

Εφηβεία σε μια Ξένη χώρα: το διαπολιτισμικό σχολείο και οι αυταπάτες*

Συνήθως σε συζητήσεις εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και άλλων ειδικοτήτων που άπτονται της Εκπαίδευσης, κύριο θέμα διαπραγμάτευσης είναι ο γονεϊκός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε περιπτώσεις μειωμένης παρουσίας του αρμόδιου γονέα στον αντίστοιχο ρόλο. Τέτοια περίπτωση είναι αυτή των αλλοδαπών μαθητών, είτε πρόκειται για παλιννοστούντες, είτε για οικονομικούς –ή άλλους– μετανάστες. Δεν είναι τυχαία η συζήτηση που εντείνεται τα τελευταία πέντε χρόνια στη χώρα μας σχετικά με την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών. Όλοι συμφωνούν πως στα ήδη υπάρχοντα προβλήματα της εφηβείας έρχονται εδώ να αθροισθούν και δεκάδες άλλα, όπως τον κοινωνικό αποκλεισμό σε μια καινούργια χώρα, της ιδιόμορφης οικογενειακής κατάστασης, της θρησκευτικής και φυλετικής απομόνωσης, της ανέχειας, της γλωσσικής ανεπάρκειας¹, τουλάχιστον κατά τη φάση προσαρμογής. Οι έρευνες σχετικά με το ζήτημα φέρνουν στην αιχμή του δόρατος της ευρωπαϊκής μέριμνας για τους μετανάστες το θεωρητικό σχήμα της «διαπολιτισμικότητας» στην Εκπαίδευση², ως αναπόσπαστης συνέπειας της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει πλέον την εθνολογική σύνθεση των ευρωπαϊκών κρατών.

Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αντιμετωπίζει ήδη ένα φάσμα υψηλής συσσώρευσης αλλόγλωσσων μαθητών σε όλες τις σχολικές τάξεις. Αυτοί προέρχονται κυρίως από χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, και μεγάλο ποσοστό τους είναι Αλβανοί, Ρωσοπόντιοι, Ουκρανοί και Πολωνοί, χωρίς να λείπουν μεγάλες μειονότητες Αφρικανών και Ασιατών³. Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας έχει να αντιμετωπίσει τόσο τον υποδόσκοντα ή και δεδηλωμένο ρατσισμό των ελληνικών οικογενειών των οποίων τα παιδιά συμφοιτούν με τα παιδιά των αλλοδαπών, όσο και τη δυσπροσαρμοστία των ίδιων των ξένων παιδιών. Στο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρατηρούνται δύο κατηγορίες μαθητών: οι ήδη προσαρμοσμένοι στη γλωσσική και πολιτιστική πραγματικότητα της χώρας μας (οι κατά κάποιον τρόπο «εξελληνισθέντες», θα μπορούσαμε να πούμε), και οι «άλλοι», οι άρτι αφιχθέντες, που οφείλουν ταχύτατα να ενταχθούν είτε σε τάξεις υποδοχής, είτε σε ειδικά σχολεία για αλλοδαπούς, αν και όπου αυτά υπάρχουν.

Αξίζει τον κόπο να αναφερθεί πως ειδικά για τους Αλβανούς μαθητές η έννοια του

Ο Νίκος Ξένιος είναι Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Πολιτικής Φιλοσοφίας.

* Το παρόν κείμενο είναι διευρυμένη έκδοση σύντομης επιστημονικής ανακοίνωσης στην Ημερίδα Μαΐου 2000 του νοσοκομείου Αλεξάνδρα για τη Μελέτη των Ψυχοσωματικών Προβλημάτων στην Προεφηβική Ηλικία.

«ανήκειν» προσλαμβάνει έντονα υπαρκτικό χαρακτήρα, και αυτό μεταφράζεται σε υψηλό ποσοστό σχολικών επιδόσεων με επαιίνους και αριστεία προόδου, επιμέλειας, εισαγωγής στις πανεπιστημιακές σχολές, πολιτική συμμετοχικότητα στις μαθητικές κοινότητες, καθώς και μια σειρά συμπεριφορών που ανακλούν τόσο την αυστηρότητα του εκπαιδευτικού συστήματος απ' όπου προέρχονται τα παιδιά αυτά, όσο και την επιτακτική τους ανάγκη ενσωμάτωσης και αποδοχής: η έκφραση αυτής της ανάγκης είναι έμμεσα και *έκφραση εθνισμού*, με τις παραλλαγές που η νέα κοινωνική-εθνική ταυτότητα επιβάλλει (θυμίζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις παλιών Ελλήνων μεταναστών στον Νέο Κόσμο). Τα παιδιά αλβανικής καταγωγής έχουν να αντιμετωπίσουν το «τείχος» του φυλετισμού στην αμιγή του μορφή, γι' αυτό και αναπτύσσουν συμπεριφορές που σε συμβολικό επίπεδο τους ισχυροποιούν έναντι αυτού του αρνητικού κλίματος. Μπορεί η δυσκολία αυτή να αφορά όλους τους μετανάστες, όμως η απλή παρατήρηση διδάσκει ότι, ιδιαίτερα στην περίπτωση των Αλβανών, ενισχύεται από εθνικής κλίμακας η αντιπάθεια. Σημαντική στη διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξοικείωση του εκπαιδευτικού με τις αγωνίες, τους προβληματισμούς και τα άγχη του αλλόγλωσσου εφήβου, στη δύσκολη φάση αφομοίωσης την οποία αυτός διέρχεται. Πολύ πρόχειρο συμπέρασμα είναι πως οι μαθητές αυτοί δεν τρέφουν ψευδαισθήσεις σχετικά με τις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας απ' αυτούς. *Στο σχολείο η εθνοτική ταυτότητα για κάθε εθνικά ομοιογενή μειονότητα συνίσταται στην πρωταρχική διχοτόμηση της μαθητικής κοινότητας ανάμεσα στο «εμείς» και στο «αυτοί». Ο δάσκαλος πρέπει να χειριστεί με ευελιξία και διακριτικότητα το δεδομένο αυτό⁴.*

Η άμεση, διαπροσωπική και εξατομικευμένη συνεργασία εκπαιδευτικού-μαθητή κρίνεται απαραίτητη στα σχολεία όπου ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται από μειονότητες φυλετικές και όπου το κύριο αντικείμενο εκμάθησης δεν είναι άλλο από τους ισχύοντες κοινωνικούς κώδικες, όπως αυτοί ενσωματώνονται και διατυπώνονται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενός «διαπολιτισμικού» σχολείου. Με άλλα λόγια, στη διαδικασία ενσωμάτωσης στο νέο κοινωνικό περιβάλλον πρέπει να αντιμετωπιστεί το δευτερεύον πρόβλημα της μη αποδοχής των μειονοτήτων – διαδικασία κατά την οποία ο αλλοδαπός έφηβος εμπλέκεται στην απόπειρα εξεύρεσης της μοναδικότητάς του, του καθορισμού του ως υποκειμένου και της διατήρησης της ιδιαίτερης θέσης του στο ισχύον (φιλοξενούν) πολιτισμικό μόρφωμα που φιλοδοξεί να τον ενσωματώσει.

