ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ: ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ

ΕΛΕΝΗ ΠΙΠΕΡΑΚΗ
Α.Μ.:11219
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΧΑΡΙΔΑ
Α.Μ.:11208

ΑΘΗΝΑ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2000

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εποχή μας είναι αναμφισβήτητα η πιο παράξενη και αντιφατική απ' όλες τις προηγούμενες. Οι εκπληκτικοί άθλοι της επιστήμης σ' όλους τους τομείς, την καθιέρωσαν δίκαια σαν εποχή της γνώσης και της τεχνολογίας.

Ο εικοστός αιώνας, σφραγίστηκε από επαναστατικά επιτεύγματα και καταπληκτικές επινοήσεις που οι προηγούμενες γενιές δεν θα μπορούσαν καν να τα φανταστούν.

Παρ' όλη όμως την τεράστια ανάπτυξη της επιστήμης και τη διεύρυνση της ανθρώπινης γνώσης, υπολογίζεται ότι πάνω από 800.000.000 άνθρωποι σ' ολόκληρο το κόσμο παραμένουν αναλφάβητοι. Το θλιβερό αυτό φαινόμενο δεν ευδοκιμεί μονάχα στα αναπτυσσόμενα ή υποανάπτυκτα κράτη στον λεγόμενο τρίτο κόσμο, αλλά, χώρες που θεωρούνται αναπτυγμένες από οικονομική κυρίως άποψη, παρουσιάζουν και αυτές υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού.

Μέχρι πρότινος επικρατούσε η ψευδαίσθηση ότι οι αναλφάβητοι περιορίζονταν στα εξαθλιωμένα στρώματα του λαού, στα άτομα με ειδικές ανάγκες, στους μετανάστες, στις μειονότητες ή σε πληθυσμούς που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές. Κάτι τέτοιο όμως δεν αληθεύει, και μία-μία οι ισχυρές οικονομικά χώρες - κυρίως της Ευρώπης - τα τελευταία χρόνια άρχισαν ν' αναγνωρίζουν και να παραδέχονται το υφιστάμενο πρόβλημα συνδέοντάς το με την φτώχια και τις ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο αναλφαβητισμός σαν έννοια, συναντάται σε ποικίλες μορφές ανάλογα με το αν τα άτομα έχουν διδαχθεί γραφή και ανάγνωση σε κάποια φάση της ζωής τους ή όχι με το αν και κατά πόσο αναγνωρίζουν τα γράμματα και δύνανται να γράψουν ή να καταλάβουν το νόημα ενός κειμένου που θα τους δοθεί. Έτσι υπάρχουν άνθρωποι ολικά, μερικά αναλφάβητοι κτλ. Σήμερα δε η εξέλιξη που έχει σημειωθεί, οδήγησε σε περαιτέρω διακρίσεις αναλφαβητισμού, όπως ο τεχνολογικός που έχει άμεση συνάρτηση με την χρήση μέσων τεχνολογίας. Τούτο όμως δεν σημαίνει πως δεν είχε εκδηλωθεί από την προϊστορική εποχή - ακόμα και στην Ελλάδα- διανύοντας μία σταθερή πορεία μέσα στον χρόνο για να φτάσει ως τις μέρες μας πλήττοντας μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό τον γυναικείο πληθυσμό ή άτομα που απασχολούνται στον πρωτογενή ή δευτερογενή τομέα παραγωγής.

Στο ζήτημα του αναλφαβητισμού συνηγορούν αρκετοί παράγοντες που καλύπτουν τομείς σαν τον πνευματικό, τον πολιτικό, τον κοινωνικό ή τον οικονομικό, ενώ τα αποτελέσματα έχουν κατά κανόνα αρνητική χροιά τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Η πολυπλοκότητα του φαινομένου «αναλφαβητισμός» απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τα κράτη, τα οποία στην πλειοψηφία τους, έχουν προβεί σ' ενέργειες κι έχουν λάβει μέτρα προς αντιμετώπισή του.

Στη χώρα μας, μέσω της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) εφαρμόζονται προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων, ταυτόχρονα όμως επιτακτική προβάλλεται και η ανάγκη για επιμόρφωση επιμορφωτών που έχει καταστεί πραγματικότητα.

Ο ιδιωτικός φορέας έχει συμβάλλει τα μέγιστα - απ' την ίδρυση κι' όλας του Ελληνικού κράτους - στην διάδοση της γνώσης, ίσως γιατί οι πολίτες είχαν συνειδητοποιήσει βαθιά μέσα τους από νωρίς την λαϊκή παροιμία όπου εύστοχα αναφέρεται πως «άνθρωπος αγράμματος» σημαίνει «ξύλο απελέκητο».

Ωστόσο θα ήταν παράλειψη να μην επισημανθεί ο ρόλος Διεθνών Οργανισμών όπως ο Ο.Η.Ε. ή η UNESCO. Ο τελευταίος αυτός ειδικός οργανισμός τελεί υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών με αντικείμενο την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό ενώ εξαιτίας των διατάσεων που έχει λάβει ο αναλφαβητισμός σαν πρόβλημα αλλά και την βαρύτητας που έχει η εξάλειψή του, καθιέρωσε την 8η Σεπτεμβρίου κάθε έτους ως Διεθνή Ημέρα Αλφαβητισμού θεσπίζοντας και βραβεία που σχετίζονται με το όλο θέμα.

Αξιοσημείωτο δε, είναι το γεγονός πως το 1990 ανακηρύχθηκε Διεθνές Έτος Αλφαβητισμού (βλ. οπισθόφυλλο).

Οι παραπάνω ενέργειες στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση όλων απέναντι σε εκατομμύρια αναλφάβητα άτομα γιατί θα' ταν υπερβολή αν υποστήριζε κανείς πως ο αναλφαβητισμός συντείνει στην καταρράκωση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας αποτελώντας ταυτόχρονα μελανή κηλίδα για τον πολιτισμό μας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
1.0 Ορισμός αναλφαβητισμού 1
1.1 Μορφές αναλφαβητισμού 2
1.1.1 Ολικά ή οργανικά αναλφάβητοι 2
1.1.2 Μερικά αναλφάβητοι ή ημιαναλφάβητοι 2
1.1.3 Λειτουργικά αναλφάβητοι 2
1.1.4 Υπότροποι αναλφάβητοι 2
1.1.5 Τεχνολογικός αναλφαβητισμός 2
1.1.6 Επιστημονικός αναλφαβητισμός 3

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ 4

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ
3.1 Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα 7
3.1.1 Γυναικείος αναλφαβητισμός 8
3.1.2 Αναλφαβητισμός στον αγροτικό και εργατικό χώρο 11
3.1.3 Αναλφαβητισμός του απόδημου Ελληνισμού 12
3.1.4 Οι Πόντιοι πρόσφυγες από την Σοβιετική Ένωση 13
3.1.5 Ο αναλφαβητισμός των Τσιγγάνων 13
3.1.5.1 Οι Τσιγγάνοι και η εκπαίδευση 15
3.1.6 Οι Μουσουλμάνοι της Θράκης 16
3.2 Ο αναλφαβητισμός στον υπόλοιπο κόσμο 17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΑΙΤΙΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ
4.1.1Οικονομικά αίτια 19
4.1.2 Κοινωνικά αίτια 19
4.1.3 Πολιτικά αίτια 19
4.1.4 Γεωγραφικοί λόγοι 20
4.1.5 Η διαιώνιση ανισοτήτων ανάμεσα στα δυο φύλα 20
4.1.6 Οι μετακινήσεις πληθυσμών 20
4.1.7 Οι ιστορικές συγκυρίες 20
4.1.8 Ιατρικοί παράγοντες 20
4.1.9 Ανεπάρκεια σχολείων για άτομα με ειδικές ανάγκες 21

4.2 Ο ρόλος του σχολείου 21
4.2.1 Έλλειψη ενημέρωσης για τα αγαθά της παιδείας 21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ
5.1 Συνέπειες για το άτομο 23
5.1.1 Πνευματικές 23
5.1.2 Ηθικές 23
5.1.3 Κοινωνικές 24
5.1.4 Πολιτικές 24
5.1.5 Οικονομικές 24
5.2 Συνέπειες για την κοινωνία 25
5.2.1 Πνευματικές - Πολιτιστικές 25
5.2.2 Ηθικές 25
5.2.3 Κοινωνικές 25
5.2.4 Πολιτικές 26
5.2.5 Οικονομικές 26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ 28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΜΕΤΡΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ
Α. Κρατική Πρωτοβουλία 30
7.1 Διεθνείς Συμβάσεις κατά των διακρίσεων (ΟΗΕ - UNESCO) 30
7.1.2 Η Οικουμενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων 31
7.1.3 Διεθνές Σύμφωνο για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα 32
7.1.4 Άρθρο 13: Εκπαίδευση 33
7.1.5 Άρθρο 14: Υποχρεωτική - Στοιχειώδης εκπαίδευση 34
7.1.6 Άρθρο 15: Πολιτισμός και επιστήμη 34
7.1.7 Σύμβαση κατά των διακρίσεων 14 Δεκεμβρίου 1960 35
7.1.8 Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση 36
7.1.9 Η εκπαίδευση των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων 41
7.2 Πρωτοβουλία σε εθνικό επίπεδο 43
7.2.1 Η Επιμόρφωση ενηλίκων μέσω της ΓΓΛΕ 45
7.2.2 Μέθοδος Freire 46
7.2.2.1 Επιλογή θεμάτων συζήτησης 47
7.2.2.2 Διερεύνηση και καταγραφή λεξιλογίου 48
7.2.2.3 Επιλογή παραγωγικών λέξεων 48
7.2.2.4 Αποκωδικοποίηση 49
7.2.3 Εκπαίδευση μειονοτήτων στην Ελλάδα 51
7.2.3.1 Πρόγραμμα «ΓΕΝΝΕΣΙΣ» 51

7.2.3.2 Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης 54
7.2.4 Ο ρόλος του επιμορφωτή 55
7.2.5 Εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ 58

Β. Ιδιωτική Πρωτοβουλία 58

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 62
Α. Πρόληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 62
Β. Εξάλειψη Αναλφαβητισμού Ενηλίκων 67

ΕΠΙΛΟΓΟΣ 71

ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΑ
Πίνακας 1 72
Πίνακας 2 73
Πίνακας 3 74
Πίνακας 4 74
Πίνακας 5 75
Πίνακας 6 76
Πίνακας 7 77
Πίνακας 8 78
Πίνακας 9 79
Πίνακας 10 80
Πίνακας 11 81
Πίνακας 12 82
Πίνακας 13 84

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 85

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 86

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΕΠ	= Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
αι	= αιώνας
ΓΓΛΕ	= Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
δηλ.	= δηλαδή
εκπ/ση	= εκπαίδευση
ΕΟΚ	= Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
κ.α	= και άλλα
κ.τ.λ.	= και τα λοιπά
κ.ο.κ.	= και ούτω καθεξής
ΚΠΣ	= Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
ΜΜΕ	= Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΝΕΛΕ	= Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης
ΟΗΕ	= Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
π.χ.	= παραδείγματος χάρη
UNESCO	= Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΥΠΕΠΘ	= Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο
«Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

1.0 ΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Ο όρος αναλφαβητισμός, που ετυμολογικά παράγεται από το επίθετο αναλφάβητος, μαρτυρείται στην Ελληνική απ' το 1886 στον Νικόλαο Κωνσταντίνου στην εφημερίδα «Εφημερίς».[1]

Ποιος όμως θεωρείται σήμερα αναλφάβητος; «Έχουμε συνηθίσει» γράφει η Μαρία Ηλιού «να χρησιμοποιούμε τη λέξη με την ετυμολογική της έννοια: αυτός που δεν γνωρίζει το αλφάβητο. Δυστυχώς αυτή, την εύκολη, αλλά ανεπαρκή ερμηνεία χρησιμοποιεί, φαίνεται και η Στατιστική μας Υπηρεσία, γι' αυτό και δίνει ως οδηγία σ' όσους συλλέγουν τα στοιχεία για κάθε απογραφή, να σημειώνουν ως αναλφάβητους ή αγράμματους αυτούς που δεν γνωρίζουν γραφή, ανάγνωση ούτε να χρησιμοποιούν γραπτώς την αρίθμηση»,[2] όσους δηλ. απαντούν αρνητικά στην ερώτηση: «γνωρίζεις γραφή και ανάγνωση;», ή δεν μπορούν να γράψουν καν τ' όνομά τους και βάζουν ένα σταυρό αντί για υπογραφή.[3] Ο παραδοσιακός αυτός διαχωρισμός των αλφαβητισμένων ή εγγράμματων απ' τους αναλφάβητους ή αγράμματους ο οποίος σηματοδοτείται απ' την κατοχή ή μη της μηχανιστικής δεξιότητας της ανάγνωσης - γραφής, δεν ανταποκρίνεται καθόλου στη σύγχρονη πραγματικότητα του αναλφαβητισμού, ούτε και στους ορισμούς που χρησιμοποιούν οι Διεθνής Οργανισμοί.

Σύμφωνα με ορισμό που υιοθετήθηκε απ' την UNESCO στις 27-11-1978: «Αναλφάβητος είναι το πρόσωπο που δεν είναι ικανό να διαβάσει και να γράψει, κατανοώντας τη, μια απλή και σύντομη έκθεση γεγονότων σχετική με την καθημερινή του ζωή».Δηλαδή πρόκειται για τ' άτομα που είναι ανίκανα ή δυσκολεύονται να γράψουν μια επιστολή, να συμπληρώσουν επίσημα έγγραφα, να χρησιμοποιήσουν τους τηλεφωνικούς καταλόγους, να κατανοήσουν τις αποδείξεις πληρωμής κλπ.[4]

Ειδικότερα διακρίνουμε επιμέρους κατηγορίες αναλφάβητων που προσδιορίζονται με κριτήριο τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, γεγονός

---

[1] Πάπυρος - Λαρούς - Μπριτάνικα (1981), Αμπάνο - Ανάπτυξη Τόμος 8 Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος σελ. 384

[2] Μαρία Ηλιού (1985), Γνωστός και άγνωστος αναλφαβητισμός στη χώρα μας, στο Maurice Debesse - Gaston Mialaret «οι παιδαγωγικές επιστήμες», εκδόσεις «Δίπτυχο», Αθήνα

[3] Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό Α- Αξιοκ. - Τόμος 1, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 371

[4] Περιοδικό «Σύγχρονη εκπ/ση» Τεύχος 53, Ιούλ. - Αυγ. 1990, Διαστάσεις, συνέπειες και ιστορική εξέλιξη των ερμηνευτικών σχημάτων του λειτουργικού αναλφαβητισμού υπό Μιχ. Παπαδόπουλου, σελ. 69

που δεν καλύπτει μεν όλο το φάσμα του προβλήματος, μας δίνει όμως, ορισμένα στοιχεία χρήσιμα για τον υπολογισμό του μεγέθους του αναλφαβητισμού.

1.1 ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

1.1.1 ΟΛΙΚΑ Ή ΟΡΓΑΝΙΚΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΙ: είναι όσοι δεν έχουν διδαχτεί συστηματικά γραφή κι ανάγνωση και δεν αναγνωρίζουν τα γράμματα του αλφάβητου, χαρακτηρίζονται δηλαδή από παντελή άγνοια ανάγνωσης και γραφής.[1]

1.1.2 ΜΕΡΙΚΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΙ Ή ΗΜΙΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΙ: είναι όσοι έχουν φοιτήσει μερικά χρόνια στο σχολείο, αναγνωρίζουν τα γράμματα του αλφαβήτου, αλλά ουσιαστικά δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο.

1.1.3 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΙ: χαρακτηρίζονται όσοι έχουν διδαχθεί και τυπικά γνωρίζουν γραφή κι ανάγνωση, αλλά δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους στην καθημερινή ζωή τους, και συγκεκριμένα να συμπληρώσουν διάφορα απλά έντυπα, να διαβάσουν τον τρόπο χρήσης μίας απλής συσκευής κτλ.

1.1.4 ΥΠΟΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΟΙ: χαρακτηρίζονται όσοι είχαν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά, επειδή δε χρησιμοποίησαν τις γνώσεις τους στην καθημερινή τους ζωή, τις ξέχασαν, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να χειριστούν το γραπτό λόγο.[2]

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας δημιούργησαν την ανάγκη διεύρυνσης του ορισμού του αναλφαβητισμού.

Η διεύρυνση του όρου δεν έχει οδηγήσει μόνο στον παραπάνω βασικό διαχωρισμό: οργανικός, λειτουργικός, μερικός ή υπότροπος. Παρατηρείται η ανάγκη χρήσης του όρου με τη συνοδεία επιθέτων που προέρχονται από κάποιο Χ χώρο.

Με βάση το γεγονός αυτό διακρίνει κανείς τις εξής κατηγορίες:

1.1.5 ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ: η ανικανότητα χρησιμοποίησης μέσων τεχνολογίας, όπως οι Η/Υ.

---

[1] Λεξικό αναπτυγμένων εννοιών Χατζηθωμά Φ. - Αλέφαντου Π. Α-Δ Τόμος Α, εκδόσεις «Φίλιππος» Θεσσαλονίκη 1989 σελ.118.

[2] Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό Α - Αξιοκ, Τόμος 1 εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, σελ. 372

1.1.6 ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ: η άγνοια βασικών γνώσεων γύρω από τις (φυσικές) επιστήμες που θα βοηθούσαν στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας του κόσμου γύρω μας.[1]

Η αντίληψη αυτή μπορεί να εφαρμοστεί στις αναπτυγμένες χώρες όπου ο αναλφαβητισμός του παλιού τρόπου (αδυναμία ανάγνωσης και γραφής) αντικαταστάθηκε με μια νέα παραλλαγή, την έλλειψη κατανόησης. Μ' άλλα λόγια οι άνθρωποι των βιομηχανικών χωρών ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά οι περισσότεροι απ' αυτούς δεν έχουν καμία γνώμη για τους λόγους που επιτελούν μία συγκεκριμένη εργασία ή για την πολύπλοκη ύφανση των οικονομικών συνθηκών, όπου έχει εμπλακεί η δουλειά τους και η ζωή τους γενικότερα.[2]

Κύριο χαρακτηρισμό όλων των ορισμών που έχουν διατυπωθεί είναι η αναφορά των γνώσεων του ατόμου στην κοινωνική πραγματικότητα και η συνάρτηση αυτών των γνώσεων με τις απαιτήσεις της κοινωνίας μέσα στην οποία το άτομο ζει και κινείται.

---

[1] Περιοδικό «Σύγχρονη εκπ/ση» Τεύχος 58 (Μάιος - Ιουν. 1991) άρθρο: Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και Νεοελληνική Εκπ/ση. Μία κριτική προσέγγιση της διαδικασίας της αξιολόγησης υπό Ζ. Μουρατιάν, σελ. 62

[2] Δημητρακόπουλος, Γ., (1997), Ποιητική του Λόγου, Γ΄ τόμος: Κοινωνία, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο
ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Τα ίχνη του σύγχρονου ανθρώπου (Homo Sapiens) γίνονται σαφή στην Ευρώπη εδώ και 40.000 χρόνια περίπου. Ήταν ένα ον με αναπτυγμένο εγκέφαλο και με μεγάλες ικανότητες που του επέτρεψαν να κατασκευάζει εργαλεία και όπλα και να γίνει καλός κυνηγός. Η ζωή στις σπηλιές και η ανάγκη να εκφραστούν καλλιτεχνικά, τους ώθησε στις υπέροχες τοιχογραφίες. Οι τελευταίες έγιναν αιτία να ξεσπάσει πόλεμος ανάμεσα στους ειδικούς στην προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο αν οι τοιχογραφίες μπορούν να θεωρηθούν «γραφή». Τελικά αυτό που σήμερα ορίζουμε ως γραφή καθορίζει τον διαχωρισμό της Προϊστορικής περιόδου από την Ιστορική.[1]

Τρεις χιλιάδες χρόνια προ Χριστού, οι Αιγύπτιοι είχαν 28 συμπλέγματα ή συλλαβές φθόγγων και έγραφαν με ένα είδος συλλαβικής γραφής.

Οι Φοίνικες ήταν όμως αυτοί που έφτιαξαν μια αλφαβητική γραφή με 22 γράμματα με την ίδια σχεδόν σειρά που έχει και το σημερινό μας, αλφάβητο. γράφοντας όμως από δεξιά προς τα αριστερά.

Στη Ελλάδα πρώτος ο Κάδμος έφερε από τους Φοίνικες το αλφάβητο, αν και οι αρχαίοι πίστευαν πως το εφεύραν μυθικά πρόσωπα όπως ο Προμηθέας, ο Ορφέας ή ο Μουσαίος.

Η πνευματική ζωή και επιμόρφωση στην Αρχαία Ελλάδα ήταν καθημερινό βίωμα και ανάγκη επιτακτική σε όλες τις πόλεις και περισσότερο βέβαια στην Αθήνα, με μοναδική εξαίρεση την Σπάρτη, που είχε αναπτύξει μια ιδιόρρυθμη εκπαίδευση με αυστηρά στενό σκοπό και ιδεώδες.

Θα πρέπει να θυμηθούμε πως δεν υπήρχε την εποχή εκείνη κάτι ανάλογο με τα σημερινά πνευματικά ιδρύματα. Εκεί η μόρφωση και γενικά η εκπαίδευση των νέων και των ενηλίκων ήταν ελεύθερη και προαιρετική. Όποιος ήθελε να μορφωθεί έπρεπε να αναζητήσει τις γνώσεις και την μόρφωσή του σε ειδικά βιβλία της εποχής, που ήταν φυσικό να σπανίζουν ή να σπουδάσει σε δασκάλους που αυτός διάλεγε. Δεν υπήρχαν ενιαία και κοινά προγράμματα διδασκαλίας και ο καθένας μάθαινε ότι του άρεσε.[2]

Τα πρώτα χρόνια της Ρωμαϊκής κυριαρχίας, οι άρχοντες Ρωμαίοι, αφού γνώρισαν σαν κατακτητές της ελληνική πνευματική ανωτερότητα

---

[1] Barthel Gustau, (1972), Konnte Adam Schreiben ?, Du Mont, Koeln σ.σ. 17-18.

[2] Κωλέττας Στέφανος, 1980, Λαϊκή επιμόρφωση και αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα σ.σ. 43 - 48

είδαν την εμφάνιση της καινούριας θρησκείας σαν ένα επαναστατικό κίνημα εναντίον της αυτοκρατορίας τους. Το κυνηγητό του Χριστιανισμού από τους Ρωμαίους είχε σαν συνέπεια να επικρατεί σαν ένα κενό στην πνευματική ανάπτυξη, που, λίγο πολύ κράτησε μέχρι τα χρόνια του μεγάλου Κωνσταντίνου με ελάχιστες εξαιρέσεις κατά διαστήματα. Με την υπογραφή του διατάγματος των Μεδιολάνων έχουμε την εμφάνιση μιας νέας τάσης στην διαμόρφωση της παιδείας, προσαρμοσμένη στα κηρύγματα του Χριστιανισμού.

Οι πρώτοι αιώνες ύστερα από την καθιέρωση της ανεξιθρησκίας, είναι κυρίως αιώνες προσήλωσης και μελέτης, συγγραφής και έμπνευσης έργων θρησκευτικού περιεχομένου. Αντίθετα διώκεται καθετί που έχει σχέση με την κλασσική αρχαιότητα. Όλες οι σπουδές στις οποίες επικρατεί το πνεύμα της έρευνας βρίσκονται σε αντίθεση με τον Χριστιανισμό και απαγορεύονται. [1]

Κατά την Αναγέννηση τα γράμματα άρχισαν να ανθούν στη Δύση ενώ στην υποδουλωμένη από τους Τούρκους Ανατολή περιήλθαν σε μαρασμό. Αυτό που προκάλεσε την κατακόρυφη πτώση της παιδείας στα πρώτα χρόνια της Τουρκοκρατίας, πέρα από την Τουρκική καταπίεση, ήταν παράλληλα και η μετανάστευση των Ελλήνων λογίων στη Δύση, η δημογραφική αναστάτωση και η μεγάλη φτώχεια και αθλιότητα.[2]

Το 1824 το βουλευτικό σώμα με ψήφισμά του κατάρτισε πενταμελή επιτροπή η οποία και προχώρησε στην σύνταξη ενός προγράμματος για την οργάνωση της «κοινής παιδείας του Έθνους» .

Αργότερα, το 1834 ο Όθωνας, με άρθρο 6 του Νόμου της 6ης Φεβρουαρίου, καθιέρωσε υποχρεωτική επταετή φοίτηση στα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης προβλέποντας, κυρώσεις για τους παραβάτες. Με το άρθρο 7 του ιδίου νόμου απαλλάσσονται από την υποχρεωτική φοίτηση όσα παιδιά:

α. Διδάσκονται εις άλλο τι σχολείον η αγωγής κατάστημα (παιδοτροφείον).

β. Διδάσκονται τα απαιτούμενα εις ιδιαίτερον διδάσκαλον και περί τούτου δίδουσι την ανήκουσαν βεβαίωση οι γονείς.

γ. Κηρύττονται παρά της εξεταστικής επιτροπής, πριν διατρέξωσιν έτι το 12ον έτος της ηλικίας των, ικανώς δεδιδαγμένοι.[3]»

Παρατηρούμε ότι η υποχρέωση αυτή δεν ήταν γενική και φυσικά δεν αφορούσε όλα τα Ελληνόπουλα μα μονάχα εκείνα που κατοικούσαν σε μέρος όπου υπήρχε σχολείο. Μπορεί βέβαια σε κάθε μεγάλο δήμο να

---

[1] Κωλέττας Στέφανος, 1980, σ. 71-72
[2] Κωλέττας Στέφανος, 1980, σ. 87
[3] Κωλέττας Στέφανος, 1980, σ.σ. 97-99

υπήρχε από ένα τουλάχιστον σχολείο, αλλά σε 360 συνολικά Δήμους που περιλάμβαναν και 3155 χωριά, λειτουργούσαν μονάχα 1.000 σχολεία.[1]

Εκατό χρόνια μετά την ανασύσταση του Ελληνικού κράτους και συγκεκριμένα με το νόμο 4397 του 1929 καθιερώθηκε ο θεσμός των νυχτερινών σχολείων, με σκοπό να προσφέρουν απλές βασικές γνώσεις στους αγράμματους και να τους μάθουν ανάγνωση, γραφή και απλή αρίθμηση. Χωρίς καμιά οικονομική βάση, ο νόμος αυτός ποτέ δεν εφαρμόστηκε σε όλη του την έκταση.[1]

Παράλληλα με τις προσπάθειες της πολιτείας για την αντιμετώπιση του οξύτατου προβλήματος του αναλφαβητισμού, άρχισε να αναπτύσσεται κάπως η ιδιωτική, συλλογική πρωτοβουλία με την μορφή μορφωτικών και εκπολιτιστικών σωματείων και οργανώσεων.

Το Υπουργείο Παιδείας ζήτησε τα πεπραγμένα των οργανώσεων και σχολών αυτών για την διετία 1950-1952 προς στατιστική έρευνα και διατύπωση αποτελεσμάτων. Ο Υπουργός Παιδείας κ. Καλίας έστειλε την 26809/17-3-1953 εγκύκλιο με την οποία, αφού πρώτα εκτίμησε το μορφωτικό έργο τους, έδωσε διάφορες οδηγίες και χάραζε τις κατευθυντήριες γραμμές για την συνέχιση του έργου τους.[2]

---

[1] Λέφας Χρήστος, 1942, Ιστορία της εκπαίδευσης, ΟΕΣΒ, Αθήνα, σ. 49

[2] Κωλέττας Στέφανος, 1980, σ.σ. 103-104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο
Ο ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

3.1 Ο ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το φαινόμενο του αναλφαβητισμού, όπως είδαμε, άρχισε να γίνεται έντονα αισθητό στην χώρα μας αμέσως μετά την απελευθέρωση από τον Τουρκικό ζυγό, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει, πως σε προηγούμενες εποχές δεν υπήρχε. Αντίθετα, σε όλες τις εποχές του ιστορικού βίου ήταν χαρακτηριστικό γνώρισμα των κατώτερων κυρίως κοινωνικών τάξεων.

Παράλληλα με την παγκόσμια κίνηση, που παρατηρήθηκε στα τελευταία χρόνια για την καταπολέμηση και την εξάλειψη του αναλφαβητισμού, είτε η κίνηση αυτή γινόταν με την πρωτοβουλία των κυβερνήσεων της κάθε χώρας, είτε κάτω από την αιγίδα διαφόρων πολιτιστικών και ανθρωπιστικών διεθνών οργανισμών (Ο.Η.Ε. , UNESCO κ.λ.π.) άρχισε και στη χώρα μας μια παρόμοια κίνηση με πολύ βραδύ ρυθμό.

Κατά καιρούς το κράτος ψήφιζε νόμους, κατάρτιζε νομοσχέδια και πρόβαινε σε διάφορες ενέργειες που αποσκοπούσαν στην καταπολέμηση της αμάθειας, στην ίδρυση σχολείων, στην υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών, λάβαινε αυστηρά μέτρα για τους παραβάτες, αλλά δυστυχώς τα αποτελέσματα ήταν χωρίς καμία ουσιώδες σημασία.

Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των αναλφάβητων του 1920 ήταν περίπου 52% (περισσότεροι από τους μισούς Έλληνες ήταν αναλφάβητοι). Υπήρχε όμως τεράστια διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα. Έτσι για μεν στους άνδρες υπολογίζεται ότι έφτανε το 34%, για τις γυναίκες δε υπολογίζεται στο απελπιστικό 70%.

