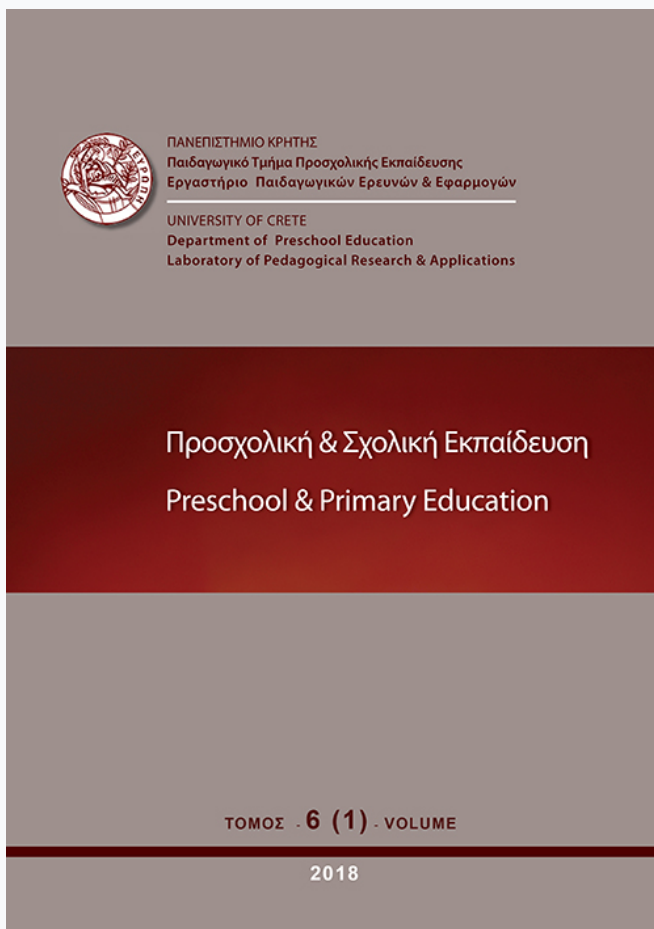


## Preschool and Primary Education

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2018)

Early view



**Γενικεύσεις, υπεργενικεύσεις και διαπολιτισμική επικοινωνία: Το στερεότυπο του ελληνικού έθνους στις σχολικές επετειακές εκδηλώσεις**

*Luciana Benincasa*

doi: [10.12681/ppej.14896](https://doi.org/10.12681/ppej.14896)

Copyright © 2025, Luciana Benincasa



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Benincasa, L. (2018). Γενικεύσεις, υπεργενικεύσεις και διαπολιτισμική επικοινωνία: Το στερεότυπο του ελληνικού έθνους στις σχολικές επετειακές εκδηλώσεις. *Preschool and Primary Education*, 6(1), 73–94.  
<https://doi.org/10.12681/ppej.14896>

## Γενικεύσεις, υπεργενικεύσεις και διαπολιτισμική επικοινωνία: Το στερεότυπο του ελληνικού έθνους στις σχολικές επετειακές εκδηλώσεις

Luciana Benincasa  
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Περίληψη.** Η εργασία έχει δύο στόχους: (α) να προσεγγίσει το στερεότυπο του έθνους ως υπεργενίκευση και, επομένως, εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία, και (β) να προτείνει τρόπους «απόδρασης» από τη στερεότυπη σκέψη. Ο πρώτος στόχος επιχειρείται μέσα από τη σύγκριση μεταξύ δύο θεωριών για τα επίπεδα «προγραμματισμού» του ανθρώπινου νου: (α) τη θεωρία του Hofstede, και (β) ένα σχολικό στερεότυπο του ελληνικού έθνους, όπως περιγράφεται στη βιβλιογραφία. Και οι δύο αποτελούν θεωρίες για τα μοτίβα σκέψεων, συναισθημάτων και εν δυνάμει συμπεριφοράς μελών μίας εθνικής ομάδας. Η πρώτη θεωρία αξίζει τον προσδιορισμό «επιστημονική»: αρθρώνεται ρητά σε τρία επίπεδα: άτομο, ομάδα και ανθρώπινη φύση. Το σχολικό στερεότυπο του έθνους μπορεί να ιδωθεί ως δημόσια θεωρία, η οποία αποσκοπεί στη διαχείριση της καθημερινότητας και για αυτό δεν χρειάζεται π.χ. να είναι ρητά διατυπωμένη. Το στερεότυπο αυτό υποβλήθηκε σε θεματική ανάλυση. Η σύγκριση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το εθνικό στερεότυπο τείνει να καταργήσει τις γραμμές που, στο σχήμα του Hofstede, διαχωρίζουν τα επίπεδα μεταξύ τους. Το στερεότυπο αποτελεί μία υπεργενίκευση και, ως τέτοιο, θεωρείται εμπόδιο στην επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία. Υποστηρίζεται η ανάγκη για κριτική αυτο-εξέταση, ώστε να αποκτήσουμε επίγνωση των στερεοτύπων μας. Προς τον σκοπό αυτό, αναφέρονται μερικές «τεχνικές», καθώς και μία σύντομη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γενικεύσεις, εθνικά στερεότυπα, ελληνικό έθνος, Hofstede, λογισμικό του νου, διαπολιτισμική επικοινωνία.

**Summary.** Literature suggests a distinction between generalizations and stereotypes. Generalizations (e.g. “People from group X tend to hide their real feelings”) are not necessarily harmful. Moreover, by providing a starting point for learning about other groups, they constitute a precious tool in intercultural communication. Generalizations becomes stereotypes when traits that allegedly characterize one group are attributed to all and every member (e.g. “People from group X hide their real feelings”). Such statements constitute overgeneralizations and put serious obstacles to intercultural communication.

This paper has a double aim: (a) to approach a stereotype of the nation as an overgeneralization and an obstacle to intercultural communication, and (b) to suggest

---

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Luciana, Benincasa*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 45110 Δουρούτη, Ιωάννινα, e-mail: [lbeninca@uoi.gr](mailto:lbeninca@uoi.gr)

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*  
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

ways to start to “escape” from stereotypical thinking. The first aim is pursued through a comparison between two conceptualizations of the levels of “programming” of the human mind: (a) Hofstede’s model of the “software” of the human mind, and (b) a stereotype of the Greek nation widely used in schools, as it is presented in published studies. Both models constitute theories about the patterns of thinking, feeling and potential acting among the members of a nation. The first (scientific) theory is explicitly structured upon three levels: individual, group and human nature. The stereotype of the nation, on the other hand, maybe viewed in terms of folk theory. Meant to serve the management of everyday life, it does not have to be explicitly formulated or satisfy the requirements of a scientific theory.

Data comes from two papers by the author’s (2004 and 2010) dealing with teachers’ speeches on national day school commemorations in a town in Northern Greece. The school stereotype that emerges from these two studies was subject to thematic analysis. Descriptive and analytic themes are identified, described and discussed. The comparison suggests that this national stereotype tends to abolish the lines that, in Hofstede’s schema, keep the three levels of mental programming clearly separate. Failing to distinguish between individual, collective and universal level of mental programming, this national stereotype constitutes an overgeneralization. As such, it is viewed as an obstacle to successful intercultural communication. In the final section, I argue for the need of critical self-examination as the means of acquiring awareness of our stereotypes. To this purpose, I include a brief overview of relevant literature and illustrate a few “techniques”, some of which have been applied in graduate and postgraduate courses.

**Keywords:** Generalizations, national stereotypes, greek nation, Hofstede, mental programming, intercultural communication.

## Εισαγωγή

Παρόλο που η διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι νέο φαινόμενο, μόνο τις τελευταίες δεκαετίες έχει καθιερωθεί ως ξεχωριστός επιστημονικός κλάδος (Intercultural Communication Institute, 2015). Η διαπολιτισμική επικοινωνία μπορεί να οριστεί ως η λεκτική και μη λεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ένα από τα σχετικά ερευνητικά πεδία αφορά τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια στη διαπολιτισμική επικοινωνία (π.χ. Peltokorpi, 2010). Στο πλαίσιο αυτό μεγάλο ενδιαφέρον έχουν προσελκύσει τα στερεότυπα (π.χ. Barnlund, 1975, στο Long, 2015), ειδικά τα αρνητικά, επειδή θεωρείται ότι, ενοώντας μία εχθρική στάση προς άτομα από συγκεκριμένες ομάδες/κατηγορίες «Άλλων», οδηγούν την επικοινωνία σε παρεξηγήσεις, σε εν δυνάμει συγκρούσεις και, εν τέλει, σε αποτυχία (Ion & Cojocar, 2015). Η απλοποίηση και συστηματικοποίηση των ερεθισμάτων από τον έξω κόσμο είναι μία μόνο από τις λειτουργίες που αποδίδονται στα στερεότυπα. Ωστόσο, εξαιτίας των αρνητικών προεκτάσεων που έχουν για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Ion & Cojocar, 2015), χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Είναι χρήσιμο εδώ να διαχωρίσουμε τις γενικεύσεις από τα στερεότυπα. Οι γενικεύσεις (π.χ. «Οι άνθρωποι της ομάδας X τείνουν να μην εκφράζουν τα πραγματικά τους αισθήματα») δεν είναι οπωσδήποτε προβληματικές. Μάλιστα, παρέχοντας μία αφετηρία για να μάθουμε για άλλες ομάδες, αποτελούν απαραίτητο εργαλείο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι γενικεύσεις γίνονται στερεότυπα όταν αποδίδουμε τα χαρακτηριστικά, που υποτίθεται χαρακτηρίζουν μια ομάδα, σε όλα της τα μέλη (π.χ. «Οι άνθρωποι της ομάδας X δεν εκφράζουν τα πραγματικά τους αισθήματα»), όταν, δηλαδή, υπεργενικεύουμε. Ως υπεργενικεύσεις τα στερεότυπα αποτελούν εμπόδια στην προσπάθεια κατανόησης των άλλων (AFS Intercultural Programs, 2011).

Η παρούσα εργασία έχει δυο στόχους. Ο πρώτος, θεωρητικής φύσης, είναι να προσεγγίσει το εθνικό στερεότυπο ως υπεργενίκευση και εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό επιχειρείται μέσα από τη σύγκριση μεταξύ δύο θεωριών για τα επίπεδα

προγραμματισμού του ανθρώπινου νου: (α) τη σχετική θεωρία του Hofstede, και (β) ένα σχολικό στερεότυπο του ελληνικού έθνους, όπως παρουσιάζεται σε δημοσιευμένες μελέτες. Και οι δύο αποτελούν θεωρίες (επιστημονική η μία και δημόδια η άλλη) για τα μοτίβα σκέψεων, συναισθημάτων και εν δυνάμει συμπεριφοράς μελών μίας εθνικής ομάδας. Η πρώτη, η επιστημονική θεώρηση, αρθρώνεται ρητά σε τρία επίπεδα: άτομο, ομάδα και ανθρώπινη φύση. Το στερεότυπο του έθνους μπορεί να ιδωθεί ως δημόσια θεωρία. Αυτό σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι σκοπός της είναι η διαχείριση της καθημερινότητας και για αυτό δεν χρειάζεται να είναι ρητά διατυπωμένη και να πληροί τις προϋποθέσεις που θέτει η επιστήμη. Η σύγκριση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το εθνικό αυτό στερεότυπο τείνει να καταργήσει τις γραμμές που, στο σχήμα του Hofstede, διαχωρίζουν τα επίπεδα μεταξύ τους. Αποτελεί μία υπεργενίκευση και έτσι θεωρείται εμπόδιο στην επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία. Η σύγκριση συνίσταται σε τρεις «στιγμές»: (α) παρουσίαση του επιστημονικού μοντέλου (Hofstede, 1996), (β) περιγραφή ενός στερεότυπου του ελληνικού έθνους, και (γ) σύγκριση των δύο.

Ο δεύτερος στόχος της εργασίας είναι η παρουσίαση τεχνικών «απόδρασης» από τη στερεοτυπική σκέψη. Στηρίζεται στην παραδοχή ότι, διαφορετικά από ό,τι ισχύει για τις γενικές, οι υπεργενικές, δηλαδή τα στερεότυπα, στέκονται εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία και για αυτό είναι ευκαίριο να απαλλαγούμε από αυτά, ή, τουλάχιστον, να μπορούμε να τα ελέγχουμε. Προηγείται χρονικά, βέβαια, η ανάγκη για κριτική αυτο-εξέταση ώστε να αποκτήσουμε επίγνωση των στερεοτύπων μας. Προς το σκοπό αυτό γίνεται σύντομη αναφορά σε σχετικές «τεχνικές», ορισμένες από τις οποίες εφαρμόστηκαν σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα, για να ξεπεραστούν κάποιοι περιορισμοί που τα στερεότυπα θέτουν τόσο στη σκέψη όσο και στην επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία

## Εννοιολογικό πλαίσιο

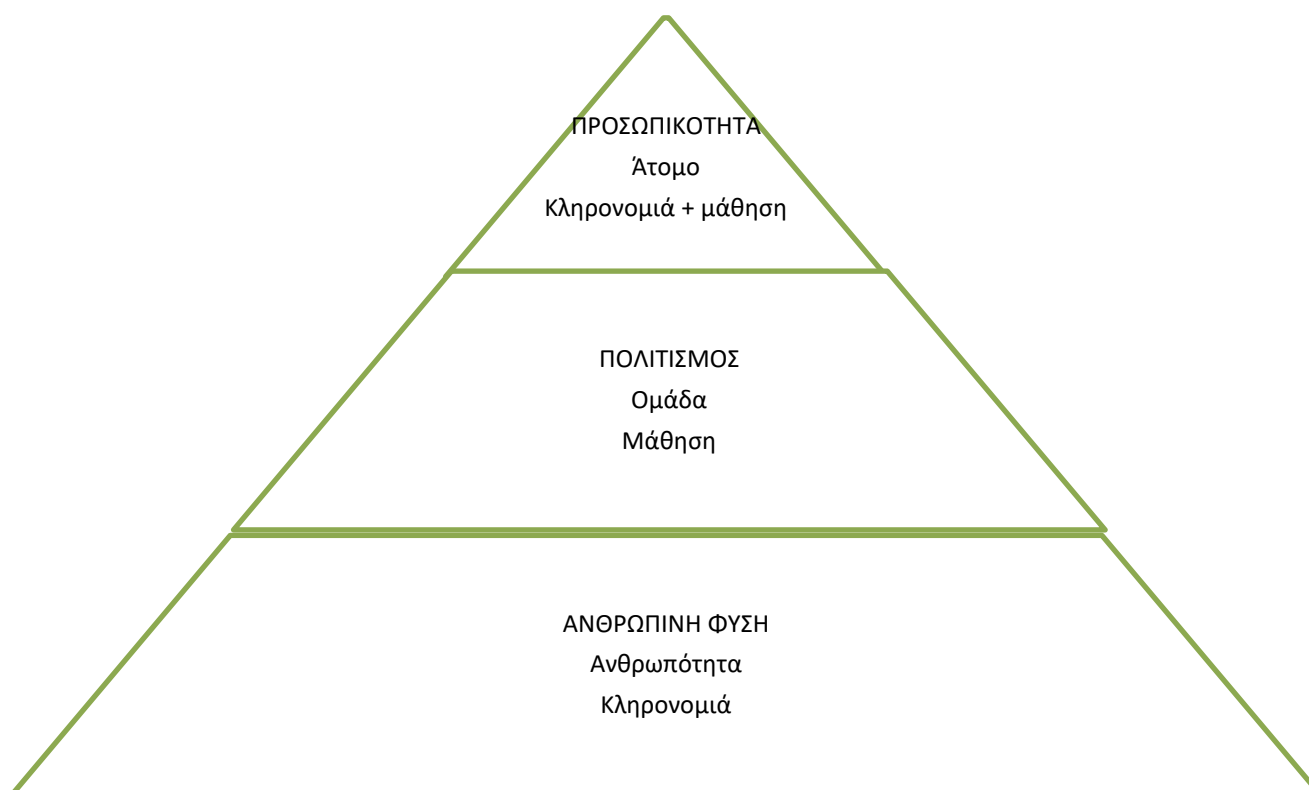
### *Πολιτισμός, κληρονομιά και μάθηση: Το μοντέλο του Geert Hofstede*

