

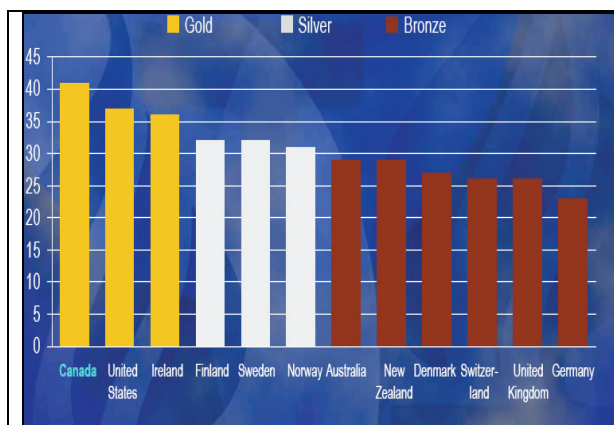
Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις της *Διά Βίου Εκπαίδευσης* στην Αμερική και στον Καναδά τις τελευταίες δεκαετίες. **Η αντιμετώπιση των προβλημάτων εκπαίδευσης των ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων**

Θεόδωρος Αντωνιάδης

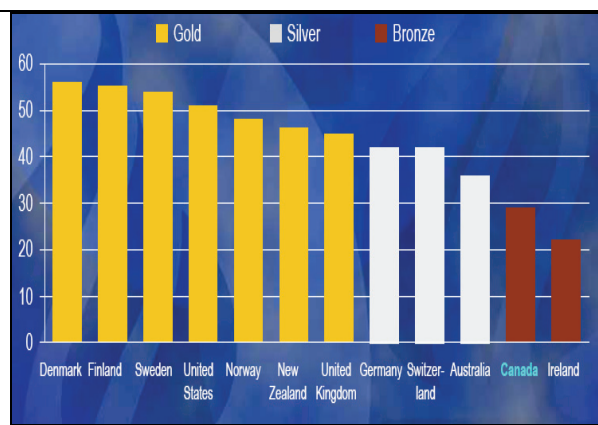
Δρ Φιλολογίας Α. Π. Θ.

Υπεύθυνος Εκπαίδευσης στο πρόγραμμα «Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους Μετανάστες II» του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (ΚΕΕ Ανατ.Θεσσαλονίκης)

Η «Δια Βίου Μάθηση» ως επιστημονικός όρος (Longlife Learning, Adult Learning) αλλά και ως εκπαιδευτικός θεσμός άρχισε να καθιερώνεται επίσημα στις Η.Π.Α και στον Καναδά στα μέσα της δεκαετίας του 1960, αρκετά χρόνια πριν εμφοληθεί στις ευρωπαϊκές χώρες και στην Ελλάδα. Προς την κατεύθυνση αυτή καθοριστικό ρόλο έπαιξε η κοινά αποδεκτή σήμερα αντίληψη ότι η οικονομία ενός κράτους για να είναι ανταγωνιστική και να κατέχει κομβική θέση στην παγκόσμια αγορά πρέπει να βασίζεται στην κατάκτηση της γνώσης, στην πρόοδο της επιστήμης και, ως εκ τούτου, στην αδιάλειπτη κατάρτιση-εκπαίδευση όχι μόνο του ενεργού εργατικού δυναμικού αλλά και της μερίδας εκείνης του ενήλικου πληθυσμού που παραμένει επαγγελματικά-κοινωνικά απομονωμένη (Livingstone, 2005). Ωστόσο, οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες που έγιναν στις χώρες αυτές για εκπαίδευση ή επιμόρφωση των ενηλίκων δεν στέφθηκαν με επιτυχία καθώς έπρεπε να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις μιας μεγάλης μάζας τους πληθυσμού που, καθώς μάλιστα δεν διέθετε υψηλό μορφωτικό επίπεδο, παρέμενε διστακτική απέναντι σε προγράμματα διδασκαλίας για ενήλικες. Έτσι, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 μόλις το 4% του ενήλικου πληθυσμού στον Καναδά και στην Αμερική συμμετείχε σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης (Livingstone, 2001). Σήμερα, ύστερα από τέσσερις δεκαετίες, το ποσοστό αυτό ανέρχεται περίπου σε 35-40% (Εικ. 1) χάρη στη συνεχή εξέλιξη των αντίστοιχων προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Αξίζει, πάντως, να σημειωθεί ότι στις μέρες μας πρωτοπόρες στη Δια Βίου εκπαίδευση θεωρούνται οι σκανδιναβικές χώρες όπου πάνω από το 50% των αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχει σε ετήσια βάση σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης ή εξειδίκευσης. (Εικ. 2)



