

# **Διαπραγμάτευση εθνο-πολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου του Μονάχου**

*Δημοσθένης Δασκαλάκης, Θωμάς Μπαμπάλης, Παναγιώτα Καλάκου*

## **Εισαγωγή**

Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί πλέον πραγματικότητα για το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια εποχή, που τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης και της μεταναστευτικής έκρηξης, που έχει τις ρίζες της σε διάφορα αίτια, η πολυπολιτισμικότητα και οι διάφορες μορφές ετερότητας, αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών (Μαντζαρίδου κ.ά., 2008). Για την ανταπόκριση στις προκλήσεις της νέας πραγματικότητας, τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών επιδιώκουν μια μεταρρύθμιση της μονοπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αναλυτικών προγραμμάτων τους, με στόχο τη «διαπολιτισμοποίηση» τους. Βασική επιδίωξη αποτελεί η διεύρυνση του πολιτισμικού ορίζοντα των μαθητών, καθώς και η πραγμάτωση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής, προϋπόθεση απαραίτητη για τη διασφάλιση μίας ειρηνικής και δημιουργικής συμβίωσης σε κάθε πολυ-πολιτισμική κοινωνία (Essinger, 1988; Νικολάου, 2005).

Ωστόσο, οι σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές διαφέρουν από χώρα σε χώρα, καθώς αυτές εφαρμόζουν διάφορες μεταναστευτικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, που συνήθως ανήκουν σε κάποιο μοντέλο ένταξης των μεταναστευτικών ομάδων, ήτοι: ενσωμάτωσης, αφομοίωσης, κοινωνικού διαχωρισμού ή συνδυασμού αυτών (Γεωργιογιάννης, 1997). Κάθε ένα από τα υιοθετούμενα μοντέλα έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ενώ το ζήτημα της ενταξιακής προσπάθειας δεν είναι πουθενά χωρίς προβλήματα και ο εθνοκεντρισμός, ιδεολογικό κατασκεύασμα του 18<sup>ου</sup> και 19<sup>ου</sup> αιώνα, εξακολουθεί να αποτελεί σήμερα ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των κοινωνιών μας (Κηπουροπούλου, 2010). Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική θεωρία, χρειάζεται να βρεθεί μία χρυσή τομή, που θα συνδυάζει τις πολιτικές ομαλής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής με την αναγνώριση, ως διατηρήσιμων και καλλιεργήσιμων αξιών

της γλώσσας και των πολιτισμικών εφοδίων που αυτοί φέρουν, καθώς και του δικαιώματός τους για διεκδίκηση και αυτο-προσδιορισμό της κοινωνικής τους ταυτότητας (Cummins, 1999; Δαμανάκης, 1989; Γκόβαρης, 2001; Μάρκου, 1997; Δραγώνα, 2007). Το ισορροπημένο, διαπολιτισμικό ενταξιακό μοντέλο συμβάλλει στον ανθρωπιστικό επιπολιτισμό όχι μόνο των αλλοεθνών και των μειονοτήτων, αλλά και όλων των πολιτών της ευρύτερης κοινωνίας, αφού οι συνθήκες που δημιουργούνται οδηγούν στην διεύρυνση των οπτικών αντίληψης των πολιτισμικών γεγονότων και των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους πολίτες και ταυτόχρονα περιορίζουν τη δημιουργία στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διακρίσεων σε βάρος των μειονοτήτων (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998; Δαμανάκης, 2007).

### **Σκοπιμότητα και αντικείμενο της έρευνας**

Το ενδιαφέρον της έρευνάς μας, που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012 – 2013, επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της δυναμικής που αναπτύσσεται σε μία ομάδα μαθητών του 5<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου του Μονάχου «Σωκράτης», όπου εκδηλώνονται διαφορές κοινωνικών ταυτοτήτων σε διάφορα επίπεδα: στο ενδο-εθνοτικό (Έλληνες και Πόντιοι συμμαθητές) και στο δι-εθνοτικό (παιδιά μεταναστών στη Γερμανία). Στο σχολείο αυτό φοιτούσαν εκατόν τριάντα Έλληνες και Πόντιοι μαθητές. Πρόκειται για ένα *αμιγώς ελληνόγλωσσο* σχολείο στην «καρδιά» της Γερμανίας, όπου προορίζεται να φοιτούν παιδιά Ελλήνων μεταναστών. Οι ιδιαιτερότητες του σχολείου αυτού αποτέλεσαν το σημαντικότερο λόγο για την εκπόνηση της μελέτης μας, υπό το πρίσμα της υιοθέτησης του ρόλου του κριτικού δασκάλου-ερευνητή, όπως προβάλλεται από τις σύγχρονες θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι μαθητές του ελληνικού αυτού σχολείου, όπως και άλλων σχολείων της ομογένειας, προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα, χωρίς ικανοποιητική επάρκεια της γερμανικής γλώσσας, κυρίως λόγω της ήδη χαμηλής κοινωνικής τους αφετηρίας ως μειονότητας μεταναστών, αλλά και της αδυναμίας τους, στη συνέχεια, να προσαρμοστούν στο ευρύτερο πολιτιστικό περιβάλλον και να αξιοποιήσουν τις υπάρχουσες ευκαιρίες στη χώρα υποδοχής. Ουσιαστικά λοιπόν, δεν έχουν την πολυτέλεια της «επιλογής» για το εάν τα παιδιά τους θα φοιτήσουν σε γερμανικά σχολεία, ενώ φαίνεται πως και οι παράγοντες του γερμανικού σχολείου τους πείθουν – με τον τρόπο τους – ότι τα παιδιά τους δεν έχουν τις απαιτούμενες ακαδημαϊκές προϋποθέσεις, ώστε να συνεχίσουν ομαλά τη φοίτησή τους στα γερμανικά σχολεία. Το φιλτράρισμα αυτό

αρχίζει από τα χρόνια της προσχολικής αγωγής, στερώντας έτσι σε πολλά παιδιά ευκαιρίες μελλοντικής ανέλιξης των δυνατοτήτων τους, γεγονός που οδηγεί σε ένα φαινόμενο κοινωνικής επιλογής και διάκρισης σε βάρος του μειονοτικού αυτού πληθυσμού.

