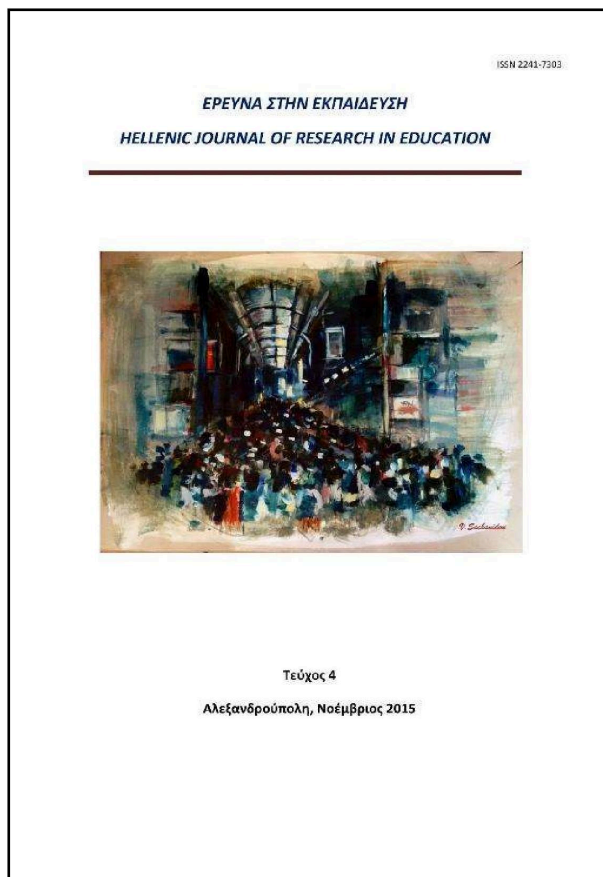


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 4 (2015)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



**Σενάριο-κλειδί και αντι-σενάριο «Προσπάθεια» και «ευκολία» στο λόγο φοιτητών και φοιτητριών για την αντιγραφή στις εξετάσεις**

*Luciana Benincasa*

doi: [10.12681/hjre.8862](https://doi.org/10.12681/hjre.8862)

Copyright © 2016, Luciana Benincasa



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

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Benincasa, L. (2015). Σενάριο-κλειδί και αντι-σενάριο «Προσπάθεια» και «ευκολία» στο λόγο φοιτητών και φοιτητριών για την αντιγραφή στις εξετάσεις. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 224–245.  
<https://doi.org/10.12681/hjre.8862>

**Σενάριο-κλειδί και αντι-σενάριο  
«Προσπάθεια» και «ευκολία» στο λόγο φοιτητών και φοιτητριών  
για την αντιγραφή στις εξετάσεις**

*Luciana Benincasa*

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παν. Ιωαννίνων*

[lbeninca@cc.uoi.gr](mailto:lbeninca@cc.uoi.gr) και [lbeninca@uoi.gr](mailto:lbeninca@uoi.gr)

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία ανήκει στην περιορισμένη, ακόμα, παράδοση ποιοτικής έρευνας για την αντιγραφή στο πανεπιστήμιο. Στόχος είναι να αναδειχθούν η παρουσία και η χρήση των εννοιών «κόπος» και «προσπάθεια» στο λόγο φοιτητών και φοιτητριών για την αντιγραφή στις εξετάσεις. Τα δεδομένα αποτελούνται από 17 ημι-δομημένες συνεντεύξεις με φοιτητές και φοιτήτριες από ένα ελληνικό επαρχιακό πανεπιστήμιο. Υιοθετείται μια κοινωνική-κονστρουξιονιστική προσέγγιση, που θεωρεί την ομιλία μορφή κοινωνικής δράσης. Στην ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων υιοθετείται μία πολιτισμική προσέγγιση βασισμένη στη συμβολική ανθρωπολογία και, ειδικότερα, στην έννοια «σενάριο-κλειδί» όπως την έχει επεξεργαστεί η Sherry Ortner. Κεντρικά σύμβολα σε μία κοινωνία, τα «σενάρια-κλειδιά» συμπυκνώνουν πολιτισμικά σημαντικούς στόχους και υπαγορεύουν τις (πολιτισμικά αποδεκτές) στρατηγικές για την επίτευξή τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι στο λόγο των ερωτώμενων κυριαρχούν (α) ένα σενάριο που εξαίρει το στόχο της απόκτησης πτυχίου με προσωπική μελέτη και εργασία και (β) ένα «σενάριο της ευκολίας» με το οποίο δικαιολογείται η επίτευξη του ίδιου στόχου μέσα από την αντιγραφή στις εξετάσεις. Τα δυο σενάρια συνεχώς συναντιούνται στο λόγο ενός και του ίδιου ατόμου, με τρόπο που από τη σκοπιά της τυπικής λογικής θα θεωρούσαμε αντιφατικό. Στη βάση της εξέτασης και της σύγκρισης αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, ακολουθούν συμπεράσματα για το πώς οι κοινωνικοί δρώντες αξιοποιούν αντιφατικά μεταξύ τους τεμάχια πολιτισμικής γνώσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Αντιγραφή στις εξετάσεις, τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, πολιτισμικά θέματα, σενάρια-κλειδιά, προσπάθεια και ευκολία.

## Summary

The present study belongs to the small, though growing, qualitative tradition of research about undergraduate cheating. It maps the discourse of “toil” and “effort” in Greek students’ account of cheating at the examinations. Data derives from 17 semi-structured interviews with male and female students from a university in a small Greek town. The study adopts a social-constructionist approach, which views speech as a form of social activity. Data analysis and interpretation are carried out from a cultural perspective, based in symbolic anthropology and in particular in Sherry Ortner’s notion of “key scenario”. Among the most central symbols in a culture, “key-scenarios” condense culturally important goals and suggest the (culturally legitimate) strategies for their achievement. The students’ discourse features two main “scenarios”. One of them extols the value of achieving a degree through study and personal effort. The other scenario views graduation as a goal that may reasonably be achieved by cheating, in an effortless way. The two scenarios intertwine, both in the body of data as a whole and in the speech of one and the same participant, in a way that can be defined as contradictory from the point of view of formal logic. After analyzing and comparing selected extracts from the data, conclusions are drawn about the way social actors use apparently contradictory bits of cultural knowledge.

**Keywords:** Cheating at the examinations, higher education in Greece, cultural themes, key-scenarios, effort vs. effortless degree.

### 1. Εισαγωγή

Στην ελληνική κοινωνία θεωρούνται πολύ σημαντικές η εκπαίδευση και η απόκτηση πτυχίου και οι οικογένειες επενδύουν οικονομικά και συναισθηματικά στην επιτυχία των παιδιών τους στις πανελλαδικές (Nassiakou, 1981, Tsoucalas, 1981). Παρά την αυξανόμενη ανεργία των νέων πτυχιούχων, η ζήτηση για μια θέση στο πανεπιστήμιο παραμένει υψηλή (Χρυσολώρας, 2013). Από την άλλη μεριά, στα ελληνικά πανεπιστήμια η αντιγραφή έχει προσλάβει μεγάλες διαστάσεις (π.χ. Μπαζούκης & Δημολιάτης, 2011, Πολυχρονοπούλου, 2011). Όλο και πιο συχνά, δημοσιεύματα στον τύπο εκφράζουν ανησυχία για την κατάσταση (π.χ. Λακασάς, 2009). Στην εργασία αυτή αναδεικνύεται το πολιτισμικό μοτίβο της «απόκτησης πτυχίου με κόπο και προσπάθεια» όπως εμφανίζεται στο λόγο 17 φοιτητών και φοιτητριών από επαρχιακό πανεπιστήμιο. Στο βαθμό που οι πληροφορητές

αποδέχονται το στόχο της απόκτησης πτυχίου, πώς τοποθετούνται σε σχέση (α) με τη στρατηγική της προσωπικής προσπάθειας και (β) με εναλλακτικές στρατηγικές;

## 2. Εννοιολογικό πλαίσιο

### 2.1 Πολιτισμικά θέματα και σενάρια-κλειδιά

Υιοθετώντας μία πολιτισμική προσέγγιση, η εργασία εστιάζει στην έννοια «σενάριο-κλειδί» όπως αναπτύχθηκε στη συμβολική ανθρωπολογία της Sherry Ortner. Κάθε κοινωνία διαθέτει περιορισμένο αριθμό «πολιτισμικών θεμάτων». Ένα πολιτισμικό θέμα είναι ένας «δυναμικός ισχυρισμός» ή «ένα αξίωμα . . . , ρητό ή άρρητο και που συνήθως ελέγχει τη συμπεριφορά ή διεγείρει τη δράση, το οποίο γίνεται σιωπηρά αποδεκτό ή προάγεται ανοικτά σε μια κοινωνία" (Ortner, 1945: 198-9, έμφαση δική μου). Το «πολιτισμικό θέμα» έχει εμφανή συγγένεια με το «σενάριο-κλειδί» (*key-scenario*). Με τον όρο αυτό η Ortner (1973) αναφέρεται σε μια κατηγορία συμβόλων, τα οποία έχουν έντονη κανονιστική ισχύ.

