

ΜΑΡΙΑ ΚΑΜΗΛΑΚΗ

Λέξεις που πληγώνουν,
Λέξεις που χαμογελούν

Βιωματικό εργαστήριο για τον λεκτικό εκφοβισμό
στο σχολικό περιβάλλον

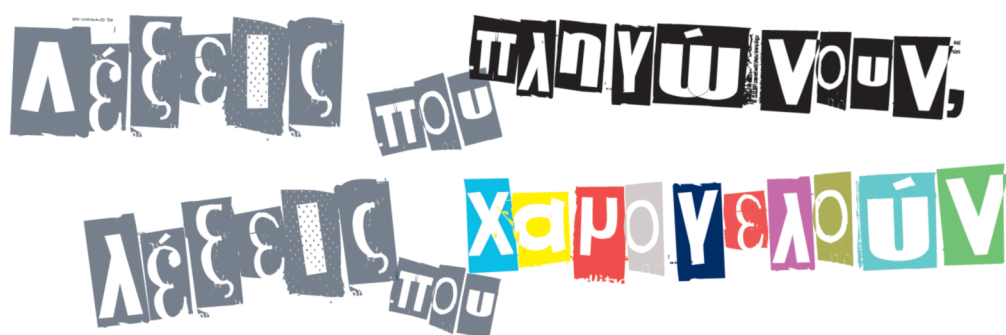
ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2020

Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν

ΜΑΡΙΑ ΚΑΜΗΛΑΚΗ



Βιωματικό εργαστήριο για τον λεκτικό εκφοβισμό
στο σχολικό περιβάλλον

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2020

Γενική επιμέλεια

Έλλη Δρούλια

Εικονογράφηση εξωφύλλου

Μάρθα Μαγείρου, *Αγόρι μπροστά στον μαυροπίνακα*

Σχεδιασμός εντύπου & εξωφύλλου - καλλιτεχνική επιμέλεια

Παναγιώτης Ζευγώλης

Εκτύπωση

Αντώνης Αθηναΐδης, Σπύρος Αναγνωστόπουλος, Παναγιώτης Μαριόλης,
Βασίλης Μπαζάκος

Βιβλιοδεσία

ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ - Π. ΡΟΔΟΠΟΥΛΟΣ Ο.Ε.

Α΄ έκδοση: Μάρτιος 2020

Συντελεστές βιωματικού εργαστηρίου «Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν»

Δημιουργική ιδέα - σχεδιασμός - επιστημονική επιμέλεια

Δρ Μαρία Καμνλάκη

Γενικός συντονισμός

Έλλη Δρούλια

Οργάνωση - επιμέλεια

Δρ Μαρία Βλασσοπούλου

Εμφύχωση

Μαρία Καμνλάκη, Δήμητρα Καραμπά

© 2020 ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Τηλ.: 210 370.72.27, fax: 210 370.7294

E-mail: reference@parliament.gr

www.library.parliament.gr

ISBN 978-960-560-191-1

Στα παιδιά,
που έχουν δικαίωμα
να μη μεγαλώσουν απότομα

Περιεχόμενα

Προλογικά.....	11
1. Εισαγωγή.....	15
2. Σημείωμα προς τον/την εκπαιδευτικό	21
3. Θεωρητικό πλαίσιο: ο λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) ως υποπερίπτωση του σχολικού	25
4. Το βιωματικό γλωσσικό εργαστήριο <i>Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν</i>	29
4.1. Διδακτική μεθοδολογία και εποπτικά μέσα.....	30
4.2. Διδακτικοί στόχοι και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα	31
4.3. Προτεινόμενη διάρκεια και σύνδεση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)	32
4.4. Δομή.....	33
4.4.1. Αφόρμηση: οπτικός γραμματισμός.....	33
4.4.2. Τι είναι ο λεκτικός εκφοβισμός:: ορίζοντας το πεδίο	36
4.4.3. <i>Λέξεις που πληγώνουν</i> : ιδεοθύελλα	39
4.4.4. <i>Think outside the box/Σκέψου εκτός πλαισίου</i>	42
4.4.5. <i>Είσαι το ταίρι μου!:</i> από τις <i>λέξεις που πληγώνουν</i> στις <i>λέξεις που χαμογελούν</i>	75
4.4.6. <i>Facing bullying/Κοιτώντας κατάματα τον λεκτικό εκφοβισμό: σενάρια υπόδυσης ρόλων</i>	95
4.4.7. <i>Κάτω ο λεκτικός εκφοβισμός!:</i> παράπλευρες δράσεις.....	99
5. Αντί επιλόγου	101
6. Γλωσσάρι μεταγλωσσικών όρων	103
7. Βιβλιογραφία	117

Με ιδιαίτερη υπερηφάνεια η Βιβλιοθήκη της Βουλής κυκλοφορεί τις *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*: Βιωματικό εργαστήριο για τον λεκτικό εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον. Οδηγός για εκπαιδευτικούς της Γλωσσολόγου Δρ. Μαρίας Καμηλάκη, Προϊσταμένης του Τμήματος Κοινοβουλευτικής Βιβλιοθήκης της Βιβλιοθήκης της Βουλής. Μία έκδοση που εντάσσεται στην νέα σειρά *Μέθοδοι και Εργαλεία*. Μία σειρά που δημιουργήθηκε για να προσφέρει την ευκαιρία σε όλες και όλους τους συναδέλφους να συμβάλλουν ανάλογα με το επιστημονικό τους πεδίο, να καταθέτουν τους καρπούς των εμπειριών τους, να παρουσιάζουν πρακτικές όψεις του εργασιακού περιβάλλοντος και να μεταφέρουν εφαρμοσμένες καλές προσεγγίσεις και πρακτικές που ανταποκρίνονται σε πραγματικές ανάγκες των καιρών μας.

Το βιωματικό εργαστήριο για τον λεκτικό εκφοβισμό στο σχολικό περιβάλλον, που άρχισε να λειτουργεί τον Νοέμβριο του 2017, κατά κάποιο τρόπο άντλησε την έμπνευσή του από την πολυμεσική έκθεση *Γλωσσόπολις: Περιγήσεις στη Νέα Ελληνική* που ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2016. Την ιδέα, τον σχεδιασμό περιεχομένου και την επιστημονική επιμέλεια της έκθεσης είχε η Μαρία Καμηλάκη και την διοργάνωση και την διαχείριση η Δρ Μαρία Βλασσοπούλου, Προϊσταμένη του Τμήματος Μπενακείου Βιβλιοθήκης και Συλλογών Πολιτικών Προσωπικοτήτων. Ο Σύνδεσμος Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση υπήρξε ευγενικός χορηγός της προσπάθειας.

Μία από τις δεκατέσσερις ενότητες της έκθεσης, κάνει χρήση της παροιμίας «Η γλώσσα κόκαλα δεν έχει και κόκαλα τσακίζει» ως τίτλο. Η δύναμη που φέρουν οι λέξεις, η ισχύς των γλωσσικών επιλογών, η επίδραση που έχουν είναι κοινός τόπος. Η αναπαράσταση της «ανόστης» γλώσσας που καταστρέφει τα οστά εντοπίζεται σε πηγές από την αρχαιότητα, σε βιβλικά κείμενα και την παράδοση, φτάνοντας έως τις μέρες μας.

Ο γλωσσικός εκφοβισμός στο σχολείο αποτελεί φαινόμενο της σύγχρονης εποχής που παρουσιάζει έξαρση. Το βιωματικό εργαστήριο «Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν» έρχεται να προσφέρει ένα εργαλείο αντιμετώπισης της ενδοσχολικής έντασης. Ο Οδηγός για εκπαιδευτικούς σε έντυπη μορφή παρέχει στις διδάσκουσες και τους διδάσκοντες που δεν έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν διά ζώσης το ομώνυμο εργαστήριο, ένα αξιόλογο τεκμηριωμένο βοήθημα να επεξεργαστούν την αυξανόμενη λεκτική βία στο σχολικό περιβάλλον. Παρουσιασμένο με επιστημονικούς όρους και παράλληλα παραστατικά, με παραδείγματα δανεισμένα από την πραγματικότητα, η ομάδα οδηγείται στον δρόμο της ενσυναίσθησης που μετασχηματίζει την οπτική και την χρήση του λόγου.

Η «Εισαγωγή» τοποθετεί το γενικότερο πλαίσιο, περιγράφει τις έξι θεματικές κατηγορίες διαφορετικότητας που αντιμετωπίζει και θέτει, προκειμένου να αποδομήσει με απώτερο σκοπό να επαναδομήσει. Ακολουθεί «Σημείωμα προς τον/την εκπαιδευτικό» και στην συνέχεια τίθεται το «Θεωρητικό πλαίσιο: ο λεκτικός εκφοβισμός ως υποπερίπτωση του σχολικού». Σε αυτό το σημείο ξεκινά η παρουσίαση του βιωματικού εργαστηρίου. Η διδακτική μέθοδος, οι στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, η δομή, τα στάδια περιγράφονται αναλυτικά. Ξεκινώντας από τις καρτέλες με τις «λέξεις που πληγώνουν» μεταφερόμαστε στις «λέξεις που χαμογελούν» με δράσεις που ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν συναισθήματα, που ξεκλειδώνουν την κατανόηση.

«Αντί επιλόγου» παρατίθενται σκέψεις μαθητριών και μαθητών που πήραν μέρος στο βιωματικό εργαστήριο την σχολική χρονιά 2017-2018 και συνειδητοποίησαν την ενέργεια και το κύρος των λέξεων.

Ο Οδηγός περιλαμβάνει «Γλωσσάρι Μεταγλωσσικών Όρων» εξοικειώνοντας τους χρήστες με επιστημονικούς όρους της Γλωσσολογίας που χρησιμοποιούνται, διευκρινίζοντας το περιεχόμενό τους έτσι ώστε να μην δημιουργούνται ερωτηματικά ή ασάφειες. Μαζί με τον ελληνικό όρο, σε παρένθεση, δίνεται ο αγγλικός όρος ενώ παραδείγματα διευκολύνουν ακόμα περισσότερο την κατανόσή τους.

Η πολυσέλιδη «Βιβλιογραφία» η οποία εκτός από την τεκμηριωτική αξία που φέρει, καταγράφει την σχετική ελληνική βιβλιογραφία μαζί με την ετε-

ρόφωνη, παράλληλα παρακινεί σε αναγνώσεις που εμβαθύνουν στο επίκαιρο και αυξανόμενο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Επιλογή ελεγμένων διαδικτυακών πηγών δεν λείπει.

Το τυπογραφικό στήσιμο υποβοηθά τους αναγνώστες να κατανοήσουν τα βήματα, και στην συνέχεια να τους εντυπωθούν τα στάδια με την σωστή σειρά. Ο Οδηγός συνοδεύεται από στατιστικούς πίνακες και παραστατικά σχήματα, φωτογραφικό υλικό του βιωματικού εργαστηρίου, αφίσες που έχουν συγκεντρωθεί τα τελευταία χρόνια και εντάσσονται στις Ειδικές Συλλογές της Βιβλιοθήκης. Η εικονογράφηση του βιβλίου είναι πλούσια, ποικίλη και υπογραμμίζει το κείμενο. Είναι όμως, πάνω από όλα, ιδιαίτερη. Μεγάλο μέρος της προέρχεται από το άμεσό μας περιβάλλον. Εξηγούμαι. Το αγόρι με τα εκφραστικά ανήσυχά μάτια μπροστά από τον μαυροπίνακα της τάξης στο εξώφυλλο, φιλοτέχνησε η συνάδελφος Μάρθα Μαγείρου, φιλόλογος. Ζωγραφιές, εμπνευσμένες από το θέμα, υπογράφουν παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων που παρακολούθησαν το εργαστήριο, καθώς και παιδιά συναδέλφων και φίλων της Βιβλιοθήκης. Η πολυδιάστατη συλλογικότητα υπογραμμίζει το ενδιαφέρον τόσο για το θέμα όσο και το δέσιμο του εργασιακού ιστού της Βιβλιοθήκης της Βουλής.

13

Κλείνοντας, θα ήθελα να εκφράσω ευχαριστίες προς όλες και όλους που συμπορευόμαστε με πνεύμα δημιουργίας σε κλίμα συνεργασίας. Βαθιές ευχαριστίες απευθύνονται προς τον Πρόεδρο της Βουλής των Ελλήνων κ. Κωνσταντίνο Τασούλα, τον Γενικό Γραμματέα της Βουλής των Ελλήνων κ. Γεώργιο Μυλωνάκη και τον Προϊστάμενο της Γενικής Διεύθυνσης Ηλεκτρονικής Διοίκησης, Βιβλιοθήκης και Εκδόσεων κ. Γιώργο Αγγελόπουλο, οι οποίοι ενθαρρύνουν και επικροτούν την παραγωγή πνευματικών καρπών χρήσιμων και ωφέλιμων.

Έλλη Δρούλια,

*Προϊσταμένη της Διεύθυνσης
Βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων*

1. Εισαγωγή

Ο λόγος έχει τη δύναμη να ενώσει ή να διχάσει. Οι γλωσσικές μας επιλογές δεν είναι ουδέτερες· δείχνουν τη στάση μας απέναντι στον Άλλο. Μέσω αυτών μπορούμε να εξορίσουμε συμβολικά τον συνάνθρωπό μας ως «μη φυσιολογικό» και ανεπιθύμητο ή, αντίθετα, να τον προσεγγίσουμε, εκφράζοντας σεβασμό και αποδοχή προς την (όποια) διαφορετικότητά του. Αυτή η διαπίστωση βρίσκεται στον πυρήνα του εργαστηρίου *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*, με θέμα τον λεκτικό εκφοβισμό (verbal bullying) στο σχολικό περιβάλλον.

Εντασσόμενο στον ευρύτερο κύκλο δράσεων εξωστρέφειας της Βιβλιοθήκης της Βουλής, η οποία συστηματικά φροντίζει να εγκαθιδρύει ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς με εστιασμένα ακροατήρια, όπως είναι το μαθητικό-εκπαιδευτικό, το Εργαστήριο ξεκίνησε τη διαδρομή του στο Τμήμα Μπενακείου Βιβλιοθήκης & Συλλογών Πολιτικών Προσωπικοτήτων τον Νοέμβριο του 2017. Κατά τα δύο (και πλέον) πρώτα σχολικά έτη λειτουργίας του στο εμβληματικό κτήριο της οδού Λένορμαν 218 (πρώην Δημόσιο Καπνεργαστάσιο), το επισκέφθηκαν πάνω από 4.000 μαθητές και μαθήτριες σχολείων (Α/θμιας και, κυρίως, Β/θμιας Εκπαίδευσης) της Αθήνας και της περιφέρειας. Παράλληλα, αποτέλεσε την αφετηρία για την πραγματοποίηση μιας σειράς επιμορφωτικών δράσεων, όπως είναι οι συναντήσεις με εκπαιδευτικούς-υπεύθυνους προγραμμάτων Αγωγής Υγείας ή/και Σχολικής Διαμεσολάβησης, στην Αθήνα και στον Βόλο, με υπό συζήτηση αντικείμενα τον λεκτικό εκφοβισμό, αλλά και συναφείς θεματικές, όπως ο γλωσσικός σεξισμός και η ρητορική του μίσους (hate speech) στο διαδίκτυο. Οι *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* μεταφέρθηκαν και στις γειτονιές της πρωτεύουσας και παρουσιάστηκαν σε κατοίκους τριών δημοτικών διαμερισμάτων του Δήμου Αθηναίων, στο πλαίσιο του προγράμματος *Ο πολιτισμός στις γειτονιές*

του Δικτύου Πολιτισμού του Δήμου Αθηναίων (Athens Culture Net), με το οποίο συνεργάζεται η Βιβλιοθήκη της Βουλής από το 2017.

Ο παρών Οδηγός αποτελεί τον τελευταίο κρίκο μιας αλυσίδας δράσεων που ευελπιστούν να λειτουργήσουν ως προληπτική παρέμβαση μεταγλωσσικής ευαισθητοποίησης σε θέματα λεκτικής βίας και γλωσσικού προσδιορισμού της διαφορετικότητας (σωματικής, σεξουαλικής, εθνοτικής, φυλετικής κ.ά.). Σε αυτόν περιλαμβάνεται το εκπαιδευτικό υλικό του Εργαστηρίου, πλαισιωμένο από αναλυτικές οδηγίες εφαρμογής, θεωρητική τεκμηρίωση και μεταγλωσσικά σχόλια, καθώς και βιβλιογραφία. Για την εικαστική πλαισίωση του κειμένου επιλέχθηκε η χρήση έργων που φιλοτέχνησαν ειδικά για την παρούσα έκδοση δύο καλλιτέχνιδες, η Μάρθα Μαγείρου και η Ραφαέλα Αναστοπούλου, καθώς και μαθητές/μαθήτριες Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης (κατά σειρά εμφάνισης των έργων: Δημήτρης Αυγουστής, Μαρία Καρακάλου, Ελένη Αυγουστή, Κωστής Ξούριας, Θάλεια Ξούρια) - τους/τις ευχαριστούμε από καρδιάς για τη δημιουργική συμβολή τους. Επίσης, αξιοποιήθηκαν αφίσες που οπτικοποιούν επιμέρους όψεις της διαφορετικότητας (π.χ. τις έμφυλες ταυτότητες, την αναπηρία, την προσφυγική ιδιότητα κ.ά.), οι οποίες έχουν αντληθεί από το σώμα αφισών των Ειδικών Συλλογών της Βιβλιοθήκης της Βουλής και από την πολυμεσική έκθεση *Γλωσσόπολις: Περιηγήσεις στη Νέα Ελληνική*.¹

Η πρωτοτυπία του εκπαιδευτικού προγράμματος *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* έγκειται στο ότι εστιάζει στη γλωσσική διάσταση του εκφοβισμού: με επίκεντρο τις λέξεις ως σημεία που μεταφέρουν κοινωνικές προσδοκίες, αξίες, ρόλους, αλλά και στερεότυπα και προκαταλήψεις², στόχος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, με τη διακριτική καθοδήγηση του εμψυχωτή/της εμψυχώτριας, να «ξεσκεπάσουν» τις λέξεις, να αποκαλύψουν την κωδικοποιημένη σε αυτές κοινωνική πληροφορία και να διερευνήσουν το φαινόμενο του γλωσσικού στιγματισμού του Άλλου, του συμμαθητή/της συμ-

¹ Η έκθεση - σε concept, σχεδιασμό περιεχομένου και επιστημονική επιμέλεια της γράφουσας - συνδιοργανώθηκε από τη Βιβλιοθήκη της Βουλής (Τμήμα Μπενακείου Βιβλιοθήκης & Συλλογών Πολιτικών Προσωπικοτήτων) και τον Σύνδεσμο Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση· άνοιξε τις πύλες της στο κοινό τον Φεβρουάριο του 2016.

² Προκατάληψη υπάρχει, όταν ένα άτομο αποδέχεται ένα στερεότυπο ως δική του εσωτερική πεποίθηση (Armour 1995: 741-742): π.χ. η προκατάληψη ότι οι γυναίκες δεν είναι καλές οδηγίες είναι απόρροια του στερεοτύπου ότι οι γυναίκες είναι κατώτερες από τους άνδρες.

μαθήτριας, του συναθλητή/της συναθλήτριας, του συνομήλικου/της συνομήλικης, οποιουδήποτε ή οποιασδήποτε ανήκει σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες ή διαφοροποιείται από αυτό που «εμείς», η «κυρίαρχη» ομάδα, θεωρούμε ως «κανονικό», «φυσιολογικό», «αποδεκτό».

Το εκπαιδευτικό υλικό αναπτύσσεται με επίκεντρο έξι (6) θεματικούς άξονες, που αντιστοιχούν σε ισάριθμες κατηγορίες διαφορετικότητας. Σε όλες τις κατηγορίες οι *λέξεις που πληγώνουν*, τις οποίες επιδιώκουμε να αποδομήσουμε, αφθονούν:

1. **εξωτερική εμφάνιση:** π.χ. *μπάζο, χοντρός, κοντοστούπα, γυαλάκια,*
2. **νοημοσύνη / σχολική επίδοση:** π.χ. *τούβλο, ηλίθια, νουμπάς, φύτουκλας, σπασικλάκι,*
3. **κοινωνικό φύλο (ηγεμονική αρρενωπότητα/θηλυκότητα):** π.χ. *μπούλης, φλώρος, αδερφή / τσόκαρο, εύκολη, γλάστρα,*
4. **κοινωνικο-οικονομική κατάσταση:** π.χ. *τελειωμένος, άφραγκος, loser, χωριάτα, ψώνιο,*
5. **εθνική / εθνοτική προέλευση:** π.χ. *Πακιστάνι, Αλβανάρας, αράπης,*
6. **ασθένεια / αναπηρία:** π.χ. *γκάβακας, κούτσαυλος, παραπλήγας.*

17

Συνεκτικός αρμός της λεκτικής περιπλάνησής μας ο μύθος του Προκρούστη, διαχρονικό σύμβολο ακρωτηριασμού του Άλλου, για να τον φέρουμε «στα μέτρα μας». Σε κάθε βήμα της διαδρομής γίνεται συζήτηση για τα κίνητρα που πυροδοτούν τα φαινόμενα λεκτικού εκφοβισμού, το επικοινωνιακό πλαίσιο, αλλά και τον αντίκτυπο που έχουν οι προσβλητικές ετικέτες (labels) στον συναισθηματικό μας κόσμο.

Το πρόγραμμα, όμως, δεν μένει στη σκοτεινή πλευρά των *λέξεων που πληγώνουν*· υπάρχουν και οι *λέξεις που χαμογελούν*· γιατί η γλώσσα δεν έχει αδιέξοδα. Αντίθετα, μας δίνει τα εκφραστικά μέσα για να περιγράψουμε κάθε μορφή διαφορετικότητας με τρόπο που εκφράζει αποδοχή και ευαισθητοποίηση. Με αυτό το σκεπτικό και μέσα από κιναισθητικές και δημιουργικές δραστηριότητες αναλογιζόμαστε μαζί με τα παιδιά τη διαφορά ανάμεσα σε ζεύγη όπως *χοντρέλα* και *εύσωμη*, *καθυστερημένο* και *παιδί με*

μαθησιακές ιδιαιτερότητες, μπατίρης και οικονομικά ευάλωτος, γύφτουλας και Ρομά, λαθρομετανάστης και παράτυπος μετανάστης, μόγγολο και άτομο με σύνδρομο Down, ψυχάκιας και ψυχικώς πάσχων - τα παραδείγματα είναι πάμπολλα. Η επιλογή ανάμεσα στον πρώτο (στιγματιστικό) και τον δεύτερο (κατάλληλο/γλωσσικώς ορθό) όρο κάθε ζεύγους δεν συνιστά θέμα απλώς υφολογικό· αναδεικνύει την (περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή) απόφασή μας να χρησιμοποιήσουμε τη γλώσσα ως όπλο συμβολικής εξόντωσης ή ως εργαλείο επικοινωνίας και προσέγγισης.

Το Εργαστήριο στην πλήρη του μορφή αξιοποιεί πολυτροπικά μέσα όπως το βίντεο και η εικόνα, κυρίως όμως λειτουργεί με πρώτες ύλες χρωματιστές καρτέλες (εξού και το κόστος υλοποίησής του είναι αμελητέο) και τη διάθεση των μαθητών και μαθητριών για επικοινωνία, αυτοέκθεση και ανταλλαγή απόψεων χωρίς σεμνοτυφία ή στρουθοκαμηλισμό.

Τελικά, στο εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* τα παιδιά συμμετέχουν, συζητούν, εκτίθενται και ασκούνται στο να εκφράζουν τις απόψεις τους για θέματα διαφορετικότητας και ετεροπροσδιορισμού, σεβόμενα το δικαίωμα στην ετερότητα· οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες, από την πλευρά τους, παρακολουθούν με ενδιαφέρον τις συζητήσεις των παιδιών, κομίζουν συχνά τη δική τους εμπειρία, αλλά και αποκτούν εργαλεία αντιμετώπισης ενός φαινομένου που απασχολεί έντονα τη σχολική κοινότητα. Γιατί η διαρκώς αυξανόμενη εμφάνιση κρουσμάτων ενδοσχολικής βίας δεν αφήνει περιθώρια για εφησυχασμό.

Ως υπεύθυνη για το concept, τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου και την επιστημονική επιμέλεια του Εργαστηρίου και ως συγγραφέας του παρόντος Οδηγού, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω προς τον Πρόεδρο της Βουλής των Ελλήνων, κ. Κωνσταντίνο Τασούλα, και τον Γενικό Γραμματέα της Βουλής των Ελλήνων, κ. Γεώργιο Μυλωνάκη, για την αρωγή τους σε μια πρωτοβουλία που έχει το βλέμμα στραμμένο προς τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Τις πλέον εγκάρδιες ευχαριστίες μου απευθύνω και προς τον κ. Γιώργο Αγγελόπουλο, Προϊστάμενο της Γενικής Διεύθυνσης Ηλεκτρονικής Διοίκησης, Βιβλιοθήκης & Εκδόσεων, την κα Έλλη Δρούλια, Προϊσταμένη της Διεύθυνσης Βιβλιοθήκης της Βουλής, και την κα Μαρία Βλασσοπούλου, Προ-

ϊσταμένη του Τμήματος Μπενακείου Βιβλιοθήκης & Συλλογών Πολιτικών Προσωπικοτήτων, που εξ αρχής αγκάλιασαν την ιδέα και μερίμνησαν διοικητικά και οργανωτικά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την ευόδωσή της. Η κα Βλασσοπούλου, μάλιστα, με την οποία μοιραστήκαμε συζητήσεις και προβληματισμούς κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του Εργαστηρίου, εμπνεύστηκε και τον τίτλο του, ενώ η κα Δρούλια επιμελήθηκε και την έκδοση του Οδηγού, διατυπώνοντας χρήσιμες παρατηρήσεις. Ξεχωριστές ευχαριστίες αξίζουν και στις κυρίες Δήμητρα Καραμπά, ψυχολόγο και υπάλληλο του Τμήματος Μπενακείου Βιβλιοθήκης & Συλλογών Πολιτικών Προσωπικοτήτων, με την οποία συνεργαστήκαμε άριστα κατά την εμπύχωση του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος, και Γεωργία Λιάλιαρη, φιλόλογο, για την πιλοτική υλοποίησή του με τους μαθητές και τις μαθήτριες της θεατρικής ομάδας του 3ου Γενικού Λυκείου Αιγάλεω, καθώς και στον κ. Παναγιώτη Ζευγώλη, για την καλλιτεχνική επιμέλεια του Οδηγού. Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω τις ευχαριστίες προς την κα Θεοδώρα Πετρούλα, Διευθύντρια του Γραφείου του Γενικού Γραμματέα της Βουλής των Ελλήνων, για το ενδιαφέρον που επέδειξε για την αίσια περάτωση της παρούσας έκδοσης.

Σε προσωπικό επίπεδο, ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστώ στην οικογένειά μου, τους γονείς μου, τον σύζυγό μου, τα παιδιά μου και τη θεία μου, που καθημερινά με τροφοδοτούν με αγάπη και δύναμη.

Ελπίζουμε ο Οδηγός που κρατάτε στα χέρια σας να σας δώσει εναύσματα για συζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριάς σας, βοηθώντας τους να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και, τελικά, να «αφοπλίσουν» την απειλή του λεκτικού εκφοβισμού. Γιατί όταν οι λέξεις αλλάζουν, σταδιακά ατονούν και οι στάσεις που τις υποστηρίζουν.

Δρ Μαρία Καμπλάκη,
*Προϊσταμένη Τμήματος Κοινοβουλευτικής Βιβλιοθήκης,
 Βιβλιοθήκη της Βουλής*

2. Σημείωμα προς τον/την εκπαιδευτικό

Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν οι παρεμβάσεις της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας και του διδακτικού προσωπικού τόσο στη διαχείριση της διαφορετικότητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και στην αντιμετώπιση βίαιων συμπεριφορών από τους μαθητές και τις μαθήτριες έχει επιβεβαιωθεί μέσα από πληθώρα ερευνών.³ Ωστόσο, συχνά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προβληματισμό ως προς το κατά πόσον είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ανάλογα περιστατικά.⁴

Με δεδομένο ότι ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί ένα ιδιαίτερα σύνθετο και πολυδιάστατο ενδοσχολικό φαινόμενο, το οποίο χρήζει συστηματικής και δυναμικής αντιμετώπισης, αλλά και που απαιτεί ειδικές γνώσεις, ετοιμότητα και διαπροσωπικές/επικοινωνιακές δεξιότητες, στόχος μας μέσα από τον συγκεκριμένο Οδηγό είναι να σας προτείνουμε ένα γλωσσολογικά ενημερωμένο εκπαιδευτικό υλικό για τον γλωσσικό προσδιορισμό της διαφορετικότητας και τη λεκτική βία, το οποίο εσείς στη συνέχεια θα «εμπυκνώσετε» και θα προσαρμόσετε στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης σας. Μέσα από βιωματικές γλωσσικές δραστηριότητες, συνοδευόμενες από πρακτικές οδηγίες, ευελπιστούμε να σας βοηθήσουμε:

- ✓ να αναγνωρίζετε τα κρούσματα λεκτικού εκφοβισμού που χρειάζονται παρέμβαση και να προσδιορίζετε τα αίτια εκδήλωσής τους,
- ✓ να τα προσεγγίζετε παιδαγωγικά με τον πλέον πρόσφορο τρόπο και να αξιολογείτε τις συνέπειές τους για όλες και όλους τους εμπλεκόμενους,

³ Βλ. ενδεικτικά Byrne 1994· Yoon 2004· Espelage et al. 2014· Troop-Gordon & Ladd 2015· Veenstra et al. 2014. Πβ. και Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου 2010· Δεληγιάννη-Κουιμπή κ.ά. 2012· Γραικός κ.ά. 2013.

⁴ Βλ. Παπαλαζάρου & Αθανασιάδου 2016: 135.

- ✓ να τα αξιοποιείτε γλωσσο-διδασκτικά και κοινωνικο-συναισθηματικά ως ευκαιρίες μάθησης, ώστε να βελτιώνετε μέσα από καλές πρακτικές το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο της σχολικής κοινότητας,
- ✓ να εξοικειωθείτε με τις ευρύτερες ψυχολογικές, παιδαγωγικές και νομικές προεκτάσεις του φαινομένου της λεκτικής βίας στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον.

Ασφαλώς, στόχος μας δεν θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη ολοκληρωμένων στρατηγικών αντιμετώπισης του λεκτικού εκφοβισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ένα τέτοιο εγχείρημα θα ήταν ανέφικτο και ουτοπικό μέσα από έναν συνοπτικό Οδηγό. Άλλωστε, σχετική πρόνοια για τον εκφοβισμό (bullying) και την εν γένει καταπολέμηση των διακρίσεων στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον έχει ληφθεί τόσο από διεθνείς, όσο και από εγχώριους φορείς. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Κοινοτικό Πρόγραμμα *Daphne III*⁵ με στόχο «την προστασία παιδιών, νέων και γυναικών από κάθε μορφή βίας που εμφανίζεται σε ιδιωτικό ή δημόσιο χώρο και η εξασφάλιση υψηλού επιπέδου προστασίας της υγείας, της ευημερίας και της κοινωνικής συνοχής». Το εν λόγω πρόγραμμα θεσμοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο Υπουργών, στο πλαίσιο του γενικού Προγράμματος *Θεμελιώδη Δικαιώματα και Δικαιοσύνη*.⁶

Επίσης, σε εθνικό επίπεδο έχουν αναληφθεί επανειλημμένα πρωτοβουλίες από το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων και εποπτευόμενους από αυτό φορείς (όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο⁷ και τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς)⁸, από τον Συνήγορο του Πολίτη (2014), την Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., με το πρόγραμμα *Stop στην ενδοσχολική βία*,⁹ το Κέντρο Πληροφόρησης & Τεκ-

⁵ Βλ. σχετικά <http://www.e-abc.eu/gr/to-ergo/programma-daphne-iii>. Πβ. και Ευρωπαϊκό Διακρατικό Πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ-Το Χαμόγελο του Παιδιού 2012.

⁶ Βλ. Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος 2008.

⁷ Βλ. ενδεικτικά Χηνάς & Χρυσαιφίδης 2000· Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού 2001· Ανδρέου 2007.

⁸ Βλ. Πρόγραμμα «Ζούμε όπως κι εσύ».

⁹ Βλ. σχετικά <http://www.antibullying.gr/poioi-eimaste.html>. Πβ. και Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. 2008, 2013, καθώς και Δικαίου κ.ά. 2008· Οίλweis 2009· Τσιάντης & Ασημόπουλος 2010· Ηλιόπουλος 2011.

μηρίωσης για τον ρατσισμό, την οικολογία, την ειρήνη και τη μη βία *Αντιγόνη*, το οποίο έχει εργαστεί συστηματικά στο πεδίο της σχολικής διαμεσολάβησης,¹⁰ το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), που έχει εκπονήσει έρευνα εστιασμένη σε θέματα διακρίσεων ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού κ.ά.¹¹

Η δική μας παρέμβαση φιλοδοξεί να συμβάλει κυρίως στο επίπεδο της πρόληψης του λεκτικού εκφοβισμού, καθώς κατασταλτικά μέτρα όπως η επιβολή αποβολών και η ποινικοποίηση των εκφοβιστικών πράξεων όχι μόνο δεν αποβαίνουν αποτελεσματικά για τους μαθητές/τις μαθήτριες, αλλά δημιουργούν και συναισθήματα αντεκδίκησης ή και κλιμάκωσης των σχετικών επιθέσεων, συχνά με απρόβλεπτες ή και τραγικές συνέπειες.¹²

Ο/η εκπαιδευτικός, επομένως, καλείται να αναδεχθεί τη θέση όχι του «τιμωρού», αλλά του εξομαλυντή των συγκρούσεων, ο οποίος εκ των έσω, ως μέλος της ομάδας, θα μιλήσει ανοικτά με τα παιδιά, δεν θα κομπιάσει, δεν θα αποφύγει τις «δύσκολες» συζητήσεις, ούτε θα συγκαλύψει περιστατικά. Ακόμη περισσότερο, οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζονται έναν εμπνευσμένο εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν αναλώνεται στο να επιπλήττει τον «θύτη»/τους «θύτες» του εκφοβισμού, αλλά διαθέτει τη διεισδυτική ματιά να ανιχνεύσει τους βαθύτερους αιτιατούς παράγοντες του φαινομένου και είναι σε θέση να τους εξηγήσει στην τάξη του απλά και κατανοητά, αλλά πάντα με ειλικρίνεια και ευθύτητα.

¹⁰ Βλ. σχετικά Γρηγοριάδου & Τέλλιου 2016.

¹¹ Βλ. Μοσχοβάκου & Ντάνη 2018.

¹² Flannery et al. 2004. Πβ. και Ρασιδάκη 2015: 84.

Γιατί, τελικά, κάθε απόπειρα ανατομίας του φαινομένου του λεκτικού εκφοβισμού προσφέρει μια πρώτης τάξεως μαθησιακή ευκαιρία για εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης (πβ. και Συμβούλιο της Ευρώπης 2012).

Για λόγους ευκολίας και συντομίας στον Οδηγό που κρατάτε στα χέρια σας επαναλαμβάνονται οι όροι «θύτης» και «θύμα», όπως και στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Coloso 2003). Ωστόσο, σκόπιμο είναι οι εκπαιδευτικοί να είναι εξαιρετικά προσεκτικοί στην επικοινωνιακή διαχείριση των διδακτικών τους παρεμβάσεων και να μην τους χρησιμοποιούν σαν ταμπέλες στο σχολικό περιβάλλον, διότι πρόκειται για έντονα αρνητικά φορτισμένους όρους, οι οποίοι εύκολα μπορεί να οδηγήσουν στον στιγματισμό των μαθητών-αποδεκτών και στην ανατροφοδότηση του φαινομένου της σχολικής βίας. Ως πιο δόκιμες προτείνονται περιφραστικές και περιγραφικές διατυπώσεις του τύπου 'ο μαθητής που ασκεί εκφοβισμό' και 'ο μαθητής που δέχεται εκφοβισμό'.

Επίσης, στον παρόντα Οδηγό θα αντισταθούμε σε οποιαδήποτε απόπειρα ψυχογράφησης ή τυπολογίας του προφίλ του «θύτη»: π.χ. συχνά αναφέρεται ότι πρόκειται για παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά και τάση προς παραβατικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου και τήρησης κανόνων, διογκωμένη αντίληψη για τον εαυτό τους και έλλειψη ενσυναίσθησης (empathy) κ.ο.κ. Ο λόγος είναι πάλι ότι στο περιβάλλον του σχολείου η ταμπелоποίηση μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε αυτοεκληρούμενη προφητεία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μελλοντική εξέλιξη των «θυτών» (Fried & Fried 1996· Gattett 2003): συχνά άτομα με παρελθόν «εκφοβιστή», ως ενήλικοι εμπλέκονται σε παράνομες δραστηριότητες, τείνουν προς τις καταχρήσεις εθιστικών ουσιών (ναρκωτικά, αλκοόλ κ.λπ.) και την ενδοικογενειακή βία, αναπαράγοντας έναν φαύλο κύκλο επιθετικότητας, στον οποίο ενίοτε έχει συμβάλει, έστω και άθελά του, το σχολείο.

Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία στο δύσκολο, αλλά σπουδαίο και γεμάτο προκλήσεις έργο σας!

