

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
*Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία*

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Το φύλο μέσα από τις δομές της γλώσσας. Μια  
γλωσσολογική προσέγγιση της νέας Γραμματικής Ε' και ΣΤ'  
Δημοτικού.

Λαμπρινή Γκουντούρα

Επιβλέπων Καθηγητής  
Δημήτρης Ευριπίδου

Μάιος 2015

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

***Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία***

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Το φύλο μέσα από τις δομές της γλώσσας. Μια  
γλωσσολογική προσέγγιση της νέας Γραμματικής Ε' και ΣΤ'  
Δημοτικού.**

**Λαμπρινή Γκουντούρα**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Δημήτρης Ευριπίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία* από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος 2015**

ΛΕΥΚΗ ΣΕΛΙΔΑ

## Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή μελέτησε το πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα μέσα από τη γλώσσα και τις δομές της στη νέα Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Σε επίπεδο Μορφολογίας, Σύνταξης και Σημασιολογίας βρέθηκε ότι υπάρχει ανισότιμη προβολή των φύλων μέσω της γλώσσας και συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι ο γλωσσικός σεξισμός είναι υπαρκτός και εμφανίζεται στις κατηγορίες ανάλυσης που εξετάστηκαν (υποκείμενα ρηματικών φράσεων θηλυκού και αρσενικού γένους, αντικείμενα αρσενικού και θηλυκού γένους, επιθετικοί προσδιορισμοί γυναικών και ανδρών, επώνυμοι - ανώνυμοι - διάσημοι χαρακτήρες, επαγγελματικοί όροι/τίτλοι ανδρών και γυναικών, πρόταξη αρσενικού ή θηλυκού, ταύτιση των λέξεων «παιδί» και «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους, γενικευτική χρήση αρσενικού γένους). Το γλωσσικό περιεχόμενο της Γραμματικής δεν είναι σύμφωνο με τις διακηρύξεις για την ισότητα των φύλων των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, και δε συμφωνεί με τις προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων του Υ.ΠΑΙ.Θ. και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου καθώς δεν προωθεί την ισότιμη προβολή των φύλων παρά το γεγονός ότι είναι το τελευταίο εισαχθέν βιβλίο (2011) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όφειλε να διέπεται από το πνεύμα της ισότητας των φύλων.

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε ήταν η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ) σε συνδυασμό με την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) κατά το πρότυπο του Norman Fairclough. Σκοπός του μεθοδολογικού εργαλείου ήταν να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς η ΠΑΠ προσφέρει συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα ενώ η ΚΑΛ βοηθά στην ερμηνεία τους δίνοντας κοινωνικές προεκτάσεις.

Το πρώτο κεφάλαιο εισάγει το θεωρητικό υπόβαθρο της μεταπτυχιακής διατριβής αποκαλύπτοντας τη σχέση γλώσσας και φύλου, ερμηνεύοντας το γλωσσικό σεξισμό και αποσαφηνίζοντας την επίδραση του γλωσσικού σεξισμού στο μαθητικό πληθυσμό μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει τη μεθοδολογία της έρευνας, τις συνθήκες διαμόρφωσης και επιλογής του σχολικού εγχειριδίου της Γραμματικής θέτοντας τα ερευνητικά ερωτήματα. Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζει και αναλύει τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίνοντας αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης άλλων ερευνών.

## **Summary**

This M.A. dissertation focuses on how the gender appears through the language and its structure in the grammar book of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade of (Greek) primary school. The findings show an unequal presentation of the gender in morphology, syntax and semantic level. More specifically, it is observed that sexist language exists in the categories of the analysis that have been selected (female and male subjects, male and female objects, adjectives for men and women, named-anonymous and famous characters, women' and men's professions, men' or women's firstness, generic use of "man" and "child", generic use of male). The language that is used in the grammar book does not appeal with the declarations of gender equality according to the Greek curriculum due to the unequal presentation of the genders, in spite of the fact that the grammar book under discussion is the last introduced textbook in primary education (2011) and was expected to provide the spirit of gender equality.

The methodology centres upon the Qualitative Content Analysis (QCA) and the Critical Discourse Analysis (CDA) of Norman Fairclough. These methodological tools tried to combine the advantages of both two methods given that QCA can provide comparable and exploitable results, while CDA helps with the interpretation of the results showing social implications.

The first chapter introduces the theoretical basis of this M.A. dissertation revealing the relation between language and gender, interpreting the language sexism and showing the effects of textbooks sexist language to the student population. The second chapter analyses the methodology, the conditions of the production and the selection of the textbook posing the research questions. The third and last chapter presents and analyses the results combining similar analysis categories of other surveys.

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και ειδικότερα τη μητέρα μου Αριστέα Αναγνώστου που ήταν και παραμένει στήριγμα σε κάθε εκπαιδευτικό μου βήμα. Επίσης, ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στο εκπαιδευτικό προσωπικό του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών *Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία* και συγκεκριμένα στον κ. Καρατσαρέα, την κ. Καραβία, την κ. Τσιπλάκου και τον κ. Ευριπίδου που διεύρυναν τους γνωστικούς μου ορίζοντες με ένα ξεχωριστό υψηλό τρόπο παιδαγωγικής κάνοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαπροσωπική, καταργώντας τις αποστάσεις. Τέλος, θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στη συμφοιτήτρια και φίλη, κ. Λίτσα Καρυτινού, για τη συμπόρευσή μας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα αλλά και τη συμβολή της στη φιλολογική επιμέλεια της διατριβής.

# Περιεχόμενα

<b>1</b>	<b>Γλώσσα και Φύλο</b> .....	1
1.1	Βιολογικό και κοινωνικό φύλο.....	1
1.2	Σχέση γλώσσας και φύλου σε επίπεδο Γλωσσολογίας.....	3
1.3	Γλωσσικός σεξισμός.....	7
1.3.1	Γλωσσικός σεξισμός στη Μορφολογία.....	7
1.3.2	Γλωσσικός σεξισμός στη Σημασιολογία.....	10
1.3.3	Γλωσσικός σεξισμός στη Σύνταξη.....	12
1.3.4	Προτάσεις μη σεξιστικής χρήσης της γλώσσας.....	13
1.4	Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην έμφυλη διχοτόμηση.....	15
<b>2</b>	<b>Μεθοδολογία</b> .....	19
2.1	Παρουσίαση μεθοδολογικού εργαλείου.....	19
2.2	Το υπό έρευνα υλικό.....	21
2.2.1	Τα τυπικά χαρακτηριστικά της Γραμματικής.....	21
2.2.2	Συνθήκες διαμόρφωσης της Γραμματικής.....	22
2.2.3	Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου.....	23
2.3	Ερευνητικά ερωτήματα.....	24
2.4	Σύστημα κατηγοριών.....	24
<b>3</b>	<b>Αποτελέσματα Ανάλυσης και Σχολιασμός</b> .....	27
3.1	Υποκείμενα ρηματικών φράσεων θηλυκού και αρσενικού γένους .....	27
3.2	Αντικείμενα αρσενικού και θηλυκού γένους.....	31
3.3	Επιθετικοί προσδιορισμοί γυναικών και ανδρών.....	33
3.4	Επώνυμοι - ανώνυμοι - διάσημοι χαρακτήρες.....	36
3.5	Επαγγελματικοί όροι/τίτλοι ανδρών και γυναικών.....	38
3.6	Πρόταξη αρσενικού ή θηλυκού.....	43
3.7	Ταύτιση των λέξεων «παιδί» και «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους.....	43
3.8	Γενικευτική χρήση αρσενικού γένους.....	45
3.9	Συμπεράσματα.....	47
3.9.1	Άλλα ευρήματα.....	49
3.9.2	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	51
	<b>Βιβλιογραφία</b> .....	53





# Κεφάλαιο 1

## Γλώσσα και φύλο

Το κεφάλαιο αυτό εισάγει το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Ορίζει βασικές έννοιες στη σχέση γλώσσας και φύλου, οι οποίες αποτελούν θεμέλια για τη συγκρότηση και κατανόηση της παρούσας μελέτης.

### 1.1 Βιολογικό και κοινωνικό φύλο

Βασική διάκριση που θα διευκολύνει την παρούσα εργασία είναι αυτή του βιολογικού και κοινωνικού φύλου. Το βιολογικό φύλο ή “sex” «περιγράφει τις βιολογικές διαφορές ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, οι οποίες είναι πανανθρώπινες και καθορισμένες εκ γενετής» (Unesco, 2011: 6). Στον αντίποδα, το κοινωνικό φύλο ή “gender” ορίζεται ως οι ανδρικοί και γυναικείοι ρόλοι που διαμορφώνονται από το οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Unesco, 2011: 5). Το κοινωνικό φύλο αναφέρεται και στις κοινωνικές «προσδοκίες για τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες και τις πιθανές συμπεριφορές» δημιουργώντας έτσι την αναμενόμενη/ επιθυμητή θηλυκότητα και αρρενωπότητα, οι οποίες «μαθαίνονται» (Unesco, 2011: 5). Οι κοινωνικοί ρόλοι διαφέρουν τόσο διαχρονικά όσο και ανά πολιτισμό. Το κοινωνικό φύλο ως αντικείμενο κοινωνικής ανάλυσης μπορεί να αποκαλύψει πώς κατασκευάζεται η «ανδρική κυριαρχία» ή η «γυναικεία υποτέλεια» (Unesco, 2011: 5). Τοιουτοτρόπως, μπορεί να γίνει δυνατή η άμβλυση ή εξάλειψη της υποτέλειας καθώς «δεν είναι βιολογικά προκαθορισμένη» (Unesco, 2011: 5).

Σύμφωνα με τις Eckert και McConnell-Ginet (2003: 9), το κοινωνικό φύλο συναντάται σε κάθε έκφανση της καθημερινότητας. Συναντάται στις πράξεις, στο λόγο, στις επιθυμίες στις ιδέες και εμφανίζεται σαν κάτι φυσιολογικό, δεδομένο το οποίο γίνεται αποδεκτό όπως η επιστημονική αλήθεια. Στο σημείο αυτό οι ερευνητές/-τριες καλούνται να εξηγήσουν πώς το κοινωνικό φύλο έγινε κοινή λογική και φαίνεται αυταπόδεικτο. Δηλαδή, επιχειρείται να ερευνηθεί «η διαδικασία κατασκευής» του κοινωνικού φύλου το οποίο εμφανίζεται ως φυσικό (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 9). Οι West και Zimmerman ορίζουν το κοινωνικό φύλο ως «κάτι με το οποίο γεννιόμαστε και όχι κάτι που έχουμε, αλλά κάτι που κάνουμε» ή κατά την Butler «κάτι που προβάρουμε» (στο Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 10).

Η κοινωνία στην προσπάθεια ταύτισης κοινωνικού και βιολογικού φύλου κατασκευάζει νόρμες και επιθυμητές συμπεριφορές τις οποίες τις αποδίδει σε βιολογικά χαρακτηριστικά, χωρίς να υπάρχει βιολογικό αίτιο (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 10). Για παράδειγμα, δεν μπορεί να εξηγηθεί με βιολογικά αίτια γιατί μια γυναίκα μπορεί να φοράει φουστάνι ενώ ένας άντρας όχι ή γιατί οι άντρες “δεν κλαίνε” ενώ οι γυναίκες ως “πιο συναισθηματικές” μπορούν.

Κατά αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται οι έμφυλες ταυτότητες. Από τη στιγμή της γέννησης, στα νοσοκομεία, τα βρέφη σκεπάζονται με γαλάζιες ή ροζ κουβέρτες ανάλογα με το βιολογικό τους φύλο επιβεβαιώνοντας, έτσι, την απαρχή της κατασκευής της έμφυλης ταυτότητας. Η Simone de Beauvoir περικλείει αυτήν την άποψη στο γνωστό ρητό της «Γυναίκα δε γεννιέσαι, γίνεσαι» (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 15). Στην παιδική ηλικία, τα παιδιά μεγαλώνουν όχι «ως καλοί άνθρωποι» αλλά «ως καλά αγόρια και κορίτσια» (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 1) κάνοντας σαφή την έμφυλη διχοτόμησή τους άρα και τις αναμενόμενες συμπεριφορές των αγοριών και των κοριτσιών.

Η Maccoby (στο Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 19) πιστεύει πως ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά έχουν σχηματίσει μια πρώτη εικόνα για το κοινωνικό τους φύλο και ο Freeman (στο Κογκίδου, 2014: 805) προσθέτει ότι ήδη στα τρία τα παιδιά προτιμούν τα “σωστά” παιχνίδια σύμφωνα με τα έμφυλα στερεότυπα. Αντίστοιχα, η Taylor τονίζει ότι οι μελέτες δείχνουν ότι στην ηλικία των επτά τα παιδιά ξεχωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στη θηλυκότητα και την αρρενωπότητα ( Taylor, 2003: 301) ενώ, κατά τον Zosuls et al. (στο Κογκίδου, 2014: 804), τα παιδιά κάνουν χρήση των έμφυλων χαρακτηριστικών τους ήδη από την ηλικία των δεκαεννιά μηνών.

Η Fine (στο Κογκίδου, 2014: 804) υποστηρίζει ότι τα παιδιά έχουν αντίληψη της σημασίας που αποδίδει η κοινωνία στην κατηγοριοποίησή τους σε ανδρικό και γυναικείο φύλο. Για αυτό τα παιδιά επιδιώκουν να αντεπεξέλθουν στις κοινωνικές προσδοκίες υιοθετώντας έμφυλες πρακτικές.

Κατά την Κογκίδου (2014: 806), ο ανδρισμός και η θηλυκότητα διαμορφώνονται μέσα από τους «κυρίαρχους/ ηγεμονικούς Λόγους»<sup>1</sup>. Τα παιδιά “προβάρουν” κοινωνικούς ρόλους και υιοθετούν τις εκδοχές του ανδρισμού και της θηλυκότητας επιζητώντας αποδοχή. Έτσι, μέσα από τους «κυρίαρχους Λόγους» και τις πρακτικές ή αλλιώς τα πολιτισμικά συμφραζόμενα τα παιδιά υιοθετούν τις έμφυλες ταυτότητές τους. Οι έμφυλες ταυτότητες μετατρέπονται σε νόρμες με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται «η ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των παιδιών», αφού «κάθε παρέκκλιση» από τον κανόνα, αποδοκιμάζεται (Κογκίδου, 2014: 806).

Οι έμφυλες ταυτότητες διαμορφώνονται από τα έμφυλα στερεότυπα τα οποία αποτελούν «απλοποιημένες γενικεύσεις σχετικά με τα έμφυλα χαρακτηριστικά και τους ρόλους» (Unesco, 2011: 6). Τα έμφυλα στερεότυπα «βαθιά ριζωμένα στις κοινωνικές

---

<sup>1</sup> Εδώ, ο όρος «κυρίαρχοι Λόγοι» χρησιμοποιείται, για να αποδώσει την κυρίαρχη ιδεολογία η οποία εκφράζεται μέσα από το Λόγο και είναι ικανή να επηρεάσει ακόμα και τις πιο «ατομικές συμπεριφορές» (βλ. σχ. Φουκώ, 1978: 21).

αντιλήψεις» αγνοούν τις ατομικές διαφορές των υποκειμένων και συνήθως χαρακτηρίζονται από προκατάληψη, «δηλαδή, μια ευνοϊκή ή δυσμενή προδιάθεση και στάση» (Κογκίδου κ.ά., 2007: 12).

Η Κογκίδου (2014: 807-808) τονίζει πως η κοινωνία πιέζει τα αγόρια να ενστερνιστούν τα χαρακτηριστικά του ανδρισμού και μάλιστα του ηγεμονικού ανδρισμού, όπως «την εξουσία, τη δύναμη, τη βία, την επιθετικότητα, τον ανταγωνισμό[...] τη μη έκφραση συναισθημάτων, την ανοχή στο σωματικό πόνο[...] και την αντικειμενοποίηση των γυναικών», με αποτέλεσμα τον περιορισμό της ελευθερίας τους για να συγκροτήσουν την έμφυλη υποκειμενικότητα τους.

Ένα παράδειγμα για αυτό τον περιορισμό της ελεύθερης διαμόρφωσης της έμφυλης υποκειμενικότητας δίνεται από τις Eckert & McConnell-Ginet (2003: 22) όπου παρουσιάζουν το γεγονός κατά το οποίο ένα κορίτσι προωθείται να κάνει περισσότερες οικιακές δουλειές από τον αδερφό της, ένα αγόρι αποδοκιμάζεται, όταν παίζει με κούκλες και τον νουθετούν να μη γίνει νοσοκόμος, γιατί είναι πολύ καλός, για να γίνει ένας απλός νοσοκόμος και αντίστοιχα ένα κορίτσι νουθετείται να μη γίνει γιατρός, γιατί δεν είναι αρκετά καλή. Οι επιπτώσεις τέτοιων παραδειγμάτων (που αν και ακούγονται αναχρονιστικά, είναι υπαρκτά) είναι αρνητικές και για τα δύο φύλα με πιο σοβαρές επιπτώσεις για τα κορίτσια, αφού αυτά θεωρούνται υποδεέστερα των αγοριών.

Τοιουτοτρόπως, τα παιδιά μέσα από τα έμφυλα στερεότυπα διαμορφώνουν έμφυλες ταυτότητες αδυνατώντας να αμφισβητήσουν ελεύθερα τις νόρμες του ανδρισμού και της θηλυκότητας, με αποτέλεσμα να χάνεται η ευκαιρία για μια «έμφυλη κοινωνική αλλαγή», η οποία θα συνάδει με το «όραμα της ισότητας των φύλων» (Κογκίδου, 2014: 814). Μια ισότητα που επιτυγχάνεται, όταν άνδρες και γυναίκες συμμετέχουν ισότιμα στην «εξουσία και τη γνώση και έχουν ίσες ευκαιρίες, δικαιώματα και υποχρεώσεις» (Unesco, 2008-2013: 1).

Αν, λοιπόν, τα παιδιά συμμορφώνονται και διαμορφώνονται από τις κοινωνικές νόρμες και πρακτικές, γίνεται φανερό ότι η γλώσσα ως κοινωνικό προϊόν δεν καθρεφτίζει μονομερώς την κοινωνία, αλλά τη διαμορφώνει και έτσι δύναται σε μεγάλο βαθμό μέσω του λόγου να κατασκευάσει έμφυλες ταυτότητες αναπαράγοντας κοινωνικές ανισότητες (Παυλίδου, 2006α: 11). Στο σημείο αυτό, οι ερευνητές/-τριες καλούνται να μελετήσουν τη σχέση γλώσσας - φύλου, ώστε να αποκαλύψουν την τροχοπέδη για την επίτευξη της ισότητας των φύλων.

## **1.2 Σχέση γλώσσας και φύλου σε επίπεδο Γλωσσολογίας**

Η σχέση γλώσσας και φύλου είναι ένα από τα αντικείμενα μελέτης της Γλωσσολογίας, δηλαδή της επιστήμης που μελετά και αναλύει τη γλώσσα και, πιο συγκεκριμένα, τις δομές της. Η γλώσσα, σύμφωνα με τον Chomsky (στο Φραγκουδάκη, 1987: 13), αντανακλά την ανθρώπινη σκέψη και έτσι κατά τη μελέτη των ιδιοτήτων, της δομής, της οργάνωσης και της χρήσης της γλώσσας μπορούν να ερμηνευθούν τα «ειδολογικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης νόησης». Ο Saussure (στο Φραγκουδάκη, 1987: 13)

διακρίνει τον λόγο (langage) από τη γλώσσα (langue) και ορίζει τον λόγο ως την «ικανότητα επικοινωνίας με τον λεκτικό συμβολισμό», δηλαδή τη γλώσσα. Ο λόγος «πραγματώνεται στις γλώσσες, που είναι συστήματα συμβολικών σημείων» (Φραγκουδάκη, 1987: 13) και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη νόηση καθώς χωρίς σκέψη δεν είναι δυνατή η ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας (Φραγκουδάκη, 1987: 15). Οι γλωσσολόγοι Edward Sapir και Benjamin Lee, στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ασχολήθηκαν με το ερώτημα «αν η γλώσσα αντανακλά ή καθορίζει» την πραγματικότητα δημιουργώντας την πολυσυζητημένη υπόθεση Sapir – Whorf (Cameron et al., 1998: 9).

Αναλυτικότερα, η υπόθεση Sapir – Whorf υποστηρίζει ότι η γλώσσα συνεπικουρεί στη διαμόρφωση της σκέψης (Wikipedia). Η γλώσσα ανάλογα με τον τόπο και τον πολιτισμό στον οποίο χρησιμοποιείται δημιουργεί «μοναδικά [...] γλωσσικά σχήματα» τα οποία επιτρέπουν μια συγκεκριμένη κοσμοαντίληψη (Wikipedia). Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι το λεξιλόγιο των Εσκιμών διαθέτει πολλές λέξεις για να προδιορίσει την κατάσταση του χιονιού σε αντίθεση με άλλες γλωσσικές κοινότητες που έχουν λίγες λέξεις για τις διαφοροποιήσεις του χιονιού (Cameron et al., 1998: 10).

Η υπόθεση Sapir – Whorf εκφράζεται με μια ακραία και με μια πιο μετριοπαθή εκδοχή. Η πρώτη, ακραία, εκδοχή αναφέρεται στον «γλωσσικό καθορισμό» κατά τον οποίο η γλώσσα επηρεάζει «απόλυτα τον τρόπο» σκέψης και κατά συνέπεια αν δεν έχει κωδικοποιηθεί γλωσσικά μια έννοια δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή από τη συγκεκριμένη γλωσσική κοινότητα (Wikipedia). Η δεύτερη εκδοχή αναγνωρίζει «τη συμβολή της γλώσσας» στον τρόπο σκέψης αλλά δε θεωρεί ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τις έννοιες αποκλειστικά μέσα από τη γλώσσα (Wikipedia). Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί ο ελληνικός λαός να μη διαθέτει άφθονο λεξιλόγιο για τις καταστάσεις του χιονιού όπως ο λαός των Εσκιμών, αλλά μπορεί να αντιληφθεί τις διαφοροποιήσεις του (Wikipedia).

Μεταφέροντας την υπόθεση Sapir – Whorf σε επίπεδο γλώσσας και φύλου, γίνεται κατανοητό πως δεν είμαστε απόλυτα περιορισμένες/-οι από τη γλώσσα στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το φύλο καθώς αν ίσχυε η ακραία εκδοχή της υπόθεσης δε θα ασκούταν κριτική για τον γλωσσικό σεξισμό (βλ. σχ. Cameron et al., 1998: 10). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Cameron (στο Cameron et al., 1998: 11), δε χρειάζεται να είσαι υποστηρικτής της υπόθεσης Sapir – Whorf για να δεχτείς ότι οι γλώσσες μπορούν να είναι σεξιστικές και αυτό κατά συνέπεια μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης μέσα από την αντανάκλαση και αναπαραγωγή σεξιστικών αντιλήψεων οι οποίες προσλαμβάνονται ως «κανονικότητα».

Η σχέση γλώσσας και φύλου εισήχθη ως θέμα προς μελέτη στα τέλη της δεκαετίας του '60. Ως τα μέσα της δεκαετίας του '70, η Γλωσσολογία θεωρεί ότι το γραμματικό γένος μιας λέξης (δηλαδή η διάκριση σε αρσενικό, θηλυκό ή ουδέτερο γένος) «παραπέμπει στο φύλο («φυσικό γένος») ως εξωγλωσσική βιολογικά προσδιοριζόμενη, κατηγορία» (Παυλίδου, 2006b). Με την είσοδο των Σπουδών Φύλου και του νεοφεμινισμού η γλωσσολογία δεν επικεντρώνεται πλέον στο βιολογικό φύλο αλλά στο κοινωνικό φύλο και συγκεκριμένα, στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό του υπόβαθρο αλλά και στις

σχέσεις εξουσίας από τις οποίες διέπεται (Παυλίδου, 2006b). Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του τμήματος Γλωσσολογίας του Harvard, τη δεκαετία του '70, που θέτει τη γενικευτική χρήση των αντωνυμιών ως «γλωσσικό γεγονός» και όχι κοινωνικό (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 3).

Η γλωσσολογική έρευνα της σχέσης γλώσσας και φύλου διαχωρίζεται σε δύο κατευθύνσεις. Η πρώτη μελετά την εμφάνιση του φύλου στις τυποποιημένες δομές της γλώσσας αναλύοντας το πώς τα φύλα αντιπροσωπεύονται άνισα στη γλώσσα (Τσοκαλίδου, 2001: 104). Με άλλα λόγια, αναλύεται το πώς αποτυπώνεται ο γλωσσικός σεξισμός. Σε μια δεύτερη κατεύθυνση, η Γλωσσολογία μελετά το πώς τα δύο φύλα χρησιμοποιούν τη γλώσσα σε επικοινωνιακό πλαίσιο, δηλαδή αναλύεται «η γλωσσική τους συμπεριφορά» (Τσοκαλίδου, 2001: 104).

Οι έρευνες της πρώτης κατεύθυνσης εστιάζουν στην αποκάλυψη του αν η γλώσσα είναι φορέας των εξουσιαστικών σχέσεων που επικρατούν σε μια ανδροκρατική κοινωνία (Παυλίδου, 2006b). Η πλειοψηφία των ερευνών καταδεικνύει την «ανισότιμη αντιμετώπιση των γυναικών στο χώρο των γλωσσικών αναπαραστάσεων και του συμβολικού» (Παυλίδου, 2006b). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι, σε γλωσσικό επίπεδο, η γυναίκα υποεκπροσωπείται ή «αποσιωπάται η ύπαρξή της», της αποδίδονται αρνητικά στοιχεία και κατασκευάζεται η εικόνα της από μια ανδρική οπτική γωνία ως πρότυπο ομορφιάς ή αντικείμενο ηδονής (Παυλίδου, 2006b).