Είτε με τη μορφή μύθων (π.χ. το «αμερικανικό όνειρο» της κοινωνικής ανόδου μέσα από σκληρή εργασία) είτε με τη μορφή οδηγιών για καθημερινές τελετουργίες (π.χ. για την υποδοχή και περιποίηση ενός επισκέπτη), τα σενάρια-κλειδιά συμπυκνώνουν πολιτισμικά σημαντικούς στόχους και υπαγορεύουν τις (πολιτισμικά αποδεκτές) στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των στόχων αυτών. Μερικά θέματα ή σενάρια-κλειδιά, π.χ. ο στόχος της απόκτησης πτυχίου, είναι κοινά σε πολλές κοινωνίες, ενώ άλλα όχι (Ortner, 1973). Επειδή οι πολιτισμοί δεν είναι ομοιογενείς οντότητες, για κάθε σενάριο μπορεί να υπάρχει άλλο που αποτελεί το αντίθετό του. Οι κοινωνικοί δρώντες χρησιμοποιούν τα σενάρια (και δε χρησιμοποιούνται από αυτά, εφαρμόζοντάς τα μηχανικά): «Άλλοτε συνειδητά άλλοτε ασυνείδητα, οι δρώντες μπορεί να δώσουν έμφαση σε κάποια πολιτισμικά σχήματα, να ελαχιστοποιήσουν άλλα ή να τροποποιήσουν ενεργά τα σενάρια κλειδιά» (Moore, 2009: 320). Αυτό γίνεται σε κάποιο βαθμό ασυνείδητα, επειδή το άτομο «μαθαίνει» τα σενάρια-κλειδιά και μεγάλο μέρος της υπόλοιπης πολιτισμικής γνώσης με κοινωνικό τρόπο και μέσα από τις αισθήσεις. Όπως τα «πολιτισμικά θέματα», έτσι και τα «σενάρια-κλειδιά» μπορούν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά ή να «διεγείρουν τη δράση» (Ortner, 1945: 198-9). Ο διαχωρισμός που προτείνει ο Ortner σε ρητά και άρρητα (ή σιωπηρά αποδεκτά) θέματα συνεπάγεται ότι κάποιο σενάριο-κλειδί μπορεί να είναι μόνο «άρρητο»,

χωρίς να προάγεται ανοικτά σε δημόσιες ομιλίες και επίσημες εκδηλώσεις. Αυτό εγείρει το ερώτημα της σχέσης ρητών και άρρητων σεναρίων, τόσο στην κοινωνική πρακτική όσο και στο λόγο των ατόμων. Όψεις αυτής της σχέσης επεξεργάζομαι στη συνέχεια.

## 2.2 Μέθοδος και ορισμοί

Η εργασία αυτή αξιοποιεί εμπειρικά δεδομένα από ευρύτερη μελέτη για τη φοιτητική κουλτούρα και την αντιγραφή στις εξετάσεις. Η μελέτη διεξήχθη το 2010-2012, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με 17 φοιτητές και φοιτήτριες τμήματος ελληνικού πανεπιστημίου (Benincasa, 2013). Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για την αντιγραφή στις εξετάσεις, είτε ως προσωπική εμπειρία είτε ως συμπεριφορά που είχαν παρατηρήσει σε άλλους. Οι συνεντεύξεις, μερικές από τις οποίες έγιναν σε δυο φάσεις, διεξήχθησαν από τη συγγραφέα και διήρκησαν από μία μέχρι μιάμιση ώρα. Οι συνομιλίες μαγνητοφωνήθηκαν, στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και, ως γραπτό πλέον κείμενο, έγιναν αντικείμενο ανάλυσης και επεξεργασίας.

Αντιμετωπίζω το λόγο απλώς ως δείκτη της πολιτισμικής γνώσης της οποίας μετέχουν οι ερωτώμενοι (Kvale, 1995). Μέσα από το λόγο τους, άλλοτε αυθόρμητος και άλλοτε περισσότερο συνειδητός (Burr, 1995: 120), οι δρώντες κατασκευάζουν ταυτότητες ή «εκδοχές του εαυτού τους» και διαπραγματεύονται μία θέση στο ηθικό σύμπαν της κοινότητας (Harre, στο Burr, 2003: 146-7). Αυτό ακριβώς τους καθιστά δρώντες (παρά απλώς υποκείμενα). Η θεώρηση αυτή συνεπάγεται μια αντίστοιχη θέαση της ταυτότητας ως ρευστής και προεξοφλεί κάποιο βαθμό αντιφατικότητας στο λόγο των πληροφορητών (Agar, 2008). Κεντρικά συστατικά αυτού του λόγου επιδιώκω να αναδείξω στην παρούσα εργασία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο ρόλος μου ως διδάσκουσας στο Τμήμα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο γραφείο μου, μπορεί να ευνόησε την παραγωγή λόγου συμβατού με την ιδεολογική «ορθοδοξία». Ακόμα, επειδή το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, τα συμπεράσματα περιορίζονται στη συγκεκριμένη ομάδα πληροφορητών. Τέλος, με τον όρο «αντιγραφή» εννοώ *«οποιαδήποτε δραστηριότητα αναλαμβάνει κανείς, μόνος ή σε συνεργασία, για να βελτιώσει την επίδοσή του στις εξετάσεις με τρόπο που, εν γνώσει του, απαγορεύεται, είτε ρητά από τους γραπτούς*

κανονισμούς ενός μαθήματος ή ενός ιδρύματος, είτε άρρητα, π.χ. από τον κοινό νου» (Benincasa, 2013: 12).

Στην επόμενη ενότητα θα περιγράψω τα βασικά χαρακτηριστικά του λόγου των συμμετεχόντων. Οι λέξεις/ φράσεις σε εισαγωγικά και με πλάγιους χαρακτήρες αποτελούν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις.

### 3. Οι σπουδές, ο κόπος και η προσπάθεια στο φοιτητικό λόγο

#### 3.1 Η επίσημη θεώρηση και η αξιοκρατία

##### 3.1.1 Η αδικία

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι όσοι αντιγράφουν διαπράττουν αδικία απέναντι σε όσους καταβάλλουν κόπο και προσπάθεια, *«πάνε με το σταυρό στο χέρι»* και *«περνάνε με το σπαθί τους»*. Ιδιαίτερη εμμονή με την έννοια «αδικία» έδειξαν η Δανάη και η Κρίστη, οι οποίες υποστήριζαν ότι χρησιμοποίησαν σκονάκια στα μισά περίπου μαθήματα αν και, σύμφωνα με τη φοιτήτρια που μου τις σύστησε, το έκαναν πολύ πιο τακτικά. Και οι δυο ισχυρίστηκαν με σθένος και λυπημένο ύφος ότι, κερδίζοντας με σκονάκια υψηλούς βαθμούς (συνά 8 ή 9), αδίκησαν συμφοιτητές και συμφοιτήτριες που *«έχουν καταβάλει προσωπική προσπάθεια, έχουν διαβάσει»* και πέρασαν *«με την αζία τους»*. Ανατρέχουν, επίσης, στην έννοια της αδικίας όσοι θεωρούν ότι υπήρξαν θύματα πρακτικών αντιγραφής ή φοβούνται ότι θα είναι στο μέλλον.

Ο Ορέστης φάνηκε ενοχλημένος από την ευκολία με την οποία πολλοί συμφοιτητές του στηρίζονται στα σκονάκια για να περάσουν τις εξετάσεις. Παρόλα αυτά, μου διηγήθηκε ότι συνεργάστηκε προφορικά στη διάρκεια γραπτών εξετάσεων, ειδικά σε μια περίπτωση στην οποία είχαν δημιουργηθεί εξαιρετικά ευνοϊκές συνθήκες. Είπε ότι εκείνη τη στιγμή δε σκέφτηκε καν ότι μπορεί, αντιγράφοντας, να αδικήσει άλλους φοιτητές: *«Ήτανε—πώς το λένε, η ψυχολογία του όχλου; Που το κάνουνε όλοι, οπότεεεε--<sup>1</sup>»* Άλλοι φοιτητές δε δείχνουν να ενοχλούνται από τη εκτεταμένη (όπως λένε) αντιγραφή, υποστηρίζοντας ότι

<sup>1</sup> «Οπότεεεε»: Επανάλαβα το τελικό φωνήεν για να αποδώσω πιο πιστά τον παρατεταμένο ήχο /e/. Σημειώνω με άνω κάτω τελεία τον παρατεταμένο ήχο στην περίπτωση δίψηφου φωνήεντος («και:::»). Υπογραμμίζω λέξεις ή φράσεις στις οποίες οι συνεντευξιαζόμενοι/-ες πρόφεραν με έμφαση. Σε περιπτώσεις μη ολοκληρωμένων προτάσεων, χρησιμοποιώ παύλες, δύο ή περισσότερες ανάλογα με τη διάρκεια της παύσης.

θεωρούν την αντιγραφή «προσωπική υπόθεση του καθενός». Αν κάποιος ζημιώνεται από την αντιγραφή είναι το πρόσωπο που την επιλέγει, επειδή τελικά, αντιγράφοντας, κάνεις «κακό του εαυτού σου».

