

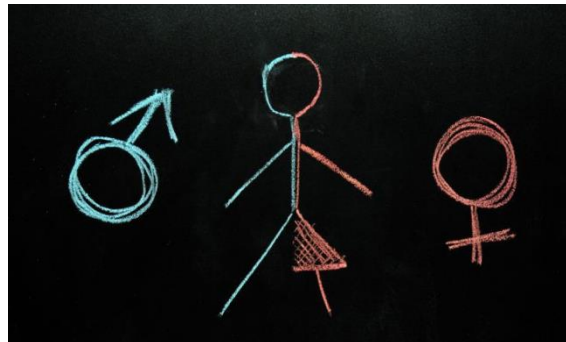
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
*ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ*  
*ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ*  
*ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ*  
*Κατεύθυνση: Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Αγωγή*

***Μπούνα Ανδρομάχη***

A.M: 26

Μεταπτυχιακή εργασία

**«Η διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων κατά την παιδική ηλικία:  
Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου»**



Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Θεόδωρος Θάνος**, *Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων (Επιβλέπων)*

**Μαρία Σακελλαρίου**, *Καθηγήτρια Παν/μιου Ιωαννίνων (Μέλος)*

**Άρτεμις Γιώτσα**, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παν/μιου Ιωαννίνων (Μέλος)*

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

*Στους αγώνες των γυναικών*

*« Η δράση των γυναικών δεν ήταν ποτέ τίποτα παραπάνω από μια συμβολική διασάλευση της τάξης, δεν κέρδισαν παρά μόνο αυτά που οι άντρες θέλησαν να τους παραχωρήσουν, δεν κατέκτησαν τίποτα, απλά πήραν.(...) Δεν έχουν δικό τους παρελθόν, ιστορία, θρησκεία και δεν είναι αλληλέγγυες όπως οι προλετάριοι στα θέματα της εργασίας και των συμφερόντων τους. Δεν υπάρχει καν μεταξύ τους εκείνος ο συγχρωτισμός στον ίδιο χώρο, ο οποίος μετατρέπει σε κοινότητα τους μαύρους της Αμερικής, τους Εβραίους των γκέτο, τους εργάτες του Σεν Ντενί ή των εργοστασίων της Ρενό. Ζουν διασκορπισμένες ανάμεσα στους άντρες (...) Ο δεσμός που ενώνει τη γυναίκα με τους καταπιεστές της δεν μπορεί να συγκριθεί με κανέναν άλλο».*

*Σιμόν ντε Μπωβουάρ, 1908-1986, Γαλλίδα συγγραφέας και φεμινίστρια*

## Ευχαριστίες

Σ' αυτή τη διαδρομή νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους ανθρώπους, οι οποίοι με στήριξαν ποικιλοτρόπως. Τον Επίκουρο Καθηγητή Θεόδωρο Θάνο για την υπομονή του και όλα όσα με έμαθε, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τον χρόνο που διέθεσε παρά τις δικές του επιστημονικές δραστηριότητες, τις χρήσιμες συμβουλές του καθόλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας αλλά και τις σημαντικές διορθώσεις και επισημάνσεις του, που συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της. Τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου και Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Άρτεμις Γιώτσα, οι οποίες όλο αυτό το διάστημα με στήριξαν σε όλα τα επίπεδα. Ευχαριστώ την οικογένεια μου και τον αδελφό μου για την υποστήριξη τους αλλά και που πιστεύουν σε εμένα. Θέλω να ευχαριστήσω τον καλό μου φίλο Αποστόλη Λυκούργο για τις πολύωρες συζητήσεις μας πάνω σε θέματα της έμφυλης ταυτότητας και των δικαιωμάτων των γυναικών. Να ευχαριστήσω τέλος τους μαθητές και τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Εκπαίδευσης του Δήμου Ιωαννιτών για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν για την περάτωση της έρευνας.

## ***Πίνακας περιεχομένων***

Ευχαριστίες.....	4
<b>Εισαγωγή.....</b>	<b>7</b>
<b>Κεφάλαιο 1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί .....</b>	<b>9</b>
1.2 Βιολογικό φύλο (sex).....	11
1.2 Κοινωνικό φύλο (gender) .....	12
1.3 Έμφυλη ταυτότητα (gender identity).....	15
<b>Κεφάλαιο 2 Θεωρίες έμφυλης ταυτότητας .....</b>	<b>18</b>
2.1. (Δομο)λειτουργικές- συναινετικές θεωρίες .....	19
2.2 Θεωρία της κοινωνικής διαντίδρασης .....	20
2.3 Συγκρουσιακές θεωρίες .....	21
2.4 Η θεωρία της «επιτελεστικότητας» του φύλου της Butler .....	22
2.3 Η θεωρία της «ανδρικής κυριαρχίας» του Bourdieu .....	28
<b>Κεφάλαιο 3 Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας .....</b>	<b>37</b>
3.1 Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας .....	39
3.2 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας .....	42
<b>Κεφάλαιο 4 Επισκόπηση ερευνών για την έμφυλη ταυτότητα .....</b>	<b>51</b>
<b>Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία έρευνας .....</b>	<b>56</b>
5.1 Προβληματική, πρωτοτυπία και σημαντικότητας έρευνας.....	56
5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	57
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57
5.4 Δείγμα .....	58
5.5 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας.....	59
5.6 Το ερευνητικό εργαλείο.....	60
5.7 Πιλοτική έρευνα .....	62
5.8 Η συλλογή και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων .....	62
<b>Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>64</b>
6.1 Οικογένεια .....	64
6.1.1α Ετοιμασίες παρασκευής γλυκών και φαγητών .....	65
6.1.1β Σερβίρισμα των καλεσμένων.....	67
6.1.1γ Πλύσιμο των πιάτων.....	70
6.1.1δ Συμβολή του πατέρα στο πάρτυ .....	73
6.1.1ε Συμβολή της μητέρας στο πάρτυ .....	74
6.1.2α Επισκευή ζημιάς.....	75

6.1.2β Βοήθεια επισκευής από τα παιδιά .....	78
6.1.3 Φέρει το ποτήρι με το νερό .....	80
6.2 Σχολείο .....	83
6.2.1 Επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών.....	83
6.2.2 Επιλογή παιχνιδιού .....	85
6.2.3 Επίδοση στο μάθημα της έκθεσης.....	88
<b>Κεφάλαιο 7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....</b>	<b>90</b>
<b>Κεφάλαιο 8 Συμπεράσματα- προτάσεις.....</b>	<b>94</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>96</b>
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....	96
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....	99
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....</b>	<b>107</b>
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	108
Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	108
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	113
Πίνακες κατανομής (ν & %) των μαθητών του δείγματος.....	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ .....	119
Έλεγχος αξιοπιστίας .....	119

## Εισαγωγή

Το ζήτημα της έμφυλης ταυτότητας και των έμφυλων στερεοτύπων τις τελευταίες δεκαετίες έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε αρκετά επιστημονικά πεδία όπως της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας, της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιοβιολογίας, και της ψυχολογίας. Στις περισσότερες κοινωνίες, ο βασικός διαχωρισμός των έμφυλων συμπεριφορών αφορά στους άντρες και στις γυναίκες, (Carlson & Heth & Donald, 2009: 140-141). Πρόκειται για ένα δίπολο φύλων, το οποίο επιβάλλει συμμόρφωση στις αντιλήψεις της αρρενωπότητας ή της θηλυκότητας, σε όλες τις μορφές του φύλου: βιολογικό φύλο, ταυτότητα φύλου και έκφραση φύλου (Jack David Eller, 2015: 137). Δίπολα λοιπόν σχετικά με τον ρόλο και την ταυτότητα των γυναικών, καθώς και ηγεμονικά «καθεστώτα αλήθειας» δεν κατάφεραν να αποδομηθούν και συνεχίζουν, ακόμη και σήμερα, να καθιστούν πολλές φορές τη γυναίκα σε υποδεέστερη θέση από αυτή των αντρών (Mendick, 2006). Πράγματι, έμφυλα στερεότυπα αναπαράγονται, νομιμοποιούνται και φυσικοποιούνται καθημερινά στο πλαίσιο πλήθους συζητήσεων και αξιολογικών κρίσεων μεταφέροντας κυρίαρχους λόγους και εικόνες. Ταυτόχρονα, μοιάζει να βρίσκονται τόσο βαθιά μέσα μας που είναι πολύ δύσκολο να τα αναγνωρίσουμε και ακόμη πιο δύσκολο να τα αποδομήσουμε (Παναγιωτόπουλος, 2007: 9-24).

Συγκεκριμένα η διαδικασία ταύτισης του παιδιού με το φύλο του και η μάθηση της κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς, αρχίζει από πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία, από την οικογένεια. Το σχολείο, αν και αποτελεί το δεύτερο σημαντικό φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια, εντούτοις αποτελεί καθοριστικό θεσμό στην κατασκευή και νομιμοποίηση της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου (Φρειδερίκου, 1995: 18), μέσα από άτυπες (πχ. διάλειμμα, κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, κ.λπ.) και τυπικές μορφές εκπαίδευσης (Θάνος & Μπούνα, 2016). Για παράδειγμα, τα σχολικά εγχειρίδια, αποτελούν φορείς ιδεολογικών και επιστημολογικών μηνυμάτων (Brugilles, Cromer & Unesco, 2008· Κολέζα, 2006:3-24· Chassapis, 1997: 24-27) και φορείς αντιλήψεων για τους έμφυλους ρόλους και τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις του αντρισμού και της θηλυκότητας (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 9). Η έρευνα στο πεδίο αυτό –σε διεθνές επίπεδο αλλά και στον ελληνικό χώρο (αν και πιο περιορισμένη)-

αναδεικνύει τόσο τον αντροκεντρικό χαρακτήρα των καθημερινών μας πρακτικών στην οικογένεια αλλά και το σχολείο (Connell, 2005).

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους η οικογένεια και το σχολείο, μέσα από καθημερινές άτυπες πρακτικές, διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητα του παιδιού, και τις διακρίσεις που συνδέονται με τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας. Η εργασία αποτελείται από οχτώ κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός των εννοιών του φύλου [βιολογικού (sex) και κοινωνικού (gender)] και της έμφυλης ταυτότητας (genderidentity).

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρίες της έμφυλης ταυτότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις θεωρίες της Μπάτλερ και του Μπουρντιέ οι οποίες αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του φύλου. Η οικογένεια και το σχολείο παρουσιάζονται πιο αναλυτικά επειδή αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η επισκόπηση αναφορικά με την έμφυλη ταυτότητα. Οι έρευνες αυτές επισημαίνουν την ύπαρξη στερεοτυπικών «λόγων» μέσω της καθημερινής πρακτικής, που διακρίνουν υπάρχουσες ανισότητες μεταξύ των φύλων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζεται ο σκοπός, οι στόχοι, το δείγμα, οι μέθοδοι και ο τρόπος ανάλυσης των στοιχείων.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο έβδομο κεφάλαιο η συζήτηση τους, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στη διαμόρφωση του κοινωνικού φύλου.

Τέλος στο όγδοο κεφάλαιο παραθέτονται τα συμπεράσματα της έρευνας και προτάσεις που απορρέουν από αυτή.



## Κεφάλαιο 1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία όπως και άλλες επιστήμες, έχουν να παρουσιάσουν έως σήμερα πληθώρα επιστημονικών μελετών και ερευνών αναφορικά με το φύλο, που αναδεικνύουν τόσο το διεπιστημονικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου θέματος, όσο και την ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων που επιχειρούν να το ερμηνεύσουν.

Η έννοια του φύλου απασχόλησε κυρίως τη φεμινιστική σκέψη από το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού και μετά. Το οποίο ξέσπασε τη δεκαετία του '60 ταυτόχρονα με άλλα κοινωνικά κινήματα, όπως των Μαύρων στις Η.Π.Α. για πολιτικά δικαιώματα, του ειρηνιστικού κινήματος κατά του πολέμου στο Βιετνάμ, κ.λπ. Με την εμφάνιση του δεύτερου φεμινιστικού κύματος, οι έρευνες προσανατολίστηκαν στη συστηματική μελέτη των μηχανισμών που κατασκευάζουν «γυναίκες» και «άντρες» προσδίδοντας διαφορετικά χαρακτηριστικά στα δύο βιολογικά φύλα, από τα οποία χαρακτηριστικά αντλούν τα άτομα για να σχηματίσουν την έμφυλη ταυτότητα τους (Μπακαλάκη, 1997: 19). Πράγματι, με αφορμή το ξέσπασμα του δεύτερου φεμινιστικού κύματος και την αντίστοιχη ανάπτυξη των Γυναικείων Σπουδών (Women's Studies) το φύλο αναδείχθηκε σε κεντρικό όρο ανάλυσης και έρευνας των κοινωνικών επιστημών.

Την περίοδο αυτή, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η διάσημη διατύπωση της Simone de Beauvoir, (1979), «γυναίκα δε γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι» που υπονοεί ότι τα χαρακτηριστικά του «αντρισμού» και της «θηλυκότητας» που αντιστοιχούν στις κατηγορίες «άντρας» και «γυναίκα» είναι πολιτισμικές κατασκευές και οι μεταξύ τους σχέσεις δεν είναι δεδομένες αλλά μεταβάλλονται ιστορικά «μέσα από τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι στον κόσμο που τους περιβάλλει και με βάση τα οποία οργανώνουν τη δράση τους» (Αβδελά, 2006: 94).

Η σημασία αυτής της διάκρισης μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου είναι ουσιαστική. Αρχικά, όπως είχε επισημάνει η Patricia Turner (1998) καταρρίπτει την υπόθεση ότι οι πολιτισμικές νόρμες του αντρισμού και της θηλυκότητας είναι και φυσιολογικές, ότι δηλαδή καθορίζονται βιολογικά. Φαίνεται, επίσης, η αποδοχή αυτού του διαχωρισμού(βιολογικού και κοινωνικού φύλου), να εξυπηρετεί στην υιοθέτηση της παραδοχής ότι οι διαφορές φύλου είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και, επομένως, μπορούν να αλλάξουν. «...οι [βιολογικοί] παράγοντες... δεν επαρκούν από μόνοι τους, για να ερμηνεύσουν τη μεγάλη ποικιλία, των ρόλων του φύλου μεταξύ

*των ατόμων(...) αλλά οι κοινωνικοί παράγοντες είναι αυτοί που θα καθορίσουν πως ή εάν τέτοιου είδους προδιαθέσεις θα ασκήσουν επίδραση» (Turner, 1998: 32).*

Το φύλο αποτελεί πολιτισμική κατασκευή ιστορικά προσδιορισμένη και οι αξιολογήσεις (Bock, 1997: 413-450) που σχετίζονται με αυτό απορρέουν από τις πολιτισμικές παραδοχές που μεταδίδονται με τη διαδικασία της μάθησης. Το κορίτσι έχει κύριο προορισμό το γάμο και τη μητρότητα και μαθαίνει από μικρό δραστηριότητες σχετικές με το νοικοκυριό- «αόρατες» καθώς περιορίζεται στον ιδιωτικό χώρο- ενώ το αγόρι προορίζεται για το δημόσιο χώρο (επαγγελματική ενασχόληση, πολιτική δραστηριοποίηση, συνδικαλιστική, θρησκευτική εκπροσώπηση). Ωστόσο η κατανομή αυτή των ρόλων διαμορφώνει μια σαφή ιεραρχία (Αλιπράντη- Μαράτου, 2013: 4).

Το «τρίτο» κύμα του φεμινισμού, που εκτείνεται από τα τέλη περίπου της δεκαετίας του '80 μέχρι τα τέλη του 20ού αιώνα, αποτελεί την είσοδο της φεμινιστικής σκέψης στη «μεταδομιστική και αποδομητική στιγμή» της (Αθανασίου, 2006: 85). Οι φεμινίστριες αυτής της περιόδου αποστασιοποιούνται από τα άλλα δύο κύματα του φεμινισμού και τους περιορισμούς τους, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τη συνεισφορά τους, μέσα από έναν θεωρητικό αναστοχασμό και μια κριτική προσέγγιση (Καρακουλάκη, 2013). Η κατηγορία «γυναίκα» γίνεται αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού κατά τη δεκαετία του 1980 και αρχίζει να θεωρείται μια έννοια κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη ένα όνομα για ιστορικά προσδιορισμένες σχέσεις εξουσίας. Η έμφυλη ταυτότητα δε νοείται ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο, ως κάτι που ανήκει στη φυσική τάξη πραγμάτων, αλλά ως ρευστή και ενδεχομενική.

Η κατάκτηση της ταυτότητας του φύλου του παιδιού είναι μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία. Γεγονός είναι, ωστόσο, ότι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του, κι αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς και όλοι οι γύρω του φροντίζουν να του το γνωστοποιούν ποικιλότροπα (Μαραγκουδάκη, 1995: 240-250). Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει έχει αποδειχθεί ότι ως τα δύομισι χρόνια τα παιδιά έχουν κάποιες θολές και συγκεχυμένες γνώσεις γύρω από το θέμα του φύλου τους. Μόνο γύρω στην ηλικία των τριών- τεσσάρων ετών το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα διάκρισης των δύο φύλων και ένταξης του εαυτού του και των άλλων σε ένα από αυτά. Επίσης σε αυτήν την ηλικία είναι ικανό να αναγνωρίζει αντικείμενα και δραστηριότητες που συνδέονται με το κάθε φύλο (Κακανά, 1999). Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία

κατάκτησης της ταυτότητας του φύλου παίζουν και τα εξωτερικά σύμβολα και γνωρίσματα, όπως π. χ. το ντύσιμο, τα κοσμήματα, το μήκος των μαλλιών κ.α. (Μαραγκουδάκη, 1995: 240-250). Ειδικότερα, τα παιδιά στην ηλικία των τριών ετών έχουν αποκτήσει την ταυτότητα του φύλου τους, την αξιολογούν θετικά και έχουν οικειοποιηθεί και εσωτερικεύσει ένα μεγάλο μέρος των κοινωνικών αντιλήψεων και προσδοκιών, που δύσκολα μπορούν να αποβάλλουν. Στα τρεισήμισι, περίπου, χρόνια τους έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν ποιοι άλλοι από τους γύρω τους ανήκουν στο ίδιο φύλο με αυτά, ωστόσο δεν έχουν συλλάβει ακόμα την έννοια της σταθερότητας του φύλου. Πάντως, στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ τρεισήμισι-πεντέμισι ετών, κατά το οποίο συντελείται και η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αρχίζουν να μιμούνται, να αντιγράφουν και να οικειοποιούνται τα αντίστοιχα για το φύλο τους κοινωνικά στερεότυπα, χωρίς να είναι απαραίτητο να γνωρίζουν ότι θα παραμείνουν για πάντα στο ίδιο φύλο (Μαραγκουδάκη, 1991).

## **1.2 Βιολογικό φύλο (sex)**

Στη θεωρία του βιολογικού φύλου επικρατεί η παραδοχή ότι οι διαφορές στην ανατομία, το ψυχισμό, τις δεξιότητες, τις κλίσεις, τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες και γενικότερα τις δυνατότητες των δύο φύλων οφείλονται σε βιολογικές διαφορές και οι άνθρωποι πρέπει να εκπληρώσουν το φυσικό τους προορισμό ο οποίος υπαγορεύεται από την ανατομία τους. Επιπλέον αναμένεται από τους άντρες και τις γυναίκες να επιδείξουν την κατάλληλη συμπεριφορά που προσιδιάζει στο φύλο τους, θεωρείται «κανονική», διαχωρίζεται κατά φύλο και είναι σύμφωνη με τις θεωρούμενες έμφυτες ιδιότητες και ικανότητές τους. Το κριτήριο της «κανονικότητας» εφαρμόζεται για να διασφαλιστεί το φυλετικό όριο και να διαχωριστεί η αντρική από τη γυναικεία συμπεριφορά ενώ με βάση αυτό κατηγοριοποιούνται όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες (βιολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές) (Παπαταξιάρχης, 1992: 13).

Το φύλο θεωρείται ακόμη «ηθικός γνώμονας». Για την ηθική ολοκλήρωση των ανθρώπων προαπαιτείται η πραγματοποίηση του φυσικού προορισμού που υπαγορεύεται από το φύλο, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, η μη συμμόρφωση του ατόμου προς τις κοινωνικές επιταγές και η παραβίαση του κανονιστικού προτύπου

που αποδίδεται στο φύλο έχει ως άμεση συνέπεια την κοινωνική απαξίωση. Με τη χρήση αυτού του κριτηρίου επιτυγχάνεται και νομιμοποιείται η αξιολόγηση και κατ' επέκταση η ιεράρχηση των διαφόρων μορφών αντρικής και γυναικείας δράσης (Παπαταξιάρχης, 1992: 14). Επομένως ο όρος βιολογικό φύλο, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις βιολογικές κατηγορίες του άντρα και της γυναίκας και καθορίζεται στον άνθρωπο από τα χρωμοσώματα και τα ανατομικά χαρακτηριστικά του φύλου, είναι το φύλο που αποδίδεται στο άτομο κατά τη γέννηση του (Connell, 2006).

Η αποδόμηση της θεώρησης που επικρατούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα στις δυτικές κοινωνίες ότι το φύλο είναι δεδομένο της φύσης, υπήρξε μια μακρά, πολυκύμαντη διαδικασία που συνδέθηκε με κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες. Ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του γυναικείου κινήματος (Παπαταξιάρχης, 1992: 17). Συγκεκριμένα ασκήθηκε κριτική στην βιολογικοποίηση κοινωνικών χαρακτηριστικών του φύλου.

Μια εξέχουσα προσέγγιση της σχέσης βιολογικού και κοινωνικού φύλου –σε συσχέτισμό με τη δομιστική διάκριση φύση-πολιτισμός του Levi Strauss- έκανε και η φεμινίστρια ανθρωπολόγος Gayle Rubin (1975), η οποία υποστήριξε ότι σε κάθε γνωστή κοινωνία υπάρχει το καταπιεστικό για τις γυναίκες σύστημα βιολογικού-κοινωνικού φύλου (sex-gender system), όπου το βιολογικό φύλο φιλτράρεται μέσα από τους κυρίαρχους πολιτισμικούς κώδικες που ρυθμίζουν τις αποδεκτές συμπεριφορές των αντρών και των γυναικών και αστυνομεύουν όχι μόνο τη σεξουαλικότητα αλλά καθορίζουν και τον κοινωνικό διαχωρισμό μεταξύ των φύλων σε αμοιβαία αποκλειόμενες κατηγορίες. Για τη Rubin, βιολογικό φύλο σημαίνει έμφυλες βιολογικές διαφορές ενώ κοινωνικό φύλο καταπιεστικές κοινωνικές νόρμες αυτών των έμφυλων διαφορών, έτσι ώστε οι άντρες και οι γυναίκες στην καθημερινότητα να αποτελούν προϊόντα αυτού του συστήματος βιολογικού-κοινωνικού φύλου (Rubin, 1975).

## **1.2 Κοινωνικό φύλο (gender)**

Η αποδόμηση της βιολογικής προσέγγισης για το φύλο και η «ανακάλυψη» του κοινωνικού φύλου συντελέστηκε κυρίως στο πλαίσιο της προσέγγισης της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής ή του κονστρουκτιβισμού. Η θεωρία του κοινωνικού φύλου δέχεται ότι το φύλο δεν είναι δεδομένο της φύσης αλλά κοινωνική σχέση και

πολιτισμικό σύμβολο, που «δεν είναι τοποθετημένο έξω από το χώρο και το χρόνο, αλλά αντίθετα υπόκειται στη διαπλαστική επίδραση της ανθρώπινης δράσης, είναι συμβολικά εκφρασμένο και κοινωνικά θεσμοθετημένο, αποτελεί αντικείμενο επιλογής όσο και μάθησης και άρα μπορεί να αλλάζει» (Παπαταξιάρχης, 1997: 201-210).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του κοινωνικού φύλου υποστηρίζεται ότι το φύλο οργανώνει κοινωνικές σχέσεις οι οποίες βασίζονται στις πολιτισμικές σημασίες του αρσενικού και του θηλυκού. Η μελέτη των έμφυλων σχέσεων προϋποθέτει και απαιτεί να κατανοήσουμε τις πολιτισμικές σημασίες του αρσενικού και του θηλυκού και «δεν υπάρχει τίποτα στην κοινωνική ζωή που να μην μπορεί να κατανοηθεί μέσα από τις κατηγορίες του φύλου και τις έμφυλες σχέσεις» (Strathern, 1988: 32). Το φύλο εκτός από το ότι επιδρά καίρια και καθοριστικά στις κοινωνικές σχέσεις τις οποίες οργανώνει, επιπλέον νομιμοποιεί το ιεραρχικό περιεχόμενο αυτών των σχέσεων και η απόδοση του φύλου αποτελεί αξιολόγηση» (Παπαταξιάρχης, 1992: 25). Πολλές έρευνες έδειξαν ότι το φύλο δεν αποτελεί αναλλοίωτη φυσική οντότητα, αλλά προϊόν κοινωνικών και πολιτιστικών όρων, που αλλάζουν μέσα στο χρόνο. Το περιεχόμενο της έννοιας του φύλου αποτελεί επομένως και αυτό κοινωνική κατασκευή με ιστορική διάσταση και συγκροτείται - αναπαράγεται μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων τόσο ανάμεσα στα φύλα όσο και στο εσωτερικό τους (Turner & Abercrombie & Hill, 1991: 67).

Ο όρος κοινωνικό φύλο, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις κοινωνικές κατηγορίες της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας, τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά δηλαδή, που αποδίδονται στον καθένα από τα δυο φύλα. Το κοινωνικό φύλο προσδιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες, δεδομένου ότι ο κοινωνικός του ρόλος αναφέρεται σε συμπεριφορές, ενδιαφέροντα και υποχρεώσεις που ορίζονται από την κοινωνία ως κατάλληλα ή αρμόζοντα για τους άντρες και τις γυναίκες, αλλά και η ταυτότητά του αναφέρεται στην αντίληψη που διαθέτει το άτομο για το φύλο του (Turner & Abercrombie & Hill, 1991: 69). Σύμφωνα με αυτούς/αυτές τους/τις θεωρητικούς αυτό που έχει σημασία για την ανάγνωση, ανάλυση και ερμηνεία των κοινωνικών δομών και συμπεριφορών των δύο φύλων, δεν είναι ο γενετικός προσδιορισμός του φύλου, αλλά οι διαδικασίες της κοινωνικής κατασκευής του (Γκασούκα, 2007). Με άλλα λόγια το φύλο δεν είναι δεδομένο και αυτονόητο, αλλά τα υποκείμενα «εκπαιδεύονται» κοινωνικά σε αυτό (Πολίτης, 2006: 36).

Σύμφωνα με την Ann Oakley (1972), ο όρος «sex» αναφέρεται στον βιολογικό διαχωρισμό σε άντρα και γυναίκα ενώ ο όρος «gender» στον αντίστοιχο

και κοινωνικά άνισο διαχωρισμό στην θηλυκότητα και στον αντρισμό και επικεντρώνεται στις κοινωνικά κατασκευασμένες πτυχές των διαφορών μεταξύ τους. Ο όρος «gender» όμως, έχει επεκταθεί έτσι ώστε να αναφέρεται όχι μόνο στην ατομική ταυτότητα και στην προσωπικότητα αλλά σε συμβολικό επίπεδο στα πολιτιστικά ιδανικά και στα στερεότυπα της θηλυκότητας και του αντρισμού (feminity-masculinity) (Scott & Marshall, 2009). Συνοπτικά, ο όρος «sex» αναφέρεται στα βιολογικά χαρακτηριστικά και στο αναπαραγωγικό σύστημα ενός ατόμου και χρησιμοποιείται για να τον χαρακτηρίσει ως άντρα ή γυναίκα ενώ ο όρος «gender» σχετίζεται με τις ταυτότητες, τους κοινωνικούς ρόλους, και τις στερεοτυπικές προσδοκίες που προκύπτουν από το ρόλο αυτό· η κοινωνική ερμηνεία του να είσαι άντρας ή γυναίκα (Scott & Marshall, 2009).

Τη δεκαετία του '80 οι προκλήσεις στην φεμινιστική θεωρία είχαν ως αποτέλεσμα την επαναπροσέγγιση του βιολογικού και κοινωνικού φύλου (sex/gender) από φεμινίστριες στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στην κοινωνιολογία με δύο τρόπους: από την μια με το «τάξη-φυλή-φύλο» (class-race-gender) και από την άλλη «κάνοντας το (κοινωνικό) φύλο» (doing gender), (Daly,1997:25-51). Η C. West και ο D. Zimmerman (1987: 126-129) κατασκεύασαν την φράση «doing gender» προκειμένου να περιγράψουν το (κοινωνικό) φύλο σαν μια εγκατεστημένη ολοκλήρωση: Το κοινωνικό φύλο είναι μια προγραμματισμένη, συστηματική, επαναλαμβανόμενη εκπλήρωση όχι ένα σύνολο γνωρισμάτων, ούτε μια μεταβλητή, ούτε ένας ρόλος αλλά συγκροτημένο από μόνο του μέσω της αλληλεπίδρασης». Ωστόσο ο Coleman υποστηρίζει πως η θεωρία του «doing gender» δεν βλέπει τον αντρισμό ως κάτι που συμβαίνει στους άντρες αλλά αντίθετα ως κάτι που οι άντρες κάνουν (Kriener,2003:2).

Την ίδια περίοδο στη Γαλλία, το κίνημα του υλιστικού φεμινισμού αμφισβήτησε τη χρησιμότητα της αναλυτικής κατηγορίας κοινωνικό φύλο, υποστηρίζοντας ότι η πολικότητα αυτή διαιωνίζει την ιδέα της ύπαρξης ενός βιολογικού φύλου, το οποίο προϋπάρχει και αναπαράγει την έμφυλη ιεραρχική σχέση. Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε ότι ένα κοινωνικό φύλο δεν ανήκε σε ένα κατάλληλο βιολογικό ως περιουσιακό στοιχείο και συνεπώς κοινωνικό και βιολογικό φύλο δε συνδέονται κατ' ανάγκη μεταξύ τους. Έτσι, προτάθηκε ότι το κοινωνικό φύλο προηγείτο και κατασκεύαζε το βιολογικό, το οποίο παραγόταν μέσα στα συγκεκριμένα της έμφυλης ιεραρχίας (Κογκίδου & Πολίτης, 2006: 18). Η κοινωνιολόγος Ch. Delphy (1993) επισήμανε ότι η διάκριση αυτή μεταξύβιολογικού

και κοινωνικού φύλου αφενός αναπαράγει την έμφυλη ιεραρχία και αφετέρου κατασκευάζει την έμφυλη διαφορά (Leonard & Adkins, 1996· Wittig, 1982).

Η Butler (1993) θεωρεί ότι κάθε έμφυλη διχοτόμηση, αν και έχει υλική υπόσταση, αποτελεί κοινωνική κατασκευή και συνεπώς η σχέση βιολογικού και κοινωνικού φύλου είναι αυθαίρετη και αποκτά νόημα μόνο στη μεταξύ τους σχέση. Η αποδέσμευση από το δυϊστικό τρόπο σκέψης μετέτρεψε σε προβληματική και την έννοια της έμφυλης ταυτότητας, καθιστώντας επιτρεπτή την παραγωγή πολλαπλών και εφήμερων υποκειμενικών τοποθετήσεων, αφήνοντας έτσι χώρο σε διαρκώς μεταβαλλόμενες, υβριδικές και νομαδικές υποκειμενικότητες (Connell, 1987: 305-322).

### **1.3 Έμφυλη ταυτότητα (gender identity)**

Η έμφυλη ταυτότητα (gender identity) γίνεται κατανοητή ως ο εσωτερικός και ατομικός τρόπος με τον οποίο το φύλο γίνεται αντιληπτό από τα άτομα, που μπορεί να συμπίπτει ή και να μη συμπίπτει με το φύλο που προσδιορίστηκε κατά τη γέννηση και συμπεριλαμβάνει την ατομική εμπειρία του σώματος. Σύμφωνα με τους Carlson & Heth ως έμφυλη ταυτότητα ορίζεται *«το σύνολο των στοιχείων εκείνων που προσδίδει στο άτομο την αίσθηση και την αντίληψη ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κατηγορία φύλου, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, συναισθήματα, ρόλους»*. Διαφορετικά, είναι η *«προσωπική αίσθηση ενός ατόμου, και η υποκειμενική εμπειρία του φύλου του αποτελούμενη πρωταρχικά από την αποδοχή της υπαγωγής ως μέλους σε μια από τις δύο κατηγορίες: αρσενικό ή θηλυκό»* (Carlson & Heth, 2010). Στους περισσότερους ανθρώπους, το βιολογικό φύλο και η έμφυλη ταυτότητα συμπίπτουν. Συνήθως, τα αγόρια υιοθετούν τελικά συμπεριφορές που θεωρούνται «αντροπρεπείς» από την κοινωνία και τα κορίτσια υιοθετούν αντίστοιχα «θηλυπρεπείς» συμπεριφορές (Hughes & Kroehler, 2007: 436).

Η έμφυλη ταυτότητα περιλαμβάνει όλα τα νοήματα που χρησιμοποιούνται για τον εαυτό στη βάση της αναγνώρισης του φύλου. Με τη σειρά τους αυτές οι αυτονοηματοδοτήσεις αποτελούν πηγή για συμβατές με το φύλο συμπεριφορές. Με άλλα λόγια ένα άτομο με περισσότερο θηλυκή ταυτότητα θα πρέπει να δρα περισσότερο θηλυκά, δηλαδή, να εμπλέκεται σε συμπεριφορές των οποίων τα νοήματα είναι περισσότερο θηλυκά (Burke, 1980: 18-29).

Ορισμένοι άνθρωποι ξεφεύγουν από αυτόν τον «κανόνα», της ταύτισης της έμφυλης ταυτότητας με το βιολογικό φύλο. Όρος που χρησιμοποιούν κυρίως οι trans κοινότητες, αλλά και οι gay και lesbian, για να ορίσουν το άτομο του οποίου η έμφυλη ταυτότητά ταυτίζεται με το βιολογικό του φύλο, το άτομο δηλαδή που συμβιβάζεται με τους κανόνες αυτού που η κοινωνία θεωρεί «ορθή σεξουαλικότητα» είναι τα cisgender άτομα. Ο όρος "cis" είναι λατινικός και σημαίνει «από την ίδια πλευρά». Οι Queertrans (Η λέξη (queer) πλέον χρησιμοποιείται για να περιγράψει ανθρώπους σε όλο το φάσμα της σεξουαλικότητας ) αναφέρουν ότι «ο όρος χρησιμοποιείται για να αποστιγματίσει τον όρο transgender. Όταν παραδέχομαι ότι είμαι cisgender, σημαίνει ότι αποδέχομαι ότι υπάρχουν και [άτομα] που δεν είναι cisgender, και [ότι] δεν αποδίδω «φυσιολογικότητα» στη δική μου κατάσταση και απαξίωση στη δική τους».

Η θηλυκότητα και ο αντρισμός πηγάζουν από το κοινωνικό (gender) παρά το βιολογικό (sex). Η κοινωνία καθορίζει το τί σημαίνει να είναι κανείς αρσενικό ή θηλυκό και συνήθως τα αγόρια ανταποκρίνονται προσδιορίζοντας τους εαυτούς τους ως αρρενωπούς και τα κορίτσια τους εαυτούς τους ως θηλυκές. Παρόλο αυτά τα άτομα ενδέχεται να ξεφεύγουν από το αντρικό ή θηλυκό πολιτισμικό πρότυπο. Αυτό είναι δυνατό γιατί οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους κατά μήκος μιας θηλυκής – αντρικής διάστασης, όντας άλλοι περισσότερο θηλυκοί, άλλοι περισσότερο αρρενωποί, και κάποιοι ενδεχομένως ένα “μείγμα” αυτών των δύο. Με αυτό τον τρόπο, στο πλαίσιο της θεώρησης του φύλου ως μιας διάστασης με δυο πόλους, δομούνται οι αντρικές και οι γυναικείες ταυτότητες. Η τοποθέτηση κατά μήκος αυτής της διάστασης θηλυκού-αρσενικού, είναι η έμφυλη ταυτότητα και καθοδηγεί την συμπεριφορά. Η θηλυκότητα και ο αντρισμός, επομένως, είναι η έμφυλη ταυτότητα ενός cis ατόμου (Burke, 1980: 18-29). Το πώς τα άτομα συμπεριφέρονται σύμφωνα με την έμφυλη ταυτότητα σχετίζεται με την ανάπτυξη της ταυτότητας του ρόλου του φύλου. Υπάρχουν πολλές θεωρίες για το πώς αναπτύσσεται ταυτότητα του φύλου.

Οι περισσότερες θεωρίες υποστηρίζουν πως η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται νωρίς στη ζωή του παιδιού. Κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας, όμως, φαίνεται πως η έμφυλη ταυτότητα σχηματίζεται σε μια πιο οριστική μορφή (Frosh & Phoenix & Pattman, 2002: 84-87). Ως κοινωνική κατασκευή, δε μένει ανεπηρέαστη από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και γι' αυτό μπορεί να μεταβληθεί και να δομηθεί διαφορετικά κάθε φορά. Αναγνωρίζεται η ρευστότητα και



η πολλαπλότητα της έννοιας της έμφυλης ταυτότητας καθώς και η δυνατότητα (ανα) κατασκευής της σε διαφορετικά χρονικά και γεωγραφικά πλαίσια και σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές δομές.