Αφετηρία της παρούσας εργασίας αποτελεί το μοντέλο του Hofstede (1996, κεφ. 1) για τα τρία επίπεδα προγραμματισμού του ανθρώπινου νου. Η επιλογή αυτή δε σημαίνει ότι αποδέχομαι τη μεταφορά του λογισμικού, η οποία εξάλλου έχει τεθεί σε αμφισβήτηση τόσο στις κοινωνικές επιστήμες (π.χ. Bruner, 1997) όσο και στο χώρο της τεχνολογίας (π.χ. Schulman, 2009). Ο ίδιος ο Hofstede αναγνωρίζει τα όρια της συγκεκριμένης μεταφοράς: σε αντίθεση με τον υπολογιστή ο άνθρωπος διατηρεί πάντα την ικανότητα να δράσει με απρόβλεπτο και δημιουργικό τρόπο (1996). Ανεξάρτητα από τη μεταφορά, όμως, η θεώρηση του Hofstede προσφέρει χρήσιμους, για την παρούσα εργασία, διαχωρισμούς, ανάμεσα σε τρία επίπεδα «λογισμικού», διαφορετικής προέλευσης μεταξύ τους.

Στον νου κάθε ατόμου εγγράφεται ένα «λογισμικό» το οποίο είναι εν μέρει κληρονομημένο και εν μέρει προϊόν μάθησης, εν μέρει κοινό με άλλους ανθρώπους και εν μέρει μοναδικό. Αυτή την τριπλή σύνθεση ο Hofstede αποδίδει και με γραφική αναπαράσταση (Σχήμα 1). Στη βάση του μοντέλου τοποθετείται η «ανθρώπινη φύση», δηλαδή φυσιολογικές και στοιχειώδεις ψυχολογικές λειτουργίες, κοινές σε όλους τους ανθρώπους, οι οποίες κληρονομούνται μέσω των γονιδίων. Από τη μία μεριά είναι π.χ. η ανάγκη για τροφή, καθώς και πρωτόγονα αντανεκλαστικά όπως η αναπνοή. Από την άλλη μεριά είναι π.χ. η ικανότητα να νιώθει κανείς φόβο, θυμό, λύπη και χαρά (Hofstede, 1996).

Ο πολιτισμός (μεσαίο τμήμα του μοντέλου) είναι προϊόν μάθησης. Κατά κάποιον τρόπο κληρονομείται και αυτό, αλλά με κοινωνικό (αντί για βιολογικό) τρόπο, και διακρίνει μία ομάδα (ή κατηγορία) από τις άλλες. Σε διαφορετικούς πολιτισμούς οι άνθρωποι εκφράζουν οικουμενικά συναισθήματα με διαφορετικό τρόπο και τα συνδέουν με

κοινωνικές νόρμες (π.χ. «οι άνδρες δεν κλαίνε») που ποικίλλουν από ομάδα σε ομάδα. Αυτή η διαφορετικότητα είναι προϊόν μάθησης και αποτελεί το πεδίο του πολιτισμού. Το νεογέννητο ήδη «γνωρίζει» πώς να αναπνέει, χωρίς να του έχει δείξει κανείς πώς να το κάνει. Για να μάθει τη μητρική/πρώτη του γλώσσα, όμως, δεν αρκεί να έχει τη γενετική προδιάθεση. Χρειάζεται να ζει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον και να αλληλεπιδρά με άλλους ανθρώπους, την ομιλία των οποίων να μπορεί να μιμείται. Παρομοίως, για να μάθει ποια είναι τα αποδεκτά πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς χρειάζεται μια κοινότητα. Μέσα από ρητή διδασκαλία ή και απλή έκθεση στη συμπεριφορά άλλων (Willer, 2006) μαθαίνει: (α) να κατηγοριοποιεί τον κόσμο σύμφωνα με τις έννοιες και τα κριτήρια της ομάδας, και (β) να τα λαμβάνει υπόψη στη δράση. Αυτή η επίκτητη γνώση, που δεν είναι άλλο από την «πολιτισμική γνώση», συμπεριλαμβάνει και «θεωρίες» του κοινού νου, για παράδειγμα σχετικές με την ανατροφή των παιδιών (π.χ. «το ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο»).



**Σχήμα 1.** Τρία επίπεδα προγραμματισμού του ανθρώπινου νου.

Πηγή: Hofstede, 1996: 4, με μικρές προσαρμογές.

Στην κορυφή του μοντέλου βρίσκεται η «προσωπικότητα», που είναι εν μέρει προϊόν μάθησης και εν μέρει κληρονομημένη. Αποτελούμενο από ένα συνδυασμό ανθρώπινης φύσης, πολιτισμικής γνώσης και μοναδικών βιογραφικών εμπειριών, αυτό το κομμάτι διαφέρει από άτομο σε άτομο (Willer, 2006), καθιστώντας το κάθε ένα μοναδικό.

Στην πραγματικότητα, οι τρεις όψεις του λογισμικού του νου αλληλοδιαπλέκονται.<sup>1</sup> Η καθεμία «υπάρχει» ταυτόχρονα και στα τρία επίπεδα: για παράδειγμα, δεν μπορεί κανείς να είναι «Έλληνας» χωρίς να είναι ταυτόχρονα τόσο «άνθρωπος» όσο και «μοναδικό άτομο». Ο όρος «λογισμικό του νου» εν τέλει αναφέρεται στα «*μοτίβα σκέψων, συναισθημάτων και εν δυνάμει συμπεριφοράς*» (Hofstede, 1996, σ. 4) και στις «αντιδράσεις που είναι πιθανές και κατανοητές δεδομένου του παρελθόντος κάποιου» (ibid.). Το σχήμα προσφέρει εργαλεία για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ ατομικού, ομαδικού και οικουμενικού επιπέδου, η οποία επιχειρείται παρακάτω με υλικό από τις σχολικές επετειακές εκδηλώσεις.

Η θεώρηση του Hofstede δικαιολογεί τις γενικεύσεις (π.χ. «Οι Έλληνες τείνουν να μη σέβονται τους κανόνες»), όχι όμως τις υπεργενικεύσεις (πχ. «Οι Έλληνες δεν σέβονται τους

κανόνες»). Το τμήμα λογισμικού στην κορυφή του μοντέλου (προσωπικότητα) δείχνει ότι σε καμία ομάδα δεν μπορεί ένα μέλος να είναι ακριβές αντίγραφο άλλου. Σύμφωνα με το σχήμα, π.χ. οι Έλληνες είναι εντελώς ίδιοι, αλλά ταυτόχρονα εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους. Για αυτό, αποκτώντας την πολιτισμική γνώση της ομάδας, ο καθένας το κάνει με μοναδικό τρόπο, μέσα από προσωπική ερμηνεία. Επομένως, το σχήμα δε δικαιολογεί υπεργενικές και στερεότυπα.

### *Στερεότυπα, πολιτισμική γνώση και επικοινωνία*

Στη βιβλιογραφία ξεχωρίζουν τρεις διακριτές αλλά συμπληρωματικές προσεγγίσεις στη μελέτη των στερεοτύπων (βλ. Dovidio, 1999 για μία επισκόπηση). Οι δύο από αυτές εστιάζουν στο ατομικό επίπεδο. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση θεωρεί ότι τα στερεότυπα πηγάζουν από βαθιές ψυχολογικές ανάγκες, όπως η ανάγκη για αυτο-εκτίμηση: το στερεότυπο επιτρέπει στο άτομο να μετατοπίσει αρνητικά συναισθήματα σε μέλη άλλων ομάδων (π.χ. Hilton, 1996).<sup>2</sup> Όπως το ψυχοδυναμικό μοντέλο, έτσι και το γνωσιακό μοντέλο αντιμετωπίζει τα στερεότυπα ως ατομικές πεποιθήσεις. Αφετηρία του είναι η παραδοχή ότι το άτομο έχει ανάγκη να απλοποιήσει και να οργανώσει τη ροή της εμπειρίας. Τα στερεότυπα γίνονται έτσι αντιληπτά ως νοητικές αναπαραστάσεις, αποτέλεσμα της επεξεργασίας πληροφοριών (π.χ. Stephan, 1989). Αυτό το μοντέλο θεωρεί δεδομένο ότι τα στερεότυπα από τα οποία διακατέχεται το άτομο βασίζονται στην εμπειρία του. Ωστόσο, η εμπειρία του ατόμου πάντα φιλτράρεται από (συλλογικά) πολιτισμικά σχήματα (Schneider, 2004). Αυτό είναι το κεντρικό αξίωμα της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, όπου τα στερεότυπα θεωρούνται «συλλογικά συστήματα πεποιθήσεων» (Lyubansky, n.d.). Αποτελούν, δηλαδή, μέρος της «πολιτισμικής γνώσης».

Ως μέρος του πολιτισμού (Triandis, 2002), τα στερεότυπα μπορούν αρχικά να ιδωθούν ως (πολιτισμική) γνώση, δηλαδή μοτίβα σκέψης, τρόποι εξαγωγής συμπερασμάτων, δημόσιες θεωρίες, κ.λπ. Προσαρμόζοντας έναν γνωστό ορισμό του πολιτισμού, μπορούμε να ορίσουμε τα στερεότυπα ως «ιστορικά μεταβιβαζόμενα μοτίβα νοήματος, που ενσαρκώνονται σε σύμβολα, . . . μέσα από τα οποία οι άνθρωποι επικοινωνούν, διαγωνίζονται και αναπτύσσουν τη γνώση τους και τις στάσεις τους» για την ομάδα τους ή για άλλες ανθρώπινες ομάδες (Geertz, 2003: 97), {Έμφαση δική μου}. Ως νοητικές δομές, τα στερεότυπα εδράζονται στον (ατομικό) νου. Στην ψυχολογική της διάσταση, όμως, η πολιτισμική (π.χ. η στερεοτυπική) γνώση θα είχε περιορισμένο ενδιαφέρον για την κοινωνική ζωή και αλληλεπίδραση. Αποκτά κοινωνική σημασία από τη στιγμή που γίνεται αντικείμενο (λεκτικής ή μη-λεκτικής) *επικοινωνίας* (Geertz, 2003). Ως πολιτισμική γνώση, τα στερεότυπα «*αναπαράγονται συστηματικά (routinely) μέσα από τη μη-αναστοχαστική χρήση γλωσσικών εκφράσεων*» (Duranti, 1997, σ. 32), {Έμφαση δική μου} ή την εξίσου *μη-αναστοχαστική* δράση: και οι δύο προϋποθέτουν διαφοροποιήσεις με βάση π.χ. το φύλο ή τη φυλή. Η (στερεοτυπική) γνώση αντικειμενοποιείται σε παροιμίες, μύθους, δημόσιες (και άλλες) θεωρίες, τελετουργίες, επιτελέσεις κ.λπ. Μέσα από αυτά «υπάρχει» ως «αντικείμενο» στον κοινωνικό κόσμο και εν δυνάμει τον επηρεάζει (Geertz, 2003). Οι πολιτισμικές εκφάνσεις, π.χ. μία δημόσια συζήτηση, μία κηδεία, μία ουρά στη στάση του αστικού, ένας αγώνας ποδοσφαίρου ή η ανάρτηση ενός ανέκδοτου για τους Πόντιους στο διαδίκτυο είναι όλες πράξεις επικοινωνίας.

Στα στερεότυπα αποδίδονται τόσο ατομικές όσο και κοινωνικές λειτουργίες. Στο ατομικό επίπεδο τα στερεότυπα: (α) διευκολύνουν την απλοποίηση και τη συστηματικοποίηση του εξωτερικού κόσμου, και (β) αντιπροσωπεύουν και διατηρούν σημαντικές αξίες της ομάδας, προστατεύοντας την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Στο κοινωνικό επίπεδο χρησιμοποιούνται για να εξηγήσουν κοινωνικά συμβάντα, για να δικαιολογήσουν συμπεριφορές της ομάδας προς άλλες ομάδες ή για να διαφοροποιείται θετικά μία ομάδα από άλλες (Haslam, Turner, Oakes, Reynolds, & Doosje, 2002· Tajfel, 1978). Τα στερεότυπα έχουν επιτελεστική λειτουργία, δηλαδή «κάνουν πράγματα», στον κόσμο (βλ. Austin, 1976),

π.χ. παρεμβαίνοντας στην κρίση μας για ένα άτομο ή για μία ομάδα (Δραγώνα, 2004· Lyubansky, n.d.) ή ακόμα και στην ίδια τη δράση μας. Το πώς επιδρούν στη συμπεριφορά εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο (Haslam, 1997· McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002· Müller & Rothermund, 2012· Pfister & Flamigni, 2012). Τα στερεότυπα συμβάλλουν στην οικοδόμηση ταυτοτήτων, προτρέπουν σε (ή αποθαρρύνουν από) συγκεκριμένες συμπεριφορές, εγκαθιδρύουν ή παγιώνουν ιεραρχίες, αναπαράγουν (άνισες) σχέσεις εξουσίας μεταξύ φύλων ή εθν(ο)τικών ομάδων και τις νομιμοποιούν, ενώ παράλληλα απονομιμοποιούν άλλες σχέσεις, ομάδες ή κατηγορίες. Μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να αμφισβητήσουν και να αλλάξουν τις σχέσεις μεταξύ ομάδων και με αυτή την έννοια έχουν παρομοιαστεί με συλλογικά εργαλεία (Haslam et al., 2002· Pratto & Pripitan, 2008).