Η Άννα δε βρίσκει καθόλου άδικη τη χρήση σκονακίων, κυρίως επειδή οι πανεπιστημιακές εξετάσεις δεν έχουν «ανταγωνιστικό χαρακτήρα.» Στη συνέχεια κάπως αντιφάσκει και δηλώνει «με το χέρι στην καρδιά» ότι το να αντιγράψει «δεν είναι ηθικό». Όχι μόνο γιατί «κοροϊδεύεις τον καθηγητή, κοροϊδεύεις τον επιτηρητή», αλλά και επειδή «ίσως να τσατίζεις και ναααα--- εξοργίσεις ένα φοιτητή ο οποίος, κακομοίρης, δεν μπορούσε να κάνει σκονάκια και δεν πέρασε το μάθημα».

### 3.1.2 Η προσπάθεια

Οι έννοιες κόπος, μόχθος και προσπάθεια, όπως και τα αντίστοιχα ρήματα, εμφανίζονται πολύ συχνά στο λόγο των συνεντεύξεων, π.χ. όταν υποστηρίζεται ότι το να αντιγράψει κανείς είναι άδικο για όσους «έχουν προσπαθήσει». Το αξιολογικό σύστημα που αναδύεται από το λόγο των συμμετεχόντων είναι, όμως, πιο πολύπλοκο. Καταρχήν, σε μεγάλο βαθμό η αντιγραφή κρίνεται ηθικά ανάλογα με τα κίνητρα. Του Ορέστη είναι και ο παρακάτω ισχυρισμός:

*Εεεεεεε, κατακριτέο θα ήτανε ας πούμε στην περίπτωση που απλά βαριόταν να διαβάσει, δεν είχε όρεξη να διαβάσει, ή δεν είχε παρακολουθήσει καμία παράδοση—γιατί συμβαίνει και αυτό—να μην πηγαίνουν σε καμία απολύτως παράδοση και μετά να αντιγράφουν—Αυτό είναι σίγουρα κατακριτέο και άδικο για αυτούς που ξόδεψαν και πάρα πολύ χρόνο για να πάνε στις παραδόσεις και---εεεε αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που---ίσως του έτυχε κάτι, τις μέρες πριν να δώσει το μάθημα, και δεν μπόρεσε να διαβάσει όσο θα ήθελε, ή αν το μάθημα είναι πάρα πολύ δύσκολο, ή ο καθηγητής πολύ αυστηρός και ---δύστροπος και έχει τη φήμη ότι ---δεν περνάει με τίποτα τα μαθήματα..... (Ορέστης)*

Όταν υπάρχουν «λόγοι», λέει η Ρεβέκκα, η αντιγραφή δεν πρέπει να καταδικάζεται. Μάλιστα, «επιβάλλεται, πάρα πολύ, σε μερικά μαθήματα. Σου λένε 'αντέγραφε', σε

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

*σπρώχνουν! Αλήθεια. . . . Αυτό, νομίζω ότι σου λένε «αντέγραψε». Σε στέλνουν, εκεί.» Οι περισσότεροι κατακρίνουν, όμως, τη συστηματική αντιγραφή: «Υπάρχουν φοιτητές που αντιγράφουν σε όλα γιατί όλα τα θεωρούν ότι δεν μπορούν να τα μάθουν. Δεν προσπαθούν καν.» Ακόμη και η Ίρις, η οποία δεν καταδικάζει καθόλου όσους κάνουν σκονάκια, είπε ότι είναι*

*αρνητικά κάθετη προς τους φοιτητές που αντιγράφουν συστηματικά, σε κάθε μάθημα. Εν τέλει διάλεξε ένα –δυο αντικείμενα που σου αρέσουν και δώσου σε αυτά, και το άλλο να μη σε απασχολεί, αλλά να'χεις κάτι να κάνεις, κάτι που σου αρέσει. Αλλιώς φύγε απ'τη σχολή, διάλεξε να κάνεις κάτι άλλο. (Ιρις)*

Η καταδίκη της συστηματικής αντιγραφής αποτελεί γενικευμένη στάση, ένδειξη του γεγονότος ότι, παρά τις «εκπτώσεις» στην επίσημη ηθική, η «προσπάθεια» διατηρεί κάποια αίγλη μεταξύ των συμμετεχόντων, έστω για το σκοπό της συνέντευξης.

Στην ερώτηση «Πώς θα επιτηρούσες εσύ;» η Αλίκη απάντησε ότι θα ήταν αυστηρή. Πολλοί συμμετέχοντες, όμως, είπαν ότι θα επιτηρούσαν «χαλαρά» και θα «άφηναν» τους φοιτητές να κάνουν «ό,τι θέλουν», αρκεί να το κάνουν «μυστικά» ή τουλάχιστον «διακριτικά». Η Ρεβέκκα ήταν ακόμη πιο ακραία: «Θα βοηθούσα πολύ. Θα άφηνα να κάνω ό,τι ήθελαν. Θα τους άφηνα», γιατί «κι εγώ έχω περάσει από τη θέση τους. . . . θα τους ένιωθα. Θα καταλάβαινα το άγχος.»

Είχα ρωτήσει τον Ορέστη πώς αισθάνεται όταν κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης κάποιος ή κάποια του ζητάει βοήθεια. Απάντησε ότι δεν ήτανε πολύ πρόθυμος γιατί «είναι δικός μου ο κόπος, και::: στην ουσία θα το μοιραστώ με κάποιον που δεν το αξίζει», απάντηση που επιβεβαίωσε μετά από μήνες, μάλιστα με τα ίδια λόγια: «[Ε]ίναι δικός μου κόπος και δικές μου γνώσεις, αλλά από την άλλη, δεν μπορείς να πεις και 'όχι' πολύ εύκολα, γιατί σίγουρα θα σχολιαστείς μετά». Φαίνεται πως ο Ορέστης θεωρεί ότι το αξιοκρατικό μοντέλο δεν είναι πολύ δημοφιλές στην παρέα του.



### 3.1.3 Η αξία

Σύμφωνα με την επίσημη ιδεολογία, ένα σύστημα στο οποίο τα άτομα δεν προχωρούν στη βάση της προσωπικής τους αξίας δεν είναι αξιοκρατικό. Σε αρμονία με το κυρίαρχο αυτό «μοτίβο», ο Ορέστης τόνισε επανειλημμένα ότι είναι σημαντικό να περνά κανείς τις εξετάσεις «με το σπαθί του» ή «με την αξία του». Όταν λέει «με την αξία σου» ο Ορέστης εννοεί

*ο κόπος που έχεις κάνει και οι θυσίες, μέσα σε εισαγωγικά, του χρόνου, της ψυχολογικής ταλαιπωρίας, που έχεις περάσει για να πετύχεις το στόχο σου. Δηλαδή, με το σπαθί σου, αυτό που λέμε.» . . . είναι κοινή λογική, είναι αυτονόητο ότι δεν πρέπει να αντιγράφεις» γιατί «ουσιαστικά με το να αντιγράφεις δεν κάνεις κάτι ουσιαστικά ο ίδιος. Δεν δείχνεις τη δική σου αξία. (Ορέστης, έμφαση στο πρωτότυπο).*

Σκεφτόμενη τις συνθήκες στις οποίες διεξάγονται οι εξετάσεις, η Αλίκη παραπονέθηκε για το γεγονός ότι «δεν υπάρχει αξιοκρατία»:

*Τα κόμματα μπλέκονται σχεδόν στα πάντα. Είναι ένα κύκλωμα ολόκληρο, έτσι το θεωρώ. Βρίσκουν σημειώσεις, διαρρέουν θέματα, εξεταστές οι οποίοι είναι πολιτικοποιημένοι—επιτηρητές—εμένα μου έχει τύχει να είμαι σε αίθουσα και να είναι ο επιτηρητής – - δηλαδή, δεν υπάρχει αξιοκρατία--σύστημα αξιοκρατικό και δικαιοσύνη και να πεις ότι-- δεν υπάρχει αυτό το πράγμα. (Αλίκη)*

Η σημασία του να προχωρά κανείς «με την αξία του» μπορεί παρόλα αυτά να υπόκειται σε διαπραγμάτευση. Αυτό φαίνεται, για παράδειγμα, από το πώς η ίδια η Αλίκη μίλησε για μια συμφοιτήτρια που ανατρέχει συχνά στα σκονάκια: «Αυτό το άτομο πώς θα φύγει από κει μέσα, χωρίς να έχει περάσει με την αξία της τουλάχιστον το ήμισυ των μαθημάτων;»

### 3.2 Η ευκολία

Όλοι ανέφεραν ότι σημαντικό λόγο για τον οποίο οι φοιτητές αντιγράφουν αποτελεί η «ευκολία»: *«Κάποιοι απλά μπορεί και να βαριούνται, να λέμε και αυτό,»* είπε ή Ίρις, σαν να πίστευε ότι λέγοντας αυτά τα λόγια παραβίαζε κάποιο «ταμπού». Άλλοι πληροφορητές, όμως, μίλησαν με άνεση για αυτά. Σύμφωνα με τη Regina, *«πλέον ελάχιστοι φοιτητές διαβάζουν σε όλα τα μαθήματα και τα περνάνε όλα με την αξία τους. [. . .] όλα τα περιμένουμε έτοιμα, πιο εύκολα, χωρίς να βασανιστούμε, χωρίς να ξενυχτίσουμε στο διάβασμα.»* Η Ρεβέκκα, για παράδειγμα, περιέγραψε τη «χαλαρή» στάση μιας συμφοιτήτριας: *«Να είναι 11 η ώρα, να μην έχει διαβάσει τίποτα, και το πρωί ώρα 8.30 να δίνει, να λέει 'Μμμ, ήταν πολύ δύσκολο, θα αντιγράψω, ήταν πάρα πολλά και δεν τα διάβασα'».* Στη συνέχεια η Ρεβέκκα πρόσθεσε ότι την ίδια συμπεριφορά τηρούσε κι εκείνη τα δυο πρώτα έτη, όταν είτε δεν πήγαινε καθόλου στη σχολή είτε σταματούσε στο κυλικείο «για καφέ».