## Κεφάλαιο 2 Θεωρίες έμφυλης ταυτότητας

Στις κοινωνικές επιστήμες οι πρώτες θεωρήσεις για το φύλο αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της επιστήμης της ψυχολογίας. Οι θεωρίες αυτές επηρέασαν και τις άλλες κοινωνικές επιστήμες, μεταξύ των οποίων και την κοινωνιολογία. Σημαντικότερες από αυτές είναι, η ψυχαναλυτική θεωρία, η κοινωνιοβιολογία, η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993: 43-44).

Στη ψυχαναλυτική θεωρία, τα στάδια της σεξουαλικής ωρίμανσης των παιδιών έχουν μεγάλη σημασία για την «ταύτιση» με τους ρόλους των φύλων. Για τα κορίτσια, σύμφωνα με τον Freud, ο δρόμος προς τη θηλυκή ταυτότητα περνά από τη συνειδητοποίηση της διαφοράς του γεννητικού τους οργάνου, όταν το συγκρίνουν με αυτό των αγοριών. Η έλλειψη πέους τους δημιουργεί αισθήματα κατωτερότητας και περιφρόνησης τους φύλου τους. Έντονη κριτική δέχτηκε η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud κυρίως από το φεμινιστικό κίνημα. Η βασική αντίθεση των φεμινιστριών αφορά στο επιχείρημα του Freud ότι οι ψυχολογικές διαφορές των φύλων έχουν την προέλευση τους στη διαμόρφωση, εκ μέρους του παιδιού, της ιδέας για την ανωτερότητα του αντρικού γεννητικού οργάνου έναντι του γυναικείου. Μια τέτοια αντιμετώπιση θεωρήθηκε ιδιαίτερα αντροκρατική στο βαθμό που σύμφωνα με τις φεμινίστριες λειτούργησε ως ιδεολογική βάση για την καταπίεση των γυναικών (Δεληγιάννη, 1987: 49).

Μια άλλη προσέγγιση της έμφυλης ταυτότητας είναι εκείνη της «κοινωνιοβιολογίας», βασική παραδοχή της οποίας είναι ότι κύριος στόχος των ατόμων είναι να αυξήσουν την «αποκλειστική τους ετοιμότητα» (exclusive fitness), δηλαδή την ταυτότητα τους να φθάσουν στη σεξουαλική ωριμότητα και να αφήσουν υγιείς απογόνους (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993: 44). Η κοινωνιοβιολογική θεώρηση δίνει βαρύτητα στη βιολογική αναπαραγωγή του κοινωνικού υποκειμένου.

Η θεωρία της «κοινωνικής μάθησης» υποστηρίζει ότι τα παιδιά διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητα και τον έμφυλο ρόλο μέσα από μια διαδικασία μάθησης η οποία επιτυγχάνεται με την παρατήρηση, τη μίμηση και την ενίσχυση. Καθώς το περιβάλλον θυμίζει στο παιδί διαρκώς ότι είναι αγόρι ή κορίτσι και το ενισχύει αντίστοιχα να ασχολείται με αντρικά ή γυναικεία πράγματα, αυτό καταλήγει να σκέφτεται για τον εαυτό του ως αγόρι ή κορίτσι. Με τον τρόπο αυτό, μέσα από την

παρατήρηση, την ενίσχυση και τη μίμηση, η διαμόρφωση του κατάλληλου ρόλου του φύλου προηγείται της διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας (Lakoff, 1975).

Για την φεμινιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και γενικότερα για την κοινωνιολογία ο ρόλος του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου της είναι κεντρικός στον προσδιορισμό του φύλου. Θεωρείται ότι η εμφάνιση του φύλου ως δομή απορρέει από τις κοινωνικές προσδοκίες, τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές που αποδίδονται στο κάθε φύλο από τη γέννησή του (Dillabough & Arnot, 2000: 102). Αυτή η πεποίθηση αποτυπώνεται στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία σύμφωνα με τις Dillabough και Arnot (2000: 102) με την προτίμηση στον όρο «gender» έναντι του όρου «sex» ο οποίος παραπέμπει στις βιολογικές διαφορές αντρών και γυναικών (Fournier, 2014: 170-173).

Οι βασικότερες κοινωνιολογικές θεωρίες για το κοινωνικό φύλο είναι οι (δομο)λειτουργικές- συναινετικές θεωρίες, η θεωρία της κοινωνικής διαντίδρασης, οι συγκρουσιακές θεωρίες, η θεωρία της «επιτελεστικότητας» του φύλου της J. Butler και η θεωρία της «ανδρικής κυριαρχίας» του P. Bourdieu.

## **2.1. (Δομο)λειτουργικές- συναινετικές θεωρίες**

Η θεωρία του (δομο)λειτουργισμού ασχολείται με το θέμα του κοινωνικού φύλου εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η έμφυλη ταυτότητα διαμορφώνεται και «φυσικοποιείται» από κοινωνικοπολιτισμικές δομές. Αυτοί οι τρόποι είναι πολιτισμικά και κοινωνικά επεξεργασμένοι ούτως ώστε να αποδίδουν στις γυναίκες ιδιαίτερες «θηλυκές» ιδιότητες και μια συγκεκριμένη έμφυλη ταυτότητα που καθιερώνεται μέσω της κοινωνικοποίησης. Η έννοια του κοινωνικού φύλου χρησιμοποιείται για να σημασιοδοτήσει όλα αυτά που ένα πρόσωπο λέει ή κάνει για να δηλώσει ότι είναι αγόρι ή κορίτσι, άντρας ή γυναίκα. Περιλαμβάνει την σεξουαλικότητα αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτή (Ann Oakley, 1972).

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση των λειτουργιστών (Zavalloni & Guerin, 1984), η διαφοροποίηση κατά φύλο έχει οδηγήσει σε συνολική κοινωνική σταθερότητα. Η παραδοσιακή κατανομή των ρόλων προέκυψε από την ανάγκη να καθιερωθεί η κατανομή εργασίας ανάμεσα στους δύο συζύγους, δεδομένου ότι σε κάθε ιστορική εποχή, η οικογένεια απαιτούσε ενήλικες που να εξειδικεύονται σε

συγκεκριμένους ρόλους. Έτσι, πάντα σύμφωνα με τους λειτουργιστές, οι διαφοροποιημένοι ρόλοι των αντρών και των γυναικών συντείνουν στην τάξη και στην αρμονία των ανθρώπινων κοινωνιών.

Δύο κορυφαίοι εκπρόσωποι της σχολής του (δομο)λειτουργισμού, οι αμερικανοί κοινωνιολόγοι Talcott Parsons and Robert Bales (Parsons, 1953) είχαν ήδη από το 1955 επισημάνει την εξής διάκριση. Οι άντρες επιτελούν έναν εργαλειακό ρόλο (*instrumental role*) και οι γυναίκες έναν εκφραστικό ρόλο (*expressive role*). Οι δύο αυτοί ρόλοι συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον. Ο εργαλειακός ρόλος του άντρα είναι ο πρακτικός ρόλος, που δίνει έμφαση στη διεκπεραίωση εργασιών και στην επίτευξη στόχων. Κεντρική σημασία εδώ έχει η εξωτερική σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς. Αντίθετα, ο εκφραστικός ρόλος είναι ο συναισθηματικά υποστηρικτικός ρόλος. Βαρύνουσα σημασία στο ρόλο αυτό έχει η διατήρηση της αρμονίας μέσα στα πλαίσια της οικογένειας και οι εσωτερικές συναισθηματικές σχέσεις της οικογένειας.

Σύμφωνα με τους (δομο)λειτουργιστές, το ενδιαφέρον των γυναικών για εκφραστικούς στόχους απελευθερώνει για τους άντρες τον χρόνο που τους επιτρέπει την ενασχόληση με εργαλειακές εργασίες και το αντίστροφο. Έτσι, οι γυναίκες παραμένουν στην οικογένεια ως σύζυγοι, μητέρες και διευθύντριες του οίκου (οικοδέσποινες). Αντίθετα, οι άντρες απασχολούνται σε μεγαλύτερη έκταση και με μεγαλύτερη ένταση στον επαγγελματικό χώρο εργασίας, δηλαδή εκτός σπιτιού (Γάγγας, 2009).

## 2.2 Θεωρία της κοινωνικής διαντίδρασης

Οι εκπρόσωποι της σχολής της κοινωνικής διαντίδρασης προσεγγίζουν τα θέματα φύλου στο μικρο-επίπεδο της καθημερινής συμπεριφοράς. Η έμφυλη ταυτότητα δεν είναι κάτι που είναι κοινωνικά προσδιορισμένο αλλά κάτι που αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των κοινωνικών υποκειμένων. Στο πλαίσιο της θεωρίας η έννοια του φύλου διαμορφώνεται και συγκροτείται κάθε φορά και στη συνέχεια ανασυγκροτείται και αναδιαμορφώνεται, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής διαδικασίας (Λάμνιαν, 2002: 208).

Στο πλαίσιο της διαντίδρασης δίνουν μεγάλη έμφαση στη μελέτη της γλώσσας, που περιλαμβάνει όλες τις μορφές λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας. Με την τελευταία, που αποκαλείται και «γλώσσα του σώματος», οι άνθρωποι επικοινωνούν ανταλλάσσοντας πληροφορίες και μηνύματα με εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες και κινήσεις του σώματος. Έτσι, μια σειρά μελετών καταδεικνύουν ότι το 96% των διακοπών σε συζητήσεις αντρών-γυναικών πραγματοποιούνται από άντρες. Άλλες μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι άντρες αλλάζουν θέμα συζήτησης πολύ συχνότερα απ' ό,τι οι γυναίκες και ότι έχουν έντονη τάση να μην προσέχουν κατά τη διάρκεια συζητήσεων όταν το θέμα το έχει επιλέξει άτομο του αντίθετου φύλου (ακόμη κι όταν το άτομο αυτό κατέχει υψηλή κοινωνική θέση, π.χ. είναι γιατρός). Όλα αυτά τα πορίσματα αντικατοπτρίζουν την κυριαρχία των αντρών στις συζητήσεις –κι εξηγούν εν μέρει την υπερ-εκπροσώπηση των αντρών στον πολιτικό στίβο. Επίσης, οι έρευνες αυτές μαρτυρούν ότι η κυριαρχία των αντρών στις συζητήσεις έχει ευρύτερες επιπτώσεις στις συναναστροφές των δύο φύλων, π.χ. σε σχέσεις προϊσταμένου–υποψήφιας για μια θέση, καθηγητή μαθήτριας ή φοιτήτριας, ή και στις σχέσεις των δύο συζύγων (Ritzer, 2012).

### 2.3 Συγκρουσιακές θεωρίες

Οι θεωρητικοί των συγκρούσεων στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων αλλά ασκώντας κριτική στις θεωρίες που ερμηνεύουν τις έμφυλες ανισότητες ως αποτέλεσμα βιολογικών διαφορών, τονίζουν ότι σε κάθε κοινωνία, οι σχέσεις των φύλων χαρακτηρίζονται από την άνιση κατανομή της ισχύος (κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής) μεταξύ αντρών και γυναικών. Έτσι, για τους κοινωνιολόγους αυτής της σχολής, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων αντικατοπτρίζουν την κυριαρχία του ενός φύλου στο άλλο κι ερμηνεύουν σε μεγάλο βαθμό γιατί οι αξίες των αντρών είναι συνήθως οι κυρίαρχες αξίες μιας κοινωνίας (Καββαδία, 1994).

Οι συγκρουσιακές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η διάκριση των αντρών και των γυναικών δεν στηρίζεται στις μεταξύ τους βιολογικές διαφορές, αλλά στην πολιτισμική νοηματοδότηση των βιολογικών αυτών διαφορών. Κατά συνέπεια, η

αποσύνδεση του κοινωνικού φύλου από το βιολογικό έδωσε μία νέα σημασιολόγηση στην έννοια του έμφυλου υποκειμένου (Butler, 2006: 381-408).

Η αντίληψη ότι τα άτομα προσδιορίζονται από το κοινωνικό φύλο και όχι από το βιολογικό φύλο συμβαδίζει και με τις θεωρίες της Judith Butler για το κοινωνικό φύλο και την επιτελεστικότητα [performativity]. Η Butler υποστηρίζει ότι το κοινωνικό φύλο δεν αποτελεί έκφραση αυτού που κάποιος είναι, αλλά μάλλον αυτού που κάποιος πράττει. Αντίστοιχα ο Bourdieu, απορρίπτει την ιδέα της φυσικής, βιολογικής διαφοράς των φύλων ως επαρκή εξήγηση για την αντρική κυριαρχία και την έμφυλη ανισότητα. «Όταν έκανε η μάνα μου κεφτέδες, έβλεπα ο πατέρας μου έτρωγε δύο κεφτέδες, δύο ο αδελφός μου, εμείς οι κοπέλες από έναν. Και έλεγα: ‘Δε θα πάω και εγώ σπίτι μου καμιά φορά; Θα βάζω στο πιάτο μου δυο κεφτέδες’» (Μπούνα, 2017: 36).

Οι σύγχρονες κοινωνιολογικές αναφορές στους αντρικούς και γυναικείους ρόλους του φύλου χρησιμοποιούν τους όρους «αντρικές ταυτότητες» [masculinities] και «γυναικείες ταυτότητες» [femininities] στον πληθυντικό αριθμό προκειμένου να υπονοήσουν την ποικιλία και την συνθετότητα αυτών των ταυτοτήτων, τόσο μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών όσο και μέσα στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμού.

## **2.4 Η θεωρία της «επιτελεστικότητας» του φύλου της Butler**

Η θεωρία της αμερικανίδας φιλοσόφου Judith Butler για την επιτελεστικότητα του φύλου, μέχρι σήμερα είναι η πιο γνωστή μεταμοντέρνα φεμινιστική γενική αφήγηση για τα δύο φύλα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά γίνονται αντιληπτά μέσα από μια σύνθετη κοινωνική διαδικασία. Το έργο της Butler θεωρείται επίσης κλασικό στην queer θεωρία, γιατί υποστήριξε εναλλακτικά μοντέλα ανάγνωσης του φύλου και την ομοφυλοφιλική κοινότητα, δημιουργώντας τα εργαλεία για μια πολιτική κριτική στην περιθωριοποίηση όσων δεν εντάσσονται στις κανονιστικές έμφυλες κατασκευές.

Η λέξη «queer» σημαίνει το «παράξενο», το «διαφορετικό», το «ασυνήθιστο», αυτό που δε συμβαδίζει με τους γενικούς κανόνες μιας κατηγορίας. Η σύγχρονη χρήση του γίνεται αναφορικά με τις λεσβιακές, gay, bisexual και transgendered (που προσδιορίζουν τους εαυτούς τους ούτε ως «εντελώς» άντρες ούτε ως «εντελώς» γυναίκες, που βρίσκονται «ανάμεσα» στα φύλα) κοινότητες. Ο όρος περιλαμβάνει και τους transgender ( που έχουν εγκαθιδρύσει μια σταθερή ταυτότητα, αντίθετη του

βιολογικού τους φύλου), τους intersexual («ερμαφρόδιτοι»), ακόμη και τους ετεροσεξουαλικούς που οι σεξουαλικές τους προτιμήσεις είναι εκτός του mainstream (Butler, 1990).

Η Queer θεωρία εμφανίστηκε την δεκαετία του '80 και κομβικό ορόσημο για την εξέλιξή της θεωρείται ότι έπαιξε ρόλο το βιβλίο της Judith Butler, «Gender Trouble» που δημοσιεύθηκε το 1989. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η σεξουαλικότητα μας κατασκευάζεται κοινωνικό-ιστορικά. Όταν μιλάμε για το gender συνήθως περιοριζόμαστε σε μια διχοτομία αρσενικού/θηλυκού. Ωστόσο, υπάρχουν πολλαπλές επικαλύψεις που πρέπει να λαβαίνουμε υπόψη μας, όπως πχ. η αντρογυνία, ο τραβεστισμός, κλπ. Ακόμη κι αν το gender δομείται πάνω σε δυο βασικά συστατικά, υπάρχουν και πολλές άλλες δυνατές θέσεις. Η διχοτομία αρσενικό/θηλυκό αναμφίβολα βασίζεται στην ύπαρξη του βιολογικού φύλου (sex). Καθώς το βιολογικό φύλο θεωρείται παραδοσιακά ως η βάση πάνω στην οποία δίνονται οι διαφορετικές πολιτισμικές ερμηνείες της διχοτομίας αρσενικού/θηλυκού, ενδυναμώνει μια πίστη σε έναν οντολογικό-ουσιοκρατικό λόγο. Η queer θεωρία είναι μια αντιουσιοκρατική θεωρία για το βιολογικό (sex) και το κοινωνικό (gender) φύλο. Επισημαίνει ότι η σεξουαλική ταυτότητα και η ταυτότητα του φύλου είναι – μερικά ή ολικά – κατασκευασμένα κοινωνικά και αντικρούει την κοινή πρακτική του διαχωρισμού σε τμήματα για να «χωρέσει» κάποιος σε μια κατηγορία (τα υποκείμενα δεν θα έπρεπε να περιγράφονται χρησιμοποιώντας όρους όπως «ομοφυλόφιλος», «ετεροφυλόφιλος», «άντρας», «γυναίκα»). Η queer θεωρία προτείνει την αποδόμηση του δίπολου και την καταστροφή της ετεροσεξουαλικής κλίμακας (matrix) ως «φυσικής» και κανονιστικής. Η Judith Butler προσπαθεί να οριοθετήσει το πεδίο του queer:

«Τίθεμαι ενάντια στις κανονικότητες (normativities) και όσον αφορά στη σεξουαλική ελευθερία. Πάντοτε μισούσα αυτή τη φράση που έλεγε ότι ο φεμινισμός είναι η θεωρία και ο λεσβιασμός η πρακτική. [...] Κάποιοι άνθρωποι λένε ότι είναι απλά ένα σύγχρονο παιχνίδι, παιχνίδι των φύλων και τέτοια πράγματα. Δεν το νομίζω. Θεωρώ πολιτικά ότι αποτελεί τη χρεωκοπία «της πολιτικής της ταυτότητας» αλλά και μια απόδειξη ότι πρέπει να σκεφτόμαστε μέσα από συμμαχίες για να καταφέρουμε κάποια πράγματα. Ότι δεν έχει σημασία με ποιον κοιμόμαστε. Το queer κίνημα ήταν εξωθεσμικό με μια κριτική στην κανονικοποίηση: ότι δε χρειάζεται

να είσαι «κανονικός» για να είσαι «νομιμοποιημένος». Οι ετεροσεξουαλικοί μπορούν να συμμετέχουν στο queer κίνημα. Οι αμφισεξουαλικοί το ίδιο. Το queer δε σημαίνει το να είσαι λεσβία. Το queer δε σημαίνει το να είσαι γκέι. Είναι ένα επιχείρημα ενάντια στη λεσβιακή εξειδίκευση: ότι αν είμαι λεσβία, θα πρέπει να επιθυμώ με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Ή ότι αν είμαι γκέι, θα πρέπει να επιθυμώ με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Το queer είναι ένα αντεπιχείρημα σε κάθε εξειδικευμένη κανονικότητα, το τι αποτελεί μια σωστή γκέι ή λεσβιακή ταυτότητα» (η συνέντευξη δόθηκε το 1991 στο Βερολίνο και αντλήθηκε από το «Feminist Debate», νο. 16, 1997, Μεξικό).

Η μελέτη της Butler με επιρροές από την ψυχανάλυση, το μεταμοντερνισμό και την πολιτισμική θεωρία, στοχεύει σε μια κριτική θεώρηση και αμφισβήτηση της ετεροφυλίας ως κυρίαρχου μοντέλου για τη συγκρότηση έμφυλων ταυτοτήτων. Η συγγραφέας αντιτίθεται στους περιορισμένους τρόπους με τους οποίους το φύλο «φυσικοποιείται» στις κατασκευές για την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα. Η Butler υποστηρίζει λοιπόν ότι κάθε φεμινιστική θεωρία, η οποία περιορίζει την έννοια του φύλου στις θεωρητικές διατυπώσεις και στις πρακτικές της, περιθωριοποιεί εναλλακτικές αφηγήσεις για τις έμφυλες ταυτότητες και μπορεί να οδηγήσει σε ομοφοβικές αντιδράσεις. Για τη Butler ο φεμινισμός δεν πρέπει να υιοθετεί εξιδανικευμένες προσεγγίσεις για τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται το φύλο, ούτε να εκλαμβάνει κάποιες εκδοχές έμφυλης ταυτότητας ως περισσότερο «αληθινές» από άλλες. Αυτό που θέτει ως ερώτημα στο βιβλίο: «αναταραχές φύλου» είναι το πώς μπορεί να γίνει δυνατή η επιχειρηματολογία για το φύλο, χωρίς να αξιολογούνται οι διάφορες εκδοχές με τις οποίες συγκροτούνται οι έμφυλες ταυτότητες των ανθρώπων. Καθώς εξετάζει την αντιμετώπιση των διεμφυλικών ατόμων, η Butler υποστηρίζει ότι αυτό που θεωρείται επιτρεπτό στους τρόπους με τους οποίους κάθε άτομο εκδηλώνει το φύλο του στην καθημερινότητα, συνοδεύεται από πρακτικές «κανονικοποίησης», οι οποίες οδηγούν στη βίαιη περιθωριοποίηση, όσων διαφοροποιούνται από το αποδεκτό μοντέλο του «άντρα» ή της «γυναίκας». Η Butler υποστηρίζει επίσης ότι οι μη κανονιστικές σεξουαλικές πρακτικές αυτών των ομάδων μπορούν να προταθούν ως πεδίο αντίστασης στην κανονικοποίηση του φύλου. Η επιτελεστικότητα επομένως του φύλου στην



καθημερινή ζωή αμφισβητεί το φύλο ως αναλυτική κατηγορία και απορρίπτει τη θέση ότι υπάρχουν σταθερά γυναικεία ή αντρικά χαρακτηριστικά (Butler, 1990).

Η Butler (1999: 10) αναφέρει ότι σκέφτηκε για την έννοια της επιτελεστικότητας, καθώς διάβαζε το κείμενο του Derrida (1992), Μπροστά στο νόμο για τον Κάφκα. Επηρεασμένη από το κείμενο η Butler διατύπωσε τη θέση ότι τελικά η αναμονή για την επιβολή της εξουσίας είναι αυτή, η οποία επιτρέπει στην εξουσία να δράσει, καθώς η αναμονή ορίζει το περιεχόμενό της. Αντίστοιχα το φύλο γίνεται θεμελιώδες χαρακτηριστικό της συγκρότησης ταυτότητας, γιατί το κάθε άτομο «αποδέχεται» ότι πρέπει να ενταχθεί σε μία από τις δύο κατηγορικές υπαγωγές. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια οντολογική μεταμόρφωση του φύλου με την κατασκευή του ως αυθύπαρκτης «εσωτερικής ουσίας». Επομένως το άτομο μέσα από μια διαδικασία «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» αποδέχεται αυτή την κατηγοριοποίηση ως τη μόνη πιθανότητα για τη συγκρότηση έμφυλης ταυτότητας, η οποία είναι αναμφισβήτητη, γιατί έχει γίνει αποδεκτή ως «πραγματική». Ο τρόπος με τον οποίο το φύλο εκδηλώνεται στην καθημερινότητα με μια περίπλοκη τελετουργική διαδικασία «ένδυσης», η οποία επιτρέπει στα άτομα να ξεχωρίζουν ως «άντρες» ή «γυναίκες», δεν είναι για τη συγγραφέα μια μονοσήμαντη πράξη, αλλά μια ιεροτελεστία, η οποία στηρίζεται στην επανάληψη και «εγκαθιδρύεται» στη φυσικοποιημένη εικόνα του σώματος. Με αυτούς τους τρόπους κατασκευάζεται η υλικότητα του σώματος και αυτό, το οποίο εκλαμβάνεται ως βιολογικό μετατρέπεται σε κοινωνικό. Η συζήτηση για το φύλο όχι με θεωρητικούς όρους, αλλά με την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι εκδηλώνουν το φύλο τους καθημερινά, υιοθετώντας ενδυματολογικούς κανόνες με τους οποίους αναγνωρίζονται ως «γυναίκες» ή «άντρες», αντιπροτάθηκε στο θεωρητικό σχήμα, το οποίο υποστήριζε ότι το φύλο έχει βιολογική βάση.

Ο όρος drag, ο οποίος περιγράφει τη διαδικασία μέσα από την οποία ένας άντρας ντύνεται ως γυναίκα και το αντίθετο, υποδεικνύει σύμφωνα με τη Butler τη μιμητική δομή του ίδιου του φύλου. Αυτό λοιπόν, το οποίο θεωρείται «αυθεντικό», αποδεικνύεται «αντίγραφο». Η Butler με αυτό το παράδειγμα επισημαίνει ότι οι κατηγορίες του βιολογικού φύλου, του κοινωνικού φύλου και της σεξουαλικότητας κατασκευάζονται πολιτισμικά με τη διαρκή επανάληψη επιτελεστικών πρακτικών. Αυτές οι κατηγορίες επιτρέπουν την προβολή του φύλου ως «οντολογικά αληθινού». Η συγγραφέας επισημαίνει ότι υπάρχουν δύο κυρίως τρόποι κατασκευής του φύλου. Η πρώτη κατασκευή είναι η περιγραφική, η οποία αναλύει τους τρόπους με τους

οποίους το φύλο γίνεται ορατό στο σώμα και η δεύτερη η κανονιστική, η οποία περιγράφει τι είναι επιτρεπτό και τι όχι σε κάθε φύλο. Όπως επισημαίνει η Butler, δεν δίνει έναν πιο συγκεκριμένο ορισμό και περιεχόμενο στην έννοια της επιτελεστικότητας και δεν περιγράφει τι μπορεί να είναι έμφυλη ανατροπή και τι όχι, προκειμένου να αποφύγει να γίνει η έννοια στερεοτυπική. Ωστόσο, η Butler υποστηρίζει ότι η θεωρία της για την επιτελεστικότητα του φύλου είναι μια θεωρία δράσης, η οποία ανοίγει προοπτικές αντίστασης στις κανονιστικές αναγνώσεις για τις έμφυλες ταυτότητες. «Αν και η έμφυλη ανατροπή δεν είναι μια πολιτική επανάσταση, καμία πολιτική επανάσταση δεν είναι εφικτή, χωρίς μια ριζική αλλαγή στην αντίληψη του καθένα μας για το τι είναι εφικτό και πραγματικό» (Butler, 1999: 25 & 33).

Στο «σώματα με σημασία» η Butler (1993: 88) προχώρησε το επιχείρημα της επιτελεστικότητας του φύλου, υποστηρίζοντας ότι στις Δυτικές κοινωνίες κάποια σώματα κατασκευάζονται ως «σημαντικά», ενώ άλλα όχι. Παράλληλα υποδεικνύει μέσα από ποιες κοινωνικές πρακτικές γίνεται αυτό εφικτό. Η Butler (1990, 1993) επισημαίνει την ανάγκη να μην αντιμετωπίζεται το φύλο στις κοινωνικές επιστήμες ως κυρίαρχη αναλυτική κατηγορία, αλλά να εξετάζεται η αλληλεπίδρασή του με άλλα στοιχεία, τα οποία ασκούν καταλυτική επιρροή στη συγκρότηση ατομικής ταυτότητας, όπως η τάξη, η εθνική καταγωγή και το εκπαιδευτικό επίπεδο.

Το φύλο, λοιπόν, αποτελεί μια αυθαίρετη πολιτισμική σύμβαση, μια πολιτισμικά προσδιορισμένη κατασκευή, η οποία μέσω της συγκεκριμένης οροθέτησης και της συναφούς κοινωνικής της χρήσης καθίσταται κανονιστική, καθότι ορίζει και παράγει μια σειρά από εγκλεισμούς και αποκλεισμούς, συνιστά ένα σύστημα δυνατοτήτων γνώσης και δράσης. Έχει, λοιπόν, μια ρυθμιστική ισχύ, μια δύναμη να παράγει, δηλαδή να οροθετεί, να διαφοροποιεί, να θέτει σε κυκλοφορία και να σημασιοδοτεί, τα σώματα που ελέγχει. Μέσω της ρυθμιστικής, αποκλειστικής αυτής οροθέτησης το κανονιστικό πρότυπο του φύλου ορίζει, τουτέστιν επιβάλλει, με έναν πολύ συγκεκριμένο τρόπο και τις ίδιες τις πρακτικές πραγμάτωσης, επιτέλεσής του, μέσω των οποίων επανεπιβεβαιώνεται. Η επιβεβλημένη και ρυθμιστική επιτέλεση του φύλου (Butler, 1993: 55) μπορεί έτσι να νοηθεί ως μια επανεπιβεβαιωτική (του προτύπου) πρακτική ταύτισης με το κανονιστικό πρότυπο, μέσω της οποίας ο λόγος παράγει τα αποτελέσματα που ονοματίζει, δηλαδή υλικοποιεί το φύλο, επιτελεί την πρακτική σήμανση, κυκλοφορία, τεχνουργία και χρήση του σώματος κατά το κανονιστικό ετεροφυλοφιλικό πρότυπο.

Η διαδικασία της υλικοποίησης του φύλου, κατά την Butler, παγιώνεται, σταθεροποιείται μέσα στον χρόνο μέσω της επαναληπτικής συσσώρευσης των ενεργημάτων επανεπιβεβαίωσής του (Butler, 1993: 77). το ίδιο νοείται ως ιζηματικό αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, δια της οποίας φυσικοποιείται. Το συσσωρευμένο παρελθόν των ενεργημάτων επιτέλεσης που αποκρυσταλλώνουν το φύλο, ωστόσο, περιλαμβάνει τις αποκειμενοποιημένες, επίσης, ζώνες της κοινωνικότητας, όχι ως αισθητό συστατικό στοιχείο του ιζηματοποιημένου αποτελέσματος, αλλά εξίσου κρίσιμο για τον ορισμό του (Butler, 1993: 78) και ως μια διαρκής πιθανότητα παραγωγικής κρίσης του κανονιστικού προτύπου.

Όπως και στην κοινωνική πραξεολογία του Bourdieu, έτσι και στην επιτελεστική θεώρηση της Butler, το κανονιστικό πρότυπο, οι αυθαίρετες συμβολικές κατηγορίες, ο κοινωνικός νόμος (Bourdieu, 1998: 63), έχουν γνωσιακή, εκ τούτου πολιτική, λειτουργία ορίζουν το πεδίο της ανθρώπινης ενσυνείδητης και προθετικής σκέψης και δράσης εντός των κοινωνικών συμβάσεων – και των δυνητικοτήτων που αυτές προσδιορίζουν– τις οποίες, έτσι, κυρώνουν συμβολικά νομιμοποιούν τόσο τις ίδιες, όσο και τους αποκλεισμούς και αποκειμενικότητες που παράγουν. Αυτή η κανονιστική γνωσιακή και πολιτική λειτουργία των συμβολικών προτύπων επιτυγχάνεται μέσω της απόκρυψης της ίδιας της κανονιστικής λειτουργίας τους, της αυθαιρεσίας και της ιστορικότητάς τους, μέσω της μεταμφίεσής τους από εξωτερικά επιβεβλημένο νόμο σε εσωτερικά βιωμένη αναγκαιότητα· συνεπώς, μέσω της ιδιοποίησής τους (της εσωτερίκευσής τους κατά τον Bourdieu). Αυτή η ιδιοποίηση, αποτέλεσμα του βιώματος των ιστορικά πραγματωμένων, διαφοροποιημένων κατά φύλο κοινωνικών σχέσεων (Butler, 1993: 33), ρυθμισμένη και ρυθμιστική υποκειμενοποίηση και εμφυλοποίηση η ίδια), εγκαθιστά μια εγγύτητα του νόμου προς το διαμορφούμενο υποκείμενο, που επιφέρει την ανάληψη ενός φύλου, μια διαδικασία ταύτισης με το κανονιστικό πρότυπο, μέσω της βίαιης παραγωγής των επιτελεστικών πρακτικών υλικοποίησής του και των αποκλεισμών και αποκειμενοποιήσεων που ορίζουν τα όρια του υποκειμένου (της συγκεκριμένης εκδοχής του ανθρώπινου).

Η επιτελεστικότητα, λοιπόν, ως επανεπιβεβαιωτική δύναμη του λόγου, εγκαθιδρύει την επαναλαμβανόμενη υποκειμενική παραπομπή στον νόμο, παράγοντας τα αποτελέσματα που ορίζει και εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τις προϋποθέσεις (ανα)παραγωγής του (Bourdieu, 1998: 35). Το κανονιστικό πρότυπο καθίσταται, εγκαθιδρύεται ως τέτοιο μόνο στον βαθμό που γίνεται παραπομπή σε

αυτό (μέσω των επανεπιβεβαιωτικών και παραπεμπτικών πρακτικών που το ίδιο επιβάλλει μέσω της ιδιοποίησής του) ως εκείνο που προηγείται της παραπομπής του (Butler, 1993: 35).

Η Butler, επομένως (όπως κι ο Bourdieu), θεωρεί πως τα υποκείμενα καθίστανται τα ίδια συνένοχα στην υποτέλειά τους, καθότι συγκροτούνται ως τέτοια, προσκτούν το Είναι τους, μέσω μιας επιβεβλημένης παραπομπής και επανεπιβεβαίωσης της εξουσίας, ως παραγωγικό αποτέλεσμα της ίδιας της εξουσίας. Ως πολιτική αντίσταση, βάσει της θεώρησής της, προτείνει μια πολιτική όχι της ταυτότητας, αλλά της αποταύτισης, της αξιοποίησης της αναπόφευκτης αστάθειας του κανονιστικού παραδείγματος – που αποτελεί συνθήκη του τρόπου συγκρότησης της ταυτότητας – ως πόρου σε έναν συμβολικό αγώνα για τον προσδιορισμό των σωμάτων που έχουν σημασία (bodies that matter), δηλαδή αξία, που είναι κοινωνικά αναγνωρισμένα και συμβολικά κυρωμένα ως νόμιμες αναπαραστάσεις και πραγματώσεις του «ανθρώπινου» (Butler, 1993: 66-67).

### **2.3 Η θεωρία της «ανδρικής κυριαρχίας» του Bourdieu**

Ο P. Bourdieu ασχολήθηκε με το ζήτημα της αναπαραγωγής των έμφυλων ανισοτήτων σε πολλές του μελέτες. Ωστόσο στο έργο του «αντρική κυριαρχία» (Bourdieu, 2007: 90), ασχολείται αποκλειστικά με τις έμφυλες ταυτότητες στο οποίο επιχείρησε να εξηγήσει με ποιο τρόπο θεμελιώνεται και αναπαράγεται στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες ένα καθεστώς αντρικής κυριαρχίας. Συγκεκριμένα, εκκινώντας από την εθνογραφική περιγραφή της καβυλικής κοινωνίας της Αλγερίας, επεξέτεινε τις παρατηρήσεις του για τους όρους και τις διαδικασίες αναπαραγωγής των έμφυλων εξουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες αξιοποιώντας σύγχρονα εμπειρικά και θεωρητικά δεδομένα. Σύμφωνα με το Bourdieu, η αντρική κυριαρχία αποτελεί πρωτίστως ένα είδος συμβολικής κυριαρχίας· δεν επιβάλλεται, δηλαδή, αποκλειστικά και μόνο με όρους άμεσου εξαναγκασμού και φυσικής βίας. Μένοντας πιστός στη γενικότερη θεωρία του για τις κοινωνικές δομές, τη δράση των υποκειμένων και τις διαδικασίες αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, περιγράφει την αντρική κυριαρχία ως μια σχέση κυριαρχίας που εδράζεται αφενός στις αντικειμενικές δομές/ συνθήκες και αφετέρου στις

γνωστικές δομές και τις έξεις των υποκειμένων- αντρών και γυναικών (Παναγιωτόπουλος, 2007: 9-28)<sup>1</sup>

Η προσέγγιση του Bourdieu αναδεικνύει τη σημασία των ταξινομήσεων σε συμβολικό επίπεδο για την εδραίωση της αντρικής κυριαρχίας, η οποία συνίσταται τόσο στην υποταγή των γυναικών στους άντρες, αλλά και γενικότερα του «γυναικείου» στο «αντρικό». Σύμφωνα με τον Bourdieu, η αντρική κυριαρχία εδραιώνεται μέσα από τη «συνενοχή» των καταπιεζομένων στην υποδέεστηρη θέση τους. Η συνενοχή δεν είναι ούτε συνειδητή ούτε οικειοθελής, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα ενός αυθαίρετου συστήματος συμβολικών ταξινομήσεων που εγγράφονται στις γνωστικές δομές και τις έξεις των υποκειμένων, αντρών και γυναικών, όπως και στις αντικειμενικές δομές. Για το Bourdieu η κατανόηση των διαδικασιών της άσκησης συμβολικής βίας μέσω της επιβολής αυτών των ταξινομήσεων είναι αναγκαία για την ανατροπή των σχέσεων κυριαρχίας· εφόσον θεωρείται ότι οι σχέσεις κυριαρχίας εδραιώνονται και αναπαράγονται μέσω των θεσμών και της πρακτικής των ίδιων των υποκειμένων που «εφαρμόζουν» στη δράση τους τις κατηγορίες της αντρικής κυριαρχίας, η ανατροπή των σχέσεων κυριαρχίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από μια λογική επανακαθορισμού των έμφυλων σχέσεων όχι μονοδιάστατα σε επίπεδο λόγου, αλλά κυρίως σε επίπεδο δομής και πρακτικών. Ο Bourdieu δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις αντιθετικές κατηγορίες ταξινόμησης που κυριαρχούν σε συμβολικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο δομικών μηχανισμών και θεσμών. Οι ταξινομήσεις αυτές, σύμφωνα με το Bourdieu, συνήθως παρουσιάζονται ως αυτονόητες, ενώ η ιστορικότητα της εμφάνισης, επιβολής, εδραίωσης και αναπαραγωγής τους αποσιωπάται επιμελώς, νομιμοποιώντας έτσι την αντρική κυριαρχία ως κάτι το αιώνιο, το φυσικό. Όπως σημειώνει ο ίδιος, η ιδιαίτερη δύναμη της αντρικής κοινωνιοδικίας απορρέει από το γεγονός ότι συγκεντρώνει και συμπυκνώνει δυο λειτουργίες: νομιμοποιεί μια σχέση κυριαρχίας εγγράφοντάς τη σε μια βιολογική φύση που είναι και η ίδια με τη σειρά της μια φυσικοποιημένη κοινωνική κατασκευή (Bourdieu, 2007: 98).

