

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και κοινωνικά ευπαθείς ομάδες: Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) στις φυλακές.

Θεοδώρα Ι. Κατσαμώρη
Διδακτορική Διατριβή
Επιβλέπουσα: Καθηγήτρια, Δέσποινα Καρακατσάνη

Αθήνα
Ιούλιος 2020

**«Ελευθερία είναι να έχεις ένα σχολείο μέσα στις φυλακές..να
υπάρχεις ανάμεσα σε φυλακισμένους και να νιώθεις
ελεύθερος..»**

**Εκπαιδευόμενος ΣΔΕ
2016**

**Στον Γιώργο Ζουγανέλη¹, που μου έμαθε να μη φοβάμαι σε ένα
περιβάλλον που όλοι φοβούνται..
Σε όλους, όσοι αναζητούν μία δεύτερη ευκαιρία..**

¹ Ο Γιώργος Ζουγανέλης διετέλεσε Διευθυντής του ΣΔΕ, που εδρεύει εντός του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού, από την ίδρυση του μέχρι και τον Ιανουάριο 2016, όπου έφυγε αιφνίδια από τη ζωή. Υπήρξε ένας σπουδαίος δάσκαλος για τους μαθητές του και ένας εξαιρετικός συνεργάτης για όλους όσοι είχαμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε μαζί του, στη μνήμη του οποίου το σχολείο μετονομάστηκε σε 2^ο ΣΔΕ Κορυδαλλού 'Γ. Ζουγανέλης'.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διατριβής αυτής νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά κάποιους ανθρώπους, χωρίς την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη των οποίων, το εν λόγω κείμενο δεν θα είχε ολοκληρωθεί με τη μορφή την οποία έχει σήμερα.

Θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου, Καθηγήτρια, Δέσποινα Καρακατσάνη, η οποία μου πρόσφερε απλόχερα τη δυνατότητα να γνωρίσω έναν κόσμο διαφορετικό, ο οποίος αποτυπώνεται μέσα από την επιστημονική έρευνα και γνώση. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, στάθηκε δίπλα μου σε κάθε δυσκολία, πρόθυμη να ακούσει τους φόβους και τις ανησυχίες μου και να με καθοδηγήσει σωστά, προκειμένου να μείνω πιστή στο στόχο μου.

Ευχαριστώ θερμά και τα υπόλοιπα δύο μέλη της τριμελούς Επιτροπής, τον Καθηγητή, Κωνσταντίνο Μάγο και τον Επίκουρο Καθηγητή, Νίκο Φωτόπουλο, οι οποίοι 'αγκάλιασαν' το κείμενο μου και μέσα από τη δική τους καθοδήγηση και τις συστάσεις, με βοήθησαν να το βελτιώσω και τελικά να το ολοκληρώσω.

Ιδιαίτερες και εγκάρδιες ευχαριστίες στο διδακτικό προσωπικό, τους εθελοντές και τη διεύθυνση του 2^{ου} ΣΔΕ Κορυδαλλού 'Γ. Ζουγανέλης', οι οποίοι από την πρώτη στιγμή με αγκάλιασαν, ενθαρρύνοντας την προσπάθεια μου και κάνοντας με να νιώθω ένα ισότιμο μέλος της σχολικής τους κοινότητας. Το μεγαλύτερο ωστόσο 'ευχαριστώ' το οφείλω στους μαθητές του σχολείου, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και θέλησαν να μοιραστούν μαζί μου τις σκέψεις, τους φόβους και συχνά τα όνειρα τους για ένα καλύτερο μέλλον. Αποτέλεσαν και αποτελούν για εμένα πηγή έμπνευσης και φωτεινή ελπίδα για τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης στον άνθρωπο, καθώς και ένα μάθημα ζωής από κάθε άποψη.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους ανθρώπους, με τους οποίους συναντηθήκαμε και μοιραστήκαμε κοινές σκέψεις και ανησυχίες, καθώς και το όραμα για ένα καλύτερο και λιγότερο άνισο κόσμο. Καθώς και όλους εκείνους, που άκουσαν τους φόβους και τις ανασφάλειες μου και με παρότρυναν να μείνω πιστή στο στόχο μου. Τέλος, το πιο μεγάλο 'ευχαριστώ' το οφείλω στους αγαπημένους μου και κυρίως στην οικογένεια μου, που πάντα στήριζε και συνεχίζει να στηρίζει κάθε προσπάθεια που καταβάλλω, χωρίς την παρουσία των οποίων δίπλα μου, δε θα ήμουν α σίγουρα ο ίδιος άνθρωπος που είμαι τώρα.

Καλή ανάγνωση..

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	9
Abstract.....	9
Εισαγωγή	10
i. Ερευνητικά ερωτήματα και επιδιωκόμενοι στόχοι.....	12
ii. Δομή κειμένου.....	14
Μέρος 1ο	16
Θεωρητικό Πλαίσιο.....	16
Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship & democratic citizenship education)	16
1.1 Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη	17
1.2 Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη	22
1.2.1 Ο ρόλος του σχολείου.....	27
1.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή.....	31
1.3 Η έννοια του εθελοντισμού	33
Κεφάλαιο 2: Δημοκρατία και εκπαίδευση	36
2.1 Θεωρητικό πλαίσιο	36
2.2 Η έννοια της ταυτότητας στο χώρο της εκπαίδευσης και η δυναμική της ομάδας	40
2.3 Η έννοια της ηθικής και ο ρόλος της εκπαίδευσης.....	48
Κεφάλαιο 3: Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	53
3.1 Βασικές θεωρίες.....	59
3.1.1 Ανδραγωγική θεωρία	59
3.1.2 Προσωποκεντρική θεωρία.....	61
3.1.3 Θεωρία της κοινωνικής αλλαγής.....	63
3.2 Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης.....	65
3.3 Η εκπαιδευτική διαδικασία.....	72
3.4 Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας	82
Κεφάλαιο 4: Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες	87
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ‘κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού’ 87	
4.1.1 NEETs – Young People Not in Education, Employment or Training.....	89
4.1.2 NEETs: Η ελληνική πραγματικότητα.....	92
4.2 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως ‘κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού’	94
4.3 Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός	98
4.4 Επιδιωκόμενοι στόχοι	102
Κεφάλαιο 5: Εκπαίδευση στις φυλακές.....	106

5.1 Θεσμικό- Νομοθετικό πλαίσιο	106
5.2 Σωφρονισμός και εκπαίδευση	113
5.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	113
5.2.2 Σωφρονιστική εκπαίδευση.....	115
5.2.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο.....	119
5.2.2.2 Ο ρόλος του ΣΔΕ	121
5.3 Κυρίαρχα μοντέλα σωφρονιστικής εκπαίδευσης.....	126
5.4 Χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου (εκπαιδευόμενος – κρατούμενος).....	132
5.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή	139
5.6. Ο ρόλος του εθελοντή.....	144
5.7 Ο ρόλος της Τέχνης	148
Κεφάλαιο 6: Επανάταξη κρατουμένων και ο ρόλος της εκπαίδευσης	153
6.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	154
6.2 Θεσμικό πλαίσιο κοινωνικής επανάταξης.....	157
6.3 Ο ρόλος της εκπαίδευσης, όσον αφορά την επανάταξη των κρατουμένων	160
Μέρος 2ο	162
Ερευνητικό Μέρος - Ανάλυση.....	162
<i>A. Μεθοδολογία Έρευνας</i>	162
I. Σκοπός της έρευνας – Κύρια ερευνητικά ερωτήματα.....	170
II. Δείγμα έρευνας	172
III. Μεθοδολογία και μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας.....	173
III.α. Ατομική παρέμβαση/συνέντευξη.....	178
III.β. Συμμετοχική Παρατήρηση.....	179
III.γ. Παρέμβαση με φοιτητές/παρατηρητές	182
III.γ.α. Παρουσίαση δομής προγράμματος – Συμπεράσματα	186
III.γ.β. Αποτελέσματα αξιολόγησης.....	199
III.γ.γ. Διαδικασία αυτο-αξιολόγησης.....	208
IV. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	213
<i>B. Ανάλυση ευρημάτων έρευνας</i>	215
I. Το προφίλ των εκπαιδευομένων - Απόψεις και σκέψεις.....	215
II. Ο ρόλος του εκπαιδευτή	248
III. Ο Εθελοντής.....	276
Γ. Σύνοψη	294
I. Γενικά συμπεράσματα	294
II. Σύγκριση με άλλες μελέτες και έρευνες	297
III. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.....	298
Αντί επιλόγου	299