3. Θεωρητικό πλαίσιο: ο λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying) ως υποπερίπτωση του σχολικού

Αντικοινωνικές συμπεριφορές που κυμαίνονται από εκδηλώσεις λεκτικής αντιπαράθεσης και ψυχολογικής πίεσης μέχρι και την άσκηση σωματικής βίας δηλώνονται με τον γενικευτικό όρο *bullying*, ο οποίος έκανε την εμφάνισή του στη διεθνή βιβλιογραφία στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και στην ελληνική γλώσσα έχει αποδοθεί με ποικιλία όρων, όπως εκφοβισμός, θυματοποίηση, «κάνω τον μάγκα» κ.ά.¹³

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, άμεσες ή έμμεσες. Οι άμεσες μορφές, όπως είναι λ.χ. η φθορά της παρουσίας του άλλου ή η ανταλλαγή ύβρεων στο προαύλιο, γίνονται ευκολότερα αντιληπτές, με αποτέλεσμα να λαμβάνονται κατάλληλα μέτρα από τη σχολική κοινότητα. Αντίθετα, οι έμμεσες ή συγκεκαλυμμένες μορφές, όπως ο σιωπηρός εκβιασμός, η κοινωνική απομόνωση και ο σκόπιμος αποκλεισμός από την ομάδα, είναι πολύ πιο «ύπουλες» και μπορούν να διαφύγουν την προσοχή των υπολοίπων, παρατείνοντας και μεγεθύνοντας τις επιβαρυντικές συνέπειες του εκφοβισμού.¹⁴

Παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία διακρίνονται διάφορες εκφάνσεις εκφοβισμού (σωματικός, λεκτικός, ψυχολογικός, διαδικτυακός),¹⁵ σύμφωνα με τους Smith & Sharp (1994:1) πρόκειται κατ' ουσίαν για μία συμπεριφορά, με κοινά χαρακτηριστικά τη συστηματική, εσκεμμένη και απρόκλητη κατάχρηση εξουσίας από έναν δράστη-«θύτη» («εκφοβιστή») προς έναν στόχο-«θύμα» και την επιθυμία για κυριαρχία του πρώτου εις βάρος του δεύτερου.

¹³ Βλ. Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος 2008: 3· Stavrinides et al. 2010· Ρασιδάκη 2015· Πβ. και Γωτάκος 2008.

¹⁴ Βλ. Rigby 2002· Smith et al. 2004· Georgiou & Stavrinides 2008· Pinheiro 2006· Stavrinides et al. 2010.

¹⁵ Βλ. ενδεικτικά Espelage & Swearer 2003· Ψάλη & Κωνσταντίνου 2007.

με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή/και ψυχικού πόνου. Σε αυτή την καταδυναστευτική συνθήκη, οι «θύτες» συχνά χαρακτηρίζονται ως «οι ισχυροί» και αντλούν μέσα από την επιθετική τους συμπεριφορά κάποιου είδους όφελος, όπως ευχαρίστηση, κύρος ή ακόμα και υλικές απολαβές. Αντίθετα, τα «θύματα» αυτόματα λαμβάνουν τη συμβολική θέση του αδύναμου και ανυπεράσπιστου, έρμαιου στις ορέξεις του/των δυνατού/-ών.

Κι όλα αυτά δεν αποτελούν παρά μία όψη – δυσάρεστη και ακραία – της προσπάθειας των παιδιών και των εφήβων να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, να ορίσουν τη σχέση τους με τους άλλους και με τον εαυτό τους και να εξασφαλίσουν «διαβατήρια» ένταξης και παραμονής σε διάφορες ομάδες συνομηλίκων.¹⁶

Ο λεκτικός εκφοβισμός ως υποπερίπτωση του σχολικού σχετίζεται με την επίθεση στον Άλλο μέσω του λόγου, καθώς από πολύ νωρίς τα νεαρά γλωσσικά υποκείμενα συνειδητοποιούν τη δύναμη των λέξεων, με αποτέλεσμα συχνά να αρέσκονται στο να επιδίδονται σε «εξουσιαστικά» παιχνίδια άσκησης δύναμης (π.χ. ήδη από τη νηπιακή ηλικία η φράση *Δεν σε έχω φίλο/-η* ή *Δεν θα σε καλέσω στο πάρτυ μου* χρησιμοποιείται σαν λεκτικό όπλο από λιλιπούτειους ομιλητές και ομιλήτριες). Συνήθεις εκδηλώσεις του λεκτικού εκφοβισμού είναι η χρήση υβριστικών και προσβλητικών όρων, η παρώδηση και η κοροϊδία, η διάδοση ψευδών φημών κ.ά. Υπό αυτή την έννοια εμφανίζει επικαλύψεις με άλλες μορφές, όπως ο συναισθηματικός, που περιλαμβάνει απειλές και άσκηση πίεσης προς το «θύμα», ο σεξουαλικός, που στο αρχικό του στάδιο εκδηλώνεται μέσω άσεμνων και πειρακτικών σχολίων, αλλά και ο διαδικτυακός (cyberbullying),¹⁷ που εκτυλίσσεται σε ψηφιακά περιβάλλοντα και έχει προσλάβει ιδιαίτερα ανησυχητικές διαστάσεις στις μέρες μας (λ.χ. αποστολή υβριστικού ή απειλητικού υλικού μέσω e-mails, προσβλητικά σχόλια σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποκλεισμός ενός ατόμου από μια δικτυακή ομάδα ή κοινότητα πρακτικής κ.ά.).

¹⁶ Βλ. Ρασιδάκη 2015: 15-20.

¹⁷ Βλ. ενδεικτικά Ρασιδάκη 2015: 177-179.

Ως όχημα για την πραγμάτωση του λεκτικού εκφοβισμού χρησιμεύουν λέξεις-ταμπού (taboo words), δηλαδή μη προτιμώμενες (non preferable), ακατάλληλες λέξεις ή εκφράσεις, οι οποίες προκαλούν ψυχική αναστάτωση ή/και κοινωνική αμηχανία και που δυνητικά είναι απειλητικές για τη δημόσια εικόνα του ομιλητή/της ομιλήτριας.¹⁸ Οι λέξεις αυτές είναι θεματικά ετερόκλητες (μπορούν π.χ. να αναφέρονται σε ένα ευρύ θεματικό φάσμα που κυμαίνεται από τη γενετήσια λειτουργία και τις απεκκριματικές διαδικασίες μέχρι τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την εθνική/εθνοτική καταγωγή, την ασθένεια/αναπηρία κ.ά.), έχουν όμως ως κοινό χαρακτηριστικό ότι φέρουν αρνητικό σημασιολογικό περιεχόμενο, καθώς περιγράφουν συμπεριφορές οι οποίες θεωρούνται ανάρμοστες ή και απαγορευμένες για μια δεδομένη κοινωνία.¹⁹

Οι στάσεις απέναντι στις λέξεις-ταμπού μαθαίνονται μέσα από τη γλωσσική και ευρύτερα επικοινωνιακή κοινωνικοποίηση του ατόμου, αρχικά στην οικογένεια (π.χ., όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι γονείς αισθάνονται άβολα να χρησιμοποιούν σεξουαλικούς όρους παρουσία παιδιών)²⁰ και στη συνέχεια στο σχολικό περιβάλλον, όπου οι προδιαμορφωμένες αντιλήψεις των υποκειμένων για το τι είναι γλωσσικά αποδεκτό ή όχι συγκρούονται με τις απόψεις της παρέας των συνομηλίκων – χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι αργκοτισμοί του νεανικού ιδιώματος, στο πλαίσιο του οποίου οι υβριστικές εκφράσεις (π.χ. *ρε μαλάκα*) είναι όχι μόνο αποδεκτές, αλλά και προγραμματικές, σχεδόν τελετουργικές, καθώς λειτουργούν ως δείκτες οικειότητας και ενδοομαδικής αλληλεγγύης εντός του συνεκτικού κοινωνικού δικτύου των νεαρών ομιλητών/ομιλητριών.²¹

Επομένως, όταν στο σχολείο τα παιδιά επιλέγουν να εκτοξεύσουν μια λέξη-ταμπού προς έναν συμμαθητή ή μια συμμαθήτριά τους όχι με τη χιουμοριστική-φιλική πρόθεση που μόλις περιγράψαμε, αλλά με στόχο να πληγώσουν, στην ουσία εφαρμόζουν μια συνομιλιακή πρακτική ετεροποίησης

¹⁸ Βλ. Cameron & Kulick 2003: 32· Καμινάκη κ.ά. 2015: 4-6.

¹⁹ Βλ. Trudgill 2000: 18.

²⁰ Βλ. σχετικά Jay et al. 2006.

²¹ Βλ. σχετικά Ιορδανίδου & Ανδρουτσόπουλος 1999.

(otherization), δηλαδή αξιοποιούν τον γλωσσικό κώδικα σαν όπλο για να «πυροβολήσουν» κατά του αντιπάλου και να κατασκευάσουν μια πολωτική διάκριση σε έσω και έξω ομάδα. Όπως σχολιάζει ο Coupland (2010: 244), η ετεροποίηση είναι η διαδικασία αναπαράστασης ενός μεμονωμένου ατόμου ή μιας κοινωνικής ομάδας, αποδίδοντάς τους προβληματικά και/ή κατώτερα χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να φαίνονται απομακρυσμένοι, εξωγήινοι ή αποκλίνοντες. Οι συνομιλιακές πρακτικές ετεροποίησης οργανώνονται γύρω από τη θετική αυτοπαρουσίαση και την αρνητική ετεροπαρουσίαση, δημιουργώντας σχέσεις συμπερίληψης ή αποκλεισμού.²²

Βρισκόμαστε ήδη στη δίνη του λεκτικού εκφοβισμού.

²² Βλ. Pandey 2004: 155. Η ετεροποίηση σχετίζεται με τους τρόπους που τα υποκείμενα ομαδοποιούνται και μετατρέπονται σε μειονότητες μέσα από συνομιλιακές πρακτικές που τους κατηγοριοποιούν ως διαφορετικούς από τον κυρίαρχο λόγο (discourse). Τέτοιου είδους έμπρακτες ιδεολογίες (in-practice ideologies, Van Dijk 2006) είναι διάχυτες στο κοινωνικό σύνολο και, αν και σε μεγάλο βαθμό φυσικοποιημένες και ασυνείδητες, συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και μπορεί να ασκήσουν αρνητική επιρροή στις διδακτικές πρακτικές διαχείρισης της διαφορετικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

4. Το βιωματικό γλωσσικό εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*

Στις επόμενες παραγράφους παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό του εργαστηρίου *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*, πλαισιωμένο από αναλυτικές οδηγίες υλοποίησης και μεταγλωσσικά σχόλια, τα οποία έχουν προκύψει όχι μόνο μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αλλά και από τις συζητήσεις με τα παιδιά κατά τις δεκάδες περιπτώσεις υλοποίησης του προγράμματος στη Βιβλιοθήκη της Βουλής, από τις δικές τους παρατηρήσεις και παρεμβάσεις – διάσταση που, κατά την άποψή μας, είναι ουσιαστικής σημασίας, καθώς επιτρέπει να ακουστεί η φωνή των ίδιων των εμπλεκομένων.

Ενδέχεται κάποιες από τις λέξεις που θα βρείτε στον Οδηγό εκ πρώτης όψεως να σας εκπλήξουν, να σας «σοκάρουν» (ειδικά αν τις σκεφτείτε αποσπασμένες από το συγκεκριμένο στο οποίο εντάσσονται κατά τη διάρκεια του Εργαστηρίου) ή να σας δημιουργήσουν προβληματισμούς ως προς τη διδακτική διαχείρισή τους – πρόκειται για λέξεις-ταμπού, άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, προς τις οποίες όλοι/όλες μας έχουμε περισσότερο ή λιγότερο προδιαμορφωμένες μεταγλωσσικές αντιστάσεις και ενστάσεις. Σπεύδουμε, λοιπόν, να καθησυχάσουμε τους φόβους σας, λέγοντάς σας ότι η κατάλληλη γλωσσο-διδακτική πλαισίωση των «ακατάλληλων» αυτών όρων τους μετατρέπει σε αντικείμενα εργαστηριακής ανάλυσης, αφαιρώντας τις εκφραστικές/βιωματικές τους συνδηλώσεις. Και η συγκεκριμένη παρατήρηση έχει επιβεβαιωθεί μέσα από την εφαρμογή του Εργαστηρίου σε δεκάδες σχολεία, η οποία έχει αποδείξει πως τα σημερινά παιδιά είναι παραπάνω από ώριμα για να εκτεθούν σε «δύσκολες» ή «άβολες συζητήσεις»: ακόμη περισσότερο δε, το έχουν ανάγκη.

Ασφαλώς, η περιγραφή των δραστηριοτήτων είναι ενδεικτική. Ο/η κάθε εκπαιδευτικός είναι ελεύθερος/η να τροποποιήσει ή να εμπλουτίσει τις συγ-

κεκριμένες προτάσεις, προκειμένου να τις προσαρμόσει στις ανάγκες των τμημάτων του/της, με βάση τη διαίσθηση και την πείρα του/της.

Στο τέλος του Οδηγού και πριν από τη βιβλιογραφία, παρατίθεται γλωσσάρι μεταγλωσσικής ορολογίας, στο οποίο συγκεντρώνονται και επεξηγούνται οι ειδικοί όροι της γλωσσολογίας και της γλωσσοδιδασκτικής που περιλαμβάνονται στο κείμενο.

4.1. Διδακτική μεθοδολογία και εποπτικά μέσα

Η βιωματική μεθοδολογία του εργαστηρίου *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* φέρνει στο προσκήνιο την ομάδα των μαθητών/μαθητριών, με τον/την εκπαιδευτικό να υποχωρεί σε ρόλο συντονιστικό και εμπυχωτικό. Στο επίκεντρο της γλωσσο-διδασκτικής προσέγγισης βρίσκεται η «μάθηση μέσω της δράσης»²³ και η κονστρουκτιβιστική αντίληψη, που αντιμετωπίζει τη γνώση όχι ως μεταβιβάσιμο περιεχόμενο, αλλά ως αποτέλεσμα αυτενέργειας, ως κατασκευή του ίδιου του υποκειμένου της.²⁴

Ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να δοθεί στην προστασία και τη μη έκθεση των παιδιών, και δη εκείνων που ενδέχεται να έχουν υποστεί ή να υφίστανται ακόμη λεκτικό (ή άλλης μορφής) εκφοβισμό και ενδεχομένως ο/η εκπαιδευτικός να μην το γνωρίζει καν. Γι' αυτό διευκρινίζεται εξαρχής στα παιδιά το εξής:

Επειδή η σημερινή μας συζήτηση αφορά ένα «δύσκολο» θέμα, το οποίο θα προσεγγίσουμε όλοι μαζί, ως ομάδα, ο στόχος μας σε καμία περίπτωση δεν είναι να αισθανθεί κάποιος/-α άβολα ή αμήχανα. Επομένως, αν κανείς νιώσει, σε οποιοδήποτε σημείο της διδακτικής διαδρομής, ότι πιέζεται ή δυσφορεί, μπορεί να εξαιρεθεί, χωρίς να χρειάζεται να μας εξηγήσει τους λόγους της αποχώρησής του/της.

²³ Βλ. Aldrich 2008.

²⁴ Βλ. Errington 2003.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν αυτοβούλως στο Εργαστήριο και δεν εξαναγκάζονται ή πιέζονται από τους ενηλίκους.



Εικονογράφηση: Ακριβή Συμεωνίδη (περ. *Συνεργασία*, αρ. 48, Δεκέμβριος 2001 – Φεβρουάριος 2002)

Σε ό,τι αφορά τα εποπτικά μέσα, για την υλοποίηση των επί μέρους δραστηριοτήτων θα χρειαστείτε χρωματιστές καρτέλες διαφόρων μεγεθών, έξι κολλητικές ταινίες (ή κιμωλίες) διαφορετικών χρωμάτων και διαδραστικό πίνακα (ή Η/Υ με προβολέα).

4.2. Διδακτικοί στόχοι και προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μέσα από τη συμμετοχή τους στο γλωσσικό εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν*, *λέξεις που χαμογελούν* επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να κατανοούν τι είναι και τι δεν είναι ο λεκτικός εκφοβισμός,
- να αναγνωρίζουν τις διάφορες μορφές του και να τις διακρίνουν από άλλες όψεις επιθετικής συμπεριφοράς με παιγνιώδη πρόθεση (π.χ. πειράγματα στο πλαίσιο του παιχνιδιού, φιλικές υβριστικές προσφωνήσεις της νεανικής κοινωνιολέκτου).
- να συσχετίζουν τις στιγματιστικές λέξεις με τις όψεις της ατομικής ή ομαδικής ταυτότητας που πλήττονται κάθε φορά,
- να αναλύουν τους ψυχοσυναισθηματικούς και κοινωνιογλωσσικούς παράγοντες που πυροδοτούν τέτοιες συμπεριφορές (στερεότυπα, κοινωνικοί ρόλοι, προκαταλήψεις).

- να εξοικειωθούν με τις εναλλακτικές που προσφέρει η γλώσσα για τον προσδιορισμό της διαφορετικότητας με σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του Άλλου,
- να ασκηθούν σε στρατηγικές ρητορικής και συμπεριφορικής διαχείρισης ενδεχόμενων κρουσμάτων λεκτικής βίας.

Μετά την ολοκλήρωση του Εργαστηρίου, αναμένεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

- να ανιχνεύουν τους γλωσσικούς τρόπους αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας και να τους αποδομούν,
- να διερευνούν το σύνθετο δίκτυο σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας, αφενός, και την κοινωνική και πολιτισμική γνώση και κατανομή της ισχύος, αφετέρου (Wodak 1989),
- να αισθάνονται ενδυναμωμένοι σε προσωπικό επίπεδο, με αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση,
- να κατανοούν σε συλλογικό επίπεδο τα προβλήματα που απασχολούν τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριάς τους.

Συνολικά, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* ευελπιστεί να ενισχύσει τις σχέσεις συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης εντός της σχολικής κοινότητας, προκειμένου τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή, ισότιμα και ελεύθερα.

4.3. Προτεινόμενη διάρκεια και σύνδεση με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Με δεδομένο ότι μέσα από το Εργαστήριο επιδιώκεται η βιωματική εμπλοκή των παιδιών, είναι προτιμότερο η διεξαγωγή του να γίνει σε κοντινά διδακτικά διαστήματα, που κυμαίνονται από ένα έως τέσσερα διδακτικά δώρα,

ανάλογα με τον χρόνο που μπορεί να διαθέσει ο/η εκπαιδευτικός.

Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα, η εκπαιδευτική δράση *Λέξεις που πληγώνουν*, *λέξεις που χαμογελούν* αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο, που με τις κατάλληλες τροποποιήσεις από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε τάξη της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Ιδανικά προσφέρεται για την εκπόνηση τετραμηνιαίας Ερευνητικής Εργασίας (project) στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Λυκείου.

4.4. Δομή

Η λογική της διάρθρωσης του εργαστηρίου *Λέξεις που πληγώνουν*, *λέξεις που χαμογελούν* είναι αυτή της σταδιακής, κατευθυνόμενης ανακάλυψης της γνώσης και οικοδόμησης της μεταγλωσσικής επίγνωσης των μαθητών/μαθητριών. Κάθε δραστηριότητα προσθέτει κι ένα επιχείρημα στη συζήτηση και είναι άμεση απόρροια της προηγούμενης. Υπό αυτή την έννοια, είναι προτιμότερο να μην αλλαχθεί η σειρά των βασικών δραστηριοτήτων (4.4.1. - 4.4.5.) και οι όποιες προσθαφαιρέσεις να γίνουν στις προαιρετικές (4.4.6. - 4.4.7.).

33

4.4.1. Αφόρμηση: οπτικός γραμματισμός

Πολλοί από τους όρους που θα συζητηθούν στο πλαίσιο του εργαστηρίου *Λέξεις που πληγώνουν*, *λέξεις που χαμογελούν* συνιστούν λέξεις-ταμπού, που, όπως ήδη σχολιάστηκε, θεωρούνται άσεμνες και ακατάλληλες για τη δημόσια σφαίρα και ενδέχεται, ως εκ τούτου, να προκαλέσουν γέλια ή και αναστάτωση μεταξύ των παιδιών. Είναι, επομένως, σημαντικό εξαρχής να τεθεί ο σοβαρός τόνος της συζήτησης και να πεισθούν οι μαθητές/-τριες για τη βαρύτητα του θέματος της λεκτικής βίας, που δεν αφήνει περιθώρια για διακωμώδηση ή «χαβαλέ».



Επιλογή φωτογραφιών από το φωτογραφικό project *The weapon of choice* του R. Johnson

Ως αφόρμηση προτείνουμε, ενδεικτικά, την επιλογή και παρουσίαση φωτογραφιών από το project *The weapon of choice*,²⁵ του Richard Johnson, το οποίο επιχειρεί να καταστήσει ορατές τις συνέπειες της λεκτικής βίας. Με αφετηρία τον οπτικό γραμματισμό, γίνεται ερμηνευτική «ανάγνωση» και πρόσληψη των φωτογραφιών.

Ενδεικτικά ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι τα εξής:

- Τι εντύπωση σας προκαλούν οι φωτογραφίες;
- Γιατί ο φωτογράφος επέλεξε αυτόν τον τρόπο αναπαράστασης του λεκτικού εκφοβισμού;
- Μπορεί η λεκτική βία να σωματοποιηθεί; Αν ναι, πώς;

Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει αναφορά στα ψυχοσωματικά συμπτώματα της λεκτικής βίας, όπως οι κρίσεις άγχους, οι ταχυκαρδίες, η εφίδρωση, ο πονοκέφαλος, το άλγος στο στομάχι, η ενούρηση, οι διαταραχές ύπνου, η ονχοφαγία, η απώλεια όρεξης κ.ά., που μπορεί να φτάσουν μέχρι τον αυτοτραυματισμό ή και σε ακραίες περιπτώσεις την αυτοκτονία.

²⁵ Βλ. σχετικά <https://www.facebook.com/weaponofchoiceproject/>.

- Λέμε συχνά ότι ο προφορικός λόγος είναι εφήμερος, «έπεα πτερόεντα» κατά τον Όμηρο, εκφωνείται και μετά χάνεται. Ισχύει αυτό για τις λέξεις που πληγώνουν; Υπάρχει περίπτωση τα προσβλητικά λόγια να στιγματίσουν το άτομο και να του επιφέρουν πιο μόνιμες ζημιές;

Εδώ σχολιάζονται οι μακροπρόθεσμες ψυχο-συναισθηματικές και κοινωνικές συνέπειες του λεκτικού bullying για το άτομο, όπως είναι η απόσυρση, η μελαγχολία, η κατάθλιψη, η απομόνωση από τον φιλικό και τον κοινωνικό κύκλο, η άρνηση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες, η δυσκολία να ξυπνήσει το πρωί, η «κοπάνα» από το σχολείο, προφασιζόμενο ασθένεια ή αδιαθεσία, η σχολική αποτυχία κ.ά.

Εναλλακτικά, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την εξής βιωματική δραστηριότητα: μοιράζει σε κάθε παιδί μια λευκή κόλλα χαρτιού και τους ζητάει να την τσαλακώσουν, να την ποδοπατήσουν, γενικώς να την κακομεταχειριστούν, χωρίς όμως να επιτρέπεται να τη σκίσουν ή να την κόψουν σε κομμάτια. Στη συνέχεια, πρέπει να ξεδιπλώσουν το χαρτί, να το ισιώσουν και να προσπαθήσουν να το επαναφέρουν στην αρχική του κατάσταση, πράγμα που είναι αδύνατο, όσο κι αν προσπαθούν τα παιδιά. Αυτό συμβαίνει και με τον λεκτικό εκφοβισμό: οι πληγές που προκαλούνται είναι μόνιμες· κάθε απόπειρα ίσής τους αποβαίνει άκαρπη.

Επίσης, υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα βίντεο ανοικτής πρόσβασης, που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό ως αφόρμηση, π.χ. το βίντεο με τίτλο *Ναι στην επικοινωνία, Όχι στη λεκτική βία* της Συμβουλευτικής Επιτροπής για την Πρόληψη και Καταπολέμηση της Βίας στην Οικογένεια (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Εθνικό Παρατηρητήριο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού),²⁶ καθώς και βίντεο που έχουν παραχθεί από την ίδια τη σχολική κοινότητα, τα οποία οπτικοποιούν το φαινόμενο του λεκτικού εκφοβισμού.

²⁶ Βλ. σχετικά <http://www.familyviolence.gov.cy>.

4.4.2. Τι είναι ο λεκτικός εκφοβισμός:: ορίζοντας το πεδίο

Προτού ξεκινήσει οποιαδήποτε απόπειρα διερεύνησης του λεκτικού εκφοβισμού, απαραίτητη είναι η εννοιολογική διασάφηση του όρου, ο οποίος ενίοτε στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιείται καταχρηστικά ή συγκεκριμένα. Εξάλλου, όλες οι μορφές μαθητικής επιθετικότητας δεν αποτελούν αναγκαστικά εκφάνσεις βίας ή εκφοβισμού – λ.χ. στο προαύλιο ή σε άλλους σχολικούς χώρους προκύπτουν καθημερινά πειράγματα και συγκρούσεις στο πλαίσιο του παιχνιδιού, καθώς και διαφωνίες ή διενέξεις που οδηγούν σε έκφραση επιθετικότητας η οποία κινείται όμως εντός κοινωνικά αποδεκτών ορίων και μπορεί μάλιστα να αναδεικνύει τη διεκδικητικότητα, το θάρρος της γνώμης των παιδιών κ.ο.κ. Είναι λοιπόν σημαντικό να οριοθετηθεί το φαινόμενο του λεκτικού εκφοβισμού και να αποσαφηνιστεί η ειδοποιός διαφορά του από άλλες εκδηλώσεις διαπροσωπικής έντασης.

Με αυτό το σκεπτικό, ο/η εκπαιδευτικός θέτει το ερώτημα:

36

Ποια χαρακτηριστικά θεωρείτε ότι πρέπει να έχει η λεκτική μου συμπεριφορά προς τον άλλο, για να θεωρηθεί εκφοβιστική/απειλητική;

Και για να βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν στον ορισμό του υπό εξέταση φαινομένου, μπορεί να τα καθοδηγήσει με έναν εκ του αντιθέτου συλλογισμό, δηλαδή τι ΔΕΝ είναι λεκτικός εκφοβισμός:

Π.χ., αν εκεί που κάθομαι στο σαλόνι με τον αδελφό μου, του πω Άντε, ρε βλάκα, έλα εδώ να σου δείξω κάτι!, αυτό συνιστά λεκτικό εκφοβισμό; Τι λέτε;

Από την πληθώρα των ορισμών που υπάρχουν στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για το γενικότερο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού,²⁷ μπορούμε να συναγάγουμε και να προσδιορίσουμε ορισμένα ευρέως αποδεκτά κριτήρια που οριοθετούν το φαινόμενο του λεκτικού εκφοβισμού, ειδικότερα. Τα κριτήρια αυτά, στα οποία επιχειρούμε να οδηγήσουμε διαλογικά και μαι-

²⁷ Για μια συστηματική εννοιολογική και βιβλιογραφική τεκμηρίωση βλ., μεταξύ άλλων, Ρασιδάκη 2015: 43-49.

ευτικά τα παιδιά, είναι τα εξής:

- απρόκλητη και εσκεμμένη επιθετική λεκτική ενέργεια, με στόχο την πρόκληση ψυχосυναισθηματικής βλάβης,
- συστηματική και επαναλαμβανόμενη εκδήλωση των εκφοβιστικών ενεργειών,
- άνιση κατανομή ισχύος ανάμεσα στον «θύτη» (ή στους «θύτες») και το «θύμα» (ή τα «θύματα»), είτε πρόκειται για αντικειμενική ανισορροπία δυνάμεων (π.χ. σωματικών) είτε για αντιλαμβανόμενη (perceived), καθώς συχνά το παιδί που εκφοβίζει λεκτικά δίνει την εντύπωση του αγέρωχου και παρρησιαστικού, ενώ το παιδί που εκφοβίζεται εκλαμβάνεται σαν εύθραυστο και αδύναμο να υπερασπιστεί τον εαυτό του.²⁸ Φυσικά, πρέπει πάντοτε να έχουμε κατά νου ότι τα φαινόμενα μπορεί να απατούν: ο «άνετος θύτης» μπορεί να υπεραναπληρώνει την ανασφάλεια που κατά βάθος βιώνει, ενώ δεν αποκλείεται να αναπαράγει τη βία που έχει και ο ίδιος υποστεί.
- αρνητικές και δυνητικά τραυματικές επιπτώσεις στον αποδέκτη/στην αποδέκτρια της συμπεριφοράς, όπως αυτές που επισημάνθηκαν νωρίτερα: αίσθημα δυσφορίας, που μπορεί να φτάσει μέχρι την απελπισία, ανασφάλεια, φοβίες, άγχος, διαταραχές της συμπεριφοράς κ.ά.²⁹

Αντίθετα, το καλοπροαίρετο «πείραγμα», που εκδηλώνεται μεταξύ φίλων ή οικείων με δεδομένη την οικειότητα και τη φιλική διάθεση, αφοπλίζει και την πιο άσεμνη λέξη. Προκειμένου, όμως, το χιούμορ ή ο αστεϊσμός να λειτουργήσουν προϋποθέτουν κοινή αναγνώριση και αποδοχή από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Δεν υπάρχει μονοκατευθυντικό χιούμορ, καθώς πρόκειται για κατεξοχήν συνομιλιακά οικοδομούμενη πρακτική. Αν κάποιος εκστομίζει έναν χαρακτηρισμό, όπως *τούβλο* ή *βόδι* με αστεϊζουσα διάθεση, αλλά ο αποδέκτης/η αποδέκτρια πληγώνεται, τότε η προθετικότητα του αστείου αποτυγχάνει.

²⁸ Βλ. Smith & Brain 2000.

²⁹ Βλ. Hawker & Boulton 2000· Boulton et al. 2001.

Ασφαλώς, τα όρια ανάμεσα στις παραπάνω επικοινωνιακές καταστάσεις δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να γίνει συζήτηση για τον ρόλο που παίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο, η προθετικότητα και οι σχέσεις οικειότητας των συνομιλητών, που τελικά συνδιαμορφώνουν τον συναισθηματικό τόνο της επικοινωνίας: όταν η πρόθεση του πομπού είναι αρνητική, και μάλιστα όταν αυτή η λεκτική συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, προκειμένου να ασκηθεί συστηματική πίεση στο «θύμα», τότε οι ενδείξεις συνηγορούν προς την αναγνώριση κρούσματος λεκτικού εκφοβισμού.

Άλλωστε, πέρα από τη χρήση του γλωσσικού κώδικα, κατά τη λεκτική επίθεση «ενορχηστρώνονται» και μια σειρά από άλλα σημειωτικά συστήματα, μεταδίδοντας το απειλητικό μήνυμα: το βλέμμα αγριεύει, ο επιτονισμός και η χροιά της φωνής γίνονται επιτακτικά, το σώμα κινείται προς το υποψήφιο «θύμα». Από την κοινωνική μας μάθηση και εμπειρία είμαστε εκπαιδευμένοι να ερμηνεύουμε σωστά αυτές τις μη λεκτικές/παραγλωσσικές νύξεις (ενίοτε και πιο εύκολα από τις αμιγώς λεκτικές, που μπορεί να εμπεριέχουν αμφισημίες και υπονοήματα).

Τέλος, πρέπει να τονιστεί emphaticά ότι ο λεκτικός εκφοβισμός αποτελεί ομαδικό φαινόμενο, εφόσον δεν αφορά μόνο τους άμεσα εμπλεκόμενους, δηλαδή τον/τους μαθητή/-ές που εκφοβίζουν και εκείνον/-ους που εκφοβίζονται, αλλά και όσες και όσους τυγχάνει να είναι αυτόπτες μάρτυρες των περιστατικών λεκτικών επιθέσεων, δηλαδή τους παρατηρητές (bystanders), ή ακόμα και αυτούς που δεν είναι παρόντες αλλά γνωρίζουν ότι συμβαίνουν επαναλαμβανόμενα περιστατικά απειλητικών πράξεων, οι οποίοι μπορεί να είναι παιδιά, αλλά και ενήλικοι, όπως εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι της σχολικής μονάδας (π.χ. διοικητικό προσωπικό, υπάλληλοι καθαριότητας) ή γονείς. Η συλλογική ευθύνη και η ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας για τον λεκτικό εκφοβισμό είναι μια κρίσιμη για τη διαχείρισή του παράμετρος, η οποία θα επισημαίνεται διαρκώς και στις επόμενες δραστηριότητες.

4.4.3. Λέξεις που πληγώνουν: ιδεοθύελλα

Μετά τον αρχικό προβληματισμό για τον ορισμό και τις μορφές της λεκτικής βίας, ακολουθεί η έκθεση στα ίδια τα γλωσσικά δεδομένα: τα παιδιά καλούνται να καταγράψουν σε πρώτη φάση εν είδει ιδεοθύελλας (brainstorming) λέξεις που τα ίδια θεωρούν ως εκφοβιστικές / απειλητικές.

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά χαρτάκια ίδιου μεγέθους, σχήματος και χρώματος και τους ζητά να γράψουν μία λέξη που θεωρούν προσβλητική/πληγωτική/μειωτική, όχι αναγκαστικά για τους ίδιους, αλλά για οποιονδήποτε άνθρωπο, καθώς και το συνοδευτικό συναίσθημα που βιώνουν στο άκουσμά της. Γίνεται



εξαρχής η διευκρίνιση ότι, αν επιλέξουν χαρακτηρισμούς έντονα υβριστικούς ή ακατάλληλους, που για λόγους ευπρέπειας δεν μπορούν να εκφωνηθούν στον δημόσιο χώρο, οι απαντήσεις τους θα καταγραφούν στο σώμα δεδομένων για στατιστική επεξεργασία, αλλά δεν θα διαβαστούν ενώπιον της ομάδας. Μάλιστα, προς διευκόλυνση των παιδιών δίνεται η εξής οδηγία:

Υπάρχουν πάρα πολλές λέξεις που δεν είναι «βρισιές» με την τυπική του όρου έννοια, μπορούν όμως να τραυματίσουν ανεπανόρθωτα τον αποδέκτη τους. Σκεφθείτε κάποιες από αυτές.

Οι απαντήσεις των παιδιών είναι ανώνυμες· όταν καταγράψουν τη λέξη που πληγώνει, επιστρέφουν το χαρτάκι στον/στην εκπαιδευτικό με την όψη γυρισμένη προς τα κάτω, ώστε να μην υπάρχει σύνδεση προσώπου και χαρακτηρισμού, καθώς ενδέχεται να μην αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τις σκέψεις, τους φόβους και τις ανασφάλειές τους με τους άλλους. Ο/η εκπαιδευτικός ανακατεύει τα χαρτάκια και ακολουθεί η «ανακοίνωση των αποτελεσμάτων», δηλαδή η διαδοχική ανάγνωση όλων των καρτελών.

- 1) Υπάρχει μεγάλη επαναληψιμότητα στις απαντήσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι λέξεις που «απειλούν» τα παιδιά είναι λίγο πολύ παρόμοιες – διαπίστωση που αυξάνει την αλληλεγγύη της ομάδας και βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνοι/-ες τους στην υπόθεση του λεκτικού εκφοβισμού, που αποτελεί κοινό πρόβλημα της σχολικής ηλικίας.
- 2) Οι συχνότερες λέξεις που εμφανίζονται στο υλικό που έχει συγκεντρωθεί μέχρι στιγμής οπτικοποιούνται στο σύννεφο λέξεων που ακολουθεί (με μεγαλύτερου μεγέθους γράμματα αναπαρίστανται οι συχνότερες λέξεις, ενώ όσο η γραμματοσειρά μειώνεται, τόσο φθίνει η συχνότητα ενός λεξιήματος):



Σύννεφο λέξεων (wordcloud): Οι συχνότερες λέξεις που πληγώνουν

Οι δύο πιο συχνά αναφερόμενες λέξεις (με διαφορά) είναι οι *άχρηστος/-η* και *χοντρός/-ή*. Και για τα δύο ευρήματα μπορούμε να ζητήσουμε το σχόλιο των παιδιών. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, αν και δεν πρόκειται για βρισιά, απο-

τελεί εξαιρετικά μатаιωτικό χαρακτηρισμό που καταδικάζει συλλήβδην το άτομο ως μη λειτουργικό (κάτι περίπου σαν σκουπίδι). Μάλιστα, το συγκεκριμένο λέξημα δεν εμπίπτει στενά σε καμία από τις έξι (6) υπό συζήτηση θεματικές κατηγορίες του Εργαστηρίου (όπως και ορισμένα άλλα, π.χ. *ανίκανος, αδύναμος, παράξενος, απροσάρμοστος*), γεγονός που μας δίνει το έναυσμα σε μελλοντική αναθεώρησή του να εμπλουτίσουμε το εκπαιδευτικό υλικό και με γενικούς χαρακτηρισμούς που αφορούν τον χαρακτήρα/την ιδιοσυγκρασία του ατόμου. Το δεύτερο εύρημα σχετίζεται με την έμφαση που αποδίδουν οι νέοι στην εξωτερική τους εμφάνιση, ιδιαίτερα σε μια ηλικία που ο σωματότυπός τους αλλάζει και καλούνται να διαχειριστούν ψυχοσυναισθηματικά τη συγκεκριμένη αλλαγή.