Ο Bourdieu, απορρίπτει την ιδέα της φυσικής, βιολογικής διαφοράς των φύλων ως επαρκή εξήγηση για την αντρική κυριαρχία και την έμφυλη ανισότητα. Αντίθετα, προτρέπει να αναρωτηθεί κανείς, ποιοι είναι οι ιστορικοί μηχανισμοί που

---

<sup>1</sup> Η παρουσίαση της θεωρίας του Bourdieu για τις έμφυλες ανισότητες και την έμφυλη ταυτότητα βασίζεται στο προλογικό σημείωμα του Ν. Παναγιωτόπουλου (2002).

είναι υπεύθυνοι για τη μετατροπή της ιστορικά διαμορφωμένης ανισότητας σε «φυσική» ανισότητα. Οι μηχανισμοί αυτοί, σύμφωνα με τον Bourdieu, είναι υπεύθυνοι για την αποϊστορικοποίηση της ανισότητας και για τη συντήρηση και αναπαραγωγή των δομών του κατά φύλο καταμερισμού, αλλά και των αντίστοιχων αρχών νοηματοδότησής τους. Οι διεργασίες αυτές της αποϊστορικοποίησης και της αναπαραγωγής συντελούνται μέσα από θεσμούς, όπως η οικογένεια, το σχολείο, το κράτος, η εκκλησία. Το αίτημα που προτάσσει ο Bourdieu είναι «...να αποκαλύψουμε τις διεργασίες εκείνες που είναι υπεύθυνες για τη μετατροπή της ιστορίας σε φύση, του πολιτισμικού αυθαίρετου σε φυσικό» (Bourdieu, 2007: 66 & 99).

Οι παραπάνω διεργασίες αποϊστορικοποίησης συνδέονται με την ίδια την αναπαραγωγή των διαφόρων μορφών κυριαρχίας και συγκεκριμένα με την αντρική κυριαρχία. Παρόλο που ο Bourdieu δε διευκρινίζει πότε και πώς ακριβώς αρχίζει να διαμορφώνεται η αντρική κυριαρχία, επισημαίνει ότι ιστορικά παράγεται και αναπαράγεται μια διαίρεση των πραγμάτων, που αφορά τις δραστηριότητες των ανθρώπων, τον χώρο, το χρόνο, όπως επίσης και τις έννοιες και τους τρόπους πρόσληψης του κόσμου. Πρόκειται για μια διαίρεση που διαπερνά όλο το φάσμα της δράσης και του επιστητού και βασίζεται στη θεμελιώδη, αλλά αυθαίρετη, αντίθεση αρσενικό/θηλυκό. Η βασική αυτή αντίθεση εφαρμόζεται παντού και παράγει ένα σύστημα ομόλογων αντιθέσεων που μεταφράζεται σε μια κατά φύλο κατανομή των δραστηριοτήτων και των εννοιών. Μέσω των κυρίαρχων σχημάτων σκέψης, που βασίζονται στις παραπάνω έμφυλες εννοιολογικές αντιθέσεις και εφαρμόζονται στην αλληλεπίδραση των υποκειμένων με την κοινωνική πραγματικότητα, οι έμφυλες διαφορές αποτελούν αντικείμενο προσδοκίας αλλά και αναγνώρισης. Επειδή οι προλήψεις, όπως τις ονομάζει ο Bourdieu, επιβεβαιώνονται συνεχώς από την κοινωνική πραγματικότητα, που διαπερνάται από έμφυλες αντιθέσεις, η κοινωνική διάσταση της αντρικής κυριαρχίας δεν είναι εύκολα ορατή, ενώ η φυσική προέλευση των διαιρέσεων και των ανισοτήτων παρουσιάζεται ως κάτι το αυτονόητο: αυτά τα καθολικής εφαρμογής σχήματα σκέψης καταγράφουν ως διαφορές φύσης, εγγεγραμμένες στην αντικειμενικότητα, αποκλίσεις και διακριτικά χαρακτηριστικά (στο σωματικό επίπεδο, παραδείγματος χάρη) στην ύπαρξη των οποίων συμβάλλουν, ενώ ταυτοχρόνως τα «φυσικοποιούν» εγγράφοντας τα σε ένα σύστημα διαφορών, που όλες φαινομενικά είναι εξίσου φυσικές (Bourdieu, 2007: 41).

Η αντρική κυριαρχία, λοιπόν, εγγράφεται στις αντικειμενικές δομές, αλλά εγγράφεται επίσης και στις γνωστικές δομές- προϊόν της σχέσης με τις αντικειμενικές

δομές - μέσα από μια σειρά κατηγοριοποιήσεων, ταξινομήσεων, αντιθέσεων, που τελικά μεταφράζονται σε αντιθέσεις - ανισότητες, αφού πρόκειται για ταξινομήσεις που συνδέονται με την πρόσβαση και την κατοχή διαφόρων μορφών κεφαλαίου και πρωτίστως συμβολικού. Έτσι, το αντρικό πάντοτε υπερτερεί του γυναικείου. Σήμερα, μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Bourdieu, παρατηρείται μια μετατόπιση από παλαιότερες μορφές έμφυλων αντιθέσεων που διαχώριζαν ξεκάθαρα το αντρικό από το γυναικείο μέσω του άμεσου αποκλεισμού του κάθε φύλου από τους χώρους, τις δραστηριότητες, τα συναισθήματα και τα «γνωρίσματα» του άλλου φύλου σε νέες μορφές έμφυλων εσωτερικών αντιθέσεων στο πλαίσιο διάφορων κοινωνικών δραστηριοτήτων και χώρων, όπου το κάθε φύλο δεν αποκλείεται αυτόματα, απλά και μόνο επειδή ο τόπος αυτός ανήκει καταστατικά στο άλλο φύλο. Οι παλιές διαίρεσεις δίνουν τη θέση τους σε ζευγάρια νέων αντιθέσεων και κατ' αυτόν τον τρόπο η δομή επιβιώνει. Για παράδειγμα στην εργασία, με την είσοδο των γυναικών σε εργασιακούς χώρους που μέχρι πριν μερικές δεκαετίες δεν είχαν τυπική πρόσβαση, διαμορφώνονται νέες ταξινομήσεις που αφορούν τόσο την ιεραρχία και τα «οφέλη» των θέσεων, όσο και το κύρος, την αναγνώριση και γενικότερα τον τρόπο αντίληψης των θέσεων αυτών. Αυτή η διαδικασία εσωτερικής διαφοροποίησης συναντάται και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Παρόλο που παλιότερα αποτελούσε ένα πεδίο στο πλαίσιο του οποίου οι γυναίκες βίωναν ποικίλους αποκλεισμούς, η εκπαίδευση έχει πλέον - με ποσοτικούς όρους - «εκθηλυθεί». Ωστόσο, η αντρική κυριαρχία παραμένει μια πραγματικότητα στην εκπαίδευση, αφού οι άντρες κατέχουν τις θέσεις εξουσίας καθώς και τα επιστημονικά πεδία με το μεγαλύτερο κύρος και τις ευνοϊκότερες προσβάσεις στις διάφορες μορφές κεφαλαίου. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι οι γυναίκες αυτοαποκλείονται από αυτές τις θέσεις και τις επιστήμες είτε, όταν εισέλθουν μαζικά, σημειώνεται μια σχετική υποτίμησή τους. Ο Bourdieu σημειώνει ότι «η αντρική κυριαρχία δεν επιβάλλεται πλέον με την προφάνεια του αυτονόητου» (Bourdieu, 2007: 164).

Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες δεν αποκλείονται αυτόματα, βίαια, άμεσα, χωρίς ανάγκη δικαιολόγησης, από διάφορους «αντρικούς» χώρους και δραστηριότητες, απλώς επειδή είναι γυναίκες. Σύμφωνα με το Bourdieu, οι γυναίκες καταλαμβάνουν τελικά τις υποδεέστερες κοινωνικές θέσεις, για δύο λόγους, που δεν είναι άσχετοι μεταξύ τους, αλλά αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Από τη μια, είναι οι ήδη διαμορφωμένες υπό ένα καθεστώς αντρικής κυριαρχίας αντικειμενικές συνθήκες -

δομές, μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και αποκτούν εμπειρία, δηλαδή κοινωνικοποιούνται, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες. Από την άλλη, είναι οι αντίστοιχες με αυτές τις συνθήκες γνωστικές δομές και αρχές θεώρησης, τις οποίες ασπάζονται και εφαρμόζουν στις γυναίκες οι άλλοι (άντρες και γυναίκες), αλλά και τις οποίες «καλούνται» να εφαρμόσουν οι ίδιες οι γυναίκες στον εαυτό τους και στη δράση τους. Έτσι, οι γυναίκες ουσιαστικά οικειοποιούνται - συχνά με τρόπο μη συνειδητό - τις αρχές μιας κυρίαρχης αντροκρατικής θεώρησης, με αποτέλεσμα να βιώνουν και να αντιλαμβάνονται ως φυσική την κατεστημένη κοινωνική τάξη της αντρικής κυριαρχίας και συχνά να συμμορφώνονται σε αυτή μέσω μιας πρακτικής αυτοαποκλεισμού από τις θέσεις που παραδοσιακά προορίζονται για τους άντρες. Σύμφωνα με τα λόγια του Bourdieu, στην εκπαίδευση, αλλά και στην εργασία, οι γυναίκες προλαμβάνουν κατά κάποιο τρόπο το πεπρωμένο τους, αρνούμενες κατευθύνσεις ή σταδιοδρομίες από τις οποίες είναι σε κάθε περίπτωση αποκλεισμένες, σπεύδοντας προς εκείνες για τις οποίες εντέλει προορίζονται (Bourdieu, 2007: 174).

Στην πραγματικότητα, ο Bourdieu κάνει λόγο για την παραγωγή ενός έμφυλου habitus, δηλαδή έμφυλων προδιαθέσεων της σκέψης και της πράξης, που έχουν ενσωματώσει τα υποκείμενα και που συντηρούν τελικά τις έμφυλες διαφορές. Η σταθερότητα των έξεων γίνεται έτσι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχετικής σταθερότητας στη δομή του κατά φύλο καταμερισμού εργασίας: δεδομένου ότι αυτές οι αρχές μεταβιβάζονται, στην ουσία τους, από σώμα σε σώμα, πέρα από τη συνείδηση και το λόγο, διαφεύγουν σε ένα μεγάλο μέρος τους από το συνειδητό έλεγχο και ταυτοχρόνως από τους μετασχηματισμούς ή τις διορθώσεις. Επιπλέον στο βαθμό που είναι αντικειμενικά εννορηστροωμένες, επιβεβαιώνονται και ενισχύονται αμοιβαία (Bourdieu, 2007: 175).

Ο ρόλος του σχολικού θεσμού και ο μετασχηματισμός της λειτουργίας του αναφορικά με την αναπαραγωγή των έμφυλων διαφορών, είναι για το Bourdieu ο πιο σπουδαίος παράγοντας στην αλλαγή της μορφής της αντρικής κυριαρχίας που παρατηρείται στις μέρες μας. Η διεύρυνση της πρόσβασης των γυναικών στη δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και οι συνακόλουθες αλλαγές στην οικονομική ανεξαρτησία των γυναικών και στη θέση τους στην οικογένεια έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη γυναικεία κατάσταση. Όμως, οι αλλαγές αυτές και η εξίσωση των ευκαιριών δεν πρέπει να συγκαλύπτουν τις ανισότητες που παραμένουν, αν και έχουν αλλάξει μορφή. Η πρόσβαση των γυναικών σε όλους τους



τύπους και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως και η πρόσβαση σε όλα σχεδόν τα επαγγέλματα, ακόμα και στις υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις τους, συνιστούν πρόοδο για τη θέση των γυναικών. Αυτή η πρόοδος, όμως, δεν πρέπει να συγκαλύπτει την αντίστοιχη πρόοδο των αντρών. Ο Bourdieu, μάλιστα, κάνει λόγο για μια δομή των αποστάσεων μεταξύ των φύλων: οι γυναίκες καταλαμβάνουν συνήθως τις ήδη υποτιμημένες θέσεις ή τις θέσεις που βρίσκονται σε παρακμή, ενώ σπάνια καταλαμβάνουν τις σπάνιες και περιζήτητες θέσεις. Καταλαμβάνουν, επίσης, τις χαμηλότερες και προσωρινές θέσεις εργασίας, πλήττονται περισσότερο από την ανεργία και τη μερική απασχόληση και αμείβονται λιγότερο από τους άντρες. Η αναπαραγωγή της απόστασης μεταξύ των φύλων σχετίζεται, σύμφωνα με το Bourdieu, με το παραδοσιακό μοντέλο καταμερισμού μεταξύ αρσενικού και θηλυκού. Οι αλλαγές που μπορεί να συμβαίνουν στην κοινωνική θέση των γυναικών φαίνεται ότι υπακούουν στη λογική αυτού του παραδοσιακού μοντέλου, που οριοθετεί την πρόσβαση των γυναικών στις διάφορες θέσεις εντός των κοινωνικών πεδίων. Δεν προκαλεί, λοιπόν, έκπληξη το γεγονός ότι οι άντρες συνεχίζουν να κυριαρχούν στο δημόσιο χώρο και στο πεδίο της εξουσίας και κυρίως της εξουσίας της οικονομικής παραγωγής, ενώ οι γυναίκες παραμένουν «ταγμένες» στον ιδιωτικό χώρο, καθώς και στις προεκτάσεις του, όπως είναι οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αλλά και στους χώρους της συμβολικής παραγωγής, όπως το καλλιτεχνικό πεδίο (Παναγιωτόπουλος, 2007: 9-28).

Μέσω ποιων διεργασιών, όμως, το παραδοσιακό μοντέλο, οι παλιές δομές επηρεάζουν και κατευθύνουν τις αλλαγές στη θέση της γυναίκας: Οι παραδοσιακές δομές είναι, από τη μια, αντικειμενοποιημένες σε καταρτίσεις και θέσεις εργασίας. Από την άλλη, όμως, καθορίζουν ορισμένες πρακτικές αρχές, αρχές δηλαδή που κατευθύνουν τις πρακτικές τόσο των ίδιων γυναικών όσο και του περιβάλλοντός τους. Οι αρχές αυτές, σύμφωνα με το Bourdieu, συνίστανται στα εξής: α) οι διάφορες λειτουργίες που ταιριάζουν στις γυναίκες αποτελούν προέκταση των οικιακών λειτουργιών (εκπαίδευση, φροντίδα, υπηρεσίες), β) οι γυναίκες δεν επιτρέπεται να έχουν εξουσία πάνω στους άντρες και γ) οι άντρες έχουν το μονοπώλιο του χειρισμού των τεχνικών αντικειμένων και των μηχανών. Το habitus διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στον τρόπο μέσω του οποίου οι αντικειμενικές συνθήκες-συνθήκες αντρικής κυριαρχίας - και οι πρακτικές αρχές που οι συνθήκες αυτές υπαγορεύουν στη δράση των δρώντων υποκειμένων, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του παραδοσιακού μοντέλου έμφυλου καταμερισμού εντός των

διάφορων κοινωνικών πεδίων. Σύμφωνα με το Bourdieu, οι κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας επιβάλλονται έμμεσα μέσω της σωματοποίησης τους. Ως σωματοποίηση, ως ενσωμάτωση της κυριαρχίας, εννοείται η ενσάρκωση των έμφυλων ταυτοτήτων σε έξεις, οι οποίες διαφοροποιούνται σύμφωνα με την κυρίαρχη αρχή διαίρεσης των φύλων και έχουν ως συνέπεια τα έμφυλα υποκείμενα να αντιλαμβάνονται και να βιώνουν τον κόσμο διαφορετικά, σύμφωνα με τις διαφοροποιημένες αυτές έξεις. Η διαφοροποίηση των έξεων πραγματοποιείται μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας κοινωνικοποίησης, η οποία μόνο εν μέρει είναι σκόπιμη και η οποία υλοποιείται σχεδόν μηχανιστικά, ως αποτέλεσμα μιας κοινωνικής τάξης οργανωμένης σύμφωνα με την αρχή της αντροκεντρικής διαίρεσης (Bourdieu, 2007).

Οι έμφυλες κανονικότητες της φυσικής και κοινωνικής τάξης, που είναι αποτέλεσμα της αντροκεντρικής διαίρεσης, εγγράφονται στα σώματα των υποκειμένων ως διαθέσεις, ως προδιαθέσεις δράσης και σκέψης, ως διαφοροποιημένες έμφυλες έξεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται οι κλίσεις, που δεν αποτελούν φυσικές αλλά κοινωνικά κατασκευασμένες και εκμαθημένες προδιαθέσεις. Οι έμφυλες κλίσεις που βρίσκονται σε αντιστοιχία με την έμφυλη κοινωνική πραγματικότητα, συνεπάγονται τον αυτο-αποκλεισμό των αντρών και των γυναικών από χώρους και δραστηριότητες που δεν «ταιριάζουν» στο φύλο τους. Έτσι, παρόλο που καταργούνται τα τυπικά εμπόδια και οι ρητές απαγορεύσεις για την είσοδο των γυναικών σε διάφορους κοινωνικούς χώρους, το έμφυλο habitus έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιες οι γυναίκες να αυτοαποκλείονται από τις ευκαιρίες πρόσβασης στους συγκεκριμένους χώρους. Ο Bourdieu, όμως, δε βλέπει τις γυναίκες μονοδιάστατα, ως μια ιδιαίτερη, δηλαδή, κοινωνική κατηγορία που μένει ανεπηρέαστη από τις ταξικές και άλλες κοινωνικές αντιθέσεις. Σαφώς επισημαίνει ότι οι γυναίκες έχουν ένα κοινό σημείο μεταξύ τους, ότι διαχωρίζονται από τους άντρες μέσω ενός αρνητικού συμβολικού συντελεστή, ο οποίος ...επηρεάζει όλα όσα είναι και όσα κάνουν, και ο οποίος βρίσκεται στη βάση ενός συστηματικού συνόλου ομολογων διαφορών (Bourdieu, 2007: 171).

Από την άλλη, όμως, τονίζει ότι οι γυναίκες ανήκουν ταυτόχρονα σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, που τις διαχωρίζουν μεταξύ τους. Έτσι οι γυναίκες μπορεί να καταλαμβάνουν διαφορετικές ταξικές θέσεις, αλλά και πολιτισμικά διαφορετικές θέσεις, όπως, για παράδειγμα, αναφορικά με τη φυλή ή την εθνότητα, στην οποία ανήκουν. Οι ταξινομήσεις αυτές, σύμφωνα με το Bourdieu, διαπλέκονται με την κοινωνική κατηγορία φύλο και επηρεάζουν τις εμπειρίες και τις δυνατότητες

πρόσβασης των γυναικών στις διάφορες θέσεις των κοινωνικών πεδίων. Όπως επισημαίνεται, οι γυναίκες παραμένουν διαχωρισμένες μεταξύ τους λόγω των οικονομικών και πολιτισμικών διαφορών που επηρεάζουν μεταξύ άλλων τον αντικειμενικό και υποκειμενικό τρόπο τους να υφίστανται και να βιώνουν την αντρική κυριαρχία (Bourdieu, 2007: 171).

Ωστόσο, η δομή της αντρικής κυριαρχίας, ως υπέρτατη αρχή, «ενώνει» τις διαφοροποιημένες - λόγω ταξικών ή πολιτισμικών διαφορών - σχέσεις των γυναικών με τον κοινωνικό κόσμο. Σύμφωνα με το Bourdieu, ακόμη και οι γυναίκες που κατέχουν προνομιούχες κοινωνικές θέσεις είναι δύσκολο να υπερβούν τα εμπόδια της έμφυλης τάξης. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η αντρική κυριαρχία δεν οριοθετεί μόνο τη δράση, τις κλίσεις και τις επιλογές των γυναικών. Οι άντρες μπορεί να καρπώνονται τα οφέλη της αντρικής κυριαρχίας, αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι η αντρική κυριαρχία είναι μια σχέση κυριαρχίας που επιβάλλεται από τους άντρες στις γυναίκες σκόπιμα και συνειδητά. Αντίθετα, η δομή της αντρικής κυριαρχίας οριοθετεί τη δράση και των δύο μερών της σχέσης, δηλαδή και των κυριαρχούμενων γυναικών, αλλά και των κυρίαρχων αντρών. Ο Bourdieu συμμερίζεται εδώ την άποψη του Marx για κυρίαρχους που είναι «κυριαρχούμενοι από την κυριαρχία τους» (Bourdieu, 2007: 133).

Όπως μέσω μιας διαρκούς κοινωνικοποίησης οι γυναίκες «εκθιλύνονται», αποκτούν ένα habitus που τις προσανατολίζει σε ένα συγκεκριμένο - «γυναικείο», «αδύναμο», υποταγμένο - πλαίσιο δράσης και σκέψης, έτσι και οι άντρες διαμορφώνουν αντίστοιχα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τον κοινωνικό κόσμο ένα «αντρικό» habitus, μια προδιάθεση και μια ετοιμότητα για να δρουν, να σκέφτονται, να βιώνουν συναισθήματα με τρόπο «αντρικό», «κυρίαρχο» και «ισχυρό». Η διαδικασία αυτή της έμφυλης διαφοροποίησης των έξεων συνιστά καταρχήν μια έμφυλη διαφοροποίηση των σωμάτων, που αποτελεί και τη βάση μιας ευρύτερης διαφοροποίησης όλων των εκφάνσεων της υποκειμενικότητας. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Bourdieu.

«Η αρρενοποίηση του αντρικού σώματος και η εκθύλυνση του γυναικείου, εργασίες τεράστιες και κατά μία έννοια χωρίς τέλος, που απαιτούν σχεδόν πάντα σημαντική δαπάνη χρόνου και κόπου – το δίχως άλλο σήμερα περισσότερο από ποτέ- καθορίζουν μια σωματοποίηση της σχέσης κυριαρχίας, που κατ' αυτόν τον τρόπο φυσικοποιείται. Μέσω της

εκπαίδευσης των σωμάτων επιβάλλονται οι πιο θεμελιώδεις διαθέσεις, εκείνες που δημιουργούν ταυτοχρόνως την τάση και την ικανότητα να εισέλθει κάποιος στα πιο ευνοϊκά για την εκδίπλωση του αντρισμού κοινωνικά παιχνίδια: στην πολιτική, στις επιχειρήσεις, στην επιστήμη κτλ» (Bourdieu, 2007: 113).

Όπως έχει επισημανθεί (Adkins & Mottier, 2002: 345-359), με το έργο της Αντρικής Κυριαρχίας ο Bourdieu αναπληρώνει ως ένα βαθμό την απουσία του φύλου ως κατηγορίας συστηματικής ανάλυσης στο ως τότε έργο του. Παρά την πολύπλευρη κριτική που έχει ασκηθεί από διάφορες φεμινιστικές οπτικές στο συγκεκριμένο έργο, προτείνεται η κριτική αξιοποίηση των ιδεών και των εννοιών που χρησιμοποίησε ο Bourdieu για να εξηγήσει την αναπαραγωγή της έμφυλης ανισότητας (Adkins & Skeggs, 2004: 3-18). Για παράδειγμα, η Arnot (2004) σχολιάζοντας την έννοια του habitus επισημαίνει ότι η συγκεκριμένη έννοια συνδέει διαλεκτικά το αντικειμενικό με το υποκειμενικό και το κοινωνιολογικό με το ψυχαναλυτικό στην προσπάθεια περιγραφής της διαδικασίας απόκτησης του κοινωνικού φύλου αποφεύγοντας μάλιστα τόσο το βιολογικό ντετερμινισμό όσο και την καθαρά ιδεολογική ανάλυση. Υποστηρίζει, μάλιστα, ότι η έννοια του habitus αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης, της αγωγής με την ευρύτερη έννοια, και ότι μπορεί να αποτελεί μια απάντηση στο πώς τα αγόρια και τα κορίτσια μαθαίνουν να είναι, να δρουν και να επιλέγουν διαφορετικά.

### Κεφάλαιο 3 Παράγοντες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας

Σε όλες τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις επισημαίνεται ο ρόλος της κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και της έκφρασης φύλου (Κογκίδου, 2004). Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης διαδραματίζουν όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης, όμως η οικογένεια και το σχολείο έχουν καθοριστικό ρόλο. Επίσης το παιχνίδι ως μια βασική παιδική δραστηριότητα συμβάλλει στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία ξεκινά πριν από τη γέννηση του παιδιού. Είναι γεγονός, ότι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του (Μαραγκουδάκη, 1995: 240-250). Πριν από την έλευση του παιδιού στον κόσμο ακόμη, οι γονείς του έχουν διαμορφώσει ήδη ολοκληρωμένες απόψεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του φύλου του. Έτσι η γλωσσική και η μη γλωσσική συμπεριφορά τους (γλωσσικό ύφος, τόνος φωνής, χαμόγελο, επιβράβευση, επίπληξη, χάρδια) είναι διαφοροποιημένη και προσαρμοσμένη στο φύλο του παιδιού. Η διαφοροποίηση αυτή που συστηματο-ποιείται και τονίζεται όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου καθώς το παιδί αναπτύσσεται, εφαρμόζεται ακόμη και στον περιβάλλοντα χώρο, στα ενδύματα, στα παιχνίδια και στα αντικείμενα που περιβάλλουν το νέο άτομο από τις πρώτες ημέρες της ζωής του (Woods & Hammersley, 1994: 132).

Τα πρώτα σημεία διαφοροποιημένης αντιμετώπισης του παιδιού από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον εντοπίζονται στην κουβερτούλα–ροζ ή γαλάζια – που αγκαλιάζει το βρέφος αμέσως μετά τη γέννησή του. Στη συνέχεια η διαφοροποίηση επεκτείνεται στα ενδύματά του που το χρώμα τους επιλέγεται με αυστηρά έμφυλα κριτήρια (Στρατηγάκη, 2007: 66).

Στην ηλικία των 1 1/2-2 1/2 ετών, το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίσει το φύλο στον εαυτό του και στους άλλους ανθρώπους. Μπορεί εύκολα να απαντήσει στην ερώτηση αν είναι αγόρι ή κορίτσι. Προς το τέλος αυτού του σταδίου, αρχίζει να αναπτύσσεται και η ικανότητα του παιδιού να επιλέγει και να εκδηλώνει τις συμπεριφορές και τους ρόλους που θεωρεί ότι αρμόζουν στο φύλο του (Μπονώτη, 1999: 20). Στο δεύτερο στάδιο, της σταθερότητας, που αντιστοιχεί στην ηλικία των

3-4 χρονών, το παιδί αρχίζει να κατανοεί ότι οι άνθρωποι διατηρούν το ίδιο φύλο σε όλη τη ζωή τους. Επομένως, μια ερώτηση που θα μπορούσε να απαντηθεί από ένα παιδί αυτής της ηλικίας είναι π. χ. θα γίνεις μπαμπάς ή μαμά; (Μπονώτη, 1999:20). Στο τελευταίο στάδιο, της μονιμότητας (6-7 ετών), αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι το φύλο δεν επηρεάζεται από αλλαγές στην εξωτερική εμφάνιση. Άρα, σ' αυτό το στάδιο το παιδί είναι ικανό να απαντήσει σωστά στην ερώτηση π. χ. εάν ένα αγόρι βάλει φούστα θα γίνει κορίτσι; (Μπονώτη, 1999: 21).

Ο Nicholson (1993) με το πείραμα «Μάρκος - Μαίρη»<sup>2</sup> κατέδειξε την επιρροή που ασκούν τα στερεότυπα στην ανατροφή των παιδιών καταλήγοντας κατ' επέκταση σε διαφοροποιημένη, άνιση κοινωνικοποίηση των φύλων. Η διαφοροποίηση εγγράφεται και συσσωρεύεται αθροιστικά στην προσωπικότητα του παιδιού διαμορφώνοντας έμφυλες κατηγορίες. Το παιδί εξάλλου έχοντας στα πρώτα χρόνια της ζωής του ως πρότυπα συμπεριφοράς και μίμησης τους γονείς του, ταυτίζεται μ' αυτούς και οικειοποιείται το σύστημα αξιών της οικογένειάς του. Η κοινωνικοποίηση ωστόσο είναι «μια αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία η νέα γενιά όχι μόνο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις» (Πυργιωτάκης, 1998: 6) και συχνά το παιδί αντιδρά. Όλες αυτές οι πρακτικές συντελούν έτσι ώστε το παιδί να συνειδητοποιήσει την έμφυλη ταυτότητά του και να κοινωνικοποιηθεί μέσω άρρητης αλλά και ρητής πίεσης με διαφορετικό τρόπο από τα άτομα του αντίθετου φύλου. Συχνά δέχεται πίεση κι απ' το περιβάλλον των συνομηλίκων του (peerpressure) στην οποία άλλοτε ενδίδει κι άλλοτε αντιδρά σθεναρά (Arnot, 2004).

Στη συνέχεια κατά τη διάρκεια της φοίτησης σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ενισχύονται οι εγγραφές της οικογένειας και συντελείται πληρέστερη κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση του έμφυλου ρόλου του νέου ατόμου. Υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του θέματος και εξετάζουν το ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο ως φορέας παροχής διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών (Arnot, 1999· Delamont, 1990· Weinrick, 1991· Walkerdine, 2013), με πιο σημαντικές αυτές της Walkerdine σε νηπιαγωγεία της Μεγάλης Βρετανίας.

---

<sup>2</sup> Το ίδιο μωρό παρουσιάστηκεεναλλάξ σε ενήλικες ως Μάρκος ή Μαίρη ντυμένο με γαλάζια ή ροζ ενδύματα αντίστοιχα. Οι χαρακτηρισμοί που του αποδόθηκαν κατά περίπτωση διέφεραν ριζικά και οι ενήλικες προέβαλλαν ασυνείδητα τις επικρατούσες στερεοτυπικές αντιλήψεις για κάθε φύλο.

Στο πλαίσιο του σχολείου η επιθυμητή συμπεριφορά που επιδιώκεται η κατάκτησή της και η μελλοντική επανάληψή της στοχεύει στη δόμηση και την επιτέλεση του αντρισμού, ο οποίος «συνδέεται με πολύπλοκο τρόπο με την πρόσκτηση υψηλού κύρους μέσα στην ομάδα των συνομήλικων συμμαθητών». Η υλοποίηση αυτού του στόχου επιτυγχάνεται με την ενασχόληση με «τη σωματική αγωγή και τον αθλητισμό όπως εκφράζονται μέσω του σώματος και συνδέονται με την ηγεμονική μορφή αντρισμού». Τα αγόρια αποδίδουν μεγάλη σημασία στο σώμα, το θεωρούν «φορέα της αντρικής αξίας», «εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξή του» και «αυτοπροσδιορίζονται μέσα από σωματικές πρακτικές». Επιπρόσθετα δίνεται βαρύτητα στη θαρραλέα αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική ζωή, στην επίδειξη δυναμισμού και αποφασιστικότητας, στην εντιμότητα, στην ευθύτητα, στην τραχύτητα, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων. Αντίθετα στην περίπτωση των κοριτσιών επιζητείται η δόμηση θηλυκότητας και η επιθυμητή συμπεριφορά τους συνίσταται στην επίδειξη τρυφερότητας, δημιουργικότητας, φαντασίας, ορθολογισμού, ενδοτικότητας και ήρεμης γλωσσικής εκφοράς (Swain, 2004: 182-183).

Η τάση που κυριαρχεί γενικά τόσο στους κόλπους της οικογένειας όσο και στα πλαίσια του σχολείου είναι η προσπάθεια για απόλυτη «ευθυγράμμιση» του βιολογικού με το κοινωνικό φύλο. Τα παιδιά πρέπει να επιδεικνύουν συνεχώς το κοινωνικό τους φύλο, δηλαδή την αρσενική ή θηλυκή τους ουσία, στην οποία μυούνται και εκπαιδεύονται από τη στιγμή της γέννησής τους και συνήθως το κοινωνικό εναρμονίζεται με το βιολογικό φύλο χωρίς όμως να συμπίπτει πάντοτε απαραίτητα μ' αυτό. Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχει «ευθυγράμμιση» του βιολογικού φύλου με το κοινωνικό καθώς ορισμένα άτομα παρουσιάζουν διαβαθμίσεις οικείων χαρακτηριστικών (π.χ. ορμονών) με αποτέλεσμα το βιολογικό τους φύλο να μην ταυτίζεται με το κοινωνικό (Swain, 2004: 185).

### **3.1 Ο ρόλος της οικογένειας στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας**

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το παιδί μέσα στους κόλπους της οικογένειάς του ενστερνίζεται τις πρώτες αρχές σχετικά με τον έμφυλο ρόλο του ακόμα και πριν τη γέννηση του (Μισέλ, 1981).

Στην οικογένεια από τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί αρχίζει τη διαδικασία ταύτισης του με το φύλο του και η μάθηση της κατάλληλης για το κάθε φύλο συμπεριφοράς μέσα από το μηχανισμό της μίμησης. Τα παιδιά μιμούνται τους σημαντικούς «άλλους» της ζωής τους (γονείς, μεγαλύτερα αδέρφια, δασκάλους αργότερα) ενώ φαίνεται ότι στην προσπάθεια τους να κερδίσουν τη μεγαλύτερη δυνατή επιβράβευση από τους γονείς, τείνουν να μιμούνται πρότυπα του δικού τους φύλου, πράγμα που τους προσφέρει και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994). Στη διαδικασία αυτή της κοινωνικοποίησης, πολύ σημαντικό ρόλο παίζει η αντίδραση των γονέων απέναντι στη συμπεριφορά του παιδιού τους, αφού αυτό που επιδιώκει το παιδί είναι η αποδοχή και η επιβράβευση από τους γονείς και το περιβάλλον και γι αυτό το λόγο αποφεύγει συμπεριφορές που θεωρούνται «ακατάλληλες» για το φύλο του, ενώ αντίθετα επιδιώκει τη συμπεριφορά που είναι σύμφωνη με τα ισχύοντα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1994).

Μέσω της κοινωνικοποίησης αλλά και μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν το οικογενειακό περιβάλλον, το παιδί διαμορφώνει μια αντίληψη αυτού που θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό ή μη αποδεκτό. Η μετάδοση αυτών των αξιών, κανόνων και μορφών συμπεριφοράς που συνδέονται με το φύλο από την οικογένεια στο παιδί γίνεται τόσο από μεθοδευμένη και συνειδητή προσπάθεια των ατόμων όσο και «ασυναίσθητα», χωρίς οι ίδιοι να το καταλάβουν (Τσαούσης, 1985).

Οι γονείς συχνά διαφοροποιούν τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις προσδοκίες τους για τα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο των τελευταίων, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην έμφυλη κοινωνικοποίησή τους, που έχει ως αποτέλεσμα τα αγόρια και τα κορίτσια να αναπτύσσουν συχνά διαφορετικές «ικανότητες» και «κλίσεις» και να προσανατολίζονται σε διαφορετικές «επιλογές» ζωής (Μαραγκουδάκη, 1995· Coltrane, 2000). Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς ενθαρρύνουν τα αγόρια και τα κορίτσια σε διαφορετικού είδους δραστηριότητες και παιχνίδια. Τα αγόρια ενθαρρύνονται συνήθως να παίζουν με «δυναμικότερα» παιχνίδια, δηλαδή παιχνίδια κατασκευών ή μηχανικά, και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν έντονη σωματική κίνηση. Αντίθετα, τα κορίτσια συνήθως αποθαρρύνονται από έντονες σωματικές δραστηριότητες και παροτρύνονται να παίζουν κυρίως με κούκλες, «κουζινικά», τον εξοπλισμό της «νοσοκόμας» ή το «σετ κομμωτικής», δηλαδή παιχνίδια που παραπέμπουν στους παραδοσιακούς



ρόλους της γυναίκας ως μητέρας και νοικοκυράς καθώς και σε λιγότερο καταξιωμένα επαγγέλματα, όπως εκείνα της νοσοκόμας ή της κομμώτριας (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Επίσης, τα αγόρια ενθαρρύνονται περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια να ασχολούνται με τους Η/Υ και να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια (Κορδάκη & Τσαγαλά, 2007). Η διάκριση αυτή συμβάλλει στη διαμόρφωση του έμφυλου «ψηφιακού χάσματος», το οποίο αποτρέπει τα κορίτσια από την επιλογή κλάδων σπουδών που σχετίζονται με τους Η/Υ και το οποίο θεωρείται συνέχεια του έμφυλου χάσματος που παρατηρείται στις Θετικές Επιστήμες και τα Μαθηματικά (Σολομωνίδου, Παπαστεργίου & Τασιός, 2007).

