

Νίκος Φακιολάς*

ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο αυτό γίνεται αναφορά στις μορφές του αναλφαβητισμού και τα αίτια που τον προκαλούν ή τον αναπαράγουν. Εντοπίζονται οι περιοχές και οι κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται και υφίστανται τις συνέπειες του προβλήματος. Στόχος των επισημάνσεων αυτών είναι ο προσδιορισμός τρόπων, η εξεύρεση μέσων και η παράθεση προτάσεων εφαρμογής συνολικών μέτρων για το δραστικό περιορισμό ή την εξάλειψη του φαινομένου, καθώς το επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης μιας χώρας ή μιας περιοχής είναι συνάρτηση του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού της.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το άρθρο 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) εκφράζει τη συλλογική βούληση της παγκόσμιας κοινότητας να αναγνωρίσει το ισότιμο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ υποχρεώνονται να παρέχουν, τουλάχιστο, στοιχειώδη, τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δωρεάν σε όλους τους πολίτες χωρίς διακρίσεις.

Το ενεργό ανθρώπινο δυναμικό είναι η σημαντικότερη παραγωγική και δημιουργική δύναμη που διαθέτει κάθε χώρα. Οι δυνατότητες των εργαζομένων και πολιτών καθορίζονται από το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο και την επαρκή τεχνική/τεχνολογική τους κατάρτιση. Η εκπαίδευση διασφαλίζει τη μετάδοση έγκυρων γνώσεων και μεθόδων μάθησης στους νέους, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί και ως θεσμός κοινωνικοποίησης,

* Δρ Κοινωνιολογίας – Ερευνητής ΕΚΚΕ.

συναισθηματικής ωρίμασης, πνευματικής καλλιέργειας και κοινωνικής κινητικότητας των νέων (Μ. Κασσωτάκης, Ν. Φακιολάς, 1998, σ. 37).

Ο αναλφαβητισμός –η ακύρωση του δικαιώματος στη μάθηση–. Ο αναλφαβητισμός απογυμνώνει τα άτομα και απειλεί την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Συνθέτει μια πλευρά των ανισοτήτων μεταξύ των ανεπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών, ενώ στο εσωτερικό κάθε χώρας εμπεριέχει μια σαφή και οδυνηρή ταξική διάκριση, αφού από τις σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι αφορά τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τα παιδιά τους. Στην Ελλάδα το πρόβλημα του αναλφαβητισμού δεν έχει ακόμα εξαλειφθεί, αν και έχουν γίνει προσπάθειες για τον εντοπισμό των αιτιών και την ανάπτυξη πολιτικών αντιμετώπισής του.

ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Ο ορισμός της UNESCO (27.11.1978) που αποδέχεται η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1987) κατατάσσει ως «αναλφάβητα τα άτομα που δεν είναι ικανά να διαβάσουν και να γράψουν κατανοώντας μια απλή και σύντομη έκθεση γεγονότων σχετική με την καθημερινή τους ζωή». Δεν έχουν δυνατότητα να γράψουν μία επιστολή, να συμπληρώσουν ένα έντυπο, να διαβάσουν ένα λογαριασμό ή έναν τηλεφωνικό κατάλογο (Μ. Παπαδόπουλος, 1990, σ. 69). Μορφές αναλφαβητισμού είναι:

- α. Ο **οργανικός αναλφαβητισμός** προσδιορίζεται ως πλήρη στέρηση στοιχειωδών γνώσεων γραφής, ανάγνωσης, βασικών αριθμητικών πράξεων και κατανόησης απλών μορφών προφορικού λόγου σε θέματα της καθημερινής ζωής.
- β. Ο **λειτουργικός αναλφαβητισμός** ορίζεται ως απώλεια της ικανότητας ενός ατόμου, που έχει παρακολουθήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, να κατανοεί με επάρκεια τον προφορικό και γραπτό λόγο, να διατυπώνει με σαφήνεια τη σκέψη του, να κάνει αφαιρετικούς συνειρμούς, να αναπτύσσει κριτική σκέψη, να εκμεταλλεύεται ευκαιρίες για βελτίωση των γνωστικών του δεξιοτήτων (EEK, UNESCO, 1987).
- γ. Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας οι ενήλικες απειλούνται διαρκώς από τον **τεχνολογικό ή ψηφιακό αναλφαβητισμό**, καθώς δεν μπορούν να χειριστούν ή δεν διαθέτουν πόρους για να προμηθευτούν ηλεκτρονικές, ψηφιακές ή ηλεκτρικές συσκευές βελτιώνοντας έτσι τις προσωπικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες.
- δ. Ο **αναλφαβητισμός ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες** είναι εικονικός και συνδέεται με τις δυσκολίες επικοινωνίας που δεν οφείλονται στις οριακές γνωστικές τους δεξιότητες, αλλά σε

αδυναμία του εκπαιδευτικού και αξιακού μας συστήματος να διακρίνει, να αποδεχτεί και να διαχειριστεί την ετερότητα. Τα ΑμεΑ, τα παιδιά των Τσιγγάνων ή μειονοτικών ομάδων δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στη γνώση· οι οικονομικοί μετανάστες δεν μπορούν να χειριστούν την ελληνική γλώσσα και να κατανοήσουν την ελληνική κουλτούρα· μεταξύ νέων και ενηλίκων υπάρχει δυσκολία στην επικοινωνία, καθώς χρησιμοποιούν διαφορετικούς λεκτικούς κώδικες.

ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Ο πληθυσμός των υπανάπτυκτων χωρών, οι γυναίκες και οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πλήττονται από τον αναλφαβητισμό, εφόσον η γραφή και η ανάγνωση αξιολογούνται ως κυρίαρχες δεξιότητες των εγγραμμάτων (Δ. Κατή, 1989, σ. 53). Ορισμένα άτομα, όμως, φοιτώντας σε μερικές μόνο τάξεις του Δημοτικού, δεν συναντούν μεγάλες δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση ή την κοινωνική και επαγγελματική τους ενσωμάτωση (Α. Ευστρατόγλου, 2000, σ. 65).

Τα οργανικά αναλφάβητα άτομα ηλικίας 15 ετών και άνω ήταν 876 εκατ. το 2000 αποτελώντας το 21% του πληθυσμού της γης. Το 40% του συνολικού πληθυσμού στην Αφρική ήταν αναλφάβητοι –κυρίως γυναίκες–, το 25% στην Ασία και το 1,3% στην Ευρώπη. Οι οικονομικά υπανάπτυκτες χώρες είχαν ποσοστό αναλφάβητων 49% στις ηλικίες άνω των 15 ετών (2000), οι χώρες υπό ανάπτυξη 26%, ενώ οι ανεπτυγμένες χώρες 1,1%, με διπλάσιο πάντα ποσοστό στις γυναίκες (UNESCO, Statistical Yearbook, 1999, p. II-7).

Στην Ελλάδα, με βάση στοιχεία της απογραφής 1991, στο σύνολο της χώρας οι **οργανικά αναλφάβητοι**, κυρίως ηλικιωμένοι και γυναίκες, ήταν 647.054, ποσοστό 6,3% του πληθυσμού ηλικίας 10 ετών και άνω. Οι **λειτούργικά αναλφάβητοι**, με κριτήριο τα έτη σχολικής φοίτησης, υπολογίζονταν σε 960.720, ποσοστό 10,6% του πληθυσμού ηλικίας 15 ετών και άνω. Το ποσοστό των αναλφάβητων το 1983 ήταν 20,4% του πληθυσμού 15 ετών και άνω, αλλά υπήρξε μια σταθερή μείωση στις αστικές, αλλά και στις αγροτικές περιοχές, όπου το πρόβλημα ήταν ιδιαίτερα έντονο. Το 1997 το ποσοστό των αναλφάβητων ήταν 10,5% του πληθυσμού άνω των 15 ετών (Α. Ευστρατόγλου, 2000, σ. 66). Με βάση τα στοιχεία της απογραφής 2001, οι **οργανικά αναλφάβητοι** ήταν 374.192, ποσοστό 3,6% και οι **λειτούργικά αναλφάβητοι** ήταν 647.054, ποσοστό 6,3% του πληθυσμού ηλικίας 6 ετών και άνω (βλ. Πίνακα 1). Η πλειονότητα των αναλφάβητων είναι υπερήλικα άτομα και γυναίκες σε όλες τις περιπτώσεις (Α. Ευστρατό-

τογλου, 2000, σσ. 72, 76). Τα ποσοστά αυτά παρουσιάζουν αυξομειώσεις και κατά γεωγραφική περιφέρεια της Ελλάδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Ποσοστά αγράμματων και αποφοίτων μερικών μόνο τάξεων Δημοτικού ηλικίας 6 ετών και άνω κατά Περιφέρεια της Ελλάδας (απογραφή 2001)

Γεωγραφικές περιοχές	Συνολικός πληθυσμός	Εγκατέλειψαν το Δημοτικό	Ποσοστό % πληθυσμού	Αγράμματοι	Ποσοστό % πληθυσμού
Σύνολο χώρας	10.325.663	647.054	6,3	374.192	3,6
Περιφέρεια Πρωτεύουσας	3.552.980	140.110	3,9	73.910	2,1
Λοιπή Στερεά και Εύβοια	782.512	59.079	7,5	45.935	5,9
Πελοπόννησος	1.090.592	73.617	6,8	45.174	4,1
Ιόνιοι Νήσοι	200.904	13.670	6,8	11.395	5,7
Ήπειρος	335.708	28.157	8,4	20.387	6,1
Θεσσαλία	710.200	59.492	8,4	44.625	6,3
Μακεδονία	2.276.032	176.022	7,7	70.298	3,1
Θράκη	339.720	32.356	9,5	28.726	8,5
Νήσοι Αιγαίου	476.082	32.139	6,8	15.093	3,2
Κρήτη	560.933	32.412	5,8	18.649	3,3

Πηγή: ΕΣΥΕ, Στατιστική Επετηρίδα Ελλάδος 2003, Στοιχεία Απογραφής 2001.

