

Μετανάστες, αδύναμες κοινωνικές ομάδες, αναλφαβητισμός και δια βίου μάθηση

**Δρ Μιχελής Αθανάσιος,
Διευθυντής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Φθιώτιδας**

Σκοπός της εισήγησης είναι να περιγράψει, για μεγάλο χρονικό διάστημα, συγκεκριμένα από την εποχή του μεσοπολέμου έως σήμερα, τα χαρακτηριστικά των μεταναστών, (ομογενών, αλλοδαπών ή και εσωτερικών μεταναστών) προς τη χώρα μας, ως αδύναμων - ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Να διερευνήσει πώς το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχείρησε να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες (αναλφαβητισμός, γλωσσικό πρόβλημα) αλλά και προβλήματα ένταξης, όλων των παραπάνω κοινωνικών ομάδων; Πώς επιχειρεί να τα αντιμετωπίσει σήμερα;

Το ερώτημα είναι ενδιαφέρον από ιστορικής άποψης και από άποψης αποτίμησης αποτελεσμάτων. Σήμερα είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον από άποψης χάραξης και εφαρμογής συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στην εποχή του Μεσοπολέμου, αμέσως μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, πλέον του ενός εκατομμυρίου Ελλήνων Μικρασιατών μετανάστευσαν στην Ελληνική επικράτεια. Η χώρα τότε απαριθμούσε περί τα 7 εκατομμύρια πληθυσμού. Επομένως πρόκειται για την πολυαριθμότερη έλευση Ελλήνων ομογενών-μεταναστών, στην Ελληνική επικράτεια, μετά τις ανταλλαγές πληθυσμών με την Τουρκία (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, 1978, τ.ΙΕ).

Ας επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε μερικά από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αυτών των μεταναστών. Κατ' αρχήν πρόκειται, εκ προελεύσεως, για πληθυσμό ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων. Από ιστορικά δεδομένα προκύπτει ότι οι Έλληνες Μικρασιάτες αποτελούσαν, σε σημαντικό ποσοστό, τα μεσοστρώματα της κοινωνίας προέλευσής τους. Επίσης, δεδομένα και μαρτυρίες καταγράφουν ως σημαντικό το μορφωτικό και το πολιτιστικό επίπεδο αυτών. Με την έλευσή τους στην Ελλάδα, καταλήγουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία, ως φθηνή εργατική δύναμη, με ιδιαίτερα όμως χαρακτηριστικά. Αυτά, πέραν της κοινής μας γλώσσας, είναι το, κατά τεκμήριο, υψηλό επίπεδο γραμματικών γνώσεων, αλλά και επαγγελματικών εμπειριών. Αξιοσημείωτες έρευνες αποδίδουν την αλματώδη οικονομική ανάπτυξη της χώρας, την εποχή του μεσοπολέμου, και σ' αυτό το δεδομένο, δηλαδή στη φθηνή και ποιοτική εργατική δύναμη που προέκυψε από την έλευση των Μικρασιατών μεταναστών (Κ. Τσουκαλάς, 1977 και Πετμεζίδου-Τσουλουβή 1987).

Ας σταθούμε συνοπτικά, σε χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας σύστημα την ίδια ιστορική περίοδο. Αυτό, πριν το 1929, συγκροτούνταν από το 4-ετές Δημοτικό Σχολείο, το 3-ετές Σχολαρχείο ή Ελληνικό Σχολείο και το 4-ετές Γυμνάσιο (Χρ. Λέφας, 1942). Υπήρξε παντελής έλλειψη συγκροτημένης τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης και σχεδόν θεσμοθετημένος ο αποκλεισμός των κοριτσιών από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μετάβαση από τη μία βαθμίδα προς την επόμενη απαιτούσε εξετάσεις. Αν συνυπολογίσει κανείς τον περιορισμένο αριθμό των σχολικών μονάδων, το μεγάλο ποσοστό του αγροτικού πληθυσμού της χώρας και άλλους εκπαιδευτικούς παράγοντες, είναι φυσικό επακόλουθο να γίνει κατανοητό το μέγεθος του αναλφαβητισμού. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αναλφάβητων, το 1920 ήταν 58% του συνόλου του πληθυσμού και 73% των γυναικών (Βεργίδης, 1995).