Το 1920 μισοί Έλληνες ήταν αναλφάβητοι (ένας στους δύο).
Το 1928 στους 5 Έλληνες οι δύο ήταν αναλφάβητοι.
Το 1951 στους 5 Έλληνες ο ένας ήταν αναλφάβητος.
Το 1961 στους 6 Έλληνες ο ένας ήταν αναλφάβητος.
Το 1971 στους 7 Έλληνες ο ένας ήταν αναλφάβητος.[1]
Το 1981 στους 11 Έλληνες ο ένας ήταν αναλφάβητος.
Το 1991 στους 14 Έλληνες ο ένας ήταν αναλφάβητος.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 1 (στα επισυναπτόμενα), βλέπουμε ότι ο αριθμός των αναλφάβητων μειώθηκε από το 1971 ως το 1991 κατά το ήμισυ περίπου. Το 1971 από τους 7.269.200 κατοίκους άνω των 10 ετών οι 1.015.180 ήταν αναλφάβητοι (13,96 %). Το 1991 από τους 9.039.479 κατοίκους άνω των 10 ετών οι 617.646 ήταν αναλφάβητοι (6,83 %).

---

[1] Κωλέττας Στέφανος, 1980, Λαϊκή Επιμόρφωση και Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα

Η τελευταία επίσημη απογραφή το 1991 έδειξε ότι 617.646 δεν ξέρουν να γράφουν ή να διαβάζουν από τους οποίους 163.501 είναι άνδρες (ποσοστό 1,81 %) και 454.145 είναι γυναίκες (5,02 %) . Ο αριθμός των ατόμων άνω των 15 ετών που δεν τελείωσαν το Δημοτικό ήταν 716.780 από τους οποίους 295.109 ήταν άνδρες και 421.071 ήταν γυναίκες. Αυτοί που τελείωσαν το Δημοτικό ήταν 3.132.512 (άνω των 15 ετών).

Το μεγαλύτερο ποσοστό αναλφάβητων κατέχουν οι γυναίκες οι οποίες είναι αυτές που έχουν και το μεγαλύτερο ποσοστό μη αποφοίτων Δημοτικού.

Στις μεγαλύτερες ηλικίες το ποσοστό των αναλφάβητων είναι μεγάλο και μειώνεται συνεχώς στις μικρότερες. Εξαίρεση αποτελούν οι ηλικίες άνω των 60 όπου το ποσοστό μικραίνει σε σχέση με την προηγούμενη ηλικία.

Αν εξετάσουμε ένα ένα τα γεωγραφικά διαμερίσματα (πίνακες 2,3,4) παρατηρούμε ότι η Αττική (3,48 %), η Πελοπόννησος (7,3 %), η Μακεδονία(6,45 %), τα νησιά του Αιγαίου (7,12%) και η Κρήτη (6,79%), έχουν χαμηλό ποσοστό αναλφάβητων. Δεν συμβαίνει το ίδιο για την Στερεά Ελλάδα (9,26%), την Ήπειρο (10,97 %) , την Θεσσαλία(10,72%) και την Θράκη (15,13%). Θα περιμέναμε αναλογικά παρόμοιο διαχωρισμό των γεωγραφικών διαμερισμάτων όσο αφορά τους μη κατέχοντες απολυτήριο Δημοτικού, πράγμα που δεν συμβαίνει . Μόνο η Αττική (7,37%), η Κρήτη (11,0 %) , η Στερεά Ελλάδα (11,3%), η Πελοπόννησος (11,2%) και τα νησιά του Ιονίου (11,2%) έχουν ποσοστό που πλησιάζει αυτό του μέσου όρου (10,62%). Όσο απομακρυνόμαστε από τα μεγάλα αστικά κέντρα Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα και Ηράκλειο, τόσο το ενδιαφέρον για μόρφωση μειώνεται.

Φυσικά όλα τα παραπάνω στοιχεία αναφέρονται στην απογραφή του έτους 1991, που είναι και η τελευταία. Σήμερα, το έτος 2000 - εννέα χρόνια αργότερα- οι αριθμοί ασφαλώς έχουν διαφοροποιηθεί. Όχι βέβαια σε σημείο που να μας καθησυχάζει αλλά κατά ένα μικρό ποσοστό. Το πρόβλημα παραμένει οξύ με όλα τα επακόλουθα.

3.1.1 ΓΥΝΑΙΚΕΙΟΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ

Ο γυναικείος αναλφαβητισμός αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο που παρατηρείται όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σ' ολόκληρο τον κόσμο, και δεν θα μπορούσε ν' αποσιωπηθεί.

Μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του αιώνα μας, η εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρούνταν σαν το βασικό σκαλοπάτι για κοινωνική άνοδο, κύρια όμως και αποκλειστικά για το ανδρικό φύλο. Κατ' αυτό τον τρόπο ενώ για τα αγόρια των αγροτικών οικογενειών το σχολείο αποτελούσε

την διέξοδο από την σκληρή πραγματικότητα , δεν έγινε το ίδιο και για τα κορίτσια, τα οποία δύσκολα ξέφευγαν από την προδιαγεγραμμένη πορεία διότι το «πιστεύω» της εποχής ήταν πως η εκπαίδευσή τους δεν θα επέφερε κανένα θετικό αποτέλεσμα σε οποιοδήποτε τομέα.

Ωστόσο, στο κατώφλι του 20ου αιώνα οι πολιτικοί ηγέτες αντιλαμβάνονται - έστω και καθυστερημένα την ανάγκη να υπάρξει ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συμπεριλαμβάνουν δε, και την γυναικεία εκπαίδευση με την οποία κάνουν μεγαλύτερη μνεία.

Παρ' όλα αυτά, η νοοτροπία που θέλει την γυναίκα στο περιθώριο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής την κρατά για αρκετές δεκαετίες μακριά και απ' αυτήν την στοιχειώδη εκπαίδευση. [1]

Ο μηχανισμός που δημιουργεί αυτές τις καταστάσεις διαφαίνεται χαρακτηριστικά σε μια Ελληνική λαϊκή παροιμία: «της καλομάνας το παιδί, το πρώτο ναν' κορίτσι». Πράγμα που σημαίνει τελικά, πως αυτό που θα έχει να μοιραστεί με την πρωτότοκη κόρη της η «καλομάνα», η «τυχερή» αυτή Ελληνίδα μάνα, είναι η ατυχία της που γεννήθηκε γυναίκα, τη σκληρή της μοίρα : τη φροντίδα του σπιτιού και παιδιών, τη φροντίδα των αντρών της οικογένειας, μέσα σε δύσκολες συνθήκες, συνθήκες ανεξάρτητα από τις άλλες, αγροτικές και μη εργασίες. Έτσι η σχολική φοίτηση της πρωτότοκης κόρης διαγράφεται και μέσα από την λαϊκή παροιμία, προβληματική , [2]ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που αυτή διακόπτεται πρόωρα, άλλοτε γιατί πρέπει τα κορίτσια να βοηθήσουν την μητέρα τους να μεγαλώσει τα μικρότερα παιδιά, ή συχνά για να δουλέψουν ως υπηρέτριες στις πόλεις, άλλοτε πάλι για να τα ετοιμάσουν για γάμο ή γιατί παρουσιάζουν «πρόωρη ανάπτυξη» και φαίνονται μεγαλύτερα απ' ότι είναι στην ηλικία. Ο πατέρας μια μικρής από την Αιτωλοακαρνανία το 1964 δικαιολογείται χωρίς καμία ενοχή στην συνείδησή του: «αυτή λόγω προαναπτύξεως φαίνεται ουχί, 14 ετών αλλά 17 και πλέον, σχολιασθέντως τούτου παρά διαφόρων». Η μικρή που πλήρωσε ακριβά την ανθηρή της εφηβεία - γράφει η Μαρία Ηλιού - θα είναι 30 ετών, στην απογραφή του '81 και θα περιλαμβάνεται στο σημαντικό τμήμα του Ελληνικού πληθυσμού που δεν θα έχει τελειώσει το Δημοτικό σχολείο.

Δύο στους τρεις αναλφάβητους στη χώρα μας ή το 66 % των αναλφάβητων είναι γυναίκες σε ειδικές μάλιστα πληθυσμιακές κατηγορίες, όπως οι τσιγγάνοι και σε ηλικία μεταξύ 18-30 ετών, ο γυναικείος αγγίζει το 80% μέχρι και 95% - εξαρτάται από την περιοχή Όπως διαπιστώνει κανείς από τον Πίνακα 9 το 1951 το ποσοστό του

---

[1] Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 53, (Ιουλίου - Αυγούστου 1990). Ο αναλφαβητισμός στις γυναίκες σ. 94.

[2] Ηλιού Μ., (1990), Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική, Τρίτη έκδοση, Έκδοση Πορεία, Αθήνα. σσ. 221-222

ολικού αναλφαβητισμού των γυναικών ηλικίας 15 χρόνων και άνω ήταν 38,4%, τετραπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (11,8%). Το 1981 το ποσοστό του ολικού αναλφαβητισμού των γυναικών ήταν 14,6% σχεδόν τετραπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (3,9 %).

Παρ' ότι λοιπόν ο ολικός ή οργανικός αναλφαβητισμός μειώθηκε από 25,7 %, το 1951 σε 9,4 % το 1981, εξακολουθεί να χαρακτηρίζει σε σημαντικό βαθμό τις γυναίκες, ιδιαίτερα στις μεγάλες ηλικίες. Αξιοσημείωτο είναι δε, πως στην ομάδα ηλικιών 65 χρόνων και άνω το 46,4 % των γυναικών είναι τελείως αναλφάβητες.[1]

Ο μεγάλος αριθμός αναλφάβητων γυναικών, φανερώνει τη σοβαρότερη και σημαντικότερη κοινωνικο - εκπαιδευτική διάκριση σε βάρος των γυναικών ιδίως εκείνων απ' τις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των αναλφάβητων γυναικών της υπαίθρου είναι υπερδιπλάσιο αυτού των γυναικών που ζουν στις αστικές περιοχές.

Το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών που εργάζονται στον πρωτογενή και δευτερογενή τομέα είναι ιδιαίτερα απογοητευτικό. Από τις 460.000 αγρότισσες το 97 % διαθέτει γνώσεις το πολύ Δημοτικού σχολείου. Οι γυναίκες που απασχολούνται στον δευτερογενή τομέα και κυρίως στην βιομηχανία είναι 195.000 το 18% του συνόλου των εργαζομένων γυναικών. Από αυτές το 75 % παρουσιάζει μορφωτικό επίπεδο ίδιο μ' αυτό των αργοτισσών. Εξάλλου οι εργαζόμενες στην βιομηχανία είναι αγρότισσες που έχουν μετακινηθεί σε αστικά κέντρα κι εργάζονται ως βιομηχανικές εργάτριες. Η έλλειψη βασικών γνώσεων σε συνδυασμό με την απουσία επαγγελματικής κατάρτισης συντελεί στον να αποτελούν οι γυναίκες το εφεδρικό στρατό στην αγορά της εργασίας, να πλήττονται πρώτες από την ανεργία, να περιορίζονται σε επαγγέλματα χαμηλής εξειδίκευσης και να έχουν στενά περιθώρια επαγγελματικής εξέλιξης.[2]

Εν τούτοις, όταν και όπου υφίσταται εκπαίδευση των γυναικών συχνά παρατηρούνται διφορούμενες και αντιφατικές καταστάσεις. Η παράλληλη πορεία ανδρών και γυναικών στον εκπαιδευτικό στίβο δεν αποτελεί παρά έναν κοινωνικό μύθο, αφού ταυτόχρονα η βαθιά συντηρητική κατανομή των ρόλων του παρελθόντος προβάλλει κυριαρχικά και στις μέρες μας.

---

[1] Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Τόμος 1 Α -Αξιοκ., Έκδοση Ελληνικά Γράμματα, σσ. 372-373

[2] Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» Τεύχος 53, (Ιούλιος - Αύγουστος 1990). Ο αναλφαβητισμός στις γυναίκες σσ. 94-95

3.1.2 ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟΝ ΑΓΡΟΤΙΚΟ ΚΙ ΕΡΓΑΤΙΚΟ ΧΩΡΟ.

Σύμφωνα με την απογραφή που διεξήχθη το 1991 (πίνακας 10)[1] γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι απ' το σύνολο των 3.886.157 ατόμων που αποτελούν τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό της Ελλάδας 1.445.266 είναι απόφοιτοι στοιχειώδους εκπαίδευσης (≈37%), 187.708 δεν έχουν τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση (4,8%) ενώ 104.431 δεν γνωρίζουν γραφή κι ανάγνωση (2,6%). Μ' άλλα λόγια το 44,4% (σχεδόν το μισό ποσοστό) του ενεργού πληθυσμού κατατάσσεται στις κατηγορίες των αποφοίτων του δημοτικού ή κάποιας απ' τις τάξεις του.

Οι απασχολούμενοι στη γεωργία αποτελούν περίπου το 26% του ενεργού πληθυσμού. Απ' τον αγροτικό πληθυσμό όπως φαίνεται στον ίδιο πίνακα το 86% έχει χαμηλό επίπεδο μόρφωσης αφού κινείται μεταξύ αναλφαβητισμού και αποφοίτησης απ' το δημοτικό σχολείο.

Το γεγονός αυτό έχει αρνητικά αποτελέσματα στην οικονομία της Ελλάδας γιατί με τον εκσυγχρονισμό της παραγωγής σήμερα, είναι αναγκαίο οι εργαζόμενοι να γνωρίζουν το χειρισμό μηχανημάτων ενώ ταυτόχρονα πρέπει να είναι γνωστές των ολοένα και πιο προηγμένων αγροτικών τεχνικών μεθόδων.

Τα πράγματα σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων του δευτερογενούς τομέα παραγωγής δεν είναι καλύτερα. Απ' την κατηγορία «τεχνίτες κι εργάτες» της ΕΣΥΕ περίπου το 61 % δεν έχει συνεχίσει τις σπουδές του μετά το δημοτικό. Οι άνθρωποι αυτοί για να κερδίσουν τα «προς το ζην» παρέχουν φτηνές και κοινωνικά υποβαθμισμένες υπηρεσίες ή κάνουν διάφορες δουλειές του ποδαριού.[2]

Στην κατηγορία «έμποροι και πωλητές» το γενικό εκπαιδευτικό επίπεδο είναι χαμηλό. Πάντως εκείνοι που έχουν τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση είναι σαφώς πιο πολλοί (30%) από την αντίστοιχη κατηγορία των «υπαλλήλων γραφείου» (88%).

Στην κατηγορία «απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών», σχεδόν το 48% προέρχεται απ' το δημοτικό ή κάποια τάξη του.

Απ' την άλλη πλευρά το 64,5% των εγγραφέντων ανέργων το 1984 είναι απόφοιτοι το πολύ δημοτικού σχολείου, γεγονός που φανερώνει ότι η πλειοψηφία των ανέργων είναι υποεκπαιδευμένοι ή στερούνται της βασικής εκπαίδευσης.[3]

---

[1] Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδας, 1991, σελ. 105

[2] Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Α - Αξιοκ, Τόμος Ι Εκδ. Ελληνικά Γράμματα σ. 373

[3] Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 53, (Ιουλ. - Αυγ. 1990) Η διάσταση του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα του 1990 υπό Σ. Κοντράρου σελ. 94.

Στο σημείο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω στατιστικά στοιχεία θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως ο αναλφαβητισμός πλήττει σε μεγάλο βαθμό τόσο τον πρωτογενή όσο και τον δευτερογενή τομέα παραγωγής λόγω της ανισότητας που υφίσταται σε κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο.

3.1.3 Ο Αναλφαβητισμός του απόδημου Ελληνισμού.

Οι Απόδημοι Έλληνες χαρακτηρίζονται από μια πολιτισμική ομογένεια η οποία απορρέει από την κοινή πολιτισμική τους καταγωγή. Συγχρόνως όμως χαρακτηρίζονται και από μια ετερογένεια η οποία οφείλεται στα διαφορετικά περιβάλλοντα που ζουν.

Οι Απόδημοι Έλληνες αντιπροσωπεύουν σήμερα σχεδόν το ένα τρίτο του ελληνισμού και ζουν σε περισσότερες από 100 ώρες της υδρογείου . Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ / ΔΕΕ (1986:ΙΙ) λειτουργούν τουλάχιστον σε 40 χώρες ελληνόγλωσσα προγράμματα για την διδασκαλία των Ελληνοπαίδων εξωτερικού. Τα κυριότερα κέντρα είναι οι Η.Π.Α. (2.000.000), η Αυστραλία (500.00-700.000), ο Καναδάς (300.000-350.000) και η Γερμανία (300.000).

Είναι σημαντικό στοιχείο για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων εξωτερικού το γεγονός ότι οι απόδημοι Έλληνες δημιουργούν πολιτισμό στις χώρες που ζουν, ο οποίος όμως δεν είναι ταυτόσημος με τον Ελλαδικό πολιτισμό, λόγω των διαπολιτισμικών - διγλωσσικών συνθηκών διαβίωσής τους.

Η προσπάθεια του κέντρου, της Ελλάδας, να λειτουργήσει ως πομπός και ο απόδημος ελληνισμός ως δέκτης της «ελληνικότητας» χάνει την λειτουργικότητάς της το αργότερο στην Τρίτη γενιά των μεταναστών.

Τα εισαγόμενα πολιτισμικά στοιχεία από την Ελλάδα δεν έχουν για τις νέες γενιές των απόδημων βιωματικό χαρακτήρα και δεν τις συγκινούν. Αυτό προκύπτει απ' τις διάφορες έρευνες που ασχολούνται με την γλωσσική εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του Εξωτερικού.

Όπως έδειξε η έρευνα των Γκότοβου / Δαμανάκη / Δήμου (1988), οι κοινωνικοπολιτισμικές, οι μαθησιακές και ιδιαίτερα οι γλωσσικές προϋποθέσεις των ελλήνων μαθητών του εξωτερικού είναι τόσο ετερογενής ώστε το γλωσσικό διδακτικό που χρησιμοποιείται στη Ελλάδα - και το οποίο αποστέλλεται και στο εξωτερικό - να μην μπορεί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.

Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις μαθησιακές προϋποθέσεις των ελληνόπαιδων του εξωτερικού χαρακτηρίζεται από μια διπολιτισμικότητα. Αυτή η διπολιτισμικότητα είναι ένα στοιχείο που τους

διαφοροποιεί από τους μονοπολιτισμικά κοινωνικοποιημένους μαθητές των χωρών προέλευσης και υποδοχής. [1]

3.1.4 ΟΙ ΠΡΩΤΟΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΣΟΒΙΕΤΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

Σύμφωνα με στοιχεία που διαθέτουμε, οι Πόντιοι μαθητές, στην πλειοψηφία τους δεν μιλούν την ελληνική ούτε και την ποντιακή - διαλεκτική της έκφανση. Οι μαθητές αυτοί μιλούν την ρώσικη γλώσσα και πολλές φορές και την γλώσσα της Εθνότητας με την οποία συζούσαν στην Σοβιετική Ένωση. Από την άλλη πλευρά όμως διαθέτουν αρκετά ποντικά πολιτισμικά στοιχεία καθώς και μια ιστορική - εθνική συνείδηση που τους κληροδότησαν οι πρόγονοί τους.

Θ μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι πόντιοι μαθητές έρχονται στο ελληνικό σχολείο μ' ένα - έστω σε περιορισμένο βαθμό - διπολιτισμικό κεφάλαιο.[2]

3.1.5 Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ

Ανάλογα με τις εποχές, τις περιοχές και τις εν γένει συνθήκες, οι Τσιγγάνοι επιδόθηκαν σε ποικίλες και μεταβαλλόμενες συχνά δραστηριότητες. Με ορισμένες όμως τέχνες (όπως η σιδηρουργία και η χαλκουργία, το εμπόριο τω αλόγων, η κατασκευή πανεριών και κόσκινων, η πλανεμπορία, η μουσική και ο χορός, η μαντική και η μαγεία) υπήρξαν απόλυτα ταυτισμένοι καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας τους, ανεξάρτητα από εποχή, τόπο και περιστάσεις. Οι Τσιγγάνοι ήταν περιξήτητοι αυτοαπασχολούμενοι τεχνίτες, αφού εξυπηρετούσαν τις πρακτικές ανάγκες των οικιακών και γεωργικών δραστηριοτήτων του αγροτικού χώρου.

Οι πολιτισμικές διαφορές δεν φαίνεται να είχαν τόση σημασία μέσα σ' ένα ούτως ή άλλως πολυφυλετικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η προοδευτική προσέγγιση με τους ντόπιους πληθυσμούς γινόταν μέσα απ' την εκμάθηση της τοπικής γλώσσας ή και διαλέκτου και του, έστω και προσχηματικού, ασπασμού της συγκρατούσας θρησκείας.

Εκτός από τις οικονομικές ανάγκες, ο νομαδισμός εξυπηρετούσε και τις απαιτήσεις της κοινωνικής οργάνωσης. Ταξιδεύοντας οι Τσιγγάνοι είχαν την δυνατότητα να γνωρίσουν διαφορετικούς πληθυσμούς και να υιοθετήσουν τα πολιτισμικά εκείνα στοιχεία που τους ταίριαζαν και τους εξυπηρετούσαν. Έτσι ισχυροποιούσαν το αίσθημα της δικής τους

---

[1] Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου 23-25 Νοεμβρίου 1990, Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας, ΓΓΛΕ, Αθήνα, σελ. 73

[2] Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου 23-25 Νοεμβρίου 1990, Αλφαβητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας, ΓΓΛΕ, Αθήνα σελ. 79

ταυτότητας και τη ιδιαίτερη σχέση τους με τις έννοιες του χρόνου και χώρου.

Χρόνια αργότερα η εμφάνιση της βιομηχανίας και της αστυφιλίας, έφεραν σημαντικές αλλαγές τόσο στις οικονομικές δραστηριότητες όσο και στον τρόπο και τις συνθήκες της διαβίωσης και των ταξιδιών. Τα παραδοσιακά επαγγέλματα περιορίστηκαν ή καταργήθηκαν και οι Τσιγγάνοι αρχίζουν να συγκεντρώνονται στις πόλεις καταφεύγοντας σε νέα τεχνικές επιβίωσης, που συχνά οδηγούν στην εξαθλίωση και στην περιθωριοποίηση.

Ακολουθώντας συνήθως κάποιους που έχουν προηγηθεί εγκαθίσταται σταδιακά στις πιο υποβαθμισμένες γειτονιές κάτω από οικτρές συνθήκες. Οι περισσότεροι διαμένουν ακόμη και σήμερα, ακόμη και τον χειμώνα σε παραπήγματα και σκηνές ή το πολύ σε άθλια νοικιασμένα σπίτια χωρίς στοιχειώδεις παροχές. [1]

Ρομανί ή Ρομανές είναι η μητροδίδακτη γλώσσα εκατομμυρίων Τσιγγάνων σ' όλον τον κόσμο. Απαντάται σε είκοσι περίπου διαλέκτους και περισσότερες από εξήντα υποδιαλέκτους (ιδιώματα), όλες συγγενικές μεταξύ τους. Μέχρι πρόσφατα η Ρομανί δεν ήταν γραπτή γλώσσα γι' αυτό δεν υπάρχουν γραπτά τσιγγάνικα κείμενα. Λόγω του προφορικού χαρακτήρα της γλώσσας τους οι τσιγγάνοι θεωρούνται αναλφάβητοι.[2]

Ύστερα από έρευνες δεκαπέντε περίπου ετών, ειδικών που συμμετέχουν κυρίως στην Επιτροπή Γλώσσα, παρουσιάστηκε και επικυρώθηκε στις 8 Απριλίου 1990 στα πλαίσια του τέταρτου συνεδρίου των Roms το επίσημο αλφάβητο Romani. [3]

Η Ρομανί είναι το μόνο αμυντικό όπλο που έχουν οι Τσιγγάνοι χρησιμοποιώντας την ως μέσο μυστικής επικοινωνίας. Σήμερα αρκετοί Τσιγγάνοι πιστεύουν ότι το να κρύβεις την ταυτότητά σου είναι μειονέκτημα και έχει αρνητικές συνέπειες. Με αυτή την πεποίθηση ως αφετηρία εκδηλώνεται όλο και πιο έντονα η επιθυμία να υπάρξει μια ένωση των Rom με βάση τις κοινές πολιτισμικές αξίες τους.

Αυτή την πραγματικότητα εκφράζει με πολύ σαφή τρόπο το παρακάτω Τσιγγάνικο τραγούδι:

---

[1] Τερζοπούλου Μιράντα, Γεωργίου Γιάννης,(1996), Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα - Ιστορία - Πολιτισμός, ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ, Αθήνα, σσ. 20-23

[2] Τερζοπούλου Μιράντα, Γεωργίου Γιάννης,(1996), Οι Τσιγγάνοι στη Ελλάδα - Ιστορία - Πολιτισμός, σελ. 33

[3] Πρακτικά διεθνούς Συμποσίου, 6-9/4/1995, Εκπαίδευση Τσιγγάνων - Ανάπτυξη Διδακτικού υλικού. Αθήνα, σελ. 105

«Πες μου άνθρωπε, που είναι η γη μας,
τα βουνά, τα ποτάμια, οι κοιλάδες και τα δάση μας;
Που είναι η χώρα μας; Που είναι οι τάφοι μας;
Είναι στις λέξεις μας, στις λέξεις της γλώσσας μας».[1]

3.1.5.1 ΟΙ ΤΣΙΓΓΑΝΟΙ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ελλιπής εκπαίδευση αποτελεί βασική παράμετρο περιθωριοποίησης και κοινωνικής απομόνωσης. Σ' όλες τις χώρες οι Τσιγγάνοι κατέχουν πολύ χαμηλά επίπεδα διαβίωσης και μόρφωσης. Παρόλο που στις περισσότερες χώρες είναι γηγενείς, αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερα κοινωνικά και πολιτιστικά προβλήματα από τους μετανάστες, και άλλες μειονότητες, γιατί θεωρούνται ακόμα «ξένο σώμα».

Οι Τσιγγάνοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία σήμερα είναι αναλφάβητοι σε ποσοστό που φτάνει το 80-90%, σε ορισμένες περιοχές, γεγονός που εμποδίζει τη συμμετοχή τους στις συλλογικές δραστηριότητες και κυρίως την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ο αναλφαβητισμός των Τσιγγάνων, όπως αναφέρεται σε σχετικές μελέτες οφείλεται:

α) Στη δυσκολία πρόσβασής τους στα σχολεία λόγω των συχνών μετακινήσεών τους.

β) Στη αντίληψη που έχουν για την εκπαίδευση και στην ιδιόμορφη σχέση τους με την πειθαρχία, γεγονός που δεν διευκολύνει τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες, που θέτει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

γ) Στον τρόπο παροχής της εκπαίδευσης, δηλαδή στις μεθόδους και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης με στόχο την πλειοψηφία του πληθυσμού, χωρίς την φροντίδα για τις υπόλοιπες πληθυσμιακές ομάδες.

δ) Στην κρίση εμπιστοσύνης που προκαλεί η πολιτεία στην προσπάθειά της να υπαγορεύσει τους όρους συμμετοχής στις λειτουργίες της και στην αδυναμία της να τους πείσει.

ε) Στα εκπαιδευτικά συστήματα, στους φορείς και στους θεσμούς που εμφανίζουν πολλές φορές ακαμψία και αρνητική νοοτροπία.[2]

Η σχολική κατάσταση των παιδιών χαρακτηρίζεται κυρίως από:

α) παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής

---

[1] Τερζοπούλου Μιράντα, Γεωργίου Γιάννης, (1996), Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα - Ιστορία - Πολιτισμός, σελ. 41

[2] Πρακτικά Διεθνούς Δημοσίου 6-9/4/1995, Εκπαίδευση Τσιγγάνων - Ανάπτυξη Διδακτικού υλικού, Αθήνα, σελ, 52-53

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

β) μικρό ποσοστό εγγραφής στο σχολείο
γ) ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές
δ) αδυναμία συμμετοχής στην μαθησιακή διαδικασία
ε) πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης
στ) απορριπτική στάση των συμμαθητών, των γονέων και συχνά των εκπαιδευτικών.[1]

Είναι πολύ μικρό το ποσοστό των Τσιγγανόπαιδων που πετυχαίνουν στο σχολείο και περνούν με επιτυχία τα στάδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι σχεδόν μηδενικός ο αριθμός αγοριών και κοριτσιών που περνούν στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση.[2]

3.1.6. ΟΙ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΙ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Στην Θράκη ζουν περίπου 7.500 Μουσουλμανόπαιδα ηλικίας 6-12 ετών. Η εκπαίδευσή τους, σε αντίθεση με τις αντιλήψεις που επικρατούν στην εκτός Θράκης Ελλάδα, δεν μοιάζει με αυτή που έχουν τα Ελληνόπαιδα στην Γερμανία ή Αυστραλία.

Δεν πρόκειται για ένα Δημοτικό όπου απλώς φοιτούν πολλά παιδιά της μειονότητας. Στην μειονότητα ανήκουν όλα τα παιδιά και οι δάσκαλοι είναι προορισμένοι να διδάξουν μόνο σε τέτοια σχολεία.

Τα μαθήματα των παιδιών χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, αυτά που διδάσκονται στα ελληνικά και αυτά που διδάσκονται στα τουρκικά. Μέχρι τώρα για τα μαθήματα στην τουρκική γλώσσα χρησιμοποιούνται φωτοτυπίες τουρκικών σχολικών βιβλίων του 1950, οι οποίες μάλιστα πάνε από χέρι σε χέρι. Φυσικά το περιεχόμενό τους είναι αντίστοιχο της προ μισού αιώνα πραγματικότητας: « ... μια μέρα ο άνθρωπος θα πάει στο φεγγάρι...» είναι μια από τις αλήθειες που περιέχουν.

