

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Μεταπτυχιακή εργασία
Α΄ Κύκλος Μεταπτυχιακών Σπουδών**

ΕΥΘΥΜΙΑ Α. ΠΑΠΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ

**ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟ ΤΗ ΓΕΩΡΓΙΑ, ΤΗ ΓΕΡΜΑΝΙΑ ΚΑΙ ΤΙΣ Η.Π.Α.**

Επιστημονική επιτροπή: Δαμανάκης Μιχάλης

Ποργιωτάκης Ιωάννης

Μιχαηλίδη Ελένη

ΙΟΥΝΙΟΣ 2004

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	6
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	
1. Η δόμηση της ταυτότητας.....	8
1.1 Ταυτότητα ως αντικείμενο ανάλυσης.....	8
1.2 Η έννοια της «ταυτότητας» και του «εαυτού»	9
1.3 Το σημασιολογικό πεδίο μιας ψυχοκοινωνικής προσέγγισης.....	12
1.3.1 Η διαλεκτική ψυχικού και κοινωνικού.....	13
1.3.2 Η διαλεκτική ομοιότητας και διαφοράς.....	15
1.4 Η έννοια της προσωπικής ταυτότητας.....	17
1.5 Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας.....	19
1.5.1 Κοινωνικές κατηγορίες και διακριτές συλλογικότητες.....	22
1.5.2 Δομικά στοιχεία κοινωνικής επιρροής και κοινωνική συνείδηση.....	25
1.5.3 Επίπεδα ανάλυσης της κοινωνικής ταυτότητας.....	27
2. Δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	30
2.1 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως αντικείμενο ανάλυσης.....	30
2.2 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως μια κοινωνική ταυτότητα.....	32
2.3 Το σημασιολογικό πεδίο των εθνικών ταυτίσεων.....	36
2.3.1 Εθνικιστικός Λόγος: το ιδεολογικό υπόβαθρο των εθνικών ταυτίσεων.....	37
2.3.1.1 Το κύριο σημαίνον «έθνος» και η επαγωγική σύλληψη της εθνογένεσης.....	42
2.4 Συναρθρωτικός χαρακτήρας της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.....	48
3. Η Ελληνική Διασπορά ως αντικείμενο ανάλυσης.....	51
3.1 Το σημασιολογικό πεδίο της μετανάστευσης και της διασποράς.....	51
3.2 Η περίπτωση της Γεωργίας – διαχρονική διάσταση.....	52
3.2.1 Αίτια της πληθυσμιακής κίνησης.....	54
3.2.2 Φορείς αυτοοργάνωσης των Ελλήνων.....	55
3.2.2.1 Ελληνικές κοινότητες.....	55
3.2.2.2 Ελληνικοί σύλλογοι.....	56
3.2.2.3 Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία.....	57
3.2.2.4 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.....	58
3.3 Η περίπτωση της Γερμανίας – διαχρονική διάσταση.....	59
3.3.1 Τα αίτια της μετανάστευσης.....	61
3.3.2 Συνέπειες της μετανάστευσης.....	62
3.3.3 Ενταξιακές διαδικασίες των Ελλήνων και φορείς αυτοοργάνωσής τους.....	63
3.3.3.1 Ελληνικές Κοινότητες.....	65
3.3.3.2 Ελληνικοί σύλλογοι.....	66

3.3.3.3 <i>Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία</i>	67
3.3.3.4 <i>Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης</i>	67
3.4 Η περίπτωση των Η.Π.Α. – διαχρονική διάσταση	69
3.4.1 Αίτια της μετανάστευσης.....	71
3.4.2 Συνέπειες της μετανάστευσης.....	72
3.4.3 Ενταξιακές διαδικασίες των Ελλήνων μεταναστών και φορείς αυτοοργάνωσής τους.....	73
3.4.3.1 <i>Ελληνικές Κοινότητες</i>	75
3.4.3.2 <i>Ελληνικοί σύλλογοι</i>	76
3.4.3.3 <i>Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία</i>	76
3.4.3.4 <i>Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης</i>	77
4. Εθνοπολιτισμικές αναφορές μεταναστών και ελληνικότητα	79
4.1 Υπερβατικότητα εθνοπολιτισμικών ορίων	79
4.2 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα	81
4.2.1 Εθνοπολιτισμικές εγγραφές: το ορθολογικό και το φανταστικό στοιχείο.....	85
4.2.1.1 <i>Εθνική επικράτεια και καταγωγικοί μύθοι</i>	86
4.2.1.2 <i>Εθνική γλώσσα: πραγματολογική και ιδεολογική διάσταση</i>	87
4.2.1.3 <i>Θρησκεία και εθνική ιδιοποίηση</i>	89
4.2.1.4 <i>Παράδοση και εθνική μυθοπλασία</i>	90
4.2.1.5 <i>Εθνικά σύμβολα και σημασιολογικές προεκτάσεις</i>	90
4.2.1.6 <i>Το εθνικό παρελθόν και η εθνική ιστορία</i>	91
4.2.2 Μειονοτική επιρροή και ταυτοτικές στρατηγικές.....	93
4.3 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις Ομογενών	95
4.3.1 Εθνοπολιτισμικές προσλαμβάνουσες.....	96
4.3.2 Κοινωνικοποιητικές διεργασίες.....	97
4.3.3 Ελληνικότητα: εύρος και περιεχόμενο.....	100

Β΄ ΜΕΡΟΣ

5. Οριοθέτηση και μεθοδολογία του αντικειμένου της έρευνας ...	102
5.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας.....	102
5.2 Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης	103
5.3 Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας.....	106
5.4 Βασικοί άξονες της έρευνας.....	107
5.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	109
5.6 Το δείγμα της έρευνας.....	111
5.7 Η μέθοδος της έρευνας.....	112
5.8 Τεχνικές συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	113
5.8.1 Ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	114
5.8.2 Συνέντευξη στα πλαίσια της έρευνας.....	115
5.8.3 Ομαδικό παιχνίδι.....	117
5.8.4 Συμμετοχική παρατήρηση.....	118
5.9 Ανάλυση Περιεχομένου.....	119
5.9.1 Κριτήρια κατηγοριοποίησης και ανάλυσης του εμπειρικού υλικού.....	120
5.10 Περιορισμοί της έρευνας.....	121

6. Ο Εθνοπολιτισμικός Λόγος των Ομογενών μαθητών.....	123
6.1 Βιογραφικά - περιγραφικά στοιχεία.....	123
6.1.1 Φύλο, ηλικία και τόπος γέννησης των μαθητών.....	123
6.1.2 Τυπολογία οικογένειας και σύνθεση των μελών της.....	123
6.1.3 Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής.....	125
6.2 Γνωστικές Δομές των μαθητών.....	126
6.2.1 Η ελληνική γλώσσα και τα σημαινόμενα της.....	126
6.2.1.1 Ελληνομάθεια και στάση των μαθητών.....	126
6.2.1.2 Κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.....	128
6.2.1.3 Εναλλακτική χρήση γλωσσών και επικοινωνιακά πλαίσια.....	130
6.2.1.4 Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων.....	133
6.2.2 Στοιχεία ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας.....	135
6.2.2.1 Το εύρος των ιστορικών εγγραφών.....	136
6.2.2.2 Εθνική εποποιία και εθνικοί ήρωες.....	142
6.2.2.3 Εθνικά σύμβολα και πρότυπες εικόνες.....	146
6.2.2.4 Εθνικός χρόνος και ιστορική συνέχεια.....	150
6.2.2.5 Ιστορική συνείδηση και εξιδανικεύσεις.....	153
6.2.2.6 Ελληνική μυθολογία και μυθικοί ήρωες.....	156
6.2.2.7 Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων.....	159
6.2.3 Στοιχεία ελληνικής γραμματείας.....	161
6.3 Ελλαδική πραγματικότητα: βιώματα και αντιληπτικά φίλτρα	163
6.3.1 Συχνότητα και κίνητρα των ταξιδιών στην Ελλάδα.....	163
6.3.2 Εικόνα για την Ελλάδα και τους Έλληνες.....	167
6.3.2.1 Το προφίλ του Νεοέλληνα.....	167
6.3.2.2 Το προφίλ της Ελλάδας.....	172
6.3.3 Όρια αντοχής στερεότυπων κρίσεων και εξιδανικεύσεων.....	174
6.3.4 Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων.....	178
6.4 Στοιχεία ελληνικής παράδοσης.....	179
6.5 Αυτοπροσδιορισμός σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.....	182
6.5.1 «Ομοιότητα – Διαφορά», «Εμείς – Άλλοι».....	185
7. Εθνοπολιτισμική ταυτότητα ομογενών μαθητών: συνολική θεώρηση.....	189
7.1 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των μαθητών από τη Γεωργία.....	190
7.2 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των μαθητών από τη Γερμανία.....	194
7.2 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των μαθητών από τις Η.Π.Α.....	197
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	199
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	

Εισαγωγή

Το ζήτημα διερεύνησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ομογενών μαθητών είναι πολυσχιδές και επιδέχεται πολλαπλών ερευνητικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Η παρούσα εργασία επιχειρεί, μέσω μιας ψυχοκοινωνιολογικής προσέγγισης, να αναζητήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει κάποιες από τις πτυχές των ταυτοτικών διεργασιών με βασικό άξονα διερεύνησης το σημασιολογικό πεδίο της ελληνικότητας.

Η εργασία διακρίνεται σε δύο βασικά μέρη. Στο Α' μέρος, αναπτύσσονται και προσεγγίζονται θεωρητικά ζητήματα που αφορούν τον εννοιολογικό προσδιορισμό της ταυτότητας και τους «μηχανισμούς» δόμησής της, δομικά διαχρονικά χαρακτηριστικά της ελληνικής διασποράς καθώς και η σύνδεση / σύνθεση αυτών. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο κεφάλαιο η αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αναφορικά στην έννοια της ταυτότητας και του «εαυτού» καθώς και της ψυχοκοινωνικής θέασής των στοιχείων αυτών. Στα πλαίσια αυτά ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις διαστάσεις της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, όπως επίσης και στα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνικής ταυτότητας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο στο επίκεντρο τίθεται η έννοια της «εθνοπολιτισμικής ταυτότητας» ως αντικείμενο ανάλυσης καθώς και το ζήτημα του πεδίου των εθνικών ταυτίσεων, όπως αυτές συναρθρώνονται στα πλαίσια δόμησης ενός Εθνικιστικού Λόγου.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η προσέγγιση της ιστορίας της Ελληνικής Διασποράς στη Γεωργία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. Εξετάζονται τα αίτια της μετακίνησης των ελληνικών πληθυσμών προς τις περιοχές αυτές και συνεκτιμώνται οι φορείς αυτοοργάνωσης των Ελλήνων στις χώρες υποδοχής.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του Α' μέρους της εργασίας αναπτύσσεται το κομβικό ζήτημα των ταυτίσεων στα πλαίσια ενός μεταναστευτικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στη δυναμική των ορθολογικών και φαντασιακών στοιχείων δόμησης της ταυτίσεων καθώς και των στοιχείων που τις συναπαρτίζουν, όπως οι καταγωγικοί μύθοι, η εθνική γλώσσα, η θρησκεία, η παράδοση, τα εθνικά σύμβολα και η ιστορία. Στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίζεται διεξοδικά η περίπτωση του ελληνικού στοιχείου της διασποράς και των διεργασιών

που έλαβαν χώρα κατά την ανάπτυξη και εδραίωσή του εκτός των εθνικών ορίων και συνόρων.

Το Β' μέρος αποτελείται από δύο βασικά κεφάλαια.

Στο πέμπτο, κατά συνέχεια, κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας, οι ερευνητική μέθοδος και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων καθώς και τα κομβικά ζητούμενα της έρευνας με τις επιμέρους συνιστώσες τους.

Στα πλαίσια του έκτου κεφαλαίου παρουσιάζονται, αναλύονται, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία στοιχειοθετούν και συνδομούν ταυτόχρονα τον εθνοπολιτισμικό λόγο των ομογενών μαθητών από τη Γεωργία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., ενώ τέλος στο παράρτημα παρατίθενται τα εργαλεία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Η δόμηση της ταυτότητας

1.1 Ταυτότητα ως αντικείμενο ανάλυσης

Η εισαγωγή του όρου «ταυτότητα», ως αντικείμενο ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες, εντοπίζεται στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1960 μέσα από τη δημοσίευση στο *International Encyclopedia of the Social Sciences* άρθρων των οποίων η θεματική αφορούσε ζητήματα ταυτότητας.¹ Η ταυτοτική λειτουργία αποσυνδέθηκε από τα στενά όρια μιας ψυχαναλυτικής προσέγγισης και τέθηκε ως αντικείμενο μελέτης σε σχέση τόσο με παραμέτρους που αφορούσαν το έθνος όσο και με παραμέτρους που εντάσσονταν στην κοινωνιολογική θεωρία των ρόλων και των ομάδων αναφοράς (Brubaker & Cooper, 2000, 3). Στο θεωρητικό πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης εντάσσεται η προσέγγιση του E. Goffman, ενώ ο P. Berger προσέγγισε την προβληματική της ταυτότητας μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και της φαινομενολογίας.² Το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο της δεκαετίας του 1960 στις Η.Π.Α. (πληθυσμιακές μετακινήσεις) ανέδειξε την έννοια της ταυτότητας σε κομβικό σημείο αναφοράς της κοινωνιολογικής ανάλυσης, ενώ τη δεκαετία του 1980 υπήρξε μια πληθώρα βιβλιογραφικών παραγωγών που διαπραγματεύονταν ζητήματα ταυτότητας μέσα από την ανάδειξη των όρων «έθνος», «γενιά», «φυλή» σε βασικές συνιστώσες (Brubaker & Cooper, 2000, 3).

Η προσέγγιση της ταυτοτικής λειτουργίας είναι μια προσέγγιση συναρθρωτική. Και αυτό γιατί μπορεί να εμπεριέχει ποικίλες θεωρητικές παραδοχές, γεγονός που συμβάλλει στη φαινοτυπική της πολυμορφία και στην πληθώρα των κατηγοριακών ταξινομήσεών της. Το στοιχείο αυτό προσδίδει στη μελέτη της ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας ένα σχεσιακό χαρακτήρα, αφού κάθε προσέγγιση αρθρώνεται σε σχέση με συγκεκριμένα θεωρητικά παραδείγματα. Το ζήτημα της ταυτότητας συνιστά ένα πεδίο διασταύρωσης πολλών και διαφορετικών κλάδων των κοινωνικών επιστημών. Γι' αυτό και για την ανάλυσή του έχουν κατά

¹ Βλέπε σχετικό άρθρο του Buchanan W. (Vol. 7, pp. 57-61) που διερευνούσε τον πολιτικό προσδιορισμό (identification, political) του ατόμου σε σχέση με την ομάδα καθώς επίσης και ένα άρθρο του Erikson E. (Vol. 7, pp. 61-65) με σημείο αναφοράς την ψυχοκοινωνική ταυτότητα (identity, psychosocial).

² Goffman E. (1963): *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall, New York., Berger P., Luckmann T. (1966): *The Social Construction of Reality*, Doubleday, New York.

καιρούς επιστρατευτεί πολλά και διαφορετικά θεωρητικά εργαλεία που εκκινούν από κοινωνιολογικές, ψυχολογικές και ανθρωπολογικές θεωρήσεις.

Στα πλαίσια των θεωρήσεων αυτών ο όρος «ταυτότητα» αποκτά ένα μεγάλο σημασιολογικό εύρος. Τα ποικίλα κριτήρια νοηματικής διαπραγμάτευσής του, έχουν πολλές φορές οδηγήσει στην άποψη ότι ο συγκεκριμένος όρος αποτελεί ένα «άδειο σημαίνον», το οποίο νοηματοδοτείται εκ των υστέρων με βάση κάθε φορά συγκεκριμένα επινοημένα στοιχεία. Εάν ο όρος ταυτότητα έχει ως σημεία αναφοράς και ανάλυσης μια σειρά από διαφορετικές κατευθύνσεις και άξονες, τότε εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αναλυτική ισχύ του. «Εάν η ταυτότητα είναι παντού, τότε μήπως δεν είναι πουθενά;» (Brubaker & Cooper, 2000, 1). Γι' αυτό και η διατύπωση επιστημολογικών και μεθοδολογικών παραδοχών αποτελεί την απαραίτητη ασφαλιστική δικλείδα που εξασφαλίζει σε ένα βαθμό την ερμηνευτική ισχύ των προσεγγίσεων.

Στη συνέχεια αναφέρονται ορισμένες μόνο από τις θεωρήσεις που ενέχονται στην όλη προβληματική. Η επιλογή των συγκεκριμένων θεωρητικών παραδειγμάτων βασίζεται κυρίως σε δύο κριτήρια: α) αποτελούν σημεία αναφοράς στα πλαίσια της Κοινωνιολογικής και Ψυχολογικής κατεύθυνσης και β) διερευνούν το βαθμό συνέργιας και εμπλοκής των ψυχοκοινωνικών μηχανισμών κατά τη δόμηση της ταυτότητας.

1.2 Η έννοια της «ταυτότητας» και του «εαυτού»

Η έννοια της ταυτότητας εμπεριέχει την αίσθηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ότι ανήκει κάπου, ότι αποτελεί οργανικό τμήμα ενός όλου, ότι η ύπαρξή του συνδέεται άμεσα και καταλυτικά με μια συλλογικότητα, η οποία το εκφράζει και την οποία αυτό εκφράζει αντίστοιχα (Τάτσης, 1994, 238). Συνδέεται, επομένως, άμεσα με τις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες, αφού αυτές προσδιορίζουν τη φύση και το χαρακτήρα των διαδικασιών ταύτισης. Είναι προφανές ότι στα πλαίσια των διάφορων κοινωνιολογικών και ψυχολογικών θεωριών, η ταυτοτική λειτουργία αποκτά ένα διαφορετικό εννοιολογικό και λειτουργικό περιεχόμενο.

Η συμβολή της ψυχανάλυσης στην προσέγγιση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας έγκειται στην ανάλυση της ανάπτυξης και των λειτουργιών του Εγώ. Οι βασικές δομικές υποθέσεις του S. Freud είναι ότι: α) οι ψυχικές διεργασίες και τα ψυχικά περιεχόμενα βρίσκονται σε λειτουργική αλληλεξάρτηση και β) τα δομικά

συστατικά στοιχεία των διεργασιών αυτών είναι το «Αυτό» (ψυχικές εκφάνσεις των ορμών), το «Εγώ» (σχέση του ατόμου με το περιβάλλον) και το «Υπερεγώ» (ηθικοί κανονισμοί και περιορισμοί). Η ψυχαναλυτική θεωρία, με το τριαδικό σύστημα αλληλεπίδρασης – Εγώ, Αυτό και Υπερεγώ- δεν εξετάζει το άτομο απομονωμένο από τα κοινωνικά δρώμενα αλλά αντιλαμβάνεται το κοινωνικό περιβάλλον ως καταλυτικό παράγοντα διαμόρφωσης του «ανθρώπινου ψυχισμού». Η διαδικασία των ταυτίσεων συνιστά σημείο εκκίνησης για την οικοδόμηση της ψυχικής οργάνωσης του ατόμου. Η έννοια της ταύτισης, σηματοδοτεί τη διαδικασία μέσα από την οποία το υποκείμενο αφομοιώνει μια όψη ή ένα γνώρισμα του άλλου, μεταβάλλοντας λίγο ως πολύ τον εαυτό του σύμφωνα με το πρότυπο αυτό. Στο συμβολικό – κοινωνικό επίπεδο, για το υποκείμενο η ταύτιση αντιπροσωπεύει την κατοχή μιας θέσης στην αλυσίδα των σημασιόντων. Αυτή η εγκληματική λειτουργία του εκάστοτε κύριου σημαίνοντος, που επιτρέπει στο άτομο να σχηματίσει μια στοιχειωδώς συνεκτική αίσθηση του εαυτού του, προκαλεί ταυτισιακές ανακατατάξεις στη διαμόρφωση του Εγώ. Μέσα από τις ταυτίσεις που υπαγορεύει το Υπερεγώ, περιορίζεται η ισχύς των ορμών και διασφαλίζεται η φύση και ο χαρακτήρας της κοινωνικής ζωής (Φρόντ, 1974, 51).

Στα πλαίσια μιας αναθεωρημένης ψυχαναλυτικής προσέγγισης, ο E. Erikson προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στη στενή σχέση του Εγώ με την κοινωνία έχοντας ως θεωρητική αφηρητική θέση το ότι η διαδικασία αγωγής του ατόμου είναι εξαρχής κοινωνικά καθορισμένη. Και αυτό γιατί οργανώνεται σε σύνολα γεωγραφικής και ιστορικής συνοχής: οικογένεια, τάξη, κοινότητα, έθνος (Erikson, 1990, 37). Σε μια προσπάθεια να αποφύγει σχέσεις αντιπαράθεσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας αλλά και να προσδιορίσει την περιεχομενική διάσταση της σχέσης του Εγώ με την κοινωνία, εισάγει την έννοια της ταυτότητας ως κεντρική αναλυτική κατηγορία. Η διαμόρφωση της ταυτότητας περιλαμβάνει τη σύνθεση των επιμέρους ταυτίσεων με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργείται στο άτομο η αίσθηση της εσωτερικής συνοχής και σταθερότητας (Erikson, 1968, 161). Η σύνθεση των επιμέρους ταυτίσεων πραγματώνεται στα πλαίσια μιας «αλληλοσυμπληρωματικής σχέσης» ανάμεσα στα προσωπικά βιώματα του ατόμου και στις αντιλήψεις και προσδοκίες της κοινωνικής πραγματικότητας. Φαινομενικά υπάρχουν άπειρες εν δυνάμει ταυτίσεις αλλά στην πραγματικότητα το πεδίο των δυνατών επιλογών περιορίζεται από την ιστορική, κοινωνικοπολιτική και πολιτιστική πραγματικότητα του ατόμου. Στα πλαίσια αυτής της πραγματικότητας ο Erikson θεωρεί το οικογενειακό συγκείμενο ως το βασικότερο

σύστημα αναφοράς στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου και αυτό γιατί η οικογένεια εκφράζει το σύστημα των ταυτίσεων της ευρύτερης κοινωνίας εν γένει. Σε μια προσπάθεια ανάλυσης των ευρύτερων κοινωνικοποιητικών διεργασιών ταυτοποίησης του ατόμου, αναπτύχθηκε η έννοια του «κοινωνικού εαυτού» από τον H.Cooley, στα πλαίσια της θεωρίας του «συμβολικού αντικατοπτρισμού». Επιδιώκοντας να υπογραμμίσει την κοινωνική όψη του εαυτού, επισημαίνει ότι άτομο και κοινωνία δεν αποτελούν δυο ξεχωριστά φαινόμενα αλλά δύο όψεις του ίδιου φαινομένου (Cooley, 1962, 5). Η μια αναφέρεται στην ατομική και η άλλη στη συλλογική του διάσταση (Τσαούσης, 1999, 150). Η εικόνα που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του μοιάζει με ένα κοινωνικό καθρέφτη και αυτό γιατί η διαμόρφωση του εαυτού γίνεται μέσα από την επικοινωνία του ατόμου με τους άλλους και μέσα από τον τρόπο που το άτομο ερμηνεύει το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Γι' αυτό και ο Cooley ονομάζει τον κοινωνικό εαυτό ως «καθρεφτιζόμενο εαυτό» (looking glass self) (Hall, 2001, 119). Σημεία αναφοράς του κοινωνικού εαυτού είναι οι πρωτογενείς ομάδες όπως η οικογένεια, η κοινότητα και η ομάδα των συνομηλίκων. Οι ομάδες αυτές συνιστούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο διαμορφώνει τη συνείδηση του εαυτού του και την ατομική του ταυτότητα. Και αυτό γιατί μέσα από τη συμμετοχή και την αμοιβαία ταύτιση, οι ατομικότητες συνενώνονται σε μια κοινή ολότητα (Cooley, 1962, 27).

Στα πλαίσια της συλλογιστικής του Cooley, ο Mead προσπάθησε να προσδιορίσει τις καθορίζουσες γέννησης του εαυτού μέσα από ένα κοινωνικοψυχολογικό ερμηνευτικό σχήμα. Αποφεύγοντας τις υπερβολές ενός άκρατου ντετερμινισμού που έδινε την πρωτοκαθεδρία στους εξωτερικούς/κοινωνικούς παράγοντες και ενός απομονωτικού ψυχολογισμού που έθετε το άτομο στο κέντρο μιας ερμητικά κλειστής σφαίρας, επιδίωξε να αναλύσει τη διαλεκτική ατόμου – κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Mead, κάθε άτομο αποτελεί μια διακεκριμένη οντότητα που όμως βρίσκεται «μέσα στην κοινωνία». Κάθε προσέγγιση που αγνοεί αυτή την κοινωνική διάσταση, αδυνατεί να θεμελιώσει την ανθρώπινη επικοινωνία, το σχηματισμό της ατομικής ταυτότητας και την κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο εαυτός δεν υφίσταται γενετικά αλλά διαμορφώνεται βαθμιαία με την κοινωνική εμπειρία του ατόμου και συνδέεται άμεσα τόσο με τη δράση όσο και με τη σκέψη των άλλων. Γι' αυτό και κάθε εμπειρία του ατόμου συνιστά μια βαθύτατα κοινωνική εμπειρία και όχι μια μοναχική επιχείρηση ενδοσκόπησης

(Τάτσης, 1994, 363-369). Για τον Mead, ο εαυτός έχει δύο διαστάσεις: το «Me» που αντιπροσωπεύει τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις των άλλων, τις προσδοκίες και τις υπαγορεύσεις της ομάδας και το «I» που εκφράζει την ατομική διάσταση και διαφοροποίηση του ατόμου σε αυτές τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις υπαγορεύσεις των άλλων (Muhlbauer, 1990, 106).

Μέσα από μια αφαιρετική οπτική, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι οι προσεγγίσεις με ψυχολογικό προσανατολισμό διερευνούν κυρίως την ανάλυση της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ της «εσωτερικής πραγματικότητας» (ψυχικής δομής) και της ανάπτυξης των λειτουργιών ταύτισης, ενώ οι κοινωνιολογικά προσανατολισμένες θεωρήσεις εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ «εξωτερικής πραγματικότητας» (κοινωνικής δομής) και διεργασιών δόμησης της ταυτότητας.

Σε αντίθεση με τον οποιοδήποτε κατακερματισμό του πεδίου ανάλυσης σε κοινωνιολογικό και ψυχολογικό είναι σκόπιμο να επισημανθεί το εξής: η αμοιβαιότητα των ψυχικών και κοινωνικών προσδιορισμών στο καθένα από αυτά τα πεδία είναι ριζική και αποκλείει κάθε πρωτοκαθεδρία. Η διερεύνηση της ταυτότητας του ατόμου κάτω από το κοινωνιολογικό πρίσμα εμπεριέχει ψυχολογικές μεταβλητές με την έννοια ότι παρά το βάρος των κοινωνιοπολιτισμικών παραγόντων ο ψυχισμός πάντα παρεμβάλλεται ως ενδιάμεση μεταβλητή μεταξύ των αντικειμενικών προσδιορισμών και της συμπεριφοράς του ατόμου. Αντίστοιχα, η διερεύνηση της ταυτότητας του ατόμου κάτω από το ψυχολογικό πρίσμα εμπεριέχει κοινωνικές μεταβλητές στο βαθμό που κάθε νοητική στάση εξαρτάται από κοινωνικές μεταβλητές τουλάχιστον όσο και από υποκειμενικά κίνητρα (Maisonneuve, 2001, 31).

1.3 Το σημασιολογικό πεδίο μιας ψυχοκοινωνικής προσέγγισης

Η δυσκολία στην ανάλυση της ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας έγκειται συχνά στην ασαφή χρήση των όρων που απαρτίζουν το σημασιολογικό της πεδίο. Εμφανίζονται έτσι αμφισημίες και νοηματικές επικαλύψεις που οδηγούν σε επισφαλής θεωρήσεις στο μεθοδολογικό και επιστημολογικό επίπεδο. Γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να γίνει η εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών εννοιών που αποτελούν αναλυτικά «εργαλεία» κατά την προσπάθεια διερεύνησης του ταυτοτικού ζητήματος.

Η προσέγγιση του συστήματος των ταυτίσεων προϋποθέτει μια δύσκολη και πολυσύνθετη κοινωνιοψυχολογική διαδικασία μιας και η δυσκολία της ανάλυσης εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο διερευνώνται οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων, οι μηχανισμοί, οι ενδοατομικές λειτουργίες και οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που αλληλεπιδρούν και αλληλοκαθορίζουν αυτές τις σχέσεις μεταξύ τους. Η δυστοκία στη διαμόρφωση ενός ψυχοκοινωνικού μοντέλου αναφορικά με τα θέματα ταυτίσεων οφείλεται και στο ότι στα πλαίσια της ανάλυσης συγκρούονται διαφορετικά, πολλές φορές και ασύμβατα, θεωρητικά παραδείγματα (Tajfel, Fraser, 1986, 25). Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται ακόμα και στο λεκτικό επίπεδο, η επίκληση όρων οι οποίοι είθισται να έχουν πολλαπλές σημασιολογικές προεκτάσεις. Χρησιμοποιούνται έτσι αδιακρίτως και με εναλλακτικό τρόπο οι όροι «κοινωνικός- κοινωνιολογικός», «συλλογικός- ομάδα», «ψυχικός- ψυχολογικός», χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν μεταξύ τους οι ανάλογες αντιστοιχίσεις. Επιπρόσθετα, είναι σκόπιμη η επίτευξη μιας πολυδιάστατης διάρθρωσης, η οποία θα συμπεριλαμβάνει το σύνολο των αντιστοιχιών αυτών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα επιστημολογικά προαπαιτούμενα και οι θεωρητικές προεκτάσεις των διαθρώσεων αυτών έχουν πάντα την ίδια ερμηνευτική ισχύ.

1.3.1 Η διαλεκτική ψυχικού και κοινωνικού

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι θεωρητικές προσεγγίσεις που θέτουν στο επίκεντρό τους ζητήματα κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης, έχουν συχνά την τάση να αμβλύνουν τις εγγενείς σε αυτά αντιθέσεις κάνοντάς τα, έτσι να μοιάζουν με ένα απλό «παιχνίδι» ανταλλαγής νοημάτων ανάμεσα σε άτομα και ομάδες. Για το λόγο αυτό διατυπώνεται και η άποψη ότι πολλά από τα ερμηνευτικά σχήματα που διαπραγματεύονται ζητήματα ταυτότητας, καθλώνονται σε περιγραφές της προσαρμοστικότητας των υποκειμένων προϋποθέτοντας μια παντοδύναμη αρχή κοινωνικής εξισορρόπησης (Καραποστόλης, 1984, 3). Στα πλαίσια αυτής της εξισορρόπησης περιστέλλεται σε σημαντικό βαθμό η δομική, λειτουργική, συμβολική και νοηματική βαρύτητα των εσωτερικών διεργασιών κύριο γνώρισμα των οποίων είναι η έντονη δυναμική.

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η φύση και ο χαρακτήρας της δυναμικής αυτής, χωρίς να υπάρχει καθήλωση στη μεθοδολογική και περιεχομενική μελέτη του δίπολου ατόμου – κοινωνία, υιοθετήθηκε μια *τριαδική ανάγνωση* της κοινωνικής

πραγματικότητας (Maisonneuve, 2001, 32). Στα πλαίσια της τριαδικής αυτής ανάγνωσης, κομβικά σημεία αναφοράς είναι το *Εγώ, ο Άλλος και το Αντικείμενο*, το οποίο μπορεί να είναι τάξεως φυσικής ή κοινωνικής, αληθινό ή φανταστικό. Το Αντικείμενο έχοντας ως σημείο αναφοράς διαστάσεις και ορίζουσες της κοινωνικής πραγματικότητας οριοθετεί το εύρος και τη φύση των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων. Πρόκειται, για αυτό που ονομάζει ο Goffman, «σκηνικό του θεάτρου» μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και παρουσιάζονται οι επιμέρους ρόλοι. Όταν το σκηνικό αλλάζει μεταμορφώνονται όλα τα σημεία αναφοράς μέσα από μια διαδικασία ανάπλασης (Goffman, 1959, 34).

Απαλλαγμένη από τη δυαδική αντιμετώπιση του κόσμου (άτομο-κοινωνία, ψυχικό-κοινωνικό, αντικείμενο-υποκείμενο), η ψυχοκοινωνική προσέγγιση των διαστάσεων της ταυτότητας, προσδίδει στο υποκείμενο ένα δυσπόστατο χαρακτήρα προσθέτοντας στην παραδοσιακή ατομικότητα του την κοινωνική του φύση (Παπαστάμου, 2001, 335). Δεν πρόκειται για μια διαφοροποίηση σε επίπεδο ορολογίας αλλά ουσίας δεδομένου ότι με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στον υψηλό βαθμό εμπλοκής των ιδιαίτερων κοινωνικών και ψυχολογικών φίλτρων του ατόμου κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης, οργάνωσης και διευθέτησης των ταυτίσεών του.

Αφετηριακή θέση αποτελεί η άποψη του Lipiansky σύμφωνα με την οποία «ο όρος ταυτότητα αποτελεί την αιχμή συνάντησης δύο κεκλιμένων επιπέδων, εκ των οποίων το ένα οδηγεί στον ταυτόσημο (δεν υπάρχει ταυτότητα παρά μόνο μεταξύ ομοίων) και το άλλο στο διαφορετικό (δεν υπάρχει ταυτότητα παρά μόνο μέσω της δυνατότητας διαφοροποίησης μεταξύ ομοίων)» (Barus-Michel, 1997, 33). Σύμφωνα επομένως με τη θεώρηση αυτή σημαίνοντα ρόλο κατά τη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας αποτελεί το φαντασιακό πλαίσιο που δημιουργείται μέσα από τη διαλεκτική του όμοιου και του διαφορετικού. Σαν αποτέλεσμα της διαλεκτικής αυτής είναι ότι το κάθε άτομο μοιάζει με κάποιους ανθρώπους ενώ ταυτόχρονα είναι διαφορετικό από κάποιους «άλλους». Πρόκειται δηλαδή για μια αμφισημία με ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις. Η αμφισημία αυτή καθορίζει και τον τρόπο που τα άτομα εγκαλούνται από τα στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας, πώς την εισπράττουν και με ποιο τρόπο την αποκωδικοποιούν. Γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί ο χαρακτήρας της διαλεκτικής ανάμεσα στο όμοιο και στο διαφορετικό μιας και οι φαντασιακές επαγωγές της διαλεκτικής αυτής προσδίδουν

αναδρομικά νόημα και λειτουργικότητα σε όλο το σύστημα των ταυτίσεων του ατόμου (Δεμερτζής, 1996, 75).

1.3.2 Η διαλεκτική ομοιότητας και διαφοράς

Η θεωρητική προσέγγιση του δίπολου ομοιότητα – διαφορά αποτελεί μια σύνθετη αναλυτική κατηγορία και αυτό γιατί οι όροι εντάσσονται σε ένα σημασιολογικό πεδίο, οι συστατικές μονάδες του οποίου αναδιατάσσονται υπό την επήρεια διαφόρων θεωρητικών λογικών. Το ιδιαίτερο περιεχόμενο που προσλαμβάνουν οι έννοιες αυτές έλκει την καταγωγή του από το χαρακτήρα και τα ζητούμενα της εκάστοτε χωροχρονικά κοινωνικής πραγματικότητας και το τρόπο που νοηματοδοτούνται εκ των υστέρων τα επιμέρους στοιχεία της (Λίποβατς, 1994, 108).

Αρχικά είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η διαλεκτική του όμοιου και του διαφορετικού συνιστά κομβικό σημείο εννοιολογικής διαπραγμάτευσης στα πλαίσια του ταυτοτικού ζητήματος. Τα ερμηνευτικά σχήματα και οι θεωρητικές παραδοχές που επικαλείται το άτομο για να ταυτιστεί με αυτό που ορίζεται ως όμοιο (ταυτόν) και να διαφοροποιηθεί με αυτό που ορίζεται ως άλλο (έτερον), συνιστούν για την ταυτότητα αναπόσπαστον τμήμα της ιδιοσυστασίας της.

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της ταυτότητας εμπεριέχει εξ' ορισμού την έννοια «ταυτόν» που παραπέμπει σε μια εσωτερική ενότητα του ατόμου με τον εαυτό του. Η ενότητα αυτή δε μπορεί παρά να είναι το αποτέλεσμα δυο αλληλένδετων διαδικασιών. Αφενός, της δυνατότητας του ατόμου να αναγνωρίζεται με διάρκεια και σταθερότητα στο χρόνο ως «ίδιο» με τον εαυτό του και αφετέρου, της δυνατότητας του ατόμου να αναγνωρίζεται με διάρκεια και σταθερότητα στο χρόνο ως «διαφορετικό» από τα άλλα άτομα (Ψημίτης, 1996, 28). Συνεπώς η έννοια της ταυτότητας παραπέμπει ευθέως σε δυο φαινομενικά αντιφατικές διαδικασίες: στην ένταξη/ ενσωμάτωση και στην αποστασιοποίηση/ διαφοροποίηση. Γι' αυτό και ο προσδιορισμός της ταυτότητας ενέχει πολλαπλές νοηματικές επαγωγές αφού μέσα από μια διευθέτηση ομοιοτήτων και διαφορών εντάσσεται το άτομο σε ένα σύνολο κοινωνικών κατηγοριών και διαφοροποιείται από κάποιο άλλο που έχει άλλα σημαινόμενα και ζητούμενα (Weeks, 1998, 89).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι καθώς αλλάζουν οι ανάγκες στο κοινωνικό και ψυχικό επίπεδο, διαγράφεται η αναγκαιότητα να επαναπροσδιοριστούν οι όροι καθώς ολοένα και λιγότερο αποδίδουν αυτό το οποίο συμβαίνει. Ένα πρώτο

ζήτημα που προκύπτει είναι με «τι» κριτήρια ορίζεται και θεσμοθετείται το όμοιο και το διαφορετικό.

Η διαφορά ορίζεται περισσότερο *ταυτιστικά* ως προς την ομοιότητα (Καστοριάδης, 1985, 319). Η διαφορά ορίζεται δηλαδή ως το «αρνητικό» του ομοίου, με το όμοιο συνήθως ιεραρχημένο ως κυρίαρχο, άρα ορίζον, και τη διαφορά ως κυριαρχούμενη άρα οριζόμενη. Επομένως γίνεται σαφές ότι στα πλαίσια της διαλεκτικής που αναπτύσσεται μεταξύ ομοιότητας και διαφοράς, το στοιχείο της λειτουργικότητας ως συνισταμένη τόσο της κοινωνικής επιρροής όσο και της ψυχικής δομής του ατόμου αποτελεί βασικό κριτήριο (Tajfel, Fraser, 1978, 316). Το κριτήριο αυτό καταδεικνύει και τη μη στατική φύση της σχέσης μιας και κάθε αλλαγή στους όρους της λειτουργικότητας οδηγεί σε αναπροσαρμογή των θεάσεων του όμοιου και του διαφορετικού εντός των ταυτιστικών ορίων.

Σε ένα συμβολικό επίπεδο, το στοιχείο της λειτουργικότητας συνδέεται άμεσα με το «κύριο σημαίνον» (Λίποβατς, 1994, 109). Η διαχείριση του όμοιου και του διαφορετικού είναι μια διαδικασία έγκλησης του κύριου σημαίνοντος, το οποίο καθορίζει και ιεραρχεί όλα τα υπόλοιπα. Επομένως, η αναζήτηση της ομοιότητας είναι στην ουσία η αναζήτηση του κύριου σημαίνοντος, το οποίο εμπεριέχει για το άτομο μια νοηματοδοτούσα θετική ουσία.

Στα πλαίσια ψυχοκοινωνικών και κοινωνιολογικών ερευνών αναδύεται μέσα από διαφορετικές εκφάνσεις το στοιχείο της εσωτερικής ενότητας του ατόμου ως βασικό ζητούμενο της αναζήτησης αυτής. Η εσωτερική ενότητα του ατόμου έχει σημασιολογικές επαγωγές ανάλογα με τη θεωρητική θέαση τόσο της ψυχικής δομής όσο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου.³

Κοινός τόπος των προσεγγίσεων αποτελεί το εξής: η ομοιότητα επιδιώκεται όταν έχει ευεργετικό χαρακτήρα για το άτομο, όταν ικανοποιεί την ανάγκη εμπιστοσύνης και ασφάλειας, κοινωνικής αποδοχής και αναγνωρισιμότητας ενώ η διαφοροποίηση συνδέεται με την τάση του ατόμου να κάνει εμφανές το προσωπικό του στίγμα μέσα από τα δικά του δεδομένα και ερμηνευτικά σχήματα προσδίδοντας

³ Η φύση και ο χαρακτήρας της διαλεκτικής μεταξύ ομοιότητας και διαφοράς εξαρτάται σύμφωνα με τον Turner από το βαθμό συμμετοχής των δύο στοιχείων σε ένα «θετικό ορισμό του εαυτού», βλέπε Turner J, A self- categorization theory. In Turner J, Hogg M, Oakes P, Reicher S, Wetherell M, Rediscovering the Social Group: A self- categorization Theory, Blackwell, Oxford. Από την άλλη, έρευνες του Codol κατέδειξαν ότι η αναζήτηση της ομοιότητας είναι ένα μέσο άμυνας του ατόμου ενάντια σε ότι θα μπορούσε να το απειλήσει ενώ η αναζήτηση της διαφοράς πηγάζει από την επιθυμία προσωπικής έκφρασης και αναβάθμισης του εαυτού στα μάτια του άλλου (Codol J-P, Différenciation et indifférenciation sociales, in Bull. de psychol., 365).

στον εαυτό του το στοιχείο της «κοινωνικής διακριτότητας» (Σακαλάκη, 1996, 28). Για το λόγο αυτό και η δυναμική κίνηση μεταξύ των δύο πόλων ομοιότητας – διαφοράς αποτελεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Camilleri, μια *ταυτοτική στρατηγική* συναποτελούμενη από ασυνείδητες τάσεις και συνειδητές αντιλήψεις, διαμέσου των οποίων το άτομο προσπαθεί να συγκεράσει τα προσωπικά του ιδανικά και τα κριτήρια αποδοχής των άλλων, να βρει τη θέση του σε μια ομάδα χωρίς να χάνει την ατομικότητά του (Χρηστάκης, 1997, 237).

1.4 Η έννοια της προσωπικής ταυτότητας

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι δίχως ταυτότητα δε μπορεί να οργανωθεί ούτε στοιχειωδώς ο ψυχισμός του ατόμου αλλά ούτε και να υπάρξει μια κάποια μορφή κοινωνικότητας (Δεμερτζής, 1996, 72). Επομένως το θέμα δεν είναι αν έχει ή δεν έχει κάποιος ταυτότητα αλλά το πόσες, τι είδους ταυτότητες έχει και πώς αυτές συγκροτούνται. Η απάντηση στο ερώτημα «ποιος είμαι;» αναζητείται στα πλαίσια μιας διαδικασίας αντίστιξης ανάμεσα στο ψυχικό και το κοινωνικό, όπου τα στοιχεία της ψυχικής δομής δεν αλληλεπιδρούν μόνο με τα στοιχεία της κοινωνικής δομής αλλά και μεταξύ τους. Οι διεργασίες συνειδητές και ασυνείδητες που λαμβάνουν χώρα στον εσωτερικό μικρόκοσμο του ατόμου είναι αυτές που προσδίδουν στην ταυτοτική διαδικασία το στοιχείο της μοναδικότητας και της υποκειμενικότητας (Strauss, 1995, 4). Καθίσταται επομένως πρόδηλο ότι ο τρόπος που το άτομο βιώνει, αντιλαμβάνεται και εσωτερικεύει τους εξωτερικούς όρους ύπαρξής του αποτελεί βασική ορίζουσα της ταυτότητάς του.

Από τα προαναφερόμενα γίνεται σαφές ότι η ταυτότητα είναι μια υποκειμενική κατασκευή, η οποία είναι εν μέρει ασυνείδητη και στόχο έχει τη θωράκιση του Εγώ τόσο στο ψυχικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η *υπαρξιακή ενοποίηση* του ατόμου (Erikson, 1968, 130). Το προσωπικό βίωμα οδηγεί σε ταυτιστικές οριοθετήσεις που εγγράφονται στο πλαίσιο του ιστορικού χωροχρόνου. «Το εγώ παραμένει συντονισμένο στην πραγματικότητα της ιστορικής μέρας, ελέγχοντας και ολοκληρώνοντας τις ικανότητες του ατόμου για προσανατολισμό και σχεδιασμό» (Erikson, 1990, 203).

Αυτή η εγκληματική λειτουργία από μέρος του ατόμου στοιχείων της δικής του χωροχρονικής πραγματικότητας μειώνει την ερμηνευτική ισχύ γενικευμένων αιτιοκρατικών αντιλήψεων περί ταυτότητας, ενώ ταυτόχρονα ακυρώνει την αρχή της

επαληθευσιμότητας και της επαναληπτικότητας. Το σύστημα των ταυτίσεων του ατόμου εγγράφεται και ερμηνεύεται μέσα από την *προσωπική του ιστορία* γι' αυτό και αντανακλά το στοιχείο της σχετικότητας (Barus- Michel, 1997, 40). Η προσέγγιση της ταυτότητας μέσα και από την ανάλυση του ψυχικού και κοινωνικού μικρόκοσμου του κάθε ατόμου είχε μειωμένη αναλυτική ισχύ στα πλαίσια κοινωνικοπολιτικών θεωρήσεων με αποτέλεσμα να ανάγονται οι διαδικασίες της ταύτισης σε ένα γενικευμένο κοινωνιοδομικό πυρήνα (Tilly, 1995, 3).

Η σχεσιακή δομή της ταυτότητας στο επίπεδο του ατόμου αποτέλεσε το κομβικό σημείο ανάλυσης του Goffman, η θεωρητική προσέγγιση του οποίου προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στο στοιχείο της *μοναδικότητας*, φέρνοντας στο προσκήνιο τον ενεργητικό ρόλο του υποκειμένου στο ενδοψυχικό και κοινωνικό επίπεδο. Η μοναδικότητα αυτή έγκειται στο μοναδικό σύμπλεγμα στοιχείων του ατόμου, στοιχείων που οι πολλαπλές εκφάνσεις και οι εν δυνάμει συνθέσεις προσδίδουν ένα «ξεκάθαρο σημάδι», αποτελώντας το πυρήνα της ύπαρξης του ατόμου (Goffman, 2001, 126- 127).

Τα προαναφερόμενα στοιχεία συγκροτούν την έννοια της προσωπικής ταυτότητας την οποία ο Goffman ορίζει ως εξής: «Προσωπική ταυτότητα είναι αυτά τα ξεκάθαρα σημάδια που προκύπτουν μέσα από το μοναδικό συνδυασμό στοιχείων της προσωπικής ιστορίας του ατόμου» (Goffman, 2001, 128). Η προσωπική ιστορία του κάθε ατόμου αναφέρεται στα μοναδικά ιστορικά διαμορφωμένα γνωρίσματά του· γνωρίσματα που αποτελούν το αποτέλεσμα της πορείας του μέσα στο χρόνο και της συνείδησης ότι η πορεία αυτή είναι αποκλειστικά δική του και δεν επαναλαμβάνεται (Γκότοβος, 2002, 103).

Σε μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το περιεχομενικό πλαίσιο που έχουν αυτά τα «ξεκάθαρα σημάδια» ταυτότητας γίνεται μια μεταφορική αναγωγή στο στοιχείο των δακτυλικών αποτυπωμάτων. Σε μια πρώτη θέαση, τα δακτυλικά αποτυπώματα παρουσιάζουν ένα μεγάλο βαθμό ομοιότητας μεταξύ διαφορετικών ατόμων. Όμως, οι μικρές αλλαγές στη δομή τους προσδιορίζουν την ιδιαιτερότητα, τη μοναδικότητα και τη διαφοροποίηση. Με αυτή την έννοια ο μοναδικός συνδυασμός στοιχείων σε επίπεδο ατόμου προσδιορίζει το προσωπικό ταυτοτικό του πλαίσιο.

Η βασική παραδοχή της θεώρησης αυτής είναι ότι κάποια γνωρίσματα του ατόμου δεν υπόκεινται σε διαδικασίες σύγκρισης με άλλα άτομα ούτε αναγωγής τους σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαδικασιών αλληλεπίδρασης. Η προσωπική ταυτότητα του

ατόμου αφορά αποκλειστικά και μόνο το ίδιο το άτομο και αυτό γιατί η αίσθηση της μοναδικής προσωπικής του πορείας δεν σχετίζεται με ζητήματα κοινωνικής επιρροής (Goffman, 2001, 128). Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αίσθηση της μοναδικότητας δεν εντάσσεται μέσα σε ένα υπαρξιακό πλαίσιο, ούτε ενέχει υπαρξιακές επαγωγές. Αντίθετα αφορά πρωτίστως: α) πραγματολογικά και περιγραφικά δεδομένα όπως για παράδειγμα ονοματεπώνυμο, ηλικία και, β) την παραδοχή του ατόμου ότι υπάρχουν στην πορεία του κάποια στοιχεία που «είναι αποκλειστικά δικά του» και πηγάζουν από τη δική του προσωπική διαδρομή.

Η προσωπική αυτή διαδρομή δε προκύπτει μέσα από μια βιογραφική προσέγγιση του ατόμου. Εκλαμβάνοντας τη βιογραφία ως μια μοναδική, γραμμική απεικόνιση της πορείας του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο προκύπτει το εξής ερώτημα: πώς συνδέεται μια βιογραφία με την πολλαπλότητα των εαυτών που βρίσκει κανείς στο άτομο όταν το εξετάσει από την οπτική του κοινωνικού του ρόλου; Επομένως η βιογραφία, ως το αποτέλεσμα της αναδρομικής κατασκευής της πορείας ενός ατόμου δεν αποτελεί δομικό πυρήνα της προσωπικής του ταυτότητας αλλά υπάγεται σε κανονιστικές κοινωνικές δομές.

Στον αντίποδα της άποψης αυτής βρίσκεται η θέση του Giddens, ο οποίος θεωρεί ότι η προσωπική βιογραφία αποτελεί αφηγηματική σύλληψη για την έννοια της προσωπικής ταυτότητας, γι' αυτό και υποστηρίζει ότι «η προσωπική ταυτότητα είναι ο εαυτός όπως αναστοχαστικά κατανοείται από το πρόσωπο με όρους προσωπικής βιογραφίας» (Giddens, 1991, 53). Η σύγκριση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις οδηγεί σε πλασματικές αντιφάσεις και αναντιστοιχίες. Και αυτό γιατί ο Giddens προσεγγίζει την έννοια της προσωπικής ταυτότητας μέσα από το πρίσμα της διαλεκτικής ατόμου-κοινωνίας δίνοντας βάση στον τρόπο που αυτή εκφράζεται κοινωνικά, ενώ ο Goffman αναζητά την καθαρή δομική σύσταση της ταυτότητας που δεν υπόκειται σε κοινωνικές επιρροές. Η «προσωπική ταυτότητα» όπως ορίζεται από τον Giddens συνταυτίζεται με την ατομική έκφραση της κοινωνικής ταυτότητας κατά Goffman, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

1.5 Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας

Η πολλαπλότητα των προτεινόμενων τυπολογιών αναφορικά με το περιεχόμενο της κοινωνικής ταυτότητας πηγάζει από τη άμεση συσχέτισή της με τις διάφορες θεωρήσεις που αφορούν θέματα κοινωνικής ένταξης και κοινωνικοποίησης.

Ουσιαστικά ο όρος «κοινωνική ταυτότητα» δεν υπάρχει αφ' εαυτού αλλά σηματοδοτείται από τον εκάστοτε κοινωνιολογικό λόγο και υποδηλώνει έναν από τους πολλαπλούς τρόπους κατανόησης της «κοινωνικής διασύνδεσης» (Κωνσταντοπούλου, 1999, 13). Άλλωστε η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα δε φέρει εγγενείς σημασίες αλλά σηματοδοτείται μέσα από την εκάστοτε προσέγγιση. Δεν είναι οργανωμένη από μόνη της και οι ταυτοποιήσεις που λαμβάνουν χώρα αποκτούν αναλυτική ισχύ μόνο στα πλαίσια της ερμηνείας στην οποία τις υποβάλλουν τα ίδια τα υποκείμενα (Goffman, 1968, 63).

Ανεξάρτητα από το ερμηνευτικό πλαίσιο που επιστρατεύεται κάθε φορά για την προσέγγιση των ταυτιστικών διαδικασιών είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η αίσθηση του «συνανήκειν» αποτελεί ζητούμενο κάθε ατόμου στα πλαίσια της δράσης που αναπτύσσει στους κόλπους της κοινωνικής πραγματικότητας. Η αναζήτηση συνεκτικών σχέσεων με στοιχεία της πραγματικότητας αυτής πηγάζει από την ανάγκη α) να δομηθεί σε ψυχικό και συμβολικό επίπεδο η έννοια του «εμείς», η αμοιβαία δηλαδή διείσδυση του μέρους και του συνόλου (η μονάδα μετέχει στην ολότητα και η ολότητα μετέχει στη μονάδα) και β) να εγγραφεί το υποκείμενο σε μια δυναμική αναγνώρισης, επιβεβαιώνοντας τις αναπαραστάσεις και τα σχήματα αντίληψης μέσω του κοινωνικού δεσμού, εγκαθιδρύοντας το αίσθημα της ασφάλειας και επιτρέποντας τη διαφοροποίηση (Τσαούσης, 1999, 101).

Οι ταυτίσεις προσδιορίζουν τη σχέση του ανθρώπου με στοιχεία της κοινωνικής του πραγματικότητας, σχέση αποκρυσταλλωμένη αλλά και ιστορικά μεταβαλλόμενη, συγκροτημένη στη βάση κεντρικών σχημάτων αντίληψης, σκέψης και πράξης και επομένως οι ίδιες οι ταυτίσεις είναι συνδεδεμένες άμεσα με ζητήματα κοινωνικής ένταξης και συνοχής. Είναι αυτές που καθιστούν το άτομο «κοινωνικά ορατό» και προσδίδουν ένα κοινωνικό προσδιορισμό στη δράση του (Χρηστάκης, 1997, 215).

Ο κοινωνικός προσδιορισμός της δράσης του ατόμου γίνεται μέσα από μια σειρά εγκληματικών λειτουργιών. Η πρωταρχική πράξη «εμφάνισης» του υποκειμένου είναι μια πράξη έγκλησης του από στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με τους όρους της φροϋδικής και λακανικής ψυχανάλυσης, είναι τα κύρια σημαίνοντα δηλαδή θυρίδες νοήματος με ιδιαίτερη ερμηνευτική εμβέλεια και κοινωνική αποτελεσματικότητα (Λίποβατς, 1994, 108). Τα κύρια σημαίνοντα, ακολουθώντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση, είναι οι κοινωνικές

κατηγορίες που εμπεριέχουν ένα σύνολο ιδιοτήτων και φαντασιακών επαγωγών. Το άτομο επιδιώκει την ένταξη του στις κατηγορίες αυτές για να οργανώσει την κοινωνική του δράση μέσα σε ένα ασφαλές φαντασιακό πλαίσιο που του παρέχει νομιμοποίηση και αναγνώριση από τους Άλλους. Με τον τρόπο αυτό προσδιορίζεται η κοινωνική υπόσταση του ατόμου και προσανατολίζονται οι παραστάσεις και οι επιλογές του (Patel, 2000, 6).

Επομένως η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου δομείται μέσα από την ένταξή του σε ένα πλήθος υπαρκτών εμπειρικά κοινωνικών κατηγοριών αλλά και σε μια σειρά νοητικών συλλογικών αναπαραστάσεων που διασφαλίζουν ένα minimum αμοιβαίων βεβαιοτήτων ως προς τις προθέσεις και τα ζητούμενα της κοινωνικής δράσης (Brubaker & Cooper, 2000, 10). Ακριβώς αυτή η ένταξη του ατόμου σε ένα σύστημα κοινωνικών κατηγοριών και συλλογικοτήτων οδηγεί στη δόμηση της κοινωνικής του ταυτότητας (Goffman, 2001, 64). Η κοινωνική ταυτότητα εμπεριέχει ένα σύνολο κοινωνικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών τα οποία θεωρούνται από το ίδιο το άτομο απόλυτα συνυφασμένα με την ίδια του την κοινωνική υπόσταση. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Goffman, τόσο το σύστημα ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης όσο και τα αναδύμενα νοήματα και οι αξιώσεις που προκύπτουν από αυτό, αποτελούν μέρος της κοινωνικής δομής και οδηγούν σε συγκεκριμένες αναγνώσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Spencer, 1998, 136).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η κοινωνική ταυτότητα του ατόμου εμπεριέχει ένα πλήθος από σημαινόμενα με συγκεκριμένη ισχύ και αποτελεσματικότητα. Δηλαδή η ένταξη του ατόμου σε κάποια κοινωνική κατηγορία δημιουργεί αξιώσεις και προσδοκίες αναφορικά με την κοινωνική του δράση και συμπεριφορά αφού με την ένταξη αυτή το άτομο γίνεται φορέας συγκεκριμένων κοινωνικών παραδοχών και ζητούμενων. Για παράδειγμα, ο κάτοχος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ταυτότητας αναμένεται να έχει κάποιες ιδιότητες και χαρακτηριστικά. Αυτές οι «εν δυνάμει» αξιώσεις που αποδίδονται στο άτομο συνιστούν μια δυνητική κοινωνική ταυτότητα ενώ τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να αποδειχθούν ότι κατέχονται πράγματι από το άτομο συνιστούν την πραγματική κοινωνική ταυτότητα (Goffman, 2001, 64).

Ο Goffman δανείζεται το ερμηνευτικό του πρότυπο από τον κόσμο του θεάτρου αποδίδοντας στην έννοια της ένταξης σε μια κατηγορία την έννοια ανάληψης ενός «ρόλου». Το κοινωνικό υποκείμενο έχει τη διακριτική ευχέρεια να ερμηνεύσει το

«ρόλο» του με ένα δικό του τρόπο προσπαθώντας να «αποκρυπτογραφήσει», με βάση ορισμένα κοινωνικά αναγνωρίσιμα στοιχεία, την κατάσταση με την οποία έρχεται αντιμέτωπο και ανάλογα να δράσει. Όταν οι τυπικές προσδοκίες του «ρόλου» δεν είναι σύμφωνες με τις εσωτερικές ορίζουσες του ατόμου, το άτομο κρατάει μια «απόσταση από το ρόλο» (Role Distance) ωστόσο δεν παραιτείται από την αξίωση να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κοινωνικής πραγματικότητας (Raffel, 2002, 186).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας και η μεγάλη εμβέλεια της κοινωνικής επιρροής της βασίζεται σε ένα είδος «αυταπάτης». Ενώ η αναδρομικότητα⁴ χαρακτηρίζει την πρωταρχική ανάδυση του νοηματικού περιεχομένου των κοινωνικών ταξινομήσεων και κατηγοριών (τις προσδοκίες και τα ζητούμενα που αξιώνει η ένταξη του ατόμου), υπάρχει στα άτομα η πεποίθηση ότι τα σημειούμενα ενυπάρχουν μέσα στα κοινωνικές ταξινομήσεις από την αρχή, ως βασικοί διαχρονικοί νοηματικοί πυρήνες (Λίποβατς, 1994,109). Με τον τρόπο αυτό οι αξιώσεις που εγείρονται μοιάζουν αυτονόητες και απόλυτα αναμενόμενες σαν να ήταν στοιχεία ανέκαθεν παρόντα στο χρόνο και το χώρο. Για παράδειγμα η συμμετοχή και δράση ενός ατόμου σε μια θρησκευτική ομάδα ενέχει συγκεκριμένα ζητούμενα στα οποία το άτομο πρέπει να ανταποκριθεί. Η φύση και ο χαρακτήρας των προσδοκιών αυτών προβάλλουν απόλυτα συνυφασμένες με την ίδια την ύπαρξη της ομάδας.

Οι έννοιες της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης συνιστούν ουσιαστικά τις βασικά «εργαλεία» ανάλυσης και ερμηνείας της κοινωνικής ταυτότητας. Γι' αυτό και ο Tajfel προσδιορίζει την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου ως μια *κατηγορική ταυτότητα* αφού προκύπτει μέσα από μια διαδικασία ομαδοποίησης και οριοθέτησης εξασφαλίζοντας την κοινωνική διακρίσιμότητα (Tajfel, 1986, 305).

1.5.1 Κοινωνικές κατηγορίες και διακριτές συλλογικότητες

Η κοινωνική ταυτότητα οργανώνει και ιεραρχεί την κοινωνική δράση προσδίδοντας στο άτομο το αίσθημα μιας φαντασιακής πληρότητας. Η πληρότητα αυτή συσχετίζεται με τις ενταξιακές διαδικασίες σε κατηγορίες και συλλογικότητες. Κάθε κοινωνική ταυτότητα προκύπτει από μια διαδικασία κατακερματισμού της

⁴ Σύμφωνα με τον Žižek αυτή η αναδρομικότητα είναι μια «μεταβιβαστική αυταπάτη» (transferential illusion) και είναι απόρροια μιας φαντασιακής ταύτισης του ατόμου με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του και για τα επιμέρους στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Βλ. Žižek S. (1989): *The Sublime Object of Ideology*, Verso, London.

κοινωνικής πραγματικότητας και ομαδοποίησης στοιχείων ομοιότητας και διαφοράς. Η κοινωνική πραγματικότητα «αντικειμενικοποιείται» με βάση μια σειρά ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών, στοιχείο που οδηγεί σε συλλογικούς σχηματισμούς τα όρια των οποίων καθορίζουν το «ταυτόν» και το «μη ταυτόν» (Abrams, Hogg, 1990, 3). Βασική θεωρητική παραδοχή είναι ότι οι κοινωνικές ταυτίσεις του ατόμου είναι προϊόν επίκλησης κοινωνικών χαρακτηριστικών τα οποία δε προκύπτουν μέσα από μια τυχαία επιλογή και διαπραγμάτευση. Είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται με ένα υψηλό βαθμό ομοιοσυστασίας και συσχέτισης και συγκροτούν μια κατηγορία. Επομένως η έννοια της κοινωνικής κατηγορίας παραπέμπει σε ένα σύνολο ατόμων με κοινωνικώς σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Hogg, Terry & White, 1995, 269). Ο περιορισμός εδώ προκύπτει από την προσθήκη του κριτηρίου «κοινωνικώς σημαντικά» στο αρχικό κριτήριο της ύπαρξης κοινών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Ακριβώς επειδή τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα είναι κοινώς σημαντικά, δηλαδή η κοινωνία αποδίδει σημασία στην ύπαρξη ή την έλλειψή τους, οι κοινωνικές κατηγορίες συνιστούν σύνολα αναγνωρίσιμα και έχουν γι' αυτό κάποια δική τους κοινωνική υπόσταση.

Η αξιολογική διαχείριση των χαρακτηριστικών αυτών πραγματώνεται μέσα από τη λειτουργία ενός μηχανισμού που ρυθμίζει την επεξεργασία και τη διατήρηση των κοινωνικών ομοιομορφιών. Ο Turner θεωρεί ότι ο μηχανισμός αυτός (Επιρροή Αναφορικής Πληροφορίας) εδράζεται στα ακόλουθα στάδια: α) το άτομο ορίζει τον εαυτό του σαν μέλος μιας διακεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, β) το άτομο διαμορφώνει ή διδάσκεται τους στερεότυπους κανόνες αυτής της κατηγορίας μέσα από τη διαπίστωση ότι ορισμένοι τρόποι συμπεριφοράς είναι κρίσιμα ποιοτικά γνωρίσματα της ένταξης στη συγκεκριμένη κατηγορία και γ) το άτομο αποδίδει στον εαυτό του ένα σύνολο γνωρισμάτων με αποτέλεσμα η συμπεριφορά του να γίνεται περισσότερο κανονιστική όσο προεξέχουσα, από ψυχολογική άποψη, γίνεται η ένταξή του στη συγκεκριμένη κατηγορία (Turner, 1999, 16).

Επομένως η κατηγοριοποίηση οριοθετείται σαν μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την έξαρση των παρατηρούμενων ομοιοτήτων μεταξύ των μελών της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας και από την έξαρση των παρατηρούμενων διαφορών ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών κατηγοριών (Turner, 1999, 12). Για παράδειγμα, αν ζητηθεί να περιγράψει κανείς τον εαυτό του, η περιγραφή θα περιλαμβάνει την εθνικότητα, το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή και επαγγελματική κατάσταση, το

θρήσκευμα δηλαδή κατηγορίες που αξιολογούνται ως «κοινωνικώς σημαντικές» και το περιεχόμενο τους προσδιορίζει το δίπολο «εμείς» - «άλλοι».

Οι κοινωνικές κατηγορίες, οριοθετώντας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά ανάλογα με το βαθμό ομοιότητας και συσχέτισης που παρουσιάζουν, οδηγούν στην ομαδοποίηση ατόμων που κατέχουν τα χαρακτηριστικά αυτά. Δημιουργούνται έτσι ομάδες που προσδιορίζουν την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου που μετέχει σε αυτές. Χαρακτηριστικά ο Tajfel αναφέρει ότι «η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου συνδέεται με τη γνώση της ένταξής του σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες και με τη συγκινησιακή και αξιολογική σημασία που απορρέει από τη συμμετοχή αυτή» (Mugny, Παπαστάμου, 1989, 430).

Το στοιχείο της συγκινησιακής και αξιολογικής επιρροής που έχει η ένταξη του ατόμου σε κάποιες ομάδες συνδέεται άμεσα με τη θεωρία της θετικής και αρνητικής κοινωνικής ταυτότητας των Tajfel και Turner (Hinkle, Brown, 1990, 49). Βασική θεωρητική αφετηρία είναι η παραδοχή ότι κάθε άτομο επιδιώκει να δομήσει μια θετική αυτοεικόνα μέσα από την ένταξή του σε συλλογικούς σχηματισμούς που του προσδίδουν κοινωνική εύνοια και νομιμοποίηση. Τα στοιχεία αυτά συνιστούν δικλίδες ασφαλείας κατά τη διάρκεια συγκριτικών διαδικασιών ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών ομάδων. Ακριβώς για το λόγο αυτό η συμμετοχή του ατόμου σε κάποια κοινωνική ομάδα δομείται στη βάση μιας «εξ' ορισμού» νοηματοδοτούσας θετικής ουσίας. Η ίδια η ομάδα είναι ο δημιουργός των κριτηρίων κοινωνικής δράσης αλλά και ο αξιολογητής της (έλλειψη στοιχείων αξιολογικής ουδετερότητας).

Ως εκ τούτου, η δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας πραγματώνεται σύμφωνα με τις ορίζουσες των κοινωνικών ομάδων, αφού οι τελευταίες οριοθετούν κοινωνικά χαρακτηριστικά προσδίδοντας τους ένα συμπαγές νόημα με κοινωνική αποτελεσματικότητα. Πρέπει να επισημανθεί ότι δεν έχει τόσο σημασία το εννοιολογικό περιεχόμενο των χαρακτηριστικών αυτών αλλά η ύπαρξη της ομάδας ως καθαρής δομής.

Ανεξάρτητα από τις επιμέρους αποκλίσεις αναφορικά με τον ορισμό της κοινωνικής ομάδας⁵, βασική παραδοχή αποτελεί ότι τα άτομα που μετέχουν σε μια

⁵ Ποικίλες κοινωνιολογικές θεωρήσεις έχουν διαμορφώσει τυποολογίες ομάδων ανάλογα με τα βασικά χαρακτηριστικά της ιδιοσυστασίας τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η ταξινόμηση των κοινωνικών ομαδώσεων κατά τον Gurvitch, η θεωρία των πρωτογενών και δευτερογενών ομάδων του Cooley, οι εσω- ομάδες και οι εξω- ομάδες του Sumner, οι ομάδες αναφοράς των Merton, Sherif, Newcomb. Βλ. Cooley H., (1929): Social Organization, Scribner's, New York, Sumner W. (1960) Folkways, Mentor, New York, Merton R.K., (1968): Social Theory and Social Structure, Free Press, New York, Sherif M., (1965): The Psychology of Social Norms, Octagon, New York, Newcomb T., (1958): Attitude

κοινωνική ομάδα βρίσκονται σε διαρκή αλληλόδραση μέσα σε δομημένα πλαίσια, τα οποία στοιχειοθετούνται με κάποιο βαθμό αξιολογικής και κανονιστικής αποδοχής, αισθάνονται ότι ανήκουν στην ομάδα διαμορφώνοντας ταυτότητα σε σχέση με αυτή και αναγνωρίζονται από τους άλλους ως μέλη της (Τάτσης, 1999, 203).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθούν κάποια βασικά γνωρίσματα που έχουν ομάδες: α) τα άτομα φέρουν ισχυρούς αμοιβαίους δεσμούς που θεμελιώνουν τη συνείδηση της ιδιαίτερης υπόστασής τους, β) η αμοιβαιότητα των σχέσεων αποτελεί κοινωνικώς αναγνωρίσιμο και αναγνωρισμένο κοινό χαρακτηριστικό των μελών της ομάδας γ) η πολλαπλότητα των σκοπών που εξυπηρετεί κάθε κοινωνική ομάδα αποτελεί το δυναμικότερο στοιχείο που συνέχει και ισχυροποιεί την ύπαρξή της δ) ο σχηματισμός της «συλλογικής συνείδησης» είναι το πιο κρίσιμο οργανικά και οργανωτικά στοιχείο της ύπαρξης και επιβίωσης μιας ομάδας (Bar- Tal, 1998, 94).

Στο βαθμό που η ένταξη του ατόμου σε κοινωνικές κατηγορίες και συλλογικότητες αποτελεί πρωτίστως μια διαδικασία έγκλησης και ταύτισης με κοινωνικά χαρακτηριστικά, η δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας εδράζεται στο πεδίο της κοινωνικής διασύνδεσης και της δημιουργίας συλλογικών μορφωμάτων. Ανεξάρτητα από τις επιμέρους θεωρήσεις που οδηγούν σε διαφορετικές τυπολογίες ταυτοτήτων, αυτές βρίσκονται τελικά εντός του ίδιου σημασιολογικού πεδίου. Έτσι εκείνο που προβάλλει ως βασική παραδοχή είναι ότι η «ανάγνωση» της κοινωνικής πραγματικότητας που προσδιορίζει τις ταυτίσεις προσανατολίζεται σε δυο κατευθύνσεις: α) λογικο – πραγματιστική, η οποία ταξινομεί κοινωνικές δράσεις και χαρακτηριστικά σύμφωνα με διακριτά, λογικά αναγνωρίσιμα στοιχεία, τα οποία υπακούουν σε κανόνες της επαγωγικής σκέψης και της επαληθευσιμότητας και β) κοινωνιο- συναισθηματική, η οποία κατακερματίζει την κοινωνική πραγματικότητα με όρους ενός συμβολικού και φαντασιακού πεδίου στα πλαίσια της συναισθηματικής θωράκισης και της αίσθησης του «ανήκειν» (Hogg, Terry, White, 1995, 264).

1.5.2 Δομικά στοιχεία κοινωνικής επιρροής και κοινωνική συνείδηση

Η κοινωνική ταυτότητα προσεγγίζεται ως μια υπέρτερη ταυτότητα που σηματοδοτείται από τη φύση και το χαρακτήρα των κοινωνικών δομών βάσει μιας σειράς κριτηρίων που προκύπτουν από μια σύνθετη διαδικασία επιλογής και

Development as a Function of Reference Groups: The Bennington Study, in Readings in Social Psychology, Swanson G, Newcomb T, Hartley E (ed.), Holt, Rinehart and Winston, New York.

νοηματικής διαπραγμάτευσης. Δεν στοιχειοθετείται αυθαίρετα εκ του μηδενός μιας και μέσα από τις ενταξιακές διαδικασίες σε ένα σύστημα κατηγοριών, κατασκευάζονται τόσο ο κόσμος του «νοήματος» για το άτομο όσο και τα ερμηνευτικά εργαλεία για την κατανόησή του. Η διαδικασία αυτή πραγματώνεται σύμφωνα με στρατηγικές και χειρισμούς που εξυπηρετούν τόσο το γνωστικό σύστημα (αναλογική λειτουργία για την εδραίωση, προσδιορισμό ή αποσαφήνιση των σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς ανάμεσα σε άτομα και ομάδες), όσο και το κοινωνιο-δυναμικό σύστημα κινήτρων της ταυτότητας (ερμηνευτική λειτουργία για την επεξήγηση, τη δικαιολόγηση των αιτιών και των κινήτρων). Οι προαναφερόμενες διαδικασίες πραγματώνονται στα πλαίσια του «κοινωνικού μικρόκοσμου» του ατόμου και είναι άμεσα συνυφασμένες με την κοινωνική επιρροή που ασκούν οι «κοινωνικοποιητικές μήτρες» (Zavalloni, Louis –Guérin, 1996, 160).

Επομένως η προσέγγιση και ανάλυση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου συνιστά στην ουσία μια προσπάθεια ανάλυσης και αποκωδικοποίησης κοινωνικοποιητικών μηχανισμών. Η επιρροή που ασκούν οι μηχανισμοί αυτοί σχετίζεται με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα (ταξινόμηση ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών) αλλά και με τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τη θέση του μέσα σ' αυτή (συνείδηση της κοινωνικής του υπόστασης).

Οι πρώτοι κοινωνιοδομικοί πυρήνες της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου είναι η οικογένεια, το σχολικό περιβάλλον, θρησκευτικές και πολιτικές οργανώσεις και οι ομάδες των ομηλικών. Και αυτό γιατί αποτελούν τα πρώτα συλλογικά μορφώματα που εγκυβόλουν το άτομο σε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης, αξιολόγησης και ερμηνείας του κόσμου που το περιβάλλει. Το σύστημα αυτό δε προβάλλει με ένα αφαιρετικά γενικευμένο τρόπο αλλά με εξειδικευμένες επιταγές οι οποίες συνθέτουν ένα κανονιστικό πλαίσιο (Τάτσης, 1999, 333). Επιπρόσθετα, η συμμετοχή και δράση του ατόμου στα πλαίσια των προαναφερόμενων ομάδων δημιουργεί πρωτίστως την αίσθηση του «ανήκειν» και επομένως τη δόμηση του «εμείς». Η καθοριστική ισχύς της κοινωνικής επιρροής που ασκούν τόσο οι θεσμοθετημένες συλλογικότητες όσο και οι άτυπες, έγκειται στις δυο διαστάσεις της ταυτοποιητικής τους λειτουργίας: Πιο συγκεκριμένα, εγγράφουν το άτομο σε ένα σύστημα διευθετήσεων σε σχέση με το περιβάλλον. Δηλαδή προσφέρουν στο άτομο τα «εργαλεία» κατανόησης και ερμηνείας της κοινωνικής διασύνδεσης. Για παράδειγμα στα πλαίσια της οικογένειας

το άτομο συνειδητοποιεί τις επαγωγικές προεκτάσεις των συγγενικών, φιλικών, εθνικών και θρησκευτικών υπαγωγών. Επίσης, οι θεσμοθετημένες και άτυπες συλλογικότητες δημιουργούν δομές στο επίπεδο του θυμικού προσδίδοντας συναισθηματική βαρύτητα σε στοιχεία της κοινωνικής ζωής (Drury, Reicher, 2000, 580). Για παράδειγμα ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται περήφανο που γεννήθηκε Έλληνας θεωρώντας νομοτελειακή την αίσθηση αυτή, μπορεί να εναντιώνεται στους αλλόθρησκους κ.λπ.

Οι δύο διαστάσεις της κοινωνικής αυτής επιρροής οδηγούν στη διαμόρφωση της εσωτερικής ενότητας του ατόμου και της αίσθησης ότι αποτελεί τμήμα ενός όλου με συνέπεια και συνέχεια στο χώρο και στο χρόνο. Το στοιχείο άλλωστε της εσωτερικής συνέχειας και ενότητας αποτελεί για τον Erikson το βασικό συστατικό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου (Erikson, 1990, 274). Μέσα από την απάλειψη ή τη συγκάλυψη στο επίπεδο του νοήματος των αντιθέσεων και των αντιφάσεων που παρουσιάζουν τα επιμέρους στοιχεία της κοινωνικής διασύνδεσης, διαμορφώνεται μια εικόνα ολότητας εντός της οποίας περιστέλλεται σημαντικά το «μη- ταυτόν». Με τον τρόπο αυτό δομείται η κοινωνική συνείδηση του ατόμου· η συνείδηση δηλαδή ότι η ύπαρξή του ορίζεται με όρους κοινωνικούς και είμαι άμεσα συνυφασμένη με το συλλογικό βίωμα (Johnston, Hewstone, 1990, 194). Δημιουργείται έτσι το φαντασιακό πλαίσιο υπαγωγής και ένταξης του ατόμου σε συλλογικά μορφώματα, κάτι που εξασφαλίζει στο άτομο μια θέση στη συμβολική αλυσίδα του κοινωνικού Λόγου (Λίποβατς, 1994, 108).

1.5.3 Επίπεδα ανάλυσης της κοινωνικής ταυτότητας

Η κοινωνική ταυτότητα χαρακτηρίζεται από δυο βασικές ιδιότητες, τη συναρθρωτική και τη σχεσιακή. Δηλαδή, αφενός ενσωματώνει, διευθετεί και ιεραρχεί επιμέρους ταυτίσεις γεγονός που συμβάλλει στη φαινοτυπική της πολυμορφία (εθνική, θρησκευτική, πολιτική, πολιτισμική κ.λπ), και αφετέρου τα σημεία αναφοράς της αποκτούν πολλαπλό σημασιολογικό περιεχόμενο ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναδύονται (σύμβολα και έννοιες που εντάσσονται σε φαντασιακές κατασκευές) (Terry, Hogg, White, 1999, 227). Οι ιδιότητες αυτές υπαγορεύουν και το χαρακτήρα προσέγγισης και ανάλυσης της κοινωνικής ταυτότητας. Μια προσέγγιση, βασική μεθοδολογική αρχή της οποίας είναι ο καθορισμός του εκάστοτε εθνικού, θρησκευτικού, πολιτικού Λόγου εντός του οποίου εκδηλώνεται η κοινωνική

ταυτότητα αλλά και η αποσαφήνιση των αντίστοιχων εννοιολογικών αναφορών του Λόγου αυτού.

Εκτός όμως από τις μεθοδολογικές αρχές που προκύπτουν από την πολυκεντρική θεώρηση της κοινωνικής ταυτότητας ως έννοιας, υπάρχουν και μεθοδολογικά προαπαιτούμενα που προκύπτουν από το είδος της δυναμικής που αναπτύσσεται σε διάφορα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Erikson, η ταυτότητα έχει σημεία αναφοράς της τις ταυτίσεις που πραγματώνονται «στο πυρήνα της ατόμου και στο πυρήνα της κοινωνίας» (Gleason, 1983, 914). Αυτό δε σημαίνει ότι η ανάλυση της ταυτότητας εξαντλείται από τη μελέτη της δυναμικής που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνική πραγματικότητα ως μια απλή σχέση αλληλεπίδρασης και υπαγωγής. Οι κοινωνικές ταυτίσεις συντελούνται σε ένα πλαίσιο «λειτουργικής συνανάδυσης» πολλαπλών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη διάκριση του Turner οι ταυτοτικές διεργασίες αφορούν τη δυναμική που αναπτύσσεται σε τέσσερα επίπεδα (Turner, 1999, 33):

α) Ενδοατομικό

Αναφέρεται σε διεργασίες που συντελούνται στον ψυχισμό του ατόμου και αναφέρονται στον τρόπο που εσωτερικεύει και ερμηνεύει τις ορίζουσες της ύπαρξής του. Κάθε άτομο συνειδητοποιεί τις κοινωνικές του υπαγωγές (αυτοπροσδιορίζεται συνειδησιακά με όρους κοινωνικούς), τις αξιολογεί (εκτιμά τη θετική ή αρνητική επιρροή των υπαγωγών αυτών) και τέλος τις επιφορτίζει με συναισθηματικό περιεχόμενο (προσδίδει στις υπαγωγές ιδιότητες στα πλαίσια του θυμικού του).

β) Διατομικό

Το επίπεδο αυτό αναφέρεται στον τρόπο που κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και βιώνει την ύπαρξη του «Άλλου». Ο Άλλος προσδιορίζει, μέσα από μια διαδικασία συγκρίσεων, τα όρια ύπαρξης του ατόμου. Μέσα από τη διερεύνηση κοινών ή όχι ενταξιακών αναφορών το άτομο οδηγείται στην αποδοχή και την απόρριψη του «Άλλου» θωρακίζοντας και ισχυροποιώντας τη δική του ταυτότητα.

γ) Ενδοομαδικό

Η κοινωνική ταυτότητα μιας ομάδας εδράζεται στη βάση μιας κοινής αίσθησης του «συνανήκειν» που πηγάζει από ένα σύνολο κοινών σημασιολογικών παραδοχών. Η ομάδα εκφράζει την ταυτότητα της με όρους συλλογικούς και φαντασιακούς αλλά την πραγματώνει με όρους που εντάσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα εντός της

ομάδας δεν αφορούν μόνο το καθορισμό των εκάστοτε ορίων δράσης αλλά και το καθορισμό του εύρους της ανεκτικότητας απέναντι σε ότι απειλεί τη συνοχή της.

δ) *Διομαδικό*

Η φύση και ο χαρακτήρας της αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών ομάδων (in-group, out group processes) είναι άμεσα συνυφασμένα τόσο με τον τρόπο που η ομάδα αντιλαμβάνεται τον εαυτό της όσο και με τον τρόπο που ορίζει ότι διαφέρει η άλλη ομάδα από τα δικά της σχήματα αντίληψης και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα προαναφερόμενα επίπεδα ανάλυσης της κοινωνικής ταυτότητας εμπεριέχουν τις βασικές συνιστώσες της χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξαντλούν την κλίμακα των πιθανών μορφών της όπως εκδηλώνονται στο πλαίσιο της κοινωνικής διασύνδεσης. Αποτελούν όμως το σημείο εκκίνησης κάθε προσπάθειας να αποσαφηνιστούν τα πρωτεύοντα σημεία αναφοράς και ταύτισης ατόμων και ομάδων καθώς και των διεργασιών που συντελούνται στα πλαίσια κάθε ταυτοτικής λειτουργίας.

2. Δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

2.1 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως αντικείμενο ανάλυσης

Οι προσεγγίσεις που θέτουν στο επίκεντρό τους το ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη ποικιλομορφία κάτι που οφείλεται στην πληθώρα των τυπολογιών που κινούνται σε διαφορετικά και ενίοτε ασύμβατα επίπεδα ανάλυσης. Κάθε προσέγγιση υποκρύπτει καίριες επιστημολογικές και μεθοδολογικές προεπιλογές, στοιχείο που καθορίζει και το εύρος της ερμηνευτικής της εμβέλειας. Οι προεπιλογές αυτές αναφέρονται σε κανονιστικές και σημασιολογικές δεσμεύσεις που σχετίζονται με ουσιώδη ερωτήματα αναφορικά με τις εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις. Δηλαδή, το πώς διαμορφώνονται, τι μορφές προσλαμβάνουν, τι λειτουργίες επιτελούν και ποια είναι τα εννοιολογικά προαπαιτούμενα πάνω στα οποία εδραιώνεται η ισχύ τους.

Επομένως, η κατασκευή ενός και μόνου θεωρητικού παραδείγματος για την εθνοπολιτισμική ταυτότητα δυσχεραίνεται, προπάντων από την έκταση και την ιδιαιτερότητα του ίδιου του υπό μελέτη φαινομένου. Η υπαγωγή όλων των προσεγγίσεων σε ένα ευρύτερο θεωρητικό μοντέλο απαιτεί τη λειτουργική σύνθεση διαφορετικών εννοιολογικών παραδοχών περί έθνους, εθνικής συνείδησης, πολιτισμού και κουλτούρας. Επιπρόσθετα, μια αφαιρετική θεωρητική προσέγγιση που να μπορεί να περικλείει το σύνολο των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων, ανεξάρτητα από τις συνθήκες ανάδυσής τους και τις σημασιολογικές τους επαγωγές, οδηγεί σε γενικευμένα συμπεράσματα με περιορισμένη δυνατότητα ανάλυσης και ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας (Brubaker, Cooper, 2000, 6).

Από την πληθώρα των προσεγγίσεων που πραγματεύονται ζητήματα εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας διαπιστώνεται ότι σε γενικές γραμμές, αυτές εμπίπτουν σε δυο γενικές κατηγορίες, αναφορικά στην εξηγητική τους εμβέλεια. Από τη μία πλευρά, υπάρχουν προσεγγίσεις που μέσα από τον εντοπισμό και τη διερεύνηση πολλαπλών εκφάνσεων της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας επιδιώκουν να διαγνώσουν τον κοινό παρανομαστή τους (στοιχεία που εντοπίζονται σε όλες τις διαστάσεις της ταυτότητας και διαφοροποιείται μόνο ο τρόπος και ο βαθμός της συνέργιάς τους). Από την άλλη πλευρά, έχουν διατυπωθεί ερμηνευτικά μοντέλα όπου οι μελετητές μέσα από τη δέουσα ιστορική και θεωρητική μελέτη των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων καταλήγουν σε μια σειρά κριτήρια τα οποία λειτουργούν ως μέτρο ανάγνωσης και

ερμηνείας της πραγματικότητας (κριτήρια που προσδιορίζουν το εθνοπολιτισμικά «ταυτόν» και το «έτερον» στη βάση μιας πραγματολογικής θεώρησης) (Spradgow, 2000, 179).