Ένα στερεότυπο «συνδέει μία κατηγορία ανθρώπων με κάποια γνωρίσματα» (Triandis, 2002, σ. 2). Ως αποτέλεσμα κυρίως της κοινωνικοποίησης μαθαίνουμε να συνδέουμε κάθε ανθρώπινη ομάδα (π.χ. έθνος, εθνότητα) ή κατηγορία (π.χ. φοιτητές, ηλικιωμένοι) με ένα σύνολο χαρακτηριστικών, είτε ορατών είτε όχι, που αποδίδονται εξίσου σε κάθε μέλος της (Bernstein, Zimmerman, Werner-Wilson, & Vorsburg, 2000· Dovidio, 1999). Το *ποια* χαρακτηριστικά έρχονται να συνθέσουν ένα στερεότυπο είναι κάθε φορά συνάρτηση του πλαισίου (Bernstein et al, 2000· Dovidio, 1999· Oakes, Turner, & Haslam, 1991). Τα στερεότυπα μπορεί να είναι τόσο αρνητικά όσο και θετικά, με τα πρώτα να έχουν προσελκύσει ως τώρα μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Άλλοτε έχουν κάποια σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, άλλοτε όχι. Όταν ένα στερεότυπο εδραιωθεί, όμως, δύσκολα ανατρέπεται από αντίθετες εμπειρίες. Αυτό οφείλεται σε δύο μηχανισμούς: την επιλεκτική μνήμη (θυμόμαστε πιο εύκολα τις πληροφορίες εκείνες που στηρίζουν τα στερεότυπά μας) και την αρνητική προκατάληψη της μνήμης (negative memory bias) (θυμόμαστε καλύτερα πληροφορίες που στηρίζουν μία αρνητική εικόνα ομάδων έναντι των οποίων έχουμε προκαταλήψεις) (Cox, 2002). Όπως η υπόλοιπη πολιτισμική γνώση, έτσι και τα στερεότυπα είναι πάντα «ήδη εκεί έξω» τη στιγμή που το άτομο γεννιέται και για αυτό τείνουν να φαίνονται αυτονόητα. Αρχικά μεταδίδονται στο μικρό παιδί κυρίως από σημαντικούς άλλους και, εξαιτίας της συναισθηματικής φόρτισης που συνοδεύει αυτή τη μάθηση, δρουν συχνά με τρόπο άρρητο ή ασυνείδητο (Lyubansky, n.d).

### **Τα στερεότυπα ως δημόδιες θεωρίες**

Από τη σκοπιά του επιστήμονα, τα στερεότυπα είναι μέρος της πολιτισμικής γνώσης. Στο μοντέλο του Hofstede (Σχήμα 1) ανήκουν στο μεσαίο τμήμα. Μπορούμε, επίσης, να αντιμετωπίζουμε τα στερεότυπα σαν θεωρίες του κοινού νου. Η δημιουργία θεωριών δεν είναι προνόμιο των ειδικών. Σε πολύ στοιχειώδες επίπεδο, μία θεωρία είναι «μία γενίκευση για κάποιο φαινόμενο, μία εξήγηση του πώς ή γιατί κάτι συμβαίνει» ( , Botan, Friedman, & Kreps, 1991, στο Honors, 2000). Με βάση αυτό τον ορισμό, η παροιμία «το ξύλο βγήκε απ' τον Παράδεισο», για παράδειγμα, πληροί τις προδιαγραφές για να λέγεται «θεωρία». Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η άσκηση βίας είναι αποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης.

Τόσο οι επιστημονικές θεωρίες όσο και οι θεωρίες του κοινού νου πηγάζουν από την ανθρώπινη ανάγκη για εξήγηση και πρόβλεψη και από την προσπάθεια ερμηνείας του κόσμου. Διαφέρουν, όμως, σε μία σειρά από παραμέτρους. Μεταξύ άλλων, οι επιστημονικές θεωρίες τείνουν να είναι πιο σύνθετες, συνεκτικές και συστηματικές: στηρίζονται σε εμπειρικές παρατηρήσεις και υποβάλλονται σε διαδικασίες/δοκιμασίες επιβεβαίωσης, πράγμα που τους εξασφαλίζει κάποιο βαθμό αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα. Αντίθετα, οι θεωρίες του κοινού νου, γνωστές και ως δημόδιες θεωρίες, αποσκοπούν στη διαχείριση της καθημερινότητας και συνήθως δεν είναι ούτε συνεκτικές ούτε ρητά διατυπωμένες. Στηρίζονται κυρίως στην πολιτισμική αυθεντία και δεν υποβάλλονται επίσημα σε διαδικασίες αξιολόγησης, όπως συμβαίνει με τις επιστημονικές θεωρίες. Όταν βασίζονται σε παρατηρήσεις, αυτές είναι περισσότερο τυχαίες παρά συστηματικές (Brewer,

1999· Darwin, 2014· Dougherty, n.d· Gelman & Legare, 2011). Τέλος, θα μπορούσε να αμφισβητήσει κανείς ότι το εν λόγω στερεότυπο του ελληνικού έθνους μπορεί να θεωρείται δημώδης θεωρία με το σκεπτικό, για παράδειγμα, ότι αποτελεί μέρος του κυρίαρχου/επίσημου αφηγήματος για το ελληνικό έθνος. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε δυο πράγματα: Πρώτον, δημώδεις και επιστημονικές θεωρίες αλληλοεπηρεάζονται: μία δημώδης θεωρία μπορεί να αντλεί εν μέρει από επιστημονικές θεωρίες (Hill, 2008· Nielsen, 2016). Δεύτερον, η διάκριση δημώδους και επιστημονικής θεωρίας δεν έχει σχέση με το *ποιος* «κατέχει» μία συγκεκριμένη θεωρία. Οι επιστήμονες είναι και αυτοί άνθρωποι, για αυτό κατέχουν και αυτοί δημώδεις θεωρίες (Nielsen, 2016· βλ. και Brannigan, 1981, για μία εκτενή θεώρηση για τις δημώδεις θεωρίες των επιστημόνων).

Τα εθνικά στερεότυπα μπορούν να ιδωθούν ως θεωρίες οι οποίες μας δίνουν «εργαλεία» για να εξηγούμε και να προβλέπουμε τη συμπεριφορά κάποιου ατόμου ανάλογα με την εθν(ο)τική ομάδα στην οποία ανήκει (ή στην οποία το έχουμε ταξινομήσει). Εξηγούν «πώς και γιατί κάτι συμβαίνει» (Frey, Botan, Friedman, & Kreps, 1991, στο Honors, 2000). Επειδή οι θεωρίες αυτές: α) δεν είναι ρητά διατυπωμένες, β) δεν αποτελούν αποτέλεσμα επιστημονικής έρευνας, και γ) δεν υπάρχουν θεσμοθετημένοι μηχανισμοί για την αξιολόγησή τους, πρέπει να ιδωθούν ως *δημώδεις* θεωρίες. Αφορούν τα «*μοτίβα σκέψεων, συναισθημάτων και εν δυνάμει συμπεριφοράς*» (Hofstede, 1996, σ. 4) συγκεκριμένων εθνικών ομάδων, καθώς και τις «*αντιδράσεις που είναι πιθανές και κατανοητές δεδομένου του παρελθόντος κάποιου*» (Hofstede, 1996, σ. 4).

Τόσο η θεώρηση του Hofstede όσο και η δημώδης θεωρία του έθνους έχουν το ίδιο αντικείμενο: το «λογισμικό του νου». Η πρώτη περιγράφει ρητά το λογισμικό που ενεργοποιείται κατά τη σύλληψη ή τη διατύπωση μίας γενίκευσης. Η δημώδης θεωρία του έθνους απεικονίζει με *άρρητο* τρόπο τα χαρακτηριστικά του λογισμικού που ενεργοποιείται κατά την παραγωγή ή την ανάκτηση στερεοτύπων. Ο Hofstede εντοπίζει στον ανθρώπινο νου τρία επίπεδα προγραμματισμού (ανθρώπινη φύση, πολιτισμό και προσωπικότητα) καθένα από τα οποία προέρχεται από διαφορετική πηγή: τη φύση, τη μάθηση και έναν συνδυασμό και των δύο, αντίστοιχα. Η παρούσα εργασία διερευνά τα παρακάτω ερωτήματα: Πώς διαφέρει το παρόν σχολικό εθνικό στερεότυπο; Πόσα και ποια επίπεδα προβλέπει; Πώς σχετίζονται αυτά μεταξύ τους;

## Μέθοδος

### Επιλογές

Όταν μετά από χρόνια χρειάστηκε να ανατρέξω ξανά στο έργο του Hofstede *Culture and Organizations: Software of the Mind*,<sup>3</sup> την προσοχή μου τράβηξε η γραφική αναπαράσταση με τίτλο «Τρία επίπεδα μοναδικότητας στον προγραμματισμό του ανθρώπινου νου» (Hofstede, 1996, σ. 4, Σχήμα 1.1.). Αναρωτήθηκα κατά πόσο τα εθνικά στερεότυπα ανταποκρίνονται σε εκείνη την περιγραφή και, συγκεκριμένα, ποια είναι η σχέση των τριών επιπέδων. Τόσο τα στερεότυπα όσο και η εν λόγω αναπαράσταση εμπεριέχουν θεωρίες για το λογισμικό του νου. Η εν λόγω εικόνα και το ερωτηματικό που γέννησε αποτέλεσαν την αφετηρία για την παρούσα εργασία. Για τον σκοπό της σύγκρισης επέλεξα το κυρίαρχο στερεότυπο του ελληνικού έθνους που αναδύεται από ομιλίες εκπαιδευτικών σε σχολικές επετειακές εκδηλώσεις, όπως καταγράφεται και αναλύεται σε δημοσιευμένες μελέτες. Σκοπός μου είναι να αντιπαραβάλω τα συστατικά στοιχεία της μίας και της άλλης θεωρίας και να εξετάσω τον τρόπο με τον οποίο, στο εσωτερικό της καθεμίας, αυτά τα στοιχεία διαπλέκονται.



## Οι ομιλίες

Αξιοποιήθηκαν δυο δημοσιευμένες μελέτες της συγγραφέα, οι οποίες στηρίζονται στο ίδιο σώμα ομιλιών (Benincasa, 2004, 2010). Πρόκειται για 39 ομιλίες που έχουν εκφωνηθεί σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μία πόλη της Βόρειας Ελλάδας μεταξύ των ετών 1998 και 2004. Στις περιπτώσεις που παρακολούθησα τη γιορτή, οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να μου παραδώσουν το κείμενο της ομιλίας τους. Όταν δεν μπόρεσα να παρευρεθώ, παρέλαβα το κείμενο λίγες μέρες αργότερα. Η επεξεργασία έγινε σε αυτή την (τυπωμένη ή χειρόγραφη) εκδοχή. Πρόκειται για κείμενα νατουραλιστικά με την έννοια ότι δεν παρήχθησαν για ερευνητικούς σκοπούς αλλά για να εκφωνηθούν στις καθιερωμένες σχολικές εκδηλώσεις, οι οποίες μνημονεύουν εθνικής σημασίας γεγονότα του 1821 και του 1940 αντίστοιχα. Αυτό το κάνουν, συνήθως, με πλούσια ρητορική και άφθονα στερεότυπα, τόσο για τον εθνικό Εαυτό όσο και για τον εθνικό Άλλον.

## Θεματική ανάλυση

Στην παρούσα εργασία δεν εξετάζονται απευθείας τα κείμενα των ομιλιών, αλλά οι δυο μελέτες που έχω αναφέρει. Δείκτης ποιότητας των δυο μελετών μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι έχουν δημοσιευτεί σε περιοδικά με κριτές, αφού αυτή η λεπτομέρεια φαίνεται να θεωρείται σημαντική στα ελληνικά πανεπιστήμια (για παράδειγμα, βλ. το βιογραφικό σημείωμα στο Κάβουρας, χ.χ.). Οι δυο μελέτες είναι γραμμένες στα Αγγλικά. Τα πρωτότυπα κείμενα των ομιλιών στα Ελληνικά, χρησιμοποιήθηκαν μόνο για να ανακτηθεί η πρωτότυπη (στα Ελληνικά) διατύπωση επιλεγμένων αποσπασμάτων. Όλα τα αποσπάσματα που αναφέρονται εδώ έχουν αντληθεί από τις δυο μελέτες και όχι κατευθείαν από το ακατέργαστο σώμα των 39 ομιλιών. Μόνο ένα εκτενές απόσπασμα παρατίθεται εδώ ολόκληρο, ενώ στις προηγούμενες μελέτες είχε αξιοποιηθεί είτε τμηματικά είτε περιληπτικά. Για τον σκοπό της παρούσας εργασίας, σε αυτές τις δύο δημοσιεύσεις αναζητήσα απάντηση στα εξής ερωτήματα: «Από ποια υλικά είναι φτιαγμένο το κυρίαρχο εθνικό στερεότυπο; Ποια σχέση σκιαγραφείται ανάμεσα στα τρία επίπεδα, άτομο-ομάδα-ανθρωπότητα (ανθρώπινη φύση);» Ενώ η επιστημονική θεωρία τα επεξηγεί αυτά, συνοδεύοντας μάλιστα τη λεκτική περιγραφή με μία οπτική αναπαράσταση, η δημόσια θεωρία δεν το κάνει. Υποβάλλω τις μελέτες για τον επετειακό λόγο σε θεματική ανάλυση, ώστε να καταστήσω σαφές το ποια επίπεδα εμπλέκονται και ποιες είναι οι μεταξύ τους διασυνδέσεις.