Το αποτέλεσμα είναι ότι τα παιδιά, τα οποία έχουν ως μητρική γλώσσα την τουρκική, τελειώνουν το Δημοτικό σχολείο ουσιαστικά αναλφάβητα, όπως αναλφάβητοι είναι στην συντριπτική τους πλειοψηφία και οι γονείς τους. Το 1992 το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας τύπωσε βιβλία στην τουρκική γλώσσα και επιχείρησε να τα διανείμει. Όμως η μειονότητα ξεσηκώθηκε και άρχισε να καίει τα βιβλία στους δρόμους και τις πλατείες, καθώς σύμφωνα με την Συνθήκη της Λωζάνης, αρμόδια για τα βιβλία που είναι στην τουρκική γλώσσα είναι η Άγκυρα.

Μέχρι τώρα η άγκυρα υπέβαλλε για έγκριση βιβλία που χρησιμοποιούνται και στην Τουρκία, τα οποία φυσικά απορρίπτονται από

---

[1] Μελέτη ΓΓΛΕ: Μελέτη για την αντιμετώπιση των Εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Τσιγγάνων, (1990), Αθήνα, σελ 17
[2] Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου 6-9/4/1995, σελ 214

την Αθήνα, λόγω των πλείστων σοβινιστικών τους αναφορών και του πρωταγωνιστικού ρόλου του Κεμάλ Ατατούρκ.

Τα πράγματα δεν ήταν πολύ καλύτερα στο ελληνόφωνο τμήμα της εκπαίδευσης: Τα βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά με μητρική γλώσσα τα ελληνικά δεν μπορούσαν να αγγίξουν παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα, ειδικά όταν η ελληνική γλώσσα δεν μιλιέται από άλλους, πέραν του δασκάλου. Ο αναλφαβητισμός των παιδιών επεκτείνεται και στις δύο γλώσσες. [1]

3.2 Ο Αναλφαβητισμός στον υπόλοιπο κόσμο.

Ο αναλφαβητισμός είναι φαινόμενο που παρατηρείται όχι μόνο στην χώρα μας μα και σ' ολόκληρο τον πλανήτη.

Μαστίζει κυριολεκτικά τις υποανάπτυκτες χώρες της Γης. Μάλιστα, μόνο δύο στους τρεις άνδρες και μία στις τρεις γυναίκες, γνωρίζουν γραφή κι ανάγνωση στις χώρες της Αφρικής νότια της Σαχάρας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, στην ίδια πάντα ήπειρο, η αύξηση του μαθητικού δυναμικού σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης μειώθηκε στο μισό σε σχέση με την δεκαετία του 1970 και η μείωση αυτή ήταν εντονότερη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.[2]

Τα ποσοστά είναι εξίσου απογοητευτικά στις χώρες της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής αρκεί κανείς να ρίξει ματιά στον πίνακα 11 για να διαπιστώσει του λόγου το αληθές. (Εκτίμηση του αναλφάβητου ενήλικου πληθυσμού σε περιοχές της Γης από το 1980 έως το 2010).

Απ' το φαινόμενο του αναλφαβητισμού δεν εξαιρούνται οι γυναίκες Αντίθετα τα δυο τρίτα των αναλφάβητων ενηλίκων του πλανήτη είναι γυναίκες (δηλ. 565 εκατομμύρια άνθρωποι), οι περισσότερες απ' τις οποίες ζουν σε αναπτυσσόμενες χώρες της Αφρικής, της Ασίας και της Λατινικής Αμερικής. Από τα κορίτσια που βρίσκονται σε ηλικία φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ένα στα τέσσερα δεν πηγαίνει σχολείο ενώ στα αγόρια η αναλογία είναι ένα στα έξι. Οι διαφορές γίνονται ακόμα πιο κραυγαλέες όταν για παράδειγμα στις χώρες της Αφρικής νότια της Σαχάρας κάτω απ' το 50% των κοριτσιών ηλικίας 6-11 ετών πηγαίνουν στο σχολείο και τα ποσοστά μειώνονται ακόμα

[1] Εφημερίδα «Τα Νέα», 30/31 Οκτωβρίου 1999, Ο Μουσταφά θέλει να μάθει γράμματα..., υπό Καρανασοπούλου Ειρήνη Δ., σελ. 17

[2] Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της (1999), UNESCO Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21° αι. υπό την προεδρία του Jacques Delors, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα σ. 108

περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. [1]

Μη φανταστεί βέβαια κανείς πως οι αναπτυγμένες χώρες βρίσκονται μακριά και πέρα απ' όλα όσα περιγράφηκαν.

Μόνο που εκεί η υποχρεωτική εκπαίδευση έχει περιορίσει την έκταση του οργανικού αναλφαβητισμού αλλά παραμένει το πρόβλημα του λειτουργικού. Η Αγγλία και η Ιρλανδία έχουν 13,5 % λειτουργικό αναλφαβητισμό, η Γαλλία και το Βέλγιο 16%, η Ιταλία 19%, η Ισπανία και Πορτογαλία 20%. [2]

Απ' τον κανόνα δεν ξεφεύγουν ούτε οι Η.Π.Α. το πιο ισχυρό κράτος στη γη αφού ένας στους πέντε ενήλικες αδυνατεί να διαβάσει ή να γράψει.

Αρκεί να σημειωθεί ενδεικτικά ότι στο Σικάγο ένας εργάτης έγινε αιτία να χαθεί ένα ολόκληρο κοπάδι από ξένα αφού δεν μπορούσε να διαβάσει τη λέξη «ΔΗΛΗΤΗΡΙΟ» γραμμένη πάνω σε μια σακούλα. Είχε δε την εντύπωση ότι περιείχε τροφή.

Σήμερα 27 εκατομμύρια ενήλικες Αμερικανοί είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Μπορεί να είναι σε θέση να γράψουν τα' όνομά τους αλλά αυτό δεν σημαίνει πως γνωρίζουν πως να συμπληρώσουν μια αίτηση εργασίας, ή να μετρήσουν τα ρέστα από κάποια εμπορική συναλλαγή τους.[3]

Η παγκοσμιότητα του φαινομένου του αναλφαβητισμού είναι πλέον ορατή, σε συνδυασμό και με όσα εκτέθηκαν παραπάνω. Τα κράτη υπό ανάπτυξη δείχνουν να πλήττονται περισσότερο, όπως και τα υποανάπτυκτα, δεν είναι όμως δυνατό να παραβλέψει κανείς το γεγονός πως περιοχές - του πλανήτη με εμφανή οικονομική ευμάρεια δεν έχουν καταφέρει να εξαλείψουν τον αναλφαβητισμό - παρ' όλα τα μέτρα που κατά καιρούς ίσως λαμβάνουν - και παραμένει γι' αυτές δυσεπίλυτο ζήτημα.

---

[1] Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της (1999), UNESCO Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21° αι. υπό την προεδρία του Jacques Delors, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα σσ 177, 109-110

[2] Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση»Τεύχος 53 (Ιουλ.- Αυγ. 1990) Άρθρο : «Η παγκοσμιότητα του αναλφαβητισμού» υπό Σ. Κοντράρου σελ. 95 Εκδ. Κ. Γιαννόπουλος - Α. Χρονοπούλου

[3] Περιοδικό «Reader's Digest» Sept. 1985 Selected Articles from Reader's Digest, Large type edition Article «Illiteracy: America' s Secret Shame by Roul Tunley PP. 33-45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο
ΑΙΤΙΑ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα έχει βαθιές ρίζες. Η μακραίωνη δουλεία της χώρας μας στους Τούρκους οδήγησε στην πνευματική και πολιτιστική αποτελμάτωση. Εκτός αυτού, η χωρίς σχεδιασμό και οργάνωση προσπάθειας που καταβλήθηκαν από την απελευθέρωση των Ελληνικών εδαφών και την ίδρυση του Ελληνικού κράτους ως τις μέρες μας, για την καταπολέμηση του φαινομένου, αποτελούν τους παράγοντες του κακού.

Στην πραγματικότητα ο αναλφαβητισμός θα πρέπει να θεωρείται απόρροια ενός συνόλου από αίτια που αλληλοενισχύονται.

4.1.1 Οικονομικά αίτια. Σε οικογένειες όπου η ανέχεια και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά, οι γονείς στερούν το αγαθό της γνώσης από τα παιδία τους. Αυτό συμβαίνει επειδή συνειδητοποιώντας τα προβλήματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν, δεν επιτρέπουν σ' αυτά να παρακολουθούν μαθήματα, αλλά, τα εξαναγκάζουν να εργάζονται για την εξοικονόμηση των αναγκαίων υλικών αγαθών.

4.1.2 Κοινωνικά αίτια. Παρά το γεγονός ό,τι η παιδεία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του πολίτη, εντούτοις η πολιτεία πολλές φορές δεν φροντίζει για την διευκόλυνση της μάθησης. Υπάρχουν μάλιστα και χώρες στις οποίες η παιδεία είναι ταξική μόνο οι ισχυρές; οικονομικά τάξεις έχουν πρόσβαση.[1] Τούτο δε, γίνεται φανερό ύστερα και από επανειλημμένες έρευνες που διεξήγαγε ο B. Bernstein, Δ/ντής της ομάδας κοινωνικών ερευνών του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, ο οποίος καταλήγει στο εξής περίπου συμπέρασμα: «Η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθηλώνει τ' άτομα σε μία εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή τους περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη.[2]

4.1.3 Πολιτικά αίτια. Μία απ' τις αιτίες του αναλφαβητισμού είναι ακριβώς η μη αναγνώριση αυτής της πραγματικότητας. Σε πολλές χώρες η ύπαρξη του φαινομένου αναγνωρίζεται πολύ λίγο ή καθόλου απ' τις κυβερνήσεις, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.) ή τις διάφορες

---

[1] Σαλαγιάννης Π., (1996), Προσεγγίσεις θεμάτων σύγχρονου προβληματισμού, β΄ μέρος, εκδόσεις Χρ. Δαρδανός, σελ. 65

[2] Πυργιωτάκης Ιωάν., (1984), Κοινωνικοποίηση κι εκπαιδευτικές ανισότητες, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα σσ. 114-115

σχολικές αρχές. Μερικές λανθασμένες δηλώσεις αποκρύβουν την «πραγματικότητα της πραγματικότητας» (π.χ. «ο αναλφαβητισμός εξαλείφθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο» ή «μετά την καθολίκευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»). [1] Εξάλλου σε άλλες περιπτώσεις αδιαφορούν για την υλοποίηση του θεσμού της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης, ενώ έχει ήδη θεσμοθετηθεί. Μεταξύ των χωρών αυτών συγκαταλέγεται και η Ελλάδα. Όπου επικρατούν τυραννικά καθεστώτα ο αναλφαβητισμός αποτελεί επιδίωξη. Οι αναλφάβητοι εξυπηρετούν τα συγκεντρωτικά καθεστώτα , επειδή υφίστανται ευκολότερα την «πλύση εγκεφάλου» ενώ μεταβάλλονται ευχερέστερα σε μάζα και σε ετεροκαθοριζόμενες υπάρξεις.

4.1.4 Γεωγραφικοί λόγοι. Υπάρχουν ορεινές και δυσπρόσιτες περιοχές σε πολλές χώρες- όπως και στην Ελλάδα - με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η πρόσβαση των νέων στα σχολεία.

4.1.5 Η διαιώνιση ανισοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλλα. Οι συνηθισμένες αιτίες του αναλφαβητισμού επιδεινώνονται από τη κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι γυναίκες. Η φανερή σε όλους χώρες και η έμμεση σε άλλες αμφισβήτηση της ισότητας μεταξύ ανδρών και γυναικών, οδηγεί στον αποκλεισμό των τελευταίων απ' την εκπαίδευση και κατά συνέπεια παραμένουν ακόμη θύματα στα τέλη του 20ου αιώνα.[2]

4.1.6 Οι μετακινήσεις πληθυσμών. Στις αρχές του αιώνα, η αύξηση του πληθυσμού απ' το προσφυγικό στοιχείο αλλά και ιδιαίτερα οι μετακινήσεις πληθυσμών τα τελευταία χρόνια καθιστούν αδύνατη την παρακολούθηση μαθημάτων απ' τα νεαρά μέλη των μετακινούμενων οικογενειών.

4.1.7 Οι ιστορικές συγκυρίες. Όπως είναι οι πολεμικές και εθνικές περιπέτειες, οι εμφύλιες διαμάχες, δυσχεραίνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση.

4.1.8 Ιατρικοί παράγοντες. Λόγοι υγείας, αρρώστιας αναγκάζουν τα' άτομα να απουσιάζουν ίσως και για μεγάλο χρονικό διάστημα απ' το σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα στην συνέχεια η παρακολούθηση

---

[1] Περιοδικό « Σύγχρονη Εκπαίδευση» Τεύχος 54 (Σεπτ. - Οκτωβ. 1990) Σεμινάρια ειδικών της UNESCO για τον λειτουργικό αναλφαβητισμό στις βιομηχανικές χώρες. Μετ. Μιχ. Παπαδόπουλου, σελ. 69

[2] Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της . Unesco. Έκθεση της Διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21 αιώνα. Υπό την Προεδρία του Jacgues Delors (1999), εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 270

των μαθημάτων να καθίσταται δύσκολη εξαιτίας των δυσαναπλήρωτων «κενών» που έχουν δημιουργηθεί στις γνώσεις των μαθητών.

4.1.9 Ανεπάρκεια σχολείων για άτομα με ειδικές ανάγκες. Υπάρχει ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός ατόμων, που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες μάθησης, αφού αντικειμενικά τ' άτομα διαφέρουν προς την νοημοσύνη και τις γνωστικές ικανότητες. Δυστυχώς τα υπάρχοντα «ειδικά σχολεία» θεωρούνται ανεπαρκή με αποτέλεσμα οι νέοι αυτοί συνάνθρωποί μας ν' αναγκάζονται να φοιτήσουν σε «κανονικά σχολεία» που δεν είναι δυνατόν να ευθυγραμμιστούν με τους εκεί ρυθμούς και κανόνες μάθησης.

4.2 Ο ρόλος του σχολείου. Ένας μικρός αριθμός νέων απογοητεύεται απ' τις πρώτες μέρες που παρακολουθεί μαθήματα στοιχειώδους εκπαίδευσης. Η αδυναμία μερικών εκπαιδευτικών να κατανοήσουν την ευαίσθητη ψυχοσύνθεση των παιδιών ή τις μαθησιακές τους δυσκολίες, εξωθεί μερικούς νέους στην διακοπή της φοίτησής τους.[1]

Σε μερικές χώρες εντοπίστηκε επίσης ως παράγοντας αναλφαβητισμού, η μείωση του διδακτικού χρόνου γενικά, ή του χρόνου που αφιερώνεται για τη μάθηση της ανάγνωσης και της αριθμητικής. Μια απ' τις επιπτώσεις αυτής της κατάστασης είναι πως τα παιδιά που μπορούν να στηριχθούν σ' ένα ενισχυτικό, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, μαθαίνουν πιο γρήγορα και έχουν καλύτερη επίδοση απ' τα άλλα.[2]

4.2.1 Έλλειψη ενημέρωσης για τ' αγαθά της παιδείας. Υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ του επιπέδου αναλφαβητισμού των γονιών και αυτού των παιδιών του. Γονείς που ανήκουν σε ορισμένα κοινωνικά στρώματα χαρακτηρίζονται από ελλείπεις γνώσεις σχετικά με τα πλεονεκτήματα της μάθησης και κρατούν μία συγκεκριμένη στάση απέναντι στο σχολείο και στον αναλφαβητισμό. Γίνεται φανερό λοιπόν, ότι η οικογένεια παίζει σ' αυτή την διαδικασία ένα ρόλο υπολογίσιμο. Η απουσία υποστήριξης απ' το περιβάλλον στο παιδί που να έχει σχέση με την σχολική μάθηση, ανήκει στον ευρύτερο χώρο των ψυχολογικών παραγόντων, ενώ παράλληλα υπάρχει ορατός ο κίνδυνος τα παιδιά αναλφάβητων γονιών να γίνουν και τα ίδια αναλφάβητα. Οι απολογικοί παράγοντες του αναλφαβητισμού αναντίρρητα απαιτούν ιδιαίτερη χροιά, όταν αφορούν σε υποανάπτυκτες και καθυστερημένες χώρες όπου

---

[1] Σαλαγιάννης Π. (1996), Προσεγγίσεις θεμάτων σύγχρονου προβληματισμού, Β΄ μέρος, εκδόσεις Χρ. Δαρδανός, σελ. 65

[2] Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση» Τεύχος 54 (Σεπτ. - Οκτ. 1990) Σεμινάριο ειδικών της UNESCO για τον λειτουργικό αναλφαβητισμό στις βιομηχανικές χώρες. Μετάφραση: Μιχ. Παπαδόπουλου σελ. 71

υφίσταται σημαντικό ποσοστό αναλφάβητων. Οι λαοί τους ζουν μέσα στο σκοτάδι της αμάθειας και της πνευματικής αθλιότητας. Με χαμηλό βιοτικό επίπεδο αδυνατούν να κάνουν σχολεία ή άλλα πνευματικά ιδρύματα για την μόρφωση και την πνευματική καλλιέργεια τω πολιτών τους. Έτσι, πολλοί άνθρωποι στερούνται τα' αγαθά της Παιδείας, ενώ οι ψυχικές και πνευματικές αρετές τους, μένουν ακαλλιέργητες. [1]

Οι συνέπειες του φαινομένου ανεξάρτητα από την οικονομική «στάθμη» της χώρας στην οποία εμφανίζεται - δεν έχουν επομένως αντίκτυπο αποκλειστικά στο σύνολο της κοινωνίας αλλά σημαντική μερίδα επιπτώσεων διεκδικεί και το ίδιο το άτομο αφού βρίσκεται σε άμεση αλληλεξάρτηση με την κοινωνία και αποτελεί ενεργό κύτταρό της.

[1] Χατζηθωμάς Φ. - Αλέφαντος Π., (1989), Λεξικόν Ανεπτυγμένων εννοιών, Α-Δ. Εκδ. «Φίλιππος», Θεσ/νίκη Σελ. 118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο
ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Η ύπαρξη του φαινομένου του αναλφαβητισμού καθώς και του γενικότερου προβλήματος της σχολικής αποτυχίας στις τωρινές ανησυχητικές καταστάσεις που έχει λάβει, οδηγεί τ' άτομα σε μια αναχαίτιση της εξέλιξής τους, καθώς διαθέτουν λιγότερες δυνατότητες απόκτησης προσόντων. Με βάση το γεγονός ότι η ζωή σήμερα αποτελεί ένα πολύμορφο πλέγμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων του ανθρώπου και προβάλει συνεχώς περισσότερες απαιτήσεις, ο αναλφάβητος αντιμετωπίζει δυσχέρειες τόσο στην ατομική όσο και στην κοινωνική του κατάσταση.

5.1 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ

5.1.1 Πνευματικές: δεν μπορούμε να μιλάμε για όξυνση του νου καλλιέργεια της κρίσης και ανάπτυξη της φαντασίας. Η αδυναμία του ατόμου να εμβαθύνει στην γνώση, να κρίνει, να συγκρίνει και να αξιολογήσει ορθά του στερεί την δυνατότητα να αυτοπροσδιοριστεί αλλά και να οδηγηθεί στην ετερογνωσία. Στερείται από πρωτοβουλία, αποφασιστικότητα, θάρρος και αυτοπεποίθηση. Εφόδια απαραίτητα για τη ζωή, που μόνο η γνώση καλλιεργεί. Δεν έχει την δυνατότητα ν' απολαύσει την χαρά που προσφέρει η γνώση αλλά αντίθετα γίνεται δέσμιος των προλήψεων και των δεισιδαιμονιών, σκλάβος δυνάμεων που δεν μπορεί να ελέγξει. [1]

Γιατί ακριβώς η «αμάθεια» είναι η χειρότερη «σκλαβιά» όπως είχε εύστοχα διατυπώσει ο Ανατόλ Φράνς.

5.1.2 Ηθικές: Η έλλειψη παιδείας όχι μόνο δεν επιτρέπει την διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα, αλλά απεναντίας υποτάσσεται ο άνθρωπος σε πάθη όπως το μίσος, η αδικία, η έλλειψη αυτοκυριαρχίας. Η αδυναμία του να εμβαθύνει στις ηθικές αξίες τον οδηγεί πολλές φορές στην έκλυση των ηθών του. Στερείται την αγάπη και την καλοσύνη, γιατί μόνο η μόρφωση προσφέρει ακλόνητες ηθικές αρχές, ανωτερότητα και ομορφιά.

Ο Σωκράτης έλεγε χαρακτηριστικά: «Η σωστή ζωή είναι εκείνη που την διακρίνει ευγένεια και δικαιοσύνη.»[2] Τούτο καθίσταται δυνατό με την αρωγή της παιδείας που καταφέρνει να εξανθρωπίζει και να

---

[1] Χτζηθωμάς Φ. - Αλέφαντος Π. (1989), Λεξικό Αναπτυγμένων Εννοιών, Α-Δ, Τόμος Α΄ Εκδ. «Φίλιππος», Θεσ/νίκη, σελ. 120

[2] Comez - Lobo Alfonso, (1994), The foundations of Sokratic Ethics, Hackett Publishing Company Inc. Indianapolis/ Cambridge pp.68

καθιερώνει έναν κώδικα ηθικής συμπεριφοράς. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητο να διασαφηνίσει κανείς πως οι αναλφάβητοι δεν είναι και ανήθικοι, αλλά είναι δυνατόν πιο εύκολα να παρασυρθούν σε ανήθικες πράξεις λόγω έλλειψης παιδείας, η οποία δημιουργεί ισχυρές αντιστάσεις.

5.1.3 Κοινωνικές: Δεν πετυχαίνεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου, η άγνοια του γλωσσικού κώδικα παρεμποδίζει την ανάπτυξη ευρύτερων διαπροσωπικών σχέσεων. Νιώθει συμπλέγματα κατωτερότητας ο αναλφάβητος, διότι αδυνατεί να εκφραστεί σωστά ενώ ο κύκλος συναναστροφών του, στενεύει τόσο, ώστε να περικλείει ελάχιστα άτομα έξω από τα πρόσωπα της οικογένειάς του. Γεμίζει απαισιοδοξία, ανασφάλεια και οδηγείται, συνήθως, στην αποστασιοποίηση απ' τις κοινωνικές εκδηλώσεις. Γιατί φοβάται μήπως δεν εκφραστεί σωστά ή δεν κατανοήσει το περιεχόμενο των συνομιλιών. Οδηγείται κατ' αυτό τον τρόπο στην απομόνωση, στην εσωστρέφεια και στην συστηματική γήρανση, χάνοντας την ψυχολογική του ελευθερία.

5.1.4 Πολιτικές: Η συμμετοχή του αγράμματου στο πολιτικό «γίγνεσθαι» καθίσταται ανέφικτη. Η άγνοια γραφής και ανάγνωσης του στερεί την δυνατότητα ενημέρωσης και παραμένει πάντοτε ένας αριθμός, ένας ψηφοφόρος, που η ψήφος του αποσπάται από τους επιτήδειους πολιτικούς. Έτσι, μεταβάλλεται σε κομματικό εξάρτημα, σε οπαδό που ακολουθεί τυφλά το σύνθημα.

5.1.5 Οικονομικές: Τ' αναλφάβητα άτομα δεν μπορούν να εξασφαλίσουν εύκολα εργασία λόγω έλλειψης προσόντων κι εφοδίων, πράγμα που τα καθιστά αντιπαραγωγικά σε πολλούς τομείς δραστηριοτήτων. Στις μέρες μας όλοι αυτοί οι τομείς απαιτούν δυνατότητα, τουλάχιστον, ανάγνωσης και γραφής. Η εξειδίκευση δε, που κρίνεται απαραίτητη, απαιτεί ευρύτερο πεδίο γνώσης, με αποτέλεσμα οι αναλφάβητοι να παραμένουν άνεργοι ή ένα μέρος αυτών να υποαπασχολείται σε χειρονακτικές εργασίες. Είναι φυσικό πως, όταν αναφέρεται κανείς σε άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα εργασίας και επιβίωσης, δεν μπορεί να μιλά σε καμιά περίπτωση για ποιότητα ζωής.

Είναι επόμενο πως το αναλφάβητο άτομο, λόγω των καταλυτικών συνεπειών που προαναφέρθηκαν, δεν μπορεί να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του και να αισθάνεται αυτόβουλος και αυτοδύναμος

πολίτης.[1]

5.2 ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

5.2.1 ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΕΣ - ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ: Στο πνευματικό - πολιτιστικό τομέα η καθυστέρηση είναι εμφανέστατη στις περιπτώσεις που ο αναλφαβητισμός αποτελεί φαινόμενο μιας κοινωνίας.

Τ' άτομα δεν είναι σε θέση να βιώσουν τον πλούτο του παρελθόντός, να αξιολογήσουν ορθά την πολιτιστική κληρονομιά και είναι επομένως φυσικό να μην μπορούν να την διαφυλάξουν και πολύ περισσότερο να την προωθήσουν. Βέβαια, είναι αναπόφευκτο σε κοινωνίες, που το ποσοστό αναλφάβητων είναι υψηλό, να μην προωθούνται οι τέχνες και τα γράμματα και μοιραία να επικρατεί πολιτιστική και πνευματική στασιμότητα.

Παράλληλα δυσχεραίνεται η επικοινωνία με άλλους λαούς και πολιτισμούς. Η ειρηνική συνύπαρξη σαν αντίληψη, δεν προωθείται ούτε γίνεται προσπάθεια να επιλυθούν τα κοινά προβλήματα. Είναι γεγονός, ότι πολλές κοινωνίες «κόβουν» τους δεσμούς με άλλες και προτιμούν την απομόνωση.

Όμως αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να διακρίνονται οι λαοί σε πολιτισμένους και απολίτιστους σε αναπτυγμένους και υποανάπτυκτους. Είναι αυτονόητο ότι οι πολιτισμένοι επικρατούν σε βάρος των υπανάπτυκτων.

5.2.2 Ηθικές: Σε αναλφάβητες κοινωνίες η έλλειψη εξανθρωπισμού και ηθικών αξιών φέρουν πάθη που κυριαρχούν στην ζωή των ανθρώπων και η ανθρωπιά χάνει την αξία του. Η εσωτερική ελευθερία δεν αποτελεί πια χαρακτηριστικό του ανθρώπου, ο οποίος αντιδρά έτσι αρνητικά για το κοινωνικό σύνολο[2] και αναπτύσσονται φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας. Η βία, το έγκλημα, η αυτοδικία, το λεγόμενο «ξεκαθάρισμα λογαριασμών», ο φανατισμός και ο δογματισμός, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε άτομα που δεν έχουν παιδεία.

5.2.3 Κοινωνικές: παρατηρείται κοινωνική δυσλειτουργία γιατί τα απαίδευτα άτομα δεν μπορούν να λάβουν μέρος στην προώθηση των κοινωνικών θεμάτων, που απαιτούν πληροφόρηση και γνώση. Η κοινωνική ζωή απαιτεί δραστηριότητα, πρωτοβουλία, επικοινωνία και συμμετοχή στην λύση των καθημερινών προβλημάτων. Για να

---

[1] Σαλαγιάννης Π., (1996), Προσεγγίσεις θεμάτων σύγχρονου προβληματισμού, β΄ μέρος εκδ. Χρ. Δαρδανός, σελ. 67

[2] Χατζηθωμάς Φ/ Αλέφαντος Π., (1989), Λεξικό Ανεπτυγμένων εννοιών Α-Π, Τόμος Α, εκδ. «Φίλιππος», σελ. 120

επιτευχθούν όμως αυτά προβάλλουν ως αναγκαιότητα ο διάλογος, η συνεργασία, η ανταλλαγή απόψεων, η υποβολή προτάσεων, η επεξεργασία των δεδομένων και η λήψη ορθών και υλοποιήσιμων αποφάσεων. Οι ενέργειες αυτές προϋποθέτουν άτομα με παιδεία.

Η δυσκολία επικοινωνίας των αναλφάβητων καθώς και η αδυναμία κατανόησης των κοινωνικών προγραμμάτων, οδηγούν τ' άτομα αυτά πολλές φορές σε κοινωνική περιθωριοποίηση.

5.2.4 Πολιτικές: δεν ευνοείται το δημοκρατικό πολίτευμα, γιατί η δημοκρατία στηρίζεται στις συλλογικές διαδικασίες, στον λόγο, στον αντίλογο, στην θέση, στην αντίθεση και στην σύνθεση. Για να λειτουργεί όμως η δημοκρατία με τον τρόπο αυτό, πρέπει να στηρίζεται σε καλλιεργημένα άτομα. Εύστοχα ο Ι. Θεοδωρακόπουλος παρατήρησε: «Δημοκρατία χωρίς πνευματική καλλιέργεια δεν νοείται ούτε σαν έννοια, ούτε ως πραγματικότητα.

