

# Η ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΧΙΟΥΜΟΡ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΕΤΕΡΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΤΕΡΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ, ΑΛΛΗΛΟΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ

**Ελένη Σελλά-Μάζη**  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
Ελλάδα  
[sella@turkmas.uoa.gr](mailto:sella@turkmas.uoa.gr)

**Φρειδερίκη Μπατσαλιά**  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
Ελλάδα  
[fbatsal@gs.uoa.gr](mailto:fbatsal@gs.uoa.gr)

## Abstract

The aim of this paper is to examine the sociolinguistic, pragmatic and intercultural dimension of the different perception of humour by diverse social and ethnic groups, as well as to formulate well documented suggestions on how to overstep the "separating lines" that exist in the "globalised" society.

We will present the sociolinguistic and pragmatic setting as well as the cognitive abilities required for the perception/understanding and acceptance of humour so as to formulate a relevant teaching proposal. This proposal will help pupils to develop their abilities to distinguish between reality, on one hand, and beliefs, values, ways of thinking and behavioural conventions, on the other. The aim is to enhance their ability to change perspectives in order to recognize the speaker's intentions, something that enables them to decipher the incongruity of the humorous effect.

## Λέξεις-κλειδιά:

χιούμορ, ταυτότητα και πολιτισμική ετερότητα, κοινωνιογλωσσολογική και πραγματολογική προσέγγιση, διαπολιτισμική αγωγή, Θεωρία του Νου, πεποιθήσεις και νόρμες/συμβάσεις συμπεριφοράς



## 1. Εισαγωγή

Με αφορμή τα τραγικά γεγονότα κατά την αιματηρή επίθεση ισλαμιστών στα γραφεία της σατιρικής γαλλικής εφημερίδας Charlie Hebdo εφημερίδας στις 7.1.2015, ακολούθησαν σε διεθνές επίπεδο αναλύσεις κοινωνιολογικού, πολιτικού και θρησκευολογικού περιεχομένου σχετικά με την ελευθερία της έκφρασης και τη θρησκευτική ελευθερία.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Σημειωτέον ότι η εν λόγω εφημερίδα σατιρίζει κυρίως την άκρα δεξιά και τον Καθολικισμό και μόνον σε ποσοστό 1,3 % των εξωφύλλων σατίριζε, τουλάχιστον μέχρι τον Ιανουάριο του 2015, κυρίως με το Ισλάμ.

Στην παρούσα ανακοίνωση μας ενδιαφέρει η καθαρά γλωσσολογική, πραγματολογική και κοινωνιογλωσσολογική πλευρά των πραγμάτων και, εν τέλει, η εκπαιδευτική τους παράμετρος ώστε, ει δυνατόν, να εκλείψουν στο μέλλον παρόμοιες δράσεις - αντιδράσεις σε παρόμοιες λεκτικές πράξεις - ερεθίσματα.

Εκ παραδόσεως, και ειδικά από τη δεκαετία του '60 -'70 και εξής, ανεξαρτήτως περιεχομένου του εικονογραφημένου σχεδίου, η ιστορία και η πολιτική εμπλέκονται (McKinney, 2008: 17-19) στη θεματολογία των διεθνώς γνωστών και πολυμεταφρασμένων εικονογραφημένων γαλλόφωνων κόμικς/bandes dessinées. Η εμπλοκή αυτή, η διείσδυση, δηλαδή, της ιστορίας και της πολιτικής γίνεται εμφανέστερη και σημαντικότερη στις τελευταίες "ρεαλιστικές" σειρές εικονογραφημένων σχεδίων και τις γελοιογραφίες που δημοσιεύονται σε σατιρικές εφημερίδες, όπως η εβδομαδιαία Charlie Hebdo (Baru, 2008: 239-257).

Με την Charlie Hebdo εγκαινιάζεται μια νέα πρακτική σύμφωνα με την οποία τα σκίτσα και οι γελοιογραφίες δεν αντιμετωπίζονται από τους δημιουργούς τους ως μέσον προς διασκέδαση των νέων και των "αφελών", αλλά ως ένα νοσηματοδοτικό μέσον το οποίο έχει ως στόχο την αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης των πραγμάτων, χρησιμοποιώντας αυτό που θα ονομάζαμε "άγριο χιούμορ και σωτήρια ειρωνεία" (Baru, 2008: 241).

## **2. Η πραγματολογική πρόσληψη του χιούμορ**

Σύμφωνα με τον διάσημο Γάλλο καρτουνίστα Baru (2008: 241), η Charlie Hebdo δεν είναι μια συνηθισμένη έκδοση εικονογραφημένων σχεδίων, δεδομένου ότι για τη συγκεκριμένη εφημερίδα το εικονογραφημένο σχέδιο δεν είναι αυτοσκοπός αλλά είναι το μέσον δια του οποίου μεταφέρονται ιδέες, οι ιδέες και ο λόγος των δημιουργών τους. Ίσως θα μπορούσαμε, στην περίπτωση αυτή να μιλήσουμε για "στρατευμένα εικονογραφημένα σχέδια, στρατευμένες γελοιογραφίες" (bandes dessinées engagées).

Αφής στιγμής αναφερόμαστε σε "στρατευμένο χιούμορ", αντιλαμβάνεται κανείς ότι η ιδεολογία που μεταφέρουν οι εν λόγω γελοιογραφίες προφανώς αντιπαρατίθεται με έτερες ιδεολογίες. Πρόβλημα ανακύπτει όταν οι κοινωνιογλωσσικώς καθορισμένες "διαχωριστικές γραμμές" παραβιάζονται, ανάλογα με το πού τις τοποθετεί ο καθένας, και κάποιες έτερες γλωσσικές και πολιτισμικές κοινότητες προσλαμβάνουν τις χιουμοριστικώς διακινούμενες ιδέες "διαφορετικά" από ό,τι τις εξέπεμψε ο ίδιος ο πομπός τους. Φαίνεται πώς η "παγκοσμιοποιημένη" κοινωνία στην οποία αποβλέπουν οι δυτικές τουλάχιστον κοινωνίες δεν σημαίνει και "παγκοσμιοποιημένη" αντίληψη του χιούμορ.