Ο γλωσσικός σεξισμός στις έρευνες αυτές εντοπίζεται στις τρεις βασικές γλωσσικές δομές: τη μορφολογία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία. Σε επίπεδο μορφολογίας, παραδείγματος χάρη, το ελληνικό γραμματικό γένος δε συμπίπτει πάντα με το φυσικό γένος ή αλλιώς βιολογικό φύλο (Τσοκαλίδου, 2001: 104). Όταν η λέξη εκφράζει το σύνολο έμφυχων όντων διαφορετικού φύλου «υπερισχύει» το αρσενικό γραμματικό γένος, για να αντιπροσωπεύσει τα δύο φύλα (π.χ. οι Έλληνες) (Τσοκαλίδου, 2001: 104). Ο γραμματικός αυτός κανόνας της χρήσης του γενικευτικού αρσενικού «επικαλύπτει το θηλυκό γένος[...] και δημιουργεί αμφισημία» καθώς μπορεί να εννοηθεί είτε ένα σύνολο αποτελούμενο μόνο από άνδρες είτε ένα σύνολο ανδρών και γυναικών (Τσοκαλίδου, 2001: 104). Σε επίπεδο σύνταξης, συνηθίζεται, για παράδειγμα, η πρόταξη του αρσενικού όταν τα δύο φύλα εμφανίζονται μαζί (π.χ. ο κύριος και η κυρία Γκουντούρα) (Τσοκαλίδου, 2001: 104), με αποτέλεσμα η γυναίκα να έρχεται δεύτερη σε σειρά ιεραρχίας. Σε σημασιολογικό επίπεδο, το βιολογικό φύλο αποτυπώνεται σε λεξικά μορφήματα, όπως {ανδρ-} [αρσενικό] και {γυναικ-} [θηλυκό], παράγοντας λέξεις που αντανακλούν θετικά χαρακτηριστικά για τον άντρα (π.χ. αντρίκιος) και αρνητικά για τη γυναίκα (π.χ. γυναικίστικο) (Τσοκαλίδου, 2001: 105). Μάλιστα έρευνες σε λεξικά έδειξαν ότι οι λέξεις που αναφέρονται αρνητικά σε γυναίκες είναι περισσότερες από τις αντίστοιχες των ανδρών (Τσοκαλίδου, 2001: 105).

Όσον αφορά τις έρευνες που εστιάζουν στη χρήση της γλώσσας από άνδρες και γυναίκες, η πρώτη ερευνήτρια που εισάγει το θέμα γλώσσας και φύλου είναι η Lakoff (1972) με το άρθρο της "Language and woman's place". Το άρθρο αυτό ορίζει ότι ο διαφορετικός τρόπος ομιλίας των γυναικών «αντανακλά και παράγει τον υποδεέστερο

ρόλο [sc. τους] στην κοινωνία» (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 1). Η Lakoff παρατηρεί ότι η γυναικεία γλώσσα χρησιμοποιεί λέξεις «μετριασμού [...] (νομίζω) και ανώφελα προσδιοριστικά (πολύ χαριτωμένη, τόσο όμορφη)» με αποτέλεσμα να τις καθιστά μη ικανές για θέσεις ισχύος (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 1). Κατά τη Lakoff, η γλώσσα μαθαίνεται ως μέρος του πώς να είσαι γυναίκα σαν κοινωνική νόρμα, η οποία στόχο έχει να τις κρατάει σε υποδεέστερη θέση (Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 1) ή «θέσεις υποταγής» (Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 1).

Αναλυτικότερα, η Lakoff (στο Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 2-3) παρατηρεί ότι η γλώσσα των γυναικών, η οποία τις κοινωνικοποιεί, έχει τα εξής γνωρίσματα:

«Γνώση και χρήση λεπτών χρωματικών διαβαθμίσεων (π.χ. μπορντό, βεραμάν) [...]. Χρήση 'ανούσιων/κενών' επιθέτων [...]. Αποφυγή έντονων επιφωνημάτων αποδοκιμασίας και υβριστικών εκφράσεων [...]. Προσθήκη επιτακτικών που κάνει τις γυναίκες να μιλούν με μόνιμη έμφαση [...]. Εξασθένηση της προσλεκτικής δύναμης των εκφωνημάτων λόγω παρουσίας διάφορων μετριαστικών στοιχείων [...]. Τύποι της πρότυπης τυπικής ποικιλίας»

Στα παραπάνω γνωρίσματα της γυναικείας γλώσσας, επόμενες έρευνες των West & Zimmerman και Fishman προσθέτουν την «αποφυγή των διακοπών» σε συνομιλιακό επίπεδο καθώς και τη «συντήρηση» μιας συνομιλίας, την εισαγωγή ερωτήσεων για πρόκληση συνομιλίας αλλά και την υποστήριξη για τη «διαχείριση των θεμάτων της συνομιλίας και της κατοχής του βήματος» (στο Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 3).

Οι μετέπειτα έρευνες συνέχισαν να μελετούν το πώς τα δύο φύλα χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα και πώς αυτό μαθαίνεται καθώς και το πώς η γλώσσα αποτυπώνει, παράγει και αναπαράγει την αντρική κυριαρχία (Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 4-5). Η κύρια κριτική που ασκήθηκε σε κάποιες έρευνες ήταν η «ουσιοκρατική αντίληψη του φύλου» (Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 5) καθώς όπως αναφέρει η Cameron (στο Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 7) η γλώσσα θεωρήθηκε το «φαινόμενο» και το κοινωνικό φύλο η λύση/ εξήγηση, ενώ αυτό που θα έπρεπε να θεωρηθεί ως «πρόβλημα» είναι το κοινωνικό φύλο. Μετά την τελευταία κριτική οι τελευταίες έρευνες επικεντρώθηκαν «στην εκάστοτε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας στην οποία εμπλέκονται συγκεκριμένα υποκείμενα, εντός μιας εντελώς συγκεκριμένης κοινότητας» η οποία ονομάστηκε «κοινότητα της πρακτικής» (Μακρή - Τσιλιπάκου, 2004: 12).

Στην Ελλάδα, η γλωσσολογική έρευνα για τη σχέση της ελληνικής γλώσσας και φύλου εμφανίστηκε με καθυστέρηση τη δεκαετία του '80 (Παυλίδου 2006: 36). Άλλωστε, στη διεθνή γλωσσολογική έρευνα, όπως παρατηρεί και η Παυλίδου (2006a: 10), οι μελέτες σε σχέση με το φύλο εστιάζουν στην αγγλική γλώσσα έναντι γλωσσών που ομιλούνται από μικρότερες πληθυσμιακές ομάδες. Την ελληνική καθυστερημένη έρευνα, η Παυλίδου (2006: 36) αποδίδει σε δύο βασικά αίτια. Πρώτο αίτιο, θεωρεί, τη μειωμένη «μαζικότητα» και «δυναμική» του ελληνικού φεμινιστικού κινήματος, που, αν και πέτυχε νομοθετικές αλλαγές υπέρ της ισότητας των φύλων, δεν κατάφερε να αλλάξει

ουσιαστικά την «ανδροκρατική δόμηση της ελληνικής κοινωνίας». Όσον αφορά το γλωσσικό σεξισμό, το ελληνικό γυναικείο κίνημα δεν κατάφερε να αφυπνίσει μαζικά τις συνειδήσεις για το σεξισμό που ενέχει η γλώσσα. Ένας δεύτερος λόγος, που η ελληνική Γλωσσολογία καθυστέρησε να ασχοληθεί με θέματα φύλου, είναι η προτίμηση που έδειξαν οι γλωσσολόγοι σε έρευνες που δε σχετίζονται με τις «κοινωνικές και επικοινωνιακές πτυχές της ελληνικής γλώσσας» (Παυλίδου, 2006α: 10).

Εκτός από τη χρονική καθυστέρηση της γλωσσολογικής έρευνας σε θέματα φύλου, παρατηρείται και περιορισμένη συγγραφή σχετικών μελετών ως το 2000. Με τη σύνοδο της Λισαβόνας του 2000, η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, στοχεύει να ευαισθητοποιήσει μέσα από δράσεις την/τον εκπαιδευτικό, μαθητικό και φοιτητικό πληθυσμό σε θέματα ισότητας των δύο φύλων (Λεμπέση, 2010: 61). Μία από τις δράσεις του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ ήταν «η χρηματοδότηση προπτυχιακών, μεταπτυχιακών και ερευνητικών προγραμμάτων Σπουδών Φύλου και Ισότητας» (Στρατηγάκη, 2005), τα οποία πυροδότησαν την αύξηση της ερευνητικής παραγωγής και κατ' επέκταση της γλωσσολογικής έρευνας σε θέματα σχέσης γλώσσας και φύλου.

Κατά την Παυλίδου (2006α: 11), θεωρητική αρχή για μια γλωσσολογική έρευνα είναι ότι

«η γλώσσα δεν αντανακλά μόνο παθητικά την κοινωνία, αλλά είναι συστατικός παράγοντας στη συγκρότησή της και κατά συνέπεια ενέχεται δια των ομιλητών και ομιλητριών της στην παραγωγή και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και των ιδεολογιών που τις συντηρούν».

Μια ακόμη βασική παραδοχή είναι ότι ο κοινωνικός σεξισμός προϋπάρχει του γλωσσικού σεξισμού και είναι αυτός που ακόμη και σήμερα διατρέχει την ελληνική κοινωνία και δημιουργεί έμφυλες εξουσιαστικές σχέσεις (Παυλίδου 2006α: 11). Η Παυλίδου (2006α: 11), τονίζει πως έργο της Γλωσσολογίας δεν είναι η αιτιολόγηση «της οικουμενικότητας της αντρικής κυριαρχίας» αλλά η «αποκάλυψη του ρόλου της γλώσσας στη διατήρηση και την αναπαραγωγή των σχέσεων ανισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα». Η Φραγκουδάκη (1987: 23-24) προσθέτει ότι η «γλώσσα δεν είναι κοινωνικά αθώα» καθώς οι κοινωνικές νόρμες διαποτίζουν τις λέξεις και ταυτόχρονα λανθάνουν σε αυτές ιδεολογίες ακόμη και σε γραμματικό ή συντακτικό επίπεδο. Μια ιστορική εξήγηση για την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού δίνεται από την Bodine (στο Cameron et al., 1998: 13), η οποία θεωρεί ότι αφού οι άνδρες είναι οι δημιουργοί των κοινωνικών νορμών άρα και οι δημιουργοί των «λεξικών, των γραμματικών και των συντακτικών» είναι αναμενόμενο οι γλώσσες να είναι σεξιστικές εις βάρος των γυναικών. Το φεμινιστικό κίνημα έχει συμπεράνει ότι οι γλώσσες είναι σεξιστικές και αντανακλούν την πραγματικότητα από μια «ανδρική οπτική» (Cameron et al., 1998: 9). Η γλώσσα αντανακλώντας την πραγματικότητα, η οποία είναι σεξιστική, γίνεται με τη σειρά της σεξιστική. Η χρήση μιας μη σεξιστικής γλώσσας δε θα πετύχαινε από μόνη της να αλλάξει τις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό σεξισμό, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Cameron «Σε στόματα σεξιστών η γλώσσα θα είναι πάντα

σεξιστική», αλλά θα μπορούσε να ανακόψει τη δριμύτητα της αναπαραγωγής ανισοτήτων (Cameron et al., 1998: 165).

### 1.3 Γλωσσικός σεξισμός

Για την κατανόηση της έννοιας του γλωσσικού σεξισμού είναι θεμιτό να αποσαφηνισθεί ο σεξισμός. Ο σεξισμός είναι είδος ρατσισμού που δημιουργεί μεροληπτικές αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές προωθώντας την κοινωνική ανισότητα ανάμεσα στα βιολογικά φύλα. Κύριος αποδέκτης σεξισμού είναι το γυναικείο φύλο καθώς οι γυναίκες χαρακτηρίζονται ως «υποδεέστερες των ανδρών» (Κογκίδου κ.ά., 2007: 11). Ο σεξισμός «φυσικοποιεί» κοινωνικές πρακτικές συντηρώντας έτσι την έμφυλη ασυμμετρία (Κογκίδου κ.ά., 2007: 11). Απόρροια του σεξισμού είναι ο γλωσσικός σεξισμός καθώς η γλώσσα ως κοινωνικό προϊόν αντανακλά, παράγει και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, “νομιμοποιεί” το κυρίαρχο φύλο και «διαιώνίζει τα φυλετικά στερεότυπα» (Κογκίδου κ.ά., 2007: 11). Όπως στην κοινωνία, έτσι και στη γλώσσα, κυρίαρχο γένος είναι το αρσενικό επικαλύπτοντας ή υποτιμώντας το θηλυκό γένος μέσα από τις γλωσσικές δομές της σε επίπεδο μορφολογίας, σημασιολογίας και σύνταξης.

#### 1.3.1 Γλωσσικός σεξισμός στη Μορφολογία

Σε γραμματικό επίπεδο, ο γλωσσικός σεξισμός αποτυπώνεται στη μορφολογία των λέξεων και συγκεκριμένα στο γραμματικό γένος. Το γραμματικό γένος ακολουθεί την «ιεραρχία αρσενικού, θηλυκού και ουδέτερου γένους» (Τσοκαλίδου, 1996: 25). Αυτή η γραμματική ιεραρχία αποδεικνύει την “αυθαίρετη” γραμματική υπεροχή του αρσενικού γένους, κάτι που επιβεβαιώνεται με τη δήλωση του Τριανταφυλλίδη ότι «το αρσενικό είναι γενικά το ισχυρότερο προσωπικό γένος» (στο Παυλίδου, 2006: 41 & Τσοκαλίδου, 1996: 25).

Στην ελληνική γλώσσα, το βιολογικό φύλο αποτυπώνεται σε μεγάλο ποσοστό από το γραμματικό γένος (Τσοκαλίδου, 1996: 25). Το γραμματικό γένος των ουσιαστικών και των κλιτών προσδιοριστικών τους (π.χ. άρθρα, επίθετα, μετοχές, αντωνυμίες) ακολουθούν τις τιμές γραμματικού γένους (αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο) χωρίς πάντα να αντανακλούν εξωγλωσσικά χαρακτηριστικά, όπως «αρσενικό/θηλυκό ον, έμφυχο/άψυχο ον» (π.χ. ο αντίλαλος, η διάμετρος, η αρκούδα, ο λαγός) και κατά συνέπεια να μη δικαιολογείται το γραμματικό γένος τους σημασιολογικά (Παυλίδου, 2006: 38). Στην περίπτωση, όμως, των έμφυχων όντων και δη των ανθρώπων, το γραμματικό γένος (θηλυκό/ αρσενικό)<sup>2</sup> ταυτίζεται με τη βιολογική διαφοροποίηση (π.χ. ο Γιάννης, η Νίκη, η κυρία, ο κύριος) (Παυλίδου, 2006: 38). Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Παυλίδου, Αλβανούδη, Καραφώτη (2004) (στο Παυλίδου, 2006: 38) σε μελέτη ουσιαστικών λεξικού καταδεικνύοντας ταύτιση γραμματικού γένους και βιολογικού φύλου.

Η κυριαρχία του αρσενικού γραμματικού γένους στη ελληνική γλώσσα δηλώνεται και με τη χρήση των οικογενειακών επιθέτων αρσενικού γένους καθώς συνηθίζεται τα

<sup>2</sup> Δεν περιλαμβάνεται το ουδέτερο γένος καθώς στην περίπτωση αυτή το ουδέτερο γραμματικό επίθημα μπορεί να αντιστοιχεί και στα δύο φύλα (π.χ. το αγόρ-ι, το κορίτσ-ι).



γυναικεία επίθετα να σχηματίζονται με τη γενική ενικού του αρσενικού (π.χ. Κωνσταντίνου, Γκουντούρα, Αρβανιτίδου) αποτυπώνοντας έτσι την κτήση της γυναίκας και την εξάρτησή της από τον πατέρα ή το σύζυγο μέσω της γλώσσας (γενική κτητική) (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 39). Χαρακτηριστική είναι η ελληνική νομοθεσία που ίσχυε ως το 1982 και επέβαλε στις γυναίκες να παίρνουν το επίθετο του συζύγου τους (Παυλίδου, 2006: 39). Επίσης, γνωστή είναι η τακτική αναφοράς σε μια γυναίκα με την προσθήκη του επιθήματος /-αινα/ στο όνομα ή το επίθετο του συζύγου της (π.χ. Γκουντούραϊνα= η γυναίκα του Γκουντούρα) (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 39). Άλλωστε, ακόμη και σήμερα συνηθίζεται να δίνεται στο παιδί μόνο το επίθετο του πατέρα.

Η υπερίσχυση του αρσενικού γραμματικού γένους είναι αισθητή και σε επαγγελματικούς όρους ή τίτλους που παρά την είσοδο των γυναικών στους αντίστοιχους επαγγελματικούς χώρους δεν έχει δημιουργηθεί αντίστοιχος όρος με θηλυκό γραμματικό γένος (π.χ. ο/ η δικηγόρος). Τοιουτοτρόπως, μέσω της γλώσσας επικαλύπτεται η γυναικεία φύση του επαγγέλματος «νομιμοποιώντας» την κατοχή του συγκεκριμένου επαγγέλματος από άντρες σε αντίθεση με άλλα κατ' εξοχήν γυναικεία επαγγέλματα (βλ. σχ. Κογκίδου, 2014a). Χαρακτηριστική είναι η επιθυμητή χρήση του θηλυκού επιθήματος /-ίσσα/, /-έσσα/, /-ίνα/, /-τρια/ για επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους (π.χ. μαγείρισσα, υπηρέτρια, εργάτρια) έναντι της μη αρεστής χρήσης των όρων γιατρέσσα/γιατρίνα, δικηγορίνα, βουλευτρια/βουλευτίνα καθώς υποβιβάζουν το κοινωνικό τους κύρος.

Στην Ελλάδα, η ανάγκη δημιουργίας θηλυκών επαγγελματικών όρων δημιουργήθηκε κατά τη δεκαετία του '50 οπότε και οι γυναίκες εισέρχονται σε παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα, όπως, για παράδειγμα, η εκλογή της πρώτης Ελληνίδας βουλευτριας, Σκούρα, το 1952 (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 48). Η δήλωση των θηλυκών επαγγελμάτων γίνεται με την προσθήκη θηλυκών άρθρων σε διγενή επαγγελματικά ουσιαστικά λόγιας προέλευσης (π.χ. η γιατρός, η φιλόλογος) και σε «καθαρά» αρσενικά επαγγελματικά ουσιαστικά (π.χ. η επιχειρηματίας, η διερμηνέας) παρά «τη μορφολογική αντίφαση που προκύπτει» στην τελευταία περίπτωση (Παυλίδου, 2006: 48).

Ο Τριανταφυλλίδης (1953 & 1963) (στο Παυλίδου, 2006: 48-49) προτείνει την εισαγωγή επιθημάτων /-ίνα/ και /-ίσσα/ για την παραγωγή θηλυκών επαγγελματικών όρων έχοντας «επίγνωση της διαφοράς γοήτρου» που ενέχουν για παράδειγμα οι λέξεις “η βουλευτής” και “η βουλευτίνα”. Μετέπειτα έρευνα της Παυλίδου (1985) (στο Παυλίδου, 2006: 48-49) καταγράφει την προτίμηση του επιθήματος /-ος/ στα “διγενή” θηλυκά επαγγελματικά της καθαρεύουσας και την «μεγαλύτερη τάση αντικατάστασης» των μη “διγενών” ουσιαστικών σε /-ης/ και /-ας/ με θηλυκές καταλήξεις της δημοτικής ( π.χ. /-ίνα/, /-ίσσα/).

Αντίστοιχο είναι το άρθρο της Φραγκουδάκη (1988: 43-44) σχετικά με την αντίσταση του “γλωσσικού συναισθήματος” στη χρήση των επιθημάτων /-ίνα/, /-ίσσα/, /-τρια/ για θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά κύρους. Παρατηρεί πόσο εύκολα εκφράζονται οι όροι “χορεύτρια”, “μαγείρισσα”, “εργάτρια” έναντι των όρων “βουλευτρια”, “συγγραφέισσα”, “γιατρίνα” και καταδεικνύει πόσο έντονη και ριζωμένη είναι η έμφυλη ιδεολογία και η κοινωνική ανισότητα των φύλων που ούτε η γλώσσα δεν μπορεί να

“καθρεφτίσει” τη νέα πραγματικότητα της εισόδου των γυναικών σε κατ’ εξοχήν ανδρικά επαγγέλματα. Στον αντίποδα, τονίζει τη δύναμη που έχει η γλώσσα να αναπαράγει την έμφυλη ασυμμετρία εξοβελίζοντας την ύπαρξη των γυναικών σε επαγγελματικές θέσεις ισχύος. Συνέπεια αυτής της, όχι τόσο «αθώας», προτίμησης του αρσενικού γραμματικού γένους στα επαγγελματικά ουσιαστικά και γενικότερα της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους είναι η δημιουργία αρνητικών αντιλήψεων για τις επιδόσεις γυναικών στο χώρο εργασίας αλλά και ταυτόχρονη μείωση της γυναικείας αυτοεκτίμησης σε εργασιακά θέματα (Ehrlich, 2004: 320).

Η έρευνα του Barclay (στο Κανταρτζή, 2003: 113), που διεξήχθη σε νηπιαγωγείο για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, απέδειξε ότι τα παιδιά μετά από επεξεργασία μη σεξιστικού υλικού και με αναφορές σε εργαζόμενες γυναίκες «αύξησαν» ποσοτικά και ποιοτικά τις επαγγελματικές επιλογές που πίστευαν ως κατάλληλες για γυναίκες. Σε επίπεδο εικονικού γραμματισμού, οι Stacey et al. (στο Michel, 1986: 23) αναφέρουν ότι ένα επτάχρονο κορίτσι, μετά την παρακολούθηση εικόνων που έδειχναν άνδρες γιατρούς και γυναίκες νοσοκόμες, θεώρησε αδύνατο να γίνει γιατρός και περιορίστηκε στο ότι μπορεί να γίνει μόνο νοσοκόμα καθώς αυτό της υπαγόρευε το βιβλίο. Εδώ, αποκαλύπτεται έντονα πόσο μεγάλη επίδραση μπορεί να έχει και γλωσσικός σεξισμός μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια στη μειωμένη επαγγελματική αυτοεκτίμηση των παιδιών. Από τη μία πλευρά, τα κορίτσια μπορεί να παρουσιάσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση για επαγγέλματα κύρους και από την άλλη πλευρά, στα αγόρια μπορεί να παρουσιαστεί άγχος επιτυχίας για την επίτευξη κοινωνικά αναμενόμενων “αρσενικών” επαγγελμάτων κύρους.

Τέλος, ένα από τα σημαντικότερα και πολυσυζητημένα είδη γλωσσικού σεξισμού είναι η γενικευτική (generic) ή ρυθμιστική χρήση του αρσενικού γένους για τη δήλωση και των δύο φύλων. Αυτή η γενικευτική χρήση του αρσενικού υπάρχει «σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες που έχουν γραμματικό γένος» και μπορεί να δηλώσει «ένα σύνολο ανθρώπων με διαφορετικό γένος» (Τσοκαλίδου, 1996: 25-26). Για παράδειγμα, στην πρόταση “Οι Έλληνες είναι καλοφαγάδες” εννοείται όλος ο ελληνικός λαός, άνδρες και γυναίκες, και αντίστοιχα στην πρόταση “Κάθε πολίτης έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις” δεν νοούνται μόνο οι άνδρες πολίτες. Εδώ ο γλωσσικός σεξισμός διαπλέκεται ανάμεσα στη μορφολογία και τη σημασιολογία/πραγματολογία καθώς πίσω από ένα αρσενικό επίθημα μπορεί να εννοηθεί είτε το αρσενικό γένος είτε και τα δύο γένη μαζί προκαλώντας αμφισημία που λύνεται μόνο με τα συμφραζόμενα.

Ακόμη, χαρακτηριστική είναι η χρήση του αρσενικού γένους σε ζητήματα συμφωνίας για να δηλωθούν τα κατηγορούμενα που αναφέρονται σε έμφυλα υποκείμενα διαφορετικού φύλου (π.χ. “Η Δήμητρα και ο Νίκος είναι παντρεμένοι” ενώ αντιγραμματική θεωρείται η πρόταση \* “Η Δήμητρα και ο Νίκος είναι παντρεμένες”) (βλ. σχ. Κανταρτζή, 1991: 70-71). Αντίστοιχο πρόβλημα συμφωνίας, σε πραγματολογικό επίπεδο παρατηρείται σε αντωνυμίες που, αν και μπορεί να αναφέρονται μόνο σε γυναικείο πληθυσμό, χρησιμοποιούν το αρσενικό γραμματικό γένος (π.χ. “- Ποιος είναι; - Η Λαμπρινή.” και όχι \* “- Ποια είναι;”, “- Τα κορίτσια τρώνε το πρωινό τους. - Να τους πας χυμό πορτοκάλι.” και όχι \* “Να τις πας χυμό πορτοκάλι.”) (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 42-43).

Τοιουτοτρόπως, καταδεικνύεται ότι ο γλωσσικός σεξισμός και συγκεκριμένα η υπερίσχυση του αρσενικού γραμματικού γένους δεν είναι μόνο ένα τεχνικό θέμα οικονομίας της γλώσσας αλλά ένα καλά καμουφλαρισμένο δείγμα της κοινωνικής ανισότητας των φύλων, το οποίο είναι βαθιά ριζωμένο στο σύστημα της γλώσσας που αντιστέκεται στις κοινωνικές προόδους προς την ισότητα των φύλων.

### 1.3.2 Γλωσσικός σεξισμός στη Σημασιολογία

Εκτός από το γραμματικό γένος, η βιολογική διαφοροποίηση μπορεί να επιτευχθεί και σε επίπεδο λεξήματος, όπως για παράδειγμα με τα λεξικά μορφήματα /αντρ-/ και /γυναικ-/. Τα παράγωγα αυτών των μορφημάτων μπορούν, σε σημασιολογικό επίπεδο, να είναι φορτισμένα όχι μόνο με τη βιολογική διαφοροποίηση αλλά και με την κοινωνική διαβάθμιση των φύλων και τα αντίστοιχα έμφυλα κοινωνικά στερεότυπα (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 44 & 46-47).

Μια διαδικασία παραγωγής είναι ο υποκορισμός, κατά την οποία θηλυκά κύρια ονόματα, όπως για παράδειγμα «Κατερίνα», «Δέσποινα», μπορούν να αλλάξουν γένος, συνήθως με το επίθημα /-άκι/ (Κατερινάκι, Δεσποινάκι) και έτσι να δοθεί μια πιο συμπαθητική χροιά στα αναφερόμενα πρόσωπα (π.χ. Το Κατερινάκι μας είναι η καλύτερη μαθήτριά.). Στον αντίποδα, τα υποκοριστικά αρσενικών κύριων ονομάτων δεν μετατρέπουν το γένος τους αλλά παραμένουν σε αρσενικό γένος (π.χ. Θανάσης - Θανάσάκης) (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 38&44). Και σε μια διαδικασία μορφολογικής παραγωγής αποδεικνύεται η ασυμμετρία στον σχηματισμό λέξεων με την υπερίσχυση του αρσενικού γένους ακόμη και σε περίπτωση της σημασιολογικής συμπάθειας με την προσθήκη του ουδέτερου επιθήματος /-άκι/.