Οι δυο μελέτες αναδεικνύουν μια σειρά από περιγραφικά και αναλυτικά θέματα. Τα πρώτα (για παράδειγμα, χαρακτηρισμοί του εχθρού) προέρχονται από το τμήμα «Ευρήματα» της κάθε μελέτης και είναι πιο κοντά στα κείμενα των ομιλιών. Τα αναλυτικά θέματα, αντίθετα (για παράδειγμα, η έννοια «εθνικός χαρακτήρας»), πηγάζουν κυρίως από τη «Συζήτηση/Ερμηνεία». Έχουν πιο αφηρημένο χαρακτήρα, απομακρύνονται κάπως από το κείμενο των ομιλιών (Thomas & Harden, 2008) και αντ'αυτού εκφράζονται μέσα από έννοιες άλλης προέλευσης, είτε αυτές είναι κατάλληλες μεταφορές είτε έννοιες από την κοινωνική θεωρία. Με κριτήριο τη συνάφεια με το παρόν εγχείρημα, αξιοποίησα εδώ μεγάλο μέρος από τα περιγραφικά θέματα και μέρος από τα αναλυτικά. Αρχικά, παρουσιάζοντας τις δυο μελέτες χωριστά, περιορίστηκα στα θέματα που στοιχειοθετούν μία θεωρία του ατόμου, της ομάδας, της μεταξύ τους σχέσης καθώς και της σχέσης τους με την ανθρωπότητα/ανθρώπινη φύση. Ισχυρισμοί και συμπεράσματα τεκμηριώνονται από σχετικά αποσπάσματα. Στη συζήτηση επιχειρώ μία σύνθεση των δύο μελετών γύρω από τις έννοιες άτομο-ομάδα-ανθρωπότητα, ώστε να μπορώ να πραγματοποιήσω τη σύγκριση με το μοντέλο του Hofstede. Η σύνθεση των δύο μελετών είναι εφικτή διότι: (α) οι δύο εργασίες χρησιμοποιούν τα ίδια δεδομένα και την ίδια μέθοδο επεξεργασίας, και επομένως, (β) όποτε αναφέρομαι στις πρωτότυπες ερμηνείες, η εστίαση στο «νόημα-στο-πλαίσιο-του» διατηρείται (Weed, 2005).

Ενώ στις παραδοσιακές στατιστικές μετα-αναλύσεις είναι σημαντικό να εντοπιστούν όλες οι σχετικές μελέτες με ένα θέμα, στις αντίστοιχες ποιοτικές προσεγγίσεις εφαρμόζεται η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Το ζητούμενο είναι να καλύπτεται το ευρύτερο δυνατό θεματικό φάσμα. Έτσι, είτε ένα συγκεκριμένο θέμα απαντά σε εκατό μελέτες είτε σε μια μόνο, τα αποτελέσματα της σύνθεσης δεν αλλάζουν (Thomas & Harden, 2008).

## Ευρήματα –Ερμηνεία

### Ευρήματα

#### Η πρώτη μελέτη (2004)

Η πρώτη μελέτη (Benincasa, 2004) θέτει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: «Γιατί, σύμφωνα με τους ομιλητές, αγωνίστηκαν οι Έλληνες; Πώς, σύμφωνα με τους ομιλητές, μπόρεσαν να πετύχουν τόσο αξιόλογα αποτελέσματα;» Στην εν λόγω μελέτη, αρχικά κωδικοποίησα το υλικό και στη συνέχεια κατηγοριοποίησα τους κωδικούς με βάση τη διάκριση του Schütz (1967) ανάμεσα σε κίνητρα «in-order-to» (*για-να*) και κίνητρα «because-of» (*επειδή/ εξαιτίας*). Αυτό το αναλυτικό θέμα χρησιμοποίησα και εδώ για την κατηγοριοποίηση των περιγραφικών θεμάτων, επειδή απεικονίζει τη σχέση ατομικού/συλλογικού λογισμικού του νου, ειδικά μέσα από την έννοια του εθνικού χαρακτήρα.

Τα κίνητρα «in-order-to» εξηγούν τα γεγονότα που μνημονεύονται στην εκδήλωση με όρους των στόχων της εθνικής ομάδας. Οι Έλληνες αγωνίστηκαν *για να* διατηρήσουν την αξιοπρέπεια, την τιμή, και τα ιδανικά του έθνους τους. Αγωνίστηκαν *για να* είναι στο ύψος του ένδοξου παρελθόντος τους και *για να* εξασφαλίσουν στις επόμενες γενιές την ελευθερία, τη δημοκρατία, την ειρήνη, και την ανεξαρτησία. Σε αρκετές ομιλίες, ειδικά στις εκδηλώσεις του Όχι, στις ηρωικές πράξεις των Ελλήνων προσδίδεται μία οικουμενική διάσταση. Αυτό φαίνεται π.χ. στον ισχυρισμό ότι οι Έλληνες πολέμησαν «για αγνά ιδανικά και για τις βασικές αξίες του πολιτισμένου κόσμου», τα οποία «απειλούνταν από την ωμή βία». Τα κίνητρα «because-of» εξηγούν τα γεγονότα στα οποία αφιερώνεται η εκδήλωση ως αποτέλεσμα πολιτισμικών χαρακτηριστικών, π.χ. αξίες, πεποιθήσεις και σχετικά συναισθήματα που κατέστησαν τη δράση αναγκαία αλλά και εφικτή. Γιατί αγωνίστηκαν οι Έλληνες; *Γιατί* έχουν υψηλό αίσθημα τιμής και μεγάλη αγάπη για τη πατρίδα· *γιατί* η δίψα για ελευθερία ποτέ δεν έσβησε μέσα τους και ποτέ δε σταμάτησαν να αγωνίζονται για αυτήν· *γιατί* ο αγώνας είναι για τους Έλληνες τρόπος ζωής.

Οι ηρωικές πράξεις της εποχής παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα των αιώνων, αναλλοίωτων γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν τους Έλληνες από την αρχαιότητα. Όλα μαζί αποτελούν τον εθνικό τους χαρακτήρα--την *ουσία* της Φυλής. Οι Έλληνες αγωνίστηκαν για την ελευθερία γιατί είναι στη φύση τους να «λαχταρούν την ελευθερία». Μάλιστα, αυτή περιγράφεται ως «γέννημα-θρέμμα της ελληνικής Φυλής». Στο πλαίσιο της ουσιοκρατικής αντίληψης που χαρακτηρίζει τους πανηγυρικούς, οι αξιοθαύμαστες πράξεις των Ελλήνων θεωρούνται απόδειξη της «ουσίας» του έθνους. Οι Έλληνες «πάντα αγαπούσαν την ελευθερία». Πολέμησαν για την ελευθερία γιατί δεν μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά, αφού έτσι όριζε το πολιτισμικό τους «ντι εν έι» (DNA). Εν τέλει, οι Έλληνες πάλεψαν, πολέμησαν, θυσίαστηκαν—με μία λέξη *αγωνίστηκαν*, γιατί «έχουν αγωνιστικότητα». Στο πέρασμα των αιώνων η αναλλοίωτη αυτή «ουσία» καθορίζει τη συμπεριφορά των μελών του έθνους και εκ των υστέρων την «εξηγεί»: «Η ιστορία είναι ο καθρέφτης του χαρακτήρα μας» (Benincasa, 2004).

Οι «αρετές» και τα «αθάνατα ιδανικά της Φυλής μας» συμπεριλαμβάνουν το καλό, το φιλότιμο, το αίσθημα τιμής, τη βαθιά αγάπη για την πατρίδα, την αποφασιστικότητα, τη γενναιότητα, το θάρρος, την επιμονή, το αίσθημα του καθήκοντος απέναντι στην πατρίδα, τη δύναμη και την αγωνιστικότητα, την αγάπη για την ελευθερία και τη δημοκρατία, την

αυταπάρνηση και τη θυσία υπέρ της πατρίδας. μερικές από αυτές τις αξίες εμπεριέχονται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Με τον αγώνα του '40 ξεδιπλώθηκαν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που προσδιορίζουν το Έθνος μας: η λατρεία και η απέραντη αγάπη του Έλληνα για την ελευθερία, μία λευτεριά η οποία, όπως είπε ο Καζαντζάκης, «δεν είναι πέσε πίτα να σε φάω· είναι κάστρο και το παίρνεις με το σπαθί σου». Το αίσθημα τιμής, η εθνική και ατομική φιλοτιμία, η αίσθηση του «καλού» και η δύναμη της φαντασίας είναι άλλα γνωρίσματα-στολίδια της Ελληνικής Ψυχής». (Benincasa, 2004, σ. 49-50).

Κάποιοι ομιλητές «διαπιστώνουν» το εξής: «Είχαμε γεννηθεί Έλληνες και είχαμε πολεμήσει σαν Έλληνες». Την εν λόγω ουσία, οι Έλληνες «την είχαν κουβαλήσει μέσα τους για αιώνες» «από την αρχή», χωρίς ποτέ να διευκρινιστεί για ποιου πράγματος την αρχή γίνεται λόγος. Ως αποτέλεσμα, ο εθνικός Εαυτός αποκτά το χαρακτηριστικό της αχρονίας-- της αιωνιότητας, σχεδόν. Αυτή η διάσταση τονίζεται μέσα από τη στρατηγική χρήση λέξεων όπως «πάντα» (π.χ. «Πάντα οι Έλληνες αγαπούσαν την ελευθερία») ή «ποτέ» (π.χ. «Ποτέ δεν έσβησε μέσα τους η φλόγα για την ελευθερία») [Έμφαση δική μου]. Η Ελληνική ψυχή και η ίδια η Ελλάδα είναι αθάνατες. Στον Ελληνισμό αποδίδεται μια συνέχεια που είναι βιολογική και πολιτισμική μαζί. Οι Έλληνες όχι μόνο κατάφεραν να μην αφανιστούν, αλλά διατήρησαν αμόλυπτη την εθνική τους συνείδηση. Όταν ο Έλληνας παρομοιάζεται με ζώα, π.χ. το λιοντάρι ή την τίγρη, αυτό γίνεται για να εξαιρούνται θετικά γνωρίσματα του, όπως η μαχητικότητα. Αντίθετα, ο «απάνθρωπος» εθνικός Άλλος παρομοιάζεται με ζώα λιγότερο «ευγενή», συνήθως «σκυλιά» και «άγρια θηρία».

Η ιδέα μιας εθνικής ουσίας είναι συνυφασμένη με την έννοια του εθνικού χαρακτήρα. Αυτός συνίσταται στον μοναδικό συνδυασμό, κυρίως θετικών, γνωρισμάτων που αναφέρθηκαν λίγο πριν και παρουσιάζονται σαν φυσικές ιδιότητες της «Φυλής». Οι όροι *έθνος*, *Φυλή* και *Γένος*, που πρωταγωνιστούν στα περισσότερα κείμενα, συχνά με κεφαλαίο αρχικό, όλοι συνεπάγονται κοινή καταγωγή (Herzfeld, 1987) και συντελούν στην κατασκευή του έθνους ως βιολογικού οργανισμού (Benincasa, 2004, 2006). Μοναδικός συνδυασμός γνωρισμάτων, αναφέρεται ως «*το Είναι μας*», ή «*Ελληνική Ψυχή*», που «*δημιουργήθηκε για να ζήσει ελεύθερη και ανεξάρτητη*». Τόσο οι αρετές όσο και οι (σπάνια αναφερόμενες) λιγότερο θετικές πλευρές είναι εγγενείς. Ο χαρακτήρας είναι εθνικός αλλά, ταυτόχρονα και αναπόφευκτα, είναι και ο χαρακτήρας του κάθε μέλους. Τα ηθικά γνωρίσματα που τον συναποτελούν περιγράφονται ως «διακριτικά στοιχεία» της «εθνικής και προσωπικής συνείδησης», π.χ. η «*εθνική και ατομική φιλοτιμία*». Η χρήση του ενικού στις φράσεις «ο Έλληνας» και «η Ελληνική Ψυχή», καθώς και της οργανισμικής μεταφοράς, λιγότερο ή περισσότερο ρητή, αποτελεί επιπλέον δείγμα της δημόδους θεωρίας που εμπνέει τις ομιλίες, η οποία πρεσβεύει την απόλυτη αντιστοιχία του κάθε μέλους με όλα τα άλλα και με την εθνική ομάδα στο σύνολό της. Χαρακτηριστικές φράσεις είναι «*μία ψυχή σ'ένα σώμα*», «*τα σπλάχνα του έθνους δονούνται*» και «*σώσωμο το έθνος αδράχνει το δόρυ*».

### Η δεύτερη μελέτη (2010)

Η δεύτερη μελέτη εστιάζει στο πώς τα μέλη μίας ομάδας μπορούν να βελτιώσουν την αίσθηση της κοινωνικής τους ταυτότητας (Hogg, 1995). Αγνόησα το κύριο αναλυτικό θέμα («στρατηγικές κοινωνικής δημιουργικότητας») ως μη συναφές με τον στόχο της παρούσας μελέτης. Αξιοποίησα, όμως, μεγάλο μέρος των περιγραφικών θεμάτων, επειδή τεκμηριώνουν (πολύ πιο ισχυρά από ό,τι η πρώτη εργασία) τη φερόμενη σύνδεση μεταξύ: (α) της εθνικής ομάδας και άλλων εθνικών ομάδων, και (β) της εθνικής ομάδας και της ανθρωπότητας.

Τα κατορθώματα του έθνους και τα ιδανικά που τα ενέπνευσαν παρουσιάζονται ως μοναδικά, πράγμα που φέρεται να τεκμηριώνει τη μοναδικότητα του ίδιου του έθνους. Ταυτόχρονα, μερικές ομιλίες προσδίδουν στα γεγονότα των δυο εποχίων μια έκδηλη οικουμενική διάσταση. Το Όχι, μάλιστα, χαρακτηρίζεται «*ορόσημο στην εξέλιξη της παγκόσμιας ιστορίας*» σε μία δύσκολη συγκυρία, όταν «*η κτηνώδης βία και η τυραννία απειλούσαν την*

ανθρωπότητα». Παραθέτω ένα εκτενές απόσπασμα από ομιλία για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου, το οποίο στις προηγούμενες εργασίες μου είχε αξιοποιηθεί μόνο τμηματικά:

«Η επέτειος που γιορτάζουμε σήμερα δεν είναι μόνο μία υπέροχη ελληνική στιγμή, αλλά ημέρα με παγκόσμια ακτινοβολία και πανανθρώπινη απήχηση. Σε μία στιγμή που οι λαοί της γης, κι ανάμεσα τους κάποιοι κραταιοί και μεγαλώνοι, παραδίδονται πανικόβλητοι, βορά στο Χιτλερικό Μινώταυρο, η μικρή Ελλάδα είχε την τόλμη να υψώσει το ανάστημά της και να προτάξει περήφανα τα στήθη της. [. . .] Χαρούμενοι χαιρετισμοί έρχονται από όλα τα ελεύθερα μέρη του κόσμου για το απίστευτο γεγονός. Ο κόσμος μένει εκστατικός. Μέσα στην αποπνικτική σύγχυση των ιδανικών, μέσα στην μαύρη ηττοπάθεια και το φόβο ή και τον ταπεινό υπολογισμό που είχαν κυριεύσει τις ψυχές ηγετών και λαών, έβλεπαν όλοι να ξεπηδά από αυτόν εδώ τον ακραίο βράχο της Ευρώπης, από το φτωχό αυτό και ολιγάνθρωπο λαό, να ξεπηδά το θαύμα, που έφερε την αναγέννηση και την αιθρία ψυχών και συνειδήσεων. Μέσα στην λάχνη των σκοτεινών εκείνων ημερών [. . .] φάνηκε επιτέλους κάποιο φως, ακούστηκε μία παρήγορη, ρωμαλέα φωνή που τολμούσε να φωνάξει ΟΧΙ στους θρασεείς επιδρομείς και να δώσει στη χαμηλοφτερουγιασμένη Ευρώπη μάθημα και παράδειγμα αξιοπρέπειας και ανδρικής στάσης και να διδάξει ότι υπάρχει πάντοτε κάτι που λέγεται χρέος και καθήκον και αίσθημα τιμής που στέκεται πάνω απ'όλα». (Ομιλία Οκτ. 1), {Έμφαση στο χειρόγραφο}.