Δυστυχώς, δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι η επιχειρούμενη σήμερα πολιτιστική παγκοσμιοποίηση (globalization) θα επιφέρει ύφεση των ανά τον κόσμο εθνικισμών. Αντιθέτως, μπορεί να τονώσει την ανάγκη των ανθρώπων για αυτοαναγνώριση μέσα από τον ετεροπροσδιορισμό, τη διαφοροποίηση, η οποία μπορεί να αποδειχθεί ισχυρότερη μιας εμμέσως πλην σαφώς άνωθεν επιβεβλημένης απρόσωπης ομοιομορφίας (Σελλά-Μάζη, 2001/2006: 153).

Η δε πραγματολογική ικανότητα κάθε χρήστη μιας γλώσσας (pragmatic ability) διέπει τόσο τις παραγωγικές όσο και τις προσληπτικές ικανότητες κάθε ατόμου και εξαρτάται από παραμέτρους όπως η εν γένει γλωσσική ευχέρεια, η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική θέση, η εμπειρία και τριβή του ατόμου εντός της συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας ή κοινωνικής ομάδας (Ishihara & Cohen, 2010: 14-21) και αφορά την ικανότητα αναγνώρισης, αποδοχής και εφαρμογής κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων (social and cultural norms).

Οι κοινωνικοί και οι πολιτισμικοί αυτοί κανόνες ορίζουν και το άγραφο πλαίσιο εντός του οποίου μια γλωσσική κοινότητα ή μια κοινωνική ομάδα κατανοεί, αντιλαμβάνεται και εν τέλει αποδέχεται το χιούμορ, δεδομένου ότι το χιούμορ είναι ένα κοινωνικό (βλ. Robinson & Smith-Lovin 2001 και Meyer 2000) και πολιτισμικό (βλ. Le Goff 1999) φαινόμενο.

Αυτή η διαπίστωση, όμως, εξηγεί κατά την άποψή μας και το γεγονός ότι διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες, όπως και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες της ίδιας γλωσσικής κοινότητας, αντιλαμβάνονται διαφορετικά το χιούμορ και παράλληλα δικαιολογεί την ενασχόλησή μας με αυτό το θέμα υπό την έννοια ότι οι σκιτσογράφοι του Charlie Hebdo προφανώς είχαν διαφορετική άποψη ως προς το χιουμοριστικό μήνυμα από ό,τι ένα συγκεκριμένο μέρος του αναγνωστικού κοινού.

Εξετάζοντας τις τέσσερις βασικές λειτουργίες του χιούμορ, όπως αυτές αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Behrens & Groberohde, 1999, Schaeffer 1981, Ferguson & Ford 2008, Ruch, 2001, Plessner, 1961, B. Figl 2009) επιβεβαιώνεται η στενή σχέση και αλληλεπίδραση μεταξύ συγκεκριμένης γλωσσικής διατύπωσης και κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων:

**1. Έκφραση ανωτερότητας (superiority theory)**

Το χιουμοριστικό μήνυμα αποβλέπει στη δημιουργία συναισθήματος ανωτερότητας μέσω της μείωσης/απαξίωσης συνήθως τρίτου ατόμου ή άλλης κοινωνικής ομάδας.

**2. Προσπάθεια εκτόνωσης ή/και απελευθέρωσης (release theory)**

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, το χιούμορ αποβλέπει στην απελευθέρωση, τον απεγκλωβισμό ή/και την αντιμετώπιση δύσκολων ή δυσάρεστων καταστάσεων.

**3. Προσπάθεια εγρήγορσης (arousal theory)**

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, το χιουμοριστικό μήνυμα ξεκινάει με ένα ερέθισμα (stimulus), το οποίο προκαλεί εγρήγορση, διέγερση και προσμονή. Η αποδόμηση της αναμενόμενης έκβασης του μηνύματος προκαλεί γέλιο.

**4. Ανάδειξη ασυμφωνίας (incongruity theory)**

Το χιουμοριστικό μήνυμα παρουσιάζει μια κατάσταση και η ανατροπή των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων, της αναμενόμενης δηλαδή έκβασης της εν λόγω κατάστασης, προκαλεί γέλιο.

Ως εκ τούτου, το χιούμορ

- i. έχει γνωσιακή διάσταση, πρέπει δηλαδή να γίνει αντιληπτή η κατάσταση που περιγράφει το εκφώνημα και να κατανοηθεί η ανατροπή της έκβασης της κατάστασης,

- ii. προϋποθέτει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν γνώση της υποδηλούμενης κοινωνικής νόρμας ή κοινής πεποιθήσης,
- iii. εμπριέχει συναισθηματική διάσταση, καθώς το απροσδόκητο πρέπει να εκληφθεί ως αστείο,
- iv. τέλος, δεδομένου ότι οι κοινωνίες ιστορικά εξελίσσονται, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς το τι αντιλαμβάνεται κανείς σε συγκεκριμένη ιστορική στιγμή ως 'αστείο' και ως 'παραβίαση της νόρμας'.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι το χιούμορ δεν μπορεί να αναλυθεί αποκλειστικά σε γλωσσολογικό επίπεδο, καθώς εμπλέκονται γνωσιακές δεξιότητες και στρατηγικές (Schnell & Varga, 2012: 4). Δεν αρκεί, δηλαδή, η απλή γνώση των λεξιλογικών και δομικών στοιχείων που εμπριέχει το χιουμοριστικό μήνυμα, προκειμένου να κατανοηθεί αφενός η υποδήλωση και αφετέρου η πρόθεση (illocution), και, κατά συνέπεια, να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος. Από πραγματολογικής πλευράς, το χιούμορ, παρότι δεν αποτελεί συχνά παράδειγμα προς πραγματολογική ανάλυση, έχει κυρίως να κάνει με τα εννοιολογικά ζεύγη της Πραγματολογίας "προϋπόθεση και συμπερασμός", "συνεργασία και υπονόηση", καθώς και "λεκτική πράξη" και "λεκτικό συμβάν". Για τούτο, το χιούμορ απαιτεί συγκεκριμένες πραγματολογικές ικανότητες, όπως είναι η αναγνώριση του επικοινωνιακού σκοπού μέσω "αποκρυπτογράφησης" της υποδήλωσης του εκφωνήματος, καθώς και ικανότητα διάκρισης των διαφορετικών οπτικών προσέγγισης του θέματος. Βέβαια, αυτήν την πραγματολογική ικανότητα οφείλουν να την διαθέτουν και οι δύο εμπλεκόμενες πλευρές: ο συντάκτης του χιουμοριστικού μηνύματος, προκειμένου να γίνει κατανοητό το μήνυμά του, θα πρέπει να έχει την ικανότητα "αλλαγής οπτικής/θέσης" (change of perspective), δηλαδή να μπει στη θέση του αποδέκτη του μηνυματός του και να αποφανθεί εάν ο αποδέκτης είναι σε θέση αφενός να κατανοήσει και αφετέρου να αποδεχθεί το μήνυμα.