Ό,τι προτάσσεται ως βασικό ζητούμενο για τη διερεύνηση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων οφείλει να προωθεί την αναζήτηση των θεμελιακών δομών τους. Πιο συγκεκριμένα, είναι σκόπιμο να εντοπιστούν οι βασικές συνιστώσες της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, οι άδηλοι κοινοί ιστοί που συνέχουν τις διαφορετικές εκδοχές της και οι εννοιολογικές και αξιολογικές σταθερές που τη διέπουν. Αυτό δε σημαίνει ότι έτσι εξαντλείται η κλίμακα των τροπισμών με τους οποίους εκδηλώνεται η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας. Διερευνώντας όμως τις κανονικότητες που διέπουν τη δόμηση και τη λειτουργία των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων, μπορεί κανείς να επισημάνει και να κατανοήσει τις ιδιοτυπίες τους.

Οι προαναφερόμενες αυτές κανονικότητες αναδύονται στη βάση ενός μεθοδολογικού προτύπου που έχει ως αφετηρία τον «καταδηλωτικό ορισμό» (denotative definition) (Sartori, 1984, 30). Στα πλαίσια ενός τέτοιου ορισμού ως βασικό ζητούμενο τίθεται η διερεύνηση εκείνων των στοιχείων της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας που συνιστούν τα όρια που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η μελέτη και ανάλυση των στοιχείων εκείνων που αποτελούν τα κομβικά σημεία αναφοράς της ταυτότητας και που η παρουσία ή η απουσία τους κατά την ταυτοτική λειτουργία ορίζει τον εθνοπολιτισμικό χαρακτήρα των ταυτίσεων.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι το σημασιολογικό πεδίο της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας απαρτίζεται από έννοιες και όρους που είναι μεν συγγενείς αλλά και αμφίσημοι. Οι έννοιες αυτές συνιστούν τα αναλυτικά εργαλεία διερεύνησης και ανάλυσης της ταυτότητας και πρέπει να έχουν σαφή νοηματικό περιεχόμενο ώστε να μην εκφυλίζονται σε αδιάκριτες ή απλώς περιγραφικές συμπεριλήψεις ανομοιογενών φαινομένων. Και αυτό γιατί προσδίδεται στους όρους έθνος, εθνότητα, πολιτισμικό, εθνικό ένα περιεχόμενο παγιωμένο σαν ήταν ανέκαθεν αυτό και αυτό οφείλει να είναι εσαεί. Οι όροι αυτοί σύμφωνα με τον Thompson είναι «ελαστικές έννοιες» γι' αυτό και ο εντοπισμός των ορίων τους είναι στην ουσία η αναζήτηση λεπτών εννοιολογικών γραμμών (Thompson, 1978, 45).

Γι' αυτό και η έννοια της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι σκόπιμο να προσεγγιστεί ως περατή στο χρόνο, στο χώρο και τα δικά της εσωτερικά κοινωνικά της όρια (Davis, Nakayama, Martin, 2000, 529). Αυτό με τη σειρά του σημαίνει πως η ανάλυσή της επιτάσσει τη διερεύνηση τόσο των επιμέρους στοιχείων που την απαρτίζουν και του τρόπου που συνδέονται μεταξύ τους όσο και των συνθηκών που επιτρέπουν τη δημιουργία, την απήχηση και τη λειτουργικότητά της. Η θεώρηση ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα είναι ένα αυτόνομο και αυτάρκες σύνολο ιδιοτήτων του οποίου ο χαρακτήρας μπορεί να διακριβωθεί και το νόημα να ερευνηθεί εξ ιδίων, οδηγεί σε μεθοδολογική σύγχυση από τη στιγμή που η ταυτότητα είναι πάνω από όλα ένα κοινωνικό φαινόμενο (Turner, 1999, 8).

2.2 Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως μια κοινωνική ταυτότητα

Τα πολλαπλά επίπεδα εκδήλωσης των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων έχουν οδηγήσει και σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσής τους. Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά, μπορεί κανείς να μελετήσει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα: α) ως παράγωγο ιστορικών διαδικασιών σχηματισμού εθνικών ομάδων, β) ως στοιχείο μιας ορισμένης πολιτικής θεωρίας με ιδιαίτερες προκείμενες φιλοσοφικές αρχές και ιδεώδεις στόχους, γ) ως φορέα της εθνικιστικής ιδεολογίας και δ) ως ψυχοκοινωνικό Λόγο (discourse) που αρθρώνεται σε διάφορα πεδία της ατομικής και συλλογικής δραστηριότητας (Hedetoft, 1999, 83). Στην ουσία όμως η πολυπλοκότητα της εθνοπολιτισμικής ταυτοποίησης ακυρώνει την αυτονομία των προαναφερόμενων πεδίων ανάλυσης. Ο διαχωρισμός της ανάλυσης σε αυστηρά διακριτά πεδία που καθορίζουν τα όριά τους κατά πάγιο αιτιακό τρόπο καταργεί τη σύλληψη της κοινωνικής ολότητας. Το στοιχείο αυτό προτάσσει μια πιο συνολική θεώρηση με ταυτόχρονη όμως αποσαφήνιση των βασικών επιστημολογικών αρχών του κάθε πεδίου κάτι που καθορίζει και τα ζητούμενα της ανάλυσης.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας βασικό ζητούμενο είναι η διερεύνηση του βαθμού συνέργιας των ενταξιακών διαδικασιών του ατόμου στην κοινωνική πραγματικότητα κατά τη δόμηση της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας. Το ζητούμενο αυτό υπαγορεύει μια προσέγγιση του εθνοπολιτισμικού λόγου ως έκφραση εθνοπολιτισμικών ιδιοτήτων που αναδύονται μέσα από το βίωμα σύμφωνα με τους όρους της κοινωνικής διασύνδεσης. Το σημασιολογικό περιεχόμενο που έχουν οι

ιδιότητες αυτές ορίζεται από το περιεχόμενο του συστήματος κατηγοριοποίησης του κοινωνικού πεδίου.

Ακολουθώντας την προβληματική του Goffman, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα εντάσσεται στο πλαίσιο των κοινωνικών ταυτοτήτων αφού προκύπτει μέσα από μια διαδικασία ένταξης του ατόμου σε κατηγορίες και συλλογικότητες (Goffman, 2001, 64). Οι εθνοπολιτισμικές αναφορές εγκυλούν το άτομο μέσα από οργανωμένα συστήματα ταξινόμησης των ιδιοτήτων τους. Η κατηγοριακή αυτή σύλληψη των εθνοπολιτισμικών αναφορών υποκρύπτει την εξής παραδοχή: οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις αναφέρονται σε εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που δε φέρουν εγγενές σημασιολογικό περιεχόμενο. Το περιεχόμενο αυτό προσδίδεται εκ των υστέρων, οργανώνοντας τα στοιχεία που το συνιστούν και κατασκευάζοντας μια αξιολογική κλίμακα των χαρακτηριστικών του (Bar –Tal, 1998, 93). Ανεξάρτητα από το σημασιολογικό περιεχόμενο των προαναφερόμενων κατηγοριών η εθνοπολιτισμική ταυτότητα προκύπτει μέσα από την ένταξη των ατόμων σε αμοιβαία αναγνωρίσιμες κοινωνικές κατηγορίες (Γκότοβος, 2001, 51).

Οι κατηγορίες αυτές δεν προκύπτουν μέσα από αθροιστικές διαδικασίες χαρακτηριστικών με εθνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο ώστε να οδηγούν στη δόμηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας αντίστοιχα (Barth, 1969,10). Επομένως η εθνοπολιτισμική ταυτότητα δεν αποτελεί έναν αναδιπλασιασμό της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Επειδή όμως πρόκειται για δύο εννοιολογικά πεδία με πολυσήμαντες ερμηνευτικές προεκτάσεις καθίσταται σκόπιμη μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης των βασικών αναλυτικών εργαλείων.

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα είναι μιας υπέρτερη κοινωνική ταυτότητα στα πλαίσια της οποίας το άτομο είναι φορέας ποικίλων εθνικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων (Smith, 2000, 30). Επειδή όμως στο πεδίο των εθνικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων μπορεί κανείς να συμπεριλάβει σύνολα χαρακτηριστικών με μεγάλο εύρος, πρέπει να αποσαφηνιστούν τα εξής: ποιες ιδιότητες προσδιορίζονται εθνικά ή πολιτισμικά, ποιες λειτουργίες επιτελούν και με ποια κριτήρια είναι δυνατή η μελέτη τους.

Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι να τονιστεί ότι οι ιδιότητες αυτές είναι κατά βάση κοινωνικές με την έννοια ότι αποτελούν κοινό κτήμα ανθρώπινων ομάδων και κοινό τόπο των συλλογικών βιωμάτων τους (Hogg, Terry, White, 1995, 263). Από τη στιγμή λοιπόν που εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά

εδράζονται στο πεδίο της κοινωνικής διασύνδεσης, ακυρώνεται κάθε έννοια περιχομενικής τους αυτοτέλειας χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει ταυτοσημία.

Αυτό σημαίνει ότι οι εν λόγω ταυτίσεις αναδύονται στα πλαίσια δυο διεργασιών: α) μια διεργασία λογικο-πραγματιστικής τάξης, η οποία ταξινομεί τον κόσμο μέσα από σχηματοποίηση και εκλογίκευση των χαρακτηριστικών του και β) μια διεργασία κοινωνιο-συναισθηματικής τάξεως, στα πλαίσια της οποίας τα αποτελέσματα της ταξινόμησης επενδύονται με ένα έκδηλο ή άδηλο συναισθηματικό περιεχόμενο (Maisonneuve, 2001, 230).

Επομένως κάθε άτομο πιστώνεται ως φορέας συγκεκριμένων εθνοπολιτισμικών ιδιοτήτων για να μπορέσει να αναγνώσει την πραγματικότητα και τα σημαινόμενά της αλλά και για να απαντήσει στις υπαρξιακές του ανασφάλειες. Η άρθρωση, το βίωμα και η έκφραση του εθνοπολιτισμικού λόγου συνιστά τον νοηματικό τόπο εντός του οποίου το άτομο «υπάρχει κοινωνικά» (Martin, Sugarman, 2001, 107). Το κοινωνικά άγνωστο, πολύπλοκο και δυσπρόσιτο καθίσταται οικείο, απλό και προσιτό μιας και η ένταξη του ατόμου σε εθνικές και πολιτισμικές δομές νομιμοποιεί την αντίληψη, τις προσδοκίες και τις αξιολογήσεις της κοινωνικής του δράσης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Luhmann, η αρχή της μείωσης της πολυπλοκότητας αποτελεί γενική αρχή στη λειτουργία όλων των συστημάτων (Γκότοβος, 1996, 9).

Ο διαχωρισμός των εθνικών και πολιτισμικών ταυτίσεων κατά τη συγκρότηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας υποδεικνύεται τόσο από μεθοδολογικές όσο και από σημασιολογικές επισημάνσεις. Στο μεθοδολογικό επίπεδο, η διερεύνηση των εθνοπολιτισμικών αναφορών υπαγορεύει: α) αρχικό διαχωρισμό των ταξινομήσεων και των κατηγοριών που έχουν εθνικά και πολιτισμικά προσδιοριστικά στοιχεία, β) διερεύνηση των επιμέρους οριοθετήσεων και γ) ανάλυση του βαθμού εμπλοκής και εννοιολογικής συγγένειας μεταξύ εθνικών και πολιτισμικών ταυτίσεων. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται στην ουσία η αποδόμηση του ταυτοτικού πλαισίου και η αποσαφήνιση των νοηματικών οριοθετήσεων ώστε σε ένα τρίτο στάδιο να καταστεί δυνατή η σύνθεση των εθνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε μια ενιαία δομή.

Επιπρόσθετα, στο σημασιολογικό επίπεδο η διαφοροποίηση των ταυτίσεων σε εθνικές και πολιτισμικές, σχετίζεται άμεσα με τις δυο διαστάσεις της ταυτότητας (Δαμανάκης, 1999, 42):

α) συγχρονική διάσταση ταυτότητας, η οποία αναφέρεται στο σύνολο των ταυτίσεων που προκύπτουν μέσα από το κοινωνικό βίωμα του ατόμου ως αποτέλεσμα της εμπλοκής του στο άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο της καθημερινότητάς του (πολιτισμικές ταυτίσεις)

β) διαχρονική διάσταση της ταυτότητας, η οποία έχει ως βασικό αφετηριακό άξονα τις ταυτίσεις που σχετίζονται τόσο με φαντασιακές κατασκευές περί έθνους, εθνικής συνείδησης όσο και αυτές που στηρίζονται στην επίκληση κοινών «κοινωνικά σημαντικών»⁶ γνωρισμάτων όπως η γλώσσα, θρησκεία (εθνικές ταυτίσεις).

Οι προαναφερόμενες διαστάσεις της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας δε αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά ταυτοτικά πλαίσια αλλά ως δυο αναλυτικά εργαλεία μελέτης της ταυτότητας. Υπάρχουν επικαλύψεις τόσο στο εννοιολογικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της κοινωνικής επιρροής. Ο βαθμός εμπλοκής των ταυτίσεων που έχουν ως άξονα αναφοράς τον εθνικό και πολιτισμικό λόγο δε προσδιορίζεται μόνο με βάση πραγματολογικά χαρακτηριστικά αλλά βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις νοηματικές επαγωγές των επιμέρους στοιχείων τους.

Οι προαναφερόμενες αυτές νοηματικές επαγωγές έχουν μια διπλή καταγωγή: αφενός μεν ιστορική, αφετέρου δε θεωρητική. Από τη μία μεριά αντανακλούν και εκφράζουν αντιτιθέμενες συλλογικές εμπειρίες, από την άλλη όμως «συγκροτούνται» μέσα σε ιδιαίτερα θεωρητικά παραδείγματα με προ-υφιστάμενες δομές και παραδοχές.

Πιο συγκεκριμένα είναι σκόπιμο να επισημανθούν τρεις βασικές επιστημολογικές συνιστώσες: α) κάθε διερεύνηση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων εμπεριέχει τα δικά της κριτήρια χρήσης και οριοθέτησης του έθνους, της εθνικής ιδεολογίας, της εθνικής αφήγησης και των δομών του πολιτισμού και της κουλτούρας επιδιώκοντας την εσωτερική συνοχή της (λογικότητα εσωτερικής συνοχής) (Δεμερτζής, 1994, 19), β) τα κριτήρια της ταυτότητας παρεμβάλλονται στην κατανόηση της πραγματικότητας και της κοινωνικής εμπειρίας ως σημεία εδραίωσης του νοηματικού περιεχομένου των κατηγοριών της πραγματικότητας αυτής και γ)

⁶ Διεξοδικότερη ανάλυση των «κοινωνικά σημαντικών» κατηγοριών του συστήματος ταξινόμησης στοιχείων της κοινωνικής πραγματικότητας γίνεται στο 1^ο κεφάλαιο ακολουθώντας τον ορισμό των Hogg M, Terry D, White K.

υπάρχουν κάποια «σημεία» εκκίνησης για τη μελέτη των ταυτίσεων, κάποιες κανονιστικές παραδοχές και προκατανοήσεις που εξασφαλίζουν την απαραίτητη ελάχιστη συνοχή στην απρόβλεπτη και ουσιαστικά απεριόριστη ποικιλία επιλογών, ιδεών και συμπεριφορών που εκλύονται από την κοινωνία.⁷ Γι' αυτό και είναι σκόπιμο να αποσαφηνιστεί τόσο το σημασιολογικό περιεχόμενο των κατηγοριών που αναφέρονται σε έννοιες εθνικής και πολιτισμικής διακριτότητας του κάθε ατόμου όσο και τα επιμέρους κριτήρια που επικαλούνται οι μηχανισμοί εθνοπολιτισμικής ταύτισης.

2.3 Το σημασιολογικό πεδίο των εθνικών ταυτίσεων

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι ταυτίσεις, των οποίων το περιεχόμενο αναφέρεται σε εθνικού χαρακτήρα οριοθετήσεις γίνονται αντιληπτές και βιώνονται ως αυτονόητες από τα άτομα που τις εγκαλούν. Στο βαθμό που ο κόσμος των υποκειμένων είναι ένας εθνικά οργανωμένος κόσμος όντας όλοι *homines nationales*, έχει αφομοιωθεί ως αυτονόητη η μορφολογία και το περιεχόμενο των σχετικών ταυτίσεων (Λέκκας, 2001, 2). Και αυτό γιατί η ένταξη του ατόμου σε κοινωνικές κατηγορίες που έχουν ως άξονα αναφοράς τον όρο «εθνικό» πραγματώνεται σαν να υπήρχε ανέκαθεν μια ενδιάθετη, ενύπαρκτη δομή της πραγματικότητας. Μιας πραγματικότητας που οριοθετούσε το ταυτόν και το μη-ταυτόν με επικλήσεις εθνικού περιεχομένου. Ακριβώς αυτή η εγκλητική λειτουργία του αυτονόητου είναι που προσδίδει στις εθνικές ταυτίσεις ένα καθολικό χαρακτήρα (Gellner, 1992, 22). Η καθολικότητα αυτή προσδίδει με τη σειρά της στην εθνική ταυτότητα μια ιδιαίτερη αξιολογική βαρύτητα, αναγορεύοντάς την σε υπέρτατη

⁷ Τα αφετηριακά αυτά σημεία σχετίζονται με πρωτογενείς δομές τόσο του ανθρώπινου ψυχισμού (το άτομο αυτοπροσδιορίζεται και ετεροπροσδιορίζεται μέσα από εγκλητικές λειτουργίες στοιχείων της πραγματικότητας) όσο και του κοινωνικού χώρου στα πλαίσια του οποίου αναδύεται ένα σύνολο εννοιών που διασφαλίζει την ίδια την υπόστασή του (οι έννοιες του έθνους και του πολιτισμού μπορεί να παραλλάσσουν το περιεχόμενό τους πλην όμως αποτελούν πρωταρχικά σημεία αναφοράς κάθε κοινωνικού πλαισίου αφού του προσδίδουν υπόσταση, το προσδιορίζουν και το νομιμοποιούν). Πρόκειται για αφετηριακές συλλήψεις που προσφέρουν το πεδίο για το σχηματισμό ευρύτερων κοσμοαντιλήψεων, συλλογικών αναπαραστάσεων και νοητικών συστημάτων. Θα μπορούσαν να παραλληλιστούν με τις «ρίζικες φαντασιακές σημασίες» του Καστοριάδη οι οποίες αναφέρονται σε κάθε πρωτογενή, εναρκτήρια, μη αναγώγιμη σε κάτι άλλο θέση κάθε συγκεκριμένης κοινωνίας. Βλ. σχετικά: Λίποβατς Θ, Δεμερτζής Ν., (1994): Δοκίμιο για την ιδεολογία. Ένας διάλογος της κοινωνικής θεωρίας με τη ψυχανάλυση, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, Δεμερτζής Ν., (1989): Κουλτούρα. Νεωτερικότητα, Πολιτική Κουλτούρα, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, Καστοριάδης Κ., (1985): Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας, Χαλικιάς Σ, Σπαντιδάκη Γ, Σπαντιδάκης Κ (μτφρ), εκδ. Ράππα, Αθήνα.

ταυτότητα που συντονίζει, ιεραρχεί, ενσωματώνει, κινητοποιεί και νομιμοποιεί όλες τις άλλες ταυτίσεις (Kohn, 1968, 63).

Τόσο το στοιχείο της «φυσικότητας» κατά την προσέγγιση των εθνικών ταυτίσεων όσο και το στοιχείο της καταλυτικής κοινωνικής επιρροής, οδηγεί πολλές φορές σε θεωρήσεις στα πλαίσια των οποίων η έννοια του εθνικού προσδιορισμού αναγορεύεται σε αυθυπόστατη, πρωτογενή, υπεριστορική και εν τέλει απόλυτη έννοια (Brubaker, Cooper, 2000, 10). Κάτι τέτοιο όμως ακυρώνει την επαγωγική σύλληψη της κοινωνικής δράσης αφού η τελευταία προϋποθέτει ένα ελάχιστο κοινό νοηματικό χώρο που να υποστηρίζει τις βασικές συνιστώσες της. Υπάρχει επομένως ένα υπόβαθρο, μια «φιλόξενη» βάση υποδοχής πάνω στην οποία εδράζονται οι εθνικές ταυτίσεις στοιχείο που ακυρώνει κάθε προσπάθεια να εκληφθούν οι ταυτίσεις αυτές ως αρχετυπικές (Stephan, Stephan, 2000, 542).

Η άρθρωση και η εκφορά του εθνικιστικού Λόγου⁸ οριοθετεί τον προαναφερόμενο νοηματικό χώρο εντός του οποίου γεννιούνται και αποκτούν λειτουργική υπόσταση οι κατηγορίες και οι συλλογικότητες στις οποίες καλείται το άτομο να ενταχθεί (Δεμερτζής, 1995, 80). Στην ουσία πρόκειται για ένα ιδεολογικό πλαίσιο, ένα σύνολο ιδεών που ταξινομεί την πραγματικότητα και δημιουργεί τόσο την αναγκαιότητα όσο και τις συνθήκες «εθνικής μέθεξης» (Smith, 1971, 188). Η ίδια η χρήση του όρου «ιδεολογικό» παραπέμπει σε ένα σύνολο στοιχείων τα οποία συνέχονται με κάποιο τρόπο στη βάση μιας συστημικής αντίληψης των εννοιών. Δηλαδή το ιδεολογικό πλαίσιο που συγκροτεί ο εθνικιστικός Λόγος έχει ιδιότητες που υπερβαίνουν το απλό άθροισμα των συστατικών του στοιχείων (οι ιδιότητες αυτές αναφέρονται στο πεδίο της κοινωνικής επιρροής και της αποτελεσματικότητας).

2.3.1 Εθνικιστικός Λόγος: το ιδεολογικό υπόβαθρο των εθνικών ταυτίσεων

Το ζήτημα του εθνικισμού παρουσιάζει μια έντονη περιπλοκότητα, η οποία οφείλεται στην πληθώρα των προτεινόμενων τυπολογιών και στην πολλαπλότητα της ορολογίας που διέπει μεγάλο μέρος της προβληματικής που αναπτύσσεται. Πράγματι, διαχρονικά και συγχρονικά, υπό τον όρο «εθνικισμός» συνωθείται μια πληθώρα προσεγγίσεων και σημασιολογήσεων τόσο του ίδιου του εθνικισμού όσο και των

⁸ Το εννοιολογικό περιεχόμενο της έννοιας του Λόγου προσδιορίζεται με βάση την προσέγγιση του Foucault σύμφωνα με την οποία ο εκάστοτε Λόγος συνιστά μια ολότητα από ιδέες και συμβάσεις στα πλαίσια ενός «ρηματικού πεδίου» (discursive formation), παράγει νοήματα μέσα από το καθορισμό των συσχετίσεων («ρηματικές πρακτικές») ανάμεσα στις εννοιολογικές μονάδες που το συνιστούν. Βλ. Foucault M., (1972): *The Archaeology of Knowledge*, Pantheon Books, New York.

συγγενών του όρων.⁹ Στην ουσία εξετάζεται τόσο η οντολογία του εθνικισμού προς την οποία είναι κυρωτικός όσο και τα στάδια ανάπτυξης ή εκδήλωσής του προς τα οποία είναι περιοριστικός. Στην ολότητά του, ωστόσο, ο εθνικισμός, τοποθετημένος στον ιστορικό χρόνο, κατατάσσεται στη μακρά διάρκεια και μεταλλάσσεται από τις εκάστοτε αρθρώσεις του κοινωνικού σώματος (Fenster, 1996, 405). Υπάρχουν μάλιστα μελετητές που υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει μια γενική θεωρία του εθνικισμού που να βρίσκει εφαρμογή σε ιδιαίτερα ιστορικοκοινωνικά πλαίσια (Breuilly, 1985, 2). Η ανάλυση του απαιτεί στην ουσία την κριτική ενατένιση του ίδιου του τρόπου σκέπτεσθαι για τον κόσμο και τον εαυτό μας μέσα σ' αυτόν – απαιτεί, δηλαδή, «αυτογνωστική βούληση» (Λέκκας, 2001, 2). Και αυτό γιατί οι ταξινομήσεις και οι κατηγοριοποιήσεις που ο εθνικισμός επικαλείται δε συντελούνται εν κενώ. Αντιθέτως, διενεργούνται και ισχυροποιούνται από ανθρώπους που έχουν ήδη δεχθεί και αφομοιώσει τις αρχές της συγκεκριμένης ιδεολογικής κοσμοαντίληψης ενώ ταυτόχρονα καλούνται να την ερμηνεύσουν μελετώντας τις επιμέρους ρυθμίσεις, μέριμνες, επιλογές και στοχοθεσίες. Για το λόγο αυτό οι εκδηλώσεις και οι συνάφειες του εθνικιστικού φαινομένου υιοθετούν τα επιμέρους γνωρίσματά τους ως δεδομένα ή πάγια, αναγορεύοντάς με τον τρόπο αυτό σε πρότυπα ανάλυσης τις πλέον γνωστές ή επίκαιρες εκδοχές του φαινομένου¹⁰.

Το ζητούμενο επομένως είναι να άρει κανείς το φυσικό και αυτονόητο περίβλημα του εθνικισμού έτσι ώστε να μπορεί να καταστεί αντικείμενο κριτικής διερεύνησης προσβάλλοντας το αυτονόητο των εθνικιστικών επικλήσεων και επαγωγών. Και αυτό γιατί η προσέγγιση του εθνικισμού δε συνιστά προσέγγιση μιας αντικειμενικά υπαρκτής οντογενετικά πραγματικότητας αλλά προσέγγιση της ιδέας και αντίληψης που έχουμε για την πραγματικότητα αυτή (Calhoun, 1995, 77). Το γεγονός αυτό οδηγεί και στην ύπαρξη πολλαπλών επιπέδων ανάλυσης του

⁹ Υπάρχουν κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Deutch C. (1966): *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into Foundations of Nationality*, M.I.T. Press, New York.), ανθρωπολογικές θεωρήσεις (Anderson B. (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London), λειτουργιστικές αναλύσεις (Gellner E. (1983): *Nations and Nationalism*, Basil Blackwell, Oxford.), ιστορικές προσεγγίσεις (Breuilly J. (1982): *Nationalism and the State*, Manchester University Press, 1982), ψυχολογικές θεωρίες (Doob L. (1964): *Patriotism and Nationalism*, London.)

¹⁰ Η αντίληψη αυτή έχει άμεση σχέση με το ζήτημα της ιστορικότητας του εθνικισμού. Η καθολική ισχύς των εθνικιστικών δομών οδηγεί στη θεώρηση ότι αυτές αποτελούν πάγιο γνώρισμα και εκδήλωση κάποιας ανθρωπολογικής ή ψυχολογικής σταθεράς στην ιστορία. Μέχρι όμως και τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, το σύγχρονο περιεχόμενο του εθνικισμού δεν αποτελούσε ούτε αυτονόητο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας, ούτε καθολικό κανόνα πολιτικής συμπεριφοράς ούτε βεβαίως αδιαφιλονίκητο κριτήριο διαχωρισμού και οργάνωσης του κόσμου. Βλ. Snyder L. (1972) *The Meaning of Nationalism*, Connecticut, Greenwood Press.

εθνικισμού: α) ως μια συγκεκριμένη πολιτική θεωρία, β) ως πολιτική ιδεολογία της νεωτερικότητας, γ) ως ιστορική διαδικασία σχηματισμού του έθνους - κράτους και δ) ως Λόγο που μέσα από μια σειρά ιδεολογικών παραδοχών και αφετηριών προσδιορίζει τις εθνικές δεσμεύσεις και αποδεσμεύσεις των ατόμων.

Η πολλαπλότητα αυτή των επιπέδων μελέτης του εθνικισμού επιτάσσει μια θεμελιώδη μεθοδολογική και επιστημολογική αρχή σύμφωνα με την οποία πρέπει να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις εκάστοτε εθνικιστικές αντιλήψεις και σε μια κοινωνικοεπιστημονική προσέγγιση του εθνικισμού, σύμφωνα με τον Gurvitch, ως «ολικού κοινωνικού φαινομένου» (Snyder, 1972, 16). Ενός δηλαδή φαινομένου με κοινωνική λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα στα πλαίσια μιας «κοινωνικής μηχανικής» που επιδιώκει να διαπλάσει τον κόσμο όπως φαντάζεται ότι ήταν ανέκαθεν και ότι οφείλει να είναι εσαεί (Bauman, 1990, 154). Ενός κόσμου όπου η επίκληση της εθνικής διακριτότητας αποτελεί πρωτογενής ανάγκη.

Η αρχή αυτή της εθνικής διακριτότητας τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και ομάδων στην ουσία συνιστά την αφετηρία για να δομηθούν τα σημεία ένταξης και αποκλεισμού, να οριοθετηθούν δηλαδή τα ταυτοτικά πλαίσια. Η αρχή αυτή δεν αναδύεται μέσα από ένα σύνολο αξιωματικών παραδοχών αλλά μέσα από ιδεολογικού τύπου αφηγηματικές δομές, στοιχείο που νομιμοποιεί και την καθολική της κατήχηση στα άτομα και τις ομάδες. Οι αφηγηματικές αυτές δομές αναδύονται ως ένα οικουμενικό και αδιαμφισβήτητο Λόγο, ενώ παράλληλα η ιδιοσυστασία των δομών αυτών φαίνεται να έχει νομοτελειακό χαρακτήρα. Και αυτό γιατί τροφοδοτούνται από και στηρίζονται σε προδιαθέσεις, νοοτροπίες και «πρωτογενείς» δεσμεύσεις και «πρωτογενή» συναισθήματα (Geertz, 1973, 160). Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι τα πρωτογενή αυτά στοιχεία επαγωγικά οδηγούν σε μια σειρά αναπότρεπτων εθνικών ταυτίσεων και αποδεσμεύσεων στα πλαίσια μιας λειτουργιστικής λογικής. Άλλωστε δε πρέπει κανείς να παραβλέπει ότι στο πεδίο της κοινωνικής διασύνδεσης η έκβαση της ανθρώπινης δράσης είναι πάντα «ανοικτή». Το ότι την γνωρίζουμε εκ των υστέρων αποτελεί ένα επικίνδυνο πλεονέκτημα στα πλαίσια της ανάλυσής της (Λέκκας, 2001, 21).

Εάν υποθέσει κανείς ότι οι εθνικές ταυτίσεις και οι συγγενείς τους όροι, ορίζονται όπως ο ίδιος ο εθνικισμός κάθε φορά τις ορίζει, δηλαδή είτε στη βάση της φυλής, είτε στη βάση των πολιτισμικών δικαιωμάτων, είτε στη βάση του εδάφους, είτε στη βάση του ζωτικού χώρου, είτε στη βάση ενός συνδυασμού από όλα αυτά,

τότε υποκύπτει σε μια ταυτολογία δεδομένου ότι πρόκειται για μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» σύμφωνα με τον όρο του R. Merton. Από την άλλη πλευρά, η έλλειψη διακριτών πραγματολογικών κριτηρίων για την ανάλυση των ταυτοτικών πλαισίων καθιστά δύσκολη τη διακρίβωση της δυναμικής η οποία κάθε φορά συνέτρεξε ώστε να αναδυθούν τα στοιχεία των εθνικών ταυτίσεων (Snyder, 1972, 69).

Για το λόγο αυτό είναι σκόπιμο να δοθεί έμφαση στις βασικές ιδεολογικές παραδοχές που συνιστούν τον πυρήνα του εθνικού προσδιορισμού και της εθνικής αυτοσυνειδησίας και όχι στο εκάστοτε περιεχομενικό πλαίσιο που ορίζεται από τις εκάστοτε κοινωνικοιστορικές συγκυρίες. Οι προαναφερόμενες παραδοχές συγκροτούν ένα Λόγο, ένα συγκροτημένο σύνολο ιδεολογικών αρχών που στόχο έχουν να αναπλάσουν και να ερμηνεύσουν τις κατηγορίες της εθνικής διακριτότητας. Κάτι τέτοιο όμως προϋποθέτει την ελάχιστη εσωτερική συνοχή των επεξεργασιών και των προτάσεων που διατυπώνονται αφού το ιδεολογικό πλαίσιο που συγκροτεί ο εθνικιστικός Λόγος κωδικοποιεί την πραγματικότητα βασιζόμενος σε μια σειρά λογικών συσχετίσεων και αφαιρέσεων τόσο όσον αφορά την ανάδυση των κοινωνικών κατηγοριών όσο την περιεχομενική φόρτιση που τους προσδίδει (Ozkirimli, 2000, 75). Και επειδή οι εθνικές ταυτίσεις στην ουσία αποτελούν διαδικασίες ένταξης σε κατηγορίες και συλλογικότητες, η προσέγγιση του εθνικισμού ως αρθρωμένου ιδεολογικού Λόγου μπορεί να οδηγήσει στην αποσαφήνιση των βασικών κομβικών σημείων των ταυτίσεων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η ένταξη σε μια εθνική ομάδα και η διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και του εθνικού αυτοπροσδιορισμού εδραιώνονται σε μια σειρά ιδεολογικών παραδοχών σχετικών με τη γέννηση του έθνους, την ιστορική συνέχειά του και την αξιολογική φόρτιση των επιμέρους γνωρισμάτων του. Αν και πολλές φορές η πολυμορφία και η πλαστικότητα του εθνικιστικού Λόγου, σε συνδυασμό με την ευρύτερη απήχησή του, οδηγεί συχνά στην άρνηση του ιδεολογικού του χαρακτήρα και στην εξομοίωση του με ανθρωπολογικές κατηγορίες όπως είναι η συγγένεια (Anderson, 1983, 15).

Έχοντας ως βασικό ζητούμενο την ανάδειξη της φύσης και του χαρακτήρα της συσχέτισης ανάμεσα στο ιδεολογικό πλαίσιο του εθνικιστικού Λόγου και των ταυτίσεων που πραγματώνονται, είναι σκόπιμο να αποσαφηνιστούν τα βασικά γνωρίσματα κάθε ιδεολογικού πλαισίου. Ακριβώς για το λόγο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε ιδεολογικό πλαίσιο αποτελεί ένα συστηματοποιημένο σύνολο

προτάσεων και αποφάνσεων το οποίο προσφέρεται ως ορθολογική εξήγηση και δικαίωση σχέσεων εξουσίας αλλά και ως τρόπος να ενταχθούν τα άτομα στις σχέσεις αυτές (Δεμερτζής, 1994, 31). Ό,τι επομένως πραγματώνεται στους κόλπους κάθε ιδεολογίας μπορεί να συνοψιστεί σε τρία βασικά και οπωσδήποτε αλληλένδετα σημεία: α) δικαίωση και νομιμοποίηση εξουσιαστικών σχέσεων, β) κινητοποίηση των ατόμων (κάθε ιδεολογία εγκυβανεί τα άτομα να αναπτύξουν κοινωνική δράση στα πλαίσια ενός ορθολογικά αρθρωμένου συμβολικού συστήματος¹¹) και γ) συγκρότηση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (τα ιδεολογικά προτάγματα ενεργούς τοποθέτησης των ατόμων απέναντι στο κοινωνικό σύστημα προϋποθέτει παρεμβατικότητα στις δομές του εσωτερικού εαυτού¹²)

Προτάσσοντας τα προαναφερόμενα σημεία ως βασικές θεωρητικές παραδοχές, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι το ιδεολογικό πλαίσιο που συγκροτεί ο Λόγος του εθνικισμού έγκειται στην αφαιρετική ανάδειξη εκείνων των εννοιών και των προταγμάτων που αποτελούν πάγιες, βασικές και διακριτικές του αρχές που νομιμοποιούν συσχετίσεις και εγκυβανούν τα άτομα να δράσουν σύμφωνα με αυτές. Αν και έχουν διατυπωθεί ποικίλες εννοιολογικές οριοθετήσεις, δεν παύουν να αποτελούν ομόλογες εκδηλώσεις του ίδιου φαινομένου: μιας ιδεολογίας που κινείται πάντοτε γύρω από τις ίδιες σταθερές, τα ίδια βασικά άρθρα πίστης και τα ίδια κυρίαρχα κελεύσματα.

Κεντρικό κατηγορήμα όλων αυτών είναι η έννοια του έθνους την οποία αντιλαμβάνονται ως ύπατη αρχή και ως τη βασικότερη κοινωνιοδομική μήτρα αφού θεωρείται όχι μόνο η ιδεατή, «φυσική» ή «φυσιολογική» μορφή οργάνωσης αλλά και το αναγκαίο πλαίσιο για όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δράσης (Kohn, 1975, 148). Επομένως θα μπορούσε κανείς να προσεγγίσει το ιδεολογικό πλαίσιο του εθνικιστικού Λόγου ως ένα πλαίσιο που επιδιώκει τη διαμόρφωση συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων, εντός μιας ορισμένης κάθε φορά επικράτειας η οποία συγκροτείται γύρω από το «άδειο» σημαίνον έθνος προσδίδοντας σε αυτό νόημα και ισχύ (Δεμερτζής, 1996, 56). Πρόκειται για μια προσέγγιση που, εν πρώτοις, αποτυπώνει το δομικό στοιχείο κατά τη συγκρότηση ταυτοτήτων και από την άλλη

¹¹ Η ορθολογικότητα αυτή υπακούει στην αλυσίδα του ορθού λόγου που το ίδιο το πλαίσιο έχει δομήσει και το εύρος επιρροής της εξαντλείται εντός του πλαισίου. Σύμφωνα με τον Warren το στοιχείο αυτό επιφέρει μια περιστολή της «ορθολογικής αυτονομίας» των ατόμων Βλ. Warren M. (1990) Ideology and The Self. In Theory and Society, Vol 19, pp. 599 - 634

¹² Η καταλυτική παρέμβαση κάθε ιδεολογικού πλαισίου στη δόμηση ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων αναλύεται από τον Gouldner, βλέπε Gouldner A. (1976) The Dialectic of Ideology and Technology, New York, Seabury.

πλευρά αναδύει την ανάγκη ιδεολογικής επεξεργασίας της έννοιας του έθνους και των πολιτικών προεκτάσεων που αυτή έχει. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η προσέγγιση του Smith, σύμφωνα με την οποία βασική επιδίωξη της εθνικιστικής ιδεολογίας είναι η επίτευξη και η διατήρηση της αυτονομίας, της ενότητας και της ταυτότητας ενός πληθυσμού (Smith, 2000, 109).

Προτάσσοντας την κατηγοριακή σύλληψη των εθνικών ταυτίσεων ως ακρογωνιαίο λίθο προσέγγισης της ταυτότητας, γίνεται σαφές ότι η κοινωνική εμβέλεια της αποτελεσματικότητας του εθνικιστικού Λόγου έγκειται στην δημιουργία, προβολή και αξιολόγηση κοινωνικών κατηγοριών και ιδιοτήτων. Κατηγορίες και ιδιότητες που χαρακτηρίζονται, αναφορικά με την ιδιοσυστασία τους, από τα εξής: α) ο αφητηριακός νοηματικός χώρος είναι η έννοια του έθνους και β) η αξιολογική τους ισχύ δεν πηγάζει πάντα από την ορθολογικότητα και την επαληθευσιμότητά τους (τα κριτήρια ταξινόμησης δεν αποτελούν πάντα προϊόν μιας πραγματολογικής θεώρησης).

Η έννοια του έθνους αναδύεται ως κεντρικό κατηγορήμα (Barth, 1969, 10). Η ένταξη επομένως του ατόμου σε μια κοινότητα με διακριτά εθνικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες αποτελεί παράγωγο και ζητούμενο εθνικιστικών ιδεολογικών αρχών ενώ παράλληλα στοιχειοθετεί τη διαχρονική διάσταση της ταυτότητας. Ο εθνικός προσδιορισμός ανάγεται σε κομβικό σημείο αναφοράς αφού εκτός από το να οριοθετεί το κύριο σημαίνον «έθνος» δημιουργεί μια σειρά από σημααινόμενα με καταλυτική ισχύ στο πεδίο της κοινωνικής διασύνδεσης.

2.3.1.1 Το κύριο σημαίνον «έθνος» και η επαγωγική σύλληψη της εθνογένεσης

Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον τρόπο που ο εθνικιστικός Λόγος συνιστά το ιδεολογικό υπόστρωμα πάνω στο οποίο εδράζονται τα σημεία αναφοράς των ταυτίσεων και όχι στην ανάδειξη του περιεχομενικού εύρους των σημείων αυτών. Για παράδειγμα οι όροι όπως «έθνος», «nation», «nation», έχουν παρελθόν που υπερβαίνει κατά πολύ τα χρονικά όρια της σύγχρονης κοινωνίας. Υιοθετώντας όμως την άποψη του Zernatto, σύμφωνα με την οποία οι όροι αυτοί είναι σαν τα «νομίσματα» των οποίων η «ανταλλακτική αξία» διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, γίνεται σαφές ότι η ιστορικότητα των όρων δεν σημαίνει περιεχομενική σταθερότητα. (Λέκκας, 1996, 86). Το έθνος ως κοινωνική κατηγορία του εθνικιστικού Λόγου, εντάσσεται σε ένα σημασιολογικό πεδίο οι συστατικές μονάδες του οποίου όχι μόνο

αναδιατάσσονται υπό την επήρεια διαφορετικών θεωρητικών λογικών, αλλά και συχνά χαρακτηρίζονται από εκείνο που ονομάζει ο Wittgenstein «συγγενή εξομοίωση»¹³ του νοήματός τους (Wittgenstein, 1977, 71). Στην ουσία πρόκειται για μια πάλη «κριτηρίων» με βάση τα οποία οι εκάστοτε αναλύσεις επιδιώκουν να οριοθετήσουν τις εννοιολογικές συνιστώσες του έθνους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι στα πλαίσια της παρούσας προσέγγισης, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όχι τόσο στο ένα ή στο άλλο υποκειμενικό περιεχόμενο έθνους το οποίο τίθεται υπό την συγκυρία του εκάστοτε ιδεολογικού πλαισίου, αλλά στο είδος της κοινωνικής συλλογικότητας που συγκροτεί το έθνος μέσα από τον εθνικιστικό Λόγο. Επομένως δίνεται βαρύτητα όχι στην πεπερασμένη οριοθέτηση του έθνους αλλά στους δομικούς και υπερβατολογικούς χαρακτήρες που αναδεικνύουν το στοιχείο της εθνικής διακριτότητας σε ένα *sui generis* στοιχείο της κοινωνικής ομάδας · στοιχείο που δομεί ταυτίσεις σε μια λογική εγκλεισμού – αποκλεισμού.

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι ο εθνικιστικός Λόγος εκλαμβάνει την αυτόνομη υπόσταση του έθνους ως πάγιο στόχο του, μόνη δυνατή μέθοδο προστασίας και επιβίωσης της κοινότητας και αναγκαίο όρο για την πραγμάτωση των επιδιώξεών της. Επομένως ο εθνικιστικός Λόγος δεν είναι απλώς φορέας και εκφραστής της έννοιας του έθνους αλλά και παραγωγός της αφού προσδίδει νόημα και στοχεύσεις στο «άδειο» σημαίνον έθνος. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι το έθνος αποτελεί αυθαίρετο κατασκεύασμα. Η έννοια του έθνους πράγματι εξαρτάται από το ιδεολογικό πλαίσιο του εθνικιστικού Λόγου σε ότι αφορά στον προσδιορισμό της, στις συνεπαγωγές της, στην απήχηση και στις συνέπειές της, αλλά κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι αποτελεί καθαρή εφεύρεση ή μύθευμα, παράγωγο κάποιας εκ του μηδενός ή εν κενώ δημιουργίας. Η προσέγγιση του έθνους οφείλει να λαμβάνει υπ' όψη την κοινωνική του λειτουργικότητα, ότι δηλαδή δεν πρόκειται για μόρφωμα που μετεωρίζεται σε πραγματολογικό κενό, αλλά αντίθετα αποτελεί εκδήλωση ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνίας, τον οποίο υποβαστάζει, συνέχει και νομιμοποιεί και εντός του οποίου γίνεται αποδεκτό (Sidanius, Feshbach, Levin & Pratto, 1997, 104).

Υπάρχουν επομένως κάποιες προϋφιστάμενες δομές πάνω στις οποίες εδράζεται ο εθνικιστικός Λόγος για να προσδώσει υπόσταση στο έθνος. Βασική

¹³ Η συγγενή εξομοίωση όρων αναφέρεται στο φαινόμενο της ομωνυμίας και της συνωνυμίας. Στην πρώτη περίπτωση, ένας όρος μπορεί να αντιστοιχεί ταυτοχρόνως σε περισσότερα νοηματικά περιεχόμενα, ενώ στη δεύτερη ένας ή περισσότεροι όροι αντιστοιχούν σε ένα μόνο περιεχόμενο.

ορίζουσα όλων αυτών είναι η αναζήτηση ορίων, εσωτερικών και εξωτερικών (Barth, 1969, 10). Κατά τον Kedourie η απόκτηση πραγματικής¹⁴ υπόστασης από μέρους του ατόμου επιτυγχάνεται μόνο μέσα από την υπαγωγή του σε συλλογικούς σχηματισμούς (Kedourie, 1999, 70). Η προσπάθεια του ατόμου να «τοποθετηθεί» στον κόσμο που τον περιβάλλει, αποτελεί μια αέναη αναζήτηση διαχωριστικών γραμμών επιδιώκοντας να διαμορφώσει μια εικόνα ολότητας εντός της οποίας περιστέλλεται το μη – ταυτόν. Και αυτό γιατί η ένταξη σε μια ομάδα επιδιώκει να καλύψει το διχασμένο χαρακτήρα και την παρουσία του «αβάσταχτα τυχαίου» και του «ανησυχητικά παράξενου» που αντιπροσωπεύει η διαφορά στις κοινωνικές σχέσεις (Δεμερτζής, 1996, 76).

Η αίσθηση επομένως του συνανήκειν αποτελεί ζητούμενο του ίδιου του ανθρώπινου ψυχισμού που κινητοποιεί δυνάμεις οικειοποίησης του όμορου και απόρριψης του έτερου. Η κινητοποίηση αυτή υπακούει στο σύστημα ταξινόμησης κοινωνικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που αρθρώνει ο εθνικιστικός Λόγος. Επομένως η ομαδοποίηση ατόμων με βάση εθνικά χαρακτηριστικά έρχεται σαν απάντηση στα ζητούμενα του ίδιου του ανθρώπινου ψυχισμού εφόσον δημιουργεί έναν «οικείο χώρο» στα πλαίσια του οποίου αναπτύσσεται, σύμφωνα με τον Winnicott, μια «θεμελιακή εμπιστοσύνη» που εξορκίζει την αγωνία του ατόμου μέσα στην άπειρη ποικιλομορφία του κόσμου (Θεοδωρίδης, 2001, 58).

Πιο συγκεκριμένα, ο εθνικιστικός Λόγος ομαδοποιεί χαρακτηριστικά και ιδιότητες προσδίδοντάς τους αξιολογική ισχύ. Δημιουργούνται έτσι ομάδες ατόμων που μοιράζονται κοινά γνωρίσματα, κοινούς αξιακούς κώδικες και αποτελούν κατηγορίες χαρακτηρισμού και ταύτισης τις οποίες χρησιμοποιεί κανείς για να ταξινομήσει τόσο τον εαυτό του όσο και τους άλλους (Barth, 1969, 10). Το γεγονός ότι ένα σύνολο ατόμων διαθέτει ορισμένα γνωρίσματα τα οποία το διακρίνουν σαν ξεχωριστή ενότητα στο χρόνο και το χώρο από άλλα, ανάλογα προσδιορισμένα, συλλογικά μορφώματα είναι βασικό σημείο αναφοράς του εθνικής διακριτότητας (Βεϊκος, 1995, 16). Με τον τρόπο αυτό κοινωνικές ιδιότητες και κατηγορίες αποκτούν εθνικό χαρακτήρα και η ομάδα που τις διαθέτει αποκτά εθνικό προσανατολισμό απαλείφοντας ή συγκαλύπτοντας στο επίπεδο του νοήματος τις αντιθέσεις και τις αντιφάσεις της (Gellner, 1992, 106).

¹⁴ Για τον Kedourie η έννοια της πραγματικής υπόστασης του ατόμου έχει την έννοια της κοινωνικής υπόστασης. «Τα μεμονωμένα άτομα, ως άτομα, δεν είναι παρά φαντάσματα: αποκτούν πραγματική υπόσταση μόνο στο μέτρο που βρίσκουν τη θέση τους μέσα στο όλον». Ο Kedourie έχει επηρεαστεί από τη φιλοσοφία του Fichte για τον οποίο η πραγμάτωση του ατομικού δεν μπορεί παρά να γίνει μέσα από την υπαγωγή του σε μια ολότητα.

Οι προαναφερόμενες αυτές ιδιότητες συνιστούν για τον εθνικιστικό Λόγο κριτήρια οριοθέτησης και διαχωρισμού ατόμων και ομάδων. Αποτελούν τη «πρώτη ύλη», το «πρώτο – εθνικό» υπόστρωμα επί του οποίου και διαμέσου του οποίου ο εθνικιστικός Λόγος αντλεί στοιχεία από ένα πλήθος διάσπαρτων κοινωνικών χαρακτηριστικών συγκροτώντας μια μοναδική οντότητα (Hobsbawm, 1992, 46). Τα στοιχεία αυτά ανάγονται σε κομβικά σημεία διακριτότητας και αποτελούν το δομικό πυρήνα της *εθνογένεσης* και του σχηματισμού εθνοτικών ομάδων, ενός σχηματισμού που βασίζεται στη συνένωση και στη διαίρεση (Smith, 2000, 43).

Το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων «εθνοτική ομάδα» και «εθνότητα» αποτελεί σημείο συνάντησης ποικίλων θεωρητικών προσεγγίσεων. Ορισμένοι μάλιστα υποστηρίζουν ότι η εθνότητα διαθέτει μια «αρχέγονη» ποιότητα, πως υπάρχει έξω από το χρόνο και πως πρόκειται για ένα από τα δεδομένα της ανθρώπινης ύπαρξης (η άποψη αυτή απέκτησε υποστήριξη από την κοινωνική βιολογία, η οποία θεωρεί την ένταξη στην εθνότητα ως προέκταση διαδικασιών γενετικής επιλογής και προσαρμοστικής ικανότητας). Στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνοι που θεωρούν την ένταξη σε μια εθνοτική ομάδα ως «συγκυριακή», δηλαδή ότι είναι ζήτημα στάσης, αντιλήψεων και συναισθημάτων, τα οποία είναι μεταβλητά και διαφοροποιούνται ανάλογα με την κατάσταση του υποκειμένου. Ανάμεσα στις δυο αυτές προσεγγίσεις, ο Smith διατυπώνει την άποψη ότι η εθνοτική ομάδα είναι ένα είδος πολιτισμικής κοινότητας που εξάγει το ρόλο των μύθων καταγωγής και τις ιστορικές μνήμες και καθίσταται αναγνωρίσιμη βάσει μίας ή περισσότερων πολιτισμικών διαφορών όπως η θρησκεία, τα έθιμα, η γλώσσα ή οι θεσμοί¹⁵.

Ακολουθώντας τη συλλογιστική του Edward, «εθνοτική ομάδα προσδιορίζεται ως η ομάδα εκείνη που, σε ένα πρώτο στάδιο, τα μέλη της συνδέονται (χωρίς να το επιδιώκουν συνειδητά) μέσω κοινής γλώσσας, κοινού θρησκευματος, δεδομένου γεωγραφικού τόπου και κοινών προγόνων ενώ σε ένα δεύτερο στάδιο οι συνάψεις και οι κοινές αναφορές μετατρέπονται σε συνειδητή πίστη υπαγωγής στην ομάδα έστω και αν δεν επιζούν τα εξωτερικά αντικειμενικά χαρακτηριστικά βάσει των οποίων κάποτε προσδιορίζονταν» (Σέλλα – Μάζη, 2001, 124).

¹⁵ Για αναλυτικότερη παρουσίαση των προσεγγίσεων αυτών: Βλ. Smith A. (1986), *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, Blackwell, Smith A. (2000) *Εθνική Ταυτότητα*, Πέππα Ε. (μτφρ), Αθήνα, Οδυσσεύς, Taylor D & Malcolm Y. (1979) *Political Identity in South Asia*, Centre for South Africa Studies, London – Dublin, Curzon Press, Danforth L. (1999) *Η Μακεδονική Διαμάχη. Ο εθνικισμός σε έναν υπερεθνικό κόσμο*, Μαρκέτος Σ. (μτφρ), Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Επομένως οποιαδήποτε ανάλυση της εθνότητας και της εθνοτικής ομάδας θα πρέπει να αποφεύγει την πολωτική διαμάχη μεταξύ της «αρχεγονικής» και «εργαλειακής» άποψης και την αντίστοιχη επικέντρωση είτε στην παγιότητα των πολιτισμικών προτύπων μέσα στη φύση είτε στη «στρατηγική» διαχειρισσιμότητα των εθνοτικών αισθημάτων και την απεριόριστη ευπλαστότητα των πολιτισμικών γνωρισμάτων (Smith, 2000, 45). Ο Smith σε μια προσπάθεια να διατυπώσει μια σειρά εθνοτικών κριτηρίων κατονομάζει έξι γνωρίσματα της εθνοτικής κοινότητας:

- α) το κοινό όνομα,
- β) το μύθο της κοινής καταγωγής,
- γ) τις κοινές ιστορικές μνήμες,
- δ) ένα ή περισσότερα διαφοροποιητικά πολιτισμικά στοιχεία,
- ε) την πρόσδεση με μια συγκεκριμένη «πατρίδα» και
- στ) την αίσθηση αλληλεγγύης που συνδέει σημαντικές μερίδες του πληθυσμού (Smith, 2000, 40).

Στην ουσία τα προαναφερόμενα εθνοτικά χαρακτηριστικά συνιστούν τους βασικούς «οριοθετικούς μηχανισμούς» ταύτισης και διαφοροποίησης ατόμων και ομάδων (Barth, 1969, 11). Αποτελούν κυρίως όμως τις μακροδομικές ορίζουσες σχηματισμού του έθνους δηλαδή τα βασικά προαπαιτούμενα πάνω στα οποία αυτό εδραιώνεται. Υπάρχει επομένως μια καταλυτική συνάφεια και συσχέτιση εθνότητας και έθνους κάτι το οποίο διαφαίνεται από το γεγονός ότι τα έθνη αναδύονται στη βάση εθνοτικών πυρήνων αντλώντας στοιχεία από αυτούς (Δεμερτζής, 1996, 179). Η διαφορά επομένως εθνότητας και έθνους έγκειται στο ότι μονίμως το δεύτερο συγκροτείται από την επιλογή και την ανα – νοηματοδότηση των συστατικών στοιχείων της πρώτης.

Πιο συγκεκριμένα, το εθνοτικό στοιχείο μετατρέπεται σε εθνικό όταν έχει υποστεί μια διαδικασία «νοηματικής μετατροπής» (δηλαδή η κοινωνική δράση αποκτά ένα υποκειμενικό νόημα), έχει δηλαδή ενταχθεί στον πολιτικο – επικρατειακό νοηματικό ορίζοντα του εκάστοτε εθνικιστικού Λόγου και επιπλέον, του αποδίδεται μια αχρονική και συνάμα διαχρονική παρουσία (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997, 25). Αυτό σημαίνει ότι το έθνος υφίσταται με το να «ανασύρει» την εθνότητα και πολιτικοποιώντας της να της προσδίδει μόνιμη ιστορική παρουσία, ακριβώς επειδή συναντά τις στοχοθεσίες του εθνικιστικού Λόγου (Greenfeld, 1992, 13).

Διαπιστώνεται επομένως, κάποια κυκλικότητα, στην άποψη ότι τα έθνη σχηματίζονται στη βάση εθνοτικών πυρήνων. Πράγματι, από εννοιολογική και ιστορική σκοπιά, εθνοτική κοινότητα και έθνος αλληλοεπικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό. Ωστόσο πρόκειται για διαφορετικές έννοιες και κοινωνικά μορφώματα. Πολλά από τα χαρακτηριστικά του έθνους απουσιάζουν από τις εθνοτικές κοινότητες: οι τελευταίες δεν κατοικούν απαραίτητα στη δική τους «πάτρια» γη και συχνά δε διαθέτουν ένα κοινό νομικό και πολιτειακό κώδικα.

Το έθνος είναι μια οιονεί κοινωνική ομάδα της οποίας τα μέλη έχουν συνείδηση της ιδιαιτερότητάς τους και μοιράζονται από κοινού τα σύμβολα και τις αξίες της πλην όμως δε γνωρίζονται μεταξύ τους. Ο γενικευμένος Άλλος των μελών της είναι αυτό το στοιχείο που συγκροτεί την ομάδα σε φαντασιακή κοινότητα. Και αυτό γιατί ενυπάρχει έντονα η επίκληση μιας συμβολικής αντίθεσης «εμείς - αυτοί» βάση των κριτηρίων που προβάλλονται μέσα από το ιδεολογικό πλαίσιο του εθνικισμού. Επομένως το έθνος υφίσταται και ως κοινότητα συναισθημάτων, ως η νοητή εικόνα μιας διασκορπισμένης συλλογικότητας. Όμως το στοιχείο εκείνο που το διαφοροποιεί από την εθνότητα είναι ο πολιτειακός και επικρατειακός του χαρακτήρας (Κοροβίνης & Ζιάκας, 1988, 45). Το έθνος είναι πρωτίστως μια πολιτική ενότητα (έχει σημεία αναφοράς δημόσιες και πολιτικές υποθέσεις των κοινωνιών και ο τρόπος που θα ορισθεί από τον εκάστοτε εθνικισμό θέτει και τις προϋποθέσεις συμμετοχής ή αποκλεισμού) ενώ ο επικρατειακός του χαρακτήρας ορίζεται αφαιρετικά χωρίς να ταυτίζεται με τους επιμέρους τοπικισμούς.

Ακολουθώντας την προβληματική του Anderson, το έθνος ορίζεται ως μια «φαντασιακή» πολιτική κοινότητα που τη χαρακτηρίζει μια «βαθιά οριζόντια συντροφικότητα» (Anderson, 1983, 6). Στο βαθμό που το έθνος καλείται να νομιμοποιήσει, εργαλειακά και ευθύγραμμα, τις ρυθμίσεις, τις μέριμνες, τις επιλογές και τις στοχοθεσίες του εθνικιστικού Λόγου επιδιώκει να συναρθρώνει εθνοτικά στοιχεία με τρόπο που να εξασφαλίζουν τη συνέχειά του στο χρόνο και στο χώρο. Καλείται επομένως να αναζητήσει, να επιλέξει και να αποκόψει από τις πολλαπλές τους συνάφειες, ιδιότητες και γνωρίσματα κοινωνικών ομάδων (Λέκκας, 1996, 139). Αυτό σημαίνει ότι το έθνος αποτελεί πρωτίστως μια *δομή αφηγηματικού χαρακτήρα* αφού περιγράφει: α) αυτό που ήταν (σύλληψη που προσδιορίζει)¹⁶, β) αυτό που είναι

¹⁶ «Ουδείς μπορεί να αρνηθεί ότι μια δεδομένη ομάδα έχει προγόνους, ότι αυτοί οι πρόγονοι διέθεταν παρελθόν, πολιτισμό, βιολογικές καταβολές ή ότι έζησαν και αυτοί κάπου, σε κάποιο σημείο της γης...Αλλά ποιοι ακριβώς ήταν αυτοί οι πρόγονοι, που έζησαν, τι είδους πολιτισμό μετέδωσαν, κατά

(σύλληψη που επηρεάζει) και γ) αυτό που θα είναι (σύλληψη που καθορίζει την κοινωνική δράση που θα αναπτυχθεί στο μέλλον). Σύμφωνα με τον Jay η «αξίωση της μακροβιότητας» συνιστά το βασικό ζητούμενο κάθε εθνικού σώματος (Λέκκας, 2001, 31).

Ο φαντασιακός χαρακτήρας του έθνους έγκειται ακριβώς στο στοιχείο της νοηματικής διαπραγμάτευσης κοινωνικών γνωρισμάτων και χαρακτηριστικών ώστε να διαμορφωθεί μια εικόνα ολότητας και να συνδεθεί το άτομο με ευρύτερες χωρο – χρονικές ορίζουσες. Το στοιχείο του φαντασιακού δεν ακυρώνει όμως την οντολογική ύπαρξη του έθνους. Η πραγματικότητα του έθνους ξεκινά από την αρχή ότι κάτι μπορεί να είναι νοερό, φαντασιακό, μα αυτό δεν το κάνει και λιγότερο πραγματικό. Ο εθνικιστικός Λόγος πράγματι παράγει την έννοια του έθνους, αλλά για να έχουν απήχηση οι ιδεολογικές του αναφορές, η παραγωγή δε μπορεί παρά να βασίζεται σε υπαρκτές «πρώτες ύλες» (Λέκκας, 1996, 114). Αυτές ανασυνθέτει, μεταπλάθει και προβάλλει δημιουργώντας στα άτομα και τις ομάδες ένα πλαίσιο φαντασιώσεων πληρότητας από το οποίο απουσιάζουν οι αντιφάσεις και οι ασυνέχειες.

2.4 Συναρθρωτικός χαρακτήρας της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας

Ο διαχωρισμός στις εθνικές και πολιτισμικές ορίζουσες πραγματώθηκε με βάση το κριτήριο της *χρονικότητας* και της *βιωσιμότητας* των γνωρισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, συνοψίζοντας τα αφετηριακά σημεία έγκλησης των ατόμων μπορούν να αναφερθούν τα εξής:

α) οι εθνικές ταυτίσεις υπακούουν σε μια γραμμική και αφαιρετική αντίληψη της χρονικότητας. Ο χρόνος «αδειάζει» από τις παντοειδής πραγματολογικές του υποστάσεις και ομοιογενοποιείται, γίνεται συνεχής και αφηρημένος (Habermas, 1985, 11). Και αυτή η αντίληψη του χρόνου λειτουργεί ως προϋπόθεση για την πραγμάτωση των ταυτίσεων, μιας και ευνοεί την ένταξη σε κατηγορίες και συλλογικότητες τα σημεία αναφοράς των οποίων έλκουν την καταγωγή τους σε ένα απώτερο παρελθόν και όχι σε ένα βιωμένο παρόν (Kedourie, 1970, 62).

β) οι πολιτισμικές ταυτίσεις προκύπτουν μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα του παρόντος. Η πολιτισμική διακριτικότητα ορίζεται ως τέτοια

πόσο αυτό ο πολιτισμός συνιστούσε όντως πρωτότυπη δημιουργία και ποιες ήταν οι σχέσεις τους με άλλες ομάδες του παρελθόντος – όλα αυτά παραμένουν ανοικτά ερωτήματα...» (Roosens E. 1989, *Creating Ethnicity. The Process of Ethnogenesis*, London, Sage Publications, σελ. 160). Ακριβώς σε αυτά τα ερωτήματα έρχεται να απαντήσει ο εθνικιστικός Λόγος μέσα από τη συνάρθρωση πραγματολογικών και φαντασιακών στοιχείων.

σύμφωνα πάντα με το εκάστοτε σύστημα ταξινόμησης ιδιοτήτων. Οι ιδιότητες αυτές αποτελούν τις βασικές πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του ατόμου στην καθημερινότητά του. Βέβαια ο τρόπος που τις εισπράττει, τις αποκωδικοποιεί και τις αξιολογεί προσδιορίζεται και από φαντασιακές επαγωγές στο παρελθόν που καταδεικνύουν το μοναδικό και ιδιαίτερο χαρακτήρα των αποκλειστικά δικών του πολιτισμικών καταβολών.

Μετά από την διερεύνηση των μηχανισμών δημιουργίας των ταυτοτικών αναφορών του ατόμου, καθίσταται πρόδηλο ότι η αφετηριακή σύλληψη των εθνικών και πολιτισμικών ταυτίσεων είναι κατά βάση κοινωνική και επομένως υπερβατική. Μηχανισμοί που υπακούουν σε στοχοθεσίες της κοινωνικής διακριτότητας, κωδικοποιούν την πραγματικότητα και εγκαλούν τα άτομα σε συγκεκριμένη «ανάγνωση» της πραγματικότητας αυτής. Επομένως η εθνοπολιτισμική ταυτότητα δεν είναι παρά το αποτέλεσμα μιας υπέρτερης αφηγηματικής δομής που, συναρθρώνοντας συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία, οδηγεί το άτομο σε μια σειρά διευθετήσεων με την κοινωνική πραγματικότητα (Bennington, 1990, 121). Ο δομικός της χαρακτήρας της υποκρύπτει δυο βασικές παραδοχές:

α) κάθε εθνοπολιτισμική δομή είναι το αποτέλεσμα μιας εμπρόθετης διαδικασίας που εκρέει από την ανάγκη ψυχικής και κοινωνικής συνοχής και ενότητας. Η προθετικότητα αυτή δεν είναι κατ' ανάγκην έλλογη. Σημαίνει όμως ότι η οποιαδήποτε έγκληση εθνοπολιτισμικών χαρακτηριστικών από μέρους του ατόμου, εκπέμπει ένα διάχυτο νόημα, υπονοεί και προσβλέπει σε κάτι, αναμετρά και συγκρίνει, υπαινίσσεται αλλά και τοποθετείται, επιλέγει και απορρίπτει μέσα στο δικό του ερμηνευτικό ορίζοντα, ενώ ταυτόχρονα συγχρωτίζεται με τους άλλους, την κοινωνία την οποία δομεί και από την οποία δομείται (Δεμερτζής, 1989,181).

β) ως αποτέλεσμα αφηγηματικής δομής οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των ατόμων δεν μπορούν να διερευνώνται μόνο στα πλαίσια μιας ορθολογικής απογραφής κριτηρίων με σαφή διακριτά όρια που υπόκεινται σε μια επαγωγική συλλογιστική αιτίου – αποτελέσματος, επαλήθευσης – διάψευσης. Η προσέγγιση του Barth καταδεικνύει ακριβώς πώς διατηρούνται τα εθνοτικά όρια και πραγματώνονται εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις ακόμα και όταν απουσιάζει το κριτήριο της αντικειμενικότητας των κριτηρίων (Barth, 1969, 10). Σύμφωνα με τους Lazarus & Steinthal η αίσθηση του συνανήκειν δε μπορεί να υπακούει στους όρους μιας αντικειμενικοποίησης κοινωνικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων (Γκότοβος, 2001, 63).

Μια αίσθηση είναι περισσότερο αντικειμενική όσο το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται είναι περισσότερο σταθερό. Άλλωστε προϋπόθεση της αντικειμενικότητας αποτελεί, σύμφωνα με τον Durkheim η ύπαρξη ενός σταθερού και αναλλοίωτου σημείου αναφοράς το οποίο εξαλείφει κάθε υποκειμενικότητα που απορρέει από την μεταβλητότητα (Durkheim, 1994, 113). Όμως τόσο οι έννοιες της εθνικής συνέχειας, της εθνικής ομοιογένειας και ενότητας όσο και αυτές της εθνικής ιστορίας και εθνικού πολιτισμού, αντλούν, μέσα από την αφήγηση του εθνικιστικού Λόγου, τις θεμελιώδεις αρχές τους από το παρελθόν. Ένα παρελθόν που διαπλάθεται και μετασχηματίζεται και άρα μεταβάλλεται ανάλογα με τα ζητούμενα του ιδεολογικού πλαισίου.

Απόρροια της προαναφερόμενων παραδοχών είναι η δόμηση μιας συλλογιστικής σύμφωνα με την οποία, η διερεύνηση των εθνοπολιτισμικών κριτηρίων για τη διακρίβωση του ταυτοτικού πλαισίου ενός ατόμου ή μιας ομάδας, είναι μια συνδυαστική διαδικασία που συναρθρώνει γνωρίσματα τόσο μιας αντικειμενικής εξωτερικής πραγματικότητας όσο και μιας πραγματικότητας εσωτερικής και άρα υποκειμενικής όμως εξίσου παρεμβατικής.

3. Η Ελληνική Διασπορά ως αντικείμενο ανάλυσης

3.1 Το σημασιολογικό πεδίο της μετανάστευσης και της διασποράς

Η διερεύνηση της μετανάστευσης ως κοινωνικού φαινομένου έχει αποτελέσει σημείο συνάντησης πολλών θεωρητικών προσεγγίσεων, όπου επιχειρείται η επαρκής σύνδεση αναλυτικών μοντέλων με τα ιστορικά και εμπειρικά δεδομένα της εμφάνισης μεταναστευτικών κινήσεων. Βασικό ζητούμενο είναι η διαπίστωση της συνέργειας ενός πλήθους πολιτικών, οικονομικών και ιστορικών παραμέτρων που κάθε φορά αναδεικνύει τον έναν ή τον άλλο χαρακτήρα της μετανάστευσης. Ανεξάρτητα από τις εκάστοτε θεωρητικές αφηρησίες και τα ζητούμενα που έχει η κάθε προσέγγιση, μπορεί κανείς να διακριβώσει κάποια κοινά χαρακτηριστικά: α) ιστορική διάσταση του μεταναστευτικού φαινομένου, αναλύοντας τις ιστορικές συνιστώσες στον τόπο και στο χρόνο, β) κοινωνική διάσταση του φαινομένου και διερεύνηση της δυναμικής που αναπτύσσεται ανάμεσα στο εθνικό κέντρο και τις εθνοτικές ομάδες της διασποράς (Zolberg, 1996, 129). Ειδικότερα θα μπορούσε να αναφερθεί ότι με τον όρο μετανάστευση περιγράφεται η ατομική ή ομαδική μετακίνηση από μια περιοχή σε μια άλλη. Η μετανάστευση διακρίνεται στην *εσωτερική* (τα άτομα ή οι ομάδες μετακινούνται εντός των συνόρων του έθνους –κράτους) και την *εξωτερική* (τα άτομα ή οι ομάδες κινούνται εκτός των συνόρων του έθνους κράτους) (Δαμανάκης, 1993, 19). Αποτέλεσμα της μετακίνησης αυτής είναι η εγκατάσταση, μόνιμα ή προσωρινά, ενός μέρους του εθνικού σώματος σε περιοχές ή χώρες εκτός των εθνικών συνόρων. Οι πληθυσμοί αυτοί που εξακολουθούν να διατηρούν τις επαφές και τους συναισθηματικούς δεσμούς τους με τη γενέτειρα χώρα ή τη χώρα της άμεσης ή απώτερης καταγωγής τους περιγράφονται με τον όρο *διασπορά* (Χασιώτης, 1993, 19). Η προσέγγιση και μελέτη ζητημάτων που αφορούν τη διασπορά απαιτούν την αξιοποίηση ειδικών περιγραφικών και αναλυτικών εργαλείων. Ένα τέτοιο «εργαλείο» περιγράφεται με τον όρο *παροικία*. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2003, 80-81) με τον όρο παροικία περιγράφεται το σύνολο των ατόμων που διαβιούν σε μια γεωγραφική περιοχή μιας χώρας υποδοχής και τα οποία αυτοπροσδιορίζονται και διαφοροποιούνται από την κυρίαρχη εθνική ομάδα με κριτήριο την εθνοπολιτισμική ή θρησκευτική τους προέλευση. Τα άτομα που βρίσκονται στους κόλπους μιας παροικίας, πολλές φορές συμμετέχουν ενεργά σε εκδηλώσεις που διοργανώνονται και έχουν ως επίκεντρο ήθη και έθιμα της χώρας προέλευσης ή εντάσσονται σε

οργανώσεις ή συλλόγους, οι οποίοι διαφοροποιούνται με βάση ορισμένα κριτήρια (περιοχή καταγωγής, κοινωνικοπολιτισμικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά, θρησκεία, κ.ά.). Ωστόσο, στα πλαίσια μιας παροικίας, παρατηρείται η συσπείρωση των ατόμων που διακρίνονται από κοινά χαρακτηριστικά σε παράλληλες «ομάδες» ή παράλληλες «κοινότητες», για την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων αναγκών ή συμφερόντων που διακρίνουν όλα τα μέλη τους. Αυτές οι κοινότητες, ως βασικό σκοπό έχουν την κάλυψη των αναγκών εκείνων που δεν καλύπτονται από το επίσημο πολιτικό ή θεσμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής.

3.2 Η περίπτωση της Γεωργίας – διαχρονική διάσταση

Το ζήτημα της πρώτης εγκατάστασης Ελλήνων στην περιοχή της σημερινής Γεωργίας είναι ιδιαίτερα σύνθετο, καθώς δεν είναι σαφείς όλες οι διαστάσεις του φαινομένου. Αρκεί να φανταστεί κανείς ότι ήδη από τη Μυθολογία γίνεται λόγος για το ταξίδι των Αργοναυτών στην Κολχίδα. Ιστορικά, το γεγονός αυτό ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το ότι, σε αντίθεση με άλλα μεταναστευτικά κινήματα των Ελλήνων (προς Γερμανία, Αυστραλία, Αμερική), που έλαβαν χώρα κυρίως κατά τον 20^ο αιώνα, στην περίπτωση της Γεωργίας τα πρώτα στοιχεία ανάγουν το ελληνικό μεταναστευτικό κίνημα στο δεύτερο μισό του 15^{ου} αιώνα, όταν ελληνικοί πληθυσμοί κινήθηκαν από τη Μικρά Ασία προς τις περιοχές του Καυκάσου, ενώ άλλοι (Κοτσιώνης, 1999, 267) αναφέρουν ως πρώτη αφορμή για εγκατάσταση Ελλήνων στην ευρύτερη περιοχή της Γεωργίας, τον Β΄ ελληνικό αποικισμό, κατά τον 6^ο αι. π.Χ.

Από τα στοιχεία που έχει στη διάθεσή της η ιστορική έρευνα καταδεικνύεται ότι ο αριθμός των Ελλήνων στη Γεωργία, αν και δεν υπάρχουν ακριβείς πληροφορίες, θα πρέπει να ήταν σταθερά μεγάλος. Η προσάρτηση της Κριμαίας στη Ρωσική Αυτοκρατορία το 1768 αύξησε το «μεταναστευτικό» κύμα των Ελλήνων ενώ στις αρχές του 1800, οι μεγάλος αριθμός Ελλήνων αναγκάστηκαν να περιέλθουν στην περιοχή της Γεωργίας εξαιτίας της βάνουσης συμπεριφοράς των οθωμανικών αρχών. (Φωτιάδης, 2000, 68 – 75). Στην περιοχή της Γεωργίας φαίνεται πως βρήκε γόνιμο έδαφος ανάπτυξης το ελληνικό στοιχείο. Ιδιαίτερα μετά τον ρωσοτουρκικό πόλεμο του 1876-1878, οι ομάδες των Ελλήνων ίδρυσαν, με κέντρο την πόλη Βατούμ, αρκετά ελληνικά χωριά. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του 1897 σημαντικές αποικίες Ελλήνων υπήρχαν σε όλες τις σημαντικές πόλεις της Γεωργίας. Μια από τις μεγαλύτερες ομάδες από συμπαγείς ελληνικούς πληθυσμούς βρισκόταν στην πόλη

Πότι, όπου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο αριθμός των μόνιμα εγκατεστημένων κατοίκων ελληνικής εθνικότητας έφτανε τα 1500 άτομα. Την περίοδο των Βαλκανικών Πολέμων (1912-13) αλλά και του Πρώτου Παγκόσμιου πολέμου, δεκάδες χιλιάδες Έλληνες πρόσφυγες από τον Πόντο μετακινήθηκαν και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή της Γεωργίας. Ωστόσο οι διώξεις των Τούρκων έναντι των χριστιανικών λαών με την πολιτική του Κεμάλ Ατατούρκ οδήγησαν ακόμα περισσότερους Έλληνες του Πόντου στις παραθαλάσσιες περιοχές της Γεωργίας με απώτερο σκοπό το πέρασμα στην Ελλάδα (Τσατσανίδης, 2000, 178-179).

Όπως φαίνεται όμως, το ελληνικό στοιχείο, παρά τη σημαντική εμπορική ανάπτυξη που σημείωσε, αναγκάστηκε να εγκαταλείψει την περιοχή μετά το 1919, κατά την αποχώρηση των ρωσικών στρατευμάτων. Από το φόβο αντιποίνων υπολογίζεται ότι 85.000 Έλληνες της Γεωργίας και της ευρύτερης περιοχής αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τα μέρη εκείνα. (Φωτιάδης, 2000, 85 – 88). Μέχρι το 1937, η ανάπτυξη του ελληνικού στοιχείου στην περιοχή της Γεωργίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Παρά τις αντιξοότητες και τον ασφυκτικό έλεγχο του σοβιετικού κρατικού συστήματος, οι Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης, και ιδιαίτερα της Γεωργίας, κατάφεραν να διασώσουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα, να διατηρήσουν την εθνική τους ιδιαιτερότητα, αναπτύσσοντας αξιοσημείωτες για την εποχή και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως έκδοση ελληνόφωνων εφημερίδων, ελληνικά σχολεία, θεατρικούς θιάσους, κ.ά. (Χασιώτης, 1993, 118). Η ελληνική γλώσσα κυριαρχούσε σε πολλές περιοχές της Γεωργίας, ώσπου το 1938 τα σχολεία των εθνικών μειονοτήτων υποχρεώθηκαν να διδάσκουν στα ρώσικα. Ταυτόχρονα είχε αρχίσει το αποδυνάμωμα του ελληνικού αλφάβητου, το οποίο σταδιακά μετεξελισσόταν λαμβάνοντας στοιχεία από το ρωσικό, κάτι που επηρέασε σημαντικά την επαφή των κατοίκων με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού. (Kolossoy, Galkina, Krindatch, 2000, 125-126).

Ιδιαίτερη αξία έχουν τα στοιχεία που παρουσιάζονται κατά την απογραφή του 1989, και αφορούν το ελληνικό στοιχείο στη Γεωργία. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν περίπου 100.000 Έλληνες (28% επί του συνολικού αριθμού των Ελλήνων που ζούσαν στην ΕΣΣΔ και που ανερχόταν σε 358.000), από τους οποίους περίπου το 60% δήλωνε την ελληνική γλώσσα ως μητρική (Kolossoy, Galkina, Krindatch, 2000, 127).

Η περίπτωση της Γεωργίας αποτελεί μια ιδιαίτερη πτυχή της ελληνικής μετανάστευσης. Οι Έλληνες που εγκαταστάθηκαν στη Γεωργία δεν αναζήτησαν εκεί απλά μια εργασία ή καλύτερες συνθήκες διαβίωσης αλλά θα μπορούσε κανείς να πει μια πατρίδα. Η μακρόχρονη και έντονη παρουσία του ελληνικού στοιχείου στη Γεωργία, με την ταυτόχρονη απουσία πολλών συγχρονικών στοιχείων ελληνικότητας (γλώσσα, σχολεία, κτλ.) συνθέτουν ένα ιδιόμορφο πολιτισμικό παζλ της ελληνικής διασποράς. Η αποδυνάμωση της παρουσίας των Ελλήνων στη Γεωργία, άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα αισθητό από το 1922 μετά τη διάσκεψη της Λωζάνης και ύστερα. Στα επόμενα χρόνια χιλιάδες Έλληνες της Γεωργίας αναγκάστηκαν όχι μόνο να επιστρέψουν στην Ελλάδα αλλά πολλοί από αυτούς εκτοπίστηκαν στην Κεντρική Ασία. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μαζικής εκτόπισης του ελληνικού πληθυσμού της Απχαζίας το 1949, όπου 40.000 χιλιάδες Έλληνες εκδιώχθηκαν χωρίς καμία εξήγηση ή αιτιολογία (Αγτζίδης, 2000, 221-227). Μετά το 1956, επιτράπηκε στους εκτοπισμένους Έλληνες της Γεωργίας αλλά και των παράλιων του Εύξεινου Πόντου να επιστρέψουν στις ρίζες τους. Δυστυχώς όμως, οι περισσότεροι, αδυνατώντας να αντέξουν έναν ακόμα ξεριζωμό προτίμησαν να παραμείνουν στις περιοχές της κεντρικής Ασίας, αποκομμένοι πλέον από κάθε ελληνικό στοιχείο και κυρίως την ελληνική γλώσσα, η οποία ανθούσε τα προηγούμενα χρόνια στην ευρύτερη περιοχή της Γεωργίας (Χασιώτης, 1993, 130). Αποτέλεσμα όλων αυτών των εκπατριστικών διώξεων ήταν να απομείνουν σήμερα στη Γεωργία περίπου 20.000 Έλληνες από τις συνολικά 100.000 που έφταναν, σύμφωνα με την απογραφή του 1989 (Τσατσανίδης, 2000, 180).

3.2.1 Αίτια της πληθυσμιακής κίνησης

Η περίπτωση της Γεωργίας δεν θα μπορούσε να ταυτιστεί με τα χαρακτηριστικά της μετανάστευσης των Ελλήνων στις δύο άλλες χώρες αναφοράς της συγκεκριμένης έρευνας (Γερμανία, Η.Π.Α.). Αυτό προκύπτει με σαφήνεια από τη μελέτη της διαχρονικής μεταναστευτικής κίνησης των Ελλήνων προς την περιοχή αυτή. Ενώ δηλαδή στην περίπτωση της Γερμανίας και των Η.Π.Α., οι Έλληνες αναζήτησαν κατά κύριο λόγο την εξεύρεση εργασίας, στο χρονικό διάστημα του 20^{ου} αιώνα, στην περίπτωση της Γεωργίας διαπιστώνει κανείς ότι τα αίτια της μετανάστευσης δεν είναι μόνο οικονομικά αλλά και πολιτισμικά, καθώς ανάγονται στον 6^ο αιώνα π.Χ..

Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα, αν ο όρος «μετανάστευση» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην περίπτωση της Γεωργίας, όπως επίσης και άλλοι σχετικοί όροι, όπως η «παλιννόστηση». Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1993, 19), ο όρος μετανάστευση αναφέρεται είτε στην διαδικασία της αποδημίας (με τη στενή έννοια του όρου), είτε στον πλήρη κύκλο της μετανάστευσης που περιλαμβάνει και την επάνοδο των ατόμων στη χώρα προέλευσης (με την ευρεία έννοια του όρου). Όπως φαίνεται όμως, από την ιστορική διάσταση της παρουσίας του ελληνισμού στη Γεωργία, οι όροι αυτοί θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με ιδιαίτερη σύνεση και λαμβάνοντας υπόψη πάντα το γενικότερο κοινωνικοπολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο ενεργοποιούνται. Ωστόσο, είτε γίνει χρήση του όρου «μετανάστευση», είτε «μετακίνηση», είτε οποιουδήποτε άλλου σχετικού όρου, είναι φανερό ότι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που ωθούσε τους Έλληνες να εγκαθίστανται στη Γεωργία ήταν οι εξελίξεις που συνέβαιναν στην ευρύτερη περιοχή της Ρωσίας και της Τουρκίας. Η πτώση της Κωνσταντινούπολης, το 1453, η Σύναψη της ρωσοτουρκικής συμφωνίας ειρήνης στην Ανδριανούπολη, το 1829, ο Κριμαϊκός πόλεμος το 1853-56, ο ρωσοτουρκικός πόλεμος το 1876 και η αποχώρηση των ρωσικών στρατευμάτων από την Τραπεζούντα, το 1918, είναι ορισμένα ενδεικτικά ιστορικά γεγονότα που ανάγκασαν πολλούς Έλληνες να μετακινηθούν προς την περιοχή της Γεωργίας και γενικότερα του Καυκάσου. (Kolossoy, Galkina, Krindatch, 2000, 121-126, Κοτσιώνης, 1999,268).

3.2.2 Φορείς αυτοοργάνωσης των Ελλήνων

3.2.2.1 Ελληνικές κοινότητες

Όπως προαναφέρθηκε, η Γεωργία αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση στο φαινόμενο της ελληνικής μετανάστευσης. Ωστόσο, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι από τα χρόνια της πρώτης μετακίνησης ελληνικών πληθυσμών στην περιοχή μέχρι σήμερα, οι Έλληνες της Γεωργίας οργανώθηκαν συστηματικά σε κοινότητες, οι οποίες άλλοτε καταλάμβαναν μέρος μόνο του πληθυσμού μιας πόλης και άλλοτε αποτελούσαν οι ίδιες μια αυτόνομη πόλη ή χωριό. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1996, από το Υπουργείο Εξωτερικών, διαπιστώθηκε ότι μόνο στη Γεωργία υπάρχουν πάνω από 40 ελληνικές κοινότητες, με πληθυσμό που κυμαίνεται από 12 άτομα (Ταρσόν) μέχρι 7000 άτομα (Σοχούμι). Αναφορικά στο δείγμα της παρούσας μελέτης, η πόλη από την οποία προέρχονται οι μαθητές του δείγματος, τη Ρουστάβι,

αριθμεί περίπου 5000 Έλληνες (Κάτσικας, 1996, 96). Φυσικά, υπάρχουν αρκετές πόλεις και χωριά της Γεωργίας, όπου το ελληνικό στοιχείο κυριαρχεί όχι μόνο αριθμητικά αλλά και ουσιαστικά, μιας και παρατηρούνται ονόματα χωριών ή πόλεων με ελληνικές ρίζες, όπως η Μακεδόνοφκα, η Ταρσόν, η Σπάρτα, η Γκρετσέσκοε και άλλα.