Σε ό,τι αφορά, τα Μαθηματικά, οι απόψεις που κυριαρχούν μεταξύ των γονέων για τις ικανότητες και τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών είναι συχνά διαφορετικές, ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Έτσι, τα Μαθηματικά θεωρείται ότι ταιριάζουν περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Οι ικανότητες των αγοριών αξιολογούνται ως ανώτερες και οι επιδόσεις τους αποδίδονται συνήθως σε ένα έμφυτο ταλέντο για τα μαθηματικά. Αντίθετα, οι ικανότητες των κοριτσιών θεωρούνται κατώτερες από εκείνες των αγοριών και οι υψηλές επιδόσεις τους αποδίδονται στην προσπάθεια και όχι στο ταλέντο τους (Räty, 2002). Οι ίδιοι οι γονείς, δηλαδή, αποθαρρύνουν άμεσα ή έμμεσα τα κορίτσια από την επιλογή κλάδων σπουδών που συνδέονται με τα Μαθηματικά. Εκτός, όμως, από τις διαφορετικές αντιλήψεις για τις ικανότητες των αγοριών και των κοριτσιών, οι γονείς έχουν συχνά διαφορετικά σχέδια και προτιμήσεις και για τις επαγγελματικές επιλογές των αγοριών και των κοριτσιών, συμβάλλοντας έτσι στη έμφυλη διαφοροποίηση των επιλογών κλάδου σπουδών. Παρόλο που οι γονείς συνήθιζαν παλιότερα να επενδύουν λιγότερο στη μόρφωση των κοριτσιών από ό,τι στη μόρφωση των αγοριών, η κατάσταση έχει πλέον αλλάξει και οι γονείς επενδύουν συνήθως εξίσου στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το φύλο (Jacobs: 1996· David et al, 2003). Ωστόσο, οι απόψεις τους για το κατάλληλο για τα παιδιά τους επάγγελμα ακολουθούν συνήθως τα έμφυλα παραδοσιακά πρότυπα για τους ρόλους των φύλων, επηρεάζοντας πιθανόν κατ' αυτόν τον τρόπο τις επιλογές του κλάδου σπουδών από μέρους των αγοριών και των κοριτσιών. Όπως έχει διαπιστωθεί, οι γονείς προτιμούν συχνά παραδοσιακά «γυναικεία» επαγγέλματα για τα κορίτσια, όπως εκείνο των εκπαιδευτικών, ενώ γενικότερα επιθυμούν για τα κορίτσια μια θέση εργασίας που να εξασφαλίζει σταθερό ωράριο και τη δυνατότητα συμβιβασμού των επαγγελματικών υποχρεώσεων με τη φροντίδα της οικογένειας και τις ευθύνες του νοικοκυριού

(Μπουρνούδη & Ψάλτη: 1997· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, κ.ά.: 2003). Μια τέτοια αντίληψη, μάλιστα, φαίνεται ότι κυριαρχεί περισσότερο στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα παρά στα μεσαία και ανώτερα (Evans, 2009).

Εξάλλου, όπως τονίζει η Arnot (2006), η επίδραση της κοινωνικής τάξης παραμένει καθοριστική για την εκπαιδευτική και επαγγελματική σταδιοδρομία των γυναικών. Οι αξίες του «αντρισμού» και της «θηλυκότητας» διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, με αποτέλεσμα οι οικογένειες να επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις επιλογές αντρών και γυναικών που έχουν παρόμοια κοινωνικοοικονομική προέλευση. Η επίδραση αυτών των έμφυλων ταξικών αξιών είναι ιδιαίτερα σημαντική στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπου το μοντέλο των ατομικών επιλογών έχει ουσιαστικά επικρατήσει στη διαδικασία αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, μεταμορφώνοντας το κοινωνικό πεπρωμένο σε «ατομική επιλογή». Έτσι, οι αξίες της θηλυκότητας που κυριαρχούν στη μεσαία τάξη, όπου οι γυναίκες πλέον καλούνται να διασφαλίσουν την κοινωνική τους θέση μέσω της εργασίας και όχι μέσω του γάμου, όπως παλιότερα, δεν τις αποκλείουν πια από την Ανώτατη Εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, αλλά συμβάλλουν στον προσανατολισμό τους σε διακριτούς επιστημονικούς κλάδους σπουδών και επαγγέλματος από εκείνους των αντρών. Από την άλλη, οι γυναίκες των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων τείνουν να ενστερνιστούν τις αξίες της οικονομικής ανεξαρτησίας και αυτοδιάθεσης των γυναικών των ανώτερων τάξεων. Ωστόσο, οι αξίες που αφορούν το ρόλο τους στο γάμο και την οικογένεια παρουσιάζονται περισσότερο αντιφατικές, ενώ το υλικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο είναι ιδιαίτερα περιορισμένο, με αποτέλεσμα να κατευθύνονται συνήθως σε παραδοσιακούς γυναικείους κλάδους σπουδών και εργασίας (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

### **3.2 Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας**

Το σχολείο, θεωρείται ο σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Με την είσοδο του στο σχολείο, το παιδί απομακρύνεται από το κλειστό περιβάλλον της οικογένειας, ενώ αρχίζει να αναλαμβάνει ευθύνες. Παράλληλα, αρχίζει σιγά - σιγά να «ανεξαρτητοποιείται» από την οικογένειά του, απουσιάζοντας

αρκετές ώρες από αυτήν. Μέχρι τη στιγμή αυτή, το παιδί δεν έχει ξεκαθαρίσει ακόμα μέσα του ποιες μορφές συμπεριφοράς είναι αποδεκτές από την κοινωνία και ποιες όχι. Το σχολείο θα του «διδάξει» θεσμούς, κανόνες και αξίες, ώστε να μπορέσει μέσα του να διαχωρίσει το καλό από το κακό, το πρόπον από το μη πρόπον. Το σχολείο μεταβιβάζει κοινές αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή την κοινή πολιτισμική κληρονομιά, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, αλλά και στην αναπαραγωγή του συστήματος. Είναι το μέσο που συμβάλλει στην πειθάρχηση του υποκειμένου και παράλληλα στον έλεγχο της δράσης του (Τσαούσης, 1985). Σύμφωνα με τον Τσαούση (1985) το σχολείο, μεταδίδει στο παιδί τα θεμελιώδη στοιχεία της κουλτούρας, τα οποία έχουν αναπτυχθεί στη συγκεκριμένη κοινωνία, παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα διεύρυνσης των φιλικών του σχέσεων, επιτρέπει στο παιδί τη διερεύνηση και άλλων σημαντικών προσώπων που είναι αναγκαία για την κοινωνικοποίησή του, παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να μάθει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και συγκροτείται το κοινωνικό σύστημα, διδάσκει το ομαδικό πνεύμα το οποίο στηρίζεται σε ένα γενικά αποδεκτό σύστημα αρχών, δημιουργεί για το παιδί μια «ομάδα ηλικίας», η οποία δρα καταλυτικά στον προσανατολισμό του, καθώς αποτελείται από άτομα της ίδιας ηλικίας με κοινά προβλήματα και ενδιαφέροντα.

Η κοινωνικοποίηση του ρόλου των δύο φύλων αρχίζει μέσα στην οικογένεια και συνεχίζεται μέσα στο σχολείο. Πράγματι τα πρότυπα των έμφυλων ρόλων έχουν ήδη περάσει στο παιδί κατά την προσχολική ηλικία από την οικογένεια και έτσι όταν το παιδί εισαχθεί στο σχολείο έχει ήδη διαμορφωθεί η έμφυλη ταυτότητα του (Πριοβόλου, 2010). Το σχολείο είναι ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης των δύο φύλων (Κανταρτζή, 1996). Το σχολείο, πέρα απ' την υποχρέωσή του να διδάσκει ακαδημαϊκές γνώσεις, λειτουργεί και ως κοινωνικός οργανισμός μεταδίδοντας στους μαθητές πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, νόρμες και απόψεις, λειτουργώντας δηλαδή ως φορέας κοινωνικοποίησης. Στα πλαίσια αυτής της λειτουργίας και μέσα απ' την εκπαιδευτική διαδικασία το σχολείο μεταβιβάζει στους μαθητές και πολλές πληροφορίες που έχουν σχέση με τον ρόλο του φύλου, καθώς και τις μορφές συμπεριφοράς και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος που συνδέονται με το ρόλο αυτό.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονη κινητικότητα στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας και έχουν αυξηθεί κατακόρυφα οι μελέτες που αναφέρονται σε θέματα εκπαίδευσης και έμφυλων σχέσεων ενώ η σχετική βιβλιογραφία που

συσσωρεύεται τα τελευταία χρόνια με αλματώδεις ρυθμούς παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον (Αλτάνη, 1994· Altani, 1995· Arnot, 1986· Αρχάκης, 2002· Delamont, 1990· Παπαζαχαρίου, 2002· Swain, 2004· Swann & Graddol 1995· Walkerdine, 1981 & 1985). Τα πορίσματα αυτών των ερευνών κάνουν λόγο για το ρόλο του σχολείου ως φορέα διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης των αγοριών και των κοριτσιών και διαπιστώνουν ότι ακόμα και σήμερα στις αρχές του 21ου αιώνα το σύγχρονο σχολείο φέρει σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τη διατήρηση και την ενίσχυση των στερεοτύπων που σχετίζονται με τη θηλυκότητα και τον αντρισμό. Η έμφυλη διαφορά τονίζεται και υπενθυμίζεται συνεχώς στα παιδιά στα πλαίσια του εκπαιδευτικού θεσμού και όλη η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται απ' αυτήν. Η Delamont (1990) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι «πάνω σε πλήθος έμφυλες συμβολικές αντιθέσεις χτίζεται στο σχολείο η ιδεολογία της διαφοράς, που εδραιώνει και την ιεράρχηση ανώτερος - κατώτερη» (Φρειδερίκου & Φολερού 2004: 33).

Η διεθνής βιβλιογραφία και η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία έχει δείξει ότι το σχολείο εξακολουθεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες αναπαραγωγής της ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα. Και το κάνει αυτό όχι από μόνο του, αλλά σε συνδυασμό με τους ρόλους που διαδραματίζουν η οικογένεια και όλο το πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο της κοινότητας. Οι αντιλήψεις για την ανισότητα των φύλων κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατευθύνονται στα πλαίσια φανερών ή συγκαλυμμένων επιρροών και επιδράσεων, στη διαμόρφωση διαδικασιών μετάβασης που συντελούν ευρύτατα στην αναπαραγωγή των υπαρχουσών διακρίσεων των φύλων (Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1993).

Η έμφυλη ταυτότητα στο σχολείο διαμορφώνεται μέσα από άτυπες και τυπικές διαδικασίες. α) το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και κυρίως τα σχολικά εγχειρίδια, β) το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», γ) τη δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών, δ) τις σχολικές κατευθύνσεις και τον επαγγελματικό προσανατολισμό που «υποδεικνύει» το σχολείο ανάλογα με το φύλο του παιδιού, ε) τη συμπεριφορά και τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού και στ) την κατανομή των εκπαιδευτικών σε θέσεις και ειδικότητες ανάλογα με το φύλο τους (Θάνος & Μπούνα, 2016· Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1992).

Τα σχολικά εγχειρίδια ως τυπική διαδικασία διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας, αναπαριστούν τους άντρες και τις γυναίκες, στις πρακτικές των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς και στην έμφυλη

ιεραρχική δομή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, που εκτός του ότι συνιστά ένα πεδίο έμφυλης ανισότητας καθεαυτό, επιπλέον υποδεικνύει στους μαθητές και τις μαθήτριες μια άνιση εργασιακή δομή ως προς το φύλο. Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων έχει οδηγήσει στη διαπίστωση ότι το περιεχόμενο της επίσημης σχολικής γνώσης συχνά «εκμηδενίζει» συμβολικά τις γυναίκες, τις τοποθετεί σε κατώτερη θέση στη μισθωτή εργασία και δίνει υπερβολική έμφαση στη σύνδεση της γυναίκας με την οικογενειακή ζωή (Arnot, 2006). Πολλές έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια καταλήγουν στο βασικό συμπέρασμα ότι το περιεχόμενο και η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων παρουσιάζουν την εικόνα μιας κοινωνίας που κυριαρχείται από πατριαρχικές αξίες, από το διαχωρισμό της «γυναικείας» οικιακής σφαίρας από την αντρική «δημόσια» σφαίρα και από ξεχωριστούς κοινωνικούς ρόλους και διαφορετικά πρότυπα συμπεριφοράς, ικανοτήτων και συμμετοχής στην εργασία, την οικογένεια και την πολιτική μεταξύ αντρών και γυναικών. Ακόμη, η παρουσία των γυναικών στην κοινωνία, την ιστορία και την επιστήμη αποσιωπάται ή εμφανίζεται περιθωριοποιημένη, χωρίς μάλιστα να γίνεται αναφορά στα κοινωνικο-ιστορικά αίτια της περιθωριακής θέσης των γυναικών, προβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο μία εικόνα κατωτερότητας των γυναικών και του «γυναικείου»<sup>3</sup>. Η παραπάνω διαπίστωση αφορά τα σχολικά εγχειρίδια σχεδόν στο σύνολό τους, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις μεταξύ τους στη συχνότητα, την ένταση και το είδος των σεξιστικών μηνυμάτων που προβάλλουν. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτό το πεδίο καλύπτουν ένα μεγάλο μέρος των σχολικών εγχειριδίων: τα γλωσσικά εγχειρίδια του δημοτικού (Φραγκουδάκη, 1979· Φρειδερίκου, 1995· Αναγνωστοπούλου, 1997· Κανατσούλη, 1997· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1993) τα βιβλία Ιστορίας του δημοτικού (Λαμπροπούλου-Γεωργουλέα, 1989)· τα βιβλία των Μαθηματικών του δημοτικού (Ματσαγγούρας, 1982· Κανταρτζή, 2003)· τα βιβλία Φυσικής του δημοτικού και γυμνασίου (Παντίσκα, κ.ά., 1997)· τα βιβλία Ιστορίας και Κοινωνιολογίας του λυκείου (Αθανασιάδου & Πετρίδου, 1997)· τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του λυκείου (Λόππα-Γκουνταρούλη, 1996). Από το παραπάνω σεξιστικό μοτίβο δεν εξαιρούνται ούτε τα βιβλία που απευθύνονται σε

---

<sup>3</sup> Η σημασία του σεξιστικού λόγου που εκφράζεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, αν ληφθεί υπόψη η κυριαρχία του μοναδικού, υποχρεωτικού συγγράμματος για κάθε μάθημα, στο οποίο συνήθως επικεντρώνεται η διδασκαλία και η αξιολόγηση (Φρειδερίκου: 1995).

παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα οποία χρησιμοποιούνται συχνά στο νηπιαγωγείο (Μαραγκουδάκη, 1995)<sup>4</sup>.

Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας αποτελεί και το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Σε αντίθεση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» δεν σχεδιάζεται και προκύπτει μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων και γενικότερα του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτό κάνει την επιρροή του πιο δυνατή, καθώς δεν συνειδητοποιούνται τα κρυφά μηνύματα που μεταφέρονται μέσα από τη σφαίρα της καθημερινής ζωής του σχολείου μεταξύ των αξιών, στάσεις κ.λ.π σχετικά με το φύλο (Δεληγιάννη, 1987).

Οι Gordon et al. (2000) διερευνούν θέματα περιθωριοποίησης και συμμετοχής στο σχολείο η οποία δείχνει τη συνθετότητα των διευθετήσεων του φύλου και την ανάγκη αναδιατύπωσης της έννοιας «της ιδιότητας του πολίτη» στα σχολεία. Η πιο πρόσφατη έρευνα έστρεψε την προσοχή στη σεξουαλικότητα και ειδικότερα στην ετεροφυλική δομή των σχολικών σχέσεων αναγνωρίζοντας τις ταυτότητες του ομοφυλόφιλου αγοριού και κοριτσιού στο σχολείο (Epstein, 1999). Η βιβλιογραφία αυτή μας προσφέρει αξιόλογες σε βάθος αναλύσεις και τρόπους κατανόησης των έμφυλων και σεξουαλικών ιεραρχιών στα σχολεία. Στο πλαίσιο των δομών του βιολογικού-κοινωνικού φύλου στα σχολεία, η ετεροφυλοφιλία μπορεί να περιθωριοποιηθεί και να στιγματιστεί μέσα από το πρόγραμμα των μαθημάτων, τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις κουλτούρες των μαθητών. Η βιβλιογραφία αυτή καταδεικνύει ότι οι σεξουαλικές ταυτότητες δεν είναι δεδομένες από βιολογική άποψη, αλλά δημιουργούνται μέσα από θεσμικές και βιωμένες πρακτικές. Πρόσφατες έρευνες για τις αντρικές ταυτότητες συνέβαλε στη βιβλιογραφία για το φύλο και τη σεξουαλικότητα, διερευνώντας την παραδοχή ότι και τα αγόρια είναι έμφυλα υποκείμενα, που συμμετέχουν στον αγώνα για την αντρική ταυτότητα στο

---

<sup>4</sup>Στο πλαίσιο του προγράμματος Παραγωγή Βοηθητικού Εκπαιδευτικού Υλικού για την Εισαγωγή Θεμάτων Σχετικά με τα Φύλα στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (ΕΠΕΑΕΚ II, 4.1.1.δ) έγινε ανάλυση ενός μεγάλου μέρους των σχολικών εγχειριδίων που διδάσκονται σήμερα στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο καταλήγοντας σε παρόμοια συμπεράσματα με τα παραπάνω. Τα συμπεράσματα αυτής της ανάλυσης καθώς και υποδειγματικές μεθόδους αντι-σεξιστικής παρέμβασης κατά τη διδασκαλία με χρήση των σχολικών εγχειριδίων περιλαμβάνονται στη σειρά «Υποστηρικτικά Φυλλάδια» του υλικού που παρήχθη στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος.

πλαίσιο των σχολείων (Mac an Ghail, 1994· Epstein et al., 1998). Η μελέτη του Mac an Ghail, ειδικότερα, απεικονίζει τους τρόπους, με τους οποίους μπορούν να εκφραστούν διαφορετικές εκφάνσεις της σεξουαλικότητας μέσα από τις ποικίλες αντρικές ταυτότητες που πρόκειται να βιώσουν τα νεαρά αγόρια. Το να είσαι «μάγκας» μπορεί να εμπεριέχει την καλλιέργεια μιας έντονα ετεροφυλοφιλικής ταυτότητας, ενώ με το να είσαι «δειλός» υπονοείται ότι κατέχεις μια εκθηλυμένη ή ασεξουαλική ταυτότητα που σημαίνει ότι μπορεί πολύ εύκολα να σε αποκαλέσουν «γκέι». Με αυτή την έννοια, η σεξουαλικότητα ενισχύει τον τρόπο, με τον οποίο τα νεαρά αγόρια τοποθετούν τις αντρικές τους ταυτότητες μέσα στο σχολικό σύστημα και μπορεί, γενικότερα, να θεωρηθεί ότι δομεί τις διευθετήσεις του φύλου (Στρατηγάκη, 2007).

Συχνά υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην έμφυλη διαφοροποίηση των επιλογών κλάδου σπουδών προβάλλοντας και ενισχύοντας διαφορετικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πρότυπα για τους άντρες και τις γυναίκες (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, κ.ά., 1997· Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006δ). Όπως επισημαίνουν, οι Φρειδερίκου & Φολερού (2004), ο εκπαιδευτικός θεσμός ενισχύει τις πιθανές εγγραφές της οικογένειας σε ό,τι αφορά τις «διαφορές» μεταξύ των φύλων. Πράγματι, στην ανώτατη εκπαίδευση, τα κορίτσια κατευθύνονται σε «γυναικείους» κλάδους, όπως η φιλοσοφική, τα παιδαγωγικά, η αρχιτεκτονική, κ.λπ. (Θάνος, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμφυλων ταυτοτήτων ενισχύοντας τη διαφορετική συμπεριφορά των δύο φύλων με συγκεκριμένους τρόπους. Πρώτον, με τις διαφορετικές τιμωρίες που επιβάλλουν, π.χ. οι δασκάλες είναι πιο αδιάλλακτες απέναντι στα αγόρια και τα μαλώνουν περισσότερο. Αυτό είναι το αποτέλεσμα των προκαταλήψεων ότι τα αγόρια είναι πιο ζωνηρά από τα κορίτσια. Δεύτερον, με το διαχωρισμό των παιδιών σε δύο ομάδες, ανάλογα με το φύλο και με τη διατύπωση γενικών κρίσεων για τη μια ή την άλλη ομάδα π.χ. τα αγόρια ήταν πιο άτακτα σήμερα από τα κορίτσια. Τέτοιες κρίσεις ωθούν τα παιδιά να πιστέψουν ότι ο διαχωρισμός των φύλων είναι φυσικός νόμος, δημιουργούν κλίμα ανταγωνισμού ανάμεσα στα φύλα, καχυποψία, φόβο και δυσπιστία. Τέλος, εμποδίζουν την αρμονική συνύπαρξη των δύο φύλων, τη συναλλαγή και την κατανόηση. Τρίτον, με το διαχωρισμό των παιδιών κατά φύλο στη γυμναστική και γενικότερα, στον αθλητισμό στοχεύει να τονίσει τη δύναμη των αγοριών και τη χάρη των κοριτσιών (Arnot, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως

φύλου, εκφράζουν συχνά παραδοσιακές αντιλήψεις για τις ικανότητες και τους ρόλους των αντρών και των γυναικών στην κοινωνία και εκδηλώνουν διαφορετικές συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες. Κατ' αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση των μαθητών και των μαθητριών σε έμφυλα κανονιστικά πρότυπα δράσης, επηρεάζοντας την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και πιθανόν συμβάλλοντας στον προσανατολισμό τους σε διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές «επιλογές» (Acker, 1988· Warrington & Young, 2000· Φρόση, 2010). Οι εκπαιδευτικοί συχνά ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σε μαθησιακές δραστηριότητες που «ταιριάζουν» στο φύλο τους, ενώ παράλληλα οι παρατηρήσεις που απευθύνουν για συμμόρφωση και πειθαρχία στους κανόνες του σχολείου είναι και αυτές διαφοροποιημένες ανάλογα με το φύλο (Κακαβούλης, 1997). Ακόμη και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οι εκπαιδευτικοί χωρίζουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ξεχωριστές ομάδες με βάση το φύλο και παρεμβαίνουν με διαφορετικό τρόπο στο παιχνίδι κοριτσιών και αγοριών (Thorne, 1993· Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι το φύλο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, συχνά ανεξαρτήτως φύλου, ερμηνεύουν τις πράξεις, αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών. Έτσι, στο λόγο των εκπαιδευτικών τα αγόρια παρουσιάζονται να έχουν μια ιδιαίτερη βιολογική ανάγκη για σωματική εκτόνωση, ενώ τα κορίτσια μια φυσική αδυναμία, τρυφερότητα και αφοσίωση. Τα διαφορετικά αυτά φυσικά γνωρίσματα θεωρείται ότι οδηγούν σε διαφορετικές συμπεριφορές τους μαθητές και τις μαθήτριες (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Σε ό,τι αφορά τις επιδόσεις, η υψηλή επίδοση των κοριτσιών αποδίδεται στην καταβολή έντονης προσπάθειας, ενώ η υψηλή επίδοση των αγοριών αποδίδεται στην έμφυτη εξυπνάδα τους. Αντίθετα, η χαμηλή επίδοση των αγοριών αιτιολογείται με όρους έλλειψης κινήτρων και μειωμένης προσπάθειας, ενώ η χαμηλή επίδοση των κοριτσιών ερμηνεύεται με όρους μειωμένης ικανότητας (Κακαβούλης, 1997· Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Σακκά, 2005). Μάλιστα, μία σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών συνεχίζει να διαχωρίζει τα γνωστικά αντικείμενα με βάση το φύλο και να αποδίδει διαφορετικές ικανότητες στα αγόρια και τα κορίτσια στα διάφορα αντικείμενα. Έτσι, τα μαθήματα των Θετικών Επιστημών, όπως η Φυσική, τα Μαθηματικά και η Πληροφορική, εξακολουθούν να θεωρούνται «αντρικά» μαθήματα, δηλαδή ότι ταιριάζουν περισσότερο στους άντρες σε σύγκριση με τις γυναίκες, στις οποίες θεωρείται ότι «ταιριάζουν» περισσότερο



μαθήματα, όπως η Γλώσσα, η Λογοτεχνία, η Ιστορία, η Ψυχολογία, η Οικιακή Οικονομία, η Μουσική, τα Νέα Ελληνικά, η Κοινωνιολογία και η Ιστορία (Παπαπάνου, κ.ά., 2007). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν την επαγγελματική σταδιοδρομία στις Θετικές Επιστήμες καταλληλότερη για τους άντρες παρά για τις γυναίκες (Θεοδωράκη & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2007). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της Πληροφορικής θεωρούν ότι η ικανότητα και η σταδιοδρομία στο γνωστικό τους αντικείμενο είναι κυρίως αντρική υπόθεση (Γρίνου, 2007).

Η ίδια η έμφυλη ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η άνιση κατά φύλο κατανομή των εκπαιδευτικών στις βαθμίδες και τις ειδικότητες της εκπαίδευσης διαμορφώνουν ένα «πρότυπο» έμφυλων κοινωνικών σχέσεων, που υποδεικνύει στους μαθητές και τις μαθήτριες ένα μοντέλο του τρόπου δόμησης των ιεραρχικών σχέσεων μεταξύ των φύλων στην κοινωνία. Η εικόνα αυτή πιθανόν επηρεάζει και τις δικές τους «επιλογές», «προτιμήσεις» και «προσδοκίες» για τις σπουδές και την εργασία. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι όσο προχωρούμε σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών μειώνεται. Έτσι, οι γυναίκες αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα των νηπιαγωγών. Η γυναικεία παρουσία στο συγκεκριμένο κλάδο στην Ελλάδα ξεπερνούσε το 99% του συνόλου των εκπαιδευτικών μέχρι το 2000 (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006γ). Στο δημοτικό σχολείο το ποσοστό της γυναικείας εκπροσώπησης μεταξύ των εκπαιδευτικών μειώνεται, αλλά παραμένει υψηλό. Κατά το έτος 1999/2000 το ποσοστό των γυναικών έφτανε το 65% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του δημοτικού (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006γ). Ωστόσο, οι γυναίκες «συνωστίζονται» στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Η ανισοκατανομή αυτή υποστηρίζεται ότι συνδέεται με την κυρίαρχη αντίληψη για τη «φυσική» μητρότητα των γυναικών, που τις καθιστά καταλληλότερες από τους άντρες να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των μικρών σε ηλικία μαθητών/τριών (Σταυρίδου, κ.ά., 1999). Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερες από τους άντρες συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, το έτος 2001/02 οι γυναίκες αποτελούσαν το 59% του συνόλου των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας. Μάλιστα, ενώ στο λύκειο δεν παρουσιάζεται (για το έτος 2001/02) σημαντική αριθμητική διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και αντρών εκπαιδευτικών, στο γυμνάσιο - που υστερεί συγκριτικά με το λύκειο σε κύρος και προνόμια - οι γυναίκες

εκπαιδευτικοί ήταν σχεδόν διπλάσιες σε αριθμό από τους άντρες (Μαραγκουδάκη, 2003).

Καθώς το φύλο και η σεξουαλικότητα δεν είναι δεδομένα και αυτονόητα, το σχολείο ως θεσμός αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα πολιτισμικά πλαίσια μέσα στο οποίο δομούνται και αναπαράγονται νοήματα και πρακτικές που διαμορφώνουν και αναπαράγουν τις έμφυλες και σεξουαλικές ταυτότητες των μαθητών/μαθητριών. Ακριβέστερα, είναι χώρος παραγωγής πολλαπλών έμφυλων υποκειμενικοτήτων. Ο τρόπος όμως που οι μαθητές μαθαίνουν να είναι αγόρια και οι μαθήτριες κορίτσια στο πλαίσιο του σχολείου δεν είναι παθητικός, δηλαδή είναι ενεργά υποκείμενα σε αυτή τη διαδικασία, διαπραγματεύονται με το περιβάλλον του σχολείου και συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων τους. Η συγκρότηση αυτών των ταυτοτήτων είναι μια διαδικασία στην οποία συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες- όπως είπαμε παραπάνω. Κατά συνέπεια, το σχολείο αποτελεί θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται- δυνητικά – και διακινούνται πολλαπλές μορφές θηλυκότητας και αντρισμού (Θάνος & Μπούνα, 2015: 377-386).

## Κεφάλαιο 4 Επισκόπηση ερευνών για την έμφυλη ταυτότητα

Οι έρευνες που αφορούν την έμφυλη ταυτότητα του παιδιού και τους παράγοντες διαμορφωσης της είναι ελάχιστες. Παρατηρούμε πως τους ερευνητές απασχόλησε το ζήτημα της αντίληψης των διαδικασιών εκείνων μέσω των οποίων τα σχολεία κατασκευάζουν κυρίαρχες μορφές αντρισμού. Ιδιαίτερα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω του ότι αποτελούν χώρους μέσα στους οποίους η αντρική κυριαρχία συστηματοποιείται και νομιμοποιείται (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Για τη μελέτη του αντρισμού στην εκπαίδευση, οι έρευνες καταδεικνύουν τον ενεργό ρόλο που διαδραματίζει στη μορφοποίηση αντρικών «ταυτοτήτων», εντείνοντας και ενισχύοντας διαρκώς την έμφυλη διχοτόμηση –γεγονός που γίνεται εμφανές από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές. Αναφερθήκαμε και παραπάνω ότι αυτό δεν γίνεται με μηχανιστικό τρόπο αφού και οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση/κατασκευή των αντρισμών τους. Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών φανερώνουν ότι οι έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες διαχέονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και αναπαράγονται στερεότυπα για τους ρόλους και τις ταυτότητες των φύλων (Sutherland, 1985· Stanworth, 1983· Arnot, 1986· Delamont, 1990), ασυμμετρίας των φύλων (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Οι έρευνες μέχρι σήμερα, αναφέρονται κυρίως σε θέματα που αφορούν στη σχολική επίδοση, στην πρόσβαση των δύο φύλων στην εκπαίδευση και κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια βαθμίδα, στις κοινωνικοποιητικές επιδράσεις των σχολικών εγχειριδίων, στις προσδοκίες και την αυτοαντίληψη των φύλων, στις ταυτότητες του φύλου στην εφηβεία, στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, στη θέση της γυναίκας στην απασχόληση και αγορά εργασίας, στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη & Αθανασιάδου, 1997· Δεληγιάννη & Ζιώγου, 1998· Κανταρτζή, 1991 & 1996). Η επισκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας ανέδειξε την απουσία εμπειρικών μελετών οι οποίες ερευνούν τη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων στους μαθητές που φοιτούν στις τάξεις του δημοτικού σχολείου σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων.

Η πιο πρόσφατη έρευνα, των Θάνος & Μπούνα (2016), εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ενισχύονται και (ανα)παράγονται οι έμφυλες διακρίσεις κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, με τη μέθοδο της παρατήρησης σε μαθητές/τριες Στ' τάξης ενός δημοτικού σχολείου. Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος της συνέντευξης (focusgroup) για την κατανόηση της επιλογής των δραστηριοτήτων από τους/ις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι έμφυλες διακρίσεις (ανα)παράγονται και ενισχύονται μέσα από τις δραστηριότητες των μαθητών/τριών τόσο ως προς το είδος τους όσο και ως προς το χώρο που επιτελούνται. Για παράδειγμα, τα αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο σε συγκεκριμένο χώρο, ο οποίος οριοθετείται συμβολικά και δεν έχουν πρόσβαση τα κορίτσια, όχι μόνο επειδή είναι αγόρια (ανα/παραγωγή ταυτότητας) αλλά και να «είναι» αγόρια (εν/δυνάμωση ταυτότητας).

Στην έρευνα που πραγματοποίησε η Χρ. Βιτσιλάκη (1997) σε δείγμα μαθητών του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου του νομού Δωδεκανήσου διερευνά αν και σε ποιο βαθμό η διαδικασία κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου και της οικογένειας είναι τέτοια σήμερα που διαμορφώνει τις επιλογές και τις αντιλήψεις των εφήβων σε σχέση με το φύλο τους. Τα βασικά συμπεράσματα που προέκυψαν υπογραμμίζουν ότι τα κορίτσια αν και έχουν σαν βασικό προσανατολισμό τους τις σπουδές, ο προσανατολισμός αυτός είναι αρκετά ασαφής και τα νεαρά κορίτσια δεν έχουν διαμορφώσει επαγγελματισμό. Όπως επισημαίνει, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ βασικός, ενώ με έναν πιο συστηματικό επαγγελματικό προσανατολισμό θα βοηθηθούν στην κατανόηση των διασυνδέσεων μεταξύ της εκπαίδευσης, της εργασίας και της οικογένειας.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου Μ. (2014), στη μεταπτυχιακή της εργασία με θέμα «Ταυτότητες φύλου, ακαδημαϊκή επίδοση και η αξία του σχολείου: πεποιθήσεις μαθητών και μαθητριών», διερεύνησε τη σύνδεση των σχολικών επιδόσεων με το φύλο, μέσω της συμβατότητας ή μη μεταξύ της ταυτότητας του φύλου και μιας επιτυχημένης παρουσίας στο σχολείο, όπως γίνεται αντιληπτή από το κάθε φύλο, αλλά και της αξίας που αποδίδεται στο σχολείο από τα δύο φύλα. Το δείγμα αποτελούνταν από 269 μαθητές/τριες (140 αγόρια, 129 κορίτσια) Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ηλικίας 11-20 ετών. Οι μαθητές/τριες, μέσω ενός ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς, ανέφεραν: ποια επίθετα χαρακτηρίζουν καλύτερα τους μαθητές και τις μαθήτριες, πόσο συμβατή με το φύλο

τους θεωρούν μια επιτυχημένη παρουσία στο σχολείο, την αξία που αποδίδουν στο σχολείο. Τα επίθετα με τα οποία χαρακτήρισαν τις μαθήτριες είναι περισσότερο συμβατά με μια καλή ακαδημαϊκή εικόνα από ό,τι αυτά για τους μαθητές. Βρέθηκαν χαμηλές και μέτριες αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της ασυμβατότητας του φύλου με μια επιτυχημένη σχολική παρουσία και των καλών σχολικών επιδόσεων. Για τα αγόρια ισχύει στο σύνολο των μαθημάτων και για τα κορίτσια για 3 από τα 5 μαθήματα, ενώ υπάρχει και στατιστικώς σημαντική διαφορά για τους/τις μαθητές/τριες Γυμνασίου από αυτούς/αυτές των υπόλοιπων βαθμίδων. Στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων δεν βρέθηκαν. Τέλος, ως προς την αξία που αποδίδεται στο σχολείο αναδείχθηκαν στατιστικώς σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές και διαφορές φύλου, ειδικότερα μαθητές/τριες μικρότερων τάξεων αποδίδουν γενικά μεγαλύτερη αξία στο σχολείο καθώς και τα κορίτσια μεγαλύτερη από τα αγόρια. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν τις συχνές υποθέσεις στην βιβλιογραφία που συνδέουν την ακαδημαϊκή επίδοση με πτυχές της έμφυλης ταυτότητας.

Μια από τις πρωτοπόρες μελέτες των περιεχομένων των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου είναι αυτή της Φραγκουδάκη (1979), η οποία, μέσω ανάλυσης περιεχομένου, εξέτασε τα βιβλία της περιόδου 1954-74. Βασικό συμπέρασμα της ανάλυσης της ήταν ότι τα βιβλία εξέφραζαν τη συντηρητική ιδεολογία και την παραδοσιακή κουλτούρα της εποχής, προβάλλοντας τις αξίες «Πατρίς- Θρησκεία- Οικογένεια- Εργασία». Στα πλαίσια του ευρύτερου αυτού ιδεολογικού πλέγματος, η θέση της γυναίκας προέβαλε με την παραδοσιακή της έκφραση, ως μάνα-νοικοκυρά, ταγμένη στην εκπλήρωση του «φυσικού» και δεδομένου αυτού ρόλου, ενώ ο ρόλος του άντρα ήταν ο παραδοσιακός του αυταρχικού πατέρα.

Μία ακόμα έρευνα σχετικά με τα σχολικά βιβλία και την αναπαραγωγή έμφυλων διακρίσεων είναι των Αλεξόπουλος, Χαρβούρος, Γουβιάς (2014). Η ερευνητική μέθοδος, που έχει επιλεγθεί στην πρώτη αυτή φάση της έρευνας είναι η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των σχολικών βιβλίων Γλώσσας της Γ' τάξης Δημοτικού. Ολοκληρώνοντας την παράθεση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου αναφορικά με το γλωσσικό σεξισμό, στα αναγνωστικά της Γ' Δημοτικού, συμπερασματικά διαπιστώνεται μία σαφής και ξεκάθαρη στερεοτυπική αναπαράσταση των ατόμων με βάση τα έμφυλα πρότυπα, προωθώντας εμφανώς το αντρικό φύλο. Ακόμη και στα σημεία όπου φάνηκε μία

πιο εξισωτική τάση, το τελικό αποτέλεσμα ήταν και πάλι υπέρ του αντρικού φύλου, αδυνατώντας να παρουσιαστεί σταθερά μια μη στερεοτυπική εικόνα.