Λόγω έλλειψης ορθής κρίσης είναι φυσικό τ' αναλφάβητα άτομα να μην μπορούν να επιλέξουν αξιοκρατικά τους εκπρόσωπους τους και να κατανοήσουν σε βάθος τα πολιτικά προγράμματα. Συνήθως ακολουθούν τυφλά δημοσκόπους πολιτικούς. [1]

5.2.5 Οικονομικές: η σχέση αναλφαβητισμού και σχολικής αποτυχίας με την οικονομία καθώς και οι σοβαρές επιπτώσεις του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας στην οικονομία μια χώρας, έχουν φωτισθεί στις δύο τελευταίες δεκαετίες από μια σειρά ερευνών στην Ευρώπη και στην Αμερική. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η κοινωνική ανισότητα που αναπαράγει το σχολείο είναι για την κοινωνία αρνητική, γιατί «αποθέματα ταλέντων» απ' τα λαϊκά στρώματα δεν αξιοποιούνται.[2] Θα μπορούσε δηλαδή κανείς με άλλα λόγια να ισχυριστεί ότι ο αναλφαβητισμός μεταβάλλεται σε αιτία τόσο της μετανάστευσης, όσο και της κοινωνικής ανισότητας. [3]

Δεν πετυχαίνεται όμως κατ' αυτό τον τρόπο η οικονομική ανάπτυξη της κοινωνίας, όταν μάλιστα το αναλφάβητο εργατικό δυναμικό της χώρας, κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Η οικονομία θέτει σαν στόχους την αύξηση της παραγωγής και την βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων. Η υλοποίησή τους όμως προϋποθέτει τεχνογνωσία που με την σειρά της απαιτεί εξειδικευμένη παιδεία που δεν την διαθέτει ο

---

[1] Σαλαγιάννης Π. (1996), Προσεγγίσεις θεμάτων σύγχρονου προβληματισμού, β΄ μέρος, εκδ. Χρ. Δαρδανός σελ. 67-68

[2] Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 53 (Ιούλιος -Αυγ. 1990) Συνέπειες του λειτουργικού αναλφαβητισμού, υπό Μιχ. Παπαδόπουλου, σελ. 73

[3] Περιοδικό «Αυτομόρφωση», Τεύχος 5-6, (1984), εκδοτικό κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης, Αθήνα.

αναλφάβητος. Άρα είναι και αντιπαραγωγικός, πράγμα που οδηγεί στην επικράτηση οικονομική παρακμής

Είναι αναμφισβήτητο, με βάση όσα γράφτηκαν παραπάνω, πως ο αναλφαβητισμός σαν φαινόμενο υφίσταται στις μέρες μας σε παγκόσμια κλίμακα επιφέροντας ολέθριες συνέπειες σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, ενώ ταυτόχρονα δεν θα ήταν υπερβολή ο ισχυρισμός πως αποτελεί στίγμα για τον πολιτισμό μας.

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Όσοι αντιμετωπίζουν πρακτικά προβλήματα κατά τον αλφαβητισμό επισημαίνουν τις κύριες δυσκολίες με τις οποίες έχουν να κάνουν. Οι δυσχέρειες συγκρότησης τμημάτων αφορούν τις εξής μορφές δράσης:

(α) τον εντοπισμό και προσέγγιση των αναλφαβήτων
(β) τη συγκρότηση τμήματος
(γ) τη λειτουργία του.

Αναλυτικότερα:

(α) Οι δυσκολίες που αναφέρονται και αφορούν τον εντοπισμό και την προσέγγιση των αναλφάβητων είναι:

- Η υποτίμηση του κόσμου απέναντι στον αναλφάβητο, η οποία εσωτερικεύεται απ' τον ίδιο ως αυτοϋποτίμηση.
- Οι προκαταλήψεις των ιδίων απέναντι στην μόρφωση και τις ικανότητες που απαιτεί (π.χ. «αφού δεν έμαθα μέχρι τώρα, τι τα θέλω τώρα τα γράμματα ; », «δεν είναι για μας αυτά»)
- Η ντροπή, που συνοδεύει την κατάστασή τους, τους αναγκάζει να κρύβονται, γι' αυτό είναι δύσκολος ο εντοπισμός τους.
- Η ισχυρογνωμοσύνη της ημιμάθειας, που παρατηρείται στους λειτουργικά αναλφάβητους («εγώ τα ξέρω όλα»), κάνει πάλι αδύνατη την προσέγγιση.

(β) Δυσκολίες συγκρότησης

- Η γεωγραφική διασπορά (μικρά νησιά, μακριά το ένα απ' το άλλο, χωριά με δύσκολη την συγκοινωνία).
- Η έλλειψη επικοινωνίας και η αποξένωση στην πόλη. Οι άνθρωποι δεν γνωρίζονται και έτσι δεν μπορούν να αλληλοεπηρεαστούν.
- Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου από τους αγρότες, τους εργάτες ή και τους τσιγγάνους.
- Η παλιά απόπειρα εξελληνικοποίησης των μουσουλμανικών πληθυσμών της Θράκης, ιδιαίτερα, δυσχεραίνει την προσέγγιση, γιατί λειτουργεί ως άλλοθι αρνητικό.
- Η δυσκολία εξεύρεσης επιμορφωτών (ιδίως για τους τσιγγάνους).
- Η έλλειψη ή μη κινητοποίηση ανθρώπων με κύρος, καταξίωση στον χώρο και διαπραγματική ισχύ.

(γ) Δυσκολίες λειτουργίας.

- Λείπουν οι κατάλληλοι χώροι. Οι οργανικά αναλφάβητοι ντρέπονται να πάνε σχολείο και αρνούνται να καθίσουν στο θρανίο.

- Στους τσιγγάνους συχνά τα σχολεία δεν δίνονται απ' τις αρμόδιες αρχές.

- Δυσκολίες λειτουργίας σε συνθήκες εύκολης συγκρότησης: Οι τσιγγάνοι, που συχνά μετακινούνται, αποτελούν χαρακτηριστική περίπτωση.

- Η έλλειψη πείρας.

- Διδακτική και παιδαγωγική ανεπάρκεια των σημερινών δασκάλων.

- Η έλλειψη ουσιαστικής βοήθειας από άλλους φορείς.[1]

[1] Πρακτικά συνδιάσκεψης για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού 1-4 Οκτωβρίου 1984, ΓΓΛΕ, Αθήνα, (1985), σ.139 -141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο
ΜΕΤΡΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Α. ΚΡΑΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ

7.1 Διεθνής συμβάσεις κατά των διακρίσεων (Ο.Η.Ε. και UNESCO)

Τα τελευταία χρόνια του αιώνα μας όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία της σύνταξης, υπογραφής κι επικύρωσης συμβάσεων για την προστασία ανθρώπινων δικαιωμάτων, στην πράξη όμως αυτό δεν έχει ουσιαστική σημασία, αν οι συμβάσεις αυτές δεν γίνονται ευρύτερα γνωστές και δεν είναι προσιτές στο πλατύ κοινό. Οι πολίτες, τα δικαστήρια και το νομικό σύστημα μιας χώρας δεν μπορούν να επικαλούνται δικαιώματα, τα οποία δεν γνωρίζουν.

Εκτός αυτού, ο κρατικός μηχανισμός ευκολότερα προστατεύει και εφαρμόζει τις εγγυήσεις που περιέχονται στις διεθνής συμβάσεις, όταν η κοινή γνώμη είναι ενημερωμένη, έχει πλήρη συνείδηση και είναι αποφασισμένη να διεκδικήσει τα δικαιώματά της που απορρέουν από κανόνες που έχουν θεσπιστεί για το γενικότερο συμφέρον.

Η UNESCO έχει μακρόχρονη ιστορία δραστηριότητας. Στα πλαίσια αυτής, έχει αναλάβει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαίδευση γύρω απ' τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον σεβασμό της πολιτιστικής ταυτότητας των λαών. Με τον όρο δικαίωμα εννοείται ένα αγαθό που όλοι οι άνθρωποι το δικαιούνται, όπως το δικαίωμα της ζωής ή της ψήφου.

Η ιδέα της ελευθερίας, η έννοια των φυσικών δικαιωμάτων που δεν μπορούν να παραβιαστούν από καμία αρχή και των δικαιωμάτων που οι αρχές είναι υποχρεωμένες να εξασφαλίζουν στους πολίτες, έχει ενσωματωθεί μετά από αγώνες αιώνων στα συντάγματα και στο νομικό σύστημα των περισσοτέρων χωρών. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ο κόσμος συνειδητοποίησε την ανάγκη για θεσμοθέτηση διεθνών προτύπων, που θα ίσχυαν για όλους τους λαούς και θα διατυπώνονταν σε διεθνής συμβάσεις που θα δέσμευαν όλα τα κράτη.

7.1.2 Η οικουμενική διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων:

Ένα απ' τα 30 άρθρα της Οικουμενικής διακήρυξης ορίζει:
- το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

1. Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν τουλάχιστον στην στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, υπό ίσους όρους ανάλογα με τις ικανότητές τους.
2. Η εκπαίδευση πρέπει να προβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σ' όλες τις φυλές και τις Χριστιανικές ομάδες και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για την διατήρηση της ειρήνης.
3. Οι γονείς έχουν κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.

Τα δύο σύμφωνα που καλύπτουν πλήρως τις εξαγγελίες της Οικουμενικής Διακήρυξης είναι το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, με το Προαιρετικό Πρωτόκολλο και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα.

Τα κράτη - μέλη των Ηνωμένων Εθνών παρά τις διαφορές στις Κοινωνικό -Οικονομικές τους Φιλοσοφίες υιοθέτησαν ομόφωνα τα κείμενα αυτών των συμφώνων στις 16 Δεκεμβρίου 1966.

Τέθηκαν σε ισχύ, το πρώτο στις 23 Μαρτίου 1976 και το Δεύτερο στις 3 Ιανουαρίου 1976 μέχρι τον Απριλίου του 1987 86 χώρες είχαν επικυρώσει το πρώτο και 89 χώρες το δεύτερο. Τα δύο αυτά Σύμφωνα με το Προαιρετικό Πρωτόκολλο μαζί με την Οικουμενική Διακήρυξη αποτελούν τον Διεθνή Χάρτη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (Bill of Rights)

Το Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα δεν περιέχει άρθρο για την εκπαίδευση.

Το Προαιρετικό Πρωτόκολλο που τέθηκε σε ισχύ στις 23 Μαρτίου 1976 έχει μέχρι σήμερα επικυρωθεί από 38 κράτη και καθιερώνει διαδικασία με την οποία τα άτομα μπορούν να υποβάλλουν στην

Επιτροπή γραπτή προσφυγή, Καταγγέλλοντας ότι τα δικαιώματα που τους παρέχει το Σύμφωνο παραβιάζονται.

Η Ελλάδα δεν έχει επικυρώσει ούτε το Διεθνές Σύμφωνο, για τα Πολιτικά Δικαιώματα, ούτε το Προαιρετικό Πρωτόκολλο. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι η Ελλάδα έχει επικυρώσει την Σύμβαση για την Προάσπιση των Δικαιωμάτων του ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών που τέθηκε σε ισχύ στις 3 Σεπτεμβρίου 1953 και το 1985 έκανε την δήλωση σύμφωνα με το άρθρο 25, ότι αναγνωρίζει το δικαίωμα της ατομικής προσφυγής.

7.1.3 Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα.

Άρθρα 13, 14, 15 - ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΣΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΣΤΑ ΑΓΑΘΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ

(Άρθρα 26 και 27 της Οικουμενικής Διακήρυξης).

Αυτή η ομάδα δικαιωμάτων αναφέρεται στην μόρφωση με την ευρεία της έννοια. Χωρίς την μόρφωση δεν υπάρχει δυνατότητα να γνωρίζεις και πολύ λιγότερο να εξασφαλίζεις οποιοδήποτε άλλο δικαίωμα.. Ο Καταστατικός Χάρτης της UNESCO, αναφέρει ότι «εφόσον οι πόλεμοι αρχίζουν στο πνεύμα των ανθρώπων, στο πνεύμα των ανθρώπων θα πρέπει να οικοδομείται η υπεράσπιση της ειρήνης.» Και η UNESCO ιδρύθηκε ακριβώς «για να συμβάλλει στην ειρήνη και στην ασφάλεια με την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εθνών δια μέσω της εκπαίδευσης, της επιστήμης και της πνευματικής καλλιέργειας με σκοπό να προάγουν τον διεθνή σεβασμό για την δικαιοσύνη, το κράτος δικαίου και των ανθρώπινων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών.»

Τα άρθρα του Συμφώνου βασίζονται στην αρχή ότι η γνώση αποτελεί την βασική προϋπόθεση τόσο για την ανάπτυξη των διανοητικών και πρακτικών δυνατοτήτων του ατόμου, όσο και για την διαμόρφωση των διαθέσεων και της συμπεριφοράς που ευνοούν την διεθνή κατανόηση.

Όλες αυτές οι αλληλοσυνδέσεις ασκούνται με ολοκληρωμένο τρόπο στην εκπαίδευση. Η πρόοδος στον αγώνα εναντίον της αμάθειας εξασφαλίζει την επιτυχία στην κατάκτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Η γενική έννοια του δικαιώματος στην εκπαίδευση υπογραμμίζεται στο άρθρο 14 το οποίο προβλέπει ότι κάθε συμβαλλόμενο κράτος, αναλαμβάνει την υποχρέωση «αν δεν το έχει ήδη πράξει, να επεξεργαστεί λεπτομερές πρόγραμμα για υποχρεωτική και δωρεάν παροχή στοιχειώδους εκπαίδευση για όλους.»

7.1.4 *Άρθρο 13* - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου. Συμφωνούν ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει τον σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Συμφωνούν ακόμη ότι η μόρφωση πρέπει να καθιστά κάθε πρόσωπο ικανό να διαδραματίσει ένα χρήσιμο ρόλο μέσα σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών ομάδων, των εθνικών ή θρησκευτικών και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δραστηριότητας των Ηνωμένων Εθνών για την διατήρηση της ειρήνης.
2. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν ότι προς τον σκοπό εξασφαλίσεως του πλήρους δικαιώματος αυτού:

   α) Η βασική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται σε όλους δωρεάν.

   β) Η μέση εκπαίδευση, με τις διάφορες μορφές της, στην οποία περιλαμβάνεται και η τεχνική και η επαγγελματική εκπαίδευση, πρέπει να γενικεύεται ώστε να καθίσταται ευκαιρείς σε όλους με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας.

   γ) Η ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους ισότιμα, ακόμα ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός, με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας.

   δ) Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να προάγεται ή να εντείνεται κατά το μέτρο του δυνατού γι' αυτούς που δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση ή δεν την έχουν συμπληρώσει.

   ε) Πρέπει να επιδιωχθεί ενεργά η ανάπτυξη συστήματος σχολείων για όλες τις βαθμίδες, να δημιουργηθεί επαρκές σύστημα υποτροφιών και να βελτιωθεί κατά τρόπο νόμιμο ή οικονομική κατάσταση του διδακτικού προσωπικού.
3. Τα συμβαλλόμενα κράτη, αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται την ελευθερία των γονέων, και ενδεχομένως, των νομίμων κηδεμόνων,

να εκλέγουν για τα παιδιά τους ιδρύματα που δεν ανήκουν ή δεν υπάγονται στο Δημόσιο, αλλά ανταποκρίνονται στα οριζόμενα από το κράτος ή εγκεκριμένα ελάχιστα όρια εκπαίδευσης και να εξασφαλίζουν την θρησκευτική και ηθική μόρφωση των γονιών τους σύμφωνα προς τις ίδιες τους τις πεποιθήσεις.

4. Καμιά από τις διατάξεις του άρθρου αυτού δεν μπορεί να ερμηνευτεί ότι θίγει την ελευθερία των φυσικών και νομικών προσώπων να ιδρύουν και διευθύνουν εκπαιδευτικά ιδρύματα με την επιφύλαξη της τηρήσεως των αρχών της παρ. 1 του παρόντος άρθρου και ότι παρεχομένη σ' αυτά εκπαίδευση θα είναι σύμφωνη προς τα ελάχιστα όρια και πρότυπα που τάσσονται από το κράτος.

7.1.5 *Άρθρο 14* - ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΔΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κάθε συμβαλλόμενο κράτος, το οποίο κατά τον χρόνο που συμβλήθηκε, δεν μπορούσε ακόμη να εξασφαλίσει μέσα στην επικράτειά του ή σε επικράτειες της δικαιοδοσίας του την υποχρεωτική και δωρεάν παιδεία σε ό,τι αφορά την στοιχειώδη εκπαίδευση, αναλαμβάνει την υποχρέωση να συντάξει και εγκρίνει σε προθεσμία δύο ετών, λεπτομερές πρόγραμμα των μέτρων που απατούνται για την προοδευτική πραγματοποίηση, μέσα σε λογικό αριθμό ετών, που ορίζεται στο πρόγραμμα, της πλήρους εφαρμογής της αρχής της υποχρεωτικής και δωρεάν στοιχειώδους παιδείας για όλους.

7.1.6 *Άρθρο 15* - ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

1. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν σε όλους το δικαίωμα
   α) συμμετοχής στην επιμορφωτική ζωή
   β) να επωφελούνται από την επιστημονική πρόοδο και τις εφαρμογές της
   γ) να ωφελούνται από την προστασία των ηθικών και υλικών συμφερόντων τα οποία προκύπτουν από κάθε επιστημονικό, φιλολογικό ή καλλιτεχνικό έργο τους.
2. Τα μέτρα που θα λάβουν τα συμβαλλόμενα κράτη για την εξασφάλιση της πλήρους ασκήσεως του δικαιώματος αυτού πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τα απαιτούμενα για την εξασφάλιση της συντήρησης, της ανάπτυξης και της μετάδοσης της επιστήμης και της μόρφωσης.
3. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σεβαστούν την απαραίτητη ελευθερία στις επιστημονικές έρευνες και δημιουργικές δραστηριότητες.

4. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν τα ωφελήματα τα οποία πρέπει να προκύψουν από την ενθάρρυνση και ανάπτυξη της συνεργασίας και της διεθνείς επαφές στον τομέα της επιστήμης και της μορφώσεως.

7.1.7 ΣΥΜΒΑΣΗ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (UNESCO) 14 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1960

Το 1952, η Υποεπιτροπή της Επιτροπής Ανθρώπινων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, άρχισε μια μελέτη για τις διακρίσεις στην εκπαίδευση, που υποβλήθηκε στην επιτροπή το 1957. Το 1958, η UNESCO ανάλαβε τη σύνταξη μιας Σύμβασης που υιοθετήθηκε από την Γενική Συνέλευση της στις 14 Δεκεμβρίου 1960 και τέθηκε σε ισχύ στις 24 Οκτωβρίου 1968. Επίσης το 1962 υιοθετήθηκε Πρωτόκολλο για τη σύσταση Επιτροπής Συμβιβασμού και Καλών Υπηρεσιών.

Η Σύμβαση περιγράφει καταστάσεις που κρίνονται ως μεροληπτικές, προβλέπει την ακύρωση των ισχυόντων διακριτικών μέτρων και την εξασφάλιση της εισαγωγής στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με ίσους όρους, την κατάργηση της άμεσης μεταχείρισης των υπηκόων, εκτός αν έχουν ειδικές ικανότητες ή ανάγκες και την παροχή ίσων δικαιωμάτων στους ξένους όπως και στους υπηκόους. Τα κράτη μέρη οφείλουν να παρέχουν δωρεάν και υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση δυνατή και προσιτή σε όλους και προσιτή ανώτερη εκπαίδευση με ίσους όρους σύμφωνα με τις ικανότητες του καθενός. Η παιδεία πρέπει να αποσκοπεί στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην εξασφάλιση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, να προάγει την ανοχή μεταξύ των εθνών, των φυλών και των θρησκειών και να ενισχύει την δραστηριότητα των Ηνωμένων Εθνών για την ειρήνη.

Οι γονείς πρέπει να είναι ελεύθεροι να επιλέγουν πέρα από τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλα ιδρύματα που ανταποκρίνονται στις ελάχιστες προδιαγραφές που έχουν ορισθεί από τις αρχές, οι εθνικές μειονότητες πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διατηρούν τα δικά τους σχολεία και τέλος κανένας δεν πρέπει να υποχρεώνεται να δεχθεί θρησκευτική διδασκαλία ασυμβίβαστη προς τις πεποιθήσεις του.

Η Επιτροπή Συμβιβασμού, αποτελούμενη από 11 μέλη που εκλέγονται από την Γενική Συνέλευση της UNESCO και υπηρετούν υπό την προσωπική τους ιδιότητα για περίοδο 6 ετών, είναι υπεύθυνοι για τον φιλικό διακανονισμό των διενέξεων μεταξύ των συμβαλλομένων κρατών.

7.1.8 ΣΥΜΒΑΣΗ ΚΑΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ [1] (UNESCO) 14 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1960

Η Γενική Διάσκεψη της εκπαιδευτικής, επιστημονικής και μορφωτικής οργανώσεως (UNESCO), κατά την διάρκεια της ενδέκατης συνόδου της στο Παρίσι από τις 14 Νοεμβρίου έως τις 15 Δεκεμβρίου 1960

- Ανατρέχοντας στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που επιβάλλει την αρχή της μη διάκρισης και διακηρύσσει ότι καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση.
- Έχοντας υπόψη ότι οι διακρίσεις στην εκπαίδευση αποτελούν παραβίαση των δικαιωμάτων που εξαγγέλθηκαν στην Διακήρυξη αυτή.
- Έχοντας υπόψη ότι υπό του όρους του Καταστατικού της η UNESCO έχει σκοπό την καθιέρωση συνεργασίας μεταξύ των εθνών προκειμένου να προάγει, προς χάρη όλων, τον παγκόσμιο σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Αναγνωρίζοντας ότι κατά συνέπεια η UNESCO, μολονότι σέβεται την ιδιομορφία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, έχει την υποχρέωση όχι μόνο να αποκηρύσσει κάθε μορφής διακρίσεις στην εκπαίδευση αλλά και να προάγει προς χάρη όλων την ισότητα ευκαιριών και μεταχείρισης σ' αυτήν.
- Έχοντας προς κρίση προτάσεις που αφορούν τις διάφορες εκφάνσεις των διακρίσεων στην εκπαίδευση και που αποτελούν το θέμα 17.1.4 της ημερησίας διάταξης της συνόδου.
- Έχοντας αποφασίσει κατά την δέκατη σύνοδό της ότι το θέμα αυτό πρέπει να αποτελέσει το αντικείμενο μιας διεθνούς σύμβασης καθώς και συστάσεων προς τα συμβαλλόμενα κράτη.
- Υιοθετεί την παρούσα Σύμβαση την 14η Δεκεμβρίου 1960.

Άρθρο 1

1. Κατά την έννοια της παρούσας Σύμβασης ο όρος «διάκριση» περιλαμβάνει κάθε διάκριση, εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση που βασιζόμενη στη φυλή, το χρώμα, το γένος, τη γλώσσα, τη θρησκεία, σε πολιτική ή άλλη πεποίθηση, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση ή τη γέννηση, έχει ως σκοπό ή αποτέλεσμα την εκμηδένιση ή εξασθένιση της ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση και ειδικότερα:

(α) τη στέρηση πρόσβασης οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε οποιαδήποτε μορφή ή βαθμίδα εκπαίδευσης.

---

[1] Τέθηκε σε ισχύ στις 22.5.1962. Δεν έχει επικυρωθεί από την Ελλάδα

(β) τον περιορισμό οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε κατώτερης στάθμης εκπαίδευσης

(γ) υπό την επιφύλαξη των όρων του άρθρου 2 της παρούσας Σύμβασης, την εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για πρόσωπα ή ομάδες προσώπων, ή

(δ) την επιβολή σε οποιοδήποτε πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, συνθηκών ασυμβίβαστων με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

2. Για τους σκοπούς της παρούσας Σύμβασης ο όρος εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση, το επίπεδο και την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή παρέχεται.

Άρθρο 2

Όταν οι ακόλουθες καταστάσεις επιτρέπονται σε ένα κράτος, δεν θα θεωρούνται ότι αποτελούν διάκριση κατά την έννοια του άρθρου 1 της παρούσας Σύμβασης:

(α) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για μαθητές των δυο φύλων, εφόσον τα συστήματα ή τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εξασφαλίζουν διδακτικό προσωπικό ισαξίων προσόντων, καθώς επίσης σχολικούς χώρους και εξοπλισμό της ιδίας ποιότητας και παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όμοια ή ισότιμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

(β) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση για θρησκευτικούς ή γλωσσικούς λόγους χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων που παρέχουν εκπαίδευση σύμφωνη με τις επιθυμίες των γονέων ή νομίμων κηδεμόνων των μαθητών, εφόσον η συμμετοχή σε τέτοια συστήματα ή η παρακολούθηση σε τέτοια ιδρύματα είναι προαιρετική και εφόσον η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα κριτήρια που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές, ειδικότερα για εκπαίδευση ιδίου επιπέδου. Η εγκαθίδρυση ή η διατήρηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εφόσον αυτά δεν αποσκοπούν στον αποκλεισμό οποιασδήποτε ομάδας αλλά στην παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων πέραν αυτών που παρέχονται από το Δημόσιο, εφόσον τα ιδρύματα αυτά διοικούνται σύμφωνα με τον σκοπό αυτόν και εφόσον η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα κριτήρια που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές, ειδικότερα για εκπαίδευση του ιδίου επιπέδου.

Άρθρο 3

Προκειμένου να εξαλείψουν και να αποτρέψουν διακρίσεις κατά την έννοια της παρούσας Σύμβασης τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση :

(α) Να καταργήσουν οποιοσδήποτε νομοθετικές διατάξεις και διοικητικές οδηγίες και να θέσουν τέρμα σε οποιαδήποτε διοικητική πρακτική που συνεπάγεται διακρίσεις στην εκπαίδευση.

(β) Να διασφαλίσουν με τη θέσπιση νόμων, όπου κρίνεται απαραίτητο, ότι ουδεμία διάκριση υφίσταται ως προς την είσοδο μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

(γ) Να μην επιτρέψουν καμιά διαφορά στη μεταχείριση των υπηκόων, εκ μέρος των δημοσίων αρχών παρά μόνο με βάση την αξία ή την ανάγκη σε ό,τι αφορά τα σχολικά δίδακτρα και την παροχή υποτροφιών ή άλλων μορφών βοήθειας στους μαθητές καθώς και αναγκαίων αδειών και διευκολύνσεων για την επιδίωξη σπουδών σε ξένες χώρες.

(δ) Να μην επιτρέψουν, υπό οποιαδήποτε μορφή βοήθειας χορηγούμενης από το Δημόσιο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, περιορισμούς ή προτιμήσεις βασιζόμενες αποκλειστικά στο γεγονός ότι οι μαθητές ανήκουν σε μια ορισμένη ομάδα.

(ε) Να παράσχουν στους ξένους υπηκόους που κατοικούν στο έδαφός τους πρόσβαση στην εκπαίδευση ίδια μ' αυτήν που παρέχεται στους δικούς τους υπηκόους.

Άρθρο 4

Τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν περαιτέρω την υποχρέωση να διαμορφώσουν, αναπτύξουν και εφαρμόσουν μια εθνική πολιτική, η οποία με μεθόδους κατάλληλες ως προς τις περιστάσεις και την εθνική πρακτική θα αποσκοπεί στην προαγωγή της ισότητας ευκαιριών και μεταχείρισης στον τομέα της παιδείας, και ειδικότερα :

(α) Να καταστήσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δωρεάν και υποχρεωτική να γενικεύσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις διάφορες μορφές της καθιστώντας την προσιτή σε όλους να κάνουν την ανώτερη εκπαίδευση εξίσου προσιτή σε όλους στη βάση της ατομικής ικανότητας να εξασφαλίσουν τη συμμόρφωση όλων στην υποχρεωτική από τον νόμο σχολική φοίτηση.

(β) Να διασφαλίσουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ισότιμο σε όλα τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της ίδιας βαθμίδας καθώς και ότι οι συνθήκες που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι επίσης αντίστοιχες.

(γ) Να ενθαρρύνουν και να εντείνουν με κατάλληλες μεθόδους την εκπαίδευση ατόμων που δεν έχουν λάβει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή που δεν την έχουν συμπληρώσει και τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους στη βάση της ατομικής ικανότητας.

(δ) Να παράσχουν εκπαίδευση για το διδακτικό προσωπικό χωρίς διάκριση.

Άρθρο 5

1. Τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι:

(α) Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών να προάγει την κατανόηση, ανοχή και φιλία μεταξύ όλων των εθνών και των φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και να υποβοηθεί τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

(β) Είναι απαραίτητο να γίνεται σεβαστή η ελευθερία των γονέων και ενδεχομένως των νομίμων κηδεμόνων, πρώτον, να εκλέγουν για τα παιδιά τους ιδρύματα που δεν ανήκουν ή υπάγονται στο Δημόσιο αλλά που ανταποκρίνονται στα ελάχιστα όρια εκπαίδευσης που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές και δεύτερον να εξασφαλίζουν, κατά τρόπο που να μην αντίκειται στις διαδικασίες που ακολουθεί το κράτος για την εφαρμογή της νομοθεσίας του, τη θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση των παιδιών τους σύμφωνα με τις δικές τους πεποιθήσεις κανένα πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, δεν πρέπει να υποχρεωθεί σε θρησκευτική εκπαίδευση αντικείμενη προς τις πεποιθήσεις του.

(γ) Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται στα μέλη των εθνικών μειονοτήτων το δικαίωμα να ασκούν δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να διατηρούν δικά τους σχολεία και, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους, να χρησιμοποιούν ή να διδάσκουν τη δική τους γλώσσα εφόσον όμως:

(i) Το δικαίωμα αυτό δεν ασκείται κατά τρόπο που α παρεμποδίζει τα μέλη αυτών των μειονοτήτων να κατανοούν την πολιτιστική κληρονομιά και γλώσσα της κοινότητας ως συνόλου και να συμμετέχουν στις δραστηριότητές της ή κατά τρόπο που να θέτει σε κίνδυνο την εθνική κυριαρχία.

(ii) Το επίπεδο της εκπαίδευσης δεν είναι κατώτερο από το γενικό επίπεδο που καθορίζεται ή εγκρίνεται από τις αρμόδιες αρχές και

(iii) Η φοίτηση στα σχολεία αυτά είναι προαιρετική.

2. Τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να διασφαλίσουν την εφαρμογή των αρχών που εξαγγέλλονται στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου.

