

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2024)

Τεύχος 13

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών

Θεματικός Τόμος: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Επιμέλεια: Ελένη Σκούρτου, Κωνσταντίνος Βρατούλης, Αλβίζος Σοφός



Τεύχος 13, 2024

Μια απόπειρα διαλογικής ανάγνωσης

Ελένη Σκούρτου

doi: [10.12681/revmata.37708](https://doi.org/10.12681/revmata.37708)

Copyright © 2024, Ελένη Σκούρτου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σκούρτου Ε. (2024). Μια απόπειρα διαλογικής ανάγνωσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1).
<https://doi.org/10.12681/revmata.37708>

Μια απόπειρα διαλογικής ανάγνωσης

Ελένη Σκούρτου

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
skourtou@aegean.gr

Όπως σημειώνει ο Δαμανάκης, ο διάλογος είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του κοινωνικού εαυτού μας. Με βάση αυτό και μόνο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο διάλογος ανάμεσα στα κοινωνικά υποκείμενα, στον Εαυτό και στον Άλλο, συμβαίνει αυτονόητα, αν όχι αυτόματα, συμβαίνει μέσω κοινής γλώσσας ή μέσω τρίτης γλώσσας. Όμως, σύμφωνα με τον Γκόβαρη, οι μεταναστευτικές κοινωνίες είναι 'εθνοτικά διαιρεμένες', με τους 'Άλλους' συμπεριλαμβανόμενους σε ευδιάκριτο περιθώριο και σύμφωνα με τους Αρχάκη & Τσάκωνα ο εθνικός λόγος εμφανίζεται ως κάτι συμπαγές, που βρίθεται στερεοτυπικών εκφράσεων για τον 'Άλλο', την ίδια ώρα που ο μετα-εθνικός λόγος δημιουργεί ρηγματώσεις σε αυτό το οικοδόμημα. Ο διάλογος δεν βρίσκει πάντα έδαφος να αναπτυχθεί, δεν καθίσταται αναγκαία συνθήκη, οι όποιες συνθέσεις παραμένουν στη σφαίρα ευθύνης των 'Άλλων' και μάλιστα αναμένεται από τους εθνοτικούς Άλλους να μεταλλαχθούν σταδιακά σε εθνικούς Εαυτούς, Αλλιώς (χωρίς αυτή την μετάλλαξη, δηλαδή), Εαυτός και Άλλος θα βρίσκονται πάντα αντικρουστά. Η εθνοτική διαίρεση τοποθετεί τον Εαυτό και τον Άλλο σε αντικρουστά άκρα, με τον Εαυτό να παραπέμπει στην 'ταυτότητα' και τον Άλλο να παραπέμπει στην 'ετερότητα'. Ό,τι είναι ταυτότητα για τη μια πλευρά είναι ετερότητα για την άλλη (Δαμανάκης).

