

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/328274843>

# Η μέθοδος της προβληματίζουσας μάθησης του Freire στην πράξη: Μια επίκαιρη, ξεχασμένη (;) εμπειρία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Conference Paper · October 2018

CITATIONS

0

READS

998

3 authors, including:



[Evaggelos Anagnou](#)

Hellenic Open University

12 PUBLICATIONS 14 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Dimitris Vergidis](#)

University of Patras

38 PUBLICATIONS 144 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



# **6ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ**

*ΚΑΛΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ  
ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ*

23-25 Ιουνίου 2017, Αθήνα

**Τόμος Πρακτικών**

## Η μέθοδος της προβληματίζουσας μάθησης του Freire στην πράξη: Μια επίκαιρη, ξεχασμένη (;) εμπειρία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Ανάγνου Ευάγγελος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

anagnouev@yahoo.gr

Βαϊκούση Δανάη, ΑΣΠΑΙΤΕ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

dbaikousi@gmail.com

Βεργίδης Δημήτρης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

vergidis@upatras.gr

### Περίληψη

Στην εργασία αυτή αρχικά θα αναφερθούμε στη θεωρία του Freire, με έμφαση στην έννοια της προβληματίζουσας μάθησης. Στο δεύτερο μέρος, θα παρουσιάσουμε την εφαρμογή της στο πρόγραμμα αλφαβητισμού και βασικής παιδείας ενηλίκων το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε τη δεκαετία του 1980 από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ). Το πρόγραμμα ήταν εθνικής εμβέλειας και εντασσόταν σε μια ευρύτερη στρατηγική για την ολοκληρωμένη τοπική ανάπτυξη. Ήταν η πρώτη φορά στη χώρα μας που χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση του Freire στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος αναπτύχθηκε μεθοδολογία παρέμβασης σε τοπικό επίπεδο, τεχνογνωσία και εκπαιδευτικά υλικά, με βάση τη φρεϊρική θεωρία. Στο τρίτο μέρος θα παρουσιάσουμε παραδείγματα από την εφαρμογή της μεθόδου στα τμήματα αλφαβητισμού και βασικής παιδείας ενηλίκων της ΓΓΛΕ, αξιοποιώντας τμήματα του εκπαιδευτικού υλικού που είχε παραχθεί. Η εργασία θα ολοκληρωθεί με προτάσεις για την αξιοποίηση της μεθόδου της προβληματίζουσας μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων σήμερα.

**Λέξεις-κλειδιά:** προβληματίζουσα μάθηση, Λαϊκή Επιμόρφωση, αλφαβητισμός ενηλίκων, εκπαίδευση ενηλίκων

### Abstract

In this paper we will first refer to Freire's theory, focusing on the concept of problem-posing learning. In the second part, we will present its application in the literacy and adult education program designed and implemented in the 1980s by General Secretariat for Popular Education. The program was of national scope and was part of a broader strategy for integrated local development. It was the first time in our country that Freire's approach to adult education was used. In the context of this program, a methodology of local intervention, know-how and educational materials were developed based on the Freirian theory. In the third part, we will present examples of the application of the method in the adult literacy departments of GGLE,

utilizing parts of the educational material that was produced. The work will be completed with suggestions for using the method of problem-posing learning in adult education today.

**Keywords:** problem-posing learning, Popular Education, Adult Literacy, Adult Education.

## 1. Η προβληματίζουσα μάθηση

Ο Freire ανέπτυξε μια προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2017, σ.42). Σύμφωνα με τη μεθοδολογική του προσέγγιση, αφετηρία για την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης, μέσα στην οποία κυοφορούνται και αναδύονται οι επιθυμίες, οι προσδοκίες, οι ανάγκες και οι φόβοι των εκπαιδευομένων. Η διερεύνηση αναγκών αποτελεί προϋπόθεση για να αναδυθεί το θεματικό σύμπαν και οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευτές πρέπει, αξιοποιώντας τις βασικές αντιφάσεις που θα εντοπίσουν, να θέτουν τη συγκεκριμένη κατάσταση ως πρόβλημα που προκαλεί τους εκπαιδευόμενους να δώσουν απαντήσεις οι οποίες να αφορούν κυρίως το επίπεδο της δράσης. (Φρέιρε, 1977α, σ. 112). Στη μεθοδολογική προσέγγιση του Freire, η θεματική στηρίζεται σε λέξεις που συμπυκνώνουν υπαρξιακές καταστάσεις των αναλφαβήτων ενηλίκων (Γέρου, 1985, σ.104). Όπως υπογραμμίζει ο Freire, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να προβληματίζονται συνεχώς ως προς τις υπαρξιακές τους καταστάσεις (Φρέιρε, 1977β, σ. 47). Με τη συνθετική επεξεργασία και «κωδικοποίηση» (λέξεων και εικόνων) που συνδέονται με προβληματικές καταστάσεις της ζωής τους γίνεται η αναδιαμόρφωση των αντιλήψεών τους για τα εξεταζόμενα ζητήματα (Κόκκος, 2017, σ.42). Ακολουθεί το στάδιο της αποκωδικοποίησης, στο οποίο σκοπός είναι η επίτευξη του κριτικού επιπέδου της γνώσης, αρχίζοντας από την εμπειρία του εκπαιδευόμενου για την κατάσταση στο πραγματικό πλαίσιο (Φρέιρε, 1977β, σ.42).

Στη διεργασία αυτή κυρίαρχη θέση έχει η κομβική για τη θεωρία του Freire έννοια του διαλόγου. Όπως εξηγεί: «Ο διάλογος είναι η συνάντηση μεταξύ ανθρώπων, με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, για την ανακάλυψη και την ονομάτιση αυτής της πραγματικότητας» (Φρέιρε, 1977α, σ. 102-103). Στη σκέψη του Freire (όπ.π., σ.109), μια αυθεντική παιδεία δεν ασκείται από τον Α για τον Β ή από τον Α περί του Β, αλλά μάλλον από τον Α μαζί με τον Β, με μεσάζοντα την πραγματικότητα-μια πραγματικότητα που εντυπωσιάζει και προκαλεί και τα δύο ενδιαφερόμενα μέρη και γεννά απόψεις και γνώμες πάνω σε αυτήν.

Ειδικότερα, ο Freire αντιλαμβάνεται τον διάλογο ως μια διαλεκτική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων: ο εκπαιδευτής ενδυναμώνει την ικανότητα της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων. Δεν τους επιβάλλει τις δικές του απόψεις, αλλά ούτε τις κρύβει. Ταυτόχρονα μαθαίνει από τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους και επανεξετάζει κριτικά τις δικές του απόψεις (Κόκκος, 2010, σ. 75).