Το υψηλότερο ποσοστό αναλφάβητων (2001) καταγράφηκε στη Θράκη (8,5%), και ακολουθούν η Θεσσαλία, η Ήπειρος, η λοιπή Στερεά με την Εύβοια και τα Ιόνια Νησιά. Το χαμηλότερο ποσοστό αναλφάβητων εμφανίζει η περιφέρεια της Πρωτεύουσας. Οι περισσότεροι αναλφάβητοι, ποσοστό 66,5%, απασχολούνται στον αγροτικό τομέα (1997), το 23,7% είναι τεχνίτες και εργάτες, το 5,5% έμποροι και πωλητές και το 4% εργάζονται στον τομέα των υπηρεσιών (Α. Ευστράτογλου, 2000, σ. 87).

Σε πανελλαδική δειγματοληπτική έρευνα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου διαπιστώθηκε ότι ποσοστό 44,8% του πληθυσμού δεν είχε ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Από αυτούς ποσοστό 12,2% δεν πήγε καθόλου σχολείο, ενώ ποσοστό 26,7% είχε ολοκληρώσει τη φοίτηση μόνο στο Δημοτικό. Στους ηλικιωμένους το ποσοστό αυτό υπερβαίνει το 70%. Στο σύνολο των ατόμων που δεν είχαν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ποσοστό 93,5% δεν ανταποκρίνονταν σε καμιά από 4 απλές δοκιμασίες που απαιτούσαν γνώση ανάγνωσης, γραφής και

απλών αριθμητικών υπολογισμών, ενώ ποσοστό 69,5% αντιμετώπιζε δυσκολίες στην καθημερινή ζωή, όπως την κατανόηση οδηγιών χρήσης φαρμάκων. Το πρόβλημα είναι εντονότερο στις αγροτικές περιοχές, όπου τα άτομα αυτά υπολογίστηκαν σε ποσοστό 63% του πληθυσμού τους. Ο αναλφαβητισμός μάλιστα αναπαράγεται κληρονομικά, καθώς ποσοστό 86% των ατόμων με αναλφάβητους γονείς δεν είχε επίσης ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (ΕΚΕΒΙ, 1998, σσ. 10,15).

Ο **τεχνολογικός ή ψηφιακός αναλφαβητισμός** συνδέεται με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και τις αυξημένες απαιτήσεις για επαγγελματικές γνώσεις και τεχνικά εφόδια. Οι οργανικά και λειτουργικά αναλφάβητοι απειλούνται με πλήρη περιθωριοποίηση (OECD, 1977, 1983· ΕΟΚ 1985, 1987), καθώς δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στη γνώση και δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις. Η ελλιπής υποδομή για κατάρτιση και διά βίου εκπαίδευση, μαζί με την έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού επιτείνουν την αδυναμία απόκτησης δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους για διατήρηση της εργασίας, εξέλιξη στη σταδιοδρομία ή επανένταξή τους στην αγορά εργασίας σε περίπτωση απόλυσης ή μετακίνησης σε άλλο παραγωγικό κλάδο.

Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία έρευνας της ΕΣΥΕ (2002) σε άτομα 16-74 ετών για τη χρήση τεχνολογιών όπου διαπιστώνεται ότι συσκευή τηλεόρασης, που δεν απαιτεί δύσκολο χειρισμό, διαθέτει το 98% των νοικοκυριών, αλλά Η/Υ διαθέτει ποσοστό μόνο το 25%, ενώ κινητό τηλέφωνο ποσοστό 68%. Από τους χρήστες Η/Υ ποσοστό 36% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ποσοστό 49% μέσης, και ποσοστό 15% χαμηλότερων βαθμίδων της εκπαίδευσης, ενώ ποσοστό 65% των χρηστών Η/Υ είναι εργαζόμενοι. Από συγκριτική έρευνα της Eurostat (2006) αποδεικνύεται ότι δύο στους τρεις Έλληνες δεν γνωρίζουν τίποτα για πληροφορική, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στη Γερμανία είναι 1% και στη Δανία 0%. Είναι ενδεχόμενο να **συμβαδίζει ο τεχνολογικός με τον οργανικό και το λειτουργικό αναλφαβητισμό**. Με τους ρυθμούς ανάπτυξης της τεχνολογίας προβλέπεται συνεχής επιδείνωση του αναλφαβητισμού αυτής της μορφής. Από έρευνα πάντως του Ερευνητικού Παν/κού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας διαπιστώθηκε ο σκεπτικισμός των εκπαιδευτικών για τις αρνητικές συνέπειες της χρήσης των τεχνολογιών πληροφορικής (ΚΕΕ, 2002, σ. 450).

Ο αναφερόμενος ως **αναλφαβητισμός ατόμων που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες** έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα, και οφείλεται κυρίως σε ανεπάρκεια υποδομών και έλλειμμα ευαισθησίας από την πλευρά του κράτους και της κοινωνίας. Πολλά από αυτά τα άτομα (π.χ. Τουγ-

γανόπαιδα) έχουν τη δυνατότητα και κάνουν προσπάθεια να αποκτήσουν επαρκή εκπαιδευτικά εφόδια και δεξιότητες, αλλά αυτά δεν τους προσφέρονται με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ή δεν υπάρχει στα σχολεία η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ή δεν διορίζονται κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη. Σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΚΕ (Α. Μαράτου κ.ά., 2003, σ. 70), τα σχολεία υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό παιδιών από οικογένειες παλλινοστούτων ή, με τη σειρά αλλοδαπών ή θρησκευτικών και άλλων μειονοτήτων ή Τσιγγάνων ή είναι εσπερινά σχολεία. Πολλά άτομα με αναπηρίες διαθέτουν εναλλακτικές δεξιότητες, που είναι το ίδιο σημαντικές για τη ζωή και τον άνθρωπο, ενώ δεν αποτιμάται η πρόσθετη προσπάθεια που καταβάλλουν για να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και εργασίες που έχουν σχεδιαστεί για άλλους. Στην περιφέρεια υπάρχει ακόμα έλλειψη σχολείων και σχολών επαγγελματικής κατάρτισης για ΑμεΑ (Μ. Κασσωτάκης, κ.ά., 1996, σ. 467). Για την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των ευάλωτων ομάδων ισχύουν οι γενικοί εργασιακοί κανόνες, αλλά προστίθενται οι δυσκολίες μετακίνησης και προσαρμογής τους στους χώρους εργασίας.

Συμπερασματικά, ο αναλφαβητισμός παρουσιάζει υψηλούς δείκτες στις γυναίκες, στους ηλικιωμένους, στους αγρότες, εργάτες, τεχνίτες και πωλητές, σε άτομα που προέρχονται από μειονοτικές ή κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και, ιδιαίτερα, σε όσους έχουν ταυτόχρονα πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά. Τα άτομα αυτά εγκλωβίζονται σε ένα φάυλο κύκλο περιορισμένων εκπαιδευτικών επιδόσεων, εργασίας σε βαριά, ανθυγιεινά ή χαμηλά αμειβόμενα επαγγέλματα, ανεργίας ή υποαπασχόλησης, φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού και γενικά συνθηκών που αναπαράγουν τον αναλφαβητισμό.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Ο αναλφαβητισμός είναι ένα πολύπλευρο πρόβλημα με ερείσματα στο ατομικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, εργασιακό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο (Α. Ευστράτογλου, 2000, σ. 60). Οι δυσκολίες ενσωμάτωσης των οργανικά ή λειτουργικά αναλφάβητων στις κοινωνικές και πολιτιστικές διεργασίες αναπαράγουν την υποεκπαίδευση, τη φτώχεια, την ανισότητα, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μ. Χρυσάκης, 1996).

- Το πρόβλημα αυτό ερμηνευόταν αρχικά ως διανοητική ανεπάρκεια, περιορισμένη ευφυΐα, εγκεφαλική δυσλειτουργία ή ψυχοσυναισθη-

ματική αστάθεια των παιδιών και συνδέθηκε με τη χρήση των δοκιμασιών (τεστς) νοημοσύνης και την ίδρυση ειδικών σχολείων για καθυστερημένα παιδιά (Μιχ. Παπαδόπουλος, 1990, τόμ. 53, σ. 75, τόμ. 54, σ. 28). Οι έρευνες που εξετάζουν την εμπλοκή της «ατομικής» παθολογίας στον αναλφαβητισμό περιορίζουν αυτό το ενδεχόμενο μόνο σε ελάχιστους μαθητές με οριακή νοημοσύνη, ή ιατρικά διαπιστωμένες οργανικές ή ψυχιατρικές παθήσεις (Θ. Καλλινικάκη, 1998, σ. 249). Μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όμως, διακονίζονται τα στερεότυπα για την αδυναμία ή αδιαφορία πολλών παιδιών να συνεχίσουν το σχολείο (Σ. Καλογρίδη-Κουτσοκώστα, 1998, σσ. 146, 148). Τα στερεότυπα αυτά επιβιώνουν, διότι η σχολική αποτυχία και διαρροή των μαθητών ερμηνεύονταν παλιότερα ως «παθολογική» κατάσταση ή ανικανότητά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Α. Φραγκουδάκη, 1985, σ. 126). Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις απορρίπτουν σήμερα το μύθο της ατομικής ευθύνης ή παθολογίας του μαθητή ως γενεσιουργό παράγοντα του αναλφαβητισμού. Όπου εμφανίζεται, έχει δευτερογενή χαρακτήρα και προέρχεται από παραλείψεις των ενηλίκων ή θεσμικά και δομικά αίτια. Στην κατηγορία των δευτερογενών αυτών παραγόντων εντάσσονται και οι επιρροές των συνομηλίκων ή άλλων ατόμων.