Οι Έλληνες πάντα «αγωνίζονται ενάντια στη βαρβαρότητα» για να υπερασπίσουν τα «αγνά ιδανικά και τις βασικές αξίες του πολιτισμένου κόσμου». Ιδανικά, όπως η διεκδίκηση ελευθερίας, ειρήνης και δημοκρατίας είναι «οικουμενικά, πανανθρώπινα» και «αποτελούν την αναγκαία προϋπόθεση της ανθρώπινης ύπαρξης». Οι Έλληνες αναζητούν «ελευθερία, ειρήνη, αξιοπρέπεια και σεβασμό του ανθρώπου». Και τι είναι αυτά, αν όχι «οικουμενικά αιτήματα»; Με τους αγώνες τους οι Έλληνες διδάξαν τον κόσμο «αιώνιες ηθικές αξίες, τις μεγάλες αρετές που τιμούν τον άνθρωπο». Οι αιώνιες αξίες των Ελλήνων δεν είναι απλά ανθρώπινες, είναι «τα πιο ευγενή ανθρώπινα ιδανικά»: είναι «τόσο ανθρώπινα που δεν έχουν σύνορα». Για αυτό «η μοίρα των Ελλήνων» είναι να «καθοδηγούν τους λαούς της γης».

Συχνό στοιχείο των αφηγημάτων είναι η σύγκριση μεταξύ των Ελλήνων (του 1821 και του 1940 αντίστοιχα) και των εκάστοτε εχθρών. Με ποσοτικούς όρους, «μία χούφτα Έλληνες» ξεσηκώθηκαν ενάντια σε «χιλιάδες, αμέτρητους εχθρούς», «μεγάλες δυνάμεις» και «ισχυρές αυτοκρατορίες». Υποτιμώντας τη δύναμη της ψυχής, οι εχθροί επαναπαύτηκαν στην υλική τους υπεροχή. Και τότε η «δύναμη της Ελληνικής Ψυχής» έκανε το θαύμα: «Οι λαοί στάθηκαν βουβοί μπροστά στο θαύμα των Ελλήνων του Σαράντα και παρακολουθούσαν με κομμένη την ανάσα τον τιτάνο αγώνα της μικρής Ελλάδας στις βουνοκορφές της Πίνδου». Η ήττα είναι μία «εσωτερική, ψυχολογική κατάσταση» του πνεύματος και οι Έλληνες ποτέ δεν τη δέχτηκαν μέσα στη ψυχή τους. Έτσι, τελικά, «οι αδύναμοι νίκησαν τους δυνατούς». Οι Έλληνες φέρονται να έδρασαν «χωρίς υπολογισμούς». Η αποστροφή/περιφρόνηση για την ορθολογική συμπεριφορά εκδηλώνεται συχνά και δικαιολογείται με επιχειρήματα που αντιπαραθέτουν τη λογική με το πάθος (π.χ. «η ψυχρή λογική απέχει πολύ από τη φλόγα της καρδιάς») ή με την πίστη: «Η ιστορία των Ελλήνων δεν γράφτηκε ποτέ με τον διαβήτη των ψυχρών υπολογισμών, αλλά με τη βαθύτατη πίστη προς το θαύμα».

Οι περισσότερες ομιλίες τονίζουν ότι οι αγώνες των Ελλήνων ήταν πάντα άνισοι. Ο Αγώνας χαρακτηρίζεται και ως «μεγάλη τρέλα»: «Σε αυτή τη χλιοβασανισμένη, αλλά πάντα ορθή, ψυχή τους, στηρίχθηκαν οι Έλληνες για να κάνουν τη μεγάλη τρέλα- την επανάσταση». Στο χειρόγραφο που μου παρέδωσε μία εκπαιδευτικός γράφει: «Ποιος δε θα χαρακτήριζε την πράξη αυτή ως απόλυτη παραφροσύνη; Αυτό έλεγε η λογική». Συχνά τονίζεται ότι, με όρους αριθμών και εξοπλισμών, ο εκάστοτε αγώνας των Ελλήνων ήταν τόσο άνισος που «λογικά, ήταν καταδικασμένος» (Benincasa, 2010). Από το πρόγραμμα των σχολικών εκδηλώσεων σπάνια απουσιάζει ανάγνωση αποσπάσματος από τα Απομνημονεύματα Θεόδωρου Κολοκοτρώνη με συγκρίσιμο περιεχόμενο: «Ο κόσμος μας έλεγε τρελούς. Ημείς αν δεν είμεθα τρελοί δεν κάναμεν την επανάστασιν». Οι ομιλίες επανέρχονται στο μοτίβο εκείνο και το επεξεργάζονται. Οι Έλληνες έδρασαν ενάντια στην «ψυχρή λογική» και τους «μικρόψυχους υπολογισμούς» των

«ξένων», ακολουθώντας, αντίθετα, την καρδιά και το συναίσθημα, ισχυρισμός που προετοιμάζει το έδαφος για το τελικό επιχείρημα:

«Εδώ είναι η αξία του ανθρώπου: να ζητάει το αδύνατο και να αγωνιστεί, πέρα από κάθε λογική, με πίστη και πείσμα, ώσπου να το πετύχει. Τότε, το θαύμα γίνεται – το θαύμα που ο άπτερος νους δεν θα μπορούσε ποτέ να φανταστεί. Τότε, το αδύνατο γίνεται δυνατό» (Benincasa, 2010, σ. 1154), {Εμφαση δική μου}.

Οι Έλληνες ακολούθησαν τα συναισθήματα και έτσι απέδειξαν ότι είναι άνθρωποι στον υπέρτατο βαθμό. Οι «ξένοι», αντίθετα, που έδειξαν να μην κατανοούν αυτή την αυτονόητη αλήθεια, δεν δικαιούνται καν να λέγονται άνθρωποι. Ο ακραίος ανορθολογισμός παρουσιάζεται ως πεμπουσία της ανθρώπινης φύσης (ibid.) και ο «Έλληνας» γίνεται συνώνυμο του «άνθρωπος» (Benincasa, 2010, σ. 1158).

Στερεοτυπική είναι και η παρουσίαση των εχθρών, που χαρακτηρίζονται ζώοι, βίαιοι και μη-ανθρώπινοι, και απεικονίζονται να σφάζουν σαν άγρια θηρία. Οι κατηγορίες «άνθρωπος» και «ζώο» δημιουργούν έτσι μια ιεραρχία μεταξύ λαών, προβάλλοντας μια θετική εικόνα του εθνικού εαυτού: ο Έλληνας εμφανίζεται ως περισσότερο «άνθρωπος» από άλλους λαούς. Όταν παρομοιάζεται με ζώα, π.χ. με το λιοντάρι, αυτό γίνεται για να εκθειάζονται θετικά του γνωρίσματα, όπως η μαχητικότητα. Αντίθετα, ο «απάνθρωπος» εθνικός Άλλος συστηματικά απο-ανθρωποποιείται. Όχι μόνο παρομοιάζεται με ζώα λιγότερο ή και καθόλου «ευγενή» («σκυλιά» και «άγρια θηρία»), αλλά υποβαθμίζεται περισσότερο, αφού ταυτίζεται μεταφορικά με τερατώδη όντα που δεν υπάρχουν καν στη φύση (π.χ. «Σαξονικό τέρας» και «Χιτλερικός Μινώταυρος») (Benincasa, 2010, σ. 1159). Οι κατηγορίες «άνθρωπος» και ζώο χρησιμοποιούνται με τρόπο που αναδεικνύουν μια ιεραρχία μεταξύ λαών. Η βίαιη συμπεριφορά φαίνεται να χαρακτηρίζει εγγενώς ορισμένες περιοχές του κόσμου, π.χ. «ανατολικός δεσποτισμός», «ασιατικά ξίφη» και «άγρια ασιατικά στίφη», τροφοδοτώντας ένα γνωστό στερεότυπο της «ανατολής». Από τη μία μεριά, οι ομιλητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται το έθνος τους μέσα από τα μάτια των «Ευρωπαίων» και γενικότερα των «ξένων», ως «μικρή, φτωχή και αδύναμη χώρα» (Benincasa, 2010, σ. 1156). Από την άλλη μεριά, οι Έλληνες παρουσιάζονται ως οι φυσικοί απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων, αυτοί που έδωσαν τα «φώτα του πολιτισμού» (Benincasa, 2010, σ. 1157). Επιπλέον, «αγωνίστηκαν ενάντια στη βαρβαρότητα» (Benincasa, 2010, σ. 1154), «κρατώντας ζωντανές οικονομικές αξίες, αιώνιες ηθικές αξίες, εκείνες τις μεγάλες αρετές που τιμούν τον άνθρωπο» (Benincasa, 2010, σ. 1154). Αυτή η διπλή συμβολή καθιστά τους Έλληνες όχι απλώς ίσους με τους «Ευρωπαίους» (της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης) αλλά και ανώτερους. Οι Έλληνες «αξιίζουν την πρώτη θέση» στον κόσμο.

## Ερμηνεία

*Οι επετειακές ομιλίες ως συλλογικό προϊόν*

Ο λόγος των σχολικών επετείων αποτελεί προνομιακό πεδίο του μύθου και του εθνικιστικού λόγου. Στο πλαίσιο της τελετουργικής δράσης η ταυτότητα προβάλλεται μέσα από «προκατασκευασμένα και θεσμοποιημένα ερμηνευτικά σχήματα» (Wellendorf, 1975, στο Γκόλια & Αναστασιάδου, 2011: 2). Αν και για κάθε έθνος «αλληλεπικαλύπτονται ή συγκρούονται πολλαπλές ιστορίες» (Ferro, 2000, σ. 10), το σχολικό πλαίσιο της τελετής μνήμης ευνοεί την αναπαραγωγή μίας και μοναδικής εκδοχής και αυτή είναι ταυτόσημη με τη ρομαντική αντίληψη του έθνους που ανάγεται στον Herder και τον γερμανικό ρομαντισμό. Οι εν λόγω ομιλίες τείνουν να είναι συλλογικό, παρά ατομικό, προϊόν. Για τον σκοπό της συγγραφής οι εκπαιδευτικοί συχνά δανείζονται κείμενα μεταξύ τους ή ανατρέχουν σε βιβλία διαθέσιμα στο εμπόριο για τον συγκεκριμένο σκοπό (Benincasa, 2006).

Το πλαίσιο της εθνικής εκδήλωσης έχει συγκεκριμένες προδιαγραφές. Για παράδειγμα, τα «θεμελιώδη συστατικά στοιχεία της τελετουργίας είναι τελετουργικές πράξεις. . . . που είτε περιορίζουν είτε καταστρέφουν τα σημασιολογικά στρώματα της πλήρους ατομικότητας είτε

επιφέρουν μία μετάβαση από την ατομική συναίσθηση στην ισχυρή συλλογική επίγνωση» (Koster, n.d. σ. 15). Έτσι, παρόλο που θεωρητικά ο κάθε ομιλητής είναι ελεύθερος να διαμορφώσει τη δική του ομιλία, στην ουσία λίγοι το κάνουν. Εξαιτίας των αντιληπτών περιορισμών που θέτει το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αρκετά συντηρητικοί στις επιλογές τους. Μεταξύ άλλων, θεωρούν ότι η κυρίαρχη, δοκιμασμένη εκδοχή μειώνει τον κίνδυνο επικριτικών σχολίων εκ μέρους συναδέλφων και τοπικών παραγόντων. Ως αποτέλεσμα, οι αφηγήσεις που φαίνονται να απομακρύνονται από την ορθόδοξη εκδοχή αποτελούν τελικά σπάνιο εύρημα. Στις 39 ομιλίες μόνο μία υιοθετεί μία εντελώς ξεχωριστή σκοπιά. Παρακολούθησα την εκφώνησή και είχα την ευκαιρία να διαπιστώσω ότι προκάλεσε έντονες αντιδράσεις εκ μέρους ορισμένων εκπαιδευτικών (Benincasa, 2006). Εξάλλου, η στερεοτυπική γνώση, όπως και η πολιτισμική γνώση γενικότερα, τείνει να διατηρείται, ειδικά όταν αφορά την εθνική ταυτότητα: «Παρόλες τις μεταβολές, σε κάθε χώρα παραμένει σταθερή μία ορισμένη ιστορική μήτρα: είναι η κυρίαρχη συνιστώσα, η οποία σημαδεύει τη συλλογική συνείδηση κάθε κοινωνίας» (Ferro, 2000, σ. 12).

Στη συνέχεια πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ της επιστημονικής θεωρίας του Hofstede και της δημόσιας θεωρίας για το ελληνικό έθνος που εμπεριέχεται στο υπό εξέταση υλικό. Η συζήτηση που ακολουθεί διεξάγεται γύρω από τα τρία επίπεδα «λογισμικού» (προσωπικότητα, πολιτισμός και ανθρώπινη φύση) και τον τρόπο με το οποίο είναι συνυφασμένα μεταξύ τους.

#### *Προσωπικότητα και πολιτισμός*

Το στερεότυπο του ελληνικού έθνους προσδίδει στην εθνική ομάδα ένα σύνολο από χαρακτηριστικά. Αυτά γίνονται αντιληπτά ως η «ουσία» της ομάδας, η οποία αποτελεί για κάθε μέλος μία δεύτερη φύση. Αυτό συνεπάγεται ότι: (α) ατομικό και ομαδικό «λογισμικό» είναι ένα, (β) κάθε άτομο είναι ανταλλάξιμο με κάθε άλλο, και (γ) η ατομική προσωπικότητα συμπίπτει με τον εθνικό χαρακτήρα. Για να αποτυπωθεί αυτό στο διάγραμμα (Σχήμα 1) θα έπρεπε να διαγραφεί η γραμμή που χωρίζει την προσωπικότητα από τον πολιτισμό. Με έμμεσο τρόπο, εθνικά στερεότυπα όπως αυτό αποτελούν και μία θεωρία του πολιτισμού: αν κάθε μέλος είναι ίδιο με (και επομένως αντικαταστάσιμο από) κάθε άλλο, ο πολιτισμός είναι απόλυτα ομοιογενής. Η ομοιογένεια είναι ένα από τα γνωρίσματα της κλασικής θεώρησης του πολιτισμού, η οποία δέχεται έντονες κριτικές τις τελευταίες δεκαετίες. Ένα από τα προβληματικά της σημεία θεωρείται ακριβώς η εμμονή στην ομοιογένεια, η οποία κατηγορείται ότι ευνοεί ουσιοκρατικές αντιλήψεις (Armstrong, 2003). Η ουσιοκρατία παράγει ισχυρισμούς όπως «Οι Έλληνες είναι των άκρων», ο οποίος δεν αποτελεί γενίκευση αλλά υπεργενίκευση – και επομένως στερεότυπο (AFS Intercultural Programs, 2011).