Στο πνεύμα των Αρχάκη & Τσάκωνα, αυτή η κάθετη διαίρεση της κοινωνίας είναι αυτό που συντηρεί ρατσιστικά στερεότυπα και θεωρήσεις, όχι πάντα εμφανώς, αλλά με ρευστούς τρόπους, ακόμα και εκεί όπου η κοινωνία ή κάποιο κομμάτι της φαίνεται να μετακινείται προς πιο συμπεριληπτικές θέσεις. Οι Αρχάκης & Τσάκωνα αναφέρονται παραδειγματικά στον «ρευστό ρατσισμό», που εντόπισαν σε κείμενα δηλωμένου αντιρατσιστικού προσανατολισμού. Συχνά, για να υπερβούν την εθνοτική περιχαράκωση από την κυρίαρχη κοινωνία και για να προφυλαχθούν από τον ρευστό ή μη ρατσισμό, οι όποιοι Άλλοι υιοθετούν και εσωτερικεύουν στερεότυπα που τους αποδίδονται. Οι Αρχάκης & Τσάκωνα δίνουν τέτοια παραδείγματα και τα σχολιάζουν μέσω της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου. Στα παραδείγματα αυτά, τα εθνοτικοποιημένα υποκείμενα (π.χ. πρόσφυγες) ασκούν αυτοκριτική και απολογούνται. Ο Γκόβαρης, από την άλλη πλευρά, σε αντίστοιχα παραδείγματα, όπου νέοι ελληνικής καταγωγής στη Γερμανία αυτοτοποθετούνται σε σχέση με την κυρίαρχη κοινωνία και σε σχέση με τη δική τους κοινότητα, ερμηνεύει τον λόγο των υποκειμένων ως διαπραγματευτικό εργαλείο της ταυτότητας / ετερότητάς τους. Αυτό που φαντάζει ως ετεροπροσδιορισμός και στο κείμενο των Αρχάκη & Τσάκωνα ως εσωτερικευμένος ρατσισμός, ο Γκόβαρης θεωρεί πως σχετίζεται με «ανεπτυγμένες ικανότητες δράσης, οι οποίες είναι σημαντικές για τη συμμετοχή σε έναν εθνοτικά διαιρεμένο κοινωνικό κόσμο». Οι νέοι υπερασπίζονται έναν Εαυτό που δεν είναι μονοδιάστατος (π.χ. Έλληνας ή Γερμανός) ούτε είναι απλά το αντεστραμμένο είδωλο του Άλλου, όπως θα τον ήθελε ένας «δυϊστικός» κόσμος. Υπερασπίζονται τον «πλουραλιστικό εαυτό τους», αυτόν που διαμορφώνεται στο πλαίσιο συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων στην καθημερινότητα. Αυτό καθίσταται δυνατόν, επειδή το σημείο εκκίνησης δεν είναι ο εθνοτικοποιημένος Εαυτός, αλλά ο Εαυτός ως νέος άνθρωπος που ψάχνει τη θέση του στα κοινωνικά συμφραζόμενα του τόπου όπου ζει. Σε αυτό το πλαίσιο, το να αποδέχονται το ελληνικό στοιχείο (αυτό που, από την μία πλευρά, είναι το σήμα κατατεθέν της εθνοτικοποίησής τους) και το γερμανικό στοιχείο (αυτό που, από την άλλη πλευρά φαίνεται να προδικάζει μία προϊούσα αφομοίωσή τους), είναι μέρος των ατομικών προσπαθειών και ικανοτήτων τους να συνθέσουν αυτόν τον πολυπρισματικό Εαυτό ως νέοι/ες που ζουν σε μία κοινωνία με άλλους ανθρώπους της ηλικίας τους.

Ευρισκόμενες/οι, τώρα, εμείς ως ερευνήτριες/ες και ως εκπαιδευτικοί στην προνομιούχα πλευρά της κοινωνίας και σε μία βαθμίδα που φαίνεται ως να 'εποπτεύει' τις άλλες βαθμίδες, ερχόμαστε ξανά και ξανά αντιμέτωπες/οι με προκλήσεις, όπως είναι, π.χ., οι εξής: Η κοινωνία, η επικοινωνία, η γλώσσα, η καθημερινότητα μας χαρακτηρίζονται από

ποικιλότητα / υπέρ-ποικιλότητα (super diversity, στο πνεύμα των Spotti & Blommaert 2016), η οποία δυναμικά μετασχηματίζεται και υβριδοποιείται καθημερινά, άλλοτε μπροστά στα μάτια μας και άλλοτε ανεπαίσθητα για μάς. Οι προσπάθειες μας να περιγράψουμε και να ερμηνεύσουμε την κατάσταση αυτή, συχνά αναδεικνύουν τα όρια των θεωριών μας και καλούμαστε να επανεφεύρουμε τα θεωρητικά εργαλεία μας, να κινηθούμε σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών θεωριών και παραδειγμάτων, να ξεπεράσουμε τα όρια θεωριών με τις οποίες είχαμε εξοικειωθεί και νιώθαμε ασφάλεια μέσα σε αυτές, να εντοπίσουμε θεωρητικές 'ρωγμές' και μέσα εκεί να κινηθούμε, να κατασκευάσουμε συμπεριληπτικές θεωρίες, όπως συμπεριληπτική θέλουμε την κοινωνία και την εκπαίδευση. Όμως, τίθεται και ένα ερώτημα, που δεν μπορούμε να αποφύγουμε: πού/πώς τοποθετούμαστε εμείς οι ίδιες/οι απέναντι σε υποκείμενα και σε κοινότητες και αν, εν τέλει, διατηρούμε τη ματιά και την εξουσία του «λευκού ακούοντος υποκειμένου» και συνδράμουμε στη διατήρηση ενός διϊστικού κόσμου, ενώ νομίζουμε ότι συμβάλλουμε στη δημιουργία ενός κοινού κόσμου. Αυτό είναι κάτι που πρέπει να μάς απασχολεί σε κάθε ερευνητικό / εκπαιδευτικό βήμα.

