

Η Εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire

Adult refugees education in the light of Paulo Freire’s pedagogical theory

Ξανθή Αλμπανάκη, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Δρ. Θεολογίας, M.Ed Νομικής και Παιδαγωγικής, Θεολόγος Εκπαιδευτικός, xalbanaki@gmail.com

Xanthi Almpanaki, Experimental Senior High School of University of Macedonia, Phd of Theology, M. Ed of Law and Pedagogy, Teacher of Theology, xalbanaki@gmail.com

Abstract: This study aimed at examining the pedagogical frame of Paulo Freire’s theory in adult socially excluded groups education and especially refugees. Through a bibliographic research it examines whether the principles of the Paulo Freire’s theory reinforce the expectations and address the particular needs of socially excluded groups, such as refugees. More specifically, in relation to the structure of the paper in the beginning are presented the main fields of reference and the theoretical background of the study. It examines the concept and the need for adult education. Finally, it presents the characteristics of the refugees as trainees, while the paper concludes with a critical evaluation.

Keywords: Adult Education, Paulo Freire, socially excluded groups, refugees

Περίληψη: Το άρθρο παρουσιάζει το πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και ιδιαίτερα στην περίπτωση των προσφύγων υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire. Μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση, εξετάζει κατά πόσο οι αρχές της θεωρίας του Paulo Freire ενισχύουν τις προσδοκίες και καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, όπως είναι οι πρόσφυγες. Ειδικότερα, σε σχέση με τη δομή της εργασίας στην εισαγωγή παρουσιάζονται τα βασικά πεδία αναφοράς και το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης. Εξετάζεται η έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ανάγκη της ύπαρξης επιμόρφωσης ενηλίκων. Τέλος, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των προσφύγων ως εκπαιδευόμενοι, ενώ την εργασία κατακλείει μία κριτική αποτίμηση.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Paulo Freire, κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, πρόσφυγες

Εισαγωγή

Η ανα χείρας εργασία παρουσιάζει τη θεωρητική προσέγγιση του Paulo Freire για την εκπαίδευση ενηλίκων, εστιάζοντας στη δυναμική της όταν αυτή απευθύνεται σε ευπαθείς κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως είναι οι πρόσφυγες και οι μετανάστες, αποτελώντας ταυτόχρονα μία διαδικασία κοινωνικής ένταξης. Η εκπαίδευση ενηλίκων άλλωστε είναι ένα

συνεχώς αναπτυσσόμενο πεδίο στο χώρο της εκπαίδευσης, εντάσσοντας πλέον στους κόλπους της όλο και περισσότερες ομάδες και κοινωνικά στρώματα πληθυσμού (Jarvis, 2004:205).

Ο Paulo Freire συνέβαλε σημαντικά στην εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων σχεδιάζοντας προγράμματα εκπαίδευσης για τον αλφαριθμητισμό, όπου οι συμμετέχοντες αναστοχάζονταν πάνω στον τρόπο με τον οποίο κατανοούσαν τους ίδιους τους εαυτούς τους μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτιστικό σύνολο (McLaren & Leonard, 1996). Ο ίδιος διαμόρφωσε και υλοποίησε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού που στόχευε στην κριτική συνειδητοποίηση από την πλευρά των κοινωνικά καταπιεσμένων, ώστε να δραστηριοποιηθούν και να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους και τελικά να επέλθει η κοινωνική αλλαγή (Freire, 1977:30-32). Η εξελισσόμενη σκέψη του Freire αφορούσε μία προσέγγιση που επικεντρώνεται στο μαθητή, αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως πρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας και θεωρεί τη διδασκαλία ως πολιτική διαδικασία, ως πράξη γνώσης και ως δημιουργική πράξη (Tutorialletter, 501/3/2015).

Σύμφωνα με την Williams (1996:59), η θεωρία του Freire αναδεικνύει την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης ενηλίκων και κατά τη δεκαετία του 1980 ενέπνευσε μεγάλα κινήματα, τα οποία έλαβαν χώρα στη Λατινική Αμερική και συνδύαζαν στοιχεία Χριστιανισμού και Μαρξισμού, θεολογική ολοκλήρωση της οποίας αποτελεί η λεγόμενη Θεολογία της Απελευθέρωσης (Jarvis, 2004:132). Η ριζοσπαστική εκδοχή των αρχών της θεωρίας του Freire βέβαια ίσως σήμερα εφαρμόζεται μόνο από το ίδρυμα «Paulo Freire».

Η εργασία μέσα από βιβλιογραφική έρευνα παρουσιάζει τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με την παιδαγωγική του Freire και εξετάζει κατά πόσο οι αρχές αυτές ενισχύουν τις προσδοκίες και καλύπτουν τις ιδιαίτερες ανάγκες κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, όπως είναι οι πρόσφυγες.

1. Η εκπαίδευση ενηλίκων

Τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση ενηλίκων ενσωματώθηκε στις πολιτικές των διαφόρων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο ορισμός της Unesco, όπως διατυπώθηκε στη Διακήρυξη της Συνδιάσκεψης του Ναϊρόμπι το 1976 (Recommendations on the Development of Adult Education: Declaration of Nairobi Conference) για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρει ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

Το πρώτο επίσημο κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης που αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι η *Λευκή Βίβλος* (European Commission, 1995), η οποία αναφέρει: «*Η εκπαίδευση και η κατάρτιση, περισσότερο απ’ ό,τι στο παρελθόν, θα αποτελέσουν τις κύριες συνιστώσες της ταυτότητας του καθενός, της αίσθησης του ανήκειν, της κοινωνικής προόδου και της προσωπικής ανάπτυξης. Το μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης η ακτινοβολία της, θα προκύψουν σε πολύ μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να παρακολουθήσει την κίνηση προς την κοινωνία της γνώσης*».

Τέλος, ο ορισμός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Rogers, 1999:55) αναφέρει ότι: «*η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητα του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της, επομένως, καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό*».

Η εκπαίδευση ενηλίκων ταυτίζεται, όπως παρατηρείται, σε σημαντικό βαθμό με τη δια βίου εκπαίδευση, από την οποία διαφοροποιείται με βάση όχι το κριτήριο της ενηλικιότητας, αλλά της απόστασης από την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ο όρος δια βίου εκπαίδευση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει και σε «*μια φιλοσοφική έννοια σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται σαν μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής*» (CEDEFOP, 1996:80).