- Οι κοινωνιολόγοι αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Μ. Χρυσάκης, 1996) ή τον αποκλεισμό τους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, 1974) σε παράγοντες κυρίως του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Τα παιδιά αυτά αποτυχαίνουν στο σχολείο λόγω της κοινωνικο-πολιτιστικής τους μειονεξίας. Φθάνουν στο σχολείο απροετοίμαστα ή αδύναμα να εμπλακούν στις πολύπλοκες λεκτικές, νοητικές ή γνωστικές απαιτήσεις της τυπικής εκπαίδευσης (Μ. Τζάνη, 1988). Οι γονείς από υποβαθμισμένες περιοχές, σε ποσοστό 28%, συναινούν για πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου, αν και γνωρίζουν ότι τα παιδιά έπρεπε να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Ν. Φακιολάς, 1999, σ. 44). Οι οικογενειακές παράμετροι του αναλφαβητισμού εντοπίστηκαν στη χώρα μας σε έρευνα (1980) και αφορούσαν παιδιά μη προνομιούχων στρωμάτων, κυρίως, αγροτών και εργατών (Α. Φραγκουδάκη, 1998, σ. 23). Σε άλλη έρευνα, καταλογίζονται ευθύνες στην οικογένεια προέλευσης για την αδυναμία του παιδιού να παρακολουθήσει απρόσκοπτα το σχολείο ή να βρει στήριξη στη μελέτη του από τους γονείς. Από τις ανα-

φορές των μαθητών των Εσπερινών Γυμνασίων (Ν. Φακιολάς, 1999, σ. 44) προέκυψε ότι υψηλό ποσοστό (28%) των γονέων είχε συναινέσει για τη διακοπή του σχολείου, αν και γνώριζε ότι είναι υποχρεωτικό, ενώ η νομοθεσία προβλέπει ακόμα και κυρώσεις για όσους γονείς δεν φροντίζουν να ολοκληρώσουν τα παιδιά τους την εννιάχρονη εκπαίδευση. Ο ένας στους πέντε γονείς επίσης δεν έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών του στο σχολείο. Ανάλογα με την κοινωνική τάξη που ανήκει η οικογένεια εφαρμόζει συνειδητά ή ασυνειδητά διαφορετικές πρακτικές για την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η διάρκεια φοίτησης στα σχολεία, η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η αντιμετώπιση της μάθησης και η συνείδηση της αξίας της, η παροχή ευκαιριών για μάθηση και επαγγελματική αξιοποίησή της διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης της οικογένειας των μαθητών. Η θέση της οικογένειας στην κοινωνική ιεραρχία, η εκπαιδευτική ή επαγγελματική υπόσταση και οι συνθήκες διαβίωσης των μελών της, οι κοινωνικές διασυνδέσεις των γονέων, η περιορρέουσα μορφωτική και πολιτιστική ατμόσφαιρα του συγγενικού περιβάλλοντος διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές αξίες, επιτρέπουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση και καθορίζουν τις ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής αξιοποίησής της (Γ. Τσιώκος, 1990, σ. 82).

Ο P. Bourdieu (1966) ανέπτυξε τη σχετική θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου δείχνοντας ότι κάθε οικογένεια διαφορετικής κοινωνικής τάξης μεταβιβάζει στα παιδιά της τα συγκεκριμένα συστήματα αξιών που διαθέτει η ίδια. Από έρευνα στην Ελλάδα διαπιστώθηκε ότι οι αρχηγοί των φτωχών νοικοκυριών σε ποσοστό 80% δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό (Μ. Χρυσάκης, 1990, σ. 374).

Άλλες έρευνες συνέδεσαν τον αναλφαβητισμό με ελλείψεις στην οργάνωση της εκπαίδευσης, με την κακή λειτουργία και υποδομή των σχολείων, με την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ή την ακαταλληλότητα των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας. Η αναποτελεσματικότητα και οι αδυναμίες του παραδοσιακού σχολείου οδήγησαν σε ακραίες διατυπώσεις για την πλήρη κατάργησή του (I. Illich, 1971). Η αντίληψη για την «παθολογία» του σχολείου επεκτάθηκε στη «θεωρία των πολιτιστικών διαφορών». Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η σχολική πρακτική βασίζεται κυρίως στην κουλτούρα των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων που είναι άγνωστη, απρόσιτη και καταπιεστική για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων (P. Freire, 1974, σ. 66). Τα παιδιά φτωχών οικογενειών έχουν αντικει-

μενική δυσκολία να λειτουργήσουν σε ένα σχολικό και πολιτιστικό περιβάλλον που παραμερίζει τις δικές τους γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες (Μιχ. Παπαδόπουλος, 1990, τεύχ. 53, σ. 77). Στην κοινωνικο-μορφωτική τάξη που παρουσιάζονται συχνότερα προβλήματα αναλφαβητισμού το κύριο βάρος των προβλημάτων μεταφέρεται στο δάσκαλο (Γ. Τσιώκος, 1990, σ. 84).

Δυσλειτουργίες παρατηρούνται σίγουρα στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας. Στην Ελλάδα οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες είναι οι χαμηλότερες (1998) μεταξύ όλων των χωρών της ΕΕ (Eurostat, 2002, σ. 94). Παραμένουν μέχρι σήμερα στάσιμες στο 3,5% του ΑΕΠ της χώρας.

Οι ιδιωτικές δαπάνες για εκπαίδευση, κυρίως στη Δευτεροβάθμια, είναι πολλαπλάσιες των δημόσιων. Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση δεν αποτελεί πλέον πραγματικότητα ούτε διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, αφού αυτές είναι ανάλογες της οικονομικής κατάστασης των γονέων. Το ελληνικό σχολείο είναι δύσκαμπτο, δεν εμπνέει τους μαθητές και δεν καλύπτει τις ανάγκες τους (Σ. Καλογριδίη-Κουτσοκόστα, 1998, σ. 144). Τα υψηλά ποσοστά απόρριψης των μαθητών, η δύσκολη πρόσβαση στα σχολεία, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή τους και η χαμηλή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, παραπέμπουν σε κινδύνους αναλφαβητισμού και κοινωνικού αποκλεισμού (Μ. Κασσωτάκης, Ν. Φακιολάς, 1998, σ. 38). Την περίοδο 1986-1987 ως 1997-1998 ποσοστό 10% των μαθητών κατά μέσο όρο δεν ολοκλήρωσε την υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης (ΚΕΕ, 2002, σ. 143).

Η σχολική αποτυχία, οι χαμηλές – οριακές επιδόσεις των μαθητών, η απόρριψη, η διαρροή από την εκπαίδευση, η αδιαφορία ή ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση ορισμένων εκπαιδευτικών, η ακαταλληλότητα των μεθόδων και μέσων διδασκαλίας με στόχο την απομνημόνευση, η υποβαθμισμένη κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, τα απαξιωμένα προγράμματα και βιβλία, οι δυσκολίες πρόσβασης και ωραρίων μετατρέπουν τα σχολεία σε αποστεωμένους γραφειοκρατικούς οργανισμούς επιβράβευσης της μετριότητας και απομακρύνουν τους μαθητές που εκτίθενται άμεσα στον αναλφαβητισμό. Ενδεχομένως, μαθητές με κριτική σκέψη απορρίπτουν ένα σχολείο που δεν τους καταλαβαίνει και δεν είναι προσημοσμένο στις σύγχρονες ανάγκες και τις φιλοδοξίες των νέων.

- Άλλα ριζοσπαστικά ερμηνευτικά σχήματα εντοπίζουν τα αίτια του αναλφαβητισμού στις ταξικές διαφορές, διακρίσεις και ανισότητες που οδηγούν τα αδύναμα κοινωνικά στρώματα σε εκπαιδευτικές ή

κοινωνικές αποτυχίες και παραβατική συμπεριφορά. Από το 1940 οι Davis και Dollard επισημαίνουν ότι «το παιδί των κατώτερων κοινωνικών τάξεων τιμωρείται για αυτό που είναι και στιγματίζεται από τους δασκάλους ή τους πιο προνομιούχους μαθητές για την άγνοια των γονιών του, τη διάλεκτο που μιλά ή την εμφάνισή του» (Μ. Παπαδόπουλος, 1990, σ. 25).

Σε σχέση με τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αποδεικνύεται ότι ο αναλφαβητισμός έχει ταξικό χαρακτήρα (Μ. Τζάνη, 1998), πλήττει κυρίως τα αδύναμα λαϊκά στρώματα (Α. Τεπέρογλου, κ.ά., 1999, σ. 79), έχει κληρονομικό χαρακτήρα (Μ. Χρυσάκης, 1996, σ. 83) και διαχέεται μέσα από παραδοσιακά στερεότυπα, ιδεολογικά δόγματα και εξουσιαστικές ταξικές δομές (Κ. Τσουνκάλης, 1986, σ. 199).

Στην υποχρεωτική εκπαίδευση οι μαθητές από ανώτερα εισοδηματικά στρώματα σε ποσοστό 84% ήταν άριστοι ή καλοί και 16% κακοί, ενώ από τα λαϊκά στρώματα σε ποσοστό 7% ήταν καλοί και 93% κακοί (Π. Παπακωνσταντίνου, 1981). Με αυτές τις συνθήκες η πλήρης εξάλειψη του αναλφαβητισμού δεν επιτυγχάνεται. Η διαιώνισή του υποθάλπει αδιαφορία ή υστεροβουλία κέντρων εξουσίας με στόχο την εκμετάλλευση της άγνοιας του πληθυσμού για χειραγώγηση ή άλλες πολιτικές και κομματικές σκοπιμότητες, για θρησκευτικό ή πνευματικό σκοταδισμό, ιδεολογικό αποπροσανατολισμό ή αντιαθλητικό φανατισμό. Η έλλειψη εκπαίδευσης καταδικάζει τα ευάλωτα, ιδιαίτερα, κοινωνικά στρώματα στην άγνοια, την ανεργία, τη φτώχεια και την ανισότητα, ενώ απειλεί ταυτόχρονα τόσο την εθνική οικονομία όσο και τις υπόλοιπες παραγωγικές τάξεις που χάνουν το δυναμισμό και την εμβέλειά τους στα διεθνή ανταγωνιστικά οικονομικά δρώμενα. Η σημερινή αγορά εργασίας απαιτεί από όλους τους εργαζόμενους πολλαπλές γνώσεις και δεξιότητες με δυνατότητα για διαρκή ανανέωσή τους.