Πιο εμφανής γίνεται η σημασιολογική ασυμμετρία κατά τον υποκορισμό των λεξημάτων /άνδρας/ και /γυναίκα/ σε /αντράκι/ και /γυναικάκι/ ή /αντρούλης/ και /γυναικούλα/ καθώς τα θηλυκά υποκοριστικά εκτός από μια συμπαθητική όψη μπορούν να προσδώσουν μια υποτιμητική χροιά (π.χ. Φέρεσαι σαν γυναικούλα!) ενώ, αντίθετα, τα αρσενικά υποκοριστικά μπορούν να σηματοδοτούν συμπάθεια ή θαυμασμό (π.χ. Έγινες ολόκληρο αντράκι!) (βλ. σχ. Παυλίδου, 2006: 44-45) και σε καμία περίπτωση απαξίωση. Παρόμοια, κατά τη μεγέθυνση των λεξημάτων «άντρας» και «γυναίκα» σε «άντρακλας» και «γυναικάρα» εκφράζουν και τα δύο τον θαυμασμό αλλά μόνο το θηλυκό μεγεθυντικό παρουσιάζει «σεξουαλικές συνδηλώσεις» (Παυλίδου, 2006: 45).

Επιπρόσθετα, τα παράγωγα επίθετα «αντρικός» - «γυναικείος», ενώ έχουν μορφολογική συμμετρία στη χρήση τους, υποδηλώνεται μια μειωτική σημασία για τα θηλυκά προσδιοριστικά (π.χ. γυναικείες δουλειές) (Παυλίδου, 2006: 45). Επίσης, παράγωγα του λεξήματος «άνδρας» αντανακλούν θετικά χαρακτηριστικά (π.χ. αντρίκιος, ανδραγάθημα, άντρακλας) σε αντίθεση με τα παράγωγα της λέξης «γυναίκα» που απηχούν αρνητικά ή μειωτικά χαρακτηριστικά (π.χ. γυναικωτός, γυναικίστικο, γυναικόπαιδα) (Κογκίδου, 2014a). Κατατοπιστική είναι η παρατήρηση της Παυλίδου (2006: 45), που διαπιστώνει πως το λεξικό μόρφωμα /βρομο-/ και /παλιό-/ συντίθεται με λεξικά μορφήματα

σημαδεμένα ως προς το θηλυκό φύλο και ποτέ με το αντρικό<sup>3</sup> (π.χ. βρομοθήλυκο, παλιογυναίκα, βρομοκόριτσο). Επίσης, χαρακτηριστική είναι η χρήση των παράγωγων ρημάτων «αντρώνομαι» και «επανδρώνω» που δεν υπάρχει σημασιολογική-μορφολογική αντιστοιχία με κάποιο παράγωγο ρήμα του λεξικού μέρους /γυναικ-/ (Παυλίδου, 2006: 46). Το μοναδικά ρήματα με θηλυκό λεξικό μέρους είναι τα «εκθηλύνομαι» και «γυναικώνομαι» που περιγράφουν απαξιωτικά την υποδεέστερη γυναικεία κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει ένας άνδρας (Παυλίδου, 2006: 46). Έτσι, λοιπόν, μέσω της γλώσσας ένας άντρας απαξιώνεται, όταν χαρακτηριστεί «γυναίκα», ενώ το αντίστροφο, μια γυναίκα να θεωρηθεί «άνδρας» ή «παλικάρι», αποτελεί επιδοκίμασία ή κατόρθωμα (Παυλίδου, 2006: 47).

Όσον αφορά τα επίθετα που προσδιορίζουν έναν άντρα ή μια γυναίκα μπορούν να είναι σημασιολογικά σημαδεμένα με έμφυλα στερεότυπα, όπως η χρήση επιθέτων για την περιγραφή γυναικών με γνώμονα την εξωτερική εμφάνιση ή τις επιδόσεις σε οικιακές δουλειές ή τη φροντίδα παιδιών (π.χ. πεντάμορφη, χρυσοχέρα, νοικοκυρά, στοργική) ή ακόμη σε σχέση με τη φλυαρία ή την πονηριά που τους αποδίδεται σεξιστικά (π.χ. δόλια, κακούργα, κουτσομπόλα) (βλ. σχ. Κογκίδου, 2014a). Αντίστοιχα για τους άνδρες, συνηθίζεται η απόδοση επιθέτων που σχετίζονται με το νοητικό επίπεδο (π.χ. μορφωμένος) ή την γενναιότητα (π.χ. ρωμαλέος) (βλ. σχ. Κογκίδου, 2014a).

Σημασιολογικά ουδέτερες λέξεις, όπως «άνθρωπος» και «παιδί», αποκτούν κατά τη χρήση τους μια επικάλυψη της γυναικείας φύσης ή «ασάφεια σε σχέση με το φύλο» παραπέμποντας είτε «στο ανθρώπινο είδος» είτε «στον ενήλικα άνδρα» ή σε αγόρι (Κογκίδου, 2014a). Όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχει αντίστοιχος όρος για το «παλιογυναίκα» (π.χ. \*«παλιάνδρας») αλλά σημασιολογικά ένας άντρας μπορεί να χαρακτηριστεί «παλιάνθρωπος» (Τσοκαλίδου, 1996: 30). Αντίστοιχα με τη λέξη «παλιάνθρωπος», η λέξη «παλιόπαιδο» δυνητικά χαρακτηρίζει και τα δύο φύλα αλλά και πάλι, ενώ υπάρχει η λέξη «παλιοκόριτσο», δεν υπάρχει η αντίστοιχη \*«παλιάγορο» (Τσοκαλίδου, 1996: 31). Η ταύτιση της λέξης «παιδί» με αγόρι δεν έχει εκλείψει ως συνήθεια των γονιών της ελληνικής κοινωνίας να ονοματίζουν τα αγόρια τους παιδιά (π.χ. «Έχω δύο παιδιά και τρία κορίτσια»).

Καθίσταται σαφής η έλλειψη σύνθετων ή παράγωγων λέξεων αρνητικής σημασίας με αρσενικό λεξικό μέρος σε αντίθεση με τις αντίστοιχες «γυναικείες» μειωτικές λέξεις (Τσοκαλίδου, 1996: 31). Η Τσοκαλίδου (1996: 31) προσθέτει ότι αυτή η «αναντιστοιχία δηλώνει ένα διπλό σύστημα αξιών που κατακρίνει τις γυναίκες, ενώ επαινεί τους άντρες για τη σεξουαλικότητά τους» (π.χ. σιγανοπαπαδιά, μιξοπαρθένα, αντροχωρίστρα).

Η ύπαρξη των όρων «κυρία» και «δεσποινίς», σε αντίθεση με το μοναδικό όρο «κύριος», για να διακριθεί η οικογενειακή κατάσταση της γυναίκας υποδηλώνει τη γλωσσική αποτύπωση της κτήσης/εξάρτησης της γυναίκας από τον άνδρα μετά το γάμο (βλ. σχ. Τσοκαλίδου, 1996: 33).

---

<sup>3</sup> Εξαίρεση αποτελούν τα σύνθετα με β' συνθετικό το «γέρος» (π.χ. βρομόγερος, παλιόγερος) (Παυλίδου, 2006: 45).

Τέλος, ο γλωσσικός σεξισμός μπορεί να αποτυπωθεί σε εκφράσεις (π.χ. πάτρια εδάφη, το πατρικό σπίτι) ή σε παροιμίες και λαϊκές ρήσεις (π.χ. «Πυρ, γυνή και θάλασσα» ή «Δώδεκα γυναίκες, δεκατέσσερις κουβέντες») οι οποίες είτε δαμινοποιούν τη γυναίκα ή την υποτιμούν και την απαξιώνουν.

Συνοψίζοντας, «η μορφολογική συμμετρία στο πλαίσιο του γλωσσικού συστήματος» δύναται να ακυρωθεί στη χρήση με αποτέλεσμα τον γλωσσολογικό εξοβελισμό των γυναικών ή τον απαξιωτικό χαρακτηρισμό τους σε επίπεδο πρόσληψης (Παυλίδου, 2006: 47).

### 1.3.3 Γλωσσικός σεξισμός στη Σύνταξη

Ο γλωσσικός σεξισμός δεν έχει ερευνηθεί ικανοποιητικά σε συντακτικό επίπεδο. Οι περιορισμένες έρευνες καταδεικνύουν άνιση κατανομή των φύλων ως προς τις συντακτικές επιλογές. Ως γνωστόν, η σύνταξη ορίζει τη σειρά των όρων στις προτάσεις και δίνει ευελιξία παρουσίασης ενός γεγονότος με διαφορετικούς τρόπους (βλ. σχ. Eckert & McConnell-Ginet, 2003: 73). Οι Eckert & McConnell-Ginet (2003: 73) τονίζουν ότι στις «συντακτικές επιλογές» σε σχέση με το φύλο και τη σεξουαλικότητα μπορεί να λανθάνει η «κυρίαρχη στερεοτυπική ιδεολογία» χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η σύνταξη «καθαυτή είναι κοινωνική πράξη». Για παράδειγμα, στις προτάσεις «Ο Νίκος φίλησε τη Λαμπρινή» και «Η Λαμπρινή φίλησε τον Νίκο», η πράξη «το φιλή» μένει ίδια αλλά τα υποκείμενα που ενεργούν είναι διαφορετικά καθώς και τα αντικείμενα που είναι δέκτες της ενέργειας. Πίσω από αυτές τις προτάσεις μπορεί να υποδηλώνεται μια ενεργητική και μια αντίστοιχη παθητική σεξουαλικότητα. Η κοινωνία, στερεοτυπικά, προσδίδει το χαρακτηριστικό της παθητικότητας στη γυναίκα και πιο συγκεκριμένα σε επίπεδο σεξουαλικότητας θεωρείται δέκτης της ενέργειας. Αυτό αποδεικνύεται και από το κυρίαρχο ρήμα της σεξουαλικής πράξης στα ελληνικά «γαμώ», το οποίο συνδέεται μόνο με υποκείμενα γένους αρσενικού.

Έρευνες των Macaulay & Brice (1997: 798-801) σε συντακτικά βιβλία από το 1969 έως το 1994 έδειξαν ότι οι άνδρες πλειοψηφούν σε θέση Υποκειμένου (84%) ενώ οι γυναίκες υπερτερούν σε θέση Άμεσου Αντικειμένου (43%). Τονίζουν τα μεγάλα ποσοστά των ανδρών σε θεματικό ρόλο δράστη και τα αντίστοιχα υψηλά ποσοστά των γυναικών σε ρόλο δέκτη. Παρατηρούν ότι οι συντακτικές θέσεις των ανδρών που αναφέρονται σε λέξεις/φράσεις σε σχέση με τη διανοητική ικανότητα υπερτερούν των γυναικών (για παράδειγμα, ρηματικές φράσεις όπως «είναι έξυπνος/η» συνοδεύονται δεκαεπτά φορές με Υποκείμενα άνδρες και μόλις δύο με γυναίκες.) (Macaulay & Brice, 1997: 803). Επίσης, εντόπισαν ότι τα υποκείμενα ρηματικών φράσεων που δηλώνουν απασχόληση είναι περισσότερα ποσοτικά αλλά και ποιοτικά για άνδρες. Ακόμη, παρατηρήθηκε πλειοψηφία των ανδρών ως δράστες βίας. Σε επίπεδο ρομαντισμού, βρέθηκε ότι τα περισσότερα υποκείμενα θετικών ρομαντικών πράξεων (π.χ. αγαπώ) ήταν γυναίκες, ενώ των αρνητικών (π.χ. χωρίζω, απατώ) ήταν άντρες. Τέλος, έδειξαν ότι οι ονοματικές φράσεις σε σχέση με την εμφάνιση προσδιόριζαν κατά τρεις φορές περισσότερο γυναίκες (Macaulay & Brice, 1997: 814-815).

Οι Macaulay & Brice (1997: 820) αναφέρουν ότι δεν έχει αποδειχθεί εμπειρικά ότι η σύνταξη μπορεί να επηρεάσει την/τον αναγνώστρια/-στη ως υποθάλπτουσα έμφυλα στερεοτυπικά μηνυμάτα. Αλλά με έναν αναλογικό συλλογισμό, συγκρίνουν τα ευρήματα που δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό σεξιστικό υλικό μπορεί να επηρεάσει την κλίση των παιδιών ως προς τα μαθηματικά αλλά και τις επαγγελματικές τους επιλογές με τη δυνατότητα της σύνταξης να συνεισφέρει στη διαιώνιση της έμφυλης ιδεολογίας (Macaulay & Brice, 1997: 820).

Κύρια απεικόνιση κοινωνικού σεξισμού στη σύνταξη αποτελεί η πρόταξη του αρσενικού όταν τα δύο ζεύγη φύλων είναι μαζί (π.χ. «Ο Αδάμ και η Εύα», «άντρες και γυναίκες»). Άλλωστε, συντακτικός κανόνας υπαγορεύει την πρόταξη του αρσενικού τύπου έναντι του θηλυκού και του ουδετέρου (Τσοκαλίδου, 1996: 26). Εξάιρεση αποτελούν εκφράσεις όπως «η νύφη κι ο γαμπρός» και «κυρίες και κύριοι» που αντιστρέφουν τον κανόνα και προτάσσουν το θηλυκό τύπο για λόγους τυπικής ευγένειας ή «λόγω της ομορφιάς ή της σχέσης με έναν άντρα» (Τσοκαλίδου, 1996: 26).

Τέλος, ένα συντακτικό θέμα που διερευνάται σε σχέση με το φύλο είναι η συχνότητα εμφάνισης ανδρών και γυναικών σε θέση Υποκειμένου παθητικών ρημάτων. Σχετική έρευνα της Baidier (2007: 38) σε γαλλικές εφημερίδες εντοπίζει τον πρόεδρο Sarkozy σε θέση υποκειμένου παθητικών ρημάτων σε ποσοστό 13,3% έναντι της Royal με ποσοστό 35,6%.

Η σύνταξη μπορεί να είναι μία “λεπτή” και φαινομενικά “αθώα” δομή της γλώσσας, αλλά δεν αποκλείεται σε συνδυασμό με τις δομές της μορφολογίας και της σημασιολογίας να συνεπικουρεί στην αποτύπωση του κοινωνικού σεξισμού και κατά συνέπεια να προβάλλει έμμεσα την ανισότητα των φύλων.

### **1.3.4 Προτάσεις μη σεξιστικής χρήσης της γλώσσας**

Μια ουδέτερη φυλετικά γλώσσα ή μη σεξιστική είναι η γλώσσα που «εξαλείφει ή ουδετεροποιεί» την έμφυλη διχοτόμηση από τις δομές της γλώσσας όταν αναφέρεται σε ανθρώπους (Unesco, 2011: 5). Δηλαδή, επιχειρείται η αποφυγή φυλετικών διαφοροποιήσεων και προκαταλήψεων σε επίπεδο μορφολογίας (π.χ. ο/η δικηγόρος/-ίνα), σημασιολογίας (π.χ. στελεχώνω αντί επανδρώνω) και σύνταξης (π.χ. με τη μη πρόταξη του αρσενικού τύπου όταν τα φύλα εμφανίζονται σε ζεύγη).

Για την επίτευξη «της ισότιμης παρουσίας των δύο φύλων στις γλωσσικές αναπαραστάσεις» και «τη μείωση της κυριαρχίας του αρσενικού γένους» επιχειρήθηκαν δύο βασικές τακτικές, κυρίως σε Η.Π.Α., Αγγλία, Γερμανία και Γαλλία (Παυλίδου, 2006: 51). Η πρώτη τακτική προτείνει τη συνύπαρξη των δύο φύλων όπου είθισται να χρησιμοποιείται ο γενικευτικός τύπος του αρσενικού. Για παράδειγμα, η φράση «κάθε μαθητής» μπορεί να αντικατασταθεί με τη φράση «κάθε μαθητής και μαθήτρια» (Παυλίδου, 2006: 51). Η δεύτερη τακτική στοχεύει να αποφύγει πλήρως τη φυλετική διαφοροποίηση με λέξεις ουδέτερες ως προς το φύλο. Για παράδειγμα αντί της φράσης «κάθε μαθητής και μαθήτρια» μπορεί να χρησιμοποιηθεί η φράση «μαθητικός πληθυσμός».

Η Τσοκαλίδου (1996: 39-40) τονίζει πως δεν αρκεί να δοθεί «φωνή» στα δύο φύλα μόνο μέσω των δομών της γλώσσας αλλά και στο περιεχόμενό της, με την έννοια ότι πρέπει να αποφευχθούν στερεοτυπικοί ρόλοι και να εμφανίζονται τόσο οι γυναίκες στους νέους κοινωνικούς ρόλους (π.χ. ταξιτζού, βουλευτριά) όσο και οι άντρες σε παραδοσιακούς γυναικίους ρόλους όπως τα οικιακά και η φροντίδα των παιδιών ή ακόμη και η εκδήλωση συναισθημάτων αποφεύγοντας τη στερεοτυπική ρήση «Οι άνδρες δεν κλαίνε» (βλ. σχ. Τσοκαλίδου, 1996: 39-40).

Για την ελληνική γλώσσα έχουν προταθεί αρκετοί τρόποι αποφυγής του γλωσσικού σεξισμού (βλ. σχ. Τσοκαλίδου, 1996: 41-45). Ένας από τους βασικότερους τρόπους είναι η αποφυγή της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού τύπου με την παράλληλη χρήση αρσενικών και θηλυκών άρθρων και θηλυκών και αρσενικών επιθημάτων (π.χ. ο/η δικηγόρος/-ίνα). Ακόμη ένας τρόπος εξάλειψης της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους είναι η αποφυγή της φυλετικής διχοτόμησης των γλωσσικών τύπων με ουδέτερους φυλετικά όρους (π.χ. ελληνικός λαός, μαθητικός πληθυσμός, εργατικό δυναμικό, διδακτικό προσωπικό). Στο ίδιο πλαίσιο αποφυγής της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους έχει προταθεί και η ανάμεικτη γενικευτική χρήση τόσο του αρσενικού όσο και θηλυκού γένους (π.χ. Οι μαθητές καθοδηγούνται από τις δασκάλες τους). Στην περίπτωση αυτή είναι θεμιτή η δήλωση αυτού του χειρισμού προς αποφυγή παρεξηγήσεων της γενικευτικής χρήσης του θηλυκού.

Σε σημασιολογικό επίπεδο, είναι θεμιτή η εξάλειψη της χρήσης λεξημάτων που φέρουν σεξιστικά στερεότυπα (π.χ. γεροντοκόρη, γυναικωτός, αντρίκιος, δεσποινίς) ή επικαλύπτουν και υποτιμούν το γυναικείο φύλο (π.χ. επανδρώνω, ανδραγάθημα, υιοθεσία) (βλ. σχ. Τσοκαλίδου, 1996: 43). Όσον αφορά τη σύνταξη, βασική είναι η ισόρροπη πρόταξη τόσο του αρσενικού όσο και του θηλυκού όταν βρίσκονται σε ζεύγη (π.χ. «κύριοι και κυρίες» και «κυρίες και κύριοι»).

Οι παραπάνω τρόποι αποφυγής σεξιστικής γλώσσας ή, κατά την Παυλίδου (2006: 53), η «στρατηγική της συνεπούς “θηλυκοποίησης της γλώσσας” θεωρητικά φαίνεται εύκολη στην εφαρμογή της αλλά στην πράξη «αποδεικνύεται ατελέσφορη» λόγω του βαθιά ριζωμένου αρσενικού γραμματικού γένους στο ελληνικό γλωσσικό σύστημα. Μπορεί, λοιπόν, η ανδροκρατία και ο σεξισμός, που είναι σε μεγάλο βαθμό υπαρκτοί στην ελληνική κοινωνία, να είναι υπεύθυνοι για το γλωσσικό σεξισμό, αλλά δεν είναι οι μόνοι λόγοι. Συνυπεύθυνη είναι η ίδια η φύση της ελληνικής γλώσσας καθώς σε μια προσπάθεια να δοθεί φωνή και στα δύο φύλα καταστρατηγείται η οικονομία της γλώσσας και κατά συνέπεια αυτοκαταργείται η “συνεπής θηλυκοποίησή” της γλώσσας (π.χ. Ο/Η καθένας/καθεμία μαθητής/μαθήτρια μπορεί να παραλάβει το γραπτό του/της από τον/τη δάσκαλο/δασκάλα του/της) (Παυλίδου, 2006: 53). Κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι δεν μπορεί ή είναι ανώφελο να αντιμετωπιστεί ο γλωσσικός σεξισμός καθώς, όπως τονίζει και η Iragaray (1976) (στο Τσοκαλίδου, 1996: 37), «Αν συνεχίσουμε να μιλάμε την ίδια γλώσσα, θα αναπαράγουμε την ίδια ιστορία». Αυτό που μπορεί να πετύχει την εξάλειψη του γλωσσικού σεξισμού θα ήταν σίγουρα η εξάλειψη του φαινομένου που το προκαλεί, δηλαδή του κοινωνικού σεξισμού. Στην κατεύθυνση της ισότητας των φύλων θα βοηθήσει τόσο η ευαισθητοποίηση σε θέματα ισότητας των φύλων όσο και η

ευαισθητοποίηση στη χρήση μη σεξιστικής γλώσσας και στην επίδραση που έχει η σεξιστική γλώσσα στην αντανάκλαση, παραγωγή και αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας των φύλων. Άλλωστε μια τυπική χρήση της μη σεξιστικής γλώσσας χωρίς την κριτική ανάλυση των συνεπειών της δε θα είχε την επιθυμητή πρόοδο για την ισότητα των φύλων καθώς, όπως τονίζει και η Cameron (1985) (στο Cameron et al., 1998: 165, στο Παυλίδου, 2006: 53), «Σε στόματα σεξιστών, η γλώσσα θα είναι πάντα σεξιστική».

## **1.4 Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην έμφυλη διχοτόμηση**

Η φυλετική διχοτόμηση στα σχολικά εγχειρίδια αποτελεί ένα «κρυφό εμπόδιο» στην επίτευξη της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση (Blumberg, 2007: 4). Τόσο στις αναπτυγμένες χώρες όσο και στις αναπτυσσόμενες οι έρευνες δείχνουν υποεκπροσώπηση των γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια και προβολή φυλετικά προκαθορισμένων ρόλων (Blumberg, 2007: 4). Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έρευνα των Sadker & Zittleman (2007) (στο Blumberg, 2007: 6) αποδίδει το 80-95% του διδακτικού χρόνου στη χρήση σχολικών εγχειριδίων και αντίστοιχα έρευνα των Baldwin & Baldwin (1992) (στο Blumberg, 2007: 6) αναφέρει πως το διδακτικό προσωπικό βασίζει το 70-90% του διδακτικού χρόνου στα βιβλία.

Δεδομένης της σημασίας και της συχνής χρήσης των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές/-τριες ενστερνίζονται αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και ιδέες που προβάλλονται, καθώς είθισται τα σχολικά εγχειρίδια να θεωρούνται αυθεντία. Γίνεται φανερή η επίδραση που ασκούν τα σχολικά εγχειρίδια στο μαθητικό πληθυσμό και ειδικά στις μικρότερες ηλικίες, όπως αυτές του Δημοτικού, όπου η κριτική αντίσταση των μαθητών/-τριών είναι μειωμένη.

Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτή η κρισιμότητα του τρόπου προβολής των φύλων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Ένα φυλετικά άνισο γλωσσικό περιεχόμενο δύναται να διαμορφώσει αντίστοιχες στάσεις των μαθητριών/-των ως προς τα θέματα ισότητας των φύλων. Γι' αυτό τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και οι συγγραφικές ομάδες πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς τη χρήση ουδέτερης/μη σεξιστικής γλώσσας (βλ. σχ. Malik & Ayaz, 2010: 29). Η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων είναι αυτή που μεταδίδει έντυπα τη γνώση. Αν η γλώσσα αυτή διέπεται από το πνεύμα της ισότητας των φύλων, τότε, όπως αναφέρει και η Daraki (2007: 53-54), θα «δημιουργηθούν γενιές που μπορούν να σταθούν κριτικά στην ηγεμονική θέαση ανδρισμού και θηλυκότητας», ικανές να αμβλύνουν ή ακόμη και να εξαλείψουν την έμφυλη πόλωση προωθώντας τον σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με την Κλαδούχου (2005: 32), στα σχολικά εγχειρίδια λανθάνουν «παραδεδομένες και επικρατούσες αντιλήψεις σχετικά με τις νομιμοποιημένες εκφάνσεις θηλυκότητας και ανδρισμού». Τοιουτοτρόπως, τα σχολικά εγχειρίδια



μπορούν μέσα από την άνιση προβολή των φύλων να «φυσικοποιούν» την ανδρική κυριαρχία. Όπως αναφέρει και ο Bourdieu (2007: 103)

«αν οι γυναίκες υποβάλλονται σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, [sc. όπως αυτή των σχολικών εγχειριδίων], που τείνει να τις μειώνει ή να τις αρνείται, ακολουθούν μια μαθητεία αρνητικών αρετών, αυταπάρνης, υποχώρησης και σιωπής [sc. ενώ ταυτόχρονα] οι άνδρες είναι και αυτοί εγκλωβισμένοι στην κυρίαρχη παράσταση και με έναν υπόγειο τρόπο θύματά της».

Έτσι, κατά τον Bourdieu (2007: 104), «το ανδρικό προνόμιο είναι ταυτόχρονα και μια παγίδα και βρίσκει το αντιστάθμισμά του στη διαρκή ένταση και τον ανταγωνισμό». Δηλαδή, από μικρή ηλικία τα αγόρια μαθαίνουν να ακολουθούν πρότυπα ανδρισμού που φέρουν αναπόφευκτα αίσθημα «συνεχούς διεκδίκησης και αναγνώρισης» (Bourdieu, 2007: 105).