Με τη μεταρρύθμιση του 1929, η οποία έχει χαρακτηριστεί από τις πλέον αξιόλογες προσπάθειες αστικού εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Φραγκουδάκη, 1985), τα δεδομένα αλλάζουν σημαντικά. Η Στοιχειώδης Εκπαίδευση γίνεται εξάχρονη και η Μέση ή Δευτεροβάθμια επίσης. Δηλαδή τα 11 συνολικά έτη φοίτησης γίνονται 12. Συγκροτείται Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση και αρχίζουν τη λειτουργία τους τα πρώτα Γυμνάσια Θηλέων. Ως συνέπεια αυτού η θεαματική αύξηση της φοίτησης κοριτσιών. Τότε, για πρώτη φορά, θεσμοθετείται η επιμόρφωση Ενηλίκων μέσα από τα Νυχτερινά και Κυριακά (λόγω λειτουργίας τους τις Κυριακές) γεωργικά σχολεία. Στο άρθρο 12§1 του Νόμου 4397/1929 αναφέρεται χαρακτηριστικά: « Σκοπός των νυκτερινών σχολών είναι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των υπερβάντων την νόμιμον προς φοίτησιν εις το Δημοτικόν σχολείον ηλικίαν, η υποβοήθησις της γλωσσικής αναπτύξεως των ξενοφώνων και η παροχή εις τούτους στοιχείων μορφώσεως εκ της συγχρόνου ζωής του Έθνους ».

Όπως διαφαίνεται από προσεκτική μελέτη του παραπάνω νομοθετήματος τα Νυχτερινά σχολεία και οι Κυριακές γεωργικές σχολές αφορούσαν κατά κύριο λόγο τον εντόπιο πληθυσμό (αναλφάβητο στην πλειοψηφία του) και τις γλωσσικές μειονότητες (Αρβανίτες κ.ά.) στο βαθμό που αυτές δε γνώριζαν καλά την Ελληνική γλώσσα. Διαφαίνεται ότι δεν απευθύνονταν στους Μικρασιάτες, οι οποίοι ως κύρια προβλήματα είχαν την εγκατάσταση και την εργασία.

Στα Νυχτερινά σχολεία όπως και στις Κυριακές γεωργικές σχολές, φοίτησαν χιλιάδες αναλφάβητοι, ωστόσο ο αναλφαβητισμός δεν εξαλείφθηκε. Βάσιμα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι ο αριθμός των Νυχτερινών σχολών δεν ήταν επαρκής ή ότι η απόδοσή τους δεν ήταν ικανοποιητική, επίσης ότι ο αναλφαβητισμός συνέχισε να αναπαράγεται με την ανεπαρκή φοίτηση των επόμενων γενεών. Δηλαδή το πρόβλημα είχε εκπαιδευτικά αλλά κυρίως κοινωνικά αίτια.

Για τους Μικρασιάτες μετανάστες δεν υπάρχουν στοιχεία για τα ποσοστά αναλφαβητισμού των, αλλά από τα προαναφερθέντα μπορεί να συμπεράνει κανείς πως ήταν μικρότερα των εντοπίων Ελλήνων. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, ως ευάλωτη πλέον κοινωνική ομάδα, έγινε κυρίως από άλλους διοικητικούς μηχανισμούς πέραν της εκπαίδευσης.