Ειδική βαρύτητα στην πρόκληση του οργανικού και κυρίως του λειτουργικού αναλφαβητισμού έχει η σχολική διαρροή, που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως εντοπίστηκαν από σχετικές έρευνες στον ελληνικό χώρο. Η σχολική διαρροή έχει ειδικό βάρος στη διαιώνιση του αναλφαβητισμού (Σταμ. Παλαιοκρασάς, κ.ά., 1996). Η πρόωγη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι, όπως γράφει η C. Kestelyn (1993), η ορατή πλευρά του αναλφαβητισμού.

Τα αίτια, πρωτογενή και δευτερογενή, της πρόωξης διαρροής των μαθητών από το σχολείο συμπλέκονται και εντοπίζονται σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής. Η απαρίθμηση των αιτίων δεν εξαντλεί το

σύνολο των περιπτώσεων, αλλά δίνει μια εικόνα των κυρίαρχων τάσεων. Σε συλλογικό τόμο περιγράφονται αναλυτικά (Ρ. Παπαθεοφίλου, Στ. Βοσνιάδου, 1998) οι ανάλογες συνθήκες που οδηγούν στη σχολική διαρροή και τον αναλφαβητισμό.

Από τη διαιώνιση του αναλφαβητισμού φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι ένα μέτρο ανεπαρκές, αν δεν συνοδεύεται από άλλες πρωτοβουλίες. Η παράκαμψη της υποχρεωτικότητας καταγράφεται στην έρευνα του ΚΕΕ (2002, σ. 143), καθώς διαπιστώθηκε ότι κατά τα σχολικά έτη 1986-1987 ως και 1997-1998 ποσοστό 10% περίπου των μαθητών κατά μέσο όρο δεν ολοκλήρωσαν αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Σε ειδική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Σ. Παλαιοκρασάς, κ.ά., 1996) καταγράφονται οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη μαθητική διαρροή στην Περιφέρεια Αττικής και είναι συνοπτικά οι ακόλουθοι:

- Το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας προέλευσης των μαθητών.
- Η αδιαφορία των γονέων για τη χρησιμότητα και τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Η ένταση ορισμένων οικογενειακών προβλημάτων που αποσπούν τους ανήλικους μαθητές από τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο ή τους αναγκάζουν να εργαστούν για να καλύψουν οικονομικές ανάγκες των ίδιων ή των οικογενειών προέλευσης.
- Η ένταξη των μαθητών αυτών στην αγορά εργασίας σε βοηθητικές κυρίως εργασίες με δυσμενείς όρους και ανθυγιεινές συνθήκες απασχόλησης.
- Η κατάσταση στην αγορά εργασίας της περιοχής τους και οι επαγγελματικές δραστηριότητες γονέων ή συγγενών των μαθητών ασκούν επίσης επιρροή στις επιλογές και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο.
- Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για το σχολείο ή η αρνητική στάση τους για τους εκπαιδευτικούς μπορούν να θεωρηθούν ως οι σημαντικότεροι δευτερογενείς παράγοντες που απωθούν το μαθητή από το σχολείο στις υποχρεωτικές βαθμίδες.
- Οι προαναφερόμενοι παράγοντες εμφανίζονται συνήθως από το Δημοτικό και εκφράζονται με διακοπή της φοίτησης στο Γυμνάσιο όπου αυξάνονται οι σχολικές απαιτήσεις. Επομένως, η απόφαση

του μαθητή να διακόψει δεν έχει στιγμιαίο, αλλά ούτε και εύκολα αναστρέψιμο χαρακτήρα.

Ανάλογα είναι και τα συμπεράσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε Εσπερινά Γυμνάσια και καταγράφει τα πραγματικά αίτια της πρόωξης εγκατάλειψης του σχολείου και της βιοποριστικής εργασίας των ανηλίκων. Οι μαθησιακές δυσκολίες, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η δύσκολη πρόσβαση στα Γυμνάσια, η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού, οι βιοποριστικές ανάγκες, τα οικογενειακά προβλήματα, η άγνοια της γλώσσας, η συναίνεση γονέων και καθηγητών για πρόωγη εγκατάλειψη αποθθούν το μαθητή από το σχολείο (Ν. Φακιολάς, 2002, σ. 169). Από στοιχεία της έρευνας αυτής, επιπλέον, προκύπτει ότι είναι εμφανής η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού, ότι υπάρχουν προβλήματα με τη συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά, ότι είναι δύσκολη η πρόσβαση στα σχολεία, ιδιαίτερα για τους μαθητές που οι οικογένειές τους μετακινούνται συχνά.

Οι έρευνες της Μ. Δρεττάκη (1993), των Χρ. Κάτσικα και Γ. Καββαδία (1994) καταλήγουν σε ανάλογα συμπεράσματα. Όλοι οι δείκτες σχολικής αποτυχίας και τα ελλείμματα στην εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τον αναλφαβητισμό.

Τα υψηλά ποσοστά απόρριψης των μαθητών, η δύσκολη πρόσβαση στα σχολεία, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή τους και η χαμηλή χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, παραπέμπουν σε κινδύνους αναλφαβητισμού και κοινωνικού αποκλεισμού (Μ. Κασσωτάκης, Ν. Φακιολάς, 1998, σ. 38).

Σε επίπεδο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό αποδεικνύεται ότι ο αναλφαβητισμός έχει ταξικό χαρακτήρα (Μ. Τζάνη, 1998), πλήττει κυρίως τα αδύναμα από κοινωνικο-οικονομική άποψη πληθυσμιακά στρώματα (Α. Τεπέρογλου, κ.ά., 1999, σ. 79) και έχει διαγενεακό χαρακτήρα (Μ. Χρυσάκης, 1996, σ. 83). Οι οικονομικές ανισότητες, οι κοινωνικοί αποκλεισμοί, οι πολιτικές διακρίσεις, τα εργασιακά αδιέξοδα, οι επαγγελματικές ανασφάλειες, τα αγεφύρωτα χάσματα μεταξύ των τάξεων, τα εκπαιδευτικά παραδοσιακά δόγματα και τα ιδεολογικά στερεότυπα αποτελούν πρωτογενείς παράγοντες που κάνουν αναποτελεσματικές τις προσπάθειες πλήρους εξάλειψης του αναλφαβητισμού. Οι ιδιωτικές δαπάνες, κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι πολλαπλάσιες των κρατικών. Η δημόσια δωρεάν εκπαίδευση δεν αποτελεί πραγματικότητα ούτε διασφαλίζει ίσες ευκαιρίες, αφού αυτές είναι ανάλογες της οικονομικής κατάστασης των γονέων. Οι γονείς δηλώνουν ανικανοποίητοι από την ποσότητα και ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει το δημόσιο σχολείο (Γ. Παπακωνσταντίνου, 2000, σσ. 33, 34).

Από την ίδια τη φύση του οικονομικού μας συστήματος, όμως, προκύπτουν αντιφάσεις. Η αγορά εργασίας απαιτεί όλο και περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες από τους εργαζόμενους καθώς η ανταγωνιστικότητα σε διεθνές επίπεδο εντείνεται και διευρύνεται. Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού μπορεί να καταδικάζει τα αδύναμα κοινωνικά στρώματα στη φτώχεια και την ανισότητα, αλλά ταυτόχρονα απειλεί τόσο την εθνική οικονομία όσο και τις υπόλοιπες παραγωγικές τάξεις που χάνουν το δυναμισμό και την εμβέλειά τους στα διεθνή οικονομικά δρώμενα.

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΑΤΟΜΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Οι επιπτώσεις από την αδυναμία εξάλειψης του οργανικού και τη διατήρηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού αφορούν την εκπαιδευτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή στη χώρα μας. Ανισότητες στην εκπαίδευση εντοπίζονται μεταξύ ανεπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών, μεταξύ διαφορετικών περιφερειών στην ίδια χώρα, μεταξύ του ανδρικού και γυναικείου πληθυσμού, μεταξύ διαφόρων ηλικιακών ομάδων, μεταξύ εργαζομένων και ανέργων, μεταξύ ειδικευμένων και ανειδίκευτων κατά κλάδο απασχόλησης, μεταξύ διαφοροποιημένων εισοδηματικά κοινωνικών στρωμάτων και επαγγελματικών ομάδων, μεταξύ διαφόρων οικογενειακών τύπων και κοινωνικών κατηγοριών ή τάξεων (Μ. Παπαδόπουλος, 1990, σ. 72). Οι ανισότητες αυτές ευθύνονται για τη διαίωξη του αναλφαβητισμού με οδυνηρές επιπτώσεις σε άτομα και ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Στη συνέχεια, ο ίδιος ο αναλφαβητισμός αναπαράγει τις εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και κοινωνικές ανισότητες και συχνά καταδικάζει ικανά άτομα στο περιθώριο της οικονομικής και κοινωνικής ζωής.

Το σχολείο μάλιστα δεν είναι μόνο φορέας μετάδοσης γνώσεων ή τεχνικών δεξιοτήτων στους νέους για την εξασφάλιση εργασίας, αλλά και θεσμός κοινωνικοποίησης, μεταβίβασης αρχών και αξιών, πνευματικής καλλιέργειας και ψυχοσυναισθηματικής τους ωρίμασης με τελικό στόχο την ισότιμη και αξιοκρατική ένταξή τους στην κοινωνία των ενηλίκων.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνεται ότι το επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης μιας χώρας ή μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής είναι συνάρτηση του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού της. Σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο το σοβαρότερο πρόβλημα που ανακύπτει είναι η εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα που εκφράζεται με τους δείκτες όλων των μορφών του αναλφαβητισμού.