Αντικείμενο άξιο μελέτης είναι οι ιδιομορφίες μιας κατηγορίας μαθητών που προέρχονται από οίλογένειες μεταναστών μόνιμης ή προσωρινής εγκατάστασης στη χώρα μας. Το σχολείο στο οποίο αναφέρομαι –και όπου έχω διδάξει για δώδεκα χρόνια– έχει μιαν ιστορία λειτουργίας *δεκαοκτώ χρόνων*. Ξεκίνησε ως Λύκειο Αποδήμων (ενός τουλάχιστον γονέα ελληνικής καταγωγής) Ελληνοπαιδων, για άγνωστο λόγο στην πορεία μετονομάστηκε σε Λύκειο Παλινοσοτούντων, για να του δοθεί τελικά ο τίτλος –ενόψει της αλλαγής εθνολογικής σύνθεσης των μαθητών– «Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Συγκεκριμένα, ενώ η αναλογία αγγλόφωνων μαθητών ήταν αρχικά 70-80%, τώρα το ποσοστό αυτό καλύπτεται από παιδιά οικογενειών από το πρώην ανατολικό μπλοκ (ρωσόφωνων και αλβανόφωνων κατεξοχήν). Το υπόλοιπο 20% συντίθεται από Έλληνες επίμεικτου γάμου προερχόμενους από αγγλοσαξονικές χώρες, καθώς και από μετανάστες Ασιάτες, Αφρικανούς, Ευρωπαίους, Λατινοαμερικανούς και Αγγλοσάξονες από όλη την υφήλιο. Λειτουργεί στη βί-

ση ολιγομελών τμημάτων, όπου διδάσκονται όλα τα γνωστικά αντικείμενα στην ελληνική γλώσσα, με χρήση ορολογίας στα αγγλικά. Το επίσημο πρόγραμμα του κράτους επέβαλλε μέχρι προ δύο ετών τη διδασκαλία και των δύο γλωσσών, κατά το δίγλωσσο μοντέλο, και κατά επίπεδα. Όμως η «ομογενοποίηση» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης Αρσένη, που συνεχίζεται από το ΥΠΕΠΘ και σήμερα με παραλλαγές, ακύρωσε σταδιακά το δίγλωσσο μοντέλο κι επέβαλε τη διδασκαλία στην ελληνική γλώσσα και την επί ίσοις όροις συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις προαγωγής και απόλυσης. Το γεγονός αυτό επιδεινώσε την ήδη βεβαρημένη θέση των αλλοδαπών μαθητών.

Ο πολυσχιδής ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το ειδικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ θα έπρεπε να υποστηρίζεται από ομάδα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, φαίνεται ότι αγνοείται συστηματικά από το κράτος. Κι ενώ η επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική χρησιμοποιεί αφειδώς ορολογία «διαπολιτισμικότητας», στην ουσία η κρατική μέριμνα εξαντλείται σε προεδρικά διατάγματα και μεταβατικές διατάξεις που θεσμοποιούν τις «τάξεις υποδοχής» απλά κατονομάζοντάς τις. Λείπει τελείως η επιστημονική υποστήριξη των σχολείων αυτών ήδη από την ίδρυσή τους, και η σχετική έρευνα είναι μηδαμινή, υποψιάζομαι δε μια εννοιολογική σύγχυση στη χρήση των όρων «διαπολιτισμικότητα» και «προσαρμογή»: σύγχυση ύποπτη, αν αναλογισθεί κανείς ότι «διαπολιτισμικότητα» είναι ο σεβασμός στην πολιτιστική ιδιαιτερότητα, και –όταν πρόκειται για τα εκπαιδευτικά πράγματα– «αφομοίωση» σημαίνει «μείωση της σχολικής αποτυχίας»⁵. Κατά περίεργο τρόπο η «διαπολιτισμικότητα» συγγέεται με την «πολυπολιτισμικότητα», και η «προσαρμογή» με την «αφομοίωση». Γι' αυτό κανείς αρμόδιος (μηδέ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εξαιρουμένου) δεν μπήκε στη βάση να συγγράψει διδακτικά εγχειρίδια γι' αυτά τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης που να αναφέρονται σε οιοδήποτε άλλο αντικείμενο πλην της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ταχείς ρυθμούς. *Η δε αξιολόγηση, πρόσληψη και επιμόρφωση των αρμόδιων εκπαιδευτικών σχεδόν αποκλειστικά εξαντλήθηκε στον αυτοσχεδιασμό.* Χωρίς εγχειρίδια διδασκαλίας, και με την υπεσχημένη αλλ' ουδέποτε αποδοθείσα αμοιβή για τη μετάφραση των υπαρχόντων εγχειριδίων στην αγγλική (και στο εξής και στην αλβανική και τη ρωσική) γλώσσα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με την πλήρη σύγχυση ως προς το καθεστώς αξιολόγησης των μαθητών, ιδιαίτερα της Β' και της Γ' Λυκείου, τέλος σε ανεπαρκείς ως προς την υλικοτεχνική υποδομή συνθήκες διδασκαλίας λειτούργησαν από ιδρύσεώς τους τα σχολεία αυτά. Εννοείται πως αυτές οι παραλείψεις δεν βαρύνουν τους εκπαιδευτικούς.

Δεν είναι όμως μόνο η αναληψία των κρατικών φορέων που παρεμποδίζει τον εκπαιδευτικό στην άσκηση του ρόλου του. Πρέπει εδώ να τονιστεί η *αδυνατότητα* ελέγχου όλων των παραμέτρων που συνθέτουν την προσωπική περίπτωση ανά μαθητή στα πλαίσια της λειτουργίας ενός δημόσιου εκπαιδευτικού ιδρύματος, ακόμη και αν αυτό χαρακτηρίζεται ως «ειδικό» δημόσιο σχολείο, χωρίς να πληροί αυτό τις προϋποθέσεις εύρυθμης λειτουργίας. Παραθέτουμε εδώ μια προσωπική μαρτυρία καθηγητή ξένης γλώσσας σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό ίδρυμα των ΗΠΑ, για να δείξουμε τις διαστάσεις που μπορεί να προσλάβει η ανεπάρκεια αυτή:

«... Ένωσα ότι οι περισσότεροι μαθητές φοβούνταν να μιλήσουν. Αυτό και μόνο τους προκαλούσε άγχος. Πολλές φορές συνέβη, για παράδειγμα, ο δάσκαλος να ζητήσει εθελοντική παρέμβαση στο μάθημα. Κανείς, μα κανείς δεν σήκωνε το χέρι του, παρά το γεγονός ότι η τά-

Ξη είχε φτάσει στο ποθητό σημείο κατάκτησης της αγγλικής. Κανείς όμως δεν επιζητούσε τη συμμετοχή λόγω της ατμόσφαιρας. Μια μαθήτρια που φοβόταν να μιλήσει, αργότερα ομολόγησε: «Μακάρι να μην έπρεπε να μιλήσω, τι θα γίνει αν κάνω λάθος;» Και μάλιστα υπήρχε κάτι σαν συνεννοημένο στην άρνησή τους να μιλήσουν. Κάθονταν όλοι στη μια πλευρά, έτσι ώστε ο δάσκαλος (ο γράφων) να απομονωθεί απέναντι, γιατί δεν με συμπαθούσαν»⁶.