Η πιο εξειδικευμένη διερεύνηση του στερεότυπου του ρόλου των δύο φύλων στα αναγνωστικά έχει γίνει από μια σειρά ερευνητριών, εκ των οποίων ήταν οι Ζιώγου και Δεληγιάννη (1981). Στη πρώτη τους μελέτη το 1981 εξέτασαν τα παλιά αναγνωστικά που χρησιμοποιούνταν στις τάξεις Β' έως Στ' του δημοτικού, και που είχαν εισαχθεί στο σχολείο το 1954 και 1965 (Β', Ε', και Στ' τάξεις) και το 1978 και 1979 (Γ και Δ' τάξης). Ειδικότερα, οι συγγραφείς εξέτασαν το φύλο των προσώπων που εμφανίζονται στα βιβλία, το φύλο των συγγραφέων των κειμένων, το τόπο και το τρόπο δραστηριοποίησης των δύο φύλων μέσα στα κείμενα και τις εικόνες. Το βασικό συμπέρασμα που προέκυψε από την μερικώς ποσοτικοποιημένη ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων ήταν ότι σε αυτά προβάλλονται συστηματικά στερεότυπες αντιλήψεις αντρικής κυριαρχίας. Το αρσενικό επικρατεί σε όλα τα αναγνωστικά, προβάλλεται ως πλέον αυτόνομο και ενεργό, ενώ το θηλυκό σπάνια αυτενεργεί και παρουσιάζεται παθητικό, υπάκουο και προστατευόμενο. Ο άντρας εμφανίζεται κυρίως στο χώρο της δουλειάς, ενώ η γυναίκα αποκλειστικά στο χώρο του σπιτιού, φροντίζοντας τα του οίκου.

Η Ανθογαλίδου Θ. (2012), στα πλαίσια μιας γενικότερης ανάλυσης του «ηγεμονικού λόγου» των αναγνωστικών στο δημοτικό σχολείο, κατέγραψε ως στοιχείο δημοκρατικού χαρακτήρα των αναγνωστικών τη προβολή της θέσης της γυναίκας. Κάνοντας αναφορά μόνο στο βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, διαπιστώνει ότι: *«Η στρατηγική του λόγου που χρησιμοποιείται σ' αυτή την περίπτωση είναι ότι η ισότητα των γυναικών στην εργασία και στις κοινωνικές τους σχέσεις εμφανίζεται ως γεγονός τετελεσμένο (πράγμα που καθόλου δεν ισχύει) και ότι οι σχετικές αντιδράσεις ανήκουν στο παρελθόν ή στη γενιά που γίνεται πλέον σήμερα παρελθόν».*

Η μελέτη της Φρειδερίκου (1995), αναλύει τις αναπαραστάσεις των φύλων στα δεκατέσσερα τεύχη του μαθήματος της Γλώσσας που χρησιμοποιούνται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, εξέτασε τόσο τα κείμενα όσο και τις συνδηλώσεις των εικόνων που τα συνοδεύουν. Η ερευνήτρια καταλήγει: «τα πορτρέτα του αντρικού φύλου φιλοτεχνούνται με φροντίδα, συνέπεια και ενδιαφέρον. Αντίθετα το γυναικείο φύλο, κάποτε υποτιμημένο, άλλοτε ασήμαντο, συχνά αόρατο, αποδίδεται σε σκίτσα με αδέξιες γραμμές. Οι άντρες είναι εκείνοι που μερικές

φορές κινούνται έξω από το στερεότυπο του φύλου τους. Στη δική τους δράση αποδίδονται οι όποιες υπερβάσεις των παραδοσιακών ρόλων. Η δική τους συμπεριφορά είναι εκείνη που παρέχει πρότυπα αυτοεκτίμησης, τρυφερότητας, καλών σχέσεων και περηφάνιας.

Σε ποσοτική έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς (Σαββίδου, 1996), του νομού Δωδεκανήσου, με επίδοση δεδομένου ερωτηματολογίου, στοιχειοθετήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα οι άντρες πιστεύουν ότι αυτοί είναι ικανότεροι να διδάξουν τις μεγαλύτερες τάξεις, ενώ οι δασκάλες είναι πιο ευαίσθητες και μπορούν να «νταντεύουν» καλύτερα τα μικρότερα παιδιά. Καθίσταται εμφανές ότι εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τέτοιες σεξιστικές αντιλήψεις, τις αντιλήψεις αυτές θα τις περνούν, άμεσα ή έμμεσα και στους μικρούς μαθητές.

Τέλος σχετικά με το ίδιο αντικείμενο η Μαραγκουδάκη Ε. (1997), παρουσίασε σε ένα άρθρο της ορισμένα εμπειρικά δεδομένα, παρουσιάζοντας στοιχεία του ΥΠΕΠΘ για το έτος 1994-5. Τεκμηρίωσε ότι ανά την επικράτεια δεν υπάρχει καμία γυναίκα προϊσταμένη Διεύθυνσης Α/βάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στη Β/βάθμια υπηρετούν μόλις δύο γυναίκες στην αντίστοιχη θέση. Το γεγονός αυτό την οδηγεί στο συμπέρασμα ότι *«...δεν πρόκειται απλώς για υποαντιπροσώπηση των γυναικών στις θέσεις αυτές. Ουσιαστικά πρόκειται για αποκλεισμό του γυναικείου φύλου»*.

## Κεφάλαιο 5 Μεθοδολογία έρευνας

### 5.1 Προβληματική, πρωτοτυπία και σημαντικότητας έρευνας

Το φύλο αποτελεί μια κοινωνική κατηγορία, της οποίας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αποτελούν μια αυθαιρεσία (Θάνος & Μπούνα, 2016). Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά εμφανίζονται ως βιολογικά με σκοπό τη νομιμοποίησης και αναπαραγωγή της ιεράρχησης των δύο φύλων. Αυτό επιτυγχάνεται με συμβολικό τρόπο μέσα από τυπικές και άτυπες διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο θεσμικών ή μη θεσμικών πλαισίων. Μέσα από έρευνες στο χώρο της κοινωνιολογίας που έχουν διεξαχθεί διαχρονικά έχει προκύψει μία σαφέστατη επίδραση της οικογένειας, αλλά και του σχολείου στη διαδικασία δόμησης των έμφυλων ταυτοτήτων και του ρόλου των δύο φύλων (Κογκίδου, 2004).

Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία ξεκινά πριν από τη γέννηση του. Είναι γεγονός, ότι το πρώτο κοινωνικό χαρακτηριστικό που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του (Μαραγκουδάκη, 1995: 240-250).

Εκτός όμως από την οικογένεια οι έρευνες υποστηρίζουν πως το σχολείο είναι ένας από τους βασικούς θεσμούς διαμόρφωσης, νομιμοποίησης, διατήρησης και αναπαραγωγής των έμφυλων ανισοτήτων, μέσα από συστηματικές/τυπικές και μη συστηματικές/άτυπες διαδικασίες, όπως είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα, και το διάλειμμα. Το παιχνίδι επίσης είναι είναι έμφυλοι κατασκευαστές των παιδιών. Λίγοι ασχολούνται και αναγνωρίζουν το θέμα της έμφυλης διχοτόμησης των παιχνιδιών και αυτό γιατί θεωρείται, ως ένα βαθμό, αυτονόητο μέσα σε ένα κόσμο βαθιά διχοτομημένο ως προς το φύλο να υπάρχουν διαφορετικά παιχνίδια στα δύο φύλα (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Οι μέχρι τώρα κοινωνιολογικές έρευνες στο θέμα της έμφυλης διαμόρφωσης του παιδιού μέσα στην οικογένεια και το σχολείο διαπραγματεύονται τυπικές διαδικασίες διαμόρφωσης όπως τα σχολικά εγχειρίδια και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και άτυπες διαδικασίες όπως το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα και το διάλειμμα. Επίσης έρευνες αναφέρονται κυρίως σε θέματα που αφορούν στη σχολική επίδοση, στην πρόσβαση των δύο φύλων στην εκπαίδευση και κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια βαθμίδα, στη θέση της γυναίκας στην απασχόληση



και αγορά εργασίας, στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα εξετάζει τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των παιδιών μέσω της οικογένειας και του σχολείου και πως τα ίδια τα παιδιά επιτελούν το φύλο τους. Για τη διερεύνηση των παραπάνω εστίασαμε την έρευνα μας σε μαθητές δημοτικών σχολείων γιατί η ηλικία αυτή καλύπτει μια περίοδο κατά την οποία έχει προχωρήσει η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους. Αυτό συνιστά την πρωτοτυπία και τη σημασία αυτής της έρευνας

## **5.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Κατά τη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού επιδρούν, παράγοντες όπως η οικογένεια και το σχολείο, πρακτικές, στερεότυπα, αντιλήψεις, κ.λπ. κοινωνικά κατασκευασμένες, που συμβάλλουν στη διατήρηση των έμφυλων διακρίσεων. Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει την επίδραση που ασκεί η οικογένεια και το σχολείο στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας και στην αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων στο χώρο του σχολείου.

Οι στόχοι της έρευνας είναι :

- η επίδραση των καθημερινών οικογενειακών εργασιών στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων
- η επίδραση των καθημερινών οικογενειακών εργασιών στην αναπαραγωγή τους από τα ίδια τα παιδιά
- η επίδραση των καθημερινών σχολικών εργασιών στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων
- η επίδραση των καθημερινών σχολικών εργασιών στην αναπαραγωγή τους από τα ίδια τα παιδιά

## **5.3 Ερευνητικά ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- Με ποιους τρόπους οι οικιακές εργασίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων;
- Πως επιδρούν οι τεχνικές εργασίες στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων;
- Πως αναπαράγονται από τα ίδια τα παιδιά οι οικιακές εργασίες ανάλογα με το φύλο τους;
- Πως αναπαράγονται από τα ίδια τα παιδιά οι τεχνικές εργασίες ανάλογα με το φύλο τους;
- Με ποιον τρόπο οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών συμβάλλουν στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων;
- Πως επιδρούν τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά στο σχολείο στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων;
- Με ποιον τρόπο οι επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Έκθεσης συμβάλλουν στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων;

#### 5.4 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 200 μαθητές/τριες (100 μαθητές & 100 μαθήτριες) της Ε' τάξης (46,5%) και ΣΤ' τάξης (53,5) τεσσάρων δημοτικών σχολείων του Δήμου Ιωαννιτών (Πίνακας 1). Επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί η έρευνά στις ανώτερες τάξεις των δημοτικών σχολείων, όπου η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 11 ως 12 χρόνια, γιατί σ' αυτή την ηλικία έχει συντελεσθεί σε μεγάλο βαθμό η διάπλαση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των παιδιών. Επιπρόσθετα η ηλικία αυτή καλύπτει μια περίοδο κατά την οποία έχει προχωρήσει η διαδικασία κοινωνικοποίησής τους και τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις διαφορετικές συμπεριφορές που αναμένουν οι ενήλικες να επιδείξουν αυτά ανάλογα με το φύλο τους.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία ευκολίας. Κατά την δειγματοληψία ευκολίας προκύπτει και αξιοποιείται το λεγόμενο δείγμα ευκολίας, το οποίο αποτελείται από άτομα τα οποία είναι διαθέσιμα ή εύκολα προσβάσιμα (Δαρβίρη, 2009).

## Πίνακας 1

### Τάξεις σχολείων των μαθητών του δείγματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ε' Τάξη	93	46,5	46,5	46,5
ΣΤ' Τάξη	107	53,5	53,5	100,0
Total	200	100,0	100,0	

### 5.5 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας

Σε κάθε ερευνητική μελέτη, η συμμετοχή των κοινωνικών υποκειμένων των ερευνητικών της στοιχείων, πραγματοποιείται σύμφωνα με κάποιες αρχές και κανόνες προκειμένου να εξασφαλιστεί η προστασία της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων τους. Κατά τη διάρκεια της έρευνας τηρήθηκαν όλες οι αρχές του Κώδικα της Ηθικής Δεοντολογίας, συγκεκριμένα:

- Ενημέρωση των μαθητών για το σκοπό της έρευνας
- Ενημέρωση των γονεών για το σκοπό της έρευνας
- Ενημέρωση των συλλόγων διδασκόντων για το σκοπό της έρευνας
- Ενημέρωση των μαθητών και των γονεών για την ανωνυμία της έρευνας και την προστασία των προσωπικών δεδομένων
- Ενημέρωση των μαθητών για την εθελοντική τους συμμετοχή στην έρευνα και εξασφάλιση της ενημέρωσης των γονεών για τη συμμετοχή των παιδιών τους
- Ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονεών για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα
- Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε κατόπιν συνεννοήσεως με τον διευθυντή του κάθε σχολείου

## 5.6 Το ερευνητικό εργαλείο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνάς είναι το ερωτηματολόγιο με την προσθήκη βινιετών (vignettes), δηλαδή κάποιων σύντομων περιγραφών υποθετικών ανθρώπων ή καταστάσεων. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν ισότοπα σε 100 μαθητές και 100 μαθήτριες, ώστε να μην δημιουργηθούν μεγάλες διαφορές στα αποτελέσματα για τα οποία ευθύνεται το φύλο. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα δημογραφικά στοιχεία του/της μαθητή/ριας: φύλο, τάξη, ποιο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται οι vignettes. Το δεύτερο μέρος χωρίζεται σε δύο ενότητες, η πρώτη ενότητα αφορά υποθετικές ιστορίες σχετικά με την οικογένεια και τους έμφυλους ρόλους των μελών της και η δεύτερη ενότητα, περιλαμβάνει υποθετικές ιστορίες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον και τις έμφυλες διακρίσεις μέσα σε αυτό (βλ. παράρτημα Ι).

Η βινιέτα είναι μια εστιασμένη περιγραφή μιας σειράς συμβάντων που θεωρούνται αντιπροσωπευτικά, τυπικά ή παραστατικά μιας δράσης. Έχει αφηγηματική δομή, η οποία διατηρεί τη χρονολογική ροή των συμβάντων, και συνήθως περιορίζεται σε μικρό χρονικό ανάπτυγμα, σε έναν ή λίγους συντελεστές, σε οριοθετημένο χώρο ή και στα τρία αυτά. Η βινιέτα λοιπόν, ως νέο ερευνητικό εργαλείο, είναι μία συνοπτική, περιγραφική μελέτη περίπτωσης, η οποία ανιχνεύει μία σχέση ή φωτίζει κάποια νέα διάσταση των εννοιών, μέσα από παραδείγματα καινοτόμων πρακτικών. Τα θέματα που πραγματεύεται μία βινιέτα είναι ποικίλα, και μπορεί να ξεκινούν από την περιγραφή ενός «πειράματος» εναλλαγής ρόλων μεταξύ καθηγητών και μαθητών, μαθητών και γονιών. Οι βινιέτες είχαν σκοπό να κινητοποιήσουν τη σκέψη των ερωτώμενων ώστε να ανακαλέσουν προηγούμενες εμπειρίες, να τις συσχετίσουν με εκείνες της βινιέτας και να δώσουν μια αντιπροσωπευτική απάντηση των «πιστεύω» και πεποιθήσεών τους (Alexander & Becker, 1978).

Τις βινιέτες της Star συνοδευόμενες από ανοιχτού τύπου συνεντεύξεις χορήγησαν και οι Cumming & Cumming (1957), προκειμένου να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στους ψυχικά πάσχοντες σε μια αγροτική κοινότητα του Καναδά. Οι ερευνητές αξιολόγησαν τις στάσεις της αγροτικής κοινότητας απέναντι στους

ψυχικά πάσχοντες πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση και έξι μήνες μετά. Οι απαντώντες ( $n=100$ ), όπως και στη μελέτη της Star, φάνηκαν διατακτικοί στο να χαρακτηρίσουν τα διάφορα ψυχολογικά προβλήματα ως «ψυχική αρρώστια». Ωστόσο, στην παρουσίαση της υποθετικής περίπτωσης που είχε δεχτεί τη διάγνωση της «ψυχικής αρρώστιας», οι στάσεις των απαντώντων ήταν αρνητικές και απορριπτικές. Το κύριο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης τεχνικής είναι ότι αποτελεί ελκυστικό μέσο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των απαντώντων σχετικά με την ερμηνεία, την αιτιολόγηση.

Η προσθήκη προτυποποιημένων βινιετών στο ερωτηματολόγιο και η αξιολόγηση αυτών από τους ερωτώμενους αποσκοπεί στη χρησιμοποίηση των απαντήσεων αυτών ως άγκυρες (anchoring vignettes), οι οποίες θα προσαρμόσουν τις αυτοαξιολογήσεις και έτσι θα μπορούν να αποκωδικοποιηθούν οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Η Star (1955) ήταν εκείνη που εισήγαγε τη μέθοδο των βινιετών, σύντομες υποθετικές ιστορίες ατόμων με διαφορετικά ψυχολογικά προβλήματα γραμμένες σε μη τεχνική γλώσσα. Τις χορήγησε προκειμένου να διερευνήσει τις αντιλήψεις 3.500 Αμερικανών σχετικά με την αναγνώριση και την ερμηνεία των διαφορετικών ψυχολογικών προβλημάτων που παρουσιάζονταν στις βινιέτες. Τα ευρήματα αυτής της εκτεταμένης αδημοσίευτης μελέτης έδειξαν ότι οι απαντώντες ήταν διατακτικοί στο να χαρακτηρίσουν τα διάφορα ψυχολογικά προβλήματα ως «ψυχική αρρώστια» εκτός από την περίπτωση της παρανοϊκής σχιζοφρένειας (Bhugra, 1989).

Για να είναι δυνατή η χρήση των προτυποποιημένων βινιετών υπάρχουν δύο πολύ σημαντικές προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να ικανοποιούνται. Πρώτον, η συνέπεια απαντήσεων, δηλαδή το ότι οι ερωτώμενοι αξιολογούν την ερώτηση αυτοαξιολόγησης με τον ίδιο τρόπο που αξιολογούν και τις βινιέτες. Και δεύτερον, η ένταση της κατάστασης στην κάθε βινιέτα να είναι αντιληπτή από όλους τους ερωτώμενους με τον ίδιο τρόπο και στην ίδια κλίμακα, με ένα τυχαίο σφάλμα μέτρησης (King et al., 2004). Απαιτείται λοιπόν να γίνονται κατάλληλοι έλεγχοι αυτών των δύο υποθέσεων για τις προτυποποιημένες βινιέτες που χρησιμοποιούνται στην μέθοδο, είτε αυτοτελώς, είτε και με την χρήση αντικειμενικών μετρήσεων στο ίδιο δείγμα. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι απαιτείται ο ερωτώμενος να δώσει μοναδικές απαντήσεις σε κάθε βινιέτα ή ότι όλοι οι ερωτώμενοι θα κατατάξουν τις βινιέτες με την ίδια σειρά (King & Wand, 2007).

## 5.7 Πιλοτική έρευνα

Πριν την οριστική διανομή των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα, η οποία είχε ως στόχο α) τη χρονομέτρηση της συμπλήρωσης και β) τον εντοπισμό πιθανών ασαφειών και δυσκολιών κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Όπως υποστηρίζεται, η πιλοτική διανομή και δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου αποτελεί ένα μέσο για την αξιολόγησή του (Αθανασίου, 2000). Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 20 μαθητές και 20 μαθήτριες ενός δημοτικού σχολείου του Δήμου Ιωαννιτών. Από την πιλοτική διανομή των ερωτηματολογίων δεν προέκυψαν σημαντικές δυσκολίες, απορίες ή αντιρρήσεις από τους μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο και ο απαιτούμενος για τη συμπλήρωσή του χρόνος κρίθηκε σύντομος, 20-25 λεπτά.

Η διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε κατά τη διάρκεια του μήνα Μαρτίου του έτους 2017. Η συμπλήρωση και η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν αμέσως μετά τη διανομή τους.

## 5.8 Η συλλογή και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από μαθητές και μαθήτριες Ε' και ΣΤ' τάξεων, τεσσάρων δημοτικών σχολείων του Δήμου Ιωαννιτών. Οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν μόνοι τους τα ερωτηματολόγια με την παρουσία της ερευνήτριας. Έγινε επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου και ποσοτικά και ποιοτικά λόγω του ότι υπήρχαν και κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο. Η μορφή αυτή του ερωτηματολογίου διευκόλυνε σημαντικά την κωδικοποίηση των απαντήσεων μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Η κωδικοποίηση των κλειστών ερωτήσεων έγινε με τη χρήση αριθμών - δεικτών, όπου ένας αριθμός αντιστοιχεί σε κάθε ορισμένη από πριν απάντηση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η κωδικοποίηση των ανοιχτών ερωτήσεων έγινε μέσω της παρακάτω διαδικασίας: α) εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλες οι απαντήσεις για κάθε ανοιχτή ερώτηση, β) έγινε ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις της κάθε ερώτησης, δηλαδή κατασκευάστηκαν κατηγορίες ανάλυσης των απαντήσεων για κάθε ανοιχτή ερώτηση μέσα από τη μελέτη των ίδιων των απαντήσεων των υποκειμένων, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή,

ώστε οι κατηγορίες να είναι εξαντλητικές (κάθε απάντηση να μπορεί να συμπεριληφθεί σε κάποια από τις κατηγορίες) και αλληλοαποκλειόμενες (κάθε απάντηση να μπορεί να ταξινομηθεί σε μία μόνο κατηγορία), γ) οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν στις διάφορες κατηγορίες που προέκυψαν και δ) οι κατηγορίες, επομένως και οι απαντήσεις της κάθε κατηγορίας, κωδικοποιήθηκαν με τη χρήση αριθμών, όπως και στις κλειστές ερωτήσεις.

Αν και συχνά επισημαίνεται ότι ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματα του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου είναι η απροθυμία ή/και η προχειρότητα με την οποία απαντούν τα υποκείμενα στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου επηρεάζοντας την αξιοπιστία των δεδομένων της έρευνας (Cohen & Manion, 1994· Αθανασίου, 2000), στη συγκεκριμένη περίπτωση υπήρχε ενδιαφέρον και προθυμία των περισσότερων από τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων αφορά τόσο στην περιγραφή των αποτελεσμάτων όσο και στη μεταξύ τους συνάφεια(επαγωγική ανάλυση). Κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζεται η κατανομή συχνοτήτων (απολύτων και σχετικών) των απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Κατά την επαγωγική ανάλυση, η οποία αφορά στον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα σε δύο κατηγορικές- ποιοτικές μεταβλητές, εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Pearson Chi- Square και σε περιπτώσεις μη επαλήθευσης των προυποθέσεων ο έλεγχος Fisher's Exact test. Για όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας υιοθετήθηκε το  $p=.05$ . Η ανάλυση έγινε με το λογισμικό στατιστικής επεξεργασίας SPSS v.22.0. Αναλυτικότερα, μέσω της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων αποτυπώθηκαν οι γενικές τάσεις αναφορικά με το φύλο. Μετά την επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, προχωρήσαμε στη δεύτερη φάση της επεξεργασίας, στην ποιοτική ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων. Οι ανοιχτές ερωτήσεις δικαιολογούσαν με εμπειρικό τρόπο το λόγο της επιλογής των κλειστών ερωτήσεων. Έγινε ανάλυση περιεχομένου και η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων με σκοπό την ενίσχυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων, που είχαν προκύψει.

## Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα έρευνας

Στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας των κοινωνικών υποκειμένων και των διακρίσεων που απορρέουν από αυτή, συμβάλλουν πολλοί κοινωνικοί παράγοντες, με τυπικό ή άτυπο τρόπο (Μπονώτη, 1999). Τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν στους δύο σημαντικότερους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση και την αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων από την παιδική ηλικία, δίνοντας βαρύτητα στους άτυπους τρόπους κοινωνικοποίησης, γι αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι υποθετικές αλλά οικείες ιστορίες (vignettes) ώστε να αναδείξουν τις άτυπες μεν καθοριστικές δε επιδράσεις

### 6.1 Οικογένεια

Η οικογένεια όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η διαμόρφωση αυτή επιτυγχάνεται με άτυπους- μη συστηματικούς τρόπους και μέσα από διαδικασίες εγχάραξης και εξομοίωσης. Για παράδειγμα οι έμφυλες διαφορές- ανισότητες, που παρατηρούνται στον εργασιακό χώρο, συνδέονται σε μεγάλο βαθμό στον καταμερισμό της εργασίας μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων εντός της οικογένειας. Οι γυναίκες αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο για μη αμειβόμενη οικιακή εργασία, όπως η καθαριότητα, η μαγειρική, η ανατροφή των παιδιών και η φροντίδα άλλων μελών της οικογένειας. Αντίθετα οι άντρες συνεισφέρουν μόνο σε «αντρικές» δουλειές όπως είναι οι επισκευές (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Πράγματι, στις υποθετικές ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση της συμβολής του οικογενειακού παράγοντα στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον καταμερισμό εργασίας μέσα στην οικογένεια. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι εξής εργασίες:

- Ετοιμασίες παρασκευής γλυκών και φαγητών
- Σερβίρισμα των φαγητών
- Πλύσιμο των πιάτων
- Συμβολή του πατέρα στις ετοιμασίες του πάρτυ
- Συμβολή της μητέρας στις ετοιμασίες του πάρτυ



- Επισκευή ζημιάς
- Προθυμία εξυπηρέτησης στο σερβίρισμα του ποτηριού με νερό

### **6.1.1α Ετοιμασίες παρασκευής γλυκών και φαγητών**

Η πρώτη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε μια βασική εργασία μέσα στο σπίτι, που είναι η *παρασκευή/ετοιμασία των γλυκών και φαγητών*, και ζητείται από τα παιδιά, ποιος από τους δύο γονείς θα αναλάμβανε αυτή την εργασία κατά τη γνώμη τους. Η ιστορία που διάβασαν τα παιδιά, έχει ως εξής:

«Η Ελένη έχει πάρτι γενεθλίων στο σπίτι. Στο σπίτι έχουν ετοιμάσει πολλά γλυκά και φαγητά. Οι γονείς της Ελένης χρειάζονται βοήθεια για να σερβίρουν τους καλεσμένους. Η Ελένη παίζει με τις φίλες της και ο αδελφός της, ο Τάσος, παίζει με τους δικούς του φίλους».

Στην ερώτηση ποιος από τους δύο γονείς θα κάνει την προετοιμασία γλυκών και φαγητών η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (83%) ανέφερε ότι τις ετοιμασίες για τα γλυκά και τα φαγητά της γιορτής θα τις κάνει η μητέρα. Μόλις 2 μαθητές ανέφεραν ότι τις ετοιμασίες θα τις κάνει ο πατέρας. Επίσης, περίπου το 15% των μαθητών ανέφερε ότι στις ετοιμασίες της γιορτής θα συμβάλλουν και οι δύο γονείς (Πίνακας 1.1.1, παράρτημα II).

Τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν μια μικρή διαφοροποίηση μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους αναφορικά με το ποιος γονέας θα αναλάβει την παρασκευή των φαγητών και των γλυκών. Εννιά περίπου στα δέκα αγόρια (87,76%) θεωρούν ότι την εργασία αυτή θα αναλάβει η μητέρα και ένα περίπου στα δέκα (11,27%) απάντησαν και οι δύο γονείς. Στην περίπτωση των κοριτσιών οχτώ στα δέκα (80%) αναφέρουν ότι τις εργασίες θα τις αναλάβει η μητέρα και οι δύο περίπου στα δέκα (18%) και οι δύο γονείς (γράφημα 1.1α). Ένα κορίτσι και ένα αγόρι μόνο δήλωσαν ότι ο πατέρας θα ετοιμάσει τα φαγητά και τα γλυκά. Είναι εμφανές ότι η πλειονότητα και των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν ότι η ετοιμασία είναι «γυναικεία» εργασία. Πράγματι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά

( $p=.338$ ) από τις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών του δείγματος (Πίνακας 1.2.1, παράρτημα ΙΙΙ).

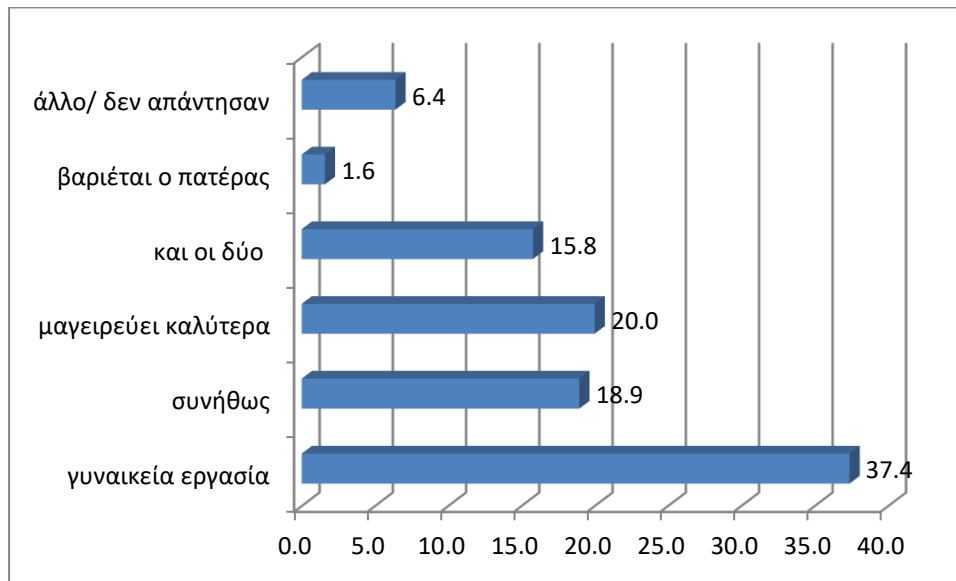
**Γράφημα 1.1α: Ποσοστιαία κατανομή (%) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιος από τους γονείς θα έκανε τις ετοιμασίες για τα φαγητά και τα γλυκά. Οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες: Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν ότι η ετοιμασία των γλυκών και των φαγητών συνήθως γίνονται από τη μητέρα και στη δεύτερη ομάδα οι απαντήσεις των μαθητών που αναφέρουν ότι η ετοιμασία θα γίνει και από τους δύο γονείς.

Πράγματι, η πλειονότητα των μαθητών (76,3%) ανέφερε ότι τις ετοιμασίες για τη γιορτή τις αναλαμβάνει η μητέρα γιατί είναι «γυναικεία εργασία» (37,4%), γιατί «συνήθως οι μαμάδες κάνουν αυτές τις δουλειές» (18,9%), και «γι αυτό ξέρουν να μαγειρεύουν καλύτερα» απ' ό,τι οι πατεράδες τους (20%) (Γράφημα 1.1β).

**Γράφημα 1.1β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Διότι η μητέρα είναι περισσότερο από τον πατέρα για τις οικιακές δουλειές» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη).

«Γιατί οι μαμάδες μαγειρεύουν καλύτερα» (Κορίτσι, Ε' τάξη).

«Γιατί η μητέρα κάθεται σπίτι και ο μπαμπάς στη δουλειά» (Αγόρι, Ε' τάξη).

Το 15% των μαθητών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω απάντησε ότι τις εργασίες θα τις κάνουν και οι δυο γονείς, γιατί «δεν υπάρχει κάποια διαφορά ανάμεσα τους» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη). Οι μαθητές αναφέρουν πως και οι δυο γονείς βοηθάνε και μπορούν να μαγειρεύουν εξίσου καλά. Θεωρούν ότι τα ζευγάρια «πρέπει να μοιράζονται τις δουλειές» τους σπιτιού (Αγόρι, Ε' τάξη). Επίσης το 1,6% των μαθητών αιτιολόγησε την επιλογή της μητέρας στην ανάληψη των οικιακών εργασιών γιατί ο «πατέρας ποτέ δε βοηθάει στις δουλειές» (Κορίτσι, Ε' τάξη) του σπιτιού, γιατί «βλέπει τηλεόραση» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη) ή «βαριέται» (Αγόρι, Ε' τάξη).

### 6.1.1β Σερβίρισμα των καλεσμένων

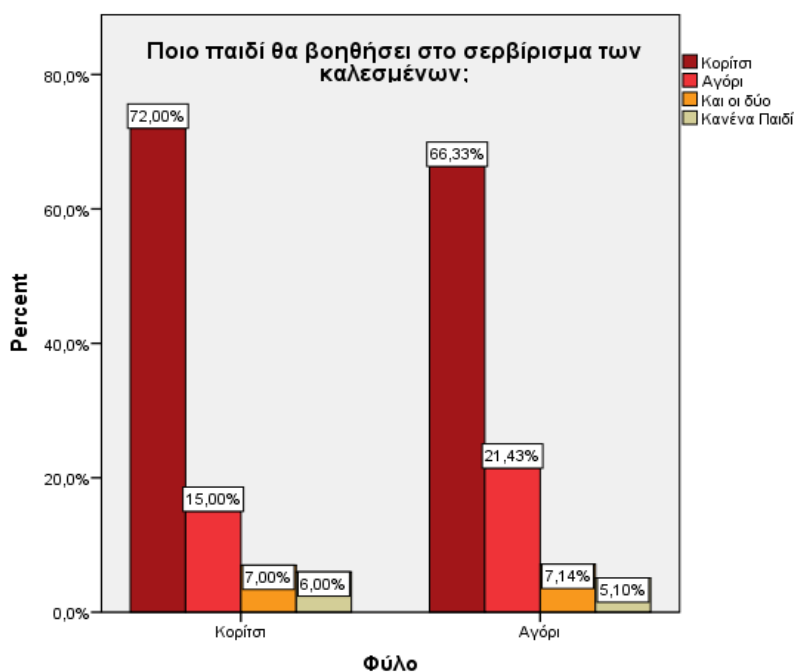
Η δεύτερη ερώτηση που αφορά την πρώτη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε μια ακόμα εργασία μέσα στο σπίτι, που είναι το *σερβίρισμα των καλεσμένων*, και ζητείται από τα

παιδιά να απαντήσουν κατά τη γνώμη τους, ποιο από τα δύο παιδιά θα αναλάμβανε αυτή την εργασία.

Στην ερώτηση ποιος από τους δύο παιδιά θα σερβίρει στους καλεσμένους, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (περίπου το 70%) ανέφερε ότι το σερβίρισμα των καλεσμένων θα το κάνει το κορίτσι. Το 20% των μαθητών του δείγματος ανέφεραν ότι το αγόρι θα σερβίρει στους καλεσμένους. Μόλις 14 μαθητές από τους 198 ανέφεραν θα σερβίρουν και τα δύο παιδιά (Πίνακας 1.2.1, παράρτημα II). Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.699$ ) μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους αναφορικά με το ποιο παιδί θα αναλάβει να σερβίρει στους καλεσμένους (Πίνακας 1.2.2, παράρτημα III).

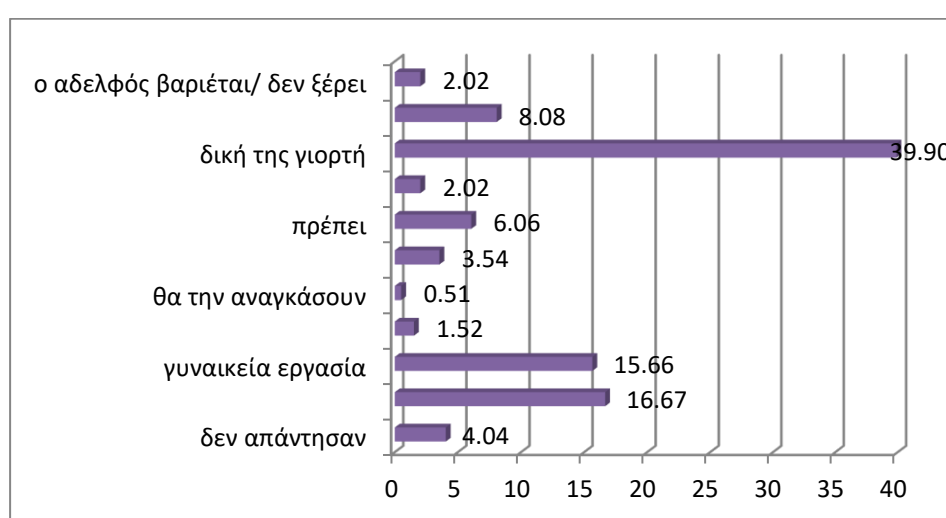
Πράγματι 7 περίπου στα 10 αγόρια (66,33%) όπως και στα κορίτσια (72%) θεωρούν ότι την εργασία αυτή θα την αναλάβει το κορίτσι και μόλις το (7,14%) των αγοριών και το (7%) των κοριτσιών απάντησαν και τα δύο παιδιά. Το 15% των κοριτσιών και το 21,43% των αγοριών απάντησαν πως θα σερβίρουν τα αγόρια (γράφημα 1.2.α). Είναι εμφανές ότι τόσο το σύνολο των αγοριών και το σύνολο των κοριτσιών θεωρούν ότι το σερβίρισμα των καλεσμένων είναι «γυναικεία» εργασία.

**Γράφημα 1.2α: Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιο παιδί θα βοηθήσει στο σερβίρισμα των καλεσμένων ανα φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να ερμηνεύσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιο παιδί θα σερβίρει τους καλεσμένους. Πράγματι, η πλειονότητα των μαθητών (70%) αναφέρει ότι το σερβίρισμα των καλεσμένων θα το αναλάβει το κορίτσι γιατί είναι «δική της γιορτή» (39,90%), γιατί «είναι γυναικεία εργασία» (15,66%), και έτσι «πρέπει» να σερβίρει στους καλεσμένους (6,60%) (Γράφημα 1.2β).