Παράρτημα Ι	301
Άξονες συνέντευξης με εκπαιδευόμενους	301
Παράρτημα ΙΙ.....	301
Άξονες συνέντευξης με εκπαιδευτές.....	301
Παράρτημα ΙΙΙ.....	302
Άξονες συνέντευξης με εθελοντές.....	302
Παράρτημα ΙV	303
Θεατρικό Δρώμενο	303
Παράρτημα V.....	307
Έντυπο αξιολόγησης εκπαιδευτικής δράσης.....	307
Παράρτημα VI	308
Υλικό Εκπαιδευτικής Δράσης	308
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	311

‘Είσαι σίγουρη;’, με ρώτησαν κάποιοι δικοί μου. Μόλις τους είχα μοιραστεί την απόφαση μου να ξεκινήσω αυτό το ταξίδι στο χώρο της έρευνας και της αναζήτησης απαντήσεων σε ερωτήματα που η ίδια έθετα, όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συνήθως απαντούσα ‘ναι’ αλλά στην ουσία δεν ήμουν σίγουρη, όπως μάλλον κανένας επιστήμονας δεν είναι, όταν ξεκινάει αυτή τη διαδρομή. Με κυρίευε απλά μια προσμονή και μία ανυπομονησία να βρω τις απαντήσεις που έψαχνα, να προσεγγίσω μόνη μου τη γνώση και κυρίως, να αποκτήσω βιώματα και εμπειρίες. Με την ολοκλήρωση λοιπόν της διαδρομής, αυτό που κρατάω έντονα μέσα μου είναι η εμπειρία που βίωσα..οι άνθρωποι που γνώρισα..οι εικόνες με τους μαθητές στο σχολείο..οι σκέψεις που μοιραστήκαμε, οι στιγμές που ζήσαμε, τα γέλια και η συγκίνηση και ένα χαμόγελο στο τέλος..ένα χειροκρότημα σε εκείνους και ένα ‘ευχαριστώ’ προς εμάς, όλους εμάς που ήμασταν εκεί μαζί τους..

Εάν με ρωτούσε τώρα κάποιος αν είμαι σίγουρη για την απόφαση που πήρα τότε, θα απαντούσα και πάλι ‘ναι’ αλλά πλέον θα ήμουν σίγουρη. Παρόλες τις δυσκολίες, παρόλη την πίεση κατά τη διάρκεια της συγγραφής, παρόλες τις απώλειες – ως είμαστε ελκρινείς, η εκπόνηση της διατριβής είναι μια μοναχική πορεία που κρύβει απώλειες –, αυτή η εμπειρία με βοήθησε να εξελιχθώ ως επιστήμονας και κυρίως, ως άνθρωπος. Ωρίμασα πνευματικά και ενηλικιώθηκα συναισθηματικά. Από παλιά άκουγα κάποιους να λένε, *ότι ο πλούτος του ανθρώπου είναι οι εμπειρίες που αποκτάει στη ζωή του και οι συναισθηματικοί δεσμοί που δημιουργεί με τους ανθρώπους.*..πλέον είμαι πεπεισμένη, ότι κάτι ξέρουν..

Ο Άνθρωπος είναι η απάντηση, όποια και αν είναι η ερώτηση.

Αντρέ Μπρετόν

Περίληψη

Κεντρικό στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της συμβολής της εκπαίδευσης στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη και στην προετοιμασία των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως 'κοινωνικά ευπαθείς ομάδες' πληθυσμού για την κοινωνική τους επανένταξη. Προκειμένου να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα, η έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), το οποίο εδρεύει εντός ενός καταστήματος κράτησης στο Νομό Αττικής. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποιοτική, με στοιχεία εθνογραφικής μελέτης και έρευνας δράσης, με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων και πηγών συλλογής δεδομένων, προκειμένου να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων: ατομική συνέντευξη με τη χρήση ημι-δομημένων ερωτηματολογίων με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, συμμετοχική παρατήρηση και παρέμβαση με φοιτητές, μέσα από τη διεξαγωγή βιωματικών εργαστηρίων. Η κύρια ομάδα παρατήρησης είναι η ομάδα των εκπαιδευομένων του σχολείου, ωστόσο για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις τόσο με τους εκπαιδευτές όσο και με τους εθελοντές του σχολείου. Με τη χρήση της παρατήρησης επιδιώχθηκε αρχικά η εξοικείωση της ερευνήτριας με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και στη συνέχεια, η καταγραφή της εκπαιδευτικής πράξης και κυρίως, η ρουτίνα της σχολικής καθημερινότητας. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά στο *‘εάν και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη συμβάλλει στην προετοιμασία των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία’*.

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναδύονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού και τα εκπαιδευτικά 'τραύματα' του παρελθόντος λόγω της πρόωρης απομάκρυνσής τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η σημαντικότερη επίδραση της εκπαίδευσης αφορά στη διαδικασία του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης των δρώντων υποκειμένων, όσον αφορά τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους κατά το παρελθόν, με αποτέλεσμα την είσοδό τους σε μία διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία συμβάλλει στην αναθεώρηση της αυτο-εικόνας τους και στη βελτίωση των επιπέδων αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν το ρόλο του ερευνητή του ίδιου τους του εαυτού και μέσα από την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό καλούνται να ερμηνεύσουν καταστάσεις και συμπεριφορές και με τον τρόπο αυτό οδηγούνται στην αλλαγή.

Abstract

The study aims to investigate citizenship's education contribution toward people, who are characterized as social disadvantaged ones, regarding citizenship's construction and their preparation in view of their re-integration into society. As a case study was selected a Second Chance School, located in a prison in Athens. The research's questions are posed within the confine of a qualitative paradigm, with characteristics of an ethnographic study and an action research, which was conducted included three different approaches regarding to the data collection; semi-structured interviews with open-ended questionnaires, the participatory observation and the implementation of workshops with the participation of master students. The main

target group of our research is the group of students–inmates however, interviews were also taken place with the educators and the volunteers of the school. The observation, as a research method, helped the researcher to feel familiar with the school’s environment and was used to collect data regarding to the whole educational process, as well as other aspects of the school routine. The main question of the research could be mentioned as *‘whether citizenship education could contribute in view of the preparation of social disadvantaged groups of people, in view of their future re-integration into society’*.

Research highlights students’ special educational needs and expectations and their educational ‘traumas’ came from the past, due to their dropping out. Furthermore, the main impact of education seems to be students’ engagement in a procedure of self-reflection and critical thought, regarding to their actions and attitudes of the past, as a first level of their entrance into a transformative procedure, which aims to contribute in the revision of their self-image and the improvement of the levels of their self-esteem and self-confidence. It seems that the participants take on the role of the researcher of themselves and through critical thought and reflection, they are trying to explain situations and attitudes and at the same time, to achieve the change.

Εισαγωγή

Σημείο εκκίνησης και αναφοράς της διδακτορικής αυτής διατριβής αποτέλεσε η παραδοχή ότι η έννοια του πολίτη αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου, η οποία προϋποθέτει τόσο την απόκτηση κατάλληλων γνώσεων όσο και την υιοθέτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες οδηγούν σε μία ενεργό και ώριμη συμμετοχή στο κοινωνικό και οικονομικό ιστό της χώρας. Αναπόφευκτα λοιπόν συμπεραίνουμε, ότι η συνθήκη του αποκλεισμού ενός ατόμου, η οποία μπορεί να προκύψει είτε ως αποτέλεσμα μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς του ίδιου, η οποία εμπεριέχει στοιχεία παραβατικού χαρακτήρα, είτε να αποτελεί ορισμένες φορές προσωπική του επιλογή, ερμηνεύεται ως αδυναμία άσκησης της εν λόγω ιδιότητας.