Ερευνητικές μελέτες απέδειξαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να διαμορφώσουν έμφυλα στερεότυπα αλλά και αντίθετα να φέρουν την αλλαγή τους (Κανταρτζή, 1991: 26). Τοιουτοτρόπως, σχολικά εγχειρίδια που εξοικειώνουν το μαθητικό πληθυσμό με μη στερεοτυπικούς ρόλους των φύλων μπορούν να αμβλύνουν την πόλωση των φύλων (Κανταρτζή, 1991: 26). Έρευνα που προέβαλε σε παιδιά μη στερεοτυπικούς ρόλους μέσα από βιβλία για λίγες διδακτικές ώρες έφερε «μείωση της στερεοτυπικής σκέψης» για τα δύο φύλα, πράγμα που δείχνει ότι μια αντίστοιχη μακροχρόνια έκθεση θα ήταν ικανή να μεταλαμπαδεύσει το πνεύμα της ισότητας των φύλων (Κανταρτζή, 1991: 26).

Κατά την Κανταρτζή (2003: 115), για αλλαγή της στάσης των παιδιών ως προς την ισότητα των φύλων δεν αρκεί ένα μη σεξιστικό γλωσσικό περιεχόμενο, αλλά χρειάζεται και η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο να μνήσει τα παιδιά με ιδέες ισότητας. Ο σεξισμός δε μαθαίνεται μόνο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια αλλά και από τη σχολική ιεραρχία, όπου παρατηρείται το παράδοξο οι περισσότεροι διευθυντές να είναι άντρες σε ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα όπως αυτό της δασκάλας (Michel, 1986: 23). Σημαντική, επίσης, είναι η θέση που παίρνει η/ο εκπαιδευτικός στα θέματα έμφυλης διχοτόμησης καθώς δύναται να προετοιμάσει «τους μαθητές [...] να δεχτούν το κοινωνικό κατεστημένο» ή να τους μνήσει σε ιδέες «κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας» (Cummins, 2005: 64).

Τέλος, θα δανειστώ έναν όρο της Παιδαγωγικής, το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» ή το «φαινόμενο του Πυγμαλίωνα», σύμφωνα με το οποίο οι προσδοκίες (υψηλές ή χαμηλές) μιας/ενός εκπαιδευτικού είναι ικανές να προωθήσουν τους μαθητές/-τριες σε αντίστοιχα υψηλά ή χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να μεταφερθεί παραδειγματικά στο ρόλο της γλώσσας των σχολικών εγχειριδίων που ασκεί επιρροή και τρέφει προσδοκίες ως προς τις έμφυλες ταυτότητες σε μαθήτριες και μαθητές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η υπερίσχυση του αρσενικού γένους και η υπερπροβολή του σε όλους τους τομείς μπορεί να προκαλέσει χαμηλές προσδοκίες στις μαθήτριες και κατ' επέκταση να περιορίσει τις δυνατότητές τους.



# Κεφάλαιο 2

## Μεθοδολογία

Το παρόν κεφάλαιο καλείται να αναλύσει τη μεθοδολογική πορεία της έρευνας.

### 2.1 Παρουσίαση μεθοδολογικού εργαλείου

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία είχε σκοπό να συνδυάσει τα πλεονεκτήματα των ποιοτικών και ποσοτικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Χρησιμοποιήθηκε η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ) σε συνδυασμό με την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) κατά το πρότυπο του Norman Fairclough.

Η Ανάλυση Περιεχομένου ως ερευνητική μεθοδολογία συναντάται αρχικά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα ως ποσοτική μέθοδος η οποία μελετά ποσοτικά κυρίως υλικό γραπτού ή προφορικού λόγου και στην πορεία εξελίσσεται σε μια πιο ποιοτική μέθοδο, η οποία προσπαθεί να αποκαλύψει λανθάνοντα μηνύματα (Μπονίδης, 2014: 473-474).

Ένας από τους γνωστούς εισηγητές της Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου είναι ο Philipp Mayring, ο οποίος, όπως αναφέρει ο Μπονίδης, προσπάθησε να αντικαταστήσει την ερμηνευτική ασάφεια της ποσοτικής ανάλυσης με μια πιο κριτική ανάλυση/ερμηνεία του κειμένου εισάγοντας «πρακτικές ερμηνευτικής μεθόδου [...] και γλωσσολογικής ανάλυσης» διατηρώντας παράλληλα τα οφέλη της μεθοδολογίας όπως η συστηματικότητα και οι κατηγορίες ανάλυσης (Μπονίδης, 2014: 473-474).

Η ποσοτική έκφραση της Ανάλυσης Περιεχομένου δεν αποκλείστηκε τελείως στην παρούσα εργασία καθώς κρίθηκε ως μέσο διευκόλυνσης της παρατήρησης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Αποφεύχθηκε η λεπτομερής ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων ή η «αποκλειστική χρήση της Ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου» επειδή κάτι τέτοιο θα κατακερμάτιζε το λόγο και θα παραγκώνιζε τόσο το συγκείμενο όσο και το λανθάνον νόημα των λέξεων (Κελεπούρη, 2006: 83).

Η πορεία της ΠΑΠ που επιλέχθηκε ακολούθησε τα παρακάτω βήματα, όπως τα καταγράφει ο Μπονίδης (2014: 477): 1) Ορισμός θέματος εργασίας και σκοποθεσίας, επισκόπηση βιβλιογραφίας, σχεδιασμός έρευνας. 2) Επιλογή ερευνώμενου υλικού. 3) Προσδιορισμός διαμόρφωσης και αιτιολόγηση επιλογής του υπό έρευνα υλικού. 4) Προσδιορισμός τυπικών χαρακτηριστικών του ερευνώμενου υλικού. 5) Καταγραφή

ειδικών ερευνητικών ερωτημάτων. 6) Προσδιορισμός της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας ανάλογα με τη σκοποθεσία και το θεωρητικό υπόβαθρο της ερευνήτριας/-τή. 7) Διαμόρφωση συστήματος κατηγοριών και αποδελτίωση. 8) Ανάλυση και κατάταξη ερευνώμενου υλικού στις κατάλληλες κατηγορίες. 9) Επαναπροσδιορισμός και πιθανή αναδιαμόρφωση συστήματος κατηγοριών ανάλογα με το θεωρητικό πλαίσιο και το αναλυόμενο υλικό. 10) Αποπεράτωση ανάλυσης. 11) Απόδοση ερμηνείας και κριτική αξιολόγηση αποτελεσμάτων ανάλυσης βασισμένη στα ερευνητικά ερωτήματα.

Παρά τα πλεονεκτήματα της Ανάλυσης Περιεχομένου, η μεθοδολογία δεν περιορίστηκε μόνο σε αυτήν τη μέθοδο. Άλλωστε, κρίνεται σκόπιμος ο συγκερασμός μεθόδων ώστε να προσεγγίζονται πολυεπίπεδα και σύνθετα τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα (Κυριαζή, 1999: 301), όπως ο γλωσσικός σεξισμός.

Κατάλληλη συμπληρωματική μέθοδος θεωρήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) όπως την εισηγήθηκε ο Norman Fairclough καθώς σε ερμηνευτικό επίπεδο η ΚΑΛ, κατά τον Wodak, μπορεί να αναλύσει τις φανερές και λανθάνουσες σχέσεις της γλώσσας με την εξουσία και την κυριαρχία μέσα στην κοινωνία. Η ΚΑΛ μπορεί να διακρίνει αυτές τις αδιαφανείς σχέσεις εξουσίας που κωδικοποιεί η γλώσσα (Wodak, 1995: 204 στο Blommaert & Bulcaen, 2000: 448).

Πιο αναλυτικά, η ΚΑΛ αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ώστε να αποκαλυφθεί η σχέση που μπορεί να έχει γλώσσα και κοινωνία (Candlin, 2010: vii). Ο Fairclough χαρακτηρίζει τη γλώσσα ως «κοινωνική πρακτική» υπό την έννοια ότι «η γλώσσα είναι κομμάτι της κοινωνίας» και τα «γλωσσολογικά φαινόμενα είναι κοινωνικά φαινόμενα [...] και τα κοινωνικά φαινόμενα (κατά ένα μέρος) είναι γλωσσολογικά (Fairclough, 2001: 18-19). Τονίζει, επίσης, ότι δεν είναι μια «συμμετρικά αμοιβαία σχέση» καθώς μπορεί « όλα τα γλωσσολογικά φαινόμενα να είναι κοινωνικά, αλλά δεν είναι όλα τα κοινωνικά φαινόμενα γλωσσολογικά» (Fairclough, 2001: 19).

Με άλλα λόγια η γλώσσα και η κοινωνία αλληλοδιαμορφώνονται. Έτσι, για παράδειγμα, τα κοινωνικά σεξιστικά στερεότυπα της ανδρικής κυριαρχίας αντανακλώνονται στη γλώσσα με τη χρήση, παραδείγματος χάρη, του γενικευτικού αρσενικού γραμματικού γένους. Αντιστρόφως, το γλωσσικά κυρίαρχο αρσενικό γραμματικό γένος δικαιώνει την κυρίαρχη ανδρική ηγεμονία στην κοινωνία και τα αντίστοιχα στερεότυπα που τη διέπουν.

Η χρησιμότητα της ΚΑΛ έγκειται στη δυνατότητά της να ερμηνεύσει, να αναδείξει και να εξηγήσει τα αίτια των «κοινωνικών λαθών» (όπως για παράδειγμα γλωσσικά στερεότυπα) με την προοπτική ότι αυτά ίσως διορθωθούν ή αμβλυνθούν (Fairclough, 2010: 8).

Η ΚΑΛ κατά τη μελέτη «της σχέσης γλώσσας - κειμένου - ιδεολογίας» θεωρεί ότι κάθε γραπτός ή προφορικός λόγος ενέχει στις δομές του μια ιδεολογία (υπό την έννοια ενός εδραιωμένου συστήματος αξιών και όχι ως πολιτική ιδεολογία) η οποία δύναται να επηρεάσει, συντηρήσει, δημιουργήσει ή υπονομεύσει τις σχέσεις εξουσίας (Wodak 1989 στο Μπονίδης, 2004: 143 & Μπονίδης, 2009: 92). Οι σχέσεις εξουσίας δεν είναι άλλες από αυτές της κυρίαρχης και υποτελούς κοινωνικής ομάδας. Ο κυρίαρχος ιδεολογικό -

γλωσσικός σχηματισμός έχει την «ικανότητα να “φυσικοποιεί” τις ιδεολογίες, να επιτυγχάνει δηλαδή την εξασφάλιση της αποδοχής τους ως “μη ιδεολογιών” και της μετατροπής τους, εντέλει, σε “κοινή λογική”» (Wodak 1989 στο Μπονίδης, 2004: 143 & Μπονίδης, 2009: 92).

Παραπλήσια, ο Φουκώ (1978: 21) στην *Ιστορία της Σεξουαλικότητας* περιγράφει πώς η κοινωνία ελέγχει τα υποκείμενα μέσω του λόγου. Μιλά για τον «δια Λόγου έλεγχο» ο οποίος ελέγχει και εξουσιάζει την καθημερινότητα των υποκειμένων καταφέροντας «να φτάσει ως τις πιο λεπτές και τις πιο ατομικές συμπεριφορές». Ο Φουκώ, λοιπόν, θέτει το ερώτημά του πώς ο ‘Λόγος’ μπορεί να μας εξουσιάζει εξασφαλίζοντας τα συμφέροντα των κυρίαρχων ομάδων.

Γίνεται κατανοητό ότι ο γραπτός λόγος των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να παράγει ιδεολογίες (Μπονίδης, 2004: 144). Η ΚΑΛ στην παρούσα μελέτη θα επιχειρήσει να «ανιχνεύσει τόσο τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές δομές καθορίζουν τις ιδιότητες του λόγου, όσο και αντίστροφα, τους τρόπους με τους οποίους οι ιδιότητες του λόγου καθορίζουν τις κοινωνικές δομές και να φανερώσει τις επιδράσεις του λόγου που παραμένουν αδιαφανείς [...] καθώς η αδιαφάνεια είναι η άλλη πλευρά του νομίσματος της “φυσικοποίησης”» (Fairclough, 1995 στο Μπονίδης, 2004: 144).

Συνοψίζοντας, η ΚΑΛ και η ΠΑΠ αλληλοσυμπληρώνουν τα ερευνητικά κενά τους. Η ΠΑΠ ως εύχρηστο και λειτουργικό εργαλείο μπορεί να προσφέρει στον ερευνητή/-τρια «συγκρίσιμα και αξιοποιήσιμα δεδομένα» τα οποία μπορούν να ερμηνευθούν σε βάθος με την ΚΑΛ, η οποία μπορεί να αναδείξει το λανθάνον νόημα των λέξεων και «τη σύνδεση των ευρημάτων με τα κοινωνικά συμφραζόμενα». Αντίστροφα, η μεθοδολογική ασάφεια της ΚΑΛ ενισχύεται από την αξιόπιστη μεθοδολογία της ΠΑΠ (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2007: 608).

## **2.2 Το υπό έρευνα υλικό**

Η ενότητα αυτή επιχειρεί να εξοικειώσει την αναγνώστρια/-στη με το ερευνώμενο υλικό και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες παράχθηκε αλλά και επιλέχθηκε προς διερεύνηση.

### **2.2.1 Τα τυπικά χαρακτηριστικά της Γραμματικής**

Η παρούσα εργασία διερευνά την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού στο σχολικό εγχειρίδιο της Γραμματικής της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού των Ειρήνη Φιλιππάκη - Warburton, Μιχαήλ Γεωργιαφέντη, Γεωργίου Κότζογλου και Μαργαρίτας Λουκά. Εισήχθη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το σχολικό έτος 2010-2011 αντικαθιστώντας τη Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού του Χρήστου Τσολάκη η οποία έμεινε αναλλοίωτη για 26 χρόνια (1985-2011) (βλ. σχ. για παλαιότερες γραμματικές Χατζησαββίδης, 2012: 9). Η Γραμματική εκτείνεται σε 218 σελίδες και χωρίζεται σε πέντε μέρη: 1ο) Χρησιμοποιώ τη γλώσσα για να επικοινωνήσω. Πραγματολογία - Γλωσσική χρήση. 2ο) Μιλώ και γράφω - Φθόγγοι, γράμματα και συλλαβές. Φωνολογία και γραφή. 3ο) Σχηματίζω λέξεις. Κλιτική μορφολογία. 4ο) Συνθέτω φράσεις και

προτάσεις. Σύνταξη. 5ο) Βρίσκω τις σχέσεις των λέξεων. Παραγωγική μορφολογία – Σύνθεση - Σημασιολογία.

Καινοτομία της συγκεκριμένης Γραμματικής, όπως προλογίζουν οι συγγραφείς, είναι η εισαγωγή θεμάτων της γλωσσολογίας όπως η Σύνταξη, η Σημασιολογία και η Πραγματολογία με όσο το δυνατόν πιο απλοποιημένο τρόπο. Επιχειρείται η «μελέτη του προφορικού λόγου και η χρήση της γλώσσας ως εργαλείου σκέψης και επικοινωνίας» (Φιλιππάκη κ.ά., 2011: 5) αποφεύγοντας έτσι τη σύνδεση της Γραμματικής με στείρους κανόνες σύμφωνα με την κοινή γνώμη. Ξεφυλλίζοντας κανείς/καμία τη νέα Γραμματική διακρίνει κατευθείαν τη διαφορά ως προς την παρουσίαση του περιεχομένου καθώς είναι εμπλουτισμένη με πολυτροπικά κείμενα συνοδευμένα με ευχάριστες εικόνες ελκυστικές προς το μαθητικό πληθυσμό.

Ο μαθητικός πληθυσμός καλείται με τη βοήθεια των κεντρικών ηρώων να ανακαλύψει το βιβλίο της Γραμματικής. Οι βασικοί ήρωες όπως μας παρουσιάζονται και στον πρόλογο είναι ο μικρός Ορέστης, ο θείος του ο Βρασίδης και το μικρό χελωνάκι. Εύκολα παρατηρεί κάποια/-ος την απουσία βασικών ηρωίδων από τις πρώτες σελίδες. Στη συνέχεια του βιβλίου παρουσιάζονται θηλυκοί χαρακτήρες αλλά ο πρωταγωνιστικός ρόλος παραμένει στους δύο αρσενικούς χαρακτήρες.

### **2.2.2 Συνθήκες διαμόρφωσης της Γραμματικής**

Η Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού είναι το τελευταίο σχολικό εγχειρίδιο που εισήχθη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η προκήρυξή του έγινε το 2003 μαζί με τα υπόλοιπα βιβλία αλλά απέβη άγονη και επαναπροκηρύχθηκε. Το 2005 άρχισε να συγγράφεται και η τελική μορφή της Γραμματικής πήρε έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008 (Καζάζης, 2012).

Η προκήρυξη των νέων σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού το 2003 δρομολογήθηκε σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (ΑΠΣ) τα οποία προωθούν την αντικατάσταση της παλαιάς γραμματοκεντρικής προσέγγισης με την κειμενοκεντρική (Ιορδανίδου, 2007: 355). Το ΑΠΣ συνιστά τη χρήση της Γραμματικής στις τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού για κάθε προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 95-113) και τονίζει την ανάγκη παραπομπής σε κείμενα της Γραμματικής για την καλύτερη μελέτη του γλωσσικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 13).

Οι οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2003α: 647) τονίζουν ότι σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 (άρθρο 1, § 1)

«Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.»

Επίσης, οι προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2003b: 670) προσδιορίζουν ότι τα κείμενα και οι εικόνες πρέπει να παρέχουν «παραδείγματα από τη ζωή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, χρώματος και άλλων ορατών ιδιαιτεροτήτων». Ακόμη, τίθεται ως όρος «να προάγεται η ισότητα των φύλων και να μην υποθάλλεται η στερεοτυπική σκέψη και η σεξιστική προκατάληψη σε σχέση με τους κοινωνικούς και άλλους ρόλους των φύλων».

Άλλωστε, η συγγραφή του βιβλίου εντάχθηκε στο πλαίσιο προώθησης της ισότητας των φύλων μέσω του προγράμματος «Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ 2000-2006) το οποίο εκτός από τη συγγραφή νέων βιβλίων προώθησε την «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Η συγχρηματοδότηση του βιβλίου από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 75% ενισχύει το πνεύμα της φιλοσοφίας περί ισότητας των φύλων στο οποίο κλήθηκε να παραχθεί. Πιο συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει οι συγγραφείς του εκπαιδευτικού υλικού «να έχουν επίγνωση της ανάγκης να καταστεί η ισότητα των φύλων κριτήριο ποιότητας» και οι εκπαιδευτικοί να εξαλείψουν σεξιστικά στερεότυπα ή στρεβλώσεις τόσο στη γλώσσα όσο και στις εικόνες των βιβλίων (Council of Europe, 2007). Επιπρόσθετα, το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την καταπολέμηση σεξιστικών στερεοτύπων αναφέρει την ανάγκη προώθησης φυλετικής ισότητας σε σχολικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ΜΜΕ ώστε να δοθεί

«προσοχή στη θέση την οποία έχουν οι γυναίκες στα μέσα ενημέρωσης, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη, και να προωθήσουν μια ισορροπημένη και μη στερεότυπη εικόνα των γυναικών που να σέβεται την αξιοπρέπεια, το πλήθος των ρόλων και τις εκφάνσεις της γυναικείας ταυτότητας, δίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνική τους ανέλιξη, τα συνταγματικά τους δικαιώματα και τον ρόλο τους στην κοινωνία των πολιτών, στους θεσμούς και στον κόσμο της εργασίας καθώς και στα μέσα ενημέρωσης, στον χώρο της διαφήμισης και στα μηνύματα προώθησης, ειδικότερα στα τηλεοπτικά προγράμματα, κυρίως για τη μη διάδοση των στερεοτύπων που αφορούν το φύλο και τη μη συμμετοχή στην υπερβολική σεξουαλικοποίηση των μικρών κοριτσιών» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012).

Τέλος, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο προτρέπει τα κράτη μέλη να εξαλείψουν από τα σχολικά εγχειρίδια φυλετικά στερεότυπα τα οποία παρουσιάζουν, παραδείγματος χάρη, «γυναίκες να αναλαμβάνουν ειδικά καθήκοντα, όπως η φροντίδα των παιδιών, των ηλικιωμένων και του νοικοκυριού, ενώ άντρες, αντίθετα, [...] να εργάζονται για την εξασφάλιση εισοδήματος και να σταδιοδρομούν» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012).

### **2.2.3 Λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου**

Η ενασχόλησή μου με τη Γλωσσολογία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Κύπρου με οδήγησε στη μελέτη της σχέσης γλώσσας και φύλου σε σχολικά εγχειρίδια. Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση βρέθηκε πληθώρα ερευνών που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη φυλετικών

στερεότυπων στα σχολικά εγχειρίδια διαχρονικά. Όσον αφορά τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, οι μελέτες περιορίζονται στην καταγραφή παρουσίας των γυναικών σε υποδεέστερους ρόλους. Η παρούσα εργασία θέλησε να καινοτομήσει μελετώντας το πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα μέσα από τη γλώσσα και τις δομές της.

Παρά τον όγκο των μελετών για βιβλία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο, δεν εντοπίστηκαν αρκετές μελέτες μετά το 2005/2006 οπότε και εισήχθησαν τα νέα πακέτα βιβλίων σύμφωνα με τις μεταρρυθμίσεις των ΔΕΠΣ και ΑΠΣ στο πλαίσιο προώθησης της φυλετικής ισότητας. Ένας ακόμη, λοιπόν, λόγος επιλογής της Γραμματικής είναι ότι αποτελεί το πιο πρόσφατο εισαχθέν βιβλίο (2010/2011). Πρέπει να τονιστεί ότι δεν εντοπίστηκε καμία μελέτη σχετική με το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο αλλά και διαχρονικά δε βρέθηκε καμία μελέτη για βιβλίο Γραμματικής σε σχέση πάντα με τις έμφυλες αναπαραστάσεις καθιστώντας την παρούσα έρευνα πρωτοπόρα.

Εκτός από το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε, σημαντικό ρόλο στην επιλογή του βιβλίου της Γραμματικής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού έπαιξε το γεγονός ότι υπηρετώ ως δασκάλα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το συγκεκριμένο βιβλίο είναι οικείο στο πλαίσιο της διδασκαλίας μου. Τέλος, το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο προσφέρει αυτοτέλεια στο ερευνητικό υλικό καθώς αποτελεί τη μοναδική Γραμματική για Δημοτικό και περιορίζεται σε ένα τόμο καθιστώντας εύκολη την ολιστική και διεξοδική μελέτη του.

## 2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία μελετά το πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα μέσα από τη γλώσσα και τις δομές της. Ειδικότερα επιχειρείται να απαντηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Υπάρχει ισότιμη προβολή των φύλων μέσω της γλώσσας στη νέα Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού;
- Το γλωσσικό περιεχόμενο της Γραμματικής είναι σύμφωνο με τις διακηρύξεις για την ισότητα των φύλων των ΔΕΠΣ και ΑΠΣ, του «βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και με τις προδιαγραφές διδακτικών βιβλίων τόσο του Υ.ΠΑΙ.Θ. όσο και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου;
- Υπάρχει γλωσσικός σεξισμός στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο και αν ναι, με ποιον τρόπο εμφανίζεται;

## 2.4 Σύστημα κατηγοριών

Πρώτο βήμα πριν τη συγκρότηση κατηγοριών αποτελεί ο ορισμός της μονάδας καταγραφής. Μονάδα καταγραφής ονομάζεται το μέρος λόγου στο οποίο θα βασιστεί η κατηγοριοποίηση (Κυριαζή, 1999: 289). Για την παρούσα έρευνα ορίστηκε ως μονάδα καταγραφής η «μονάδα συμφραζομένων» καθώς η λέξη δεν ήταν πάντοτε εφικτό να αναλυθεί/κατηγοριοποιηθεί ανεξάρτητα από τα συμφραζόμενά της και χρειάστηκε ένα



εκτενέστερο τμήμα λόγου (π.χ. ονοματική/ρηματική φράση, ημιπερίοδος) (Κυριαζή, 1999: 289).

Οι παρακάτω κατηγορίες συγκροτήθηκαν ύστερα από μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και του ερευνώμενου υλικού και αναδιαμορφώθηκαν αρκετές φορές μέχρι την τελική τους μορφή. Επιχειρήθηκε η διαμόρφωση διαφορετικών και περισσότερων κατηγοριών ανάλυσης για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής αξιοπιστίας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι κατηγορίες είναι εξαντλητικές. Οι τελικές κατηγορίες ανάλυσης είναι οι εξής:

1. Υποκείμενα ρηματικής φράσης θηλυκού και αρσενικού γένους.
  - 1.1 Ρηματικές φράσεις που δηλώνουν νοητικές ενέργειες/εκπαιδευτικές επιδόσεις και έχουν ως υποκείμενα γυναίκες και άνδρες.
  - 1.2 Ρηματικές φράσεις σχετικές με οικιακές εργασίες που έχουν άνδρες και γυναίκες σε θέση υποκειμένου.
  - 1.3 Θηλυκά και αρσενικά υποκείμενα παθητικής διάθεσης.
2. Άνδρες και γυναίκες σε θέση αντικειμένου.
3. Επιθετικοί προσδιορισμοί που συνοδεύουν άντρες και γυναίκες.
  - 3.1. Κατηγοριοποίηση επιθετικών προσδιορισμών (κοινωνικά, νοητικά, συναισθήματα, εμφάνιση).
4. Ονόματα που αντιστοιχούν σε επώνυμους/-ες άνδρες και γυναίκες.
  - 4.1 Ονόματα που αντιστοιχούν σε ανώνυμες/-ους γυναίκες και άνδρες.
5. Διάσημα ονόματα που αντιστοιχούν σε γυναίκες και άνδρες.
6. Ανδρικοί και γυναικείοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι.
  - 6.1 Γυναικείοι επαγγελματικοί όροι με θηλυκό και αρσενικό γραμματικό γένος.
  - 6.2 Γυναικείοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι που παραπέμπουν σε χαμηλό ή υψηλό κοινωνικό κύρος συγκριτικά με το γραμματικό γένος τους.
  - 6.3 Ιεραρχικά υψηλόβαθμοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι που αντιστοιχούν σε άνδρες και γυναίκες.
7. Πρόταξη αρσενικού ή θηλυκού όταν τα δύο φύλα εμφανίζονται μαζί.
8. Ταύτιση της λέξης «παιδί» με άτομα αρσενικού γένους.
9. Ταύτιση της λέξης «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους.
10. Γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους.