Επίσης, και σε σχέση με τον στόχο της παρούσας ανακοίνωσης, της διερεύνησης, δηλαδή, της πραγματολογικής και διδακτικής/παιδαγωγικής διάστασης της διαφορετικής πρόσληψης του χιούμορ από έτερες γλωσσικές και πολιτισμικές κοινότητες, διαφαίνεται ότι όχι μόνο η κατανόηση, αλλά κυρίως η αποδοχή του χιούμορ βασίζεται στην εξ υπαρχής δεδομένη ως κοινή για όλους τους εμπλεκόμενους γνώση και αποδοχή των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων και αξιών.

Συνεπώς, και με δεδομένο τα τραγικά γεγονότα που οδήγησαν στο σύνθημα "je suis Charlie", θα πρέπει να υποθέσουμε ότι τα χιουμοριστικά μηνύματα δεν έγιναν αποδεκτά ως τέτοια διότι ή δεν κατανοήθηκε ή δεν έγινε αποδεκτή είτε η οπτική/γραφική απεικόνιση, είτε η υποδήλωση του εκφωνήματος, είτε ο "αστεϊός" συνδυασμός λόγου και εικόνας και αυτό οφείλεται είτε στην ελλιπή γνώση είτε στη μη αποδοχή συγκεκριμένης κοινωνικής νόρμας ή/και κοινής πεποιθήσης (laïcité) .

Και σε αυτά ακριβώς τα σημεία θεωρούμε ότι μπορεί και πρέπει να εστιάζει μια διαπολιτισμική αγωγή: στην ανάπτυξη της πραγματολογικής ικανότητας τόσο των μελών της πλειοψηφίας μιας γλωσσικής κοινότητας ή/και κοινωνικής ομάδας, όσο και των μελών της μειοψηφίας. Όπως και άλλοι επιστήμονες, έτσι και εμείς θεωρούμε ότι η Θεωρία του Νου (Theory of Mind, ToM) μπορεί να συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς εξετάζει την πολύπλευρη και πολυσύνθετη κοινωνιο-γνωσιακή

ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τις προθέσεις άλλων και να προβλέπουμε συναισθήματα, σκέψεις, πεποιθήσεις και εκτιμήσεις για καταστάσεις και γεγονότα αξιοποιώντας προηγούμενες σχετικές εμπειρίες μας.

### 3. Χιούμορ, κοινωνιογλωσσολογικές παράμετροι και διαπολιτισμική αγωγή

Προκειμένου να μελετήσει κανείς το χιούμορ ώστε να καταλήξει στις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές του παραμέτρους οφείλει πρώτα να περιχαρακώσει το θέμα τόσο από πραγματολογικής, όπως ανωτέρω, όσο και από κοινωνιογλωσσολογικής απόψεως. Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο θέμα, για αυτό και εξαιρετικά ενδιαφέρον όχι μόνον από θεωρητικής αλλά και από πρακτικής πλευράς, παρά το ότι το χιούμορ δεν ανήκει στις προσφιλείς δραστηριότητες των διδασκόντων μία ξένη/δεύτερη γλώσσα. Έννοιες όπως Ετερότητα, Ταυτότητα, Αντίληψη των πεποιθήσεων και Πολιτισμική επίγνωση (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013: 6-7), καθώς και πραγματολογικές και κοινωνιογλωσσολογικές νόρμες εμπλέκονται προκειμένου να καταλήξουμε στη χρήση του χιούμορ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας (Hymes, 1974)<sup>2</sup> τόσο των φυσικών όσο και των μη φυσικών ομιλητών.

Το χιούμορ στη γελοιογραφία και μάλιστα στη "στρατευμένη" γελοιογραφία, όπως αυτές της Charlie Hebdo, απαιτεί διπλή ανάγνωση, όπως διττή υπήρξε η αντίδραση των μαθητών των γαλλικών σχολείων όταν την επομένη της επίθεσης ζήτησαν οι καθηγητές από τους μαθητές να τηρήσουν ενός λεπτού σιγή εις μνήμη των θυμάτων. Σημειωτέον ότι το πρόβλημα στη γαλλική κοινωνία είναι πιο περίπλοκο από ό,τι φαίνεται δεδομένου ότι και καθηγητές/δάσκαλοι (Γάλλοι πολίτες αραβικής καταγωγής μουσουλμάνοι ή μη) των γαλλικών σχολείων φαίνεται να μην συμερίζονται τις αντιδράσεις των δυτικών "πολιτισμένων" συναδέλφων τους/κοινωνιών (Bent Seghir, 2015).