Συγχρόνως, η έννοια του αποκλεισμού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κατηγορία των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως ‘κοινωνικά ευπαθείς ομάδες’ πληθυσμού, λόγω ακριβώς της κατάστασης του αποκλεισμού την οποία βιώνουν. Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως ‘κοινωνικά ευπαθή’ στερούνται τη δυνατότητα άσκησης της εν λόγω ιδιότητας, η οποία οφείλει να αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ατομικής τους ταυτότητας. Η άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, όπως ήδη αναφέρθηκε, εμπεριέχει ένα σύνολο γνώσεων, αξιών και στάσεων/συμπεριφορών, τις οποίες το άτομο καλείται να υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της πορείας της ζωής του. Συνειδητοποιούμε επομένως, ότι η ιδιότητα αποδίδεται μεν αυτόματα στο άτομο κατά τη γέννησή του, ως ισότιμου μέλους της κοινωνίας στην οποία ζει, ωστόσο, η συνειδητή και ολοκληρωμένη άσκηση αυτής καλλιεργείται σταδιακά μέσα από την εκπαίδευση και τη βιωματική μάθηση.

Προκειμένου να μελετήσουμε την αδυναμία της κοινωνίας να συμπεριλάβει στο εσωτερικό της μία ομάδα ατόμων, τα μέλη της οποίας χαρακτηρίζονται από μία κοινωνική ευπάθεια και κατ’ επέκταση, γίνονται αποδέκτες κάποιου είδους αποκλεισμού, επιλέγουμε να εξετάσουμε το περιβάλλον της φυλακής και πιο

συγκεκριμένα ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) μέσα στη φυλακή. Ο μαθητικός πληθυσμός ενός ΣΔΕ, που εδρεύει εντός καταστήματος κράτησης, αποτελεί το ιδανικό, από ερευνητικής απόψεως, περιβάλλον για τη μελέτη μίας ομάδας πληθυσμού που τη χαρακτηρίζει κάποιου είδους ευπάθεια, αφενός αναλογιζόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας και αφετέρου τον απώτερο στόχο του σχολείου, ο οποίος είναι η προετοιμασία του μαθητικού πληθυσμού για την επικείμενη επανένταξή του στην κοινωνία ως ενεργών και κοινωνικά ώριμων πολιτών. Το σχολείο λοιπόν τους αναγνωρίζει τον πληθυσμό του πρωτίστως ως μαθητές και θέτει ως στόχο τη δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα τους προσφέρει τις απαιτούμενες εκείνες γνώσεις, αξίες και συμπεριφορές, προκειμένου να επανενταχθούν στην κοινωνία με νέες βάσεις.

Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου, το οποίο μελετάμε, αποτελείται από μετανάστες, ουσιο-εξαρτώμενους, άστεγους, μακροχρόνια άνεργους, καθώς και μονογονεϊκές οικογένειες. Κατηγορίες δηλαδή πληθυσμού, τις οποίες ο νομοθέτης αναγνωρίζει ως κοινωνικά ευπαθείς. Άτομα, τα οποία πέρα από την κατάσταση του αποκλεισμού την οποία έχουν βιώσει, έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την πρόωρη αποκοπή τους από τη μαθησιακή διαδικασία. Έχοντας ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική φοίτηση, βρέθηκαν εκτός σχολικού πλαισίου σε ιδιαίτερα νεαρή ηλικία, χωρίς να έχουν προλάβει να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια και τις γνώσεις για ενεργό συμμετοχή και δράση στο εσωτερικό της κοινωνίας. Η απομάκρυνσή τους, επίσης, από το σχολικό περιβάλλον, σε αντίθεση με τα υπόλοιπα άτομα της ηλικίας τους, τους οδήγησε στην υιοθέτηση ενός δικού τους συστήματος αξιών και συμπεριφοράς, το οποίο ενδεχομένως συνέβαλε στη συμμετοχή τους σε πράξεις μη κοινωνικά αποδεκτού χαρακτήρα και κατ' επέκταση, στον αποκλεισμό τους.

Το κενό που άφησε η εκπαίδευση, κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων κάποιων ανθρώπων, καλείται τώρα να καλύψει υπό νέες βάσεις και εντός ενός διαφορετικού πλαισίου αναφοράς ένα σχολείο στη φυλακή. Η εκπαίδευση στις φυλακές ή διαφορετικά η 'σωφρονιστική εκπαίδευση' καλείται να αναγνωρίσει τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος και να τα καλύψει, προσφέροντας στους ενήλικους πλέον εκπαιδευόμενους την παιδαγωγική ενίσχυση και ενθάρρυνση που έχουν ανάγκη. Οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι αποτελούν πλέον ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι οφείλουν να αντιμετωπίζονται, σύμφωνα με τον Freire (Κρίβας, 2007, σελ. 224), ως *'υποκείμενα με ένα δικό τους γνωστικό υπόβαθρο και κεφάλαιο εμπειριών, τα οποία ωστόσο λόγω συγκεκριμένων κυριαρχικών σχέσεων και σχέσεων εξουσίας, εμποδίζονται να διαμορφώνουν αυτόνομα την πορεία της ζωής τους'*.

Η εκπαίδευση στις φυλακές αναγνωρίζεται, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, ως το βασικό εργαλείο αντιμετώπισης της παραβατικότητας και κατ' επέκταση, του αποκλεισμού των ατόμων, θέτοντας ως στόχο την προετοιμασία τους στη διαδικασία κοινωνικής επανένταξης. Η επιστροφή των κρατούμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε μία πλέον ώριμη ηλικιακά και συναισθηματικά φάση της ζωής τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ΣΔΕ, αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτές του σχολείου όσο και για την ίδια την κοινωνία. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία όταν αναγνωρίζουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός ενήλικου εκπαιδευόμενου, ειδικά

όταν αναφερόμαστε σε ειδικές κατηγορίες πληθυσμού, όπως στην περίπτωση μας. Οι εκπαιδευτές καλούνται αρχικά να αναγνωρίσουν τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος και τα εμπόδια στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα οποία οδήγησαν στην αρχική τους απομάκρυνση και στη συνέχεια, να προσπαθήσουν να οικοδομήσουν ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θέτει ως στόχο την κάλυψη των κενών και την παρακίνηση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή και δράση, εξαλείφοντας κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις του παρελθόντος. Η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί χρόνο και προσπάθεια τόσο από μέρους των εκπαιδευτών όσο και από μέρους των εκπαιδευομένων, προκειμένου να καλλιεργηθεί μεταξύ τους μία σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, αντάξια του απώτερου στόχου της εκπαίδευσης, η οποία θα οδηγήσει σε μία από κοινού δέσμευση για συμμετοχή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερο στόχο την αλλαγή, η οποία θα προέλθει μέσα από τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι: αν η εκπαίδευση μπορεί να *οδηγήσει στον μετασχηματισμό και κατ' επέκταση στην αλλαγή του ατόμου, με απώτερο επιθυμητό στόχο την παρακίνησή του για συμμετοχή στο κοινωνικό πλαίσιο ως ενεργού πολίτη.*

Επιπλέον, μας ενδιαφέρει να προβληματιστούμε για το είδος της εκπαίδευσης που απαιτείται και τον βαθμό επιτυχίας του όλου εγχειρήματος.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν αποτελούν δύο μόνο από τα βασικά ερωτήματα, τα οποία η παρούσα διατριβή προσπαθεί να απαντήσει μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη διαδικασία της παρατήρησης και της συμμετοχής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αναζητώντας τις απαντήσεις και θέτοντας ως βασικό ερώτημα το *‘εάν και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη συμβάλλει θετικά στην επανένταξη των ατόμων που χαρακτηρίζονται από κάποια κοινωνική ευπάθεια’*, θα επιδιώξουμε αρχικά να επιβεβαιώσουμε τον συλλογισμό τον οποίο παραθέσαμε, βάσει του οποίου τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού παρουσιάζουν έλλειμμα των στοιχείων, τα οποία συνάδουν με την ενεργό πολιτεότητά τους. Προσπαθώντας να παρουσιάσουμε με τρόπο σαφή και ξεκάθαρο τη συνολική πορεία της εν λόγω διατριβής, θα παρουσιαστούν στη συνέχεια επιγραμματικά τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν προκειμένου να οδηγηθούμε στους επιδιωκόμενους στόχους, όσο και η βασική δομή η οποία ακολουθήθηκε.