**Γράφημα 1.2β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Γιατί οι γυναίκες κάνουν δουλειές και τα κορίτσια πρέπει να βοηθάνε πιο πολύ στο νοικοκυριό» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

«Τα κορίτσια θέλουν να γίνουν νοικοκυρές, τους αρέσει» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Πρέπει να είναι η οικοδέσποινα» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

Το 8% των μαθητών, απάντησε ότι το σερβίρισμα θα το κάνουν και τα δύο παιδιά, γιατί «πρέπει να βοηθάνε όλοι στις δουλειές του σπιτιού» (Αγόρι, Ε' τάξη). Οι μαθητές αναφέρουν πως τα κορίτσια θέλουν να σερβίρουν στους καλεσμένους γιατί, «τα κορίτσια θέλουν να γίνουν νοικοκυρές» (Κορίτσι, Ε' τάξη). Θεωρούν ότι τα κορίτσια είναι «πιο συνεργάσιμα» (Αγόρι, Ε' τάξη) και «πιο εργατικά» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη) σε σχέση με τα αγόρια. Επίσης το 16,67 % των μαθητών αιτιολόγησε την

επιλογή του αγοριού στην ανάληψη του σερβιρίσματος γιατί, είναι «πιο δυνατός» (Κορίτσι, Ε' τάξη) και «αλάνι» (Αγόρι, Ε' τάξη).

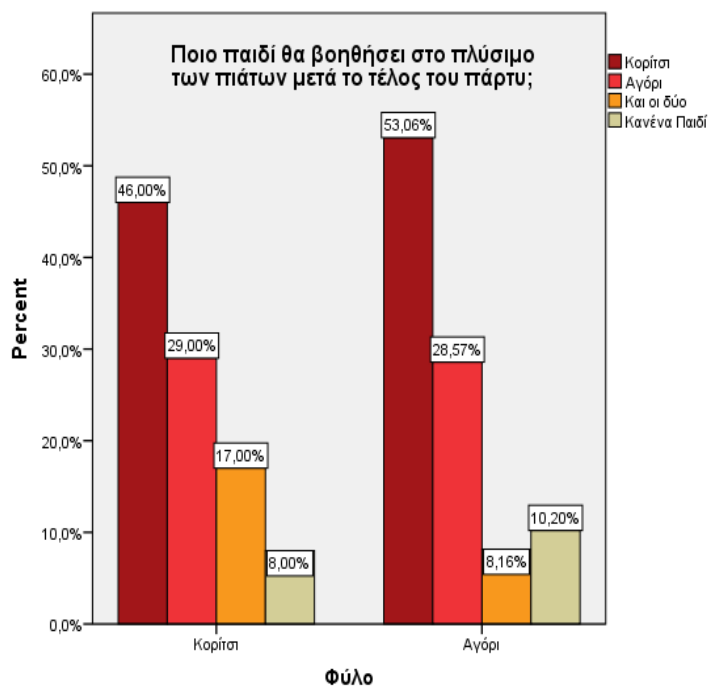
### 6.1.1γ Πλύσιμο των πιάτων

Η τρίτη ερώτηση που αφορά ξανά την πρώτη ιστορία (βινιέτα) αναφέρει μια ακόμα εργασία μέσα στο σπίτι, που είναι *το πλύσιμο των πιάτων*, και ζητείται από τα παιδιά, να απαντήσουν ποιο από τα δύο παιδιά θα αναλάμβανε αυτή την εργασία κατά τη γνώμη τους.

Στην ερώτηση ποιο από τους δύο παιδιά θα έπλενε τα πιάτατο μισό του δείγματος το 50% ανέφερε ότι το πλύσιμο των πιάτων θα το κάνει το κορίτσι. Περίπου το 30% των μαθητών του δείγματος ανέφεραν το αγόρι στο να πλύνει τα πιάτα. Μόλις 25 στους 196 μαθητές που απάντησαν ανέφεραν πως η εργασία αυτή αφορά και τα δύο παιδιά (Πίνακας 1.3.1, παράρτημα II).

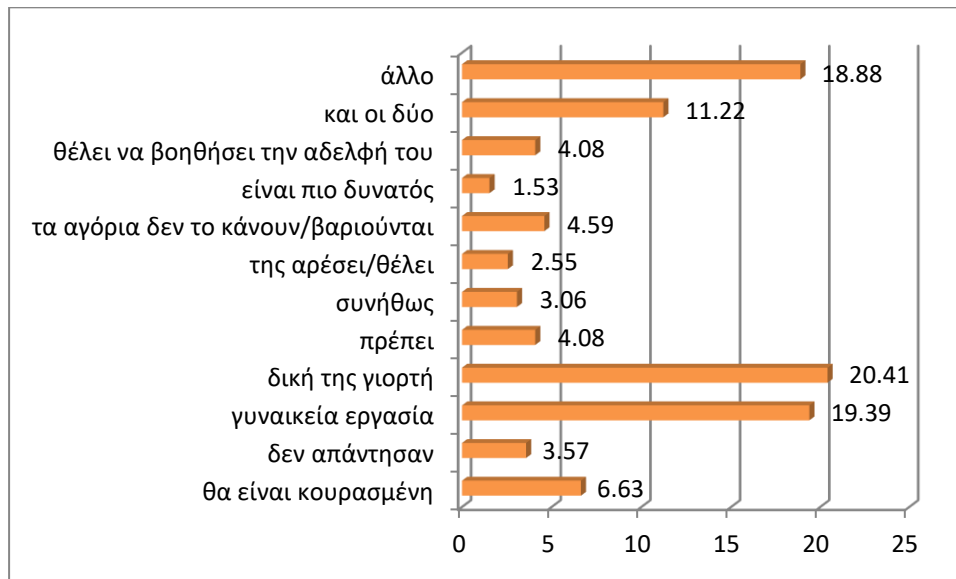
Μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών δεν εμφανίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p = .281$ ) όσον αφορά τις απαντήσεις τους αναφορικά με το ποιο παιδί θα αναλάβει να πλύνει τα πιάτα (Πίνακας 1.2.3, παράρτημα III). Το 53% των αγοριών και το 46% των κοριτσιών θεωρεί ότι την εργασία αυτή θα την αναλάβει το κορίτσι και μόλις το (8%) απάντησαν και τα δύο παιδιά. Στην περίπτωση των κοριτσιών το 17,% απάντησε πως θα πλύνουν τα πιάτα και τα δύο παιδιά (Γράφημα 1.3.α). Είναι εμφανές ότι η πλειονότητα και των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν ότι το σερβίρισμα των καλεσμένων είναι «γυναικεία» εργασία.

**Γράφημα 1.3 α: Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιο παιδί θα βοηθήσει στο πλύσιμο πιάτων απαντήσεων ανα φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιο παιδί θα πλύνει τα πιάτα. Οι μισοί μαθητές του δείγματος αναφέρουν ότι το πλύσιμο των πιάτων θα το αναλάβει το κορίτσι γιατί είναι «δική της γιορτή» (20,41%), γιατί «είναι γυναικεία εργασία» (19,39%), και «της αρέσει» να πλένει και έτσι «πρέπει» να το κάνει (6,63%) (Γράφημα 1.3β).

**Γράφημα 1.3 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Τα κορίτσια θέλουν να γίνουν νοικοκυρές» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

«Οι γυναίκες είναι αυτές που πλένουν τα πιάτα» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Γιατί αυτά είναι γυναικεία πράγματα όπως λέει ο μπαμπάς»  
(Κορίτσι, Ε' τάξη)

Το 30% των μαθητών, αναφέρει ότι το πλύσιμο πιάτων θα το κάνει το αγόρι, γιατί «θέλει να βοηθήσει την αδελφή του γιατί είναι ευγενικός» (Αγόρι, Ε' τάξη). Οι μαθητές αναφέρουν πως τα αγόρια δεν ασχολούνται με το πλύσιμο των πιάτων γιατί, «τα αγόρια δεν κάνουν τέτοια πράγματα αυτά είναι για τα κορίτσια» (Αγόρι, Ε' τάξη) και γιατί, «το αγόρι σιγά μη καθίσει να πλύνει τα πιάτα» (Κορίτσι, Ε' τάξη). Το 18,88% του δείγματος απάντησε «άλλο» γιατί, «Κανένα παιδί δε θα βοηθήσει, είναι κουρασμένα» (Αγόρι, Ε' τάξη), «Δεν ξέρουν να πλένουν πιάτα» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη). Το 11% του δείγματος των μαθητών απάντησε ότι και τα δύο τα παιδιά θα πλένουν τα πιάτα γιατί, «γιατί θα είναι πολλά τα πιάτα και η ομαδική δουλειά θα είναι πιο ωραία» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου). Τέλος παρατηρήθηκε πως 17 από τους 196 μαθητές του δείγματος, αναφέρουν πως η εργασία του πλύσιμου των πιάτων είναι δουλειά της μητέρας και πως τα παιδιά «θα βοηθήσουν τη μητέρα γιατί έχει πολλά πιάτα να πλύνει» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη) και «η μαμά μπορεί να κουρασμένη και θέλει να τη βοηθήσουν» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη).

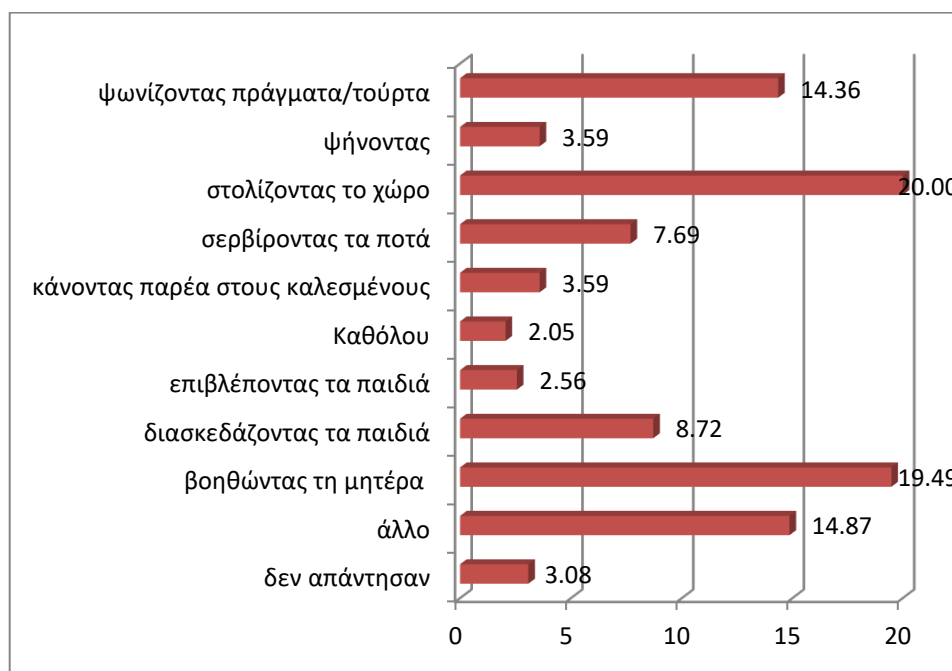


### 6.1.1δ Συμβολή του πατέρα στο πάρτυ

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να απαντήσουν με ποιόν τρόπο θα βοηθήσει ο πατέρας στο πάρτυ. Οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες: Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις που αναφέρουν ότι ο πατέρας θα αναλάβει κάποιες οικιακές εργασίες και στη δεύτερη ομάδα οι απαντήσεις των μαθητών αναφέρουν πως θα αναλάβει τις εξωτερικές δουλειές

Πράγματι, η πλειονότητα των μαθητών (65,64%) ανέφερε ότι ο πατέρας θα αναλάβει κάποιες οικιακές εργασίες όπως «στολίζοντας το χώρο» (20%) και «κάνοντας παρέα στους καλεσμένους» (3,59%), «βοηθώντας τη μητέρα» (19,49%), «σερβίροντας τα ποτά/φαγητά» (8%), «διασκεδάζοντας τα παιδιά» και «επιβλέποντας τα» (11%), και τέλος αναλαμβάνοντας «το ψήσιμο του κρέατος» (4%) (Γράφημα 1.4)

**Γράφημα 1.4: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με τη συμβολή του πατέρα στο πάρτυ**



«Ο πατέρας πρέπει να βοηθήσει και αυτός τακτοποιώντας τα πράγματα και βοηθώντας την μητέρα στις ετοιμασίες των φαγητών» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

«Θα βάζει τις φωνές σε κάθε τσακωμό ώστε να υπάρχει ησυχία στο σπίτι» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Να σερβίρει κρασί στους γονείς και να κάνει παρέα μέχρι να έρθουν και τα παιδιά με τη μητέρα ώστε να σερβίρουν» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

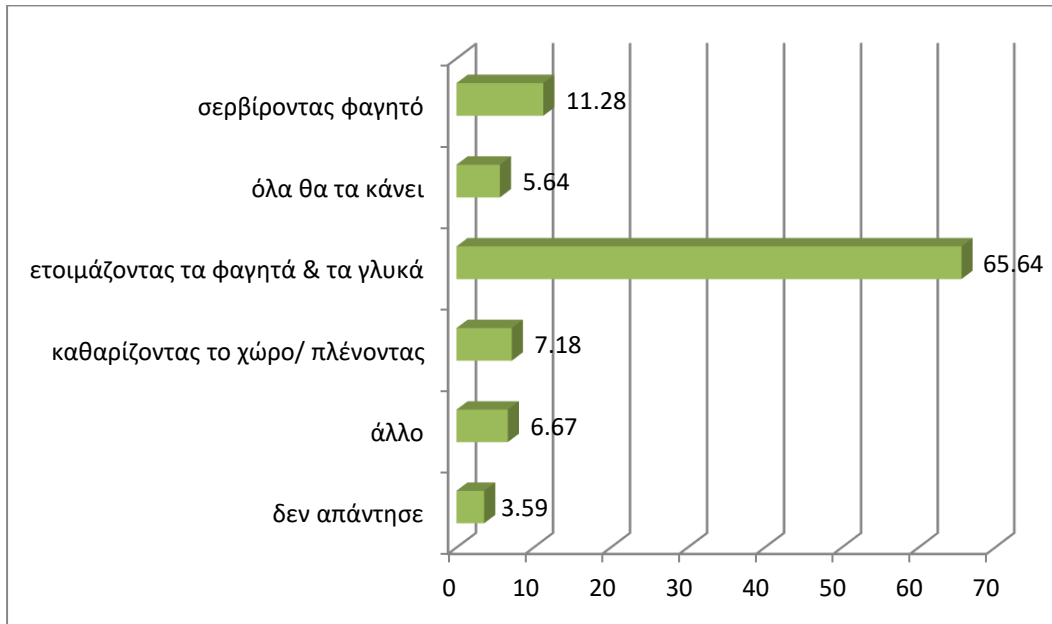
Το 15% των μαθητών, απάντησε ότι ο πατέρας θα αναλάβει τις εξωτερικές δουλειές, όπως το ότι «πήγε παρήγγειλε την τούρτα, την παρέλαβε, ψώνισε στο σούπερ μάρκετ» (Αγόρι, Ε' τάξη). Οι μαθητές (15%) αναφέρουν πως ο πατέρας θα ασχοληθεί με κάτι άλλο όπως, «θα χρηματοδοτήσει το πάρτυ» (Αγόρι, Ε' τάξη), «θα τραβάει βίντεο και φωτογραφίες» (Κορίτσι, Ε' τάξη), και «θα φυλάει τα δώρα σε ένα δωμάτιο» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη). Μόλις 2 από τους 195 μαθητές απάντησαν πως δε θα βοηθήσει καθόλου, και 3 ακόμα μαθητές δεν απάντησαν τίποτα.

#### **6.1.1ε Συμβολή της μητέρας στο πάρτυ**

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να απαντήσουν με ποιόν τρόπο θα συμβάλει η μητέρα στο πάρτυ. Οι απαντήσεις των μαθητών αναφέρουν ότι η μητέρα θα αναλάβει όλες οικιακές εργασίες όπως μαγείρεμα, καθάρισμα, σερβίροντας κ.λπ.

Πράγματι, η πλειονότητα των μαθητών (90%) ανέφερε ότι η μητέρα θα αναλάβει όλες οικιακές εργασίες όπως «ετοιμάζοντας τα φαγητά και γλυκά» (65,64%), «σερβίροντας τα φαγητά» (11,28%), και τέλος αναλαμβάνοντας «το καθάρισμα» και γενικά «όλες τις δουλειές» (14%) (Γράφημα 1.5).

**Γράφημα 1.5: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με τη συμβολή της μητέρας στο πάρτυ**



«Όλα γιατί οι μητέρες τα οργανώνουν αυτά» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

«Θα μαγειρέψει, θα πλύνει πιάτα και θα βοηθήσει μετά στο μάζεμα του σπιτιού» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Στο ντύσιμο των παιδιών, στην καθαριότητα του σπιτιού, στην προετοιμασία των φαγητών και στην υποδοχή των καλεσμένων» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

### 6.1.2α Επισκευή ζημιάς

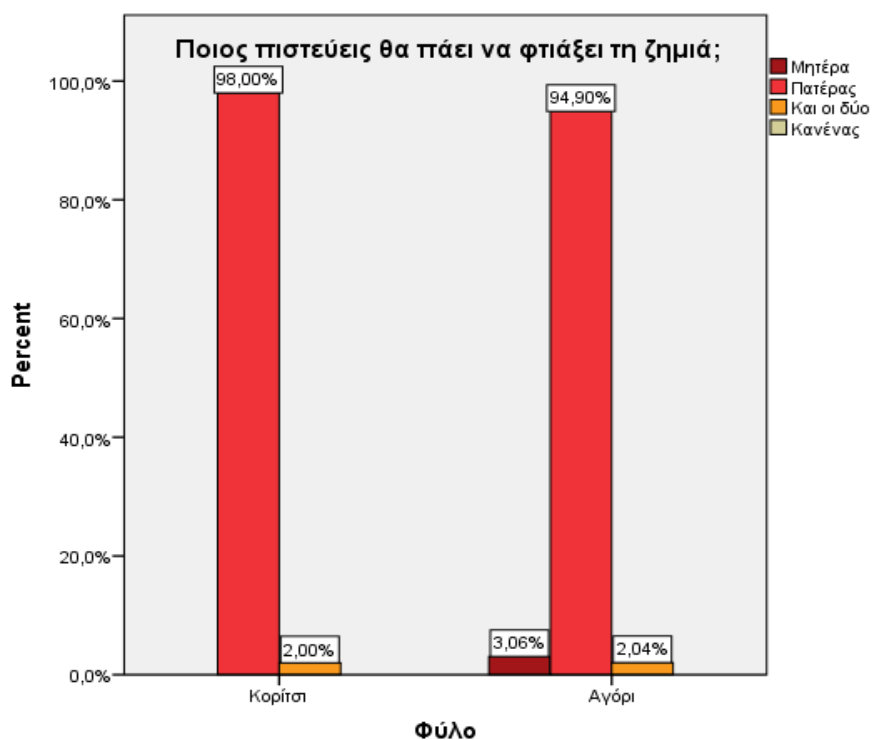
Η δεύτερη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε μια ακόμα εργασία μέσα στο σπίτι, που είναι η επισκευή της ζημιάς. Αρχικά ζητείται από τα παιδιά, να απαντήσουν, ποιος από τους δύο γονείς θα αναλάμβανε αυτή την εργασία κατά τη γνώμη τους. Η ιστορία έχει ως εξής:

«Έσπασε ο σωλήνας του καλοριφέρ και άρχισαν να τρέχουν νερά»

Στην ερώτηση ποιος από τους δύο γονείς θα επισκευάσει τη ζημιά η σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (98%) ανέφερε ότι ζημιά θα επισκευαστεί από τον πατέρα. Μόλις 3 μαθητές ανέφεραν ότι θα επισκευαστεί από τη μητέρα (Πίνακας 2.1.1, παράρτημα II).

Οι απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.290$ ) μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους αναφορικά με το ότι η μητέρα θα αναλάβει την επισκευή της ζημιάς (Πίνακας 2.2.1, παράρτημα III). Το 96,88% των αγοριών και το 98% αντίστοιχα των κοριτσιών θεωρούν ότι την εργασία αυτή θα την αναλάβει ο πατέρας. Μόλις 3 στους 195 μαθητές απάντησαν ότι την εργασία θα την αναλάβει η μητέρα και 2 από τους 195 μαθητές πως μπορούν και οι δύο γονείς (γράφημα 2.1 α). Είναι εμφανές ότι η πλειονότητα και των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν ότι η επισκευή είναι «αντρική» εργασία.

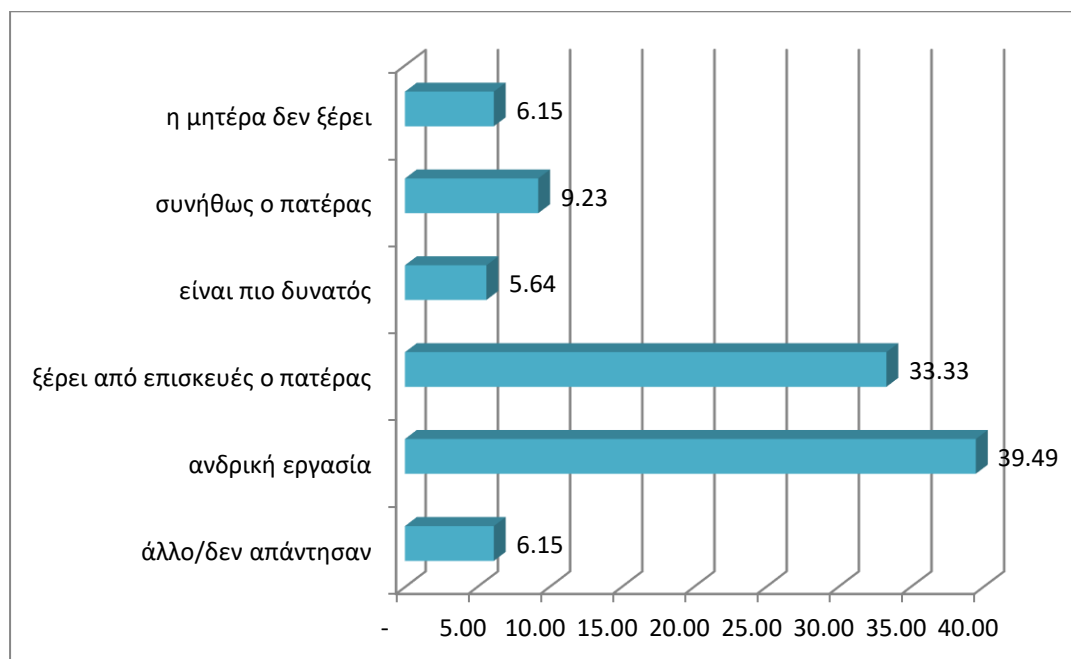
**Γράφημα 2.1 α: Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιος θα πάει να φτιάξει τη ζημιά ανά φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιος από τους γονείς θα επισκευάσει τη ζημιά.

Σχεδόν όλοι οι μαθητές του δείγματος (98%) ανέφερε ότι την επισκευή θα αναλάβει ο πατέρας γιατί είναι «είναι αντρική εργασία» (39,49%), «ξέρει από αυτές τις εργασίες» (33,33%), γιατί, και γιατί είναι «πιο δυνατός» και «συνήθως» αυτό γίνεται (15%), «η μητέρα δεν ξέρει» (6,15%) (Γράφημα 2.1β).

**Γράφημα 2.1 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Τα αγόρια υπάρχουν για τις δύσκολες δουλειές» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

«Ο πατέρας είναι η κολόνα του σπιτιού» (Αγόρι, Ε' τάξη)

«Γιατί ο μπαμπάς ξέρει πώς να χειρίζεται τέτοιες καταστάσεις, ειδικά όταν πρόκειται για υδραυλικό πρόβλημα» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Τρεις μαθητές από τους 195, απάντησαν ότι η μητέρα θα αναλάβει την επισκευή γιατί, «είναι γυναίκα και φροντίζει γι αυτά τα πράγματα» (Αγόρι, Ε' τάξη). Τέλος το 6% των μαθητών υποστήριξαν πως η μητέρα «δεν ξέρει» από τέτοιες εργασίες γιατί, «οι γυναίκες κάνουν άλλες δουλειές ώστε να ισορροπούν οι ευθύνες» (Αγόρι, Ε' τάξη), και γιατί, «οι γυναίκες είναι άχρηστες και δεν καταπιάνονται με τέτοια» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη).

### 6.1.2β Βοήθεια επισκευής από τα παιδιά

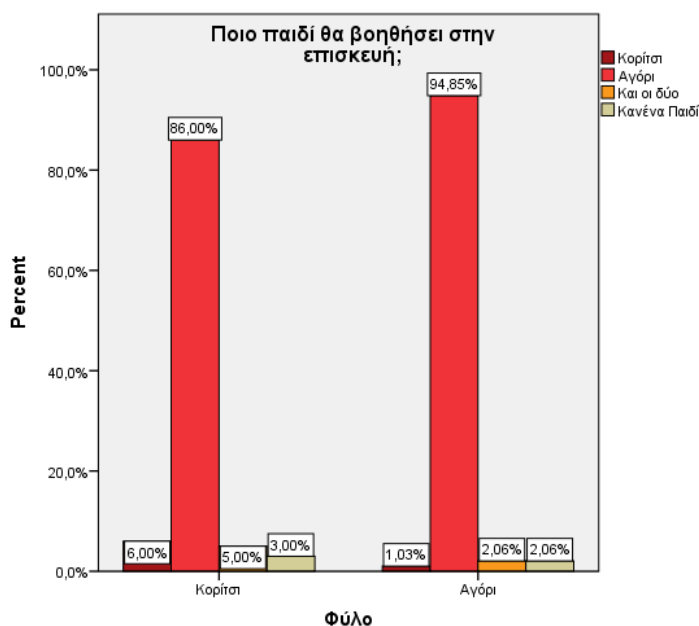
Η δεύτερη ερώτηση που αφορά τη δεύτερη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε τη *βοήθεια της επισκευής της ζημιάς*, και ζητείται από τα παιδιά, ποιο από τα δύο παιδιά θα βοηθούσε σε αυτήν την εργασία κατά τη γνώμη τους.

Στην ερώτηση ποιο από τα δύο παιδιά θα βοηθήσει στην επισκευή η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (90,36%) ανέφερε ότι θα βοηθήσει το αγόρι στην επισκευή. Μόλις 14 μαθητές ανέφεραν πως θα βοηθήσουν στην εργασία αυτή τα κορίτσια ή και οι δύο (Πίνακας 2.1.2, Παράρτημα II).

Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.173$ ) μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους με το ποιο παιδί θα βοηθήσει στην επισκευή (Πίνακας 2.2.2, παράρτημα III). Το 94,86% των μαθητών όπως και το 86% των μαθητριών θεωρούν ότι την επισκευή αυτή θα την αναλάβει το αγόρι και μόλις επτά παιδιά από τους 195 απάντησαν πως θα την αναλάβει το κορίτσι (Γράφημα 2.2α).

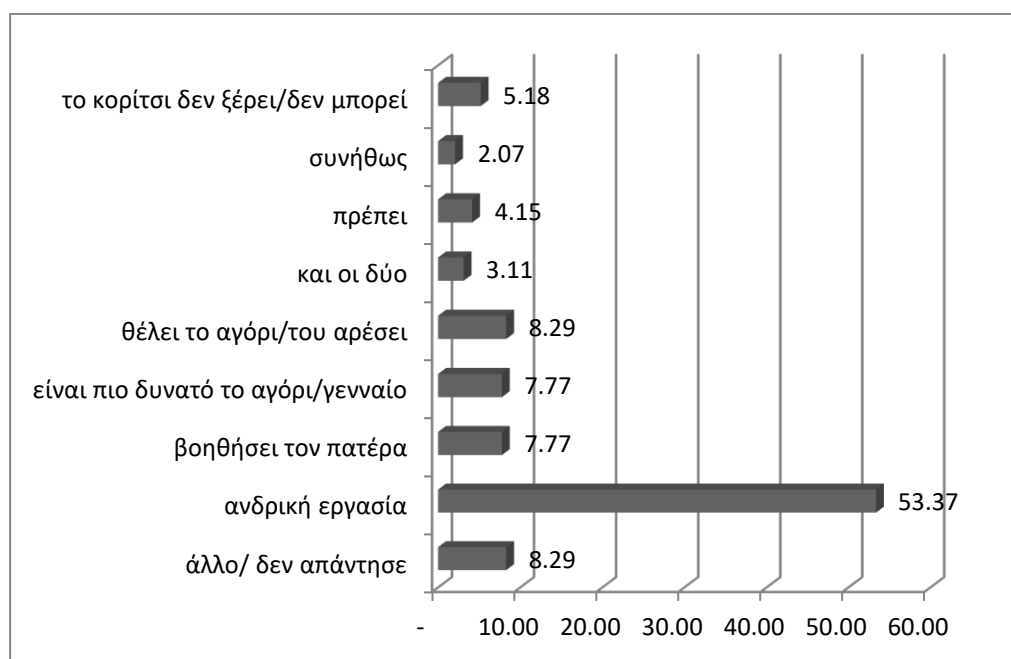
Η πλειονότητα και των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν ότι σε μια επισκευής ζημιάς, θα βοηθήσει το αγόρι γιατί είναι «αντρική» εργασία.

**Γράφημα 2.2 α Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιο παιδί θα βοηθήσει στην επισκευή ανά φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιο από τα δύο παιδιά θα βοηθήσουν στην επισκευή της ζημιάς. Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (90,36%) ανέφερε ότι θα βοηθήσει στην επισκευή το αγόρι γιατί «είναι αντρική εργασία» (53,37%), γιατί «πρέπει να το κάνει» και να «βοηθήσει τον πατέρα» (12%) και γιατί είναι «πιο δυνατός και γενναίος» και «συνήθως» αυτό γίνεται (10%) (Γράφημα 2.2β).

**Γράφημα 2.2 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Γιατί αν έχουν πατέρα υδραυλικό, πολλά παιδιά παίρνουν τη δουλειά του πατέρα τους» (Κορίτσι, Ε' τάξη)

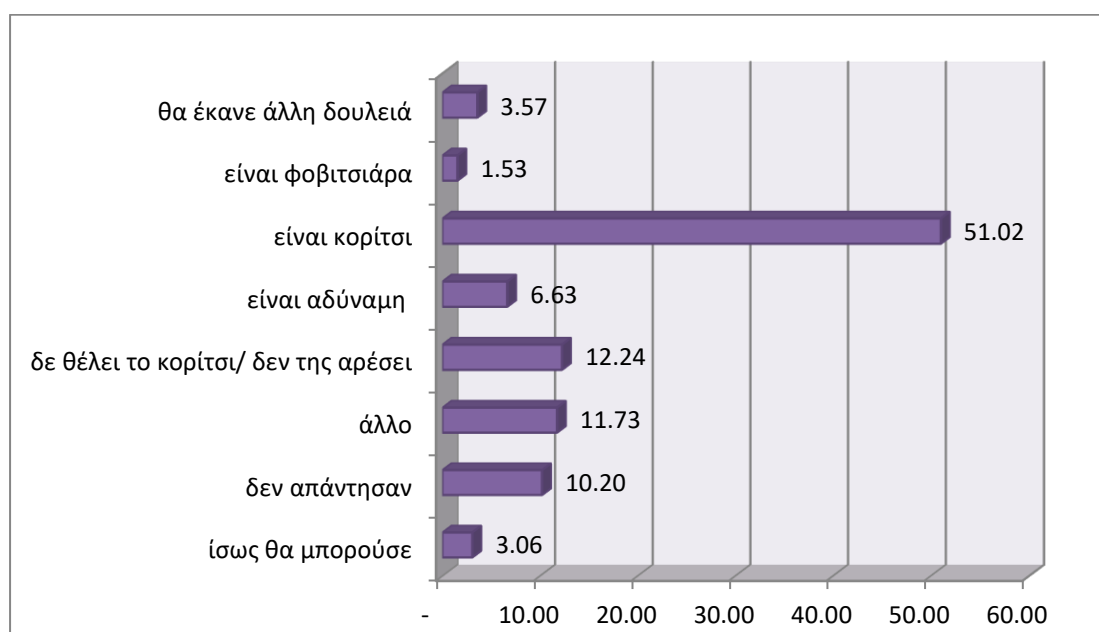
«Θα θέλει να φανεί γενναίος και να βοηθήσει τον πατέρα του» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Πρέπει να γίνει άντρας» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Το 9% των μαθητών, απάντησαν ότι τα αγόρια θέλουν και τους αρέσει να ασχολούνται με αυτές τις εργασίες, «στα αγόρια τους αρέσει να κάνουν τους υδραυλικούς για να είναι έτοιμοι όταν μεγαλώσουν» (Αγόρι, Ε' τάξη) και το 5,18% του δείγματος απάντησε ότι «το κορίτσι δεν ξέρει από τέτοια πράγματα, είναι για άλλες δουλειές» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη).

Οι μαθητέςστη συνέχεια αναφέρουν γιατί η επισκευή δεν μπορεί να γίνει από τη μητέρα. Ηπλειονότητα του δείγματος (70%) ανέφερε ότι το κορίτσι δεν μπορεί να βοηθήσει στην επισκευή γιατί «είναι κορίτσι» (51,02%), γιατί «δε θέλει/ δεν της αρέσει» (12,24%), γιατί είναι «φοβητσιάρα» και «αδύναμη» (8%) και γιατί «θα έκανε άλλη δουλειά» (3,57%) (Γράφημα 2.2γ).

**Γράφημα 2.2 γ: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Τα κορίτσια δε θέλουν να λερώνονται από τέτοιες δουλειές, είναι κυρίες και μυγιάγγιχτες» (*Αγόρι, Ε' τάξη*)

«Γιατί οι συνήθως οι άνδρες ασχολούνται με τις επισκευές του σπιτιού ενώ οι γυναίκες με άλλα πράγματα όπως μαγειρική καθαριότητα και άλλα» (*Κορίτσι, ΣΤ' τάξη*)

«Δεν πιάνουν τα χέρια της από αυτά, θέλει ανδρικά χέρια» (*Αγόρι, ΣΤ' τάξη*)

### 6.1.3 Φέρει το ποτήρι με το νερό

Η τρίτη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε μια ακόμα εργασία μέσα στο σπίτι, που είναι το γέμισμα και σερβίρισμα του ποτηριού με το νερό, και ζητείται από τα παιδιά, να



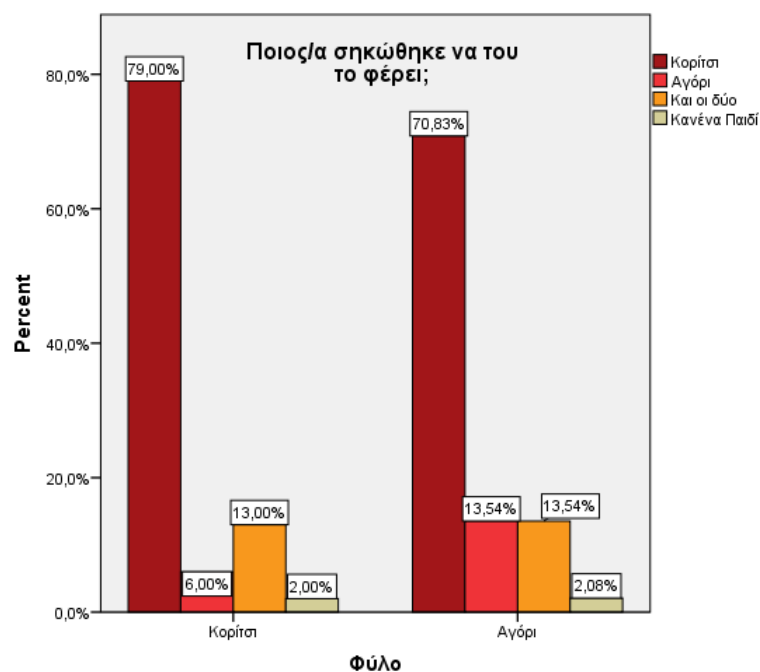
απαντήσουν κατά τη γνώμη τους, ποιος από τα δύο παιδιά θα φέρει το ποτήρι με το νερό. Η ιστορία έχει ως εξής:

«Καθώς τρώγανε μεσημεριανό όλη η οικογένεια μαζί, ένας από τους γονείς ζήτησε από κάποιο παιδί να φέρει ένα ποτήρι νερό»

Στην ερώτηση ποιο από τα δύο παιδιά θα φέρει το ποτήρι με το νερό, η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (75%) ανέφερε ότι η κοπέλα θα σηκωθεί να φέρει το ποτήρι με το νερό. Μόλις τρία στα δέκα παιδιά ανέφεραν ότι θα σηκωθούν να το φέρουν και τα δύο παιδιά (Πίνακας 3.1.1, παράρτημα II).