Κατά το Knowles (1998:25), επικρατεί μία σύγχυση γύρω από το περιεχόμενο του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων», η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος χρησιμοποιείται με τουλάχιστον τρεις διαφορετικές έννοιες: α) ως διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις εμπειρίες απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων, ενδιαφερόντων, στάσεων και αξιών από ενήλικους β) ως περιγραφή οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιούνται από μια πολυμορφία οργανισμών, με στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων γ) ως συνδυασμός των παραπάνω διεργασιών στην κατεύθυνση ενός κινήματος με άξονα το αίτημα για διαρκή πρόσβαση του ενήλικου πολίτη σε εκπαιδευτικές διαδικασίες.

2. Βασικές αρχές της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire

Στα κείμενα του Paulo Freire, αποτυπώνεται η ανθρωποκεντρική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ριζοσπαστικής κοινωνικής αλλαγής. Κατά τον Freire, το άτομο που έχει μορφωθεί δεν μπορεί να παραμένει αδρανές, αλλά πρέπει να συμμετέχει ενεργά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον που ζει. Η ανθρωπιστική εκπαίδευση διακρίνεται από τον τονισμό στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας της ενεργητικής φύσης του εκπαιδευόμενου (student – centered) (Ζαρίφης, 2014:146).

Για το Freire η απελευθερωτική εκπαίδευση δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την ανθρωπιστική εκπαίδευση (Ζαρίφης, 2014:145) αφού αποτυπώνει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στην πολιτιστική μας ύπαρξη ως άτομα και στην πολιτική και οικονομική μας ύπαρξη ως κοινωνικά όντα (Περράκη, 2007). Η εκπαίδευση, κατά τον Freire, δεν μπορεί να είναι ουδέτερη (Ζαρίφης, 2014:52). Συνεπώς η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία απόκτησης της ελευθερίας και της εξανθρώπισης και όχι μια απλή μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού, είτε «αποταμίευση πληροφοριών» (Banking education), ούτε προσπάθεια προσαρμογής στο περιβάλλον (Freire, 1976:17, 19, 21; Gadotti 1994:21).

Ο Freire επιχειρήσε τον αλφαριθμητισμό των απλών ανθρώπων μέσα από την καθημερινότητά τους. Ο ίδιος βέβαια απέρριψε την ιδέα ότι αυτό που επεξεργάζοταν ήταν μια «μέθοδος αλφαριθμητισμού», αλλά την αντιμετώπισε ως μέρος ενός συστήματος εκπαίδευσης γιατί ο γραμματισμός ήταν μέρος της θεωρίας του για την εκπαίδευση. Στην παιδαγωγική του θεωρία χρησιμοποίησε τους όρους «κωδικοποίηση» και «αποκωδικοποίηση». Για τον Τσόμσκι, οι όροι αυτοί αποτελούν την «επιφανειακή δομή» και τη «δομή του βάθους» (Μάνθου, 2007:22). Η συγκέντρωση της προσοχής στην επιφανειακή δομή ακολουθείται από έναν προβληματισμό, ο οποίος οδηγεί στο στάδιο της αποκωδικοποίησης («δομή βάθους») και ο εκπαιδευόμενος κατανοεί τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα τους.

Η κωδικοποίηση αναφέρεται σε μια υπάρχουσα κατάσταση που μπορεί να αναπαρασταθεί (φωτογραφία, ιχνογράφημα) και αποτελεί το οπτικό σημείο αναφοράς από όπου ξεκινάει η διαδικασία της μάθησης και γίνεται αντικείμενο διαλόγου δασκάλου και μαθητή, το οποίο ονομάζει «πράξη δημιουργίας» (Freire, 1977:103). Κατόπιν η διεργασία προετοιμάζει το πλαίσιο για μία παραγωγική λέξη (Freire&Faundez, 1989:34-54; Shor, Freire, 1987). Οι κωδικοποιήσεις (σχέδια, φωτογραφίες, μορφές λόγου που αναπαριστούν υπαρξιακές καταστάσεις των εκπαιδευόμενων) αναπτύσσονται σε ερευνητικούς κύκλους όπου συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι για να ταξινομηθούν τα θέματα που συζητούνται με βάση τις διάφορες επιστήμες. Οι παραγωγικές λέξεις ξεκινούν συνεπώς από την καθημερινότητα των ενηλίκων μαθητών και στη συνέχεια εξελίσσονται σε πιο θεωρητικές (για παράδειγμα η λέξη «favela» που σημαίνει «παραγκογειτονιά/φτωχογειτονιά» έδινε το έναυσμα για θέματα συζήτησης όπως τροφή, κατοικία, η λέξη «τούβλο» έδινε το έναυσμα συζήτησης για το πολεοδομικό συγκρότημα, η λέξη «επάγγελμα» για τις επιχειρήσεις, τις κοινωνικές τάξεις κ.ο.κ) (Μάνθου, 2007:23).

Με αυτό το σκεπτικό, ο Freire δεν υιοθέτησε την πρακτική των αλφαριθμηταρίων διότι οι ενήλικες θα ήταν παθητικοί δέκτες με θέματα που δεν τους ενδιέφεραν (Freire, 1978:11, 168-173). Οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίστηκαν ως πρωταγωνιστές, δεδομένου ότι η διαδικασία αλφαριθμητισμού βασίστηκε στις δικές τους εμπειρίες ζωής και το λεξιλόγιο, ανατρέποντας τη λογική της μεγάλης πλειοψηφίας των προηγούμενων παιδαγωγικών προσπαθειών και ο πολιτισμός και η γνώση των ενηλίκων έγιναν σεβαστά (Ireland, 2014).

Ο Freire θεωρούσε ότι για να είναι η εκπαίδευση πραγματικά απελευθερωτική θα έπρεπε να οδηγεί στον μετασχηματισμό της συνείδησης του ατόμου. Τη διεργασία αυτή την αποκαλεί συνειδητοποίηση (conscientization), στο πλαίσιο της οποίας επιτυγχάνεται βαθιά γνώση της

κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της ικανότητας για μετασχηματισμό της. Κατά τον Ζαρίφη, η κριτική συνειδητοποίηση αναφέρεται σε μία διεργασία, όπου «οι άνθρωποι όχι ως παθητικοί δέκτες αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν και δημιουργούν γνώση, να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αντιμάχονται τα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας» (Ζαρίφης, 2014:150).

