

**Επιδράσεις της σχολικής φοίτησης και του κοινωνικού αποκλεισμού στη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας:
μια ψυχοπαιδαγωγική εμπειρική προσέγγιση**

Δ.Β. Γουδήρας

Η κοινωνική ένταξη της λεγόμενης «δεύτερης γενιάς» των μεταναστών εξαρτάται ως ένα μεγάλο βαθμό από το μοντέλο εκπαίδευσης που εφαρμόζει η χώρα υποδοχής.

Στο άρθρο αυτό επιδιώκεται μία ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνιολογική προσέγγιση του σύνθετου ζητήματος των επιδράσεων της σχολικής επίδοσης και του κοινωνικού αποκλεισμού στη διαμόρφωση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας (της ταυτότητας του Εγώ) των παιδιών των μεταναστών. Σε συνάρτηση με αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα μιας συγκριτικής έρευνας, που έγινε στο τέλος της δεκαετίας του 1980 σε δείγμα ελλήνων εφήβων (ηλικίας 14-19 ετών) της Γερμανίας και της Ελλάδας. Με αυτή επιχειρήθηκε η εμπειρική προσέγγιση των παραγόντων και των διαδικασιών που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας του Εγώ των ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας.

Τώρα που η Ελλάδα έχει μεταβληθεί από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής δεν έχουν χάσει την αξία τους, παρά τη χρονική απόσταση, αφού ζητήματα της διαμόρφωσης της ταυτότητας του Εγώ της «δεύτερης γενιάς» των μεταναστών είναι επίκαιρα.

Τα ζητήματα που αφορούν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μεταναστών αποτελούν, εξάλλου, κεντρικό θέμα παιδαγωγικών, ψυχολογικών και κοινωνιολογικών συζητήσεων της ευρωπαϊκής και της διεθνούς επικαιρότητας (βλ. Cummins 1999), λόγω της έκτασης και της οξύτητας των προβλημάτων που συνυφαίνονται με εθνικές και κρατικές ανακατατάξεις. Την επικαιρότητα αλλά και τη σημαντικότητα του ζητήματος αυτού επισημαίνει ένα από τα βασικά ερωτήματα/ ζητήματα που προβληματίζουν τα μέλη της διεθνούς επιτροπής της UNESCO υπό τον Ζακ Ντελόρ στο βιβλίο τους Εκπαίδευση: ο θησαυρός που κρύβει μέσα της και έχει ως εξής:

πώς μπορούμε να ξεπεράσουμε το φόβο της ανεργίας, το άγχος του απο-

κλεισμού και τον κίνδυνο της απώλειας της ταυτότητάς μας;

1 Σχεδιασμός και στρατηγική της έρευνας

Η έρευνα έχει χαρακτήρα περιγραφικό και συγκριτικό. Το ψυχο-κοινωνικό και ταυτόχρονα μείζον παιδαγωγικό ζήτημα της διαμόρφωσης της ταυτότητας της σύγχρονης νεολαίας θεωρείται από το ένα μέρος συνάρτηση του πυρήνα αξιών, νορμών, στάσεων, συμπεριφορών, συμβολικών δομών κτλ., που αποδέχονται οι έφηβοι στη σύγχρονη εποχή. Από το άλλο, είναι αποτέλεσμα τόσο των σκόπμων και συστηματικών (τυπικών) διαδικασιών εκπαίδευσης όσο και των τυχαίων και μη συστηματικών (άτυπων) παιδαγωγικών επιδράσεων που ασκούνται στον «παιδαγωγικό βίοκοσμο», δηλ. στα κοινωνικά περιβάλλοντα δράσης που διαμορφώνονται στην οικογένεια, στο σχολείο, στον ελεύθερο χρόνο και στον χώρο απασχόλησης.

Όσον αφορά τις επιμέρους πτυχές του προβλήματος δεν είναι γνωστό κατά πόσον η πολιτισμική κληρονομιά της χώρας προσέλευσης ή το κοινωνικό περιβάλλον, ο «βίοκοσμος» της χώρας μετανάστευσης επιδρούν στη διαμόρφωση της ταυτότητας (προσωπικής, κοινωνικής, εθνικής, πολιτιστικής

1. *Ο παιδαγωγικός βίοκοσμος*: Ο Habermas εντάσσει το σύστημα της κοινωνικής οργάνωσης και το σύστημα του πολιτισμού στον βίοκοσμο, τον οποίο διακρίνει από τα άλλα συστήματα της κοινωνικής δομής, την οικονομία και την πολιτική. Κάθε βίοκοσμος συνιστά κατά τον Habermas ένα απόθεμα γλωσσικά οργανωμένων και πολιτισμικά μεταδιδόμενων νοηματοδοτικών ή ήμιανοηματοδοτικών προτύπων επικοινωνιακής δράσης (Habermas 1982 3d.2. s.19).

Με βάση το θεωρητικό μοντέλο του Habermas μπορούμε να οριοθετήσουμε τον παιδαγωγικό βίοκοσμο ως μέρος του πολιτισμικού συστήματος και του συστήματος της κοινωνικής οργάνωσης.

Στον βίοκοσμο εντάσσει Ο Habermas, χωρίς εξαίρεση κατά τον V.Lenhart (1987, σ.214), τις «διδασκικές και μαθησιακές διαδικασίες που προωθούνται στο σχολείο καθώς και τις κοινωνικο-παιδαγωγικές αμοιβαίες δραστηριότητες». Ο «παιδαγωγικός βίοκοσμος» («die erzieherische Lebenswelt», Lenhart 1987, σ.150) εμφανίζει έναν ιδιαίτερο εξορθολογισμό, ο οποίος αφορά παιδαγωγικές διαδικασίες που συνδέονται τόσο με σκόπμες και τυπικές διαδικασίες αγωγής και μάθησης που σχετίζονται με την καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής ζωής, όσο και με μη συνειδητές ή με άτυπες διαδικασίες αγωγής που διαδραματίζονται στην οικογένεια, στον ελεύθερο χρόνο και στον εργασιακό χώρο. Η γλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα και η δεξιότητα δράσης αποτελούν τους κινητήριους παράγοντες της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νέων στις τέσσερις περιοχές δραστηριότητας του παιδαγωγικού βίοκοσμου: την οικογένεια, το σχολείο, τον ελεύθερο χρόνο και την εργασία.

κλπ.) της δεύτερης γενιάς των μεταναστών.

Προτιμήθηκε η σύγκριση δειγμάτων με σκοπό να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αναφοράς, ώστε να διαφανεί κατά πόσο ο αξιακός προσανατολισμός και επομένως η διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων στη χώρα μετανάστευσης παρουσιάζουν αποκλίσεις ή ομοιότητες με τον αξιακό προσανατολισμό των εφήβων της χώρας προέλευσης.