Η προσέγγιση του Freire έχει σημαντικές συνέπειες και για τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στην τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής έχει κυριαρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική διεργασία. Ο Freire προσπαθούσε να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν γνώση και νόημα μέσω της προβληματοποίησης των υπαρξιακών όρων της ζωής τους. Σε αυτήν την προσέγγιση,

ο έλεγχος του εκπαιδευτή στην εκπαιδευτική διεργασία περιορίζεται σημαντικά (Jarvis, 2007, σ.366-367).

Όπως τονίζει ο Freire, ο ρόλος του προβληματίζοντος εκπαιδευτή είναι να δημιουργεί, μαζί με τους εκπαιδευόμενους, τις συνθήκες στις οποίες η γνώση από το επίπεδο της *δόξας* (της απλής γνώμης) περνά στο στάδιο της αληθινής γνώσης, στο επίπεδο του *λόγου*. Σε αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευόμενοι παύουν να είναι πειθήνιοι ακροατές και γίνονται κριτικοί συν-ερευνητές στο διάλογο με τον εκπαιδευτή (Φρέιρε, 1977α, σ.90).

Ο διάλογος, φυσικά, δεν αναπτύσσεται μέσα σε ένα πολιτικό κενό. Δηλαδή, υπάρχουν όρια και αντιφάσεις που περιορίζουν όσα μπορούμε να κάνουμε. Δεν είναι ένας «ελεύθερος χώρος» όπου μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις. Ο διάλογος πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου προγράμματος και περιεχομένου. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του μετασχηματισμού, ο διάλογος προϋποθέτει υπευθυνότητα, προσανατολισμό, αποφασιστικότητα, πειθαρχία και στόχους (Freire & Schor, 2011, σ. 161).

Συνοψίζοντας, ο Freire δεν ενδιαφερόταν απλώς να διδάξει στους ανθρώπους γραφή και ανάγνωση, αλλά να συνδέσει τη μάθησή τους με την πραγματικότητα της καθημερινής τους ζωής. Ως εκ τούτου, έχοντας πρώτα εξοικειωθεί με το λεξιλόγιο και τον κοινωνικό κόσμο των εκπαιδευομένων αξιοποιούσε το διάλογο πάνω σε παραγωγικά θέματα, δηλαδή σε θέματα που τους επέτρεπαν να αναλύσουν ό,τι ήδη κατανοούσαν και ενθάρρυνε την ανάπτυξη κριτικών ιδεών στο πλαίσιο της συζήτησης σε πολιτιστικούς κύκλους. Αυτό που είναι σημαντικό στην προσέγγιση αυτή είναι ότι το θέμα παρουσιάζεται μόνο ως προβληματική κατάσταση και ποτέ ως πρόβλημα προς επίλυση. Μέσω της προβληματοποίησης και του διαλόγου μπορεί να δημιουργηθεί νέα γνώση, να δοθεί νέο νόημα στην ήδη σχηματισμένη αντίληψη της πραγματικότητας που έχει ο εκπαιδευόμενος (Jarvis, 2007, σ. 366-367). Με τον μετασχηματισμό ως ενδεχόμενο συμφωνεί και ο Schor (στο Freire & Schor, 2011):

Σκέφτομαι ότι μπορεί η «αλλαγή» να είναι αναπόφευκτη στην ανθρώπινη ιστορία, αλλά ο απελευθερωτικός μετασχηματισμός είναι ένα ενδεχόμενο εν μέρει πραγματοποιήσιμο. Όταν είναι πιθανός, δεν μπορεί να γίνει πράξη με τη χρήση μέσων που εφαρμόζονται σε κάποια άλλη περίπτωση. Να, λοιπόν, γιατί η απελευθερωτική μάθηση δεν μπορεί να τυποποιηθεί. Πρέπει να είναι πλαυσιοθετημένη, πειραματική, δημιουργική· να είναι μια δράση που δημιουργεί τις συνθήκες για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός με τον έλεγχο των μέσων με τα οποία μπορεί αυτός να επιτευχθεί σε κάθε περίπτωση (σ. 99).

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε το πρόγραμμα που σχεδίασε και υλοποίησε η ΓΓΛΕ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμισμού ενηλίκων

## **2. Το πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμισμού**

Μία σημαντική χρονιά για τη λαϊκή επιμόρφωση και την εκπαίδευση ενηλίκων στην χώρα μας ήταν το 1982. Η αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, από Διεύθυνση, αναβαθμίστηκε σε Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) και τη χρονιά εκείνη προχώρησε στη σύνταξη του νέου της κανονισμού. Οι βασικότεροι στόχοι που τέθηκαν με τον κανονισμό του 1982 ήταν (ΓΓΛΕ, 1985α):

A) Η συμβολή της Λαϊκής Επιμόρφωσης στη ανάπτυξη των λαϊκών συμμετοχικών θεσμών, στα πλαίσια μιας ανθρωποκεντρικής αναπτυξιακής λογικής.

B) Η παροχή επαγγελματικής κατάρτισης σε όσους την έχουν ανάγκη.

Γ) Η σύνδεση των επαγγελματικών γνώσεων με τον κοινωνικό προβληματισμό.

Δ) Ο ελεύθερος ανοικτός διάλογος και οι διαδικασίες ενημέρωσης, μάθησης και προβληματισμού γύρω από σημαντικά κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα, με στόχο να δοθεί στον καθένα η δυνατότητα να κατανοεί την πραγματικότητα, προκειμένου να τη μεταμορφώνει σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Ε) Η συμβολή στην επίλυση των οξυμένων μορφωτικών προβλημάτων ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων όπως οι νέοι, οι γυναίκες, οι παλινοστούντες, οι αναλφάβητοι, τα μειονεκτούντα άτομα.

ΣΤ) Η συμμετοχική πρακτική με βάση την οποία τα προγράμματα της Λαϊκής Επιμόρφωσης δε διαμορφώνονται συγκεντρωτικά, αλλά μετά από ανίχνευση των αναγκών, συμμετοχική έρευνα και συνεχή διάλογο με τον λαό.

Ζ) Η αντιαυταρχική παιδαγωγική πρακτική, που προωθεί τη συλλογική πρωτοβουλία και δημιουργία, την κριτική σκέψη και τις ουσιαστικές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων.

Όπως έχει διαπιστωθεί, το θεωρητικό πλαίσιο των δραστηριοτήτων της ΓΓΛΕ εμπνεόταν κυρίως από τη Σχολή της Φρανκφούρτης και την Κριτική Θεωρία (Vergidis & Vaikousi, 2014), με την υποστήριξη του Κέντρου Μελετών και Αυτομόρφωσης (ΚΕΜΕΑ) (Βεργίδης, 2011).