Μέσα από την ανάγνωση των καρτελών με τις δικές τους *λέξεις που πληγώνουν* και τα συναισθήματα που αυτές προκαλούν (π.χ. αγανάκτηση, θυμός, φόβος, ντροπή, αηδία είναι τα πέντε πρώτα σε συχνότητα συναισθήματα που αναφέρθηκαν) προκύπτει ανάγλυφα η ζοφερή ατμόσφαιρα που περιβάλλει τον λεκτικό εκφοβισμό. Είναι σημαντικό τα παιδιά να καταλάβουν ότι τα συναισθήματα που βιώνουν είναι απολύτως φυσιολογικά και δεν θα πρέπει να τους προκαλούν ντροπή ή ενοχή. Εξάλλου, η αναγνώριση του συναισθήματος είναι το πρώτο βήμα για την επεξεργασία και την αποδοχή του.

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα γίνεται, επίσης, μια πρώτη, διαισθητική κατηγοριοποίηση των *λέξεων που πληγώνουν* σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά, εφόσον στοχοποιούν κάθε φορά συγκεκριμένες όψεις της ταυτότητάς μας (π.χ. εξωτερική εμφάνιση, καταγωγή, σεξουαλικός προσανατολισμός κ.ά.).

Ολοκληρώνοντας το συγκεκριμένο «βήμα» και προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση στο επόμενο, ο/η εκπαιδευτικός συνοψίζει:

Ήδη μέσα από το άκουσμα των λέξεων που εσείς αναφέρατε ως πληγωτικές κατανοούμε όλοι ότι ο λεκτικός εκφοβισμός δεν δρα τυχαία. Αντίθετα, πλήττει πλευρές της προσωπικότητάς μας που τις θεωρούμε σημαντικές για την αυτοπεποίθησή μας, είτε πρόκειται για το σώμα, είτε για το μυαλό μας, είτε για την καταγωγή μας, τη σεξουαλικότητά μας κ.ο.κ. Ας διερευνήσουμε, λοιπόν, πιο συστηματικά τη λειτουργία του στην επόμενη δραστηριότητα.

4.4.4. *Think outside the box/Σκέψου εκτός πλαισίου*

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι να αναδειχθεί ο συστηματικός χαρακτήρας του λεκτικού εκφοβισμού και η σύνδεση των *λέξεων που πληγώνουν* με την ταυτότητα του «θύματος», έννοια κεντρική στη συζήτηση περί λεκτικής βίας.

Οι κοινωνικές ταυτότητες θεωρούνται όχι ουσιοκρατικά, ως κάτι με το οποίο οι άνθρωποι γεννιούνται, αλλά ως κάτι το οποίο κατασκευάζουν με βάση τους λόγους (discourses) που βρίσκονται κάθε φορά σε κοινωνική κυκλοφορία, οι οποίοι διαμορφώνονται τόσο από την κυρίαρχη ιδεολογία και την κοινωνική πραγματικότητα, όσο και από την εικόνα την οποία θέλει να προβάλλει το άτομο στο μικροσύστημα στο οποίο ζει. Όπως επισημαίνει ο Castells (2010: 7), «όλες οι ταυτότητες κατασκευάζονται. Το θέμα είναι πώς, από τι υλικά, από ποιον/-α και για ποιον σκοπό. Η κατασκευή των ταυτοτήτων αξιοποιεί δομικά υλικά από την ιστορία, τη γεωγραφία, τη βιολογία, από παραγωγικούς και αναπαραγωγικούς θεσμούς, από τη συλλογική μνήμη και από προσωπικές φαντασιακές αναζητήσεις (fantasies), από μηχανισμούς εξουσίας και θρησκευτικές αποκαλύψεις. Αλλά τα άτομα, οι κοινωνικές ομάδες και οι κοινωνίες επεξεργάζονται όλα αυτά τα υλικά και τα ανασημαιοδοτούν, σύμφωνα με κοινωνικές αποφάσεις και πολιτισμικές στοχεύσεις, που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική τους δομή και στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο».

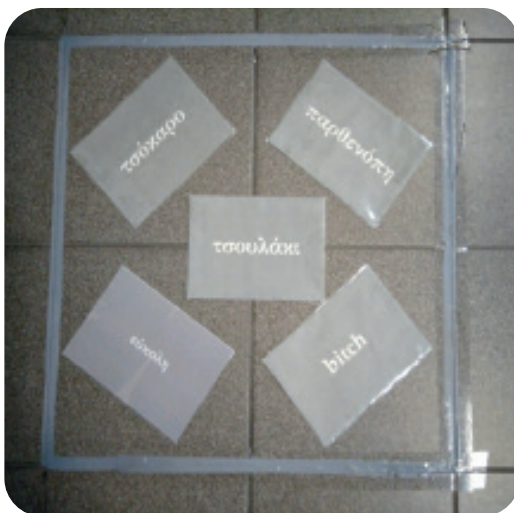
Μέσα από τις κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ιδεολογικές ταυτότητες στις οποίες μετέχουμε, εντασσόμαστε σε συγκεκριμένες κοινωνιοπολιτισμικές ομάδες ή αποκλειόμαστε από άλλες.³⁰ Και οι γλωσσικές μας πράξεις, συνιστούν πράξεις ταυτότητας, καθώς «η γλωσσική χρήση αντιπροσωπεύει μια προβολή ταυτότητας, αφού αποκαλύπτει στοιχεία για τους/τις ομιλητές/τριες και τις στάσεις τους απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους. Το άτομο υιοθετεί πρότυπα γλωσσικής συμπεριφοράς που μοιάζουν με αυτά της ομάδας ή των ομάδων με τις οποίες ταυτίζεται, ενώ παράλληλα διαφοροποιούνται από αυτά των ομάδων με τις οποίες θέλει να διαφοροποιηθεί».³¹ Με απλά λόγια, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε ταυτότητα που υιοθετούμε είναι μια διά του λόγου χάραξη συνόρων μεταξύ όμοιου και διαφορετικού, εσωτερικού και εξωτερικού.

³⁰ Βλ. μεταξύ άλλων Αρχάκης & Τσάκωνα 2011.

³¹ Βλ. Κωστούλα-Μακράκη 2001: 101.

Οι *λέξεις που πληγώνουν* τοποθετούν τον αποδέκτη τους απέναντί μας, τον μετατρέπουν σε συμβολικό εχθρό και του προσάπτουν αυτό που στο πλαίσιο της θεωρίας της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προσδιορίζεται ως *στίγμα*, δηλαδή μια κοινωνικά κατασκευασμένη εικόνα του ατόμου, που λειτουργεί σαν αρνητικό φίλτρο και επηρεάζει τόσο την αυτοεικόνα, όσο και την κοινωνική αξιολόγησή του. Ο Goffman χρησιμοποιεί τον όρο για να αναφερθεί σε κάθε είδους ανεπιθύμητες μορφές διαφορετικότητας σύμφωνα με τα ισχύοντα κοινωνικά κριτήρια, οι οποίες καταλήγουν στο να χρωματίζουν αρνητικά την κοινωνική ταυτότητα που αποδίδεται στο άτομο. Η εκάστοτε κοινωνία «επινοεί κατηγορίες, καθιερώνει τα μέσα κατάταξης των ατόμων σε αυτές και αποδίδει συγκεκριμένες σημασίες σε ένα συγκεκριμένο φάσμα γνωρισμάτων, καθορίζοντας κάποια ως φυσιολογικά και συνηθισμένα και κάποια άλλα ως αφύσικα και απαξιωτικά» (Goffman 2001: 15-16). Αυτή η διαφορετικότητα στη συνέχεια συνιστά τη βασική αιτιολογία για την κοινωνική περιθωριοποίηση του ατόμου, τη συρρίκνωση της ανθρώπινης ιδιότητάς του και τον περιορισμό των ευκαιριών της ζωής του.

Με οδηγό την κατασκευαστική αυτή θεώρηση της ταυτότητας και την έννοια του στίγματος (που θυμίζει και την οπτικοποίηση του λεκτικού εκφοβισμού με χαραγματιές-στίγματα από τον R. Johnson στην ενότητα 4.4.1), για την προετοιμασία της δραστηριότητας *Think outside the box/ Σκέψου εκτός πλαισίου* σχεδιάζονται στο πάτωμα έξι (6) τετράγωνα διαφορετικού χρώματος (προτείνεται η χρήση κολλητικής ταινίας 6 χρωμάτων, προκειμένου να μην ξεθωριάζουν τα τετράγωνα). Κάθε τετράγωνο αντιστοιχεί σε μια όψη της ταυτότητάς μας: εξωτερική εμφάνιση (μπλε τετράγωνο), νοημοσύνη και σχολική επίδοση (κόκκινο τετράγωνο), κοινωνικό φύλο (γκρι τετράγωνο), κοινωνικο-οικονομική κατάσταση (πράσινο τετράγωνο), εθνική/εθνοτική προέλευση (μαύρο τετράγωνο), ασθένεια και αναπηρία (άσπρο τετράγωνο).



Στα παιδιά δίνονται οι εξής οδηγίες:

Στην προηγούμενη δραστηριότητα είδαμε ότι πολλοί αρνητικοί χαρακτηρισμοί προσβάλλουν πλευρές της προσωπικότητάς μας που είναι σημαντικές για εμάς. Έχετε σκεφτεί πώς λειτουργεί ο λεκτικός εκφοβισμός; Όταν κανείς μάς απευθύνει έναν μειωτικό όρο όπως *ο χοντρός, ο άχρηστος, το μπάζο, το φυτό*, στην ουσία απομονώνει συνειδητά, σχεδόν χειρουργικά, ένα κατά την άποψή του αρνητικό χαρακτηριστικό, ξεχνάει όλα τα υπόλοιπα (π.χ. ότι ένα ευτραφές παιδί μπορεί ταυτόχρονα να είναι και έξυπνο, κοινωνικό κ.ο.κ.) και μετατρέπει αυτό το χαρακτηριστικό σε μια τεράστια ταμπέλα, που μας την κολλάει. Πρόκειται για ταμπέλες γεμάτες αρνητισμό και στερεότυπα, τις οποίες όλοι μας, περισσότερο ή λιγότερο, ταξινομούμε στο μυαλό μας σε «κουτάκια», στα οποία στριμώχνουμε ανθρώπους που μας φαίνονται διαφορετικοί από εμάς. Τα τετράγωνα, λοιπόν, που βλέπετε στο πάτωμα αντιστοιχούν σε αυτά τα κουτάκια.

Ο/η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά τις χρωματιστές καρτέλες με αναγεγραμμένες τις λέξεις που παρουσιάζονται στις σελίδες 47-72.

44

Θα σας μοιράσω καρτέλες οι οποίες έχουν επάνω μια λέξη που πληγώνει – σας προειδοποιώ ότι οι λέξεις που θα δείτε δεν είναι ευχάριστες! Πρέπει να μετακινηθείτε στο κουτί που αντιστοιχεί στο χρώμα της καρτέλας σας. Εκεί θα βρεθείτε να συγκατοικείτε με άλλους συμμαθητές και συμμαθήτριές σας. Αφού δείτε ο ένας την καρτέλα του άλλου, πρέπει να εντοπίσετε τι κοινό έχουν οι λέξεις σας. Με άλλα λόγια, αν ήσασταν «θύματα» bullying που σας είχαν στριμώξει στο κουτάκι, γιατί θα σας κορόιδευαν; Ποια όψη της ταυτότητάς σας θα ήταν αντικείμενο χλευασμού;

Ο κάθε μαθητής/η κάθε μαθήτρια με την ταμπέλα του ανά χείρας θα πρέπει να μπει στο αντίστοιχο τετράγωνο όμοιου χρώματος: π.χ. ο χαρακτηρισμός *bitch* (γραμμένος σε γκρι καρτέλα) τοποθετείται στο γκρι τετράγωνο, ο μειωτικός όρος *σπιριάρης* (γραμμένος σε μπλε καρτέλα) στο μπλε τετράγωνο κ.ο.κ.

Όταν τα παιδιά συζητήσουν με τους «συγκατοίκους» τους εντός του ίδιου τετραγώνου και εντοπίσουν την κοινή κατηγορία ταυτότητας πίσω από τις ομοίochρωμες λέξεις, κάθονται αυτή τη φορά ανά ομάδες και ακολουθεί σε ολομέλεια η λεπτομερής επεξεργασία των λέξεων κάθε κατηγορίας, προκειμένου να αποδομηθούν μέσα από την αποκάλυψη ότι πρόκειται για κοινωνικά κατασκευασμένες και διαχρονικά μεταβλητές κατηγορίες, που συχνά ενσωματώνουν στερεοτυπικές απόψεις και συνδέονται με την άγνοια και τον

φόβο για το διαφορετικό. Ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει και κατευθύνει τη συζήτηση, υποβάλλοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις. Σε κάθε ομάδα λέξεων που τίθεται στο «μικροσκόπιο», στόχος είναι να τονιστεί η νομιμοποίησή τους μέσα από συγκεκριμένους ιδεολογικούς λόγους (discourses),³² που διαδίδονται και αναπαράγονται από τα Μ.Μ.Ε., τους θεσμούς, τις καθημερινές περυστάσεις κ.ά.³³, και να επιτευχθεί η κριτική αμφισβήτησή τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι οι λέξεις που αναγράφονται πάνω στις καρτέλες που θα δείτε στις επόμενες σελίδες έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση αυτές που είχαν αρχικά επιλεγεί την περίοδο που ξεκίνησε το Εργαστήριο (Νοέμβριος 2017), με βάση την ανατροφοδότηση εκ μέρους των παιδιών κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Και ο/η εκπαιδευτικός, με τη σειρά του, μπορεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό υλικό, να κάνει προσθαφαιρέσεις και να επιλέξει λεξήματα που λειτουργούν καλύτερα στο ιδιαίτερο περιβάλλον της κάθε σχολικής μονάδας.

³² Σύμφωνα με τον Van Dijk (2006: 138), οι ιδεολογίες «ελέγχουν τα προκατειλημμένα προσωπικά διανοητικά μοντέλα που λανθάνουν σε κάθε παραγωγή ιδεολογικού λόγου».

³³ Βλ. Lo & Reyes 2004: 118· βλ. επίσης Castells 2010: 11-12, 421-422· Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 37-56.

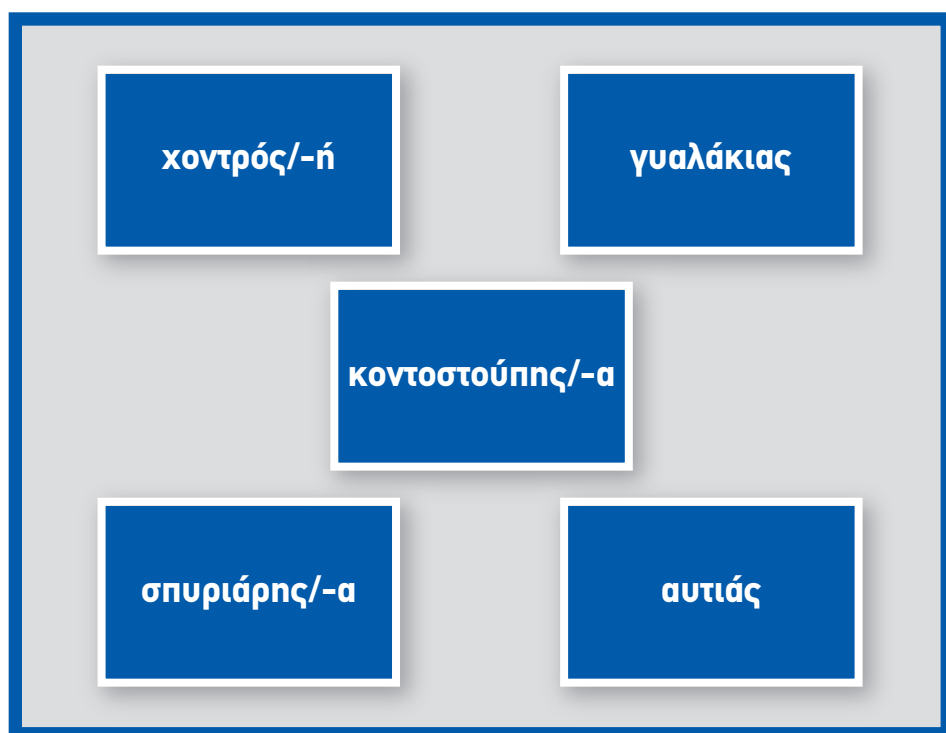


Δημήτρης Αυγουστής, μαθητής της Α' τάξης του 3ου Γ.Ε.Λ. Αιγάλεω

Οι καρτέλες με τις *λέξεις που πληγώνουν*

Ας δούμε αναλυτικότερα τις λέξεις κάθε ομάδας και ενδεικτικά σχόλια με τα οποία μπορούν να πλαισιωθούν.

Μπλε καρτέλες: η εξωτερική εμφάνιση



Η συζήτηση για τις καρτέλες του μπλε τετραγώνου μπορεί να ξεκινήσει από ερωτήματα του τύπου:

Πώς εξηγείται ότι υπάρχουν τόσες προσβλητικές λέξεις για την εξωτερική εμφάνιση κάποιου/κάποιας;

Η εξωτερική εμφάνιση είναι η πρώτη πληροφορία που έχουμε για κάποιον/-α. Είναι, επομένως, πολύ εύκολο να επιλέξουμε ένα χαρακτηριστικό που το θεωρούμε «αδυναμία» του/της και να το μετατρέψουμε σε λεκτικό βέλος εναντίον του/της. Πίσω από αυτή την επιλογή κρύβεται πολλές φορές η αγχωτική επιρροή των προτύπων ομορφιάς και ο αγώνας του κάθε ανθρώπου για τη βελτίωση της αυτοεικόνας του, για την απόκτηση σωματικού κεφαλαίου (Bourdieu 2002). Ακόμη περισσότερο οι έφηβοι, που βρίσκονται στην ηλικία της ερωτικής αφύπνισης, αλλά και της συμφιλίωσης με τις αλλαγές στον σωματότυπό τους λόγω της ήβης, πιέζονται από τα προβαλλόμενα πρότυπα κάλλους· η μη συμμόρφωσή τους με αυτά ενδέχεται να έχει επιβαρυντικές συνέπειες στην ψυχολογική τους κατάσταση ή/και την κοινωνικοποίησή τους.

Όταν κοροϊδεύουμε κάποιον/κάποια ως *χοντρό/-ή, άσχημο/-η, κοντό/-ή κ.ο.κ.*, με τι τον/την συγκρίνουμε; Με άλλα λόγια, χοντρός σε σχέση με τι; Ποιο είναι το μέτρο της σύγκρισης;

Εδώ, αλλά και σε οποιοδήποτε σημείο του γλωσσικού Εργαστηρίου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει το γλωσσικό χιούμορ, όχι μόνο γιατί πρόκειται για μια επικοινωνιακή στρατηγική που είναι δημοφιλής στα παιδιά, αλλά κυρίως ως εργαλείο ανατροπής και απενοχοποίησης. Π.χ.: «Βρε παιδιά, τελικά πόσα κιλά ζυγίζει μια *χοντρέλα*; Πόσους πόντους είναι ένας *κοντοστούπης*;».

Οι απαντήσεις στα εν λόγω ερωτήματα έχουν να κάνουν με τα πρότυπα ομορφιάς της κάθε εποχής και τις πρακτικές που τα περιβάλλουν, στοιχεία πολιτισμικά καθορισμένα, τα οποία διαφοροποιούνται στον χώρο και τον χρόνο.

Όπως διαπιστώνουν πολλές μελέτες,³⁴ ο βαθμός συμμόρφωσης με τα πολιτισμικά ιδανικά της ομορφιάς και της σεξουαλικής ελκυστικότητας παίζει πρωταρχικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου: επιθυμούμε να είμαστε ωραίοι, εμφανίσιμοι, ελκυστικοί. Παλιότερα, σε περιόδους φτώχειας και ένδειας σε καταναλωτικά αγαθά, υπήρχε η παροιμία «τα πάχη μου, τα κάλλη μου»,

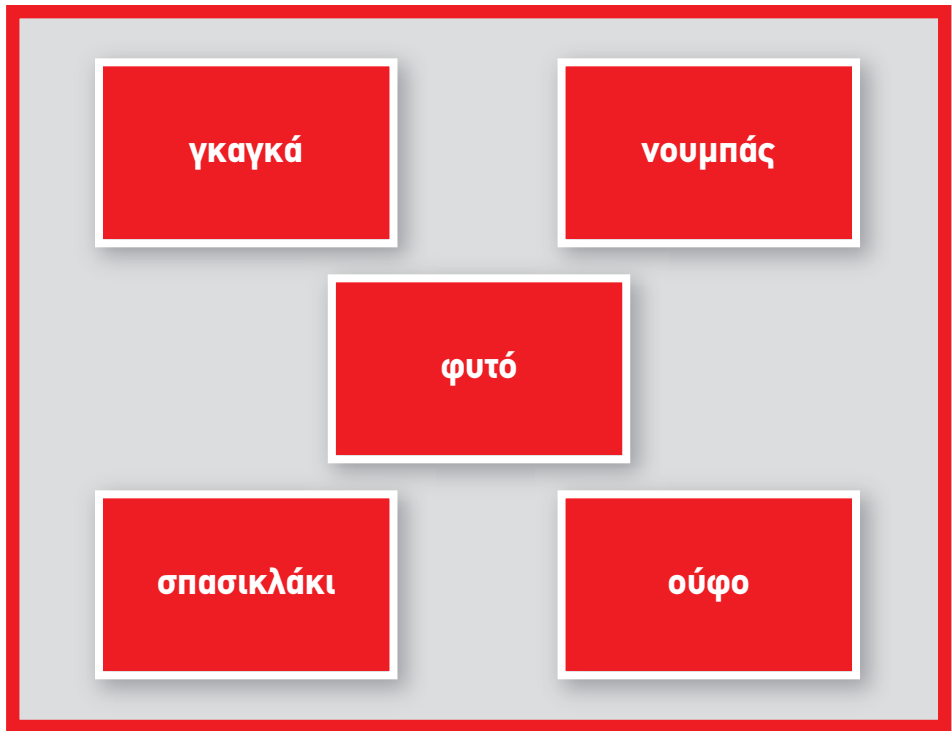
³⁴ Βλ. ενδεικτικά Grogan 1999.

καθώς το πάχος ήταν ένδειξη καλοζωίας και ευμάρειας. Σήμερα, στην εποχή του γυμναστηρίου και του modelling, τα πράγματα έχουν αλλάξει: το πρότυπο είναι το αδύνατο, συχνά σε ακραίες εκδοχές (εξού και τα κρούσματα νευρικής ανορεξίας που πλήττουν συνήθως νεαρά κορίτσια). Παράλληλα, με τις νέες δυνατότητες επέμβασης στο σώμα που προσφέρει η τεχνολογία (π.χ. πλαστική-προσθετική, μετεμφυτεύσεις, μεταμοσχεύσεις κ.ο.κ.) προκύπτουν καινούργιες προσλήψεις ενός μεταμοντέρνου, ιατρικοποιημένου σώματος,³⁵ αμφισβητώντας ριζικά τα μέχρι πρότινος συγκεκριμένα βιολογικά όριά του. Όλα αυτά ασκούν πίεση στους νέους για συμμόρφωση. Κι αν δεν τα καταφέρουν, ο στιγματισμός караδοkeί.

Ακόμη περισσότερο, μέσα από τη συζήτηση πρέπει να αναδειχθεί ότι, όταν προσάπτουμε σε κάποιον/-α έναν προσβλητικό χαρακτηρισμό σαν τους παραπάνω, εκτός από τη σύγκριση με κάποιο πρότυπο, συντελείται υποδόρια και ένας «τεμαχισμός» του άλλου: οι *λέξεις που πληγώνουν* αποσπούν ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου και το διογκώνουν, λησμονώντας όλες τις υπόλοιπες όψεις του: κι αν ένα παιδί με μεγάλα αυτιά έχει άλλες αρετές, είναι π.χ. επικοινωνιακό και καλοσυνάτο; Για τον λεκτικό εκφοβισμό όλα αυτά πάνε στον κάδο των αχρήστων· και μένει η «σκληρή» ταμπέλα *αυτιάς*.

³⁵ Βλ. Αρώνη 2008: 31.

Κόκκινες καρτέλες: Νοημοσύνη/σχολική επίδοση



50

Εκτός από το σώμα και την εξωτερική εμφάνιση, η νοημοσύνη και οι υψηλές επιδόσεις αποτελούν κρίσιμο διακύβευμα στο περιβάλλον του σχολείου, άρα και πεδίο λεκτικής επίθεσης προς όσες και όσους δεν ανταποκρίνονται στα βαθμολογικά/αξιολογικά standards. Αυτό είναι και το θέμα συζήτησης που κρύβεται πίσω από τις καρτέλες του κόκκινου τετραγώνου.

Με τον όρο νοημοσύνη δηλώνεται «μια γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να ενεργεί με βάση τους σκοπούς που θέτει, να σκέπτεται με λογικό τρόπο και να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε απαιτήσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος που το περιστοιχίζει».³⁶ Με άλλα λόγια, νοητικές δεξιότητες, όπως η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή, η φαντασία, η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς ομοιότητες, διαφορές και σχέσεις έχουν ως βασικό

³⁶ Βλ. Wechsler 1944: 3.

στόχο την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στη γύρω πραγματικότητα. Παρά το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της ευφυΐας έχει σημαντικά διευρυνθεί, ώστε να συμπεριλαμβάνει τις συναισθηματικές δεξιότητες³⁷ και τις πολλαπλές νοημοσύνες (γλωσσική, λογικο-μαθηματική, χωροταξική, μουσική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική),³⁸ στο σχολείο τις περισσότερες φορές τα παιδιά κρίνονται μερικώς (κυρίως ως προς τις δύο πρώτες μορφές νοημοσύνης), η δε επίδοσή τους αποτυπώνεται μονοδιάστατα με βάση τη βαθμολογική κλίμακα, η οποία ασφαλώς και αδυνατεί να αποτυπώσει πλήρως όλο το νοητικό τους δυναμικό: αποκλείεται, π.χ., ένας τυπικά «κακός μαθητής» να έχει έφεση στη ζωγραφική ή στη μουσική και το σχολείο να μην έχει ανακαλύψει αυτό του το ταλέντο;

Πάλι όμως η σύγκριση είναι άτεγκτη. Έτσι, ο μαθητής/η μαθήτρια με μέτριες επιδόσεις χαρακτηρίζεται με μια σειρά από μειωτικούς όρους της νεανικής αργκό (και όχι μόνο), όπως *γκαγκά* (ηχομιμητική λέξη ή από την ονοματοποιημένη γαλλ. λέξη *gaga* 'πνευματικά ανάκανος'), *νουμπάς* (< αγγλ. *numb*, αρχικά 'αρχάριος στα video games' και κατ' επέκταση 'στραβάδι, χαζός, αμαθής'), *ούφο* (από το αγγλ. ακρωνύμιο UFO (Unidentified Flying Object 'αγνώστου προέλευσης ιπτάμενο αντικείμενο'), *βλάκας/βλαμμένη, ηλίθιος/-α, χαζός/-ή κ.ά.*

«Θύματα» λεκτικού εκφοβισμού δεν πέφτουν μόνο οι κακοί μαθητές, αλλά και οι πολύ καλοί/άριστοι: είναι τα λεγόμενα *φυτά, φύτουκλες, σπασικλάκια* κ.ο.κ., των οποίων οι υψηλές επιδόσεις επισύρουν τα σχόλια των συμμαθητών/συμμαθητριών τους.

Τελικά, μόνο ο μέσος όρος αποτελεί ασφαλές πεδίο;

³⁷ Βλ. Goleman 1995.

³⁸ Βλ. Gardner 2006.

Γκρι καρτέλες: ο γλωσσικός σεξισμός³⁹

Το φύλο αποτελεί αναμφίβολα βασική κατηγορία ταυτότητας που γεννά συγκεκριμένες έμφυλες αναπαραστάσεις και προσδοκίες, οι οποίες συνδέονται με τον κυρίαρχο λόγο περί θηλυκότητας και αρρενωπότητας.⁴⁰ Ως απόρροια αυτών προκύπτουν συχνά στο σχολικό περιβάλλον περιστατικά γλωσσικού σεξισμού, δηλαδή αντανakλάσεων στη γλωσσική χρήση και συμπεριφορά της άνισης μεταχείρισης των δύο φύλων. Ασφαλώς, ο γλωσσικός σεξισμός αφορά τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια. Ας δούμε με ποιον τρόπο, συζητώντας για τις λέξεις που κατατάσσονται στο γκρι τετράγωνο.

Γλωσσικός σεξισμός σε βάρος των κοριτσιών

«[...] γυναίκα δεν γεννιέσαι, αλλά γίνεσαι»

(Simon de Beauvoir 2009)

52



³⁹ Η συγκεκριμένη ενότητα, κατάλληλα εμπλουτισμένη, μπορεί να λειτουργήσει και αυτόνομα ως ερευνητική εργασία με θέμα τον γλωσσικό σεξισμό (βλ. Τσοκαλίδου 2001· Παυλίδου 2006· Μακρή-Τσιλιπάκου 2010).

⁴⁰ Με τον όρο νοούνται τα κυρίαρχα πρότυπα και οι κοινωνικοί ρόλοι με τους οποίους καλούνται να συγκλίνουν γυναίκες και άνδρες, αντιστοίχως. Βλ. και Αθανασίου 2006· Γιαννακόπουλος 2006.

Ξεκινάμε από τις καρτέλες με προσβλητικούς χαρακτηρισμούς γυναικών, όπως οι παραπάνω. Για να προκαλέσουμε τα παιδιά να αναστοχαστούν πάνω στο σύνθετο φαινόμενο του γλωσσικού σεξισμού, μπορούμε να διατυπώσουμε το εξής ερώτημα:

Αν ήσασταν γλωσσολόγος και γράφατε ένα λεξικό, πώς θα περιγράφατε τη σημασία της λέξης *τσουλάκι*; Υπάρχει αντίστοιχος όρος για τον άνδρα; Σημείωση: η ανάθεση του ρόλου του γλωσσολόγου διευκολύνει τα παιδιά να αποστασιοποιηθούν από τη δική τους εμπειρία και να αντιμετωπίσουν με τη δέουσα σοβαρότητα το ερώτημα.

Από τη μέχρι τώρα εμπειρία μας από την υλοποίηση του Εργαστηρίου, συνήθως οι απαντήσεις που δίνουν οι έφηβοι στο παραπάνω ερώτημα είναι οι εξής: *τσουλάκι* αποκαλείται 1) η κοπέλα που ντύνεται προκλητικά,⁴¹ 2) η κοπέλα που αλλάζει συχνά ερωτικούς συντρόφους.

Με το δεύτερο ερμηνευμα συνάδει και η καρτέλα *εύκολη*, που αναδεικνύει πόσο ενοχοποιημένη είναι η σεξουαλικότητα για τη γυναίκα: *εύκολη* είναι εκείνη που ενδίδει στις επιθέσεις των ανδρών χωρίς να προβάλλει αντίσταση, που δεν είναι «σοβαρή» και «μετρημένη». Με άλλα λόγια, ο ρόλος της γυναίκας στην έμφυλη επικοινωνία προσλαμβάνεται ως κατεξοχήν παθητικός, ενώ του άνδρα ως ενεργητικός, όπως προκύπτει τόσο από τη λεξιλογική ασυμμετρία (δεν υπάρχει αντίστοιχος όρος για τον άνδρα «εύκολος») όσο και από τη θετική συνυποδήλωση όρων όπως *γυναικοκατακτητής*, *γυναικάς*, *γκομενιάρης*, *γύπας* (με την ιδιαίτερα παραστατική μεταφορά του αρπακτικού) κ.ά. Επομένως, στους άνδρες η θεματική των αντίστοιχων αναπαραστάσεων έχει ως επίκεντρο το σώμα ως υποκείμενο που κινείται, βιώνει και απολαμβάνει αυτό που για τη γυναίκα είναι «απαγορευμένο».

⁴¹ Σημειωτέον ότι στο έφηβο αγόρι δεν σχολιάζεται συνήθως το ντύσιμο ως «προκλητικό» (ακόμη κι αν λ.χ. κάποιος επιλέγει να φορά το παντελόνι τόσο χαμηλοκάβαλα, ώστε να φαίνεται το εσώρουχο, μόδα την οποία ακολουθούν πολλοί νεαροί). ωστόσο, την προσοχή μπορεί να προκαλέσει το χρώμα των ρούχων του (π.χ. ροζ), που μπορεί να σημασιοδοτηθεί ως «κοριτσίστικο».

Χαρακτηριστικός είναι και ο όρος *γλάστρα*, που φέρνει στο προσκήνιο, πάλι μέσω της μεταφοράς,⁴² τον ρόλο της γυναίκας ως καλλωπιστικού φυτού και συνδέεται με την πρόσληψή της ως αντικειμένου που οφείλει να προσφέρεται όμορφο στο βλέμμα του άλλου - σαν η ομορφιά να αποτελεί προαπαιτούμενο μόνο για το γυναικείο φύλο (αφού δεν υπάρχει το αντίστοιχο *γλάστρας*). Ακόμη περισσότερο, η ομορφιά συνδυάζεται συχνά με τη χαμηλή νοημοσύνη, αφού η *ξανθιά* ή η *γλάστρα* είναι «αναγκαστικά» και χαζή.

Τέλος, ταμπέλες όπως *bitch*, *υστέρω* (< *υστέρα* 'μήτρα') και *τσόκαρο*⁴³ συνδέονται με ένα πλέγμα αρνητικών στερεοτυπικών χαρακτηριστικών που αποδίδονται στις γυναίκες, όπως είναι ο δύστροπος και νευρωτικός χαρακτήρας, η κακία, η φλυαρία, το κουτσομπολιό, το χαμηλό επίπεδο κ.ο.κ. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς τους χαρακτηρισμούς κάθε άλλο παρά πρόσφατοι είναι και έχουν ενδιαφέρουσα ετυμολογική ιστορία: λ.χ. η λέξη *φακλάνα*, αν και θα υποθέταμε ενδεχομένως ότι είναι νεόπλαστη ή ότι προέρχεται από τη νεανική αργκό, κάθε άλλο περί αυτού πρόκειται· το λέξημα απαντά σε μια παραλλαγή ενός γνωστού, ανώνυμου, βωμολοχικού έργου του 14ου-15ου αι., στον Σπανό,⁴⁴ όπου διαβάζουμε:

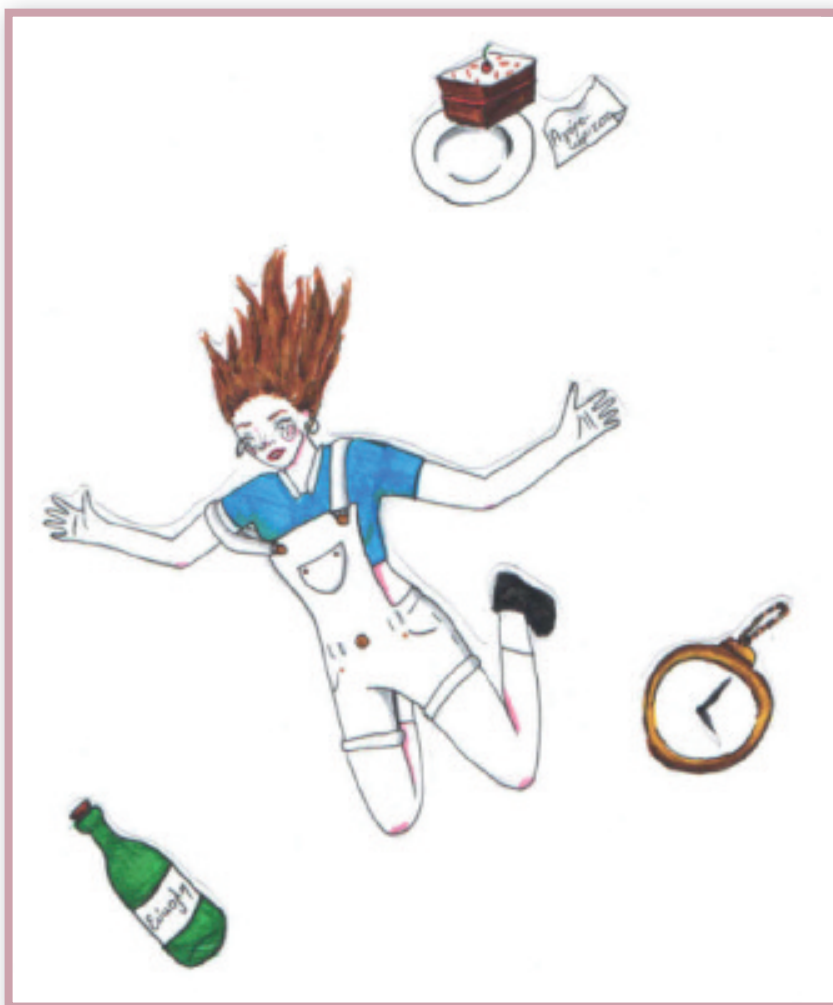
Ἡμεῖς, ὃ τε παπὰ-Φιλίσκος ἀπὸ τοὺς Φιλίππους ἔτι δὲ καὶ <ή> κυρὰ
Κουμμερτικίνα ἢ Κατσικοπορδοὺ ἀπὸ τὴν Ἀσφάμιαν, παπαδία του,
παραδίδομεν εἰς τὸν γαμβρὸν ἡμῶν κύρ Λέοντα τὸν Κατσαρέλην ἀπὸ τὴν
Πέργαμον τὴν γνήσιαν ἡμῶν καὶ φιλάτην θυγατέρα ὀνόματι Φακλάνα.