3.2.2.2 Ελληνικοί σύλλογοι

Η Γεωργία αποτελούσε ένα από τα σημαντικότερα κέντρα του ελληνισμού της Υπερκαυκασίας και η ίδρυση συλλόγων για την ενίσχυση του ελληνικού στοιχείου θα πρέπει να θεωρείτε ως φυσική συνέπεια. Σύμφωνα με τον Τσατσανίδη (2000, 171), το 1857, ο αρμοστής του Καυκάσου προσκόμισε στον Αυτοκράτορα της Ρωσίας Αλέξανδρο το Β', ένα υπόμνημα για την κατάσταση της χριστιανικής πίστης στον Καύκασο, όπου πρότεινε να ιδρυθεί μια αδελφότητα με σκοπό τη διάδοση της χριστιανικής διδασκαλίας. Από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και έπειτα, η εμφάνιση των συλλόγων είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο φαινόμενο στην περιοχή της Γεωργίας, αν και ο έλεγχος του σοβιετικού καθεστώτος ήταν ασφυκτικός.

Οι ελληνικοί σύλλογοι στη Ρωσία μετά το 1990 εδραιώθηκαν και δημιούργησαν ομοσπονδίες ανά χώρα. Όπως αναφέρει ο Κάτσικας (1996, 62), οι στόχοι των συλλόγων και των οργανώσεων που ιδρύθηκαν από τους Έλληνες, απέβλεπαν:

- Στη διατήρηση της γλώσσας της γραφής, της ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού.
- Στην οικονομική υποστήριξη των Ελλήνων της ευρύτερης περιοχής.
- Στην διευκόλυνση και διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μελών του ελληνισμού της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και των συγγενών τους στην Ελλάδα.

Στους συλλόγους αυτούς φαίνεται να συμμετέχει το μεγαλύτερο ποσοστό του ελληνισμού, με αξιοσημείωτη την περίπτωση της Γεωργίας που το ποσοστό συμμετοχής των Ελλήνων ξεπερνά το 90%.

Πιο συγκεκριμένα, στη Γεωργία δημιουργήθηκε το 1992, η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Γεωργίας, η οποία συγκέντρωσε 23 διαφορετικούς συλλόγους. Το φαινόμενο της ίδρυσης συλλόγων ήταν γενικευμένο στην περιοχή. Το 1994, ιδρύθηκε η Ομοσπονδία Ελληνικών Κοινοτήτων Ρωσίας, τον ίδιο χρόνο μετασηματίστηκε η ελληνική Ένωση «Πόντος» σε Συνομοσπονδία των Ελλήνων της

πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τον Απρίλιο του 1995, συγκροτήθηκε η Ομοσπονδία Ελληνικών Συλλόγων και Κοινοτήτων της Ουκρανίας (Βεργέτη, 1998, 31-33). Η άνθηση των ελληνικών συλλόγων στην ευρύτερη περιοχή της Γεωργίας, αναδεικνύει ακόμα περισσότερο την κυριαρχία του ελληνικού στοιχείου στις παρευξείνιες χώρες αλλά και τη θέληση των ανθρώπων να διατηρήσουν την εθνοπολιτισμική τους παράδοση και ιδιαιτερότητα.

Παρόλα αυτά, στο Ρουστάβι, μια πόλη κοντά στην Τυφλίδα, οι Έλληνες της περιοχής έχουν ιδρύσει ένα σύλλογο με την ονομασία «Σύλλογος Ελλήνων». Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που αναφέρει η Κασιμάτη (1992, 504), από τα λεγόμενα του προέδρου του συλλόγου αυτού: «Εμείς είμαστε ένα κομμάτι του αρχαίου πολιτισμού που η μοίρα το πέταξε μακριά από τη Μητροπολιτική Ελλάδα εδώ και 30 αιώνες. Χάσαμε τα ήθη και τα έθιμά μας. Πρέπει να ξαναζωντανέψουμε, δηλαδή να ασχοληθούμε σοβαρά με τη μελέτη και αναγέννηση του πολιτισμού μας». Σήμερα, στη Γεωργία έντονη δραστηριότητα παρουσιάζει η Ένωση Ελληνικής Νεολαίας της Γεωργίας, η οποία στηρίζει τους νέους Γεωργιανούς σε θέματα κυρίως ανεργίας και εκπαίδευσης. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι στο Σοχούμι της Γεωργίας, σημαντικός στάθηκε ο ρόλος του «Ελληνικού Πολιτιστικού Κέντρου», σκοπός του οποίου είναι η διάσωση των ελληνικών στοιχείων του πολιτισμού και της παράδοσης (Κάτσικας, 1996, 49).

3.2.2.3 Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία

Ο ρόλος της εκκλησίας στη Γεωργία υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικός, παρά το ότι ο έλεγχος του Ρωσικού κράτους ήταν πολλές φορές ασφυκτικός. Οι Ελληνικές εκκλησίες της Γεωργίας είχαν Έλληνες ιερείς αλλά υπάγονταν στο Πατριαρχείο της Μόσχας, ενώ την εποπτεία είχε ο τοπικός Ρώσος αρχιεπίσκοπος. (Kolossoy, Galkina, Krindatch, 2000, 129).

Στην Άκαπα της Γεωργίας, που βρίσκεται λίγο έξω από το Σοχούμι, δεσπόζει ο ιερός ναός του Αγίου Κωνσταντίνου, χτισμένος το 18^ο αιώνα. Το 1949, όταν όλοι οι κάτοικοι της πόλη ήταν Έλληνες, ο ναός γκρεμίστηκε από τους νέους κατοίκους, μιας και οι Έλληνες εκδιώχθηκαν από τους σταλινικούς στην κεντρική Ασία. Σήμερα γίνονται προσπάθειες ανοικοδόμησης του ναού από το «Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο». Επίσης, στην ευρύτερη περιοχή του Βατούμι, όπου υπάρχουν αρκετά ελληνικά χωριά, βρίσκεται η ιστορική μονή της Παναγίας Σουμελά, ενώ αρκετές

ελληνικές εκκλησίες που καταστράφηκαν ή γκρεμίστηκαν βρίσκονται σε φάση ανασύλωσης, με πρωτοβουλία ντόπιων Ελλήνων της Γεωργίας (Κάτσικας, 1996, 49).

3.2.2.4 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Οι σημαντικότεροι φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γεωργία ήταν τα σχολεία, στα οποία κυριαρχούσε η ελληνική γλώσσα. Η προοδευτικότητα του σοβιετικού καθεστώτος σε αυτό το θέμα είναι αξιοσημείωτη, μιας και η ελευθερία της μητρικής γλώσσας επέτρεψε τη διατήρηση του ελληνικού στοιχείου στη Γεωργία. Χαρακτηριστική είναι η απόφαση του 16^{ου} συνεδρίου του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης που καθόρισε ότι «κάθε εθνότητα οφείλει να διδάσκεται τη γλώσσα της στη γλώσσα της» (Κασιμάτη, 1992, 35-36). Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής ήταν η ελληνόγλωσση εκπαίδευση να ενισχυθεί σημαντικά στις ελληνικές κοινότητες του Καυκάσου και ιδιαίτερα της Γεωργίας, όπου μέχρι το 1936, σε εννιά κοινότητες λειτουργούσαν επτά δημοτικά σχολεία, ένα γυμνάσιο και ένα εκκλησιαστικό (Κάτσικας, 1996, 36).

Σήμερα, στη Γεωργία η ελληνική εκπαίδευση παραμένει, αν και κάτω από δύσκολες συνθήκες, ενεργή. Στις περιοχές όπου το ελληνικό στοιχείο είναι έντονο, η ελληνική γλώσσα διδάσκεται είτε σε σχολεία είτε σε ειδικά μαθήματα που οργανώνονται από τις κατά τόπους ελληνικές κοινότητες. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της πόλης Τσάλκα, όπου η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σε όλα τα σχολεία, ενώ στην Τιφλίδα, την πρωτεύουσα της Γεωργίας λειτουργεί ελληνικό σχολείο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι με απόφαση του υπουργείου Παιδείας της Γεωργίας, το 1981-82, η ελληνική διδάσκεται προαιρετικά στα σχολεία ως ξένη γλώσσα, περίπου 6 ώρες την εβδομάδα, κάτι που φέρνει όχι μόνο τους Γεωργιανούς αλλά και νέους άλλων εθνικοτήτων σε επαφή με το ελληνικό στοιχείο. Υπολογίζεται ότι το σχολικό έτος 1988 – 89, παρακολούθησαν τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας περίπου 4.000 μαθητές σε 57 σχολεία της Γεωργίας (Κοτσιώνης, 1999, 281). Λίγα χρόνια μετέπειτα, το 1995, υλοποιείται το πρόγραμμα «Η ελληνική γλώσσα στα σχολεία της Γεωργίας», το οποίο περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ελληνικής στα γεωργιανά σχολεία της Α' βάρθμιας και Β' βάρθμιας εκπαίδευσης. Τα μαθήματα αυτά πραγματοποιούνται από την 4^η δημοτικού και συνεχίζονται στο γυμνάσιο και συνοδεύονται από εγχειρίδια εκμάθησης της ελληνικής, τα οποία εκπονήθηκαν ειδικά για τις ανάγκες των Γεωργιανών μαθητών (Σιαμανίδου, 1999, 196). Το 1992, η

Ομοσπονδία των Ελληνικών Κοινοτήτων της Γεωργίας ίδρυσε το δικό της Πανεπιστήμιο – Κολέγιο, που μετονομάστηκε αργότερα σε «Γεωργιανοελληνική Ανθρωπιστική Ακαδημία» και αριθμεί, επί συνόλου περίπου 80 φοιτητών, 60 Έλληνες (Γκουρτζιέβα, 1999, 91), ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος του πανεπιστημίου «Αριστοτέλης», που ιδρύθηκε από Έλληνες ομογενείς της Γεωργίας.

3.3 Η περίπτωση της Γερμανίας – διαχρονική διάσταση

Η σύμβαση που υπογράφηκε μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, στις 30 Μαρτίου 1960, και αφορούσε την αποστολή Ελλήνων εργατών στην τότε Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας, άνοιξε ουσιαστικά το δρόμο ώστε να σημειωθεί ένα από τα μεγαλύτερα μεταναστευτικά κύματα που γνώρισε ο ελλαδικός χώρος. Οι συνθήκες ήταν ιδανικές για κάτι τέτοιο μιας και η μεταπολεμική Γερμανία επεδίωκε την οικονομική ανάκαμψή της, βασιζόμενη κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη της βιομηχανικής παραγωγής. Η εγγύτητά της στον ελλαδικό χώρο, σε αντίθεση με τους άλλους υπερατλαντικούς μεταναστευτικούς προορισμούς (Καναδάς, Η.Π.Α., Αυστραλία) και η εξασφάλιση εργασίας φαίνεται να ήταν δύο από τα πιο κύρια χαρακτηριστικά που ενίσχυσαν και ενδυνάμωσαν την μεταναστευτική κίνηση προς τη Γερμανία, η οποία σύντομα μετατράπηκε σε μια χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών από πολλές ευρωπαϊκές και μη χώρες. Σε ευρύτερη κλίμακα, το φαινόμενο της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία εντάσσεται στις γενικότερες αλλαγές που χαρακτήρισαν τις κοινωνικοοικονομικές δομές των αναπτυσσόμενων δυτικών χωρών και ιδιαίτερα της τότε Δ. Γερμανίας, αντικατοπτρίζοντας κατά κάποιο τρόπο το βαθμό της δομικής εξάρτησης της Ελλάδας από ισχυρότερα οικονομικά κέντρα (Πατινιώτης, 1990, 27).

Η προτίμηση των Ελλήνων στη Γερμανία, ως χώρα μετανάστευσης, υπήρξε σαφής. Κατά το διάστημα 1955 – 1973, στη Γερμανία μετανάστευσε το 7,5 % του πληθυσμού της Ελλάδας (περίπου 623.320) και άλλοι τόσοι περίπου σε άλλες χώρες της Ευρώπης αλλά και στην Αυστραλία και την Αμερική (Δαμανάκης, 1987, 33, Χασιώτης, 1993, 135). Πιο συγκεκριμένα, κατά το διάστημα από το 1958 – 1973, παρατηρείται μια βαθμιαία αύξηση των Ελλήνων που μετανάστευσαν στη Γερμανία με αποκορύφωμα τα έτη 1964 και 1965, όπου ο αριθμός ξεπέρασε τις 60.000. Μια ακόμη έξαρση του μεταναστευτικού κύματος των Ελλήνων στη Γερμανία παρατηρείται κατά τα έτη 1969 και 1970, όπου πάλι ο αριθμός τους ξεπερνά τις

60.000, με εμφανή όμως αυτή τη φορά την τάση μείωσης, η οποία κατά το 1973 φτάνει μόνο τις 9.000 Έλληνες μετανάστες (Δαμανάκης, 1993, 37). Το δεύτερο αυτό κύμα μετανάστευσης ίσως θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της πολιτικής κατάστασης στην Ελλάδα με την επιβολή του δικτατορικού καθεστώτος, ενώ με την αποκατάσταση της δημοκρατίας ο αριθμός των Ελλήνων μεταναστών μειώνεται και αυξάνεται ο αριθμός των παλιννοστώντων.

Από την πλευρά της η Γερμανία, στην προσπάθειά της να ελέγξει τον αριθμό και τη σύνθεση του μεταναστευτικού πληθυσμού που δεχόταν, υιοθέτησε τον όρο “Gastarbeiter”, που αντιστοιχεί στην έννοια του «φιλοξενούμενου εργαζόμενου» (Μουσούρου, 1993, 22, Κασσιμάτη, 1984, 17-18). Ο όρος του «φιλοξενούμενου εργαζόμενου» γίνεται καλύτερα αντιληπτός αν αναλογιστεί κανείς ότι σε αντίθεση με τους υπερατλαντικούς μεταναστευτικούς προορισμούς των Ελλήνων (Αυστραλία, Αμερική, Καναδάς), αλλά και με ευρωπαϊκά κράτη όπως η Βρετανία και η Γαλλία, το γερμανικό κράτος δεν παρείχε τη γερμανική υπηκοότητα ακόμα και στους Έλληνες (αλλά και άλλων εθνικοτήτων) μετανάστες της τρίτης γενιάς (Παπασωτηρίου, 2000, 61). Η ιδιαίτερα προσεκτική στάση της Γερμανίας απέναντι στους Έλληνες οικονομικούς μετανάστες εκδηλώθηκε ποικιλοτρόπως, με μια σειρά από κριτήρια που περιέχονταν στη σύμβαση της 30/3/1960, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ποιότητα του «εισαγόμενου» εργατικού δυναμικού.

Η δυνατότητα της Γερμανίας να μειώνει σε περιόδους κρίσης το αλλοδαπό εργατικό δυναμικό κατοχυρώνεται στην περίπτωση της Ελλάδας με σχετικό άρθρο της ελληνογερμανικής σύμβασης του 1960. Σύμφωνα με το άρθρο 18 «η ελληνική κυβέρνηση θα επαναπροσλαμβάνει ανά πάσα στιγμή άτυπα τους Έλληνες εργάτες με τις οικογένειές τους, που εισέρχονται βάσει αυτής της συμφωνίας στο χώρο της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας» (Δαμανάκης, 1993, 29). Με άλλα λόγια, το άρθρο αυτό επέτρεπε στη Γερμανία να αξιοποιεί το εργατικό δυναμικό της Ελλάδας μέχρις ότου κρίνει ότι η αποδοτικότητά του σημείωνε κάμψη, κάτι που θα ήταν βέβαια οικονομικά ασύμφορο για αυτή. Ωστόσο αξίζει να υπογραμμιστεί ότι παράλληλα με το κύμα μετανάστευσης προς τη Γερμανία υπήρχε και ένα αντίστοιχο κύμα παλιννόστησης, κάτι που ισορρόπησε την αποδυνάμωση του εργατικού δυναμικού της Ελλάδας (Δαμανάκης, 1993, 37).

Μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία, που επηρέασε τη γενικότερη πολιτική και των δύο χωρών είναι ο

μόνιμος χαρακτήρας που αυτή έλαβε με την πάροδο των χρόνων. Παρά το γεγονός δηλαδή ότι η γεωγραφική εγγύτητα της Γερμανίας με την Ελλάδα ενισχύει φαινομενικά τη σύντομη παραμονή των μεταναστών, εντούτοις τα στατιστικά στοιχεία καταδεικνύουν το αντίθετο. Έχοντας ως δεδομένη την ερευνητική διαπίστωση ότι οι Έλληνες μετανάστες της Γερμανίας υπήρξαν από τους πρώτους αλλοδαπούς που πήραν τις οικογένειές τους στη χώρα υποδοχής, μπορεί να καταλήξει κανείς στο συμπέρασμα ότι η ελληνική μετανάστευση στη Γερμανία δεν υπήρξε ένα παροδικό αλλά διαρκές φαινόμενο (Δαμανάκης, 1993, 40-41). Ο χαρακτήρας αυτός του φαινομένου είναι που θα διαδραματίσει εν τέλει σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο στην πολιτική και της χώρας υποδοχής αλλά και της χώρας προέλευσης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι ο κορεσμός των θέσεων εργασίας από μετανάστες οδήγησε την κυβέρνηση της Γερμανίας το Νοέμβριο του 1973, να λάβει την απόφαση να μην επιτρέπει πλέον την είσοδο εργατικού δυναμικού από χώρες μη μέλη της ΕΟΚ, κάτι που φυσικά επηρέασε καταλυτικά του υποψήφιους Έλληνες μετανάστες.

3.3.1. Τα αίτια της μετανάστευσης

Σε γενικές γραμμές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα αίτια της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία ήταν κατά κύριο λόγο, οικονομικά και κατά δεύτερον πολιτικά. Η αναλυτική παρουσίαση των αιτιών που οδήγησαν τους Έλληνες στην απόφαση να αναζητήσουν μια καλύτερη τύχη στη Γερμανία ξεφεύγει από τα όρια της συγκεκριμένης μελέτης. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η επιθυμία για επαγγελματική πρόοδο, η φροντίδα της οικογένειας και ιδιαίτερα των παιδιών, η οργάνωση του Γερμανικού κράτους και οι καλύτερες κοινωνικές υπηρεσίες του, αποτελούν ορισμένους από τους αφανείς παράγοντες, που ενίσχυαν κάθε φορά την απόφαση για την μετανάστευση (Καναβάκης, 1998, 5-7).

Η περίπτωση των Ελλήνων μεταναστών εμπίπτει στη γενικότερη ανάπτυξη του καπιταλισμού καθώς και στην αλληλεπίδραση των μητροπολιτικών και των περιφερειακών χωρών στη μεταπολεμική Δ. Ευρώπη. Σαν αποτέλεσμα αυτών των παραγόντων οι πιο ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης, ιδίως αυτές του Βορρά, απέκτησαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, μεταναστευτικές μειονότητες, με τη Γερμανία, να αποτελεί μια από τις πρώτες χώρες που μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής. Παρά τα προβλήματα της μετά τις καταστροφές που υπέστη από τις

πολεμικές συρράξεις, η Γερμανία κατόρθωσε να αναπτύξει μια συστηματική μεταναστευτική πολιτική, ενσωμάτωσης και αφομοίωσης των μεταναστών, οι οποίοι ταυτόχρονα συνέβαλλαν καθοριστικά στην οικονομική της ανάπτυξη.

Λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο συγκείμενο της μεταπολεμικής Ευρώπης και ιδιαίτερα των δύο υπό εξέταση χωρών, Ελλάδας και Γερμανία, αλλά και με βάση σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, καταδεικνύεται ότι τα αίτια της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία ήταν κατά βάση οικονομικά. Ωστόσο, για να σημειωθεί ένα τέτοιο ρεύμα μετακίνησης από μια χώρα προέλευσης σε μια χώρα υποδοχής, οφείλουν να ισχύουν ταυτόχρονα ορισμένες συνθήκες. Στη δεκαετία του 1960, η περίπτωση της Γερμανίας παρουσιάστηκε ιδανική για την υποδοχή Ελλήνων «φιλοξενούμενων εργατών», καθώς η χώρα:

- Βρισκόταν σε φάση οικονομικής ανάκαμψης μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο
- Κατείχε μια διαρκώς αναπτυσσόμενη βιομηχανική υποδομή, γεγονός που απαιτούσε μεγάλο αριθμό εργατικών χεριών
- Βρισκόταν σε εύκολα προσβάσιμη γεωγραφική περιοχή της Ευρώπης, γεγονός που δημιουργούσε την ασφάλεια της συχνής επαφής με τη μητροπολιτική Ελλάδα και κρατούσε άσβεστο το όνειρο του επαναπατρισμού.

Το γεγονός ότι τα κύρια αίτια μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία ήταν οικονομικά ενισχύεται και από το γεγονός ότι ακόμα και σήμερα πολλές ελληνικές επιχειρήσεις έχουν αναπτυχθεί στο έδαφος της Γερμανίας, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι όχι μόνο της οικονομικής αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας στη χώρα. (Παπασωτηρίου 2000, 63).

3.3.2 Συνέπειες της μετανάστευσης

Η μετανάστευση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζει ποικιλοτρόπως τόσο την χώρα υποδοχής των μεταναστών όσο και τη χώρα από την οποία αυτοί προέρχονται.

Κατά τη διάρκεια κάθε μεταναστευτικού «κύματος» των Ελλήνων παρατηρείται κατά πρώτον αύξηση του πληθυσμού στη χώρα υποδοχής και μείωση του στη χώρα προέλευσης. Το σημαντικό στοιχείο σε αυτή την περίπτωση δεν είναι τόσο ποσοτικό όσο ποιοτικό και αυτό γιατί στη Γερμανία μετανάστευσε ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό του παραγωγικού δυναμικού της Ελλάδας, αποδυναμώνοντας έτσι

την εγχώρια παραγωγική δύναμη. Από την άλλη όμως φαίνεται αυτό το δυναμικό να βρήκε διέξοδο έτσι στα οικονομικά και βιοτικά προβλήματα που αντιμετώπιζε, κάτι που επέφερε μια ισορροπία στην ελληνική κοινωνία (Κασιμάτη, 1984, 37, Δαμανάκης, 1993, 61).

Ιδιαίτερα σημαντικές ήταν οι συνέπειες σε επίπεδο πολιτικού σχεδιασμού του φαινομένου. Ελλάδα και Γερμανία οδηγήθηκαν αναγκαστικά στην πολιτική αντιμετώπιση και συστηματικοποίηση της μεταναστευτικής πολιτικής, προσπαθώντας να εξασφαλίσουν η κάθε μία τα περισσότερα δυνατά προνόμια. Αποτέλεσμα αυτής της πολιτικής προσέγγισης της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία ήταν η συμφωνία της 30/3/1960. Από μια σύντομη ανάλυση και ερμηνεία των περιεχομένων της σύμβασης διαφαίνεται το επίπεδο ελέγχου της γερμανικής κυβέρνησης αναφορικά στην «ποιότητα» των μεταναστών αλλά και ο βαθμός εξάρτησης της ελληνικής κυβέρνησης από τις επιταγές της χώρας υποδοχής (Δαμανάκης, 1993, 36-37).

Εκτεταμένες ήταν και επιπτώσεις της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων. Για τον Καναβάκη (1998, 6-7) το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών αποτέλεσε για τις ελληνικές οικογένειες της Γερμανίας όχι μόνο ζητούμενο αλλά πολλές φορές και άδηλη αιτία μετανάστευσης. Αποτέλεσμα των προσπαθειών και των δύο μερών ήταν η ίδρυση ενός εκτεταμένου δικτύου, το οποίο κάλυπτε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ελληνοπαίδων. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του δικτύου αυτού ήταν η ανάπτυξη εκπαιδευτικών υποδομών στο έδαφος της Γερμανίας από τη μια και από την άλλη η δόμηση μιας ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προσαρμοσμένης στις ανάγκες των ελληνοπαίδων της διασποράς και τις επιδιώξεις της ελληνικής πολιτείας (Δαμανάκης, 2003, 1999, Ζωγράφος, 1997, Μιχελακάκη, 2001).

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αυτή η σχέση που αναπτύχθηκε ανάμεσα στους Έλληνες μετανάστες και του Γερμανούς «οικοδεσπότες» βελτίωσε τις γενικότερες σχέσεις των δύο λαών με αποτέλεσμα την αύξηση των μετακινήσεων μεταξύ των δύο χωρών για οικονομικούς ή άλλους προσωπικούς λόγους (οικονομικές συνεργασίες, ανάπτυξη του τουρισμού, κ.ά).

3.3.3 Ενταξιακές διαδικασίες των Ελλήνων και φορείς αυτοοργάνωσής τους

Η ένταξη των μεταναστών στα πλαίσια της χώρας υποδοχής προϋποθέτει την ενεργοποίηση πολυεπίπεδων μηχανισμών τόσο από τα ίδια τα άτομα όσο και από τις

δύο χώρες που αποτελούν την αφετηρία και την κατάληξή τους. Η μελέτη των ενταξιακών διαδικασιών των μεταναστών είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα, που απαιτεί τη σφαιρική όσο και πολυεξοδική ανάλυσή του. Αν και κάτι τέτοιο δεν συνταυτίζεται με τους σκοπούς και τους στόχους της συγκεκριμένης μελέτης, ωστόσο θα μπορούσαν να αναφερθούν οι κυριότερες παράμετροι που καθορίζουν τις συνιστώσες των συγκεκριμένων διαδικασιών.

Ένα αρχικό επίπεδο, η ένταξη των μεταναστών σε μια ορισμένη κοινωνική δομή προβάλλει έντονα ζητήματα αυτοσυνείδησης και διαφοράς, καθώς διαφοροποιητικοί παράγοντες, όπως η γλώσσα, η θρησκεία και πολιτισμικές προσλαμβάνουσες, δημιουργούν μια *a priori* κρίση ταυτότητας, την οποία καλείται όχι μόνο να διευθετήσει αλλά και να συμβιβαστεί πολλές φορές με αυτή ο μετανάστης (Μουσούρου, 1993, 57-58). Και αναγκάζεται να συμβιβαστεί πολλές φορές γιατί οι καθημερινές πρακτικές δυσκολίες δημιουργούν ένα αίσθημα πρόσθετης ανασφάλειας, που αποτελεί ανασχετικό παράγοντα αναφορικά στη σκοποθεσία της μετάβασής του σε μια άλλη χώρα.

Ειδικότερα, στην περίπτωση των Ελλήνων μεταναστών, η εργασιακή και κοινωνική τους θέση στη χώρα υποδοχής καθορίστηκε αποκλειστικά από αυτή, σε ένα ιδιαίτερα αυστηρό πλαίσιο, μη παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο επίπεδα ελευθερίας δράσης. Ιδιαίτερα, μέσα στο πνεύμα των *gastarbeiter*, που καλλιέργησε έντονα η γερμανική κυβέρνηση, οι Έλληνες φαίνεται ότι αντιμετώπισαν αρχικά σοβαρά προβλήματα κοινωνικής ένταξής τους στις ευρύτερες δομές της κοινωνίας. Το γεγονός αυτό ενισχύθηκε και από τις προσδοκίες των ίδιων των μεταναστών, οι οποίοι προσέβλεπαν σε μια βραχυπρόθεσμη παραμονή τους στη χώρα υποδοχής.

Με δεδομένη την μισθολογική ανισότητα μεταξύ Ελλήνων και Γερμανών συναδέλφων, οι έλληνες μετανάστες, όπως και πολλών άλλων εθνικοτήτων, ανέλαβαν τις λεγόμενες εργασίες «βαρέου τύπου», απασχολούμενοι σε χυτήρια, εργοστάσια μετάλλου, ορυχεία και υπηρεσίες καθαριότητας, ενώ αρκετοί ήταν εκείνοι που επέλεξαν τον τομέα των εστιατορίων και των ξενοδοχείων. Οι Ελληνίδες απορροφήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από εργοστάσια και την κλωστοϋφαντουργική βιομηχανία (Δαμανάκης, 1993, 49).

Κοινωνικά, οι Έλληνες της Γερμανίας, δεν επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ένταξης στις προϋπάρχουσες δομές της χώρας υποδοχής καθώς οι οικονομικοί στόχοι και οι προσδοκίες της βραχυπρόθεσμης παραμονής, αποτέλεσαν σημαντικό

ανασχετικό παράγοντα. Το γεγονός αυτό ενισχύθηκε και από την πολιτική αντιμετώπιση του θέματος από την κυβέρνηση της Γερμανίας, η οποία δεν παρείχε πολλά περιθώρια κοινωνικής δραστηριοποίησης των «φιλοξενούμενων εργατών».

Οι Έλληνες φαίνεται να αντιμετώπισαν το ζήτημα αυτό με διάφορους τρόπους. Η μετεγκατάσταση όλης της οικογένειας στη χώρα υποδοχής, η συσπείρωση των Ελλήνων κάτω από την «ομπρέλα» της εθνικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ταυτότητας και η ίδρυση οργανώσεων, κοινοτήτων και συλλόγων, υπερκέρασαν τον απομονωτισμό και την κοινωνική αποξένωση. Οι ελληνικές κοινότητες και οι εθνοτοπικοί σύλλογοι, η Ορθόδοξη Εκκλησία αλλά και η εκπαίδευση, αποτέλεσαν τους πυρήνες συσπείρωσης και αυτοοργάνωσης των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία.

3.3.3.1 Ελληνικές Κοινότητες

Όπως αναφέρεται στη σχετική με τη μετανάστευση βιβλιογραφία, οι κοινωνικές ομάδες μεταναστών που συγκεντρώνονται σε μια ευρύτερη περιοχή της χώρας υποδοχής συναποτελούν μια *παροικία*. Με την πάροδο του χρόνου, οι *πάροικοι* συσπειρώνονται έστω και υποτυπωδώς σε εθνικο-θρησκευτικές οργανώσεις, σχηματίζοντας έτσι μια *κοινότητα*. Σε περιπτώσεις μάλιστα, όπως αυτή της Γερμανίας, ο μεγάλος αριθμός των Ελλήνων αλλά και οργανωτικοί και ιδεολογικοί λόγοι επέβαλλαν πολύ σύντομα, στο ίδιο αστικό κέντρο, να δημιουργηθούν περισσότερες από μία κοινότητες (Χασιωτης, 1993, 19-21).

Οι Έλληνες μετανάστες εγκαταστάθηκαν σε πολλές περιοχές της Γερμανίας, ιδιαίτερα σε εκείνες για τις οποίες είχαν συστάσεις για εύκολη εύρεση εργασίας και κυρίως σε εκείνες όπου υπήρχαν ήδη εγκατεστημένοι άλλοι Έλληνες.

Οι πρώτες ελληνικές κοινότητες της Γερμανίας ιδρύθηκαν περίπου στα 1961, αμέσως μετά την εγκατάσταση των πρώτων μεταναστών, με σκοπό τον προσανατολισμό, την ψυχολογική υποστήριξη των μελών τους και τη διατήρηση των εθνικών δεσμών στα πλαίσια της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1995, 213). Αρχικά, οι ελληνικές κοινότητες αντιμετωπίζονταν ως «ενώσεις εργατών». Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δικτατορίας είναι ενεργή η συμμετοχή τους στο δημοκρατικό αγώνα, κάτι που οδηγεί σε αύξηση των μελών τους, ιδιαίτερα μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας στην Ελλάδα (Ζωγράφου, 1997, 98-99).

Μια από τις σημαντικότερες ελληνικές κοινότητες της Γερμανίας υπήρξε –και υπάρχει ακόμα και σήμερα – η Ελληνική Κοινότητα του Μονάχου, που ιδρύθηκε επίσημα το 1978. Ο προσανατολισμός της κοινότητας, που σήμερα αριθμεί περίπου 4800 μέλη στρεφόταν περισσότερο στη διατήρηση της παράδοσης και των εθίμων αλλά και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων (Δεληδημητρίου – Τσακμάκη, 2001, 98-99).

3.3.3.2 Ελληνικοί σύλλογοι

Κατά τη διάρκεια παραμονής του στη Γερμανία οι Έλληνες μετανάστες ίδρυσαν πολυάριθμους συλλόγους, με διάφορους προσανατολισμούς. Οι σπουδαιότεροι από αυτούς ήταν εθνικοτοπικοί σύλλογοι, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, εκπαιδευτικών, Ελλήνων επιστημόνων, αθλητικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, κ.ά (Δαμανάκης, 1993, 76-79). Ο χαρακτήρας πλέον των οργανωμένων κινήσεων των Ελλήνων της Γερμανίας δεν ήταν πλέον η στήριξη των μεταναστών. Το γεγονός αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό γιατί καταδεικνύει μια σειρά από εξαιρετικά πολύτιμα συμπεράσματα:

Α) Η εμφάνιση των συλλόγων καταμαρτυρεί το βαθμό κοινωνικής ένταξης των Ελλήνων μεταναστών στη χώρα υποδοχής. Ενώ αρχικά οι κοινότητες εξασφάλιζαν την εθνοπολιτισμική επικοινωνία των Ελλήνων, η δημιουργία συλλόγων φανερώνει το ενδιαφέρον για την ευρύτερη ένταξη στις κοινωνικές δομές της Γερμανίας.

Β) Η δημιουργία συλλόγων καθημερινής δραστηριότητας (αθλητικοί, εκπαιδευτικοί, κλπ.) δηλώνει ενδεχομένως την πεποίθηση των Ελλήνων, ότι η παραμονή τους στη χώρα δεν είναι τόσο ένα παροδικό αλλά ένα διαρκές φαινόμενο.

Γ) Η παρουσία πολυάριθμων εκπαιδευτικών συλλόγων, όλων των βαθμίδων, αλλά και του Συλλόγου Ελλήνων Επιστημόνων, δηλώνει την προτεραιότητα που δίνουν οι έλληνες μετανάστες σε θέματα παιδείας και εκπαίδευσης στη Γερμανία.

Από τα παραπάνω θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δημιουργία συλλόγων στα πλαίσια της γερμανικής κοινωνίας αποτέλεσε σταθμό στην περαιτέρω πορεία των μεταναστών, οι οποίοι άρχισαν πλέον να αισθάνονται ως λειτουργικό τμήμα της ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ζούσαν και εργάζονταν. Εντούτοις, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η συνειδητοποίηση της μη παροδικής διαμονής τους στη Γερμανία συνοδεύτηκε από τον αγώνα των Ελλήνων της Γερμανίας κατά την περίοδο

της δικτατορίας, γεγονός που επιβεβαίωνε τους άρρηκτους και στενούς δεσμούς με τη μητροπολιτική Ελλάδα (Δεληδημητρίου – Τσακμάκη, 2001, 101).

3.3.3.3 Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία

Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία υπήρξε ένας από τους ισχυρότερους πυρήνες συσπείρωσης του απόδημου ελληνισμού. Η Εκκλησία δεν στάθηκε μόνο θρησκευτικά και ιδεολογικά στο πλευρό των Ελλήνων μεταναστών αλλά συνείσφερε σε αυτούς πολύτιμες υπηρεσίες σε τομείς όπως, η εκπαίδευση, η στέγαση, η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και η διάσωση των ηθών και των εθίμων της Ελλάδας.

Στην περίπτωση της Γερμανίας, ο ρόλος της Εκκλησίας διαφοροποιείται αισθητά. Η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία της Γερμανίας ιδρύθηκε το 1963, με έδρα τη Βόννη και ανήκε στη δικαιοδοσία του Οικουμενικού Πατριαρχείου. Κατά την πρώτη δεκαετία η δραστηριοποίηση της Εκκλησίας ήταν περιορισμένη σχετικά και μόνο κατά την περίοδο 1972-1984, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αναπτύχθηκε ιδιαίτερα. Ο ρόλος της αρχικά εντοπιζόταν σε θέματα κατήχησης, νεότητας και μέριμνας των πιστών. Αργότερα όμως, με την αναγνώρισή της ως σωματείο δημοσίου δικαίου, η Ορθόδοξη Εκκλησία εξισώθηκε με τις άλλες δύο μεγάλες Εκκλησίες της Γερμανίας (Καθολική και Ευαγγελική) και απέκτησε δικαιώματα ρύθμισης ακόμα και του μαθήματος των θρησκευτικών στα σχολεία (Κατσανάκης, 1985, 66).

Ωστόσο δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί η κριτική που έχει ασκηθεί από πολλούς αναφορικά στη στάση που κράτησε η Εκκλησία στη Γερμανία, απέναντι σε θέματα καθημερινότητας των μεταναστών αλλά και απέναντι σε εξόχως σημαντικά θέματα του ελληνισμού, όπως η δικτατορία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ζωγράφου (1997, 93), η εκκλησία της Γερμανίας έμεινε μακριά από τα ουσιαστικά προβλήματα των Ελλήνων εργατών και κυρίως απέιχε από τον αγώνα των Ελλήνων της διασποράς κατά της δικτατορίας στην Ελλάδα, με εξαίρεση τον μητροπολίτη Ειρηναίο.

3.3.3.4 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία έχει απασχολήσει αρκετά τους μελετητές της μετανάστευσης. Πρόκειται για ένα ζήτημα που τέθηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την απαρχή του μεταναστευτικού κύματος των Ελλήνων, στα 1960, και συνεχίζει να απασχολεί σοβαρά ακόμα και σήμερα τις επίσημες αρχές. Πολλοί

ειδικοί μάλιστα ανάγουν το «εκπαιδευτικό», ως το πιο σοβαρό πρόβλημα της ελληνικής μειονότητας στη Γερμανία (Δαμανάκης, 1993, 87).

Η διαχρονική μελέτη του φαινομένου επιτρέπει τη διάκριση ορισμένων περιόδων, κατά τις οποίες οι Έλληνες της Γερμανίας, διεκδίκησαν, άλλοτε μόνοι και άλλοτε με τη βοήθεια του μητροπολιτικού κέντρου, το δικαίωμα στη μόρφωση. Σύμφωνα με τον Καναβάκη (1998, 7-19), οι περίοδοι αυτοί είναι οι εξής:

1^η περίοδος: Από την αρχή της μεταναστευτικής κίνησης (1960) μέχρι την κατάργηση της δημοκρατίας στην Ελλάδα (1967).

2^η περίοδος: Περιλαμβάνεται η επταετία της δικτατορίας (1967-1973).

3^η περίοδος: Από την αποκατάσταση της δημοκρατίας (1973) μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970.

4^η περίοδος: Καλύπτει όλη τη δεκαετία του 1980.

5^η περίοδος: Καλύπτει τη δεκαετία του 1990 (και σαφώς συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας).

Η αναλυτική μελέτη της κάθε περιόδου ξεφεύγει από τα όρια της μελέτης μας, ωστόσο αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στις μορφές και τους φορείς της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία. Οι κυριότερες και περισσότερο διαδεδομένες μορφές που λαμβάνει η ελληνόγλωσση εκπαίδευση εμπίπτουν στα πλαίσια: 1) του Μαθήματος Υποδοχής και 2) του μαθήματος Μητρικής Γλώσσας, και είναι οι εξής:

1α) Γερμανικές κανονικές τάξεις, που είναι ανοιχτές για περιορισμένο αριθμό αλλοδαπών μαθητών.

1β) Προπαρασκευαστικές τάξεις, που σκοπό έχουν την προετοιμασία των αλλοδαπών μαθητών για την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις.

1γ) Δίγλωσσες τάξεις, στις οποίες παραμένουν οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης και περιλαμβάνουν δίγλωσσο πρόγραμμα διδασκαλίας.

1δ) Εντατικά τμήματα – Φροντιστηριακά μαθήματα, όπου αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο ενός μικρού αριθμού αλλοδαπών μαθητών, βοηθώντας τους να ξεπεράσουν γρήγορα τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

2α) Το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, το οποίο έχει προαιρετικό χαρακτήρα και διεξάγεται κατά κανόνα απογευματινές ώρες. Στα πλαίσια του μαθήματος αυτού, εκτός από τη Γλώσσα, διδάσκονται επίσης Ιστορία, Γεωγραφία και Θρησκευτικά.

2β) Τα αμιγή ελληνικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν στη βάση των ελληνικών σχολείων και αναλυτικών προγραμμάτων. (Δαμανάκης, 1993, 110-112, Γιωτίτσας, 1999, 151-153).

Σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο οργανώθηκε η εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στη Γερμανία, ο αριθμός των οποίων κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ξεπερνούσε στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης τους 50.000, ενώ στα τέλη του 1990 περιορίστηκε στις 33.000 περίπου μαθητές. Στους αριθμούς αυτούς οφείλει να προστεθεί και ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (15% - 20%) που φοιτούσαν σε αμιγώς ελληνικά σχολεία (Δαμανάκης, 2003, 20).

Σήμερα, σημαντικό ρόλο στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση παίζουν τα Δίγλωσσα Σχολεία, τα οποία έχουν αρχίσει ήδη να ιδρύονται σ' ορισμένα κρατίδια, όπως π.χ. στο Βερολίνο, για να καλύψουν τις ιδιαίτερες ανάγκες για εκπαίδευση των ελληνοπαίδων. Τα σχολεία αυτά συγκεντρώνουν πολλά πλεονεκτήματα από παιδαγωγικής άποψης, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια και την προώθηση του διαπολιτισμικού – διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών, καθώς και της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1999, 34).

Αναφορικά με την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία θα μπορούσε να αναφερθεί ως σημαντικότερος φορέας εκπαίδευσης, μετά τη χώρα υποδοχής, το ελληνικό κράτος, μέσω του ΥΠΕΠΘ και των τοπικών προξενείων και γραφείων εκπαίδευσης. Επίσης, σημαντική είναι η προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με το Ευρωπαϊκό Σχολείο του Μονάχου, στο οποίο λειτουργεί «ελληνικό τμήμα». Πέρα, όμως, από τις επίσημες προσπάθειες, ιδιαίτερα σημαντική είναι η προσφορά των κατά τόπους ελληνικών κοινοτήτων, ενώ η Εκκλησία –αντίθετα με άλλες περιπτώσεις – δεν φαίνεται να δραστηριοποιείται έντονα στον τομέα αυτό.

3.4 Η περίπτωση των Η.Π.Α. – διαχρονική διάσταση

Τους τελευταίους δύο αιώνες οι Η.Π.Α. είναι μια από τις βασικότερες χώρες προορισμού των μεταναστών από όλο τον κόσμο. Υπολογίζεται ότι κάθε χρόνο πάνω από 1.000.000 μετανάστες επιλέγουν σαν τόπο προορισμού τη χώρα αυτή. Για να αντιμετωπίσουν το έντονο αυτό φαινόμενο οι Η.Π.Α. ανέπτυξαν ένα μακρόπνοο σχέδιο πολιτικής μετανάστευσης που διακρίνεται σε τρεις βασικές περιόδους, ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αποδοχή των μεταναστών:

1. Η περίοδος της ελεύθερης μετανάστευσης που διαρκεί μέχρι το 1921.

2. Η περίοδος 1921 – 1968, κατά την οποία υπήρξαν ποσοτικοί περιορισμοί στην είσοδο μεταναστών βάσει της εθνικής καταγωγής τους.

3. Η περίοδος 1968 μέχρι σήμερα, κατά την οποία η επανασύνδεση των οικογενειών παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των μεταναστών (Παλυβός, 2001, 117).

Ειδικότερα για την περίπτωση της Ελλάδας, δύο ήταν τα μεγάλα μεταναστευτικά κύματα που δημιούργησαν την ελληνική διασπορά στις Η.Π.Α. Μελετώντας το φαινόμενο υπό το πρίσμα μιας διαχρονικής οπτικής διακρίνουμε ότι το πρώτο και μεγαλύτερο κύμα εντοπίζεται στην πρώτη εικοσαετία του 20^{ου} αιώνα. Σύμφωνα με στοιχεία της αμερικάνικης υπηρεσίας μετανάστευσης, κατά την πρώτη δεκαετία του 1900 μετανάστευσαν στις Η.Π.Α. περίπου 170.000 Έλληνες, ενώ κατά τη δεύτερη δεκαετία ο αριθμός αυτός έφτασε τις 185.000. Το δεύτερο κύμα της ελληνικής μετανάστευσης στις Η.Π.Α. ήταν σαφώς μικρότερο και εντοπίζεται χρονικά κατά τη μεταπολεμική περίοδο 1950 – 1980, όπου ο αριθμός των μεταναστών κλιμακωτά έφτασε στο ανώτερο επίπεδο των 92.000 περίπου ατόμων (Παπασωτηρίου, 2000, 44). Ειδικότερα, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι κατά την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο αριθμός των Ελλήνων που επέλεξαν τις Η.Π.Α. για να μεταναστεύσουν ήταν περίπου ο μισός από αυτούς της περιόδου πριν τον πόλεμο. Αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί με το γεγονός ότι η μεταπολεμική Ελλάδα διοχέτευσε κατά κύριο λόγο το μεταναστευτικό της δυναμικό σε περιοχές της Ευρώπης και ιδιαίτερα στη Γερμανία. Ένας ακόμα λόγος της μείωσης των μεταναστών προς τις Η.Π.Α. μετά τον πόλεμο ήταν η διαπίστωσή τους ότι η μετάβαση στις Η.Π.Α. σήμαινε, κατά κύριο λόγο, αφενός μονιμότερη εγκατάσταση και αφετέρου δυσκολότερη και ακριβότερη επίσκεψη στην πατρίδα, σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Παρόλα αυτά, θα μπορούσε να θεωρηθεί δεδομένη η τάση των Ελλήνων να διατηρούν άσβεστο το όνειρο της γρήγορης επιστροφής στην πατρίδα, ακόμα και στην περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών. Αξιοσημείωτο είναι το στοιχείο ότι κατά το πρώτο μεγάλο κύμα μετανάστευσης, ενώ το 90% των Ευρωπαίων στην Αμερική κατάφερνε να εξασφαλίσει μια μόνιμη εγκατάσταση, στην περίπτωση των Ελλήνων το ποσοστό αυτό μόλις που έφτανε το 50% (Χασιώτης, 1993, 107).

Ο μύθος της αμερικάνικης “Γης της επαγγελίας”, αναμφισβήτητα επηρέασε όλη την ελληνική ύπαιθρο. Βέβαια οι Η.Π.Α. δεν αποτέλεσαν με κανένα τρόπο μια

προνομιακή ζώνη για τους Έλληνες μετανάστες, όπου η αλληλεγγύη ανάμεσα σε συμπατριώτες θα εξασφάλιζε μια θέση καθορισμένη και προορισμένη γι' αυτούς μέσα στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Αποτελούσε τμήμα μιας παγκόσμιας και βασικά προλεταριακής μεταναστευτικής ροής, που ενσωματωνόταν στη διαδικασία της εντυπωσιακής ανάπτυξης του αμερικάνικου καπιταλισμού μετά τη λήξη του αμερικάνικου εμφυλίου πολέμου (Τσουκαλάς, 1982, 147).

Αναφορικά στο προφίλ των πρώτων Ελλήνων μεταναστών που έφτασαν στις Η.Π.Α., εντοπισμένες έρευνες τεκμηριώνουν το χαμηλό μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδό τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες που έφτασαν στις Η.Π.Α. προέρχονταν από τα κατώτερα κοινωνικά, οικονομικά και επαγγελματικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας. Με την πάροδο του χρόνου όμως και ιδιαίτερα με την επόμενη γενιά των Ελλήνων οι δείκτες μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου παρουσιάζονται σαφώς βελτιωμένοι σε σχέση με την πρώτη γενιά των μεταναστών. Επίσης, σημαντικά είναι τα στοιχεία που προκύπτουν σχετικά με την εισοδηματική κατάσταση των Ελλήνων των Η.Π.Α., ιδιαίτερα μετά την πρώτη γενιά, όπου παρουσιάζεται μια αύξηση των οικονομικών απολαβών αναλογικά τόσο με το γηγενή πληθυσμό όσο και με αλλοδαπούς αρκετών εθνικοτήτων. (Πετρόπουλος, 1994,15-23). Διαπιστώνεται επομένως ότι οι Η.Π.Α., ως επιλογή των Ελλήνων για τη βελτίωση του βιοτικού, επαγγελματικού και κοινωνικού επιπέδου τους μάλλον αποδείχτηκε επιτυχής.

3.4.1 Αίτια της μετανάστευσης

Όπως και στην περίπτωση της μετανάστευσης των Ελλήνων στη Γερμανία, έτσι και στην περίπτωση των Η.Π.Α., τα κυριότερα αίτια που οδήγησαν τους Έλληνες να εγκαταλείψουν την εστία τους ήταν οικονομικά. Η απόφαση για αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης σε μια υπερπόντια χώρα, όπως οι Η.Π.Α., καταδεικνύει με σαφήνεια την αποφασιστικότητα από τη μια των Ελλήνων –κυρίως της επαρχίας – και την δύσκολη φάση στην οποία είχαν περιέλθει στις αρχές του 20 αιώνα. Όπως αναφέρει και ο Χασιώτης (1993, 98-99), η οικονομική δυσπραγία που ταλάνιζε τον αγροτικό κυρίως πληθυσμό της Ελλάδας, οι καταστροφές στον τομέα της γεωργίας και η τοκογλυφία στην επαρχία, ανάγκασαν πολλούς Έλληνες, άντρες κυρίως στην αρχή να πάρουν την απόφαση να μετακινηθούν στις Η.Π.Α. Ένας ακόμα σημαντικός λόγος για την μετανάστευση των Ελλήνων στις Η.Π.Α. ήταν και οι πολιτικές συνθήκες

αβεβαιότητας που επικρατούσαν στην Ελλάδα κατά τις περιόδους των δύο μεγάλων κυμάτων μετανάστευσης (Χασιώτης, 1993, 147). Ιδιαίτερα μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο υπολογίζεται ότι περίπου 75.000 Έλληνες επέλεξαν τις Η.Π.Α. ως προορισμό μετανάστευσής τους. Κατά τη διάρκεια του 1960, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οι Έλληνες επέδειξαν προτίμηση στη Γερμανία, ως χώρα μετανάστευσης. Παρόλα αυτά, οι Η.Π.Α. παρέμειναν στόχος πολλών Ελλήνων, που επέλεξαν την αναζήτηση μιας καλύτερης ποιοτικά διαβίωσης. Σήμερα αξίζει να σημειωθεί ότι οι Η.Π.Α., αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους προορισμούς νέων Ελλήνων για εκπαιδευτικούς λόγους, ιδιαίτερα σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών και κατάρτισης.

3.4.2 Συνέπειες της μετανάστευσης

Αντιμετωπίζοντας την προοπτική της μετανάστευσης των Ελλήνων στις Η.Π.Α., μέσα στο γενικότερο συγκείμενο και τη χρονική περίοδο που αυτή εκδηλώθηκε, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι συνέπειες που αυτή είχε, τόσο για τη χώρα υποδοχής όσο και για τη χώρα προέλευσης, ήταν πολυσύνθετες και έχουν αντίκτυπο έως τις μέρες μας.

Από την πλευρά των Η.Π.Α., η περίπτωση των Ελλήνων μεταναστών δεν αποτέλεσε εξαίρεση συγκριτικά με αυτή των άλλων αλλοδαπών. Η πολιτική των Η.Π.Α., ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκή και ευέλικτη απέναντι την είσοδο μεταναστών, με εξαίρεση την εποχή των περιοριστικών μέτρων που έλαβε η αμερικάνικη κυβέρνηση, για να ελέγξει τον αριθμό τους. Περισσότερο από τις οικονομικές συνέπειες θα μπορούσε να εστιάσει κανείς στις κοινωνικές συνέπειες της ελληνικής μετανάστευσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από μια τάση αφομοίωσης των Ελλήνων στα πλαίσια της αμερικανικής κοινωνίας. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση του Χασιώτη (1993, 107), ότι η εναρμόνιση του ελληνοαμερικανικού στοιχείου με τις τοπικές και πολιτισμικές συνθήκες και συμπεριφορές ακολούθησε την προηγούμενη κοινωνική τους ενσωμάτωση ή ακόμα και την τελική τους αφομοίωση με το βορειοαμερικάνικο σύστημα του «χωνευτηρίου «melting pot». Η παρατήρηση αυτή καταδεικνύει με σαφήνεια ότι η μετανάστευση των Ελλήνων στις Η.Π.Α. δεν επηρέασε σημαντικά ούτε τροποποίησε τις προϋπάρχουσες δομές της κοινωνίας της χώρας υποδοχής.

Από την άλλη μεριά, στην περίπτωση της Ελλάδας τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Η παρατεταμένη περίοδος της μεταναστευτικής κίνησης προς τις Η.Π.Α. (περίπου 70 – 80 χρόνια) δεν συγκλόνισε αφενός τις δομές της ελληνικής κοινωνίας, παρά τη διαρκή, αν και μικρής έκτασης, διαρροή έμψυχου εργατικού δυναμικού από τη χώρα. Ο μικρός σχετικά αριθμός των Ελλήνων που μετανάστευαν κάθε χρόνο για τις Η.Π.Α., δεν είχε ιδιαίτερες επιπτώσεις στην οικονομική κατάσταση της χώρας, η οποία ήδη βρισκόταν σε δύσκολη φάση. Αντίθετα, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι δόθηκε σε πολλούς Έλληνες η ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες τόσο στον οικονομικό τομέα, όσο και σε άλλους παραγωγικούς τομείς (πολιτική, διοίκηση, επιστήμες). Ωστόσο, από τις πιο σημαντικές και ταυτόχρονα μακροπρόθεσμες συνέπειες της ελληνικής μετανάστευσης στις Η.Π.Α. ήταν η δημιουργία ενός ισχυρού ανθρώπινου κεφαλαίου στήριξης της Ελλάδας σε πολιτικά και κοινωνικά δύσκολες στιγμές, γεγονός που αποδεικνύεται και από τις δραστηριότητες των ελληνικών οργανώσεων στις Η.Π.Α. (Παπασωτηρίου, 2000, 54-59).

3.4.3 Ενταξιακές διαδικασίες των Ελλήνων μεταναστών και φορείς αυτοοργάνωσής τους

Οι Έλληνες που μετανάστευσαν στις Η.Π.Α., κατά την περίοδο του πρώτου μεγάλου κύματος (1900-1920) εντάχθηκαν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ορισμένοι μάλιστα μελετητές, υποστηρίζουν ότι ανέπτυξαν εγκληματικές τάσεις (Παπασωτηρίου, 2000, 44). Το προφίλ των Ελλήνων στις Η.Π.Α., όμως, σύντομα άλλαξε καθώς όλο και περισσότερες οικογένειες μετανάστευαν με σκοπό τη μόνιμη πλέον παραμονή.

Η ζωή, στο νέο περιβάλλον των Ελλήνων μεταναστών, δεν έμοιαζε καθόλου μ' αυτήν που περιγράφανε στους αγρότες στην Ελλάδα, οι πράκτορες των ατμοπλοϊκών εταιρειών και των εκμισθωτών εργασίας –επαγγέλματα ιδιαίτερα επικερδή την εποχή εκείνη στην Ελλάδα- για τους τόπους δουλειάς στην Αμερική.

Καθώς πήγαιναν στην Αμερική με πρόθεση να μείνουν προσωρινά, πολλοί αρνιόντουσαν να μάθουν την αγγλική γλώσσα και καθώς ήταν ανειδίκευτοι, δεν τους απέμεινε παρά να δουλέψουν στην κατασκευή μεγάλων τεχνικών έργων που χαρακτήρισαν την αρχή του 20^{ου} αιώνα τη χώρα, στα μεταλλεία ή στους σιδηροδρόμους. Οι Έλληνες που προτίμησαν την παραμονή τους σε μεγάλα αστικά

κέντρα (Νέα Υόρκη, Σικάγο) απασχολήθηκαν ως εργάτες σε εργοστάσια τυποποίησης τροφίμων, σε χαλυβουργία, σε εργοστάσια σε εστιατόρια και υπαίθριες αγορές (Χασιώτης, 1993, 104-105). Ωστόσο, οι συνθήκες της ζωής τους ήταν εξαιρετικά δύσκολες, όμως αυτοί υπέμεναν προκειμένου να εξασφαλίσουν το γυρισμό τους στην πατρίδα, με κάποια οικονομική άνεση.

Σημαντικός επίσης οικονομικός παράγοντας της εποχής για τους Έλληνες ήταν τα στιλβωτήρια παπουτσιών. Σ' όλο τον αμερικανικό Βορρά υπήρχαν εκατοντάδες τέτοιων επιχειρήσεων που ανήκαν σε Έλληνες. Η άνθηση των επιχειρήσεων αυτών οδήγησε στο να θεωρούνται συνώνυμες οι λέξεις «λούστρος» και «Έλληνας» στα μεγάλα αστικά κέντρα του Βορρά της εποχής εκείνης. Αντίθετα με τους άνδρες, οι Ελληνίδες μετανάστριες (παντρεμένες ή ανύπαντρες) συνήθως δεν εργάζονταν έξω από το σπίτι. Υπήρχαν βέβαια και κάποιες εξαιρέσεις στον κανόνα αυτό, όπως για παράδειγμα πολλές Ελληνίδες (ίσως και η πλειοψηφία) εργάζονταν ως υπάλληλοι στις βιομηχανίες υφασμάτων και παπουτσιών. Ακόμη και εκεί όμως, οι γυναίκες δεν συνέχιζαν να εργάζονται μετά το γάμο τους ή όταν ο σύζυγος είχε εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό οικονομικό επίπεδο διαβίωσης (Τουλουμάκος, 1996, 15-26).

Λίγα, μόλις, χρόνια μετά την αρχή της μαζικής μετανάστευσης, άρχισε να εμφανίζεται μεταξύ των Ελλήνων μεταναστών το φαινόμενο της κοινωνικής στρωματοποίησης που χαρακτηρίζει - άλλωστε - ολόκληρη την αμερικανική κοινωνία. Αν και πολλοί Έλληνες μετανάστες έμειναν εργάτες για όλη τους τη ζωή, η μεσοαστική τάξη αρχίζει να εμφανίζεται γύρω στα 1910. Το 1920 υπήρχαν αρκετοί Έλληνες που ήταν ιδιοκτήτες μικροεπιχειρήσεων, κυρίως στους τομείς των εστιατορίων, στο λιανικό και χονδρικό εμπόριο, στις αίθουσες ψυχαγωγίας, σε ανθοπωλεία, σε καπελάδικα, καθαριστήρια και σε επιδιορθώσεις παπουτσιών. Είναι η εποχή της ουσιαστικής έναρξης εμπορικών δραστηριοτήτων από τους Έλληνες της Αμερικής (Οικονομικός Ταχυδρόμος, 1997, Ειδικό τεύχος, σ. 54).

Οι Έλληνες των Η.Π.Α. οργανώθηκαν πολύ γρήγορα σε κοινότητες και συσπειρώθηκαν γύρω από κεντρικούς πυρήνες επικοινωνίας, πολλοί από τους οποίους δραστηριοποιούνται μέχρι και σήμερα. Όπως αναφέρει ο Παπασωτηρίου (2000, 49-52), οι σημαντικότεροι φορείς οργάνωσης της ελληνικής ομογένειας στις Η.Π.Α. ήταν:

Α) Η Αρχιεπισκοπή: Με 530 κοινότητες οι εκκλησία διαδραμάτισε σημαίνοντα ρόλο στην οργανωτική, κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή των Ελλήνων των Η.Π.Α. Ωστόσο ιδιαίτερη αναφορά για το ρόλο της Εκκλησίας θα γίνει στη συνέχεια του κεφαλαίου.

Β) Η ΑΗΕΡΑ (American Hellenic Educational Progressive Association), ιδρύθηκε το 1922, και αποτελεί τη μεγαλύτερη μη εκκλησιαστική οργάνωση των Ελλήνων στις Η.Π.Α. Οφείλει να αναγνωριστεί ότι ο ρόλος της ήταν ιδιαίτερα «προοδευτικός» την εποχή ίδρυσής της καθώς, αντίθετα με την εγγενή επιθυμία των Ελλήνων για γρήγορη επιστροφή στην πατρίδα, ο σκοπός της ΑΗΕΡΑ ήταν η αποδοχή και η πλήρης ισότιμη ένταξη των Ελλήνων στην αμερικάνικη κοινωνία.

Γ) Η ΑΗΙ-ΡΑΚ (American Hellenic Institute – Public Affairs Committee), η οποία ιδρύθηκε το 1974, από τον Ευγένιο Ροσσίδη, βοηθό υπουργό Οικονομικών του προέδρου Νίξον, με τον ιδιαίτερο ρόλο της επιρροής της αμερικάνικης κυβέρνησης σε θέματα εξωτερικής πολιτικής που αφορούσαν την Ελλάδα και την Κύπρο.

Δ) Το Hellenic Council of America, το οποίο ιδρύθηκε το 1974 με σκοπό να ενεργοποιήσει την ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα στις Η.Π.Α.

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί ο προσανατολισμός των φορέων οργάνωσης των Ελλήνων στις Η.Π.Α. Ενώ δηλαδή, οι φορείς αυτοί δραστηριοποιούνται στο αμερικάνικο έδαφος, εντούτοις η σκοποθεσία τους αφορά σε πολλές περιπτώσεις πτυχές της πατρίδας και των προβλημάτων που αυτή αντιμετωπίζει. Σημαντική, για παράδειγμα, στάθηκε η βοήθεια των φορέων αυτών στις προσπάθειες επίλυσης του κυπριακού ζητήματος, στις σχέσεις Ελλάδας – Τουρκίας, και άλλα συναφή.

3.4.3.1 Ελληνικές Κοινότητες

Η έκταση που καλύπτουν οι Η.Π.Α. και η αδυναμία εύκολης μετακίνησης των Ελλήνων μεταναστών οδήγησαν πολύ γρήγορα στο σχηματισμό πολλών ελληνικών κοινοτήτων σε πολλές πολιτείες και πόλεις της χώρας.

Ένας σημαντικός τόπος προορισμού για τους Έλληνες μετανάστες ήταν οι βιομηχανικές πόλεις της Νέας Αγγλίας, όπου τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα δημιουργήθηκαν σημαντικές ελληνικές κοινότητες. Από νωρίς υπήρξε, επίσης, συγκέντρωση Ελλήνων και στη Βοστώνη, αλλά η πιο σημαντική, για τους Έλληνες, κοινότητα ήταν στην πόλη Lowell, Massachusetts, όπου, το 1910, σε συνολικό

πληθυσμό 100.000 υπήρχαν 20.000 Έλληνες. Μεγάλες ελληνικές κοινότητες σχηματίστηκαν πολύ σύντομα και στις μεγάλες πόλεις του Βορρά, με επίκεντρο τη Νέα Υόρκη και το Σικάγο. Υπολογίζεται ότι στα 1920, τόσο η Νέα Υόρκη όσο και το Σικάγο φιλοξενούσαν τουλάχιστον 50.000 Έλληνες.

Ο σχηματισμός μεγάλου αριθμού ελληνικών κοινοτήτων στο αμερικανικό έδαφος, δεν προκαλεί τόση εντύπωση όσο ο βαθμός οργάνωσής τους και το εύρος των δραστηριοτήτων που αυτές ανέπτυξαν, ιδιαίτερα στον τομέα της διάσωσης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων.

3.4.3.2 Ελληνικοί σύλλογοι

Όπως σε κάθε χώρα όπου βρέθηκαν έλληνες μετανάστες, έτσι και στις Η.Π.Α. η παρουσία συλλόγων υπήρξε έντονη. Το στοιχείο αυτό ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο από τη μορφή που έλαβε η μετανάστευση των Ελλήνων στη χώρα υποδοχής, με τη μόνιμη διάσταση που έλαβε η παραμονή τους εκεί.

Όπως αναφέρει ο Τουλουμάκος (1996, 38-44), οι ελληνικοί σύλλογοι που δραστηριοποιούνται στις Ηνωμένες Πολιτείες διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες:

A) Τους τοπικούς, τα μέλη των οποίων κατάγονται από την ίδια ευρύτερη γεωγραφική περιοχή της Ελλάδας και

B) Τους επαγγελματικούς – επιστημονικούς, βασικός άξονας των οποίων είναι η συναφής επαγγελματική και επιστημονική δραστηριότητα των μελών.

Χαρακτηριστικά των παραπάνω κατηγοριών συλλόγων είναι ο βαθμός δραστηριοποίησης των μελών τους αλλά και το εύρος της ελληνικής επικράτειας καταγωγής, από την οποία αντλούν την ταυτότητά τους. Πολλά μικρά νησιά, χωριά και πόλεις της Ελλάδας, εκπροσωπούνται από αντίστοιχους τοπικούς συλλόγους στις μεγαλύτερες πόλεις των Η.Π.Α. Ως βασικός σκοπός των ελληνικών συλλόγων στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι τόσο η διατήρηση των τοπικών ελληνικών παραδόσεων μέσω ποικίλων θρησκευτικών ή κοινωνικών δραστηριοτήτων όσο και η στήριξη των μελών και των παιδιών τους, μέσω εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν.

Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι αρκετά διαδεδομένα είναι τα ελληνικά πνευματικά κέντρα στις Η.Π.Α., όπως το ίδρυμα Ελληνικών Σπουδών «Αλέξανδρος Ωνάσης» και ο Σύλλογος Ελλήνων Επιστημόνων, που περιλαμβάνει επιμέρους ελληνικές επαγγελματικές ενώσεις.

3.4.3.3 Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο ρόλος της Ορθόδοξης Εκκλησίας στις Η.Π.Α. ήταν καθοριστικός, όχι μόνο στα πρώτα χρόνια της παρουσίας των Ελλήνων μεταναστών εκεί, αλλά και κατά τη διάρκεια που η οργάνωση των ελληνικών κοινοτήτων χαρακτηριζόταν από εξαιρετική συστηματικότητα. Η Αρχιεπισκοπή της Αμερικής, πέρα από τη θρησκευτική καθοδήγηση που παρείχε στους Έλληνες αποτέλεσε –και αποτελεί ακόμα και σήμερα– ισχυρό παράγοντα της αμερικάνικης κοινωνίας, με σαφή επιρροή στις πολιτικές αποφάσεις, κυρίως αυτές που αφορούν τη στάση των Η.Π.Α. απέναντι στην Ελλάδα (Παπασωτηρίου, 2000, 49-50). Σήμερα, η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία στις Η.Π.Α. αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό εκπαιδευτικό παράγοντα στη χώρα, με τη φροντίδα για την οργάνωση σχολείων για τη μόρφωση των ελληνοπαίδων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται από την Εκκλησία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, καθώς τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών σε μεγάλο ποσοστό κάνουν χρήση της αγγλικής γλώσσας. Για το σκοπό αυτό έχουν οργανωθεί απογευματινά και σαββατιανά σχολεία διδασκαλίας της ελληνικής, που ανήκουν αποκλειστικά στη Εκκλησία (Παπαδογιαννάκης, 2001, 97).

3.4.3.4 Φορείς και μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων στις Η.Π.Α. βρίσκεται στο επίκεντρο των αναζητήσεων της ομογένειας και αποτελεί βασικό στόχο πολλών ελληνικών συλλόγων και φορέων που δραστηριοποιούνται στην Αμερική. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι ότι αυτή δεν είναι αποτέλεσμα μιας συντονισμένης προσπάθειας από ένα κεντρικό επίσημο όργανο ή φορέα. Κατ' αυτό τον τρόπο παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα, τη σκοποθεσία, το διδακτικό υλικό αλλά κατά κύριο λόγο παρατηρείται η ύπαρξη διαφορετικών τύπων σχολείων (Νικολιδάκης, 1993, 222).

Ο σημαντικότερος φορέας οργάνωσης και παροχής ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. είναι αναμφισβήτητα η Αρχιεπισκοπή. Το Αρχιεπισκοπικό Συμβούλιο αποτελεί το ανώτατο όργανο το οποίο καθορίζει τους στόχους της εκπαίδευσης, καταρτίζει αναλυτικά προγράμματα, εγκρίνει την έκδοση σχολικών βιβλίων και έχει την ευθύνη για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ωστόσο η

αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του δεν φαίνεται να ικανοποιεί την ομογένεια της Αμερικής (Νικολιδάκης, 1993, 224). Εκτός από την Εκκλησία σημαντικές προσπάθειες γίνονται από τα Γραφεία Συμβούλων Εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους, το οποίο δραστηριοποιήθηκε μόλις πριν από περίπου 20 χρόνια. Σήμερα λειτουργούν συνολικά 3 Γραφεία Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α., που παρά τις προσπάθειές τους δεν είναι σε θέση να καλύψουν το τόσο σημαντικό και πολύπλευρο θέμα της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων.

Σε γενικές γραμμές, η ελληνική εκπαίδευση στις Η.Π.Α. προσφέρεται από τεσσάρων διαφορετικών τύπων σχολεία:

1. Από τα ημερήσια ελληνοαμερικανικά κοινοτικά σχολεία, τα οποία περιλαμβάνουν τη διδασκαλία μαθημάτων στα ελληνικά και τα αγγλικά, είναι αναγνωρισμένα από τη Διεύθυνση Παιδείας της κάθε πολιτείας στην οποία λειτουργούν και θεωρούνται ισότιμα με τα δημόσια σχολεία.

2. Από τα απογευματινά κοινοτικά σχολεία, που έχουν ιδρυθεί από τις ελληνικές κοινότητες των Η.Π.Α. και πολλές φορές αποτελούν το μοναδικό φορέα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης για τα ελληνόπουλα.

3. Από τα ιδιωτικά απογευματινά σχολεία, που δεν ανήκουν στο σύστημα του Γραφείου Παιδείας της Αρχιεπισκοπής.

4. Από τα ελάχιστα δημόσια αμερικανικά Γυμνάσια, στα οποία όμως η διδασκαλία δεν είναι οργανωμένη και συστηματική (Βασιλάκης, 1993, 205-207).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η Εκκλησία καλύπτει το μεγαλύτερο εύρος των εκπαιδευτικών αναγκών των Ελλήνων μαθητών στις Η.Π.Α., με το ελληνικό κράτος να μην μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις των ομογενών των Η.Π.Α. για σωστή και οργανωμένη ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

4. Εθνοπολιτισμικές αναφορές μεταναστών και ελληνικότητα

4.1 Υπερβατικότητα εθνοπολιτισμικών ορίων

Το επικρατέστερο σχήμα αντίληψης πραγμάτωσης των ταυτίσεων ατόμων και ομάδων είναι κατά κύριο λόγο αυτό-περιοριστικό και μερικό (Turner, 1990, 343). Το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο έχει έναν αυτάρκη και αυτό-αναφορικό χαρακτήρα, κατά το πρότυπο που ο εθνικιστικός Λόγος υπαγορεύει μια ιστορικά προσδιορισμένη αντίληψη του κόσμου ως αποτελούμενου από ξεχωριστά έθνη και εθνότητες. Το σύστημα ταξινόμησης κοινωνικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών έχει περιεχομενική ακεραιότητα και αναπαραγωγίμο χαρακτήρα, ενώ οι βασικές αφηγηματικές του δομές έχουν ξεκάθαρη στόχευση: τη δημιουργία εσωτερικής ενότητας και συνοχής στα άτομα και στις ομάδες μέσα από την καθήλωση των σημαινόντων στο κύριο σημαίνον έθνος (Brauer, 2001, 15).

Όμως η ολοένα αυξανόμενη υπερβατικότητα των εθνικών συνόρων μέσα από τη μετανάστευση, με την συνακόλουθη δημιουργία νέων πληθυσμιακών συνθέσεων, έχουν επιφέρει αναδιάταξη και μετασχηματισμό των ταυτοτικών στρατηγικών. Και αυτό γιατί τα άτομα και οι ομάδες εγκαλούνται από πολλαπλά αφηγηματικά πλαίσια αφού οι αναλυτικές κατηγορίες και τα ερμηνευτικά σχήματα του εθνικιστικού Λόγου αποδεδμεύονται από την πρόσληψη της εθνικής επικράτειας ως συμβολικά αποκλειστικού χώρου δημιουργίας μιας ταυτότητας και μιας κουλτούρας (Τσουκαλάς, 1998, 35). Η αποδέσμευση αυτή έχει έναν επιτακτικό χαρακτήρα από την ίδια την ιστορική εξέλιξη και τον δομικό μετασχηματισμό των σύγχρονων κοινωνιών, η πολυπολιτισμική σύνθεση των οποίων θέτει εκ των πραγμάτων σε αμφισβήτηση τις προϋπάρχοντες κανονιστικές επιδιώξεις του εθνικιστικού Λόγου. Το εθνοπολιτισμικά διαφορετικό δε βρίσκεται εκτός ορίων εθνικής επικράτειας αφού τα όρια αυτά έχουν καταστεί γεωπολιτισμικά προσπελάσιμα. Επομένως η αναζήτηση του ομοίου ως μοναδική ασφαλιστική δικλείδα θωράκισης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας φαίνεται να υποτάσσεται σε άλλες διαδικασίες έχοντας όμως πάντα ως βασικό ζητούμενο την «οντολογική ασφάλεια» του ατόμου (Giddens, 1987, 178).

Έχοντας ως βασική παραδοχή ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα στην ουσία συνιστά το αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα άτομα εσωτερικεύουν τους εξωτερικούς όρους ύπαρξής τους, καθίσταται σαφές ότι οποιαδήποτε αλλαγή στους όρους αυτούς μετασχηματίζει τόσο τις προσλαμβάνουσες όσο και τα μοντέλα

αντίληψης και ερμηνείας της πραγματικότητας. Οι «άλλοι» και επομένως οι «διαφορετικοί», δεν βρίσκονται «εκτός ορατότητας», πέρα από τα όρια, ακριβώς γιατί τα όρια κατέστησαν διάτρητα. Η επίγνωση του εθνοπολιτισμικά διάφορου δεν εντάσσεται πλέον σε ένα φαντασιακό πλαίσιο υποθέσεων, αλλά προκύπτει μέσα από το βίωμα και ως εκ τούτου απαιτεί την ενεργοποίηση πολύ πιο σύνθετων σχημάτων αναγνώρισης και κατανόησης του.

Επομένως, το σύστημα των ταυτίσεων, όποιας έκτασης, έντασης και διάρκειας και αν είναι, έχει ως βασικότερη συνέπεια ότι οι εθνοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των ατόμων χάνουν τον παλαιό και σχετικά προβλέψιμο χαρακτήρα τους και αποκτούν μια πιο ρευστή, υβριδική φύση. Και αυτό γιατί οι κοινωνικοποίηση δεν διενεργείται πλέον σε, σχετικώς, απομονωμένα, κοινωνικά πεδία έτσι ώστε να καθίσταται «αφύσικη» η μετοχή του ατόμου σε διαφορετικές κοινωνικοποιητικές μήτρες (Sparrow, 2000, 174).

Η απώλεια της αίσθησης του ενός, οριοθετημένου, διακριτού χώρου ταυτοποίησης οδηγεί πρωτίστως σε μια διαφορετική κατανόηση του εθνικού χωροχρόνου (Sidanius, Feshbach, Levin, Pratto, 1997, 102). Πρόκειται για μια νέα κατανόηση και πραγμάτωση των ταυτοτικών διαδικασιών όπου το «μέσα» και το «έξω», το «εδώ» και το «εκεί», το «πραγματικό» και το «φαντασιακό», η «συνέχεια» και η «ασυνέχεια» και η «παρουσία» και η «απουσία» αναδιατάσσονται συνεχώς. Δημιουργείται επομένως ένας ευρύτερος ορίζοντας εντός του οποίου αυτό που θεωρούσε το άτομο σαν τη δεδομένη βάση αξιολόγησης και ένταξης, μπορεί τώρα να ταξινομηθεί ως μια πιθανότητα μεταξύ των διαφορετικών βάσεων που διέθεταν μέχρι πρότινος ανοίκειες σε αυτό εθνοπολιτισμικές ομάδες (Taylor, 1997, 123).

Επομένως οι εθνοπολιτισμικές ταυτότητες στερούνται την παλιά τους προβλεψιμότητα και τελούν υπό καθεστώς ρευστότητας και αστάθειας αφού οι μηχανισμοί κοινωνικής ταξινόμησης υπόκεινται σε διαδικασίες απορύθμισης. Ο εθνικιστικός Λόγος αναπροσαρμόζει συνεχώς τους κώδικες, τους στόχους και την τακτική του μιας και οι ταυτίσεις του ατόμου δεν προκύπτουν μέσα από «αθροιστικές» διαδικασίες ετερόκλητων στοιχείων. Πάντα υπάρχει ένα «κύριο σημαίνον» το οποίο μπορεί να μην προκύπτει πια μέσα από το βίωμα και την χωροχρονική εγγύτητα αλλά παρεμβαίνει το ίδιο καταλυτικά κατά τη δόμηση των ταυτοτήτων προσπαθώντας να ανασυγκροτήσει με συμβολικό τρόπο την απολεσθείσα οικειότητα του παραδοσιακού τρόπου κοινωνικής οργάνωσης.

4.2 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα

Αρχικά είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι η εθνοπολιτισμική ταυτότητα του ατόμου συμπεριλαμβάνει δύο εγγραφές που υποκρύπτουν και ένα minimum βεβαιοτήτων: α) η μία είναι κωδικοποίηση πραγματολογικών δεδομένων, τα οποία παρουσιάζουν χωροχρονική σταθερότητα και β) η άλλη είναι μια συνεχής και εσωτερική διαδικασία διευθετήσεων σε σχέση με το περιβάλλον, που επιβεβαιώνει ένα αίσθημα ύπαρξης, ενώ συγχρόνως αναζητά νόημα και συνοχή, τείνοντας προς ένα ιδεώδες θεμελιωμένο μέτρο της πραγματικότητας (Barous – Michel, 1997, 43). Καθίσταται επομένως πρόδηλο ότι οποιαδήποτε αλλαγή στο προαναφερόμενο πλαίσιο επισύρει και διαφοροποίηση των στρατηγικών έγκλησης και ταύτισης.

Το μεταναστευτικό περιβάλλον ακριβώς θέτει εν αμφιβόλω τις προαναφερόμενες βεβαιότητες (Porter & Washington, 1993, 139). Για το άτομο ο εγκλεισμός του σε κοινωνικές κατηγορίες και συλλογικότητες δεν είναι καθόλου αυτονόητος και προκαθορισμένος. Χρειάζεται σε ένα πρώτο στάδιο, σύμφωνα με τον Lipovetsky, να «αποσυνδεθεί» από το ανέστιο και το μακροκοινωνικό και να «ανασυνδεθεί» με νέους όρους με την εστία και το μικροκοινωνικό (Bolle de Bal, 1997, 161). Το ερώτημα που προκύπτει είναι σχετικό με την φύση και το χαρακτήρα αυτών των νέων όρων δηλαδή με το βαθμό εμπλοκής πραγματολογικών και φαντασιακών δομών καθώς και με τα όρια αντοχής τους.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η εθνοπολιτισμική ταυτότητα εδράζεται σε αυτό που ο αποκαλεί ο Anderson «διαχρονική συγχρονία»¹⁷, δηλαδή τόσο σε στοιχεία που απορρέουν από την υπαγωγή σε έννοιες και συλλογικότητες σταθερές στο χρόνο και το χώρο (εθνικός προσδιορισμός, εθνική συνείδηση), όσο και σε στοιχεία που προκύπτουν μέσα από το βίωμα και την εμπλοκή του ατόμου στο άμεσο συγκείμενο της καθημερινότητάς του (πολιτισμικές ορίζουσες) (Δαμανάκης, 1999, 42). Στην περίπτωση των ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι δύο διαστάσεις της ταυτότητας δεν συνηγορούν στη διαμόρφωση μιας ενιαίας, αίσθησης του «ανήκειν» αφού εμπεριέχουν διαφορετικές εγκλήσεις που υπακούουν σε διαφορετικές στοχοθεσίες.

Πιο συγκεκριμένα, το άτομο φέρει ένα «ταυτοτικό κεφάλαιο» που δεν βρίσκει αντιστοιχία και επικύρωση στο περιβάλλον που ζει και κοινωνικοποιείται, αφού το

¹⁷ Ο Anderson δανείζεται τον όρο από τον Βάλτερ Μπένγιαμιν. Βλ. Anderson B. (1983): *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London.

τελευταίο έχει διαφορετικά σχήματα ταξινόμησης ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών (Fenster, 1996, 406). Στην ουσία πρόκειται για ρήξη στην έννοια της χρονικότητας που διέπει τη δόμηση της ταυτότητας. Προσδιορίζοντας οι εθνοπολιτισμικές αναφορές αυτό που “ήταν”, αυτό που “είναι” και αυτό που “θα είναι”, γίνεται σαφές ότι η κοινωνικοποίηση σε μεταναστευτικό περιβάλλον στην ουσία φέρνει μια ρήξη στη χρονική συνέχεια. Ενώ δηλαδή το ταυτοτικό κεφάλαιο (ταυτίσεις που έχουν ως «κύριο σημαίνον» τη χώρα προέλευσης) προσδιορίζει αυτό που ήταν, το παρόν του ατόμου δε φαίνεται να υπακούει στα ίδια προτάγματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hall, το «ανήκειν» δεν προκύπτει ως βίωμα αλλά ως φαντασιακή υπαγωγή σε προγενέστερο χρόνο (Hall, 1998, 223).

Ο μετανάστης (1^{ης}, 2^{ης}, 3^{ης} γενιάς) καλείται να δομήσει την ταυτότητα του μέσα από μια διεργασία λογικο-πραγματιστικής ταξινόμησης και κοινωνιο-συναισθηματικής επένδυσης ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών με τρόπο που να διασφαλίζεται η συνέχεια των υπαρξιακών του αναφορών. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε ρήξη στην ομοιοστατική αλυσίδα των αναφορών του προκαλεί σύγχυση και «οντολογικό άγχος» (Drury & Reicher, 2000, 581). Όμως το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει, έχει διαφορετικά σημαίνοντα και σημαινόμενα, και επομένως ένα μέρος των δικών του εθνοπολιτισμικών αναφορών δεν βρίσκουν περιεχομενική επιβεβαίωση και νομιμοποίηση.

Η παρουσία νέων «νοσηματικών θυρίδων» στη χώρα διαμονής επιτείνει την αίσθηση της απουσίας των οικείων εθνοπολιτισμικών αναφορών. Μια απουσία την οποία προσπαθεί να αναπληρώσει όχι με αντιστοιχίσεις στο παρόν του αλλά με υπαγωγές στο παρελθόν του. Και επειδή ένα παρελθόν εξιδανικευμένο, μυθοποιημένο, απαλλαγμένο από αντιφάσεις και αντινομίες, έχει πολύ περισσότερη εγκληματική δύναμη, μεταπλάθεται σε κύριο άξονα της ταύτισης του ατόμου. Άλλωστε η ταυτότητα του μετανάστη εδράζεται περισσότερο στο χρόνο και όχι στο χώρο.

Ό,τι εντάσσεται στο παρελθόν του λειτουργεί ως ένα «παραμυθητικό αντισήκωμα» που εξισορροπεί απουσίες και συναισθηματικές ελλείψεις (Τζιόβας, 1989, 15). Η μητρική γλώσσα, η εθνική ιστορία, η εθνική κουλτούρα και η εθνική παράδοση αναγορεύονται σε πρότυπα στοιχεία έγκλησης και ταύτισης.

Το στοιχείο αυτό της καθήλωσης των εθνοπολιτισμών αναφορών σε ένα χωροχρόνο απομακρυσμένο και μόνο φαντασιακά ταξινομημένο, δε σημαίνει ότι η ταυτότητα του μετανάστη είναι εκ φύσεως μια πλασματική ταυτότητα με

περιορισμένη κοινωνική αποτελεσματικότητα. Οι εθνικοί και πολιτισμικοί εγκλεισμοί και αποκλεισμοί και τα όρια της αντοχής τους απέναντι σε διαφορετικές προσλαμβάνουσες και ερμηνείες της κοινωνικής δράσης, εξαρτώνται από τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Η διαφορετική γλώσσα, ο διαφορετικός τρόπος προέλευσης του μετανάστη από τα άτομα της χώρας διαμονής του, δεν είναι *a priori* απειλητικά της κοινωνικής του υπόστασης.

Τα δομικά στοιχεία της ταυτότητας του μετανάστη, σύμφωνα με τη Shuval, δεν παρουσιάζουν ένα νομοτελειακό χαρακτήρα αλλά βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τους εξής παράγοντες (Shuval, 2000, 51):

α) *εθελούσια ή όχι μετάβαση*. Η αυτόβουλη, συνειδητή μεταναστευτική κίνηση ατόμων και ομάδων δημιουργεί ένα πιο γόνιμο πλαίσιο αλληλεπίδρασης των πολλαπλών εθνοπολιτισμικών εγγραφών αφού καθορίζει τον τρόπο θέασης και αντίληψης της καινούργιας πραγματικότητας στη χώρα διαμονής. Σε αντίθετη περίπτωση, το νέο περιβάλλον βιώνεται ως απειλητικό και εντελώς ξένο με τις προϋπάρχουσες προσλαμβάνουσες του ατόμου ή της ομάδας με αποτέλεσμα να ωθούνται σε εσωστρεφείς αναζητήσεις της απολεσθείσας οικειότητας που δημιουργεί το μονοσήμαντο ιδεολογικό πλαίσιο του εθνικιστικού Λόγου.

