



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: Εκπαίδευση Ενηλίκων ΜΕd

ΜΠΑΓΙΩΤΑΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΟΥ PAULO FREIRE  
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ »

Επιτροπή επίβλεψης Διπλωματικής εργασίας

Α Επιβλέπουσα: Σκιαδά Μαρία

Β Επιβλέπουσα: Χασίδου Μελανία

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΜΑΪΟΣ 2021

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Κεφάλαιο πρώτο	8
1 Εισαγωγή	8
1.1 Το ερευνητικό πρόβλημα.	8
1.2. Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας.	11
1.3. Η δομή της εργασίας.	11
Κεφάλαιο δεύτερο	14
2 Η οικονομική κρίση και η Εκπαίδευση Ενηλίκων.	14
2.1. Οικονομική κρίση.	14
2.1.1 Η έννοια του όρου.	14
2.1.2 Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα.	15
2.2 Ο πολυδιάστατος ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.	19
2.2.1 Η γενική επίδραση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο άτομο .	19
2.2.2 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η οικονομική κρίση.	22
2.2.3 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η κοινωνική κρίση.	25
Κεφάλαιο τρίτο	
3 Η εκπαιδευτική θεώρηση του Paulo Freire.	30
3.1.Γενικά.	30
3.2. Η εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέας κοινωνικής αλλαγής.	32
3.2.1 Η ουδετερότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.	32
3.2.2 Η εκπαιδευτική επαναστατική διαδικασία.	35
3.2.2.1 Κριτικός στοχασμός και κριτική συνειδητοποίηση. Η έννοια και ο ρόλος τους.	35
3.2.2.2 Τα στάδια της εκπαιδευτικής επαναστατικής διαδικασίας.	36
3.3 Η μεθοδολογία του Paulo Freire.	39
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτή κατά τον Paulo Freire.	40
3.5 Η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire.	41
3.6 Το επίκαιρο της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire, στην ελληνική κοινωνία.	44

## Κεφάλαιο τέταρτο

4 Η Έρευνα.	46
4.1 Γενικά.	46
4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.	47
4.3 Το μεθοδολογικό πρότυπο της έρευνας.	47
4.3.1 Το ερευνητικό σχέδιο και η ερευνητική στρατηγική.	47
4.3.2 Η ερευνητική διαδικασία.	49
4.3.3 Το ερευνητικό εργαλείο.	51
4.3.4 Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας.	52
4.3.5 Η δεοντολογία της ποιοτικής έρευνας.	55
4.3.6 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας.	58
4.4 Η εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας.	59

## Κεφάλαιο πέμπτο

5 Η παρουσίαση των ευρημάτων.	62
5.1 Η επίγνωση για την υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση.	62
5.1.1 Η άποψη περί κοινωνικής δικαιοσύνης.	62
5.1.2 Η ικανοποίηση και προσδοκίες αναφορικά από την κοινωνική πραγματικότητα.	65
5.1.3 Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.	67
5.2 Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.	68
5.2.1 Ο υφιστάμενος ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.	68
5.2.2 Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.	71
5.2.3 Η σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την κοινωνική και πολιτική δράση.	71
5.2.4 Η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.	73
5.2.5 Οι προσδοκίες από την Εκπαίδευση Ενηλίκων.	73
5.2.6 Η απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.	75
5.3 Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την οπτική των συμμετεχόντων για τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κοινωνία.	75
5.3.1 Ο παράγοντας «κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο».	76
5.3.2 Ο παράγοντας «ιδεολογία».	77
5.3.3 Ο παράγοντας «οικογενειακές καταβολές».	79
5.3.4 Άλλοι παράγοντες επιρροής.	79
5.3.6 Η απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.	80

Κεφάλαιο έκτο	
6 Η συζήτηση των αποτελεσμάτων	82
6.1 Η συζήτηση των ερευνητικών διαπιστώσεων.	82
6.2 Οι ερευνητικές προτάσεις.	86
Βιβλιογραφικές Αναφορές.	88
Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.	88
Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές.	94
Παράρτημα .	99

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα των προσπαθειών που αφορούν την συμμετοχή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Πατρών. Πριν την ολοκλήρωση αυτού του εκπαιδευτικού εγχειρήματος, οφείλω να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του ΕΑΠ με τους οποίους συνεργάστηκα αποτελεσματικά στη διάρκεια των σπουδών μου, τον κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο, την κυρία Αικατερίνη Βιρβιδάκη και την κυρία Σοφία Χατζηλεοντιάδου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην κυρία Δήμητρα Πάντα. Η αρωγή της ήταν διαρκής και επεκτάθηκε πέραν τον γνωστικού της αντικειμένου.

Χρωστώ, επίσης, ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στις επιβλέπουσες καθηγήτριες της διπλωματικής εργασίας κυρίες Μαρία Σκιαδά και Μελανία Χασίδου. Η συμβολή της κυρίας Μαρίας Σκιαδά, με την οποία είχα την περισσότερη επαφή ως Α επιβλέπουσα καθηγήτρια ήταν καταλυτική. Χωρίς την συνδρομή της το τελικό έργο δεν θα ήταν σε καμία περίπτωση αυτό που έχετε στα χέρια σας.

Θα ήθελα επιπλέον να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συμμετείχαν στην έρευνα. Χωρίς την δική τους συμμετοχή, τίποτα δεν θα είχε ολοκληρωθεί. Η αφιέρωση του προσωπικού τους χρόνου και της ενέργειας τους δεν μπορεί παρά να αναγνωρίζεται και να εκτιμάται. Προσωπικά νοιώθω ότι τους είμαι ευγνώμων.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υπομονή και την υποστήριξη τους όλο το διάστημα που διήρκεσαν οι σπουδές μου στο ΕΑΠ. Ο χρόνος που αφιέρωσα δεν ήταν λίγος και τον στερήθηκε μεταξύ άλλων και η οικογένεια μου.

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στη χώρα μας, την τελευταία δεκαετία, γινόμαστε μάρτυρες ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που διαμορφώνουν περιβάλλον κρίσης. Στο πλαίσιο αυτό, αναζητείται ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό πεδίο.

Σκοπό της εν λόγω διπλωματικής εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευομένων αναφορικά με τον δυνητικό ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως παράγοντας κριτικής συνειδητοποίησης και κατ' επέκταση φορέας της κοινωνικής αλλαγής και εκφραστής της αποκατάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως πιστεύει ότι ο Paulo Freire ότι πρέπει να ισχύει.. Ο σκοπός της εργασίας προσεγγίζεται μέσω της διερεύνησης της ισχύος της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire στην ελληνική κοινωνία. Το ζήτημα εξετάζεται από την σκοπιά των αποφοίτων της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης, του έτους 2018. Για τις ανάγκες του ερευνητικού εγχειρήματος, εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Η συμβολή της μελέτης στο επιστημονικό πεδίο έγκειται στο ότι εξετάζει την δυνητική δράση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό πεδίο, ως φορέας αλλαγής. Αντιθέτως, η πλειοψηφία των υφιστάμενων ερευνών αφορά την επίδραση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου.

Από την έρευνα προέκυψε καθολική αναγνώριση των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων, γεγονός που σηματοδοτεί την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή. Η ανάλυση όμως των ερευνητικών προϊόντων καταδεικνύει σαφή διάσταση μεταξύ των προσδοκιών των συμμετεχόντων και της θεώρησης του Paulo Freire. Στην παρούσα φάση η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν αποτελεί φορέα κοινωνικής αλλαγής. Ωστόσο, δύναται να αποτελέσει έμμεσο φορέα κοινωνικής αλλαγής μέσω της οδού της προσωπικής βελτίωσης του ατόμου που συνεπάγεται ένα έμμεσο συλλογικό αποτύπωμα. Σε καμία περίπτωση όμως δεν νοείται και δεν επιθυμείται άμεση σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την ανάληψη πολιτικής και κοινωνικής δράσης, όπως διατείνεται ο μεγάλος θεωρητικός. Η ελληνική κοινωνία, μια τυπική Δυτική κοινωνία, χρειάζεται την συμβολή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων για το μετασχηματισμό της, με τρόπο όμως που απέχει διακριτά από την οπτική του Paulo Freire.

## ABSTRACT

In our country, in the last decade, we are witnessing special economic and social conditions that shape an environment of crisis. In this context, the role of Adult Education, in the social field is being investigating.

The purpose of this paper is to investigate the attitude of trainees regarding the potential role of Adult Education as a critical awareness agent and consequently as a player of social change and as an exponent of the restoration of social justice, as Paulo Freire believes that should apply. The purpose of the paper is approached through the investigation of operation of Paulo Freires education theory in Greek society. This issue is examined from the point of view of the 2018 graduates of Thessaloniki ASPAITE department. The research project required a qualitative research. Specifically, the method of semi structured interviews was applied.

The contribution of the study in the scientific field lies in the fact that it examines the potential action of Adult Education in the social field, as a change factor. In contrast, the majority of existing research concerns the impact of Adult Education on the individual's social relationships.

The research revealed a global recognition of existing social inequalities, which signals the need for social change. However, the research products analysis shows a clear difference between the expectations of the participants and Paulo Freires view. At this stage, Adult Education is not a vehicle for social change. However, it can be an indirect driver of social change through the path of personal improvement of the individual that implies an indirect collective effect. In any case, however, research participants don't perceive and wish a direct connection between Adult Education and political and social action, as the great theorist claims. Greek society, a typical West society, needs the contribution of Adult Education for its transformation, but in a way that is distinct from Paulo Freire's point of view.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

## 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να παρουσιασθεί ο προβληματισμός που αποτέλεσε κινούν αίτιο για την συγκεκριμένη έρευνα, καθώς επίσης ο κύριος σκοπός και οι επιμέρους στόχοι αυτής. Επιχειρείται επίσης να αποτυπωθούν τα προσδοκώμενα οφέλη της έρευνας και οι κοινωνικές ομάδες που αφορούν τα οφέλη αυτά. Το ποιοτικό περιεχόμενο των ωφελειών, άλλωστε, και το εύρος των ωφελούμενων κοινωνικών ομάδων είναι που ορίζουν τον βαθμό χρησιμότητας της παρούσης έρευνας. Τέλος, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται , εν συντομία, μια παρουσίαση της δομής της εργασίας.

### 1.1 Το ερευνητικό πρόβλημα.

Η εκπαίδευση αποτελεί αναντίρρητα, αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνίας, στενά συνδεδεμένο με την διαδικασία οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων 'όπως αυτές διαμορφώνονται. Ως θεσμός, είναι ταγμένη να υπηρετεί την κοινωνία, λαμβάνοντας τα ανάλογα ερεθίσματα και προσανατολίζοντας την κατεύθυνσή της αναλόγως. Συνιστά, κατ ουσία, εφαρμογή κοινωνικής επιρροής με φυσικές και ηθικές προεκτάσεις (Ballantine, 1997).

Από την γενική αυτή αρχή, δεν μπορεί να αποκλίνει η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ιστορικά, η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων έφερε πάντα ένα κοινωνικό αποτύπωμα. Αποτελούσε, επί της ουσίας, μια προσαρμογή στις εκάστοτε κοινωνικές επιταγές, μια αντανάκλαστική αντίδραση στις συνεχώς νεοαναδυόμενες κοινωνικές ανάγκες. Ο Λιαντίνης (2006, σ.12) σημειώνει χαρακτηριστικά πως χρέος του εκπαιδευτικού είναι «...να ζευτεί και να δουλέψει στις ανάγκες των ανθρώπων...». Ειδικότερα, η Δια Βίου Μάθηση, ως διεύρυνση των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων, λογίζεται ως ανταπόκριση του εκπαιδευτικού θεσμού στην κοινωνική απαίτηση για ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές παροχές ανεξαρτήτου κοινωνικών ή δημογραφικών χαρακτηριστικών (Prokou, 2006). Οι Blackhedge και Hunt (1994) συνηγορούν στην παραπάνω διαπίστωση, επισημαίνοντας πως η προαναφερθείσα εκπαιδευτική διεύρυνση συνήθως προκύπτει ως προϊόν πολιτικών και κοινωνικών πιέσεων , αφού προηγουμένως έχει διαπιστωθεί μια σχετική κοινωνική δυσφορία. Στο πλαίσιο αυτό, και ως ανταπόκριση σε νέες κοινωνικές προκλήσεις, εντάσσονται οι δράσεις της



Εκπαίδευσης Ενηλίκων που αποσκοπούν στην ενσωμάτωση προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική, και όχι μόνο, κοινωνία.

Πέρα όμως από τις εκάστοτε ανάγκες ολόκληρης της κοινωνίας, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αγνοηθούν οι ειδικότερες ανάγκες των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ως σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης των εξελίξεων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Καραλή (2005, σ.15), *«Η κάλυψη των αναγκών για τους ενήλικους που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες θεωρείται από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων μια από τις βασικές αρχές του σχεδιασμού και της υλοποίησης προγραμμάτων»*. Οι συγκεκριμένες ανάγκες αποτέλεσαν και αποτελούν απαρχή ζυμώσεων για επαναπροσδιορισμό προτεραιοτήτων και επαναχάραξη της στρατηγικής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ο εν λόγω επαναπροσδιορισμός μπορεί να αφορά είτε οργανωτικές μεταρρυθμίσεις, είτε αλλαγές σε βραχύπνοους και μακρόπνοους στόχους.

Ωστόσο, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως κοινωνικό παρελκόμενο, απαραίτητα πρέπει να εξετάζεται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς. Η οικονομική κρίση που μαστίζει από το 2009 ως σήμερα την ελληνική κοινωνία, αποτελεί συνιστώσα βίαιων κοινωνικών μεταστροφών, με προεκτάσεις που αγγίζουν τα όρια της ανθρωπιστικής κρίσης (Κατσικάς, 2015). Στις προεκτάσεις αυτές, συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων η δραματική επιδείνωση του βιοτικού επιπέδου, κατά περίπτωση μάλιστα, σε σημείο κινδύνου για την ίδια την ανθρώπινη ζωή (Λώλης, 2021). Η δεδομένη συνθήκη μπορεί να ενταχθεί στο γενικότερο πλαίσιο που ορίζει ο Λιαντίνης (2006, σ.9) επισημαίνοντας πως *«Παρακμή και κρίση είναι το στίγμα του σύγχρονου πολιτισμού.»*. Σε μια κοινωνία, επομένως, που αλλάζει δραματικά, με υψηλή ταχύτητα και ένταση, ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων χρίζει επανεξέτασης και ενδεδειγμένης μελέτης.

Ο γνωστός θεωρητικός της εκπαίδευσης, Paulo Freire (1977α, 1985, 1998) μέσα από την θεωρία του περί της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναδεικνύει τον κοινωνικό ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε μείζον χαρακτηριστικό της. Κατά τον ίδιο, σε συνθήκες κοινωνικής ανισονομίας, η Εκπαίδευση Ενηλίκων φέρει χειραφετικό δυναμικό. Μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης που προκαλεί στους εκπαιδευόμενους, αποτελεί δυνητικό μέσο για την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ενσαρκώνει την λαϊκή προσδοκία για μια δίκαιη κοινωνία, ισονομίας και ίσων ευκαιριών. Η προσδοκία αυτή δεν εκφράζεται μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό μέσω της ανάληψης κοινωνικής και πολιτικής δράσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες όπως διαμορφώνονται στο πλαίσιο της βαθιάς κρίσης της ελληνικής οικονομίας, τον διαγραφόμενο κοινωνικό ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αλλά και την αναγκαιότητα για κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευομένων, γεννάται ο προβληματισμός που πραγματεύεται η παρούσα διατριβή. Δύναται άραγε η Εκπαίδευση Ενηλίκων να αποτελέσει παράγοντα κριτικής συνειδητοποίησης και φορέα κοινωνικής αλλαγής όπως φρονεί ο Paulo Freire; Δύναται να πυροδοτήσει την κοινωνική δράση, συμβάλλοντας έτσι στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην ελληνική κοινωνία; Το παραπάνω προκείμενο αναμένεται να εξετασθεί από την οπτική των προσφάτως αποφοίτων. Οι απόψεις τους αποτελούν γνώμονα για τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό, καθώς έχουν διαμορφώσει πρόσφατα, βιωματικά, ολοκληρωμένη άποψη.

Πλήθος παραγόντων δικαιολογούν την στόχευση της έρευνας στην ελληνική κοινωνία. Δεδομένου ότι οι συνθήκες που διαμορφώνουν το πλαίσιο σε κάθε κοινωνία ποικίλουν, η έρευνα οφείλει να εστιάσει σε μια κοινωνία λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Μια γενική έρευνα που θα αφορούσε το σύνολο των κοινωνιών θα κινδύνευε να χαρακτηριστεί αβάσιμη και αόριστη. Η ελληνική κοινωνία, μετά από μια δεκαετία οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, συνιστά ενδιαφέρουσα περίπτωση προς διερεύνηση, λόγω ιδιαίτερων χαρακτηριστικών. Επιπλέον, οι έρευνα πρόκειται να διεξαχθεί στην Ελλάδα με συμμετέχοντες άτομα που συμμετέχουν στην ελληνική κοινωνία. Ως εκ τούτου έχουν πλήρη και τεκμηριωμένη άποψη για τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Στόχευση σε οποιαδήποτε άλλη κοινωνία, ίσως δημιουργούσε εύλογες αμφιβολίες σχετικά με την κατανόηση του πλαισίου αναφορά από τους συμμετέχοντες.

## **1.2 Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας.**

Κύριο σκοπό της εν λόγω μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της ισχύος της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire, στην ταλανιζόμενη από την οικονομική κρίση ελληνική κοινωνία. Η προσέγγιση πραγματοποιείται μέσα από την οπτική των εκπαιδευομένων. Η επίτευξη του σκοπού επιχειρείται μέσα από ένα πλέγμα ερευνητικών ερωτημάτων που εστιάζουν στον υφιστάμενο ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις σχετικά με αυτόν προσδοκίες των συμμετεχόντων. Εξετάζεται κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται παράγοντας κοινωνικής αλλαγής και κατά

πόσο συνδέεται με την ανάληψη κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την οπτική των εκπαιδευομένων μελετώνται επίσης.

Κύρια επιδίωξη της έρευνας αποτελεί η κοινωνική προσφορά. Επιζητά, δηλαδή, από το σύνολο της διαδικασίας, να αποκομιστούν οφέλη που εντοπίζονται σε διάφορα επίπεδα του κοινωνικού γίνεσθαι. Βασική επιδίωξη του ερευνητικού έργου είναι να συνεισφέρει χρήσιμα στοιχεία, για την διαρκή προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις νεοαναδυόμενες ανάγκες. Υπό αυτή την έννοια ωφελούνται οι εκπαιδευόμενοι, οι φορείς της εκπαίδευσης, αλλά και η ευρύτερη κοινωνική βάση. Δεδομένου ότι το πλήθος των ωφελούμενων από την έρευνα αποτελεί σαφές κριτήριο για την αναγκαιότητα της διεξαγωγής της (Δημητρόπουλος, 2009), γίνεται αντιληπτό ότι το συγκεκριμένο εγχείρημα παρουσιάζει θεμελιωμένη σκοπιμότητα.

Για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού σκοπού εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η έρευνα διεξήχθη στην Θεσσαλονίκη την περίοδο μεταξύ Δεκεμβρίου 2020 και Φεβρουαρίου του 2021. Αφορούσε τους απόφοιτους του 2018 της παιδαγωγικής σχολής ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης. Τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της έρευνας (σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα) και τα μεθοδολογικά στοιχεία της περιγράφονται αναλυτικά στο τέταρτο κεφάλαιο.

Όσον αφορά την καινοτομία της συγκεκριμένης διατριβής, πέρα από τον κύριο σκοπό που υπηρετεί, έγκειται στην μοναδικότητα της. Κατά την αναζήτηση δευτερογενών στατιστικών στοιχείων, δεν διαπιστώθηκε αντίστοιχη έρευνα που να πραγματεύεται τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό το πρίσμα της άμεσης συμμετοχής της σε διαδικασίες κοινωνικών μεταβολών, μέσα από την οπτική των αποφοίτων. Η προαναφερθείσα συνθήκη είναι που προσδίδει στην δεδομένη ερευνητική προσέγγιση επιπλέον ενδιαφέρον. Το πλαίσιο που προσδίδει στην παρούσα μελέτη την σχετική μοναδικότητα αναφέρεται λεπτομερώς στο δεύτερο κεφάλαιο.

### **1.3 Η δομή της εργασίας.**

Η προκείμενη διατριβή αποτελείται από έξι κεφάλαια, που συνιστούν δομικά και συνθετικά στοιχεία του ερευνητικού εγχειρήματος. Η ακολουθία και το περιεχόμενο των εν λόγω κεφαλαίων περιγράφεται συνοπτικά, κάτωθι:

Το πρώτο κεφάλαιο αντιπροσωπεύει την εισαγωγή της εργασίας. Περιλαμβάνει το ερευνητικό πρόβλημα, μια περιληπτική αναφορά στον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, καθώς και τα οφέλη στα οποία προσβλέπει ο ερευνητής με την απόπειρά του αυτή. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά και στον τόπο και τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η διερεύνηση του ρόλου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο σύγχρονο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο. Αρχικά προσεγγίζονται οι έννοιες της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, και εξετάζεται το αποτύπωμα τους στην χώρα μας. Έπειτα, γίνεται απόπειρα να ψηλαφηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει Εκπαίδευση Ενηλίκων στο πλαίσιο που ορίζουν οι προαναφερθέντες συνθήκες. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται σε δευτερογενείς βιβλιογραφικές πηγές, και έρευνες που περιγράφουν με ποσοτικά ή ποιοτικά δεδομένα τις προεκτάσεις του ρόλου αυτού.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά την αναλυτική προσέγγιση της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire. Επιχειρείται η θέαση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως φορέας της κοινωνικής αλλαγής και το φορτίο που αυτή ενέχει προς την συγκεκριμένη κατεύθυνση. Γίνεται απόπειρα εξέτασης, σε βάθος, των εννοιών του κριτικού στοχασμού και της επαναστατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, αντικείμενο μελέτης, στο παρόν κεφάλαιο αποτελεί η εκπαιδευτική μεθοδολογία του ανωτέρω θεωρητικού. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία δίδεται στην αμφισβήτηση της εν λόγω εκπαιδευτικής θεώρησης και στην διερεύνηση του επίκαιρου ή μη του χαρακτήρα της στην ελληνική κοινωνία.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την έρευνα. Περιγράφεται λεπτομερώς ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, καθώς και τα ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και δεοντολογίας.

Η παρουσίαση των ερευνητικών προϊόντων, όπως περιγράφονται στο πέμπτο κεφάλαιο, συνιστούν τον νοηματικό πυρήνα και πεμπτουσία της έρευνας στο σύνολο της. Στο πλαίσιο αυτό, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που θεμελιώθηκαν εξ αρχής και αποτέλεσαν δομικά και συνεκτικά στοιχεία της έρευνας.

Το έκτο και τελευταίο, αλλά όχι ήσσονος σημασίας, κεφάλαιο αντιπροσωπεύει, επί της ουσίας, την συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό ο ερευνητής δύναται πλέον να εκφράσει μια ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με το ερευνητικό προβληματισμό που πυροδότησε το ερευνητικό έργο. Η σχετική συζήτηση που αποτυπώνεται, αποσκοπεί στο να κάνει διαυγές το κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων μπορεί να αποτελεί φορέα κοινωνικής αλλαγής στην

σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Άραγε μπορεί να λογίζεται εντολέας και εκφραστής δράσεων που αποσκοπούν στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης;

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### 2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να προσεγγιστεί η οικονομική και η κοινωνική κρίση ως παράγοντες επιρροής στην εξέλιξη της Ελλάδας, ως κρατική ολότητα αλλά και των κατοίκων αυτής. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως σκοπός του κεφαλαίου αυτού δεν είναι η λεπτομερής ψηλάφηση οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων, αλλά μια ευρύτερη προσέγγιση των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών καθώς και η διερεύνηση του ρόλου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο νέο πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται.

#### 2.1 Η οικονομική κρίση.

##### 2.1.1 Η εννοιολογική διερεύνηση.

Ως οικονομική κρίση, με την ευρεία έννοια του όρου, λογίζεται η δυσλειτουργία των χρηματοοικονομικών αγορών που συνεπάγεται αδυναμία παροχής κεφαλαιακών προϊόντων στην αγορά και κατ'επέκταση παύση των επενδύσεων (Blanchard & Summers, 2019). Πρόκειται για μια απομείωση των οικονομικών μεγεθών, μια γενικότερη υποβάθμιση της οικονομίας (Van den Noord & Szekely, 2011). Σε επίπεδο κράτους, η οικονομική κρίση μεταφράζεται με απλούς όρους σε μια εν γένει αδυναμία ανταπόκρισης του κρατικού μηχανισμού στις υπάρχουσες οικονομικές υποχρεώσεις είτε αυτές σχετίζονται με την λειτουργία του κράτους, είτε αφορούν υφιστάμενες δανειακές υποχρεώσεις.

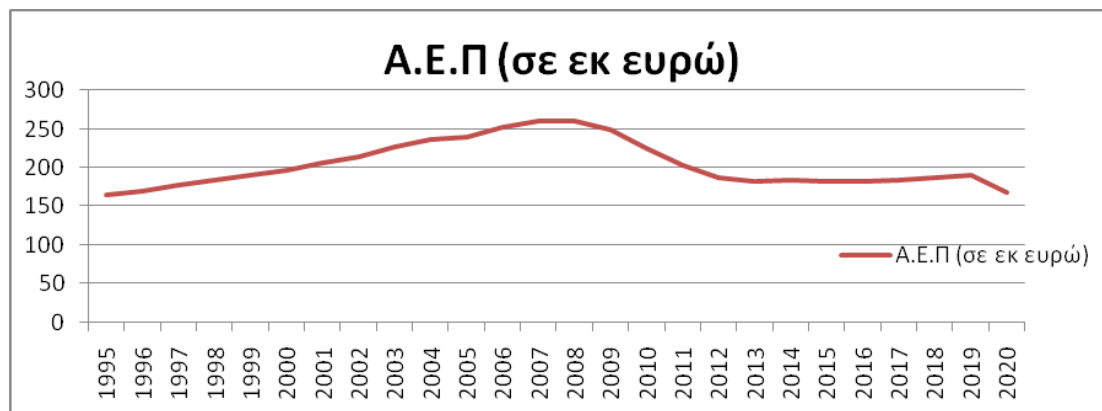
Δεδομένης της στενής σχέσης των κρατικών οικονομιών ανά τον κόσμο, συνθήκη που προκύπτει λόγω της παγκοσμιοποίησης, μπορεί κανείς να αναγνωρίσει κάποια βασική αιτία για την προαναφερθείσα οικονομική δυσπραγία. Ως τέτοια μπορεί σε γενικές γραμμές να θεωρηθεί η διατάραξη της ομαλής λειτουργίας του χρηματοπιστωτικού συστήματος, που εκφράζεται με χρηματοοικονομικές εκτροπές όπως οι κερδοσκοπικές τακτικές, ο υπέρογκος δανεισμός κρατών και ιδιωτών με επισφαλή κριτήρια και η δημιουργία ενός καθεστώτος υψηλού κινδύνου για την οικονομία (Βαρουφάκης, Πάτωκος, Τσεκερτζής & Κωτσοπέτρος, 2011). Είναι αποδεκτό βεβαίως πως ο ιδιαίτερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες κάθε κράτους

στοιχειοθετούν επιπλέον αιτίες μιας οικονομικής κρίσης που συνδράμουν επιβαρυντικά.

### 2.1.2 Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα.

. Στην Ελλάδα, στοιχεία που υποδηλώνουν την ύπαρξη βαθιάς οικονομικής κρίσης διαπιστώνονται εδώ και μια δεκαετία. Η διακύμανση του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος, ως δείκτης στενά συνδεδεμένος με την οικονομική ανάπτυξη του τόπου, στοιχειοθετεί την έναρξη της κρίσης περί το έτος 2009 και την έκταση της μέχρι και σήμερα. Τα οφέλη της χρόνιας και σταδιακής ανόδου της ελληνικής οικονομίας, εξανεμίστηκαν βίαια την τετραετία 2009-2013, χρονικό διάστημα που χαρακτηρίζεται από διαρκή ύφεση και εντονότερα σημάδια οικονομικής παρακμής. Η νέα αυτή ζοφερή συνθήκη παραμένει σε ισχύ ως την παρούσα χρονική περίοδο.. Το διάγραμμα που ακολουθεί βεβαιώνει του λόγου το αληθές.

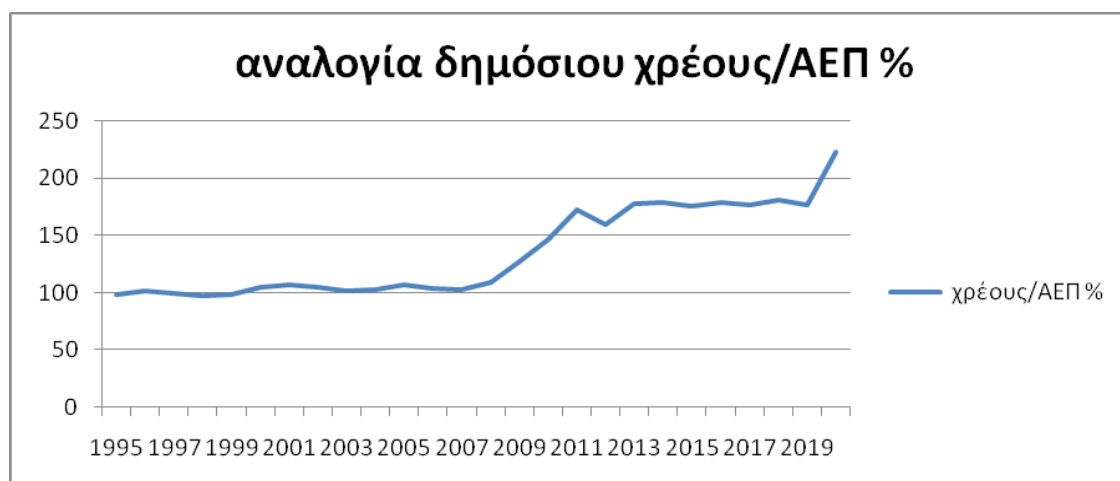
Διάγραμμα 2.1 Το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν ανά έτος .



Πηγή: Eurostat

Την ίδια περίοδο, η πτώση του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος συνοδεύεται από αύξηση του δημόσιου χρέους. Η αναλογία δημόσιου χρέους προς το Ακαθάριστο Εθνικό προϊόν αυξάνει απότομα και έκτοτε παραμένει σε αρκετά υψηλά επίπεδα. Η σχέση αυτή που αποδίδεται γραφικά στο επόμενο διάγραμμα, αποτυπώνει την δεινή κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η ελληνική οικονομία.

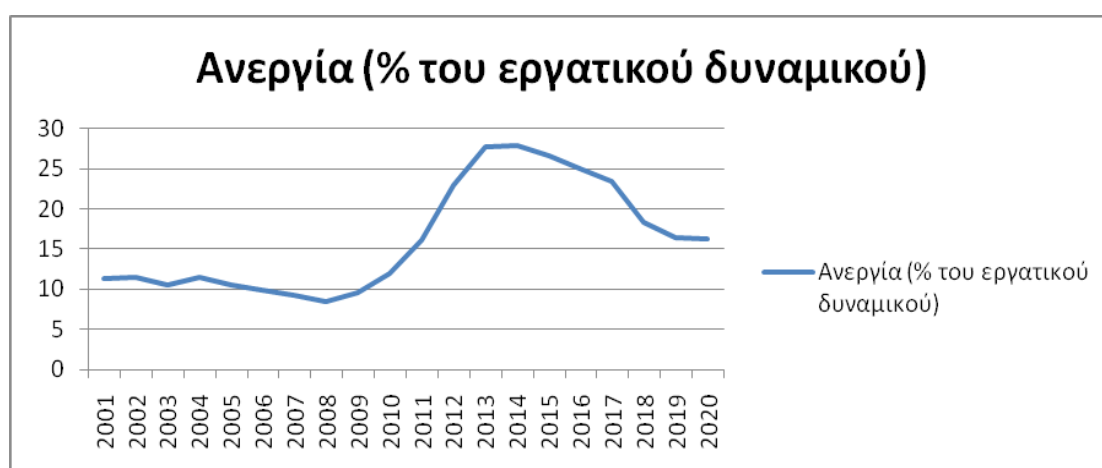
Διάγραμμα 2.2 Η αναλογία (%) Δημόσιου χρέους/Α.Ε.Π



Πηγή: Eurostat

Παράλληλα, η ανεργία, ένας δείκτης που σχετίζεται με την οικονομική ευρωστία των κατοίκων της χώρας, την εν λόγω τετραετία γνώρισε αξιοσημείωτη έκρηξη. Από τότε και στο εξής, και μέχρι τον χρονικό ορίζοντα για τον οποίο υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία, παραμένει σε πολύ υψηλότερα επίπεδα, συγκριτικά με την περίοδο πριν το 2009. Αν μη τι άλλο, ανεργία άνω του 25% του εργατικού δυναμικού υποδηλώνει με σαφήνεια την ύπαρξη βαθιάς οικονομικής τελμάτωσης.

Διάγραμμα 2.2 Η ανεργία, ως ποσοστό επί τοις εκατό του εργατικού δυναμικού, ανά έτος.