Σπανός 1681 (βλ. Eideneier 1977)

⁴² Τόσο ο *γύπας*, όσο και η *γλάστρα* προσφέρονται για την εξήγηση στους μαθητές και τις μαθήτριες της εννοιολογικής μεταφοράς (conceptual metaphor, βλ. Lakoff & Johnson 1980) ως γενικού γνωσιακού μηχανισμού που κατευθύνει τον ομιλητή/την ομιλήτρια στο να εντοπίσει ομοιότητες/αναλογίες ανάμεσα σε δύο φαινομενικά ασύνδετες μεταξύ τους εννοιολογικές οντότητες, προκειμένου να διαμορφώσει ένα σύστημα αντιστοιχίσεων (mapping) ανάμεσα στο πεδίο-πηγή, το οποίο είναι οικείο και συγκεκριμένο (*γύπας* ως πτηνό, *γλάστρα* ως αντικείμενο), και στο πεδίο-στόχο, που είναι λιγότερο οικείο και αφηρημένο (σεξουαλική συμπεριφορά ανδρών, εξωτερική εμφάνιση γυναικών, αντιστοίχως). Κατ' αυτό τον τρόπο η δεύτερη έννοια γίνεται κατανοητή με τους όρους της πρώτης. Πρόκειται για μια ανανεωμένη και διευρυμένη θεώρηση της μεταφοράς όχι απλώς ως λογοτεχνικού τρόπου, αλλά ως γνωσιακού σχήματος και επικοινωνιακού πόρου.

⁴³ Η λέξη απέκτησε μειωτική σημασία από την ταξική διαφορά ανάμεσα στις γυναίκες της αστικής τάξης και σε αυτές των λαϊκών στρωμάτων, επειδή τσόκαρο φορούσαν π.χ. οι πλύστρες και, γενικά, όσες έπρεπε να δουλεύουν μέσα σε νερά (βλ. και Γιακουμάκη 1991: 76).

⁴⁴ Στην παραλλαγή D της έντυπης βενετικής έκδοσης (βλ. Καμηλάκη κ.ά. 2015: 106).



Μαρία Καρακάλου, μαθήτρια της Α΄ τάξης του 3ου Γ.Ε.Λ. Αιγάλεω

Φακλάνα ήταν, επομένως, το λογοτεχνικό όνομα μιας βδελυρής στην εμφάνιση και στη συμπεριφορά γυναίκας, που πιθανόν προέκυψε από τη σύμφορηση των ρηματικών θεμάτων *φά(ω)* + *κλάν(ω)* + κλιτικό επίθμ. -α. Με το πέρασμα του χρόνου, η Φακλάνα μετατράπηκε, μετωνυμικώς, από κατασκευασμένο κύριο όνομα, που απαντούσε μόνο σε ένα λαϊκό ανάγνωσμα, σε ουσιαστικό πανελλήνιας χρήσης για τον χαρακτηρισμό μιας χοντρής ή χυδαίας γυναίκας.⁴⁵

⁴⁵ Βλ. Κατσούδα 2012: 856· Καμπλάκη κ.ά. 2015: 106.



Αλίνα Λέφα, *Γλωσσικός σεξισμός* (από την έκθεση Γλωσσόπολις)

Συνολικά, χαρακτηρισμοί όπως οι παραπάνω, παρά το γεγονός ότι συχνά εμφανίζονται σε χιουμοριστικό/περιπαικτικό συγκείμενο, νομιμοποιούν μέσα από τη χρήση τους διακρίσεις εις βάρος των γυναικών και περιστατικά έμφυλης βίας.⁴⁶

Γλωσσικός σεξισμός σε βάρος των αγοριών

Στη συνέχεια και για λόγους ίσης αντιμετώπισης των δύο φύλων, η συζήτηση επεκτείνεται στον γλωσσικό σεξισμό κατά των αγοριών. Και σε αυτό το πεδίο καθοριστική αναδεικνύεται η επιρροή του κυρίαρχου λόγου περί αρρενωπότητας, που τη συσχετίζει με χαρακτηριστικά όπως η ρώμη, η ισχύς, η επιθετικότητα, το να είσαι «cool» και, «φυσικά», ετεροκανονικός. Γι' αυτό και συχνά στο σχολικό περιβάλλον στιγματίζεται το αγόρι που δεν επιβεβαιώνει

⁴⁶ Πβ. και ν. 4351/2018 για την πρόληψη και καταπολέμηση της βίας κατά των γυναικών και της ενδοοικογενειακής βίας.

τον ηγεμονικό ρόλο που του ανατίθεται, προσελκύοντας χαρακτηρισμούς όπως *φλώρος, φλούφλης, μαμάκιας, λαπάς* και άλλα μειωτικά.

Πάμπολλοι είναι και οι χαρακτηρισμοί που χλευάζουν τους άνδρες ομοφυλόφιλους⁴⁷ (*γκέουλας, κουνιστός, αδερφή κ.ά.*), οι οποίοι κινητοποιούνται από ομοφοβικές αντιλήψεις, με κοινό υπόβαθρο τον παράλογο φόβο που αντιτάσσει η κοινωνία στα άτομα με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει τον εξής προβληματισμό:

Κάνοντας γλωσσολογική έρευνα μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι στη Νέα Ελληνική υπάρχουν δεκάδες προσβλητικοί όροι που κοροϊδεύουν την ανδρική ομοφυλοφιλία. Αντίθετα, ελάχιστοι θίγουν τη γυναικεία ομοφυλοφιλία. Πώς θα εξηγούσατε αυτή τη διαφορά;

Οι απαντήσεις που δίνουν συνήθως τα παιδιά εκπλήσσουν με την ωριμότητά τους. Παραθέτουμε μερικά σχόλια από αυθεντικά γλωσσικά δεδομένα που καταγράψαμε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του εργαστηρίου *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*:

57

- ☺ *Επειδή ο άνδρας θεωρείται η κολώνα του σπιτιού, αν αλλάξει προσανατολισμό κινδυνεύει η κοινωνία.*
- ☺ *Στην τηλεόραση κοροϊδεύουν κυρίως τους άνδρες ομοφυλόφιλους. Δεν ασχολούνται τόσο με τις γυναίκες.*
- ☺ *Λόγω του πορνό η γυναικεία ομοφυλοφιλία έχει πλασαριστεί σαν κάτι καλό.*
- ☺ *Οι λεσβίες ακόμη κρύβονται και δεν δίνουν στόχο, όπως οι γκέι.*

⁴⁷ Με τον όρο *ομοφυλόφιλοι άνδρες* αναφερόμαστε σε άνδρες οι οποίοι έχουν ομοσεξουαλικές επιθυμίες και υιοθετούν αντίστοιχες πρακτικές.

Στην απόπειρά τους να εξηγήσουν το φαινόμενο της λεξιλογικής ασυμμετρίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες παραπέμπουν:

- α) στις ανδροκεντρικές καταβολές της ελληνικής κοινωνίας, με βάση τις οποίες ο ομοφυλοφιλικός σεξουαλικός προσανατολισμός απειλεί τον παραδοσιακό αναπαραγωγικό ρόλο του άνδρα. Αντίθετα, με τις ομοφυλόφιλες γυναίκες δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο. Άλλωστε, υπάρχει ισχυρή σύνδεση της γυναίκας με τις ετερόφυλες ερωτικές επιλογές, τον γάμο και τη μητρότητα.⁴⁸
- β) στη διακωμώδηση των ομοφυλόφιλων στα προϊόντα της μαζικής κουλτούρας (όπως είναι οι κωμικές τηλεοπτικές σειρές), με την κατασκευή διογκωμένων στερεοτυπικών χαρακτήρων, που λειτουργούν σαν καρικατούρες και σε καμία περίπτωση δεν αντανakλούν την πραγματικότητα, αλλά αποτελούν μια αυθεντικοποιημένη (= σκόπιμα εμφανιζόμενη ως αυθεντική) εκδοχή της,⁴⁹ η οποία εντούτοις συχνά δημιουργεί επιδραστικές αναπαραστάσεις και πρότυπα προς μίμηση.
- γ) στην ερωτικοποίηση και απενοχοποίηση του λεσβιακού σεξ στα λεγόμενα «ανδρικά» περιοδικά ή τις ταινίες πορνό,
- δ) στη «διακριτική» παρουσία των λεσβιών στην εγχώρια κοινωνική πραγματικότητα, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τους σεξιστικούς παράγοντες που προαναφέρθηκαν και που συχνά αποτρέπουν τις ομοφυλόφιλες γυναίκες από την εξωτερίκευση (outing) των επιλογών τους.

Χρήσιμο είναι ο/η εκπαιδευτικός να διευκρινίσει στα παιδιά ότι για τα δυτικού τύπου κοινωνικο-πολιτισμικά συστήματα, η ετεροσεξουαλικότητα αποτελεί κάτι δεδομένο και φυσικοποιημένο, δηλαδή συνιστά μη σημαδεμένη (unmarked) νόρμα.⁵⁰ Με άλλα λόγια, το να ελκύεται το κάθε φύλο από το αντίθετό του θεωρείται η «φυσιολογική»/«κανονική» συμπεριφορά. Σε αυτό

⁴⁸ Βλ. Loizos & Papataxiarchis 1991· Paxson 2004.

⁴⁹ Βλ. Coupland 2005.

⁵⁰ Βλ. Queen 2007: 321· Archakis & Lampropoulou 2010: 69.

το πλαίσιο, η ετεροφυλοφιλία ως κοινωνική ή πολιτισμική κατηγορία ποτέ δεν αποτέλεσε «πρόβλημα» που πρέπει να μελετηθεί και να κατανοηθεί.⁵¹ Αντίθετα, η σεξουαλικότητα που έρχεται σε σύγκρουση με τις καθιερωμένες σεξουαλικές ταυτότητες προκαλεί προβλήματα και είναι σε μεγάλο βαθμό κοινωνικά ανεπιθύμητη. Το άτομο, μέσα από τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, εσωτερικεύει τις κυρίαρχες κοινωνικές προσταγές, με αποτέλεσμα να αισθάνεται ένοχο για τις επιλογές του, όταν επιθυμεί κάτι που αντιτίθεται με ή και απειλεί αυτό που έχει μάθει «ότι οφείλει να είναι». Έτσι, προκύπτει ένα είδος αυτοστιγματισμού,⁵² που οδηγεί τελικά στο λεγόμενο μειονοτικό στρες (minority stress).⁵³

Σημαντικό είναι, επίσης, να τονιστεί ότι οι σεξουαλικές προτιμήσεις και ο ερωτικός προσανατολισμός ανήκουν στην ιδιωτική σφαίρα και δεν θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο δημόσιου σχολιασμού, είτε πρόκειται για ομοφυλόφιλους, είτε για ετεροφυλόφιλους. Κι όμως, ενδεικτικό του πόση κοινωνική προσοχή προκαλεί το θέμα της ομοφυλοφιλίας είναι το γεγονός ότι ο ομώνυμος όρος χρησιμοποιείται σαν κατηγορία ταυτότητας, που ενεργοποιείται όταν αναφερόμαστε σε κάποιον, π.χ. *Ο/η x είναι ομοφυλόφιλος/-η*, όπως θα λέγαμε *Ο/η x είναι δάσκαλος/δασκάλα* ή *Ο/η x είναι Έλληνας/Ελληνίδα*. Θα μπορούσατε να φανταστείτε το εκφώνημα *Ο/η x είναι ετεροφυλόφιλος/-η*; Προφανώς και όχι, γιατί η συγκεκριμένη πληροφορία είναι η αναμενόμενη.

Προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν και μια διαχρονική θεώρηση του υπό συζήτηση φαινομένου, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναφερθεί στα καλιαρντά ως συνθηματική γλώσσα του περιθωρίου.⁵⁴ Πρόκειται για έναν κώδικα κρυπτικής επικοινωνίας, που εμφανίζεται τη δεκαετία του '40 (κατ' άλλους και νωρίτερα, ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα), σε εποχές έντονου κοινωνικού ρατσισμού, όταν οι ομοφυλόφιλοι ήταν αποκλει-

⁵¹ Βλ. Γιαννακόπουλος 2001: 3, ηβ. Bucholtz & Hall 2004.

⁵² Βλ. Williamson 2000.

⁵³ Κατά τις Μοσχολάκου & Ντάνη (2018: 16), το μειονοτικό στρες «περιγράφει την κατάσταση που βιώνει ένα άτομο, το οποίο ανήκει σε μια κοινωνικά στιγματισμένη ομάδα ως αποτέλεσμα της κοινωνικά μειονεκτικής του θέσης».

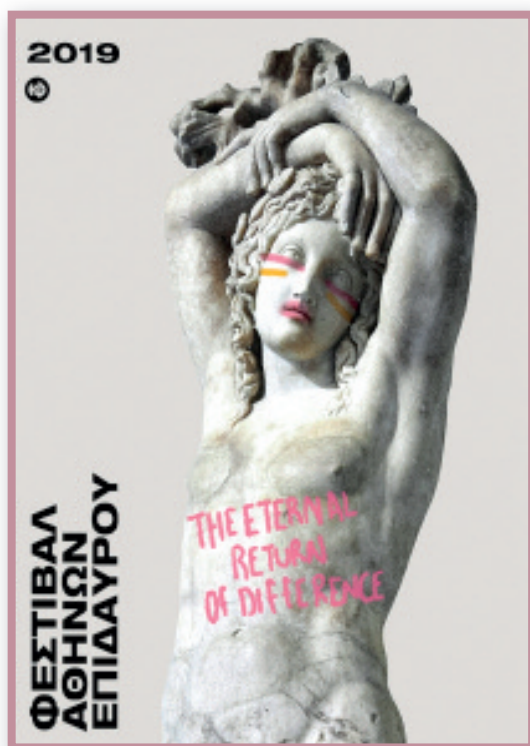
⁵⁴ Βλ. Πετρόπουλος 1971· Σαραντάκος 2017.

σμένοι από το υπόλοιπο κοινωνικό σώμα, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν τη δική τους κοινωνιογλωσσική ποικιλία, αποκλειστικά για τα μέλη της έσω ομάδας. Αρκετές λέξεις από τη συγκεκριμένη κοινωνιόλεκτο, η οποία επικοινωνεί σε μεγάλο βαθμό με τη ρομανί, την ιταλική, την τουρκική, την αγγλική και τη γαλλική, έχουν περάσει στο γενικό λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής, π.χ. *κουλό*, *λουμπίνα*, *πουρό*, *τεκνό*, *τζαζ*. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της αποτελούν ο ιδιάζων επιτονισμός της και ο εντυπωσιακά ταχύς τρόπος ομιλίας – άλλωστε, πρόκειται για προφορική ποικιλία, χωρίς σωζόμενες γραπτές μαρτυρίες, η οποία διαφοροποιείται κυρίως λεξιλογικά από τη Νέα Ελληνική, της οποίας αξιοποιεί τα μορφολογικά και συντακτικά σχήματα.

Σε κάθε περίπτωση στις μέρες μας, έχει υποχωρήσει η γλωσσική αναπαράσταση της ομοφιλοφυλίας ως «διαταραχής» και «απόκλισης» από την προτεινόμενη ψυχοσεξουαλική νόρμα – εξού και ο φοβερά προσβλητικός όρος *ανώμαλος* έχει υποχωρήσει αισθητά από τη δημόσια χρήση. Παράλληλα, νέοι όροι έχουν σχηματιστεί, προκειμένου να περιγράψουν με ουδέτερο τρόπο τις επιλογές ερωτικού προσανατολισμού: π.χ. οι λόγιοι νεολογισμοί *ομοερωτικός/-ή/-ό* και *ομοσεξουαλικός/-ή/-ό*, ακόμη αλεξικογράφητοι, έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται σε νομικά και ακτιβιστικά κείμενα, προκειμένου να αποσυνδέσουν την όλη συζήτηση περί σεξουαλικού προσανατολισμού από τη διάσταση του φύλου (πβ. *ομοφυλόφιλος*) και να τη μεταφέρουν στο πεδίο της ερωτικής προτίμησης, π.χ.: *Νομική Κατάσταση των ατόμων με ομοερωτικό σεξουαλικό προσανατολισμό*.⁵⁵

Τέλος, και σε επίπεδο νομοθεσίας έχει ληφθεί μέριμνα για την ίση μεταχείριση όλων των πολιτών, ασχέτως σεξουαλικού προσανατολισμού: ήδη με τον ν.3304/2005 (ΦΕΚ 16/Α/27-01-2005, *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού*), ο σεξουαλικός προσανατολισμός, εκτός από κοινωνικό δεδομένο, αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου, και προστατεύεται αυτοτελώς τόσο από την εθνική και διεθνή νομοθεσία που δεσμεύει τη χώρα, όσο και από την ίδια τη συνταγματική μας έννομη τάξη, στο πλαίσιο της ελεύθερης ανάπτυξης

⁵⁵ Πηγή: http://olkegr.blogspot.gr/2013/04/blog-post_9.html (4.5.2019).



της προσωπικότητας (άρθρο 5 παρ. 1 του Συντάγματος) και του σεβασμού της αξίας του ανθρώπου (άρθρο 2 του Συντάγματος).⁵⁶ Ο συγκεκριμένος νόμος αντικαταστάθηκε από τον ν. 4443/2016 (ΦΕΚ Α'232/9.12.2016), ο οποίος ενσωματώνει, μεταξύ άλλων, την Οδηγία 2000/78/EK για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία.⁵⁷

⁵⁶ Για μια αναλυτική επισκόπηση του θέματος βλ. Μοσχοβάκου & Ντάνη 2018.

⁵⁷ Πβ. και α) ν.3896/2010 (ΦΕΚ Α' 207/08-12-2010) *Εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης – Εναρμόνιση της κείμενης νομοθεσίας με την Οδηγία 2006/54/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Ιουλίου 2006 και άλλες συναφείς διατάξεις* β) ν.3769/2009 (ΦΕΚ 105/Α'/1-7-2009) *Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες και την παροχή αυτών και άλλες διατάξεις*. Βλ. και Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (2015).

Συνοψίζοντας...

...μέσα από τη συζήτηση περί γλωσσικού σεξισμού σημαντικό είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν τη διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό φύλο (sex), δηλαδή τα βιολογικά χαρακτηριστικά (όργανα, ορμόνες, χρωμοσώματα κ.λπ.) που διαφοροποιούν τα φύλα,⁵⁸ και στο κοινωνικό φύλο (gender), που είναι επίκτητο και κατασκευάζεται κατά τη διάρκεια της ζωής μας μέσα από τους ρόλους και τις προσδοκίες που η κοινωνία μάς αναθέτει. Ο έμφυλος εαυτός μας, ο τρόπος δηλαδή που αντιλαμβανόμαστε εσωτερικά και εκφράζουμε εξωτερικά το φύλο μας, υπερβαίνει το βιολογικό φύλο και περιλαμβάνει διαστάσεις όπως η ταυτότητα φύλου,⁵⁹ η έκφραση φύλου⁶⁰ και η συναισθηματική και/ή σεξουαλική επιθυμία.⁶¹ Κρίσιμο είναι, επομένως, τα παιδιά να απαγκιστρωθούν από τη στατική θεώρηση των έμφυλων ταυτοτήτων και των καθιερωμένων προτύπων συμπεριφοράς που τις περιβάλλουν και να συμφιλιωθούν με την ιδέα ότι δεν υπάρχουν απόλυτα «ανδρικές» ή απόλυτα «γυναικείες» συμπεριφορές: έτσι, επιτρέπεται το αγόρι να είναι ευαίσθητο, να κλαίει, να διαβάζει λογοτεχνία ή να μην ενημερώνεται για τα αθλητικά. Αντιστοίχως, το κορίτσι έχει δικαίωμα να μη φοράει ροζ, να ασχολείται με το ποδόσφαιρο, να μη θεωρεί τις δουλειές του σπιτιού «προνομιακό» της πεδίο κ.ο.κ. Με άλλα λόγια, δεν είναι «κακό» και «απαγορευμένο» τα αγόρια να έχουν πλευρές που στερεοτυπικά θεωρούνται «θηλυκές» και τα κορίτσια πλευρές που παραδοσιακά θεωρούνται «αρσενικές», αφού το φύλο και οι πρακτικές που το περιβάλλουν είναι κάτι που «κάνουμε» και όχι κάτι που «είμαστε».⁶² Μια τέτοιου είδους συνειδητοποίηση εμπεδώνει κλίμα ισότητας των φύλων⁶³ και μπορεί να λειτουργήσει απελευθερωτικά για τα παιδιά, ιδιαίτερα στη μεταβατική ηλικία της εφηβείας που αρχίζουν να διερευνούν τη σεξουαλική τους

⁵⁸ Ένα άτομο μπορεί να γεννηθεί με βιολογικά χαρακτηριστικά άνδρα, γυναίκας ή μεσοφυλικού (intersex) ατόμου, διάκριση που γίνεται με κριτήριο τα εξωτερικά γεννητικά όργανα του κάθε ατόμου που διαφοροποιούν μια γυναίκα από έναν άντρα (Ρεθυμνωτάκη κ.ά. 2015: 16).

⁵⁹ Πρόκειται για την εσωτερική θεώρηση του ατόμου για το φύλο του, πώς νιώθει δηλαδή για το φύλο του: αν νιώθει άνδρας, γυναίκα, τίποτα από τα δύο, και τα δύο, κάτι ενδιάμεσο κ.ά. (βλ. Νάτσον & Παπά 2019: 11).

⁶⁰ Ο τρόπος που οι άνθρωποι παρουσιάζουν το φύλο τους στους άλλους (ρουχισμός, κινήσεις του σώματος, συμπεριφορά, χρήση προϊόντων περιποίησης κ.λπ.) (βλ. Νάτσον & Παπά ό.π.).

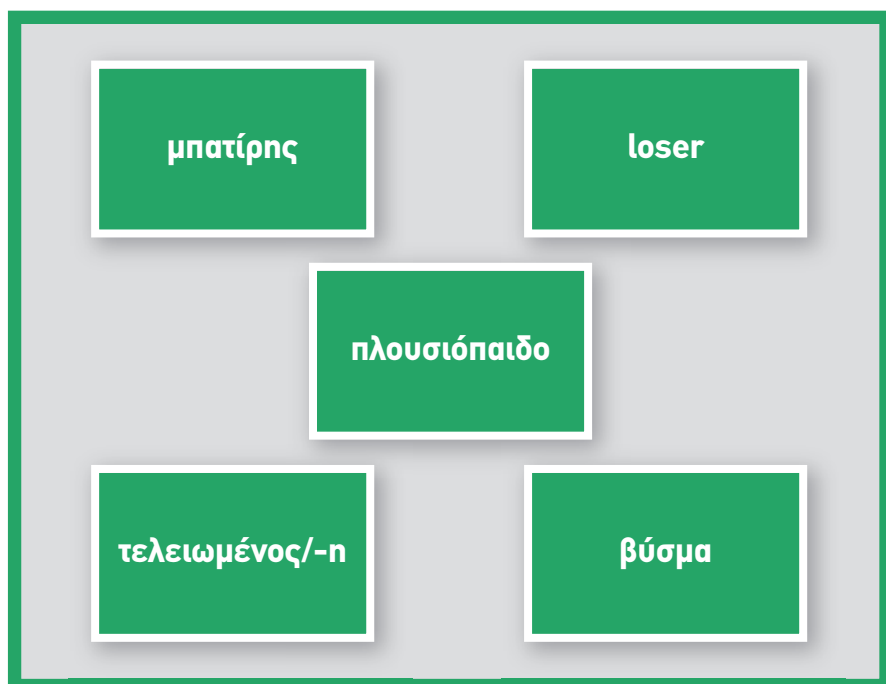
⁶¹ βλ. Νάτσον & Παπά ό.π.: ββ. και Killerman 2017.

⁶² βλ. Queen 2007: 317, ββ. Cameron & Kulick 2003: 12.

⁶³ βλ. και Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων 2017.

ταυτότητα, πραγματικότητα που συχνά τα φέρνει αντιμέτωπα με στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακριτικές (discriminatory) συμπεριφορές.

Πράσινες καρτέλες: κοινωνικο-οικονομική κατάσταση



63

Παρά το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες επί ίσοις όροις σε ό,τι αφορά την πρόσβαση στο μορφωτικό αγαθό, οι ταξικές ή/και κοινωνικο-οικονομικές διαφορές των οικογενειών τους υπεισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον και σχετίζονται όχι μόνο με μακροσκοπικές παραμέτρους όπως η σχολική επιτυχία, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες, η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κ.ά.,⁶⁴ αλλά

⁶⁴ Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει η Φραγκουδάκη (2001: 101, ηβ. και Φραγκουδάκη 1985), το 2001 τα παιδιά που φοιτούσαν στα ελληνικά Α.Ε.Ι. προέρχονταν κατά 26,3% από πατέρα ανώτερων επαγγελματιών, το 25,5% από εργατική οικογένεια και μόλις το 5,6% από γονείς αγρότες. Και ο Μπουγελέκας (2014) επικαλείται στοιχεία του ΟΟΣΑ, με βάση τα οποία στην Ελλάδα τα παιδιά που προέρχονται από γονείς ελεύθερους επαγγελματίες έχουν 7,7 περισσότερες πιθανότητες να σπουδάσουν από τα παιδιά αγροτικής προέλευσης. Πάντως, όπως σχολιάζει, το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρό σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, γεγονός που αναδεικνύει ότι «η κοινωνική διάκριση σε βάρος των κατώτατων στρωμάτων είναι στην Ελλάδα λιγότερο ανεπτυγμένη απ' ό,τι άλλες χώρες και ότι ο βαθμός εκδημοκρατικοποίησης της ανώτατης παιδείας εμφανίζεται ως εξαιρετικά προωθημένος».

και με καθημερινές πρακτικές, όπως είναι η δυνατότητα (ή μη) των παιδιών να αγοράσουν φαγητό από το κυλικείο ή να συμμετάσχουν σε σχολικές εκδρομές και εξωσχολικές δραστηριότητες, η διαφοροποίηση ως προς τα υλικά αγαθά που έχουν στην κατοχή τους (π.χ. επώνυμα ρούχα, τεχνολογικά προηγμένα κινητά τηλέφωνα) κ.ά.

Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης που βιώνει η Ελλάδα την τελευταία δεκαετία, τα ίδια τα παιδιά, όπως επιβεβαιώνει σχετική έρευνα,⁶⁵ έχουν απόλυτη επίγνωση των αυξανόμενων δυσκολιών και των προβλημάτων που βιώνουν οι οικογένειές τους, γεγονός που τους δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα, άγχος και ανησυχία για το παρόν και το μέλλον (σπουδές, επαγγελματική αποκατάσταση).

Μέσα σε αυτό το κλίμα ρευστότητας και αβεβαιότητας, συχνά οι κοροϊδίες με αφορμή την οικονομική κατάσταση του συμμαθητή/της συμμαθήτριας δίνουν και παίρνουν, όπως πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί-συνδοοί μάς επιβεβαίωσαν κατά τις επισκέψεις των σχολείων τους στο βιωματικό εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν*.

Μάλιστα, «θύματα» δεν πέφτουν μόνο τα παιδιά των οποίων τα οικονομικά είναι πενιχρά (*μπατίρης, loser, τελειωμένος*), αλλά και τα παιδιά εύπορων οικογενειών, που ενοχοποιούνται για τον πλούτο τους και των οποίων η αυταξία στερεοτυπικά αμφισβητείται (*παιδί του μπαμπά, ψώνιο, πλουσιό-παιδο, κωλόβυσμα* κ.ά.: πβ. παλιότερα *βουτυρομπεμπές*).

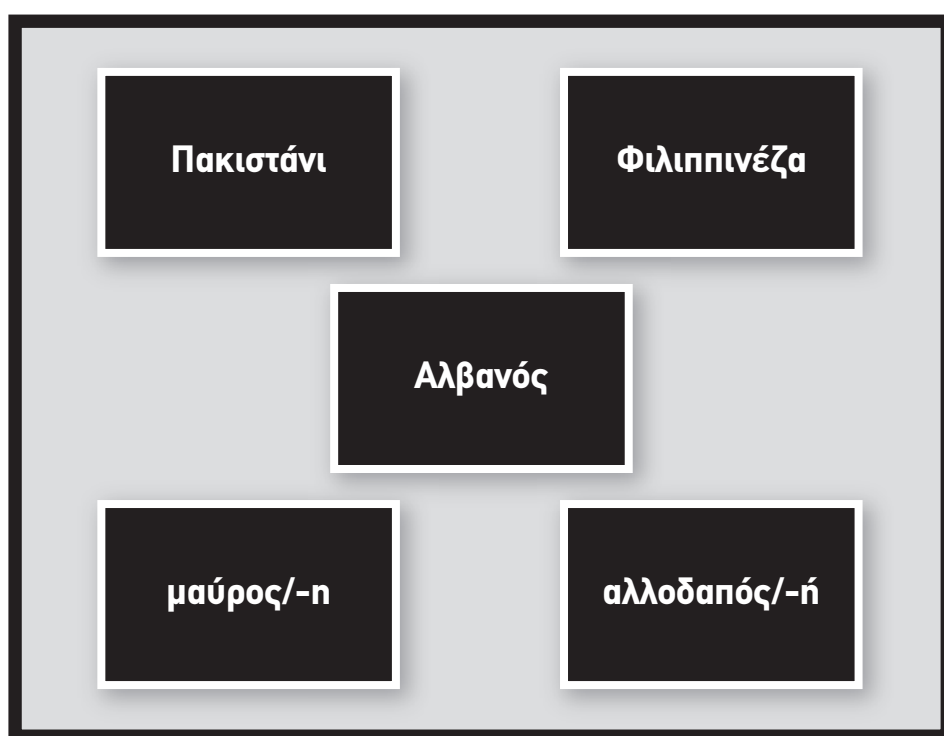
Στην ίδια κατηγορία προσβλητικών χαρακτηρισμών μπορούν να ενταχθούν και λέξεις που σχετίζονται όχι αμιγώς με την οικονομική κατάσταση, αλλά περισσότερο με δημογραφικά και κοινωνικογεωγραφικά κριτήρια, όπως είναι η περιοχή διαμονής: π.χ. παιδιά σχολείων από τα δυτικά προάστια της Αθήνας κατά τη διάρκεια του Εργαστηρίου έχουν εκφράσει ενίοτε το παράπονο «Εμάς, κυρία, μας λένε *χωριάτες* και *γύφτους*», ενώ μαθητές και μαθήτριες σχολείων της περιφέρειας αντιστοίχως αναφέρουν συχνά «Τα παι-

⁶⁵ Η έρευνα εκπονήθηκε από την κυρία Μάτα Μαγαλιού, στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας για Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Διεξήχθη (με χρήση ερωτηματολογίων) τον Μάρτιο του 2013 σε τρία δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, καθένα από τα οποία παρουσιάζει διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Πηγή: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ekpaideysi-ston-typo/148588_j-oikonomiki-krisi-mesa-apo-ta-matia-mathiton-toy-dimotikoy (ημερομηνία δημοσίευσης: 23.02.2015).

διά της Αθήνας μας κοροϊδεύουν *βλάχους* λόγω της προφοράς μας».

Με αφορμή τις καρτέλες του πράσινου τετραγώνου, μπορεί να ξεκινήσει μια συζήτηση για τη συμβολή του σχολείου στον εκδημοκρατισμό και την υπέρβαση κάθε είδους οικονομικών και ταξικών διαφορών, οι οποίες δεν έχουν (ή δεν θα έπρεπε να έχουν) καμία θέση στο σχολικό περιβάλλον.

Μαύρες καρτέλες: εθνική/εθνοτική⁶⁶ προέλευση



65

Με τις καρτέλες του μαύρου τετραγώνου βρισκόμαστε στον πυρήνα της διαφορετικότητας, εφόσον περιλαμβάνουν λέξεις που χαρακτηρίζουν ανθρώπους με διαφορετική εθνική/εθνοτική προέλευση και μεταφέρουν ρατσιστικά στερεότυπα για τον Άλλο, τον *ξένο*, τον *αλλοδαπό* ('από άλλον τόπο', σε αντίθεση με τον *ημεδαπό*).

⁶⁶ Ο όρος *εθνική καταγωγή* ταυτίζεται συχνά με την *ιθαγένεια*/υπηκοότητα και είναι ευρύτερος του όρου *εθνοτική καταγωγή*, ο οποίος αναφέρεται σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά ανθρώπινων ομάδων.

Προκειμένου να αναδείξει τον προκατειλημμένο χαρακτήρα των συγκεκριμένων λέξεων, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τις συνδηλώσεις του κάθε όρου, δηλαδή τις δευτερεύουσες, εκφραστικά φορτισμένες σημασίες που κρύβονται πίσω από την φαινομενικά ουδέτερη, περιγραφική σημασία. Π.χ.

Τι σημαίνει στη Νέα Ελληνική *Φιλιππινέζα*; Ποια σημασία ή ποιες σημασίες σας έρχονται στο μυαλό στο άκουσμα του όρου;

66

Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για ένα θηλυκό εθνωνυμικό, ανάλογο του *Ελληνίδα*, *Γαλλίδα*, *Αμερικανίδα* κ.ο.κ., όπως έχει προκύψει από τα στατιστικά δεδομένα του Εργαστηρίου, η πρώτη σημασία που έρχεται κατά κανόνα στο μυαλό των μαθητών/μαθητριών δεν είναι (με βάση το σχετικό λήμμα του ΛΝΕΓ) «η γυναίκα που γεννήθηκε ή κατάγεται από τις Φιλιππίνες», αλλά «η οικιακή βοηθός από τις Φιλιππίνες» ή και (μεταφορικά) «πρόσωπο που χρησιμοποιείται σε βοηθητικές ή και δευτερεύουσας σημασίας δουλειές». Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη «φυλετικοποίηση» της οικιακής εργασίας που έχει επικρατήσει στην ελληνική κοινωνία από τη δεκαετία του 1980 κ.εξ., η οποία πλέον έχει φυσικοποιηθεί στις νεότερες γενιές.

Ανάλογη ανασηματοδότηση έχουν υποστεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες και θηλυκά εθνωνυμικά, όπως *Ρωσίδα*, *Ουκρανέζα*, *Βουλγάρα* κ.λπ., που έχουν καταλήξει, σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα, να σημαίνουν 'χορεύτρια σε strip-show' ή και 'ιερόδουλη', αποσιωπώντας το γεγονός ότι πίσω από τη χρήση τους μπορεί να κρύβονται ανθρώπινες τραγωδίες, όπως η εκμετάλλευση γυναικών και το trafficking. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, αν κανείς αναζητήσει στο Google τον όρο *Ρωσίδες*, στη συντριπτική πλειονότητά τους τα αποτελέσματα που θα λάβει εντάσσονται σε ερωτικοποιημένα/σεξουαλικά συμφραζόμενα.

Για να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές και οι μαθήτριες την έννοια της στερεοτυπικής αναπαράστασης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα υποθετικό ανάλογο του τύπου:

Πώς θα αισθανόσασταν αν το εθνωνύμιο *Ελληνίδα* στα αγγλικά σήμαινε ‘λαν-τζιέρισσα’ ή ‘σερβιτόρα’, επειδή π.χ. οι Έλληνες μετανάστες στις Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1950 δούλευαν κατά κόρον σε εστιατόρια;

Στη συνέχεια, και αφού τα παιδιά έχουν αρχίσει να κατανοούν τον όρο στερέοτυπο και τη λειτουργία του μπορούμε να θέσουμε το εξής ερώτημα:

Αλήθεια, για σκεφτείτε, πώς συνηθίζουμε να ονομάζουμε τους ανθρώπους που καθαρίζουν τζάμια αυτοκινήτων στα φανάρια;

Η απάντηση που δίνουν σχεδόν σε ποσοστό 100% τα παιδιά (των αστικών κέντρων) κατά την υλοποίηση του Εργαστηρίου είναι *Πακιστανός* (με πολλές προβλητικές μορφοφωνολογικές παραλλαγές όπως *πάκης*, *πάκι*, *πακίνι* και *πακιστάνια*), ένα εθνωνύμιο που τελικά χάνει το κυριολεκτικό νόημά του και απλώς δηλώνει ‘τον άνθρωπο με μελαμψό δέρμα και χαρακτηριστικά που παραπέμπουν συλλήβδην στους λαούς της Μέσης Ανατολής και της Ασίας’, τον οποίο συναντάμε στα φανάρια να καταπιάνεται με τη συγκεκριμένη εργασία. Προφανώς, στην περίπτωση αυτή δεν ενδιαφέρει καν η εξακρίβωση της εθνικότητας, αλλά η «διευκόλυνσή» μας ως προς την εύρεση ενός πρόχειρου όρου καταδήλωσης, που ωστόσο μεταφέρει τις συνδηλώσεις ‘φτωχός, εξθλιωμένος’ και την περιφρονητική στάση ανωτερότητας «ημών των γηγενών».