Ένα πλήθος παραγόντων συνθέτει την ιδιαιτερότητα των μαθητών αυτών, που κύριο μέλημά τους είναι να ξεπεράσουν το πολιτιστικό «σοκ»⁷ που κατά κανόνα υφίστανται άμα τη αφίξει τους σε μια ξένη χώρα. Η ιδιαιτερότητα φαίνεται επίσης από το γεγονός ότι, όλα όσα θα έπρεπε να επεξεργαστούν στην εφηβεία, έχουν ήδη εξαναγκασθεί να τα επεξεργαστούν στην προεφηβεία: για παράδειγμα, η ερωτογενής ή αμιγώς γενετήσια έκφρασή τους πρόωρα γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας για να επανασεξουαλικοποιήσουν, κατόπιν, στην εφηβεία, το οιδιπόδειο σύμπλεγμα (σε αντίθεση με τη λανθάνουσα περίοδο που λογικά διέρχεται ο κλασικός προέφηβος: το πρόβλημα αναφέρεται σε αυτό το σημείο κατά παράβαση, μόνο και μόνο γιατί το γενικότερο φαινόμενο, στη σημερινή μαθητιάσσα νεολαία, μιας πρόωρης λιβιδινικής έκφρασης, στα παιδιά αυτά έρχεται να επιταθεί, με αφορητή την έκδηλη μοναξιά, την εγκατάλειψη και την ανάγκη ταχύτητας προσαρμογής σε χίλιες δυο αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν). Έτσι, η παιδική αθωότητα είναι σχηματική μόνο, έχει ήδη υποστεί τη στρεβλωτική διεργασία της ταχύρρυθμης υιοθέτησης ρόλων αμυντικών έναντι στο αίσθημα μειονεξίας και περιθωριοποίησης.

Υπερτονισμένη είναι στα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης η *εφηβική παραβατικότητα*. Οι μαθητές μας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «ευπαθής κοινωνική ομάδα προεφήβων», με δεδομένη τη γενικότερη ιδιαιτερότητα των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται, και την ουσιαστική απουσία κρατικής μέριμνας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, ήδη δε και του δικαιώματος μόνιμης και νόμιμης εγκατάστασής τους στην Ελλάδα. Στόχος ρατσισμού, λοιπόν, άδηλου ή έκδηλου, και από όλες τις κατευθύνσεις προερχόμενου, παρά τις κατά καιρούς δηλώσεις κυβερνητικών εκπροσώπων και καθ' ύλην υπευθύνων μέσα στο ΥΠΕΠΘ, τα παιδιά που φοιτούν στα σχολεία αυτά βιώνουν μια καθημερινή ένταση, η οποία εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους:

A. *Βίωση εσωτερικών συγκρούσεων*, που ούτως ή άλλως αποτελούν εκδήλωση αντίδρασης κατά του κοινωνικού μορφώματος που καλεί το μαθητή σε προσαρμογή, αίροντας ταυτόχρονα τις δομές ιδιαιτερότητας που τον καθορίζουν ως διαμορφούμενη προσωπικότητα.

B. *Προδιάθεση έντονης εφηβικής παραβατικότητας*, που εκδηλώνεται με αντικοινωνική συμπεριφορά, άρνηση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία ή συνεργασίας με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, για διάφορους λόγους και υπό ποικίλες μορφές. Θα μπορούσε κανείς να διαπραγματευθεί θεωρητικά ή και βιωματικά τις αιτίες της παραβατικότητας αυτής: ελλιπής τόνωση του εγώ, στη βάση μιας ψυχολογικής σκέψης που θεωρεί την ανακάλυψη και ενίσχυση του αυτοσυναίσθηματος θεμελιώδη εκπαιδευτική προτεραιότητα. Πολλές είναι οι αιτίες πλημμελούς τόνωσης του Εγώ των προεφήβων σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτές αθροίζονται και οι βαθύτερες ψυχολογικές αιτίες, όπως –και κυρίως– αιτίες που σχετίζονται με τις κοινωνικές δομές από τις οποίες προέρχονται αυτά τα παιδιά, και που σπάνια είναι ελέγξιμες. Μοναδική εποπτεία προσφέρει η πενιχρή πληροφόρηση ενός φακέλου μαθητείας και ενός υποτυπώδους είδους συνεντεύξεως, που μάλιστα δεν τη-

ρείται αυστηρά, εκτός από τις περιπτώσεις δυσκολιών καθαρά μαθησιακού χαρακτήρα ή ήδη εκδηλωμένης παραβατικότητας, ή και κατόπιν της προσωπικής παρέμβασης του οικείου γονέα, αν αυτός τύχει να διακρίνεται για το μορφωτικό του επίπεδο ή την αυξημένη ευαισθησία του. Συχνότατο φαινόμενο που επιβαρύνει τη θέση και την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών μας είναι η εγκατάλειψη της οικογενειακής εστίας από κάποιον από τους δύο γονείς, ή η χιλιομετρική απόσταση ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά ή ανάμεσα στα παιδιά και στο οικείο κοινωνικό περιβάλλον συγγενών και φίλων, μετά τη μετανάστευση⁸.

Γ. Συχνότατα, σε βαθμό στατιστικής κανονικότητας, είναι τα *διαζύγια*. Σπανιότερα έχουν σημειωθεί κρούσματα βίας στο οικείο περιβάλλον. Μάλιστα, κι αυτό είναι το σπανιότερο όλων, έχει παρατηρηθεί απόπειρα βιασμού νεαρού κοριτσιού ή διαπιστωμένος βιασμός από μέλος οικογένειας – αλλά σε αυτές τις περιπτώσεις μοναδική πηγή πληροφοριών για τον ευαίσθητοποιημένο εκπαιδευτικό είναι η προσωπική εκμυστήρευση των ίδιων των μαθητών, όπου και αν αυτή λάβει χώρα, και μόνο υπό αυστηρές προϋποθέσεις εχεμύθειας, όπου ο εκπαιδευτικός κρίνεται αυτομάτως ως αναρμόδιος να παρέμβει και να λάβει οιαδήποτε θέση, εκτός αν επικαλεσθεί τη βοήθεια αρμόδιων υπηρεσιών ψυχολογικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης που υπάρχουν στη διάθεσή του στον πλησιέστερο Δήμο ή Κοινότητα⁹.

Δ. Σε αυτό το πλέγμα προβλημάτων, που αθροίζονται, ή απλά συγκαταλέγονται στα καταγεγραμμένα κρούσματα κοινωνικής παραβατικότητας αυτών των παιδιών ήδη στη φάση της προεφηβείας, θα πρέπει να προσθέσει κανείς την *ανέχεια*, σε συνδυασμό με την έλλειψη κινήτρων ενδογενών και εξωγενών (αυτά είτε θα τα παρείχε το σχολείο είτε θα τα παρήγε ο χώρος εργασίας: πχ στους αθίγγανους εξωγενές κίνητρο είναι η κουλτούρα που επιβάλλει την επαιτεία στον προέφηβο, με στρέβλωση μελών του σώματος). Έρχονται να προστεθούν

