



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού»**  
**Κατεύθυνση Β΄ - Επιστήμες του Ανθρώπου**

**Ιωαννίδης Παναγιώτης**  
(Α.Μ.:12019)

**Προσεγγίζοντας τις ανδρικές ταυτότητες στη Λογοτεχνία της**  
**Α΄ Λυκείου:**  
**Μία εφαρμογή κριτικού γραμματισμού στο μυθιστόρημα *Μπίλλο***  
***Έλλιοτ***

**Διπλωματική Εργασία**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Παπαρούση Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**  
**Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Ανδρουλάκης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής**  
**Συνεπιβλέπων Καθηγητής: Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**Βόλος 2015**

*Στην οικογένειά μου*

*Την Άνοιξη αν δεν τη βρεις τη φτιάχνεις  
Οδυσσέας Ελύτης*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στο σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και τη συγγραφή αυτής της έρευνας δέχτηκα τη βοήθεια και τη συμπαράσταση πολλών ανθρώπων που αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω.

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Παπαρούση Μαρίτα, χάρη στην οποία γνώρισα τον ενδιαφέροντα τομέα των ανδρικών σπουδών, για τις πολύτιμες και εύστοχες υποδείξεις της, την άριστη συνεργασία και την επιστημονική βοήθεια που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, κ. Ανδρουλάκη Γιώργο, Αναπλ. Καθηγητή και κ. Χανιωτάκη Νικόλαο, Αναπλ. Καθηγητή, για τις χρήσιμες παρεμβάσεις τους και τις μεθοδολογικές τους υποδείξεις.

Πολύτιμη, επίσης, υπήρξε η συνεργασία και η θετική ανταπόκριση των μαθητών και μαθητριών μου της Α' τάξης Λυκείου κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δεν θα ήταν δυνατή η υλοποίηση της έρευνας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την αγάπη της και την κατανόησή της, καθώς και για την αμέριστη συμπαράσταση της κατά τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας εργασίας .

## Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αυξηθεί στο διεθνή χώρο οι έρευνες που ασχολούνται με τη μελέτη των ανδρισμών στην εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά η ύπαρξη ελάχιστων ερευνών διερεύνησης των ανδρικών ταυτοτήτων μέσω της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην ελληνική βιβλιογραφία με ώθησε στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης που επιδιώκει την κριτική προσέγγιση των ανδρικών ταυτοτήτων στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει μέσα από την εφαρμογή και ανάπτυξη πρακτικών κριτικού γραμματισμού οι μαθητές και οι μαθήτριες: α) να οδηγηθούν στην κριτική προσέγγιση και «ανάγνωση» των ανδρισμών στο μυθιστόρημα *Μπίλλυ Έλλιοτ* του Μέλβιν Μπέρτζες, β) να αναπτύξουν την κατανόηση του πώς τα κείμενα εργάζονται για την προώθηση συγκεκριμένων αναγνώσεων και να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν, να προκαλέσουν και να σκεφθούν τη δική τους τοποθέτηση εντός αυτών των λόγων και γ) να εξετάσουν άλλες δυνατότητες για την πραγματοποίηση νοήματος και να εξετάσουν άλλες έμφυλες θέσεις έξω από τους κυρίαρχους Λόγους.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι σύγχρονες θεωρήσεις σχετικά με τους ανδρισμούς και τη διερεύνησή τους σε λογοτεχνικά κείμενα υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού. Στη συνέχεια αναπτύσσεται η διδακτική παρέμβαση εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα της Λογοτεχνίας σε μαθητές και μαθήτριες της Α' τάξης Γενικού Λυκείου. Η εφαρμογή της διήρκησε 11 διδακτικά δίωρα και τα ερευνητικά δεδομένα συνελέγησαν από τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών στα ερωτηματολόγια (αρχικό και τελικό), τις σημειώσεις που κρατούσαν στα προσωπικά τους ημερολόγια, τις απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας και από το ημερολόγιο έρευνας που συμπλήρωνε ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε διδακτικό δίωρο, με παρατηρήσεις και σχόλια από το πεδίο της έρευνας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό παράδειγμα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του Ph. Mayring.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην τάξη καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανόησαν ότι οι ανδρισμοί αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και την πίεση του κοινωνικό-πολιτισμικού συγκείμενου, και ότι τα κείμενα είναι προϊόντα

συγκεκριμένων πολιτισμικών συγκείμενων με συγκεκριμένη στόχευση. Σημαντική ήταν η αναγνώριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο των κοινωνικών αλλά και των προσωπικών τους προκαταλήψεων και στερεοτύπων και η διατύπωση εναλλακτικών θέσεων.

Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι οι τεχνικές κριτικού γραμματισμού επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν τα κείμενα με τρόπους που αποκαλύπτουν εναλλακτικές έννοιες και, κατά συνέπεια, να αναπτύξουν σκέψη ανώτερης τάξης και από την άλλη την αναγκαιότητα εισαγωγής τους στα Προγράμματα Σπουδών, για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Περίληψη</b>	4
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	10
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	12
<b>1. Φεμινιστικές θεωρήσεις του φύλου και ανδρισμοί</b>	12
1.1 Θεωρητικοποίηση των ανδρισμών	15
<b>2. Εφηβικές ανδρικές ταυτότητες</b>	20
2.1 Εισαγωγή	20
2.1.2 Οι εφηβικές ταυτότητες ως παραστασιακές επιτελέσεις	21
2.1.3 Αντίσταση στις στερεότυπες ανδρικές ταυτότητες	29
2.2 Η έρευνα για τις εφηβικές ταυτότητες φύλου στην Ελλάδα	31
<b>3. Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία</b>	36
3. 1 Κριτική στον Κριτικό Γραμματισμό	39
3.2 Κριτικός Γραμματισμός και ανδρισμοί: Προσεγγίζοντας τις ανδρικές ταυτότητες μέσω της Λογοτεχνίας	42

3.2.1 Ανδρισμοί και παιδική-εφηβική Λογοτεχνία	42
3.2.2 Κριτικός Γραμματισμός και ανδρισμοί	44
3.2.3 Επισκόπηση ερευνών	51
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΈΡΕΥΝΑ</b>	<b>57</b>
<b>1. Διαδικασία καθορισμού της έρευνας</b>	<b>57</b>
1.1 Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας	57
1.2. Το μυθιστόρημα <i>Μπίλλυ Έλλιουτ</i>	58
1.2.1 Η υπόθεση	59
<b>2. Στόχοι, ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας</b>	<b>61</b>
2.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας-διδασκτικής παρέμβασης	61
2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	62
<b>3. Μεθοδολογία της έρευνας</b>	<b>63</b>
3.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	63
3.2 Χρόνος διεξαγωγής και συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα	64

3.3 Δεοντολογία της έρευνας	65
3.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	65
3.5 Μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας - ανάλυσης δεδομένων	67
3.6 Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης	72
<b>4. Παρουσίαση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων</b>	<b>79</b>
4.1 Ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου	79
4.2 Παρουσίαση των δεδομένων της διδακτικής παρέμβασης βάσει του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών	82
<u>4.2.1. Η κοινωνική επίδραση στην κατασκευή του ανδρισμού</u>	82
4.2.1.1 Η κοινωνική τάξη	82
4.2.1.2 Το μορφωτικό επίπεδο	85
4.2.1.3 Ο ρόλος της κοινότητας και της ομάδας συνομηλίκων	86
<u>4.2.2. Παραστασιακές επιτελέσεις του ανδρισμού</u>	89
4.2.2.1 Προβολή και κρίση του ανδρισμού	89



4.2.2.2 Η χρήση της γλώσσας	90
4.2.2.3 Η σεξουαλικότητα	92
4.2.2.3.1 «Το φυσιολογικό»	92
4.2.2.3.2 Ομοφυλοφιλία-ομοφοβία	93
<u>4. 2. 3. Ανδρισμοί και Θηλυκότητες</u>	95
4.2.3.1 Ευαισθησία vs σκληρότητα	95
4.2.3.2 Συναισθηματική εμπλοκή πατέρα – μητέρας στην οικογένεια	97
4.2.3.3 «Ανδρικές» (αγοραστικές) και «Γυναικείες» (κοριτσίστικες) δραστηριότητες	98
4.3 Ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου	101
<b>5. Συζήτηση – Περιορισμοί και προτάσεις</b>	105
5.1 Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης	105
5.2 Περιορισμοί – Διδακτικές προτάσεις	110
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	113
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	123

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και στο πλαίσιο της έρευνας για το φύλο και την εκπαίδευση παρατηρήθηκε μια ξεχωριστή και αυξανόμενη στροφή προς την εξέταση ποικίλων θεμάτων που αφορούν τα αγόρια. Μεγάλη ώθηση στη στροφή αυτή έδωσε η φεμινιστική θεωρία, μαζί με τη θεωρητικοποίηση του κινήματος των ανδρών που βασίστηκε στη φεμινιστική θεωρία. Οι θεωρητικοί και ερευνητές του φύλου έχουν αρχίσει, ως αποτέλεσμα, να διερευνούν τους πολλαπλούς ανδρισμούς, τις διαφορές μεταξύ των ανδρών και τους τρόπους με τους οποίους οι ιδέες για τον ανδρισμό αλλάζουν ανάλογα με το χρόνο και την περίσταση, καθώς και τις προοπτικές των εμπλεκόμενων. Τέτοιες αναλύσεις έχουν ενθαρρύνει κάποιους φεμινιστές και φιλικούς προς το φεμινισμό ερευνητές να αμφισβητήσουν μια «οικουμενική» ερμηνεία του ανδρισμού (Martino, 1995) και να αναγνωρίσουν ότι δεν υπάρχουν οριστικά σύνολα αρσενικών και θηλυκών αξιών. Η χρήση του πληθυντικού –ανδρισμοί και όχι ανδρισμός- αναγνωρίζει τη δραματική διακύμανση στον τρόπο που διαφορετικές ομάδες ορίζουν τον ανδρισμό, ακόμη και στην ίδια κοινωνία κατά την ίδια στιγμή, καθώς και μεμονωμένες διαφορές.

Αυτή η νέα θεώρηση των ανδρισμών προσφέρει τη δυνατότητα της εξέτασης των τρόπων με τους οποίους πρόσωπα ανδρών και αγοριών παρουσιάζονται στη λογοτεχνία. Καθώς δε πρόσφατες έρευνες σχετικά με την επίδραση της ανάγνωσης μυθιστορημάτων (Oatley, 2008) δείχνουν ότι η ανάγνωση μυθοπλασίας οδηγεί σε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και μπορεί να λειτουργήσει με τον ίδιο τρόπο όπως μια πτήση προσομοιωτή, δίνοντας στους αναγνώστες ευκαιρίες για την κατανόηση πολύπλοκων συναισθημάτων σε ένα είδος «δοκιμαστικής λειτουργίας», είναι προφανές πως μέσω της λογοτεχνίας οι έφηβοι μπορούν να αποκτήσουν τα εργαλεία, για να εξετάσουν και να αναδομήσουν τις δικές τους έννοιες για τον ανδρισμό.

Θεωρώντας πως οι ανδρικές ταυτότητες και πρακτικές είναι κατασκευασμένες, ορίζονται και διατηρούνται μέσα και διαμέσου της γλώσσας, καθώς και ότι οι πρακτικές αυτές γίνονται κοινή λογική και φυσικοποιούνται καθώς επαναλαμβάνονται συνεχώς μέσα σε κοινωνικά συγκείμενα (Butler 1990, West & Zimmerman 1987), πιστεύουμε πως οι δραστηριότητες που εμφορούνται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού μπορεί να διευρύνουν τις δυνατότητες σε αγόρια και κορίτσια, έτσι ώστε να διερευνήσουν πώς οι ταυτότητες φύλου τους ορίζονται

από τη γλώσσα των κείμενων και, στη συνέχεια, πώς η κατασκευή του φύλου τους επηρεάζει τις ερμηνείες τους για τα κείμενα. Οι Alloway et al. (1997) υποστηρίζουν, άλλωστε, ότι το να γίνουν τα αγόρια και τα κορίτσια εγγράμματοι/ες, ή το πιο σημαντικό, να γίνουν κριτικά εγγράμματοι/ες, σημαίνει ότι τους προσφέρουμε ευκαιρίες, για να καταλήξουν σε νέες ιδέες στις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις· να κατανοήσουν την κατασκευή του εαυτού τους ως σύγχρονων κοινωνικών υποκειμένων και να αναγνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους διάφορες πρακτικές κοινωνικής γλώσσας έχουν γίνει φυσικές και κανονικοποιούνται μέσα στην καθημερινή συζήτηση και δράση.

Επειδή οι έρευνες διερεύνησης των ανδρικών ταυτοτήτων μέσω της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένουν ελάχιστες, οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης που στοχεύει στην κριτική προσέγγιση και «ανάγνωση» από τους μαθητές και τις μαθήτριες των ανδρισμών στο μυθιστόρημα *Μπίλλυ Έλλιοτ* του Μέλβιν Μπέρτζες. Αρχικά, θα παρουσιαστεί μια θεωρητικοποίηση των ανδρισμών και της συμβολής του κριτικού γραμματισμού στην αναγνώριση, αποδόμηση και αναδόμησή τους.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η παρουσίαση της διδακτικής πρότασης για την αξιοποίηση της παραπάνω θεωρίας στην ενότητα για τα Φύλα στη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου. Στο τελευταίο κεφάλαιο η διδακτική παρέμβαση αξιολογείται βάσει των στόχων, των ερευνητικών υποθέσεων και ερωτημάτων που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας, ενώ αναφέρονται οι περιορισμοί και διατυπώνονται προτάσεις για την περαιτέρω αξιοποίηση και τον εμπλουτισμό της παρούσας εργασίας.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

## 1. Φεμινιστικές θεωρήσεις του φύλου και ανδρισμοί

Ο ακαδημαϊκός διάλογος και προβληματισμός για το φύλο δημιουργήθηκε από τη φεμινιστική σκέψη της δεκαετίας του '60, όταν φεμινίστριες από τον αγγλοσαξονικό χώρο επινόησαν τον όρο κοινωνικό φύλο (gender) ως μια κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία, διαχωρίζοντάς τον από το βιολογικό φύλο (sex) ως βιολογική κατηγορία, με στόχο την αμφισβήτηση του βιολογισμού του φύλου και των έμφυλων σχέσεων και την ανάδειξη του κοινωνικο-πολιτισμικού του στοιχείου και ουσιαστικά την πολιτική κατασκευή της έμφυλης υποτέλειας (Κογκίδου, 2006).

Πολλοί δημοφιλείς λόγοι υποθέτουν ότι το βιολογικό φύλο καθορίζει την ταυτότητα του φύλου ενός ατόμου, την εμπειρία και έκφραση του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Αντί να ασχοληθούν με βιολογικές καθολικές αρχές, κοινωνικοί και συμπεριφοριστές επιστήμονες ασχολούνται με τους διάφορους τρόπους με τους οποίους το βιολογικό φύλο σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά πλαίσια. Το «sex-βιολογικό φύλο» αναφέρεται στο βιολογικό σύστημα, το αρσενικό και το θηλυκό - τη χρωμοσωμική, χημική, ανατομική μας οργάνωση. Το «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στις έννοιες που συνδέονται με αυτές τις διαφορές μέσα σε έναν πολιτισμό. Το βιολογικό φύλο είναι αρσενικό και θηλυκό. Το κοινωνικό φύλο είναι ανδρισμός (άνδρας) και θηλυκότητα (γυναίκα): τι σημαίνει να είναι κάποιος άνδρας ή γυναίκα.<sup>1</sup> Παρά το γεγονός ότι το βιολογικό φύλο διαφέρει πολύ λίγο, το κοινωνικό φύλο ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό, καθώς είναι κοινωνικά δομημένο και διαμορφώνεται μόνο εντός συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων (Kimmel, 2004).

---

<sup>1</sup> Αυτή η θεωρητική επινόηση του κοινωνικού φύλου ενάντια στις βιολογικές παραδοχές συνδέεται με την κοινωνιολόγο Ann Oakley (1985:16), η οποία στο κλασικό σύγγραμμά της *Sex, Gender and Society*, που δημοσιεύθηκε το 1972, δίνει τους παρακάτω ορισμούς του βιολογικού και του κοινωνικού φύλου:

*Ο όρος «βιολογικό φύλο»(sex) αναφέρεται στις βιολογικές διαφορές ανάμεσα στο αρσενικό και το θηλυκό, στην ορατή διαφορά των γεννητικών οργάνων τους και τη συνακόλουθη διαφορά των αναπαραγωγικών τους λειτουργιών. Το «κοινωνικό φύλο» (gender) αφορά τον πολιτισμό, αναφέρεται στην κοινωνική κατηγοριοποίηση σε «ανδρικό» και «γυναικείο».*

Ο νέος όρος του κοινωνικού φύλου, αν και εισήγαγε την κοινωνικο-πολιτισμική συγκρότηση του φύλου, παρ' όλα αυτά παρέπεμπε στο ιεραρχικό δίπολό του που δεν ήταν άλλο από το βιολογικό φύλο, επανεισάγοντας από έναν παράδρομο την ύπαρξη της «φυσικότητας» του φύλου ως προ-κοινωνικό, δεδομένο και πάγιο. Επίσης, αυτές οι έμφυλες διαφορές συγκροτούσαν δύο διαφορετικά ανθρώπινα «είδη» –δύο διαχωρισμένους κόσμους, με διαφορετικά χαρακτηριστικά: των ανδρών και των γυναικών (Κογκίδου, 2006).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, η πολλά υποσχόμενη διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου είχε αρχίσει να δείχνει τα όρια της, καθώς υπονοούσε την ύπαρξη ενός προ-κοινωνικού φύλου που υπερβαίνει τον ορίζοντα της κοινωνικής σημασιодότησής του και εγγράφεται στη σφαίρα του «φυσικού», του «εγγενούς», του «σταθερού» (Καντσά, 2009). Έτσι, υπό την επίδραση του μεταστρουκτουραλισμού, του μετα-μοντερνισμού και της αποδόμησης στη φεμινιστική σκέψη εμφανίζονται νέες θεωρήσεις που αντιμετωπίζουν το φύλο ως «επίτευγμα». Κατά την προβολή του φύλου ως επίτευγμα, η ουσία του εκτρέπεται από εγγενή χαρακτηριστικά και γνωρίσματα σε κάτι που εξαρτάται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συγκείμενα. Το φύλο είναι αποτέλεσμα των θεσμοθετημένων λειτουργιών της κοινωνίας - τα άτομα είναι αυτά που «κάνουν φύλο», αλλά «το κάνουν» με την πραγματική ή φανταστική παρουσία των άλλων. Το φύλο δεν αντιμετωπίζεται ως μια σειρά από χαρακτηριστικά, ως ένας «ρόλος», αλλά μάλλον σαν κάτι που επιτελείται, κάτι που «γίνεται» (εξ ου και "κάνουμε φύλο»), σε ένα συνεχή και σχετιζόμενο με το συγκεκριμένο τρόπο. Το φύλο καθορίζεται μέσω της αλληλεπίδρασης και εμφανίζεται μέσα από αυτή, και ενώ εμφανίζεται ως «φυσικό» είναι στην πραγματικότητα κάτι το οποίο δημιουργείται από μια οργανωμένη κοινωνική επιτέλεση (West και Zimmerman, 1987).

Μέσα σε αυτά τα συγκεκριμένα και εκκινώντας από μία κριτική αφομοίωση της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής του φύλου η Judith Butler, διατυπώνει τη φεμινιστική θεωρία της επιτελεστικότητας<sup>2</sup> στην κατασκευή του φύλου. Το φύλο νοείται ως ασταθές και ατελές αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων κοινωνικών λειτουργιών της εξιδανικευμένης κανονικότητας, αλλά και ως διαρκής δυνατότητα εναλλακτικών επιτελέσεων που διεμβολίζουν ή υπονομεύουν το καθιερωμένο πλέγμα

---

<sup>2</sup> Η επιτελεστικότητα δεν είναι μία μεμονωμένη πράξη, αλλά μία επανάληψη και ένα τελετουργικό, που πετυχαίνει τα αποτελέσματά της μέσω της φυσικοποίησής της στο πλαίσιο ενός σώματος, το οποίο εννοείται, εν μέρει, ως μία πολιτισμικά συντηρούμενη χρονική διάρκεια (Butler 2009/1990: 8).

της ανδρικής κυριαρχίας και της επιβεβλημένης ετεροφυλοφιλίας. Σύμφωνα με τη λογική της επιτελεστικότητας, το φύλο δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα, σαν να ήταν το τελευταίο ένας άνευρος υποδοχέας προκαθορισμένων κοινωνικών σχέσεων, ούτε είναι απλώς μια τελετουργική επικύρωση του κανονιστικού προτύπου. Αντίθετα, ακριβώς επειδή εδραιώνονται μέσω της επανάληψης, οι κατηγορίες της έμφυλης ταυτότητας είναι ατελείς και ασταθείς. Στην αξιοποίηση αυτής της αστάθειας έγκειται το ενδεχόμενο της αναταραχής στην τάξη του φύλου.

Η θεωρία της επιτελεστικότητας του φύλου ανασκευάζει τη συμβατική αντίληψη ότι οι πράξεις και οι κινήσεις του σώματος εκφράζουν ένα ουσιακό πυρήνα του φύλου, ο οποίος υποτίθεται ότι προϋπάρχει των διαφόρων πράξεων, στάσεων και κινήσεων δια των οποίων διαδραματίζεται. Αν όμως το φύλο επιτελείται, τότε δεν υπάρχει κάποια προϋπάρχουσα ταυτότητα σύμφωνα με την οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί το αν και κατά πόσο οι επιμέρους έμφυλοι τρόποι την εκπληρώνουν πιστά: αν, για παράδειγμα, αυτή η γυναίκα είναι «αρκετά θηλυκή» ή εκείνος ο άντρας «αρκετά αρρενωπός». Αντίθετα, το αξίωμα της ύπαρξης μιας «πραγματικής» έμφυλης ταυτότητας, της μίας αληθινής και μόνιμης αρρενωπότητας ή θηλυκότητας είναι μία κανονιστική μυθοπλασία, η οποία αναπαράγεται ακριβώς μέσα από την απόκρυψη της επιτελεστικής διάστασης του φύλου, μέσα δηλαδή, από τον εξιδανικευτικό αυτοπροσδιορισμό του με όρους οντολογικής αναγκαιότητας και όχι κοινωνικής πειθάρχησης (Butler, 2006). Στο πλαίσιο αυτών των θεωρήσεων εμφανίζεται μία πιο πολύπλοκη σύλληψη της ανδρικής ταυτότητας. Αν το κοινωνικό φύλο διαφέρει τόσο σημαντικά - σε όλους τους πολιτισμούς, πάνω από τον ιστορικό χρόνο, μεταξύ ανδρών και γυναικών στο εσωτερικό κάθε ενός πολιτισμού, και στην πορεία της ζωής- δεν μπορούμε να μιλάμε για τον ανδρισμό σαν να ήταν μια σταθερή, καθολική ουσία, κοινή σε όλους τους ανθρώπους. Έτσι, το κοινωνικό φύλο πρέπει να θεωρηθεί ως μία συνεχώς μεταβαλλόμενη ρευστή συνάθροιση των νοημάτων και συμπεριφορών και θα πρέπει να μιλάμε για *ανδρισμούς*<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Στη συγκεκριμένη εργασία ο όρος «ανδρισμός» χρησιμοποιείται άλλοτε στον ενικό και άλλοτε στον πληθυντικό. Η επιλογή αυτή γίνεται για καθαρά υφολογικούς λόγους και η ανάγνωση του όρου ακόμα και στον ενικό, θα πρέπει να μας παραπέμπει στην πολλαπλότητα και την ποικιλομορφία του. (βλ. Πολίτης, 2006 : 15).

## 1.1 Θεωρητικοποίηση των ανδρισμών

Η ανάλυσή μας βασίζεται σε μια κατανόηση των ανδρισμών ως κοινωνικών πρακτικών ή σχέσεων που είναι υπό διαπραγμάτευση σε ρευστούς και πολύπλοκους τρόπους στην καθημερινή ζωή των αγοριών. Υπό την έννοια αυτή, επιχειρηματολογούμε ενάντια στην ουσιοκρατική λογική που υποθέτει ότι ο ανδρισμός είναι μια αμετάβλητη, κοινή εμπειρία ή σταθερή ουσία για όλα τα αγόρια. Σύμφωνα με την ουσιοκρατική σκέψη ο ανδρισμός είναι έμφυτος και αναπόσπαστο μέρος της ψυχής των ανδρών. Η μονολιθική αυτή θεώρηση των ανδρών ως προνομιούχων και των γυναικών που καταπιέζονται, απαιτεί το φύλο να είναι ένα στατικό, προκαθορισμένο σύστημα θέσπισης ρόλων. Τα φύλα, ωστόσο, δεν αποτελούν αρμονικά σύνολα, δεν είναι προκαθορισμένες οντότητες που είναι κατασκευασμένες από συγκεκριμένες συμπεριφορές, ενέργειες, και πεποιθήσεις που αυτόματα εγκρίνονται σύμφωνα με το φύλο. Κατά συνέπεια, αυτή η δυαδική δομή του φύλου αποκλείει την εξερεύνηση της σύνθετης δομής του ανδρισμού και έχει αγνοήσει σε μεγάλο βαθμό τον προβληματισμό των ανδρών ως μέρος της λύσης για τα προβλήματα των δύο φύλων, ενώ προϋποθέτει ότι η υποτιθέμενη κοινή ουσία του ανδρισμού εκδηλώνεται με ακριβώς τον ίδιο τρόπο σε όλα τα αγόρια.

Ωστόσο, όπως έχει δείξει η σύγχρονη έρευνα «είναι αδύνατο να μιλήσουμε για τον ανδρισμό με μια φωνή, δεν έχει σημασία πόσο πολυφωνική. . . τα αγόρια είναι πάντα περισσότερα από την κατηγορία που είναι ο ανδρισμός<sup>4</sup>. Το φύλο είναι σπάνια, αν όχι ποτέ, αθροιστικό/ολοποιητικό» (Corbett, 2009: 15). Πράγματι, ο ανδρισμός είναι πολλαπλός, σχεσιακός και περιπλέκεται με αντικρουόμενα και αντιφατικά στοιχεία, είναι, σαν να είναι, πάντα παγιδευμένος σε ένα περίπλοκο πλέγμα άλλων ταυτοτήτων: τάξη, φυλή, σεξουαλικότητα και γεωγραφίες του χρόνου και του τόπου.

---

<sup>4</sup> Connell (2000a: 3) : «Έχουμε τώρα μια αυξανόμενη βιβλιοθήκη μελετών από όλο τον κόσμο, σε μια σειρά κοινωνικών επιστημών, στις οποίες οι ερευνητές εντόπισαν την κατασκευή του ανδρισμού σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον ή στιγμή. Περιλαμβάνουν μελέτες της συζυγικής σεξουαλικότητας, ομοφοβικές δολοφονίες, γυμναστήρια body-building, συμμορίες των δρόμων, την οικογένεια ενός κληρικού, ένα ασφαλιστικό γραφείο, ένα γυμνάσιο, μια ταινία, μια πολιτική κίνηση, επαγγελματικά αθλήματα, ένα αστυνομικό τμήμα, ένα λογοτεχνικό είδος, μια συζήτηση στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Cornwall και Lindisfarne 1994, Connell 2000). Ονομαζω αυτές τις μελέτες την «εθνογραφική στιγμή» στην έρευνα για τον ανδρισμό, στην οποία το τοπικό και ειδικό τονίζεται. Αν και κάθε μελέτη είναι διαφορετική, υπάρχουν πολλά κοινά θέματα...»

Επίσης, υπάρχει πλέον μια ευρεία αναγνώριση ότι το φύλο συνεχώς εργάζεται προς την κατεύθυνση, σε εξέλιξη, προβάρεται και εκτελείται σε καθημερινή βάση. Στο «*Gender, Youth and Culture: Young Masculinities and Femininities*»(2008), οι Anoop Nayak & Mary Jane Kehily περιγράφουν τη «διαμόρφωση της πρακτικής των φύλων» ως μία μορφή «χορογραφίας, ένα σύνολο από πολιτισμικά σχεδιασμένες δραστηριότητες», αλλά επιμένουν ότι αυτό δε σημαίνει ότι αυτή η «χορογραφία του φύλου» δεν μπορεί να «γίνει αντικείμενο αντίστασης, να παραβιαστεί και να ξαναρυθμιστεί σε νέες ρουτίνες» (σ.177). Ως εκ τούτου, οι Nayak και Kehily αναγνωρίζουν ότι το φύλο είναι μη ρυθμισμένο/αδιαμόρφωτο(unfixed) και υπόκειται σε μεταβαλλόμενες στάσεις που συνεχώς απαιτούν ότι οι συμπεριφορές αναθεωρούνται και ανακατασκευάζονται για τις νέες εποχές.

Παρόμοια, οι Hearn και Collinson (1994) υποστηρίζουν ότι είναι στη σφαίρα της φαντασίας να θεωρήσουμε τον ανδρισμό ως έμφυτο και ομοιόμορφο. Μάλλον, υπάρχει μια σειρά από ανδρισμούς-ένα φάσμα τρόπων με τους οποίους μπορεί κανείς να «είναι» ένα αρσενικό υποκείμενο, μια σειρά από τρόπους με τους οποίους μπορεί να «κάνει» ή να «επιτελεί» τον ανδρισμό. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι ανδρισμοί αναφέρονται στους κοινωνικούς ρόλους, συμπεριφορές, και έννοιες που προβλέπονται για τους άνδρες σε κάθε δεδομένη κοινωνία σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Ως τέτοιος, ο όρος τονίζει το κοινωνικό, όχι το βιολογικό φύλο, και την ποικιλομορφία των ταυτοτήτων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων των ανδρών.

Για να γίνουμε πιο σαφείς, η προσέγγιση των πολλαπλών ανδρισμών έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, ο ανδρισμός είναι μία οντότητα, που δεν είναι ομοιογενής ή μπορεί να αναχθεί σε ένα σύνολο απλών χαρακτηριστικών. Διαφορετικές κουλτούρες και διαφορετικές ιστορικές περίοδοι, κατασκευάζουν τον ανδρισμό με διαφορετικό τρόπο. Εξίσου σημαντικό, περισσότερο από ένα είδη ανδρισμού μπορεί να απαντώνται μέσα σε ένα δεδομένο πολιτισμικό περιβάλλον. Μέσα σε κάθε ομάδα εργασίας, γειτονιάς ή συνομηλικών, είναι πιθανό να υπάρξουν διαφορετικές αντιλήψεις του ανδρισμού και διαφορετικοί τρόποι, για να «κάνουμε» ανδρισμό. Δεύτερον, το φύλο είναι κατασκευασμένο από άτομα, καθώς και από τις κοινωνικές δυνάμεις. Τα άτομα δεν υιοθετούν αυτόματα προκαθορισμένους ρόλους των φύλων· είναι συνεχώς ενεργά στην οικοδόμηση, τη διαπραγμάτευση και διατηρούν τις αντιλήψεις του φύλου τους. Οι ανδρισμοί δεν υπάρχουν πριν από την κοινωνική συμπεριφορά, είτε ως σωματικές καταστάσεις ή διαμορφωμένες προσωπικότητες. Αντίθετα, οι ανδρισμοί έρχονται σε ύπαρξη καθώς ενεργούν οι



άνθρωποι. Τρίτον, το φύλο είναι μια σχεσιακή κατασκευή. Τα αγόρια και οι άνδρες δεν κατασκευάζουν τις εκδοχές τους του ανδρισμού μακριά από τις επιρροές της θηλυκότητας ή άλλους άνδρες. Το να είσαι άνδρας σημαίνει ότι είσαι διαφορετικός από μια γυναίκα. Πράγματι, κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν τονίσει ότι, ενώ διάφορες ομάδες ανδρών μπορεί να διαφωνούν για άλλα χαρακτηριστικά και τη σημασία τους στους ορισμούς των φύλων, το «αντι-θηλυκό» συστατικό του ανδρισμού είναι ίσως το μόνο κυρίαρχο και καθολικό χαρακτηριστικό. Τέταρτον, ιστορικοί και ανθρωπολόγοι έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει κανένα πρότυπο ανδρισμού που βρίσκεται παντού. Οι πολλαπλοί ανδρισμοί διαφοροποιούν τις ηγεμονικές δομές εξουσίας, καθιστώντας τις περισσότερο προσβάσιμες σε αποκατάσταση (Imms, 2000). Από το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικοί ανδρισμοί σε διαφορετικούς πολιτισμούς και ιστορικές εποχές, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι ανδρισμοί είναι σε θέση να αλλάξουν.

Παρά την πολυμορφία τους –υπό την έννοια ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός, ενιαίος λόγος περί ανδρισμού- οι ανδρισμοί συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν μια ιεραρχική σχέση (Connell, 1995). Τοποθετημένες δυναμικά στην κορυφή αυτής της ιεραρχίας του λόγου είναι αυτές που συνήθως αναφέρονται ως ηγεμονικές εκδοχές του ανδρισμού. Αυτές είναι εκείνες οι «κυρίαρχες και υπερισχύουσες μορφές ανδρισμού που αξιώνουν την υψηλότερη θέση και ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή και κύρος» και οι οποίες απεικονίζουν «τον αντιπροσωπευτικό τύπο του τι σημαίνει να είναι κάποιος ‘πραγματικός’ άνδρας ή αγόρι» (Connell, 1995, Kenway & Fitzclarence, 1997: 119-120). Ο Ηγεμονικός ανδρισμός δεν θεωρείται ότι είναι «το φυσιολογικό» υπό στατιστική έννοια· μόνο μια μειοψηφία των ανδρών θα μπορούσε να τον υποδυθεί. Έχει όμως σίγουρα κανονιστικό χαρακτήρα. Ενσωματώνει τον πιο «τιμημένο» τρόπο να είναι κανείς άνδρας, απαιτεί όλοι οι άλλοι άνδρες να τοποθετούν τους εαυτούς τους σε σχέση με αυτόν και ιδεολογικά νομιμοποιεί την παγκόσμια υποταγή των γυναικών στους άνδρες (Connell & Messerschmidt, 2005). Κατασκευασμένες μαζί με, αλλά σε αντίθεση με τη θηλυκότητα, οι «ηγεμονικές εκδοχές του ανδρισμού λειτουργούν ως καταπιεστικά καθεστώτα μέσα σε φαλλογοκεντρικούς Λόγους». Αυτές οι εκδοχές χαρακτηρίζονται, επιπλέον, ως εγγενώς ετεροφυλοφιλικές. Παρουσιασμένος ως συνεκτικός, ορθολογικός και προφανής, ο ηγεμονικός ανδρισμός είναι η μορφή της αρσενικής ταυτότητας που συχνά επιδιώκουν πολλά αγόρια, και που έρχεται να κυριαρχήσει στην τάξη.

Οι έννοιες της Connell έχουν υποστεί διάφορες επικρίσεις και τροποποιήσεις. Ο Whitehead (2002), για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι ο ηγεμονικός ανδρισμός, παρόμοια με την πατριαρχία, είναι ένας περιορισμένος, απλουστευτικός όρος. Η Beasley (2008), επίσης εστιάζει στην διολίσθηση της έννοιας και υποστηρίζει ότι υπάρχει έλλειψη αναγνώρισης για το πώς μπορεί να προκύψει μία θετική ηγεμονία. Σε μια περαιτέρω εξέλιξη, ο Anderson (2005), δείχνει ότι οι έννοιες της Connell δεν μπορούν να επεξεργαστούν θεωρητικά με ακρίβεια τον ανδρισμό σε ιστορικές στιγμές που χαρακτηρίζονται από μειωμένη πολιτιστική ομοφοβία. Ισχυρίζεται, επίσης, ότι περισσότερες από μία εκδοχές του ανδρισμού μπορεί να βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας ανά πάσα στιγμή. Σε μια προσπάθεια να επιλύσει τα προβλήματα, ο Anderson (2005) προτείνει την ιδέα του περιεκτικού-ευρέος (inclusive) ανδρισμού, ενός τρόπου επιτέλεσης που δεν εκτιμά ή θέλει να επιτύχει ένας «ορθόδοξος» ανδρισμός. Με βάση τα διάφορα περιβάλλοντα (π.χ. αδελφότητες, αθλητικές ομάδες), ο Anderson υποστηρίζει ότι η πολιτισμική ομοφοβία μειώνεται, με τα αγόρια και τους νέους άνδρες να φαίνεται να είναι άνετοι στη συμμετοχή σε ομοκοινωνική φυσική αφή, στην ευχάριστη θέση να αποδεχτούν στενούς συναισθηματικούς δεσμούς με άλλους άνδρες, να έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στους ομοφυλόφιλους συμμαθητές τους, και ακόμη να στιγματίζουν τους ομοφοβικούς Λόγους.

Παρά τις επικρίσεις η θεωρία της Connell παραμένει ένα πολύτιμο σημείο εκκίνησης, επειδή αναγνωρίζει τόσο τις δομικές σχέσεις εξουσίας και την πολλαπλότητα των έμφυλων ταυτοτήτων και των έμφυλων πρακτικών. Ωστόσο οι ιδέες του Anderson, ειδικότερα, παρέχουν ένα χρήσιμο εννοιολογικό πλαίσιο. Αποδεικνύοντας την πολυπλοκότητα, τις αμφιθυμίες και αμφισημίες της κατασκευής μιας ανδρικής θέσης υποκειμένου, τα στοιχεία έρχονται να μας υπενθυμίσουν ότι ο «κατάλληλος», σεβαστός, ακόμη και ηγεμονικός τρόπος να «είναι κάποιος άνδρας» εξαρτάται από το κοινωνικό, ιστορικό και, συχνά, πολύ συγκεκριμένο συγκείμενο. Ως εκ τούτου, όπως προτείνεται από τον Anderson (2005), περισσότερες από μία μορφές ανδρισμού μπορεί να βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας των ηγεμονικών σχέσεων σε οποιοδήποτε σημείο.

Αν και το έργο του Anderson προσφέρει μια πολλά υποσχόμενη πορεία προς τα εμπρός όσον αφορά τον προσδιορισμό των διαφορετικών τρόπων συγκρότησης ανδρισμού, εντούτοις απαιτεί μία έννοια «ανδρισμού», για να εξηγήσει την κοινωνική και πολιτισμική διαμόρφωση των ταυτοτήτων των ανδρών. Φαίνεται, για παράδειγμα,

στο έργο του ότι οι «ορθόδοξοι και μη ορθόδοξοι ανδρισμοί» παραμένουν άρρηκτα συνδεδεμένοι με τα πλαίσια της σεξουαλικότητας και της έμφυλης ταυτότητας. Με άλλα λόγια, στο επίκεντρο της θεωρητικοποίησης του Anderson και τον σχηματισμό ταυτότητας των συμμετεχόντων του είναι μια δίμορφη έννοια του βιολογικού/κοινωνικού φύλου. Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικό φύλο ορίζεται, ακόμη και σε θεωρητικές και πρακτικές στρατηγικές άρνησης, από ένα δυαδισμό σεξουαλικότητας. Η ετεροφυλοφιλία/ομοφυλοφιλία παραμένει ο κεντρικός πολιτισμικός πόρος, μέσω του οποίου οι ταυτότητες φύλου ανασυγκροτούνται, αμφισβητούνται, εγκρίνονται και ελέγχονται. Αν και οι παραδοσιακοί ανδρισμοί που βασίζονται στην ετεροφυλοφιλία, την ομοφοβία και το μισογυνισμό αποσταθεροποιούνται, προκύπτει ένας διαφορετικός ανδρισμός που εξακολουθεί να εξαρτάται από δυαδικές σεξουαλικότητες, έστω και σε ένα πιο σύνθετο και πιο εκλεπτυσμένο τρόπο. Σε αντίθεση, μία εναλλακτική προσέγγιση για την εξερεύνηση του ανδρισμού είναι να αποσυνδέσουμε το βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο και τη σεξουαλικότητα και να αμφισβητήσουμε τους υποκείμενους δεσμούς μεταξύ αρρενωπότητας και ανδρισμού.

## 2. Εφηβικές ανδρικές ταυτότητες

### 2.1 Εισαγωγή

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της έρευνας έχει στραφεί στην εφηβική ηλικία, κατά την οποία το άτομο κοινωνικοποιείται και αρχίζει να διαμορφώνει την ατομική του ταυτότητα. Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων προέκυψε, κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνών με θέμα την ανδρική ταυτότητα στο σχολείο, γεγονός που έδωσε στις φεμινίστριες συγγραφείς την ευκαιρία να μιλήσουν για το σύνδρομο του «τι συμβαίνει με τα αγόρια» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η στροφή προς τα αγόρια, έχει τις ρίζες της κυρίως στην «εκλαϊκευμένη» ψυχολογία ή τον καθοδηγούμενο από τα ΜΜΕ ηθικό πανικό. Η δεύτερη μεγάλη ώθηση για τη στροφή στα αγόρια υπήρξε η φεμινιστική θεωρία μαζί με τη θεωρητικοποίηση του κινήματος των ανδρών που βασίστηκε στη φεμινιστική θεωρία. Η εργασία των φεμινιστριών (ειδικότερα οι θεωρίες των ρόλων του φύλου) τις δεκαετίες του 1970, του 1980, και στις αρχές 1990, για τον καθορισμό των επιδράσεων του φύλου στις ζωές των γυναικών, άνοιξε και την πόρτα για τη διερεύνηση του ανδρικού ρόλου (Connell, 2000b).

Η ρητή πολιτική αντίδραση, κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες, θεωρείται ότι αποτέλεσε καταλύτη για τη στροφή στα αγόρια. Αυτή η αντίδραση λαμβάνει τη μορφή του επίμονου ισχυρισμού ότι τα κορίτσια έχουν κάνει μεγάλη πρόοδο και έχουν ξεπεράσει τα αγόρια σε πολλούς τομείς. Ακόμη, οι αλλαγές στην εργασία και την οικονομία υπήρξαν σημαντικά συνδεδεμένες με πολιτικές φύλου. Όπως πολλοί έχουν υποστηρίξει, οι οικονομίες των «αναπτυγμένων» χωρών έχουν κάνει δραματικές αλλαγές προς την κατεύθυνση «θηλυκοποίησης» της εργασίας, καθώς αναπτύσσουν κυρίως τον τομέα των υπηρεσιών και ανεβάζουν την αξία «θηλυκών» τρόπων αλληλεπίδρασης, όπως η εργασία σε ομάδες και όχι ο ατομικός ανταγωνισμός. Σε γενικές γραμμές, οι άνδρες ήταν σε μεγάλο βαθμό χωρίς εφόδια για αυτές τις αλλαγές και, όπως οι Arnot et al. (1999) ισχυρίζονται, τα σχολεία έχουν αποτύχει να βοηθήσουν τα αγόρια να επιτύχουν αυτή τη μετάβαση.

Διάχυτη επίσης υπήρξε η ανησυχία για την «κρίση του ανδρισμού». Αν και οι χρήσεις του όρου ποικίλλουν, η «κρίση του ανδρισμού» συνήθως αναφέρεται στις

αντιλήψεις ότι οι άνδρες στην κοινωνία ενεργούν με επιβλαβείς τρόπους προς τον εαυτό τους ή τους άλλους λόγω των συνθηκών στον πολιτισμό, την οικονομία ή την πολιτική που τους εμποδίζουν από την υλοποίηση ενός πολιτισμικά συγκεκριμένου «παραδοσιακού» ηγεμονικού ανδρικού ρόλου. Παρά το γεγονός ότι τα πολιτισμικά και οικονομικά πλαίσια σε χώρες που παράγουν την κρίση ανδρισμού είναι διαφορετικά, πολλές από τις διεργασίες που εμπλέκονται είναι ίδιες. Πράγματι, όλοι οι ανδρισμοί, επειδή ανταγωνίζονται για την ηγεμονία ενάντια στη θηλυκότητα και άλλες μορφές ανδρισμού, πάντα τείνουν προς την κρίση (Connell, 2005<sup>2b</sup>).

Η κρίση του ανδρισμού και ο επακόλουθος πανικός για τα αγόρια προκαλεί ανησυχία όχι μόνο μεταξύ των αγοριών, αλλά και των γονέων τους. Αναμφισβήτητα, ένα μεγάλο μέρος της κινητήριας δύναμης πίσω από τη στροφή στα αγόρια προέρχεται από τους γονείς οι οποίοι ανησυχούν για το μέλλον των παιδιών τους.

Τέλος, σημαντικό κίνητρο για τη στροφή στα αγόρια είναι η «συγκίνηση του νέου» και ανεξερεύνητου για ερευνητές και εκπαιδευτικούς (Weaver-Hightower, 2003).

### 2.1.2 Οι εφηβικές ταυτότητες ως παραστασιακές επιτελέσεις

Η εφηβεία είναι εγγενώς μεταβατική. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι έφηβοι σκέφτονται τους εαυτούς τους ως νέους ενήλικες ή σχεδόν - ενήλικες και όχι ως τα μέλη μιας διακριτής ηλικιακής βαθμίδας. Οι ανδρισμοί της εφηβείας, κατά συνέπεια, θα έχουν γενικά μια στενή σχέση με τους ανδρισμούς που προσδιορίζονται για ενήλικες, αν και δεν αντιγράφουν απλώς τα παλαιότερα μοντέλα. Η σημασία της εφηβείας στην κατασκευή του ανδρισμού έγκειται τόσο στους τρόπους που οι υπάρχοντες ανδρισμοί οικειοποιούνται και βιώνονται, όσο και στις ατέλειες αυτού «του ταιριάσματος», καθώς υπάρχει αντίφαση, αποστασιοποίηση, διαπραγμάτευση, και μερικές φορές απόρριψη παλιών προτύπων, που επιτρέπει να αναδυθούν νέες ιστορικές δυνατότητες (Connell, 2005a).

Οι τρόποι με τους οποίους τα αγόρια ενεργούν ως αρσενικά, και οι ανδρικές ταυτότητές τους, πρέπει να θεωρηθούν ως έμφυλες πρακτικές που είναι αντιφατικές και πολλαπλές και το φύλο ως επιτελεστικό και σχεσιακό. Ακολουθώντας τις απόψεις των Frosh et al. (2003) συμφωνούμε ότι ο ανδρισμός υπάρχει μόνο σε σχέση με τη

θηλυκότητα<sup>5</sup> και κατασκευάζεται, μέσα από καθημερινούς λόγους, σε διάφορες «εκδοχές» ή ανδρισμούς (Edley και Wetherell, 1997, Mac an Ghail, 1994). Αυτό δε σημαίνει ότι τα αγόρια και οι άνδρες δημιουργούν τις ταυτότητές τους από το τίποτα, με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούν. Αντίθετα, υπάρχουν δημοφιλή και πολιτισμικά συγκεκριμένοι τρόποι τοποθέτησης των αγοριών και των ανδρών, οι οποίοι, για παράδειγμα, τονίζουν την αντίθεσή τους με οτιδήποτε θηλυκό, τη σκληρότητα και την τάση τους για «δράση». Όπως επισημαίνει και η Connell (1987, 2005<sup>2b</sup>) οι κατασκευές των ανδρισμών μπορούν να αντιμετωπιστούν ως τα προϊόντα διαπροσωπικής εργασίας που επιτυγχάνονται μέσω της εκμετάλλευσης των διαθέσιμων πολιτισμικών πόρων, όπως οι ιδεολογίες που επικρατούν σε συγκεκριμένες κοινωνίες.