1.1 Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της ταυτότητας

Οι διαδικασίες της διαμόρφωσης της ταυτότητας εξετάζονται μέσα από μια ψυχολογική και κοινωνιολογική θεωρητική προσέγγιση, η οποία στηρίζεται κατά βάση στο θεωρητικό μοντέλο της επικοινωνιακής δράσης του Juergen Habermas (1981). Σύμφωνα με αυτό, η «ταυτότητα» θεωρείται ως ενιαία ψυχο-κοινωνική οργάνωση του εαυτού σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Για θεωρητικούς μόνο λόγους επιμερίζεται στις διαστάσεις της προσωπικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, εθνικής, πολιτικής κ.λπ. ταυτότητας.

«Η ταυτότητα του Εγώ προσδιορίζει την ικανότητα του υποκειμένου να πετύχει και να διατηρήσει μια εσωτερική ενότητα και συνέχεια. Η ικανότητα αυτή παράγεται «μέσω της ένταξης στο κοινωνικό σύνολο, δηλ. το άτομο μέσω της οικειοποίησης συμβολικών γενικοτήτων (sic, αντί δομών) εντάσσεται κατ' αρχήν σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύστημα, ενώ αργότερα η ικανότητα αυτή ενισχύεται και αναπτύσσεται με την εξατομίκευση, δηλ. ακριβώς με μια αυξανόμενη ανεξαρτησία απέναντι σε κοινωνικά συστήματα (1976, σ.68)» (ae. Muehlbauer 1985, σ.166).

Ο Habermas χρησιμοποιεί τον όρο «ταυτότητα του Εγώ» για να προσδιορίσει με αυτόν την ψυχολογική και την κοινωνική αντικειμενική υπόσταση της ταυτότητας, όπως την αναλαμβάνεται ο Erving Goffman, ως συνισταμένη της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου. Κατ' αυτήν την έννοια, η ταυτότητα του Εγώ περιγράφεται ως «αυτόνομη οργάνωση του Εγώ, η οποία από τη μια μεριά διεκδικεί οικουμενική αποδοχή ως πρότυπο /.../ και από την άλλη δεν αποτελεί με κανέναν τρόπο αποτέλεσμα φυσικών διαδικασιών ωρίμανσης» (1976, σ.64) (ae. Muehlbauer 1985, σ.166).

Αν η ατομική ταυτότητα εξασφαλίζει τη συνέχεια του Εγώ στην αλληλουχία των μεταβαλλόμενων καταστάσεων της ζωής, η κοινωνική ταυτότητα διατηρεί, κατά τον Habermas, «την ενότητά μας στην πολυμορφία διαφόρων συστημάτων ρόλων», που είναι αποτέλεσμα μάθησης. Η ατομική ταυτότητα όσο και η κοινωνική θεωρούνται αποτέλεσμα μιας σύνθεσης, «η

οποία εκτείνεται σε μια αλληλοδιαδοχή καταστάσεων στη διάσταση του κοινωνικού χρόνου (ιστορία ζωής), ή σε μια πολυμέρεια ταυτοχρόνων προσδοκιών στη διάσταση του κοινωνικού χώρου (ρόλοι)» (Habermas 1968, σ. 131) (βλ. Muehlbauer 1985, σ.164, Doeberl, R., Habermas, J., Nunner-Winkler, G., 1977, σ.9-30).

2 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Ως βασικές συνιστώσες της ταυτότητας της δεύτερης γενιάς των μεταναστών λαμβάνονται υπόψη: η αυτοεκτίμηση, ο αυτοέλεγχος, η διπολιτισμική κοινωνικοποίηση, η ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας, ο αξιακός προσανατολισμός και το νόημα της ζωής.

Ειδικότερα, όσον αφορά τις στάσεις των εφήβων απέναντι στον ελληνικό πολιτισμό εκφράζουμε τη θέση ότι αυτές ρυθμίζονται είτε αυθόρμητα είτε συνειδητά. Όσον αφορά τον αυθόρμητο τρόπο παρεμβαίνουν στον καθορισμό τους η γλώσσα, οι συνήθειες, η κοινή γνώμη, οι οικονομικές ανάγκες, η οργάνωση της οικογενειακής και σχολικής ζωής, οι χωρο-χρονικοί παράγοντες και οι πολλαπλές μορφές συλλογικής δράσης με τις οποίες οι κοινωνίες διατηρούνται και μεταβάλλονται, διαπλάθοντας κάθε καινούρια γενιά επάνω στη βάση των προηγούμενων, μια βάση που συνεχώς μεταβάλλεται, αλλά και ταυτόχρονα αντιτίθεται σ' αυτή τη μεταβολή, όπως τονίζει ο Πιαζέ (1979α, σ.144 κ.ε., 1979β σ.14 κ.ε.).

Όσον αφορά το συνειδητό τρόπο, οι σχέσεις αυτές καθορίζονται από τους κοινωνικούς θεσμούς και τους φορείς της αγωγής, από τον τύπο της εκπαίδευσης, τους σκοπούς της και τον τύπο ανθρώπου που αυτή σκοπεύει να διαπλάσει.

Στο άρθρο αυτό γίνεται μια επιλεκτική παρουσίαση δεδομένων που σχετίζονται με τις στάσεις των εφήβων απέναντι στις πολιτισμικές αξίες και τον προσανατολισμό τους στην εκπαίδευση. Τα δεδομένα αυτά αφορούν άμεσα την επικοινωνιακή δράση των εφήβων στο σχολικό βίοςκομο². Αυτό γίνεται σκόπιμα, γιατί η επικοινωνιακή δράση των εφήβων σ' αυτό το πεδίο δρα-

2. Ο *σχολικός βίοςκομος* : Ο σχολικός βίοςκομος αποτελεί για τα παιδιά και τους εφήβους το κέντρο των καθημερινών περιστάσεων επικοινωνιακής δράσης (πβλ. Habermas 1982, σ.188). Το *υπόβαθρο του σχολικού βίοςκομου* συνθέτουν οι συνήθεις λειτουργίες και διείσδυσης του σχολείου, η οργάνωση και διεξαγωγή του μαθήματος, τα μέσα αγωγής και διδασκαλίας, οι επικοινωνιακές σχέσεις των μαθητών, των δασκάλων και των λοιπών φορέων της αγωγής και της μάθησης ή αυτό που ορίζουμε ως «σχολική ζωή».

στηριοτήτων συντελείται με ευθύνη των φορέων της εκπαίδευσης (Πολιτείας, Τοπικής Αυτοδιοίκησης, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών κλπ.)

2.1 Ταυτότητα και εκπαίδευση - Στάσεις των νέων απέναντι στο σχολείο και στη σχολική φοίτηση

Όσον αφορά τη σχέση της ταυτότητας με την εκπαίδευση ξεκινούμε από τη βασική αρχή ότι η διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα της επιτυχίας στον σχολικό βίοκοσμο. Η θέση αυτή διαμορφώνεται μέσα από δεδομένα της βιβλιογραφίας και ενισχύεται, επίσης, από εμπειρικά δεδομένα που αφορούν τις ευρωπαϊκές χώρες (Adult Education 1983, σελ. 9 κ.ε.).