### **Πληθυσμός-στόχος**

Η επιλογή του μαθητικού πληθυσμού της έρευνας έγινε μετά από μία προκαταρκτική μελέτη της γενικότερης κατάστασης που επικρατούσε σε όλες τις τάξεις, κατά την οποία εντοπίστηκαν προβληματικές καταστάσεις, όπως διαπροσωπικές και διομαδικές συγκρούσεις και δυσλειτουργίες. Τελικά, επιλέχθηκαν δύο ολιγομελείς ομάδες μαθητών δύο τάξεων του εν λόγω σχολείου (συνολικά 6 μαθητές: 3 από την Γ΄ και 3 από την Ε΄ τάξη). Οι μαθητές αυτοί συγκροτούσαν ομάδες συνομηλίκων (ψυχο-ομάδες) και θεωρήθηκε, για τους προαναφερθέντες λόγους, ότι προσφέρονται για εθνογραφική μελέτη σχετική με το υπό διερεύνηση θέμα μας.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίζεται σε μία εκλεκτική, ψυχοκοινωνική και κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικής και της εθνο-πολιτιστικής ταυτότητας (Hogg & Abrams, 1990, Kroskrity, 2000), όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τον αυθόρμητο λόγο των μαθητών στο πλαίσιο των αυθεντικών αλληλεπιδράσεών τους και πρακτικών ως μελών συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας (Hodge & Kress, 1988). Υιοθετώντας λοιπόν μία κριτική θεωρία του Λόγου (Kress, 1989), η εθνο-πολιτιστική ταυτότητα και ετερότητα προσεγγίζεται ως ένα πολύπλευρο προσωπικό και συλλογικό αφήγημα, μία δυναμική γνωστικο συναισθηματική και φαντασιακή κατασκευή (Hall, 1996β; Anderson, 1997), που διαμορφώνεται από τις συνθήκες, αλλά και που τις διαμορφώνει (Butt, 1995; Hall 1996β). Ως εκ τούτου, τα ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι ανοιχτά, αφού το αντικείμενο της έρευνας αποτελούν αναπαραστάσεις, αντιλήψεις, σημασίες και νοήματα από διαλόγους και πρακτικές, τοποθετημένα σε ένα συγκεκριμένο ψυχολογικό και κοινωνικό συγκεκριμένο (Moscovici, 1995; Farr, 1995).

### **Στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα μελέτη είχε δύο βασικούς ερευνητικούς στόχους: αφενός μεν, να φέρει στην επιφάνεια και να φωτίσει όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές

των – προσωπικών και συλλογικών – κοινωνικών αναπαραστάσεων των υπό μελέτη μαθητών που αφορούν στην εθνο-πολιτιστική τους ταυτότητα, σε συσχετισμό με την ποιότητα των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, αφετέρου δε, να προτείνει ερμηνείες σχετικά με τους τρόπους έκφρασης και διαπραγμάτευσης των πολλαπλών ταυτοτήτων τους στο «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου τους. Βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ήταν τα εξής:

*Πώς έχει διαμορφωθεί η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα της υπό μελέτη ομάδας μαθητών, όπως αυτή καθρεφτίζεται στο λόγο τους; Πώς προσδιορίζουν και διαχειρίζονται την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα οι μαθητές; Με ποια αξιολογικά κριτήρια περιγράφουν τις ομάδες αναφοράς τους (ομάδες φίλων, ευκαιριακές παρέες, σχολική κοινότητα, ευρύτερη κοινωνία); Πώς αναπαριστούν τους Έλληνες, τους Γερμανούς και τους αλλοεθνείς που ζουν στη Γερμανία ως κοινωνικές κατηγορίες και ποιες οι στάσεις τους απέναντι σε αυτούς; Πώς βιώνουν τις καταστάσεις που δημιουργεί η διαβίωση σε μία ξένη χώρα, καθώς και τα ζητήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης και του αποκλεισμού, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους; Και τέλος, πώς βλέπουν οι ίδιοι το ζήτημα της ενσωμάτωσής τους στο γερμανικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον;*

### **Είδος και μεθοδολογία της έρευνας**

Επειδή η παρούσα μελέτη περίπτωσης επικεντρώνεται σε επιλεγμένες κοινωνικές ομάδες που ανήκουν στο σύνολο της κοινότητας της σχολικής τάξης και εξετάζονται ως ολότητες, υιοθετήθηκε ως καταλληλότερο είδος έρευνας για τη διερεύνηση των θεμάτων μας η εθνογραφική έρευνα πάνω σε «ομάδες εστίασης ή επικέντρωσης» (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006). Το υπό μελέτη φαινόμενο έχει γνωσιακό και κοινωνικο-πολιτιστικό ενδιαφέρον και προσεγγίζεται από διάφορες επιστημολογικές σχολές σκέψης. Ο ρόλος της ερευνήτριας ως δασκάλας σε ώρες ακαδημαϊκής υποστήριξης των μαθητών συνέβαλε στη διασφάλιση των όρων αυθεντικότητας που απαιτεί η συμμετοχική παρατήρηση, ενώ συγχρόνως παρέσχε στους μαθητές διαμεσολαβητικές ευκαιρίες για τον μετασχηματισμού του λόγου και των μεταξύ τους σχέσεων, χωρίς η ίδια να τους κατευθύνει με αξιολογήσεις και άλλες καθοδηγητικές συμπεριφορές.

Στην παρούσα μελέτη έγινε χρήση μερικών από τις κυριότερες ποιοτικές μεθόδους και τεχνικές άντλησης και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Αυτές είναι: *η διαχρονική συμμετοχική παρατήρηση, με τήρηση σημειώσεων και*

ημερολογίου, οι συνομιλίες-συνεντεύξεις, οι ανοιχτές και προβολικές γραπτές δραστηριότητες ελεύθερου συνειρμού, η σημειωτική ανάλυση παραγλωσσικών στοιχείων του διαλόγου και των δυναμικών αλληλεπιδράσεων. Ως μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου όλων των παραπάνω πηγών ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η «Θεμελιωμένη στα Δεδομένα Θεωρία» των Strauss & Corbin (1994), με παράλληλη υιοθέτηση μίας κοινωνικο-επικοινωνιακής και κριτικής προσέγγισης της Ανάλυσης Λόγου, Διαλόγου και Αλληλεπιδράσεων (Hodge & Kress, 1988). Η προσπάθεια διασφάλισης της επιστημονικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας βασίστηκε στην αξιοποίηση ισχυρών θεωρητικών και ερμηνευτικών εργαλείων, στη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, καθώς και στη διασταύρωση της φαινομενολογικής ακρίβειας των νοημάτων των λεκτικών δεδομένων μέσω της επιβεβαίωσης της εκάστοτε κατανόησης της ερευνήτριας από τους ίδιους τους μαθητές.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Η συζήτηση με τους μαθητές άρχισε με τις αφηγήσεις τους σχετικά με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν τους φίλους ή την παρέα τους. Με μεγάλο αυθορμητισμό και επικοινωνιακή ενάργεια, οι συμμετέχοντες μαθητές εκφράστηκαν με ψυχολογικούς όρους, που φανερώνουν μία σχετική άνεση στη σκέψη, στα κριτήρια της φιλίας και στην αντίληψη των συναισθηματικών τους αναγκών. Πολλοί από τους όρους αυτούς μάλιστα αποτελούν μέρος αναγνωρισμένων θεωρητικών σχημάτων, όπως, π.χ, οι θετικοί όροι επικοινωνίας και σχέσεων που υιοθετεί στην Ψυχοπαιδαγωγική θεωρία του ο C. Rogers (1951), καθώς και η ευρέως αποδεκτή, στο χώρο της Διαπολιτισμικής Αγωγής, ορολογία (Essinger, 1988). Οι όροι αυτοί αναφέρονται στην ειλικρίνεια, στη θετική στάση, στην αμοιβαία αποδοχή, στην ενσυναίσθηση, στην εχεμύθια, στα κοινά ενδιαφέροντα, στο μοίρασμα των εμπειριών τους και των ευχάριστων δραστηριοτήτων, στους κοινούς κώδικες επικοινωνίας κ.ά.