#### *Πολιτισμός και ανθρώπινη φύση*

Σχετικά με την ανθρώπινη φύση (τη βάση του μοντέλου στο Σχήμα 1), στις ομιλίες γίνεται λόγος για τη φύση των Ελλήνων. Ταυτόχρονα, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι τουλάχιστον η φυσιολογία είναι κοινή σε όλους του ανθρώπους. Επομένως, το τμήμα στη βάση θα έπρεπε να χωριστεί στα δύο, ώστε να αναπαριστά εν μέρει την οικουμενική φύση και εν μέρει την «ελληνική φύση», με την πρώτη να περιορίζεται μάλλον στη φυσιολογία. Και οι δύο «φύσεις» θεωρούνται κληρονομημένες.

Διαφορετικά συμπεράσματα προκύπτουν από το μοτίβο του ακραίου ανορθολογισμού που παρουσιάζεται ως πεμπουσία του ανθρώπου και έχει ως αποτέλεσμα ο όρος «Έλληνας» να γίνει συνώνυμο του όρου «άνθρωπος». Χάρη στην ανορθολογική τους συμπεριφορά οι Έλληνες, και μόνο αυτοί, αξίζουν να λέγονται άνθρωποι. Εθνογραφικά ευρήματα μαρτυρούν ότι αυτή η αντίληψη δεν είναι καθόλου σπάνια στον κόσμο. Σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες «οι ξένοι είναι 'ζώα' ή τουλάχιστον 'σημαντικά λιγότερο άνθρωποι από μας'» (Herzfeld, 1997, σ. 40). Μακρύτες είναι ο κατάλογος ομάδων που τα ίδια τα μέλη αποκαλούνται με ονόματα που σημαίνουν «άνθρωποι». Μεταξύ τους είναι οι Hmong (Moua, 2009), οι Ainu της Ιαπωνίας (Restore, 2008), οι Tlingit της Αλάσκα (Tlingit, 2016), οι

Inuit (Govers & Vermeulen, 1997), οι Nuba του Sudan (Pearl, 2007-2016) και οι Huaorani από το Ecuador, οι οποίοι θεωρούν όλους τους άλλους «μη-ανθρώπινους» (non-human) (Mission, n.d.). Συχνά οι ανθρωπολόγοι είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι «[η] ανθρωπότητα σταματά στα όρια της φυλής, της γλωσσικής ομάδας, μερικές φορές ακόμα και του χωριού» (Levi-Strauss, 2001, σ. 18-19).

Ο πολιτισμός αποτελεί πραγμάτωση της ανθρώπινης φύσης. Το νεογέννητο που σταδιακά γίνεται άνθρωπος το κάνει πάντα σε περιβάλλον συγκεκριμένο, όπου ομιλείται μία συγκεκριμένη γλώσσα (ή δύο, ή τρεις, αλλά όχι άπειρες). Δεν εξανθρωπίζεται έτσι αόριστα (Charlot, 1999). Στο υπό εξέταση σχολικό στερεότυπο του ελληνικού έθνους όμως, η ελληνικότητα δεν αποτελεί πλέον μόνο μία «εξειδίκευση» της ιδιότητας του ανθρώπου: φέρεται να αγκαλιάζει την ανθρωπότητα ολόκληρη και να ταυτίζεται μαζί της. Η ανθρώπινη φύση φαίνεται να πραγματώνεται αποκλειστικά μέσα από τον «δικό μας» πολιτισμό. Όπως στον λόγο των επετείων, έτσι και στις παραπάνω περιπτώσεις (Hmong, Ainu, κ.λπ.) αμφισβητείται η διαχωριστική γραμμή μεταξύ πολιτισμού και ανθρώπινης φύσης. Αν ο πολιτισμός είναι προνόμιο του ανθρώπινου γένους και μόνο «εμείς» (οι Έλληνες) είμαστε άνθρωποι, τότε δεν υπάρχει άλλος πολιτισμός εκτός από τον «δικό μας». Τα δύο επίπεδα λογισμικού (ανθρώπινη φύση και πολιτισμός) ταυτίζονται. Δεν ισχύει απλώς ότι μόνο οι Έλληνες είναι άνθρωποι, αλλά και ότι οι άνθρωποι είναι μόνο Έλληνες. Επιστρέφοντας στο σχήμα του Hofstede (Σχήμα 1), η γραμμή που χωρίζει τον πολιτισμό από την ανθρώπινη φύση θα έπρεπε να διαγραφεί και τα δύο τμήματα να αποτελούν ένα.

#### *Προσωπικότητα, πολιτισμός και ανθρώπινη φύση*

Προηγουμένως είδαμε πώς ο λόγος των επετείων προϋποθέτει τη συγχώνευση προσωπικότητας και πολιτισμού. Στη συνέχεια παρατηρήσαμε ότι μέρος των ευρημάτων προϋποθέτει και τη συγχώνευση πολιτισμού και ανθρώπινης φύσης. Αν προσωπικότητα, πολιτισμός και ανθρώπινη φύση ταυτίζονται, το λογισμικό του «εθνικού ελληνικού νου» είναι ενιαίο. Σε τελευταία ανάλυση, όλα ανάγονται στη φύση των Ελλήνων. Η αντίληψη αυτή βρίσκει έκφραση στην καθημερινή ζωή και γίνεται κάτι παραπάνω από ορατή όταν εκφράζεται από δημόσια πρόσωπα όπως πολιτικοί (π.χ. «ο Έλληνας γεννιέται») ή αθλητές (π.χ. «η πρωτιά είναι στο DNA των Ελλήνων»). Αυτό το «νοητικό λογισμικό» αναγκαστικά πρέπει να έχει γονιδιακή προέλευση. Αυτό θα έπρεπε να συνεπάγεται ότι από τη γέννηση έχει το μωρό (υποθέτουμε και των δυο φύλων) όλα όσα χρειάζεται για να αναπτυχθεί ως μέλος του έθνους και ότι η μάθηση δεν έχει θέση στην εικόνα.

## **Συζήτηση - Συμπεράσματα**

### *Αρχεγονισμός, ουσιοκρατία και επιστήμη*

Η θεωρία που αναδύεται από τον υπό εξέταση επετειακό λόγο έχει ομοιότητες με τη λεγόμενη αρχεγονική (primordialist) προσέγγιση στη μελέτη των εθν(οτ)ικών ομάδων.<sup>4</sup> Ο αρχεγονισμός μπορεί να πάρει τρεις κύριες μορφές, αλλά όλες έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζεται ως μία φυσική πραγματικότητα. Αποτελείται από χαρακτηριστικά, π.χ. γλωσσικά ή θρησκευτικά, τα οποία είναι αντικειμενικά και παρατηρήσιμα. Σταθερή και αναλλοίωτη, είναι δοτή (ascribed) και πηγάζει από δεσμούς αίματος ή συγγένειας. Τα μέλη συνδέονται με την ομάδα από ενστικτώδη αισθήματα του ανήκειν (Bindar, 2013 · Shih, 2008 · Wimmer, 2008). Επομένως, η θεωρία αυτή δεν προβλέπει ρόλο για τη μάθηση. Παραδόξως, ενώ οι εθνικές επετειακές εκδηλώσεις είναι μέρος της προσπάθειας για «ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» των μαθητών (*Σύνταγμα της Ελλάδας*, άρθρο 16), ο σχολικός επετειακός λόγος δηλώνει έμμεσα ότι είναι περιττές.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1990 ο αρχεγονισμός χάνει σταθερά έδαφος, ενώ παράλληλα γνωρίζουν μεγάλη αποδοχή οι κοινοτροξιοτιστικές προσεγγίσεις. Φαίνεται, ωστόσο, ότι ο αρχεγονισμός και η ουσιοκρατία έχουν επιβιώσει στον καθημερινό λόγο: «*Η κυρίαρχη λαϊκή μεταφορά για την εθνοτική ταυτότητα παραμένει γενεαλογική*» (Hummell, 2014, σ. 54, (Έμφαση στο πρωτότυπο). Επίσης, τόσο ο αρχεγονισμός όσο και η ουσιοκρατία έχουν επιβιώσει σε «παραγνωρισμένη μορφή» στον χώρο της δημοσιογραφίας, σε κάποια ερευνητικά πεδία, όπως οι εθνοτικές σπουδές, οι μεταναστευτικές σπουδές και η έρευνα σύγκρουσης (conflictresearch) (Wimmer, 2008). Η κοινωνική έρευνα μπορεί μάλιστα να συμβάλει στη διάδοση (ή ακόμα και την ενίσχυση) στερεοτύπων. Για παράδειγμα, συμπληρώνοντας ερευνητικό ερωτηματολόγιο, Έλληνες μαθητές ρωτήθηκαν το εξής: «Ποιες από τις παρακάτω εθνικότητες θα ήθελες στην τάξη σου;» και κλήθηκαν να επιλέξουν από έναν κατάλογο εθνικοτήτων. Οι συγκεκριμένοι μαθητές ενδέχεται να συμπέραναν ότι, για να τους τεθεί τέτοιο ερώτημα, όλοι οι Γάλλοι θα είναι ακριβώς το ίδιο, και αντίστοιχα κι όλοι οι Αλβανοί, όλοι οι Γερμανοί κ.λπ. Αυτή είναι ακριβώς η παραδοχή που λανθάνει στο ερώτημα (Benincasa, 2008α, 2008β). Ο αρχεγονισμός και η ουσιοκρατία επιβιώνουν επίσης στον καθημερινό λόγο και «κωδικοποιούνται» στις δημόσιες θεωρίες.

### ***Η ανάγκη για κριτική αυτο-εξέταση***

Ως όψεις της γνωστικής λειτουργίας των στερεοτύπων, η απλοποίηση και συστηματικοποίηση της ροής της εμπειρίας έχουν προεκτάσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Όπως η απλοποίηση, έτσι και η γενίκευση αγνοεί πληροφορίες (που φαίνονται) περιπτώσεις (Son, Smith, & Goldstone, 2008). Η *υπερβολική* απλοποίηση και γενίκευση, όμως (π.χ. «Οι Έλληνες είναι φιλόξενοι»), δεν μας επιτρέπουν να σκεφτόμαστε με πιο σύνθετο τρόπο και να αντιλαμβανόμαστε την ανθρώπινη ετερογένεια που μας περιβάλλει. Αντίθετα, μας οδηγούν να αντιλαμβανόμαστε μία (ανύπαρκτη) ομοιογένεια και να θεωρούμε κάθε μέλος ενός έθνους ακριβές αντίγραφο όλων των άλλων: «*Εμείς οι Έλληνες δεν μπαίνουμε εύκολα σε καλούπια*», μου είπε πολύ πρόσφατα μία φοιτήτρια.<sup>5</sup> Αντιμετωπίζουμε τον Άλλον μέσα από την έτοιμη περιγραφή της ομάδας στην οποία γνωρίζουμε ή θεωρούμε ότι ανήκει, και αυτό δεν μας επιτρέπει να διακρίνουμε τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου. Τυχόν χαρακτηριστικά που δεν ταιριάζουν με το στερεότυπο τείνουν να περνούν απαρατήρητα ή να ταξινομούνται ως εξαιρέσεις. Το στερεότυπο, όμως, δύσκολα φθείρεται (Lyubansky, n.d.) και σπάνια αμφισβητείται.

Τα στερεότυπα επηρεάζουν την αντίληψή μας σε τέτοιο σημείο που μπορούν ακόμα και να την αντικαθιστούν. Λειτουργούν κάπως σαν γυαλιά: όταν τα φοράμε βλέπουμε πιο καθαρά και παρατηρούμε λεπτομέρειες που δε θα βλέπαμε αλλιώς: μας βοηθούν να κάνουμε προβλέψεις και να ταξινομήσουμε τις πράξεις των άλλων, π.χ. ως σωστές ή λανθασμένες. Έχουν, όμως, ένα μειονέκτημα. Όταν φοράμε πραγματικά γυαλιά, συνήθως τα γυαλιά δεν τα βλέπουμε. Μόνο με μία λοξή ματιά και κάποια προσπάθεια μπορούμε να δούμε μικρό μέρος του σκελετού. Κάτι παρόμοιο γίνεται και με τα γυαλιά-στερεότυπα. Βλέποντας μέσα από αυτά νομίζουμε ότι βλέπουμε την πραγματικότητα. Την ίδια στιγμή, τα γυαλιά (τη στερεοτυπική μας γνώση) δεν τα βλέπουμε και ξεχνάμε ότι τα φοράμε. Έτσι είναι πολύ πιθανό να λαμβάνουμε τις πληροφορίες από την αντίληψή μας τοις μετρητοίς και να μην αμφισβητούμε τα «δεδομένα της εμπειρίας».

Αυτή η πλευρά της λειτουργίας των στερεοτύπων έχει σημαντικές προεκτάσεις επειδή περιορίζει τις δυνατότητες επιτυχούς διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αντικαθιστώντας τις αντιλήψεις μας με ταμπέλες και προκατασκευασμένες αντιλήψεις, γινόμαστε ανίκανοι να αξιολογήσουμε τις ατομικές διαφορές (O'Mara, 1994). Είναι φανερό πως όλα τα παραπάνω έχουν μεγάλη σημασία για την εκπαίδευση τη στιγμή που οι σχολικές τάξεις στα ελληνικά σχολεία γίνονται όλο και περισσότερο εθν(ο)τικά ετερογενείς. Τα στερεότυπα βάζουν φραγμούς στην κατανόηση των άλλων:



«Ένα στερεότυπο είναι μία επικριτική γενίκευση που εφαρμόζεται σε ένα άτομο χωρίς να λάβει υπόψη τη μοναδικότητά του. . . . με αποτέλεσμα να απομονώσει το άτομο. Ακόμα, τα στερεότυπα δημιουργούν όρια που μας εμποδίζουν να αντιληφθούμε τη διασύνδεσή μας ως μελών του ανθρώπινου γένους» (Corey & Schneider Corey, 1997, σ. 388).