# Κεφάλαιο 3

## Αποτελέσματα ανάλυσης και σχολιασμός

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερευνώμενου υλικού και επιχειρεί την κριτική ανάλυσή τους.

### 3.1 Υποκείμενα ρηματικών φράσεων θηλυκού και αρσενικού γένους

Μία από τις κατηγορίες ανάλυσης ήταν η καταγραφή ρηματικών φράσεων και ο διαχωρισμός των Υποκειμένων τους (ρητών και υπόρρητων) σε άνδρες και γυναίκες. Σκοπός αυτής της κατηγοριοποίησης ήταν να φανεί η αναπαράσταση των γυναικών και των ανδρών σε επίπεδο σύνταξης και κατ' επέκταση να αποκαλυφθεί ποιο από τα δύο φύλα εμφανίζεται να ενεργεί περισσότερο. Η ποσοτική καταγραφή παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (πίνακα 1) και φανερώνει την υπερίσχυση των Υποκειμένων αρσενικού γένους με ποσοστό  $\approx 71,43\%$ .

	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	%	ΑΝΔΡΕΣ	%	ΣΥΝΟΛΟ
Υποκείμενο ρηματικής φράσης (ρητό ή εννοούμενο)	196	$\approx 28,57$	490	$\approx 71,43$	686

**Πίνακας 1** Ποσοστά ρητών ή εννοούμενων Υποκειμένων θηλυκού και αρσενικού γένους.

Η μεγάλη ποσοστιαία διαφορά μεταξύ γυναικείων και ανδρικών υποκειμένων καταδεικνύει τη μειωμένη εμφάνιση των γυναικών σε επίπεδο δράσης άρα και τη μειωμένη συμμετοχή τους στα αποσπάσματα λόγου της Γραμματικής. Το αποτέλεσμα αυτό συμπληρώνει την παρατήρηση στον πρόλογο της Γραμματικής (Φιλιππάκη κ.ά, 2011: 6) όπου η συγγραφική ομάδα παρουσιάζει τους κεντρικούς ήρωες οι οποίοι είναι γένους αρσενικού (ο μικρός Ορέστης και ο θεός του ο Βρασίδης). Εφόσον οι πρωταγωνιστές είναι γένους αρσενικού θα τους αναλογούσε και περισσότερη δράση όπως και επιβεβαιώθηκε.

Σχεδόν το σύνολο των ερευνών που μελετούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις ανδρών και γυναικών στα σχολικά εγχειρίδια καταγράφουν δυσανάλογη εμφάνιση ανδρών - γυναικών και συγκεκριμένα υποεκπροσώπηση των γυναικών. Έρευνα των Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1981) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 32-33) καταγράφει διπλάσιο αριθμό ανδρών σε αναγνωστικά του δημοτικού. Σε επόμενη έρευνα της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 33-34) που μελετά διεθνείς έρευνες για το φύλο σε σχολικά εγχειρίδια καταγράφει υπερεκπροσώπηση των ανδρών σε ποσοστό 70,46%. Άνιση αναλογία σε βάρος των γυναικών και της δράσης τους παρατηρεί και η Κανατσούλη (1997α) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 40) σε αναγνωστικά του 1982-1983 και καταδεικνύει μόνο 306 γυναικείους χαρακτήρες σε σύνολο 1036 χαρακτήρων. Οι έρευνες των Macaulay & Brice (1997: 800) σε συντακτικά βιβλία καταγράφουν άνδρες σε θέση υποκειμένου σε ποσοστό 84%. Πιο πρόσφατα, έρευνες της Κανταρτζή (1991, 2001, 2002, 2003) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 36,52-55) σε εγχειρίδια δημοτικού από το 1954-1990 δείχνουν σαφή αριθμητική υπερίσχυση των ανδρών έναντι των γυναικών στα κείμενα. Παρόμοια, ο Πολύζος (2000) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 55) καταγράφει την εμφάνιση των ανδρών σε ποσοστό 69,52%. Γίνεται φανερό ότι τόσο οι προηγούμενες μελέτες όσο και η παρούσα μελέτη της Γραμματικής (2011) καταγράφουν υπερεκπροσώπηση των ανδρών τόσο ως χαρακτήρων αλλά όσο και ως δραστών παρά το πέρασ δεκαετιών και τον εκσυγχρονισμό των σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της ισότητας των φύλων.

Υποκατηγορία των υποκειμένων αρσενικού και θηλυκού γένους είναι ο παρακάτω διαχωρισμός των ρηματικών φράσεων που δηλώνουν νοητικές εκπαιδευτικές επιδόσεις (πίνακας 1.1). Στόχος αυτής της υποκατηγορίας είναι να αποδώσει το είδος της δράσης που αντιστοιχεί σε κάθε φύλο. Επιλέχθηκαν οι ρηματικές φράσεις νοητικών ενεργειών και εκπαιδευτικών επιδόσεων καθώς αποτελούν σημαντικό έμφυλο στερεότυπο που αποδίδει νοητική υπεροχή στο αρσενικό γένος και κάτι τέτοιο μπορεί να δημιουργήσει μειωμένη αυτοεκτίμηση στο γυναικείο μαθητικό πληθυσμό. Σχετική έρευνα του Rifkin (1998: 229) σε ρωσικά σχολικά εγχειρίδια καταδεικνύει ότι ρήματα όπως «διαβάζω» και «σκέφτομαι» έχουν υποκείμενα άνδρες τέσσερις και πέντε φορές περισσότερες απ' ότι γυναίκες. Παρόμοια έρευνα των Macaulay & Brice (1997: 803) παρατηρεί ότι οι συντακτικές θέσεις των ανδρών που αναφέρονται σε λέξεις/φράσεις σε σχέση με τη διανοητική ικανότητα υπερτερούν των γυναικών. Για παράδειγμα, ρηματικές φράσεις όπως «είναι έξυπνος/η» συνοδεύονται δεκαεννιά φορές με Υποκείμενα άνδρες και μόλις δύο με γυναίκες. Ο Καϊσέρογλου (2010: 191) στη μελέτη των νέων αναγνωστικών δημοτικού που εισήχθησαν το σχολικό έτος 2005-2006 παρατηρεί ότι οι αρσενικοί χαρακτήρες εμφανίζονται να υπερτερούν νοητικά και κυρίως σε επίπεδο επινοητικότητας, ενώ οι γυναικείοι χαρακτήρες προβάλλονται φιλομαθείς. Σε επίπεδο εικονικού γραμματισμού δε, οι Potter & Rosser (1992) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 28) παρατηρούν ότι σε εγχειρίδια βιοεπιστημών το σύνολο των απεικονιζόμενων επιστημόνων ήταν άνδρες.

Στην παρούσα μελέτη (όπως υποδεικνύει ο πίνακας 1.1) τα υποκείμενα ρημάτων διανοητικής ενέργειας ή εκπαιδευτικής επίδοσης αντιστοιχούν κατά  $\approx 85,11\%$  σε

άντρες και κατά  $\approx 14,89\%$  σε γυναίκες. Αυτή η αξιοσημείωτη διαφορά ίσως απεικονίζει μέσω της σύνταξης, με τον πιο λεπτό τρόπο, το σεξιστικό κοινωνικό στερεότυπο που αποδίδει τη διανοητική/ εκπαιδευτική ανωτερότητα σε άντρες παρά τη νέα κοινωνική πραγματικότητα που δείχνει την πλειοψηφία των γυναικών στον φοιτητικό πληθυσμό των πανεπιστημίων.

	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ
ρηματικές φράσεις που δηλώνουν νοητικές ενέργειες/εκπαιδευτικές επιδόσεις	συμβουλευώ αφηγείται γράφω <sup>2</sup> λύνει ασκήσεις πηγαίνω σχολείο σκέφτομαι	ανακαλύψω ψάχνω εξιχνιάσει <sup>2</sup> εξηγώ <sup>4</sup> να δώσω (συμβουλές) σκέφτεται <sup>2</sup> ανακάλυψε <sup>2</sup> να αγοράσω (βιβλία) δεν κάνετε ποτέ (λάθος) δεν κάνει λάθος (στις μελέτες) ξεκίνησε( έρευνα) αγαπάω (σπαζοκεφαλιές) διάβαζε <sup>11</sup> έγινε (επιστήμονας) σπουδάζει <sup>6</sup> έγραψε να αναλύσω κέρδισε (βραβείο “Η Γνώση”) μελετά
Σύνολο	7	40
Σύνολο %	$\approx 14,89\%$	$\approx 85,11\%$

**Πίνακας 1.1** Ρηματικές φράσεις που δηλώνουν νοητικές ενέργειες/εκπαιδευτικές επιδόσεις και έχουν ως υποκείμενα γυναίκες και άνδρες. (Οι αριθμητικοί δείκτες<sup>x</sup> δηλώνουν τις φορές που εμφανίστηκε το ίδιο ρήμα ή κάποια κλιτή μορφή του).

Η επόμενη υποκατηγορία (πίνακας 1.2) επιλέγει να βρει τα υποκείμενα ρηματικών φράσεων σχετικών με οικιακές εργασίες καθώς οι αρμοδιότητες του νοικοκυριού στερεοτυπικά αποδίδονται σε γυναίκες. Η Κανατσούλη (1997b) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 41) παρατηρεί σε αναγνωστικά του δημοτικού ότι «οι γυναίκες εξακολουθούν να υπερεκτιμώνται για το ρόλο τους στο νοικοκυριό, και για τις συνακόλουθες αρετές». Παρόμοια, ο Καϊσέρογλου (2010: 190) στη μελέτη των νέων αναγνωστικών δημοτικού καταγράφει ότι οι γυναίκες επιδίδονται σε οικιακές εργασίες και κυρίως μαγειρεύουν. Παρατηρεί, όμως, και μια αυξημένη συμμετοχή των αγοριών σε οικιακές εργασίες (Καϊσέρογλου, 2010: 188). Στόχος αυτής της υποκατηγορίας ήταν να αναδείξει αν το βιβλίο της Γραμματικής έχει εντάξει τους άνδρες σε παραδοσιακά γυναικείες αρμοδιότητες στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού των νέων εγχειριδίων αλλά και της απεικόνισης της νέας κοινωνικής πραγματικότητας όπου σταδιακά

περισσότεροι άνδρες συμμετέχουν σε οικιακές εργασίες. Γίνεται φανερό από τα παρακάτω αποσπάσματα (πίνακας 1.2) ότι οι γυναίκες μονοπωλούν τις οικιακές εργασίες. Οι γυναίκες φέρονται να είναι υπεύθυνες αγορών και πληρωμών για θέματα του νοικοκυριού και είναι αυτές που εμφανίζονται να μαγειρεύουν. Δεν εντοπίστηκε κανένα ανδρικό υποκείμενο που να συνοδεύει ρήματα σχετικά με οικιακές εργασίες. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ο στερεοτυπικός ρόλος που αποδίδεται στις γυναίκες ως υπεύθυνες του σπιτιού. Ακόμη μια φορά, σε επίπεδο σύνταξης φανερώνεται έμμεσα ο γλωσσικός σεξισμός.

	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ
ρηματικές φράσεις που δηλώνουν ενασχόληση με οικιακές εργασίες	«... <u>αγόρασέ</u> μου...» (Γ16) (Στο σκίτσο η μητέρα κάνει τα ψώνια στο σούπερ μάρκετ.)	
	«Για το φαγητό σήμερα πρέπει να <u>αγοράσουμε</u> καρότα. Αφού τα <u>ξεφλουδίσουμε</u> , θα τα <u>κόψουμε</u> και θα τα <u>βάλουμε</u> μαζί με τα υπόλοιπα λαχανικά στην κατσαρόλα.»(Γ29) (Στο σκίτσο συνομιλούν μητέρα και κόρη)	
	«Οι γιαγιάδες <u>φτιάχνουν</u> και νόστιμα γλυκά.» (Γ78)	
	«Βοηθάμε τις γιαγιάδες μας, όταν <u>φτιάχνουν</u> γλυκά.» (Γ78)	
	«...είχε αρχίσει να <u>τακτοποιεί</u> για χάρη του Νίκου τα ράφια...» (Γ113)	
	«Η μητέρα μου <u>μαγειρεύει</u> το φαγητό...» (Γ132)	
	«... η μητέρα μου αρχίζει να <u>μαγειρεύει</u> ...» (Γ197)	
	«Πάω να <u>πληρώσω</u> τον λογαριασμό της Δ.Ε.Η. και του Ο.Τ.Ε.» (Γ207) (Στο σκίτσο δυο γυναίκες συνομιλούν)	

**Πίνακας 1.2** Ρηματικές φράσεις σχετικές με οικιακές εργασίες που έχουν άνδρες και γυναίκες σε θέση υποκειμένου.

Η τελευταία υποκατηγορία αναφέρεται σε υποκείμενα ρημάτων παθητικής διάθεσης, δηλαδή ρημάτων που δείχνουν ότι τα υποκείμενά τους δέχονται μια ενέργεια ή παθαίνουν κάτι από κάποιον/-α (πίνακας 1.3). Σκοπός αυτής της υποκατηγορίας ήταν να αναδείξει αν η παθητική μορφολογία των ρημάτων αντιστοιχεί και σε σημασιολογική παθητικότητα που είθισται στερεοτυπικά να αποδίδεται στο γυναικείο φύλο. Η Φουλίδη (2007) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 50), μελετώντας την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού σε σχολικά εγχειρίδια της “Έκφρασης - Έκθεσης” του Λυκείου του έτους 2005-2006, παρατήρησε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει «έμφυλη διάκριση στη φωνή και στη διάθεση των ρηματικών τύπων» καθώς τα ρήματα παθητικής φωνής είχαν κυρίως υποκείμενα γυναίκες, ενώ τα ρήματα ενεργητικής φωνής άντρες. Σχετική έρευνα της Baider (2007: 38) σε γαλλικές εφημερίδες εντοπίζει τον πρόεδρο Sarkozy σε θέση υποκειμένου παθητικών ρημάτων σε ποσοστό 13,3% έναντι της Royal με ποσοστό 35,6%. Στην περίπτωση της παρούσας

μελέτης της Γραμματικής δεν εντοπίστηκε αριθμητική υπεροχή των γυναικών σε θέση υποκειμένου ρημάτων παθητικής διάθεσης αλλά ούτε σημασιολογική παθητικότητα των ρημάτων παθητικής διάθεσης που έχουν υποκείμενα γυναίκες εκτός από τα ρήματα «αναγκάζομαι» και «φοβάται» που συναντώνται αντίστοιχα και για τους άνδρες «αναγκάστηκε», «φοβόταν» (πίνακας 1.3). Αντίθετα παρατηρείται αριθμητική υπεροχή των ανδρών σε θέση υποκειμένου ρημάτων παθητικής διάθεσης(≈72,73%) καθώς και σε ποικιλομορφία ρημάτων με σημασιολογική παθητικότητα.

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΑΝΔΡΕΣ
ρήματα παθητικής διάθεσης	καλείται αναγκάζομαι φοβάται	βαφτίζεται <sup>2</sup> ζητείται αναγκάστηκε φοβόταν βασανιζόταν στεναχωρήθηκε τιμωρήθηκε
ΣΥΝΟΛΟ	3	8
ΣΥΝΟΛΟ %	≈27,27	≈72,73

**Πίνακας 1.3** Ρήματα παθητικής διάθεσης που έχουν άνδρες και γυναίκες σε θέση υποκειμένου.

### 3.2 Αντικείμενα αρσενικού και θηλυκού γένους

Μία ακόμη κατηγορία ανάλυσης, σε επίπεδο σύνταξης, επιχειρεί να διαχωρίσει τα αντικείμενα που αντιστοιχούν σε άντρες και γυναίκες. Η συγκεκριμένη κατηγορία προσπαθεί να αποκαλύψει αν οι γυναίκες εμφανίζονται σε θέση αντικειμένου περισσότερο από τους άντρες καθώς έρευνες δείχνουν ότι οι άντρες πλειοψηφούν σε θέση υποκειμένου άρα εμφανίζονται ως δράστες και πιο ενεργητικοί από τις γυναίκες που πλειοψηφούν σε θέση αντικειμένου και εμφανίζονται τοιουτοτρόπως ως δέκτες των ενεργειών άρα και πιο παθητικές. Έρευνα των Macaulay & Brice (1997: 800) καταγράφει σε θέση άμεσου αντικειμένου γυναίκες σε ποσοστό 23% έναντι των αντρών με 19%. Αξιοσημείωτη είναι η διαφορά των γυναικών σε θέση έμμεσου αντικειμένου με ποσοστό 43% έναντι των αντρών με 27%. Στην παρούσα μελέτη της Γραμματικής, γίνεται φανερό, από τον πίνακα 2, πως δεν υπάρχει σημαντική ποσοστιαία διαφορά σε άνδρες και γυναίκες που βρίσκονται σε θέση αντικειμένου.

	ΑΝΔΡΕΣ	%	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	%	ΣΥΝΟΛΟ
Αντικείμενο	51	≈54,84	42	≈45,16	93

**Πίνακας 2** Ποσοστά ανδρών και γυναικών σε θέση αντικειμένου.

Παρατηρήθηκε, όμως, ότι στις προτάσεις που το υποκείμενο και το αντικείμενο είναι διαφορετικού φύλου, το υποκείμενο είναι άνδρας και το αντικείμενο γυναίκα σε ποσοστό ≈73,68 %. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίστηκαν οι εξής προτάσεις με άνδρες σε θέση υποκειμένου και γυναίκες σε θέση αντικειμένου:

1. «Στέφεται ο δούλος του θεού Κωνσταντίνος τη δούλη του θεού Δανάη.» (Γ13).<sup>4</sup>
2. «Ντίνα, σου εύχομαι[...]θα σε δω[...]» (Γ13). Εδώ εννοούμενο υποκείμενο είναι «ο Ορέστης».
3. «Μαμά, σου υπόσχομαι[...]» (Γ14). Εδώ εννοούμενο υποκείμενο είναι «ο Ορέστης».
4. «Δε θα σε ξαναπάρω μαζί μου στο πάρκο[...]» (Γ15). Υποκείμενο «Ορέστης» και αντικείμενο «Αγγελίνα».
- 5.«[...]δώσε μου το ηλεκτρονικό[...]» (Γ16). Υποκείμενο «Ορέστης» και αντικείμενο «Αγγελίνα».
6. «Ο Νίκος άρχισε να εκνευρίζει τη Σοφία.» (Γ113).
7. «Ο Ορέστης σκέφτεται την κοπέλα.» (Γ119).
8. «Δώστε μου μια δωδεκάδα αυγά[...]» (Γ122). Υποκείμενο «ο μανάβης» και αντικείμενο «η κυρία».
- 9.«Με συγχωρείτε[...]» (Γ124). Υποκείμενο «Βρασίδας» και αντικείμενο «η σερβιτόρα».
10. «Ο Ορέστης φίλησε τη Μαρία.» (Γ139).
11. «Ο ταχυδρόμος έδωσε ένα δέμα στη μητέρα/της μητέρας.» (Γ140)
12. «Είδα μια κοπέλα.» (Γ195). Εδώ εννοούμενο υποκείμενο είναι «ο Ορέστης».
13. «Αν την ξαναδώ, θα της πω ότι έχει ωραία μάτια.» (Γ196). Σε συνέχεια της πρότασης (12) με υποκείμενο πάλι τον «Ορέστη».
14. «Θα πάω να τη βρω για να της πω ότι έχει ωραία μάτια.» (Γ199). Σε συνέχεια των προτάσεων (12& 13) με υποκείμενο και πάλι τον «Ορέστη» .

Οι προτάσεις που βρέθηκαν με γυναίκες σε θέση υποκειμένου και άνδρες σε θέση αντικειμένου είναι οι εξής:

- α)«[...]δε θα σε ξαναφωνάξω[...]» (Γ15). Υποκείμενο «Αγγελίνα» και αντικείμενο «Ορέστης».
- β) «Σας τηλεφωνώ[...]για να σας ενημερώσω[...] και να σας ζητήσω αναρρωτική άδεια» (Γ28). Υποκείμενο «κυρία Ηλιάδη» και αντικείμενο «κύριος διευθυντής».
- γ) «[...]με πατήσατε[...]με ξενυχιάσατε[...]» (Γ124). Υποκείμενο «σερβιτόρα» και αντικείμενο «Βρασίδας».
- δ) «Σας παρακαλώ[...]» (Γ160). Υποκείμενο «κυρία» και αντικείμενα «Βρασίδας και Ορέστης».
- ε) «Η Σοφία απέκτησε ένα πανέμορφο αγοράκι» (Γ186).

Σε επίπεδο σύνταξης και σεξουαλικότητας, παρατηρείται αξιοσημείωτη υπερίσχυση των ανδρών σε θέση υποκειμένου όταν τα δύο φύλα βρίσκονται μαζί στις παραπάνω προτάσεις και αντίστοιχα το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι δέκτες των ανδρικών ενεργειών σε θέση αντικειμένου. Με μια πιο προσεκτική μελέτη διαπιστώνεται ότι στις προτάσεις 1, 7, 10, 12, 13 και 14 διαμορφώνεται μια κεκαλυμμένη σεξουαλικότητα όπου το αρσενικό φύλο έχει τον κυρίαρχο ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ η γυναίκα/κοπέλα έχει μια παθητική στάση ως δέκτης της ενέργειας σε θέση αντικειμένου. Η γυναικεία σεξουαλικότητα περιορίζεται μόνο στο ρόλο της μητρότητας όπως φανερώνεται από την πρόταση (ε) όπου σε θέση υποκειμένου βρίσκεται γυναίκα.

<sup>4</sup> Το σύμβολο (Γ) αντιστοιχεί στο εγχειρίδιο της Γραμματικής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και ο αριθμός στη σελίδα του βιβλίου όπου εντοπίστηκε το απόσπασμα.



Παρόμοια συσχέτιση κάνουν και οι Macaulay & Brice (1997: 813) καθώς παρατηρούν ότι μέσα από τις συντακτικές δομές οι γυναίκες εμφανίζονται αντικείμενα του ανδρικού πόθου ή σεξουαλικής δραστηριότητας διαμορφώνοντας έτσι ανισότιμες διαπροσωπικές ή σεξουαλικές σχέσεις ανάμεσα στα φύλα. Μάλιστα παρατηρούν ότι τα περισσότερα υποκείμενα θετικών ρομαντικών πράξεων (π.χ. αγαπώ) ήταν γυναίκες, ενώ των αρνητικών άντρες (π.χ. χωρίζω, απατώ) (Macaulay & Brice, 1997: 813).

### 3.3 Επιθετικοί προσδιορισμοί γυναικών και ανδρών

Στη συγκεκριμένη κατηγορία καταγράφονται οι επιθετικοί προσδιορισμοί που αντιστοιχούν σε άνδρες και γυναίκες (πίνακας 3). Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 3, το μεγάλο ποσοστό ( $\approx 65,48\%$ ) των επιθετικών προσδιορισμών των ανδρών αποκαλύπτει, για ακόμη μια φορά, την εμφανέστερη ανδρική παρουσία στα αποσπάσματα λόγου της Γραμματικής. Εν συνεχεία, γίνεται η κατηγοριοποίησή τους σε τέσσερις βασικές υποομάδες, κοινωνικά και νοητικά επίθετα και επίθετα σε σχέση με τα συναισθήματα και την εμφάνιση, και παράλληλα γίνεται διάκριση θετικής (+) ή αρνητικής (-) χροιάς που φέρει το κάθε επίθετο (βλ. πίνακα 3.1). Στόχος αυτής της κατηγοριοποίησης ήταν η ανάδειξη πιθανών σεξιστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων που διέπουν τα δύο φύλα, όπως η κοινωνικά κυρίαρχη θέση των ανδρών, η νοητική υπεροχή των ανδρών, η συναισθηματική δεινότητα των γυναικών και η ταύτιση των τελευταίων με την εμφάνισή τους. Παρόμοια κατηγοριοποίηση επιθέτων σε κοινωνικά - νοητικά - συναισθηματικά ανάλογα με το φύλο συναντάται και σε έρευνα σχολικών εγχειριδίων δημοτικού της Κανταρτζή (2003: 196,293), η οποία παρατηρεί ότι τα επίθετα των γυναικών δίνουν έμφαση στην εμφάνιση, την παθητικότητα και το χαμηλό κοινωνικό στάτους, ενώ τα επίθετα των ανδρών, τα οποία αριθμούν το 90,6% του συνόλου των επιθέτων, έχουν ποικιλομορφία τόσο των θετικών όσο και αρνητικών χαρακτηριστικών. Οι Malik & Ayaz (2010: 29) παρατηρούν ότι η πλειοψηφία των γλωσσολογικών ερευνών αποκαλύπτει αριθμητική και ποιοτική υπεροχή επιθέτων σχετικών με την εμφάνιση των γυναικών (π.χ. όμορφη, ωραία, ψηλή) και αντίστοιχα επιθέτων σχετικών με την κοινωνική υπόσταση των ανδρών (π.χ. φτωχός, πλούσιος, δυνατός). Έρευνα της Porreca (1984: 718) δε βρίσκει σημαντική διαφορά σε γυναικεία και ανδρικά επίθετα που αφορούν συναισθήματα ή νοητική κατάσταση, αλλά εντοπίζει σχεδόν τριπλάσιες αναφορές για την εξωτερική εμφάνιση των γυναικών.