Όπως έδειξε όμως η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, πίσω από τις λεκτικές ή μη συμπεριφορές των μαθητών αυτών, υπήρχαν επί πλέον και κοινωνικο-πολιτιστικά κριτήρια, που καθόριζαν τις φιλικές ή τις απορριπτικές συμπεριφορές τους απέναντι σε συγκεκριμένους συνομηλίκους τους.

### **Αναπαραστάσεις ετερότητας – Φαινόμενα στερεοτύπων**

Στην Κοινωνική Ψυχολογία των μικρών ομάδων υπάρχουν θεωρίες (π.χ., Tajfel & Turner, 1979; Hogg & Abrams, 1990; Rubin & Hewstone, 1998; Aberson et al., 2000), που υιοθετούν την άποψη ότι πίσω από τις διαδικασίες ταύτισης με ορισμένες ομάδες, αλλά και τα παρεπόμενα φαινόμενα που την συνοδεύουν (δέσμευση και αφοσίωση των μελών εντός της ομάδας, ρόλοι που τα άτομα θεωρούν ότι «τους ταιριάζουν», συνοχή, συνεργασία και αλληλεγγύη σε περιπτώσεις αντιπαράθεσης με άτομα ή ομάδες άλλης κατηγορίας, κοινωνικά στερεότυπα και νομιμοποιητική τεκμηρίωσή τους κτλ), υπάρχει το κίνητρο της κοινωνικής επιβεβαίωσης, της κοινωνικής αποδοχής, της ενίσχυσης και πραγμάτωσης θετικής αυτοεκτίμησης και, εν τέλει, μίας αναγνωρίσιμης προσωπικής ταυτότητας.

Επίσης, στα λεγόμενα των παιδιών, στα γνωστικά τους σχήματα και στις συμπεριφορές τους, το προσωπικό στοιχείο διαπλεκόταν με το κοινωνικό κατά τρόπο, που παρέπεμπε αβίαστα σε κοινωνιολογικές και κοινωνιογλωσσικές θεωρίες (π.χ., Berger & Luckmann, 1966; Burr, 1995; Kroskrity, 2000) που υποστηρίζουν τον κοινωνιογενή χαρακτήρα της συγκρότησης της κοινωνικής ταυτότητας του προσώπου, η διαμόρφωση της οποίας δεν νοείται σε κοινωνικό κενό, αλλά είναι προϊόν κοινωνικοποιητικής και αλληλεπιδραστικής διαδικασίας με τους σημαντικούς άλλους. Η διαδικασία αυτή συντελείται με τα διαθέσιμα πολιτιστικά εργαλεία, καθώς και με τις διαμεσολαβήσεις της κοινωνικής μάθησης και της ανάπτυξης (όπως η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική, οι κώδικες επικοινωνίας, οι εννοιολογικές κατασκευές, τα πολιτιστικά εργαλεία και οι αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο των κοινωνικοποιητικών ομάδων κ.ά.). Έτσι, συχνές ήταν οι αναφορές των παιδιών σε άτομα και ομάδες, με τις οποίες ταυτίζονταν ή αποστασιοποιούνταν με βάση αξιολογήσεις και κριτήρια, που είχαν υποστεί την κοινωνικοποιητική επίδραση του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος: *«η μαμά μου λέει πως αυτά τα παιδιά δεν είναι από καλή οικογένεια, γι' αυτό και εγώ αποφεύγω να τα κάνω παρέα», «όταν δεν με αφήνει η μαμά να την καλέσω σπίτι, δεν μπορώ να την έχω φίλη, γιατί δεν μπορούμε να παίξουμε εκτός σχολείου και στο πάρκο δεν πηγαίνω συχνά...», «πρέπει να έχουμε φίλους που δεν κάνουν χαζομάρες στο μάθημα...», «η μαμά λέει πως οι φίλοι μου πρέπει να είναι καλύτεροι από εμένα στα μαθήματα».*

### **Αναπαραστάσεις και στάσεις απέναντι σε άτομα άλλων εθνοτικών ομάδων**

Με αφορμή την τελευταία φράση του λόγου ενός μαθητή της Γ' τάξης, οι σχέσεις που έχουν οι Έλληνες με τους Τούρκους στα πλαίσια της γερμανικής κοινωνίας βρέθηκαν στο επίκεντρο της συζήτησης και διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν ορισμένες υπεραπλουστευτικές έως και μεροληπτικά διαστρεβλωτικές εικόνες για τους αλλοεθνείς αυτούς, οι οποίες εκφράζονται με διάφορες στερεοτυπικές στάσεις και συμπεριφορές:

*Μ: «Εγώ Τούρκους δεν έχω φίλους, αλλά όταν ο παππούς μου ήταν νέος και είχε πάει στην Τουρκία για έναν λόγο, και εκεί πέρα άκουγε τούρκικα... όπως πάρα πολλοί άνθρωποι που έρχονται από την Ελλάδα στην Γερμανία και μαθαίνουν γερμανικά, ξέρουν γερμανικά... και ο παππούς μου, που πήγε από την Ελλάδα στην Τουρκία, έμαθε τούρκικα. Και τώρα όλοι με κοροϊδεύουν πως είμαι από την Τουρκία... στο σπίτι μας όπως ακούγαμε λέξεις του παππού μου, έμαθα να μιλάω και εγώ και τώρα με κοροϊδεύουν οι συμμαθητές μου πως εμείς είμαστε Τούρκοι. Και πριν από λίγο στο διάλειμμα με είπαν Τουρκάλα, αλλά δεν είμαι...».*

Στο συγκεκριμένο περιστατικό, που δεν παρουσιάζεται εδώ ολόκληρο για λόγους οικονομίας, η Ελληνοπόντια μαθήτρια έχει επίγνωση ότι είναι θύμα διακρίσεων λόγω στερεοτύπων και κάνει μεγάλη προσπάθεια να αποφύγει τον στιγματισμό και να αμβλύνει τις εντυπώσεις που βασίζονται σε στοιχεία της εθνικής της ταυτότητας. Στην αρχή, αυτό φάνηκε να είναι πολύ δύσκολο. Υιοθετεί μαλιστα μία ρητορική ιστορικής κινητικότητας, καθώς κάνει μία σχετικά μεγάλη παρένθεση στο λόγο της, για να εξηγήσει ότι ο παππούς της δεν είναι Τούρκος, απλώς *«πέρασε από την Τουρκία και τυχαίνει να έχει μάθει τούρκικα»*. Οι φήμες σχετικά με την καταγωγή του κοριτσιού αυτού και το γεγονός ότι μιλά την τουρκική γλώσσα, σε συνδυασμό ενδεχομένως και με ορισμένα άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (προφορά, κακή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα) έχουν οδηγήσει σε καταστάσεις αμφισημίας και οριακού αποκλεισμού της από την «παρέα» των συνομηλίκων της, στην οποία επιθυμεί διακαώς να ενταχθεί με ίσους όρους. Εν τούτοις, η μαθήτρια έχει ήδη τοποθετηθεί σε μία υποδεέστερη και υποτιμημένη θέση μέσα στην ομάδα, της οποίας προσπαθεί να γίνει μέλος. Η προσπάθειά της αυτή να αποκτήσει συναισθηματικούς δεσμούς και να προσεγγίσει τα παιδιά άλλοτε με διάφορες διαχύσεις και εναγκαλισμούς και άλλοτε εκδηλώνοντας την απογοήτευσή της με αρνητικό τρόπο, πχ με γκρίνια και επιθετικότητα, είναι ενδεικτική των ποικίλων στρατηγικών που υιοθετεί προκειμένου να διαχειριστεί, τόσο δυναμικά, όσο και διπλωματικά, το αίσθημα της αποξένωσης και της αυτοθυματοποίησής της (Μάντης, 2004).