Ε. *Συγκρούσεις και διαφορές κουλτούρας, θρησκείας και ιστορικής συνείδησης*. Θεωρώ ότι εδώ εστιάζεται το κατεξοχήν πρόβλημα αυτών των παιδιών, πρόβλημα που επιτείνει τα υπόλοιπα προβλήματα και δημιουργεί άρνηση αποδοχής της σπουδαιότητας των μαθημάτων, εννοείται δε και ειρωνεία και απαξιωτική στάση μπροστά στον όγκο ύλης που καλούνται αυτά τα παιδιά να διδαχθούν. Επιπλέον εμπόδιο είναι αυτό της γλώσσας και της γλωσσικής έκφρασης, καθώς και η καθιέρωση της εξωλεκτικής επικοινωνίας που αναβιβάζεται σε κύριο κώδικα επικοινωνίας στα διαλείμματα ή κατά τις κοινές εξωδιδασκτικές δραστηριότητες των παιδιών. Προκλητικά παράλογο είναι το δεδομένο της ανάγκης εκμάθησης των αρχαίων Ελληνικών, και φαντάζει δυσβάσταχτο, περιττό και ανόητο η διδασκαλία της αρχαίας Ελληνικής να είναι άμεση προτεραιότητα έναντι της εκμάθησης μιας άλλης ξένης γλώσσας. Η πρακτική στα σχολεία μας αποδεικνύει το παράλογο αυτών των τοποθετήσεων, γιατί ακριβώς οι προτεραιότητες θα έπρεπε να είναι άλλες, ιδιαίτερα στις κατηγορίες αλλοδαπών που καλούνται με ταχείς ρυθμούς να μάθουν μιαν ήδη δύσληπτη νεοελληνική γλώσσα, τόσο ιστορικά όσο και στην καθημερινή, επικοινωνιακή της χρήση. Παρ' όλα αυτά παρατηρήθηκε ότι τα καταφέρνουν, σε γενικές γραμμές, όχι τόσο με τα αρχαία Ελληνικά όσο με τα νέα Ελληνικά, και μάλιστα με τεράστιες δυνατότητες προσέγγισης της Λογοτεχνίας μας, και παραγωγής πρωτότυπων κειμένων δικών τους, τόσο λογοτεχνικών όσο και δοκιμιακού χαρακτήρα, κυρίως δε στοχαστικών δοκιμιών, τηρουμένων των αναλογιών εκφραστικής δυνατότητας του εφήβου.

Είναι χαρακτηριστική η δυσκολία με την οποία γίνεται, στα σχολεία μας, το μάθημα

της Ιστορίας. Αντιλαμβάνεστε, βεβαίως, τι ακριβώς συμβαίνει με την περίοδο της ελληνικής Επανάστασης του '21, όταν απευθύνεσαι σε τουρκικής καταγωγής μαθητές, ή με το κεφάλαιο των αλβανικών εποικισμών, σε ένα σχολείο αποτελούμενο κατά 40% από παιδιά των οποίων οι γονείς μεγάλωσαν και σπούδασαν στα Τίρανα ή στους Άγιους Σαράντα. Αναγκάζομαστε εσκεμμένα να αγνοήσουμε την τραγελαφική ατμόσφαιρα που διέπει τις τάξεις των Θρησκευτικών, όταν στους μαθητές μας συγκαταλέγονται φανατικοί ισλαμιστές, παιδιά αριστερών άθεων οικογενειών, Πολωνοί και Φιλιππινέζοι καθολικοί, Μάρτυρες του Ιεχωβά και Νεωστί Βαπτισθέντες, Ευαγγελικοί και παλαιοημερολογίτες, ινδουίστες και ένας Ιρανός που ανήκει στους ελάχιστους εναπομείναντες ανά τον κόσμο Ζωροαστριστες). Το σχετικό λεξιλόγιο επικοινωνίας σε αυτού του τύπου τα σχολεία παραλλάσσει ανάλογα με το παιδί προς το οποίο απευθύνεσαι, πράγμα που απαιτεί την ικανότητα ενσυναίσθητικής κατανόησης.

Αυτοί οι έφηβοι έχουν μειωμένη επίγνωση της ψυχολογικής τους κατάστασης, πράγμα που απουσιάζει, έτσι κι αλλιώς, από τα παιδιά, γιατί δεν είναι σε θέση να επενδύσουν ενέργεια στην άσκηση αυτού του τομέα. Το ζήτημα είναι ότι αυτή η έλλειψη εδώ εκδηλώνεται με άρνηση αποδοχής του προβλήματος, αν τυχόν αυτό εντοπισθεί, και με ιδιαίτερα αμυντική-επιθετική συμπεριφορά, όπως αυτή εκδηλώνεται στα πλαίσια των μαθητικών κοινοτήτων και με τις υπάρχουσες δομές και θεσμούς διεκδίκησης που έχουν υιοθετηθεί από το ΥΠΕΠΘ για να οργανωθούν οι μαθητικές κοινότητες κατά το πρότυπο του πάσχοντος κοινοβουλευτισμού. Στο Λύκειο αυτή η παρωδία συνδικαλισμού των μαθητών φανερόνεται έκδηλη στο μόνιμο αίτημά τους να συμμετάσχουν στη λεγόμενη Βουλή των Εφήβων, γιατί τα παιδιά, μέσα στη γενικότερη αθωότητά τους, θεωρούν ότι το Κράτος τους παρέχει τη δυνατότητα κοινοποίησης των προβλημάτων τους στα υψηλότερα κλιμάκια. Είναι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο και άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι οι μαθητές που προέρχονται από την Αλβανία ή από καλά δομημένα κοινωνικά σχήματα χωρών του πρώην ανατολικού μπλοκ έχουν ιδιαίτερα αυξημένη ευαισθησία στις δραστηριότητες συνδικαλισμού στα πλαίσια της μαθητικής κοινότητας, εννοείται δε και μεγαλύτερο ποσοστό κομφορμισμού προς τον τρόπο λειτουργίας και τις απαιτήσεις της μαθητικής/σχολικής ζωής και μικροκοινωνίας, με αποτέλεσμα βεβαίως να απογοητεύονται ευκολότερα από τους συμμαθητές τους όταν διαπιστώνουν –και κατά κανόνα το διαπιστώνουν στο Λύκειο– πως όλα αυτά υπολειτουργούν. Αυτό, στις μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που διαμαρτύρονται έντονα για αυτή την παρωδία, είναι ένα φαινόμενο που φυσικά μειώνει την εμπιστοσύνη στους θεσμούς και αυξάνει τις ψυχολογικές επιδράσεις του ρατσισμού που έτσι κι αλλιώς υφίστανται αυτά τα παιδιά, βάσει των στερεοτύπων που υπάρχουν στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα (σχετικά με τους Αλβανούς λ.χ.).

ΣΤ. Ρατσισμός κοινωνικός, φυλετικός. Αυτός αφορά τις δομές της ελληνικής κοινωνίας κυρίως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες, και υποβάλλεται στις δομές του ίδιου του σχολείου ως απομόνωση της μικροκοινωνότητάς του έναντι της ευρύτερης κοινότητας όπου τυπικά ανήκει.

Ζ. Ενδορατσισμός, που εκδηλώνεται με καυγάδες ανάμεσα στα φυλετικά υποσύνολα του σχολείου, με ασήμαντες αφορμές και με την εσκεμμένη διοργάνωση συμμοριών «κάποιου τύπου», που συχνά με εκδικητική διάθεση απονέμουν ένα είδος αυτοδικίας ή βεντέτας.

Αυτό το φαινόμενο έχει μειωθεί σημαντικά τα τελευταία πέντε χρόνια, και πλέον συνδέονται με τη διεκδίκηση κάποιου κοριτσιού (girlfriend), συνιστά δε εύσχημο τρόπο για να καλυφθεί ο βαθύτερος ρατσισμός που υπάρχει στο υποσυνείδητο των ίδιων των παιδιών. Στη διαδικασία άρσης και άμβλυσης τέτοιου είδους αντιθέσεων παρατηρήσαμε την ευεργετική επίδραση των μαθητικών παραστάσεων θεάτρου, όπου με άξονα την κοινή νεοελληνική γλώσσα τα παιδιά τόσων διαφορετικών πολιτιστικών οριζώντων συνενώθηκαν αρκετές φορές και ανέπτυξαν συνεργασία και φιλία ακόμη. Αντίθετα, η από καθέδρας διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, με τον εννοιολογικό και πλαγίως ιδεολογικό φόρτο που περιλαμβάνει, μάλλον θα λέγαμε ότι επέτεινε τις πολιτιστικές αντιθέσεις και συσπείρωσε «αμυντικά» τα μικροσύνολα εναντίον του διδάσκοντα, κατά το πρότυπο του παραδείγματος διδασκαλίας που παραθέσαμε παραπάνω.