	ΑΝΔΡΕΣ	%	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	%	ΣΥΝΟΛΟ
Επιθετικοί προσδιορισμοί	55	$\approx 65,48$	29	$\approx 34,52$	84

**Πίνακας 3** Ποσοστά επιθετικών προσδιορισμών που συνοδεύουν άνδρες και γυναίκες.

Στον πίνακα 3.1 μπορεί να παρατηρηθεί μια ποιοτική υπεροχή των “κοινωνικών” επιθέτων που προσδιορίζουν άνδρες (π.χ. «καλός», «ευγενικός», «περιβόητος», «διάσημος», «καλοσυνάτος») έναντι των αντίστοιχων γυναικείων που περιορίζονται σε σειρά αγωνιστικής κατάταξης (π.χ. πρώτη, δεύτερη, τρίτη) και μόλις δύο επίθετα όπως («χαριτωμένη», «ευγενική»). Γίνεται εμφανής η ποιοτικότερη προβολή των ανδρών μέσα από τους επιθετικούς προσδιορισμούς θετικής χροιάς. Παρατηρώντας, όμως, τους “κοινωνικούς” επιθετικούς προσδιορισμούς αρνητικής χροιάς, διαπιστώνεται η

πληθώρα αρνητικών προσδιορισμών που αποδίδονται σε άντρες (όπως «παράξενος», «τεμπέλης», «γκρινιάρης») αλλά και προσδιορισμών που ενέχουν χαρακτηριστικά επιθετικότητας ή βίας (όπως «δεν ήταν φιλικός», «αδίστακτος»). Κάτι τέτοιο αποκαλύπτει τον γλωσσικό σεξισμό σε βάρος των ανδρών καθώς η βία είναι ένα φυλετικό στερεότυπο που αποδίδεται σε άνδρες. Οι Macaulay & Brice (1997: 811) καταγράφουν και αυτοί την πλειοψηφία των ανδρών σε βίαιες πράξεις. Ο Καϊσέρογλου (2010: 189), στη μελέτη των νέων αναγνωστικών δημοτικού, καταγράφει ότι οι άνδρες μονοπωλούν στις εκρήξεις θυμού και βίας κάτι που όπως αναφέρει αποδίδεται στη «θεωρούμενη αντρική ιδιοσυγκρασία». Όσον αφορά τους επιθετικούς προσδιορισμούς αρνητικής χροιάς των γυναικών, καταγράφεται μόνο ένας προσδιορισμός «πασίγνωστη (για τη φλυαρία)», ικανός να συμπυκνώσει τη κυρίαρχη σεξιστική αντίληψη για τη φλυαρία των γυναικών.

Στους επιθετικούς προσδιορισμούς που σχετίζονται με θετικές νοητικές λειτουργίες (πίνακας 3.1) παρατηρήθηκε ποσοτική και ποιοτική υπερίσχυση των ανδρών με υπερδιπλάσια αναλογία επιθέτων 7 : 3 υπέρ των ανδρών [π.χ. «έξυπνος», «σίγουρος», «σκεπτικός», «μελετηρός» «σπουδαίος (επιστήμονας)»]. Το μοναδικό επίθετο με αρνητική χροιά «δαιμόνιος» προσδίδει και πάλι ανώτερη νοητική λειτουργία σε άνδρα. Αποδεικνύεται ακόμη μια φορά το έμφυλο στερεότυπο που αποδίδει τη νοητική δεινότητα στους άνδρες εξοβελίζοντας από τη σφαίρα της νόησης τις γυναίκες. Διπλάσιους επιθετικούς προσδιορισμούς για άνδρες σχετικούς με την εξυπνάδα καταγράφουν και οι Macaulay & Brice (1997: 807) με επίθετα όπως “brilliant”, “clever”, “genius”, “intelligent” και “smart”.

Όσον αφορά τους επιθετικούς προσδιορισμούς σχετικούς με συναισθήματα, δε βρέθηκε κανένα επίθετο που να προσδιορίζει γυναίκες και βρέθηκαν μόλις δύο επίθετα («άφωνος», «χαμογελαστός») για άνδρες (βλ. πίνακα 3.1). Τοιούτοτρόπως, δεν καταγράφεται κάποια σημασιολογική σχέση που να αποδίδει κάποιο έμφυλο στερεότυπο σε κάποιο από τα δύο φύλα και επιπλέον διαψεύδεται η αρχική υπόθεση ότι είναι πιθανή η πλειοψηφία επιθέτων σε γυναίκες καθώς είθισται να χαρακτηρίζονται σεξιστικά ως πιο συναισθηματικές και πιο εκφραστικές από τους άντρες.

Στην τελευταία υποομάδα επιθετικών προσδιορισμών που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση των δύο φύλων, καταγράφεται αναλογία 10 : 7 υπέρ των γυναικών (πίνακας 3.1) με επίθετα όπως «ωραία», «όμορφη», «ψηλή», «νεαρή», «μικρή» για τις γυναίκες και «όμορφος», «μικρός», «νεαρός» για τους άνδρες. Γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχει αξιοσημείωτη ποσοτική και ποιοτική διαφορά θηλυκών και αρσενικών επιθέτων και έτσι δεν επιβεβαιώνεται κάποια σημαντική ανισότιμη στάση απέναντι στο θηλυκό γένος ως προς την εμφάνιση. Στον αντίποδα, η έρευνα των Macaulay & Brice (1997: 814) εντοπίζει τριπλάσιες περιγραφές σχετικές με την εμφάνιση των γυναικών σε σχέση με αυτές των ανδρών. Το εύρημα αυτό το αποδίδουν στην υπαρκτή τάση της δυτικής κουλτούρας να ταυτίζει τη γυναίκα με την εμφάνισή της.

ΓΥΝΑΙΚΕΣ					
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ	ΝΟΗΤΙΚΑ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΕΜΦΑΝΙΣΗ	ΑΛΛΟ
θετική χροιά (+)	δούλη (του θεού) καλή <sup>4</sup> πρώτη δεύτερη τρίτη εικοστή τρίτη χαριτωμένη ευγενική	έξυπνη <sup>3</sup>		μικρή ωραία <sup>2</sup> ωραιότερη (η πιο) ωραία ψηλότερη <sup>2</sup> (πιο) ψηλή <sup>2</sup> νεαρή	Ελληνίδα Καναδέζα Γαλλίδα καθιστή
αρνητική χροιά (-)	πασίγνωστη (για τη φλυαρία)				
ΑΝΔΡΕΣ					
(+)	δούλος (του θεού) γνωστός <sup>3</sup> καλός <sup>5</sup> ευγενικός <sup>3</sup> περιβόητος καλέ πρωταγωνιστής ταχύτατος υποψήφιος διάσημος υπομονετικός καλοσυνάτος φιλικός	(πολύ) σκεφτικός σίγουρος <sup>3</sup> (πάρα πολύ) έξυπνος μελετηρός σπουδαίος(επιστήμονας)	άφωνος χαμογελαστός	μικρός νεαρός  όμορφοι <sup>5</sup>	αμίλητος αόρατος φυσιολάτρης τρεχάτος καινούριος νηστικός άρρωστος
(-)	παράξενος γκρινιάρης <sup>3</sup> υπναράς <sup>3</sup> δεν ήταν φιλικός αδίστακτος τεμπέλης	δαμόνιος			

**Πίνακας 3.1** Κατηγοριοποίηση επιθετικών προσδιορισμών σε γυναίκες και άνδρες. (Οι δείκτες υποδηλώνουν τις φορές που εμφανίστηκε στο βιβλίο το συγκεκριμένο επίθετο ή κάποια κλιτή μορφή του.)

Στο σχολικό εγχειρίδιο εντοπίστηκαν πολλά επίθετα που δε χαρακτηρίζουν κάποιο πρόσωπο, αλλά λειτουργούν σαν ανεξάρτητα παραδείγματα ή παραδείγματα κλιτικών τάξεων. Τα επίθετα αυτά δε συμπεριλήφθηκαν στις μετρήσεις, αλλά κρίνεται σκόπιμο να σχολιαστούν. Στους πίνακες κλίσης των επιθέτων της Ενότητας 7 (Γ93-110) πρώτα

κλίνεται το αρσενικό, μετά το θηλυκό και τελευταίο το ουδέτερο γένος του επιθέτου, όπως άλλωστε ορίζεται η σειρά από τον γραμματικό κανόνα. Κάτω από τους πίνακες κλίσης δίνονται επίθετα τα οποία κλίνονται σύμφωνα με τον πίνακα και όλα βρίσκονται σε γένος αρσενικό. Υπάρχει μόνο ένας παραδειγματικός πίνακας βαθμών του θηλυκού επιθέτου «ωραία» (Γ107). Όσον αφορά τα ανεξάρτητα παραδείγματα επιθέτων (δηλαδή αυτά που δε βρίσκονται σε κείμενα) όλα είναι αρσενικού γένους εκτός από 4 θηλυκά: «μαυρομάτα», «πεντάμορφη» (Γ206) και «Είναι έξυπνη και χαριτωμένη» (Γ218). Υπάρχει και η συνηθισμένη περίπτωση που τα επίθετα δίνονται και στα 3 γένη με το αρσενικό ολογράφως και το θηλυκό και το ουδέτερο μόνο με το επίθημα (π.χ. όμορφος -η -ο) (Γ95) για λόγους οικονομίας της γλώσσας. Γίνεται φανερό ότι πίσω από μια «αθώα» συνήθεια γραμματικής ιεραρχίας αρσενικού-θηλυκού-ουδέτερου και πίσω από τη γενικευτική χρήση των αρσενικών τύπων ή την ολόγραφη χρήση του αρσενικού έναντι του θηλυκού και του ουδέτερου τύπου επιθέτων το θηλυκό γένος είτε τίθεται σε δευτερεύουσα θέση είτε εξαφανίζεται προς χάριν της οικονομίας της γλώσσας. Οι προεκτάσεις και οι επιδράσεις στο μαθητικό πληθυσμό μιας τέτοιας τακτικής μπορεί να μην έχουν αποδειχθεί εμπειρικά, αλλά εύκολα μπορεί κάποια/κάποιος να αντιληφθεί τη συνήθεια που δομείται στα παιδιά να θεωρούν φυσικό να παραλείπεται το θηλυκό γένος ή να έρχεται σε δεύτερη ιεραρχικά θέση, με όποια συνέπεια μπορεί να έχει κάτι τέτοιο σε κοινωνικό επίπεδο. Άλλωστε όπως έχει προαναφερθεί η γλώσσα δεν αντανακλά μόνο την κοινωνία, αλλά και οι δύο μαζί, γλώσσα και κοινωνία, βρίσκονται σε διαρκή αλληλοδιαμόρφωση.

### **3.4 Επώνυμοι - ανώνυμοι - διάσημοι χαρακτήρες**

Οι κατηγορίες «επώνυμοι χαρακτήρες», «ανώνυμοι χαρακτήρες», «διάσημοι χαρακτήρες» επιχειρούν να καταγράψουν τους αρσενικούς και γυναικίους χαρακτήρες και να εντοπίσουν πιθανή ανισότιμη αναπαράσταση των φύλων με σκοπό να επαληθευτεί ή όχι η υπόθεση που αποδίδει στις γυναίκες ανωνυμία και απουσία από διάσημες θέσεις, όπως αυτές των ιστορικών προσώπων και της επιστημονικής ελίτ. Η έρευνα των Κογκίδου κ.ά. (2007: 41-43) στα πρόσφατα εισαχθέντα βιβλία δημοτικού (2005/2006) εντοπίζει μειωμένη εκπροσώπηση επώνυμων και διάσημων γυναικών σε αντίθεση με την πληθώρα διανοούμενων ανδρών, πολιτικών, βασιλιάδων και φιλοσόφων. Η ερευνητική ομάδα τονίζει την ανάγκη παράλληλης προβολής διάσημων ανδρών και γυναικών και όπου αυτό δεν είναι δυνατό, προτρέπει τον κριτικό σχολιασμό από το εκπαιδευτικό προσωπικό για την έλλειψη των γυναικών, ώστε να ερμηνευθεί αυτό το φαινόμενο (Κογκίδου κ.ά., 2007: 43). Αν δεν αντιμετωπιστεί κριτικά αυτό το φαινόμενο, ο μαθητικός πληθυσμός κινδυνεύει να ενστερνιστεί την ιδέα ότι μόνο οι άνδρες σταδιοδρομούν και ότι οι γυναίκες απουσιάζουν λόγω περιορισμένων ικανοτήτων από το ιστορικό γίγνεσθαι. Η αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει κατά κύριο λόγο στο γυναικείο μαθητικό πληθυσμό μπορεί να διαπιστωθεί από τα ευρήματα της Chombart de Lauwe (1972) (στο Michel, 1986: 33) σε μαθητικό πληθυσμό της Γαλλίας, ηλικίας 8-9 ετών. Η Chombart de Lauwe (1972) (στο Michel, 1986: 33) κατέγραψε ότι τα κορίτσια είχαν αγαπημένο χαρακτήρα άντρα σε βιβλία και ΜΜΕ σε ποσοστό 45% ενώ τα αγόρια είχαν αγαπημένο χαρακτήρα γυναίκα σε ποσοστό 15%. Μάλιστα παρατηρεί ότι το 1/3 των κοριτσιών ήθελε να μοιάσει σε άντρα ήρωα. Τα

ποσοστά αυτά μαρτυρούν την επιθυμία των κοριτσιών να μοιάσουν σε αντρικούς χαρακτήρες οι οποίοι εμφανίζονται πιο ισχυροί από τις ηρωίδες που κατέχουν υποδεέστερους ρόλους. Η Κανταρτζή (2002) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 53) εντοπίζει ότι στα διάσημα πρόσωπα των βιβλίων Ιστορίας δημοτικού οι άνδρες κατέχουν ποσοστό 92,1%.

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4) καταγράφονται όλα τα διάσημα πρόσωπα που εντοπίστηκαν στο εγχειρίδιο της Γραμματικής και διαχωρίζονται σε γυναικεία και ανδρικά.

	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ
διάσημα ονόματα	Χριστός Άγιος Νικόλαος Φίλιπ Περό Αίσωπος Οδυσσέας Ελύτης οδός Καραϊσκάκη λεωφόρος Κανάρη οδός Σόλωνος Σκαλκώτας οδός Τσιμισκή οδός Παύλου Μελά Μότσαρτ οδός Ορφέως Κυρ. Ντελόπουλος Δημήτρης Ψαθάς Ευγένιος Τριβιζάς Αρίων Περίανδρος Καραγκιόζης - Νιόνιος	Πηνελόπη Δέλτα Έλλη Αλεξίου λεωφόρος Αλεξάνδρας Μάρω Δούκα
ΣΥΝΟΛΟ	20	4
ΣΥΝΟΛΟ %	≈83,33	≈16,67

**Πίνακας 4** Διάσημα ονόματα που αντιστοιχούν σε άνδρες και γυναίκες.

Εύκολα διακρίνεται η υποεκπροσώπηση διάσημων θηλυκών προσώπων της Ιστορίας, των Τεχνών και των Γραμμάτων με το χαμηλό ποσοστό  $\approx 16,67\%$ . Στα διάσημα πρόσωπα προστέθηκαν και θρησκευτικές προσωπικότητες όπως ο «Χριστός» και ο «Άγιος Νικόλαος» καθώς δεν εκπροσωπούνται ισότιμα η «Παναγία» ή κάποια άλλη Αγία. Γίνεται φανερό ότι οι ανδρικές διασημότητες μονοπωλούν το βιβλίο της Γραμματικής με ποσοστό  $\approx 83,33\%$ , γεγονός που σχεδόν αποκλείει τις γυναίκες από τον χώρο των κοινωνικών επιτευγμάτων με αποτέλεσμα, όπως προαναφέρθηκε, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση των κοριτσιών αλλά και αντίστροφα την αυξημένη πίεση για επιτυχία που μπορεί να δημιουργείται στα αγόρια.

Στους πίνακες 5 και 5.1 επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί αν στο βιβλίο της Γραμματικής υπάρχει ισότιμη αναπαράσταση των γυναικείων και ανδρικών χαρακτήρων σε επίπεδο επωνυμίας (π.χ. «Βρασίδης», «Ορέστης») και ανωνυμίας (π.χ. «μαμά», «θείος», «κοπέλα»). Η Κανταρτζή (2001) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 52) καταγράφει άνδρες με δικό τους όνομα σε ποσοστό 62,2% έναντι των επώνυμων γυναικών με

37,4%. Ο πίνακας 5 καταγράφει σχεδόν διπλάσιο ποσοστό ανδρικών επώνυμων χαρακτήρων κάτι που μπορεί να οφείλεται όπως προαναφέρθηκε στον πρωταγωνιστικό ρόλο ανδρών στο συγκεκριμένο βιβλίο. Δε θα ήταν παράλογο να συσχετιστεί το χαμηλό ποσοστό των επώνυμων γυναικών ( $\approx 38,89\%$ ) με τον δευτερεύοντα ρόλο που τους δίνεται στα αποσπάσματα του βιβλίου καθώς και στην περιορισμένη δράση, όπως αποδείχθηκε από τα γυναικεία υποκείμενα που συνοδεύουν ρήματα ( $\approx 28,57\%$ ) (βλ. πίνακα 1). Στην περίπτωση, όμως, του πίνακα 5.1 οι ανώνυμες γυναίκες μειοψηφούν με ποσοστό  $\approx 36,18\%$  πράγμα που δεν επιτρέπει να θεωρηθεί ότι η ανωνυμία σχετίζεται με τον δευτερεύοντα ρόλο των γυναικών στα αποσπάσματα λόγου. Το ποσοστό των ανώνυμων ανδρών  $\approx 63,82\%$  επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά την αριθμητική υπερίσχυση των ανδρών στα αποσπάσματα λόγου.

	ΑΝΔΡΩΝ	%	ΓΥΝΑΙΚΩΝ	%	ΣΥΝΟΛΟ
επώνυμοι χαρακτήρες	165	$\approx 61,11$	105	$\approx 38,89$	270

**Πίνακας 5** Ονόματα που αντιστοιχούν σε επώνυμους/ες άνδρες και γυναίκες.

	ΑΝΔΡΩΝ	%	ΓΥΝΑΙΚΩΝ	%	ΣΥΝΟΛΟ
ανώνυμοι χαρακτήρες	97	$\approx 63,82$	55	$\approx 36,18$	152

**Πίνακας 5.1** Ονόματα που αντιστοιχούν σε ανώνυμες/ους γυναίκες και άνδρες. (Στους ανώνυμους χαρακτήρες δε συμπεριλαμβάνονται ανεξάρτητες λέξεις που φέρουν αρσενική ή θηλυκή ιδιότητα αλλά μόνο λέξεις που εμφανίζονται σε κείμενα, προτάσεις ή εκφράσεις.)

### 3.5 Επαγγελματικοί όροι/τίτλοι ανδρών και γυναικών

Η κατηγορία «επαγγελματικοί όροι/τίτλοι» είχε σκοπό να αποκαλύψει το πολυσυζητημένο θέμα της αναπαράστασης των φύλων στο χώρο εργασίας. Έρευνες παγκοσμίως και διαχρονικά καταγράφουν μειωμένη εκπροσώπηση των γυναικών στα επαγγέλματα τόσο αριθμητικά όσο και στην ποικιλομορφία και παράλληλα αποδίδουν την κατοχή υψηλόβαθμων θέσεων στους άνδρες. Αναλυτικότερα, ο Καϊσέρογλου (2010: 188), στη μελέτη των νέων αναγνωστικών δημοτικού, καταγράφει ότι οι εργασιακές σχέσεις ανδροκρατούνται καθώς οι άντρες υπερτερούν στα επαγγέλματα τόσο αριθμητικά όσο και ποιοτικά. Επίσης, τονίζει ότι μπορεί και τα δύο φύλα να βρίσκονται σε επαγγέλματα ισχύος, αλλά και πάλι οι άντρες υπερισχύουν και μάλιστα οι γυναίκες εμφανίζονται σε υποδεέστερα και περιθωριακά επαγγέλματα. Η Κανταρτζή (2003: 103) τονίζει την εσφαλμένη εντύπωση που μπορεί να δημιουργήσει η αναπαράσταση των γυναικών σε υποδεέστερα επαγγέλματα, καθώς διαμορφώνεται η εικόνα ότι η γυναίκα συνηθίζει να «υπηρετεί άλλους». Έρευνα των Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1981) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 33) καταγράφει σε αναγνωστικά του δημοτικού τη συντριπτική πλειοψηφία των εργαζόμενων ανδρών και τονίζει το μήνυμα που περνιέται να γίνονται τα κορίτσια «νοικοκυρές ή το πολύ πολύ δασκάλες».

Επίσης, η Αναγνωστοπούλου (1997) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 39-40) στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων «Η Γλώσσα μου» (1982-1983) παρατηρεί έμφυλη διχοτόμηση στα επαγγέλματα καθώς οι γυναίκες περιορίζονται είτε σε στερεότυπα επαγγέλματα κύρους όπως της δασκάλας, της νοσοκόμας, της γιατρού, αρχαιολόγου είτε σε επαγγέλματα χαμηλού κύρους όπως εργάτρια, υφάντρια. Η Κανταρτζή (2001) (στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008: 52) μελετώντας βιβλία Μαθηματικών δημοτικού εντοπίζει ανδρικά επαγγέλματα σε ποσοστό 95% και θεωρεί ότι η χαμηλότερη απόδοση των κοριτσιών στα Μαθηματικά διαμορφώνεται από κοινωνικές προσδοκίες «που σταδιακά διαμορφώνουν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό» και τοιουτοτρόπως καθοδηγούνται σε επαγγέλματα που δε χρειάζονται τα Μαθηματικά, δηλαδή επαγγέλματα με χαμηλό κοινωνικό γόητρο, χαμηλότερους μισθούς και χαμηλότερη «αυτοεκτίμηση». Παρόμοια, ο Ματσαγγούρας (1982) (στο Κανταρτζή, 1991: 80) σε σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών εντοπίζει ανδρικά επαγγέλματα σε ποσοστό 89% τονίζοντας την ποικιλομορφία των ανδρικών επαγγελμάτων έναντι των γυναικείων. Παραπλήσια, η έρευνα των Macaulay & Brice (1997: 809) καταγράφει πέντε φορές περισσότερα ανδρικά επαγγέλματα και μεγαλύτερη ποικιλομορφία και τονίζει τη στερεοτυπική απόδοση των επαγγελματικών όρων με γυναίκες να εντοπίζονται σε εκπαιδευτικά επαγγέλματα ή σε επαγγέλματα που δε χρειάζονται εξειδίκευση. Επιπρόσθετα, έρευνα του Gharbavi (2012: 46) σε ιρανικά βιβλία Αγγλικών καταγράφει πλειοψηφία και ποικιλομορφία των ανδρικών επαγγελμάτων και τονίζει τον κίνδυνο της διαμόρφωσης στερεοτυπικών επιλογών με κύριο αντίκτυπο τις περιορισμένες γυναικείες επιλογές. Αριθμητική υπεροχή ανδρικών επαγγελμάτων έναντι των γυναικείων σε αναλογία 5 : 1 και σε ποικιλομορφία 4 : 1 βρίσκει η Porecca (1984: 719) σε αμερικανικά σχολικά εγχειρίδια. Τονίζει την στερεοτυπική παρουσίαση των εργαζόμενων γυναικών σε δουλειές χαμηλού κοινωνικού γοήτρου όπως γραμματέως, σερβιτόρας, ηθοποιού και σε υψηλότερου κοινωνικού γοήτρου όπως δασκάλας, γιατρού και νοσοκόμας. Τέλος, εμπειρική έρευνα των Bem & Bem (1973) (στο Porecca, 1984: 711) δείχνει πως οι επαγγελματικές επιλογές κοριτσιών και αγοριών επηρεάζονται από τον τρόπο που τα επαγγέλματα προβάλλονται ως προς το φύλο. Έτσι, δίνοντας εκπαιδευτικό υλικό σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφυλα διχοτομημένα επαγγέλματα μόνο το 5% των κοριτσιών επέλεγε ανδροκρατούμενα επαγγέλματα. Όταν το εκπαιδευτικό υλικό εμφάνιζε τα επαγγέλματα ουδέτερα ως προς το φύλο τα κορίτσια επέλεξαν ανδροκρατούμενα επαγγέλματα σε ποσοστό 25% ενώ όταν τα επαγγέλματα εμφάνιζαν αντεστραμμένους τους ανδρικούς και γυναικείους επαγγελματικούς ρόλους τα κορίτσια επέλεξαν “ανδρικά” επαγγέλματα σε ποσοστό 45% (Bem & Bem, 1973, στο Porecca, 1984: 711). Τοιουτοτρόπως καταδεικνύεται πόσο σημαντική είναι η επίδραση της γλωσσικής παρουσίασης των επαγγελμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια καθώς παίζουν καθοριστικό ρόλο για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών.

Ο πίνακας 6 καταγράφει τα ποσοστά των ανδρικών και γυναικείων επαγγελματικών όρων που βρέθηκαν στο βιβλίο της Γραμματικής. Παρατηρείται σημαντική αριθμητική υπεροχή των εμφανιζόμενων ανδρικών επαγγελμάτων σε ποσοστό  $\approx 86,61\%$  έναντι των γυναικείων με  $\approx 13,39\%$ . Παρά το γεγονός ότι το ερευνώμενο σχολικό εγχειρίδιο είναι το πιο πρόσφατο εισαχθέν βιβλίο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2010/2011)

και γραμμένο με σαφείς οδηγίες προς ισότιμη παρουσίαση των δύο φύλων, παρατηρείται μια βαθιά ανισότιμη εμφάνιση των γυναικών στον εργασιακό χώρο. Δεδομένου ότι τα δύο φύλα αντιπροσωπεύονται σχεδόν ισάριθμα στον ελληνικό εργασιακό χώρο (με εξαίρεση κάποια παραδοσιακά ανδρικά επαγγέλματα όπως π.χ. τα σώματα ασφαλείας στα οποία οι γυναίκες μειοψηφούν) προκαλεί εντύπωση ότι ακόμη και σήμερα ένα σχολικό εγχειρίδιο δεν αντανακλά τη νέα κοινωνική πραγματικότητα.

	ΑΝΔΡΩΝ	%	ΓΥΝΑΙΚΩΝ	%	Σύνολο
επαγγελματικοί όροι/τίτλοι	194	≈86,61	30	≈13,39	224

**Πίνακας 6** Ποσοστά ανδρικών και γυναικείων επαγγελματικών όρων.

Η παρούσα έρευνα προχωρά σε κάτι καινοτόμο καταγράφοντας και συγκρίνοντας τους γυναικείους επαγγελματικούς όρους ανάλογα με το γραμματικό γένος καθώς όπως έχει ήδη συζητηθεί στο 1ο κεφάλαιο το αρσενικό γραμματικό γένος είθισται να χρησιμοποιείται περισσότερο λόγω του γοήτρου που προσδίδει στο εκάστοτε επάγγελμα. Ο πίνακας 6.1 καταγράφει τις 30 περιπτώσεις γυναικείων επαγγελματικών όρων που βρέθηκαν και τις διαχωρίζει σε λεξήματα με θηλυκό και αρσενικό γραμματικό γένος.