Το επόμενο μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα προέκυψε κατά τη διάρκεια του εμφύλιου και μετά απ' αυτόν. Ήταν μετακίνηση κυρίως αγροτικού πληθυσμού προς τα μεγάλα αστικά κέντρα (Τσουκαλάς, 1987). Εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών ήταν τότε η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού αλλά και η αναγκαία βελτίωση των γνώσεων ώστε να καταστεί δυνατή η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Τη συγκεκριμένη εποχή, με κατεστραμμένη την οικονομία, με ανεργία της τάξεως του 30%, ο διορισμός στο δημόσιο αποτελούσε τη βέλτιστη επαγγελματική αποκατάσταση. Ένα δημόσιο που έπρεπε να ανασυγκροτηθεί ως κρατική δομή εξουσίας, ώστε να αποτελέσει εχέγγυο για το επόμενο βήμα, που ήταν η οικονομική ανασυγκρότηση. Έρευνες, που αναφέρονται στο γεγονός, καταγράφουν ότι ο αριθμός των Δημοσίων υπαλλήλων το 1949 ήταν κατά 69% μεγαλύτερος από αυτόν του 1939. Από στοιχεία της απογραφής του 1951 προκύπτει ότι πλέον του 1/3 των μισθωτών μισθοδοτούνται από το κράτος. Προσπαιτούμενο λοιπόν για τέτοια εργασία, πέραν των άλλων, το απολυτήριο του Γυμνασίου (Τσουκαλάς, 1987).

Εκτός λοιπόν της ανάγκης αναδιοργάνωσης του δικτύου των σχολείων, που καταστράφηκαν κατά τη διάρκεια των πολέμων 1940-1949, ανακύπτει και η πρόσθετη ανάγκη εισόδου στη Μέση -Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μεγάλου αριθμού πληθυσμού, που συγκεντρώνεται κυρίως στις παρυφές της Αθήνας και άλλων μεγαλουπόλεων. Αποτέλεσμα η αύξηση του αριθμού των μαθητών της Δευτεροβάθμιας, από 24-30% των αποφοίτων Δημοτικού κατά τη δεκαετία του '30, σε πλέον του 40% τη δεκαετία του '50 (Μιχελής, 2000). Έντονο ήταν τότε το ενδιαφέρον και για τα Νυχτερινά σχολεία. Μαθητές αυτών όσοι, τη δεκαετία των πολέμων 1940-1949, δεν φοίτησαν στο Δημοτικό. Στη Φθιώτιδα αναφέρεται η λειτουργία 180 Νυχτ. σχολών, στις οποίες ήταν εγγεγραμμένοι περί τους 7.000 μαθητές (Μιχελής, 2000).

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε πως το προαναφερόμενο μεταναστευτικό ρεύμα, από την αγροτική επαρχία προς τις μεγαλουπόλεις, βρήκε μια εργασιακή διέξοδο στο δημόσιο, το οποίο όπως προαναφέρθηκε την περίοδο εκείνη ανασυγκροτούνταν και διευρύνονταν. Βέβαια ένα σημαντικό κομμάτι, κυρίως οι ηπτημένοι του εμφυλίου, μην έχοντας ελπίδα για τέτοια εξέλιξη στράφηκαν σε άλλες εργασίες. Τις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών αντιμετώπισαν και η τυπική εκπαίδευση αλλά και άλλες δομές (Νυχτερινά σχολεία).

Λίγα χρόνια αργότερα, αφού πλέον το κράτος ανασυγκροτείται, αρχίζει η οικονομική ανάπτυξη. Οι οικονομικοί δείκτες, της δεκαετίας του '60, αυτό δείχνουν. Τα εκπαιδευτικά δεδομένα αλλάζουν. Η μεταρρύθμιση του 1964 έρχεται να αντιμετωπίσει αυτή την ανάγκη. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση, το ανθρώπινο δυναμικό. Αυτό, ποσοτικά, εξασφαλίζεται με το δεύτερο μεταπολεμικό μεταναστευτικό ρεύμα, αγροτικού πληθυσμού, προς τις πόλεις.

Μερικά εκπαιδευτικά δεδομένα, ενδεικτικά των σημαντικών αλλαγών της εποχής, είναι τα εξής: Η Μέση Εκπαίδευση διαιρείται σε Γυμνάσιο και Λύκειο, δίνοντας έτσι δυνατότητα απόκτησης απολυτηρίου Γυμνασίου. Διευρύνεται το σχολικό δίκτυο. Αυξάνει ραγδαία το ποσοστό φοίτησης των μαθητών στη Μέση Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). Μετά την εφαρμογή της μεταρρύθμισης του '64 ξεπερνά το 70%. Όπως επίσης και το ποσοστό των κοριτσιών σ' αυτή, που προσεγγίζει το 50%.