Τα στάδια από τα οποία διέρχεται η διαδικασία της συνειδητοποίησης είναι τα εξής: α) Το διερευνητικό (investigative) β) Το θεματικό (thematization) γ) Το στάδιο του προβληματισμού (problematization). Σύμφωνα με τις Τσιμπουκλή & Φίλιπς (2010:31), στο πρώτο από αυτά τα στάδια, το διερευνητικό, γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν λέξεις-κλειδιά. Τα κριτήρια για τον εντοπισμό τους είναι το κοινωνικό νόημα, ο αριθμός συλλαβών και η φωνητική τους αξία. Στο επόμενο στάδιο, το θεματικό, η ομάδα των εκπαιδευομένων ασχολείται με θέματα που έχουν κοινωνικό ενδιαφέρον, τα οποία προσπαθεί να αναλύσει. Τέλος, το τρίτο στάδιο, δηλαδή αυτό του προβληματισμού, το οποίο είναι και το σπουδαιότερο, είναι εκείνο κατά το οποίο οι εκπαιδευόμενοι κατακτούν την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Μέσα από την ολοκλήρωση των τριών σταδίων, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, δηλαδή μπορούν πλέον να κατανοήσουν την άποψή τους για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν (Τσιμπουκλή-Φίλιπς, 2010). Συνοπτικά, για τον Freire, ο άνθρωπος μαθαίνει μέσω της δικής του μεταμορφωτικής δράσης στον κόσμο (μετασχηματιστική μάθηση) και είναι ο μαθητής που κατασκευάζει τις δικές του κατηγορίες σκέψης, οργανώνει τη ζωή του και τελικά μεταμορφώνει τον κόσμο.

3. Το νομοθετικό πλαίσιο της Ελλάδας για την εκπαίδευση ενηλίκων σε πρόσφυγες και μετανάστες

Στην Ελλάδα, η Δια Βίου εκπαίδευση διαδραματίζει πάντα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα (Zarifis, Siritanou, 2006). Η διά βίου μάθηση είναι ένας θεσμός, ο οποίος αποτελεί μέσο για την κοινωνική ενσωμάτωση ατόμων που ανήκουν σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Ο όρος «σχολεία δεύτερης ευκαιρίας» αποδίδει ακριβώς αυτό, διότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μπορεί να συμβάλει, εάν αξιοποιηθεί και ενισχυθεί από τους αρμόδιους φορείς, στην κοινωνική συνοχή, στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη (Κόκκος, 2011).

Η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι ο εθνικός επιτελικός φορέας, ο οποίος συγκροτεί δομές και σχεδιάζει, συντονίζει και υποστηρίζει προγράμματα και δράσεις στον τομέα της Διά Βίου μάθησης. Σε εφαρμογή αυτής της στρατηγικής, ιδρύθηκαν στην Ελλάδα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.). Η λειτουργία των Κ.Ε.Ε. υποστηρίζεται και προωθείται από το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το οποίο είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου υπαγόμενο στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. Προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων υλοποιούν, επίσης, επίσημες δομές όπως οι Σχολές Γονέων και Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

(ΣΔΕ), το Κέντρο Δια βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση (ΚΕΕΕΝΑΠ).

Από το 1995 τέθηκε στην Ελλάδα σε εφαρμογή από το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων πρόγραμμα για την καταπολέμηση του αποκλεισμού ορισμένων μειονεκτούντων ομάδων από την αγορά εργασίας, το οποίο αποτελούσε μέρος του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Οι βασικές δράσεις, οι οποίες επιδοτούνταν μέσω του προγράμματος αφορούσαν: τον αναλφαβητισμό, την προκατάρτιση, την εκπόνηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την επαγγελματική αποκατάσταση, την προώθηση μέτρων υπέρ των μειονεκτούντων ατόμων, την κοινωνική και ψυχολογική στήριξη, την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του πληθυσμού. Υπεύθυνοι φορείς για την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικού αποκλεισμού ήταν τα κέντρα άτυπης συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης εθνικής και περιφερειακής εμβέλειας και τα εξειδικευμένα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία λειτουργούν βάση ειδικών προδιαγραφών, που αναφέρονται στο σύστημα πιστοποίησης.

Το θέμα της εκπαίδευσης των αλλόγλωσσων που ανήκουν στην κατηγορία των προσφύγων απασχολεί έντονα το ελληνικό κράτος, ιδιαίτερα μετά τα κύματα προσφύγων και τις τελευταίες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Βέβαια, για την εκπαίδευση των προσφύγων υπήρχε ενεργό ενδιαφέρον από τη δεκαετία του 1980, οπότε και έγιναν προσπάθειες για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών και παλλινοστούντων, ώστε να υπάρξει η ενσωμάτωσή τους στην ελληνική κοινωνία (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008:30). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ένταξη και την εκπαίδευση γενικότερα των μεταναστών στην Ελλάδα, μπορούν να αναφερθούν ενδεικτικά τα εξής προγράμματα που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα: α) το πρόγραμμα Πολύδρομο για την προώθηση της διγλωσσίας, μέσα από το οποίο αναπτύχθηκε και το Ελληνο-Αραβικό project β) το πρόγραμμα ΔΙΑΠΟΛΙΣ, το οποίο υιοθέτησε μια ολιστική προσέγγιση και διερεύνησε όλες τις πτυχές του θέματος: τάξεις υποδοχής, ελληνομάθεια, διαπολιτισμική επικοινωνία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μητρική γλώσσα μαθητών, ψυχολογική υποστήριξη, σχολείο και κοινότητα, εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών, αξιολόγηση γ) το πρόγραμμα της μη κυβερνητικής οργάνωσης Αντιγόνη «SchoolsforChange-άτυπες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για παιδιά στο δημοτικό και στο γυμνάσιο».

Προγράμματα επίσης εκπαίδευσης ενηλίκων έλαβαν χώρα και από άλλες οργανώσεις, όπως η Α.Ι.Δ με ολοκληρωμένες παρεμβάσεις ειδικά για γυναίκες μετανάστες-πρόσφυγες, ενώ τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε) προσέφεραν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για ενήλικες, όπως Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλλινοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε). Λειτουργήσαν, επίσης, «Κυριακάτικα σχολεία μεταναστών», στην Αθήνα και στον Πειραιά από εθελοντικές ομάδες και παρόμοιου τύπου «Κυριακάτικα» σχολεία και σε άλλες περιοχές της χώρας. Τα σχολεία αυτά συνεχίζουν να λειτουργούν συστηματικά εδώ και χρόνια και προσφέρουν, σε εθελοντική βάση, μαθήματα γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες.