Έχοντας αναφέρει τα πιο πάνω, επιστρέφουμε στη συστηματοποίηση των θεμάτων που τίθενται στον 'Διάλογο', εστιάζοντας στο θέμα της διαφοράς, στο πώς την αναγνωρίζουμε και πώς τη διαχειριζόμαστε εμείς και πώς θεωρούμε ότι τη διαχειρίζονται οι Άλλοι, όταν την προβάλλουν. Ο Γκόβαρης συναρτά τη διαφορά με την αναγνώριση και θέτει το ερώτημα ως εξής: «ποιο είναι το αντικείμενο της αναγνώρισης; / τι αναγνωρίζουμε τελικά ως διαφορά;» Ο ίδιος αναφέρει ότι από την πλευρά της κυρίαρχης κοινωνίας το να κατηγοριοποιείς εθνοτικά τους ανθρώπους προσφέρει μια 'αξιόπιστη' αντίληψη για το ποιοι είναι και ποια προβλέπεται να είναι η συμπεριφορά τους. Ο Δαμανάκης θέτει το θέμα στο πλαίσιο της σχέσης Εαυτού και Άλλου και πώς αυτό μεταβάλλεται, ανάλογα με τη ματιά μας προς τον Άλλο. Λέει παραδειγματικά ο Δαμανάκης: «...συναντώ έναν μετακινούμενο άνθρωπο ως *πρόσφυγα*, στο πλαίσιο των *ανθρωπίνων δικαιωμάτων* του σημαίνει ότι κινούμαι σε ένα θεσμικό πλαίσιο με προκαθορισμένους ρόλους και κανόνες δεσμευτικούς και για τους δύο. Αντίθετα, αντιμετωπίζω τον μετακινούμενο άνθρωπο ως *υποκείμενο* σημαίνει ότι τον συναντώ ως έναν άνθρωπο με τη συγκεκριμένη βιογραφία του και τις εμπειρίες του, με τις συγκεκριμένες ανάγκες του, με τα σχέδια και τα όνειρά του...»

Σημασία έχει εδώ, η δική μας αφετηρία (πώς 'συναντάμε' τον Άλλο) και, δεύτερον, πού εστιάζουμε. Η έμφαση τίθεται στη 'συγκεκριμένη βιογραφία'. Αυτό διατρέχει το κείμενο του Δαμανάκη, του Γκόβαρη και των Αρχάκη & Τσάκωνα. Αυτό εννοεί ο Δαμανάκης, όταν προτείνει να κοιτάζουμε τις όποιες θεωρητικές μας προσπάθειες μέσα από το 'υποκείμενο' στο πλαίσιο της 'παιδαγωγικής σχέσης'. Σημασία έχει εδώ, επίσης, πώς προβάλλει τη διαφορά ο Άλλος. Στο κείμενο των Αρχάκη & Τσάκωνα διαβάζουμε έναν απολογητικό λόγο: στο κείμενο του Γκόβαρη βλέπουμε ότι ο Άλλος προβάλλει τη διαφορά ως μέρος ενός πολυπρισματικού Εαυτού, αλλά και αποδέχεται ως τρόπο επιβίωσης, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, την αναγνωρισιμότητα που επιβάλλει η κυρίαρχη κοινωνία στους Άλλους. Ο Δαμανάκης εστιάζει στην προβολή, υπεράσπιση και απαίτηση αναγνωρισιμότητας της διαφοράς από κοινότητες που θέλουν να αναγνωρίζονται με βάση της διαφοράς τους. Αναφέρεται παραδειγματικά στη ΛΟΑΤΚΙ κοινότητα που μάχεται για ορατότητα, αναγνωρισιμότητα, αποδοχή στη βάση της διαφοράς. Αυτό, κατά τον Δαμανάκη, ενώ δείχνει και τις υποχρεώσεις μίας δημοκρατικής κοινωνίας προς όλα τα μέλη της, περιέχει και τον εξής κίνδυνο: περιορίζει τους ανθρώπους σε ρόλους και ιδιότητες. Αν το μεταφέρουμε αυτό στην παιδαγωγική σχέση, που μάς ενδιαφέρει, μπορεί να λειτουργήσει ως 'απομείωση', είναι ως να προκαθορίζει τι πρέπει να πει /να κάνει ο καθένας / η καθεμία με βάση τον ρόλο και την ιδιότητα. Όμως, όλα τα παιδιά στα σχολεία όλων των βαθμίδων, ανεξάρτητα καταγωγής / υπαγωγής είναι «αναπτυσσόμενοι άνθρωποι» με ανάγκες και προσδοκίες από τους/ις εκπαιδευτικούς, που μπορεί να μην είναι θεσμοθετημένες, να μην ανήκουν ακριβώς στο περίγραμμα του ρόλου του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας. Αν, λοιπόν, ο/η εκπαιδευτικός, πρακτικά, απομειώνει τα παιδιά σε ρόλους, στην ουσία τα ακυρώνει ως ανθρώπους με προσωπική βιογραφία και προσωπικές ανάγκες, Το τίμημα αυτής της ακύρωσης είναι η ακύρωση του/της ίδιου/ίδιας του/της εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση της παιδαγωγικής σχέσης. Ανάλογος κίνδυνος ακύρωσης / αυτοακύρωσης ελλοχεύει όταν ο Άλλος απομειώνει τον εαυτό του σε μία και μόνο ιδιότητα: είναι ως να τον

ακυρώνει και να στερεί από αυτόν τη δυνατότητα ανάπτυξης, προβολής και διαπραγματεύσεως ποικίλων πτυχών της ταυτότητάς του.