Από την οπτική του μοντέλου «κόπος και προσπάθεια», η αντιγραφή κατακρίνεται ως η «εύκολη λύση». Αναθυμούμενη τα σκονάκια της στα τέσσερα χρόνια που φοίτησε στο Τμήμα, η Δανάη είπε ότι πολλές φορές, χωρίς να έχει μελετήσει καθόλου πήρε 8 ή 9 στις εξετάσεις, επειδή είχε επιλέξει *«την εύκολη οδό»*, πράγμα που επανειλημμένα χαρακτήρισε «κρίμα» και «αδικία». Υποψιάζομαι ότι ο λόγος της Δανάης συχνά ταυτίζεται με την επίσημη ηθική επειδή, ίσως, το πλαίσιο της συνομιλίας μας το «απαιτούσε». Όπως διευκρίνισα προηγουμένως, όμως, οι ισχυρισμοί των συμμετεχόντων με ενδιαφέρουν ως δείγμα πολιτισμικής γνώσης και όχι για τη δόση «αλήθειας» που ενδεχομένως περιέχουν ή δεν περιέχουν. Ο Μάρκος αναφέρει κι αυτός, έστω μεταφορικά, την έννοια της ευκολίας. Η αντιγραφή αποτελεί ηθικό ζήτημα είπε, επειδή *«ξέρεις ότι εκείνος θα το έχει περάσει [το μάθημα] με κόπο, ενώ εσύ με μπρατσάκια. Με ενισχ--- με κάτι μεμπτό, ας πούμε.»* Παρόλα αυτά, ο Μάρκος καταδικάζει τα σκονάκια μόνο όταν γίνονται «*συστηματικά*».

Η «αναζήτηση της ευκολίας» αποτελεί το αντίθετο της «προσπάθειας». Οι πρακτικές αντιγραφής εκφράζουν *«ίσως το να κυνηγάς το εύκολο, το να μη στηρίζεσαι στον κόπο, στην προσπάθεια, το να επιζητάς όσο γίνεται πιο εύκολα να αποκτήσεις κάποια πράγματα, και πιο γρήγορα»* (Αλίκη). Η Δανάη, με λυπημένο και επικριτικό ύφος, καταγγέλλει τη γενιά της ως «*γενιά της ευκολίας*»:

Έχουμε μάθει νομίζω πλέον-- ξεκίνησε από τη δική μας γενιά, τη γενιά ας πούμε που βγαίνει αυτή τη στιγμή από το πανεπιστήμιο, πολύ έντονα, γιατί με όσους συζητήσαμε καταλαβαίνω ότι τα προηγούμενα χρόνια δεν ήταν τόσο έντονο. Από τη δική μας γενιά και νομίζω όσο πάει γίνεται χειρότερο. [. . .]. Είναι πλέον της γενιάς αυτής, λες ότι έχουμε μάθει σε αυτή την-- ανάπαυση και- - δεν προσπαθούμε, δεν προσπαθούμε. Δεν ξέρω αν φταίει η κοινωνία, ή γενικώς τα δρώμενα, και όλα τα σχετικά, αλλά πλέον ????? και η προσπάθεια μπορεί να μην έχει αποτέλεσμα. Οπότε επαναπαύεσαι και λες θα πάω στην εύκολη λύση. Η αντιγραφή είναι η εύκολη οδός.  
(Δανάη)

Σύμφωνα με τη Ρεβέκκα, στους δέκα φοιτητές οι τρεις ή οι τέσσερις «δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια» επειδή στη σχολή της, όπως «και σε όλη στην Ελλάδα, μετρά το αποτέλεσμα». Από τη μια μεριά, λοιπόν, είναι το «αποτέλεσμα» και από την άλλη μεριά το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται. Η Ρεβέκκα δεν καταδικάζει κανέναν επειδή «μπορεί να υπάρχουν λόγοι» όταν κάποιος αντιγράφει. Η Κωνσταντίνα, αντίθετα, θεωρεί τους «λόγους» αυτούς δικαιολογίες. Δηλώνει ότι ο σκοπός «δεν αγιάζει τα μέσα» και προσθέτει ότι όσα συμβαίνουν στο πανεπιστήμιο δε διαφέρουν «απ'ό,τι γίνεται έξω από αυτό. . . .Και στην κοινωνία . . . έχουμε φτάσει να το διεκδικούμε με όποιο τρόπο. Πλέον. Το ίδιο γίνεται και μέσα στο πανεπιστήμιο.» Τη σχέση σκοπού/ μέσου ανέφερε και ο Μάρκος, με τρόπο ίσως διφορούμενο και αναβάλλοντας την ηθική κρίση: «Και η ρητορική του στόχου σε πάει μονόδρομο προς ένα πράγμα, το οποίο μανιωδώς προσπαθείς να το φτάσεις. Και είναι και πολλοί που μένουν και σε αυτό, ότι ο σκοπός αγιάζει τα μέσα.»

Στην ερώτηση «Τι μας λέει αυτό το φαινόμενο για την κοινωνία;» η Αλίκη απάντησε ότι αποδεικνύει πως ζούμε σε μια «κοινωνία της χαλαρότητας, της εύκολης λύσης, που βασίζεται στο μέσον, βασίζεται στην πονηριά». Σύμφωνα με τη Ρεβέκκα, «όλα θέλουν να είναι εύκολα, όλοι θέλουν να τα περνάνε όλα εύκολα, να μην κουραζόμαστε.»

Σχολιάζοντας τις πιθανές προεκτάσεις του φαινομένου για την κοινωνία, μερικοί ανέφεραν ότι όποιος επιλέξει την «εύκολη λύση» της αντιγραφής μπορεί να μεταφέρει τη συνήθεια αυτή στο χώρο εργασίας και γενικά στη ζωή. Μπορεί συστηματικά «να διαλέξει την εύκολη λύση, ένα εύκολο δρόμο, ο οποίος δρόμος μπορεί να μην είναι ούτε καν νόμιμος, ούτε σωστός, για να πετύχει στο σκοπό του» (Κωνσταντίνος). Το καθεστώς διευρυμένης αντιγραφής

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

*[δ]ημιουργεί λάθος εντυπώσεις στους φοιτητές. Ότι στα πάντα σε κάθε πρόβλημα υπάρχει η λύση, θα δουλέψω και θα βρω τη λύση, αλλά υπάρχει και η εναλλακτική της εύκολης λύσης. Δηλαδή, δίνει στο φοιτητή να καταλάβει η αντιγραφή ότι, εφόσον μπορώ να αντιγράψω στο πανεπιστήμιο, πάντα κάπου θα υπάρχει μία εύκολη λύση, σε οποιοδήποτε ζήτημα. Γι'αυτό και έχει δημιουργηθεί αυτή η νοοτροπία στην Ελλάδα. Ωχαδερφισμός, ας πούμε, ότιιι--- «εν τάξει, τώρα, κάτι θα βρούμε. Οοο, αδερφάκι μου τώραααα--- Εν τάξει, εν τάξει. Όλο και κάτι θα βρούμε». (Δανάη)*

Έννοια συγγενική με την «ευκολία» είναι, στο λόγο των ερωτώμενων, η «χαλαρότητα»:

*Κάποιοι όντως κοπιάζουν, διαβάζουνεεεε, ξενυχτάααανε, κάνουν πολλές θυσίες και οι ίδιοι και οι οικογένειές τους, και κάποιοι άλλοι περνάνε τα μαθήματα πολύ πιο χαλαράααα, και πολύ πιο ανώδυνα, και με λαμογίστικους τρόπους. (Αλίκη)*

«Χαλαροί» ή «ελαστικοί» θεωρούνται οι επιτηρητές/ επιτηρήτριες που δεν επιτηρούν πολύ αυστηρά. «Χαλαροί» θεωρούνται, επίσης, οι φοιτητές/ φοιτήτριες που δεν ασχολούνται πολύ με τα μαθήματα.

## 4. Συζήτηση

### 4.1 Η προσπάθεια

Οι συχνές αναφορές των ερωτώμενων στο δίδυμο «κόπος και προσπάθεια» οριοθετούν ένα σενάριο που μπορούμε να συνοψίσουμε ως εξής: «Το πτυχίο είναι σημαντικός στόχος, τον οποίο πρέπει να επιδιώξει κανείς μέσα από προσωπική προσπάθεια, που είναι ο μόνος 'νόμιμος' και 'σωστός δρόμος'». Το σενάριο αυτό, το οποίο συνεπάγεται ισχυρισμούς όπως «να περνάς μάθημα χωρίς κόπο είναι αδικία», προτείνει έναν πολιτισμικά σημαντικό στόχο (την απόκτηση πτυχίου) καθώς και πολιτισμικά εγκεκριμένες στρατηγικές για την επίτευξή του (Ortner, 1973). Σύμφωνα με αυτό το σενάριο, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι όσοι αντιγράφουν αδικούν όποιον δεν το κάνει και περνάει την εξέταση «*με την αξία του.*» Αυτή η θέση παρουσιάζεται

ως «γενική άποψη»: «Υπάρχει γενικότερα αυτή η άποψη, ότι εγώ κάθομαι, διαβάζω, δίνω κόπο και προσπάθεια, και εσύ που αντιγράφεις από μένα παίρνεις τον ίδιο βαθμό, και είναι άδικο».