Αυτές οι θεωρίες επισημαίνουν επίσης ότι οι πρακτικές του ανδρισμού αλλάζουν μέσω της ιστορίας και των πολιτισμών και περιγράφουν το πώς οι ανδρικές ταυτότητες κατασκευάζονται και επιτελούνται σε καθημερινές ενέργειες εντός θεσμών, όπως η οικογένεια, το σχολείο, ο αθλητισμός, και οι επιχειρήσεις.

Η έρευνα για την επιτελεσματικότητα των αγοριών στην τάξη έδειξε ότι τα αγόρια- αν και όχι όλα τα αγόρια- αναζητούν ενεργά να συμμετάσχουν και να εκτελέσουν αυτές τις κυρίαρχες εκδοχές του ανδρισμού. Η έρευνα έχει επίσης δείξει ότι τα αγόρια χρησιμοποιούν μια σειρά από τεχνικές επιτέλεσης, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν αυτούς τους λόγους. Αυτές οι τεχνικές, καθώς σχηματοποιούνται μέσω του σώματος και αναπαριστώνται στο σώμα, δίνουν τη δυνατότητα στα αγόρια για να τοποθετήσουν τον εαυτό τους, ως σαφώς αναγνωρίσιμα ετεροφυλόφιλα αρσενικά υποκείμενα (Dalley-Trim, 2007).

Ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό αυτής της ηγεμονικής ανδρικής επιτέλεσης, με τον υπερθεματισμό της ετεροφυλόφιλης επιταγής, είναι πρακτικές ομοφοβίας - μία πρακτική που διασυνδέεται με εκείνη του μισογυνισμού. Η ανδρική ομοφυλοφιλία

---

<sup>5</sup> Η ύπαρξη πολλαπλών μορφών ανδρισμού και θηλυκότητας υποσκάπτει δραματικά την ιδέα ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων που παρατηρούμε οφείλονται αποκλειστικά σε διαφορετικά έμφυλους ανθρώπους που καταλαμβάνουν ουδέτερες θέσεις φύλου. Η «διαπλανητική» θεωρία του φύλου προϋποθέτει, είτε μέσω της βιολογίας ή της κοινωνικοποίησης, ότι οι γυναίκες ενεργούν ως οι γυναίκες, ανεξάρτητα από το πού βρίσκονται, και ότι οι άνδρες ενεργούν ως άνδρες, χωρίς να έχει σημασία πού βρίσκονται. Αποδεικνύεται ότι πολλές από τις διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών που παρατηρούμε στην καθημερινή ζωή μας δεν είναι στην πραγματικότητα καθόλου διαφορές φύλου, αλλά μάλλον διαφορές που είναι το αποτέλεσμα του γεγονότος ότι τα έμφυλα υποκείμενα δρουν σε διαφορετικές θέσεις ή σε διαφορετικούς χώρους. Ακόμη και η ιδέα ότι οι διαφορές μας είναι βαθιές και δυσεπίλυτες, έχει μια πολιτική διάσταση: το να αποκαλέσουμε το «άλλο» φύλο το «αντίθετο» φύλο συσκοτίζει τους πολλούς τρόπους που είμαστε όμοιοι (Kimmel, 2000).

θεωρείται «διάβρωση» της ετεροσεξουαλικής ανδρικής ταυτότητας και απειλεί πολλά αγόρια. Το άμεσο αποτέλεσμα είναι η θυματοποίηση των άλλων αγοριών που κατονομάζονται ως ομοφυλόφιλοι και αυτών που είναι ομοφυλόφιλοι: 61% έχουν πέσει θύμα παρενόχλησης, 48% έχουν δεχθεί βίαιες επιθέσεις, 22% έχει κακοποιηθεί πολύ βίαια και 90% αποκαλούνται με υποτιμητικά ονόματα (Dalley-Trim, 2007).

Σε σχέση με τα κορίτσια, αυτές οι πρακτικές ετεροσεξιστικής γλώσσας χρησιμοποιούνται συχνά ως «όπλο» παρενόχλησης. Όπως αποδεικνύεται από πολλές έρευνες, τέτοιες πρακτικές - όπως χρησιμοποιούνται από πολλά αγόρια-είναι κοινός τύπος σε αίθουσες διδασκαλίας. Οι Kenway & Fitzclarence (1997: 123) αναφέρουν ότι «πειράγματα και χλευασμοί σχετικά με τη σεξουαλικότητα ή το φύλο σε βάρος των κοριτσιών και των γυναικών είναι διαδεδομένοι στα σχολεία» και «τα περισσότερα αγόρια, είτε συμμετέχουν σε αυτό ή συμμορφώνονται με αυτό». Ουσιαστικά, τα αγόρια χρησιμοποιούν αυτές τις πρακτικές γλώσσας, ώστε να επιβάλουν την αρσενική εξουσία πάνω στα κορίτσια. Τα κορίτσια γελοιοποιούνται, εξευτελίζονται, ταπεινώνονται, υποτιμούνται (συχνά αναφέρονται ως «κοριτσάκια») και αντικειμενοποιούνται (Polasek & Roper, 2011). Αντίθετα, οι πρακτικές αυτές, όταν χρησιμοποιούνται ενάντια στα αγόρια, έχουν ένα διαφορετικό σκοπό. Ενώ χρησιμοποιούνται ως «όπλο» κατά των κοριτσιών, χρησιμοποιούνται ως «εργαλεία αστυνόμευσης», ενάντια στα αγόρια. Όταν τα κορίτσια παρενοχλούνται, είναι πολύ συχνά επειδή είναι κορίτσια, όταν τα αγόρια παρενοχλούνται, αυτό συμβαίνει όχι επειδή είναι αγόρια, αλλά επειδή είναι «το λάθος» είδος των αγοριών. Τα αγόρια που υποβάλλονται σε λεκτική παρενόχληση είναι εκείνα που θεωρούνται από τους άλλους ότι είναι «άνανδρα», «μη-macho» ή «θηλυκά» (Forrest, 2010).

Οι Oransky and Marecek (2009) στην έρευνα τους σε εφήβους που προέρχονται από τη μεσαία και ανώτερη κοινωνική τάξη και φοιτούν σε ένα ιδιωτικό Λύκειο τονίζουν τη δυσκολία που έχουν τα αγόρια στην έκφραση των συναισθημάτων τους, η οποία υπογραμμίζεται από την ανάγκη να θεωρούνται φυσιολογικοί και να γίνουν αποδεκτοί από τους φίλους τους. Σχεδόν κάθε αγόρι ανέφερε ότι η ομάδα των συνομηλίκων του σημείωνε τις εκδηλώσεις συναισθηματικής ευπάθειας ή συναισθηματικής οικειότητας ως άνανδρες. Σε κάθε περίπτωση, για τα αγόρια σε αυτή μελέτη, ο κίνδυνος να χλευαστούν ως άνανδροι ήταν πολύ τρομακτικός. Ήταν αρκετά ισχυρός, για παράδειγμα, για να τους κρατήσει από το να εκφράζουν ανοιχτά θλίψη για το θάνατο ενός μέλους της οικογένειας τους,

να ανησυχούν για την ασφάλεια ενός γονέα τους, ή να θλίβονται για την αυτοκτονία ενός φίλου.

Τα αγόρια στις έρευνες (Martino 1999, Chu 2005) είπαν ότι το να ενεργούν στωικά, σκληρά, και να εμφανίζονται συναισθηματικά άτρωτα ήταν απαραίτητο, για να θεωρούνται ανδροπρεπή από τους συνομηλίκους τους. Τα αγόρια δεν πρέπει να αγκαλιάζονται, αλλά να δείχνουν σκληρά. "Μαλθακά" συναισθήματα όπως ο φόβος, ο πόνος, και η θλίψη, καθώς και η προς τα έξω έκφραση αγωνίας ή ανησυχίας, μπορούσαν να στιγματίσουν ένα αγόρι ως ομοφυλόφιλο ή «κοριτσάκι». Η καταπολέμηση του φόβου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανδρικής εμπειρίας: «Στα μικρά αγόρια λένε από τα πρώτα χρόνια τους και μετά ότι δεν πρέπει να φοβούνται. Δεν πρέπει να φοβούνται πράγματα για τα οποία έχουν μικρό ή καθόλου έλεγχο. Καθώς τα χρόνια περνούν και τα αγόρια γίνονται άντρες, το “δεν πρέπει να φοβούνται” ενσωματώνεται στα ανδρικά μυαλά, όπως και το “οι άνδρες δεν φοβούνται” και έτσι μια εικόνα αυτοδυναμίας γίνεται ένα είδος τεχνάσματος, για να κρυφτούν από πίσω (Heinrich, 2013).

Το εύρημα αυτό απηχεί και άλλες μελέτες έφηβων αγοριών στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, οι οποίες έχουν επισημάνει ότι οι προσπάθειες των αγοριών να καθορίσουν τον ανδρισμό τους, περιλαμβάνουν την ανάληψη μιας στωικής στάσης και την αποφυγή ενεργειών που οι συνομήλικοι τους συνδέουν με τη θηλυκότητα ή την ομοφυλοφιλία (Kimmel, 1994, Nayak & Kehily, 1996, Phoenix et al., 2003).

Η Epstein (1997: 113) εξηγεί το φαινόμενο αυτό λέγοντας ότι «ο μισογυνισμός και η ομοφοβία δεν συνδέονται απλώς, αλλά είναι τόσο στενά συνυφασμένα ώστε να είναι αδιαχώριστα: ο μισογυνισμός είναι ομοφοβικός και η ομοφοβία είναι μισογυνιστική. Οι διπλοί Άλλοι στους κανονιστικούς ετεροφυλόφιλους ανδρισμούς στα σχολεία είναι τα κορίτσια / γυναίκες και μη-macho αγόρια / άνδρες. Είναι ενάντια σε αυτούς που πολλά, ίσως τα περισσότερα, αγόρια προσπαθούν να καθορίσουν την ταυτότητά τους».

Επειδή η αρρενωπότητα είναι μια σχεσιακή δομή - η οποία υπάρχει μόνο σε αντίθεση σχέση με τη θηλυκότητα - όσοι θεωρούνται «απαράδεκτοι» ή «ανεπαρκώς» αρρενωποί εξισώνονται με το να είναι «πάρα πολύ θηλυκοί» (Jackson and Dempster, 2009). Έτσι ο ηγεμονικός ανδρισμός είναι κατασκευασμένος σε αντίθεση με τη θηλυκότητα, καθώς και σε άλλες «υποδεέστερες» μορφές ανδρισμού, όπως ο ομοφυλοφιλικός ανδρισμός, ο οποίος είναι ευθυγραμμισμένος με τη θηλυκότητα.



Πράγματι, ο Kimmel υποστηρίζει ότι η ομοφοβία: «ο φόβος του να γίνει κάποιος αντιληπτός ως ομοφυλόφιλος, πως δεν είναι πραγματικός άνδρας, κάνει τους άνδρες να υπερβάλουν σε όλους τους παραδοσιακούς κανόνες του ανδρισμού». Αυτοί οι «κανόνες» περιλαμβάνουν: (α) αδυσώπητη αποκήρυξη του θηλυκού (β) να είναι επιτυχημένοι και ισχυροί και (γ) να είναι τολμηροί, επιθετικοί και να μη δείχνουν φόβο (Kimmel, 2008: 45-46).

Εντούτοις, οι Frosh et al. (2003) σε έρευνά τους σε 12 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Λονδίνου στην οποία συμμετείχαν 245 αγόρια και 27 κορίτσια, παρουσιάζουν τα αγόρια να θέτουν μια σειρά έμφυλων αντιθέσεων που περιλαμβάνουν τη δυσφήμιση αλλά και την εξιδανίκευση της θηλυκότητας. Ενώ δηλαδή, επέβαλαν τους εαυτούς τους ως σκληρούς και δραστήριους, μερικά από αυτά περιέγραψαν τα κορίτσια ως πιο ώριμα, στηριζόμενα στη συμπεριφορά τους, στην εργασία τους στο σχολείο, τις φιλίες και την ικανότητά τους να είναι σοβαρά και να παρέχουν συναισθηματική αυτοπεποίθηση. Ένας αριθμός από τα αγόρια φάνηκε να προβάλλει στα κορίτσια την ικανότητα για εγγύτητα και συμπάθεια, χαρακτηριστικό που δεν απέδιδε στα αγόρια. Από την άλλη, τα κορίτσια που ερωτήθηκαν κατασκεύασαν παρόμοια είδη έμφυλης διχοτόμησης όπως τα αγόρια, αν και συνέδεσαν αρκετά διαφορετικές σημασίες με αυτά και αξιολόγησαν τα «θηλυκά» και «ανδρικά» στοιχεία διαφορετικά. Σχεδόν όλα τα κορίτσια ήταν ιδιαίτερα επικριτικά για τα αγόρια θεωρώντας ότι είναι ανώριμα, ανεύθυνα και ενοχλητικά, κατασκευάζοντας τους εαυτούς τους σε αντίθεση, όχι μόνο ως ώριμες, λογικές και ευσυνειδητές, αλλά και πιο ενδιαφέρουσες διότι έχουν ένα πολύ μεγαλύτερο εύρος ενδιαφερόντων από τα αγόρια (Frosh et al., 2003).

Εξίσου αποτελεσματικό μέσο για την εδραίωση της αρρενωπότητας αποτελεί ο αθλητισμός (Dalley-Trim, 2009). Ανταγωνιστικά αθλήματα όπως το μπάσκετ, και κυρίως, το ποδόσφαιρο παίζουν σημαντικό ρόλο στις ζωές των νέων ανδρών και της κοινωνίας γενικότερα, καθώς θεωρούνται από πολλούς ως οι δραστηριότητες που «χτίζουν χαρακτήρα». Το ποδόσφαιρο ήταν ένα βασικό μοτίβο στις κατασκευές ανδρισμών των αγοριών και αναδύθηκε ως βασικό θέμα από τα αγόρια και τα κορίτσια. Η συζήτηση για το ποδόσφαιρο ήταν μια σημαντική πηγή κατά την κατασκευή των έμφυλων ταυτοτήτων, ακόμη και για τους νέους ανθρώπους που εξέφρασαν την αντιπάθεια τους για αυτό (Frosh et all, 2002).

Σε αντίθεση με τα ανταγωνιστικά αθλήματα, «το Δυτικοευρωπαϊκό παράδειγμα τοποθετεί το χορό ως μία πρωταρχικά “γυναικεία” τέχνη» (Holdsworth,

2013). Από νεαρή ηλικία, πολλά νεαρά κορίτσια ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν το χορό ως δραστηριότητα κατάλληλη για το φύλο τους, ενώ είναι κάτι που σε μεγάλο βαθμό αποφεύγεται από τα αγόρια, που γρήγορα μαθαίνουν και συνθέτουν κατάλληλη ανδρική συμπεριφορά, η οποία σημαίνει ότι αποφεύγουμε ό,τι είναι θηλυκό, ομοφυλόφιλο ή μη-ανδρικό σε οποιοδήποτε βαθμό. Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμα και σήμερα, πολλοί προσπαθούν να ενισχύσουν το στάτους συμμετοχής των ανδρών στο χορό με την προβολή των απαιτούμενων από τους χορευτές αθλητικών χαρακτηριστικών και «την ευκαιρία» που έχουν να χορέψουν με γυναίκες (Risner 2009). Ο Gard (2008: 186), τέλος υποστηρίζει ότι τα αρνητικά συναισθήματα για τη συμμετοχή των ανδρών στο χορό δεν είναι «εγγενή ή αμετάβλητα», αλλά μάλλον ένα παράδειγμα του «πόσο κατασκευασμένα μπορεί να είναι τα συναισθήματα και οι επιθυμίες κάποιου».

Τέλος, όταν τα αγόρια μίλησαν για τις σχέσεις τους με τους γονείς τους, τα περισσότερα αγόρια κατασκεύασαν τις μητέρες τους ως πιο ευαίσθητες και συναισθηματικά πιο κοντά σε αυτά από τους πατέρες οι οποίοι φαίνεται να είναι πιο αστείοι, αλλά και πιο μακρινοί και ανεξάρτητοι. Η έρευνα επιβεβαίωσε τη συναισθηματική εγγύτητα (ως επί το πλείστον με τις μητέρες), σε αντίθεση με τη συναισθηματική απόσταση ή μη διαθεσιμότητα (ως επί το πλείστον από τους πατέρες). Μάλιστα, σε πολύ περισσότερο λεπτομερή ανάλυση, υπήρχαν ενδείξεις από τα αγόρια ότι επιθυμούν στενότερη επαφή με τους πατέρες από ό,τι στην πραγματικότητα κατάφεραν να πετύχουν (Frosh et al., 2002).

Πρέπει να σημειώσουμε ότι η Φροϋδική ψυχανάλυση με τη θεωρία του οιδιπόδειου συμπλέγματος θεωρεί την αντιπαλότητα ως βασική λειτουργία στις σχέσεις πατέρα-γιου, καθιστώντας ταυτόχρονα την ανδρική εμπειρία το υπόδειγμα για το σχηματισμό ταυτότητας και ανακηρύσσοντας μία ερμηνεία ως κοινή σε όλους τους πολιτισμούς. Ωστόσο, πολιτισμικοί ανθρωπολόγοι, λαογράφοι και ψυχαναλυτές έχουν αμφισβητήσει τη φροϋδική ανάλυση για την καθολικότητα του οιδιπόδειου συμπλέγματος και υποστήριξαν ότι η στήριξη και η αγάπη είναι εξίσου καίριας σημασίας για τη σχέση πατέρα-γιου (Chopra, 2005).

Ο πατέρας ως κρίσιμο πρότυπο έχει ιδιαίτερη σημασία σε μελέτες της νεανικής παραβατικότητας που υποθέτουν την αναγκαιότητα της εξουσιαστικής παρουσίας και την ενεργό συμμετοχή των πατέρων στη ζωή και την κοινωνικοποίηση των γιων τους. Η Εγκληματολογία δημιουργεί τον απόντα πατέρα-παραβατικό γιο ως μια νέα δυάδα στο τοπίο της σύγχρονης μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Αυτές οι

υποθέσεις θεωρούν τις γυναίκες επικεφαλής νοικοκυριών ως ένα σημαντικό παράγοντα για την αύξηση της παραβατικότητας των νεαρών αγοριών που μεγαλώνουν χωρίς σαφή πρότυπα ανδρικών ρόλων ή πατρική εξουσία, για να τους περιορίσει. Μάλιστα η Hoff Sommers (2000) αναπαράγοντας αντιφεμινιστικές και ουσιοκρατικές απόψεις, επαναλαμβάνει την ανάγκη οι πατέρες να βοηθήσουν τα αγόρια να γίνουν «σωστοί ή φυσιολογικοί άνδρες» και υπογραμμίζει την «δυστυχία» που προκαλείται για τα αγόρια από εκείνους που αρνούνται στα σχολεία ό, τι είναι φυσικό ή στη φύση των αγοριών.

Ασκώντας κριτική στις ουσιοκρατικές αντιλήψεις, οι Silverstein and Auerbach (1999) αναγνώρισαν και ανέλυσαν κριτικά τρεις καταστατικές πεποιθήσεις σε ένα ξεκάθαρα «ουσιοκρατικό παράδειγμα πατρότητας» πίσω από το οποίο, όπως υποστηρίζουν, υπολανθάνουν νεοσυντηρητικές απόψεις και πολιτικές: α) οι έμφυλες διαφορές στην ανατροφή των παιδιών είναι παγκόσμιες και βιολογικά καθορισμένες, β) «ο μοναδικός» ανδρικός τρόπος ανατροφής των παιδιών βελτιώνει σημαντικά τα αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά, ιδιαίτερα για τους γιούς και γ) το πλαίσιο στο οποίο οι πατέρες είναι το πιο πιθανό να προσφέρουν και να αναθρέψουν τα παιδιά τους είναι ο ετεροσεξουαλικός γάμος.

Οι Silverstein and Auerbach (1999) αντίθετα αναφέρουν ότι οι ανθρωπολογικές μελέτες έδειξαν μια σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά στην ανάμειξη των πατέρων στην οικογένεια σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα σε όλο τον κόσμο, αμφισβητώντας τις ουσιοκρατικές θεωρήσεις.

Οι παραπάνω απόψεις επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές (Adams and Coltrane, 2005) που επισημαίνουν ότι, επειδή η κοινωνία δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ανδρική έμφυλη ταυτότητα, υπάρχει μία τάση να αποδίδεται περισσότερη προσοχή στα αγόρια, η οποία αντανάκλα μία ανδροκεντρική πολιτισμική προκατάληψη που εκτιμά περισσότερο τα ανδρικά χαρακτηριστικά σε σύγκριση με τα θηλυκά. Στα αγόρια δίνεται λιγότερη έμφυλη ελευθερία και οι πατέρες είναι περισσότερο αφοσιωμένοι από τις μητέρες στο να σιγουρευτούν ότι οι γιοι τους δε θα γίνουν «αδελφές». Αργότερα, ως επακόλουθο, όταν αυτά τα αγόρια γίνουν άνδρες έχουν την προδιάθεση να ξοδεύουν αξιοσημείωτο χρόνο και ενέργεια διατηρώντας τα έμφυλα όρια και να δυσφημούν τις γυναίκες και τους ομοφυλόφιλους (Connell, 2005<sup>2b</sup>).

Οι πατέρες έχουν την τάση να ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα περισσότερο από τις μητέρες, ιδιαίτερα όσον αφορά στους γιους τους. Ως πατέρες προσδοκούμε

και ενθαρρύνουμε τα αγόρια να επιδιώξουν τα πολιτισμικά μας ιδεώδη του ανδρισμού. Από την παιδική ηλικία τους διδάσκουμε να συσχετίζουν συμβολικά τον ανταγωνισμό, τη βία, τη δύναμη και την κυριαρχία με τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα σε συνδυασμό με την οικογένεια και την οικιακή ζωή. Αυτή η τάση εκτείνεται μέσω δραστηριοτήτων και τις επιλογές παιχνιδιών, τους τρόπους παιζίματος, τις δουλειές, την πειθαρχία, την αλληλεπίδραση και τις αξιολογήσεις της προσωπικότητας. Η ανδρική επιταγή για συναισθηματική απόσταση οδηγεί πολλούς πατέρες να αποθαρρύνουν ενεργά τους γιούς τους να εκφράζουν τα συναισθήματά τους πιέζοντας τους, για παράδειγμα, να μην κλαίνε. Παρόλα αυτά η ανδρική κοινωνικοποίηση που εκφράζεται κυρίως μέσω αστείων και της ενασχόλησης με το ποδόσφαιρο, έχει ως αποτέλεσμα συχνά παρά την απόλαυση που πολλά αγόρια παίρνουν από τους πατέρες τους, να υπάρχουν δυσκολίες που δεν αφορούν μόνο την ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων ανδρικής κοινωνικοποίησης, αλλά το πολύ συγκεκριμένο επίπεδο του τι συμβαίνει, όταν τα αγόρια θέλουν κάτι άλλο• όταν δηλαδή, ο πατέρας αντί να εστιάζει στα ενδιαφέροντα του γιου του και στη φροντίδα της ανάπτυξής του, ο γιος «μένει πίσω», επειδή το ενδιαφέρον του πατέρα του είναι κάπου αλλού.

Έρευνες από την άλλη, έχουν δείξει ότι όταν οι πατέρες έχουν μονογονεϊκή οικογένεια ή την από κοινού κηδεμονία συμπεριφέρονται περισσότερο σαν «συμβατικές μητέρες» παρά σαν «κανονικοί-καθιερωμένοι» πατέρες (Adams & Coltrane, 2005). Οι πατέρες που ασχολούνται με τα παιδιά τους, όπως οι περισσότερες μητέρες, ενθαρρύνουν τους γιούς τους και τις κόρες τους ισότιμα και χρησιμοποιούν παρόμοια αλληλεπίδραση και τρόπους παιχνιδιού και για τους δύο. Επίσης, τείνουν να αποφεύγουν τα αυστηρά έμφυλα στερεότυπα και τη στενόμυαλη έμφαση στο σκληρό παιχνίδι, συνηθισμένη ανάμεσα στους παραδοσιακούς πατέρες. Ως αποτέλεσμα, όταν οι πατέρες επιδεικνύουν στενές, στοργικές συνεχείς σχέσεις με τα παιδιά τους, αυτά τα παιδιά αναπτύσσουν λιγότερο στερεοτυπικές στάσεις ως έφηβοι και ενήλικες (Hardestly, Wenk & Morgan, 1995).

Επομένως, η μελλοντική έρευνα αντλώντας από τις θεωρητικές συζητήσεις στο πεδίο των ανδρισμών και της πατρότητας πρέπει να διερευνήσει πληρέστερα τους σύνθετους τρόπους με τους οποίους το φύλο διασταυρώνεται με την ηλικία, τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το σεξουαλικό προσανατολισμό για να διαμορφώσουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι πατέρες.

### 2.1.3 Αντίσταση στις στερεότυπες ανδρικές ταυτότητες

Η αλματώδης τεχνολογική πρόοδος, η κατάρρευση της παραδοσιακής χειρωνακτικής εργασίας και η ανάπτυξη του τομέα των υπηρεσιών, η απαίτηση των γυναικών για αναδιαπραγμάτευση ταυτοτήτων και η παγκοσμιοποίηση συνδέονται με αλλαγές στις έμφυλες ταυτότητες (Δαδάτση, 2010).

Ερευνητές, όπως οι Martino και Pallotta-Chiarolli (2003) μιλούν για τον τρόπο που οι νέοι διαπραγματεύονται και διερευνούν τους κανονιστικούς ανδρισμούς, ενώ οι Frosh et al. (2002) τεκμηριώνουν την ευαισθητοποίηση των νέων ανθρώπων για τις αντιφάσεις γύρω από τον ηγεμονικό ανδρισμό. Αμφότερες οι παρατηρήσεις υποδηλώνουν την ικανότητα των αγοριών να φανταστούν εναλλακτικές λύσεις και να υιοθετήσουν ή να εφεύρουν νέες θέσεις. Ο ανδρισμός εννοιολογικά αναδιαρθρώνεται και η έρευνα υποδηλώνει ότι μπορεί να υπάρχουν λόγοι εκτός του παραδοσιακού πατριαρχικού ανδρισμού, όπου τα αγόρια και οι νέοι άνδρες μπορούν να κάνουν τις ταυτότητές τους «ανδρικές» (Haywood & Mac an Ghaill, 2012).

Οι O' Donnell και Sharpe (2000) στην έρευνά τους με αγόρια ηλικίας 15-16 χρονών στη Βρετανία που προέρχονταν από διαφορετικές εθνικότητες και κοινωνικές τάξεις επιβεβαιώνουν την αντιφατικότητα στην κατασκευή των ανδρικών ταυτοτήτων. Οι απόψεις των αγοριών ήταν ευρέος φάσματος, από καθαρά πατριαρχικές και σεξιστικές μέχρι ισότιμες και δημοκρατικές. Οι στάσεις τους όσον αφορά στην ισότητα στον εργασιακό χώρο βρέθηκαν να είναι γενικά θετικές. Οι ιδέες τους όμως σχετικά με τη συνακόλουθη κατανομή των οικογενειακών και οικιακών ευθύνες ήταν πιο «μπερδεμένες». Ήταν εύκολο να αναγνωρίσουν το δικαίωμα των γυναικών να έχουν καλές θέσεις εργασίας, αλλά πιο δύσκολο να δεχτούν να έχουν ίση θέση στην οικογένεια, καθώς μερικά αγόρια είναι απλά απρόθυμα να προσαρμοστούν στις αλλαγές που υπονομεύουν την εξουσία, τα προνόμια και τα συμφέροντά τους.

Η έρευνα διαπιστώνει μία ποικιλία λόγων σχετικά με τους ανδρισμούς και όχι ένα ενιαίο, συντριπτικά κυρίαρχο λόγο, γεγονός που ίσως αποτελεί ένδειξη κατακερματισμού της παραδοσιακής πατριαρχίας. Αν υπήρχε ένας κυρίαρχος αρσενικός «λόγος» ανάμεσα στα αγόρια σε αυτή την έρευνα, ήταν πιθανότατα μία τροποποιημένη και κάπως εκσυγχρονισμένη εκδοχή του «macho» ή, μάλλον, πολλές διαφορετικές εκδοχές του να είναι macho. Πάντως, πολλά αγόρια ήταν σίγουρα ενήμερα ότι υπάρχουν άλλοι τρόποι να είναι άνδρες, και ένα ή δύο από αυτά ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη να είναι «αρσενικά» καθόλου.

Χαρακτηριστική είναι και η έρευνα του Swain (2006) που διερευνά τον έμφυλο χώρο έξω από τον ηγεμονικό ανδρισμό. Στην έρευνά του σε τρία δημοτικά σχολεία στο Ηνωμένο Βασίλειο, ισχυρίζεται ότι παράλληλα με ηγεμονικούς, συνένοχους και κατώτερους ανδρισμούς, θα πρέπει να αρχίσουμε να εξετάζουμε μια λειτουργία του ανδρισμού που ονομάζεται «προσωπικός ανδρισμός». Ο Swain αναπτύσσει την ιδέα ενός χώρου έξω από τον ηγεμονικό ανδρισμό όπου θα μπορούσαν να εντοπιστούν εναλλακτικοί τρόποι για κάποιον «να γίνει αγόρι». Εστιάζοντας σε αγόρια 10-11 χρονών, υποστηρίζει ότι υπάρχουν αγόρια που δεν επιθυμούν να υποτάξουν άλλους. Για παράδειγμα, αναγνωρίζοντας το ηγεμονικό πρότυπο του ανδρισμού που ενσωματώνεται στο «αθλητικό αγόρι», υποστηρίζει ότι πολλά από τα αγόρια δεν επιθυμούν να ευθυγραμμιστούν με αυτό τον «εξιδανικευμένο ανδρισμό». Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι αυτά τα παιδιά βλέπουν τους εαυτούς τους ως διαφορετικούς και όχι κατώτερους. Ο Swain (2006: 343), επισημαίνει ότι «παρά το γεγονός ότι ο ανδρισμός είναι κατασκευασμένος ενάντια στη θηλυκότητα, ένα ερώτημα που πρέπει να τεθεί είναι αν η ηγεμονική μορφή πρέπει πάντα να παράγει υποδεέστερες μορφές ανδρισμού, για να διατηρήσει τον εαυτό της». Η επίπτωση είναι ότι το εννοιολογικό πλαίσιο του ηγεμονικού ανδρισμού μπορεί να μην είναι αρκετά εκτενές, ώστε να ενσωματώσει το εύρος των σχέσεων που έχουν τα αγόρια με τον ηγεμονικό ανδρισμό. Σε απάντηση, ο Swain υποστηρίζει ότι «οι προσωπικοί/εξατομικευμένοι ανδρισμοί» μπορεί να είναι ένας τρόπος για την αντιμετώπιση αυτής της επίπτωσης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και μελέτες που βοηθούν στην κατανόηση του πώς οι νέοι άνδρες της εργατικής τάξης, οι οποίοι είναι στενά συνδεδεμένοι με το πρότυπο του άνδρα-κουβαλητή, διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους στον 21ο αιώνα (Roberts, 2013). Τα ευρήματά τους αποκαλύπτουν τόσο αλλαγή όσο και τη συνέχεια, αλλά με ένα βαθμό πολυπλοκότητας που μας αναγκάζει να επανεξετάσουμε την εκτίμηση ότι «οι νέες μορφές ανδρισμού σε περισσότερη αρμονία με τις κυρίαρχες ιδιότητες του τριτογενή τομέα της οικονομίας που βασίζεται στις υπηρεσίες... δεν έχουν ακόμη βρει οποιαδήποτε έκφραση» (Nayak, 2006, Richardson, 2010). Αντιθέτως, επεκτείνοντας τη θεωρία του Anderson (οπ.π. Anderson, 2005) σε μια διαφορετική κοινωνική ομάδα, μπορούμε να σημειώσουμε ότι ορισμένοι νέοι άνδρες της εργατικής τάξης λογοθετικά κατασκευάζουν και φαντάζονται ζωές που είναι ενδεικτικές μιας κοινωνικο-ιστορικής στιγμής που χαρακτηρίζεται από τον περιεκτικό-ευρύ ανδρισμό, με πτυχές της θηλυκότητας που κάποτε παρουσιάζονταν

ως απειλή για τα ανδρικά ιδανικά να εμφανίζονται να κατέχουν λιγότερη πολιτισμική επιρροή. Οι οικονομικές αλλαγές, δηλαδή με την παγκόσμια μετάβαση από τη βιομηχανία στον τομέα των υπηρεσιών επηρέασαν την ανάμειξη και την ενεργό συμμετοχή των ανδρών στην οικογένεια καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες τούς πήραν τη θέση τους ως «κουβαλητές» στην οικογένεια.

Αξίζει, ακόμα να επισημάνουμε και την αλλαγή της στάσης απέναντι στη συμμετοχή των ανδρών στο χορό που γίνεται πλέον εμφανής σε χώρες όπως η Βρετανία. Από το street dance ως την αίθουσα χορού για μπαλέτο, αγόρια και νέοι άνδρες ασχολούνται με το χορό σε αυξανόμενους αριθμούς ως ένα μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, των επιδόσεων, της πειθαρχίας, της συνεργασίας, της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής παιδείας και της αυτοπεποίθησής τους (Nightingale, 2010).

Συμπερασματικά, η βιβλιογραφία καταλήγει στην υποχώρηση της κυριαρχίας του ηγεμονικού ανδρισμού και την εμφάνιση νέων μορφών ανδρικών ταυτοτήτων που χαρακτηρίζονται από ρευστότητα, πολλαπλότητα και επηρεάζονται από το χρόνο, την εθνικότητα, τη φυλή και την τάξη.

## 2.2 Η έρευνα για τις εφηβικές ταυτότητες φύλου στην Ελλάδα

Η έρευνα σχετικά με τη δόμηση των ανδρικών ταυτοτήτων στην εφηβεία, αν και δεν έχει τη δυναμική και το εύρος αντίστοιχων ερευνητικών προσπαθειών του αγγλοσαξονικού κυρίως χώρου, τα τελευταία χρόνια ακολουθώντας τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις προσεγγίζει τις ταυτότητες φύλου ως κοινωνικές κατασκευές που διαμορφώνονται συλλογικά μέσα από τους κυρίαρχους λόγους, ενώ δίνει έμφαση τόσο στις στρατηγικές και τις μεθόδους με τις οποίες τα νεαρά άτομα προσπαθούν να λειτουργήσουν το πλαίσιο του φύλου τους, όσο και στις αλλαγές, αντιφάσεις και αντιστάσεις που συνδέονται με τις πρακτικές αυτές (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2003).

Η πρώτη συστηματική προσπάθεια που στόχευε στη μελέτη και διερεύνηση των ανδρικών ταυτοτήτων στην εφηβεία έγινε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος «Αριάδνη» (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Στην έρευνα πήραν μέρος μαθητές και μαθήτριες τεσσάρων Γυμνασίων και Λυκείων της Θεσσαλονίκης που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια δόμησης ταυτοτήτων φύλου. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν την

πολλαπλότητα των ανδρικών ταυτοτήτων, οι οποίες δομούνται στο πλαίσιο του ιδιαίτερου κάθε φορά κοινωνικού περιβάλλοντος. Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε μια ηγεμονική αναπαράσταση του ανδρισμού και η κατασκευή μίας κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία οι σχέσεις των δύο φύλων διαμορφώνονται ως σχέσεις εξουσίας και υποταγής, όπου συχνά νομιμοποιείται ακόμα και η βία εναντίον των γυναικών. Τα αγόρια και τα κορίτσια που συμμετείχαν έχουν διαμορφωμένες αντιλήψεις και απόψεις που συνδέουν τη βία και την επιθετικότητα με την ανδρική ταυτότητα εκφράζοντας προφανώς τις κυρίαρχες ιδεολογίες που επικρατούν στο σχολικό και τον ευρύτερο κοινωνικό τους χώρο. Τα ποσοτικά δεδομένα δείχνουν ότι τα κορίτσια σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα αγόρια βιώνουν τη βία και την επιθετικότητα ως έκφραση εξουσίας (Δεληγιάννη, Σακκά & Κουρέτα, 1999).

Η έρευνα έδειξε επίσης όσον αφορά στις προσδοκίες των αγοριών για οικονομική και επαγγελματική εξασφάλιση ότι σχεδιάζουν το μέλλον τους βλέποντας τους εαυτούς τους ως μελλοντικούς συζύγους-κουβαλητές που έχουν την ευθύνη να εξασφαλίσουν τον επιούσιο της οικογένειας. Ωστόσο, φανερό είναι και η εμφάνιση της εικόνας του «νέου άνδρα»<sup>6</sup> που υπεισέρχεται στην παραδοσιακή δόμηση του ανδρισμού και βιώνεται με αμηχανία εκ μέρους των εφήβων προκαλώντας αντιφατικές στάσεις και συμπεριφορές (Δεληγιάννη- Κουϊμτζή & Σακκά, 2005)

Ενδιαφέροντα ευρήματα απέδωσε και μελέτη που στόχευε στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους Έλληνες έφηβοι και των δύο φύλων κατανοούν την έννοια της πατρότητας. Εκατόν δέκα μαθητές (64 αγόρια και 46 κορίτσια) ηλικίας από 14 έως 16 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν σε τέσσερα λύκεια της περιοχής της Θεσσαλονίκης, συμμετείχαν στη μελέτη που διεξήχθη στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος «Αριάδνη» (1996-1998).

Ένα σημαντικό εύρημα αυτής της μελέτης είναι η διατήρηση παραδοσιακών απόψεων για την πατρότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι/ες φαίνεται να θεωρούν τον πατέρα ως άνδρα-κουβαλητή και να του αποδίδουν χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα και η δύναμη. Από την άλλη, αποδίδουν παραδοσιακούς ρόλους σε κάθε φύλο, συνδέοντας τη μητρότητα και την πατρότητα με συμπεριφορές στο πλαίσιο της έμφυλης κατανομής εργασίας στην οικογένεια και την αγορά εργασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι έφηβοι που συμμετείχαν

---

<sup>6</sup> Ο «νέος άνδρας» αποδέχεται κάποιες από τις αρχές της ισότητας και συμμετέχει σε δραστηριότητες μη τυπικά ανδρικές.



στη μελέτη έχουν μία παραδοσιακή θεώρηση της πατρότητας που σχετίζεται με αυτό που αποκαλεί η Connell (2005<sup>2b</sup>) «ηγεμονικό ανδρισμό», δηλαδή, μια μορφή ανδρισμού που κερδίζει την πολιτισμική υπεροχή.

Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες περιγράφουν επίσης, αν και σε μικρότερο βαθμό, μια διευρυμένη εικόνα της πατρότητας που περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές που συνδέονταν ανέκαθεν με τη μητρότητα, όπως η φροντίδα και συναισθηματική συμμετοχή. Δηλαδή, μια διαφορετική άποψη της πατρότητας αναδύεται μέσω των περιγραφών τους, η οποία κινείται στο πλαίσιο των κοινών και όχι των διακριτών ρόλων των φύλων για τους δύο συζύγους. Τέλος, όπως προκύπτει από την περιγραφή της πατρότητας και της μητρότητας στα λόγια των ίδιων των μαθητών/τριών υπάρχει μία τάση οι απόψεις των αγοριών να είναι πιο στερεοτυπικές από αυτές των κοριτσιών (Sakka and Deliyanni-Kouimtzi, 2006).

Άλλη μελέτη προσπαθεί να προσεγγίσει το λόγο των εφήβων που επιχειρούν να δομήσουν αναπαραστάσεις για τα δύο φύλα ως συντρόφους στο πλαίσιο ετεροφυλοφιλικών σχέσεων (Ηρακλείδου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2001). Η ανάλυση των ευρημάτων διαπίστωσε την κοινωνική κατασκευή του κοριτσιού ως «ειδικού» επί των ετεροφυλόφιλων σχέσεων και του αγοριού ως «προβληματικού»-ανώριμου συντρόφου που εμφανίζει έντονο το φόβο της αλλοτρίωσης από «γυναικείες» πρακτικές και συμπεριφορές, όπως ο ρομαντισμός και η τρυφερότητα.

Ποιοτικά δεδομένα από ομάδες εστίασης σε έρευνα σχετικά με την ομοφυλοφιλία (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ρεντζή, 2000) δείχνουν την ύπαρξη τριών σχετικών λόγων: α) ο καταδικαστικός-απορριπτικός λόγος, β) ο στερεοτυπικός λόγος. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν αυτό το λόγο δε διστάζουν να υποστηρίξουν αρχικά ότι δεν είναι εναντίον των ομοφυλοφίλων, αλλά δεν θέλουν να συναναστρέφονται μαζί τους, και σε μικρό ποσοστό γ) ο λόγος του αυτοκαθορισμού του σεξουαλικού προσανατολισμού που κατακρίνει τον κοινωνικό αποκλεισμό των ομοφυλοφίλων. Η έρευνα απέδειξε ότι η ταυτότητα του φύλου ταυτίζεται άρρηκτα με τη σεξουαλική συμπεριφορά των δύο φύλων.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες, μπορούμε να πούμε ότι επιβεβαιώνουν την εικόνα της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς δείχνουν από τη μία την κυριαρχία ηγεμονικών μορφών του ανδρισμού και της θηλυκότητας στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο και από την άλλη τη διείδυση χειραφετημένων αναπαραστάσεων των

ταυτοτήτων του φύλου που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη πολλαπλών ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων (Δελληγιάννη- Κουϊμτζή, 2003).

Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα του Φ. Πολίτη (2006) σε μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου σε 12/θέσιο ολοήμερο δημοτικό, σε μια πρωτεύουσα νομού της Νότιας Ελλάδας. Το μέγεθος του δείγματος των μαθητών και των μαθητριών και από τα δύο τμήματα της Στ' τάξης που έλαβαν μέρος στις ποιοτικές συνεντεύξεις αποτελούνταν από 26 άτομα (11 αγόρια και 15 κορίτσια), ενώ στις «περιστασιακές» παρατηρήσεις το μέγεθος του δείγματος αποτελούνταν από το σύνολο των μαθητών/τριών και ανέρχονταν σε 44 άτομα (24 αγόρια και 20 κορίτσια). Η ηλικία των μαθητών και των μαθητριών κυμαινόταν ανάμεσα στο 11ο και το 12ο έτος, στο στάδιο δηλαδή της «προ-εφηβείας» με βάση την αναπτυξιακή ψυχολογία.

Το σχολείο της έρευνας –ρητά ή άρρητα- φάνηκε ότι υιοθετούσε ένα ήθος ηγεμονικού ανδρισμού, το οποίο ήταν πρόδηλο και στη νεανική τοπική κουλτούρα, στην προσπάθειά του να «παιδαγωγήσει» –αλλά στην ουσία να ανδραγωγήσει- τους μαθητές. Οι παρέες ομηλικών που δημιουργούσαν τα αγόρια είχαν μικρή συνοχή παρ' όλη όμως τη ρευστότητά τους αποτελούσαν χώρους σφυρηλάτησης ηγεμονικών ανδρισμών μέσα από τις πιέσεις που ασκούσαν στα μέλη τους για επιτυχείς επιδείξεις και αποδείξεις του ανδρισμού τους. Ένας κυρίαρχος Λόγος μέσω του οποίου τ' αγόρια συγκροτούσαν τους ανδρισμούς τους ήταν αυτός της ετεροσεξουαλικότητας, ο οποίος ήταν αξεδιάλυτα συνδεδεμένος με Λόγους περί ομοφυλοφοβίας και μισογνισμού. Έτσι, τα αγόρια συγκροτούσαν ετεροσεξιστικούς ανδρισμούς μέσα από το πανοπτικό σύστημα του στιγματισμού, το οποίο περιπολούσε και αστυνόμευε το κάθε τι θηλυκό ή/και μη-ανδρικό και «ανδραγωγούσε» τους «αποκλίνοντες» με την απειλή της ομοφυλοφοβίας.

Επίσης, κυρίαρχα στοιχεία του ηγεμονικού ανδρισμού που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο του σχολείου ήταν η επιθετικότητα, η άσκηση βίας και ο έντονος ανταγωνισμός. Τα αγόρια φαινόταν να αντιλαμβάνονται τις έμφυλες σχέσεις ως σχέσεις εξουσίας και υποταγής, όπου η ανδρική βία και επιθετικότητα εναντίον των γυναικών και των υποδεέστερων αγοριών ερμηνευόταν και νομιμοποιούνταν, μέσα από πρακτικές έντονων λεκτικών αλλά κυρίως σωματικών αναμετρήσεων. Ακόμη, ο ανταγωνισμός μεταξύ των αγοριών ήταν ορατός αλλά και παρών σε κάθε έκφανση της σχολικής ζωής ακόμα και για τα πιο ανούσια ζητήματα. Παρ' όλα αυτά δεν ήταν όλα τα αγόρια επιθετικά, βίαια και ανταγωνιστικά στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο.

Τέλος, το ποδόσφαιρο ως το επικρατέστερο και το πλέον δημοφιλές άθλημα στον αύλειο χώρο αποτελούσε πυλώνα ανδρισμού, καθώς σε αυτό επένδυαν συμβολικά τα αγόρια για την επιτέλεση «σκληρών» ανδρισμών, ενώ παράλληλα λειτουργούσε ως μέσον περιθωριοποίησης όσων αγοριών δεν ανταποκρίνονταν επαρκώς στις απαιτήσεις του, με τη δημιουργία ερωτηματικών ακόμα και για τον ανδρισμό τους.

Ο Πολίτης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «το σχολείο της έρευνας περιόριζε μαθητές, μαθήτριες αλλά και εκπαιδευτικούς σε ένα ασφυκτικό, τοξικό και προκρούστειο ετεροσεξιστικό πλαίσιο, βομβαρδίζοντάς τους/τες με Λόγους ετεροσεξιστικούς, ομοφυλοφοβικούς και μισογυνικούς, οι οποίοι και αποτελούσαν αναπόδραστα στοιχεία της ευρύτερης κοινωνίας. Παρ' όλα αυτά, τα αγόρια τοποθετούνταν καθημερινά σε μια πολλαπλότητα διατεμνόμενων Λόγων, με αποτέλεσμα οι ανδρικές τους «ταυτότητες» να είναι ρευστές, υβριδικές και νομαδικές, με έντονο το στοιχείο της μεταβολής και της μη-ολοκλήρωσης» (Πολίτης, 2006: 542-574).

Με βάση αυτά τα δεδομένα που τονίζουν την πολλαπλότητα και εν πολλοίς και αντιφατικότητα των ανδρικών ταυτοτήτων, θεωρούμε αναγκαία μέσα στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο των κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων, τη διενέργεια σύγχρονων ερευνών που θα διερευνήσουν το πώς τα αγόρια αξιοποιούν ή αντιστέκονται στους κυρίαρχους λόγους, προκειμένου να δομήσουν και να επιτελέσουν την ταυτότητα του φύλου τους.

### 3. Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία

Ο Κριτικός γραμματισμός είναι ένας αποκάλυπτα ιδεολογικός προσανατολισμός της διδασκαλίας και της μάθησης και του πολιτισμικού, ιδεολογικού και κοινωνιογλωσσικού περιεχόμενου του προγράμματος σπουδών που επικεντρώνεται στη χρήση του γραμματισμού για την απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης σε περιθωριοποιημένες και χωρίς δικαιώματα κοινότητες. Αυτό συνεπάγεται τόσο αναδιανεμητική και κοινωνική δικαιοσύνη -δικαιότερη κατανομή και επίτευξη των εγγράμματων πρακτικών-, καθώς και μεταβολές στο ιδεολογικό περιεχόμενο και τις χρήσεις του γραμματισμού. Ο Κριτικός γραμματισμός (ΚΓ) έχει σαφή στόχο την κριτική και το μετασχηματισμό των κυρίαρχων ιδεολογιών, πολιτισμών και οικονομιών, καθώς και των θεσμών και πολιτικών συστημάτων (Luke, 2012).