Εικ. 1. Ποσοστό % ενηλίκων (25-64) αποφοίτων που έχει συμμετάσχει για ορισμένο χρονικό διάστημα σε κάποιο πρόγραμμα Δια βίου μάθησης (Bloom, 2005)



Εικ. 2. Ποσοστό % αποφοίτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετέχουν συστηματικά σε προγράμματα Δια Βίου μάθησης (Bloom, 2005)

Η παρούσα ανακοίνωση, ωστόσο, θα επικεντρωθεί στις έρευνες και τα αντίστοιχα προγράμματα δράσης στις ΗΠΑ και στον Καναδά κυρίως επειδή στις χώρες αυτές η αντιμετώπιση των προβλημάτων των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων προηγήθηκε ιστορικά και υπήρξε διαχρονικά σταθερή. Πριν προχωρήσουμε αξίζει να επισημάνουμε ορισμένες από τις κατηγορίες του συνολικού πληθυσμού των χωρών αυτών που χαρακτηρίζονται συνήθως ως «ευπαθείς κοινωνικές ομάδες» προκειμένου στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε μερικούς παραλληλισμούς με την ελληνική πραγματικότητα (Wotherspoon and Butler, 1999). Αυτές είναι:

- ανειδίκευτοι εργάτες (μαύρη εργασία)
- ενήλικες που ανήκουν σε γλωσσικές ή φυλετικές μειονότητες (π.χ. Ινδιάνοι, Ισπανόφωνοι Αμερικής - γαλλόφωνοι, ιθαγενείς του Καναδά)
- μετανάστες - αλλόγλωσσοι (π.χ. Κινέζοι, Ινδοί κλπ)
- άγαμες μητέρες
- λειτουργικά αναλφάβητοι
- ενήλικες με μαθησιακές ή κινητικές δυσκολίες

Οι παραπάνω κατηγορίες ενηλίκων ασφαλώς προέκυψαν σταδιακά μέσα από γενικότερες έρευνες που ανέδειξαν τα ποικίλα κοινωνικά, οικονομικά και επαγγελματικά προβλήματα που τις αφορούν (ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός, περιθωριοποίηση). Σημαντικό όμως ρόλο έπαιξε μεταξύ άλλων παραγόντων το γεγονός ότι τα άτομα αυτά, στην πλειοψηφία τους, δεν συμμετείχαν στα πρώτα προγράμματα Δια Βίου εκπαίδευσης που δρομολογήθηκαν στην Αμερική και στον Καναδά τις δεκαετίες του '60 και του '70. Σε μια από τις πιο εποικοδομητικές έρευνες που διεξήγαγε στα 1970 ο Patrick Penland (Penland, 1977 - Tough, 2002) στην Αμερική, και σε ένα δείγμα 1500 ατόμων που ανήκαν σε κάποια από τις παραπάνω ομάδες, οι πιο συχνές απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση για ποιο λόγο δεν συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα γλωσσικής επιμόρφωσης (π.χ. εκμάθηση αγγλικών) ή επαγγελματικής κατάρτισης, ήταν οι ακόλουθες:

1. Η μετακίνηση στο σχολείο είναι δύσκολη ή δαπανηρή (π.χ. άτομα με κινητικές δυσκολίες, μετανάστες, ιθαγενείς).
2. Δεν διαθέτω αρκετά χρήματα για να παρακολουθήσω μαθήματα ή να συμμετάσχω σε κάποιο πρόγραμμα (π.χ. μετανάστες, άγαμες μητέρες)
3. Δεν έχω ελεύθερο χρόνο για να παρακολουθήσω μαθήματα εξαιτίας οικογενειακών ή επαγγελματικών υποχρεώσεων .
4. Δεν μου αρέσει η συμβατική διδασκαλία σε τάξη με δάσκαλο (αναλφάβητοι).
5. Τα μαθήματα επιμόρφωσης και κατάρτισης που προσφέρονται δεν σχετίζονται με τα επαγγελματικά μου καθήκοντα ή τα ατομικά μου ενδιαφέροντα.
6. Προτιμώ να διαμορφώνω ο ίδιος τον ρυθμό και τη μεθοδολογία εκπαίδευσης και της διδασκαλίας μου.
7. Θέλω τα μαθήματα να μου παρέχουν ευελιξία χρόνου και να προσαρμόζονται στην καθημερινότητά μου.
8. Επιθυμώ να συμμετέχω ενεργά στην εκπαίδευσή μου και να μην αισθάνομαι σαν μαθητής.