Το 1982 συγκροτήθηκε στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης ομάδα εργασίας για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού, η οποία, με βάση τη θεωρία του Freire, εκτόνησε και υπέβαλε την ίδια χρονιά έκθεση με τίτλο «Ανάπτυξη προγράμματος αλφαβητισμού».

Τον Οκτώβριο του 1984 διοργανώθηκε από τη ΓΓΛΕ συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού με τη συμμετοχή νομαρχιακών στελεχών της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης και εκπροσώπων δημοσίων υπηρεσιών και μαζικών φορέων (ΓΓΛΕ, 1985β). Στη συνδιάσκεψη ανακοινώθηκε ο σχεδιασμός ενός ολοκληρωμένου προγράμματος αντιμετώπισης του αναλφαβητισμού ενηλίκων. Σύμφωνα με το σχετικό σκεπτικό (Βεργίδης, 1995),

Ο γενικός σκοπός που επιδιώκεται με την εφαρμογή του προγράμματος είναι η ανακοπή της παραγωγής αναλφαβητών, διαρκής έλεγχος του προβλήματος του αναλφαβητισμού και του ημιαναλφαβητισμού και η σταδιακή εξάλειψή του. Αποτελεσματική προσπάθεια αλφαβητισμού σημαίνει ουσιαστική κατάκτηση του δικαιώματος της ενημέρωσης, αποκατάσταση της επικοινωνίας με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και άνοδο του οικογενειακού και γενικού μορφωτικού επιπέδου. Η επίτευξη του σκοπού του προγράμματος θα έχει σα συνέπεια την αυτοδύναμη ικανοποίηση ατομικών και επαγγελματικών αναγκών (χρήση τεχνολογίας, αυτοεξυπηρέτηση στις δημόσιες υπηρεσίες, τράπεζες κ.ά.), την προσωπική ανάπτυξη, την ένταξη του ατόμου στις κοινωνικές συμμετοχικές διαδικασίες, την απόχτηση ή διεύρυνση της κοινωνικής του εμβέλειας (σ.213).

Ο πληθυσμός-στόχος ήταν (ό.π., σ. 214-215):

- Αγροτικοί και ορεινοί πληθυσμοί.
- Παλιννοστούντες αναλφάβητοι.
- Παλιννοστούντες μορφωμένοι, αλλά μη κάτοχοι της ελληνικής γλώσσας.
- Αναλφάβητοι μετανάστες στο εξωτερικό.
- Επαναπατριζόμενοι πολιτικοί πρόσφυγες.
- Αναλφάβητοι που ανήκαν σε περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες (τσιγγάνοι, μουσουλμάνοι κ.ά.).
- Αναλφάβητοι στα αστικά κέντρα και ιδιαίτερα σε υποβαθμισμένες συνοικίες και στους τόπους δουλειάς.
- Ξενόγλωσσοι με ελληνική ιθαγένεια.

Το περιεχόμενο του προγράμματος περιελάμβανε:

- α) μαθήματα γραφής και ανάγνωσης,
- β) μαθήματα στοιχειώδους αριθμητικής-γεωμετρίας,
- γ) μαθήματα εισαγωγής στην οικονομική και κοινωνική ζωή,
- δ) μαθήματα επαγγελματικού προσανατολισμού και μαθήματα κοινωνικής και επαγγελματικής προκατάρτισης.

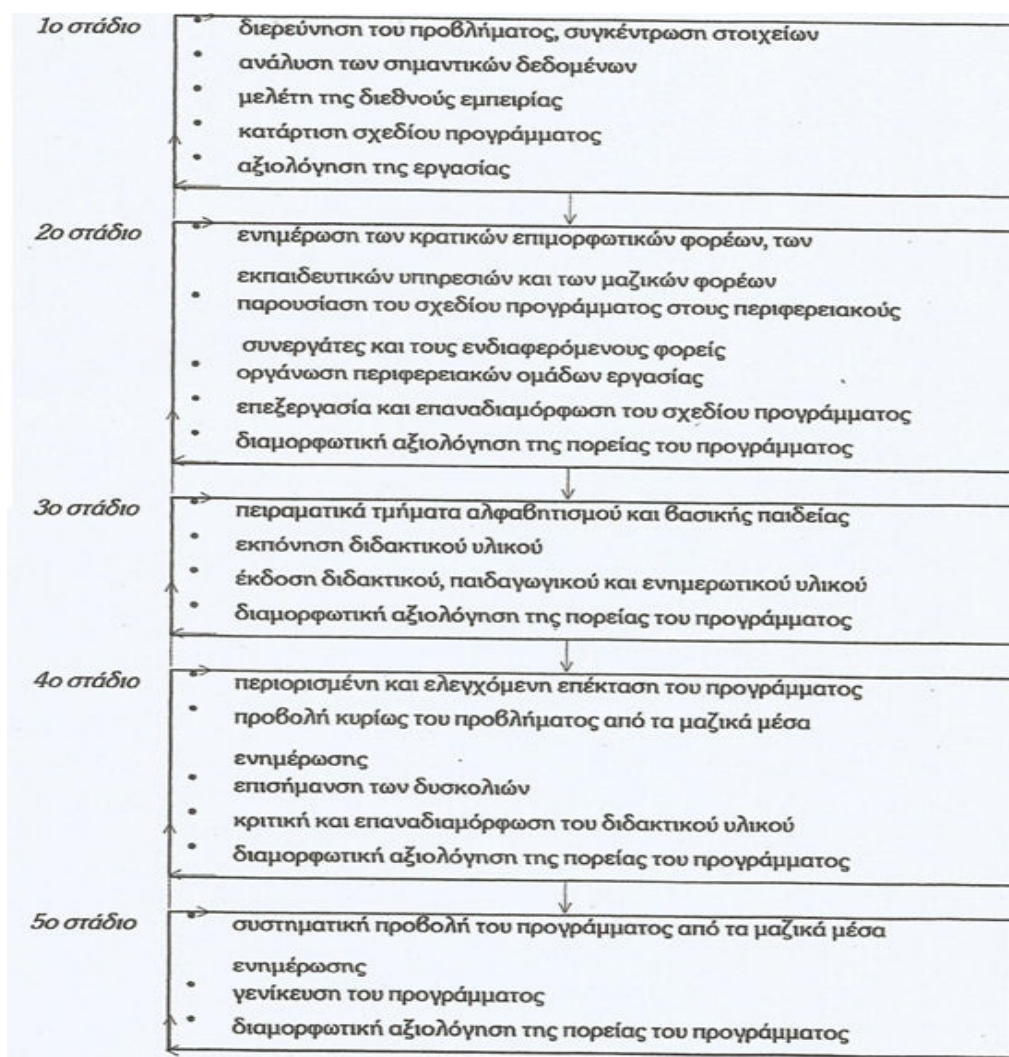
Σύμφωνα με τον προγραμματισμό, για τον αλφαβητισμό και τη βασική παιδεία ενηλίκων ως χώροι μάθησης μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν: α) τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης, β) σχολεία, γ) η αίθουσα του πολιτιστικού συλλόγου ή της Κοινότητας, δ) τα σπίτια των ίδιων των αναλφαβήτων σε εξαιρετικές περιπτώσεις, εφόσον για διάφορους λόγους δυσκολεύονταν να έρθουν σε κοινούς χώρους.