Σύμφωνα με τον Ira Shor (1999) ο κριτικός γραμματισμός αμφισβητεί το status quo σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει εναλλακτικές διαδρομές για τον εαυτό μας και την κοινωνική ανάπτυξη. Αυτό το είδος της παιδείας συνδέει το πολιτικό και το προσωπικό, το δημόσιο και το ιδιωτικό, το παγκόσμιο και το τοπικό, το οικονομικό και το παιδαγωγικό, για την αναθεώρηση της ζωής μας και για την προώθηση της δικαιοσύνης στη θέση της ανισότητας. Ο ορισμός αυτός είναι επίσης σύμφωνος με την αντίληψη των Aronowitz & Giroux (1985) ότι «ο κριτικός γραμματισμός θα διασαφήνιζε τη σχέση μεταξύ της γνώσης και της δύναμης, θα παρουσίαζε τη γνώση ως κοινωνική κατασκευή που συνδέεται με πρότυπα και αξίες, και θα καταδείκνυε τρόπους κριτικής που φωτίζουν το πώς, σε ορισμένες περιπτώσεις, η γνώση εξυπηρετεί πολύ συγκεκριμένα οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά συμφέροντα. Επιπλέον, ο κριτικός γραμματισμός θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένα θεωρητικό εργαλείο, για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική σχέση με τη δική τους γνώση». Με αυτό το είδος της παιδείας, οι μαθητές «μαθαίνουν πώς να διαβάσουν τον κόσμο και τη ζωή τους κριτικά και συνδυαστικά...και το σημαντικότερο, επισημαίνονται μορφές κοινωνικής δράσης και συλλογικού αγώνα». Αυτή η ακτιβιστική ατζέντα ήταν επίσης στο επίκεντρο του ορισμού και του Joe Kretonics (1985) : «ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει να παρέχει στους μαθητές όχι μόνο λειτουργικές δεξιότητες, αλλά τα εννοιολογικά εργαλεία που είναι απαραίτητα, για να κρίνουν και να ασχοληθούν με την κοινωνία των ανισοτήτων και των αδικιών. Επιπλέον, ο κριτικός γραμματισμός

μπορεί να τονίσει την ανάγκη για τους μαθητές να αναπτύξουν ένα συλλογικό όραμα για το πώς θα ήταν να ζούμε στην καλύτερη όλων των κοινωνιών και πώς θα μπορούσε να γίνει ένα τέτοιο όραμα πραγματικότητα».

Ο κριτικός γραμματισμός, δηλαδή ορίζεται όχι μόνο ως μία μέθοδος διδασκαλίας, αλλά ως ένας τρόπος σκέψης και ύπαρξης που αμφισβητεί τα κείμενα και τη ζωή, όπως την ξέρουμε. Ο κριτικός γραμματισμός επικεντρώνεται σε θέματα εξουσίας και προωθεί τον αναστοχασμό, το μετασχηματισμό και τη δράση. Ενθαρρύνει τους αναγνώστες να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης: να διατυπώνουν ερωτήματα, να αμφισβητούν και να εξετάζουν τις σχέσεις εξουσίας. Τους ζητά να ξαναμαντέψουν τι πιστεύουν ότι είναι αληθινό, να θέσουν πιο δύσκολες ερωτήσεις, να δουν πίσω και πέρα από τα κείμενα, να δουν πώς αυτά τα κείμενα εγκαθιστούν και χρησιμοποιούν την εξουσία πάνω τους σε σχέση με άλλες εξουσίες, για ποιού τον λογαριασμό, και ποιών τα συμφέροντα (Molden, 2007).

Οι απόψεις αυτές εντοπίστηκαν αρχικά στο έργο του Paulo Freire, ο οποίος δίδασκε ενήλικες εκπαιδευομένους να «διαβάσουν τη λέξη» προκειμένου να «διαβάσουν τον κόσμο» και να συμμετάσχουν σε έναν κύκλο προβληματισμού και δράσης (Freire, 1974). Επιπλέον, ο John Dewey, ο Brian Cambourne, οι διαδεδομένες νέες τεχνολογίες, καθώς και διάφοροι θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν προκαλέσει τις επικρατούσες ερμηνείες των κειμένων και την ιδέα ότι υπάρχει μια μοναδική ή «σωστή» ερμηνεία του κάθε κειμένου. Στην ενασχόληση με τα κείμενα και τα ζητήματα κοινωνικής και πολιτισμικής πράξης, ερωτήματα σχετικά με την επαναβεβαίωση των ατομικών ταυτοτήτων και το διαρκή σχηματισμό των υποκειμενικότητων των συμμετεχόντων δεν μπορούν να αγνοούνται. Πράγματι, η ενασχόληση με ζητήματα ταυτότητας και υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων είναι ένα σημαντικό μέρος της διασφάλισης της επιτυχούς εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού.

Εντός της δεδομένης δυναμικής της τάξης, η ανάλυση του κειμένου που συνηγορεί υπέρ του κριτικού γραμματισμού εστιάζει στις ταυτότητες και υποκειμενικότητες των συμμετεχόντων όσο και στις κανονιστικές ιδεολογίες των κειμένων και θέτει το σημαντικό ερώτημα: ως υποκείμενα, που κατασκευάζουν και κατασκευάζονται από το Λόγο τι δικαιώματα και υποχρεώσεις έχουν οι συμμετέχοντες στη συν-κατασκευή της παραγωγής νοήματος και της συμμετοχής στο κείμενο; Ως συμμετέχοντες στο κείμενο, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές προβαίνουν στη νοηματοδότηση του κειμένου και ως εκ τούτου εισέρχονται σε μια διαδραστική,

διαλογική συμμετοχή. Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποθέσουμε ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν «την πραγματικότητα» των κειμένων για την κατασκευή του εαυτού τους ως ρευστού, κινητού και συνεχώς εξελισσόμενου (Iyer, 2007).

Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα εφαρμογής του κριτικού γραμματισμού, στα οποία θα αναφερθούμε σύντομα καθώς δεν υπάρχει σωστό ή καθολικό μοντέλο για την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού. Το πώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τα εργαλεία, τις στάσεις, και τη φιλοσοφία του εξαρτάται εντελώς από τις καθημερινές σχέσεις εξουσίας μαθητών και εκπαιδευτικών, τα προβλήματα και τους αγώνες τους και την επαγγελματική εφευρετικότητα του εκπαιδευτικού στο χειρισμό της ενεργοποίησης και απενεργοποίησης των τοπικών συγκείμενων (Luke, 2012).

Έτσι, οι Freebody & Luke (1999) προτείνουν το “Four Resources Model” στο οποίο οι μαθητές, καθώς εμπλέκονται στην ανάγνωση και τη γραφή των δραστηριοτήτων προσπαθούν: να σπάσουν τον κώδικα των γραπτών κειμένων, να συμμετέχουν στην κατανόηση και σύνθεση ουσιαστικών γραπτών, οπτικών, και προφορικών κειμένων, να χρησιμοποιήσουν τα κείμενα λειτουργικά αντικρούοντας και διαπραγματευόμενοι τις εργασιακές και κοινωνικές σχέσεις γύρω τους -δηλαδή, γνωρίζοντας σχετικά και επιδρώντας στις διάφορες πολιτισμικές και κοινωνικές λειτουργίες που εκτελούν διάφορα κείμενα μέσα και έξω από το σχολείο- και να αναλύουν κριτικά και να μετατρέπουν τα κείμενα χρησιμοποιώντας τη γνώση ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα.

Οι McLaughlin & Allen (2009) προτείνουν μία σαφή στρατηγική διδασκαλίας που περιλαμβάνει πέντε βήματα: εξηγώ, δείχνω, καθοδηγώ, εξασκώ και αναστοχάζομαι. Τέλος, ο Η. Ματσαγγούρας (2007) προτείνει ένα μοντέλο κριτικού εγγραμματισμού που περιλαμβάνει οκτώ τομείς με επιμέρους ερωτήματα ανάλυσης που αφορούν: στο πλαίσιο και το κεντρικό θέμα του αφηγηματικού κειμένου, στον κειμενικό τύπο της αφήγησης, στους ρόλους, χαρακτήρες και σχέσεις των ηρώων, στην προβληματοποίηση του περιεχομένου του κειμένου, στην εξουσία, τα συμφέροντα και τις διακρίσεις, στην προβαλλόμενη άποψη και «την πραγματικότητα», στις εναλλακτικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας και στο πρόσωπο του συγγραφέα.

Συμπερασματικά, οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού εστιάζουν στο πώς, γιατί και για το συμφέρον ποιων κάθε κείμενο λειτουργεί. Η διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού ενθαρρύνει την ανάπτυξη εναλλακτικών αναγνωστικών θέσεων και

πρακτικών άσκησης κριτικής στα κείμενα και τις πολιτισμικές τους προϋποθέσεις. Εμπεριέχει επίσης την ανάπτυξη στρατηγικών, για να μιλήσει κανείς σχετικά, να ξαναγράψει και να αμφισβητήσει τα κείμενα της καθημερινής ζωής, μέσα από την ανάγνωση διαφόρων κειμένων και αντικρουόμενων ειδών λόγου στο πλαίσιο ενός μαθήματος.

Χαρακτηριστικές διδακτικές πρακτικές αποτελούν: α) η ανάγνωση συμπληρωματικών κειμένων, β) η ανάγνωση πολλαπλών κειμένων που αντιπροσωπεύουν μια διαφορετική οπτική για το θέμα που πραγματεύεται ο αναγνώστης. Όταν χρησιμοποιούν αυτή την τεχνική, οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν το μήνυμα σχετικά με ένα κείμενο, φωτογραφία, ή ένα τραγούδι και στη συνέχεια να συντάξουν ένα εναλλακτικό κείμενο, να δημιουργήσουν ή να βρουν μια εναλλακτική φωτογραφία, ή να δημιουργήσουν εναλλακτικούς στίχους, γ) η ανάγνωση από αντιστάμενη προοπτική, δ) η αλλαγή/αντικατάσταση (McLaughlin & DeVogd, 2004) π.χ φύλου, εθνικότητας, ιστορικής περιόδου ή κοινωνικής τάξης. Πρόκειται για μια στρατηγική που μπορεί να βοηθήσει να φανούν οι προκαταλήψεις στο κείμενο, καθώς και να οδηγήσει τον αναγνώστη να αποκτήσει μεγαλύτερη επίγνωση της πρόθεσης του συγγραφέα ε) η διεξαγωγή ερευνών από τους ίδιους τους μαθητές πάνω σε θέματα της επιλογής τους και στ) η ανάληψη κοινωνικής δράσης από την πλευρά των μαθητών (Behrman, 2006 και McLaughlin & DeVogd, 2004).

Οι αρχές που διέπουν τις παιδαγωγικές αυτές πρακτικές είναι σαφείς: η έμφαση στην αντιπαραβολή κειμένων και την αντιπαράθεση ειδών λόγου έχει σκοπό να αναδείξει τη διαφορά, τη σύγκρουση και τη συζήτηση, απαραίτητα στοιχεία για τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης, η οποία έχει στόχο να δώσει στοιχεία στους μαθητές για το πώς δουλεύουν τα κείμενα, πώς τοποθετούν και χειρίζονται τους αναγνώστες: πώς οι λέξεις και οι γραμματικές δομές σχηματίζουν όψεις του κόσμου (Καραντζόλα, 2000).

### 3. 1 Κριτική στον Κριτικό Γραμματισμό

Η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη Λογοτεχνία μάς δίνει την ελπίδα ότι θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να επεκτείνουν τη συλλογιστική τους, να εμβαθύνουν την κατανόησή τους, να μάθουν να αναζητούν διαφορετικές οπτικές γωνίες, και να γίνουν ενεργοί στοχαστές που εκκινούν από μια κριτική στάση.

Η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού οδηγεί σε ένα όλο και πιο συναρπαστικό πνευματικό κόσμο γεμάτο με πολλαπλές οπτικές γωνίες, στον οποίο «οι κατώτεροι» και οι καταπιεσμένοι αναγνωρίζονται και εκτιμώνται. Είναι ένας κόσμος στον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν με αναστοχασμό, δράση, προσπάθεια μετασχηματισμού της κοινωνίας και απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης. (McLaughlin & DeVogd, 2004).

Παρόλα αυτά η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στο πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία έχει δεχθεί σημαντική κριτική. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, το φεμινιστικό κίνημα ισχυρίστηκε ότι το μοντέλο κινδύνευε από ιδεολογική επιβολή, που ήταν αντίθετη προς το ήθος του. Στην καθημερινή πρακτική, υπάρχει ο παράλληλος κίνδυνος της παιδαγωγικής επιβολής δεδομένης της πολυπλοκότητας που απορρέει από την ποικιλομορφία ως προς το φύλο, τη φυλετική προέλευση, τις υπό διαμόρφωση ταυτότητες και την υποκειμενικότητα κατά την εργασία στην αλληλεπίδραση της τάξης. Μάλιστα, το τρίτο φεμινιστικό κίνημα, διακρίνει πιθανά πατριαρχικά και ανδροκρατούμενα στοιχεία στην Κριτική Παιδαγωγική (Luke, 2009).

Ισχυρή κριτική έχει δεχθεί ο Κριτικός γραμματισμός, γιατί φαίνεται να μην έχει ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών που εφαρμόζονται με συνέπεια, ώστε να ξεχωρίζει ως μια συνεκτική προσέγγιση του προγράμματος σπουδών. Αν και οι McLaughlin & DeVogd (2004) προειδοποίησαν ότι οι πρακτικές κριτικού γραμματισμού δεν πρέπει να εξαχθούν από τη μία τάξη στην άλλη χωρίς τοπική προσαρμογή, και η Comber ότι ο κριτικός γραμματισμός πρέπει συνεχώς να επαναπροσδιορίζεται στην πράξη, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται συχνά αβοήθητοι, καθώς δεν δίνονται σαφείς κατευθύνσεις για το πώς θα προσεγγίσουν με τους μαθητές τους περίπλοκες κειμενικές δομές, τόσο με την παραδοσιακή μέθοδο, όσο και πολυτροπικά. Γι' αυτό το λόγο, στην Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο προσπάθησαν να αναπτύξουν γραμματικά και σημασιολογικά μοντέλα, για να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις και να αντιμετωπίσουν αυτά τα πρακτικά ζητήματα (Luke, 2011).

Σημαντική κριτική ασκήθηκε και στην παραμέληση της αναγκαιότητας οι μαθητές να διδαχθούν μία σειρά από κειμενικά είδη. Συστημικοί λειτουργικοί γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι η γνώση των κειμενικών ειδών συνεπάγεται πολύπλοκες λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές (Hasan & Williams, 1996). Η ισότιμη πρόσβαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν, υποστηρίζουν, αποτελεί ένα



ουσιαστικό βήμα στην αναδιανεμητική κοινωνική δικαιοσύνη, και δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την ιδεολογική κριτική και την έκφραση των απόψεων των μαθητών.

Τέλος, ο κριτικός γραμματισμός αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως ενασχόληση αποκλειστικά με τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν κατανόηση της κειμενικότητας (δηλαδή, του τρόπου που λειτουργούν τα κείμενα). Πιο συγκεκριμένα, αυτή βασίζεται σε μια μεταδομιστική αντίληψη ότι όλη η γλώσσα είναι κοινωνικά πλαισιωμένη, και έτσι τα κείμενα είναι εγγενώς ιδεολογικά, καθώς και ότι τα κείμενα είναι θεμελιώδους σημασίας για την κατασκευή της ταυτότητάς μας. Εκφράζεται όμως η ανησυχία ότι υπάρχουν σημαντικές περιοχές του προγράμματος σπουδών που ο κριτικός γραμματισμός, δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει επαρκώς, όπως για παράδειγμα, η ποίηση και γενικότερα τα αισθητικά κείμενα.

Όπως υποστηρίζει ο Locke (2007) δεν αποτελεί μεγάλη έκπληξη η ευχαρίστηση, η ομορφιά και η αισθητική να περιθωριοποιούνται στη συμβατική σχολική εκπαίδευση. Αλλά είναι μάλλον ειρωνικό να φαίνεται ότι έχουν περιθωριοποιηθεί από τις ριζοσπαστικές, σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία που ανήκουν στον κριτικό γραμματισμό. Τονίζει μάλιστα, ότι φαίνεται πως η ανάγνωση κειμένων με τον τρόπο του κριτικού γραμματισμού είναι επίσης λίγο ανούσια. *«Μετά από όλα, αν τα κείμενα είναι απλώς προϊόντα του πολιτισμού και κάνουν περίεργα πράγματα, όπως να τοποθετούν τους αναγνώστες, ώστε να δουν τον κόσμο με άσχημους, σεξιστικούς, ρατσιστικούς, ταξικούς, ετεροσεξιστικούς τρόπους, δεν είναι ο πρωταρχικός στόχος της ανάγνωσης να αντισταθεί σε τέτοιες μηχανορραφίες;»*. Αυτό απαιτεί υπερ-ορθολογικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση (χρησιμοποιώντας όρους από τη συστημική λειτουργική γραμματική) με στόχο την απογύμνωση των αξιώσεων του κειμένου, με αποτέλεσμα την απώλεια της ευχαρίστησης και της αισθητικής απόλαυσης. Έτσι, αυτό που θα πρέπει να κάνουμε είναι να προσπαθήσουμε να καθορίσουμε τι είναι η αισθητική απόλαυση και να βρούμε έναν τρόπο να τη φιλοξενήσουμε στον κριτικό γραμματισμό ή, να φιλοξενήσουμε τον κριτικό γραμματισμό σε αυτή, ενώ θα μπορούσε να είναι χρήσιμο να κόψουμε το σύνδεσμο μεταξύ του κριτικού γραμματισμού και των δογματικών εκδοχών του μεταδομισμού (Locke, 2007: 109-110).

Τίθεται λοιπόν, το ερώτημα ποια είναι τα όρια του κριτικού γραμματισμού όσον αφορά στην αντίληψή του για σημαντικά θέματα, όπως η ατομική ταυτότητα, το

ανθρώπινο συναίσθημα, και η δημιουργικότητα, και κατά πόσον μπορεί να αναδιαμορφωθεί, ώστε να απαντήσει σε αυτές τις ανησυχίες διατηρώντας παράλληλα τις αναγνωρισμένες και ζωτικής σημασίας δυνάμεις του (Misson & Morgan, 2006).

### 3.2 Κριτικός Γραμματισμός και ανδρισμοί: Προσεγγίζοντας τις ανδρικές ταυτότητες μέσω της Λογοτεχνίας

#### 3.2.1 Ανδρισμοί και παιδική-εφηβική Λογοτεχνία

Η ανταπόκριση της παιδικής-εφηβικής Λογοτεχνίας που ακολουθεί το δρόμο του φεμινισμού μέσα σε σύγχρονους Λόγους σχετικά με το φύλο υπήρξε διττή. Από τη μία, κριτικοί Λόγοι που συνεχίζουν το έργο του φεμινισμού αναζήτησαν τρόπους ανθιστάμενων αναγνώσεων. Υποστήριξαν δηλαδή, ότι για να κατανοήσουμε τις έμφυλες δυναμικές πρέπει να διαβάσουμε ενάντια στο ρεύμα, πρέπει να κοιτάξουμε ανάμεσα στις γραμμές του προτιμώμενου ή του φανερού νοήματος. Από την άλλη, στη σύγχρονη Λογοτεχνία που απευθύνεται σε νεανικά κοινά ο ανδρισμός προβάλλεται ως ένα όλο και περισσότερο ανοιχτό θέμα. Τα βιβλία επιχειρώντας μία κοινωνική παρέμβαση πριμοδοτούν παραλλαγές ενός σχήματος του «ευαίσθητου άνδρα» και καταδικάζουν τον ηγεμονικό ανδρισμό που συνδέεται με την πατριαρχία. Αν και η εμφάνιση του «νέου άνδρα» φαίνεται να εκφράζει μία αλλαγή, πρέπει να θυμόμαστε ότι η συγκρότηση ενός εναλλακτικού παραδείγματος ηγεμονικού ανδρισμού δεν μπορεί να αποτελέσει από μόνη της αιτία πανηγυρισμών, εάν το μόνο που επιτυγχάνει είναι η εξιδανίκευση ενός άλλου ανδρισμού (Stephens, 2002).

Σημαντικό πάντως παραμένει το γεγονός ότι η αφήγηση αποτελεί προνομιακό μέσο της διαδικασίας διαμόρφωσης του εαυτού μας καθώς οι αφηγηματικές μυθοπλασίες είναι ουσιαστικά επιτελεστικές. Όχι μόνο αναπαριστούν γεγονότα και χαρακτήρες, αλλά προσκαλούν τους αναγνώστες «να ζήσουν» αυτές τις κατασκευές και να τις αντιμετωπίσουν ως μοντέλα για την κατανόηση συμπεριφορών στον πραγματικό κόσμο και ως υποδείγματα επιθυμητών ή ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Με άλλα λόγια μία θεματική κειμενική λειτουργία είναι να αποκαλύψει πώς συγκεκριμένα σχήματα έχουν φυσικοποιηθεί μέσα στο λόγο και την κοινωνική πρακτική και να προάγει εναλλακτικά σχήματα.

Η παιδική-εφηβική Λογοτεχνία μπορεί με αυτό τον τρόπο να συμβάλει σημαντικά στο να κατανοήσουν ή όχι τα παιδιά-αναγνώστες τη σύγκρουση μεταξύ

των πιθανοτήτων της δημιουργίας μίας νέας υποκειμενικής δράσης και την τάση μίας ηγεμονικής κοινωνικής κατασκευής να αναπαριστά τον εαυτό της ως πάντα δεδομένο και αναπόφευκτο (Stephens, 2002). Επιπρόσθετα, η σύγχρονη παιδική-εφηβική Λογοτεχνία βρίσκεται αντιμέτωπη με την ισχυρή πεποίθηση ότι θύματα των στερεοτύπων είναι μόνο τα κορίτσια και ότι η ενασχόληση με τα αγόρια είναι χάσιμο χρόνου, καθώς αυτά απολαμβάνουν την ελευθερία τους και δεν καταδυναστεύονται από κοινωνικά στερεότυπα. Η άποψη πως «τα αγόρια είναι αγόρια» είναι επικίνδυνη, καθώς θεωρεί την επιθετικότητα ως ένα έμφυτο, μη υποκείμενο σε αλλαγές χαρακτηριστικό των ανδρισμών. Τέτοιες απόψεις παραγνωρίζουν ότι οι έμφυλες ταυτότητες είναι κοινωνικές κατασκευές και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι αναγκαστικά φυσικά ή βιολογικά και υπόκεινται σε αλλαγές. Αυτό που λέμε «φυσιολογικό» είναι σχεδόν πάντα η επιβολή πολιτισμικά κατασκευασμένων και ως εκ τούτου, πολιτικά παρακινούμενων ιδεωδών που έχουν ως κύριο στόχο την καταστολή των ατομικών διαφορών με την αναγνώριση του δήθεν ιδεώδους ως κανόνα. Ο κανονικός, ή ακριβέστερα, κανονιστικός, ανδρισμός είναι κατασταλτικός ακριβώς με αυτόν τον τρόπο (Nodelman, 2002) .

Για να από-εμφυλοποιήσουμε τις κοινωνικές σχέσεις, απαιτείται η επαναανοηματοδότηση του ανδρισμού και της θηλυκότητας, έτσι ώστε να μην είναι οριοθετημένες και αντιθετικές έννοιες. Η εργασία έχει ήδη αρχίσει με το να γίνονται ορατές στις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις οι λειτουργίες του παραδοσιακού κανονιστικού ανδρισμού και με την απόρριψη της έννοιας του ενιαίου ανδρικού υποκειμένου αντιπαραθέτοντάς την με ποικίλες ανδρικές υποκειμενικότητες, έτσι ώστε αυτές να μπορούν να επαναδιαμορφωθούν, επαναανοηματοδοτηθούν και επανεγγραφούν.

Η πρόκληση, ωστόσο, που τίθεται περιγράφεται παραστατικά από τον Nodelman (2002: 14) ως εξής: *«Πώς μπορούμε να κάνουμε να συμβεί η ανάλυση των παραδοχών γύρω από τους ανδρισμούς, όταν ο ανδρισμός είναι κατασκευασμένος με τρόπους που υπονομεύουν την αξία της ανάγνωσης και της σκέψης, και όταν η πράξη του “να βλέπει κανείς μακρύτερα” σχεδόν αναπόφευκτα δαιμονοποιεί αυτό στο οποίο τόσα πολλά αγόρια ήδη έχουν επενδύσει τόσα πολλά; Απαντήσεις θα προκύψουν από την όλο και μεγαλύτερη επίγνωση του περίπλοκου χαρακτήρα του προβλήματος. Όσο περισσότερο οι ανδρισμοί θα εμφανίζονται ως το σύνολο εύπλαστων πολιτισμικών συμβάσεων, τόσο περισσότερο θα είμαστε σε θέση να σκεφτούμε και, ενδεχομένως, ακόμη και να αναθεωρήσουμε τις επιπτώσεις τους».*

### 3.2.2 Κριτικός Γραμματισμός και ανδρισμοί

Στις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει η σύγχρονη παιδική-εφηβική Λογοτεχνία αλλά και ο θεσμός της εκπαίδευσης, ο οποίος κατεξοχήν διαπραγματεύεται τις έμφυλες ταυτότητες των εφήβων, ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί μία πειστική απάντηση, καθώς είναι ένας τρόπος, για να εξερευνήσουμε και αποφυσικοποιήσουμε τη γλώσσα που κατασκευάζει και διατηρεί κυρίαρχους Λόγους θηλυκότητας και ανδρισμού. Η κοινωνική κατασκευή του ανδρισμού εμπλέκεται έντονα στη μάθηση του γραμματισμού, οπότε για να καταλάβουμε τις επιδόσεις και τα επιτεύγματα των αγοριών στον γραμματισμό, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε την αλληλεπίδραση μεταξύ κατασκευών του φύλου και κατασκευών/δομών του αλφαριθμητισμού (Alloway et al., 1997).

Όσον αφορά στη σεξουαλικότητα η C. Ashcraft αναφέρει ότι οι Fine και McClelland (2006) σημειώνουν, πως σαφώς «οι νέοι άνθρωποι πεθαίνουν για την καλή συζήτηση για τη σεξουαλικότητα και πεθαίνουν χωρίς αυτή» και επισημαίνει ότι αυτές οι τολμηρές συνομιλίες με τη νεολαία είναι ζωτικής σημασίας συστατικό των παιδαγωγικών του κριτικού γραμματισμού, αλλά συχνά παραβλέπονται (Ashcraft, 2012: 598). Πράγματι, τέτοιες συζητήσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως ισχυρή πηγή για την ανάπτυξη κριτικών γραμματισμών για τη νεολαία και αντιστρόφως, η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού είναι ζωτικής σημασίας, για να βοηθηθούν οι μαθητές να κατανοήσουν τη σεξουαλικότητά τους και τη σεξουαλική τους ταυτότητα. Μέχρι σήμερα, ωστόσο, η έρευνα κριτικού γραμματισμού και η πρακτική έχει αγνοήσει σε μεγάλο βαθμό αυτές τις συνδέσεις. Η παράλειψη αυτή είναι ιδιαίτερα ανησυχητική δεδομένων δύο κεντρικών αρχών του κριτικού γραμματισμού: 1) την έμφαση στο να βοηθήσει τους νέους να εξετάσουν τους Λόγους, αφηγήσεις, και τα κείμενα που διαμορφώνουν τις ταυτότητες και τις βιωμένες εμπειρίες τους και 2) την επιμονή του ότι τέτοιες κριτικές εξετάσεις αρχίζουν με κείμενα πιο σχετικά με τη νεολαία.

Επιπλέον, η συζήτηση σχετικά με τις πρακτικές ανδρισμού συγκεκριμένων χαρακτήρων σε ένα βιβλίο είναι πιο εύκολη από ό,τι να μιλάμε για τις έμφυλες πρακτικές ανθρώπων που γνωρίζουμε. Επομένως, η επιλογή κειμένων για εφήβους που ήδη εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τα στερεότυπα φύλου διευκολύνει τη σκέψη τους σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες. Η συζήτηση για το φύλο μακριά από τον εαυτό μας είναι ένας τρόπος, να μιλήσουμε για ηγεμονικούς ανδρισμούς χωρίς

προσωπικές αντιπαραθέσεις (Martino,1995). Προκειμένου οι αναγνώστες να αποκτήσουν επίγνωση του πώς τα κείμενα κατασκευάζουν τις ταυτότητες φύλου τους με στερεότυπους τρόπους απαιτούνται, κατά συνέπεια, δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού (Gilbert, 1997)

Ο κριτικός γραμματισμός προσφέρει στους αναγνώστες δυνατότητες να διερευνήσουν πώς το φύλο καθορίζεται από τη γλώσσα και τα κοινωνικά πλαίσια, και, με τη σειρά τους, πώς οι κατασκευές τους για το φύλο επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το κείμενο. Ο κριτικός γραμματισμός περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Μια δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή ενός project κοινωνικής δράσης στην τάξη στο οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν το γραμματισμό για τη διεξαγωγή έρευνας σχετικά με την ανισότητα των φύλων, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν ένα σχέδιο κοινωνικής δράσης. Μία άλλη ακόμη θα μπορούσε να είναι να χρησιμοποιήσουμε πολλαπλά κείμενα, για να προσδιορίσουμε ποιων η εκδοχή της πραγματικότητας παρουσιάζεται και ποιων αποκλείεται.

Άλλες δραστηριότητες μπορεί να είναι μια ενδελεχής εξέταση από τις λέξεις που χρησιμοποιούνται, για να απεικονίσουν άνδρες και γυναίκες χαρακτήρες, αθλητές ή διάσημους ανθρώπους, ή μια συζήτηση για τις σχέσεις μεταξύ των κειμενικών αναπαραστάσεων του φύλου και των προσωπικών εμπειριών τους ως έμφυλα όντα (Young, 2000). Οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την αναγνώριση της σεξιστικής γλώσσας σε τηλεοπτικές διαφημίσεις, διαφημίσεις περιοδικών ή άρθρα, αφού η γλώσσα θεωρείται μια πρακτική που διαμορφώνει και διαμορφώνεται από το φύλο. Οι σχέσεις των δύο φύλων, η δύναμη, και η διαφορά λειτουργούν μέσα και μέσω γλωσσικών πρακτικών και επηρεάζουν το πώς «γίνεται» το φύλο. Μέσω της γλώσσας τα αγόρια μαθαίνουν πώς να δημιουργούν σωστά το φύλο σε διαφορετικά κοινωνικά συγκείμενα (West & Zimmerman, 1987). Για παράδειγμα, μία δραστηριότητα ζητά από τα αγόρια να συγκρίνουν τα ουσιαστικά και τα ρήματα που χρησιμοποιούνται σε δύο αθλητικά άρθρα για την περιγραφή ενός άνδρα και μιας γυναίκας αθλήτριας (Kamler, 1994). Τα αγόρια ανακάλυψαν με έκπληξη ότι περισσότερα ρήματα δράσης χρησιμοποιήθηκαν για τον άνδρα παίκτη σε σύγκριση με τη γυναίκα. Η δραστηριότητα αυτή τους βοήθησε να δουν πώς κατασκευάζονται και συντηρούνται οι ανισότητες των φύλων μέσω της επιλογής των λέξεων από ένα συγγραφέα (Young, 2001).

Οι τεχνικές κριτικού γραμματισμού επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν τα κείμενα με τρόπους που αποκαλύπτουν εναλλακτικές έννοιες και, κατά συνέπεια, να αναπτύξουν σκέψη ανώτερης τάξης. Αυτές οι δεξιότητες είναι ιδιαίτερα αναγκαίες σε έναν εξελισσόμενο κόσμο, στον οποίο η διάδοση των κειμένων όλων των ειδών προϋποθέτει ότι οι έφηβοι διαπραγματεύονται συνεχώς τρόπους, για να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο τους που κυριαρχείται από την τεχνολογία, ώστε να γίνουν πιο ενήμεροι για τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα μπορεί να χρησιμοποιηθούν με στόχο να χειραγωγήσουν τις απαντήσεις. Με την εξέταση του τρόπου που ο ανδρισμός παρουσιάζεται στη λογοτεχνία, οι έφηβοι μπορούν να αποκτήσουν τα εργαλεία, για να εξετάσουν και να αναδομήσουν τις δικές τους έννοιες για τον ανδρισμό (Harisson, 2010).

Η ερμηνεία των κειμένων μέσα από μια κριτική σκοπιά μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τα μηνύματα που επικοινωνούν τα κείμενα για τη δύναμη, τη φυλή και το φύλο, για το ποιοι απολαμβάνουν τα προνόμια και ποιοι έχουν ήδη ή συνεχίζουν να καταπιέζονται. Καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν πώς να συμμετάσχουν στον κριτικό γραμματισμό, αποκτούν επίσης μεγαλύτερη επίγνωση των απόψεών τους και του πώς οι απόψεις αυτές επηρεάζουν τις ερμηνείες τους για τα κείμενα και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους ανθρώπους. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν με αυτόν τον τρόπο να αρχίσουν να αποκτούν περισσότερο έλεγχο για το πώς τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους, ενώ μετασχηματίζουν την καθημερινή τους ζωή (Hall & Piazza, 2008).

Η ανάγκη για διάλογο και συζήτηση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο το φύλο παρουσιάζεται σε όλες τις μορφές του κειμένου είναι ένα επαναλαμβανόμενο θέμα στη βιβλιογραφία. Οι Martino & Kehler (2007a) υποστηρίζουν ότι είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν ξανά κατασκευές του ανδρισμού αντί να ενισχύουν τον κυρίαρχο ανδρισμό που περιορίζει την αποδεκτή συμπεριφορά για τα αγόρια σε ένα στενό εύρος της εμπειρίας και απορρίπτει την ανάγνωση και τη μελέτη της γλώσσας και της λογοτεχνίας ως 'κοριτσίστικη'. Με την ενθάρρυνση στα αγόρια να μιλήσουν και να εξετάσουν τον ανδρισμό μέσα από τη μελέτη της λογοτεχνίας, τα σχολεία μπορούν να εκτελέσουν μια υπηρεσία που θα έχει θετικό αντίκτυπο στην παιδεία και στην ανάπτυξη των αγοριών σε ολοκληρωμένους άνδρες, υπό την έννοια ότι οι έφηβοι μπορούν να αποκτήσουν τα εργαλεία έτσι ώστε να εξετάσουν και να αναδομήσουν τις δικές τους έννοιες για τον ανδρισμό. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, η

συμμετοχή σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού επιτρέπει στα αγόρια να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις προσωπικές και τις κοινωνικές τους σχέσεις και να γνωρίσουν πώς τα κείμενα παρέχουν επιλεγμένες εκδοχές του ανδρισμού. Τα αγόρια σταδιακά οδηγούνται στην αποσταθεροποίηση πρακτικών ηγεμονικού ανδρισμού που ορίζουν τους άνδρες σε αντίθεση με τις γυναίκες και άλλους «υποδεέστερους» άνδρες. Οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού παρέχουν στα αγόρια ένα χώρο, για να σκεφτούν πολλαπλές δυνατότητες για το πώς θα μπορούσαν να σκέπτονται, να αισθάνονται και να ενεργούν ως άνδρες.

Μέσα από την ανάπτυξη των συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης μπορεί να προωθηθεί η λογοθετική παραγωγή εναλλακτικών θέσεων υποκειμένου για τα αγόρια και τα κορίτσια. Με αυτόν τον τρόπο μια εναλλακτική παιδαγωγική πρακτική μπορεί να υιοθετηθεί, ώστε να αντιμετωπίσει και να διαλύσει τις ιδεολογίες με βάση το φύλο που δομούν και οργανώνουν τους σχηματισμούς ταυτότητας των μαθητών και τις αντιλήψεις τους. Κατά συνέπεια, οι εναλλακτικές αναγνώσεις του ανδρισμού και της θηλυκότητας που μπορούν να παραχθούν στην τάξη οδηγούν στην επικύρωση και νομιμοποίηση εναλλακτικών τρόπων γνώσης για τα κορίτσια και τα αγόρια που δεν ρυθμίζονται αναγκαστικά από μία δυαδική-αντιθετική, φαλλοκεντρική συμβολική τάξη.

Με άλλα λόγια, αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επικεντρωθούν περισσότερο στο να εργαστούν αποδομητικά πάνω στους τρόπους με τους οποίους ο ανδρισμός εκπροσωπείται σε κείμενα και να διαθέσουν εναλλακτικούς τρόπους γνώσης για τα αγόρια, που δεν διέπονται από μια καταπιεστική δυαδική δόμηση της υποκειμενικότητας με βάση τη σπίλωση και υποτίμηση του άλλου. Έτσι, κυρίαρχες εκδοχές του ανδρισμού μπορούν να αποδομηθούν από την άποψη της επισήμανσης των καταπιεστικών μηχανισμών της ομοφοβίας και του μισογυνισμού που ρυθμίζονται από μία φαλλοκεντρική συμβολική τάξη στη βάση της οποίας είναι η συναισθηματική καταστολή. Ως εκ τούτου, με τη χρήση κειμένων που προσφέρουν εύκολα διαθέσιμες θέσεις ανάγνωσης που κριτικάρουν τις κυρίαρχες εκδοχές του ανδρισμού μπορεί να ανοίξει ένας χώρος στην τάξη για την εκπόνηση εναλλακτικών υποκειμενικοτήτων για τα αγόρια (Martino, 1995).

Αυτή η προσέγγιση του να ωθήσουμε τους μαθητές στην ανάπτυξη της κατανόησης του πώς τα κείμενα εργάζονται για την προώθηση συγκεκριμένων αναγνώσεων και να τους βάλουμε σε θέση να ανταποκριθούν με συγκεκριμένους τρόπους μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας στρατηγικής προσπάθειας εκ μέρους του

εκπαιδευτικού, να οδηγήσει τους μαθητές να αμφισβητήσουν, να προκαλέσουν και να σκεφθούν τη δική τους τοποθέτηση εντός αυτών των λόγων. Ο στόχος δεν είναι να επιβάλει την αλλαγή νοοτροπίας, αλλά να διαθέσει ένα χώρο στους μαθητές να εξετάσουν άλλες δυνατότητες για την πραγματοποίηση νοήματος και να εξετάσουν άλλες έμφυλες θέσεις έξω από μία φαλλοκεντρική συμβολική τάξη.

Ο κριτικός γραμματισμός διευρύνει την ικανότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών να γίνουν αναστοχαστικά ενήμεροι του τρόπου με τον οποίο μιλώντας ως συνήθως κατασκευάζουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Και διευρύνει επίσης τη δυνατότητα της σκέψης / γραφής / ομιλίας με αρκετά διαφορετικούς τρόπους, τρόπους που επιτρέπουν στα αγόρια να τοποθετούν τους εαυτούς τους σε πολλαπλές υποκειμενικότητες που μπορούν να αναγνωρίζουν και να διεκδικήσουν ως δικές τους, παρά τα καθεστώτα αλήθειας<sup>7</sup> που υπαγορεύουν διαφορετικά (Davies, 1996).

Ο κριτικός γραμματισμός, όπως χρησιμοποιείται στην μελέτη των κειμένων, δίνει έμφαση στην πληθώρα των νοημάτων που καθορίζονται από τις «κοινωνικές αποσκευές» που ο αναγνώστης φέρνει στο κείμενο. Προσεγγίζοντας την ανάγνωση από μια κριτικά εγγράμματη προοπτική δεν ψάχνουμε για ένα νόημα ή την «πραγματική» φύση του χαρακτήρα ή την «αληθινή» σχέση μεταξύ των χαρακτήρων. Αυτό που τονίζεται είναι η ανάγκη για ευαισθητοποίηση για το πώς τα κείμενα είναι κατασκευασμένα και πώς μπορούν να «ερμηνευθούν» από τους αναγνώστες από διαφορετικές θέσεις. Εμείς ως εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριες μας επιδιώκουμε να δώσουμε έμφαση στα κενά και τις σιωπές που είναι ένα κρυφό χαρακτηριστικό των κειμένων. Επιδιώκουμε δηλαδή, να εξακριβώσουμε πώς ο αναγνώστης μπορεί να έχει τοποθετηθεί από τον δημιουργό του κειμένου και πώς οι σχέσεις νοήματος και εξουσίας μπορεί να αλλάξουν, αν αυτή η τοποθέτηση συναντήσει αντίσταση ή τροποποιηθεί.

Το να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν μια κριτική στάση μπορεί να είναι δύσκολο. Οι μαθητές μπορούν να αντισταθούν στην ανάγνωση και τη χρήση κειμένων με τρόπους που τους υποχρεώνουν να εξετάσουν τις πεποιθήσεις τους και σε ενέργειες που δεν συνάδουν με τις πολιτιστικές και κοινωνικές προσδοκίες τους (Hall & Piazza, 2008). Μπορεί να νιώθουν δυσάρεστα να μετακινηθούν πέρα από τις απόψεις τους για τον κόσμο και μπορεί να εκφράσουν έλλειψη ενδιαφέροντος για την ανάγνωση και συζήτηση κειμένων που αμφισβητούν τις ιδέες τους. Επιπλέον, μπορεί

---

<sup>7</sup> Καθεστώτα αλήθειας (regimes of truth): ο όρος χρησιμοποιήθηκε από το Foucault και αναφέρεται σε ρυθμίσεις παραμέτρων της γνώσης που "μετράνε ως αληθινές" υπό καθορισμένες ιστορικές συνθήκες.



να αισθανθούν ότι δεν είναι η θέση τους να αμφισβητούν κυρίαρχες πεποιθήσεις ή να κατανοούν πώς να εξετάζουν με κριτικό πνεύμα τις δικές τους ή τις πεποιθήσεις των άλλων.

Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον ανοικτό για διερώτηση και κριτική με τη διασφάλιση ότι κάθε θέση μπορεί να ερευνηθεί δεδομένου ότι προστατεύεται και είναι σεβαστή. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προστατεύουν όλες τις γνώμες και ερμηνείες, ακόμη και αν οι ίδιοι ή οι άλλοι μαθητές δεν συμφωνούν. Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι οι απόψεις τους γίνονται σεβαστές, αλλά και να είναι προετοιμασμένοι και ανοικτοί στην κριτική. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να κρίνουν χωρίς να επιτίθενται κατά πρόσωπο.

Αντιμετωπίζοντας με ειλικρίνεια την αργκό και την ορολογία της νεολαίας, οι εκπαιδευτικοί σιωπηρά δηλώνουν ότι εμπιστεύονται τους μαθητές, για να κάνουν αυτή τη συζήτηση χωρίς να παρασύρονται. Με τον τρόπο αυτό, γυρίζουν το πρόσωπο στην παραδοσιακή αφήγηση ότι οι έφηβοι είναι πολύ ανώριμοι, για να συζητήσουν θέματα της σεξουαλικότητας με τους ενήλικες ή ο ένας με τον άλλον και καθιστούν σαφές ότι αυτό το πρόγραμμα επιθυμεί τη διατάραξη των παραδοσιακών σιωπών στα σχολεία.

Η αμφισβήτηση αυτών των παραδοσιακών ισορροπιών ισχύος μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών και ο σεβασμός για τις απόψεις των μαθητών είναι σημαντικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού. Κάτι τέτοιο είναι ίσως ιδιαίτερα σημαντικό, όταν πρόκειται για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού σε σχέση με τη σεξουαλικότητα της νεολαίας. Συχνά οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα απορριπτικοί απέναντι στις απόψεις των μαθητών και στην ικανότητά τους να προχωρήσουν οι συζητήσεις γύρω από τη σεξουαλικότητα σοβαρά-ακόμα και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αμφισβητούν τις παραδοσιακές δυναμικές εξουσίας στην τάξη και συμμετέχουν σε πιο κριτικές συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με άλλα θέματα. Ομοίως, οι μαθητές (και οι ενήλικες) έχουν συνήθως την εμπειρία της αντιμετώπισης της σεξουαλικότητας ως ενός θέματος ταμπού.

Αυτή η αλληλεπίδραση, λοιπόν, θέτει το στάδιο για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού με τη δημιουργία αρχικά εμπιστοσύνης, αμφισβητώντας την παραδοσιακή σχέση εξουσίας μαθητή-δασκάλου και προκαλώντας τις παραδοσιακές σιωπές. Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί συχνά αποφεύγουν ή αισθάνονται άβολα να μιλάνε για το σεξουαλικό προσανατολισμό περισσότερο από ό, τι για άλλες

πτυχές της ταυτότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η συζήτηση αρχίζει να διακόπτεται αυτές τις σιωπές καθώς χρησιμοποιείται μια βασική αρχή του κριτικού γραμματισμού, η εξέταση των άκαμπτων κατηγοριών των ταυτοτήτων που η κοινωνία έχει κατασκευάσει και πώς αυτές περιθωριοποιούν ή οδηγούν στη σιωπή ορισμένους ανθρώπους. Αυτό συμβάλλει στην κατανόηση του πώς η σεξουαλικότητα και η ταυτότητα διαμορφώνονται και μεταβάλλονται από τους τρόπους που μπορούμε να μιλήσουμε για αυτές-σημαντικές συνιστώσες της ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού.

Από την άλλη πλευρά, ως εκπαιδευτικοί κριτικού γραμματισμού, είναι συχνά δελεαστικό να θέλουμε οι μαθητές να απαλλαγούν αμέσως από προβληματικές πεποιθήσεις, αλλά είναι επίσης σημαντικό να παρέχουμε χώρο και χρόνο για συγκρούσεις, επιτρέποντας στους μαθητές να εξερευνήσουν τις αντιφάσεις στη σκέψη τους κατά τη διάρκεια του χρόνου (Ashcraft, 2012).

Η Young (2001) επισημαίνει την ανάγκη να δημιουργηθούν τάξεις και σχολικά περιβάλλοντα που θεωρούν το γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική και ως εκ τούτου ευπρόσδεκτη, για να γαλουχήσει όλους τους μαθητές, ως χρήστες και παραγωγούς γραμματισμού. Προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές πρέπει να εργαστούν μαζί για να κάνουν το σχολικό γραμματισμό ενδιαφέρον, ελκυστικό, και κοινωνικά αποδεκτό για τα αγόρια (και για τα κορίτσια) και να διδάξουν τα αγόρια πώς να συμμετέχουν σε πρακτικές γραμματισμού στο σχολείο. Για να γίνει αυτό, εκτός από τον κριτικό γραμματισμό, οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται σε πολλαπλά είδη κείμενων. Αντί για την εύρεση αγορίστικων βιβλίων για τα αγόρια και κοριτσίστικων βιβλίων για τα κορίτσια, τονίζει ότι οι βιβλιοθηκονόμοι και οι γονείς πρέπει να κάνουν συνειδητές προσπάθειες για να βοηθήσουν τα παιδιά και τους εφήβους να επιλέγουν τα βιβλία από ένα ευρύ φάσμα ειδών και θεμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να επιλέξουν κείμενα που αντιπροσωπεύουν μη μυθοπλαστική λογοτεχνία, ποίηση, αφήγηση, ιστοσελίδες, σύνολα με οδηγίες, και παρόμοια, για να τα χρησιμοποιήσουν στα καθημερινά μαθήματά τους. Πρέπει να επιλέγονται κείμενα που αντιπροσωπεύουν το φύλο (ανδρισμό και θηλυκότητα) σε διάφορους τρόπους- μη στερεοτυπικούς και στερεοτυπικούς.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες για την παροχή δομημένων ευκαιριών για τα αγόρια και τα κορίτσια να μιλούν και να γράφουν για τα κείμενα που διαβάζουν και τα κείμενα που δημιουργούν. Με τον

τρόπο αυτό, τα αγόρια θα μάθουν πώς να συμμετάσχουν και να απολαύσουν τις κοινωνικές πτυχές του γραμματισμού.

Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση, ανοίγει δυνατότητες για τους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν μαζί με τους μαθητές τους τα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κέρδη για ένα άτομο που λαμβάνει ενεργά μια θέση μέσα στους ηγεμονικούς Λόγους;
2. Πώς μια τέτοια τοποθέτηση διαμορφώνει τα είδη των αναγνώσεων που παράγονται σε απόκριση σε ένα κείμενο;
3. Γιατί μπορεί κάποιος αναγνώστης να αντιστέκονται ενεργά να αναλάβουν μια θέση που υποστηρίζει μια μη ηγεμονική εναλλακτική θέση;
4. Ποια πρότυπα επιθυμίας κατασκευάζονται μέσω συγκεκριμένων αφηγηματικών δομών;

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπου η τάξη και το σχολικό περιβάλλον νοούνται ως μεταβαλλόμενα πολλαπλά κείμενα και όπου οι σχέσεις κυριαρχίας και εξουσίας γίνονται αναγνωρίσιμες, μία τέτοια αναστοχαστική συνείδηση ανοίγει μετασχηματιστικές δυνατότητες για την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού. Μέσω αυτού του πρίσματος, οι λόγοι της “διδασκαλίας ως συνήθως” μπορούν να μετατραπούν, για να επιτρέψουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που είναι ευνοϊκό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για τη θεωρητικοποίηση των εαυτών τους με τρόπους που καθιστούν προβληματικές και μετατρέπουν τις άδικες σχέσεις που συμβάλλουν στην ανισότητα των φύλων. Αυτό είναι απαραίτητο για τη μετακίνηση από ένα αφηρημένο κριτικό γραμματισμό σε ένα κριτικό κοινωνικό γραμματισμό που μπορεί δυναμικά να έχει επίδραση στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς με θετικό τρόπο (Keddie, 2008).

### 3.2.3 Επισκόπηση ερευνών

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο διεθνή χώρο και έχουν προσεγγίσει τις ανδρικές ταυτότητες σε λογοτεχνικά κείμενα εφαρμόζοντας τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού.

Ο Martino (1995) στην έρευνά του προσπάθησε να μεταφέρει τις φεμινιστικές, μεταδομικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην πράξη στην αγγλική τάξη. Για την εργασία του χρησιμοποίησε το βιβλίο «*The Altar of the Family*» του Michael

*Wilding*<sup>8</sup>. Το βιβλίο διανεμήθηκε σε 40 αγόρια, ηλικίας 15 ετών σε μικτό, καθολικό σχολείο. Το σχολείο είχε κυρίως λευκούς μαθητές, μεσαίας τάξης. Οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν την ιστορία προσεκτικά και στη συνέχεια να γράψουν μια απάντηση στο ακόλουθο ερώτημα: «Τι νομίζετε για τον Ντέιβιντ και τη σχέση που έχει με τον πατέρα του; Γράψτε μια απάντηση στην οποία θα περιγράφετε τι σκέφτεστε για αυτούς τους χαρακτήρες». Μια συνολική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν μπόρεσε να αντισταθεί στον τρόπο που τους τοποθετηθεί το κείμενο, γεγονός που είναι πολύ ενδιαφέρον από την άποψη της διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο τέτοια κείμενα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, για να ανοίξουν τις δυνατότητες για ενθάρρυνση στους μαθητές, ώστε να προβληματιστούν σχετικά με τη δική τους τοποθέτηση ως έμφυλα υποκείμενα. Σαφώς, η επιλογή του κειμένου είναι ένας σημαντικός παράγοντας διεύρυνσης των δυνατοτήτων στην τάξη για την αμφισβήτηση του κυρίαρχου λόγου που ρυθμίζει μία ανδρική/θηλυκή δυϊστική δόμηση της ταυτότητας του φύλου.

Τα δεδομένα της έρευνας που αναλύθηκαν έδειξαν ότι με τη χρήση συγκεκριμένων κειμένων και την υιοθέτηση ειδικών παιδαγωγικών πρακτικών στην αγγλική τάξη ορισμένες θέσεις σε εναλλακτικούς Λόγους μπορούν να προσεγγιστούν και να γίνουν διαθέσιμες στους μαθητές και, ως εκ τούτου, ένας αντι-ηγεμονικός κοινωνικός χώρος, εντός του οποίου εναλλακτικές αρσενικές και θηλυκές ταυτότητες αρθρώνονται και εγκρίνονται, μπορεί να πραγματοποιηθεί. Μέσα σε ένα τέτοιο χώρο μπορούν να αρθρωθούν εναλλακτικές θέσεις του υποκειμένου για τα κορίτσια και τα αγόρια, που δεν διέπονται από μία φαλλογοκεντρική συμβολική τάξη που κινητοποιεί σταθερές ταυτότητες για τους άνδρες και τις γυναίκες, δομώντας με αυτόν τον τρόπο έμφυλες σχέσεις από την άποψη των δυαδικών αντιθέσεων. Σύμφωνα με τον Martino, μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικούς και παραγωγικούς τρόπους τους καθηγητές, ώστε να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εξερευνήσουν τη δική τους τοποθέτηση μέσα σε ηγεμονικούς Λόγους.

Η Josephin Peyton Young το 2000 σχεδίασε μια μελέτη στην οποία ο στόχος της ήταν να περιγράψει, να ερμηνεύσει και να εξηγήσει τις αλλαγές σε τέσσερα νεαρά αγόρια (δύο από τα οποία ήταν οι γιοι της) στη συνειδητοποίησή τους για το

---

<sup>8</sup> Αυτή η σύντομη ιστορία είναι για έναν πατέρα που αποδοκιμάζει το γιο του που παίζει με κούκλες και τη συμμετοχή του σε αυτό που ο ίδιος θεωρεί θηλυπρεπές παιχνίδι με τη μικρότερη αδελφή του. Επισημαίνει ακόμη ένα βράδυ στο τραπέζι ότι δεν θέλει ο γιος του να μετατραπεί σε μία «δειλή αδελφή». Προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του πατέρα του, ο David (ο γιος) τελικά αναγκάζεται να πυροβολήσει ένα οπόσσομ (ζώο), για να αποδείξει τον ανδρισμό του.

πώς ο ανδρισμός κατασκευάζει και κατασκευάζεται από τα κείμενα. Συγκεκριμένα, η ερευνητική της ερώτηση ήταν: Πώς δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού μέσα σε ένα πρόγραμμα κατ'οίκον διδασκαλίας οδηγούν στη διατήρηση ή μετατρέπουν τη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων σε θέματα ταυτότητας του φύλου και των ανισοτήτων στα κείμενα; Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δραστηριότητες του κριτικού γραμματισμού πράγματι βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν και, κατά καιρούς, να αμφισβητήσουν ιεραρχικές ανδρικές πρακτικές. Αρχικά, οι αντιλήψεις των εφήβων επικύρωσαν την πρόταση του Martino (1995), ο οποίος υποστήριξε ότι η επιλογή κειμένων για εφήβους που ήδη εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τα στερεότυπα φύλου διευκολύνει τη σκέψη τους για τις έμφυλες ταυτότητες. Η συζήτηση για το φύλο μακριά από τον εαυτό μας είναι ένας τρόπος για να μιλήσουμε για ηγεμονικούς ανδρισμούς χωρίς προσωπικές αντιπαραθέσεις.

Επίσης, καθώς τα αγόρια μίλησαν για τις πρακτικές του ανδρισμού και για το πως οι πρακτικές αυτές απεικονίζονται σε κείμενα, άρχισαν να αμφισβητούν την ακαμψία των ανδρικών ταυτοτήτων και των ανισοτήτων. Οι συζητήσεις κριτικού γραμματισμού έτειναν να μετατρέψουν την ευαισθητοποίηση των αγοριών για τις έμφυλες ταυτότητες και τις ανισότητες, όταν οι ανδρικές πρακτικές που απεικονίζονταν στα κείμενα δεν ταίριαζαν με τις δικές τους εμπειρίες. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την πεποίθηση της Davies (1996) ότι η θεμελίωση των δραστηριοτήτων του κριτικού γραμματισμού στις προσωπικές έμφυλες εμπειρίες των αγοριών είναι αναγκαία για τα αγόρια και τους νέους άνδρες, για να εργαστούν προς την κατεύθυνση αποσταθεροποίησης ηγεμονικών ανδρικών πρακτικών. Με αυτόν τον τρόπο τα αγόρια θα αναπτύξουν τη συνειδητοποίηση του πώς οι εμπειρίες τους ως αγόρια επηρεάζουν τους τρόπους να «κάνουν» φύλο και πώς, με τη σειρά τους, οι εμπειρίες τους επηρεάζονται από τους Λόγους στους οποίους έχουν πρόσβαση. Αντίθετα, όταν οι πρακτικές που παρουσιάζονται στα κείμενα συμφωνούσαν με τις πρακτικές των τεσσάρων αγοριών, οι πρακτικές αυτές έτειναν να διατηρηθούν και να γίνουν αποδεκτές. Αυτό δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως λόγος, σύμφωνα με την ερευνήτρια, για να αποσυνδέσουμε τις συζητήσεις κριτικού γραμματισμού από βιωμένες εμπειρίες, αλλά ως ένας λόγος για να τις συνεχίσουμε. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις, τα αγόρια θα έχουν την ευκαιρία να ακούσουν πώς βιώνουν άλλοι τον ανδρισμό και να ακούσουν διάφορες απόψεις, γεγονός που θα μπορούσε τελικά να οδηγήσει σε αλλαγή της ευαισθητοποίησής τους σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες.

Η συμμετοχή στις δραστηριότητες του κριτικού γραμματισμού επέτρεψε στα αγόρια να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις προσωπικές και τις κοινωνικές τους σχέσεις και να γνωρίσουν πώς τα κείμενα παρέχουν επιλεγμένες εκδοχές του ανδρισμού. Έτσι, άρχισαν να αποσταθεροποιούν πρακτικές ηγεμονικού ανδρισμού που ορίζουν τους άνδρες σε αντίθεση με τις γυναίκες και άλλους «υποδεέστερους» άνδρες. Συμπερασματικά, οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού παρείχαν στα αγόρια ένα χώρο, για να σκεφτούν πολλαπλές δυνατότητες για το πώς θα μπορούσαν να σκέπτονται, να αισθάνονται, και να ενεργούν ως άνδρες.

Σε άλλη μία έρευνα κριτικού γραμματισμού με τέσσερα αγόρια και δύο κορίτσια γυμνασίου οι Young & Ricks (όπως αναφέρεται στο Young & Brozo, 2001) αναφέρουν ότι η πρώιμη ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού έδωσαν χώρο στους συμμετέχοντες/ουσες να σκεφτούν και να κριτικάρουν τους πολλαπλούς τρόπους της ύπαρξης του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες ανέπτυξαν την επίγνωσή τους για τις έμφυλες πρακτικές που αναμένονται από αυτούς, από την κοινωνία στο σύνολό της και τα μικρότερα τοπικά πλαίσια της (π.χ., οικογένεια, συμμαθητές, σχολείο). Ανέπτυξαν, επίσης, επίγνωση του πόσο οι γυναικείες και ανδρικές ταυτότητες και οι ανισότητες είναι, τουλάχιστον εν μέρει, κατασκευασμένες μέσα και μέσω αλληλεπιδράσεων με κείμενα. Τέλος, είναι ενδιαφέρον, ότι ακόμη και όταν οι συμμετέχοντες φλέρταραν με την ιδέα απομυθοποίησης των ανδρικών στερεοτύπων, οι δράσεις τους και οι παρατηρήσεις τους εντός της ομάδας αποκάλυψαν πόσο δύσκολο ήταν γι' αυτούς να πάνε ενάντια σε αυτά τα στερεότυπα.

Ενδιαφέροντα είναι και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα του J. Williams (2009) στο City of London School, ένα ιδιωτικό σχολείο για αγόρια στο κέντρο του Λονδίνου. Το δείγμα της έρευνας του αποτελούνταν από 19 αγόρια ηλικίας 15 και 16 ετών που διάβασαν το «*Περηφάνια και Προκατάληψη*» της J. Austen. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η χρήση της λογοτεχνίας λειτούργησε ως «συσκευή» αποστασιοποίησης, επιτρέποντας στους μαθητές να συζητήσουν τον ανδρισμό χωρίς την πιθανή αμηχανία της αυτο-αποκάλυψης. Δεύτερον, οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού παρείχαν στους μαθητές τα εργαλεία, για να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο ο ανδρισμός παρουσιάζεται στο «*Περηφάνια και Προκατάληψη*», και να εξετάσουν τις στάσεις που φέρνουν στο κείμενο ως αναγνώστες. Τα αποτελέσματα αντικατοπτρίστηκαν στην πιο διακριτική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε, για να συζητήσουν για τον ανδρισμό και την αρρενωπότητα καθώς

το έργο προχωρούσε, στην έλλειψη αμηχανίας ή ντροπής που οι μαθητές επέδειξαν όταν συζήτησαν αυτά τα θέματα, καθώς και στα αποδεικτικά στοιχεία ότι οι μαθητές τελείωσαν τη μελέτη του μυθιστορήματος με μια μεγαλύτερη κατανόηση του πολυποίκιλου χαρακτήρα του ανδρισμού από ό, τι είχαν, όταν ξεκίνησαν. Υπήρξαν κάποια στοιχεία, ωστόσο, ότι δεν επωφελήθηκε εξίσου κάθε ένας μαθητής από τους συμμετέχοντες στο έργο. Τουλάχιστον ένας μαθητής δεν πείστηκε από τις ιδέες της έρευνας, και άλλοι είτε άλλαξαν μόνο εν μέρει στον τρόπο σκέψης τους ή δεν φαινόταν να κατανοούν πλήρως ορισμένες πτυχές της διαδικασίας. Πολλοί μαθητές ασχολήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και συμμετείχαν με συνέπεια στις τάξεις, ενώ άλλοι κινητοποιήθηκαν λιγότερο.

Τέλος, θα αναφερθούμε και στην έρευνα δράσης της Ben Harrison (2010) που υποστηρίζει ότι οι τεχνικές κριτικού γραμματισμού επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν τα κείμενα με τρόπους που αποκαλύπτουν εναλλακτικές έννοιες και, κατά συνέπεια, να αναπτύξουν σκέψη ανώτερης τάξης. Αυτές οι δεξιότητες είναι ιδιαίτερα αναγκαίες σε έναν εξελισσόμενο κόσμο, όπου η διάδοση των κειμένων όλων των ειδών προϋποθέτει ότι οι έφηβοι διαπραγματεύονται συνεχώς τρόπους, για να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο τους που κυριαρχείται από την τεχνολογία και να γίνουν πιο ενήμεροι για τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα μπορεί να χρησιμοποιηθούν, για να χειραγωγήσουν τις απαντήσεις (Moje, Young, Readence & Moore, 2000). Με την εξέταση του τρόπου που ο ανδρισμός παρουσιάζεται στη λογοτεχνία, οι έφηβοι μπορούν να αποκτήσουν τα εργαλεία για να εξετάσουν και να αναδομήσουν τις δικές τους έννοιες για τον ανδρισμό.

Με βάση αυτές τις αρχές διεξήγαγε μια ποιοτική έρευνα δράσης σε έξι αγόρια ηλικίας 16-17 ετών και 21 αγόρια ηλικίας 11-13 ετών στο Lindisfarne College της Νέας Ζηλανδίας, ιδιωτικό σχολείο για αγόρια, με αθλητική παράδοση. Στο πλαίσιο της έρευνας, ήταν φανερό από την αρχή ότι ένας ηγεμονικός ανδρισμός, που υποστηρίζεται από μια κυρίαρχη αθλητική κουλτούρα και την ισχυρή επίδραση των μέσων ενημέρωσης, είχε δημιουργήσει μία αρκετά στενή και παραδοσιακή έννοια του ανδρισμού για πολλά αγόρια. Αυτό ήταν σαφές από τις απαντήσεις στις αρχικές έρευνες, τα γραπτά και τα σχόλια των αγοριών που συμμετείχαν στις μελέτες. Παρά την κυριαρχία των στερεότυπων, όμως, αυτά ήταν ακόμα δυνατόν να υπονομευτούν και να αμφισβητηθούν από τα κείμενα που μελετήθηκαν, αποκαλύπτοντας την ετοιμότητα των αγοριών να διαπραγματευθούν μια νέα ερμηνεία του ανδρισμού. Αν και τα αγόρια ενστερνίστηκαν ελεύθερα και εξέφρασαν τον στερεοτυπικό ανδρισμό,

ήταν προετοιμασμένα να τον αμφισβητήσουν και μάλιστα τον αμφισβήτησαν σε ένα μεγάλο μέρος από μόνα τους. Η τάση αυτή έχει αναγνωριστεί κι από άλλους ερευνητές στον τομέα (Martino & Kehler, 2007b, Moje et al., 2000) και ήταν ιδιαίτερα εμφανής στην ομάδα των αγοριών ηλικίας 16-17ετών, στην οποία η σχετική ωριμότητα των αγοριών μπορεί να ενισχύει την ικανότητά τους να σκεφτούν εναλλακτικές ερμηνείες. Η Harrison τονίζει ότι αν και είναι έξω από το εύρος αυτής της μελέτης, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί αν η προθυμία των αγοριών να αμφισβητήσουν τον παραδοσιακό ανδρισμό συνδέεται με τα υπάρχοντα υψηλά επίπεδα ανάγνωσης μυθιστορημάτων μέσα στο σχολείο.

Η πιο σημαντική συνέπεια αυτής της έρευνας είναι ότι στα αγόρια θα πρέπει να δοθούν μεγαλύτερες ευκαιρίες για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από τη συμμετοχή σε συζήτηση και διάλογο σχετικά με το θέμα του ανδρισμού, όπως παρουσιάζεται σε όλες τις μορφές της λογοτεχνίας. Τα αγόρια σε αυτή την μελέτη έδειξαν ότι, παρά τη διάχυτη παραδοσιακή κατασκευή του ανδρισμού, έχουν την ικανότητα και την προθυμία να κοιτάζουν πέρα από αυτή. Ο κύκλος της έρευνας δράσης που διεξήχθη δεν αφαιρέσε την κυρίαρχη αθλητική έννοια της αρρενωπότητας ή ανδρισμού αλλά την διεύρυνε και την εμπλούτισε, ώστε να συμπεριλάβει ιδιότητες, όπως η ευγένεια. Για το λόγο αυτό, είναι προφανές ότι η όλη διαδικασία της ανάπτυξης του κριτικού γραμματισμού σε σχέση με τον ανδρισμό θα πρέπει να είναι ένα διαρκές, και η έρευνα αυτή θα πρέπει να είναι απλώς ο πρώτος κύκλος μιας ερευνητικής διαδικασίας πλήρους έρευνας δράσης που θα αναπτύσσεται και θα βελτιώνεται συνεχώς. Σε κάθε κείμενο που κρίνεται, τα αγόρια πρέπει να ενημερωθούν για εναλλακτικές ερμηνείες και αναγνώσεις του κειμένου. Αυτό όχι μόνο θα ενισχύσει τις απόψεις τους για τον ανδρισμό και τη συμμετοχή τους στο γραμματισμό, αλλά θα αναπτύξει επίσης μια σειρά από κριτικές δεξιότητες, που θα εφαρμόζονται σε όλες τις πτυχές της εμπειρίας τους.



## Β΄ ΜΕΡΟΣ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΈΡΕΥΝΑ

### 1. Διαδικασία καθορισμού της έρευνας

#### 1.1 Λόγοι σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας

Το ελληνικό σχολείο φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις στην πράξη να αγνοεί ή να εθελουφλεί απέναντι στην ετερογένεια των μαθητών που απαρτίζουν τις σχολικές τάξεις. Ειδικότερα, στο θέμα της μελέτης των ανδρικών ταυτοτήτων η ύπαρξη πολλαπλών ανδρισμών στο σχολείο αποσιωπάται, ενώ συχνά φαίνεται να προωθούνται οι κυρίαρχοι Λόγοι ενός ηγεμονικού ανδρισμού που στηρίζεται στην ομοιομορφία, την ετεροσεξουαλικότητα και την ομοφυλοφοβία (Πολίτης, 2006).

Παράλληλα, οι έρευνες διερεύνησης των ανδρικών ταυτοτήτων μέσω της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένουν ελάχιστες, αν και σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η αφήγηση αποτελεί προνομιακό μέσο της διαδικασίας διαμόρφωσης του εαυτού μας καθώς οι αφηγηματικές μυθοπλασίες είναι ουσιαστικά επιτελεστικές, ενώ η επιλογή κειμένων για εφήβους που εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου διευκολύνει την σκέψη τους σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες (Stephens, 2002 και Martino, 1995).

Το νέο Πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία της Α΄ Λυκείου που εισήχθη στο Γενικό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2011-2012 μας έδωσε την ευκαιρία για τη διερεύνηση των παραπάνω θεμάτων καθώς ορίζει ότι *«βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι “η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό”<sup>9</sup>. Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας: να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται»* (ΦΕΚ 1562/2011). Επίσης, προτείνει ως μία από τις διδακτικές ενότητες «Τα Φύλα στη Λογοτεχνία» καθώς θεωρεί ότι αποτελούν *«ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα για τους εφήβους οι οποίοι συγκροτούν την ταυτότητά*

---

<sup>9</sup> Η έντονη υπογράμμιση αποτελεί επιλογή των συντακτριών του Προγράμματος Σπουδών.

τους... και πως είναι ένα θέμα το οποίο προσδιορίζεται από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα αλλά και από την οπτική γωνία και την τεχνοτροπία του κάθε συγγραφέα, επομένως δίνει την ευκαιρία για μια πλούσια σκοποθεσία».

Τέλος, προνομιακό πεδίο αποτέλεσε η δυνατότητα απαγκίστρωσης από το σχολικό ανθολόγιο, η χρησιμοποίηση πολλών παράλληλων κείμενων και η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, ενταγμένων στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες.

Στο πλαίσιο αυτό και διαπιστώνοντας την έλλειψη ανάλογων ερευνών οδηγηθήκαμε στην ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης που φιλοδοξεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του κενού. Η προσέγγιση μας, η οποία βασίζεται στις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, στοχεύει στην κριτική προσέγγιση και «ανάγνωση» από τους μαθητές και τις μαθήτριες των ανδρισμών στο μυθιστόρημα «*Μπίλλυ Έλλιοτ*» του Μέλβιν Μπέρτζες. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να ωθήσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες στην ανάπτυξη της κατανόησης του πώς τα κείμενα εργάζονται για την προώθηση συγκεκριμένων αναγνώσεων και να τους οδηγήσουμε σταδιακά να αμφισβητήσουν, να προκαλέσουν και να σκεφθούν τη δική τους τοποθέτηση εντός αυτών των Λόγων.

## 1.2. Το μυθιστόρημα *Μπίλλυ Έλλιοτ*

Αρχικά, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η επιλογή κειμένου είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την προώθηση μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής θεώρησης στην τάξη και ένα βήμα προς το άνοιγμα των δυνατοτήτων για τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξετάσουν τις επιπτώσεις και τη λειτουργία του κυρίαρχου λόγου στη δική τους ζωή. Αυτή η προσέγγιση ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μια κατανόηση του πώς τα κείμενα εργάζονται για την προώθηση συγκεκριμένων αναγνώσεων και τους παρακινεί να ανταποκριθούν με συγκεκριμένους τρόπους που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση μιας προσπάθειας εκ μέρους του εκπαιδευτικού να οδηγήσει τους μαθητές να αμφισβητήσουν, να προκαλέσουν και να σκεφθούν τη δική τους τοποθέτηση εντός αυτών των λόγων. Γι' αυτόν το λόγο επιλέξαμε το μυθιστόρημα *Μπίλλυ Έλλιοτ* του Μέλβιν Μπέρτζες που παρουσιάζει τη διάλυση των παραδοσιακών εννοιών του ανδρισμού κατά τη διάρκεια της κατάρρευσης των ορυχείων και της βαριάς βιομηχανίας στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Bunting, 2000).

### 1.2.1 Η υπόθεση

Το μυθιστόρημα *Μπίλλυ Έλλιοτ* του Μέλβιν Μπέρτζες βασίζεται στο σενάριο του Λι Χολ για την ομώνυμη ταινία. Το 1984 οι ανθρακωρύχοι του Ηνωμένου Βασιλείου απεργούν. Γνωρίζουμε τον Μπίλλυ, ένα 11χρονο παιδί με μεγάλη αγάπη για το χορό και τη φιλοδοξία του να γίνει επαγγελματίας χορευτής μπαλέτου. Ο Μπίλλυ ζει με το χήρο πατέρα του, Τζάκι, τον μεγαλύτερο αδερφό του Τόνι και τη γιαγιά του, Ναν, που κάποτε ήθελε και αυτή να γίνει χορεύτρια. Ο Τζάκι και ο Τόνι είναι και οι δυο ανθρακωρύχοι και συμμετέχουν ενεργά στην απεργία.

Ο Τζάκι γράφει τον Μπίλλυ σε μαθήματα μποξ, ο Μπίλλυ όμως το σιχαίνεται. Μια ομάδα μπαλέτου που χρησιμοποιεί το γυμναστήριο προσωρινά για τις πρόβες του, τραβάει την προσοχή του Μπίλλυ. Χωρίς να το ξέρει ο πατέρας του, παίρνει μέρος στην τάξη μπαλέτου. Όταν ο Τζάκι το ανακαλύπτει, του το απαγορεύει αυτός όμως, παθιασμένος με το χορό, συνεχίζει κρυφά να κάνει μαθήματα με τη βοήθεια της καθηγήτριάς του, Τζόρτζια Γουίλκινσον και τη συμπαράσταση του παρενδυτικού<sup>10</sup> φίλου του Μάικλ.

Η Τζόρτζια πιστεύει ότι ο Μπίλλυ είναι αρκετά ταλαντούχος για να φοιτήσει στον Βασιλική Σχολή Μπαλέτου στο Λονδίνο, αλλά εξαιτίας της σύλληψης του Τόνι, ο Μπίλλυ χάνει την οντισιόν. Η Τζόρτζια πηγαίνει στο σπίτι του Μπίλλυ να πει στον Τζάκι για τη χαμένη ευκαιρία που του δόθηκε. Ο Τζάκι και ο Τόνι, φοβούμενοι ότι ο Μπίλλυ θα χαρακτηριστεί "γυναικωτός", εξαγριώνονται στην προοπτική να γίνει χορευτής μπαλέτου. Όταν ο Τζάκι όμως, τυχαία βλέπει τον Μπίλλυ να χορεύει, συνειδητοποιεί ότι έχει πραγματικό χάρισμα και θα κάνει τα αδύνατα δυνατά να βοηθήσει τον Μπίλλυ να εκπληρώσει το όνειρό του. Ο Τζάκι επιχειρεί να γίνει απεργοσπάστης και πιάνει δουλειά ώστε να πληρώσει την προπόνηση του Μπίλλυ, αλλά ο Τόνι τον εμποδίζει λέγοντας ότι θα βρουν άλλο τρόπο. Έτσι οι συνάδελφοι, φίλοι και γείτονες συγκεντρώνουν τα χρήματα και ο Τζάκι πηγαίνει τον Μπίλλυ για οντισιόν στη Βασιλική Σχολή Μπαλέτου. Αν και πολύ αγχωμένος, ο Μπίλλυ τα πάει περίφημα στην οντισιόν, αλλά αργότερα θα χτυπήσει ένα άλλο μαθητή και αποδοκιμάζεται από την επιτροπή. Ενώ νομίζει ότι απέτυχε, επιστρέφει σπίτι. Λίγες μέρες μετά, λαμβάνει ένα γράμμα που του ανακοινώνει ότι η Βασιλική Σχολή τον δέχτηκε.

---

<sup>10</sup> Αυτός που διακατέχεται από επίμονη επιλογή ένδυσης με ρούχα του αντίθετου φύλου

Στην τελευταία σκηνή, 14 χρόνια μετά, βλέπουμε τον Μπίλλυ να πρωταγωνιστεί στη Λίμνη των Κύκνων και τους Τζάκι και Τόνι να παρακολουθούν την παράσταση.

## 2. Στόχοι, ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

### 2. 1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας-διδασκτικής παρέμβασης

Σκοπός της συγκεκριμένης διδασκτικής παρέμβασης είναι μέσα από την εφαρμογή και ανάπτυξη πρακτικών κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α΄ Λυκείου να οδηγηθούν στην κριτική προσέγγιση και «ανάγνωση» των ανδρισμών στο μυθιστόρημα *Μπίλλυ Έλλιοτ* του Μέλβιν Μπέρτζες, έτσι ώστε να ανιχνευτούν και ενδεχομένως να μεταβληθούν στερεότυπες απόψεις τους για τις ανδρικές ταυτότητες με «την παραγωγή» εναλλακτικών θέσεων του ανδρισμού και της θηλυκότητας στην τάξη.

Στηριγμένοι σε αυτή την κατευθυντήρια ιδέα αναπτύξαμε, εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε ένα υλικό που βασίστηκε στις αρχές και τις διδασκτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, αλλά και σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για τους ανδρισμούς, που αναπτύχθηκαν εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Τέλος, κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδασκτικής παρέμβασης καταβλήθηκε προσπάθεια ενεργούς εμπλοκής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε με τη διακριτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού-συντονιστή, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιτελούν την εργασία τους με κριτήριο να φτάσουν στον στόχο ο οποίος έχει τεθεί πριν από την έναρξη της εργασίας, είτε με το σχεδιασμό φύλλων εργασίας που καταρτίζονται, όποτε είναι δυνατό, με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν κατά την εφαρμογή της διδασκτικής μας παρέμβασης ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- Να εκφέρουν άποψη για τα θέματα των κειμένων, συνδέοντάς τα με την καθημερινή τους εμπειρία.
- Να είναι σε θέση να διακρίνουν και να περιγράψουν έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα σε σχέση με τον κοινωνικό του ρόλο ως άνδρα ή γυναίκας, τα στερεότυπα που τον περιβάλλουν, τις σχέσεις των φύλων.
- Να κατανοήσουν τη γλώσσα που κατασκευάζει και διατηρεί κυρίαρχους Λόγους θηλυκότητας και ανδρισμού.
- Να αναπτύξουν την κατανόηση του πώς τα κείμενα εργάζονται για την προώθηση συγκεκριμένων αναγνώσεων και να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν, να προκαλέσουν και να σκεφθούν τη δική τους τοποθέτηση εντός αυτών των λόγων.

- Να εξετάσουν άλλες δυνατότητες για την πραγματοποίηση νοήματος και να εξετάσουν άλλες έμφυλες θέσεις έξω από τους κυρίαρχους Λόγους.

## 2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία λειτούργησαν ως αφετηρία για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας και απορρέουν από την ανασκόπηση της σχετικής με τα θέματα βιβλιογραφίας, είναι τα εξής:

1. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν την πολλαπλότητα και την κοινωνική κατασκευή των ανδρισμών; Εντοπίζουν τις στερεότυπες απόψεις για τον ανδρισμό που υποκρύπτονται στα κείμενα;
2. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην κριτική προσέγγιση των κειμένων και στην αναγνώριση των υπόρρητων παραδοχών τους; Αρθρώνουν εναλλακτικές θέσεις που αντιστέκονται στους κυρίαρχους Λόγους περί ανδρισμού και υπερβαίνουν τα δυϊστικά όρια για τους ρόλους των δύο φύλων;

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα που αφορούν τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού που επιλέχθηκαν για την κατασκευή του διδακτικού υλικού, σε συνδυασμό και με την επισκόπηση προηγούμενων ερευνών που κινούνται στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να εντοπίσουν πώς τα κείμενα κατασκευάζουν τις ταυτότητες φύλου με στερεότυπους τρόπους, καθώς και μορφές ηγεμονικού ανδρισμού που ενυπάρχουν στα κείμενα.
2. Η ερμηνεία των κειμένων μέσα από μια κριτική σκοπιά μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τα μηνύματα που επικοινωνούν τα κείμενα και να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση των απόψεών τους. Οι εναλλακτικές αναγνώσεις του ανδρισμού και της θηλυκότητας που παράγονται στην τάξη αναπτύσσουν εναλλακτικούς τρόπους γνώσης για τα κορίτσια και τα αγόρια που δεν ρυθμίζονται αναγκαστικά από μία δυαδική-αντιθετική, συμβολική τάξη.

### 3. Μεθοδολογία της έρευνας

#### 3.1 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι εξαιρετικά χρήσιμη, γιατί μας προσφέρει μία μοναδική εμπειρία του τρόπου προσέγγισης και κατανόησης των βιωμάτων και της συμπεριφοράς των υποκειμένων. Με τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας επιδιώκουμε να ακούσουμε τις ιστορίες και τις «φωνές» των υποκειμένων και να κατανοήσουμε σε βάθος τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους, ελαχιστοποιώντας συγχρόνως, με την κατάλληλη συνεργασία μαζί τους σε όλα τα στάδια της έρευνας, τις σχέσεις εξουσίας που συνήθως υπάρχουν σε τέτοια ζητήματα. Επίσης, η ποιοτική έρευνα επιλέχθηκε καθώς οι ποσοτικές μετρήσεις και οι στατιστικές αναλύσεις δεν ταιριάζουν με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι δύσκολο να τις κατανοήσουμε με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων, ενώ οι μετρήσεις αυτές μπορεί να μην είναι ευαίσθητες σε ζητήματα, όπως αυτά που αφορούν στις διαφορές των δύο φύλων, στη φυλή, στις ατομικές διαφορές κ.ά. Εξισώνοντας όλα τα άτομα σε ένα στατιστικό μέσο όρο, παραγνωρίζουμε το μοναδικό και το ανεπανάληπτο της ύπαρξής τους (Πουρκός και Δαφέρμος, 2010: 18-19).

Με βάση αυτή την αφετηρία σχεδιάσαμε μία διδακτική παρέμβαση, η οποία περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια, η οποία υιοθετεί αρκετά στοιχεία της έρευνας δράσης.<sup>11</sup> Καταρχάς η έρευνα δράσης διακρίνεται για το συμμετοχικό και συνεργατικό της χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι διδάσκων και ερευνητής ταυτόχρονα, ένα υποκείμενο με συνείδηση και ευθύνη που συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης και συνεργάζεται με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, στην περίπτωσή μας με συναδέλφους, μαθητές και πανεπιστημιακούς (<http://www.actionresearch.gr>).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης που υιοθετήθηκε ήταν η ευελιξία και η προσαρμοστικότητά της, δηλαδή οι αλλαγές που μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της και στην πορεία του άμεσου

---

<sup>11</sup> Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση» (Altrichter et al., 2001: 22).

πειραματισμού και της καινοτομίας (Cohen and Manion, 1994: 268). Έτσι, χρειάστηκε για παράδειγμα μία μικρή αλλαγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η αναθεώρηση ή και η απόρριψη μερών του εκπαιδευτικού υλικού, όταν διαπιστωνόταν επικάλυψη των θεμάτων ή κόπωση των μαθητών, ή ακόμη και η υιοθέτηση κάποιων πιο δομημένων φύλλων εργασίας για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.

Τέλος, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν (ημερολόγιο μαθητών και εκπαιδευτικού, ερωτηματολόγια με ανοιχτές ερωτήσεις και τα ίδια τα έργα των μαθητών-οι απαντήσεις τους στα φύλλα εργασίας) συμφωνούν με τη λογική της έρευνας δράσης και στοχεύουν στη διασφάλιση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην εκπαιδευτική έρευνα.

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι παρά τον καινοτόμο χαρακτήρα της παρέμβασής μας και τον επανασχεδιασμό αρκετών από τις πρακτικές μας καθώς και την πρόθεση του ερευνητή να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα που θα προκύψουν για τη βελτίωση των διδακτικών του πρακτικών, ελλείπει από αυτήν το στοιχείο της ελικοειδούς ή κυκλικής διαδικασίας, μίας σπείρας ουσιαστικά επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος, έτσι ώστε να χαρακτηριστεί αμιγής έρευνα δράσης.

### 3.2 Χρόνος διεξαγωγής και συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στην έρευνα

Η έρευνα-διδασκτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος-Απρίλιος του 2013. Το σχολείο της έρευνας ανήκει σε μια ημιορεινή κοινότητα 2000 περίπου κατοίκων. Οι πατέρες ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία ή είναι υπάλληλοι, ενώ οι μητέρες των παιδιών στη συντριπτική τους πλειοψηφία ασχολούνται με τα Οικιακά. Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, στην πλειοψηφία τους είναι απόφοιτοι Λυκείου και μόνο το 1/3 από αυτούς έχει φοιτήσει στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πρόκειται για ένα μικρό σχολείο, πλήρως εξοπλισμένο με Βιβλιοθήκη και εργαστήρια Φυσικής και πληροφορικής, στο οποίο κάθε τάξη αποτελείται από ένα τμήμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προέρχονται κυρίως από τη συγκεκριμένη κοινότητα και από τα κοντινά χωριά. Το τμήμα της Α΄ Λυκείου, όπου διεξήχθη η διδασκτική παρέμβαση, και στο οποίο ο ερευνητής δίδασκε το μάθημα της Λογοτεχνίας αποτελείται από 5 μαθητές και 10 μαθήτριες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που αποτέλεσαν το δείγμα παρουσίαζαν καλή σχολική επίδοση (13-16



στην εικοσάβαθμη κλίμακα), ενώ υπάρχουν και τρεις μαθήτριες με άριστη επίδοση (18-20 στην εικοσάβαθμη κλίμακα).

Στο τμήμα πραγματοποιήθηκαν έντεκα διδακτικές παρεμβάσεις, των δύο διδακτικών ωρών η κάθε μία, στο πλαίσιο του δίωρου εβδομαδιαίου μαθήματος της Λογοτεχνίας. Στην τάξη δεν υπήρχαν μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ υπήρχε μία μαθήτρια, προερχόμενη από οικογένεια οικονομικών μεταναστών από την Αλβανία.

### 3.3 Δεοντολογία της έρευνας

Η διδακτική παρέμβαση – έρευνα μας διέπεται από δεοντολογικές αρχές και ειδικότερα (Altrichter et al., 2001: 122-125):

*Διαπραγμάτευση:* Στην έρευνα που διεξάγεται μέσα στην τάξη, ο ερευνητής λέει στους μαθητές ποιοι είναι οι στόχοι της έρευνας και ζητά τη συνεργασία τους.

*Εμπιστευτικότητα:* Τα δεδομένα ανήκουν σε εκείνους από τους οποίους προέρχονται. Ο ερευνητής χειρίζεται τα δεδομένα εμπιστευτικά και δεν τα δίνει σε άλλους χωρίς άδεια. Η ανωνυμία των μαθητών διασφαλίζεται σε όλα τα στάδια της έρευνας.

*Έλεγχος από τους συμμετέχοντες:* Τα άτομα που συμμετέχουν διατηρούν τον έλεγχο της κατάστασης. Αυτή η δεοντολογική αρχή παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς ο έλεγχος της έρευνας και οποιωνδήποτε αλλαγών προκύψουν πρέπει να είναι στα χέρια αυτών που θα υποστούν τις συνέπειες.

### 3.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Προσπαθώντας να επιτύχουμε τη μεγαλύτερη δυνατή εγκυρότητα και αξιοπιστία κατά τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόσαμε την τριγωνοποίηση, δηλαδή την εφαρμογή και συνδυασμό διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών για τη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1994: 511). Στην έρευνα μας ακολουθήσαμε τόσο την τριγωνοποίηση μεταξύ διαφορετικών πηγών ή τριγωνοποίηση δεδομένων με τη συγκέντρωση δεδομένων για το ίδιο θέμα από τους/τις μαθητές και μαθήτριες και από τον εκπαιδευτικό όσο και τη μεθοδολογική

τριγωνοποίηση, τη συγκέντρωση δηλαδή δεδομένων με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων (Cohen&Manion,1994: 326).

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά δεδομένα συνελέγησαν από: α) τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια (αρχικό και τελικό), β) τις σημειώσεις που κρατούσαν στα προσωπικά τους ημερολόγια γ) τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα φύλλα εργασίας και δ) από το ημερολόγιο έρευνας που συμπλήρωνε ο εκπαιδευτικός μετά από κάθε διδακτικό δίωρο, με παρατηρήσεις και σχόλια από το πεδίο της έρευνας.

Αναλυτικότερα, για την εξασφάλιση πληροφοριών σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα έκφρασης των απόψεων των υποκειμένων επιλέχτηκε το ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων, αν και στην ποιοτική έρευνα προτιμάται η συνέντευξη, καθώς δεν επιτεύχθηκε η συναίνεση των μαθητών στη μαγνητοφώνησή τους. Στα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου συγκαταλέγεται το γεγονός ότι δίνονται ποικίλες απαντήσεις τις οποίες ενδεχομένως ο ερευνητής δεν θα λάμβανε υπόψη, αν έδινε εκείνος τον κατάλογο των δυνατών απαντήσεων, καθώς και ότι τα υποκείμενα εκφράζουν τις απόψεις τους αυθεντικά. Ακόμη, για να ελαχιστοποιήσουμε τα μειονεκτήματά του, κατά τη συμπλήρωσή του στην τάξη δόθηκαν διευκρινίσεις για κάθε ερώτημα χωριστά και απαντήσεις στις απορίες των μαθητών.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν δημογραφικά στοιχεία, όπως το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Ακολουθούν ερωτήσεις που έχουν στόχο να ανιχνεύσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη θέση του άνδρα και της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία, τις δραστηριότητες «που ταιριάζουν» στα δύο φύλα και τη ομοφυλοφιλία. Τέλος, υπάρχουν ερωτήσεις για τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών καθώς και για την άποψή τους σχετικά με το μάθημα της Λογοτεχνίας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 124 ).

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν ξανά το αρχικό ερωτηματολόγιο, εμπλουτισμένο με κάποιες επιπλέον ερωτήσεις σχετικά με την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II, σελ. 128).

Όσον αφορά στα ημερολόγια των μαθητών/τριών, επειδή τα παιδιά δεν είχαν πείρα από τη συμπλήρωση ανάλογων καταγραφών, αλλά και λόγω της κακής εμπειρίας από τη χρήση ημερολογίων στο μάθημα της «Ερευνητικής Εργασίας», όπου συχνά συνάδελφοι παραπονιόνταν για ελλειπείς καταγραφές ή και μη

συμπλήρωση και επιστροφή των ημερολογίων, επιλέξαμε να δώσουμε στους μαθητές και τις μαθήτριες σε κάθε μάθημα μία «προσχεδιασμένη» σελίδα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ, σελ. 131) ημερολογίου την οποία συμπλήρωναν στο τέλος κάθε διδακτικού δώρου. Το ημερολόγιο περιελάμβανε μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος και ερωτήσεις σχετικά με το τι έμαθαν (σε γνωστικό επίπεδο, για τον εαυτό τους, για στάσεις ζωής), τι τους δυσκόλεψε, τι τους άρεσε καθώς και σχόλια και παρατηρήσεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία ή και προτάσεις βελτίωσής της. Αξίζει να σημειώσουμε ότι παρά τις αναμενόμενες διαμαρτυρίες των παιδιών στα πρώτα μαθήματα, οι οποίες εστιάζονταν κυρίως στο «*μα κύριε γράφουμε συνέχεια τα ίδια πράγματα...*» οι απόψεις τους μεταβλήθηκαν, όταν μετά από την ανάγνωση σελίδων των ίδιων των ημερολογίων τους συνειδητοποίησαν ότι τελικά μάλλον είχαν πολλά και ενδιαφέροντα να πουν.

Μέθοδο συλλογής ερευνητικών δεδομένων αποτέλεσαν και τα φύλλα εργασίας, τα οποία συντάχτηκαν με βάση τη φιλοσοφία και τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού όσον αφορά τη μελέτη λογοτεχνικών κειμένων με θέμα τις ανδρικές ταυτότητες. Τα φύλλα περιελάμβαναν δραστηριότητες που είχαν στόχο την ανίχνευση στερεοτύπων απόψεων, την ενσυναίσθηση, την εξέταση της γλώσσας των κειμένων και των τρόπων που οι κυρίαρχοι Λόγοι κατασκευάζουν τους εαυτούς τους και τους άλλους, όπως και ερωτήσεις για τις σχέσεις μεταξύ των κειμενικών αναπαραστάσεων του φύλου και των προσωπικών εμπειριών τους ως έμφυλα όντα. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών παρείχαν πλούσιο ερευνητικό υλικό που σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα συνέβαλαν στη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και των ερευνητικών υποθέσεων που θέσαμε.

Τέλος, το ημερολόγιο της έρευνας προσέφερε δεδομένα που προέκυψαν από τις συζητήσεις στην τάξη, εμπλουτισμένα με σχόλια σχετικά με την ανταπόκριση και τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών, εξηγήσεις σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα ή και ιδέες για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, αποτελώντας ένα σημαντικό σύντροφο στην ερευνητική διαδικασία (Altrichter et al., 2001: 31-61).

### 3.5 Μεθοδολογικό εργαλείο επεξεργασίας - ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό παράδειγμα της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου του Philipp Mayring (2014). Κατά την ερμηνεία του κειμενικού υλικού το σημείο εκκίνησης είναι

ως επί το πλείστον το ξεχωριστό τμήμα του κειμένου που πρέπει να αναλυθεί με πολύ μεγάλη ακρίβεια (για παράδειγμα όσον αφορά στο κειμενικό του πλαίσιο), να αξιολογηθεί προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, να εξεταστεί στο πλαίσιο των σχέσεών του με άλλα τμήματα του κειμένου (κατά κανόνα με σκοπό την αποκάλυψη των κειμενικών δομών), ενώ συχνά τίθεται ως στόχος κάποιο είδος περίληψης του υλικού. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις βασικές μορφές – μοντέλα ερμηνείας του κειμένου:

1) Τη «συγκεφαλαίωση» (summary), με την οποία επιχειρείται μέσω μιας αφαιρετικής διαδικασίας που οδηγεί στη μείωση του ερευνώμενου υλικού, η ανεύρεση των ουσιαστικών μηνυμάτων του περιεχομένου του και η παραγωγή ενός προϊόντος το οποίο θα παρέχει μια γενική εικόνα του υλικού.

2) Την «εξήγηση» (explication), η οποία έχει ως στόχο να διευρύνει την κατανόηση συγκεκριμένων σημείων του κειμένου που δημιουργούν αοριστία και αμφιβολία, να τα δια φωτίσει και να τα αποσαφηνίσει, αντλώντας επιπρόσθετο υλικό από το συγκείμενο.