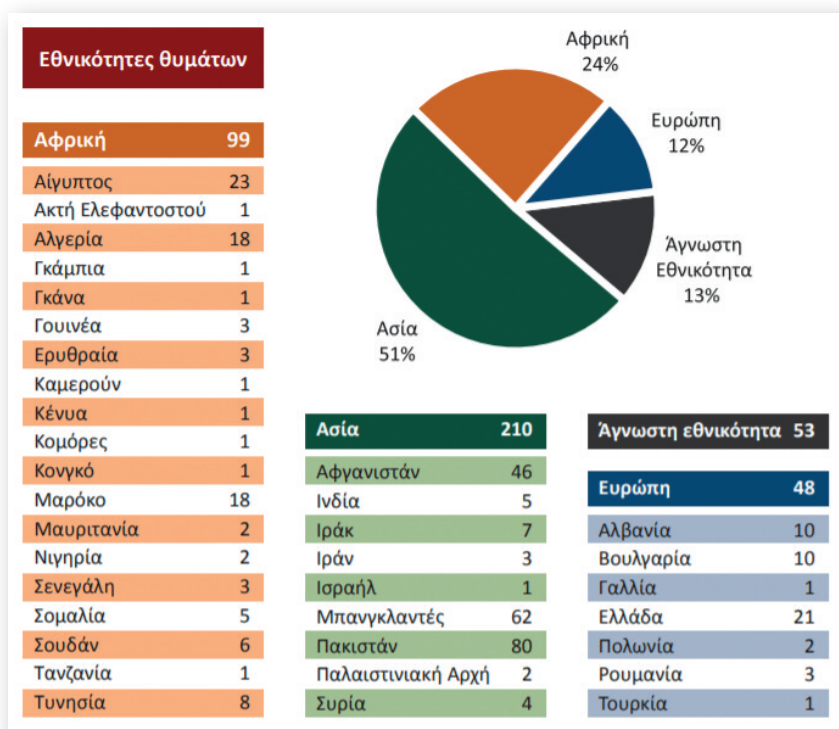
67

Αντίστοιχες στάσεις εκφράζονται και προς τους Αφρικανούς, με τους όρους *μαύρος* και *αράλης* να προσδιορίζουν φυλετικά ως υπερώνυμοι όροι όλες τις επιμέρους εθνικότητες (π.χ. Νιγηριανούς, Αλγερινούς, Μαροκινούς κ.ο.κ.).

Δυσφημισμοί υπάρχουν και για βαλκάνιους γείτονές μας, όπως οι Αλβανοί και οι Βούλγαροι, στους οποίους αποδίδεται στερεοτυπικά ένα πλέγμα αρνητικών χαρακτηριστικών όπως η πονηριά, η σκληρότητα, η παραβατικότητα, η ροπή προς την εγκληματικότητα κ.ά.

Αποκαλυπτικά είναι τα ευρήματα σχετικής έρευνας του Συνηγόρου του Πολίτη (2014), στην οποία διερευνήθηκε ποιες εθνικότητες πέφτουν συχνότερα θύματα ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα – άρα συνιστούν τους συμβολι-

κούς αντιπάλους των Ελλήνων. Το παρακάτω γράφημα καταγράφει τα σχετικά ευρήματα, τα οποία συνάδουν με τις παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν για τις λογοθετικές πρακτικές που περιβάλλουν τα αντίστοιχα εθνωνύμια. Προφανώς, η πυροδότηση των ρατσιστικών επιθέσεων δεν είναι τυχαία, αλλά σχετίζεται με ιστορικές συγκυρίες είτε του παρελθόντος (π.χ. εμπόλεμες συρράξεις, κατακτήσεις κ.ο.κ.), είτε του παρόντος (μετακινήσεις πληθυσμών, προσφυγικές ροές κ.ά.) που φέρνουν διαφορετικούς λαούς σε αντιπαράθεση.



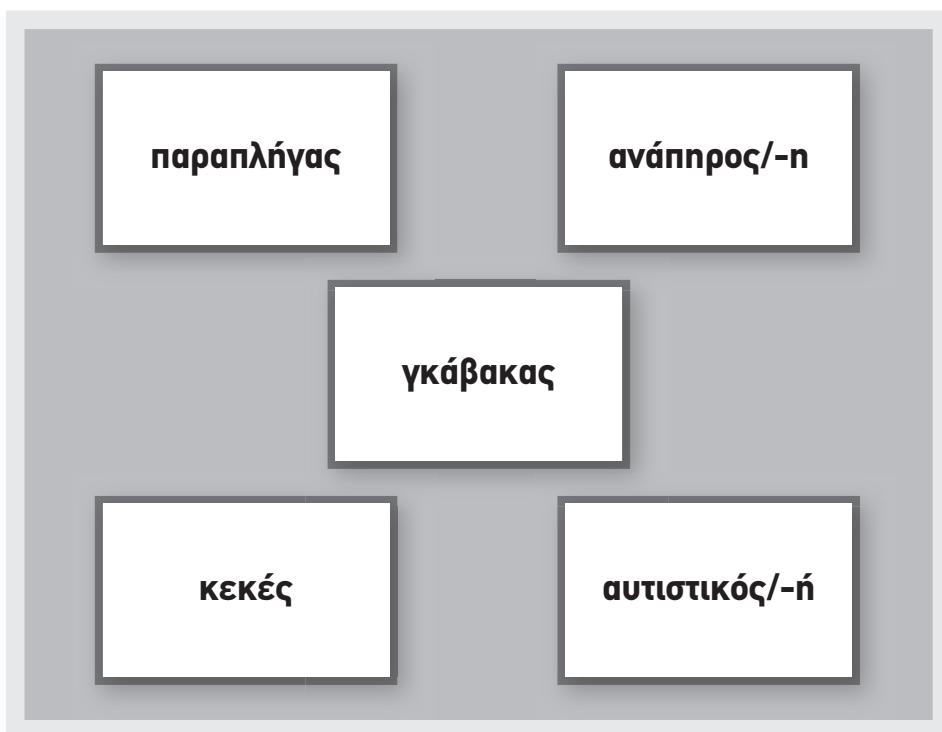
Οι εθνικότητες των θυμάτων ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα
(Συνήγορος του Πολίτη 2014)

Τέλος, οι δυσφημισμοί μπορούν να αναφέρονται όχι μόνο σε εθνικές, αλλά και εθνοτικές ομάδες, π.χ. τους Ρομά (*Ρομ* 'άνδρας, σύζυγος'), όπως ονομάζονται ανεξαρτήτως προέλευσης ή γλωσσικών διαφοροποιήσεων τα μέλη της νομαδικής φυλής, η οποία ήρθε στην Ευρώπη από την Ινδία κατά τους 13ο-15ο αι. Όπως αναφέρεται από τον Συνήγορο του Πολίτη (2014, ενότητα 6.1.), «Οι Ρομά δεν είναι ομοιογενής κοινότητα. Στην Ελλάδα απαντώνται οι Έλληνες Τσιγγάνοι, οι Ρομά που είναι πολίτες της Ε.Ε. (κυρίως Βούλγαροι και Ρου-

μάνοι) και οι Ρομά υπήκοοι τρίτων χωρών (κυρίως από την Αλβανία και το Κόσσοβο). Οι ομάδες αυτές είναι διακριτές, μολονότι σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να διαβιούν πλησίον ή μια στην άλλη ή να έχουν δημιουργήσει συγγενικές/οικογενειακές σχέσεις. Έχουν όμως κοινή ιστορία/εμπειρία διωγμών, διάκρισης και αποκλεισμού από την κυρίαρχη κοινωνία».

Παράλληλα με τον επίσημο όρο *Ρομά*, σε ευρεία κυκλοφορία βρίσκονται οι μειωτικοί χαρακτηρισμοί *γύφτος/-ισσα*⁶⁷ (εξού και *καράγυφτος*, *γύφτουλας*, *γύφταρος* (μεγεθ.), *γυφτάκι/γυφτάκος* (υποκορ.) κ.ά.), από το μεσαιων. *Γύφτος*, εκ του αρχαίου εθνικού *Αιγύπτιος* (με αποβολή της αρχικής άτονης διφθόγγου *Αι-* και στη συνέχεια ανομοίωση του τρόπου άρθρωσης [pt > ft] και αποφυγή της χασμωδίας *-ιο-*), επειδή εσφαλμένα πιστευόταν πως οι Ρομά πέρασαν στην Ελλάδα είτε από την Αίγυπτο, είτε από τη Μικρά Αίγυπτο, δηλαδή την Κιλικία της Μικράς Ασίας (πρβ. ισπαν. *Gitano*, ιταλ. *Gitano* < **Aegyptanus* 'Αιγύπτιος', για τον τσιγγάνο του ελλαδικού χώρου). Παλιότερα, αλλά και συγχρονικά, στα νεοελληνικά ιδιώματα, ο όρος δήλωνε και τον 'σιδηρουργό/τεχνίτη' ή τον 'οργανοπαίχτη', λόγω προτίμησης της εν λόγω εθνοτικής ομάδας προς τα συγκεκριμένα επαγγέλματα. Μεταφορικά, ο χαρακτηρισμός σημαίνει και άνθρωπο μικροπρεπή, ευτελή και φιλάργυρο (*Είναι μεγάλος γύφτος*) ή που ζει σε συνθήκες βρομιάς και ακαταστασίας (*Ζει σαν τον γύφτο*) ή που είναι υπερβολικά μελαχρινός.

⁶⁷ Σημειωτέον ότι η χρήση της λέξης *γύφτος/-ισσα* αποτελεί ποινικά κολάσιμη προσφώνηση, η οποία επισύρει τις ποινικές κυρώσεις του ν. 3304/2005 για προσβολή προσωπικότητας και ρατσιστική συμπεριφορά.



Οι καρτέλες του λευκού τετραγώνου αφορούν την ασθένεια και την αναπηρία, θέμα προς το οποίο ευτυχώς στην εποχή μας έχει υπάρξει μεγάλη ευαισθητοποίηση και έχει συντελεστεί ουσιαστική πρόοδος. Μάλιστα, χάρη στην ανάπτυξη του κλάδου της Ειδικής Αγωγής παρέχεται πλέον εξατομικευμένη φροντίδα, προκειμένου τα πάσχοντα άτομα να ενσωματωθούν κοινωνικά και να έχουν πρόσβαση στις δομές της εκπαίδευσης, της εργασίας και της κοινωνικής ζωής – αγαθά που δεν ήταν καθόλου αυτονόητα σε παλαιότερες εποχές.

Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι υπάρχει πλέον και σε θεσμικό επίπεδο μακρά εμπειρία και οργανωμένη παιδαγωγική και διδακτική μέριμνα για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης σε ανθρώπους με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, όπως είναι η ιστοσελίδα *Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού*,⁶⁸ η οποία διατίθεται μέσω του Ι.Ε.Π. και συγκεντρώνει πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό για αμβλύωπες,

⁶⁸ Βλ. <http://prosvasimo.iep.edu.gr/el/>.

άτομα με κινητικά προβλήματα και άλλες κατηγορίες μαθητών/μαθητριών που η συμβατική εκπαίδευση δεν μπορεί να καλύψει.

Ωστόσο, η προκατάληψη και κατά της συγκεκριμένης μορφής διαφορετικότητας δεν έχει εκλείψει, όπως αποκαλύπτουν λέξεις που χρησιμοποιούμε στιγματιστικά στην καθημερινή μας επικοινωνία, χωρίς ενίοτε να το αντιλαμβανόμαστε: π.χ. τα παιδιά, που δύσκολα θα κορόιδευαν ευθέως έναν άνθρωπο καθηλωμένο σε καροτσάκι, όπως τα ίδια παραδέχονται, όταν παίζουν μπάσκετ, πάνω στο παιχνίδι απευθύνονται συχνά στον συμπαίκτη τους με την προσφώνηση *Άντε, ρε ανάπηρε, κουνήσου!*, προφανώς αμφισβητώντας την μπασκετική του δεινότητα. Ακόμη κι αν η απεύθυνση αυτή έχει χιουμοριστικό χαρακτήρα, σε αυτήν φωλιάζει μια περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή υποτίμηση των ανθρώπων που έχουν κινητική αναπηρία σε σχέση με τους μη έχοντες.

03.12.16
Εθνική & Παγκόσμια
ημέρα Ατόμων
με Αναπηρία
ώρα: 12:00-18:00
Στο θέατρο του Μεγάλου Αλεξάνδρου
Νέα παλαιά Θεσσαλονίκης

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ &
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ &
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΛΗΘΕΙΑΣ
ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**Η διαφορά
είναι
δικαίωμα**

Στην Εκδήλωση συμμετέχουν:

- Η Μπάντα της Γενικής Αστυνομικής Διεύθυνσης Θεσσαλονίκης
- "I have a dream", από την ομάδα χορού Dance and the mind
- Το Λύκειο Ελληνίδων Θεσσαλονίκης, με τις χορευτικές ομάδες παιδιών και ενηλίκων
- Η Φιλαρμονική του Δήμου Θεσσαλονίκης
- Το ΚΑΛΜΕΛ Σερρών, με παραδοσιακούς χορούς
- Το 4ο Σύνταγμα Προσκόπων Δήμου Νεάπολης-Συκεών
- Ο Σύλλογος Δασκάλων Νηπιαγωγών, με παραδοσιακούς χορούς
- Η Μπάντα «Κρούστόφωνο»
- Ο Σύλλογος Μη Ακουόντων, με χορευτικό
- Τα χορευτικά θα συνοδεύει Παραδοσιακό Μουσικό Σχήμα

Στο πλαίσιο της εκδήλωσης θα προσφερθεί ζεστό τσάι από τον Οίκο ευγενών κύκλις και θα λειτουργήσει **Bazaar** με δημοσιεύσεις των περιβαλλόμενων από τα παρρησιαστά του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Κεντρικής Μακεδονίας.

Πληροφορίες: 23130 22631 | www.kkp-km.gr

Αντιστοίχως, προσβλητικοί προσδιορισμοί υπάρχουν σχεδόν για όλες τις μορφές αναπηρίας, όπως *κεκές, γκάβακας, στραβούλιακας, κουφάλογο, παραπληγας, καθυστέρας* (οπισθοχωρητικοί σχηματισμοί από τα *παραπληγικός* και *καθυστερημένος*, αντιστοίχως) κ.ά., αποτυπώνοντας τη σκληρότητα με την οποία αντιμετωπίζει το υγιές κοινωνικό σώμα τους ανθρώπους που πάσχουν. Είναι σημαντικό οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν ότι η αστόχαστη και κοροϊδευτική χρήση ανάλογων λεξημάτων μπορεί να είναι πολύ πληγωτική για τον αποδέκτη τους και σίγουρα δεν αναδεικνύει το ανθρώπινο και ανθρωπιστικό πρόσωπο αυτού/αυτής που τις χρησιμοποιεί.



Το ερώτημα που προκύπτει από όλα τα παραπάνω και που είναι επιτακτικό να τεθεί προς συζήτηση με τα παιδιά εν είδει κατακλείδας για τη δραστηριότητα *Think outside the box/Σκέψου εκτός πλαισίου* είναι το εξής:

72

Γιατί τόσο συχνά είμαστε «αλλεργικοί» προς το διαφορετικό; Γιατί το διαφορετικό στις διάφορες μορφές του μας πυροδοτεί γλωσσικές επιλογές και συμπεριφορές όπως αυτές που περιγράψαμε;

Προφανώς σε τέτοια ερωτήματα δεν μπορούν να δοθούν μονοδιάστατες και οριστικές απαντήσεις. Παραθέτουμε ορισμένα από τα σχόλια των παιδιών που συμμετείχαν κατά καιρούς στο εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* και που βοηθούν στη θεματοποίηση ορισμένων σημαντικών όψεων του όλου θέματος:

- ☺ *Επειδή δεν είμαστε συνηθισμένοι σε αυτό και μας φαίνεται παράξενο.*
- ☺ *Νομίζουμε ότι ο άλλος θα μας αλλάξει την καθημερινότητά μας, θα μας πάρει τις δουλειές και αυτά που θεωρούμε δικά μας.*
- ☺ *Πολλές φορές δεν ξέρουμε τι είναι ο άλλος και τον φοβόμαστε. Η άγνοια φταίει.*

😊 *Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης καλλιεργούν τον πανικό για τους ξένους. Θεωρούμε ότι αυτοί φταίνε για όλα κι εμείς είμαστε οι καλοί.*

Άγνοια, έλλειψη γνώσεων, συνήθεια, σύγκρουση συμφερόντων, ηθικός πανικός και στερεοτυπική ενοχοποίηση του Άλλου στον δημόσιο λόγο είναι μερικοί από τους λόγους που αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά. Η συζήτηση προφανώς μπορεί να εμβαθύνει όσο το επιτρέπει η ωριμότητα και το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών.

Ενδεδειγμένη σε αυτό το σημείο είναι και η αφήγηση προσωπικών ιστοριών (storytelling), είτε εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού είτε από τα ίδια τα παιδιά, προκειμένου ο καθένας/η καθεμία να κομίσει και να μοιραστεί τη δική του/της εμπειρία διαχείρισης της διαφορετικότητας. Σημαντικό είναι η ομάδα να επιδοθεί στην ενεργητική ακρόαση των ιστοριών, χωρίς διάθεση επίκρισης του αφηγητή/της αφηγήτριας ή των εκφραζόμενων από αυτόν/αυτήν απόψεων, αλλά με συνειδητή προσπάθεια ερμηνευτικής ενσωμάτωσης των εξιστορήσεων στη συζήτηση που έχει προηγηθεί περί διαφορετικότητας.



Ραφέλα Αναστοπούλου,
Φοιτήτρια του Τμήματος Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

4.4.5. *Είσαι το ταίρι μου!:* από τις λέξεις που πληγώνουν στις λέξεις που χαμογελούν

Η γλώσσα δεν έχει αδιέξοδο. Έχοντας απογυμνώσει τις *λέξεις που πληγώνουν* από το αρνητικό συμβολικό τους φορτίο, η επόμενη δραστηριότητα αποσκοπεί στο να εξοικειώσει τα παιδιά με όρους που αναφέρονται στη διαφορετικότητα με τρόπο περιγραφικό και κρίνονται ως κατάλληλοι, αποδεκτοί και δόκιμοι προς χρήση στη δημόσια σφαίρα.

Πρόκειται για λεξήματα τα οποία συνδέονται με τους μηχανισμούς της γλωσσικής ορθότητας,⁶⁹ της διορθωτικής πρακτικής που σχετίζεται με τις ιδεολογικές προεκτάσεις της γλωσσικής χρήσης. Με βασική παραδοχή ότι οι λογοθετικές πρακτικές ταυτοχρόνως αποδίδουν και αναπαράγουν ταμπέλες - επομένως, οι σημειωτικές πρακτικές που υιοθετούμε παράγουν συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις - στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο στόχος είναι να κατανοήσουν τα παιδιά ότι η επιλογή του κατάλληλου όρου δεν είναι πολυτέλεια, ούτε και υποκρισία. Αντίθετα, μεταφέρει πληροφορίες για το πώς βλέπω τον άλλο και πώς τοποθετούμαι απέναντι στη διαφορετικότητά του. Παραδείγματα λεκτικής ορθότητας είναι π.χ., αντί των *τυφλοί, γκαβοί, στραβοί* κ.λπ., οι λεξικές συνάψεις *άτομα με μειωμένη/περιορισμένη όραση* ή *άτομα με προβλήματα όρασης*, οι λόγιοι τύποι *αμβλύωπες* και *μερικώς βλέποντες*, καθώς και ο νεολογισμός *έντυπο-ανάπηροι*, για ανθρώπους γενικότερα με δυσκολίες πρόσβασης στο βιβλίο και το λοιπό έντυπο υλικό.⁷⁰ Η αλλαγή της ταυτοτικής ταμπέλας είναι ουσιαστική, αφού αμφισβητεί τις ιδεολογικές

⁶⁹ Η γλωσσική ορθότητα εντάσσεται στο ευρύτερο κίνημα της πολιτικής ορθότητας (political correctness), προερχόμενο από μια παράδοση που κατέστη δημοφιλής από τον George Orwell και εξής, σύμφωνα με την οποία, λέξεις ή συμπεριφορές που «πληγώνουν» σχετικά με την εθνότητα, το φύλο, τις σεξουαλικές προτιμήσεις, τη θρησκεία, την εμφάνιση, τις αναπηρίες κ.ά. αντικαθίστανται με άλλες, που δεν θεωρούνται προσβλητικές για τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας. Το κίνημα της πολιτικής ορθότητας ξεπήδησε στο πλαίσιο των ακτιβιστικών κινημάτων της δεκαετίας του 1960, όταν άτομα και ομάδες που μέχρι τότε ζούσαν στο κοινωνικό περιθώριο, διεκδίκησαν το δικαίωμά τους σε ένα καλύτερο μέλλον. Σταδιακά, καθιερώνεται ο όρος πολιτικώς ορθός (politically correct), ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 18ου αι., σε απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου των Η.Π.Α., στην οποία ο δικαστής James Wilson ισχυρίστηκε ότι η πολιτικώς ορθή πρόποση θα έπρεπε να γίνεται στον *Λαό των Ηνωμένων Εθνών* και όχι στα *Ηνωμένα Έθνη*, αφού τα κράτη υπάρχουν χάρη στον λαό (Allan & Burrigide 2006: 91). Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 ο όρος αρχίζει να διαδίδεται, κυρίως στην αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών και σε γενικές οδηγίες, για να αντιμετωπιστούν σε λεκτικό επίπεδο ο σεξισμός, ο ρατσισμός και κάθε είδους στιγματισμός.

⁷⁰ Για λεπτομέρειες αναφορικά με τα ομιλούντα βιβλία βλ. την ιστοσελίδα του Φάρου Τυφλών Ελλάδος (<https://www.fte.org.gr/index.php/el/2014-02-03-13-52-25/2014-02-03-14-11-36>) και του εθελοντικού οργανισμού *Διαβάζω για τους άλλους* (<https://www.facebook.com/giatousallous/>).

δομές που την υποστηρίζουν και που συχνά παρουσιάζουν το υποδεέστερο στάτους μιας κοινωνικής ομάδας ως φυσικό, αποδεκτό και αναπόφευκτο.⁷¹

Σε κάθε τέτοιου τύπου λεκτικές οδηγίες είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού, βάσει του οποίου τά άτομα μιας ευπαθούς κοινωνικής ομάδας προσδιορίζονται όπως τα ίδια το επιθυμούν.⁷² συνεισφέροντας στη δημόσια διαβούλευση που συντελείται κάθε φορά όχι μόνο σε επίπεδο ονοματοθεσίας αλλά και ευρύτερα αποφάσεων και πολιτικών: με αυτό ακριβώς το σκεπτικό, στην ιστοσελίδα π.χ. της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία⁷³ διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «Βασική και θεμελιώδης Αρχή του αναπηρικού κινήματος στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και σε ολόκληρο τον κόσμο το *Τίποτα για τα άτομα με αναπηρία χωρίς τα άτομα με αναπηρία*» είναι και αυτό που εμείς πρέπει να εγγυόμαστε στην ελληνική κοινωνία: ότι το αναπηρικό κίνημα θα είναι πρωτοπόρος, πρωτεργάτης και πρωταγωνιστής στο να εισάγονται στη χώρα καινοτόμες ιδέες, νέες προσεγγίσεις και νέες πολιτικές για τα άτομα με αναπηρία».

76

Σε αυτό το πνεύμα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναλύει τη συνύπαρξη στη Νέα Ελληνική συνωνυμικών ζευγών που αποτελούνται από έναν προσβλητικό και έναν αποδεκτό/κατάλληλο όρο. Τα παραδείγματα είναι πάμπολλα και σχετίζονται με θέματα αυτοπροσδιορισμού και σεβασμού των δικαιωμάτων των συνανθρώπων μας και δη αυτών που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Οι προσβλητικοί όροι (*λέξεις που πληγώνουν*) είναι γραμμένοι σε καρτέλες γκρι χρώματος, ενώ οι αποδεκτοί/κατάλληλοι όροι (*λέξεις που χαμογελούν*) σε ροζ καρτέλες (βλ. σελ. 79-93 για λεπτομέρειες). Τα λεξήματα που περιλαμβάνονται στις καρτέλες αντιστοιχούν στις έξι θεματικές κατηγορίες που τα παιδιά επεξεργάστηκαν στη δραστηριότητα *Think outside the box/Σκέψου εκτός πλαισίου*.

Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία υλοποίησης, μοιράζουμε τυχαία στα παιδιά τις γκρι και τις ροζ καρτέλες και πρέπει να βρει ο καθένας το ταίρι του: με

⁷¹ Βλ. Cameron & Kulick 2003: 25.

⁷² Πβ. Allan & Burridge 2006: 105.

⁷³ Βλ. σχετικά <https://www.esamea.gr/about-us/welcome-note>.

άλλα λόγια, κάθε *λέξη που πληγώνει* πρέπει να αναζητήσει τη συνώνυμή της *λέξη που χαμογελά* και να γίνουν ζευγάρι.



77



Στιγμιότυπα από τη δραστηριότητα *Είσαι το ταίρι μου*

Όταν γίνει η αλληλοαναγνώριση, τα παιδιά τοποθετούνται σε δύο σειρές, μία για τις *λέξεις που πληγώνουν*, μία για τις *λέξεις που χαμογελούν*, αντικριστά με το ζευγάρι τους, και γίνεται ο σχολιασμός των όρων.

Η συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει με τον εξής προβληματισμό:

Η κρίσιμη ερώτηση εδώ, παιδιά, είναι η εξής: Τι προσφέρει η «λέξη που χαμογελά» σε σχέση με τη «λέξη που πληγώνει»; Δηλαδή, γιατί να την προτιμήσω στον λόγο μου;

Όπως θα διαπιστώσετε ευθύς αμέσως, πολλές από τις *λέξεις που χαμογελούν*, που εν προκειμένω αποτελούν και τους κατάλληλους/αποδεκτούς όρους, προέρχονται από το λόγιο χρηστικό επίπεδο της Νέας Ελληνικής, που αντλεί τα σχηματιστικά στοιχεία του από το γλωσσικό παρελθόν και τη λόγια παράδοση της ελληνικής γλώσσας και πρωτοτυπικά χρησιμοποιείται σε επίσημες/τυπικές περιστάσεις, φέροντας έκδηλο κοινωνιογλωσσικό γόητρο (overt prestige). Ειδικότερα δε σε ό,τι αφορά τον γλωσσικό προσδιορισμό της διαφορετικότητας, που, όπως ήδη έχει σχολιαστεί, αποτελεί πεδίο φορτισμένο με πολλές συνδηλώσεις, η μακροβιότητα των λόγιων τύπων και η ετυμολογική τους αδιαφάνεια εξασφαλίζει αποστασιοποίηση και περιορισμένη εκφραστική εμπλοκή στον ομιλητή - γι' αυτό και προτιμώνται στον δημόσιο λόγο, για να φέρουν σε πέρας μια σειρά από ετερόκλητες λειτουργίες που κυμαίνονται από τη νεολογική συμβολή στο γενικό λεξιλόγιο (π.χ. *μονογονεϊκή οικογένεια, σύμφωνο συμβίωσης, οροθετικός*) και την ειδική ορολογία (π.χ. *ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή, σχιζοειδής προσωπικότητα, Σύνδρομο Επίκτητης Ανοσοεπάρκειας*), μέχρι τη γλωσσική ορθότητα (ευπρέπεια, ευγένεια, ευαισθησία, καθωσπρεπισμός, αποσιώπηση κ.ά., π.χ. *συνουσία, ιερόδουλη, οίκος ανοχής*).

Λεδομένου, όμως, ότι οι λόγιες λέξεις και φράσεις αποκλίνουν από την κυρίαρχη μορφολογία της Νέας Ελληνικής και συνιστούν περιφερειακά στοιχεία, είναι αναμενόμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες να δυσκολεύονται στην κατανόησή τους. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η γλωσσική εξομάλυνσή τους από τον/την εκπαιδευτικό.



Αλίνα Λέφα, *Το κίνημα της πολιτικής ορθότητας* (από την έκθεση Γλωσσόρολις)

Οι καρτέλες

Ας δούμε ένα προς ένα, σε τυχαία σειρά, τα ζεύγη λεξιλογικών συνωνύμων ή πλησιονύμων, προκειμένου να εντοπίσουμε σε τι έγκειται η διαφορά τους. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνεχίζει και επεκτείνει τους προβληματισμούς που έχουν ήδη θεμελιωθεί κατά τις προηγούμενες, προσφέροντας

αυτή τη φορά μια αισιόδοξη οπτική μέσα από τη θεματοποίηση των *λέξεων που χαμογελούν*.

λαθρομετανάστης

πρόσφυγας

80

Συχνά οι δύο όροι χρησιμοποιούνται σε ελεύθερη εναλλαγή στον δημόσιο λόγο, παρά το γεγονός ότι μεταξύ τους υφίσταται σημαντική νομική διαφορά. Η σύγχυση αυτή μπορεί να προκαλέσει προβλήματα για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο, καθώς και γενικώς παρανοήσεις και αναπαραγωγή στερεοτύπων για το μεταναστευτικό και το προφυγικό ζήτημα. Είναι σημαντικό, επομένως, να γίνει η απαραίτητη εννοιολογική διάκριση.

Ειδικότερα, με βάση το ειδικό ενημερωτικό φυλλάδιο που έχει εκδοθεί από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες με τίτλο *Πρόσφυγας ή μετανάστης; Η επιλογή των λέξεων έχει σημασία*,⁷⁴ ως πρόσφυγες χαρακτηρίζονται «οι άνθρωποι που βρίσκονται εκτός της χώρας προέλευσής τους εξαιτίας φόβου δίωξης, σύρραξης, βίας ή άλλων καταστάσεων που έχουν διαταράξει σοβαρά τη δημόσια τάξη, και οι οποίοι συνεπεία των καταστάσεων αυτών χρειάζονται 'διεθνή προστασία'». Ακριβώς επειδή θεωρείται επικίνδυνη η επιστροφή στην πατρίδα τους, ζητούν άσυλο σε γειτονικές χώρες.⁷⁵ Ο ορισμός του *πρόσφυγα* δίνεται στη Σύμβαση του 1951 και στο Πρωτόκολλο του 1967, καθώς και στα περιφερειακά νομικά κείμενα, όπως η Σύμβαση του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας του 1969 για τα Ειδικά Θέματα των Προβλημάτων των Προσφύγων στην Αφρική.

⁷⁴ Βλ. https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/02/UNHCR_Refugee_or_Migrant_GR.pdf.

⁷⁵ Στην Ελλάδα, σύμφωνα με δεδομένα του Συνηγόρου του Πολίτη, οι περισσότεροι πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο προέρχονται από το Αφγανιστάν.

Αντιστοίχως, *αιτών άσυλο* είναι εκείνος ο οποίος, με την υποβολή αίτησης ασύλου, ζητά από μία άλλη χώρα (διαφορετική της χώρας καταγωγής του) να του παράσχει προστασία από δίωξη.

Σε ό,τι αφορά τον όρο *μετανάστης*, δεν υπάρχει επίσημος νομικός ορισμός για τον διεθνή μετανάστη, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται συχνά, ακόμη και από ειδησεογραφικά πρακτορεία, για να καλύψει τόσο μετανάστες



όσο και πρόσφυγες: χαρακτηριστική είναι η χρήση του ουσιαστικού *διεθνής μετανάστευση* σε διάφορες στατιστικές μελέτες, προκειμένου να περιγραφούν τόσο οι μεταναστευτικές όσο και οι προσφυγικές ροές. Σε κάθε περίπτωση, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι *διεθνής μετανάστης* είναι όποιος αλλάζει τον τόπο συνήθους κατοικίας του/της, ανεξαρτήτως του λόγου μετανάστευσης ή του νομικού καθεστώτος. Ασφαλώς, οι λόγοι για τους οποίους ένας μετανάστης μπορεί να εγκαταλείψει τη χώρα του είναι συνήθως επιτακτικοί, ενώ και οι μετανάστες προστατεύονται από το διεθνές δίκαιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Εμφατικά επισημαίνεται από την Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες ότι «η σύμπτυξη των ορισμών *πρόσφυγες* και *μετανάστες* αποπροσανατολίζει από τη νομική προστασία που χρειάζονται οι πρόσφυγες, όπως για παράδειγμα την προστασία από επαναπροώθηση και την απαγόρευση της ποινικοποίησης της παράτυπης εισόδου σε μια χώρα προς αναζήτηση ασφάλειας. Δεν υπάρχει τίποτε παράνομο στην προσπάθεια αναζήτησης ασύλου – αντιθέτως, πρόκειται για οικουμενικό ανθρώπινο δικαίωμα. Η ταύτιση προσφύγων με μετανάστες μπορεί ακόμα να οδηγήσει στην αποδυνάμωση της υποστήριξης της κοινής γνώμης απέναντι στους πρόσφυγες, καθώς επίσης και απέναντι στο θεσμό του ασύλου, ειδικά σε μια περίοδο όπου οι πρόσφυγες χρειάζονται περισσότερη προστασία από ποτέ».⁷⁶

⁷⁶ Ο.π.

ΓΙΑΤΙ ΟΧΙ 'ΠΑΡΑΝΟΜΟΙ';

ΑΝΑΚΡΙΒΕΣ

ΕΙΝΑΙ ΝΟΜΙΚΑ ΕΣΦΑΛΜΕΝΟ

Το να μην έχει κάποιος κατάρτι δεν συνιστά εγκλημα στις περισσότερες χώρες. Καθώς δεν συνιστά αδίκημα εις βάρος προσώπων, της ιδιότητάς ή της εθνικής καταγωγής, οπότε επί τη βάση του διεθνούς δικαίου. Παρ' όλα αυτά ακόμη και σε χώρες που οι παράνομοι που διώκονται μεταναστεύοντας συνιστούν ποινικά αδικήματα, η διαφορά ενός ποινικού αδικήματος δεν καθιστά το άτομο «παράνομον» άτομο.

ΕΙΝΑΙ ΠΑΡΑΠΛΑΗΝΤΙΚΟ

Η πλειονότητα των μεταναστών «χωρίς κατάρτι» στην Ευρώπη έχουν εκλέσει τον καθολικισμό νομιμότητας, ως αποδεκτό εκτελεστικό, παρατηρητήριο ή γραμμοκίνητο καθιστήριό τους και όχι επειδή διέφεραν κάποια παράδοση. Τα παιδιά επίσης ασφαλισμένα καταγράφονται «παράνομον» αλλά και μόνο επειδή γεννήθηκαν ή περιέρχον σε μια παρούσα κατάσταση μετά με τους γονείς τους.

ΛΓΝΟΝΤΙ ΤΙΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΝΟΜΙΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

Τα κράτη έχουν διεθνώς αναγνωρισμένες υποχρεώσεις απέναντι σε όλα τα πρόσωπα που βρίσκονται υπό τη δικαιοδοσία τους και τα οποία έχουν δικαιώματα ανεξάρτητα από το καθεστώς νομιμότητάς τους. Ως απάντηση στις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις διαπίστες και τα εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, αυτά τα πρόσωπα σχεδιάστηκαν ακριβώς για να αποτρέψουν τα κράτη από το να φέρουν απαντητικές ενέργειες ως επί το πλείον από ένα νόμιμο άτομο.

ΠΑΡΑΒΙΑΖΕΙ ΤΗΝ ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΝΟΜΙΜΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Ο φάρος και η οπτική γωνία ενός ατόμου, ανήκουν ως «παράνομον» παραβιάζει το δικαίωμα τους στην αναγνώριση ως άτομα-κατόχους δικαιωμάτων απέναντι στο νόμο. Η τήρηση της νόμιμης διαδικασίας αποτελεί θεμελιώδη προαπαιτούμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παρ' όλα αυτά οι μετανάστες συνεχώς στρέφονται να νικήσει δικαίωμά τους στις διαδικασίες μεταναστεύσεως. Ενώ οι ποινικές κυρώσεις, όπως η κράτηση, χρησιμοποιούνται όλα και περισσότερο για να καταστείλουν παραβιάσεις του νόμου περί μεταναστεύσεως, οι διαδικασίες διαδικασίας απαντούν τις απαραίτητες διαδικαστικές εγγυητές.

ΕΙΝΑΙ ΑΝΑΚΡΙΒΗΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΠΟΥ ΦΤΑΝΟΥΝ ΣΤΑ ΣΥΝΟΡΑ ΜΙΑΣ ΧΩΡΑΣ

Σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, καθένας έχει δικαίωμα να φύγει από μία χώρα, συμπεριλαμβανομένης και της δικής του. Όλα αυτά που φτάνουν στα σύνορα έχουν εγκύριτο ανθρωπίνου δικαιώματος και συγκεκριμένες ανάγκες για την προστασία τους. Ο παρανομισμός όλων των μεταναστών που προσπαθούν να φτάσουν στην Ευρώπη μέσω ανεπίσημων διαδρομών «παράνομον» είναι ανακριβής και αυθαίρετη την έκτασή τους σε επιδιωξιμότητα.

ΒΛΑΒΕΡΟ

ΑΦΑΙΡΕΙ ΤΗΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΥΠΟΣΤΑΣΗ

Ο χαρακτηρισμός των μεταναστών ως «παράνομων» τους στερεί την έγκριτη αξιολόγηση και τα ανθρωπίνου δικαιώματά τους. Ο χαρακτηρισμός, της ιδιότητάς τους, της ύπαρξής ως «παράνομων» στερήσει τις εγγυητές τους ως εγκύριτες, γυναικείες, άνδρες, παιδιά, οικογένειες και ηλικιωμένους. Όταν απαντηθούν όροι γίνεται απόδοσης ως νόμιμοι, οι άνθρωποι μετατρέπονται σε αποδεκτές παραβιάσεις και μπορεί να απειληθεί ακόμη και το δικαίωμά τους στη ζωή.

ΠΟΙΝΙΚΟΠΟΙΕΙ

Η λέξη «παράνομος» παρουσιάζει τους μεταναστεύτες ως ανέντιμους, ανόμιμους και εγκληματίες που αποτελούν απειλή στο δημόσιο συμφέρον. Αυτά καθιστά φυσιολογικά τα καταστατικά μέτρα, την επιβολή του νόμου και τις διαδικασίες για την παύση και την κράτηση των μεταναστών χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα. Παράβητη την αστυνομία των μεταναστών, τη συστηματική κρίση της κράτησης και την απόδοση της χρήσης κυρώσεων και άλλων καταστατικών μέσων κατά τη μεταναστευτική διαδικασία.