Την ίδια εποχή οι Νυχτερινές σχολές φθίνουν και τελικά περιορίζονται στο ελάχιστο. Τη θέση τους παίρνει μια άλλη δομή, μη τυπικής εκπαίδευσης, οι ΝΕΛΕ. Φαίνεται πως η ομάδα αυτών μεταναστών εντάχθηκε στην αγορά εργασίας (οικοδομές, εργοστασιακοί εργάτες) χωρίς ιδιαίτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Η απότομη διόγκωση της τυπικής εκπαίδευσης, Μέσης και Ανώτατης, απορροφούσε τους νέους, των οποίων το ζήτημα της εργασίας μετατοπιζόταν για το μέλλον.

Ο αναλφαβητισμός εξακολουθεί να υπάρχει, σε μικρότερα βέβαια ποσοστά και περιορίζεται σταδιακά στις αγροτικές περιοχές και τις μεγάλες ηλικίες. Εξακολουθεί ωστόσο η αναπαραγωγή του από τη διαρροή της φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι και σήμερα.

Η μεγάλη αλλαγή στο μεταναστευτικό ζήτημα έρχεται μετά το '90, εποχή της ανατροπής του παγκόσμιου διπολισμού, εποχή των ανοιχτών συνόρων. Τότε ακολούθησε ένα μεγάλο ρεύμα μετανάστευσης αλλοδαπών προς τη χώρα. Οι αλλοδαποί μετανάστες, φέρνουν τώρα μαζί τους πρόσθετα προβλήματα, της κοινωνικής ένταξης και της γλώσσας. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η χώρα μας δεν διέθετε δομές υποδοχής, ελέγχου και κοινωνικής ένταξης αυτών των μεταναστών. Αρχικά, το μόνο που φαίνεται να ενδιαφέρει ήταν η φθηνή εργατική δύναμη. Αργότερα εμφανίστηκαν και τα προβλήματα. Αυτά, όσον αφορά την εκπαίδευση συνοψίζονται στα εξής: προβλήματα γλώσσας, φοίτησης των παιδιών των μεταναστών και κοινωνικής ένταξης πολύ μεγάλου αριθμού αλλοδαπών.

Μερικά από τα προβλήματα αυτά αδυνατεί να τα αντιμετωπίσει η εκπαίδευση με την τυπική της μορφή. Συγκεκριμένα για τη φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών στα Ελληνικά σχολεία, πρόσφατα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ τους απαριθμούν σήμερα περί τις 108.000. Το 1995 οι αντίστοιχοι μαθητές ήταν 8.000. Η εμπειρία δείχνει ότι οι παραπάνω μαθητές σταδιακά εντάσσονται στο Ελληνικό σχολείο. Όλο δε περισσότεροι δεν αρκούνται στην υποχρεωτική εκπαίδευση αλλά ανεβαίνουν τις βαθμίδες του. Θα λέγαμε λοιπόν ότι το πρόβλημα φοίτησης των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται με σχετική επιτυχία. Ωστόσο οι προσπάθειες μέσα από τυπικό σύστημα εκπαίδευσης (τμήματα ένταξης, προγράμματα ενημέρωσης), όσο κι αν είναι αξιοσημείωτες, δεν αρκούν διότι δεν είναι εκτεταμένες και απευθύνονται μόνον στους ανήλικους μαθητές.

Η πρόσφατη διεύρυνση των δομών και ενεργειών της ΓΓΕΕ ήρθε ως κοινωνικά αναγκαία. Αυτή απευθύνθηκε στο μεγάλο πλήθος ενηλίκων μεταναστών (και όχι μόνο) που δεν έχει άλλες εκπαιδευτικές διεξόδους.