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

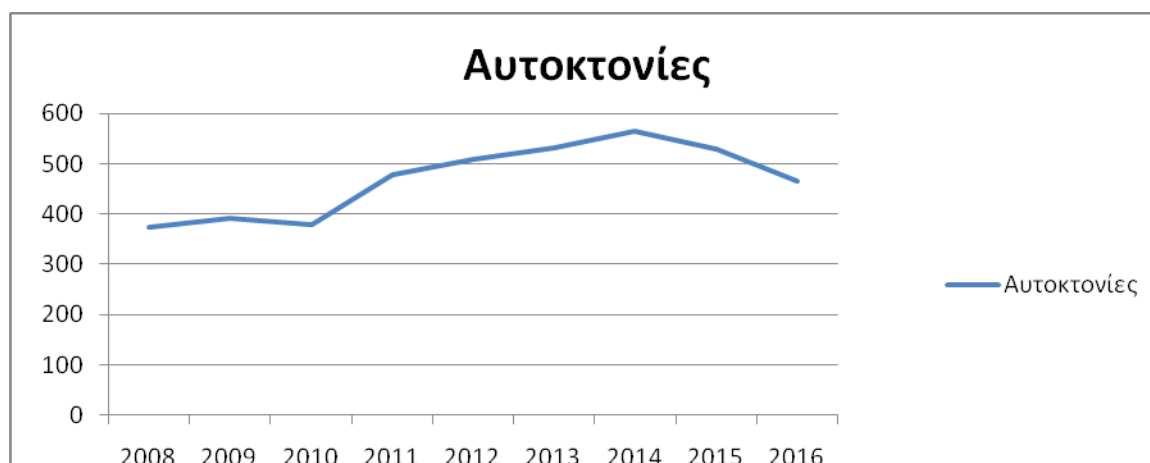


Πέρα από τις γενικότερες παγκόσμιες οικονομικές συνθήκες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτικού και κοινωνικού γίνεσθαι συνετέλεσαν σημαντικά στην διαμόρφωση της υφιστάμενης ζοφερής κατάστασης. Οι χρόνιες στρεβλώσεις της ελληνικής οικονομίας επιδεινώθηκαν λόγω συγκεκριμένων πολιτικών και κοινωνικών συγκυριών. Σε αυτές συγκαταλέγονται η ανεπάρκεια σε επίπεδο δημόσιας διοίκησης και οικονομίας που εκφράζεται ως γραφειοκρατία, τυπολατρία και αντιπαραγωγικότητα, καθώς και η διαφθορά στους αντίστοιχους τομείς και στην οικονομία. Η λήψη αποφάσεων με κριτήριο την εξυπηρέτηση συμφερόντων και όχι την κοινωνική αποδοτικότητα, εντάσσεται στο παραπάνω πλαίσιο (Μπούρας & Λύκουρας, 2011).

Είναι, σημαντικό να τονιστεί ότι, όπως διαπιστώνεται ανωτέρω, η κρίση δεν έχει αφετηρία την ατομική ευθύνη. Αποτελεί οικονομική και κοινωνική εκτροπή που εδράζεται στην πολιτική ανεπάρκεια και αδράνεια. Ο Γιάνης Βαρουφάκης (2017, σ.44), Υπουργός Οικονομικών σε μια πολύ κρίσιμη οικονομική περίοδο, σημειώνει χαρακτηριστικά ότι *«Η χρηματοπιστωτική κρίση του 2008, η οποία εξακολουθεί να μας στοιχειώνει μια δεκαετία αργότερα, οφείλεται πράγματι στην δυσλειτουργία των δικτύων εξουσίας που διαμορφώνουν τις ζωές μας»*. Οι υφιστάμενες συστημικές παθογένειες οξύνουν επιπλέον τις κοινωνικές και οικονομικές αντιθέσεις. Ο Νικολής (2019), διδάκτωρ ψυχιατρικής του ΑΠΘ και ιδρυτής του «κέντρου ψυχοθεραπείας και προσωπικής ανάπτυξης» αναγνωρίζει την πολυνομία, την διαπλοκή και το πάσχων φορολογικό σύστημα ως τέτοιες παθογένειες του ελληνικού «αδηφάγου κράτους» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι ωστόσο, το αποτύπωμα που αφήνει η οικονομική κρίση στην σωματική και ψυχολογική υγεία των πολιτών (Λώλης, 2021). Η χρόνια ανεργία σχετίζεται στενά με εμφάνιση ψυχικών διαταραχών και νόσων καθώς και την αυτοαπομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, λόγω του στρες που ενέχει αυτή η συνθήκη (Λώλης, 2021). Η αξιοσημείωτη αύξηση των αυτοκτονιών, στη χώρα, την περίοδο που εκδηλώθηκε εντονότερα η οικονομική κρίση (Διάγραμμα 2.3), δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ο Διευθυντής της ψυχιατρικής κλινικής του Σισμανόγλειου Νοσοκομείου Κώστας Λώλης (2021) αναγνωρίζει συσχετισμό μεταξύ των αυτοκτονιών και της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι αύξηση της ανεργίας κατά 4%, δύναται να οδηγήσει αύξηση των αυτοκτονιών ως και 6%.

Διάγραμμα 2.3 Οι αυτοκτονίες στην ελληνική επικράτεια, ανά έτος.



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Τέλος, η οικονομική κρίση συνοδεύεται από περικοπή δαπανών των πολιτών για υγεία και εκπαίδευση. Η περίοδος έναρξης της κρίσης συνοδεύτηκε άμεσα από έντονη μείωση των επισκέψεων σε ιδιωτικά ιατρεία (Κυριόπουλος, 2010), με ότι αυτό συνεπάγεται για την δημόσια υγεία. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Ευθυμίου, Αργαλιά, Κασκαμπά & Μακρή, 2013) η αύξηση της παιδικής θνησιμότητας και η υποβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μπορούν να λογίζονται ως απόρροια του οικονομικού τέλματος.

Από τα παραπάνω, παρέπεται ότι η οικονομική κρίση που ταλανίζει την ελληνική κοινωνία εδώ και μια δεκαετία, πλήττει βαθιά τόσο την ίδια την ανθρώπινη ζωή, όσο και τις όποιες εκφράσεις της. Η οικονομική κρίση μοιάζει να συνυπάρχει με την κοινωνική κρίση, την ανθρωπιστική κρίση και την αδικία σε όλες τις εκφάνσεις της. Βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με την ανισοκατανομή κοινωνικών, εργασιακών, και οικονομικών ευκαιριών μεταξύ των ανθρώπων. Ο Κατσικάς (2015), υπεύθυνος του Παρατηρητηρίου για την Κρίση του Ελληνικού Ιδρύματος Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, επισημαίνει πως οι απότομη μεταβολή του εισοδήματος των πολιτών οδήγησε σε αρνητικές κοινωνικές ανακατατάξεις. Οι ήδη ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, ήταν αυτές που επλήγησαν σφοδρότερα από την οικονομική κρίση. Ως εκ τούτου, ο ίδιος συνδέει την οικονομική κρίση με την περεταίρω διεύρυνση του προϋπάρχοντος κοινωνικού χάσματος, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και την απομόνωση ολόκληρων κοινωνικών ομάδων. Η σύνδεση της οικονομικής κρίσης με την διάρρηξη της κοινωνικής συνοχής είναι, για τον ίδιο, εμφανής. Οι Βαρουφάκης, Galbraith και Holland (2014) χαρακτηρίζουν την επίδραση

της οικονομικής κρίσης στην κοινωνία ως «διαβρωτική». Παράλληλα, οι Μπελεγρίνος, Ζάχαρης και Φραδέλος (2014) θεωρούν ότι οι αυτοκτονίες, που αναφέρθηκαν προηγουμένως, αποτελούν δείκτη κοινωνικής δυσλειτουργίας και για αυτό θα πρέπει να μελετώνται σε σχέση με το υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο. Φαίνεται επομένως πως η οικονομική κρίση, η κοινωνική κρίση και οι αυτοκτονίες συνθέτουν ένα τρίπτυχο αλληλοεξαρτώμενων παραγόντων.

Υψηλής σημαντικότητας είναι η διαπίστωση ότι το χρόνιο συστημικό ολίσθημα προς την αμετροέπεια και τη διαφθορά, η συντηριτικοποίηση της κοινωνίας, ο απολυταρχισμός και πολύ λιγότερο η ατομική ευθύνη είναι αυτά που διαμορφώνουν μια τραγική για το άτομο πραγματικότητα. Αυτό το συμπέρασμα ασπάζεται με σαφήνεια ο Paulo Freire (1977α), θεμέλια παραδοχή για την οικοδόμηση της εκπαιδευτικής του θεωρίας.

## **2.2 Ο πολυδιάστατος ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.**

Είναι αλήθεια πως στο νέο πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, η Εκπαίδευση Ενηλίκων πλήττεται σοβαρά, όπως και κάθε κλάδος λόγω των ευρύτερων περικοπών που εφαρμόζονται. Ο περιορισμός των συντονισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η κατάργηση συναφών με την Εκπαίδευση Ενηλίκων φορέων δημιουργούν μια πενιχρή εκπαιδευτική πραγματικότητα (Καραλής, 2018). Ωστόσο, δεν παύει, όπως δεν έπαψε ποτέ, να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Ως Εκπαίδευση Ενηλίκων ορίζεται, σύμφωνα με την UNESCO, κάθε είδους εκπαιδευτική δραστηριότητα που αφορά ενήλικες, κατά την κοινωνία, ανθρώπους, και η οποία αποσκοπεί στην πολυδιάστατη βελτίωση τους, σε επίπεδο στάσεων, συμπεριφοράς, ικανοτήτων αλλά και κοινωνικής υπόστασης (Rogers, 1998). Στην προκειμένη μελέτη θα εξεταστεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων, στην θεσμική της μορφή, όπως αυτή εκφράζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς φορείς.

### **2.2.1 Η γενική επίδραση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο άτομο .**

Ένας από τους ρόλους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αυτός της εναρμόνισης των επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ανθρώπων με τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις της αγοράς. Μέσω της εκπαίδευσης, διευρύνεται το πλαίσιο δεξιοτήτων των ανθρώπων ,ενισχύεται η ανταγωνιστικότητα τους, και

μπορούν να διεκδικήσουν μια καλύτερη θέση στη διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας (Jarvis, 2000). Συντελείται επομένως μια αξιοσημείωτη τροποποίηση του ρόλου της εκπαίδευσης που τείνει από γενικό, σε περισσότερο οικονομικό προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός αυτός, υπό τις συνθήκες του διεθνούς ανταγωνισμού και της τεχνολογικής εξέλιξης συνιστά τη μόνη επιλογή για την επιτυχή παρουσία του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Επιπλέον, η Εκπαίδευση Ενηλίκων θεωρείται και ως φορέας της ολοκλήρωσης του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο. Κατά τον Mezirow (2007), μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης, μια θεωρητική συνιστώσα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, επιτυγχάνεται η δημιουργία ενός φερέγγυου αξιακού συστήματος, ενός λειτουργικού πλαισίου αναφοράς που περιγράφει πιστά την πραγματικότητα και παρέχει την δυνατότητα ανάγνωσης των εμπειριών στην πραγματική τους διάσταση. Το άτομο μέσα από τον θεμελιώδη επαναπροσδιορισμό του συμπλέγματος αξιών και παραδοχών, απορρίπτει ιδεοληψίες και ηγεμονικές παραδοχές, καταλήγει στην υιοθέτηση νέας ανάγνωσης της πραγματικότητας, βαδίζοντας έτσι στον δρόμο της προσωπικής ολοκλήρωσης. Βέβαια, η συναίσθηση της πραγματικότητας στην αντικειμενική της μορφή έχει και πρακτικό χαρακτήρα, καθώς αποτελεί παραγωγική αφετηρία για την επίλυση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων

Στο πλαίσιο της προσωπικής ολοκλήρωσης του ατόμου εντάσσεται και η ψυχική υγεία και ευεξία ως προϊόν της συμμετοχής του σε δράσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η εν λόγω συμμετοχή συνιστά ενισχυτικό φορέα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του ατόμου υπηρετώντας έτσι πιστά την διαδικασία αυτοβελτίωσης του (UNESCO, 2016).

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοηθεί η θετική επιρροή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κοινωνική υπόσταση του ατόμου. Ως δράση, ενισχύει την συμμετοχή ατόμων σε κοινωνικές διεργασίες, συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στην ανάσχεση της κοινωνικής απομόνωσης και αποκλεισμού (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Πλήθος συμμετεχόντων, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ισχυροποιεί την κοινωνική του ταυτότητα και οξύνει τις κοινωνικές του δεξιότητες και αποκτά το απαιτούμενο κοινωνικό κεφάλαιο. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η ενδυνάμωση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που συντελείται. Μέσα από διαδικασίες προσωπικού μετασχηματισμού, η ενσωμάτωση αυτών των ανθρώπων στο σύνολο γίνεται εμφανώς ευκολότερη και τέλος επιτυγχάνεται η χειραφέτηση που

αποτελεί και ζητούμενο σε αυτές τις περιπτώσεις. Τα μέλη των ομάδων αυτών αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές τους ικανότητες και αναλαμβάνουν τον κοινωνικό τους ρόλο (UNESCO, 2016).

Επιπλέον, κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει την συμβολή των εκπαιδευτικών δράσεων στο πολιτισμικό πεδίο. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων φέρει πολιτισμικό περιεχόμενο και έχει να κάνει με κληρονομία εθνικών πολιτισμών είτε του παγκόσμιου πολιτισμού. Έτσι, ενδυναμώνεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, λόγω της ζεύξης με στοιχεία άλλων πολιτισμών, και παράλληλα διαφαίνεται με ευκρίνεια η πολιτισμική τους ταυτότητα. (Γεωργιτσόγιαννη, 2008). Παράλληλα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δύναται να συμβάλει στην εγκαθίδρυση ενός πολυπολιτισμικού μοντέλου. Ωστόσο, προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται σεβασμός από τους εμπλεκόμενους θεσμικούς φορείς στις ετερόκλητες πολιτισμικές τάσεις που εκδηλώνονται. Η κοινωνική αφομοίωση και ενσωμάτωση ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, που έχει επιχειρηθεί στο παρελθόν με συμμετοχή σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είχε περιοριστική ισχύ σε κάθε πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Ως εκ τούτου, κάθε άλλο παρά συνέβαλε στην διαπολιτισμικότητα (Guy, 1999).

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, φέρει επιπλέον ένα πολιτικό στίγμα, παρόλο που αυτό μοιάζει να είναι ένα υποβόσκον χαρακτηριστικό. Λόγω της ελεύθερης συμμετοχής και των φιλελεύθερων διαδικασιών που συνεπάγονται οι εκπαιδευτικές δράσεις, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως έννοια βρίσκεται σε απόλυτη συνάφεια με τα δημοκρατικά ιδεώδη. Ως διαδικασία, δεν αποκλείει κανένα και είναι εξίσου ανοικτή και προσιτή στο σύνολο του πληθυσμού. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική διαδικασία, στο σύνολο της, μπορεί να θεωρηθεί πως ενισχύει το δημοκρατικό πολίτευμα στη συνείδηση των ανθρώπων. (Κόκκος, 2005, β). Επιπλέον όπως οι Hoskins, D'Hombres και Campbell (2008) σημειώνουν, κάθε είδους εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι συνυφασμένη με την ενεργή πολιτική συμπεριφορά του ατόμου και την καλλιέργεια της αστικής ικανότητας. Αυτό πρακτικά μεταφράζεται με ενεργή πολιτική φωνή στους κοινωνικούς σχηματισμούς που δραστηριοποιείται, με συμμετοχή σε πολιτικές δράσεις, με άσκηση του εκλογικού του δικαιώματος και άλλα.

Ο πολιτικός χαρακτήρας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναδεικνύεται, όσο από κανένα άλλο, από τον Paulo Freire. Ο ίδιος πιστεύει ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να συμβάλει στην απελευθέρωση του ατόμου από κάθε είδους καταπίεση και

χειραγώγηση επιβληθείσα από την άρχουσα τάξη. Δεν αποτελεί δηλαδή απλά έναν μορφωτικό φορέα ,αλλά φέρει χαρακτηριστικά ικανά για θεμελιώδη πολιτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό(1977α,1977β,1985). Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πράξη καθαρά πολιτική (Φραγκούλης, 2004). Μάλιστα, ο ρόλος της δεν περιορίζεται στην πνευματική αφύπνιση, στην ιδεολογική πατρότητα της πολιτικής δράσης. Αντίθετα εκτείνεται στην ουσία της πολιτικής ενεργοποίησης, την πολιτική κινητοποίηση και την ανάληψη καθεαυτό πολιτικών πρωτοβουλιών (Μάνθου, 2007)

### 2.2.2 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η οικονομική κρίση.

Πέρα όμως από τη γενικότερη προαναφερθείσα θετική επίδραση σε ατομικό επίπεδο, η Εκπαίδευση Ενηλίκων συμβάλει εμφανώς και στοχευόμενα στην υπέρβαση της διαπιστωμένης ευρύτερης κοινωνικοοικονομικής κρίσης. Η διεθνής επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να διάγει στην υπηρεσία της καταπολέμησης της φτώχειας και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων παγκοσμίως. Δεν είναι υπερβολή να πει κανείς ότι πλέον *«...η αγορά καθίσταται ο ρυθμιστικός παράγοντας που καθορίζει τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες και στρατηγικές...»* (Βεργίδης & Πρόκου, 2005, σ.41).

Έχει γίνει πλέον απόλυτα κατανοητό ότι οι υποανάπτυκτες και αναπτυσσόμενες χώρες χρειάζονται ένα άρτιο σύστημα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι δράσεις με τις οποίες σχετίζεται στενά η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες αγγίζουν το οικονομικό πεδίο και είναι η επαγγελματική εκπαίδευση και ο εμπλουτισμός των παραγωγικών δεξιοτήτων (Van der Veen & Preece, 2005). Το διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό και τεχνολογικό πεδίο και οι νέες αναδυόμενες ανάγκες της αγοράς απαιτούν από τους πολίτες οξυδέρκεια και προσαρμοστικότητα προκειμένου να υπερκεραστούν τα όποια συλλογικά προβλήματα και στρεβλώσεις (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Η εν γένη συλλογική οικονομική ανάπτυξη εγείρει την ανάγκη αναβάθμισης των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, και κάθε επένδυση σε αυτό τον προσανατολισμό ενέχει υψηλότετη ανταποδοτικότητα. Τη νέα αυτή πραγματικότητα, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, φαίνεται να ενστερνίζονται διεθνείς οργανισμοί, στην μεγάλη τους πλειοψηφία. Η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, με ανακοίνωση της το 2003, σημειώνει ότι η ενίσχυση της θέσης της Ε.Ε στη διεθνή σκηνή περνάει μέσα από συντονισμένες εκπαιδευτικές δράσεις που αφορούν το ανθρώπινο κεφάλαιο. Η UNESCO αναγνωρίζει τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

ως όργανο που επικουρεί στην προσπάθεια του ατόμου για αξιοποίηση επαγγελματικών ευκαιριών, την βέλτιστη χρήση της τεχνολογίας και την απόρριψη εργασιακών προδιαθέσεων (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Οι χώρες μέλη του OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) διαπιστώνουν ότι ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί τον σημαντικότερο παραγωγικό πόρο. Ανάλυση στοιχείων των χωρών αυτών, του 2008, καταδεικνύει πως σε χώρες που υφίστανται οικονομική κρίση παρατηρείται εργατικό δυναμικό με περιορισμένο επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τον Μάρτιο του 2010, οι χώρες μέλη του G20 αποφάσισαν ως τμήμα μιας ευρύτερης στοχοθεσίας τις δράσεις για διαρκή αναβάθμιση των εργασιακών δεξιοτήτων, για πρόσβαση σε Εκπαίδευση Ενηλίκων για όλους και για την εναρμόνιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με τις εργασιακές ανάγκες (Aleandri & Refrigeri, 2013). Ο ΟΗΕ, τέλος, έχει συμπεριλάβει τις δράσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην ευρύτερη στρατηγική του , προκειμένου να μειωθεί κατά το ήμισυ ο πληθυσμός που ζει κάτω από το όριο της φτώχειας, τα επόμενα χρόνια.

Ο παραπάνω ισχυρισμός , περί εμφανούς αποτυπώματος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην οικονομική ανάπτυξη και στην καταπολέμηση της φτώχειας, σαφώς και δεν αποτελεί ένα αυθαίρετο συμπέρασμα είτε ευχολόγιο. Πληθώρα στοιχείων, εκπορευομένων από αντίστοιχες έρευνες βεβαιώνουν το λόγο το αληθές και καθιστούν την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και την ευρεία εφαρμογή της υψηλή προτεραιότητα. Αξιοσημείωτο είναι πως στενή σχέση μεταξύ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και οικονομικής ανάπτυξης φέρεται να διακρίνεται τόσο σε αναπτυσσόμενες, όσο και σε αναπτυγμένες χώρες.

Ειδικότερα, οι Aggarwal, Hofman και Phiri (2010) εκπόνησαν σχετική μελέτη το 2010 με σημείο αναφοράς την αναπτυσσόμενη οικονομία του Μαλάουι. Στην περίπτωση αυτή, εφαρμόστηκε μεικτή έρευνα με χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 106 επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνταν σε μια περιαστική περιοχή που λογίζεται ως το οικονομικό κέντρο της χώρας, καθώς εκεί απαντάται εντονότερη οικονομική δραστηριότητα. Οι εν λόγω επιχειρήσεις παρείχαν εκπαίδευση άτυπης μαθητείας σε ενδιαφερόμενους. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Οι επιχειρήσεις που συμμετείχαν καλούνταν να προτείνουν κάποια άλλη επιχείρηση που παρείχε εκπαίδευση άτυπης μαθητείας, προς συμμετοχή στην έρευνα. Χρήσιμο είναι να σημειωθεί ότι στην έρευνα συμμετείχαν στελέχη των

Υπουργείων Εκπαίδευσης, Εργασίας και Νεότητας. Τα ερευνητικά προϊόντα, καταδεικνύουν εμφανώς την σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της οικονομικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε, το 85% των ανέργων που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα άτυπης μαθητείας εργάστηκαν στο διάστημα των δύο επόμενων ετών. Επίσης, το 87% των εκπροσώπων των εμπλεκόμενων φορέων εκτιμά ότι η άτυπη μαθητεία αποτελεί σαφώς μέσω προώθησης της επιχειρηματικότητας.

Αντίστοιχα αποτελέσματα αναδύθηκαν από έρευνα, με επίκεντρο αυτή τη φορά την Ινδία (Pushkar & Subha, 2017). Η έρευνα έλαβε χώρα το διάστημα μεταξύ Μαΐου του 2010 και Σεπτεμβρίου του 2012. Αφορούσε δείγμα 596 γυναικών, ηλικίας 18 ως 59 ετών που συμμετείχαν σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων το προαναφερόμενο διάστημα. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η πενταετής τουλάχιστο, προηγούμενη συμμετοχή τους στη σχολική εκπαίδευση. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που αλίευσε δεδομένα αναφορικά με στοιχεία του νοικοκυριού, του μισθού, της εργασίας και άλλα. Επιπλέον για την εξαγωγή συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε ένα οικονομετρικό μοντέλο πολλαπλών μεταβλητών. Ως ερευνητικά παρελκόμενα, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχουσες 6 μήνες μετά την εκπαίδευση είχαν 6% περισσότερες πιθανότητες να απασχοληθούν, ενώ σαν κέρδος από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους λογίζεται και οι 2,5 ώρες επιπλέον εργασίας ημερησίως που εξασφάλιζαν.

Ωστόσο, όπως σημειώθηκε ανωτέρω, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν συνδράμει στην οικονομική πρόοδο μόνο των αναπτυσσόμενων χωρών. Ανάλογη επίδραση διαπιστώνεται ερευνητικά και σε περιπτώσεις χωρών με υψηλό αναπτυξιακό και βιοτικό επίπεδο, καθώς και ισχυρούς οικονομικούς δείκτες.

Η μελέτη των Feinstein, Galindo-Rueda και Vingoies (2004) καταδεικνύει το βάσιμο του παραπάνω ισχυρισμού. Η μελέτη αυτή διεξήχθη στην Μεγάλη Βρετανία, το 2000. Τα απαραίτητα στοιχεία προέκυψαν από την «Εθνική μελέτη για την παιδαγωγική ανάπτυξη», μια μακροχρόνια μελέτη που αφορούσε γεννηθέντες μεταξύ 3 και 9 Μαρτίου 1958. Για τις ανάγκες της έρευνας εφαρμόστηκε ποιοτική έρευνα σε συνδυασμό με ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε έξι σχετικές συνεντεύξεις προς άντληση των ερευνητικών δεδομένων. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων περιελάμβανε παράγοντες όπως τις αμοιβές, το φύλλο, ο τομέας εργασίας και η εκπαίδευση που τυχόν έλαβαν στο διάστημα μεταξύ 1991 και 2000. Ως άξια αξιολόγησης θεωρήθηκε η εκπαίδευση διάρκειας τουλάχιστον 3 ημερών. Από την έρευνα προέκυψε ότι η



εκπαίδευση των εργαζομένων συνεπάγεται υψηλότερους μισθούς και ενίσχυση της παραγωγικότητας των επιχειρήσεων. Συγκεκριμένα, στους άντρες 33 με 42 ετών που έλαβαν εκπαίδευση, παρατηρήθηκε αύξηση μισθού της τάξης του 5%.

Στο σημείο αυτό όμως προέκυψε μια διαπίστωση που γεννά νέο προβληματισμό και ανησυχία. Οι εταιρίες πιθανόν να επέλεξαν να παρέχουν εκπαίδευση στους ικανότερους και περισσότερο δραστήριους εργαζόμενους, αφήνοντας τους λιγότερο ειδικευμένους και δραστήριους στο περιθώριο. Υπό αυτή την έννοια, τίθεται το ζήτημα κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων παράλληλα με την παραγωγικότητα των επιχειρήσεων αυξάνει τις επαγγελματικές και κατ'επέκταση κοινωνικές αντιθέσεις. Άλλος ένας προβληματισμός νοηματικά εναπόθετος στις παρυφές του ερευνητικού ζητήματος, όπως ορίστηκε στο πρώτο κεφάλαιο.

### 2.2.3 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων και η κοινωνική κρίση.

Πέρα από την οικονομική διάσταση του φαινομένου, εντοπίζεται και αντίστοιχη κοινωνική η οποία σαφέστατα και δεν πρέπει να υποτιμηθεί. Η κοινωνική προσφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων εκφράζεται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, μέσω προγραμμάτων που αφορούν τη μείωση του αναλφαριθμητισμού και την ενεργοποίηση των πολιτών για κοινωνική συμμετοχή (Van der Veen & Preece, 2005). Οι Ballati, Black και Falk (2007) γνωμοδοτούν κατηγορηματικά ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνεπάγεται κοινωνικά οφέλη που αγγίζουν τόσο την κοινωνική υπόσταση του ατόμου, όσο και τα κοινωνικά σχήματα στα οποία αυτοί συμμετέχουν. Τα οφέλη αυτά αφορούν κυρίως τις κοινωνικές σχέσεις, το επίπεδο εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται μεταξύ των ανθρώπων και τις ισχύουσες κοινωνικές νόρμες. Σε αυτό το πλαίσιο, η Εκπαίδευση Ενηλίκων μοιάζει να επιχειρεί να συνδράμει στην ανατροπή μιας ζοφερής κοινωνικής πραγματικότητας, στην παροχή μιας ελπιδοφόρας προοπτικής, με τρόπο που περιγράφεται ακολούθως.

Η συντελούμενη τεχνολογική εξέλιξη και η έντονη κινητικότητα της πληροφορίας αυξάνει τον κίνδυνο όξυνσης των κοινωνικών αντιθέσεων. Ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού αδυνατεί να ανταποκριθεί στις συντελούμενες αλλαγές. Το κοινωνικό χάσμα είναι πιο ορατό από ποτέ. Επιπλέον, η ανεργία βρίσκεται σε άρρηκτη σύνδεση με κοινωνικές αλλοιώσεις. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, στο βαθμό που συνδράμει στην ανταπόκριση του ατόμου στις τεχνολογικές εξελίξεις και στην αντιμετώπιση της ανεργίας, αμβλύνει τις κοινωνικές εναντιώσεις. Η Ευρωπαϊκή

Ένωση, σε ψήφισμά της αναγνωρίζει την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως στοιχείο κοινωνικής συνεκτικότητας (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Πέρα από την κοινωνική διάσταση που αποδίδεται στις συντελούμενες τεχνολογικές αλλαγές, διαπιστώνεται κοινωνική ασυνέχεια λόγω προϋπαρχόντων κοινωνικών καταβολών, που ενδεχομένως έχουν επαγγελματική ή οικονομική αφετηρία. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστά όμως μια ανοικτή διαδικασία που παρέχει καθολικές ευκαιρίες συμμετοχής. Έτσι επιτυγχάνεται κοινωνική ανάμειξη, αλληλεπίδραση και συνεργασία ατόμων διαφορετικών κοινωνικών αναφορών (Courtney, 2018). Η διαδικασία αυτή σηματοδοτεί κοινωνική προσέγγιση και ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών. Εκτός αυτού, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιεργεί την κατανόηση, την ανοχή και την αποδοχή της κοινωνικής ποικιλομορφίας. Μέσα από την επικοινωνία και την ειρηνική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων επιλύονται με επιτυχία τα προβλήματα που εντοπίζονται στην κοινωνία (UNESCO, 2016).

Η κοινωνική συνεισφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είτε εκφράζεται ως άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων, μέσω καλλιέργειας δεξιοτήτων, είτε εκφράζεται ως αύξηση της κοινωνικής δραστηριότητας, στοιχειοθετείται από πλήθος ερευνητικών προσπαθειών. Ο Maninen (2010) εκπόνησε σχετική έρευνα στην Φιλανδία με συμμετέχοντες ανθρώπους που είχαν συμμετέχει σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων το 2005. Εφάρμοσε μεικτή έρευνα που περιελάμβανε ατομικές συνεντεύξεις με 19 άτομα, 12 ομάδες εστίασης με 77 συμμετέχοντες στο σύνολο και συμπλήρωση ερωτηματολογίων από 1744 άτομα. Το δείγμα, στο σύνολο του αριθμούσε 1840 συμμετέχοντες. Από την ποιοτική έρευνα προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ως ατομικά οφέλη της συμμετοχής τους, μεταξύ άλλων, την αύξηση της αυτοπεποίθησης, την καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Ως οφέλη με κοινωνική αναφορά ομολογούν την βελτίωση της συμπεριφοράς, την κοινωνική δραστηριοποίηση, την δημιουργία φίλων και την κοινωνική συμμετοχή. Η ποσοτική έρευνα επιβεβαιώνει και ποσοτικοποιεί τα παραπάνω ευρήματα. Το 93,6% των συμμετεχόντων φρονεί ότι έχει βελτιωθεί η ψυχολογική του κατάσταση, ενώ πάνω από το 75% του δείγματος παραδέχεται την κοινωνική και πολιτική δραστηριοποίηση ως εκπαιδευτικό παρελκόμενο.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα που αφορούν περιπτώσεις αναπτυσσόμενων κρατών, όπου μάλιστα οι κοινωνικές ανισότητες μοιάζουν εντονότερες. Ερευνά που έλαβε χώρα το 2002, στην επαρχία Terai του Νεπάλ, την χώρα με ένα από τα

υψηλότερα ποσοστά αναλφαβητισμού μεταξύ των αναπτυσσόμενων (75%), έδωσε αντίστοιχα αποτελέσματα. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκαν δυο ομάδες γυναικών με παρόμοια δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η πρώτη ομάδα αποτελούταν από 16 γυναίκες που επιλέχθηκαν μεταξύ 1000 γυναικών που είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα αλφαβητισμού. Η δεύτερη ομάδα, η ομάδα ελέγχου, αποτελούνταν από 4 γυναίκες που δεν είχαν συμμετάσχει ποτέ σε ανάλογο πρόγραμμα. Η συγκρότηση των δύο ομάδων εξυπηρέτησε την δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων, ώστε να διαπιστωθεί τυχόν επίδραση των προγραμμάτων αλφαβητισμού σε συγκεκριμένους τομείς. Στο δείγμα εφαρμόστηκαν επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις σε χρονική διάρκεια 3 ετών. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αξιοποιήθηκαν με τη βοήθεια μιας προκατασκευασμένης πολυμεταβλητής κλίμακας 35 βαθμίδων που αποτύπωνε το επίπεδο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η έρευνα κατέδειξε πως όσες γυναίκες είχαν συμμετάσχει σε προγράμματα αλφαβητισμού πέτυχαν μεγαλύτερο σκορ στην κλίμακα κοινωνικής ανάπτυξης. Αποδείχτηκε σαφής σύνδεση αυτών των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την συμμετοχή σε κοινωνικές εκδηλώσεις και δράσεις. Οι γυναίκες που πρότερα είχαν συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εμφάνιζαν έντονο ενδιαφέρον για ανάληψη κοινωνικής δράσης και ανάμειξη με κοινοτικές δομές με δασική και υγειονομική δραστηριότητα (Burchfield, Hua, Baral & Rocha, 2002)

Ωστόσο, αναφορικά με την προσφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό πεδίο, μια ενδελεχής μελέτη δεν θα μπορούσε να αγνοήσει την ύπαρξη εναλλακτικών και αιρετικών απόψεων. Μια τέτοια εναλλακτική οπτική, μεταξύ άλλων, επιχειρούν να φωτίσουν και να αναδείξουν οι Desjardins και Schuller (2007). Οι προαναφερθέντες αναγνωρίζουν την σαφή επιρροή κάθε είδους εκπαίδευσης στην κοινωνική αλληλεπίδραση, σε φιλικό, οικογενειακό και εργασιακό επίπεδο. Έτσι, η εκπαίδευση είναι στενά συνυφασμένη με την αλλαγή της θέσης του ατόμου στην ιεραρχία των κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, η αιρετικότητα της άποψης έγκειται στο γεγονός ότι υποστηρίζουν πως τα κοινωνικά οφέλη της εκπαίδευσης για μερικούς, συνεπάγονται την τοποθέτηση κάποιων άλλων σε μειονεκτική θέση. Με βάση αυτόν τον συλλογισμό, στο τέλος υπάρχουν χαμένοι και νικητές. Το άθροισμα είναι μηδενικό και δεν διαπιστώνεται θετικό πρόσημο. Η συγκεκριμένη θεώρηση δεν μπορεί παρά να εγείρει προβληματισμό και σκέψη αναφορικά με τον ευρύτερο ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, προβληματισμός που θα ενσωματωθεί στις ενέργειες στο ερευνητικό πεδίο.