Άρθρο 6

Κατά την εφαρμογή της παρούσας Σύμβασης, τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να αποδώσουν τη μέγιστη προσοχή σε οποιασδήποτε συστάσεις που στο εξής υιοθετούνται από τη Γενική Διάσκεψη UNESCO , οι οποίες καθορίζουν τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν εναντίον κάθε μορφής διακρίσεων στην εκπαίδευση και με σκοπό τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών και μεταχείρισης σ' αυτήν.

Άρθρο 7

Τα κράτη μέλη της παρούσας Σύμβασης με περιοδικές εκθέσεις που θα υποβάλουν στην UNESCO σε χρόνο και κατά τρόπο που θα καθορίζεται και διοικητικές διατάξεις που υιοθέτησαν και για άλλη δράση που ανέλαβαν για την εφαρμογή αυτής της Σύμβασης, συμπεριλαμβανομένης και της δράσης για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη της εθνικής πολιτικής όπως καθορίζεται στο άρθρο 4 καθώς και για τα αποτελέσματα που επέτυχαν και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν κατά την εφαρμογή της πολιτικής αυτής.

Άρθρο 8

Κάθε διαφορά που μπορεί να ανακύψει μεταξύ δύο ή περισσοτέρων συμβαλλομένων κρατών ως προς την ερμηνεία ή την εφαρμογή της παρούσας Σύμβασης, η οποία δεν επιλύεται με διαπραγματεύσεις, θα παραπέμπεται μετά από αίτηση των μερών που βρίσκονται σε διένεξη και ελλείψει άλλου τρόπου διακανονισμού, στο Διεθνές Δικαστήριο για τη λήψη απόφασης.

Άρθρο 9

Ουδεμία επιφύλαξη επιτρέπεται ως προς την παρούσα Σύμβαση. [1]

Τ' ανθρώπινα δικαιώματα δεν αρκεί να διακηρύσσονται σε Σύνταγμα, σε Νόμους ή σε Διεθνείς Συμβάσεις.

Πρέπει να τηρούνται στην πράξη για να μπορούμε να ζούμε μ' ελευθερία, ασφάλεια κι αξιοπρέπεια. Είναι δε σύμφωνα με την ανθρώπινη ύπαρξη χωρίς αυτά δεν είναι δυνατό να υπάρχουμε ως ανθρώπινα όντα.

---

[1] ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ Ο.Η.Ε. ΚΑΙ UNESCO, ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ Εκδ. Ελληνικού Τμήματος Διεθνούς Αμνηστίας, Εκδ. Πλέθρον, 1987 σσ. 12, 13, 15, 34, 39, 69, 105-106, 113-117

7.1.9 Η εκπαίδευση των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων

Ο ορισμός των μειονοτικών ομάδων που είναι σήμερα γενικά αποδεκτός είναι αυτός της επιτροπής Deschene (υποεπιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τη μάχη ενάντια στις πρακτικές των φυλετικών διακρίσεων και την προστασία μειονοτήτων). Η μειονοτική ομάδα προσδιορίζεται ως «μια ομάδα πολιτών ενός κράτους, η οποία συνιστά μια αριθμητική μειονότητα, βρίσκεται σε μη κυριαρχική θέση στους κόλπους αυτού του κράτους και ταυτόχρονα διαθέτει εθνικά, θρησκευτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, που διαφέρουν από αυτά της πλειοψηφίας. Για το λόγο αισθάνεται ένα είδος αμοιβαίας αλληλεγγύης, η οποία εκπορεύεται από μια συλλογική θέληση επιβίωση και της οποίας ο σκοπός είναι να αποκτήσει ίσα δικαιώματα στην πράξη και στον νόμο με την πλειοψηφία.»

Οι Διεθνής Συνθήκη των Ηνωμένων Εθνών, αναφορικά με τα αστικά και τα πολιτικά δικαιώματα, τονίζει κυρίως τα πολιτισμικά, θρησκευτικά και γλωσσικά δικαιώματα των μειονοτήτων. Στο άρθρο 27 η Συνθήκη διακηρύσσει ότι: "*Στα κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, αυτές δεν πρέπει να στερούνται του δικαιώματος να έχουν, κοινά με όλα τα μέλη της ομάδας τους, τη δική τους πολιτισμική ζωή, να προοδεύουν, να ασκούν τη θρησκεία τους και να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα*".

Πολύ πρόσφατα, το ενδιαφέρον για την προστασία της πολιτισμικής ζωής των μειονοτήτων επιβεβαιώθηκε ξανά από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, με την υιοθέτηση μιας διακήρυξης το άρθρο 1 της οποίας προχωράει πιο πέρα από τη Συνθήκη. Απαιτεί από τα κράτη όχι μόνο να προστατεύουν την ύπαρξη της εθνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας των μειονοτήτων στο έδαφός τους, αλλά και να διευκολύνουν τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την προαγωγή αυτής της ταυτότητας. Η διακήρυξη αναφέρεται επίσης στην πλήρη συμμετοχή των μειονοτήτων στη πρόοδο και στην ανάπτυξη της χώρας τους και στην ανάγκη εκπόνησης διακρατικών προγραμμάτων συνεργασίας και βοήθειας, όπου θα λαμβάνονται υπόψη τα νόμιμα συμφέροντα των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες.

Δραστηριότητες της UNESCO

Στα μεσοπρόθεσμα σχέδιά της η UNESCO ενέγραψε μια σειρά από στόχους, ένας από τους οποίους τονίζει την *αναγκαιότητα προστασίας της πολιτισμικής διαφοράς, του γλωσσικού πλουραλισμού και της ιδιαιτερότητας των μειονοτικών κοινοτήτων.*

Η Παγκόσμια Διακήρυξη για την '' Εκπαίδευση για Όλους'' (Jomtien, Thailand, 1990), στο άρθρο 3, με τίτλο ''Διεθνοποίηση της πρόσβασης και προώθηση της ισότητας'', στην παράγραφο 4 διακηρύσσει: ''*πρέπει να εργαστούμε εντατικά στην κατεύθυνση της εξάλειψης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που ίσως υπάρχουν σε βάρος ορισμένων ομάδων (...), οι αυτόχθονες λαοί, οι εθνικές, γλωσσικές και φυλετικές μειονότητες (...), δεν πρέπει να υφίστανται καμία διάκριση, όσον αφορά την πρόσβαση στην εκπαίδευση*''.

Η διεθνής κοινότητα διακηρύσσει ότι οι εθνικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες έχουν το δικαίωμα να απολαμβάνουν τη δική τους κουλτούρα, να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα, να συμμετέχουν ενεργά στην πολιτισμική ζωή. Επίσης, συνιστά στα κράτη να λάβουν μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να ενθαρρύνουν τη γνώση της ιστορίας, της παράδοσης, της γλώσσας και της κουλτούρας των μειονοτήτων στα εδάφη τους.

Για την πραγματοποίηση των παραπάνω η UNESCO επιχείρησε, στο πλαίσιο του προγράμματος και του προϋπολογισμού για το 1992-93, να υλοποιήσει πολιτικές δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση ή και αλφαβητισμό των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων, σε τρεις περιοχές του κόσμου, στην Αφρική, στην Λατινική Αμερική και στην Ευρώπη.

Περιοχή	**Κράτος - Μέλος**	**Ομάδα - Στόχος**
Αφρική	Κονγκό Κεντροαφρικανική Δημοκρατία	Πυγμαίοι
Λατινική Αμερική	Κολομβία Βενεζουέλα	Ιθαγενείς
Ευρώπη	Ισπανία Ελλάδα	Τσιγγάνοι

Οι μειονότητες στις οποίες αναφέρεται το παραπάνω σχέδιο ανήκουν σε δύο ή περισσότερα κράτη. Γι' αυτό κι ένας από τους στόχους της UNESCO υπήρξε η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών - μελών για την υλοποίηση αυτού του σχεδίου.

Στόχοι προγράμματος.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε δύο κυρίους στόχους: την **εκπόνηση εκπαιδευτικών υλικών** και την **κατάρτιση εκπαιδευτών**. Επιχειρήθηκε ταυτόχρονα η βασική εκπαίδευση και η φοίτηση των παιδιών στα σχολεία. Κι αυτό γιατί η εμπειρία δείχνει ότι η οργάνωση της φοίτησης

των παιδιών σε σχολεία καθώς και ο αλφαβητισμός των ενηλίκων δημιουργούν ένα κίνητρο για μάθηση τόσο στην πρώτη κατηγορία όσο και στη δεύτερη. Η UNESCO θεωρεί ότι τα αποτελέσματα αυτών των πιλοτικών προγραμμάτων είναι θετικά, ακόμα κι αν αυτά δεν ήταν ιδιαίτερα φιλόδοξα, λαμβανομένης υπόψη της σχετικής στενότητας πόρων για την υλοποίησή τους. Πέρα από τα εκπαιδευτικά υλικά που εκπονήθηκαν και τους εκπαιδευμένους δασκάλους, τα προγράμματα αυτά είχαν θετικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της συνειδητοποίησης των προβλημάτων των μειονοτήτων, τόσο από τη πλευρά των κρατών όσο και της διεθνούς κοινότητας.

Το πιλοτικό αυτό σχέδιο υλοποιείται σε συνεργασία με την Ισπανική Εθνική Επιτροπή (περιοχή της Καταλονίας) και τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (περιοχή της Θεσσαλονίκης και της Δυτικής Αττικής), και στοχεύει στην ένταξη των τσιγγάνικων κοινοτήτων, μέσω εκπαιδευτικών δράσεων. Οι ενέργειες του προγράμματος αφορούν την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες της ομάδας - στόχου, την εκπαίδευση των εκπαιδευτών και την εκπόνηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, χωρίς να ξεχνάμε, μέσα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αυτής κίνησης, τον κυρίαρχο πληθυσμό, η θετική στάση του οποίου μπορεί τελικά να συμβάλει σημαντικά στην επιτυχή ένταξη των Τσιγγάνων.[1]

7.2 Πρωτοβουλία σε Εθνικό επίπεδο.

Ο αναλφαβητισμός προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιου δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, που να τον προκαλεί ή να τον παράγει. Δεν υπάρχει συνείδηση του προβλήματος, όσο η εκπαίδευση, που σχηματίζεται αρχικά ως δομή στο εσωτερικό των κυρίαρχων τάξεων, δεν επεκτείνεται στα λαϊκά στρώματα.[2]

Σε μια έρευνα Κοινωνικών Ερευνών, ο γραμματέας κάποιας Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης απάντησε ότι : «Το 1954 το ποσοστό των αγραμμάτων μειώθηκε τεχνητά». Και μετά σχολίασε: « Και αυτό, καλό γιατί ήταν ντροπή να έχουμε τέτοιο ποσοστό. Επιτροπή δασκάλων κατέτασσε τους αγράμματους σε κάποια προχωρημένη τάξη των νυχτερινών σχολείων για να τους δώσουμε γρήγορα χαρτί, να απαλλαγούμε. Αναφέραμε μετά ότι δεν υπήρχαν πια στην περιοχή μας υπόχρεοι φοιτήσεως». [3]

---

[1] Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου 6-9/4/1995, Εκπαίδευση Τσιγγάνων - Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού, Αθήνα σσ. 177-181.

[2] Περιοδικό «Αυτομόρφωση», Τεύχος 5-6, 1985, Πρώτα οι αναλφάβητοι υπό Κολοβού Στέφανου, σ. 57

[3] Περιοδικό «Αντί», τεύχος 139, 1979, Οι ξεχασμένοι της μεταρρύθμισης υπό Ηλίου Μαρίας, σ. 7

Υποτίθεται ότι από το 1954 που άρχισε να λειτουργεί ο θεσμός των δημοσίων νυχτερινών σχολείων μέχρι το 1980 φοίτησαν 455.974 άτομα, από τα οποία 231.060 άνδρες και 224.913 γυναίκες. Τα νυχτερινά δημοτικά σχολεία δεν ήταν λοιπόν μόνο ποιοτικά υποβαθμισμένα αλλά και ποσοτικά η δράση τους ήταν εξαιρετικά περιορισμένη σε σχέση με τις διαστάσεις του προβλήματος.

Πιο συγκεκριμένα οι σημαντικότεροι λόγοι της αποτυχίας των νυχτερινών δημοτικών σχολείων ήταν:

α) Η χρησιμοποίηση διοικητικών μέσων για την προσέλευση των αναλφάβητων.

β) Η χρησιμοποίηση ανειδίκευτου εκπαιδευτικού προσωπικού.

γ) Η μακρόχρονη διάρκεια φοίτησης.

δ) Δεν γινόταν διάκριση κατηγοριών με βάση την ηλικία και δεν λαμβανόταν υπόψη οι ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των αναλφάβητων.

ε) Η έλλειψη κατάλληλης υποδομής.

στ) Ολόκληρο το πρόβλημα αντιμετωπιζόταν εμπειρικά .

ζ) Οι αυταρχικές παιδαγωγικές μέθοδοι.

Η κρατική αδιαφορία υπογραμμίζεται και από την απάντηση του αρμόδιου υπουργού σε επερώτηση ομάδας βουλευτών το 1979 για το πρόβλημα του αναλφαβητισμού: «Ο αναλφαβητισμός περιορίζεται κυρίως στους υπερήλικες, η εκπαίδευση - τουλάχιστον στο Δημοτικό και τώρα στο Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική, άρα υπομονή, σε μερικά χρόνια δεν θα υπάρχει πρόβλημα» ήταν περίπου η απάντησή του.

Παρ' όλες όμως τις αλχημείες, τα στοιχεία της απογραφής το 1981 φανέρωσαν την έκταση και τη σοβαρότητα του προβλήματος. Σύμφωνα με τον πίνακα 1 (επισυναπτόμενα) 706.721 άτομα ηλικίας άνω των 10 χρόνων δεν πήγαν καθόλου σχολείο. Επιπλέον 1.281.839 δεν τελείωσαν την στοιχειώδη εκπαίδευση και θα έπρεπε να θεωρηθούν ως λειτουργικά αναλφάβητοι. Δηλαδή, συνολικά περίπου δύο εκατομμύρια άτομα ηλικίας 10 χρόνων και πάνω (το 24 % του συνόλου) είναι αναλφάβητοι.[1]

Πρόσφατα το Υπουργείο Παιδείας, έχει ανακοινώσει μέτρα για την πρόληψη του αναλφαβητισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα κυριότερα των οποίων είναι:

α) η συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων (μονοθέσιων, διθέσιων, τριθέσιων)

β) η καθιέρωση ενισχυτικής διδασκαλίας για γλώσσα και μαθηματικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

γ) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

---

[1] Περιοδικό «Αυτομόρφωση», Τεύχος 3-4, 1984, Ο Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα υπό Βεργίδη Δ. - Παπακωστόπουλου Π., Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης. σ. 16-17

Για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού των ενηλίκων υπάρχει πρόγραμμα αλφαβητισμού και συμπλήρωσης βασικής παιδείας που έχει σχεδιαστεί κεντρικά από την Γ.Γ.Λ.Ε και υλοποιείται από τα περιφερειακά της στελέχη.[1]

7.2.1 Η Επιμόρφωση Ενηλίκων μέσω της ΓΓΛΕ

Η προσπάθεια ξεκίνησε το 1984 και για δυο χρόνια είχε πειραματικό χαρακτήρα. Έγινε διερεύνηση του προβλήματος, μελέτη της διεθνούς εμπειρίας, ενημέρωση φορέων και εκπαιδευτικών υπηρεσιών, λειτουργία πειραματικών τμημάτων αλφαβητισμού και συμπλήρωσης βασικής παιδείας, και εκπόνηση ειδικού διδακτικού υλικού για ενήλικες.

Σήμερα η ΓΓΛΕ ανήκει στο ΥΠΕΠΘ, έχοντας δικό της προϋπολογισμό και οργανισμό και αποτελεί σημαντικό πεδίο δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το δίκτυο παροχής υπηρεσιών είναι εκτεταμένο σε 52 Νομούς, όπου υπάρχουν οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμορφώσεως (Ν.Ε.Λ.Ε.) οι οποίες εντάχθηκαν διοικητικά από το 1995 στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση.[2]

Όπως προαναφέρθηκε, ο μακροσχεδιασμός γίνεται από την ΓΓΛΕ, την ευθύνη μικροσχεδιασμού και υλοποίηση σε επίπεδο νομού έχουν οι ΝΕΛΕ με τη βοήθεια των Συμβουλίων Λαϊκής Επιμόρφωσης (Σ.Λ.Ε.) των Υπεύθυνων Κέντρων (Υ.Κ.) και φυσικά των επιμορφωτών αναλφαβητισμού. Τα μαθήματα γίνονται συνήθως, στα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης που φθάνουν τα 350 σ' ολόκληρη την Ελλάδα.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε ανθρώπους ηλικίας 15 ετών και πάνω που:

α) δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο

β) φοίτησαν σε κάποιες τάξεις ή τελείωσαν το δημοτικό χωρίς όμως να αποκτήσουν ευχέρεια στο γράψιμο και το διάβασμα και θέλουν να συμπληρώσουν τις βασικές τους γνώσεις και σε άλλα θέματα (αριθμητική, ιστορία κ.λ.π.)

Τα μαθήματα γίνονται σε ομάδες 3-10 ατόμων με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ομοιογένεια ως προς το γνωστικό επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και την επαγγελματική απασχόληση, συνήθως δύο φορές την εβδομάδα, απογευματινές ώρες και φυσικά δωρεάν.

---

[1] Φυλλάδιο, Αναλφαβητισμός ενηλίκων, Ιούνιος 1988, ΓΓΛΕ, Σ. 10

[2] Βασιλειάδου Μαρία, Παυλή - Κορρέ Μαρία, 1996, Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.

Όσοι ενδιαφέρονται ν' αποκτήσουν απολυτήριο Δημοτικού, παραπέμπονται στις επιτροπές του Υπουργείου Παιδείας σε τακτές ημερομηνίες 3 φορές το χρόνο (Φεβρουάριο, Ιούνιο, Σεπτέμβριο).[1]

Η Μέθοδος στη διδασκαλία της γλώσσας που ξεφεύγει τα καθιερωμένα προγράμματα τα οποία είναι προσαρμοσμένα στη γραμματική ή το συλλαβισμό και στοχεύει στην ανάπτυξη δημιουργικών και όχι παθητικών ικανοτήτων, τόσο στην ανάγνωση όσο και τση γραφή, είναι αναμφισβήτητα αυτή του Freire.

7.2.2 ΜΕΘΟΔΟΣ FREIRE

Ο Paulo Freire γεννήθηκε το 1921 στο Recife της Βόρειας Βραζιλίας. Το μεγάλο κραχ οδήγησε τους γονείς του Freire σε οικονομικό αδιέξοδο γνωρίζοντας την είναι και την φτώχια, ο Paulo αποφάσισε σε ηλικία 11 ετών να αφιερώσει την ζωή του στην καταπολέμησή τους.

Το 1947 άρχισε να διδάσκει στους ενήλικες αναλφάβητους. Ανακάλυψε μια καινούρια μέθοδο διδασκαλίας την οποία και χρησιμοποίησε σε πειραματικό στάδιο αρχικά.

Άσκησε κριτική στην μέθοδο διδασκαλίας Bankiers (Bankiers - Konzept) την οποία θεώρησε «αντιδιαλογική». Συγκεκριμένα κατά τον Freire στην μέθοδο αυτή ισχύουν οι εξής κανόνες:

- Ο δάσκαλος διδάσκει, οι μαθητές διδάσκονται.
- Ο δάσκαλος τα ξέρει όλα, οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα.
- Ο δάσκαλος σκέπτεται, για τους μαθητές σκέπτονται άλλοι.
- Ο δάσκαλος δρα, οι μαθητές έχουν την ψευδαίσθηση ότι δρουν μέσα από την δράση του δάσκαλου.
- Ο δάσκαλος επιλέγει το σχεδιάγραμμα του μαθήματος, οι μαθητές προσαρμόζονται.
- Ο δάσκαλος είναι το υποκείμενο στην διαδικασία μάθησης, αντιθέτως, οι μαθητές είναι απλά αντικείμενα.[2]»

«Θέλουμε να διεγείρουμε» γράφει ο Freire, στους μαθητές την ικανότητα για κριτική σκέψη ως υποκείμενα που θέλουν να μάθουν και που προσκαλούνται από το προς γνώση αντικείμενο.

Είναι ακριβώς η συστηματική εμπειρία της σχέσης ανάμεσα στο υποκείμενο που θέλει να μάθει και στο αντικείμενο που περιμένει να γίνει γνωστό. Αυτού του είδους η σχέση αποκλείεται όταν ο μαθητής μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη του λόγου του δάσκαλου. Σ' αυτή την

---

[1] Φυλλάδιο : Αναλφαβητισμός ενηλίκων, Ιούνιος 1988, ΓΓΛΕ σ. 11

[2] Hoffman, Luebs,Motschmann, Ross,Voss-Freitag, (1992), Analphabetismus: das Recht auf Lesen and Schreiben fuer Erwachsene, Verlag fuer interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a. Main, σ.σ. 12-15

περίπτωση ο μαθητής δεν ομιλεί τον δικό του λόγο «γι' αυτό ο Freire υποστηρίζει πως η παιδεία είναι άσκηση ελευθερίας» δεν είναι απλή μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού. Ούτε η μετάδοση τεχνικών γνώσεων. Δεν είναι ακόμη αποταμίευση πληροφοριών ή δεδομένων στο μυαλό του μαθητή. Δεν είναι η διαιώνιση των αξιών μιας δοσμένης κουλτούρας. Ούτε είναι η προσπάθεια προσαρμογής του μαθητή στο περιβάλλον. Η παιδεία ως άσκηση ελευθερίας είναι μια αληθινά γνωσιολογική κατάσταση. Η ολοκλήρωση του ανθρώπου δεν έχει πολύ μεγάλη σχέση με την προσαρμογή. Η ολοκλήρωση είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπου, η οποία είναι αποτέλεσμα προσαρμογής στην πραγματικότητα, αλλά και η κριτική ικανότητα που διαθέτει ο άνθρωπος να αποφασίζει τι μέτρα θα πάρει κάθε φορά για τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας.

Εάν ο άνθρωπος δεν είναι σε σχέση να αντιληφθεί κριτικά τα θέματα του καιρού του, τότε ως απλός θεατής, περιθωριακός, δεν μπορεί να διακρίνει την σπουδαιότητα των γεγονότων που γίνονται γύρω του.[1]

7.2.2.1 Επιλογή των θεμάτων συζήτησης.

Τα θέματα συζήτησης πρέπει να αντιπροσωπεύουν οικίες γνώριμες καταστάσεις των επιμορφωνομένων και συγχρόνως να δίνει την δυνατότητα για συζήτηση και ανάλυση προβλημάτων γενικότερου ενδιαφέροντος. Η επιλογή τους θα πρέπει να γίνεται με βάση τον κόσμο που περιβάλει τους επιμορφωνόμενους, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες τους αλλά και τις στάσεις και τις αξίες τους. στόχος είναι η ενεργοποίηση του ψυχικού και γνωστικού δυναμικού τους και η ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στο τμήμα μάθησης.

Σ' αυτή την φάση, ο επιμορφωτής θα πρέπει να προσπαθήσει να γνωρίσει όσο το δυνατό περισσότερο τα ενδιαφέροντα των επιμορφωνόμενων και την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν. Σύμφωνα με τον Freire, το να παραβλέπει κανείς τις απόψεις των επιμορφωνόμενων για τον κόσμο αποτελεί «πολιτιστική εισβολή», όπου ο εισβολέας εμφανίζεται ως αρωγός φίλος και τα θύματα της εισβολής χάνουν την πρωτοτυπία της δικής τους κουλτούρας ή κινδυνεύουν να την χάνουν αρχίζοντας να βλέπουν την πραγματικότητα από την πλευρά του εισβολέα.

Αυτές οι χαρακτηριστικές καταστάσεις αναπαριστόνται - κωδικοποιούνται, έτσι ώστε οι κωδικοποιήσεις αυτές να λειτουργούν ως ερεθίσματα για συζήτηση, που μπορεί να οδηγήσει προς μια περαιτέρω κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητάς τους.

---

[1] Αυτομόρφωση, τεύχος 1 1983, Κριτική Παρουσίαση του έργου του Paulo Freire, από Γέρου Θεόφραστου, σ.σ. 50-51

7.2.2.2 Διερεύνηση και καταγραφή του λεξιλογίου.

Εκλέγονται λέξεις οι οποίες:

(α) έχουν συναισθηματική αξία για τους επιμορφωνόμενους.

(β) είναι χαρακτηριστικές του κοινωνικού τους περίγυρου και συνδεδεμένες με τους πόθους, τις ελπίδες, τις απογοητεύσεις, τις εμπειρίες και τις μνήμες τους.

(γ) εμφανίζουν υψηλό βαθμό συχνότητας κρίσης.

(δ) έχουν υψηλό βαθμό οικειότητας.

Είναι διαπιστωμένο ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στον βαθμό οικειότητας μιας λέξης και στην ευχέρεια που αυτή αναγνωρίζεται γίνεται αντιληπτή.

7.2.2.3 Επιλογή των παραγωγικών λέξεων.

Παραγωγική λέξη, με την τεχνική έννοια του όρου, είναι κάθε λέξη που δεν είναι μονοσύλλαβη και από τον συνδυασμό των συλλαβών της μπορούν να παραχθούν άλλες λέξεις.

Οι παραγωγικές λέξεις επιλέγονται από το λεξιλόγιο που έχουμε καταγράψει με τον τρόπο που προαναφέρθηκε. Η επιλογή των παραγωγικών λέξεων γίνεται με τα παρακάτω κριτήρια:

1.Το σημασιολογικό δεσμό της λέξης με την κατάσταση στην οποία αναφέρεται

2.Την αβίαστη ενσωμάτωση του κάθε φορά νέου γλωσσικού στοιχείου (οι λέξεις πρέπει να είναι επιλεγμένες ώστε από λέξεις μικρότερης δυσκολίας να περνάμε σε λέξεις μεγαλύτερης δυσκολίας). Σκόπιμο είναι να αποφεύγονται λέξεις που προκαλούν αρνητική συναισθηματική φόρτιση, δυσχεραίνοντας έτσι την μάθηση (π.χ. καρκίνος, χάρος κλπ.), γιατί ο επιμορφωνόμενος εξαιτίας του ψυχολογικού μηχανισμού της «αντιληπτικής άμυνας» έχει την τάση να διαβάζει ό,τι επιθυμεί να δει γραμμένο και να αντιλαμβάνεται ό,τι επιθυμεί να αντιληφθεί.

Πιο αναλυτικά οι καταλληλότερες παραγωγικές λέξεις επιλέγονται με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

i.Τα *συντακτικά* κριτήρια (φωνημικός πλούτος, βαθμός σύνθετης φωνητικής δυσκολίας, «ευμεταχείριστο» των ομάδων συλλαβών κλπ.)

ii.Τα *σημασιολογικά* κριτήρια (μεγαλύτερη ή μικρότερη ένταση του δεσμού ανάμεσα στην λέξη και στην κατάσταση που υποδουλώνει), και

iii.Τα *πραγματολογικά* κριτήρια (μεγαλύτερη ή μικρότερη αντιστοιχία ανάμεσα στην λέξη και το πραγματολογικό αντικείμενο που

υποδουλώνεται ανώτερη ή κατώτερη ποιότητα της κριτικής συνειδητοποίησης που φέρει δυνητικά η λέξη πνεύμα κοινωνικοπολιτιστικών αντιδράσεων τις οποίες προκαλεί η λέξη στην ομάδα που της χρησιμοποιεί)».

7.2.2.4 Οι επιμορφωνόμενοι σε συνεργασία με τον επιμορφωτή αναλύουν την κατάσταση (αποκωδικοποίηση).

Ο επιμορφωτής παρουσιάζει στους επιμορφωνόμενους σχετικές με το θέμα φωτογραφίες, σκίτσα ή διαβάζει κείμενα προκειμένου να ξεκινήσει την συζήτηση για την ανάλυση της κατάστασης.

Αφού οι επιμορφωνόμενοι έχουν εξαντλήσει την ανάλυση της κατάστασης ο επιμορφωτής εστιάζει την προσοχή τους στην παραγωγική λέξη.

Έπειτα η παραγωγική λέξη χωρίζεται σε συλλαβές. Αφού οι επιμορφωνόμενοι αναγνωρίζουν τις συλλαβές ο επιμορφωτής παρουσιάζει τις συλλαβικές οικογένειες στην αρχή μεμονωμένα και ύστερα όλες μαζί.

Ο πίνακας που παρουσιάζει όλες μαζί τις συλλαβικές οικογένειες ονομάζεται «πίνακας ανακάλυψης».

Οι επιμορφωνόμενοι χρησιμοποιώντας αυτόν τον πίνακα ασκούνται στον μηχανισμό δημιουργίας λέξεων με τον συνδυασμό συλλαβών από τις συλλαβικές οικογένειες οι οποίες σχηματίζονται από κάθε παραγωγική λέξη. (αν ο επιμορφωτής έχει την δυνατότητα θα ήταν σκόπιμο οι συλλαβικές οικογένειες και ο «πίνακας ανακάλυψης» να προβάλλονται από διαφάνειες).

Για παράδειγμα ας πάρουμε την παραγωγική λέξη «δίκη» τοποθετημένη στην κατάσταση δικαιοσύνη.

Αφού συζητηθεί και αναλυθεί η κατάσταση, επισημαίνεται η παραγωγική λέξη και χωρίζεται σε συλλαβές.

Στην συνέχεια προχωρούμε στην παρουσίαση των συλλαβών αυτών και στην αναγνώρισή τους, και κατόπιν παρουσιάζουμε τις συλλαβικές οικογένειες.