Τα ποσοστά της απόρριψης και της σχολικής αποτυχίας, τα οποία σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες ανήλθαν σε 25-30%, επιτρέπουν να δεχθούμε ότι το κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει έντονη κρίση. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι αυτά συχνά υψηλότερα του 50% και σπανίως κάτω του 20% (βλ. και Lindsay Williams, *The excluded*, *The Times*, 8 June 2000). Στη σχολική αποτυχία δεν συμπεριλαμβάνονται μόνον τα ποσοστά του αναφαβητισμού (23% στην Ελλάδα), αλλά επίσης και τα υψηλά ποσοστά της αποτυχίας σε ένα επίπεδο εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τις προσδοκίες και την περάτωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (κατά μέσο όρο 8 έτη, βλ. ο.π. σ.10).

Το ερώτημα που τέθηκε στους νέους αφορούσε τη σχολικότητα της λειτουργίας του σχολείου. Με αυτό επιδιώξαμε να διαπιστώσουμε αν οι έφηβοι αισθάνονται το σχολείο - στην προκειμένη περίπτωση το ελληνικό Γυμνάσιο ή το Λύκειο - ως βιωματικό και μορφωτικό χώρο ή απλά ως κοινωνικό θεσμό, τον οποίο αντιμετωπίζουν εργαλειακά (δηλ. ωφελιμιστικά ή χρησιμοθηρικά), με άλλα λόγια, ως μέσο που τους παρέχει τον αναγκαίο τίτλο αποφοίτησης, προκειμένου να επιδιώξουν την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, τελικά, την κοινωνική ανέλιξη.

Παρόλο που 65,1% των ερωτηθέντων εφήβων στη Γερμανία και 74,5% στην Ελλάδα δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από την επίδοσή τους στο ελληνικό σχολείο, από τα δεδομένα των απαντήσεων διαφαίνεται ότι οι έφηβοι βιώνουν σ' αυτό αρνητικές καταστάσεις της σύγχρονης κοινωνίας, όπως τον αυταρχισμό, τον ανταγωνισμό, την ένταση, το άγχος, τις διακρίσεις, την αδικία κ.τ.ό.

Πίνακας 1. Αξιακός προσανατολισμός, νοηματοδοτήσεις, στάσεις και νόρμες συμπεριφοράς ελλήνων εφήβων σε σχέση με τη σχολική φοίτηση στη χώρα μετανάστευσης και στη χώρα προέλευσης (N=90, σε ποσοστά %)

Αξιακός προσανατολισμός	Γερμανία	Ελλάδα	Σύνολο
1. Ετοιμότητα προσαρμογής:			
επιδιώξεις / φιλοδοξίες	93.0	87.2	90.0
ανάληψη υποχρεώσεων	81.4	70.2	75.6
αποδοχή συνεπειών	37.2	10.6	23.3
2. Παρώθηση για επίδοση:			
ικανοποίηση	65.1	74.5	70.0
ατομικός προσανατολισμός προς την επίδοση	46.5	4.3	24.4
3. Αισθήματα αβεβαιότητας:			
μεροληψία	60.5	76.6	68.9
αδικία	44.2	70.2	57.7
άγχος / ανταγωνισμός / ένταση	23.3	17.0	20.0
αυταρχισμός	34.9	31.9	33.3
πίεση για επίδοση	48.8	61.7	55.6
4. ετοιμότητα για εκσυγχρονισμό	16.3	27.7	22.2

Από τα δεδομένα του πίνακα 1. μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι οι έφηβοι θεωρούν το ελληνικό σχολείο περισσότερο ως μέσο υλοποίησης των επιδιώξεων και των φιλοδοξιών τους- ως προθάλαμο των ανώτερων και ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων - και λιγότερο ως βιωματικό χώρο.

2.2 Αποκλεισμός των παιδιών των αλλοδαπών εργατών από το γερμανικό σχολείο - «Πλασματική» ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών

Οι έφηβοι και των δυο δειγμάτων εκτιμούν το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας ως τον καθοριστικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας (64,5%). Αποδίδουν στο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των εργατών (55,8% στη Γερμανία και 72,3% στην Ελλάδα) τους φραγμούς που συναντούν οι νέοι στο σχολικό σύστημα. Με αυτό εννοούν όχι μόνο την οικονομική υποστήριξη της οικογένειας, αλλά και τη γνωστική και συναισθηματική στήριξη των γονέων, την οποία αντ'λαμ-

βάνονται είτε ως βοήθεια κατά τη σχολική προετοιμασία είτε ως παρώθηση και εμψύχωση για μόρφωση. Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ασκεί έναν αποφασιστικό ρόλο σ' αυτό.

Ο 16χρονος Χαράλαμπος από την επαρχία του Ludwigsburg δίνει το στίγμα των αδυναμιών της οικογένειας των εργατών:

«Αλλά μπορεί ένας να ..., αν οι γονείς του είναι μορφωμένοι, ξέρουν από γράμματα, μπορούν να τον βοηθήσουν κάπως. Ενώ από εργάτες τώρα ... Οι δικοί μου δεν ξέρουν τόσα. Μόνο πέντε-έξι χρόνια πήγαν στο Δημοτικό. Δεν μπορούν να με βοηθήσουν.»

72,1% των εφήβων που ερωτήθηκαν στη Γερμανία είναι της γνώμης ότι είναι πολύ δύσκολο για τους αλλοδαπούς εφήβους να πραγματοποιήσουν ανώτερες σπουδές, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο για τους Γερμανούς συνομηλικούς τους. Η διαπίστωση αυτή έχει βαρύνουσα σημασία, όταν λάβει κανείς υπόψη του ότι οι έφηβοι δήλωσαν (σε ποσοστό 77,5%) ότι προτιμούν να σπουδάσουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας. 25,6% απάντησαν ότι τα παιδιά των αλλοδαπών εργατών έχουν ίσες ευκαιρίες με τους Γερμανούς για σπουδές στα ΑΕΙ, ενώ 32,6% πιστεύουν ότι η πραγματοποίηση ανώτερων σπουδών εξαρτάται από τις επιδιώξεις και τις ικανότητες του καθενός. Οι παράγοντες που επδρούν αρνητικά στην πραγματοποίηση των ανωτάτων σπουδών είναι οι διακρίσεις (ο εθνικός και ο κοινωνικός ρατσισμός σε ποσοστό 41,9%), η έλλειψη της ικανότητας γλωσσικής επικοινωνίας (18,6%) και το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας (11,6%).

Η 16χρονη Ηλιανή από την πόλη της Stuttgart:

«Εγώ ξέρω για το αν φύγουν από το γερμανικό Hauptschule τι γίνεται με τα παιδιά. Και ξέρουμε γι' αυτό ότι οι Γερμανοί δεν τα παίρνουν τα παιδιά στις θέσεις (εργασίας), δηλ. να μάθουν ένα επάγγελμα, γιατί είναι δηλαδή ξένοι και προτιμούν πιο πολύ τα Γερμανάκια. Πολλοί για λόγους ότι μπορεί να είναι ρατσιστές ή κάτι τέτοιο. Άλλοι ..., δεν ξέρω. Αυτό είναι δηλ. πρόβλημα και νομίζω ότι είναι μεγάλο πρόβλημα.»