Οι συμμαθητές της, από την άλλη πλευρά, τη δέχονται μεν από λύπηση (αυτό το δηλώνουν ξεκάθαρα με τη διευκρίνιση, π.χ.: «την κάνουμε παρέα, είναι κρίμα»), «να μην είναι μόνη»), τής θέτουν όμως σαφή και αδιαπραγμάτευτα όρια αποδοχής, στερώντας της με αυτό τον τρόπο το δικαίωμα ισότιμης συμμετοχής στις πρακτικές που συνδέουν τα μέλη της ομάδας, π.χ. κοινά μυστικά, αμοιβαία κοινωνική αποδοχή, συναντήσεις των μελών κτλ. Συνειδητά ή μη δε, βρίσκουν διάφορες δικαιολογίες για να θέσουν τα προαναφερθέντα όρια. Η στάση τους αυτή πηγάζει από το φόβο τυχόν αντανάκλασης σε αυτούς στερεοτυπικών αντιλήψεων, που εστιάζουν στο πρόσωπό της, αντίληψη η οποία αποτυπώνεται και στο παραδοσιακό γνωμικό «όμοιος ομοίω αεί πελάζει». Ορισμένοι μάλιστα ανέφεραν με ύφος διαμαρτυρίας: «Δεν θέλω να με αγκαλιάζει δυνατά», «δεν θέλω να με φιλάς όταν νικάω». Συχνά προσφεύγουν σε διάφορες αιτιολογίες για τις εκ μέρους τους συμπεριφορές απόρριψης, ενώ τελικά δεν αρνούνται όλα όσα τους προσάπτει η Ελληνοπόντια μαθήτριά. Η ίδια αντιλαμβάνεται ότι το στίγμα της διαφορετικότητας είναι η πραγματική αιτία της συμπεριφοράς τους και το εκφράζει με εκπληκτική για την ηλικία της ευθύτητα, με μάτια βουρκωμένα και με φωνή τρεμάμενη, γεμάτη παράπονο και θυμό. Εντύπωση προκαλεί η σαφής αναφορά στο στοιχείο της ετερότητας που εμπεριέχουν οι χαρακτηρισμοί που της αποδίδει κάποια συμμαθήτριά από τη συγκεκριμένη ομάδα «είσαι ξένη, είσαι άλλη» (!), και τους οποίους η μαθήτριά αναμεταδίδει αυτολεξί, χωρίς κανέναν από την ομάδα να τη διαψεύσει: «λέει πως είμαι ξένη, είμαι άλλη και τα κορίτσια φεύγουν από μένα και είμαι πάλι μόνη μου.», «το άλλο, το άσχημο, είναι πως κάνει πως δεν με βλέπει, σαν να είμαι φάντασμα», «δεν θέλουν να μου πουν τι έλεγαν μυστικά μεταξύ τους», «τον φιλάω για να δείξω τη χαρά μου όταν νικάει στους αγώνες» (λέει η μαθήτριά, εξηγώντας το λόγο για τον οποίο είναι διαχτυτική και επαναλαμβάνει τη φράση: «με θεωρούν ξένη»).

Οι συμμαθητές/τριές της φαίνεται ότι δέχονται μεν να την κάνουν περιστασιακά παρέα, όμως δεν θέλουν να «κολλήσουν» και εκείνοι από το στίγμα που εκείνη φέρει στα μάτια των παιδιών της τάξης. Το στίγμα αυτό συμβολοποιείται και φυσικοποιείται κατά κάποιο τρόπο, γι' αυτό και δεν αρέσει σε κανένα από τα παιδιά της παρέας, αγόρια ή κορίτσια, η στενή προσωπική επαφή μαζί της. Οι μαθητές βέβαια φαίνεται να έχουν μάθει ότι, γενικά, δεν προκαλεί καλή εντύπωση στους δασκάλους τους η εκδήλωση συμπεριφοράς που βασίζεται σε εθνοτικά στερεότυπα. Για το λόγο αυτό, συνειδητά ή ασυνείδητα, προσπαθούν να κρύψουν τα βαθύτερα κίνητρά τους με μια προσπάθεια νομιμοποιητικής διαχείρισης ορισμένων κοινωνικών και εθνοτικών στερεοτύπων τους και καταφεύγουν στο συνήθη μηχανισμό απόδοσης ευθυνών στο ίδιο το άτομο για το στίγμα που φέρει.



Αρχικά, κάνουν αναφορά σε πολιτισμικές διαφορές, όπως είναι ο διαφορετικός τρόπος που οι Ελληνοπόντιοι μιλούν την ελληνική γλώσσα, επικαλούμενοι το ότι: *«μιλούν παράξενα τα ελληνικά»* ή *«ντύνονται διαφορετικά»* ή δηλώνοντας ότι: *«Εγώ ξέρω ότι οι Πόντιοι είναι σαν τους Τούρκους, δεν μας ταιριάζουν σε εμάς τους Έλληνες»*.

Από την άλλη πλευρά, η μαθήτριά, αντιλαμβάνεται την όλη κατάσταση, εκφράζει την οδύνη και την αγανάκτησή της, όμως δεν υποχωρεί. Αντίθετα, αγωνίζεται να αποσαφηνίσει στους άλλους ορισμένα δεδομένα της εθνικής και της πολιτισμικής της αφήγησης με μια προσπάθεια μείωσης των διαφορών που την χωρίζουν από τα άλλα παιδιά της ομάδας και προβολής των μεταξύ τους κοινών στοιχείων. Επιπλέον, η προσπάθεια συγκάλυψης εκ μέρους της ορισμένων πληροφοριών σχετικά με την καταγωγή της ή με τη χρήση και άλλης γλώσσας, πέραν της ελληνικής, στο οικογενειακό της περιβάλλον, καθώς και η επιστράτευση ιστορικών στοιχείων που αφορούν την οικογένειά της και τον απόδημο ελληνισμό, συνθέτουν τα χαρακτηριστικά μίας περίπλοκης στρατηγικής για τη δυναμική διεκδίκηση μίας αξίας θέσης στην ψυχο-ομάδα αναφοράς της. Εκτός από την άμυνα, εμπεριέχει και διαλογικά στοιχεία, με τα οποία επιδιώκεται η ανασκευή των ρατσιστικών αντιλήψεων των συμμαθητών της μέσω της πειθούς και μέσα από την προσπάθεια διεύρυνσης των αναπαραστάσεών τους για την πολιτισμική ταυτότητα των ομογενών της. (Παρόμοια στρατηγική, χωρίς όμως διαχύσεις, φάνηκε να υιοθετείται από μαθητή Ελληνοπόντιας καταγωγής και στην ομάδα της άλλης τάξης, που μελετήθηκε).