Ξεκινώντας από το δι οι επιμορφωνόμενοι καλούνται να μάθουν όλη την συλλαβική οικογένεια που προκύπτει από τον συνδυασμό του αρχικού συμφώνου με όλα τα φωνήεντα

δα δε δι δο δη

Σημειώνω ότι όταν παρουσιάζουμε την συλλαβική οικογένεια οι επιμορφωνόμενοι, αρχικά, αναγνωρίζουν μόνο την συλλαβή της λέξης που έχουν επιλέξει.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΑΚΑΛΥΨΗΣ

	α	ε	ι	ο	
δ	δα	δε	δι	δο	Δ
κ	κα	κε	κι	κο	Κ

Αφού οι επιμορφωνόμενοι διαβάζουν τον πίνακα οριζόντια και καθένα αρχίζουν να συνθέτουν προφορικά λέξεις με τον συνδυασμό των συλλαβικών οικογενειών. Πολλές φορές οι λέξεις που συνθέτουν είναι υποκοριστικά ονομάτων ή λέξεις τοπικών γλωσσικών ιδιωμάτων εκείνο που έχει, τελικά, σημασία είναι η ανακάλυψη και οικειοποίηση του μηχανισμού των συλλαβικών μηχανισμών

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα έχουμε:

	α	**ε**	**ι**	**ο**	
δ	**δα**	**δε**	**δι**	**δο**	**Δ**
κ	**κα**	**κε**	**κι**	**κο**	**Κ**

δεκα
δαδί
κακό
κάδος

Μετά την σύνθεση των νέων λέξεων ακολουθούν ενδεικτικές δραστηριότητες οι οποίες καλύπτουν κάποια βασικά σημεία της γραμματικής. Οι δραστηριότητες κλιμακώνονται ως προς την δυσκολία τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες επιμορφωνόμενων διαφορετικού επιπέδου και ρυθμού μάθησης. Τελειώνοντας υπογραμμίζω ότι ο ρόλος του επιμορφωτή είναι να αναπτύξει τον διάλογο με τους επιμορφωνόμενους και να τους βοηθάει να κατανοήσουν τον τρόπο σχηματισμού των λέξεων, ώστε να κατακτήσουν το εργαλείο της ανάγνωσης και γραφής με στόχο να καταλαβαίνουν ό,τι διαβάζουν και να γράφουν ό,τι καταλαβαίνουν.[1]

[1] Βαϊκούση Δανάη, 1987, Μαθήματα αναλφαβητισμού ενηλίκου, Αθήνα, σ. 7-9

7.2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

7.2.3.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΓΕΝΕΣΙΣ» ΈΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ROMA.

Με στόχο την παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία των τσιγγανόπαιδων και την ομαλή ένταξής τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, η ΓΓΛΕ έχει αναπτύξει ειδικό διδακτικό υλικό για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών. Η σχέση των Roma με την εκπαίδευση αποτελεί συνάρτηση του τρόπου ζωής τους και ιδιαίτερα της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Στην κοινωνία τους δεν υφίσταται θεσμοθετημένη εκπαίδευση με τη μορφή του σχολείου.

Στο σχεδιασμό ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης συνεξετάζονται τέσσερις κατηγορίες αποφάσεων με δύο κατηγορίες προϋποθέσεων.

Οι αποφάσεις αναφέρονται:

α) στις παιδαγωγικές προθέσεις (επιδιώξεις και στόχοι)

β) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (γνωστικό αντικείμενο, αναλυτικό πρόγραμμα)

γ) στις διδακτικές μεθόδους (διδακτικά μοντέλα, σχέδια διδασκαλίας, οργάνωση μαθήματος και τάξης)

δ) στα μέσα που χρησιμοποιούνται κατά την διδασκαλία

και παίρνουν υπόψη τους

i) τους ανθρωπογενείς παράγοντες που συμμετέχουν,

ii) τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες μέσα στις οποίες θα εφαρμοστεί η παρέμβαση.

Η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος παρέμβασης όρισε τις παιδαγωγικές προθέσεις και αποφάσισε το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας λαμβάνοντας υπόψη ότι:

α) Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται στην αναμφισβήτητη παραδοχή ότι όλα τα παιδιά ξεκινούν τη σχολική τους εκπαίδευση γνωρίζοντας ήδη τους μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας. Όμως οι Roma στην οικογένεια, στη γειτονιά, στη καθημερινή ζωή μιλούν τα Romanes. Ταυτόχρονα δεν υπάρχουν ακόμα εκπαιδευτικοί Roma και δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί από την πλειοψηφία με γνώσεις της Romani. Έτσι, προς το παρόν, δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να χρησιμοποιηθεί η Romani ως γλώσσα διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις.

β) Ακόμα και «οι μόνιμα εγκατεστημένοι» Roma είναι λιγότερο μόνιμοι από τους μη τσιγγάνους κατοίκους της περιοχής στην οποία ζουν. Μεγάλος είναι ο αριθμός αυτών που μετακινείται σταθερά τις ίδιες εποχές στις ίδιες περιοχές. Οι μετακινήσεις της οικογένειας έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σχολική ζωή των παιδιών:

- συχνές ή σταθερές απουσίες την ίδια εποχή κάθε χρόνο
- συσσώρευση κενών στις γνώσεις τους
- δυσκολίες στη σχολική ένταξη, σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων του Παιδαγωγικού Τμήματος δημιούργησε ειδικό διδακτικό υλικό σχεδιασμένο για την ομάδα των Roma και το ονόμασε «ΓΕΝΕΣΙΣ».

Τι είναι η «ΓΕΝΕΣΙΣ»;

Η «ΓΕΝΕΣΙΣ» είναι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στις τάξεις υποδοχής των Τσιγγάνων.

Στόχος της «Γένεσις» είναι σε χρόνο επτά βιβλικών, «ημερών» να δημιουργήσει τον «αλφαβητισμένο άνθρωπο». Η χρονική διάρκεια μιας «ημέρας» ποικίλει από μία ως τριάντα ημερολογιακές ημέρες. Το περιεχόμενο της αναφέρεται και δομείται γύρω από το περιεχόμενο της αντίστοιχης βιβλικής ημέρας. Για παράδειγμα την πρώτη ημέρα έχουμε τον ουρανό και τη γη, τη δεύτερη ξηρά και θάλασσα κ.ο.κ. Φυσικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εξατομικευμένο σύστημα διδασκαλίας. Έτσι γίνονται εντατικά μαθήματα κυρίως στη γλώσσα, έως ότου τα παιδιά συμπληρώσουν τα κενά σχολικών γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών και μπορέσουν να ενταχθούν στη κανονική σχολική τάξη.

Η Γένεσις ενδείκνυται τόσο για παιδιά σχολικής ηλικίας όσο και για μεγαλύτερα παιδιά που:

- δεν έχουν ποτέ παρακολουθήσει μαθήματα στο σχολείο
- εγκατέλειψαν γρήγορα το σχολείο
- δεν παρακολουθούν τακτικά τα σχολικά μαθήματα.

Η απόκτηση ή και η ενίσχυση των γνώσεων της ελληνικής γλώσσας είναι απαραίτητες για την ισότιμη συμμετοχή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ομαλή ένταξη των παιδιών Roma στο σχολικό σύστημα αλλά και την κοινωνική ένταξη των Roma στην ευρύτερη κοινότητα.

Χαρακτηριστικά της Γένεσις:

Η «Γένεσις» είναι πρόγραμμα εφτά «ημερών» όπως προαναφέρθηκε. Κάθε ημέρα αποτελείται από εφτά αναγνωστικά (και

αντίστοιχα εφτά τετράδια ασκήσεων). Κάθε αναγνωστικό περιέχει εφτά λέξεις.

Έτσι κάθε διδακτικό πακέτο περιέχει:

- 7 X 7 = 49 αναγνωστικά
- 7 X 7 = 49 τετράδια ασκήσεων
- 7 X 49 = 343 λέξεις
- 7 όργανα αξιολόγησης (ένα για κάθε ημέρα)
- 7 εγχειρίδια του εκπαιδευτικού (ένα για κάθε ημέρα)
- 7 φακέλους με λέξεις σε καρτέλα (ένα για κάθε ημέρα)
- 1 οδηγό της φιλοσοφίας της «Γένεσις»
- Παιδαγωγικά παιχνίδια με τις λέξεις της «Γένεσις».

Έμφαση δίδεται κυρίως στην ανάγνωση, στην κατανόηση της σημασίας και στην χρήση των λέξεων σε κατάλληλα συμφραζόμενα και λιγότερο στη γραφή των λέξεων. Οι 343 λέξεις που περιέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια και οι 250 ακόμη λέξεις που δεν διδάσκονται συστηματικά, αλλά περιέχονται στα τετράδια των ασκήσεων ή χρησιμοποιούνται στα παιδαγωγικά παιχνίδια και τον προφορικό λόγο με τρόπο ώστε να καταγράφονται στο ενεργό λεξιλόγιο των παιδιών, επελέγησαν έτσι ώστε να είναι από τις συχνότερα απαντούμενες λέξεις στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου αλλά και στα περιοδικά. Δηλαδή είναι η τομή του συνόλου των λέξεων των περιοδικών προγραμμάτων τηλεόρασης. Προσαρμοσμένα στα θέματα των αναγνωστικών είναι και τα θέματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αισθητικής αγωγής, των προμαθηματικών εννοιών και αφηγήσεις στα Romanes (οι τελευταίες γίνονται όπου υπάρχουν μέλη της κοινότητας των Τσιγγάνων που αναλαμβάνουν αυτή τη δραστηριότητα).

Χαρακτηριστική είναι η εύκολη παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, τόσο απ' τα ίδια όσο και από τους αναλφάβητους συνήθως γονείς τους. Η Γένεσις έχει έναν εύκολο χρωματικό κώδικα. Η πρώτη ημέρα είναι λευκή, η δεύτερη είναι πράσινη, η τρίτη είναι γαλάζια κ.ο.κ. Επίσης το πρώτο βιβλίο κάθε ημέρας έχει στο εξώφυλλο ένα κυκλικό προσωπάκι, το δεύτερο δύο, το τρίτο τρία κ.ο.κ. Έτσι ακόμα και στην περίπτωση που το παιδί λείψει για μεγάλο χρονικό διάστημα ή χάσει το βιβλίο του μπορεί εύκολα να θυμηθεί ότι έχει σταματήσει για παράδειγμα στο καφέ χρώμα με τα τρία προσωπάκια.

Υπάρχει δυνατότητα συνέχισης του προγράμματος στα σχολεία του τόπου εποχιακής μετεγκατάστασης της οικογένειας επειδή είναι εξατομικευμένο. Το όργανο αξιολόγησης, που φυλάσσεται από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να αποστέλλεται στο νέο σχολείο μαζί με το διδακτικό πακέτο για τη συνέχιση του προγράμματος.

Το πρόγραμμα της «Γένεσις» υπάρχει σε δισκέτες υπολογιστή. Αυτό κάνει το πρόγραμμα πιο ευέλικτο και ανοιχτό σε αλλαγές που ο εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητες για τυχόν ιδιαιτερότητες της δικής του ομάδας. Το υλικό μπορεί να αναπαράγεται εύκολα και με πολύ χαμηλό κόστος γιατί χρειάζεται μόνο χαρτί και φωτοαντιγραφικό μηχάνημα.

Το πρόγραμμα της «Γένεσις» εφαρμόστηκε, σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ τη σχολική χρονιά 1993-94, σε παιδιά Roma στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης (Μενεμένη, Εύοσμος, Κορδελιό) και στην περιοχή Σοφάδων του Ν. Καρδίτσας και συνεχίστηκε και την επόμενη χρονιά στις ίδιες περιοχές. Εφαρμόζεται επίσης σε τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά πρόσφατα επαναπατρισθέντων Ελλήνων Ποντίων της πρώην Σοβιετικής Ένωσης στην περιοχή της Θεσσαλονίκης.

Στις προθέσεις της ομάδας σχεδιασμού υλοποίησης είναι το υλικό της «Γένεσις» να ετοιμαστεί και στη Romani, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί και ως πρόγραμμα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των Roma. [1]

7.2.3.2 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Τον Μάρτιο του 1997 άρχισε να τίθεται σε εφαρμογή το κοινοτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, το οποίο είχε εγκριθεί από το ΥΠΕΠΘ.

Στον πυρήνα του είναι ακριβώς τα βιβλία στην ελληνική γλώσσα: γράφτηκαν βιβλία ειδικά για τα Μουσουλμανόπαιδα λαμβάνοντας υπόψη τις ξεχωριστές τους ανάγκες, προσιτά και ταυτοχρόνως σύγχρονα.

Αρχικά, ο στόχος ένταξης των παιδιών στην κοινωνία αντιμετωπίστηκε με καχυποψία από παράγοντες της Θράκης. Συν τω χρόνω, όμως, το κλίμα μετεστράφη: «τα παιδιά της μειονότητας άρχισαν να μαθαίνουν γράμματα» ήταν ο τίτλος τοπικής εφημερίδας. Στο πλαίσιο του προγράμματος, που ολοκληρώνεται το 2.000, αλλά θα επεκταθεί και στο τρίτο ΚΠΣ, διοργανώθηκε φέτος και Εργαστήρι για παιδιά στη Κομοτηνή. Εκεί συναντήθηκαν μουσουλμανόπαιδα με χριστιανόπαιδα, έκαναν εργασίες και κυρίως έπαιξαν μεταξύ τους, κάτι εξαιρετικά δύσκολο, αφού μονάχα το 12% των οικισμών στη Θράκη είναι μεικτό.

Η επιτυχία του προγράμματος,, που καλύπτει την ελληνόφωνη μόνο εκπαίδευση, υποχρέωσε την Άγκυρα να αλλάξει στάση και να φτιάξει και αυτή ειδικά βιβλία για το τουρκικόφωνο τμήμα. Τα νέα

[1] Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου 6-9/4/1995, Εκπαίδευση Τσιγγάνων - Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού, Αθήνα σσ. 213-217

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

βιβλία, με κάποιες τροποποιήσεις που ζήτησε η Αθήνα, τυπώνονται τώρα στην Τουρκία και αναμένεται να διανεμηθούν στα μειονοτικά σχολεία πριν τα Χριστούγεννα του 1999.

Όλα καλά λοιπόν; Οι εκπαιδευτικοί του προγράμματος και το Υπουργείο Εξωτερικών δεν είναι τόσο ενθουσιώδεις. Η εν μέρει καταπολέμηση του αναλφαβητισμού δεν σημαίνει πως τα μουσουλμανόπαιδα έχουν ξεφύγει από το «γκέτο». Η πραγματικότητα λέει ότι το 65% από αυτά θα γίνουν εργάτες γης ή αγρότες, εκεί που ο μέσος όρος για την Ελλάδα είναι 20 % . Όπου από τα 7.500 παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μονάχα τα 1.000 πηγαίνουν στην Δευτεροβάθμια και στην Τριτοβάθμια μπαίνουν καμιά εκατοστή με ποσόστωση. Όπου η υποχρεωτική 9ετής εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται.

Τι άλλο μπορεί να γίνει; Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το Υπουργείο Εξωτερικών επεξεργάζονται προτάσεις, με στόχο τη ριζική καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, οι οποίες θα εφαρμοστούν την πενταετία 2001-2006.[1]

7.2.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΗ

Εκείνος που θα υλοποιήσει την επιμόρφωση είναι αναμφισβήτητα ο επιμορφωτής του κάθε τμήματος μαθήσεως. Ποιος αλήθεια πρέπει να είναι ο επιμορφωτής; Ποιες ιδιότητες και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να τον διακρίνουν ώστε ν' ασκήσει με επιτυχία το έργο του και να επιφέρει γόνιμα αποτελέσματα.;

Στην Ελλάδα οι περισσότεροι επιμορφωτές είναι εκπαιδευτικοί και από τους οποίους οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι, που συνεχίζουν να προσφέρουν πολύτιμες και σημαντικές υπηρεσίες στην επιμόρφωση, τόσο στις αγροτικές περιοχές, όσο και στα αστικά κέντρα. Λάθος τους θα ήταν να εξομοιώσουν το έργο τους ως επιμορφωτές με το σχολικό έργο, γιατί υπάρχουν τεράστιες διαφορές, ψυχολογικές και φυσιολογικές.

Το σχολείο λειτουργεί όλες τις εργάσιμες ώρες και η φοίτηση των μαθητών είναι υποχρεωτική. Στα Κέντρα επιμορφώσεως η φοίτηση είναι προαιρετική και συνήθως απογευματινή ή βραδινή.

Η ψυχολογία εξάλλου του παιδιού είναι διαφορετική από αυτή του ενήλικα. Ο μαθητής πηγαίνει στο σχολείο και έχει την συναίσθηση ότι είναι μαθητής. Αν όμως δώσουμε και στον ενήλικα την εντύπωση ότι τον βλέπουμε σαν μαθητή, τότε το έργο της επιμόρφωσης θα έχει αποτύχει εκ των προτέρων.[2]

---

[1] Εφημερίδα «Τα Νέα», 30/31 Οκτωβρίου 1999, Ο Μουσταφά θέλει να μάθει γράμματα, υπό Καρανασσοπούλου Ειρήνη Δ., σ. 17

[2] Κωλέττας Στέφανος, (1980), Λαϊκή επιμόρφωση και αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, σ. 163-164.

Οι ενήλικοι πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα να μάθουν όσα σχετίζονται με το επάγγελμά τους και γενικά όσα παρουσιάζουν πρακτικό ενδιαφέρον ενώ αντίθετα νομίζουν, ότι δεν είναι ικανοί να μάθουν αφηρημένες γνώσεις, που διδάσκονται με συστηματικό τρόπο στον μαυροπίνακα ή από τα σχολικά βιβλία . Αυτή η θέση έχει τις ρίζες της στις ακόλουθες αιτίες:

α) Σε παλιές δυσάρεστες αναμνήσεις της σχολικής ζωής.

β) Στην αντίληψη πολλών ότι η διδασκαλία αυτή δε βοηθά στην επαγγελματική βελτίωση.

γ) Στην αφελή πεποίθηση ότι η επιστροφή στο σχολείο, που προορίζεται για τα παιδιά, είναι υποτιμητική για τον ενήλικα.[1]

Επίσης ο επιμορφωτής πρέπει να γνωρίζει ότι ο ενήλικας είναι τις περισσότερες φορές κουρασμένος από την δουλειά του και η ένταση της προσοχής τους δεν είναι δυνατόν να διαρκέσει για πολύ χρόνο.

Κάθε επιμορφωτής θα πρέπει - θεωρητικά τουλάχιστον - να είναι συγχρόνως ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, φιλόσοφος, μεθοδικός για να μπορέσει ν' αντεπεξέλθει σήμερα στις ανάγκες των ενηλίκων πέρα από την εξειδίκευση του πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας.[2]

Μέλημά του είναι η δημιουργία κλίματος καλοπροαίρετης συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευόμενων, η ενθάρρυνση για γόνιμη ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με το ζητούμενο και η μεθόδευση της προοδευτικής προσέγγισης του αντικειμένου μάθησης.

Γι να λειτουργήσει ως οδηγός της ομάδας πρέπει να κατέχει καλά το θέμα του, να έχει προσδιορίσει τους σκοπούς και στόχους του και τη στρατηγική παρέμβασής του.

Η διερεύνηση των αρχικών δεξιοτήτων των μορφωνόμενων, των αναγκών, ενδιαφερόντων αλλά και ατομικών διαφορών τους πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία . Γνωρίζοντας τους συμμετέχοντες στο τμήμα ο επιμορφωτής μπορεί να καταρτίσει επιμέρους θέματα αλλά και να συμπληρώσει το υπάρχον θεματολόγιο.

Η διαδικασία αυτή απαιτεί από τον επιμορφωτή, να μάθει, να ακούει τις απόψεις των άλλων, να κατανοεί την πραγματικότητά τους, να γνωρίζει τα όρια της αντιληπτικής τους ικανότητας, να συνειδητοποιεί τα όρια, τις δυνατότητες των δικών του γνώσεων και να συγκρίνει τους δρόμους της δική του σκέψης και της σκέψης των επιμορφωνόμενων.

Συχνά οι επιμορφωνόμενοι παρακολουθώντας για πρώτη φορά ένα τμήμα μάθησης έχουν μια υπαγορευμένη εικόνα για τον εαυτόν τους και τους άλλους. Πολλές φορές αισθάνονται αποξένωση, αποκαρδίωση και έλλειψη αυτοπεποίθησης για τις ικανότητές τους. Μέλημα του

---

[1] Φουρέ Π. - Θεοδοσοπούλου Κ., (1966), Η Εκπαίδευση των Ενηλίκων στην Ελλάδα, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 14

[2] Κωλέττας Στέφανος, (1980), Λαϊκή επιμόρφωση και αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα, σ. 165

επιμορφωτή σ' αυτή την περίπτωση είναι η προσπάθεια να αναγνωρίζουν τις όποιες ικανότητες έχουν, να αισθανθούν αυτοπεποίθηση.[1]

Στην Ελλάδα δυστυχώς δεν έχουμε πουθενά μόνιμα στελέχη στην επιμόρφωση για καμία περιφερειακή υπηρεσία της. Για το λόγο αυτό δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη κατάλληλη κατάρτιση των επιμορφωτών σε σχέση με:

α) Τη φιλοσοφία της Λαϊκής Επιμόρφωσης, της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, του αλφαβητισμού και της συμπλήρωσης βασικής παιδείας.

β) Την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

γ) Τήν παιδαγωγική και διδακτική ενηλίκων σε συνδυασμό με την παρουσίαση του διδακτικού υλικού και της μεθοδολογίας του.

δ) Τη μέθοδο αξιολόγησης της όλης διαδικασίας.[2]

Η ΓΓΛΕ με οδηγίες προς τις περιφερειακές τις υπηρεσίες που αναπτύσσουν προγράμματα Εκπαίδευσης Τσιγγανόπαιδων, καθορίζει τα εξής κριτήρια επιλογής των επιμορφωτών.

•Πρέπει να είναι νέοι άνεργοι ή αδιόριστοι δάσκαλοι με εκπαιδευτική εμπειρία και με εμπειρία στον χώρο των Τσιγγάνων.

•Να υπολείπονται τρία ως τέσσερα χρόνια μέχρι το διορισμό τους έτσι ώστε να εξασφαλίζεται ο αναγκαίος χρόνος συμμετοχής τους στο πρόγραμμα, για να αποδώσει η εκπαίδευσή τους από τα ειδικά σεμινάρια καθώς και η εμπειρία που θα αποκτήσουν.[3]

Γενικότερα για την κατάρτιση των επιμορφωτών έχει ξεκινήσει συνεργασία της ΓΓΛΕ με τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων, ώστε οι αυριανοί δάσκαλοι και πιθανοί επιμορφωτές να έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση. Ο αλφαβητισμός και η επιμόρφωση ενηλίκων έχουν ήδη ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών των ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, Κρήτης και Θεσσαλίας.

Εθελοντική προσφορά επιμορφωτών ως τώρα δεν έχει παρουσιαστεί, αν και θα μπορούσε να ενισχύσει στην βάση «καθ' ένας διδάσκει έναν». Δηλαδή, όποιος γνωρίζει κάποιον από το περιβάλλον του με δυσκολίες στην γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική και μπορεί να τον βοηθήσει, αξίζει τον κόπο. Η Λαϊκή Επιμόρφωση θα στήριζε τέτοιες προσπάθειες.[4]

---

[1] Βλαχούτσικου Μπέτυ, (1988), Λαϊκή Επιμόρφωση και Παιδαγωγική, Εκδ. Αλεξάνδρεια ΕΠΕ, Αθήνα σσ. 44-51

[2] Φυλλάδιο : Αναλφαβητισμός ενηλίκων, (Ιούνιος 1988), ΓΓΛΕ , σελ. 12

[3] Πρακτικά διεθνούς συμποσίου 6-9 Απριλίου 1995, Εκπαίδευση Τσιγγάνων - Ανάπτυξη διδακτικού υλικού, Αθήνα, σ. 225

[4] Φυλλάδιο: Αλφαβητισμός ανηλίκων, (Ιούνιος 1988), ΓΓΛΕ, σελ. 12.

7.2.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΩΣ ΠΟΣΟΣΤΟ ΤΟΥ ΑΕΠ

Σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία του ΟΟΣΑ - για τον προϋπολογισμό που κατατέθηκε στην Βουλή των Ελλήνων τον Δεκέμβριο του 1998 - που αφορούν τις επενδύσεις για την εκπαίδευση, την ανάπτυξη της γνώσης καθώς και την διάδοσή της σε όλα τα επίπεδα, η χώρα μας κατέχει την τελευταία θέση ανάμεσα στα υπόλοιπα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συγκεκριμένα, όπως γίνεται φανερό στον πίνακα 12 ως ποσοστό του ΑΕΠ, οι δαπάνες, δημόσιες και ιδιωτικές, αγγίζουν το 3,7 % του ΑΕΠ (στο 1998) με την Ιταλία να είναι ένα «σκαλί» πιο ψηλά, αφού δαπανά συνολικά το 4,7 % του ΑΕΠ για την εκπαίδευση. [1] Ωστόσο, αν ανατρέξει κανείς στο πρόσφατο παρελθόν δεν είναι δύσκολο να αντιληφθεί το γεγονός πως το ίδιο φαινόμενο επαναλαμβάνεται γιατί τόσο το έτος 1975 όσο και το 1980 η Ελλάδα σύμφωνα με επίσημα στοιχεία [2] (Πίνακας 13) διέθετε τα λιγότερα κονδύλια για την παιδεία από τις υπόλοιπες χώρες - μέλη της ΕΟΚ. Το 1975 δαπάνησε συνολικά το 1,7 % ενώ το 1980 το 1,8 % του ΑΕΠ, με την διαφορά ότι σ' αυτές τις περιπτώσεις λίγο ψηλότερα βρισκόταν η Ισπανία με 1,9 % και 2,3 % του ΑΕΠ για το 1975 και 1980 αντίστοιχα.

Β. ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ

Η ιδιωτική πρωτοβουλία καταλαμβάνει ξεχωριστή θέση σε ζητήματα που συνδέονται με την παροχή εκπαίδευσης απ' την αρχή της σύστασης του Ελληνικού κράτους και αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά διότι χάρη σ' αυτή τέθηκαν τα θεμέλια της παιδείας στη χώρα μας, αφού ίδια η πολιτεία αδυνατούσε να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στην αναμόρφωση και διάδοση της εκπαίδευσης.

Ιδιώτες ήταν εκείνοι που πρόσφεραν χρηματική βοήθεια για να οργανωθούν βιβλιοθήκες, να πληρωθούν εκπαιδευτικοί, να ιδρυθούν σχολεία και να τυπωθούν βιβλία. Στα 1836 ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία με κύριο στόχο την συμβολή στην ανάπτυξη της δημοτικής εκπαίδευσης. Αργότερα όμως περιορίστηκε στην εκπαίδευση των γυναικών, ιδρύοντας μια σειρά από σχολεία γιατί μέχρι τότε δεν υπήρχε κανένα διδασκαλείο θηλέων και δεν γίνονταν δεκτές γυναίκες στα τέσσερα άλλα διδασκαλεία αρρένων που υπήρχαν στην Ελλάδα.

---

[1] Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», Πέμπτη 16 Δεκεμβρίου 1999, άρθρο: Στον πάτο οι Ελληνικές επενδύσεις για εκπαίδευση, σελ. 24

[2] Πεσμαζόγλου Στέφανος, (1987), Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948 - 1985, Το ασύμπτωτο μιας σχέσης, έκδοση Θεμέλιο

Τόσο η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, όσο και οι άλλοι οργανισμοί που ιδρύθηκαν στην συνέχεια, στήριξαν την δραστηριότητά τους στο σχετικό διάταγμα της 31-12-1836 «περί διοργανισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», στο οποίο γινόταν για πρώτη φορά λόγος στην σχολική νομοθεσία για την ιδιωτική εκπαίδευση. Στο άρθρο 115 αναφέρονται ανάμεσα στα άλλα τα εξής: «όπου η κυβέρνησις δεν εσύστησεν Δημόσιον σχολείον, δύνανται δήμοι ή ιδιώται να συστήσωσι τοιούτων....[1]»

Στην ίδια εποχή στα Επτάνησα - που τελούσαν υπό Βρετανική προστασία - υπήρξε κινητικότητα στην εκπαίδευση με κυρίαρχο στοιχείο την τάση του πληθυσμού να κατανικήσει την καθιερωμένη αδράνεια και να προσαρμοστεί σε μια νέα τάξη πραγμάτων.

Η καθιέρωση και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης εντάσσεται στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών και της συμβολής στο κάθε νησί χωριστά, φωτισμένων ανδρών και γυναικών. Διαπιστώνει δε κανείς ακόμη, την ανάληψη προσπαθειών για την μόρφωση των ενηλίκων και την μείωση του αναλφαβητισμού, ενώ ο πληθυσμός ευαισθητοποιείται για την αναγκαιότητα μόρφωσης της γυναίκας και την ίδρυση γυναικείων σχολείων. Προσπάθειες σχετικών κινητοποιήσεων προς την κατεύθυνση αυτή, έγιναν απ' την πλευρά των γονέων, επειδή είχαν αρχίσει να συνειδητοποιούν ότι το κρατικό ενδιαφέρον έπρεπε να ενισχύεται απ' εκείνο των άμεσα ενδιαφερομένων γονέων και καθηγητών, το δε μορφωτικό αγαθό να προκύπτει και κυρίως να αφομοιώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο συνειδητών εκπαιδευτικών προσπαθειών όλων των ενδιαφερομένων μερών .[2]

Από το 1860 και έπειτα παρατηρείται μια έντονη τάση ίδρυσης τόσο ιδιωτικών σχολείων στην Αθήνα και στις υπόλοιπες Ελληνικές πόλεις όσο και μεμονωμένων ιδιωτικών ενεργειών για τη σύσταση Σωματείων και Οργανισμών.