β) *ηλικία*. Το ηλικιακό στάδιο του ατόμου κατά το οποίο πραγματώνεται η εισχώρηση σε ένα μεταναστευτικό περιβάλλον προσδιορίζει τόσο τις αντοχές που έχουν οι προϋπάρχουσες ταυτίσεις του όσο και τη δεκτικότητα τροποποίησης των εθνοπολιτισμικών καταβολών. Ο Aboud, περιέγραψε την εξελικτική πορεία των ταυτίσεων σε σχέση με την ηλικία ως εξής: Στην ηλικία των 4 – 5 ετών τα παιδιά αρχίζουν να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των διάφορων εθνικών ομάδων με βάση τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά, ενώ μεταξύ 5 και 7 ετών έχουν την τάση να ταυτίζονται με άτομα κοινής εθνοπολιτισμικής προέλευσης παρά με αυτά της «κυρίαρχης» εθνικής ομάδας. Τέλος, από την ηλικία των 8 ετών είναι σε θέση να κατακτούν την έννοια της εθνικότητας και των σημασιολογικών επαγωγών που αυτή φέρει μέσα από το ζεύγος ομοιότητα – διαφορά (Aboud, 1988). Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, σύμφωνα με το μοντέλο του Atkinson, ο νεαρός μετανάστης ακολουθεί τα ακόλουθα στάδια δόμησης της εθνοπολιτισμικής του ταυτότητας:

1) *Στάδιο της «συμμόρφωσης»*, όπου εκδηλώνει την προσήλωσή του στην κυρίαρχη ομάδα και συγχρόνως περιφρονεί κάθε τι που αφορά τη δική του μειονοτική ομάδα,

2) *Στάδιο της «διαφωνίας»*, στο οποίο αμφισβητεί τις προαναφερόμενες ταυτοτικές επιλογές του,

3) *Στάδιο της «αντίστασης και εμβάθυνσης»*, που χαρακτηρίζεται από συγκέντρωση των εθνοπολιτισμικών του αναφορών στην δική του ομάδα και απόρριψη αυτών της κυρίαρχης,

4) *Στάδιο της «ενδοσκόπησης»*, όπου ο έφηβος τείνει προς την αποδοχή της «εθνοκεντρικής» αντίληψης και

5) *Στάδιο της «συνεργητικής αποσαφήνισης και συνειδητοποίησης»*, όπου σέβεται τις διαφορετικότητες των εθνοπολιτισμικών αναφορών ενώ συγχρόνως διάκειται ευνοϊκά προς την κυρίαρχη ομάδα (Λεζέ, 2003,114).

γ) *ενδοοικογενειακός προσανατολισμός*. Οι εθνοπολιτισμικές αναφορές του μετανάστη παρουσιάζουν ιδιαίτερο βαθμό συσχέτισης με τις αναφορές της φυσικής ομάδας υπαγωγής του που είναι η οικογένεια.

δ) *βαθμός ανεκτικότητας της χώρας διαμονής*. Ακολουθώντας την προβληματική του Walzer, αν η χώρα διαμονής των μεταναστών διακρίνεται από μια «ενεργητική ανεκτικότητα» - δηλαδή επιδιώκει όχι μια παθητική ουδέτερη ανοχή των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών αναφορών των μεταναστών, αλλά «συνδιαλέγεται» μαζί τους επί ίσοις όροις – τότε τα πολλαπλά σημαίνοντα των εγκλήσεων εδράζονται στη βάση της ισοτιμίας. Η ισοτιμία αυτή, ακυρώνει κάθε προσπάθεια να εκληφθούν οι ταυτότητες των μεταναστών ως προβληματικές συνθέσεις που αξιώνουν επίλυση μέσα από αφομοιωτικές δομές (Walzer, 1998, 84).

ε) *σύγκριση εξω – ομάδας και ενδο – ομάδας*. Το ταυτοτικό εθνοπολιτισμικό κεφάλαιο του μετανάστη δεν διατηρεί αναλλοίωτη την περιεχομενική ακεραιότητά του. Δεν αποτελεί ένα δομικό αδιαπραγμάτευτο πυρήνα γύρω από τον οποίο μετεωρίζονται οι εθνοπολιτισμικές αναφορές της χώρας διαμονής. Πέρα από τις παρελθοντικές υπαγωγές στο απομακρυσμένο χωροχρονικά πλαίσιο καταγωγής, οι συνεκτικοί δεσμοί – τόσο σε πραγματολογικό όσο και σε φαντασιακό επίπεδο- ενισχύονται μέσα από την επαφή με την πραγματικότητα της χώρας προέλευσης. Το κατά πόσο επιδιώκει ο μετανάστης την επαφή αυτή εξαρτάται, σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, από την θετική ή αρνητική όψη που γεννά η σύγκριση μεταξύ εξω – ομάδας και ενδο – ομάδας. Δηλαδή αν οι σημασιολογικές επαγωγές μιας ταύτισης δημιουργούν μια αρνητική κοινωνική ταυτότητα στη χώρα διαμονής, τότε ο μετανάστης επιδιώκει την απεμπλοκή του από το αντίστοιχο πλαίσιο

αναφοράς. Ενώ η δημιουργία μιας θετικής κοινωνικής ταυτότητας ωθεί το άτομο να επιδιώκει τη συντήρηση των θεμελιακών της στοιχείων και να αναζητά μηχανισμούς θωράκισης των αντίστοιχων εθνοπολιτισμικών αναφορών (Tajfel & Turner, 1979, 40).

στ) την οργανωτική δομή των μεταναστών στη χώρα διαμονής. Ο βαθμός οργάνωσης των μεταναστών στη χώρα διαμονής συνιστά καταλυτικό προσδιοριστικό παράγοντα των εθνοπολιτισμικών τους αναφορών. Και αυτό γιατί η δόμηση ομοεθνικών κοινοτήτων επιδιώκει να αναπληρώσει την απουσία στοιχείων της χώρας προέλευσης μέσα από την κοινή γλώσσα, τους κοινούς καταγωγικούς μύθους, το κοινό πολιτισμικό κεφάλαιο και κυρίως τις κοινές μνήμες. Η συλλογική μνήμη προσδιορίζει τόσο την αυτό - εικόνα της ομάδας όσο και τις μελλοντικές της στοχεύσεις. Έτσι οι αφηγηματικές δομές της χώρας προέλευσης αποτελούν ένα «ζωντανό παρελθόν» που παρεμβαίνει στο παρόν θέτοντας εκ νέου όρια και αξιολογήσεις (Smith, 1986α, 53).

4.2.1 Εθνοπολιτισμικές εγγραφές: το ορθολογικό και το φαντασιακό στοιχείο

Η επίκληση εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων και ιδιοτήτων υπακούει σε μια αφαιρετική σύλληψη της πραγματικότητας και τα ταυτοτικά πλαίσια έγκλησης σε θεμελιώδες συνιστώσες της κοινωνικής διακριτότητας. Η διακριτότητα αυτή, με τις σημασιολογικές προεκτάσεις του εθνικιστικού Λόγου, μεταπλάθεται σε μια ξεχωριστή εθνική διακριτότητα. Έχοντας ως θεωρητική αφετηρία τη θέση ότι η λογική της καταλογράφησης κριτηρίων ακυρώνει τη δυναμική φύση των ταυτοτικών διεργασιών, η αναφορά σε κάποια από αυτά υπακούει στην εξής συλλογιστική: όντως υπάρχουν κάποια πραγματολογικά στοιχεία που κάθε εθνικιστικός Λόγος επιστρατεύει για να δομήσει τις εθνοπολιτισμικές αναφορές των μεταναστών (η εθνοπολιτισμική ταύτιση δεν μετεωρίζεται πραγματολογικά). Ο τρόπος όμως που επιφορτίζονται από πολλαπλά σημανόμενα και η αντοχή τους σε μια ορθολογική αξιολόγηση παρουσιάζουν ένα μεγάλο εύρος.

Παρόλα αυτά, η παρουσία κάποιων χαρακτηριστικών θεωρείται βασική προϋπόθεση για τον αυτοπροσδιορισμό και ετεροπροσδιορισμό ατόμων και ομάδων που ζουν εκτός των εθνικών τους συνόρων σε ένα περιβάλλον με ποικίλες εθνοπολιτισμικές εγκλήσεις

4.2.1.1 Εθνική επικράτεια και καταγωγικοί μύθοι

Η καταγωγή των προγόνων συνιστά βασική δικλείδα ασφαλείας για να προασπίσει κανείς τον εθνοπολιτισμικό προσδιορισμό του αφού ο τόπος γέννησης και καταγωγής στην ουσία αποτελεί το καταλυτικό επιχείρημα κάθε εθνικιστικού Λόγου. Η φράση «Είμαι Έλληνας γιατί γεννήθηκα στην Ελλάδα από Έλληνες γονείς..» καταδεικνύει τόσο το αυτονόητο της ταύτισης όσο και την καταλυτική της ισχύ. Το βίωμα της κοινής καταγωγής προϋποθέτει τη συνείδηση της συνέχειας αφού η πορεία της ομάδας βιώνεται από τα άτομα σαν συνεχής πορεία από γενιά σε γενιά χωρίς ασυνέχειες και τομές (Βέικος, 1993. 33).

Με δεδομένο τον παρελθοντικό προσανατολισμό των ταυτίσεων, είναι επόμενο τα περισσότερα έθνη να φαντάζονται τους «εαυτούς» τους ως συλλογικότητες που κατάγονται από κοινούς προγόνους. Επομένως, η αφήγηση της κοινής καταγωγής πρέπει να καταφαίνεται με σχετική σαφήνεια, έστω και σε σπερματική μορφή, δηλώνοντας τις διαφορές και τις ομοιότητες που τη διακρίνουν από άλλες ομόλογες ταυτότητες του παρελθόντος – οι οποίες αξιολογούνται, με ρητό ή υπόρρητο τρόπο ως «κατώτερες» ή υποδεέστερες της οικείας. Πρόκειται για μια αφήγηση που με την συνεπικουρία των *καταγωγικών μύθων* είναι δηλωτική των προθέσεων του Λόγου των μεταναστών: ορίζοντας τη γενέθλια γη, οι μύθοι των προγόνων χαρακτηρίζονται από έντονη διδακτική φόρτιση, συμπυκνώνοντας παραδείγματα προς μίμηση και πρότυπα δράσης (Smith, 1984, 118).

Από την άλλη πλευρά, ο εθνικός χώρος γέννησης και διαβίωσης μπορεί όμως να μην συμβαδίζει με τον αυτοπροσδιορισμό του αναφορικά με την καταγωγή του. Η εθνική επικράτεια αποκόπτεται πολλές φορές από τις φυσικές της ιδιότητες (εδαφική επικράτεια που υπόκειται στις αρχές της χαρτογράφησης του φυσικού περιβάλλοντος) και αποκτά έναν ιδεολογικό συμβολισμό (Smith, 1986, 5).

Πιο συγκεκριμένα, ο εθνικός χώρος υποτάσσεται σε μια «αεροποιημένη γεωγραφία», όπου χάνει τις φυσικές του διαστάσεις και αποκτά τις ιδιότητες μιας αφηρημένης διαχρονικής οντότητας (Wright, 1985, 119). Αυτό σημαίνει ότι τα υπαρκτά σύνορα ενός εθνικού κράτους αποτελούν υποκατηγορία στην λογική που διέπει τα όρια του εθνικού χώρου χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν συνιστούν πλαίσιο αναφοράς. Έτσι η εθνική εστία αποκτά τα δικά της σημαινόμενα, ερμηνεύεται σύμφωνα με τις δικές της εξηγητικές αρχές και μετατρέπεται σε πεδίο ιδεολογικών

πραξολογικών προτροπών. Η εθνική επικράτεια μετουσιώνεται σε ψυχολογικό μέγεθος με ποικίλα σημαινόμενα: σε μητέρα πατρίδα, σε πατρική εστία, σε γη των προγόνων, σε γενέθλια γη, σε λίκνο του έθνους και ακόμα πιο συχνά στην οικία των δικών μας ανθρώπων (Connor, 1994, 205).

4.2.1.2 Εθνική γλώσσα: πραγματολογική και ιδεολογική διάσταση

Η σχετική υπεροχή του γλωσσικού κριτηρίου για τη διάγνωση των εθνοπολιτισμικών αναφορών σε σύγκριση με οποιαδήποτε άλλη κοινωνική ορίζουσα, οφείλεται στο ότι ο εθνικός γλωσσικός προσδιορισμός είναι το λιγότερο αμφισβητήσιμο τεκμήριο: μια γλωσσική εθνική παράδοση αποδεικνύεται ευκολότερα από οποιαδήποτε άλλη και παρ' όλες τις πιθανές αμφιβολίες ή ακόμα και αξιώσεις που απορρέουν από αυτήν, συνεχίζει συνήθως να πιστοποιεί σε σημαντικό βαθμό τους εθνοπολιτισμικούς προσδιορισμούς (Λέκκας, 1996, 164). Σύμφωνα με τον Mackenzie, απαραίτητη προϋπόθεση δόμησης της ταυτότητας είναι η δυνατότητα των ατόμων να αλληλεπενεργούν δηλαδή να συνδιαλέγονται ώστε μόνο μέσα από μια διευρυμένη αντίληψη του λόγου μπορούν να δομηθούν δίκτυα επικοινωνίας και ταυτοποίησης, έστω και σε επίπεδο ενδοπαροικιακό (Σέλλα - Μάζη, 2001, 115).

Η υπογράμμιση του εθνικού χαρακτήρα μιας γλώσσας χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές απερίφραστα, για την κατάδειξη της συνέχειας του έθνους στο χρόνο και τη συνακόλουθη κατοχύρωση της μοναδικότητας του εθνικού χαρακτήρα (Βερνίκος, Δασκαλοπούλου, 2002, 215). Κάτι που επιδιώκεται μέσα από τη διαμόρφωση ενός ομοιογενειοποιημένου επικοινωνιακού οργάνου στο σύνολο της επικράτειας, που θα συνεπάγεται το περιορισμό της ασάφειας και την κατά το δυνατό απάλειψη των αντιφάσεων (Τσουκαλάς, 2001, 43).

Ο περιορισμός όμως της ασάφειας και η απάλειψη των αντιφάσεων επιτυγχάνεται πολλές φορές μέσα από μια διαδικασία μυθοπλαστικού χαρακτήρα, κάτι που διαφαίνεται από τους ισχυρισμούς του μετανάστη περί καθαρότητας και καταγωγικής αρχαιότητας της εθνικής γλώσσας (Shafer, 1972, 335). Τα γλωσσικά επιτεύγματα του παρελθόντος μπορούν να προσάγουν «ακαταμάχητες αποδείξεις» γλωσσικής συνέχειας μέσα από τη διήθησή τους στο ερμηνευτικό μοντέλο του εθνικιστικού Λόγου. Και βεβαίως, μέσα σε ένα τέτοιο ιδεολογικό πλαίσιο, το γλωσσικό φαινόμενο τείνει να αντιμετωπίζεται ως άθροισμα «φυσικών» και ουσιαστικά αναλλοίωτων εθνικών μονάδων με αποτέλεσμα η εθνική γλώσσα να

αποτελεί κύριο σημαίνον. Να δηλώνει δηλαδή την ύπαρξη κάποιου ξεχωριστού εθνικού πάντοτε πολιτισμού, κάποιου ξεχωριστού τρόπου σκέψης που αντιστοιχεί σε μια εξίσου ξεχωριστή σημερινή εθνική οντότητα (Λέκκας, 2001, 117).

Πιο συγκεκριμένα, το να είναι κάποιο άτομο χρήστης μιας γλώσσας σημαίνει, πάνω από όλα, ότι γνωσιολογικά συμμερίζεται ορισμένες βασικές δομές σκέψης κοινές σε όλα τα μέλη του κοινωνικού του πεδίου (Δεμερτζής, 1989, 81). Με την έννοια αυτή δε μπορεί να αποσυνδεθεί το κριτήριο της γλώσσας από την κοινωνική πρακτική και δράση. Και εφόσον οι τελευταίες αποτελούν παράγωγα ενός εθνικιστικού Λόγου, καθίσταται σαφές, ότι για τον μετανάστη, η γλώσσα έχει εθνικά προσδιορίσιμες οντολογικές καταβολές και σημαίνόμενα.

Αποφεύγοντας τη γερμανική εκδοχή¹⁸ του εθνικιστικού Λόγου, που πρόσβευε την απόλυτη ταύτιση γλωσσικής και εθνικής ιδιαιτερότητας, πρέπει να επισημανθεί το εξής: όσο και αν η γλωσσική ιδιαιτερότητα μπορεί να αποτελεί σημαντικό στοιχείο για τη διακρίβωση των ταυτοτικών αναφορών του ατόμου, είναι σπανίως το μόνο διακριτικό τους γνώρισμα, ακόμα και όταν συμβαίνει να κυριαρχεί (Λέκκας, 1996, 165). Επομένως θα ήταν λάθος να συρρικνωθεί εκ των προτέρων η έννοια της εθνοπολιτισμικής διακριτότητας σε αποκλειστικά γλωσσικές διαστάσεις, περιορίζοντας έτσι το αναλυτικό πλαίσιο διερεύνησης. Αυτό σημαίνει ότι το εύρος της παρεμβατικότητας του γλωσσικού κριτηρίου κατά τη δόμηση των ταυτίσεων δεν είναι δυνατόν να προκαθοριστεί γενικά και απόλυτα.¹⁹ Πρωτίστως αυτό που πρέπει να αποτελέσει θεωρητική αφετηρία είναι ότι η επίκληση του γλωσσικού κριτηρίου από το Λόγο του μετανάστη, για τη διαμόρφωση του εθνοπολιτισμικού του ταυτοτικού πλαισίου έχει ένα σχεσιακό χαρακτήρα (ανάλογα από τις εκάστοτε ειδικές ιστορικές συνθήκες).

¹⁸Σύμφωνα με τη γερμανική εκδοχή του εθνικιστικού Λόγου, η γλώσσα αναγορεύεται σε καθολικό κριτήριο ανάλυσης της ταυτότητας. Αυτή η ταύτιση της γλωσσικής με την εθνική ιδιαιτερότητα αποτυπώνεται τόσο στη φιλοσοφία του Fichte, όπου υπάρχει μια οργανική αντίληψη του έθνους ως φυσικής γλωσσικής κοινότητας, όσο και στην άποψη του Χέρντερ σύμφωνα με την οποία ο κόσμος είναι διαιρεμένος σε ξεχωριστές γλωσσικές ομάδες που αντιστοιχούν σε οργανικώς διακριτέα έθνη. Βλ. Anderson B. (1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, Smith A. (1971) *Theories of Nationalism*, Harper & Row, London, Kedourie E. (1999) *Ο Εθνικισμός*, Μαρκέτος Σ. (μτφρ), Αθήνα, Κατάρτι.

¹⁹ Η σχεσιακή δομή του γλωσσικού κριτηρίου διαφαίνεται από τα εξής παραδείγματα: ο ιρλανδικός ή ο ινδικός λαός εκφράστηκαν στη γλώσσα, που όχι μόνο δεν αποτελούσε ιδιαίτερο κοινωνικό γνώρισμα των αντίστοιχων εθνών, αλλά ταυτιζόταν με αυτή του κύριου αντίπαλου τους. Άλλες εθνότητες, ιδίως αυτές που δεν αναπτύχθηκαν στην «εθνική εστία», αλλά στη διασπορά, δόμησαν την ταυτότητά τους έχοντας ως σημεία αναφοράς μια πληθώρα γλωσσικών ιδιωμάτων. Από την άλλη πλευρά, ομόγλωσσοι πληθυσμοί δε δόμησαν συμπαγή και ομοιογενή εθνοπολιτισμική ταυτότητα γιατί πρωτεύοντα ρόλο διαδραμάτισαν άλλες κοινωνικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά (Ελληνοκρήτες και Τουρκοκρήτες).

4.2.1.3 Θρησκεία και εθνική ιδιοποίηση

όπως υποστηρίζεται, η θρησκεία, όντας μια ολική φαντασιακή ενότητα που δίνει νόημα και οντολογική ασφάλεια στο άτομο, εθνικοποιείται και προβάλλεται ως διακριτό γνώρισμα εθνοτικών ομάδων (Δεμερτζής, 1994, 48). Αποτελεί για τις εθνότητες ένα από τα σημειώμενα της ιδιαιτερότητάς και της διαφοροποίησής τους, γιατί πρωτίστως συνιστά ένα συνεκτικό σημείο αναφοράς που ο εθνικιστικός Λόγος επιχειρεί να αναδείξει, ακόμα και όταν πρόκειται για κοινότητα που έχει πάψει πλέον να ορίζεται από τον παραδοσιακό χαρακτήρα της οργάνωσής της. Η θρησκεία εθνικοποιείται, ως προς τις χρήσεις και τη λειτουργικότητά της, αφού συντελεί στο προσδιορισμό όχι πλέον μιας απλής κοινότητας ομοδόξων, αλλά μιας κοινωνικής εθνικής οντότητας. Χαρακτηριστικά ο Goldmann αναφέρει ότι ο «εθνικισμός ακυρώνει την υπερβατική επέμβαση της θεότητας με το να την ενσωματώνει στο δικό του κόσμο» (Λέκκας, 1996, 193).

Η έγκληση των ατόμων να ενταχθούν στο σώμα της εθνικής θρησκείας πραγματώνεται με διάφορες μορφές: εθνικοποίηση της ίδιας της θρησκευτικής πίστης (ανακήρυξη εθνικών αγίων), εισαγωγή της θείας πρόνοιας στον εθνικιστικό Λόγο (ο περιούσιος λαός ταυτίζεται με το εθνικό σώμα) και θρησκευτική αναγέννηση με εθνικιστικά επιχειρήματα (θρησκευτικός φονταμεταλισμός).

Για παράδειγμα η ορθοδοξία αποτέλεσε πράγματι πηγή έμπνευσης και ενδυνάμωσης του ελληνικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας από τον καιρό της οθωμανικής κυριαρχίας μέχρι και τον 20ό αιώνα, αφού η εξ' αποκαλύψεως αλήθεια συρρικνώθηκε στην ελληνική εθνική εκδοχή της.²⁰ Η θρησκευτική πίστη εξισώθηκε με την εθνική νομιμοφροσύνη σε τέτοιο βαθμό που οι έννοιες Χριστιανός και Έλληνας να καταστούν συνώνυμες και να ορίζονται σε αντίθεση με το ταυτόσημο ζεύγος εννοιών Μουσουλμάνος και Τούρκος.

Ανεξάρτητα με το βαθμό εμπλοκής του θρησκευτικού κριτηρίου κατά τη δόμηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών, ο εθνοπολιτισμικός τους Λόγος μεταχειρίζεται το θρησκευτικό αίσθημα για την ανάδειξη διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα σε άλλες εθνότητες. Στην ουσία πρόκειται για ομοιότροπες

²⁰ Για το τρόπο που η ορθοδοξία αποτέλεσε αποκλειστικά ελληνογενές στοιχείο διακρίτοτητας και «ελληνοποιήθηκε» βλ. Sherrard P. (1959) *Greek East and the Latin West*, London, Γιανναράς Χ. (1983) *Η Νεοελληνική Ταυτότητα*, Αθήνα, Γρηγόρη, Τσουκαλάς Κ. (1994) *Ιστορία, Μύθοι και Χρησμοί: η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας*, στο: *Έθνος – Κράτος – Εθνικισμός (21 και 22 Ιανουαρίου 114)*, Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

προσπάθειες να οριστεί η εθνοπολιτισμική ταυτότητα και με θρησκευτικά επιχειρήματα (Λέκκας, 1996, 186). Το εύρος της παρεμβατικότητας στον ταυτοτικό πλαίσιο των ομάδων βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις εκάστοτε ιστορικές αναγκαιότητες.

4.2.1.4. Παράδοση και εθνική μυθοπλασία

Η έγκληση από μέρους του μετανάστη στοιχείων της εθνικής παράδοσης για να πιστοποιήσει και να ισχυροποιήσει τον εθνικό προσδιορισμό του, υποκρύπτει την εξής παραδοχή: τα στοιχεία της παράδοσης θεωρούνται ότι αποτελούν προσλήψεις και συμπεριφορές επαναλαμβανόμενες στο χρόνο που αναγορεύονται σε εθνικά ακριβώς για να επικυρώσουν τη θεμιτή, συμβατική και αποδεκτή κοινωνική του δράση (Λέκκας, 1996, 203). Ήθη, έθιμα, νοοτροπίες και στάσεις προβάλλονται ως εθνικά «στίγματα» με διαχρονική παρουσία, ακριβώς επειδή η ισχύ τους δεν έχει ποτέ αμφισβητηθεί. Έτσι δημιουργείται ένα πλαίσιο με εθνικούς χορούς, εθνικά τραγούδια, εθνικούς μύθους, το οποίο αποκτά συμβολικό περιεχόμενο με σημαινόμενα που υπακούουν στα ζητούμενα του εθνικιστικού Λόγου δηλαδή τη συνέχεια στο χρόνο και στο χώρο. Τα στοιχεία αυτά της παράδοσης διαχέονται από το παρελθόν με τη μορφή «συμπυκνωμένης» γνώσης και δημιουργίας, αξιοποιώντας και μεταπλάθοντας με θεατρική οικονομία τις προσλαμβάνουσες του μετανάστη για το έθνος του (Λέκκας, 2001, 102).

Οι μυθικοί ήρωες, ως παγιωμένες δοξασίες του παρελθόντος, συνδέονται με ακατάλυτους δεσμούς με τους εθνικούς τους απογόνους, αποκόπτονται από τη φαντασιακή ιδιοσυστασία τους και αποκτούν πραγματική υπόσταση που φέρει μια ξεχωριστή συναισθηματική δυναμική: το θαυμασμό για τις πράξεις του παρελθόντος συνοδεύει μια μονίμως ελλειμματική σύγκριση με την σχετική απραξία του παρόντος, που με τη σειρά της επιτείνει και επιμερίζει προσωπικά την ηθική υποχρέωση των μεταναστών για πράξεις «αυτοθυσίας και αυταπάρνησης» στο παρόν και στο μέλλον. Έτσι καθαρά μυθικές μορφές, ιστορικά ανύπαρκτες ή ανεπιβεβαίωτες, ανασύρονται από τη συλλογική μνήμη και αναγορεύονται σε εθνικά σύμβολα.

4.2.1.5 Εθνικά σύμβολα και σημασιολογικές προεκτάσεις

Η επίκληση εθνικών συμβόλων για τον εθνοπολιτισμικό προσδιορισμό του μετανάστη, συνιστά πάγιο γνώρισμα στον μεταναστευτικό Λόγο. Στα πλαίσια της εθνικιστικής αφήγησης επιδιώκεται η ανάδειξη, η ιδιοποίηση, η διεκδίκηση και η

υπόμνηση εθνικών συμβολισμών (Hobsbawm, 1989, 106). Σημαίες, εθνικοί ύμνοι, επιγραφές, μνημεία, στολές, τελετές, παρελάσεις έχουν μια σαφής λειτουργικότητα: να ενδυναμώσουν με το συμπυκνωμένο τους μήνυμα την ενότητα του έθνους υπογραμμίζοντας την αίσθηση της ιστορικής συνέχειας (Goff, 87, 1992).

Θεωρώντας ότι τα σύμβολα αποτελούν από τη φύση τους σημαίνοντα για σημααινόμενα που τα υπερβαίνουν καθίσταται σαφές ότι είναι αξιακώς φορτισμένα κατά τρόπο που ξεπερνά την πραγματολογική τους οντότητα. Χαρακτηριστικά ο Friedrich αναφέρει «τα σύμβολα είναι σημάδια για νοήματα που ξεπερνούν την εμπειρική συνάφεια. Επομένως τα σύμβολα αναφέρονται σε κάτι άλλο, απλοποιώντας συνήθως ένα σύνθετο και απόν πρόσωπο ή πράγμα...» (Λέκκας, 2001, 152). Η χρησιμοποίηση εθνικών συμβόλων ως σημεία έγκλησης μεταναστών και εθνοτήτων, υπαγορεύεται από τις λειτουργίες της συλλογικής μνήμης. Ως εκ τούτου, τα σύμβολα αναδύονται στα πλαίσια επιλεκτικά συντηρημένων αναμνήσεων που στόχο έχουν την θωράκιση της εθνικής οντολογικής ασφάλειας, μέσα από διαδικασίες επιλεκτικής μνήμης και λήθης. Το επιδιωκόμενο είναι πάντα το ίδιο: ευλάβεια, σεβασμός, δέος απέναντι στις σημασιολογικές επαγωγές του συμβόλου. Και όλα αυτά μέσα από την αναδρομική θέαση και ανασύσταση του παρελθόντος που φέρεται να προσδιορίζει τους εθνικούς συμβολισμούς σχεδόν αβίαστα, σαν να είναι κάποιο σύμφυτο χαρακτηριστικό της υπόστασής του.

4.2.1.6 Το εθνικό παρελθόν και η εθνική ιστορία

Έχοντας ως βασική θεωρητική αφετηρία ότι η δόμηση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων των μεταναστών προϋποθέτει παρελθοντικές εγκλήσεις, είναι πρόδηλος ο καταλυτικός σημασίας διαμορφωτικός ρόλος των ιστορικών αναφορών. Ο μετανάστης οφείλει πάντα να «οργανώνει» το παρελθόν κατά τρόπο ώστε να στοιχειοθετείται εκεί η εθνοπολιτισμική αυθυπαρξία του έθνους του, από την οποία θα μπορεί να προκύπτει, φυσικά και αβίαστα, η συνακόλουθη τεκμηρίωση των προταγμάτων στο παρόν και στο μέλλον. Βέβαια το παρελθόν που ενδιαφέρει τον μετανάστη είναι μόνο το «σημαντικό», «αξιοποιήσιμο» παρελθόν, εκείνο δηλαδή που μπορεί να ανασυρθεί, να ανασυσταθεί, να αποκοπεί από τις πολλαπλές του συνάφειες και να νοηματοδοτηθεί κατά τρόπο που να υπηρετεί την αξίωση της συνέχειας του εθνικής του οντότητας. Αυτό δηλαδή που επιδιώκεται είναι η αίσθηση ότι η εθνική κοινότητα του παρόντος είναι ουσιαστικά αναλλοίωτη στο χρόνο, δίχως ορατή αρχή και τέλος. Κάτι τέτοιο όμως υποκρύπτει μια γενικότερη αντίληψη για την ιστορία ως

εκ προοιμίου και εξ ορισμού εθνικής, ένα τρόπο αφήγησης ο οποίος προσδίδει στο χρόνο ένα ομογενοποιημένο χαρακτήρα, γραμμικό και αφηρημένο (Habermas, 1985, 11).

Το εύρος της εθνικής ιστοριογραφίας περιλαμβάνει ολόκληρο το φάσμα των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τη δόμηση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων, στο βαθμό που οι διάφορες ορίζουσες του φερόμενης εθνικής ιστορίας διαθέτουν πρόσφορο χρονικό βάθος και άρα μπορούν να αποκτήσουν αφηγηματική δομή (Λέκκας, 2001, 113).

Για παράδειγμα, στα πλαίσια της εθνικής εποποιίας, οι πολεμικές συρράξεις του παρελθόντος που επιλέγονται προς ανάδειξη, έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν αναδρομικά εθνικό περιεχόμενο, να αποκωδικοποιηθούν σύμφωνα με τα ζητούμενα του εθνικιστικού Λόγου. Δηλαδή να αποδεικνύουν την προαιώνια αυτοσυνειδησία του έθνους και τη βούλησή του να υπερασπιστεί τη μοναδικότητά του. Και μέσα σε ένα τέτοιο αξιακό πλαίσιο όπου τα πάντα φαίνονται εκ των προτέρων διαιρεμένα και ανταγωνιστικά, προκύπτει αβίαστα ότι η διαφύλαξη της ταυτότητας στηρίζεται σε μάχες και σε αναμνήσεις μαχών. Οτιδήποτε δεν προσφέρει αυτή τη δυνατότητα περιέρχεται στην εθνική λήθη.

Στους κόλπους αυτής της εθνικής εποποιίας, οι εθνικοί ήρωες αναδύονται σαν «πραγματικά μαργαριτάρια στο περιδέραιο της εθνικής αφήγησης» (Anderson, 1983, 102). Ιστορικές μορφές περιβάλλονται με ένα θρυλικό μανδύα για να εισαχθούν στο πάνθεο των ηρώων του έθνους. Χωρίς κατ' ανάγκη να παραποιούνται ή να στρεβλώνονται τα σχετικά πραγματολογικά στοιχεία, αυτά επενδύονται με ένα έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο. Η στόχευση είναι σαφής: οι ήρωες του παρελθόντος συνδέονται με ακατάλυτους δεσμούς (αίματος, γλώσσας, διαχρονικών εθνικών αξιών) με τους εθνικούς τους απογόνους. Ο δεσμός αυτός αποτελεί ένα είδος «εγγύησης» ότι οι άνθρωποι του παρόντος μπορούν κι αυτοί να είναι στο ύψος των περιστάσεων όπως έπραξαν οι πρόγονοί τους (Breuilly, 1982, 347).

Ένα άλλο κομβικό σημείο αναφοράς είναι αυτό της αφήγησης του εθνικού δράματος ως συνεκτικό στοιχείο των δεσμεύσεων και των αποδεσμεύσεων των μεταναστών. Όπως αναφέρει ο Renan, «η κοινή δυστυχία ενώνει περισσότερο από τη χαρά. Οι καταστροφές έχουν μεγαλύτερη αξία από τους θριάμβους και αυτό επειδή επιβάλλουν καθήκοντα που απαιτούν κοινή προσπάθεια» (Λέκκας, 2001, 130). Τονίζοντας τις αντιξοότητες που συνάντησε το έθνος στη μακράιωνη διαδρομή του,

τις καταστροφές, την αδικία, τη δυστυχία που αναγκάστηκε να υπομείνει για να διατηρήσει την αυτοτέλειά του, η εθνική ιστορία καθίσταται ένα «λατομείο ηθικής» από το οποίο εξορύσσονται διδάγματα, προτροπές και παραινέσεις (Smith, 1986, 54).

Η επιλεκτική προσαρμογή ιστορικών στοιχείων, η συρραφή των ανομοιογενών τμημάτων τους και η συμπλήρωση των νοηματικών ή χρονικών τους κενών δε σημαίνει ότι η εθνική ιστορία αποτελεί προϊόν εφεύρεσης και πρωτότυπης δημιουργίας. Η εθνική ιστορία ως αφηγηματική δομή οφείλει να αναζητά και να αξιοποιεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα υπαρκτές «πρώτες ύλες» ώστε να διαθέτει στοιχειώδη αξιοπιστία και πειστικότητα. Με δεδομένη όμως την ιδεολογική τους στόχευση δεν μπορούν παρά να συνιστούν, σύμφωνα με τον Sartori, μάγματα ιστορικής ακρίβειας και ιστορικής ανακρίβειας (Λέκκας, 2001, 23).

4.2.2 Μειονοτική επιρροή και ταυτοτικές στρατηγικές

Οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα, μπορεί να ενέχουν ασυμβατότητες που πηγάζουν τόσο από τη χώρα προέλευσης όσο και από τη χώρα διαμονής. Πρόκειται για εκείνες τις αφηγηματικές εκδοχές που προβάλλονται από τα διαφορετικά κύρια σημαίνοντα των δυο πλαισίων, αντιπροσωπεύοντας οριοθετήσεις και αξιολογήσεις εθνοπολιτισμικών ιδιοτήτων (Brauer, 2001, 15). Καθίσταται σαφές ότι, επειδή η δόμηση της ταυτότητας δεν προκύπτει μέσα από αθροιστικές διαδικασίες, ο βαθμός παρέμβασης στον αυτοπροσδιορισμό ατόμων και ομάδων προκύπτει μέσα από μια συνεχιζόμενη πάλη στοιχείων που καθένα διεκδικεί τη θέση του στην ταυτοτική λειτουργία.

Ο χαρακτήρας και η έκβαση της πάλης αυτής βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με το βαθμό ακαμψίας των δυο εθνοπολιτισμικών πλαισίων (Mugny, Παπαστάμου, 1989, 430). Στην περίπτωση που η κυρίαρχη ομάδα προβάλλει άκαμπτες εθνοπολιτισμικές αναφορές και τάσεις να τις θεωρεί τις μόνες αυθεντικές και άξιες να συνεχιστούν στον τόπο και στο χρόνο, η μειονοτική ομάδα, έχοντας εκτοπιστεί σε ένα είδος εξω – ομαδικής θέασης, υφίσταται κοινωνικό εγκλεισμό. Κάθε εγκλεισμός όμως εδράζεται στην έξαρση των ορίων. Η διαφορετικότητα της μειονότητας αποκτά μια υπερτονισμένη και συναισθηματικά φορτισμένη διάσταση με αποτέλεσμα συγκρουσιακές καταστάσεις και σύγχυση ταυτοτήτων. Αντίθετα όταν το ταξινομικό σύστημα εθνοπολιτισμικών ιδιοτήτων στη χώρα διαμονής, αφήνει περιθώρια

«λειτουργικής» ύπαρξης στη μειονοτική ομάδα τότε η τελευταία αναζητά κοινά σημεία και κοινές διόδους συνδιαλλαγής και σύνθεσης (Sparrow, 2000, 195).

Η αίσθηση της συνέχειας θεωρείται το κύριο ζητούμενο στη δόμηση της ταυτότητά του μετανάστη. Και αυτό γιατί η συνέχεια αυτή δεν προκύπτει μέσα από το αυτονόητο των εθνοπολιτισμικών εγγραφών του, αφού αυτές εδράζονται στο παρελθόν του και όχι στο παρόν του. Για το λόγο αυτό ο μετανάστης αναπτύσσει μια σειρά ταυτοτικών στρατηγικών που λειτουργούν, σύμφωνα με τον Αβου, ως «συμβολικά εργαλεία» επίλυσης της ετερογένειας των εθνοπολιτισμικών του εγκλήσεων (Κουρκούτας, 2003, 112). Η βασική αρχή που καθορίζει τη φύση και το χαρακτήρα των στρατηγικών αυτών είναι η αξιολόγηση των δύο διαφορετικών πλαισίων, αυτό της χώρας προέλευσης και αυτό της χώρας διαμονής. Μια αξιολόγηση που προκύπτει, σύμφωνα με τον Festinger, μέσα από τη διεργασία της *κοινωνικής σύγκρισης* έχοντας όμως πάντα τα ερμηνευτικά εκείνα σχήματα αντίληψης που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τον πρότερο προσδιορισμό του (Maisonpneuve, 2001, 83). Επομένως τα κριτήρια της κοινωνικής σύγκρισης δεν προκύπτουν ως αποτέλεσμα μόνο ορθολογικών κρίσεων αλλά εμπεριέχουν στοιχεία συναισθηματικών και ψυχικών δομών (συναισθηματικοί δεσμοί με τη χώρα προέλευσης και επιφόρτιση πραγματολογικών στοιχείων με θυμικό περιεχόμενο) (Δραγώνα, 1997, 78).

Προτάσσοντας ως κομβικό σημείο αναφοράς την καταλυτική σημασία των ιδιαίτερων ψυχολογικών δομών του μετανάστη, είναι σκόπιμο να τονιστεί το εξής: η έλλειψη των «καθημερινών τεκμηρίων» της εθνοπολιτισμικής του προέλευσης οδηγεί σε εσωτερικές συγκρουσιακές καταστάσεις, ιδιαίτερα αν το άτομο θέλει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σαν μια αμετάβλητη οντότητα στο χρόνο. Σύμφωνα με τη θεωρία της *αυτοσυνέπειας*, η εμμονή στην έννοια της δομικής σταθερότητας, οδηγεί το άτομο: α) στην άρνηση της μετάβασης στο καινούργιο πλαίσιο, β) στην υποβάθμιση της κοινωνικής επιρροής του πλαισίου αυτού και γ) στην ανάπτυξη στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικυρώνουν την υποκειμενική θέαση του εαυτού (Λεονταρή, 1998, 76). Οδηγείται επομένως σε μια διαχωριστική λογική όπου το «οικείο» και το «ανοίκιο», το «εμείς» και το «αυτοί» αποτελούν τα σημεία αναφοράς του, που κινητοποιούν ταυτίσεις και επικυρώνουν την κοινωνική δράση (Barth, 1969, 33).

Στην περίπτωση που οι ιδιαίτερες εθνοπολιτισμικές εγγραφές του μετανάστη συνιστούν για τον ίδιο ένα αρνητικό κοινωνικό στίγμα, τότε η δόμηση της ταυτότητάς

του εδράζεται στη λογική της πλήρους *αφομοίωσης* (Barth, 1969, 33). Το άτομο προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από τις παρελθοντικές του αναφορές και δομεί το παρόν του σύμφωνα με τα προτάγματα της κυρίαρχης ομάδας. Εγκαταλείπει τη μητρική του γλώσσα, τη δική του πολιτισμική παράδοση θεωρώντας ότι έτσι ακυρώνεται οι κοινωνικός στιγματισμός του. Ιδιότητες και χαρακτηριστικά της χώρας προέλευσης εντάσσονται μόνο στο πεδίο της μνήμης χωρίς κανένα παρεμβατικό ρόλο κατά τη δόμηση της ταυτότητας του. Ιδιαίτερα τα παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών μπορούν να αναπτύξουν τέτοιες συμπεριφορές ως αντίδραση στα εθνοπολιτισμικά πρότυπα των γονιών τους, θεωρώντας ότι αυτά είναι ανασταλτικά της προσαρμογής τους στο καινούργιο πλαίσιο (Phinney, et. al., 2001, 136).

Τόσο ο διαχωρισμός (*seperation*) όσο και η αφομοίωση (*assimilation*) συνιστούν ένα δίπολο μιας ολοκληρωτικής λογικής όπου οι «καθαρότητα» των εθνοπολιτισμικών αναφορών ανάγεται σε αξιωματική εμμονή. Ανάμεσα στους πόλους αυτούς προβάλλει και η διαδικασία της *εναρμόνισης* (*intergration*), στα πλαίσια της οποίας ο μετανάστης αξιοποιεί συνδυαστικά τα βασικά προτάγματα τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας διαμονής του. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η οντολογική ασφάλεια του ατόμου που βιώνει τη συνέχεια του στο χρόνο όχι ως μια αμετάβλητη σταθερά αλλά ως μια εξελικτική διαδικασία.

4.3 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις Ομογενών

Το σημασιολογικό πεδίο του ελληνισμού και της ελληνικότητας παρουσιάζει ένα μεγάλο εύρος κάτι που οφείλεται στην πολλαπλότητα των επιμέρους συστατικών του νοηματικών μονάδων. Και αυτό γιατί οι εκάστοτε προσεγγίσεις πηγάζουν από διαφορετικές εστίες εκπόρευσης και υπαγορεύονται από διαφορετικές στοχοθεσίες. Στην ουσία όλες οι θεωρήσεις (ιστορικές και κοινωνιολογικές) διερευνούν θεμελιώδες συνιστώσες της εθνικής διακριτότητας στη διασπορά. Αναζητούν, δηλαδή, το σύνολο των κοινών εθνοπολιτισμικών αναφορών μέσα από τις κανονικότητες που διέπουν τη δόμηση και λειτουργία των ταυτίσεων του ελληνικού πληθυσμού. Η ελληνικότητα οριοθετεί ένα νοηματικό χώρο εντός του οποίου γεννιούνται και αποκτούν λειτουργική υπόσταση οι κατηγορίες και οι συλλογικότητες στις οποίες καλούνται οι ομογενείς να ενταχθούν. Και επειδή η οριοθέτηση των κατηγοριών και των συλλογικοτήτων δε πηγάζει μόνο από διαπιστώσιμα, ορθολογικά στοιχεία, καθίσταται

σαφές ότι η περιεχομενική φόρτιση της ελληνικότητας έχει και ιδεολογικές αφετηρίες και προεκτάσεις.

Η ελληνικότητα των ομογενών ως έκφραση των εθνοπολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, διαρθρώνεται μέσα από το βαθμό εμπλοκής του ελληνικού στοιχείου στο σύστημα των ταυτίσεων τους. Ο βαθμός και το περιεχόμενο αυτής της εμπλοκής βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ταυτοτικές προσλαμβάνουσες των ομογενών σε διαχρονικό και συγχρονικό επίπεδο.

4.3.1 Εθνοπολιτισμικές προσλαμβάνουσες

Τα δομικά στοιχεία της ταυτότητας των Ελλήνων ομογενών έχουν αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης με βασικό στόχο να αναδυθούν οι συνιστώσες εκείνες που καθορίζουν το βαθμό και την ποιότητα σύνθεσης των πολλαπλών εθνοπολιτισμικών αναφορών. Ανεξάρτητα από τις θεωρητικές τους αφετηρίες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μπορούν να διαχωριστούν, όσον αφορά τις στοχεύσεις και τα ζητούμενά τους, στις εξής κατηγορίες: α) διερεύνηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, β) διερεύνηση της κοινωνικοποίησής των ομογενών και γ) συσχέτιση του κοινωνικοποιητικού συγκείμενου των ατόμων με τη δόμηση της ταυτότητάς τους.

Προτάσσοντας ως θεωρητική αφετηρία ότι οι ομογενείς εγκαλούνται από τα αφηγηματικά πλαίσια, τόσο της χώρας προέλευσης όσο και της χώρας διαμονής, καθίσταται πρόδηλο ότι οι εθνοπολιτισμικές τους αναφορές δεν εντάσσονται σε ένα και μόνο «κύριο σημαίνον». Τα συστήματα ταξινόμησης κοινωνικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών, εμπίπτουν σε πολλαπλές αξιολογήσεις και στοχοθεσίες. Επομένως η δόμηση της ταυτότητας τους δεν υπακούει σε μονόπλευρες αναγωγές και εγκλήσεις. Αντίθετα προκύπτει μέσα από παραλλάσσουσες αναλογίες τόσο του ελληνικού στοιχείου όσο και εκείνου που εντάσσεται στις δομές της χώρας διαμονής. Ο βαθμός εμπλοκής των στοιχείων αυτών κατά τη δόμηση της ταυτότητας δεν υπακούει σε κανονιστικές παραδοχές αλλά προκύπτει μέσα από μια σύνθετη διαδικασία επιλογής και νοηματικής διαπραγμάτευσης μιας πληθώρας εγγραφών. Και αυτό γιατί η επαφή, η κατανόηση και αξιολόγηση των διπολιτισμικών αναφορών δεν πηγάζουν μέσα από μια λογική καταλογράφησης κριτηρίων αλλά συσχετίζονται άμεσα και με εσωτερικές διεργασίες αντίληψης και ερμηνείας (Gellner, 1992, 156).

Η διπολιτισμική επομένως ταυτότητα του ομογενή είναι ένα προϊόν πολιτισμικής σύνθεσης και εκφράζεται ως η ικανότητά του να ασχολείται ενεργά και

κριτικά με τους δυο εθνοπολιτισμικά πλαίσια, να διαχειρίζεται τη διπολιτισμική - διγλωσσική του κατάσταση και να υπερασπίζεται προς τα έξω τη διπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία του (Δαμανάκης, 2001, 19).

Τόσο τα σχήματα αντίληψης και ερμηνείας της διπολιτισμικής πραγματικότητας των ομογενών όσο και ο βαθμός αντοχής τους σε συγκρουσιακές καταστάσεις βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με το κοινωνικοποιητικό τους συγκείμενο. Και αυτό γιατί πέρα από τις γενετικές καταβολές, η διαμόρφωση της ταυτότητας του εγώ, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος (Δαμανάκης, 2001, 17). Αυτό σημαίνει ότι για να αναδυθούν οι βασικές συνιστώσες της ταυτότητά τους, πρέπει να διερευνηθεί το πλαίσιο κοινωνικοποίησής τους. Αυτό είναι που προσδιορίζει το πώς αντιλαμβάνονται οι ομογενείς τις διττές εθνοπολιτισμικές τους αναφορές, πώς τις βιώνουν και με ποιο τρόπο τις αποκωδικοποιούν.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι το κοινωνικοποιητικό συγκείμενο των ομογενών δεν εξαντλείται μέσα από τη διαπίστωση μόνο στοιχείων που εμπίπτουν σε ορθολογική κρίση και επαληθευσιμότητα. Ό,τι δεν υπακούει στις δομές του ορθού λόγου δε σημαίνει ότι έχει μηδαμινή παρέμβαση στις ταυτοτικές διεργασίες. Άλλωστε τα συναισθηματικά-θυμικά φίλτρα του κάθε ατόμου διαμεσολαβούν ανάμεσα στους εξωτερικούς όρους της ύπαρξής του και στους τρόπους που αυτοί οι όροι βιώνονται και εγκαλούνται.

Επομένως, μέσα από τη διερεύνηση των κοινωνικοποιητικών διεργασιών διαπιστώνονται τόσο οι *κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις* του ατόμου (διπολιτισμικές παραστάσεις, βιώματα, εμπειρίες, ερμηνευτικά σχήματα) όσο και οι *ανθρωπολογικές* (γνωστικές και συναισθηματικές δομές, προδιαθέσεις) (Δαμανάκης, 2001, 19).

4.3.2 Κοινωνικοποιητικές διεργασίες

Η δόμηση της ταυτότητας του ομογενή βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με ένα πλήθος κοινωνικών, ιδεολογικών, οικονομικών, πολιτισμικών και πολιτικών παραγόντων που υπεισέρχονται κατά τη διαδικασία ταξινόμησης και αξιολόγησης εθνικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τόσο το δομικό πυρήνα των ταυτίσεων όσο και την ανεκτικότητα του ατόμου απέναντι σε ότι παρεκκλίνει από τις δικές του αναφορές. Έχοντας ως αφετηρία τα επίπεδα, τις

διαστάσεις, τους φορείς και τους παράγοντες κοινωνικοποίησης των ατόμων που ζουν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αυτά συστηματοποιήθηκαν από το Δαμανάκη, μπορούν να αναφερθούν τα εξής (Δαμανάκης, 2001, 18):

α) *Μακροεπίπεδο*. Η επίδραση των διεθνών εξελίξεων στον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ομογενής την εθνοτική του προέλευση και τις πολιτισμικές του αναφορές, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Η άσκηση κάποιων πολιτικών στο διεθνές επίπεδο, μπορεί να δημιουργήσει την αίσθηση στον ομογενή ότι η ταυτότητά του απειλείται με αποτέλεσμα την ανάπτυξη αμυντικών στρατηγικών θωράκισης και περιχαράκωσης των εθνοπολιτισμικών του ιδιοτήτων. Η οποιαδήποτε αλλαγή του πολιτικού και οικονομικού πλαισίου, δημιουργεί νέες δυναμικές οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις προσλαμβάνουσες αλλοεθνών και ομοεθνών. Η αυξανόμενη κινητικότητα πληθυσμών, η υπέρβαση της απόστασης μεταξύ των χωρών αλλάζουν τα δεδομένα πάνω στα οποία εδράζεται η σχέση του ομογενή με την Ελλάδα και τα σημαινόμενά της. Επιπρόσθετα, η φύση, ο χαρακτήρας και το εύρος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σχετίζεται με το διεθνές κύρος και status (υπάρχει μια ανεπίσημη ιεράρχηση των γλωσσών) των δύο γλωσσών της ελληνικής και της γλώσσας του αυτόχθονος πληθυσμού (Δαμανάκης, 2001, 52).

β) *Μεσοεπίπεδο*. Η δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στην παροικία και στο εθνοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας διαμονής προσδιορίζει το περιεχόμενο και τα ζητούμενα των φορέων κοινωνικοποίησης των ομογενών. Στη ανάπτυξη της δυναμικής αυτής υπεισέρχονται οι δύο ακόλουθες συνιστώσες:

1) Η αλληλεπίδραση μεταξύ των διάφορων εθνοτικών ομάδων και της κυρίαρχης ομάδας. Η άκαμπτη ή όχι, οριοθέτηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και τις μειονότητες καθορίζει το εύρος της πολιτισμικής σύνθεσης και το βαθμό ανοχής και κατανόησης των διαφορών.

2) Η αλληλεπίδραση στους κόλπους της εθνότητας και της παροικίας. Η οργάνωση, το status, το μέγεθος της παροικίας, η γεωγραφική κινητικότητα των ομογενών φαίνεται να προσδιορίζουν το περιεχόμενο και τις στοχεύσεις των φορέων κοινωνικοποίησης.

γ) *Μικροεπίπεδο*. Στα πλαίσια της πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης του ομογενή, καθίσταται σαφές ότι με τη διερεύνηση των διαδικασιών αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της οικογένειας, του σχολείου, των φιλικών ομάδων αναδύεται το εθνοπολιτισμικό προφίλ του ατόμου. Και αυτό γιατί

προσδιορίζεται η συμβατότητα των εθνοπολιτισμικών του εγγραφών μέσα από τη δράση του τόσο σε δίγλωσσο, διπολιτισμικό περιβάλλον (οικογένεια) όσο και σε πολύγλωσσο, πολυπολιτισμικό περιβάλλον (σχολείο, ομάδες ομηλικών). Ο τρόπος που βιώνει τις συσχετίσεις και τις αντιφάσεις, μέσα από την «παράλληλη δράση» σε πλαίσια διαφορετικών εθνοπολιτισμικών εγκλήσεων και αναφορών, προσδιορίζει τον εθνοπολιτισμικό του Λόγο.

Σημαντικός αριθμός ερευνών²¹ έχουν επισημάνει τη βαρύτητα που έχει η στάση αλλά κυρίως τα βιώματα των γονέων σε σχέση με το δικό τους παρελθόν και το δικό τους παρόν στο νέο εθνοπολιτισμικό πλαίσιο (Κουρκούτας, 2003, 106). Οι γονείς είναι σε θέση να διαχειριστούν, σύμφωνα με τον Festinger, τις πιθανές γνωστικές ασυμφωνίες όπως αυτές προκύπτουν από τη συμμετοχή των παιδιών τους σε διαφορετικά εθνοπολιτισμικά πλαίσια (Maisonpneuve, 2001, 220). Η επίλυση όμως αυτών των γνωστικών ασυμφωνιών σχετίζεται άμεσα με τα εσωτερικά λειτουργικά πρότυπα της οικογένειας. Δηλαδή με τον τρόπο που οι γονείς διαχειρίζονται την εθνοπολιτισμική τους προέλευση, κατά πόσο την προβάλλουν, την επιζητούν, την αποποιούνται ή την αποσιωπούν και κατά πόσο χρησιμοποιούν την ελληνική στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία. Αυτό βρίσκεται σε άμεση σχέση με τα εξής χαρακτηριστικά: α) εθνοτική σύνθεση της οικογένειας (ομοεθνοτική, διεθνική / μικτή) και β) τόπος γέννησης των γονέων και χρόνος παραμονής τους στη χώρα προέλευσης ή στη χώρα διαμονής τους (οικογένεια 1^{ης}, 2^{ης}, 3^{ης} γενιάς) (Δαμανάκης, 1999α, 23).

δ) *Ατομικό επίπεδο*. Ο τρόπος που το άτομο αντιλαμβάνεται, βιώνει, ερμηνεύει τις διττές εθνοπολιτισμικές εγγραφές του προσδιορίζει το βαθμό και το περιεχόμενο της εμπλοκής του ελληνικού στοιχείου στο σύστημα των ταυτίσεων που πραγματώνει. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι γνωστικές και συναισθηματικές δομές του ατόμου δεν υπόκειται σε μια λογική καταλογογράφησης κριτηρίων ούτε προκύπτουν μέσα από αθροιστικές διαδικασίες. Οι γνωστικές δεξιότητες σε

²¹ Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι έρευνες: Romero A. & Roberts R. (1998): Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents, in *Journal of Adolescence*, Vol. 21, pp. 641 – 656, Shuval J. (2000): Diaspora Migration: Definitional Ambiguities and a Theoretical Paradigm, in *International Migration*, Vol. 38 (5), Blackwell Publishers, pp. 41 – 57, Phinney J., Romero I., Nava M., Huang D. (2001): The Role of Language, Parents, and Peers in Ethnic Identity Among Adolescents in Immigrants Families, in *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 30 (2), 135 – 153, Zavalloni M. & Louis –Guérin C. (1996): *Κοινωνική Ταυτότητα και Συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω- Οικολογία*, Ρήγα Α.-Β., Θεοφιλοπούλου Κ., Λυράκη Χ., Κατσαλή Ε. (μτφ), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Aboud F. (1988): *Children and Prejudice*, Blackwell Publishers, London, Branch C., Tayal P., Triplett C. (2000): The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults, in *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24, pp. 777 – 790, Λεζέ Ε. (2003): *Η Στάση των Εφήβων Ελληνοποντίων Παλινοστούτων Ομογενών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην Ελληνική Γλώσσα*, Ατραπός, Αθήνα.

συνδυασμό με τα εκάστοτε αντιληπτικά φίλτρα προσδίδουν ένα έντονα δυναμικό χαρακτήρα στις ταυτοτικές εγκλήσεις του ατόμου.

4.3.3 Ελληνικότητα: εύρος και περιεχόμενο

Η ελληνικότητα ως έκφραση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων συναρθρώνει συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία και οδηγεί τον ομογενή σε μια σειρά διευθετήσεων με την κοινωνική πραγματικότητα. Ο δομικός αυτός χαρακτήρας υποκρύπτει δυο βασικές παραδοχές:

α) ο τρόπος που ο ομογενής διαχειρίζεται τις διττές εθνοπολιτισμικές καταβολές του προσδιορίζεται από την ανάγκη ψυχικής και κοινωνικής συνοχής και ενότητας. Η έγκληση εθνοπολιτισμικών ιδιοτήτων ενέχει το στοιχείο της προθετικότητας και αυτό γιατί εκπέμπει ένα διάχυτο νόημα, υπονοεί και προσβλέπει σε κάτι, αναμετρά και συγκρίνει, επιλέγει και απορρίπτει.

β) ως αποτέλεσμα αφηγηματικής δομής οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των ομογενών δε μπορούν να διερευνώνται μόνο στα πλαίσια μιας ορθολογικής απογραφής κριτηρίων με σαφή διακριτά όρια που υπόκεινται σε μια επαγωγική σύλληψη αιτίου – αποτελέσματος, επαλήθευσης – διάψευσης.

Προτάσσοντας το θεωρητικό προβληματισμό του Δαμανάκη (Δαμανάκης, 2001, 27), αναφορικά με τις εκφάνσεις και το περιεχόμενο της ελληνικότητας στη διασπορά, γίνεται η διάκριση ανάμεσα στην *ελλαδοκεντρική* και *ελληνοκεντρική* ελληνικότητα. Στην ουσία πρόκειται για τους δύο πόλους ελληνικότητας ανάμεσα στους οποίους αναδύονται οι πολλαπλές εκφάνσεις της.

- 1) *ελλαδοκεντρική ελληνικότητα*. Οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των ομογενών πηγάζουν από την επαφή και αλληλεπίδραση με συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία ταυτότητας. Η ελληνική γλώσσα, τα ελληνικά ήθη και έθιμα, η επαφή με την ελλαδική πραγματικότητα αποτελούν κομβικά σημεία αναφοράς των ταυτοτικών εγκλήσεων του ομογενή. Πρόκειται για μια συνειδητή ελληνικότητα που δεν έχει απλώς την ελλαδική έκφραση της ελληνικότητας αλλά είναι πολύ κοντά σε αυτή (Δαμανάκης, 2001, 27). Οι ομογενείς διατηρούν στενούς συνεκτικούς δεσμούς με το εθνικό κέντρο από το οποίο αντλούν το βασικό τους ταυτοτικό υπόβαθρο. Την έκφραση αυτή τη συναντάμε στην Ευρώπη. Ιδιαίτερα στη περίπτωση της Γερμανίας όπου

παρατηρείται το φαινόμενο των «παράλληλων κοινοτήτων»²² (Δαμανάκης, 2003, 83).

- 2) *ελληνοκεντρική ελληνικότητα*. Οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των ομογενών εδράζονται σε ένα φαντασιακό πλαίσιο ελληνικότητας από το οποίο απουσιάζουν συγχρονικά στοιχεία ταυτότητας. Η πίστη στην ελληνική καταγωγή, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό. Η ελληνική καταγωγή μετατρέπεται σε τεκμήριο ελληνικότητας με μεγάλη εγκληματική δύναμη. Οι ομογενείς ενώ δε γνωρίζουν στοιχεία ελληνικής ιστορίας και γλώσσας, δε διατηρούν επαφές με το εθνικό κέντρο, αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες. Εξυφαίνεται, σύμφωνα με τον Penrose, ένας «μυστικιστικός δεσμός» ανάμεσα στο άτομο και χώρα προέλευσης, ένας δεσμός που επιτρέπει στο άτομο να ενταχθεί νοερά ακόμα και σε τόπους που δεν έχει δει αλλά θεωρεί ότι είναι ιστορικά δικό του (Λέκκας, 2001, 229). Οι δοξασίες, τα ιδεολογήματα αποκόπτονται από τη φαντασιακή ιδιοσυστασία τους και αποκτούν πραγματική υπόσταση. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι στη περίπτωση της ελληνοκεντρικής ελληνικότητας, οι εθνικές μυθοπλασίες και οι εξιδανικεύσεις εκλαμβάνονται ως τμήματα μιας δημιουργημένης αλλά καθ' όλα υπαρκτής πραγματικότητας. Και αυτό γιατί η λειτουργικότητά τους στην πρόσληψη του παρόντος και στη διαχείρισή του τις καθιστά κοινωνικά παρεμβατικές. Η ελληνικότητα που δε συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία ταυτότητας εκφράζεται με τον όρο «πολιτισμικό ελάχιστο». Σύμφωνα με το Δαμανάκη «το πολιτισμικό ελάχιστο εμφανίζεται ως ιδεολόγημα, ως συναισθηματικός δεσμός με ό,τι είναι ελληνικό, ως πίστη σε μια ελληνική καταγωγή, καμιά φορά και ως μύθος, χωρίς όμως να συνοδεύεται από συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία, όπως: γλώσσα, θρησκεία, ιστορία, θεσμοί, ήθη, έθιμα, αλλά στην καλύτερη περίπτωση από κάποια ελληνογενή πολιτισμικά και γλωσσικά ψήγματα (Δαμανάκης, 2001, 31). Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι το πολιτισμικό ελάχιστο έχει έναν υποκειμενικό, ψυχολογικό χαρακτήρα και αποτελεί εργαλείο ανάλυσης των ποιοτικών ταυτοτικών στοιχείων.

²² Σύμφωνα με τον Δαμανάκη ως παράλληλη κοινότητα «ορίζεται ένα υποσύνολο ατόμων μιας παροικίας, τα οποία με βάση επιμέρους κριτήρια, ενδιαφέροντα ή συμφέροντα είναι θεσμικά και κοινωνικά έτσι οργανωμένα, ώστε να ικανοποιούν εξ' ολοκλήρου ή μερικώς συγκεκριμένες επιμέρους ανάγκες, ενδιαφέροντα ή συμφέροντα»

Β΄ ΜΕΡΟΣ

5. Οριοθέτηση και μεθοδολογία του αντικειμένου της έρευνας

5.1 Οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνας

Το ερευνητικό εγχείρημα της εργασίας συνίσταται στη μελέτη και ανάλυση των στοιχείων που συγκροτούν την εθνοπολιτισμική ταυτότητα ομογενών μαθητών από τη Γεωργία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. Επιχειρείται η διερεύνηση της ταυτότητας ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε πλαίσια όπου οι εθνοπολιτισμικές εγγραφές προέρχονται μέσα από διπολιτισμικά – μεταναστευτικά περιβάλλοντα.

Προτάσσοντας ως βασική παραδοχή ότι η διερεύνηση της ταυτότητας ενός ατόμου ή μιας ομάδας εμπεριέχει στους κόλπους της μια πληθώρα περιγραφικών και αναλυτικών στοιχείων, επιχειρείται να αναδειχθεί ο τρόπος που οι ομογενείς μαθητές εσωτερικεύουν τους εξωτερικούς όρους ύπαρξής τους και η δυναμική που αναπτύσσεται μέσα από τη συνύπαρξη στοιχείων που χαρακτηρίζουν δυο διαφορετικά εθνοπολιτισμικά πλαίσια. Οι ομογενείς μαθητές, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, εγκαλούνται από πολλαπλά αφηγηματικά σημεία με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν ταυτότητες που χαρακτηρίζονται από μια ρευστή και υβριδική φύση.

Το μεγάλο εύρος της προβληματικής που έχει αναπτυχθεί αναφορικά με το ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας καταδεικνύει και τα πολλαπλά σημεία θέασής της. Η ανεπάρκεια κάθε ορισμού της να συμπεριλάβει το σύνολο των μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται, έχει οδηγήσει στη διατύπωση πολλαπλών συνθετικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση, όπου η ταυτότητα εκλαμβάνεται ως μια δυναμική διαδικασία, στους κόλπους της οποίας πολλαπλά στοιχεία από διαφορετικές κατηγορίες διεκδικούν συμμετοχή στην ταυτοτική λειτουργία. Η μελέτη γίνεται μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής και της προσωπικής ταυτότητας, μέσα από τη διερεύνηση τόσο της «προσωπικής ιστορίας» του κάθε μαθητή όσο και μέσα από τη συλλογική έκφραση της κάθε ομάδας (Goffman, 2001, 128).

Η διαδικασία της ταυτοποίησης των ομογενών μαθητών, τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και συλλογικό, αποτελεί μια διαδικασία ενορχήστρωσης, ενσωμάτωσης, οργάνωσης, ανασύνθεσης και ιεράρχησης πολλαπλών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά προέρχονται τόσο από τη χώρα προέλευσης και την οικογένεια όσο και από τη χώρα

διαμονής. Για το λόγο αυτό η προσπάθεια διερεύνησης της εργασίας αυτής έγκειται στο να ανιχνευτούν οι νοητές διαχωριστικές γραμμές και να αναδειχθούν τα στοιχεία της ελληνικότητας των μαθητών. Τα στοιχεία της ελληνικότητας ανιχνεύονται μέσα από τη διερεύνηση τόσο των συγχρονικών στοιχείων της ταυτότητας όσο και εκείνων που κινούνται στο πλαίσιο των ιδεολογημάτων και των φαντασιακών κατασκευών (Δαμανάκης, 2000, 390). Ανάμεσα στα δύο αυτά κομβικά σημεία αναδύονται οι διάφορες εκφάνσεις της ελληνικότητας, οι οποίες μαρτυρούν τη φύση και το χαρακτήρα του ελληνικού στοιχείου στη διαδικασία ταυτοποίησης.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η ταυτοτική λειτουργία σε μεταναστευτικά – διπολιτισμικά πλαίσια δεν πηγάζει μέσα από «αθροιστικές» διαδικασίες. Το στοιχείο της ελληνικότητας εμπλέκεται δυναμικά με τα στοιχεία της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια συνεχιζόμενη «πάλη» στοιχείων που το καθένα διεκδικεί με τη σειρά του μια θέση στο σύστημα των ατομικών και συλλογικών ταυτίσεων. Στο σύστημα αυτό οι διαδικασίες που αναπτύσσονται χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της «συνεχούς κίνησης και αλλαγής» κάτι που προσδίδει σε κάθε προσπάθεια κοινωνικής ανάλυσης ένα χαρακτήρα χωροχρονικά πεπερασμένο (Bauman, 2001, 122).

Η επιλογή των προαναφερόμενων ομάδων βασίστηκε: α) στις διαφορετικές χρονικές φάσεις αποδημίας και στα διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια που αναπτύχθηκαν στις χώρες αυτές, β) στις διαφοροποιημένες παροικιακές οργανωτικές δομές και γ) στη διαφορετική μεταναστευτική πολιτική που ακολούθησαν οι χώρες υποδοχής. Για το λόγο αυτό, βασικό ζητούμενο της εργασίας είναι μια συγκριτική θεώρηση των στοιχείων της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας τόσο στο επίπεδο της ατομικής όσο και της συλλογικής έκφρασης.

5.2 Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης

Οι παράγοντες που ανέδειξαν την αναγκαιότητα της συστηματικής μελέτης του συγκεκριμένου θέματος και αποτέλεσαν το έναυσμα για τη συγκρότηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας επιφέρει αλλαγή του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των σύγχρονων κοινωνιών. Η συνύπαρξη και συμμετοχή στο ίδιο κοινωνικό σύστημα ατόμων και ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς εγείρει μια έντονη προβληματική. Το πολιτισμικά

διαφορετικό δεν βρίσκεται πέρα από τα εθνικά μας όρια αφού τα όρια αυτά έχουν καταστεί γεωπολιτισμικά προσπελάσιμα. Η επαφή με το διαφορετικό και η υπέρβαση του ενός και μόνο ερμηνευτικού σχήματος, θεωρούνται βασικά συστατικά στοιχεία του νέου τρόπου κοινωνικής οργάνωσης. Η αναγκαιότητα για κατασκευή νέων ιδεολογικών και ερμηνευτικών σχημάτων δεν πηγάζει μόνο στα πλαίσια ενός θεωρητικού στοχασμού αλλά και από τα ερωτήματα και τις αντιφάσεις που καταγράφονται σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο (Bauman, 2001, 122). Γι' αυτό και το αντικείμενο της κοινωνιολογικής ανάλυσης μετατοπίζεται από μια συμβατική θεώρηση της κοινωνίας, όπου η ταυτότητα χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της σταθερότητας και της κανονιστικότητας, σε μια πιο πλουραλιστική προσέγγιση των κοινωνικοποιητικών διεργασιών (Featherstone, 1995, 7). Καθίσταται επομένως σαφές ότι μέσα σε ένα πλαίσιο όπου το εθνικό κράτος δυσκολεύεται να λειτουργήσει ως μοναδικός φορέας εμπέδωσης της ταυτότητας και ως διαχειριστής του συστήματος των αξιών του, τα άτομα μετέχουν σε πολλαπλές κοινωνικοποιητικές μήτρες, αφού εντάσσονται σε νοηματικούς ορίζοντες ευρύτερους από εκείνους του ενός έθνους κράτους και της μιας ταυτότητας (Δεμερτζής, 1996, 314).

Οι προαναφερόμενες διεργασίες οδήγησαν στην εκπόνηση μιας σειράς μελετών που σχετίζονται με τη διαδικασία διαμόρφωσης ταυτοτήτων σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι περισσότερες από τις μελέτες αυτές κινούνται στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και δίνουν έμφαση στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία.²³ Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη φύση και το χαρακτήρα της δυναμικής εμπλοκής αυτών των στοιχείων – είτε στο εθνοτικό είτε στο πολιτισμικό επίπεδο. Στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων εξετάζονται α) η διάβρωση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης, β) η ενίσχυση των ταυτίσεων αυτών ως δυναμική ανταπάντηση στην έννοια του «global village» (Albrow, 1997, 91) και γ) η δημιουργία νέων πολυφωνικών και ετερόκλητων πολιτισμικών ταυτίσεων. Στην

²³ Rutherford J., (1990): *Identity. Community, Culture, Difference*, Lawrence & Wishart, London. Samovar L, Porter R, Stefani L. (1998): *Communication Between Culture*, Wadsworth Publishing Company, U.S.A. Ellemers N, Russell S, Bertjan D., (1999): *Social Identity Context, Commitment, Content*, Blackwell Publishers, Oxford. Hall R. (2001): *Identity development across the lifespan: a biracial model*, in *The Social Science Journal*, vol.38, p.p 119-123, Sparrow L. (2000): *Beyond multicultural man: complexities of identity*, in *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 24, p.p. 173-201, Brubaker R, Cooper F. (2000): *Beyond Identity*, in *Theory and Society*, vol. 29, p.p. 1-47, Hedetoft U. (1999): *The Nation State Meets the World. National Identities in the Context of Transnationality and Cultural Globalization*, in *European Journal of Social Theory*, vol.2, no 1, p.p 71-94.

πλειοψηφία των προσεγγίσεων αυτών, ανεξάρτητα από τη νοηματική διαπραγμάτευση του όρου «εθνοπολιτισμική» ταυτότητα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις διεργασίες που επιτελούνται σε συλλογικό επίπεδο.

Στα πλαίσια του ελληνικού χώρου, η αλλαγή στις κοινωνιοδομικές καθορίζουσες των τελευταίων δεκαετιών– η Ελλάδα υπήρξε χώρα αποστολής και μετεξελίχθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών- όξυνε το επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με θέματα μετανάστευσης²⁴ και εκπαίδευσης μειονοτήτων.²⁵ Η πλειοψηφία των μελετών επιχειρεί να διερευνήσει τη φύση και το χαρακτήρα των μεταναστευτικών κινήσεων δίνοντας επίσης έμφαση σε οργανωτικές και θεσμικές δομές.

Η διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος θεωρείται σκόπιμη και αναγκαία δεδομένου του ενδιαφέροντος που αναπτύσσει και των παρεμβάσεων που επιχειρεί το ελληνικό κράτος στη διασπορά. Επιπρόσθετα είναι σκόπιμο να γίνει προσπάθεια για μια εμπειρική τεκμηρίωση των διεργασιών που συντελούνται κατά τη συγκρότηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας παιδιών ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η αποστασιοποίηση από θεωρητικές κατασκευές ιδεολογικά φορτισμένες και ξένες προς την πραγματικότητα.

Το βασικό ερευνητικό ερέθισμα ήταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα φιλοξενίας ομογενών μαθητών που οργανώνονται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης, στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Στόχος του προαναφερόμενου προγράμματος είναι η διατήρηση, η καλλιέργεια και η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και

²⁴ Χασιώτης Κ. (1993): Επισκόπηση της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς, εκδ. Βάνια, Θεσσαλονίκη., Παπασωτηρίου Χ. (2000): Διασπορά και Εθνική Στρατηγική, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα., Βεντούρα Λ. (1994): Μετανάστευση και Έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις, ΕΜΝΕ, Αθήνα., Τσαούση Γ (επιμ.), (1983): Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και Βιοματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας, εκδ. Εστία, Αθήνα., Ναζάκης Χ, Χλέτσος Μ (επιμ.), (2001): Μετανάστες και Μετανάστευση. Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές, εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

²⁵ Δαμανάκης Μ. (1993): Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα., Δαμανάκης Μ. (1998): Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα., Δαμανάκης Μ. (επιμ.), (2001): Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης / Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο., Δαμανάκης Μ. (επιμ), (1997): Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, εκδ. Gutenberg, Αθήνα., Μιχελακάκη Θ. (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975 - 85)., Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο., Μιτιλής Α., (1998): Οι Μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα.

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσο και σε αλλόφωνους μαθητές που επιθυμούν να γίνουν κοινωνοί του ελληνικού πολιτισμού και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

5.3 Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η θεωρητική προσέγγιση στοιχείων εθνοπολιτισμικής ταυτότητας ατόμων που κοινωνικοποιούνται σε διπολιτισμικά ή πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα εμπεριέχει μια πληθώρα παραμέτρων και επιστημολογικών παραδοχών. Για το λόγο αυτό επιλέγονται προς μελέτη ορισμένοι μόνο άξονες που ενέχονται στην όλη προβληματική, ενώ παράλληλα επιχειρείται η διερεύνηση της συνέργιας συγκεκριμένων παραμέτρων αναφορικά με την έκφραση των ατομικών και συλλογικών ταυτίσεων.

Η μελέτη των εθνοπολιτισμικών εγγραφών των ομογενών μαθητών, όπως αυτές εκφράζονται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, αποτελεί το βασικό ζητούμενο και σκοπό της εργασίας. Έχοντας ως βασική παραδοχή ότι οι εθνοπολιτισμικές αυτές εγγραφές δεν πηγάζουν από αθροιστικές διαδικασίες – το ελληνικό στοιχείο δεν «αθροίζεται» με το Αμερικάνικο/ Γερμανικό/ Γεωργιανό – δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που οι μαθητές εσωτερικεύουν και εκφράζουν τη δυναμική εμπλοκή των διαφορετικών στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η φύση και ο χαρακτήρας της ελληνικότητάς τους, ο τρόπος που τη βιώνουν και την προβάλλουν οι ομογενείς μαθητές αλλά και να γίνει μια προσπάθεια συσχέτισης με τις εκάστοτε συνθήκες κοινωνικοποίησής τους. Μέσα από τη συσχέτιση αυτή επιχειρείται και μια συγκριτική θεώρηση των εκφάνσεων της ελληνικότητας ανάμεσα στις ομάδες των μαθητών από τη Γεωργία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α.

Έχοντας ως θεωρητική αφετηρία τον σημαίνοντα κοινωνικοποιητικό ρόλο τόσο των συγχρονικών στοιχείων ταυτότητας όσο και εκείνων που κινούνται στο πλαίσιο των ιδεολογημάτων και των φαντασιακών κατασκευών, γίνεται επίσης μια προσπάθεια να ανιχνευτεί το κράμα των στοιχείων αυτών καθώς και η συμβολή του καθενός στη δόμηση της ταυτότητας (Δαμανάκης, 2000, 390). Ιδιαίτερη βαρύτητα ακόμα δίνεται στην ανίχνευση της υποκειμενικής θέασης του εαυτού μέσα από την διερεύνηση στοιχείων που σχετίζονται περισσότερο με ψυχολογικά μεγέθη.

Προσεγγίζοντας τα προαναφερόμενα στοιχεία τόσο στο επίπεδο της ατομικής όσο και στο επίπεδο της συλλογικής τους έκφρασης – χωρίς να περιχαρακώνονται τα

επίπεδα αυτά με απόλυτες οριοθετήσεις – θα επιχειρηθεί να δημιουργηθεί μια τυπολογία στην οποία θα αποτυπώνονται κάποιες από τις εκφάνσεις της ενδοελληνικής διαπολιτισμικότητας. Τις πολλαπλές δηλαδή εκφάνσεις της ελληνικότητας ανάλογα με την παρουσία και το βαθμό εμπλοκής διαπιστώσιμων και μη, στοιχείων ταυτότητας.

Οι παραλλάσσουσες αναλογίες των προαναφερόμενων στοιχείων επιχειρείται να συσχετιστούν με τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες στις χώρες διαμονής καθιστώντας έτσι δυνατή μια συγκριτική προσέγγιση ανάμεσα στις χώρες αυτές.

5.4 Βασικοί άξονες της έρευνας

Στα πλαίσια μιας ψυχοκοινωνικής προσέγγισης, το ζήτημα της ταυτότητας των ομογενών μαθητών διερευνάται ως μια σύνθετη πραγματικότητα, που είναι ταυτόχρονα αντικειμενική (συγχρονικά στοιχεία) αλλά και υποκειμενική (μη διαπιστώσιμα στοιχεία), κοινωνική (ετεροπροσδιορισμός) αλλά και ψυχολογική (αυτοπροσδιορισμός) (Ναυρίδης, 1997, 13). Επομένως η προσπάθεια διερεύνησης κινείται σε δύο βασικούς άξονες (Δαμανάκης, 2001, 34):

1. Ανίχνευση των συγχρονικών, διαπιστώσιμων στοιχείων ταυτότητας των μαθητών, δηλαδή στοιχείων που σχετίζονται με τη γλώσσα, τη θρησκεία, την ιστορία, τα ήθη και έθιμα. Επιχειρείται δηλαδή να «σκιαγραφηθεί» το προφίλ των μαθητών με βάση το κοινωνικοποιητικό «συγκείμενο» της καθημερινότητάς τους.

2. Ανίχνευση στοιχείων που έχουν ως σημείο αναφοράς τους, μύθους, εξιδανικεύσεις, ιδεολογήματα και νοητικές κατασκευές. Στοιχεία, δηλαδή, που εντάσσονται στα πλαίσια μιας «πλασματικής - εικονικής πραγματικότητας» (Damanakis, 1999, 89).

Βασική αφετηριακή θέση αποτελεί ο σημαίνοντας ρόλος των ατομικών και συλλογικών τατίσεων στις κοινωνικοποιητικές διεργασίες. Γι' αυτό και στα περισσότερα κοινωνιολογικά μοντέλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της ταυτοτικής λειτουργίας.²⁶

Επομένως, η διερεύνηση της ταυτότητας ενός ατόμου, προϋποθέτει την ανάλυση του χαρακτήρα και της φύσης της κοινωνικοποίησης του. Η

²⁶ Ψυχοκοινωνικό σχήμα του E. Erikson, στρουκτουραλιστικό μοντέλο του T. Parsons, συμβολική αλληλεπίδραση του Mead. Βλ. Muhlbaue K. (1990): Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και Έρευνα, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

κοινωνικοποίηση ατόμων σε διπολιτισμικά περιβάλλοντα, λόγω της ύπαρξης πολλαπλών σημείων εθνοπολιτισμικής αναφοράς, παρουσιάζει μια σημαντική διαφοροποίηση. Γι' αυτό ο βασικός άξονας μελέτης της έρευνας είναι η προσέγγιση των στοιχείων κοινωνικοποίησης των ομογενών μαθητών έτσι ώστε να αναδειχθούν κάποιες από τις παραμέτρους που καθόρισαν και καθορίζουν τη δόμηση της ταυτότητάς τους. Ωστόσο, το μεγάλο εύρος των κοινωνικοποιητικών μηχανισμών καθιστά αναγκαίο τον περιορισμό της παρούσας εργασίας στη μελέτη συγκεκριμένων παραμέτρων που ενέχονται στην όλη προβληματική.

Έχοντας ως άξονα τα επίπεδα και τις διαστάσεις της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, όπως αυτά αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ερευνητική προσπάθεια κινείται σε δύο μόνο επίπεδα (Δαμανάκης, 2001, 18). Πιο συγκεκριμένα:

1. Ανάλυση στο μικροεπίπεδο. Στα πλαίσια της ανάλυσης αυτής διερευνώνται οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται ανάμεσα στον ομογενή μαθητή και κοινωνικό του συγκείμενο. Το κοινωνικό αυτό συγκείμενο προσεγγίζεται μέσα από τη θεσμική λειτουργία κάποιων φορέων κοινωνικοποίησης όπως (Τσαούσης, 1999, 121):

α) Οικογένεια: Στοιχεία προς διερεύνηση είναι η τυπολογία και σύνθεση της οικογένειας, η οικογενειακή ιστορία, η γλώσσα επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη, οι οικογενειακοί δεσμοί με την Ελλάδα, ήθη και έθιμα στα πλαίσια της οικογενειακής ζωής.

β) Σχολείο: Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε στοιχεία που σχετίζονται με το φορέα και τον τύπο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, τη συμμετοχή του μαθητή στα σχολικά δρώμενα, τη γλώσσα επικοινωνίας με τους συμμαθητές.

γ) Παροικία – Γειτονιά: Θέματα προς διερεύνηση είναι η συμμετοχή σε εκδηλώσεις που οργανώνει η ελληνική κοινότητα, η φύση και ο χαρακτήρας των εκδηλώσεων αυτών.

δ) Εκκλησία: Εξετάζονται οι σχέσεις του μαθητή με στοιχεία της εκκλησίας και της ελληνορθόδοξης παράδοσης.

ε) Ομάδες ομηλικών: Γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι σχέσεις του μαθητή με συνομηλικούς του, ελληνικής και μη καταγωγής, η σύνθεση των φιλικών ομάδων και οι δραστηριότητες που οργανώνονται στα πλαίσια των ομάδων αυτών.

2. Ανάλυση στο ατομικό επίπεδο. Στα πλαίσια της ανάλυσης αυτής διερευνώνται οι ιδιαίτερες εθνοπολιτισμικές παραστάσεις του μαθητή, ο τρόπος που τις εισπράττει, τις βιώνει και τις ερμηνεύει. Πιο συγκεκριμένα:

α) Γνωστικές δομές που σχετίζονται με στοιχεία ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού.

β) Συναισθηματικές δομές που διερευνώνται μέσα από τα στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού και μέσα από την επίκληση ψυχολογικών μεγεθών.

γ) Διαχείριση της διπολιτισμικότητας. Εξετάζεται δηλαδή ο τρόπος που ο μαθητής συνθέτει τα πολλαπλά στοιχεία της εθνοπολιτισμικών του ταυτίσεων, πώς βιώνει τη σύνθεση αυτή και πώς την προβάλλει.

Στο βαθμό που το ζήτημα των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων δεν εξαντλείται στον κοινωνικοποιητικό ρόλο των προαναφερόμενων μηχανισμών, αλλά εντάσσεται σε ένα σύστημα ευρύτερης συνέργειας κοινωνικο-οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών παραγόντων, επιχειρείται η προσέγγιση των παραγόντων αυτών σε επίπεδο ερμηνείας και ανάλυσης των ευρημάτων.