Μέσα στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ενταγμένα και τα Διαπολιτισμικά σχολεία για παιδιά μεταναστών, τα οποία ξεκίνησαν να λειτουργούν το 1996. Στο νομό Θεσσαλονίκης έχουν ιδρυθεί έξι διαπολιτισμικά σχολεία (ΔΠΣ), τα δύο από αυτά σχολεία φοίτησης Τσιγγανοπαίδων. Για το έτος 2016-2017, το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συνέταξε και υλοποίησε σχέδιο για την ενσωμάτωση των παιδιών έως 15 ετών στο σύστημα εκπαίδευσης, όπως και για τη δημιουργική απασχόληση παιδιών σε νηπιακή και προνηπιακή ηλικία μέσα στις δομές φιλοξενίας. Στο νόμο 4415/2016 (Κεφ. Δ, άρθρο 38), αναφέρεται ότι με απόφαση των υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων *«ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, καθορίζεται η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης στις ως άνω δομές, καθώς και τα κριτήρια και η διαδικασία στελέχωσης αυτών»*.

Το 2016, με υπουργική απόφαση Υπουργική Απόφαση υπ.αρ. 131024/Δ1/8-8-2016 (ΦΕΚ 2687/τ.Β'/29-8-16) ιδρύθηκαν τάξεις υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και ενισχυτικά φροντιστηριακά τμήματα με στόχο την εκπαίδευση μαθητών δημοτικού που δε γνωρίζουν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2016). Τέλος, με την Υπουργική Απόφαση υπ. αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ 3049 τ.Β'/23-9-16) ρυθμίζονται θέματα που αφορούν την ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμό, καθώς και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπ/ση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Τέλος, ακολούθησαν πλήθος υπουργικών αποφάσεων και εκυκλίων που ρύθμιζαν επιμέρους θέματα.

4. Εκπαίδευση ενηλίκων σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire: το παράδειγμα των προσφύγων

Η προσέγγιση του Paulo Freire δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών στοχασμού πάνω στα μεγάλα προβλήματα ευπαθών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, όπως είναι οι πρόσφυγες με στόχο τη μετέπειτα κοινωνικοπολιτική δράση των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005:63). Οι Κοντιάδης και Κατρούγκαλος (2005:373) χαρακτηρίζουν τους όρους ευάλωτες ή ευπαθείς κοινωνικές ομάδες ως αόριστους, οι οποίοι *«δεν αποτελούν νομικές έννοιες επαρκώς προσδιορισμένες»* και συνεπώς μπορούν να προσδιοριστούν ως αυτές οι ομάδες που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στην κοινωνία στην οποία ζουν. Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να οριστεί συνεπώς ως *«η διαδικασία μέσω της οποίας συγκεκριμένα άτομα περιθωριοποιούνται και εμποδίζονται από την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία λόγω της φτώχειας, ή της έλλειψης βασικών ικανοτήτων και πρόσβασης σε ευκαιρίες διά βίου μάθησης, ή ως αποτέλεσμα διακρίσεων. Αυτό τους απομακρύνει από την αγορά εργασίας, από εισοδηματικές πηγές και ευκαιρίες εκπαίδευσης, καθώς και από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά και κοινοτικά δίκτυα και δραστηριότητες. Έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε όργανα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων οδηγώντας τους σε αίσθημα αδυναμίας και καθιστώντας τους αδύνατους στο να καθορίζουν τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους»* (Eurostat, 2010).

Ο Τσιάκαλος (1998:58) στην ανάλυση του όρου κοινωνικός αποκλεισμός σημειώνει ότι: «..είναι μία διαφορετική έννοια από εκείνες της φτώχειας και της περιθωριοποίησης. Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι π.χ. αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης κ.λπ., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» χαρακτηρίζει, δηλαδή, τόσο μία κατάσταση όσο και μια διαδικασία».

Ο Freire, θεωρεί ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη και ως ένας κοινωνικός θεσμός ελέγχεται από πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες. Οι αναλφάβητοι βρίσκονται στο κέντρο του παιδαγωγικού του ενδιαφέροντος και η εκπαίδευση είναι ο ουσιαστικότερος τρόπος για τη απομάκρυνση των μαζών από την «κουλτούρα της σιωπής», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει (Freire, 1977: 8,38). Στο σημείο αυτό, υπάρχει σύνδεση της θεωρίας του Freire και της θεωρίας του Habermas, διότι και οι δυο αποδίδουν ιδιαίτερη προσοχή στις «ευπαθείς» κοινωνικές ομάδες, είτε πρόκειται για τους αγράμματους ενήλικους, είτε για τους εφήβους που δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, είτε για την εργατική τάξη, είτε για τους χειραγωγημένους πολίτες (Morrow&Torres, 2002:116).

Η παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire φαίνεται να έχει δυνητικά ένα ευρύ πλαίσιο εφαρμογής σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως είναι οι Τσιγγάνοι, οι φυλακισμένοι, οι μειονότητες, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες διότι επισημαίνει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αποσυνδεδεμένη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα και δεύτερον προτάσει την έννοια της πολιτικής συνειδητοποίησης. Το άτομο δηλαδή πρέπει να έχει συνείδηση των κοινωνικών δυνάμεων που ασκούνται πάνω του για να μπορεί να αντιδρά και να είναι ικανό να μεταρρυθμίσει τον κόσμο (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2002).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η περίπτωση των Τσιγγάνων, η οποία έχει απασχολήσει το ελληνικό κράτος και έχουν υλοποιηθεί διάφορα επίσημα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Λιακόπουλος & Μανιώτης, 2003). Ενδεικτικά, την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου του 2009 υλοποιήθηκε πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων από το ΚΕΚ της ΝΕΛΕ Αιγίου Αχαΐας, βασισμένο στην παιδαγωγική θεωρία του Freire, σε πληθυσμιακή ομάδα Τσιγγάνων στην περιοχή Αιγίου που αφορούσε τον αλφαριθμητισμό και αξιοποίησε στο μέτρο του δυνατού τη θεωρία του Freire (Ψάχου, 2010).