Βάσει όλων των παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων αφήνει έντονο, δραστικό αποτύπωμα στην οικονομία και την δομή της κοινωνίας, διαδραματίζοντας ένα ρόλο πολυεπίπεδο. Το ερώτημα που γεννάτε στο σημείο αυτό είναι κατά πόσο ο ρόλος αυτός, όπως περιγράφηκε συνιστά την ικανή και αναγκαία συνθήκη για την εξομάλυνση των οικονομικοκοινωνικών στρεβλώσεων, την εν γένει αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης εμπεριέχει εκείνη την κοινωνική συνθήκη που χαρακτηρίζεται από ισότητα για πρόσβαση σε κοινωνικές παροχές και ευκαιρίες, και εγγυάται την ίση αντιμετώπιση όλων απέναντι στην εφαρμογή του νόμου (Ravvis, 2001). Την ηθική αυτή διάσταση της δικαιοσύνης αναδεικνύει και ο Πλάτωνας διαχωρίζοντας την σαφώς από το νομικό πλαίσιο (Μαυρόπουλος, 2006). Μπορεί επομένως, άραγε, η Εκπαίδευση Ενηλίκων να προσφέρει επικουρικά προς αυτή την κατεύθυνση με κάποιο επιπλέον τρόπο ή η συμβολή της περιορίζεται στα προαναφερθέντα; Ο Paulo Freire συνεισφέρει σημαντικά στο επιστημονικό πεδίο, παρέχοντας μια εναλλακτική οπτική για τον ρόλο που δύναται να επιτελέσει η Εκπαίδευση Ενηλίκων σε περιβάλλον κρίσης. Εκτιμά ότι υπό κατάλληλες συνθήκες μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα κριτικής συνειδητοποίησης, τον επαναστατικό φορέα που απαιτείται για την επίτευξη της κοινωνικής ανατροπής (Freire, 1977α). Η ανάλυση αυτής της εκπαιδευτικής θεώρησης αποτελεί και το αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου της παρούσης μελέτης.

Τέλος, στο σημείο αυτό είναι εξαιρετικά κρίσιμο να γίνει μια σημαντική επισήμανση. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας στοιχειοθετεί αναπόφευκτα την ύπαρξη ενός ερευνητικού ελλείμματος, μιας επιστημονικής αδυναμίας. Η σχετική βιβλιογραφία πληρούται από πλήθος ερευνών που αφορούν την επίδραση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην οικονομία και στις κοινωνικές σχέσεις. Ταυτόχρονα, δεν έχουν εντοπιστεί ερευνητικά εγχειρήματα που να σχετίζονται με την σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την ανάληψη κοινωνικής και πολιτικής δράσης, με την προσπάθεια για αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Δεν έχει επιχειρηθεί σημαντικά να διερευνηθεί, δηλαδή, η δυνατότητα εφαρμογής της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire. Εξαίρεση περιορισμένου εύρους και έντασης αποτελεί η έρευνα των Burchfield, Hua, Baral & Rocha (2002). Οι ερευνητές αυτοί ανέδειξαν μια θετικής κατεύθυνσης σχέση μεταξύ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κοινωνικής και πολιτικής δράσης. Ωστόσο, στην περίπτωση αυτή η κοινωνική και πολιτική δράση έχει την έννοια της συμμετοχής σε διαδικασίες, όπως κοινωφελές έργο. Δεν έχει να

κάνει με κοινωνική, επαναστατική και ανατρεπτική δράση, που είναι το ζητούμενο, κατά τον Freire, στις σύγχρονες κοινωνίες των εναντιώσεων , της αδικοκρατίας και της πόλωσης. Αυτό το ερευνητικό κενό φιλοδοξεί να συμπληρώσει η παρούσα διατριβή, διερευνώντας την ισχύ της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire στην ελληνική κοινωνία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ PAULO FREIRE

#### 3.1 Γενικά.

Ο Paulo Freire υπήρξε ένας από τους σπουδαιότερους θεωρητικούς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με εξαιρετικά διακριτό αποτύπωμα στην εξέλιξη του συγκεκριμένου πεδίου της εκπαίδευσης. Πλήθος εκπαιδευτών ενηλίκων έχουν επηρεαστεί σημαντικά από την δεκαετία του 1960 ως και σήμερα. Η οπτική του αναφορικά με την εκπαίδευση έχει περισσότερο κοινωνιολογικό περιεχόμενο. Δεν την αντιλαμβάνεται απλώς ως ροή πληροφορίας από τον εκπαιδευτή προς τον εκπαιδευόμενο. Εκφράζει την καθολικότητα της εκπαίδευσης, υπό την έννοια της εφαρμογής της σε όλο το εύρος του πληθυσμού με σημείο αναφοράς την εφαρμογή στο κοινωνικό πεδίο (Freire, 1985). Ερευνά το κατά πόσο και πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων επιδρά στην μορφοποίηση του ατόμου και της κοινωνικής διάρθρωσης γενικότερα. Εστιάζει στο πως οι κοινωνικές ανισότητες, όπως αυτές εκδηλώνονται, επιδρούν στην εκπαιδευτική και στην εν γένει εξελικτική πορεία του ανθρώπου καθόλη τη διάρκεια του βίου του (Morrow & Torres, 2002).

Αυτό για το οποίο όμως είναι ιδιαίτερα γνωστός όμως, είναι η αντίληψη του αναφορικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην πραγμάτωση της κοινωνικής αλλαγής και στην εν τέλει αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως κοινωνική αλλαγή, θεωρείται κάθε είδους μεταβολή στα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν μια κοινωνική δομή, όπως οι συντελούμενες διεργασίες και τα επιμέρους στοιχεία που ορίζουν το κοινωνικό πρότυπο (Ντόυνης, 2016). Στην εν λόγω διατριβή, ως κοινωνική αλλαγή λογίζεται κάθε αλλαγή με ελπιδοφόρα κατεύθυνση, που περιλαμβάνει άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ίσο δικαίωμα πρόσβασης σε θεμελιώδη αγαθά και ευκαιρίες, καθώς και δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτών. Η έννοια της κοινωνικής αλλαγής στην παρούσα έρευνα, δεν φέρει απαραίτητα οικονομικές προεκτάσεις, χωρίς ωστόσο να μπορεί να αποκλειστεί μια ανάλογη σύνδεση στη συνείδηση των συμμετεχόντων

Ο Paulo Freire θεωρεί την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μια πολιτική πράξη με αντιδραστικό περιεχόμενο, απέναντι στους συσχετισμούς της εξουσίας όπως ατοί διαμορφώνονται στα πλαίσια του κοινωνικού συνόλου (Freire, 1985). Για αυτόν, η εκπαιδευτική διεργασία συνιστά αναντίρρητα μια απελευθερωτική ενέργεια (Μάνθου,

2007). Εκτιμά πως συνιστά βασικό συστατικό του απαιτούμενου κοινωνικού επαναπροσδιορισμού και επισημαίνει σχετικώς ότι «...χωρίς αυτή η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματισθεί.» (Freire, 2006, σ.141). Ο Κόκκος (2005β, σ.64) επιβεβαιώνει την παραπάνω συνθήκη σημειώνοντας χαρακτηριστικά πως το έργο του «...δεν έχει ως κεντρικό μέλημα τους μαθησιακούς σκοπούς, αλλά θέτει την μάθηση στην υπηρεσία της κοινωνικής αλλαγής.» Το έργο του αποτέλεσε εφαλτήριο για την αμφισβήτηση του κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου που δρα καταπιεστικά εναντίων κάποιων ανθρώπων. Ως εκ τούτου, δύναται να θεωρηθεί ως ιδεολογική αφετηρία για την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ανάληψη κοινωνικών πρωτοβουλιών και εν τέλει την επαναστατική δράση (Cadotti, 1994).

Η εκπαιδευτική θεώρηση του Paolo Freire χαρακτηρίζεται από τρία δομικά, προσδιοριστικά στοιχεία τα οποία περιγράφουν το περιεχόμενο της συνοπτικά και είναι οι κάτωθι παραδοχές:

1. Η μη ουδέτερη φύση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
2. Η συνειδητοποίηση των εκπαιδευομένων αναφορικά με την κοινωνικοπολιτική καταπίεση τους και η ευαισθητοποίηση τους για ανάληψη δράσης ως τελικός σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
3. Ο κριτικός στοχασμός και η κριτική συνειδητοποίηση ως βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 2011).

Στην εν λόγω διατριβή, δεδομένου του αντικειμένου που αφορά, θα επιχειρηθεί αναλυτική ψηλάφηση των χαρακτηριστικών της θεωρίας του συγκεκριμένου στοχαστή. Η δεύτερη και η τρίτη παραδοχή βρίσκονται σε πολύ στενή σχέση. Η κριτική συνειδητοποίηση, άλλωστε αποτελεί την αναγκαία, όχι ικανή όμως, συνθήκη για να μπορέσει το άτομο να σταθμίσει την θέση του στο κοινωνικό γίνεσθαι, που είναι ένα βασικό ζητούμενο. Το άτομο, μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οφείλει να συνειδητοποιήσει την ακριβή κοινωνική κατάσταση, τον ρόλο του στο διαμορφωμένο πλαίσιο, και έπειτα να αφού πειστεί για την αναγκαιότητα και την δυνατότητα να αποφασίσει για τον κοινωνική μετασχηματισμό. Η συνείδηση της υφιστάμενης κατάστασης είναι αναντίρρητα το πρώτο βήμα στον ιδιότυπο χορό της κοινωνικής αλλαγής, υπό την έννοια που έχει προσδιοριστεί στο πρώτο κεφάλαιο.

### 3.2 Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέας της κοινωνικής αλλαγής.

#### 3.2.1 Η μη ουδετερότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Αρχικά, η βασική διαπίστωση, πάνω στην οποία οικοδομείται η εκπαιδευτική θεωρία του Paolo Freire, αφορά τον ουδέτερο χαρακτήρα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Κατά τον ίδιο, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είτε συνετίζει τον εκπαιδευόμενο στις επικρατέστερες νόρμες είτε απαλλάσσει τον εκπαιδευόμενο από κοινωνικές εξαρτήσεις και περιορισμούς. Ο Κόκκος (2011, σ.38) επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι για τον Freire «...η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη. Είτε συμμορφώνει τους εκπαιδευόμενους υποτάσσοντας την σκέψη τους στην κυρίαρχη ιδεολογία, είτε τους χειραφετεί και τους απελευθερώνει από αυτή». Αν η προσέγγιση αυτή αναχθεί σε πολιτικό επίπεδο, γίνεται εμφανές πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων είτε δραστηριοποιεί πολιτικά, είτε καταστέλλει την πολιτική ανησυχία (Giroux, 2018). Ο Shor (1992), όμως, διευκρινίζει σχετικά πως ακόμη και όταν η εκπαίδευση μοιάζει να φέρει ουδέτερα χαρακτηριστικά, ουσιαστικά δρα υποστηρικτικά προς την κυρίαρχη ιδεολογία. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τη φύση και το περιεχόμενο της, δύναται να ενεργοποιήσει το πολιτικό δυναμικό του εκπαιδευόμενου ή να τον οδηγήσει σε πνευματικό τέλμα και καθολική απραξία.

Ο Freire αντιλαμβάνεται την Εκπαίδευση των Ενηλίκων ως ένα στοιχείο που βρίσκει εφαρμογή εντός ενός πλαισίου που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές και ταξικές αντιθέσεις. Στο πλαίσιο αυτό οι ρόλοι των καταπιεστών και των καταπιεζόμενων είναι παραπάνω από διακριτοί (Freire, 1977α). Σύμφωνα με τον Chomsky (2013), αυτοί που ασκούν εξουσία και καταπιέζουν, πολλές φορές φέρουν θεσμική υπόσταση. Πρόκειται για αυτούς που καθορίζουν την παραγωγή και την διανομή των προϊόντων και των υπηρεσιών και συνήθως, εάν δεν στελεχώνουν, συνδέονται στενά και δραστηριοποιούνται στο κυβερνητικό περιθώριο. Ο ίδιος (Chomsky, 1999, σ.73) θεωρεί ότι στις δημοκρατικές κοινωνίες η επιβολή συντελείται διακριτικά σημειώνοντας πως «Στο δημοκρατικό σύστημα οι αναγκαίες ψευδαισθήσεις δεν μπορούν να επιβληθούν δια της βίας. Πρέπει να εμφυτευθούν στο μυαλό του πληθυσμού με πιο εκλεπτυσμένα μέσα». Ο Machiavelli (1998, σ.14), στο ίδιο ύφος, καταδεικνύει κυνικά τον αποπροσανατολιστικό ρόλο της πολιτικής σημειώνοντας ότι «Πολιτική είναι να εμποδίζεις τους ανθρώπους να ασχολούνται με πράγματα που τους αφορούν.» Στο προαναφερθέν πλαίσιο, αναδεικνύεται η πολιτική φύση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, καθώς και η δυνατότητα χρήσης της ως μέσο χειραγώγησης και συγκαλυμμένης επιβολής (Hendricks, 1994). Ως εκ τούτου, η



Εκπαίδευση των Ενηλίκων αποκτά περισσότερο πολιτική και κοινωνική διάσταση, παρά επιστημονική, καθώς είτε η διατήρηση της καταπίεσης είτε η αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, δεν είναι παρά πολιτικές πράξεις (Shor, 1992). Εύλογα καταδεικνύεται, επομένως, πως η συγκεκριμένη θεώρηση του Freire δεν συνιστά μια αιρετική και μεμονωμένη άποψη. Αντιθέτως, συντάσσεται σε ένα στοχαστικό ρεύμα με πλήθος εκφραστών, το οποίο εντοπίζεται σε όλο του ρουν της ιστορίας.

Στην περίπτωση που η εκπαιδευτική διαδικασία συμμορφώνει τον εκπαιδευόμενο, προστατεύει τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Αποτελεί δημιούργημα των κοινωνικά προνομιούχων και αποσκοπεί στην διατήρηση του υπάρχοντος κοινωνικού χάσματος, στην διαιώνιση δηλαδή των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι καταπιεστές είναι αυτοί που επιδιώκουν την παγίωση της δεδομένης κατάστασης στο διηνεκές με κάθε κόστος (Cadotti, 1994). Ο Freire (1977β) διευκρινίζει ότι η επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας δεν συντελείται από ένα φορέα. Την πατρότητα της διεκδικεί πλήθος φορέων όπως ο εκκλησιαστικός ο ακαδημαϊκός, ο πολιτικός, καθώς και η οικονομική εξουσία. Υπό αυτό το πρίσμα η Εκπαίδευση Ενηλίκων συντηρεί και αναπαράγει, στο μέτρο που της αναλογεί, το καθεστώς καταπίεσης, μετουσιώνοντας στο σε καθημερινή πρακτική. Συν τω χρόνω, το πλέγμα των κοινωνικών νορμών που αντιτίθεται στην κοινή πρόοδο, γίνεται αποδεκτό, ως προφανές και λογική συνθήκη. Κατά αυτό τον τρόπο οικοδομείται μια συγκαλυμμένη καταδυνάστευση, μια βιομηχανία κουλτούρας που επιτρέπει την επιβολή από πάνω προς τα κάτω, στην ιεραρχία της εξουσίας (Marcuse, Adorno, Horkheimer & Lowenthal, 1984) Ο Freire (1977α, σ.87) σημειώνει ότι η εκπαίδευση έχει «... *ιδεολογικό σκοπό που επιδιώκει να τους (εκπαιδευόμενους) διδάξει να προσαρμόζονται στον κόσμο της καταπίεσης.*». Απότοκο της κατάστασης αυτής, είναι το καθεστώς της άκριτης αποδοχής, γνωστό κατά τον Freire και ως «κουλτούρα της σιωπής», που στην ουσία αποτελεί και προβολή των ανωτέρω συσχετισμών (Φραγκούλης, 2004). Το ζήτημα αυτό θίγεται με καυστικό τρόπο στο διεθνές best seller “The deliberate dumbing down of America”, όπου η Thomson Iserbyt (1999) υποστηρίζει με σθένος ότι η εκπαίδευση καταστέλλει συνειδητά την κριτική σκέψη του ατόμου, προκειμένου να επιβληθεί ευκολότερα η κυβερνητική θέληση. Ο ινδός στοχαστής Krishnamurti (2013) συνηγορεί στα παραπάνω, φρονώντας πως όταν η διαχείριση της εκπαίδευσης εναπόκειται σε περιορισμένο αριθμό ατόμων, τότε εξυπηρετεί την διακριτική ποδηγέτηση του κοινωνικού συνόλου. Αυτό συμβαίνει

καθώς η εκπαίδευση , με την φιλοσοφική και ηθική της διάσταση, συνιστά τροχοπέδη στις κυβερνητικές επιδιώξεις.

Στην πορεία, οι καταπιεζόμενοι γίνονται δέκτες των φιλανθρωπικών διαθέσεων των καταπιεστών, σε ένα ατέρμονο κύκλο καταπίεσης και εικονικής, επιφανειακής φιλανθρωπίας. Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι η ισχυροποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας στις συνειδήσεις των ατόμων συνεπάγεται και απόχλη από την πολιτική και κοινωνική δράση. Αν αναλογιστεί κανείς την πολιτική και κοινωνική αδράνεια που παρατηρείται στις σύγχρονες κοινωνίες, ο συνειρμός είναι αυτονόητος.

Στον αντίποδα της παραπάνω λογικής τοποθετείτε η οπτική του Freire. Για τον ίδιο, η Εκπαίδευση Ενηλίκων εγείρει προβληματισμούς, συνιστά μια καθολικά απελευθερωτική εφαρμογή, με απώτερη βλέψη την διόρθωση των κοινωνικών εκτροπών και την πραγμάτωση του οράματος για κοινωνική ισότητα. Αποτελεί δίαυλο έκφρασης της καταπιεσμένης φωνής, μέσο διάρρηξης της «κουλτούρας της σιωπής». Ενσαρκώνει το κοινωνικό όραμα της εγκαθίδρυσης και προστασίας του ιδεώδους της ισότητας και της ελευθερίας (Freire, 1977β). Η όσμωση των απόψεων που τελείται κατά την εκπαιδευτική διεργασία, δύναται να οδηγήσει στην συνειδησιακή διέγερση και βαθιά αλλαγή, αναφορικά με θέματα που άπτονται της ηθικής δεοντολογίας (Morrow & Torres, 2002) . Εν προκειμένω, η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι το μέσο για την απαιτούμενη αφύπνιση του ατόμου. Την αφύπνιση, που κατά τον Bucay (2014) δεν αποτελεί προνόμια και κληρονομιά ορισμένων αλλά δικαίωμα και νομοτέλεια για όλους.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί, κατά τον διάσημο θεωρητικό, διεργασία με ριζοσπαστικό δυναμικό και συνιστώσα της ευρύτερης πάλης των τάξεων. Δεν είναι απλά μια διαδικασία μεταφοράς και εμπέδωσης γνώσεων. Ενέχει τον υπαρξιακό προβληματισμό και φέρει το βάρος της προοπτικής για ένα καλύτερο κόσμο. Ο Freire (1977β, σ.50) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *«Η παιδαγωγική μας δεν μπορεί να κάνει χωρίς ένα όραμα του ανθρώπου και του κόσμου»*.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η απελευθερωτική Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί την αναγκαία συνθήκη για την κοινωνική αλλαγή, όχι όμως απαραίτητα και την ικανή. Ο ρόλος της είναι μεν καταλυτικός, η ίδια όμως δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση την πεμπτουσία της ταξικής πάλης. Η αναγκαιότητα της συνεπικουρικής δράσης των πολιτικών φορέων και της συμβολής των ίδιων των εκπαιδευόμενων αναφορικά με την οργάνωση και την περαίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αγνοηθεί (Freire, 2006).

Γίνεται επομένως αντιληπτό πως η δραστική επιρροή της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στα κοινωνικά και πολιτικά αντανakλαστικά του ατόμου οφείλεται στην ιδιότητα της να δημιουργεί γνωσιακά μοντέλα που αφορούν τον αυτοσεβασμό, την εξουσία και την θέση του ατόμου στην κοινωνία. Αυτό συμβαίνει διότι φέρει δυσδιάκριτα καθοδηγητικά χαρακτηριστικά που άπτονται της κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς του ατόμου (Brookfield, 2005). Υπό αυτή την έννοια, δεν είναι παράλογο να υποθέσει κανείς πως δύναται να χρησιμοποιηθεί είτε ως μέσο πνευματικής καταστολής, είτε ως μέσο πνευματικής απελευθέρωσης, κατά περίπτωση, και ανάλογα με τον εντολέα. Αυτή η δίπολη δυνατότητα αξιοποίησης της Εκπαίδευσης Ενηλίκων συντελεί τον πυρήνα της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paolo Freire.

### 3.2.2 Η εκπαιδευτική επαναστατική διαδικασία.

Αν μπορεί κανείς να συνοψίσει την μετασχηματιστική διαδικασία που συντελείται στην κοινωνία μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, θα μπορούσε να πει ότι λαμβάνει χώρα μέσα από μια συγκεκριμένη σειρά ενεργειών, την κάτωθι: κριτικός στοχασμός, κριτική συνειδητοποίηση, ανάληψη δράσης, κοινωνικός μετασχηματισμός.

#### 3.2.2.1 Κριτικός στοχασμός και κριτική συνειδητοποίηση. Η έννοια και ο ρόλος τους.

Ο κριτικός στοχασμός αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από πλήθος θεωρητικών που επιχείρησαν να τον προσδιορίσουν και να τον αναλύσουν. Κατά βάση, πρόκειται για μια διεργασία νοητικής επεξεργασίας ή οποία περιλαμβάνει την διάθεση του υποκειμένου για στοχαστική μελέτη των εμπειριών του και την εφαρμογή διαδικασιών ορθολογικής ανάλυσης των συμβάντων (Glaser, 1941). Οι Ennis και Norris, σύμφωνα με τον Κόκκο (2010) λογίζουν τον κριτικό στοχασμό ως μια ορθολογική και λεπτομερή εξέταση παραγόντων και του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι παράγοντες αυτοί. Υποστηρίζουν ότι καταλήγει στην αναδιαμόρφωση του συστήματος των αξιών και των πεποιθήσεων του ατόμου, βάσει του οποίου παγιώνεται το τι πιστεύει και το τι θεωρεί αυτός συνετό και σάφρων. Υπό αυτό το πρίσμα, η σημαντικότητα του είναι αναντίρρητη, τόσο ως μαθησιακή εμπειρία, όσο και ως εκπαιδευτική προτεραιότητα (Mezirow, 1991).

Η κριτική συνειδητοποίηση θεωρείται από τον Freire ως προσδοκώμενο επακόλουθο του κριτικού στοχασμού. Συνιστά την ουσιαστική επίγνωση, την συνεχή και δυναμική κριτική ερμηνεία των συνθηκών που διαμορφώνουν την αντικειμενική πραγματικότητα. Είναι επί της ουσίας *«η κριτική κατανόηση του ανθρώπου, σαν ον που υπάρχει μέσα στον κόσμο και με τον κόσμο»* (Freire, 1977β, σ.61). Αποτελεί ουσιαστικά την επίτευξη της ενσυνείδητης αντίληψης των κοινών προβλημάτων και της επιτακτικής χρείας για προσπέλαση τους (Μάνθου, 2007). Η κριτική αυτή στάση απέναντι στο κοινωνικό γίνεσθαι επιδιώκει την αποκάλυψη των πεποιθήσεων εκείνων που διαμορφώνουν και συντηρούν το ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικής αδικοκρατίας (Freire, 1985). Παράλληλα ενισχύονται τα ψυχικά και πνευματικά στοιχεία που απαιτούνται προκειμένου να γίνουν φορείς της κοινωνικής επανάστασης (Κουλαουζίδης, 2015).

Βασικός φορέας υλοποίησης της κριτικής συνειδητοποίησης είναι ο στοχαστικός διάλογος που συντελείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για αποτελεί μια διαλεκτική διαδικασία που αποσκοπεί στην ουσιαστική αφομοίωση και εμπέδωση ενός βιώματος, ενός γεγονότος, ενός νοήματος κτλ. Η εν λόγω διαδικασία έχει συνεργατικά γνωρίσματα και φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Περιλαμβάνει την κριτική επεξεργασία παγιωμένων αντιλήψεων, την ολόπλευρη και ενδελεχή προσέγγιση του υπό εξέταση ζητήματος και την αντικειμενική αξιολόγηση ενδεχομένων αντισυμβατικών οπτικών του. Η εφαρμογή του στοχαστικού διαλόγου δεν αποσκοπεί σε τίποτα άλλο παρά στην κατάληξη σε μια κρίση που αντιπροσωπεύει όσο το δυνατό πιστότερα την πραγματικότητα. Είναι σαφές βέβαια, πως η τελική κρίση είναι αδιαμφισβήτητο προϊόν συλλογικής δράσης και ενέχει την συμβολή όλων των εμπλεκομένων, τόσο του εκπαιδευτή, όσο και των εκπαιδευόμενων (Mezirow, 2007).

### 3.2.2.2 Τα στάδια της εκπαιδευτικής επαναστατικής διαδικασίας.

Αφετηρία και αναπόσπαστο τμήμα της όλης μετασχηματιστικής διαδικασίας με τα επαναστατικά χαρακτηριστικά, κατά τον Freire, αποτελεί ο κριτικός στοχασμός. Αποτελεί το πρώτο και απαραίτητο βήμα της όλης διεργασίας. Δεν νοείται καμία μετασχηματιστική διαδικασία χωρίς κριτικό στοχασμό αναφορικά με τις ομολογίες τις δικές μας, αλλά και των υπολοίπων, που διαμορφώνουν την κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό που φέρει ιδιαίτερη βαρύτητα όμως, στο πλαίσιο του αντικειμένου της παρούσας διατριβής είναι το ότι συνδράμει καταλυτικά στην

κατανόηση όλων εκείνων των κοινωνικών επιβολών που επιδρούν καταπιεστικά, καθώς και στην συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για κοινωνική αλλαγή (Brookfield, 2007).

Από τη μεριά τους, οι φορείς της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ταυτόχρονα και φορείς του κοινωνικού επαναπροσδιορισμού. Ως τέτοιοι, οφείλουν να λειτουργούν διεγερτικά σε ότι αφορά τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευομένων. Ως ζωντανά κύτταρα της κοινωνικής και πολιτικής αφύπνισης διαμορφώνουν τις στάσεις σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, καθιερώνοντας, με τον τρόπο αυτό, νέους κώδικες ηθικής και νέα κοινωνικά πρότυπα (McLaren, 2010).

Απόληξη του κριτικού στοχασμού, αποτελεί αναντίρρητα η κριτική συνειδητοποίηση. Η κριτική συνειδητοποίηση, στην εκπαιδευτική θεώρηση του Freire, έχει να κάνει με την επίγνωση της υφιστάμενης κατάστασης και των κοινωνικών συνθηκών, όπως αυτές διαμορφώνονται. Αποτελεί δηλαδή τη διεργασία, κατά την οποία συντελείται η αποκάλυψη του πλαισίου της καταπίεσης που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι, σε όλες του τις διαστάσεις. Φέρει σαφώς χειραφετικά χαρακτηριστικά, καθώς δρα απελευθερωτικά από στανικές κοινωνικές νόρμες και υποχρεώσεις (Freire, 1977α)

Εκτός αυτού, η κριτική συνειδητοποίηση έγκειται και στην συνείδηση της προοπτικής ανατροπής του υπάρχοντος πλαισίου καταπίεσης. Η απελευθέρωση, πέρα από συνειδητοποίηση, αξιώνει και ενσυνείδητη απόφαση για άρνηση της υφιστάμενης δυσχερούς κατάστασης και γενικότερα την απόρριψη κάθε έννοιας συμβιβασμού. (Roberts, 2000). Στο στάδιο αυτό της διαδικασίας, οι εκπαιδευόμενοι, επί της ουσίας, αναγνωρίζουν την δυνατότητα βελτίωσης. Καλούνται, με πνεύμα αμφισβήτησης, να ονειρευτούν και να δημιουργήσουν το μέλλον, όπως το φαντάζονται. Η παραπάνω αντίληψη είναι που συνιστά το δομικό κύτταρο της «παιδαγωγικής της ελπίδας» όπως στοιχειοθετήθηκε από τον Paulo Freire. Κατά τον διάσημο στοχαστή, δεν αρκεί η συνειδητοποίηση της υφιστάμενης κατάστασης. Απαιτείται και η ελπίδα ανατροπής της κατάστασης αυτής. Η ελπίδα είναι που ενδυναμώνει κάθε απελευθερωτική σκέψη, πυροδοτεί κάθε επαναστατική πράξη, όντας υπό αυτή την έννοια, θεμελιώδης ιδέα της προοδευτικής, επαναστατικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Freire, 1985β).

Ωστόσο, η συναίσθηση των συνθηκών στην πλήρη τους διάσταση δεν αποτελεί, από μόνη της, την πεμπτουσία της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Paulo Freire. Η επίγνωση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάληψη κοινωνικοπολιτικής

δράσης. Η ανάληψη τέτοιου είδους πρωτοβουλιών επεκτείνεται σε μεγάλο εύρος κοινωνικών πεδίων, δεδομένου ότι η καταπίεση μπορεί να φέρει διάφορες εκφράσεις, ανάλογα την διάκριση που έχει ως ηθική αφετηρία κάθε φορά (Freire, 1985).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ιδιαιτέρως ότι το έργο θεωρείται ατελές αν δεν συντελείται επαναστατική, κοινωνική δράση. Με τον όρο κοινωνική δράση νοείται η δράση του ατόμου ενταγμένη στο πλαίσιο της κοινωνικής ολότητας. Η δράση που εκφράζει το νόημα της μέσα από την έννοια της κοινωνικής συλλογικότητας και οι προσδοκίες της έχουν κοινωνικό και συλλογικό σημείο αναφοράς (Weber, 2009).

Η εκπαιδευτική διεργασία ενέχει, εξ ορισμού, την πράξη. Δεν πρόκειται για μια στατική διαδικασία, παρά για μια πράξη βαθιά ανθρωπιστική, που αποσκοπεί στην εξύψωση του ανθρώπου και στην γενικότερη βελτίωση του κοινωνικού ιστού και των λειτουργιών του (Freire, 1977β). Η Μάνθου (2007, σ.23) σημειώνει χαρακτηριστικά πως για τον Freire *«σκοπός της γνώσης είναι η δράση. Γνωρίζουμε για να πράξουμε»*. Ο ίδιος ο Freire (1977β, σ.52) τονίζει πως *«η ουτοπική ελπίδα είναι ανάληψη υποχρεώσεων γεμάτη κίνδυνο»*. Ο Cadotti (1994) αναδεικνύει την σημαντικότητα της πράξης, σημειώνοντας ότι αποτελεί φορέα μετουσίωσης των ουτοπικών χαρακτηριστικών που φέρει η ελπίδα, σε δυνητική πραγματικότητα. Δεν αρκεί, επομένως, η συνειδητοποίηση της κοινωνικής αλήθειας, απαιτείται και δραστηκή παρέμβαση σε αυτή. Το συνεκτικό στοιχείο μεταξύ θεωρίας και πράξης, κατά τον Freire (1998) είναι ο κριτικός στοχασμός. Αυτός είναι που προσδίδει αρτιότητα και πληρότητα σε καθένα από αυτά τα στοιχεία. Εν τέλει, σε μια ορθή και πλήρη εκπαιδευτική διαδικασία, ο κριτικός στοχασμός και η πράξη πηγαίνουν χέρι-χέρι.

Έτσι, προκειμένου να αποδοθεί συνοπτικά άλλα επαρκώς η συνεισφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην επαναστατική διαδικασία, πρέπει να σημειωθεί η εξής αλληλουχία. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, μέσα από στοχαστικές διαδικασίες και με αξιοποίηση της βιωματικής εμπειρίας, βοηθάει το άτομο να συνειδητοποιήσει την ακριβή του θέση στο κοινωνικό σύνολο. Έπειτα συντελείται η ενθάρρυνση για την χειραφέτηση και την ανάληψη απελευθερωτικών πρωτοβουλιών. Η προσδοκία του Paulo Freire από την Εκπαίδευση Ενηλίκων αφορά την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ατόμου να αντιστέκεται στην συστημική επιβολή και να διεκδικεί μια καλύτερη θέση στην κοινωνία. Η εμφύσηση στην συνείδηση του

ατόμου της αναγκαιότητας για ένα κοινωνικό σύνολο δικαιοσύνης, κατανόησης και καθολικού σεβασμού, θεωρείται αυτονόητο καθήκον της (Giroux, 2018).

### **3.3 Η μεθοδολογία του Paulo Freire.**

Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής προσέγγισης του Paulo Freire εδράζεται κυρίως στην χρήση εικόνων, φωτογραφιών και λέξεων που εσωκλείουν διάφορες συμπεριφορικές καταστάσεις. Η κάθε λέξη ή εικόνα που αξιοποιείται εκπαιδευτικά, αποτελεί, επί της ουσίας, κωδικοποιημένη περιγραφή μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να αποκωδικοποιήσουν τα χρησιμοποιούμενα εκπαιδευτικά εργαλεία και να αλληλεπιδράσουν διαλεκτικά αναφορικά με αυτά, ενσωματώνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία την προσωπική τους εμπειρία. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι τα παραγωγικά θέματα που χρησιμοποιούνται δεν είναι ξένα προς τους εκπαιδευόμενους, παρά αντλούνται από την εμπειρική πραγματικότητά τους. (Μάνθου, 2007). Στο παράρτημα της παρούσης εργασίας παρατίθενται σκίτσα που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς για τον προαναφερθέν σκοπό (Εικόνες 3.1 , 3.2 και 3.3).