ΑΠΟΤΡΕΠΕΙ ΤΟ ΔΙΚΑΙΟ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Η ποινικοποίηση των παρόντων μεταναστών αντί της αμφισβήτησης των νόμων και των πολιτικών που δημιουργούν παρανομίες, αποτρέπει έναν εύλογο, ενημερωμένο και με σεβασμό διάλογο πάνω στα ζητήματα της μεταναστεύσεως.

ΑΠΕΙΔΕΙ ΤΗΝ ΑΔΑΛΗΕΓΓΥΗ ΚΑΙ ΚΟΙΤΙΣΤΕΙ ΖΩΕΣ

Χαρακτηριστικό της ύλης και της παρούσης των μεταναστών ως «παράνομων» συνάδει στην αυθαίρετη ποινικοποίηση αποσυνδέοντας τους παρ' όλα αυτά ακόμη και η θαλάσσια διάδοση μεταναστών ή η παύση σε αυτούς ρυθμούς και σχέσης μπορεί να οδηγήσει σε βίαιη. Η απαγόρευση της αλληλεγγύης απέναντι σε μετανάστες «χωρίς κατάρτι» φέρει τον κίνδυνο να αυξηθούν τα θανάτων ανθρώπων και οι απώλειες ανθρώπινων ζωών.

ΥΠΟΝΟΜΕΥΕΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ

Η χρήση του όρου «παράνομος» ενθαρρύνει την υποταγή και την διαστολή απέναντι σε αυτούς που απλά δέχονται «έξω» ή διαφεύγουν, συνάδει εξίσου τις φυλές, εθνότητες, καταγωγές ή θρησκείας τους. Αυθιάν τους κοινωνικούς διαχωρισμούς και έτσι ως συνέπεια τη δημιουργία προεξέλιξη διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, την ξενοφοβία και τα εγκλήματα μίσους.

ΠΑΡΑΒΙΑΖΕΙ ΤΙΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΑΞΙΕΣ

ΑΠΟΤΕΛΕΙ ΔΙΑΚΡΙΣΗ

Ο όρος «παράνομος» είναι ένας αρνητικός όρος, δεν χρησιμοποιείται για πολιτικές. Καθώς χρησιμοποιείται μόνο εναντίον των μεταναστών, είναι μεροληπτικός και προσβλητικός.

ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΠΙΣΤΙΚΟ

Ο όρος «παράνομος» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει μετανάστευτες, ατόμους σε διάφορες περιόδους της ιστορίας. Οι Κουάκρο και οι Ινσουλές μετανάστευτες στη Νέα Αγγλία το 17ο αιώνα, οι Εβραίοι μετανάστευτες που προσπαθούσαν να ξεφύγουν από το Ολοκαύτωμα. Ανθρώπων και πράξεις που παραβιάζουν τους νόμους του Απαρτχάιντ στη Νότιο Αφρική (1948-1994) και τις Ηνωμένες Πολιτείες (1876-1953) – όλα θεωρήθηκαν «παράνομον». Ο όρος σπάνια χρησιμοποιείται για να περιγράψει καθημερινές και προνομιούχες ομάδες.

ΕΙΝΑΙ ΕΞΕΠΕΡΑΣΜΕΝΟ

Η λέξη «παράνομος» δεν είναι πλέον ένας αποδεκτός όρος για να περιγράψει αυτούς που στρέφονται νομιμοποιητικών εγγράφων και δεν είναι συμφωνός με τις σημερινές ευρωπαϊκές αξίες. Κάποτε, ίσως με πρωτοβουλία για γυναίκες, μαύρους, Άμελ και ΛΟΑΤΚ, αποτελούσαν κομμάτι του καθημερινού λόγου, αλλά αρραβωνιζόταν το νόημα τους, μέχρι που «δικαίο» και καλύτερο όροι έγιναν ο κανόνας. Η γλώσσα συνεχώς εξελίσσεται. Η μάχη για την πρόταση είναι πιο μάχη για αξιοπρέπεια, ανθρωπότητα και σεβασμό.

Η λεξική σύνοψη *παράνομος μετανάστες*⁷⁷

Διαφοροποίηση υπάρχει και ανάμεσα στις λεξικές συνάψεις *παράνομος μετανάστης* και *παράτυπος μετανάστης* (ή *χωρίς χαρτιά*), με τη δεύτερη να προκρίνεται σαφώς ως προτιμότερη της πρώτης, όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα:

Τέλος, αρνητικά σεσημασμένη είναι η λέξη *λαθρομετανάστης* λόγω του πρώτου συνθετικού της, που στη Νέα Ελληνική σχετίζεται με λεξήματα που φέρουν αρνητική σημασιολογική προσωδία (π.χ. *λαθρεμπόριο*, *λαθρεπιβάτης*, *λαθραλιεία* κ.ά.). Ο όρος τα τελευταία χρόνια τείνει να αποκτήσει ιδεολογική σημασιοδότηση και παραπέμπει συνήθως σε ακροδεξιές ιδεολογικο-πολιτικές πεποιθήσεις.⁷⁸

⁷⁷ Βλ. σχετικά https://www.unhcr.org/cy/wp-content/uploads/sites/41/2018/09/Terminology_Leaflet_GREEK_PICUM.pdf.

⁷⁸ Βλ. Καρμυλάκη υπό δημ.

αλλόθρησκος/-η

ετερόθρησκος/-η

84

Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια η ελληνική, η διαφοροποίηση του θρησκευάτος αποτελεί πλέον συνήθη κατάσταση και αποδίδεται με επίθετα όπως τα παραπάνω. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο μέλη του εν λόγω ζεύγους είναι μικρή -σχεδόν απαρατήρητη- αλλά πολύ ουσιαστική, διότι αναδεικνύει τον τρόπο που η γλώσσα παρακολουθεί και προσπαθεί να εκφράσει τις κοινωνικές αλλαγές: ο όρος *αλλόθρησκος*, όπως και τα *αλλοεθνής*, *αλλοδόξος*, *αλλοδαπός*, *αλλογενής* κ.ά. δίνουν έμφαση στον Άλλο ως ξένο, ως ανοίκεια οντότητα· αντίθετα, νεότερα ως προς τον σχηματισμό τους σύνθετα όπως *ετερόθρησκος* και *ετερόδοξος* (πβ. *ετεροκανονικός*, *ετεροσεξουαλικός* κ.ά.), προβάλλουν την έννοια της ετερότητας, λεξικοποιώντας το δόγμα της διαφορετικότητας και ενσωματώντάς το στον σχηματισμό νεολογικών συνθέτων (πβ. και τον μετασχηματισμό της *Διεύθυνσης Αλλοδόξων/Αλλοθρήσκων* του πάλαι ποτέ ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε *Διεύθυνση Ετεροδόξων/Ετεροθρήσκων* στο νυν Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων).⁷⁹

Είναι σημαντικό να γνωστοποιηθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες προς ενημέρωσή τους ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις εμπίπτουν στην έννοια των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων κατά τον ν. 2472/1997, οπότε κατ' αρχήν απαγορεύεται η καταγραφή τους από κρατικές αρχές ή ιδιωτικούς φορείς, εκτός αν υπάρχει συγκεκριμένος νόμιμος σκοπός και ταυτόχρονα πιστοποιείται η σχετική συναίνεση του πολίτη.

⁷⁹ Βλ. <https://www.minedu.gov.gr/2012-03-01-09-09-46/83-genikh-grammateia-thrhrskematwn/245-dieythynsi-eterodokson-kai-eterothriskon>.

άφραγκος/-η

**οικονομικά
ευπαθής**

Σε αντίθεση με το οικείο επίθετο *άφραγκος/-η*, που ενδεχομένως θα χρησιμοποιούσε κάποιος σε μια φιλική συζήτηση για να περιγράψει τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει, η λεξική σύναψη *οικονομικά ευπαθής* επιχειρεί να απαλύνει σε κάποιο βαθμό ή και να ωραιοποιήσει τον προσδιορισμό της οικονομικής κατάστασης. Τέτοιου τύπου διατυπώσεις χρησιμοποιούνται συχνά στον δημόσιο λόγο (π.χ. δημοσιογραφικό ή/και πολιτικό), για να περιγράψουν φαινόμενα και καταστάσεις που προκαλούν κοινωνική ένταση ή αμηχανία.

Στο σημείο αυτό δίδεται μια καλή ευκαιρία να σχολιαστούν οι δύο όψεις του φαινομένου της γλωσσικής και ευρύτερα πολιτικής ορθότητας: αφενός, είναι η προσπάθεια να προστατευθεί το ευάλωτο άτομο ή ομάδα, τουλάχιστον σε επίπεδο ονοματοθεσίας (λ.χ. ο πολιτικώς ορθός όρος *κέντρο αποκατάστασης* εστιάζει στη δυναμική της βελτίωσης του ατόμου με ασθένεια, αναπηρία ή εθισμό, σε αντίθεση προς τα *ίδρυμα* ή *άσυλο*: αντιστοίχως, η *υποβοηθούμενη αναπαραγωγή* έχει αντικαταστήσει την *εξωσωματική γονιμοποίηση*, που ακουγόταν πιο «αφύσικη» ως διαδικασία). Αφετέρου, όμως, η πολιτική ορθότητα στις ακραίες συνέπειές της μπορεί να οδηγήσει στη στρογγυλοποίηση της αλήθειας και την ωραιοποίηση δυσάρεστων καταστάσεων, ιδίως εκ μέρους των φορέων του κυρίαρχου/εξουσιαστικού λόγου (π.χ. *παράπλευρες απώλειες* αντί *σφαγές άμαχου πληθυσμού*, *ευέλικτη εργασία* αντί για *μερική απασχόληση*, *αυστηρή εισοδηματική πολιτική* αντί για *λιτότητα*, *ήπια ανάπτυξη* αντί για *ύφεση* κ.ά.). Πρόκειται για το φαινόμενο της διπλής γλώσσας, για την οποία ο Ξυδόπουλος (2005: 2) σχολιάζει ότι «παρουσιάζει το κακό ως καλό, το αρνητικό ως θετικό, το δυσάρεστο ως ευχάριστο ή τουλάχιστον ως ανεκτό. Επιπρόσθετα, η χρήση διπλής γλώσσας διευκολύνει όποιον επιθυμεί να απαλλαγεί από τις ευθύνες του ή όποιον επιθυμεί να διαστρεβλώσει την ορθή σημασία των πραγμάτων».

χοντρός/-ή

εύσωμος/-η

Το συγκεκριμένο συνωνυμικό ζεύγος θεματοποιεί ένα συχνό πρόβλημα της εφηβικής ηλικίας, την παχυσαρκία. Σε αντίθεση με προσβλητικούς όρους όπως *χοντρομπαλάς*, *παμφάγο* κ.ά. ή μεταφορές με βάση ζωωνυμικά (*βόδι*, *μοσχάρι*, *βουβάλι*, *φάλαйна*, *αρκούδα* κ.ά.), υπάρχουν οι πολιτικώς ορθοί όροι *εύσωμος/-η* και *ευτραφής*, που λόγω του πρώτου συνθετικού *ευ-* 'καλά' καταφέρνουν να περιγράψουν την κατάσταση με θετικό πρόσημο και μας διευκολύνουν, όταν καλούμαστε να αναφερθούμε στο αυξημένο σωματικό βάρος ενός ανθρώπου.

86

δυσλεξικός/-ή

**προφορικώς
εξεταζόμενος/-η**

Παρά το γεγονός ότι πλέον η δυσλεξία στο σχολικό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον έχει αποστιγματιστεί σε σχέση με το παρελθόν και έχει γίνει αποδεκτή ως γενικευτικός (generic) όρος που καλύπτει διάφορες υποπεριπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, η παρουσία της πρόθεσης *δυσ-* ως πρώτου συνθετικού στη λέξη εξακολουθεί να προκαλεί αρνητικές συνδηλώσεις (πβ. *δυστυχία*, *δυσκολία*, *δυσανεξία*, *δυσλειτουργία* κ.ο.κ.). Επιπλέον, ο χαρακτηρισμός ενός παιδιού ως *δυσλεξικού* είναι δυνητικά συσκοτιστικός, καθώς δεν περιγράφει με ακρίβεια τη μαθησιακή ιδιαιτερότητα, που μπορεί να είναι λ.χ. *δυσορθογραφία*, *δυσαναγνωσία*, *δυσαριθμηση* κ.ο.κ. Αντίθετα, ο όρος *προφορικώς εξεταζόμενος/-η* είναι προτιμότερος, γιατί μετατοπίζει την έμ-

φραση από το πρόβλημα/την πάθηση στη διαδικασία της εξέτασης, προστατεύοντας και μη εκθέτοντας την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού (π.χ. *προφορικώς εξεταζόμενος* είναι και κάποιος που έχει σπάσει το χέρι του).

Αντίστοιχη είναι και η λειτουργία της λεξικής σύναψης *παιδί με μαθησιακές ιδιαιτερότητες*, η οποία δίνει έμφαση στο διαφορετικό μαθησιακό στυλ (learning style) που μπορεί να έχει ένα άτομο και που απαιτεί εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ ενδέχεται να συνεπάγεται και υπεροχή σε ορισμένες δεξιότητες σε σχέση με άλλα παιδιά (π.χ. εξαιρετική αριθμομνημοσύνη των αυτιστικών παιδιών).

μόγγολο

**παιδί
με σύνδρομο
Down**

87

Ο δυσφημισμός *μόγγολο* (και *μογγόλι*) στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιείται μεταφορικά για άτομα τα οποία δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικά ή/και «έχουν μείνει πίσω σε διαπροσωπικές και σεξουαλικές σχέσεις».⁸⁰ Το αρχικό πεδίο εφαρμογής του ως προσβλητικού χαρακτηρισμού σχετίζεται με το σύνδρομο Down και δη με τα συνοδά φυσιολογικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου συνδρόμου, τα οποία εξωτερικά θυμίζουν τη φυλή των Μογγόλων (λ.χ. μύτη κοντή και πλατιά στη βάση της, μικρό στόμα με χαμηλωμένα άκρα κ.ά.). Ο επίσημος όρος, που σέβεται το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού της συγκεκριμένης ομάδας ατόμων, καθώς και των οικογενειών τους, είναι παιδί με σύνδρομο Down.⁸¹

⁸⁰ Πηγή: <http://www.slang.gr>.

⁸¹ Βλ. σχετικά http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/down_syndrom_booklet.pdf.

Σε αντίθεση με εξαιρετικά μειωτικούς όρους όπως *κούτσαυλος*, *σακάτης* (< τουρκ. *sakat*), *καροτσάκας* κ.ά., η υπερώνυμη λεξική σύναψη *εμποδιζόμενα άτομα* αναφέρεται τόσο σε άτομα με ειδικές ανάγκες, όσο και με μειωμένες ικανότητες λόγω κάποιας εξωτερικής συγκυρίας, όπως είναι π.χ. τα άτομα της τρίτης ηλικίας, οι έγκυοι, οι μητέρες με μωρό στο καροτσάκι κ.τ.λ. Επομένως, η συγκεκριμένη διατύπωση εντάσσει το άτομο με αναπηρία σε μια ευρύτερη κατηγορία-ομπρέλα, και μάλιστα δίνοντας έμφαση, μέσω της παθητικής μετοχής, στην περιγραφή της κατάστασης μέσα από τα μάτια του ίδιου του ατόμου που εμποδίζεται από τους υπολοίπους να κυκλοφορήσει ελεύθερα στην πόλη – σκεφτείτε π.χ. πόσο αφιλόξενες είναι οι υποδομές των αστικών κέντρων στην Ελλάδα για κάποιον/κάποια που μετακινείται με αμαξίδιο. Αναλόγως, και ο όρος *άτομα με ειδικές ικανότητες*, που είχε προταθεί από τον λογοτέχνη Α. Σαμαράκη, παρόλο που δεν επικράτησε στο κοινό γλωσσικό αίσθημα, αναμφίβολα υιοθετεί μια αισιόδοξη οπτική, τονίζοντας την ικανότητα των ατόμων αυτών για προσαρμογή στο περιβάλλον και τις σύνθετες απαιτήσεις του (λ.χ. κάποιος που ζωγραφίζει με το πόδι είναι όντως άτομο με ειδικές ικανότητες σε σχέση με τον μέσο άνθρωπο). Οι παραπάνω όροι «που χαμογελούν» ενσωματώνουν το βλέμμα των ανθρώπων που ο κυρίαρχος λόγος αφήνει εκτός, οι οποίοι όμως διαθέτουν μια διαφορετική, αθέατη στους υπολοίπους όψη της πραγματικότητας που μας περιβάλλει, προσφέροντάς μας εναλλακτικές θεάσεις της.

ψυχοπαθής

**ψυχικώς
πάσχων/
πάσχουσα**

Η ψυχική νόσος αποτελεί διαχρονικά έντονα συμβολικά φορτισμένο πεδίο, εξού και κατεξοχήν συνδέεται με την έννοια του «στίγματος». Παρά το γεγονός ότι οι δύο διαθέσιμες εναλλακτικές αποτελούνται από τα ίδια ακριβώς συστατικά, η πρώτη (μονολεκτική) είναι αρνητικά σεσημασμένη, κυρίως λόγω της αυξημένης χρήσης της σε φράσεις με αρνητική σημασιολο-

γική προσωδία, όπως *Ο ψυχοπαθής δολοφόνος με το πριόνι*. Αντίθετα, η περίφραση *ψυχικώς πάσχων/πάσχουσα* χρησιμοποιείται πρωτίστως σε κλινικά/ιατρικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η ίδια η χρήση στις συνυποδηλώσεις που φέρει ένας όρος: οι ίδιες οι λέξεις είναι ουδέτερες· η χρήση από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες είναι που τις αποκαθαίρει ή τις δηλητηριάζει με αρνητικό συναίσθημα.

Διευρύνοντας το πεδίο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάσει το γεγονός ότι ο στιγμιστικός όρος *ψυχοπαθής* αποδίδεται στην καθημερινή μας ομιλία όχι μόνο σε άτομα που είναι διαγνωσμένα ως ψυχικώς πάσχοντα, αλλά και σε οποιονδήποτε ο ομιλητής/η ομιλήτρια θέλει να κατηγοριοποιήσει ως διαφορετικό σε ό,τι αφορά την ψυχική του συγκρότηση και την εν γένει συμπεριφορά του. Μάλιστα, οι περισσότεροι από τους όρους που δηλώνουν την ψυχική νόσο (*παλαβός, ψυχάκις, psycho, σχιζοφρενής* κ.ά.) μεταφορικά συσχετίζονται και με την υπερβολή, την εμμονική προσκόλληση σε κάτι, αλλά και την απερισκεψία, την επιπολαιότητα, την ιδιορρυθμία και την εκκεντρικότητα, χωρίς αναγκαστικά να προϋποτίθεται ως υπόβαθρο κάποιου είδους ψυχική ή διανοητική διαταραχή. Προφανώς, η διάχυση αυτή του νοήματος οφείλεται στην αντίληψη ότι η τρέλα σε μεγαλύτερη ή μικρότερη δόση υπάρχει σε όλους μας (εξού και η παροιμία «η τρέλα δεν πάει στα βουνά»).

Αντίθετα, η λόγια περίφραση *ψυχικώς πάσχων/-ουσα* λόγω του αρχαϊστικού της χαρακτήρα (λόγια μορφή επιρρήματος και μετοχής) και της κλινικής της χρήσης δεν προσφέρεται για τέτοιου είδους ανειμμένες χρήσεις. Ενδιαφέρον έχει, μάλιστα, να σχολιαστεί με τα παιδιά το γεγονός ότι στον ψυχιατρικό και τον ευρύτερο ακαδημαϊκό λόγο, οι όροι που περιγράφουν την ψυχική νόσο χρησιμοποιούνται είτε ως επιθετικοί προσδιορισμοί ουσιαστικών όπως *προσωπικότητα, σύμπτωμα, συμπεριφορά, διαταραχή* κ.λπ., είτε ως ουσιαστικά (π.χ. *παράνοια, σχιζοφρένεια, ψύχωση* κ.λπ.), περιγράφοντας «μια στατική κατάσταση που επιβάλλεται στο άτομο» ως εξωτερικός δρων (Fleischman 1999: 8). Αντίθετα, δεν αποδίδονται ποτέ ως ταμπέλες (labels) στους φορείς τους (π.χ. *ο παρανοϊκός, ο σχιζοφρενής, ο ψυχωτικός*), διότι στην ιατρική δεοντολογία και ηθική ο/η ασθενής δεν επιτρέπεται να ταυτιστεί με το νόσημα ή να ταυτοποιηθεί με βάση αυτό (βλ. ενδεικτικά ICD-10 (2008)): π.χ. συναντάμε διατυπώσεις όπως *ασθενής με συμπτώματα πα-*

ράνοιας, άτομο με σχιζοειδή διαταραχή κ.λπ. Σε αντιδιαστολή προς αυτή την κατά το δυνατόν αποστασιοποιημένη και προστατευτική για το πρόσωπο (face) του πάσχοντος εννοιολόγηση των ψυχικών νοσημάτων ως ξεχωριστών οντοτήτων στον ψυχιατρικό λόγο, στην εξωιατρική χρήση τους τα υπό εξέταση επίθετα αποδίδονται ελεύθερα ως κατηγορίες ταυτότητας για τον χαρακτηρισμό ατόμων, συμπεριφορών και καταστάσεων που κρίνονται από τον/την ομιλητή/ομιλήτρια ότι αποκλίνουν από το θεωρούμενο ως «κανονικό-φυσιολογικό», κατηγοριοποιώντας τελικά όχι το αντικείμενο ή φαινόμενο προς διάγνωση και θεραπεία, αλλά το ίδιο το φέρον υποκείμενο ως ψυχικά αποκλίνον (βλ. Καμπλάκη 2019).

πρεζάκι

ουσιοεξαρτημένος/-η

90

Ο μειωτικός όρος *πρεζάκι*, καθώς και η παραλλαγή *πρεζόνι*, προέρχεται από την *πρέζα* (< ιταλ. *presa* 'μικρή ποσότητα σκόνης'), η οποία αναφέρεται κυρίως στην ηρωίνη, αλλά στην καθομιλουμένη χρησιμοποιείται για όλα τα ναρκωτικά. Άλλοι όροι της καθομιλουμένης για τους χρήστες των λεγόμενων «σκληρών» ναρκωτικών είναι *ναρκομανής* (< *ναρκομανία* < γαλλ. *narcomanie*) και *τοξικομανής* (από το ελληνογενές γαλλ. *toxicomane*), που περιλαμβάνει όλους όσους πάσχουν από σωματική και ψυχική



εξάρτηση από ναρκωτικά, ηρεμιστικά, παραισθησιογόνα κ.τ.λ. Από την άλλη πλευρά, η λόγια λεξική σύναψη (collocation) *ουσιοεξαρτημένα* άτομα ως υπέρωνυμος όρος καλύπτει και άλλες περιπτώσεις εθισμών, όπως είναι το αλκοόλ, το κάπνισμα, οι διατροφικές διαταραχές, με αποτέλεσμα να προστατεύεται το άτομο και να εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία εξαρτημένων ανθρώπων, που χρειάζονται βοήθεια για να ξεπεράσουν τους εθισμούς τους, χωρίς όμως να καταδικάζονται διά της περιφρόνησης και απαξίωσης.

τραβέλι

**διεμφυλικό
άτομο**

Το συγκεκριμένο ζεύγος, αν και όχι συνωνυμικό, επιλέχθηκε ως ενδεικτικό της σύγχυσης που επικρατεί αναφορικά με τη σχετική με τον προσδιορισμό της ταυτότητας του φύλου ορολογία. Το όλο ζήτημα προσφάτως βρέθηκε στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης με αφορμή, αφενός, την εισαγωγή κατά το σχολικό έτος 2016-2017 από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) του θεσμού της *Θεματικής Εβδομάδας*, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μελών της σχολικής κοινότητας σε διάφορα θεματικά πεδία (μεταξύ αυτών και στην ομοφοβία και τρανσοφοβία)⁸² και, αφετέρου, την ψήφιση του ν. 4491/2017 (ΦΕΚ Α' 152/13.10.2017) *Νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου - Εθνικός Μηχανισμός Εκπόνησης, Παρακολούθησης και Αξιολόγησης των Σχεδίων Δράσης για τα Δικαιώματα του Παιδιού και άλλες διατάξεις*, με τον οποίο παρέχεται σε διεμφυλικά άτομα το δικαίωμα στην αναγνώριση της ταυτότητας φύλου ως στοιχείου της προσωπικότητάς τους και το δικαίωμα στον σεβασμό της προσωπικότητας με βάση τα χαρακτηριστικά φύλου τους.⁸³

Ο άκρως μειωτικός όρος *τραβέλι*, συνδεδεμένος σε μεγάλο βαθμό με τη βιομηχανία της πορνογραφίας, εμφανίζεται στην καθομιλουμένη ως εναλ-

⁸² Βλ. Πατεράκη κ.ά. 2018.

⁸³ Βλ. και Μοσκοβάκου & Ντάνη 2018: 33. Πβ. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου 2015.

λακτικός του *τραβεστί* (< γαλλ. *travesti*, μτχ. του ρ. *travestir*), λεξήματος που ως τα τέλη της δεκαετίας του 1990 ήταν δηλωτικό των τρανς ανθρώπων που δεν είχαν κάνει επέμβαση επαναπροσδιορισμού, αυτών που έκαναν σεξουαλική εργασία, καθώς και συνολικά των παρενδυτικών ατόμων⁸⁴ (*παρενδυσία*: «σεξουαλική παρέκκλιση⁸⁵ ενός άντρα, ο οποίος ντύνεται με γυναικεία ενδύματα με σκοπό τη σεξουαλική διέγερση» [ΛΚΝ] – όπως φαίνεται και από τον εν λόγω ορισμό, η παρενδυσία αφορά μόνο την έκφραση φύλου και όχι την ταυτότητα). Ο όρος φέρει αρνητικές συνδηλώσεις, όπως προκύπτει από μεταφορικές χρήσεις του με τη σημασία του ‘κίβδηλου’, του ‘αλλοιωμένου’ και του ‘παραχαραγμένου’ (π.χ. Από την *οικονομία-‘τραβεστί’ στην ντοπαρισμένη οικονομία*⁸⁶, *Τραβεστί Ισολογισμός στα Ε.Λ.Τ.Α.*:⁸⁷)

Ωστόσο, ο όρος *τραβέλι* συχνά χρησιμοποιείται στον καθημερινό λόγο συλλήβδην ως δυσφημισμός και για περιπτώσεις που σχετίζονται με την ταυτότητα φύλου, για τις οποίες ο κατάλληλος όρος είναι ο διεθνής δάνειος υποχωρητικός σχηματισμός (*backformation*) *τρανς*, που, ως σύντομος και εύχρηστος, προτιμάται ως αυτοπροσδιοριστικός από την ίδια την κοινότητα των ανθρώπων των οποίων η ταυτότητα ή η έκφραση φύλου διαφοροποιείται από το καταγεγραμμένο ανατομικό τους φύλο.⁸⁸ Ο αντίστοιχος εξελληνισμένος όρος είναι *διεμφυλικός/-ή/-ό* (< αγγλ. *transgender*).⁸⁹ Πρόκειται για όρο-ομπρέλα, που συμπεριλαμβάνει τα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο της *φυλομετάβασης*, ασχέτως του αν την έχουν ολοκληρώσει μέσω της επέμβασης επαναπροσδιορισμού φύλου ή όχι· τα άτομα που βιώνουν, δηλαδή, *δυσφορία φύλου*,⁹⁰ είτε αυτή αφορά στον εσωτερικό τους κόσμο –

⁸⁴ Γαλανού 2014: 47-48.

⁸⁵ Αξιοσημείωτη είναι η χρήση του όρου «παρέκκλιση» στον λεξικογραφικό ορισμό, η οποία υπονοεί τη μη αποδοχή της περιγραφόμενης έννοιας ως φυσιολογικής και τη συνακόλουθη ιατρικοποίησή της.

⁸⁶ Πηγή: <https://www.tovima.gr/2008/09/23/archive/apo-tin-oikonomia-trabesti-stin-ntoparismeni-oikonomia/>.

⁸⁷ Πηγή: <https://www.inewsgr.com/116/travesti-isologismos-sta-elta.htm>.

⁸⁸ Βλ. Γαλανού ό.π.: 26.

⁸⁹ Πρόκειται για άτομα των οποίων «η ταυτότητα φύλου είναι διαφορετική από το φύλο που τους αποδόθηκε κατά τη γέννηση και επιθυμούν να παρουσιάσουν την ταυτότητα φύλου τους με έναν διαφορετικό τρόπο από το φύλο που τους αποδόθηκε και καταγράφηκε νομικά κατά τη γέννησή τους» (Μοσχοβάκου & Ντάνη 2018: 42).

⁹⁰ Στην Ψυχολογία με τον όρο *δυσφορία φύλου* περιγράφεται η κατάσταση κατά την οποία το ανατομικό φύλο (άρρεν/θήλυ) με το οποίο γεννήθηκε ένα άτομο δεν ταυτίζεται με την ταυτότητα φύλου του, τον τρόπο δηλαδή που βιώνει εσωτερικά το φύλο του, ανεξάρτητα από το αν έχει υποβληθεί ή όχι σε ιατρικές διαδικασίες έμφυλου επαναπροσδιορισμού. Πηγή: <https://www.iatropedia.gr/sex/ti-einai-o-diafylismos-dysforia-tou-fylou/90652/>.

άρα, σχετίζεται με την ταυτότητα φύλου – είτε στον τρόπο που αυτά επιλέγουν να παρουσιάζουν το φύλο τους στον έξω κόσμο – επομένως, σχετίζεται με την έκφραση φύλου.⁹¹ Και αυτός ο όρος είναι αποδεκτός από την ενδιαφερόμενη κοινότητα (ηβ. και Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών – Σ.Υ.Δ.). Αντιθέτως, μη επιθυμητή κρίνεται από τα τρανς άτομα η χρήση των όρων *τρανσέξουαλ* (< αγγλ. *transsexual*) και *διαφυλικός/-ή/-ό* για τα άτομα που προχωρούν σε φυλομετάβαση, καθώς θεωρείται ότι συνδέει ευθέως την τρανς κατάσταση με το ανατομικό φύλο (*sex* στα αγγλικά), ενώ η τρανς υπόσταση συνδέεται με το κοινωνικό φύλο (*gender* στα αγγλικά). Επιπλέον, η αρνητική φόρτιση του πρώτου επιθέτου ενισχύεται από τη σύνδεσή του με τους ταξινομητικούς καταλόγους των ψυχικών διαταραχών, μέσω του παραγώγου του *τρανσεξουαλισμός* (*transexualism*).⁹²



Ελένη Αυγουστή, μαθήτρια της Γ' τάξης του 3ου Γ.Ε.Λ. Αιγάλεω

⁹¹ Για αναλυτική επισκόπηση του θέματος των διακρίσεων με βάση την ταυτότητα του φύλου και τον σεξουαλικό προσανατολισμό, πλαισιωμένη από πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα και αναφορά στη σχετική νομοθεσία, βλ. Μοσχοβάκου & Ντάνη 2018.

⁹² Βλ. Γαλανού 2014: 48.

XAZE OX1
 BAAKA XAZE OX1 OX1 OX1 SE MIZ BAAKA
 FYTE SE MIZ OX1 OX1 OX1 OX1 BAAKA
 XAZE OX1
 BAAKA XAZE OX1 OX1 OX1 SE MIZ BAAKA
 FYTE SE MIZ OX1 OX1 OX1 OX1 BAAKA

ΜΠΡΑΒΟ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ
ΤΕΛΕΙΑ, ΕΙΣΑΓΡΕΤΙΚΑ, ΣΟΥΠΕΡ
ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΑ ΤΕΛΕΙΑ, ΜΠΡΑ
ΕΙΣΑΓΡΕΤΙΚΑ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΤΕΛΕΙΑ
ΜΠΡΑΒΟ ΣΟΥΠΕΡ
ΜΠΡΑΒΟ ΣΟΥΠΕΡ
ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ ΚΑΛΟ ΤΕΛΕΙΑ
ΣΟΥΠΕΡ ΟΥΑΟΥ ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ
ΜΠΡΑΒΟ ΚΑΛΟ ΜΠΡΑΒΟ
ΤΕΛΕΙΑ ΜΠΡΑΒΟ

Κωστής Ξούριος,
μαθητής της Β' τάξης του Γυμνασίου



Κωστής Ξούριας.

4.4.6. *Facing bullying / Κοιτώντας κατάματα τον λεκτικό εκφοβισμό:* σενάρια υπόδυσης ρόλων

Έχοντας ολοκληρώσει την επεξεργασία τόσο των *λέξεων που πληγώνουν* όσο και των *λέξεων που χαμογελούν*, η συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο της σχολικής διαμεσολάβησης και τη διδακτική μεθοδολογία της υπόδυσης ρόλων, προκειμένου να δώσει στα παιδιά βασικές οδηγίες διαχείρισης περιστατικών λεκτικού εκφοβισμού. Επαναλαμβάνουμε για ακόμη μία φορά ότι σε καμία περίπτωση δεν προτείνεται μια ολοκληρωμένη στρατηγική αντιμετώπισης των κρουσμάτων, αλλά περισσότερο δίνονται αφορμές για εντοπισμένη (situated) συζήτηση και ανάλυση αυτών με έμφαση στη γλώσσα.

Τα παιδιά χωρισμένα σε έξι (6) ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων επεξεργάζονται ισάριθμα σενάρια λεκτικού εκφοβισμού. Σε κάθε μέλος της ομάδας ανατίθεται κάποιος ρόλος: «θύτη», «θύματος», παρευρισκομένων (bystanders) – τον τελευταίο ρόλο τον αναλαμβάνουν δύο παιδιά, με στόχο να δοθεί έμφαση στην κρίσιμη συμβολή των παρατηρητών στην εξέλιξη ενός περιστατικού λεκτικού εκφοβισμού.

95

Τα σενάρια αντιστοιχούν στους έξι (6) θεματικούς άξονες διαφορετικότητας που διατρέχουν όλο το Εργαστήριο και είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να εκτυλίσσονται στους συνηθέστερους χώρους-επικίνδυνες «ζώνες», όπου ενδέχεται να σημειωθούν περιστατικά λεκτικού εκφοβισμού (αίθουσες διδασκαλίας κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων ή κενών, προαύλιο, τουαλέτες κ.α.).⁹³ Παραθέτουμε την περιγραφή τους:

1. Στο κυλικείο αγοράζεις τυρόπιτα και ένας συμμαθητής/μια συμμαθήτριά σου σε κοροϊδεύει: «Φάε, βόδι! Σε λίγο θα σκάσεις!».
2. Στο εργαστήριο της πληροφορικής πηγαίνεις να κάτσεις στον υπολογιστή. Ένας συμμαθητής/μια συμμαθήτριά σου σε σπρώχνει, λέγοντάς σου: «Κάνε άκρη, ρε βλάκα. Εδώ θα κάτσω εγώ».

⁹³ Βλ. και Ρασιδάκη 2015: 48-49. Για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού εν γένει, πβ. και Ely 2007· Rigby 2008· Σπυρόπουλος 2010· Παλάζη 2013· Κρόκου 2015· Σιδέρης 2015.

3. Μπαίνεις στις τουαλέτες των αγοριών και ένας συμμαθητής σου σου λέει: «*Αδελφούλα*, οι γυναικείες είναι απέναντι!».
4. Έχεις αφήσει το μπουφάν σου στην καρέκλα σου. Μια ομάδα παιδιών το παίρνει, το πετάει κάτω και σου λέει: «Άντε, ρε *τέλειωμα!* Μπουφάν είναι αυτό; Πάρε καμιά μάρκα της προκοπής!».
5. Γίνεται συζήτηση στην τάξη σας για το ζήτημα της ασφάλειας της αίθουσας κατά τα διαλείμματα. Ένα παιδί σου απευθύνει τον λόγο και σου λέει: «Έχεις κι εσύ άποψη, ρε *Αλβανέ!* Τράβα στη χώρα σου!».
6. Στο προαύλιο παίζετε μπάσκετ. Ένας παίκτης/μια παίκτρια της αντίπαλης ομάδας σου φωνάζει: «Κουνήσου, ρε *παραπλήγα!* Νυχτώσαμε».