Στις περιπτώσεις των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, που αναφέρθηκαν προηγουμένως κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η φτώχεια, ο αναλφάβητισμός, η ανεργία, η έλλειψη συμμετοχής στα κοινά, ο ενεργητικός ή παθητικός αποκλεισμός από το σχολείο αναπαράγουν αυτόν τον αποκλεισμό (Βεργίδης, 1998:9). Θα πρέπει όμως να αναφερθούν αρχικά οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους ένας ενήλικος πρόσφυγας θα παρακολουθούσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, και τέλος, ποιες είναι οι απαιτήσεις και από τους εκπαιδευτές (Κυριακού, 2017). Παράγοντες, όπως είναι η διευθέτηση του νομικού καθεστώτος, η εύρεση στέγασης, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας και στην εκπαίδευση στη βάση της αρχής της μη διάκρισης, η συμμετοχή στην αγορά εργασίας (όπως και η αναγνώριση των

προσόντων και η αξιολόγηση των δεξιοτήτων), η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των προσφύγων (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017:13).

Επιπροσθέτως, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, ως μέλη ευάλωτων ομάδων, αποτρέπουν πολλές φορές τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα. Ως τέτοια χαρακτηριστικά μπορούν να αναφερθούν η χαμηλή αυτοπεποίθηση, τα ελάχιστα κίνητρα μάθησης (κυρίως εξωτερικά), τα εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία (συσσωρευμένα προβλήματα, πολλαπλοί ρόλοι, έλλειψη χρόνου), τα βιολογικά/σωματικά εμπόδια (προβλήματα όρασης, μνήμης, συγκέντρωσης, μη-διαγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα, κόπωση), η απουσία μαθησιακής κουλτούρας, η αδυναμία έκφρασης στο γραπτό και τον προφορικό λόγο (Παπαϊωάννου,2014).

Ταυτόχρονα, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, που ανήκει σε μία ευάλωτη ομάδα, μπορεί να παρουσιάζει αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις, καθώς εισέρχεται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ενδεικτικά ως τέτοιες αντιδράσεις αναφέρονται στη βιβλιογραφία, ο φόβος για κριτική στάση από τα μέλη της ομάδας, το άγχος και η κατάθλιψη, η αποξένωση και περιθωριοποίηση, η αρνητική αυτοεικόνα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα απαξίωσης, η παθητική ή επιθετική στάση που προκύπτει από τις προηγούμενες εμπειρίες στο σύστημα εκπαίδευσης, αλλά και από εμπειρίες που έχει με άλλους επίσημους οργανισμούς (π.χ. υπηρεσίες πρόνοιας) και η απογοήτευση (Αθανασίου, Μπαλντούκας, Παναούρα, 2014:27).

Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων, η εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σταδιακά ώστε (Tutorialletter 501/3/2015):

- 1) να κατανοήσουν τις ανάγκες, τα κίνητρά τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητες και τους στόχους τους, αντικειμενικά και ώριμα
- 2) να αποδεχθούν και να σέβονται τον εαυτό τους προσπαθώντας παράλληλα να τον βελτιώσουν
- 3) να αναπτύξουν μια στάση αποδοχής, αγάπης και σεβασμού προς τους άλλους, ώστε στο τέλος να πετύχουν την αποδοχή, την αγάπη και το σεβασμό, την ενσυναίσθηση
- 4) να αναπτύξουν μια δυναμική στάση απέναντι στη ζωή και να αποδεχθούν το γεγονός της αλλαγής, σκεπτόμενοι τον εαυτό τους
- 5) να αντιδρούν στις αιτίες και όχι στα συμπτώματα
- 6) να αποκτήσουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των προσωπικοτήτων τους
- 7) να γνωρίζουν την κληρονομιά της γνώσης, τις μεγάλες ιδέες και τις μεγάλες παραδόσεις του κόσμου στον οποίο ζουν
- 8) να κατευθύνονται στην κοινωνική αλλαγή

Οι πρόσφυγες αποτελούν μία πολύ ιδιαίτερη ομάδα ενηλίκων και μία εκπαιδευτική πρόκληση. Μία ομάδα εκπαιδευόμενων μεενήλικες προσφυγικού ή παρόμοιου υπόβαθρου (μεταναστευτικού) διαθέτει ποικίλες γλωσσικές και πολιτισμικές διαδρομές και έχει αναπτύξει αλφαβητισμό σε μια ή περισσότερες γλώσσες. Τέτοιοι πληθυσμοί, οι οποίοι συνήθως ζουν στο περιθώριο για μεγάλα διαστήματα, έχουν μεγάλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Γι’ αυτές τις ομάδες είναι βασικό να υπάρξει αλφαβητισμός, αλλά εξίσου σημαντικό είναι και να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τις πηγές των δυσκολιών τους και τρόπους να τις ξεπεράσουν (Ψάχου, 2010).

Βέβαια, πρέπει να γίνει εδώ η επισήμανση ότι η πληθυσμιακή ομάδα των προσφύγων δεν έχει επιλέξει οικειοθελώς την παραμονή της σε κάποια χώρα. Η ρευστή και αβέβαιη κατάσταση των προσφύγων σχετικά με τον τόπο και τη χώρα οριστικής εγκατάστασής τους, καθώς και η συνεχιζόμενη κινητικότητά τους, λειτουργούν ανασταλτικά ως προς την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι παραπάνω παράγοντες συνέβαλαν πιθανόν έως τώρα και στη μη τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων και σε σημαντικές σχολικές διαρροές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς είναι ευρεία η αντίληψη μεταξύ μιας μερίδας προσφύγων ότι εάν η χώρα δεν είναι ο προσχεδιασμένος ή ο τελικός προορισμός τους, τότε δεν έχουν λόγο να μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε και να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Αναγνώστου, 2017).

Τα παραπάνω δεν αποκλείουν βέβαια και την εκδήλωση θετικών αντιδράσεων και συναισθημάτων, από τη πλευρά των επιμορφούμενων, όπως ελπίδα για τις προοπτικές που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση, αισιοδοξία και αυτοεκτίμηση, εάν υπάρξει ένας υποστηρικτικός εκπαιδευτής που σέβεται την ιδιαιτερότητά τους και έχει πίστη στις δυνατότητές του. Γι’ αυτόν το λόγο συχνά ο εκπαιδευτής, σε ανάλογα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, καλείται να υιοθετήσει επιπρόσθετους ρόλους, όπως αυτόν του συμβούλου και του εμπνευστή, αλλά καλείται και ο ίδιος να εξετάσει τις προσδοκίες και τις προσωπικές του στάσεις απέναντι σε άτομα συγκεκριμένων κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων (Αθανασίου, Μπαλντούκας, Παναούρα, 2014:27). Η προετοιμασία των επιμορφωτών θα πρέπει να είναι συστηματική με στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Freire ο εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να μάθει γραφή και ανάγνωση εάν αυτά τα δύο δεν φορτιστούν συναισθηματικά με τα βιώματα των εμπλεκόμενων και συνεπώς κανείς δεν μπορεί να διδάξει τίποτε εάν δεν γνωρίζει εκ των προτέρων τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευόμενων-προσφύγων και έξω από το σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε ότι ο Freire διακρίνει την παιδεία σε «τραπεζική» και «προβληματίζουσα» (Freire, 1977). Η τραπεζική παιδεία απορρίπτει το διάλογο και μεταχειρίζεται τους εκπαιδευόμενους ως αντικείμενα που χρήζουν βοήθειας υποτάσσοντας τη δημιουργικότητα. Η προβληματίζουσα εκπαίδευση αντίθετα βασίζεται στο διάλογο και τη δημιουργικότητα και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως ενεργητικό υποκείμενο.