και

3) Τη «δόμηση» (structuring), η οποία αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγηση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων (Mayring, 2014: 63-64). Η δόμηση αποτελεί τη βασικότερη τεχνική ανάλυσης της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και διακρίνεται σε τρία ερευνητικά παραδείγματα: τη δόμηση περιεχομένου, την τυπική δόμηση και την πρότυπη δόμηση.

Αναλυτικότερα, κατά την επεξεργασία του υλικού ο ερευνητής ακολουθεί την εξής γενική πορεία:



Η πορεία της έρευνας ποιοτικού υλικού με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Μπονίδης, 2014: 477)

Όσον αφορά στο βήμα 8, τη συγκρότηση του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών αυτό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Αρχικά, ο ερευνητής θα πρέπει να ορίσει τις «μονάδες ανάλυσης» βάσει των οποίων θα αποδελτιώσει τις αναφορές στο υλικό που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι μονάδες αυτές ορίζονται ως εξής:

1. Η μονάδα καταγραφής ορίζει πότε αρχίζει και πότε τελειώνει ένα χωρίο στο εξεταζόμενο υλικό, το οποίο εμπίπτει στο σύστημα κατηγοριών και προσδιορίζει το ελάχιστο όριο της.

2. Η μονάδα πλαισίου θέτει το μέγιστο όριο ενός χωρίου, το οποίο εντάσσεται στο σύστημα κατηγοριών.
3. Η μονάδα αξιοποίησης ορίζει ποια σχετικά με τη θεματική της έρευνας χωρία αξιοποιούνται. (Mayring, 2014: 51).

Στη συνέχεια συγκροτείται το σύστημα κατηγοριών βάσει της θεωρίας και του ερευνώμενου υλικού, αποδελτιώνονται βάσει των μονάδων ανάλυσης οι αναφορές που εμπίπτουν στο σύστημα των κατηγοριών, ταξινομούνται τα δελτία κατά κατηγορία και ελέγχεται η λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών. Επειδή η συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών είναι ένα σημείο καίριας σημασίας για την πορεία της έρευνας, το σύστημα αυτό θα πρέπει να ανταποκρίνεται επαρκώς τόσο στους σκοπούς της έρευνας όσο και στα ερευνητικά ερωτήματα. Ακόμη, να είναι εξαντλητικό και «κορεσμένο». Από τη μια δηλαδή, να εντάσσονται σε αυτό όλες οι σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας αναφορές (εξαντλητικότητα και πληρότητα της κατηγοριοποίησης) και από την άλλη να πληρούνται όλες οι κατηγορίες του συστήματος (κορεσμός της κατηγοριοποίησης). Τέλος, να είναι αξιόπιστο, δηλαδή να διατυπωθούν με ακρίβεια και σαφήνεια οι κατηγορίες του, να είναι έγκυρο, δηλαδή να μετρά αυτό που επιδιώκει να μετρήσει και να είναι παραγωγικό, δηλαδή να προσφέρεται για εξαγωγή συμπερασμάτων, για διατύπωση νέων υποθέσεων και για παροχή αξιόπιστων δεδομένων (Μπονίδης, 2004: 52).

Για να διασφαλίσουμε ότι το σύστημα κατηγοριών ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα, διενεργήσαμε, αφού είχαμε εξετάσει το 50% περίπου του υλικού μας, μία επανεξέταση των κατηγοριών έτσι ώστε να αποφύγουμε επικαλύψεις και να διασφαλίσουμε ότι το επίπεδο αφαίρεσης είναι σύμφωνο με το περιεχόμενο και τους στόχους της ανάλυσης (Mayring, 2014: 80-81). Αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας ήταν η συγχώνευση των όμοιων κατηγοριών, η ομαδοποίηση των κατηγοριών με συναφές περιεχόμενο ή η ένταξή τους ως υποκατηγοριών σε μια βασική κατηγορία και η συγκρότηση του οριστικού συστήματος κατηγοριών που διαμορφώθηκε ως εξής:

## **1. Η κοινωνική επίδραση στην κατασκευή του ανδρισμού**

- 1.1 Η κοινωνική τάξη
- 1.2 Η μόρφωση
- 1.3 Ο ρόλος της κοινότητας και της ομάδας συνομηλίκων

## **2. Παραστασιακές επιτελέσεις του ανδρισμού**

- 2.1 Προβολή και κρίση ανδρισμού
- 2.2 Η χρήση της γλώσσας
- 2.3 Η σεξουαλικότητα
  - 2.3.1 «Το φυσιολογικό»
  - 2.3.2 Ομοφυλοφιλία-ομοφοβία

## **3. Ανδρισμοί και Θηλυκότητες**

- 3.1 Ευαισθησία vs σκληρότητα
- 3.2 Συναισθηματική εμπλοκή πατέρα – μητέρας στην οικογένεια
- 3.3 «Ανδρικές» (αγορίστικες) και «Γυναικείες» (κοριτσίστικες) δραστηριότητες

Στη συνέχεια, εφαρμόσαμε κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τη δόμηση περιεχομένου και την πρότυπη δόμηση (Mayring, 2014: 104-107). Με τη δόμηση περιεχομένου περιγράψαμε την ουσία του περιεχομένου των επιμέρους παραθεμάτων/περιπτώσεων κατά (υπο)κατηγορία –παραφράζοντάς τα- και αναπαριστώντας κατά αυτόν τον τρόπο το υλικό σε μακροεπίπεδο. Τέλος, με την πρότυπη δόμηση, εντοπίσαμε στο υλικό τα χαρακτηριστικότερα παραθέματα, τα «πρότυπα», με κριτήριο τη μεγάλη συχνότητα, την ιδιαίτερα ακραία διατύπωση και το ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον. Τα σημαντικότερα πρότυπα παρατέθηκαν με το μέγιστο δυνατό συγκείμενό τους με στόχο κατά πρώτο λόγο να τεκμηριώσουν τις παραφράσεις και κατά δεύτερο λόγο να προσφέρουν τη δυνατότητα εναλλακτικής ή

κριτικής ανάγνωσης στο μελετητή του μετα-κειμένου (Mayring, 2014: 105 και Μπονίδης 2014b).

### 3.6 Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

#### 1<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Το πρώτο διδακτικό δίωρο ήταν εισαγωγικό με στόχο την εξοικείωση των μαθητών/τριών με την κριτική προσέγγιση/ανάλυση κειμένων με βάση τις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, διανεμήθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα φυλλάδιο με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και στη συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για τις πιθανές εφαρμογές του κριτικού γραμματισμού στην καθημερινότητά μας (ΜΜΕ, ιστοσελίδες, γλώσσα). Τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τη σεξιστική γλώσσα σε τηλεοπτικές διαφημίσεις ή διαφημίσεις περιοδικών και να συζητήσουν για τις άνισες αναπαραστάσεις των ανδρών και γυναικών σε βιβλία ή ταινίες, σε μία προσπάθεια να διαφανεί η αντιθετική, διπολική συχνά, τοποθέτηση των ανδρών και των γυναικών. Στη συνέχεια, δόθηκε το κείμενο του *X. Μουτσόπουλου, Πώς αυτοκτονεί ένας οργανισμός* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV, σελ. 132) με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού και ιδιαίτερα τον εντοπισμό των υπόρρητων παραδοχών του κειμένου και τη χρήση της γλώσσας για την κατασκευή ή ανατροπή των κυρίαρχων Λόγων.

#### 2<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων, στάσεων και απόψεών τους για τη θέση του άνδρα και της γυναίκας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία, καθώς και τις επιρροές που δέχτηκαν στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να καταθέσουν τις απόψεις τους για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο σχολείο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I, σελ. 124). Τέλος, τους παρουσιάστηκε η υπόθεση του μυθιστορήματος και το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα (Χώρος: εργατικό χωριό ανθρακωρύχων, χρόνος: 1984, απεργία ανθρακωρύχων - Θάτσερ πρωθυπουργός της Μ. Βρετανίας).

#### 3<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο



Ανάγνωση των πρώτων κεφαλαίων που δίνουν πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση των Έλλιοτ (απεργία και οικονομική ανέχεια, χηρεία πατέρα, ενασχόληση του Μπίλλυ με την πυγμαχία), με την οδηγία του εκπαιδευτικού να σημειώσουν εκείνα τα ζητήματα που τους/τις εντυπωσίασαν και θα ήθελαν να συζητήσουν. Έτσι αναδείχτηκαν το θέμα της ανδρικής σκληρότητας (όλοι βρίζουν και τσακώνονται στους Έλλιοτ), η απουσία τρυφερότητας λόγω του θανάτου της μητέρας, οι προσδοκίες του πατέρα αλλά και της κοινότητας και σε ένα πρώιμο στάδιο οι απόψεις του κειμένου και των παιδιών σχετικά με τον χορό και την ομοφυλοφιλία. Υπήρξε θετική υποδοχή του κειμένου και των θεμάτων που θίγει. Επίσης, η γλώσσα του, που δεν είχε υποστεί «λογοκρισία» από το διδάσκοντα, όχι μόνο δεν ενόχλησε τα παιδιά αλλά αντίθετα εκλήφθηκε και ως αποδοχή της ωριμότητάς τους να διαπραγματευτούν «πιο σοβαρά» ζητήματα.

Από τις σημειώσεις τους διαμορφώθηκε ένα σύντομο φύλλο εργασίας, η συμπλήρωση του οποίου ανατέθηκε ως κατ'οίκον εργασία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V, σελ. 135). Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν έναν πίνακα-προσαρμογή από το φυλλάδιο του *British Council: Billy Elliot, Melvin Burgess: Teacher's Guide and Key-* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI, σελ. 136) με στόχο να κατανοήσουν τη νοοτροπία ενός πατέρα που δεν επιθυμεί ο γιος του να ασχοληθεί με το μπαλέτο, αλλά και για να τεθεί ένας αρχικός προβληματισμός για το πώς η κοινωνική τάξη μπορεί να καθορίσει τις επιλογές ζωής, ακόμη και την επιλογή ανδρισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δυσανασχέτησαν με τη συμπλήρωση του πίνακα αναφέροντας χαρακτηριστικά: «*τι νόημα έχει η άσκηση;*». Παρόλα αυτά κατανόησαν αργότερα τη χρησιμότητά του, όταν το θέμα της σύνδεσης κοινωνικής τάξης και ανδρισμού καθώς και των πιέσεων που ασκεί η κοινότητα επανήλθαν πιο έντονα στο προσκήνιο.

#### 4<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Αρχικά, παρουσιάστηκαν οι απαντήσεις στο φύλλο εργασίας οι οποίες έδωσαν τροφή για τη δραστηριότητα που ακολούθησε. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν σε δύο στήλες «τους μύθους» που επικρατούν για τους άνδρες και τις γυναίκες και υπογράμμισαν ποιοι από αυτούς ισχύουν πραγματικά σύμφωνα με την άποψή τους. Η δραστηριότητα αποσκοπούσε στην αναγνώριση στερεότυπων απόψεων που υπάρχουν όχι μόνο σε κυρίαρχους Λόγους αλλά και στη σκέψη των ίδιων των μαθητών/τριών. Τη δεύτερη διδακτική ώρα διανεμήθηκε ένα φύλλο εργασίας που παρουσίαζε ένα πρωτοσέλιδο μιας αθλητικής εφημερίδας με ένα

γνωστό ποδοσφαιριστή ντυμένο ως μπαλαρίνα και μία είδηση από το SPORT24 με τίτλο «*Ντυμένος μπαλαρίνα στην προπόνηση*», τα παιδιά συζήτησαν και κατέγραψαν τις απόψεις τους για τα μηνύματα που επιδίωκαν να περάσουν οι αρθρογράφοι και για τις απόψεις που προβάλλονται εμφανώς ή υπονοούνται (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII, σελ. 137).

#### 5<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Την πρώτη ώρα οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγισαν την προσωπικότητα του πατέρα (Τζάκι Έλλιοτ) και τις απόψεις του για την πυγμαχία, το ρόλο των ανδρών γενικότερα και του ίδιου ως πατέρα, αλλά και του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί, όταν αναφέρεται στα κορίτσια με στόχο να εντοπιστούν στερεότυπες απόψεις του λογοτεχνικού χαρακτήρα και να συσχετιστούν με τις απόψεις και τα προσωπικά βιώματα των μαθητών/τριών. Τη δεύτερη ώρα τους ανατέθηκε ως δραστηριότητα να υποθέσουν ότι επιθυμούν να ασχοληθούν με μία δραστηριότητα που θεωρείται «αταίριαστη» με το φύλο τους. Με στόχο την ενσυναίσθηση, την προσπάθεια δηλαδή να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου άλλου και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά και τα κίνητρά του, έπρεπε να καταχωρίσουν μία ημερολογιακή καταγραφή που να αναφέρεται στα συναισθήματά τους, τις αντιδράσεις τους και την επιχειρηματολογία με την οποία θα στήριζαν την απόφασή τους. Τέλος, μέσα από τις παρουσιάσεις και τις αντιδράσεις που προκάλεσαν στην τάξη προέκυψε ως ιδέα η δραστηριότητα της καταγραφής δύο τίτλων για το πρωτοσέλιδο μιας επαρχιακής και μίας πανελλήνιας κυκλοφορίας εφημερίδας αντίστοιχα, που θα σχολίαζαν την επιλογή ενός αγοριού να ασχοληθεί με μία δραστηριότητα που δεν «αρμόζει» στον ανδρισμό του. Οι τίτλοι που επιλέχτηκαν ήταν ιδιαίτερα ευφάνταστοι και αποτύπωσαν με ενάργεια το ρόλο του κοινωνικού συγκείμενου και τις πιέσεις που ασκεί όσον αφορά στην επιλογή εναλλακτικών θέσεων υποκειμένου.

#### 6<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες παρακολούθησαν αποσπάσματα ελληνικών τηλεοπτικών σειρών και ταινιών από τη δεκαετία του '60 ως και τις μέρες μας που παρουσιάζουν ομοφυλόφιλους χαρακτήρες. Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν σε ένα φύλλο παρατήρησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII, σελ. 139) τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι ομοφυλόφιλοι, τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για να τους

περιγράφουν, πώς αντιδρούν και αν υπάρχει με την πάροδο του χρόνου κάποια αλλαγή στην παρουσίαση τους. Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν αν ταυτίζονται με κάποιες από αυτές τις απεικονίσεις και από πού έχουν επηρεαστεί στις απόψεις τους. Τέλος, στη λογική των ανθιστάμενων αναγνώσεων δόθηκε στους μαθητές και οι μαθήτριες ως εργασία για το σπίτι ένα άρθρο (διαθέσιμο στο <http://www.wcml.org.uk/contents/object-of-the-month/lgbt-history-month--coal-not-dole-poster-from-the-miners-strike-198485/>) που παρουσίαζε τη στήριξη της LGBT<sup>12</sup> κοινότητας στον αγώνα των ανθρακωρύχων. Τα παιδιά καλούνταν να σχολιάσουν την εικόνα σε σχέση με τη συνήθη εικόνα των ομοφυλόφιλων στα ΜΜΕ και τις δηλώσεις του εκπροσώπου των ανθρακωρύχων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ, σελ. 140).

#### 7<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Το δίωρο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγισαν με κριτικό τρόπο το θέμα των αθλητικών δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα του ποδόσφαιρου σε αντιπαράθεση με το μπαλέτο. Συγκεκριμένα, ερωτήθηκαν ποιες αντιδράσεις αντιμετωπίζει ο Μπίλλυ στο σχολείο; Τι πιστεύουν ότι θα συνέβαινε σε ένα ελληνικό σχολείο; Πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι; Επίσης, ασχολήθηκαν με τον αδελφό του Μπίλλυ, τον Τόνυ (συμπεριφορές, προσδοκίες, στάσεις ζωής, πώς επηρεάζεται από το συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο) και εστίασαν ιδιαίτερα στο περιστατικό της σύγκρουσης του Τόνυ και της κας Wilkinson (η δασκάλα χορού), στο οποίο ο Τόνι εξευτελίζει τον Μπίλλυ ανεβάζοντάς τον στο τραπέζι και διατάζοντάς τον να χορέψει. «*Τι προσπαθείς να κάνεις; Θεε να γίνει ο αδελφός μου ξεφτίλας του κερατά για την υπόλοιπη ζωή του;*» (σ. 122). Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να διερευνήσουν από πού πηγάζουν οι συγκεκριμένες απόψεις του Τόνυ για το μπαλέτο και αν οι αντιδράσεις του είναι πειστικές. Ακόμη, ερωτώνται γιατί ο Τόνυ τονίζει τη μεσοαστική καταγωγή της κας Wilkinson και για το πώς πιστεύουν ότι θα αντιδρούσε ενδεχομένως ένας νεαρός της μεσοαστικής τάξης που δεν αντιμετωπίζει προβλήματα ανάλογα με εκείνα του Τόνυ. Επειδή, τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ως συμπληρωματικό κείμενο τους δόθηκε και το παρακάτω απόσπασμα από σχετικό άρθρο στο *British journal of sociology of education* (Ashley, 2009:189):

---

<sup>12</sup> LGBT/ΛΟΑΤ: Τα αρχικά ΛΟΑΤ (αγγλικά LGBT, Lesbian-Gay-Bisexual-Transgender) αναφέρονται συνολικά στα Λεσβιακά, Ομοφυλόφιλα, Αμφισεξουαλικά και Τρανσεξουαλικά άτομα.

«...Η επιλογή είναι ακόμη προνόμιο των αγοριών της μεσαίας τάξης που μπορούν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για αζιοκρατία. Αυτά τα αγόρια μπορούν να επιλέξουν πώς θα αποκαλούν τους εαυτούς τους. Μπορούν να επιλέξουν πότε θα χορέψουν, θα τραγουδήσουν ή θα παίζουν ποδόσφαιρο. Μπορούν ακόμη να επιλέξουν και τον ανδρισμό τους.» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ, σελ. 141).

#### 8<sup>ο</sup> διδακτικό δίωρο

Το δίωρο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες διάβασαν στην τάξη τη σκηνή στην οποία ο Μπίλλυ βρίσκει το φίλο του Μάικλ στο σπίτι του ντυμένο με το φόρεμα της αδελφής του. Διερευνώντας το ρόλο του κοινωνικο-πολιτισμικού συγκείμενου οι μαθητές και οι μαθήτριες ερωτήθηκαν για τον αν ο Μάικλ θα αντιμετώπιζε δυσκολίες αν ζούσε στην περιοχή τους και τι είδους θα ήταν αυτές, καθώς και αν οι ίδιοι θα τον ήθελαν για φίλο τους ή όχι. Στη συζήτηση που ακολούθησε τέθηκε από μία μαθήτρια το ερώτημα ποιος καθορίζει «το φυσιολογικό» και ακολούθησε μία πολύ ενδιαφέρουσα και αρκετά έντονη συζήτηση. Στους μαθητές και τις μαθήτριες διανεμήθηκαν ως συμπληρωματικό υλικό τα άρθρα: «Δεν υπάρχουν, πια, άντρες;» της Χριστίνας Ταχιάου και «Μα που πήγαν όλοι οι άντρες; Από την Οικοδομή στο Sra», του Κωστή Ζαφειράκη που σχετίζονται με το θέμα της κρίσης ανδρισμού. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσπάθησαν να ανιχνεύσουν στερεότυπες απόψεις για το ρόλο των δύο φύλων, για τους τρόπους και μέσα πειθούς που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς καθώς και να καταθέσουν τα δικά τους σχόλια για τα δύο άρθρα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙ, σελ. 142). Ως εργασία για το σπίτι τους ανατέθηκε να σχολιάσουν την παρακμιακή συμπεριφορά του συζύγου της κας Wilkinson και να εντοπίσουν τα κοινωνικά αίτια στα οποία πιθανώς οφείλεται (ανεργία, κρίση ανδρικής ταυτότητας-πλήγμα στην εικόνα του άνδρα-κουβαλητή).

#### 9 διδακτικό δίωρο

Την πρώτη ώρα έγινε ανάγνωση της σκηνής στο σπίτι Έλλιοτ κατά τη διάρκεια των Χριστουγέννων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσέγγισαν κριτικά το κείμενο απαντώντας σε ερωτήσεις, όπως που πιστεύουν ότι οφείλεται η χαμηλή αυτό-εκτίμηση του πατέρα, αν οι άντρες κλαίνε και ποιος θα ήταν ενδεχομένως ο ρόλος της μητέρας (η οποία, αν και πεθαμένη, αναφέρεται συχνά κατά τις στιγμές έντασης). Τη δεύτερη ώρα ασχολήθηκαν με την κομβική για την πλοκή του μυθιστορήματος σκηνή κατά την οποία ο πατέρας συλλαμβάνει το Μπίλλυ να χορεύει μπαλέτο με τον Μάικλ

στο ρινγκ. Τα παιδιά διαπραγματεύονται το συγκεκριμένο απόσπασμα με βάση ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις για το ποιος θεωρούν ότι είναι ο ρόλος του πατέρα, ποιοι παράγοντες συνετέλεσαν στη μεταστροφή του πατέρα και τι πιστεύουν ότι θα συνέβαινε αν ο Μπίλλυ ήταν ομοφυλόφιλος ή δεν αποτελούσε ξεχωριστό ταλέντο, που τους προσφέρουν τη δυνατότητα να σκεφτούν εναλλακτικούς τρόπους απόδοσης του θέματος από εκείνους του συγγραφέα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙ, σελ. 145).

#### 10 διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολήθηκαν με τη σκηνή που αναφέρεται στην οντισιόν του Μπίλλυ στο Λονδίνο. Στο φύλλο εργασίας που συγκροτήθηκε με τη συνεργασία των παιδιών συμπεριλήφθησαν ερωτήσεις για τις διαφορές ανάμεσα στο Τζάκι και τον Μπίλλυ και «τους αριστοκράτες» του πάνελ με στόχο να διαφανούν οι διαφορετικοί ανδρισμοί που εκπροσωπούν και οι αξίες που αντιπροσωπεύουν. Επίσης, για να κατανοηθεί το πώς κυρίαρχοι Λόγοι επηρεάζουν τις απόψεις μας και τη συμπεριφορά μας σχολιάστηκε η γροθιά του Μπίλλυ στο άλλο παιδί και οι πραγματικοί λόγοι της συμπεριφοράς του που αφήνονται να υπονοηθούν. Τέλος, τέθηκε η ερώτηση ποιο πρότυπο ανθρώπου εκπροσωπεί ο Μπίλλυ Έλλιοτ και με ποιο τρόπο ξεπέρασε τα εμπόδια που θέτουν η κοινωνική τάξη-καταγωγή του και ίσως και η σεξουαλικότητά του σε μια προσπάθεια διερεύνησης των υπόρρητων παραδοχών του κειμένου<sup>13</sup> -της ουσιαστικά νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πεποίθησης που εφαρμόστηκε από τις κυβερνήσεις των Νέων Εργατικών στην Αγγλία (Alderson, 2011) ότι η καλλιέργεια του ατομικού ταλέντου πρέπει να είναι η βάση της οικονομικής ανάπτυξης και ευημερίας. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ, σελ. 146).

#### 11 διδακτικό δίωρο

Στο τελευταίο διδακτικό δίωρο οι μαθητές και οι μαθήτριες προσπάθησαν να διαμορφώσουν μία νέα ανταπόκριση, η οποία συνιστά επαναπροσέγγιση της πρώτης ανταπόκρισης υπό το πρίσμα των δεδομένων που προέκυψαν από την κριτική προσέγγιση του κειμένου.

Στην προσπάθειά τους αυτή βοηθήθηκαν με ερωτήσεις όπως:

- Νιώσατε άνετα διαβάζοντας αυτό το κείμενο; Αν ναι/ όχι γιατί;

---

<sup>13</sup> Τι συμβαίνει με όλα τα αγόρια στη Βόρεια Αγγλία που δεν βρίσκουν στο μπαλέτο μία διέξοδο; Τι συμβαίνει με τα αγόρια και τα κορίτσια που μένουν πίσω στις κοινότητές τους;

- Νομίζετε ότι υπάρχουν κάποιοι που, αν το διάβαζαν, δεν θα ένιωθαν καλά; Αν ναι, για ποιο λόγο;
- Υπάρχει κάποιος ήρωας με τις απόψεις/ιδέες του οποίου ταυτιστήκατε; Αν ναι, για ποιους λόγους;
- Το βιβλίο στηρίζεται σε σενάριο μίας πολύ επιτυχημένης ταινίας. Υπακούει στη λογική του Hollywood;
- Γιατί ο συγγραφέας επέλεξε την τεχνική των πολλών αφηγηματικών φωνών;
- Πώς παρουσιάζονται οι γυναικείοι χαρακτήρες στον Μπίλλυ Έλλιοτ;
- Εν τέλει ποια είναι η στάση του συγγραφέα; Αναπαράγει ή προκαλεί τα στερεότυπα;
- Το βιβλίο αναφέρεται σε γεγονότα που διαδραματίζονται το 1984. Πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι στάσεις των ανθρώπων από τότε; Πώς αντιδρούν τα ΜΜΕ;
- Ποιοι άλλοι εναλλακτικοί τρόποι ύπαρξης και δράσης είναι δυνατοί, πέρα από τους προβαλλόμενους από το κείμενο;

Η διδακτική παρέμβαση έκλεισε με τη συμπλήρωση από τους μαθητές και τις μαθήτριες του αρχικού ερωτηματολογίου, εμπλουτισμένου με κάποιες επιπλέον ερωτήσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στις απόψεις των μαθητών/τριών και να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

## 4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### 4.1 Ανάλυση του αρχικού ερωτηματολογίου

Το αρχικό ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, σελ. 124) αποτελούνταν από ερωτήσεις που είχαν ως στόχο να ανιχνεύσουν τις απόψεις των μαθητών/τριών για τη θέση των ανδρών και των γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία, τις δραστηριότητες που θεωρούνται ως «ανδρικές» ή «γυναικείες» και την επίδραση κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων. Περιελάμβανε επίσης ερωτήσεις για τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στην ενασχόληση αγοριών με το χορό και την ομοφυλοφιλία. Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε στη σχέση των μαθητών/τριών με τη Λογοτεχνία τις λογοτεχνικές τους προτιμήσεις και τις προτάσεις τους για το μάθημα στο σχολείο, ενώ περιελάμβανε και δύο ερωτήσεις τύπου κλίμακας Likert για το κατά πόσο η διδασκαλία του μαθήματος επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή και προωθεί την κριτική σκέψη.

Συγκεκριμένα, τα αγόρια θεωρούν ότι ο άνδρας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία έχει χαρακτηριστικά όπως η εργατικότητα, η αποφασιστικότητα, η κοινωνικότητα αλλά και η ευαισθησία. Τα κορίτσια αποδίδουν στο σύγχρονο άνδρα τα χαρακτηριστικά της αποφασιστικότητας, της δύναμης και της σκληρότητας αλλά και του ρομαντισμού και του σεβασμού προς τις γυναίκες.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της γυναίκας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία τα αγόρια τονίζουν τη φροντίδα της οικογένειας, την ομορφιά, τη συναισθηματικότητα και την κοινωνικότητα, ενώ ενδιαφέρει παρουσιάζει η ακόλουθη απάντηση ενός μαθητή: *«διστακτικές αλλά και υπερβολικά λογικές και συναισθηματικές παράλληλα. Κάνουν τα πάντα για να προσελκύσουν το αντίθετο φύλο, μέχρι και να ντόνονται ημίγυμνα»*. Τα κορίτσια από την άλλη τονίζουν και αυτά την ευαισθησία, αλλά επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά όπως η ανεξαρτησία, η δυναμικότητα και η προσπάθεια της σύγχρονης γυναίκας να αποδείξει την αξία της.

Στις ερωτήσεις για το διαχωρισμό των δραστηριοτήτων σε «ανδρικές» και «γυναικείες» μόνο ένα αγόρι απαντά ότι *«όλες οι δραστηριότητες αρμόζουν σε άνδρες και γυναίκες, γιατί υπάρχει ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών»*, ενώ τα υπόλοιπα διαχωρίζουν τις δραστηριότητες με κριτήριο τη σωματική δύναμη και τα αθλήματα για τους άντρες, και τη λεπτότητα και τις δουλειές του σπιτιού που «ανήκουν» στις γυναίκες. Τα κορίτσια από την άλλη πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες δε

διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τονίζουν όμως και αυτά την ύπαρξη κάποιων δραστηριοτήτων που απαιτούν περισσότερη σωματική δύναμη: *«οι άνδρες και οι γυναίκες είναι ισότιμοι και κάθε φύλο μπορεί να ασχοληθεί με όποια δραστηριότητα επιθυμεί. Βέβαια υπάρχουν κάποιες εξαιρέσεις που αφορούν επαγγέλματα που χρειάζονται σωματική δύναμη (π.χ. οικοδόμος) στα οποία οι άνδρες θεωρούνται πιο κατάλληλοι»*. Τα κορίτσια ακόμη τονίζουν ότι στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν στη θεώρηση κάποιων επαγγελμάτων ως ανδρικών (οικοδομές, οδηγός βαρέων οχημάτων) ή γυναικείων (αισθητικός, νηπιαγωγός) αντίστοιχα.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμφωνούν ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους έχουν διαδραματίσει κατά κύριο λόγο η κοινωνία, η οικογένεια και το σχολείο, *«...έτσι μάς μεγάλωσαν, αυτές τις ιδέες μάς έδωσαν από την οικογένεια μας μέχρι το σχολείο, η γυναίκα είναι γυναίκα και ο άντρας, άντρας»*. Αναφέρουν επίσης ως σημαντικούς παράγοντες και τους φίλους και τις φίλες τους καθώς και τα ΜΜΕ. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών και των μαθητριών (13 στους 15) αποδέχονται τη σημαντική επίδραση της οικογένειας και της κοινωνίας στον τρόπο συμπεριφοράς των ανδρών και των γυναικών. Ωστόσο, δύο μαθήτριες πιστεύουν ότι *«...τον τελικό χαρακτήρα τον διαμορφώνει το άτομο με τις επιλογές του»* και *«...κάθε άνθρωπος μπορεί να ζει και να συμπεριφέρεται όπως θέλει. Δεν έχει να κάνει με την κοινωνία»*.

Τα αγόρια επίσης στο σύνολο τους, εκτός από ένα, πιστεύουν ότι *«η πλειοψηφία των ανδρών/γυναικών επηρεάζεται από το κοινωνικό σύνολο και την αντιμετώπιση που θα έχει από αυτό, αν η δραστηριότητα που έχει επιλέξει είναι αντίθετη με τα πιστεύω της κοινωνίας»*. Αντίθετα τα κορίτσια εμφανίζονται διχασμένα καθώς έξι απαντούν ότι άνδρες και γυναίκες επιλέγουν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, επειδή φοβούνται αντιδράσεις και επικρίσεις. Τέσσερα όμως κορίτσια απαντούν ότι αυτό συμβαίνει *«όταν τα άτομα δεν έχουν κρίση»* και ότι *«υπάρχουν άνθρωποι που δεν τους νοιάζει η άποψη του κόσμου»*.

Στην ερώτηση για την ενασχόληση ενός φίλου τους με το χορό μαθητές και μαθήτριες δε φαίνεται να έχουν πρόβλημα. Όταν όμως η ερώτηση εξειδικεύεται με αναφορά στο μπαλέτο, μόνο ένα αγόρι δεν έχει πρόβλημα, ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα θεωρούν ότι θα γέλαγαν και θα τον κοροΐδευαν, γιατί το μπαλέτο θα έπρεπε να εκτελείται μόνο από γυναίκες κι όπως υποστηρίζει ένα από αυτά *«θα τον έλεγα ομοφυλόφιλο»*. Τα κορίτσια εμφανίζονται και πάλι διχασμένα καθώς τα μισά



αποδέχονται την ενασχόληση με το μπαλέτο, αρκεί να ευχαριστεί το φίλο τους, και ακόμη και *«αν κάτι τέτοιο είναι ασυνήθιστο για την Ελλάδα»* δεν το θεωρούν ως αποκλειστικά γυναικείο. Παρόλα αυτά οι άλλες πέντε μαθήτριες αντιμετωπίζουν το μπαλέτο ως αποκλειστικά γυναικείο, *«θα γέλαγα, γιατί θεωρώ πως είναι ένα χόμπι το οποίο ταιριάζει αποκλειστικά στο σώμα και την προσωπικότητα μίας κοπέλας»*, ενώ συναντούμε και εδώ την άποψη *«άμα μου έλεγε ότι τον ενδιαφέρει το μπαλέτο, νομίζω θα ήμουν πλέον σίγουρη για την ομοφυλοφιλία του, ακόμη κι αν ήταν δική μου και μόνο αίσθηση»*.

Τα παιδιά στο σύνολό τους αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Ωστόσο, όσον αφορά την άποψή τους για τους ομοφυλόφιλους παρατηρούμε τα εξής: δύο στα πέντε αγόρια υποστηρίζουν το δικαίωμα επιλογής ερωτικού συντρόφου, ένα δηλώνει υπέρ του δικαιώματος επιλογής, αν και δε συμφωνεί με την ομοφυλοφιλία και τα άλλα δύο, *«δε θα ένιωθα άσχημα, εκτός αν ένιωθε κάτι για μένα, οπότε θα ξέκοβα»*. Πάντως ακόμα και αυτά που αντιτίθενται στην ομοφυλοφιλία δηλώνουν ότι θα συνέχιζαν να κάνουν παρέα με το φίλο τους και δε θα του ασκούσαν ψυχολογική πίεση.

Από την άλλη, τα κορίτσια εμφανίζονται πιο «συντηρητικά», αφού μόνο δύο στα δέκα δηλώνουν ότι δε θα είχαν πρόβλημα. Τέσσερα πιστεύουν ότι τελικά θα αποδέχονταν το φίλο ή φίλη τους ύστερα από συζήτηση στην οποία θα προσπαθούσαν να κατανοήσουν τα αίτια, ενώ τρία υιοθετούν ένα ξεκάθαρο φοβικό λόγο: *«θα φοβόμουν λίγο», «δεν θα το αποδεχόμουν και θα φερόμουν ρατσιστικά και όχι γιατί είμαι ρατσίστρια, αλλά με εκνευρίζει το γεγονός ότι προσπαθούν να μου περάσουν τις απόψεις τους και την ιδιαιτερότητά τους»* και *«θα μου φαινόταν περίεργος και θα φοβόμουν. Τελικά, θα απομακρυνόμουν, ειδικά αν συνέβαινε στην καλύτερη φίλη μου»*.

Σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες τα κείμενα του σχολικού ανθολογίου ανταποκρίνονται ελάχιστα στα ενδιαφέροντά τους, καθώς περιλαμβάνουν πολλά ποιήματα, δεν είναι χαρούμενα, ενώ κάποιοι/ες τα θεωρούν και βαρετά. Επιπρόσθετα, τα αγόρια θα προτιμούσαν περισσότερα κείμενα περιπέτειας και επιστημονικής φαντασίας, ενώ τα κορίτσια θα προτιμούσαν μυθιστορήματα πιο ρομαντικά, ευχάριστα και δύο από αυτά εκδηλώνουν την προτίμησή τους για την ποίηση. Μαθητές και μαθήτριες ομόφωνα θα προτιμούσαν περισσότερα κείμενα εφηβικής Λογοτεχνίας, εκτός από ένα που δηλώνει ότι δεν του αρέσει η εφηβική Λογοτεχνία.

Όσον αφορά την ενεργητική συμμετοχή στην τάξη στο μάθημα της Λογοτεχνίας τα περισσότερα παιδιά (11 στα 15) δηλώνουν «πολύ», δύο «πάρα πολύ» και δύο «λίγο», ενώ εξίσου εντυπωσιακή είναι και η πεποίθηση των μαθητών/τριών ότι το μάθημα προσφέρει τη δυνατότητα κριτικής σκέψης («πολύ» 9 στους 15 και «πάρα πολύ» 6 στους 15). Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα της Λογοτεχνίας εμφανίζεται ως προνομιακό πεδίο για τη συζήτηση «δύσκολων» θεμάτων, όπως αυτό των έμφυλων ταυτοτήτων, με την ενεργητική συμμετοχή μαθητών και μαθητριών.

Τέλος, όσον αφορά τις επιθυμητές αλλαγές στο μάθημα της Λογοτεχνίας το ένα τρίτο των μαθητών και των μαθητριών δεν επιθυμεί να αλλάξει τίποτα. Οι υπόλοιποι/ες θα επιθυμούσαν περισσότερα κείμενα εκτός βιβλίου, ερωτήσεις κρίσης που δεν απαιτούν απομνημόνευση και πιο δημιουργικά, νεανικά και κατανοητά-προσιτά κείμενα.

#### 4.2 Παρουσίαση των δεδομένων της διδακτικής παρέμβασης βάσει του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών

##### 4.2.1. Η κοινωνική επίδραση στην κατασκευή του ανδρισμού

###### 4.2.1.1 Η κοινωνική τάξη

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούν το ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική τάξη στην κατασκευή του ανδρισμού. Αναλυτικότερα:

A) Κατανοούν τη νοοτροπία του πατέρα που δεν επιθυμεί ο γιος του να ασχοληθεί με το μπαλέτο και το πώς η κοινωνική τάξη μπορεί να καθορίσει τις επιλογές ζωής, ακόμη και την επιλογή ανδρισμού. Μάλιστα, ακόμη και τα τρία παιδιά που υποστήριζαν ότι *«αν έχεις ταλέντο και κνηγήσεις τα όνειρά σου, μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις»* στη συμπλήρωση του σχετικού πίνακα συντάχθηκαν με τους υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριες τους σύμφωνα με τους οποίους/ες, ο γιος του ηθοποιού ακολουθεί τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα του ζωγράφου, του μουσικού και του χορευτή. Αντίστοιχα, ο γιος του επιχειρηματία είναι πιο πιθανό να γίνει καταστηματάρχης, πολιτικός μηχανικός ή χειρουργός, ελεύθερα δηλαδή επαγγέλματα, ενώ ο γιος του ανθρακωρύχου καταλήγει και ο ίδιος ανθρακωρύχος, ψαράς ή σερβιτόρος σε μπαρ. Χαρακτηριστικά είναι και τα σχόλια:

- *«Λογικά το επάγγελμα του πατέρα επηρεάζει τα παιδιά».*
- *«Οι γιοι των πλουσίων και καλλιεργημένων συνήθως επιλέγουν “ανώτερα” επαγγέλματα».*
- *«Αν είσαι γιος ανθρακωρύχου και φτωχός, όπως ο Μπίλλυ, δεν έχεις πολλές επιλογές».*
- *«Μέσα από το κείμενο κατάλαβα το πόσο εξαρτάται ο χαρακτήρας του ανθρώπου από το επάγγελμα».*

Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι όλοι οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες με εξαίρεση ενός κοριτσιού απαντούν σε σχετική ερώτηση κατά τη γενική θεώρηση του μυθιστορήματος ότι η εξέλιξη του θυμίζει τη Σταχτοπούτα και υπακούει στη λογική του Hollywood για happy end:

- *«Δεν υπακούει στην πραγματικότητα αλλά στο να έχει happy end προκειμένου να συγκινήσει και να πουλήσει. Κατά τη γνώμη μου είναι πολύ δύσκολο ένα παιδί να ξεπεράσει τόσα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά εμπόδια».*

B) Προσέγγισαν κριτικά το θέμα της παρουσίασης ομοφυλόφιλων χαρακτήρων από τα ΜΜΕ. Διαπίστωσαν ότι σε όλες τις ταινίες, που καλύπτουν ένα διάστημα από τη δεκαετία του '60 ως και τις μέρες μας εμφανίζεται διαχρονικά το στερεότυπο σύμφωνα με το οποίο οι ομοφυλόφιλοι ήρωες καθώς και «οι μαλθακοί» άνδρες προέρχονται από την ανώτερη κοινωνική τάξη. Οι μαθητές και μαθήτριες απέδωσαν αυτό το γεγονός στο κοινωνικό στερεότυπο, το οποίο τονίζουν ότι αναπαράγεται από τα ΜΜΕ μέχρι και σήμερα, σύμφωνα με το οποίο η άνετη ζωή και η καλοπέραση οδηγεί συχνά στη θηλυπρέπεια. Αντίθετα οι άνδρες της εργατικής τάξης και των λαϊκών γειτονιών παρουσιάζονται πιο δυνατοί, απότομοι, «μάγκες» και μιλούν πιο «αντρικά» και υποτιμητικά για όσους δεν θεωρούν άντρες, καθώς στο σκληρό χώρο της χειρωνακτικής εργασίας «επιβεβαιώνουν» καθημερινά τον ανδρισμό τους:

- *«Ο Φίφης μιλάει πιο ευγενικά και ντελικάτα, ενώ οι ταβλαδόροι του απαντούν πιο αντρίκια και βαριά».*
- *«Η ταινία θέλει να περάσει στερεότυπα ότι αυτοί που ζούσαν στις λαϊκές φτωχογειτονιές ήταν πιο μάγκες, ενώ στις ντελικάτες περιοχές είναι φλώροι».*
- *«Οι ταβλαδόροι χρησιμοποιούν μία πιο λαϊκή γλώσσα όπως οι στιβαροί άνδρες και οι μάγκες, ενώ είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που κάθονται με ανοιχτά τα πόδια, αλλά και ο τόπος που διαμένουν σε φτωχογειτονιές».*
- *«Η χροιά του Φίφη παραπέμπει σε γυναίκα. Οι ταβλαδόροι χρησιμοποιούν μια βαρβάτη λαϊκή γλώσσα».*

- «Οι gay είναι από υψηλό κοινωνικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι μεγάλωσαν μέσα στις ανέσεις και επομένως δε σκληραγωγήθηκαν όπως πρέπει να κάνουν οι άντρες».

-«Οι αντιλήψεις αυτές δημιουργούνται τόσο από τα ΜΜΕ όσο και από την ίδια την κοινωνία που ορίζουν τι είναι φυσιολογικό και τι πρέπει να περιορισθεί».

Γ) Οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνική τάξη βοηθά «ακόμη και στην επιλογή του ανδρισμού» (Ashley, 2009), αφού πιστεύουν πως στα παιδιά μεσαίας και ανώτερης οικονομικής τάξης επιτρέπονται όλα λόγω της οικονομικής τους επιφάνειας, ενώ τα αγόρια της εργατικής τάξης πρέπει να είναι σκληρά και έχουν λιγότερες επιλογές:

- «Παρότι υπάρχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σε αυτούς που έχουν χρήματα εξαλείφονται και τους επιτρέπονται όλα. Αν όμως κάτι τέτοιο συνέβαινε σε κάποιον κατώτερης τάξης τότε θα κατακρίνονταν, χωρίς έλεος, αρνητικά από όλους».

- «Ο κεντρικός ήρωας ο Μπίλλυ αναρωτιέται αν θα μπορούσε να ασχοληθεί με το μπαλέτο, αν ανήκε στην τάξη των μεσοαστών. Υποστηρίζει ότι τα αγόρια της τάξης του, δηλαδή της εργατικής, δεν ασχολούνται με τέτοιες δραστηριότητες, αλλά με πιο σκληρές».

- «Τα αγόρια μεσοαστικής τάξης είχαν την επιλογή δραστηριοτήτων χωρίς να τους βγάζουν κάποιο όνομα για την επιλογή τους, όπως συμβαίνει στον Μπίλλυ που επειδή διαλέγει το μπαλέτο, ο πατέρας του νομίζει πως είναι γκέι».

Τέλος, οι μαθητές και μαθήτριες πιστεύουν ότι ο Μπίλλυ ξεπέρασε τα εμπόδια που θέτει η τάξη του με το ταλέντο, τη δουλειά, την επιμονή του και τη στήριξη της οικογένειάς του. Οι περισσότεροι/ες όμως επισημαίνουν ότι κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο, ενώ υπάρχουν και κάποιοι/ες που θεωρούν ότι όλοι μπορούν να επιτύχουν αν προσπαθήσουν:

- «Ο Μπίλλυ τα κατάφερε με το μεγάλο του ταλέντο, τη δουλειά την προσπάθεια, την επιμονή και υπομονή. Τα παιδιά της τάξης του συνήθως δεν καταφέρνουν να πετύχουν τους στόχους τους και συνεχίζουν να βρίσκονται στην ίδια κοινωνική τάξη. Λίγοι από αυτούς καταφέρνουν να ανέλθουν κοινωνικά».

- «Η επίτευξη των στόχων κρίνεται από τη θέληση και όχι από τα οικονομικά δεδομένα. Αν υπάρχει θέληση όλα τα άλλα είναι δικαιολογίες».