«Οι κυρίαρχες παραδοχές συνήθως διατηρούνται επίμονα. Είναι πιο πιθανό να αποκαλέσουμε κάποιο άτομο «εξαιρέση» παρά να αλλάξουμε το στερεότυπο που αυτό το άτομο διαφεύδει: «Εάν δεν υποβληθούν σε κριτική εξέταση, τα στερεότυπα μπορεί να σε απομονώσουν και να μη σου επιτρέψουν να γνωρίσεις ανθρώπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη ζωή σου». (Corey & Schneider Corey, 1997, σ. 389).

Η ίδια διαστρέβλωση προκαλείται τόσο από τα αρνητικά όσο και από τα θετικά στερεότυπα: «Ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο στερεότυπο που μπορεί να έχω για μία ομάδα, όλη η στερεοτυπική σκέψη συνεπάγεται την απόκρυψη (*masking*) της ατομικότητας» (Blum, 2004, σ. 271). Για παράδειγμα, οι Ασιάτες-Αμερικανοί μαθητές/φοιτητές γίνονται συνήθως αντιληπτοί ως «διάνοιες», «αριστούχοι» και «εξαιρετικοί στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες». Τα στερεότυπα αυτά αγνοούν τις διομαδικές και ενδοομαδικές διαφορές. Σπάνιες «successstories» γενικεύονται σε όλους τους Ασιάτες-Αμερικανούς χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πολλοί μαθητές με ασιατικό-αμερικανικό υπόβαθρο που είναι αγράμματοι και φτωχοί. Παράλληλα, οι ίδιοι μαθητές/φοιτητές τείνουν να χαρακτηρίζονται ως «σπασίκες» και «φυτά», συνήθως με υψηλό ψυχολογικό, συναισθηματικό και κοινωνικό κόστος, που συνεπάγεται κατάθλιψη και στρες (Kim & Yeh, 2002 · Zhang, 2010).

### ***Αναγνωρίζοντας τα στερεότυπά μας***

Είναι συνήθως πολύ δύσκολο να απαλλαγούμε από τις δικές μας στερεότυπες αντιλήψεις. Τις αποκτήσαμε στα πρώτα χρόνια της ζωής μας, κυρίως από τους σημαντικούς άλλους. Για αυτό η μάθηση αυτή συνοδεύεται από έντονη συναισθηματική φόρτιση και η σχετική γνώση τείνει να θεωρείται αυταπόδεικτη και αυτονόητη. Για να προσπαθήσουμε, έστω, να απαλλαγούμε από τα στερεότυπά μας, πρέπει πρώτα να είμαστε σε θέση να τα αναγνωρίσουμε και να τα παραδεχτούμε. Ούτε αυτό είναι εύκολο. Πολλά χρόνια πριν, στην πρώτη μας συνάντηση, μία μεταπτυχιακή φοιτήτρια δήλωσε ότι επιθυμούσε να διερευνήσει ένα θέμα σχετικό με τη διαφορετικότητα και πρόσθεσε με κάποια περηφάνια ότι θεωρούσε ότι μπορεί να το κάνει αυτό με επιτυχία, επειδή, όπως είπε, δεν είχε στερεότυπα. Όπως σωστά μαντέψατε, στην πορεία διαπίστωσε ότι είχε πολλά. Το να δεχτούμε ότι έχουμε στερεότυπα (φυλετικά, έμφυλα, εθνικά, κ.λπ.) αποτελεί την προϋπόθεση και το πρώτο βήμα για να εντοπίζουμε τις πηγές τους και για να τα ξεπεράσουμε (Jones, Johnson, & Haenfler, 2007).

Ο εντοπισμός των στερεοτύπων μας απαιτεί όχι μόνο διάθεση αλλά και ικανότητα αυτοπαρατήρησης της συμπεριφοράς μας. Είναι μία άσκηση που μπορούμε να πραγματοποιήσουμε με κάποιον συνάδελφο, ώστε να υπάρχει αμοιβαία ανατροφοδότηση (π.χ. στη χρήση των λέξεων) και διάθεση για αναστοχασμό. Πάντως, αρκετοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι ωφελεί να υιοθετήσουμε μία κριτική ματιά πάνω στον εαυτό μας (π.χ. Batini, 2011). Προς αυτό το σκοπό, η χριστιανική οργάνωση YWCA (Young Women's Christian Association) προσφέρει ένα DVD, συνοδευόμενο από τετράδιο δραστηριοτήτων, για να διερευνήσει κανείς τα στερεότυπά του σχετικά με τις φυλές (YWCA, n.d.).

Όταν γνωρίσματα που συνδέουμε με μία ομάδα τα γενικεύουμε σε όλα της τα μέλη, οι γενικεύσεις αυτές αποτελούν παραδοχές. Ο Gerber (2016) υπαγορεύει μερικές τεχνικές για να ανακαλύψουμε τις παραδοχές μας, με στόχο μία πιο γόνιμη συμμετοχή σε διάλογο. Όταν αντιδρούμε έντονα ψυχολογικά ή σωματικά (π.χ. με κόμπο στο στομάχι) σε κάτι που λέγεται, πρέπει να αναρωτηθούμε από πού προέρχεται η αντίδρασή μας και γιατί είναι τόσο έντονη. Επίσης, πρέπει να ακούμε τον εαυτό μας ενώ μιλάμε, ειδικά όταν το κάνουμε αυτό με

έντονα συναισθήματα και να αναρωτηθούμε για την πηγή της αναταραχής μας: ποιες σκέψεις εκφράζουμε;

Όταν ακούς τον εαυτό σου να λέει (είτε φωναχτά είτε σιωπηλά) κάτι σαν «Έτσι είναι», «Δε γίνεται να ....», «Αυτό δε θα χρησιμεύσει σε τίποτα», «Τρελάθηκες;», σε όλες αυτές τις περιπτώσεις ρώτα τον εαυτό σου «γιατί;» Γιατί θα έπρεπε κανείς να έχει τρελαθεί για να (συμπλήρωσε το κενό); Εάν πιστεύεις ότι η απάντηση στο «Γιατί;» είναι αυτονόητη, σκάψε και άλλο. Γιατί δε θα χρησιμεύσει σε τίποτα; Ακριβώς κάτω από τα αισθήματα που εξέφρασες με τόση δύναμη είναι μία παραδοχή για το πώς είναι ο κόσμος, ή για πώς εσύ πιστεύεις ότι είναι ο κόσμος... Σίγουρα κάποιες παραδοχές είναι εν δράσει όταν θυμώνεις, όταν νιώθεις ενόχληση ή κρίνεις τις ιδέες των άλλων «απολύτως βλακώδεις». Όταν συμβαίνει αυτό, είσαι στο μονοπάτι μίας παραδοχής. Σκέψου μία στιγμή και αναλογίσου την παραδοχή που διέπει την αντίδρασή σου. (Gerber, 2016)

Είναι επίσης χρήσιμο να παρατηρούμε πότε, στη διάρκεια μιας συζήτησης, νιώθουμε έκπληξη, αναστάτωση, ενόχληση ή σύγχυση εξαιτίας των όσων λένε οι συνομιλητές μας (Lindahl, 2008· Miekley, 2014). Πρόσφατα είχα την ευκαιρία να διαπιστώσω ότι τα αισθήματα, συγκεκριμένα η έκπληξη, μπορεί όντως να αποτελούν σύμπτωμα στερεοτυπικών απόψεων. Μία οικογένεια (μάλλον) τσιγγάνων είχε παρκάρει το φορτηγάκι της στην άκρη της εθνικής οδού και είχε κρεμάσει ένα μακρύ σχοινί από το φορτηγάκι μέχρι ένα στύλο της ΔΕΗ. Στο σχοινί ήταν απλωμένα ρούχα να στεγνώσουν. Η έκπληξή μου οφειλόταν στο πώς ήταν απλωμένα εκείνα τα ρούχα: κρέμονταν με φθίνουσα σειρά μάκρους, με τα παντελόνια να είναι στην αρχή και οι κάλτσες στο τέλος. Συνειδητοποίησα, τότε, ότι είχα μάθει να συνδέω τους τσιγγάνους με την *έλλειψη* τάξης και αναγκάστηκα να αναγνωρίσω ότι, στη βάση της εμπειρίας, η γενίκευση εκείνη δεν ήταν ορθή. Επιπλέον, αυθόρμητα μου ήρθε στο μυαλό η εικόνα από το *δικό μας* σχοινί με τα ρούχα απλωμένα, όπου επικρατεί η απόλυτη αναρχία. Αναρωτήθηκα γιατί να είμαι τόσο έκπληκτη και συμπέρανα ότι μάλλον με «ενοχλούσε» η τάξη που η σκηνή εκείνη μετέδιδε. Με ενοχλούσε, με την έννοια ότι με ανάγκαζε να αμφισβητήσω κάποια ταξινόμηση που θεωρούσα δεδομένη και επομένως «σωστή». Άλλωστε, αφού ένα πολιτισμικό σύστημα ταξινόμησης εδραιωθεί, αποκτά κανονιστικές και ηθικές διαστάσεις (Douglas, 2006).

Μέρος της πολιτισμικής επίγνωσης (cultural awareness), η αυτο-μελέτη και η αυτο-αναστοχαστικότητα αποτελούν μία πολλά υποσχόμενη προσέγγιση στην κοινωνική δράση, η οποία υποστηρίζεται και στη βιβλιογραφία. Στον χώρο της εκπαίδευσης αναφέρω ενδεικτικά τα άρθρα των Pithouse, Mitchell και Weber (2009) και της Bohr (2011). Οι πρώτες εξετάζουν τεχνικές αυτο-αναστοχαστικότητας στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Η Bohr περιγράφει πώς η ίδια χρησιμοποιεί την Κριτική Επικοινωνιακή Παιδαγωγική (Critical Communication Pedagogy) για να αναστοχάζεται πάνω στους «δύσκολους διαλόγους» με τους φοιτητές και τις φοιτήτριές της, π.χ. για τις προκαταλήψεις σχετικές με το φύλο. Αποκαλούνται «δύσκολοι» οι διάλογοι που είναι «βαθιά ριζωμένοι σε νοητικές διεργασίες, αισθήματα και προηγούμενες εμπειρίες» (Bohr, 2011, σ. 24) και απαιτούν ενδοσκόπηση και αναστοχαστικότητα, ώστε να αποκτήσουν οι φοιτητές κριτική στάση απέναντι στη ζωή τους. Μεγάλο ενδιαφέρον έχει επίσης το έργο της Nagata που ορίζει την αναστοχαστικότητα ως συνομιλία με ολόκληρο τον Εαυτό μας σχετικά με αυτά που βιώνουμε και το πώς τα βιώνουμε. Η Nagata (2005, 2006) περιγράφει εκτεταμένα τα προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας που διδάσκει σε διεθνές φοιτητικό πληθυσμό, τα οποία προσβλέπουν στην ανάπτυξη ολόκληρου του Εαυτού: «σώμα, νους, αισθήματα /συναισθήματα, πνεύμα» (Nagata, 2005, σ. 140). Παράλληλα τονίζει την ανάγκη να αποκτήσουμε όλοι και όλες κριτική και ρητή επίγνωση του τι κάνουμε, τόσο στη διδασκαλία όσο και στην έρευνα. Η αυτογνωσία είναι εξ ορισμού ατομικό εγχείρημα. Το προσωπικό, όμως, συνδέεται αναπόφευκτα με το κοινωνικό και, ως εκ τούτου, έχει το βάρος του στη διαμόρφωση κοινωνικής δράσης.

## Σημειώσεις

1. Και άλλες όψεις του σχήματος του Hofstede θα μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο συζήτησης, όπως: (α) το σχετικό εμβαδόν των τριών τμημάτων (π.χ. θα έπρεπε ή όχι να αναπαρίστανται ως ισοδύναμα);, (β) ο προσανατολισμός του σχήματος (π.χ. γιατί όχι πάνω-κάτω, με την ανθρώπινη φύση να βρίσκεται στη βάση του τριγώνου;), και (γ) το σχήμα του μοντέλου (π.χ. τι θα άλλαζε αν ήταν ορθογώνιο παραλληλόγραμμο;). Ο περιορισμένος χώρος δεν επιτρέπει να γίνει τέτοια συζήτηση εδώ.
2. Πιο δύσκολα μπορεί αυτή η προσέγγιση να εξηγήσει τη διαμόρφωση θετικών στερεοτύπων ή το γεγονός ότι, παρά τις διαφορές στην προσωπικότητα, πολλά στερεότυπα φαίνεται να είναι πανομοιότυπα σε διαφορετικούς πολιτισμούς (Lyubansky, n.d.).
3. Από αυτό έχει αξιοποιηθεί κυρίως η ιδέα ότι οι εθνικοί πολιτισμοί είναι μετρήσιμοι και συγκρίσιμοι στη βάση πέντε διαστάσεων. Επίσης, στο πλούσιο μεταγενέστερο έργο του ο ίδιος ο Hofstede ανέπτυξε κυρίως το θέμα των πέντε διαστάσεων (π.χ. Hofstede, 2011).
4. Αυτή αντιπαραβάλλεται τόσο στην κονστρουξιονιστική (ή εποικοδομιστική) προσέγγιση (η εθνική ταυτότητα είναι ρευστή και στηρίζεται σε συμβολικά όρια) όσο και στην εργαλειακή, υποκατηγορία, κατά κάποιον τρόπο, του κονστρουξιονισμού ή εποικοδομισμού (Green, 2006) που θεωρεί την εθνικότητα ως όπλο που χρησιμοποιείται από μία ελίτ στην προώθηση πολιτικών ή οικονομικών διεκδικήσεων (Green, 2006 · Wimmer, 2008).
5. Ο ισχυρισμός της μου έφερε στο νου τα λόγια ενός ηλικιωμένου που σε κάποια τηλεοπτική εκπομπή είχε δηλώσει: «Εμείς οι Έλληνες για να μπούμε σε καλούπια είναι δύσκολο». Είναι αξιοσημείωτο ότι παππούδες και εγγόνια μπορεί να αναπαράγουν το ίδιο *τεμάχιο* πολιτισμικής γνώσης και μάλιστα με τα ίδια λόγια.

## Αναφορές

- AFS Intercultural Programs (2011). *Generalizations & stereotypes*. Retrieved from <https://woca.afs.org/education/p/icl-for-afs-and-friends>
- Armstrong, J. (2003, March). *Power and prejudice: Some definitions for discussion and analysis*. Retrieved from <https://www.unm.edu/~jka/courses/archive/power.html>
- Austin, J. (1976). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Batini, F. (2011). *Comprendere le differenze. Verso una pedagogia dell'identità sessuale*. Roma: Armando Editore.
- Benincasa, L. (2004). «History is the mirror of our character»: National character in Greek teachers' speeches on national day commemorations. *Ethnologia Europaea*, 34, 43-60.
- Benincasa, L. (2006). *School and memory: Teachers' speeches on national day commemorations*. Ioannina: University of Ioannina.
- Benincasa, L. (2008). Το “τεστ του θρανίου”, ή, ο συμμαθητής ο “διαφορετικός”. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 53-68 (πρώτο μέρος).
- Benincasa, L. (2008). Το “τεστ του θρανίου”, ή, ο συμμαθητής ο “διαφορετικός”. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 155, 97-112 (δεύτερο μέρος).
- Benincasa, L. (2010). In praise of irrationality: Self, “east” and “west” in Greek teachers' speeches on national day commemorations. *The Qualitative Report*, 15, 1145-1163. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-5/index.html>
- Bernstein, J., Zimmerman, T. S., Werner- Wilson, R. J., & Vosburg, J. (2000). Preschool children's classification skills and a multicultural education intervention to promote acceptance of ethnic diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 181-192.