Η διδασκαλία του χιούμορ, ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ως μια κατ' εξοχήν ευκαιρία προκειμένου να καλλιεργηθεί η συνεργατική διαδικασία στην τάξη, όχι μόνον μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Η διδασκαλία της πρόσληψης των πεποιθήσεων των έτερων πολιτισμικών κοινωνιών, προϋποθέτει μεθοδολογία δυνάμενη να μας δώσει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε την κοσμοθεώρηση και τις πολιτισμικές αξίες και στερεότυπα τα οποία συναντώνται στις διαφορετικές γλωσσικές εκφάνσεις των κειμένων που διδάσκονται στην τάξη<sup>3</sup>, και

<sup>2</sup> Σημειωτέον ότι μεταξύ των συστατικών στοιχείων/συνιστωσών της κλασσικής εθνογραφικής προσέγγισης SPEAKING του Hymes (1974), προκειμένου να περιγράψουμε τις επικοινωνιακές συνήθειες των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας εντός συγκεκριμένων "επικοινωνιακών γεγονότων", περιλαμβάνεται και η χιουμοριστική διάθεση/ύφος, η ειρωνική ή περιπαικτική, ή στον αντίποδα αυτών η σοβαρή διάθεση/τόνος, κλειδιά τα οποία σηματοδοτούν τον τρόπο με τον οποίο υπογραμμίζει κανείς ένα επικοινωνιακό γεγονός. Συγκεκριμένα, το γράμμα "K" περιλαμβάνει και την έννοια του χιούμορ: "Key or tone underlying the event, for example, whether it is humorous, serious, or playful".

<sup>3</sup> Ενδεικτικώς αναφέρουμε την προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013: 14). Επίσης, η κριτική ανάλυση του λόγου (critical discourse analysis) δεν περιορίζεται στην αποδοχή της γλωσσικής διεπίδρασης/πρακτικής ως λίκνου της κοινωνικής σημασίας και της δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά αναγνωρίζει ρητά τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε γλωσσικές-κοινωνικές πρακτικές και δομές, και υπογραμμίζει τον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωσή τους.

<http://www.greek->

πιο συγκεκριμένα των με λόγο ή χωρίς λόγο γελοιογραφιών, με απώτερο στόχο την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό/αποδοχή των "διαχωριστικών γραμμών" που επιβάλλουν συγκεκριμένες ιδεολογίες της τάδε ή της δείνα πολιτισμικής ετερότητας.

Η έννοια της ιδεολογίας είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την έννοια της ταυτότητας, η ταυτότητα με την ετερότητα και η ετερότητα με την έννοια της κουλτούρας/πολιτισμού. Προκειμένου λοιπόν να διδάξουμε γλώσσα και πολιτισμό, για να είμαστε ακριβείς "γλώσσες και πολιτισμούς" θα πρέπει να διέλθουμε από τις έννοιες αυτές και βάσει αυτών να φθάσουμε στην έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/αγωγής και μέσω αυτής να καταλήξουμε στη διδασκαλία του χιούμορ. Και τούτο, διότι το χιούμορ μας βοηθά να φέρουμε στην επιφάνεια τη δυναμική πλευρά της χρήσης της γλώσσας, δεδομένου ότι προκειμένου να κατανοήσουμε τον λόγο στη γελοιογραφία θα πρέπει να μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές χρησιμοποιούν τα μέσα που διαθέτουν προς επικοινωνιακή δραστηριότητα ώστε ή να προκαλέσουν το ισχύον status quo ή να ενισχύσουν συγκεκριμένες ιδεολογίες (βλ. και Hall, 2002/2012: 22).

Δεδομένης της διαπλοκής των εννοιών προκειμένου να φτάσουμε στη διδασκαλία της γελοιογραφίας, ως μιας από της μορφές χιούμορ, οφείλουμε να έχουμε πάντοτε κατά νου ότι στη σημερινή πολυπολιτισμική σχολική τάξη, δάσκαλοι και μαθητές είναι φορείς αξιών και ιδεολογιών συνδεδεμένων με συγκεκριμένες ταυτότητες. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να γνωρίζουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές ταυτότητες και ιδεολογίες, καθώς και ποια επικοινωνιακά μέσα χρησιμοποιούν κατά την εν λόγω τοποθέτηση (βλ. και Hall, 2002/2012: 98).

Η έννοια της ιδεολογίας είναι πανταχού παρούσα στα θεωρητικά μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού, όπως στην Κριτική Ανάλυση του Λόγου, η οποία συζευγνύει γλωσσολογία και κοινωνιολογία, και στοχεύει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι δομές του λόγου χρησιμοποιούνται, μεταξύ άλλων, για να αναπαραγάγουν ή να προκαλέσουν επικρατούσες ιδεολογίες αφωρώσες κοινωνικά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός και η διάκριση της ετερότητας. Στην εν λόγω θεωρία όπου εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο δομείται ο λόγος με όρους ισχύος και ιδεολογιών, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει ο λόγος τις κοινωνικές ταυτότητες, τις κοινωνικές σχέσεις και τα συστήματα γνώσης και πεποιθήσεων, είτε αυτή η σχέση είναι ρητή είτε υπόρρητη στον λόγο των συνομιλητών, μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί και η ανάλυση και, ως εκ τούτου, η διδασκαλία του χιούμορ με προεκτάσεις κοινωνιολογικές, θρησκευτικές, εθνικές ή άλλες.

Το πρόβλημα που ανακύπτει και αποτελεί αντικείμενο σύγχρονων ερευνών (βλ. Μπελέση, 2009) είναι ποιου είδους κείμενα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος προκειμένου να δομήσει ή να αναδείξει τις έτερες ταυτότητες των μαθητών του. Επειδή συνήθως στα σχολικά βιβλία αναπαρίσταται η κυρίαρχη ιδεολογία, της πλειοψηφίας, καλόν είναι να κάνουμε χρήση και άλλου είδους κειμένων, όπως τα εικονογραφημένα σχέδια ή οι γελοιογραφίες, τα οποία προτείνουμε και τα οποία συνιστούν κείμενα στα οποία ίσως σε υπερβολικό βαθμό τονίζονται -επειδή το

---

[language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102](http://language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=102) [βλ. και Hall, 2012: 165]

απαιτεί το συγκεκριμένο είδος λόγου/με ρητό ή υπόρρητο τρόπο- οι πολιτισμικές αντιθέσεις και συγκρούσεις. Ίσως αυτού του είδους ο "προκλητικός" λόγος – σε συνδυασμό με την εικόνα – να σοκάρει και να προκαλεί ακραίες αντιδράσεις, συνιστά όμως τον κατ' εξοχήν τόπο όπου συγκλίνουν λόγος, ιδεολογία, ετερότητα, ταυτότητα και κουλτούρα και ταυτόχρονα αποτελεί οικείο και προσφιλές επικοινωνιακό μέσον για τους μαθητές (παιδιά και εφήβους). Η γελοιογραφία δίνει στον δάσκαλο την ευκαιρία να εφαρμόσει στην πράξη μια διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας και του δεύτερου πολιτισμού, να θέσει, δηλαδή τον δάκτυλον επί των τύπων των ήλων ή, παραφράζοντας την ευαγγελική ρήση, "επί των τύπων των ταυτοτήτων", δηλαδή των ετεροτήτων.