Όπως προκύπτει από μελέτη για τις εισαγωγικές εξετάσεις, οι πληροφορητές ανατρέχουν συχνά στην έννοια της προσπάθειας για να περιγράψουν το νόημα των εξετάσεων για μαθητές και γονείς (Benincasa, 1997). Οι έννοιες «κόπος» και «προσπάθεια» οριοθετούν ένα σημασιολογικό πεδίο από το οποίο αντλούν εκπρόσωποι των αρχών στις εκδηλώσεις απονομής τιμητικών διακρίσεων σε αριστεύσαντες μαθητές. Στις σχετικές ομιλίες τους η σχολική επίδοση των βραβευθέντων αποδίδεται στην επιμονή, τη δύναμη και την αγωνιστικότητά τους. Ο λόγος αυτός περί αξιοκρατίας ταυτίζεται με την επίσημη ιδεολογία του εθνικού κράτους (Benincasa, 2009, 2010) και επομένως δεν είναι πολιτικά ουδέτερος (βλ. 4.5). Επειδή το σενάριο «κόπος και προσπάθεια» έχει έντονη παρουσία στον επίσημο λόγο των εκδηλώσεων, τόσο στην εκπαίδευση όσο και σε άλλα πεδία, το αποκαλώ και «επίσημο σενάριο».

Όταν ανακοινώνονται τα ονόματα των εισαγόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο Τύπος, εθνικός και τοπικός αναλαμβάνει την προβολή του σεναρίου «κόπος και προσπάθεια». Αυτό γίνεται μέσα από συνεντεύξεις με τους «πρώτους» (ή με τους «πρώτους των πρώτων», όπως χαρακτηρίζονται στους τίτλους των δημοσιευμάτων), ακόμη καλύτερα αν είναι αυτοί που εισήχθησαν σε Ιατρικές ή Νομικές Σχολές κεντρικών πανεπιστημίων. Μία από αυτές τις μαθήτριες είχε κληθεί από μία τοπική εφημερίδα να γράψει ένα αυτοβιογραφικό «κειμενάκι» εν είδει συνέντευξης. Όταν αυτή έδειξε να δυσκολεύεται, το κείμενο το έγραψε τελικά η δημοσιογράφος, με βασικά συστατικά έννοιες όπως «πολύ σκληρό διάβασμα» και «αγώνας για την εκπλήρωση του στόχου» (Benincasa, 2010: 6). Κατά κάποιον τρόπο, το περιεχόμενο της «συνέντευξης» ήταν προαποφασισμένο.

Η προβολή του σεναρίου «κόπος και προσπάθεια» γίνεται συχνά εκ του αντιθέτου, καταδικάζοντας, δηλαδή, την έλλειψη του βαθμού προσπάθειας που θεωρείται επιθυμητός. Αυτό γίνεται μέσα από αναφορές στη «νοοτροπία (αρχή, λογική, πνεύμα, νόμος, ιδεολογία, θεωρία ή δόγμα) της ήσσοнос προσπάθειας». Σε κείμενα διαφορετικού ύφους και προέλευσης, η νοοτροπία αυτή φέρεται να χαρακτηρίζει τη χώρα στο σύνολό της (Στούπας, 2010), σημαντικό μέρος του πληθυσμού (Λαός, 2015) ή ακόμα και ολόκληρο τον πληθυσμό, σύμφωνα με εκπρόσωπο της διανόησης (Μπουκάλας, 2010) και της εκκλησίας (Θεοδωρόπουλος, 2003). Η εν λόγω νοοτροπία φέρεται να προωθείται από πρακτικές στο σχολείο (Καργάκος, 2004) και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΠΘ, 2004), καθώς και από

μέτρα όπως η κατάργηση της βάσης του δέκα για την εισαγωγή στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Antinews, 2010). Είτε ο λόγος αυτός περιγράφει την πραγματικότητα με ακρίβεια και αξιοπιστία είτε όχι, με κάθε εμφάνισή του, ενεργοποιεί το σύμπλεγμα σεναρίων στο οποίο ανήκει, επιβεβαιώνοντας και δυναμώνοντας την κυρίαρχη θέση του επίσημου σεναρίου στην πολιτισμική γνώση της ελληνικής κοινωνίας.

### 4.2 Η ευκολία

Πολύ σημαντικός στην καθημερινή ζωή των πληροφορητών φαίνεται να είναι ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης και δράσης: «Δεν είναι ανάγκη να κουραστείς για να αποκτήσεις ένα πτυχίο αν μπορείς να το πετύχεις με πιο εύκολο και ξεκούραστο τρόπο». Ένας από τους λόγους με τον οποίο οι συμμετέχοντες εξηγούν την αντιγραφή είναι η «ευκολία». Όπως είπε η Ρεβέκκα, σε τελευταία ανάλυση *«μετρά το αποτέλεσμα»*. Η φιλοσοφία αυτή εκδηλώνεται και καλλιεργείται μεταξύ άλλων στο διαδίκτυο, π.χ. από (κατά τα φαινόμενα) σπουδαστές (TEI Larisas, 2009) και από γνωστό συνθέτη (Καρβέλας, 2012<sup>2</sup>). Στο πλαίσιο συζητήσεων σε blogs ή forums αυτή η αντίληψη, που μπορούμε να ονομάσουμε «σενάριο της ευκολίας», παρουσιάζεται με θετικές συνδηλώσεις από (κατά τα φαινόμενα) φοιτητές/ μαθητές. Οι χρήστες, συχνά με περηφάνια, δηλώνουν πολύ έμπειροι σε τεχνικές αντιγραφής και θέτουν τη «γνώση» τους στην υπηρεσία συναδέλφων (π.χ. Αντιγραφή, 2004).

### 4.3 Μεταξύ δυο σεναρίων

Όλοι οι συμμετέχοντες ανακαλούν το σενάριο-κλειδί «κόπος και προσπάθεια». Κανείς δεν το αγνοεί, οι περισσότεροι δείχνουν να το αποδέχονται και μερικοί το εξαίρουν κιάλας: *«Άλλη ικανοποίηση. Όταν βλέπεις ότι...έχεις ένα μάθημα ας πούμε εννιά—δέκα— επειδή έχεις διαβάσει εσύ...»* (Δανάη). Ωστόσο, φαίνεται ότι για αρκετούς συμμετέχοντες το σενάριο της ευκολίας περιγράφει με μεγαλύτερη ακρίβεια τόσο τις αντιλήψεις τους σε σχέση με την αντιγραφή όσο και τη συμπεριφορά τους. Άσχετα από το αν οι ίδιοι χρησιμοποίησαν σκονάκια ή όχι, οι περισσότεροι δικαιολογούν την αντιγραφή, όχι χωρίς κάποια αντιφατικότητα, με αναφορά σε επιμέρους ηθικές, όπως η «ηθική της ισότητας» και

<sup>2</sup> Το τραγούδι ήταν μέρος μίας συλλογής που κυκλοφόρησε το 1987 και έγινε πλατινένια.

η «ηθική της φιλίας» (Benincasa, 2013). Πιθανώς στο πλαίσιο της φοιτητικής τους παρέας τα ίδια άτομα δε θα έδιναν την ίδια προβολή στο επίσημο σενάριο. Σε ιστοσελίδες όπου μαθητές και φοιτητές ζητούν ή προσφέρουν συμβουλές για επιτυχημένη αντιγραφή και το ύφος των ανταλλαγών θυμίζει το κλίμα οικειότητας της «παρέας», η αντιγραφή παρουσιάζεται συνήθως σαν συνηθισμένο φαινόμενο.

Είναι αναμενόμενο να υπάρχει απόκλιση μεταξύ περιγραφών διαφορετικών ατόμων. Για τον/ την ανθρωπολόγο είναι εξίσου αναμενόμενο να υπάρχει απόκλιση μεταξύ περιγραφών από το ίδιο άτομο σε διαφορετικές στιγμές (Agar, 2008: 164). Στην περίπτωση των συμμετεχόντων, η πολυφωνία στο λόγο του ίδιου ατόμου φαίνεται να ακολουθεί συγκεκριμένα μοτίβα, που μπορούμε να ονομάσουμε προσωρινά «θεωρία vs. πράξη» ή «λόγος vs. συμπεριφορά». Για παράδειγμα, ο Ορέστης φαίνεται να αντλεί από την «ηθική της αυτονομίας» («Από τη μια ίσως να μη θέλω να τις πω, επειδή είναι ....δικός μου κόπος και δικές μου γνώσεις») για να συμμετάσχει σε συνέντευξη (επίπεδο του λόγου). Ταυτόχρονα (στο βαθμό που ισχύει αυτό που δήλωσε, δηλαδή ότι στο τέλος «βοηθάει» τους συμφοιτητές, «μοιράζεται» τον κόπο του και τις γνώσεις του) αντλεί και από την «ηθική της κοινότητας» για να ρυθμίσει τη δράση του (επίπεδο της συμπεριφοράς).

