

Γλώσσα και πολιτισμική πολιτική

Γκόγκας Θεμιστοκλής, Επίκουρος καθηγητής Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας ΤΕΙ Ηπείρου

1. Περίληψη

Το ιδεολόγημα που θέλει τη γλώσσα ως ένα φυσικό επικοινωνιακό εργαλείο και, κυρίως πολιτικά ουδέτερο, αποτελεί μια ευφυή επινόηση βάσει της οποίας τα πράγματα εμφανίζονται και περιγράφονται όπως ακριβώς είναι. Στο ευρύ αυτό πεδίο διαχωρίζεται η έννοια της κουλτούρας από εκείνη των σχέσεων παραγωγής, ενώ η έννοια της πολιτικής παραγκωνίζεται προς όφελος της διάχυσης της γνώσης. Ακόμη, το συγκεκριμένο ιδεολόγημα αγνοεί τόσο τη διαμόρφωση της ταυτότητας όσο και την ύπαρξη της ετερότητας.

Η σχολική γλώσσα, δεδομένου ότι αποτελεί τόσο το μέσον, όσο και το σκοπό της εκπαίδευσης, λειτουργεί μέσα στο κανονιστικό πλαίσιο του συγκεκριμένου ιδεολογήματος. Αν και διαμορφώνεται κάτω από πολιτικούς κανόνες, διαμορφώνει συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες και λειτουργεί κάτω από νόρμες συγκεκριμένων σχέσεων παραγωγής, εμφανίζεται ως πολιτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά ουδέτερη.

Η συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζει και αναλύει τις πολιτικές σχέσεις όπως εμφανίζονται μέσα από τα σχετικά με τη γλώσσα ιδεολογήματα, όπως και την επιβολή μέσω της πειθούς μιας πολιτισμικής πολιτικής και μιας γενικευμένης κοσμοαντίληψης, που διαμορφώνει τη γλώσσα και τη σκέψη στο σχολείο.

2. Εισαγωγική υπόθεση

Ας ξεκινήσουμε με μια υπόθεση: έστω ότι η γλώσσα μας περιελάμβανε μόνο δύο λέξεις που να αντιστοιχούν σε αριθμούς και συγκεκριμένα το «ένα» και το «δύο». Ακόμη κι αν το μετρικό μας σύστημα θα ήταν δεκαδικό, θα έπρεπε κάθε φορά να εκφέρουμε ένα συρμό λέξεων, συνδυάζοντας το ένα και το δύο, προκειμένου να αποδώσουμε ένα πλήθος, όχι αναγκαία μεγάλο. Κι αν η υπόθεση φαίνεται εξωπραγματική, θα δανειστούμε το παράδειγμα του Geertz, στην *Ερμηνεία των Πολιτισμών*, που αναφέρεται στη γλώσσα Agapesh (Παπούα – Νέα Γουινέα). Οι χρήστες αυτής της γλώσσας πρέπει να απαριθμούν λέγοντας «ένα, δύο, δύο και ένα, ένα σκυλί (δηλαδή «τέσσερα») ένα σκυλί και ένα, ένα και δύο, ένα σκυλί και δύο και ένα, δύο σκυλιά» (δηλαδή «οκτώ») κ.ο.κ. κατά τον Geertz, ένα τέτοιο σύστημα συμβόλων, που αναπαριστά διακριτά αντικείμενα –όπως το πλήθος στην περίπτωση μας- υπονομεύει την ανάπτυξη των μαθηματικών, καθιστώντας τη μέτρηση τόσο δυσχερή, ώστε οι άνθρωποι να βρίσκουν πολύ κοπιώδες να προχωρήσουν πέρα από το «δύο σκυλιά και δύο σκυλιά και δύο σκυλιά» (δηλαδή «είκοσι τέσσερα») κι έτσι, αποκαλούν όλα τα μεγαλύτερα ποσά «πολλά» (Geertz, 2003, σελ. 71).

Το συγκεκριμένο παράδειγμα δείχνει την ισχύ της γλώσσας, όχι απλώς ως επικοινωνιακού εργαλείου, αλλά ως θεμελιώδους παράγοντα παραγωγής, αλλά και προαγωγής της σκέψης. Το γεγονός ότι οι χρήστες μιας τέτοιας γλώσσας όπως η παραπάνω δεν επιχειρήσαν ποτέ την περαιτέρω ανάπτυξη των εννοιών των αριθμών μπορεί –ενδεχομένως και αυθαίρετα- να αποδοθεί στην ανυπαρξία της σχετικής αναγκαιότητας ενός μετρικού συστήματος ικανού να αποδίδει με σαφείς και συγκεκριμένους όρους ένα οποιοδήποτε πλήθος, πέραν του «24». Πιθανότατα, ολόκληρη η κοινωνική συγκρότηση της συγκεκριμένης ομάδας να είναι τέτοια που ποτέ να μην προέκυψε η ανάγκη της συγκεκριμενοποίησης ενός πλήθους διακριτών στοιχείων. Ίσως, όμως, το παραπάνω αξίωμα να μπορεί να διατυπωθεί και αντίστροφα: αν δεχθούμε ότι ο ενσυναίσθητος με τον εκφερόμενο λόγο ταυτίζονται και, δεδομένης της έλλειψης σαφούς λεκτικής έκφρασης για το πλήθος (άρα και αντίστοιχη έλλειψη του νοητικού σχήματος) η κοινωνική οργάνωση να δομήθηκε κατά τέτοιον τρόπο ώστε να παρακάμπτει την εγγενή ανικανότητα μέτρησης. Αυτό θα σήμαινε λ.χ. ότι το ανταλλακτικό εμπόριο περιορίζεται στα απολύτως μετρήσιμα, ή ότι δεν υπάρχει ανάγκη καταμέτρησης ελλείπει της (θεμελιώδους για μας) έννοιας της περιουσίας.

Αυτό εξ άλλου, οδηγεί σε μια δεύτερη σειρά συλλογισμών, όπου η συγκεκριμένη κοινωνική συγκρότηση προϋποθέτει (ή δημιουργεί) και έναν ιδιάζοντα τύπο πολιτισμού, εξελισσόμενο διαρκώς μέσα στο (ασφυκτικό) πλαίσιο που το συγκεκριμένο μετρικό σύστημα επιβάλλει. Δεχόμενοι δε ότι οι πολιτισμικοί πόροι είναι συστατικά στοιχεία και όχι προσαρτήματα στην ανθρώπινη σκέψη (Geertz, όπ. παρ. σελ. 90), θα πρέπει να δεχθούμε ότι κάθε περαιτέρω προσπάθεια εξέλιξης της σκέψης των μελών της συγκεκριμένης κοινότητας θα έπρεπε να συμμορφώνεται και να διαμορφώνεται κατ' αντιστοιχία με τους υφιστάμενους πολιτισμικούς πόρους. Συνεπώς και η μετεξέλιξη της κοινωνικής δομής θα έπρεπε να ακολουθεί την υπάρχουσα κανονικότητα της πολιτισμικής συγκρότησης.

Ας αναφέρουμε και το αντιπαράδειγμα: η γλώσσα των Zulu περιλαμβάνει 39 λέξεις που αποδίδουν το πράσινο χρώμα σε όλες τις μορφές που απαντάται στο φυσικό περίγυρο της συγκεκριμένης κοινότητας. Η επινόηση όλων αυτών των λέξεων, καθεμιά από τις οποίες αποδίδει μία και μοναδική απόχρωση του πρασίνου (φωτεινό, σκοτεινό, υγρό, λαμπερό κλπ.) έλκει την καταγωγή στην αναγκαιότητα προσανατολισμού. Πράγματι, σε προγενέστερα στάδια της ιστορίας τους, τα μέλη της κοινότητας των Zulu έπρεπε να ταξιδεύουν για μέρες στη σαβάννα και δεδομένης της απουσίας χαρτών ή ενδεικτικών σημείων προσανατολισμού, η διαδρομή που ακολούθησε κάποιος μπορούσε να περιγραφεί ανάλογα με τα χρώματα που απαντούσε καθ' οδόν. Για το λόγο αυτό η γλώσσα όφειλε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των χρηστών της και εν προκειμένω στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με λέξεις κατάλληλες να περιγράψουν τα απαντώμενα χρώματα στη βλάστηση (Lewis, 2006, σελ. 8-9).

3. Η πολιτική για τη γλώσσα

Το ακραίο του παραδείγματος που προαναφέρθηκε, είναι αρκετό για να επισημάνει τον κυρίαρχο ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση του πολιτικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μιας κοινότητας. Ας θυμηθούμε μια παλαιότερη επιφυλλίδα του Μ. Πλωρίτη στο Βήμα της Κυριακής με τον τίτλο: «Τα Αρχαία, τα μοτέρ και οι Χμερ» και ας αναλογιστούμε το παράδειγμα των Χμερ, όπως το αναφέρει, όπου μια πολιτικά κυρίαρχη ομάδα (οι Χμερ) επιβάλλουν αυστηρή απαγόρευση ενός τμήματος του λεξιλογίου. Το αποτέλεσμα είναι καταστροφικό τόσο στην εκφραστική ικανότητα όσο και στην ικανότητα παραγωγής σκέψης για τις γενεές εκείνες που διδάσκονται μια γλώσσα αποστερημένη από ένα τμήμα των μέχρι πρότινος δομικών της στοιχείων. Και αν οι παλαιότερες γενεές, που συμπλήρωσαν ήδη τις εγκύκλιες σπουδές τους κατάφεραν να διασώσουν (ως ατομική μνήμη, διάφορη της συλλογικής) το συγκεκριμένο τμήμα του λεξιλογίου, οι νεότερες που το στερήθηκαν, στερούνται ταυτόχρονα και την παραγωγή σκέψης.

Αν, επομένως, μέχρι τώρα θεωρούσαμε ότι γλώσσα και σκέψη είναι αλληλένδετες, θα πρέπει να προχωρήσουμε ένα βήμα πιο κάτω, όπου η γλώσσα (είτε ως ενσυναίσθητος είτε ως εκφερόμενος λόγος) και η κοινωνική οργάνωση βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση. Με τα παραπάνω, το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ της πολιτικής εξουσίας, του πολιτισμού και της γλώσσας θα πρέπει να ιδωθεί κάτω από το πρίσμα των σχέσεων παραγωγής. Έχει υποστηριχθεί (Conversi, 2007, βλ. και Φιοραβάντες, 2000) ότι η πολιτισμική ενοποίηση αποτελεί ένα φαινόμενο της περιόδου του μοντερνισμού ή μια συνέπεια της βιομηχανικής επανάστασης. Σχολιάζοντας το έργο του Gellner, η Conversi αναφέρει ότι η βιομηχανία βασίστηκε στην πολιτισμική στάθμιση των εργατικών μαζών, προκειμένου να λειτουργεί ακώλυτα. Αυτό έγινε κατορθωτό μέσα από τη δημόσια εκπαίδευση (όπ. παρ. σελ. 373). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Smith (1998, σελ. 31), ο οποίος μάλιστα αναφέρει ότι η πολιτισμική ενοποίηση μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών αποτέλεσε απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία της βιομηχανίας. Αυτό αποκαλύπτει το σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί στη διαμόρφωση ενοποιημένης κουλτούρας. Ακόμη περισσότερο, δεδομένου ότι η γλώσσα αποτελεί ένα εκ των κύριων πόλων δημιουργίας της κουλτούρας (Ross, 1988, σελ. 372) είναι επόμενο ότι ουσιαστικά η πολιτισμική

ενοποίηση επιτυγχάνεται στο σχολείο και ιδιαίτερα μέσα από τη σχολική γλώσσα (Γκόγκας, 2003, σελ. 9-10).

Τυπικά, στο σχολείο η γλώσσα αποτελεί τόσο το μέσον, όσο και το σκοπό της εκπαίδευσης. Αποτελεί, δηλαδή, το επικοινωνιακό μέσον δια του οποίου μεταβιβάζονται τα μηνύματα, αλλά ταυτόχρονα η εκμάθησή της είναι και ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου. Μόνο που το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί και τον διαμορφωτή των κανόνων επικοινωνίας, όπως επίσης διαμορφώνει και τους όρους υπό τους οποίους προσφέρεται η εκμάθηση της γλώσσας. Αν θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως ένα πεδίο άσκησης επικοινωνιακής τακτικής, θα πρέπει να δούμε τις παραμέτρους τις επικοινωνιακής διαδικασίας, σε συνάρτηση με την κουλτούρα. Για τον Williams (Couldry, 2000, σελ. 25) επικοινωνία δεν είναι μόνο η μεταβίβαση ενός μηνύματος με προκαθορισμένο περιεχόμενο, αλλά μία πιο σύνθετη διαδικασία που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των δεκτών του μηνύματος. Απαιτεί δε όχι μόνο την αποδοχή του μηνύματος, αλλά και την ανταπόκριση του δέκτη. Ωστόσο, δεδομένου του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, η ανταπόκριση των μαθητών στα μηνύματα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού πολιτισμικού υπόβαθρου όλων των συμμετεχόντων. Για το σκοπό αυτό, η διαμόρφωση των επικοινωνιακών σχέσεων δεν επαφίεται στους συμμετέχοντες, αλλά προκαθορίζεται με όρους, όπως τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Υπάρχει σαφώς προκαθορισμένη αλληλουχία μηνυμάτων, με ιδιαίτερα προσεκτική επιλογή των σημαινόντων.

4. Οι λέξεις και η σημασία τους

Είναι αρκετά επίκαιρος ο διάλογος περί του βιβλίου Ιστορίας της Στ' τάξης του Δημοτικού, με χαρακτηριστικότερο σημείο του μία συγκεκριμένη λέξη: «συνωστίζονταν». Κατά τους επικριτές, θα έπρεπε να επιλεγεί κάποια άλλη λέξη ή φράση που να αποδίδει παραστατικότερα τις τραγικές συνθήκες υπό τις οποίες οι Μικρασιάτες συγκεντρώθηκαν στην προκυμαία της Σμύρνης τις παραμονές της πυρπόλησής της. Δηλαδή, για τους διαφωνούντες, ο όρος «συνωστισμός» όχι μόνο δεν αποδίδει την τραγικότητα του συμβάντος, αλλά παραπλανά. Αυτό σημαίνει κατ' αυτούς ότι η επιλεγείσα λέξη πρέπει να αντικατασταθεί. Ποιοι είναι οι λόγοι που δημιουργούν αυτή την ένταση γύρω από μία και μόνη λέξη; Θα προσπαθήσουμε να παραθέσουμε κάποιους από τους προβαλλόμενους λόγους για την αντικατάσταση της επίμαχης λέξης: εθνικός φρονηματισμός, ενίσχυση της συλλογικής μνήμης, ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, δημιουργία νοοτροπίας και αντίστοιχης στάσης, καλλιέργεια πολιτισμικών στάσεων. Το ότι η γλώσσα δεν είναι πολιτικά ουδέτερη ήταν δεδομένο εδώ και δεκαετίες. Το δίπολο «συμμοριτοπόλεμος – εμφύλιος πόλεμος» αποκαλύπτει ένα μέρος του προβλήματος. Αντίστοιχα, ο «συνωστισμός» έρχεται να μας θυμίσει πως ούτε η σχολική γλώσσα είναι πολιτικά ουδέτερη.

Ας δούμε στη συνέχεια ποια είναι τα αίτια παραγωγής ενός συγκεκριμένου τύπου σχολικής γλώσσας. Φαινομενικά, το σχολείο λειτουργεί ως παράγοντας διάχυσης της γνώσης. Ουσιαστικά, λειτουργεί ως ένας κοινωνικός μηχανισμός μέσα από τον οποίο επιτυγχάνεται τόσο η νομιμοποίηση συγκεκριμένης γνώσης, όσο και η πολιτισμική ομογενοποίηση των νεότερων γενεών.

5. Πολιτική ουδετερότητα ή ηγεμονία;

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθούμε στην έννοια της ηγεμονίας, όπως περιγράφεται μέσα από το έργο του Γκράμσι. Στα κείμενά του ο Γκράμσι αναλύει τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνική ομάδα αποκτά έλεγχο πάνω στις υπόλοιπες. Παρατηρεί ότι ο έλεγχος μπορεί να αποκτηθεί είτε μέσω της βίας, είτε δια της πειθούς. Ο πρώτος τρόπος απαντάται σε προγενέστερες φάσεις της κοινωνικής εξέλιξης, ιδιαίτερα σε περιόδους όπου οι κυρίαρχοι αγνοούσαν τα δικαιώματα του πολίτη. Φυσικά, μια τέτοια μέθοδος απόκτησης και ελέγχου της εξουσίας έφθινε

συν τω χρόνω, καθώς οι διαδικασίες εκδημοκρατισμού των καπιταλιστικών κοινωνιών κέρδιζαν όλο και περισσότερο έδαφος. Κάτω από την κοινωνική πίεση για άσκηση των πολιτικών ελευθεριών η βία δεν μπορούσε να είναι εξίσου αποτελεσματική όπως στο παρελθόν. Αντί των μηχανισμών καταστολής, ο έλεγχος των υποκείμενων τάξεων ή ομάδων, επιτεύχθηκε μέσα από τη λειτουργία των διανοουμένων. Οι διανοούμενοι είναι υπάλληλοι της κυρίαρχης ομάδας και ο βασικός τους ρόλος είναι η καθοδήγηση των μαζών μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς (σχολείο, εκκλησία, ενώσεις, τύπος κλπ.). Η καθοδήγηση επιτυγχάνεται ιστορικά μέσα από το κύρος και από την εμπιστοσύνη που προσδίδουν στην κυρίαρχη ομάδα η θέση της και η αποστολή της στον κόσμο της παραγωγής (Γκράμσι, 1972, σελ. 62, Williams, 1994, σελ. 297 κ. εξ.). Αντίστοιχα είναι και τα σχόλια του Πουλαντζά πάνω στην έννοια της ηγεμονίας, ο οποίος σημειώνει ότι η κυρίαρχη ομάδα, διαμέσου των διανοουμένων της «κατορθώνει να κάνει αποδεκτή απ' το σύνολο μιας κοινωνίας την ιδιαίτερη κοσμοαντίληψή της και έτσι να διοικεί διαμέσου μιας εξαρτημένης συναίνεσης μάλλον, παρά να κυριαρχεί με την στενή έννοια του όρου» (Πουλαντζάς, 1984, σελ. 36).

Πάνω σ' αυτή τη βάση στηρίζεται η νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου. Η προσφερόμενη γνώση βασίζεται στην αυθεντικότητα των στοιχείων που αναφέρονται. Η έννοια της αυθεντικότητας παραπέμπει στο «πραγματικό» ή «αληθές» μιας ιδέας ή ενός αντικειμένου, του οποίου τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αντιστοιχούν στην ουσία του, σε αντίθεση με το «ψευδές» ή «πλαστό» (βλ. Heynen, 2006). Η γνησιότητα ή η αυθεντικότητα της προσφερόμενης γνώσης είναι αδιαμφισβήτητες για το σχολείο, ακόμη κι αν πρόκειται για αξιώματα ή αναπόδεικτες θεωρίες. Επί παραδείγματι, στα σχολικά βιβλία δεν γίνεται λόγος για τη θεωρία της Καθόδου των Δωριέων. Απεναντίας, η λεκτική διατύπωση αναφέρεται σε «Κάθοδο» με τη βεβαιότητα του αυθεντικού, παρά το αναπόδεικτο μέχρι σήμερα. Πάνω σε μια σειρά αντίστοιχων, κατά περίπτωση, λεκτικών σχημάτων δομείται το σύνολο της σχολικής γνώσης, με συνέπεια τα δημιουργούμενα νοητικά σχήματα να αποτυπώνουν το πολιτισμικό περιβάλλον της κυρίαρχης ομάδας, αποτρέποντας τη διαμόρφωση ενός επιπέδου κουλτούρας, διάφορης του κυρίαρχου. Η συγκεκριμένη λειτουργία δρα ομογενοποιητικά προς τη διαμόρφωση ταυτότητας, ταύτισης δηλαδή αντιλήψεων και ερμηνειών (Jenkins, 1996, σελ. 4), ενώ η ετερότητα παραγκωνίζεται και τίθεται στο περιθώριο. Και όμως, η ετερότητα σε ένα πλήθος εκφάνσεων της καθημερινότητας μπορεί να ανευρεθεί παντού. Δεν είναι κατ' ανάγκη το χρώμα, η θρησκεία ή η εθνική προέλευση. Μόνο που η κανονικότητα της σχολικής γνώσης δεν είναι αρκετά ευρύχωρη, ούτε καν για να συμπεριλάβει τη διαφοροποίηση που – ενδεχομένως- προέρχεται από μια γλωσσική ποικιλία της κυρίαρχης γλώσσας.

6. Γλωσσική ταυτότητα και ετερότητα

Αυτή η μορφή ομογενοποιητικής λειτουργίας με σκοπό τη διαμόρφωση ενός ενιαίου τύπου κουλτούρας για όλα τα μέλη της ίδιας κοινότητας, είναι απότοκο του φαινομένου του εθνικισμού (Hutchinson, 1987), στο πλαίσιο του οποίου η εκπαίδευση διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο. Η προσφορά συγκεκριμένης γνώσης και μάλιστα μέσα από επιλεγμένα λεκτικά σχήματα, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της εθνικής ταυτότητας (Leerssen, 2006, σελ. 569). Ταυτόχρονα, η έννοια της ταυτότητας σηματοδοτεί της ύπαρξη της ετερότητας συνήθως δε ως αρνητικό στοιχείο ή – ακόμη χειρότερα- ως εν δυνάμει απειλή. Μία αναλυτική προσέγγιση της ετερότητας παρέχεται μέσα από σχετικό άρθρο του Petersoo (2007, σελ. 121-129) ο οποίος ταξινομεί την ετερότητα σε τέσσερις κατηγορίες. Παρά το γεγονός ότι η τυπολογία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως το optimum εργαλείο προσέγγισης, επιλέγουμε τη συνοπτική παρουσίαση των τύπων της ετερότητας για μεθοδολογικούς και μόνο σκοπούς, όπως ακολουθεί.

α) εσωτερική θετική ετερότητα. Αναφέρεται σε μειονότητα που διαβιεί στον ίδιο χώρο με

την πλειονότητα και που δεν θεωρείται απειλή για την ενότητα και ακεραιότητα του πολιτικού χώρου, όπως λ.χ. οι Highlanders της Σκωτίας.

β) εσωτερική αρνητική ετερότητα. Είναι η πλέον συχνή κατηγορία και αφορά μειονότητες που για πολιτικούς, διπλωματικούς κλπ. λόγους θεωρούνται ως απειλή για την εδαφική ακεραιότητα, την πολιτική σταθερότητα ή την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Η σλαβόφωνη ή η μουσουλμανική μειονότητα στη χώρα μας πολλάκις στο παρελθόν θεωρήθηκαν ως εν δυνάμει απειλή, ή αντίστοιχα προπολεμικά οι εβραϊκές κοινότητες της Ευρώπης.

γ) εξωτερική θετική ετερότητα. Συνήθως συγκροτείται από ένα γειτονικό έθνος, το οποίο θεωρείται σημείο αναφοράς και για το οποίο δημιουργείται η αίσθηση της παραδοσιακής φιλίας, όπως το ελληνικό για τους Σέρβους. Αντίστοιχα, μπορεί να αποτελεί σημείο αναφοράς, δεδομένων κάποιων δεσμών όπως λ.χ. οι γλωσσικοί, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την αντίληψη των κατοίκων του Quebec για τη Γαλλία.

δ) εξωτερική αρνητική ετερότητα. Αφορά γειτονικά (συνήθως) έθνη, μεταξύ των οποίων αναπτύσσονται αλυτρωτικά κινήματα και εδαφικές βλέψεις του ενός εις βάρος του άλλου. Επί παραδείγματι, το ιδεολόγημα της Μεγάλης Ιδέας και η αλυτρωτική πολιτική της Ελλάδας έναντι της Τουρκίας δημιούργησε την αντίληψη της ετερότητας που βιώνουν σήμερα οι δύο λαοί.

Το θέμα που εξετάζουμε εμπίπτει στην περίπτωση β) ανωτέρω, δηλαδή της εσωτερικής αρνητικής ετερότητας, καθώς η εσωτερική ετερότητα μπορεί να μην καταδεικνύεται ως στοιχείο απειλής, ωστόσο τόσο ο δημοσιογραφικός λόγος, όσο και η ανάπτυξη στερεοτύπων (υποβοηθούμενα και από τους σχετικούς αστικούς μύθους) έχουν αναγάγει τα υποκείμενα της ετερότητας στα επίπεδα της αρνητικής αποδοχής και (εν μέρει έστω) ως στοιχεία που υπονομεύουν την οικιακή και κοινωνική γαλήνη, την ομοιογένεια, ή τη δημόσια τάξη. Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης για την εσωτερική ετερότητα είναι η ενδυνάμωση των αντιλήψεων περί ομοιογένειας, εθνικής ενότητας και καλλιέργειας της ταυτότητας.

Ο εγκλεισμός, όμως, σε σχήματα ταυτότητας δημιουργεί εσωστρεφείς τάσεις, οι οποίες είναι ανασχετικές προς την κοινωνική εξέλιξη, δεδομένου του χαρακτήρα ενθυλάκωσης που συγκροτεί η ταυτότητα (Bone, 2006). Ταυτόχρονα, η άρνηση της αποδοχής της ετερότητας αποτρέπει την πολιτισμική όσμωση, όπως και τη διαλεκτική σχέση μεταξύ πολιτισμικών μονάδων.

7. Επιλογικά σχόλια

Βλέπουμε με τα παραπάνω, ότι το ιδεολόγημα που θέλει τη γλώσσα ως ένα πολιτικά ουδέτερο επικοινωνιακό εργαλείο, αποκρύπτει τις πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου. Ναι μεν, η γλώσσα αποτελεί τον κύριο επικοινωνιακό κώδικα, ωστόσο αποτελεί και το όχημα μεταβίβασης των πολιτισμικών αξιών προς τις νεότερες γενεές, με σκοπό τη διαμόρφωση της κουλτούρας τους. Η γλώσσα διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένους πολιτικούς κανόνες και λειτουργεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σχέσεων παραγωγής και κοινωνικών ρόλων. Καθώς μάλιστα το σχολείο αποτελεί και το πιο πρόσφορο πεδίο άσκησης ηγεμονίας, η γλώσσα, τόσο ως επικοινωνιακό εργαλείο όσο και ως διδακτέο αντικείμενο υπόκειται σε περιορισμούς, που αποβλέπουν στην επιβολή ηγεμονίας και τη δημιουργία ενοποιημένης κουλτούρας. Παράλληλα διαμορφώνει συγκεκριμένες πολιτισμικές αξίες, στο πλαίσιο της ταυτότητας, ενώ κάποιες άλλες (που αποτελούν και τα στοιχεία της ετερότητας) τις παραγκωνίζει, θέτοντάς τες στο περιθώριο. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια συγκεκριμένη κοσμοαντίληψη, συμβατή με τη συλλογική νοοτροπία.

8. Βιβλιογραφία

8.1. Ελληνόγλωσση

Γκόγκας, Θ. (2003) 'Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας', *Παιδαγωγικός Λόγος*, Τόμ. Θ', τ. 2-3, σελ. 7-18.

Γκράμσι, Α. (1972) *Οι Διανοούμενοι*, Αθήνα: Στοχαστής

Geertz, Cl. (2003) *Η Ερμηνεία των Πολιτισμών*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Πουλιαντζάς, Ν. (1984) *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ*, Αθήνα: Πολύτυπο.

Φιοραβάντες, Β. (2000) *Μοντερνισμός και Κουλτούρα*, β' έκδ., Αθήνα: Παπαζήσης.

Williams, R. (1994) *Κουλτούρα και Ιστορία*, Αθήνα: Γνώση.

8.2. Ξενόγλωσση

Bone, J. (2006) 'The Social Map: Cohesion, Conflict and National Identity', *Nationalism and Ethnic Politics*, No 12, σελ. 347-372.

Conversi, D. (2007) 'Homogenisation, nationalism and war: should we still read Ernest Gellner?', *Nations and Nationalism*, Vol. 13, No 3, σελ. 371-394.

Couldry, N. (2000) *Inside Culture*, London: SAGE Publications.

Jenkins, R. (1996) *Social Identity*, London: Routledge

Heynen, H. (2006) 'Questioning Authenticity' *National Identities*, Vol. 8, No 3, September 2006, σελ. 287-300

Hutchinson, J. (1987) *The Dynamics of Cultural Nationalism: the Gaelic Revival and the Creation of Nation State*, London: Allen & Unwin

Leerssen, J. (2006) 'Nationalism and the cultivation of culture', *Nations and Nationalism*, Vol. 12, No 4, σελ. 559-578.

Lewis, R.D. (2006) *When Cultures Collide*, 3^η έκδ., Boston – London: Nicholas Brealey Int.

Petersoo, P. (2007) 'Reconsidering otherness: constructing Estonian identity', *Nations and Nationalism*, Vol. 13, No 1, σελ. 117-133.

Ross, A. (1988) 'The New Sentence of Commodity Form: Recent American Writing', in: G. Nelson & L. Grossberg (eds.) *Marxism and the Interpretation of Culture*, London: Macmillan, σελ. 361-380.

Smith, A.D. (1998) *Nationalism and Modernism*, London: Routledge.