Με στόχο την αποφυγή της παρεμβολής κάποιας αυτολογοκρισίας εκ μέρους των μαθητών κατά την έκβαση του διαλόγου τους, υιοθετήθηκε η προβολική μέθοδος με την εμπλοκή των μαθητών σε μία πολύ γρήγορη, αυθόρμητη και ανώνυμη γραπτή δραστηριότητα (Loevinger, 1985). Κατά τη διαδικασία αυτή αναδείχθηκαν ορισμένα στερεοτυπικά φαινόμενα και ασυνείδητα κίνητρα των μαθητών, που αφορούν και σε άλλες εθνοτικές ομάδες.

Όσον αφορά στους Τούρκους, ο ελεύθερος συνειρμός, συνέβαλε στο να εκφράσουν τα παιδιά αυθόρμητα όχι μόνο συνήθεις στερεοτυπικές αντιλήψεις, αλλά και ορισμένες φαντασιακές υπερβολές όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, που τους εμφανίζουν άγριους, κακούς, περίεργους και το μόνο που βλέπουν θετικά σε αυτούς, είναι τα φαγητά τους: *«οι Τούρκοι είναι σκληροί και μουσουλμάνοι»*, *«οι Τούρκοι είναι τριχωτοί, έχουν ένα φρύδι»*, *«είναι μαύροι και άσχημοι»*, *«είναι παράξενοι και η γιαγιά λέει πως είναι κλέφτες»*, *«φοράνε περίεργα ρούχα, κάτι μαντήλια στο κεφάλι που κρύβουν τα μαλλιά τους»*, *«έχουν νόστιμα φαγητά και μερικά*

από αυτά μοιάζουν με τα δικά μας, όπως το κεμπάπ που είναι σαν το δικό μας τυλιχτό σουβλάκι».

Παρατηρείται λοιπόν πως τα παιδιά έχουν μία εικόνα για τον συγκεκριμένο λαό με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τις συνήθειές του. Ορισμένες φορές μάλιστα, οι εικόνες αυτές χρωματίζονται από τα περασμένα ιστορικά γεγονότα, όπως αυτά περιγράφονται αποσπασματικά στα βιβλία της Ιστορίας και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ενός αισθήματος αντιπάθειας, βαθειά ριζωμένου στην ελληνική «ψυχοσύνθεση»: «Είναι εχθροί μας, δεν είναι κυρία; Αφού μας πήρανε την Πόλη!». «Ναι, έτσι λέει το βιβλίο μας». «Οι Τούρκοι μας κλέψαν την Αγιά Σοφιά. Μας πήραν την Κωνσταντινούπολη που ήταν δική μας. Πώς να το ξεχάσουμε... Έτσι δεν μας λένε στην Ιστορία;», «είναι σαν να είστε εχθροί, σαν ένας Τούρκος και ένας Έλληνας...», «είναι εχθροί μας, γιατί παλιά παίζαμε στον πόλεμο... ο πόλεμος τελείωσε, αλλά δεν είμαστε ακόμα φίλοι...».

Φαίνεται λοιπόν ότι και το σχολείο, με τις ιδεολογικές βάσεις της σχολικής Ιστορίας, σε συνδυασμό με την επίδραση του άμεσου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών, αλλά και των ενεργών βιωμάτων τους σχετικά με τις απειλητικές συμπεριφορές της γείτονος χώρας, λειτουργούν επίσης διαβρωτικά στο νου και την ψυχή των παιδιών. Ο προβληματισμός λοιπόν σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των ζητημάτων εκπαίδευσης ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές στο πλαίσιο της επιδίωξης των αξιών της διαπολιτισμικότητας και της ψυχοπαιδαγωγικής διαχείρισης της ετερότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Απαιτεί, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη της κριτικής, ιστορικής και πολιτικής σκέψης και δεν αντιμετωπίζεται με την υποτίμηση της εμπειρίας των μαθητών ή την απόκρυψη της συνθετότητας του προβλήματος αυτού με την ωραιοποίηση της πραγματικότητας.

Η αναφορά επίσης σε ανάλογες κρίσεις των γονιών τους δείχνει για ακόμη μία φορά πως η εσωτερίκευση του πολιτιστικού έθους και του «πολιτιστικού κεφαλαίου» της οικογένειας, μεταφέρονται διά του λόγου ως σταθερά χαρακτηριστικά του πολιτισμού και της κουλτούρας της, τα οποία δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το παιδί, ενώ συγχρόνως αποτελούν στοιχεία που διαμορφώνουν τη σκέψη, τη συμπεριφορά και τη στάση του απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής.

Η στάση των μαθητών προς τους Γερμανούς ήταν πιο θετική, όσον αφορά στην αναγνώριση της αξίας τους, σε σύγκριση με τα άτομα άλλων μειονοτικών ομάδων. Αρκετοί μαθητές συναναστρέφονται στην καθημερινότητά τους με Γερμανούς, στην γειτονιά, στις απογευματινές δραστηριότητες. Εξάλλου όλοι οι μαθητές του σχολείου έχουν

παρακολουθήσει μαθήματα προσχολικής ηλικίας σε γερμανικά νηπιαγωγεία, διότι δεν προβλέπεται ελληνικό νηπιαγωγείο στα πλαίσια της ελληνόφωνης εκπαίδευσης της Γερμανίας, αν και τα τελευταία χρόνια με το νέο κύμα μετανάστευσης λειτουργούν διάφοροι ελληνικοί ιδιωτικοί βρεφονηπιακοί σταθμοί. Συχνά οι συγκρίσεις των Ελλήνων της Γερμανίας με τους Γερμανούς είχαν μία αυτοσατιρική διάθεση, όσον αφορά στις διαφορετικές διατροφικές συνήθειες και στον τρόπο ζωής τους. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η κοινωνική αναπαράσταση των συγκεκριμένων μαθητών για τους Γερμανούς δεν αποτελείται απαραίτητα από αρνητικές στερεότυπες απόψεις, αλλά εξαρτάται και διαμορφώνεται ανάλογα με το περιβάλλον συναναστροφής των παιδιών και με τις εμπειρίες τους.

Όσον αφορά στην αντίληψη της δικής τους θέσης στην «ξένη χώρα», έκπληξη προκαλεί το γεγονός ότι, σε τόσο μικρή ηλικία, οι μαθητές μιλούν για τις κοινωνικές ανισότητες χρησιμοποιώντας κοινωνιολογικούς όρους όπως: «*εμείς δεν έχουμε τις ίδιες ευκαιρίες*», «*δεν πήραν τη μαμά στη δουλειά, γιατί δεν είναι από εδώ*», «*δεν ξέρει καλά γερμανικά και δεν μπορούσε να δουλέψει*», «*εμείς θα τα βρίσκουμε όλα πιο δύσκολα εδώ*» (μιλώντας για το μέλλον τους). Είναι σαφές ότι η γλώσσα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην ενσωμάτωση των Ελλήνων και Ποντίων στην Βαυαρία και γενικότερα στην Γερμανία. Έτσι, κάποιοι δεν ενσωματώνονται ποτέ στο γερμανικό κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα και οι περισσότεροι αποτελούν μέλη μίας γκετοποιημένης και αποκλεισμένης κοινωνικής ομάδας. Μέσω δε των ελληνόγλωσσων σχολείων, οι μαθητές και οι οικογένειές τους οδηγούνται σταδιακά στην αποξένωση και την περιθωριοποίησή τους, εδώ και πολλές δεκαετίες. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι ο αρχικός σκοπός του γερμανικού εκπαιδευτικού μοντέλου ήταν η φυσική απομόνωση των αλλοδαπών μαθητών (γεγονός που καλλιέργησε τελικά την αποξένωσή τους) μιας και οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονταν ως προσωρινοί επισκέπτες. Παρά τις αλλαγές στα κοινωνικά δεδομένα και τις κοινωνικές δομές, η γερμανική πολιτική παραμένει αμετάβλητη και αμφισβητήσιμη, καθώς ο αναμενόμενος επαναπατρισμός των μεταναστών έχει ανακοπεί, λόγω της οικονομικής κρίσης στις χώρες του νότου, ενώ συγχρόνως νέα μεταναστευτικά κύματα εμφανίζονται στις μέρες μας. Όσον αφορά στους μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία και τον αποκλεισμό της φοίτησής τους από τη γερμανική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα παιδιά είπαν:

Ερευνήτρια: «*Γιατί δεν πήγες σε γερμανικό δημοτικό σχολείο;*»

Γιάννης: «*Γιατί εκεί έχω πάει μία φορά και ήτανε χάλια, δεν μου έδιναν οι δασκάλες σημασία, εκεί όλα τα παιδιά με χτυπούσανε... οι δασκάλες δεν τα μαλώνανε και ξαναήρθα εδώ.*»

Ερευνήτρια: «*Τα παιδάκια που σε χτυπούσανε ήταν Έλληνες;*»

Γιάννης: *«Όχι, Γερμανάκια.»*

Ερευνήτρια: *«Γιατί σε χτυπούσανε;»*

Γιάννης: *«Δεν με θέλανε... δεν ξέρω γιατί, και έφυγα και ήρθα εδώ ξανά... τώρα πια δεν μπορώ να ξαναγυρίσω στο γερμανικό.»*

Ερευνήτρια: *«Πόσο καιρό είχες μείνει στο γερμανικό σχολείο;»*

Γιάννης: *«Ένα μήνα μόνο.»*

Σε δύο τέτοιου είδους περιπτώσεις, κυρίαρχο είναι το αίσθημα της διάκρισης, της περιθωριοποίησης και της αποστασιοποίησης των μαθητών. Μη δυνάμενοι να ενσωματωθούν και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον, έχουν βιώσει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών στο γερμανικό σχολείο και πιθανώς να έχουν χτίσει μία αρνητική – ίσως και μη αναστρέψιμη εικόνα – για τους Γερμανούς συμμαθητές τους. Με βάση το συγκεκριμένο βίωμα του πιο πάνω μαθητή, το οποίο αποτέλεσε και αφορμή για συζήτηση μέσα στη τάξη, οι μαθητές εξέφρασαν απόψεις και ανάλογες εμπειρίες σχετικά με την απόρριψη που έχουν δοκιμάσει μέλη της οικογένειάς τους στην καθημερινότητα ή σε θέσεις εργασίας.

Είναι γεγονός πως οι μαθητές των ελληνόγλωσσων σχολείων στερούνται ευκαιριών διαπολιτισμικής επαφής και ουσιαστικής πολιτισμικής ανταλλαγής, αφού οι ευκαιριακές επαφές με Γερμανούς, κυρίως της ηλικίας τους, δεν αρκούν για να δημιουργήσουν συνθήκες και προϋποθέσεις ισότιμης ακαδημαϊκής, πολιτιστικής και κοινωνικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης με τους γηγενείς. Το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα τεχνηέντως τους φιλτράρει από πολύ νωρίς, επιρρίπτοντας σε αυτούς την ευθύνη με την επίλυση του λόγου της σχολικής αποτυχίας τους.

Κώστας: *«Εγώ είμαι σε αυτό το σχολείο ενώ όλοι έλεγαν να πάω γερμανικό... όμως δεν πήγα, δεν ξέρω γιατί. Και η μάνα μου ήθελε να πάω στο ελληνικό δημοτικό, για να μάθω ελληνικά και τέτοια. Όμως τώρα κατάλαβε ότι κανονικά ήταν λάθος, όμως τελικά θα ξαναμείνω εδώ και στην Πέμπτη δημοτικού μπορεί να ξαναφύγω στο γερμανικό. Ωχ, τι έχει να γίνει! Όμως ένα λόγο ξέρω γιατί δεν πηγαίνω στο γερμανικό, επειδή εκεί άμα κάνω σκανταλιές πηγαίνω, αμέσως σε Sonderschule.»*

Ερευνήτρια: *«Τι είναι αυτό;»*

Κώστας: *«Είναι ένα σχολείο για παιδιά που δεν έχουν καλή συμπεριφορά.»*

### **Αναπαραστάσεις για τους Έλληνες, την Ελλάδα και τις μελλοντικές τους προοπτικές**

Διάφορες υπεραπλουστεύσεις παρουσιάστηκαν αυθόρμητα και όσον αφορά στις αναπαραστάσεις τους για την κατάσταση που επικρατεί στην

Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Εξαιτίας των δυσχερών οικονομικών συνθηκών, οι μαθητές ανέφεραν πως «οι Έλληνες είναι φτωχοί, δεν έχουν σπίτι και μένουν στο δρόμο». «Το είδα στην Ελλάδα! Εδώ όμως έχουν λεφτά οι Έλληνες», «στην Ελλάδα έχει πολλούς ζητιάνους».

Την ίδια στιγμή, ο δεσμός των συγκεκριμένων παιδιών με την Ελλάδα παραμένει ισχυρός: νοσταλγικές αναμνήσεις αναφέρονται ως λόγοι ισχυρού συναισθηματικού δεσμού με αυτήν, όπως π.χ., οι ξέγνοιαστες καλοκαιρινές διακοπές και οι ευχάριστες αναμνήσεις από τον τόπο καταγωγής τους, οι άδολες παιδικές φιλίες και η ζεστασιά των συγγενών κ.ά. Όταν κλήθηκαν να δηλώσουν με ποια χώρα ή κοινωνία αισθάνονται ότι ταυτίζονται, αν θεωρούν δηλαδή τον εαυτό τους Έλληνες ή Γερμανούς ή και τα δύο, οι μαθητές αυτοί δήλωσαν ότι αισθάνονται πρωτίστως Έλληνες φέρνοντας ως παράδειγμα ότι σε ένα ποδοσφαιρικό αγώνα ή ένα καβγά, θα υποστήριζαν τους Έλληνες. Αντιλαμβάνονται την ετερότητα των Γερμανών με ένα τρόπο μάλλον αρνητικό π.χ. «οι Γερμανοί είναι πιο αυστηροί», «...πιο δύσκολοι άνθρωποι» και συγκρίνοντάς τους με τους δικούς τους ανθρώπους, θεωρούν ότι εκείνοι βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση: «είναι πιο οργανωμένοι», «μιλάνε καλύτερα τη γλώσσα και σίγουρα θα μας φάνε (εννοώντας τη θέση, την ευκαιρία)», «έχουν περισσότερα προσόντα».