#### 4.2.1.2 Το μορφωτικό επίπεδο

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση συσχετίζουν το μορφωτικό επίπεδο με την έκφραση του ανδρισμού:

A) Οι βρισιές που ακούγονται συχνά στο σπίτι των Έλλιοτ αποδίδονται στην έλλειψη μόρφωσης. Ακόμη το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο συνδέεται και με την επιθετικότητα αλλά και την έλλειψη σεβασμού που επιδεικνύουν ο πατέρας και ο Τόνυ:

- *«Μέσα στο σπίτι των Έλλιοτ όλοι βρίζουν και αυτό γίνεται επειδή το πνευματικό επίπεδο τους δεν είναι τόσο υψηλό».*
- *«Το λεξιλόγιό τους αποκαλύπτει ένα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ένα όχι κόσμιο τρόπο σκέψης».*
- *«Η σκληρότητά τους αποκαλύπτει έλλειψη στοιχειώδους μόρφωσης, παιδείας, σεβασμού και καλών τρόπων».*

B) Οι ανθρακωρύχοι σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών εκπροσωπούν ένα είδος ανδρισμού που ενδιαφέρεται μόνο για την πυγμαχία, το ποδόσφαιρο και το ποτό και έχουν στερεότυπες αντιλήψεις που οφείλονται εκτός από τον κοινωνικό περίγυρο και στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδό τους. Αντίθετα, οι άνδρες της αριστοκρατικής τάξης (στο πάνελ της οντισιόν) αντιπροσωπεύουν το είδος των ανδρών που είναι σοβαροί, περιποημένοι, επιτυχημένοι στο επάγγελμά τους και χαρακτηρίζονται μορφωμένοι και ανοιχτόμυαλοι:

- *«Ο πατέρας δε γνωρίζει τίποτα άλλο εκτός από τα ορυχεία και την πυγμαχία. Πώς να μη θεωρεί τον Μπίλλν και το μπαλέτο αδερφίστικα;»*
- *«Πολλά στερεότυπα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη μόρφωση που έχει κάθε άτομο. Ήταν σχεδόν ακατόρθωτο οι ανθρακωρύχοι να καταλάβουν ένα αγόρι που ασχολείται με το μπαλέτο».*
- *«Οι άνδρες (της οντισιόν) είναι πουδραρισμένοι εκφράζοντας έναν άλλου είδους ανδρισμό. Αυτός ο ανδρισμός αντιπροσωπεύει ότι οι άνδρες πρέπει να περιποούνται την εξωτερική εμφάνισή τους και να είναι επιτυχημένοι στη δουλειά τους».*
- *«Οι άνδρες στην οντισιόν μιλούν όμορφα και είναι μορφωμένοι. Αντιμετωπίζουν τον Μπίλλν και τον πατέρα του με ευγένεια και του εύχονται καλή επιτυχία στην απεργία».*

#### 4.2.1.3 Ο ρόλος της κοινότητας και της ομάδας συνομηλίκων

Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναγνωρίζουν το ρόλο της κοινότητας στη συγκρότηση ηγεμονικών ανδρισμών μέσα από τις πιέσεις που ασκούν στα μέλη τους για επιτυχείς επιδείξεις και αποδείξεις του ανδρισμού τους:

Α)Επισημαίνουν ότι η μη υπακοή στους κανόνες της κοινότητας συνεπάγεται την περιθωριοποίηση, το χλευασμό και την απομόνωση, ή την αναγκαστική ενσωμάτωση όσων διαφέρουν:

*-«Οι ανθρακωρύχοι βάζουν τα γέλια, όταν η οικογένεια προσπαθεί να μαζέψει λεφτά για να πάει ο Μπίλλυ στο Λονδίνο, όπως λέει και ο Τζορτζ (ο προπονητής του μποξ) : “ε, δεν ήταν κι εύκολο αυτό που προσπαθούσαμε”».*

*-«Είχαν ξανακάνει έρανο για να γίνουν παιδιά πυγμάχοι και ποδοσφαιριστές. Όταν όμως άκουσαν για μπαλέτο, ξέσπασαν σε γέλια».*

*-«Εάν ο Μπίλλυ δεν υπάκουε στους κανόνες της κοινότητας θα τον κορόιδευαν, θα τον απέκλειαν από τα κοινά και θα του συμπεριφέρονταν με άσχημο και ρατσιστικό τρόπο. Η οικογένειά του και οι φίλοι δεν θα του μιλούσαν, δεν θα τον στήριζαν, θα τον απομόνωναν, αφού θα αποδοκίμαζαν τις επιλογές του».*

*-«Μπορεί και να τον αντιμετώπιζαν ως μαύρο πρόβατο».*

*-«Υπάρχει μία μεγάλη τάση των ανθρώπων να ενσωματώνονται στην κοινωνία με το να ακολουθούν τις ίδιες στάσεις ζωής που θεωρούνται φυσιολογικές από τους περισσότερους».*

Ακόμη και οι μαθητές και οι μαθήτριες που υποστηρίζουν ότι ο Μπίλλυ θα συνέχιζε τη ζωή του και θα έκανε ό,τι ήθελε επισημαίνουν ότι θα αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα:

*-«θα γινόταν δύσκολα αποδεκτός και ίσως να δεχόταν ρατσιστικά σχόλια, διότι δεν θα ακολουθούσε τα “θέλω” των δικών του ανθρώπων».*

Β) Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν την επίγνωσή τους για τις έμφυλες πρακτικές που αναμένονται από αυτούς, από την κοινωνία στο σύνολό της και τα μικρότερα τοπικά πλαίσια της, π.χ., οικογένεια και σχολείο. Χαρακτηριστικά, σε δραστηριότητα συγγραφής μίας σελίδας ημερολογίου για το τι θα συνέβαινε αν επέλεγαν μία δραστηριότητα που δεν «αρμόζει» στο φύλο τους τονίζουν ότι ο φόβος των γονέων τους για απόρριψη και γελοιοποίηση από την κοινότητα θα οδηγούσε

πιθανότατα στη ματαίωση των ονείρων τους, ειδικά σε μικρές-κλειστές κοινωνίες επαρχιακών πόλεων:

*-«Δεν θα μας κάνεις εσύ ρεζίλι να μας κρεμάσουν κουδούνια».*

*-«Όταν το αποκάλυψα στους γονείς μου, μου είπαν ότι θα με αποκληρώσουν και πως πήγαν χαμένα τα όνειρά τους. Η κοινωνία δεν μπορεί να αποδεχθεί μία γυναίκα στα ναυπηγεία. Νομίζω ότι θα το εγκαταλείψω αυτό το επάγγελμα για να κάνω χαρούμενους τους γονείς μου, αλλά νομίζω πως εγκαταλείπω τα όνειρά μου».*

Επιπρόσθετα, σε δραστηριότητα που ζητούσε την καταγραφή δύο τίτλων για το πρωτοσέλιδο μιας επαρχιακής και μίας πανελλήνιας κυκλοφορίας εφημερίδας αντίστοιχα, που θα σχολίαζαν την επιλογή ενός αγοριού να ασχοληθεί με μία δραστηριότητα που δεν «αρμόζει» στον ανδρισμό του, οι τίτλοι που επιλέχτηκαν ήταν ιδιαίτερα ευφάνταστοι και αποτύπωσαν με ενάργεια το ρόλο του κοινωνικού συγκείμενου και τις πιέσεις που ασκεί όσον αφορά στην επιλογή εναλλακτικών θέσεων υποκειμένου:

*-Τοπική εφημερίδα: «Άλλαξε ο Μανωλιός και έκανε τα παντελόνια φούστες»*

*Η « Ο Μητσάκος του χωριού μας έγινε μπαλαρίνα» και «ΚΑΝΟΥΝ ΤΑ ΑΓΟΡΙΑ ΜΠΑΛΕΤΟ;;; ΑΠΟ ΠΟΤΕ;;;»*

*Πανελλήνιας κυκλοφορίας: «Ο Μανώλης κόντρα στο κατεστημένο»*

*Η «ΣΠΑΕΙ ΤΙΣ ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΕΝΑ ΑΓΟΡΙ ΑΠΟ ΤΗ ΓΛ...»*

Τα παιδιά συμπεραίνουν ότι η διαφορά οφείλεται στο γεγονός ότι το χωριό είναι μία κλειστή κοινωνία και δύσκολα μπορούν να αλλάξουν οι προκαταλήψεις, ενώ στην πόλη οι άνθρωποι είναι πιο απελευθερωμένοι και υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να προσθέσουμε ότι επισημαίνουν τη διαφορά στη συμπεριφορά του Μάικλ και την «απελευθέρωσή» του στο Λονδίνο:

*-«Ο Μάικλ όσο είναι στο χωριό αντιμετωπίζει την κοροϊδία των άλλων παιδιών: “στα μέρη μας δεν είναι καθόλου καλό να είσαι διαφορετικός. Είναι πρόβλημα, και μεγάλο μάλιστα”. Ακόμη, όταν ο Μπίλλυ τον φιλάει φεύγοντας για το Λονδίνο του λέει: “Ε, πρόσεχε, ρε συ, μας βλέπουνε, εγώ ζω εδώ πέρα ξέρεις”. Αντίθετα, στο Λονδίνο νιώθει ελεύθερος και παρουσιάζεται όπως πραγματικά είναι».*

Γ)Δύο μόνο από τους δεκαπέντε μαθητές και μαθήτριες πιστεύουν ότι η σημερινή κοινωνία είναι πιο ανοικτή και δεν βάζει φραγμούς σε «αντισυμβατικές» σε σχέση με

το φύλο τους επιλογές των μελών της, επιβεβαιώνοντας το σημαντικό ρόλο που αποδίδουν οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες στο κοινωνικό συγκείμενο:

*-«Έχουν περάσει οι εποχές που οι δραστηριότητες και τα επαγγέλματα καθορίζονταν από το φύλο. Δεν λέω ότι δεν υπάρχουν και περιπτώσεις που μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο αλλά είναι ελάχιστες».*

*-«Ζούμε σε μια σύγχρονη κοινωνία που ο καθένας μπορεί να ακολουθήσει αυτό που τον κάνει ευτυχισμένο».*

Δ)Όσον αφορά στο ρόλο της παρέας συνομηλίκων όλοι και όλες αναγνωρίζουν το σημαντικό της ρόλο στις επιλογές των εφήβων, καθώς όπως προαναφέραμε οι ομάδες αυτές «αστυνομεύουν» και στιγματίζουν οτιδήποτε θεωρούν ότι αποκλίνει:

*-«Σίγουρα οι νέοι επηρεάζονται από τις επιθυμίες των συνομηλίκων τους καθώς θεωρούν ότι αν έχουν αντίθετες απόψεις και επιθυμίες θα γίνουν κατακριτέοι και θα περιθωριοποιηθούν κοινωνικά».*

Ακόμη, εντοπίζουν στο κείμενο το απόσπασμα με τις κοροϊδίες που δέχεται ο Μπίλλυ από τα αγόρια στο σχολείο (*«Και τις προάλλες στο σχολείο με πήρε στο ψιλό ο Ντέιβ Σάλλιβαν και η παρέα του. «Ε, Μπίλλυ, για κάνε μια στροφή. Για δείξε μας τον κώλο σου!»*, σελ.37) και αναφέρουν ότι βιώνει τον αποκλεισμό και την ειρωνεία λόγω της διαφορετικότητας του:

*-«Οι αντιδράσεις των άλλων παιδιών είναι ειρωνικές, γιατί ξέσπασαν σε γέλια και ειρωνικά σχόλια».*

*-«Τα αγόρια το βρίσκουν γελοίο και κοριτσιίστικο εκ μέρους τους και τον κοροϊδεύουν συνεχώς».*

Αν και όλοι οι μαθητές και μαθήτριες καταδικάζουν αυτές τις συμπεριφορές, πιστεύουν πως το πιθανότερο είναι ότι και στο ελληνικό σχολείο θα είχαμε ανάλογες αντιδράσεις, ιδίως από τα αγόρια, ενώ κάποια κορίτσια δηλώνουν ότι θα έβρισκαν κάτι τέτοιο ενδιαφέρον και θα το υποστήριζαν. Πάντως, μολονότι αναφέρουν ότι ακόμη κι αν μία τέτοια επιλογή μπορεί να τους φαίνονταν ανορθόδοξη, δεν θα προχωρούσαν σε ψυχολογική ή σωματική βία, αξίζει να σημειώσουμε ότι ένα κορίτσι και ένα αγόρι γράφουν αντίστοιχα:

*-«Νομίζω πως παρασυρόμενη και από τους άλλους ίσως έκανα κάποιο πικρόχολο σχόλιο».*



-«Μάλλον και εγώ θα αντιδρούσα έτσι, αφού ο ρατσισμός και τα στερεότυπα είναι διαδεδομένα παντού. Ωστόσο, μετά από σκέψη, μπορεί να άλλαξα τη γνώμη μου και να αποδεχόμουν την επιλογή του».

#### 4.2.2. Παραστασιακές επιτελέσεις του ανδρισμού

##### 4.2.2.1 Προβολή και κρίση του ανδρισμού

Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στη διδακτική παρέμβαση διέκριναν ότι οι άνδρες προβάλλουν τον ανδρισμό τους με τη συμμετοχή τους σε δυναμικές δραστηριότητες που απαιτούν σωματική δύναμη και με τη χρήση βρισιών και απαξιωτικών-μειωτικών χαρακτηρισμών στην ομιλία τους. Παράλληλα, εντόπισαν ότι οι άνδρες υπερτονίζουν τη σημασία της φιλίας, της εντιμότητας και του σωστού οικογενειάρχη-«κουβαλητή»:

-«Στο σπίτι του Μπίλλυ βρίζουν όλοι, για να επιβληθούν και να αναδείξουν τον ανδρισμό τους».

-«Ο Τόνυ χαρακτηρίζει την μισ κωλοαστή αγελάδα και σκύλα, ενώ την απειλεί ότι θα φάει ξύλο, γιατί πιστεύει ότι ξεφτιλίζει τον αδελφό του».

-«Ο Τόνυ προσπαθεί να προβάλλει τον ανδρισμό του και τη δύναμη του χαρακτήρα του. Πιστεύει ότι οι άντρες πρέπει να βρίζουν και να παλεύουν και να χτυπούν».

-«Ο Τόνυ και ο πατέρας ασχολούνται με την πάλη, ένα άθλημα που προβάλλει τον ανδρισμό τους, μία δραστηριότητα που δύσκολα θα έκανε μία γυναίκα».

-«Ο πατέρας πιστεύει ότι ο άντρας πρέπει να είναι σκληρός και να υπερασπίζεται τον εαυτό του, γιατί αν δεν το κάνει θα χάσει την αντρίλα που θα έπρεπε να έχει».

-«Οι άντρες θα πρέπει να είναι έμπιστοι, τίμιοι και αληθινοί φίλοι και οικογενειάρχες. Να μην προδίδουν τους στενούς συνεργάτες και τους φίλους τους».

-«Για τον πατέρα στοιχείο ανδρισμού είναι η επίδειξη της σωματικής δύναμης: Αν ο ίδιος δεν μπορεί σαν άντρας να υπερασπιστεί τον εαυτό του μπροστά σ' έναν τέτοιο χοντρομπαλά, τότε τι άντρας είναι; Ε; Τι άντρας είναι; Και τι άντρας είμαι εγώ σ' αυτή την περίπτωση (παράθεση αποσπάσματος του βιβλίου);»

Από την άλλη διαπίστωσαν ότι οι σύγχρονοι άνδρες περνούν μία κρίση ταυτότητας (κρίση ανδρισμού) που οφείλεται στη δυναμική εμφάνιση των γυναικών στο προσκήνιο και τη συνεπακόλουθη αλλαγή του ρόλου τους αλλά και στην ανεργία που

οδηγεί πολλούς από αυτούς στην κατάρρευση-χαμηλή αυτοεκτίμηση ή και σε καταχρήσεις, όπως το αλκοόλ.

*-«Η συμπεριφορά του πατέρα της Ντέμπυ φανερώνει ότι το να χάσει τη δουλειά του ένας άνδρας μπορεί να τον γεμίσει απελπισία και φόβο μήπως χάσει το κύρος του. Έτσι το αλκοόλ είναι μέσο φυγής από τα προβλήματά του».*

*-«Έχει καταρρεύσει η αξιοπρέπεια και ο ανδρισμός του»*

*-«Πίνει πολύ και μάλιστα μία φορά κατουρήθηκε πάνω του, το οποίο φαίνεται να είναι στοιχείο που πληγώνει τον ανδρισμό του στα μάτια του Μπίλλυ».*

*-«Ο πατέρας της Ντέμπυ προσπαθεί να φανεί δυνατός άνδρας, ενώ στην πραγματικότητα είναι μειωμένος ο ανδρισμός του και έχει ευνουχιστεί. Επειδή έχει απολυθεί νιώθει ότι δεν είναι άντρας και προσπαθεί να αποδείξει το αντίθετο ότι δηλαδή είναι».*

*-«Ο Τζάκι (ο πατέρας) έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση γιατί είναι ο άντρας του σπιτιού και δεν μπορεί να καλύψει ούτε τις βασικές ανάγκες στην οικογένεια του και νιώθει αδύναμος και αποτυχημένος».*

Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες σχολιάζοντας δύο κείμενα από τον περιοδικό τύπο για τις αλλαγές στο ρόλο των σύγχρονων ανδρών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ XI, σελ. 142) τονίζουν ότι:

*-«Ο παραδοσιακός άντρας στις μέρες μας είναι είδος προς εξαφάνιση».*

*-«Στη σύγχρονη κοινωνία θεωρείται πως οι άνδρες έχουν ξεπέσει και τελικά έχουν χάσει το δυναμισμό τους, την αποφασιστικότητά τους και γενικά το προφίλ του πετυχημένου. Υπεύθυνες είναι οι γυναίκες που προσπάθησαν και σε μεγάλο βαθμό πήραν τη θέση του άνδρα».*

*-«Οι άνδρες παρουσιάζονται να μην αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και να έχουν υιοθετήσει συνήθειες των γυναικών. Ενδιαφέρονται πολύ για την εξωτερική τους εμφάνιση και έχουν χάσει τη δύναμή τους».*

#### 4.2.2.2 Η χρήση της γλώσσας

Οι μαθητές και μαθήτριες όχι μόνο αναγνωρίζουν αλλά και κατακρίνουν το γεγονός ότι:

A) Η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα αγόρια και τους άνδρες για να υποτιμήσουν, να γελοιοποιήσουν και να αντικειμενοποιήσουν τα κορίτσια, κυρίως με σεξουαλικές αναφορές.

*-«Ο πατέρας μιλάει συνεχώς απαξιωτικά για τα κορίτσια και τα “ρίχνει” εντελώς με σκοπό να δείξει την ανωτερότητά του».*

*-«Επαναλαμβάνει τη λέξη ροζ και το υποκοριστικό κοριτσάκια. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να τα κάνει να νιώσουν κατώτερα και ταυτόχρονα να κάνει το γιό του να νιώσει άντρας, δηλαδή να διαφοροποιηθεί από τα κορίτσια».*

*-«Τα κορίτσια εδώ υποβαθμίζονται σε κατώτερα πλάσματα. Υπάρχει ένας ειρωνικός και υποτιμητικός τόνος στην επανάληψη της λέξης ροζ. Βλέπουμε μία άνιση άποψη για τα δύο φύλα, αφού τα κορίτσια και οι θηλυπρεπείς άντρες βιώνουν έναν κοινωνικό ρατσισμό».*

*-«Τα αγόρια με το μυαλό τους στο σεξουαλικό κομμάτι συνεχώς, προσπαθούσαν να κάνουν τα κορίτσια να αισθανθούν άσχημα χρησιμοποιώντας χυδαίες και “πονηρές” εκφράσεις και λέξεις. Με αυτόν τον τρόπο δεν γίνονται ελκυστικοί, παρά μόνο χυδαίοι και προσβλητικοί».*

B) Κατανοούν ότι αυτές οι γλωσσικές πρακτικές, όταν αναφέρονται σε αγόρια, έχουν ως στόχο το στιγματισμό τους, γιατί αποκλίνουν από τις «σωστές» συμπεριφορές. Πρέπει να αναφερθεί, όσον αφορά τις πρακτικές του κριτικού γραμματισμού, ότι στα ημερολόγια των παιδιών καταγράφεται ότι έμαθαν να προσέχουν τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας και να διακρίνουν το βαθύτερο νόημά τους.

*-«Σε όλο το βιβλίο χρησιμοποιούνται οι λέξεις, πούστης και αδερφή για τους ομοφυλόφιλους. Ακόμη και ο Μπίλλυ, όταν θέλει να πειράξει τον (φίλο του) Μάικλ τον αποκαλεί υποτιμητικά πούστη».*

*-«Να χαρακτηριστεί κάποιος αδελφή-πούστης για τους ανθρακωρύχους θεωρείται ό,τι χειρότερο και το ίδιο συμβαίνει και στις μέρες μας. Ο Μπίλλυ επαναλαμβάνει συνέχεια ότι δεν είναι αδερφή, επειδή του αρέσει το μπαλέτο».*

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επισημαίνουν ανάλογες γλωσσικές πρακτικές και στα αποσπάσματα των ταινιών και τηλεοπτικών σειρών με ήρωες ομοφυλόφιλους, αλλά και στα άρθρα που αναφέρονταν την «κρίση ανδρισμού»:

*-«Ο Φωτόπουλος του λέει να φάει σύκα, παρομοιάζοντάς τον με κουνιστές συκιές, δηλαδή με ομοφυλόφιλους. Το ρήμα “ξεφωνίζω” σημαίνει κράζω, ξευτελίζω κάποιον».*

-«Οι ταβλαδόροι τον αποκαλούν κουδουνίστρα, επειδή κουνιέται, και μιλάν για ανωμαλία».

-«Ο πατέρας που υποψιάζεται ότι ο γιός του είναι gay χρησιμοποιεί τη λέξη κουσούρι».

-«Οι άντρες στο κείμενο αποκαλούνται υποτιμητικά «γυναικούλες», γιατί έχουν χάσει τον αντρισμό τους και όλο κλαψουρίζουν. Παρομοιάζονται με αναρριχητικά φυτά, αφού έχουν διακοσμνητικό ρόλο».

Τέλος, κάποια παιδιά επισημαίνουν ότι η λέξη «πούστης» χρησιμοποιείται όχι μόνο για τους ομοφυλόφιλους, αλλά απαξιωτικά για κάποιες μη αποδεκτές (ύπουλες ή άνανδρες) συμπεριφορές:

-«Ο Τόνυ για να προσβάλει τον πατέρα τον χαρακτηρίζει άχρηστο πούστη: “Ξόφλησες, το κατάλαβες; Από όταν πέθανε η μαμά δεν είσαι παρά ένας άχρηστος πούστης. Για σταμάτα με, λοιπόν! Άντε ντε, σταμάτησε με!”».

#### 4.2.2.3 Η σεξουαλικότητα

##### 4.2.2.3.1 «Το φυσιολογικό»

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση επισημαίνουν τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται από τους άντρες στο θέμα της ετεροσεξουαλικότητας, ως στοιχείου που καθορίζει τον ανδρισμό τους. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν ότι ο Μπίλλυ διακηρύσσει συνεχώς τη «φυσιολογικότητά» του και ότι οι συμμαθητές του, για να αποδείξουν τον ανδρισμό τους, αντιμετωπίζουν τα κορίτσια σαν σεξουαλικά αντικείμενα, γεγονός που κατακρίνεται από τα αγόρια και τα κορίτσια της έρευνας:

-«Τα κορίτσια αντιμετωπίζονται ως ερωτικά ανθρωποειδή και τίποτα παραπάνω».

-«Τα αγόρια σκέφτονται τα κορίτσια ως σκεύη ηδονής. Είναι προφανώς επηρεασμένα από το στενό τους οικογενειακό περιβάλλον και την κοινωνία που τους έχουν γαλουχήσει με αυτές τις αρχές».

«Τα αγόρια θέλουν προφανώς να δείξουν ότι είναι άνδρες και εξοικειωμένοι με το άλλο φύλο. Νομίζουν ότι με αυτόν τον τρόπο θα φανούν έμπειροι άνδρες. Βέβαια είναι κλασσική συμπεριφορά που επικροτείται από την οικογένεια και κυρίως τον πατέρα, νομίζοντας πως έτσι οι γιοι τους θα γίνουν σπουδαίοι γυναικάδες».

*-«Ο Μπίλλυ αναρωτιέται μήπως είναι gay αφού απέρριψε την Ντέμπι. Τα αγόρια σε τέτοιες περιπτώσεις, σύμφωνα με τις αντιλήψεις που υπάρχουν, πρέπει να ανταποδίδουν το ενδιαφέρον».*

Στο πλαίσιο αυτό με αφορμή την ερώτηση μίας μαθήτριας τέθηκε το ερώτημα «ποιος καθορίζει το φυσιολογικό;» με τις περισσότερες απαντήσεις να τονίζουν την κοινωνική κατασκευή του «φυσιολογικού» και άρα και την πιθανή αμφισβήτησή του, δύο να υποστηρίζουν πως καθορίζεται υποκειμενικά και τρεις μαθήτριες να υιοθετούν τη φυσιοκρατική αντίληψη:

*-«Το φυσιολογικό το καθορίζουν οι γονείς, η κοινωνία, οι παραδοσιακές αξίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αν κάποιος δεν τα ακολουθεί αυτά είναι “αφύσικος”».*

*-«Το φυσιολογικό το καθορίζει ο καθένας σύμφωνα με αυτό που τον κάνει ευτυχισμένο. Αυτό ακριβώς συμβαίνει στον Μπίλλυ Έλλιοτ. Οι άλλοι διαφωνούν με το μπαλέτο, αλλά αυτός είναι ενθουσιασμένος και θεωρεί απολύτως φυσιολογικό γεγονός την ενασχόλησή του με αυτό».*

*-«Το φυσιολογικό το καθορίζει η φύση και αυτό φαίνεται και από τον ορισμό της λέξης “φυσιολογικό”. Φυσιολογικό είναι αυτό που έχει εξέλιξη ομαλή και σύμφωνη με τους νόμους της φύσης, που δεν παρουσιάζει καμία ανωμαλία».*

#### 4.2.2.3.2 Ομοφυλοφιλία-ομοφοβία

Οι μαθητές και μαθήτριες διαπιστώνουν ότι:

A) Η ομοφυλοφιλία θεωρείται από την κοινότητα των ανθρακωρύχων αφύσικη και οδηγεί στην απόρριψη ακόμη και κοντινών προσώπων. Διακρίνουν ότι κυριαρχεί η άποψη ότι αποτελεί ντροπή και ανωμαλία, ενώ η συμπεριφορά αυτή αποδίδεται σε στερεότυπα και στη σκληρότητα της κοινότητας των ανθρακωρύχων:

*-«Θεωρούν τους ομοφυλόφιλους κατώτερους και πως δεν πρέπει να είναι κανένας γιατί τους ντροπιάζουν».*

*-«Στο κείμενο βλέπουμε τη στερεοτυπική άποψη για τους γκέι, που παρουσιάζονται ως αποβράσματα της κοινωνίας και ως αφύσικοι».*

*-«Πιστεύουν πως είναι διαφορετικοί από τους υπόλοιπους και είναι άξιοι γέλιου. Γι' αυτό και ο Μπίλλυ στο κείμενό του τους αναφέρει για να γελάσουν. Οι απόψεις τους δεν είναι οι καλύτερες γιατί διακατέχονται από προκατάληψη».*

Β) Οι ομοφυλόφιλοι ταυτίζονται με γυναικείες συμπεριφορές και χαρακτηρίζονται υποτιμητικά «αδελφές και πούστηδες». Οι μαθητές και οι μαθήτριες πιστεύουν ότι το μυθιστόρημα, αν και θέτει με τον Μπίλλυ το θέμα της διαφορετικής σεξουαλικότητας, μάλλον αναπαράγει τα στερεότυπα με τον τρόπο που παρουσιάζει το Μάικλ:

*-«Ο πατέρας θεωρεί το μπαλέτο αδερφίστικο, ενώ ακόμη και ο Μπίλλυ αποκαλεί το Μάικλ πούστη και τον ντύνει μπαλαρίνα».*

*-«Ο Μπίλλυ χτυπά το παιδί που τον αγκαλιάζει στην οντισιόν, γιατί τον θεωρεί αδελφή που θέλει να του την πέσει».*

*-«Αν και με το χαρακτήρα του Μπίλλυ προκαλεί κατά μία έννοια τα στερεότυπα, από την άλλη τα αναπαράγει παρουσιάζοντας τον Μάικλ ντυμένο με το φόρεμα της αδελφής του να φοράει κραγιόν, ενώ και στην τελευταία σκηνή ο Μάικλ είναι βαμμένος και ακολουθούν τα σχόλια του Τόνυ και του πατέρα ότι τελικά βγήκε πούστης».*

Γ) Η εικόνα του θηλυπρεπούς άνδρα που αντιδρά υστερικά και ενδιαφέρεται για την εξωτερική του εμφάνιση ανιχνεύεται από τα παιδιά και στον τρόπο παρουσίασης των ομοφυλόφιλων από τα ΜΜΕ. Μάλιστα, τρία αγόρια ταυτίζονται με τις αντιλήψεις σχετικά με την ανωμαλία των ομοφυλόφιλων που εκφράζει ο Φωτόπουλος στην ταινία – αποδίδοντας την ταύτιση τους στα στερεότυπα, την οικογένεια και τα ΜΜΕ - ενώ όλα τα κορίτσια και δύο αγόρια πιστεύουν ότι πρέπει να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα των άλλων και να στηρίζουμε τις αποφάσεις τους:

*-«Ο Γιάννης και η Δήμητρα (από τη σειρά «Οι Απαράδεκτοι») παρουσιάζονται το ίδιο, δηλαδή γυναικούλες που φοβούνται μία κατσαρίδα».*

*-«Φορούν ρούχα σε αποχρώσεις του ροζ και κρατούν τσαντάκια. Επίσης, μιλούν με πιο λεπτή φωνή, ουρλιάζουν και παθαίνουν υστερία σαν γυναίκες (οι διακοσμητές στη σειρά 50-50)».*

*-«Τα ΜΜΕ ακόμη και σήμερα, αν και η κοινωνία είναι πιο ανοιχτή, προβάλλουν πρότυπα και δημιουργούν μία κοινωνία γεμάτη στερεότυπα».*

*-«Επηρεασμένος από τις αντιλήψεις των ΜΜΕ, της κοινωνίας και της οικογένειάς μου, ασπάζομαι και εγώ τις αντιλήψεις του Φωτόπουλου και θεωρώ την ομοφυλοφιλία ανώμαλο φαινόμενο».*

*-«Πιστεύω ότι πρέπει, όσο δύσκολο κι αν είναι, να στηρίζουμε τις επιλογές των παιδιών μας, όπως οι γονείς της Μουρμούρας (τηλεοπτική σειρά). Κάπως έτσι θα αντιδρούσα και εγώ».*

Παρόλα αυτά οι απόψεις των μαθητών και μαθητριών διαφοροποιούνται, όταν διαβάζουν το άρθρο για την υποστήριξη της LGBT κοινότητας στους ανθρακωρύχους:

*-«Αγνούσαμε ότι και αυτοί οι άνθρωποι ενδιαφέρονται για κοινωνικά προβλήματα, όπως και οι υπόλοιποι».*

*-«Τα ΜΜΕ προβάλλουν σεξιστικά τους ομοφυλόφιλους, τους οποίους προσεγγίζουν αποκλειστικά από το θέμα της σεξουαλικότητάς τους».*

*-«Προκαλεί τα στερεότυπα καθώς δείχνει οι ομοφυλόφιλοι να κινητοποιούνται για τα προβλήματα που υπάρχουν γύρω τους και δεν ζουν απλά για τον σύντροφό τους, όπως τους παρουσιάζουν τα ΜΜΕ».*

*-«Οι ομοφυλόφιλοι έχουν πολιτικές ανησυχίες και ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά προβλήματα και όχι μόνο για την προσωπική τους ζωή».*

*-«Ο εκπρόσωπος των ανθρακωρύχων αποκαλύπτει την άγνοια που υπάρχει σχετικά με το ρατσισμό και την περιθωριοποίηση απέναντι στους ομοφυλόφιλους».*

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε για τις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού ότι όπως προκύπτει από τις ημερολογιακές καταγραφές των μαθητών και των μαθητριών, ακόμη κι όταν δεν ανατρέπουν τα στερεότυπα- πράγμα ιδιαίτερα δύσκολο για εφήβους που προσπαθούν να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους- κατανοούν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι συμμαθητές τους είναι συχνά φορείς κοινωνικών προκαταλήψεων:

*-«Κατάλαβα ότι τελικά οι περισσότεροι από εμάς έχουμε κάποιες προκαταλήψεις και στερεότυπα οι οποίες υπάρχουν μέσα μας χωρίς καν να το καταλάβουμε, απλά επειδή μας τις έχει περάσει η κοινωνία».*

*-«Καλώς ή κακώς είμαι αρκετά ρατσίστρια. Για μένα η φύση καθορίζει το φυσιολογικό και το αφύσικο, ο άντρας πλάστηκε για τη γυναίκα και η γυναίκα για τον άντρα. Η οικογένειά μου, η θρησκεία μου, αυτό μου έχει μάθει. Φυσικά δεν πρόκειται να φτάσω στα άκρα, είναι δικαίωμα του καθενός να κάνει τις επιλογές του, για μένα όμως αυτό είναι «αρρώστια». Φυσικά κάθε άνθρωπος επηρεάζεται από τον κοινωνικό του περίγυρο και το περιβάλλον που ζει, το αντίθετο θα ήταν αδύνατο».*

*-«Μου άρεσε που αναλύσαμε το προφίλ του πατέρα και προσπαθήσαμε να καταλάβουμε πως σκέφτεται και τελικά καταλάβαμε πως σκεφτόμαστε εμείς οι ίδιοι».*

### 4. 2. 3. Ανδρισμοί και Θηλυκότητες

#### 4.2.3.1 Ευαισθησία vs σκληρότητα

Οι μαθητές και οι μαθήτριες διαπιστώνουν ότι στο μυθιστόρημα η ευαισθησία ταυτίζεται με το γυναικείο φύλο, ενώ η σκληρότητα με το ανδρικό και τη σκληρή δουλειά των ανθρακωρύχων:

A) Οι άντρες παρουσιάζονται σκληροί, βρίζουν, τους αρέσουν βίαια αθλήματα όπως η πυγμαχία και προσπαθούν να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να επιβιώσουν. Αντίθετα, οι γυναίκες είναι πιο ευαίσθητες και συναισθηματικές:

*-«Στο σπίτι του Μπίλλυ όλοι βρίζουν και τσακώνονται προσπαθώντας να επιβληθούν. Πρέπει να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να επιβιώνουν».*

*-«Ζουν σε μία εποχή όπου οι άντρες παρουσιάζονται σκληροί χωρίς συναισθήματα. Τους ενδιαφέρουν μόνο οι στοές, το ποτό, το ποδόσφαιρο και η πυγμαχία».*

*-«Ο άντρας πρέπει να ξέρει να προστατεύει τον εαυτό του, γιατί έτσι θα σκληραγωγηθεί και θα μπορέσει να τελειοποιηθεί σαν άντρας».*

*-«Τα κορίτσια αντιμετωπίζονται ως πιο ευαίσθητα που ασχολούνται με πράγματα που δε θεωρούνται πολύ κουραστικά, όπως το μπαλέτο».*

B) Ενδιαφέρον πάντως παρουσιάζει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες καυτηριάζουν τις στερεοτυπικές απόψεις που «απαγορεύουν» στους άνδρες να αγκαλιάζονται και θεωρούν ότι και οι άνδρες μπορεί να είναι ευαίσθητοι και να κλαίνε:

*-«Τα αγόρια δεν πρέπει να αγκαλιάζονται και να είναι διαχυτικά, διότι η διαχυτικότητα και η έκφραση των συναισθημάτων είναι κυρίως ανεκτή και επιτρεπτή από την κοινωνία στο γυναικείο φύλο».*

*-«Υποτίθεται πως τα αγόρια από τη φύση τους δεν είναι ευαίσθητα και δεν δείχνουν τα συναισθήματά τους».*

*-«Πρόκειται για ένα ακόμη στερεότυπο της εποχής μας. Όπως γνωρίζουμε τα αγόρια και γενικά οι άντρες θεωρούνται από τη φύση τους σκληροί, οπότε δεν είναι γι' αυτούς οι αγκαλιές, αλλά για τις γυναίκες που θεωρούνται τρυφερές και ευαίσθητες».*

*-«Η άποψη ότι οι άνδρες δεν κλαίνε είναι ακόμη ένα στερεότυπο, που πολλοί άνδρες ακολουθούν. Στην πραγματικότητά και αυτοί κλαίνε, όταν αποτυγχάνουν, αντιμετωπίζουν δυσκολίες όπως ο πατέρας ή χάνουν κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο».*

Τέλος, επισημαίνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες ενώ χαρακτηρίζουν τη γιαγιά και τη μητέρα του Μπίλλυ στοργικές και ευαίσθητες, επισημαίνουν ότι οι γυναίκες είναι απύσες από το μυθιστόρημα εκτός από τη δασκάλα του χορού, η οποία χαρακτηρίζεται ότι έχει «αντρικά» χαρακτηριστικά, επειδή είναι δυναμική και καπνίζει.



Ωστόσο, όπως παρατηρούν κι αυτή ασχολείται με ένα επάγγελμα που η κοινωνία θεωρεί «κατεξοχήν» γυναικείο, δηλαδή το μπαλέτο.

*-«Στο βιβλίο η μητέρα έχει πεθάνει και η γιαγιά έχει μάλλον Αλτσχάιμερ. Μόνο η δασκάλα του μπαλέτου και η κόρη της έχουν ουσιαστική δράση».*

*-«Οι γυναίκες δε φαίνονται πουθενά, γιατί είναι μάλλον κλεισμένες στο σπίτι. Η κα Γουίλκινσον που παίζει σημαντικό ρόλο ασχολείται με κάτι κλασικά γυναικείο, το μπαλέτο. Πάντως είναι δυναμική και αντιστέκεται στον Τόνυ και στον πατέρα».*

#### 4.2.3.2 Συναισθηματική εμπλοκή πατέρα – μητέρας στην οικογένεια

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν το σημαντικό ρόλο και των δύο γονέων στην οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών:

Α) Προσεγγίζουν κριτικά το ρόλο του πατέρα και κατακρίνουν την αρχική απόστασή του από τους γιούς του, κατανοώντας παράλληλα ότι ζει σε μία κοινωνία που του επιβάλλει αυτή τη συναισθηματική απόσταση, σε αντίθεση με την εποχή μας όπου οι πατέρες είναι πιο κοντά στα παιδιά τους και συζητούν μαζί τους. Τελικά, επιδοκιμάζουν την αλλαγή της στάσης του και τη στήριξη που προσφέρει στον Μπίλλυ, ενώ τονίζουν πως σύμφωνα με τα στερεότυπα που επικρατούν ο πατέρας είναι ο αρχηγός της οικογένειας και μπορεί να ξεπεράσει κάθε πρόβλημα:

*-«Ο πατέρας δεν καταλαβαίνει τις ανάγκες και τα όνειρα του γιου του. Τον ενδιαφέρει μόνο να παλεύει καλά για να μην τον ντροπιάσει».*

*-«Το στερεότυπο που εμφανίζεται για τον πατέρα είναι πως είναι αυτός που σε κάθε οικογένεια μπορεί να φέρει σε πέρας, οποιαδήποτε κατάσταση και να ξεπεράσει οποιοδήποτε πρόβλημα. Αυτό ίσχυε εκείνη την εποχή που οι άντρες δούλευαν σκληρά, όχι όμως και σήμερα».*

*-«Ο Τζάκι (ο πατέρας) φωνάζει τη γειτόνισσα για να τον βοηθήσει επειδή έχει τέσσερα παιδιά. Όμως αν δεν μπορεί ο ίδιος να μιλήσει και να έρθει πιο κοντά στο γιό του κανείς δεν μπορεί να τον βοηθήσει».*

*-«Δεν ξέρει καλά τα παιδιά του και ζητά βοήθεια από μία “ξένη”. Σήμερα ευτυχώς δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Οι σύγχρονοι πατεράδες είναι πιο κοντά και μιλούν με τα παιδιά τους».*

*-«Ο πατέρας πρέπει να στηρίζει τα παιδιά του σε κάθε προσπάθειά τους, ακόμα κι αν δεν του αρέσει αυτό. Με βάση το κείμενο, ο πατέρας οφείλει να βρει τα απαραίτητα μέσα για την ικανοποίηση των επιθυμιών των παιδιών του με ό,τι συνεπάγεται αυτό».*

Β) Πιστεύουν, αν και αναγνωρίζουν πως ίσως η πεποίθηση αυτή αποτελεί στερεότυπο, ότι οι μητέρες διατηρούν τις ισορροπίες στο σπίτι και κατανοούν τα όνειρα των παιδιών τους, ενώ η απουσία τους φέρνει τη βία και την απώλεια της ευαισθησίας:

*-«Στο σπίτι των Έλλιοτ επικρατεί ένταση, λόγω της έλλειψης της μητέρας. Αν υπήρχε η παρουσία της θα ηρεμούσε τα πράγματα».*

*-«Η μητέρα δεν θα επέτρεπε τσακωμούς και φωνές, καθώς θα ήταν ήρεμη και ψύχραιμη θα μείωνε τις εντάσεις καθησυχάζοντας τα πνεύματα».*

*-«Ο Μπίλλυ πιστεύει ότι η παρουσία της μητέρας του ήταν καταλυτική και ότι ήταν η μόνη που μπορούσε να τους καταλάβει και να λύσει τα προβλήματα μέσα στο σπίτι. Η άποψη του συμφωνεί με τα στερεότυπα για το φύλο της γυναίκας, ότι δηλαδή είναι πιο ευαίσθητη και συναισθηματική».*

#### 4.2.3.3 «Ανδρικές» (αγορίστικες) και «Γυναικείες» (κοριτσίστικες) δραστηριότητες

Οι μαθητές και οι μαθήτριες τονίζουν ότι οι ήρωες του μυθιστορήματος ακολουθούν τις στερεότυπες αντιλήψεις και διακρίνουν τις δραστηριότητες σε «Ανδρικές» (αγορίστικες) και «Γυναικείες» (κοριτσίστικες). Με βάση αυτό το διαχωρισμό τα παιδιά επισημαίνουν ότι οι δραστηριότητες που θεωρούνται δύσκολες και απαιτούν δύναμη θεωρούνται ότι ταιριάζουν στα αγόρια, ενώ όσες απαιτούν ευαισθησία και θεωρούνται ότι είναι εύκολες αρμόζουν στα εύθραυστα κορίτσια. Έτσι, τα αγόρια πρέπει να ασχολούνται με το ποδόσφαιρο και την πυγμαχία και όταν μεγαλώσουν με τις στοές των ανθρακωρυχείων, ενώ τα κορίτσια με το μπαλέτο και αργότερα με τις δουλειές του σπιτιού και τη μητρότητα. Η πυγμαχία αποτελεί παράδοση της κοινότητας και λόγο γοήτρου. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος αναφέρουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που όσοι χορεύουν και μάλιστα μπαλέτο θεωρούνται από τους άλλους «αδελφές».

Επιπλέον, τα παιδιά υποστηρίζουν ότι ίσως η απουσία γυναικών από το μυθιστόρημα (η μητέρα είναι νεκρή, η γιαγιά πάσχει από άνοια και η δασκάλα χορού θυμίζει άντρα) οφείλεται στη σκληρότητα της κοινότητας των ανθρακωρύχων και τη βιαιότητα της απεργίας. Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στη διδακτική παρέμβαση ανέφεραν ότι η έκφραση «αντράκι» έχει θετικό φορτίο, αντίθετα με το υποτιμητικό «μην κάνεις σαν κοριτσάκι»:

-«Πιστεύουν πως ο χορός και το μπαλέτο δεν ταιριάζει στην αντρικότητά τους και είναι για τους “διαφορετικούς”».

-«Ο Μπίλλυ δεν είναι δυναμικός και ασχολείται με πράγματα που δεν τα εγκρίνουν όπως το πιάνο και ο χορός. Γι’ αυτό τον αναγκάζουν να ασχοληθεί με την πυγμαχία όπως κι εκείνοι. Ο Τόνυ και ο πατέρας ασχολούνται με την πάλη ένα άθλημα που προβάλλει τον ανδρισμό, μια δραστηριότητα που δύσκολα θα έκανε μία γυναίκα».

-«Το μπαλέτο θεωρείται καθαρά γυναικείο και δεν χωράει η ανδρική παρουσία στη σκηνή του μπαλέτου».

-«Η πυγμαχία αρμόζει στους άντρες για να υπερασπίζονται τους εαυτούς τους. Αντίθετα τα πράγματα που κάνουν οι κοπέλες υποβαθμίζονται (μικρά, ροζ τούλια, κοριτσάκια) και δείχνει ότι είναι αδύναμες και πάντα κατώτερες από τους άνδρες χωρίς σοβαρές και αξιόλογες ευθύνες».

«Ο πατέρας θέλει να δείξει ότι δεν είναι σπουδαίο να χορεύει κάποιος μπαλέτο, είναι σαν να είσαι σε πάρτι. Είναι κάτι που αρμόζει μόνο σε κορίτσια. Κάτι χαζό, δηλαδή μόνο για αυτές».

«Ο Τζάκι χαρακτηρίζει το ποδόσφαιρο ως μια καλή και υγιεινή απασχόληση που ήταν μόνο για αγόρια. Αυτό δηλώνει πως κάθε άλλη απασχόληση εκτός και της πάλης, ήταν φόβος πως το παιδί τους θα γίνει αδελφή. Αυτή η άποψη είναι λάθος γιατί το παιδί πρέπει να ανακαλύψει τις δυνατότητές του».

Οι απόψεις αυτές σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες αναπαράγονται και από τα ΜΜΕ. Σε σχετική δραστηριότητα σχολιάζουν:

-«Οι αθλητικές εφημερίδες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII, σελ. 99) θεωρούν ότι αν παίζεις ποδόσφαιρο δεν μπορείς να είσαι κοριτσάκι, πρέπει να δείχνεις αντριλίκι.

-«Οι συμπαίκτες του αναγκάζουν το νεαρό ποδοσφαιριστή να ντυθεί μπαλαρίνα, γιατί το ποδόσφαιρο θέλει δύναμη και θάρρος τα οποία δε διαθέτει».

-«Το επάγγελμα της μπαλαρίνας θεωρείται ντελικάτο, ως κάτι μειονεκτικό που δεν αρμόζει σε άντρες, γι’ αυτό εξευτελίζουν τον Καραγκούνη ντύνοντας τον μπαλαρίνα».

-«Ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι στο μπαλέτο και τις γυναίκες που θεωρούνται αδύναμες».

-«Θέλουν να τονίσουν τη θηλυπρέπεια του ποδοσφαιριστή στον αγώνα. Χρησιμοποίησαν στολή μπαλαρίνας, γιατί κατά τα κύρια στερεότυπα η μπαλαρίνα είναι “γυναικεία υπόθεση”, γεγονός που δεν ισχύει κατά την άποψή μου».

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επικρίνουν τις στερεοτυπικές απόψεις και διατυπώνουν την άποψη ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν υποχωρήσει:

-«Δεν μου άρεσε ο τρόπος που παρουσιάζονται οι γυναίκες. Ο πατέρας και ο Τόνυ τις υποτιμούν».

-«Ο Μπίλλυ αρχικά έχει στο μυαλό του το συνηθισμένο στερεότυπο της εποχής, πως δηλαδή οποιαδήποτε γυναικεία συνήθεια ή ασχολία είναι πολύ εύκολη σε σχέση με τις αντρικές. Ωστόσο αλλάζει γνώμη, όταν αρχίζει ο ίδιος να ασχολείται με αυτό και καταλαβαίνει τη δυσκολία του».

-«Στο σπίτι του Μπίλλυ επικρατούν για τη μουσική και το χορό οι στερεότυπες και κλισέ απόψεις της εποχής. Ότι δηλαδή ο χορός και η μουσική δεν αρμόζουν στους άντρες και ότι πρέπει να ασχολούνται με άλλα σπορ που σχετίζονται με τη δύναμη, όπως η πυγμαχία».

-«Το ποδόσφαιρο προβάλλεται ως καλή και υγιεινή απασχόληση για το ανδρικό φύλο. Δε συμφωνώ ότι συγκεκριμένες δραστηριότητες διαμορφώνουν αρνητικά ή θετικά το χαρακτήρα κάποιου επιπλέον στο ποδόσφαιρο συμβαίνουν πολλοί τραυματισμοί».

-«Δεν μου άρεσει που κατακρίνονται τόσο πολύ τα γυναικεία αθλήματα από αμόρφωτους ανθρώπους που δεν ξέρουν τι τους γίνεται».

-«Μέσα από την εργασία κατάλαβα διάφορα πράγματα για τον εαυτό μου. Η αλήθεια είναι ότι αν έβλεπα έναν άντρα μπαλαρίνα ή χορευτή ή θα γελούσα ή θα τον χλεύαζα. Αυτό συμβαίνει πιστεύω, γιατί ακόμη και σήμερα μετά από τόσα χρόνια, στη εποχή της τεχνολογίας και της επιστήμης εμείς ακόμα ζούμε με βάση ορισμένα στερεότυπα που αναπαράγουμε στην καθημερινή μας ζωή, π.χ. ο άντρας είναι άγριος και σκληρός, φανατισμένος με το ποδόσφαιρο, ενώ η γυναίκα, γλυκιά, χαριτωμένη και ευγενική».

-«Σήμερα δεν είναι διαδεδομένες οι απόψεις που διαφοροποιούν τα αθλήματα σε γυναικεία και αντρικά».

-«Οι εποχές έχουν αλλάξει και ο καθένας μπορεί να κάνει ό,τι θέλει».

-«Θεωρώ πως στην εποχή μας δεν υπάρχουν δραστηριότητες μόνο για αγόρια ή μόνο για κορίτσια και είναι λογικό και φυσιολογικό να επιλέξουν ελεύθερα ό,τι θέλουν».