Οι εκπαιδευτές, σύμφωνα με τη θεωρία του Freire, δεν μπαίνουν στη διαδικασία μίας τυπικής διδασκαλίας αλλά φροντίζουν να προσεγγίζουν τους εκπαιδευόμενους δείχνοντας ενδιαφέρον για τις δικές τους ιστορίες. Γι’ αυτόν τον λόγο, απαιτείται μία αληθινή σχέση εκπαιδευτή-

εκπαιδευόμενου όπου ο εκπαιδευτής διδάσκει και ταυτόχρονα διδάσκεται (Μάνθου, 2007:24). Ο διάλογος ξεκινάει κατά την έναρξη της διδασκαλίας και είναι θετικό ο εκπαιδευτής να μιλάει την ίδια γλώσσα με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να έχουν το ίδιο σημείο εκκίνησης (Jarvis, 2004:215). Ο ενήλικας, ειδικά στις περιπτώσεις των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, θα πρέπει να είναι πάντα στο κέντρο της διαδικασίας και να μην διακόπτεται όταν πάρει τον λόγο, σύμφωνα με την προσέγγιση του Freire. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει μπαίνοντας σε μία τέτοια τάξη να είναι ανοιχτός στις ερωτήσεις και τους προβληματισμούς των εκπαιδευομένων (Freire, 2001:47). Γι’ αυτόν το λόγο πρέπει να ακούει προσεκτικά τους/τις μαθητές/τριες για να καθορίσει τα θέματα του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη ακόμα και τις «σιωπές» των μαθητών/τριών του (Shor, 1992:53–54, Wallerstein, 1987:34; Freire, 1985:106). Η εκπαίδευση, άλλωστε, «υποφέρει από την ασθένεια της αφήγησης», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freire σε κάποιο από τα κείμενά του (Freire, 1977:77).

Όπως προτείνει ο Freire, οι αφορμήσεις θα πρέπει να γίνονται από θέματα που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και από την καθημερινότητά των εκπαιδευομένων (στη συγκεκριμένη περίπτωση των προσφύγων), ενώ αυτά που διδάσκονται θα πρέπει να συσχετίζονται με αυτά που ήδη ξέρουν. Σύμφωνα και πάλι με τον Freire, ο ενήλικας μαθαίνει, όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του, με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του και εμπλέκεται στη διαδικασία εκπαίδευσης. Βασική παράμετρος, συνεπώς, είναι η αξιοποίηση των εμπειριών των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διεργασία. Κατά τη μέθοδο του αλφαριθμητισμού του Freire, χρησιμοποιώντας ο εκπαιδευτής εικόνες από την καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων είναι δυνατή η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους με σκοπό βέβαια την αφύπνισή τους. Η αξιοποίηση των γλωσσικών-πολιτισμικών χαρακτηριστικών που βρίσκονται στα ρεπερτόρια των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στα μαθήματα είναι απαραίτητη κατά τον Freire. Για τη μελέτη ενός γλωσσικού φαινομένου ο εκπαιδευτής μπορεί να έχει αρκετά διαφορετικά κείμενα και ο κάθε εκπαιδευόμενος να επιλέξει αυτό που είναι πιο κοντά στα δικά του ενδιαφέροντα. Οι εκφωνήσεις διαμεσολαβούνται από τον εκπαιδευτή, ο οποίος προσαρμόζει σε κάθε περίπτωση το ύφος, το λεξιλόγιο ή και τη γλώσσα (μπορεί να χρειαστεί να μεταφράσει μέρος της εκφώνησης, για να εξηγήσει το περιεχόμενο της δραστηριότητας) με βάση τις ανάγκες του μαθητικού κοινού (P.R.E.S.S., 2017).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτές θα διδάξουν στους εκπαιδευόμενους να γράφουν και να διαβάζουν αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει και να τους βοηθήσουν να βρουν λύσεις σε τυχόν πρόβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με την παρακολούθηση του σχολείου ή ενός προγράμματος εκπαίδευσης. Θέματα όπως η συμβουλευτική προσφύγων, παλιννοστούντων, μεταναστών και αιτούντων άσυλο, η διερεύνηση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αναγκών, η εκπαίδευση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η μετανάστευση, η μεταναστευτική πολιτική, το ελληνικό νομικό πλαίσιο, τα θέματα οικογένειας, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, τα στερεότυπα, η κοινωνική ένταξη, οι φορείς και οι υπηρεσίες εξυπηρέτησης, η μελέτη και εξοικείωση με το «Europass», το οποίο είναι ένα μέσο που βοηθά στην παρουσίαση των δεξιοτήτων και προσόντων του κάθε ενδιαφερομένου

με τρόπο σαφή και εύκολα κατανοητό στην Ευρώπη (π.χ Βιογραφικό Σημείωμα, Γλωσσικό Διαβατήριο, κ.α.), οι προσομοιώσεις επικοινωνίας (με το δάσκαλο του παιδιού τους, η επίσκεψη σε ένα γιατρό, η κλήση ενός ταξί, η χρήση αυτοκινήτου για μετακίνηση, η προετοιμασία για δίπλωμα οδήγησης κ.α.) αποτελούν καλές πρακτικές κατά την εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων. Επιλέον, η διδασκαλία στοχευμένου λεξιλογίου (π.χ γυναικεία δικαιώματα, αγώνας κ.α.), η εκπαίδευση σε θέματα πολιτειότητας, ανθρωπίνων δικαιώματων, ο ρόλος των ΜΜΕ, οι μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, βιογραφίες ανθρώπων κ.α, αποτελούν ενδεικτικά κάποιες προτάσεις και θεματικές, οι οποίες έχουν σε μεγάλο βαθμό ενδιαφέρον για τους πρόσφυγες (Καλογρίδη, 2005).