5.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδιασμού, η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων αναφορικά με τις ατομικές και συλλογικές ταυτίσεις των ομογενών μαθητών, θα προσέδιδε μια αίσθηση επιφυλακτικότητας ως προς τις αξιώσεις εγκυρότητας των ευρημάτων. Και αυτό γιατί η ποιοτική φύση της μεθόδου που επιλέχτηκε υπαγορεύει την ανάγκη μιας συλλογιστικής, στα πλαίσια της οποίας τα ερευνητικά ζητούμενα είναι προκαθορισμένα, με βάση τη στοχοθεσία της έρευνας, ενώ υπάρχει η ευελιξία επανακαθορισμού τους ανάλογα με την εξέλιξη του ερευνητικού σχεδιασμού (Bodgan & Bilken, 1982, 41). Δηλαδή, μέσα από την επαφή με τους ομογενείς μαθητές προέκυψαν παράμετροι, η μελέτη των οποίων θα ήταν απαγορευτική εάν ο ερευνητικός σχεδιασμός περιοριζόταν στη διάψευση ή την επαλήθευση αρχικά διατυπωμένων υποθέσεων. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμη η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων βασισμένων στους κεντρικούς άξονες της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, κομβικό ερώτημα αποτελεί το εξής: *Ποια είναι τα στοιχεία που συγκροτούν την εθνοπολιτισμική ταυτότητα των ομογενών μαθητών από τη η Γεωργία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. και ποια είναι τα πιθανά σημεία διαφοροποίησής*

τους; Η πληθώρα των επιμέρους παραμέτρων που εμπεριέχονται στο προαναφερόμενο ερευνητικό ερώτημα, καθιστά απαραίτητη μια διεξοδικότερη αναφορά στα επιμέρους ερωτήματα:

1. Ποια είναι η φύση και ο χαρακτήρας του κοινωνικοποιητικού συγκείμενου των ομογενών στις τρεις χώρες;

α) Ποια είναι η εμπλοκή του ελληνικού στοιχείου στα πλαίσια της οικογένειας, της κοινότητας, του σχολείου, της εκκλησίας και των ομάδων ομηλικών;

β) Ποια είναι τα σημεία ταύτισης ή διαφοροποίησης, αναφορικά με την εμπλοκή του ελληνικού στοιχείου στους προαναφερόμενους μηχανισμούς, ανάμεσα στις τρεις ομάδες μαθητών;

2. Ποιες είναι οι γνωστικές δομές των μαθητών σε σχέση με στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας, της ελληνορθόδοξης παράδοσης και του ευρύτερου ελληνικού πολιτισμικού πλαισίου;

3. Εντοπίζονται στοιχεία εξιδανικεύσεων, μύθων και ιδεολογημάτων που αναφέρονται στην Ελλάδα και στον ελληνικό τρόπο ζωής;

4. Πώς αυτοπροσδιορίζονται οι ομογενείς μαθητές και κατά πόσο ο αυτοπροσδιορισμός τους σχετίζεται με την ύπαρξη ή όχι συγχρονικών στοιχείων ταυτότητας;

5. Ποια είναι η εμπλοκή του θυμικού στοιχείου στον τρόπο που οι ομογενείς μαθητές προσδιορίζουν εθνοπολιτισμικά τον εαυτό τους;

6. Με ποιο τρόπο βιώνουν και προβάλλουν οι μαθητές τις πολλαπλές εθνοπολιτισμικές τους αναφορές;

7. Πώς αυτοπροσδιορίζονται οι μαθητές σε συλλογικό επίπεδο και ποιες είναι οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων;

8. Ποια συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στην ιστορική- χρονική φάση αποδημίας των Ελλήνων στις τρεις χώρες και στα στοιχεία της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας;

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι στο πλαίσιο που οριοθετείται από τα προαναφερόμενα ερευνητικά ερωτήματα, η ανίχνευση των στοιχείων γίνεται με βάση την έννοια της «ελληνικότητας», με ποιο τρόπο δηλαδή οι μαθητές εγκαλούνται από αυτή, πώς την εισπράττουν και πώς την αποκωδικοποιούν.

5.6 Το δείγμα της έρευνας

Η διαδικασία συγκρότησης του υπό διερεύνηση δείγματος καθορίστηκε τόσο από τα ερευνητικά ζητούμενα όσο και από τις χωροχρονικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας ως βασικό ερευνητικό ερέθισμα την επαφή με ομογενείς μαθητές, που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που λάμβαναν χώρα στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», αναδύθηκαν τα προαναφερόμενα ερευνητικά ζητούμενα και σκιαγραφήθηκε το φάσμα των ερευνητικών προβληματισμών.

Έχοντας ως βασική παραδοχή ότι στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, περιδιαστέλλεται σε σημαντικό βαθμό η αρχή της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού, το στοιχείο της διαθεσιμότητας των υποκειμένων διαδραμάτισε σημαίνοντα ρόλο. Το στοιχείο αυτό της διαθεσιμότητας είναι το πρωτεύον στοιχείο στα πλαίσια της σκόπιμης ή εμπειρικής δειγματοληψίας (purposive sampling), όπου ο ερευνητής συγκροτεί το δείγμα του με βάση α) τα χαρακτηριστικά στοιχεία των υποκειμένων και β) τη διαθεσιμότητα πληθυσμιακών ομάδων (Bernald, 2000, 176). Είναι προφανές, επομένως, ότι σε μια τέτοια περίπτωση τα ερευνητικά ευρήματα έχουν πολύ συγκεκριμένη ισχύ και τα περιθώρια γενίκευσης είναι πολύ περιορισμένα.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια, το δείγμα συγκροτήθηκε έχοντας ως πληθυσμιακή ομάδα αναφοράς τους μαθητές που συμμετείχαν στο 4^ο Φεστιβάλ Μαθητικού Θεάτρου που διεξήχθη τον Ιούλιο του 2001, στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών», που υλοποιείται από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Στο προαναφερόμενο Φεστιβάλ έλαβαν μέρος έξι (6) θεατρικές ομάδες ομογενών μαθητών από τις Η.Π.Α., τη Γεωργία, τη Γερμανία, τον Καναδά και την Αυστραλία. Ανατρέχοντας στα κριτήρια επιλογής των ομάδων που συμμετέχουν στα θεατρικά φεστιβάλ, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα εξής: πέρα από τα κριτήρια που έχουν ως σημείο αναφοράς τη θεματολογία των θεατρικών παραστάσεων (αντλούν τα θέματά τους από την αρχαιοελληνική ή νεοελληνική γραμματεία, από τη λογοτεχνία της διασποράς και από τη ζωή των παρoικιών), οι μαθητές είναι ηλικίας 12-18 ετών που παρακολουθούν κάποια μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Αφετηριακή θέση επομένως αποτελεί ότι οι εν λόγω μαθητές διατηρούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, κάποια συνδετικά στοιχεία με το πλαίσιο της ελληνικής καταγωγής τους.

Το δείγμα που συγκροτήθηκε περιελάμβανε τις ομάδες της Γεωργίας, της Γερμανίας και των Η.Π.Α. Οι ομογενείς μαθητές από τη Γεωργία προέρχονταν από τη

θεατρική ομάδα «Ρωμοσύνη» στο Ρουστάβι. Οι μαθητές από τις Η.Π.Α. προέρχονταν από το ελληνικό σχολείο Αγίου Γεωργίου στο Σικάγο και από το ελληνικό σχολείο του Αγίου Νικολάου στο Σαν Φραντζίσκο, ενώ οι μαθητές από τη Γερμανία ανήκαν στο Ελληνικό Γυμνάσιο της Νυρεμβέργης. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από δέκα (10) μαθητές. Συνολικά το δείγμα αποτελούνταν από τριάντα (30) υποκείμενα. Η επιλογή των προαναφερόμενων ομάδων βασίστηκε σε κριτήρια που σχετίζονται με στοιχεία διαφοροποίησης τους ως προς α) τη χρονική φάση πληθυσμιακής μετακίνησης, β) τις οργανωτικές δομές των παροικιών και γ) τη μεταναστευτική πολιτική που ακολούθησαν οι χώρες υποδοχής.

5.7 Η μέθοδος της έρευνας

Το ζήτημα διερεύνησης της ταυτότητας, στα πλαίσια μιας ψυχοκοινωνικής προσέγγισης υπαγόρευσε την υιοθέτηση της «ερμηνευτικής», ως βασικού μεθοδολογικού άξονα πάνω στον οποίο κινήθηκε η προσπάθεια κατανόησης και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Πυργιωτάκης (2000, 104), «απώτερος σκοπός της ερμηνευτικής είναι ο ερευνητής να κατανοήσει το συγγραφέα περισσότερο από τον εαυτό του», κάτι που αποτέλεσε τη βασική επιδίωξή μας στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Και αυτό γιατί η διερεύνηση ταυτοτικών στοιχείων μέσα από την «αποκωδικοποίηση» των προφορικών ή γραπτών δεδομένων των ομογενών μαθητών, δεν θα μπορούσε να επιχειρηθεί χωρίς της συμβολή της ερμηνευτικής μεθόδου.

Η πολλαπλότητα τεχνικών συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ενίσχυσε ακόμα περισσότερο την επιλογή της ερμηνευτικής μεθόδου, καθώς κάθε φορά που υπήρχε μια μαζική συγκέντρωση ερευνητικών στοιχείων (τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις, την ομαδική δραστηριότητα), αυτά προσεγγίζονταν κριτικά δημιουργώντας μια «νέα» κάθε φορά πραγματικότητα για τον ερευνητή. Κάθε φορά που νέα ερευνητικά στοιχεία έρχονταν στο φως, αυτά δεν εξετάζονταν αποκομμένα και αποσπασματικά αλλά «συνεξετάζονταν» μαζί με τα προηγούμενα στοιχεία, δίνοντάς τους έτσι μια διαφορετική σημασιολογική «απόχρωση», από αυτή που τους είχε αποδοθεί αρχικά. Η διαδικασία αυτή μοιάζει αρκετά με αυτό που ο Klafki απέδωσε με τον όρο «ερμηνευτικός έλικας» (Πυργιωτάκης, 2000, 105), φανερώνοντας έτσι την πρόοδο που σημειώνεται στην έρευνα μέσω της επανεξέτασης των δεδομένων που την απαρτίζουν.

5.8 Τεχνικές συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Στο βαθμό που τα ίδια τα ερευνητικά ζητούμενα υπαγορεύουν τον τρόπο ανάδυσης και ανάλυσής τους, το μεθοδολογικό εγχείρημα κινείται στα πλαίσια του ερμηνευτικού παραδείγματος. Και αυτό γιατί βασικός στόχος είναι να κατανοηθεί ο υποκειμενικός κόσμος της ανθρώπινης εμπειρίας, έχοντας ως σημεία αναφοράς τα στοιχεία της προθετικότητας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Cohen & Manion, 1997, 63). Η συγκεκριμένη προσπάθεια έχει ένα διττό χαρακτήρα: α) να αναδειχθεί η προσωπική ταυτότητα κάθε υποκειμένου και να ενταχθεί εκεί όπου πραγματικά ανήκει και β) να σκιαγραφηθούν τα στοιχεία της ταυτότητάς του ως μια διαδικασία που αποδίδει ισόποσα μια εσωτερική και άρα υποκειμενική πραγματικότητα, όσο και μια πραγματικότητα αντικειμενική και εξωτερική.

Όντας κάθε μεθοδολογικό εργαλείο ένα φίλτρο της πραγματικότητας, ο συνδυασμός περισσότερων του ενός εργαλείων προφυλάσσει σε ένα μεγάλο βαθμό από τον υπολανθάνον κίνδυνο της πλασματικότητας των ευρημάτων. Τα ευρήματα προκύπτουν από την πραγματικότητα και δε την ανασκευάζουν (Lofland & Lofland, 1995, 67). Και όταν αυτή η πραγματικότητα σχετίζεται με θέματα ανθρώπινης αυτοαντίληψης και συμπεριφοράς, η επίκληση πολλαπλών τεχνικών αποτελεί, μέσα από επιστημολογικές παραδοχές και ερευνητικούς περιορισμούς, ασφαλιστική δικλείδα.

Επιπρόσθετα, η διερεύνηση των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων γίνεται μέσα από την ατομική αλλά και συλλογική τους έκφραση. Κάτι τέτοιο προδιαγράφει σε μεγάλο βαθμό και τον τρόπο άντλησης των αντίστοιχων στοιχείων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιορίζονται οι τεχνικές συλλογής δεδομένων μόνο στη μια ή στην άλλη διάσταση της ταυτότητας. Άλλωστε οι δυο διαστάσεις της ταυτότητας αλληλοεμπλέκονται και τα όρια μεταξύ τους είναι δυσδιάκριτα και μη προσδιορίσιμα. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι μέσα από την πολυμεθοδική προσέγγιση επιδιώκεται να αποσαφηνιστούν τα εξής: α) ο τρόπος που οι ομογενείς μαθητές βιώνουν την ελληνικότητά τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, β) ο τρόπος που διαχειρίζονται τη διττή τους καταγωγή και γ) τη συλλογιστική πορεία των δηλώσεών τους στα πλαίσια των οποίων μπορεί να εμπεριέχονται στοιχεία αντιφάσεων και αναντιστοιχιών.

5.8.1 Ερωτηματολόγιο της έρευνας

Στα πλαίσια μιας πρώτης ανιχνευτικής προσπάθειας του εθνοπολιτισμικού προφίλ των μαθητών κρίθηκε σκόπιμη η δόμηση και χορήγηση ενός ερωτηματολογίου. Η διερεύνηση του ταυτοτικού ζητήματος ενός ατόμου ή μιας ομάδας προϋποθέτει μια πρώτη προσέγγιση στοιχείων περιγραφικού χαρακτήρα έτσι ώστε να καταστεί δυνατή σε ένα επόμενο στάδιο μια διεισδυτικότερη ανάλυση. Για το λόγο αυτό το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου εκπορεύτηκε από τα παρακάτω ερευνητικά ζητούμενα:

1. Ανίχνευση των συγχρονικών στοιχείων ταυτότητας του μαθητή μέσα από τη δημιουργία του Βιογραφικού του προφίλ.

Σε αυτό τον άξονα ερωτήσεων τα υπό διερεύνηση θέματα ήταν: α) επαφή του μαθητή με την ελληνική γλώσσα (τύπος ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής, γλώσσα επικοινωνίας με μέλη της οικογένειας και άλλων ομάδων), β) τυπολογία της οικογένειας και σύσταση των μελών της και γ) βαθμός γνωριμίας και επαφής του μαθητή με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμικού πλαισίου.

2. Διερεύνηση στοιχείων που εντάσσονται στα πλαίσια συναισθηματικών δομών και ψυχολογικών μεγεθών.

α) αυτοπροσδιορισμός του μαθητή μέσα από το σχήμα «Είμαι ...» - «Νιώθω...».

β) ανάδειξη του σημασιολογικού φορτίου και των σημαινόντων κάποιων εννοιών (π.χ ποια είναι η πρώτη σκέψη που σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς τις λέξεις «νίκη», «ελευθερία»;).

Προκειμένου να επιτελέσει το ερωτηματολόγιο την άντληση των προαναφερόμενων στοιχείων, έγινε προσπάθεια να ικανοποιηθούν, όσον αφορά τη διάρθρωση και το περιεχόμενό του, δύο θεμελιώδεις απαιτήσεις: α) η κατανόηση των ερωτήσεων και β) η ψυχολογική ουδετερότητα του σημασιολογικού του περιεχομένου (Βάμβουκας, 1993, 256). Αρχικά, βασικός στόχος ήταν η πλήρης κατανόηση του πλαισίου των ερωτήσεων. Για να διασφαλιστεί η όσο το δυνατόν λιγότερη απώλεια πληροφοριών, κρίθηκε σκόπιμο να χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο σε δίγλωσση μορφή. Άλλωστε ο βαθμός χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους ομογενείς μαθητές ήταν στοιχείο προς διερεύνηση. Έτσι δόθηκε στους ομογενείς μαθητές από τις Η.Π.Α., τη Γεωργία και τη Γερμανία και το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο και στην αγγλική, ρωσική και γερμανική γλώσσα.

Στο βαθμό που η αναζήτηση των στοιχείων της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών γίνεται μέσα από το πρίσμα της ελληνικότητάς τους, βασικός άξονας υπήρξε η αξιολογική ουδετερότητα των ερωτήσεων. Η ελληνική διάσταση της ταυτότητάς τους ήταν στοιχείο προς διαπίστωση και όχι προς επαλήθευση. Για αυτό και οι ερωτήσεις που σχετίζονταν με συναισθηματικές δομές του μαθητή ήταν ανοιχτές και παρείχαν τη δυνατότητα μιας αυθόρμητης και «ψυχολογικά ανώδυνης» απάντησης.

Είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η χορήγηση του ερωτηματολογίου, τη δεύτερη μέρα παραμονής των ομογενών μαθητών στην Ελλάδα, είχε περισσότερο ένα διαπιστωτικό χαρακτήρα αναφορικά με τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών σε σχέση με στοιχεία του εθνοπολιτισμικού τους προφίλ. Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου διευκόλυναν σε μεγάλο βαθμό τις συνεντεύξεις που ακολούθησαν τόσο ως προς τη διευκρίνιση στοιχείων που παρουσίαζαν έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον όσο και ως προς τη ανάδυση της συλλογιστικής πορείας των δηλώσεων των μαθητών.

5.8.2 Συνέντευξη στα πλαίσια της έρευνας

Η συνέντευξη ως εργαλείο έρευνας παρέχοντας τη δυνατότητα ανάδυσης στοιχείων που σχετίζονται με τη δυναμική των συλλογισμών, των στάσεων και των πεποιθήσεων των ατόμων, θεωρήθηκε ως βασικό εργαλείο στα πλαίσια του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος (Miller & Glassner, 1987, 101). Και αυτό γιατί κομβικό σημείο αποτελεί η διερεύνηση σε βάθος των συσχετισμών που αναπτύσσονται κατά την ταυτοτική λειτουργία ανάμεσα στα πολλαπλά εθνοπολιτισμικά πλαίσια αναφοράς. Η καταγραφή και μόνο των δηλώσεων των μαθητών ως προς την ελληνικότητά τους θα οδηγούσε στην «κατασκευή» μιας πραγματικότητας και όχι στην κατανόηση του εσωτερικά διαρθρωμένου συστήματος των ταυτίσεών τους.

Λαμβάνοντας υπ' όψη τόσο τη σύνθεση του δείγματος όσο και τη φύση και το χαρακτήρα των ερευνητικών ζητούμενων, θεωρήθηκε σκόπιμη η πραγματοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ο τύπος αυτός της συνέντευξης, παρέχει ευελιξία ως προς τον τρόπο και τη σειρά που τίθενται τα ερωτήματα, την αλληλουχία των ερωτημάτων αλλά κυρίως δίνει τη δυνατότητα διευκρινιστικών παρεμβάσεων απαραίτητων για την αποσαφήνιση κάποιων παραμέτρων (Kvale, 1996, 13).

Η ερμηνευτική κατανόηση των στοιχείων που εμπλέκονται στη δόμηση της ταυτότητας των μαθητών αξιώνει μια δυναμική εμπλοκή με τους ίδιους τους μαθητές. Υπήρχε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο ερωτήσεων ως «οδηγός της συνέντευξης» (Φίλιας, 1996, 134). Με βάση το πλαίσιο αυτό έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η ελληνικότητά τους μέσα από τους εξής άξονες:

1. Διερεύνηση στο μικροεπίπεδο:

α) Στοιχεία της οικογενειακής ζωής μέσα από την περιγραφή καθημερινών δραστηριοτήτων, ήθη και έθιμα στα πλαίσια της οικογένειας, στάσεις των γονέων απέναντι στην Ελλάδα και στον ελληνικό τρόπο ζωής.

β) Συμμετοχή σε δραστηριότητες της ελληνικής κοινότητας, σχέσεις του μαθητή με τους ντόπιους κατοίκους.

γ) Στοιχεία από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο του μαθητή όπως γλώσσα επικοινωνίας με τους συμμαθητές του, συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις.

δ) Στοιχεία που σχετίζονται με το βαθμό εμπλοκής του μαθητή με στοιχεία της ελληνορθόδοξης παράδοσης.

ε) Σύσταση των ομάδων ομηλικών και τρόποι ψυχαγωγίας.

2. Διερεύνηση στο ατομικό επίπεδο:

α) Ερωτήσεις που στόχο έχουν να διασαφηνίσουν τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή αναφορικά με τις εξής θεματικές: ελληνική ιστορία, μυθολογία και ελληνική γλώσσα και ελλαδική πραγματικότητα.

β) Διερεύνηση στοιχείων που εντάσσονται στα πλαίσια των συναισθηματικών δομών του μαθητή. Μέσα από την παρουσίαση ενός υποτιθέμενου πλαίσιο προβληματισμού κλήθηκε ο μαθητής να απαντήσει προσδίδοντας το αντίστοιχο ψυχολογικό μέγεθος. Για παράδειγμα «Μαζί με την οικογένειά σου παρακολουθείς τον τελικό αγώνα για το παγκόσμιο πρωτάθλημα ποδοσφαίρου ανάμεσα στις εθνικές ομάδες της Ελλάδας και της Γεωργίας / Γερμανίας / Η.Π.Α. Ποια ομάδα θα ήθελες να νικήσει και γιατί; Οι γονείς σου ποια ομάδα θα υποστήριζαν;».

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι πολλά από τα προαναφερόμενα στοιχεία, λόγω και της ηλικίας των μαθητών, έγινε προσπάθεια να αναδυθούν μέσα από την επίκληση του μαθητή να απαντήσει σε υποθετικές καταστάσεις προβληματισμού. Επιπρόσθετα, ευρήματα που παρουσίαζαν το στοιχείο της ασυμβατότητας μεταξύ τους, κατέστη δυνατόν να διασαφηνιστούν μέσα από μια σειρά διευκρινιστικών ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές στόχο είχαν όχι τόσο την

ανάδυση της μοναδικής αλήθειας του μαθητή αλλά τη διερεύνηση της πρόθεσης του να προβάλλει διαφορετικές πτυχές της ελληνικότητάς του ανάλογα με το πεδίο δράσης του.

Σε μια προσπάθεια να αμβλυνθεί η απώλεια πληροφοριών λόγω ελλιπούς κατανόησης των ερωτήσεων, υπήρξαν διευκρινήσεις στην αγγλική γλώσσα καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης, ενώ παράλληλα ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να εκφραστούν χρησιμοποιώντας τη γλώσσα της επιλογής τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συνέντευξη των μαθητών από τη Γεωργία χορηγήθηκε εξολοκλήρου στη ρώσικη γλώσσα και αυτό γιατί οι περισσότεροι μαθητές διακρίνονταν από χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας της ελληνικής.

5.8.3 Ομαδικό παιχνίδι

Καθιστώντας τη συλλογική έκφραση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας των τριών ομάδων βασική παράμετρο διερεύνησης, επιχειρήθηκε η προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο η κάθε ομάδα αυτοπροσδιορίζεται και συνθέτει τα πολλαπλά σημεία εθνοπολιτισμικής αναφοράς της. Πιο συγκεκριμένα, στόχος του ομαδικού παιχνιδιού ήταν να μελετηθεί η αίσθηση του «συνανήκειν», η οποία και προσδίδει στην κάθε ομάδα ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα. Η συλλογική ταυτότητα, μη όντας ένας απλός αναδιπλασιασμός των επιμέρους ατομικών ταυτίσεων, προσεγγίστηκε μέσα από το πρίσμα μιας υπέρτερης ταυτότητας που παρουσιάζει μια έντονη δυναμική.

Το πλαίσιο οργάνωσης του ομαδικού παιχνιδιού βασίστηκε στις αρχές που διέπουν τις μεθόδους δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων και ιδιαίτερα τη μέθοδο του Καταιγισμού Αυθόρμητων Ιδεών (brainstorming). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή μια ομάδα προσπαθεί να δράσει σε μια κατάσταση προβληματισμού μέσα από τη συσσώρευση και το συνδυασμό όλων των συλλήψεων/ ιδεών που αυθόρμητα παράγουν τα μέλη της (Osborn, 1963, 151). Πρόκειται επομένως για μια τεχνική ομαδικής παραγωγής ιδεών, όπου περιστέλλεται σε σημαντικό βαθμό η λειτουργία κάθε φίλτρου αξιολογικών κρίσεων, μιας και βασικός στόχος είναι η αυθόρμητη παραγωγή μέσα από το συγκερασμό και τη σύνθεση ενός συστήματος πολλαπλών ιδεών και παρεμβάσεων.

Έχοντας ως κατευθυντήριο άξονα τα προαναφερόμενα στοιχεία, οργανώθηκε ένα ομαδικό παιχνίδι με τον εξής τρόπο: Η κάθε ομάδα κλήθηκε να προχωρήσει στην παραγωγή ενός γραπτού κειμένου, το οποίο θα εμπεριείχε στους κόλπους του μια

σειρά από λέξεις. Οι λέξεις αυτές παρουσίαζαν ως προς το σημασιολογικό τους πεδίο, ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο σχετίζονταν με στοιχεία α) συλλογικής αίσθησης του «ανήκειν», β) χωροχρονικών ταυτίσεων, γ) ψυχολογικών μεγεθών και δ) επαφής με την ετερότητα.

Η κάθε ομάδα είχε στη διάθεσή της δεκαπέντε (15) λεπτά προκειμένου να ολοκληρώσει τη συγγραφή του κειμένου. Ο περιορισμένος χρόνος στόχο είχε να αποφευχθούν διορθωτικές παρεμβάσεις που θα ακύρωναν την αυθόρμητη και πηγαία έκφραση των μαθητών. Και σε αυτή την περίπτωση οι οδηγίες δόθηκαν σε δίγλωσση μορφή ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές ως προς τη γλωσσική τους έκφραση.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η όλη διαδικασία έλαβε χώρα τη δεύτερη μέρα παραμονής των ομάδων στην Ελλάδα και αυτό γιατί επιδιώχθηκε να βρίσκονται οι ομάδες σε ένα πρώιμο στάδιο συγχρωτισμού με το ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, ώστε να υπάρχει η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συναισθηματική αποστασιοποίηση.

Επιπρόσθετα πρέπει να επισημανθεί ότι μαγνητοφωνήθηκε η όλη διαδικασία που οδήγησε στην παραγωγή του κειμένου, και αυτό γιατί, εκτός του αποτελέσματος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος αλληλεπίδρασης των συλλογισμών και των προτεινόμενων ιδεών που εξέφραζαν τα μέλη της ομάδας. Η αυθόρμητη εκφορά του λόγου που σχετίζεται με θέματα εθνοπολιτισμικής αυτοαντίληψης αποτελεί πηγή άντλησης ενός μεγάλου εύρους πληροφοριών. Μέσα από τη δυναμική εμπλοκή των μαθητών επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθεί το προφίλ της ομάδας με βάση όχι μόνο την ανάλυση του περιεχομένου της παραγωγής αλλά και με προσέγγιση των στοιχείων που οδήγησαν σ' αυτή.

5.8.4 Συμμετοχική παρατήρηση

Έχοντας ως βασικό ζητούμενο την ανάδυση των εθνοπολιτισμικών αναφορών των μαθητών τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, θεωρήθηκε σκόπιμη η συμμετοχή του ερευνητή στις δραστηριότητες των μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους (Βάμβουκας, 1993, 201, Φίλιας, 1996, 102-107).

Στα πλαίσια της έρευνας, βασική επιδίωξη υπήρξε η ανάπτυξη ενός θετικού και φιλικού κλίματος ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα, κάτι που θα διασφάλιζε στη συνέχεια το συναισθηματικό «ξεδίπλωμα» των παιδιών. Στη

συγκεκριμένη περίπτωση, το γεγονός της φιλοξενίας των ομογενών μαθητών στα πλαίσια του προγράμματος Παιδεία Ομογενών, διευκόλυνε τη συμμετοχική παρατήρηση μιας και ο ρόλος του ερευνητή συνταυτιζόταν με αυτό του συνοδού.

5.9 Ανάλυση Περιεχομένου

Μέσα από τις προαναφερόμενες τεχνικές συλλογής δεδομένων, αρθρώθηκε ο εθνοπολιτισμικός λόγος των ομογενών μαθητών και διαμορφώθηκε ένα σώμα πολλαπλών τεκμηρίων. Η ερευνητική επεξεργασία του υλικού αυτού υπαγόρευε την ταξινόμηση και κωδικοποίησή του, βάσει μιας σειράς κριτηρίων που προέκυψαν από μια σύνθετη διαδικασία επιλογής και νοηματικής διαπραγμάτευσης. Η ανάλυση του λόγου των μαθητών έγινε μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου του.

Η ανάλυση περιεχομένου, ως τεχνική έρευνας, επιδιώκει την υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης ενός υλικού με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίησή του (Βάμβουκας, 1993, 264). Η απλή ανάγνωση των τεκμηρίων θα οδηγούσε σε μια επισφαλή θεώρηση χωρίς καμία αξίωση εγκυρότητας των ευρημάτων. Κάτι τέτοιο αποτρέπεται μέσα από την προσπάθεια του ερευνητή να αναδιοργανώσει το σώμα των πληροφοριών έτσι ώστε να αναδυθούν αναγνωρίσιμα και διακρίσιμα στοιχεία.

Αφετηριακό στάδιο αποτελεί ο προσδιορισμός των ενοτήτων ανάλυσης, οι οποίες μπορεί να έχουν ως σημείο οριοθέτησης τις λέξεις, τις φράσεις ή τα θέματα του υπό διερεύνηση υλικού. Οι ενότητες αυτές λαμβάνονται ως μονάδες ταξινόμησης των στοιχείων του κειμένου στις κατηγορίες ανάλυσης. Η διαμόρφωση των κατηγοριών αποτελεί τη συστηματική ομαδοποίηση μιας σειράς στοιχείων με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας τα τεκμήρια ταξινομούνται σε ενότητες που αποτελούν εννοιολογικές μονάδες. Η ταξινόμηση αυτών των μονάδων γίνεται σε ένα σύστημα κατηγοριών όπου κάθε μία από αυτές τις κατηγορίες αποτελεί μια αυτοτελή εννοιολογική «θυρίδα» η φύση και το περιεχόμενο της οποίας καθορίζεται από τις ερευνητικές συνιστώσες. Η επεξεργασία αυτή του υλικού επιτρέπει την αναζήτηση στοιχείων της «ελλοχεύουσας πραγματικότητας» σε επίπεδο ερμηνείας των ευρημάτων (Alvesson & Skoldberg, 2000, 205).

Η ταξινόμηση και κωδικοποίηση του λόγου των ομογενών μαθητών παρουσιάζει την εξής ιδιαιτερότητα: η ανάλυση περιεχομένου έχει ως αντικείμενο

ανάλυσης γλωσσικές κατασκευές. Η γλώσσα έκφρασης των μαθητών παρουσιάζει ένα ιδιότυπο χαρακτήρα μιας και περικλείει στους κόλπους της γλωσσικά στοιχεία από τουλάχιστον δυο διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια. Σε πολλές περιπτώσεις το σημαίνον και το σημαινόμενο του γλωσσικού τους κώδικα απαιτεί την ένταξη στο αντίστοιχο κοινωνιογλωσσικό σύστημα προκειμένου να αποσαφηνιστεί.

5.9.1 Κριτήρια κατηγοριοποίησης και ανάλυσης του εμπειρικού υλικού

Η κατηγοριοποίηση και η ανάλυση του ενθοπολιτισμικού λόγου των ομογενών μαθητών υπαγορεύεται από τους βασικούς άξονες διερεύνησης των στοιχείων της ταυτότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η ομαδοποίηση των τεκμηρίων με βάση την αναζήτηση συγχρονικών και διαχρονικών στοιχείων ταυτότητας μέσα από την ανάδυση του βαθμού εμπλοκής στοιχείων κοινωνικοποίησης στο ατομικό επίπεδο και στο μικροεπίπεδο του ατόμου. Οι κατηγορίες ανάλυσης είναι οι εξής:

A. Βιογραφικά - Περιγραφικά στοιχεία:

1. Φύλο, ηλικία και τόπος γέννησης των μαθητών.
2. Τυπολογία οικογένειας και σύνθεση των μελών της.
3. Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής.

B. Γνωστικές Δομές των μαθητών:

1. Η ελληνική γλώσσα και τα σημαινόμενά της.
 - 1.1 Ελληνομάθεια και η στάση των μαθητών.
 - 1.2 Κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.
 - 1.3 Εναλλακτική χρήση γλωσσών και επικοινωνιακά πλαίσια.
2. Στοιχεία ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας.
 - 2.1 Ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα.
 - 2.2 Μύθοι.
 - 2.3 Εξιδανικεύσεις και λειτουργία επιλεκτικής συλλογικής μνήμης.
 - 2.4 Λειτουργία συμβόλων και πρότυπων εικόνων.
 - 2.5 Εκλογίκευση στερεότυπων κρίσεων.
 - 2.6 Ελληνική τέχνη (τέχνη, μουσική, λογοτεχνία).

Γ. Εικόνα για την Ελλάδα και τους Έλληνες:

1. Επαφή με την ελλαδική πραγματικότητα.
2. Υποκειμενικές σημασιολογικές αναφορές.
3. Μηχανισμοί προστασίας της υποκειμενικής θέασης της κοινωνικής πραγματικότητας.
4. Κατηγορίες στερεοτυπικής σκέψης.
5. Περιεχομενική διάσταση του σχήματος «εμείς» - «άλλοι».

Δ. Ελληνική παράδοση

1. Συμμετοχή σε πολιτιστικούς παροικιακούς συλλόγους.
2. Ήθη και έθιμα στα πλαίσια της οικογένειας.
3. Στοιχεία ελληνορθόδοξης παράδοσης.

Ε' Στοιχεία αυτοπροσδιορισμού

1. Ορθολογικά κριτήρια αυτοπροσδιορισμού.
 - α) Συγχρονικά διαπιστώσιμα στοιχεία.
2. Επίκληση ψυχολογικών μεγεθών.
3. Αναντιστοιχία δηλώσεων και ορθολογικών κριτηρίων.
4. Διαφοροποίηση δηλώσεων ανάλογα με το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο δράσης.
5. Η δυναμική της ομάδας.
 - συλλογικό βίωμα.
 - η αίσθηση του «ανήκειν».

5.10 Περιορισμοί της έρευνας

Στην προσπάθεια να οριοθετηθεί το εύρος μέσα στο οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, τέθηκαν συγκεκριμένοι ερευνητικοί περιορισμοί.

Επειδή η εθνοπολιτισμική ταυτότητα κάθε ατόμου δεν στοιχειοθετείται εκ του μηδενός αλλά αναδιατάσσει και μετασχηματίζει προϋπάρχουσες ταυτόσεις, εμπειρίες, μνήμες και δεδομένα, προσδίδοντας σ' αυτές ένα συμπαγές νόημα, γίνεται σαφές ότι η διερεύνησή της προϋποθέτει τη συλλογή ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών. Στα πλαίσια της εργασίας αυτής συλλέχθηκαν μόνο δεδομένα που αναφέρονται στο μικροεπίπεδο και στο ατομικό επίπεδο του κάθε μαθητή.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι ομογενείς μαθητές, όντας φιλοξενούμενοι στα πλαίσια ενός Θεατρικού Φεστιβάλ στην Ελλάδα, είναι πιθανόν να προέβαλλαν σε πλασματικά επίπεδα στοιχεία της ελληνικότητάς τους. Η διενέργεια της έρευνας μέσα στο ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο αποτελεί επίσης μια κρίσιμη παράμετρο που μπορεί να επηρέασε τις προσλαμβάνουσες των μαθητών οδηγώντας στην άρθρωση ενός εθνοπολιτισμικού λόγου που εμπεριείχε το στοιχείο της επιλεκτικής προβολής μιας σειράς χαρακτηριστικών. Για το λόγο αυτό επιλέχτηκε μια πολυμεθοδική προσέγγιση ώστε να αποδοθεί στα ευρήματα η κατά το δυνατόν αντικειμενικότερη διάσταση. Άλλωστε ακόμα και το στοιχείο της επιλεκτικής προβολής ή της διόγκωσης κάποιων χαρακτηριστικών αποτελεί εύρημα προς ανάλυση.

Επιπρόσθετα, η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ομογενών μαθητών υπαγορεύει μια σειρά περιορισμών ως προς τις αξιώσεις γενίκευσης της ερευνητικών ευρημάτων. Και αυτό γιατί οι ομογενείς μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας βίωναν κάποιου είδους επαφή με το ελληνικό εθνοπολιτισμικό γίνεσθαι, αφού όλοι συμμετείχαν σε ελληνικές θεατρικές ομάδες της διασποράς. Αυτό σημαίνει ότι το στοιχείο της ελληνικότητας ενυπάρχει με τη μια ή την άλλη μορφή ανεξάρτητα της διάστασης και της μορφής που έχει. Γι' αυτό και βασικό ζητούμενο της εργασίας δεν ήταν η διαπίστωση ή όχι της ελληνικότητάς τους, αλλά ο βαθμός εμπλοκής της στους κόλπους της ταυτοτικής λειτουργίας, κάτι που θα αναδείξει και τις πολλαπλές εκφάνσεις της, καθώς και ο τρόπος που την προσλαμβάνουν και την εξωτερικεύουν τα υποκείμενα του δείγματος.

6. Ο Εθνοπολιτισμικός Λόγος των Ομογενών μαθητών

6.1 Βιογραφικά - περιγραφικά στοιχεία

6.1.1 Φύλο, ηλικία και τόπος γέννησης των μαθητών

Η ηλικιακή βαθμίδα²⁷ του δείγματος ήταν η πρώιμη εφηβική (11-14 ετών) και εφηβική ηλικία (14 – 17 ετών). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της ηλικίας των μαθητών από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. ήταν δεκαπέντε (15) έτη ενώ από τη Γεωργία ήταν δεκατρία (13) έτη. Όσον αφορά το φύλο των μαθητών, η ομάδα της Γερμανίας είχε έξι (6) αγόρια και τέσσερα (4) κορίτσια, της Γεωργίας είχε δύο (2) αγόρια και οκτώ (8) κορίτσια ενώ των Η.Π.Α. είχε τέσσερα (4) αγόρια και έξι (6) κορίτσια. Η πλειοψηφία των μαθητών έχει γεννηθεί στη χώρα διαμονής τους εκτός από δύο (2) μαθητές από την Γερμανία και τις Η.Π.Α. που γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Το σύνολο επομένως των ομογενών μαθητών εντάσσονται στον Α΄ τύπο βιογραφίας²⁸.

Πίνακας 6.1.1.1: Κατανομή του δείγματος κατά ηλικία και φύλο

Ηλικία σε έτη	Γερμανία		Γεωργία		Η.Π.Α.		Σύνολο
	A	K	A	K	A	K	
10				1			1
11			1				1
12				1	1		2
13			1	2			3
14	1	2		2	1		6
15	2	1		1		3	7
16	3	1		1	3		8
17						1	1
18						1	1
Σύνολο	6	4	2	8	4	6	30

6.1.2 Τυπολογία οικογένειας και σύνθεση των μελών της

Εξετάζοντας τον τόπο γέννησης των γονιών των μαθητών του δείγματος και το χρόνο παραμονής τόσο στην Ελλάδα όσο και στη χώρα διαμονής τους, διαπιστώνονται τα εξής: όλοι οι γονείς των ομογενών μαθητών από τη Γεωργία έχουν γεννηθεί στη χώρα διαμονής τους εκτός από την περίπτωση τριών που προέρχονται

²⁷ Για το διαχωρισμό των ηλικιακών βαθμίδων βλ. Τσιάντης Ι. (2002): Εφηβεία, Καστανιώτη, Αθήνα

²⁸ Για τους τέσσερις τύπους βιογραφίας ομογενών μαθητών βλ. Δαμανάκης Μ. (2003), Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986 - 98), Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Ρέθυμνο, σελ. 52

από το Καζακστάν. Η μόνη αλλαγή στον τόπο διαμονής τους αφορά μετακινήσεις στο εσωτερικό της χώρας (από το νότιο προς το κεντρικό τμήμα). Οι γονείς των μαθητών από τη Γερμανία έχουν γεννηθεί και ζήσει στη χώρα διαμονής τους εκτός από μια περίπτωση, όπου ο πατέρας γεννήθηκε στην Ελλάδα αλλά μετανάστευσε σε νεαρή ηλικία στη Γερμανία. Τέλος, σε δύο (2) περιπτώσεις μαθητών από τις Η.Π.Α., οι γονείς τους γεννήθηκαν και έζησαν το μεγαλύτερο διάστημα της ζωής τους στην Ελλάδα αλλά μετανάστευσαν για επαγγελματικούς λόγους μετά την ηλικία των σαράντα ετών (νεομετανάστες). Συνοψίζοντας τα προαναφερόμενα στοιχεία διαπιστώνεται ότι οι μαθητές από τη Γεωργία είναι κυρίως παιδιά 3^{ης} γενιάς και άνω, Ελλήνων ποντιακής καταγωγής, ενώ το 90% των παιδιών από τη Γερμανία και το 80% των παιδιών από τις Η.Π.Α. προέρχονται από οικογένειες 3^{ης} γενιάς μεταναστών.

Αναφορικά με την εθνοτική σύνθεση της οικογένειας, ο μονοεθνοτικός τύπος είναι αυτός που κυριαρχεί στις οικογένειες από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., ενώ στην περίπτωση της Γεωργίας παρατηρούνται τρεις (3) περιπτώσεις όπου τουλάχιστον, ο ένας γονέας δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Πιο συγκεκριμένα, εννιά (9) μαθητές από τη Γερμανία έχουν γονείς ελληνικής καταγωγής, ενώ σε μια περίπτωση η μητέρα είναι Γερμανίδα και ο πατέρας Έλληνας. Οι γονείς των παιδιών από τις Η.Π.Α. είναι ελληνικής καταγωγής, εκτός από μια οικογένεια όπου ο πατέρας είναι Καναδός και η μητέρα Ελληνίδα. Αναφορικά με τη Γεωργία, πρέπει να επισημανθεί το εξής ότι στις τρεις περιπτώσεις που υπάρχει διεθνοτική σύνθεση, οι αλλοεθνείς γονείς κατάγονται από το Καζακστάν.

Πίνακας 6.1.1.2: Τόπος γέννησης των γονέων και εθνοτική σύνθεση της οικογένειας

Τόπος γέννησης γονέων	Γερμανία	Γεωργία	Η.Π.Α.	Σύνολο
Ελλάδα	1 (10%)	-	2 (20%)	3 (10%)
Χώρα Διαμονής / αλλού	9 (90%)	10 (100%)	8 (80%)	27 (90%)
Εθνοτική σύνθεση οικογένειας				
Μονοεθνοτική	9 (90%)	7 (70%)	9 (90%)	25 (83%)
Διεθνοτική	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)	5 (17%)

Σχετικά με τη σύνθεση των μελών των οικογενειών, δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στις τρεις ομάδες μαθητών. Το 77% είναι τουλάχιστον τετραμελείς οικογένειες, ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι μόνο στην περίπτωση των μαθητών από τη Γεωργία ζουν, μαζί με τους γονείς και τα αδέρφια, οι παππούδες και οι γιαγιάδες. Η παρουσία αυτή των ατόμων 3^{ης} ηλικίας στο οικογενειακό πλαίσιο διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Και αυτό γιατί πολλές από τις εθνοπολιτισμικές αναφορές των μαθητών από τη Γεωργία είχαν αφετηρία τον αφηγηματικό λόγο των ατόμων αυτών.

Ένας λόγος, που όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, δεν ήταν απλά περιγραφικός αλλά βαθύτατα βιωματικός και αναλυτικός όσον αφορά τις ελληνικές καταβολές του.

6.1.3 Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής

Σε μια προσπάθεια να καταγραφεί το εύρος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης των ομογενών μαθητών, διερευνήθηκε τόσο ο τύπος του σχολείου στον οποίο φοιτούν όσο και τα χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.

Οι μαθητές από τη Γεωργία πηγαίνουν σε ρώσικο σχολείο και παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε απογευματινά τμήματα διδασκαλίας των ελληνικών, ενώ οι μαθητές από τη Γερμανία φοιτούν σε ελληνικό γυμνάσιο. Οι μαθητές από τις Η.Π.Α. πηγαίνουν σε αμερικάνικο σχολείο αλλά διδάσκονται την ελληνική γλώσσα σε Σαββατιανά ελληνικά σχολεία που βρίσκονται στους κόλπους της ελληνικής ορθόδοξης κοινότητας.

Αναφορικά με τα χρόνια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας οι βασικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους μαθητές από τη Γεωργία και τις δύο άλλες ομάδες μαθητών. Και αυτό γιατί οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας μόλις τα τελευταία δύο (2) χρόνια. Σε αντίθεση με τους μαθητές της Γεωργίας, οι μαθητές από τη Γερμανία διδάσκονται συστηματικά την ελληνική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, το 60% των μαθητών αυτών παρακολουθεί μαθήματα ελληνικής γλώσσας πάνω από δέκα (10) χρόνια, το 30% ξεπερνάει τα επτά (7) χρόνια διδασκαλίας, ενώ μόνο ένας μαθητής διδάσκεται την ελληνική τα τελευταία δύο (2) χρόνια. Ακόμα πιο μακρόχρονη συστηματική επαφή με την ελληνική γλώσσα φαίνεται να έχουν οι μαθητές από τις Η.Π.Α., οι οποίοι τη πάνω από 10 (δέκα) χρόνια.

Είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι ο βαθμός οργάνωσης των παροικιών επηρεάζει τόσο την πρόσβαση του μαθητικού πληθυσμού σε μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης όσο και το περιεχόμενο του διδακτικού της έργου. Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση της Γερμανίας και των Η.Π.Α., όπου οι ελληνικές παροικίες έχουν υψηλή αυτοοργάνωση, μιας και διαθέτουν δικούς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν τον ελληνικό γλωσσικό κώδικα και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι μαθητές όμως από τη Γεωργία μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας μόνο μετά την 4^η δημοτικού, στοιχείο που επηρεάζει τόσο τις γλωσσικές προσλαμβάνουσες όσο και τη θέληση

τους να μάθουν την ελληνική. Οι συνιστώσες που παρεμβαίνουν στο επίπεδο της γλωσσομάθειας μαθητών αναλύονται στη συνέχεια.

6.2 Γνωστικές Δομές των μαθητών

6.2.1 Η ελληνική γλώσσα και τα σημαινόμενα της

6.2.1.1 Ελληνομάθεια και στάση των μαθητών

Αρχικά είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι η διαπίστωση του βαθμού γλωσσομάθειας της ελληνικής, έγινε μέσα από τη διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τον ελληνικό γλωσσικό κώδικα κατά τον προφορικό και γραπτό τους λόγο και όχι μέσα από κάποιο γλωσσικό τεστ. Δόθηκε δηλαδή έμφαση στη διαπίστωση της *επιφανειακής ευχέρειας* και όχι στις ακαδημαϊκές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας²⁹. Τα σχετικά ευρήματα προέκυψαν από: α) την επικοινωνιακή δυνατότητα του μαθητή στα πλαίσια καθημερινών δραστηριοτήτων και β) τη διαχείριση του γραπτού λόγου κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πρέπει να αναφερθεί ότι δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν ανάμεσα σε δίγλωσσα ερωτηματολόγια καθώς επίσης και τη διεξαγωγή της συνέντευξης στη γεωργιανή ή ρώσικη (για τους ομογενείς από τη Γεωργία), στη γερμανική ή αγγλική γλώσσα (για τους ομογενείς από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. αντίστοιχα).

Οι μαθητές από τη Γεωργία διακρίνονταν από το χαμηλό επίπεδο κατοχής της ελληνικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό τους λόγο. Γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί το ερωτηματολόγιο στη ρώσικη γλώσσα και να διεξαχθεί η συνέντευξη και η ομαδική δραστηριότητα εξ' ολοκλήρου στη γλώσσα αυτή. Ο βασικός τους γλωσσικός κώδικας ήταν η ρώσικη γλώσσα ενώ στην ελληνική γλώσσα είχαν σοβαρά προβλήματα κατανόησης και έκφρασης αποτρεπτικά για την πραγμάτωση στοιχειωδών μορφών επικοινωνίας. Είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι για τους ίδιους τους μαθητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, το χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής δεν αποτελούσε στοιχείο ιδιαίτερης βαρύτητας. Θεωρούσαν ότι η γλωσσική επάρκεια αποτελεί μια από τις πολλές δεξιότητες που μπορεί κάποιος να αποκτήσει χωρίς να έχει ιδιαίτερα σημαινόμενα και επαγωγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε: *«Δεν ξέρω να μιλάω ελληνικά αλλά δεν πειράζει....και ένας μουσικός δεν*

²⁹ Για το διαχωρισμό των Skutnabb – Kangas και Toukomaα ανάμεσα στην επιφανειακή ευχέρεια και τις ακαδημαϊκές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας βλ. Baker C. (2001): Εισαγωγή στη Δίγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Δαμανάκης Μ. (επιμ.), Αλεξανδροπούλου Α. (μτφ.), Gutenberg, Αθήνα, σελ. 55.

ξέρει να παίζει όλα τα όργανα αλλά...αυτό δε σημαίνει ότι δεν είναι καλός μουσικός...και εγώ νιώθω ότι μπορώ αργότερα να μάθω καλύτερα...» (Γεωργ. 2) Διακρίνεται με ιδιαίτερη σαφήνεια η τάση της μαθήτριας να θεωρεί την κατοχή της γλώσσας απλά μια γνωστική ικανότητα με περιορισμένο εύρος όσον αφορά τις ιδιότητες που προσδίδει στο άτομο. Το 60% των μαθητών από τη Γεωργία αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της ελληνικής γλώσσας αλλά το πόσο καλά κανείς την κατέχει δεν θεωρείται το μόνο και αδιαπραγμάτευτο κριτήριο που προσδιορίζει την ταυτότητα του ατόμου. Για το λόγο αυτό αντιπαραθέτουν το δικό τους βίωμα αναφορικά με την κατοχή της ρώσικης γλώσσας. «...δεν παίζει ρόλο η γλώσσα...να και εγώ πηγαίνω σε ρώσικο σχολείο, ξέρω καλύτερα τη ρώσικη γλώσσα αλλά είμαι Γεωργιανή...τι σημαίνει; Ότι δεν είμαι επειδή δε ξέρω καλά τα γεωργιανά; Μάλλον όχι...να η γιαγιά μου, επειδή της άρεσαν οι αρχαίοι, ξέρει αρχαία ελληνικά...δεν είναι όμως αρχαία Ελληνίδα..., είναι Πόντια...» (Γεωργ. 4).

Αντίθετα, οι μαθητές από τη Γερμανία διακρίνονταν από υψηλό βαθμό γλωσσομάθειας της ελληνικής αφού ήταν εξίσου καλοί χρήστες και του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η έκφρασή τους στην ελληνική γλώσσα δεν περιοριζόταν στις απλές γλωσσικές επικοινωνιακές δομές της αλλά εμπειρείχε ιδιοματισμούς και μεταφορές, στοιχείο που μαρτυρά ότι ήταν γνώστες ορισμένων βαθύτερων δομών του γλωσσικού κώδικα. Χαρακτηριστική είναι η αντίδραση τεσσάρων (4) μαθητών όταν τους δόθηκε το δίγλωσσο ερωτηματολόγιο. Θεώρησαν ότι είναι λίγο προσβλητικό και υποτιμητικό να υποθέτει κάποιος ότι δεν μπορούν να μιλήσουν και να γράψουν ελληνικά. «...μα είναι δυνατόν; τι είμαστε εμείς; αφού ξέρουμε ελληνικά...εσείς δεν ξέρετε; Καλά...δε ξέρουμε τόσο καλά όσο εσείς...αλλά μπορούμε να μιλάμε και να γράφουμε...κάνουμε κάποια λάθη αλλά εντάξει...» (Γερμ. 2). Η στάση αυτή υποδηλώνει μια διαμετρικά αντίθετη αντίληψη, από την αντίστοιχη των μαθητών από τη Γεωργία, για τη σπουδαιότητα της χρήσης της ελληνικής. Η ελληνική γλώσσα προσλαμβάνει διαστάσεις που μπορεί και να υπερβαίνουν τις ιδιότητες ενός απλού γλωσσικού κώδικα. Στους αντίποδες μιας «εργαλειακής» αντίληψης για τη γλώσσα, οι μαθητές θεωρούν την ελληνομάθειά τους ως το αυτονόητο τεκμήριο της ελληνικότητάς τους. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι οι μαθητές κατέβαλαν ιδιαίτερες προσπάθειες στο να αποδώσουν «σωστά ελληνικά» κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Αν και είχε διευκρινιστεί με σαφήνεια ότι δεν πρόκειται για ένα τεστ αξιολόγησης των γλωσσικών τους δομών, η ομάδα από τη Γερμανία, θέλησε να

δείξει τις ιδιαίτερες γλωσσικές της ικανότητες, έστω και αν σε πολλά σημεία χρειάστηκε η βοήθεια του γερμανοελληνικού λεξικού, το οποίο το χρησιμοποίησαν, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, όχι γιατί δεν ήξεραν ελληνικά αλλά για επιβεβαίωση των όσων ήξεραν.

Αναφορικά με την ομάδα των μαθητών από τις Η.Π.Α., μπορούν να αναφερθούν τα εξής: διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές γνώριζαν την ελληνική γλώσσα αλλά παρατηρήθηκε μια μικρή αναντιστοιχία ανάμεσα στο βαθμό κατοχής του προφορικού και του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ενώ μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν με σχετική ευκολία την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια της προφορικής τους έκφρασης, αντιμετώπιζαν κάποιες δυσκολίες στο γραπτό λόγο, δυσκολίες που δεν ήταν όμως αποτρεπτικές στο να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η στάση των μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα, φαίνεται να βρίσκεται ανάμεσα στους δύο πόλους, όπως αυτοί οριοθετήθηκαν από τη στάση των άλλων δύο ομάδων. Δίνεται βαρύτητα στο αν και κατά πόσο καλά γνωρίζει κάποιος την ελληνική αλλά δεν θεωρείται a priori ως το μόνο διακριτικό στοιχείο του εθνικού προσδιορισμού του.

6.2.1.2 Κίνητρα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας

Σε μια προσπάθεια να εντοπιστεί η φύση και ο χαρακτήρας των προσδιοριστικών αιτιών που υπεισέρχονται στη βούληση των μαθητών για εκμάθηση της ελληνικής θεωρήθηκε σκόπιμο να αποσαφηνιστούν τα βασικά κίνητρα. Κάτι τέτοιο όμως συνεπάγεται πρωτίστως το διαχωρισμό των κινήτρων, σε αυτά που πηγάζουν από πραγματολογικά δεδομένα εξωγενών παραγόντων και σε αυτά που στοιχειοθετούν εσωτερικά ζητούμενα και αναζητήσεις. Και αυτό γιατί η προθετικότητα και η βούληση για δράση σχετίζεται άμεσα και με το ορθολογικό και με το θυμικό στοιχείο. Γι' αυτό και η αναζήτηση των κινήτρων έγινε στα πλαίσια της συνέντευξης, ώστε να μπορούν να αναδυθούν με ευκρίνεια και οι δύο συνιστώσες.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών από τη Γεωργία, η εκμάθηση της ελληνικής συνδέεται πιο πολύ με παράγοντες που πηγάζουν από ζητήματα ετεροπροσδιορισμού τους. Δηλαδή, αν και οι ίδιοι οι μαθητές υποστηρίζουν ότι υπάρχει χαμηλός βαθμός συσχέτισης ελληνικής γλώσσας και ελληνικότητας, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα για να φανούν αντάξιοι των κριτηρίων που οι άλλοι θέτουν για αυτούς. Ο τρόπος που οι άλλοι αντιμετωπίζουν τις δικές τους διττές

εθνοτικές καταβολές, προκαλεί έντονο «ταυτοτικό άγχος»³⁰. Καλούνται να ανταποκριθούν σε αξιώσεις και προσδοκίες που υπακούουν σε σχήματα αντίληψης και ερμηνείας που δεν εντάσσονται στα δικά τους εσωτερικά προτάγματα. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης: «...είχα πάει σε μια θεία μου στο Σοχούμι για να καθίσω δύο μήνες το καλοκαίρι...οι γονείς μου δούλευαν και το πρωί και το απόγευμα και εγώ και τα αδέρφια μου πήγαμε εκεί...μας πήγε η θεία σε ένα χορό ενός σχολείου και γνώρισα κάτι παιδιά...Γεωργιανοί. Όταν τους είπα ότι η γιαγιά μου είναι Ελληνίδα και η μαμά μου έχει πάει δυο φορές στη Θεσσαλονίκη, μου είπαν να πω κάτι στα ελληνικά για να δουν πως ακούγονται...δε μου ερχόταν καμία λέξη και ντράπηκα πολύ...» (Γεωρ. 7). Αν και η ίδια θεωρούσε, σύμφωνα με προηγούμενες δηλώσεις της ότι η γλώσσα δεν αποτελεί το μονό διακριτό γνώρισμα της εθνοτικής καταγωγής και προέλευσης, θέλησε να παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών για να μπορεί να «πείσει» τους άλλους για την ελληνικότητά της. Το 70% των μαθητών από τη Γεωργία διδάσκεται τα ελληνικά για να μπορεί να υποστηρίξει με εγκυρότητα και αξιοπιστία στους άλλους ότι όντως υπάρχουν αναφορές και στοιχεία ελληνικής καταγωγής. Ωστόσο, ένα 30% μαθαίνει την ελληνική γλώσσα ώστε να είναι ευκολότερη η πρόσβασή τους στο ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, στην περίπτωση που επιλέξουν την Ελλάδα ως χώρα διαμονής τους στο μέλλον.

Στην περίπτωση των μαθητών από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., τα κίνητρα για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας εμπίπτουν σε δυο βασικές δέσμες αιτιών: α) αίτια που έχουν ως σημείο αναφοράς τη γνωστική θωράκιση του ατόμου μέσα από την εκμάθηση της γλώσσας των γονιών τους (ορθολογική και λειτουργική αντίληψη της γλώσσας). Οι μαθητές θεωρούν ότι η γνώση της ελληνικής συνιστά «γνωστικό εργαλείο» για τη διαχείριση των διττών εθνοτικών τους καταβολών αφού αποτελεί βασική επικοινωνιακή δίοδο με την ελληνική πραγματικότητα και αιτούμενο της επικοινωνιακής ομοιογένειας των Ελλήνων που ζουν έξω από τα σύνορα της Ελλάδας και β) αίτια που σχετίζονται με θέματα διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και της συνέχειάς της στο χρόνο. Στους μαθητές και των δυο ομάδων, διακρίνονται ορισμένες τάσεις μυθοποίησης της ελληνικής γλώσσας μέσα από την αντίληψη περί «μητέρας

³⁰ Ο όρος «ταυτοτικό άγχος» εισάγεται από την Wheeler, σε μια προσπάθεια να καταγράψει τη σύγχυση που δημιουργείται όταν οι εσωτερικές ταυτοτικές οριοθετήσεις δεν ανταποκρίνονται στις οριοθετήσεις των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο μπαίνει σε μια διαδικασία να αποδείξει στους άλλους, όχι στον εαυτό του, ότι «είναι κάτι» σύμφωνα με τις προσδοκίες και τα σημειώματα που θέτουνται από άλλα άτομα. Βλ. Wheeler C., Jarvis B. & Petty R. (2001), Think Unto Others: The Self – Destructive Impact of Negative Racial Stereotypes, in Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 37, pp. 173 - 180

όλων των γλωσσών». Η ελληνική γλώσσα είναι η μόνη που διεκδικεί τα πρωτεία στην «ιεραρχία της αρχαιότητας»³¹ των γλωσσών γι' αυτό και κρίνεται αναγκαία η εκμάθησή της. Μια εκμάθηση που είναι δηλωτική των βαθύτατα ελληνικών καταβολών τους. Για τους μαθητές αυτούς τα συμβολικά σημαινόμενα της ελληνικής γλώσσας είναι τόσο «αυτονόητα», ώστε να μην χρειάζονται επιφάσεις εκλογίκευσης. Ο ελληνικός γλωσσικός τους προσανατολισμός πηγάζει αβίαστα από τις παρελθοντικές επιταγές με τη μορφή άτυπων ιστορικών δεσμεύσεων. Και βέβαια αυτές οι παρελθοντικές επιταγές προέρχονται από τον αφηγηματικό Λόγο των γονιών τους. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των μαθητών από τη Γερμανία, η εκμάθηση της ελληνικής συνιστά τρόπο επαναδιαπραγμάτευσης της χωροχρονικής ασυνέχειας που νιώθουν οι γονείς τους. «Έλεγα στη μαμά ότι δε θέλω να πάω σε γερμανικό σχολείο και να κοντέψω να ξεχάσω τα ελληνικά μου. Πολλές φίλες μου πήγαν και δεν μας γνωρίζουνε πια. Έγιναν γερμανάκια, κανονικά γερμανάκια...» (Γερμ. 1). Δηλαδή η ελληνική γλώσσα συνιστά στοιχείο που οδηγεί στην πραγμάτωση της φαντασιακής πληρότητας που προτάσσει η ελληνικότητά τους ώστε να δομηθεί εκ νέου ο αδιάσπαστος και συνεχής ελληνικός προσδιορισμός τους. Ενώ η έκφραση «γερμανάκι» δηλώνει πολύ περισσότερα από μια εθνοτική καταγωγή, δηλώνει κατά βάση τον κίνδυνο της απώλειας των εθνοπολιτισμικών τους αναφορών.

6.2.1.3 Εναλλακτική χρήση γλωσσών και επικοινωνιακά πλαίσια

Αφού εξετάστηκαν οι παράμετροι που σχετίζονται με το επίπεδο γλωσσομάθειας, τη στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα και τα κίνητρα εκμάθησής της, είναι σκόπιμο να αποσαφηνιστεί η χρήση της ελληνικής σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Και αυτό γιατί η επάρκεια μιας γλώσσας δε βρίσκεται πάντα σε αναλογία και συσχέτιση με τη χρήση της (Baker, 2001, 47). Η επάρκεια αναφέρεται στο βαθμό κατοχής της ενώ η χρήση στη λειτουργικότητά της. Μέσα από το Λόγο που άρθρωσαν οι μαθητές, έγινε προσπάθεια να διακριβωθεί η χρήση της ελληνικής γλώσσας σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις. Να διαπιστωθούν, σύμφωνα με τον Fishman, οι βασικές συνιστώσες της λειτουργικής διγλωσσίας των

³¹ Σύμφωνα με τον Shafer στα πλαίσια του εθνικιστικού λόγου, η διεκδίκηση των πρωτείων στην «ιεραρχία της αρχαιότητας» των γλωσσών, δηλώνει με σαφήνεια την τάση μυθοποίησης του γλωσσικού κώδικα και την αναγόρευσή του σε σύμβολο καθαρότητας, ιστορικότητας και αποκλειστικά στοιχείο εθνικής ιδιοποίησης. Βλ. Shafer B. (1972): *Faces of Nationalism. New Realities and Old Myths*, Harcourt, New York.

ατόμων (Baker, 2001, 56). Η επιλογή των περιστάσεων αυτών έγινε με κριτήριο το αν και κατά πόσο υπάρχουν στα διάφορα περιβάλλοντα πρόσωπα ή φορείς που μπορεί να επηρεάζουν τη χρήση της μίας ή της άλλης γλώσσας. Με τον τρόπο αυτό διαπιστώθηκε όχι μόνο το εύρος της χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές αλλά και ο βαθμός του εσωτερικού τους ελέγχου, το αν υπάρχουν δηλαδή άδηλες διαχωριστικές γραμμές που καθορίζουν την επιλογή χρήσης της γλώσσας³². Πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι τα ευρήματα προέκυψαν τόσο μέσα από τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο όσο και μέσα από την καθημερινή συναναστροφή με τους μαθητές, στα πλαίσια της οποίας διαπιστώθηκαν και κάποιες αναντιστοιχίες.

Σχετικά με αυτές τις αναντιστοιχίες πρέπει να επισημανθεί ότι στόχος των ερευνητικών ερωτημάτων δεν ήταν η διαπίστωση της μοναδικής αλήθειας των μαθητών, δηλαδή αν όντως οι αναφορές τους είναι δηλωτικές της αλήθειας που επικρατεί στα διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα, αλλά η διερεύνηση της επιλεκτικής προβολής κάποιων στοιχείων. Διερεύνηση δηλαδή της πρόθεσης των μαθητών να επιδιώκουν να δηλώνουν κάτι όχι επειδή ισχύει αλλά επειδή θεωρούν ότι έτσι διασφαλίζεται η ελληνικότητά τους.

Ανάλογα με την παρουσία ή όχι στοιχείων που μπορεί να ασκούν έντονη επιρροή στην επιλογή χρήσης της ελληνικής διερευνήθηκε η επικοινωνία: α) με τη μητέρα, β) με τον πατέρα, γ) με τα αδέρφια, δ) με τα αδέρφια όταν λείπουν οι γονείς, ε) με τη γιαγιά και τον παππού, στ) με Έλληνες συμμαθητές στο σχολείο και ζ) με Έλληνες φίλους σε χώρους ψυχαγωγίας.

Αρχικά είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι οι Γεωργιανοί μαθητές μιλούν τη ρώσικη γλώσσα σε όλες τις προαναφερόμενες επικοινωνιακές περιστάσεις με μια εξαίρεση την επικοινωνία με τα συγγενικά άτομα τρίτης ηλικίας, όπως η γιαγιά και ο παππούς (οι περισσότεροι γονείς των μαθητών δεν διαθέτουν επαρκή γνώση της ελληνικής. Άλλωστε μετά το 1980 υπήρξε μια προσπάθεια για αναγέννηση της ελληνικής παιδείας και της γλώσσας στη Γεωργία). Μόνο με τα άτομα αυτά προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν την ελληνική γλώσσα (ποντιακή διάλεκτο) όχι ως αποτέλεσμα της βούλησης των ίδιων των μαθητών αλλά ως αποτέλεσμα της απροθυμίας των ατόμων τρίτης ηλικίας να χρησιμοποιήσουν τη ρώσικη γλώσσα ως βασικό επικοινωνιακό

³² Ο εσωτερικός έλεγχος αφορά την εσωτερίκευση της αρχής του αυστηρού διαχωρισμού των δύο γλωσσών. Δηλαδή με τους Έλληνες μιλούν Ελληνικά και με τους αλλοεθνείς τη γλώσσα τη δική τους. Βλ. Δαμανάκης Μ. (2003): *Ελληνικά σχολεία και τμήματα μητρικής γλώσσας στη Γερμανία (1986 - 98)*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο.

εργαλείο. Αν και οι ίδιοι οι μαθητές εκφράζουν μια σχετική δυσαρέσκεια από αυτό το γεγονός, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με τη χρήση της ελληνικής, παρόλα αυτά είναι το μόνο πλαίσιο στο οποίο παρατηρείται μια προσπάθεια για χρήση του ελληνικού γλωσσικού κώδικα.

Διαμετρικά αντίθετη εμφανίζεται η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών από τη Γερμανία. Τόσο το μεγάλο εύρος της χρήσης της ελληνικής γλώσσας όσο και η σχετικά περιορισμένη δίγλωσση επικοινωνία, προσδίδουν στην ελληνική μια υπερτονισμένη λειτουργικότητα και επομένως και κοινωνικοποιητική εμβέλεια. Πιο συγκεκριμένα, οι ομογενείς μαθητές από τη Γερμανία: α) χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις, β) η δίγλωσση επικοινωνία τους περιορίζεται σημαντικά στα πλαίσια εκείνα από τα οποία απουσιάζουν τα στοιχεία που θα μπορούσαν να ασκήσουν έλεγχο και να προτάξουν την απαίτηση για χρήση της ελληνικής (με τα αδέρφια όταν λείπουν οι γονείς και με τους φίλους σε χώρους ψυχαγωγίας). Οι παραλάσσουσες αναλογίες των δυο γλωσσών κατά τη δίγλωσση επικοινωνία σχετίζεται άμεσα με το πόσο ισχυρό είναι το ελληνικό στοιχείο στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Ελλάδα, στα πλαίσια του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», οι μαθητές χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στο Πανεπιστήμιο, ενώ στα πλαίσια εκδρομών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων χρησιμοποιούσαν και τους δυο επικοινωνιακούς κώδικες και γ) απουσιάζει τελείως η μονόγλωσση επικοινωνία με χρήση της Γερμανικής.

Αναφορικά με τους μαθητές από τις Η.Π.Α., η μονόγλωσση επικοινωνία με χρήση της ελληνικής περιορίζεται στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον και αυτό μόνο στις περιπτώσεις όπου υπάρχει η παρουσία των γονιών. Τόσο με τα αδέρφια όσο και με Έλληνες συμμαθητές και φίλους η επικοινωνία είναι δίγλωσση. Οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν ότι η χρήση της αγγλικής δεν οφείλεται σε τίποτα άλλο παρά στο βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στην έκφραση μέσα από τον ελληνικό γλωσσικό κώδικα. Η δυσκολία αυτή φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά σε σχέση με τη χρήση της ελληνικής. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους ίδιους τους μαθητές στην ερμηνεία και τις επαγωγές αυτής της δίγλωσσης επικοινωνίας. Σε μια προσπάθεια να αναπτύξουν άμυνες που να διασφαλίζουν την ελληνικότητά τους, θεώρησαν ότι ο δίγλωσσος επικοινωνιακός τους χαρακτήρας οφείλεται σε παράγοντες με μειωμένη σπουδαιότητα έτσι ώστε να μην ακυρώνονται οι ελληνικές καταβολές τους. «*Εντάξει*

δε μιλάω ελληνικά έξω από το σπίτι αλλά αυτό δε σημαίνει τίποτα...απλώς είναι πιο δύσκολη γλώσσα και μπορεί να μη με καταλαβαίνουν οι άλλοι. Πάντως τα ελληνικά είναι η γλώσσα μου...» (Η.Π.Α. 7), «Ελληνικά είναι η γλώσσα μας..., αλλά χρησιμοποιούμε και αγγλικά γιατί ακόμα δεν έχουμε μάθει τέλεια τα ελληνικά...όταν τα μάθουμε θα σταματήσουμε να μιλάμε μεταξύ μας αγγλικά...» (Η.Π.Α. 2). Γίνεται επομένως πρόδηλη η τάση των μαθητών να υποτιμούν τη διγλωσσία τους και να της προσδίδουν μια προσωρινή μεταβατική κατάσταση με περιορισμένη επιρροή στις κοινωνικοποιητικές τους διεργασίες. Επιδιώκουν δηλαδή να προβάλλουν τη δίγλωσση μορφή της επικοινωνίας τους ως στοιχείο με μικρή παρεμβατικότητα όσον αφορά τη δόμηση της ελληνικότητά τους.

6.2.1.4 Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων

Σε μια προσπάθεια να σκιαγραφηθούν τα βασικά γνωρίσματα των μαθητών αναφορικά με τη σχέση που έχουν με την ελληνική γλώσσα, τόσο ως προς τις επιμέρους γνωστικές εκφάνσεις της όσο και ως προς τις εκάστοτε σημασιολογικές προεκτάσεις της, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στις ομάδες εμπίπτουν σε δυο βασικές κατηγορίες: α) πραγματολογική θεώρηση της γλώσσας ως γνωστικού εργαλείου με κοινωνική λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα και β) συμβολική πρόσληψη των γλωσσικών δομών ως στοιχείων άρρηκτα συνδεδεμένων με την έννοια της ελληνικότητας. Οι συμβολικές αυτές προεκτάσεις διαφέρουν τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς το βαθμό επίκλησής τους από τη μεριά των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι ομογενείς μαθητές από τη Γεωργία διακρίνονται από χαμηλό βαθμό γλωσσομάθειας στην ελληνική. Στην ουσία επικρατεί η *μονόπλευρη διγλωσσία με υπεροχή της ρώσικης γλώσσας*. Η πρώτη γλώσσα των μαθητών είναι η ρώσικη και η δεύτερη γλώσσα η ελληνική (σύμφωνα με το βαθμό κατοχής και τη στάση απέναντι στις δύο γλώσσες). Την ελληνική γλώσσα τη θεωρούν απλά μια γνωστική δεξιότητα που δεν αποδεικνύει ούτε την ελληνικότητά τους ούτε τη θέληση ένταξης στο ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο. Ακριβώς αυτή η μειωμένη βαρύτητα που δίνεται στη γλώσσα ως προς το βαθμό παρέμβασής της στην ταυτότητα του ατόμου, ίσως να πηγάζει από τη χαμηλή γλωσσική επάρκεια των ίδιων των μαθητών. Ακριβώς δηλαδή, επειδή δε μπορούν να πιστοποιήσουν τις ελληνικές εθνοτικές

καταβολές τους μέσα από τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, μειώνουν το βαθμό επιρροής της και προβάλλουν μια εργαλειακή αντίληψη για τη γλώσσα αυτή. Για το λόγο αυτό η διαδικασία εκμάθησής της δεν πηγάζει από εσωτερική ανάγκη προσδιορισμού του ίδιου του ατόμου αλλά από ανάγκη να ανταποκριθούν στα ζητήματα ετεροπροσδιορισμού που θέτουν οι άλλοι για αυτούς.

Αντίθετα οι ομογενείς μαθητές από τη Γερμανία φαίνεται να έχουν επάρκεια και στις δυο γλώσσες αλλά με υπεροχή της ελληνικής. Τόσο ο βαθμός κατοχής της ελληνικής όσο και η στάση των μαθητών απέναντι στη γλώσσα, καθιστούν την ελληνική κυρίαρχη γλώσσα. Ακόμα και σε ουδέτερες επικοινωνιακές καταστάσεις οι μαθητές από τη Γερμανία χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, γεγονός που πηγάζει από τα σημαινόμενα που προσδίδουν οι μαθητές στον ελληνικό γλωσσικό κώδικα. Σημαινόμενα που προκύπτουν μέσα από την διαχείριση συναισθηματικών δομών και στοιχείων. Για τους μαθητές αυτούς η εκμάθηση της ελληνικής συνιστά τεκμήριο της ελληνικότητάς τους που επικυρώνει και δικαιώνει τόσο τις δικές τους εθνοτικές καταβολές όσο και των γονιών τους. Η επικύρωση και η δικαίωση αυτή δε σχετίζεται πάντα με ορθολογικές κρίσεις αφού η έντονη εμπλοκή του συμβολικού στοιχείου φαίνεται να καθορίζει τις γλωσσική τους συμπεριφορά. Δηλαδή η ελληνική γλώσσα υπερβαίνει τις ιδιότητες ενός απλού γλωσσικού κώδικα και ανάγεται σε σύμβολο ελληνικότητας που πρέπει να έχει χωροχρονική συνέχεια. Γι' αυτό και η διδασκαλία της ελληνικής για τους μαθητές αυτούς συνιστά διαδικασία εμπλουτισμού και ανασύνθεσης της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας και όχι μια απλή ένταξη στις δομές ενός γλωσσικού συστήματος.

Στα πλαίσια της διγλωσσικής κοινωνικοποίησης των ομογενών μαθητών από τις Η.Π.Α., ο βαθμός κατοχής της ελληνικής είναι επαρκής αν και υπάρχει διαφορετική πρόσληψη της γλώσσας. Αποδεσμεύεται ο γλωσσικός κώδικας από τις συμβολικές του προεκτάσεις και αποκτά το χαρακτήρα μιας γλωσσικής δεξιότητας συνυφασμένης με την ελληνικότητα και όχι ενός στοιχείου που την προσδιορίζει και την αξιολογεί. Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι παρατηρείται το εξής: ενώ επισημαίνεται από τους ίδιους τους μαθητές η μερική αποδέσμευση του γλωσσικού κριτηρίου και της ελληνικότητάς τους, επιδιώκουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας ανάλογα με την παρουσία ή όχι του ερευνητή στο επικοινωνιακό πλαίσιο. Στα πλαίσια της συμμετοχικής παρατήρησης, διαπιστώθηκε ότι η παρουσία του ερευνητή φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη γλωσσική συμπεριφορά

των υποκειμένων, αφού οδηγεί στην επιλογή της ελληνικής ως γλώσσα επικοινωνίας (λειτουργία εσωτερικού ελέγχου). Αυτό σημαίνει ότι ο ισχυρισμός σύμφωνα με τον οποίο «η ελληνική γλώσσα είναι σημαντική για εμάς τους Έλληνες αλλά δεν είναι το μόνο που μας κάνει Έλληνες. Υπάρχουν πολύ πιο σημαντικά πράγματα στον ελληνικό πολιτισμό μας» (Η.Π.Α. 2), πιθανόν να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός «απενοχοποίησης» για το χαμηλό επίπεδο της γλωσσομάθειάς τους. Για το λόγο αυτό οι μαθητές ακολουθούν μια γλωσσική συμπεριφορά σύμφωνα με την οποία: α) η ελληνική γλώσσα θεωρείται ένα σημαντικό στοιχείο ελληνικότητας όχι όμως το μόνο που μπορεί να τη δομήσει και να την προασπίσει και β) επιλέγουν την ελληνική γλώσσα ως γλώσσα επικοινωνίας για να εκπληρώσουν τις προσδοκίες της ελληνικότητας που το περιβάλλον θέτει για αυτούς (αξίωση αναγνώρισης από τους άλλους).

6.2.2 Στοιχεία ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας

Στα πλαίσια του αφηγηματικού λόγου των μαθητών έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που δομούν τις εθνοπολιτισμικές τους ταυτίσεις μέσα από τη διερεύνηση της αντίληψης που έχουν για το ελληνικό παρελθόν και την ελληνική ιστορία. Άλλωστε επειδή ακριβώς ζουν και κοινωνικοποιούνται σε ένα διπολιτισμικό περιβάλλον όπου η συγχρονία διαπλάθεται μέσα και από ταυτίσεις με διαχρονική, γραμμική υπόσταση, καθίσταται σαφές ότι οι ταυτοτικά πλαίσια της ελληνικότητας συνδέονται τόσο με την ίδια την αντίληψη της χρονικότητας όσο και με την πρόσληψη της ελληνικής ιστορίας. Τα κύρια σημαίνοντα των ταυτίσεών τους που διαμορφώνουν τη φύση και το χαρακτήρα της ελληνικότητάς τους δεν πηγάζουν μόνο από το παρόν αλλά αναδύονται και μέσα από το παρελθόν. Η διερεύνηση των σημασιολογικών προεκτάσεων που έχουν για τους μαθητές αυτούς τα στοιχεία του παρελθόντος πραγματοποιήθηκε με βάση τους εξής κατευθυντήριους άξονες: α) διερεύνηση των γνωστικών δομών σε σχέση με την ελληνική ιστορία και μυθολογία, β) εμπλοκή ορθολογικών κρίσεων και θυμικού στοιχείου, γ) αντιστοιχία γνωστικής επάρκειας και διατύπωσης θέσεων, δ) όρια αντοχής στερεότυπων κρίσεων, ε) μηχανισμοί προστασίας της υποκειμενικής θέασης της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού παρελθόντος εν γένει.

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η άντληση των προαναφερομένων στοιχείων έγινε τόσο μέσα από το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη, τη συλλογική

δραστηριότητα αλλά και τη συμμετοχική παρατήρηση, ώστε πέρα από την ύπαρξη κάποιων διαπιστωτικών προτάσεων να αναδυθούν τα στάδια της επαγωγικής σκέψης των μαθητών. Δηλαδή δε δόθηκε βαρύτητα μόνο στο αν γνωρίζουν οι μαθητές κάποια στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας, αλλά στο γιατί οδηγούνται σε μια συγκεκριμένη πρόσληψη της ελληνικότητας σε σχέση με το παρελθόν της. Στο αν δηλαδή η ελληνικότητα εδράζεται σε μια διαπιστώσιμη γνωστική επάρκεια ιστορικών γεγονότων ή αν εμφανίζεται το ελληνικό παρελθόν ως ιδεολόγημα που υπερβαίνει τις ιδιότητες ενός ιστορικού πλαισίου.

Πρωτίστως είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι και στις τρεις ομάδες μαθητών, διαπιστώθηκε το εξής: η ελληνικότητά τους εδράζεται σε ένα παρελθοντικό αφηγηματικό λόγο στα πλαίσια του οποίου ο βαθμός της ιστορικής γνωστικής επάρκειας δε φαίνεται να προσδιορίζει με καταλυτικό τρόπο τις ιστορικές τους αναφορές. Μπορεί αυτές να εμφανίζονται ως αδιαπραγμάτευτα σημεία ταυτοτικής έγκλησης χωρίς να συνοδεύονται από την αντίστοιχη περιεχομενική γνώση των σημείων αυτών. Δηλαδή, η ταυτοτική επιρροή των διαχρονικών στοιχείων που αναφέρονται στο ελληνικό παρελθόν δεν πηγάζει μόνο από τη γνώση του περιεχομένου τους αλλά από την διαμορφωτική εμβέλεια των ιδιοτήτων τους. Η διαφοροποίηση των τριών ομάδων έγκειται στο διαφορετικό βαθμό αυτής της παρεμβατικότητας.

6.2.2.1 Το εύρος των ιστορικών εγγραφών

Το εύρος των ιστορικών εγγραφών των ομογενών μαθητών, αναδεικνύει στην ουσία το γνωστικό υπόβαθρο στο οποίο εδράζεται η ιστορική συνείδηση της ελληνικότητάς τους. Αρχικά είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι δόθηκε βαρύτητα όχι στη «σπερματική αλήθεια» των ιστορικών αναφορών των μαθητών αλλά στη διερεύνηση των ποιοτικών τους χαρακτηριστικών. Στη διερεύνηση δηλαδή κάποιων χαρακτηριστικών που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις ταυτοτικές διεργασίες.

Πρωτίστως πρέπει να σημειωθεί ότι η ιστορική γνωστική επάρκεια των ομογενών μαθητών από τη Γεωργία ήταν πολύ περιορισμένη. Οι μαθητές φαίνεται να αγνοούν το περιεχόμενο του ελληνικού ιστορικού πλαισίου, όμως ακριβώς αυτό το περιεχόμενο επικαλούνται προκειμένου να πιστοποιήσουν την ελληνικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις των μαθητών αυτών σε σχέση με την ιστορία έχουν τη μορφή αναφοράς κάποιων στοιχείων, χωρίς να μπορούν να προσδώσουν στο Λόγο

τους περιεχόμενο και συνοχή. Και βεβαίως οι αναφορές αυτές είναι συγκεχυμένες, αφαιρετικές και επομένως επιλεκτικές.

Η ιστορία της Ελλάδας και του Ελληνισμού ως κεντρικό κατηγορήμα της ελληνικότητας, αποτελεί για τους μαθητές σημασιολογικά φορτισμένη οντότητα, χωρίς να γνωρίζουν τις βασικές ιστορικές συνιστώσες της. Και αυτό γιατί η θέαση της ελληνικής ιστορίας από τους μαθητές σχετίζεται περισσότερο με ψυχολογικά μεγέθη που δεν υπόκειται στα κριτήρια της εγκυρότητας και της επαληθευσιμότητας. «*Η ελληνική επανάσταση που έγινε παλιά είναι κάτι που θυμάμαι... Πολλές μάχες, σκοτωμοί για πάνω από δέκα χρόνια... όλα αυτά τα χρόνια ήταν δύσκολα για τους Έλληνες... αλλά μετά όλα τα κέρδισαν και τα πήραν πίσω... και αυτά που είχαν χάσει... μεγάλες εκτάσεις...*» (Γεωρ. 9). Δηλαδή δε γνωρίζουν τι ακριβώς συνέβη κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας στην Ελλάδα, επικαλούνται όμως την περίοδο αυτή για να προβάλλουν αισθήματα περηφάνιας για την ελληνική τους καταγωγή.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η απάντηση της πλειοψηφίας των μαθητών όταν τους τέθηκε η εξής ερώτηση: «*Βρίσκεσαι ξαφνικά στην Ελλάδα όπου για κάποιους περιέργους λόγους, οι άνθρωποι έχουν χάσει τη μνήμη τους. Δε θυμούνται τίποτα από το παρελθόν και την ιστορία τους. Τι θα τους έλεγες σε μια προσπάθεια να τους βοηθήσεις να ξαναθυμηθούν κάτι;*». Οι δηλώσεις των μαθητών αναφέρονταν σε δυο στοιχεία: α) στην αρχαία Ελλάδα ως κοιτίδα του πολιτισμού και β) στην περίοδο της Τουρκοκρατίας και στον απελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων. Οι μαθητές μπορούσαν να εκφράσουν στοιχεία του θυμικού τους ως προς τις δυο αυτές ιστορικές αναφορές αλλά δε μπορούσαν να τα εκλογικεύσουν μέσα από τη γνώση και την ιστορική παράθεση των γεγονότων. Όλοι δηλαδή οι μαθητές ένιωθαν περήφανοι για τους αρχαίους Έλληνες και τον απελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων χωρίς να γνωρίζουν τις ιστορικές ορίζουσες των στοιχείων αυτών. «*... αισθάνομαι πολύ όμορφα που κατάγομαι από τους αρχαίους Έλληνες. Πήγα και στην Ακρόπολη. Η αρχαία Ελλάδα ήταν πολύ σημαντική για όλο τον κόσμο... δε ξέρω ακριβώς πότε έζησαν οι αρχαίοι αλλά μόνο εμείς έχουμε τόσο παλιούς προγόνους...*» (Γεωρ. 2), «*εμείς ... (οι Έλληνες) δεν είμαστε δειλοί... το αντίθετο... νικήσαμε τους Τούρκους επειδή ήμασταν πολύ γενναίοι...*» (Γεωρ. 1). Όπως διαφαίνεται αυτό που κυριαρχεί στις δηλώσεις των μαθητών είναι το πώς νιώθουν για κάποιες περιόδους ή γεγονότα της ελληνικής ιστορίας χωρίς όμως να γνωρίζουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους.

Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος μεταξύ ερευνητή (Ε) και μιας δεκατριάχρονης μαθήτριας (Μ):

Ε: Αν κάποιος σου έδινε ένα μαγικό ρολοί και σου έλεγε ότι θα μπορούσες να γυρίσεις το χρόνο πίσω σε όποια εποχή εσύ θέλεις. Γυρνώντας τους δείκτες του ρολογιού θα μπορούσες να βρεθείς σε όποια εποχή θέλεις και θα μπορούσες να αλλάξεις κάτι από την ιστορία της Ελλάδας. Σε ποια εποχή θα ήθελες να μεταφερθείς με αυτό το μαγικό τρόπο και τι θα ήθελες να είχε γίνει διαφορετικά;

Μ: ...μάλλον δε θα άλλαζα κάτι...όλα έγιναν όπως έπρεπε...θα ήθελα πάντως να ζω μαζί με τα παιδιά που πήγαιναν στο κρυφό σχολειό...

Ε: Σε ποια εποχή δηλαδή θα ήθελες να ζούσες και γιατί θα ήθελες να πας στο κρυφό σχολειό; Τι έκαναν δηλαδή αυτά τα παιδιά και θα ήθελες να το κάνεις και εσύ;

Μ: Δε θυμάμαι ακριβώς αλλά ξέρω...ότι όλοι τα θαύμαζαν...

Ε: Γιατί τα θαύμαζαν; Έκαναν κάτι σπουδαίο;

Μ: Μάθαιναν γράμματα από ένα παπά και αγαπούσαν πολύ το Χριστό...

Ε: Και εσύ δε μαθαίνεις γράμματα; Εσύ δεν αγαπάς το Χριστό;

Μ: Ναι και εγώ...αλλά τότε ήταν διαφορετικά...ήθελαν να τους πάρουν τη θρησκεία και να τους κάνουν να μην πιστεύουν στο Θεό...

Ε: Ποιοι ήθελαν κάτι τέτοιο;

Μ: Οι Τούρκοι. Και τα μικρά παιδιά δε φοβήθηκαν...ούτε άλλαζαν Θεό...

Ε: Θα ήθελες τα πράγματα να είχαν γίνει διαφορετικά;

Μ: Όχι! Γιατί μετά κανείς δε θα πίστευε ότι είμαστε τόσο δυνατοί...Καλύτερα που έγιναν έτσι...νιώθω πολύ περήφανη για όλα αυτά...Α! Το μόνο που θα ήθελα να αλλάξω είναι να μην είχαν σκοτώσει το παπά οι Τούρκοι. Αυτός δεν τους φοβήθηκε και αυτοί τον σφάζανε μπροστά στα παιδιά...» (Γεωρ. 3).

Μέσα από μια ιδιαίτερα αφαιρετική σύλληψη του ελληνικού ιστορικού παρελθόντος, η ελληνική ιστορία εμφανίζεται σαν ένα άμορφο σύνολο μνημών με κομβικό σημείο αναφοράς όχι την ιστορική γνώση αλλά την συναισθηματική κάλυψη.

Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται και μέσα από τους μηχανισμούς άμυνας που χρησιμοποιούσαν για να υπερβούν το στοιχείο της περιορισμένης γνώσης της ελληνικής ιστορίας. Οι περισσότεροι μαθητές θεωρούσαν ότι η ελλιπής γνώση του ελληνικού ιστορικού πλαισίου (κάτι που το συνειδητοποιούσαν και το δήλωναν και οι ίδιοι) οφείλεται στο γεγονός του χαμηλού επιπέδου γλωσσομάθειας της ελληνικής. «...δε θυμάμαι να σου πω για το Βυζάντιο πολλά πράγματα...ξέρω όμως ότι ήταν ελληνικό. Κάτι σαν την Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα. Οι αρχηγοί όμως ήταν Έλληνες...έχω ένα βιβλίο για το Βυζάντιο. Μου το έφερε ο παππούς μου από την Ξάνθη...αλλά όταν μάθω καλά ελληνικά...θα το διαβάσω και τότε θα ξέρω να σου πω...πάντως σημασία έχει ότι ήταν μεγάλη ελληνική αυτοκρατορία. Αυτό έχει σημασία...» (Γεωρ. 2). Επομένως τα στοιχεία (ανεξάρτητα από την ιστορική τους

ακρίβεια και ανακρίβεια) εκείνα που προβάλλονται είναι εκείνα που κινητοποιούν όχι γνωστικές διεργασίες αλλά διεργασίες στο θυμικό. Ακόμα και η διαπίστωση του περιορισμένου εύρους των ιστορικών τους αναφορών, δε φαίνεται να ακυρώνει την ελληνικότητά τους. Σημασία για τους μαθητές δεν έχει αν γνωρίζουν αλλά αν νιώθουν την ελληνική ιστορία. «Νιώθω ότι σαν αυτά που τραβήξανε τότε οι Έλληνες δεν έχουν υποφέρει άλλοι. Γι' αυτό και αισθάνομαι κάπως περίεργα όταν προσπαθούν να δείξουν ότι όπως όλοι έχουν κάποια ιστορία έτσι και οι Έλληνες...θα μπορούσε κάποιος να τους δώσει κάποια βιβλία και να τους δείξει και φωτογραφίες για να τους κάνει να καταλάβουν ότι δεν είναι τυχαίο ότι όλοι οι λαοί ήθελαν να νικήσουν τους Έλληνες...Εγώ έχω μια εικόνα που δείχνει ένα Τούρκο με ένα μεγάλο μαχαίρι να το έχει στο λαιμό μιας γυναίκας...» (Γεωρ. 2). Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής, στα πλαίσια της επίσκεψης στη Μονή Αρκαδίου, προσπαθούσε με μεγάλη επιμονή να φωτογραφήσει τις κηλίδες αίματος που υπήρχαν σε ένα κομμάτι ξύλου στο χώρο της τραπεζαρίας των μοναχών. Ενδεικτικός είναι ο διάλογος που διεξήχθη ανάμεσα στον ερευνητή και το μαθητή:

Ε: Τι προσπαθείς με τόση επιμονή να φωτογραφήσεις;

Μ: Δε τα καταφέρνω όμως...θέλω να φωτογραφήσω το αίμα στο τραπέζι και τις χατζαριές των Τούρκων στο τραπέζι...Αλλά δε φαίνεται τόσο πολύ...

Ε: Αν δε μπορείς δε πειράζει...Αλλωστε είναι απλά κάποιες σταγόνες...

Μ: Δεν είναι σταγόνες...είναι αίμα Ελλήνων...θέλω να το έχω να το δείξω κάπου...

Ε: Πού θα ήθελες να το δείξεις;

Μ: Να την έχω τη φωτογραφία...δε σου είχα πει ότι έχω και μια άλλη φωτογραφία με ένα Τούρκο; Θέλω να μαζεύω...αλλά δεν ξέρω αν στη φωτογραφία θα φανεί το αίμα...πάνε και χιλιάδες χρόνια από τότε...»

(Γεωρ. 2).

Αντίθετα ο λόγος που άρθρωσαν οι ομογενείς μαθητές από τη Γερμανία εμπεριείχε στοιχεία της ελληνικής ιστορίας. Οι μαθητές γνώριζαν συνιστώσες του ελληνικού ιστορικού παρελθόντος τις οποίες επικαλούνταν σε μια προσπάθεια να διασφαλίσουν την ελληνική εθνοτική καταγωγή τους. Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι το ορθολογικό στοιχείο που πηγάζει από τη γνώση της ιστορίας δεν αποκλείει την ύπαρξη στοιχείων που εντάσσονται στα πλαίσια των θυμικών αντιδράσεων που προκαλεί το σημασιολογικό πεδίο της ελληνικότητας. Αντίθετα, η συναισθηματική φόρτιση των εννοιών έρχεται να επικυρώσει αλλά και να επικυρωθεί από τη γνώση του περιεχομένου τους. Δηλαδή οι μαθητές γνώριζαν θεματικές της ελληνικής ιστορίας και εξέφραζαν συναισθήματα εθνικής περηφάνιας. Τα

συναισθήματα αυτά πήγαζαν από τη θέαση πτυχών της ελληνικής ιστορίας ενώ και αντίστροφα η θέαση αυτή επηρεαζόταν έντονα από το θυμικό στοιχείο.

Στα πλαίσια της εθνικής αφήγησης των μαθητών, γίνεται αναφορά σε ιστορικά γεγονότα, περιόδους και πρόσωπα που έχουν έντονα ένα δοξαστικό χαρακτήρα και μια εθνική μεγαλοπρέπεια ώστε να μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο της εθνικής δραματοποίησης. «*Μακάρι να μπορούσαν κάποιοι να νιώσουν πώς είναι ένα ολόκληρο έθνος να αγωνίζεται για την ελευθερία του, να αντιστέκεται και να προσπαθεί να διατηρήσει όλα όσα του άφησαν οι πρόγονοί του. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι οι έννοιες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της δημιουργίας ξεκίνησαν από μια χούφτα ανθρώπους...Γι' αυτό αισθάνομαι έτσι...Είμαι Έλληνας και γι' αυτό δε το κρύβω...αν ήμουν κάτι άλλο ίσως και να το έκρυβα...*» (Γερμ. 5). Ο συγκεκριμένος μαθητής εμφάνισε ένα υψηλό γνωστικό ιστορικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο εδράζονταν συναισθήματα που επικύρωναν και δικαίωναν την ελληνική καταγωγή του. Η γνώση στοιχείων της ελληνικής ιστορίας προσδίδει απόλυτο και καθολικό χαρακτήρα στις δομές του θυμικού του. Και ο ίδιος μαθητής συμπληρώνει: «*δε θα μπορούσα να νιώθω διαφορετικά γιατί εγώ ξέρω...*» (Γερμ. 5). Η ιστορική αυτή γνώση σε συνδυασμό με το αξιακώς φορτισμένο συναισθηματικό περιεχόμενό της, προσδίδει στην ελληνικότητα μια μεγάλη εγκλητική δύναμη. Και αυτό γιατί παρέχει την απαραίτητη «ταυτοτική κάλυψη»³³ και σε πραγματολογικό και σε συναισθηματικό επίπεδο.

Κύριοι άξονες αναφοράς είναι η αρχαία Ελλάδα, η βυζαντινή εποχή και η περίοδος της Τουρκοκρατίας. «*...στην αρχαία Ελλάδα ξεκίνησαν όλα...Ο χρυσός αιώνας του Περικλή είναι για την ανθρωπότητα ό,τι πιο σημαντικό έχει να δείξει...Η δημοκρατία, τα γράμματα όλα είναι ελληνικά επιτεύγματα...*» (Γερμ. 3). Μια σειρά στοιχείων της αρχαιότητας αναδύονται ως εθνικά χαρακτηριστικά που υπερβαίνουν τις χωροχρονικές ασυνέχειες και φτάνουν μέχρι το ελληνικό εθνικό παρόν. Ο χρυσός αιώνας του Περικλή αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς στους επτά (7) από τους δέκα (10) μαθητές. Άλλωστε η λειτουργικότητα της επίκλησης των χρυσών αιώνων της ιστορίας του ελληνικού έθνους συνίσταται στο γεγονός ότι καλλιεργεί πρωτίστως την αίσθηση της ανωτερότητας έναντι των άλλων εθνών στο παρελθόν και επομένως και

³³ Ο όρος της «ταυτοτικής κάλυψης» αναφέρεται από τον Strauss σε μια προσπάθεια να περιγράψει την πληρότητα που αναζητά το άτομο μέσα από τις ταυτίσεις που πραγματώνει ώστε να νιώσει οντολογική ασφάλεια. Η οντολογική ασφάλεια σχετίζεται με τις διεργασίες της λογικής του αλλά και της ψυχικής του δομής. Βλ. Strauss A. (1995): Identity, Biography, History, and Symbolic Representations, in *Social Psychology Quarterly*, Vol.58, No. 1, pp. 4-12.

στο εθνικό παρόν (η σύζευξη παρελθόντος και παρόντος αναλύεται στο κεφάλαιο 6.2.2.4). *«Δεν καταλαβαίνω γιατί κάποιοι δεν θέλουν να τους θυμίζουμε το αρχαίο ελληνικό πνεύμα...Ο Περικλής και ο Δημοσθένης ήταν δυο άνθρωποι που άλλαξαν τον κόσμο...όχι μόνο την αρχαία Αθήνα, αλλά όλο τον κόσμο...και αυτό γιατί ήξεραν ότι αλλιώς νικάνε οι άνθρωποι...με το μυαλό όχι με τα όπλα...»* (Γερμ. 1). Η μάχη των Θερμοπυλών, του Μαραθώνα, το μαντείο των Δελφών παρουσιάζονται σε μεγάλη ευρύτητα στα πλαίσια των ιστορικών αναφορών τους (ο τρόπος που παρουσιάζονται και η προθετικότητα των επιμέρους σημασιολογήσεων αναλύονται στη συνέχεια).

Οι μαθητές φαίνεται να γνωρίζουν την εκστρατεία του Μ. Αλέξανδρου, ενώ διακρίνεται και μια τάση να επιχειρηματολογούν για κάτι που δεν τέθηκε στα πλαίσια της συνέντευξης αλλά προφανώς είχε τεθεί από κάποιους Γερμανούς φίλους τους. Πιο συγκεκριμένα τέσσερις (4) μαθητές, αναφερόμενοι στην εκστρατεία του Μ. Αλέξανδρου, θεώρησαν σκόπιμο να τονίσουν με ιδιαίτερη έμφαση ότι ο Μ. Αλέξανδρος δεν είχε καμία ομοιότητα με τον Χίτλερ. *«...κάποιοι λένε ότι όπως ο Χίτλερ ήθελε να καθαρίσει το έθνος από τους Εβραίους, έτσι και ο Μ. Αλέξανδρος ήθελε να καθαρίσει τον κόσμο από τους απολίτιστους! Αυτό είναι μεγάλο ψέμα και όποιοι το λένε ζηλεύουν γιατί δεν είναι απόγονοι του Μ. Αλεξάνδρου αλλά δυστυχώς μόνο του Χίτλερ...»* (Γερμ. 4), *«...δεν έχει καμία σχέση ο Χίτλερ με τον Μ. Αλέξανδρο...ο Μ. Αλέξανδρος δεν έσφαζε, ούτε έκαψε ανθρώπους...δεν έχουμε όλοι τους ίδιους ηγέτες...εμείς είχαμε το Μ. Αλέξανδρο. Άλλοι δυστυχώς είχαν το Χίτλερ...»* (Γερμ. 8). Μέσα από αντιπαραβολές και συγκριτικές θεωρήσεις της ελληνικής και της γερμανικής ιστορίας η έννοια της ελληνικότητας αναδύεται ενδυναμωμένη και κυρίαρχη. Και αυτό γιατί οι μαθητές θεωρούσαν ότι η γερμανική ιστορία δεν έχει να επιδείξει άλλα σημαντικά στοιχεία, πέρα από τη μορφή του Χίτλερ (αρνητικό πρότυπο που δεν οδηγεί σε ιστορικές εγκλήσεις αλλά σε αποδεσμεύσεις). Οι μαθητές, προσπαθούν να διασφαλίσουν την ελληνικότητά τους, αντικρούοντας κάθε στοιχείο που θα μπορούσε να την κάνει λιγότερο σημαντική και ένδοξη αποδυναμώνοντας την εγκληματική της δύναμη.

Μια ανάλογη συμπεριφορά αναπτύσσουν και οι μαθητές από τις Η.Π.Α., χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν και την αντίστοιχη γνώση της ελληνικής ιστορίας. Το εύρος των ιστορικών γνωστικών τους δομών είναι μεγάλο χωρίς όμως να υπάρχει και το βάθος της ιστορικής γνώσης. Οι ιστορικές αναφορές των μαθητών εντάσσονται στο περιγραφικό επίπεδο του εθνοπολιτισμικού λόγου. Δηλαδή, οι μαθητές

αναφέρονται σε ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα στη λογική μιας καταλογράφησης σημείων που δικαιώνουν τη ξεχωριστή και ένδοξη ελληνική ιστορία. Δε φαίνεται να έχουν μνηθεί στο ελληνικό ιστορικό παρελθόν αλλά το επικαλούνται μέσα από την αποσπασματική εκφορά μιας σειράς στοιχείων. Η περίοδος της Τουρκοκρατίας αναγορεύεται σε κεντρικό σημείο αναφοράς. Όλοι οι μαθητές αναφέρονται στον απελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων τον οποίο προβάλλουν ως αδιαπραγμάτετο κριτήριο της γενναιότητας και της ομοψυχίας τους. Οι Σουλιώτισσες, ο Κολοκοτρώνης, ο Διάκος αποτελούν μορφές που υπερβαίνουν τις ιδιότητες των ιστορικών προσώπων και μετατρέπονται σε σύμβολα γενναιότητας και ανδρείας. Όπως αναφέρθηκε από έναν μαθητή, οι Έλληνες έδειξαν μέσα από την ιστορία τους ότι είναι φυσικοί ηγέτες (natural leaders). Αν και δε φαίνεται να γνωρίζουν σε βάθος, το τι, το πώς και το γιατί των ιστορικών γεγονότων, η επίκληση των γεγονότων αυτών είναι καθοριστική για την προάσπιση της ελληνικότητά τους. *«Κρυφό σχολείο δεν είχε καμία άλλη χώρα...είναι φοβερό να σκεφτείς ότι οι Έλληνες είχαν τέτοια δίψα για μόρφωση όταν μάλιστα τους έλειπαν πράγματα όπως το φαγητό και το νερό...»* (Η.Π.Α. 3). Ο συγκεκριμένος μαθητής γνώριζε ελάχιστα πράγματα για το κρυφό σχολείο, κάτι που δεν εμπόδισε την επίκληση της σπουδαιότητάς του για να καταδείξει τη μοναδικότητα του ελληνικού παρελθόντος. Μια μοναδικότητα που ενισχύεται και στην περίπτωση των μαθητών αυτών μέσα από μια συγκριτική διαδικασία ελληνικής και αμερικάνικης ιστορίας. *«Απορώ πως λένε στην Αμερική ότι έχουν ιστορία...τι να πούμε και εμείς; Όταν τους λέω για την ελληνική ιστορία με θεωρούν υπερβολικό...όμως εγώ επιμένω...γιατί άλλο να παλεύεις με τους Τούρκους και άλλο να σκοτώνεις Ινδιάνους...»* (Η.Π.Α. 4). Τόσο η αντιπαραβολή και σύγκριση όσο και η υποβόσκουσα ειρωνεία και σαρκαστική διάθεση είναι δηλωτική της διάθεσης για προάσπιση της ελληνικής ιστορίας μέσα και από την υποτίμηση άλλων εθνικών ιστοριών. Μπορεί οι αναφορές των μαθητών να είχαν συγκεκριμένο αντικείμενο (Ελληνική Επανάσταση) και περιορισμένο γνωστικό βάθος όμως ήταν δηλωτικές της πρόθεσης για προάσπιση του εθνικού παρελθόντος ως αποκλειστικά ένδοξου και αξιομνημόνευτου.

6.2.2.2 Εθνική εποποιία και εθνικοί ήρωες

Στα πλαίσια του εθνοπολιτισμικού λόγου που άρθρωσαν οι μαθητές, τα σημεινόμενα της ελληνικότητας στοιχειοθετούνται μέσα από μια εθνική αφήγηση με

σαφή χαρακτήρα: από τη «δεξαμενή» του ελληνικού ιστορικού πλαισίου ανασύρονται και προβάλλονται τα στοιχεία εκείνα που έχουν ξεκάθαρη διδακτική σκοπιμότητα και κοινωνική αποτελεσματικότητα. Τα στοιχεία εκείνα δηλαδή που κατορθώνουν να υπερβαίνουν τα χρονικά και νοηματικά κενά και μπορούν να προκαλούν αισθήματα περηφάνιας για την ελληνική τους καταγωγή των μαθητών. Η κατόπτευση των στοιχείων αυτών οδηγεί στη διαπίστωση μιας ενότητας ιστορικών γεγονότων που συνιστούν την εθνική εποποιία και ιστορικών προσώπων που αναγορεύονται σε ήρωες του ελληνικού έθνους. Οι πολεμικές συρράξεις του παρελθόντος αποτελούν κομβικό σημείο αναφοράς όλων των μαθητών. Οι πόλεμοι του ελληνικού έθνους υπογραμμίζουν την αίσθηση ότι η Ελλάδα περιβάλλεται παλαιόθεν από ξένους και εχθρούς, ότι ανέκαθεν πολιορκείται και απειλείται. Η έννοια του κοινού εχθρού συσπειρώνει και κινητοποιεί, προσδιορίζει και εγκαλεί. Και βεβαίως μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο όπου τα πάντα φαίνονται εκ των προτέρων διαιρεμένα και ανταγωνιστικά, η διαφύλαξη της ελληνικότητας συνιστά ένα εθνικό στοίχημα.

Στην περίπτωση των μαθητών από τη Γεωργία, η έλλειψη ιστορικών γνώσεων δεν αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για την έκφραση στοιχείων του «εθνικού δράματος». Ένα δράμα που δε γνώριζαν τι το προκάλεσε, πώς εξελίχτηκε, ποιοι ήταν οι πρωταγωνιστές του αλλά εξέφραζαν παρόλα αυτά τις σημασιολογικές επαγωγές του. Συγκεκριμένα, το 80% των μαθητών αυτών έκανε ιδιαίτερη αναφορά στη φιγούρα του Τούρκου. Αυτό που γνώριζαν οι μαθητές ήταν ότι οι Τούρκοι ήταν και θα είναι οι «εχθρικοί άλλοι», η μόνιμη απειλή και οι προαιώνιοι αντίπαλοι. Κάτι τέτοιο διαπιστώνεται και στα πλαίσια του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές κλήθηκαν να καταγράψουν την πρώτη σκέψη που έρχεται στο μυαλό τους όταν ακούν τη λέξη «εχθρός». Και οι δέκα (10) μαθητές αναφέρθηκαν στους Τούρκους. Σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν, μέσα από τη συνέντευξη, τα αφετηριακά σημεία αυτών των θέσεων διαπιστώθηκε σύγχυση και έλλειψη πραγματολογικών δεδομένων. *«Από τότε που δημιουργήθηκε ο άνθρωπος, οι Έλληνες και οι Τούρκοι όλο τσακόνονταν. Πίστευαν σε άλλους θεούς, οι Τούρκοι έκλεψαν τη γη και έχτισαν δικά τους σχολεία και ναούς να λατρεύουν το Θεό τους. Δεν είναι τυχαίο που κανένας δε τους θέλει... Από πάντα έτσι ήταν...»* (Γεωρ. 6). Σε ερώτηση που ακολούθησε, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η σχέση Ελλήνων και Τούρκων, η μαθήτρια έδειξε να θεωρεί δεδομένους και αυτονόητους τους ισχυρισμούς της. Συγκεκριμένα δήλωσε: *«Νομίζω ότι όλοι το ξέρουν πόσο οι Τούρκοι ζήλευαν και πολεμούσαν τους Έλληνες...μερικά*

βιβλία δε τα γράφουν σωστά...αλλά κρύβουν τις σφαγές και ότι κάψανε τις εκκλησίες και ζωγράρισαν άσχημα πράγματα στις εικόνες...» (Γεωρ. 6). Η αναφορά σε μάχες Ελλήνων και Τούρκων δεν είχε συγκεκριμένο περιεχόμενο αλλά στηριζόταν σε αόριστες συλλήψεις, στο περίγραμμα του πλαισίου και όχι στο ίδιο το πλαίσιο. Η αξιωματική αρχή που διέπει των λόγο των μαθητών είναι «η εχθρότητα με τους Τούρκους». Η αδυναμία επίκλησης ιστορικών τεκμηρίων που να εδραιώνουν τη θέση τους αυτή δεν ακύρωνε για τους μαθητές τη δικής τους αλήθεια. Οι μαθητές τόνιζαν τις αντιξοότητες που συνάντησε το ελληνικό έθνος στη μακραίωνη διαδρομή του, τις καταστροφές, την αδικία, τη δυστυχία που αναγκάστηκε να υπομείνει για να διατηρήσει την αυτοτέλειά του. Δε μπορούσαν όμως, μέσα από μια παράθεση γεγονότων και στοιχείων, να αναλύσουν και να υποστηρίξουν με πειστικά λογικά επιχειρήματα τις προαναφερόμενες θέσεις. Χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος, μεταξύ ερευνητή (E) και μαθήτριας (M) που εκτυλίχθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης:

«E: Εάν κάποιος αποφάσιζε να γράψει την ιστορία όλων των λαών σε ένα βιβλίο, τι θα του έλεγες για να τον βοηθήσεις να γράψει το κεφάλαιο που αναφέρεται στην Ελλάδα και το κεφάλαιο που αναφέρεται στη Γεωργία;

M: Και στα δυο τα ίδια θα έγραφα. Και εμείς και οι Γεωργιανοί πάθαμε μεγάλο κακό από τους Τούρκους. Έτσι λέει και η γιαγιά μου. Τον παππού μου τον σκότωσαν Τούρκοι στρατιώτες.

E: Τι κακό έκαναν οι Τούρκοι; Τι θα έγραφες δηλαδή στο βιβλίο; Κάποιοι μπορεί να μη σε πίστευαν. Τι θα τους έλεγες για να τους εξηγήσεις;

M: Δε ξέρω πολλά πράγματα. Δε θυμάμαι δηλαδή λεπτομέρειες...Θυμάμαι ότι οι Τούρκοι κυνηγούσαν τους Έλληνες και τους Γεωργιανούς. Πάντως αν έπρεπε να γράψω κάτι στο βιβλίο θα έγραφα για τη σφαγή.

E: Ποια σφαγή; Ποιοι την έκαναν, πότε και γιατί;

M: Οι Τούρκοι σφάζανε παλιά, πολύ παλιά πολλούς Έλληνες. Και εγώ τώρα θα ήθελα να πουν το λάθος τους. Δε το παραδέχονται όμως...Θα τους άρεσε να τους κάνω το ίδιο;...» (Γεωρ. 7).

Οι συγκεκριμένες δηλώσεις της δωδεκάχρονης μαθήτριας, είναι ενδεικτικές της τάσης των ομογενών μαθητών από τη Γεωργία να εμπλέκουν στοιχεία που μετεωρίζονται πραγματολογικά με φαντασία, μνήμες, υπερβολές και συναισθήματα και να δομούν ένα «ψηφιδωτό από παλιές ψηφίδες», οι οποίες όμως αναδιατάσσονται και αποκτούν νόημα σύμφωνα με τις υπαρξιακές ανάγκες των ίδιων των μαθητών και όχι σύμφωνα με κριτήρια ιστορικής ακρίβειας και ανακρίβειας. Συντασσόμενοι οι μαθητές με τους έλληνες προγόνους τους και όλα όσα αυτοί υπέστησαν στα πεδία των μαχών, συσπειρώνεται το ταυτοτικό πλαίσιο της ελληνικότητάς τους, αφού οι Έλληνες ήρωες του παρελθόντος συνδέονται με ακατάλυτους δεσμούς με τους εθνικούς τους απογόνους. Η

αίσθηση της κοινής μοίρας και του εθνικού πεπρωμένου δημιουργεί ένα σύστημα δεσμεύσεων και αποδεσμεύσεων.

Αναφορικά με τους ομογενείς μαθητές από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., οι δηλώσεις τους έχουν κομβικό σημείο αναφοράς την αντίσταση των Ελλήνων κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Στην περίπτωση των μαθητών αυτών τα άδηλα κριτήρια (κάθε θέαση της ιστορίας είναι επιλεκτική, προβολική και ιδεολογική) τα οποία υπεισέρχονται στην εκφορά του συγκεκριμένου Λόγου σχετίζονται όχι τόσο με την αφήγηση του εθνικού δράματος αλλά με την αφήγηση του εθνικού μεγαλείου. Επιλέγονται δηλαδή προς επίκληση εκείνες οι ιστορικές αναφορές που έχουν τη δυνατότητα να προσλάβουν αναδρομικά ένα ξεκάθαρο εθνικό περιεχόμενο, να ερμηνευθούν δηλαδή κατά τρόπο που να ενισχύεται η ιδιαιτερότητα και η μεγαλοπρέπεια του ελληνικού λαού. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρονται στον μοναδικό και γενναίο τρόπο που αντιμετώπισαν οι Έλληνες τους Τούρκους κατακτητές. Γνώριζαν, ιδιαίτερα οι μαθητές από τη Γερμανία και λιγότερο οι μαθητές από τις Η.Π.Α., μάχες και θριάμβους, ενώ τα πρόσωπα της Επανάστασης αναγορεύονται σε εθνικούς ήρωες με αδιαπραγμάτευτη αξία. «*Τα όσα έγιναν στο Σούλι δε μπορεί κανείς να τα αμφισβητήσει...οι γυναίκες αυτές φέρθηκαν θαρραλέα αφού δε φοβήθηκαν το θάνατο...αυτό τα λέει όλα...*» (Γερμ. 2). Το στοιχείο της αυτοθυσίας προβάλλεται με ιδιαίτερη ένταση από τους μαθητές από τις Η.Π.Α. Ενδεικτικός είναι ο ακόλουθος διάλογος:

Ε: Η δασκάλα σου στο σχολείο σου ζητάει να οργανώσεις τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Επειδή εσένα σου αρέσει πολύ το θέατρο, αποφασίζεις να κάνεις ένα θεατρικό σκετς. Τι θέμα θα διάλεγες και πώς φαντάζεσαι ότι θα το παρουσίαζες;

Μ: Δε ξέρω τι θα διάλεγα...μάλλον θα ήθελα να δείξω ότι οι Έλληνες δε φοβήθηκαν ποτέ τίποτα...

Ε: Τι δε φοβήθηκαν δηλαδή; Αν κάποιος δε γνώριζε για την εθνική επέτειο των Ελλήνων, εσύ τι θα ήθελες να θυμάται όταν θα έφρευγε μετά το σκετσάκι;

Μ: Μάλλον αυτό που σου είπα...ότι δε φοβήθηκαν ούτε τους Τούρκους...Α! θα ήθελα να δείξω ότι οι Έλληνες προτίμησαν να πεθάνουν παρά να παραδοθούν στους Τούρκους...θα έκανα κάτι με τις Σουλιώτισσες. Θα έντυνα τα κορίτσια όλα Σουλιώτισσες. Από τη μια πλευρά θα ήταν οι Τούρκοι, και από την άλλη...μάλλον από την άλλη πλευρά θα έβαζα μια πλάκα από μάρμαρο...

Ε: Πλάκα από μάρμαρο; Γιατί;

Μ: ...ναι, κάτι σαν...τάφο...και θα έβαζα τις γυναίκες να χορεύουν και να πηγαίνουν να ξαπλώνουν πάνω σε αυτό...το μάρμαρο...

Ε: Και τι θα ήθελες να δείξεις με αυτό;

Μ: Ότι προτίμησαν οι Σουλιώτισσες να πεθάνουν. Δε φοβήθηκαν το θάνατο. Θυσίασαν τη ζωή τους. Ποιος θα το έκανε αυτό; Δεν είναι καθόλου εύκολο να ξέρεις ότι τελειώνει η ζωή σου και το έχεις αποφασίσει εσύ για να προστατέψεις την πατρίδα σου...» (Η.Π.Α. 3).

Οι ήρωες αυτοί, όντας δικοί τους πρόγονοι, γίνονται αντικείμενο θαυμασμού ενώ οι πράξεις αυτοθυσίας και αυταπάρνησης προσδίδουν ένα έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο. Ιστορικά πρόσωπα όπως ο Κολοκοτρώνης, ο Μιαούλης, οι Σουλιώτισσες, ο Διάκος, συνιστούν στην ουσία μια ιδεολογική συμπύκνωση των χαρακτηριστικών των Ελλήνων, όντας περισσότερο συνθετικά «κατασκευάσματα» παρά πιστά αντίγραφα κάποιων μακρινών προτύπων. Και αυτό γιατί, οι ιδιότητες που αποδίδονται, ιδιαίτερα από τους μαθητές από τις Η.Π.Α., σε αυτές τις μορφές, υπερβαίνουν το μέτρο των αντικειμενικών χαρακτηριστικών. «*Δε νομίζω να έχει κανένας άλλος λαός στο κόσμο, ένα Κολοκοτρώνη...δε φοβήθηκε καθόλου ακόμα και όταν οι Τούρκοι του είχαν βάλει το μαχαίρι στο λαιμό...εκείνος συνέχιζε να φωνάζει για την ελευθερία...*» (Η.Π.Α. 1). Σε ερώτηση που ακολούθησε και αφορούσε την περιγραφή του προαναφερόμενου γεγονότος, ο μαθητής προσπάθησε να δικαιολογήσει τον ασαφή χαρακτήρα των ισχυρισμών του με τον εξής τρόπο: «*...οι Τούρκοι έχουν περίεργα ονόματα...δε θυμάμαι ποιος είχε βάλει το μαχαίρι στο λαιμό του Κολοκοτρώνη...νομίζω πάντως ότι έτσι έγινε...είμαι σίγουρος δηλαδή...απλά μπορεί κάποιοι να μη θέλουν να το πιστέψουν...αλλά είναι δικό τους το πρόβλημα...γι' αυτό και μερικά βιβλία δε το γράφουν...*» (Η.Π.Α. 1). Οι μορφές αυτές εντάσσονται στο εθνικό ελληνικό πάνθεον, αφού η προσφορά τους στο εθνικό μεγαλείο θεωρείται αυτονόητη αφού ποτέ δεν έχει αμφισβητηθεί. Γι' αυτό και η ελληνικότητά τους εδράζεται και σε εθνικούς θριάμβους και ήρωες αφού αυτοί συνιστούν για την Ελλάδα βασικά σημεία κατά τη διαδικασία των παρελθοντικών εγκλήσεων.

6.2.2.3 Εθνικά σύμβολα και πρότυπες εικόνες

Στα πλαίσια του εκφερόμενου ενθοπολιτισμικού λόγου των μαθητών διαπιστώθηκε ότι πολλές φορές το σημασιολογικό περιεχόμενο της ελληνικότητας, όπως αυτό προσλαμβάνεται από τους ίδιους τους μαθητές, εμπεριέχεται μέσα σε μια σειρά συμβόλων. Σύμβολα που είναι αξιακώς φορτισμένα αφού αντλούνται από ένα σύνολο στοιχείων του ελληνικού παρελθόντος.

Η πλειοψηφία των μαθητών κατέφυγαν στην επίκληση εθνικών συμβολισμών για να πιστοποιήσουν τόσο τη σχέση τους με το ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, όσο και για να εκφράσουν συναισθήματα πίστης και αφοσίωσης. Σε όλους τους μαθητές παρατηρήθηκε το εξής: σύμβολα του ελληνισμού και της ελληνικότητας, ιεροποιούνται,

βάσει του ίδιου πάντοτε τελετουργικού, και προβάλλονται «ως ιερά και όσια του έθνους». Το στοιχείο που δηλώνει μια μικρή διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές των τριών ομάδων είναι τόσο η γνώση του συμβολισμού όσο και η εγκλητική δύναμη των αντίστοιχων σημαινόμενων. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε κάτι που, εκ πρώτης όψεως, μοιάζει αντιφατικό. Η γνώση του περιεχομένου των εθνικών συμβολισμών δεν προσδιόριζε την εγκλητική τους δύναμη. Αντίθετα, όταν το σύμβολο δεν μπορούσε να γίνει αντικείμενο γνωστικής αποκωδικοποίησης λόγω έλλειψης ιστορικών γνώσεων και στοιχείων, ασκούσε μια ιδιαίτερη επιρροή στις εγκλήσεις των ατόμων. Και αυτό γιατί τα σημαινόμενα των συμβολισμών, δεν υπάκουαν στις αρχές του ορθού λόγου αλλά στις δομές του θυμικού. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι η αφομοίωση των μηνυμάτων που εμπεριέχονται στους εθνικούς συμβολισμούς ποικίλλει σε ένταση και χροιά, ανάλογα με το συγκεκριμένο κατά περίπτωση κοινωνικοποιητικό περιβάλλον των μαθητών.

Σε μια προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν οι συμβολισμοί και τα σημαινόμενά τους, είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι αυτά εντάσσονται σε δυο βασικές κατηγορίες: α) συμβολικές τελετουργίες με σημείο αναφοράς συνιστώσες της ελληνικότητας (εθνικοί εορτασμοί και παρελάσεις) και β) έννοιες αποδεσμευμένες από τα πραγματολογικά τους στοιχεία που εντάσσονται σε ένα φαντασιακό, συμβολικό πλαίσιο νοήματος (σημαία, πατρίδα).

Οι μαθητές από τη Γεωργία δίνουν έμφαση στο συμβολισμό των ελληνικών παραδοσιακών φορεσιών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν ως βασικό σημείο αναφοράς τους, την περίοδο της Τουρκοκρατίας. Η φορεσιά του τσολιά συμπυκνώνει μια σειρά πολλαπλών μηνυμάτων και προκαλεί ομόθυμη συγκίνηση και περηφάνια. Οι εννιά (9) από τους δέκα (10) μαθητές έχουν φορέσει ανάλογες φορεσιές στα πλαίσια ενός φεστιβάλ παραδοσιακών χορών που οργανώθηκε από την ελληνική κοινότητα στη Ρουστάβι. Χωρίς ακριβώς να γνωρίζουν τι ακριβώς συνέβη κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, φαντάζονται και ανασυστήνουν νοερά, στη δική του ο καθένας εκδοχή, τον ηρωισμό και την αυταπάρνηση των Ελλήνων. *«Θέλω πάρα πολύ να αγοράσω τα ρούχα του τσολιά...είναι όμως πολύ ακριβά...πάντως όταν τα έβαλα στο σχολείο, μου άρεσε πάρα πολύ...ένιωθα περίεργα...περήφανος. Πολύ περήφανος. Με αυτά πολεμούσαν τα παλιά χρόνια και νικούσαν...είχα βάλει αυτά που φορούσε ο Κολοκοτρώνης...»* (Γεωρ. 3). Αν και ο συγκεκριμένος μαθητής δε γνώριζε τη δράση του Κολοκοτρώνη κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, εξέφραζε όμως με σιγουριά ότι ήταν μια δράση ηρωική.

Ακριβώς επειδή οι μαθητές διακρίνονταν από το χαμηλό επίπεδο των ιστορικών τους γνώσεων, ελληνικές φιγούρες ηρώων, ιεροποιούνται και αποκτούν ένα απόλυτα ελκυστικό περιεχόμενο. Μετατρέπονται σε σύμβολα με μονοσήμαντα σημαινόμενα, π.χ. ηρωισμός, αυταπάρνηση, αυτοθυσία χωρίς κανένα στοιχείο που θα μπορούσε να τα απομυθοποιήσει. Δημιουργείται επομένως ο κόσμος της ελληνικότητας, ένας κόσμος δραματικός, ηρωικός, ιδανικά ομοιογενής και τακτοποιημένος, χωρίς αντιφάσεις και αντινομίες. Η στόχευση του συμβολισμού είναι σαφής: οι εθνικές στολές, αποκόπτονται από τις φυσικές τους ιδιότητες και μετατρέπονται σε πηγές συναισθημάτων που τονώνουν την ελληνικότητα αφού καταφέρνουν να υπερβούν τη σχετική έλλειψη των αντίστοιχων γνωστικών δομών.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να αναφερθεί είναι η σημειολογία της ελληνικής σημαίας. Για τους μαθητές από τη Γεωργία, η ελληνική σημαία είναι το σύμβολο της ελληνικής ορθοδοξίας. «*Στις μάχες κρατούσαν την ελληνική σημαία για να έχουν πάντα το Θεό κοντά τους*» (Γεωρ. 10). Οι αναφορές των μαθητών δεν επικεντρώνονται σε σημαινόμενα με ιστορικό περιεχόμενο αλλά στη σύζευξη της ελληνικότητας με την ορθοδοξία. Για τους μαθητές αυτούς είναι σύμβολο πίστης και αδιάψευστο τεκμήριο ότι ο «περιούσιος λαός» είναι ο ελληνικός. «*Η σημαία δεν είναι πανί πολύχρωμο...γιατί έχει πάνω το σταυρό και αυτό φτάνει...*» (Γεωρ. 6). Στην περίπτωση αυτή ο Χριστιανισμός ιδιοποιείται την ελληνικότητα, αφού η ελληνική ιστορία «καθαγιάζεται» μέσα από την άμεση συσχέτισή της με το ορθόδοξο παρελθόν.

Ανάλογη είναι και η επίκληση των συμβόλων από τους μαθητές από τη Γερμανία, αν και οι συμβολισμοί έχουν μια διαφορετική εγκλητική δύναμη. Και αυτό γιατί τα εθνικά σύμβολα, πέρα από την έντονη συγκινησιακή φόρτιση και ψυχική ανάταση, δε φαίνεται να μυθοποιούνται. Οι επτά (7) από τους δέκα (10) μαθητές θεωρούν ότι η ελληνική σημαία είναι ένα σύμβολο της Ελλάδας χωρίς ιδιαίτερες προεκτάσεις στο επίπεδο του συμβολισμού. «*Όπως όλες οι χώρες έχουν σημαίες φτιαγμένες από πανί...έτσι είναι και η ελληνική... το ότι η ελληνική ιστορία διαφέρει από τις άλλες δε φαίνεται στη σημαία...φαίνεται σε άλλα πράγματα...αν μάθει κανείς την ιστορία των Ελλήνων θα καταλάβει...*» (Γερμ. 4). Δηλαδή τα σημαινόμενα των συμβολισμών έχουν μια πιο ορθολογική διάσταση. Η ελληνική σημαία, ο εθνικός ύμνος είναι διακριτά γνωρίσματα του ελληνικού έθνους χωρίς οπωσδήποτε να αποτελούν ιερά και υπερκόσμια στοιχεία. Προκαλούν το σεβασμό και την ευλάβεια αλλά το συμπυκνωμένο τους μήνυμα δεν φαίνεται να υποτάσσεται στα προτάγματα μιας εθνικής φαντασιακής τελετουργίας.

Η σημαία είναι πρωτίστως σύμβολο ελευθερίας σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών από τις Η.Π.Α. Κοινή συνισταμένη όλων των αναφορών ήταν η ελευθερία ως βασικό ζητούμενο της συνεχιζόμενης πάλης του ελληνικού στοιχείου ενάντια σε ότι απειλούσε την ακεραιότητά του. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής ζωγράφησε την ελληνική σημαία και έγραψε: «Ε – λευ – θε – ρί – α – ή – θα – να – τος. *Οι εννιά γραμμές της σημαίας μας είναι οι συλλαβές του ελευθερία ή θάνατος...*» (Η.Π.Α. 6). Έτσι η ελληνική σημαία εγείρει εικόνες ηρωισμού, αυτοθυσίας, μαχών και αγώνων υπέρ του έθνους. Η φαντασία των μαθητών απελευθερώνεται για να ταυτιστούν νοερά με τα υπόλοιπα μέλη του έθνους στο παρόν μέσα από αναγωγές στο παρελθόν. «*Όταν κρατάω την ελληνική σημαία, την κράτησα μια φορά στην παρέλαση την 25^η Μαρτίου, ένιωθα ότι κάτι κρατάω μέσα μου...σαν να κρατούσα τους γονείς μου, τον παππού μου, όλους τους Έλληνες...*» (Η.Π.Α. 5). (ο συγκεκριμένος μαθητής δε γνώριζε τι ακριβώς γιορτάζουν οι Έλληνες την ημέρα αυτή. Αυτό όμως δεν τον εμπόδισε να αισθανθεί εθνικά υπερήφανος για την ελληνική καταγωγή του). Η απαγγελία ποιημάτων, η συμμετοχή σε θεατρικά σκετς και χορευτικές ομάδες αποτελούν για τους μαθητές δραστηριότητες με έντονο συμβολικό περιεχόμενο. «*Μακάρι να μπορούσα να ζήσω εκείνη την εποχή...να δείξω πώς μπορεί κάποιος να υποστηρίξει την ελευθερία του. Ακόμα όμως και όταν τραγουδάω με τη χορωδία του σχολείου 'Τις Σουλιώτισσες' νιώθω λες και εγώ είμαι έτοιμη να κάνω ότι έκαναν αυτές...θα ήθελα να είμαι τόσο δυνατή...μάλλον όμως είναι πολύ δύσκολο...*» (Η.Π.Α. 2).

Οι εθνικές παρελάσεις και όλες οι εκδηλώσεις του εθνικού πανηγυρισμού, βιώνονται από τους μαθητές ως ιεροτελεστίες που τους παρέχουν οντολογική ασφάλεια. Το εθνικό δράμα ζωντανεύει με τρόπο που δικαιώνει τις ιστορικές προσλαμβάνουσες και τον αξιακό κώδικα της ελληνικότητας. Η συμμετοχή των μαθητών στην παρέλαση της 25^{ης} Μαρτίου, βιώνεται ως μια λειτουργία με έντονο το περιεχόμενο μιας εθνικής τελετουργίας. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση μιας δεκαεπτάχρονης μαθήτριας: «*...έκανα για πρώτη φορά παρέλαση πριν τρία χρόνια. Ειδικά την πρώτη φορά ένιωσα...όλοι λένε ότι αισθάνονται περήφανοι...αλλά δεν είναι αυτό μόνο...ήμωνα στην τελευταία σειρά...λόγω ύψους η δασκάλα με είχε βάλει πίσω...αλλά πώς να στο πω;...νόμιζα ότι έχω ψηλώσει ένα μέτρο...ένιωθα ότι είμαι πολύ ψηλότερα από όλους...όλους τους άλλους τους έβλεπα πολύ μικρούς...με τεντωμένο και ψηλά το κεφάλι προχωρούσα...η αλήθεια είναι ότι στην αρχή ντρεπόμουν αλλά μετά ήμωνα πάρα πολύ καλά...*» (Η.Π.Α. 4). Μέσα από τις δηλώσεις της μαθήτριας αναδύεται με σχετική καθαρότητα το «υψηλό θυμικό περιεχόμενο του εθνικιστικού μηνύματος» (Mosse, 1976,

40). Δηλαδή, ο συγχρονισμός οπτικών, ηχητικών και κινητικών επαναλαμβανόμενων συμβολισμών εγείρει την ευλάβεια, το δέος και το σεβασμό απέναντι στο ελληνικό έθνος. Το άτομο ταυτίζεται νοερά με τους εθνικούς προγόνους και βιώνει, σύμφωνα με τον Goffman, τη «κοινωνική παράσταση ως πραγματικότητα» με πρωταγωνιστή το ίδιο το άτομο (Goffman, 1959, 30).

6.2.2.4 Εθνικός χρόνος και ιστορική συνέχεια

Προτάσσοντας ως βασική παραδοχή ότι η έννοια της ελληνικότητας εμπεριέχει στους κόλπους της στοιχεία που πηγάζουν από το παρελθόν και εδράζονται στο παρόν, καθίσταται πρόδηλη η ανάγκη να διερευνηθεί η αίσθηση της ιστορικής συνέχειας που έχουν οι μαθητές. Ποιες είναι οι φαντασιακές γέφυρες που ενώνουν το κύριο σημαίνον ελληνικό έθνος με ένα σύστημα ταξινόμησης ιδιοτήτων από το οποίο πολλά συστατικά στοιχεία της ελληνικότητας μετεωρίζονται χρονικά. Άλλωστε η ιστορική συνέχεια είναι το υπόβαθρο πάνω στο οποίο δομείται η εθνική συνείδηση. Στην ουσία αυτό που ενδιαφέρει είναι η αντίληψη του εθνικού χρόνου σε σχέση με την ιστορία του Ελληνισμού.

Μια πρώτη επισήμανση είναι η εξής: οι ομογενείς μαθητές και των τριών ομάδων, αντιλαμβάνονται την ιστορία του Ελληνισμού ως μια σειρά εξελικτικών σταδίων στη βάση μιας λογικής ακολουθίας. Έχουν μια αντίληψη του χρόνου ως γραμμικού και συνεχούς, χωρίς ρήξεις και ασυνέχειες. Ο Ελληνισμός και οι επαγωγικές συλλήψεις της ελληνικότητας, εντάσσονται σε μια εξελικτική σειρά, δηλαδή σε μια αδιάλειπτη ροή ιστορικών εξελίξεων, που οδηγούν από το ένα χρονικό σημείο στο άλλο. Σε τέτοιες «συνέχειες», το ιστορικό παρόν του Ελληνισμού προσλαμβάνεται ως ένα λογικό, αναμενόμενο αποτέλεσμα. Και αυτό γιατί απουσιάζουν οι αντιφάσεις, οι ρήξεις και τα χωροχρονικά κενά.

Στην περίπτωση των μαθητών από τη Γεωργία, η ιστορία του Ελληνισμού και η ιστορική εξέλιξη του έθνους, έχουν ένα αφηρημένο και συγκεχυμένο χαρακτήρα ως προς το περιεχόμενο που του αποδίδεται. Ενώ δεν γνωρίζουν τα πραγματολογικά δεδομένα της ιστορίας και της εξέλιξης αυτής, προβάλλουν και τονίζουν το μακραίωνα χαρακτήρα τους. Αντιλαμβάνονται δηλαδή το χρονικό βάθος ως καθαρή δομή. Εκείνο δηλαδή που αναδύεται είναι η οργανική παρουσία της ιδέας της ιστορικής συνέχειας στο εσωτερικό των ταυτοτικών τους διεργασιών. *«Από πάντα οι Έλληνες ήταν άνθρωποι που πολεμούσαν για την ελευθερία τους... Ποτέ δεν ήταν δειλοί... από πολύ παλιά, από τότε που έδωσαν το*

πολιτισμό μέχρι την αρχαιότητα και το Βυζάντιο...γι' αυτό και τους ζήλευαν και τους κωνηγούσαν...ποτέ δεν έδωσαν τη γη τους...είχαν κάποτε και άλλη γη αλλά τους την πήραν...και πήγαν και έμειναν αλλού...δεν έκατσαν εκεί να χαθούν...» (Γεωργ. 3). Γεγονότα, ιστορικές ακρίβειες και ανακρίβειες, το «ποτέ» και το «πάντα», δημιουργούν συζεύξεις στις οποίες το δραματουργικό και παραμυθητικό στοιχείο συνυπάρχουν αναπόσπαστα με στόχο της αίσθησης μιας αδιατάρακτης συνέχειας του Ελληνισμού στο χρόνο. Στα πλαίσια αυτά αναπτύσσονται άμυνες που υπερβαίνουν τις ασυνέχειες και τις ρήξεις. Για τις μετακινήσεις και εκδιώξεις ελληνικών πληθυσμών του Πόντου σημασία έχει ότι «πήγαν και έμειναν αλλού...δεν έκατσαν εκεί να χαθούν...» (Γεωργ. 2). Επομένως ακόμα και στις περιπτώσεις που υπήρξαν ιστορικά γεγονότα δυσχερή ως προς την επικράτηση του ελληνικού στοιχείου, αναπτύσσονταν μηχανισμοί για την άρση της χρονικής διαίρεσης και την αποκατάσταση της ιστορικής συνέχειας. Το «ποτέ» και το «πάντα» που εξέφραζαν οι μαθητές, αναφερόμενοι στο παρελθόν και την ιστορία του Ελληνισμού, δεν ήταν το αποτέλεσμα μιας σειράς επαγωγικών συλλογισμών στη βάση των ιστορικών γνωστικών δομών τους, αλλά το αποτέλεσμα της πίστης στις έννοιες της χρονικής και ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους. Χαρακτηριστικά μια μαθήτρια αναφέρει: «...δεν ξέρω αλλά νομίζω ότι οι Έλληνες από τότε που τους δημιούργησε ο Θεός, συνεχώς παλεύουν για να δείξουν τι σημαίνει πολιτισμός, τι σημαίνει πίστη, τι σημαίνει να μη φοβάσαι τίποτα...» (Γεωρ. 8). Δεν εξέφρασαν οι μαθητές ιστορικά επιχειρήματα αλλά μια σειρά από αξιώματα με μεγάλη επιρροή στις ταυτοτικές τους διεργασίες. Και αυτό γιατί, ακόμα και στις περιπτώσεις που κλήθηκαν να εκφράσουν τις θέσεις τους σε καταστάσεις προβληματισμού που έθεταν σε αμφισβήτηση τις προαναφερόμενες αξιωματικές παραδοχές τους, δεν παρατηρήθηκε γνωστική ή συναισθηματική σύγκρουση. Αντίθετα, τα ιστορικά στοιχεία αναδιαμορφώνονταν και μετασχηματίζονταν κατά το «εθνικά δοκούν». «Πάντα οι Έλληνες ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι...εντάξει οι αρχαίοι πίστευαν σε πολλούς θεούς αλλά δεν είχε έρθει ακόμα ο Χριστός στη γη. Ακόμα όμως και οι θεοί των αρχαίων δεν ήταν άγριοι θεοί...ήταν καλοί...πάντως μετά όλοι έγιναν Χριστιανοί...» (Γεωρ. 8).

Οι μαθητές από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. αντιλαμβάνονται την ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους στα πλαίσια μιας λογικοφανούς διαδικασίας από την οποία δε λείπει η μυθοπλαστική διάσταση. Η διαφορά έγκειται στο ότι το υψηλότερο επίπεδο των ιστορικών τους γνώσεων προσδίδει στις θέσεις τους επιφάσεις λογικής. Στην ουσία πρόκειται για διαφοροποίηση όσον αφορά την επαγωγική πορεία των

δηλώσεων των μαθητών αλλά όχι το βαθμό ανεκτικότητας στην κριτική και την αμφισβήτηση. Δηλαδή το αν κανείς γνωρίζει τους επιμέρους κρίκους στην αλυσίδα του εθνικού χρόνου δε καθορίζει το αποτέλεσμα των συλλογισμών του. Ενδεικτικές είναι οι δηλώσεις δύο μαθητών από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. αντίστοιχα, όταν τέθηκε το εξής πλαίσιο προβληματισμού:

«E: Υπάρχει ένα τρένο που ταξιδεύει στο χρόνο και θέλει να φτάσει στην σημερινή Ελλάδα. Η αφετηρία του χάνεται πολύ βαθιά πίσω στο χρόνο...Είναι έτοιμο να ξεκινήσει αλλά δυστυχώς ο οδηγός του δεν είναι σίγουρος για τη διαδρομή του τρένου. Δε ξέρει το δρομολόγιο...Δε θυμάται από ποιους τόπους πρέπει να περάσει...δε ξέρει ποιους ανθρώπους θα συναντήσει και πότε πρέπει να κάνει στάσεις...Εάν σε έπαιρνε για βοηθό του στο τιμόνι, τι θα του έλεγες για να τον βοηθήσεις;

M: ...πολύ μεγάλο ταξίδι έχει...αλλά μάλλον πρέπει να ξεκινήσει από την αρχαία Αθήνα...να δει τους αρχαίους Έλληνες...πόσο μπροστά ήταν από την εποχή τους...σε όλα...θα είχε πλάκα τότε να πάμε αλλού να δούμε πώς οι άλλοι ζούσαν...θα έβλεπε τη διαφορά... τελοσπάντων, μετά θα του έλεγα να περάσουμε από τη Μακεδονία για να δει το M. Αλέξανδρο...και μετά από την Αγία Λαύρα για να δει πόσο δυνατοί και γενναίοι αγωνίστηκαν όλοι... νομίζω ότι θα ήθελα να σταματήσουμε και κάτω από την Ακρόπολη τη στιγμή που ένας Έλληνας έβγαλε τη γερμανική σημαία και έβαλε την ελληνική... (Γερμ. 6).

M: λίγο δύσκολο γιατί είναι πάρα πολλά...και δε τα θυμάμαι...Α! Μάλλον θα του έλεγα να σταματήσει τότε που πολεμούσαν οι Έλληνες τους Τούρκους, τους Γερμανούς, τους Ιταλούς...και πάντα βέβαια νικούσαν...και όχι επειδή ήταν περισσότεροι οι Έλληνες, ούτε επειδή είχαν όπλα καλά...αλλά γιατί πάντα δεν είχαν φόβο...ούτε τώρα νομίζω ότι φοβούνται...πριν μερικά χρόνια δεν τους είπαμε αν θέλετε μπειτε στην Ελλάδα; Αλλά το μετάνιωσαν και κάνανε πίσω...(Η.Π.Α. 2)

Παρά τη διαφορά που επισημαίνεται στον τρόπο που εισπράττουν οι μαθητές την ιστορική διαδρομή του ελληνικού έθνους (εθνικό μεγαλείο και εθνικό δράμα αντίστοιχα) η αφετηριακή σύλληψη είναι κοινή: οι διαδεχόμενες γενιές του ελληνικού έθνους έχουν μεταδώσει με σχετική ομοιοτροπία και ισομέρεια τα ίδια απaráλλακτα «εθνικά χαρακτηριστικά» (πολιτισμική ανωτερότητα, γενναιότητα, ανδρεία). Και αυτή όμως η αντίληψη προϋποθέτει μια ανομολόγητη, πλην όμως εγγεγραμμένη, οντολογική βεβαιότητα για τον αδιαίρετο τριαδικό χαρακτήρα του Ελληνισμού: αυτό που ήταν, αυτό που είναι, και αυτό που θα είναι.

Η αίσθηση όμως της ιστορικής συνέχειας του Ελληνισμού, δεν προκύπτει ως μια ιστορική αυθαιρεσία που συντελείται στο κενό. Υπάρχει στο Λόγο των μαθητών ένα ιδεολογικό υπόβαθρο που εξαλείφει τις αντιφάσεις, τις αντινομίες και τις ασυνέχειες. Στην ουσία υπάρχει ένας τρόπος που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τον παρελθόντα χρόνο. Ιστορικά στοιχεία, αφηρημένες συλλογικές μνήμες,

προσωπικές αναζητήσεις και εθνικά προτάγματα, δημιουργούν ένα ενιαίο, αδιάσπαστο και συνεχές πλαίσιο ελληνικότητας.

6.2.2.5 Ιστορική συνείδηση και εξιδανικεύσεις

Ό,τι προκύπτει ως βασικό ζητούμενο του εθνοπολιτισμικού λόγου που άρθρωσαν οι μαθητές είναι η δημιουργία μιας ιστορικής συνείδησης απαλλαγμένης από αντιφάσεις και αμφιλεγόμενα σημεία αναφοράς. Η εξάλειψη των αντιφάσεων και η δόμηση ενός απόλυτα οριοθετημένου ελληνικού παρελθόντος φαίνεται να επιδιώκεται μέσα από την εξιδανίκευσή του. Ένα παρελθόν που εξιδανικεύεται και μυθοποιείται προσδίδει στην ελληνικότητα ένα καθαγιασμένο και άρα ελκυστικό περιεχόμενο.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι μαθητές και των τριών ομάδων προσφεύγουν σε μηχανισμούς εξιδανίκευσης της ελληνικής ιστορίας. Η διαφοροποίηση έγκειται στο εύρος, στο βάθος και στις υποστηρικτικές διαδικασίες της εξιδανίκευσης αυτής. Για το λόγο αυτό αναδύθηκαν δυο βασικές παράμετροι: α) βαθμός εξιδανίκευσης και β) υποκειμενική θέαση και όρια αντοχής της σε ορθολογικές κρίσεις.

Η αντίληψη και η συνείδηση της ελληνικής ιστορίας για τους Γεωργιανούς μαθητές ενέχει στους κόλπους της μια σειρά εθνικών μυθοπλασιών. Και αυτό γιατί πολλά από τα «ιστορικά επιχειρήματα» που πιστοποιούν και νομιμοποιούν το ελληνογενές παρελθόν τους, εδράζονται σε μια αφαιρετική και επιλεκτική λογική. Τόσο στα πλαίσια αφήγησης της εθνικής δραματουργίας (ελληνική ιστοριομαχία, ιστορικά πρόσωπα και ιδιότητες που αυτά φέρουν), όσο και στα πλαίσια διαχείρισης του ιστορικού χρόνου (γραμμική και συνεχής πορεία του Ελληνισμού), εντοπίζονται κάποια σημεία σύνθεσης φαντασιακών και πραγματολογικών δεδομένων. Ενδεικτικός είναι ο ακόλουθος διάλογος με μια δεκάχρονη μαθήτριά:

«Ε: Γίνεται ένα φεστιβάλ στη μακρινή σελήνη. Άνθρωποι από όλους τους πλανήτες που υπάρχουν στο σύμπαν θα μαζευτούν για να μιλήσουν για την ιστορία όλων των λαών κάθε πλανήτη...Ο γήινος ανθρωπάκος έχει ένα βιβλίο που σε κάθε σελίδα του είναι γραμμένη η ιστορία κάθε χώρας...όμως υπάρχει και μια λευκή σελίδα...δε ξέρει τι να γράψει για την Ελλάδα...Τι θα του έλεγες για να τον βοηθήσεις;

Μ: ...έγραψε για όλους τους άλλους και δε ξέρει τι να γράψει για την Ελλάδα;

Ε: ...ξέρει κάποια πράγματα αλλά δε τα θυμάται καλά...δεν είναι σίγουρος...

Μ: Θα του έλεγα να γράψει οπωσδήποτε για τον πόλεμο με τους Τούρκους...τότε που πήγε ο Διάκος να πολεμήσει και αυτοί τον έπιασαν και τον σούβλισαν σα ζώο...και μετά τον ανέβασαν σε ένα άλογο για να δείξουν στους Έλληνες πως πρέπει να φοβούνται...αλλά τελικά δε φοβήθηκαν και τους νίκησαν στο τέλος...Και θα του έλεγα να πει και για την Ακρόπολη...να τους πει ότι τότε δεν υπήρχαν εργαλεία και πήραν μεγάλους βράχους με τα χέρια, πολύ βαριές πέτρες, και τις ανέβασαν ψηλά και έκαναν το κάστρο...» (Γεωρ. 3)

Η ιστορία της Ελλάδας εμφανίζεται καταγράφεται στην πιο «ηρωική και αξιομνημόνευτη» εκδοχή της. Μέσα από τη θετική εικόνα των Ελλήνων (η φιγούρα του Έλληνα εμφανίζεται αδικημένη πλην όμως ηρωική) και την ταυτόχρονη υποτίμηση των Τούρκων (ο Τούρκος προβάλλεται ως δυνάστης και βάρβαρος), το ελληνικό παρελθόν αποτινάσσει τις όποιες αντινομίες και αντιφάσεις. «...δε θυμάμαι καλά αλλά νομίζω ότι ποτέ οι Έλληνες πήγαν να πάρουν άλλη χώρα...και πολεμούσαν μόνο όταν έπρεπε...» (Γεωρ. 3). Η ελληνική ιστοριομαχία συνιστά το «αναγκαίο κακό» για την προάσπιση της εθνικής ελευθερίας. Οι πόλεμοι ήταν η απόδειξη ότι οι Έλληνες δεν ήταν δειλοί και άνανδροι, ενώ η αρχαιότητα εμφανίζεται ως μια αδιαφιλονίκητη οικουμενική αξία. «...υπάρχουν πολλά μέρη στο κόσμο που τα λένε 'Αθήνα'...νομίζω ότι το κάνουν γιατί θέλουν να μοιάσουν στους αρχαίους Έλληνες...ακόμα και στην Αμερική υπάρχει το όνομα αυτό...» (Γεωρ. 3).

Το στοιχείο εκείνο που ενυπάρχει στις δηλώσεις των μαθητών, αλλά που διαφέρει σε ένταση και βαθμό, είναι ο τρόπος προάσπισης της υποκειμενικής θέασης της ελληνικής ιστορίας. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια στην προσπάθειά της να αποφύγει σύγχυση και εσωτερικές συγκρούσεις δηλώνει: «...νομίζω ότι ποτέ οι Έλληνες δεν ήθελαν να σκοτώσουν κανέναν...όταν στην Ελληνική Επανάσταση σκότωναν τους Τούρκους το έκαναν για τη θρησκεία...και ο Θεός τους βοήθησε να νικήσουν στο τέλος...αν δεν ήταν με το μέρος τους δε θα τους βοηθούσε...» (Γεωρ. 4). Ακόμα δηλαδή και όταν υπήρξαν ιστορικά στοιχεία που θα μπορούσαν να απομυθοποιήσουν την εικόνα του Έλληνα, η μαθήτρια ανέπτυξε μια συλλογιστική στα πλαίσια της οποίας οι «ιερές» προθέσεις του Έλληνα αγωνιστή όχι μόνο «δικαιολογούσαν» τη συμπεριφορά του αλλά την έκαναν και επιβεβλημένη (στην ουσία εξισώνει την ελληνικότητα με την ορθόδοξη πίστη).

Επιπρόσθετα, αναδύεται η σχετική ταύτιση της ιστορίας του Ελληνισμού με μια σειρά ένδοξων και νικηφόρων ενεργειών. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπήρξαν ιστορικά γεγονότα δυσχερή ως προς την επικράτηση του ελληνικού στοιχείου, αναπτύσσονταν άμυνες που «δικαιολογούσαν την ήττα». Μετά από μια

επίσκεψη στη Μονή του Αρκαδίου, καθώς οι μαθητές επέστρεφαν στο ξενοδοχείο τους, εκτυλίχθηκε ο ακόλουθος διάλογος ανάμεσα σε δυο μαθητές (M1 =Γεωρ. 8 – M2 = Γεωρ.6):

«M1:...εγώ ήθελα να πάρω την κάρτα που έδειχνε τα κόκαλα (είχε προηγηθεί επίσκεψη στο οστεοφυλάκιο όπου βρίσκονται τα οστά κάποιων μοναχών και αγωνιστών που έχασαν τη ζωή τους κατά τη διάρκεια του ολοκαυτώματος)...αλλά δεν είχε...

M2: ...καλύτερα...δεν ήταν πολύ ωραίο...δεν άκουσα καλά...αλλά πώς μάθανε οι άλλοι που κρύβονταν οι παπάδες;

M1:...αλλά κάποιος τους πρόδωσε...αλλιώς αποκλείεται να τους βρίσκανε...και να τους νικούσανε...

M2: ...δεν είδες τα όπλα που είχαν;...αν δεν ήταν κάποιος να μαρτυρήσει το μέρος...θα τους νικούσανε...».

Στην περίπτωση των μαθητών των άλλων δυο ομάδων, το εύρος των ιστορικών τους γνώσεων, οδηγεί σε μια πρόσληψη της ελληνικής ιστορίας εδραιωμένης σε πραγματολογικά δεδομένα. Αυτό δε σημαίνει ότι ο Λόγος που αρθρώνουν οι μαθητές στερείται εξιδανικεύσεων και επιλεκτικών αναφορών. Άλλωστε ο τρόπος της σύλληψης και ανάμνησης του εθνικής ιστορίας πραγματώνεται πάντα κατά το «εθνικά δοκούν» (Γσουκαλάς, 2001, 43).

Για τους μαθητές από τη Γερμανία, η «ιδρυτική» στιγμή του ελληνικού έθνους φαίνεται να είναι η περίοδος της αρχαιότητας. Μέσα από τις αναφορές τους στην περίοδο αυτή διαπιστώνει κανείς την τάση να της αποδίδονται ιδιότητες και γνωρίσματα που συνιστούν το αποτέλεσμα μιας μυθοπλαστικής διαδικασίας. Μπορεί οι ισχυρισμοί να εδράζονται σε μια επαρκή γνωστική βάση, αλλά αποκτούν μεγάλη εγκλητική δύναμη μέσα από το στοιχείο της υπερβολής. *«Νομίζω ότι δεν είναι τυχαίο που όλοι ασχολούνται με τους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς...αυτό και μόνο δείχνει ότι δεν έχουμε άδικο που λέμε ότι όλα ξεκίνησαν τότε...Οι Γερμανοί ξέρουν το Πλάτωνα, το Σωκράτη, το Δημοσθένη...και όλα όσα βρέθηκαν σε ανασκαφές...αρχαία θέατρα, μνημεία, ναοί...ήταν πολιτισμένοι οι άνθρωποι...»* (Γερμ. 5). Η αφετηριακή παραδοχή ότι «όλα ξεκίνησαν τότε», πιστοποιείται μέσα από τη σύνθεση ορθολογικών και διαπιστώσιμων ιστορικών στοιχείων με εξιδανικευμένες και καθολικές προσεγγίσεις. Το γνωστικό δηλαδή υπόβαθρο παρέχει ένα minimum βεβαιοτήτων ώστε ακόμα και η μυθοποίηση και η υπερβολή να εισπράττονται και να προβάλλονται ως αδιαπραγμάτευτες ιστορικές αλήθειες.

Το στοιχείο της εξιδανίκευσης του ιστορικού παρελθόντος του Ελληνισμού, εντοπίζεται και στον αφηγηματικό λόγο των μαθητών από τις Η.Π.Α. Στην περίπτωση όμως αυτή, η μοναδικότητα και η ιστορική αξία του ελληνικού έθνους

αναδεικνύεται και μέσα από συγκριτικές διαδικασίες. Στα πλαίσια της σύγκρισης της ελληνικής ιστορίας με τις εθνικές ιστορίες άλλων λαών υπεισέρχονται μια σειρά άδηλων παραδοχών: α) η ελληνική ιστορία αποκόπτεται από τις πολλαπλές συνάψεις και παραμέτρους της και θεωρείται εκ προοιμίου ξεχωριστή και μοναδική. «...δεν νομίζω ότι τα κατορθώματα των Αμερικανών με τους κακόμοιρους τους Ινδιάνους είναι ιστορία...απλά όπως και να το δει κανείς τόσα βιβλία έχουν γραφτεί για την ελληνική ιστορία...η αμερικάνικη ιστορία χωράει σε βιβλίο τσέπης...σαν τους Έλληνες δεν έχει βασανιστεί κανείς...» (Η.Π.Α. 4). β) οι «εθνικές συνωμοσίες» άλλων λαών εναντίον της Ελλάδας πηγάζουν ακριβώς από το στοιχείο του αξιοζήλευτου χαρακτήρα του ελληνικού έθνους. «Ακόμα και όταν δει κανείς την ιστορία των λαών που θέλησαν να πάρουν την Ελλάδα καταλαβαίνει το γιατί το έκαναν...πολλές φορές συνεργάστηκαν οι άλλοι για να πολεμήσουν εναντίον μας...πού θα βρίσκανε αλλού τέτοιο πολιτισμό;» (Η.Π.Α. 1).

6.2.2.6 Ελληνική μυθολογία και μυθικοί ήρωες

Στον εθνοπολιτισμικό Λόγο που άρθρωσαν οι μαθητές, αναζητήθηκαν τα εξής: α) το εύρος των γνώσεων αναφορικά με στοιχεία της ελληνικής μυθολογίας και β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχετικών αναφορών (εξετάστηκε κατά πόσο οι δηλώσεις των μαθητών πηγάζουν από μια περιγραφική προσέγγιση των ελληνικών μύθων ή αν διακρίνονται από γνωστικό βάθος). Με τον τρόπο αυτό έγινε προσπάθεια να αναδυθεί το συμβολικό μήνυμα που υπάρχει στη μυθοπλαστική λειτουργία για να καταστεί δυνατή η συσχέτισή του με τη δόμηση της ταυτότητας των μαθητών.

Πρωτίστως πρέπει να επισημανθεί ότι η ελληνική μυθολογία για το σύνολο των μαθητών φαίνεται να εμπίπτει σε δυο βασικούς άξονες προσέγγισης: α) η ελληνική μυθολογία ως μια έκφραση κατασκευασμένων ιστοριών υποταγμένων σε μια διδακτική σκοπιμότητα και β) η ελληνική μυθολογία ως μια προσπάθεια απλούστευσης και εκλαΐκευσης της ελληνικής ιστορίας.

Αρχικά πρέπει να επισημανθεί ότι για τους μαθητές από τη Γεωργία η ελληνική μυθολογία συνιστά περισσότερο αποκρυστάλλωση ιστορικής αλήθειας παρά ένα φανταστικό δημιούργημα με παραμυθητικά στοιχεία. Οι ελληνικοί μύθοι, μέσα από μια αφηγηματική ακολουθία, φαίνεται να αποδίδουν αδρά και εύληπτα ένα τμήμα μιας δημιουργημένης, αλλά καθ' όλα υπαρκτής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό η αφήγηση και η επίκληση μυθικών στοιχείων από μέρους των μαθητών από τη

Γεωργία, προσεγγίζονται ως προς τη λειτουργικότητα τους και όχι ως προς τη σπερματική τους αλήθεια³⁴.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε το περιορισμένο εύρος των γνώσεων που σχετίζονται με στοιχεία και ήρωες της ελληνικής μυθολογίας. Σε αντίθεση όμως με την ελλιπή γνώση της ελληνικής μυθολογίας, αναδύθηκε σε έντονο βαθμό το στοιχείο του συμβολισμού. Μπορεί δηλαδή οι αναφορές των μαθητών να ήταν περιορισμένες, εμπεριείχαν όμως στους κόλπους τους μια έντονη δυναμική. Και αυτό γιατί το στοιχείο της υπερβολής, μέσα από τη σύζευξη λογικοφανών και φαντασιακών στοιχείων, προσέδιδε στις αναφορές των μαθητών μεγάλη εγκλητική δύναμη.

Συγκεκριμένα, οι εννιά (9) από τους δέκα (10) μαθητές αναφέρονται στο μύθο της Αργοναυτικής εκστρατείας και στα κατορθώματα του Ιάσονα. Ο μυθικός αυτός ήρωας αποκόπτεται από το μυθικό πλαίσιο και προσεγγίζεται ως ιστορικός ηγέτης του οποίου τα κατορθώματα πηγάζουν από τη δύναμη που του προσδίδει η ελληνική καταγωγή του. Παράλληλα δίνεται έμφαση στην αναφορά της πόλης της Κολχίδας (πόλη που βρισκόταν στην επικράτεια της Γεωργίας). Ενδεικτική είναι η δήλωση μιας δεκατετράχρονης μαθήτριας:

«Ε: Στο σχολείο σου γίνεται ένας διαγωνισμός με θέμα την ελληνική μυθολογία. Αν σου έλεγε η δασκάλα σου να μιλήσεις στους συμμαθητές σου για έναν ελληνικό μύθο ή ένα μυθικό πρόσωπο, εσύ τι θα έκανες; Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να το μάθουν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης σου;

Μ: Όλα τα παιδιά ξέρουν τον Ιάσονα. Αλλά εμένα μου αρέσει πάρα πολύ η ιστορία αυτή. Για τον Ιάσονα θα τους έλεγα...

Ε: Τι θα έλεγες δηλαδή; Έκανε κάτι σπουδαίο ο Ιάσοντας; Γιατί σου αρέσει; Πες μου την ιστορία...

Μ: Ο Ιάσοντας ξεκίνησε από την Ελλάδα μαζί και με άλλους Έλληνες να πάνε πολύ μακριά...τότε δεν ήταν εύκολο να πάει κανείς τόσο μακριά...ήθελε να πάει σε μια πόλη που βρίσκεται κοντά εκεί που μένω...Κολχίδα. Τώρα δεν υπάρχει πια...αλλά ξέρω πού ήταν...κοντά στο Ρουστάβι...

Ε: Γιατί ήθελε να πάει στην Κολχίδα;

Μ: Να πάρει το χρυσόμαλλο δέρασ και να το φέρει πίσω...πέρασε πάρα πολλά...εγώ πιστεύω ότι ήταν γενναίος και δε φοβόταν τίποτα... πολύ δυνατός...σαν τους Έλληνες όπως ήταν παλιά...και τώρα δηλαδή...αλλά τότε περισσότερο...» (Γεωρ. 4).

Η ελληνικότητα ιδιοποιείται τα κατορθώματα του Ιάσονα αφού τα προβάλλει ως αποτέλεσμα της ελληνικής καταγωγής του. Και επειδή ο μύθος ως μια δοξασία

³⁴ Εναρκτήρια παραδοχή είναι ότι, τα στοιχεία της ελληνικής μυθολογίας δεν προσεγγίζονται με κριτήρια της τυπικής λογικής αφού εκείνο που προέχει στη συγκεκριμένη μελέτη για την κατανόηση των ταυτίσεων είναι η συνολική συγκρότηση των μυθοπλαστικών λειτουργιών και η σχέση τους προς όλα όσα επιδιώκουν (στοιχεία επιλεγμένα και διατεταγμένα κατά τέτοιο τρόπο που υπηρετούν συμβολικές λειτουργίες).

ενός απρόσιτου παρελθόντος, δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, προσδιορίζει με απόλυτο τρόπο τις δεσμεύσεις και τις αποδεσμεύσεις των μαθητών. Ο Ιάσωνας συνιστά έναν Έλληνα ήρωα, του οποίου η δράση προσεγγίζεται ως ιστορικό γεγονός και όχι σαν ένα παράγωγο της παραμυθητικής λειτουργίας. «...δεν είναι σαν τη Σταχτοπούτα...είναι αλήθεια...ο Ελλήσποντος ονομάζεται έτσι επειδή γλίστρησε η Έλλη και έπεσε στο νερό και έδωσε το όνομά της στη θάλασσα...αν ήταν ψέματα...θα λεγόταν αλλιώς...» (Γεωρ. 4).

Ένα άλλο στοιχείο που είναι ενδεικτικό της τάσης των μαθητών από τη Γεωργία να εμπλέκουν φαντασιακά και πραγματολογικά στοιχεία και να τα συνθέτουν κατά τρόπο που να μην ακυρώνονται τα κομβικά σημεία της ταυτότητάς τους, είναι οι απαντήσεις που έδωσαν όταν κλήθηκαν να αναφέρουν την πρώτη σκέψη που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «Όλυμπος». Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές τριών (3) μαθητριών: «οι θεοί έμεναν στο βουνό αυτό, πριν γεννηθεί ο Χριστός» (Γεωρ. 4), «ένα βουνό είναι... δε νομίζω ο Δίας να ζούσε εκεί...» (Γεωρ. 8), «ψηλό βουνό που κάποιοι που δε πίστευαν έλεγαν ότι εκεί ήταν οι θεοί...» (Γεωρ. 5). Οι μαθήτριες αυτές προσπάθησαν να αποποιηθούν το μύθο για τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου και αυτό γιατί ενδεχομένως επιχείρησαν να προβάλλουν την αδιάλειπτη σχέση Ελληνισμού και Ορθοδοξίας. Η αναφορά στους μύθους του Δωδεκάθεου θα ακύρωνε μια από τις βασικές τους παραδοχές, την πίστη ότι το ζεύγος Ελληνισμός και Ορθοδοξία έχει μια αδιάλειπτη συνοχή.

Στον αντίποδα της προσέγγισης στους κόλπους της οποίας οι ελληνικοί μύθοι συνιστούν το συμβολικό επιστέγασμα του ελληνικού παρελθόντος, βρίσκεται η θέση των μαθητών από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. Οι μαθητές αυτοί γνωρίζουν κάποια στοιχεία της ελληνικής μυθολογίας με τη διαφορά ότι τα εισπράττουν και τα προβάλλουν ως παράγωγα κατασκευασμένων ιστοριών με περιορισμένη ορθολογική ισχύ. Δοξασίες, μυθεύματα και ήρωες είναι στοιχεία που δεν υπόκεινται στα κριτήρια της εγκυρότητας και της επαληθευσσιμότητας αλλά υπαγορεύονται από μια έντονη αλληγορική και διδακτική στόχευση³⁵.

Οι μορφές του Οδυσσέα και του Ηρακλή εμφανίζονται στις αναφορές των μαθητών, συμπυκνώνοντας όλα τα στοιχεία που οφείλει να έχει ένας μυθικός ήρωας: γενναιότητα, ανδρεία, εξυπνάδα και επιμονή. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών

³⁵ Ο διδακτικός χαρακτήρας των στοιχείων της ελληνικής μυθολογίας έγκειται στο γεγονός ότι οι μύθοι δομούν ένα πλαίσιο που αναφέρεται με ένα ανομολόγητο τρόπο στην κοινωνία του παρόντος εντός της οποίας πλάθεται και γίνονται αποδεκτό, παρά στις κοινωνίες του παρελθόντος που φαντασιακά και νοερά ανασυγκροτεί.

από τη Γερμανία, ο Ηρακλής συνιστά τον απόλυτο Έλληνα και αυτό γιατί ενσαρκώνει αξίες και αρχές άρρηκτα συνυφασμένες με τον ελληνικό πολιτισμό. «...έχω μάθει για το πόσο σπουδαίος Έλληνας ήταν ο Ηρακλής...τόσα που πέρασε...και τόσα εμπόδια που του έβαλαν οι θεοί και οι άνθρωποι...απλά νομίζω ότι ήταν πολύ πεισματάρης...» (Γερμ. 9), «οι άθλοι που έκανε, ήταν γιατί είχε τη δύναμη να νικήσει το φόβο που έχουν κάποιοι απέναντι στο θάνατο... ». (Γερμ. 8)

Εκείνο που εντοπίζεται στις αναφορές των μαθητών από τις Η.Π.Α. είναι η εμπλοκή του συγκινησιακού στοιχείου όταν αναφέρονται στην περιπέτεια του Οδυσσέα. Για τους μαθητές αυτούς ο μυθική αυτή μορφή εγείρει συναισθήματα θαυμασμού αλλά και συμπόνιας. Η περιπλάνηση του Οδυσσέα σε τόπους ξένους και άγνωστους ενδεχομένως να συμβολίζει μια φαντασιακή περιπλάνηση όλων όσων βρίσκονται μακριά από την πατρίδα τους. Ενδεικτικώς είναι ο ακόλουθος διάλογος:

M: ... μακάρι να μπορούσα λίγο να έχω την εξυπνάδα και την επιμονή του...ξέφυγε από πολλές παγίδες και κυρίως άντεξε τόσα χρόνια μακριά...

E: ...μακριά από πού;;

M: από την πατρίδα του...από παλιά οι Έλληνες έφευγαν, γυρνούσαν...οι γονείς μου λένε ότι τράβηξαν μια μικρή Οδύσσεια...στις αρχές που πήγαν στην Αμερική...εντάξει μάλλον υπερβάλουν αλλά σίγουρα ήταν δύσκολα...απλώς λένε ότι ελπίζουν όταν έρθουν πίσω να μην απογοητευτούν σαν τον Οδυσσέα...

E: Γιατί απογοητεύτηκε ο Οδυσσέας;

M: ...που βρήκε τους μνηστήρες λέω...δε νομίζω να του άρεσε πολύ...(Η.Π.Α. 3)

Το συμβολικό και το αλληγορικό στοιχείο συνυπάρχουν και προσδίδουν στην αφήγηση μια διάσταση που υπερβαίνει τις ιδιότητες μιας απλής διδακτικής ιστορίας. Ο Οδυσσέας ενσαρκώνει τη δύναμη και την εξυπνάδα του Έλληνα αλλά εγείρει και συναισθήματα νοσταλγίας για την πατρίδα. «...δε θυμάμαι πολλά για το ταξίδι που έκανε...αλλά ξέρω πόσο πολύ ήθελε να γυρίσει πίσω...» (Η.Π.Α. 2). Αυτό που αναδύεται ως κεντρικό κατηγορημα στην αφήγηση του μύθου δεν είναι οι περιπέτειες του ήρωα και τα κατορθώματά του, αλλά το στοιχείο της περιπλάνησης μακριά από την πατρίδα. Μια περιπλάνηση που συνδέεται με την ίδια την ιστορία των Ελλήνων.

6.2.2.7 Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων

Σε μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η σχέση των μαθητών με τα στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας, είναι σκόπιμο να επισημανθεί το εξής: υπάρχει ένα σύνολο εγκλητικών αναφορών που επιστρατεύονται για τη δόμηση της ελληνικότητάς τους. Οι αναφορές αυτές δεν μετεωρίζονται πραγματολογικά. Υπάρχει

δηλαδή ένα νοηματικό υπόβαθρο, τα συστατικά στοιχεία του οποίου διαφέρουν τόσο ως προς την ευρύτητα όσο και ως προς την ιδιοσυστασία τους.

Μέσα από το Λόγο που άρθρωσαν οι μαθητές από τη Γεωργία αναδύθηκαν τα εξής σημεία: α) περιορισμένο εύρος των γνώσεων σχετικά με την ελληνική ιστορία και μυθολογία, β) σημαντικό βαθμό εμπλοκής του θυμικού στοιχείου, γ) αναντιστοιχία γνωστικών δομών και διατύπωσης θέσεων και δ) μηχανισμοί προάσπισης της υποκειμενικής θέασης του ελληνικού παρελθόντος.

Πρωτίστως πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές φαίνεται να διακρίνονται από ένα περιορισμένο εύρος αναφορικά με τις γνώσεις τους για την ελληνική ιστορία και μυθολογία. Εντοπίζεται μια ιδιαίτερα αφαιρετική σύλληψη του ελληνικού παρελθόντος, αφού η ιστορία της Ελλάδας συρρικνώνεται στο εθνικό δράμα, στους «εχθρικούς άλλους» και στη σχέση Ορθοδοξίας και Ελληνισμού. Παράλληλα αναδύεται η σύζευξη ιστορικών και μυθικών στοιχείων αφού τα όρια ιστορίας και μυθολογίας δε φαίνονται να είναι διακριτά. Αυτό που αναδύεται ως κεντρικό σημείο δεν είναι το τι γνωρίζουν αλλά το πώς νιώθουν για την ελληνική ιστορία και μυθολογία. Στην περίπτωση αυτή το θυμικό στοιχείο φαίνεται να διαδραματίζει ένα σημαίνοντα ρόλο αφού καθορίζει τόσο τον τρόπο πρόσληψης των γνώσεων όσο και τον τρόπο προβολής και προάσπισής τους. Μπορεί δηλαδή οι αναφορές των μαθητών να είναι περιορισμένες διακρίνονται όμως από μεγάλη εγκλητική δύναμη γιατί το περιεχόμενό τους είναι εξιδανικευμένο και μυθοποιημένο.