Πρωτεύον μεθοδολογικό εργαλείο, στην περίπτωση αυτή, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ο στοχαστικός διάλογος. Ένας ουσιαστικός, σε βάθος διάλογος, προκύπτων από τα υπό εξέταση παραγωγικά θέματα, δεν μπορεί παρά να εγείρει προβληματισμούς και να οξύνει τις σχετικές υπαρξιακές αναζητήσεις. Ψηλαφίζονται, με τον τρόπο αυτό, οι συνθήκες μέσα από τις οποίες αναπτύσσονται και εκδηλώνονται οι πεποιθήσεις, οι ανασφάλειες και οι ελπίδες των εκπαιδευομένων. Σκόπιμο κρίνεται να διευκρινιστεί ότι η διαλογική όσμωση, σε καμία περίπτωση, δεν αποτελεί μια κοινότυπη και προαποφασισμένη διαδικασία, παρά φέρει δυναμικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, δεν είναι απόλυτα ελεύθερη διεργασία. Εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται εξίσου σε μια διαρκή έρευνα, προσαρμοσμένη όμως σε συγκεκριμένα πλαίσια περιεχομένου (Freire, 1977α). Βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του μετασχηματισμού είναι η συνέπεια, η πειθαρχία και η προσήλωση στον επιδιωκόμενο σκοπό (Freire & Shor, 2011).

Βασική προσδοκία του εκπαιδευτή, μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, είναι, σύμφωνα με τον Κόκκο (2017), ένας στοχευόμενος μετασχηματισμός. Επιχειρείται η εξέταση κάθε παραγωγικού θέματος υπό το πρίσμα μιας νέας οπτικής. Απώτερη ευελπιστία, αποτελεί βεβαίως ο μετασχηματισμός των εδραιωμένων

παραδοχών και πεποιθήσεων, μέσα από μια κριτική αντιμετώπιση των νοηματοδοτήσεων των καταστάσεων που περιγράφονται στα υπό εξέταση παραγωγικά θέματα .

Όπως σε κάθε άλλη περίπτωση, έτσι και σε αυτή, κύρια επιδίωξη της μετασχηματιστικής διαδικασίας είναι η δημιουργία ενός φερέγγυου αξιακού συστήματος, ενός λειτουργικού πλαισίου αναφοράς που περιγράφει πιστά την πραγματικότητα και παρέχει την δυνατότητα ανάγνωσης των εμπειριών στην πραγματική τους διάσταση. Ο θεμελιώδης επαναπροσδιορισμός του συμπλέγματος αξιών και παραδοχών καταλήγει στην υιοθέτησης νέας ανάγνωσης της πραγματικότητας, στην ανάληψη ορθών αποφάσεων και εν τέλει στην επίλυση των δυνητικών προβλημάτων (Mezirow, 2007).

### **3.4 Ο ρόλος του Εκπαιδευτή κατά τον Paulo Freire.**

Η οπτική του Paulo Freire, αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτή, δεν απέχει πολύ από την αντίστοιχη των άλλων θεωρητικών. Μοιάζει να συμφωνεί στα γενικά του χαρακτηριστικά, σημειώνοντας βέβαια κάποια ιδιαίτερα στοιχεία. Κατά τον ίδιο, η Εκπαίδευση Ενηλίκων έχει χαρακτήρα ανθρωποκεντρικό και ανθρωπιστικό. Ως εκ τούτου ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν μπορεί να αποκλίνει από αυτή την κατεύθυνση και να μην εστιάζει στον πυρήνα της ανθρώπινης υπόστασης, τη νόηση. Η Λευθεριώτου (2010) σημειώνει ότι ο Freire εισήγαγε την έννοια του «προβληματίζοντος παιδαγωγού». Βασική μέριμνα του εκπαιδευτή είναι να εγείρει προβληματισμούς στους εκπαιδευόμενους, να τους βοηθήσει να επαναπροσδιορίσουν δομικές πεποιθήσεις και παραδοχές που έχουν περιοριστική ισχύ πάνω τους. Απόληξη των διαδικασιών του στοχαστικού διαλόγου και του κριτικού στοχασμού είναι η πλήρης αντίληψη του κοινωνικού περιβάλλοντος και της θέσης τους μέσα σε αυτό.

Επιπλέον, ο διάσημος στοχαστής αρνείται ξεκάθαρα το κλασικό μοντέλο εκπαίδευσης που προβλέπει την κατακόρυφη ροή γνώσης και πληροφορίας από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευτής αποτελεί, όπως και οι εκπαιδευόμενοι, ένα από τα συστατικά της μαθησιακής ζύμωσης η οποία συντελείται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι ίσος, μεταξύ ίσων, σε σημείο που συχνά συντελείται και αλλαγή των μεταξύ τους ρόλων, χωρίς φυσικά αυτό να συνεπάγεται αναρχία επί της διαδικασίας (Freire & Shor, 2004). «Συνεργατικότητα» και «αλληλεγγύη» είναι οι λέξεις που περιγράφουν την σχέση εκπαιδευτή –



εκπαιδευόμενων. Μια σχέση που οικοδομείται στον σεβασμό και εμπνέεται από τον κοινό στόχο, την κοινωνική μεταβολή προς την κατεύθυνση της δικαιοσύνης. Πρόκειται λοιπόν για μια κοινή πορεία με κοινό όραμα, την αποκρυστάλλωση της πραγματικότητας, την ανάγνωση της στην πραγματική της διάσταση και την βελτίωσή της.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτής λογίζεται ως άρρηκτα συνδεδεμένος με την προσδοκία για λαϊκή χειραφέτηση. Δεν είναι «έξω από το κάδρο», αλλά ζωντανό κομμάτι της απελευθερωτικής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό προσδίδει μια σαφή πολιτική διάσταση στο ρόλο του, που δεν εξαντλείται στην διασφάλιση δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ο εκπαιδευτής, σύμφωνα με την άποψη αυτή, είναι εμπνευστής και υποκείμενο δράσεων που προδίδουν το δημοκρατικό ιδεώδες (Freire, 2006).

### **3.5 Η αμφισβήτηση της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire.**

Η εκπαιδευτική θεώρηση του Paulo Freire, σε βάθος χρόνου, αποτέλεσε αντικείμενο αμφισβήτησης από πλήθος συγχρόνων του θεωρητικών. Οι θεμελιώδεις παραδοχές που ορίζουν και περιγράφουν την συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση τέθηκαν επανειλημμένως υπό αίρεση. Σημείο αναφοράς της εν λόγω εναντιολογίας, αποτελούν οι βασικές δομικές διαφορές μεταξύ των ανεπτυγμένων, δυτικών και των υποανάπτυκτων ή αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Οι διαφορές αυτές είναι που γεννούν διαφορετικές, κατά περίπτωση, κοινωνικές ανάγκες και κατά συνέπεια διαφορετικές προσδοκίες από την Εκπαίδευση Ενηλίκων (Κόκκος, 2005β, 2005γ).

Πιο συγκεκριμένα, η αμφισβήτηση της θεωρίας του Paulo Freire, έγκειται στο ότι αυτή ενώ μοιάζει να λειτουργεί στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, παρουσιάζει προβλήματα εφαρμογής και έλλειμμα αποτελεσματικότητας στην περίπτωση των ανεπτυγμένων, δυτικών κοινωνιών. Ο Κόκκος (2005β, σ.63) αναγνωρίζοντας τις βασικές δομικές διαφορές μεταξύ αναπτυσσόμενων και αναπτυγμένων κοινωνιών, πιστεύει πως η εφαρμογή της θεώρησης του Freire τοποθετείται *«έξω από το πλαίσιο του δυτικού κοινωνικού συστήματος»*.

Στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, τα ολοκληρωτικά καθεστώτα φέρουν εκπαιδευτική ισχύ. Καθυποτάσσουν την συλλογική συνείδηση και εξοικειώνουν το κοινό αίσθημα με την κοινωνική αδικία και τις επιβληθείσες αντιθέσεις. Έτσι, διαμορφώνεται ένα περιβάλλον καταναγκασμού, που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί προϊόν αυτεξούσιας και αβασάνιστης βούλησης. Σε αυτό το πεδίο,

θεμελιώνεται επαρκώς η ανάγκη για στοχευόμενη αξιοποίηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κατεύθυνση της χειραφέτησης και απαγκίστρωσης από κάθε είδους δεσμά και εξαρτήσεις( Freire, 1977α,1985,1998).

Στις ανεπτυγμένες κοινωνίες οι συνθήκες είναι τελείως διαφορετικές. Η κυρίαρχη ιδεολογία δεν αποτελεί προϊόν επιβολής. Ο ενστερνισμός της ή μη, συνιστά ελεύθερη και συνειδητή επιλογή του κοινωνικού συνόλου, που εκφράζεται μέσα από τις δημοκρατικές διαδικασίες. Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική ανισονομία είτε δεν γίνεται εύκολα διακριτή είτε γίνεται ανεκτή λόγω της ψευδαίσθησης της ελευθερίας που δημιουργείται. Μοιάζει περισσότερο μια συναινετική πράξη (Κόκκος, 2005β). Ο Κόκκος (2005β, σ.63) σημειώνει χαρακτηριστικά και με σαφήνεια πως « στις δυτικές κοινωνίες η κυρίαρχη κουλτούρα επιβάλλεται με συναινετικές διαδικασίες και μακροχρόνιες ζυμώσεις. Για αυτούς τους λόγους, οι επιδιώξεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων δεν μπορεί να είναι ίδιες στις δυτικές και στις αποικιοκρατούμενες κοινωνίες. Η πολιτική δράση δεν αποτελεί στις δυτικές κοινωνίες αναπόφευκτο αποτέλεσμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως υποστηρίζει ο Freire»

Στις δυτικές κοινωνίες, οι κυβερνητικές επιλογές που ισχυροποιούν το πλαίσιο της επιβολής πηγάζουν από την αδιαφορία του κοινωνικού συνόλου. Από τη στιγμή που οι δυτικές κοινωνίες δεν έχουν την συνολική βελτίωση ως αυτοσκοπό, καθώς αυτή προϋποθέτει ριζικές αλλαγές και μετασχηματισμό, η παραπάνω κατάσταση είναι αναμενόμενη (Krishnamurti, 2013). Ο De La Boetie (2012) αναγνωρίζει μια στρέβλωση στην παραπάνω πραγματικότητα. Θεωρεί πως η άτυπη συναίνεση για παραχώρηση της ελευθερίας αποτελεί ελεύθερη επιλογή αλλά αντιτίθεται στην ελεύθερη φύση του ανθρώπου. Το φαινόμενο δεν είναι σύγχρονο. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εθελοδοουλεία αποτελεί ακλόνητο χαρακτηριστικό πλήθους κοινωνιών στο πέρασ της ιστορίας. Συνιστά, διαχρονικά, την διαδικασία της συγκαλυμμένης επιβολής του θελήματος της εξουσίας.

Ως εκ τούτου και υπό αυτές τις συνθήκες, στις ανεπτυγμένες κοινωνίες της Δύσης δεν εκφράζεται σε πρακτικό επίπεδο, μέσα από πολιτικές διαδικασίες, ανάγκη για ριζική κοινωνική αλλαγή. Κάθε επαναστατική δράση μπορεί να ενέχει ηθικό έρεισμα, δεν αποτελεί όμως λαϊκή εντολή, εφόσον δεν εκφράζεται μέσα από πολιτικές διαδικασίες. Για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, συγκεκριμένα, όχι μόνο δεν αποτελεί προτεραιότητα, αλλά ούτε καν σκοπό. Στις εν λόγω περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η Εκπαίδευση Ενηλίκων προσβλέπει στον ατομικό

μετασχηματισμό και την αυτοβελτίωση του ατόμου και όχι στην αναμόρφωση των κοινωνικών δομών και την δημιουργία νέων κοινωνικών συσχετισμών.

Ο Freire , μολοταύτα, δεν ήταν ο μόνος που επιδίωξε την κοινωνική δραστηριοποίηση μέσα από την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Άλλοι θεωρητικοί της εκπαίδευσης, όπως ο Gramsci (1994), επιζήτησαν την κινητοποίηση του πνευματικού και κοινωνικού δυναμικού των ανεπτυγμένων κοινωνιών. Το έκαναν, όμως, με την μορφή διακριτικού πολιτικού ακτιβισμού και όχι με την μορφή κοινωνικής αφύπνισης και άμεσης δράσης, όπως εκείνος. Βεβαίως, ο κοινωνικός μετασχηματισμός είναι πάντα το ζητούμενο. Ωστόσο, οι διαφορές στο πλαίσιο αναφοράς είναι που στοιχειοθετούν διαφορές στην δυνατότητα εφαρμογής τους (Mayo, 1999).

Το ηθικό περιεχόμενο της αμφισβήτησης αυτής, συνάδει με την έννοια του προοπτικισμού που πρώτος εισήγαγε ο Νίτσε, και κατά τον οποίο δεν υπάρχει αντικειμενική αλήθεια. Η υπόσταση κάθε γεγονότος εξαρτάται από την προοπτική μέσα από την οποία κάθε φορά εξετάζεται (Solomon & Higgins, 2012). Έτσι και η θεώρηση του Freire, δεν μπορεί να αποτελεί πανάκεια για όλες τις περιπτώσεις και να βρίσκει πρόσφορο πεδίο εφαρμογής παντού και πάντα. Στην ελληνική κοινωνία που φέρει τα γνωρίσματα μιας ανεπτυγμένης, δυτικής κοινωνίας, οι ισχύουσες κοινωνικές αντιλήψεις είναι επιστέγασμα χρόνιας κοινωνικής κινητικότητας, μεταβολών και εξισορροπητικών τάσεων που λειτουργούν εντός του κοινωνικού πλαισίου. Αποτελούν πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής συνείδησης. Υπό αυτή την έννοια, και με βάση τα προαναφερθέντα, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η αυτούσια μεταφορά της εκπαιδευτικής θεώρησης του Freire χαρακτηρίζεται από εμφανές πρακτικό έλλειμμα (Κόκκος, 2005β).

Ένα επιπλέον στοιχείο που ενισχύει την αμφιβολία για την εγκυρότητα της εκπαιδευτικής θεωρίας του Freire, έχει να κάνει με την φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Freire δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πολιτική διάσταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η φροντίδα του για την μαθησιακή φύση της εκπαιδευτικής διεργασίας μπορεί να χαρακτηριστεί πλημμελής. Με αυτό τον τρόπο αρνείται την βασική διακριτή ιδιότητα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, την μάθηση με την έννοια της μόρφωσης. Η ιδεολογική αφετηρία της συγκεκριμένης εκτροπής περιεχομένου, είναι η παραδοχή για τη μη ουδετερότητα της εκπαίδευσης (Jarvis, 2004).

Τέλος, δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να λησμονηθεί μια βασική, θεμελιώδης διαφορά στην γενικότερη αντίληψη του ρόλου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων , ανάμεσα στον Freire και σημαντικούς σύγχρονους θεωρητικούς. Ο Mezirow (1991, 2007), και

ο Brookfield (2005) εκτιμούν ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων δύναται να μετασχηματίζει το άτομο και μέσω του μετασχηματισμού αυτού να προκύψει, εν τέλει, η γενικότερη μετάλλαξη και εξύψωση ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου. Η πολιτική και κοινωνική διάσταση του μετασχηματισμού, για τους συγκεκριμένους, θεωρείται έμμεσο παρελκόμενο της ατομικής πνευματικής ανάτασης. Ο Freire (1977β), από την άλλη, θεωρεί την ανάληψη δράσης, προαπαιτούμενο για την κοινωνική αλλαγή και βελτίωση. Αναγνωρίζει, δηλαδή, στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μια πολιτική διάσταση επιστέγασμα της οποίας αποτελεί η καθεαυτή δράση (Μάνθου, 2007). Η προαναφερθείσα εναντιολογία είναι που αποτέλεσε απαρχή και σημείο εκκίνησης για την κριτική στάση αρκετών επιστημόνων του εκπαιδευτικού τομέα απέναντι στην εκπαιδευτική θεώρηση του Paulo Freire.

### **3.6 Το επίκαιρο της εκπαιδευτικής θεώρησης του Paulo Freire, στην ελληνική κοινωνία.**

Παρόλο που η εφαρμογή της θεωρητικής εκπαιδευτικής προσέγγισης του Freire, στην ελληνική κοινωνία, μοιάζει να φέρει βάσιμα στοιχεία αμφισβήτησης, είναι αναγκαίο να τονιστεί ο επίκαιρος χαρακτήρας της θεωρίας αυτής δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών. Όπως προαναφέρθηκε, ο Freire (Κόκκος, 2011) δεν αναγνωρίζει σε καμία περίπτωση την ουδέτερη φύση της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ειδικότερα. Η παραδοχή αυτή αποτελεί τον ιδεολογικό πυρήνα της όλης θεώρησης, παρουσιάζει αξιοσημείωτη ισχύ στην ελληνική κοινωνία αλλά και γενικότερα. Ο Jarvis (2004) αναγνωρίζει το κύρος της εν λόγω πεποίθησης στις ανεπτυγμένες κοινωνίες και εκτιμά πως, όντως, σήμερα η εκπαιδευτική διεργασία αποτελεί παράγοντα ευθυγράμμισης των εκπαιδευόμενων με την επικρατέστερη κοσμοθεώρηση. Συχνά και υπό προϋποθέσεις, δρα υποστηρικτικά στην προσπάθεια του κράτους να καθυποτάξει ιδεολογικά τους πολίτες και να τους εναρμονίσει με τις δικές του προσδοκίες (Παπάνης, 2011).

Επιπλέον, στην ελληνική κοινωνία της κρίσης, οι κοινωνικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν αποδείχτηκαν ανεπαρκείς για την εξισορρόπηση των απωλειών που υπέστησαν οι πολίτες (Σωτηρόπουλος, 2015). Η εγκαθίδρυση συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης απαιτούν τολμηρές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες. Οι πρωτοβουλίες αυτές αφορούν τον ριζικό μετασχηματισμό της ατομικής συνείδησης και την αναδιοργάνωση των δομών του κοινωνικού κράτους. Στη κατεύθυνση αυτή,

αναγκαία είναι τόσο η συμμετοχή των φορέων , όσο και των πολιτών. Η επιτυχία μάλιστα του εγχειρήματος σχετίζεται στενά με την ευρύτητα της αποδοχής που θα τύχει αυτή και με την ένταση της συμμετοχής των εμπλεκομένων (Ματσαγγάνης, 2011). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως ζωντανό κύτταρο της ελληνικής κοινωνίας δεν μπορεί να απουσιάζει από αυτή την πρόκληση. Η ριζοσπαστική οπτική του Freire (1977α, 1977β, 1985) για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, η λειτουργία της με ορίζοντα την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από ατομικό και συλλογικό μετασχηματισμό, μοιάζει να συνάδει με το περιγραφέν πλαίσιο.

Τέλος, ο απελευθερωτικός χαρακτήρας της ιδεολογίας του Freire τελεί σε αρμονία με τις σύγχρονες τάσεις του δυτικού κόσμου ,αυτές που οι Μαρξ και Ένγκελς (1975) θεωρούν ότι πρέπει να θεμελιώνουν τον ανθρώπινο πολιτισμό. Η γενική και καθολική αμφισβήτηση, η ροπή προς την χειραφέτηση και την απαλλαγή από εξωτερικούς περιορισμούς και καταπιεστικές επιρροές συγκαταλέγονται στις προαναφερθέντες. Η ιδεολογική βάση της εκπαιδευτικής θεωρίας του Freire φαίνεται να συμπλέει απόλυτα με το γενικότερο πνεύμα της εποχής. Ο Φραγκούλης (2004) υποστηρίζει το επίκαιρο του χαρακτήρα της θεωρίας του Freire, επισημαίνοντας πως σε κάθε κοινωνία, σε κάθε εποχή, ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης πρέπει να πλαισιώνεται από το πνεύμα του ανθρωπισμού. Ο ίδιος αναγνωρίζει διαχρονική και υπερεθνική ισχύ στην έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, σαν το πρώτο βήμα κάθε εξελικτικής διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί πως τα προαναφερθέντα δημιουργούν ένα σχήμα οξύμωρο, το κάτωθι: Από τη μία αμφισβητείται εντόνως η δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας του Freire στις δυτικές κοινωνίες και κατ'επέκταση και στην ελληνική. Από την άλλη, διαπιστώνονται στοιχεία που θεμελιώνουν τον επίκαιρο χαρακτήρα της στην ελληνική κοινωνία. Το συγκεκριμένο παράδοξο είναι που ισχυροποιεί τον αρχικό προβληματισμό της παρούσης έρευνας και κάνει περισσότερη επιτακτική την τέλεσή της. Σε μια ιστορική συγκυρία που οι ακρογωνιαίες παραδοχές του Freire μοιάζουν ισχύουσες, αλλά η εφαρμογή τους αμφισβητήσιμη, τι περιμένουν οι Εκπαιδευόμενοι από την Εκπαίδευση Ενηλίκων; Την αντιλαμβάνονται άραγε ως φορέα κοινωνικής επανάστασης, μέσω της συνειδητοποίησης που προκαλεί; Μπορεί ένας τέτοιος ρόλος να γίνει αποδεκτός από αυτούς; Αποτελεί ένας τέτοιος ρόλος προσδοκία των Εκπαιδευομένων; Αυτό το πλέγμα ερωτημάτων συνεπάγεται ένα διερευνητικό πεδίο το οποίο πραγματεύεται το επόμενο κεφάλαιο.

## **. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ**

### **4. Η ΕΡΕΥΝΑ**

#### **4.1 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.**

Όπως προαναφέρθηκε, ο Freire (1985) αντιλαμβάνεται την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως μια διεργασία με κοινωνικό και πολιτικό περιεχόμενο και λιγότερο ως κάθετη ροή πληροφορίας από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Δύναται μάλιστα να συμμετέχει ενεργά στις συντελούμενες κοινωνικές ζυμώσεις, αποτελώντας φορέα κοινωνικής αλλαγής. Σε περιβάλλον κοινωνικών ανισοτήτων, χρέος της είναι η μετουσίωση σε πραγματικότητα του οράματος για δίκαιη και ανοικτή κοινωνία (Freire, 1977,β). Χαρακτηριστικό σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης θεώρησης είναι ο ενεργός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην επαναστατική δράση. Η συμμετοχή της δεν περιορίζεται σε ιδεολογικό, θεωρητικό επίπεδο. Αντιθέτως, οφείλει να συνδράμει και εκτελεστικά στην ευρύτερη επαναστατική διαδικασία. Η ενεργή συμμετοχή της σε πολιτικές και κοινωνικές δράσεις αποτελεί σαφή προσδοκία (Μάνθου, 2007).

Το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο, ως προϊόν της αναλυτικής ανασκόπησης της βιβλιογραφίας δημιούργησε νέες ερευνητικές ανησυχίες που πλαισίωσαν τον αρχικό προβληματισμό και ενίσχυσαν το περιεχόμενο του ερευνητικού φάσματος. Ο αρχικός προβληματισμός σχηματίζεται πλέον σε ένα πιο συγκεκριμένο μοντέλο που περιλαμβάνει σαφή ερευνητικό σκοπό και επιμέρους ερευνητικούς στόχους.

Πρωτεύον σκοπό της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευομένων αναφορικά με τον δυνητικό ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως φορέας της κοινωνικής αλλαγής και εκφραστής της αποκατάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης στην ελληνική κοινωνία. Επιχειρείται να γνωστοποιηθούν οι προσδοκίες ενός τμήματος της κοινωνίας, από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, σε μια ιστορική για τη χώρα συγκυρία που χαρακτηρίζεται από υψηλή κοινωνική μεταβλητότητα και από ιστορική κρισιμότητα. Ειδικότερα, στοχεύεται η προσέγγιση της άποψης των εκπαιδευομένων σχετικά με το κατά πόσο η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να ενθαρρύνει την κοινωνική αλλαγή, ως παράγοντας κριτικής συνειδητοποίησης, την ανάγκη ή όχι να επιτελέσει ένα τέτοιο ρόλο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποδίδεται στην ηθική ορθότητα της συμμετοχής της εκπαίδευσης σε άμεσες δράσεις κοινωνικού ή

πολιτικού μετασχηματισμού. Οι πιθανοί τρόποι που μπορεί η Εκπαίδευση Ενηλίκων να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς και οι παράγοντες που διαμορφώνουν την οπτική των συμμετεχόντων αναμένεται να εξετασθούν, επίσης.

#### **4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.**

Η διάθεση διασαφήνισης του τελικού πλέγματος των ερευνητικών αναζητήσεων, όπως εκφράζονται από τον ερευνητικό σκοπό και τους στόχους, αποτυπώνεται στην σύνθεση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων που εστιάζουν στην ελληνική κοινωνία.

1. Ποιες είναι οι παραδοχές των συμμετεχόντων σχετικά με το πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης στην ελληνική κοινωνία;
2. Λογίζεται στη συνείδηση των συμμετεχόντων η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέας κοινωνικής αλλαγής;
3. Συνδέεται, στη συνείδηση των συμμετεχόντων, η Εκπαίδευση Ενηλίκων με την ανάληψη κοινωνικής δράσης;
4. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την οπτική των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό γίνεσθαι;
5. Ποιες οι προσδοκίες των πληροφορητών αναφορικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό γίνεσθαι;

Τα ερωτήματα αυτά, όπως διατυπώνονται ανωτέρω, αποτελούν την ραχοκοκαλιά της ερευνητικής προσπάθειας. Η απόπειρα να απαντηθούν με σαφήνεια συνιστά την πεμπτούσια του ερευνητικού έργου. Οι απαντήσεις που στοιχειοθετούνται με βάση τις προκύπτουσες ερευνητικές πληροφορίες συντελούν τον πυρήνα των ερευνητικών συμπερασμάτων.

#### **4.3 Το μεθοδολογικό πρότυπο της έρευνας.**

##### **4.3.1 Το ερευνητικό σχέδιο και η ερευνητική στρατηγική.**

Αναφορικά με την ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, πρέπει να τονιστεί ότι ο ερευνητής, στην προκειμένη περίπτωση, αναγνωρίζει μια επαγωγική σχέση μεταξύ θεωρίας και ερευνητικού έργου. Οι βιβλιογραφικές αναφορές αποτέλεσαν το αρχικό έναυσμα, πυροδότησαν και εμπλούτισαν τον ερευνητικό προβληματισμό. Σε καμία περίπτωση όμως η έρευνα δεν αποτελεί ελεγκτική δικλείδα της υφιστάμενης θεωρίας. Αντίθετα ο ερευνητής επιδιώκει να εξετάσει σε βάθος ένα

κοινωνικό φαινόμενο, έχοντας ως φιλοδοξία η έρευνα του να αποτελέσει εφελκυστικό για διαμόρφωση νέων θεωρητικών σχημάτων και συσχετισμών.

Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκε να εφαρμοστεί, ως στρατηγική έρευνας, η ποιοτική έρευνα. Οι απόψεις σχετικά με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα χαρακτηρίζονται από έντονη μεταβλητότητα που συνάδει και συνοδεύει τον δυναμικό χαρακτήρα των κοινωνικών συνθηκών και του ανθρώπινου παράγοντα. Υπό αυτή την έννοια, η αντίληψη και η εξέταση της κοινωνικής πραγματικότητας ως απόρροια της ανθρώπινης μεταβολής καταδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2016). Η ποιοτική έρευνα άλλωστε επιχειρεί να ερμηνεύσει τα εκδηλωθέντα κοινωνικά φαινόμενα, χωρίς να εστιάζει σε επιφανειακά μοτίβα, προσεγγίζοντας τα ολιστικά, και εμβαθύνοντας στα μοντέλα κοινωνικής συγκρότησης (Manson, 2002). Κατά την ποιοτική έρευνα, η εξέταση των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται εντός ενός κοινωνικού υποσυνόλου, δύναται να επεξηγήσουν τα ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα (Bryman, 2016). Ο χαρακτήρας της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης είναι, σύμφωνα με τον Σιώμο (2002), ο λόγος για τον οποίο η συγκεκριμένη μορφή έρευνας μεταφράζεται και ως «εξηγητισμός».

Ειδικότερα, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί ποιοτική έρευνα δεδομένου ότι είναι αδόκιμο ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως η συμβολή και ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε περίοδο κρίσης, να αποδοθεί αποκλειστικά με ποσοτικά μεγέθη εν είδη εργαστηριακού πειράματος. Απαιτείται μια μεθοδολογία που θα διακρίνει εμφανώς τον άνθρωπο από το αντικείμενο των φυσικών επιστημών (Bryman, 2016) και θα παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει το υπό διερεύνηση ζήτημα, εξετάζοντας την προσωπικότητα του ατόμου στην συνολική της διάσταση, συνεκτιμώντας το αποτύπωμα των κοινωνικών επιδράσεων σε αυτή (Παπαγεωργίου, 1998). Στην προκειμένη περίπτωση θα διευρύνει την ερευνητική οπτική και θα δώσει το έναυσμα για επιπλέον προβληματισμό κα περαιτέρω εμβάθυνση.

Ιδιαίτερης μνείας χρίζει ο ρόλος του μελετητή, οι δεξιότητες του καθώς και οι ατομικές του ιδιαιτερότητες, αναφορικά με το πέρας της διαδικασίας. Ο Bryman (2016), συγκεκριμένα αποδίδει στον ερευνητή τον χαρακτηρισμό του κύριου μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας. Ο ερευνητής πέρα από την συλλογή στοιχείων μέσα από τις απαντήσεις, κλήθηκε να αποκωδικοποιήσει τη γλώσσα του σώματος των συμμετεχόντων και να αξιολογήσει την εν γένει μη λεκτική μεταξύ τους επικοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα, η κατάληξη σε αξιόπιστα συναγόμενα, αποτελεί



εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία και προϋποθέτει συνδυαστική μελέτη των παραπάνω (Eisner, 1991). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η οξυδέρκεια και η αντιληπτική ικανότητα του ερευνητή, σε αυτή τη φάση της έρευνας, υπήρξαν παράγοντες που σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να αγνοηθούν. Γίνεται επομένως εύκολα αντιληπτό ότι τα ίχνη του προσωπικού παράγοντα ήταν παραπάνω από εμφανή σε όλο το εύρος της διεργασίας (Rubin & Rubin, 1995).

Στην παρούσα έρευνα, βασική έγνοια του ερευνητή, αποτέλεσε η αναγκαιότητα να ανταποκριθεί στις προαναφερθείσες απαιτήσεις. Ο σύνθετος και πολυεπίπεδος ρόλος που κλήθηκε να διαδραματίσει κατά την περαίωση της μελέτης, συνιστά για αυτόν, αναμφίβολά, μεγάλη πρόκληση στο κοινωνιολογικό ερευνητικό πεδίο.

#### 4.3.2. Η ερευνητική διαδικασία.

Για την συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων, καθώς επιδιώχθηκε μια σχετικά δομημένη διαδικασία που να παρέχει όμως την απαραίτητη προσαρμοστικότητα. Προκειμένου να διασαφηνιστεί η ερευνητική διαδικασία και να γίνει όσο το δυνατό περισσότερο κατανοητή σε πρακτικό επίπεδο, θεωρείται αναγκαία μια σύντομη αναφορά στην εφαρμοσθείσα μέθοδο, ως έννοια και ως λειτουργικό σχήμα.

Η συνέντευξη συνιστά προφορική επικοινωνιακή τεχνική που αποσκοπεί την άντληση χρήσιμων πληροφοριών και μαρτυριών σχετικών με το αντικείμενο της προς διεξαγωγή έρευνας. Μέσα από την συνέντευξη, καλείται ο ερωτώμενος να εκφράσει τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του, εντός ενός σχετικά συγκεκριμένου ερευνητικού πλαισίου. Πραγματοποιείται κυρίως σε ανεπίσημο ύφος, υπό την έννοια ότι ο ερευνητής δεν θέτει ερωτήματα εντασσόμενα σε επίσημη φόρμα. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής υπηρετεί, σαφώς, τον ερευνητικό σκοπό, επιδεικνύοντας ευελιξία στην ανάπτυξη απροσδόκητων θεμάτων, ανταποκρινόμενος με ευαισθησία στην δυναμική της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Επί της ουσίας, η ερευνητική αυτή μέθοδος αποτελεί ανασκαφή της γνώσης που προϋπάρχει και έρχεται στην επιφάνεια με την συμβολή του ερευνητή (Manson, 2002).

Είναι φανερό, πως η μέθοδος της συνέντευξης φέρει έντονη κοινωνιολογική χροιά, καθώς βασίζεται στην προφορική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Υπό αυτή την έννοια, εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για την επιτυχή εξέλιξή της αποτελεί η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος άνεσης και σεβασμού (Σιάρδος, 2005).

Ημιδομημένη συνέντευξη είναι η συνέντευξη που φέρει τα χαρακτηριστικά μιας σχετικά δομημένης διαδικασίας, καθώς στηρίζεται σε πλήθος ερωτήσεων, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει υψηλή ευελιξία αναφορικά με την δυνατότητα προσαρμογής κατά την διάρκεια της. Ειδικότερα, στο πλαίσιο μιας ημιδομημένης συνέντευξης, συνήθως είναι η μεταβολή στο περιεχόμενο ή στην διατύπωση και στην σειρά των ερωτήσεων, ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης και την ανταπόκριση των συμμετεχόντων. Διευκρινιστικές ερωτήσεις δύναται να παρεμβάλλονται προκειμένου να διευκολύνουν το πέρας της διεργασίας. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται στην ημιδομημένη συνέντευξη είναι κατά κύριο λόγο ανοικτές. Η Manson (2002, σ.67) χαρακτηρίζει την ημιδομημένη συνέντευξη ως «συζήτηση με σκοπό».