Η *εγκληματικότητα βαρύτερης μορφής* έχει μεν παρατηρηθεί τα προηγούμενα χρόνια, και μάλιστα στο Λύκειο υπήρξε εντονότερη, αφού εκ των πραγμάτων τα παιδιά της προεφηβικής ηλικίας γίνονται ευκολότερα αντικείμενο εκβιασμού ή παρενόχλησης από τα μεγαλύτερα παιδιά, σε πλήρη αντιστοιχία με αυτόν τον άγραφο κανόνα που αφορά όλες τις περιπτώσεις φαινομένων ιδρυματισμού (στρατός, σχολεία, φυλακές, αναμορφωτήρια, ψυχιατρεία, κατασκηνώσεις κλπ.). Η εγκληματικότητα (κλοπές σουπερμάρκετς, κατάχρηση ή ιδιοποίηση χρημάτων της μαθητικής κοινότητας, διάδοση ναρκωτικών ή καταστροφές δημόσιας περιουσίας στο χώρο του σχολείου κλπ.) είναι φαινόμενο ιδιαίτερα ανησυχητικό, γιατί αντικατοπτρίζει τόσο ένα είδος αμοραλισμού που απάδει της φυσιογνωμίας ενός εφήβου όσο και γιατί επιτείνει τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών αυτών, πλημμυρίζοντάς τα με ανασφάλεια και μεγαλύτερο βαθμό έκθεσης στο «πολιτιστικό σοκ». Το αίσθημα μειονεξίας είναι έτσι κι αλλιώς αίσθημα που παράγεται από την περιθωριοποίηση, από τον κοινωνικό αποκλεισμό, και που ενισχύεται από την ιδιαιτερότητα της εφηβείας και το πώς αυτή βιώνεται.

Θ. *Βία*. Διάφορες μορφές βίας υπάρχουν, ενδιάθετες και συχνά εκδηλούμενες με πολλούς τρόπους, σε κλίμακα που ξεκινά από απλή επιθετικότητα και άρνηση προσαρμογής στους κανονισμούς, για να διέλθει το στάδιο της ποινικοποίησης (αποβολές, παραδειγματικές τιμωρίες, κλπ.) και να οδηγήσει σε σπανιότατη άσκηση σωματικής βίας, κυρίως εις βάρος των πιο ανυπεράσπιστων. Με δεδομένη λοιπόν την αμηχανία – συχνά και εθελουφλία – του μέσου εκπαιδευτικού πάνω στο ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας, δημιουργείται ένα κακό προηγούμενο αστυνόμευσης στα διαλείμματα, που σε κάποιους φαίνεται χρήσιμη. Αυτή η περίφημη «εφημερία» του εκπαιδευτικού στο διάλειμμα στα υπόλοιπα σχολεία είναι τυπική, έως και διεκπεραιωτική, εκπίπτει του χαρακτήρα της και αγνοείται. Όμως στο Λύκειο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με το δεδομένο της συχνής επαφής των παιδιών με «έξωσχολικά» πρόσωπα που περιμένουν για διάφορους λόγους έξω από το σχολείο και συνδέονται με τα παιδιά, η αστυνόμευση στο διάλειμμα απασχολεί ιδιαίτερα το Σύλλογο των καθηγητών: τα ενδιάμεσα στάδια από το σπίτι στο σχολείο το πρωί και πίσω το μεσημέρι είναι δύσκολα ελέγξιμα στάδια, κατά τη διάρκεια των οποίων η ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι νεφελώδης και νομικά υπάρχει ένα μεγάλο κενό σε αυτό το σημείο. Στο σχολείο αυτό μέχρι και εφέτος τα παιδιά συλλέγονταν από το σπίτι τους το πρωί και διανέμονταν στις γειτονιές τους το μεσημέρι με ειδικά ναυλωμένα από το ΥΠΕΠΘ οχήματα. Αυτό τείνει

να καταργηθεί από το προσεχές σχολικό έτος, γιατί κρίνεται ότι επιβαρύνει οικονομικά το κράτος με ένα είδος «πολυτέλειας» προκλητικής για το κόστος των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Η ευθύνη λοιπόν του εκπαιδευτικού θα διευρύνεται μέχρι και τη στιγμή της ασφαλούς άφιξης των μαθητών στα σπίτια τους, στα τέσσερα άκρα του λεκανοπεδίου; Εννοείται ότι ακροθιγώς εδώ αναφερόμαστε σε ένα κορυφαίο πρόβλημα ηθικής τάξεως που αφορά τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του αφενός, το σχολείο ως χώρο διάπλασης συνειδησέων αφετέρου, και τέλος προϋποθέτει μια διεξοδική και επιστημονικά υποστηριγμένη μελέτη νομικού προκαθορισμού των ορίων παρεμβατικότητας του σχολείου στην ιδιωτική ζωή των μαθητών του. Ποιο είναι το ωράριο ευθύνης του εκπαιδευτικού; Είναι ένα ζήτημα που αφορά το σύνολο των σχολείων μιας σύγχρονης χώρας. Ευθύνεται ο εκπαιδευτικός για τους χίλιους δυο αστάθμητους παράγοντες που μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο τη σωματική και ηθική ακεραιότητα των μαθητών του, μετά το πέρας του ωραρίου εργασίας του; και αν ναι, ποιο είναι το όριο της ευθύνης του;

Σε αυτό το σημείο αξίζει να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία για τα *ναρκωτικά* και το *αλκοόλ*. Ποιο ακριβώς είναι το θέμα μας; Μα η χρήση ελαφρών παραισθησιογόνων χαπιών (τριπς), που εύκολα ανευρίσκονται στους τόπους κοινωνικής συναναστροφής των προεφήβων, στις κοντινές πλατείες, στα σουπερμάρκετς και στα ρουφ-γκάρντενς των κοντινών εντευκτηρίων, ακόμη και στις τουαλέτες των σχολείων, και φυσικά χασίς σε μεγάλη ποσότητα που είναι δύσκολο –έως αδύνατον– να ανιχνευθεί, δεδομένης της μεγάλης διάδοσής του στους νεολαιίστικους κύκλους, δεδομένης της συχνής τριβής με εγχώριους τροφοδότες μέσα στα λεωφορεία και σε δημόσιους χώρους και δεδομένης της αυξημένης δεκτικότητας σε μορφές δήθεν «επαναστατικής» κοινωνικής συμπεριφοράς που παρατηρείται στην προεφηβεία και πρόωμη εφηβεία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οδηγούν σε αυξημένη χρήση ελαφρών και σπανιότερα σκληρών ναρκωτικών ουσιών, που καθίσταται από μόνη της ένα καιρίο ζήτημα προς το οποίο θα έπρεπε να στραφεί το κοινωνικό σώμα εναισθητοποιούμενο, και μάλιστα με ιδιαίτερη έμφαση στις πιθανές συνέπειες μιας σύλληψης, λόγου χάριν, ενός μαύρου ή μιγά μαθητή χωρίς άδεια διαμονής στη χώρα από το πλησιέστερο αστυνομικό τμήμα ή από το περιπολικό στην κοντινή πλατεία.