Παρά τη φοίτησή τους όμως στο ελληνικό σχολείο και τους ιδιαίτερους συναισθηματικούς δεσμούς τους με την Ελλάδα, από τα λεγόμενα των μαθητών, φάνηκε ότι δεν θα ήθελαν να ζήσουν μόνιμα στην χώρα καταγωγής τους. Ναι μεν επιθυμούν να φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, όπου αισθάνονται πιο άνετα και όπου μιλούν και καλλιεργούν τη γλώσσα τους, αντιλαμβάνονται όμως πως, στη συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, η οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα είναι απαγορευτική τόσο για την επιστροφή των γονιών τους, όσο και για τη δική τους στο μέλλον. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, «οι Έλληνες στην Ελλάδα δεν έχουν δουλειές και σπίτι να μείνουν» και έτσι η Γερμανία φαντάζει ως μια λύση σωτηρίας, χωρίς βέβαια ιδιαίτερες βλέψεις ή προσδοκίες. Συγχρόνως όμως, ομολογούν ότι αισθάνονται εγκλωβισμένοι, λόγω προηγούμενων νοοτροπιών και αποφάσεων της οικογένειας, που δεν αγωνίστηκε αρκετά για να αποτρέψει τη δημιουργία του μειονεκτικού εκπαιδευτικού τους ιστορικού, αλλά και λόγω των δικών τους αδυναμιών να προσαρμοστούν.

Όσον αφορά τις μελλοντικές τους ακαδημαϊκές και επαγγελματικές προσδοκίες, πιστεύουν ότι οι συνθήκες στο μέλλον θα είναι γι' αυτούς δυσμενείς. Αναφέρουν μάλιστα με σχετικό ρεαλισμό την κατάσταση «που τους περιμένει», γι' αυτό και δεν φαίνεται να τρέφουν υψηλές βλέψεις και προσωπικές φιλοδοξίες. Γενικά, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, η πλειονότητα των μαθητών αυτών έχουν επίγνωση της μειονεκτικής τους

κατάστασης. Μιλούν για συγκεκριμένες δυσκολίες που συνδέονται με την ιδιότητά τους ως μεταναστών και για τα διάφορα εμπόδια που αντιμετωπίζουν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχοντας ήδη βιώσει την ανισότητα ευκαιριών στη χώρα αυτή, και αναφέρουν πολλά παραδείγματα εκφράζοντας με σαφήνεια ένα αίσθημα αδικίας και ατυχίας. Τρεις μαθητές μάλιστα αναφέρθηκαν και στην περίπτωση των Ελληνόπουλων που φοιτούν στα γερμανικά σχολεία εξηγώντας, με το δικό τους τρόπο, ότι εκείνα βρίσκονται σε πλεονεκτικότερη θέση σε σχέση με τους ίδιους, καθώς αυτά «*μπορούν να τα βγάλουν πέρα πιο εύκολα*» και αφομοιώνονται με μεγαλύτερη ευκολία και ευελιξία στη γερμανική πραγματικότητα («*δεν τους ξεχωρίζεις τώρα από τους Γερμανούς*»).

Ωστόσο, δύο από τους μαθητές της υπό μελέτη ομάδας, που φαίνεται ότι έχουν αναπτύξει διπολιτισμική ταυτότητα, έχουν διαμορφώσει θετικότερες αναπαραστάσεις απέναντι στους Γερμανούς και λιγότερο απαισιόδοξη άποψη για το μέλλον τους. Ο λόγος τους, όπως φάνηκε από τα συμφραζόμενα, δεν φανέρωνε αισθήματα μειονεξίας, αλλά προσωρινής αποστέρισης συγκεκριμένων ευκαιριών. Η στάση τους απέναντι στην κατάσταση αυτή όμως δεν εμφάνιζε θυμό ή παράπονο, αλλά έναν σχετικά ορθολογικό και αισιόδοξο ρεαλισμό, καθώς πίστευαν ότι δεν θα τους ήταν πολύ δύσκολο στο μέλλον να δοκιμάσουν δεύτερες ευκαιρίες για ένταξη τους στους στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

### **Συζήτηση- Συμπεράσματα**

Η διερεύνηση των πτυχών της διαπολιτισμικής επαφής και του βαθμού ένταξης ή αποξένωσης των Ελλήνων μαθητών από την κουλτούρα και την κοινωνία της χώρας υποδοχής, αλλά και των τυχόν μοτίβων που εμφανίζονται στις αναπαραστάσεις, τις κατηγοριοποιήσεις και τις στάσεις των παιδιών που ζουν σε ένα ιδιαίτερο πολυ-πολιτισμικό πλαίσιο, αποτέλεσαν ένα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης. Η ανίχνευση των κοινωνικών επιδράσεων και αλληλεπιδράσεων των μαθητών ανέδειξε υπαρκτά ζητήματα ισότητας ευκαιριών και κοινωνικών διακρίσεων, φαινόμενα ενσωμάτωσης και απόρριψης, ζητήματα σχολικής προσαρμογής, καθώς και – έκδηλης ή μη – ρατσιστικής συμπεριφοράς. Η εθνογραφική μελέτη εξάλλου στο χώρο της εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αναδείξει πολύτιμα ποιοτικά, σημειωτικά και σημασιολογικά στοιχεία και μία συνολική εικόνα των φαινομένων που αναπτύσσονται σε μία μικροκοινωνία, τα οποία, σε ορισμένες περιπτώσεις, μία ποσοτικού τύπου έρευνα με τη χρήση, π.χ., προκατασκευασμένων ερωτηματολογίων, δεν μπορεί να αναδείξει (Πηγιάκη, 2000).

Οι μαθητές των ελληνόγλωσσων σχολείων της ομογένειας στην πλειονότητά τους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, σε σχέση με τους γηγενείς και με τους Έλληνες μαθητές που φοιτούν στα γερμανικά σχολεία. Η υποβάθμιση της κοινωνικής τους ταυτότητας, που εκδηλώνεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με άτομα του περίγυρού τους, οδηγεί συνήθως τα παιδιά αυτά σε αμυντικές και δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές (Cummins, 2003). Συγχρόνως όμως παρατηρείται η διαμόρφωση ρατσιστικών αντιλήψεων και στο εσωτερικό της θεωρούμενης ως «αμιγούς» πολιτιστικής αυτής κοινότητας στη διαμόρφωση των οποίων η γλωσσική παραλλαγή και διαφορετικότητα παίζει σημαντικό ρόλο. Έτσι, η δημιουργία «μειονοτήτων» στο πλαίσιο αυτής της σχολικής ομάδας, οδηγεί σε μία κατάσταση στιγματισμού, που οι «άλλοι» μαθητές τον υφίστανται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας της χώρας υποδοχής και στο επίπεδο της μαθητικής ψυχο-ομάδας μέσα στην τάξη. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα βαθιά κοινωνικό ζήτημα, που δεν μπορεί να αφήνει αδιάφορη την εκπαίδευση και τους αρμόδιους φορείς της.

Από την όλη διαδικασία αποκαλύφθηκαν σημαντικές κοινωνικές αναπαραστάσεις – άλλες ρεαλιστικές και άλλες στερεοτυπικές – σχετικά με το κοινωνικό σύστημα της Γερμανίας και της Ελλάδας. Η κατάσταση δε που δημιουργείται με την επέλαση της οικονομικής κρίσης, φάνηκε ότι έχει ήδη αρχίσει να επηρεάζει αυτές τις αναπαραστάσεις και να προκαλεί στους περιθωριοποιημένους αυτούς μαθητές την αίσθηση του εγκλωβισμού και του αδιέξοδου από πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία τους.