Μια επιλεκτική αναφορά στις επιπτώσεις του οργανικού και λειτουργικού αναλφαβητισμού μπορεί να επικεντρωθεί σε προβλήματα που ανακύπτουν στη μόρφωση, την εργασία και την καθημερινή προσωπική και οικογενειακή ζωή των υποεκπαιδευμένων ατόμων. Η αποφυγή ατυχημάτων από άγνοια οδηγιών χρήσης συσκευών και μηχανημάτων, η φροντίδα της υγείας και η ασφαλής λήψη φαρμάκων, οι ασφαλείς μετακινήσεις και τα ταξίδια, η τακτοποίηση εκκρεμοτήτων με υπηρεσίες, η επικοινωνία με μακρινούς συγγενείς, η ανατροφή και υποστήριξη των παιδιών, η πλήρης άσκηση των πολιτικών δικαιωμάτων, η εύρεση, διατήρηση και αναβάθμιση της εργασίας, οι εκτιμήσεις και υπολογισμοί εξόδων, ο έλεγχος των καταναλωτικών προϊόντων, η εκμετάλλευση ευκαιριών, η πνευματική καλλιέργεια, η απόκτηση κοινωνικής αγωγής, η πολιτιστική δημιουργία και πολλές άλλες δραστηριότητες εμποδίζονται από τον αναλφαβητισμό. Γενικά, η έλλειψη πληροφοριών ή γνώσεων και η άγνοια τρόπων αναζήτησης και αξιοποίησής τους απειλεί με κοινωνικό αποκλεισμό κάθε άτομο που δραστηριοποιείται στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Συγχρόνως, οι δυσκολίες των αναλφάβητων έχουν πολλές παράπλευρες επιπτώσεις και στα υπόλοιπα μέλη των οικογενειών και του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος.

Ιδιαίτερα αρνητικές είναι οι επιπτώσεις του αναλφαβητισμού στις γυναίκες, στους αγρότες, στους τεχνίτες και εργάτες. Το παραγωγικό δυναμικό της χώρας μας παραμένει οργανικά ή λειτουργικά και, κυρίως, τεχνολογικά αναλφάβητο, όταν απαιτείται εισαγωγή και αξιοποίηση προχωρημένων τεχνικών και οικονομικών γνώσεων για τον εκσυγχρονισμό της γεωργίας, της βιοτεχνίας ή βιομηχανίας και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας γενικότερα (Στ. Κοντράου, 1990, σ. 94). Η γνώση ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις για τη μετάδοση στον αγρότη προχωρημένων τεχνικών και οικονομικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον εκσυγχρονισμό της γεωργίας και τις συνεταιριστικές μορφές παραγωγής και διακίνησης των προϊόντων (Α. Ευστράτογλου, 2000, σ. 85). Στην Ελλάδα, μάλιστα, ο αγροτικός κλήρος ελέγχεται κυρίως από υπερήλικους γονείς που δεν τον μεταβιβάζουν έγκαιρα στα παιδιά τους, ώστε εκείνα να πάρουν πρωτοβουλίες για την παραγωγικότερη αξιοποίησή του. Στις οικονομικές απώλειες περιλαμβάνονται επίσης δαπάνες για ζημιές σε βιομηχανικό εξοπλισμό, επιδόματα εργασίας και ανάγκες υγείας, συνεχούς επιμόρφωσης και χαμηλής παραγωγικότητας των αναλφάβητων εργαζομένων.

Η συμμετοχή των οργανικά ή λειτουργικά αναλφάβητων σε προγράμματα κατάρτισης ή επανακατάρτισης είναι δύσκολη και αναποτελεσματι-

κή. Η διά βίου μάθηση δεν αποτελεί στόχο ούτε υιοθετείται εύκολα ως νοοτροπία και σταθερή πρακτική. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες επεκτείνονται στον τομέα της απασχόλησης αναπαράγοντας και ενισχύοντας την ανισότητα των εισοδημάτων, του επιπέδου και της ποιότητας ζωής καθώς και των εξουσιών μεταξύ των ατόμων και των κοινωνικών στρωμάτων. Ο δείκτης συμμετοχής των αναλφάβητων στο εργατικό δυναμικό είναι εξαιρετικά χαμηλός (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Δείκτης συμμετοχής στο εργατικό δυναμικό κατά επίπεδο εκπαίδευσης

Επίπεδο εκπαίδευσης	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Μεταπτυχιακό	93,6	89,9	92,3
Πτυχιούχοι ΑΕΙ	89,9	81,8	86,0
Πτυχιούχοι ΤΕΙ	90,6	79,6	85,2
Φοιτητές	92,2	40,0	65,0
Απόφοιτοι Λυκείου	75,9	47,0	60,7
Απόφοιτοι Γυμνασίου	56,7	27,5	43,2
Απόφοιτοι Δημοτικού	83,2	40,6	60,1
Μερικές τάξεις Δημοτικού	66,3	34,6	46,0
Καθόλου εκπαίδευση	55,0	32,0	39,8
Σύνολο	77,2	46,6	61,3

Πηγή: Α. Ευστράτογλου, 2000, σ. 82 (στοιχεία 1997).

Αυτό αποτελεί σαφή ένδειξη της επιδείνωσης της θέσης τους στην αγορά εργασίας και στη δομή της απασχόλησης. Ο δείκτης συμμετοχής των αναλφάβητων γυναικών (1997) στο εργατικό δυναμικό παραμένει πολύ χαμηλός. Η απουσία εκπαίδευσης καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη τη θέση της γυναίκας, καθώς το 1/3 από αυτές καταφέρνει να ενταχθεί στο εργατικό δυναμικό της χώρας (Α. Ευστράτογλου, σσ. 82, 83).

Σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται γρήγορη ένταξη των αναλφάβητων, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, στην αγορά εργασίας, αλλά το πλεονέκτημα αυτό μετατρέπεται αργότερα σε μειονέκτημα, καθώς οι αναλφάβητοι εξασκούν βαριά και ανθυγιεινά επαγγέλματα, με χαμηλές αμοιβές, χωρίς εξέλιξη και με περιορισμένο κοινωνικό κύρος (Σ. Καλογρίδη-Κουντσόκωστα, 1998, σ. 155). Μακροπρόθεσμα τα άτομα αυτά απειλούνται περισσότερο από την ανεργία και την υποαπασχόληση.

Από την έρευνα του ΕΚΕΒΙ διαπιστώθηκαν οι δυσκολίες που συναντούν οι αναλφάβητοι στις καθημερινές συναλλαγές τους με δημόσιους οργανισμούς και ιδιωτικούς φορείς, στην προώθηση διαδικασιών που τους αφορούν, στη διεκδίκηση δικαιωμάτων και απολαβών. Τα επαγγέλματα των ανεκπαιδευτων είναι κυρίως αγρότες, κτηνοτρόφοι, ανειδίκευτοι εργάτες, οικιακοί βοηθοί και τεχνίτες σε βαριά επαγγέλματα με χαμηλές γενικά αμοιβές και εισοδήματα. Οι μισοί μάλιστα από αυτούς δήλωσαν ανικανοποίητοι από το επάγγελμά τους. Από την ίδια έρευνα διαπιστώθηκε η περιορισμένη ποιοτική συμμετοχή των ανεκπαιδευτων στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή, ο χαμηλός δείκτης αναγνωσιμότητας βιβλίων και εφημερίδων, οι δυσκολίες κατανόησης δελτίων ειδήσεων, η υστέρηση σε κατοχή πολιτιστικών αγαθών, η αδυναμία των ανεκπαιδευτων γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη (ΕΚΕΒΙ, 1998, σ. 23-34).

Τα προβλήματα αυτά μερικές φορές βιώνονται και αντιμετωπίζονται ως «φυσική» κατάσταση, όταν τα άτομα έχουν προσαρμοστεί σε ένα τρόπο ζωής που δεν απαιτεί γραπτό λόγο, αλλά αυτό είναι απλά μια ακόμα προσωπική τους ψευδαίσθηση και υπεκφυγή (Κ. Σουμέλης, 1993, σ. 66).

Οι άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις του αναλφαβητισμού είναι ακόμα ευρύτερες για την πλήρη κοινωνική ενσωμάτωση των αναλφάβητων, τη συγκρότηση, τη συνοχή και την ομαλή λειτουργία της κοινωνίας, την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και την εξοικονόμηση πόρων, την ποιότητα της πολιτικής ζωής και τη διεύρυνση της δημοκρατίας, την ανάπτυξη των τεχνών και του πολιτισμού. Ο αναλφαβητισμός και η σχολική αποτυχία έχουν συνδεθεί με την απώλεια ταλέντων από τα λαϊκά στρώματα, με ένα τεράστιο παραγωγικό κόστος λόγω της σχολικής αποτυχίας, καθώς και τη γένεση και αναπαραγωγή αντικοινωνικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας των νέων (Μ. Παπαδόπουλος, 1990, σ. 73).

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΥ

Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού μπορεί να είναι αποτελεσματική, αν περιλαμβάνει μέτρα ολιστικού χαρακτήρα και ενοποιημένων στρατηγικών. Ο Hegel έγραφε χαρακτηριστικά ότι η αλήθεια είναι το όλον και οι συστημικές θεωρίες παραπέμπουν σε πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι από μόνη της ανεπαρκές μέτρο για να εξαλείψει το πρόβλημα του αναλφαβητισμού (Μ. Παπαδόπουλος, 1990β, σσ. 72, 77). Ανάλογα με τα αίτια των διαφόρων μορφών και επιπέδων του αναλφαβητισμού πρέπει να αναπτυχθούν και ολοκληρωμένες πολιτικές περιο-

ρισμού ή ριζικής εξάλειψής του. Όπως σημειώνει η Μ. Ηλιού (1984, σ. 30), η εξάλειψη του αναλφαβητισμού απαιτεί συνολικές παρεμβάσεις στην παιδεία, την κοινωνική πολιτική, την εργασία, την οικονομική ανάπτυξη και αποκέντρωση, την αύξηση και την κατανομή του εισοδήματος, την αναγνώριση των δικαιωμάτων των γυναικών, των μειονοτήτων και των κοινωνικά αποκλεισμένων.