Η ιεράρχηση των απαντήσεων είναι σκοπίμως αντεστραμμένη. Οι περισσότεροι θα περιμέναμε ίσως ότι οι τέσσερις πρώτοι λόγοι αποχής από τα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης είναι και οι σημαντικότεροι για τα άτομα των ευπαθών κοινωνικών ομάδων. Αυτό τουλάχιστο συνέβη με τους αμερικανούς επιστήμονες πριν αναγνώσουν τα ακριβή αποτελέσματα της έρευνας. Κι όμως, στην πραγματικότητα, οι τέσσερις πρώτες απαντήσεις (και ειδικά οι δύο πρώτες) ήταν αυτές με τη μικρότερη συχνότητα. Αντίθετα, τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν οι απαντήσεις 4-8, με την τελευταία να είναι αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα κ.ο.κ. Τα πορίσματα της έρευνας προκάλεσαν ρήγματα στα στερεότυπες αντιλήψεις των ειδικών για τα αίτια του κοινωνικού αποκλεισμού των ευπαθών ομάδων και την αποχή τους από κάθε παιδευτική διαδικασία. Οι περισσότεροι επιστήμονες θεωρούσαν ότι ήταν η έλλειψη ελεύθερου χρόνου σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία που απέτρεπαν τα άτομα να ενταχθούν σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Κι όμως δεν ήταν αυτοί οι λόγοι που κυρίως επικαλέστηκαν οι ίδιοι οι ενήλικες. Αν εξετάσουμε προσεκτικά τις τελευταίες απαντήσεις θα διαπιστώσουμε ότι οι ενήλικες ήθελαν να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, να έχουν τον απόλυτο έλεγχο του ρυθμού των μαθημάτων, των μεθόδων διδασκαλίας και, το κυριότερο, την αίσθηση ότι η διδασκαλία αυτή έχει πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή τους ζωή. Ουσιαστικά μέσα από τις απαντήσεις τους μας λένε ότι «Ξέρετε, μπορώ να βρω και τα χρήματα και τον χρόνο για παρακολουθώ μαθήματα, όμως θέλω να αισθάνομαι άνετα, να μην πιέζομαι και να έχω τον δικό μου ρυθμό». Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά «ως ενήλικοι επιθυμούν και επιδιώκουν τον αυτοκαθορισμό, τη χειραφέτηση και την ενεργητική συμμετοχή στο πεδίο της εκπαίδευσής τους. Επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια ενός προγράμματος εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα και όχι όπως οι ανήλικοι μαθητές» (Λευθεριώτου-Μουζάκης, 2006) κάτι που συμβαίνει και με τους υπολοίπους ενήλικες του γενικού πληθυσμού, όπως τονίζουν σε ένα πρόσφατο κείμενο τους η Πιέρα Λευθεριώτου και ο Διονύσης Μουζάκης. Εκείνο, συνεπώς, που διακρίνει τα άτομα των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων είναι η ενδομυχή βούλησή τους να απεγκλωβιστούν από τη χρομαλή καθημερινότητά τους, να καλλιεργήσουν τα ατομικά τους ταλέντα προκειμένου, στη συνέχεια, να ενταχθούν οργανικά μέσα στο σύνολο των ομάδων του γενικού πληθυσμού. *Πρωτίστως, λοιπόν, επιζητούν να εκπαιδευτούν ως ισότιμοι ενήλικες και όχι να διαχωριστούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.* Και, όπως συνάγει κανείς από τις απαντήσεις 7-8, αυτό είναι κάτι που τα παραδοσιακά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, είτε αφορούσαν την επαγγελματική εξειδίκευση είτε την βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου, δεν το προσέφεραν μέχρι τότε. Τα άτομα αυτά «εγκλωβίζονταν» μέσα στην τάξη, όπως ακριβώς εγκλωβίζονταν στα καθημερινά τους προβλήματα.