Ταυτόχρονα όμως νέα οικονομικοκοινωνικά δεδομένα αναφέρονται και στο εντόπιο πληθυσμό. Σημαντικός αριθμός Ελλήνων εργαζομένων εγκαταλείπει τις χειρονακτικές εργασίες, οι οποίες αποτελούν πλέον «προνομιακό» χώρο των αλλοδαπών εργαζομένων. Η στροφή όμως σε άλλες εργασίες απαιτεί υψηλότερες γραμματικές και εξειδικευμένες γνώσεις. Τις γνώσεις αυτές σημαντικό ποσοστό εργαζομένων δεν τις έχει αποκτήσει από την τυπική εκπαίδευση. Ούτε υπάρχει η δυνατότητα επιστροφής τους σ' αυτήν. Κατά συνέπεια ένα ευρύ δίκτυο επαγγελματικής κατάρτισης είναι απαραίτητο και για τους Έλληνες εργαζόμενους. Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν είναι μόνον οι πρόσφυγες, αλλά και γηγενή κοινωνικά στρώματα τα οποία κινδυνεύουν να τεθούν στο κοινωνικό περιθώριο αν δεν βοηθηθούν.

Καταλήγοντας θα λέγαμε πως σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή υπάρχει η ανάγκη της δια βίου μάθησης, για τους πρόσφυγες και όλες τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες πληθυσμού με στόχο να βοηθηθούν επαγγελματικά και ενταχθούν κοινωνικά. Αλλά γιατί όχι και για όλο τον πληθυσμό αν θέλει να μπορεί να παρακολουθεί τις εξελίξεις στην εργασία, στην επιστήμη και στην κοινωνία.

Η δια βίου μάθηση δεν είναι στόχος της τυπικής εκπαίδευσης. Δεν μπορεί, επίσης να είναι το αποτέλεσμα της υλοποίησης Ευρωπαϊκών προγραμμάτων από διάσπαρτα ανά τη χώρα μεμονωμένα Ιδιωτικά Κέντρα (ΚΕΚ κλπ). Ποικίλα τέτοια προγράμματα εφαρμόστηκαν από τη δεκαετία του '80. Η εμπειρία δείχνει ότι σήμερα, 20 και πλέον χρόνια μετά, είναι αμφίβολο αν υπάρχει η δυνατότητα καταμέτρησης των δεδομένων αυτών των προγραμμάτων και αποτίμησης των αποτελεσμάτων τους, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα και να γίνουν ανατροφοδοτικές παρεμβάσεις.

Υποστηρίζω την άποψη ότι ένα εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα, δια βίου μάθησης, απαιτεί πανεθνικό σχεδιασμό, μεθοδευμένη εφαρμογή, συνεχή έλεγχο και ανατροφοδότηση. Τέλος απαιτεί αποτίμηση των αποτελεσμάτων του, όποτε αυτό καταστεί δυνατό. Ένα τέτοιο εγχείρημα μόνο από συγκροτημένες δομές Υπουργείου, μπορεί να υλοποιηθεί. Η ΓΓΕΕ του ΥΠΕΠΘ με τις δομές της, που διευρύνονται, έχει τη δυνατότητα αυτή.

Στα πλαίσια μιας τέτοιας λογικής, δηλαδή της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, για ανατροφοδότηση και σχεδιασμό θεωρώ ότι πραγματοποιείται το παρόν Συνέδριο. Ευελπιστώ τα συμπεράσματά του να είναι χρήσιμα.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία:

Βεργίδη Δημήτρης, Υποεκπαίδευση, Ύψιλον/Βιβλία, Αθήνα 1995

Εκδοτική Αθηνών ΑΕ, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τα ΙΕ, Αθήνα 1978

Κασιμάτη Κούλα, Έρευνα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της απασχόλησης, ΕΚΚΕ, Αθήνα 1991

Λέφα Χρήστου, Ιστορία της Εκπαίδευσως, Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, εν Αθήναις 1942

Μιχαήλης Αθανάσιος, Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες, Η περίπτωση της Φθιώτιδας 1930-1980, Δωδώνη, Αθήνα 2000

Πεσμαζόγλου Στέφανος, Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα, 1948-1985, Θεμέλιο, Αθήνα 1987

Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μαρία, Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής, Εξάντας Αθήνα 1987

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, Θεμέλιο, Αθήνα 1975

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα 1985