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία, δεδομένου ότι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν την ενδιάμεση κατάσταση μεταξύ μιας αυστηρά δομημένης και μιας εξαιρετικά ελεύθερης διαδικασίας. Υπό αυτή την έννοια, η επιλογή αυτή απαλλάσσει τον ερευνητή από τα προβλήματα που συνεπάγονται τόσο οι δομημένες, όσο και οι μη δομημένες συνεντεύξεις (Verna & Mallick, 2004). Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο της έρευνας, επιδιώχθηκε η αλίευση πληροφοριών που ανήκουν στο συναισθηματικό και ψυχολογικό πεδίο του ερωτώμενου. Η προσέγγιση τέτοιου είδους πληροφοριών απαιτεί των ύπαρξη κλίματος άνεσης και εχεμύθειας. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις φαίνονται να πληρούν τις σχετικές προϋποθέσεις, αφού προσομοιώνουν επί της ουσίας μεμονωμένες, ατομικές, ή εν στενό κύκλο, συζητήσεις (Παπαγεωργίου, 1998). Ο ρόλος του ερευνητή βέβαια, υπήρξε περισσότερο καθοδηγητικός και συντονιστικός παρά συμμετοχικός, ώστε να αναδεικνύεται η ελεύθερη και απρόσκοπτη έκφραση των συμμετεχόντων, χωρίς ωστόσο να χάνεται η σύνδεση και η συνάφεια με το υπό εξέταση ζήτημα.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η ερευνητική διαδικασία δύναται να φέρει χαρακτηριστικά βιογραφικής συνέντευξης. Οι πληροφορητές ενθαρρύνθηκαν να επαναφέρουν από την δεξαμενή βιωμάτων τους, βιώματα και γεγονότα που ενδεχομένως έχουν συμβάλει στην μορφοποίηση σχετικών με το ερευνητικό ζήτημα θέσεων και στάσεων (Bryman, 2016). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις κοινωνικές και οικογενειακές καταβολές των πληροφορητών που ορίζονται από το πλαίσιο των εμπειριών της παιδικής και νεανικής ηλικίας. Η εστίαση αυτή επιδιώχθηκε, δεδομένου ότι σύμφωνα με τον γνωστό ψυχολόγο Erik Erikson (Laplanche & Pontalis, 1995) η ταυτότητα του ανθρώπου και οι πεποιθήσεις που την

προσδιορίζουν είναι προϊόν των πρότερων εμπειριών του και της αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους.

#### 4.3.3 Το ερευνητικό εργαλείο.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για να έρθει εις πέρας η ποιοτική έρευνα είναι ένας οδηγός συνέντευξης που περιλαμβάνει 20 ανοικτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές διατάσσονται στους παρακάτω άξονες, κάθε ένας από τους οποίους περιλαμβάνει σχετικά υποερωτήματα:

##### 1. Η επίγνωση για την υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση.

- Κοινωνική δικαιοσύνη.
- Ικανοποίηση από την κοινωνική πραγματικότητα.
- Κοινωνικές προσδοκίες.

##### 2. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Ο υφιστάμενος ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Οι προσδοκίες από την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

##### 3. Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την οπτική των πληροφορητών.

- Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.
- Ο πολιτικός προσανατολισμός-ιδεολογία.
- Οι οικογενειακές καταβολές.
- Άλλοι παράγοντες επιρροής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι πριν από την έναρξη της συζήτησης έγινε γνωστό στους συμμετέχοντες ότι η συζήτηση θα κινηθεί γύρω από την πραγματικότητα στην ελληνική κοινωνία και δεν αφορά μια γενική προσέγγιση των κοινωνιών του πλανήτη. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, δεδομένης της εστίασης της εν λόγω μελέτης στην μαστιζόμενη από την κρίση ελληνική κοινωνία.

Ο εν λόγω οδηγός είχε δράση προσανατολιστική και σε καμία περίπτωση δεν αποτέλεσε μέσο χειραγώγησης και περιστολής της εξέλιξης της έρευνας. Ο ερευνητής αναδιέταξε την σειρά των ερωτήσεων και έθεσε επιπλέον διευκρινίστηκες ερωτήσεις κατά περίπτωση, όταν διέκρινε ότι υπήρχε λόγος να γίνει κάτι τέτοιο (Bryman, 2016). Μέριμνα του αποτέλεσε η ερευνητική πληρότητα σε συνδυασμό με την επιστημονική ορθότητα. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό έκανε τις αναγκαίες μετατροπές και παρεκκλίσεις και επικέντρωσε την προσοχή του σε σημεία από όπου θα μπορούσαν να αντληθούν δεδομένα ζωτικής, για την έρευνα, σημασίας. Άλλωστε, όπως αναφέρει σχετικά η Manson (2002, σ. 24), στην ποιοτική έρευνα «η στρατηγική

και ο σχεδιασμός είναι διαρκής και εδράζεται στην πρακτική.». Ο οδηγός που χρησιμοποιήθηκε για την περάτωση των συνεντεύξεων είναι διαθέσιμος στο παράρτημα της παρούσης μελέτης.

#### 4.3.4 Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας.

Τα κριτήρια επιλογής και το μέγεθος του δείγματος έχουν ιδιαίτερα βαρύνουσα σημασία για την ερευνητική διαδικασία, καθώς σχετίζεται άμεσα με την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και με την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην παρούσα ποιοτική έρευνα, δεδομένου ότι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού είναι αδόκιμη, δεν αποτελεί ερευνητική επιδίωξη. Υπό αυτή την έννοια, το δείγμα δεν απαιτείται να είναι τυχαίο. Η απόλυτη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, άλλωστε, δεν είναι ζητούμενο στην περίπτωση αυτή, αλλά ούτε και ποτέ εγγυημένη καθώς *«το δείγμα μπορεί να αφήνει περιοχές του πληθυσμού ακάλυπτες...»* (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ.129). Άλλωστε στην εν λόγω περίπτωση, η ποιοτική έρευνα έχει ρόλο περιγραφικό και ερμηνευτικό και δεν αποσκοπεί στην εξαγωγή και γενίκευση αποτελεσμάτων. Επιδιώχθηκε δείγμα ωφέλιμο, που να εξυπηρετεί το ερευνητικό έργο, συναφές δηλαδή με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον ερευνητικό σκοπό (Bryman, 2016).

Ειδικότερα, στην εν λόγω έρευνα, εφαρμόστηκε σταθερή, σκόπιμη δειγματοληψία σε τρία επίπεδα. Επειδή προτεραιότητα υπήρξε ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και όχι η σύνθεση θεωρητικών συσχετισμών, η επανάληψη της δειγματοληψίας μεσούσης της έρευνας, δεν κρίθηκε απαραίτητη (Bryman, 2016).. Αρχικά επιλέχθηκαν οι απόφοιτοι της ΑΣΠΑΙΤΕ κατά το έτος 2018, ως αντικείμενο μελέτης, λόγω της διττής ιδιότητας που αυτοί φέρουν, όπως προαναφέρθηκε. Οι συμμετέχοντες, ως προσφάτως απόφοιτοι, φέρουν νωπή την ιδιότητα του εκπαιδευόμενου, ταυτόχρονα όμως είναι και εν δυνάμει μελλοντικοί εκπαιδευτές. Στην διάρκεια της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένα αξιόλογο τμήμα του δείγματος, εκτελούν ήδη χρέη εκπαιδευτή ενηλίκων είτε εκπαιδευτικού, κάτι το οποίο συνηγορεί στην ορθότητα της επιλογής. Παράλληλα, πρόκειται για ανθρώπους που έχουν ζήσει την περίοδο της κρίσης στην ενήλικη ζωή τους και επομένως έχουν διαμορφωμένη τεκμηριωμένη άποψη.

Σε δεύτερο επίπεδο επιλέχθηκε, το παράρτημα ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης, γιατί οι σπουδαστές της προέρχονται από ένα μεγάλο γεωγραφικό χώρο, την κεντρική Μακεδονία. Κατά την επιλογή αυτή, θεωρήθηκε ότι κάποιο παράρτημα μεγάλης

πόλης πιθανότατα παρουσιάζει μεγαλύτερη ετερογένεια και αποτελεί μεγαλύτερη δεξαμενή δεδομένων από ότι ένα παράρτημα μικρής πόλης. Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοηθεί ότι κατά την επιλογή του δείγματος και αναφορικά με την πόλη και το έτος αποφοίτησης, έπαιξε ρόλο και ο παράγοντας προσβασιμότητα στις μονάδες του δείγματος.

Σε τρίτο επίπεδο, επίπεδο συμμετεχόντων μονάδων, επιλέχθηκαν οι απόφοιτοι που κατά την γνώμη του ερευνητή εξυπηρετούσαν πληρέστερα τον ερευνητικό σκοπό και ήταν διαθέσιμοι να συμμετέχουν στην έρευνα. Κριτήρια της επιλογής ήταν η διαφοροποίηση αναφορικά με την κοινωνικά, οικονομικά και ηλικιακά χαρακτηριστικά. Επιδιώχθηκε επίσης, ίση αναλογία αντρών και γυναικών. Επιπλέον, ένα κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε κατά την επιλογή του δείγματος ήταν αυτό της ενεργής πολιτικής συμμετοχής. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ερευνητικό αντικείμενο αποτελεί η σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την ανάληψη κοινωνικής και πολιτικής δράσης με συγκεκριμένη στοχοθεσία, κρίθηκε λειτουργικό οι συμμετέχοντες να συμμετέχουν στις πολιτικές διαδικασίες. Να ασκούν δηλαδή συστηματικά το εκλογικό τους δικαίωμα. Το να κληθούν να σχολιάσουν ζήτημα με πολιτικές προεκτάσεις άτομα που απέχουν συνειδητά από πολιτικές διαδικασίες συνιστά μάλλον σχήμα οξύμωρο και στοιχειοθετεί λογική ασυνέχεια. Επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά την επιλογή των συμμετεχόντων, δόθηκε στην διάθεση τους να μοιραστούν τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε μια ανοικτή συζήτηση. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες υπέδειξαν άλλους που έφεραν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και πληρούσαν τις ερευνητικές προϋποθέσεις, προκειμένου να συμμετέχουν και αυτοί. Η συνθήκη αυτή καθιστά την διαδικασία σε αυτό το επίπεδο, δειγματοληψία χιονοστιβάδας.

Κατά την διαμόρφωση του δείγματος, χρήσιμη και κρίσιμη ήταν η συμβολή των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ. Δεν ήταν λίγες οι φορές που πρότειναν απόφοιτους που πληρούσαν τα οριζόμενα κριτήρια για να συμπεριληφθούν στο δείγμα. Υπό αυτή την έννοια, η συμβολή τους ήταν καθοριστική στην κατάρτιση του δείγματος. Από τη μεριά του ερευνητή, στο πλαίσιο μιας σχέσης βασισμένη σε όρους ανταποδοτικότητας, παρέχθη η δυνατότητα πρόσβασης στα στάδια προόδου της έρευνας, αν και εφόσον αυτό ήταν επιθυμητό. Με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω επιζητήθηκε η διαμόρφωση ενός δείγματος προσαρμοσμένο στις ερευνητικές ανάγκες ούτως ώστε να διευρυνθεί το μέγιστο δυνατό το ερευνητικό φάσμα.

Το μέγεθος του δείγματος, στην ποιοτική έρευνα γενικά, δεν υπαγορεύεται από κάποια συγκεκριμένη αρχή. Αρκεί να είναι τέτοιο, ώστε να συλλέγονται οι προσδοκώμενες πληροφορίες και να διαπιστώνονται επαρκώς οι συσχετισμοί μεταξύ των μεταβλητών και των κατηγοριών (Bryman, 2016).

Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας, πραγματοποιήθηκαν 16 συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 30 λεπτών η καθεμία. Πρέπει να σημειωθεί πως ο αριθμός των συνεντεύξεων που προτείνεται στην σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με την ποιοτική έρευνα είναι μεταξύ 12 και 60 (Bryman, 2016). Ως εκ τούτου αυτό το μέγεθος του δείγματος αρχικά κρίθηκε ικανό να υπηρετήσει τον επιδιωκόμενο σκοπό. Η σχετική ομοιογένεια του προς μελέτη πληθυσμού και το συμπιεσμένο εύρος του ερευνητικού αντικειμένου καθιστούν ένα δείγμα αυτής της τάξης, επαρκές. Η επιλογή του μεγέθους του δείγματος έγινε έχοντας υπόψη ότι υπάρχει η δυνατότητα αναπροσαρμογής του αρχικού σχεδιασμού, αναφορικά με το δείγμα, κατά την διάρκεια της έρευνας ανάλογα με την εξελικτική πορεία της έρευνας και τις προκύπτουσες πληροφορίες (Marshall, 1996). Μετά το πέρας της διαδικασίας βέβαια, δεν στοιχειοθετήθηκε ανάγκη επέκτασής της μέσω διεύρυνσης του πλήθους των συνεντεύξεων. Από ένα σημείο και έπειτα, τα ερευνητικά προϊόντα έμοιαζαν να επαναλαμβάνονται, και οι προκύπτουσες πληροφορίες να είναι επικαλυπτόμενες. Ο θεωρητικός κορεσμός είχε ήδη επιτευχθεί.

Κατόπιν όλων των παραπάνω περιορισμών και υπαγορεύσεων, το δείγμα που διαμορφώθηκε στην τελική του μορφή περιλαμβάνει 16 συμμετέχοντες εκ των οποίων 8 είναι άνδρες και 8 είναι γυναίκες. Οι συμμετέχοντες είναι συγκεκριμένου μορφωτικού προφίλ, ως απόφοιτοι της ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα μορφωτικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά παρουσιάζουν μια σχετική ομοιομορφία. Πρόκειται για απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, άτομα που είναι ικανοποιημένοι από την κοινωνική τους κατάσταση. Αντίθετα, διαπιστώνεται έντονη ποικιλομορφία εντός του δείγματος αναφορικά με τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ένα μεγάλο τμήμα του δείγματος δεν κατατάσσει τον εαυτό του σε συγκεκριμένη ιδεολογική έδρα. Οι υπόλοιποι κατατάσσονται ισοβαρώς μεταξύ αριστερής και δεξιάς ιδεολογίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος περιλαμβάνονται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 4.1)

Πίνακας 4.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος

	<b>Φύλλο</b>	<b>Ηλικία</b>	<b>Επάγγελμα</b>	<b>Πεδίο ιδεολογικού αυτοπροσδιορισμού</b>
<b>συνεντευξιαζόμενος 1</b>	Γυναίκα	42	Εκπαιδευτικός	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 2</b>	Άνδρας	28	Άνεργος	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 3</b>	Άνδρας	42	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 4</b>	Γυναίκα	30	Εκπαιδευτής	κέντρο
<b>συνεντευξιαζόμενος 5</b>	Άνδρας	43	Ιδ.Υπάλληλος	αριστερά
<b>συνεντευξιαζόμενος 6</b>	Άνδρας	41	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 7</b>	Γυναίκα	30	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 8</b>	Γυναίκα	44	Εκπαιδευτής	αριστερά
<b>συνεντευξιαζόμενος 9</b>	Άνδρας	40	Ιδ.Υπάλληλος	κεντροδεξιά
<b>συνεντευξιαζόμενος 10</b>	Άνδρας	46	Εκπαιδευτικός	κέντρο
<b>συνεντευξιαζόμενος 11</b>	Άνδρας	31	Ιδ.Υπάλληλος	δεξιά
<b>συνεντευξιαζόμενος 12</b>	Γυναίκα	38	Ιδ.Υπάλληλος	δεξιά
<b>συνεντευξιαζόμενος 13</b>	Γυναίκα	29	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 14</b>	Γυναίκα	41	Εκπαιδευτής	αριστερά
<b>συνεντευξιαζόμενος 15</b>	Άνδρας	42	Εκπαιδευτικός	δεν εντάσσομαι
<b>συνεντευξιαζόμενος 16</b>	Γυναίκα	30	Ιδ.Υπάλληλος	κέντρο

#### 4.3.5 Η δεοντολογία της ποιοτικής έρευνας

Κατά την διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, ενδέχεται να προκύψουν ζητήματα που άπτονται της ηθικής δεοντολογίας. Τα εν λόγω ζητήματα, πολλές φορές συνεπάγονται σημαντικά προβλήματα για την πραγμάτωση της διαδικασίας, σε σημείο που η αντιμετώπιση τους μοιάζει εξαιρετικά δύσκολη, ως αδύνατη. Στις περιπτώσεις αυτές, ο ερευνητής καλείται να αντιμετωπίσει ιδιαίτερα αδιέξοδα, καθώς

πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση ή να τερματίσει την διεργασία της έρευνας (Bryman, 2016).

Προκειμένου να αποφευχθεί κάθε δυνητικό δυσάρεστο ενδεχόμενο, σαν το προαναφερθέν, η παρούσα έρευνα διεξήχθη υπό ένα συγκεκριμένο δεοντολογικό πλαίσιο. Ο σεβασμός στις αρχές τις δεοντολογίας, αποτέλεσε υψηλή προτεραιότητα, αλλά και εχέγγυο για την ομαλή διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Ωστόσο, χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι η προσήλωση στην ηθική δεοντολογία δεν υπήρξε άκριτη και απόλυτη. Άλλωστε, η τυφλή εμμονή σε δεοντολογικά ζητήματα, σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), ενδέχεται να στερήσει από το ερευνητικό εγχείρημα κάθε ίχνος ελευθερίας, με δυσμενείς συνέπειες για την επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών.

Πιο συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε μια ανάλυση της σχέσης κόστους-ωφέλειας της έρευνας, ενώ τηρήθηκαν πιστά οι αρχές της ενσυνείδητης συναίνεσης, της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας. Ιδιαίτερη επιμέλεια αφιερώθηκε στην διαχείριση του συναισθηματικού παράγοντα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας. Τα προαναφερθέντα στοιχεία, είναι αυτά που πρέπει να ορίζουν και να περιγράφουν το δεοντολογικό πλαίσιο αναφοράς σε κάθε κοινωνιολογική έρευνα.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το δίλλημα δεοντολογίας που περιλαμβάνεται σε κάθε έρευνα, περιγράφεται μέσα από τη σχέση κόστους-οφέλους, έγινε απόπειρα να αναλυθεί η σχέση αυτή στους συμμετέχοντες. Αναλύθηκαν λεπτομερώς το προσδοκώμενα οφέλη της έρευνας, οι κοινωνικές ομάδες που αφορούν τα οφέλη αυτά, καθώς και ο τρόπος και η ένταση με την οποία πρόκειται να επηρεαστούν οι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Η ανάλυση αυτή συνάδει με το δεοντολογικό πλαίσιο που ορίζει η Βρετανική Ένωση Κοινωνιολογίας (Bryman, 2016). Παράλληλα, επισημάνθηκε το κόστος που συνεπάγεται για τους συμμετέχοντες, η συμμετοχή στην εν λόγω έρευνα. Καθ' όλη την διάρκεια της ποιοτικής έρευνας, βασικό μέλημα του ερευνητή αποτέλεσε η προσπάθεια για ελαχιστοποίηση των ενδεχόμενων κινδύνων για τους συμμετέχοντες. Ιδιαίτερη ευαισθησία επιδείχθηκε σε δυνητικούς κινδύνους με κοινωνικές και ψυχολογικές προεκτάσεις.

Σχετικά με την αρχή της ενσυνείδητης συναίνεσης, αρχικά κοινοποιήθηκαν λεπτομερώς στους συμμετέχοντες οι βασικές πληροφορίες της έρευνας που έχουν να κάνουν με τον σκοπό, τις διαδικασίες και κάθε άλλο σκέλος του εγχειρήματος .



Έπειτα, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση τους για συμμετοχή, ως προϊόν ελεύθερης βούλησης, όπως προβλέπει ο σχετικός κανονισμός της Βρετανικής Ένωσης Κοινωνιολογίας. Έγγραφα συγκατάθεσης δεν μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες, δεδομένου ότι αυτή η τακτική δύναται να εντείνει τις όποιες αμφιβολίες και ενδοιασμούς (Bryman, 2016). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι καμία προτροπή για συμμετοχή δεν έλαβε χώρα, καθώς καμία μορφή πίεσης, και σε καμία περίπτωση, δεν είναι ηθικά αποδεκτή. Ως εκ τούτου, αυτονόητο ήταν το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποσυρθούν από την διαδικασία, αν και όποτε το επιθυμούσαν (Hedgcoe, 2008). Επιπλέον, όπως προτρέπει η Παρασκευοπούλου- Κόλλια (2008), τους αναγνωρίστηκε το δικαίωμα να πουν οτιδήποτε εκτός διαδικασίας μαγνητοφώνησης (off the record), χωρίς αυτό να συμπεριληφθεί στα δεδομένα της έρευνας. Κάποιοι μάλιστα, έκαναν χρήση αυτού του δικαιώματος αποσπασματικά και κυρίως για περιπτώσεις αφήγησης προσωπικών περιστατικών.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον σεβασμό των αρχών της ιδιωτικότητας και εμπιστευτικότητας. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος στην έρευνα ανώνυμα. Η ανωνυμία εξασφαλίστηκε και κατά την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων που ακολούθησε την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Σε κανένα σημείο δεν αναφέρθηκε κάποιο όνομα, καθώς η αποκάλυψη των στοιχείων αυτών που λαμβάνουν μέρος, δεν είναι σε καμία περίπτωση δεοντολογικά αποδεκτή. Όσον αφορά την τήρηση της εμπιστευτικότητας, ο ερευνητής δεν έκανε γνωστή καμία πληροφορία από αυτές που προέκυψαν αλλά δεν συμπεριλαμβάνονταν σε ότι είχε συμφωνηθεί σχετικά με το εύρος και το βάθος της αποκάλυψης των συμμετεχόντων. Ο Howitt (2010) υποστηρίζει σχετικά ότι ζητήματα κοινοποίησης στοιχείων ρυθμίζονται πάντα σε συνεννόηση με τους συμμετέχοντες και αφού ληφθεί σχετική έγκριση. Υπό αυτό το πρίσμα, ικανοποιήθηκε το αίτημα κάποιων από τους συμμετέχοντες, να μην κοινοποιηθεί το προϊόν των συνεντεύξεων με την μορφή ηχητικού αρχείου, παρά μόνο γραπτά, έπειτα από την απομαγνητοφώνηση τους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η διαφύλαξη της ψυχικής ηρεμίας και της συναισθηματικής γαλήνης των συμμετεχόντων αποτέλεσε βασική μέριμνα του υπογράφοντος, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Η αποκάλυψη προσωπικών πληροφοριών και εμπειριών ήταν επιθυμητή και αναμενόμενη. Ωστόσο, η αποκάλυψη αυτή ενείχε τον κίνδυνο ψυχολογικής φόρτισης, συναισθηματικών εντάσεων και στιγμών αμηχανίας. Ο ερευνητής, επιχείρησε, ως όφειλε να αποφύγει ή να μετριάσει τέτοιου είδους φαινόμενα. Χρέος του, άλλωστε, ήταν να διαμορφώσει

μια σχέση με τους συμμετέχοντες που θα διέπεται και θα περιγράφεται από τις αρχές του σεβασμού, της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης, ώστε να διατηρηθεί η συναισθηματική ισορροπία του συνόλου (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2008).

Στο σημείο αυτό, χρήσιμο είναι να γνωστοποιηθεί ότι από την πλευρά του ερευνητή υπήρξε σημαντική προσπάθεια να τηρήσει ειλικρινή στάση έναντι καθιερωμένων αντιλήψεων, όπως ορίζει η σχετική βιβλιογραφία (Bryman, 2016) . Η αναστοχαστική του διάθεση συντέλεσε σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

#### 4.3.6 Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας.

Η εγκυρότητα, ως έννοια, περιγράφει τη σχέση της μετρούμενης έννοιας με τον δείκτη μέτρησης. Όσο περισσότερο ικανοποιητικά μετρά ο χρησιμοποιούμενος δείκτης την προς μέτρηση έννοια, τόσο πιο έγκυρη η μέτρηση (Σιάρδος, 2005). Στην ποιοτική έρευνα, η αλήθεια είναι σχετική καθώς δεν περιγράφεται από ποσοτικά δεδομένα και εκλογικευμένα στοιχεία, παρά από προσωπικές εκτιμήσεις. Ως εκ τούτου, η προσπάθεια αξιολόγησης της εγκυρότητας της ποιοτικής έρευνας είναι εξαιρετικά δυσχερής και σχετική επίσης. Στην εν λόγω περίπτωση, προκειμένου να μετρηθεί η εξωτερική εγκυρότητα χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο μέτρησης η γενικευσιμότητα, δηλαδή το κατά πόσο η θεώρηση που εγείρεται από την έρευνα θα μπορούσε δυνητικά να γενικευτεί και να βρει εφαρμογή και σε άλλες περιπτώσεις (Maxwell, 1996).. Υπό αυτή την έννοια και με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο, εγείρεται ζήτημα εγκυρότητας. Ωστόσο, «... μια περιγραφή μπορεί να εκληφθεί ως έγκυρη ή αληθής αν αποτυπώνει με ακρίβεια εκείνα τα χαρακτηριστικά των φαινομένων που επιδιώκει να περιγράψει, να εξηγήσει ή να αναλύσει θεωρητικά» (Bryman, 2016, σ.427). Άρα, κατά κάποιο τρόπο ένας ελάχιστος βαθμός εγκυρότητας μοιάζει να έχει εξασφαλιστεί. Σε κάθε περίπτωση όμως, σε τέτοιου τύπου έρευνες, η εγκυρότητα είναι αντικείμενο ήσσονος ενδιαφέροντος. Αξίζει να σημειωθεί, ότι αν και η γενίκευση των ερευνητικών ευρημάτων δεν είναι δόκιμη, αυτά δύναται να αποτελέσουν αφετηρία για εκφορά γενικών εκτιμήσεων, η γενίκευση των οποίων μπορεί να τεθεί υπό κρίση. Τέλος, η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας είναι αυτονόητη, δεδομένου ότι η συνάφεια μεταξύ των ερευνητικών επισημάνσεων και των σχηματιζόμενων νοημάτων είναι αυταπόδεικτη (Bryman, 2016).

Η έννοια της αξιοπιστίας αναφέρεται στην ποιότητα των προκυπτουσών στοιχείων, το κατά πόσο δηλαδή τα στοιχεία αυτά αποδίδουν μια κατάσταση στην πραγματική της διάσταση ( Denzin & Lincoln, 2000). Ο Σιάρδος (2005, σ.54) την

ορίζει ως «ακρίβεια μέτρησης, δηλαδή ως τη σχετική ικανότητα στον προσδιορισμό της πραγματικής αξίας μιας μεταβλητής. ». Στην προκειμένη έρευνα διαπιστώνεται ένα κενό αξιοπιστίας. Εξωτερική αξιοπιστία, εξ ορισμού, δεν μπορεί να υπάρξει., δεδομένου ότι η εκ νέου διεξαγωγή της ίδιας έρευνας, κάτω από τις ίδιες συνθήκες δεν μπορεί, σε καμία περίπτωση, να συμβεί. Ο δυναμικός χαρακτήρας των κοινωνικών ερευνών απαγορεύει ρητά κάθε τέτοιο ενδεχόμενο (Bryman, 2016). Αναφορικά με την εσωτερική αξιοπιστία, αυτή τίθεται εν αμφιβόλω, επίσης. Η ύπαρξη της δεν δύναται να διαπιστωθεί. Το ερευνητικό εγχείρημα πραγματοποιήθηκε από ένα και μοναδικό ερευνητή, χωρίς την συμμετοχή κάποιου άλλου. Έτσι, ο έλεγχος των ερευνητικών απότοκων από άλλο υποκείμενο είναι πρακτικά αδύνατος.

Εντούτοις, ο ερευνητής, προκειμένου να εξασφαλίσει όσο ήταν δυνατό υψηλότερο επίπεδο εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας, κατά την διάρκεια της έρευνας, προέβει στις κατάλληλες ενέργειες, όπως αυτές προτείνονται από την Yilmaz (2013). Αρχικά διασαφηνίστηκαν οι περιοχές της έρευνας που φέρουν στοιχεία αβεβαιότητας, κατόπιν χρησιμοποιήθηκαν στοχευόμενα σαφή ερευνητικά ερωτήματα. Καθόλη την διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος της ποιότητας των δεδομένων αναφορικά με το ενδεχόμενο να αποτελούν προϊόν προκατάληψης ή επιχείρησης εξαπάτησης του ερευνητή.

Παράλληλα, πληρούνται σε μεγάλο βαθμό, οι βασικές ποιοτικές προϋποθέσεις όπως ορίζονται από την Yardley (Bryman, 2016). Η ερευνητική διαδικασία, πρακτικά χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και συστηματικότητα. Μεθοδολογικά υπήρξε διαφανής και με υψηλό δείκτη συνεκτικότητας μεταξύ ευρημάτων και επιχειρημάτων, ενώ τα ερευνητικά απότοκα, παρουσιάστηκαν με σαφήνεια. Τέλος, κρίνεται ότι η προσφορά της στο επιστημονικό και στο κοινωνικό πεδίο, δεν μπορεί παρά να χαρακτηριστεί άξια λόγου.

#### **4.4 Η εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας**

Η ποιοτική έρευνα διεξήχθη το διάστημα μεταξύ Δεκεμβρίου του 2020 και Ιανουαρίου του 2021. Αρχικά, και πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν λεπτομερώς για όλες τις πτυχές της διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, κάθε δυνητική απορία, διασαφηνίστηκε. Παράλληλα υπήρξε τόσο προφορική, όσο και γραπτή διαβεβαίωση (όπου ζητήθηκε) για την πιστή τήρηση των αρχών της δεοντολογίας, όπως αυτές αναφέρθηκαν στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο

παραπάνω. Στη συνέχεια, ορίστηκε το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της συνέντευξης για κάθε περίπτωση.

Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο όπου η υφήλιος αντιμετώπιζε την υγειονομική πρόκληση της πανδημίας του covid 19. Ως εκ τούτου οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, λόγω των ιδιαίτερων υγειονομικών συνθηκών και της ανάγκης για τήρηση του σχετικού για την περίπτωση πρωτοκόλλου (αποφυγή συγχρωτισμού, εφαρμογή τηλεκπαίδευσης). Για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικός υπολογιστής και το σχετικό λογισμικό SKYPE. Ink. Πραγματοποιήθηκαν ευέλικτες συζητήσεις, εκπορευόμενες και προσανατολισμένες στο ερευνητικό εργαλείο που προαναφέρθηκε.

Χρέος του ερευνητή ήταν σαφώς η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών οικειότητας, εχεμύθειας και ισότιμης συμμετοχής. Η τόνωση της συζήτησης και η καθοδήγηση της σε κατεύθυνση συναφή με το υπό εξέταση θέμα, αποτέλεσε βασική μέριμνα του ερευνητή, επίσης. Το προαναφερθέν καθήκον του ερευνητή είναι που απαιτεί την ύπαρξη δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση (Morgan, 1997).

Οι συνεντεύξεις δεν καταγράφηκαν σε εικόνα, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή του ερευνητή, παρόλο που υπήρχε η συγκεκριμένη δυνατότητα. Κάτι τέτοιο θα ήταν καταφανώς σε αντίθεση με το πλαίσιο δεοντολογίας που υπαγορεύει την προστασία της ταυτότητας των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκε καταγραφή των συνεντεύξεων με συσκευή καταγραφής ήχου, ώστε ο ερευνητής να έχει την δυνατότητα να αναψηλαφήσει οποιοδήποτε μέρος της συζήτησης ανά πάσα στιγμή (Παπαγεωργίου, 1998). Η μαγνητοφώνηση εξασφάλισε παράλληλα την απρόσκοπτη συμμετοχή του ερευνητή, καθώς ο ίδιος δεν απασχολήθηκε με την καταγραφή σημειώσεων. Ακολούθως τα ηχητικά δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και αποδόθηκαν εγγράφως.

Χρήσιμο είναι να αναφερθεί ότι η απομαγνητοφώνηση δεν αποτελεί απόλυτα πιστή απόδοση της συνέντευξης, καθώς το ύφος του λόγου και το κλίμα, όπως αυτό διαμορφώνεται, δεν μπορούν να αποδοθούν επακριβώς με τον γραπτό λόγο (Willing, 2008). Επιχειρήθηκε, ωστόσο, η πιστότερη δυνατή, γραπτή απόδοση των ηχητικών ντοκουμέντων. Έγινε προσπάθεια να αποδοθεί γραπτώς, όσο ήταν δυνατόν, με την χρήση σχετικών συμβόλων η ένταση και ο τόνος της φωνής, καθώς και η διάθεση των πληροφορητών. Κάποιες παύσεις οι οποίες δυνητικά πρόδιδαν προβληματισμό

επιχειρήθηκε να αποτυπωθούν επίσης, ώστε ο ερευνητής να έχει μια ολοκληρωμένη άποψη κατά την αξιοποίηση των ερευνητικών προϊόντων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### 5. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η επεξεργασία των πληροφοριών που εκπορεύτηκαν από την ερευνητική διεργασία διεξήχθη με την βοήθεια της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης. Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση με την βοήθεια χειρόγραφων , πρόχειρων καταγραφών πάνω στα έγγραφα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων (Γαλάνης, 2018). Στη συνέχεια, αναζητήθηκαν εντός των κωδικοποιημένων δεδομένων νοηματικά μοτίβα και κατόπιν δημιουργήθηκαν σχετικές μήτρες που συνόψιζαν το γενικότερα και τα επιμέρους θεματικά μοτίβα. Το κατά πόσο ένα μοτίβο μπορεί να θεωρηθεί ως θεματικό μοτίβο εξαρτήθηκε από την συχνότητα εμφάνισης και την ισχύ με την οποία εκφράστηκε αυτό στην διάρκεια των συνεντεύξεων. Με τον τρόπο αυτό παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να έχει μια ευρεία και συνεπυγμένη εικόνα των ποιοτικών δεδομένων ώστε να καταλήξει σε ασφαλέστερα συμπεράσματα (Bryman, 2016).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα θεματικά μοτίβα που προσδιορίστηκαν μέσα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, βρίσκονται σε απόλυτη αρμονία, σχεδόν ταυτίζονται, με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Αυτή η διαπίστωση έχει σαφώς λογική ερμηνεία. Από την στιγμή που οι συνεντεύξεις νοηματικά κινήθηκαν γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα, δεν θα μπορούσε παρά τα επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα που προέκυψαν να είναι σε συνάφεια με τα ερωτήματα αυτά. Οι μήτρες στις οποίες κατέληξε ο ερευνητής και αποτέλεσαν την βάση αξιολόγησης των δεδομένων είναι διαθέσιμες στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

#### 5.1 Η επίγνωση για την υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση.

##### 5.1.1 Η άποψη περί κοινωνικής δικαιοσύνης.

Αναφορικά με την αντίληψη των συμμετεχόντων για την ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης, υπό την έννοια με την οποία ορίστηκε στην παρούσα εργασία, διαφαίνεται μια σχεδόν απόλυτα συλλογική τάση. Η συντριπτική πλειοψηφία των πληροφορητών αναγνωρίζει ένα εμφανές έλλειμμα κοινωνικής δικαιοσύνης που εκφράζεται τόσο με την ανισότητα των ευκαιριών αλλά και με την ανισότιμη αντιμετώπιση των ανθρώπων τόσο από τους θεσμικούς φορείς όσο και από τους συνανθρώπους τους.