Σε κάποιες περιπτώσεις, οι δηλώσεις των συμμετεχόντων θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως αποτέλεσμα του πλαισίου της συνέντευξης και της ιεραρχικής σχέσης που αυτή συνεπάγεται (Kvale, 2005). Μερικές φοιτήτριες μου έδωσαν συχνά την αίσθηση ότι οι επίκληση του επίσημου σεναρίου οφειλόταν στο πλαίσιο της συζήτησής μας. Ο ισχυρισμός της Κρίστης, για παράδειγμα, «[Να αντιγράψεις] δεν είναι δίκαιο, δεν είναι ηθικό επομένως δεν πρέπει», ήχησε στα αυτιά μου σαν πολύ γενικός και αόριστος, ίσως και άψυχος. Όταν ρώτησα τη Κρίστη γιατί ανέβαλλε συνεχώς τη συνάντησή μας, απάντησε ότι το να παραδεχθεί κανείς ότι αντέγραψε «δεν είναι και ό,τι καλύτερο όταν έρχεσαι σε ένα πανεπιστήμιο! Με σκοπό να μάθεις....Αν, όντως, έρχεσαι για αυτό το λόγο στο πανεπιστήμιο, δεν τα κάνεις όλα αυτά.»

Περιγράφοντας μία προσωπική εμπειρία η Κρίστη είπε, όμως, και το εξής: «Συνήθως στα μαθήματα που αντέγραφα δεν έμπαινα καν στη διαδικασία να καταλάβω τι λέει το μάθημα, σα μάθημα, δεν έκανα ούτε καν μια ανάγνωση. Στα μαθήματα που έχω αντιγράψει δεν έχω κάνει ούτε καν μια ανάγνωση. (. . .) Δεν έκανα καν την προσπάθεια.» Ο λόγος της Κρίστης υπέρ του επίσημου σεναρίου (που εξάλλου μου φάνηκε πολύ λιγότερο πειστικό από εκείνο άλλων συμμετεχόντων) δεν ταιριάζει με την ευκολία με την οποία έκανε σκονάκια (ευκολία την οποία παραδέχεται ή ίδια και για την οποία με διαβεβαιώνει η

φοιτήτρια που μου τη σύστησε). Διαφαίνεται και στο λόγο της μια αντίθεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, ή, καλύτερα, εφόσον και στις δυο περιπτώσεις πρόκειται για λόγο, και όχι για δράση, μπορούμε να υποθέσουμε μία διαφορά μεταξύ «θεωρίας της αντιγραφής» και «θεωρίας της προσωπικής εμπειρίας της αντιγραφής». Η παραπάνω ερμηνεία, στο βαθμό στον οποίο ισχύει, δε συνεπάγεται ότι η Κρίστη επέλεξε να με παραπλανήσει. Πιθανώς μερικές από τις ερωτήσεις μου (π.χ. *Πώς κρίνεις τις πρακτικές αντιγραφής;*) ευνοούσαν μία θεωρητική στάση και μία σειρά από γενικολογίες για την αντιγραφή. Μπορεί ορισμένα κοινωνικά πλαίσια να ανακαλούν στον ομιλητή ή στην ομιλήτρια ένα ορισμένο απόθεμα λόγου. Πολύ ειδικό πλαίσιο αποτελεί σίγουρα η συνέντευξη, ειδικά όταν το θέμα έχει ηθικές συνδηλώσεις-- πόσο μάλλον όταν τις ερωτήσεις τις θέτει διδάσκουσα σε φοιτητές. Τότε, είναι πολύ πιθανό οι συμμετέχοντες να ανακαλούν εκείνη την πολιτισμική γνώση που θεωρούν πιο «καθωσπρέπει». Με άλλες ερωτήσεις, αντίθετα, καλούσα το άτομο να μιλήσει για το εάν, τότε και πώς χρησιμοποίησε σκονάκια (π.χ. *«Μπορείς να μου διηγηθείς σχετικά περιστατικά;»*). Σε αυτή την περίπτωση μάλλον απομάκρυνα τη συζήτηση από το επίσημο σενάριο, ανοίγοντας το δρόμο για την ανάκληση εναλλακτικών σεναρίων.

Η αντίθεση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται στην περίπτωση της Αλίκης. Στο λόγο της, η αντίθεση μεταξύ των δυο σεναρίων μου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από ότι σε άλλους/ άλλες, ίσως επειδή η Αλίκη υποστήριξε το επίσημο σενάριο με δύναμη: με το λεξιλόγιό της (π.χ. η αντιγραφή ως «λαμογιά»), με το σθένος και με το αυστηρό της ύφος που κάποιες στιγμές έμοιαζε με θυμό. Σε μεγάλο βαθμό το ύφος της Αλίκης ηχεί εξαιρετικά αυστηρό εξαιτίας, ίσως, της έμφαση που δίνεται στην ηθική διάσταση: *«Θεωρώ ότι [η αντιγραφή] είναι παραβίαση μίας ηθικής συμπεριφοράς, κυρίως. Το ηθικό είναι αυτό το οποίον έχει βαρύτητα, για μένα»*.

Το ηθικό σύστημα αναφοράς που η Αλίκη υποστηρίζει με δύναμη σε μεγάλο μέρος της συνέντευξης, όμως, «ραγίζεται» εδώ κι εκεί από παρατηρήσεις όπως *«Αυτό το άτομο πώς θα φύγει από κει μέσα, χωρίς να έχει περάσει με την αξία της τουλάχιστον το ήμισυ των μαθημάτων;»*, όπου η Αλίκη φαίνεται διατεθειμένη να κάνει «εκπτώσεις» στις ηθικές της αρχές. Συνάντησα, επίσης, μία έκπληξη όταν η Αλίκη ανέφερε περιπτώσεις εξετάσεων στις οποίες η επιτήρηση δεν ήταν πολύ αυστηρή και εκμεταλλεύτηκε και αυτή την κατάσταση:



*Ε, σε αυτή την περίπτωση ναι, εντάξει. [ΜΟΙΑΖΕΙ ΝΑ ΛΥΠΑΤΑΙ ΠΟΥ ΑΝΑΓΚΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΧΤΕΙ] Ας είμαι ειλικρινής, το έκανα κι εγώ. Το έκανα κι εγώ, όμως, κοιτάζτε το περίεργο της υπόθεσης. Ήμασταν η παρέα μου, εκεί που καθόμασταν, ήμασταν εγώ, η φίλη μου, που κάνουμε ακόμα παρέα, και άλλοι δυο συμφοιτητές μας, και ενώ γράψαμε όλοι τα ίδια πράγματα στη μία ερώτηση, εγώ βαθμολογήθηκα με 7, ενώ ο συμφοιτητής μου, δεν ξέρω τι είχε κάνει, καλύτερα γράμματα, πήρε 8. Τα πράγματα όμως ήταν ακριβώς τα ίδια. Ήμουν σίγουρη για αυτό.*

Είχα την εντύπωση ότι, αφού είχε παραδεχτεί ότι και αυτή είχε αντιγράψει, ένωσε στη συνέχεια μεγάλη αμηχανία και γι' αυτό άλλαξε κουβέντα και στράφηκε, απότομα και χωρίς εμφανή λόγο, στο θέμα της (απρόβλεπτης) αξιολόγησης. Σε άλλο σημείο, η Αλίκη μου μίλησε για το πώς «βοήθησε» μία φίλη της να περάσει κάποιο μάθημα, με τη λεγόμενη μέθοδο του «συνεργείου». Αυτή καθότανε στο σπίτι με το σχετικό βιβλίο και με το κινητό έτοιμο. Η φίλη έστειλε τα θέματα και η Αλίκη της έστειλε τις απαντήσεις με sms. Όταν παρατήρησα ότι αυτή η συμπεριφορά δε συμβάδιζε με τις αυστηρές αρχές που μόλις είχε υποστηρίξει, η Αλίκη μου εξήγησε ότι η συμπεριφορά της σε εκείνη την περίπτωση υπαγορεύτηκε από τον «άγραφο κανόνα της φιλίας» και τη «φιλική αλληλεγγύη»: «Εντάξει, ήτανε φίλη μου, και το έκανα επειδή ήθελα να πάρει το βαθμό. Όταν είναι κάποιος φίλος σου θες το καλό του. Θέλεις να πάρει και αυτός βαθμό, θέλεις να'ναι::: να το περάσει το μάθημα, να μην τον αγχώνει. Το'κανα με αυτό το κριτήριο». Παρόλο που φρόντισα να δείξω ότι θέλω απλώς να κατανοήσω και όχι να κρίνω ή να καταδικάσω, σε αυτό το σημείο της συνομιλίας μας η Αλίκη μου φάνηκε ότι αμύνεται. Ίσως ένωσε απλώς αμηχανία. Ίσως ένωσε να απειλείται η εικόνα της νομοταγούς φοιτήτριας που έως εκείνη τη στιγμή είχε οικοδομήσει.