Οι τοποθετήσεις των συγγραφέων στα κείμενά τους εδώ, στον Διάλογο, είναι η λογική συνέχεια των αναζητήσεων και τοποθετήσεων τους, φέρουν την αναγνωρισιμότητα (για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο αυτόν και εδώ) των θεωριών τους. Δεν φαίνεται στη βιβλιογραφία να υπάρχει εκτεταμένος διάλογος μεταξύ τους, παρ' όλο το κοινό ή παρόμοιο ή όμορο έδαφος που μοιράζονται. Βλ, π.χ., Δαμανάκης (2018) για ζητήματα παιδαγωγικού λόγου και ετεροπροσδιορισμού και Δαμανάκης (2019) για ζητήματα ταυτότητας / ετερότητας, αναγνώρισης της διαφοράς· Γκόβαρης (2013) για το πώς συνδέονται τα ζητήματα αναγνώρισης των Άλλων με θέματα γενικότερης παιδείας, πώς δηλαδή πρόκειται για κεντρικά ζητήματα που μάς αφορούν όλους/ες και όχι μόνο τα εθνοτικοποιημένα υποκείμενα· Αρχάκης (2020) για το πώς η ανάδυση ενός μετά-εθνικού λόγου πραγματοποιείται πάνω σε ρηγματώσεις του εθνικού λόγου. Ενόντας παλαιότερα και νεότερα έργα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ξαναδιαβαστούν τα ευρήματα των Αρχάκη & Τσάκωνα στο πνεύμα της έννοιας του ετεροπροσδιορισμού, όπως την παρουσιάζει ο Δαμανάκης και στο πλαίσιο των ατομικών προσπαθειών νέων μεταναστευτικής καταγωγής να «υπερασπιστούν τον πλουραλιστικό εαυτό τους, όπως τις παρουσιάζει ο Γκόβαρης.

Σε σχέση με τα κείμενα που παρατίθενται στο Θεωρείο, θα είχε ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μας, να συνυπολογιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Δεληγιάννη, Πίτσου & Χριστοδούλη, Καλογερογιάννη) και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Γκότοβου, Μακρογιάννη & Κούρτη Καζούλλη), κατά πόσον στις αναφορές των εκπαιδευτικών, αλλά και στις ερωτήσεις / ερμηνείες των ερευνητριών/ών ενυπάρχει ένα ξεκάθαρο σημείο αναγνώρισης των υποκειμένων της έρευνάς τους και των βιογραφιών των όποιων Άλλων είναι οι μαθητές/τριες τους. Ως προς το θέμα του ετεροπροσδιορισμού και της ταυτότητας, είναι επίσης αναγκαίο να συνυπολογιστούν οι οικογενειακές πρακτικές σε σχέση με τη γλώσσα και τον πολιτισμό (Χατζηδάκη & Τζωρτζινάκη), αλλά και η συνύπαρξη πολλών θρησκευτικών κοινοτήτων με διαφορετικές πρακτικές προσδιορισμού ετεροπροσδιορισμού των πιστών (Καραμούζης & Τσιρέβελος). Τίθεται εδώ ένα ερώτημα, κατά πόσον οι ερευνήτριες/ές θα μπορούσαν μετακινηθούν από τη ζώνη ασφάλειάς τους και να ξαναδιαβάσουν την έρευνά τους μέσα από το πρίσμα των προσεγγίσεων των Δαμανάκη, Γκόβαρη και Αρχάκη & Τσάκωνα. Ως προς τις πολιτικές, τις εφαρμογές και τα εργαλεία που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί φορείς (Διακογεωργίου) για την εκπαίδευση των εθνοτικά Άλλων, έχει σημασία να διαβαστούν και αυτά μέσα από το πρίσμα της αναγνώρισης. Τι ακριβώς αναγνωρίζει το κράτος με τους θεσμούς του όταν ιδρύει υποστηρικτικά τμήματα για παιδιά με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο; Και αυτό, σε τι ενδέχεται να μετακυλήσει καθώς υλοποιείται στο σχολείο; Εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν υποστηρικτικές δράσεις και όσοι/ες σπουδάζουν για να το κάνουν αυτό στο μέλλον κάποια γενική αντίληψη για τον Εαυτό και τον Άλλο; Πώς βλέπουν τον Άλλο και τι προσδοκούν να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσής του;