Η έννοια "ταυτότητα", επίσης, δεν πρέπει να θεωρηθεί ως κάτι το αυτονόητο ή το γνωστό. Συνεπώς, σε (σχολικές) κοινωνίες όπως η ελληνική όπου μέχρι πρότινος δεν νοείτο άλλη ταυτότητα από εκείνη της πλειοψηφίας, η "έτερη" ταυτότητα θα πρέπει να διδαχθεί.

Ο όρος "ταυτότητα", είτε εθνοτική, είτε εθνική, είτε θρησκευτική, είτε φυλετική, είτε άλλη, είναι πρώτα απ' όλα "συλλογική ταυτότητα". Σημειώνουμε ότι σήμερα η έννοια της συλλογικής ταυτότητας ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια των παραδοσιακών εννοιών του έθνους, της θρησκείας, της φυλής, της τάξης, κ.ά. αποτυπώνοντας, έτσι, τη στροφή που παρατηρείται στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των διαφόρων ομάδων, οι οποίες φαίνεται να βρίσκονται στο μεσοδιάστημα μεταξύ παλαιότερων και νεωτέρων αξιών και στο μεταίχμιο προς μια νέα αντίληψη των πραγμάτων (Σελλά-Μάζη, 2001/2006: 113-114). Αν και υπάρχει η αντίληψη ότι, λόγω ακριβώς της πολυπλοκότητας του θέματος, η ταυτότητα θα έπρεπε να εξετάζεται σε ατομικό μόνον επίπεδο, θεωρούμε ότι ο όρος "ταυτότητα", από την οπτική γωνία της κοινωνιογλωσσολογίας, στην εκπαίδευση λαμβάνει υπόσταση μόνον σε ομάδες ανθρώπων, μόνον, δηλαδή, εάν πρόκειται για συλλογική ταυτότητα.

Δεδομένου ότι η σάτιρα της θρησκείας είναι το προκείμενο στο συγκεκριμένο κόρπους γελοιογραφιών, οφείλουμε να μην λησμονούμε ότι η θρησκεία αποτελεί ισχυρό συνδετικό κρίκο μεταξύ των μελών μιας κοινότητας. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η θρησκεία μπορεί να αποτελέσει αποφασιστικό στοιχείο στον ορισμό της εθνικής ή εθνοτικής ταυτότητας μιας ομάδας. Ακόμη, η θρησκεία, όπως και η γλώσσα, μπορεί να λειτουργήσει συμβολικά ως στοιχείο ετεροπροσδιορισμού μεταξύ γειτονικών εθνικών ομάδων και, ακόμη, η θρησκευτική ετερότητα χρησιμοποιείται στις σημερινές "μεταμεταναστευτικές" κοινωνίες τόσο ως προσδιοριστικό στοιχείο της ταυτότητας ενός κοινωνικού συνόλου, όσο και ως όπλο εναντίον τυχόν κοινωνικού, πολιτικού ή πολιτιστικού αποκλεισμού, όχι μόνον του ιδίου του μετανάστη αλλά και των απογόνων του (Σελλά-Μάζη, 2001/2006: 119).

Τόσο οι θρησκευτικές ετερότητες όσο και οι γλωσσικές αποτελούν συστατικά στοιχεία πολιτισμικών ετεροτήτων. Τα μέλη μιας κοινότητας προσθαφαιρούν πολιτιστικά στοιχεία, διαμορφώνοντας, έτσι, μια συνεχώς και επιλεκτικώς εξελισσόμενη κουλτούρα (Σελλά-Μάζη, 2001/2006: 116). Συγκεκριμένα, ο όρος "πολιτισμική ετερότητα" παραπέμπει σε "υπαρκτά ή λογιζόμενα ως υπαρκτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία έχει το άτομο από κοινού με άλλους" (Γκότοβος, 2002: 60), οι οποίοι είναι μέλη μιας ιδιαίτερης εθνικής ή εθνοτικής ή

θηρσκευτικής ή γλωσσικής ομάδας. Τα γνωρίσματα αυτά μπορεί να έχουν τη μορφή κοινών αρχών, αξιών, προτύπων και ιδεωδών (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 15, στο: Μπελέση, 2009: 16).

Δυστυχώς, όπως διαπιστώναμε ήδη δύο δεκαετίες πριν (Μπατσαλιά & Σελλά-Μάζη, 2001), η Πολιτεία, παρότι αναγνωρίζει τον νέο χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας, εξακολουθεί να μην παρέχει την κατάλληλη θεσμική βοήθεια ή υποδομή στην εκπαίδευση. Ό,τι γίνεται προς αυτήν την κατεύθυνση γίνεται με το προσωπικό μεράκι των Ελλήνων επιστημόνων. Οι επιστημονικές έρευνες και οι μελέτες όμως δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό, ο οποίος, απροετοίμαστος και μη καταρτισμένος σε διαπολιτισμικά θέματα, έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής, πολυθηρσκευτικής και πολυγλωσσικής τάξης. Εκπαιδευτικός και μαθητές αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους, και έτσι οι μεν μαθητές μαθαίνουν να "κοινωνικοποιούνται" σε ένα νέο, διότι πολυπολιτισμικό, περιβάλλον, ο δε εκπαιδευτικός μαθαίνει να "επανα-κοινωνικοποιείται", ή *θα έπρεπε να ανα-κοινωνικοποιείται ταυτόχρονα με τους μαθητές του*.