Η 18χρονη Δήμητρα από την πόλη του Ludwigsburg:

«Να πάμε στο Γυμνάσιο, εξαρτάται πάντα από το δάσκαλο στην τέταρτη τάξη. Και γίνονται ορισμένες αδικίες, γίνονται, ναι. Έχω ακούσει από πολλά παιδιά, κορίτσια της ηλικίας μου, που ήταν ... εντάξει, καλές μαθήτρες και δεν τις επέτρεψαν να πάνε στο Γυμνάσιο. Από τη στιγμή που θα μπει ένα παιδί στο Γυμνάσιο και έχει τις δυνατότητες, θα μπορεί και Abitur να κάνει και δεν κάνουν και καμιά διάκριση.»

Ο 15χρονος Γιώργος από την επαρχία του Ludwigsburg:

«Είναι δυσκολότερο, γιατί οι Γερμανοί σε βλέπουν σαν ξένο. Το έχω διαπιστώσει αυτό /.../ σε μια μικρότητα, όταν αυτοί μου έδωσαν για το σπίτι μια άσκηση, την οποία ποτέ δεν θα έδιναν σε έναν Γερμανό.»

Στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων απεικονίζεται με διακριτικότητα η μειονεκτική κατάσταση των αλλοδαπών μαθητών στο κανονικό γερμανικό σχολείο, αλλά και η ιδιαίτερη ψυχική και κοινωνική κατάσταση των ελλήνων εφήβων στη Γερμανία, όπως εμφανίζεται αυτή, εξάλλου, στην αντίστοιχη βιβλιογραφία (βλ. G.Savvidis 1975, G.Markou 1981a, 1981b, D.Hopf 1984 και 1987, G.Galanis 1984, A.Kalpaka 1986, D.Goudiras 1986).

Οι διακρίσεις και οι αδικίες σε βάρος των αλλοδαπών παιδιών και εφήβων στις κανονικές σχολικές τάξεις σπναρτώνται, συνήθως, με τη σχολική πορεία των μαθητών, τις παρενοχλήσεις του μαθήματος, τις αταξίες, τις τιμωρίες, τις αξιολογήσεις κλπ. Εξαρτώνται, κυρίως, από την ελλιπή ψυχολογική και παιδαγωγική στήριξη των δασκάλων και τη μεροληπτική αντιμετώπιση των εφήβων, τακτικές που δεν εναρμονίζονται με τις ατομικές ικανότητες και την ψυχοκοινωνική κατάσταση του καθενός. Από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνει κανείς, επίσης, ότι οι έφηβοι, ενώ συνειδητοποιούν την επιλεκτική λειτουργία του γερμανικού σχολικού συστήματος και την πλασματική ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών, ο καθένας βλέπει τον εαυτό του ανεξάρτητα από τους άλλους αλλοδαπούς συμμαθητές και προσπαθεί να εκτιμήσει σε ποια έκταση τα λαμβανόμενα γενικά μέτρα στήριξης αφορούν τον καθένα προσωπικά. Γι' αυτό συχνά έχουν την ψευδαίσθηση ότι ο καθένας προωθείται στο γερμανικό σχολείο ανάλογα με τις ικανότητές του.

Οι Schrader u.a.. (1979, σ.184 κ.ε.) ερεύνησαν τις συνέπειες της επίδρασης του στίγματος στα παιδιά των αλλοδαπών εργατών. Διαπίστωσαν, ανάμεσα σε άλλα, ότι οι αλλοδαποί έφηβοι κατά την άφιξη και την παραμονή τους στη χώρα μετανάστευσης εφαρμόζουν ιδιαίτερες στρατηγικές προκειμένου να υπερνικήσουν τα προβλήματα ή να απαλύνουν τις συνέπειες που προκύπτουν από το στιγματισμό. Τις στρατηγικές αυτές τις περιέγραψαν με βάση τη θεωρία του Goffman (1967) ως «παραπλάνηση», η οποία εκδηλώνεται ως τάση προσαρμογής σε καταναλωτικές συνήθειες, στάσεις, συμπεριφορές και τρόπους εμφάνισης, ενδυμασίας κ.α. , ως «διαχείριση» και «έλεγχο πληροφορήσης» που εκδηλώνονται ως αποφυγή ενδο-εθνικών σχέσεων, καταφυγή σε γκέτο κ.ά.. Ο Erikson (1974, σ.179 κ.ε.), περιγράφοντας παρόμοιες περιπτώσεις, κάνει λόγο για τη διαμόρφωση μιας αρνητικής ταυτότητας.

Συμπεριφορές αυτού του είδους καθώς και την αμφίβολη καταφυγή των

παιδιών των αλλοδαπών εργατών στην επιθετικότητα και στην παλινδρόμηση είναι δυνατό να τις δει κανείς μέσα από την ψυχοαναλυτική προοπτική θεώρησης ως ανάπτυξη στρατηγικών και μηχανισμών άμυνας (A.Freud 1978) απέναντι στην ψυχική και κοινωνική καταπίεση, τον καθημερινό στιγματισμό και την περιθωριοποίηση, την έλλειψη ανεκτικότητας απέναντι στη διαφορετικότητα ή την απουσία ενσυναίσθησης (Empathy), δηλ. του ψυχικού σθένους να συναισθανθεί κανείς τη θέση του άλλου.

2.3. Αδυναμία ανάπτυξης της ικανότητας γλωσσικής επικοινωνίας - Η γερμανική γλώσσα είναι ένα εμπόδιο με «σχετική» δυσκολία!

Από τη βιβλιογραφία είναι γνωστό (Hopf 1984, σ.52) ότι η ικανότητα γλωσσικής επικοινωνίας είναι το πρόβλημα «κλειδί» στη σχολική φοίτηση και στην εκπαιδευτική βιογραφία των παιδιών των αλλοδαπών εργατών. Δεν πρέπει να παραβλέψει κανείς το γεγονός ότι μόνον 18,6% των ερωτηθέντων εφήβων στη Γερμανία αποδίδουν τις μαθησιακές δυσκολίες και τα εμπόδια στην εκπαιδευτική τους πορεία στην αδυναμία τους να αναπτύξουν τη γλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ σε ποσοστό 25,6% πιστεύουν ότι έχουν την ίδια σχολική υποστήριξη με τους γερμανούς συμμαθητές τους. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η πλειονότητα των ελλήνων εφήβων δεν συνειδητοποιεί ότι η αποτυχία στο γερμανικό σχολείο οφείλεται στην έλλειψη επαρκών γλωσσικών γνώσεων, γι' αυτό και αποδέχονται, κατά κανόνα χωρίς να αντδρούν, τους επιλεκτικούς μηχανισμούς του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Την άποψη αυτή εκφράζουν κυρίως οι 14-16χρονοι έφηβοι.