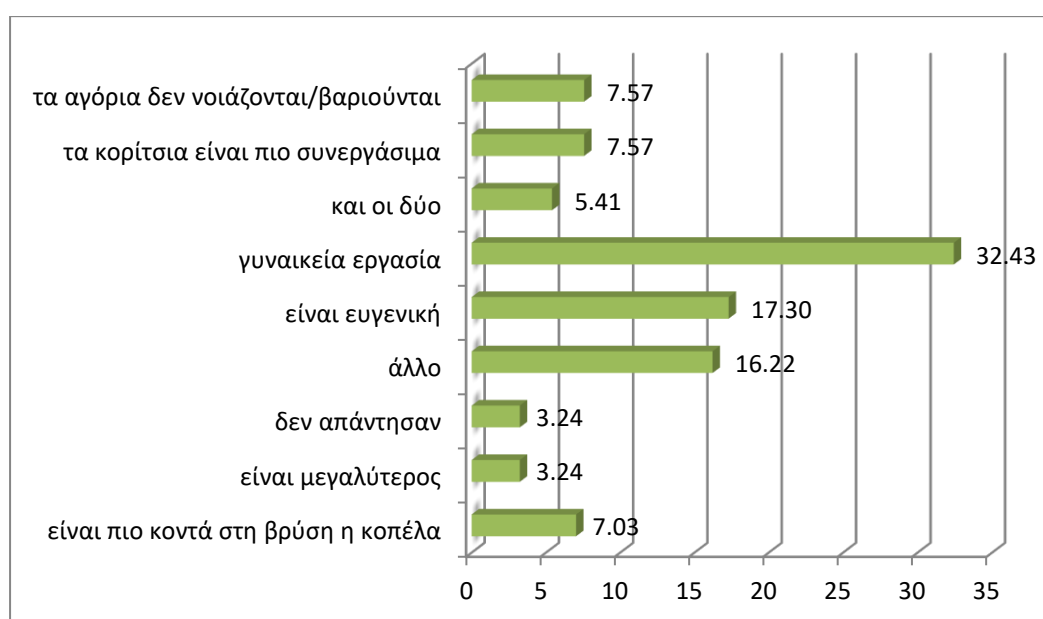
Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.350$ ) μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους (Πίνακας 3.2, παράρτημα III). Το 70,83% των αγοριών και το 79% των κοριτσιών του δείγματος θεωρούν ότι το ποτήρι με το νερό θα το φέρει το κορίτσι. Τέσσερις στους 195 μαθητές απάντησαν πως θα το φέρουν και τα δύο παιδιά (γράφημα 3.1α). Ηπλειονότητα τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών θεωρούν ότι είναι «αρμοδιότητα» της κοπέλας να φέρει το ποτήρι με το νερό.

**Γράφημα 3.1α Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιο παιδί θα φέρει το ποτήρι με το νερό ανά φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιο από τα δύο παιδιά θα φέρουν το ποτήρι με το νερό. Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (70%) ανέφερε ότι θα φέρει το ποτήρι με το νερό το κορίτσι γιατί «είναι γυναικεία εργασία» (32,43%), γιατί «είναι ευγενική» (17,30%) τα κορίτσια είναι πιο «συνεργάσιμα» (7,57), τα αγόρια «δεν νοιάζονται/ βαριούνται» (7,57%) και η κοπέλα «είναι πιο κοντά στη βρύση» (7,03%) (Γράφημα 3.1β).

**Γράφημα 3.1 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Τα κορίτσια μαθαίνουν συνήθως από μικρές να είναι ευγενικές»

(Αγόρι, Ε' τάξη)

«Γιατί τα κορίτσια λόγω του ότι μεγαλώνοντας θα πρέπει να γίνουν

πιο ευγενικές και νοικοκυρές, πρέπει να βοηθάνε στις δουλειές»

(Κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

«Τα κορίτσια πρέπει να κάνουν τέτοιες δουλειές» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Περίπου το 40% των μαθητών απάντησε πως θα φέρουν το ποτήρι με το νερό και τα δύο παιδιά ή το αγόρι, γιατί το αγόρι «είναι μεγαλύτερος και καταλαβαίνει» και «είναι αγόρι και θέλει να σηκωθεί για τον πατέρα του να τον ευχαριστήσει» (Αγόρι, Ε' τάξη). Οι μαθητές ανέφεραν πως «πρέπει και οι δυο να προσφέρουν

βοήθεια και έτσι θα σηκωθούν και οι δύο» (*Κορίτσι, Ε' τάξη*). Τέλος το 16,22% των μαθητών απάντησαν κάτι άλλο, δηλαδή «ο πατέρας μπορεί να σηκωθεί να πάρει μόνος του το ποτήρι με το νερό» (*Αγόρι, Ε' τάξη*), και ότι τα αγόρια είναι πιο «γρήγορα» (*Κορίτσι, Ε' τάξη*).

## 6.2 Σχολείο

Η σχολείο όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αποτελεί τον δεύτερο σημαντικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας του παιδιού. Το σχολείο θα του «διδάξει» θεσμούς, κανόνες και αξίες, ώστε να μπορέσει μέσα του να διαχωρίσει το καλό από το κακό, το πρέπον από το μη πρέπον. Το σχολείο μεταβιβάζει κοινές αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή την κοινή πολιτισμική κληρονομιά, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, αλλά και στην αναπαραγωγή του συστήματος (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Πράγματι, στις υποθετικές ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν για την εξέταση της συμβολής του σχολικού παράγοντα στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις άτυπες διαδικασίες διαμόρφωσης της έμφυλης ταυτότητας. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν οι εξής εργασίες:

- Επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών
- Επιλογή παιχνιδιού στην ώρα της γυμναστικής
- Επίδοση στο μάθημα της έκθεσης

### 6.2.1 Επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών

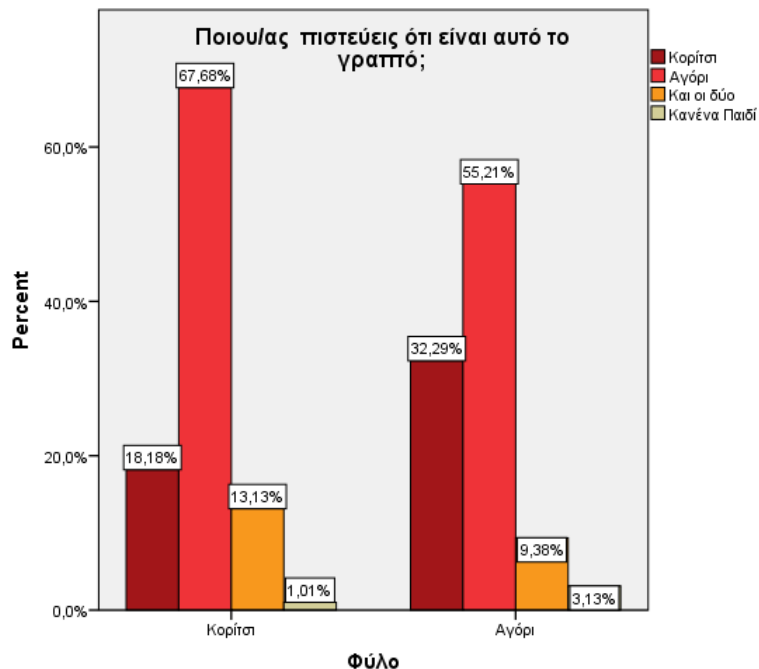
Η πρώτη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε την επίδοση σε μάθημα του σχολείου, που είναι *το μάθημα των μαθηματικών*, και ζητείται από τα παιδιά, να απαντήσουν, ποιου από τα δύο παιδιά είναι το διαγώνισμα των μαθηματικών με τον χαμηλότερο βαθμό. Η ιστορία που διάβασαν τα παιδιά, έχει ως εξής:

«Στο διαγώνισμα μαθηματικών στο γραπτό δεν υπήρχε το όνομα του/ της μαθητή/τριας. Στο συγκεκριμένο γραπτό ο βαθμός ήταν αρκετά χαμηλός»

Στην ερώτηση σε ποιόν μαθητή ανήκει το γραπτό με τη χαμηλότερη βαθμολογία η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (64,86%) ανέφερε ότι το γραπτό ανήκει στο αγόρι. Το 30% των μαθητών υποστήριξαν πως το γραπτό ανήκει σε κορίτσι (Πίνακας 4.1.1, παράρτημα II).

Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,080$ ) μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους αναφορικά με το χαμηλό βαθμό στο μάθημα των μαθηματικών (Πίνακας 4.2, παράρτημα III). Το 55,21% των αγοριών και το 67,68% των κοριτσιών θεωρεί ότι το γραπτό ανήκει στο αγόρι, ενώ το 50% το δείγματος θεωρεί πως ανήκει στο κορίτσι (γράφημα 4.1 α). Είναι εμφανές ότι η πλειονότητα και των αγοριών και των κοριτσιών θεωρούν ότι το γραπτό στα μαθηματικά με χαμηλό βαθμό είναι «αντρική» υπόθεση.

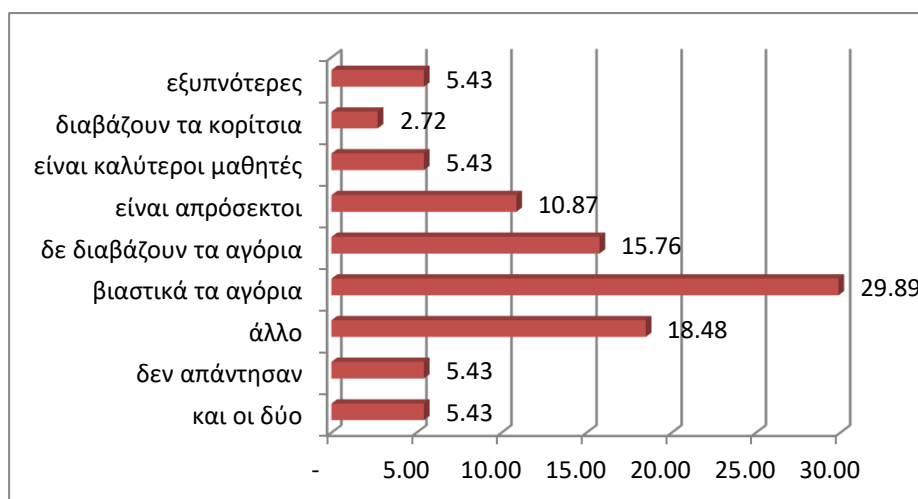
**Γράφημα 4.1 α Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιου παιδιού από τα δύο είναι το γραπτό των μαθηματικών ανά φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το που ανήκει το γραπτό των μαθηματικών με το χαμηλό βαθμό. Η πλειονότητα των μαθητών του δείγματος (64,86%) ανέφερε ότι το γραπτό

ανήκει στα αγόρια, γιατί «είναι βιαστικοί» (29,89%), γιατί «δε διαβάζουν» (15,76%) και είναι «απρόσεκτα» (10,87%) (Γράφημα 4.1β).

**Γράφημα 4.1 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Γιατί τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια αφιερώνουν πιο πολύ χρόνο στα σπορ» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

«Γιατί τα αγόρια βαριούνται και δε θέλουν να διαβάζουν» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

«Είναι απρόσεκτα τα αγόρια» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Το 6% περίπου των μαθητών, απάντησαν ότι τα κορίτσια, είναι «εξυπνότερες» και «διαβάζουν περισσότερο» (Αγόρι, Ε' τάξη), το 5,43% του δείγματος απάντησε πως τα αγόρια είναι «καλύτεροι μαθητές», τέλος το 18,48% αιτιολόγησαν την απάντηση ως κάτι άλλο, δηλαδή, «ξέχασαν να γράψουν το όνομα» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη), και «μπερδεύτηκαν» (Κορίτσι, Ε' τάξη).

### 6.2.2 Επιλογή παιχνιδιού

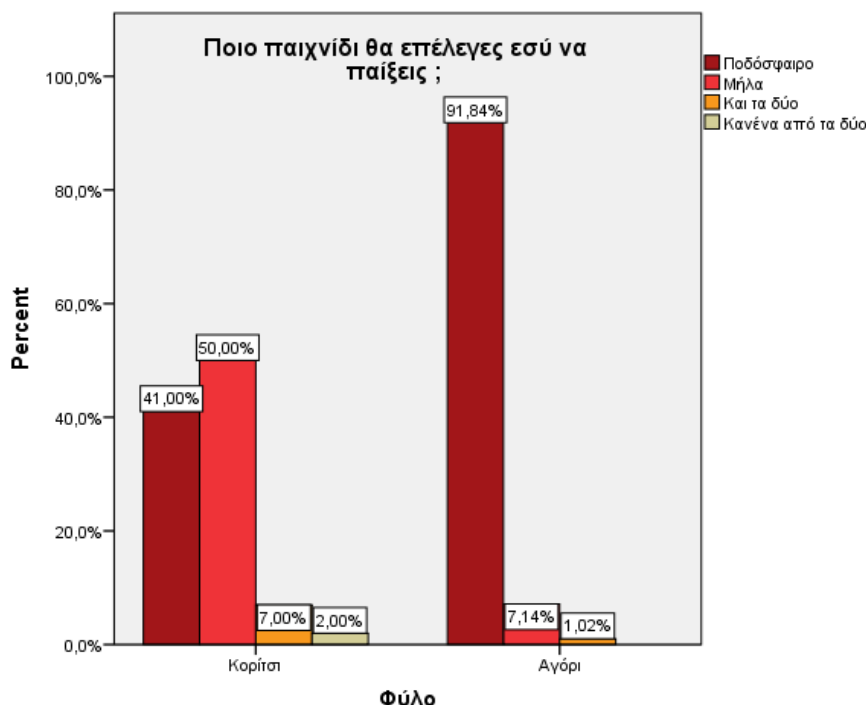
Η δεύτερη ιστορία (βινιέτα) αφορούσε την επιλογή του παιχνιδιού από τους μαθητές, και ζητείται από τα παιδιά, να απαντήσουν, ποιο από τα δύο παιχνίδια θα επέλεγαν να παίξουν. Η ιστορία έχει ως εξής:

«Την ώρα της γυμναστικής τα παιδιά αποφάσισαν να παίξουν ποδόσφαιρο και μπάλα»

Στην ερώτηση ποιο παιχνίδι θα επέλεγαν να παίξουν, η πλειονότητα των μαθητών αγοριών του δείγματος (91,84%) επέλεξαν το ποδόσφαιρο. Αντίστοιχα το 50 % των κοριτσιών επέλεξαν τα μπάλα (Πίνακας 5.1.1, παράρτημα II).

Τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0.0001$ ) μεταξύ τους (Πίνακας 5.2, παράρτημα III). Το (7,14%) των αγοριών επιλέγει να παίξει τα μπάλα, ενώ 1 μαθητής απάντησε πως επιλέγει και τα δύο παιχνίδια. Στην περίπτωση των κοριτσιών το 41% του δείγματος επιλέγει το ποδόσφαιρο ως παιχνίδι και 7 κορίτσια επιλέγουν πως θα παίξουν και τα δύο αθλήματα (Γράφημα 5.1 α). Είναι εμφανές ότι η πλειονότητα και των αγοριών επιλέγει να παίξει το «αντρικό» παιχνίδι.

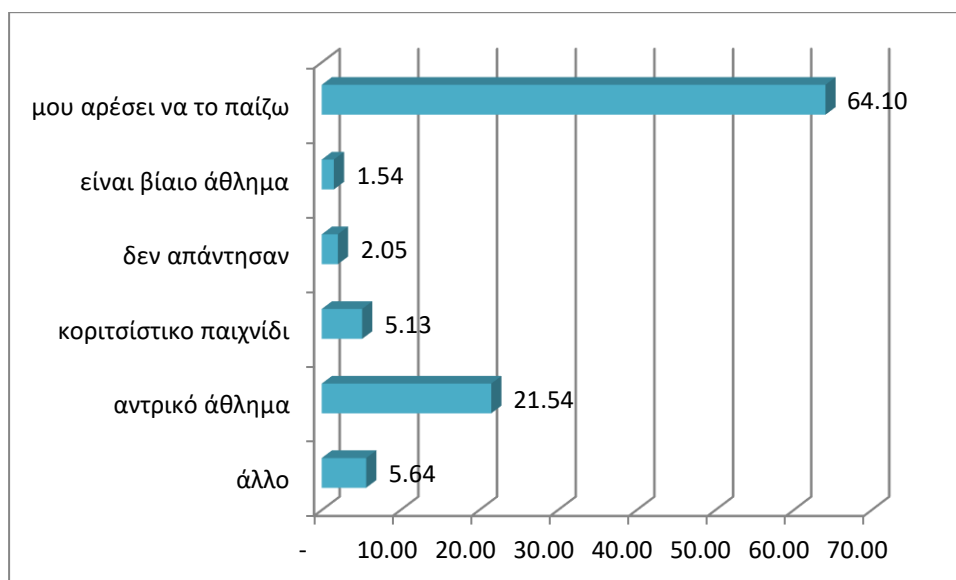
**Γράφημα 5.1 α Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιο παιχνίδι θα επέλεγαν ανά φύλο**



Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιο παιχνίδι επιλέγουν να παίξουν. Η πλειονότητα

των μαθητών του δείγματος (85%) ανέφερε ότι τους «αρέσει» το ποδόσφαιρο (64%) γιατί «είναι αντρικό παιχνίδι» (24,57%) και γιατί «είναι βίαιο παιχνίδι»(1,54%) (Γράφημα 5.1β).

**Γράφημα 5.1 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Γιατί είμαι αγόρι και μου αρέσει το ποδόσφαιρο» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Σαν αγόρι είναι λογικό να το προτιμώ το ποδόσφαιρο» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Είμαι αγόρι και είμαι πιο δυναμωμένος» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Το 10% περίπου των μαθητών, απάντησαν ότι τα μήλα είναι «κοριτσίστικο» παιχνίδι και ότι «είμαι κορίτσι και δε θα ήθελα να παίζω μπάλα» (Κορίτσι, Ε' τάξη), επίσης «το διάλειμμα βλέπω μόνο τα κορίτσια να παίζουν μήλα και έτσι παίζω μαζί τους» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη). Το 40% του δείγματος των κοριτσιών θα επέλεγε να παίξει ποδόσφαιρο «μου αρέσει και αγαπώ το ποδόσφαιρο ας είμαι κορίτσι» και «δεν έχει σημασία το φύλο, παρόλο που είμαι κορίτσι μου αρέσει» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη).

### 6.2.3 Επίδοση στο μάθημα της έκθεσης

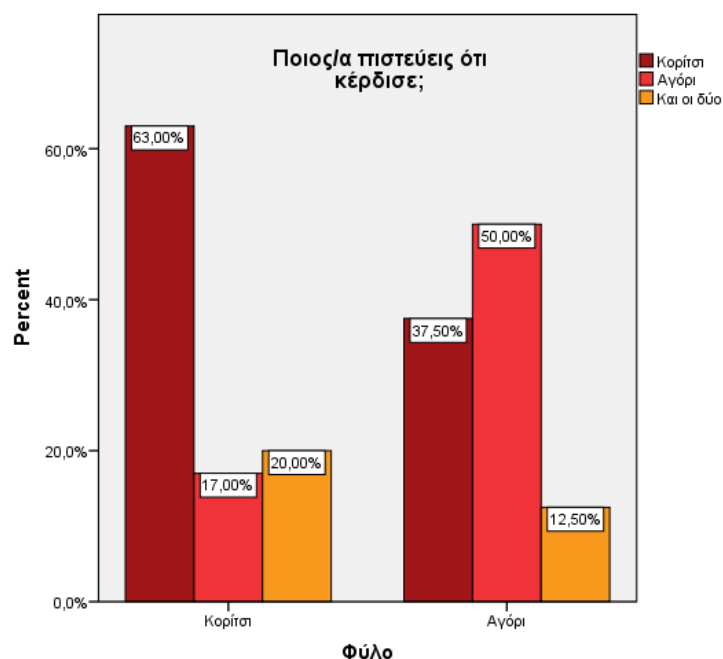
Η τελευταία βινιέτα αφορούσε την απόδοση των παιδιών σε θεωρητικό μάθημα του σχολείου, στην έκθεση. Η ιστορία έχει ως εξής:

«Έγινε στο σχολείο διαγωνισμός καλύτερης έκθεσης. Έλαβαν μέρος πολλά παιδιά. Ο/η νικητής/τρια ήταν ένας/μια»

Στην ερώτηση ποιο παιδί πιστεύεις ότι κέρδισε στο διαγωνισμό, το 50% του δείγματος επέλεξαν το κορίτσι. Αντίστοιχα το 33% των μαθητών επέλεξαν ότι κέρδισε το αγόρι στο διαγωνισμό έκθεσης (Πίνακας 6.1.1, παράρτημα II).

Τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=.0001$ ) μεταξύ τους όσον αφορά τις απαντήσεις τους (Πίνακας 6.2, παράρτημα III). Το 50% των αγοριών και το 17% των κοριτσιών επιλέγει ότι τα αγόρια θα κερδίσουν στο διαγωνισμό έκθεσης ενώ το 37% των μαθητών αγοριών και το 63% των κοριτσιών απάντησαν το κορίτσι (Γράφημα 5.1 α). Η πλειονότητα και των αγοριών θεωρεί το μάθημα της έκθεσης ως «γυναικεία» επιτυχία.

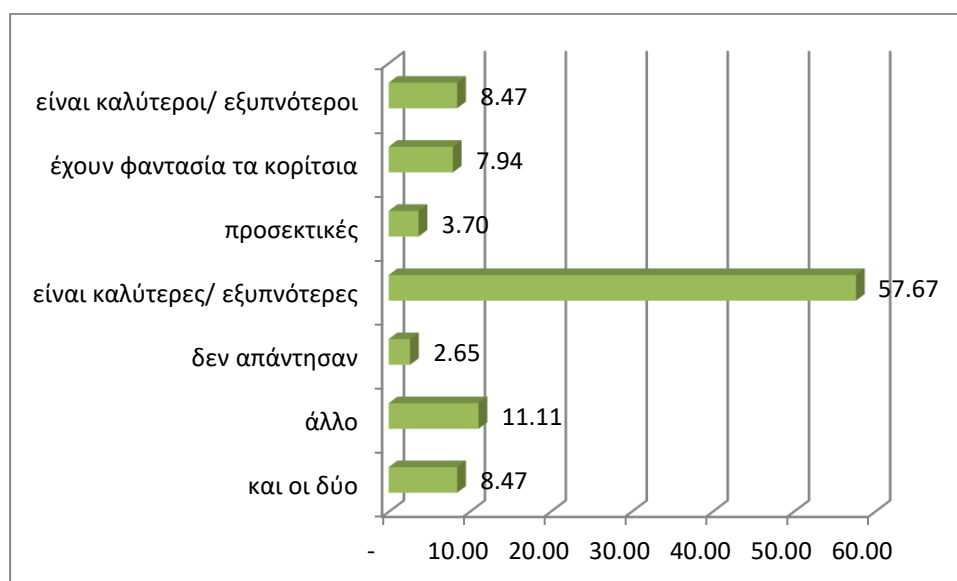
**Γράφημα 6.1 α Ποσοστιαία κατανομή (%) του ποιο παιδί κέρδισε στο διαγωνισμό**





Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές του δείγματος να αιτιολογήσουν την επιλογή τους αναφορικά με το ποιος θα κερδίσει στο διαγωνισμό έκθεσης. Το 70% του δείγματος ανέφερε ότι θα κερδίσει η κοπέλα γιατί, «είναι εξυπνότερες» (57,67%) γιατί «έχουν φαντασία» (8%) και γιατί «είναι πιο προσεκτικές» (4%) (Γράφημα 6.1β).

**Γράφημα 6.1 β: Ποσοστιαία κατανομή (%) αναφορικά με την αιτιολόγηση της απάντησης τους**



«Γιατί τα κορίτσια είναι πιο προσεκτικά» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

«Τα αγόρια κάνουν γενικά σκανδαλιές και δε δίνουν σημασία στα μαθήματα» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη)

«Γιατί τα κορίτσια έχουν περισσότερη φαντασία» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη)

Το 10% περίπου των μαθητών, απάντησαν ότι τα αγόρια «είναι καλύτερα και εξυπνότερα» (Κορίτσι, Ε' τάξη), αλλά «τα αγόρια τις περισσότερες φορές έχουν πιο δύναμη στα χέρια και στα πόδια και δεν ασχολούνται με μαθήματα» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη). Τέλος ένα ποσοστό των μαθητών (8%) απάντησε πως και οι δυο μαθητές μπορούν να κερδίσουν στο διαγωνισμό της έκθεσης, «μπορεί και οι δύο βέβαια να έχουν ταλέντο» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη Δημοτικού σχολείου).

## Κεφάλαιο 7 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης όπου μέσω των άτυπων και τυπικών διαδικασιών συμβάλλουν στη διαμορφώνουν της έμφυλη ταυτότητας του παιδιού (Θάνος & Μπούνα, 2015). Η κατανομή των οικιακών εργασιών φαίνεται για τα παιδιά να είναι ένας ρόλος ο οποίος ταυτίζεται με τη «γυναικεία φύση» και είναι φυσικοποιημένος (Bourdieu, 2002). Πράγματι, όσον αφορά το ποιος από τους δυο γονείς έκανε τις ετοιμασίες για τα φαγητά και τα γλυκά το μεγαλύτερο ποσοστό τόσο των κοριτσιών (80%) όσο και των αγοριών (88%) του δείγματος επέλεξε τη μητέρα. Από την ανάλυση περιεχομένου των αιτιολογήσεων των απαντήσεων των μαθητών προκύπτει πως οι αντιλήψεις των παιδιών, είναι οι ήδη διαμορφωμένες υπό ένα καθεστώς αντρικής κυριαρχίας αντικειμενικές συνθήκες- δομές, μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και αποκτούν εμπειρία, δηλαδή κοινωνικοποιούνται, τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες (Butler, 2006). Οι αντιλήψεις τους αυτές, είναι αποτέλεσμα των εμπειριών/ βιωμάτων που έχουν από το σπίτι και την οικογένειά τους, «συνήθως μαγειρεύει η μαμά μου» (Κορίτσι, Ε' τάξη) αλλά και από τις αντιλήψεις των γονέων τους «είναι η νοικοκυρά του σπιτιού και θέλει να το κάνει» (Αγόρι, ΣΤ' τάξης). Το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να είναι το πρωταρχικό πλαίσιο της κατασκευής και δόμησης αυτής της νεανικής ανδρικής και αντίστοιχα θηλυκής ταυτότητας (αυτό-εικόνας), «είναι γυναίκα και κάνει αυτές τις ετοιμασίες» (Αγόρι, Ε' τάξης).

Το κοινωνικό φύλο κατασκευάζεται μέσα από διαδικασίες, στις οποίες οι κυρίαρχες αντιλήψεις για το τι είναι ανδρικό και τι γυναικείο έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Έτσι στην κατανομή ρόλων σε δύο ακόμα οικιακές εργασίες, στο σερβίρισμα των καλεσμένων και στο πλύσιμο των πιάτων, το 70% των κοριτσιών και το 67% των αγοριών απάντησαν πως θα σερβίρει η κοπέλα και στη συνέχεια το 46% των κοριτσιών και το 53% των αγοριών απάντησαν πως θα πλύνει τα πιάτα και πάλι η κοπέλα. Στο πλαίσιο του σπιτιού και της κατανομής ρόλων μέσα σε αυτό, το παιδί κατανοεί τι είναι ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο, δηλαδή ο διαχωρισμός ανάμεσα στις ανδρικές και γυναικείες μορφές εργασίας (Butler, 2006). Έχοντας όλα αυτά τα βιώματα τα αγόρια, αρνούνται να συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού (σερβίρισμα και πλύσιμο πιάτων), γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως άρνηση να υποκύψουν σε τακτικές «εκθήλυνσης», μέσα από τις οποίες θεωρούν ότι η ανδρική

τους ταυτότητα και υπόσταση βρίσκεται σε απειλή, «τα αγόρια δεν κάνουν τέτοια πράγματα είναι για τα κορίτσια αυτά» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη). Παρατηρήσαμε γενικά μια αντίδραση από την πλευρά των αγοριών, όταν συναντούν επιτελέσεις της γυναικείας ταυτότητας. Αρνούνται δηλαδή, να ταυτιστούν με κάποιες εκφάνσεις της «γυναικείας» ταυτότητας, «το αγόρι σιγά μη καθίσει να πλύνει τα πιάτα» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη). Παρατηρήθηκε πως στην ανάληψη του πλυσίματος των πιάτων, το 29% των κοριτσιών όπως και των αγοριών του δείγματος απάντησαν πως θα γίνει από το αγόρι. Σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένων των αιτιολογήσεων των μαθητών που απάντησαν αγόρι, προκύπτει πως δεν ανατέθηκε αυτή η εργασία καθαυτού στο αγόρι αλλά επικουρικά προς το κορίτσι. Για το κορίτσι και σε αυτό το ποσοστό του δείγματος παραμένει η «κύρια» υποχρέωση της, ενώ το αγόρι θα βοηθήσει και δε θα αναλάβει τέτοιο είδους εργασία, «αν και είναι αγόρι θέλει να βοηθήσει την αδελφή του» (Κορίτσι, Ε' τάξη).

Γίνεται φανερός ο διαχωρισμός εργασιών μεταξύ των δύο φύλων στο πάρτυ, επιβεβαιώθηκε ότι οι άντρες συνεχίζουν να κυριαρχούν στο δημόσιο χώρο και στο πεδίο της εξουσίας και κυρίως της εξουσίας της οικονομικής παραγωγής «θα χρηματοδοτήσει το πάρτυ», ενώ οι γυναίκες παραμένουν στον ιδιωτικό χώρο, στον οικιακό χώρο «θα μαγειρεύει, θα σερβίρει, θα κάνει τα ποτά για να πίνουν οι μεγάλοι και τα παιδιά» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη), οι διάφορες εργασίες που ταιριάζουν στις γυναίκες αποτελούν προέκταση των οικιακών λειτουργιών (φροντίδα, υπηρεσίες κ.λπ.) (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Οι άντρες έχουν το μονοπώλιο του χειρισμού των τεχνικών αντικειμένων και των μηχανών/εργαλείων, το οποίο επιβεβαιώθηκε και από την έρευνα, το 98% των κοριτσιών και το 95% των αγοριών του δείγματος πιστεύει ότι «οι άνδρες κάνουν μόνο τις δύσκολες δουλειές» (Αγόρι, Ε' τάξη), όπως είναι οι τεχνικές εργασίες. Βιολογικοποιούν την ικανότητα χειρισμών τέτοιου είδους εργασιών από τους άνδρες «πιάνουν τα χέρια τους σε αυτά» (Κορίτσι Ε' τάξη), «είναι άνδρας, από μικρός τα κάνει αυτά» (Κορίτσι, Ε' τάξη). Τα αγόρια αποδίδουν, χαρακτηριστικά στον εαυτό τους που είναι κοινωνικά αποδεκτά και που «πρέπει» να διέπει ένα αγόρι «είναι αγόρι και έχει πιο δυνατά χέρια» (Αγόρι, Ε' τάξη), «πρέπει να γίνει άνδρας» (Αγόρι, ΣΤ' τάξη). Τα κορίτσια αισθάνονται πως είναι έτσι φτιαγμένες ως γυναίκες και δεν μπορούν να σκεφτούν κάτι διαφορετικό ούτε να κάνουν κάτι για να το αλλάξουν «είναι αδύναμη για τέτοια, θα βάλει τα κλάματα» (Κορίτσι, ΣΤ' τάξη), «γιατί τα κορίτσια ασχολούνται με μαγειρέματα, σκουπίσματα, και άλλα τέτοια και όχι με

αυτά» (Αγόρι, Ε΄τάξη). Σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για τη «συμβολική βία» όπως αναφέρει ο Bourdieu, που με ένα αόρατο μηχανισμό καθορίζει τα πράγματα χωρίς να γίνεται αντιληπτή η κυριαρχία. Όταν οι υποκειμενικές δομές (το «habitus») και οι αντικειμενικές δομές (οικογένεια) συμφωνούν μεταξύ τους, τότε η συμβολική βία λειτουργεί (Bourdieu, 2002).

Έτσι, όπως επισημαίνει και ο Pierre Bourdieu, μέσα από δομές όπως η οικογένεια, παράγονται τα λεγόμενα «habitus», τα συστήματα δηλαδή των ανθεκτικών, μεταφερόμενων, προσαρμόσιμων και γενικεύσιμων προδιαθέσεων, έμφυλων προδιαθέσεων της σκέψης και της πράξης, που έχουν ενσωματώσει τα υποκείμενα και που συντηρούν τελικά τις έμφυλες διαφορές (Bourdieu, 2002).

Ο ρόλος του σχολικού θεσμού και ο μετασχηματισμός της λειτουργίας του αναφορικά με την αναπαραγωγή των έμφυλων διαφορών, είναι για το Bourdieu ο πιο σπουδαίος παράγοντας στην αλλαγή της μορφής της αντρικής κυριαρχίας που παρατηρείται στο σχολείο (Παναγιωτόπουλος, 2007). Τα αγόρια επιβεβαιώνουν τον αντρισμό τους έμπρακτα μέσω της αντίστασης στο σχολείο «είμαι αγόρι και βαριέμαι το σχολείο» (Αγόρι, Ε΄ τάξη). Ιδιαίτερα σε μαθήματα που γίνονται αντιληπτά ως «γυναικεία» αλλά και γενικότερα το διάβασμα ως διαδικασία θεωρείται μια «γυναικεία» υποχρέωση. Το γραπτό με χαμηλή βαθμολογία, παρατηρούμαι πως το 68% των κοριτσιών και το 56% των αγοριών, θεωρεί πως ανήκει στο αγόρι, «είναι αγόρι και τα αγόρια δε δίνουν τόση σημασία στο διάβασμα» (Κορίτσι, Ε΄ τάξη). Η χαμηλή βαθμολογία των αγοριών στο μάθημα των μαθηματικών, δεν αποδίδεται στο γνωστικό επίπεδο αλλά στο πρακτικό επίπεδο, δηλαδή λόγω βιασύνης των αγοριών (30%), «τα αγόρια από τη βιασύνη τους κάνουν λάθη» (Αγόρι, ΣΤ΄ τάξη).

Τα παιδιά δείχνουν επιλέγουν να παίζουν με παιχνίδια που θεωρούνται κατάλληλα για το φύλο τους, το 50% των κοριτσιών επέλεξε να παίξει μπάλα και το 92% των αγοριών, το ποδόσφαιρο. Τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές ομόφυλών τους «παίζει η φίλη μου και πάω και εγώ» (Κορίτσι, Ε΄ τάξη), αποδεικνύοντας ότι έχουν εσωτερικεύσει τις κοινωνικές προσδοκίες και αντιλήψεις. Η κατηγοριοποίηση στην οποία προβαίνουν για την επιλογή του παιχνιδιού είναι η στερεοτυπική εικόνα του αρσενικού, για παράδειγμα, είναι αυτή του δυνατού, γυμνασμένου, καθώς «τα αγόρια είναι σκληρά και δυνατά» (Αγόρι, Ε΄ τάξη), «παίζουν βίαια παιχνίδια αυτοί» (Κορίτσι, Ε΄ τάξη), ενώ «τα κορίτσια είναι ευαίσθητα και πιο αδύναμα μυϊκά» (Αγόρι, ΣΤ΄ τάξης). Παρατηρούμε όμως πως τα κορίτσια δεν είναι πάντα ανίσχυρα και εξαρτημένα, άλλα όπως αναφέρει η Walkerdine (2013), «δείχνουν να βρίσκονται

σε μια πάλη με τα αγόρια, για να αναγνώσουν και να δημιουργήσουν καταστάσεις στις οποίες αποκτούν εξουσία». Πράγματι το 41% των κοριτσιών του δείγματος απάντησε πως θα έπαιζε ποδόσφαιρο, «ξέρω ότι είναι αγορίστικο παιχνίδι, αλλά εγώ θα το παίζω, μου αρέσει». Μια ακόμα ερμηνεία σε αυτό είναι πως στα κορίτσια είναι πιο εύκολο να υιοθετήσουν «αντρικές» πρακτικές, συμπεριφορές από ότι τα αγόρια «κοριτσίστικες» λόγω του ότι η κοπέλα ταυτίζεται με το «κυρίαρχο» το αντρικό φύλο (Θάνος & Μπούνα, 2016).

Τέλος διαπιστώθηκε και πάλι, ότι κάποιες μορφές αντρισμού συγκρούονται με τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Συγκεκριμένα και στο μάθημα της έκθεσης το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών απάντησαν πως οι κοπέλες είναι καλύτερες. Στο εσωτερικό όμως των απαντήσεων παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών(50%) απάντησε πως τα αγόρια είναι αυτά που είναι καλύτερα στην έκθεση αλλά όχι λόγω γνωστικών δυνατοτήτων αλλά λόγω της υψηλής τους φαντασίας (Θάνος & Μπούνα, 2015). Τα αγόρια συχνά κατασκευάζουν και επιδεικνύουν τη γνώση τους σχετικά με τον αντρισμό μέσω της υιοθέτησης στάσεων του ηγεμονικού αντρισμού ο οποίος στο σχολικό πλαίσιο εμφανίζεται από την επίδειξη διακρίσεων στον αθλητισμό- ιδίως σε αθλήματα με υψηλό κύρος, (π.χ. ποδόσφαιρο, μπάσκετ), «τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια αφιερώνουν πιο πολύ χρόνο στα σπορ, δεν έχουν χρόνο για διάβασμα» (Αγόρι, Ε' τάξη) και από την προτίμηση μόνο για τα «αντρικά» μαθήματα ή και σε κανένα μάθημα.