Οι κάτοικοι στις οικονομικά υπανάπτυκτες ή πολιτικά εξαρτημένες χώρες εξαναγκάζονται να ζουν στη σιωπή, όπως σημειώνει ο Ρ. Freire, (1974, σ. 59). Επιβάλλεται η κινητοποίηση της διεθνούς κοινότητας για τον έλεγχο του αναλφαβητισμού σε όλες τις χώρες. Τα διεθνή προβλήματα δεν αντιμετωπίζονται με πολέμους, αλλά με ανάπτυξη της παιδείας, με αλληλοκατανόηση και ισοτιμία των λαών, με σύγκλιση των πολιτισμών.

Σε εθνικό επίπεδο και για τις ανεπτυγμένες χώρες εφαρμόζονται πολιτικές αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού, αλλά δεν είναι αποτελεσματικές, όταν επιχειρούνται από ένα κρατικό φορέα. Ο αναλφαβητισμός ως πρόβλημα εκπαιδευτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό μπορεί να αντιμετωπιστεί με συλλογικές διαδικασίες και πολυδιάστατες πολιτικές, με συνειδητοποίηση και μαζική κινητοποίηση των πολιτών (Δ. Βεργίδης, 1985, σ. 41).

Το κράτος από την πλευρά του, όπως απαιτεί από όλους τους πολίτες συνέπεια στις υποχρεώσεις τους και πλήρη σεβασμό στους νόμους, οφείλει να διασφαλίσει την πραγματική ισοτιμία τους σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής. Τίποτα δεν είναι πιο άνισο από ένα σχολείο ισότιμο για παιδιά κοινωνικά άνισα (Χρ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, 1994, σ. 63).

Η ισοτιμία έχει ευρύτερο προσδιορισμό, όπως σημειώνει και ο Κ. Καστοριάδης (1995, σσ. 224, 226). Πέρα από τις θεωρητικές διακρίσεις ανάμεσα στην ισότητα δικαιωμάτων, ισότητα ευκαιριών και ισότητα συνθηκών μεταξύ των πολιτών, πρέπει να επιδιώκεται η ισότητα των προϋποθέσεων για πραγματική άσκηση των δικαιωμάτων. Το ζητούμενο είναι, κατά τον Ρ. Freire (1974, σ. 30), η ίση συμμετοχή όλων στην εξουσία, ώστε να μπορούν να συναποφασίζουν για θέματα που τους αφορούν και να έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την πορεία τους. Η σύγχρονη τεχνολογία δίνει πολλές υποσχέσεις για την πραγμάτωση του οράματος της άμεσης δημοκρατίας σε κύρια ζητήματα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

Εφόσον τα γενεσιουργά αίτια του αναλφαβητισμού υπερβαίνουν το άτομο, την οικογένεια και το σχολείο και απορρέουν από την κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική στέρωση των νέων, η άσκηση κοινωνικής πολιτικής πρέπει να στοχεύει στη μείωση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων, την ανύψωση του πολιτιστικού επιπέδου των λαϊκών

στρωμάτων και την άμβλυση κάθε είδους κοινωνικών διακρίσεων (Μ. Κασσωτάκης, Ν. Φακιολάς, 1998, σ. 49). Η εξάλειψη του αναλφαβητισμού προϋποθέτει αρχικά την εξομάλυνση της οικονομικής ανισότητας, την αντιμετώπιση της φτώχειας, των κοινωνικών διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Σε δυσμενείς συνθήκες ζωής ο αναλφαβητισμός εκκολάπτεται και ριζώνει ως ενδημική ασθένεια. Το κράτος πρέπει να συμβάλει στην εφαρμογή των νόμων για την εκπαίδευση και εργασία των ανηλίκων, στην οικονομική ενίσχυση άπορων μαθητών, στην καθιέρωση της αξιοκρατίας, στη δημιουργία θέσεων εργασίας, στον περιορισμό της γραφειοκρατίας, στην ενίσχυση της κοινωνικής πρόνοιας και φροντίδας για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και τις μειονότητες, στην ενίσχυση των γραμμάτων και των τεχνών, στην ανάδειξη των υγιών πολιτιστικών στοιχείων και αρχών, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των πολιτών.

Μπορεί να γίνει διαχωρισμός μεταξύ γενικών και ειδικών μέτρων που αφορούν την εκπαίδευση του συνολικού πληθυσμού νέων και ενηλίκων, αλλά και την ουσιαστική υποστήριξη ευάλωτων ατόμων, οικογενειών και κοινωνικών ομάδων.

Σε θεσμικό επίπεδο μια κατηγορία δράσεων περιλαμβάνει *γενικά μέτρα αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού*, μια δεύτερη συνδέεται με την *πρόληψη του αναλφαβητισμού των νέων* και τις ανάλογες προβλέψεις στην εκπαίδευση, και μια τρίτη στοχεύει στη *διατήρηση των γνωστικών δεξιοτήτων και στον περιορισμό του αναλφαβητισμού ενηλίκων* και των επιπτώσεών του στο άτομο, την οικονομία και την κοινωνία.

Στα γενικά μέτρα, προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη καινοτόμων ερευνητικών μεθόδων για τον εντοπισμό των θυλάκων αναλφαβητισμού, των αιτιών που τον προκαλούν, της ανίχνευσης των επιπτώσεών του στο άτομο ή την κοινωνία και της ανάπτυξης πολιτικών αντιμετώπισης και εξάλειψής του. Είναι αναγκαία η λήψη μέτρων για την οικονομική και κοινωνική υποστήριξη των πληθυσμιακών ομάδων που βρίσκονται σε κίνδυνο αναλφαβητισμού ή εντάσσονται σε μειονότητες. Τα μέτρα αυτά θα πρέπει να συνοδεύονται και με αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις σε εκπαιδευτικό και εργασιακό επίπεδο. Η οικονομική ενίσχυση των αδύναμων γονέων που διαβιούν κάτω από τα όρια της φτώχειας ή έχουν πολύ χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο θα συμβάλει στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των παιδιών τους. Σε θεσμικό επίπεδο στην Ελλάδα (Κ. Σουμέλης, 1993) και την ΕΕ (1989) έχουν αναπτυχθεί μέχρι τώρα πολλές μέθοδοι και πρακτικές περιστολής του αναλφαβητισμού ή της υποεκπαίδευσης, ανεξάρτητα αν εμφανίζεται ως φαινόμενο «ατομικής», «οικογενειακής», ή «σχολικής» παθολογίας, ή έχει «κοινωνικοοικονομικά» και «δομικά» αίτια. Ο αναλφαβητισμός υποχωρεί, αλλά εμμέ-

νει, και απαιτούνται παρεμβάσεις για την εξάλειψή του με τη συντονισμένη κινητοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, των συναρμόδιων κρατικών υπηρεσιών, των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης και ακόμα με τη συνεργασία των συλλογικών φορέων σε κάθε τομέα της κοινωνικής ζωής (ΥΠΕΠΘ, 1985, σ. 149).

Για τον προσδιορισμό των αναγκών και την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού των ΑμεΑ απαιτούνται εναλλακτικές στρατηγικές εντοπισμού και συμμετοχής τους, μετάδοσης και αφομοίωσης των γνώσεων από τα μέλη τους ανάλογα με τη δυνατότητα πρόσληψης και τα ενδιαφέροντά τους, αξιοποίησης των πληροφοριών, τροποποίησης και παγίωσης της συμπεριφοράς τους με τη βοήθεια ειδικά εκπαιδευμένων στελεχών. Είναι αναγκαία η καθιέρωση δωρεάν προληπτικών ιατρικών και ψυχολογικών εξετάσεων για τον έγκαιρο εντοπισμό σωματικών, ψυχικών ή νοητικών υστερήσεων και η κοινωνική και ψυχο-συναισθηματική υποστήριξη των παιδιών με αναπηρίες.

Η εξάλειψη του αναλφαβητισμού συνδέεται με την αποφοίτηση όλων των νέων από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η ενοποίηση Δημοτικού-Γυμνασίου, η αυτόματη προαγωγή των μαθητών, το ολοήμερο σχολείο, η κατάργηση της εργασίας στο σπίτι, η ανάπτυξη χειρωνακτικών δεξιοτήτων στα παιδιά θα συμβάλουν, κάτω από όρους, στην αποφυγή διαρροών (Α. Φραγκουδάκη, 1998, σ. 39, 41). Ο ρόλος της πρόληψης στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού έχει αναγνωριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και έχουν χρηματοδοτηθεί σχετικά προγράμματα σε όλες τις χώρες (Στρ. Κορομηλά, 1990, σ. 99). Η Εθνική Επιτροπή Αντιμετώπισης του Αναλφαβητισμού (1990) στην Ελλάδα δίνει αποκλειστική προτεραιότητα στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων και προτείνει μεταξύ άλλων παραδοσιακών μέτρων τη διενέργεια έρευνας για τον καθορισμό με ειδικά κριτήρια περιοχών εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Η πρόταση υλοποιήθηκε αργότερα από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (1999). Στη μελέτη αυτή καθορίστηκαν γεωγραφικά και άλλα σύνθετα κριτήρια ανίχνευσης του αναλφαβητισμού και προσδιορισμού Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στις περιοχές με εκπαιδευτική αναποτελεσματικότητα παρατηρείται υστέρηση στους δημογραφικούς και κοινωνικούς δείκτες, στις επενδύσεις, στην απασχόληση, στον πολιτισμό (Α. Μαράτου, Ι. Τσίγκανου, 1999, σ. 85). Ο προσδιορισμός γεωγραφικών διαμερισμάτων υψηλής, μέσης και χαμηλής επικινδυνότητας μπορεί να δώσει περιεχόμενο και προοπτικές στις προσπάθειες για συνολικά μέτρα εξάλειψης του αναλφαβητισμού σε κάθε μορφή του. Είναι όμως αναγκαίο να αυξηθούν οι δημόσιες δαπάνες για την παιδεία, που είναι οι χαμηλότερες μεταξύ των χωρών της ΕΕ.