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της θεωρίας του Freire, υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης προσφύγων, είναι ότι η προσέγγιση του δεν έχει σχεδιαστεί για να εφαρμόζεται με γραμμικό τρόπο ή με συγκεκριμένη ακολουθία δραστηριοτήτων. Απεναντίας, αποτελεί ένα σύνολο εκπαιδευτικών πόρων που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τη θεματική εκείνη που κρίνει εκείνος ότι θα εξυπηρετήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας με την οποία συνεργάζεται. Είναι επιθυμητό συνεπώς να μην επιλέγεται ένα έτοιμο εγχειρίδιο αλλά δραστηριότητες ή να δημιουργούνται δραστηριότητες εξ αρχής από τον εκπαιδευτή, καθώς και να αξιοποιούνται τα παιχνίδια ρόλων (π.χ πως κλείνω ραντεβού στο γιατρό ή πως ζητάω πιστοποιητικό από κάποια υπηρεσία). Ενδεικτικά, για να αναπτύξουν οι εκπαιδευτές το περιγραφικό λεξιλόγιο και την ικανότητα διατύπωσης ερωτήσεων έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν προφορικές ιστορίες, ιστορίες με εικόνες, χρήση εικόνων για την εισαγωγή του καινούργιου λεξιλογίου και γραμματοσυντακτικών δομών κ.α. (ΕΚΕΠΙΣ, 2008:30).

Τέλος, απαραίτητη καθίσταται και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με δομές προσφύγων και η επιστράτευση φορέων, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο έχει αναπτύξει ειδική πλατφόρμα με υλικό για την εκπαίδευση των προσφύγων (ΙΕΠ, 2017), καθώς και η αξιοποίηση της πλούσιας εμπειρίας των Διαπολιτισμικών σχολείων.

Συμπεράσματα

Επιχειρώντας μια κριτική αποτίμηση του έργου του Freire, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε τα ακόλουθα: Η προσέγγισή του είναι περισσότερο πολιτική και δομιστική σε σύγκριση με άλλες προσεγγίσεις, που είναι περισσότερο ατομιστικές και φαινομενολογικές. Ο Freire θεωρεί σημαντική τη σχέση δασκάλου–εκπαιδευόμενου και αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτή ως το άτομο που διευκολύνει την αναστοχαστική στάση του μαθητή και την μαθησιακή του πορεία. Οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι παθητικοί δέκτες, οι οποίοι δέχονται γνώσεις και πληροφορίες, όπως γίνεται στην τραπεζική εκπαίδευση (banking education), αλλά αναζητούν τη γνώση (Ζαρίφης, 2014:211). Ο εκπαιδευτής βάζει στην εκπαιδευτική διαδικασία ερωτήσεις για θέματα–κλειδιά από την εμπειρία των επιμορφούμενων είτε αναγνωρίζουν από την προσωπική τους εμπειρία. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά κάνουν τη παιδαγωγική θεωρία του Freire να είναι περισσότερο εφαρμόσιμη σε ενήλικες παρά σε παιδιά, δεδομένου ότι οι

ενήλικες ως φορείς εμπειριών και δέκτες μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής πραγματικότητας μπορούν να επιδράσουν συνειδητά στο περιβάλλον τους και να επιφέρουν αλλαγές.

Στον 21^ο αιώνα, οι τάξεις θα πρέπει να αποτελούν ένα δημοκρατικό πεδίο διδασκαλίας και μάθησης. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία της είναι η αναγνώριση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Με την έννοια αυτή, το σχολείο και τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων θα πρέπει να μπορούν να εκπαιδεύουν και να υποστηρίζουν όλους τους επιμορφούμενους, με διαφορετικό δηλαδή εθνικό, φυλετικό και κοινωνικό υπόβαθρο, προκειμένου να γίνουν ενεργοί πολίτες και ταυτόχρονα να τους ενδυναμώνουν, ώστε να είναι ικανοί να κάνουν επιλογές για την ζωή τους.

Η πρόκληση που θέτει σήμερα ο Freire στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ειδικότερα σε άτομα που προέρχονται από κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και ιδιαίτερα στη περίπτωση των προσφύγων είναι η εκπαίδευση ενηλίκων να λειτουργήσει θετικά ως προς την προετοιμασία των πολιτών να συμμετάσχουν ενεργά στη δημοκρατική διαδικασία. Στόχος ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες δεν είναι συνεπώς μόνο η γνωστική πρόοδος των επιμορφούμενων αλλά και η συναισθηματική πρόοδος τους. Ο αλφαριθμητισμός, στη συγκεκριμένη προσέγγιση, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο που θα βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν την πηγή των προβλημάτων τους και να εντοπίσουν λύσεις.

Η εκπαίδευση ενηλίκων κατά την προσέγγιση του Paulo Freire φαίνεται να είναι το κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, την εμβάθυνση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό και την καλλιέργεια ταυτότητας των εκπαιδευομένων. Η προσέγγισή του Freire άλλωστε στοχεύει στο σύνολό της να οδηγήσει στη χειραφέτηση των ανθρώπων στο μέτρο που υπάρχει κριτικός στοχασμός.

Η προσέγγισή του Paulo Freire εξακολουθεί σήμερα να είναι επίκαιρη εκφράζοντας μία ανθρωπιστική αντίληψη απέναντι στο τεχνοκρατικό πνεύμα της παιδείας και συνδεδεμένη με το ανθρωποκοινωνικό περιβάλλον. Η παιδαγωγική θεωρία του βασίζεται στο όραμα του κοινωνικού μετασχηματισμού και της αντιμετώπισης της καταπίεσης. Ο Freire πίστευε ότι με την πράξη μετασχηματισμού, η κοινωνία «μετασχηματίζεται» (Taylor, 1998:17). Όσο πιο κριτικά ενήμεροι είναι οι εκπαιδευόμενοι τόσο περισσότερο μπορούν να μεταμορφώσουν την κοινωνία και στη συνέχεια την ίδια τους την πραγματικότητα (Taylor, 1998:17).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου Α., Μπαλντούκας Α., Παναούρα Ρ. (2014). *Εχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων Βασικές αρχές διδασκαλίας ενηλίκων που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*, Λευκωσί 2014, Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick.