i. Ερευνητικά ερωτήματα και επιδιωκόμενοι στόχοι

Βασικό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αποτέλεσε και τον πυρήνα όλης της διδακτορικής διατριβής, είναι το *‘εάν και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη συμβάλλει στην προετοιμασία των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία’*. Προκειμένου να αναζητήσουμε την απάντηση στο εν λόγω ερώτημα, προσπαθήσαμε αρχικά να νοηματοδοτήσουμε αφενός την έννοια της εκπαίδευσης αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη, καθώς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, με αναφορά στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης και αφετέρου, να διερευνήσουμε τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο

της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναλογιζόμενοι τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας. Λαμβάνοντας ως δεδομένο, βάσει βιβλιογραφίας, ότι η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μέσο αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς και μέσο επανένταξης των ατόμων στην κοινωνία, η παρούσα έρευνα καλείται να διεξαχθεί σε ένα χώρο παροχής εκπαίδευσης, όπου η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού πληθυσμού αποτελείται από άτομα που χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους κοινωνική ευπάθεια και ως στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ορίζεται η προετοιμασία των ατόμων εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία. Ως κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, όρος ιδιαίτερα ευρύς από κοινωνιολογικής απόψεως, καλούνται διάφορες ομάδες πληθυσμού, όπως είναι οι μετανάστες, οι άστεγοι, οι ουσιο-εξαρτώμενοι, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι μακροχρόνια άνεργοι, κτλ. Κατηγορίες δηλαδή ανθρώπων που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, είτε λόγω του κοινωνικό-οικονομικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται είτε της τρέχουσας κατάστασης την οποία βιώνουν, οι οποίοι όμως θα μπορούσαν συγχρόνως να αποτελούν μέλη περισσότερων ομάδων.

Βάσει των εν λόγω υποθέσεων εργασίας που θέσαμε και σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ως ο πλέον κατάλληλος χώρος για τη διεξαγωγή της έρευνας διαφαίνεται να είναι ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο ως θεσμός συστάθηκε στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής στρατηγικής για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και την προετοιμασία των ατόμων, όσον αφορά την επανένταξή τους στην κοινωνία ως κοινωνικά ενεργοί και ώριμοι πολίτες.

Τα ερωτήματα που αναδύθηκαν έως το συγκεκριμένο σημείο είναι τα ακόλουθα:

- *Τι εννοούμε με τον όρο εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη; Που στοχεύει η εν λόγω εκπαίδευση και πώς αντιλαμβάνονται την εν λόγω έννοια οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι) στην εκπαιδευτική διαδικασία;*
- *Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι την έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και που η ίδια στοχεύει;*
- *Ποια είναι η δομή ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), καθώς επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού πληθυσμού του σχολείου;*

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί έναν εκπαιδευτικό θεσμό, ο οποίος απευθύνεται σε ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό) και επιθυμούν να λάβουν το Απολυτήριο Γυμνασίου. Απώτερος στόχος του σχολείου αποτελεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η προετοιμασία των ατόμων για ενεργό συμμετοχή και δράση στον κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό ιστό της χώρας, προκειμένου να αποφευχθεί ή να αντιμετωπιστεί κάθε είδους αποκλεισμός. Ως επιδιωκόμενος εκπαιδευτικός στόχος χαρακτηρίζεται η παροχή στους εκπαιδευόμενους των απαραίτητων γνώσεων και η καλλιέργεια των ικανοτήτων και στάσεων συμπεριφοράς, που θα τους καταστήσουν ικανούς και δραστήριους για ίση και ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Το σύνολο του εκπαιδευτικού πλαισίου διατρέχεται από τις αρχές και τις αξίες της εκπαίδευσης γύρω από την ιδιότητα του πολίτη και την εκπαίδευση ενηλίκων, όπου βασική επιδίωξη αποτελεί η ατομική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων με απώτερο στόχο την κοινωνική τους επανένταξη.

Αναλογιζόμενοι την κεντρική θεματική της διατριβής, το επιθυμητό περιβάλλον έρευνας θα ήταν ένα σχολικό πλαίσιο, το οποίο συγκεντρώνει όσο το δυνατόν περισσότερες από τις κατηγορίες που ήδη αναφέραμε. Συνεπώς, ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) θεωρήθηκε το πλέον κατάλληλο για τη διερεύνηση του κεντρικού ερωτήματος το οποίο τέθηκε. Συγκεκριμένα, ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα στη φυλακή αποτελεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για τη διερεύνηση του παραπάνω πληθυσμού σε συνδυασμό με τους εκπαιδευτικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής αυτής για τους ακόλουθους δύο λόγους:

α. ο μαθητικός πληθυσμός αποτελείται στην πλειοψηφία του από άτομα προερχόμενα από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού. Επιπλέον, οι κρατούμενοι αποτελούν ειδική κατηγορία πληθυσμού λόγω του αποκλεισμού τον οποίο βιώνουν στο πλαίσιο της προσωρινής τους κράτησης, καθώς και του αποκλεισμού που θα κληθούν ενδεχομένως να βιώσουν κατά την αποφυλάκισή τους, λόγω του στιγματισμού που επιφέρει ο εγκλεισμός τους.

β. απώτερος στόχος του σχολείου είναι η προετοιμασία τους για την επικείμενη επανένταξή τους στην κοινωνία υπό νέες αυτή τη φορά βάσεις και με νέες προοπτικές

Τέλος, κάποια επιπλέον ερωτήματα που ανακύπτουν αναφορικά με τη λειτουργία ενός σχολείου στη φυλακή αφορούν:

α. στους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους που η εκπαίδευση στις φυλακές (σωφρονιστική εκπαίδευση) θέτει, καθώς και

β. στα χαρακτηριστικά τόσο του εκπαιδευόμενου–κρατούμενου όσο και του εκπαιδευτή ενηλίκων

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, όσον αφορά τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν, περιλαμβάνει τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους–κρατούμενους και με εκπαιδευτές και εθελοντές του σχολείου, την επιτόπια παρατήρηση, καθώς και τη διεξαγωγή εργαστηρίων. Ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνέβαλλαν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς επίσης στην καλύτερη κατανόηση, από μέρους της ερευνήτριας, του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου αναφοράς.

ii. Δομή κειμένου

Η διατριβή αποτελείται από την εισαγωγή και δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο όλης της έρευνας και στο δεύτερο μέρος γίνεται η ανάλυση του ερευνητικού μέρους αυτής. Κάθε μέρος δομείται από κεφάλαια, τα οποία θα παρουσιαστούν στη συνέχεια.

Μέρος 1^ο

Το πρώτο μέρος, όπως ήδη αναφέρθηκε, δομείται από έξι κεφάλαια στο πλαίσιο των οποίων γίνεται μία προσπάθεια ανάλυσης του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, το οποίο παρουσιάζεται ως ακολούθως:

Κεφάλαιο 1. Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, στο πλαίσιο της οποίας καλούμαστε να αναφερθούμε σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις:

- Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη
- Εκπαίδευση γύρω από την ιδιότητα του πολίτη
- Εκπαίδευση μέσα από την ιδιότητα του πολίτη

Στο συγκεκριμένο, επίσης, Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην έννοια του *εθελοντισμού*, η οποία συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα του ατόμου ως ενεργού και κοινωνικά ώριμου πολίτη.