Μοιράζουμε σε κάθε ομάδα ένα σενάριο (σε χαρτί A4) και δίνουμε χρόνο επεξεργασίας (15 λεπτά). Μόλις ολοκληρωθεί η συζήτηση, τα παιδιά σηκώνονται και εκδραματίζουν το σενάριο ενώπιον των υπολοίπων. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται για όλες τις ομάδες. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες λειτουργούν ως παρατηρητές/παρατηρήτριες, που καλούνται μετά την «παράσταση» να κάνουν σχόλια και παρατηρήσεις για την επιτέλεση που προηγήθηκε, επισημαίνοντας ποιες εκδοχές θεώρησαν επιτυχημένες ως αντιδράσεις διαχείρισης και ποιες όχι. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην εξάσκηση των μαθητών/μαθητριών στην ενεργητική ακρόαση και στην αναγνώριση των απειλητικών λεκτικών και παραγλωσσικών (γλώσσα του σώματος, βλέμμα, επιτονισμός) ενδείξεων εκφοβισμού, καθώς και στις εναλλακτικές διαδρομές που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν, προκειμένου να αποσοβηθεί η σύγκρουση. Μπορεί να αξιοποιηθεί και η τεχνική του «παγώματος» μιας σκηνής, προκειμένου να ακολουθήσει αναστοχασμός, π.χ.:

- Πού ενδέχεται να οδηγήσει η αντίδραση αποφυγής που υιοθέτησε ο συμμαθητής σας;
- Τι συνέπειες μπορεί να έχει η επιλογή ανταπόδοσης της βίας που προτίμησε η συμμαθήτριά σας;

Ο συντονιστής/η συντονίστρια εκπαιδευτικός έχει εν γένει κεντρικό ρόλο στην επιτυχία της δραστηριότητας, καθώς αναλαμβάνει να εξασφαλίσει την ομαλή διεξαγωγή της και την κατάλληλη σχολιαστική πλαίσισή της. Αρχικά, ξεκαθαρίζει στα παιδιά ότι στόχος της όλης διαδικασίας είναι να τους βοηθήσει να επιλέξουν οι ίδιοι/-ες τη δική τους λύση στο πρόβλημα, και όχι αυτή να τους υποβληθεί από τους ενηλίκους. Παρακολουθεί τη διαδικασία της εκδραμάτισης, θέτει τα κατάλληλα ερωτήματα, όπου κρίνεται σκόπιμο, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες στον ρόλο τους, εξομαλύνει τις όποιες εντάσεις και φροντίζει να τηρεί μια ουδέτερη, αμερόληπτη στάση, συντονίζοντας τις συνομιλίες μεταξύ ομηλίκων.

- Η επιλογή της ανταπόδοσης του υβριστικού σχολίου οδηγεί σε αδιέξοδο και ανακύκλωση της βίας. Μπορείς να σκεφτείς εναλλακτικά μια πιο αποτελεσματική στρατηγική αντίδρασης;
- Η παθητικότητα και η απόσυρση σαν αντίδραση μπορεί να δώσει το μήνυμα ότι είσαι εύκολος στόχος και να ενισχύσει ακόμη περισσότερο τον x. Μήπως έχει νόημα να σκεφτείς μια πιο ενεργητική αντίδραση;
- Εξαιρετική αντίδραση. Το χιούμορ αποτελεί το τέλειο μέσο αφοπλισμού του αντιπάλου!
- Μπράβο! Η επιλογή σου να εμπλέξεις και τους συμμαθητές σου ήταν σοφή! Καλό είναι να μην διαχειρίζεστε μόνοι/μόνες σας τα κρούσματα λεκτικής βίας!

97

Επίσης, ως καλή πρακτική, τα παιδιά ενθαρρύνονται να επαναλάβουν φωναχτά τη λέξη-ταμπού που θεώρησαν προσβλητική, καθώς και το συναίσθημα που τους προκαλεί το άκουσμά της, προκειμένου έτσι, αφενός, να υποχρεώσουν τον «θύτη» να ακούσει (σαν ηχώ) τη φωνή του και να συνειδητοποιήσει την επιθετική της χροιά και, αφετέρου, να δημιουργήσουν μάρτυρες και να μεταφέρουν την ευθύνη της αντιμετώπισης της λεκτικής βίας σε επίπεδο ομάδας. Για παράδειγμα:

- Το ότι με αποκάλεσες βόδι με θυμώνει απίστευτα, αλλά δεν πρόκειται να σου απαντήσω.

- Με φώναξες *τσούλα* και αυτό με πληγώνει πολύ. Θέλω να το πάρεις πίσω.
- Μη με λες *καθυστερημένο*. Με ενοχλεί! Θέλω να μου ζητήσεις συγγνώμη μπροστά σε όλους.
- Γιατί με λες *σπασικλάκι*; Δεν καταλαβαίνεις ότι με προσβάλλεις; Θα αγνοήσω αυτό που μόλις άκουσα. Ξέρω ότι δεν το εννοείς.
- Πρέπει να σου έχω κάνει κάτι πολύ κακό, για να με λες *μπούλη*. Με στενοχωρεί! Ίσως αργότερα που θα ηρεμήσουμε και οι δύο, να συζητήσουμε τι είναι αυτό.

Ασφαλώς, βασική προϋπόθεση για όλα τα παραπάνω είναι ο/η εκπαιδευτικός να αφήσει κατά μέρος τις δικές του προκαταλήψεις ή προϊδεασμούς και να έχει κατά νου ότι δεν υπάρχουν μονοδιάστατες ή οριστικές απαντήσεις, αλλά ανοικτότητα σε πολλαπλές λύσεις ή/και οπτικές ανάγνωσης του κάθε περιστατικού λεκτικού εκφοβισμού.

98

Η δραστηριότητα *Facing bullying* μπορεί άριστα να συνδυαστεί και με τον θεσμό της σχολικής διαμεσολάβησης, σε περίπτωση που στη σχολική μονάδα υλοποιείται αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρόληψης της ενδοσχολικής βίας (βλ. Γρηγοριάδου & Τέλλιου 2016). Όπως στη σχολική διαμεσολάβηση από συνομηλίκους, η οποία αποτελεί εναλλακτική πρακτική στο παραδοσιακό σύστημα επίλυσης συγκρούσεων και απόδοσης ευθυνών/τιμωριών από ενήλικους, έτσι και στην εν λόγω δραστηριότητα υπόδυσης ρόλων, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εκπαιδεύσει μαθητές και μαθήτριες να διαχειρίζονται τα περιστατικά λεκτικής βίας, έτσι ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να προσφεύγουν οικειοθελώς στους συνομηλίκους διαμεσολαβητές και διαμεσολαβήτριες – ένα είδος «κύκλου των φίλων», δηλαδή μιας ομάδας εθελοντών που δρα βοηθητικά και υποστηρικτικά, με στόχο την εκάστοτε διαλογική αναπλαισίωση και κριτική ερμηνεία των προβληματικών συμπεριφορών λεκτικού εκφοβισμού που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.⁹⁴

⁹⁴ Για λεπτομέρειες αναφορικά με τη μεθοδολογία και τα στάδια υλοποίησης της συγκεκριμένης προσέγγισης βλ. Ρασιδάκη 2015: 126-139.

Κατά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας τα παιδιά ενημερώνονται για τις υπάρχουσες δομές εντός και εκτός σχολείου, στις οποίες μπορούν να αναφέρουν κάποιο περιστατικό λεκτικού εκφοβισμού σε περίπτωση που δεν καταφέρουν να το επιλύσουν μόνο τους (π.χ. Εθνική Τηλεφωνική Γραμμή για τα Παιδιά SOS 1056, τηλεφωνική γραμμή ψυχολογικής στήριξης 11528–ΔΙΠΛΑ ΣΟΥ).

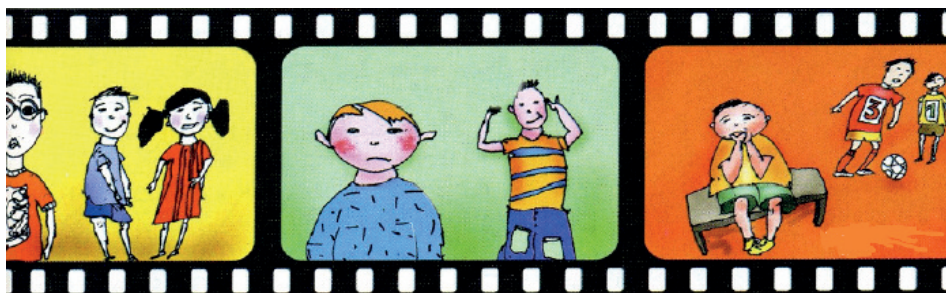
4.4.7. Κάτω ο λεκτικός εκφοβισμός: παράπλευρες δράσεις

Οι μαθητές/-ήτριες διατυπώνουν κανόνες για την αντιμετώπιση της λεκτικής βίας στο σχολείο τους στο πλαίσιο μιας ανθρωποκεντρικής «Προσέγγισης χωρίς Κατηγορίες» (No Blame Approach, βλ. Ρασιδάκη 2015: 96). Έμφαση δίνεται όχι πλέον στην απόδοση κατηγοριών και την ενοχοποίηση, αλλά στην κοινή ευθύνη επίλυσης του προβλήματος (π.χ. «Σκεφθείτε τι μπορεί να κάνει ο καθένας/η καθεμία για να βελτιωθεί η ζωή όλων μας στο σχολείο») και στην ενεργητική ακρόαση των συναισθημάτων των παιδιών. Ακολούθως, συγκροτείται ένας καταστατικός χάρτης που αποτυπώνεται σε χαρτόνι.

Παράλληλα, τα παιδιά μπορούν να υλοποιήσουν δημιουργικές δραστηριότητες, όπως το να ζωγραφίσουν την αφίσα που θα συνοδεύει την καμπάνια τους κατά του λεκτικού εκφοβισμού (π.χ. καρτούν, γελοιογραφία), να γράψουν ένα ποίημα / δίστιχο / σλόγκαν / σύνθημα κ.ο.κ., να διαβάσουν κάποιο σχετικό αφήγημα (π.χ. το λαϊκό παραμύθι *Ο γέρος ξυλοκόπος και το λιοντάρι*, βλ. Μέγας 2011, με επιμύθιο *η μαχαιριά γιανίσκει* (=γιαίνει), *μα ο κακός ο λόγος μεινίσκει* (=μένει)· πβ. και Δρούλια 2001–2002), να δουν κινηματογραφικές ταινίες με θέμα το bullying⁹⁵ κ.ά.

⁹⁵ Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις ταινίες *Forrest Gump* (1994), *Despues de Lucia* (Μετά τη Λουσία, 2012), *Bully* (2012), *Bande de Filles* (Τα κορίτσια, 2014), *Respire* (Δuo ανάσες, 2014), *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* (Με την πρώτη ματιά, 2014), *Ηρώες* (2015), *Los Heroes del Mal* (Οι ήρωες του κακού, 2015).

Τέλος, με δεδομένη τη σημασία που έχει η διαρκής επικοινωνία της σχολικής κοινότητας με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών, προτείνεται η διάχυση του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η απήχσή του και να είναι προετοιμασμένοι και οι ενήλικοι να ανιχνεύσουν συμπτώματα λεκτικού εκφοβισμού στα παιδιά τους.



Εικονογράφηση: Ακριβή Συμεωνίδη (περ. *Συνεργασία*, αρ. 48, Δεκέμβριος 2001 - Φεβρουάριος 2002)

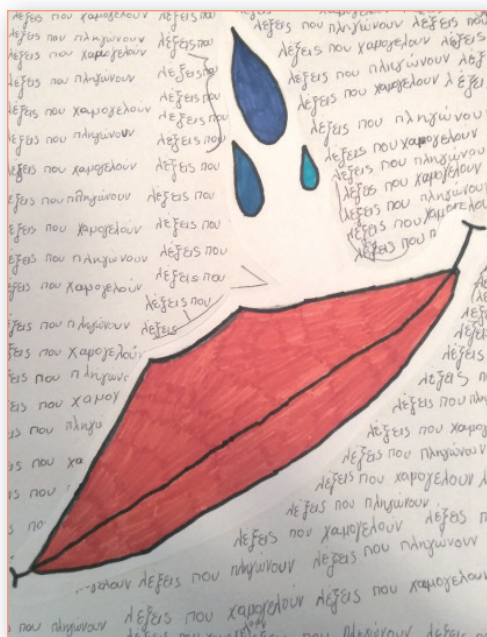
5. Αντί επιλόγου

Ολοκληρώνοντας τη γλωσσοεκπαιδευτική μας πρόταση και εν είδει αποφώ-
νησης, παραθέτουμε ορισμένα από τα σχόλια των ίδιων των μαθητών και
μαθητριών που συμμετείχαν στο βιωματικό εργαστήριο *Λέξεις που πληγώ-
νουν, λέξεις που χαμογελούν* κατά το σχολικό έτος 2017-2018, όπως κατα-
γράφηκαν στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης.

- 😊 Ήταν εξαιρετική εμπειρία και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Εμβαθύναμε σε θέματα για τα οποία δεν έχουμε συχνά την ευκαιρία να μιλήσουμε.
- 😊 Πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα που με βοήθησε να κατανοήσω πολύ περισσότερο τι αντίκτυπο μπορεί να έχουν οι λέξεις στη ζωή κάποιου.
- 😊 Με έκανε να ξανασκεφτώ τις λέξεις που χρησιμοποιώ καθημερινά.
- 😊 Έμαθα καινούργιες λέξεις τις οποίες ναι μεν γνώριζα ότι υπάρχουν αλλά δεν γνώριζα ότι αν τις χρησιμοποιήσουμε με λάθος τρόπο πληγώνουν τους ανθρώπους τόσο πολύ ψυχικά.
- 😊 Εμπλούτισα το λεξιλόγιό μου και συνειδητοποίησα το βάρος μιας λέξης.
- 😊 Ήταν πολύ χρήσιμα γιατί μια μικρή λέξη μπορεί ν'ανοίξει μια μεγάλη πληγή.
- 😊 Ήταν εξαιρετική εμπειρία και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται με άμεσο τρόπο τη σύνδεση της γλώσσας με την ανθρώπινη συμπεριφορά και την κοινωνική ζωή.
- 😊 Ήταν εκπληκτική εμπειρία. Πιστεύω ότι με έκανε να προβληματιστώ για τα κοινωνικά στερεότυπα που υπάρχουν σήμερα.

- ☺ Κάθε λέξη μου έφερνε στο μυαλό μια περίπτωση κοντινών ανθρώπων ή και δικές μου εμπειρίες.
- ☺ Όλα με προβλημάτισαν και με έκαναν έναν καλύτερο άνθρωπο.
- ☺ Πρώτη φορά μίλησα γι' αυτά τα θέματα με ενηλίκους. Συνήθως τα συζητάω με τους φίλους μου.
- ☺ Σκέφτηκα ότι πρέπει να λέω στα άλλα παιδιά πράγματα μόνο με **λέξεις που χαμογελούν**.

Οι ιδιαίτερα ενθαρρυντικές αντιδράσεις των παιδιών, με τον αυθορμητισμό και τον ενθουσιασμό που τα διακρίνει, αποτέλεσε για εμάς το ισχυρότερο κίνητρο για την έκδοση του παρόντος Οδηγού, που ελπίζουμε να φανεί χρήσιμος στις δικές σας καθημερινές εκπαιδευτικές «μάχες» για ένα σχολείο πιο συμπεριληπτικό. Γιατί τελικά η δημοκρατία δεν απειλείται από τη διαφορετικότητα, δεν την αποφεύγει, ούτε την αποσιωπά· την αγκαλιάζει, την ενσωματώνει και εμπλουτίζεται μέσω αυτής.



Θάλεια Ξούρια, μαθήτρια της ΣΤ' τάξης Δημοτικού

(Το συνοπτικό αυτό γλωσσάρι αποσκοπεί στο να διευκρινίσει αδρομερώς κάποιους κεντρικούς για την επιστήμη της Γλωσσολογίας όρους που χρησιμοποιούνται στον Οδηγό, παρέχοντας βασικές πληροφορίες και όχι πλήρη τεκμηρίωσή τους).

αδιαφάνεια: η έλλειψη κατανόησης εκ μέρους του ομιλητή/της ομιλήτριας της σημασίας ή/και της ετυμολογικής προέλευσης ενός λεξήματος· συχνά η αδιαφάνεια αποτελεί γενεσιουργό παράγοντα της παρετυμολογίας ή λαϊκής ετυμολογίας (popular/folk etymology, βλ. Μωϋσιάδης & Κατσούδα 2011), στην προσπάθεια επανερμηνείας ενός αδιαφανούς τύπου, ώστε να ταιριάζει με γλωσσικό υλικό πιο οικείο και καταληπτό στους ομιλητές/στις ομιλήτριες, π.χ. *πολυθρόνα* // *πολύ-* + *θρόνος* (αντί < ιταλ. *poltrona*).

αμφισημία (ambiguity): η πολλαπλότητα των σημασιών, η οποία είναι δυνατόν να χαρακτηρίζει μια λέξη ή μια πρόταση· σημειώνεται κυρίως σε αφηρημένα επίπεδα της γλωσσικής ανάλυσης (π.χ. λεξικό, γραμματική δομή), ενώ στον πραγματωμένο λόγο αίρεται σχεδόν πάντα από τα συμφραζόμενα σε μια δεδομένη περίπτωση επικοινωνίας· λ.χ. *Ο πίνακας θέλει συντήρηση* (πίνακας: 1. έργο τέχνης, 2. ηλεκτρολογικός πίνακας → λεξική αμφισημία), *Κοίταξε το κορίτσι με τα κυάλια* ('κοίταξε το κορίτσι: 1. κρατώντας κυάλια, 2. το οποίο κρατούσε κυάλια' → δομική αμφισημία). Συχνά η αμφισημία δημιουργείται ηθελημένα σε ειδικές χρήσεις της γλώσσας, π.χ. λογοτεχνία, διαφήμιση, λογοπαίγνια κ.ο.κ., προκειμένου να παραχθεί ένα αισθητικό ή άλλο αποτέλεσμα [βλ. ΛΓΟ].

ανασημασιοδότηση: η μεταβολή της σημασίας ενός λεξήματος με την πά-

ροδο του χρόνου, μέσα από τις διαδικασίες της γλωσσικής αλλαγής, π.χ. *εκκλησία* 'συνέλευση του δήμου' στην Αρχαία Ελληνική, 'χριστιανικός ναός' στη Νέα Ελληνική· αντιστοίχως *υπουργός* 'βοηθός' στην Αρχαία Ελληνική, 'μέλος της Κυβέρνησης, επικεφαλής ενός Υπουργείου' στη Νέα Ελληνική.

ανομοίωση (dissimilation): η επίδραση που ασκεί ένα τεμάχιο φθόγγου πάνω στην άρθρωση ενός άλλου, με αποτέλεσμα οι φθόγγοι να διαφοροποιούνται μεταξύ τους, π.χ. *πταίσμα-φταιξίμο*, με ανομοίωση [pt] > [ft], δηλαδή μετατροπή του κλειστού [p] σε τριβόμενο/εξακολουθητικό [f], ώστε να διαφοροποιηθεί από το κλειστό [t]: το αντίθετο της αφομοίωσης [βλ. ΛΓΦ].

απειλητική πράξη (face-threatening act/FTA): γλωσσική πράξη που εκφωνεί ο ομιλητής/η ομιλήτρια, η οποία συνιστά απειλή για το πρόσωπο (face, βλ. Goffman 1955) του αποδέκτη/της αποδέκτριας, με άλλα λόγια για τη δημόσια εικόνα ή και την αυτοεικόνα του/της, όπως αυτές διαμορφώνονται με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες και αξίες.

104

αργκοτισμός: λέξη ή φράση που ανήκει στην αργκό (argot), η οποία περιλαμβάνει εκείνες τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούνται στην άτυπη, προφορική επικοινωνία, μεταξύ συνομιλητών που συνδέονται με σχέσεις οικειότητας, αποφεύγονται δε στον τυπικό, γραπτό λόγο. Ο όρος αργκό προέρχεται από τη γαλλική γλώσσα, αρχικά δήλωνε την τεχνητή-κωδική γλώσσα των κακοποιών και στη συνέχεια, μεταφορικά, την ειδική ορολογία των επαγγελματιών ή κλειστών κοινωνικών ομάδων και, ευρύτερα, κάθε είδους συνθηματικό ιδίωμα (Δελβερούδη 2001) (πβ. περιθωριακές γλώσσες/περιθωριακά ιδιώματα).

γενικευτικός (generic) όρος: ουσιαστικό ή ονοματική φράση που αναφέρεται σε ολόκληρη τάξη οντοτήτων ή σε οποιοδήποτε μέλος αυτής ως αντιπροσωπευτικό του συνόλου (π.χ. *Οι γάτες απεχθάνονται το νερό, Οι φάλαινες είναι θηλασικά*).

γλωσσική ποικιλία: δεδομένου ότι η γλώσσα είναι ετερογενής, η έννοια της ποικιλότητας αντανakλά τις εναλλακτικές μορφές που συγκροτούν το ποικιλόμορφο φάσμα της. Οι γλωσσικές ποικιλίες διακρίνονται σε α) γεωγραφικές,

οφειλόμενες στην κατά τόπους διάσπαση μιας κοινής γλώσσας σε διαλέκτους και ιδιώματα, β) κοινωνιογλωσσικές, οι οποίες σχετίζονται με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά του χρήστη (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, κοινωνικο-οικονομική τάξη κ.ά.), και γ) υφολογικές, με βάση τα επίπεδα ύφους (επίσημο vs ανεπίσημο) και το είδος του λόγου (προφορικός vs γραπτός).

γλωσσική πράξη (speech act): η πράξη που επιτελείται διά του λόγου, γραπτού ή προφορικού, π.χ. υπόσχεση, απειλή, δήλωση, παράκληση κ.λπ., και (συνήθως) σημασιοδοτείται από επιτελεστικά ρήματα όπως *υπόσχομαι, συγχαίρω, παρακαλώ, διαβεβαιώνω* κ.ά. Η ικανοποιητική επιτέλεση μιας γλωσσικής πράξης δεν εξαρτάται μόνο από τη γραμματική ορθότητα του εκφωνήματος, αλλά και από εξωγλωσσικούς παράγοντες, όπως οι προθέσεις, οι επιθυμίες, οι ικανότητες των συνομιλητών, αλλά και από πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες που ορίζουν την περίσταση επικοινωνίας· π.χ. το εκφώνημα *Και του χρόνου!* δεν επιτελεί ικανοποιητικά την ευχετήρια πράξη σε έναν γάμο! Μπορεί επίσης ένα εκφώνημα να έχει την τυπική μορφή ενός είδους γλωσσικής πράξης, αλλά στην πραγματικότητα να επιτελεί ένα άλλο είδος, π.χ. το *Μπορείς να μου φέρεις ένα ποτήρι νερό;* έχει τη μορφή της ερώτησης· στην πραγματικότητα όμως, δεν επερωτά την ικανότητα του αποδέκτη/της αποδέκτριας να πραγματοποιήσει την πράξη, αλλά έχει την προσληκτική δύναμη του (ευγενικού) αιτήματος. Αυτού του είδους οι πράξεις ονομάζονται πλάγιες [ΛΓΟ].

γλωσσικός σεξισμός: η πρακτική της διάκρισης ενός ατόμου με κριτήριο το φύλο του, όπως αυτή αντανakλάται στη γλωσσική χρήση και τη λεκτική συμπεριφορά. Στη νέα ελληνική, ο γλωσσικός σεξισμός αποτυπώνεται σε επίπεδο: α) γραμματικής, με χαρακτηριστική την παραδοσιακή γενικευτική χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους, για να εκφράσει και τα δύο φύλα, λ.χ. *οι καθηγητές και οι μαθητές*, β) σύνταξης: λ.χ. στις περισσότερες λέξεις/φράσεις προηγείται το αρσενικό συστατικό, π.χ. *αντρώγυνο, ο Αδάμ και η Εύα, Αντώνιος και Κλεοπάτρα*, γ) λεξιλογίου: π.χ. μειωτική είναι η χροιά των λέξεων με α' συνθετικό το γυναίκα, όπως *γυναικομάνι* (και όχι **ανδρομάνι*), *γυναικοκουβέντες* ('κατώτερες, κουτσομπολίστικες' vs *αντρικές κουβέντες* 'σοβαρές, σταράτες'), *γυναικάκι* ('φθηνή γυναίκα' vs *αντράκι* υποκοριστικό για το νεαρό αγόρι) κ.ά., δ) πραγματολογίας: εδώ εντάσσονται

οι στερεοτυπικές αντιλήψεις περί του «ανίσχυρου» γυναικείου λόγου, ο οποίος εμφανίζεται περισσότερο έμμεσος σε σχέση με τον ανδρικό, με χρήση ερωτήσεων, αναδιατυπώσεων, υποκοριστικών τύπων κ.ο.κ.

διορθωτικές πρακτικές: πρακτικές οι οποίες απορρέουν από μια ρυθμιστική προσέγγιση της γλωσσικής χρήσης, εξωτερικεύουν υπόρρητες αξιολογήσεις του τύπου «σωστό-λάθος», «κατάλληλο-ακατάλληλο» κ.ά. και εκφράζονται με λεκτικές οδηγίες όπως «Πρέπει να αποφεύγεται ο τύπος x», «Είναι λάθος να λέμε y» κ.ο.κ.

δυσφημισμός (dysphemism): το αντίθετο του ευφημισμού, δηλαδή μια απορριπτική ή μειωτική λέξη ή φράση, με συνυποδηλώσεις σκόπιμα προσβλητικές, που αντικαθιστά μια ουδέτερη ή εύσημη λέξη (Cameron & Kulick 2003: 31). Στην υπερώνυμη κατηγορία των δυσφημισμών εντάσσονται ταμπού ή βωμολοχίες (taboo or obscenity) κάθε είδους, δηλαδή χυδαία λόγια και οι αποδοκιμαστές, μη αποδεκτές κοινωνικά εκφράσεις, που δεν είναι επιτρεπτές στη δημόσια σφαίρα και υπόκεινται σε λογοκρισία. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται και οι *προσβολές* και οι *φυλετικοί δυσφημισμοί* (*insults and racial slurs*), δηλαδή λεκτικές επιθέσεις, οι οποίες αναφέρονται στις σωματικές, πνευματικές ή ψυχικές ιδιότητες του αποδέκτη (π.χ. *φλόμπα, σακάτης, στόκος, ψυχάκιας*). Πβ. και **λέξεις-ταμπού**.

εκφραστική (ή συναισθηματική) σημασία: η βιωματικά φορτισμένη και όχι απλώς περιγραφική πλευρά της σημασίας, που αποκαλύπτει τη στάση του χρήστη της απέναντι σε αυτό που δηλώνει η λέξη (π.χ. η λέξη *μπάτσος* υποδηλώνει μια αρνητική αξιολόγηση του επαγγέλματος του αστυνομικού από τον ομιλητή).

ελεύθερη εναλλαγή: η σχέση αμοιβαίας υποκαταστασιμότητας ανάμεσα σε δύο γλωσσικές μονάδες σε δεδομένο περιβάλλον, η οποία δεν επιφέρει αλλαγές στη σημασία. Αρχικά ο όρος χρησιμοποιείτο για τις διαφορετικές φωνητικές πραγματώσεις ενός φωνήματος: π.χ. *βαπόρι: παπόρι* [va'pori]:[pa'pori], με την εναλλαγή των φθόγγων [v] και [p] να μην προκαλεί σημασιολογική διαφοροποίηση. Η λειτουργία της ελεύθερης εναλλαγής μπορεί να εμφανιστεί και σε γραμματικό επίπεδο (π.χ. τα μορφήματα {ame} {ume} στο ζεύγος *αγαπ-*

άμε: αγαπ-ούμε), αλλά και σε σημασιολογικό, με συνωνυμικά ζεύγη του τύπου *λευκός : άσπρος, οίκος : σπίτι*. Παρά το γεγονός ότι παραδοσιακά είχε θεωρηθεί ότι η ελεύθερη ποικιλία δεν παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες απέδειξαν ότι μπορεί να αποτελεί δείκτη κοινωνικής ποικιλότητας, επιλογής συγκεκριμένου ύφους (τυπικού/επίσημου ή οικείου/ανεπίσημου, χιουμοριστικού κ.ο.κ.) ή και δείκτη ένταξης σε μια διαλεκτική κοινότητα (π.χ. *με δίνεις vs μου δίνεις, πράμα vs τίποτα*) [ΛΓΟ].

έμφυλος (gendered): βλ. **κοινωνικό φύλο**.

επικοινωνιακό πλαίσιο: περιλαμβάνει εξωγλωσσικές, καταστασιακές παραμέτρους όπως το περιβάλλον, οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή διαδικασία, το χρησιμοποιούμενο μέσο/κανάλι, οι στόχοι, το είδος λόγου, οι νόρμες διάδρασης και ερμηνείας κ.ά. Πρόκειται έννοια που σχετίζεται με την πραγματολογική διάσταση της γλωσσικής χρήσης, η προσαρμογή της οποίας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο αποτελεί προϋπόθεση της αποτελεσματικής επικοινωνίας.

επίσημες/τυπικές (formal) περιστάσεις: οι επικοινωνιακές περιστάσεις που συνδέονται με ένα προσεκτικό, επιμελημένο επίπεδο ύφους (register), συνήθως γραπτό (π.χ. δοκιμακός, επιστημονικός λόγος κ.ά.), αλλά και προφορικό (π.χ. συνέντευξη εργασίας, αγόρευση στο Κοινοβούλιο), στο οποίο αποφεύγονται στοιχεία προφορικότητας, οικείοι όροι, αργκοτισμοί κ.ο.κ.

107

επιτονισμός (intonation): υπερτεμαχιακός όρος που αναφέρεται στη διαφοροποιητική χρήση των σχημάτων του τονικού ύψους και της μελωδίας [ΛΓΦ].

ετεροποίηση (otherization): η διαδικασία του συμβολικού αποκλεισμού ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής ομάδας ως ανεπιθύμητων ή μη φυσιολογικών, μέσω του λόγου και των λογοθετικών πρακτικών. Ο λεκτικός εκφοβισμός συνιστά κατεξοχήν στρατηγική ετεροποίησης.

καταδήλωση (denotation): όρος της Σημειωτικής, που περιγράφει τη σχέση ανάμεσα σε ένα σημαίνον και στο αντικείμενο αναφοράς του (referent) στην εξωτερική πραγματικότητα. Ταυτίζεται χονδρικά με την κυριολεκτική, κοινή λογική σημασία του γλωσσικού σημείου και αντιδιαστέλλεται προς τη συμ-

παραδήλωση, η οποία αναφέρεται στους προσωπικούς ή/και κοινωνικοπολιτισμικούς συνειρμούς που αυτό πυροδοτεί. Στη Σημασιολογία η διάκριση καταδήλωση-συμπαραδήλωση αντιστοιχεί στο δίπολο δήλωση-συν(υπο)δήλωση (βλ. **συν(υπο)δήλωση**).

κοινωνικό δίκτυο (social network): έννοια που τέθηκε στο επίκεντρο της Κοινωνιογλωσσολογίας από τις έρευνες του ζεύγους Milroy (βλ. Milroy 1980) σε περιοχές εργατικών τάξεων του Μπέλφαστ της Βόρειας Ιρλανδίας και που δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα των στενών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός μιας κοινότητας, οι οποίες καθορίζουν τον βαθμό πρόσβασης ενός ατόμου στην εργασία, στις κοινωνικές δραστηριότητες κ.ά. Βασικό χαρακτηριστικό της έννοιας του δικτύου είναι η εγωκεντρικότητά του, διότι «ορίζεται ακριβώς σε σχέση με ένα συγκεκριμένο άτομο το οποίο λαμβάνουμε ως κέντρο του και οι σχέσεις που συνάπτει το συγκεκριμένο Εγώ με διάφορα άλλα άτομα συνιστούν το κοινωνικό του δίκτυο. Προφανώς, ξεκινώντας από τα άλλα άτομα με τα οποία σχετίζεται το Εγώ, διαπιστώνουμε ότι τα δικά τους δίκτυα παρουσιάζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη επικάλυψη με το αρχικό δίκτυο» (Ντάλτας 1997: 328-329). Δύο πτυχές ενός κοινωνικού δικτύου είναι ιδιαίτερα σημαντικές, η πυκνότητα (density) και η πολυνηματικότητα (multiplexity).

κοινωνικό φύλο: σε αντίθεση με το βιολογικό φύλο (sex), δηλαδή τα βιολογικά χαρακτηριστικά (όργανα, ορμόνες, χρωμοσώματα κ.λπ.), το κοινωνικό φύλο (gender) αποτελεί κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη κατηγορία και σχετίζεται με τους ρόλους, τις προσδοκίες ή και τα στερεότυπα που αποδίδονται στα δύο φύλα και που οικοδομούν τις έμφυλες ταυτότητες (gender identities), αλλά και την αυτοαντίληψη που διαμορφώνει το κάθε άτομο βάσει αυτών.

κοινωνιογλωσσική ποικιλία ή κοινωνιόλεκτος (sociolect): η γλωσσική ποικιλία η οποία ορίζεται με κοινωνικά κριτήρια, π.χ. με βάση μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη ή επαγγελματική ομάδα. Βλ. και **γλωσσική ποικιλία**.

κοινωνιογλωσσικό γόητρο: σχετίζεται με την κοινωνική αξιολόγηση των γλωσσών ή/και των γλωσσικών ποικιλιών και εκφράζει το κύρος τους στον

κοινωνικό άξονα. Διακρίνεται σε α) εμφανές γόητρο [overt prestige], που χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο υψηλού κύρους ποικιλίες, συνήθως (όχι αποκλειστικά, όμως) αυτές που αποτελούν την πρότυπη/επίσημη γλώσσα ενός κράτους (π.χ. ελληνικά των αστικών κέντρων, αγγλικά του BBC κ.ά.) και β) (συγ)καλυμμένο/αφανές γόητρο [covert prestige], το οποίο συνδέεται με ποικιλίες με χαμηλό κοινωνικό κύρος, υψηλή όμως συναισθηματική αξία για τις ίδιες τις ομάδες που τις μιλούν, εφόσον ενισχύουν την ταυτότητα, τη συνοχή και την αλληλεγγύη της ομάδας (εθνοτικής, τοπικής ή κοινωνικής).⁹⁶

κρυπτικές γλώσσες: βλ. **συνθηματικές γλώσσες.**

λέξεις-ταμπού (taboo words): μη προτιμώμενες (non preferable), ακατάλληλες λέξεις ή εκφράσεις, οι οποίες προκαλούν ψυχική αναστάτωση ή/και κοινωνική αμηχανία και που δυνητικά είναι απειλητικές για τη δημόσια εικόνα του ομιλητή/της ομιλήτριας (βλ. Cameron & Kulick 2003: 32· Καμηλάκη κ.ά. 2015: 4-6). Διακρίνονται σε δυσφημισμούς (βλ. **δυσφημισμός**), δηλαδή απορριπτικές ή προσβλητικές λέξεις ή φράσεις που αντικαθιστούν ουδέτερες ή εύσημες (π.χ. *κώλος*), ευφημισμούς, δηλαδή αντικαταστάσεις μιας χυδαίας ή επώδυνης λέξης ή έκφρασης από μια πιο «ευγενική» και «στρογγυλεμένη» (π.χ. *οπίσθια*) και ορθοφημισμούς, ουδέτερες εκφράσεις, οι οποίες είναι τυπικά πιο επίσημες και πιο ευθείες/κυριολεκτικές επιλογές (π.χ. *έδρα*) σε σχέση με τον αντίστοιχο ευφημισμό, που είναι πιο οικείος, μεταφορικός και έμμεσος τύπος.

λέξημα: το σύνολο των τύπων μιας λέξης που συνδέονται με μία κοινή λεξική σημασία και μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το γραμματικό περιβάλλον στο οποίο η λέξη εμφανίζεται. Π.χ. οι τύποι *έρραψες, ράφτηκε, ραμμένος* κ.λπ. ανήκουν στο λέξημα *ράβω*. [ΛΓΟ].

λεξική σύναψη (collocation): πολυλεκτικός σχηματισμός του οποίου τα συστατικά βρίσκονται σε σχέση αμοιβαίας προβλεψιμότητας μεταξύ μεμονω-

⁹⁶ Βλ. σχετικά http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_03/pop01.html.

μένων λεξικών στοιχείων, π.χ. *ατσάλινα νεύρα*, *δυνατός καφές*, *απολωλός πρόβατο*. Ο Sinclair (1991: 170) ορίζει ως σύναψη τη «συνεμφάνιση δύο ή περισσοτέρων λέξεων σε ένα μικρό διάστημα μέσα στο κείμενο». Εναλλακτικοί όροι είναι σύμφραση και σύμπλοκο.

λεξικοποίηση: διαδικασία κατά την οποία μια ελεύθερη φράση μετατρέπεται σε λεξική, δημιουργώντας νέες σημασιο-συντακτικές σχέσεις μεταξύ των λεξικών της μονάδων, λ.χ. *κρέμα νυκτός*, *παιδική χαρά*, *φακοί επαφής*. Οι λεξικοποιημένοι όροι, των οποίων η σημασία είναι σταθερή και αναγνωρίσιμη, καταχωρίζονται ως λήμματα του λεξικού.

λόγιο χρηστικό επίπεδο: συγχρονικό κατάλοιπο του μακραίωνου διγλωσσικού παρελθόντος της ελληνικής γλώσσας, τα λόγια στοιχεία αποτυπώνουν τη συνύπαρξη σε αυτή δύο γλωσσικών παραδόσεων με διακριτή προέλευση και διαφοροποιημένες χρήσεις. Πρόκειται για ένα ετερόκλητο πεδίο, που περιλαμβάνει τα κληρονομημένα τεμάχια, δομές και διαδικασίες από παλαιότερες φάσεις της ελληνικής σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία: π.χ. *χθεσινός*, *φθάνω*, μορφολογία: π.χ. *ενεπλάκη*, *ειδήμων*, σύνταξη: π.χ. *άξιος λόγου*, *ευκαιρίας δοθείσης*) και στο λεξιλόγιο (π.χ. *οίκος*, *ύδωρ*, *οίνος*), τα οποία λειτουργούν συγχρονικά ως «υπώνυμο» του τυπικού/επίσημου χρηστικού επιπέδου και απαντούν πρωτοτυπικά στον δημόσιο γραπτό λόγο των απαιτητικών κειμενικών ειδών.