Από τη συμπύκνωση των ερευνητικών δεδομένων για τον αναλφαβητισμό στην Ελλάδα προκύπτουν μέτρα προληπτικού ελέγχου του. Από το σύνολο των μαθητών πρέπει να καταγράφονται εκείνοι που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και αποτυχίες, απουσιάζουν ή διακόπτουν πρόωρα τη φοίτηση, έχουν προβλήματα ψυχοσωματικής υγείας ή προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα ή προέρχονται από εύλωτες κοινωνικές ομάδες και προβληματικές οικογένειες. Αυτοί μπορούν να ωφεληθούν στην εκπαίδευση από την άμεση εφαρμογή των θεσμών της ενισχυτικής διδασκαλίας και του ολοήμερου ή θερινού σχολείου, όπως εφαρμόστηκαν πιλοτικά (Τ. Βαγνάβα, Δ. Βεργίδης, 1999, σ. 53). Για τα σχολεία γενικά απαιτείται βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, των οπτικοακουστικών μέσων, των εργαλείων και πρακτικών διδασκαλίας, η τακτική αναθεώρηση και ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου και της εμφάνισης των σχολικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, η διεύρυνση και η ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων, η ανανέωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Δ. Βεργίδης, 1987, σ. 127). Είναι αναγκαίο να γίνουν αναθεωρήσεις της χωροταξικής κατανομής και της επάρκειας των σχολικών κτιρίων για να έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση σε δημόσια νηπιαγωγεία, πολυθέσια δημοτικά και γυμνάσια. Επιβάλλεται η παρουσία ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Η ύπαρξη εσπερινών σχολείων σε μια περιοχή αποτελεί ανασχετικό παράγοντα της σχολικής διαρροής. Καθώς η σχολική διαρροή και οι αποτυχίες αυξάνονται και στα εσπερινά σχολεία (Α. Τεπέρογλου, κ.ά., 2000, σ. 234), είναι απαραίτητο αυτά να ενισχυθούν. Η διάχυση στοιχείων συμβουλευτικής-επαγγελματικού προσανατολισμού στο Δημοτικό και η επέκτασή της στο Γυμνάσιο με πρακτικές ενεργού ΣΕΠ (Χρ. Κοσμίδου, 2001, σ. 118) και βιωματικές μεθόδους εκπαίδευσης (Δ. Καμαρινού, 2000, σ. 24) θα δώσει νέες διεξόδους μάθησης στους αδύναμους μαθητές. Η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών θα πρέπει να είναι διακριτική για να αποφεύγονται οι διαρκείς επικρίσεις, οι ειρωνείες και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους. Επιβάλλεται η αντικατάσταση των τιμωριών σε μαθητές με πρακτικές ενθάρρυνσης και συμβουλευτικής. Απαιτείται αύξηση και εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών με σύγχρονα βιβλία και ηλεκτρονικό υλικό. Θα ήταν χρήσιμη η λειτουργία τεχνικών και επαγγελματικών σχολών για αποφοίτους Δημοτικού σε αντιστοιχία με τα ημερήσια ή εσπερινά Γυμνάσια και με αναγνωρισμένα πιστοποιητικά μαθητείας για αντίστοιχα επαγγέλματα. Παράλληλα θα διευκόλυνε τους εργαζόμενους μαθητές η δημιουργία και επιδότηση θέσεων εργασίας με μειωμένο ωράριο και εκπαιδευτικό-επαγγελματικό χαρακτήρα σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και τις επιχειρήσεις

κάθε περιοχής. Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν, αλλά όχι κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες (Μ. Παπαδόπουλος, 1990β, σ. 81).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν σοβαρό ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές και να βελτιώνουν τις σχέσεις μαζί τους. Η διαρκής υποστήριξη των μαθητών μπορεί να επιτευχθεί με το θεσμό του μέντορα (Ν. Πετρόπουλος, σ. 195). Η διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών πρέπει να συνοδεύεται από ειδικά κίνητρα και να υφίσταται περιοδική αξιολόγηση.

Σε συνεργασία με τους άλλους κρατικούς και τοπικούς φορείς πρέπει να ενημερωθούν και να ενισχυθούν με επιδοτήσεις οι γονείς από ευπαθείς κοινωνικές ομάδες για να επιμείνουν στην αποφοίτηση των παιδιών τους από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.

Για τον περιορισμό του αναλφαβητισμού στους ενήλικες πρέπει να λειτουργούν εσπερίνα τμήματα σε Δημοτικά και Γυμνάσια για κάθε περιφέρεια και να δοθούν κίνητρα σε ενήλικες αναλφάβητους για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για τους ενήλικες απαιτείται προσαρμογή των σχολικών βιβλίων και ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα τους διδάξουν. Αυτές οι προβλέψεις περιέχονται βέβαια σε πλήρες και αναλυτικό πρόγραμμα της ΓΓΛΕ (ΥΠΕΠΘ, 1984, σ. 146), αλλά δεν εφαρμόστηκαν ή είχαν περιορισμένα αποτελέσματα. Στο πρόγραμμα αυτό αναφέρεται ότι ο αλφαβητισμός των ενηλίκων είναι ένα μέσο απελευθέρωσης και πλήρους ανάπτυξης της προσωπικότητας των ενηλίκων, ώστε να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν και να μετασχηματίζουν τον κοινωνικό τους περίγυρο σε κάθε επίπεδο. Ανάλογα προγράμματα χρηματοδοτήθηκαν από την ΕΕ, (Κ. Σουμέλης, 1993, σσ. 75, 81).

Τα προγράμματα κατάρτισης όσων έχουν περιορισμένη μόρφωση μπορούν να εμπλουτιστούν με στοιχεία της βασικής εκπαίδευσης, όπου κρίνεται αναγκαίο. Το κράτος και οι εργοδότες οφείλουν να συνεργαστούν για την ενίσχυση της κατάρτισης και της διά βίου μάθησης των εργαζομένων σε δημόσιους οργανισμούς και ιδιωτικές επιχειρήσεις. Στα πλαίσια του προγράμματος ADAPT της ΕΕ έχουν μελετηθεί οι τρόποι παρακίνησης στη μάθηση και το όφελος εργαζομένων και εργοδοτών από αυτό (J. FIELD, 2000, σ. 6).

Για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες οι παρεμβάσεις πρέπει να είναι εξειδικευμένες και για τα μέλη τους εξατομικευμένες. Ενδεικτικά, αναφέρεται η επέκταση και ενίσχυση των ειδικών σχολείων για ΑμεΑ και των παράλληλων τάξεων στα γενικά σχολεία (Στρ. Κορομηλάς, 1987, σ. 57). Υπάρχει ανάγκη για διεύρυνση των προγραμμάτων ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής για παιδιά παλιννοστώντων ή προσφύγων που δυσκο-

λεύονται στη χρήση της γλώσσας. Απαιτείται η λειτουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και κοινωνικο-ψυχολογικής και παιδαγωγικής υποστήριξης των παιδιών από ευπαθή κοινωνικά στρώματα. Ορισμένες μειονότητες απομονώνονται στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής, δεν έχουν κίνητρα για να εκφραστούν και αντιμετωπίζουν πολιτιστικά προβλήματα (Μ. Παπαδόπουλος, 1990, σ. 70). Η διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης ή αριθμητικής με γνώμονα την καθημερινή ζωή των παιδιών από οικογένειες Τσιγγάνων θα ήταν χρήσιμη και θα τραβούσε το άμεσο ενδιαφέρον τους. Η αναγνώριση και ο συγκερασμός των γλωσσικών και πολιτισμικών κωδίκων θα κρατούσαν τους μουσουλμάνους μαθητές στο σχολείο μέχρι τουλάχιστο την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ε. Κανακίδου, 1998, σ. 202). Με ειδική επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν τις συνθήκες καθημερινής ζωής, εργασίας και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων των ευπαθών κοινωνικών ομάδων (Μ. Παπαδόπουλος, 1990β, σ. 82).

Συμπερασματικά, η πρόληψη είναι το επίκεντρο της ενιαίας στρατηγικής για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού και όπου αποτυγχάνει θα πρέπει να εφαρμόζονται πρόσθετα θεραπευτικά και διορθωτικά μέτρα. Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και της υποεκπαίδευσης έχει βασικά ταξική διάσταση (Ε. Χοντολίδου, 1987) και η οριστική επίλυσή του εξασφαλίζεται με κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτικούς όρους και αλλαγή των συνθηκών ζωής των ευπαθών, κυρίως, κοινωνικών ομάδων. Η εξάλειψη του αναλφαβητισμού και η μείωση της υποεκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης και κάθε δημοκρατικού κοινωνικού συστήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βαργάβα-Σκούρα Τ., Δ. Βεργίδης, 1999, *Η σχολική αποτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις*, Πρακτικά Ημερίδας Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας/ Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Αθήνα, ΕΙΕ.
- Βεργίδης Δ., 1985, «Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών αλφαβητισμού των ενηλίκων», στον τόμο *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*, ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΛΕ, Αθήνα.
- Βεργίδης Δ., 1987, «Η αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των δασκάλων», εισήγηση ομάδας εργασίας στο *Αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ*, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού.
- Βοριά Π., 1998, *Διακοπή φοίτησης σε εφήβους με ιδρυματική εμπειρία*, στο Παπαθεοφίλου Ρ., Στ. Βοσνιάδου, βλ. παρακάτω.