Κεφάλαιο 2. Η έννοια της *δημοκρατίας* και η σύνδεσή της με την εκπαίδευση αποτελεί θεματική με ιδιαίτερο ενδιαφέρον η οποία αναλύεται στο 2^ο Κεφάλαιο. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην έννοια της *ταυτότητας*, καθώς και στη *δυναμική της ομάδας*, όπως διαμορφώνεται εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφορά επίσης γίνεται και στην έννοια της *ηθικής*.

Κεφάλαιο 3. Σημαντικό μέρος του θεωρητικού πλαισίου αφιερώνεται στο πλαίσιο της *εκπαίδευσης ενηλίκων*, όπου παρουσιάζονται βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον όρο της *μετασχηματίζουσας μάθησης*, η οποία ως έννοια διατρέχει το σύνολο της παρούσας έρευνας. Στο συγκεκριμένο Κεφάλαιο γίνεται επίσης αναφορά στο θεσμό του *Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας*, ο οποίος αποτέλεσε το ερευνητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξήχθη η έρευνα.

Κεφάλαιο 4. Στο Κεφάλαιο 4 αναλύεται ο όρος *κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού*. Τι εννοούμε με τον εν λόγω όρο, ποιες είναι οι κατηγορίες που μας αφορούν, καθώς επίσης και ποια είναι η σύνδεση της κατάστασης του αποκλεισμού με την εκπαίδευση. Θεωρώντας ότι η εκπαίδευση αποτελεί μέσο αντιμετώπισης του αποκλεισμού, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αυτής ομάδας, καθώς και στους επιδιωκόμενους, από μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στόχους.

Κεφάλαιο 5. Στη συνέχεια η θεωρητική προσέγγιση προσανατολίζεται στο θεσμό της *εκπαίδευσης στις φυλακές*. Τα ερωτήματα επικεντρώνονται γύρω από το θεσμικό–νομοθετικό πλαίσιο που τη διατρέχει και εστιάζουν στο τι εννοούμε με τον όρο *σωφρονιστική εκπαίδευση* καθώς και ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου. Με άξονα το περιβάλλον ενός σχολείου εντός της φυλακής και πιο συγκεκριμένα ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα στη φυλακή, η προσέγγισή μας αφορά αφενός στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας (*εκπαιδευόμενος–κρατούμενος*) και αφετέρου στον ιδιαίτερο ρόλο και τα χαρακτηριστικά τόσο του εκπαιδευτή όσο και του εθελοντή, καθώς και τον ιδιαίτερο ρόλο που κατέχει η τέχνη στο πλαίσιο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 6. Το τελευταίο Κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της *επανένταξης των κρατουμένων* και φυσικά στο ρόλο της εκπαίδευσης εν όψει της συγκεκριμένης διαδικασίας. Ποια είναι δηλαδή η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προετοιμασία των κρατουμένων – εκπαιδευομένων, καθώς και αν η εκπαίδευση είναι από μόνη της ικανή για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, ο οποίος είναι η προετοιμασία των κρατουμένων για την ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνία ως ενεργοί και κοινωνικά συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Μέρος 2^ο

Στο 2^ο Μέρος της διατριβής επιδιώκεται η ανάλυση της έρευνας η οποία διεξήχθη, καθώς και η αποτύπωση των σχετικών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, καθώς και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα πάνω στα οποία διεξήχθη. Στη συνέχεια γίνεται παρουσίαση του δείγματος της έρευνας, του μεθοδολογικού εργαλείου, καθώς και της μεθοδολογίας, η οποία βασίστηκε σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιλέχθηκε δηλαδή η μέθοδος της «τριγωνοποίησης», όπως καλείται η τριπλή διασταύρωση των στοιχείων είτε με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως στην περίπτωση μας, είτε με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές, κάτι που πραγματοποιήθηκε εξίσου στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς δεδομένα συλλέχθηκαν τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές και τους εθελοντές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν είναι η παρατήρηση, η υλοποίηση εργαστηρίων με φοιτητές/παρατηρητές, καθώς και η διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας τόσο αναφορικά με την παρατήρηση και την υλοποίηση εργαστηρίων όσο και τη διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων. Όσον αφορά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, αυτές δομήθηκαν και αρθρώθηκαν πάνω σε τρεις διαφορετικές ομάδες στόχους. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν αφενός συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους – κρατούμενους και αφετέρου με τους εκπαιδευτές, καθώς και στους εθελοντές του σχολείου, ο ρόλος των οποίων έχει εξίσου εκπαιδευτικό/διδασκτικό χαρακτήρα.

Το τρίτο μέρος της διατριβής αποτελεί μία σύνοψη, όσον αφορά την αποτύπωση γενικών ευρημάτων και τη συζήτηση αναφορικά με αυτά, μία σύγκριση με σχετικές έρευνες καθώς και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις με απώτερο στόχο την εξέλιξη και ενίσχυση της έρευνας αναφορικά με τη συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Τέλος, με την ολοκλήρωση της έρευνας αποτυπώνεται και ένα είδος αποτίμησης/αξιολόγησης από μέρους της ερευνήτριας ως προς την έρευνά της, στο πλαίσιο της οποίας αποτυπώνονται τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία αυτής, ως αποτέλεσμα επιστημονικής ωρίμανσης και συνειδητοποίησης.

Μέρος 1ο

Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1: Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship & democratic citizenship education)

Η ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου Κεφαλαίου αφορά στην αποσαφήνιση αφενός της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και αφετέρου της έννοιας της εκπαίδευσης που θέτει ως στόχο την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση της εν λόγω ιδιότητας. Δύο έννοιες με αρκετά, εκ πρώτης όψης, ασαφές και γενικό περιεχόμενο, οι οποίες ταυτίζονται άμεσα μεταξύ τους και θέτουν ως στόχο την ομαλή συνύπαρξη των ατόμων ως μελών της κοινωνίας. Καθώς η έννοια της ιδιότητας του πολίτη συνεπάγεται αυτομάτως την άσκηση δικαιωμάτων και την ανάληψη υποχρεώσεων από μέρους του ατόμου, η εκπαίδευση θέτει ως στόχο της τη διδασκαλία του ατόμου γύρω από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και κυρίως,

επιδιώκει να του διδάξει τον τρόπο με τον οποίο θα κληθεί να υλοποιήσει και να πραγματώσει την ιδιότητα αυτή. Με το ζήτημα αυτό θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

1.1 Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη

«Αλίμονο στην χώρα που έχει ανάγκη από ήρωες. Αυτό σημαίνει πώς δεν έχει πολίτες. Η ύψιστη επαναστατική αρετή σήμερα είναι να είσαι πολίτης.» (Κοροβέσης, 1994)

Η Δέσποινα Καρακατσάνη (2004) στην εισαγωγή του βιβλίου της παραθέτει την άποψη της Amy Gutmann που υποστηρίζει ότι *«..αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητά τους ως πολιτών, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο οι πολίτες να ενθαρρύνονται στο να ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους περισσότερο στην προετοιμασία της ιδιότητας του πολίτη παρά στην άσκηση αυτής..»*. Τι εννοούμε όμως με τον όρο ιδιότητα του πολίτη και σε τι βαθμό αλλά και με ποιο τρόπο η εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει στην προετοιμασία των μαθητών/εκπαιδευόμενων, ως ευσυνείδητων και ενεργών πολιτών;

Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη σύμφωνα με τους θεωρητικούς σχετίζεται άμεσα με το σύνολο των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που κάθε πολίτης οφείλει να έχει, ως ενεργό και ισότιμο μέλος τόσο της χώρας στην οποία διαβίει όσο και του κόσμου γενικότερα. Οι εν λόγω λοιπόν υποχρεώσεις και τα δικαιώματα αφορούν στη σχέση που καλλιεργείται ανάμεσα στον ίδιο και το Κράτος, ως ισότιμο μέλος του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει. Ως προς την άσκηση της εν λόγω ιδιότητας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έννοια του πολίτη σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση από μέρους του κάθε ατόμου για ενεργό, ισότιμη και ελεύθερη – εννοώντας άνευ περιορισμού- συμμετοχή στα κοινά. Γεγονός, το οποίο οφείλει να επιτευχθεί στο πλαίσιο της σταδιακής από μέρους του οικοδόμησης της εν λόγω ιδιότητας με τη βοήθεια της εκπαίδευσης. Πριν επικεντρωθούμε, ωστόσο, στο ρόλο της εκπαίδευσης, θα ήταν ενδεχομένως σκόπιμο να κατανοήσουμε πλήρως την εννοιολογική ερμηνεία της έννοιας, καθώς εκ πρώτης όψεως θα λέγαμε ότι είναι ιδιαίτερα ασαφής και δύσκολη να κατανοηθεί στο σύνολο της. Η Καρακατσάνη (2004) κάνει αναφορά σε μία πολιτική – δημοκρατική θεωρητική προσέγγιση, όσον αφορά την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, όπου παραδοσιακά *«ο πολίτης είναι αυτός που συμμετέχει στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας» και η ιδιότητα του πολίτη «σημαίνει την συμμετοχή του στον κυρίαρχο λαό μέσα στο κράτος»*. Ενώ, ο Μπάλιας (2008) προσεγγίζει την ιδιότητα μέσω της φιλελεύθερης–κοσμοπολιτικής παράδοσης, η οποία συνδέθηκε με το μετα–νεωτερικό κράτος και επικεντρώθηκε στις ελευθερίες και τα δικαιώματα του ατόμου. Σύμφωνα με το φιλελεύθερο μοντέλο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα ατομικά δικαιώματα του πολίτη, όπου ως ύψιστο δικαίωμα προβάλλεται το δικαίωμα του ατόμου για εκλογή των αντιπροσώπων του μέσω της ψηφοφορίας, καθώς και η εκχώρηση, εκ μέρους του κράτους, διαφόρων ειδών ελευθερίας προς τους πολίτες του, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να πράττει κατά βούληση. Μία σύντομη λοιπόν ερμηνεία, η οποία θα μπορούσε να της αποδοθεί είναι ότι η *«Ιδιότητα του Πολίτη είναι η αντίληψη ότι ανήκεις σε μία κοινωνία. Είναι μία κατάσταση και ένα σύνολο από δικαιώματα και υποχρεώσεις»*, καθώς σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2005) το να είσαι πολίτης σημαίνει την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία.

Στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη αποδίδεται μία διττή ερμηνεία, η οποία εμπεριέχει αφενός την έννοια του πολίτη ως ισότιμου μέλους μίας πολιτικής κοινότητας και αφετέρου ως ενεργού πολίτη αυτής της κοινότητας (Καλογιάννης, 2013). Ερμηνεία, η οποία παραπέμπει κυρίως στη συμπεριφορά του πολίτη, στο πλαίσιο της οποίας αναδύεται το ερώτημα αναφορικά με το ποιος είναι ο καλός και υπεύθυνος πολίτης. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η ιδιότητα του Πολίτη συνδέεται άμεσα με τα δικαιώματα του κάθε ατόμου και τείνει να εξετάζεται παράλληλα με αυτά. Ο Delanty (1997) κάνει αναφορά σε μία πολυ-επίπεδη διάσταση του θεσμού της ιδιότητας του πολίτη, η οποία λειτουργεί σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο και τη συνδέει με τα δικαιώματα, τα καθήκοντα, τη συμμετοχή και τη ταυτότητα. Γίνεται λοιπόν διάκριση στη τυπική (formal), και τη συναισθηματική (affective) διάσταση, όπου η τυπική αναφέρεται στη νομική διάσταση της ιδιότητας του Πολίτη, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου δικαιωμάτων που έχει το άτομο ως μέρος του κοινωνικού και πολιτικού συνόλου στο οποίο ανήκει και τα οποία διασφαλίζονται και αναγνωρίζονται μέσα από διάφορες εθνικές και διεθνείς συμβάσεις αλλά και θεμελιώδη εθνικά νομικά κείμενα. Τα δικαιώματα βέβαια γεννούν αυτομάτως και υποχρεώσεις. Υποχρεώσεις και καθήκοντα απέναντι αφενός στο σύνολο στο οποίο το άτομο ανήκει και αφετέρου απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό. Όπου οι υποχρεώσεις των πολιτών είναι απλά η επιθυμία για την οικοδόμηση κοινωνιών, στις οποίες τα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των πολιτών γίνονται σεβαστά (Πανταζής, 2011). Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στην ψυχολογική-ηθική προσέγγιση, η οποία παραπέμπει σε κάθε άτομο ξεχωριστά και αναφέρεται στις ατομικές του γνώσεις, πεποιθήσεις, αξίες και ιδέες που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του και επηρεάζουν τη συμμετοχή του στο πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζει και δρα (Καρακατσάνη, 2004).

Ο πρώτος που μίλησε για την έννοια της ιδιότητας του πολίτη και την άμεση συσχέτισή της με τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από το έργο του είναι ο T.H. Marshall, η συμβολή του οποίου είναι καθοριστική. Ο T. H. Marshall (2000) μέσα από το έργο του ορίζει την ιδιότητα του πολίτη ως «μία κοινωνική θέση που απονέμεται σε όλους όσοι είναι πλήρη μέλη μίας κοινότητας», τα οποία χαρακτηρίζονται από ισότητα ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους έναντι της πολιτείας. Ο ίδιος τοποθετεί το άτομο εντός ενός φιλελεύθερου και δημοκρατικού κράτους και του αποδίδει την ιδιότητα του πολίτη, ως πλήρους και ισότιμου μέλους της κοινωνίας, εξασφαλίζοντάς του ένα σύνολο από ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, όπου η εκπαίδευση αποτελεί αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα και συγχρόνως υποχρέωση του κάθε πολίτη. Για τον ίδιο λοιπόν, η ερμηνεία του όρου 'citizenship' εμπεριείχε κυρίως την έννοια της συμμετοχής σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής (κοινωνικός, οικονομικός και πολιτικός), θεωρώντας τη συμμετοχή ως βασική επιδίωξη του κράτους για τους πολίτες του. Για τον Marshall, όπως και για τους μεταγενέστερους μελετητές της έννοιας, το άτομο οφείλει να ζει ως ελεύθερο και ισότιμο μέλος ενός συνόλου και να είναι αποδέκτης δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων. Απώτερος στόχος αυτού αποτελεί η διασφάλιση της ειρηνικής συνύπαρξης των μελών της κοινωνίας και συγχρόνως, η προαγωγή της προόδου και της εξέλιξης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Για τον Manville (όπ. αναφ. στο Καλογιάννης, 2013, σελ. 143) ωστόσο, ο συγκεκριμένος ορισμός του Marshall θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δυνητικά παθητικός, καθώς «κάποιος μπορεί να έχει την ιδιότητα του πολίτη και να μην κάνει

τίποτα με αυτή, εκτός από την εκπλήρωση των ελάχιστων νομικών απαιτήσεων». Διατύπωση, η οποία υποδηλώνει μία αναφορά στην ανάγκη για ενεργό συμμετοχή του ατόμου τόσο στο πολιτικό όσο και στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας.