λογοθετικές πρακτικές: οι πρακτικές που πλαισιώνουν και υποστασιοποιούν τον λόγο (discourse), ο οποίος με τη σειρά του κατασκευάζει και νοηματοδοτεί τον κοινωνικό κόσμο που μας περιβάλλει. Οι λογοθετικές πρακτικές υπακούουν σε κοινωνικο-ιστορικά διαμορφωμένους κανόνες και αντανakλούν τις σχέσεις εξουσίας μιας δεδομένης συγχρονίας.

λόγος (discourse στην αγγλική και discours στη γαλλική γλώσσα): ο λόγος αποτελεί πηγή κοινωνικά οριοθετημένων νοημάτων και όχι απλά έκφραση ατομικών ιδεών. Υπό αυτή την έννοια, λεκτικοποιεί τα νοήματα ενός θεσμού (π.χ. οικογένειας, εκπαίδευσης, θρησκείας) και διατυπώνει κανόνες και περιορισμούς για τους «επιτρεπτούς» τρόπους επικοινωνιακής διάδρασης μεταξύ των μελών της γλωσσικής κοινότητας. Έτσι, ο λόγος εξετάζεται σε

συνάρτηση με όλες τις άλλες κοινωνικές πρακτικές και προσεγγίζεται ως διαδικασία που εγγράφεται στις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές συνθήκες παραγωγής του.

μεταφραστικό δάνειο (loan translation/calque): λέξη η οποία δεν εισέρχεται σε μια γλώσσα με βάση τη φωνητική της μορφή αλλά μεταφράζεται σε αυτή με τη χρησιμοποίηση ήδη υπαρκτών γλωσσικών στοιχείων της γλώσσας-στόχου (π.χ. *πολυμέσα* < *multimedia*, *ουρανοξύστης* < *sky-scraper*).

νεολογικό σύνθετο: σύνθετο που σχηματίζεται ως νεολογισμός → βλ. **νεολογισμός**.

νεολογισμός: νέα λέξη που έχει εισαχθεί στο λεξιλόγιο, αλλά ακόμη δεν έχει ενταχθεί απολύτως σε αυτό και γίνεται αντιληπτή από τους περισσότερους ομιλητές ως καινούργια. Οι νεολογισμοί μπορούν να προέρχονται από τρεις πηγές: α) από το γενικό λεξιλόγιο, όταν μια ήδη υπάρχουσα λέξη αποκτά νέα σημασία λόγω της χρήσης της σε έναν συγκεκριμένο πεδίο, π.χ. *φανταστικός* 'υπέροχος' και όχι πλέον 'υποθετικός, αποκύημα φαντασίας', β) από τα ειδικά λεξιλόγια των επιστημών και της τεχνολογίας, π.χ. *βιοκλιματικός*, *μεταδεδομένα*, γ) από ξένες γλώσσες, είτε αυτούσιοι, π.χ. *ίντερνετ*, *μακιγιάζ*, είτε μεταφρασμένοι στην ελληνική (μεταφραστικά δάνεια), π.χ. *υπολογιστής* < *computer*, *συμπλέκτης* < *embrayage* [ΛΓΟ].

νόρμα (norm): γλωσσική ποικιλία που αναγνωρίζεται ως πρότυπο ή κανόνας για την παραγωγή κυρίως του γραπτού και δευτερευόντως του προφορικού λόγου. Συνήθως πρόκειται για την επίσημη γλώσσα ενός κράτους [ΛΓΟ].

παραγλωσσικές νύξεις: νύξεις (cues) που σχετίζονται με τα παραγλωσσικά ή εξωγλωσσικά στοιχεία, δηλαδή τα σημειωτικά συστήματα που πλαισιώνουν και συνοδεύουν την εκφώνηση. Σε αυτά εντάσσονται η προσωδία (επιτονισμός, ρυθμός, παύσεις), οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις των

⁹⁷ Βλ. σχετικά <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/Lexiko/P/paraglosika.htm>.

χειριών, η θέση και η κατεύθυνση του σώματος κ.λπ. Οι παραγλωσσικές νύξεις δεν είναι φορείς μιας παγιωμένης και σταθερής σημασίας, καθώς η ερμηνεία τους εξαρτάται από το περικείμενο. Επίσης, είναι πολιτισμικά καθορισμένες, καθώς κάθε κοινότητα συμβατικοποιεί διαφορετικά τις κινήσεις του ανθρώπινου σώματος (π.χ. η ίδια κίνηση του κεφαλιού σε μια γλώσσα μπορεί να σημαίνει έγκριση/συγκατάνευση, ενώ σε μια άλλη άρνηση).⁹⁷

περιγραφική (ή γνωστική) σημασία: η ουδέτερη, μη σημαδεμένη σημασία ενός λεξήματος, η οποία σχετίζεται με το αντίκρισμά της στην εξωγλωσσική πραγματικότητα [ΛΓΟ].

περιθωριακές γλώσσες/περιθωριακά ιδιώματα: συνθηματικοί, αργκοτικοί κώδικες, που δεν γίνονται κατανοητοί από την έξω ομάδα και που συμβάλλουν στην κατοχύρωση μιας ιδιαίτερης, ξεχωριστής ταυτότητας των μελών της έσω ομάδας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα κουτσαβάκικα (η «μάγκικη» γλώσσα), η γλώσσα των τοξικομανών, τα καλιαρντά (γλώσσα των ομοφυλοφίλων), η γλώσσα των μηχανόβιων, των ρεμπετών, των φιλάθλων, του στρατού κ.ά. (πβ. και τον συναφή όρο **συνθηματικές γλώσσες**).

περιφερειακά στοιχεία < περιφερειακότητα: η κεντρικότητα ή η περιφερειακότητα ενός γλωσσικού στοιχείου σχετίζεται με τον βαθμό ένταξής του στη νόρμα, στην πρότυπη (standard) γλώσσα. Τα κεντρικά/μη περιφερειακά στοιχεία έχουν αυξημένη συχνότητα χρήσης και εναρμονίζονται με την κυρίαρχη μορφολογία, ενώ τα περιφερειακά χαμηλή συχνότητα χρήσης και αποκλίνουσα μορφολογία. Χαρακτηριστική της αντίθεσης περιφερειακός vs κεντρικός/μη περιφερειακός είναι η συνύπαρξη λόγιων και μη λόγιων τύπων στη Νέα Ελληνική, π.χ. *οίκος* vs *σπίτι*, *ύδωρ* vs *νερό*, *μετά τιμής* vs *με τιμή* κ.ά.

προθετικότητα: το σύνολο των προθέσεων, των επιδιώξεων, των στόχων κ.ο.κ. του δημιουργού (ομιλητή ή συντάκτη) ενός κειμένου.

σημαδεμένος (marked): ασυνήθιστος, αποκλίνων από τη νόρμα ή/και περιφερειακός τύπος, που αντιδιαστέλλεται προς έναν πιο συνηθισμένο, ομαλό και κεντρικό (λ.χ. *παρελήφθη* vs *παραλήφθηκε*, *βουλεύτρια* vs *βουλευτής*, η).

σημασιολογική προσωδία: η (θετική, ουδέτερη ή αρνητική) σημασιολογική φόρτιση που αποκτά ένα λέξημα με βάση το κειμενικό περιβάλλον στο οποίο συνήθως εμφανίζεται και που μπορεί να υποδεικνύει τη στάση (stance) του/της εκάστοτε ομιλητή/ομιλήτριας απέναντι στα δηλούμενα (Louw 1993: 159). Λ.χ. το επίθετο *περιβόητος/-η/-ο* έχει αρνητική σημασιολογική προσωδία, καθώς συνδυάζεται με ουσιαστικά όπως *εγκληματίας*, *κακοποιός*: αντίθετα, το επίθετο *ξέφρενος/-η/-ο* φέρει θετική προσωδία, π.χ. *ξέφρενο πάρτι*, *ξέφρενα γέλια*.

σημειωτική πρακτική: διαδικασία σημασιοδότησης κατά την οποία η παραγωγή του νοήματος είναι καταστασιακή (situational) και άρρηκτα δεμένη με το περικείμενο και τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες στο επικοινωνιακό συμβάν.

σημειωτικό σύστημα: σύστημα σημείων, που μπορεί να κυμαίνεται από τα πιο απλά (π.χ. τα σήματα του κώδικα οδικής κυκλοφορίας) μέχρι τα πιο σύνθετα (όπως οι κώδικες της ενδυμασίας, του κινηματογράφου ή της μουσικής). Η γλώσσα θεωρείται το πληρέστερο σημειωτικό σύστημα και η μελέτη της κατέχει κεντρική θέση στο πεδίο της σημειολογίας/σημειωτικής (semiotics).

συνθηματικές (ή μυστικές ή κρυφές) γλώσσες: κοινωνιογλωσσικές ποικιλίες οι οποίες χρησιμοποιούνται από κλειστές ομάδες, συχνά επαγγελματικές, με στόχο η συνεννόηση να είναι εφικτή μόνο για τα μέλη της ομάδας, αποκλείοντας τους αμύητους και εκδηλώνοντας μια τάση αντίθεσης προς την κοινωνία (βλ. Τριανταφυλλίδης [1947] 1963). Στις συνθηματικές γλώσσες εντάσσονται π.χ. τα μάγικα, τα μαστόρικα, η γλώσσα της φυλακής κ.ο.κ. Πρόκειται για ιδιώματα που δεν είναι ολοκληρωμένα, καθώς οι φορείς τους δεν απαρνιούνται απόλυτα την κοινή, μητρική τους γλώσσα, της οποίας σε μεγάλο βαθμό ακολουθούν τη φωνητική, τη μορφολογία και τη σύνταξη. Διαφοροποιούνται κυρίως ως προς το λεξιλόγιο, όπου συναντά κανείς νεολογισμούς (π.χ. *κόκκινο* ή *κοκκινάδι* 'το κεραμίδι'), δάνειες λέξεις (*κούρκουλας* 'παπάς') αλλά και φωνητικούς μετασχηματισμούς (*κατσώνω* αντί *τσακώνω*). Επισημαίνεται ότι πρόκειται για φαινόμενο διαχρονικό, διαγλωσσικό και διαπολιτισμικό.

συνομιλιακές σχέσεις: οι σχέσεις που απορρέουν από τους συνομιλιακούς ρόλους, δηλαδή τις κοινωνικές σχέσεις και στάσεις, την επαφή και τα συ-

ναισθήματα των ανθρώπων που παίρνουν μέρος σε μια περίπτωση επικοινωνίας και που μπορούν να επηρεάσουν τον γενικότερο τόνο του παραγόμενου προφορικού ή γραπτού λόγου. Έτσι, μπορούμε να κάνουμε λόγο για συνομιλιακές σχέσεις οικειότητας ή απόστασης, συμμετρίας ή ασυμμετρίας (με βάση την κοινωνική ισχύ) κ.ο.κ.

συνομιλιακό υπονόημα (implicature): οι συνεπαγωγές που χρησιμοποιούμε, προκειμένου να γεφυρώσουμε τη σημασιολογική απόσταση μεταξύ αυτού που λέγεται ρητά και αυτού που εννοείται [ΛΓΟ]. Π.χ. αν ο ομιλητής/η ομιλήτρια Α ρωτήσει *Θες να βγούμε για ποτό;* και ο ομιλητής/η ομιλήτρια Β απαντήσει *Ξυπνάω νωρίς αύριο*, προφανώς το νόημα του εκφωνήματος Β δεν εξαντλείται στην καταδήλωση του αυριανού πρωινού ξυπνήματος, αλλά υπονοεί μια άρνηση/απόρριψη του εκφωνήματος Α.

συν(υπο)δήλωση: ο όρος συνδήλωση αναφέρεται σε καταστασιακές/περιστασιακές και μη όψεις της σημασίας των γλωσσικών εκφράσεων (Levinson 1983: 49, 150) και αντιδιαστέλλεται προς τον όρο δήλωση, ο οποίος περιγράφει τη σχέση της γλώσσας με τον κόσμο ανεξάρτητα από την περίπτωση επικοινωνίας (ΛΓΦ: 401). Αν, δηλαδή, η δήλωση μιας γλωσσικής έκφρασης εστιάζει στην αναφορική/καταδηλωτική/εννοιακή σημασία, καλύπτοντας όλα τα πιθανά αντικείμενα αναφοράς (referents) της στον κόσμο, οι συνδηλώσεις της ίδιας γλωσσικής έκφρασης αφορούν τις μη αναφορικές, βιωματικές, εκφραστικές της αποχρώσεις, συνήθως εντός συμφραζομένων, με άλλα λόγια το συγκινησιακό περιεχόμενο [emotive content] που της αποδίδεται. Η συνδήλωση είναι ένα επιπλέον επίπεδο σημασίας, το οποίο είναι συνομιλιακά διαπραγματεύσιμο και ρευστό, σε αντίθεση με το περιεχόμενο της δήλωσης, που συνιστά τον «σκληρό» πυρήνα της αναφορικής σημασίας. Για παράδειγμα, ο όρος *άνδρας* σημαίνει πολύ περισσότερο από απλώς 'άνθρωπος αρσενικού γένους που έχει περάσει την εφηβική ηλικία'· παράλληλα, φέρει συνδηλώσεις, μεταξύ άλλων, όπως 'θαρραλέος', 'γενναίος', 'δυνατός', 'επιθετικός', 'παρρησιαστικός' κ.λπ. Επομένως, η συνδηλωτική σημασία καλύπτει όχι μόνο τις αντικειμενικές, φυσικές ιδιότητες μιας έννοιας, αλλά και τις κοινωνικές, ψυχολογικές και πολιτισμικά-καθορισμένες (Leech 1981: 12), συνδέεται με τη λεγόμενη «εξωσυστημική»,

«εξωγλωσσική σημασία» και αντανakλά τις πολυκύμαντες σχέσεις γλώσσας και κοινωνίας (για λεπτομέρειες βλ. Κανάκης, χ.χ.).

υπερώνυμος όρος: σε ένα σύστημα ιεραρχικής ταξινόμησης του λεξιλογίου, υπερώνυμος είναι ο υπερκείμενος όρος που λειτουργεί ως κατηγορία-ομπρέλα και επιμερίζεται σε υπώνυμους: π.χ. το υπερώνυμο *ζώο* έχει ως υπώνυμα τις λέξεις *γάτα*, *σκύλος*, *κουνέλι* κ.ο.κ. Έτσι, δημιουργείται ένα εννοιολογικό δίκτυο γενικών εννοιών ή κατηγοριών (υπερώνυμα), που υποκατηγοριοποιούνται σε ειδικές έννοιες ή υποκατηγορίες (υπόνυμα), σχηματίζοντας ταξινομικά συστήματα εννοιών, που οργανώνουν τη γνώση μας για τον περιβάλλοντα κόσμο.

υποχωρητικός σχηματισμός (backformation): εντασσόμενος στον ευρύτερο μορφολογικό μηχανισμό της σύντμησης (shortening) βάσεων, ο υποχωρητικός/αναδρομικός σχηματισμός αποτελεί αυθύπαρκτη μορφή (και σημασία), η οποία προήλθε από προϋπάρχον λέξημα μέσω της αφαίρεσης επιθήματος: π.χ. *προχώ* < *προχωρημένος*, *ματσώ* < *ματσωμένος* ή στα αγγλικά το ρήμα *edit* από το ουσιαστικό *editor*.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Α. (επιμ.). 2006. *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος.

Ανδρέου, Ε. 2007. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μακρή - Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, τόμος Α', σ. 203-221. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αρτινοπούλου, Β. 2010. *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. 2001. *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. 2011. *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Αρώνη, Α. 2008. *Κοινωνικές αναπαραστάσεις, πρακτικές και χρήσεις του Σώματος* (διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας. <http://openarchives.gr/view/246431>.

Aldrich, C. 2008. *Learning by doing*. New York: Wiley.

Allan, K. & Burridge, K. 2006. *Forbidden words: Taboo and the censoring of language*. New York: Cambridge University Press.

Archakis, A. & Lampropoulou, S. 2010. Narrativising the body as a stimulus of desire: Evidence from Greek youth storytelling. Στο C. Canakis, V. Kantsa & K. Yannakopoulos (επιμ.), *Language and sexuality: (Through and) beyond gender*, 67-85. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Armour, J. 1995. Stereotypes and prejudice: Helping legal decisionmakers break the prejudice habit. *California Law Review* 83(3): 733-772.

Beauvoir, S. de. 2009. *Το δεύτερο φύλο* (μτφρ. Τ. Κωνσταντίνου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Boulton, M. J., Καρέλλου, Ι., Λανίτη, Ι., Μανούσου, Β. & Λεμονή, Ο. 2001. Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία* 8(1): 12-29.

Bucholtz, M. & Hall, K. 2004. Theorizing identity in language sexuality research. *Language in Society* 33(4): 501-547.

Byrne, B. 1994. *Coping with bullying in schools*. London: Cassel.

Γαλανού, Μ. 2014. *Ταυτότητα και έκφραση φύλου. Ορολογία, διακρίσεις, στερεότυπα και μύθοι*. Αθήνα: Σωματείο Υποστήριξης Διεμφυλικών.

Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων. 2017. *Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Ισότητα των Φύλων (2016-2020)*. Αθήνα. <http://www.isotita.gr/wp-content/uploads/2017/04/ESDIF.pdf>.

Γιακουμάκη, Ε. 1991. Η τύχη των Ιταλικών δανείων στην Νεοελληνική. *Λεξικογραφικόν Δελτίον* 17: 71-82.

Γιαννακόπουλος, Κ. (επιμ.). 2006. *Σεξουαλικότητα. Θεωρίες και πολιτικές της ανθρωπολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Γιαννακόπουλος, Κ. 2001. Ανδρική ταυτότητα, σώμα και ομόφυλες σχέσεις: Μια προσέγγιση του φύλου και της σεξουαλικότητας. Στο Σ. Δημητρίου (επιμ.), *Ανθρωπολογία των φύλων*, 162-187. Αθήνα: Σαββάλας.

Γιωτάκος, Ο. 2008. *Ο κύκλος της κακοποίησης: Ενδοοικογενειακή βία-σεξουαλική κακοποίηση-trafficking-bullying*. Αθήνα: Αρχιπέλαγος.

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. 2010. *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γραίκος, Ν., Μαρκάδας, Σ. & Τάρη, Ε. 2013. Αρμοδιότητες Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών-Διευθυντριών Σχολικών μονάδων και Συλλόγου Διδασκόντων για ζητήματα σχολικής βίας: Γενικό νομοθετικό και τυπικό πλαίσιο.

εναλλακτικές προτάσεις αντιμετώπισης της σχολικής βίας με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων. Στο: *Επιθετική Συμπεριφορά στο Σχολείο - Ζητήματα και Προτάσεις*, 71-88. Εκδόσεις Φυλάτος.

Γρηγοριάδου, Ε. & Τέλλιου, Α. 2016. *Σχολική διαμεσολάβηση. Ένας οδηγός για την επίλυση συγκρούσεων στο σχολείο από ομηλίκους*. Αθήνα: «Αντιγόνη», Κέντρο Πληροφόρησης & Τεκμηρίωσης για τον Ρατσισμό, την Οικολογία, την Ειρήνη και τη Μν Βία.

Cameron, D. & Kulick, D. 2003. *Language and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castells, M. 2010². *The power of identity*. Malden: Wiley-Blackwell.

Coloroso, B. 2003. *The bully, the bullied and the bystander*. New York: Harper Collins Publishers.

Coupland, N. 2010. 'Other' representation. Στο J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (επιμ.), *Society and language use*, 241-260. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Coupland, N. 2005. Dialect stylization in a radio talk. *Language in Society* 30: 345-375.

Δελβερούδη, Ρ. 2001. Γλωσσική ποικιλία. *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός*. http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_a9/index.html.

Δεληγιάννη-Κουιμπτζή, Β., Ψάλτη, Α. & Κασάπη, Σ. 2012. *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία. Ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις για παρεμβάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Δικαίου, Ε., Ηλιόπουλος, Β. & Τασάκου, Τ. 2008. *Μίλα μη φοβάσαι: 3 ιστορίες για τη βία στο σχολείο*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Δρούλια, Ε. 2001-2002. Όχι βία στο σχολείο. Περ. *Συνεργασία*, αρ. 48 (Δεκέμβριος 2001-Φεβρουάριος 2002).

Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. 2015. *Έκθεση: Διεμφυλικά άτομα και νομική αναγνώριση της ταυτότητας φύλου*. Αθήνα.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. 2013. *Stop! Στην ενδοσχολική βία: Δραστηριότητες στο Δημοτικό Σχολείο για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Αθήνα.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. 2008. *Μίλα, μη φοβάσαι*. Αθήνα.

Ευρωπαϊκό Διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ»-Το Χαμόγελο του Παιδιού. 2012. *Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Τελική έκθεση*. http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf.

Eideneier, H. 1977. *Spanos*. Berlin: De Gryter.

Ely, L. 2007. *Πώς να αντιμετωπίσεις την επιθετική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Errington, E. (επιμ.). 2003. *Developing scenario-based learning*. Palmerston: North Dunmore Press.

Espelage, D. L., Polanin, J. R. & Low, S. K. 2014. Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly* 29(3): 287-305.

Espelage, D. & Swearer, S.M. 2003. Research on school bullying and victimization: What we learned and where do we go from here? *School Psychology Review* 32(3): 365-383.

Flannery, D.J., Singer, M. I. & Wester, K. L. 2004. Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology* 32(5): 559-573.

Fleischman, S. 1999. I am ..., I have ..., I suffer from ...: A linguist reflects on the language of illness and disease. *Journal of Medical Humanities* 20(1): 3-32.

Fried, S. & Fried, P. 1996. *Bullies & victims: Helping your child survive the schoolyard battlefield*. New York, NY: M. Evans.

Gardner, H. 2006. *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.

Garrett, A. G. 2003. *Bullying in American schools: Causes, preventions and interventions*. Jefferson, NC: McFarland & Co.

Georgiou, S. & Stavrinides, P. 2008. Bullies, victims, and bully-victims: Psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International* 29(5): 574-589.

Goffman, E. 2001. *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας* (μτφρ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goffman, E. 1955. On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes* 18: 213-231.

Goleman D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Grogan, S. 1999. *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. London: Routledge.

Ηλιόπουλος, Β. 2011. *Delete στον ηλεκτρονικό εκφοβισμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Hawker, D. & Boulton, M. J. 2000. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41(4): 441-455.

Ιορδανίδου, Ά. & Ανδρουτσόπουλος, Γ. 1999. *Πήρανε τη γλώσσα στο...κρανίο: Στάσεις των Μ.Μ.Ε. απέναντι στη γλώσσα των νέων*. Στο *Ελληνική Γλωσσολογία '97, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα*, 586-595. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ICD-10: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th Revision. 2008. <https://icd.who.int/browse10/2008/en>.

Jay, T. B., King, K. & Duncan, T. 2006. Memories of punishment for cursing. *Sex Roles* 32: 123-133.

Καμπλάκη, Μ. (υπό δημ.). *Πρόσφυγες, μετανάστες και αιτούντες άσυλο: Αναπαραστάσεις του «άλλου» σε δεδομένα από τον κοινοβουλευτικό λόγο*. Στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (5-8 Σεπτεμβρίου 2019). Πάτρα: Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καμπλάκη, Μ. 2019. *Ο σχιζοφρενής δολοφόνος με το πριόνι: Λόγιες λέξεις-ταμπού και ψυχική νόσος*. Στο Μ. Chondrogianni, S. Courtenage, G. Horrocks, A. Arvaniti, I. Tsimpli (επιμ.), *Proceedings of the 13th International Conference on Greek Linguistics* (7-9th September 2017), 456-466. London: University of Westminster.

Καμπλάκη, Μ., Κατσούδα, Γ. & Βραχιονίδου, Μ. 2015. *Πιπέρι στο στόμα! Όψεις των λέξεων-ταμπού στη Νέα Ελληνική*. Αθήνα: Καλλιγράφος.

Κανάκης, Κ. x.x. συνδήλωση [connotation]. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=642.

Κατσούδα, Γ. 2012. Η ετυμολόγηση σε διαλεκτικά γλωσσάρια & λεξικά: Παραδείγματα από το κυθηραϊκό ιδίωμα. Στα *Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (Κομοτηνή, 1-4 Σεπτεμβρίου 2011), 853-860. <http://www.icgl.gr/files/greek/81-853-860.pdf>.

Κρόκου, Ζ. 2015. *Σχολικός εκφοβισμός. 9+1 Σχέδια εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν. 2001. *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Killerman, S. 2017. *A guide to gender. The social justice advocate's book*. Austin, TX: Impetus Books.

ΛΓΟ: *Λεξικό Γλωσσολογικών Όρων*, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/index.html.

ΛΓΦ: Crystal, D. 2000. *Λεξικό γλωσσολογίας και φωνητικής* (μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.

ΛΚΝ: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. 1998. *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/.

ΛΝΕΓ: Μπαμπινιώτης, Γ. 1998. *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lee, C. 2006. *Preventing bullying in schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Leech, G. 1981. *Semantics*². Harmondsworth: Penguin.

Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lo, A. & Reyes, A. 2004. Language, identity and relationality in Asian Pacific America: An introduction. *Pragmatics* 14(2-3): 115-125.

Loizos, P. & Papataxiarchis, E. (επιμ.). 1991. *Contested identities. Gender and kinship in Modern Greece*. Princeton University Press.

Louw, B. 1993. Irony in the text or insincerity in the writer? The diagnostic potential of semantic prosodies. Στο M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (επιμ.), *Text and technology: In honour of John Sinclair*, 157-176. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. 2010. Η «γυναικεία γλώσσα» και η γλώσσα των γυναικών. Στο Β. Καντσά, Β. Μουτάφη & Ε. Παπαταξιάρχης (επιμ.), *Φύλο και κοινωνικές επιστήμες στη σύγχρονη Ελλάδα*, 119-146. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μέγας, Γ. 2011. *Ελληνικά Παραμύθια*, τόμ. Β'. Αθήνα: Εκδόσεις «Εστία».

Μοσχοβάκου, Ν. & Ντάνη, Σ. 2018. *Δεν είναι όλα άσπρο-μαύρο: Διακρίσεις λόγω ταυτότητας φύλου και σεξουαλικού προσανατολισμού: Δεδομένα, θεσμικό πλαίσιο και ποιοτική διερεύνηση*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. https://kethi.gr/wp-content/uploads/2018/02/FINAL_publication_isbn.pdf.

Μπουγελέκας, Γ. 2014. Ταξικές διαφορές στην εκπαίδευση. *Εφημερίδα των Συντακτών* (20.12.2014). https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/853_taxikes-diafores-stin-ekpaideysi.

Μωυσιάδης, Θ. & Κατσούδα, Γ. 2011. Ο ρόλος της λαϊκής ετυμολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31: 351-356.

Milroy, L. 1980. *Language and social networks*. Oxford: B. Blackwell.

Νάτσον, Δ. & Παπά, Θ. 2019. *Η νομοθετική αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ (Heinrich Boll Stiftung).

Ντάλτας, Π. 1997. *Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα. Θεωρητικά υποδείγματα και μεθοδολογία της έρευνας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ξυδόπουλος, Γ. Ι. 2005. Η «διπλή» γλώσσα της επικοινωνίας. *ΕΛΕΤΟ – 5ο Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»* (Λευκωσία, Κύπρος, 13-15 Νοεμβρίου 2005). http://www.eleto.gr/download/Conferences/5th%20Conference/5th_03-16-XydopoulosGiorgosPaper.pdf.

Olweus D. 2009. *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Παλάζη, Χ. 2013. Έρευνα δράσης για τον σχολικό εκφοβισμό με χρήση εργαλείων web.2.0. *Νέος Παιδαγωγός* 1: 92-100. <http://neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs1/ereyna.pdf>.

Παπαλαζάρου, Α. & Αθανασιάδου, Χ. 2016. *Αιτίες σχολικού εκφοβισμού και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Τμήμα Ψυχολογίας.

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. 2008. *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο-Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «Δάφνη II».

Πατεράκη, Μ., Ορφανίδου, Φ. & Σκίμπας, Α. 2018. *Έρευνα για την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την υλοποίηση του Θεματικού Άξονα «Έμφυλες Ταυτότητες» το σχολικό έτος 2016-2017*. Αθήνα: Πολύχρωμο Σχολείο. <https://goo.gl/SwEWF7>.

Παυλίδου, Θ.-Σ. (επιμ.). 2006. *Γλώσσα-γένος-φύλο*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).

Πετρόπουλος, Η. 1971. *Τα Καλιαρντά (Το γλωσσικόν Ιδίωμα των κιναίδων)*. Αθήναι: Δίγαμα.

Πετρόπουλος, Ν. & Παπαστυλιανού, Α. 2001. *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις)*.

Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Pandey, A. 2004. Constructing otherness: A linguistic analysis of the politics of representation and exclusion in freshmen writing. *Issues in Applied Linguistics* 14(2): 153-184.

Paxson, H. 2004. *Making modern mothers. Ethics and family planning in urban Greece*. University of California Press.

Pinheiro, P. S. 2006. *World report on violence against children. United Nations Secretary General's Study on Violence Against Children*. New York: United States.

Queen, R. 2007. Sociolinguistic horizons: Language and sexuality. *Language and Linguistics Compass* 1(4): 314-330.

Ρασιδάκη, Χ. 2015. *Σχολικός εκφοβισμός Bullying. Αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας. Τρόποι αντιμετώπισης: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ρασιδάκη, Χ. 2013. *Ξέρω να λέω ΟΧΙ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ρεθυμνιωτάκη, Ε., Μαροπούλου, Μ. & Τσακιστράκη, Χ. 2015. *Φεμινισμός και Δίκαιο*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr.

Rigby, K. 2008. *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*. USA: Blackwell Publishing.

Rigby, K. 2002. *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Σαραντάκος, Ν. 2017. Καλιαρντά από το 1904. Στο ιστολόγιο *Οι λέξεις έχουν τη δική τους ιστορία* [27.12.2017].

Σιδέρης, Ν. 2015. *Bullying: Και όμως νικιέται!* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σπυρόπουλος, Φ. 2010. Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe). 2012. *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Guidelines for Educators*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Resources/>.

Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe). 2009. *Εγώ έχω δικαιώματα, εσύ έχεις δικαιώματα, αυτός/αυτή έχει δικαιώματα...Εισαγωγή στα δικαιώματα του παιδιού*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680473587>.

Συνήγορος του Πολίτη. 2014. *Ποιον έχω απέναντί μου. Οδηγός διαφορετικότητας για δημοσίους υπαλλήλους με σκοπό την καταπολέμηση των διακρίσεων*. <https://www.openbook.gr/poion-exw-apenanti-mou/>.

Sinclair, J. (επιμ.). 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Smith, P. K. & Brain, P. 2000. Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior* 26:1-9.

126

Smith P. K. & Sharp S. (επιμ.). 1994. *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. 2004. Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology* 74: 565-581.

Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C. 2010. Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. *International Journal of Violence and School*: 114-128.

Τριανταφυλλίδης, Μ. [1947] 1963. Ελληνικές συνθηματικές γλώσσες. Στο *Άπαντα*, 2ος τόμ., 302-310. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. 2010. Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο. Το διακρατικό πρόγραμμα 'Δάφνη' της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*, 113-127. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσοκαλίδου, Ρ. 2001. Γλώσσα και φύλο. Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 104-107. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Troop-Gordon, W. & Ladd, G. W. 2015. Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(1): 45-60.

Trudgill, P. 2004. *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. London: Penguin.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Σχολικός Οδηγός. Για τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και μαθητριών των Δημόσιων Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/25_02_19sch_odigos.pdf.

Φραγκουδάκη, Ά. 2001. Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Ά. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμ. Α', κεφ. 2. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φραγκουδάκη, Ά. 1985. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Van Dijk, T. A. 2006. Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies* 11(2): 115-140.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G. & Sainio, M. 2014. The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology* 106: 1135-1143.

Wechsler, D. 1944. *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Williamson, I. 2000. Internalized homophobia and health issues affecting lesbians and gay men. *Health Education Research* 15: 97-107.

Wodak, R. (επιμ.). 1989. *Language, power and ideology*. Amsterdam: Benjamins.

Χηνάς, Π. & Χρυσάφιδης, Κ. 2000. *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Yoon, J. S. 2004. Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children* 27: 37-45.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. 2007. Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία* 14(4): 329-345.

Διαδικτυακές πηγές (επιλογή):

- European Antibullying Campaign: <http://www.e-abc.eu/>
- European Antibullying Network: <http://www.antibullying.eu/>
- Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.: <http://www.epsype.gr/>
- Πρόγραμμα «Δάφνη III»: http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/pdf/didaskontas_mesa_apo_istories.pdf
- Συμβούλιο της Ευρώπης: http://www.coe.int/t/dg3/children/news/20th%20anniversary%20un%20crc_files/BrochureCR_Greek.pdf
- Συνήγορος του παιδιού: www.0-18.gr/gia-megaloyis/bia-sto-scholeio
- S@ferinternet: <http://www.saferinternet.gr/>
- Το Χαμόγελο του Παιδιού: <http://www.hamogelo.gr/4-1/909/Sxolikos-ekfobismos>

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ «ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΠΛΗΓΩΝΟΥΝ,
ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΧΑΜΟΓΕΛΟΥΝ: ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΛΕΚΤΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙ
ΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. ΟΔΗΓΟΣ
ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ» ΤΗΣ ΜΑΡΙΑΣ ΚΑΜΗ
ΛΑΚΗ, ΜΕ ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΔΡΟΥ
ΛΙΑ, ΣΤΟΙΧΕΙΟΘΕΤΗΘΗΚΕ ΜΕ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
ΤΗΣ CF DIN, ΣΧΕΔΙΑΣΤΗΚΕ ΚΑΙ ΣΕΛΙΔΟΠΟΙ
ΗΘΗΚΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΚΔΟΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΤΥΠΩΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΟΥ
ΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ
ΖΕΥΓΩΛΗ, ΜΕ ΕΞΩΦΥΛΛΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΟ
ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΔΙΟ, ΕΚΤΥΠΩΘΗΚΕ ΣΕ ΧΑΡΤΙ
ΓΡΑΦΗΣ 120 ΓΡΑΜΜΑΡΙΩΝ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΔΕ
ΤΗΘΗΚΕ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΤΑΙΡΕΙΑ Θ. ΗΛΙΟΠΟΥ
ΛΟΣ - Π. ΡΟΔΟΠΟΥΛΟΣ Ο.Ε. ΤΟΝ ΜΑΡΤΙΟ
ΤΟΥ 2020 ΣΕ 1000 ΑΝΤΙΤΥΠΑ ΓΙΑ ΛΟΓΑΡΙΑΣ
ΜΟ ΤΗΣ ΕΚΔΟΤΙΚΗΣ ΣΕΙΡΑΣ «ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ
ΕΡΓΑΛΕΙΑ» ΠΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΕ ΚΑΙ ΕΠΙΜΕΛΕΙΤΑΙ
Η ΕΛΛΗ ΔΡΟΥΛΙΑ



ΘΟΔΩΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Η Ελληνική Επανάσταση
στην ευρωπαϊκή τέχνη
Φιλελληνικά έργα τέχνης
από τη Συλλογή της Βουλής

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ



ΤΙΜΗΤΙΚΟ ΑΦΙΕΡΩΜΑ

Λευκαδίτες στην υπηρεσία
της Βουλής των Ελλήνων

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ





ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Το βιωματικό εργαστήριο *Λέξεις που πληγώνουν, λέξεις που χαμογελούν* εστιάζει στη γλωσσική διάσταση του εκχολικού εκφοβισμού, λειτουργώντας ως προληπτική παρέμβαση μεταγλωσσικής ευαισθητοποίησης σε θέματα λεκτικής βίας. Με επίκεντρο τις λέξεις ως σημεία που μεταφέρουν κοινωνικοπολιτισμικές πληροφορίες – προδοκίες, αξίες, ρόλους, αλλά και στερεότυπα και προκαταλήψεις – στόχος του είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες, με τη διακριτική καθοδήγηση του / της εκπαιδευτικού, να διερευνήσουν τις επιλογές που μας προσφέρει η γλώσσα είτε να εξορίσουμε συμβολικά τον Άλλο ως «ξένο» και «ανεπιθύμητο», είτε να εκφραστούμε με σεβασμό και αποδοχή προς την (όποια) διαφορετικότητά του.

Ο Οδηγός που κρατάτε στα χέρια σας περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό του Εργαστηρίου, πλαισιωμένο από αναλυτικές οδηγίες εφαρμογής. Οι ομαδουνεργατικές δραστηριότητες, που το απαρτίζουν, αξιοποιούν ως εποπτικά μέσα χρωματιστές καρτέλες με λέξεις αντλημένες από έξι θεματικά πεδία (εξωτερική εμφάνιση, νοημοσύνη/εχολική επίδοση, κοινωνικό φύλο, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, εθνική / εθνοτική προέλευση, αεθένεια / αναπηρία)· κυρίως, όμως, στηρίζονται στη διάθεση όλων των εμπλεκομένων για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων με ανοικτότητα και ειλικρίνεια.

Σε μια περίοδο στην οποία η εμφάνιση κρουσμάτων ενδοεχολικής βίας δεν αφήνει περιθώρια για εφησυχασμό, ελπίζουμε ο συγκεκριμένος Οδηγός να σας δώσει εναύσματα για ευζήτηση με τους μαθητές και τις μαθήτριές σας, βοηθώντας τους να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και, τελικά, να «αφοπλίσουν» την απειλή του λεκτικού εκφοβισμού. Γιατί όταν οι λέξεις αλλάζουν, σταδιακά ατονούν και οι στάσεις που τις υποστηρίζουν.