Προκειμένου να επιτύχουμε έναν κοινό τόπο επικοινωνίας ο οποίος θα οδηγήσει στο "γίγνεσθαι" της διαπολιτισμικότητας του Δαμανάκη (1998/2001: 39), είναι απαραίτητο ο δάσκαλος και ο μαθητής όχι μόνον να μαθαίνει για τους μαθητές/συμμαθητές του, όχι μόνον να μιλάει για αυτούς, αλλά να μιλά με αυτούς, να μαθαίνει *μαζί με* αυτούς, σε πλαίσιο πραγματικού, και όχι επιφανειακού, επικοινωνιακού διαλόγου και διαλεκτικής. Η έννοια της (εν)συναίσθησης θεωρούμε ότι μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην εν λόγω διαλεκτική διαδικασία. Υπενθυμίζουμε ότι η ενσυναίσθηση νοείται ως πράξη -με το να μπορεί κάποιος να "μπεί στη θέση των άλλων"- αλλά και ως παθητικότητα - με το να γίνει αντικείμενο (θύμα) της επιρροής αυτών των άλλων (Keast, 2007: 82). Η ενσυναίσθηση υπ' αυτό το πρίσμα συνιστά κατ' εξοχήν κοινωνική συνιστώσα και αποτελεί δύναμη συνοχής μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας. Πιστεύουμε ότι οι ιδεολογικά φορτισμένες -έστω και προκλητικές- γελοιογραφίες τύπου Charlie Hebdo βοηθούν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην υλοποίηση ενός είδους "μετασχηματιστικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης" (Μπελέση, 2009: 144, 190-191).

Η κατάλληλη αξιοποίηση αυτού του είδους κειμένων, κειμένων που προκαλούν στον ανώτατο βαθμό την ανάγκη για κριτική των στερεοτυπικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων θα βοηθήσει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, η οποία όμως θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, να απευθύνεται όχι μόνον προς τα παιδιά της πλειοψηφίας αλλά και προς τα παιδιά της μειοψηφίας. Και αυτό διότι θεωρούμε πως η όλη προσπάθεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνήθως τονίζει μονοσήμαντα τους στόχους της (από την πλειοψηφία προς τη μειοψηφία). Ως εκ τούτου η προσπάθεια του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι αμφίπλευρη.

#### **4. Η Θεωρία του Νοῦ (Theory of Mind)**

Ας στραφούμε τώρα σε μια ενδεδειγμένη, κατά τη γνώμη μας, διδακτική μεθοδολογία της πρόσληψης των πεποιθήσεων των έτερων πολιτισμικών κοινωνιών,



στη Θεωρία του Νου, θεωρία, η οποία μας παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία και την κατάλληλη μεθοδολογία ώστε να εντάξουμε το χιούμορ στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ο όρος "Θεωρία του Νου" έχει εισαχθεί από τους Premack & Woodruff (1978) και αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοεί κανείς τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων σε συνδυασμό με την ικανότητα να αντιλαμβάνεται ότι διαφορετικά άτομα προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο γεγονότα και καταστάσεις, και, κατά συνέπεια, ενδέχεται να έχουν διαφορετική αντιστοίχως συναισθηματική αντίδραση.

Αντίληψη, κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικής πρόσληψης και ερμηνείας σημαίνει (σύμφωνα με τους Fonagy et al. 2004) ικανότητα συνειδητοποίησης των ατομικών σκέψεων, συναισθημάτων, πεποιθήσεων και επιθυμιών όσο και εκείνων άλλων ατόμων, όπως και ικανότητα ερμηνείας και πρόβλεψης της συμπεριφοράς τρίτων (Frith & Frith, 2003). Η ικανότητα αυτή εμφανίζεται ήδη στα πρώτα έτη ανάπτυξης ενός ατόμου (3 – 4 ετών), καθώς στην ηλικία αυτή διαμορφώνεται η ικανότητα διάκρισης μεταξύ πεποίθησης και πραγματικότητας (Flavell et al., 1986). Η διάκριση αυτή διαπιστώνεται με δοκιμασίες οι οποίες αποκαλούνται "ασκήσεις πρώτης σκέψης/πεποίθησης" (first-order-belief) (Baron-Cohen et al. 1985). Παρεμφερείς ασκήσεις, συνεπώς, θα μπορούσαν, κατά τη γνώμη μας, να αξιοποιηθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το επόμενο (ηλικιακά) στάδιο ανάπτυξης του ατόμου περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιληφθεί και να προβλέπει τις σκέψεις, απόψεις ή/και πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου (Baron-Cohen, 1989). Μετά την ηλικία των έξι ετών μπορούν τα παιδιά να αντιληφθούν το χιούμορ ή την ειρωνεία. Με ασκήσεις τύπου "δεύτερης σκέψης/πεποίθησης" (second-order-belief) ελέγχεται ο βαθμός αντίληψης και κατανόησης διαφορετικών οπτικών και ερμηνειών. Η εν λόγω ικανότητα εμπεριέχει την ικανότητα διαφοροποίησης και διάκρισης των παραμέτρων των επικοινωνιακών περιστάσεων. Κατά συνέπεια, τέτοιου είδους ασκήσεις μπορούν να εφαρμοστούν στη διαπολιτισμική αγωγή, ώστε να συμβάλουν στην ανάπτυξη των ανωτέρω ικανοτήτων.