Ανακεφαλαιώνοντας πρέπει να τονίσουμε ότι το αίσθημα μειονεξίας των αλλοδαπών μαθητών παραμένει ένα ψυχοκοινωνικό ζήτημα ανοιχτό σε διαπραγμάτευση. Κατά την ταπεινή μου γνώμη κύριος υπαίτιος γι' αυτό το συναίσθημα είναι η ανικανότητα της ελληνικής κοινωνίας να δεχθεί στους κόλπους της κάθε ξένο σώμα, ακόμη και αν είναι πολλά υποσχόμενο, με μοναδική ίσως εξαίρεση τους εύκολα αφομοιούμενους αλλοδαπούς. Εκ των πραγμάτων οι ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών τα θέτουν σε μια θέση υπεροχής στην αγορά εργασίας¹⁰. Γνωρίζουν και χειρίζονται άνετα πολλές γλώσσες, έχουν πείρα ζωής και παραστάσεις που τους προσδίδουν μεγάλη ωριμότητα, οξυμμένη αντίληψη και ευελιξία. Τυπικά ένας αλλοδαπός απόφοιτος του Λυκείου, παρά τις δυσκολίες στη γραπτή χρήση της ελληνικής και στη σύνταξη ενός κειμένου χωρίς σολοικισμούς, διαθέτει περισσότερα διαπιστευτήρια επιβίωσης στην αγορά εργασίας από ένα μέσο ελληνόπουλο. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι έχει εθιστεί στο να επιβιώνει ήδη από την παιδική του ηλικία. Ο εκπαιδευτικός του οικείου χώρου το γνωρίζει αυτό πολύ καλά, αλλά η ευρύτερη κοι-

νότητα ξενίζεται έντονα και αντιδρά. Αν λάβει δε κανείς υπόψη του τη σταδιακή «γήρανση» της ελληνικής κοινωνίας κατά την τελευταία δεκαετία, καθώς και το γεγονός ότι οι απόφοιτοι λυκείου αλβανικής καταγωγής συνιστούν σήμερα ήδη παιδιά δεύτερης γενιάς μεταναστών, μπορεί να φανταστεί αξιολογες θέσεις εργασίας να πλαισιώνονται από τα καθ' όλα άξια αυτά παιδιά στα χρονικά πλαίσια της επόμενης πενταετίας. Η συζήτηση για τη μετανάστευση στον τόπο μας έχει εσφαλμένα επικεντρωθεί στη «λαθρομετανάστευση»¹¹, ενώ τα πράγματα έχουν δραματικά μεταβληθεί στο μεταξύ.

Είναι η ελληνική κοινωνία έτοιμη να διαχειριστεί το μείζον αυτό ζήτημα εθνολογικής ιδιοσυστασίας της; Υπάρχει, θεσμικά κατοχυρωμένος τουλάχιστον, ο ακαδημαϊκός χώρος που θα υποστήριζε και θα ενίσχυε τη μη ρατσιστική στάση της ελληνικής κοινωνίας έναντι του φαινομένου αυτού; Αξιοσημείωτο είναι πως ήδη στις διαστάσεις της ενδοσχολικής κοινότητας προκαλεί έντονη έκπληξη το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά είναι χειραφετημένα αρκετά. Η μικροκοινότητα προσδοκεί άλλους τύπους συμπεριφορών από ένα παιδί του Γυμνασίου ή του Λυκείου, διαφορετική επίδειξη σεβασμού και –τέλος– προσδοκεί ένα είδος ανεπεξέργαστης συμπεριφοράς παιδιού «της ηλικίας του». Αυτό δεν είναι άσχετο με τη «φетиχοποίηση» που έχει υποστεί η εκπαίδευση στον τόπο μας κατά τις δεκαετίες διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ: η καθυστέρηση της εισόδου των ελληνοπαίδων στην αγορά εργασίας βολεύει τους πάντες: αφενός το κράτος, γιατί παρουσιάζει πλασματικούς δείκτες ανεργίας, κι αφετέρου τους νέους, που μεταθέτουν στο ασαφές μέλλον την κατά μέτωπο θεώρηση του προβλήματος, θέτοντας ως ορόσημο την περίφημη «περάτωση των σπουδών τους». Γίνεται εύκολα αντιληπτό πώς εξειδικεύεται το ζήτημα στην περίπτωση των αλλοδαπών, που διεκδικούν κι αυτοί μια «θέση στον ήλιο»!¹²

Χωρίς αμφιβολία, η προβληματική της ταυτότητας (εθνικής και ατομικής) του αλλοδαπού εφήβου στη χώρα μας, η ελλιπής του ταύτιση με γονεϊκά πρότυπα και η άρνηση αποδοχής του κοινωνικού ρόλου που αυτός καλείται να διαδραματίσει είναι απόλυτα φυσιολογικά φαινόμενα, αν ληφθούν σοβαρά υπόψη όλες οι προαναφερθείσες παράμετροι. Αυτό είναι άλλωστε και το κεφάλαιο το οποίο χρήζει μεγαλύτερης προσοχής από τους επιστήμονες της ψυχικής υγείας, αλλά κυρίως από τους πολιτικούς φορείς. Στα στενά πλαίσια του άρθρου αυτού δεν θα ήταν δυνατό να εξαντληθεί το θέμα, ούτε καν να δοθεί μια πρόχειρη (και κατά συνέπειαν αντιεπιστημονική) απάντηση στα αδυσώπητα ερωτήματα που εγείρονται. Όμως δεν ζούμε πια στις εποχές κατά τις οποίες οι παιδαγωγοί ήταν σε θέση να προτείνουν στους γονείς «υγιείς» τρόπους διοχέτευσης των εφηβικών ενστίκτων, γιατί η πραγματικότητα απέδειξε ότι το αυτοσυναίσθημα του παιδιού αυτής της κρίσιμης ηλικίας διέσχεται άλλες οδούς τόνωσης και παγίωσης από τις πεπατημένες της αναχρονιστικής παιδαγωγικής επιστήμης (Άλλωστε οφείλουμε να επανακαθορίσουμε την έννοια του «ενστίκτου» σε αντιπαράθεση με αυτό που ορίζουμε ως «υγιές»).