Αθηνά (15χρονη, περιφέρεια του Ludwigsburg):

«Δεν το πιστεύω, γιατί, ας πούμε, όσοι γεννήθηκαν εδώ, ξέρουν και τη γλώσσα τη γερμανική και μαθαίνουν να επικοινωνούν με τους Γερμανούς. Ύστερα, αν θέλουμε, ας πούμε, να συνεχίσουμε στο γερμανικό σχολείο, θα έχουμε, ας πούμε, φίλους, που να μπορούν να βασίζονται και όχι να έχω εγώ αυτόν το φίλο, που δεν έχω ανάγκη. /.../ Εμείς, ναι, μπορούμε (να προχωρήσουμε) πολύ καλύτερα από τους Γερμανούς, ας πούμε.»

Συμπτώματα άγχους και εξαιρετικά εντατική ψυχική καταπόνηση είναι οι συνηθισμένες διαταραχές, οι οποίες επιβαρύνουν τα παιδιά και τους νέους των ελλήνων εργατών στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης (βλ. M.Diallina 1984). Προς αυτό συμβάλλουν ακόμα και άλλοι παράγοντες, όπως οι προσδοκίες των γονέων για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και η επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα. Οι γονείς απαιτούν από τις ελληνικές διπλωματικές αρχές και από τις γερμανικές σχολικές υπηρεσίες «ελ-

ληνική» εκπαίδευση για τα παιδιά τους, ενώ προσπαθούν να ενσταλάξουν σ' αυτά τον ξήλο για τη σχολική μόρφωση (βλ. επίσης M.Damanakis 1982, σ.59).

Η επιθυμία των γονέων να επιστρέψουν στην Ελλάδα δεν είναι κατά τη γνώμη μου ένας σοβαρός λόγος, ώστε να στρέφονται τα ελληνόπουλα του εξωτερικού προς την ελληνική εκπαίδευση, αλλά ένα πρόσχημα. Ο ουσιαστικός λόγος είναι ότι οι έλληνες έφηβοι αποτυγχάνουν και οδηγούνται σε αδιέξοδα ακολουθώντας το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πλειονότητά τους παραπέμπονται στο Ειδικό Σχολείο (Sonderschule) και στο Γενικό Σχολείο (Hauptschule), δηλαδή σε εκείνα τα σχολεία, τα οποία παρέχουν στους αποφοίτους ελάχιστες δυνατότητες πρόσβασης στα ΑΕΙ, αφού οι μαθητές των σχολείων αυτών μόνον όταν μεταβούν στο Γυμνάσιο (Gymnasium) μπορούν να επιδώσουν το ακαδημαϊκό απολυτήριο (Abitur).

Το 60,2% των αλλοδαπών μαθητών οδηγείται στο Γενικό Σχολείο (Hauptschule) ή στο Ειδικό Σχολείο (Sonderschule). Μια μειονότητα μόνον φοιτά στο Πρακτικό Σχολείο (Realschule) (4,9%) ή στο Γυμνάσιο (Gymnasium) (16,8%) (βλ. Γουδήρας 1997, σ.222 πίν. 7.8). Δεδομένα άλλων ερευνών δείχνουν ότι οι παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά των αλλοδαπών στη σχολική αποτυχία είναι πολλοί και επιδρούν συσσωρευτικά. Η έλλειψη θεσμοθετημένης σχολικής υποστήριξης με κατάλληλα ενισχυτικά προγράμματα για την υπερνίκηση της σχολικής αποτυχίας και της περιθωριοποίησης στην τοπική κοινωνία, και παράλληλα με αυτά η αδυναμία των γονέων να στηρίξουν τα παιδιά τους στις μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ως συνέπεια: αδυναμία των αλλοδαπών μαθητών να αναπτύξουν την επικοινωνιακή ικανότητα στο σχολείο, αρνητική στάση απέναντι στους γερμανούς δασκάλους και τους συμμαθητές τους, βιώματα απογοήτευσης και απομόνωσης, και σε τελική ανάλυση, διαταραχές κατά τη διαμόρφωση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας (της ταυτότητας του Εγώ) (βλ. Markou 1981b, S.905, Boos-Nuening/ Hohmann/ Reich 1976, Boos-Nuening 1982, S.62, Boos-Nuening und Hohmann 1982, S.26 f.).

Αλλοδαποί νέοι εμφανίζουν συχνότερα από τους γερμανούς συνομηλίκους τους αβεβαιότητα, υπερβολική ευαισθησία, άγχος, διστακτικότητα, απαισιοδοξία, απογοήτευση και κατάρπωση, απώλεια νοήματος, μοναξιά, επιθετικότητα, εγκληματικότητα κ.ά. (βλ. Akpinar u.a. 1980, S.67 f., Sarvidis 1975, S.48 f., Schrader u.a. 1979, S.184 f., Markou 1981a, S.40, Bielefeld/Kreiss/ Muenster 1982, Chaidou 1984, Diallina 1984, Pitsela 1986).

Η αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών στο γερμανικό σχολικό σύστημα αποτελεί τον βασικό παράγοντα που οδηγεί στα φαινόμενα αυτά. Η αποτυχία προκαλεί, επίσης, αβεβαιότητα και διαταραχές κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικής τους ταυτότητας. Με αυτή συναρτώνται συνήθως οι περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι μειωμένες προοπτικές για το μέλλον και οι ματαιώσεις των προσωπικών μορφωτικών επιδιώξεων και των επαγγελματικών προσδοκιών.

2.4 Η «διπλή προοπτική» της σχολικής ένταξης

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι έχει αποτύχει η αποκαλούμενη διπλή στρατηγική, ως εκπαιδευτική πολιτική για τη σχολική κοινωνικοποίηση των παιδιών των αλλοδαπών εργατών. Η κοινωνικοποίηση της «δεύτερης γενιάς» δεν προωθείται με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, τα αναγκαία διδακτικά μέσα και τα κατάλληλα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα ούτε στο γερμανικό σχολείο ούτε στις λεγόμενες «εθνικές τάξεις». Η αιτία έγκειται στην επίδραση πολλών παραγόντων, κυρίως όμως στην πρωτάνευση του συναισθηματισμού και του εθνικισμού. Ο εθνικισμός μεταφράζεται από τη γερμανική πλευρά ως στρατηγική «ενσωμάτωσης» στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και από την ελληνική ως πολιτική «επιστροφής» στην πατρίδα.

Η 18χρονη Ζωή από την επαρχία του Leonberg, η οποία φοίτησε στο γερμανικό Γυμνάσιο, απεικονίζει την κατάσταση των ελλήνων εφήβων ως εξής:

«Ήταν αρκετά κουραστικό να πηγαίνεις σε δυο σχολεία. Στο γερμανικό επικρατούσε ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης. Το ελληνικό γυμνάσιο ήταν πιο αυστηρό. Θα ήταν καλύτερα μαζί με τη γερμανική γλώσσα να διδάσκονταν και άλλα μαθήματα στα Γερμανικά σε ένα ενιαίο σχολείο, στο οποίο θα μπορούσαν να ενσωματωθούν τα καλύτερα στοιχεία των δυο σχολείων.»