- Αναγνώστου, Ν. (2017). Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο». ΚΕΙΜΕΝΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Νο84/2017. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) , Αθήνα.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2004). Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Παράδειγμα του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στα «Πρακτικά 1^ο Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων, (2017). P.R.E.S.S. (Provision of Refugee Education and Support Scheme, επιστημονικά υπεύθυνος καθηγητής κ. Γιώργος Ανδρουλάκης. Ιούνιος 2016-Δεκέμβριος 2017, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζαρίφης Γ. Κ. (2014). *Διδακτικές σημειώσεις στο μάθημα Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Καλογρίδη Σ. (2005). Καλές πρακτικές για την εκπαίδευση στην πολιτεότητα, 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων «Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες», Αθήνα, 16-18 Δεκεμβρίου 2005, Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ», σσ. 185-198.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριακού, Χ. (2017). Μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων προσφύγων που φιλοξενούνται στις δομές της Ηπείρου: απόψεις εκπαιδευτών και προσφύγων, ProjectPRESS. HellenicOpenUniversity.
- Λιακόπουλος, Γ. & Μανιώτης Ι., (2004), Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων Ζεφυρίου, αποτέλεσμα της κακής πληθυσμιακής και κοινωνικής τους κατάστασης. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμος III, Πρακτικά 6^ο Διεθνούς Συνεδρίου«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα », Πάτρα, ΚΕ. Δ.ΕΚ.
- Περράκη, Ευ. (2007). Η εκπαιδευτική θεωρία του PauloFreire υπό το πρίσμα της φεμινιστικής Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακή εργασία, Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Α.Π.Θ.
- Τσιάκαλος, Γ. (2004). Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία. Στο: *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική Εμπειρία*. (Επιμ.) Κασιμάτη, Κ., Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής. Εκδ. Gutenberg.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*, Αθήνα, Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Ψάχου, Ευγ. (2010). Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δραστηριοποιούνται στο χώρο της Λαϊκής Επιμόρφωσης σε τμήματα αλφαριθμητισμού Τσιγγάνων: Οι αρχές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και η σημασία των ιδιαιτεροτήτων των Τσιγγάνων στην επιλογή του τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές. (Μελέτηπερίπτωσης).

Διπλωματικήεργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου
Πατρών, Πάτρα.

Ξενόγλωσσες

- CEDEFOP –Centre for the development of vocational training. (1996):Vocational Training Glossarium. Thessaloniki: CEDEFOP.
- FreireP. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφ. Κρητικός Γ.). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, (μτφ. Σ. Τσάμης), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (1978).*Pedagogy in Prosess*. Seabury, New York.
- Freire, P. (1985). *The politics of education culture, power and liberation*, transMacedo, D. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire P. (2001). *Pedagogy of Freedom*. Lanham: Rowman& Littlefield.
- Freire, P. &Faundez, A. (1989).*Learning to question.A pedagogy of liberation*, New York.
- Gadotti, M. (1994).*Reading Paulo Freire:His life and work*. Albany, NY:State University of New York Press.
- Ireland, T. D. (2014). Paulo Freire’s Legacy for Youth and Adult Education in Brazil, *Andragoškstudije*, issn 0354–5415, broj 2, decembar 2014, str. 77–84, Institutzapedagogijuiandragogiju; PregledničlanakUDK 374.7:929 Freire P. Federal University of Paraiba, Brazil.
- Jarvis,P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Knowles, M. S. (1998). *The Modern practice of adult education –from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge books.
- McLaren, P., & Leonard, P. (Eds.). (1996). *PauloFreire: A critical encounter*. New York: Routledge.
- Morrow, R. Torres, C. (2002).*Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change*, Teachers College Press.
- Rogers,A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Shor, I.&Freire, P. (1987) «What is the dialogical method of teaching?» in Journal of Education , τευχ. 169, (3) (Νοέμβριος).
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*, The University of Chicago Press.

Taylor, E.W. 1998. *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. (Contract No. RR93002001). Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423422).

Tutorial letter 501/3/2015, Principles and Theories of Education, ABT3621, Department of Adult Basic Education and Youth Development (UNISA) University of South Africa.

Wallerstein, N. (1987). Problem – Posing Education: Freire’s method for transformation, in: Shor, I. (1987). *Freire for the classroom: a sourcebook for liberatory teaching*, Boynton/Cook publishers, Portsmouth.

Williams E. (1996). *So...you want to teach adults?*, Pippin Publishing, Ontario.

Zarifis, G & Sipitanou, A. (2006). Lifelong Learning in Greece, in Terzis, N.P. (ed.), *Lifelong Learning in the Balkans*, Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a.

Δικτυογραφία

Βεργίδης, Δ. (1997). Νεορατσισμός, σχολική ένταξη και εκπαιδευτικές πρακτικές- η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων. Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Κοινωνιολογική έρευνα και σχολική τάξη». Διαθέσιμο στο: www.eclass.upatras.gr. Προσπελάστηκε στις 14/3/2018.

European Commission.(1995). Available on: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, retrieved on 13/3/2018.

Eurostat.(2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union*, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-EP-09-001/EN/KS-EP-09-001-EN.PDF, retrieved on 5/3/2018.

Ι.Ε.Π, Εκπαίδευση προσφύγων. Διαθέσιμο στο: <http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/50-ekpaidefsi-prosfygon>, προσπελάστηκε στις 2/4/2018.

Κόκκος, Α. (2011). Η Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα Σήμερα. Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων». Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο: <http://eiconf2011.files.wordpress.com/2011/06/ceb2ceb9ceb2cebbceb9-cebf-cf80ceb5cf81ceb9cebbceb7cf88ceb5cf89cebd.pdf>, προσπελάστηκε στις 4/3/2018.

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. Στο: *Εκπαίδευση ενηλίκων*, τεύχος 10, σ. 22-26. Διαθέσιμο στο: <http://www.adulteduc.gr/images/manthou.pdf>, προσπελάστηκε στις 19/2/2018.

Παπαϊωάννου, Ε. (2014). Η Ενδυνάμωση ευάλωτων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση. «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού». Αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΑΕΘΕΕ)2012-14. Διαθέσιμο στο: http://www.moec.gov.cy/aethee/omadiki_mathisi/fev_2014/6_endynamosi_evaloton_enilikon_eleni_papaioannou.pdf, προσπελάστηκε στις 6/3/2018.

Recommendations on the Development of Adult Education: Declaration of Nairobi Conference. Available on: http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF, retrieved on 28/3/2018.

Τζωρτζοπούλου, Μ. &Κοτζαμάνη, Α. (2008).*Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Ανακτήθηκε από: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>, προσπελάστηκε στις 19/2/2018.