Ως προς τις εμπειρίες αυτών που μαθαίνουν γλώσσα, κυρίως όσων είναι αναγκασμένοι/ες να μάθουν μία συγκεκριμένη γλώσσα για να επιβιώσουν αρχικά και να αναπτύξουν δική τους φωνή στη συνέχεια, αλλά και από τις εμπειρίες όσων επιλέγουν να μάθουν γλώσσα αναδεικνύονται κοινά και διαφορετικά ζητήματα, που ακουμπούν, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, στα ζητήματα που θίγουν οι συγγραφείς στον Διάλογο. Τι σημαίνει να βρίσκεις τον εαυτό σου μέσω μίας γλώσσας που σου δίνει φωνή ή, αντίθετα, να χάνεις τον εαυτό σου μέσω μίας γλώσσας / περισσότερων γλωσσών, δηλαδή να χάνεις την αίσθηση του ανήκειν; Και τι σημαίνει να θέλεις να μάθεις 'καλά' μία γλώσσα που επιλέγεις (Τσοκαλίδου); Και αν όλα αυτά λειτουργούν συνεκτικά το ένα προς το άλλο και ως συνέχεια γνωστών εννοιών και πρακτικών, τι σημαίνει, σε μια 'ριζόμορφη' γλωσσική εκπαίδευση να ανατρέπεις τις βολές των γνωστών εργαλείων, να επανεφευρίσκεις τη θεωρία, να θέτεις σε αμφισβήτηση της δική σου προσωπική ματιά στην αναγνώριση της διαφοράς και στη γλωσσική διδασκαλία, ώστε να γίνουν κατανοητά, άρα διαπραγματεύσιμα, τα «εν τω γίνεσθαι γλωσσικά, χωρικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια» των νέων (π.χ. προσφύγων) (Κίτσιου);

Τέλος, αποτολμώντας μία σύνδεση με γενικότερες θεωρήσεις που επανεξετάζουν κριτικά τα ζητήματα εθνοτικοποίησης, μειονικοποίησης, ταυτότητας σε σχέση με τη γλωσσική εκπαίδευση σε πλαίσια γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας και των σχέσεων εξουσίας που

προκύπτουν ή διαωνίζονται, θα ήταν χρήσιμο να συζητηθούν οι έννοιες της αναγνώρισης της διαφοράς και του ετεροπροσδιορισμού, της ατομικής ταυτότητας, της βιογραφίας, αλλά και της υπαγωγής σε συγκεκριμένες κοινότητες μέσα από το πρίσμα θεωριών που αμφισβητούν μερικές βασικές αρχές σχετικά με τη γλώσσα / τις γλώσσες, τη (πολύ)γλωσσική εκπαίδευση και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως τέτοιες θεωρίες αναφέρουμε εδώ τις «Επιστημολογίες του Νότου» (Makoni & Pennycook 2005, Pennycook & Makoni 2020) και τις «Φυλετικογλωσσικές Θεωρίες στην Εκπαίδευση» (Rosa 2019, Flores & Rosa 2015) .

Βιβλιογραφία

Αρχάκης, Αρ. (2020χάκης). Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο: Γκόβαρης, Χρ. (Επιμ.). Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο (17-30). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2019). Ταυτότητα και ετερότητα – Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας. Στο Αραβοσιτάς, Θ., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σκούρτου, Ε., Τρίφωνα, Π. (Επιμ.). Ζητήματα Γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ. (2018). Παιδαγωγικός λόγος και ετερότητα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, Αθήνα: Gutenberg

Flores, N. & Rosa, R. (2015). Undoing Appropriateness – Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, Vol 85, No 2, (149-171)

Makoni, S. & Pennycook, A. (2005). Disinventing and (Re)Constituting Languages. *Critical Inquiry in Language Studies*, 2 (5), (137-156)

Pennycook, A., & Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*, New York: Routledge

Rosa (2019). *Looking like a Language, Sounding like a Race*, Oxford: Oxford University Press

Spotti, M., Blommaert, J. (2016). Bilingualism, multilingualism, globalization, and superdiversity – Toward sociolinguistic repertoires. Garcia, Of., Flores, N., Spotti, M. (Eds), (2016). *The Oxford Handbook of Language and Society*, Oxford: Oxford University Press