Η φοίτηση σε δυο σχολεία αυξάνει υπέρμετρα την ψυχική επιβάρυνση των νέων, επειδή αυτοί εξαναγκάζονται να ανταποκρίνονται σε απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις δυνάμεις τους. Η φοίτηση στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβαρύνει ψυχικά τους εφήβους, ανεξάρτητα από την επιτυχία ή την αποτυχία σ' αυτό, γιατί η πλειονότητα των ελλήνων μαθητών αντιμετωπίζει το γερμανικό σχολείο ως μέσο - και όχι ως αυτοσκοπό - αφού αυτό τους προσφέρει τη δυνατότητα να μεταβούν στο ελληνικό Λύκειο. Η δυνατότητα αυτή παρέχεται, όταν πληρούνται ειδικές προϋποθέσεις, όπως η απόκτηση του απολυτηρίου (Abschlusszeugnis) ή του πιστοποιητικού διακοπής της φοίτησης (Abgangszeugnis) στο Γενικό Σχολείο (Hauptschule).

Η φοίτηση διαρκεί συνήθως μέχρι την όγδοη ή την ένατη τάξη. Οι συνθήκες αυτές αναγκάζουν τους εφήβους να θεωρούν την παραμονή στο γερμανικό σχολείο ως προσωρινή και να ακολουθούν στρατηγικές προσαρμογής ή επαφειαικής προσαρμογής σε αυτό (*instrumentelle Haltung*, ωφελιμιστική στάση).

2.5 Η φοίτηση στις δίγλωσσες σχολικές τάξεις

Στο ομόσπονδο κράτος του Baden-Wuerttemberg λειτουργούν από το 1983 οι λεγόμενες «γλωσσικά ομογενείς τάξεις» (*Sprachhomogene Klassen*), οι οποίες είναι ενταταγμένες στο γερμανικό Γενικό Σχολείο. Πρόκειται για ένα μοντέλο διπολιτισμικής εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών που εφαρμόζεται σε περιορισμένη σχετικά κλίμακα. Ένα μέρος των μαθημάτων προσφέρεται στη μητρική γλώσσα από έλληνες καθηγητές και ένα μέρος στη γερμανική από γερμανούς δασκάλους. Οι έφηβοι που φοίτησαν σε «ενταταγμένες τάξεις» εξέφρασαν θέσεις που είναι αντίθετες προς το σκοπό της λειτουργίας τους. Από αυτές προκύπτει ότι οι «ενταταγμένες τάξεις» - πέρα από την κατ' επίφαση διπολιτισμικότητά τους -, αντί να προωθούν την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών νέων, συντελούν στην «γκετοποίηση» και απομόνωσή τους μέσα στο γερμανικό σχολείο. Εκτός από αυτό, οδηγούν τους νέους σε κρίσεις εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού. Η φοίτηση σε αυτόν τον τύπο σχολείου δεν παρέχει στους νέους τη δυνατότητα να επιδιώξουν σπουδές στα γερμανικά ΑΕΙ, ενώ τους αναγκάζει έμμεσα να γίνουν βιομηχανικοί εργάτες, και μάλιστα ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Η χαμηλή επίδοση και η έλλειψη της δεύτερης ξένης γλώσσας αποστερούν από τους νέους το δικαίωμα της μετάβασης στο γερμανικό Πρακτικό σχολείο (*Realschule*) ή στο Γυμνάσιο (*Gymnasium*) και της πρόσβασης μέσω αυτών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντί να μειώνονται, πολλαπλασιάζονται επομένως τα αδιέξοδα σπουδών, επαγγελματικού και αξιακού προσανατολισμού, ενώ οξύνονται τα προβλήματα που συνδέονται με τη διαμόρφωση της πολιτισμικής, κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας.

Ο 16χρονος Δημήτρης από την πόλη της *Stuttgart*, ο οποίος φοίτησε σε «ενταγμένες τάξεις», εκφράζει την προσωπική του άποψη γι' αυτές ως εξής:

«Αυτά τα καινούρια σχολεία, που ιδρύθηκαν τώρα, που κάνουν Ελληνικά και Γερμανικά μαζί, αυτά δεν αξίζουν τον κόπο, είναι εντελώς άχρηστα, γιατί τα παιδιά ... Να, εγώ πήγαινα σ' ένα τέτοιο και είχα και πολύ καλούς βαθμούς, αλλά στα Ελληνικά μέναμε πολύ πίσω, σε σύγκριση με τα παιδιά

που ερχόταν από τα απογευματινά που πηγαίνανε. Είχαμε πολλές ελλείψεις όλα τα παιδιά από την τάξη μου και δεν μπορούσαμε να πάρουμε το βαθμό που έχουν τα άλλα /.../. Τα παιδιά δεν μπορούν. Κάνουν μια ώρα Γερμανικά, μια ώρα Ελληνικά και δε ... χάνονται.»

Η 17χρονη Χάιδω, από την πόλη της Stuttgart επίσης, έχει την ίδια περίπου άποψη:

«Α έτσι, εγώ δεν ήμουν ικανοποιημένη στο ενταγμένο σχολείο. Εγώ είχα σκοπό, ας πούμε, να έρθω μετά στο Λύκειο. Αλλά εκεί πέρα δεν μου δόθηκε η ευκαιρία να μάθω τις βάσεις που χρειαζόμουν μετά για το Λύκειο. Και έτσι όταν ήρθα εδώ πέρα συνάντησα πολλές δυσκολίες στην πρώτη Λυκείου. /.../ Ήταν καλύτερα, εγώ πιστεύω (γ' αυτούς που πηγαίνανε το πρωί στο γερμανικό και το απόγευμα στο ελληνικό), γιατί το έχω δει κιόλας στην τάξη. Όσοι είχαν έρθει από τέτοια σχολεία, είχαν καλύτερη απόδοση από μας που ήμασταν στο ενταγμένο.»

3 Εμπνηνευτική προσέγγιση των δεδομένων

Η διερεύνηση των δεδομένων γίνεται μέσα από την προοπτική του «παιδαγωγικού βίκοσμου» και της «περίστασης επικοινωνιακής δράσης». Η κοινωνικοποίηση γίνεται κατανοητή κατά τον Habermas ως διαδικασία ένταξης του μεμονωμένου προσώπου στην πολιτιστική παράδοση και ως διαδικασία εξατομίκευσης μέσα από την οικειοποίηση του περιεχομένου της κουλτούρας (Habermas 1982 τομ.2. σ.214, βλ. σχήμα 1).