Σφαιρικά αν θεωρηθεί το πρόβλημα, με αντικείμενο μελέτης τους εφήβους γενικώς, το σχολείο ως θεσμός βαθμηδόν εκπίπτει του παραδεδωμένου του ρόλου. Η άρση των ψευδαισθήσεων είναι καταφανής σε όλα τα σχολεία της χώρας, με ισχυρό γνώμονα την απαξίωση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, που άθελά του συμπαρασύρεται από την αποτίμηση ότι το σχολείο αδυνατεί να καλύψει τις νεόκοπες ανάγκες της μαθητώσας νεολαίας. Στα σχολεία «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», και ακόμα και στις τάξεις υποδοχής,

όπως αυτές υπολειπονται ως θεσμός στο σύνολο των δήμων της χώρας, τα προβλήματα απαξίωσης του σχολείου ως ιδρύματος εκπαιδευτικού και ως θεσμού κοινωνικοποίησης πολλαπλασιάζονται. Αυτά, σε άμεση συνάρτηση προς τη μελέτη του τυπικού εφήβου, μας δίνουν μιαν ελλειπτική εικόνα της πραγματικότητας και προδιαγράφουν μια ζοφερή εικόνα του μέλλοντος. Χωρίς να θέλω να υπαινιχθώ ότι τα προβλήματα των ελληνοπαίδων είναι υποδεέστερης σημασίας, πιστεύω ότι η περίπτωση των αλλοδαπών εφήβων χρήζει αντιμετώπισης πιο εξειδικευμένης και εμπειριστωμένης. Βασικές νύξεις για προβλήματα έχουν καταγραφεί εκτενώς από τους μόνιμους συναδέλφους και από το εκπαιδευτικό προσωπικό που παρήλθε, αλλά η καταγραφή και κοινοποίησή τους προσέκρουσε στη σκανδαλώδη κρατική αδιαφορία, και μάλιστα τη στιγμή που η πολιτεία συμπεριλάμβανε, με ένα πολιτικό ελιγμό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στους πηχαιούς τίτλους της προεκλογικής της προπαγάνδας. Ο μανιχαϊσμός αυτός επεκτείνεται και στην υπαγωγή των σχολείων αυτών στα πλαίσια της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που έτσι κι αλλιώς είναι παραγωγός αγεφύρωτων μορφωτικών διακρίσεων και εμπίπτει σε ένα πανευρωπαϊκό σχεδιασμό του όψιμου καπιταλισμού. Είναι αυτονόητο ότι η διαδικασία «αφομοίωσης» των παιδιών αυτών από το ανελέητο σύστημα αξιολόγησης και εισαγωγής στα Α.Ε.Ι. θα λειτουργήσει στην κατεύθυνση της ενίσχυσης των προβλημάτων και διακρίσεων. Οι μαθησιακές διαφορές εσοκεμένα θα ισοπεδωθούν, στα πλαίσια ενός συστήματος αξιολόγησης και ιεράρχησης των εισακτέων που εξ ορισμού είναι ταξικά προσδιορισμένο. Ούτως ή άλλως το ζήτημα της «δωρεάν» παιδείας έχει καταντήσει σχηματικό με τη μεταρρύθμιση και την έμμεση ενίσχυση της παραπαιδείας εκ μέρους του ΥΠΕΠΘ, και αντιλαμβάνεστε πώς θα επενεργήσει ο φανακισμός αυτός στη συνείδηση των αλλοδαπών μαθητών: αυτά τα παιδιά ούτε έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση μπορούν να έχουν –πέραν των πρωτοβουλιών των καθηγητών τους– ούτε ευπροσάρμοστα μπορούν να είναι, αλλά ούτε και τα διακρίνει η τυπική επιμέλεια ενός μαθητή για όλους τους λόγους που αναφέραμε. Πρωταρχικό τους ζητούμενο είναι να επιβιώσουν στις άξενες και αντίξοες συνθήκες ζωής στο άγνωστο περιβάλλον της χώρας μας, τη στιγμή που προέρχονται συχνά από μισοδιαλυμένες οικογενειακές εστίες, διακατέχονται από έντονη νοσταλγία για τον τόπο τους και τη γλώσσα τους, κατατρύχονται από ανασφάλεια και αναπτύσσουν άμυνες και σύνδρομα αποτυχίας.

Σημειώσεις

1. Βλ. σχετικά Bennett, M.J. & Allen, W. (1999), "Developing intercultural competence in the language classroom", στο: R.M. Paige, D. Lange & Y. Yerushova (Eds.), *Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum* (σσ. 13-45), Minneapolis, CARLA. Επίσης, βλ. στο *California State Department of Education (1986)*, "Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students", Los Angeles, California.

2. Βλ. σχετικά Banks, J.A. (1994 a), *Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn & Bacon. Επίσης βλ. Bishop, R. & Glynn, T. 1999, *Culture counts: Changing power relations in Education*, Palmerston North: Dunmore.

3. Αναφορά στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα πριν ακόμη οξυνθεί το φαινόμενο της μετανάστευσης στο Broome, B. 1996, *Exploring the Greek Mosaic: a guide to intercultural communication in Greece*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

4. Βλ. το άρθρο της Μαριαννέλλας Βεΐκου, «Η επιτελεστική κατασκευή της εθνικής ταυτότητας: ελληνο-αλβανοί μετανάστες και η καθημερινή τους εμπειρία στη γειτονιά μιας ελληνικής πόλης», στο *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σ. 305 κ.ε., όπου η γραφούσα ερμηνεύει μια υποπερίπτωση κοινωνικής ενσωμάτωσης χρησιμοποιώντας τον όρο «επίτευξη» (performance) για να χαρακτηρίσει τις συμπεριφορές κατάδειξης της εθνοτικότητας των Ελληνοαλβανών.

5. Με αυτή τη νοηματοδότηση ο όρος χρησιμοποιείται επισήμως από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Εκτεταμένη έρευνα του Ιδρύματος Fulbright πραγματοποιείται διεξοδικά τη σχετική ορολογία στα πρακτικά της 4ης παγκόσμιας Συνδιάσκεψης στη Σόφια της Βουλγαρίας, "Globalization and Cultural Differences", *Proceedings of the 4th International Conference*, 19-21 Μαΐου 2000, όπου και το κείμενο της Albena Bakratheva, "From Interculturality to Multiculturality in Liberal Education", που πραγματοποιείται τη μεταμόρφωση των δυτικών κοινωνιών σε χώρους αναζήτησης μιας νέας πολιτιστικής ταυτότητας μέσω του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίσης, Ramírez, M. & Castañeda, A. (1974), *Cultural democracy, bicognitive development and education*, New York, Academic.

6. Ehrman & Durnyei, *Interpersonal Dynamics in second Language Education, the visible and invisible classroom*, Thousand Oaks, CA SAGE, 1998a, σσ. 3-4, η μετάφραση δική μου. Επίσης, Bandura, A. (1993), "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational Psychologist*, 28 (2), σσ. 117-148.

7. Furnham, A. & Buchner, S. (1986), *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, New York, Routledge.

8. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός αραβόφωνου Αιγύπτιου μαθητή που επιχείρησε να εγγραφεί στο Λύκειο Παλινοσοτώντων Ελληνοσλαβών μετά από δική του πρωτοβουλία και παραίνεση της μητέρας του και της γιαγιάς του, γιατί «δεν τον ήθελαν πια στο σπίτι», και με βεβαρημένο ιστορικό κλοπής, ίσως και χρήσης ελαφρών ναρκωτικών ουσιών, πάντως δίχως την παραμικρή υποστήριξη από το οικογενειακό του περιβάλλον, γεγονός που τον κατέστησε ιδιαίτερα ευπαθή σε παράταση της απομόνωσής του και υπερενίσχυση των προβλημάτων που ήδη έφερε δυνάμει. Σε αυτή την περίπτωση, όπως και σε σειρά άλλων, χαρακτηριστική αιτία έλλειψης αυτοπεποίθησης είναι η εγκατάλειψη από κάποιο γονέα.

9. Το ανά χειράς κείμενο αποτελεί εκτενέστερη διαπραγμάτευση της παρέμβασής μου στη διημερίδα της Ελληνικής Ψυχιατρικής Εταιρείας που έλαβε χώρα στο νοσοκομείο «Αλεξάνδρα» τον Μάιο 2000 με τίτλο «Ο ρόλος της Κοινωνίας και της Οικογένειας στην Προεφηβική Ηλικία». Η παρέμβασή μου είχε τίτλο «Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη και Συμβουλευτική ως Αίτημα σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», και στόχο είχε την ενικυστοποίηση ενός νοσοκομειακού φορέα και της ψυχιατρικής κοινότητας που άπτεται αυτού του φορέα για άμεση υποστήριξη του σχολείου μου με επισκέψεις ειδικών επιστημόνων ή και τη μόνιμη πλαισίωση του σχολείου με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Όπως ήταν αναμενόμενο, άπαντες εκώφευσαν!