Ειδικότερα, καθιστούν απόλυτα σαφές ότι η κοινωνία δεν παρέχει σε όλα τα μέλη της ίσες ευκαιρίες. Συγκεκριμένα, ο πληροφορητής 10 σημειώνει ότι *«στην ελληνική κοινωνία πάντα κάποιοι έχουν καλύτερη αντιμετώπιση, περισσότερες ευκαιρίες από ότι έχουν οι υπόλοιποι»*. Στο ίδιο πνεύμα ο πληροφορητής 2 συνηγορεί πως *«δεν θεωρώ ότι η κοινωνία μας παρέχει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες ώστε να μπορούν να έχουν μια ανέλιξη, μια εξέλιξη είτε σε επαγγελματικό είτε σε εκπαιδευτικό επίπεδο»*. Ο πληροφορητής 13 καυτηριάζει την προσπάθεια εξωραϊσμού της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της αναφοράς των θεσμών σε κοινωνία δικαίου, λέγοντας ότι *«Αυτή η ρητορική ισχύει στο τυπικό της κομμάτι. Πρακτικά, αυτό δεν συμβαίνει»*. Αυτή η τοποθέτηση έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί καταδεικνύει όχι μόνο την κοινωνική ανισορροπία αλλά και την ανεπιτυχή προσπάθεια κάλυψης της μέσω μιας θεσμικής ρητορικής. Εδώ είναι που διαφαίνεται αχνά μια προσπάθεια της αρχής να διατηρήσει μια στρεβλή κατάσταση υιοθετώντας μια περί δικαίου ρητορική, προσπάθεια που ωστόσο γίνεται αντιληπτή. Εύλογα μπορεί να γίνει ο παραλληλισμός με όσα προαναφέρθηκαν σχετικά με την άποψη του Freire και άλλων στοχαστών για την προσπάθεια παραπλάνησης του συνόλου και διακριτικής επιβολής , από την πλευρά του θεσμικού παράγοντα.

Σε ότι έχει να κάνει με την αντιμετώπιση των ανθρώπων από τους κοινωνικούς φορείς, διαφαίνεται πάλι μια συλλογική οπτική. Σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων εκτιμά ότι δεν αντιμετωπίζονται όλα τα μέλη της κοινωνίας το ίδιο ισότιμα. Δεικτική η τοποθέτηση του πληροφορητή 11, που καταδεικνύει γλαφυρά ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα τη ελληνικής κοινωνίας, την επίδραση των γνωριμιών στη σχέση πολίτη και φορέων. Συγκεκριμένα αναφέρει *«Πιστεύω πως στις περισσότερες περιπτώσεις, αν έχεις κάποιον γνωστό θα σε δει με διαφορετικό μάτι»*.

Όμοια η ανταπόκριση του δείγματος σχετικά με την αντιμετώπιση των ανθρώπων από τους συνανθρώπους τους, Στην περίπτωση αυτή διαπιστώνεται εξίσου μια ανισότιμη μεταχείριση. Οι συμμετέχοντες δεν πιστεύουν πως αντιμετωπίζονται το ίδιο δίκαια και ισότιμα όλοι οι άνθρωποι από τους συνανθρώπους τους. Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να διευκρινιστεί ότι σημεία αναφοράς σχετικά με την κοινωνική αδικία που διαπιστώνεται, αποτελούν η οικονομική κατάσταση, η επαγγελματική και κοινωνική κατάσταση. Δεν λησμονείται βέβαια ο φυλετικός ρατσισμός ως παράγοντας συνδιαμόρφωσης της αλλότριας κοινωνικής πραγματικότητας. Πλήθος αναφορών επιβεβαιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό. Ο πληροφορητής 2 εκτιμά πως *«Οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη οικονομική επιφάνεια αντιμετωπίζονται με*

μεγαλύτερο σεβασμό. Το ίδιο συμβαίνει και με ανθρώπους που ασχολούνται με επαγγέλματα που θεωρούνται γενικώς πιο αποδεκτά ή πιο αναγνωρίσιμα, συμβαίνει σε θέματα τα οποία αφορούν ακόμη και τις σωματικές ικανότητες του κάθε ατόμου.» Η άποψη αυτή υπερθεματίζεται και από τον πληροφορητή 12 που τονίζει χαρακτηριστικά «Το χρήμα, δυστυχώς, σε βάζει σε θέση πιο μπροστά από τους υπόλοιπους. Οι υπόλοιποι μάχονται κάπου στο τέλος της ουράς για οικονομική και κοινωνική καταξίωση. Οι πλούσιοι και οι ισχυροί αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Με άλλο σεβασμό φέρεσαι σε ένα οικονομικά ισχυρό και αλλιώς σε ένα βιοπαλαιστή.». «Αλλιώς αντιμετωπίζεις ένα γιατρό, έναν διδάκτωρ, έναν επιστήμονα, τέλος πάντων ένα όνομα και αλλιώς μια καθαρίστρια» σημειώνει ο πληροφορητής 1 στο ίδιο πλαίσιο. Τέλος η τοποθέτηση του πληροφορητή 11 συνοψίζει την επίδραση του συνόλου των προαναφερθέντων παραγόντων καθώς πιστεύει ότι «η ιστορία έχει δείξει ότι υπάρχουν διακρίσεις όσον αφορά την καταγωγή, το χρώμα του δέρματος, ενδεχομένως το μορφωτικό επίπεδο του καθένα, τη δουλειά του.»

Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να αγνοηθεί η αντίληψη των συμμετεχόντων για την αιτία της περιγραφείσας κατάστασης. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες, χωρίς να ερωτηθούν σχετικά, αποδίδουν την διαπιστωμένη κοινωνική αδικία στα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης φύσης. Φρονούν δηλαδή ότι η προσωπική κουλτούρα μεταφράζεται στο κοινωνικό τέλμα που αποδόθηκε γλαφυρά παραπάνω. Ο συνεντευξιαζόμενος 13 λέει σχετικά με την αντιμετώπιση μεταξύ συνανθρώπων πως «Από άνθρωπο σε άνθρωπο έρχεται και η προσωπικότητα του καθενός, η καλλιέργεια του . Αυτό δεν μπορείς να το επιβάλεις επειδή ισχύει. Δεν μπορείς να επιβάλεις σε κάποιον να φέρεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο επειδή έτσι έχουμε πει.». Στο ίδιο ύφος οι συμμετέχοντες 5 και 12 συμπληρώνουν αντίστοιχα πως «Είναι η τάση του ανθρώπου για επιβολή και κυριαρχία.» και «Δεν είναι σωστό, αλλά συμβαίνει. Έτσι λειτουργεί ο άνθρωπος. Ίσως είναι τα στερεότυπα που έχουμε σαν κοινωνία.». Αυτή η πληροφορία δεν μπορεί παρά να απασχολήσει έντονα τον ερευνητή δεδομένου ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστά παράγοντα επιρροής και μετασχηματισμού της κουλτούρας του ανθρώπου. Επομένως κατά κάποιο τρόπο εντοπίζεται μια δυνητικά σύνδεση της Εκπαίδευση Ενηλίκων με την εν λόγω κοινωνική πραγματικότητα.

Πέρα όμως από την γενική τάση που διαμορφώνουν οι αναφορές σχεδόν του συνόλου των συμμετεχόντων, ιδιαίτερης μνείας χρίζει η προσέγγιση του πληροφορητή 9. Ο συγκεκριμένος ερωτώμενος υιοθετεί μια αιρετική οπτική. Με την



αναφορά του, φωτίζει ένα σημείο το οποίο μοιάζει, αν όχι να διαφεύγει, να απέχει πολύ από την οπτική των υπολοίπων. Υπό αυτή την έννοια, η άποψη του παρουσιάζει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον και απαιτεί ανάλογης εστίασης. Συγκεκριμένα, ο ίδιος εκτιμά ότι οι άνθρωποι δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα και δίκαια από τους φορείς και τους συνανθρώπους τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν ίδιες ευκαιρίες. Επί τούτου, σημειώνει πως *«Εγώ πιστεύω στον φιλελευθερισμό και στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Με αυτή την έννοια όλοι έχουν δικαίωμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Δεν το απαγορεύει κανείς, άρα υπάρχει ισότητα ευκαιριών στον επιχειρηματικό τομέα. Η κρίση είναι ίδια για όλους. Όλοι παίζουν στο ίδιο γήπεδο, με τον ίδιο καιρό. Αν βρέχει, βρέχει για όλους»* Αποδίδει τις ανισότητες που διαπιστώνονται στην διαφορετική ικανότητα αξιοποίησης των υπαρχουσών ευκαιριών. *«Όσον αφορά τον σεβασμό και την αντιμετώπιση των συνανθρώπων σου, αυτό πρέπει να το κερδίσεις, δεν σε εμποδίζει κανείς. Ζούμε σε ελεύθερο κόσμο, δεν υπάρχουν περιορισμοί, μπορεί ο καθένας να διεκδικήσει τη θέση του στην κοινωνία. Βγες και κάνε την προσπάθεια σου και διεκδίκησε την επιτυχία. Και την αναγνώριση.»* τονίζει με γλαφυρότητα. Ομολογουμένως, η παραπάνω είναι μια άποψη που φέρει βαρύνουσα σημασία, καθώς δημιουργεί ηθικούς και φιλοσοφικούς προβληματισμούς και πιθανόν να συνεπάγεται με σχετική ερευνητική ανησυχία.

#### 5.1.2 Η ικανοποίηση και προσδοκίες αναφορικά από την κοινωνική πραγματικότητα.

Είναι περισσότερο από εμφανές ότι η περιγραφείσα κοινωνική συνθήκη δεν αφήνει κανένα από τους συμμετέχοντες ικανοποιημένο. Όλοι συνηγορούν σε αυτό, ακόμη και αν δεν νοιώθουν οι ίδιοι ζημιωμένοι. Η αναφορά του πληροφορητή 13 είναι περισσότερο από δεικτική καθώς διευκρινίζει ότι *«Θεωρητικά, δεν ανήκω σε μια ομάδα η οποία να έχει τέτοια προβλήματα. Είμαι στη Ελλάδα, είμαι λευκή, η ταυτότητά μου είναι πολύ φυσιολογική για να προκαλέσω.»* Παρόλη την αντίθεση αυτή όμως, η κοινωνική κατάσταση, όπως διαμορφώνεται, δεν βρίσκει σύμφωνο κανένα από τους συμμετέχοντες.

Αναφορικά με τις προσδοκίες των ερωτώμενων σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, προκύπτει μια γενική τάση που ενσωματώνει το σύνολο των εξεταζόμενων απόψεων. Το σύνολο των πληροφορητών επιθυμεί την διαμόρφωση μιας κοινωνία που θα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη ίσων ευκαιριών για όλους. Προσδοκούν επίσης την δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των ανθρώπων από τους κρατικούς και κοινωνικούς φορείς, όσο και από τους συνανθρώπους τους. Οι

σχετικές αναφορές περιγράφουν παραστατικά αυτή την καθολική προσδοκία. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν οι απόψεις των πληροφορητών 2 και 8 αντίστοιχα που επιθυμούν «*μια κοινωνία η οποία ανταμείβει τον καθένα ανάλογα με αυτό το οποίο ο ίδιος μπορεί να προσφέρει, αλλά να του δίνει την δυνατότητα αυτή της προσφοράς. Να μην αποκλείει κάποια κομμάτια της κοινωνίας από αυτή τη διαδικασία*». και «*να έχουν όλοι οι άνθρωποι ίση μεταχείριση, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και ίση αντιμετώπιση. Να μπορούν όλοι άνθρωποι, χωρίς να χρειάζεται να έχουν μια γεμάτη τσέπη, να έχουν το ίδιο καλή περίθαλψη και το ίδιο καλή εκπαίδευση*». Ακόμη και ο πληροφορητής 9, οι απόψεις του οποίου αποκλίνουν εμφανώς, στην ουσία τους, από αυτές των υπολοίπων, επιθυμεί αλλαγή της κοινωνίας προς μια πιο ανθρωπιστική κατεύθυνση. Αναφέρει επί του αντικειμένου ότι «*θέλω μια καλύτερη και πιο ευαίσθητη κοινωνία. Να ενδιαφέρεται περισσότερο για τους αδύνατους. Θα ήθελα να υπάρχει ενδιαφέρον και πρόνοια από την κοινωνία για αυτούς τους ανθρώπους. Θα έπρεπε να έχουν όλοι οι άνθρωποι τα αναγκαία*»

Το παραπάνω ερευνητικό παρελκόμενο ήταν αναμενόμενο από τον ερευνητή. Η ανωτέρω προσδοκία των συμμετεχόντων στην έρευνα εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πεδίο ανθρωπισμού, που απαιτεί την ικανοποίηση του αισθήματος περί δικαίου. Στην περίπτωση αυτή προκύπτει όμως ένα παράδοξο, ένα σχήμα οξύμωρο. Από τη μια διαπιστώνεται μια κοινωνία που βρίθκει από ανισότητες και αδικία σε όλες της τις εκφράσεις, και από την άλλη τα μέλη της κοινωνίας αυτής, που φέρουν ευθύνη για την κοινωνική εικόνα, απαιτούν καθολικά την ύπαρξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Εκτίμηση του υπογράφοντος είναι ότι πολύ δύσκολα κάποιος θα έθετε τον εαυτό του εκτός πλαισίου ανθρωπισμού, ακόμα κι αν οι απόψεις του τον τοποθετούσαν εκεί. Επομένως στην περίπτωση αυτή υπάρχει το ενδεχόμενο η απάντηση να ήταν μετενέργεια της προθυμίας των ανθρώπων για κοινωνική συμμόρφωση. Της τάσης, δηλαδή των ανθρώπων, να εκδηλώνουν συμπεριφορές τέτοιες που να είναι αποδεκτές και να τους ενσωματώνουν στο κοινωνικό περιβάλλον (Διδέ, 2020). Σε κάθε περίπτωση πάντως, πέριξ αυτού του σχήματος γεννάται ένας νέος προβληματισμός προς διερεύνηση. Τίθεται δηλαδή το φιλοσοφικό ερώτημα: «*εάν όλοι τα μέλη του κοινωνικού συνόλου επιθυμούν μια δίκαιη κοινωνία, γιατί η κοινωνία έχει την τελική της μορφή, όπως έχει περιγραφεί παραπάνω;*»

Στο σημείο αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό να δοθεί έμφαση σε ένα ερευνητικό προϊόν που αποκαλύπτει μια σοκαριστική πραγματικότητα. Στο σύνολο τους, οι πληροφορητές δεν πιστεύουν ότι η απόλυτη κοινωνική δικαιοσύνη δεν είναι

σε καμία περίπτωση εφικτή. Οι απόψεις των ερωτώμενων 2 και 10 που δηλώνουν πως «πιστεύω πως όχι δεν είναι εφικτή. Απαιτείται η ανάλογη εκπαίδευση, η ανάλογη παιδεία βασικά του πληθυσμού, ώστε να φτάσει σε αυτό το σημείο. Είμαστε μια κοινωνία η οποία βασίζεται στο σεβασμό του δυνατού, στον σεβασμό της δύναμης» και αντίστοιχα «Από την στιγμή που οι ίδιοι, μόνοι μας, κοιτάμε να βγάλουμε ο ένας το μάτι του άλλου, δεν νομίζω. Θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο, είναι μια ουτοπία.». Πρόκειται για καθολική, κυνική ομολογία χρεοκοπίας του κοινωνικού συστήματος, αφού η δομή και η λειτουργία του καθιστά την απόλυτη κοινωνική δικαιοσύνη ανεδαφική. Πρέπει να σημειωθεί όμως, ότι ο παράγοντας «ατομική κουλτούρα» που αναφέρθηκε προηγουμένως λογίζεται και πάλι σαν βασική αιτία.

Ωστόσο, αυτό που αναδεικνύεται παράλληλα, είναι μια αισιόδοξη προοπτική. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι μπορούν και πρέπει να γίνουν βήματα προς μια κατεύθυνση δικαιοσύνης και κοινωνικής αποδοχής όλων. «Δεν μπορεί να αλλάξει η ανθρώπινη φύση. Μπορούμε όμως να βελτιωθούμε. Μπορούμε να αλλάξουμε τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τον συνάνθρωπο. Είναι όμως χρονοβόρα διαδικασία. Δεν μπορεί να αλλάξει η κουλτούρα του ατόμου από την μια στιγμή στην άλλη.» αναφέρει σχετικά ο πληροφορητής 12. Κοινός τόπος όλων των συμμετεχόντων είναι η δυνατότητα βελτίωσης του πλαισίου, κάτι που μπορεί να αποτελέσει ένα κοινωνικό όραμα.

Από τα παραπάνω , αναδύεται εκ νέου η επιτακτική ανάγκη για κοινωνική αλλαγή. Η κοινή επιθυμία δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αγνοηθεί, μοιάζει με κοινωνική απαίτηση. Δεδομένου ότι η αλλαγή αυτή πάει χέρι χέρι με την ατομική και συλλογική κουλτούρα, αποκαλύπτεται και ο δυνητικός ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κατεύθυνση αυτή. Αρχίζει να διαφαίνεται επομένως, η βασιμότητα της εν λόγω διατριβής, καθώς ουσιαστικά ερευνά ακριβώς αυτό: τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως παράγοντας κριτικής συνειδητοποίησης, στο κοινωνικό φάσμα. Αρχικά ως παράγοντας ατομικού μετασχηματισμού, όπως υποστηρίζει ο Mezirow (2007), αλλά και κατ'επέκταση ως συντελεστής κοινωνικού επαναπροσδιορισμού και ριζικής συλλογικής αναδιαμόρφωσης, όπως θεωρεί ο Freire.

### 5.1.3 Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: «**Ποιες είναι οι παραδοχές των συμμετεχόντων σχετικά με το πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης στην ελληνική**

κοινωνία;», η απάντηση η οποία εκπορεύεται από τα ερευνητικά προϊόντα παρουσιάζει σχετική ομοφωνία. Από τους συμμετέχοντες αναγνωρίζεται σαφές και ευδιάκριτο έλλειμμα κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν όλοι οι άνθρωποι τις ίδιες ευκαιρίες κοινωνικά και επαγγελματικά. Επιπλέον, ομολογούν την διαπίστωση διαφορετικής αντιμετώπισης των ανθρώπων από τους φορείς και τους συνανθρώπους τους. Οι εν λόγω διακρίσεις, διαμορφώνονται με παράγοντες αναφοράς την οικονομική κατάσταση, την επαγγελματική κατάσταση, την κοινωνική θέση και την φυλή-καταγωγή του ατόμου. Ενδιαφέρον εύρημα που πλαισιώνει το ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η πεποίθηση ότι η πλήρης κοινωνική δικαιοσύνη κινείται στις παρυφές της ουτοπίας.

## **5.2 Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.**

### **5.2.1 Ο υφιστάμενος ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.**

Σε ότι έχει να κάνει με τον αντικειμενικό ρόλο που διαδραματίζει η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο σύγχρονο ελληνικό πεδίο, από την έρευνα προκύπτει μια σχεδόν καθολική σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τις επαγγελματικές δεξιότητες του ατόμου. Οι συμμετέχοντες, πιστεύουν σχεδόν καθολικά, ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπηρετεί αποκλειστικά την κατάρτιση και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας στον επαγγελματικό στίβο. «Πιστεύω ότι είναι πιο πολύ προσανατολισμένος στην παροχή γνώσεων, όχι ίσως στο 100% γιατί εξαρτάται και από τον εκπαιδευτικό. Όχι τόσο στον διαφωτισμό των εκπαιδευομένων. Πιστεύω πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι περισσότερο εστιασμένη στην ξερή παροχή γνώσεων.» γνωστοποιεί ο πληροφορητής 4, ενώ ο ερωτώμενος 8 επιβεβαιώνει λέγοντας πως «Εκείνο που προσφέρει είναι κυρίως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση Δίνει τη δυνατότητα σε κάποιον, δίνοντας του ένα χαρτί, ας το πούμε έτσι απλά, να ανέβει επαγγελματικά. Αυτό ίσως τον ανεβάσει και οικονομικά και κοινωνικά.». Στην τελευταία αναφορά γίνεται βέβαια και ένας έμμεσος συσχετισμός με την κοινωνική ανέλιξη του ατόμου, ως επακόλουθο της αντίστοιχης επαγγελματικής. Πρέπει να σημειωθεί ότι από συγκεκριμένους αναγνωρίζεται μια περιορισμένη συμβολή στην ψυχολογική ανάταση του ατόμου. Εκτιμάται, στο πλαίσιο αυτό, ότι η συμμετοχή σε σχετικές δράσεις δίνει την ψυχολογική τέρψη στο άτομο ότι κάνει κάτι δημιουργικό.

Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι στην Εκπαίδευση Ενηλίκων αποδίδεται κυρίως ένας τεχνικός, επαγγελματικός ρόλος. Στην συνείδηση των συμμετεχόντων, στην συγκεκριμένη χρονική συγκυρία, δεν εκτελεί κάποιο κοινωνικό καθήκον και δεν

συνδράμει σε καμία κοινωνική μετασχηματιστική διαδικασία. Η διάκριση μεταξύ του σκοπού που υπηρετεί και του κοινωνικού της χρέους είναι παραπάνω από ευδιάκριτη. Αυτό το ερευνητικό συνεπαγόμενο είναι ιδιαίτερης βαρύτητας. Βρίσκεται στον πυρήνα του ερευνητικού προβληματισμού, στην προσπάθεια να διαπιστωθεί αν λογίζεται ως φορέας κοινωνικής αλλαγής όπως διατείνεται ο Paulo Freire (1977α). Κάτι τέτοιο σαφώς φαίνεται πως δεν ισχύει. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες έχουν την πεποίθηση, ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων συμμετέχει, ως συνδιαμορφωτής του ατόμου, στην μορφοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Φέρει κατά τους ίδιους ευθύνη τόσο για την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων, όσο και για δυνητικά θετικά βήματα.

Σχετικά με την χειραφετική ή μη δράση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει μια διττή τάση, ισοβαρώς κατανοημένη στα δύο σκέλη της. Κάποιοι από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ουδέτερος. Είναι αυτοί οι ερωτώμενοι που πιστεύουν στον τεχνικό κυρίως χαρακτήρα της. Ο ουδέτερος χαρακτήρας βέβαια, δεν εξασφαλίζει την απόλυτη ουδετερότητα. Εναπόκειται στον ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτή ή εκπαιδευόμενου για τον αν η εκπαίδευση θα φέρει χαρακτηριστικά χειραγώγησης ή χειραφέτησης. *«Είναι όπως θέλει να το δει ο καθένας, σε ατομικό επίπεδο. Αν κάποιος θέλει να χειραγωγηθεί, μπορεί να πιαστεί από οποιαδήποτε πληροφορία και να το κάνει αυτό. Νομίζω ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης, αν εξαιρέσουμε το πώς το αντιλαμβάνεται ο κάθε ένας ο οποίος εκπαιδεύεται, είναι ουδέτερος. Από εκεί και πέρα ο καθένας θα επιλέξει πως θα διαχειριστεί αυτά που λαμβάνει.»* ισχυρίζεται ο πληροφορητής 7. Ο 14 συμπληρώνει στο ίδιο μήκος σκέψης πως η χειραφετική ή μη επίδραση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων *«έχει να κάνει με τα άτομα που εμπλέκονται. Και με τον εκπαιδευόμενο και με τον εκπαιδευτή. Έχει να κάνει με τις ιδέες και των δύο. Ουσιαστικά γίνεται μια ζύμωση καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής κάποιου προγράμματος.»*

Κάπου εδώ, απαιτείται επιπλέον προσοχή από την πλευρά του ερευνητή, καθώς εμφανίζεται η επίδραση του ρόλου του εκπαιδευτή. Η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτή έχει επισημανθεί εκτενώς από τον Freire (Λευθεριώτου, 2010) βεβαίως. Ωστόσο αυτό προκύπτει πλέον ως συνεπαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας και δεν μπορεί παρά να προκαλεί έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς επισημαίνεται και από τους πληροφορητές 6 και 8. Ο χαρακτήρας επομένως της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ο σκοπός που υπηρετεί βρίσκεται σε στενή σύνδεση με

τον ρόλο του εκτελεστικού βραχίονα, του εκπαιδευτή. Η ενταγμένη στο επιδιωκόμενο πρότυπο συμπεριφορά του μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική προοπτική. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πιθανή η υπονόμηση του εκπαιδευτικού έργου.

Από την άλλη, κάποιο από τους συμμετέχοντες είναι της γνώμης ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως ένα παρακλάδι της εκπαίδευσης, υπηρετεί την λαϊκή χειραγώγηση. Οι αναφορές τους είναι παραπάνω από καυστικές. Ο πληροφορητής 2 τονίζει ότι *«Θεωρώ ότι ο βασικός ρόλος της παιδείας είναι αυτός. Να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες, σε μια μεγάλη μάζα ανθρώπων, ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν στα τυποποιημένα πρότυπα λειτουργίας της σημερινής εξουσίας, ώστε να είναι εύκολα χειραγωγίσιμοι.»*. *«Όπως κάθε μορφή εκπαίδευσης χειραγωγεί. Κάνει τον άνθρωπο καλύτερο παιδί. Στην ουσία αυτό κάνει η εκπαίδευση. Μαθαίνει τον άνθρωπο να λειτουργεί σε συγκεκριμένο καλούπι. «Another brick on the wall» λένε οι Pink Floyd. Κανείς δεν θέλει σκεπτόμενους ανθρώπους»* εκφέρει ο πληροφορητής 5 ενισχύοντας έτσι την παραπάνω άποψη.

Υπάρχουν και δύο μεμονωμένες απόψεις που αξίζει να αναφερθούν χάριν της ισότιμης αντιμετώπισης. Δύο συμμετέχοντες πιστεύουν στην χειραφετική λειτουργία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πιστεύουν ότι δραστηριοποιεί νοητικά τον άνθρωπο και έχει τη δυναμική να μετασχηματίσει την κοινωνία στο σύνολο της, μέσα από τις διαδικασίες που ακολουθούνται.

Αυτό που κάνει εντύπωση πάντως, είναι πως οι ερωτώμενοι αισθάνονται μια διακριτική προσπάθεια χειραγώγηση. Δεν θα μπορούσε άλλωστε να γίνει διαφορετικά, από τη στιγμή που η ελληνική κοινωνία είναι μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Δεν θεωρούν ότι η ελληνική κοινωνία είναι μια κοινωνία σιωπής και δυναμικής επιβολής. Είναι για αυτούς, μάλλον μια κοινωνία άτυπης ανοχής και συγκαταβατικότητας. Αυτό που διαπιστώνεται είναι η εκμετάλλευση των συναισθημάτων φόβου και εργασιακής ανασφάλειας, προκειμένου να γίνεται αποδεκτή η εξουσιακή εντολή. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης έχουν σημαντική συμβολή στην κατεύθυνση αυτή. Η εν λόγω πραγματικότητα συνιστά διακριτή διαφορά με την θεώρηση του Freire περί έκφρασης εναντίωσης μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σε μια κοινωνία σιωπής.

Επίσης, αυτό που δεν πρέπει να μείνει ασχολίαστο από την πλευρά του ερευνητή είναι η αναφορά κάποιων συμμετεχόντων στην κομβικότητα του ρόλου του εκπαιδευτή. Είναι τέτοιας σημαντικότητας ο παράγοντας «εκπαιδευτής» που επηρεάζει καταλυτικά το εκπαιδευτικό αποτύπωμα τόσο σε ατομικό, όσο και σε

επίπεδο κοινωνικού συνόλου. Χωρίς την συντεταγμένη προσφορά του εκπαιδευτή προς την κατεύθυνση της όξυνσης της κριτικής σκέψης, η κριτική συνειδητοποίηση και κάθε χειραφετική προοπτική τίθεται εν αμφιβόλω. Το εν λόγω ερευνητικό παρελκόμενο έρχεται να επιβεβαιώσει την σχετική άποψη των Brookfield (2005) και Mezirow (1991).

### 5.2.2 Η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Από τα παραπάνω , είναι φανερό ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται την Εκπαίδευση Ενηλίκων, στην παρούσα χρονική συγκυρία, ως φορέα τεχνικού προσανατολισμού, με ουδέτερο ή χειραγωγικό χαρακτήρα. Δεν φαίνεται να την αναγνωρίζουν, στην τωρινή μορφή της, ως παράγοντα κριτικής συνειδητοποίησης. Επομένως, παρέπεται η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: « **Λογίζεται στη συνείδηση των συμμετεχόντων η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέας κοινωνικής αλλαγής;**». Στην περίπτωση αυτή στην οποία εξετάζεται το ζήτημα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν λογίζεται από τους ερωτώμενους ως φορέας κοινωνικής αλλαγής ούτε ως εκφραστής αποκατάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ποτέ και κάτω από καμία συνθήκη παράγοντας χειραγώγησης (όπως νοείται από πολλούς) δεν μπορεί να θεωρείται ως φορέας θετικής μετάλλαξης. Πιστεύεται ότι δεν υπηρετεί την κοινωνική ανέλιξη, και την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης, υπό την έννοια που εννοείται στην παρούσα μελέτη.

Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να αγνοηθεί η προοπτική να αποτελέσει φορέα αλλαγής. Δυνητικά, μπορεί να υπηρετήσει τα προαναφερθέντα, μέσα από την οδό της προσωπικής βελτίωσης που παρέχει η εκπαίδευση. Όχι σαν εκφραστής μιας συντονισμένης προσπάθειας για κοινωνικό επαναπροσδιορισμό. Εκφράσεις όπως *«Όταν μορφώνεται κάποιος έχει πιο πολλές δυνατότητες να προσπαθήσει και ο ίδιος να αλλάξει πράγματα. Κατανοεί, συνειδητοποιεί και αποκτά φωνή. Η μόρφωση τελικά είναι αυτή που μας βοηθά να αποκτήσουμε φωνή»* και *«μπορεί να είναι φορέας κοινωνικής αλλαγής, από την άποψη ότι δίνει ευκαιρία σε άτομα να εκπαιδευτούν και να ανοίξουν τους ορίζοντές τους. Μέχρι εκεί , πιστεύω ότι είναι.»* θεμελιώνουν τον παραπάνω ισχυρισμό.

### 5.2.3 Η σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την κοινωνική και πολιτική δράση.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φέρεται να επιθυμεί την πολιτική και κοινωνική δραστηριοποίηση του ατόμου, την διέγερση του ένστικτου του για συμμετοχή σε πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες. Πολλοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται την ανάγκη για διέγερση της πολιτικής και κοινωνικής ιδιότητας του ατόμου. Ο πληροφορητής 3 φαντάζεται την Εκπαίδευση Ενηλίκων «ως ένα φορέας ο οποίος θα δίνει κατάλληλα ερεθίσματα στον άνθρωπο, ώστε να τον καθιστά πιο ενεργό στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής λειτουργίας της κοινωνίας γενικότερα.». Μολοταύτα, κατανοούν ότι αυτή η προοπτική ενέχει τον κίνδυνο της διολίσθησης σε μοντέλο χειραγώγησης. Ο πληροφορητής 12 διατυπώνει αυτή την ανησυχία, χωρίς να είναι ο μόνος, επισημαίνοντας πως θα ήθελε «Να τον κάνει πιο ενεργό, να του κινεί το ενδιαφέρον για συμμετοχή. Όχι να τον στρέφει κάπου όμως. Να μην τον κατευθύνει. Μετά πάμε στην χειραγώγηση πάλι.»

Υπάρχουν και κάποιοι που στην συνείδηση τους η εκπαίδευση δεν σχετίζεται με το πολιτικό και κοινωνικό καθήκον.