Επιπροσθέτως, επισημάνθηκε ότι: «1. Ο αναλφαβητισμός είναι πρόβλημα κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό και πολιτικό και σαν τέτοιο πρέπει να αντιμετωπιστεί [...]. 2. Η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού πρέπει να είναι μια συλλογική διαδικασία συνειδητοποίησης και απελευθέρωσης των ανθρώπων» (Βεργίδης, 1985, σ. 41).

Βασική, λοιπόν, παραδοχή για τον σχεδιασμό των δράσεων αλφαβητισμού και βασικής παιδείας ενηλίκων ήταν ότι: «Ο αναλφαβητισμός δεν είναι πρόβλημα μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και τελικά πολιτικό. Το πρόγραμμα αλφαβητισμού και βασικής παιδείας ενηλίκων θα πρέπει, συνεπώς, να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης και πολύπλευρης αναπτυξιακής διαδικασίας» (Βεργίδης, 1986, σ.199).

Ως άμεση συνέπεια αυτής της παραδοχής, διευκρινίστηκε ότι «αλφαβητισμός ενηλίκων δεν νοείται ως μια ουδέτερη και απλή διαδικασία εκμάθησης της αλφαβήτας, σύμφωνα τουλάχιστον με το πρόγραμμα της ΓΓΛΕ» (Βεργίδης, 1992, σ.107).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος απεικονίζεται στο ακόλουθο σχήμα:



**Σχήμα 1: Σχεδιασμός σταδίων υλοποίησης του προγράμματος της ΓΓΛΕ για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού**

(Πηγή: Βεργίδης, 1995, σ. 177).

Όπως προκύπτει από το σχήμα 1, προβλεπόταν: διερεύνηση του προβλήματος και ανάλυση των σημαντικών δεδομένων, ανάπτυξη συνεργασιών με εκπαιδευτικούς και άλλους δημόσιους φορείς (Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, εκπαιδευτικούς φορείς, μαζικούς φορείς, Τοπική Αυτοδιοίκησης, κ.ά.) σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, πειραματική εφαρμογή, εκπόνηση διδακτικού υλικού, σταδιακή επέκταση και γενίκευση του προγράμματος, διαμορφωτική αξιολόγηση και προβολή από τα ΜΜΕ.

Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε συνεργασία με τον στρατό και υλοποιήθηκε πρόγραμμα αντιμετώπισης του αναλφαριθμητισμού στις Ένοπλες Δυνάμεις. Επίσης, προβλέφθηκε επέκταση του προγράμματος και στον απόδημο ελληνισμό (Βεργίδης, 1995, σ.218).

Η πειραματική φάση του προγράμματος αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας της ΓΓΛΕ-στάδιο πολύ σημαντικό για την ολοκληρωμένη οργάνωση προγραμμάτων (Ντεμουντέρ, Βαρνάβα-Σκούρα, Βεργίδης, 1984)- άρχισε το 1985 και το 1986 οργανώθηκαν τμήματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας ενηλίκων για την



παραγωγή και έκδοση διδακτικού υλικού. Τα διδακτικά υλικά κατά τη διάρκεια της πειραματικής εφαρμογής του προγράμματος συνδιαμορφώθηκαν από τους επιμορφωτές-εργαζόμενους στην υπηρεσία λαϊκής επιμόρφωσης και τους επιμορφωνόμενους με βάση τη θεωρία του Φρέϊρε. Ορισμένα από τα διδακτικά υλικά εκδόθηκαν σε ντοσιέ, ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι δυνητικοί χρήστες τους να τα εμπλουτίζουν ή/και να τα τροποποιούν, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε τμήματος αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας. Ειδικότερα, στις αρχές του 1987 εκδόθηκε από τη ΓΓΛΕ ένα μέρος από αυτό το υλικό, και πιο συγκεκριμένα 4 ντοσιέ με τίτλους:

1. Μαθήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων Νο 1,
2. Μαθήματα βασικής παιδείας ενηλίκων Α΄.
3. Μαθήματα βασικής παιδείας ενηλίκων Β΄.
4. Συμπλήρωση βασικής παιδείας ενηλίκων, Νο3.

Το έργο των επιμορφωτών-συγγραφέων διδακτικού υλικού ακολούθησε την εξής διαδικασία (Βαϊκούση, 1987, σ.7-8):

- Επιλογή **θεμάτων** και καταστάσεων μετά από συζήτηση και διάλογο με τους επιμορφωνόμενους, που αφορούν την καθημερινότητά τους ή/και τα ενδιαφέροντά τους, και **κωδικοποίησή** τους.
- Καταγραφή λέξεων και εκφράσεων που χρησιμοποιούν συχνά στην καθημερινή τους ζωή οι επιμορφωνόμενοι.
- Επιλογή κατάλληλων **παραγωγικών** λέξεων οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία.
- Ανάλυση των κωδικοποιημένων καταστάσεων από τους επιμορφωνόμενους σε συνεργασία με τον επιμορφωτή (**αποκωδικοποίηση**).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, επιχειρήθηκε η εφαρμογή της μεθόδου του Freire για τον αλφαριθμητισμό ενηλίκων. Ειδικότερα, υιοθετήθηκε η θέση ότι «Ο ρόλος του επιμορφωτή είναι καθοριστικός παράγοντας για να συνδυαστεί η διαδικασία του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων με την κοινωνική αφύπνισή τους και την ενεργητική συμμετοχή τους στους τομείς της καθημερινής ζωής...» (ΓΓΛΕ, 1985β, σ. 151).

Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιάσουμε παραδείγματα από το εκπαιδευτικό υλικό που εκπονήθηκε στα τμήματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας και δημοσιεύτηκε από τη ΓΓΛΕ.