Πίνακας 2. Διαταραχές κατά την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή σε συνάρτηση με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των (αλλοδαπών) νέων στο σχολικό βίος-κοσμο (βλ. Γουδήρας 1996, σ. 268)

Δομικοί παράγοντες	κουλτούρα	Κοινωνία	Πρόσωπο	
διαταραχές στα πεδία της:				αξιακή διάσταση
πολιτισμικής αναπαραγωγής	απώλεια νοήματος	απουσία νομιμοποίησης	κρίσεις αγωγής και προσανατο- λισμού	γνωστικός εξ- ορθολογισμός (ωφελμιστική ή στρατηγική συμπεριφορά)
σχολικής ή κοινωνικής ένταξης	αβέβαιη πολιτισμική και κοινωνική ταυτότητα	Ανομία	αποξένωση	αλληλεγγύη των οικείων
κοινωνικο- ποίησης	αποκοπή από την παράδοση	έλλειψη κινήτρων	ψυχο- παθολογίες	ικανότητα προσανατολι- σμού του υποκειμένου

Οι διαταραχές της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής συνδέονται κατά τον Habermas με απώλεια νοήματος, έλλειψη νομιμοποίησης και κινήτρων, κρίση αγωγής και αξιακού προσανατολισμού. Έχουν ως συνέπεια τη σύγχυση τη κοινωνικής ταυτότητας, την ανομία και την αποξένωση, και σε τελική ανάλυση οδηγούν σε ψυχο-παθολογικά φαινόμενα (βλ. διαγώνια διάταξη του πίνακα 2).

Η διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας του Εγώ του αλλοδαπού νέου διαταράσσεται, όταν η εναρμόνιση της συμπεριφοράς του ως δρώντος υποκειμένου με τη δράση των άλλων μελών της κοινότητας (του «γενικευμένου άλλου») και η ένταξή του στο επικοινωνιακό δίκτυο του κοινωνικού βίος-κοσμου συνοδεύονται από κρίσεις εκπαίδευσης και αξιακού προσανατολισμού. Ο αλλοδαπός έφηβος δεν είναι τότε σε θέση να επιτύχει μια ικανοποιητική ερμηνεία του περιεχομένου της κουλτούρας. Ο συναισθηματικός δεσμός με την κουλτούρα της πατρίδας οδηγεί τον μεμονωμένο έφηβο σε μια

πλήρη προκαταλήψεων διάσταση με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, χωρίς να είναι ο ίδιος σε θέση να αναπτύξει μια κριτική και χειραφετητική στάση. Παρόμοια φαινόμενα κρίσεων και σύγχυσης της πολιτισμικής ταυτότητας και της ταυτότητας του Εγώ παρουσιάζουν και οι έφηβοι της Ελλάδας, όταν αδυνατούν να οικειοποιηθούν το περιεχόμενο της ιστορικής και πολιτισμικής παράδοσης.

3.2 Τα ψυχο-κοινωνικά προβλήματα συναρτώνται με την πολιτισμική προέλευση

Οι έφηβοι όλων των ομάδων που ρωτήθηκαν στη Γερμανία και στην Ελλάδα εμφάνισαν σε σχέση με την επικοινωνιακή τους ικανότητα στο σχολικό βιόκοσμο κρίσεις αγωγής, απώλεια νοήματος και προσανατολισμού ζωής και συγκρούσεις συμπεριφοράς, καμία όμως ψυχοπαθολογία.

Οι αναπαραγωγικοί μηχανισμοί του σχολικού συστήματος οδηγούν σε διαταραχές της πολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας κατά πρώτον επειδή η φοίτηση στο κανονικό γερμανικό σχολείο διασπά τη συνέχεια της εθνικής ιστορικής παράδοσης και κατά δεύτερο, γιατί στο κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο εμφανίζονται διαδικασίες στιγματισμού, αιτίες διακρίσεων, αξιακής σύγχυσης και έλλειψης νομιμοποίησης. Οι έφηβοι αντιμετωπίζουν κρίσεις αγωγής και επαγγελματικού προσανατολισμού, επειδή δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να πραγματοποιήσουν ανώτατες σπουδές στη χώρα μετανάστευσης ούτε και να προετοιμαστούν επαρκώς για ένα επάγγελμα ανάλογο προς τις ικανότητές τους. Οι κρίσεις αυτές αναγκάζουν τους εφήβους να αναπτύσσουν στο γερμανικό σχολείο στρατηγικές ωφελμιστικής προσαρμογής (*instrumentelle Kompetenz*). Οι έφηβοι δεν θεωρούν τη φοίτηση στο γερμανικό σχολείο ως αυτοσκοπό, αλλά ως μέσο που τους δίνει τη δυνατότητα να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Η ωφελμιστική προσαρμογή είναι συνέπεια της σχολικής αποτυχίας στο κανονικό γερμανικό σχολείο και των συγκρούσεων συμπεριφοράς, οι οποίες οφείλονται στην υπάρχουσα «ανομία» ανάμεσα στις μεταβιβαζόμενες πολιτισμικές αξίες από την οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον της μειονοτικής κοινότητας και στα θεσμοθετημένα πρότυπα νομιμοποίησης της γνώσης της που ισχύουν στην αυτόχθονη κοινωνία.

Ωφελμιστική συμπεριφορά στο σχολείο σημαίνει επίσης ανάπτυξη μιας υστερόβουλης προσωπικότητας (βλ. Parsons u. Platt 1976, σ.186-189), γιατί ανάμεσα στο θεσμοθετημένο βιόκοσμο και στις σηματοδοτήσεις των νέων, που απορρέουν από την εκάστοτε περίσταση δράσης, υφίστανται χάσματα

(βλ. Hornstein 1979, σ.690), τα οποία οδηγούν στην αλλαγή της συνείδησης και του αξιακού προσανατολισμού των νέων.

Η έλλειψη κινήτρων κατά τη σχολική φοίτηση και η αποτυχημένη σχολική ένταξη στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα οδηγούν στην πολιτισμική αποξένωση και στην κοινωνική απομόνωση και περιχαράκωση από την αυτόχθονη κοινότητα. Η αποστασιαστική ή διαταραγμένη πολιτισμική μεταβίβαση οδηγεί σε επισφαλή πολιτισμική και προσωπική ταυτότητα του διαπαιδαγωγουμένου. Η μεταβίβαση πολιτισμικών αξιών προσφέρει κατά τον Volker Lenhart (1987, σ.42) νέες δυνατότητες ερμηνείας της δράσης, ενώ η αποδόμηση των παραδοσιακών αξιών και η σχετικοποίηση αυτονόητων πολιτισμικών αγαθών έχουν ως συνέπεια γνωστική αβεβαιότητα, γιατί δεν είναι δυνατό να αντικατασταθούν οι πολιτιστικές αξίες από γενικά αποδεκτές νόρμες ιαγωγής και πρότυπα συμπεριφοράς (βλ. Baethge u.a. 1983, σ.164). Κοινωνική απομόνωση από το ένα μέρος και πολιτισμικό ξεριζώμα από το άλλο οδηγούν σε τελική ανάλυση σε συναισθηματική αβεβαιότητα, σε απώλεια νοήματος της ύπαρξης και σε ακραίες περιπτώσεις στην εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπτωμάτων. Η έλλειψη νοήματος της δράσης και συμπεριφοράς είναι συχνά το αίτιο της εμφάνισης διαταραχών κατά τη διαμόρφωση της συνείδησης και της προσωπικής ταυτότητας. Η απώλεια νοήματος και προσανατολισμού της ζωής συνδέεται με την κοινωνική προέλευση, τη σχολική φοίτηση και επίδοση καθώς και με την επαγγελματική σταδιοδρομία.