Σταδιακά οι αμερικανοί και канаδοί επιστήμονες της Δια Βίου Εκπαίδευσης άλλαξαν πλεύση. Δεν έδιναν πλέον βάρος μόνο στο πώς θα προσφέρουν δωρεάν ή και επιδοτούμενα ακόμη προγράμματα εκπαίδευσης στις ομάδες αυτές ή στο πώς θα εξασφαλίσουν π.χ. εύκολη πρόσβαση στους χώρους διδασκαλίας. Ο στόχος ήταν να δημιουργήσουν τα κατάλληλα εσωτερικά κίνητρα που θα προσέδιδαν στους περιωρισμένους ενήλικες αυτοπεποίθηση και πίστη στις ικανότητές τους προκειμένου να ξεπεράσουν όχι μόνο το παγιωμένο μέσα τους αίσθημα απόρριψης από την κοινωνία αλλά, κατά κύριο λόγο, τη χαμηλή αυτοεκτίμησή που συχνά τους χαρακτηρίζει. Στο πλαίσιο αυτό, μια ομάδα επιστημόνων με έδρα το πανεπιστήμιο του Τορόντο στον Καναδά άρχισαν να μελετούν συστηματικά ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 την έννοια της άτυπης εκπαίδευσης των ενηλίκων (Informal Adult Learning) και να την εφαρμόζουν προσεκτικά στην εκπαίδευση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή, την «τυπική» εκπαίδευση σε ιδρύματα (σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια) που είναι θεσμικά κατοχυρωμένη, οργανωμένη ιεραρχικά, βασίζεται στην ηλικιακή διαβάθμιση των εκπαιδευόμενων και έχει συνήθως προκαθορισμένη ύλη (Burns, 2001), ως «*άτυπη εκπαίδευση*» σε γενικές γραμμές εννοείται κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει την αναζήτηση της γνώσης και την κατανόησή ή την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων-εμπειριών έξω από τα καθιερωμένα προγράμματα σπουδών των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. (Evans, 1981). Οι βασικοί παράγοντες της άτυπης εκπαίδευσης (π.χ. στόχοι, περιεχόμενο, μέσα και διαδικασίες απόκτησης γνώσης, διάρκεια εκπαίδευσης, πρακτική εφαρμογή της γνώσης) καθορίζονται από τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία δίχως την παρουσία κάποιας μορφής θεσμικά-αναγνωρισμένου εκπαιδευτικού ιδρύματος με τον μαθητή να αναλαμβάνει ουσιαστικά τον ρόλο του δασκάλου του εαυτού του, πολλές φορές μάλιστα ασυνείδητα. Έτσι ως μη τυπική εκπαίδευση μπορεί να εκληφθεί π.χ. ο χρόνος που αφιερώνει κανείς στην ανατροφή των παιδιών του, στην ενασχόληση με τη διατροφή του, στην αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων υγείας, στην σύνταξη μιας επιστολής-αίτησης ή στην ανακαίνιση του σπιτιού του.

Η παραπάνω διάκριση ανάμεσα στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, όσο απλουστευτική κι αν φαίνεται, αποκτά ευρύτερη σημασία αν εξεταστεί όχι μόνο στους ενήλικες του γενικού πληθυσμού (που, κατά κανόνα, συμμετέχουν και στην τυπική εκπαίδευση), αλλά κυρίως σ' εκείνους που ανήκουν στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και έχουν συνήθως ελλιπή τυπική εκπαίδευση. Στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1970 κεξ. διαπιστώθηκε ότι τα άτομα αυτά επειδή είχαν ελάχιστη επαφή μέχρι την ενήλική τους με παραδοσιακές μορφές μάθησης θεωρούσαν πλέον ότι ήταν αργά για να εμπλακούν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία (Tough, 2002). Η έννοια της άτυπης εκπαίδευσης ήρθε ακριβώς για να καλύψει το κενό αυτό και να καταπολεμήσει τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων αυτών. Σε έρευνες και συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν, οι συγκεκριμένοι ενήλικες εκπλήσσονταν όταν συνειδητοποιούσαν ότι και οι ίδιοι έχουν εμπλακεί ασυνείδητα, αλλά με αρκετή συστηματικότητα και επιτυχία, σε διαδικασίες Μάθησης είτε κάνοντας περιστασιακά διάφορες εξωτερικές δουλειές (ακόμα και μαύρη εργασία), είτε μεγάλωνοντας τα παιδιά τους και βοηθώντας τους στα σχολικά μαθήματα είτε ασχολούμενοι μόνοι με το νοικοκυριό, τη μαγειρική, την περιποίηση του κήπου τους κτλ. Οι περισσότεροι από αυτούς μάλιστα, σε ποσοστό 80% περίπου, διαπιστώθηκε ότι αφιέρωναν κατά μέσο όρο 10-15 ώρες σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (για στατιστικά στοιχεία από το 1975-2000 βλ. Livingstone, 2005), έστω κι αν επρόκειτο για άτομα με χαμηλό βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο

(μετανάστες, φυλετικές μειονότητες κλπ). Είναι αξιοσημείωτο ότι τα ίδια άτομα που ομολογούσαν με ειλικρίνεια ότι δεν είχαν μάθει τίποτα από τότε που εγκατέλειψαν το σχολείο, φάνηκαν στην πραγματικότητα να έχουν μάθει μόνοι τους, με τις δικές τους δυνάμεις, μεθόδους και ρυθμούς μάθησης, τόσα πολλά πράγματα. Το επόμενο βήμα ήταν να δημιουργηθούν προγράμματα Δια Βίου Μάθησης όπου οι ενήλικες των ευπαθών κοινωνικών ομάδων θα είχαν τη δυνατότητα να επεκτείνουν τις ήδη κερτημένες γνώσεις, εμπειρίες και δεξιότητές τους και να τις μοιράζονται με άλλους ενήλικες που ανήκαν πιθανότατα σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Με τον τρόπο αυτό αφενός θα απεγκλωβίζονταν από τον μικρόκοσμο της καθημερινότητάς τους και, αφετέρου, θα ανέπτυσσαν κοινωνικούς δεσμούς με άλλα μέλη της κοινότητας στην οποία ζούσαν. Τα πρώτα θετικά αποτελέσματα σε πολυφυλετικές κοινωνίες όπως η αμερικάνικη και η καναδική δεν άργησαν να φανούν. Οι άνεργες μητέρες εντάχθηκαν σε προγράμματα οικογενειακού προσανατολισμού μαζί με νέα ζευγάρια που ενδιαφέρονταν να γνωρίσουν τρόπους σωστής διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, οι ινδιάνοι της Αμερικής παρακολούθησαν μαθήματα αγροτικών εργασιών, οι ισπανόφωνοι ορισμένων πολιτειών της Αμερικής κάθισαν στα ίδια θρανία με τους αλλοδαπούς μετανάστες για να μάθουν αγγλικά, ενώ το ίδιο συνέβη με τους γαλλόφωνους και τους ιθαγενείς του Καναδά. Οι περισσότεροι εντάχθηκαν σ' ένα πρόγραμμα που από τη μία πλευρά τους βοηθούσε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας τους και, από την άλλη, να ξεφύγουν απ' αυτήν. Ασφαλώς οι πολιτισμικές προκαταλήψεις, τα προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικής ενσωμάτωσης εξακολούθησαν να υπάρχουν, οι ενήλικες όμως αυτοί σταδιακά αποκτούσαν μέσα από την κοινωνική, διαπολιτισμική αλληλεπίδραση με άλλους εκπαιδευόμενους την ζωτική γι' αυτούς αυτοπεποίθηση προκειμένου να συμμετάσχουν ενεργά στα κοινωνικά δρώμενα. Έτσι, σταδιακά η Διά Βίου Μάθηση αναδείχτηκε σε τρόπο αντίστασης κόντρα στον εγκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Για να έρθουμε τώρα στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια ο θεσμός της Δια Βίου Μάθησης εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς χάρη σε μια σειρά προγραμμάτων που συγχρηματοδοτούνται από το Υπουργείο Παιδείας, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (Ε.Τ.Π.Α.). Προγράμματα Δια Βίου Μάθησης για τις ομάδες ενηλίκων του γενικού πληθυσμού υπάρχουν αρκετά και αξιόλογα και από πολλούς φορείς. Τα περισσότερα από αυτά δείχνουν εμμέσως πλην σαφώς ότι αποτελούν προέκταση μορφών άτυπης εκπαίδευσης για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως (π.χ. θεματικές ενότητες: Ενεργός Πολίτης-Δικαιώματα -Υποχρεώσεις / διαχείριση νοικοκυριού / Πρώτες Βοήθειες / Διατροφή). Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα λειτουργούν με αρκετή επιτυχία στα περισσότερα Κ.Ε.Ε. και Κ.Ε.Κ της χώρας. Εδώ, όμως, θα μας απασχολήσουν κυρίως τα ειδικά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης που απευθύνονται θεωρητικά σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα προγράμματα των Κ.Ε.Ε.:

- Προετοιμασία ενηλίκων για τις εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου Δημοτικού
- Διδασκαλία Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης / σε εργαζόμενους μετανάστες I, II.
- Εκπαίδευση Τσιγγάνων I και II.
- Συμβουλευτική Τσιγγάνων
- Συμβουλευτική Κρατουμένων
- Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο.

Πηγή: Διά Βίου Μάθηση, Ενημερωτικό Έντυπο των Κ.Ε.Ε.