Αναδείχθηκαν επίσης, στοιχεία διαφόρων τύπων εθνο-πολιτιστικής, κλειστής και περιχαρακωμένης ταυτότητας. Εντοπίστηκαν όμως και ζητήματα πολλαπλών ταυτοτήτων, που είδαμε να εξελίσσονται ακόμη και κατά τη διάρκεια της διαλογικής αντιπαράθεσης των παιδιών μέσα στην ομάδα, τα οποία ερμηνεύονται από τις θεωρίες του διαλόγου και του κοινωνικού εποικοδομισμού, που υποστηρίζουν ότι η έννοια της υπό διαμόρφωση κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών δεν είναι στατική, αλλά αποτελεί ένα εξελισσόμενο προσωπικό οικοδόμημα (Hall 1996β; Hogg & Abrams, 1990; Cummins, 1999). Η ταυτότητα κατασκευάζεται από την παραγωγή ποικίλων Λόγων. Τα άτομα – ιδιαίτερος της δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών – κατασκευάζουν νέες εθνικές ταυτότητες, παράγουν νέες φωνές, καθώς ανακαλύπτουν τις ρίζες τους στο παρελθόν. Παράλληλα επιθυμούν να ξαναγράψουν την ιστορία με αναφορά στο παρόν τους και την ποικιλία των εμπειριών τους, ξέροντας ότι ανακαλώντας το παρελθόν τους και τις παραδόσεις της χώρας καταγωγής τους, στην οποία ενδεχομένως δεν έχουν ζήσει ποτέ, αλλά την αναπλάθουν μέσω της μνήμης και των αφηγήσεων (Κηπουροπούλου, 2010). Αυτή η νέα αντίληψη της εθνότητας

κινείται και παλεύει μεταξύ παρόντος και παρελθόντος. Αυτές οι ταυτότητες, που βρίσκονται διαρκώς υπό διαπραγμάτευση, αποτελούν χαρακτηριστικά των νέων πολιτιστικών συστημάτων της εποχής μας (Hall, 1996β).

## Βιβλιογραφία

- Aberson, C. L., Healy, M. Romero, V. (2000). *In-group bias and self-esteem: a meta – analysis*. Personality and Social Psychology Review, 4, 157 – 173.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο. Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική αναζήτηση». Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. *Εθνο – πολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. New York, NY: Anchor Books Doubleday.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge, London & New York.
- Γεωργογιάννης Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Gutenberg, Αθήνα.
- Cummins J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*/μτφρ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Εισαγωγή – επιμ. Ε. Σκούρτου (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική Αγωγή*. §Τα Εκπαιδευτικά, τχ. 16, Αθήνα, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1989, 75 – 87.
- Δαμανάκης Μ. (2007). Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος στο: *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007, 401 – 420.
- Δραγώνα Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Β, Αθήνα.
- Essinger, H. (1988). *«Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften»*, στο: G. Pommerin, Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde, Frankfurt, 58 – 72.
- Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.) (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων*, Αθήνα: Κριτική.
- Farr R.M. (1995). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία: Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Α. (επιμ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Hall, Stuart (1996β). “Introduction: Who needs Identity?”. στο Stuart Hall & Paul du Gay eds *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1 – 17.



- Hodge, R. & Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press
- Hogg, M. & Abrams, D. (1990). *Social motivation, self – esteem and social identity*. In Abrams D. & Hogg, M. (Eds.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, 28 – 47. N.Y: Harvester Wheat Sheaf.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κηπουροπούλου, Ε. (2010). *Η μελέτη της εθνικής ταυτότητας και ετερότητας μέσω της παραγωγής λόγου μαθητών και μαθητριών με πολιτιστική ετερότητα: Πολυπολιτισμικότητα και πολλαπλές ταυτότητες*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Kress, Gunther (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroskrity, P. (2000). *Identity*. Journal of Linguistic Anthropology, 9 (1 – 2), 111 – 114.
- Loevinger, J. (1985). *A revision of the Sentence Completion Test for ego development*. Journal of Personality and Social Psychology. 48, 420 – 427.
- Μαντζαρίδου Α., Ράπη, Α., Χαμπιαούρης, Κ. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσω του Εκπαιδευτικού Λογισμικού « Όλος ο Κόσμος – Ένας κόσμος»*. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμικότητα: Μια συνάντηση στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης», Πανεπιστήμιο Κύπρου, 25 – 28 Σεπτ. 2008, Β΄ τόμος.
- Μάντης, Ν. (2004). *Αυτοθυματοποίηση: Ο υποκειμενικός παράγων, εμπόδιο στη Διαπολιτισμική επικοινωνία και στην ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής*. Στο <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2003/TOMOS2/mantis.php>, Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18 – 20/6/2004 (ημερομηνία προσπέλασης 12/02/2013).
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Ηλεκτρονικές Τέχνες, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας – Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό – κριτικής Ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Moscovici S. (1995). *Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Παπαστάμου Στ. & Μαντόγλου Α. (επιμ.). Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πηγιάκη, Π. (2000). *Εθνογραφία: η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rogers, C. (1951). *“Client – Centered Therapy”* Cambridge Massachusetts: The Riverside Press.
- Rubin, M. & Hewstone, M. (1998). *Social identity theory’s self-esteem hypothesis: A review and some suggestions for clarification*. Personality and Social Psychology Review, 2, 40 – 62.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). «An Integrative Theory of Intergroup Conflict», στο W.G. Austin & S. Worchel (eds), *The Social Psychology Relations*, Monterey, Brooks/Cole, 33 – 47.

### **Abstract**

The issue of immigrants' children social integration in educational and social environment of developed west countries as well as equal opportunity conditions in hosting countries, have constituted subject of scientific analysis and relevant discussions for a long time. Through the adoption of a psychosocial approach regarding the formation of the social identity of a developing person in a multicultural environment, we attempted to explore as many aspects of the group of students' social representations as possible, in a purely Greek school of the Greek community in Munich. Through a discourse analysis, actions and interactions within an ethnographic study, we investigated: i) the attitudes and their representations in the context of their ethno-cultural group of reference, ii) the possible existence of ethnic stereotypes of their native or foreigner peers, as well as iii) the experiences which relate to issues of social inclusion and exclusion. The results of this research highlight the existence of a variety of stereotypes, which are significantly connected to attempts of inclusion of students both at school and within the wider social environment. Let it be noted that this case study also contributes to the reinforcement of some theoretical approaches on these issues, but also to the emergence of the necessity of making compensatory/therapeutic educational interventions in educational conditions in such multicultural environments.

**Δημοσθένης Δασκαλάκης**

Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών

E-mail: ddaskal@primedu.uoa.gr

**Θωμάς Μπαμπάλης**

Αναπληρωτής Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Τομέας Επιστημών της Αγωγής

E-mail: tbalalis@primedu.uoa.gr

**Παναγιώτα Καλάκου**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας/ Υποψήφια Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

E-mail: pennie.kal@gmail.com