### 3. Παραδείγματα από το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε τρία παραδείγματα παραγωγικών θεμάτων που προσδιορίστηκαν και συζητήθηκαν σε τμήματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.

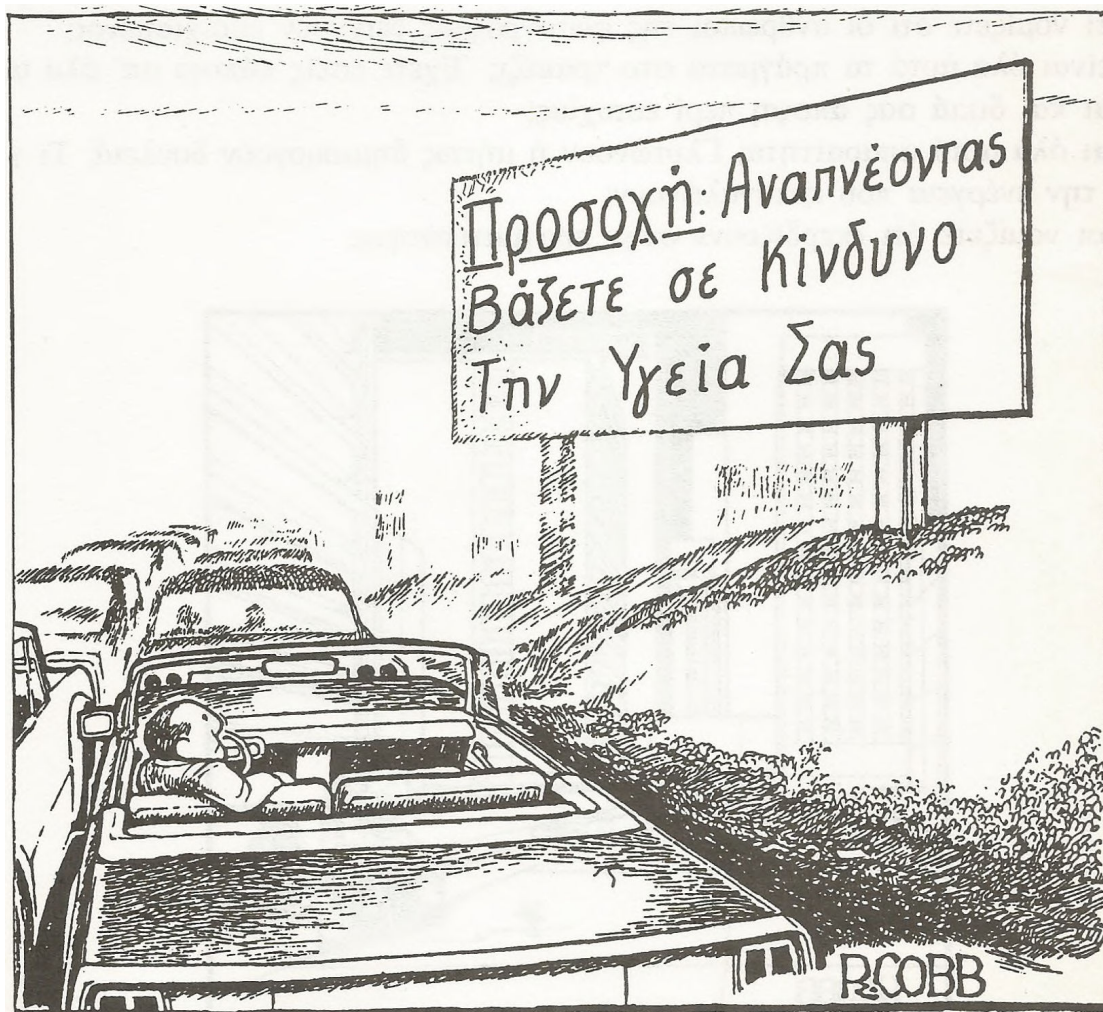
Το πρώτο παράδειγμα αναφέρεται στη μόλυνση του περιβάλλοντος.

Το διδακτικό υλικό για τη συμπλήρωση της βασικής παιδείας ενηλίκων καταρτίστηκε σε τμήμα λειτουργικά αναλφαβητών ναυτών στο ΚΕΠΑΑ του Πολεμικού Ναυτικού. Σημειώνεται σχετικά ((Τσιώκος & Κοντράου, 1987):

Η ιδιαιτερότητα των συνθηκών του στρατού και οι όχι εύκολες συνθήκες διαβίωσής τους, η βιολογική και ψυχολογική τους ταλαιπωρία, η ηλικία τους (19 χρονών-φτωχοί σε εμπειρίες και κοινωνικές γνώσεις σ' αντίθεση με ώριμους ενήλικους), τα βιώματά τους η κοινωνική τους προέλευση, υπήρξαν οι αντικειμενικοί και υποκειμενικοί παράγοντες που συνεκτιμήθηκαν...Αναπτύχθηκε επίσης μια «ειδική σχέση» ανάμεσα στον επιμορφωτή και στους επιμορφωνόμενους, μια σχέση αποδοχής, συντροφικότητας. (σ. 9-10).

Όπως υπογραμμίζουν οι συγγραφείς, η ανάπτυξη του διαλόγου και του προβληματισμού δεν ήταν εύκολη, προσκρούοντας στην αμήχανη σιωπή των επιμορφωμένων, και χρειάστηκε η διάρρηξη του «τείχους της σιωπής» που χαρακτηρίζει τους αναλφάβητους (ό.π.).