- Bourdieu P. 1966, «Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», μετάφρ. στο Α. Φραγκουδάκη, 1985, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, σ. 357-391, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Δρεττάκη Μ., 1993, *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Εθνική Επιτροπή Αντιμετώπισης Αναλφαβητισμού, 1990, *Προτάσεις*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Υπουργική Απόφαση 4392/28.7.89 (υπ. Β. Κοντογιαννόπουλος).
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ), 1998, Παρατηρητήριο Βιβλίου, *Πανελλήνια έρευνα για τον αναλφαβητισμό*, Αθήνα, ΕΚΕΒΙ.
- Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, 1999, *Μαθητική διαφορά και προγράμματα κατάρτισης για τους πρόωρα εξερχόμενους από την υποχρεωτική εκπαίδευση*, Πρακτικά Ημερίδας 17-12-1999, Αθήνα.
- ΕΟΚ, 1985, *Τα στάδια του αναλφαβητισμού*- Σύμβαση για Μελέτη, αρ.1808- 84- ETU, Β' τελική έκθεση, ΕΣΥΕ.
- ΕΟΚ, 1987, *Σχέδιο έκθεσης για τον αγώνα ενάντια στον αναλφαβητισμό*, SEC- 87- 24/72, 20-2- 1987.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1987, *Σχέδιο έκθεσης για τον αγώνα ενάντια στον αναλφαβητισμό*, SEC (87) 2472, 20.2.1987.
- ΕΣΥΕ, 1973, *Αποτελέσματα απογραφής πληθυσμού-κατοικιών της 14ης Μαρτίου 1971*, δειγματοληπτική επεξεργασία, τόμ. Ι και ΙΙ, Αθήνα.
- ΕΣΥΕ, 2001, *Απογραφή 1991*, Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος, Αθήνα.
- ΕΣΥΕ, 2003, *Έρευνα χρήσης τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας*, Αθήνα.
- Ευστράτογλου Άγγελος, 2000, «Αναλφαβητισμός στην Ελλάδα: Μια διερεύνηση στις πρόσφατες εξελίξεις 1983-1997», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τεύχ. 101-102, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Field Jane, 2000, *Επανάσταση στη μάθηση*, Manchester TEC Lmd.
- Ηλιού Μ., 1984, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα, Πορεία.
- Ηλιού Μ., 1985, «Γνωστός και άγνωστος αναλφαβητισμός», στον τόμο *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΛΕ.
- Καλλινικάκη Θ., 1998, «Διακοπή φοίτησης με αφορμή ψυχωτική κρίση στην εφηβεία. Παρέμβαση για τη διατήρηση-επανάκτηση της μαθητικής ιδιότητας», στο Παπαθεοφίλου Ρ., Στ. Βοσνιάδου (βλ. παρακ.).
- Καλογρίδη-Κουτσόκωστα Σ., 1998, «Έξω από το σχολείο τι; Η μετασχολική πορεία των νέων που εγκατέλειψαν την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση την τριετία 1985-1988 στο Δήμο Ν. Λιοσίων Αττικής», στο Παπαθεοφίλου Ρ., Στ. Βοσνιάδου (βλ. παρακ.).
- Καμαρινού Δ., γ' εκδ. 2000, *Βιομαθητική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, © της ίδιας.
- Κανακίδου Ε., 1998, «Η διακοπή της φοίτησης στους μουσουλμάνους μαθητές», στο Παπαθεοφίλου Ρ., Στ. Βοσνιάδου (βλ. παρακ.).
- Κασσωτάκης Μ., Σ. Παπαλέτρου, Ν. Φακιολάς, 1990, «Φραγμοί στην εκπαίδευση ΑΜΕΑ», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τομ. Α', Αθήνα, ΕΚΚΕ.

- Κασσωτάκης Μ., Ν. Φακιολάς, 1998, «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», στο Δ. Κούτρας (επιμ.), *Οι νέοι και η πολιτική: Κείμενα πολιτικής φιλοσοφίας*, Αθήνα, Παν/μιο Αθηνών, Γ. Δαρδανός.
- Καστοριάδης Κ., 1995, *Χώροι του ανθρώπου*, Αθήνα, Ύψιλον.
- Κατή Δ., 1989, «Οι κοινωνικοί μύθοι περί αναλφαβητισμού», *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχ. 38, Αθήνα.
- Κάτσια Χρ., Γ. Καββαδία, 1994, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), 2002, *Η σχέση παιδιών – εφήβων με τα επικοινωνιακά μέσα καθώς και οι τρόποι χρήσης και ένταξης των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία*, έρευνα ΕΠΕΑΕΚ, υπεύθ. Γ. Πανούσης, Αθήνα, ΚΕΕ.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), 2002, *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα*, Αθήνα, ΚΕΕ.
- Kestelyn Catherine, 1993, «Οι χώρες με γενικευμένη υποχρεωτική σχολική φοίτηση», στο 1ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο, Σεπτ. 1987, στο *Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες- μέλη της ΕΟΚ σήμερα*, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού, ΓΓΛΕ.
- Κοντράου Στ., 1990, «Η διάσταση του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα του 1990», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 53, Αθήνα.
- Κορομηλά Στρ., 1987, «Θέσεις και εφαρμογές για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο *Αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού στις χώρες-μέλη της ΕΟΚ*, Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού.
- Κορομηλά Στρ., 1990, «Πρόληψη: Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 53, Αθήνα.
- Κοσμίδου Χρ., 2001, «Η μετάβαση στην εποχή της “κατασκευασμένης” αβεβαιότητας: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική, το ΣΕΠ και την παιδεία», στο Ν. Φακιολάς (επιμ.) *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην εποχή του 21ου αιώνα*, Αθήνα, ΕΚΕΠ.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., 1974, *Προς μια ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τόμ. Α', Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Μαράτου Λ., Ι. Τσίγκανου, 1999, *Δείκτες και κριτήρια προσδιορισμού των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας της χώρας*, στα Πρακτικά Ημερίδας Εθνικού Ινστιτούτου Εργασίας/ Ευρωπαϊκής Επιτροπής, Αθήνα, Ε.Ι.Ε.
- Μαράτου Λ., Α. Τεπέρογλου, Ι. Τσίγκανου, 2003, «Χαμηλή σχολική ένταξη και μαθητές με θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», στο *Τεχνικές διδακτικής αναπαράστασης και ο ρόλος του κοινωνιολόγου εκπαιδευτικού*, Πρακτικά Διημερίδας του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων, Πάντειο Παν/μιο, Αθήνα.
- Παλαιοκρασάς Σταμ., κ.ά., 1996, *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ ΟΕΕΚ / ΠΙ.
- Παπαδόπουλος Μ., 1990, «Διαστάσεις, συνέπειες και ιστορική εξέλιξη των ερμηνευτικών σχημάτων του λειτουργικού αναλφαβητισμού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 53, Ιουλ. – Αύγ. 1990, Αθήνα.

- Παπαδόπουλος Μ., 1990β, «Λειτουργικός αναλφαβητισμός και σχολική αποτυχία», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 54, Οκτ. 1990, Αθήνα.
- Παπαθεοφίλου Ρ., Στ. Βοσνιάδου (επιμ.), 1998, *Η εγκατάλειψη του σχολείου: Αίτια, επιπτώσεις, προτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου Π., 1981, *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*, διδ. διατρ. Παν/μιο Rene Descartes, Paris.
- Παπακωνσταντίνου Γ., 2000, *Το κόστος της εκπαίδευσης: Από την απόσυρση του κράτους στην «ανταγωνιστική» διείσδυση της οικογένειας*, Αθήνα, Κείμενα Εργασίας, ΕΚΚΕ.
- Πετρόπουλος Ν., 2000, «Σχολικές επιδόσεις, σχολική αποτυχία και εγκατάλειψη στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Σουμέλης Κ., 1993, *Ο αναλφαβητισμός στις χώρες της ΕΟΚ*, τόμ. 1, Αθήνα, Ακαδημία Αθηνών.
- Τεπέρογλου Αφρ., Λ. Μαράτου, Ι. Τσίγκανου, 2000, «Μελέτη οριοθέτησης Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» στο *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Τζάνη Μ., 1988, *Σχολική επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Τσιώκος Γ., 1990, «Η πορεία προς τον (αν)αλφαβητισμό», περιοδ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 53, Αθήνα.
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, 1986, *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ, 1984, *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Φακιολάς Ν., 1999, «Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και επαγγελματική απασχόληση των μαθητών», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 108, Αύγ. 1999.
- Φακιολάς Ν., 2002, «Η εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η βιοποριστική εργασία των μαθητών», στο *Κοινωνικό Πορτραίτο*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Φραγκουδάκη Ά., 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη Ά., 1998, «Δεδομένα από την έρευνα του 1980-1983 στο Νομό Ιωαννίνων με αντιείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση», στο Παπαθεοφίλου Ρ., Στ. Βοσνιάδου (βλ. παραπ.).
- Χοντολίδου Ε., 1987, *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976- 1981)*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Χρυσάκης Μ., κ.ά., 1990, *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*, τ. Β', Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Χρυσάκης Μ., 1996, «Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαιδευτικές Ανισότητες», στο *Διαστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τ. Α', Αθήνα, ΕΚΚΕ.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

European Commission, 1989, *Report on the Fight Against Illiteracy* (v/535/89-EN).

Eurostat, 2001, European Social Statistics, *Labour Force Survey 2000*, European Commission, Luxembourg.

Freire P., 1972, *The pedagogy of the oppressed*, Middlesex, Penguin Books.

Freire P., 1974, *Cultural action for freedom*, Middlesex, Penguin Books.

Illich Ivan, 1984, *Deschooling society*, Great Britain, Pelikan Books.

OECD, 1977, *Entry of young people into working life*, OECD, Paris.

OECD, 1983, *Compulsory schooling*, OECD, Paris.

UNESCO, Statistical Yearbook 1999, p. II-7, p. II- 8, fig.II.S.1, Unesco Publishing & Bernan Press, France & Lanham U.S.A.