Ασφαλώς δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας για τους αναλφάβητους καθώς και τα επιδοτούμενα προγράμματα των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης που περιστασιακά απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως οι άνεργες μητέρες, οι τσιγγάνοι κλπ. Μολονότι είναι δυνατό να γίνουν εύκολα κάποιες αντιστοιχίες με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες άλλων κρατών (π.χ. Τσιγγάνοι-Ινδιάνοι κ.ο.κ.) το ζητούμενο στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι αυτό, εφόσον σε κάθε χώρα συντρέχουν ειδικοί παράγοντες που καθορίζουν τον χαρακτηρισμό ορισμένων ομάδων του γενικού πληθυσμού ως ευπαθών. Αξίζει όμως κρίσιμη παρατήρηση με αφορμή ένα πρόσφατο άρθρο του Χ. Γιανναρά στην *Καθημερινή* της Κυριακής 19/03/06. Αν, όπως πολύ σωστά πρότινος, κατατάσσουμε τους αθίγγανους, τους παλιννοστούντες και τους Μετανάστες στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, γιατί ξεχνάμε τους Πομάκους της Θράκης που αντιμετωπίζουν χρόνια προβλήματα ενσωμάτωσης στην τοπική κοινωνία; Για όσους εξακολουθούν να πιστεύουν ότι οι ίδιοι οι Πομάκοι είναι αυτοί που επιθυμούν την απομόνωσή τους, παραπέμπω σ' ένα τμήμα του άρθρου:

«...Αν ένας πολίτης πομακικής καταγωγής επιλέξει να στείλει το παιδί του στο δημόσιο ελληνικό γυμνάσιο και όχι στο «ιδιωτικό» μουσουλμανικό της πρωτεύουσας του νομού, από την ίδια κιόλας μέρα θα μπαίνει στο καφενείο του χωριού του και όλοι θα φεύγουν, το καφενείο θα αδειάζει επιδεικτικά, ο τολμητής θα απομονωθεί στο χωριό, θα απειλείται, θα προπηλακίζεται. Δεκαετίες τώρα, η πομακική γλώσσα είναι σε απηνή διωγμό, οι πομακικής καταγωγής πολίτες οφείλουν να μεταβληθούν σε τουρκόφωνους, γιατί αυτό επιτάσσει το προξενικό δικτατορικό καθεστώς στη Θράκη. Αν επιστημονικός φορέας τολμήσει συνέδριο ή ημερίδα για το παιδαγωγικό και ψυχολογικό πρόβλημα τριγλωσσίας στα πομακοχώρια (πομακικά στο σπίτι, τουρκικά στο σχολείο, ελληνικά στην κοινωνική ζωή και στην αγορά) οργανωμένοι εγκάθετοι θα εισχωρήσουν στο ακροατήριο, θα προκαλέσουν επεισόδια, θα τρομοκρατήσουν με απειλές...».

Τα σχόλια περιπετούν όχι μόνο γιατί ο χώρος εδώ είναι περιορισμένος, αλλά επειδή πρόκειται για ένα πρόβλημα μεγάλο, πολύπλοκο που απαιτεί πρωτίτως πολιτική παρέμβαση. Το σίγουρο όμως είναι πως, αν επιζητούμε πραγματικά την κοινωνική συνοχή, δεν έχουμε το δικαίωμα να εθελουφλούμε απέναντι σε προβλήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης μιας μειονότητας τα μέλη της οποίας είναι και αυτοί Έλληνες πολίτες και έχουν και αυτοί δικαιώματα στα προγράμματα Διά Βίου Μάθησης. Το πρόβλημα τους, *mutatis mutandis*, θυμίζει τις περιπτώσεις των γαλλόφωνων του Καναδά και των Ισπανόφωνων της Αμερικής που παρουσιάζουν εξίσου μεγάλες δυσκολίες κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σήμερα όμως οι ενήλικες αυτοί έχουν τουλάχιστο το δικαίωμα, εφόσον το επιθυμούν, να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής κατάρτισης με τους συμπολίτες τους δίχως να λογίζονται πολίτες δεύτερης κατηγορίας.

Ακόμα όμως και στις περιπτώσεις εκείνες όπου έχουν αναπτυχθεί τα κατάλληλα πλαίσια δράσης για τις ευπαθείς ομάδες, τα προβλήματα είναι αρκετά και οξύτατα. Ας εξετάσουμε ενδεικτικά, για να μεταφερθούμε σε πρακτικό επίπεδο, το πρόγραμμα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής των Τσιγγάνων στη χώρα μας, για τους οποίους υπάρχει εδώ και μερικά χρόνια ειδική μέριμνα από την Γ.Γ.Ε.Ε. Η Κων/να Παπαναγιωτάκη (2005), εκπαιδύτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης Τσιγγάνων Κορωπίου, τονίζει:

«Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει ο συγκεκριμένος πληθυσμός και τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάνουν την προσπάθεια εκπαίδευσής του να φαντάζει πολυτέλεια. Οι φορείς κάθε έξωθεν