## **5. Κατανόηση και αποδοχή του διαπολιτισμικού χιούμορ: διδακτική προσέγγιση**

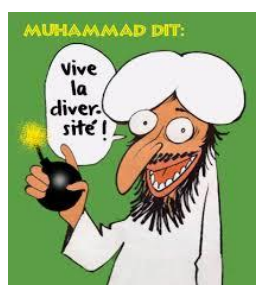
Με δεδομένο ότι η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία περιλαμβάνει και την κοινωνιο-πολιτισμική ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών, καθώς όλοι καλούνται να συμβιώνουν στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Σκούρτου et al. 2004), οι λιγότες μέχρι σήμερα σχετικές έρευνες επισημαίνουν ότι το χιούμορ ως αντικείμενο διδασκαλίας συμβάλλει στην πολιτισμική επίγνωση (cultural awareness), και στην περίπτωση της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσον παρουσίασης και ανάδειξης των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων. Επί πλέον, εξοικειώνει τα παιδιά με μορφές επικοινωνίας που απαντώνται σε ένα ευρύ φάσμα περικειμένων και κειμενικών ειδών (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013: 6).

Ως προς την ενδεδειγμένη ηλικία και τον βαθμό γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών, προκειμένου ένα χιουμοριστικό μήνυμα να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας, οι Cekaite & Aronsson (2004) υποστηρίζουν ότι μαθητές ήδη από την ηλικία των 7-10 ετών, οι οποίοι φοιτούν σε τάξεις εμβύθισης (immersion classrooms) για πρόσφυγες

και μετανάστες, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν χιούμορ στη Γ2, αξιοποιώντας μάλιστα τις πραγματολογικές και κοινωνιολογικές νόρμες με τις οποίες εξοικειώνονται κατά τη διδακτική διαδικασία (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013: 6).

Προκειμένου, συνεπώς, να αξιοποιηθεί το χιουμοριστικό μήνυμα εντός μιας πολυπολιτισμικής τάξης και να ασκηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση, την κατανόηση και την αποδοχή διαφορετικών στερεοτύπων και αξιών, παραθέτουμε μεθοδολογία με την οποία θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να προσεγγίσει υπό το ανωτέρω θεωρητικό πλαίσιο το χιούμορ χρησιμοποιώντας δοκιμασίες "πρώτης και δεύτερης σκέψης/πεποίθησης".

Ενδεικτικώς, παραθέτουμε την ακόλουθη γελοιογραφία/δοκιμασία:



**Στόχος ασκήσεων "πρώτης σκέψης/πεποίθησης":** Ανάπτυξη της ικανότητας διάκρισης μεταξύ πεποίθησης και πραγματικότητας. Οι μαθητές καλούνται αφενός να κατανοήσουν και να διασκεδάσουν με την ανατροπή των προσδοκιών τους και αφετέρου να αντιληφθούν ότι δεν απειλούνται από αυτή:

**Α' στάδιο ανάλυσης: Ποιός λέει τι και με ποιον τρόπο/ αντιπαράθεση λόγου και εικόνας (σκίτσου)**

- 1<sup>ο</sup> Βήμα: Κειμενική ανάλυση του εκφώνηματος στο σκίτσο
- 2<sup>ο</sup> Βήμα: Σε ποια πεποίθηση παραπέμπει το εκφώνημα / ο λόγος του σκίτσου
- 3<sup>ο</sup> Βήμα: Συζήτηση (αλλαγή θέσης/οπτικής)
- 4<sup>ο</sup> Βήμα: Ανάλυση του οπτικού ερεθίσματος (σκίτσου)
- 5<sup>ο</sup> Βήμα: Σε ποιές πεποιθήσεις παραπέμπει / μπορεί να παραπέμπει το σκίτσο;
- 6<sup>ο</sup> Βήμα: Αναζήτηση του απρόσμενου / της αντίφασης:

**Β' στάδιο ανάλυσης: Σε ποιον απευθύνεται το μήνυμα και με ποια πρόθεση;**

- Βήμα 7ο : Αναζήτηση πιθανών αποδεκτών
- Βήμα 8ο : Αναζήτηση πιθανών προθέσεων

**Γ' στάδιο ανάλυσης: Ερμηνεία της ασυμβατότητας / του 'απρόσμενου'** (ανάλυση των ατομικών προσδοκιών/πεποιθήσεων).

**Δ' στάδιο ανάλυσης: Επανεξέταση και συζήτηση των Α' και Β' σταδίων με βάση το Γ' στάδιο ανάλυσης.**

**Στόχος των ασκήσεων "δεύτερης σκέψης/πεποίθησης"** είναι, οι μαθητές *επί πλέον*, με βάση την προηγηθείσα γλωσσολογική, κοινωνιογλωσσολογική και πραγματολογική επεξεργασία, και μέσω συζήτησης τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές τους

- να αποδεχθούν το 'δικαίωμά' σε διαφορετικές πεποιθήσεις,
  - να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα στερεότυπα που περιλαμβάνει το μήνυμα,
- καθώς και
- να αναγνωρίσουν τις συνέπειες που απορρέουν από τις διαφορετικές πεποιθήσεις/στερεότυπα,

καθοδηγούμενοι διαλεκτικώς και μαιευτικώς στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης και στην ανάπτυξη, συνεπώς, διαπολιτισμικής συνείδησης.

## **6. Συμπέρασμα – προοπτικές**

Σήμερα, από το σχολείο ζητάμε πολλά περισσότερα από ό,τι χθες: τη συνειδητή επιδίωξη των πολλών να στραφούν προς τους λίγους ούτως ώστε η αποδοχή και η αλληλοκατανόηση όλων προς όλους, και μειοψηφιών και πλειοψηφιών, να επιτευχθεί με κοινές προσπάθειες και χωρίς τραυματικές εμπειρίες. Στην προσπάθειά μας, όμως, αυτή, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι το σχολείο μπορεί, άθελά μας, να μετατραπεί σε μοχλό καταπίεσης του ατόμου υπέρ κάποιας αντίληψης περί κοινού καλού της μειονοτικής ομάδας. Χρειάζεται μεγάλη προσοχή ώστε να μην καταλήξουν οι ενέργειές μας για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας σε "καθετοποιημένο μωσαϊκό" κοινωνικής εξουσίας (Edwards, 1995: 182).