#### **4.4 Σενάριο και αντι-σενάριο: εργαλεία για διαφορετικές δουλειές**

Το «σενάριο της ευκολίας» μπορεί να θεωρείται «αντι-σενάριο»: προβάλλει μεν τον ίδιο στόχο με το αντίστοιχο επίσημο σενάριο, προτείνει ωστόσο διαφορετικές στρατηγικές επίτευξής του. Θα μπορούσαμε απλώς να κρίνουμε το λόγο των συμμετεχόντων ως αντιφατικό. Μπορούμε, εναλλακτικά, να συγκρίνουμε σενάριο και αντι-σενάριο, καθώς και τα πλαίσια στα οποία τα άτομα ανασύρουν από το ρεπερτόριο τότε το ένα, τότε το άλλο, ώστε να κατανοήσουμε τη λογική που διέπει τη χρήση αυτή.

Κρίνοντας από τις αφηγήσεις των ερωτώμενων η συμπεριφορά τους (έτσι όπως αυτή περιγράφεται στο λόγο τους) εμπνέεται πιο συχνά από το σενάριο της ευκολίας (ή αντι-σενάριο). Φαίνεται ότι ένα σενάριο-κλειδί ή επίσημο σενάριο μπορεί να έχει δύναμη στο επίπεδο του λόγου χωρίς να επιβάλλεται στον ίδιο βαθμό στη συμπεριφορά των ατόμων (Orler, 1945). Στο πλαίσιο της συνέντευξης, όμως, όταν αναγκάζονται να αναπτύξουν τη δική τους «θεωρία της αντιγραφής», οι περισσότεροι τείνουν να επικαλούνται το επίσημο σενάριο. Σκέφτομαι εδώ το σενάριο «κόπος και προσπάθεια». Συμπεραίνω, λοιπόν, ότι διαφορετικά είδη σεναρίου παίζουν διαφορετικό ρόλο στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ένα σενάριο μπορεί να «προάγεται ανοικτά» (Orler, 1945: 198-9) απλώς για τη ρητορική του αξία, χωρίς να «μεταφράζεται» σε συμπεριφορά. Άλλο σενάριο μπορεί να είναι κυρίως «άρρητο», χωρίς να προάγεται ανοικτά σε δημόσιες ομιλίες και επίσημες εκδηλώσεις. Εδώ ο νους μου στρέφεται στο «σενάριο της ευκολίας».

Εκ πρώτης όψεως θα λέγαμε ότι η πολιτισμική γνώση στην κοινότητα είναι αντιφατική. Πρόκειται, όμως, για σενάρια που τα άτομα επιστρατεύουν σε διαφορετικές καταστάσεις. Ένα σενάριο μπορεί να «προάγεται ανοικτά» αλλά να έχει απλά ρητορική αξία, χωρίς να επηρεάσει σημαντικά τη συμπεριφορά. Συχνά οι δρώντες πορεύονται σύμφωνα με άλλα σενάρια, τα οποία επικαλούνται άνετα μόνο σε ορισμένα πλαίσια. Με το κάθε ένα από τα δυο σενάρια επιτελούν διαφορετικά «καθήκοντα». Επίσης, το κάθε ένα προσφέρει στον ομιλητή/ στην ομιλήτρια διαφορετικές δυνατότητες για την κατασκευή του εαυτού. Είτε τα άτομα πραγματικά ακολουθούν τις στερεοτυπικές αυτές περιγραφές στη ζωή τους είτε όχι, χρησιμοποιούν τα στερεότυπα με ρητορικό τρόπο και «επενδύουν σημαντικές προσπάθειες στην αναπαραγωγή τους» (Herzfeld, 1992: 72). Πολύ σημαντική στην κοινωνική ζωή και πρακτική, η ρητορική διάσταση της αλληλεπίδρασης δεν είναι λιγότερο «πραγματική» από την «πραγματικότητα» (ibid.).

#### 4.5 Κοινωνική δράση και κατασκευή του κόσμου

Ως μορφή κοινωνικής δράσης, ο λόγος συμβάλλει στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Μιλώντας δεν αποκαλύπτουμε απλώς κάποια νοήματα που «υπάρχουν» μέσα μας: μιλώντας παράγουμε νόημα (Burr, 1993, 2003, Kvale, 1995, 2005). Η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι ενταγμένη σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο που παρέχει ορισμένα μόνο «πολιτισμικά υλικά», π.χ. ορισμένα σενάρια. Τόσο το σενάριο της προσπάθειας όσο και το αντι-σενάριο προβάλλουν το πολιτισμικά σημαντικό στόχο του

πτυχίου. Ως προς τις στρατηγικές για την επίτευξή του, η πολιτισμική γνώση προβλέπει δυο ειδών στρατηγικές, με διαφορετική «κοινωνική υπόσταση» (*status*): από τη μια μεριά τις επίσημες, πολιτισμικά εγκεκριμένες (το σενάριο-κλειδί) και από την άλλη μεριά τις «ανορθόδοξες» (το αντι-σενάριο).

Η αναφορά στο ένα ή στο άλλο σενάριο αποτελεί κοινωνική δράση που παράγει νόημα. Σκιαγραφώντας μια εικόνα του εαυτού, για παράδειγμα, με όρους του σεναρίου «κόπος και προσπάθεια» κατασκευάζουμε τον κόσμο ως κόσμο στον οποίο το σενάριο αυτό θα «υπάρχει», αντικειμενικά. Επόμενες γενιές θα το βρουν μπροστά τους ως «κοινωνικό γεγονός» και θα πρέπει να αναμετρηθούν με την αναμφισβήτητη πραγματικότητα («matter-of-factness») αυτού του «γεγονότος» (Berger & Luckmann, 1966). Από την άλλη μεριά, το ίδιο ισχύει τόσο για το αντι-σενάριο γενικά όσο και για την αντιγραφή ως «εναλλακτική στρατηγική» προς την επίτευξη του πολιτισμικού στόχου της απόκτησης πτυχίου. Η αντιγραφή «υπάρχει», όπως είπαν δυο φοιτήτριες: «*Ενώ μου δίνεται η ευκαιρία, από τη στιγμή που . . . έχω τη δωρεάν παιδεία . . . δεν την εκμεταλλεύομαι, γιατί υπάρχει η αντιγραφή, υπάρχει:::» (Δανάη, έμφαση δική μου). Τόσο με το λόγο τους όσο και με τη δράση τους, π.χ. ετοιμάζοντας και χρησιμοποιώντας σκονάκια, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της μελέτης κατασκευάζουν τον κόσμο ως ένα κόσμο στον οποίο η αντιγραφή είναι «συνηθισμένη» και «κοινότυπη πια», στον οποίο φοιτητές και φοιτήτριες θα τείνουν να θεωρούν τα σκονάκια πολύ «φυσιολογική» επιλογή για να περάσουν τις εξετάσεις-- έναν κόσμο στον οποίο η αντιγραφή «υπάρχει».*

Τι είναι αυτό που (ανα)κατασκευάζεται μέσα από την κοινωνική δράση; (Ανα)κατασκευάζονται τόσο το σενάριο-κλειδί και το αντι-σενάριο χωριστά, όσο και η επίγνωση της συνύπαρξής τους. (Ανα)κατασκευάζονται, επίσης, και οι σχετικές «οδηγίες χρήσης». Με τον όρο αυτό εννοώ ένα είδος «μετα-γνώσης», για το πότε, πού και πώς μπορεί/ θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το καθε ένα από τα δυο σενάρια. Οι «οδηγίες χρήσης» λαμβάνουν υπόψη παραμέτρους όπως το πλαίσιο, το συνομιλητή/ τη συνομιλήτρια, το τι αυτο-εικόνα επιθυμεί το άτομο να προβάλει στο πλαίσιο εκείνο (π.χ. «νομοταγής» ή «επαναστάτης»). Τόσο τα σενάρια όσο και οι «οδηγίες χρήσης» είναι μέρος της πολιτισμικής γνώσης της συγκεκριμένης κοινωνίας. Τα σενάρια δεν είναι βέβαια πολιτικά ουδέτερα. Το επίσημο σενάριο εκφράζει την ιδεολογία της αξιοκρατίας, σύμφωνα με την οποία, σε μια αξιοκρατική κοινωνία, θέσεις και εξουσίες μοιράζονται στα μέλη ανάλογα με την αξία του καθένα και το άτομο έχει την απόλυτη ευθύνη τόσο για τις επιτυχίες όσο και για τις αποτυχίες του. Η «αξία» συνδυάζει «έμφυτο ταλέντο, κατάλληλες

στάσεις και ηθικές αξίες, καθώς και σκληρή (σωματική ή διανοητική) εργασία» (McNamee & Miller, 2004). Επομένως, όταν φοιτητές και φοιτήτριες επικαλούνται το επίσημο σενάριο, ακόμα και αν το κάνουν απλώς για τους τύπους, συμβάλλουν στη διαίωνιση της κυρίαρχης αυτής ιδεολογίας. Η κατασκευή του κόσμου αποκτά έτσι και μία έντονη πολιτική διάσταση.