Μορφωτικοί σύλλογοι όπως για παράδειγμα η Εταιρεία Ελλ. Σπουδών, ο σύνδεσμος για τα δικαιώματα της Γυναίκας, ο Σύλλογος προς διάδοσιν Ελληνικών Γραμμάτων, οι διάφορες Χριστιανικές Οργανώσεις, λειτουργούσαν τονωτικά, προσφέροντας ο καθένας ανεκτίμητη βοήθεια στην παιδεία μας.

Στον 20ο αιώνα και κυρίως μετά το 1950 η προσφορά των ιδιωτών στο θέμα «επιμόρφωση» ήταν άκρως σημαντική .

Στην εγκύκλιο 26809/17-3-1953 του υπουργού Παιδείας κ. Καλλία που απευθύνεται σ' όλους τους συλλόγους, σωματεία, ιδρύματα, σχολές και κάθε οργάνωση που παρέχει εξωσχολική μόρφωση στους ενήλικους,

---

[1] Κωλέττας Στέφανος, (1980), Λαϊκή Επιμόρφωση και Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα. σ. 150

[2] Λεωτσίνης Γεώργιος, (1995), Ζητήματα Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Εκδ. Λεωτσίνης Γ., Αθήνα σσ. 161-163

αφού πρώτα τους ευχαριστεί για τις φιλότιμες προσπάθειες που είχαν καταβάλλει στη διετία 1950 - 1952, τους παρέχει στη συνέχεια οδηγίες και γενικές κατευθυντήριες γραμμές για τη συνέχιση και βελτίωση του έργου τους, ενώ παράλληλα τους θέτει κάτω απ' την προστασία του υπουργείου Παιδείας.

Στην εγκύκλιο αυτή αναφέρεται χαρακτηριστικά :

«...Το έργον σας δηλονότι αποτελεί μέρος της λαϊκής εκπαιδεύσεως ή εκπαιδεύσεως ενηλίκων. Εκ τούτου πας τις αντιλαμβάνεται την μεγάλην σημασίαν και σοβαρότητά του ...»

Επίσης σ' άλλη εγκύκλιό του (αριθμ. 39762/16-5-53) ο ίδιος υπουργός υπογραμμίζει τα εξής:

«Η προσπάθεια της ιδιωτικής πρωτοβουλίας εμφανιζόμενη υπό μορφήν οργανώσεων (Συλλόγων, Σωματείων, Ιδρυμάτων κ.α.) και αποσκοπούσα εις την παροχήν επαγγελματικής, πνευματικής και ηθικής μορφώσεως εις ενήλικας, δέον να τυγχάνει της υμετέρας προσοχής (των κατά τόπους Νομαρχών), καθ' όσον αυτή συντελεί πράγματι εις την εκπολιτιστικήν ανάπτυξιν του λαού μας, μη δυναμένου άλλως υπό τας παρούσας δυσχερείς οικονομικάς συνθήκας να τύχη πλήρους ικανοποιήσεως των μορφωτικών αυτού αναγκών, εκ μόνης της Κρατικής μερίμνης».[1]

Είναι εμφανές λοιπόν, ότι με την παρότρυνση του τότε υπουργού παιδείας κάθε ιδιωτική προσπάθεια επαινείται και ενθαρρύνεται διότι αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το κράτος μόνο του, με τα πενιχρά οικονομικά μέσα δεν μπορεί να στηρίξει και να ικανοποιήσει τις μορφωτικές - εκπαιδευτικές ανάγκες των πολιτών.

Με την ψήφιση του Νομοθετικού Διατάγματος 3094/1954, έχει δοθεί η ευχέρεια στην ιδιωτική πρωτοβουλία, εφόσον αυτή παρουσιάζεται οργανωμένη σε κάποιο Νομικό πρόσωπο, να ιδρύει, πέρα απ' τις δικές της επιδιώξεις και σκοπούς, Νυχτερινά Δημοτικά σχολεία και Κέντρα Διδασκαλίας των ενηλίκων, ύστερα από σχετική έγκριση της αρμόδιας Ν.Ε.Λ.Ε. Τέτοια μορφωτικά συλλογικά όργανα υπήρχαν πολλά, μερικά απ' τα οποία εξακολουθούν μέχρι σήμερα ακόμη να προσφέρουν τις πολύτιμες υπηρεσίες τους.

Παντού βλέπουμε να υπάρχουν εκπολιτιστικοί και μορφωτικοί σύλλογοι, με διάφορες επωνυμίες και πολυάριθμους στόχους, που βασικά περιστρέφονται γύρω από την επιμόρφωση ενηλίκων και που αποβλέπουν σε πολυάριθμες και ποικίλες επιμορφωτικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Ιδιαίτερα σήμερα η ιδιωτική πρωτοβουλία έχει να επιδείξει ένα τεράστιο και πολύπλευρο μορφωτικό και επιμορφωτικό έργο, τόσο στις

---

[1] Κωλέττας Σ. (1980), Λαϊκή Επιμόρφωση και αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα σσ. 151-152.

πόλεις όσο και στα χωριά. Κάθε σύλλογος και κάθε οργάνωση προσπαθεί να προσφέρει στο κοινό ότι καλύτερο μπορεί να παρουσιάσει, ανάλογα με τις δυνατότητές του, τους οικονομικούς πόρους, το ανθρώπινο δυναμικό και τους στόχους του όπως μορφωτικές διαλέξεις, δανειστικές βιβλιοθήκες, κινηματογραφικές προβολές, θεατρικές παραστάσεις κ.α.

Δεν είναι δυνατό βέβαια όλοι αυτοί οι σύλλογοι να κατονομαστούν διότι δεν υπάρχουν τα κατάλληλα στοιχεία για αξιολόγηση και κατάταξη ανάλογα με την επιμορφωτική ή μορφωτική τους δραστηριότητα.[1].

Συμπερασματικά, θα 'λεγε κανείς ότι η συμβολή των ιδιωτών υπήρξε καθοριστική στην ανόρθωση της παιδείας, ενώ ακόμα και σήμερα εξακολουθεί η ιδιωτική πρωτοβουλία ν' αποτελεί πολύτιμο αρωγό στην προσπάθεια που καταβάλει η Πολιτεία για την πνευματική ανύψωση των μελών της.

[1] Κωλέττας Σ. (1980), Λαϊκή Επιμόρφωση και αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα σσ. 152-153

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο
ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο αναλφαβητισμός αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα, υφίσταται τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις αναπτυγμένες χώρες. Στις αναπτυγμένες χώρες το ποσοστό των ατόμων που δεν έχουν πάει στο σχολείο συνεχώς μειώνεται. Όμως στις χώρες αυτές η εφαρμογή της νέας τεχνολογίας δημιουργεί την ανάγκη μιας μεγαλύτερης κοινωνικής και επαγγελματικής κατάρτισης των εργαζομένων και συνεπώς την ανάγκη μιας καλύτερης βασικής εκπαίδευσης. Έτσι, στις αναπτυγμένες χώρες ο αναλφαβητισμός αποκτά μια διευρυμένη έννοια.

Είναι φανερό ότι η προσπάθεια για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού πρέπει να γίνει σε δυο επίπεδα. Το ένα στην πρόληψη ώστε να σταματήσει η αναπαραγωγή νέων αναλφάβητων μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και το άλλο στην αντιμετώπιση των ήδη υπάρχοντων ενήλικων αναλφάβητων.

Α. Πρόληψη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ι. Διαπίστωση - Συμπέρασμα:

Από ότι είδαμε από τις στατιστικές, παρ' όλο που η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική εδώ και 150 χρόνια, πολλά παιδιά δεν φοιτούν καθόλου στο σχολείο, είτε το εγκαταλείπουν πριν πάρουν το απολυτήριο του δημοτικού, πόσο μάλλον αυτό του γυμνασίου. Ως αποτέλεσμα έχουμε την ύπαρξη σοβαρού αριθμού οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητων στην χώρα μας.

Πρόταση:

Πρέπει να ληφθούν αποτελεσματικά μέτρα για την αποθάρρυνση των απουσιών. Τούτο προϋποθέτει βέβαια τακτική επικοινωνία σχολείου και οικογένειας μέσου του δασκάλου ή του κοινωνικού λειτουργού.

Στην περίπτωση που οι απουσίες οφείλονται σε πρόβλημα υγείας, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης όπως π.χ. τα εξωσχολικά βοηθητικά προγράμματα διδασκαλίας. Ο χρόνος λειτουργίας αυτών των προγραμμάτων πρέπει να είναι τέτοιος ώστε να επιτευχθεί η πλήρης ένταξη στην κανονική τάξη.

Ένας ορισμένος αριθμός παιδιών απλούστατα διαφεύγει από την υποχρέωση της σχολικής φοίτησης. Στην περίπτωση αυτή πρέπει πάλι να επικοινωνήσει το σχολείο με τον γονέα προς λύση του προβλήματος γιατί μια μικρή καθυστέρηση, για παράδειγμα, στην αρχή της σχολικής ζωής αποτελεί ήδη έναν κακό οιωνό.

Όταν η ελλιπής φοίτηση οφείλεται σε υπαιτιότητα των γονέων, πρέπει αυτοί να ευαισθητοποιηθούν απ' τους εκπαιδευτικούς σχετικά με το ρόλο τους στην πρόληψη του αναλφαβητισμού.

Οι κρατικές αρχές οφείλουν να ελέγχουν κατά πόσο τηρείται η υποχρέωση σχολικής εκπαίδευσης. Και να σημειώνουν τις παραλείψεις. Ο έλεγχος αυτός δεν πρέπει να περιορίζεται μονάχα στους τύπους. Αντιθέτως, αν αποκαλυφθούν πραγματικές ελλείψεις, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν αυστηρά μέτρα. Αρχικά ένα χρηματικό πρόστιμο προς τους κηδεμόνες και έπειτα μέχρι και ολιγόμηνη στέρηση της ελευθερίας τους.

ΙΙ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η συνύπαρξη περισσότερες της μιας τάξης σε μια αίθουσα, η ελαχιστοποίηση του χρόνου διδασκαλίας που αντιστοιχεί σε κάθε τάξη, η έλλειψη εποπτικών - διδακτικών μέσων συμπληρώνουν τη φτωχή μορφωτική δυνατότητα του περιβάλλοντος του χωριού.

Πρόταση:

Αυτή η στέρηση μορφωτικών αγαθών μπορεί να εξαλειφθεί με τη συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων σε σχολικά κέντρα. Πρέπει να δοθούν κίνητρα για τη συνένωση τους, έτσι ώστε οι γεωγραφικές, συγκοινωνιακές αλλά και οικονομικές συνθήκες να μην αποτελούν εμπόδιο. Αν η συγχώνευση των σχολείων δεν μελετηθεί με απόλυτη ακρίβεια και αμεροληψία, αντί να προλάβει τον αναλφαβητισμό θα δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την εμφάνισή του.

Μετά τη συγχώνευση μπορούν τα ολιγοθέσια σχολεία να μετατραπούν σε πολιτιστικά κέντρα ή κέντρα επιμόρφωσης διατηρώντας έτσι ως κτήρια τον αρχικό τους σκοπό.

ΙΙΙ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Μεγάλο ποσοστό των παιδιών στην Α΄ και Β΄ τάξη δημοτικού παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα με μεγάλη ποικιλομορφία είτε αυτή αφορά δυσαναγνωσία , είτε δυσορθογραφία, είτε δυσαριθμησία.

Επίσης παραγνωρίζεται η γλωσσική προϊστορία των μαθητών. Προσφέρεται δηλαδή η ίδια σχολική νόρμα με τον ίδιο τρόπο για όλους τους μαθητές. Δεν λαμβάνεται υπόψη, όταν οι μαθητές πηγαίνουν στο σχολείο, ότι δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτή τη νόρμα αλλά διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με τις οικογενειακές, κοινωνικές,

οικονομικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές συνθήκες στις οποίες έζησαν ή εξακολουθούν να ζουν.

Πρόταση:

Ο περιορισμός του ανώτατου αριθμού μαθητών σε είκοσι, τουλάχιστον στην τάξη του δημοτικού, και διαφοροποιημένη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών θα βοηθούσε πολύ. Η εκπαιδευτική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών με προβλήματα μάθησης πρέπει να είναι μακροχρόνια και συστηματική για να γίνουν εμφανή τα αποτελέσματα της εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Για τον λόγο αυτό ο δάσκαλος πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να είναι σε θέση να κάνει έγκαιρη διάγνωση των μαθητών και να υλοποιεί την κατάλληλη μέθοδο ενισχυτικής διδασκαλίας.

Λαμβάνοντας υπόψη το υποβαθμισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κάποιων γονέων γίνεται κατανοητό ότι πρέπει να ενθαρρυνθούν οι γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Οι γονείς οφείλουν να βοηθούν και να ενεργοποιούν τα παιδιά τους όταν μελετούν στο σπίτι. Μπορούν να προωθήσουν την εξωσχολική ανάγνωση ώστε το παιδί να μη θεωρεί την ανάγνωση δραστηριότητα καθαρά σχολική.

Για τον λόγο αυτό οι γονείς πρέπει να συνεργάζονται συχνά με τους δασκάλους, να ενημερώνονται από τα ΜΜΕ ή να παρακολουθούν μορφωτικά μαθήματα.

IV. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Προβλήματα προσαρμογής εμφανίζουν παιδιά που είναι εξοικειωμένα, το καθένα με γλώσσα του δικού του περίγυρου, η οποία εμφανίζει μικρότερη ή μεγαλύτερη απόκλιση από τη σχολική νόρμα (παιδιά παλιννοστούντων, τσιγγανόπαιδα, Τούρκοι της Θράκης).

Η ξαφνική επαφή των μικρών μαθητών με έναν άλλο γλωσσικό κώδικα, αυτόν του σχολείου, δημιουργεί στον καθένα δυσκολίες ανάλογα με τον βαθμό απόκλισης της μητρικής τους γλώσσας από την σχολική.

Αν σ' αυτά προσθέσει κανείς και την αρνητική στάση που παίρνει το σχολείο απέναντι στη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο εξωσχολικό περιβάλλον, τότε στις δυσκολίες προσαρμογής προστίθενται ο γλωσσικός διχασμός και οι αναστολές.

Πρόταση:

Οι μαθητές για να μπορέσουν να ενταχθούν κανονικά στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να παρακολουθήσουν εντατικά προπαρασκευαστικά μαθήματα και αν αυτά δεν επαρκούν, να εγγραφούν σε μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να γίνει το λάθος να αποκοπούν από την τάξη των συνομηλίκων τους, για να μην αισθάνονται απομονωμένοι, αποξενωμένοι και αλλοτριωμένοι.

Πρώτος ο δάσκαλος πρέπει να εμβαθύνει στις δικές του ιδεολογικές συγκρούσεις και στάσεις απέναντι σε διάφορα κοινωνικά θέματα. Πορεία δύσκολη, πολύπλοκη και πολλές φορές συγκρουόμενη .

Γνωρίζουμε ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να διδάξουμε κάτι που δεν έχουμε κατανοήσει ή δεν το πιστεύουμε εμείς οι ίδιοι πρώτα.

V. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η ανεπάρκεια σχολείων γι' άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρείται σαν αιτία αναλφαβητισμού αφού η Πολιτεία δεν μεριμνά στο βαθμό που πρέπει και μπορεί ώστε οι συγκεκριμένοι συνάνθρωποί μας να εξοπλιστούν με τα απαραίτητα εφόδια για μία ζωή όσο γίνεται πιο κοντά στο φυσιολογικό.

Πρόταση:

Αναλογιζόμενοι την παραπάνω διαπίστωση θα 'λεγε κανείς πως κρίνεται απαραίτητο πια, όχι να δημιουργηθούν περισσότερα «ειδικά σχολεία» αλλά οι παιδαγωγοί να πλουτίσουν τις γνώσεις τους γύρω από θέματα που αφορούν τ' άτομα με ειδικές ανάγκες ώστε - όπου τούτο είναι εφικτό - αυτά να εντάσσονται σε κανονικά σχολεία. Κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί επιμένουν στην παραπάνω άποψη πιστεύοντας μάλιστα πως η ένταξη είναι καλό ν' αρχίζει και απ' το νηπιαγωγείο ακόμα, για τον απλούστατο λόγο ότι τα μικρά παιδιά είναι σαφώς πιο αμερόληπτα πάνω στο θέμα, και η διαδικασία προσαρμογής πιο ομαλή. Εξάλλου η ανομοιογένεια μέσα σε μια τάξη (διαφορετικά επίπεδα άρα και ύπαρξη ατόμων με ειδικές ανάγκες) συμβάλλει στην πρόοδο. Παράλληλα, όπως τονίστηκε και σε άλλες περιπτώσεις (π.χ. μειονοτήτων) η στάση των πολιτών είναι εκείνη που πρέπει ν' αλλάξει απέναντι στ' άτομα με ειδικές ανάγκες μέσα από την ενημέρωση, την ευαισθητοποίηση προκειμένου να πάψουν να τα αντιμετωπίζουν μεροληπτικά και ν' αρχίσουν να βλέπουν την κατάσταση από άλλο οπτικό πρίσμα.

VI. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Το παραδοσιακό πρόγραμμα των σχολείων είναι αποσυνδεδεμένο από την ζωή και δεν αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα. Η εξάρτηση του εκπαιδευτικού προγράμματος από τις φράσεις κλισέ, τον παπαγαλισμό και τη ρητορεία ενίσχυσαν την παθητική μάθηση του ελληνικού λαού.

Οι δάσκαλοι δεν βοηθούν στην ανταλλαγή ιδεών γιατί περιορίζονται στο να τις υπαγορεύουν, δεν συζητούν αλλά δίνουν διαλέξεις και επιβάλλουν στον μαθητή να προσαρμοστεί.

Πρόταση:

Πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση τόσο στην αρχική εκπαίδευση των δασκάλων όσο και στην διάρκεια της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσή τους.

Στο πρόγραμμα σπουδών των και στα Πανεπιστήμια να εισαχθούν προγράμματα σπουδών με θέματα όπως: ενισχυτική διδασκαλία, παιδαγωγική και οικογένεια, διαπολιτιστιμική εκπαίδευση, πρόληψη αναλφαβητισμού, σύγχρονη προσέγγιση της εκπαίδευσης κ.α.

Έτσι μπορούν να ευαισθητοποιηθούν πάνω στις κοινωνιολογικές ιδιαιτερότητες των μαθητών. Μαθαίνουν ταυτόχρονα να χρησιμοποιούν νέες αποτελεσματικές μεθόδους και εκπαιδεύονται στην χρήση οπτικό-ακουστικών μέσων και νέας τεχνολογίας.

Το βασικό κίνητρο για μάθηση προέρχεται από το ενδιαφέρον του μαθητή πάνω στο αντικείμενο με το οποίο ασχολείται. Αυτό σημαίνει πως η ίδια η διαδικασία για την κατάκτηση της ανάγνωσης και γραφής πρέπει να έχει ένα ουσιαστικό νόημα για τον μαθητή. Το ενδιαφέρον πρέπει να διατηρείται αμείωτο από τα μέσα που χρησιμοποιούνται στο σύνολο της διαδικασίας.

Το παιδαγωγικό πρόβλημα της μάθησης ανάγνωσης δεν περιορίζεται μόνο στην κατάκτηση των μηχανισμών αποκωδικοποίησης και στην ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και κριτικής θεώρησης του αναγνώσματος. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει την επιθυμία, την αγάπη, την συνήθεια για το διάβασμα, ώστε ως έφηβος και ενήλικας να συνεχίζει να καρπώνεται από τα πλούτη και την ευχαρίστηση που φέρνουν τα βιβλία. Σήμερα ξέρουμε ότι αυτό που ευνοεί περισσότερο την καλή μάθηση της ανάγνωσης και γραφής είναι η συνεχής και ποικίλη πρακτική τους. Χωρίς αυτή την όρεξη για το διάβασμα, την συνεχή πρακτική, οι δεξιότητες που συνιστούν τον αναλφαβητισμό δεν

διατηρούνται, ατροφούν και χάνονται. Οι αλφαβητισμένοι ανήλικοι που δεν ασχολούνται με το διάβασμα γίνονται προοδευτικά αναλφάβητοι ενήλικες.

Β. ΕΞΑΛΕΙΨΗ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ι. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ποσοστό των αναλφάβητων γυναικών - όπως έχει ήδη αναφερθεί εκτενέστερα σε προηγούμενο κεφάλαιο- έπειτα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί - τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε εθνικό επίπεδο - είναι κατά πολύ υψηλότερο απ' το αντίστοιχο ποσοστό αναλφάβητων ανδρών. Αυτό συμβαίνει γιατί εξακολουθεί να διαιωνίζεται η ανισότητα που υφίσταται μεταξύ των δυο φίλων ενώ η ισοτιμία που προβλέπεται απ' τον νόμο μάλλον είναι φαινομενική. Το οικογενειακό δίκαιο που έλαβε «σάρκα και οστά» στις αρχές τις δεκαετίας του 1980 μοιάζει να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

Πρόταση:

Η διαπίστωση της ύπαρξης άνισης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών ως παράγοντα αναλφαβητισμού οδηγεί στην ακόλουθη πρόταση:

Επιβάλλεται να δοθεί πρωτεύουσα σημασία εκ μέρους της πολιτείας στην μόρφωση των γυναικών και η αρχή της ισότητας πλέον ν' αποτελέσει γεγονός. Δεν είναι δυνατό η γυναίκα που σήμερα περισσότερο από ποτέ έχει αναλάβει τόσο τον ρόλο της εργαζόμενης όσο και εκείνου της συζύγου, νοικοκυράς και μητέρας, να μην είναι σε θέση να τους διεκπεραιώσει σωστά. Πώς θα θρέψει το παιδί της βάση της ισορροπημένης διατροφής, πώς θα τηρήσει τους κανόνες υγιεινής, πώς θα βοηθήσει το παιδί να διαβάσει μεταλαμπαδεύοντάς του ίσως τις γνώσεις της, όταν παραμένουν μηδαμινές ως ανύπαρκτες;

ΙΙ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Τα στατιστικά στοιχεία των προηγούμενων ετών παρουσιάζουν μια ανησυχητική κατάσταση αναφορικά με τις γνώσεις του αγροτικού και του εργατικού πληθυσμού της χώρας, αφού για τα περισσότερα άτομα το απολυτήριό του Δημοτικού μοιάζει σαν κάτι ακατόρθωτο.

Πρόταση:

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση δεν θα ήταν υπερβολή να προτείνει κανείς την μόρφωση - σε περιπτώσεις ολικού αναλφαβητισμού - ή την επιμόρφωση του οικονομικά ενεργού πληθυσμού της Ελλάδας διότι στις μέρες μας που η σύγχρονη τεχνολογία έχει φτάσει σε υψηλό επίπεδο, είναι αδιανόητο αγρότες να μην είναι σε θέση να διαβάσουν τις ετικέτες στην πίσω πλευρά μιας συσκευασίας φυτοφαρμάκου που τους συστήνει ο γεωπόνος ή εργάτες να μην γνωρίζουν τον χειρισμό ενός μηχανήματος αφού αυτός προϋποθέτει ανάγνωση οδηγιών.

Όμως η πολιτεία θα πρέπει να οργανώσει μαθήματα αλφαβητισμού ή επιμόρφωσης σε ώρα εργασίας, ενώ ταυτόχρονα οι αποδοχές να δίνονται κανονικά, πράγμα που θα αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για τους εργαζομένους. Βέβαια αν τούτο είναι ανέφικτο - μαθήματα εκτός εργασιακού ωραρίου - με κάποια ίσως οικονομικά κίνητρα ή προαγωγή θα συναντούσε ενδεχομένως κάποια θετική ανταπόκριση εκ μέρους των εργαζομένων.

ΙΙΙ. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα κονδύλια που διατίθενται για την παιδεία όπως επισημάνθηκε πιο εκτεταμένα σε άλλο κεφάλαιο είναι τα λιγότερα σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η Ελλάδα σήμερα αλλά και τα προηγούμενα έτη υστερεί στον τομέα αυτό γεγονός που δρα αρνητικά στην εκπαίδευση.

Πρόταση:

Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, επιβάλλεται η διάθεση υψηλότερου ποσοστού του ΑΕΠ για ζητήματα παιδείας. Μέρος των χρημάτων θα μπορούσε να αναλωθεί στην δημιουργία και διανομή έντυπου υλικού για ενήλικες με προβλήματα ανάγνωσης που θα περιλάμβανε κείμενα τέτοια ώστε να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα είναι δυσνόητα, αλλά ούτε και τόσο απλουστευμένα ώστε να έχει κανείς την εντύπωση ότι διαβάζει παραμύθι.

Αξιόλογη προσπάθεια θα αποτελούσε πέρα απ' αυτό και ο προγραμματισμός εκπομπών στην τηλεόραση σε σχέση με τον αλφαβητισμό, απευθυνόμενες στους λειτουργικά αναλφάβητους.

Ταυτόχρονα η προβολή ειδικών σπότ και κάποιων άλλων προγραμμάτων για τον αναλφαβητισμό - χάρης στην συμβολή των ΜΜΕ και του τύπου - θα ευαισθητοποιούσαν την κοινή γνώμη αλλά θα

προσέλκυαν αναλφάβητους αφού θα τονιζόταν η αξία εκμάθησης ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής.

Η μέχρι τώρα παροχή μόρφωσης και επιμόρφωσης είναι δωρεάν και τέτοια πρέπει να παραμείνει για να δοθούν τα κατάλληλα κίνητρα στους ενδιαφερόμενους, ενώ καλό θα 'ταν να παροτρυνθούν όσοι έχουν ήδη τελειώσει το δημοτικό να συνεχίσουν, για ν' αποκτήσουν απολυτήριο γυμνασίου από νυχτερινό σχολείο. Αν δεν γνωρίζουν την δυνατότητα που τους παρέχεται, η πολιτεία οφείλει να αναλάβει την ενημέρωσή τους.

IV. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε προηγούμενη ενότητα τονίστηκε το γεγονός πως η ιδιωτική πρωτοβουλία έπαιζε πάντοτε σημαντικό ρόλο στην ανόρθωση της παιδείας. Οι ιδιώτες προώθησαν την ίδρυση συλλόγων που εξελίχτηκαν σε κέντρα πνευματικής καλλιέργειας.

Πρόταση:

Η προηγούμενη διαπίστωση οδηγεί στην αναγκαιότητα ανάληψης δράσης εκ μέρους των πολιτών. Όσοι διαθέτουν κάποιο αποδεκτό επίπεδο μόρφωσης και αφού παρακολουθήσουν κάποια σεμινάρια μπορούν να μπουν εθελοντικά σε προγράμματα αλφαβητισμού και έτσι ο εθελοντισμός να μην μείνει μόνο στα λόγια αλλά να προχωρήσει και στην πράξη.

Η επιλογή για τους ενήλικες αναλφάβητους του περιεχομένου του όλου προγράμματος που σχετίζεται με την εκμάθηση γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής, θα πρέπει να γίνεται αφού ληφθεί υπόψη η ψυχοσύνθεση των ενηλίκων καθώς και οι ανάγκες τους. Η ενεργή συμμετοχή τους κρίνεται απαραίτητη καθ' όλη την διάρκεια της διαδικασίας.

Οι επιμορφωτές θα μπορούσαν να συνεργάζονται μεταξύ τους δίνοντας ιδέες, ο ένας στον άλλο ενώ τα τμήματα αλφαβητισμού θα 'ταν θετικό να είναι ολιγομελή ώστε η μάθηση να επιτυγχάνεται ευκολότερα και να υπάρχει προσωπική σχέση διδάσκοντος - διδασκομένων, γεγονός που επιφέρει αυτοπεποίθηση στους δεύτερους.

Τα μαθήματα να μην είναι δε, καθημερινά αλλά 2-3 φορές εβδομαδιαίως ώστε να μεσολαβεί κάποιο ενδιάμεσο διάστημα για εμπέδωση όσων διδάχτηκαν.

Τέλος, οι συνταξιούχοι θα μπορούσαν να αναλάβουν την ευθύνη να διδάξουν τα στοιχειώδη γράμματα σ' ένα αναλφάβητο συνομήλικο τους ενώ παραθερίζουν στο χωριό του.

Εν κατακλείδι, δεν θα 'ταν υπερβολή να 'λεγε κανείς πως προτάσεις υπάρχουν πάμπολλες, η υλοποίησή τους όμως «σκοντάφτει» σε πολλά εμπόδια που χρειάζεται να παραμεριστούν για να επιτευχθεί μια κοινωνία εξισορροπημένη, αν φυσικά θέλουμε να βλέπουμε όλους τους συνανθρώπους μας να γεύονται τους γλυκούς καρπούς της μόρφωσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Άραγε, θα μπορέσει ποτέ να δημιουργηθεί μια κοινωνία απ' την οποία θα έχει εκλείψει το φαινόμενο του αναλφαβητισμού; Κάτι τέτοιο ασφαλώς απαιτεί καινοτομίες, πειραματισμούς, βελτιώσεις, εξυγίανση του εκπαιδευτικού συστήματος,.

Το έργο αυτό μοιάζει τιτάνιο, καθώς οι προοπτικές δεν είναι καθόλου ευοίωνες μιας και η πραγματικότητα αποδεικνύεται ιδιαίτερα ζοφερή.

Η κατάσταση παρ' όλα αυτά είναι ανατρέψιμη απλώς χρειάζεται πρώτα εμείς ν' αναθεωρήσουμε την εγωιστική μας νοοτροπία, να δούμε στο πρόσωπο του συνανθρώπου μας την ηθική προέκταση της ύπαρξής μας.

Αλλά και οι ευθύνες των κυβερνήσεως της πολιτικής και της πνευματικής ηγεσίας και των υπόλοιπων αρμοδίων φορέων είναι τεράστιες.