	θηλυκό γραμματικό γένος	%	αρσενικό γραμματικό γένος	%	Σύνολο
γυναικείοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι	21	70	9	30	30

**Πίνακας 6.1** Ποσοστά θηλυκού και αρσενικού γραμματικού γένους στους γυναικείους επαγγελματικούς όρους/τίτλους.

Στη συνέχεια ο πίνακας 6.2 καταγράφει του γυναικείους επαγγελματικούς όρους/τίτλους διαχωρίζοντάς τους μορφολογικά σε λέξεις με θηλυκό και αρσενικό γραμματικό γένος αλλά και σημασιολογικά σε επαγγέλματα χαμηλού και υψηλού κοινωνικού κύρους. Σκοπός αυτής της κατηγοριοποίησης ήταν να βρεθεί πιθανή χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους για επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού γοήτρου.

	θηλυκό γραμματικό γένος	αρσενικό γραμματικό γένος
γυναικείοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι που παραπέμπουν σε χαμηλό κοινωνικό κύρος	υπηρέτρια εργάτρια τραγουδίστρια <sup>2</sup> πωλήτρια νταντά	ταμίας <sup>2</sup> ηθοποιός <sup>2</sup>



γυναικείοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι που παραπέμπουν σε υψηλό κοινωνικό κύρος	δασκάλα <sup>7</sup> ερευνήτρια <sup>2</sup> βασίλισσα αρχόντισσα αθλήτρια <sup>3</sup> γιατρίνα	δικηγόρος συγγραφέας διερμηνέας γιατρός βουλευτής
--	---	---

**Πίνακας 6.2** Διάκριση γυναικείων επαγγελματικών όρων/τίτλων που παραπέμπουν σε χαμηλό ή υψηλό κοινωνικό κύρος συγκριτικά με το γραμματικό γένος τους.

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα (πίνακα 6.2) και συγκεκριμένα την ποικιλομορφία των γυναικείων επαγγελματικών όρων/τίτλων (όχι την αριθμητική συχνότητα) μπορεί να διαπιστωθεί αναλογία 11 : 7 υπέρ του θηλυκού γραμματικού γένους. Τα επαγγέλματα με αρσενικό γραμματικό γένος είναι κατεξοχήν ανδρικά αλλά τρία από αυτά έχουν και δεύτερο τύπο με θηλυκό γραμματικό γένος (δηλαδή η γιατρός/-ίνα/-έσσα, η δικηγόρος/-ίνα/-έσσα, η βουλευτής/-ίνα/-τρια) ο οποίος δεν χρησιμοποιείται εκτός από την περίπτωση της γιατρίνας που αναφέρονται στο βιβλίο και οι δύο τύποι (η γιατρός - η γιατρίνα).

Η διάκριση των επαγγελμάτων σε χαμηλό και υψηλό κοινωνικό κύρος ήταν δύσκολη καθώς όπως φαίνεται στον πίνακα 6.2 το επάγγελμα της υπηρέτριας δεν έχει το ίδιο κύρος με αυτό της ταμιά ή της ηθοποιού. Παρά τις πιθανές αντιρρήσεις για τη διάκριση σε σχέση με το κύρος των επαγγελμάτων είναι φανερό ότι τα επαγγέλματα με αρσενικό γραμματικό γένος χαμηλού κύρους (ταμίας, ηθοποιός) είναι πολύ λιγότερα από αυτά με θηλυκό γραμματικό γένος (υπηρέτρια, εργάτρια, τραγουδίστρια, πωλήτρια, νταντά).

Όσον αφορά τα επαγγέλματα με υψηλό κοινωνικό κύρος μπορεί εκ πρώτης όψεως να φαίνεται μια σχεδόν ισότιμη ποικιλομορφία αλλά εστιάζοντας στα επαγγέλματα με θηλυκό γραμματικό γένος και αφαιρώντας τα μη υπαρκτά επαγγέλματα «αρχόντισσα» και «βασίλισσα» (οι οποίοι παραπέμπουν περισσότερο σε τίτλους που συνοδεύουν γυναίκες οι οποίες τους κατακτούν είτε εκ γενετής είτε μετά από γάμο με άρχοντα ή βασιλιά), εντοπίζεται μόνο το κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα της δασκάλας (το οποίο κατέχει μικρότερο κοινωνικό κύρος από αυτό της γιατρίνας ή της ερευνήτριας) και τα επαγγέλματα της ερευνήτριας που φέρουν ένα ισάξιο κύρος με τα επαγγέλματα αρσενικού γραμματικού γένους (δικηγόρος, γιατρός, συγγραφέας, διερμηνέας, βουλευτής). Από την τελευταία σύγκριση διαφαίνεται η υπερίσχυση των επαγγελμάτων με αρσενικό γραμματικό γένος σε σχέση με το υψηλό κοινωνικό κύρος που τους διέπει. Συμπερασματικά, εκτός από τη διπλότυπη εμφάνιση του ιατρικού επαγγέλματος τα περισσότερα επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους αποδίδονται με αρσενικό γραμματικό γένος. Στον αντίποδα, παρατηρείται αυξημένη επαγγελματική ποικιλομορφία σε κοινωνικά υποδεέστερα επαγγέλματα με θηλυκό γραμματικό γένος.

	ΑΝΔΡΩΝ	ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ιεραρχικά υψηλόβαθμοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι	διευθυντής <sup>7</sup> πρίγκιπας Εξοχότατος	βασίλισσα αρχόντισσα βουλευτής

	Μακαριότατος πρωθυπουργός <sup>2</sup> βουλευτής <sup>3</sup> αρχιερέας δήμαρχος <sup>2</sup> πρύτανης πρέσβης βασιλιάς ηγεμόνας αυτοκράτορας εκπρόσωπος κυβέρνησης υπουργός πρόεδρος <sup>2</sup> αρχικηπουρός υφυπουργός αρχιμουσικός <sup>2</sup> Πατριάρχης	της
ΣΥΝΟΛΟ	32	3
ΣΥΝΟΛΟ %	≈91,43	≈8,57

**Πίνακας 7.3** Ιεραρχικά υψηλόβαθμοι επαγγελματικοί όροι/τίτλοι που αντιστοιχούν σε άνδρες και γυναίκες.

Στον πίνακα 7.3 παρατηρείται υψηλό ποσοστό των ανδρικών επαγγελματικών όρων/τίτλων σε επίπεδο ιεραρχίας που φτάνει το ≈91,43%. Οι γυναίκες λείπουν από τις υψηλόβαθμες θέσεις εργασίας και οι μόνοι τίτλοι που κατέχουν είναι αυτοί της «βασίλισσας», «αρχόντισσας» και της «βουλευτή». Αποκαλύπτεται μια ξεκάθαρα ανισότιμη σχέση που το σχεδόν απόλυτο ποσοστό των ανδρών σε ανώτερα αξιώματα δεν αντιπροσωπεύει την ελληνική πραγματικότητα. Η εικόνα που σχηματίζεται στο μαθητικό πληθυσμό είναι ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να φτάσουν σε υψηλές επαγγελματικές θέσεις με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτό στην αυτοεκτίμησή τους.

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται ακόμη και στο κατεξοχήν γυναικείο επάγγελμα της δασκάλας καθώς το βιβλίο κάνει αναφορά σε δεκαπέντε δασκάλους και μόλις επτά δασκάλες. Για ακόμη μια φορά το βιβλίο όχι μόνο δεν ανταποκρίνεται στην ελληνική πραγματικότητα αλλά καταστρατηγεί τις συγγραφικές οδηγίες για ισότιμη προβολή των δύο φύλων σε ένα τόσο ευαίσθητο τομέα των ανισότιμων επαγγελματικών σχέσεων. Οι μόνες φυλετικά ουδέτερες αναφορές σε επαγγέλματα είναι η χρήση του όρου «υγειονομική υπηρεσία» (Γ88), «η πυροσβεστική» (Γ165) και «συνεργεία διάσωσης» (Γ184).

### 3.6 Πρόταξη αρσενικού ή θηλυκού

Σε συντακτικό επίπεδο η συνήθεια πρόταξης του αρσενικού όταν τα δύο φύλα βρίσκονται μαζί αποκαλύπτει μια ακόμη πτυχή του γλωσσικού σεξισμού βάζοντας πρώτο σε ιεραρχία το αρσενικό γένος με συνέπεια την έμμεση κατάταξη των θηλυκών προσώπων σε υποδεέστερους ρόλους. Η Porecca (1984: 706) αναφέρει πως η πρώτη

έρευνα που καταδεικνύει ως γλωσσικό σεξισμό την πρόταξη του αρσενικού είναι αυτή των Hartman and Judd (1978), οι οποίοι εντοπίζουν ότι πάντα το αρσενικό προηγείται του θηλυκού προσώπου εκτός από την περίπτωση της φράσης «κυρίες και κύριοι». Η ίδια η Poireca (1984: 714) στη μελέτη δύο αμερικανικών σχολικών εγχειριδίων καταγράφει συχνότητα πρόταξης του αρσενικού 8 : 1 και 2 : 1 με εξαίρεση δύο εγχειρίδια Γραμματικής τα οποία σχεδόν ισότιμα προτάσσουν το κάθε φύλο με συχνότητα γυναικών - αδρών 1 : 0 και 1 : 1. Σχετική έρευνα της Amare (2007: 179) σε διαδικτυακά βιβλία Γραμματικής εντοπίζει πρόταξη του αρσενικού σε συχνότητα 5 : 1.

Στον πίνακα 8 παρατηρείται πρόταξη του αρσενικού έναντι του θηλυκού 2 : 1. Η ίσως τυχαία διπλάσια σε φορές πρόταξη του αρσενικού μπορεί κεκαλυμμένα να δείχνει την στερεοτυπική κυριαρχία του αρσενικού στην κοινωνία. Για ακόμη μια φορά σε επίπεδο σύνταξης η θηλυκή παρουσία έρχεται δεύτερη με όποια συνέπεια μπορεί να έχει μια κατά τα άλλα «αθώα» συντακτική σειρά.

ΠΡΟΤΑΞΗ ΑΡΣΕΝΙΚΟΥ	ΠΡΟΤΑΞΗ ΘΗΛΥΚΟΥ
1. «Ο Ορέστης, η Αγγελίνα...» (Γ20)	α. «Το εξοχικό της Αφροδίτης και του Βασίλη...» (Γ20)
2. «... ο μπαμπάς και η μαμά...» (Γ20)	β. «... η μαμά... ο μπαμπάς...» (Γ169)
3. «... με τον ηθοποιό Νικητόπουλο και την ηθοποιό Αλεξάνδρου...» (Γ81)	γ. «Η Μαρία και ο Νίκος...» (Γ187)
4. «... ο θείος Βρασίδας... εσύ...» (Γ130) όπου εσύ =Αγγελίνα	
5. «Ο Ορέστης και η Αγγελίνα...» (Γ187)	
6. «Ο Γιάννης και η Μαρία.» (Γ218)	

**Πίνακας 8** Περιπτώσεις πρόταξης αρσενικού ή θηλυκού όταν τα δύο φύλα εμφανίζονται μαζί.

### 3.7 Ταύτιση των λέξεων «παιδί» και «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους

Είναι γνωστό ότι η λέξη «παιδί» χρησιμοποιείται για αναφορά σε κορίτσια ή αγόρια μικρής ηλικίας. Στην ελληνική κοινωνία μέχρι και πρόσφατα ήταν σύνηθες για τους γονείς να ταυτίζουν τα αγόρια με παιδιά έτσι π.χ. στην ερώτηση «Πόσα παιδιά έχεις;» η απάντηση θα μπορούσε να ήταν «Έχω τρία παιδιά και ένα κορίτσι». Έτσι η λέξη «παιδί» κάποιες φορές ταυτίζεται με το αρσενικό γένος. Κατά τη μελέτη του σχολικού εγχειριδίου καταγράφηκαν μόνο δύο περιπτώσεις έμμεσης ταύτισης λόγω εικόνων ή συμφραζομένων της λέξεως «παιδί» με το αρσενικό γένος (βλ. πίνακα 9). Περιπτώσεις ταύτισης της λέξης παιδί με άτομα θηλυκού γένους δεν εντοπίστηκαν. Γίνεται φανερό ότι τα κορίτσια παραγκωνίζονται ή δεν είναι πάντα σαφές ότι η λέξη «παιδί» τα εμπεριέχει ακόμα και αν η λέξη «παιδί» είναι ουδέτερη προς το γραμματικό γένος.

	Ταύτιση της λέξης «παιδί» με άτομα αρσενικού γένους.
1	«Ο Ορέστης θα έχει παίξει ποδόσφαιρο περισσότερο από κάθε άλλο παιδί στη γειτονιά...» (Γ135) και «Ο Ορέστης θα είχε παίξει ποδόσφαιρο περισσότερο από κάθε άλλο παιδί στη γειτονιά...» (Γ136)
2	«Όλοι οι μαθητές ήθελαν να πάρουν μέρος... Τα παιδιά αγωνίστηκαν με τόσο

ζήλο...» (Γ170) στο σκίτσο απεικονίζονται 2 αγόρια.

**Πίνακας 9** Περιπτώσεις ταύτισης της λέξης «παιδί» με άτομα αρσενικού γένους.

Ακόμα μια λέξη που δημιουργεί κατά τη χρήση της αμφισημία ως προς το γένος είναι η λέξη «άνθρωπος». Το αρσενικό γραμματικό γένος της λέξης οδηγεί κάποιες φορές την ταύτιση της λέξης με άνδρα. Άλλωστε κάποιες φορές η χρήση της λέξης «άνθρωπος» για μια γυναίκα είναι αντιγραμματική, π.χ. «Η Ελένη είναι αγριάνθρωπος»\*. Η έρευνα των Κογκίδου κ.ά (2007: 25) σε δείγμα των νέων σχολικών εγχειριδίων δημοτικού (2005/2006) αναδεικνύει πολλές περιπτώσεις ταύτισης των λέξεων «παιδί» και «άνθρωπος» με το αρσενικό γένος. Στον πίνακα 10 καταγράφονται έξι περιπτώσεις έμμεσης και άμεσης ταύτισης της λέξης «άνθρωπος» με άτομο αρσενικού γένους. Δε βρέθηκε καμία ταύτιση της λέξης «άνθρωπος» με άτομα θηλυκού γένους.

	Ταύτιση της λέξης «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους.
1	«Δεν παριστάνω τον ερευνητή, απλώς είμαι ανήσυχος άνθρωπος.» (Γ60)
2	«Ο τόπος είναι άνθρωπος... Όποιος δεν αγαπά τον τόπο του δεν αγαπά τον εαυτό του.» (Γ68)
3	«...ο αστυνόμος Γκίκας Αλαφροπόδης ήταν άνθρωπος που την ώρα του κινδύνου ήξερε να κρατάει την ψυχραιμία του.» (Γ69)
4	«Στο βουνό νιώθεις άλλος άνθρωπος.» (Γ83) και στο σκίτσο φαίνεται να το γράφει ο Ορέστης.
5	«Βρε κακό με αυτόν τον άνθρωπο: Όρες ώρες μιλάει με τον εαυτό του!» (Γ112) και ένα βελάκι υποδεικνύει τον Βρασίδα.
6	«Ο άνθρωπος μαγειρεύει στη φωτιά.» (Γ132) και στο σκίτσο ένας πρωτόγονος άνδρας μαγειρεύει στη φωτιά.

**Πίνακας 10** Περιπτώσεις ταύτισης της λέξης «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η μοναδική περίπτωση έμμεσης ταύτισης της λέξης «άνθρωπος» με γυναίκα μπορεί να θεωρηθεί η εξής:

«Το λάθος της Αγγελίνας στα μαθηματικά τη στενοχώρησε. Η έκταση του λάθους, όμως, δεν ήταν μεγάλη. Ο δάσκαλος ήταν σίγουρος ότι η Αγγελίνα δε θα επαναλάβει το λάθος. Έτσι κι αλλιώς τα λάθη είναι ανθρώπινα. Πρέπει να φροντίζουμε για την επανόρθωση των λαθών μας. Μόνο ο Βρασίδας δεν κάνει λάθη στις μελέτες του!» (Γ86).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση η Αγγελίνα κάνει λάθος και η πρόταση που ακολουθεί μπορεί να δημιουργήσει ταύτιση με τα «ανθρώπινα λάθη» και το «λάθος της Αγγελίνας». Αυτή η περίπτωση γυναικείας ταύτισης με τη λέξη «άνθρωπος» ίσως επιτρέπει σε κάποιον/κάποια να συνδυάσει τα ανθρώπινα λάθη με τη γυναικεία φύση. Μάλιστα αυτό εντείνεται από την πρόταση «Μόνο ο Βρασίδας δεν κάνει λάθη στις μελέτες του», η οποία δείχνει ότι σε αντίθεση με την Αγγελίνα μόνο ένας άνδρας, ο Βρασίδας, δεν κάνει ποτέ λάθος. Εδώ μπορεί να τονισθεί και μια έμμεση προκατάληψη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητριών στα Μαθηματικά που είναι ξεκάθαρα σεξιστική και μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στις επαγγελματικές επιλογές των κοριτσιών, όπως προαναφέρθηκε.

### 3.8 Γενικευτική χρήση αρσενικού γένους

Η υπερίσχυση του αρσενικού γραμματικού γένους για να δηλωθούν και τα δύο φύλα δεν είναι μόνο ένα τεχνικό θέμα οικονομίας της γλώσσας αλλά ένα καλά καμουφλαρισμένο δείγμα της κοινωνικής ανισότητας των φύλων, το οποίο είναι βαθιά ριζωμένο στο σύστημα της γλώσσας που αντιστέκεται στις κοινωνικές προόδους προς την ισότητα των φύλων. Πίσω από τη γενικευτική χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους σε ουσιαστικά, αντωνυμίες, επίθετα και μετοχές οι γυναίκες εξοβελίζονται και έτσι αναπαράγεται γλωσσικά ο κοινωνικός σεξισμός. Η έρευνα της Porecca (1984: 716-717) καταγράφει 383 περιπτώσεις γενικευτικής χρήσης του αρσενικού σε σχολικά εγχειρίδια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους και τονίζει μια μικρή τάση αποφυγής του γενικευτικού αρσενικού με τη συνδήλωση αρσενικών και θηλυκών αντωνυμιών (π.χ. s/he, his/her). Η Silveira (1980) (στο Porecca, 1984: 710) θεωρεί πως οι γυναίκες μέσω της γενικευτικής χρήσης του αρσενικού αδικούνται στο δημιουργικό γράψιμο δεδομένου ότι όταν γράφεις αποδίδεις σε ένα βαθμό προσωπικά βιώματα. Έτσι, οι γυναίκες, όταν δίδονται πληροφορίες για σύνολο ανθρώπων με το αρσενικό γένος, νιώθουν αποκομμένες από αυτήν την αναφορά. Αυτό αποδεικνύει και έρευνα των Crowford & English (1981) (στο Porecca, 1984: 710) που κατευθύνοντας γραπτή εξέταση μόνο με τη χρήση του ενός ή του άλλου γένους ανακάλυψαν μεγαλύτερα σκορ των ανδρών και των γυναικών όταν χρησιμοποιούσαν τα αντίστοιχα αρσενικά ή θηλυκά γραμματικά γένη. Επιπρόσθετα, η Martyna (1978) (στο Porecca, 1984: 710) έδειξε ότι κατά τη χρήση της γενικευτικής αρσενικής αντωνυμίας “he” το 60% των ανδρών είχαν φανταστεί συγκεκριμένους ανδρικούς τύπους ενώ το 10% των γυναικών δεν είχαν προσωποποιήσει κανέναν/καμία και μάλιστα το υπόλοιπο 90% «είπε ότι το έκανε αυτόματα γιατί είχε εκπαιδευτεί [sic] έτσι». Φανερώνεται έτσι η επίδραση του γλωσσικού αποκλεισμού των γυναικών στον τρόπο πρόσληψης των συμφραζομένων.

Ακολουθεί η παρουσίαση περιπτώσεων της Γραμματικής κατά τις οποίες χρησιμοποιήθηκε το αρσενικό γένος, ως γλωσσικά κυρίαρχο, για να δηλωθούν και τα δύο φύλα (βλ. πίνακα 11). Δε βρέθηκε καμία περίπτωση συνδήλωσης των δύο φύλων (π.χ. μαθητής/μαθήτρια) ή γενικευτική χρήση του θηλυκού γένους. Εντύπωση προκαλεί η χρήση του γενικευτικού αρσενικού γένους στον πρόλογο, όπου η συγγραφική ομάδα απευθύνεται σε μαθητές και δασκάλους αποκλειστικά στο αρσενικό γένος.

	ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΓΕΝΙΚΕΥΤΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΡΣΕΝΙΚΟΥ ΓΕΝΟΥΣ
πρόλογος (Γ5-6)	«τους μικρούς μαθητές», «ηλικία των μαθητών», «στους μαθητές και τους δασκάλους», «σε ειδικούς», «οι μικροί μαθητές», «σε μαθητές και δασκάλους», «στον ομιλητή» (Γ5), «ο μικρός μαθητής», «τους κεντρικούς χαρακτήρες» (Γ6) (Οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι δύο αρσενικοί ο Ορέστης και ο Βρασίδης και ένας ουδέτερος χαρακτήρας το χελωνάκι).
κυρίως κείμενο (Γ7-218)	«όλοι γεννιόμαστε», «τους γύρω μας» (στην εικόνα υπάρχουν μόνο αγόρια), «τους φίλους μου», «να τους ευχηθώ» (Γ12) «του Θεού» (Γ13), «δόξα τω Θεώ» (Γ92), «του Θεού» (Γ217) (δεδομένου ότι δεν έχει οριστεί φύλο για τον Θεό) «καλούς απογόνους» (Γ14) «οι φίλοι σου» (Γ15) «για κάποιον» (Γ19)

«κανείς δεν ασχολείται» (Γ20)  
 «Ποιοι συμμετέχουν;», «των Σπετσιωτών», «οι νησιώτες», «προκρίτους» (Γ21)  
 «κανείς δεν μπορεί», «γνωστά σε όλους», «οι πεζοί», «χιλιάδες τουρίστες», «όλοι», «τον αναγνώστη» (Γ22)  
 «των ειδικών» (Γ24)  
 «οι Έλληνες και όλοι οι Ευρωπαίοι», «εκείνοι» (Γ25&Γ26)  
 «κανείς» (Γ27)  
 «σε ποιον», «ποιοι είναι οι συνομιλητές και ποιοι άλλοι είναι παρόντες» (Γ28)  
 «Είμαστε σαφείς, σύντομοι» (Γ29)  
 «οι συνομιλητές», «τον άλλο», «σε κάποιον που δεν τον γνωρίζουμε, που είναι μεγαλύτερος» (Γ30) (σε όλα τα συμπληρωματικά σκίτσα υπάρχουν ανδρικοί χαρακτήρες)  
 «για να είμαστε ευγενικοί» (Γ31)  
 «σε ποιον απευθυνόμαστε», «τους συνανθρώπους», «Είμαι σαφής, σύντομος» (Γ32)  
 «οι ειδικοί», «οι επιστήμονες» (Γ34)  
 «ποιος;», «ποιανού;», «ποιον;», «τίνος;», «σε κάποιον», «ερευνητής», «ερευνητή», «τους ερευνητές», «των ερευνητών», «φίλοι ερευνητές» (Γ60)  
 «Έλληνας, Ισπανός» (Γ64)  
 «Όποιος δεν αγαπά τον τόπο του δεν αγαπά τον εαυτό του» (Γ68)  
 «οι μισθωτοί», «Καλοφαγάδες οι Έλληνες», «τους επιστήμονες», «οι οδηγοί ταξί» (Γ71)  
 «φορολογία των μισθωτών» (Γ77)  
 «μερικοί φίλοι» (Γ80)  
 «οι επιμελητές» (Γ84)  
 «Ξέρει κανείς» (Γ87)  
 «μόνοι μας», «τους ιδιοκτήτες» (Γ88)  
 «όσοι αγαπούσαν», «μεγάλοι και παιδιά», «οι γονείς» (Γ89)  
 «μόνοι μας» (Γ92)  
 «Λίγοι μπορούν να εκτιμήσουν την αξία μιας ωραίας μέρας» (Γ97) (στο συμπληρωματικό σκίτσο ο Ορέστης απολαμβάνει τη μέρα)  
 «αγαπημένο ρόφημα των Ελλήνων» (Γ98) (στο συμπληρωματικό σκίτσο ο Ορέστης και ο Βρασίδας βρίσκονται σε καφενείο)  
 «οι ταξιδιώτες» (Γ99)  
 «Οι φίλοι μου» (Γ100)  
 «Η συνήθεια του γκρινιάρη», «γκρινιάρηδες», «γκρινιάρηδων» (Γ101)  
 «Οι υπναράδες» (Γ102)  
 «Η τάξη μου έχει πολλούς μαθητές» (Γ105) (στο συμπληρωματικό σκίτσο οι μαθητές αποτελούνται από 6 αγόρια και 2 κορίτσια)  
 «Ένας ερευνητής αλλιώτικος από τους άλλους», «από τους σπουδαιότερους ερευνητές», «απευθύνεται σε όλους τους αναγνώστες: μεγάλους και παιδιά, επιστήμονες και μη, φανατικούς αναγνώστες και αναγνώστες του Σαββατοκύριακου», «Ξέρει κανείς ποιος κέρδισε», «να το αγοράσει όποιος θέλει!» (Γ112)  
 «οι συνεργάτες του» (Γ117)  
 «ο μαθητής πρέπει να διαβάζει, το ξέρουν όλοι», «ο καθένας μπορούσε να πάρει μαζί του», «Ποιος το έγραψε... ποιος είναι ο δράστης και πόσοι είναι πραγματικά οι συνεργοί του» (Γ120)  
 «Κάποιοι πηγαίνουν γρήγορα...άλλοι χαζεύουν... Κάμποσοι... Μερικοί

<p> άλλοι» (Γ121)  «έμειναν άστεγοι» (Γ126)  «τετράδα μαθητών», «εκατοντάδες Θεσσαλονικείς», «κανείς», «οι μαθητές τον παρέδωσαν στους αστυνομικούς», «στον κάτοχό του», «ευχαρίστησε του μαθητές» (Γ128)  «αρχαιοκάπηλων», «να τους ξεσκεπάσει», «εκείνοι», «τους συνεργάτες», «των κακοποιών» (Γ130)  «Όλοι μας τρομάξαμε» (Γ131)  «τους διώκτες» (Γ132)  «κοιμόμαστε πια ήσυχοι» (Γ141)  «οι συνάδελφοι» (Γ154)  «τους άλλους» (Γ160)  «οι φίλοι του» (Γ162)  «όλοι ήρθαν» (Γ163)  «χωρίς μεσολάβηση άλλων», «με τους εμπόρους και τους καταναλωτές» (Γ165)  «όλοι οι μαθητές» (Γ170)  «Οι μικροί ερευνητές», «Πολλοί αθλητές» (Γ180)  «τους συγγενείς των εγκλωβισμένων» (Γ184)  «Ποιος θέλει» (Γ190)  «του ομιλητή προς τον ακροατή», «Ποιος θέλει» (Γ191)  «Ποιος θα με βοηθήσει», «Πρέπει να προσέχει κανείς» (Γ193)  «τους συμμαθητές» (Γ197)  «αυτή είναι η μοίρα του επιστήμονα» (Γ198)  «στους Κορίνθιους» (Γ200)  «Αυτός που μας ενοχλεί → ενοχλητικός» (Γ203)  «Ανατολή - Ανατολίτης», «Ψαρά - Ψαριανός», «χριστιανός-χριστιανισμός», «λεβέντης - λεβεντιά», «αγράμματος-αγραμματοσύνη» (Γ204) </p>
--

**Πίνακας 11** Περιπτώσεις γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους.

### 3.9 Συμπεράσματα

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή μελέτησε το πώς παρουσιάζονται τα δύο φύλα μέσα από τη γλώσσα και τις δομές της. Βρέθηκε ότι υπάρχει ανισότιμη προβολή των φύλων διαμέσου της γλώσσας στη νέα Γραμματική Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Το γλωσσικό περιεχόμενο της Γραμματικής δεν είναι σύμφωνο με τις διακηρύξεις για την ισότητα των φύλων των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ αλλά και του «βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ II και δε συμφωνεί με τις προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων του Υ.ΠΑΙ.Θ. και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, καθώς δεν προωθεί την ισότιμη προβολή των φύλων παρά το γεγονός ότι είναι το τελευταίο εισαχθέν βιβλίο (2011) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και όφειλε να διέπεται από το πνεύμα της ισότητας των φύλων. Έτσι, λοιπόν, ο γλωσσικός σεξισμός είναι υπαρκτός ακόμη και σε ένα βιβλίο γραμματικής. Ο γλωσσικός σεξισμός στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο εμφανίζεται ως εξής στις κατηγορίες ανάλυσης που εξετάστηκαν.