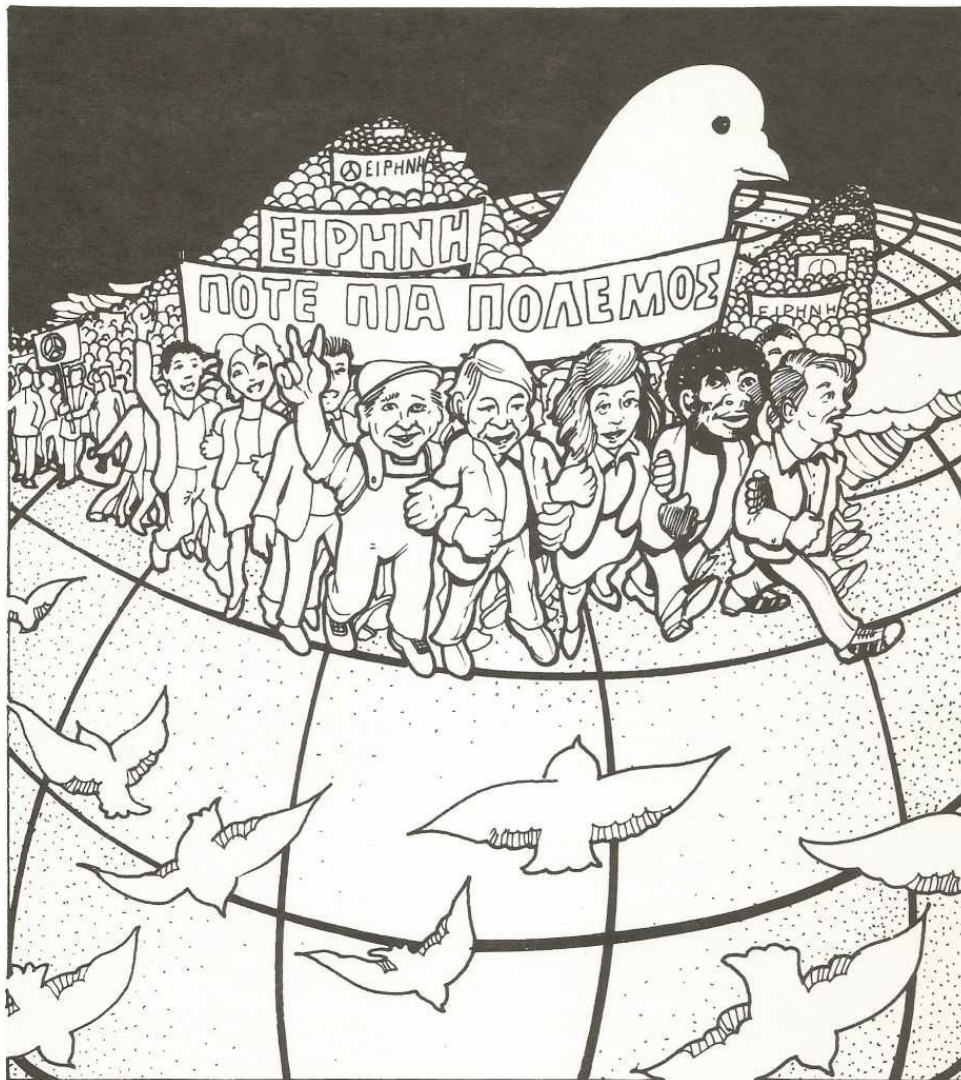


(Πηγή: Τσιώκος & Κοντράου, 1987, σ.202).

Με αφορμή τις 2 αυτές εικόνες η συζήτηση μπορεί να περιστραφεί γύρω από τη μόλυνση του περιβάλλοντος, ένα ζήτημα έντονο στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Αθήνα, ήδη από τη δεκαετία του 1980, όταν εκπονήθηκε το υλικό αυτό. Ένα βασικό θέμα συζήτησης ήταν: «Σας ενοχλεί η μόλυνση του περιβάλλοντος. Αναφέρατε παραδείγματα».

Ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, η ανάλυση, ο (κριτικός) διάλογος και ο προβληματισμός θα μπορούσαν ενδεικτικά να επεκταθούν σε ζητήματα οικολογίας, γεωλογίας, στον ρόλο της βιομηχανίας, της (βιώσιμης) ανάπτυξης, στο καταναλωτικό πολιτιστικό πρότυπο των κοινωνιών της αφθονίας, στους φυσικούς πόρους και την ενέργεια κ.λπ.

Το επόμενο παράδειγμα περιστρέφεται γύρω από την ειρήνη και τον πόλεμο. Το διδακτικό υλικό στο οποίο περιλαμβάνεται αυτό το παραγωγικό θέμα-καθώς και το επόμενο-διαμορφώθηκε σε τμήμα αλφαριθμητικού γυναικών που λειτούργησε στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Γαλατσίου στην Αθήνα. Διευκρινίζεται ότι «Η έκδοσή του είναι πειραματική και στοχεύει στην παραπέρα επεξεργασία και διαμόρφωση διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού για τις διάφορες κατηγορίες αναφαβήτων» (Βαϊκούση, 1987, σ.7).



Σε δυο λεφτά θ' ακουστεί το παράγγελμα Εμπρός  
 Δεν πρέπει να σκεφτεί κανένας τίποτ' άλλο  
 Εμπρός η σημαία μας, κι εμείς εφ' όπλου λόγχη  
 από πίσω  
 Απόψε θα χτυπήσεις ανελέητα και θα χτυπηθείς  
 Θα τραβήξεις μπροστά τραγουδώντας ρυθμικά  
 εμβατήρια  
 Θα τραβήξεις μπροστά που μαντεύονται χιλιάδες  
 ανήσυχα μάτια

Εκεί που χιλιάδες χέρια σφίγγονται γύρω από  
 μι' άλλη σημαία  
 Έτοιμα να χτυπήσουνε και να χτυπηθούν.  
 Σ' ένα λεφτό πρέπει πια να μας δώσουν το  
 σύνθημα  
 Μια λεξούλα μικρή μες στη νύχτα, που σε λίγο  
 εξαίσια θα λάμψει.  
 (Κι εγώ που 'χω μια ψυχή παιδική και δειλή  
 Που δε θέλει τίποτα άλλο να ξέρει απ' την αγάπη  
 Κι εγώ πολεμώ τόσα χρόνια χωρίς, Θε μου,  
 να μάθω γιατί  
 Και δε βλέπω μπροστά τόσα χρόνια παρά μόνο το δίδυμο αδερφό μου.)

*Ποιήματα που μας διάβασε ένα βράδυ  
 ο λοχίας OTTO V.....  
 Μανόλης Αναγνωστάκης*

(Πηγή: Βαϊκούση, 1987, σ. 114-115).

Οι άξονες της συζήτησης γύρω από τους οποίους δομήθηκε η συζήτηση ήταν:

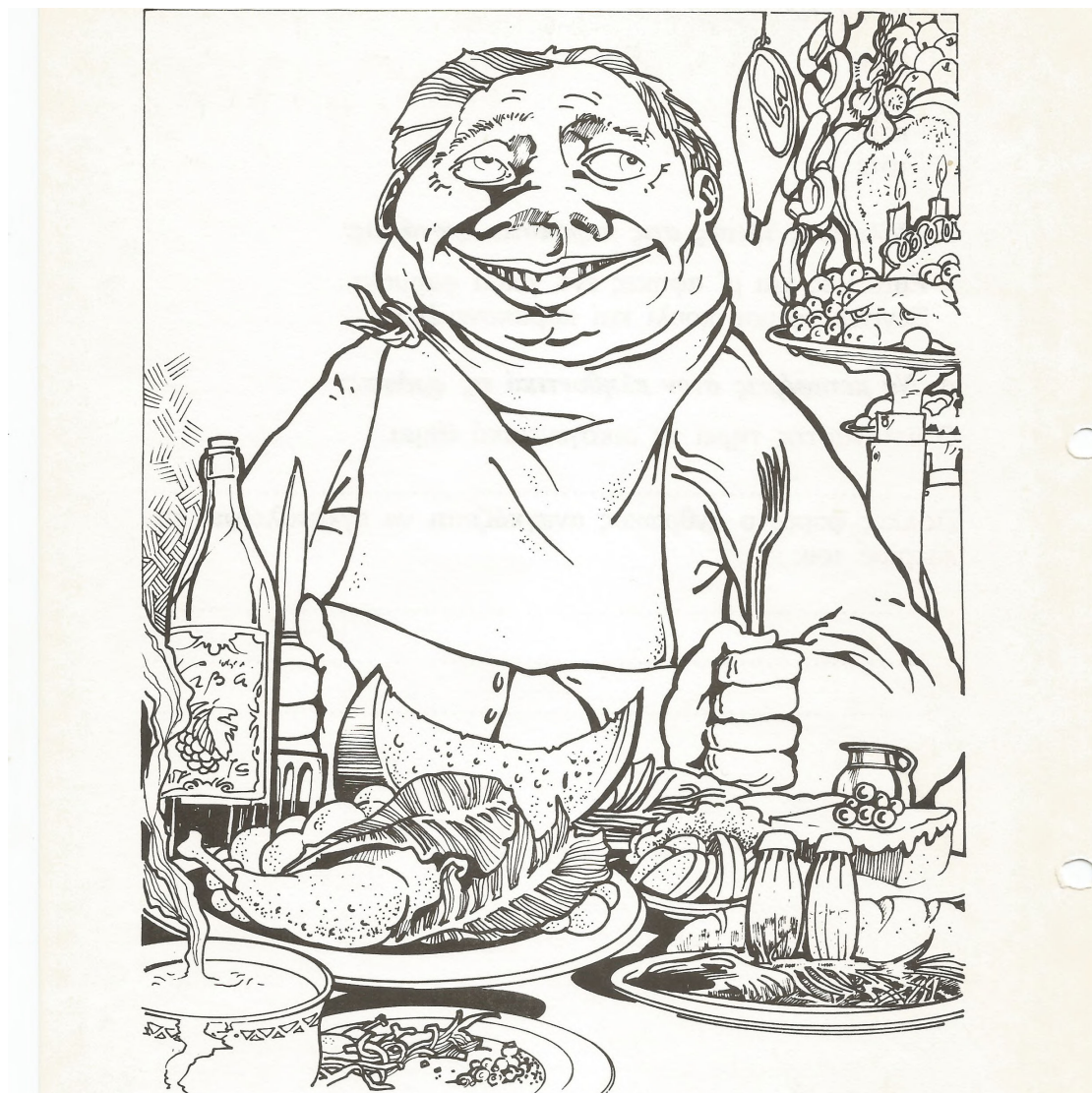
*i. Αναμνήσεις από την Κατοχή.*

*ii. Τι σημαίνει ειρήνη.*

*iii. Τα δεινά του πολέμου.*

Ανάλογα με τις εμπειρίες και τις ανάγκες της ομάδας, θα μπορούσαν να αναλυθούν ζητήματα όπως π.χ. η εκμετάλλευση, η βία, το δίκαιο του ισχυρού, ο ανθρωπισμός, το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου, οι πρόσφυγες, κ.λπ.

Το τελευταίο παράδειγμα εστιάζεται στη διατροφή, δεδομένου, εξάλλου, ότι όλες οι επιμορφωνόμενες ήταν νοικοκυρές.



(Πηγή: Βαϊκούση, 1987, σ. 62).

Οι άξονες της συζήτησης ήταν:

- i. Υπάρχουν άνθρωποι που πιστεύουν ότι το φαγητό είναι ανάγκη και άλλοι ότι είναι απόλαυση. Πώς χαρακτηρίζεις τους πρώτους και πώς τους δεύτερους;
- ii. Ποιοι κίνδυνοι υπάρχουν από την πολυφαγία;
- iii. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις επιλογές μας στη διατροφή (π.χ. το εισόδημα, η διαφήμιση, τα έθιμα, κ.λπ.);

Και σε αυτό το παράδειγμα, η συζήτηση θα μπορούσε να επεκταθεί σε τομείς όπως: καταναλωτισμός, αστικοποίηση, παράδοση, διαφήμιση, μόδα κ.λπ.

#### 4. Καταληκτικές επισημάνσεις

Η φρεϊρική διαλογική μέθοδος ήταν βαθύτατα προσαρμοσμένη στις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε. Απευθυνόταν συνήθως σε κοινωνικά αποκλεισμένους, που ζούσαν κάτω από ιδιαίτερα καταπιεστικές συνθήκες. Εντούτοις, όπως έχει επισημανθεί (Freire & Schor, 2011, σ. 159), η διαλογική εκπαίδευση είναι μια επιστημολογική τοποθέτηση και όχι

μια αλλόκοτη ή ξένη πρακτική από ένα εξωτικό μέρος του κόσμου, όπως είναι ο Τρίτος Κόσμος. Οι ιδέες του Freire αποτελούν πολύτιμη παρακαταθήκη για την εκπαίδευση ενηλίκων ευρύτερα (Κόκκος, 2011, σ. 84). Σύμφωνα με τον Jarvis (2007),

....η σκέψη του Φρέιρε για τη διδασκαλία είναι ευρέως αποδεκτή από τους εκπαιδευτές ενηλίκων κάθε πεδίου-και σίγουρα λέει κάτι σε όσους έχουν εισαγάγει τη βασισμένη στο πρόβλημα εκπαίδευση στην ιατρική και άλλες μορφές ανώτατης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (σ. 367).

Η μέθοδος έχει χρησιμοποιηθεί και στο πεδίο της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Myran & Sutherland, 2016), στη βιοχημεία, στην επιστήμη των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς και ως εργαλείο αποτίμησης (assessment) (Mishra & Iyer, 2015).