### 5. Ανακεφαλαίωση και τελικά σχόλια

Ένα σενάριο-κλειδί προτείνει έναν πολιτισμικά σημαντικό στόχο, καθώς και πολιτισμικά εγκεκριμένες στρατηγικές για την επίτευξή του. Στο λόγο των φοιτητών εντοπίζουμε (α) το σενάριο-κλειδί «κόπος και προσπάθεια» και (β) το αντίθετό του, δηλαδή το «σενάριο της ευκολίας». Και τα δυο σενάρια προβάλλουν το πολιτισμικά σημαντικό στόχο του πτυχίου, αλλά διαφέρουν ως προς τις στρατηγικές, τις οποίες προτείνουν/ επιτρέπουν για την επίτευξή του. Το «σενάριο της ευκολίας», ή αντι-σενάριο, νομιμοποιεί τη χρήση εναλλακτικών στρατηγικών, οι οποίες στην επίσημη ιδεολογία καταδικάζονται.

Εκ πρώτης όψης, είμαστε αντιμέτωποι με μια αντίφαση. Στην καθημερινή πρακτική, όμως, αντίθετα τεμάχια πολιτισμικής γνώσης δε γίνονται αντιληπτά ως αντιφατικά. Διαφορετικά σενάρια δεν είναι παρά εργαλεία που τα άτομα επιστρατεύουν σε διαφορετικές καταστάσεις (π.χ. συνέντευξη ή συζήτηση στην παρέα) ή, στο πλαίσιο της συνέντευξης, για να απαντήσουν διαφορετικού ύφους ερωτήσεις. Χωρίς βέβαια να καθορίσουν την απάντηση των συμμετεχόντων, ερωτήσεις όπως «*Πώς κρίνεις τις πρακτικές αντιγραφής;*» και «*Μπορείς να μου διηγηθείς συγκεκριμένα περιστατικά;*» δημιουργούν πολύ διαφορετικές συνθήκες για την παραγωγή λόγου. Η πρώτη τείνει να ευνοεί ένα λόγο θεωρητικό και «καθωσπρέπει», όπως αυτός που χαρακτηρίζει το ρεπερτόριο των σχολικών εκθέσεων, όπου μαθητές και μαθήτριες τείνουν να γράφουν αυτά που «πρέπει» και που οι άλλοι αναμένουν, δηλαδή, «ετοιματζίδικες απαντήσεις» του «εθνικά ορθού» ή του «μαθητικά δέοντος» (Μπουκάλας, 2015). Η δεύτερη ερώτηση, αντίθετα, επιτρέπει την άντληση επιχειρημάτων από την εργαλειοθήκη της αληθινής ζωής. Τελικά, ως μέρος του κοινωνικού κόσμου, η κοινωνική έρευνα συμβάλλει και αυτή στην κατασκευή της πραγματικότητας.

## 6. Βιβλιογραφικές αναφορές

### Στα Ελληνικά

Αντιγραφή (2004). Αντιγραφή στις εξετάσεις μέσω Bluetooth (και όχι μόνο).

<http://www.myphone.gr/forum/showthread.php?t=18500>

Antinews (2010). [Η λογική της ήσσονος προσπάθειας επιβραβεύεται από το ΠΑΣΟΚ.](http://www.inews.gr/87/i-logiki-tis-issonos-prospatheias-epivravevetai-apo-to-pasok.htm)

<http://www.inews.gr/87/i-logiki-tis-issonos-prospatheias-epivravevetai-apo-to-pasok.htm>

ΑΠΘ (2004). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [Προτάσεις ΑΠΘ για την Παιδεία.](http://www.afroditi.uom.gr/sylogosdep/index.php?id=67)

[Afroditi.uom.gr/sylogosdep/index.php?id=67](http://www.afroditi.uom.gr/sylogosdep/index.php?id=67)

Θεοδωρόπουλος, Επιφάνιος (Αρχιμ.) (2003). *Χριστώ τω Θεώ παραθώμεθα*. Τροιζήνα: Ι.

Ησυχαστήριο Κεχαριτωμένης Θεοτόκου Τροιζήνος. Στην ιστοσελίδα της

«Χριστιανικής Φοιτητικής Δράσης». [http://www.xfd.gr/κοινωνία/κοινωνικά-](http://www.xfd.gr/κοινωνία/κοινωνικά-προβλήματα/ανεργία-και-οικονομία)

[προβλήματα/ανεργία-και-οικονομία](http://www.xfd.gr/κοινωνία/κοινωνικά-προβλήματα/ανεργία-και-οικονομία)

Καρβέλας, Νίκος (2012). Nikos Karvelas-To Panepistimio (with lyrics).

<http://www.youtube.com/watch?v=Wck3WuzVz00>

Καργάκος, Σαράντος Ι. (2004). Κηφηνεΐον «Η ωραία Ελλάς».

<http://www.sarantoskargakos.gr/content>

Λακασάς, Απόστολος (2009, 18 Ιουν.). Η αντιγραφή στα ΑΕΙ πάει... σύννεφο. *Καθημερινή*,

18/06/2009. Διαθέσιμο στη διεύθυνση

[http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w\\_articles\\_ell\\_1\\_18/06/2009\\_318980](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_1_18/06/2009_318980)

Λαός (2015, 12 Ιουλ.). Λαός και δημαγωγοί ηγέτες λεηλατήσαμε 1.200 δις ευρώ κοινοτικά

κονδύλια. *Romianews* <http://romiazirou.blogspot.gr/2015/07/1200.html>

Μπαζούκης, Γιώργος & Γιάννης Δημολιάτης (2011). Η αντιγραφή στις ιατρικές σχολές της

Ελλάδας. Ποσοτική εκτίμηση του φαινομένου και προτάσεις θεραπείας του. *Αρχεία*

*Ελληνικής Ιατρικής*, 28(3): 390-399.

## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών  
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία  
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Benincasa, Luciana (2009). «Εσείς που ύστερα από πολλές προσπάθειες κατακτήσατε την κορυφή...». Πολιτισμικοί στόχοι στο λόγο εκπροσώπων του κράτους σε μια τελετή επιβράβευσης αριστευσάντων μαθητών. *Νέα Παιδεία*, 132: 56-74.

Benincasa, Luciana (2010). «Αυτοί που προσπαθούν περισσότερο, πετυχαίνουν, αγωνίζονται...». Η επιβράβευση αριστευσάντων μαθητών ως ιδεολογικό άλλοθι της εξουσίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 160: 78-97.

Benincasa, Luciana (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα. Μία εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπουκάλας, Παντελής (2010, 3 Σεπτ.). Ο μύθος της «ήσσοнос προσπάθειας».  
[http://teiopoteion.blogspot.com/2010/09/blog-post\\_8550.html](http://teiopoteion.blogspot.com/2010/09/blog-post_8550.html)

Μπουκάλας, Παντελής (2015, 5 Μαΐου). Εμείς, οι Αρχαίοι και οι Πανελλαδικές. *Καθημερινή*.  
<http://www.kathimerini.gr/815926/opinion/epikairothta/politikh/emeis-oi-arxaioi-kai-oi-panelladikes>

Πολυχρονοπούλου, Σταυρούλα (2011). *Η διάδοση της ακαδημαϊκής εξαπάτησης σε Έλληνες μαθητές και φοιτητές*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Στούπας, Κώστας (2010, 17 Μαΐου). ΕΛΛΑΣ η χώρα της ήσσοнос προσπάθειας!!!!!!  
<http://www.capital.gr/forum/thread/1691968>

TEI Larisas (2009). TEILarisas-m-class-roza.  
<http://www.youtube.com/watch?v=xgvBywZQAt4>

Χρυσολώρας, Χρήστος (2013, 12 Απρ.). Μόλις 30,9% των νέων έχουν πτυχίο ΑΕΙ. *Καθημερινή*.  
<http://www.kathimerini.gr/485580/article/epikairothta/ellada/molis-309-twn-newn-exoyn-ptyxio-aei>

## Σε άλλες γλώσσες

Agar, Michael (2008). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego, CA: Academic Press.

- Benincasa, Luciana (1997). *A Journey, a Struggle, a Ritual. Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*. Doctoral dissertation. Institute of International Education. Stockholm: Stockholm University.
- Benincasa, Luciana (2013). Ethics and the Greek cultural dialogue. Undergraduate students talk about cheating at the examinations. IATED. *Proceedings from the 6<sup>th</sup> International Conference on Education, Research and Innovation*, Seville, Nov. 16-18.
- Berger, Peter & Thomas Luckmann (1991/ 1966). *The Social Construction of Reality*. London: Penguin.
- Burr, Vivien (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Burr, Vivien (2003). *Social Constructionism*. London: Routledge.
- Herzfeld, Michael (1992). *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kvale, Steinar (1995). The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1 (1): 19-40.
- Kvale, Steinar (2005). The dominance of dialogical interview research. A critical view. *Barn*, 3: 89-105.
- McNamee, Stephen J. & Robert K. Miller, Jr. (2004). The Meritocracy Myth. *Sociation Today*, 2(1). <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v21/merit.htm>
- Moore, Jerry D. (2004). *Visions of Culture: An Introduction to Anthropological Theories and Theorists*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Nassiakou, Maria (1981). The Tendency Toward Learning in the Greek Countryside. *Journal of the Hellenic Diaspora*, Vol. 8, Nos. 1-2 (63-69).
- Opler, Morris E. (1945). Themes as Dynamic Forces in Culture. *American Journal of Sociology*, 51 (3), 198–206.
- Ortner, Sherry (1973). On Key Symbols. *American Anthropologist*, 75(5): 1338-46.
- Tsoucalas, Constantine (1981). Some Aspects of "Over-Education" in Modern Greece. *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8(1-2): 109-121.