Οι John J. Cogan & Ray Derricott (1998), στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη και ακολουθώντας μία πιο σύγχρονη προσέγγιση, προσδίδουν σ' αυτήν πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

- την αίσθηση της ταυτότητας
- την απόλαυση συγκεκριμένων δικαιωμάτων
- την εκπλήρωση απαιτούμενων υποχρεώσεων (δικαιώματα ↔ υποχρεώσεις)
- την καλλιέργεια ενδιαφέροντος, καθώς και τη διάθεση εμπλοκής στις δημόσιες υποθέσεις και τέλος,
- την αποδοχή βασικών κοινωνικών αξιών

Κάνουν δηλαδή λόγο για την έννοια της ταυτότητας, αναφερόμενοι στην αίσθηση του 'ανήκειν' και μέσω αυτής αποδέχονται την ικανότητα κάθε ατόμου να είναι αποδέκτης των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων, που η ταυτότητα από μόνη της επιφέρει. Αναλογιζόμενοι ωστόσο τη διαφορετικότητα της κάθε εποχής και τις ανάγκες που διαρκώς αυτή γεννά, εμπλουτίζουν τη θεωρία τους και αποδίδουν σε αυτή επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως:

- την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει και να προσεγγίζει τα διάφορα προβλήματα ως μέλος μίας παγκόσμιας πλέον κοινωνίας
- να συνεργάζεται με τους άλλους σε πνεύμα συνεργασίας και να αναλαμβάνει την ευθύνη για καταγραφή ρόλων και υποχρεώσεων στο πλαίσιο αυτής
- να καταλαβαίνει, να δέχεται και να εκτιμά τις όποιες πολιτισμικές διαφορές και διαφορές κουλτούρας
- την ικανότητα να σκέφτεται με κριτικό και συστηματικό τρόπο
- την προθυμία να λύνει διάφορες διενέξεις με δημοκρατικό και όχι βίαιο τρόπο
- την προθυμία να αλλάξει τον τρόπο της ζωής του, καθώς και τις συνήθειες κάποιου προκειμένου να προστατέψει το περιβάλλον
- την ικανότητα να είναι ευαίσθητος απέναντι στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και να μάχεται για αυτά, καθώς και
- την προθυμία και ικανότητα του να συμμετέχει στα κοινά σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι μέσα από την προσέγγιση και την ανάλυση γίνεται αναφορά και στην έννοια του κοσμοπολιτισμού, βάσει της οποίας το άτομο οφείλει να σκέφτεται, να πράττει και να λειτουργεί ως μέλος ενός γενικότερου συνόλου. Οφείλει δηλαδή να καλλιεργηθεί στη συνείδηση του η πεποίθηση, ότι ο ίδιος δεν είναι απλά πολίτης της χώρας στην οποία κατοικεί αλλά πολίτης ολόκληρου του κόσμου και ότι οι πράξεις και η συμπεριφορά του οφείλουν να συνάδουν με αυτή την αντίληψη. Εξίσου σημαντική είναι και η ευρωπαϊκή διάσταση η οποία αποδίδεται στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη, στο πλαίσιο της οποίας αναγνωρίζεται στο άτομο μία ευρωπαϊκή ταυτότητα, η οποία συνοδεύεται από δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η διάσταση αυτή γεννά αφενός έναν προβληματισμό αναφορικά με τη διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στην οικοδόμηση της Ευρώπης σε

όλα τα επίπεδα και αφετέρου, την ανάγκη για ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων και μοντέλων, τα οποία θα μπορέσουν να διασφαλίσουν τη συμμετοχή (Πρόγραμμα Ευρώπη για τους πολίτες, 2013, σ. 8). Η έννοια λοιπόν της συμμετοχής συνδέεται για άλλη μία φορά με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας, η άσκηση της οποίας μαθαίνεται μέσα από μία διαδικασία δια βίου μάθησης (Paradiamantaki, 2014). Όπως μάλιστα αναφέρουν οι Φραγκούλης και Παπαδιαμαντάκη (2012), στο πλαίσιο του σχεδιασμού της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας αποτέλεσε βασική θεματική, η οποία συνδέθηκε κυρίως με την ανάγκη για μία σαφή απόδοση της έννοιας του ευρωπαίου πολίτη.

Αποδεχόμενοι την άποψη ότι βασικό χαρακτηριστικό της ενεργού πολιτειότητας αποτελεί η έννοια της συμμετοχής, ο Kennedy (2006, 2018, 2020, σελ. 33) αντιλαμβάνεται ότι η έννοια μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από διαφορετικές διαστάσεις και μορφές, τις οποίες κατηγοριοποιεί ως ακολούθως:

- **συμμετοχή σε πολιτικές δραστηριότητες**, διάσταση η οποία αποτελεί την παραδοσιακή προσέγγιση από μέρους των πολιτικών επιστημόνων, θέτοντας ως παράδειγμα τη συμμετοχή του ατόμου σε ψηφοφορία, καθώς και τη συμμετοχή του ως μέλους ενός πολιτικού κόμματος
- **συμμετοχή σε δραστηριότητες εθελοντικού χαρακτήρα**, όπου ο εθελοντισμός θεωρείται ως η προσέγγιση της ‘κοινωνικής ηθικής’ (civic virtues)
- **συμμετοχή σε δραστηριότητες που τείνουν να αλλάξουν τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις**, οι οποίες διακρίνονται σε νόμιμες, όπως είναι για παράδειγμα η συγγραφή ενός άρθρου σε μία εφημερίδα και σε μη νόμιμες, όπως είναι η κατάληψη ενός κτιρίου ή το κλείσιμο της κυκλοφορίας με κάποια πορεία. Διάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται ως το ‘αντιδραστικό’ (conflict) μοντέλο της πολιτειότητας. Τέλος,
- **συμμετοχή σε αυτο-ρυθμιζόμενες δραστηριότητες**, οι οποίες επικεντρώνονται στο ίδιο το άτομο και την τάση του για αυτοδιάθεση, όπως το να είναι οικονομικά και κοινωνικά ανεξάρτητος, καθώς επίσης να αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες. Στη συγκεκριμένη διάσταση, αποδίδονται χαρακτηριστικά οικονομικού κυρίως χαρακτήρα.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η ιδιότητα της ενεργού πολιτειότητας οφείλει να αποτελεί μία δυναμική κατάσταση, η οποία σύμφωνα με τον Kennedy (2020, σελ. 56) έχει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

α. κάθε είδους δράση θα πρέπει να σχετίζεται με ηθικούς σκοπούς
β. τα αποτελέσματα της συμμετοχής θεωρείται ότι συμβάλουν στο κοινό καλό, αυτός είναι και ο λόγος που οι πολίτες θα πρέπει να ενθαρρύνονται για εθελοντική συμμετοχή.

γ. οι αξίες της πολιτειότητας θα πρέπει να θεωρούνται ως το κατάλληλο μέσο προάσπισης της δημοκρατίας

Συνεπώς, κάθε είδους προετοιμασία του ατόμου για ανάληψη του σχετικού ρόλου θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει, α. γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες θα διαμορφώσουν σκεπτόμενους πολίτες, β. συμμετοχικές πρακτικές, οι οποίες θα διαμορφώσουν ενεργούς πολίτες, και γ. καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων προς τους άλλους ανθρώπους, τα οποία θα συμβάλλουν στη δημιουργία ανεκτικών απέναντι στο διαφορετικό και συναισθηματικά ώριμων πολιτών. Η Δέσποινα

Καρακατσάνη (2004) κάνει επίσης λόγο για «υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη» και αποδίδει στην έννοια δύο βασικά χαρακτηριστικά:

α. την πολιτειακή ιδιότητα, όπου ο πολίτης είναι ελεύθερος άνθρωπος σε σχέση με την εξουσία, ίσος προς τους όμοιους του και εκδηλώνει την ύπαρξη και την κυριαρχία του μέσω της ψήφου.

β. την υπευθυνότητα, όπου ως πολίτης θα πρέπει να λειτουργεί με γνώμονα την ελευθερία, τις αμοιβαίες δεσμεύσεις που αυτή επιβάλλει απέναντι στους όμοιους του, καθώς και στην κοινωνία στο σύνολό της.