Προσθέτουμε ότι η μέθοδος Freire μπορεί να έχει προνομιακό πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, ιδιαίτερα προσφύγων και μεταναστών (Anagnou, Vaikousi & Vergidis, 2016). Στην Ελλάδα για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε με στοχευμένο, μεθοδικό και οργανωμένο τρόπο στο πρόγραμμα που εκπόνησε και υλοποίησε η ΓΓΛΕ στα μέσα της δεκαετίας του 1980 για την αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού ενηλίκων. Το πρόγραμμα αυτό, ωστόσο, παρέμεινε για αρκετά χρόνια ξεχασμένο, στα «αζήτητα» ως εκπαιδευτική εμπειρία, μόνο από κάποιες μαρτυρίες παλιών στελεχών της ΓΓΛΕ διασώθηκε από τη λήθη, λόγω της έλλειψης συνθετικών εργασιών που να δείχνουν τους τρόπους αξιοποίησης του έργου του Freire από τη ΓΓΛΕ (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης κ.ά., 2002).

Θεωρούμε ότι η μεθοδολογική και επιστημολογική παρακαταθήκη του Freire είναι πολύτιμη, αξιοποιήσιμη και ίσως και αναγκαία στις μέρες μας. Η πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, η παγκοσμιοποίηση, η υποχώρηση του ανθρωπισμού λόγω της πολιτισμικής επιβολής του ατομικισμού και του οικονομισμού, καθιστούν, κατά τη γνώμη μας, αδήριτη την ανάγκη για μια διαλογική, κριτική, προβληματίζουσα εκπαίδευση. Δεν πρέπει να μας αφήνουν αδιάφορους και τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τις ερωτήσεις που τίθενται στις σχολικές τάξεις (Graesser & Person, 1994): οι ερωτήσεις των μαθητών είναι συνήθως επιφανειακές και ρηχές, ενώ από το σύνολο των ερωτήσεων που τίθενται, το 96% είναι ερωτήσεις που διατυπώνει και απευθύνει ο εκπαιδευτικός. Αν και τα δεδομένα αφορούν ανήλικους μαθητές, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι ενήλικες έχουν γαλουχηθεί επί σειρά ετών και γενεών με μια τέτοια διδακτική μεθοδολογία, με αποτέλεσμα πιθανότατα να αναπαράγουν και ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι αυτή την εκπαιδευτική «κουλτούρα της σιωπής».

Καταλήγοντας, επισημαίνουμε ότι για την επιτυχή εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων βασισμένου στην προσέγγιση του Freire, είναι βασικό η προβληματίζουσα μάθηση να είναι δεσπόζουσα και διατρέχουσα αρχή του εκπαιδευτικού υλικού, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και της διδακτικής πράξης.

## Βιβλιογραφία

Anagnou, E., Vaikousi, D., Vergidis, D. (2016). Dialogue in Freire's educational method, in era of crisis. In Andritsakou, D & Kostara, E. (Eds). *The role, nature and difficulties of dialogue in transformative learning. Proceedings of the 2nd Conference of ESREA's Network "Interrogating transformative processes in learning and*

*education: an international dialogue*". Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association, pp.97-107.

Βαϊκούση, Δ. (1987). *Μαθήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Βεργίδης, Δ. (2011). Από την αυτομόρφωση στην αυτοαξιολόγηση. Στο Δ. Βεργίδης, Κ. Βρατσάλης, Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτου κ.ά. *Για μια ποιητική του εκπαιδευτικού τοπίου*. Τόμος 1. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, σσ. 104-129.

Βεργίδης, Δ. (1995). *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον/Βιβλία.

Βεργίδης, Δ. (1992). Συμβολή στην αξιολόγηση του προγράμματος αλφαριθμητισμού ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας»*. *Ανάβυσσος Αττικής, 23-25 Νοεμβρίου 1990*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, ΓΓΛΕ, σσ. 101-121.

Βεργίδης, Δ. (1986). Σχεδιασμός και οργάνωση του Προγράμματος Αλφαριθμητισμού και Βασικής Παιδείας Ενηλίκων. Στα *Πρακτικά του Μορφωτικού Σεμιναρίου «Δόμηση και Συντονισμός Επιμορφωτικών Προγραμμάτων Ενηλίκων*. Αθήνα, 15-17 Σεπτεμβρίου 1986». Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, σσ. 197-199.

Βεργίδης, Δ. (1985). Το πρόβλημα του αναλφαριθμητισμού και η κριτική αξιολόγηση των προσπαθειών αλφαριθμητισμού των ενηλίκων. Στο ΓΓΛΕ, *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού (1-4 Οκτωβρίου 1984)*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ. 32-55.

ΓΓΛΕ. (1985α). *Κείμενα για τη Λαϊκή Επιμόρφωση*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

ΓΓΛΕ. (1985β). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού (1-4 Οκτωβρίου 1984)*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

Γέρου, Θ. (1985). Διεθνείς εμπειρίες-πρακτικές αναλφαριθμητισμού. Στο ΓΓΛΕ. (1985). *Συνδιάσκεψη για την αντιμετώπιση του αναλφαριθμητισμού (1-4 Οκτωβρίου 1984)*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, σσ. 98-105.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ. (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. & Schor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Επιστημονική επιμέλεια στην ελληνική έκδοση Κόκκος, Α., μετάφραση στα ελληνικά Κουλαουζίδης, Γ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Graesser, AC, & Person, NK. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), pp.104–137.



Jarvis, P. (2007). Paulo Freire. Στο Jarvis, P. (επιμ). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* (Επιστημονική επιμέλεια στην ελληνική έκδοση Κόκκος, Α., μετάφραση στα ελληνικά Θεοδωρακάκου, Α.). (σσ.355-375). Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. (σσ. 71-120.). 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.

Mishra, S. & Iyer, S. (2015). An exploration of problem posing-based activities as an assessment tool and as an instructional strategy. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 10 (5). doi:10.1007/s41039-015-0006-0

Myran, S., Sutherland, I. (2016). Problem Posing in Leadership Education. Using Case Study to Foster More Effective Problem Solving. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 19(4), pp. 57–71.

Ντεμουντέρ, Π., Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., Βεργίδης, Δ. (1984). *Η Λαϊκή επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Τσιώκος, Γ., Κοντράρου, Σ. (1987). *Συμπλήρωση βασικής παιδείας ενηλίκων. Μια προσέγγιση στην αντιμετώπιση του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Υλικό για τον επιμορφωτή*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Vergidis, D. & Vaikousi, D. (2014). The influence of the critical approach on the development of adult education in Greece. In *Andritsakou, D. & West, L. (eds). What's the point of Transformative Learning? Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue". Athens, Greece, 27th-29th June*: Athens: Hellenic Adult Education Association, European Society for Research on the Education of Adults., pp.114-125.

Φρέιρε, Π. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζομένου* (μετάφραση στα ελληνικά Κρητικός, Γ.). Αθήνα: εκδ. Ράππα.

Φρέιρε, Π. (1977β). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας* (μετάφραση στα ελληνικά Τσάμης, Σ.). Αθήνα: Καστανιώτης.