- Bîndar, I. (2013). The discourse of ethnicity in the sociology of international relations. In I. Boldea (Ed.), *Studies on literature, discourse and multicultural dialogue* (pp. 231-238). Târgu-Mureș, România: Editura Arhipelag XXI. Retrieved from: <http://www.upm.ro/ldmdLDMD-01/Hst/Hst%2001%2026.pdf>
- Blum, L. (2004). Stereotypes and stereotyping: A moral analysis. *Philosophical Papers*, 33, 251-289. Retrieved from <https://philpapers.org/archive/LAWSAS-2.pdf>
- Bohr, N. F. (2011). *Attempting the critical: Reflections on a speech communication 101 Course*. Research Papers. Paper 51. Retrieved from [http://opensiuc.lib.siu.edu/gs\\_rp/51](http://opensiuc.lib.siu.edu/gs_rp/51)
- Brannigan, A. (1981). *The social basis of scientific discoveries*. New York: Cambridge University Press.
- Brewer, W. (1999). Scientific theories and naive theories as forms of mental representation: Psychologism revived. *Science & Education*, 8, 489-505.
- Bruner, J. (1997). *Praksis noimatos [Acts of meaning]*. Transl. I. Rokou. Athens: Ellinika Grammata.
- Γκόλια, Π., & Αναστασιάδου, Σ. (2011). Οι επιτειακές σχολικές εκδηλώσεις: διδακτική της ιστορίας σε ιδεολογικό πεδίο. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 5, 51-60. Ανακτήθηκε από <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue5/KOLLIA,%2520ANASTASIADOY.pdf>
- Charlot, B. (1999). *Ischesimetignosi [Lerapportausavoir]*. Transl. M. Karachalios. Athens: Metechmio.
- Corey, G., & Schneider Corey, M. (1997). *I never knew I had a choice*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Cox, E. (2002). *AS Level psychology for AQA specification B*. Oxford: Oxford University Press.
- Darwin (2014, January). Darwinreactionary. *The myth of sexual orientation*. Retrieved from <https://darwinianreactionary.wordpress.com/2014/01/17/the-myth-of-sexual-orientation/>
- Dougherty, M. (n.d.). *Experimental methods in cognitive psychology*. Retrieved from <http://www.damlab.umd.edu/Classes/psyc440Chapter%201,%20Science%20and%20Psychology.htm>
- Douglas, M. (2006). *Purity and danger: An analysis of the concepts of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Dovidio, J. F. (1999). Stereotyping. In R. A. Wilson & F. C. Keil (Eds.), *The MIT encyclopaedia of the cognitive sciences* (pp. 804-806). Cambridge, MA: MIT Press.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αρ. 32στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferro, M. (2000). *Pos afigounte tin istoria sta pedia se olokliro ton kosmo [To comment on racontel'histoire aux enfants]*. Transl. P. Marketou. Athens: Metechmio.
- Geertz, C. (2003). *I erminia ton politismon [The interpretation of cultures]*. Transl. Th. Paradellis. Athens: Alexandria.
- Gelman, S. A., & Legare, C. H. (2011). Concepts and folk theories. *Annual Review of Anthropology*, 40, 379-398. DOI: 10.1146/annurev-anthro-081309-145822
- Gerber, J. M. (2016, November). Introduction to dialogue. Retrieved from <http://www.johnmgerber.com/Disp.cfm?Title=IntroductiontoDialogue&Style=Plain>
- Govers C., & Vermeulen, H., (Eds.) (1997). *The politics of ethnic consciousness*. Houndmills: MacMillan.
- Green, E. (2006). Redefining ethnicity. Paper prepared for presentation at the 47th Annual International Studies Association Convention, San Diego, CA. Retrieved November 2017 from: <http://personal.lse.ac.uk/greened/ISA.pdf>

- Haslam, A. (1997). Stereotyping and social influence: Foundations of stereotype consensus. In R. Spears, P. J. Oakes, N. Ellemers, & A. Haslam (Eds.), *The social psychology of stereotyping and group life* (pp. 118-143). Oxford, UK: Blackwell.
- Haslam, A., Turner, J. C., Oakes, P. J., Reynolds, K. J., & Doosje, B. (2002). From personal pictures in the head to collective tools in the world: How shared stereotypes allow groups to represent and change. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups* (pp. 157-185). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/232457787\\_From\\_personal\\_pictures\\_in\\_the\\_head\\_to\\_collective\\_tools\\_in\\_the\\_world\\_How\\_shared\\_stereotypes\\_allow\\_groups\\_to\\_represent\\_and\\_change\\_social\\_reality](https://www.researchgate.net/publication/232457787_From_personal_pictures_in_the_head_to_collective_tools_in_the_world_How_shared_stereotypes_allow_groups_to_represent_and_change_social_reality)
- Herzfeld, M. (1987). *Anthropology through the looking-glass: Critical ethnography in the margins of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, J. H. (2008). *The everyday language of white racism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hilton, J. L. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271. DOI: 10.1146/annurev.psych.47.1.237
- Hofstede, G. (1996). *Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2, art. 8. Retrieved from <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hogg, M. A. (1995). Social identity theory. In A.S.R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The blackwell encyclopaedia of social psychology* (pp. 555-560). Oxford: Blackwell.
- Honors: Communication capstone (2000). Theory and research methods defined. Retrieved from <http://www.uky.edu/~drlane/capstone/trmdef.htm>
- Hummell, E. (2014). Standing the test of time: Barth and ethnicity. *Coolabah*, 13, 46-60. Retrieved from <http://revistes.ub.edu/index.php/coolabah/article/viewFile/15523/18679>
- (The) Intercultural Communication Institute (2015). *Directory of selected resources*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.
- Ion, A., & Cojocaru, C. (2015). Stereotypes in intercultural communication. "MirceaelBatran"- *Naval Academy Scientific Bulletin*, 18, 277-278.
- Jones, E., Johnson, B., & Haenfler, R. (2007). *The better world handbook: Small changes that make a big difference*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.
- Κάβουρας, Π. (χ.χ.). *Βιογραφικό σημείωμα. Research unit of advanced, composite, nano-materials and nanotechnology. Οι άνθρωποι*. Ανακτήθηκε από <http://nanolab.chemeng.ntua.gr/index.php?lang=gr&p=people&sp=25>
- Kim, A., & Yeh, C. J. (2002). Stereotypes of asian american students. ERIC Identifier: ED462510. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462510.pdf>
- Koster, J. (n.d.). Ritual performance and the politics of identity. On the functions and uses of ritual. Retrieved November 2017 from: <http://www.let.rug.nl/koster/papers/JHP.Koster2.Edit.pdf>
- Levi-Strauss, H. (2001). Filikeistoria [Race and history]. Transl. Ath. Stefani. Athens: Pataki.
- Lindahl, K. (2008). *The listening center. Principles of dialogue*. Retrieved from [http://www.uri.org/files/resource\\_files/Principles%20of%20Dialogue%20by%20Kay%20Lindahl.pdf](http://www.uri.org/files/resource_files/Principles%20of%20Dialogue%20by%20Kay%20Lindahl.pdf)
- Long, C. (2015). *Intercultural communication and stereotypes*. Retrieved from [http://www.tohokugakuin.ac.jp/research/journal/bk2015/pdf/no01\\_05.pdf](http://www.tohokugakuin.ac.jp/research/journal/bk2015/pdf/no01_05.pdf)



- Lyubansky, M. (n.d). *Stereotypes. What they are and what they do*. Slide 6. Retrieved from <http://internal.psychology.illinois.edu/~lyubansk/race/stereo.ppt>
- McGarty, C., Yzerbyt, V. & Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miekley, J. P. (2014). What makes critical thinking critical for adult ESL students. *The CATESOL Journal*, 25, 143-150. Retrieved from [http://www.catesoljournal.org/wpcontent/uploads/2014/06/CJ25\\_miekley.pdf](http://www.catesoljournal.org/wpcontent/uploads/2014/06/CJ25_miekley.pdf)
- Mission (n.d.). *Mission atlas project. Ecuador*. Retrieved from <http://worldmap.org/maps/other/profiles/ecuador/Ecuador%20Profile.pdf>
- Moua, M. (2009). La dimension symbolique des TIC et l'auto-réalisation collective. *Tic&société*, 3(1-2). Retrieved from <http://ticetsociete.revues.org/666>, DOI: 10.4000/ticetsociete.666
- Müller, F., & Rothermund, K. (2012). Talking loudly but lazing at work. Behavioral effects of stereotypes are context dependent. *European Journal of Social Psychology*, 42, 5, 557-563, DOI: 10.1002/ejsp.1869
- Nagata, A. L. (2005). Promoting self-reflexivity in intercultural education. *Journal of Intercultural Communication*, 8, 139-167.
- Nagata, A. L. (2006). Transformative learning in Intercultural Education. *Rikkyo Intercultural Communication Review*, 4, 39-6. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.8008&rep=rep1&type=pdf>
- Nielsen, R. K. (2016). Folk theories of journalism. The many faces of a local newspaper. *Journalism Studies*, 17, 840-848. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1461670X.2016.1165140>
- Oakes, P.J., Turner, J. C. & Haslam, A. (1991). Perceiving people as group members: The role of fit in the salience of social categorizations. *British Journal of Social Psychology*, 30, 125-144. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8309.1991.tb00930.x/pdf>
- O'Mara, J. (1994). Lecturette. Bias, stereotypes, prejudice and 'isms'. Reproduced from *Diversity activities and training designs*. San Diego, CA: Pfeiffer & Company. Retrieved from <http://diversity.missouristate.edu/assets/diversity/MagazinesLecturette.pdf>
- Pearl (2007-2016). *Daniel Pearl Foundation. Ama Folklore Dance Group*. Retrieved from [http://www.danielpearlmusicdays.org/artist\\_detail.php?id=1826](http://www.danielpearlmusicdays.org/artist_detail.php?id=1826)
- Peltokorpi, V. (2010). Intercultural communication in foreign subsidiaries: The influence of expatriates' language and cultural competencies. *Scandinavian Journal of Management*, 26, 176-188. Retrieved from [http://www.bukoba.ca/documents/Interculturalcommunications\\_1.pdf](http://www.bukoba.ca/documents/Interculturalcommunications_1.pdf)
- Pfister Giauque, B., & Flamigni, E. (2012). Teachers' perceptions and representations of migrant and pioneer students: Between individualisation and generalisation. Paper presented at *ECER Conference 2012, The Need for Educational Research to Champion Freedom, Education and Development for All*. September 17-21, 2012, Cábiz, Andlusia, Spain. Retrieved from <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/6/contribution/16467/>
- Pithouse, K., Mitchell, G., & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher Development: A call to action. *Educational Action Research*, 17, 43-62.
- Pratto, F., & Pitpitan, E. (2008). Ethnocentrism and sexism: How stereotypes legitimize six types of power. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 2159-2176. Retrieved from <http://www.intergroup.uconn.edu/pbt/documents/Pratto%20Pitpitan%202008.pdf>
- Restore (2008, March). Restore rights of Ainu indigenous people, urges Japanese pastor. *Journey*. Retrieved from <http://journeyonline.com.au/features/restore-rights-of-ainu-indigenous-people-urges-japanese-pastor/>
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: The Guilford Press.

- Schulman, A. N. (2009). Why minds are not like computers. *The New Atlantis. A Journal of Technology and Society*, 23. Retrieved from <http://www.thenewatlantis.com/publications/why-minds-are-not-like-computers>
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. (G. Walsh & F. Lechner, Trans). Evanston: Northwestern University Press. Originally published in German 1932.
- Shih, C. F. (2008). National identity and foreign policy: Taiwan's attitudes toward China. Paper presented at the *International Studies Association 42<sup>nd</sup> Annual Convention*. Chicago, February 20-24. Retrieved from <http://mail.tku.edu.tw/cfshih/010810b.htm>
- Son, J. Y., Smith, L. B., & Goldstone, R. L. (2008). Simplicity and generalization: Short-cutting abstraction in children's object categorizations. *Cognition*, 108, 626-638. DOI: 10.1016/j.cognition.2008.05.002
- Stephan, W. G. (1989). A cognitive approach to stereotyping. In D. Bar-Tal, C. F. Gaumann, A. W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice. Changing Conceptions* (pp. 37-57). New York: Springer.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies on the social psychology of intergroup relations*. London: Academic.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8, 45, DOI:10.1186/1471-2288-8-45
- Tlingit (2016). In Helicon (Ed.), *The Hutchinson unabridged encyclopedia with atlas and weather guide*. Abington, UK: Helicon. Retrieved from <http://search.credreference.com/content/entry/heliconhe/tingit/0>
- Triandis, H. C. (2002). Subjective culture. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2. Article 6. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1021>
- Weed, M. (2005). Meta-interpretation: A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6, 1, Art. 37. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/508/1096>
- Willer, R. K. (2006). Dispelling the myth of a global consumer. Doctoral Dissertation. Berlin: School of Philosophy der Philosophischen Fakultät III der Humboldt. Universität zu Berlin. Retrieved from <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/willer-ragnar-karl-2006-07-19/HTML/chapter3.html>
- Wimmer, A. (2008). The making and unmaking of ethnic boundaries: A multilevel process theory. *American Journal of Sociology*, 113, 970-1022. Retrieved November 2017 from: <http://www.columbia.edu/~aw2951/WimmerMakingUnmaking.pdf>
- YWCA (Young Women's Christian Association) (n.d.). *Skyn Deep. Starting a new conversation about race and racism*. Retrieved from <http://www.ywca.org/atf/cf/%7B3B450FA5-108B-4D2E-B3D0-C31487243E6A%7D/skyn%20Deep%20activity%20guide.pdf>
- Zhang, Q. (2010). Perceptions of asian american students: Stereotypes and effects. *Communication Currents*, 5 (1). Retrieved from <https://www.natcom.org/CommCurrentsArticle.aspx?id=963>

Παρελήφθη: 11.11.2017, Αναθεωρήθηκε: 29.1.2018, Εγκρίθηκε: 30.1.2018