Σχετικά με την σχέση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την κοινωνική και πολιτική δράση, το ερευνητικό τοπίο που διαμορφώνεται, ορίζεται και στην περίπτωση αυτή από ένα κυρίαρχο ρεύμα. Αυτό που διαπιστώνεται είναι μια σαφής διάκριση μεταξύ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ανάληψης δράσης. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η σύνδεση της εκπαίδευσης με την δράση, κατά κάποιο τρόπο, την εργαλοποιεί. Την στρατεύει δηλαδή στην υπηρεσία ενός σκοπού ξένου προς την φιλοσοφική της έννοια. Μια τέτοια σχέση τους θυμίζει κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα στα οποία είχε ενεργό ρόλο η εκπαίδευση, έξω από τον θεσμικό της ρόλο και μακριά από το φιλοσοφικό της περιεχόμενο. Αναφορές στα γεγονότα του Πολυτεχνείου, στις καταλήψεις των σχολείων εντάσσονται σε αυτό το πλαίσιο και έγιναν με αρνητική χροιά. Οι νύξεις που σχετίζονται με αυτό το ερευνητικό σκέλος δεν αφήνουν περιθώριο παρερμηνείας. Χαρακτηριστική, αυτή του πληροφορητή 5 που λέει πως «Εγώ στο μυαλό μου την εκπαίδευση τη έχω με την μορφή παιδείας των κλασσικών φιλοσόφων. Να καλλιεργεί, να φωτίζει, όχι να κατεβάζει στον δρόμο το άτομο για κοινωνική και πολιτική πάλη.». Το ενδεχόμενο αυτό συσχετίζεται εκ νέου με την χειραγώγηση της εκπαίδευσης και παραπέμπει κάποιον πληροφορητή στη λειτουργία των κομμουνιστικών καθεστώτων. «Αυτό μου κάνει περισσότερο προπαγάνδα παρά... Καμία σχέση με την εκπαίδευση.» φρονεί επί του αντικειμένου ο πληροφορητής 7. Είναι σημαντικό να τονιστεί η κατηγορηματικότητα με την οποία απορρίπτουν οι συμμετέχοντες την σχέση της



Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την ανάληψη δράσης. Ο πληροφορητής 15 δηλώνει ρητά πως *«Δεν είναι σκοπός της εκπαίδευσης να δημιουργεί επαναστάτες. Η εκπαίδευση θα παρέχει την αφύπνιση, δεν θα οδηγήσει κάποιον στην πολιτική και κοινωνική δράση»*

Δεν λείπουν βέβαια και αυτοί, αν και μικροί σε πλήθος, που συσχετίζουν την Εκπαίδευση Ενηλίκων με την κοινωνική δράση. Ωστόσο, στις περιπτώσεις αυτές πρόκειται κυρίως για συσχετισμό με εθελοντικές δράσεις ή με κοινωνικό ακτιβισμό. Για παράδειγμα ο πληροφορητής 13 λέει πως ο εκπαιδευτικός φορέας θα μπορούσε να συντονίσει τον καθαρισμό μιας παραλίας, ενώ ο 10 μίλησε για την εμπειρία της συμμετοχής του εκπαιδευτικού κλάδου σε διαμαρτυρία για την καύση σκουπιδιών σε μια κοινότητα. Στην περίπτωση αυτή, η οπτική προσεγγίζει την θέση του Gramsci (Mayo, 1999) περί κοινωνικής δράσης της εκπαίδευσης και όχι αυτή του Freire, καθώς δεν εννοείται ως κοινωνική δράση με επαναστατική και μετασχηματιστική προοπτική.

#### 5.2.4 Η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, μπορεί κανείς να απαντήσει με ασφάλεια στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα: **«Συνδέεται, στη συνείδηση των συμμετεχόντων, η Εκπαίδευση Ενηλίκων με την ανάληψη κοινωνικής και πολιτικής δράσης;»**. Όχι, γενικά δεν τεκμαίρεται σύνδεση μεταξύ Εκπαίδευση Ενηλίκων κοινωνικής και πολιτικής δράσης στη συνείδηση των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες δεν επιθυμούν την Εκπαίδευση Ενηλίκων ως εκτελεστικό βραχίονα στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο. Θεωρούν ότι η συμβολή της πρέπει να περιορίζεται στην πνευματική δραστηριοποίηση του ατόμου. Μεμονωμένες περιπτώσεις προσδοκίας ενεργούς συμμετοχής από πλευράς Εκπαίδευσης Ενηλίκων που παρατηρούνται δεν εντάσσονται στο πλαίσιο το οποίο ορίζει την έννοια της δράσης στην παρούσα μελέτη.

#### 5.2.5 Οι προσδοκίες από την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Μπορεί, στην περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, η Εκπαίδευση Ενηλίκων να μην λογίζεται ως παράγοντας κριτικής συνειδητοποίησης, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει η αντίστοιχη επιθυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αντιθέτως αυτό που παρατηρείται είναι μια απόλυτα καθολική αναγνώριση της κριτικής συνειδητοποίησης ως ένα απαραίτητο στοιχείο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι το πρώτο βήμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων θα πρέπει

να είναι η κριτική συνειδητοποίηση. Οι αναφορές τους είναι δεικτικές της απαίτησης αυτής. Μοιάζουν να συνδέουν την Εκπαίδευση Ενηλίκων με μια επιθυμία κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας, σε συνδυασμό με εσωτερική αναζήτηση και τοποθέτηση του ατομικού παράγοντα στην εν λόγω πραγματικότητα. Τοποθετούν με αυτό τον τρόπο την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο κάδρο της ατομικής και συλλογικής κουλτούρας. Χάνεται δηλαδή η αποκλειστική σύνδεσή της με την τεχνική πληροφορία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πληροφορητής 9 σημειώνει *«θα μπορούσε η Εκπαίδευση Ενηλίκων να δημιουργεί συνείδηση. Θα το ήθελα να σας πω την αλήθεια. Αυτή είναι και η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κουλτούρα νομίζω.»*. Για το ίδιο θέμα ο ερωτώμενος 12 αναφέρει πως *«Αν δεν καταλάβουμε την κοινωνική κατάσταση, δεν μπορούμε να τη βελτιώσουμε . Η εκπαίδευση ενηλίκων πρέπει να δημιουργεί κοινωνικούς προβληματισμούς»*.

Οι πληροφορητές 11 και 13 επικεντρώνονται επιπλέον στον εκπαιδευόμενο. Πιστεύουν ότι η εσωτερική ενδοσκόπηση, η διερεύνηση του ρόλου του ατόμου στο σύνολο, προηγείται της κοινωνικής συνειδητοποίησης. Τέλος, ο πληροφορητής 8 ανασύρει εκ νέου το ζήτημα της επίδρασης του εκπαιδευτή στην όλη διαδικασία. *«ποιος θα τους βοηθήσει να το συνειδητοποιήσουν;»* αναρωτιέται και *«Άρα ερχόμαστε πάλι στον εκπαιδευτή»* καταλήγει.

Όσον αφορά τις γενικότερες προσδοκίες των συμμετεχόντων σχετικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι μια σχετική ποικιλομορφία. Η εντονότερη σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με το επαγγελματικό πεδίο, αποτελεί ξεκάθαρη και αναμενόμενη επιθυμία, δεδομένων των υπάρχουσών οικονομικών συνθηκών. Η ένταξη, αν είναι δυνατόν, στο εργασιακό περιβάλλον είναι λογική ευελπιστία, αν αναλογιστεί κανείς την επικρατούσα εργασιακή ανασφάλεια. Επίσης, η κοινωνική ευαισθητοποίηση είναι ένα επιπλέον ζητούμενο, προκειμένου να καταπολεμηθεί η διαπιστωμένη κοινωνική αδικία. Ο πληροφορητής 8 προτείνει επ αυτού, την ένταξη σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μέσα στο πρόγραμμα σπουδών.

Αρκετοί από τους πληροφορητές επιθυμούν από την Εκπαίδευση Ενηλίκων να προάγει την ατομική αναζήτηση και έρευνα. *«Να δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να μπορεί ο ίδιος μόνος του να ερευνά.»* προσδοκά ο ερωτώμενος 2, ενώ παράλληλα ο 12 συμπληρώνει πως θα ήθελε *«να ενεργοποιεί το μυαλό του ανθρώπου. Να τον μαθαίνει να σκέφτεται, να μην του λέει ορίστε η λύση, μάθε την.»*

Αυτό που κάνει ιδιαίτερη εντύπωση όμως είναι η απαίτηση για πνευματική αφύπνιση, για επίδραση στην εν γένει φιλοσοφία του ατόμου, με απώτερη βλέψη το κοινό καλό. *«να αφυπνίζει. Με την εκπαίδευση ίσως θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η κοινωνική αδικία.»* και *«να αφυπνίζει κατά τη γνώμη μου. Θα μπορούσε να αλλάξει την νοοτροπία του συνόλου, να του δώσει μια άλλη οπτική. Εγώ πιστεύω ότι η εκπαίδευση κάθε είδους έχει να κάνει πρώτα με την καλλιέργεια του ατόμου»* επιθυμούν χαρακτηριστικά οι πληροφορητές 1 και 5 αντίστοιχα.

#### 5.2.6 Η απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα.

Αυτό το μωσαϊκό προσδοκιών από την πλευρά των συμμετεχόντων είναι και η απάντηση στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα: **«Ποιες οι προσδοκίες των πληροφορητών αναφορικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό γίγνεσθαι;»**. Ως ερευνητικό παρελκόμενο, προέκυψαν ως κύριες προσδοκίες οι κάτωθι:

1. Η βελτίωση της επαγγελματικής ανταγωνιστικότητας του ατόμου.
2. Η εντονότερη σύνδεση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τον εργασιακό τομέα
3. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση του ατόμου.
4. Η προώθηση της ατομικής έρευνας και αναζήτησης.
5. Η πνευματική αφύπνιση και καλλιέργεια του ατόμου.

Οι προσδοκίες των συμμετεχόντων, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω αποτυπώνουν και τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να συμβάλει η Εκπαίδευση Ενηλίκων στο κοινωνικό πεδίο. Εκφράζεται αναγκαιότητα συμμετοχής της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, με ένα τρόπο όμως που διαφέρει από αυτό που ευαγγελίζεται ο Paulo Freire.

#### 5.3 Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την οπτική των συμμετεχόντων για τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κοινωνία.

Σχετικά με τους παράγοντες που ενδεχομένως να συντελούν στην διαμόρφωση της οπτικής και της τελικής άποψης των συμμετεχόντων για τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην κοινωνία, επιλέχθηκε να εξεταστεί η συμμετοχή των εξής: η κοινωνική καταξίωση (εκτίμηση και αναγνώριση που απολαμβάνουν), η οικονομική κατάσταση, η ιδεολογία και το οικογενειακό πλαίσιο στο οποίο μεγάλωσαν (οικονομική κατάσταση οικογένειας, ιδεολογία γονέων κτλ). Είναι απαραίτητο βέβαια να διευκρινιστεί ότι η εξέταση αυτών των παραγόντων δεν

περιορίζει μόνο σε αυτούς την σκέψη των ερωτώμενων, παρά δρα περισσότερο επικουρικά στην συλλογιστική τους. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να σημειώσουν κάποιον άλλο παράγοντα που εκτιμούν πως συνεπηρέασε, με τους περισσότερους να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα αυτό.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι το σύνολο των πληροφορητών δηλώνει ότι είναι από σχετικά ως απόλυτα ικανοποιημένο από την οικονομική του κατάσταση και την κοινωνική εκτίμηση και αναγνώριση που απολαμβάνει. Κάποιοι θεωρούν ότι η οικονομική τους κατάσταση θα μπορούσε να είναι καλύτερη, χωρίς αυτό να καταδεικνύει όμως ένα είδος δυσαρέσκειας. Αυτό σημειώνεται, για να διευκρινιστεί ότι οι απόψεις των ερωτώμενων δεν είναι, ή τουλάχιστον δεν φαίνεται να είναι προϊόν αρνητικών συναισθημάτων ή θυμού απέναντι στην κοινωνία. Οι απόψεις τους μοιάζουν περισσότερο να είναι προϊόν συνειδητής και τεκμηριωμένης σκέψης.

#### 5.3.1 Ο παράγοντας «κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο».

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ότι η αναγνώριση και η εκτίμηση που τρέφουν οι άλλοι προς το πρόσωπό τους επηρεάζει την οπτική και τις προσδοκίες τους σχετικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρούν ότι η κοινωνική καταξίωση που απολαμβάνουν είναι στοιχείο της ταυτότητας τους και ως τέτοιο δεν μπορεί παρά να επηρεάζει καταλυτικά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα πάντα, μέσα σε αυτά και τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Χαρακτηριστικά ο πληροφορητής 4 αναφέρει πως *«Πιστεύω πως επηρεάζει, ναι. Γενικότερα ο τρόπος που είναι διαμορφωμένος ο κάθε χαρακτήρας, η ψυχοσύνθεση του ατόμου, επηρεάζει τις απόψεις του»*. Στο ίδιο ύφος ο πληροφορητής 5 και 12 υποστηρίζουν σχετικά ότι *«Εγώ πιστεύω ότι η οπτική μας για τον κόσμο επηρεάζεται από τις εμπειρίες μας. Οι εμπειρίες μας, μας διαμορφώνουν. Οι κοινωνικές μας εμπειρίες μας συνδιαμορφώνουν μαζί με όλες τις υπόλοιπες.»* και αντίστοιχα *«Τα βιώματά μας σχετίζονται με τις απόψεις μας. Ο καθένας διαμορφώνει τις απόψεις του με βάση αυτά που έχει περάσει στη ζωή του. Όλα συνδέονται με κάποιο τρόπο.»*. Βέβαια, υπάρχει ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων που έχει τη γνώμη ότι η κοινωνική καταξίωση που απολαμβάνει δεν επηρεάζει την άποψή του. Στις περιπτώσεις αυτές, οι απαντήσεις δεν τεκμηριώνονται επαρκώς. Εκφράζονται ως «αξίωμα» που δεν απαιτεί υποστηρικτική τεκμηρίωση, γεγονός που δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Στο περιθώριο των απαντήσεων σχετικά με την επίδραση της κοινωνικής καταξίωσης, πολλοί σημείωσαν ότι αν η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος προς το πρόσωπό τους ήταν διαφορετικά, πιθανόν να είχαν άλλη άποψη αναφορικά με το ερευνητικό αντικείμενο. Η παραδοχή αυτή καθιστά ορατή, με πειστικό τρόπο, τη σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής καταξίωσης και της οπτικής των συμμετεχόντων.

Κατά αντιστοιχία και υπό τη ίδια έννοια η οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων φαίνεται να επηρεάζει εξίσου. Πέρα όμως από στοιχείο της ταυτότητας του ανθρώπου, η οικονομική κατάστασή του αναγνωρίζεται ως μια ευρεία βάση αναφοράς με πολυεπίπεδες προεκτάσεις και καταλυτική επιρροή σε όλες τις εκφράσεις του ανθρώπου, επομένως και στην άποψη του για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Δίνεται η γενική εντύπωση ότι η προβληματική οικονομική κατάσταση απορροφά την ενέργεια του ατόμου και δεν του επιτρέπει κριτικό στοχασμό. Πλήθος αναφορών συντρέχουν στην εντύπωση αυτή. Αντιπροσωπευτικές είναι οι απόψεις των πληροφορητών 13 και 10 που υποστηρίζουν ότι *«Σίγουρα επηρεάζει, γιατί επηρεάζει την ψυχολογία, την διάθεση του ατόμου. Πιθανόν να μην είχα τη διάθεση, τον χρόνο, την ενέργεια, να σκεφτώ, να στοχαστώ πάνω σε τέτοια ζητήματα»* και αντίστοιχα ότι *«όταν ένας είναι σε πολύ άσχημη οικονομική κατάσταση, το μόνο που μπορεί να έχει στο μυαλό του είναι να βελτιώσει την κατάσταση αυτή»*.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του πληροφορητή 9 που εκτιμά ότι η οικονομική του κατάσταση δεν συνδέεται με την άποψη και την προσδοκία του για την Εκπαίδευση Ενηλίκων καθώς όπως λέει *«Η εκπαίδευση έχει τον ρόλο της ανεξάρτητη από την κατάσταση του καθενός. Αν είχα προβλήματα, θα έπρεπε να κινητοποιηθώ για να τα λύσω. Δεν θα περίμενα κάτι από την Εκπαίδευση Ενηλίκων.»* Ο συγκεκριμένος μοιάζει να αποσυνδέει τον ρόλο της Εκπαίδευση Ενηλίκων από την οικονομική πραγματικότητα. Είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι δεν συντάσσονται άλλοι ερωτώμενοι πίσω από αυτή την άποψη. Ωστόσο, από τη συγκεκριμένη παρατήρηση, ίσως διαφαίνεται η σημαντικότητα της ατομικής δραστηριοποίησης, ως αναπόσπαστος συντελεστής της γενικότερης ανέλιξης του τόμου.

### 5.3.2 Ο παράγοντας «ιδεολογία».

Αναφορικά με τον παράγοντα ιδεολογία, το δείγμα εμφάνισε αξιοσημείωτη ποικιλομορφία. Το μεγαλύτερο τμήμα του δεν θεωρεί ότι ιδεολογικά εντάσσεται σε κάποιο χώρο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερούνται πολιτικής και κοινωνικής άποψης. Από εκεί και πέρα στην κλίμακα αριστερά-κέντρο-δεξιά εντοπίζονται

συμμετέχοντες σχεδόν ομοιόμορφα κατανεμημένοι. Στην προκειμένη περίπτωση, το αξιοσημείωτο ερευνητικό παρελκόμενο είναι ότι προκύπτουν δύο αντιδιαμετρικές, αλλά ανισοβαρείς τάσεις.

Από τη μία οι συμμετέχοντες που τοποθετούν τον εαυτό τους ξεκάθαρα σε κάποιο συγκεκριμένο ιδεολογικό χώρο, πιστεύουν ότι η ιδεολογία ως στοιχείο της ταυτότητας τους επηρεάζει τη οπτική για τον κοινωνικό ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και τις σχετικές τους προσδοκίες. Ο πληροφορητής 12 θεωρεί ότι το ιδεολογικό του υπόβαθρο επηρεάζει την άποψή του καθώς *«Η ιδεολογία είναι στοιχείο του εαυτού μου»*. Ο πληροφορητής 9 τοποθετείται χωρίς να αφήνει καμία αμφιβολία λέγοντας πως *«Πιστεύω ότι η άποψη του ατόμου για τον ρόλο των θεσμών είναι ζήτημα ιδεολογικό. Άνθρωποι με αντιδιαμετρικές ιδεολογίες δεν μπορούν να έχουν τις ίδιες προσδοκίες από την λειτουργία των θεσμών.»*

Από την άλλη, κάποιος από τους ερωτώμενους που δεν εντάσσουν τον εαυτό τους σε συγκεκριμένη ιδεολογική πλατφόρμα, έχει την αντίληψη ότι η οπτική του ατόμου για τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι ζήτημα ηθικής τάξης που έγγειται στην φιλοσοφική θεώρηση του ίδιου. Υπό αυτή την έννοια είναι ανεξάρτητο από την ιδεολογία στην στενή έννοια της ένταξης σε κάποιο πολιτικό χώρο. Ο πληροφορητής 6 εν προκειμένω αναφέρει συγκεκριμένα ότι *«Δεν πιστεύω στις ιδεολογίες προσωπικά. Πιστεύω μόνο στον ηθικό παράγοντα. Θεωρώ ότι η ηθική είναι κάτι το οποίο πρέπει να μπει στις ιδεολογίες»*. Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ φιλοσοφικής προσέγγισης και προσωπικής ιδεολογίας δεν είναι εύκολη. Αν δεν ταυτίζονται, πολύ πιθανόν να εμπλέκονται στενά. Σύμφωνα με τον πληροφορητή 5 *«Η φιλοσοφία μου για την ζωή σαφώς και επηρεάζει την οπτική μου για την εκπαίδευση. Φιλοσοφία και ιδεολογική ταυτότητα συνδέονται.»*. Οι παραπάνω απόψεις δεν μπορεί παρά να κινητοποιούν το ενδιαφέρον του ερευνητή. Δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα φιλοδοξεί να φωτίσει νέες συλλογιστικές διαδρομές προς περαιτέρω έρευνα, είναι κρίσιμο να εξετασθεί η σχέση ηθικής, φιλοσοφικής προσεγγίσης και ιδεολογίας, υπό το πλαίσιο της γενικότερης ατομικής και συλλογικής κουλτούρας. Στην διαμόρφωση της κουλτούρας αυτής είναι που εμπλέκεται, εξ ορισμού, η Εκπαίδευση Ενηλίκων, όπως προαναφέρθηκε, δημιουργώντας έτσι ένα πλέγμα αμφιδρόμων δεσμών και εξαρτήσεων που ορίζει έναν αυτοτροφοδοτούμενο κύκλο. Η εκπαίδευση Ενηλίκων δύναται να διαμορφώσει την ατομική και κοινωνική κουλτούρα, και η κουλτούρα αυτή επηρεάζει την οπτική του ατόμου και την προσδοκία του για τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

### 5.3.3 Ο παράγοντας «οικογενειακό περιβάλλον ανατροφής».

Άξιο αναφοράς είναι πως όταν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ανασύρουν μνήμες από το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσαν, το έκαναν με διάθεση και νοσταλγία. Ακόμη και αυτοί που περιέγραψαν κάποιες προβληματικές καταστάσεις, δεν έδειξαν να διακατέχονται από συναισθήματα απροθυμίας ή ατέρπειας. Η διευκρίνιση αυτή πραγματοποιείται για να καταστήσει σαφές ότι τα ερευνητικά προϊόντα προέκυψαν όντας οι ερωτώμενοι σε καλή ψυχολογική κατάσταση. Ως εκ τούτου, δεν ήταν αποτέλεσμα ψυχολογικής φόρτισης και κρίνονται ως προϊόν συνειδητής αντίληψης.

Αναφορικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα στο πεδίο αυτό, διαγράφεται μια γενική εικόνα στην οποία συνηγορούν το σύνολο των συμμετεχόντων. Αυτό που προκύπτει είναι σαφής σύνδεση του οικογενειακού περιβάλλοντος ανατροφής με την οπτική των συμμετεχόντων για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν επιρροή του περιβάλλοντος στην διαμόρφωση των απόψεων τους γενικότερα, είτε αυτό συμβαίνει συνειδητά είτε ασυνείδητα.. Χαρακτηριστικά, μπορούν να αναφερθούν τα λεγόμενα των πληροφορητών 8 και 12. Ο πρώτος υπογραμμίζει ότι *«Πιστεύω ότι το πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνουμε επηρεάζει αυτό που γινόμαστε, την οπτική μας για τα πράγματα, τις συμπεριφορές μας... Είναι οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, εννοείται.»* και ο δεύτερος ότι *«Δεν κατάλαβα κάποια επιρροή, αλλά πιθανόν να με έχει επηρεάσει ασυναίσθητα. Το περιβάλλον πάντα σε επηρεάζει, αυτό είναι νόμος».*

### 5.3.4 Άλλοι παράγοντες επιρροής.

Πέρα από τους τέσσερις προαναφερθέντες, οι πληροφορητές αναγνωρίζουν και επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν εξίσου την οπτική τους και τις προσδοκίες τους για τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πρόκειται για παράγοντες που συνδέονται εμφανώς τόσο μεταξύ τους όσο και με όσους έχουν ήδη διαπιστωθεί.

Ειδικότερα, ως βασικός συντελεστής διαμόρφωσης της οπτικής παρουσιάζεται η καλλιέργεια του ατόμου υπό την έννοια της ατομικής εξέλιξης. Βέβαια, η καλλιέργεια συσχετίζεται στη συνείδηση των συμμετεχόντων με την έννοια της εκπαίδευσης. Ο πληροφορητής 11 κατανοεί την επίδραση της εξέλιξης που υπέστη μέσω της εκπαίδευσης και το στοιχειοθετεί λέγοντας *«Σίγουρα φεύγοντας από το σπίτι, όταν γίνεσαι φοιτητής και δραστηριοποιείσαι στον χώρο της τριτοβάθμιας*

εκπαίδευσης, αυτό θα επηρεάσει την κατεύθυνση σου και όλα αυτά.» Στο ίδιο μήκος κύματος τοποθετείται ο πληροφορητής 8 που ως βασικό παράγοντα επιρροής αντιλαμβάνεται *«Την ίδια την εκπαίδευση, την μόρφωση που απέκτησα. Το ότι μου δόθηκε η ευκαιρία να διαβάσω, όχι απαραίτητα σχολικά βιβλία»*.

Άλλος ένας παράγοντας που δύναται να επηρεάζει την οπτική των συμμετεχόντων, σύμφωνα με τους ίδιους, είναι το επάγγελμα. Υπάρχει η αίσθηση ότι επαγγέλματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την φιλοσοφία, λόγω φύσεως, παρέχουν μια επιπλέον δυνατότητα στο άτομο να στοχάζεται σχετικά με την εκπαίδευση σε αντίθεση με περισσότερο τεχνικά επαγγέλματα.

Τέλος, όπως και σε άλλο σημείο της έρευνας, παρατηρείται και εδώ μια εστίαση στον ρόλο του εκπαιδευτή. Κάποιοι από τους πληροφορητές θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές με τους οποίους έρχεται σε επαφή το άτομο, στη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας, συνιστά καταλυτικό παράγοντα επιρροής. *«Μπορεί ένας εκπαιδευτής να επηρεάσει κατά πόσο θετικά βλέπει κάποιος την εκπαίδευση ενηλίκων»* επισημαίνει ο πληροφορητής 6 και ο 8 συμπληρώνει πως *«Το ότι είχα την τύχη να έχω κάποιους καθηγητές από το νυχτερινό ΤΕΛ το οποίο τελείωσα μέχρι το πανεπιστήμιο, λίγους, οι οποίοι πραγματικά ήταν πρότυπο για μένα. Αυτοί ίσως βοήθησαν να κατευθυνθώ και κάπου.»*. Πραγματικά, η απόδοση ιδιαίτερης σημασίας στον ρόλο του εκπαιδευτή και σε αυτό το πεδίο της εν λόγω έρευνας δεν μπορεί να αγνοηθεί από τον υπογράφων. Αποτελεί σεβαστό ερευνητικό επακόλουθο που είναι ανάγκη να αξιοποιηθεί επαρκώς.

#### 5.3.6 Η απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.

Από τα ανωτέρω προκύπτει ως απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: **«Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την οπτική των συμμετεχόντων αναφορικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο κοινωνικό γίγνεσθαι;»** ένα πλήθος παραγόντων. Αυτοί είναι:

1. Η κοινωνική καταξίωση υπό την έννοια της εκτίμησης και της αναγνώρισης που απολαμβάνουν.
2. Η οικονομική κατάσταση.
3. Η ιδεολογία.
4. Το οικογενειακό περιβάλλον ανατροφής.
5. Η εκπαίδευση που έχουν λάβει.



6. Η προσωπική εξέλιξη του ατόμου και η καλλιέργεια του ως στοιχείο της εξέλιξης του..
7. Το επάγγελμα.
8. Οι εκπαιδευτές με τους οποίους έχουν συναναστραφεί κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### 6.Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### 6.1 Η συζήτηση των ερευνητικών διαπιστώσεων.

Τα παράγωγα της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξαν την διαπίστωση αναντίρρησης κοινωνικής αδικίας, υπό την έννοια που έχει οριστεί στην παρούσα μελέτη. Η άνιση πρόσβαση σε κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες και η ανισότιμη μεταχείριση των μελών του συνόλου από τους θεσμούς και τα υπόλοιπα μέλη, συνθέτουν μια κοινωνική πραγματικότητα θεμελιωμένη σε καθεστώς αποκλίσεων και εναντιώσεων. Πρόκειται για διαπίστωση ταυτόσημη με την αντίστοιχη του Παρατηρητηρίου για την Κρίση του Ελληνικού Ιδρύματος Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, όπως εκφράζεται από τον Κατσικά (2015).

Κοινός τόπος όλων των συμμετεχόντων είναι η δυσαρέσκεια που τους δημιουργεί η παραπάνω διαπίστωση. Κοινή προσδοκία συνιστά η αποκατάσταση της κοινωνικής ισορροπίας εκφραζόμενη μέσω ισότιμης αντιμετώπισης και πρόσβασης όλων σε ίσες ευκαιρίες. Προκύπτει επομένως άμεση και επιτακτική ανάγκη για μετασχηματισμό των δομών και των θεμελίων εκείνων που ορίζουν την κοινωνία. Η αλλαγή, στην ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζεται ως ζήτημα πρωτεύουσας σημασίας. Ο παράγοντας κουλτούρα ,είτε ατομική είτε συλλογική, αναγνωρίζεται ως ο πλέον ζωτικής σημασίας για αυτή την διεργασία. Δεδομένου ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων επιδρά αποφασιστικά στην κουλτούρα και δεδομένου του χρέους της να ανταποκρίνεται στις αναδυόμενες κοινωνικές ανάγκες (Ballantine, 1997), ο ρόλος της στην συγκεκριμένη συγκυρία είναι παραπάνω από καίριος. Οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικές επιταγές και να συνδράμει προς την υλοποίηση των κοινωνικών απαιτήσεων.

Εντύπωση προκαλεί επίσης το γεγονός ότι το σύνολο των συμμετεχόντων δεν ευελπιστούν σε απόλυτη κοινωνική δικαιοσύνη. Παρατηρείται σαφής άρση εμπιστοσύνης στο υπάρχων κοινωνικό σύστημα. Μια κυνική παραδοχή κοινωνικής ανεπάρκειας που καθιστά την ανάγκη για αλλαγή υψηλή προτεραιότητα.

Η γενική θέαση των προαναφερθέντων σχηματοποιεί μια οξύμωρη συνθήκη που δεν μπορεί να αγνοηθεί, παρόλο που δεν αφορά άμεσα τον ρόλο της Εκπαίδευσης

Ενηλίκων. Από τη μία το σύνολο των μελών του κοινωνικού συνόλου διαπιστώνει κοινωνικές αντιθέσεις και επιζητά αλλαγή και από την άλλη η κοινωνική πραγματικότητα παρουσιάζει την ίδια παθογένεια εδώ και πάρα πολλά χρόνια. Αν δεν είναι τα μέλη του κοινωνικού συνόλου υπεύθυνα για την κοινωνική πραγματικότητα, τότε ποιος είναι; Αυτός ο προβληματισμός αναδύεται αυθόρμητα και καταγράφεται ως δυνητικό προοίμιο άλλης έρευνας, παρόλο που φύσει δεν βρίσκεται σε άμεση σχέση με το κοινωνικό αποτύπωμα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τον πυρήνα αυτής της μελέτης.

Σε ότι έχει να κάνει με το νοηματικό κέντρο της εν λόγω διατριβής, τον ρόλο που διαδραματίζει η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην ελληνική κοινωνία, οι προκύπτουσες επισημάνσεις είναι πραγματικά αξιόλογες. Φαίνεται η ευδιάκριτη πεποίθηση ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι σαφώς προσανατολισμένη σε μια τεχνική κατεύθυνση. Βασική μέριμνα του εκπαιδευτικού έργου πιστεύεται ότι είναι η καλλιέργεια των τεχνικών δεξιοτήτων του ατόμου και η ενίσχυση της επαγγελματικής του ανταγωνιστικότητας. Παράλληλα αναγνωρίζεται συνεισφορά στην κοινωνικοποίηση και στην βελτίωση της ψυχικής του υγείας, ως συμπληρωματικό όφελος. .

Επιπλέον, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν λογίζεται από τους συμμετέχοντες ως παράγοντας χειραφέτησης. Τουναντίον, εκτιμάται ότι είτε έχει ουδέτερο ρόλο, είτε προάγει την χειραγωγή του συνόλου και την κοινωνική συμμόρφωση στην εξουσιακή εντολή. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων, τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν νοείται στην συνείδηση των μελών του δείγματος ως παράγοντας κριτικής συνειδητοποίησης, ούτε ότι υπηρετεί την κοινωνική αλλαγή. Εκτιμάται ότι περισσότερο εξειδικεύει τεχνικά το άτομο και το συμμορφώνει σε συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα. Απέχει επομένως αισθητά από τον ρόλο που ο Paulo Freire (1977α,1977β,1985) θα ήθελε να διαδραματίζει. Τα ερευνητικά ευρήματα μοιάζουν περισσότερο να επιβεβαιώνουν την οπτική του Jarvis (2000) για την προσφορά της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αναφορικά με την ισχυροποίηση της θέσης του ατόμου στην οικονομική αγορά, και την αυτή των Βεργίδη και Πρόκου (2005) σχετικά με την συμβολή της στην κοινωνική ενσωμάτωσή του.

Μολαταύτα, είναι σχεδόν κοινή παραδοχή ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να αποτελεί παράγοντα κριτικής συνειδητοποίησης. Η συνειδητοποίηση της κοινωνικής κατάστασης μοιάζει να αποτελεί θεμελιώδες εκπαιδευτικό ζητούμενο, το

οποίο προς το παρόν παραμένει ανεκπλήρωτο. Επιπρόσθετα, η Εκπαίδευση Ενηλίκων δύναται, μέσω της πνευματικής καλλιέργειας και ατομικής ανέλιξης που συνεπάγεται κάθε μορφής εκπαίδευση, να συμβάλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Υπό μια έννοια μπορεί επομένως να θεωρείται ως δυνητικός φορέας κοινωνικής αλλαγής. Ωστόσο, είναι κρίσιμο να διευκρινιστεί ότι δεν γίνεται αντιληπτή ως φορέας έκφρασης και υλοποίησης συντονισμένης και στοχευόμενης δράσης κοινωνικού μετασχηματισμού 'όπως ο Freire ( Μάνθου, 2007, Φραγκούλης 2004) πιστεύει ότι πρέπει να συμβαίνει. Προσεγγίζει την αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από το μονοπάτι της ατομικής αναδιαμόρφωσης, όπως διατείνεται ο Mezirow (1991). Πρόκειται δηλαδή για μια προσωποκεντρική διάσταση της έννοιας της αλλαγής και της ριζοσπαστικότητας. Υπάρχει βεβαίως μια ματιά στην κοινωνική εφαρμογή της αλλαγής αυτής, αλλά δεν είναι το κάτι το άμεσα απαιτητό.