Φυσικά η εξάλειψη του αναλφαβητισμού είναι μία μακροπρόθεσμη υπόθεση που απαιτεί συνδυασμό πρόληψης και αντιμετώπισης. Η παιδεία είναι το πρωταρχικό μέσο για οποιαδήποτε ενέργεια και το σχολείο, ο βασικότερος θεσμός παροχής της.

Είναι η αποτελεσματικότερη οδός που οδηγεί στην αντίληψη, την πνευματική άνοδο, την κριτική ικανότητα.

Ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός είχε αντιληφθεί την τεράστια αξία του σχολείου, ώστε περιόδευε ανά την Ελλάδα, συμβουλεύοντας τους σκλαβωμένους Έλληνες να χτίσουν σχολεία για να μορφωθούν τα Ελληνόπουλα.

Μόνο έτσι είναι δυνατό να επιτευχθεί κοινωνική ισορροπία και θα πάψει ο αναλφαβητισμός να αποτελεί τροχοπέδη για κάθε είδους πρόοδο.

Θα επέλθει γαλήνη στον ταραγμένο κόσμο μας και η πρώτη επικοινωνία θα γίνει ευτυχισμένη πραγματικότητα.

ΕΠΙΣΥΝΑΠΤΟΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Εξέλιξη Μόρφωσης κατά φύλο, αριθμητικά και ποσοστιαία στο σύνολο του πληθυσμού ηλικίας άνω των 10 χρόνων.

Απογραφή	**Πληθυσμός άνω των 10 ετών**		**Δεν αποφοίτησαν από 6τάξιο Δημοτικό**		**Αγράμματοι (μη γνωρίζοντες γραφή και ανάγνωση)**	
	Αριθμός ατόμων Ποσοστό		Αριθμός ατόμων Ποσοστό %		Αριθμός ατόμων Ποσοστό%	
1 Άρρενες	3.314.185	48,19	972.008	14,12	251.473	3,65
9 Θήλεις	3.563.297	51,81	1.025.401	14,91	971.008	14,11
6						
1 Σύνολο	6.877.482	100 %	1.996.409	29,03	1.222.481	17,76
1 Άρρενες	3.515.740	48,36	711.452	9,78	216.940	2,98
9 Θήλεις	1.753.460	51,64	656.252	9,03	798.240	10,98
7						
1 Σύνολο	7.269.200	100 %	1.367.704	18,80	1.015.180	13,96
1 Άρρενες	3.995.608	48,64	577.183	7,02	143.266	1,74
9 Θήλεις	4.219.436	51,36	704.656	8,58	563.435	6,86
8						
1 Σύνολο	8.215.041	100 %	1.281.839	15,60	706.721	8,60
1 Άρρενες	4.428.187	48,99	421.418	4,66	163.501	1,81
9 Θήλεις	4.611.292	51,01	539.302	5.96	454.145	5,02
9						
1 Σύνολο	9.039.479	100 %	960.710	10,62	617.646	6,83

Πηγή: Περιοδικό «Αυτομόρφωση»

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ο Πληθυσμός της Ελλάδας ηλικίας 10 χρονών και άνω με απολυτήριο Δημοτικού ανά γεωγραφικό διαμέρισμα και φύλο αριθμητικά και ποσοστιαία.

	Πληθυσμός άνω των 10 ετών	**Με απολυτήριο Δημοτικού**			
		Άρρενες	**Θήλεις**	**Σύνολο**	**Ποσοστό %**
Περιφέρεια Πρωτευούσης	2.732.375	382.064	475.147	857.211	31,7
Λοιπή Στ. Ελλάδα & Εύβοια	1.103.665	239.952	228.028	467.980	42,4
Πελοπόννησος	954.248	221.387	204.792	426.179	44,6
Ιόνιοι Νήσοι	171.195	42.134	35.984	178.118	45,6
Ήπειρος	300.000	72.995	62.693	135.688	45,2
Θεσσαλία	643.506	141.861	133.944	275.805	42,8
Μακεδονία	1.971.135	406.264	417.198	823.462	41,8
Θράκη	296.050	64.857	61.656	126.513	42,7
Νήσοι Αιγαίου	399.670	91.724	89.283	181.007	45,3
Κρήτη	467.545	110.992	100.342	211.334	45,2
Σύνολο	**9.039.479**	**1.774.230**	**1.809.067**	**3.583.297**	**39,6**

Πηγή: ΕΣΥΕ, Απογραφή 1991

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ο πληθυσμός της Ελλάδας ηλικίας 10 χρονών και άνω δίχως απολυτήριο Δημοτικού ανά γεωγραφικό διαμέρισμα και φύλο αριθμητικά και ποσοστιαία.

	Πληθυσμός άνω των 10 ετών	Χωρίς Απολυτήριο Δημοτικού			
		Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο	Ποσοστό %
Περιφέρεια Πρωτευούσης	2.732.375	81.325	120.206	201.531	7,37
Λοιπή Στ. Ελλάδα & Εύβοια	1.103.665	57.029	67.711	124.740	11,30
Πελοπόννησος	954.248	46.368	60.625	106.993	11,2
Ιόνιοι Νήσοι	171.195	8.534	10.796	19.330	11,21
Ήπειρος	300.000	16.717	20.629	37.346	12,44
Θεσσαλία	643.506	39.007	44.429	83.433	12,96
Μακεδονία	1.971.135	107.852	136.148	144.000	12,37
Θράκη	296.050	19.941	22.492	42.433	14,33
Νήσοι Αιγαίου	399.760	22.104	27.337	49.441	12,36
Κρήτη	467.545	22.541	28.932	51.473	11
Σύνολο	**9.039.479**	**421.418**	**539.302**	**960.720**	**10,62**

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ο Πληθυσμός της Ελλάδας ηλικίας 10 χρονών και άνω μη γνωρίζοντες γραφή και ανάγνωση ανά γεωγραφικό διαμέρισμα και φύλο αριθμητικά και ποσοστιαία.

	Πληθυσμός άνω των 10 ετών	Αγράμματοι (Μη γνωρίζοντες γραφή & ανάγνωση)			
		Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο	Ποσοστό %
Περιφέρεια Πρωτευούσης	2.732.375	23.364	71.901	95.265	3,48
Λοιπή Στ. Ελλάδα & Εύβοια	1.103.665	27.590	74.696	102.286	9,26
Πελοπόννησος	954.248	16.052	51.099	67.151	7,03
Ιόνιοι Νήσοι	171.195	3.940	14.739	18.679	10,91
Ήπειρος	300.000	6.355	26.576	32.931	10,97
Θεσσαλία	643.506	16.500	52.534	69.034	10,72
Μακεδονία	1.971.135	36.304	90.948	127.252	6,45
Θράκη	296.050	15.043	29.756	44.799	15,13
Νήσοι Αιγαίου	399.760	10.087	18.371	28.458	7,12
Κρήτη	467.545	8.266	23.525	31.791	6,79
Σύνολο	**9.039.479**	**163.501**	**454.145**	**617.646**	**6,83**

Πηγή: ΕΣΥΕ Απογραφή 1991

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Ο πληθυσμός της Ελλάδας ηλικίας 10 χρονών και άνω με απολυτήριο Δημοτικού ανά ομάδες ηλικιών και φύλο.

Ομάδες Ηλικιών	Πληθυσμός	Με απολυτήριο Δημοτικού		
		Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
10-14	754.446	231.890	218.895	450.785
15-19	766.605	60.519	47.217	107.736
20-24	791.412	72.505	64.309	136.814
25-29	721.751	86.261	96.911	183.172
30-34	728.940	117.138	139.296	256.434
35-39	681.316	133.856	152.246	286.102
40-44	673.251	159.899	187.233	347.132
45-49	559.963	146.619	161.569	308.188
50-54	657.315	167.079	170.001	337.080
54-49	655.264	147.696	137.252	284.948
60-64	644.864	154.016	154.053	308.069
65-69	453.855	115.698	114.626	230.324
70-74	344.023	77.977	75.369	153.436
75 και άνω	606.474	103.077	90.090	193.167
Σύνολο	9.039.479	1.774.230	1.809.067	3.583.297

Πηγή: ΕΣΥΕ Απογραφή 1991

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Ο πληθυσμός της Ελλάδας ηλικίας 10 χρονών και άνω δίχως απολυτήριο Δημοτικού ανά ομάδες ηλικιών και φύλο.

Ομάδες Ηλικιών	Πληθυσμός	Χωρίς απολυτήριο Δημοτικού		
		Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
10-14	754.446	126.309	118.231	244.540
15-19	766.605	2.006	1.877	3.883
20-24	791.412	2.292	1.941	4.233
25-29	721.751	2.945	2.719	5.664
30-34	728.940	3.932	4.142	8.074
35-39	681.316	5.135	5.999	11.134
40-44	673.251	7.456	11.432	18.888
45-49	559.963	10.876	21.830	32.706
50-54	657.315	27.855	54.548	82.403
54-49	655.264	54.179	75.917	130.096
60-64	644.864	58.961	78.341	137.302
65-69	453.855	33.260	51.036	84.296
70-74	344.023	26.417	41.033	67.450
75 και άνω	606.474	59.795	70.256	130.051
Σύνολο	9.039.479	421.418	539.302	960.720

Πηγή: ΕΣΥΕ, Απογραφή 1991

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Ο πληθυσμός αγραμμάτων της Ελλάδας ηλικίας 10 χρονών και άνω ανά ομάδες ηλικιών και φύλο.

Ομάδες Ηλικιών	Πληθυσμός	Αγράμματοι (μη γνωρίζοντες γραφή & ανάγνωση)		
		Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
10-14	754.446	3.469	3.297	6.766
15-19	766.605	3.975	3.790	7.765
20-24	791.412	4.177	4.016	8.193
25-29	721.751	4.228	4.273	8.501
30-34	728.940	4.541	4.862	9.403
35-39	681.316	4.800	5.721	10.521
40-44	673.251	5.316	7.646	12.962
45-49	559.963	5.915	12.760	18.675
50-54	657.315	11.942	35.418	47.360
54-49	655.264	23.511	59.583	83.094
60-64	644.864	21.077	54.545	75.622
65-69	453.855	14.602	46.621	61.223
70-74	344.023	13.381	52.739	66.120
75 και άνω	606.474	42.567	158.874	201.441
Σύνολο	9.039.479	163.501	454.145	617.646

Πηγή: ΕΣΥΕ, Απογραφή 1991

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Τμήμα επιπέδου εκπαιδεύσεως πληθυσμού της Ελλάδας ηλικίας 15 χρονών και άνω, ανά ομάδες ηλικιών και φύλο, αριθμητικά και ποσοστιαία.

Ομάδες Ηλικιών	Πληθυ-σμός	Με απολυτήριο Δημ.		Χωρ. απολυτήριο Δημ.		Αγράμματοι	
		Αρ.Ατόμων	Ποσ/τό %	Αρ. Ατόμων	Ποσοστό %	Αρ. Ατόμου	Ποσοστό
15-19	766.605	107.736	3,44	3.883	0,54	7.765	1,27
20-24	791.412	136.814	4,37	4.233	0,59	8.193	1,34
25-29	721.751	183.172	5,85	5.664	0,79	8.501	1,39
30-34	728.940	256.434	8,19	8.074	1,13	9.403	1,54
35-39	681.316	286.102	9,13	11.134	1,55	10.521	1,72
40-44	773.251	347.132	11,08	18.888	2,64	12.962	2,12
45-49	559.963	308.188	9,84	32.706	4,57	18.675	3,06
50-54	657.315	337.080	10,76	82.403	11,51	47.360	7,75
55-59	655.264	284.948	9,10	130.096	18,16	83.094	13,60
60-64	644.864	308.069	9,83	137.302	19,17	75.622	12,38
65-69	453.855	230.324	7,35	84.296	11,77	61.223	10,02
70-74	344.023	153.346	4,89	67.450	9,42	66.120	10,82
75και άνω	606.474	193.167	6,17	130.051	18,16	201.441	32,98
Σύνολο	8.285.033	3.132.512	100	716.180	100	610.880	99,98

Πηγή: ΕΣΥΕ, Απογραφή 1991

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Εξέλιξη του αναλφαβητισμού κατά φύλο, αριθμητικά και ποσοστιαία στο σύνολο του πληθυσμού ηλικίας 15 χρονών και άνω (1951-1981)

Έτος		Ημιαναλφάβητοι		Αναλφάβητοι		Σύνολο	
		Αριθμός	%	Αριθμός	%	Αριθμός	%
1951	Άνδρες	1.043.855	40,5	302.933	11,8	1.346.788	52,3
	Γυναίκες	965.485	34,3	1.081.572	38,4	2.047.057	72,7
	Σύνολο	2.009.340	36,9	1.384.505	25,7	3.393.845	62,6
1961	Άνδρες	792.501	26,8	242.401	8,2	1.034.902	35,0
	Γυναίκες	863.102	27,0	960.102	30,0	1.823.204	57,0
	Σύνολο	1.655.603	26,9	1.202.503	19,5	2.858.106	46,4
1971	Άνδρες	576.236	18,3	213.496	6,8	789.732	25,1
	Γυναίκες	514.336	15,1	794.348	23,4	1.308.684	38,5
	Σύνολο	1.090.572	16,7	1.007.844	15,4	2.098.416	32,1
1981	Άνδρες	444.644	12,4	140.521	3,9	585.164	16,3
	Γυναίκες	580.539	15,1	560.317	14,6	1.140.856	29,7
	Σύνολο	1.025.183	13,8	700.838	9,4	1.726.020	23,2

Πηγή: Επεξεργασία στοιχείων της ΕΣΥΕ, απογραφές 1951,1961,1971,1981

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Οικονομικώς ενεργός πληθυσμός της Ελλάδας, κατά ομάδες ατομικών επαγγελμάτων και επίπεδο εκπαιδεύσεως.

Φύλο και ομάδες ατομικών επαγ.	Σύνολο	Κάτοχ. Μεταπτ. τίτλου	Πτυχ. Ανωτ. Σχ.	Πτυχ. ΤΕΙ (ΚΑΤΕ, ΚΑΤΕΕ)	Πτυχιούχοι Ανωτ. Σχ.	Φοιτούν σε Ανωτ., ΤΕΙ, ή Ανωτ. Σχ.	Απόφ. Μέσ. Εκπ.	Τελείωσαν την Γ΄ τάξη Μέσης Εκπ.	Απόφ Στ. Εκπ.	Δεν τελείωσ. την στοιχ. Εκπ.	Αγράμ. (μη γνωρίζ. γραφή και ανάγν.)
ΣΥΝΟΛΟ ΕΛΛΑΔΟΣ - GREECE, TOTAL											
Αμφοτέρων των φύλων	**3.886.157**	**31.345**	**458.081**	**103.081**	**42.723**	**25.167**	**1.142.947**	**345.408**	**1.445.266**	**187.708**	**104.431**
Ασκούντες επιστημονικά και ελεύθερια επαγγέλματα, τεχνικοί αυτών, βοηθοί κ.π.α.ε.	494.560	21.652	308.658	39.889	14.421	4.717	70.999	11.343	21.004	1.262	615
Διευθύν. και αν. στελ.	64.805	2.971	22.119	2.678	1.579	339	22.107	3.229	9.229	476	78
Υπαλ. Γραφ. κ.π.α.ε	432.847	2.263	48.734	18.644	7.136	6.620	283.562	25.613	38.112	1.629	534
Έμποροι και πωλητές	422.869	1.605	21.462	8.127	4.046	3.351	187.944	47.886	128.544	12.474	7.430
Απασχ. στην παρ. υπ.	361.902	566	15.759	4.509	5.357	2.457	114.814	43.622	150.893	15.791	8.134
Γεωρ., κτην., υλ., αλ.	675.389	166	1.863	1.388	648	407	49.426	41.353	418.375	102.139	59.624
Τεχν. κ' εργ. χειρ. Μεταφ/κών. μεσων	1.078.159	434	6.307	15.585	5.277	3.100	262.876	130.922	587.329	45.766	20563
Νέοι (1)	168.416	768	21.075	7.646	1.635	2.858	84.446	20.665	26.557	1.092	1.674
Μη δυνάμενοι να καταταγούν κατά επάγγελμα	187.210	920	12.104	4.615	2.62	1.318	66.773	20775	65.223	7.79	5.779
Άρρενες	**2.650.670**	**22.703**	**264.185**	**56.613**	**31.918**	**13.796**	**726.839**	**257.922**	**1.083.545**	**131.297**	**61.852**

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Εκτίμηση του αναλφάβητου ενήλικου πληθυσμού (σε εκατομμύρια) κατά περιοχή, 1980-2010

Περιοχές	Έτος 1980	Έτος 1995	Έτος 2010
Αραβικά Κράτη	24	13	7
Αναπτυγμένες χώρες	44	43	39
Νότια Ασία	56	65	70
Λατινική Αμερική	126	141	147
Αφρική - Νότια της Σαχάρας	276	210	126
Ανατ. Ασία - Ωκεανία	346	416	471

Τα αριθμητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν από το Τμήμα Στατιστικής της UNESCO. Οι περιοχές αντιστοιχούν στην ονοματοθεσία της UNESCO. Οι χώρες της πρώην Σοβ. Ένωσης κατατάσσονται στην κατηγορία των αναπτυγμένων χωρών, συμπεριλαμβανόμενων και αυτών του βρίσκονται στην Ασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Επενδύσεις στην εκπαίδευση ως % του ΑΕΠ

ΧΩΡΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ	ΑΜΕΣΕΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΕΠΕΝΔΥΣΕΙΣ	ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ - ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ
Αυστρία	5,6	5,3	0,33
Δανία	8,5	6,5	1,5
Φιλανδία	7,3	6,6	0,63
Γαλλία	6,6	5,8	-
Γερμανία	6,0	4,5	0,22
Ελλάδα	3,7	3,7	-
Ιρλανδία	5,7	4,7	0,49
Ιταλία	4,7	4,5	0,15
Ολλανδία	5,4	4,6	0,71
Πορτογαλία	5,5	5,4	0,1
Ισπανία	5,8	4,8	0,12
Σουηδία	7,9	6,6	1,20
Μ. Βρετανία	-	4,6	0,31

Πηγή: Εφημερίδα Ελευθεροτυπία Πέμπτη 16 Δεκεμβρίου 1999 σελ. 24

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Εκπαιδευτικές δαπάνες κατά κάτοικο και σπουδαστή και ως % του ΑΕΠ 1975 - 1980 (σε δολ. ΗΠΑ)

Χώρες - μέλη ΕΟΚ	ΑΕΠ (κατά κεφαλήν)		Εκπαιδ. Δαπάνες κατά κεφαλήν		Τρέχουσες εκπ. Δαπάνες % ΑΕΠ		Δαπάνες κατά σπουδαστή 1η βαθμίδα		2η βαθμίδα		3η βαθμίδα	
	1975	1980	1975	1980	1975	1980	1975	1980	1975	1980	1975	1980
Δανία	6810	12131	579	812	6,8	6,1	1702	5128	2315	1550	5312	6907
Γερμανία	6670	12257	280	581	4,1	4,1	1067	1134	1201	4457	5336	4416
Βέλγιο	6270	11148	400	671	5,7	6,0	752	1986	2069	3744	3010	12043
Λουξεμβούργο	6020	11776	268	866	3,8	5,4	90	6205	1204	3732	1445	6216
Γαλλία	5950	11417	356	584	3,2	4,7	535	1463	952	2604	2201	4834
Ολλανδία	5780	11179	514	887	6,8	6,9	1040	1807	1503	3048	4682	9587
Μεγάλη Βρετανία	3780	9558	230	535	6,0	5,3	491	1622	1021	2248	5708	8065
Ιταλία	2810	6379	156	303	4,1	4,4	618	1141	927	1335	1040	1407
Ιρλανδία	2390	5220	164	332	5,3	5,5	263	700	597	1470	1816	3623
Ισπανία	2750	5119	-	132	1,9	2,3	192	811*	247	241*	852	1021*
Ελλάδα	2340	3624	38	8	1,7	1,8	234	330	211	400	936	1397
Πορτογαλία	1570	2414	-	102	3,8	3,8	267	270	361	1151	1397	1145

*1979

Πηγή: UNESCO . Statistical Yearbook και 1985 U.N. Bulletin of statistics, Μάρτιο 1979

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ[1]

ΕΡ. : Υπάρχουν λέξεις που μπορείτε να τις αναγνωρίζεται χωρίς να τις διαβάζετε;

ΑΠ.: Ναι υπάρχουν ... τις ξεχωρίζω σαν σχέδια από το σχήμα τους. Κάποιους σταθμούς του ηλεκτρικού ας πούμε...

ΕΡ. : Προσπαθήσατε ποτέ να μάθετε να διαβάζετε;

ΑΠ.: Ναι λίγο ... Μου φάνηκε πολύ δύσκολο, δεν συνέχισα.

ΕΡ. : Πως τα καταφέρνετε να κυκλοφορείται σε μια μεγάλη πόλη, αντιμετωπίζεται δυσκολίες;

ΑΠ.: Πρέπει να ρωτάω συνέχεια και να σκέφτομαι. Ξέρετε, έχουμε κοινά σημεία με τους τυφλούς. Ρωτάω συνέχεια και συνέχεια, κάνω λάθος, ξαναρωτάω, μπερδεύω τα ονόματα των δρόμων, των μαγαζιών, τους αριθμούς ...

ΕΡ. : Δεν ξεχωρίζεται τους αριθμούς;

ΑΠ.: Όχι, δεν τους διαβάζω . Ενώ κάνω λογαριασμούς με το μυαλό μου, όταν πληρώνομαι στην δουλειά ή όταν ψωνίζω, αλλά δεν ξέρω να τους διαβάζω.

ΕΡ. : Το λέτε ποτέ ότι δεν ξέρετε να διαβάζετε;

ΑΠ.: Ποτέ. Λέω πάντα ότι ξέχασα τα γυαλιά μου ή υποκρίνομαι. Στην δουλειά , στα μαγαζιά ... κάνω πως κοιτάζω τις ζυγαριές, τις ετικέτες. Φοβάμαι κι 'όλας μην με κλέψουν, μην με κοροϊδέψουν. Αναγνωρίζω πράγματα που ψωνίζω, από τα χρώματα, την συσκευασία...

ΕΡ. : Πώς διασκεδάζετε; Πηγαίνετε στον κινηματογράφο;

ΑΠ.: Όχι. Τον κινηματογράφο δεν τον καταλαβαίνω. Κυρίως όταν υπάρχουν υπότιτλοι. Όλα γίνονται γρήγορα. Οι άλλοι διαβάζουν και μετά είναι ευχαριστημένοι ή στεναχωρημένοι, αλλά εγώ δεν έχω καταλάβει τίποτε. Προτιμώ το θέατρο όπου δεν υπάρχει τίποτα γραμμένο.

ΕΡ. : Ξεχνάτε ποτέ ότι δεν ξέρετε να διαβάζετε;

ΑΠ.: Όχι, το θυμάμαι συνέχεια μόλις βγαίνω από το σπίτι. Είναι κουραστικό, χάνω τον χρόνο μου. Το μόνο που σκέφτομαι συνέχεια είναι να μην το καταλάβουν οι άλλοι.

---

[1] Φυλλάδιο Αλφαβητισμός ενηλίκων, (Ιούνιος 1988), Εκδ. Γ.Γ.Λ.Ε. σελ. 4

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική Βιβλιογραφία

1) Ανθρώπινα δικαιώματα ΟΗΕ και UNESCO, Βασικές συμβάσεις (1987), Εκδ. ελλ. Τμήματος Διεθνούς Αμνηστίας, Εκδ. Πλέθρον
2) Βαϊκούση Δανάη, (1987), Μαθήματα αναλφαβητισμού ενηλίκων, Αθήνα
3) Βασιλειάδου Μαρία / Παυλή- Κορρέ Μαρία, (1996), Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ, Αθήνα
4) Βλαχούτσικου Μπέτυ, (1988), Λαϊκή Επιμόρφωση και Παιδαγωγική, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια ΕΠΕ, Αθήνα
5) Δημητρακόπουλος Γεώργιος, (1997), Ποιητική του Λόγου, Γ΄ τόμος: Κοινωνία, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
6) Ηλιού Μαρία, (1985), Γνωστός και άγνωστος στη χώρα μας, στο Maurice Debesse - Gaston Mialaret, «Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες», Εκδ. Δίπτυχο.
7) Ηλιού Μαρία, (1990), Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική, Εκδ. Πορεία, Αθήνα
8) Κωλέττας Στέφανος, (1980), Λαϊκή Επιμόρφωση και αναλφαβητισμός στην Ελλάδα, Αθήνα
9) Λεοτσίνης Γεώργιος, (1995), Ζητήματα νεότερης Ελλ. Ιστορίας κι εκπαίδευσης, Εκδ. Λεοτσίνης Γ., Αθήνα
10) Λέφας Χρήστος, (1942), Ιστορία της Εκπαιδεύσεως, ΟΕΣΒ, Αθήνα.
11) Πεσμαζόγλου Στέφανος, (1987), Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Εκδ. Θεμέλιο
12) Πυργιωτάκης Ιωάννης, (1984), Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
13) Σαλαγιάννης Παναγιώτης, (1996), Προσεγγίσεις θεμάτων σύγχρονου προβληματισμού, β΄ μέρος, Εκδ. Χρ. Δαρδανός
14) Τερζοπούλου Μιράντα, Γεωργίου Γιάννης, (1996), Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα - Ιστορία - Πολιτισμός, ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ, Αθήνα
15) UNESCO: Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, (1999), έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21° αιώνα. υπό την προεδρεία του Jacques Delors, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα
16) Φουρέ Π. - Θεοδοσοπούλου Κ., (1966), Η Εκπαίδευση των ενηλίκων στην Ελλάδα, ΟΕΔΒ, Αθήνα

Β. Εγκυκλοπαίδειες - Λεξικά

1) Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, Τόμος 1, Α - Αξιοκ. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
2) Πάπυρος - Λαρούς - Μπριτάνικα, (1981), Τόμος 8, Αμπανο - Ανάπτυξη, Εκδ. Οργανισμός Πάπυρος.
3) Χατζηθωμάς Φ., Αλέφανος Π. (1989) Λεξικό Αναπτυγμένων Εννοιών, Τόμος Α, Α-Δ, Έκδ. Φίλιππος, Θεσσαλονίκη

Γ. Μελέτες:

1) ΓΓΛΕ, (1990), Μελέτη για την αντιμετώπιση των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων των Τσιγγάνων, Αθήνα.

Δ. Πρακτικά:

1) Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου 6-9 Απριλίου 1995, Εκπαίδευση Τσιγγάνων - Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού, Αθήνα
2) Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου 23-25 Νοεμβρίου 1990, Αλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ΓΓΛΕ
3) Πρακτικά Ευρωπαϊκού συνεδρίου 16-18 Σεπτεμβρίου 1987, Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες - μέλη της ΕΟΚ σήμερα, ΓΓΛΕ, Αθήνα
4) Πρακτικά Συνδιάσκεψης για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, 1- 4 Οκτωβρίου 1984, ΓΓΛΕ, Αθήνα 1985.

Ε. Εφημερίδες - Περιοδικές Εκδόσεις

1) Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», 16 Δεκεμβρίου 1999, «Στον πάτο» οι Ελληνικές επενδύσεις για εκπαίδευση.
2) Εφημερίδα « Τα Νέα », 30-31. Οκτωβρίου 1999, Ο Μουσταφά θέλει να μάθει γράμματα... υπό Καρανασοπούλου Ειρήνη Δ.
3) Περιοδικό «Αντί», Τεύχος 139, (1979), Οι ξεχασμένοι της μεταρρύθμισης υπό Ηλιού Μαρίας.
4) Περιοδικό «Αυτομόρφωση», Τεύχος 1, (1983), Κριτική παρουσίαση του έργου του Πάουλο Φρέϊρε υπό Γέρου Θεόφραστου, Β΄ Έκδοση, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
5) Περιοδικό «Αυτομόρφωση», Τεύχος 3-4, (1984), Ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα υπό Βεργίδη Δ., Παπακωστοπούλου Π., Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

6) Περιοδικό «Αυτομόρφωση», Τεύχος 5-6, (1985), Πρώτα οι αναλφάβητοι υπό Κολοβού Στέφανου, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
7) Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 53, (Ιουλ. - Αυγ. 1990) Λειτουργικός αναλφαβητισμός και σχολική αποτυχία (α΄ μέρος) Εκδ. Γιαννόπουλος - Χρονοπούλου, Αθήνα.
8) Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 54, (Σεπτ. - Οκτ. 1990), Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και σχολική αποτυχία, (β΄ μέρος), Εκδ. Γιαννόπουλος - Χρονοπούλου, Αθήνα
9) Περιοδικό «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 58, (Μάιος - Ιουν. 1991), Λειτουργικός Αναλφαβητισμός και Νεοελληνική Εκπαίδευση. Μια κριτική προσέγγιση της διαδικασίας, αξιολόγησης. Εκδ. Γιαννόπουλος - Χρονοπούλου, Αθήνα

ΣΤ. Φυλλάδιο

1) Φυλλάδιο «Αναλφαβητισμός ενηλίκων», (Ιούνιος 1988), Εκδ. ΓΓΛΕ

Ζ. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1) Barthel Gustav, (1972), Konnte Adam schreiben ?, Du Mont, Koeln
2) Gomez - Lobo Alfonso, (1994), The foundations of Socratic Ethics, Hackett Publishing Company Inc., Indianapolis/ Cambridge.
3) Hoffmann, Luebs, Motschmann, Ross, Voss-Freitag, (1992), Analphabetismus: Das Recht auf Lesen und Schreiben fuer interkulturelle Kommunikation, Frankufurt am Main.

Περιοδική Έκδοση

1) Selected articles from Reader's Digest, (Sept 1985), Large type edition, Illiteracy America's Secret Shame by Roul Tunley

Διεθνές Έτος Αλφαβητισμού 1990

1990 INTERNATIONAL LITERACY YEAR