παρέμβασης είναι στα μάτια των Τσιγγάνων φορείς του Κράτους και της Πολιτείας. Κατά συνέπεια αναμένουν από εμάς να φροντίσουμε για το ρεύμα, το νερό, την επαγγελματική τους αποκατάσταση, τα επιδόματά τους, την ιατρική τους περίθαλψη, κ.ο.κ. Από την άλλη πλευρά, όσοι τσιγγάνοι βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική κατάσταση...προβάλλουν το επιχείρημα ότι πέρασαν όλη τους τη ζωή έως τώρα χωρίς να γνωρίζουν γράμματα και, παρόλα αυτά, τα κατάφεραν. Κατά συνέπεια δεν αναγνωρίζουν καμιά αναγκαιότητα για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα....Το μόνο σίγουρο είναι ότι η παιδεία δεν τοποθετείται στις ανώτερες βαθμίδες της αξιολογικής κλίμακας των ανθρώπων αυτών – γεγονός που επιβεβαιώνεται και από το ότι δεν φροντίζουν ούτε για την εκπαίδευση των παιδιών τους»

Παρόμοια προβλήματα, αν όχι μεγαλύτερα, εντοπίζονται ασφαλώς και στα προγράμματα για τους Πρόσφυγες, τους Παλιννοστούντες και τους Μετανάστες κτλ. Οι περισσότεροι που συμμετέχουν στα προγράμματα των Κ.Ε.Κ. το πράττουν επειδή τα προγράμματα αυτά είναι επιδοτούμενα Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι φανερό ότι η επιδότηση των προγραμμάτων αυτών και η διασύνδεση περισσότερων του ενός φορέων (Δήμου, ΟΑΕΔ, Αστυνομίας) για την επίλυση των βασικών προβλημάτων της ομάδας δεν επαρκούν (Παπαπαναγιωτάκη, 2005). Οφείλουμε να αντιληφθούμε πως το πρόβλημα είναι η έλλειψη πραγματικών κινήτρων που θα ωθήσουν τις ευάλωτες αυτές ομάδες να συμμετάσχουν ενεργά στα προγράμματα αυτά, γιατί κάποτε οι επιδοτήσεις των συμμετεχόντων, όπως και οι χρηματοδοτήσεις ολόκληρων των προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, θα πάψουν να υφίστανται. Όπως επισημαίνει η εκπαιδύτρια, η παιδεία δεν αποτελεί προτεραιότητα ακόμα και εκείνων των Τσιγγάνων που βρίσκονται σε καλή οικονομική κατάσταση. Το πρόβλημα λοιπόν τόσο των ανδρών όσο των γυναικών δεν είναι πως θα εξασφαλίσουν ελεύθερο χρόνο ή που θα αφήσουν τα παιδιά τους για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, αλλά ότι δεν πιστεύουν πραγματικά πως μπορούν να μάθουν κάτι αξιόλογο που θα τους βοηθήσει άμεσα στην καθημερινότητά τους. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αρκετοί μετανάστες και παλιννοστούντες φέρουν σύνδρομο χαμηλής αυτοεκτίμησης και απόρριψης από την ελληνική κοινωνία τα οποία είναι ικανά τους οδηγήσουν ακόμη και στην εγκληματικότητα. Πρόκειται για φαινόμενα που τα βλέπουμε καθημερινά και δεν έχουμε καταφέρει να εξαλείψουμε.

Όπως είδαμε, οι ιθύνοντες Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Δύση φροντίζουν πλέον, πριν εκπαιδεύσουν, να προσεγγίσουν τα άτομα των ευπαθών ομάδων και να δώσουν «αξία στην αξία» τους αφουγκραζόμενοι τις ανάγκες τους για δημιουργία, χειραφέτηση και αυτοπραγμάτωση. Αξίζει να σκεφτούμε κι εμείς με τη σειρά μας μήπως πρέπει να ενισχύσουμε την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων αυτών φέρνοντάς τα σε πιο άμεση και ουσιαστική επαφή με την ελληνική κοινωνία και κουλτούρα προκειμένου να απεγκλωβιστούν από τον κόσμο τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να γίνουν ανταγωνιστικά στην αγορά εργασίας. Πρωτίστως, όμως, αξίζει να αναλογιστούμε αν οι υπόλοιποι Έλληνες εμφορούμαστε από γνήσιο διαπολιτισμικό πνεύμα, έχουμε πραγματικά αποβάλει κάθε ίχνος ρατσισμού ή ξενοφοβίας απέναντι στους τσιγγάνους, τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς και είμαστε έτοιμοι να παρακολουθήσουμε μαζί τους μαθήματα ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού ή να μάθουμε από κοινού πώς να διαχειριζόμαστε καλύτερα τα προβλήματα του νοικοκυριού και να μεγαλώνουμε τα παιδιά μας που αύριο θα είναι πολίτες στην ίδια κοινωνία.