Εκ των προαναφερθέντων, προκύπτει αξιοσημείωτη διάσταση μεταξύ της θεώρησης του Paulo Freire και της δυνατότητας εφαρμογής της στην ελληνική κοινωνία. Η διάσταση αυτή επιβεβαιώνεται και από την οπτική των αποφοίτων της ΑΣΠΑΙΤΕ Θεσσαλονίκης για την δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας, καθώς και για τη σχέση που συνυφαίνεται μεταξύ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και κοινωνικοπολιτικής δράσης. Οι απόφοιτοι δεν κρίνουν την ελληνική κοινωνία ως μια κοινωνία με «κουλτούρα σιωπής», αλλά ως μια κοινωνία ανοχής και διακριτικής επιβολής. Η ύπαρξη συνδικαλιστικού κινήματος, το δικαίωμα έκφρασης αντιλόγου, τη διαφοροποιούν από μια «σιωπηλή κοινωνία». Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι η έρευνα διεξήχθη πριν προκύψει στην ελληνική κοινωνία, το ζήτημα με τις καταγγελίες περί κακοποίησης στον καλλιτεχνικό χώρο. Στην περίπτωση αυτή, οι καταγγέλλοντες υποστήριξαν ότι για χρόνια δεν αποκάλυπταν τα γεγονότα από φόβο που σχετίζονταν με σχέσεις εξουσίας. Αν αυτό αληθεύει, τότε σίγουρα καταδεικνύει συνθήκες «σιωπηλής κοινωνίας» που εδράζονται σε κυριαρχική επιρροή και συσχετισμούς επαγγελματικής εξουσίας. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, διατηρείται η επιφύλαξη μήπως αναφορικά με το συγκεκριμένο ερώτημα, προέκυπτε άλλο αποτέλεσμα, αν η έρευνα διεξάγονταν μεταγενέστερα.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες είναι αντίθετοι στο συσχετισμό της εκπαίδευσης με την ανάληψη δράσης. Η δράση, κατά αυτούς, παραπέμπει σε στράτευση και εργαλοιοποίηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, είναι βήμα προς τον ολοκληρωτισμό και ως τέτοιο βρίσκεται μακριά από το φιλοσοφικό περιεχόμενο της έννοιας της

εκπαίδευσης. Η δράση στο κοινωνικό πεδίο, μπορεί να συνυπάρξει με την Εκπαίδευση Ενηλίκων μόνο με τη μορφή του κοινωνικού ακτιβισμού ή του εθελοντισμού. Επ ουδενί, ως εντολέας, συντονιστής ή εκφραστής κοινωνικής και πολιτικής πάλης. Μοιάζουν να συμπορεύονται ιδεολογικά με την άποψη του Gramsci (Mayo, 1999) περί κοινωνικής δράσης.

Από τα παραπάνω προκύπτει κατηγορηματική διαφοροποίηση από τα δομικά συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής θεώρησης του Freire, την ύπαρξη «κουλτούρας σιωπής» (Φραγκούλης, 2004) και την άρρηκτη σχέση μεταξύ Εκπαίδευσης Ενηλίκων και ανάληψης δράσης. (Freire, 1977α, 1985, 1998).

Αναφορικά με τις προσδοκίες των συμμετεχόντων από την Εκπαίδευση Ενηλίκων, αυτές εντοπίζονται τόσο σε πρακτικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας και η καλύτερη τοποθέτηση του ατόμου στο επαγγελματικό πεδίο ανήκουν στο πρώτο. Η πνευματική καλλιέργεια, η προώθηση της ατομικής έρευνας και η κοινωνική ευαισθητοποίηση ανήκουν στο δεύτερο επίπεδο. Η ευρύτητα του φάσματος των προσδοκιών καταδεικνύει την σφαιρικότητα με την οποία αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την συνδρομή της. Δεν επιθυμούν ένα μονοδιάστατο στοχευόμενο ρόλο, αλλά ένα ρόλο που αγγίζει πολύπλευρα την ατομικότητα και την συλλογικότητα.

Ως παράγοντες διαμόρφωσης της οπτικής του ερευνητικού δείγματος σχετικά με τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, αναγνωρίζονται η οικονομική κατάσταση, η κοινωνική κατάσταση, η ιδεολογία, το περιβάλλον ανατροφής, η εκπαίδευση που έχει λάβει, η προσωπική καλλιέργεια και εξέλιξη, το επάγγελμα και οι εκπαιδευτές που είχε την τύχη να συναντήσει στην εκπαιδευτική του πορεία.

Στο σημείο αυτό θα ήταν αμέλεια να μην τονιστεί η ανάδειξη του «εκπαιδευτή» ως ένα εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα επιρροής στον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Καθ' όλη τη διάρκεια και σε όλο το ερευνητικό εύρος, οι συμμετέχοντες δεν παρέλειπαν να υπενθυμίζουν ότι ο ρόλος, η επίδραση της εκπαίδευσης και οι προσδοκίες τους από αυτή βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τον ρόλο του εκπαιδευτή. Διαπιστώνεται, στο σημείο αυτό, ταύτιση με την οπτική του Freire ότι ο εκπαιδευτής προβληματίζοντας ή μη, είναι αυτός που πυροδοτεί ή όχι την κριτική συνειδητοποίηση (Λευθεριώτου, 2010).

Συνοψίζοντας τα ερευνητικά συνεπαγόμενα, διασαφηνίζεται το πλαίσιο τόσο των προβληματισμών που πυροδότησαν το ερευνητικό εγχείρημα, όσο και αυτών που ανήλθαν στην πορεία. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως επαναστατικός

φορέας, δεν γίνεται αποδεκτός από τους συμμετέχοντες. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων λογίζεται περισσότερο ως εξελικτικός φορέας, υπό την έννοια της συμμετοχής σε διαδικασίες συνεχούς βελτίωσης με απώτερο συλλογικό αποτύπωμα. Η κριτική συνειδητοποίηση του ατόμου μέσω της εκπαίδευσης είναι επιθυμητή και συνιστά τμήμα αυτής της διεργασίας. Συν τοις άλλοις, εξακριβώνεται διακριτή αδυναμία της εφαρμογής της εκπαιδευτικής θεώρησης του Freire στο ελληνικό πεδίο. Στην ελληνική κοινωνία, μια τυπική Δυτική κοινωνία, η κοινωνική κατάσταση μοιάζει να είναι σχεδόν συναινετική ή διακριτικά εντεθειμένη. Βία και βάνανυση επιβολή δεν διαπιστώνεται από τους συμμετέχοντες. Επιπλέον, μπορεί να επιδιώκεται άρση των κοινωνικών ανισοτήτων, ωστόσο δεν απαιτείται από την Εκπαίδευση Ενηλίκων να μετουσιώσει την ανάγκη για αλλαγή σε πράξη ως τμήμα μιας ευρύτερης στρατηγικής κοινωνικής αντίδρασης. Μοιάζει να είναι βάσιμη η άποψη των θεωρητικών που πιστεύουν ότι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεώρησης του Freire δεν συνάδει με τις συνθήκες που ορίζουν το δυτικό κοινωνικό πρότυπο (Κόκκος, 2005β). Κάθε τέτοια προοπτική είναι μάλλον ανεδάφικη στην ελληνική τουλάχιστον περίπτωση, κατά την γνώμη των συμμετεχόντων.

## **6.2 Οι ερευνητικές προτάσεις.**

Δεδομένου ότι η ευθυγράμμιση του ρόλου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων με την λαϊκή απαίτηση συνιστά μείζον ζήτημα, βασική ερευνητική πρόταση αποτελεί ο πνευματικός και κοινωνικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης. Παράλληλα με την καλλιέργεια και όξυνση των τεχνικών δεξιοτήτων, η Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να επιδρά σε ζητήματα ατομικής και συλλογικής κουλτούρας που σχετίζονται με την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Η πνευματική δραστηριοποίηση του ατόμου και η ενίσχυση του ερευνητικού ενδιαφέροντος του εκπαιδευόμενου οφείλει να αποτελεί τμήμα της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση του ατόμου θα μπορούσε να αποτελεί, επίσης, συνιστώσα της ευρύτερης προσπάθειας. Η συνεχής προσπάθεια για βελτίωση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον επαγγελματικό στίβο, δεν πρέπει να παραλείπεται βεβαίως, αλλά να μην μονοπωλεί του ενδιαφέροντος. Στην όλη διαδικασία, ο εκπαιδευτής πρέπει να λογίζεται ως αρωγός σε απόλυτη συνοχή με το εκπαιδευτικό προσδοκώμενο και όχι απλά ως εκτελεστικός βραχίονας ή διεκπεραιωτής. Η σημαντικότητα του ρόλου του έχει τονιστεί κατ' επανάληψη, άλλωστε, κατά την διάρκεια της έρευνας.

Τέλος, είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί εκ νέου ότι η γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης δεν αποτελεί ερευνητικό αυτοσκοπό. Τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της έρευνας καθιστούν κάτι τέτοιο αδόκιμο και επιστημονικά σαθρό. Ερευνητική επιδίωξη είναι η ανάδειξη των θεωρητικών συσχετισμών εκείνων που ιχνογραφούν τον ρόλο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ως κοινωνικό φαινόμενο. Οι συσχετισμοί αυτοί, δύναται να αποτελέσουν σπόρο νέου προβληματισμού και σημείο εκκίνησης για πρόσθετη επισκόπηση και συνεκτίμηση. Άλλωστε, η κοινωνία είναι ένα δυναμικό πεδίο και τα αλληλοεξαρτούμενα δομικά στοιχεία που την αποτελούν χαρακτηρίζονται από έντονη μεταβλητότητα. Ως εκ τούτου, απαιτείται διαρκής μελέτη για τη διερεύνηση των κοινωνικών αναγκών και αξιώσεων και ανάλογες προσαρμογές. Στο πλαίσιο αυτό, το εγχείρημα της επικαιροποίησης του ρόλου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και της εναρμόνισης της με τις κοινωνικές επιταγές, δεν μπορεί παρά να εκτείνεται στο διηνεκές ως υψηλή κοινωνική προτεραιότητα με απότοκα που αφορούν την κοινωνική βάση στο σύνολο της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βαρουφάκης, Γ., Πάτωκος, Τ., Τσεκερτζής, Λ., & Κουτσόπετρος, Χ. (2011). *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ, Παρατηρητήριο Οικονομικών και Κοινωνικών Εξελίξεων.

Βαρουφάκης, Γ., Galbraith, J., & Holland, S. (2014). *Μια μετριοπαθής πρόταση για την επίλυση της κρίσης του ευρώ*. Αθήνα: Ποταμός.

Βαρουφάκης, Γ. (2017). *Ανίκητοι ηττημένοι. Για μια ελληνική άνοιξη μετά από ατελείωτους μνημονιακούς χειμώνες*. Αθήνα: Πατάκης.

Βεργίδης, Δ., & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικό-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Θεματική Ανάλυση. *Αρχεία ελληνικής ιατρικής*, 35 (3), 416-421.

Γεωργιτσογιάννη, Ε. (2008). “Δια βίου μάθηση και Πολιτισμός: η συμβολή του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων” στο πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «δια βίου μάθηση για την ανάπτυξη, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή» 2006 Βόλος, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Σ. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας. Ένα συστημικό, δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.



Ευθυμίου, Κ., Αργαλιά, Ε., Κασκαμπά, Ε., & Μακρή, Α. (2013). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. Τι γνωρίζουμε για την σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα. *Εγκέφαλος*, 50, 22-30.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Σχεδιασμός Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής Θ. (2018), *Η συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση στην Ελλάδα. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*, Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Κατσικάς, Δ. (2015). *Κοινωνικές Επιπτώσεις της Κρίσης: Δεδομένα, Προκλήσεις και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Υπόμνημα του Δ. Κατσικά, Υπεύθυνου του Παρατηρητηρίου για την Κρίση του Ελληνικού Ιδρύματος Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ) προς τις Διαρκείς Επιτροπές Κοινωνικών Υποθέσεων, Δημόσιας Διοίκησης, Δημόσιας Τάξης και Δικαιοσύνης και Οικονομικών Υποθέσεων στο πλαίσιο συνεδρίασης σχετικά με το σχέδιο νόμου «Ρυθμίσεις για τη λήψη άμεσων μέτρων για την αντιμετώπιση της ανθρωπιστικής κρίσης, την οργάνωση της Κυβέρνησης και των Κυβερνητικών οργάνων και λοιπές διατάξεις».

Κόκκος, Α. (2005). "Η συμβολή της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων στις επιχειρήσεις." Στο συνέδριο με τίτλο: «Μαθαίνοντας στην Επιχείρηση: η Δια Βίου Μάθηση ως Στρατηγική Ανάπτυξης». Διοργάνωση: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και ΕΚΠΟΣΠΟ «Νόστος», Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005β). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005γ). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 35,4-14.

Κυριόπουλος, Γ. (2010). *Τα οικονομικά της τρόικα στην υγεία*. Αθήνα: Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας.

Λευθεριώτου, Π (2010). Ο ρόλος και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα. Ιστορική αναδρομή και σύγχρονη πραγματικότητα. Στο Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ.271-305). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιαντίνης, Δ. (2006). *Homo Educandus (Φιλοσοφία της Αγωγής)*. Αθήνα: Λιαντίνης.

Λώλης, Κ. (2021). *Οικονομική κρίση και αυτοκτονίες στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου 2021, από <https://www.psychiatrosonline.gr/autoktonies/>

Μάνθου, Χ. (2007). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 10, 22-26.

Μαρξ, Κ. & Ένγκελς, Φ. (1975). *Μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ματσαγγάνης, Μ. (2011). *Μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους και εκσυγχρονισμός της κοινωνίας*. Ανακτήθηκε στις 4 Μαρτίου 2021, από <https://economics.soc.uoc.gr/el/market/866/metarrythmisi-toy-koinwnikoy-kratoys-kai-eksygchronismos-tis-koinwnias>.

Μαυρόπουλος, Θ. (2006). *Η πολιτεία του Πλάτωνα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Μπελεγγρίνος, Σ., Ζάχαρης, Θ., & Φραδέλος, Ε. (2014). Η αυτοκτονία ως κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο. *Επιστημονικά Χρονικά*, 19(4), 370-379.

Μπούρας, Γ., & Λύκουρας, Λ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στην ψυχική υγεία. *Εγκέφαλος*, 55-61.

Νικολής, Γ. (2019). *Η τεράστια ευθύνη των κολεκτιβιστών (στην ελληνική κρίση)*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.capital.gr/me-apopsi/3394407/i-terastia-euthuni-ton-kolektibiston-stin-elliniki-krisi>.

Ντούνης, Α. (2016). *Θεωρίες κοινωνικής αλλαγής – Εισαγωγή στην έννοια / ορισμοί*. Ανακτήθηκε 16 Νοεμβρίου 2020, από <http://www.socialpolicy.gr/2016/05/θεωρίες-κοινωνικής-αλλαγής-εισαγωγή.html>.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης, Ε. (2011). *ΜΜΕ, Προπαγάνδα και Διαδύκτιο*. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου, 2019, από <http://www.epapanis.blogspot.gr/2011/06/mme.html>

Σωτηρόπουλος, Δ. (2015). *Η Διπλή Ανακολουθία: Οι Πολιτικές κατά της Φτώχειας και ο Πολιτικός Λόγος για τη Φτώχεια στην Ελλάδα κατά την Περίοδο της Οικονομικής Κρίσης*. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ, Παρατηρητήριο για την κρίση.

Σιάρδος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία Αγροτικής Κοινωνιολογικής Έρευνας (2<sup>η</sup> Έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Σιώμκος, Γ. (2002). *Συμπεριφορά καταναλωτή και στρατηγική Μάρκετινγκ* ( 2<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Φραγκούλης, Ι (2004). Προσωπογραφίες. Paulo Freire. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 3, 29-30.

Blackhedge, D., & Hunt, B. (1994). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Brookfield, S. D. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική της ιδεολογίας. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Jack Mezirow και συνεργάτες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ.157-179). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bucay, J. (2014). *Ο δρόμος της πνευματικότητας*. Αθήνα: Opera.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Επισκοπήσεις. Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Chomsky, N. (1999). *Η βιομηχανία κατασκευής υπηκόων*. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Chomsky, N. (2013). *Πως λειτουργεί ο κόσμος*. Αθήνα: Κέδρος.

De La Boetie, E. (2012). *Πραγματεία περί Εθελοδοουλίας*. Θεσσαλονίκη: Πάνοπτικον.

Freire, P (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Freire, P (1977β). *Πολιτιστική δράση για κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης,

Freire, P (1985β). Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της «κριτικής συνειδητοποίησης». Στο Κατσούλης, Μ. (Επιμ.), *Για μια απελευθερωτική αγωγή*.

*Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων* (σσ.94-103). Αθήνα: κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.

Freire, P (2006). *Δέκα επιστολές σε αυτούς που τολμούν να διδάζουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. & Shor, I. (2004). Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2, 25-26.

Freire, P. & Schor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giroux, H. (2008). *Η κριτική παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Ανακτήθηκε στις 12 Δεκεμβρίου , 2020, από <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/η-κριτική-παιδαγωγική-ο-paulo-freire-και-η-τόλμη/>.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Krishnamurti, J. (2013). *Η εκπαίδευση και το νόημα της ζωής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Laplanche , J., & Pontalis, J.B. (1995). *Λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Κέδρος

Machiavelli, N. (1998). *Η χειραγώγηση του όχλου. Οι συνομοσίες*. Αθήνα: Ροές.

Marcuse, H., Adorno, W.T., Horkheimer, M., & Lowenthal, L (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.

Marshall, N.M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13 (6), 522-526.

McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων* (σσ.279-330). Αθήνα: Gutenberg.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Jack Mezirow και συνεργάτες. Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ.43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ravvis, J. (2001). *Θεωρία Δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Solomon, R., & Higgins, K. (2012). *Τι είπε στα αλήθεια ο Νίτσε*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Verna, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα – Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Weber, M. (2009). *Οικονομία και κοινωνία. Κοινωνιολογία της εξουσίας (πέμπτος τόμος)*. Αθήνα: Σαββάλας.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aggarwal, A., Hofmann, C., & Phiri, A. (2010). *A study on informal apprenticeship in Malawi*. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου, 2020, από [https://www.academia.edu/5577180/A\\_study\\_on\\_informal\\_apprenticeship\\_in\\_Malawi](https://www.academia.edu/5577180/A_study_on_informal_apprenticeship_in_Malawi)

Aleandri, G., & Refrigeri, L. (2013). Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: Analysis and Perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1242-1248.

Ballantine, H. (1997). *The Sociology of Education. A systematic analysis (4<sup>th</sup> Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.

Ballati, J., Black, S., & Falk, I (2007). Teaching social capital outcomes. The case of adult literacy and numeracy courses. *Australian Journal of Adult Learning*, 47 (2), 245-263.

Blanchard, O., & Summers, L.H. (2019). *Evolution or Revolution? Rethinking macroeconomic policy after the great recession*. Boston: Massachusetts Institutes of Technology and Peterson Institute for international Economics.

Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Burchfield, S., Hua, H., Baral, D., & Rocha V. (2002). *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on Women's Participation in Social and Economic Development in Nepal*. New York: World Education Inc.

Cadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire : His Life and Work Teacher Empowerment and School Reform*. New York: State University of New York Press.

Courtney, S. (2018). *Why Adults Learn: Towards a Theory of Participation in Adult Education*. London: Routledge.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: SAGE Publications.

Desjardins, R., & Schuller, T. (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου, 2020, από [https://www.researchgate.net/publication/293074269\\_Understanding\\_the\\_Social\\_Outcomes\\_of\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/293074269_Understanding_the_Social_Outcomes_of_Learning).

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.

Feinstein, L., Galindo-Rueda, F., & Vingoies, A. (2004). The Labor Market impact of Adult Education and Training. A Cohort Analysis. *Scottish Journal of political Economy*, 51(2), 266-288.

Freire, P. (1985). *The politics of education. Culture, power and liberation*. London: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Glaser, E. (1941). *An experiment in the development of critical thinking*. New York: Columbia University.

Gramsci, A. (1994). *Pre-prison writings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guy, C. T. (1999). Culture as context for adult education: the need for culturally relevant adult education. *New directions for adult and continuing education*, 82, 5-18.

Hedgecoe, A. (2008). Research ethics review and the sociological research relationship. *Sociology*, 42, 873-886.

Hendricks, S. (1994). *Reviews of Paulo Freires Books. Freire, Paulo (1994). Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum Publishing Company*. Ανακτήθηκε 27 August, 2019 από <http://fcis.oise.utoronto.cd/-daniel-sc/freire/sh.html>.

Hoskins, B., D'Hombres, B., & Campbell, J. (2008). *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizen Behavior?* Ispra: European Commission, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning.

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.



Jarvis, P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36 (3), 343-355.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire and Adult Education. Possibilities for Transformative Action*. New York: Zed Study Education.

Manninen, J. (2010). Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In: Horsdal, M. (ed.) *Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult learning* (pp.74-86) Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Manson, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousands Oaks: SAGE Publications.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morgan, D.L. (1997). *The focus group guide book*. London: SAGE Publications.

Morrow, R.A., & Torres, C.A. (2002). *Reading Freire and Habermas. Critical Pedagogy and Transformative Social Change*. New York & London: Teachers College Press.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε. (2008). Methodology of qualitative research in social sciences and interviews. *Open Education – The Journal for open Education and Educational Technology*, 4 (1), 72-80.

Prokou, E. (2006). “Nonuniversity Higher Education Reform in France, Germany and Greece: A comparison of Core and Semiperiphery Societies”. *Comparative Education Review*, vol 50 (2), 196-216.

Pushkar, M., & Subha, M. (2017). Learning and Earning. Evidence from a Randomized Evaluation in India international growth Center. *Labor Economics*, 45, 116-130.

Rubin, J.H., & Rubin, S.I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: SAGE Publications.

Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago Press.

Thomson Iserbyt, S (1999). *The deliberate of dumbing down of America*. Ravenna: Conscience Press.

Van der Nood, P., & Szekely, I.P. (2011). *Economic and Financial Affairs: Economic crisis in Europe. Causes, consequences and responses*. London: Routledge.

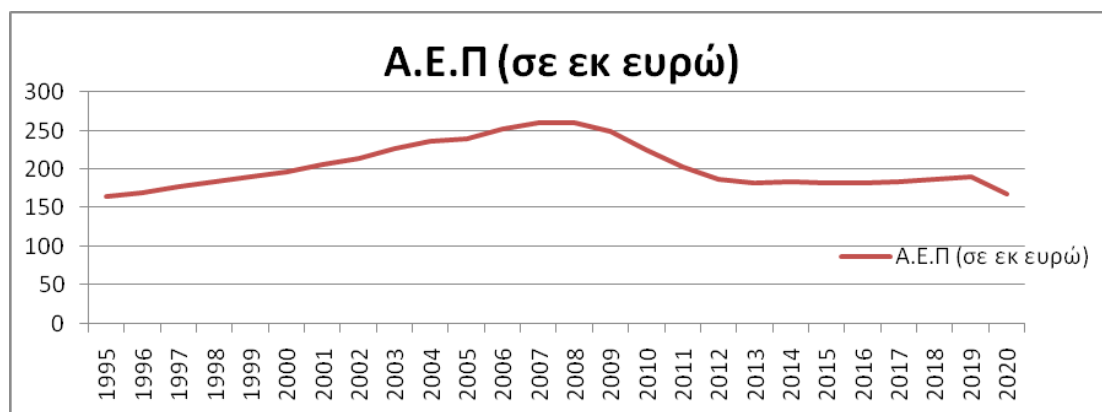
Van der Veen, R., & Preece, J. (2005). Poverty reduction and adult education: beyond basic education. *International Journal of Lifelong Education*, 24, 381-391.

Willing, C., & Stainton-Rogers, W. (2008). *The Sage handbook of qualitative research in Psychology*. London: SAGE Publications.

Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Tradition: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48 (2), 311-325.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Διάγραμμα 2.1 Το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν ανά έτος .



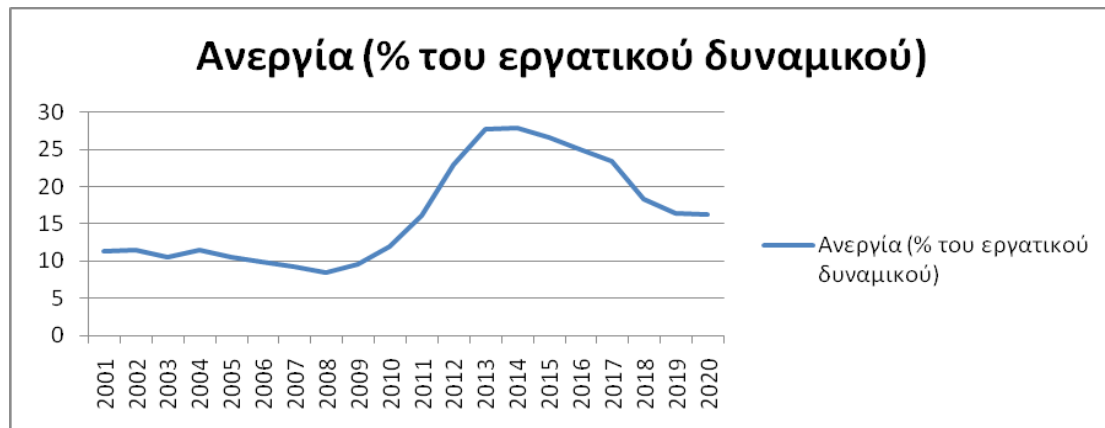
Πηγή: Eurostat

Διάγραμμα 2.2 Η αναλογία (%) Δημόσιου χρέους/Α.Ε.Π



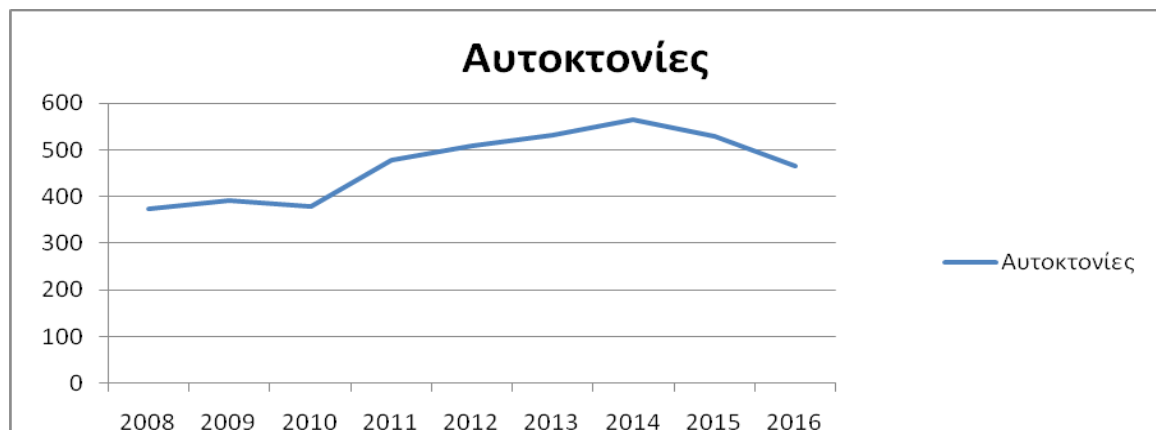
Πηγή: Eurostat

Διάγραμμα 2.2 Η ανεργία, ως ποσοστό επί τοις εκατό του εργατικού δυναμικού, ανά έτος.



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Διάγραμμα 2.3 Οι αυτοκτονίες στην ελληνική επικράτεια, ανά έτος.

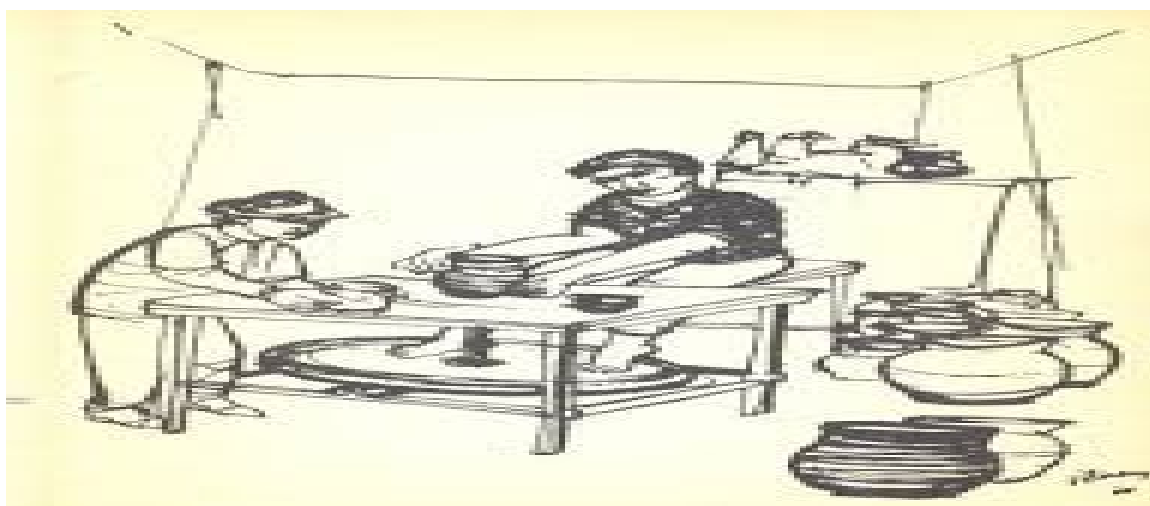


Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ

Εικόνα 3.1 Σκίτσο που χρησιμοποιήθηκε από τον Paulo Freire (υπόθεμα: κουλτούρα)



Εικόνα 3.2 Σκίτσο που χρησιμοποιήθηκε από τον Paulo Freire (υπόθεμα: εργασία)



Εικόνα 3.3 Σκίτσο που χρησιμοποιήθηκε από τον Paulo Freire (υπόθεμα: αγροτική ζωή)



Πίνακας 4.1 Τα βασικά χαρακτηριστικά των μελών του δείγματος

	Φύλλο	Ηλικία	Επάγγελμα	Πεδίο ιδεολογικού αυτοπροσδιορισμού
συνεντευξιαζόμενος 1	Γυναίκα	42	Εκπαιδευτικός	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 2	Άνδρας	28	Άνεργος	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 3	Άνδρας	42	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 4	Γυναίκα	30	Εκπαιδευτικός	κέντρο
συνεντευξιαζόμενος 5	Άνδρας	43	Ιδ.Υπάλληλος	αριστερά
συνεντευξιαζόμενος 6	Άνδρας	41	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 7	Γυναίκα	30	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 8	Γυναίκα	44	Εκπαιδευτικός	αριστερά
συνεντευξιαζόμενος	Άνδρας	40	Ιδ.Υπάλληλος	κεντροδεξιά

9				
συνεντευξιαζόμενος 10	Άνδρας	46	Εκπαιδευτικός	κέντρο
συνεντευξιαζόμενος 11	Άνδρας	31	Ιδ.Υπάλληλος	δεξιά
συνεντευξιαζόμενος 12	Γυναίκα	38	Ιδ.Υπάλληλος	δεξιά
συνεντευξιαζόμενος 13	Γυναίκα	29	Ιδ.Υπάλληλος	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 14	Γυναίκα	41	Εκπαιδευτικός	αριστερά
συνεντευξιαζόμενος 15	Άνδρας	42	Εκπαιδευτικός	δεν εντάσσομαι
συνεντευξιαζόμενος 16	Γυναίκα	30	Ιδ.Υπάλληλος	κέντρο

### Ερωτηματολόγιο ποιοτικής έρευνας

1. Κάποιοι από τους όρους της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η ισότητα των ευκαιριών και η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτών. Διαπιστώνετε ισότητα ευκαιριών στην ελληνική κοινωνία της κρίσης;
2. Αντιμετωπίζονται όλοι οι άνθρωποι το ίδιο δίκαια και ισότιμα από τους φορείς και τους συνανθρώπους τους, στην ελληνική κοινωνία;
3. Νοιώθετε ικανοποιημένος από την παραπάνω συνθήκη;
4. Τι προσδοκάτε αναφορικά με την δικαιοσύνη στην ελληνική κοινωνία;
5. Πιστεύετε ότι η πλήρης και απόλυτη κοινωνική δικαιοσύνη είναι εφικτή;
6. Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος της Εκ/Εν: Ποιο σκοπό υπηρετεί;
7. Πιστεύετε ότι η Εκ /Εν έχει συμβολή στην παρούσα κατάσταση αναφορικά με την κοινωνική δικαιοσύνη στην ελληνική κοινωνία;
8. Ποιος ο ρόλος που θα επιθυμούσατε να διαδραματίσει η Εκ/Εν στη συγκυρία που διαμορφώνει η ελληνική κρίση;
9. Ο Paulo Freire πιστεύει ότι οι διαχειριστές της εξουσίας καθυποτάσσουν την λαϊκή συνείδηση και οδηγούν το άτομο σε μια άκριτη αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η συνθήκη αυτή είναι γνωστή και ως «κουλτούρα της σιωπής». Η Εκπαίδευση Ενηλίκων επιχειρεί να σπάσει την κουλτούρα αυτή και να δώσει φωνή στους καταπιεσμένους. Συμφωνείτε; Πιστεύετε ότι αυτό βρίσκει εφαρμογή στην ελληνική κοινωνία;
10. Ο Paulo Freire πιστεύει ότι το πρώτο βήμα της διαδικασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι η συνειδητοποίηση από την πλευρά των εκπαιδευομένων της κοινωνικής πραγματικότητας. Συμφωνείτε;

11. Θα επιθυμούσατε η Εκπαίδευση Ενηλίκων να δραστηριοποιεί τον άνθρωπο πολιτικά;
12. Πιστεύετε ότι η προώθηση της ανάληψης κοινωνικής και πολιτικής δράσης, είναι εντός πλαισίου της Εκπαίδευση Ενηλίκων;
13. Είσαστε ικανοποιημένος από την εκτίμηση και την αναγνώριση που τρέφουν οι άλλοι για το πρόσωπό σας;
14. Νομίζετε ότι ο βαθμός της κοινωνική σας καταξίωσης (βαθμός αναγνώρισης και εκτίμησης) επηρεάζει την οπτική σας για τον ρόλο της Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέα κοινωνικής αλλαγής;
15. Είσαστε ικανοποιημένος από την οικονομική σας κατάσταση;
16. Νομίζετε ότι η κατάσταση επηρεάζει την οπτική σας για τον ρόλο της Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέα κοινωνικής αλλαγής;
17. Ιδεολογικά, σε πιο χώρο θα εντάσσετε τον εαυτό σας;
18. Πιστεύετε ότι η ιδεολογική σας ταυτότητα επηρεάζει την οπτική σας για τον ρόλο της Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέα κοινωνικής αλλαγής;
19. Πως ήταν το οικογενειακό και κοινωνικόοικονομικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώσατε;
20. Πιστεύετε ότι η οικονομική κατάσταση και οι πολιτικές πεποιθήσεις της οικογένειας στην οποία μεγαλώσατε επηρεάζουν την οπτική σας για τον ρόλο της Εκπαίδευση Ενηλίκων ως φορέα κοινωνικής αλλαγής;