Αντί συμπεράσματος, θέλουμε να επισημάνουμε ότι η αφοσίωσή μας στην αναζήτηση του βέλτιστου τρόπου ανάπτυξης διαπολιτισμικής ταυτότητας, δεν πρέπει να μας οδηγήσει στην παραγνώριση των οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής φύσεως προβλημάτων των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, από τα οποία προβλήματα απορρέουν και όλα τα υπόλοιπα.

## **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2013). Χιούμορ, Κριτικός Γραμματισμός και Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Άρθρα για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής

Baron-Cohen, S. (1989). The Autistic Child's Theory of Mind: a Case of Specific Developmental Delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297: [https://www.researchgate.net/publication/20633551\\_The\\_Autistic\\_Child's\\_Theory\\_of\\_Mind\\_a\\_Case\\_of\\_Specific\\_Developmental\\_Delay](https://www.researchgate.net/publication/20633551_The_Autistic_Child's_Theory_of_Mind_a_Case_of_Specific_Developmental_Delay) (προσπελάστηκε 15/4/2015)

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "Theory of Mind"? *Cognition*, 21, 37 – 48: [http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind\\_SBC.pdf](http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf) (προσπελάστηκε 15/4/2015)

Baru (2008). The Working Class and Comics - A French Cartoonist's Perspective. In Mark McKinney (ed.), *History and Politics in French-Language Comics and Graphic Novels*, Mississippi, University Press of Mississippi/Jakson , 239–257.

Behrens, F. & Großerohde, B. (1999). *Die Wirkung von Humor in der Werbung. Ein Überblick*. Opladen: Leske & Budrich.

Bent Seghir, J. (27-01-2015) "*Charlie Hebdo*": dans les écoles, le racisme n'est pas toujours là où on le croit.. [leplus.nouvelobs.com/contribution/1313077-ecole-apres-charlie-hebdo-le-racisme-n-est-pas-toujours-la-ou-on-le-croit.html](http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1313077-ecole-apres-charlie-hebdo-le-racisme-n-est-pas-toujours-la-ou-on-le-croit.html) (προσπελάστηκε 21/03/2015)

Bremmer, J. & Roodenburg, H. (eds.) (1999). *Kulturgeschichte des Humors. Von der Antike bis heute*. Darmstadt: Primus-Verlag.

Cekaite, A. & Aronsson, K. (2004). Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recycling in an immersion classroom. *Discourse Studies*, 6, 373 – 392.

Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1998/2001). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. London: Penguin Books.

Figl, B. (2009). *Von Schmähführern und Schmähführerinnen. Eine qualitative Befragung österreichischer KarikaturistInnen, KolumnistInnen und FernsehkabarettistInnen*. Wien: M.A.-Arbeit, Universität Wien.

Flavell J. H., Green, F. L., Flavell, E. R., Watson, M. W. & Campione, J. C. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 51, 1–68.

Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2004). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of Self*. New York: Other Press LLC.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997) (επιμ.). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Frith U. & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358, 459–473: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1693139/pdf/12689373.pdf> (προσπελάστηκε 15/4/2015).

Hall, J. K. (2012). *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Routledge.

Hymes, D. A. (1974). *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ishihara, N., Cohen, D. A. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. London: Longman-Pearson.

Keast, J. (2007) (επιμ.) *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική ετερότητα: ένα βοήθημα για τα σχολεία*, μτφρ. Χαραλαμπίδου Ν. & Βαλλιανάτος, Α., Συμβούλιο της Ευρώπης. [Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: www.pischools.gr/lessons/religious/europ.../thr\\_eterot\\_diap\\_ekp.doc](http://www.pischools.gr/lessons/religious/europ.../thr_eterot_diap_ekp.doc) (προσπελάστηκε 25/03/2015)

Le Goff, J. (1999). Lachen im Mittelalter. In J. Bremmer, & H. Roodenburg, (eds.): *Kulturgeschichte des Humors. Von der Antike bis heute* (pp. 23 – 57). Darmstadt: Primus-Verlag.

McKinney, Mark (ed.). (2008). *History and Politics in French-Language Comics and Graphic Novels*. Mississippi : University Press of Mississippi/ Jackson.

Meyer, J. C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword. Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 10/3, 310–331: [http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1468-2885.2000.tb00194.x?r3\\_referer=wol&tracking\\_action=preview\\_click&show\\_checkout=1&purchase\\_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase\\_site\\_license=LICENSE\\_DENIED\\_NO\\_CUSTOMER](http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1468-2885.2000.tb00194.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER) (προσπελάστηκε 15/4/2015)

Μπατσαλιά, Φρ. & Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση ενός πανεπιστημιακού Προγράμματος Σπουδών. Στο *Recherches en Linguistique Grecque I*, Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 13-15 Σεπτεμβρίου 2001, Παρίσι, σσ. 99-102.

Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

<http://hdl.handle.net/10442/hedi/19162> (προσπελάστηκε 12/04/2015)

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Cambridge Journals: Behavioral and Brain Sciences*, 1/04, 515–526: [http://is.muni.cz/el/1423/podzim2012/PSY277/um/36127513/PREMACK\\_WOODRUFF\\_cimpanzees.pdf](http://is.muni.cz/el/1423/podzim2012/PSY277/um/36127513/PREMACK_WOODRUFF_cimpanzees.pdf) (προσπελάστηκε 15/4/2015)

Robinson, D. T. & Smith-Lovin, L. (2001): Getting a laugh. Gender, Status and Humor in Task Discussions. *The University of North Carolina Press*, 80, 123–158.

Schnell, Zs. & Varga, E. (2012). Humor, irony and social cognition. In T. Litovinka, A., Szöllösy, J., Medgyes, P. & Chłopicki, W. (eds.), *Hungarian Humor. Humor and Culture* (pp. 253–270). Cracow: Tertium Society for the Promotion of Language Studies: [http://www.academia.edu/10312019/Humour\\_irony\\_and\\_social-cognition](http://www.academia.edu/10312019/Humour_irony_and_social-cognition) (προσπελάστηκε 15/4/2015)

Σελλά-Μάζη, Ε. (2001/2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης - Προσκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Εμπειρογνωμοσύνη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΙΜΕΠΟ.