

Παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμός και γλώσσα:

Το γλωσσικό μάθημα ανάμεσα στην επικυριαρχία και την αμφισβήτηση

1. Παγκοσμιοποίηση, γλώσσα και εθνοπολιτισμική ετερότητα

Αν υπάρχει κάτι πιο συγκεκριμένο στον ασαφή και πολύσημο όρο «παγκοσμιοποίηση», αυτό είναι η εξομίωση των προτύπων οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής οργάνωσης μεταξύ διαφορετικών πολιτικών κοινοτήτων (χωρών, κρατών). Όσοι αξιολογούν θετικά αυτή την εξέλιξη φαντάζονται τη δέσμευση όλων των χωρών και των κοινωνιών στην υιοθέτηση και εφαρμογή κοινών μοντέλων – αλλιώς, οικουμενικών προτύπων - για την αντιμετώπιση μιας σειράς από προβλήματα στις διακρατικές σχέσεις, στις σχέσεις πολίτη κράτους αλλά και στις σχέσεις μεταξύ των πολιτών. Από τη σκοπιά μιας θεωρίας της κοινωνικής εξέλιξης η παγκοσμιοποίηση των προτύπων εμφανίζεται και ως επικράτηση των προτύπων διακυβέρνησης και ζωής των οικονομικά πιο εξελιγμένων και πολιτικοστρατιωτικά ισχυρών εθνικών κρατών και των κοινωνιών τους.

Ένα τέτοιο ρεύμα σκέψης δεν είναι καινούριο στην ιστορία. Οικουμενικότητα ευαγγελίζονται εκ προδιαγραφής οι μεγαλύτερες και γνωστότερες ιστορικά θρησκείες σε εποχές ισχύος των οργανισμών που αυτές ελέγχουν, με την έννοια της υπαγωγής όλων των θνητών στη βούληση και τους νόμους της υπερβατικής οντότητας η οποία συνιστά το σημείο αναφοράς για τα κανονιστικά προτάγματα της συγκεκριμένης θρησκείας. Οικουμενικότητα ευαγγελίζεται ως όραμα τον 19^ο αιώνα και ως εφαρμογή τον 20^ο μια άλλη θρησκεία, πολιτική αυτή τη φορά, η οποία επιχειρεί να θεμελιώσει την αναγκαιότητα των οικουμενικών προτύπων μέσω μιας υποτιθέμενης νομοτέλειας στην ιστορική εξέλιξη των οικονομιών και των κοινωνιών.

Μόλις πριν από δύο δεκαετίες προέκυψε η ρητορική για μια νέα οικουμενικότητα, με την προβολή των καπιταλιστικών οικονομικών προτύπων και των πολιτισμικών μορφών συγκεκριμένων κοινωνιών οι οποίες εμφανίζονταν – γιατί μέσα σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα αμφισβητήθηκαν - ως επιτυχημένα πολιτικά και οικονομικά μοντέλα. Παρόλα αυτά συνεχίζουν να υπάρχουν θιασώτες της αναγκαιότητας για γενικευμένη επικράτηση και επιβολή ενιαίων οικουμενικών προτύπων στη διακυβέρνηση και τη ζωή των πολιτών κάθε κοινωνίας, έτσι ώστε όπου κι αν ταξιδέψει κανείς να βλέπει ανθρώπους εξομοιωμένους πολιτισμικά: δομές, λειτουργίες, προβλήματα, σχέδια, στρατηγικές διαχείρισης του

¹ Ο Α. Ε. Γκότοβος είναι καθηγητής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ελεύθερου αλλά και του δεσμευμένου χρόνου είναι παντού τα ίδια και η μόνη διαφορά έγκειται στο γεωγραφικό σκηνικό, τη γλώσσα και στις σωματικές νόρμες των υποκειμένων που εφαρμόζουν τα οικουμενικά πρότυπα.

Ασφαλώς μπορούμε να φανταστούμε ένα σενάριο εξομοίωσης ή «σύγκλισης» των λύσεων που δίνουν οι σύγχρονες κοινωνίες σε καταστάσεις που γίνονται αντιληπτές ως προβλήματα πολιτικής, οικονομίας, περιβάλλοντος, υγείας, ασφάλειας, παιδείας και πολιτισμού και τα κοινωνικά υποκείμενα ως εφαρμοστές οικουμενικών αρχών, αξιών και κανόνων. Ήδη για τη δική μας κοινωνία χρησιμοποιούμε τους όρους «καθυστέρηση» ή «τριτοκοσμική κατάσταση», όταν διαπιστώνουμε ότι οι λύσεις που καταφέρει να δώσει ένα συγκεκριμένο υποσύστημα σε ορισμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει δεν ανταποκρίνονται στο μέσο επίπεδο της ομάδας αναφοράς με την οποία συγκρίνεται η δική μας κοινωνία και που είναι ο λεγόμενος «αναπτυγμένος κόσμος». Προφανώς δεν μπορούν να υπάρχουν «εθνικές λύσεις» σε όλα τα προβλήματα, ούτε εθνικά πρότυπα για όλες τις συμπεριφορές. Υπάρχουν λύσεις σε τεχνικά ζητήματα και πρότυπα σε κανονιστικά διλήμματα με εμβέλεια που υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα. Είναι αυτά που έχουν διαδοθεί και επικρατήσει ιστορικά μέσα από τον ορθό λόγο και τις απολήξεις του στο πεδίο της τεχνολογίας, αλλά και μέσα από τις βασικές ανθρωπιστικές αρχές του αρχαίου ελληνικού, του ρωμαϊκού, αργότερα του χριστιανικού και του ευρωπαϊκού ανθρωπισμού, όπως τις συναντούμε σήμερα ενσωματωμένες στις πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές δομές του λεγόμενου δυτικού προτύπου. Ορισμένες τουλάχιστον από αυτές τις λύσεις τις υιοθετούμε, τις επιδιώκουμε και τις υπερασπιζόμαστε στα πλαίσια της κοινωνίας του εθνικού κράτους με τρόπο που έχει γίνει σχεδόν αυτονόητος. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι υπάρχει γενικευμένη συναίνεση στην κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η ιδεώδης εξέλιξη για την Ελλάδα ή την Κύπρο π.χ. θα ήταν να πηγαίνει κανείς στις χώρες αυτές και να παρατηρεί μια πλήρη επικράτηση οικουμενικών – στην περίπτωση μας, βορειοαμερικανικών – προτύπων σε όλη την κλίμακα της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, με εξαίρεση τη γεωγραφία του τοπίου, τη γλώσσα και τα σώματα των υποκειμένων. Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των εθνικών κοινωνιών και των συνασπισμών τους (π. χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση) υπάρχουν και προβλέπεται να διατηρηθούν, παρά τις πιέσεις της αγοράς, ιδιαίτερα της βιομηχανίας του μαζικού πολιτισμού για διάχυση και επικράτηση συγκεκριμένων προτύπων. Η γλώσσα και η καλλιέργειά της μέσω της εκπαίδευσης διαδραματίζουν και πρόκειται να διαδραματίσουν σημαίνοντα ρόλο ως πολιτισμικά αναχώματα της εξελισσόμενης πολιτισμικής εξομοίωσης με τα πολιτισμικά πρότυπα ισχυρών εταίρων της παγκόσμιας οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής και γι αυτό η αξία του γλωσσικού μαθήματος αναβαθμίζεται εκ των πραγμάτων.

2. *Το γλωσσικό μάθημα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*

Ένα από τα στοιχεία του κόσμου στον οποίο θα ζήσει μελλοντικά κάθε μαθητής είναι τα γλωσσικά προϊόντα, δηλαδή οι κάθε είδους γλωσσικές παραγωγές οι οποίες προκύπτουν στη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας. Από τη σκοπιά του ατόμου ο κόσμος αυτός προβάλλει δύο απαιτήσεις:

Η πρώτη αφορά την εμπλοκή του με γλωσσικές παραγωγές τρίτων τις οποίες καλείται να επεξεργαστεί, δηλαδή να κατανοήσει και να αντιδράσει απέναντί τους σε γλωσσικό ή πραξιακό επίπεδο. Η δεύτερη αφορά την ίδια τη συμβολή του στην παραγωγή γλωσσικών προϊόντων τόσο στο πεδίο του προφορικού, όσο και σε εκείνο του γραπτού λόγου. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται το γλωσσικό μάθημα στη νέα εποχή παραμένει σε ορισμένα του χαρακτηριστικά όπως και πριν, εν μέρει όμως διαφοροποιείται. Οι τομείς στους οποίους διαρθρώνεται σήμερα η εκπαιδευτική πολιτική για το γλωσσικό μάθημα είναι τρεις:

- Ο τομέας της γλωσσικής πολιτικής, στον οποίο ζητούμενο είναι ο προσδιορισμός της αξίας της επίσημης γλώσσας για τη νέα γενιά και η δημιουργία συναίνεσης γύρω από την αναγκαιότητα ενός ενιαίου κώδικα επικοινωνίας για όλα τα μέλη της πολιτικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τις οποιεσδήποτε επί μέρους θρησκευτικές, εθνοτικές, γλωσσικές ή άλλες διαφορές.
- Ο τομέας των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, ο οποίος σε γενικές γραμμές παραμένει σταθερός, καθώς η ικανότητα παραγωγής και επεξεργασίας ανεπίσημου και επίσημου προφορικού και γραπτού λόγου αφ' ενός, αλλά και η ικανότητα αναφοράς και σχολιασμού του γλωσσικού-επικοινωνιακού συστήματος αφ' ετέρου παραμένουν σταθεροί στόχοι του γλωσσικού μαθήματος και στην εποχή μας.
- Ο τομέας της μη-γλωσσικής μάθησης που κατακτάται μέσω της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, ο οποίος περιλαμβάνει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες γύρω από τη φύση, την ιστορία και την κοινωνία και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της αγωγής του πολίτη.

Από τους τρεις αυτούς τομείς δέχονται αμφισβήτηση κυρίως ο πρώτος και ο τρίτος, όχι τόσο αναφορικά με την ίδια την αναγκαιότητά τους, όσο σε σχέση με το περιεχόμενο και την κατεύθυνση της γλωσσικής διδασκαλίας.

3. *Εξωτερικές και εσωτερικές πιέσεις στη γλωσσική πολιτική των εθνικών κρατών: Η αναγκαιότητα μιας επίσημης γλώσσας*

Κατ' αρχήν είναι ανάγκη στα πλαίσια ενός εθνικού κράτους να διακρίνουμε ανάμεσα στη θεσμική δημόσια επικοινωνία και στην πιο χαλαρή, δημόσια ή ιδιωτική, άτυπη επικοινωνία ανάμεσα στους εταίρους που μετέχουν στο επικοινωνιακό γίγνεσθαι της εν λόγω κοινωνίας. Η σχέση εθνικού κράτους και γλώσσας στη σύγχρονη εποχή μπορεί να πάρει μια από τις ακόλουθες μορφές:

- Πολυγλωσσικά (κατά κανόνα πολυεθνικά) κράτη με μια επίσημη γλώσσα και δυνατότητες επίσημης έκφρασης των άλλων γλωσσών σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο
- Πολυγλωσσικά κράτη με περισσότερες από μία επίσημες γλώσσες, χωρίς όμως ολική θεσμοθέτηση της γλωσσικής ετερότητας
- Πολυγλωσσικά κράτη με μία επίσημη γλώσσα και περιορισμένη έκφραση των άλλων γλωσσών ή ορισμένων από αυτές στον τομέα, κυρίως, της εκπαίδευσης
- Πολυγλωσσικά κράτη με μία επίσημη γλώσσα σε όλο το θεσμικό οικοδόμημα, της εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένης²
- Μονογλωσσικά κράτη με μία επίσημη γλώσσα σε όλο το θεσμικό οικοδόμημα

Η πολυγλωσσία μιας κοινωνίας που συγκροτείται σε κράτος μπορεί να προκύπτει μέσα από διαφορετικές ιστορικές διεργασίες. Οι πιο συνηθισμένες είναι η μετακίνηση των κρατικών συνόρων και η συμπερίληψη στη νέα επικράτεια ατόμων ή ομάδων που χρησιμοποιούν μια άλλη γλώσσα στην επικοινωνία τους και τη διατηρούν μέσα στο χρόνο, και η μετακίνηση ανθρώπων (μεταναστών, προσφύγων) μέσα στην επικράτεια ενός κράτους. Η πρώτη περίπτωση παραπέμπει στις παραδοσιακές μειονότητες ενώ η δεύτερη στις λεγόμενες “νέες” (ή μεταναστευτικές) μειονότητες. Οι πολιτικές διατήρησης και αναγνώρισης μειονοτικών γλωσσών είναι γνωστές στη νεωτερική Ευρώπη από τη διάρκεια κυρίως του μεσοπολέμου, με τη Γερμανία να πιέζει για την πολιτική και θεσμική αναβάθμιση των γερμανικών μειονοτήτων σε χώρες της Ανατολικής Ευρώπης³.

Οι πιέσεις για αναγνώριση και θεσμική παρουσία των μειονοτικών γλωσσών, όμως, δεν παραπέμπουν μόνον σε κλασικές μειονοτικές καταστάσεις. Στις 10. 2.2008 ο πρωθυπουργός της Τουρκίας σε μια ομιλία του στην πόλη της Κολωνίας με ακροατήριο μέλη της τουρκικής μεταναστευτικής κοινότητας στη Γερμανία αφού πρώτα καταδίκασε την αφομοίωση (χωρίς όμως να προσδιορίσει ακριβώς τι συνιστά «αφομοίωση») ως έγκλημα κατά της ανθρωπότητας, απαίτησε από τη γερμανική κυβέρνηση την ίδρυση τουρκικών σχολείων στη Γερμανία τα οποία θα διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών και έτσι θα διευκολύνουν περισσότερο την ένταξή τους στη νέα κοινωνία⁴. Η αντίδραση της γερμανικής κυβέρνησης ήταν απορριπτική, ακριβώς με το ίδιο σκεπτικό: τα τουρκικά σχολεία και η τουρκική γλώσσα δεν υπηρετούν την ένταξη των

² Το πώς εκφράζεται ο επίσημος χαρακτήρας της κρατικής γλώσσας δεν είναι σε κάθε περιβάλλον το ίδιο. Ήδη όμως τα τελευταία χρόνια γίνεται ακόμη και σε ισχυρά από οικονομικής πλευράς κράτη, όπως η Γερμανία, γίνονται από κόμματα και προσωπικότητες προτάσεις για τη συνταγματική κατοχύρωση της εθνικής γλώσσας. Βλ. <http://www.welt.de/die-welt/article2818889/CDU-will-Deutsch-im-Grundgesetz-verankern.html> και <http://www.welt.de/kultur/article2826076/Wer-Deutsch-nicht-schuetzt-schadet-Einwanderern.html>.

³ Βλ. Mitter 1991, Tomiak 1991.

⁴ Βλ. το κείμενο ολόκληρης της ομιλίας του Erdogan στη γερμανική εφημερίδα Süddeutsche Zeitung <http://www.sueddeutsche.de/deutschland/artikel/180/157758/>. Για το ίδιο θέμα βλ. επίσης Erdogan 2008.

συμπολιτών με μεταναστευτική προέλευση. Και για να μην θεωρηθεί ότι μόνο ένας ισλαμιστής πολιτικός τάσσεται υπέρ της αναγκαιότητας της διδασκαλίας της γλώσσας των μεταναστευτικών μειονοτήτων, ο πρόεδρος του κόμματος των Πρασίνων στην ίδια χώρα, γόνος ο ίδιος τουρκικής μεταναστευτικής οικογένειας, θα δηλώσει αργότερα ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα γερμανικά σχολεία όπου φοιτούν μαθητές τουρκικής καταγωγής είναι επιβεβλημένη προκειμένου να προωθηθεί ο στόχος τη ένταξης των μεταναστών στη γερμανική κοινωνία⁵. Στην υποτιθέμενη εποχή της παγκοσμιοποίησης, συνεπώς, η εθνική γλώσσα και η θέση της στην εκπαίδευση αμφισβητούνται εν ονόματι της καταπολέμησης της «αφομοίωσης» και της προώθησης του πολυπολιτισμού στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

4. Γλωσσική αγωγή και πολυπολιτισμός

Στα πλαίσια της μεταμοντέρνας στάσης – της υποτιθέμενης ιδεολογικής υπέρβασης της νεωτερικής εποχής και του εθνικού κράτους – ακούγονται όλο και πιο συχνά φωνές υπέρ μιας παιδείας στρατευμένης στη διακρατική, διακοινοτική ή διαπολιτισμική – ανάλογα με το τοπίο κάθε φορά – ειρήνη και αρμονία. Ορισμένες, μάλιστα, από τις φωνές αυτές φτάνουν μέχρι του σημείου να αρνούνται την αναγκαιότητα αναζήτησης και διδασκαλίας της επιστημονικής γνώσης – ειδικά της κοινωνικής και της ιστορικής αλήθειας – ως παιδαγωγικό γνώρισμα του σχολείου. Πρόκειται για μια νέα, μετανεωτερική εκδοχή ενός *παιδαγωγικού πραγματισμού*, ο οποίος πρεσβεύει και προτείνει μια *βολική* αντί μιας *ουσιαστικής* αγωγής. Ας διαπαιδαγωγήσουμε, λένε, τους νέους έτσι ώστε να γίνουν βολικοί για τον «απέναντι», έτσι ώστε να μην αισθάνεται ότι ενοχλείται, να μην αισθάνεται ότι καταπιέζεται και να μην αισθάνεται ότι ματαιώνεται ο μειονοτικός «άλλος». Αυτό είναι το σύνθημα της νέας παιδαγωγικής φιλοσοφίας, ακόμη και όταν η υιοθέτηση του νέου δόγματος είναι ετεροβαρής και μονομερής, ακόμη δηλαδή και όταν ο «άλλος» δεν συγκινείται ιδιαίτερα από το «τακτ» του πλειονοτικού υποκειμένου και δεν ανταποκρίνεται σ' αυτό.

Η τάση για υπερβολική προστασία του «άλλου» μέσω της προσαρμογής της αγωγής της νέας γενιάς μια χώρας ή μιας κοινότητας – εν γένει της αγωγής του πολίτη – στα πολιτισμικά όρια του μειονοτικού «άλλου», μπορεί να ερμηνευτεί με τρεις τρόπους:

- Είτε ως απουσία εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τα επιθυμητά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκονται μαθητές με θρησκευτικές, γλωσσικές, εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές, απουσία που επιχειρείται να

⁵ Deissner 2008. Σύμφωνα με τα ευρήματα που παρουσιάζει στο βιβλίο του «*Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*», ο Γερμανός κοινωνιολόγος Hartmuth Esser αμφισβητεί τη θέση ότι η διατήρηση της γλώσσας της ομάδας προέλευσης σχετίζεται με υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών ή με καλύτερες ευκαιρίες κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης. Βλ. Esser 2006.

συσκοτιστεί μέσα από έναν εκπαιδευτικό καιροσκοπισμό που υπακούει στην αρχή «βλέποντας και κάνοντας»

- είτε ως αποτέλεσμα του φόβου απέναντι στον «άλλο», ο οποίος κατά κανόνα δεν ομολογείται, αλλά συγκαλύπτεται πίσω από τη φρασεολογία του σεβασμού της ταυτότητας του «άλλου», με στόχο τον κατευνασμό, την αποφυγή της σύγκρουσης και την αποτροπή του χειρότερου
- είτε ως απώλεια του κώδικα αξιών μιας κοινωνίας, ο οποίος επιβάλλει τι είναι προς υπεράσπιση και τι προς διαπραγμάτευση μπροστά στις αξιώσεις και τα όρια του «άλλου».

Αν εξαιρέσει κανείς τις λεγόμενες «πολιτικές αναγνώρισης», στο πλαίσιο των οποίων προβλέπονται μερικώς ή ολικώς διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα για τμήματα του πληθυσμού μιας χώρας ανάλογα με την εθνοτική ή θρησκευτική τους ένταξη, σε μια κοινωνία που θέλει να έχει ενιαία εκπαιδευτική πολιτική προσανατολισμένη σε ένα πρότυπο πολίτη ο «άλλος» δεν μπορεί - απλώς επειδή είναι «άλλος» - να αποτελέσει το μέτρο «πάντων εκπαιδευτικών χρημάτων», άρα και της αγωγής που θα πρέπει να ασκεί μια κοινωνία στα μέλη της νέας γενιάς τα οποία εντάσσονται στη συγκεκριμένη (εθνοτική ή θρησκευτική) συλλογικότητα. Ιστορικά προηγούμενα δείχνουν ότι όσοι κινήθηκαν με βάση αυτό το δόγμα – το δόγμα της σταδιακής ακύρωσης της ταυτότητας του «εγώ» μπροστά στην πίεση ενός παροδικά ισχυρού λόγω εξωτερικών στηριγμάτων «άλλου» - δεν οδηγήθηκαν πάντοτε σε αρμονικές σχέσεις με τον «απέναντι». Δείχνει, επίσης, ότι η προβολή ενός επιθετικού «εγώ» εκ μέρους ενός αδιάλλακτου λόγω της συγκυριακής ισχύος «άλλου» μέσω της διαρκούς διεύρυνσης των ορίων και των διεκδικήσεων του έναντι του κοινωνικού «εταίρου», οδηγεί μερικές φορές σε πολύ οδυνηρές καταστάσεις, σε τραγωδίες. Οι εθνοτικές συγκρούσεις που ξέσπασαν σε πολλά σημεία της Ευρώπης, όπως π.χ. στη Δυτική Τσεχία⁶ αλλά και στη δική μας Θεσπρωτία, κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου και της κατοχής και η τύχη των Σουδητών αλλά και των Μουσουλμάνων Τσάμηδων⁷ που επέτρεψαν στον εαυτό τους να εκπροσωπηθούν από ανεύθυνες και εγκληματικές ηγεσίες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα του κινδύνου που κρύβεται πίσω από πολιτικές κατευνασμού σε συνδυασμό με πολιτικές επιθετικού μειονοτικού εθνικισμού.

5. Η κανονιστική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας

Η γλώσσα εμφανίζεται στο σχολείο με μία από τις ακόλουθες μορφές και λειτουργίες:

- είτε ως αντικείμενο διδασκαλίας με περιεχόμενό του το γλωσσικό σύστημα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία) και την επικοινωνιακή πράξη (ποιος επικοινωνεί με

⁶ Βλ. De Zayas 1979, Sator 1996, Ailsby 2004.

⁷ Μαντά 2004.

ποιον, πότε, γύρω από ποιο θέμα, με ποια κίνητρα, με ποιες στρατηγικές και με ποια αποτελέσματα)

- είτε ως αντικείμενο διδασκαλίας με περιεχόμενο γλωσσικά διαμεσολαβημένες εξωγλωσσικές πραγματικότητες της φύσης και της κοινωνίας, όπως η οικογενειακή, κοινωνική, θρησκευτική, οικονομική, επιστημονική, καλλιτεχνική κλπ. ζωή μιας κοινότητας διαχρονικά και συγχρονικά
- είτε ως μέσον διδασκαλίας με τη βοήθεια του οποίου μαθητές και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν όχι μόνον γύρω από τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, αλλά και γύρω από εντελώς διαφορετικά θέματα και αντικείμενα στο σχολείο
- είτε ως όργανο επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της καθημερινής εξω-διδακτικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο – από την πρωινή προσευχή μέχρι την εκδρομή

Τουλάχιστον στη δεύτερη περίπτωση η γλωσσική διδασκαλία δεν μπορεί να αποφύγει τον κανονιστικό χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας: οι παραγωγές λόγου – με εξαίρεση την αυστηρά επιστημονική παραγωγή – είναι αξιακά εστιασμένες, προβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα, αξίες και κανόνες, ενώ απορρίπτουν άλλα. Είναι ειδικά στον τομέα αυτό, στον οποίο η παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία δέχεται σφοδρή κριτική από τους υποστηρικτές σχετικιστικών μετα-νεωτερικών δογμάτων, οι οποίοι αρνούνται την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα κανονιστικού προσανατολισμού του σχολείου, προτείνοντας είτε κανονιστική αποχή, είτε κανονιστικό σχετικισμό, ανοιχτό ή συγκαλυμμένο⁸. Στα πλαίσια της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας υπάρχει *κοινωνία αναφοράς*, δηλαδή κοινωνία με ευδιάκριτη πολιτισμική ταυτότητα. Αυτή η τοπική κανονιστικότητα, ο αξιακός κώδικας της κοινωνίας του εθνικού κράτους, αμφισβητείται συστηματικά από την πλευρά των υποστηρικτών ενός οικουμενικού αξιακού κώδικα στο όνομα της καταπολέμησης του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση⁹.

6. *Γλωσσική διδασκαλία και υπέρβαση του εθνοκεντρισμού*

Η επιλογή μιας κοινωνίας να επικοινωνεί μέσω μιας συγκεκριμένης γλώσσας, τη στιγμή που υπάρχουν στον ορίζοντα περισσότερες, μία από τις οποίες τεχνικά θα μπορούσε να γίνει εναλλακτικό

⁸ Συγκαλυμμένος κανονιστικός σχετικισμός είναι η περίπτωση στην οποία ο δάσκαλος παίρνει μεν θέση υπέρ αφηρημένων αξιών και αρχών, τις οποίες μάλιστα ονομάζει «οικουμενικές αρχές», αλλά δεν ασχολείται με το ζήτημα των πολλαπλών ερμηνειών και αναγνώσεων αυτών των αρχών και κυρίως με το γεγονός ότι διαφορετικές αναγνώσεις των εν λόγω αρχών ενδέχεται να εκβάλλουν σε αντιφατικές πρακτικές. Το να δηλώνει ένας εκπαιδευτικός ότι αποτελεί αρχή του σχολείου ο σεβασμός του αξιακού συστήματος του «άλλου», όταν η έννοια αυτή ορίζεται με πολύ διαφορετικό περιεχόμενο, παρακάμπτει τεχνηέντως το κανονιστικό δίλημμα της αγωγής, δηλώνοντας ταυτόχρονα ότι αρνείται τον κανονιστικό σχετικισμό.

⁹ Βλ. Γκότοβος 2001: 76 κ.ε.

μέσο επικοινωνίας στη θέση του παραδοσιακού, είναι ο πρώτος, αυτονόητος εθνοκεντρισμός μιας γλωσσικής κοινότητας: η «μεροληψία» υπέρ ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού αγαθού το οποίο θεωρείται ότι πρέπει να έχει προτεραιότητα έναντι άλλων ομόλογων αγαθών. Για να μείνουμε στο πεδίο του γλωσσικού εθνοκεντρισμού, εθνοκεντρισμός – και μάλιστα αυτονόητος – είναι επίσης η επιμονή να γράφεται η Ελληνική με ελληνικούς χαρακτήρες, ενώ οι ήχοι της τεχνικά θα μπορούσαν να αποδοθούν και με διαφορετικούς¹⁰. Με αυτά τα δύο παραδείγματα θα ήθελα να δείξω ότι γύρω από την έννοια του *εθνοκεντρισμού* υπάρχει ακόμη μεγάλη σύγχυση, αρκετή πολιτική ορθότητα και συστηματική υποκρισία. Το σχολείο μιας κοινωνίας, συνεπώς και η γλωσσική του διδασκαλία, δεν είναι δυνατόν να είναι «αλλοκεντρικά», είναι εκ των πραγμάτων «κοινωνιοκεντρικά», αναφέρονται κατά προτεραιότητα *στη συγκεκριμένη κοινωνία του εθνικού κράτους από την οποία προέρχονται οι μαθητές*, είναι δηλαδή ως ένα βαθμό κατ' ανάγκην «εθνοκεντρικά». Το ζήτημα είναι ποιες μορφές εθνοκεντρισμού ενθαρρύνει και εφαρμόζει το σχολείο, και όχι αν η ενασχόληση με τη ζωή της εν λόγω κοινωνίας – στην οποία επίσης έχουν επικρατήσει ως ένα βαθμό και οικουμενικά πολιτισμικά στοιχεία – οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα. Κανένα σχολείο δεν μπορεί να ασκήσει αγωγή, αν δεν θέσει ως προϋπόθεση ένα μελλοντικό περιβάλλον υποδοχής των παιδευομένων πιο συγκεκριμένο από την «οικουμένη». Η οικουμένη δεν είναι *πρωτογενής κοινότητα* στην οποία μαθαίνει κανείς να αλληλεπιδρά με πολιτισμικά ομόλογους εταίρους. Είναι *σύστημα ετερογενών κοινοτήτων* στο οποίο μαθαίνει κανείς να δρα υπό την προϋπόθεση ότι ανήκει σε κάποια από αυτές και έχει μάθει να δημιουργεί κοινωνικές και επικοινωνιακές σχέσεις μέσα σ' αυτή.

Παιδαγωγικά προβληματικός, και γι αυτό μη-υπερασπίσιμος, θα ήταν λ.χ. ένας εθνοκεντρισμός της γλωσσικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο το αντικείμενο του μαθήματος αυτού τοποθετεί την κοινωνία αναφοράς – δηλαδή τον κόσμο γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι διάφορες αφηγήσεις στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος – ως κέντρο του κόσμου, αγνοώντας ή παραβλέποντας ότι η συγκεκριμένη κοινωνία είναι απλώς μία από τις πολλές άλλες που υπάρχουν δίπλα ή γύρω της και συγκροτούν την οικουμένη ή τμήματα της οικουμένης, όπως λ.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση. Η συχνότητα και η πυκνότητα επικοινωνίας με άλλες κοινωνίες, με άλλους κόσμους, μακρινούς και κοντινούς, στην εποχή των ανοιχτών επικοινωνιακών, πολιτισμικών και οικονομικών συνόρων κάνει αυτή την προσέγγιση προβληματική. Το κύριο μειονέκτημά της είναι ότι δεν προβλέπει θέση για την ετερότητα, δεν προετοιμάζει την επαφή και την επικοινωνία με τον «άλλον».

Από αυτή τη θεμελιωμένη κριτική στην εθνοκεντρική διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος ορμώμενοι έφτασαν ορισμένοι στο αντίθετο άκρο: προτείνουν την εξομοίωση της αξίας που έχει για τον μαθητή κάθε τοπικότητα, κάθε πιθανό πολιτισμικό σύστημα, σαν να ήταν το παιδί ένας απλός

¹⁰ Η εισαγωγή του λατινικού αλφαβήτου στην Τουρκία από τον Κεμάλ συνιστούσε επιβολή ενός εναλλακτικού («δυτικού») μοντέλου γραφημάτων για την απεικόνιση των φωνημάτων της Τουρκικής.

περιηγητής πολιτισμικών συστημάτων, ένας τουρίστας μέσα στους πολιτισμικούς κώδικες του κόσμου, ένας απλός παρατηρητής σε διαρκή αναζήτηση ταυτότητας. Αφήνοντας πίσω μας το παραδοσιακό εθνοκεντρικό τοπίο της γλωσσικής διδασκαλίας, για μια στιγμή πιστέψαμε ότι όλοι οι «κόσμοι» είναι εξίσου σχετικοί για τον μαθητή, τον οποίο φανταστήκαμε σαν ένα σύγχρονο Οδυσσέα να ταξιδεύει ανάμεσά τους χωρίς την προσδοκία της Ιθάκης. Γιατί στον πυρήνα της οδυσσεϊκής προσωπικότητας υπάρχει ένα ακίνητο σημείο, χωρίς εναλλακτικές διεξόδους και υποκατάστατα: η Ιθάκη. Οι κόσμοι και οι «άλλοι» που μπαίνουν στη ζωή του ομηρικού ήρωα δεν είναι εναλλακτικοί κόσμοι απέναντι στην Ιθάκη, αλλά ενδιάμεσοι σταθμοί μέχρι να φτάσει στην εστία. Οι σταθμοί θα μπορούσαν να είναι διαφορετικοί, ορισμένους από αυτούς θα προτιμούσε ίσως να τους αποφύγει. Πάντως η συνάντηση μαζί τους δεν είναι πρωτοβουλιακή επιλογή που πηγάζει από μια τάση πολιτισμικής αποκόλλησης από την Ιθάκη. Κανένας από αυτούς δεν γίνεται τελικά ο νέος δικός του κόσμος στη θέση του παλιού. Ο Οδυσσέας ξέρει ότι η Ιθάκη δεν είναι το κέντρο του κόσμου, αλλά γι αυτόν και τους συντρόφους του αυτός ο κόσμος έχει προτεραιότητα, παρότι κατά τη διάρκεια του ταξιδιού μαθαίνει ότι η Ιθάκη που θα συναντήσει όταν φτάσει θα είναι διαφορετική από εκείνη που είχε αφήσει πίσω του φεύγοντας. Νόστος υπάρχει μόνο για την Ιθάκη, και ομηρικό Οδυσσέα χωρίς το στοιχείο του νόστου δύσκολα μπορούμε να φανταστούμε. Ο άνθρωπος που είδε πολλές πόλεις και πολιτισμούς, που γνώρισε τη σχετικότητα του κώδικα της Ιθάκης, δεν έγινε κοσμοπολίτης. Με τη σημερινή ορολογία, έμεινε «εθνοκεντρικός».

Η ρητορική της παγκοσμιοποίησης προβάλλει την εικόνα μιας διαρκούς μετακίνησης όλων προς όλες τις κατευθύνσεις, μια εικόνα εγκατάλειψης της αρχικής εστίας και διαρκούς αναζήτησης μιας νέας, μια εικόνα του ατόμου με εναλλασσόμενη εστία, την εικόνα του «πολυεστιακού», «πολυτοπικού», παγκόσμιου πολίτη. Ως ένα βαθμό η ρητορική αυτή δεν είναι ανακριβής, με την έννοια ότι υπάρχουν στην εποχή μας – όπως άλλωστε και σε παλαιότερες εποχές – μετακινήσεις και μετατοπίσεις πληθυσμών από τις φτωχότερες και πολυτάραχες κοινωνίες στις ανεπτυγμένες και πλουσιότερες. Αλλά προς το παρόν ο μεγάλος όγκος των Ελλήνων φαίνεται να μένει στην Ελλάδα και των Κυπρίων στην Κύπρο. Γι αυτό το λόγο ο τοπικός – από τη σκοπιά της οικουμένης – κώδικας (αλλιώς: η εθνική πραγματικότητα) έχει άλλη αξία για τον Κύπριο μαθητή και διαφορετική για τον μαθητή που είναι τοποθετημένος σε άλλο εθνικό περιβάλλον. Όχι η ανωτερότητα, αλλά η *συνάφεια* – με την έννοια της σχέσης του κώδικα με τη ζωή του ατόμου - αυτού του κώδικα για τον μαθητή που είναι τοποθετημένος στη συγκεκριμένη κοινωνία είναι αυτό που διαφοροποιεί την αξία του ως στοιχείου διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς. Σε τελευταία ανάλυση δεν υπάρχει καμία εγγενής και αντικειμενική ανωτερότητα οποιουδήποτε πολιτισμικού κώδικα έναντι οποιουδήποτε άλλου, αλλά αυτό δεν απαλλάσσει την εκπαίδευση από την υποχρέωση να θέτει λειτουργικές προτεραιότητες. Και οι προτεραιότητες αυτές καθορίζονται με βάση τη σχέση του σχολικού κώδικα με τους βίους των υποκειμένων και την προέκτασή τους στο μέλλον. Προτεραιότητα αποκτά κατ' ανάγκην αυτό μέσα στο οποίο ζεις και

κινείσαι, αυτό που σχετίζεται στενά με τη ζωή σου και τη ζωή των απογόνων σου. Αυτή την τοποθέτηση μπορεί να την ονομάσει κανείς όπως θέλει: εθνοκεντρισμό, κοινό νου, πολιτισμικό πραγματισμό ή *realpolitik* στην άσκηση αγωγής. Όπως και αν το πούμε, όμως, σημασία έχει ότι το σχολείο δεσμεύεται από αυτή την προτεραιότητα τόσο, όσο και η σκιά από το φωτισμένο αντικείμενο που συνοδεύει: δεν μπορεί να το ξεπεράσει, ακόμη και όταν επιχειρεί να αναπτύξει μια ρητορική η οποία τονίζει την ανάγκη για υπέρβαση εν γένει του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση και στο γλωσσικό μάθημα ιδιαίτερα. Τέτοιες ρητορικές υπάρχουν και προέρχονται συνήθως από θιασώτες της τρέχουσας πολιτικής ορθότητας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την επίδραση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο γλωσσικό μάθημα. Η γλωσσική διδασκαλία ως επικοινωνιακή δραστηριότητα προσφέρεται ως εργαλείο μέσα από την οποία μαθαίνουμε για τον «άλλον» και μαθαίνουμε να ζούμε με τον «άλλο». Ωστόσο η συμβίωση και η συνεργασία - πολύ περισσότερο η ένωση - με τον «άλλο» δεν μπορούν να προέλθουν μόνον μέσα από τη διπλωματία και το τακτ. Ακόμη και αν η διπλωματία, το τακτ και οι σιωπές κατευνασμού είναι αμοιβαίες – πράγμα που εξαρτάται και από την πολιτισμική παράδοση, την πολιτική κουλτούρα και την ισχύ του «άλλου» – δεν είναι επαρκή για να θεμελιώσουν μια στέρεα βάση συνεργασίας και επικοινωνίας μαζί του. Χρειάζεται κάτι πολύ διαφορετικό και αυτό είναι η δέσμευση του κάθε φορά «άλλου» – άρα και η δική μας – σε έναν κοινό πολιτικό και πολιτισμικό κώδικα αξιών, μία από τις οποίες είναι η γνώση και η αλήθεια στην οποία μπορεί να οδηγήσει μόνο η ελεύθερη από πολιτικο-ιδεολογικές ορθότητες επιστημονική αναζήτηση, η ανεξάρτητη δηλαδή από τα συμφέροντα, τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις συγκεκριμένων εταίρων απεικόνιση του παρόντος και του παρελθόντος σε όλες του τις πτυχές.

Εάν είμαστε διατεθειμένοι να δεχθούμε ως μέτρο για τον προσδιορισμό των ορίων μας απέναντι στον «άλλο» τη γνώση και την επιστημονική αλήθεια, εάν με άλλα λόγια διαθέτουμε την αναγκαία «κοινωνική σοφία», η σχέση μας μπορεί να αποκτήσει σταθερότητα απέναντι στους κλυδωνισμούς και τις περιπέτειες του χρόνου. Αν αρνηθούμε αυτή την προϋπόθεση και υιοθετήσουμε το μετανεωτερικό δόγμα ότι τα πάντα είναι «εκδοχές» με την ίδια γνωστική αξία, νομιμοποιούμε να προβάλουμε την «εκδοχή» που ταιριάζει μόνον στις επιδιώξεις μας, αναγνωρίζοντας το ίδιο δικαίωμα και στον «άλλο». Αυτό όμως μεταφράζεται κατ' ουσίαν σε μια διάθεση να επεκτείνουμε τα όριά μας έναντι του «άλλου», ποντάροντας στην αδυναμία του να αντέξει αυτή την πίεση και προσδοκώντας έναν συμβιβασμό από τη θέση του ισχυρού, με άλλα λόγια μεταφράζεται σε ένα διαρκές παίγνιο εξουσίας με ανταγωνιστή τον «άλλο». Ακόμη και αν η στρατηγική αυτή αποδώσει βραχυπρόθεσμα, μακροπρόθεσμα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια μελλοντική σύγκρουση. Υπάρχουν σήμερα στον ευρύτερο περίγυρο παράγοντες που αρνούνται να προσαρμόσουν τα όρια των απαιτήσεών τους απέναντι στους δικούς τους «εταίρους» στη γνώση, την αλήθεια και το διεθνές δίκαιο, υπολογίζοντας στην ικανοποίηση των εν λόγω απαιτήσεων είτε μέσω της ψυχικής κόπωσης του «άλλου», είτε μέσω της σύγκρουσης και της επιβολής.

Θα ήταν, πιστεύω, σφάλμα να θεωρήσει μια κοινωνία ως αδιαπραγμάτευτη ουσία του «άλλου» αυτά τα διαρκώς διευρυνόμενα μέσα στο χρόνο εγωκεντρικά όρια και να ρυθμίσει τα αναλυτικά προγράμματα για το γλωσσικό μάθημα με βάση αυτή την παραδοχή. Γι αυτό και διατηρώ επιφυλάξεις απέναντι στο ενδεχόμενο κρατικής νομιμοποίησης μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κινείται στα πλαίσια της τρέχουσας πολιτικής ευπρέπειας και η οποία μεταφράζει τον συλλογικό εγωισμό του «άλλου» σε μη-διαπραγματεύσιμη ουσία, *σε ταυτότητα του «άλλου»*, την οποία οφείλουμε να σεβαστούμε σε τέτοιο βαθμό ώστε τα όρια του «άλλου» να αποτελέσουν την αφετηρία των δυνατοτήτων της κοινωνικής πλειοψηφίας για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος του γλωσσικού μαθήματος και εν γένει για τη συγκρότηση των σχολικών προγραμμάτων.

Είναι γνωστό ότι μέσα στους κόλπους της ακαδημαϊκής κοινότητας της μετανεωτερικής εποχής υποστηρίζεται συχνά η θέση ότι τόσο το παρόν, όσο και το παρελθόν, επιδέχονται περισσότερες από μία αναγνώσεις και ότι δεν υπάρχει μέθοδος με τη βοήθεια της οποίας να εντοπιστεί ποια από αυτές είναι η πιο ορθή¹¹. Διαφωνώ ριζικά με αυτή την επιστημολογική θέση και ειδικά με τις εφαρμογές της στην εκπαίδευση. Μπορεί κανείς να δεχθεί ότι κάτω από ορισμένες συνθήκες η αποδοχή μιας συγκεκριμένης εκδοχής της πραγματικότητας, έστω και προβληματικής ή καταφανώς εσφαλμένης, θα μπορούσε να διευκολύνει τη συμβίωση με τον «άλλον», όταν αυτός ανάγει την αποδοχή της εν λόγω εκδοχής εκ μέρους του σχολείου σε ζήτημα αρχής. Δύσκολα όμως θα συμφωνούσε ένας παιδαγωγός με την ετοιμότητα του σχολείου να ικανοποιήσει μια τέτοια απαίτηση του «άλλου» εν ονόματι του κατευνασμού και με εργαλείο τη ρητορική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αγωγή πάνω σε ανακρίβειες και κατασκευές σκοπιμότητας - και ειδικά σε ανακρίβειες ακυρωτικές της ιστορικής πραγματικότητας - δεν είναι φρόνιμο να επιχειρείται στο σχολείο προς χάριν του κατευνασμού. Όταν κάποιος σε πιέζει να δεχθείς ως αληθή μια καταφανώς εσφαλμένη εκδοχή της πραγματικότητας, προκειμένου να ζήσετε μαζί ειρηνικά και σε αρμονία, ίσως τελικά αποφασίσεις να το κάνεις. Αν όμως μετά σου ζητηθεί ευθύνη για το λειτουργικό ψέμα στο οποίο προσχώρησες για λόγους συγκυριακής σκοπιμότητας, τα πράγματα ενδέχεται να πάρουν δυσάρεστη τροπή. Γιατί στη ζωή των συλλογικοτήτων η ευθύνη μπορεί να ζητηθεί όχι μόνο από τους ζωντανούς, αλλά και από εκείνους που δεν έχουν μεν γεννηθεί όταν γίνεται ο προβληματικός συμβιβασμός, θα υποστούν ωστόσο τις συνέπειές του. Αρμονία και ειρήνη πάνω σε βολικούς μύθους δεν μπορούν να ευδοκιμήσουν και η αγωγή που στηρίζεται σε μια τέτοια μέθοδο είναι βραχύβια. Γι αυτό και η γλωσσική διδασκαλία που σχεδιάζεται με βάση την αρχή της άνευ όρων προστασίας του «άλλου» από την ενοχλητική γνώση, δεν μπορεί παρά να έχει μια περιορισμένη, βραχυπρόθεσμη παιδαγωγική αξία. Σε ένα περιβάλλον όπου ο σχεδιασμός της παιδαγωγικής παρέμβασης του σχολείου ξεκινά στο σημείο όπου αρχίζουν τα όρια του «άλλου», χωρίς

¹¹ Γκότοβος 2001:75

η θέση τους αυτή να εξαρτάται από κάτι διαφορετικό πέρα από την υποκειμενική του βούληση, δεν μπορεί να ασκηθεί ελεύθερη αγωγή. Γιατί σε μια κοινωνία όχι απλώς κανονιστικά διχασμένη, αλλά και διχασμένη σε τεχνικά ζητήματα, όπως είναι η γνώση και η επιστήμη, το σχολείο καταδικάζεται να λειτουργεί ως ένα ακόμη πεδίο ιδεολογικής, κοινοτικής ή πολιτισμικής σύγκρουσης, ως εργαλείο αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνικής έντασης και αντιπαράθεσης. Ο μόνος τρόπος να την αποφύγουμε είναι να δημιουργήσουμε το σχολείο της *ένταξης και κοινωνικής συνοχής* στο οποίο επιτυγχάνεται συναίνεση σε τεχνικά ζητήματα και τουλάχιστον σε ορισμένα ζωτικής σημασίας κανονιστικά στοιχεία. Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο μπορεί κανείς να διδάξει το γλωσσικό μάθημα χωρίς να έχει διαρκώς την αίσθηση ότι κάποια επιλογή θέματος ή μεθόδου προσέγγισης κινδυνεύει να αναστατώσει κάποιον «άλλον». Αληθινή διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος δεν σημαίνει άσκηση στις δημόσιες σχέσεις, διαρκές άγχος και φροντίδα μήπως θιγεί ο «άλλος» από τη γνώση που προσφέρεται, αλλά ετοιμότητα των εμπλεκομένων να δεχθούν έναν υπερκείμενο κώδικα στην επικοινωνία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας: τον κώδικα της επιστήμης, της γνώσης και του ορθού λόγου σε ό,τι αφορά τα τεχνικά ζητήματα της ζωής, και τις αρχές του ευρωπαϊκού ανθρωπισμού και της δημοκρατίας στα βασικά κανονιστικά διλήμματα και σε ζητήματα σχέσης του πολίτη με το δημόσιο χώρο. Πετυχημένος παιδαγωγός δεν είναι αυτός που αρνείται να πάρει θέση απέναντι στους πολιτισμικούς κώδικες που μεταφέρουν στο σχολείο οι μαθητές του, αλλά αυτός που καταφέρει να μετακινήσει τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες προς έναν ενιαίο, κοινό κώδικα: τον κώδικα της πολιτικής τους κοινότητας ο οποίος θα ρυθμίζει την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

7. *Εθνικά και γλωσσικά όρια: η γλωσσική διάσταση του μειονοτικού εθνικισμού*

Τα εθνικά όρια σηματοδοτούν, ως όρια μιας επικράτειας, ασυνέχειες στον τομέα κυρίως της διοίκησης. Όταν υφίστανται και λειτουργούν κρατικά σύνορα, η εξουσία στην οποία υπάγεται κανείς διαφέρει κατά κανόνα, ανάλογα με την πλευρά των συνόρων στην οποία βρίσκεται. Η εξουσία αυτή σχετίζεται κάθε φορά με τη βούληση (και τους μηχανισμούς υλοποίησης) ενός εθνικού κράτους, έτσι όπως αυτό εκπροσωπείται μέσα από συγκεκριμένους οργανισμούς και γραφειοκρατίες. Συνασπισμοί κρατών επιτρέπουν μια προσέγγιση των βουλήσεων αυτών και σε ορισμένες περιπτώσεις ταύτιση ή σύμπτωση, έτσι ώστε η μεταχείριση του ατόμου από τις αρχές να είναι η περίπου η ίδια, ανεξάρτητα από την επικράτεια στην οποία θα βρεθεί το άτομο.

Τα γλωσσικά όρια, ωστόσο, είναι πιο ρευστά από τα όρια των διοικήσεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα εθνικά κράτη. Ειδικά στη φάση που διανύουμε σήμερα, η Αγγλική ως υπερεθνική γλώσσα, ως οικουμενικός κώδικας με τη βοήθεια του οποίου επικοινωνούν μεταξύ τους άτομα από διαφορετικούς χώρους, διαφορετικές θρησκείες, εθνότητες και γλωσσικές κοινότητες, έχει αναχθεί σε *οικουμενική lingua franca*. Τι σημαίνει για τα εθνικά κράτη η επέκταση της εμβέλειας της Αγγλικής; Μια πρώτη

συνέπεια είναι η ισχυροποίηση τεσσάρων ή πέντε διεθνών γλωσσών, και ειδικά της Αγγλικής, στα προγράμματα του σχολείου. Σε χώρες όπως η Ελλάδα τα παιδιά αφιερώνουν κατά τη διάρκεια της γενικής εκπαίδευσης περίπου τον ίδιο χρόνο για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, όσο και για την εκμάθηση της Ελληνικής, αν υπολογίσει κανείς τη διδασκαλία στο σχολείο και το φροντιστήριο.

Μια δεύτερη επίπτωση είναι η ισχυροποίηση της βιομηχανίας πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων στις ξένες γλώσσες και η παρέμβαση του κράτους ως πρόσθετου φορέα πιστοποίησης στη σχετική διαδικασία. Μια τρίτη επίπτωση είναι η καθιέρωση της ξένης γλώσσας ως προϋπόθεσης για την πρόσβαση σε ολοένα και περισσότερους τομείς στην αγορά εργασίας.

Αυτές είναι σε γενικές γραμμές οι πιέσεις που ασκεί στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η κυριαρχία ισχυρών γλωσσών στις γλώσσες των εθνικών κρατών χωρίς ισχυρή οικονομική και πολιτισμική επιρροή στο διεθνή χώρο. Θα ήταν άτοπο να προτείνει κανείς την παρεμπόδιση ή την αναχαίτιση της επιρροής στις Αγγλικής ή μιας άλλης ισχυρής ξένης γλώσσας για ιδεολογικούς λόγους. Η γλωσσική και πολιτισμική περιχαράκωση δεν είναι λύση και καθεστώτα που στο παρελθόν επιχείρησαν να εφαρμόσουν μια τέτοια επιλογή – ας θυμηθούμε το παράδειγμα της κομμουνιστικής Αλβανίας – δεν πέτυχαν τίποτε περισσότερο από το να απομονωθούν πολιτικά και οικονομικά. Όταν μια συγκεκριμένη γλώσσα διαμορφώνει το οικουμενικό επικοινωνιακό τοπίο, η άρνηση προσαρμογής ισοδυναμεί με επικοινωνιακή περιχαράκωση και με στέρηση της νέας γενιάς από την ευκαιρία πρόσβασης σε έναν διεθνή κώδικα επικοινωνίας, κάτι που μπορεί να γίνει μόνο κάτω από συνθήκες ανώμαλων πολιτικών εξελίξεων.

Ωστόσο, η πίεση αυτή που ασκείται στη γλώσσα του εθνικού κράτους δεν είναι η μόνη. Ο μονοπολικός κόσμος αλλάζει το τοπίο σε ό,τι αφορά την ίδια τη συγκρότηση των εθνικών κρατών και των γλωσσών τους, ειδικά εκείνων που είναι εξ αρχής πολυεθνικά και πολυγλωσσικά και των οποίων η συνοχή εξασφαλιζόταν περισσότερο από εξωγενείς παράγοντες, παρά ήταν προϊόν εσωτερικών πολιτισμικών διεργασιών. Αυτονομιστικές και αποσχιστικές τάσεις απελευθερώθηκαν τις τελευταίες τρεις δεκαετίες ακόμη και μέσα στην ίδια την Ευρώπη, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις συνεχίζουν να αναπτύσσονται κάτω από δύο συνθήκες: πρώτον, όταν οι γηγενείς δυνάμεις αποτροπής παρόμοιων πολιτικών εξελίξεων και προγραμμάτων εξαφανίζονται από το προσκήνιο ή δεν είναι αποτελεσματικές λόγω ανικανότητας, και, δεύτερον, όταν εμφανίζονται στο προσκήνιο δυνάμεις και συγκυρίες υποστηρικτικές αυτονομιστικών ή αποσχιστικών εξελίξεων.

Η Κύπρος είναι μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και παρόλα αυτά συνιστά ένα τέτοιο παράδειγμα εκδήλωσης αποσχιστικών συμπεριφορών ενός επιθετικού μειονοτικού στην αρχή και αργότερα κοινοτικού εθνικισμού, ο οποίος εκμεταλλευόμενος ολέθριες πρωτοβουλίες του δικτατορικού καθεστώτος των συνταγματαρχών στην Αθήνα εδώ και τριανταπέντε χρόνια επιχειρεί τη νομιμοποίηση τετελεσμένων, ενίοτε με τη βοήθεια εξωκυπριακών δυνάμεων και παραγόντων της διεθνούς σκηνής.

Ενδεχομένως η πολιτική ευπρέπεια εδώ και στην Ελλάδα να επιβάλλει τη σιωπή πάνω στο ζήτημα αυτό, αλλά προσωπικά δεν αισθάνομαι ότι δεσμεύομαι από την ιδεολογία του πολιτικού καθωσπρεπισμού και θεωρώ ότι έχω το ακαδημαϊκό καθήκον να λέω τα πράγματα με το όνομά τους και να εκφράζω ανοιχτά την επιστημονική μου άποψη πάνω στα εκπαιδευτικά ζητήματα της Κύπρου. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να στηρίζουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε συμβατικότητες για λόγους σκοπιμότητας. Αν δεν θέλουν να χάσουν την αξιοπιστία τους απέναντι στη νέα γενιά, τότε πρέπει να μιλούν ρεαλιστικά και όχι παραμυθητικά, να λένε τα πράγματα με το όνομά τους και να μην επινοούν πολιτικά βολικούς, πλην όμως παραπλανητικούς, όρους για την περιγραφή και την ερμηνεία συγκεκριμένων γεγονότων του παρόντος αλλά και του παρελθόντος. Η στρατηγική της λήθης για λόγους κατευνασμού έχει τα όριά της.

Πού, πότε και πώς αναδύονται αυτονομιστικά ή αποσχιστικά κινήματα, με ποιες μεθόδους και με ποια στόχευση, είναι ένα ερώτημα που δεν μπορεί να απαντηθεί με ενιαίο τρόπο. Ένα, όμως, από τα βασικά σημεία σε μια αυτονομιστική πολιτική ατζέντα είναι και το γλωσσικό: το αίτημα για επίσημη αναγνώριση και χρήση στην εκπαίδευση και τους θεσμούς πρόσθετων γλωσσών, πέραν της επίσημης, αλλιώς: το αίτημα για διχοτόμηση ή τριχοτόμηση της γλωσσικής επικράτειας. Πιο ευάλωτη σε παρόμοιες πιέσεις της ιδεολογίας του μειονοτικού εθνικισμού είναι η εκπαίδευση. Ανάλογα με το είδος και τις δυνάμεις που διαθέτει ένα αυτονομιστικό κίνημα, το αίτημα αυτό μπορεί να πάρει μία από τις ακόλουθες τρεις μορφές:

- Διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας – ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για συμβατική ή νέα μειονότητα - ως πρόσθετης ξένης γλώσσας ή σε αντικατάσταση μιας από τις επίσημες ξένες γλώσσες
- Διδασκαλία της μειονοτικής γλώσσας ως ισότιμης γλώσσας με την εθνική γλώσσα
- Καθιέρωση της μειονοτικής γλώσσας ως αντικειμένου και ως μέσου διδασκαλίας μιας ξεχωριστής εκπαίδευσης για τους μειονοτικούς μαθητές

Ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες περιπτώσεις, το παραπάνω αίτημα, στην περίπτωση που υιοθετείται, σημαίνει πίεση στην επίσημη γλώσσα, και αμφισβήτηση της κυριαρχίας της ή μέρους της κυριαρχίας της στην εκπαίδευση. Η αξία της εθνικής γλώσσας ως αποκλειστικού κώδικα της δημόσιας επικοινωνίας αμφισβητείται για μια κατηγορία πολιτών. Ο συνδυασμός, μάλιστα, μειονοτικής ή κοινοτικής και οικουμενικής γλώσσας προβάλλεται από τους φορείς των αυτονομιστικών κινήματων ως ο καλύτερος συνδυασμός για τη γλωσσική παιδεία των μειονοτικών μαθητών.

Οι πιέσεις αυτές, γνωστές στο παρελθόν εξ αιτίας γηγενών μειονοτικών πληθυσμών σε χώρες της Ευρώπης¹², αυξάνονται με την έλευση των μεταναστών και με την πολιτική οργάνωση της

¹² Βλ. Krebs/Lehmann 1938, Katzer 2003.

παροικίας ως ομάδας πίεσης εκ μέρους των μητροπολιτικών κρατών. Ιδιαίτερα η δεύτερη και τρίτη γενιά ορισμένων μεταναστευτικών παροικιών προβάλλουν το αίτημα επίσημης αναγνώρισης της γλώσσας εκ μέρους του κράτους υποδοχής και υποχρεωτικής εκπροσώπησής της στην εκπαίδευση. Εξ άλλου στο κράτος υποδοχής δημιουργούνται παράλληλα με τη συγκρότηση «παροικιών» πρόσθετες γλωσσικές κοινότητες μέσα στις οποίες κινούνται συγκεκριμένοι πληθυσμοί που, ενώ ζουν σε χώρες συγκεκριμένο σε θεσμικό και κοινωνικό επίπεδο γλωσσικό καθεστώς, δεν είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με επάρκεια με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, έξω από την πληθυσμιακά περιορισμένη γλωσσική κοινότητα της διασποράς¹³. Η αποτυχία του κράτους υποδοχής να ομογενοποιήσει γλωσσικά τις νέες ομάδες του πληθυσμού δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στον τομέα της εκπαίδευσης και της πολιτικής¹⁴.

8. *Η ιστορική διάσταση των επίσημων γλωσσικών κωδίκων των εθνικών κρατών και η ανάγκη υπέρβασης των γλωσσικών διαχωριστικών γραμμών*

Τα πολιτικά μορφώματα που προηγούνται του εθνικού κράτους – οι διάφορες πολυεθνικές αυτοκρατορίες στην Ανατολή και τη Δύση – ήταν εξ ορισμού πολυγλωσσικά. Η γλωσσική ομογενοποίηση δεν υπήρχε ως πολιτικός στόχος στον ορίζοντα, ούτε ενδιέφερε την κεντρική εξουσία η ικανότητα συμμετοχής των πολιτών στη δημόσια επικοινωνία για τη διαμόρφωση συναίνεσης γύρω από μια πρόταση σε ένα κράτος όπου οι αποφάσεις αφορούν αποκλειστικά τις ελίτ της ισχύος. Τόσο οι σουλτάνοι, όσο και οι αυτοκράτορες κυβερνούσαν, ως γνωστόν, ελέω Θεού. Αλλαγές στο γλωσσικό χάρτη υπήρχαν, αλλά σχετιζόταν με άλλες καταστάσεις, όπως λ.χ. με την προσχώρηση υπηκόων στο κυρίαρχο θρησκευτικό δόγμα. Είχε επίσης σχέση με μεταναστεύσεις και με εντάξεις μεταναστών και προσφύγων σε νέα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η διαμόρφωση και διάδοση – κυρίως μέσω της εκπαίδευσης – ενός ενιαίου και κοινού γλωσσικού οργάνου για τον δημόσιο τουλάχιστον χώρο, θα συντελεστεί πολύ αργότερα, με την εμφάνιση στο προσκήνιο του εθνικού κράτους. Οι συγκρούσεις στον ελληνικό χώρο γύρω από το ποιο πρέπει να είναι το όργανο αυτό, η Δημοτική ή η Καθαρεύουσα, είναι γνωστές. Είχαν μεγάλη διάρκεια

¹³ Τέτοιες καταστάσεις υπάρχουν πλέον σε κάθε ευρωπαϊκή χώρα. Βλ. Currila/Wunderlich 2001

¹⁴ Η εμπειρία από την πορεία των «μειονοτικών» (μεταναστευτικών) γλωσσών σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία, αλλά ακόμη και ο Καναδάς, δείχνει ότι πέρα από τις πολιτικές των κρατών για τη διατήρηση ή υποκατάσταση της αρχικής γλώσσας, υπάρχει η ίδια η δυναμική της κοινωνικής και γλωσσικής πραγματικότητας από την οποία τελικά εξαρτάται η έκβαση αυτών των γλωσσικών πολιτικών. Βλ. Esser 2006. Σε ό,τι αφορά την Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν υφίσταται μέχρι σήμερα ενιαία και δεσμευτική για όλα τα μέλη ρύθμιση αναφορικά με τη συμπεριφορά των εθνικών κρατών απέναντι στις γλώσσες της χώρας (κοινότητας) προέλευσης των μεταναστευτικών πληθυσμών. Η Οδηγία 77/488 η οποία προβλέπει τη διδασκαλία στοιχείων της μητρικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών προέκυψε μέσα σε ένα πλαίσιο όπου υπήρχαν προσδοκίες για επιστροφική μετανάστευση (παλιννόστηση). Με αυτή την έννοια δεν παραπέμπει σε ευρωπαϊκή πολιτική διατήρησης των «μειονοτικών» γλωσσών, κάτι που διαπιστώνεται και από τις μεγάλες αποκλίσεις που παρατηρούνται σήμερα από χώρα σε χώρα σχετικά με τη μέριμνα για τη διδασκαλία των «μητρικών» (κοινοτικών) γλωσσών. Βλ. Eurydice 2009.

και ένταση, ενώ συνδέθηκαν με άλλες κοινωνικού και ιδεολογικού τύπου συγκρούσεις. Τα γλωσσικά ρήγματα, που πάντως δεν έχουν ακόμη κλείσει εντελώς, δεν βοήθησαν ιδιαίτερα στη δημιουργία μιας εθνικής και γλωσσικής συνοχής. Η γλωσσική σύγκρουση άφησε τα ίχνη της όχι μόνον στην εκπαίδευση, αλλά και σε πολλούς άλλους τομείς της ζωής: στην επιστήμη, τη λογοτεχνία, την πολιτική τη δικαιοσύνη, το εμπόριο και την τέχνη. Η ουσιαστική διαδικασία για ενιαιοποίηση του γλωσσικού κώδικα ξεκίνησε μετά το 1976.

Τα επικοινωνιακά πλεονεκτήματα ενός ενιαίου γλωσσικού κώδικα για τα μέλη μιας κοινωνίας είναι τόσο προφανή, που κάθε υπενθύμισή τους θα αποτελούσε περιττή κοινοτοπία. Κοινούς τόπους επαναλαμβάνω θυμίζοντας ότι:

- Μια αδιαμεσολάβητη συμμετοχή του πολίτη στο επικοινωνιακό γίγνεσθαι της κοινωνίας, και μάλιστα με όρους επάρκειας, προϋποθέτει συμβατότητα ανάμεσα στον κώδικα με τον οποίο εκφράζεται ένα μήνυμα και στον κώδικα με τον οποίο αυτό προσλαμβάνεται και ότι η αδυναμία του υποκειμένου να συμμετάσχει στη δημόσια επικοινωνία συνεπάγεται εξ ορισμού ανισότητα, δηλαδή άνιση πρόσβαση στα μηνύματα, ανεξάρτητα από το αν και πώς το ίδιο το άτομο τοποθετείται απέναντι στα μηνύματα αυτά. Γιατί προϋπόθεση για κάθε τοποθέτηση – που σημαίνει για κάθε κριτική συμμετοχή στην επικοινωνία - είναι η πρόσβαση στο περιεχόμενο του μηνύματος.
- Η καλλιέργεια ενός κοινού γλωσσικού κώδικα συνδέεται με τις ευκαιρίες πρόσβασης των πολιτών σε προϊόντα αυτού του κώδικα, σε κοινούς λογοτεχνικούς, πολιτικούς, ηθικούς και επιστημονικούς τόπους. Έτσι δημιουργούνται κοινά σημεία αναφοράς, κοινές εμπειρίες και κοινά πρότυπα, τα οποία είναι αναγκαία για την ενίσχυση της συνοχής των μελών μιας κοινωνίας.
- Ένας κοινός για τους πολίτες γλωσσικός κώδικας τείνει να τοποθετεί σε δεύτερη μοίρα τις θρησκευτικές, εθνοτικές, γεωγραφικές και άλλες διαφοροποιήσεις οι οποίες ενδέχεται να υπάρχουν στα πλαίσια του σύγχρονου εθνικού κράτους που είτε κληρονόμησε αυτή την ετερότητα εν τη γενέσει του, είτε τη δημιούργησε αργότερα. Με αυτή την έννοια, ο κοινός γλωσσικός κώδικας κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις δημιουργεί ταυτότητα: την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κοινή πολιτική και πολιτισμική κοινότητα¹⁵.

Συνοψίζοντας τα όσα μέχρι τώρα ειπώθηκαν, καταλήγουμε στις εξής διαπιστώσεις:

¹⁵ Από ορισμένες πλευρές υποστηρίζεται η θέση ότι η γλώσσα μιας χώρας είναι στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας και με αυτή την έννοια η δεσπόζουσα γλώσσα παραπέμπει σε μια δεσπόζουσα πολιτισμική ταυτότητα. Βλ. <http://www.welt.de/politik/article2826041/Lammert-betrachtet-Deutsch-als-kulturelle-Identitaet.html>. Αντίθετα, εκπρόσωποι μειονοτικών ομάδων βλέπουν με σκεπτικισμό τη θέση αυτή. Βλ. <http://www.welt.de/politik/article2819151/Muslime-gegen-Debatte-ueber-deutsche-Leitkultur.html>.

Η επικράτηση συγκεκριμένων οικονομικών, πολιτισμικών και γλωσσικών προτύπων μετά την κατάρρευση του διπολικού οικουμενικού τοπίου θέτει το γλωσσικό μάθημα σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Κύπρος μπροστά σε νέα δεδομένα. Τα νέα διλήμματα σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικών εφαρμογών δεν είναι πλέον αν στο επίκεντρο της γλωσσικής διδασκαλίας είναι το γλωσσικό σύστημα και οι δομές του ή η επικοινωνία ως ευρύτερο φαινόμενο – προφανώς και τα δύο είναι απαραίτητα – αλλά η ίδια η επίσημη γλώσσα ως κοινό παιδευτικό αγαθό για όλους τους πολίτες, η κανονιστική της διάσταση και η λειτουργία της ως γεννήτριας ταυτότητας. Οι απαντήσεις στα διλήμματα αυτά δεν μπορούν να προέλθουν ούτε από την Παιδαγωγική ούτε από τη Γλωσσολογία, παρότι οι δύο αυτές επιστήμες μπορούν να βοηθήσουν να κατανοήσουμε καλύτερα το δίλημμα και τις επιπτώσεις από την υιοθέτηση της μίας ή της άλλης επιλογής. Οι λύσεις στο δίλημμα είναι πρωτίστως πολιτικές, αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική και τη βούληση μιας κοινωνίας να συνεχίζει να εκπέμπει στην οικουμένη κάποιο διαφοροποιημένο πολιτισμικό σήμα και να μην απορροφηθεί πλήρως από το πολιτισμικό κύμα των *de facto* ισχυρών γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων. Με αυτή την έννοια, τα νέα διλήμματα του γλωσσικού μαθήματος είναι κατ' ουσίαν διλήμματα ταυτότητας μιας κοινωνίας μπροστά στο κύμα της παγκοσμιοποίησης. Ως τέτοια πρέπει να γίνουν κατανοητά και να αντιμετωπιστούν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής σε τελευταία ανάλυση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκότοβος, Α. Ε. 2001

Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μαντά, Ε. 2004

Οι Μουσουλμάνοι Τσάμηδες της Ηπείρου (1923-2000). Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου: Θεσσαλονίκη.

Ailsby, Ch. 2004

Hitler's renegades: foreign nationals in the service of the Third Reich. Dulles, Va.: Brassey's.

Currle, E., T. Wunderlich (Hrsg.) 2001

Deutschland- ein Einwanderungsland? European Forum for Migration Studies. Stuttgart: Lucius and Lucius.

Deissner, D. (2008). Warum mehr Türkisch Türken nicht mehr integriert.

<http://www.welt.de/politik/article2775231/Warum-mehr-Tuerkisch-Tuerken-nicht-mehr-integriert.html>

De Zayas, Alfred M. 1979

Nemesis at Potsdam. The Anglo-Americans and the expulsion of the Germans. London: Routledge and Kegan Paul.

Erdogan, T. 2008

Ansprache des türkischen Ministerpräsidenten Recep Tayyip Erdogan am 10. Februar 2008 in der Köln-Arena (Niederschrift des Mitschnitts). http://www.welt.de/die-welt/article1671967/Der_tuerkische_Mensch_bringt_nur_Liebe_und_Freundschaft.html

Esser, H. 2006

Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/M. und New York 2006: Campus Verlag

Eurydice 2009

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. European Commission.

Katzer, F. 2003

Das grosse Ringen: der Kampf der Sudetendeutschen unter Konrad Henlein. Tübingen: Grabert Verlag.

Krebs, H., E. Lehmann 1938

Wir Sudetendeutsche! Berlin: Edwin Runge Verlag

Mitter W. 1991. German schools in Czechoslovakia, 1918-1938. Σε J. J. Tomiak et al. (Ed.) *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity* (σ. 211- 233). Dartmouth: New York University Press.

Sator, K. 1996

Anpassung ohne Erfolg: die sudetendeutsche Arbeiterbewegung und der Aufstieg Hitlers und Henleins 1930-1938. Darmstadt: Wissenschaften Buchgesellschaft

Tomiak J. J. 1991

Education of the non-dominant ethnic groups in the Polish Republic, 1918-1939. Σε J. J. Tomiak et al. (Ed.) *Schooling, Educational Policy and Ethnic Identity* (σ. 185-209). Dartmouth: New York University Press.