Συμπερασματικά και με βάση την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να πούμε πως η οικογένεια και το σχολείο διαμορφώνουν την έμφυλη ταυτότητα των παιδιών, εγγράφοντας ασυνείδητα τους έμφυλους ρόλους στα κοινωνικά υποκείμενα (Παναγιωτόπουλος, 2007). Το φύλο καταλαμβάνει σπουδαίο ρόλο στην διαπραγμάτευση και διαχείριση των σχέσεων - ιεραρχιών μεταξύ των παιδιών καθώς τα υποκείμενα κατέχουν ενεργό ρόλο στη συμμόρφωση ή στην αντίσταση του φύλου τους στα κανονιστικά πρότυπα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλυθούν διεξοδικότερα τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

## Κεφάλαιο 8 Συμπεράσματα- προτάσεις

Στην έρευνα αναλύθηκαν οι δυο βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης, η οικογένεια και το σχολείο και ο ρόλος τους στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων των παιδιών. Αρχικά ερευνήθηκετο πώς επιδρούν οι οικιακές εργασίες και οι τεχνικές εργασίες στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων αλλά και πως αναπαράγονται από τους ίδιους τους μαθητές. Δεύτερον ερευνήθηκε το πώς επιδρά το μάθημα των μαθηματικών, το μάθημα της έκθεσης και το παιχνίδι στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων των παιδιών αλλά και πως αναπαράγονται από τα ίδια. Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Η γυναίκα προσδιορίζεται από όλους τους μαθητές του δείγματος ως «νοικοκυρά». Αυτός ο προσδιορισμός στηρίζεται στην αποδοχή ότι υπάρχει ένας «φυσικός» καταμερισμός εργασίας ανάμεσα στα φύλα, ότι υπάρχουν δηλαδή «χώροι» που αντιστοιχούν σε κάθε φύλο από τη «φύση» του. Στην καθημερινότητα της έχει κάποιες συγκεκριμένες «γυναικείες» εργασίες να ασκήσει οι οποίες βασίζονται σύμφωνα με τα παιδιά στα ανατομικά χαρακτηριστικά. Η οικογένεια και ο τρόπος με τον οποίο οι ρόλοι έχουν κατανεμηθεί στα δύο φύλα, διατηρούν και αναπαράγουν τους κυρίαρχους λόγους και πρακτικές της ετεροκανονικότητας, μέσα από τις καθημερινές ασχολίες. Έχοντας όλα αυτά τα βιώματα τα αγόρια, αρνούνται να συμμετέχουν στις δουλειές του σπιτιού που δεν απαιτείται σωματική δύναμη όπως για παράδειγμα είναι μια τεχνική εργασία, στην οποία τα παιδιά του δείγματος την κατατάσσουν ως μια «αντρική» εργασία λόγω της σωματικής τους διάπλασης.

Με βάση τη δεύτερη ενότητα, την επίδραση των μαθημάτων και των παιχνιδιών στις έμφυλες διακρίσεις, πράγματι παρατηρείται ότι τα αγόρια της έρευνας παρουσιάζουν μια άρνηση στο διάβασμα των μαθημάτων, είτε γιατί βαριούνται, γιατί δεν είναι προσεκτικά είτε γιατί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στα αθλήματα παρά στο διάβασμα. Ο ανδρισμός ως ιεραρχία στο σχολείο, επιτελείται σε σχέση με τη θηλυκότητα και ορίζεται με βάση την απόκλιση από αυτή. Οι ανδρικές ταυτότητες στο σχολείο επιτελούνται μέσω συγκεκριμένων ανδρικών λόγων και επιτελέσεων, σε αρμονία με τα κοινωνικά επιβεβλημένα πρότυπα. Οι επιτελέσεις του αντρισμού αποκλείουν άλλες μορφές αντρισμού πέραν αυτών του ηγεμονικής μορφής ανδρισμού και δεν αποδέχονται άλλες ανδρικές ταυτότητες πέραν της

ετεροκανονικότητας. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι διαλέγουν παιχνίδια με κριτήριο το κατά πόσο «ταιριάζουν» στο φύλο τους. Πράγματι οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος κατηγοριοποιούν το παιχνίδι τους με βάση το φύλο τους. Η διάκριση τους φαίνεται να είναι ενδογενής με βάση τις δικές τους προτιμήσεις. Τα αγόρια φαίνεται να έχουν μια τάση να επιλέγουν το παιχνίδι που είναι πιο «βίαιο», πιο «αντρικό». Φαίνεται ότι τα ίδια τα παιδιά επιλέγουν τους ρόλους στο παιχνίδι με βάση το φύλο, με στόχο να διεκδικήσουν εξουσία. Αυτό σημαίνει όπως αναφέρει η Walkerdine (2013) ότι και τα αγόρια διεκδικούν την εξουσία στο παιχνίδι μέσω των διάφορων ρόλων. Μέσα από τις ευρύτερες σχέσεις εξουσίας των παιδιών και των διάφορων λόγων τους, συγκροτείται, συνεπώς, το έμφυλο υποκείμενο (Butler, 2009).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι το και το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολικό επιδρούν στη διαμόρφωση των έμφυλων διακρίσεων αλλά και ότι οι μαθητές αναπαράγουν όλους τους κυρίαρχους λόγους του δίπολου άνδρας-γυναίκα. Η έρευνα εστίασε στο τοπικό σχολικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της περιοχής Ιωαννίνων και τα ευρήματά της δεν θα μπορούσαν να είναι γενικευμένα, ούτε καθολικά αλλά ούτε και οριστικά, καθώς η αναπαραγωγή των έμφυλων διακρίσεων είναι έννοια ρευστή και εξαρτάται από τα ίδια τα υποκείμενα. Μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στη διερεύνηση πιο συγκεκριμένων ερευνητικών προτάσεων για την ανάπτυξη θεωριών ενίσχυσης της απελευθέρωσης από τις έμφυλες διακρίσεις ή και κατάργησής τους.

Πιο συγκεκριμένα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν:

- Την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων όπως η κοινωνική τάξη, το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα φυλετικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στις οποίες συγκροτείται το έμφυλο υποκείμενο
- Τις συνθήκες υπό τις οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και προγράμματα παρέμβασης σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες και τις διακρίσεις τους
- Σχέδια εργασίας (project) που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως προγράμματα ενάντια στην έμφυλη διάκριση, παιδαγωγικό υλικό που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιπρόσθετα, στην προσχολική αγωγή και εκπόνηση αντισεξιστικών προγραμμάτων, από την προσχολική αγωγή ώστε η αποδόμηση των κατηγοριοποιήσεων του φύλου και των έμφυλων διακρίσεων να αρχίσουν από όσο το δυνατό πιο νωρίς

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Acker, S. (1988). Teachers, gender and Resistance. *British Journal of Education of Sociology*. 9(3), pp. 307-322.
- Adkins, L. & Mottier, V. (2002). Masculine domination: gender and power in Bourdieu's writings. *Feminist Theory*. 3, pp. 345-359.
- Adkins, L. & Skeggs B. (2004). Feminism after Bourdieu, Oxford: *Blackwell Publishing/The Sociological Review*, pp. 3-18.
- Alexander, C. S., Becker, H. J. (1978). The use of vignettes in survey research. *Public Opin. Q.* 4293-104.
- Altani, C. (1995). Primary school teachers' explanations of boys' disruptiveness in the classroom: A gender-specific aspect of the hidden curriculum. In S. Mills (ed.), *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*. London: Longman, pp. 149-159.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G. (1999). *Closing the Gender Gap. Postwar Education and Social Change*. Oxford/Malden: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990) [1977] *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (2000). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge.
- Brugeilles, C., Cromer, S. & Unesco. (2008). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Bhugra, D. (1989). Attitudes towards mental illness: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 80, pp. 1-12.
- Burke, P. J. (1980). The self: Measurement implications from a symbolic interactionist perspective. *Social Psychology Quarterly*, 43, 18-29.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*. New York: Routledge.



- Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. New York: Routledge.
- Carlson, N. R. & Heth, C. D. (2010). *Psychology the Science of Behaviour. Ontario*. CA: Pearson Education Canada.
- Carlson, N. R. & Heth, C. D. (2009). Sensation, *Psychology: the science of behavior*.(4th), Toronto, Canada: Pearson.
- Chassapis, D. (1997). The social ideologies of school mathematics applications: a case study of elementary school textbooks. *For the Learning of Mathematics*. 17 (3), 24-27.
- Coltrane, S. (2000). *Gender and Families*. Walnut Creek/Lanham/Oxford: Altamira Press.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R.W. (2002). *Gender*. Cambridge/Malden: Polity.
- Cumming, E. & Cumming, J. (1957). *Closed Ranks*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Daly, K. (1997). Different Ways of Conceptualizing Sex/Gender in Feminist Theory and their Implications for Criminology. *Theoretical Criminology*. 1(1), 25-51.
- David, M., Ball, S., Davies, J. & Reay, D. (2003). Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education. *Gender and Education*. 15, pp. 2136.
- Delamont, S. (1990). *Sex Roles and the School*. London: Routledge.
- Dillabough, J. & Arnot, M. (2000). *Feminist political frameworks: New approaches to the study of gender, citizenship and education*. London: Routledge Falmer.
- Epstein, D. (1999). Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies', in D. Epstein, J. Elwood , V. Hey & J. Maw (Eds. ) *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, (pp.96-108). Buckingham,United Kingdom: Open University Press.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (1998). Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys. In D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Eds), *Failing boys?: Issues in gender and achievement*, (pp.3-18). Buckingham, United Kingdom: Open University Press.
- Evans, S. (2009). In a Different Place: Working-Class Girls and Higher Education, *Sociology*. 43, pp. 340-355.

- Frosh, S., Pattman, R. & Phoenix, A. (2001). *Young masculinities*. Basingstoke: Palgrave.
- Jacobs, J. (1996). Gender Inequality and Higher Education. *Annual Review of Sociology*. 22, pp.153-185.
- Jack David Eller. (2015). *Culture and Diversity in the United States*. Oxon: Routledge.
- Krienert, J. L. (2003). Masculinity and Crime: A quantitative exploration of Messerschmidt's hypothesis. *Electronic Journal of Sociology*. 7(2).
- King, SM, Iacono, WG, & McGue M. Childhood. (2004). Externalizing and internalizing psychopathology in the prediction of early substance use. *Addiction*. pp. 1548–1559.
- King, G. & Wand, J. (2007). Comparing incomparable survey responses: Evaluating and selecting anchoring vignettes. Oxford: Oxford University Press. *Political Analysis*, 15(1), 44-66.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Mac An Ghail, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* . New York: WilliamMorrow.
- Mendick, H. (2006). *Masculinities in Mathematics*. London: Open University Press.
- Oakley, A. [1972] (1985). *Sex, Gender and Society*. Aldershot, Hants: Gower.
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K. & Kärkkäinen R. (2002). Parents Explanations of their Child's Performance in Mathematics and Reading: A Replication and Extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*. 46, pp. 121-127.
- Scott, J., Marshall, G., (2009). Oxford dictionary of Sociology. *Oxford university press*. 3rd revised edition.
- Star, Shirley A. (1952). *What the Public Thinks about Mental Health and Mental Illness*. National Opinion Research Center.
- Strathern, M. (1988). *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press.
- Swain, J. (2004). The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*. 30(1), 167-185.

- Swann, J. & D. Graddol. (1995). Feminising classroom talk? In S. Mills (ed.), *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*. (pp. 135-148). London: Longman,
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Thorne, S. (2000). Data Analysis in Qualitative Research, *Evidence-Based Nursing*. 3, 68-70.
- Warrington, M. & Younger, M. (2000). The other side of the gender gap. *Gender and Education*. 12(4), pp. 492-508.
- Wernick, A. (1991). *Promotional Culture: Advertising, ideology and symbolic expression*. London: Sage.
- West, C., Zimmerman, Don H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society* 1(2):125-151.
- Woods, P. & Hammersley, M. (1994). *Gender and ethnicity in schools, ethnographic accounts*. London and New York with The Open University: Routledge.

### **Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Αβδελά, Ε. (2006). Το φύλο στην Ιστοριογραφία: ένα δυο πράγματα που ξέρω γι' αυτό. *Σύγχρονα Θέματα*. 94, 38-42.
- Αθανασίου, Α. (επιμ.) (2006). *Εισαγωγή: Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το δεύτερο κύμα*. Αθήνα: Νήσος.
- Αθανασιάδου, Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και της Κοινωνιολογίας του Λυκείου, στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. (σσ. 365-395) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., (2013). Εισαγωγή στις Θεωρίες έμφυλης κατανομής των ενδοοικογενειακών ρόλων, Διάλεξη στη διατμηματική δράση του Φύλου του Πανεπιστημίου του Αιγαίου, σ. 4, <http://www.elysis-kethi.gr/portal/public/Dialekseis/Forms/dialeksis6.aspx> (τελευταία ανάκτηση στις 15.08.2017).
- Αλτάνη, Κ. (1994). Αμφισβήτηση της «εξουσίας» και της ικανότητας του δασκάλου μέσα στην τάξη: υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες.

- Στο Δεληγιάννη, Β. & Σ. Ζιόγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. (σσ. 171-191). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και αντρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων 'Η Γλώσσα μου' της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιόγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. (σσ. 316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Arnot, M. (2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου, εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρχάκης, Α. (2002). Το φαινόμενο της διακοπής στη διεπίδραση της τάξης και η κατά φύλα διαφοροποίησή του, στο Θ.-Σ. Παυλίδου (επιμ.), *Γλώσσα- Γένος- Φύλο*. (σ.σ 145-170). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Beauvoir, S. de (1979), [1949]. *Το Δεύτερο Φύλο*. Αθήνα: Γλάρος.
- Bock, Gisela(1997). Ιστορία των γυναικών και ιστορία του φύλου: Όψεις μιας διεθνούς συζήτησης. Στο Αβδελά Έ., Ψαρρά Α., (επιμ.), *Σιωπηρές Ιστορίες: Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*. (σσ.413-450). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.
- Bourdieu, P. (1984). Μερικές ιδιότητες των πεδίων, στο Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) (1994) *ΠιερΜπουρντιέ. Κείμενα Κοινωνιολογίας*. (σσ. 63-70). Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (2007), [2002]. *Η Αντρική Κυριαρχία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996) [1985]. *Οι Κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Butler, Judith (2008), [1993]. *Σώματα με σημασία. Οριοθετήσεις του «φύλου» στο λόγο*. Μετάφραση: Πελαγία Μαρκέτου. Επιμέλεια: Αθηνά Αθανασίου. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία, στο Α. Αθανασίου (επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. (σσ. 381-408). Αθήνα: Νήσος.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών, στο Β. Δεληγιάννη & Σ.

- Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. (σσ. 586-620). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γάγγας, Σ. (2009). *Κοινωνία και Ηθική. Αξίες και νεωτερικότητα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία του Emile Durkheim*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.
- Γκασούκα ,Μ. (2007). *Εξέλιξη της Φεμινιστικής Σκέψης και Θεωρίας*. Κύκλος Επιστημονικών Διαλέξεων Ενημέρωσης/Ευαισθητοποίησης Εκπαιδευτικών σε Θέματα Φύλου, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. <http://www.elysiskethi.gr/portal/public/Dialekseis/dialeksi2/dialeksi2.pdf> (τελευταία ανάκτηση στις 15.08.2017).
- Cohen, L. & L. Manion. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, R.G. (2006). *Το κοινωνικό φύλο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γρίνου, Δ. (2007). *Εκπαιδευτικοί και οι Απόψεις τους για την Ανισότητα των Φύλων: Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν Πληροφορική*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Διπλωματική Εργασία.
- Δεληγιάννη Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. Η γλώσσα μου. *Μελετητής*. 49.
- Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (1993). *Εκπαίδευση και Φύλο- Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δεληγιάννη- Κουιμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2005). *Μεγαλώνοντας ως Αγόρι. Διερεύνηση της Ανάπτυξης της Αντρικής Ταυτότητας στην Εφηβική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Zavalloni, M & Louis, C. Guerin, (1984). *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην εγω- οικολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη - Κουιμτζή, Β. (1993). Το στερεότυπο για τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού σχολείου, στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. (σσ. 129-146). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006α). Εθνική και ευρωπαϊκή πολιτική για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση, στο Σ. Ζιώγου - Καραστεργίου, *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. (σσ. 39-66). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006β). Προ των προτυλαίων: Διεκδικήσεις και αντιστάσεις για την είσοδο των γυναικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1980) και Θεσσαλονίκης (1926), στο Σ. Ζιώγου - Καραστεργίου, *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. (σσ. 235- 296). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006γ). Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα - Αριθμοί και δεδομένα ερευνών, στο Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Διερευνώντας το Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. (σσ.387-404). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006δ). Επαγγελματικές επιλογές και φύλο. Διαδικασίες μετάβασης των κοριτσιών από το σχολείο στην αγορά εργασίας: παραδοσιακοί και ακαδημαϊκοί προσανατολισμοί, στο Σ. Ζιώγου - Καραστεργίου, *Διερευνώντας το Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. (σσ. 535-563). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Θάνος, Θ & Μπούνα, Α. (2016). (Ανα)παραγωγή και (εν)δυνάμωση των έμφυλων διακρίσεων στο σχολείο μέσα από άτυπες διαδικασίες. *Κοινωνιολογική επιθεώρηση*. 4, σσ. 101-128.
- Θάνος, Θ & Μπούνα, Α. (2015). Έμφυλες διαστάσεις της βίας στα σχολεία. Στο Θ.Θάνος (Επιστ. Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 377-396). Αθήνα: Gutenberg.
- Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Θεοδωράκη, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2007). Κορίτσια και θετικές επιστήμες: οι αντιλήψεις των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου για τα μαθήματα και τα επαγγέλματα των θετικών επιστημών με την οπτική του φύλου. Ανακοίνωση στο 5ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. Παιδεία, Έρευνα, Τεχνολογία. *Από το Χθες στο Αύριο: Μέτσοβο, 27-30 Σεπτεμβρίου 2007*.  
[http://www.ntua.gr/MIRC/5th\\_conference/ergasies/](http://www.ntua.gr/MIRC/5th_conference/ergasies/).

- Καββαδία, Γ. Β. (1994). *Γενική κοινωνιολογία II*. Εκδόσεις Α. Ν. Σ.
- Κακαβούλης, Α. (1997). Στερεότυπα των φύλων και σχολική αγωγή, στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.). *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. (σσ. 512-534). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κακανά, Δ.-Μ. (1999). Η σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλου στο παιδί προσχολικής ηλικίας. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, πρακτικά Ιου πανελληνίου συνεδρίου (Ναύπακτος, 1998). Αθήνα: Ατραπός.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). Τύποι γυναικών και γυναικείες 'Φωνές' στα βιβλία του δημοτικού σχολείου, στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*.(σσ. 303-315). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Μελετητής*. 88.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρακουλάκη, Μ., (2013). Τα Τρία Κύματα Φεμινισμού και ο Ισλαμικός Φεμινισμός. *ΚΕ.Μ.ΜΕ.Π.* 2.
- Κογκίδου , Δ., (2004). Φύλο και Αναλυτικά Προγράμματα: Η 'Υπόσχεση' των Γυναικείων Σπουδών στα Ελληνικά Πανεπιστήμια στον 21ο αιώνα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. (σσ.256-263). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ. (2006). Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό-κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Στο R. Connell, *Το κοινωνικό φύλο* (σ.σ 1– 29). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κολέζα, Ε. (2006). Σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών: Α' μέρος : Ένα θεωρητικό πλαίσιο. *Ευκλείδης Γ'*, 65, 3-27.
- Κορδάκη, Μ. & Τσαγαλά, Ε. (2007). Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στις επιλογές μαθητών διαφορετικού φύλου σχετικά με τις επιστήμες των Η/Υ, στο Ντρενογιάννη, Ε., Σέρογλου, Φ. & Τρέσσου, Ε. *Φύλο και Εκπαίδευση*:

- Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες.* (σσ. 253-274). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ. (1992). *Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: συμπεράσματα και προτάσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 88, 49-60.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1991). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*. Παιδικά Αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1995). Τα στερεότυπα για τα φύλα σε παιδικά βιβλία προσχολικής ηλικίας στο Παρασκευόπουλος Ι.Ν. (επιμ.). *Διαφυλικές σχέσεις (β' τόμος)*. (σσ.240-250). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής, στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου & Λ. Φρόση (επιμ.) *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. (σσ.13-76). Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1982). Η επίδραση των μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά. *Νέα Παιδεία*. 22, 81-85.
- Μισέλ, Α. (1981). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου. Βασικά στοιχεία για την ελληνική οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακαλάκη, Α. (1997). Είναι η Ανθρωπολογία των Γυναικών για την Ανθρωπολογία του Φύλου, ότι η Παιδική Ηλικία για την Ωριμότητα; *Μνήμων*. 19.
- Μπονώτη, Φ. (1999). *Παιδικό Παιχνίδι*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μπούνα, Α. (2017). *Η Κερασοβίτισσα Μάνα. Απο τα χρόνια της Τουρκοκρατίας έως σήμερα, μια ιστορικοκοινωνική, πολιτισμική και ανθρωπολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1994). *Πιερ Μπουρντιέ. Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2007). Προλογικό σημείωμα στο Bourdieu, P., *Η ανδρική κυριαρχία*. (σσ. 9-28). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παντίσκα, Π., Παπαπάνου, Γ. & Ραβάνης, Κ. (1997). Η διάκριση των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια των φυσικών επιστημών: παραδοσιακές και εναλλακτικές



- προσεγγίσεις, στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. (σσ. 331-338) Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2004). *Ηγεμονία και Φεμινισμός*. Αθήνα: τυποθήτω.
- Παπαγεωργίου Ι.Χ. (2007). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών, *Επιστημονικό Βήμα*. 8<sup>ο</sup>, 158-170.
- Παπαπάνου, Ι. Ραβάνης, Κ. Δεληγιάννη, Β. (2007). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών των Θετικών Επιστημών για τον παράγοντα "φύλο" στην εκπαίδευση. Στο Ε. Ντρενογιάννη, Φ. Σέρογλου, Ε. Τρέσσου. *Φύλο και Εκπαίδευση. Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες*. (143-159). Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.
- Παπαζαχαρίου, Δ. (2002). Ο ρόλος του κοινωνικού φύλου στη διαμόρφωση της γλωσσικής ποικιλίας. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (επιμ.), *Γλώσσα- Γένος- Φύλο*. (σσ. 207-248.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Εισαγωγή: Από τη σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας στο Ε. Παπαταξιάρχης και Θ. Παραδέλλης (επιμ.) *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1997). Το φύλο στην ανθρωπολογία (και την ιστοριογραφία): Ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. Αθήνα: *Μνήμων*. 19, 201-210.
- Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «Αντρικές Ταυτότητες» στο Σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, Ομοφυλοφοβία και Μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πριοβόλου, Ε. (2010). *Η θέση της γυναίκας σήμερα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. 7η έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ritzer, George. (2012). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. Αθήνα : Κριτική.
- Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε., (1994). Διήγησις έρωτος ανόμου και νομίμου. Το παραμύθι για το κορίτσι που ο πατέρας του ήθελε να το πάρει. *Εθνολογία*. 2, 201-244.
- Σολομωνίδου, Χ., Παπαστεργίου, Μ. & Τασιός, Α. (2007). Όψεις της σχέσης αγοριών και κοριτσιών με την τεχνολογία: αναπαραστάσεις και χρήσεις της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή, στο Ντρενογιάννη, Ε., Σέρογλου, Φ. & Τρέσσου, Ε. *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες*. (σσ. 275-292). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

- Σταυρίδου, Ε., Σολομωνίδου, Χ. & Σαχινίδου, Ν. (1999). Συγκλίσεις και αποκλίσεις στις απόψεις αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29, 169-190.
- Στρατηγάκη, Μ. (2007). *Το φύλο της κοινωνικής πολιτικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Turner, B., Abercrombie, N. & Hills. (1991). *Λεξικό Κοινωνιολογίας*, μετάφρ. Κάντας Σ. & Κάντας Α., Αθήνα: Πατάκη.
- Turner, P. (1998). *Βιολογικό φύλο, Κοινωνικό φύλο και Ταυτότητα του Εγώ*, μτφρ. Ε. Γαλανάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαούσης, Δ. (1985). *Η κοινωνιολογία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη Πίσω από το Τζάμι. Αναπαραστάσεις των Φύλων στα Εγχειρίδια Γλωσσικής Διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (2004). *Τα Κορίτσια Παίζουν. Αναπαραστάσεις του Φύλου στην Αυλή του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ. (2010). *Τα Φύλα στο Σχολείο και στο Λόγο των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τόπος.
- Χαρδαλιά, Ν., & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: Παρατηρητήριο για τη Ισότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ι.Ε).
- Walkerdine, V. (2013). *Αποκλείοντας τα Κορίτσια: Κορίτσια και μαθηματικά*. Αθήνα: Gutenberg.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**  
**Ερωτηματολόγιο έρευνας**

**– Ερωτηματολόγιο για τον/τη Μαθητή/Μαθήτρια –**

**Οδηγίες**

**Συμπλήρωσε ανάλογα τα στοιχεία σου.**

**Σε κάποιες ερωτήσεις, θα βάλεις σε κύκλο έναν αριθμό που να ισχύει για σένα.**

1. Φύλο:                      Αγόρι                          Κορίτσι
2. Τάξη: .....
3. Σχολείο:  
.....
4. Πόσα ακόμα αδέρφια έχεις: .....
5. Συγκεκριμένα (γράψε αριθμό στο κουτί):     Αδελφή/ές     Αδελφό/Αδελφούς

<b>6. Ποιο το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα σου; (κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στο επίπεδο)</b>	
Δημοτικό	1
Γυμνάσιο	2
Λύκειο	3
Πανεπιστήμιο	4
<b>7. Ποιο το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας σου; (κύκλωσε τον αριθμό που αντιστοιχεί στο επίπεδο)</b>	
Δημοτικό	1
Γυμνάσιο	2
Λύκειο	3
Πανεπιστήμιο	4

***Οδηγίες Συμπλήρωσης***

Παρακάτω θα διαβάσεις μικρές ιστορίες με πρωταγωνιστές παιδιά σαν και σένα. Κάθε φορά που θα διαβάζεις μια μικρή ιστορία, έχει κάποιες ερωτήσεις για να απαντήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Το κάθε παιδί απαντάει σύμφωνα με τη δική του άποψη, η οποία μπορεί είναι διαφορετική από το άλλο παιδί.

**Ιστορίες**

***1<sup>η</sup> Ιστορία***

Η Ελένη έχει πάρτι γενεθλίων στο σπίτι. Στο σπίτι έχουν ετοιμάσει πολλά γλυκά και φαγητά. Οι γονείς της Ελένης χρειάζονται βοήθεια για να σερβίρουν τους καλεσμένους. Η Ελένη παίζει με τις φίλες της και ο αδελφός της, ο Τάσος, παίζει με τους δικούς του φίλους.

**A) Ποιός έκανε τις ετοιμασίες για τα γλυκά και τα φαγητά;**

Η μητέρα ή Ο πατέρας (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)

**Γιατί το επέλεξες;**

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

**B) Ποιο παιδί θα βοηθήσει στο σερβίρισμα των καλεσμένων;**

Ελένη ή Τάσος (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)

**Γιατί επέλεξες αυτό το όνομα;**

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

**Γ) Ποιο παιδί θα βοηθήσει στο πλύσιμο των πιάτων μετά το τέλος του πάρτι;**

Ελένη ή Τάσος (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)

**Γιατί επέλεξες αυτό το όνομα;**

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

**Δ) Πώς νομίζεις ότι θα βοηθήσει ο πατέρας στο πάρτι;**

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

**Ε) Πώς νομίζεις ότι θα βοηθήσει η μητέρα στο πάρτι;**

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

## 2η Ιστορία

Έσπασε ο σωλήνας του καλοριφέρ και άρχισαν να τρέχουν νερά.

**A) Ποιός πιστεύεις θα πάει να φτιάξει τη ζημιά;**

Η μητέρα ή Ο πατέρας (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)

**Γιατί το επέλεξες;**

.....

.....  
.....  
**B) Ποιο παιδί θα βοηθήσει στην επισκευή;**

*Μάχη ή Τάσος (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)*

**Γιατί επέλεξες αυτό το όνομα;**

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

**Γ) Το άλλο παιδί που δεν κύκλωσες γιατί πιστεύεις πως δεν μπορεί να βοηθήσει;**

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

### **3η Ιστορία**

Καθώς τρώγανε μεσημεριανό όλη η οικογένεια μαζί, ένας από τους γονείς ζήτησε κάποιο παιδί να του φέρει ένα ποτήρι νερό.

**A) Ποιός/α σηκώθηκε να του το φέρει;**

*Η Άννα ή Ο Αργύρης (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)*

**Γιατί το επέλεξες;**

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

### **4η Ιστορία**

Στο διαγώνισμα μαθηματικών στο γραπτό δεν υπήρχε το όνομα του/ της μαθητή/τριας. Στο συγκεκριμένο γραπτό ο βαθμός ήταν αρκετά χαμηλός.

**A) Ποιου/ας πιστεύεις ότι είναι αυτό το γραπτό;**

*Της Αλέκας ή Του Θάνου (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)*

**Γιατί επέλεξες αυτό το όνομα;**

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

### **5η Ιστορία**

Την ώρα της γυμναστικής τα παιδιά αποφάσισαν να παίξουν ποδόσφαιρο και μπάλα;

**A) Ποιο παιχνίδι θα επέλεγες εσύ να παίζεις ;** .....

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

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

**B) Μπορείς να παίζεις το άλλο το παιχνίδι;**

Ναι                      Όχι                      (βάλε σε κύκλο ένα από τα δύο)

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

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

### **6η Ιστορία**

Έγινε στο σχολείο διαγωνισμός καλύτερης έκθεσης. Έλαβαν μέρος πολλά παιδιά. Ο/η νικητής/τρια ήταν ένας/μια.

A) Ποιος/α πιστεύεις ότι κέρδισε;

Η Φωτεινή            ή            Ο Νίκος (βάλε σε κύκλο ένα όνομα)

Γιατί επέλεξες αυτό το όνομα;

.....



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

**Πίνακες κατανομής (n & %) των μαθητών του δείγματος**

**Πίνακας 1.1.1**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιός από τους δύο γονείς θα κάνει την προετοιμασία γλυκών και φαγητών»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Μητέρα	86	87,76	80	80,00	166	83,84
Πατέρας	1	1,02	1	1,00	2	1,01
Και οι δύο	11	11,22	18	18,00	29	14,65
Κανένας	0	0	1	1,00	1	0,51
Σύνολο	98	100,00	100	100,00	198	100,00

**Πίνακας 1.1.2**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο από τα δυο παιδιά θα σερβίρει»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Κορίτσι	65	66,33	72	72,00	137	69,19
Αγόρι	21	21,43	15	15,00	36	18,18
Και οι δύο	7	7,14	7	7,00	14	7,07
Κανένα παιδί	5	5,10	6	6,00	11	5,56
Σύνολο	98	100,00	100	100,00	198	100,00

**Πίνακας 1.1.3**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο από τα δυο παιδιά θα πλύνει τα πιάτα»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Κορίτσι	52	53,06	46	46,00	98	49,49
Αγόρι	28	28,57	29	29,00	57	28,79
Και οι δύο	8	8,16	17	17,00	25	12,63
Κανένα παιδί	10	10,20	8	8,00	18	9,09
Σύνολο	98	100,00	100	100,00	198	100,00

**Πίνακας 2.1.1**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιός θα επισκευάσει τη ζημιά»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Μητέρα	3	3,13	0	-	3	1,55
Πατέρας	93	96,88	98	100,00	191	98,45
Σύνολο	96	100,00	98	100,00	194	100,00

**Πίνακας 2.1.2**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο από τα δυο παιδιά θα βοηθήσει στην επισκευή»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Κορίτσι	1	1,03	6	6,00	7	3,55
Αγόρι	92	94,85	86	86,00	178	90,36
Και οι δύο	2	2,06	5	5,00	7	3,55
Κανένα παιδί	2	2,06	3	3,00	5	2,54
Σύνολο	97	100,00	100	100,00	197	100,00

**Πίνακας 3.1.1.**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο από τα δυο παιδιά θα φέρει το ποτήρι με το νερό»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Κορίτσι	68	70,83	79	79,00	147	75,00
Αγόρι	13	13,54	6	6,00	19	9,69
Και οι δύο	13	13,54	13	13,00	26	13,27
Κανένα παιδί	2	2,08	2	2,00	4	2,04
Σύνολο	96	100,00	100	100,00	196	100,00

**Πίνακας 4.1.1.**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο από τα δυο παιδιά ανήκει το γραπτό των μαθηματικών»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Κορίτσι	31	32,29	18	20,22	49	26,49
Αγόρι	53	55,21	67	75,28	120	64,86
Και οι δύο	9	9,38	3	3,37	12	6,49
Κανένα παιδί	3	3,13	1	1,12	4	2,16
Σύνολο	96	100,00	89	100,00	185	100,00

**Πίνακας 5.1.1.**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο παιχνίδι θα παίξουν»**

Φύλο	Αγόρι		Κορίτσι		Σύνολο	
	ν	%	ν	%	ν	%
Ποδόσφαιρο	90	91,84	41	41,00	131	66,16
Μήλα	7	7,14	50	50,00	57	28,79
Και τα δύο	1	1,02	7	7,00	8	4,04
Κανένα	0	-	2	2,00	2	1,01
Σύνολο	98	100,00	100	100,00	198	100,00

**Πίνακας 6.1.1.**

**Κατανομή (ν & %) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο στην ερώτηση «ποιο από τα δυο παιδιά κέρδισε στο διαγωνισμό έκθεσης»**

<b>Φύλο</b>	<b>Αγόρι</b>		<b>Κορίτσι</b>		<b>Σύνολο</b>	
	<b>ν</b>	<b>%</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>	<b>ν</b>	<b>%</b>
<b>Κορίτσι</b>	36	37,50	63	63,00	99	50,51
<b>Αγόρι</b>	48	50,00	17	17,00	65	33,16
<b>Και οι δύο</b>	12	12,50	20	20,00	32	16,33
<b>Σύνολο</b>	96	100,00	100	100,00	196	100,00

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ**  
**Έλεγχος αξιοπιστίας**

**Πίνακας 1.2.1****Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας**

		Ποιός έκανε τις ετοιμασίες για τα γλυκά και τα φαγητά;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Μητέρα	Πατέρας	Και οι δύο	Κανένας	Σύνολο		
Φύλο	Κορίτσι	80	1	18	1	100	3,038	0,338
	Αγόρι	86	1	11	0	98		
Σύνολο		166	2	29	1	198		

**Πίνακας 1.2.2****Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας**

		Ποιο παιδί θα βοηθήσει στο σερβίρισμα των καλεσμένων;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Κορίτσι	Αγόρι	Και οι δύο	Κανένα Παιδί	Σύνολο		
Φύλο	Κορίτσι	72	15	7	6	100	1,429	0,699
	Αγόρι	65	21	7	5	98		
Σύνολο		137	36	14	11	198		

**Πίνακας 1.2.3.****Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας**

		Ποιο παιδί θα βοηθήσει στο πλύσιμο των πιάτων μετά το τέλος;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Κορίτσι	Αγόρι	Και οι δύο	Κανένα Παιδί	Σύνολο		
Φύλο	Κορίτσι	46	29	17	8	100	3,827	0,281
	Αγόρι	52	28	8	10	98		
Σύνολο		98	57	25	18	198		



### Πίνακας 2.2.1

#### Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας

		Ποιός πιστεύεις θα πάει να φτιάξει τη ζημιά;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Μητέρα	Πατέρας	Και οι δύο	Κανένας			
Φύλο	Κορίτσι	0	98	2	0	100	3,111	0,29
	Αγόρι	3	93	2	0	98		
Σύνολο		3	191	4	0	198		

### Πίνακας 2.2.2

#### Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας

		Ποιο παιδί θα βοηθήσει στην επισκευή;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Κορίτσι	Αγόρι	Και οι δύο	Κανένα από τα δύο			
Φύλο	Κορίτσι	6	86	5	3	100	5,215	0,173
	Αγόρι	1	92	2	2	97		
Σύνολο		7	178	7	5	197		

### Πίνακας 3.2

#### Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας

		Ποιο παιδί θα βοηθήσει στην επισκευή;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Κορίτσι	Αγόρι	Και οι δύο	Κανένα από τα δύο			
Φύλο	Κορίτσι	79	6	13	2	100	3,357	0,35
	Αγόρι	68	13	13	2	96		
Σύνολο		147	19	26	4	196		

**Πίνακας 4.2****Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας**

		Ποιου/ας πιστεύεις ότι είναι αυτό το γραπτό;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Κορίτσι	Αγόρι	Και οι δύο	Κανένα από τα δύο			
Φύλο	Κορίτσι	18	67	13	1	99	6,765	0,08
	Αγόρι	31	53	9	3	96		
Σύνολο		49	120	22	4	195		

**Πίνακας 5.2.****Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας**

		Ποιο παιχνίδι θα επέλεγες εσύ να παίξεις ;				Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Ποδόσφαιρο	Μήλα	Και τα δύο	Κανένα από τα δύο			
Φύλο	Κορίτσι	41	50	7	2	100	57,252	0,0001
	Αγόρι	90	7	1	0	98		
Σύνολο		131	57	8	2	198		

**Πίνακας 6.2****Κατανομή (ν) των μαθητών του δείγματος κατά φύλο και έλεγχος ανεξαρτησίας**

		Ποιος/α πιστεύεις ότι κέρδισε;			Σύνολο	**Fisher's exact test *Pearson Chi Square	p-value
		Κορίτσι	Αγόρι	Και οι δύο			
Φύλο	Κορίτσι	63	17	20	100	24,077	0,0001
	Αγόρι	36	48	12	96		
Σύνολο		99	65	32	196		