Τέλος, όταν ζητήθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να σχολιάσουν τον τίτλο από το βιβλίο του J. Gray: «Άνδρες από τον Άρη, γυναίκες από την Αφροδίτη», ομόφωνα δήλωσαν ότι άνδρες και γυναίκες έχουν περισσότερα κοινά παρά διαφορές. Θεωρούν ότι οι διαφορές είναι κυρίως σωματικές και ότι όλοι έχουν τις ίδιες ανάγκες. Ενδιαφέρον είναι ότι αποδίδουν τον υπερτονισμό των διαφορών στην κοινωνία και στην προσπάθεια κυριαρχίας και επιβολής της δύναμης:

-«Άνδρες και γυναίκες είναι σαφώς κάτοικοι από τον ίδιο πλανήτη. Πιστεύω ότι τα φύλα έχουν περισσότερα να ενώσουν παρά να χωρίσουν. Η κοινωνία είναι

*εκείνη που θέτει κάποιες διαφορές που δεν υπάρχουν και κυρίως αφορούν τα δικαιώματα των δύο φύλων».*

*-«Συνήθως το ένα φύλο προσπαθεί να επιβληθεί στο άλλο (σε πολλά πράγματα) και τονίζουν τις διαφορές τους με σκοπό να πετύχουν αυτά που θέλουν».*

*-«Ίσως κάποιοι δεν μπορούν να δεχτούν την ισότητα των δύο φύλων και ως επιχείρημα τονίζουν τη διαφορά τους».*

*-«Υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στα δύο φύλα. Η κοινωνία μάς ωθεί να επιβληθούμε στους άλλους τονίζοντας τις διαφορές μας».*

#### 4.3 Ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου

Με την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης, όπως προαναφέραμε οι μαθητές και οι μαθήτριες συμπλήρωσαν το αρχικό ερωτηματολόγιο, εμπλουτισμένο με κάποιες επιπλέον ερωτήσεις, έτσι ώστε να διαπιστωθούν τυχόν αλλαγές στις απόψεις των μαθητών/τριών και να συναχθούν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Συγκεκριμένα, τα αγόρια θεωρούν ότι ο άνδρας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία έχει χαρακτηριστικά όπως η σκληρότητα, η ανεξαρτησία και τόλμη, αλλά προσθέτουν σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο και τη φροντίδα της οικογένειας. Τα κορίτσια αποδίδουν στο σύγχρονο άνδρα τα χαρακτηριστικά της αποφασιστικότητας, της δύναμης της σκληρότητας, αλλά και της ευαισθησίας και του σωστού οικογενειάρχη, χωρίς να αποκλίνουν ιδιαίτερα από τις αρχικές τους απαντήσεις.

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της γυναίκας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία τα αγόρια προσθέτουν ότι η σύγχρονη γυναίκα εκτός από ευαίσθητη είναι και δυναμική-διεκδικητική. Τα κορίτσια από την άλλη τονίζουν την ευαισθησία και τη δυναμικότητα αλλά και την προσπάθεια της σύγχρονης γυναίκας να συνδυάζει την επιτυχία στην εργασία της με την οικογένεια.

Στις ερωτήσεις για το διαχωρισμό των δραστηριοτήτων σε «ανδρικές» και «γυναικείες» σε αντίθεση με το αρχικό ερωτηματολόγιο τα αγόρια διαφοροποιούνται πλήρως και δηλώνουν πως «δεν υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες, αφού οποιοσδήποτε αν έχει ταλέντο μπορεί να πετύχει παντού». Μόνο ένα αγόρι υποστηρίζει ότι «όσες δραστηριότητες απαιτούν μυϊκή δύναμη αρμόζουν σε άντρες, ενώ όσες απαιτούν ηρεμία αρμόζουν σε γυναίκες». Τα κορίτσια από την άλλη

επιμένουν στις αρχικές τους απόψεις και πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο επισημαίνουν όμως και αυτά την ύπαρξη κάποιων δραστηριοτήτων που απαιτούν περισσότερη σωματική δύναμη, ενώ τονίζουν ότι στερεότυπα και προκαταλήψεις οδηγούν στη θεώρηση κάποιων επαγγελμάτων ως ανδρικών ή γυναικείων αντίστοιχα.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμφωνούν ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων τους έχουν διαδραματίσει κατά κύριο λόγο η κοινωνία, η οικογένεια, τα ΜΜΕ και οι παρέες, ενώ αποδίδουν σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο μεγαλύτερη βαρύτητα στο σχολείο. Δύο μαθήτριες μάλιστα αποδίδουν μεγάλη σημασία και στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση καθώς *«το μάθημα της Λογοτεχνίας πέτυχε να με κάνει να πιστεύω πως ο καθένας μπορεί να κάνει όποια δραστηριότητα θέλει ανεξάρτητα από το φύλο»* και *«τις παραπάνω απόψεις με έχει βοηθήσει να τις αναπτύξω η οικογένειά μου και το μάθημα της Λογοτεχνίας, όπου αναπτύξαμε πολύ αυτού του είδους τα θέματα»*.

Το σύνολο των μαθητών και των μαθητριών αποδέχεται τη σημαντική επίδραση της οικογένειας και της κοινωνίας στον τρόπο συμπεριφοράς των ανδρών και των γυναικών: *«ο άνθρωπος δέχεται όλα τα ερεθίσματα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Άλλωστε πως είναι δυνατόν να μην επηρεάζεται αν ζει σε μια οικογένεια με ακραίες απόψεις για τις γυναίκες ή τους ομοφυλόφιλους;»* ή *«αν κάποιος είναι μεγαλωμένος σε μια φτωχή οικογένεια ή κατώτερη κοινωνική τάξη αναγκάζεται να γίνει πιο σκληρός, για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες»*.

Σημαντική διαφοροποίηση παρατηρούμε και στην ερώτηση που αφορά τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου από τα δύο φύλα. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες απαντούν ότι *«χωρίς να το καταλαβαίνουμε οι περισσότεροι άνθρωποι λειτουργούμε με βάση αυτά που περιμένει η κοινωνία από εμάς και λίγοι είναι αυτοί που κάνουν ότι θέλουν χωρίς να σκέφτονται την κοινωνία και τα στερεότυπα»*. Μόνο ένα κορίτσι έχει την άποψη πως *«είναι λάθος να κάνει κάποιος κάτι που του επιβάλλουν. Το σωστό είναι να είναι και στο χαρακτήρα και στο επάγγελμα όπως θέλει»*.

Στην ερώτηση για την ενασχόληση ενός φίλου τους με το μπαλέτο, παρατηρούμε και πάλι αλλαγή των απόψεων. Πλέον, από τα αγόρια τρία δηλώνουν ότι δεν θα είχαν κανένα πρόβλημα, ένα ότι αρχικά θα τον κορόιδευε, αλλά τελικά θα τον στήριζε και μόνο ένα αγόρι αναφέρει ότι *«αρχικά θα σοκαριζόμουνα και έπειτα θα προσπαθούσα να του αλλάξω γνώμη για να μην τον κατακρίνουν. Θα το έκανα αυτό,*

*διότι μου φαίνεται περίεργο για ένα αγόρι να κάνει μπαλέτο». Τα κορίτσια τάσσονται υπέρ της ενασχόλησης με το μπαλέτο και δηλώνουν τη στήριξη και την ενθάρρυνσή τους προς το φίλο τους. Μόνο ένα το αντιμετωπίζει διστακτικά, αλλά αποδέχεται την απόφαση του, ενώ κάποιος άλλος που αρχικά είχε αρνητική άποψη γράφει ότι «νομίζω, πλέον, ύστερα από την επεξεργασία του Μπίλλυ Έλλιοτ, δεν θα με πείραζε καθόλου, θα μου φαινόταν φυσιολογικό καθώς δεν υπάρχουν δραστηριότητες συγκεκριμένες για κάθε φύλο».*

Όσον αφορά στην άποψή τους για τους ομοφυλόφιλους δεν παρατηρούμε ιδιαίτερες αλλαγές: δύο στα πέντε αγόρια υποστηρίζουν το δικαίωμα επιλογής ερωτικού συντρόφου, ένα δηλώνει υπέρ του δικαιώματος επιλογής, αν και δε συμφωνεί με την ομοφυλοφιλία και τα άλλα δύο, «*δε θα ένιωθα άσχημα, εκτός αν ένιωθε κάτι για μένα, οπότε θα ζέκοβα*». Πάντως ακόμα και αυτά που αντιτίθενται στην ομοφυλοφιλία δηλώνουν ότι θα συνέχιζαν να κάνουν παρέα με το φίλο τους και δε θα του ασκούσαν ψυχολογική πίεση.

Από την άλλη, τα μισά κορίτσια δηλώνουν ότι θα αισθάνονταν αμήχανα αλλά θα τον/ την στήριζαν. Ένα δηλώνει ότι δε θα είχε κανένα πρόβλημα, αρκεί να μην εκδήλωνε έλξη για την ίδια και άλλα δύο πως θα ήταν καλύτερο να το κρατήσει κρυφό, για να μην κατηγορηθεί από την κοινωνία του χωριού. Τέλος, ένα κορίτσι που αρχικά είχε δηλώσει πως «*δεν θα το αποδεχόμουν και θα φερόμουν ρατσιστικά*», μετά τη διδακτική παρέμβαση γράφει ότι «*πλέον μετά από όλα αυτά που είδα και διάβασα θα τον στήριζα, θα τον ενθάρρυνα και θα ήμουν δίπλα του χωρίς να τον κρίνω και να τον κοροϊδεύω. Τελικά σημασία δεν έχει η εξωτερική εμφάνιση αλλά η εσωτερική πραγματικότητα και η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου. Γιατί κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και πρέπει να το σεβόμαστε*».

Όσον αφορά την ενεργητική συμμετοχή στην τάξη στο μάθημα της Λογοτεχνίας τα περισσότερα παιδιά μετά τη διδακτική παρέμβαση (9 στα 15) δηλώνουν «πολύ», και τα υπόλοιπα έξι «πάρα πολύ», «ανεβάζοντας» το δείκτη της ενεργητικής συμμετοχής σε σύγκριση με το «παραδοσιακό» μάθημα, ενώ εξίσου εντυπωσιακή είναι και η πεποίθηση των μαθητών/τριών ότι το μάθημα που βασίστηκε στις διδακτικές πρακτικές του κριτικού γραμματισμού προσφέρει τη δυνατότητα κριτικής σκέψης («πάρα πολύ» δηλώνουν 11 στους 15 και «πολύ» οι υπόλοιποι/ες τέσσερεις). Με αυτόν τον τρόπο το μάθημα της Λογοτεχνίας επιβεβαιώνεται ως προνομιακό πεδίο για τη συζήτηση «δύσκολων» θεμάτων, όπως αυτό των έμφυλων ταυτοτήτων, με την ενεργητική συμμετοχή μαθητών και μαθητριών.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την άποψη την οποία εκφράζουν μαθητές και μαθήτριες για τη διδακτική παρέμβαση, αφού τη χαρακτηρίζουν πολύ ενδιαφέρουσα, ευχάριστη, διαφορετική από τα συνηθισμένα καθώς ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή, την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και έκφρασης και κριτικής εξέτασης των ατομικών και κοινωνικών στερεοτύπων. Θετικά αντιμετωπίστηκε και η εισαγωγή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού, όπως οι ταινίες ή τα άρθρα από τον περιοδικό τύπο:

*-«Ήταν ένας πολύ εναλλακτικός τρόπος μαθήματος που διεύρυνε τους ορίζοντες μας, διότι δεν ήταν το βαρετό και παραδοσιακό μάθημα, αλλά ήταν μοντέρνο και ενδιαφέρον. Μου άρεσε που είδαμε βίντεο, σχολιάσαμε άρθρα και φωτογραφίες».*

*-«Ξεφύγαμε από τα όρια της κλασικής διδασκαλίας και αγγίξαμε το θέμα της διαφορετικότητας. Αυτή η διδακτική παρέμβαση μάς έμαθε να σκεφτόμαστε πιο υπεύθυνα και να μην ακολουθούμε τις ακραίες αντιλήψεις της κοινωνίας που μάς ωθεί στον αρνητικό σχολιασμό και στην κριτική του διαφορετικού».*

*-«Κατά τη γνώμη μου η διδακτική παρέμβαση με έκανε να αναθεωρήσω κάποια πράγματα και να αλλάξω τον τρόπο σκέψης μου, χωρίς να αλλοιωθούν οι απόψεις μου».*

*-«Νομίζω ότι αυτού του είδους το μάθημα είναι πολύ καλύτερο από το συνηθισμένο. Μάς βοηθάει να σκεφτόμαστε κριτικά, να μην είμαστε προσκολλημένοι σε προκαταλήψεις και αντιλήψεις που περιορίζουν το μυαλό μας. Αντίθετα, νομίζω ότι γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι και σίγουρα αναπτύσσεται η προσωπικότητα μας και όλο αυτό είναι προς όφελος μας».*

Στους μαθητές και τις μαθήτριες άρεσε περισσότερο η σφαιρική παρουσίαση του θέματος, η ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα, οι διαφορετικές δραστηριότητες, η ανταλλαγή πολλών και διαφορετικών απόψεων και η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους. Από την άλλη, αν και συμμετείχαν όλοι και όλες στις δραστηριότητες του μαθήματος (ακόμη και αγόρια που δεν έδειχναν πριν ενδιαφέρον για τη Λογοτεχνία), οι μισοί μαθητές και μαθήτριες πιστεύουν ότι *«είχαν να κάνουν πολλές εργασίες και να απαντήσουν σε δύσκολες, κάποιες φορές, ερωτήσεις»*. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με την άποψη μου, ίσως στο γεγονός ότι μέχρι τώρα τα παιδιά περισσότερο άκουγαν παρά συμμετείχαν και τις περισσότερες φορές απαντούσαν τυποποιημένα στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας σχολικά βοηθήματα. Αντίθετα, η νέα διδακτική παρέμβαση απαιτούσε την ενεργητική συμμετοχή και έκφραση των μαθητών και το



«απαιτητικό» έργο της ανακάλυψης υπόρρητων παραδοχών που ενυπάρχουν στα κείμενα αλλά και στις αντιλήψεις τους.

## 5. Συζήτηση – Περιορισμοί και προτάσεις

### 5.1 Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης

Στο κεφάλαιο αυτό θα αξιολογηθεί η διδακτική παρέμβαση και θα ερμηνευθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτή με βάση τους στόχους τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν τεθεί αρχικά. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα συγκριθούν με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού στην προσέγγιση των ανδρικών ταυτοτήτων μέσω της Λογοτεχνίας.

Από τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο, τις αναλύσεις των λεγομένων και των γραπτών των μαθητών κατά τη διδακτική παρέμβαση και τις απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο συμπεραίνουμε ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό και οι διατυπωθείσες ερευνητικές υποθέσεις επαληθεύτηκαν.

Αναλυτικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες συνέδεσαν τα θέματα των κειμένων με την καθημερινή τους εμπειρία και μέσα από γόνιμες συζητήσεις έμαθαν πολλά για τους εαυτούς τους, τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους και το κοινωνικό-πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο δρουν. Διαπίστωσαν θετικά σημεία, διαφορές και ταυτίσεις με κάποιους από τους ήρωες. Συγκεκριμένα, τα αγόρια δεν ταυτίστηκαν με κανένα από τους ήρωες, ενώ αντιδρούν στη σκληρότητα του Τόνου και θεωρούν ότι έπρεπε να στηρίξει τον αδελφό του, διατυπώνοντας μια εναλλακτική θέση ενάντια στο ηγεμονικό στερεότυπο του σκληρού άνδρα. Τα κορίτσια επικρίνουν τον πατέρα και τον Τόνου για τους ίδιους λόγους και ταυτίζονται με τον Μπίλλυ για την επιμονή και αγωνιστικότητά του και με την κα Γουίλκινσον, γιατί είναι δυναμική και αγωνίστρια.

Μεγάλο όφελος της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι η αναγνώριση από τους μαθητές και τις μαθήτριες όχι μόνο των κοινωνικών αλλά και των προσωπικών τους προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε απόψεις όπως, *«το πιο σημαντικό πράγμα που έμαθα είναι ότι πολλές φορές καταδικάζουμε αντιλήψεις που τελικά αποδεικνύεται ότι ακολουθούμε και οι ίδιοι»* ή *«απογοητεύτηκα, γιατί νόμιζα ότι η νέα γενιά θα γκρέμιζε τα στερεότυπα παλαιών χρόνων βοηθώντας στην εξομάλυνση της κοινωνίας και*

*επομένως στην ελάττωση του ρατσισμού» και «ανακάλυψα με αφορμή το κείμενο για τον εαυτό μου διάφορα ταμπού και προκαταλήψεις που μου έχουν δημιουργηθεί».* Ακόμη κι αν οι έφηβοι και έφηβες της έρευνας δεν μπόρεσαν να υπερβούν κάποια από αυτά, η αποδοχή τους συνιστά ένα σημαντικό βήμα, ώστε με τη συστηματική εφαρμογή διδακτικών πρακτικών κριτικού γραμματισμού να οδηγηθούν ενδεχομένως στην υπέρβαση παγιωμένων αντιλήψεων. Οι αντιλήψεις αυτές επικυρώνουν την άποψη του Martino (1995) (οπ. π. σελ. 40-41) ότι η επιλογή κειμένων για εφήβους, που ήδη εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τα στερεότυπα φύλου, διευκολύνει τη σκέψη τους για τις έμφυλες ταυτότητες, καθώς η συζήτηση για το φύλο μακριά από τον εαυτό μας είναι ένας τρόπος να μιλήσουμε για ηγεμονικούς ανδρισμούς χωρίς προσωπικές αντιπαραθέσεις.

Όπως φάνηκε και από την ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων οι μαθητές και οι μαθήτριες άλλαξαν τις απόψεις τους για την ενασχόληση των αγοριών με το μπαλέτο τονίζοντας ότι πρέπει να στηρίζουν τις επιλογές των φίλων τους, ενώ απομακρύνθηκαν από την αρχική άποψη τους ότι είναι αποκλειστικά γυναικεία ενασχόληση. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η άποψή των περισσότερων ότι το φυσιολογικό καθορίζεται από την κοινωνία και άρα υπόκειται σε αλλαγές και αμφισβητήσεις.

Από την άλλη, τα αγόρια αλλά και τα κορίτσια τονίζουν τη σημασία που αποδίδεται στην ετεροσεξουαλικότητα ως σημαντικό στοιχείο της έμφυλης ταυτότητας τους. Όσον αφορά την άποψή τους για τους ομοφυλόφιλους παρατηρούμε ότι τα αγόρια παραμένουν διχασμένα και δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς τις αρχικές τους θέσεις, αφού τρία υποστηρίζουν ότι δεν συμφωνούν με την ομοφυλοφιλία, αλλά θα συνέχιζαν να συναναστρέφονται το φίλο τους, ενώ τα άλλα δύο υιοθετούν το λόγο του αυτοκαθορισμού του σεξουαλικού προσανατολισμού. Αντίθετα, τα κορίτσια μετά τη διδακτική παρέμβαση εμφανίζονται πιο ανεκτικά και έτοιμα να στηρίζουν το φίλο ή τη φίλη τους αρκεί να μην επιδείξει ερωτική έλξη για τους ίδιους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με έρευνες που αποδεικνύουν ότι η ταυτότητα του φύλου ταυτίζεται άρρηκτα με τη σεξουαλική συμπεριφορά των δύο φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Ρεντζή, 2000, Πολίτης 2006), αλλά παράλληλα αμφισβητούν τους ομοφοβικούς λόγους προσεγγίζοντας την έρευνα του Anderson (2005) που υποστηρίζει ότι η πολιτισμική ομοφοβία μειώνεται.

Πρέπει ακόμη να τονίσουμε τη σημαντική συμβολή της ανθιστάμενης ανάγνωσης και της επεξεργασίας συμπληρωματικών κειμένων, βασικών διδακτικών πρακτικών του

κριτικού γραμματισμού, στην κατανόηση από τα παιδιά πως συχνά υπάρχει και η άλλη πλευρά που αποσιωπάται (στη συγκεκριμένη περίπτωση άνδρες χορευτές ή ομοφυλόφιλοι που συμμετέχουν σε κοινωνικά κινήματα).

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες μέσα σε αυτό το πλαίσιο κατανόησαν σε μεγάλο βαθμό ότι τα κείμενα είναι προϊόντα συγκεκριμένων πολιτισμικών συγκείμενων με συγκεκριμένη στόχευση. Έτσι διέκριναν ότι το μυθιστόρημα υπακούει στη λογική του happy end καθώς στηρίζεται σε ταινία που στοχεύει στη συγκίνηση και την εισπρακτική επιτυχία ή ότι αν και θέτει το ζήτημα της σεξουαλικής ταυτότητας τελικά μάλλον αναπαράγει τα στερεότυπα για τους γκέι (τρόπος παρουσίασης του Μάικλ). Ακόμη κατανόησαν ότι σε αυτό το «ανδρικό» μυθιστόρημα οι γυναίκες απουσιάζουν, γιατί δεν ταιριάζουν με το σκληρό κόσμο που αντιπροσωπεύουν τα ορυχεία και οι συγκρούσεις που προκαλεί η απεργία, ενώ όταν εμφανίζονται ακολουθούν τα στερεότυπα ως προς την ευαισθησία (μητέρα, γιαγιά) και τα επαγγέλματα (κα Γουίλκινσον, νοικοκυρά γειτόνισσα). Από την άλλη στην ανάλυση του πρωτοσέλιδου αθλητικής εφημερίδας με το σεξιστικό περιεχόμενο κάποια αγόρια και κορίτσια εγκλωβίστηκαν κι αυτά στην οπαδική αντιπαράθεση (ΠΑΟ-ΟΣΦΠ) και δεν αντιλήφθηκαν τις υπόρρητες παραδοχές.

Πάντως τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη και ότι συχνά χρησιμοποιείται για τον υποβιβασμό και εξευτελισμό των γυναικών ή την αστυνόμευση και τον εκφοβισμό των αγοριών που αποκλίνουν από τις «φυσιολογικές» συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, εντοπίζουν τις υποτιμητικές και προσβλητικές φράσεις του πατέρα, του Τόνυ και των αγοριών για τα κορίτσια και τις γυναίκες και τη σκληρή-επιθετική γλώσσα που χρησιμοποιούν για τους ομοφυλόφιλους και επισημαίνουν ότι στην κοινωνία και τα ΜΜΕ ακόμη και σήμερα, παρά τα σημαντικά βήματα προόδου, αρκετά πράγματα δεν έχουν αλλάξει. Όπως υποστηρίζουν και οι Martino and Kehler (οπ. π., σελ. 42-43) η συμμετοχή στις δραστηριότητες του κριτικού γραμματισμού επέτρεψε στους μαθητές και μαθήτριες να γνωρίσουν πώς τα κείμενα παρέχουν επιλεγμένες εκδοχές του ανδρισμού. Έτσι, άρχισαν να διαβάζουν ανάμεσα στις γραμμές και να αποσταθεροποιούν πρακτικές ηγεμονικού ανδρισμού που ορίζουν τους άνδρες σε αντίθεση με τις γυναίκες και άλλους «υποδεέστερους» άνδρες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανόησαν ότι οι ανδρισμοί αποτελούν ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζεται από την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και την πίεση του κοινωνικό-πολιτισμικού συγκείμενου (κοινότητα και παρέες συνομηλίκων). Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κοινωνική τάξη κατανόησαν ότι επιβάλλει συγκεκριμένα πρότυπα ανδρισμού: «ο βίαιος-σκληρός» (macho) άντρας της

εργατικής τάξης σε αντίστιξη με τον επιτυχημένο-μορφωμένο άντρα της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες τονίζουν τους φραγμούς που θέτει η τάξη στην πραγμάτωση στόχων που δεν συμβαδίζουν με τις «καθιερωμένες» και αποδεκτές ανδρικές ταυτότητες και παράλληλα απορρίπτουν σε μεγάλο ποσοστό τη «νεοφιλελεύθερη άποψη» ότι το ταλέντο και η σκληρή δουλειά οδηγούν σε σίγουρη επιτυχία. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες η μόρφωση ή η έλλειψη της διαμορφώνει φιλελεύθερες και εναλλακτικές απόψεις ή επιθετικότητα και στερεότυπες αντιλήψεις για τις ανδρικές ταυτότητες αντίστοιχα.

Τέλος, αν και θεωρούν ότι η κοινότητα επιβάλλει συχνά ασφυκτικό πλαίσιο δράσης, αμφισβητούν τις επιλογές της και τονίζουν την ανάγκη για μια πιο ανοιχτή κοινωνία. Για παράδειγμα τονίζουν ότι η φτώχεια, η απελπισία και οι σκληρές συνθήκες ζωής των ανθρακωρύχων προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά και τη σκληρότητα του Τόνυ και του πατέρα, αλλά και την αντίθεση στο χορό, και επιδοκιμάζουν τον Μπίλλυ, γιατί αντιστέκεται και κυνηγά το όνειρό του.

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται τις αλλαγές που έχει επιφέρει ο σύγχρονος τρόπος ζωής στους ανδρισμούς. Επισημαίνουν ότι ο άνδρας - κουβαλητής, ο σκληρός έχει υποχωρήσει λόγω της δυναμικής εμφάνισης των γυναικών, τις αλλαγές στο χώρο της εργασίας και την κοινωνική πρόοδο. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τις απόψεις ερευνητών (Roberts, 2013, Anderson, 2005) που υποστηρίζουν ότι οι οικονομικές αλλαγές επηρέασαν την ανάμειξη και την ενεργό συμμετοχή των ανδρών στην οικογένεια καθώς σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες τούς πήραν τη θέση τους ως «κουβαλητές» στην οικογένεια. Όπως έδειξε και η ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου τα αγόρια προσθέτουν σε σύγκριση με το αρχικό ερωτηματολόγιο στα χαρακτηριστικά του σύγχρονου άνδρα και τη φροντίδα της οικογένειας. Τα κορίτσια από την άλλη αποδίδουν στο σύγχρονο άνδρα τα χαρακτηριστικά της αποφασιστικότητας, της δύναμης της σκληρότητας, αλλά και της ευαισθησίας και του σωστού οικογενειάρχη, χωρίς να αποκλίνουν ιδιαίτερα από τις αρχικές τους απαντήσεις. Επίσης, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της γυναίκας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία τα αγόρια προσέθεσαν ότι η σύγχρονη γυναίκα εκτός από ευαίσθητη είναι και δυναμική-διεκδικητική, ενώ τα κορίτσια τονίζουν την ευαισθησία, τη δυναμικότητα αλλά και την προσπάθεια της σύγχρονης γυναίκας να συνδυάσει την επιτυχία στην εργασία της με την οικογένεια.

Σημαντική είναι και η κατανόηση ότι ο ανδρισμός ορίζεται σε σχέση με τη θηλυκότητα και αντίστροφα. Μαθητές και μαθήτριες αμφισβήτησαν την άποψη ότι άνδρες και γυναίκες είναι «από άλλους πλανήτες» και τόνισαν ότι τα δύο φύλα έχουν πιο πολλά κοινά στοιχεία, αλλά υπερτονίζονται οι διαφορές λόγω της προσπάθειας επιβολής του ενός φύλου στο άλλο και εξαιτίας των στερεότυπων που έχουν επικρατήσει. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη των Young and Ricks πως οι συμμετέχοντες/ουσες σε δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού ανέπτυξαν την επίγνωσή τους για τις έμφυλες πρακτικές που αναμένονται από αυτούς, από την κοινωνία στο σύνολό της και τα μικρότερα τοπικά πλαίσια της (π.χ., οικογένεια, συμμαθητές, σχολείο) και επέκριναν τις διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο. Οι αναλύσεις των γραπτών απαντήσεων και του τελικού ερωτηματολογίου αποκαλύπτουν την αλλαγή των απόψεων των αγοριών μετά τη διδακτική παρέμβαση καθώς δηλώνουν ότι δεν υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες και το ταλέντο είναι το διαβατήριο για την επιτυχία.

Παρόλα αυτά, το στερεότυπο για το δυναμισμό των ανδρών σε αντίθεση με την ευαισθησία των γυναικών παραμένει ισχυρό, αν και όχι ακλόνητο. Η δυναμική και Γουίλκινσον χαρακτηρίζεται από αγόρια και κορίτσια «αντράκι», ενώ αγόρια και κορίτσια αποδίδουν το χαρακτηριστικό της δύναμης και της σκληρότητας στο σύγχρονο άνδρα, αλλά σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο τελικό ερωτηματολόγιο αποδίδουν τη δυναμικότητα και στις σύγχρονες γυναίκες.

Παράλληλα, οι αναλύσεις των ευρημάτων δείχνουν ότι σύμφωνα με τους μαθητές και τις μαθήτριες οι μητέρες ασχολούνται περισσότερο με τις οικογένειες και είναι πιο στοργικές. Ωστόσο, αποδέχονται την εναλλακτική θέση σύμφωνα με την οποία και οι άντρες κλαίει και δηλώνουν ότι είναι λάθος η αποχή του πατέρα από την ανατροφή των παιδιών, καθώς και ότι οι δικοί τους πατέρες συζητούν μαζί τους και ενημερώνουν τους γιους τους για τις επερχόμενες αλλαγές της εφηβείας. Μάλιστα σε σχετική ερώτηση απαντούν ότι ο άνδρας μπορεί να είναι ευαίσθητος, να κλαίει, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες, και καυτηριάζουν τα στερεότυπα που κατακρίνουν και παρεξηγούν τη διαχυτικότητα των ανδρών, ως χαρακτηριστικό που αρμόζει στις γυναίκες

Τέλος, όσον αφορά την εφαρμογή ενός προγράμματος βασισμένου σε διδακτικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού αυτή κρίνεται απόλυτα επιτυχής. Πρέπει να τονίσουμε ότι σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχή ακόμη και από μαθητές και μαθήτριες που πριν ήταν αδιάφοροι/ες. Χαρακτηριστικά, πολλοί έφεραν τις εργασίες που «χρωστούσαν» από προηγούμενα μαθήματα, γιατί όπως

έλεγαν ήθελαν να ακουστεί η γνώμη τους, ενώ πολλές φορές οι συζητήσεις συνεχίζονταν και στα διαλλείματα.

Σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξαν έντονοι διάλογοι, αναμενόμενοι λόγω της σοβαρότητας και λεπτότητας των θεμάτων, πάντα όμως σε ένα δημοκρατικό κλίμα που φρόντισε να υπάρχει ο διδάσκων και εμπεδώθηκε και διατηρήθηκε από τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο ακόμη κι όταν κάποιες απόψεις θεωρήθηκαν ακραίες και αυτός που τις διατύπωνε δεχόταν λεκτικές επιθέσεις, υπήρχαν μαθητές και μαθήτριες που παρενέβαιναν και επανέφεραν τη συζήτηση στο σωστό πλαίσιο. Κέρδος, λοιπόν αποτέλεσε η εμπέδωση ενός κλίματος που επέτρεπε να ακουστούν όλοι, αφού από την αρχή τονίστηκε ότι δεν υπάρχουν σωστές και ενδεδειγμένες απαντήσεις. Προς επίρρωση όλων των παραπάνω τονίζουμε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις μαθητών και μαθητριών η διδακτική παρέμβαση χαρακτηρίστηκε πολύ ενδιαφέρουσα και διαφορετική από τα συνηθισμένα καθώς ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή, την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας και κριτικής εξέτασης των ατομικών και κοινωνικών στερεοτύπων. Επιβεβαιώνεται με αυτόν τον τρόπο από τη μια ότι οι τεχνικές κριτικού γραμματισμού επιτρέπουν στους μαθητές να διερευνήσουν τα κείμενα με τρόπους που αποκαλύπτουν εναλλακτικές έννοιες και, κατά συνέπεια, να αναπτύξουν σκέψη ανώτερης τάξης και από την άλλη η αναγκαιότητα εισαγωγής του στα Προγράμματα Σπουδών, για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο και συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο.

## 5.2 Περιορισμοί – Διδακτικές προτάσεις

Ολοκληρώνοντας τη διδακτική παρέμβαση πρέπει να αναφερθούμε στους περιορισμούς αλλά και σε ενδεχόμενη μελλοντική επέκταση της παρούσας έρευνας και των ευρημάτων που προέκυψαν. Αρχικά, πρέπει να επισημάνω ότι *«ως Λευκός, ενήλικας, ετεροσεξουαλικός άνδρας και ταυτόχρονα εκπαιδευτικός της μεσαίας κοινωνικο-οικονομικής τάξης, με ελληνική κουλτούρα/παιδεία και με την ιδιότητα του ερευνητή που υιοθετεί τη συγκεκριμένη οπτική βρίσκομαι με συγκεκριμένες προϋδεάσεις και στόχους στον ερευνητικό χώρο του σχολείου και μετατρέπομαι σε συστατικό στοιχείο του μικρο-περιβάλλοντος της έρευνάς μου, επιδρώντας ο ίδιος ως υποκείμενο στις σχολικές πρακτικές»* (Πολίτης, 2006).

Επίσης, συμφωνώ με την άποψη του Φ. Πολίτη (2006, : 91) ότι *«καμία μελέτη των ανδρισμών στην εκπαίδευση δεν επιχειρήσε να παράγει υλικό που να είναι γενικεύσιμο καθώς οι ανδρισμοί θεωρούνται ως έντονα κοινωνικά πλαισιωμένες*

(contextualized) πρακτικές. Εξάλλου, μια γενίκευση των ανδρισμών θα τους μετέτρεπε σε ανδρισμό (ενικός), αποσπώντας τους επιστημολογικά από το χώρο του κοινωνικού και αποδίδοντάς τους στο χώρο του βιολογικού ντετερμινισμού, με αποτέλεσμα τη φυσιοποίησή τους και την παγίωση των ορίων μεταξύ του πλασματικού ιεραρχικού δίπολου: ανδρισμός-θηλυκότητα». Επομένως και η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να ισχυριστεί ότι είναι αντιπροσωπευτική των ελληνικών σχολείων και συνεπώς να γενικεύσει τα ευρήματά της, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες και το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο που είναι μοναδικό σε σχέση με άλλους μαθητές και μαθήτριες και άλλα σχολικά περιβάλλοντα.

Ακόμη η διεξαγωγή της έρευνας στην τάξη την οποία διδάσκω το μάθημα της Λογοτεχνίας πρέπει να τονιστεί ότι διευκόλυνε την έρευνα, αφού μου παρείχε τη δυνατότητα ευελιξίας στην εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης τόσο όσον αφορά στον χρονικό προγραμματισμό όσο και γενικότερα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της. Κατά τη διάρκεια της έρευνας τονίστηκε ότι κάθε άποψη, εφόσον εκφράζεται με ευπρέπεια, γίνεται αποδεκτή και ότι δεν υπάρχει κανένας περιορισμός στην εξέταση οποιουδήποτε θέματος, αλλά ούτε και οι αναμενόμενες στο «κλασικό» μάθημα «σωστές» απαντήσεις που επιβραβεύονται από τον εκπαιδευτικό. Η παραπάνω δήλωση, όπως φάνηκε και από τις απαντήσεις και τα γραπτά των μαθητών και των μαθητριών, τηρήθηκε πιστά καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, ωστόσο δεν μπορώ να αποκλείσω κατηγορηματικά την πιθανή προσδοκία κάποιων να γίνουν αρεστοί/ες στον καθηγητή τους.

Ωστόσο, τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη μελέτη επιτρέπουν το σχεδιασμό ανάλογων διδακτικών πρακτικών προκειμένου να εμπλουτιστούν και να επεκταθούν διδακτικές προσεγγίσεις κριτικού γραμματισμού που μελετούν τους ανδρισμούς στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα πιστεύω ότι θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η επέκταση της στους ίδιους μαθητές και μαθήτριες και στην επόμενη ή επόμενες τάξεις του Λυκείου με ανάλογο διδακτικό υλικό και θεματική, ώστε να εξεταστεί αν οι διδακτικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού που εφαρμόστηκαν, «δημιούργησαν» μία κουλτούρα κριτικής προσέγγισης θεμάτων που αφορούν τις ανδρικές και γενικότερα τις έμφυλες ταυτότητες και βοήθησε τους νέους να εξετάσουν τους

Λόγους, τις αφηγήσεις και τα κείμενα που διαμορφώνουν τις ταυτότητες και τις βιωμένες εμπειρίες τους (Ashcraft, 2012).

Η συγκεκριμένη έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί και σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν Προγράμματα Αγωγής Υγείας να διερευνήσει θέματα που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα των νέων, τις σχέσεις των δύο φύλων και φυσικά τους ανδρισμούς, που μάλλον αγνοούνται εμφαντικά στο ελληνικό σχολείο καθώς κυριαρχεί η εδραιωμένη πεποίθηση ότι τα αγόρια είναι το ευνοημένο φύλο. Εκ των ουκ άνευ θεωρώ, καθώς ο κριτικός γραμματισμός θέτει ως στόχο το μετασχηματισμό των κυρίαρχων ιδεολογιών, πολιτισμών και θεσμών, και την ανάπτυξη προγραμμάτων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού με τον οποίο έρχονται αντιμέτωποι και αντιμέτωπες όσοι και όσες θεωρούνται πως αποκλίνουν από το αποκαλούμενο ως «φυσιολογικό». Όπως προαναφέραμε και στο θεωρητικό μέρος η λογοτεχνική αφήγηση αποτελεί προνομιακό μέσο της διαδικασίας διαμόρφωσης του εαυτού μας καθώς οι αφηγηματικές μυθοπλασίες είναι ουσιαστικά επιτελεστικές και μπορούν να αποκαλύψουν πώς συγκεκριμένα σχήματα έχουν φυσικοποιηθεί μέσα στο λόγο και την κοινωνική πρακτική και να προάγουν εναλλακτικά σχήματα (οπ. π., σελ. 38).

Κλείνοντας, η διδακτική πρόταση που παρουσιάσαμε, όπως διαπιστώνουμε από τις αναλύσεις των ερευνητικών δεδομένων και τη συμμετοχή στην τάξη, αντλώντας από τις σύγχρονες θεωρήσεις των ανδρισμών και την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην αναγνώριση των κυρίαρχων Λόγων για τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό και στην ανατροπή ή έστω τον κλονισμό παγιωμένων αντιλήψεων με τελικό στόχο την ανακάλυψη του έμφυλου εαυτού τους, καθώς *«μόνο μέσω της ρήξης, όχι μέσω της ευκολίας, μπορεί να συμβεί ο κοινωνικός μετασχηματισμός»* (Young, 2001).



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Πηγές

ΦΕΚ (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου*. Αρ. φύλ. 1562/27 Ιουνίου 2011, ΥΠ.ΔΜ.Θ, 21068-21082.

### Ελληνόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Butler, J. (2009/1990). *Αναταραχή του φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (μτφρ. Γ. Καραμπελιάς). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία (μτφρ. Μ. Μηλιώρη) στο Α. Αθανασίου (επιμ.). *Φεμινιστική θεωρία και Πολιτισμική Κριτική*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 381-407.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαδάτση, Αικ. (2012) *Από την πλευρά των αγοριών: μια μελέτη για την δόμηση του ανδρισμού στην εφηβεία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., & Κουρέτα, Χ. (1999) «Ο άνδρας το έχει μέσα του...»: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την επιθετικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. και Ρεντζή, Σ. (2000) 'Ο Θεός έπλασε τον άνδρα και τη γυναίκα...': απόψεις και στάσεις εφήβων για την ομοφυλοφιλία και την ομοφυλοφοβία. *Πρακτικά 1ης Διεπιστημονικής Συνάντησης για την Ομοφυλοφιλία και την Ομοφυλοφοβία, Θεσσαλονίκη 9 & 10 Οκτωβρίου*.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2003). Ταυτότητες φύλου και σχολείο: νέες προσεγγίσεις για τον παράγοντα 'φύλο' στο σχολικό πλαίσιο και ερευνητικά ευρήματα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Πρακτικά Συνεδρίου «Το φύλο,*

τόπος συνάντησης των επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός», *Μυτιλήνη 11-12 Οκτωβρίου 2003*. Ανακτήθηκε 14-1-2015 από:

<http://www.sa.aegean.gr/msc/activity/praktika/msc-woman-gender-gr-activity-event-sinedrio-1112102003-praktika-deligianni.pdf>

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι : διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Αθήνα : Gutenberg.

Friere, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Κρητικός Γ.). Αθήνα: Ράππα.

Ζαφειράκη, Κ. (2014). *Μα που πήγαν όλοι οι άντρες; Από την Οικοδομή στο Spa*.

Ανακτήθηκε 9-2-2014 από: <http://www.parallaximag.gr/parallax-view/ma-poy-pigan-oloi-oi-antres-apo-tin-oikodomi-sto-spa>

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης (χ.η.). Ανακτήθηκε 20-8-2014 από:

<http://www.actionresearch.gr/system/files/Εκπαιδευτική%20Ερευνα%20Δράσης.pdf>

Ηρακλείδου Μ. & Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή. (2001). «Αναπαραστάσεις Εφήβων για τα δύο Φύλα ως Συντρόφους στο Πλαίσιο των Εφηβικών Ετεροφυλοφιλικών Σχέσεων». *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής, Τμήμα Ψυχολογίας, τόμος 4<sup>ος</sup>. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.

Καντσά, Β. (2009). Οικείες έννοιες σε ανοίκειους συνδυασμούς: Ο φεμινισμός, το φύλο, η σεξουαλικότητα και το ανατρεπτικό γέλιο. Στο Butler, J. (2009/1990). *Αναταραχή του φύλου. Ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας* (μτφρ. Γ. Καραμπελιάς). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σσ. ix-xxiii.

Καραντζόλα, Ε. (2000). *Από "τα γράμματα" στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για τη διδασκαλία/εκμάθηση του γραπτού λόγου στο σχολείο*. Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Δράση 4), [www.komvos.edu.gr](http://www.komvos.edu.gr).

Κογκίδου, Δ. & Πολίτης Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό -κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Προλογικό σημείωμα. Στο: Connell R.W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο* (μτφρ. Ε. Κοτσυφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ 1-29.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μουτσόπουλος, Χ. (2013, 3 Νοεμβρίου). Πώς αυτοκτονεί ένας οργανισμός! *ΤΟ ΒΗΜΑ*, Ανακτήθηκε 5-11-2013 από:

<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=537692>

- Μπέρτζες, Μ. (2001). *Μπίλλυ Έλλιοτ* (μτφρ. Ρ. Τουρκολιά – Κυδωνιέως). Αθήνα: Πατάκης.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2014a). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.
- Μπονίδης, Κ. κ.ά (2014b). Οι Τέχνες στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Απόψεις εκπαιδευτικών της «Αισθητικής Αγωγής». Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.). *Η Σύνοδος των Τεχνών στο Σημερινό Σχολείο*. Αλεξανδρούπολη, σσ. 103-140.
- Πολίτης, Φ. (2006). *Οι "ανδρικές ταυτότητες" στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.). (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, σσ. 17-56.
- Ταχιάου, Χ. (2014). *Δεν υπάρχουν, πια, άντρες;*. Ανακτήθηκε 7-2-2014 από: <http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.oikonomia&id=31536>
- Χαρτζουλάκης, Στ. (2014). *Ντυμένος μπαλαρίνα στην προπόνηση*. Ανακτήθηκε 3-1-2014 από: <http://www.sport24.gr/Paraxena/ntymenos-mpalarina-sthn-proponhsh.2578819.html>

### **Ξενόγλωσση**

- Adams, M. & and Coltrane, S. (2005). Boys and Men in Families: The Domestic Production of Gender, Power and Privilege. In R.W.Connell, J. Hearn, & M. Kimmel (eds.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities* (pp. 230-249). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Anderson, E. (2005). Orthodox and inclusive masculinity: Competing masculinities among heterosexual men in a feminized terrain. *Sociological Perspectives*, 48, 337–355.
- Alderson, D. (2011). Making Electricity: Narrating Gender, Sexuality, and the Neoliberal Transition in Billy Elliot. *Camera Obscura*, 25( 3), 1-27.

- Alloway, N., & Gilbert, P. (1997). Boys and Literacy: lessons from Australia. *Gender & Education*, 9(1), 49-60.
- Arnot, M., David, M., & Weiner, G. (1999). *Closing the gender gap: Postwar education and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Aronowitz, St. & Giroux, H. (1985). *Education under siege*. South Hadley, MA: Bergin-Garvey.
- Ashcraft, C. (2012). But how do we talk about it?: Critical literacy practices for addressing sexuality with youth. *Curriculum Inquiry*, 42 (5), 597-628.
- Ashley, M. (2009). Time to confront Willis's lads with a ballet class? A case study of educational orthodoxy and white working class boys. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 179-191.
- Beasley, C. (2008) Re-thinking hegemonic masculinity in a globalising world. *Men and Masculinities*, 11(1), 86–103.
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-98.
- British Council (2009). Billy Elliot Melvin Burgess Teacher's Guide and Key. Ανακτήθηκε 29/9/2014/ από: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/billy-elliott> .
- Bunting, M. (2000, 2 October). Masculinity in question. *Guardian*, p. 19- 20. Ανακτήθηκε 29-9-2014 από: <http://www.theguardian.com/film/2000/oct/02/features.comment>.
- Chopra, R. (2007). Father-Son Relationships. In Flood, M. et al. (eds.), *International encyclopedia of men and masculinities*, (pp. 190-192). Routledge: New York.
- Chu, J. (2005). Adolescent boys' friendships and peer group culture. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 7-22.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford: Stanford UP.
- Connell, R.W. (2000a). *Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities*. Ανακτήθηκε 12-6-2013 από: [http://www.europrofem.org/contri/2\\_04\\_en/research-on-masculinities.pdf](http://www.europrofem.org/contri/2_04_en/research-on-masculinities.pdf)
- Connell, R.W. (2000b). *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity.

- Connell, R.W. (2005a). Growing up masculine: rethinking the significance of adolescence in the making of masculinities. *Irish Journal of Sociology*, 14(2,)11-28.
- Connell R.W., & Messerschmidt J.W. (2005). Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender and Society*, 19(6), 829-859.
- Connell, R.W. (2005<sup>2b</sup>). *Masculinities*. University of California Press.
- Corbett, K. (2009). *Boyhoods: Rethinking masculinities*. New Haven: Yale University Press.
- Dalley-Trim, L. (2007). 'The boys' present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acts. *Gender and Education*, 19 (2), 199–217.
- Dalley-Trim, L. (2009). The Call To Critique 'Common Sense' Understandings About Boys And Masculinity(Ies). *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (1), 54-68.
- Davies, B. (1997). Constructing and Deconstructing Masculinities through Critical Literacy. *Gender and Education* 9(1), 9-30.
- Denzin, N. (1994). Triangulation. In Denzin, N. & Lincoln Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Edley, N. & Wetherell M. (1997). Jockeying for Position: The Construction of Masculine Identities, *Discourse and Society*, 8, 203–217.
- Epstein, D. (1997). Boyz own stories: masculinities and sexualities in schools. *Gender and Education*, 9(1), 105–115.
- Forrest, S. (2010). 'Big and Tough' Boys learning about sexuality and manhood. *Sexual and Relationship Therapy*, 25(2), 219-233.
- Freebody, P. & Luke, A., (1999, August). Further notes on the four resources model. *Reading Online*. Ανακτήθηκε 10-10-2013 από:  
[http://www.readingonline.org/past/past\\_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html](http://www.readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html)
- Frosh, St., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Palgrave: New York.
- Frosh, S., Phoenix, A. and Pattman, R. (2003) The Trouble with Boys, *The Psychologist*, 16(2), 84-87.
- Gard, M. 2008. When a boy's gotta dance: New masculinities, old pleasures. *Sport, Education, and Society* 13, 181–93.