- Βρέθηκε υπερίσχυση των Υποκειμένων αρσενικού γένους με ποσοστό  $\approx 71,43$  % άρα και μεγαλύτερη δράση αρσενικών προσώπων. Τα Υποκείμενα ρηματικών φράσεων που δηλώνουν νοητικές ενέργειες/εκπαιδευτικές επιδόσεις ήταν

άνδρες σε  $\approx 85,11\%$  επιβεβαιώνοντας μέσω της σύνταξης τη σεξιστική αντίληψη για τις κατώτερες νοητικές δυνατότητες του γυναικείου φύλου. Τα μοναδικά Υποκείμενα ρηματικών φράσεων σχετικών με οικιακές εργασίες είναι γυναίκες προβάλλοντας στερεοτυπικά μέσω της σύνταξης τον ρόλο των γυναικών στη διαχείριση του νοικοκυριού. Δε βρέθηκε αριθμητική υπεροχή των γυναικών σε θέση υποκειμένου ρημάτων παθητικής διάθεσης.

- Όσον αφορά τη θέση αντικείμενου δεν εντοπίστηκε σημαντική διαφορά σε άνδρες και γυναίκες. Παρατηρήθηκε, όμως, ότι στις προτάσεις που το υποκείμενο και το αντικείμενο είναι διαφορετικού φύλου, το υποκείμενο είναι άνδρας και το αντικείμενο γυναίκα σε ποσοστό  $\approx 73,68\%$ . Τοιουτοτρόπως, διαμορφώνεται μια κεκαλυμμένη σεξουαλικότητα μέσω της σύνταξης, όπου το αρσενικό φύλο έχει τον κυρίαρχο ρόλο στις διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ η γυναίκα έχει μια παθητική στάση ως δέκτης της ενέργειας σε θέση αντικείμενου.
- Μεγάλο ποσοστό ( $\approx 65,48\%$ ) των επιθετικών προσδιορισμών των ανδρών αποκαλύπτει την εμφανέστερη ανδρική παρουσία στα αποσπάσματα λόγου της Γραμματικής. Όσον αφορά τους επιθετικούς προσδιορισμούς που προσδίδουν κοινωνικά χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε ποικιλομορφία στα επίθετα των ανδρών, βρέθηκε γλωσσικός σεξισμός σε βάρος των ανδρών, καθώς εντοπίστηκαν επίθετα που τους αποδίδουν το φυλετικό στερεότυπο της βίας/επιθετικότητας και βρέθηκε ένας επιθετικός προσδιορισμός που αποδίδει σεξιστικά το στερεότυπο της φλυαρίας σε γυναίκες. Σχετικά με τους επιθετικούς προσδιορισμούς που σχετίζονται με θετικές νοητικές λειτουργίες παρατηρήθηκε ποσοτική και ποιοτική υπερίσχυση των ανδρών με υπερδιπλάσια αναλογία επιθέτων 7 : 3 υπέρ των ανδρών, αποδεικνύοντας ακόμη μια φορά το έμφυλο στερεότυπο που αποδίδει τη νοητική δεινότητα στους άνδρες εξοβελίζοντας από τη σφαίρα της νόησης τις γυναίκες. Όσον αφορά τους επιθετικούς προσδιορισμούς σε σχέση με τα συναισθήματα δε βρέθηκε να επιβεβαιώνεται κάποια στερεοτυπική αντίληψη για κάποιο από τα φύλα. Οι επιθετικοί προσδιορισμοί που αφορούν την εξωτερική εμφάνιση των δύο φύλων, καταγράφηκαν σε αναλογία 10 : 7 υπέρ των γυναικών αποδεικνύοντας μικρή αλλά όχι σημαντική ταύτιση της γυναίκας με την εξωτερική της εμφάνιση αποφεύγοντας έτσι την επιβεβαίωση του φυλετικού στερεότυπου σε βάρος των γυναικών που τις συνδέει με την εμφάνισή τους.
- Βρέθηκε υποεκπροσώπηση διάσημων θηλυκών προσώπων της Ιστορίας, των Τεχνών και των Γραμμάτων με το χαμηλό ποσοστό  $\approx 16,67\%$  αποκλείοντας τις γυναίκες από το χώρο των κοινωνικών επιτευγμάτων με αποτέλεσμα τη μειωμένη αυτοεκτίμηση των κοριτσιών αλλά και αντίστροφα την αυξημένη πίεση για επιτυχία που μπορεί να δημιουργείται στα αγόρια. Όσον αφορά τις γυναίκες και τους άνδρες με δικό τους όνομα καταγράφηκε σχεδόν διπλάσιο ποσοστό ανδρικών επώνυμων χαρακτήρων, όμως, σε επίπεδο ανωνυμίας οι γυναίκες μειοψηφούν με ποσοστό  $\approx 36,18\%$  πράγμα που δεν επιτρέπει να θεωρηθεί ότι η ανωνυμία σχετίζεται με τον δευτερεύοντα ρόλο των γυναικών στα αποσπάσματα λόγου.



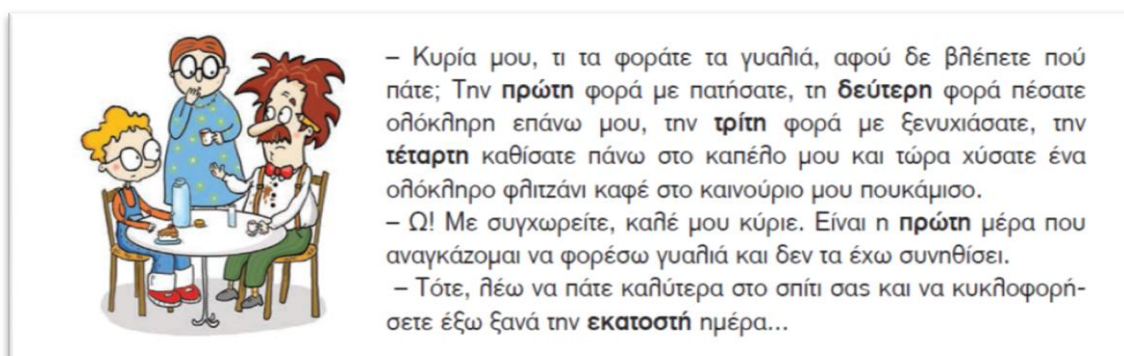
- Παρατηρείται σημαντική αριθμητική υπεροχή των εμφανιζόμενων ανδρικών επαγγελμάτων σε ποσοστό  $\approx 86,61\%$  έναντι των γυναικείων με  $\approx 13,39\%$ . Τα επαγγέλματα με αρσενικό γραμματικό γένος χαμηλού κύρους είναι πολύ λιγότερα από αυτά με θηλυκό γραμματικό γένος. Εκτός από τη διπλότυπη εμφάνιση του ιατρικού επαγγέλματος, τα περισσότερα επαγγέλματα υψηλού κοινωνικού κύρους αποδίδονται με αρσενικό γραμματικό γένος. Αντίστοιχα, παρατηρείται αυξημένη επαγγελματική ποικιλομορφία σε κοινωνικά υποδεέστερα επαγγέλματα με θηλυκό γραμματικό γένος. Βρέθηκε υψηλό ποσοστό των ανδρικών επαγγελματικών όρων/τίτλων σε επίπεδο ιεραρχίας που φτάνει το  $\approx 91,43\%$ . Οι γυναίκες λείπουν από τις υψηλόβαθμες θέσεις εργασίας. Η εικόνα που σχηματίζεται στο μαθητικό πληθυσμό είναι ότι οι γυναίκες δεν μπορούν να φτάσουν σε υψηλές επαγγελματικές θέσεις με όλες τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτό στην αυτοεκτίμησή τους.
- Παρατηρήθηκε πρόταξη του αρσενικού έναντι του θηλυκού σε αναλογία 2 : 1. Η διπλάσια σε φορές πρόταξη του αρσενικού μπορεί κεκαλυμμένα να δείχνει τη στερεοτυπική κυριαρχία του αρσενικού στην κοινωνία. Για ακόμη μια φορά σε επίπεδο σύνταξης η θηλυκή παρουσία έρχεται δεύτερη με όποια συνέπεια μπορεί να έχει μια κατά τα άλλα «αθώα» συντακτική σειρά.
- Βρέθηκαν μόνο δύο περιπτώσεις έμμεσης ταύτισης της λέξης «παιδί» με άτομα αρσενικού γένους και έξι περιπτώσεις έμμεσης και άμεσης ταύτισης της λέξης «άνθρωπος» με άτομα αρσενικού γένους.
- Βρέθηκαν πολλές περιπτώσεις γενικευτικής χρήσης του αρσενικού γένους σε ουσιαστικά, επίθετα και μετοχές αλλά καμία περίπτωση συνδήλωσης των δύο φύλων (π.χ. μαθητής/μαθήτρια) ή γενικευτική χρήση του θηλυκού γένους, εξοβελίζοντας γλωσσικά ακόμη μια φορά τις γυναίκες από το βιβλίο της Γραμματικής.

Συμπερασματικά, για την αλλαγή της στάσης των παιδιών ως προς την ισότητα των φύλων δεν αρκεί μόνο ένα μη σεξιστικό γλωσσικό περιεχόμενο, αλλά χρειάζεται και η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στο να μυήσει τα παιδιά με ιδέες ισότητας (Κανταρτζή, 2003: 115). Σημαντική, λοιπόν, είναι η θέση που παίρνει η/ο εκπαιδευτικός στα θέματα έμφυλης διχοτόμησης καθώς δύναται να προετοιμάσει «τους μαθητές [...] να δεχτούν το κοινωνικό κατεστημένο» ή να τους μυήσει σε ιδέες «κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας» (Cummins, 2005: 64). Τέλος, κρίνεται επιβεβλημένη η αναθεώρηση του σχολικού εγχειριδίου της Γραμματικής στο πλαίσιο των προδιαγραφών και των διακηρύξεων για την προώθηση της ισότητας των φύλων.

### 3.9.1 Άλλα ευρήματα

Στα παρακάτω κείμενα βρέθηκαν λανθάνοντα στερεοτυπικά σεξιστικά μηνυμάτα σε επίπεδο πρόσληψης και κατ' επέκταση άξια αναφοράς για μια σφαιρική προσέγγιση του γλωσσικού σεξισμού στο βιβλίο της Γραμματικής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

Πιο αναλυτικά, το κείμενο της παρακάτω εικόνας (εικόνα 1) παρουσιάζει μια γυναίκα σε ρόλο σερβιτόρας να εξυπηρετεί τον Βρασίδα και τον Ορέστη αλλά κατά λάθος τους πατάει και χύνει τον καφέ. Η σερβιτόρα ζητάει ευγενικά συγγνώμη για το ατύχημα, καθώς φοράει πρώτη φορά τα γυαλιά στη δουλειά της και ο θείος Βρασίδας της απαντά πως θα ήταν καλύτερα να πάει σπίτι της και να μην ξαναβγεί για είκοσι μέρες. Η αγενής, αν όχι ρατσιστική συμπεριφορά του Βρασίδα (δεδομένου ότι το κείμενο είναι τεχνητό από τη συγγραφική ομάδα) μπορεί να δικαιολογηθεί ως κάποιο είδος χιούμορ που δεν γίνεται εύκολα αντιληπτό και μόνο ως αντιπαιδαγωγικό πρότυπο μπορεί να χαρακτηριστεί. Θύμα αυτής της ειρωνικής απάντησης είναι μια εργαζόμενη γυναίκα που στέκει απαθής και απολογητική ενώ θύτης της λεκτικής «επίθεσης» είναι άνδρας. Φαίνεται ακόμη μια φορά η ανισότιμη προβολή των γυναικών με προεκτάσεις κοινωνικού σεξισμού τόσο λόγω της ανδρικής λεκτικής βίας όσο και για την προβολή των εργαζόμενων γυναικών με μειωμένες ικανότητες αλλά και παθητική στάση.



Εικόνα 1. Από το βιβλίο Γραμματικής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (Φιλιππάκη κ.ά., 2011: 124).

Ο παρακάτω διάλογος (εικόνα 2) προβάλλει πάλι τη στερεοτυπική ενεργητική ανδρική συμπεριφορά και την αντίστοιχη παθητική απολογητική/υποχωρητική γυναικεία στάση. Ο αδερφός φέρεται να μαλώνει την αδερφή του «απειλώνοντας» την ότι δε θα την ξαναπάρει μαζί του στο πάρκο. Στον αντίλογο η αδερφή του παραδέχεται ότι γκρινιάζει και λέει πως δε θα το ξανακάνει. Διαφαίνεται από αυτή τη στιχομυθία ότι τον κυρίαρχο ρόλο κατέχει το αγόρι και ακόμη και η βόλτα της αδερφής του στο πάρκο εξαρτάται από αυτόν.



Εικόνα 2. Από το βιβλίο Γραμματικής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (Φιλιππάκη κ.ά., 2011: 15).

Τέλος, η εικόνα 3 αποδεικνύει την ταύτιση των γυναικών με την εξωτερική εμφάνιση καθώς η γυναίκα βρισκόμενη μπροστά σε μια βιτρίνα ρούχων σκέφτεται όσα θέλει να αγοράσει με την αντίστοιχη σκέψη απαρέσκειας του άνδρα για τον υπερκαταναλωτισμό της γυναίκας.



Εικόνα 3. Από το βιβλίο Γραμματικής Ε' και Στ' Δημοτικού (Φιλιππάκη κ.ά., 2011: 94).

### 3.9.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προτείνεται περαιτέρω ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Γραμματικής Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με περισσότερες κατηγορίες ανάλυσης, με ανάλυση σε επίπεδο πρόσληψης/πραγματολογίας του γλωσσικού περιεχομένου αλλά και με εξέταση προβολής των φύλων μέσα από τις συνοδευτικές εικόνες. Παρόμοια γλωσσολογική μελέτη σε σχέση με το φύλο προτείνεται να εφαρμοστεί στο σύνολο των νέων σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού. Τέλος, ερευνητικό κενό εντοπίζεται σε συγκριτικές μελέτες

νέων και παλιών ελληνικών σχολικών εγχειριδίων στη σχέση γλώσσας-φύλου αλλά και σε συγκριτικές μελέτες ελληνικών και ξένων σχολικών εγχειριδίων.

## Βιβλιογραφία

- Amare, N. (2007). "Where Is She? Gender Occurrences in Online Grammar Guides." *Research in the Teaching of English* 42 (2): 163-187.
- Baider, F. (2007). "Lexical change, discourse practices and the French press: Plus ça change, plus c' est la même chose?" In *Language variation--European perspectives II: selected papers from the 4th International Conference on Language Variation in Europe (ICLAVE 4)*, ed. S. Tsiplakou, M. Karyolemou & P. Pavlou. Nicosia, 27-46.
- Blommaert, J. and C. Bulcaen. (2000). "Critical Discourse Analysis". *Annual Review of Anthropology* 29: 447-466.
- Blumberg, R. L. (2007). *Gender Bias in Textbooks: A Hidden Obstacle on The Road to Gender Equality in Education*. Prepared for *Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?*. UNESCO.
- Bourdieu, P. (2007). *Η Ανδρική Κυριαρχία*. επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος, μτφρ. Ε. Γιαννοπούλου, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Cameron, D. et al. (1998). *The Feminist Critique of Language: A Reader*. ed. D. Cameron. London and New York: Routledge.
- Candlin, C. (2010). "Series Editor's Preface". In *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. ed. N. Fairclough. New York: Routledge, vii-ix.
- Council of Europe. (2007). *Σύσταση CM / Rec (2007) 13 της Επιτροπής των Υπουργών στα κράτη μέλη για την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση*.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. μτφρ. Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg.
- Daraki, E. (2010). "'Re-Constructing' Boys and Girls in the Primary Classroom: Making 12-year-old Pupils Sensitive to Gender Symmetry Issues through a Project." Στο *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί - Gendering Transformations*. Πρακτικά συνεδρίου του Π.Π.Σ. «Το Φύλο στις Κοινωνικές Επιστήμες. Σύγχρονες Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις και Προοπτικές στην Έρευνα και την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση», επιμ. Μ. Παπαγεωργίου, στο πλαίσιο του έργου «Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας», Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 46-57.
- Eckert, P. and S. McConnell-Ginet. (2003). *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrlich, S. (2004). "Language and Gender". In *The Handbook of Applied Linguistics*, ch. 12, ed. A. Davies and C. Elder. Malden, Oxford and Victoria: Blackwell Publishing, 304-327.

- Ευρωπαϊκή Ένωση. (2012). «Πρόταση Ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου Σχετικά με την Ισότητα Μεταξύ Γυναικών και Ανδρών στην Ευρωπαϊκή Ένωση.», στο <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2014-0073+0+DOC+XML+V0//EL> [προσπελάστηκε 04/3/15].
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. England: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2010). "General Introduction". In *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. New York: Routledge, 1-22.
- Gharbavi, A. (2012). "A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias as a Social Prominence in Iranian High School English Textbooks." *English Linguistics Research* 1 (1): 42-49.
- Ιορδανίδου, Α. (2007). «Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματος: κείμενο-συμφραζόμενα-γραμματική». Στο *Σχολικός εγγραμματισμός*. επιμ. Η. Ματσαγγούρας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 355-371.
- Καζάζης, Ι. (2012). «Δελτίο τύπου σχετικά με τη Νέα Ελληνική Γραμματική της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού», στο διαδίκτυο: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-typoy-main/8801> [προσπελάστηκε 01/12/14].
- Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Τα «Παιδιά» και τα Κορίτσια στα Αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η Εικόνα της Γυναίκας. Διαχρονική Έρευνα των Αναγνωστικών Βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κελεπούρη, Μ. (2006). *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και η Συγκρότηση του Εθνικού Εαυτού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η Εθνική Διάσταση της Κοινωνικής Λειτουργίας του Λογοτεχνικού Φαινομένου*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κλαδούχου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Φύλο στην Ελλάδα: Σχολιασμένη καταγραφή της βιβλιογραφίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας.
- Κογκίδου, Δ. κ.ά. (2007). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό Για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Δημοτικό*. Ιωάννινα: ΕΠΕΑΕΚ II.

- Κογκίδου, Δ. (2014). «Κοριτσίστικα/Αγορίστিকা ή Ουδέτερα ως Προς το Φύλο Παιχνίδια». Στο *Ανα-Στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, επιμ. Μ. Τζεκάκη και Μ. Κανατσούλη. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ, 798-817.
- Κογκίδου, Δ. (2014a). «Εκπαιδευτικό σύστημα και αναγκαιότητα της μη σεξιστικής γλώσσας», στο <http://tvxs.gr/news/paideia/ekpaideytiko-systima-kai-anagkaiotita-tis-mi-seksistikis-glossas> [προσπελάστηκε 07/04/2015].
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεμπέση, Γ.-Ε. (2010). *ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: Το Παράδειγμα του Προγράμματος «Εναισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα Για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων»*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Macaulay, M. and C. Brice. (1997). "Don't Touch my Projectile: Gender Bias and Stereotyping in Syntactic Examples." *Language* 73 (4): 798-825.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (2004). «Η 'γυναικεία' γλώσσα και η γλώσσα των γυναικών». Στο *Το φύλο, τόπος συνάντησης των διαφορετικών επιστημών: Ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός*. Πρακτικά διημερίδας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Γυναίκες και Φύλα: Ανθρωπολογικές και Ιστορικές προσεγγίσεις». Μυτιλήνη: Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, 1-20.
- Malik, N. H. and A. Ayaz. (2010). "Language and Gender - Linguistic Analysis of Intermediate English Textbooks in Pakistan." *Language in India* 10: 26-42.
- Michel, A. (1986). *Down With Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks*. Paris: UNESCO.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2009). «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης. » *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 13: 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2014). «Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων.» Στο *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. επιμ. Μ. Πουρκός. Αθήνα: Ίων, 473-497.

- Παγκουρέλια, Ε. & Μ. Παπαδοπούλου. (2007). «Ιδεολογικά μηνύματα στο λόγο και την εικόνα των σχολικών εγχειριδίων: μια πρόταση ανάλυσης.» Στο *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Γ. Δ. Καψάλης & Α. Κατσίκης. Ιωάννινα, 605-613.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006). «Γλώσσα-γένος-φύλο: Προβλήματα, αναζητήσεις και ελληνική γλώσσα». Στο *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*, επιμ. Θ.-Σ. Παυλίδου, [2η Έκδοση]. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη), 15-64.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006a). «Πρόλογος». Στο *Γλώσσα-Γένος-Φύλο*, επιμ. Θ.-Σ. Παυλίδου, [2η Έκδοση]. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη), 10-12.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006b). «Γλώσσα και φύλο [gender and language]», στο [http://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=141](http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=141) [προσπελάστηκε 26/02/2015].
- Porecca, K. L. (1984). "Sexism in Current ESL Textbooks." *TESOL Quarterly* 18 (4): 705-724.
- Rifkin, B. (1998). "Gender Representation in Foreign Language Textbooks: A Case Study of Textbooks of Russian". *The Modern Language Journal*, 82 (2): 217-236.
- Στρατηγάκη, Μ. (2005). «Σπουδές φύλου και ισότητας στα Ελληνικά Πανεπιστήμια», *Παιδεία και Κοινωνία (ένθετο στην εφ. ΚΥΡΙΑΚΑΤΙΚΗ ΑΥΓΗ)*, τχ 1, Απρίλιος.
- Taylor, F. (2003). "Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books". *Teaching Sociology* 31 (3): 300-311.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (1996). *Το Φύλο της Γλώσσας. Οδηγός Μη-σεξιστικής Γλώσσας για τον Δημόσιο Ελληνικό Λόγο*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2001). «Γλώσσα και φύλο». Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 104-107.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. - Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). (2003a). Δ': *Παράρτημα 1. Οδηγίες προς τους Συγγραφείς των Σχολικών Βιβλίων. Α. Γενικές Αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα, 647-669.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. - Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). (2003b). 2. *Προδιαγραφές Διδακτικών Βιβλίων*. Αθήνα, 670-684.



- Φλιππάκη-Warburton, E., Μ. Γεωργιαφέντης, Γ. Κοτζόγλου & Μ. Λουκά. (2011). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Φουκώ, Μ. (1978). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας 1. Η δίψα της γνώσης*, μτφρ. Γκλόρυ Ροζάκη, επιμ. μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: εκδ. Ράππα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1988). «Γλώσσα Λανθάνουσα 3- ή Γιατί δεν Υπάρχουν Βουλευτρίες Παρά Μόνον Χορεύτριες;». *Δίνη*, φεμινιστικό περιοδικό, 4: 42-44.
- Unesco. (2011). *Priority Gender Equality Guidelines*. ed. Division for Gender Equality office of the Director-General. UNESCO publications.
- Unesco. (2008-2013). *Priority Gender Equality. Action Plan 2008-2013*.
- Wikipedia. «Γλωσσική σχετικότητα», στο διαδίκτυο: [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE\\_%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%\\_CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%83%CF%87%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%_CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1) [προσπελάστηκε 17/06/2015].
- Χαρδαλιά, Ν. & Α. Ιωαννίδου. (2008). *Έμφυλες Κοινωνικές Αναπαραστάσεις στα Σχολικά Εγχειρίδια: Μελέτη Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης*. επιμ. Μ. Παπαγιαννοπούλου, Σ. Αποστολάκη, Ν. Μοσχοβάτου και Ρ. Παπαρούνη. Παρατηρητήριο Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Δράσεων της Εκπαιδευτικής Πολιτικής για την Ισότητα (Παρατηρητήριο για την Ισότητα στην Εκπαίδευση Π.Ι.Ε.). Κ.Ε.Θ.Ι.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). «Οι μεταμορφώσεις της Γραμματικής της Μεταρρύθμισης: παρουσίαση των μορφών της Νεοελληνικής Γραμματικής (της δημοτικής) του Μ. Τριανταφυλλίδη.» Στο *1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Κουτσογιάννης, Δ., Νάκας, Α., Ντίνας, Κ., Παπαναστασίου, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. Δίον Πιερίας, 1-26.