Εν κατακλείδι, ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ανθρώπων αυτών δεν σημαίνει ότι πρέπει να τους μάθουμε λίγα ελληνικά ή πώς να διεκδικούν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους και, στη συνέχεια, να τους εγκαταλείψουμε στην «τύχη» τους (Παπαπαναγιωτάκη, 2005). Οφείλουμε να τους φέρουμε στην πράξη σε επαφή με τον έξω κόσμο ώστε κάποτε να συμμετέχουν από κοινού με τις ομάδες γενικού πληθυσμού σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης όπου δεν θα παίζει κανένα ρόλο το μορφωτικό επίπεδο και η εθνική ή φυλετική ταυτότητα των εκπαιδευομένων. Η επαφή αυτή δεν θα ωφελήσει μόνο τις ομάδες αυτές...θα βοηθήσει κυρίως εμάς να ξεπεράσουμε επιτέλους τις προκαταλήψεις μας απέναντί τους. Θα ωφελήσει, επιπλέον, και τη χώρα μας η οποία με υψηλά καταρτισμένο εργατικό δυναμικό καθίσταται αυτομάτως πιο ανταγωνιστική στην παγκόσμια αγορά. Ας μην ξεχνάμε ότι ένα σημαντικό μερίδιο του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος στηρίζεται στα εργατικά χέρια (στη «μαύρη εργασία», για να γίνω πιο κυνικός) ατόμων που ανήκουν στις ομάδες αυτές. Τους οφείλουμε πολλά.

Βιβλιογραφία

- Bloom, Michael. (2005). "Issues in Education and Lifelong Learning: Spending, Learning Recognition, Immigrants and Visible Minorities" in *The Future of Lifelong Learning and Work – International Conference*. Toronto, June 21, 2005.
- Burns G. E. (2001). "Toward a Redefinition of Formal and Informal Learning: Education and the Aboriginal People". NALL Working Paper #28-2001
- Γιανναράς Χ. (2006). «Δισυπόστατη επικράτεια στη Θράκη». Επιφυλλίδα στην εφημερίδα *Καθημερινή* της 13 / 3/ 2006.
- Evans, D. R. (1981). *The Planning of Nonformal Education*, Paris: UNESCO.
- Λευθεριώτου, Π. – Μουζάκης, Δ. (2006). «Η εκπαιδευτική Διαδικασία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων». Ενημερωτικό φυλλάδιο των Κ.Ε.Ε.
- Livingstone, D. W. (2001). "Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research" Position paper for the Advisory Panel of Experts on Adult Learning, Applied Research Branch, Human Resources Development Canada
- Livingstone D.(2001). "Exploring Adult Learning and Work in Advanced Capitalist Society". Observatory PASCAL. <http://www.obs-pascal/>
- Livingstone D. W. (2005). "Expanding Conception of Work and Learning: Recent Research And Policy Implications" in *International Handbook of Educational Policy*, Nina Bascia, Alister Cumming, Amanda Datnow, Kenneth Leithwood and David Livingstone (eds.). Springer.
- Παπαπαναγιωτάκη Κ. (2005). «Σκέψεις και Προβληματισμοί για το Τμήμα Εκπαίδευσης Τσιγγάνων στο Κορωπί». Περιοδική Έκδοση των Κ.Ε.Ε. *Διά Βίου Μάθηση*, τεύχος 3/ Δεκέμβριος 2005.
- Rogers, A. (1992). *Adults Learning for Development*, London: Cassell.
- Statistics Canada/Council of Ministers of Education. (1999). Educational indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program. Ottawa: Statistics Canada
- Tough A. (2002). *The Iceberg of Adult Learning*. NALL Working Paper #01 - 2002
- Wain, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Learning*. London: Croon Helm
- Wotherspoon Terry & Butler Joanne (1999). "Informal Learning: Cultural Experiences and Entrepreneurship Among Aboriginal People". NALL Working Paper #04 - 1999

Ηλεκτρονικές Πηγές

- CAAE: Canadian Association for Adult Education www.caae.ca/
- NALL: New Approaches to Lifelong Learning www.nall.ca/
- WALL: Work and Lifelong Learning www.wallnetwork.ca/
- Statistics Canada/Council of Ministers of Education. Educational indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program. Ottawa: Statistics Canada