Στις δηλώσεις των μαθητών από τη Γερμανία μπορεί κανείς να συνοψίσει τα βασικά χαρακτηριστικά τους στα εξής: α) σχετική επάρκεια όσον αφορά τη σχέση τους με τα στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας, β) επιλεκτική και αφαιρετική επίκληση του ελληνικού παρελθόντος, γ) ο μηχανισμός της σύγκρισης με άλλους λαούς ως τρόπος προάσπισης της ελληνικότητά τους και δ) το θυμικό στοιχείο ως αποτέλεσμα μιας προσπάθειας εκλογίκευσης των κρίσεων.

Πιο συγκεκριμένα, τα σημεία που επικαλούνται οι μαθητές σχετίζονται με θεματικές που έχουν ως κομβικό σημείο αναφοράς το εθνικό μεγαλείο του ελληνικού παρελθόντος. Στις περισσότερες περιπτώσεις αναδύεται ο δοξαστικός χαρακτήρας του ελληνικού έθνους ενώ παράλληλα τα ιστορικά πρόσωπα επιφορτίζονται με ιδιότητες και χαρακτηριστικά που δεν εντάσσονται πάντα στις δομές του ορθού λόγου. Βέβαια η ιστορική γνώση προσδίδει στους ισχυρισμούς επιφάσεις λογικής αλλά επενδύεται και με συναισθηματικό περιεχόμενο. Οι μαθητές φαίνεται να

γνωρίζουν στοιχεία της ελληνικής μυθολογίας αλλά και τους συμβολισμούς που αυτά φέρουν.

Από την αποκωδικοποίηση του Λόγου που άρθρωσαν οι μαθητές από τις Η.Π.Α., προκύπτουν τα εξής: α) αποσπασματική αναφορά σε ιστορικά / μυθικά πρόσωπα και γεγονότα, β) προάσπιση της ελληνικότητας μέσα από την υποτίμηση των «άλλων», γ) έντονη η παρουσία του συμβολικού στοιχείου και δ) το θυμικό στοιχείο ως αποτέλεσμα λογικοφανών αναφορών.

Τα στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας βιώνονται και προβάλλονται σε μια λογική καταλογογράφησης ένδοξων στιγμών του ελληνικού παρελθόντος. Δηλαδή δεν υπάρχει γνωστικό βάθος αλλά επιλεκτική και εξιδανικευμένη προβολή των στοιχείων αυτών. Το «σημαντικό», «αξιοποιήσιμο» παρελθόν είναι αυτό που καθιστά δυνατή την υπέρβαση των γνωστικών κενών των μαθητών αφού τα δοξαστικά του γνωρίσματα προβάλλονται ως αναλλοίωτα στο τόπο και στο χρόνο. Η υπέρβαση αυτή πραγματώνεται και μέσα από τα σημαινόμενα των εθνικών συμβολισμών. Η επίκληση των συμβολισμών αυτών δημιουργεί ένα πλαίσιο αναφοράς συγκινησιακά φορτισμένο και άμεσα συνδεδεμένο με την έννοια της ελληνικότητας.

6.2.3 Στοιχεία ελληνικής γραμματείας

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι βασικό ζητούμενο υπήρξε η διερεύνηση της σχέσης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με στοιχεία της λογοτεχνικής και ποιητικής παραγωγής. Και αυτό γιατί, όπως επισημαίνει ο Lowenthal, τόσο η λογοτεχνία όσο και η ποίηση συνιστούν ένα πεδίο στα πλαίσια του οποίου αποτυπώνονται τα διακριτά στοιχεία κάθε «εθνικού πολιτισμού»³⁶. Για το λόγο αυτό η διερεύνηση της σχέσης των ομογενών μαθητών με την ελληνική ποίηση και λογοτεχνία θα μπορούσε αφενός να προσδιορίσει το βαθμό εμπλοκής με στοιχεία του ελληνικού πνεύματος και αφετέρου να επισημάνει τα ποιοτικά γνωρίσματα της εμπλοκής αυτής. Επομένως κύριοι άξονες διερεύνησης ήταν: α) το εύρος των γνωστικών δομών αναφορικά με έργα της ελληνικής ποίησης και λογοτεχνίας και β) η φύση και ο χαρακτήρας των δομών αυτών.

³⁶ Η εθνική γραμματεία έχει πολλαπλά σημαινόμενα: δηλώνει την ύπαρξη κάποιου ξεχωριστού, εθνικού, πάντοτε πολιτισμού, κάποιου ξεχωριστού τρόπου σκέψης, αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου που αντιστοιχεί σε μια εξίσου ξεχωριστή εθνική οντότητα. Βλ. Lowenthal D., (1994): Identity, Heritage, and History, in Gillis J. (ed.), Commemorations. The Politics of National Identity, Princeton.

Μια αρχική διαπίστωση είναι ότι οι μαθητές από τη Γεωργία δε φαίνεται να γνωρίζουν στοιχεία της ελληνικής γραμματείας. Στην ερώτηση αν γνωρίζουν κάποιον Έλληνα λογοτέχνη ή ποιητή, η απάντηση των οκτώ (8) από τους δέκα (10) μαθητές ήταν αρνητική. Το γεγονός όμως αυτό έρχεται σε αναντιστοιχία με τους ισχυρισμούς που εξέφρασαν για το «ελληνικό πνεύμα». Ενώ δηλαδή φαίνεται ότι αγνοούν το περιεχόμενο της ελληνικής λογοτεχνικής και ποιητικής παραγωγής, αυτό το περιεχόμενο δείχνουν να το θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό. «...δε ξέρω, αλλά θυμάμαι ότι μια φορά μου είπε ο θεός μου ότι τα βιβλία των Ελλήνων τα κάνουν και σε άλλες γλώσσες να τα διαβάζουν όλοι...και κάποιος έχουν πάρει και βραβείο σε διαγωνισμούς» (Γεωρ. 6), «Έχω ακούσει για το Ρίτσο...αλλά δεν είμαι σίγουρη αν έγραφε ποιήματα ή εκθέσεις...αλλά μάλλον ποιήματα...πάντως είναι πολύ καλός...δεν έχω διαβάσει, αλλά έτσι λένε...» (Γεωρ. 2). Η διάθεση που αναδύεται από το λόγο των μαθητών είναι να προασπίσουν κάτι που στην ουσία δε γνωρίζουν. Το στοιχείο της ελληνικότητας είναι αυτό που προσδίδει για τους μαθητές μια σχετικά αυτονόητη και καθολική αξία σε ότι αυτό εμπεριέχει. Ενδεικτικός είναι ο διάλογος που διεξήχθη με μια μαθήτριά με αφορμή τη θεατρική παράσταση της θεατρικής ομάδας των Η.Π.Α. «Η μάνητα του Αχιλλέα»:

Μ: Τον έχω ακούσει τον Όμηρο...

Ε: Τι έχεις ακούσει δηλαδή;

Μ:...ότι είναι ο πιο καλός ποιητής της Ελλάδας...

Ε: Ξέρεις κάτι που έχει γράψει ο Όμηρος;

Μ: Όχι, αλλά ξέρω ότι πολλοί λένε ότι γράφει σαν να συμβαίνουν όλα αλήθεια...τόσο ωραία...και ότι ήταν ο σπουδαίος Έλληνας όταν ζούσε...και νομίζω ότι οι Έλληνες ήταν πρώτοι στα γράμματα...» (Γεωρ. 6)

Η πλειοψηφία των ισχυρισμών τους δε πηγάζουν μέσα από την επαφή, τη σχέση και την αντίληψη για στοιχεία της ελληνικής γραμματείας αλλά μέσα από πεποιθήσεις και στερεοτυπικές κρίσεις.

Για τους μαθητές από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α., η ελληνική γραμματεία συνιστά ένα από τα στοιχεία που επικαλούνται για να δομήσουν την ελληνικότητά τους. Προβάλλουν τη σχέση που έχουν με στοιχεία της ελληνικής ποίησης και λογοτεχνίας αλλά σε μια λογική απαρίθμησης των εθνικών ποιητών και λογοτεχνών αφού οι τελευταίοι θεωρούνται εκ' προοιμίου και εξ' ορισμού ξεχωριστοί Έλληνες. «Ο Ελύτης και ο Σολωμός είναι γνωστοί σε όλο τον κόσμο...δημιούργησαν πολύ σημαντικά έργα...κάποια ποιήματα που έχουν γράψει τα κάνουν και σε ξένα πανεπιστήμια...και ο Ελύτης έκανε γνωστή την Ελλάδα σε όλο τον κόσμο...τότε που πήρε το βραβείο...» (Γερμ. 7). «...ξέρω τον Παλαμά και τον Καζαντζάκη...δεν έχω

διαβάσει αλλά όλοι μιλούν για αυτούς τους Έλληνες...όχι εμείς μόνο...όλοι. Και διαβάζουν και αρχαίους Έλληνες σε όλο τον κόσμο...» (Η.Π.Α. 5). Η αξία που αποδίδεται σε κάποιους Έλληνες λογοτέχνες και ποιητές, δε προκύπτει μέσα από την ενασχόληση με τα έργα τους αλλά μέσα από την αξιωματική παραδοχή ότι το ελληνικό πνεύμα είναι ξεχωριστό και γι' αυτό αξιομνημόνευτο. Η στάση αυτή υποκρύπτει μια γενικότερη αντίληψη «εθνικοποίησης» της πνευματικής δημιουργίας. Υπεισέρονται δηλαδή κάποια άδηλα κριτήρια αξιολόγησης της πνευματικής αυτής δημιουργίας, κριτήρια που είναι περισσότερο χωροχρονικά και όχι περιεχομενικά.

6.3 Ελλαδική πραγματικότητα: βιώματα και αντιληπτικά φίλτρα

Προτάσσοντας ως θεωρητική παραδοχή ότι τα ταυτοτικά σημεία έγκλησης των μαθητών (στοιχεία της ελληνικότητας) δεν πηγάζουν μόνο από την προσέγγιση μιας αντικειμενικά υπαρκτής πραγματικότητας αλλά και από την προσέγγιση της ιδέας και αντίληψης που έχουν για την πραγματικότητα αυτή, η διερεύνηση πραγματώθηκε σύμφωνα με τους εξής άξονες: α) βαθμό εμπλοκής των μαθητών με στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας (χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, ταξίδια, πληροφόρηση) και β) συστατικά στοιχεία της εμπλοκής αυτής (ορθολογικά, φαντασιακά, συναισθηματικά στοιχεία). Πιο συγκεκριμένα, βασικό ζητούμενο υπήρξε η αποσαφήνιση της εικόνας που έχουν για την ελλαδική πραγματικότητα τόσο ως αποτέλεσμα βιωματικών καταστάσεων όσο και ως αποτέλεσμα ιδεολογικών προσλήψεων.

Μια αρχική διαπίστωση είναι ότι η Ελλάδα και οι Έλληνες τείνουν να αποδεσμεύονται από τα πραγματολογικά τους χαρακτηριστικά, αφού φαίνεται να εντάσσονται σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο με ιδιότητες και γνωρίσματα που υπερβαίνουν τις δομές του Ορθού Λόγου. Αυτό σημαίνει ότι πέρα από το βίωμα υπάρχει και ένας άλλος τρόπος που υπερβαίνει τα χωροχρονικά κενά. Η εικόνα για την Ελλάδα και τους Έλληνες είναι το αποτέλεσμα δυο βασικών διαδικασιών: α) μια διαδικασία λογικο-πραγματιστικής τάξης και β) μια διαδικασία κοινωνιο – συναισθηματικής τάξης.

6.3.1 Συχνότητα και κίνητρα των ταξιδιών στην Ελλάδα

Σε μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί η φύση και ο χαρακτήρας της διαλεκτικής σχέσης που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με το συγχρονικό (συγχρονική

διάσταση της ταυτότητας) ελλαδικό πλαίσιο, διερευνήθηκαν τόσο η συχνότητα όσο και τα κίνητρα των επισκέψεων στην Ελλάδα. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι για την πλειοψηφία των μαθητών και των τριών ομάδων η Ελλάδα συνιστά βασικό προορισμό κατά τη διάρκεια των σχολικών τους διακοπών. Η φιλοξενία των μαθητών από συγγενικά πρόσωπα στην Ελλάδα αποτελεί βασικό άξονα αναφοράς του οικογενειακού προγραμματισμού. Και αυτό γιατί οι οικογένειες των μαθητών φαίνεται να επιδιώκουν την επαφή των παιδιών τους με το ελλαδικό πλαίσιο. Αυτό που διαφοροποιείται είναι τα κίνητρα που υπεισέρχονται στην επιδίωξη αυτή.

Συγκεκριμένα, το 80% των μαθητών από τη Γεωργία έχει επισκεφτεί την Ελλάδα παραπάνω από δύο (2) φορές, ενώ μόνο για δύο (2) μαθητές η φιλοξενία στα πλαίσια του Θεατρικού Φεστιβάλ αποτελούσε και το πρώτο ταξίδι τους στην Ελλάδα. Οι περισσότεροι μαθητές επισκέπτονται την Ελλάδα κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού και διαμένουν σε συγγενικά τους πρόσωπα. Τα ταξίδια αυτά δε γίνονται μαζί με όλη την οικογένεια αλλά τις περισσότερες φορές οι μαθητές έρχονται μόνοι τους στην Ελλάδα ενώ οι γονείς παραμένουν στη Ρουστάβι για να εργαστούν. «...η μαμά και ο μπαμπάς μου δουλεύουν και το καλοκαίρι και δε μπορούν. Με στέλνουν στην αδελφή της μαμάς μου στη Θεσσαλονίκη και κάθομαι αρκετές μέρες...» (Γεωρ. 5). «...την πρώτη φορά είχε έρθει η θεία μου να με πάρει. Ήρθε με λεωφορείο στην Τιφλίδα και μετά πήγαμε με λεωφορείο στη Θεσσαλονίκη...δύο μέρες ήταν το ταξίδι...η μητέρα μου δε μπορούσε να αφήσει το μαγαζί...μετά όμως γύρισα με αεροπλάνο...» (Γεωρ. 1). Σε μια προσπάθεια να αποκωδικοποιηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές επισκέπτονται την Ελλάδα διαπιστώνονται τα εξής:

α) οι γονείς προσπαθούν να φέρουν τα παιδιά τους σε επαφή με την Ελλάδα ώστε να υπερβούν τη δική τους μειωμένη αλληλεπίδραση με την ελλαδική πραγματικότητα. Οι γονείς των περισσότερων μαθητών, όντας αποκομμένοι από την ελλαδική πραγματικότητα για πολλά χρόνια, επιδιώκουν να επανατροφοδοτήσουν την έκφραση την ελληνικής τους καταγωγής μέσα από τις ταυτοτικές προσλαμβάνουσες των παιδιών τους. Κάτι τέτοιο φαίνεται να αναδύεται μέσα από τις δηλώσεις των μαθητών όταν κλήθηκαν να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται τα μέρη καταγωγής των γονιών τους. «...έχω πάει στην Αριδαία...ένας θεός μου είναι εκεί και μερικά ξαδέλφια μου...η μαμά μου ήθελε να με στείλει...εγώ την πρώτη φορά ντρεπόμουν...αλλά μετά ήταν ωραία...η μαμά μου δεν έχει πάει στην Αριδαία...να φανταστείς ότι εγώ της είπα πώς είναι...μου είπε ότι πρέπει να πάω να γνωρίσω τα

ξαδέλφια μου...αφού εκείνη δε μπόρεσε να πάει τόσα χρόνια...νομίζω ότι του χρόνου θα πάει...τον αδερφό της έχει να τον δει οχτώ χρόνια...» (Γεωρ. 4), «η μάνα μου είχε πάρει ένα γράμμα από τη ξαδέρφη της και της έλεγε ότι πρέπει να με αφήσει να έρθω στην Ελλάδα...να μην γίνω και εγώ τελείως Γεωργιανή...η μαμά μου τα έχει ξεχάσει τα ελληνικά...και έτσι μου είπε ότι πρέπει να έρθω...» (Γεωρ. 7).

β) τα ταξίδια των μαθητών στην Ελλάδα πραγματώνονται στη βάση μιας μελλοντικής πιθανής απόφασης για διαμονή στη χώρα αυτή. Οι γονείς των μαθητών φαίνεται να επιδιώκουν τη μύηση των παιδιών τους στο ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο ώστε να καταστεί δυνατή η πρόσβαση στο πλαίσιο αυτό. «...εγώ δεν ήθελα πολύ να πάω στη θεία μου στο Βόλο...αλλά η θεία μου είπε στη μαμά μου ότι καλό είναι να αρχίσω να πηγαίνω...γιατί είναι όλα πιο εύκολα στην Ελλάδα...και αν δεν συνηθίσω λίγο μετά ίσως είναι δύσκολο να έρθω να γίνω κομμώτρια και να δουλέψω εδώ...» (Γεωρ. 2), «ο μπαμπάς μου λέει να έρθω εδώ για να δω και να διαλέξω πού θα ήθελα να μείνω...έχει εδώ πολλούς φίλους που του λένε ότι εδώ μπορώ να βρω δουλειά πιο εύκολα από τη Ρουστάβι...» (Γεωρ. 6).

Στην περίπτωση των μαθητών από τη Γερμανία, η Ελλάδα αποτελεί βασική χώρα προορισμού ολόκληρης της οικογένειας. Τα ταξίδια των μαθητών στον τόπο καταγωγής των γονιών τους είναι συστηματικά και προγραμματισμένα αφού πραγματοποιούνται τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο. Στα πλαίσια των δηλώσεων που έκαναν οι μαθητές διαφάνηκε ο «αυτονόητος» χαρακτήρας που έχουν τα ταξίδια αυτά. Για τους μαθητές η συχνότητα της επαφής με την ελλαδική πραγματικότητα μοιάζει αυτονόητη και αναμενόμενη. Και αυτό γιατί θεωρούν ότι η Ελλάδα δεν αποτελεί απλά μια χώρα ολιγοήμερων διακοπών αλλά τόπο καταγωγής τους. «Έρχομαι στην Ελλάδα δύο φορές κάθε χρόνο...και όχι για διακοπές στα ελληνικά νησιά...για διακοπές στα νησιά έρχονται οι ξένοι...οι Γερμανοί ας πούμε...εγώ πάω στον τόπο μου στο Διδυμότειχο...» (Γερμ. 2), «Έχω έρθει πολλές φορές στην Ελλάδα...αυτό έλειπε...να μην ερχόμουν...αφού από εδώ είμαι...» (Γερμ. 5). Τόσο ο «αυτονόητος» και «αναμενόμενος» χαρακτήρας των επισκέψεων στην Ελλάδα όσο και η συχνότητα των επισκέψεων αυτών, φαίνεται να πηγάζουν από την ίδια τη στάση των γονιών τους απέναντι στην ελλαδική πραγματικότητα. Για τους γονείς των μαθητών η Ελλάδα δεν εντάσσεται στα πλαίσια ενός καταγωγικού μύθου και μιας μακρινής πατρίδας αλλά συνιστά ένα κομβικό πλαίσιο αναφοράς. Και αυτό γιατί η πιθανότητα της παλιννόστησης δημιουργεί μια έντονη δυναμική στους κόλπους της

οποίας η επαφή με το ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο συνιστά προσδοκία και ανάγκη και όχι ένα γραφικό, «εις μνήμην» χαρακτηριστικό. Ενδεικτικές είναι οι ακόλουθες δηλώσεις: *«Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου έρχομαι στην Ελλάδα...άλλωστε γιατί να μην έρχομαι; οι γονείς μου από εδώ είναι...εγώ κατάγομαι από εδώ...φυσικό δεν είναι να θέλουμε και κάποια στιγμή να γυρίσουμε; Ο πατέρας μου εμένα περιμένει να τελειώσω το σχολείο και μετά δε κρατιέται...λογικό το βρίσκω...και εσύ αν ήσουνα για χρόνια μακριά από την Ελλάδα, εδώ δε θα ήθελες να γυρίσεις;»* (Γερμ. 4), *«Ερχόμαστε δυο φορές κάθε χρόνο...θα γυρίσουμε μάλλον...εντάξει έτσι λέγανε και οι γονείς μου αλλά τώρα που θα σταματήσουν τη δουλειά, θα μπορούν να γυρίσουν...»* (Γερμ. 3).

Οι εννιά (9) από τους δέκα (10) μαθητές από τις Η.Π.Α. επισκέπτονται την Ελλάδα μία φορά το χρόνο. Μόνο για μια μαθήτρια το ταξίδι στην Κρήτη ήταν και το πρώτο ταξίδι που έκανε στην Ελλάδα. Σε μια προσπάθεια να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν τη συχνότητα και το χαρακτήρα της επαφής των μαθητών με την ελλαδική πραγματικότητα διαπιστώθηκε το εξής: οι γονείς ωθούν τα παιδιά τους να έρχονται στην Ελλάδα ώστε να ξανακερδίσουν οι ίδιοι τη «χαμένη οικειότητα»³⁷ με τον τόπο καταγωγής τους. Στην ουσία το ταξίδι στην Ελλάδα συνιστά ένα τρόπο επανασύνδεσης με τη χώρα προέλευσης πρωτίστως για τους γονείς και δευτερευόντως για τους ίδιους τους μαθητές. *«...ερχόμαστε στην Ελλάδα κάθε χρόνο...οι γονείς μου θέλουν να βλέπουν τους δικούς τους...και θέλουν να αισθανόμαστε για την Ελλάδα όπως και αυτοί...στην αρχή βαριόμουνα λίγο αλλά τώρα θέλω να έρχομαι και μόνη μου»* (Η.Π.Α. 3), *«η μαμά μου είναι τρελαμένη με την Ελλάδα...τώρα με έχει κάνει και εμένα έτσι...μου αρέσει να έρχομαι όσο πιο συχνά μπορώ...όλοι οι συγγενείς μας είναι εδώ...»* (Η.Π.Α. 2). Στα πλαίσια του Λόγου που άρθρωσαν οι μαθητές εντοπίστηκαν και στοιχεία που μαρτυρούν τη μερική αποσύνδεση της Ελλάδας από πραγματολογικά δεδομένα και την ένταξή της σε ένα ιδεολογικό πλαίσιο ελληνικότητας, όπου πέρα από χώρα προέλευσης και καταγωγής συνιστά πρωτίστως ένα τρόπο σκέψης. Ενδεικτική είναι η δήλωση ενός μαθητή όταν ρωτήθηκε για τους λόγους που επισκέπτεται κάθε χρόνο την Ελλάδα: *«...έρχομαι στην Ελλάδα γιατί νομίζω ότι είναι η πατρίδα μου...και κυρίως γιατί πρέπει να μάθω να*

³⁷ Ο όρος «χαμένη οικειότητα» αναφέρεται από τη Shuval J. σε μια προσπάθεια να περιγράψει το αίσθημα του μετανάστη ο οποίος νιώθει ότι έχει χάσει την χωροχρονική του εγγύτητα με το εθνοπολιτισμικό πλαίσιο της χώρας προέλευσής του. Βλ. Shuval J. (2000): *Diaspora migration: Definitional ambiguities and a theoretical paradigm*, in *International Migration*, Vol. 38 (5):, Blackwell Publishers, Oxford, pp. 41 – 57.

σκέφτομαι ως Έλληνας. Να γνωρίσω και να κάνω δικά μου αυτά που πρέπει...να σκέφτομαι ελληνικά και να είμαι περήφανος για αυτό...» (Η.Π.Α. 1).

6.3.2 Εικόνα για την Ελλάδα και τους Έλληνες

Επειδή οι ταυτίσεις των ατόμων εδράζονται τόσο στα πλαίσια μιας βιωμένης, υπαρκτής πραγματικότητας όσο και στα πλαίσια των αντιληπτικών και ερμηνευτικών σχημάτων που έχουν για την πραγματικότητα αυτή, διερευνήθηκε η εικόνα που έχουν οι μαθητές για τη σύγχρονη Ελλάδα και τους Έλληνες. Μια εικόνα που είτε πηγάζει από προσωπικά βιώματα είτε αναδύεται ως αποτέλεσμα ιδεολογικών κατασκευών, έχει άμεση σχέση με την περιεχομενική διάσταση της ελληνικότητας και επομένως με τον παρεμβατικό της ρόλο κατά τη διαδικασία δόμησης της ταυτότητας. Είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα αφετηριακά σημεία των ισχυρισμών των μαθητών δόθηκε βαρύτητα τόσο στον ορθολογικό ή όχι χαρακτήρα της συλλογιστικής τους όσο και στην εμπλοκή θυμικών φίλτρων που οδηγούν σε κρίσεις και κατηγοριοποιήσεις.

6.3.2.1 Το προφίλ του Νεοέλληνα

Μέσα από τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων που προσδίδουν οι μαθητές από τη Γεωργία στον σύγχρονο Έλληνα διαπιστώθηκε το εξής: η σκιαγράφηση του προφίλ του «νεοέλληνα» εδράζεται σε ένα σύνολο συγκεχυμένων και αφαιρετικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται περισσότερο με ψυχολογικά μεγέθη και λιγότερο με πραγματολογικά δεδομένα. Οι ισχυρισμοί των μαθητών, δηλαδή, δεν φαίνεται να πηγάζουν από διαπιστωτικές ορθολογικές επισημάνσεις αλλά από συναισθηματικές προδιαθέσεις. Προσδίδοντας χαρακτηριστικά επειδή αυτά νιώθουν ότι ισχύουν και όχι επειδή γνωρίζουν ότι ισχύουν, η εικόνα του Έλληνα παρουσιάζεται εξιδανικευμένη.

Οι μαθητές κλήθηκαν να αναφέρουν τις πρώτες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «Έλληνας». Μέσα από τις δηλώσεις των μαθητών τα βασικά χαρακτηριστικά του Έλληνα συνοψίζονται στα εξής: α) καλόκαρδος και φιλότιμος, β) μαχητής, γ) αδικημένος και δ) βαθιά θρησκευόμενος. Αναδύθηκε με ιδιαίτερη έμφαση η εικόνα ενός «καλού ανθρώπου που όμως οι άλλοι τον έχουν αδικήσει». Ενδεικτικός είναι ο ακόλουθος διάλογος:

«Ε: Μια φίλη σου από τη Γεωργία είναι αθλήτρια και ονειρεύεται να αγωνιστεί στους Ολυμπιακούς αγώνες που θα γίνουν στην Ελλάδα το

2004. Δεν έχει ταξιδέψει όμως ποτέ στην Ελλάδα και αναρωτιέται πώς είναι οι Έλληνες. Εσύ τι θα της έλεγες για να τη βοηθήσεις;

M: Νομίζω ότι θα της έλεγα ότι ο Έλληνας δεν είναι άνθρωπος που μισεί και αδικεί. Αν αξίζει, θα της δώσουν το μετάλλιο!!! Να μη φοβάται.

Νομίζω ότι είναι καλοί άνθρωποι και έχουν πίστη.

E: Καλοί άνθρωποι; Δηλαδή;

M: Εντάξει...υπάρχουν και λίγοι κακοί όπως παντού. Αλλά από τη φύση του ο Έλληνας έχει καλοσύνη γιατί πιστεύει στο Θεό. Γι' αυτό και την έχει πατήσει πολλές φορές...από την καλοσύνη του...

E: Την έχει πατήσει; Πότε; Τι έχει πάθει δηλαδή;

M: Από παλιά δεν τους ζήλευαν και τους κυνηγούσαν; Αυτό συμβαίνει και τώρα...

E: Τώρα ποιοι ζηλεύουν τους Έλληνες και ποιοι τους κυνηγούν;

M: Νομίζω ότι δεν τους φέρονται και πολύ καλά...οι άλλοι...βασικά η μητέρα μου το πιστεύει πολύ αυτό...» (Γεωρ. 6).

Οι περισσότεροι μαθητές (οι επτά από τους δέκα μαθητές) προσδίδουν στο σύγχρονο Έλληνα ιδιότητες που μαρτυρούν την ύπαρξη ενός έντονα υποκειμενικού αξιολογικού συστήματος που φαίνεται να πηγάζει από τις γονεϊκές κοινωνικές αξίες και στάσεις. Και αυτό γιατί στην προσπάθεια αιτιολόγησης των θέσεών τους, η επίκληση των γονεϊκών αναφορών αποτελούσε αυταπόδεικτο επιχείρημα. Γι' αυτό και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον νεοέλληνα έχουν μια διαχρονική διάσταση που προσδίδει σε αυτά έναν αναλλοίωτο χαρακτήρα στο χώρο και στο χρόνο. Το προφίλ του σύγχρονου Έλληνα σκιαγραφείται μέσα από παρελθοντικές αναφορές. Και επειδή το παρελθόν αναδύεται εξιδανικευμένο, η εικόνα του Έλληνα παρουσιάζεται απαλλαγμένη από στοιχεία που θα μπορούσαν να την απομυθοποιήσουν. «Ο πατέρας μου μιλάει συχνά για τους Έλληνες. Αν και έχει έρθει δυο φορές μόνο στην Ελλάδα, δεν έχει ξεχάσει πώς είναι. Η ψυχή του Έλληνα δεν αλλάζει όσο χρόνια και αν περάσουν...έτσι λέει. Και νομίζω ότι έχει δίκιο» (Γεωρ. 5), «Πάντα νομίζω ότι ήταν γενναίοι...και τώρα είναι...αγωνίζονται γιατί ξέρουν ότι έχουν τη βοήθεια του θεού...» (Γεωρ. 6). Η έννοια του «δίκαιου και ευλογημένου αγώνα» φαίνεται να πηγάζει από το παρελθόν όμως προσδιορίζει με ιδιαίτερη βαρύτητα το παρόν. Πρόκειται στην ουσία για μια σειρά κατηγοριοποιήσεων που μετεωρίζονται χρονικά αλλά που ασκούν ιδιαίτερη επίδραση στις εγκλήσεις των ατόμων. Η επίκληση της «ελληνικής ψυχής» ως μιας σταθεράς με ιδιαίτερα γνωρίσματα, μαρτυρά την εμπλοκή θυμικών στοιχείων που δεν υπακούουν στις δομές του ορθού Λόγου και της επαληθευσιμότητας. Αν και οι μαθητές έχουν έρθει σε αλληλεπίδραση με τη φιγούρα του σύγχρονου Έλληνα, οι ιδιότητες που της προσδίδουν πηγάζουν όχι από το προσωπικό βίωμα αλλά από έναν παρελθοντικό αφηγηματικό Λόγο.

«...νομίζω ότι ο Έλληνας είναι από παλιά λιγότερο συμφεροντολόγος. Είναι με τους αδύναμους και τους βοηθάει. Μπορεί αυτό να μην το δείχνει πολύ αλλά έτσι είναι...όταν χρειαστεί το δείχνει...» (Γεωρ. 5).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι μαθητές δεν φαίνεται να έχουν επάρκεια πληροφόρησης για τον τρόπο ζωής του σύγχρονου Έλληνα, τις επιλογές του, τις στάσεις και τις αναφορές του. Πέρα από τις αποσπασματικές πληροφορίες που προσλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Ελλάδα, η εικόνα του Έλληνα δομείται μέσα από ιδεολογικές κατηγοριοποιήσεις και όχι μέσα από βιωματικές καταστάσεις. Και αυτό γιατί η φύση και ο χαρακτήρας των ισχυρισμών των μαθητών (γενικευμένες και αφαιρετικές κατηγοριοποιήσεις), βρίσκονται σε αναντιστοιχία με το εύρος των προσωπικών τους βιωμάτων. Στην ουσία πρόκειται για προκαταλήψεις και στερεότυπες κρίσεις³⁸ που αφορούν τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά του Έλληνα. Προκαταλήψεις οι οποίες, όπως αναφέρει ο Allport, πηγάζουν από την «αφοσίωση στην ομάδα» (σύστημα αξιών και πεποιθήσεων που δημιουργούνται από την ανάγκη να εξιδανικεύεται η ομάδα στην οποία ανήκουμε ή επιθυμούμε να γίνουμε μέλος της) (Ιωαννίδου – Johnson, 1998, 26).

Σε μια προσπάθεια να καταστεί δυνατή η υπέρβαση των χωροχρονικών κενών και της απόστασης από το ελληνικό εθνοπολιτισμικό πλαίσιο, οι μαθητές δομούν την εικόνα του σύγχρονου Έλληνα μέσα από ένα σύνολο εξιδανικευμένων και επιλεκτικά αποσπασμένων στοιχείων. Αφετηριακά σημεία των στοιχείων αυτών είναι το ένδοξο παρελθόν, η τραγικότητα του Έλληνα και οι δίκαιοι αγώνες του. Όλα τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο νεοέλληνα διατρέχουν οριζόντια τον άξονα του χρόνου και παρουσιάζουν σταθερότητα και συνέπεια.

Για τους μαθητές από τη Γερμανία, τα γνωρίσματα και οι ιδιότητες που πιστώνονται στο σύγχρονο Έλληνα, πηγάζουν μέσα από τη σύνθεση βιωματικών καταστάσεων με συναισθηματικές κρίσεις και αντιληπτικά φίλτρα. Η φιγούρα του νεοέλληνα επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις ώστε πολλές φορές η εμπλοκή του θυμικού στοιχείου φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο για το πώς τελικά οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σύγχρονο Έλληνα. Σύμφωνα με τις δηλώσεις των

³⁸ Η έννοια της προκατάληψης προσεγγίζεται ως μια κρίση που εκφέρεται μέσα από γενικεύσεις και κατηγοριοποιήσεις χωρίς την επίκληση ορθολογικών στοιχείων κάτι που οδηγεί στη δόμηση των στερεοτύπων. Βλ. Παπαδόπουλος Ν., (2001): Ψυχολογία. Σύγχρονη Πειραματική, αυτοέκδοση, Αθήνα, σελ.192 - 197

μαθητών ο Έλληνας είναι: α) φιλόξενος, β) εξωστρεφής και γ) ανοργάνωτος. Οι μαθητές μέσα από την αφήγηση προσωπικών τους βιωμάτων προσέδιδαν στους ισχυρισμούς τους επιφάσεις λογικής ενώ η σύγκριση με τους Γερμανούς αποτελούσε το βασικό μηχανισμό ανάδειξης και προάσπισης των θέσεών τους. Ενδεικτικός είναι ο ακόλουθος διάλογος:

«E: Ξεκινάς με ένα φίλο σου ένα μεγάλο ταξίδι στην Ευρώπη. Επισκέπτεστε πολλές χώρες και γνωρίζετε πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους. Μετά από πολλές μέρες ταξιδιού φτάνετε στην Ιταλία. Μετά από τη Ρώμη προτείνεις στο φίλο σου να έρθετε στην Ελλάδα. Εκείνος σε ρωτάει για τους Έλληνες. Δε γνωρίζει τίποτα για τον ελληνικό λαό. Τι θα του έλεγες;

M: Αν ήταν Γερμανός ο φίλος μου θα του έλεγα 'Καμία σχέση!'

E: Δηλαδή; Καμία σχέση με τι;

M: Με αυτά που ξέρει από τον εαυτό του....δηλαδή ότι οι Έλληνες δεν είναι σαν τους Γερμανούς. Είναι πιο ανοιχτοί άνθρωποι. Δε φοβούνται να σου ανοίξουν το σπίτι τους και να σε φιλοξενήσουν και να σε περιποιηθούν. Βγαίνουνε, διασκεδάζουνε, γενικά νομίζω ότι είναι άνθρωποι που ζουν για το σήμερα...» (Γερμ. 2)

Τα ευρήματα της συγκριτικής αξιολόγησης των χαρακτηριστικών του Έλληνα και του Γερμανού, υποδηλώνουν μια θετική προδιάθεση απέναντι σε ό,τι είναι ελληνογενές. Ακόμα και στο στοιχείο του «ανοργάνωτου Έλληνα» που αναφέρουν οι μαθητές, προσδίδεται ένα συναισθηματικό περιεχόμενο, κάτι που φαίνεται να αλλοιώνει τα πραγματολογικά δεδομένα. «*Νομίζω ότι δεν είναι ο Έλληνας πολύ οργανωτικός...είναι λίγο επιπόλαιος και δεν προγραμματίζει τη ζωή του. Αυτό όμως είναι και καλό γιατί είναι πιο ελεύθερος...νιώθω ότι ζει καλύτερα...» (Γερμ. 1), «ο ξάδερφός μου δουλεύει στην πολεοδομία στην Πάτρα. Πήγα μια φορά στο γραφείο του και τρελάθηκα...χιλιάδες χαρτιά πάνω στο γραφείο του και εκείνος δεν αγχωνόταν. Με πήρε και με πήγε βόλτα στον Άγιο Γεώργιο. Ούτε υπολογιστή δεν είχε στο γραφείο του. Αλλά εντάξει...Σίγουρα θα ζήσει περισσότερα χρόνια!!! Φροντίζει την οικογένειά του και είναι ευτυχισμένος. Αυτό δε μετράει;» (Γερμ. 2). Για τους μαθητές από τη Γερμανία, ο σύγχρονος Έλληνας δεν είναι μια απόμακρη, μυθοποιημένη φιγούρα. Άλλωστε ο βαθμός της εμπλοκής των μαθητών με την ελλαδική πραγματικότητα, δεν αφήνει περιθώρια για αφαιρετικές, εξιδανικευμένες και γενικευμένες θεωρήσεις. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν εντοπίζονται στοιχεία υπερβολής και ψήγματα στερεότυπων κρίσεων. Και αυτό γιατί πέρα από την επαφή και γνωριμία με τον σύγχρονο Έλληνα, σημασία έχει ο τρόπος ανάγνωσης των χαρακτηριστικών του.*

Ο τρόπος αποκωδικοποίησης των ιδιοτήτων που πιστώνονται στο νεοέλληνα από τους μαθητές των Η.Π.Α., μαρτυρά την ύπαρξη θυμικών φίλτρων που

προσδίδουν στις ιδιότητες αυτές ένα περιεχόμενο που δεν αποτελεί μια ρεαλιστική απόδοση της πραγματικότητας. Εμπεριέχει στοιχεία της πραγματικότητας, τα οποία όμως επενδύονται με ένα έκδηλο συναισθηματικό περιεχόμενο. Ο Έλληνας είναι α) έξυπνος, β) φιλόξενος και γ) μαχητής. Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι στην προσπάθεια να αιτιολογηθούν οι ισχυρισμοί των μαθητών, παρατηρήθηκε η προσφυγή στο ελληνικό παρελθόν μέσα από τις αφηγήσεις των γονιών. Τα προσωπικά βιώματα των μαθητών δε συνιστούσαν το καταλυτικό επιχείρημα, αλλά ένα τρόπο επιβεβαίωσης των όσων οι γονείς τους υποστήριζαν. *«Νομίζω ότι ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες ο Έλληνας έχει τον τρόπο να τα καταφέρνει...ακόμα και όταν όλα του πάνε στραβά...αγωνίζονται για να πετύχουν...όπως και οι γονείς μου...αν δεν είχαν το πείσμα του Έλληνα θα τα είχαν παρατήσει...»* (Η.Π.Α. 5), *«αν και είναι έξυπνοι δεν είναι πονηροί...δε βάζουν το κακό με το μυαλό τους...όταν ερχόμαστε εδώ, όλοι μας αγκαλιάζουν και μας περιποιούνται...και ο πατέρας μου λέει ότι αυτή η ελληνική ψυχή έχει κάνει από παλιά τη διαφορά»* (Η.Π.Α. 4). Αυτή η αντίληψη της φιγούρας του σύγχρονου Έλληνα, συνεπάγεται ότι η φύση και τα χαρακτηριστικά της, εμφανίζουν μια σταθερότητα και συνέπεια στο χρόνο. Το παρελθόν προσδίδει ένα συγκεκριμένο τρόπο ανάγνωσης του παρόντος. Η γενίκευση, η αποδέσμευση της προσωπικής εμπειρίας από την κρίση και η θετική προδιάθεση απέναντι στην ελληνικότητα, διαμορφώνουν μια θεώρηση της πραγματικότητας που υπακούει σε συναισθηματικές επιταγές και όχι πάντα σε δομές του Ορθού Λόγου. Αν και οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους Έλληνες στα πλαίσια των συχνών τους ταξιδιών στην Ελλάδα, τα στοιχεία που εντοπίζουν και αναδεικνύουν, έχουν μια συγκεκριμένη στόχευση. Η στόχευση αυτή εντοπίζεται στη διαμόρφωση ενός θετικά φορτισμένου πλαισίου ώστε η ελληνική καταγωγή τους να δικαιώνεται μέσα από τον τρόπο που αποκωδικοποιούν και ταξινομούν την πραγματικότητα. Μόνο μια αξιοζήλευτη φιγούρα του Έλληνα θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο αναφοράς των ταυτοτικών τους διαδικασιών. Και η δημιουργία μιας τέτοιας φιγούρας εκκινεί από το παρελθόν και εδράζεται σε μια βάση όπου τα στοιχεία που θα μπορούσαν να την απομυθοποιήσουν θεωρούνται υποδεέστερης σημασίας. *«...νιώθω ότι ακόμα και σήμερα ο Έλληνας είναι δημιουργικό και έξυπνο μυαλό...μπορεί να μην δουλεύει σκληρά και να βαριέται λίγο αλλά αυτό δεν έχει σημασία...όταν βάλει κάτι στο μυαλό του το πετυχαίνει...»* (Η.Π.Α. 6).

6.3.2.2 Το προφίλ της Ελλάδας

Σε μια προσπάθεια να προσεγγιστεί ο τρόπος που οι μαθητές εισπράττουν, αποκωδικοποιούν και προβάλλουν την ελληνικότητά τους, διερευνήθηκε η εικόνα που έχουν για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Και επειδή υπάρχει μια πληθώρα στοιχείων που συνιστούν τις παραμέτρους της ελληνικής πραγματικότητας, δόθηκε έμφαση μόνο σε επιμέρους στοιχεία: σύγχρονη πολιτισμική παραγωγή, εκπαιδευτικό σύστημα, οικονομική και πολιτική κατάσταση. Τόσο η γνώση των επιμέρους στοιχείων της αλλά κυρίως τα αντιληπτικά σχήματα που επιστρατεύονται για την ερμηνεία της, υποδηλώνουν το περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ των μαθητών και εθνικού κέντρου. Και αυτό γιατί η εικόνα μιας εξιδανικευμένης, μυθοποιημένης Ελλάδας, αποκτά μεγάλη εγκλητική δύναμη και προσδιορίζει τις ταυτίσεις των ατόμων.

Αρχικά είναι σκόπιμο να επισημανθεί μια πρώτη διαπίστωση: υπάρχει μια αναντιστοιχία ανάμεσα στη γνώση στοιχείων της ελληνικής πραγματικότητας και της εικόνας που έχουν για αυτή. Η γνώση των επιμέρους δομών δεν είναι αυτή που καθορίζει με καταλυτικό τρόπο την αντίληψη και την ερμηνεία τους. Βέβαια ακόμα και στις περιπτώσεις που οι μαθητές έδειχναν να έχουν επαρκή πληροφόρηση, υπήρχε το σημείο της υπερβολής στο επίπεδο έκφρασης των θέσεών τους.

Για τους μαθητές από τη Γεωργία, η σύγχρονη Ελλάδα συνιστά ένα ακαθόριστο και συγκεκριμένο πλαίσιο αναφορών. Ένα πλαίσιο όπου η αποσπασματικότητα, η επιλεκτικότητα και η σύνθεση του μύθου με την πραγματικότητα αποτελούν τις βασικές συνιστώσες του. Για παράδειγμα, οι μαθητές δε γνώριζαν το πώς λειτουργούν τα σχολεία στην Ελλάδα ούτε τον τρόπο που ψυχαγωγούνται τα παιδιά της ηλικίας τους. Ταυτόχρονα όμως θεωρούσαν εκ' προοιμίου αυτονόητο ότι η κατάσταση στην Ελλάδα είναι σίγουρα καλύτερη από την αντίστοιχη της Γεωργίας. «...δε ξέρω πώς είναι εδώ τα πράγματα. Αλλά νομίζω ότι και τα σχολεία και όλη η χώρα είναι καλύτερη...εγώ όταν έρχομαι εδώ δεν ασχολούμαι με αυτά...» (Γεωρ. 9). Στα πλαίσια της επίσκεψης των μαθητών στο αρχαιολογικό μουσείο του Ρεθύμνου, εκτυλίχθηκε ο ακόλουθος διάλογος:

Μ: Εδώ έχει πολλά μουσεία. Το ήξερα αλλά...και αυτά που κάνουν τώρα σε μουσεία θα τα βάλουν σε μερικά χρόνια;

Ε: Ποια πράγματα εννοείς;

Μ: Δε λέω για αυτά που έκανε η Ελλάδα παλιά...αυτά που γίνονται σήμερα...

Ε: Τι γίνεται σήμερα;

Μ: Όλα αυτά που κάνουν σήμερα... Αυτοί που κάνουν αγάλματα, που ζωγραφίζουν, που γράφουν διάφορα. Αφού και αυτά αξίζουν...σίγουρα θα αξίζουν και πρέπει να τα δείχνουμε...» (Γεωρ. 4)

Η συγκεκριμένη μαθήτρια ενώ δε γνώριζε στοιχεία της σύγχρονης πολιτισμικής παραγωγής την αξιολογούσε ως κάτι θετικό και αξιομνημόνευτο. Για τους μαθητές από τη Γεωργία η διαχρονική πολιτισμική και ιστορική αξία της Ελλάδας είναι αυτονόητη και αδιαπραγμάτευτη και είναι αυτή που σηματοδοτεί τις προσλαμβάνουσες στο παρόν. Και αυτό γιατί, οι αναφορές στην Ελλάδα είχαν έντονο ιδεολογικό περιεχόμενο. Υπάρχει μια εξιδανίκευση της εθνικής εστίας σε όλες τις εκφάνσεις της: ως φυσικού περιβάλλοντος (μια από τις ομορφότερες χώρες του κόσμου), ως προϊόντος ανθρώπινης παρέμβασης (ο χώρος που ο άνθρωπος μεγαλούργησε), ως εθνικού συμβολισμού (το σύμβολο της ορθόδοξης πίστης). Για τους μαθητές η σύγχρονη Ελλάδα είναι πάνω από όλα «η γη των προγόνων τους» και με βάση αυτή την αξιωματική παραδοχή αντιλαμβάνονται και εισπράττουν στοιχεία της συγχρονίας.

Μέσα από τη προσπάθεια που έγινε να σκιαγραφηθεί το προφίλ της Ελλάδας από τις δυο άλλες ομάδες μαθητών διαπιστώθηκαν τα εξής:

α) οι μαθητές επικαλούνταν τα προσωπικά τους βιώματα και τις πηγές πληροφόρησης για να στοιχειοθετήσουν την εικόνα που έχουν για τη χώρα καταγωγής τους. Η στενή και μακρόχρονη σχέση που είχαν αναπτύξει με τα στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας προσέδιδε στους ισχυρισμούς τους εγκυρότητα και επαληθευσσιμότητα. Για παράδειγμα, γνώριζαν την πολιτική και οικονομική κατάσταση, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον τρόπο ζωής του σύγχρονου Έλληνα. Και αυτό γιατί η Ελλάδα αποτελεί ένα από τα θέματα συζήτησης στα πλαίσια της οικογένειας ενώ παράλληλα παρακολουθούν ελληνικά μέσα μαζικής ενημέρωσης. «...αυτά που έχω ακούσει από τον πατέρα μου και τη μάνα μου για την Ελλάδα δεν τα έχει ακούσει κανείς...συνέχεια γι' αυτό μιλάνε...έρχονται στις εκλογές και ψηφίζουν, διαβάζουμε εφημερίδες και γενικά νομίζω δεν έχουμε απομακρυνθεί...» (Γερμ. 2), «δε γνωρίζω πολλές λεπτομέρειες αλλά πιστεύω ότι τα βασικά τα ξέρω...ξέρω τους αρχηγούς (πολιτικούς αρχηγούς), ξέρω όλους τους Έλληνες τραγουδιστές, τα μέτρια οικονομικά μας αλλά εντάζει όλα καλά...» (Η.Π.Α. 1).

β) οι μαθητές προέβαλλαν μια εικόνα της Ελλάδας απαλλαγμένη από αντιφάσεις και αντινομίες. Παρά τις αναφορές τους στη μέτρια οικονομική κατάσταση της χώρας, στην ελλιπή οργάνωση των δημόσιων υπηρεσιών, στον

μειωμένο εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, οι διαπιστωτικές παρατηρήσεις που έκαναν εντάσσονταν σε μια θετικά φορτισμένη αξιολογική κλίμακα. Και αυτό γιατί η Ελλάδα είναι μια χώρα, που παρά τις ελλείψεις της, έχει κάποια σημαντικά γνωρίσματα: 1) είναι η χώρα που γέννησε τον πολιτισμό (κρίση που εκκινεί από το παρελθόν αλλά σχετίζεται άμεσα με το παρόν), 2) σημειώνει μεγάλη πρόοδο στην οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, 3) ο φυσικός της πλούτος την καθιστά μοναδική στο κόσμο. Η ύπαρξη ενός γνωστικού πυρήνα προσέδιδε στους ισχυρισμούς μεγαλύτερη ερμηνευτική εμβέλεια χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχε το στοιχείο της υπερβολής τόσο στο επίπεδο της έκφρασης ιδιοτήτων όσο και στο επίπεδο της γενίκευσης των ιδιοτήτων αυτών. *«Νομίζω ότι η Ελλάδα ως χώρα είναι ευλογημένη από το Θεό...που αλλού υπάρχει τόσο φως και τόσο γαλάζιο; Και όχι μόνο αυτά...έχει και κάτι να δεις να ανοίξει το μυαλό σου...τόσα μουσεία, τόσες αρχαίες πόλεις...δεν θα την άλλαζα με τίποτα...»* (Η.Π.Α. 2). Πρέπει να επισημανθεί ότι για τους περισσότερους μαθητές από τις Η.Π.Α., η ελληνική πραγματικότητα συνοψίζεται σε μια γραφική απεικόνιση μιας τουριστικής χώρας. Χαρακτηριστικά όπως οι ελληνικές θάλασσες, το κλίμα, η μορφολογική της πολυμορφία φαίνεται να αναγορεύονται σε στοιχεία με ιδιαίτερη σημασία για την εικόνα της Ελλάδας.

6.3.3 Όρια αντοχής στερεότυπων κρίσεων και εξιδανικεύσεων

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναφέρθηκαν κάποια στοιχεία στερεότυπων κρίσεων και εξιδανικεύσεων αναφορικά με την εικόνα που έχουν οι ομογενείς μαθητές για την Ελλάδα και τους Έλληνες. Η εικόνα αυτή ως παράγωγο σύνθεσης πραγματολογικών και φαντασιακών στοιχείων, δεν είναι μια πλασματική εικόνα. Και αυτό γιατί διαθέτει εγκλητική δύναμη και άρα κοινωνική αποτελεσματικότητα. Σε μια προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το εύρος της εγκλητικής δύναμης, διερευνήθηκαν τα όρια αντοχής σε ορθολογική κρίση των επιμέρους στοιχείων της. Πιο συγκεκριμένα βασικοί άξονες διερεύνησης ήταν οι εξής:

α) Διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων. Δόθηκε βαρύτητα στον τρόπο που οι μαθητές διαχειρίζονται τις αντιφάσεις και τις αναντιστοιχίες που προκύπτουν ανάμεσα στην εικόνα που έχουν για την ελλαδική πραγματικότητα και στο πώς οι ίδιοι τη βιώνουν και

β) Μηχανισμοί προστασίας της υποκειμενικής θέασης της ελλαδικής πραγματικότητας. Αναζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές προασπίζουν τους

ισχυρισμούς τους καθώς και τα στοιχεία που επιστρατεύουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Μια πρώτη διαπίστωση που αφορά τους μαθητές και των τριών ομάδων είναι ότι η προσφυγή σε στερεότυπες κρίσεις και εξιδανικεύσεις υπακούει σε μια βασική αρχή: το ελληνικό στοιχείο έχει, σε ένα μέρος του, αποσυνδεθεί από τα πραγματολογικά του χαρακτηριστικά και έχει δομήσει νοηματικά πλαίσια με «κύριο σημαίνον» τον άξονα της ελληνικότητας. Αυτό οδηγεί σε αντιληπτικά φίλτρα που καθορίζουν εν μέρει τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές από τη σύγχρονη Ελλάδα αλλά κυρίως τον τρόπο που προασπίζονται το κατηγορικό σύστημα των ταξινομήσεών τους³⁹. Ακόμα και στις περιπτώσεις που η βιωματική εμπλοκή με τα στοιχεία της ελλαδικής πραγματικότητας θα μπορούσε να αποδομήσει το σύστημα αυτό, οι μαθητές έβρισκαν τρόπο να επιβεβαιώσουν τη δική τους υποκειμενική θέαση.

Ο βαθμός πληροφόρησης για την Ελλάδα και ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών σε πτυχές της ελλαδικής πραγματικότητας προσδιόριζαν τον τρόπο προάσπισης και όχι την ύπαρξη στερεότυπων κρίσεων και εξιδανικεύσεων. Η γενίκευση, η υπερβολή και η μυθοποίηση είναι στοιχεία που εντοπίστηκαν στις δηλώσεις όλων των μαθητών. Οι μαθητές από τη Γεωργία, επικαλούνταν το θυμικό στοιχείο για να υποστηρίξουν τους ισχυρισμούς τους ενώ οι μαθητές από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. έκαναν συλλογιστικούς ελιγμούς με λογικοφανείς αναφορές. Ενδεικτικός είναι ο διάλογος με μια μαθήτριά από τη Γεωργία:

«Ε: Ας φανταστούμε ότι βρίσκεσαι στο δωμάτιο σου στη Ρουστάβι και το επόμενο πρωί πρόκειται να κάνεις το πρώτο ταξίδι σου στην Ελλάδα...έχεις αγωνία και περιέργεια...ξαφνικά θυμάσαι ότι έχεις μια ονειροπαγίδα...κάποιοι λένε ότι αν κοιμηθείς κοντά της, ό,τι ονειρευτείς γίνεται πραγματικότητα...δεν τα πιστεύεις πολύ αυτά αλλά αποφασίζεις να το δοκιμάσεις...τη βάζεις στο κομοδίνο σου και σε παίρνει ο ύπνος. Πώς θα ήθελες να είναι το πρώτο ταξίδι σου στην Ελλάδα; Τι θα ονειρευόσουνα;

Μ: έχω μια ονειροπαγίδα...μου αρέσει γιατί έχει πολλά χρώματα...λοιπόν νομίζω ότι θα ονειρευόμουνα μια χώρα πολύ όμορφη...έτσι μου είχε πει ο πατέρας μου...όπου οι άνθρωποι είναι φιλόξενοι και καλόκαρδοι...ότι δεν είναι άδικοι και ότι πιστεύουν και αυτοί πάρα πολύ...

Ε: Μετά το ταξίδι σου στην Ελλάδα...τι καταλαβαίνεις; Λειτουργεί τελικά η ονειροπαγίδα;

³⁹ Η προάσπιση του συστήματος ταξινόμησης κοινωνικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών λύνει το πρόβλημα της 'αοριστίας του περιβάλλοντος' κατευθύνοντας τις προσδοκίες και τη δράση του ατόμου. Βλ. Γκότοβος Α. (1996): Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, σελ. 29

M: δε ξέρω αν φταίει η ονειροπαγίδα αλλά όπως τα είχα δει στο όνειρό μου...έτσι είναι...εντάζει στη Θεσσαλονίκη μια κυρία μας είπε Ρωσοπόντιους αλλά...

E: Τότε μάλλον δεν είναι όλοι οι Έλληνες φιλόξενοι και καλόκαρδοι...είναι;

M: Μόνο μια κυρία το είπε αυτό αλλά νομίζω, από ότι μου είπε η θεία μου, ότι δεν το εννοούσε πραγματικά...το είπε γιατί μπερδεύτηκε και...είμαι σίγουρη ότι δεν ήθελε να μας στεναχωρήσει...πάντως γενικά όλοι μας φέρονται πολύ καλά...έτσι νιώθω...» (Γεωρ. 3).

Η διασφάλιση της εικόνας που έχει η μαθήτρια για τους Έλληνες οδηγεί σε ασφαλιστικές δικλείδες όπου το βίωμα επαναπροσδιορίζεται σύμφωνα με τις προσδοκίες. Η γενίκευση λειτουργεί λυτρωτικά και προφυλάσσει από συγκρούσεις ανάμεσα σε αυτό που φαντάζεται και σε αυτό που βιώνει. «Αυτό που μου έχει κάνει εντύπωση είναι ότι οι Έλληνες που είναι εδώ δεν προσέχουν πολύ όλα αυτά που έκαναν οι πρόγονοί τους. Δε δίνουν πολύ σημασία...μια φίλη μου που ζει στην Αθήνα δεν έχει πάει στην Ακρόπολη...αλλά νομίζω ότι όλοι νιώθουν περήφανοι και ας μη το δείχνουν...τα έχουν συνηθίσει μάλλον...και νιώθω ότι αν γίνει κάτι πάλι το ίδιο θα κάνουν...θα αγωνιστούν όπως παλιά...» (Γεωρ. 5). Ενώ η μαθήτρια διαπιστώνει ότι οι σύγχρονες Έλληνες δε φαίνεται να εκτιμούν τη πολιτισμική τους κληρονομιά, κάνει υποθέσεις με βάση αυτό που νιώθει ότι ισχύει και όχι με βάση αυτό που φαίνεται να ισχύει.

Οι στερεότυπες κρίσεις των μαθητών από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. εδράζονται σε λογικοφανείς συλλογισμούς. Και στη περίπτωση βέβαια αυτή, ο αφετηριακός πυρήνας της τάσης να προασπίζουν τις επιμέρους αξιολογήσεις για την ελλαδική πραγματικότητα και τους Έλληνες πηγάζει από τη συναισθηματική εμπλοκή που έχουν με το ελληνικό στοιχείο. Κάποιες αργίσι γενικεύσεις, ερήμην ή και σε πείσμα των εμπειρικών δεδομένων, εστιάζονται στις διαχρονικές και σταθερές ιδιότητες του ελλαδικού πλαισίου. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με το πλαίσιο αυτό, κάνουν διαπιστώσεις που δε φαίνεται να συνηγορούν προς την επιβεβαίωση και επαλήθευση των διαχρονικών και σταθερών αυτών ιδιοτήτων. Εντούτοις όμως κάτι τέτοιο δεν οδηγεί και στη διάψευσή τους.

«E: Οι γονείς σου συζητούν για θέματα που αφορούν την Ελλάδα;

M: Ναι, από μικρή που έλεγαν πολλά πράγματα. Θυμάμαι ότι η μητέρα μου έλεγε ότι στην Ελλάδα οι άνθρωποι ζουν με διαφορετικούς ρυθμούς...ότι είναι πιο χαλαροί...

E: Μου είπες πριν ότι όταν έρχεσαι στην Ελλάδα, μένεις στη γιαγιά σου που ζει στην Αθήνα...

M: Ναι, κάθε χρόνο στη γιαγιά μου πάω. Μένει στους Αμπελόκηπους...

E: Πιστεύεις ότι οι άνθρωποι στην Αθήνα είναι όντως πιο χαλαροί, ζουν σε πιο αργούς ρυθμούς;

M: Εντάξει στην Αθήνα όχι τόσο πολύ...και εδώ τρέχουν...αλλά νομίζω ότι για κάποια χρόνια θα είναι έτσι...τώρα που η Ελλάδα προσδεύει σε πολλά πράγματα...όταν φτάσει εκεί που θέλει...θα ξαναγίνουν όλα πιο καλά...» (Γερμ. 7).

Η συγκεκριμένη μαθήτρια σε άλλο σημείο της συνέντευξης είχε χαρακτηρίσει τους Έλληνες ανοργάνωτους. Σε μια προσπάθεια να μειώσει την αξιολογική εμβέλεια του ισχυρισμού της ανέφερε: «επειδή για χρόνια οι Έλληνες ήταν θύματα πολέμων και αδικιών έχασαν λίγο χρόνο...και δεν έχουν μάθει να είναι πιο οργανωμένοι...αλλά σιγά το σημαντικό! Αυτό ήδη αλλάζει...» (Γερμ. 7). Η προάσπιση της ευρύτερης εικόνας που δημιουργεί το «κύριο σημαίνον» ελληνικό έθνος φαίνεται να υποτάσσεται στα ευρήματα της διαπιστωμένης, βιωμένης πραγματικότητας.

Το στοιχείο αυτό καθορίζει και τις προσλαμβάνουσες και τις προβολές των μαθητών από τις Η.Π.Α. Στην περίπτωση των μαθητών αυτών εντοπίστηκε σε έντονο βαθμό η προσπάθεια να αναχθούν οι πιθανές αδυναμίες και αρνητικές εκφάνσεις του ελλαδικού πλαισίου, σε εξωγενείς και κυρίως εξωελλαδικούς παράγοντες. Το «σύνδρομο του Διγενή Ακρίτα»⁴⁰ είναι μια από τις βασικές παραμέτρους των στερεότυπων κρίσεων. Η μέτρια οικονομική κατάσταση και τα πιθανά στοιχεία υπανάπτυξης της σύγχρονης Ελλάδας είναι αποτέλεσμα της επιρροής των «άλλων».

«M: Από ότι μου έλεγαν οι γονείς μου αλλά και εγώ το είδα, η Ελλάδα θα μπορούσε να είναι πολύ μπροστά σε όλα...»

E: Δηλαδή πώς θα μπορούσε να είναι; Και κυρίως γιατί νομίζεις ότι δεν είναι;

M: Πιο αναπτυγμένη, με περισσότερες ευκολίες.

E: Μάλλον τότε δε θα μπορούσε να κάνει κάτι άλλο...

M: Θα μπορούσε...αν την αφήνανε...

E: Γιατί το λες αυτό; Οι άλλοι ευθύνονται που δεν είναι πολύ αναπτυγμένη;

M: Αφού μια ζωή πολεμούσαν για να μη χάσουν την Ελλάδα...μετά θα κοίταζαν πώς θα την κάνουν πιο πλούσια και δυνατή χώρα...

E: Οι πόλεμοι φταίνε που είναι μια φτωγή και αδύναμη χώρα;

M: Εντάξει...εγώ λέω ότι θα μπορούσε να είναι καλύτερα...και νομίζω ότι θα αλλάξει...» (Η.Π.Α. 5).

Οι υποθέσεις για την εμπλοκή των «άλλων» στη διαμόρφωση της σύγχρονης ελλαδικής πραγματικότητας, παρουσιάζονται ως βεβαιότητες που παρέχουν ένα αιτιολογικό πλαίσιο αναφορών. Ένα πλαίσιο που «δικαιολογεί» κάποια εμπειρικά,

⁴⁰ Το σύνδρομο του «Διγενή Ακρίτα» αναφέρεται στον ηρωισμό των Ελλήνων απέναντι σε συνεχείς απειλές, διεθνείς συνωμοσίες, απομόνωση και αδικία. Βλ. Ηρακλείδης Α., (2001): Το ελληνικό έθνος σε έναν 'εχθρικό κόσμο': Εθνική αφήγηση και επιστημονικός εθνικισμός, στο *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τεύχος: 5 – 6, σελ. 15 – 37, Σάκκουλα, Αθήνα.

διαπιστώσιμα δεδομένα αλλά κυρίως που απαλλάσσει την ελληνικότητα από αρνητικές αξιολογικές φορτίσεις.

6.3.4 Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων

Συνοψίζοντας τις βασικές συνιστώσες των προαναφερόμενων ευρημάτων θα μπορούσε να αναφερθεί ότι για τους ομογενείς μαθητές η ελλαδική πραγματικότητα έχει στους κόλπους της κάποιες ταξινομήσεις οι διαχωριστικές γραμμές των οποίων εδράζονται σε ένα κράμα πραγματολογικών και ιδεολογικών στοιχείων. Η ομαδοποίηση ιδιοτήτων, η γενίκευση και ο διαχρονικός τους χαρακτήρας συνιστούν κάποια από τα αντιληπτικά φίλτρα που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την επαφή, κατανόηση και ερμηνεία του ελληνικού στοιχείου.

Οι μαθητές από τη Γεωργία έχουν πραγματοποιήσει τα λιγότερα ταξίδια στην Ελλάδα συγκριτικά με τους μαθητές των δυο άλλων ομάδων. Τόσο η μικρότερη ηλικία των μαθητών όσο και η μειωμένη επαφή των γονιών τους με την ελλαδική πραγματικότητα, φαίνεται να προσδιορίζει τη συχνότητα των ταξιδιών στην Ελλάδα. Τα ταξίδια αυτά έχουν μια διττή στόχευση: α) επανατροφοδότηση του ελληνικού στοιχείου το οποίο είχε ατονήσει αναφορικά με τις προσλαμβάνουσες των γονιών τους και β) βιωματική μύηση στο ελλαδικό πλαίσιο ώστε να καταστεί ευκολότερη μια πιθανή μελλοντική πρόσβαση στο πλαίσιο αυτό. Οι μαθητές προσδίδουν ιδιότητες στους Έλληνες και στην ελλαδική πραγματικότητα με βάση κάποιους διαχρονικούς νοηματικούς πυρήνες ελληνικότητας. Αντιλαμβάνονται και προσδιορίζουν το παρόν της σύγχρονης Ελλάδας μέσα από παρελθοντικές εγκλήσεις. Ακόμα και το βίωμα φαίνεται να υποτάσσεται στις εγκλήσεις αυτές μέσα από στερεοτυπικές κρίσεις και βεβαιότητες που πηγάζουν από προσδοκίες και αξιώσεις. Αυτές οι προσδοκίες και οι αξιώσεις σε συνδυασμό με την περιορισμένη πληροφόρηση για την Ελλάδα και τους Έλληνες, υπερτονίζουν τη λειτουργία του θυμικού στοιχείου κατά τη προάσπιση των θέσεων των μαθητών. Το συναίσθημα λειτουργεί ως αντίβαρο της μειωμένης αλληλεπίδρασης των μαθητών με την ελλαδική πραγματικότητα. Οι αναφορές τους πηγάζουν από το γονεϊκό πλαίσιο από το οποίο για πολλά χρόνια απουσίαζε η βιωματική εμπλοκή με το εθνικό κέντρο. Και από όπου απουσιάζει το βίωμα, δομείται ένας νοηματικός χώρος όπου αποκτούν μεγάλη εγκλητική δύναμη στοιχεία εξιδανικευμένα και μυθοποιημένα.

Για τους μαθητές από τη Γερμανία και τις Η.Π.Α. η επαφή με την ελλαδική πραγματικότητα προκύπτει μέσα και από βιωματικές καταστάσεις. Τόσο οι μαθητές όσο και οι οικογένειές τους πραγματοποιούν συχνά ταξίδια στην Ελλάδα. Οι μαθητές γνωρίζουν πτυχές της ελλαδικής πραγματικότητας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η εικόνα που έχουν για την Ελλάδα και τους Έλληνες προκύπτει μόνο μέσα από ορθολογικές ταξινομήσεις και οριοθετήσεις. Το στοιχείο της συγκινησιακής και αξιολογικής επιρροής που έχει η ελληνική καταγωγή τους, προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό το εύρος των πολλαπλών αναγνώσεων της πραγματικότητας. Και στη περίπτωση των μαθητών αυτών εντοπίζονται στερεότυπες κρίσεις και γενικεύσεις. Η διαφορά με τους μαθητές από τη Γεωργία έγκειται στο τρόπο «αντικειμενικοποίησης» της πραγματικότητας στο τρόπο δηλαδή που προασπίζουν το δικό τους ερμηνευτικό μοντέλο. Οι αναντιστοιχίες ανάμεσα στο βίωμα και την ιδεατή εικόνα λύνονται μέσα από την υποτίμηση της αξιολογικής τους φόρτισης. Έτσι οι αντιφάσεις ή και οι ματαιώσεις δεν συνιστούν για τους μαθητές στοιχεία βαρύνουσας σημασίας. Με μια σειρά λογικοφανών συνειρμών και νοηματικών αναδιευθετήσεων, η Ελλάδα και οι Έλληνες αποτελούν ισχυρό πόλο έλξης των ταυτοτικών τους διαδικασιών.

6.4 Στοιχεία ελληνικής παράδοσης

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις των μαθητών, δόθηκε έμφαση στη μελέτη της ευρύτητας και του περιεχομένου της επαφής με στοιχεία της ελληνικής παράδοσης⁴¹. Η μελέτη των εσωτερικών λειτουργικών προτύπων της οικογένειας (ήθη και έθιμα) και της συμμετοχής των μαθητών σε εθνοτοπικούς συλλόγους, καθιστά δυνατή την προσέγγιση των πολλαπλών κοινωνικοποιητικών εγγραφών τους. Ο βαθμός εμπλοκής του ελληνικού στοιχείου όχι μόνο καταδεικνύει τις προσλαμβάνουσες των μαθητών αλλά κυρίως μαρτυρά τα σημειόμενα της ελληνικότητας. Και αυτό γιατί, η ελληνική παράδοση ως σημείο αναφοράς μιας συγκεκριμένης, μονοσήμαντης ελληνικής ταυτότητας λειτουργεί ως συνδεδετικός κρίκος με το εθνικό κέντρο.

⁴¹ Η παράδοση προσεγγίζεται ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών (πρακτικές που επαναλαμβάνονται και νομιμοποιούνται επειδή ακριβώς δεν έχουν ποτέ αμφισβητηθεί) που κάθε έθνος ιδιοποιείται για να προσδιορίσει τη φύση και το χαρακτήρα του. Βλ. Λέκκας Π. (2001): Το παιχνίδι με το χρόνο. Εθνικισμός και νεωτερικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 40

Ήθη, έθιμα, νοοτροπίες και στάσεις προβάλλονται από τα άτομα ως «εθνικά στίγματα». Για το λόγο αυτό διερευνήθηκαν τα εξής: ήθη και έθιμα στα πλαίσια της οικογένειας, συμμετοχή των μαθητών σε εθνοτοπικούς συλλόγους, επαφή με στοιχεία της ελληνορθόδοξης παράδοσης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η βασική στόχευση της διερεύνησης αυτής δεν ήταν μόνο η ανάδειξη της «σπερματικής αλήθειας» των μαθητών αλλά κυρίως η τάση να προβάλλουν τη σχέση τους με τη παράδοση ως τεκμήριο ελληνικότητας. Μια αρχική διαπίστωση είναι η εξής: η επίκληση της σχέσης με στοιχεία της ελληνικής παράδοσης δεν πηγάζει μόνο από την αξιολογική φόρτιση του περιεχομένου της αλλά και από την εσωτερική αναζήτηση για υπέρβαση της χωροχρονικής ασυνέχειας.

Για τους μαθητές από τη Γεωργία, η βιωματική εμπλοκή με ελληνικά ήθη και έθιμα έχει ένα περιορισμένο εύρος. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν επικαλούνται στοιχεία της παράδοσης για να προβάλλουν την ελληνικότητά τους. Όμως η επίκληση των στοιχείων αυτών πηγάζει περισσότερο από ένα συμβολικό νοηματικό πλαίσιο και όχι μέσα από τα προσωπικά βιώματα. Αυτό βέβαια δεν ακυρώνει την εγκληματική τους δύναμη απλά διαφοροποιεί το περιεχόμενό τους.

Οι μαθητές φαίνεται να κοινωνικοποιούνται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου τα στοιχεία της ελληνικής παράδοσης έχουν ένα ασαφή και συγκεχυμένο χαρακτήρα. Τα ήθη και τα έθιμα που συνδέονται με καθημερινές κοινωνικές πρακτικές δεν αποτελούν σημείο αναφοράς στα πλαίσια της οικογένειας. Οι αναφορές των μαθητών περιορίζονται σε μια λογική αποσπασματικής παράθεσης στοιχείων χωρίς να υπάρχει απαραίτητα η γνώση του περιεχομένου τους και οι ανάλογες βιωματικές εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, όπως διαπιστώθηκε, στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών από τη Γεωργία δεν ακούγονται ελληνικά τραγούδια, το καθημερινό ή το γιορτινό γεύμα δεν περιλαμβάνει παραδοσιακά εδέσματα της Ελλάδας, τα αναγνώσματα δεν παραπέμπουν σε Έλληνες συγγραφείς ή ποιητές, ούτε τηρείται ο εορτασμός των εθνικών επετείων.

Στην περίπτωση των μαθητών από τη Γερμανία, τα ελληνικά ήθη και έθιμα τηρούνται πιστά, κάτι που οφείλεται κατά κύριο λόγο στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι Έλληνες μαθητές από τη Γερμανία, όντας παιδιά μεταναστών που εγκατέλειψαν τη χώρα προέλευσης σχετικά πρόσφατα, αποδείχθηκε ότι ήταν αρκετά κατατοπισμένοι στα εθιμοτυπικά ζητήματα. Τα ελληνικά τραγούδια φαίνεται ότι κυριαρχούν σε εκδηλώσεις της οικογένειας που συμμετέχουν γονείς ή άλλοι ενήλικες

συγγενείς, ενώ τα ελληνικά εδέσματα καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της διατροφής τους. Οι εθνικές εορτές γιορτάζονται εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι οποίες μάλιστα συνοδεύονται από άκρως παραδοσιακά στοιχεία, όπως η ένδυση της φουστανέλας, η απαγγελία ποιημάτων και φυσικά στο τέλος η ανάκρουση του εθνικού ύμνου.

Παρόμοια είναι και η στάση των μαθητών από τις Η.Π.Α., με μια ουσιώδη όμως διαφοροποίηση. Οι μαθητές αυτοί, φαίνεται ότι αντιμετώπιζαν την περίπτωση των ελληνικών ηθών και εθίμων με μια περισσότερο «φολκλορική» διάσταση. Είναι σαφές ότι το οικογενειακό περιβάλλον τους παρουσιάζει ένα σχετικά μεγάλο βαθμό αφομοίωσης της τοπικής κουλτούρας, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη σημαντικότητα αλλά κυρίως στην ποιότητα διατήρησης των ελληνικών ηθών και εθίμων. Όπως διαπιστώθηκε, για τους Έλληνες μαθητές των Η.Π.Α., η τήρηση κάποιου εθίμου δεν συνοδεύεται απαραίτητα από τη συναισθηματική φόρτιση που πηγάζει από τους συμβολισμούς του.

Για τους μαθητές από τη Γεωργία, η συμμετοχή τους σε εθνοτοπικούς συλλόγους είναι αρκετά περιορισμένη. Όπως διαπιστώθηκε οι μαθητές λαμβάνουν μέρος στις λίγες εκδηλώσεις που διοργανώνονται από την ελληνική κοινότητα στη Ρουστάβι. Η συμμετοχή τους σε εθνοτοπικούς συλλόγους είναι περιορισμένη, ωστόσο αποδίδεται σε αυτή μια πληθώρα συμβολισμών. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και οι ενδυμασίες φαίνεται να αποκόπτονται από τα πραγματολογικά τους χαρακτηριστικά και να κινητοποιούν δομές του θυμικού των μαθητών.

Στην περίπτωση των μαθητών από τη Γερμανία, η συμμετοχή σε εθνοτοπικούς συλλόγους αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικοποίησής τους. Όλοι σχεδόν οι μαθητές είναι μέλη συλλόγων, κυρίως πολιτιστικών και αθλητικών. Ιδιαίτερη προτίμηση φαίνεται να δείχνουν οι Έλληνες μαθητές από τη Γερμανία στην εκμάθηση παραδοσιακών χορών και στη μουσική παιδεία που έχει σχέση με τις ρίζες της Ελλάδας.

Η περίπτωση της Γεωργίας κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα σχετικά με την επαφή που διατηρούν οι μαθητές με στοιχεία της ελληνορθόδοξης παράδοσης. Όπως διαπιστώθηκε, οι μαθητές αυτοί δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (αλλά και γνώσεις) σχετικά με θέματα που αφορούν τη θρησκεία. Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση τους, κατά την οποία η νηστεία αλλά και το μυστήριο της Θείας Κοινωνίας

αποτελούν κοινό τόπο στο οικογενειακό τους περιβάλλον, κάτι που επηρεάζει σαφώς και τους ίδιους.

Οι μαθητές από τη Γερμανία, όπως και στις περιπτώσεις των ηθών, των εθίμων και της συμμετοχής σε εθνοτοπικούς συλλόγους, διατηρούν σε μεγάλο βαθμό στενή επαφή με βασικά στοιχεία της ελληνορθόδοξης παράδοσης. Ο εκκλησιασμός αποτελεί γι' αυτούς τμήμα της κοινωνικής τους δράσης, αλλά και της σχολικής ζωής καθώς σε πολλές γιορτές του Χριστιανισμού η προσέλευσή τους στην εκκλησία γίνεται με τη μέριμνα του σχολείου.

Τέλος, οι μαθητές από τις Η.Π.Α. δείχνουν εξίσου ενδιαφέρον και διατηρούν επαφές με τα ελληνοχριστιανικά ήθη και έθιμα, σε ένα περισσότερο περιορισμένο βαθμό όμως, από ότι οι μαθητές από τη Γερμανία.

6.5 Αυτοπροσδιορισμός σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο

Προτάσσοντας ως βασική θεωρητική παραδοχή ότι οι εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις του ατόμου προκύπτουν και μέσα από τον τρόπο που εσωτερικεύει και ερμηνεύει τις ορίζουσες της ύπαρξής του, διερευνήθηκαν τα στοιχεία αυτοπροσδιορισμού των μαθητών. Ο τρόπος που ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται το περιεχομενικό πλαίσιο της ελληνικότητας και προσδιορίζει τη κοινωνική του υπόσταση με βάση τις οριοθετήσεις του πλαισίου αυτού, είναι δηλωτικός τόσο των εθνοπολιτισμικών του δεσμεύσεων και αποδεσμεύσεων όσο και της πρόθεσης του να προβάλλει συγκεκριμένες υπαρξιακές αναφορές. Τα ερμηνευτικά σχήματα που επικαλείται ο κάθε μαθητής για να ταυτιστεί με αυτό που ορίζεται ως όμοιο (ταυτόν) και να διαφοροποιηθεί με αυτό που ορίζεται ως άλλο (έτερον) καταδεικνύουν τον τρόπο διαχείρισης των διπολιτισμικών του εγγραφών. Γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι η διερεύνηση της εμπλοκής του ελληνικού στοιχείου κατά τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών δεν είχε στόχο την διακρίβωση μόνο της ορθολογικής αξιοπιστίας των ισχυρισμών τους αλλά κυρίως την αποσαφήνιση της προθετικότητας που ενυπάρχει στις δηλώσεις τους.

Μια πρώτη διαπίστωση που αφορά τους μαθητές και των τριών ομάδων είναι ότι η ελληνικότητα έχει μια «νοσηματοδοτούσα θετική ουσία» κάτι που καθιστά τις επιμέρους της οριοθετήσεις πόλο έλξης των ταυτοτικών αναφορών των μαθητών. Ο τρόπος έκφρασης και προάσπισης των αναφορών αυτών παρουσιάζει ένα μεγάλο

εύρος ανάλογα με τις παραλλάσσουσες αναλογίες διαπιστώσιμων και μη στοιχείων ταυτότητας.

Για τους ομογενείς μαθητές από τη Γεωργία το ταυτοτικό πλαίσιο της ελληνικότητας συνιστά ακρογωνιαίο λίθο του αυτοπροσδιορισμού τους. Το ελληνογενές παρελθόν τους και η πίστη στην ελληνική τους καταγωγή διαμορφώνουν ένα φαντασιακό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματώνονται οι δεσμεύσεις και οι αποδεσμεύσεις τους. Μέσα από ένα άμορφο σύνολο μνημών το ελληνικό στοιχείο προάγεται σε σύμβολο που προσδιορίζει τις εθνοπολιτισμικές τους ιδιότητες στη βάση μιας «απροσδιόριστης καθολικότητας» (Hobsbawh, 1983, 11). Και αυτό γιατί η θέαση του εαυτού εδράζεται περισσότερο σε ψυχολογικά μεγέθη και δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης με βάση τα κριτήρια της ορθολογικής εγκυρότητας και επαληθευσιμότητας.

Οι μαθητές προβάλλουν τη συναισθηματική εμπλοκή με το ελληνικό στοιχείο ως το βασικό τεκμήριο της ελληνικότητάς τους. Οι εννιά (9) από τους δέκα (10) μαθητές θεωρούν ότι «ζουν στη Γεωργία αλλά αισθάνονται Έλληνες γιατί έχουν ελληνική καταγωγή». Το θυμικό στοιχείο που δομεί τον αυτοπροσδιορισμό τους εκλογικεύεται μέσα από τη προβολή της ελληνικής καταγωγής ως το αδιαπραγμάτευτο κριτήριο της ελληνικότητά τους. Ενδεικτικός είναι ο ακόλουθος διάλογος:

«Ε: Ας φανταστούμε κάτι... παρακολουθείς μαζί με την οικογένειά σου έναν ποδοσφαιρικό αγώνα για το παγκόσμιο πρωτάθλημα ποδοσφαίρου ανάμεσα στις εθνικές ομάδες της Γεωργίας και της Ελλάδας. Πότε νομίζεις ότι θα πανηγυρίζεις; Ποια ομάδα θα ήθελες να νικήσει;

Μ: ...μέσα μου θα ήθελα να νικήσει η Ελλάδα... και αυτό νομίζω ότι θα γινότανε... οι Γεωργιανοί δεν είναι καλοί σε αυτά...

Ε: Γιατί θα ήθελες να νικήσει η Ελλάδα; ...αφού εσύ έχεις γεννηθεί στη Γεωργία, εκεί ζεις, δε γνωρίζεις καλά την Ελλάδα....

Μ: Τι σημασία έχει αυτό; Αφού οι ρίζες μου είναι από εδώ... και τελοσπάντων έτσι νιώθω... Έλληνας είμαι κατά βάθος... απλά δε ξέρω να μιλάω ελληνικά...» (Γεωρ. 5)

Η ελληνική καταγωγή συνιστά το καταλυτικό επιχείρημα για τη προάσπιση των ελληνογενών ταυτοτικών τους αναφορών. Οι μαθητές φαίνεται να έχουν δομήσει τη συνείδηση της συνέχειας αφού η πορεία τους βιώνεται και προβάλλεται σαν μια συνεχή πορεία από γενιά σε γενιά χωρίς ασυνέχειες και τομές. Επομένως ο αυτοπροσδιορισμός ως Έλληνας που ζει στη Γεωργία δεν πραγματώνεται στο κενό. Ο καταγωγικός μύθος και η διαχείριση του παρελθόντα εθνικού χρόνου προσδίδουν στη συναισθηματική σχέση με το ελληνικό στοιχείο επιφάσεις λογικής. «*Αισθάνομαι*

Ελληνίδα γιατί όλοι οι πρόγονοί μου ήταν Έλληνες...σημασία έχει πώς αισθάνεσαι...όχι που ζεις...» (Γεωρ. 4), «πολλοί λένε ότι όπου 'γη και πατρίς'...αν ήταν έτσι τότε οι Έλληνες δεν θα είχαν υποφέρει τόσα για να μη χαθούν...πάντως εγώ νιώθω πιο πολύ κοντά στους Έλληνες...δε ξέρω γιατί...αλλά πιστεύω ότι έτσι είναι...» (Γεωρ. 3). Η έννοια της Ελλάδας ως προγονική εστία αποκτά τα δικά της σημαινόμενα, ερμηνεύεται σύμφωνα με τις δικές της εξηγητικές αρχές και μετατρέπεται σε ψυχολογικό μέγεθος. Στην ουσία ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών τροφοδοτείται και επικυρώνεται μέσα από τη διαχείριση του εθνικού χρόνου. Η ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και η αποδέσμευση του από τα πραγματολογικά του χαρακτηριστικά, δημιουργεί μια «φιλόξενη» βάση υποδοχής πάνω στην οποία εδράζονται στοιχεία του θυμικού.

Στα πλαίσια της προβολής και προάσπισης των εθνοπολιτισμικών τους ιδιοτήτων, οι μαθητές προσπάθησαν να ακυρώσουν την ερμηνευτική εμβέλεια κάποιων στοιχείων που θα μπορούσαν να θέσουν σε αμφισβήτηση την ελληνικότητά τους. «...δε νομίζω ότι επειδή η γιαγιά μου ήξερε Τούρκικα, ήταν Τουρκάλα...δεν έχει σημασία τι ξέρεις...και εγώ δε ξέρω πολλά για την ελληνική ιστορία αλλά τι σημαίνει...αυτό είναι άσχετο με το πώς νιώθω...» (Γεωρ. 5). Τα συγχρονικά στοιχεία ταυτότητας αναδύονται με μειωμένη παρεμβατικότητα στο τρόπο που το άτομο προσδιορίζει τον εαυτό του ενώ τα στοιχεία του θυμικού αναγορεύονται σε κομβικά σημεία εθνοπολιτισμικής διακριτότητας.