10. Για το πώς είχαν τα πράγματα μέχρι πρότινος στην ελληνική αγορά εργασίας που απειθνήσαν σε αλλοδαπούς, βλ. Ιορδάνη Ψημμένου, «Νέα Εργασία και Ανεπίσημοι Μετανάστες στη Μητροπολιτική Αθήνα», εισήγηση στο *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001.

11. Δεν είναι τυχαίο το ότι τρία χρόνια πριν ο σύλλογος καθηγητών του 2ου Ενιαίου Λυκείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ελληνικού, με εισήγηση του υποφαινόμενου, παρέστη στις γραπτές απολιτήριες εξετάσεις που υπέστη ένας Αρμένιος μαθητής της τότε Γ' λυκείου (αγγλόφωνο τμήματος) επιτηρώντας τις γραπτές δοκιμασίες σε όλα τα μαθήματα εκ περιτροπής μαζί με το αστυνομικό όργανο υπηρεσίας στον προθάλαμο του κρατητηρίου Αστυνομικού Τμήματος Γλυφάδας, όπου «εκρατείτο συλληφθείς να μη φέρει την άδεια παραμονής» του στην Ελλάδα, και εν αναμονή της αποφάσεως του Υπουργείου σχετικά με την απέλασή του από τη χώρα. Ο κάθε καθηγητής διατύπωσε τα θέματά του επίσημα και σύμφωνα με τον νόμο και μετέβρινε στο αστυνομικό τμήμα για να επιτηρήσει τον κρατούμενο μαθητή και κατόπιν να τον βαθμολογήσει. Ο εν λόγω μαθητής τελικά, μετά από παρέμβαση της σχολικής κοινότητας και επανειλημμένες κρούσεις στους κρατικούς φορείς, παρέμεινε υπό όρους στη χώρα, μετά από φυλάκιση ενός μηνός στο Α. Τ. Γλυφάδας, και σήμερα φοιτά στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο σύμφωνα με τις ειδικές διατάξεις εισαγωγής στα ΑΕΙ που προβλέπονταν -των οποίων το καθεστώς ακόμη εκκρεμεί- για τους αλλοδαπούς.

12. Βλ. σχετικά τη διαπραγμάτευση του Πουλαντζά, όπως παρατίθεται στο Τσοικαλά, Κ. (1993), «Οι τζαματζήδες στη Χώρα των Θανάτων», *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 1, 5-39, και όπου φαίνεται ότι οι αποκαλούμενες «κατώτερες» ή χειρωνακτικές εργασίες δεν γίνονται εύκολα αποδεκτές από τη συνείδηση των ελληνικών οικογενειών, στο βαθμό που καθορίζουν την αγορά εργασίας και τη θέση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία.

Προτεινόμενη Βιβλιογραφία

- Veikou, M. (2001), «The place of ethnic Identity. Greek albanian families and their contemporary immigrant experience in a greek city neighbourhood», unpublished PhD Thesis, European University Institute, Italy.
- Βεΐκου, Μ. (1998), «Αναγκαστική Μετανάστευση: στοιχεία κοινωνικού αποκλεισμού κι εθελοντικής αποδοχής ανισοτήτων», στο: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (πρακτικά του βου επιστημονικού συνεδρίου του Ιδρύματος, 27-30 Νοεμβρίου 1996), Αθήνα, Εξάντας.
- Bernstein, B. (1975/1980), "Open Schools-Open Society", στο Worsley, P. et al. (Eds.), *The New Modern Sociology Readings*, London, Penguin, σσ. 203-211.
- Γεωργούλας, Σ. (1998α), «Μετανάστευση και Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα - Νέες εξελίξεις», ανακοίνωση στο συνέδριο Μετανάστευση: παγκοσμιοποίηση, κοινωνικά δίκτυα, Πανεπιστήμιο Αιγαίου/Νομαρχία Αθήνας, Αθήνα.
- (1998β), «Φαινόμενα Ρατσισμού και Ξενοφοβίας. Οι απαντήσεις της ελληνικής κοινωνίας», στο συνέδριο του ΕΚΕΜ Μετανάστες και Μετανάστευση, Αθήνα (υπό δημοσίευση).
- ΕΙΥΑΠΟΕ (1996), *Το Νομικό Καθεστώς των Παλινοστούτων*, Αθήνα.
- Eide, A. (1993), "L'Ethnonationalisme et le Problème des Minorités: la nécessité des réformes institutionnelles", στο: *La Réforme des Institutions Internationales de Protection des Droits de l'Homme*, Bruxelles, Bruylant.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (1992), *Μετανάστες και Πρόσφυγες στην Ελλάδα, 1970-1990*, εκλογή.
- Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα δικαιώματα του Ανθρώπου, *Τα δικαιώματα των Μεταναστών εργατών*, Αθήνα, Εστία.
- Iosifides, Th. (1997), "Immigrants in the Athens Labor Market: A Comparative Survey of Albanian, Egyptians and Filipinos", στο: King, R. & Black, R. (Eds.) *Southern Europe and the New Immigrations*, Brighton: Sussex Academic Press.
- Κασμάτη, Κ. (1992), *Πόντιοι Μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κωιλάρη, Α. (1997), *Ξένος στην Ελλάδα: Μετανάστες, Γλώσσα και Κοινωνική Ένταξη*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.
- Μουχελής, Α. (1996), *Ταγγάνοι και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, στο ΕΚΚΕ (Επ.) *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Πετρονάτη, Μ. & Ζαρκιά, Κ. (1998), *Το Πορτρέτο μιας Διαπολιτισμικής Σχέσης*, Αθήνα, UNESCO/ΕΚΚΕ.
- Rickards, A. (1989), "The problem of the Language Education of Asian Children in English Primary Schools, στο: *International Perspectives on Education and Society*, 1.
- Romaniszyn, K. (1997), «Clandestine Labour Migration from Poland to Greece, Italy and Spain in the Light of Emerging Anthropological Perspectives», paper presented in the Conference on Non-Military aspects of security in Southern Europe: Migration, Employment and Labour Market, Santorini.
- Triandafyllou, A. & Calloni, M. & Mikrakis, A. (1997), "New Greek Nationalism", στο: *Sociological Research Online*, 2, 1. (<http://www.socresonline.org.uk>).
- Tsoukalas, K. & Panagiotopoulos, R. (1992), "Education in Socialist Greece: Between Modernization and Democratization", στο: Kariotis, Th. (Ed), *The Greek Socialist Experiment*. New York, Pella.
- Rozakis, Ch.L. (1996), "The International Protection of Minorities in Greece", στο: Featherstone, K. & Ifantis, K. (Eds), *Greece in a Changing Europe: Between European Integration and Balkan disintegration?*, Manchester, Manchester University Press.
- Κωνσταντινίδου, Εθ. (1999), «Κατασκευάζοντας την Ελληνική Εθνική Ταυτότητα: Η περίπτωση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας», στο *Ψυχολογία*, 6, 2.
- Μουσούρου, Α.Μ. (1991), *Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική*, Αθήνα, Gutenberg.