- Gilbert, P. . (1997). Discourses on gender and literacy. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody( Eds.), *Constructing critical literacies* (pp.69-75). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hall, L. A. & Piazza, S. V. (2008). Critically Reading Texts: What Students Do and How Teachers Can Help. *Reading Teacher*, 62 (1), 32-41.
- Hardestly, C., Wenk, D. & Morgan C. S. (1995). Paternal involvement and the development of gender expectations in sons and daughters. *Youth & Society*, 26(3), 283-297.
- Harrison, B. (2010). Boys and Literature: Challenging Constructions of Masculinity. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 45(2), 49-60.
- Hasan, R., & Williams, G. (Eds.). (1996). *Literacy in society*. New York: Longman.
- Haywood, Ch. & Mac an Ghaill, M. (2012). ‘What’s next for masculinity?’ Reflexive directions for theory and research on masculinity and education. *Gender and Education*, 24 (6), 577–592.
- Heinrich, J. (2013). The Making of Masculinities: Fighting the Forces of Hierarchy and Hegemony in the High School Setting. *The High School Journal*, (Dec 2012/Jan 2013), 101-115.
- Hoff Sommers, C. (2000). The war against boys. *The Atlantic Monthly*, 285 (5), 59–74. Ανακτήθηκε 20-10-2014 από:  
<http://www.deltabravo.net/custody/waronboys.php>.
- Holdsworth, N. (2013). ‘Boys don't do dance, do they?’. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18 (2), 168-178.
- Imms, W. D. (2000). Multiple Masculinities and the Schooling of Boys. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 152-165.
- Iyer, R. (2007). Negotiating critical, postcritical literacy: the problematic of text analysis. *Literacy*, 41(3), 161- 168.
- Jackson, C. & Dempster, S. (2009). 'I sat back on my computer... with a bottle of whisky next to me': constructing 'cool' masculinity through 'effortless' achievement in secondary and higher education. *Journal of Gender Studies*. 18 (4), 341-356.
- Kamler, B. (1994). Lessons about language and gender. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 17 (2), 129-138.
- Keddie, A. (2008). Playing the game: critical literacy, gender justice and issues of masculinity. *Gender and Education* 20 (6), 571–583.

- Kenway, J. & Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, violence and schooling: challenging 'poisonous pedagogies'. *Gender and Education*, 9(1), 117–133.
- Kimmel, M. (1994). Masculinity as homophobia: Fear, shame, and silence in the construction of gender identity. In H. Brod & M. Kaufman (Eds.), *Theorizing masculinity* (pp. 119-139). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press: New York.
- Kimmel, M. (2004). Masculinities. In M. Kimmel & A. Aronson (eds.), *Men and Masculinities: A Social, Cultural, and Historical Encyclopedia* (pp. 503-507). ABC-CLIO, Inc.: Santa Barbara, California.
- Kimmel, M., 2008. *Guyland*. New York: HarperCollins.
- Kretovics, J. R. (1985). Critical literacy: challenging the assumptions of mainstream educational theory. *Journal of Education*, 167(2), 50-62.
- Locke, T. (2007). Review article: Misson, R., & Morgan, W. (2006). Critical literacy and the aesthetic: Transforming the English classroom. Urbana, IL: NCTE. *English Teaching: Practice and Critique* 6(2), 108-118.
- Luke, A. & Woods, An. F. (2009) Critical Literacies in Schools: A Primer. *Voices from the Middle*, 17(2), 9-18.
- Luke, A. (2011). *Critical literacy*. Ανακτήθηκε 13-8-2014 από: <http://eprints.qut.edu.au/41519/2/41519.pdf>
- Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
- Mac an Ghail, M., (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1995). Deconstructing masculinity in the English classroom: A site for Reconstituting gendered subjectivity. *Gender and Education* 7(2), 205-220.
- Martino, W. (1999). "Cool boys," "party animals," "squids" and "poofers": Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239-261.
- Martino, M. and Pallotta-Chiarolli, M., (2003). *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead: Open University Press.
- Martino, W. & Kehler, M (2007a). Gender - based literacy reform: a question of challenging or recuperating gender binaries. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 406 - 431.

- Martino, W. & Kehler, M. (2007b). Questioning masculinities: interrogating boys' capacities for self-problematization in schools. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 90-112.
- Mayring, Ph. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: Austria. Ανακτήθηκε 18-12-2014 από: <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- McLaughlin, M., & Allen, M.B. (2009<sup>2</sup>). *Guided Comprehension in grades 3–8*. Newark, DE: International Reading Association.
- McLaughlin, M., & DeVogd, G. (2004). Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 52–62.
- Misson, R. & Morgan, W. (2006). *Critical Literacy and the Aesthetic: Transforming the English Classroom*. Urbana, IL: NCTE.
- Moje, E., Young, P., Readance, E. & Moore, W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), 400-410.
- Molden, K. (2007). Critical Literacy, the Right Answer for the Reading Classroom: Strategies to Move beyond Comprehension for Reading Improvement. *Reading Improvement*, 44(1), 50-56.
- Nayak, A., & Kehily, M. J. (1996). Playing it straight: Masculinities, homophobia and schooling. *Journal of Gender Studies*, 5(2), 211-230.
- Nayak, A. (2006). Displaced masculinities: Chavs, youth and class in the post-industrial city. *Sociology* 40(5), 813–831.
- Nayak, A. & Kehily, M. J. (2008). *Gender, Youth and Culture: Young Masculinities and Femininities*. Basingstoke: Palgrave.
- Nightingale, J. (2010, 2 March). From ballet to ballroom, dance has hit the classroom. *Guardian, Education Supplement*, p. 3.
- Nodelman, P. (2002). Making Boys Appear. The Masculinity of Children's Fiction. In J. Stephens (ed.), *Ways of Being Male. Representing Masculinities in Children's Literature and Film* (pp. 1-14). Routledge, New York - London
- Oakley, A. (1985<sup>4</sup>). *Sex, gender and society*. Aldershot: Arena.
- Oatley, K. (2008). The Science of Fiction. *New Scientist*, 198(2662), 42-43.
- O'Donnell, M. & Sharpe, S. (2000). *Uncertain Masculinities: Youth, Ethnicity and Class in Contemporary Britain*. Routledge: London & New York.



- Oransky, M. & Marecek, J. (2009). "I'm Not Going to Be a Girl": Masculinity and Emotions in Boys' Friendships and Peer Groups. *Journal of Adolescent Research*, 24(2), 218-241.
- Phoenix, A., Frosh, S., & Pattman, R. (2003). Producing contradictory masculine subject positions: Narratives of threat, homophobia and bullying in 11–14 year old boys. *Journal of Social Issues*, 59 (1), 179-195.
- Polasek, K. M. & Roper, E. (2011). Negotiating the gay male stereotype in ballet and modern dance. *Research in Dance Education*, 12 (2), 173–193.
- Richardson, D. (2010). Youth masculinities: Compelling male heterosexuality. *British Journal of Sociology*, 61(4),737–756.
- Risner, D. 2009. What we know about boys who dance: The limitations of contemporary masculinity and dance education. In J. Fisher and A. Shay (eds.), *When men dance: Choreographing masculinities across borders* (pp. 57-77). New York: Oxford University Press.
- Roberts, St. (2013). Boys will be boys...Won't they? Change and continuities in contemporary young working-class masculinities. *Sociology*, 47(4), 671–686.
- Sakka, D. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2006). Adolescent boys' and girls' views of fatherhood in the context of the changing women's position. *Gender and Education*, 18 (1), 51–74.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C.Pari (eds), *Critical Literacy in Action: Writing Words, Changing Worlds* (pp. 1-30). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Silverstein, L. B. & Auerbach, C. F. (1999). Deconstructing the essential father. *American Psychologist*, 6, 397-407.
- Stephens, J. (2002). *Ways of Being Male. Representing Masculinities in Children's Literature and Film* (pp. ix-xiv). Routledge, New York – London.
- Swain, J. (2006). Reflections on patterns of masculinity in school settings. *Men and Masculinities*, 8 (3), 331-349.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "Boy Turn" in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73 (4), 471-498.
- West, C. & Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Whitehead, S. (2002). *Men and Masculinities*. Cambridge: Polity.

- Williams, J. (2009). Truths Universally Acknowledged: Reading for Gender in Pride and Prejudice. In *Journeys into Masculinities* (pp. 135-143). Action research report 2009, International boys' schools coalition. Ανακτήθηκε 9-10-2014 από: [http://www.theibsc.org/uploaded/IBSC/Action\\_Research/2009\\_IBSC\\_Action\\_Research\\_Report.pdf](http://www.theibsc.org/uploaded/IBSC/Action_Research/2009_IBSC_Action_Research_Report.pdf)
- Young, J. P. (2000). Boy Talk: Critical Literacy and Masculinities. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 312-337.
- Young, J. P. (2001). Displaying practices of masculinity: Critical literacy and social contexts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(1), 4-14.
- Young, J. P. & Brozo W. G (2001). Conversations: Boys Will Be Boys, or Will They? Literacy and Masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 316-325.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

## ΑΡΧΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:.....

### Επάγγελμα γονέων

Πατέρας	Μητέρα

### Μορφωτικό επίπεδο γονέων

	Πατέρας	Μητέρα
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		
Τριτοβάθμια εκπαίδευση		

1.Ο άνδρας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία θεωρείται πως έχει χαρακτηριστικά όπως:

.....  
.....  
.....

2.Η γυναίκα στη σύγχρονη δυτική κοινωνία θεωρείται πως έχει χαρακτηριστικά όπως:

.....  
.....  
.....

3.Πιστεύεις ότι υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες. Ποιες είναι και γιατί;

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
4. Πιστεύεις ότι υπάρχουν δραστηριότητες που δεν αρμόζουν σε άνδρες / σε γυναίκες.  
Ποιες είναι και γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5. Σκέψου τις απαντήσεις που έδωσες στις προηγούμενες ερωτήσεις και ψάξε να βρεις  
τι σε έχει κάνει να έχεις παρόμοιες απόψεις (κοινωνία, οικογένεια, τηλεόραση κλπ)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Πιστεύεις ότι η οικογένεια/ κοινωνία κλπ επιδρά στον τρόπο με τον οποίο φέρεται  
ένας άνδρας/ γυναίκα ;

.....  
.....  
.....  
.....

7. Πιστεύεις ότι ένας άνδρας/ γυναίκα ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες  
επειδή σκέφτεται ότι το κοινωνικό σύνολο περιμένει από αυτόν να κάνει κάτι τέτοιο;

.....  
.....  
.....  
.....

8. Ο καλύτερος σας φίλος σας λέει ότι θα ασχοληθεί με το χορό. Πως θα  
αντιδρούσατε;

.....  
.....

.....  
.....  
.....

- Πώς θα αντιδρούσατε αν σας έλεγε ότι θα ασχοληθεί με το μπαλέτο; Γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

9. Τι πιστεύετε για όσους είναι ‘διαφορετικοί’;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

-Πώς θα αισθανόσασταν αν μαθαίνατε ότι ο καλύτερος/η σας φίλος/η είναι ομοφυλόφιλος/η;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

10. Τα κείμενα που ανθολογούνται στα βιβλία Λογοτεχνίας ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά σου;

.....  
.....  
.....  
.....

11. Ποιο είδος κειμένου θα προτιμούσες να εκπροσωπείται περισσότερο στα βιβλία; .....

.....  
.....  
.....

12. Θα προτιμούσες τα βιβλία να περιείχαν περισσότερα κείμενα εφηβικής/νεανικής Λογοτεχνίας;

.....  
.....  
.....

13. Σου αρέσει να διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία; Αν ναι, πόσο συχνά διαβάζεις εξωσχολικά βιβλία;

.....  
.....  
.....

14. Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σου δίνει αφορμή για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη;

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5  
καθόλου      λίγο              αρκετά              πολύ              πάρα πολύ

15. Θεωρείς ότι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα της λογοτεχνίας σου προσφέρει τη δυνατότητα κριτικής σκέψης;

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5  
καθόλου      λίγο              αρκετά              πολύ              πάρα πολύ

16. Τι θα ήθελες να αλλάξεις στο μάθημα της Λογοτεχνίας; Γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....

Σε ευχαριστώ πολύ για τον κόπο σου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### ΤΕΛΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο:.....

1.Ο άνδρας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία θεωρείται πως έχει χαρακτηριστικά όπως:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2.Η γυναίκα στη σύγχρονη δυτική κοινωνία θεωρείται πως έχει χαρακτηριστικά όπως:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.Πιστεύεις ότι υπάρχουν ανδρικές και γυναικείες δραστηριότητες. Ποιες είναι και γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4.Πιστεύεις ότι υπάρχουν δραστηριότητες που δεν αρμόζουν σε άνδρες / σε γυναίκες. Ποιες είναι και γιατί;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



5.Σκέψου τις απαντήσεις που έδωσες στις προηγούμενες ερωτήσεις και ψάξε να βρεις τι σε έχει κάνει να έχεις παρόμοιες απόψεις (κοινωνία, οικογένεια, τηλεόραση κλπ)

.....

.....

.....

.....

.....

6.Πιστεύεις ότι η οικογένεια/ κοινωνία κλπ επιδρά στον τρόπο με τον οποίο φέρεται ένας άνδρας/ γυναίκα ;

.....

.....

.....

.....

.....

7.Πιστεύεις ότι ένας άνδρας/ γυναίκα ασχολείται με συγκεκριμένες δραστηριότητες επειδή σκέφτεται ότι το κοινωνικό σύνολο περιμένει από αυτόν να κάνει κάτι τέτοιο;

.....

.....

.....

.....

8.Ο καλύτερος σας φίλος σας λέει ότι θα ασχοληθεί με το μπαλέτο. Πως θα αντιδρούσατε; ;Γιατί;

.....

.....

.....

.....

.....

9.Πώς θα αισθανόσασταν αν μαθαίνατε ότι ο καλύτερος/η σας φίλος/η είναι ομοφυλόφιλος/η;

.....

.....

.....

.....

.....

10.Θεωρείς ότι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σου δίνει αφορμή για ενεργητική συμμετοχή στην τάξη;

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5  
καθόλου      λίγο              αρκετά              πολύ              πάρα πολύ

11. Θεωρείς ότι ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται το μάθημα της λογοτεχνίας σου προσφέρει τη δυνατότητα κριτικής σκέψης;

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5  
καθόλου      λίγο              αρκετά              πολύ              πάρα πολύ

12. Ποια η γνώμη σου για τη διδακτική παρέμβαση ;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

14.Τι σου άρεσε ;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

15.Τι δεν σου άρεσε;

.....  
.....  
.....  
.....

Σε ευχαριστώ πολύ για τον κόπο σου!!

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ	
Φύλο	.....
Ημερομηνία	...../...../.....
	<u>Περιγραφή της Διαδικασίας</u> ..... ..... ..... .....
<u>Απολογισμός</u> <b>Τι έμαθα</b>	
<b>Τι με δυσκόλεψε / δε μου άρεσε</b>	
<b>Τι μου άρεσε</b>	
Παρατηρήσεις - Σχόλια (Προαιρετικά)	..... ..... ..... ..... .....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

### Πώς αυτοκτονεί ένας οργανισμός!

Μουτσόπουλος Χαράλαμπος\*

Το άσυλο της παραβατικότητας στα ελληνικά πανεπιστήμια με τον τελευταίο νόμο έχει, ως γνωστόν, καταργηθεί. Οι παλιές, κακές συνθήκες όμως καλά κρατούν. Οκτώ εβδομάδες τώρα η Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, στου Γουδή, είναι σε ομηρεία από καταληψίες διοικητικούς υπαλλήλους του Πανεπιστημίου. Διεκδικούν, με τον ακραίο αυτόν τρόπο, τα «δίκια τους». Δεν τους ενοχλεί το γεγονός ότι χιλιάδες φοιτητές στερούνται τη μόρφωσή τους, ότι χιλιάδες οικογένειες σπαταλούν το υστέρημά τους, ότι το πανεπιστήμιο μετατρέπεται σε μπάχαλο. Οχι, τίποτε από αυτά δεν τους αγγίζει. Προέχει η συντεχνιακή ιδιοτέλεια. Στον χορό των καταλήψεων μπήκε τελευταία και η καθ' έξιν αντιδρώσα μειοψηφία φοιτητών.

Οι καταληψίες δεν νοιάζονται που από τις πρώτες ημέρες της φοιτητικής ζωής οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές διδάσκονται την ανευθυνότητα, τη σπατάλη χρόνου, την αποποίηση της μόρφωσης. Δεν τους ενδιαφέρει η απογοήτευση που νιώθουν οι νέοι φοιτητές, οι οποίοι δεν μπορούν να γευτούν τους καρπούς των κόπων που κατέβαλαν με διάβασμα, ξενύχτι και άγχος. Δεν ταράζονται από το γεγονός ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές δεν μπορούν να συνεχίσουν τα πειράματα για την απόκτηση του πολυπόθητου διδακτορικού. Δεν ιδρώνει το αφτί τους από το γεγονός ότι καλλιέργειες κυττάρων ή βιολογικά υλικά στα κλειστά, χωρίς φροντίδα, εργαστήρια καταστρέφονται. Δεν έχουν την ευαισθησία να αντιληφθούν τον πόνο του ασθενούς που έρχεται να εκτελέσει εξειδικευμένη εξέταση και δεν του επιτρέπεται η είσοδος στα πανεπιστημιακά εργαστήρια. Τι ενδιαφέρει τους καταληψίες; Η ικανοποίηση των ιδεοληπτικών – ναρκισσιστικών φαντασιώσεών τους!

Πόσο δίκαιο είναι το αίτημα των καταληψιών να ακυρωθεί η διαθεσιμότητα των διοικητικών υπαλλήλων στο πανεπιστήμιο; Είναι αδυσώπητη αλήθεια ότι πολλοί από αυτούς δεν διορίστηκαν μέσω αδέκαστων διαδικασιών κρίσης, όπως π.χ. μέσω ΑΣΕΠ ή άλλης αντικειμενικής διαδικασίας αξιολόγησης. Αντίθετα, «τρύπωσαν» στο πανεπιστήμιο γιατί είχαν κάποιον δυνατό γνωστό, φίλο ή συγγενή. Ολοι θυμόμαστε ότι οι διοικητικοί αλλά και οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αντιδρούσαν σθεναρά στην αξιολόγηση. Ετσι, άριστοι και ανεπαρκείς, νομίμως και αδιαφανώς προσληφθέντες υπάλληλοι βρίσκονται τώρα στο ίδιο τσουβάλι. Είναι αλήθεια επίσης ότι υπαλλήλους αδιάφορους, οκνηρούς ή «τουρίστες», δεν τους ενοχλούσε κανένας. Τους παρακολουθούσαν με απάθεια (άλλωστε το κρατικό χρήμα στην Ελλάδα αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο λεηλασίας!), σε κανέναν δεν έδιναν λογαριασμό...

Η πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, την οποία το μόνο που φαίνεται να την ενδιαφέρει είναι να ανταποκριθεί στους αριθμητικούς στόχους που θέτουν οι δανειστές μας, ρίπτει τον πέλεκυ επί δικαίους και αδίκους. Όταν δεν μπορείς να διακρίνεις τους χρήσιμους από τους άχρηστους, την πληρώνουν όλοι. Αυτό λέγεται μάνατζμεντ α λα ελληνικά! Είναι σαν τον γιατρό που χειρουργεί με κουζινομάχαιο γιατί δεν προνόησε να έχει νυστέρι!

Πέρασαν μέρες, εβδομάδες, μήνες με το Πανεπιστήμιο Αθηνών κλειστό, χωρίς οι πρυτανικές αρχές να αναλάβουν κάποια ουσιαστική δράση. Τι θα έπρεπε να κάνουν αν πραγματικά διοικούσαν το ίδρυμα; Πολύ απλά, χρησιμοποιώντας μια αξιόπιστη εταιρεία αξιολόγησης προσωπικού, θα ξεχώριζαν τους προσφέροντες από τους παρασιτούντες. Το έκαναν; Όχι βέβαια... Ποια ήταν η στάση των πρυτανικών αρχών σε αυτά τα βαθιά παθολογικά και άγνωστα εν πολλοίς στην υπόλοιπη Ευρώπη φαινόμενα; Λαϊκιστική, αντιακαδημαϊκή και έκνομη. Δεν έχουν το σθένος να αντικρίσουν την αλήθεια, έχουν μάθει μόνο να χαϊδεύουν τα αφτιά των «πελατών» τους. Χωρίς ντροπή αποφάσισαν να συνεχίσουν να πληρώνονται οι μεταπτυχιακοί φοιτητές από τον ειδικό λογαριασμό κονδυλίων έρευνας (παρά το ότι αδυνατούν να επιτελέσουν το ερευνητικό τους έργο!), ενώ δεν επιτρέπουν την αγορά ερευνητικών υλικών ή την αποζημίωση ερευνητών που συμμετείχαν σε επιστημονικές συναντήσεις! Εν τω μεταξύ, το πανεπιστήμιο διαρκώς απαξιώνεται, οι φοιτητές δεν σπουδάζουν, οι καθηγητές παραμένουν άεργοι, αλλά ο κ. Πελεγρίνης περί άλλα τυρβάζει αντί να διοικήσει το ίδρυμα με όραμα, στιβαρότητα και υπευθυνότητα!

Ο καρκίνος της ηγετικής ανευθυνότητας, της θεσμικής απαξίωσης και της ανομίας έχει πλέον τόσο πολύ εξαπλωθεί στο κοινωνικό σώμα που πραγματικά δεν είναι καθόλου βέβαιον ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί. Η εντροπία του συστήματος το διαλύει. Όταν θεσμικοί ηγέτες ανέχονται και υποθάλπουν την ανομία, όταν τα ίδια τα μέλη ενός οργανισμού υποσκάπτουν τον οργανισμό που υπηρετούν, τότε συνειδητοποιείς ότι στην πτωχευμένη Ελλάδα δεν έχει χρεοκοπήσει μόνο η οικονομία ούτε καν εκείνες οι θεμελιώδεις αξίες οι απαραίτητες για τη στοιχειώδη κοινωνική λειτουργικότητα αλλά εξέλιπε το ίδιο το ένστικτο της επιβίωσης. Η αυτοκτονία είναι μια κάποια λύσις...

\* Ο κ. Χαράλαμπος Μ. Μουτσόπουλος είναι αντεπιστέλλον μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, καθηγητής της Ιατρικής Σχολής Αθηνών

εφημερίδα (ΤΟ ΒΗΜΑ 3-11-2013)

#### ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

- Ποιος συνέταξε το κείμενο; Τι αξίες/ιδέες ασπάζεται ο συγγραφέας;
- Για ποιο σκοπό συνέταξε το κείμενο;
- Σε ποιος απευθύνεται; Από πού φαίνεται αυτό; Ποιος μπορεί να ωφεληθεί από το κείμενο;

- Ποιες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν, για να προσελκύσει την προσοχή του αναγνώστη ή του ακροατή;
- Υπάρχουν απόψεις που προβάλλονται εμφανώς ή υπονοούνται;
- Τι δεν αναφέρεται στο κείμενο, ενώ μπορεί να είναι σημαντικό;
- Τι μήνυμα επιδιώκει ο συγγραφέας να μεταδώσει στον αναγνώστη;
- Υπάρχει τρόπος να ελεγχθεί η εγκυρότητα των πληροφοριών που παρουσιάζονται;
- Σε ποια εφημερίδα δημοσιεύτηκε το κείμενο;

### ΑΝΑΛΥΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ

- Σχολιάστε τον τίτλο του άρθρου. Ποια χρήση της γλώσσας επιλέγει ο αρθρογράφος; Πως λειτουργεί το θαυμαστικό;
- Τι επιδιώκει ο αρθρογράφος με τη συχνή χρήση των θαυμαστικών, των εισαγωγικών και των αποσιωπητικών στο τέλος του κειμένου;
- Που αποσκοπεί η μεταφορική χρήση της γλώσσας και οι ρητορικές ερωτήσεις;
- Γιατί ο αρθρογράφος χρησιμοποιεί μία «μεικτή» γλώσσα; Π.χ. «μπάχαλο» - «καθ' έξιν»....

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V**

### **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1**

1. Γιατί πιστεύετε ότι βρίζουν όλοι στο σπίτι των Έλλιοτ; Τι αποκαλύπτει το λεξιλόγιό τους;
2. Τι άποψη έχουν για το μπαλέτο ο πατέρας και ο αδελφός του Μπίλλυ; Τι απόψεις εκφράζουν για τους ομοφυλόφιλους;
3. Τι πιστεύετε ότι θα συμβεί αν ο Μπίλλυ δεν ακολουθήσει τους κανόνες της κοινότητας;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VI

-Είσαι ο πατέρας ενός νεαρού που συζητά για το επάγγελμα που θα ακολουθήσει. Αν ήσουν ένας από τους τέσσερις παρακάτω ανθρώπους ποιο επάγγελμα, κατά τη γνώμη σου, θα ήταν πιο πιθανό να ακολουθήσει ο γιος σου; Συμπλήρωσε τον πίνακα (προσαρμογή από το φυλλάδιο του British Council: Billy Elliot, Melvin Burgess: Teacher's Guide and Key).

Ηθοποιός	Επιχειρηματίας	Οδηγός ταξί	Ανθρακωρύχος
Ποδοσφαιριστής, χορευτής μπαλέτου, ζωγράφος, χειρουργός, σερβιτόρος σε μπαρ, καθηγητής πανεπιστημίου, καταστηματάρχης, πολιτικός μηχανικός, προπονητής πάλης, ανθρακωρύχος, ψαράς, μουσικός			



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VII

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

-Ποιος συντάξε το κείμενο; Για ποιο σκοπό συντάξε το κείμενο;

-Σε ποιους απευθύνεται; Από πού φαίνεται αυτό;

-Ποιες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για να προσελκύσει την προσοχή του αναγνώστη ή του ακροατή;

-Υπάρχουν απόψεις που προβάλλονται εμφανώς ή υπονοούνται;

-Τι μήνυμα επιδιώκει ο συγγραφέας να μεταδώσει στον αναγνώστη;

# Ντυμένος μπαλαρίνα στην προπόνηση

Επιμέλεια: Στέλιος Χατζουλάκης/Δημοσίευση: 03 Ιαν. 2014 11:23



Με ροζ στολή, που θύμιζε μπαλαρίνα, έκανε προπόνηση ο Γκάρι Φρέιζερ της Πάρτικ Θισλ. Διαβάστε για ποιο λόγο αναγκάστηκε να ντυθεί έτσι.

Με τον πιο γελοίο τρόπο ολοκληρώθηκε για τον Γκάρι Φρέιζερ το 2013. Ο ποδοσφαιριστής της Πάρτικ Θισλ, ο οποίος ανήκει στην Μπόλτον, αναγκάστηκε να φορέσει μία ροζ στολή, που θύμιζε μπαλαρίνα, και να συμμετάσχει στην προπόνηση της ομάδας του.

Ο 19χρονος πλήρωσε το γεγονός πως οι συμπαίκτες του τον ψήφισαν ως τον χειρότερο των προπονήσεων της προηγούμενης εβδομάδας και τον υπέβαλαν στο συγκεκριμένο καψόνι.

- Σχολιάστε το παραπάνω γεγονός σε μία παράγραφο.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ VIII

### ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΩΝ ΒΙΝΤΕΟ

- Φίφης ο αχτύπητος: <http://www.youtube.com/watch?v=7M53GCE24dM>
- <http://www.youtube.com/watch?v=7xaa75lwBsc>
- Απαράδεκτοι: <http://www.youtube.com/watch?v=SVB7ZTyTPXg>
- 50–50 : <http://www.youtube.com/watch?v=VYGKrlKbW6g>
- Μην Αρχίζεις τη Μουρμούρα - Επ 23+24:  
<http://www.alphatv.gr/shows/ellinikes-seires/mourmoura/webtv/min-arhizeis-ti-mourmoura-ep-2324>

### ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

1. Πως εμφανίζεται ο Φίφης; Τι του απαντά ο Φωτόπουλος; Γιατί ο Φίφης χρησιμοποιεί το ρήμα ξεφωνίζω; (τι σημαίνει;)
2. Εστιάστε στη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο Φίφης και οι ταβλαδόροι στο δεύτερο βίντεο. Τι παρατηρείτε; Πως του απαντάνε και πως ανταπαντά; Τι μήνυμα θέλει να περάσει η ταινία;
3. Πως εμφανίζεται ο Γιάννης και πως η Δήμητρα; Ποιες είναι οι υπόρρητες παραδοχές;
4. Παρατηρείστε τους δυο διακοσμητές στο βίντεο από το 50-50. Τι υπονοούμενα αφήνει να εννοηθούν; Σε τι παραπέμπει το ντύσιμο και η ομιλία τους; Με ποιον τρόπο αντιδρούν;
5. Σε ποια κοινωνική τάξη ανήκουν οι gay ήρωες; Γιατί;  
*Μην αρχίζεις τη μουρμούρα*
6. Γιατί η μητέρα ανησυχεί για το γιό της; Ποιες θεωρεί «ενδείξεις»;
7. Πως αντιδρά ο πατέρας; Ποια λέξη χρησιμοποιεί;
8. Γιατί τα αγόρια δεν «πρέπει» να αγκαλιάζονται;
9. Ποια είναι η απόφαση των γονέων; Τι αποκαλύπτει ο πανηγυρισμός τους στο τέλος;
10. Τα βίντεο απέχουν χρονικά μεταξύ τους. Παρατηρείτε ομοιότητες και διαφορές ως προς τις αντιλήψεις; Τι συμβαίνει στα ΜΜΕ και στην κοινωνία στην εποχή μας;
11. Ταυτίζεστε με κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις; Γιατί; Από πού έχετε επηρεαστεί;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΧ

Το 1984 η LGBT κοινότητα του Λονδίνου διοργάνωσε συναυλία υποστήριξης των ανθρακωρύχων. Η συναυλία ήταν μια τεράστια οικονομική επιτυχία – συγκεντρώθηκαν, £ 5650 (που ισοδυναμεί με πάνω από £ 20.000 σημερινά χρήματα) για τους απεργούς ανθρακωρύχους και τις οικογένειες τους στη Νότια Ουαλία. Αλλά ήταν επίσης και ένα πραγματικά ιστορικό πολιτικό επίτευγμα, όταν ένας εκπρόσωπος από την Εθνική Ένωση των ανθρακωρύχων σηκώθηκε στη σκηνή, για να πει σε 1500 άτομα:

*"... ξέρετε τι σημαίνει παρενόχληση, όπως και εμείς. Θα σας στηρίξουμε. Δεν θα αλλάξει εν μία νυκτί, αλλά τώρα 140.000 ανθρακωρύχοι γνωρίζουν ότι υπάρχουν και άλλες αιτίες και άλλα προβλήματα. Ξέρουμε για τους μαύρους, και τους ομοφυλόφιλους και τον πυρηνικό αφοπλισμό, και δεν θα είμαστε ποτέ ίδιοι. "*



- Η συγκεκριμένη είδηση αναπαράγει ή προκαλεί τα στερεότυπα;

.....  
.....  
.....  
.....

Συμφωνεί με την παρουσίαση των gay στα ΜΜΕ; Που εστιάζουν τα ΜΜΕ, όταν αναφέρονται στους gay?

.....  
.....  
.....  
.....

- Τι αποκαλύπτει ο εκπρόσωπος των ανθρακωρύχων με τα λόγια του;

.....  
.....  
.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Χ

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

1. Με ποιες λέξεις αναφέρεται στο ποδόσφαιρο ο Τζάκι; Τι υποδηλώνουν; Εσείς συμφωνείτε;
  2. Ποιες αντιδράσεις αντιμετωπίζει ο Μπίλλυ στο σχολείο; Τι πιστεύετε ότι θα συνέβαινε σε ένα ελληνικό σχολείο; Πώς θα αντιδρούσατε εσείς;
  3. Γιατί ενώ ο Τζάκι έχει 2 γιους φωνάζει τη Σούζαν; Συμφωνείτε με αυτή την προσέγγιση; Σας ενημέρωσε κάποιος/α για τις αλλαγές που συμβαίνουν καθώς μεγαλώνετε; Αν ναι, ποιος/α;
  4. Πως σας φαίνεται η συμπεριφορά του Τόνυ; Γιατί δεν καταλαβαίνει τον αδελφό του;
  5. Γιατί αλλάζει γνώμη ο Μπίλλυ για το μπαλέτο; Σας έχει συμβεί κάτι ανάλογο;
  6. Προσέξτε το λεξιλόγιο του Τόνυ; Ποιον ανδρισμό εκπροσωπεί; Ποιες αξίες πρεσβεύει;
  7. Γιατί ο Τόνυ τονίζει τη μεσοαστική καταγωγή της κας Wilkinson; Πώς πιστεύετε ότι θα αντιδρούσε ενδεχομένως ένας νεαρός της μεσοαστικής τάξης που δεν αντιμετωπίζει προβλήματα ανάλογα με εκείνα του Τόνυ;
  8. Το φύλο καθορίζεται και από την τάξη; **Απόσπασμα από άρθρο στο british journal of sociology of education(Ashley, p.189):** «...Η επιλογή είναι ακόμη προνόμιο των αγοριών της μεσαίας τάξης που μπορούν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες για αξιοκρατία. Αυτά τα αγόρια μπορούν να επιλέξουν πως θα αποκαλούν τους εαυτούς τους. Μπορούν να επιλέξουν πότε θα χορέψουν, θα τραγουδήσουν ή θα παίξουν ποδόσφαιρο. Μπορούν ακόμη να επιλέξουν και τον ανδρισμό τους.»
- Τι συμπεράσματα μπορείτε να εξάγετε από το παραπάνω απόσπασμα; Συμφωνεί ή αντιπαρατίθεται με τον «Μπίλλυ Έλλιοτ»;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙ

*Δεν υπάρχουν, πια, άντρες; Της Χριστίνας Ταχιάου*

Μόλις, λοιπόν, διάβασα κάτι πολύ ενδιαφέρον και θυμήθηκα ότι ξέχασα να γράψω κάτι πολύ βασικό προχθές: ότι, κύριοι, ΔΕΝ ΕΙΣΤΕ ΑΝΤΡΕΣ. Είστε γυνακούλες, ανάξιοι, κότες, ανθρωπάκια της πλάκας.

Το θυμήθηκα μόλις, διαβάζοντας την επίκληση του νομοθέτη Π Χ στην ανακάλυψη του ΣΔΟΕ περί 55.000 ευρώ που ο ηθοποιός (τι ευφημισμός, Θεέ μου, μ' αυτή τη λέξη!) παρέλειψε να δηλώσει πριν λίγα χρόνια στην Εφορία: «η εμπλοκή του ονόματός μου έχει καθαρά πολιτική σκοπιμότητα».

Ωπα, μεγάλε, είσαι τόσο σπουδαίος που θέλουν να σε εξοντώσουν τα συμφέροντα; Αλλά δε φταις 100%, γιατί δεν εφηύρες εσύ αυτή την πατέντα της πολιτικής εξόντωσης. Πριν από σένα, μας τα είπαν κι άλλοι. Πολλοί. Όλοι τους, θύματα πολιτικών διώξεων και σκοπιμοτήτων. Ευθύνη για τις πράξεις ή τις παραλείψεις του σε θέματα φοροδιαφυγής ή φοροαποφυγής, δεν έχει κανείς!

Καλά, θέλω να ξέρω ειλικρινά, δεν ντρέπεστε καθόλου; Τι σόι άντρες είστε εσείς; Αντί να αναλάβετε την ευθύνη των πράξεών σας, να παραδεχτείτε το σφάλμα σας, βγαίνετε και λέτε ότι σας πολεμούν οι εχθροί σας; Πόσο σημαντικοί, δηλαδή, νιώθετε, ώστε να επικαλείστε συνωμοσίες που έχουν στόχο το ασύλληπτης σημαντικότητας πρόσωπό σας; Οι ίδιοι είστε άδολα κι αθώα πλάσματα, απονήρευτα και ανιδιοτελή, με απεγάδιαστη προσφορά στην κοινωνία κι οι κακοί μετέρχονται κάθε μέσου προκειμένου να σας εξοντώσουν; Πού τα πουλάτε αυτά;

Ψάχνω έναν, έναν μόνο, άντρα με παντελόνια στον δημόσιο βίο. Να βγει και να πει «Ναι, έκανα λάθος. Ναι, είμαι ένοχος. Συγγνώμη. Μπορούσα και το έκανα. Ας μην κρυβόμαστε πίσω από το δάχτυλό μας, μπορούσα και το έκανα, δεν ήμουν ο μόνος. Θέλω, όμως, να είμαι ο τελευταίος. Δε θα το ξανακάνω και θέλω κανείς να μην το ξανακάνει. Θέλω το καλό μου, θέλω το καλό του τόπου μου».

Εσείς που κλαίγεστε ότι σας πολεμούν, να το ξέρετε ότι δεν είστε άντρες. Κι είναι δραματικό το ότι εσείς που δεν έχετε τα κότσια να βγείτε να παραδεχτείτε την ευθύνη σας, έχετε ή διεκδικείτε την ευθύνη της δικιάς μου ζωής στα χέρια σας.

Μη βγείτε τώρα εσείς, αγαπητοί αναγνώστες, να μου μιλήσετε για «το δικαίωμα του κατηγορουμένου να υπερασπιστεί τον εαυτό του κ.λπ.». Νομική σπουδάσα. Εδώ μιλάμε για δημόσιο βίο, για ανθρώπους που μας καλούν να τους εμπιστευτούμε. Εάν εσάς μπορεί να σας τουμπάρει το επιχείρημα περί τεκμηρίου της αθωότητας (αν και, στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι ίδιοι οι «πολιτικά διωκόμενοι» παραδέχονται το αδίκημα, μόνο που δεν το αντιμετωπίζουν ως τέτοιο παρά ως φυσιολογική συμπεριφορά), εμένα μου φέρνει ίλιγγο το θέαμα αντρών που κλαψουρίζουν σα γυνακούλες.

***Μα που πήγαν όλοι οι άντρες; Από την Οικοδομή στο Spa του Κωστή Ζαφειράκη***

Φαντάσου τον Χάμφρεϊ Μπόγκαρτ να βάζει κρέμα νυκτός, τον Ντέιβιντ Μπέκαμ να βάφει τα νύχια του (εύκολο αυτό), τον Νίκο Κούρκουλο να χορεύει, αντί για το «Βρέχει φωτιά στη στράτα μου», το «Πόσο μου λείπει η ζεστή αγκαλιά σου». Φαντάσου ακόμη τον μπαμπά σου να μη χάνει εκπομπή της Τατιάνας Στεφανίδου. Αν τα έχεις φανταστεί όλα αυτά, με τηλεοπτική ευκρίνεια, δυο τινά συμβαίνουν:

ή μεγάλη φαντασία έχεις ή ο άντρας στις μέρες μας περνάει όχι απλώς μια υπαρξιακή κρίση... αλλά των παθών του τον τάραχο.

### **Τεστοστερόνη, ώρα μηδέν**

Από τις κερκίδες των γηπέδων ως τα chat rooms και τα πεζούλια στην πλατεία Ναβαρίνου κι από το μυαλό της μαμάς σου ως τον virtual εγκέφαλο της Λάρα Κροφτ, μια ερώτηση μένει μετέωρη, εδώ και δέκα περίπου χρόνια: είναι οι σημερινοί άντρες οι «καινούργιες γυναίκες»; Ξεκάθαρη απάντηση δεν υπάρχει, όπως δεν υπάρχουν (για την ώρα τουλάχιστον) εξωγήινοι. Φταίει το νερό που πίνουμε, φταίει η επιστήμη, που επιμένει ότι η ελάττωση της τεστοστερόνης θα γλίτωνε τον άντρα από τον καρκίνο του προστάτη και θα ισχυροποιούσε το ανοσοποιητικό του σύστημα (χώρια που ένας ευνουχισμός αυξάνει σημαντικά το προσδόκιμο της ζωής), φταίει η διαφήμιση, που έχει δημιουργήσει μια νέα φυλή υποαντρών ή μήπως η 17N; Τετρασέλιδες αναλύσεις για το αν βρίσκονται ή όχι οι άντρες στα πρόθυρα νευρικής κρίσης δημοσιεύονται κάθε εβδομάδα σε όλα τα lifestyle περιοδικά, γεγονός που όχι απλώς συσκοτίζει, αλλά καθιστά σχεδόν μεταφυσικό το αριστοτελικής κοπής ερώτημα: «Μα πού έχουν πάει όλοι οι άντρες;». Και η Σιμόν Ντε Μποβουάρ να είσαι, μια αμηχανία την αισθάνεσαι μπροστά στο οδονηρό πέρασμα από τον Κάρι Γκραντ στον Χιου Γκραντ. (Εκτός από το επίθετο και μερικές ανατομικές λεπτομέρειες, δεν έχουν τίποτε άλλο κοινό).

### **Ο άντρας- αναρριχητικό φυτό**

Η φεμινίστρια Σούζαν Φεϊλόουντι, πάντως, έχει πάρει τις αποφάσεις της: «Οι άντρες έχουν σταδιακά υποβιβαστεί στο επίπεδο των γυναικών της δεκαετίας του '50. Όπως εκείνες περιοριζόνταν τότε μόνο στα ψώνια και τη διακοσμητική τους παρουσία, έτσι και οι σημερινοί άντρες παραγκωνισμένοι από τις εξελίξεις στο κοινωνικό τοπίο, αντιμετωπίζονται μόνο ως καταναλωτική δύναμη, με το να προβάλλουν τον ανδρισμό τους μονάχα μέσα στα γυμναστήρια». Ο άντρας, ο αρχηγός, η κολόνα του σπιτιού, το καμάρι του έθνους, ο Νίκος Ξανθόπουλος, ο Βρόμικος Χάρι, ο αποφασιστικός, ο καριερίστας, ο Ράμπο, μας έχουν εγκαταλείψει ανεπιστρεπτή. Μπορεί, όμως, ο άντρας (αυτός ο άγνωστος) να αποδεχτεί τον ρόλο - του αναρριχητικού φυτού -, που του έχουν ήδη δώσει; Εδώ, ο Μπραντ Πιτ δεν παίζει πουθενά χωρίς τις αντάγειες του, οι ιδεολογίες κατέρρευσαν, οι Δίδυμοι Πύργοι έγιναν γη, γιατί να απαιτούμε από τον άντρα να παραμένει πιστός στο αρχέτυπο; Στην αναζήτηση, όμως, ενός καινούργιου ανδρισμού, τα έχουμε ελαφρώς θαλασσώσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εκλείπουν οι φιλότιμες προσπάθειες, όπως τα σίριαλ του Μανούσου Μανουσάκη, ας πούμε. Ή ακόμη και το αμερικανικής πατέντας κίνημα περί ενίσχυσης και των αντρικών αξιών (κάτι σαν τους Ανώνυμους Αλκοολικούς: «Είμαι ο Γιάννης και είμαι άντρας»). «Δυστυχώς, το κίνημα αυτό είναι ακραία συντηρητικό. Δεν οδηγεί πουθενά. Λένε στους άντρες ότι η δυσφορία τους οφείλεται σε ψυχολογικούς λόγους. Τους συνιστούν Σαββατοκύριακα στην εξοχή, για να ζαναβρούν το χαμένο, άγριο αρσενικό που κοιμάται μέσα τους, αλλά δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κοινωνικές δομές. Πιστεύω ότι η αλλαγή θα έρθει από αλλού, από κινήματα που εναντιώνονται στην καταναλωτική κοινωνία» υποστηρίζει η γκουρού, Σ. Φεϊλόουντι.

Με τον ίδιο προβληματισμό κατεβαίνει και ο καθηγητής στο Χάρβαρντ, Χάρβεϊ Μάνσφιλντ, ο οποίος αναρωτιέται αν «Είναι ο ανδρισμός αρετή;», σχολιάζοντας ουσιαστικά την τάση των γυναικών να γίνουν άντρες στη θέση των αντρών, με αρχηγό τη Ζίνα και υπαρχηγό τη Χίλαρι Κλίντον - το ενδεχόμενο να δούμε τη Χίλαρι υποψήφια πλανητάρχισσα τις έχει αφανίσει ακόμη περισσότερο. «Εκείνο που λείπει από την εποχή μας, δεν είναι ο ανδρισμός» παρατηρεί ο Μάνσφιλντ, «αλλά μια κριτική ματιά πάνω στον ανδρισμό». Όπως και να 'χει, όλη αυτή η παραφιλολογία γύρω από τον πάλαι ποτέ Σούπερμαν και νυν απονευρωμένο ήρωα έχει κουρελιάσει τα αρσενικά του πλανήτη. Οι σύγχρονοι άντρες νιώθουν άβολα, παγιδευμένοι ανάμεσα στη μέσα τους φύση και την έξω αναμπουμπούλα, και γι' αυτό καταρρέουν και αυτοκτονούν ευκολότερα από τις γυναίκες.

### **ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

1. Ποιο είναι το θέμα πού τίθουν και τα δύο κείμενα;
2. Ποια είναι η κεντρική ιδέα που προβάλλουν τα κείμενα και πως πείθουν τον αναγνώστη γι αυτό; Ποιες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν για να προσελκύσουν την προσοχή του αναγνώστη;
3. Πως εμφανίζονται οι γυναίκες και πως οι άνδρες και στα δύο κείμενα; Ποια στερεότυπα προβάλλονται;
4. Που και πως αξιοποιούν οι συγγραφείς στο κείμενο τη βεβαιότητα και την αυθεντία(Επίκληση στην Αυθεντία: στην περίπτωση αυτή στο κείμενο υπάρχουν αυτούσια τα λόγια της αυθεντίας είτε μέσα σε εισαγωγικά , είτε σε πλάγιο λόγο.);
5. Διαβάσατε τα παραπάνω κείμενα στο διαδίκτυο. Γράψτε ένα σχόλιο για καθένα από αυτά στον παρακάτω χώρο



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙ

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

1. Που οφείλεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση πατέρα; Σας θυμίζει οικείες περιπτώσεις;
2. Κλαίνε οι άνδρες; Πότε;
3. Ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του πατέρα;
4. Ποιο το στερεότυπο για τον πατέρα; Γιατί;
5. Τι αποκαλύπτουν τα λόγια του Μπίλλυ για το ρόλο των μητέρων; Συμφωνείτε ή πιστεύετε ότι ακολουθούν τα στερεότυπα;
6. Γιατί ανησυχεί ο Μπίλλυ; Πως πρέπει να φέρονται τα αγόρια σε ανάλογες καταστάσεις; Εσείς τι πιστεύετε; (αναφορά στη σκηνή στην οποία η Ντέμπι «προσεγγίζει» τον Μπίλλυ).
7. Τι θα συνέβαινε αν ο Μπίλλυ ήταν ομοφυλόφιλος ή δεν ήταν ξεχωριστό ταλέντο;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΧΙΙΙ

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

1. Γιατί ο Μπίλλυ και ο Τζάκι αναφέρουν συνέχεια τους αριστοκράτες; Καθορίζει η τάξη τον ανδρισμό; Πώς;
2. Πως παρουσιάζονται οι άνθρωποι της οντισιόν; Εκφράζουν άλλου είδους ανδρισμό; Τι αξίες αντιπροσωπεύει;
3. Πως εξηγείτε τη γροθιά του Μπίλλυ στο άλλο παιδί;; Οφείλεται στην πιθανή αποτυχία του ή υποκρύπτει κάτι άλλο;
4. Πως κατάφερε ο Μπίλλυ να υπερνικήσει τα εμπόδια που θέτουν η κοινωνική του τάξη-καταγωγή και ίσως και η σεξουαλικότητα του; Ποιο πρότυπο ανθρώπου εκπροσωπεί; Είναι εύκολο για ένα παιδί της τάξης του να πετύχει τους στόχους του;