Για τους μαθητές από τη Γερμανία, το γεγονός ότι ο τόπος διαμονής και κοινωνικοποίησής τους βρίσκεται έξω από τα όρια του εθνικού κέντρου δε φαίνεται να έχει τη παραμικρή παρέμβαση στο τρόπο που αντιλαμβάνονται εθνοπολιτισμικά τον εαυτό τους. Η ελληνικότητά τους προβάλλεται ως αυτονόητη και απόλυτα συνυφασμένη με τις εθνοτικές καταβολές τους. Τα συγχρονικά στοιχεία της ταυτότητά τους με τη συνεπικουρία και συναισθηματικών επικλήσεων δομούν ένα ενιαίο ταυτοτικό πλαίσιο με απόλυτες οριοθετήσεις και ερμηνείες των εθνοπολιτισμικών τους ιδιοτήτων. «...δεν αισθάνομαι μόνο αλλά είμαι Ελληνίδα...απλά έτυχε, οι γονείς μου και εγώ να ζούμε στη Γερμανία...απλά ζούμε εκεί...τίποτα άλλο...άλλωστε θα γυρίσουμε πίσω σε δυο χρόνια...» (Γερμ. 2). Η χώρα διαμονής τους εμφανίζεται ως ένας προσωρινός τόπος φιλοξενίας όπου τα σημαινόμενα και οι επαγωγές του δε φαίνεται να ασκούν τη παραμικρή επιρροή στις ταυτοτικές εγκλήσεις των ατόμων. Η προάσπιση του αυτοπροσδιορισμού τους

πραγματώνεται μέσα από την προβολή των συγχρονικών στοιχείων της ταυτότητά τους. *«Είμαι Έλληνας 100%. Δεν καταλαβαίνω τι άλλο θα μπορούσα να είμαι; Οι γονείς μου είναι Έλληνες, μιλάμε ελληνικά, πηγαίνω σε ελληνικό σχολείο, έρχομαι στην Ελλάδα δύο φορές το χρόνο... δηλαδή τι λείπει; Η μόνη διαφορά με τους Έλληνες που ζουν εδώ είναι ότι απλώς ζουν εδώ... τίποτα άλλο...»* (Γερμ. 5).

Στη περίπτωση των μαθητών από τις Η.Π.Α ο αυτοπροσδιορισμός τους εδράζεται στη σύνθεση ορθολογικών και φαντασιακών στοιχείων. Η επίκληση στοιχείων μιας αντικειμενικής πραγματικότητας και στοιχείων που πηγάζουν από μια εσωτερική «λειτουργική» ανάγνωση της πραγματικότητας αυτής στοχεύει στη εκπλήρωση των προσδοκιών που δημιουργεί η αξίωση της ελληνικότητας. Το θυμικό στοιχείο είναι αυτό που προσφέρει τις λύσεις σε συγκρουσιακές καταστάσεις που δημιουργούνται από τις διττές εθνοπολιτισμικές εγγραφές τους. *«...μερικές φορές νομίζω ότι είμαι σαν τον Ηρακλή... ανάμεσα σε δύο... όπως αυτός ήταν ανάμεσα σε θνητούς και θεούς... έτσι και εγώ... νομίζω ότι είμαι ανάμεσα στην Ελλάδα και την Αμερική... αλλά νιώθω ότι είμαι πιο πολύ Ελληνίδα... έτσι νιώθω... και έτσι πρέπει να είναι...»* (Η.Π.Α 2). Οι μαθητές προσφεύγουν σε δομές του θυμικού για να υπερβούν τις ασυνέχειες τόπου και χρόνου. Ασυνέχειες τις οποίες τις αντιλαμβάνονται μέσα από την αυτοαξιολόγηση των συγχρονικών στοιχείων της ταυτότητά τους και τις προβάλλουν ως γνωρίσματα με μειωμένη βαρύτητα αναφορικά με την ελληνικότητά τους. *«... πάντως δεν είμαι διχασμένη προσωπικότητα... ξέρω τι είμαι... μπορεί να μην μιλάω καλά τα ελληνικά και να μην ξέρω ποιος πολέμησε στη μάχη των Θερμοπυλών αλλά τι σημαίνει; Δε φαίνεται από αυτά ο Έλληνας...»* (Η.Π.Α 1). Επειδή ακριβώς το περιεχόμενο των ταξινομήσεων δε φέρει εγγενείς σημασίες στην ουσία η προάσπιση των ταυτοτικών αναφορών πραγματώνεται μέσα από επαναπροσδιορισμό των εκάστοτε σημασιολογικών επαγωγών του.

6.5.1 «Ομοιότητα - διαφορά», «Εμείς - Άλλοι»

Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί ο δομικός, λειτουργικός και συμβολικός χαρακτήρας της δυναμικής που αναπτύσσεται στους κόλπους κάθε ομάδας, αναφορικά με την έκφραση και προβολή των εθνοπολιτισμικών της ιδιοτήτων, δόθηκε βαρύτητα στη προσέγγιση της ελληνικότητας ως συλλογικού βιώματος. Τα σχετικά ευρήματα προέκυψαν κυρίως από το ομαδικό παιχνίδι αλλά και από τη συμμετοχική παρατήρηση της γενικότερης δράσης των ομάδων. Είναι σκόπιμο να

επισημανθεί ότι στόχος δεν ήταν η ανάδειξη της «σπερματικής» αλήθειας των μαθητών αλλά η προσέγγιση της δυναμικής που αναδύεται στους κόλπους των ομάδων και πώς αυτή η δυναμική αποκρυσταλλώνεται σε μια συγκεκριμένη αίσθηση του «ανήκειν». Με τον τρόπο αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει το πώς εισπράττεται η ελληνικότητα και πώς αυτή προβάλλεται, ποια στοιχεία της αποτελούν βασικές ταυτοτικές αναφορές και ποια είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των στοιχείων αυτών. Επιπρόσθετα, ζητούμενο υπήρξε και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι τρεις ομάδες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ώστε να προσεγγιστεί η δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στις διαφορετικές εκφάνσεις της ελληνικότητας τους⁴².

Οι μαθητές κλήθηκαν να δομήσουν ένα κείμενο με βάση: α) λέξεις δηλωτικές συγκεκριμένων οριοθετήσεων (είμαστε – εμείς – εκείνοι), β) λέξεις που σχετίζονταν με την υπαγωγή σε κατηγορίες (ανήκουμε – πατρίδα - εδώ) και γ) λέξεις με αναφορά στο θυμικό (νιώθουμε). Στην ουσία πρόκειται για τις διαχωριστικές γραμμές ενός ταξινομικού συστήματος στο οποίο οι μαθητές κλήθηκαν να προσδώσουν το ανάλογο περιεχόμενο.

Πρωτίστως πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά τη διεξαγωγή του ομαδικού παιχνιδιού, οι μαθητές και των τριών ομάδων φάνηκε να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο να καταστήσουν σαφείς τις εθνοπολιτισμικές τους αναφορές. Η πρόθεση να προβάλλουν τους ισχυρισμούς τους ως αυτονόητους και να προσδώσουν ισχυρά τεκμήρια ελληνικότητας οδήγησε στην άρθρωση ενός Λόγου με έντονο το στοιχείο της επιλεκτικότητας και της γενίκευσης. Ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της γραπτής παραγωγής των μαθητών, η πρόθεση να προβάλλουν κάτι και η επιμονή να το καταστήσουν σαφές καταδεικνύει τη τάση για ένταξη και υπαγωγή σε κατηγορίες και συλλογικότητες. Η τάση αυτή συνιστά στην ουσία ένα τρόπο ανάγνωσης της πραγματικότητας και προσδιορισμού της θέσης τους μέσα σ' αυτή.

Η διερεύνηση της στάσης των μαθητών απέναντι στο εθνοπολιτισμικά όμοιο και διαφορετικό διευκόλυνε την αποσαφήνιση των οριοθετήσεων που κάνουν στα πλαίσια ταξινόμησης των πολλαπλών εθνοπολιτισμικών τους εγγραφών. Προτάσσοντας ως θεωρητική παραδοχή ότι η αναζήτηση της ομοιότητας είναι στην

⁴² Στην ουσία έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της συνάντησης και αλληλεπίδρασης των «πολλαπλών ελληνικών ταυτοτήτων» όπως αυτά προσδιορίστηκαν στο κεφ. Βλ. Δαμανάκης Μ., (2001): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς, στο Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.), Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο, σελ. 33

ουσία η αναζήτηση του «κύριου σημαίνοντος» διαπιστώθηκε το εξής: η ταυτοτική επιρροή του ελληνικού στοιχείου έγκειται στη δημιουργία ενός συστήματος εγκλεισμών και αποκλεισμών (ανεξάρτητα από τις εκάστοτε προσεγγίσεις του περιεχομένου του συστήματος αυτού, αυτό που έχει σημασία είναι η ύπαρξη του συστήματος ως καθαρής δομής). Το δίπολο «εμείς» και οι «άλλοι» αποτελεί σημείο αναφοράς των μαθητών ανεξάρτητα από το περιεχόμενο που κάθε φορά του δίνεται.

Οι μαθητές και των τριών ομάδων προβάλλουν την ελληνικότητά τους μέσα από την εξ' ορισμού διαφοροποίησή τους με τους «άλλους». Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να σχετίζεται με το εθνοτικό, θρησκευτικό στοιχείο ή και με μια γενική αξιολόγηση του ελληνικού στοιχείου ως ανώτερου και γι' αυτό αξιομνημόνευτου. Για παράδειγμα, για τους μαθητές από τη Γεωργία η ορθόδοξη πίστη συνιστά βασικό σημείο αναφοράς της ελληνικότητάς τους. Η θρησκευτική πίστη εξισώνεται με την εθνική νομιμοφροσύνη σε τέτοιο βαθμό που οι έννοιες Χριστιανός και Έλληνας καθίστανται συνώνυμες και ορίζονται σε αντίθεση με το ταυτόσημο ζεύγος εννοιών Μουσουλμάνος και Τούρκος. «...εμείς διαφέρουμε από όλους τους άλλους γιατί πρώτα εμείς πιστέψαμε στην Ορθοδοξία. Οι Τούρκοι είναι πολύ διαφορετικοί...» (Γεωρ. 1). Η ανεκτικότητα των μαθητών απέναντι στο θρησκευτικά διαφορετικό φαίνεται περιορισμένη. Κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης στο ωδείο του Ρεθύμνου (το ωδείο στεγάζεται μέσα σε ένα τζαμί) ένας μαθητής από τη Γεωργία έδειξε απροθυμία να επισκεφτεί το χώρο. Στην παράκληση της συνοδού του να ακολουθήσει την ομάδα των υπόλοιπων μαθητών, απάντησε: «ξέρω πώς είναι μέσα...τι να πάω να δω; Σιγά μη βγάλω και τα παπούτσια μου!!» (Γεωρ. 2).

Για τους μαθητές από τη Γερμανία, η ομοιότητα και η διαφορά ορίζονται στη βάση της συγχρονίας. Δηλαδή, η ελληνική γλώσσα, τα ελληνικά ήθη και έθιμα, ο ελληνικός τρόπος ζωής είναι αυτά που καθιστούν τους εαυτούς τους διαφορετικούς, προσδίδοντας στη διαφορετικότητά τους και μια νοηματοδοτούσα θετική ουσία. «...δε νομίζω ότι σε κανένα μέρος του κόσμου δε ζουν όπως ζουν οι Έλληνες...και εμείς διαφέρουμε πάρα πολύ από το γερμανικό τρόπο ζωής...περνάμε καλύτερα γιατί δίνουμε μεγάλη αξία στον άνθρωπο...οι Γερμανοί είναι πιο μελαγχολικοί και κλειστοί...κάνω παρέα με Γερμανούς αλλά περνάμε καλύτερα με τους Έλληνες φίλους μας...» (Γερμ. 6).

Στο επίπεδο της διαχρονίας εντοπίζονται πολλές από τις αναφορές των μαθητών από τις Η.Π.Α για να φορτίσουν περιεχομενικά την έννοια του «εμείς».

Ιδιαίτερα το δοξαστικό ελληνογενές ιστορικό παρελθόν τους είναι αυτό που φαίνεται να προσδιορίζει το «ταυτόν» και το «έτερον». Μέσα από την αναγωγή της ελληνικής ιστορίας σε πρότυπο εθνικής ιστορίας, η διαφορά με τους «άλλους» εκλαμβάνεται ως αυταπόδεικτη και αυτονόητη. Η γενίκευση, η υπερβολή και η εξιδανίκευση προσδιορίζουν τις διαχωριστικές γραμμές. Οι εθνικές ιστορίες άλλων λαών αξιολογούνται με ρητό ή υπόρητο τρόπο ως «κατώτερες» ή υποδεέστερες της οικείας. «...νομίζω ότι εμείς οι Έλληνες είμαστε διαφορετική πάστα ανθρώπων...δε γνωρίζω άλλο λαό που να έδειξε αυτό το μεγαλείο...γενναιότητα ψυχής λέει ο πατέρας μου...η διαφορά φαίνεται από το ότι όλοι ασχολούνται με την ελληνική ιστορία...ακόμα και οι Αμερικανοί θέλουν να ξέρουν...άλλωστε η δική τους είναι πολύ μικρή...χωράει σε βιβλίο τσέπης!!» (Η.Π.Α 5).

7. Εθνοπολιτισμική ταυτότητα ομογενών μαθητών: συνολική θεώρηση

Σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι βασικές συνιστώσες των εθνοπολιτισμικών ταυτίσεων των μαθητών έχοντας ως κεντρικό άξονα το σημασιολογικό πεδίο της ελληνικότητας πρέπει να επισημανθεί το εξής: η διερεύνηση των άδηλων κοινών ιστών που συνέχουν τις διαφορετικές εκφάνσεις της ελληνικότητας και των εννοιολογικών και αξιολογικών σταθερών που τη διέπουν, δε σημαίνει ότι εξαντλεί τη κλίμακα των τροπισμών με τους οποίους εκδηλώνεται η ελληνικότητα στο πεδίο της κοινωνικής πραγματικότητας. Διαπιστώθηκαν όμως κάποια σημεία «εκκίνησης» για τη δόμηση και προβολή της ελληνικότητας, κάποιες κανονιστικές παραδοχές και προκατανοήσεις που φαίνεται να εξασφαλίζουν την απαραίτητη και ελάχιστη συνοχή στην απρόβλεπτη και απεριόριστη ποικιλία εθνοπολιτισμικών εγγραφών που εκλύονται από το διπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών.

Είναι σκόπιμο να τονιστεί ότι το ζητούμενο της συγκριτικής και ερμηνευτικής ανάλυσης που ακολουθεί δεν είναι ο προσδιορισμός του βαθμού της ελληνικότητας των μαθητών. Το πλαίσιο των ταυτίσεων έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά και δεν μπορεί να αναχθεί σε μετρήσιμες αξιολογήσεις. Αποφεύγοντας τη λογική «καταλογογράφησης» και απαρίθμησης στοιχείων ελληνικότητας, η βαρύτητα δίνεται στις επιμέρους συνθέσεις του ελληνικού στοιχείου με τα στοιχεία της χώρας διαμονής των μαθητών. Και επειδή κάθε σύνθεση ταυτοτικών αναφορών εμπεριέχει το στοιχείο της δυναμικής αλληλεπίδρασης, αποκωδικοποίησης, σημασιολογικής και συναισθηματικής φόρτισης, καθίσταται σαφές ότι η ελληνικότητα προσεγγίζεται μέσα από το βίωμα, την αντίληψη και την προβολή της.

Η ανίχνευση συγχρονικών, διαπιστώσιμων στοιχείων ελληνικότητας αλλά και η διερεύνηση πεποιθήσεων, ιδεολογημάτων και νοητικών κατασκευών μέσα από τη μελέτη του κοινωνικοποιητικού συγκείμενου των μαθητών οδήγησε σε μια πρωταρχική διαπίστωση: *η ελληνικότητα συγκροτεί ένα ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου οι ιδιότητες υπερβαίνουν το απλό άθροισμα των συστατικών του στοιχείων (οι ιδιότητες αυτές αναφέρονται στο πεδίο της ταυτοτικής επιρροής και της αποτελεσματικότητας)*. Και αυτό γιατί διαπιστώθηκε ότι το ελληνικό στοιχείο διαθέτει μεγάλη εγκλητική δύναμη που δε φαίνεται να προσδιορίζεται απόλυτα από την

εμπλοκή του μόνο στο συγχρονικό επίπεδο. Οι εθνοπολιτισμικές ιδιότητες με τις οποίες πιστώνονται οι μαθητές για να μπορέσουν να αναγνώσουν την πραγματικότητα αλλά και για να απαντήσουν στις υπαρξιακές τους ανασφάλειες, φαίνεται να βιώνονται και να προβάλλονται ως αυτονόητες σαν να υπήρχε ανέκαθεν μια ενδιάθετη, ενύπαρκτη δομή της ελληνικότητάς τους. Ο τρόπος που προασπίζουν το ελληνογενές περιεχόμενο της ταυτότητάς τους, φαίνεται να προσδιορίζεται από τις κοινωνιοδομικές μήτρες στις οποίες καλούνται να δράσουν και να διαμορφώσουν την αίσθηση του «ανήκειν». Στη συνέχεια επιχειρείται η σκιαγράφηση του εθνοπολιτισμικού προφίλ των μαθητών όπως αυτό αναδύθηκε μέσα από την πολυμεθοδική προσέγγιση των ποιοτικών του χαρακτηριστικών.

7.1 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των μαθητών από τη Γεωργία

Μέσα από την άρθρωση και εκφορά του εθνοπολιτισμικού Λόγου των μαθητών οριοθετήθηκε ο νοηματικός χώρος της ελληνικότητά τους εντός του οποίου αναδύονται τα «κύρια σημαίνοντα» των εθνοπολιτισμικών τους αναφορών. Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι η «φιλόξενη» βάση υποδοχής πάνω στην οποία εδράζεται το ελληνογενές περιεχόμενο της ταυτότητά τους δημιουργείται μέσα από μια συγκεκριμένη διαχείριση του εθνικού χρόνου. Η διερεύνηση του βαθμού εμπλοκής ορθολογικών στοιχείων, συναισθηματικών επικλήσεων, ιδεολογημάτων και πεποιθήσεων έδειξε ότι η ελληνικότητα είναι μια εθνοπολιτισμική ταυτότητα που δομείται περισσότερο στο χρόνο και όχι στο χώρο. Αυτό σημαίνει ότι τα συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία ταυτότητας (γνωστικές δομές, πραγματολογικά δεδομένα) δεν είναι τα μόνα που διαμορφώνουν την εγκληματική δύναμη της ελληνικότητά τους. Η τελευταία φαίνεται να αντλεί τα πρωτογενή της στοιχεία από τη πίστη στο ελληνογενές παρελθόν. Η σχετική έλλειψη συγχρονικών στοιχείων ταυτότητας (οι ταυτοτικές αναφορές πηγάζουν περισσότερο από το παρελθόν και λιγότερο από το παρόν) και ο εντοπισμός σε υπερθετικό βαθμό αφηγηματικών αναφορών που εξυψώνουν την ελληνικότητα στο επίπεδο του εθνικού προτύπου και του εθνοπολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού, οδηγεί στην εξής διαπίστωση: η ελληνικότητα των μαθητών από τη Γεωργία φαίνεται έχει έναν *ελληνοκεντρικό προσανατολισμό*. Ακολουθώντας την προβληματική του Δαμανάκη, η έκφανση της ελληνικότητας των μαθητών αυτών, εκφράζεται μέσα από το σημασιολογικό περιεχόμενο του «πολιτισμικού ελάχιστου». Αυτό δε σημαίνει ότι οι μαθητές είναι λιγότερο ή

περισσότερο Έλληνες από κάποιους άλλους αλλά ότι η ελληνικότητά τους ενέχει τη διάσταση μιας οντολογικής βεβαιότητας για την ελληνική τους καταγωγή που προκύπτει μέσα από αναπλάσεις, αναπροσαρμογές και εξιδανικεύσεις. Το πολιτισμικό ελάχιστο ως έκφραση ποιοτικών και όχι ποσοτικών χαρακτηριστικών φαίνεται να προσδιορίζει το περιεχόμενο των ταυτίσεων των μαθητών και όχι τη κοινωνική επιρροή και αποτελεσματικότητά τους. Και αυτό γιατί όπως διαπιστώθηκε η ελληνικότητα που πηγάζει από τις ταξινομήσεις των μαθητών, τους εγκλεισμούς, τις αξιώσεις και τις προσδοκίες, εμπεριέχει στοιχεία μιας συμβολικής ελληνικότητας με μεγάλη όμως εγκλητική δύναμη.

Προτάσσοντας ως αφετηρία το θεωρητικό σκεπτικό του Δαμανάκη, όπως αυτό αναλύθηκε στο κεφάλαιο 4.3.3, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η ελληνικότητα των μαθητών από τη Γεωργία, πηγάζει εν μέρει από τη πίστη σε μια ελληνική καταγωγή χωρίς να εδράζεται απαραίτητα σε μια βάση συγχρονικών, διαπιστώσιμων στοιχείων ταυτότητας. Κάτι τέτοιο προέκυψε τόσο στα πλαίσια διερεύνησης του κοινωνικοποιητικού συγκείμενου των μαθητών όσο και μέσα από τα στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού τους. Αυτό σημαίνει ότι το ελληνικό στοιχείο που προβάλλεται, τροφοδοτείται περισσότερο από έναν παρελθοντικό αφηγηματικό Λόγο και λιγότερο από τις συγχρονικές χωροχρονικές ορίζουσες της καθημερινότητας των μαθητών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι μπορεί να διαπιστώθηκε ένα περιορισμένο εύρος γνωστικών δομών και αναφορών στο επίπεδο της συγχρονίας αλλά παρατηρήθηκε μια προσπάθεια υπέρβασης των χωροχρονικών κενών, μέσα από επικλήσεις συμβολικού και συναισθηματικού χαρακτήρα. Στην ουσία, αυτό που προσδίδει περιεχόμενο στην ελληνικότητά τους είναι το πώς νιώθουν για την Ελλάδα και όχι το τι γνωρίζουν για αυτή.

Οι μαθητές διακρίνονται από χαμηλό επίπεδο γνώσης της ελληνικής και από περιορισμένη χρήση της γλώσσας στις διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις, κάτι που φαίνεται ότι προσπαθούν να το υπερβούν μέσα από τη προβολή μιας εργαλειακής αντίληψης για τη γλώσσα. Μειώνοντας το βαθμό συσχέτισης γλώσσας και ταυτότητας, αποδεσμεύεται η ελληνική γλώσσα από τις συμβολικές της προεκτάσεις και προσεγγίζεται ως μια απλή γνωστική δεξιότητα. Κάτι τέτοιο πηγάζει και από τα κίνητρα που αναδύθηκαν αναφορικά με την εκμάθησή της. Για τους μαθητές η διδασκαλία της ελληνικής δε πηγάζει από τα δικά τους εσωτερικά

προτάγματα αλλά από ζητήματα ετεροπροσδιορισμού τους. Ακόμα και αν οι ισχυρισμοί για τη μειωμένη βαρύτητα που δίνεται στην ελληνική γλώσσα από τους ίδιους τους μαθητές δεν είναι δηλωτικοί της δικής τους εσωτερικής αλήθειας, η πρόθεση να υποτιμούν τα γνωστικά κενά και να τα αποσυνδέουν από την ελληνικότητά προσδιορίζει τις προθέσεις και τα κίνητρά τους.

Η προάσπιση της ελληνικότητας προσδιορίζει τη θέαση της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας. Το εύρος που έχει το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών είναι περιορισμένο. Ενώ λοιπόν φαίνεται να αγνοούν το περιεχόμενο του ελληνικού ιστορικού πλαισίου, αυτό ακριβώς το περιεχόμενο επικαλούνται για να πιστοποιήσουν την ελληνικότητά τους. Και αυτό γιατί κομβικό σημείο δεν είναι το τι γνωρίζουν αλλά το πώς νιώθουν για την ελληνική ιστορία. Το θυμικό στοιχείο ανάγεται σε τεκμήριο ελληνικότητας αφού προσδιορίζει τον τρόπο ανάγνωσης και προάσπισης του ιστορικού ελληνογενούς παρελθόντος. Ο ιστορικός χρόνος εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως ένα συνεχές από αδιάλειπτα ζεύγη αιτιών και συνεπειών, που κινούνται από το ένα στο άλλο εξελικτικό στάδιο. Η γνώση του νοηματικού περιεχομένου των σταδίων αυτών δε κρίνεται αναγκαία, αφού αυτό που διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο είναι η συνειδητοποίηση της εξέλιξης ως καθαρής δομής. Η σύλληψη της ιστορικής συνέχειας τροφοδοτεί τη πίστη στην ελληνική καταγωγή αφού το ιστορικό παρελθόν φαίνεται να «εθνικοποιείται» με όρους ελληνικότητας. Οι αναφορές των μαθητών σε συγκεκριμένες και αποσπασματικά επιλεγμένες πτυχές της ελληνικής ιστορίας (εθνική δραματουργία και εποποιία) συνιστούν ένα «αξιοποιήσιμο» υλικό. Ένα υλικό που οι μαθητές φαίνεται να το ανασύρουν, να το ανασυστήνουν και να το νοηματοδοτούν κατά τρόπο που να υπηρετεί τα δικά τους εσωτερικά προτάγματα και τις συναισθηματικές τους ανάγκες. Το μυθοπλαστικό στοιχείο που εντοπίζεται στις δηλώσεις των μαθητών αφορά κυρίως το δοξαστικό χαρακτήρα της ελληνικού παρελθόντος. Ένα παρελθόν που εξιδανικεύεται αποκτά για τους μαθητές μεγάλη εγκλητική δύναμη αφού προσδίδει στην ελληνικότητα ένα καθαγιασμένο και άρα ελκυστικό περιεχόμενο. Διάφορα ιστορικά γεγονότα του ελληνικού έθνους προβάλλονται μέσα από τη σύζευξη δραματουργικών και παραμυθητικών στοιχείων, αποκόπτονται από τις πολλαπλές τους συνάψεις και απαλλάσσονται αναδρομικά από τις αντινομίες τους.

Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι για τους μαθητές αυτούς η σύγχρονη Ελλάδα και οι Έλληνες συνιστούν το αποτέλεσμα ξεχωριστών

και σημαντικών εξελίξεων του παρελθόντος. Η ελληνικότητά τους διασφαλίζεται όχι μέσα από την βιωματική επαφή με στοιχεία της σύγχρονης ελλαδικής πραγματικότητας (τα ταξίδια των μαθητών στην Ελλάδα είναι περιορισμένα) αλλά κυρίως με υποθέσεις και εικασίες με βάση το παρελθόν. Τα γνωρίσματα του Έλληνα αναδύονται αναλλοίωτα στο χρόνο δίχως ορατή αρχή και τέλος. Τα αφετηριακά σημεία των ισχυρισμών τους για τη σύγχρονη Ελλάδα πηγάζουν από τον γονεϊκό αφηγηματικό λόγο. Έτσι οι γενικευμένες και αφαιρετικές κατηγοριοποιήσεις βρίσκονται σε αναντιστοιχία με το εύρος των προσωπικών τους βιωμάτων. Ακόμα και στις περιπτώσεις που κάποια προσωπικά βιώματα θα μπορούσαν να ακυρώσουν τις εικασίες και τις υποθέσεις των μαθητών για τη σύγχρονη Ελλάδα, οι μαθητές έδειχναν να υποτιμούν την ερμηνευτική εμβέλεια των βιωμάτων αυτών μέσα από τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου τους. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό που ένιωθε ο μαθητής ότι ισχύει λειτουργούσε ως δικλείδα ασφαλείας απέναντι σε αυτό που έβλεπε ότι ισχύει.

Η επαφή των μαθητών με στοιχεία της ελληνικής παράδοσης περιορίζεται στην εκμάθηση ελληνικών παραδοσιακών χορών στα πλαίσια των εκδηλώσεων που διοργανώνει η ελληνική κοινότητα στη Ρουστάβι. Μπορεί το εύρος της επαφής να είναι περιορισμένο φαίνεται όμως ότι εμπεριέχει ποικίλους συμβολισμούς. Και αυτό γιατί οι μαθητές φαίνεται να προσδίδουν ιδιαίτερη αξιακή φόρτιση σε ότι πηγάζει από το ελληνικό παρελθόν. Οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί και οι παραδοσιακές ενδυμασίες αποκόπτονται από τα πραγματολογικά τους χαρακτηριστικά και κινητοποιούν δομές του θυμικού. Επίσης, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι τα στοιχεία της ελληνορθόδοξης παράδοσης αποτελούν κομβικό σημείο των αναφορών των μαθητών. Κάτι τέτοιο πηγάζει από την άμεση σχέση της ελληνικότητας με το ορθόδοξο παρελθόν της ` μια σχέση που όπως προσεγγίζεται από τους μαθητές αποδεικνύει τα «ιερά και όσια του έθνους».

Η μερική αποδέσμευση της ελληνικότητας από τα πραγματολογικά, συγχρονικά στοιχεία των ταυτίσεων διαφαίνεται μέσα από την ανίχνευση της υποκειμενικής θέασης του εαυτού. Η διαδικασία αυτοπροσδιορισμού των μαθητών εδράζεται στη συναισθηματική εμπλοκή με τα στοιχεία της ελληνικότητας. Η εμπλοκή αυτή πηγάζει από τη πίστη στο ελληνογενές παρελθόν τους, κάτι που δημιουργεί ένα σύστημα ταξινομήσεων όπου οι οριοθετήσεις ανάμεσα στο «ταυτόν» και στο «έτερον» σχετίζονται περισσότερο με ψυχολογικά μεγέθη. Για αυτό και σε

πολλές περιπτώσεις η δήλωση «νιώθω ελληνίδα γιατί κατάγομαι από Έλληνες» καταδुकνει τόσο το αυτονόητο της ταύτισης όσο και την καταλυτική της ισχύ. Το συναισθηματικό περιεχόμενο των καταγωγικών μύθων συνιστά το ταυτοτικό υπόβαθρο προσδιορισμού και σε συλλογικό επίπεδο. Η αίσθηση του «συνανήκειν» δομείται μέσα από: α) την έννοια της κοινής πατρίδας, β) την έννοια της κοινής ιστορικής αφήγησης και γ) τη κοινή προσπάθεια για υπέρβαση των χωροχρονικών κενών. Η ταυτοποίηση του «εμείς» γίνεται με βάση την αποδέσμευση του «ανήκειν» από πραγματολογικά δεδομένα του παρόντος. Γι' αυτό, η ταυτότητα των μαθητών από τη Γεωργία φαίνεται να δομείται στα πλαίσια μιας «ιδεολογικής κοινότητας» (Δαμανάκης, 1999, 44) αφού η ελληνικότητα συνιστά πρωτίστως μια συμβολική κωδικοποίηση ψυχολογικών μεγεθών και ένα πεδίο ιδεολογικών πραξολογικών προτροπών που πηγάζουν από το παρελθόν αλλά φαίνεται να προσδιορίζουν το παρόν.

Μέσα από τη συσχέτιση του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με την απουσία συγχρονικών στοιχείων ταυτότητας διαπιστώνεται ότι η ελληνικότητα τους είναι μια ταυτότητα που εδράζεται στο χρόνο και όχι στο χώρο. Οι ελληνικοί πληθυσμοί της πρώην Σοβιετικής Ένωσης έζησαν για πολλά χρόνια αποκομμένοι από τη σύγχρονη Ελλάδα. Τόσο η πίστη στο ελληνογενές παρελθόν τους όσο και ο τρόπος προάσπισής του δεν προκύπτουν σε κενά νοήματος και στοχοθεσιών. Υπάρχει ένας προ – απαιτούμενος νοηματικός ορίζοντας που εκλογικεύει τις επικλήσεις του θυμικού και τις πιστοποιεί. Και επειδή τα πειστήρια αυτά δεν τα δίνει το παρόν, καθίσταται αναγκαία η προσφυγή στο ελληνογενές παρελθόν. Ένα παρελθόν που εξιδανικεύεται και μυθοποιείται αποκτά μεγάλη εγκληματική δύναμη.

7.2 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις των μαθητών από τη Γερμανία

Στη περίπτωση των ομογενών μαθητών από τη Γερμανία το σημασιολογικό πεδίο της ελληνικότητας αντλεί το κύριο κορμό των πρωτογενών του στοιχείων από τις συγχρονικές εθνοπολιτισμικές ελλαδικές νόρμες. Η ελληνικότητα που επικαλούνται, προβάλλουν και προασπίζουν οι μαθητές εδράζεται σε συγχρονικά, διαπιστώσιμα στοιχεία, σε ορθολογικές ταξινομήσεις και υπαγωγές. Προτάσσοντας το θεωρητικό σκεπτικό του Δαμανάκη, αναφορικά με τις εκφάνσεις της ελληνικότητας στη διασπορά, θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει την ελληνικότητα των μαθητών από τη Γερμανία *ελλαδοκεντρική*. Οι εθνοπολιτισμικές αναφορές των

μαθητών προσανατολίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην Ελλάδα και βιώνονται από τους ίδιους ως αυτονόητες και αναμενόμενες. Και αυτό γιατί οι μαθητές κοινωνικοποιούνται σε ένα περιβάλλον όπου κυρίαρχες είναι οι προσλαμβάνουσες του ελληνικού εθνοπολιτισμικού πλαισίου.

Ως αποτέλεσμα αφηγηματικής δομής οι ταυτίσεις των μαθητών δεν κινούνται μόνο στον κάθετο άξονα της συγχρονίας αλλά εμπεριέχουν και στοιχεία που πηγάζουν από μια γραμμική αντίληψη της ελληνικότητας στο χρόνο. Δηλαδή, πέρα από τα συγχρονικά στοιχεία ταυτότητας εντοπίζονται και ιδεολογήματα, εξιδανικεύσεις και μυθοποιήσεις χωρίς όμως αυτά να αποτελούν το ταυτοτικό πυρήνα της ελληνικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια των εθνοπολιτισμικών αναφορών των μαθητών, εντοπίστηκαν και στοιχεία που δεν εντάσσονται σε μια ορθολογική συλλογιστική αιτίου – αποτελέσματος, επαλήθευσης – διάψευσης. Η στόχευση των αναφορών αυτών ήταν η ενδυνάμωση του συναισθηματικού δεσμού με το εθνικό κέντρο και όχι η πιστοποίηση της ελληνικότητάς τους.

Τα συγχρονικά στοιχεία της ελληνικότητας συνιστούν το βασικό ταυτοτικό υπόβαθρο, τα αντικειμενικά γνωρίσματα μιας εξωτερικής πραγματικότητας τα οποία συναρθρώνονται με τα στοιχεία μιας υποκειμενικής πραγματικότητας, εσωτερικής αλλά εξίσου παρεμβατικής. Το εύρος και το περιεχόμενο της επαφής των μαθητών με την ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία, με τα ελληνικά ήθη και έθιμα προσδίδει στις ταυτίσεις των μαθητών ορθολογική συνέπεια και εγκυρότητα ενώ παράλληλα φαίνεται να βοηθάει στην επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων όπως αυτές προκύπτουν από τη διαχείριση των διπολιτισμικών τους εγγραφών.

Ο βαθμός κατοχής της ελληνικής γλώσσας και η γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι σε αυτή, καθιστούν την ελληνική ως κυρίαρχη γλώσσα ενώ παράλληλα την ανάγουν σε σύμβολο ελληνικότητας. Τα συμβολικά σημαινόμενα της γλώσσας είναι τόσο «αυτονόητα», ώστε να μην χρειάζονται επιφάσεις εκλογίκευσης. Στην ουσία η ελληνική γλώσσα προβάλλεται ως μια από τις βασικές ασφαλιστικές δικλείδες για τη διαφύλαξη του αδιάσπαστου και συνεχή χαρακτήρα των ελληνικών εθνοτικών καταβολών τους. Η διδασκαλία της ελληνικής για τους μαθητές αυτούς συνιστά διαδικασία εμπλουτισμού της ελληνικότητάς τους αφού θεωρούν την ελληνομάθειά τους ως το αυτονόητο τεκμήριό της.

Οι εγκλητικές αναφορές που επιστρατεύονται για τη δόμηση της ιστορικής συνείδησης παρουσιάζουν ένα μεγάλο εύρος. Οι μαθητές διαθέτουν το γνωστικό ιστορικό υπόβαθρο το οποίο φορτίζουν συναισθηματικά για να προβάλλουν το δοξαστικό και μεγαλοπρεπή χαρακτήρα του ελληνικού ιστορικού παρελθόντος. Στα πλαίσια μιας επιλεκτικής εκφοράς ιστορικού Λόγου η ελληνικότητα αναδύεται ενδυναμωμένη απαλείφοντας στο επίπεδο της δομής τα στοιχεία που θα μπορούσαν να μειώσουν την εγκλητική της δύναμη. Η γνώση πτυχών της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας προσδίδει και ένα *minimum* βεβαιοτήτων και παραδοχών ώστε ακόμα και η μυθοποίηση και η υπερβολή να εισπράττεται και να προβάλλεται ως αδιαπραγμάτευτη ιστορική αλήθεια.

Οι μαθητές διατηρούν στενούς συνεκτικούς δεσμούς με τα στοιχεία της ελλαδικής πραγματικότητας αφού η Ελλάδα δεν εντάσσεται στα πλαίσια ενός καταγωγικού μύθου ή μιας μακρινής πατρίδας. Η εικόνα που έχουν για την Ελλάδα και τους Έλληνες πηγάζει μέσα από τη σύνθεση βιωματικών καταστάσεων με συναισθηματικές κρίσεις και αντιληπτικά φίλτρα ενώ δε λείπουν οι στερεοτυπικές κρίσεις και οι γενικεύσεις. Αυτό που στην ουσία προσδιορίζει τον τρόπο ανάγνωσης της ελλαδικής πραγματικότητας και τη σημασιολόγηση των ταξινομήσεών της είναι η ερμηνευτική διαχείριση των βιωμάτων των μαθητών.

Η εμπλοκή των μαθητών με στοιχεία της ελληνικής παράδοσης εδράζεται στην αντίληψη ότι τα ελληνικά ήθη και έθιμα, δεν αποτελούν ένα «εις μνήμην» χαρακτηριστικό ελληνικότητας αλλά συνιστούν ένα τρόπο επανατροφοδότησης και επαναπροσδιορισμού των ελληνικών εθνοτικών τους καταβολών. Για το λόγο αυτό η επίκληση στοιχείων της παράδοσης φαίνεται να υπακούει σε προτάγματα και αξιώσεις ελληνικότητας με έντονο το στοιχείο της συμβολικής λειτουργίας. Η οικειοποίηση παραδοσιακών στοιχείων προσδίδει την αίσθηση της χωροχρονικής εγγύτητας με το εθνικό κέντρο και την υπαρξιακή ασφάλεια ότι ποτέ δεν απομακρύνθηκαν από αυτό.

Αναφορικά με τα στοιχεία του αυτοπροσδιορισμού τους, οι μαθητές εισπράττουν και προβάλλουν την ελληνικότητα μέσα από επικλήσεις ορθολογικού περιεχομένου (στοιχεία που υπόκεινται στα κριτήρια της εγκυρότητας και της επαληθευσιμότητας) στις οποίες όμως προσδίδουν έντονη συναισθηματική φόρτιση. Η ελληνικότητά διαπερνά όλο το συγχρονικό σύστημα των ταυτίσεών τους, συνδέεται άμεσα με τα προτάγματα στο παρόν και προσδιορίζει τις στοχεύσεις στο

μέλλον (η Γερμανία αποτελεί απλά μια χώρα φιλοξενίας). Μέρος των στοιχείων που επικαλούνται οι μαθητές για να πιστοποιήσουν την ελληνικότητά τους αντλείται από στερεότυπες κρίσεις που αφορούν τους «άλλους».

7.3 Εθνοπολιτισμικές ταυτίσεις μαθητών από τις Η.Π.Α

Στα πλαίσια του εθνοπολιτισμικού Λόγου που άρθρωσαν οι μαθητές από τις Η.Π.Α, το ελληνικό στοιχείο ανάγεται σε κομβικό σημείο αναφοράς αφού εκτός από το να οριοθετεί το κύριο σημαίνον περιεχόμενο της ελληνικότητας δημιουργεί μια σειρά από σημαινόμενα με προεξέχουσα επιρροή στις δομές του θυμικού τους. Η ελληνικότητα φαίνεται να αποδεσμεύεται μερικώς από τα πραγματολογικά της χαρακτηριστικά αφού αποκτά ιδιότητες συμβολικές με ιδιαίτερη εγκλητική δύναμη. Η ελληνικότητα των μαθητών εδράζεται τόσο σε συγχρονικά στοιχεία ταυτότητας όσο και σε ένα φαντασιακό πλαίσιο από μυθεύματα και ιδεολογικές προσλήψεις. Ο βαθμός εμπλοκής συγχρονικών στοιχείων κατά τη δόμηση της ελληνικότητας δε φαίνεται να προσδιορίζει και την εγκλητική δύναμη της ελληνικότητας αυτής. Και αυτό γιατί, η υπέρβαση των γνωστικών κενών επιτυγχάνεται μέσα από μυθοπλαστικές λειτουργίες και διεργασίες στο επίπεδο του θυμικού. Αυτό δε σημαίνει ότι η ελληνικότητα μετεωρίζεται πραγματολογικά. Ο τρόπος όμως που επιφορτίζεται από πολλαπλά σημαινόμενα είναι το στοιχείο εκείνο που της προσδίδει αξιολογική ισχύ και επιρροή.

Οι μαθητές διακρίνονται από σχετική επάρκεια αναφορικά με το βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας. Η χρήση της στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις είναι περιορισμένη ενώ φαίνεται να αποδεσμεύεται από τις συμβολικές της προεκτάσεις (ο γλωσσικός κώδικας είναι συνυφασμένος με την ελληνικότητα αλλά δεν την προσδιορίζει, ούτε την αξιολογεί).

Τα στοιχεία της ελληνικής ιστορίας και μυθολογίας προβάλλονται σε μια λογική καταλογογράφησης ένδοξων στιγμών του ελληνικού παρελθόντος. Δεν υπάρχει γνωστικό βάθος αλλά επιλεκτική και εξιδανικευμένη προβολή των στοιχείων αυτών. Το «σημαντικό», «αξιοποιήσιμο» παρελθόν είναι αυτό που καθιστά δυνατή την υπέρβαση των γνωστικών κενών αφού τα δοξαστικά του γνωρίσματα προβάλλονται ως αναλλοίωτα στο χώρο και στο χρόνο. Τα ιστορικά επιτεύγματα του παρελθόντος φαίνεται να προσάγουν «ακαταμάχητες αποδείξεις» ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους μέσα από τη διήθησή τους σε ερμηνευτικά μοντέλα ενός εθνοκεντρικού Λόγου.

Η επαφή με τη σύγχρονη ελλαδική πραγματικότητα συνιστά ένα από τα κομβικά σημεία αναφοράς των μαθητών. Επειδή όμως τόσο η αντίληψη όσο και η κατανόηση της πραγματικότητας βρίσκονται σε άμεση σχέση με το «κύριο σημαίνον» πεδίο της ελληνικότητας, το βίωμα φαίνεται να υποτάσσεται στα ιδεολογικά προτάγματα του πεδίου αυτού.

Αναφορικά με τον τρόπο που προσδιορίζουν εθνοπολιτισμικά τον εαυτό τους είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η ελληνικότητά τους βιώνεται και προβάλλεται μέσα από μια σειρά αφαιρετικών και φαντασιακών κατασκευών. Το θυμικό στοιχείο φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στο τρόπο που προασπίζουν την ελληνικότητά τους. Τα συγχρονικά στοιχεία που εντοπίζονται έστω και σε σπερματική μορφή επιφορτίζονται με ποικίλες σημασιολογικές προεκτάσεις ώστε να καταστεί δυνατή η διατήρηση της σχέσης με το εθνικό κέντρο. Η ελληνικότητα των μαθητών στην ουσία αποτελεί ένα κράμα «αλήθειας και ψεύδους» στο οποίο η φαντασία, η επιθυμία και η ανάγκη για ένταξη, εμπλέκονται με μνήμες και πραγματολογικά δεδομένα με βασικό ζητούμενο την προάσπιση της ελληνικότητάς τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Aboud F., (1988): *Children and prejudice*, Blackwell Publishers, London.
- Abrams D., Hogg M., (1990): An introduction social identity approach, in Abrams D. & Hogg M., (ed.), *Social identity theory – Constructive and critical advances*, Springer, Great Britain.
- Albrow M., (1997): *The global age*, Stanford University Press, California.
- Alvesson M., Skoldberg A., (2000): *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*, Sage Publications, London.
- Anderson B., (1983): *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, London.
- Bar -Tal D., (1998): Group beliefs as an expression of social identity, in Worchel S., Morales F., Pàez D., Deschamps J., (ed.), *Social identity – International perspectives*, Sage Publications, London.
- Barth F., (1969): Introduction, in Barth F., (ed.), *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*, Little Brown and Company, Boston.
- Bauman Z., (1990): Modernity and ambivalence, in Featherstone M., *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, Sage Publications, London.
- Bauman Z., (2001): Identity in the globalizing world, in *Social Anthropology*, Vol.9, 2, pp.121-129.
- Bennington G., (1990): Postal politics and the institution of the nation, in Bhabha H. (edit.), *Nation and Narration*, Routledge, London.
- Berger P., Luckmann T., (1966): *The Social Construction of Reality*, Doubleday, New York.
- Bernald R., (2000): *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, Sage Publications, London.
- Bodgan C., Bilken K., (1982): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Allyn & Bacon, Boston.
- Branch C., Tayal P., Triplett C., (2000): The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults, in *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24, pp. 777 – 790.

- Brauer M., (2001): Intergroup perception in the social context: The effects of social status and group membership on perceived out – group, homogeneity and ethnocentrism, in *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 37, Academic Press, pp. 15 – 31.
- Breuilly J. (1982): *Nationalism and the State*, University Press, Manchester.
- Brubaker R., Cooper F., (2000): Beyond “identity”, in *Theory and Society*, Vol. 29, pp.1-47.
- Calhoun C., (1995): *Critical Social Theory*, Blackwell, Great Britain,
- Connor W., (1992): The nation and its myth, in Smith A. (edit.), *Ethnicity and nationalism*, Leiden, London.
- Connor W. (1994): *Ethnonationalism: The quest of understanding*, Princeton, New Jersey.
- Cooley H. (1962): *Social organization: A study of the larger mind*, Schocken, New York.
- Cooley H., (1929): *Social Organization*, Scribner’s, New York.
- Damanakis M. (1999): The formation of the ethnic and cultural identity of the Greek children abroad, in Rigas A (ed.), *Education of ethnic minorities: Unity and diversity*, Ellinika Grammata, Athens.
- Davis O., Nakayama T., Martin J., (2000): Current and future directions in ethnicity and methodology, in *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24, Elsevier Science, pp. 525- 539.
- Deutch C. (1966): *Nationalism and social communication: An inquiry into foundations of nationality*, M.I.T. Press, New York.
- Doob L. (1964): *Patriotism and Nationalism*, University Press, London.
- Drury J., Reicher S. (2000): Collective action and psychological change: The emergence of new social identities, in *British Journal of Social Psychology*, Vol. 39, The British Psychological Society, pp.579- 604.
- Ellemers N., Russell S., Bertjan D. (1999): *Social identity context, commitment, content*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Erikson E. (1968): *Identity youth and crisis*, W.W Norton & Company, New York.
- Featherstone M. (1995): *Undoing culture. Globalization, postmodernism and identity*, Sage Publications, London.

- Fenster T. (1996): Ethnicity and citizen identity in planning and development for minority groups, in *Political Geography*, Vol. 15 (5), Elsevier Science, pp. 405 – 418.
- Foucault M. (1972): *The archaeology of knowledge*, Pantheon Books, New York.
- Geertz C. (1973): *The interpretation of cultures: Selected Essays*, Basic Books, New York.
- Giddens A. (1991): *Modernity and self identity*, Stanford University Press, California.
- Gleason P. (1983): Identifying identity: A semantic history, in *The Journal of American History*, Vol. 69 (4), Organization of American Historians, pp. 910-931.
- Goff J. (1992): *History and Memory*, Columbia University Press, New York.
- Goffman E. (1959): *The presentation of self in everyday life*, Penguin Books, Great Britain.
- Goffman E. (1963): *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall, New York.
- Goffman E. (1968): *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, Penguin Books, Great Britain.
- Gouldner A. (1976): *The dialectic of ideology and technology*, Oxford University Press, London.
- Greenfeld L. (1992): *Nationalism: Five Roads to Modernity*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Habermas J. (1985): *The philosophical discourse of modernity*, Polity Press, New York.
- Hall R. (2001): Identity development across the lifespan: A biracial model, in *The Social Science Journal*, Vol. 38, pp.119-123.
- Hedetoft U., (1999): The Nation –state meets the world. National identities in the context of transnationality and cultural globalization, in *European Journal of Social Theory*, Vol. 2 (1), Sage Publications, London, pp. 71- 94.
- Hinkle S., Brown R. (1990): Intergroup comparisons and social identity: Some links and lacunae, in Abrams D., Hogg M. (ed.), *Social identity theory: Constructive and critical advances*, Springer, Great Britain.
- Hobsbawn E. (1989): *The age of empire: 1857 – 1914*, Vintage, London.

- Hobsbawn E. (1992): *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*, Cambridge University Press, London.
- Hobsbawn E. (1983): Introduction: Inverting Traditions. In Hobsbawn E. & Ranger T., *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge
- Hogg M., Terry D., White K. (1995): A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory, in *Social Psychology Quarterly*, Vol. 58 (4), American Sociological Association, pp. 255-269.
- Jenkins R. (2000): Categorization: Identity, social process and epistemology, in *Current Sociology*, Vol.48 (3), pp. 7-25.
- Johnston L, Hewstone M., (1990): Intergroup contact: Social identity and social cognition, in Abrams D., Hogg M. (ed.), *Social identity theory: Constructive and critical advances*, Springer, Great Britain.
- Kedourie E. (1970): Introduction, in Kedourie E. (ed.), *Nationalism in Asia and Africa*, New American Library, New York.
- Kohn H. (1968): Nationalism, in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 11, Mac Millan, London.
- Kohn H. (1975): Nationalism, in Crespigny A., Cronin J. (eds.), *Ideology of politics*, University Press, Oxford.
- Kvale S., (1996): *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, Sage Publications, California.
- Lofland J., Lofland L. (1995): *Analyzing social settings. A guide to qualitative observation and analysis*, Wadsworth Publish Company, California.
- Lowenthal D., (1994): Identity, Heritage, and History, in Gillis J. (ed.), *Commemorations. The Politics of National Identity*, Princeton University Press, New Jersey.
- Martin J., Sugarman J. (2001): Is the self a kind of understanding?, in *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 31 (1):, Blackwell Publishers, UK.
- Merton R.K., (1968): *Social theory and social structure*, Free Press, New York.
- Miller J., Glassner B. (1987): The 'inside' and the 'outside' finding realities in interviews, in Silverman D. (ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, Sage Publications, London.

- Mosse G. (1976): Mass Politics and the Political Liturgy of Nationalism, in Kamenka E. (ed.), *Nationalism: The Nature and Evolution of an Idea*, Palgrave Macmillan, London.
- Newcomb T., (1958): Attitude development as a function of reference groups: The Bennington study, in Swanson G, Newcomb T, Hartley E. (ed.), *Readings in social psychology*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Osborn A. (1963): *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*, Scribners, New York.
- Ozirimli U. (2000): *Theories of nationalism: A critical introduction*, MacMillan Press, London.
- Patel S. (2000): Modernity: Sociological categories and identities, in *Current Sociology*, Vol. 48 (3):, Sage Publications, London, pp. 1-5.
- Phinney J., Romero I., Nava M., Huang D. (2001): The role of language, parents, and peers in ethnic identity among adolescents in immigrants families, in *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 30 (2), 135 – 153.
- Porter J., Washington R. (1993): Minority identity and self–esteem, in *Annual Review of Sociology*, Vol. 19, pp. 139 – 161.
- Raffel S. (2002): If Goffman had read Levinas, in *Journal of Classical Sociology*, Vol. 2 (2):, Sage Publications, London, pp. 179-202.
- Romero A., Roberts R. (1998): Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents, in *Journal of Adolescence*, Vol. 21, pp. 641 – 656.
- Roosens E. (1989): *Creating ethnicity: The process of ethnogenesis*, Sage Publications. London.
- Rutherford J. (1990): *Identity: Community, culture, difference*, Lawrence & Wishart, London.
- Samovar L., Porter R., Stefani L. (1998): *Communication between culture*, Wadsworth Publishing Company, U.S.A.
- Sartori G. (1984): Guidelines for concept analysis, in Sartori G. (ed.), *Social science concepts: A systematic analysis*, Sage Publications, London.
- Shafer B. (1972): *Faces of nationalism: New realities and old myths*, Harcourt, New York.
- Sherif M., (1965): *The psychology of social norms*, Octagon, New York.

- Sherrard P. (1959): *Greek east and the Latin west*, Harvey, London .
- Shuval J. (2000): Diaspora migration: Definitional ambiguities and a theoretical paradigm, in *International Migration*, Vol. 38 (5):, Blackwell Publishers, Oxford, pp. 41 – 57.
- Sidanius J., Feshbach S., Levin S & Pratto F (1997): The interface between ethnic and national attachment: Ethnic pluralism or ethnic dominance? in *Public Opinion Quarterly*, Vol. 61 (1):, University of Chicago Press, New York, pp. 102 – 133.
- Smith A. (1971): *Theories of nationalism*, Harper & Row, London.
- Smith A. (1984): National Identity and myths of ethnic descent, in *Research in social movements: Conflict and change*, Vol. 7 (2/3).
- Smith A. (1986): History and liberty: dilemmas of loyalty in Western democracies, in: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 9 (1).
- Smith A. (1986): *The ethnic origins of nations*, Blackwell, Oxford.
- Snyder L. (1972): *The Meaning of Nationalism*, Greenwood Press, Connecticut.
- Sparrow L. (2000): Beyond multicultural man: Complexities of identity, in *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24, Elsevier Science, pp. 173- 201.
- Spencer C. (1998): Toward a sociology of the person, in *Sociological Theory*, Vol. 16, American Sociological Association, Washington, pp.131-148.
- Stephan C., Stephan W. (2000): The measurement of racial and ethnic identity, in *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 24, Elsevier Science, pp. 541- 552.
- Strauss A. (1995): Identity, biography, history, and symbolic representations, in *Social Psychology Quarterly*, Vol.58, No. 1, pp. 4-12.
- Sumner W., (1960): *Folkways*, Mentor, New York.
- Tajfel H., (1986): The Structure of our views about society, in Tajfel H., Fraser C. (ed), *Introducing social psychology- An analysis of individual reaction and response*, Penguin Books, Great Britain.
- Tajfel H., Fraser C. (1986): Social psychology as social science, in Tajfel H., Fraser C. (ed.), *Introducing social psychology: An analysis of individual reaction and response*, Penguin Books, Great Britain.

- Tajfel H., Turner C. (1979): An intergrative theory of intergroup conflict, in Austin W. & Worchel S. (ed.), *The social psychology of intergroup relations*, Brooks – Cole, Monterey.
- Taylor D., Malcolm Y. (1979): *Political identity in South Asia*, Centre for South Africa Studies, Curzon Press, London – Dublin.
- Terry D., Hogg M., White K. (1999): The theory of planned behaviour: Self – identity, social identity and group norms, in *British Journal of Social Psychology*, Vol. 38, The British Psychological Society, pp. 225- 244.
- Thomas B. (1999): *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design measurement and statistics*, Sage Publications, London.
- Thompson E. (1978): *The poverty of theory and other essays*, Sage Publications, London.
- Tilly C. (1996): Citizenship, identity and social history, in Tilly C. (ed), *Citizenship, identity and social history*, Cambridge University Press, Great Britain.
- Turner J, A self- categorization theory. In Turner J, Hogg M, Oakes P, Reicher S, Wetherell M, (eds.) *Rediscovering the Social Group: A self- categorization Theory*, Blackwell, Oxford.
- Turner J. (1999): Some current issues in research on social identity and self – categorization theories, in Ellemers N., Spears R., Doosje B. (ed.), *Social identity context, commitment, content*, Blackwell Publishers, U.K.
- Warren M. (1990): Ideology and the self, in *Theory and Society*, Vol 19, pp. 599-634.
- Weeks J. (1998): The value of difference, in Rutherford J. (ed.), *Identity: Community, culture, difference*, Lawrence & Wishart, London.
- Wright P. (1985): *On Living in an Old Country*, Verso, London.
- Zizek S. (1989): *The sublime object of ideology*, Verso, London.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Barus-Michel J. (1997): Ταυτοτικές διεργασίες και ψυχοκοινωνιολογία, στο Ναυρίδης Κ. & Χρηστάκης Ν., (επιμ.), *Ταυτότητες - Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Bolle de Bal M. (1997): Η ψυχοκοινωνιολογία ενός ταυτοτικού ζητήματος: Έθνος, υπερεθνικότητα και υποεθνότητες, στο Ναυρίδης Κ. & Χρηστάκης Ν. (επιμ.), *Ταυτότητες- Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Cohen L., Manion L. (1997): *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μητσοπούλου Χ, Φιλοπούλου Μ (μτφ), Έκφραση, Αθήνα.
- Danforth L. (1999): *Η μακεδονική διαμάχη. Ο εθνικισμός σε έναν υπερεθνικό κόσμο*, Μαρκέτος Σ. (μτφρ):, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Durkheim E. (1994): Κανόνες παρατήρησης των κοινωνικών φαινομένων, στο Κουζέλης Γ., Ψυχοπαίδης Κ. (επιμ.), *Επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*, Νήσος, Αθήνα.
- Erikson E. (1990): *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Gellner E. (1992): *Έθνη και Εθνικισμός*, Λαφαζάνη Δώρα (μτφρ), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Goffman E. (2001): *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, Μακρυγιάννη Δ (μτφρ), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Kedourie E. (1999): *Ο Εθνικισμός*, Μαρκέτος Σ. (μτφρ), Κατάρτι, Αθήνα.
- Kolossov V., Galkina T., Krindatch A. (2000): Οι Έλληνες της νότιας Ρωσίας και του Καυκάσου: Εποικισμός, κατανομή, χωροταξία, στο Bruneau M., *Η διασπορά του ποντιακού ελληνισμού*, Ηρόδοτος, Θεσσαλονίκη.
- Maisonneuve J. (2001): *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*, μτφρ. Χρηστάκης Ν, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Mugny G., Παπαστάμου Σ. (1989): Μειονοτική επιρροή και ψυχοκοινωνική ταυτότητα, στο Παπαστάμου Σ. (επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία: Η κοινωνική επιρροή*, Κατηφόρης Κ., Σταματάκης Ν. (μτφ):, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Mühlbauer K (1990): *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Smith A. (2000): *Εθνική ταυτότητα*, Πέππα Ε. (μτφρ), Οδυσσέας, Αθήνα.

- Walzer M. (1998): *Περί ανεκτικότητας: Για τον εκπολιτισμό της Διαφοράς*, Μανδελάκη Κ. (μτφρ.), Καστανιώτη, Αθήνα.
- Wittgenstein L. (1977): *Φιλοσοφικές Έρευνες*, Χριστοδουλίδης Π. (μτφρ), Παπαζήσης, Αθήνα.
- Zavalloni M., Louis-Guérin C. (1996): *Κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση. Εισαγωγή στην Εγω- οικολογία*, Ρήγα Α.-Β., Θεοφιλοπούλου Κ, Λυράκη Χ, Κατσαλη Ε (μτφ):, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Αγτζίδης Β. (2000): *Οι ελληνικές κοινότητες της κεντρικής Ασίας*, στο Bruneau M., *Η διασπορά του ποντιακού ελληνισμού*, Ηρόδοτος, Θεσσαλονίκη.
- Βάμβουκας Μ., (1993): *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Βασιλάκης Μ. (1993): *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α., στο Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του*, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βέικος Θ. (1993): *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βέικος Θ. (1995): *Ο κόσμος σε διασπορά: Έθνη και οικουμένη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βεντούρα Λ. (1994): *Μετανάστευση και έθνος: Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*, ΕΜΝΕ, Αθήνα.
- Βεργέτη Μ. (1998): *Ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ. (2001): *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Κριτική, Αθήνα.
- Γιανναράς Χ. (1983): *Η νεοελληνική ταυτότητα*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Γιωτίτσας Ν. (1999): *Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία: Προβλήματα και προοπτικές*, στα πρακτικά πανελλήνιου – πανομογενειακού συνεδρίου με θέμα: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γκότοβος Α. (1996): *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.
- Γκότοβος Α., (2001): *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της Παιδείας*, Πανηγυρικοί Λόγοι, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

- Γκότοβος Α., (2002): *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γκουρτζιέβα Φ. (1999): *Η ελληνική παιδεία στη Γεωργία*, στο Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού – Περιφέρεια Ευρώπης, Πρακτικά Συνδιάσκεψης της Νεολαίας του Απόδημου Ελληνισμού Ευρώπης, Η ελληνομάθεια στην Ευρώπη, Φρανκφούρτη.
- Δαμανάκης Μ (2000): Εκφάνσεις της Ελληνικότητας – Μεταξύ της ελλαδικής νόρμας και του ‘πολιτισμικού ελαχίστου’, στο Κωνσταντινίδης Σ., Πελαγίδης Θ. (επιμ.), *Ο Ελληνισμός στον 21ο αιώνα*, Παπαζήση, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ. (1999): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού, στο Δαμανάκης Μ (επιμ.):, *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ. (1999): *Σχέδιο ίδρυσης δίγλωσσων σχολείων στη Γερμανία*, Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης Μ. (2003): *Ελληνικά σχολεία και τμήματα μητρικής γλώσσας στη Γερμανία*, Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Δαμανάκης Μ. (επιμ), (1997): *Η εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ. (επιμ.), (2001): *Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δαμανάκης Μ., (1993): *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., (1998): *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., (2001): Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων της διασποράς, στο Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.), *Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Δεληδημητρίου – Τσακμάκη Ε. (2001): *Τα δέντρα που δεν ρίζωσαν*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Δεμερτζής Ν. (1989): *Κουλτούρα, νεωτερικότητα, πολιτική κουλτούρα*, Παπαζήση, Αθήνα.

- Δεμερτζής Ν. (1994): *Επικοινωνία, γνώση και ιδεολογία: Εισαγωγικές παρατηρήσεις, στο Λιποβατς Θ., Δεμερτζής Ν., Δοκίμιο για την ιδεολογία – Ένας διάλογος της κοινωνικής θεωρίας με την ψυχανάλυση*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Δεμερτζής Ν. (1994): *Θρησκεία και ιδεολογία, στο Λιποβατς Θ., Δεμερτζής Ν. Δοκίμιο για την ιδεολογία – Ένας διάλογος της κοινωνικής θεωρίας με την ψυχανάλυση*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Δεμερτζής Ν. (1996): *Ο Λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις*, Σάκκουλα, Αθήνα.
- Δραγώνα Θ. (1997): *Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης*, Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), *«Τι είναι η πατρίδα μας;»*, *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α. (1997): *Εισαγωγή, στο Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ.), «Τι είναι η πατρίδα μας;»*, *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Ζωγράφος Α. (1997): *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, Τ.Ε.Ι. Πάτρας, Πάτρα.
- Ηρακλείδης Α., (2001): *Το ελληνικό έθνος σε έναν 'εχθρικό κόσμο': Εθνική αφήγηση και επιστημονικός εθνικισμός, στο Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τεύχος: 5 – 6, σελ. 15 – 37, Σάκκουλα, Αθήνα.
- Θεοδωρίδης Π. (2001): *Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη, στο Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τεύχος: 5 – 6, Σάκκουλα, Αθήνα.
- Ιωαννίδου – Johnson Α., (1998): *Προκατάληψη. Ποιος, Εγώ; - Η Δυναμική ανάμεσα στην Προκατάληψη και την Ψυχολογική Ωριμότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καναβάκης Μ. (1998): *Μετανάστευση και εκπαίδευση: Σημειώσεις*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε., Ιωάννινα.
- Καραποστόλης Β., (1984): *Κανόνες, τύποι και ένταση στην κοινωνική αλληλόδραση, στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 55, σελ. 3-20
- Κασιμάτη Κ. (1984): *Μετανάστευση – παλιννόστηση: Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*, ΕΚΚΕ, Αθήνα

- Κασιμάτη Κ. (1992): *Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη*, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού – Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα.
- Καστοριάδης Κ. (1985): *Η Φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, μτφρ. Χαλίκιας Σ., Σπαντιδάκη Γ., Σπαντιδάκης Κ., εκδ. Κέδρος, Αθήνα.
- Κατσανάκης Α. (1985): *Μετανάστευση και εκκλησία*, στο *Η ελληνική διασπορά στη Δυτ. Ευρώπη*, Σ.Δ. Βασιλόπουλος, Αθήνα.
- Κάτσικας Σ. (1996): *Ο ελληνισμός της πρώην Σοβιετικής Ένωσης*, Υπουργείο Εξωτερικών – Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Αθήνα.
- Κοροβίνης Β., Ζιάκας Θ. (1988): *Αναζητώντας μια θεωρία για το έθνος*, Εκάτη, Αθήνα.
- Κοτσιώνης Π. (1999): *Λαοί και πολιτισμοί στην πρώην Σοβιετική Ένωση: Η ελληνική παρουσία*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κωνσταντοπούλου Χ. (1999): *Αναφορά στην έννοια και τις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών*, στο Κωνσταντοπούλου Χ., Μαράτου- Αλιμπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (επιμ.): *«Εμείς και οι Άλλοι» - Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Λεζέ Ε. (2003): *Η στάση των εφήβων ελληνοποντίων παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Σοβιετική Ένωση απέναντι στην ελληνική γλώσσα*, Ατραπός, Αθήνα.
- Λέκκας Π. (1996): *Η εθνικιστική ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*, Κατάρτι, Αθήνα.
- Λέκκας Π. (2001): *Το παιχνίδι με το χρόνο. Εθνικισμός και νεωτερικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Λεονταρή Α., (1998): *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Λίποβατς Θ (1994): *Η Ιδεολογία και το ιδεολογικό*, στο Λίποβατς Θ., Δεμερτζής Ν., *Δοκίμιο για την ιδεολογία – Ένας διάλογος της κοινωνικής θεωρίας με την ψυχανάλυση*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Μάρκου Γ. (1995): *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, ιδίου, Αθήνα.
- Μιτιλής Α., (1998): *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη*, Οδυσσέας, Αθήνα.

- Μιχελακάκη Θ. (2001): *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-85)*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Μουσούρου Λ. (1993): *Από τους γκασταρμπαϊτερ στο πνεύμα του Σένγκεν: Προβλήματα της σύγχρονης μετανάστευσης στην Ευρώπη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ναζιάκης Χ., Χλέτσος Μ. (επιμ.), (2001): *Μετανάστες και μετανάστευση: Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*, Πατάκη, Αθήνα.
- Ναυρίδης Κ., (1997): Εισαγωγή στο Ναυρίδης Κ., Χρηστάκης Ν. (επιμ.);, *Ταυτότητες: Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Νικολιδάκης Ν. (1993): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α.: Φορείς και προτάσεις ενίσχυσής της, στο *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του*, Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παλυβός Θ. (2001): Οικονομική μετανάστευση: Μια σύντομη περίληψη της αμερικάνικης εμπειρίας, στο *Μετανάστες και μετανάστευση: Οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές πτυχές*, Πατάκης, Αθήνα.
- Παπαδογιαννάκης Ν. (2001): Κοινωνικοί χώροι (γλωσσικές επικράτειες) χρήσεως της ελληνικής γλώσσας, στο *Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Παπαδόπουλος Ν., (2001): *Ψυχολογία. Σύγχρονη Πειραματική*, αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Παπαστάμου Σ. (2001): *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία: Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις*, τόμος Α, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παπασωτηρίου Χ. (2000): *Διασπορά και εθνική στρατηγική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Πατινώτης Ν. (1990): *Εξάρτηση και μετανάστευση: Η περίπτωση της Ελλάδας*, ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Πετρόπουλος Ν. (1994): Κοινωνική κινητικότητα των απόδημων Ελλήνων στις χώρες υποδοχής: Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση, στο *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, ΕΚΚΕ, τ. 84-85, σσ. 13-27, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ι., (2000): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Σακαλάκη Μ. (1996): *Ετερότητες – αναπαραστάσεις του κοινωνικού δεσμού*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα

- Σέλλα – Μάζη Ε. (2001): *Διγλωσσία και κοινωνία: Η κοινωνιογλωσσική πλευρά της διγλωσσίας: Η ελληνική πραγματικότητα*, Προσκήνιο, Αθήνα.
- Σιαμανίδου Σ. (1999): *Η ελληνική εκπαίδευση στη Γεωργία*, στα πρακτικά πανελληνίου – πανομογενειακού συνεδρίου με θέμα: Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό, ΕΔΙΑΜΜΕ, Ρέθυμνο.
- Τάτσης Ν. (1994): *Κοινωνιολογία: Κοινωνική οργάνωση και πολιτισμικές διεργασίες*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Τζιόβας Δ. (1989): *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα.
- Τουλουμάκος Ι. (1996): *Η Ελλάδα έξω από τα σύνορα*, Μαλλιάρης Παιδεία, Θεσσαλονίκη.
- Τσαούσης Γ. (1983): (επιμ.), *Ελληνισμός και ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*, Εστία, Αθήνα.
- Τσαούσης Γ. (1999): *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα.
- Τσατσανίδης Π. (2000): Οι ελληνικοί οικισμοί της Γεωργίας, 19^{ος} – 20^{ος} αιώνας, στο Bruneau M., *Η διασπορά του ποντιακού ελληνισμού*, Ηρόδοτος, Θεσσαλονίκη.
- Τσουκαλάς Κ. (1982): *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Τσουκαλάς Κ. (1994): Ιστορία, μύθοι και χρησιμοί: Η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας, στο *Έθνος – Κράτος – Εθνικισμός* (21 και 22 Ιανουαρίου, 114), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα.
- Τσουκαλάς Κ. (2001): Παράδοση και εκσυγχρονισμός: Μερικά γενικά ερωτήματα, στο Τσαούσης Δ. (επιμ.), *Ελληνισμός και ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*, Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα.
- Φίλιας Β. (1996): *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Gutenberg, Αθήνα.
- Φρόνιτ Σ. (1974): *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, Επίκουρος, Αθήνα.
- Φωτιάδης Κ. (2000): Οι Έλληνες της πρώην ΕΣΣΔ: Η γένεση της διασποράς, στο Bruneau M., *Η διασπορά του ποντιακού ελληνισμού*, Ηρόδοτος. Θεσσαλονίκη.
- Χασιώτης Ι. (1993): *Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς*, Βάνιας, Αθήνα.

- Χρηστάκης Ν. (1997): Ομοιότητα και διαφορά, ομαδικότητα και ατομικότητα: Ορισμένα από τα παράδοξα της ταυτότητας, στο Ναυρίδης Κ., Χρηστάκης Ν. (επιμ.), *Ταυτότητες- Ψυχοκοινωνική συγκρότηση*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- Ψημίτης Μ., (1996): Εναλλακτικά κοινωνικά κινήματα: Η αναζήτηση του εφικτού ανάμεσα σε υποκειμενικές ανάγκες και κρατικές πολιτικές, στο *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, τ.8, σ.28.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτικά ερωτήματα ημιδομημένης συνέντευξης

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

1. Γνωρίζεις τη καταγωγή της οικογένειάς σου; Από ποιο μέρος κατάγεται η μητέρα σου και από ποιο ο πατέρας σου. Έχεις επισκεφτεί ποτέ τα μέρη αυτά; Αν ναι πες μου τις εντυπώσεις σου.
2. Οι γονείς σου συζητούν συχνά για θέματα που αφορούν την Ελλάδα; Αν ναι, τι είδους θέματα συζητούν;
3. Με ποιο τρόπο γιορτάζει η οικογένειά σου το Πάσχα και τα Χριστούγεννα; Έχεις γιορτάσει ποτέ αυτές τις γιορτές στην Ελλάδα; Αν ναι τι το διαφορετικό είδες και τι σου έκανε εντύπωση;
4. Μαζί με την οικογένειά σου παρακολουθείς στην τηλεόραση ένα ποδοσφαιρικό αγώνα για το παγκόσμιο πρωτάθλημα ανάμεσα στις εθνικές ομάδες της Γεωργίας/ Γερμανίας/ Η.Π.Α. και της Ελλάδας. Εσύ ποια ομάδα ήθελες να νικήσει και γιατί; Ο μπαμπάς σου και η μαμά σου ποια ομάδα θα υποστήριζαν; Αν νικούσε η Γεωργία/ Η.Π.Α./ Γερμανία πώς θα ένιωθες;
5. Τι είχες ακούσει από τον πατέρα σου και τη μητέρα σου για την Ελλάδα και τους Έλληνες; Μετά τη δική σου επίσκεψη στην Ελλάδα, θεωρείς ότι κάποια στοιχεία είναι διαφορετικά;

ΠΑΡΟΙΚΙΑ

1. Λειτουργούν στη κοινότητα που ζεις πολιτιστικές ομάδες; Ποιες είναι αυτές;
2. Συμμετέχεις σε εκδηλώσεις που οργανώνει η ελληνική κοινότητα; Αν ναι, σε ποιες συγκεκριμένα;
3. Διοργανώνεται στη κοινότητά σου ένα Θεατρικό Φεστιβάλ με έργα που αναφέρονται στην ελληνική ιστορία. Αν είχες τη δυνατότητα να επιλέξεις το ρόλο που θα παίξεις στο θεατρικό έργο, ποιόν ήρωα της ελληνικής ιστορίας θα ήθελες να ενσαρκώσεις;
4. Ποιες είναι οι σχέσεις των Γεωργιανών/ Αμερικάνων/ Γερμανών με τους Έλληνες της παροικίας; Συμμετέχουν σε εκδηλώσεις της ελληνικής παροικίας; Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να αλλάξει;
5. Θεωρείς ότι το ελληνικό κράτος θα μπορούσε αναλάβει κάποιες πρωτοβουλίες ώστε να βοηθήσει τους Έλληνες της παροικίας;

ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Στο σχολείο με τους Έλληνες συμμαθητές σου τι γλώσσα μιλάτε;
2. Ποιες είναι για σένα οι πιο σημαντικές σχολικές γιορτές και γιατί;
3. «Στο σχολείο σου διοργανώνεται μια σειρά από αφιερώματα σε σημαντικά ιστορικά πρόσωπα ή γεγονότα. Τι θέμα θα διάλεγες και τι περιεχόμενο θα είχε το δικό σου αφιέρωμα;»
4. Γίνονται παρελάσεις στην πόλη που ζεις; Συμμετέχεις σ' αυτές και αν ναι γιατί;
5. Γνωρίζεις κάποια στοιχεία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία στην Ελλάδα;
6. «Κάποιος συμμαθητής σου από την Γεωργία/ Γερμανία/ Η.Π.Α. θα επισκεφτεί την Ελλάδα κατά τη διάρκεια των διακοπών του. Ποια μέρη θα τον συμβούλευες να επισκεφτεί και τι θα του έλεγες να προσέξει;»
7. «Γίνεται στο σχολείο σου ένας διαγωνισμός με θέμα την ελληνική μυθολογία. Ο κάθε μαθητής πρέπει να αφηγηθεί έναν μύθο. Εσύ ποιόν μύθο θα διάλεγες και τι ακριβώς θα έλεγες;»
8. Είσαι υπεύθυνος για την οργάνωση της γιορτής της 25ης Μαρτίου στο σχολείο. Σου αρέσει το θέατρο και γι' αυτό αποφάσισες να κάνεις ένα μικρό σκετς. Ποιο θέμα θα διάλεγες, πώς θα το παρούσες και γιατί;

ΕΚΚΛΗΣΙΑ

1. Πόσο συχνά και με ποιους πηγαίνεις στην εκκλησία;
2. Διοργανώνει η εκκλησία κάποιες εκδηλώσεις στην πόλη σου; Αν ναι ποιες είναι αυτές;
3. Εσύ και η οικογένεια σου νηστεύετε κατά τη διάρκεια των θρησκευτικών γιορτών; Τι σημαίνει η νηστεία για σένα;
4. Συμμετέχεις σε μυστήρια της εκκλησίας;

ΟΜΑΔΕΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ

1. Οι φίλοι σου είναι ελληνικής καταγωγής ή όχι; Έχει σημασία για σένα ο τόπος καταγωγής των φίλων σου;
2. Περιέγραφέ μου τον τρόπο που γιορτάζεις με τους φίλους σου τα γενέθλιά σου και την ονομαστική σου γιορτή.
3. Με τους ελληνικής καταγωγής φίλους σου τι γλώσσα μιλάς;
4. Με ποιο τρόπο διασκεδάζετε και σε ποια μέρη πηγαίνετε;
5. Πιστεύεις ότι υπάρχει διαφορά στο τρόπο με τον οποίο ψυχαγωγούνται οι Έλληνες συνομήλικοι σου που ζουν στην Ελλάδα;
6. Αν ο Γεωργιανός/ Αμερικανός/ Γερμανός φίλος σου, σου ζητούσε να του μιλήσεις για την Ελλάδα και τους Έλληνες τι θα του έλεγες;
7. Αν ένας Έλληνας φίλος σου που ζει στην Ελλάδα, σου ζητούσε να του μιλήσεις για τους Γεωργιανούς/ Αμερικανούς/ Γερμανούς, τι θα του έλεγες;

ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

1. Εάν κάποιος αποφάσιζε να γράψει την ιστορία όλων των λαών σε ένα βιβλίο, τι θα του έλεγες για να τον βοηθήσεις να γράψει το κεφάλαιο που αναφέρεται στην Ελλάδα και αυτό που αναφέρεται στην Γεωργία/ Γερμανία/ Η.Π.Α.;
2. Διοργανώνεται στην παροικία σου ένα αφιέρωμα για τα ελληνικά πολιτιστικά μνημεία. Ποιο μνημείο θεωρείς σημαντικό και τι θα έλεγες για να το παρουσιάσεις στους συμμαθητές σου;
3. «Βρίσκεσαι ξαφνικά στην Ελλάδα όπου για κάποιους περίεργους λόγους οι άνθρωποι έχασαν τη μνήμη τους. Δε θυμούνται τίποτα από το παρελθόν της χώρας τους. Τι θα τους έλεγες σε μια προσπάθεια να περιγράψεις τον πολιτισμό τους;»
4. «Αν είχες τη δυνατότητα να γυρίσεις το χρόνο πίσω, ποιο ιστορικό γεγονός θα ήθελες αλλάξεις και γιατί;»

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΟΜΟΓΕΝΕΙΣ
ΜΑΘΗΤΕΣ**

Όνοματεπώνυμο:

Ηλικία:

1. Σε τι σχολείο πηγαίνεις;

/ ημερήσιο Γερμανικό

/ απογευματινό Ελληνικό

/ ημερήσιο Ελληνικό

2. Πόσα χρόνια διδάσκει την ελληνική γλώσσα;

/ 1 έως 3

/ 4 έως 6

/ 7 έως 9

/ 10 +

3. Είσαι ευχαριστημένος /η από τον τρόπο που διδάσκει τα ελληνικά; Αν όχι τι θα ήθελες να αλλάξει;

4. Έχεις άλλα αδέρφια;

/ Ναι

/ Όχι

Αν ναι πόσα;

5. Στο σπίτι μένεις με:

/ μπαμπά

/ μαμά/ αδέρφια

/ παππού

/ γιαγιά

6. Οι οικογενειακοί σας φίλοι από ποιο μέρος κατάγονται;

7. Τι γλώσσα μιλάς με τη μητέρα σου;

8. Με τον πατέρα σου τι γλώσσα μιλάς;

9. Πόσο συχνά επισκέπτεσαι την Ελλάδα;

10. Στο σχολείο σου γίνεται μια γιορτή εθνικών γεύσεων και φαγητών στα πλαίσια της οποίας κάθε παιδί φέρνει στην τάξη παραδοσιακά φαγητά της πατρίδας του. Τι θα ζητούσες από τη μητέρα σου να μαγειρέψει;

11. Ξέρεις να χορεύεις ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς; Αν ναι ποιους;

12. Γνωρίζεις κάποιους Έλληνες λογοτέχνες ή ποιητές;

13. Γνωρίζεις κάποιους Έλληνες ηθοποιούς ή τραγουδιστές;

14. Ήσουν καλεσμένος στον ετήσιο χορό που οργανώνει η ελληνική κοινότητα της πόλης σου. Περιέγραψε σε ένα φίλο σου πώς πέρασες.

15. Ποια είναι η πρώτη σκέψη που έρχεται στο μυαλό σου όταν ακούς τις παρακάτω λέξεις:

Μακεδονία _____

Κύπρος _____

Όλυμπος _____

εχθρός _____

νίκη _____

ελευθερία _____

16. Σημαία είναι _____

17. Τη πρώτη μέρα της καινούργιας σχολικής χρονιάς, η δασκάλα ζήτησε από κάθε παιδί να παρουσιάσει τον εαυτό του στους συμμαθητές του. Κάθε παιδί ξεκινούσε ως εξής: Είμαι _____

Κατάγομαι από _____

Νιώθω _____

Θα ήθελα να ζήσω στη _____ γιατί _____

18. Η Ελλάδα για σένα είναι _____

Η Γεωργία / Γερμανία / Η.Π.Α. για σένα είναι

Фамилия, имя.....

Сколько тебе лет?.....

1. В какой школе ты учишься?

Грузинская (Русская) средняя школа Вечерняя греческая школа

Греческая средняя школа

2. Сколько лет ты учишь греческий язык?

1 до 3

4 до 6

7 до 9

10+

3. Тебе нравится как тебя учат греческому языку? Если нет, то что ты хотел изменить?

4. Есть ли у тебя брат или сестра?

Да

Нет

Если да, то сколько? _____

5. С кем ты живёшь?

Отцом

Мамай

С братом и сестрой

Дедушкой

Бабушкой

6. Откуда друзья твоей семьи?

7. На каком языке ты разговариваешь со своей мамой?

8. На каком языке ты общаешься со своим отцом?

9. Как часто ты бываешь в Греции?

10. В твоей школе проводятся праздники национальной кухни и вкуса, все дети приносят свою национальную еду, чтобы ты попросил(а) приготовить твою маму по этому поводу?

11. Умеешь ли ты танцевать греческие национальные танцы, если да, то какие?

12. Знаешь ли ты какого – небудь греческого поэта или писателя?

13. Знаешь ли ты какого – небудь греческого певца или актёра?

14. Ты был(а) приглашен(а) на ежегодное танцевальное выступление в греческом обществе. Распиши своего друга как ты проводил время.

15. Какая первая мысль приходит тебе в голову, когда ты слышишь следующие слова?

Македония _____

Кипр _____

Олимп _____

Враг _____

Победа _____

Свобода _____

–

16. Флаг – это _____

17. В начале учебного года учитель просит детей представить себя своим одноклассникам, каждый ребёнок начинает следующим образом:

Я _____

Происхождением _____

Чувствую себя _____

Хочу жить _____, потому что _____

18. Греция для меня _____

Грузия для меня _____

FRAGEBOGEN FÜR DIE AUSLANDSGRIECHISCHEN SCHÜLER

Name:.....

Alter:

1. Was für eine Schule besuchst Du?

/ Deutsche Tagesschule

/ Griechische Nachmittagsschule

/ Griechische Tageschule

2. Wie viele Jahre wird dir Griechischunterricht beigebracht?

/ 1 - 3

/ 4 - 6

/ 7 - 9

/ 10 +

3. Bist du zufrieden mit der Art und Weise, wie Dein Griechischunterricht stattfindet? Wenn nicht, was sollte nach deiner Meinung geändert werden?

4. Hast Du Geschwister?

/Ja

/Nein

Wenn Ja, wieviele? _____

1. Du wohnst mit: deinem Vater

Deiner Mutter

Deinen Geschwistern

Deiner Grossmutter

Deinem Grossvater

2. Woher kommen eure Familienfreunde?

3. In welcher Sprache sprichst Du mit Deiner Mutter?

4. In welcher Sprache sprichst Du mit deinem Vater?

5. Wie oft besuchst Du Griechenland?

6. In Deiner Schule findet ein Fest statt , in dem internationale Gerichte angeboten werden, und jeder Schüler bringt von zu Hause ein traditionelles Gericht seiner Heimat mit. Welches Gericht sollte Deine Mutter für Dich kochen?

7. Kannst Du griechische Volkstaenze tanzen?
Wenn Ja, welche?

8. Kennst Du griechische Schriftsteller und Dichter?

9. Kennst Du griechische Schauspieler und Sänger?

10. Du warst beim Jahrestanzball eingeladen, den die griechische Gemeinde veranstaltet hat. Beschreibe einem Freund von Dir wie Du den Abend verbracht hast.

11. Woran denkst Du zuerst, wenn Du folgende Wörter hörst:

Makedonien _____

Cypern _____

Olymp _____

Feind _____

Sieg _____

Freiheit _____

16. Fahne ist _____

17. Am ersten Schultag des neuen Schuljahres hat die Lehrerin jeden Schüler gebeten, sich bei seinen Mitschülern vorzustellen. Jeder Schüler fing etwa so an:

Ich bin _____

Ich komme aus _____

Ich fühle mich _____

Ich wollte leben in _____ weil _____

18. Griechenland ist für Dich _____

Deutschland ist für Dich _____

QUESTIONNAIRE FOR GREEK HOMOGENOUS FROM
U.S.A.

First name:

Surname:

Age:

1. Type of school;

/ Daily American

/ Afternoon Greek

/ Daily Greek

10. How many years did you study Greek?

/ 1 to 3

/ 4 to 6

/ 7 to 9

/ 10 +

11. Are you satisfied with the way Greek is taught? If not, what would you like to change?

12. Do you have any brothers or sisters;

/ Yes

/ No

If yes, how many; _____

13. You live with your:

/ Father/ Mother/ Brothers or Sisters / Grandfather / Grandmother

14. Where do your family friends come from?

15. Which language do you speak with your mother?

16. Which language do you speak with your father?

17. How often do you visit Greece;

10. Your school organizes a traditional food and taste celebration. What kind of traditional food from your country would you ask your mother to cook?

18. For you, Greece is _____

19. For you, the United States of America are

Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

Γεωργία