Οι αλλοδαποί νέοι οδηγούνται σε συναισθηματική αβεβαιότητα, επειδή αισθάνονται ότι ατονούν με το πέρασμα του χρόνου οι δεσμοί που τους συνδέουν με την ιστορική παράδοση και την κοινότητα της χώρας προέλευσης. Επικόλουθο αυτής της ψυχο-κοινωνικής αβεβαιότητας είναι το γεγονός ότι αυτοί αρνούνται να αποδεχθούν μια «εμπάθητική» (empathische) στάση, γιατί με δυσκολία μπορούν να αποδεχθούν νέους ρόλους και να διαμορφώσουν νέες κοινωνικές σχέσεις.

Η επιστροφή στην πατρίδα απομένει ως μοναδική διέξοδος, η οποία οδηγεί τους εφήβους επίσης σε αδιέξοδο, γιατί τόσο η οικογένεια όσο και το ελληνικό σχολείο δεν τους προετοιμάζουν ικανοποιητικά για μια επιτυχή πορεία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ούτε για την επαγγελματική σταδιοδρομία στην ελληνική κοινωνία.

Η απόκτηση υψηλού αυτοσυναισθήματος, η αυτοπραγμάτωση και προπαντός η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας δεν είναι ορατές και αμφισβητούνται. Οι έλληνες έφηβοι διαμορφώνουν, κατά κανόνα, την ταυτότητα του «αλλοδαπού» (του ξένου).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adult Education (1993). «Organizations in the Countries of the European Community. Notes for a directory». Report published with the support of the Commission of the European Communities. Task Force for Human Resources, Education, Training and Youth. A.E. Monographs, Barcelona.
- Akpinar, Ue./López-Blasko, A./Vink, J. (1980^o): *Paedagogische Arbeit mit auslaendischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen*, Muenchen.
- Baethge, M./Schomburg, H./Voskamp, U. (1983): *Jugend und Krise - Krise aktueller Jugendforschung*, Frankfurt.
- Bielefeld, U./Kreissl, R./Muenster, Th. (1982): *Junge Auslaender im Konflikt. Lebenssituationen und Ueberlebensformen*, Muenchen.
- Chaidou, Anthozoc (1984): *Junge Auslaender aus Gastarbeiterfamilien in der Bundesrepublik Deutschland. Ihre Kriminalitaet nach offizieller Registrierung und nach ihrer Selbstdarstellung*, Frankfurt a. M.
- Cummins Jim (1999): *Υαντότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, μετ. Σουζάνα Αργύρη, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Damanakis, Michael (1982): «Ausbildungsprobleme juenger Griechen in Deutschland. Forderungen, Einflussfaktoren, Konsequenzen», in: *Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der «Auslaenderpaedagogik»*, Frankfurt a.M.
- Diallina, Maria (1984): «Psychische Erkrankungen bei griechischen Jugendlichen in Muenchen und im Heimatland» (Veria.). *Eine empirische Untersuchung zur Praevalenz psychischer Erkrankungen und Analyse sozio-kultureller Einfluesse*, Diss. Ludwig-Maximilians- Universitaet Muenchen.
- Doebert, R., Habermas, J., Nunner-Winkler, G. (1977): *Entwicklung des Ichs*, Koeln.
- Erikson, Erik (1974): *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*, Stuttgart.
- Fend, Helmut (1971^o): «Sozialisierung und Erziehung». *Eine Einfuehrung in die Sozialisationsforschung*, (1969) Weinheim/Berlin/Basel.
- Freud, Anna (1978): «The Ego and the Mechanisms of Defence» (1966), uebersetzt ins Griechisch von Th.Papadellis, Athen.
- Goudiras, Dimitrios (1986): «Ueber Probleme der Identitaetsentwicklung griechischer Kinder und Jugendlicher und den Beitrag des Sprachunterrichts zu ihrer Bewaeltigung», *Dipl. Arb., Paedag. Hochschule Ludwigsburg*.
- Goudiras, Dimitrios (1997): «Wertorientierung und Verhaltensnormen griechischer Jugendlicher». *Ein Vergleich von Stichproben in Deutschland und in Griechenland*, Frankfurt a.M.
- Habermas, Juergen (1976): *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*, Frankfurt a.M.
- Habermas, Juergen (1982^o): *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung*, Bd.1 u. 2, (1981), Frankfurt a.M.
- Habermas, Juergen (1989^o): *Vorstudien und Ergaenzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, (1984) Frankfurt a. M.
- Heidemann, Rudolf (1981): *Erziehung in der Zeit der Pubertaet*, Heidelberg 1981.
- Hopf, Dieter 1984: *Unterricht in Klassen mit auslaendischen Schuelern*, Weinheim und Basel.

- Hornstein, Walter (1979^s): Jugend als Problem. Analyse und paedagogische Perspektiven, in: *Zeitschrift fuer Paedagogik*, Jg.25, Heft 5, 671-696.
- Klages, He'mut (1984^o): *Wertorientierung im Wandel. Rueckblick, Gegenwartsanalyse. Prognosen*, Frankfurt/New York.
- Lenhart, Volker (1987): *Die Evolution erzieherischen Handelns*, Frankfurt a.M.
- Markou, Georgios (1981^o): *Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Schueler in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung*, Frankfurt a. M.
- Muehlbauer, K.R. (1985): *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα*, μεταφρ. στην Ελληνική Δημήτρης Αημοζίδης. Θεσσαλονίκη.
- Ναυρίδης Κλήμης και Χρηστίδης Νικόλαος (1997): *Τιωτότητες. Ψυχοκοινωνική αναζωότση*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
- Parsons, T. u. Platt, G. (1976): Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase, in: *Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbeck b. Hamburg*, S.203-216.
- Παζέ, Ζαν (1979^o): *Προβλήματα της Ψυχολογίας*, μεταφρ. στην Ελληνική Φώτης Ψελλός, Αθήνα.
- Παζέ, Ζαν (1979^o): *Το μέλλον της εκπαίδευσης*, μεταφρ. Αριστοτέλης Κάντας, Αθήνα.
- Pitsela, Angelika (1986): «Straffaeligkeit und Viktimisierung auslaendischer Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland» - *Dargestellt am Beispiel der griechischen Bevoelkerungsgruppe*, Freiburg, S.80.
- Πηργιετάκης, Ιωάννης (1984): *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανωότητες*, Αθήνα.
- Savvidis, Georgios (1975): *Zum Problem der Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische sozialpaedagogische Untersuchung*, Wien und Muenchen.
- A. Schrader, B. N.kles, H. Gräse (1979): *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation auslaendischer Kinder in der Bundesrepublik* 2.Aufl. Koenigstein/Ts.
- Tippelt, Rudolf (1988a): *Bildung und Erziehung im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*, Manuskript., Heidelberg.
- UNESCO (1999): *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Williams, Lindsay (2000): «The Excluded. More children are being barred from school, especially at primary level, reports» *The Times, Education*, June 8.