Γίνεται δηλαδή αναφορά σε ένα σύνολο από ενέργειες και πράξεις, τις οποίες το άτομο καλείται να διεκπεραιώσει και οι οποίες χαρακτηρίζουν τον 'καλό πολίτη'. Ποιος ωστόσο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως 'καλός πολίτης' και ποια είναι τα χαρακτηριστικά τα οποία καλείται να έχει; Για τους Westheimer & Kahne (2004) ο 'καλός πολίτης' είναι:

α. ο υπεύθυνος πολίτης, ο οποίος αναλαμβάνει την ατομική ευθύνη

β. ο ενεργός/συμμετοχικός πολίτης

γ. ο πολίτης που επιδιώκει και είναι προσανατολισμένος στην κοινωνική δικαιοσύνη

Η προετοιμασία επομένως του ατόμου για ενεργό συμμετοχή και δράση είναι ιδιαίτερα απαιτητική και οφείλει να επιτευχθεί, όπως ήδη αναφέρθηκε, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, για την οποία θα μιλήσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, θέτει ως στόχο την προετοιμασία του ατόμου για την απόκτηση της ιδιότητας μέσα από την υιοθέτηση μίας δημοκρατικής κουλτούρας, η οποία πέρα από την θεωρητική γνώση, οφείλει να περιλαμβάνει την καλλιέργεια αξιών, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Ο Kerr (1999, 2003) προκειμένου να κάνει περισσότερο σαφές το εν λόγω πλαίσιο αναφοράς, διακρίνει τα συστατικά της δημοκρατικής κουλτούρας στις ακόλουθες κατηγορίες και τις αναλύει ως ακολούθως:

Αξίες γύρω από

- τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια
- την πολιτισμική διαφορετικότητα
- τις έννοιες της δημοκρατίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης και της νομοθεσίας

Στάσεις και συμπεριφορές

- Σεβασμός
- Υπευθυνότητα
- Αυτάρκεια
- Κοινωνική συνείδηση
- Ανοχή απέναντι στην διαφορετικότητα (πολιτισμική, ιδεολογική, κτλ)

Ικανότητες

- για αναλυτική και κριτική σκέψη
- να ακούς και να παρατηρείς τον άλλο
- ενσυναίσθηση
- ευελιξία και προσαρμοστικότητα
- στην επικοινωνία
- για συνεργασία

- ως προς την επίλυση διαφορών
- το να μαθαίνεις

Γνώση και κριτική σκέψη γύρω από

- τον εαυτό σου - αυτογνωσία κα αυτοκριτική
- την διαχείριση της γλώσσας και της επικοινωνίας
- τον κόσμο (πολιτική, θρησκεία, οικονομία, περιβάλλον, τεχνολογία, επικαιρότητα, κοινωνικό πλαίσιο, νομοθεσία)

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι η έννοια της ιδιότητας του πολίτη περιλαμβάνει ένα σύνολο από γνώσεις, ικανότητες και στάσεις, οι οποίες καθιστούν το άτομο συνειδητοποιημένο, καθώς επίσης κοινωνικά και πολιτισμικά ώριμο, προκειμένου να συμμετέχει στα κοινά και να αποτελεί ισότιμο και ενεργό μέλος της κοινωνίας. Σημαντικό μέρος, ωστόσο, της προετοιμασίας θα πρέπει να κατέχει και η πρακτική άσκηση, όπου οι εκπαιδευόμενοι μέσα από την πράξη οδηγούνται στη γνώση, καθώς και στην καλλιέργεια των απαραίτητων αξιών και συμπεριφορών. Η εκπαίδευση αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη οφείλει να συντελείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε νεαρή κυρίως ηλικία. Μπορούμε ωστόσο αναμφίβολα να μιλάμε για εκπαίδευση αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς ως διαδικασία απαιτεί χρόνο και διαρκή προετοιμασία. Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μία δυναμική έννοια, η οποία συνδέεται με το δίπτυχο των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων και η οποία μεταβάλλεται διαρκώς και προσαρμόζεται ανάλογα με το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε εποχής. Για το λόγο αυτό, βασική αρχή της εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί εκτός από την μετάδοση γνώσης στους εκπαιδευόμενους, η διασφάλιση της συμμετοχής τους ως ενεργών και κοινωνικά ώριμων πολιτών. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι η συνθήκη του αποκλεισμού, την οποία βιώνει μία αρκετά μεγάλη ομάδα πληθυσμού, τείνει να συνδέεται με την εν λόγω ιδιότητα, καθώς το άτομο φαίνεται, σε κάποιες περιπτώσεις, να στερείται βασικών δικαιωμάτων και να αδυνατεί να ανταποκριθεί σε υποχρεώσεις, τα οποία συνδέονται άμεσα με αυτή. Η περίπτωση λοιπόν του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, την οποία και θα εξετάσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, αντιμετωπίζεται ως μέτρο εξάλειψης του αποκλεισμού και προσπάθεια επανένταξης των εκπαιδευομένων στην κοινωνία ως ενεργών πολιτών, η δομή και το ωρολόγιο πρόγραμμα του οποίου οφείλει να διατρέχεται από τις αρχές και τις αξίες της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη.

1.2 Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη

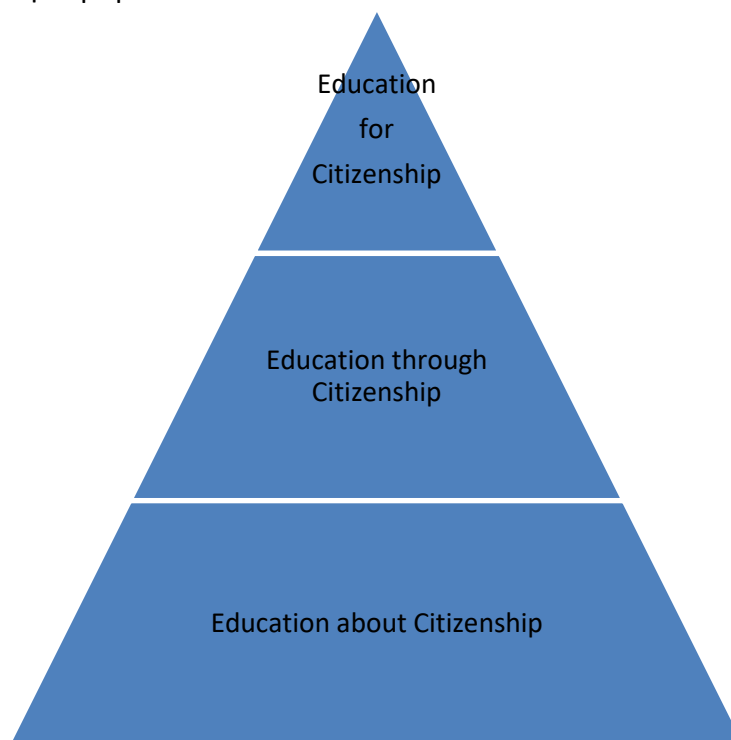
***«Η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά το δικαίωμα του παιδιού να πάει στο σχολείο αλλά το δικαίωμα του ενήλικου πολίτη να είναι μορφωμένος».* T.H. Marshall**

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 άρχισε να συντελείται στο χώρο της εκπαίδευσης μία προσπάθεια ενίσχυσης της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη, η οποία έθετε ως βασική της προτεραιότητα την προετοιμασία και κυρίως, την εξοικείωση των μαθητών/εκπαιδευομένων με όλα όσα θα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι ικανοί να πράττουν εν όψει την ανάληψης του πολιτειακού τους ρόλου και της δράσης τους τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο. Για την

επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, τέθηκε ως προτεραιότητα, από μέρους των εκπαιδευτικών, η όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση και ανάπτυξη των προσφερόμενων, από μέρους της εκπαίδευσης, ευκαιριών, προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα στους νέους να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή και να κάνουν αισθητή την παρουσία τους σε αυτή. Στην προσπάθεια να γίνει περισσότερο σαφές το πλαίσιο αναφοράς γύρω από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση, καθώς και το περιεχόμενο αυτής διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια. Καλούμαστε δηλαδή να μιλάμε για εκπαίδευση (Kerr, 1999)

- **γύρω** από την ιδιότητα του πολίτη (Education **about** citizenship)
- **μέσα** από την ιδιότητα του πολίτη (Education **through** citizenship) και,
- **για** την ιδιότητα του πολίτη (Education **for** citizenship)

Τα εξελικτικά στάδια της οποίας, θα μπορούσαν να αναπαρασταθούν σύμφωνα με την ακόλουθη πυραμίδα.



ΠΗΓΗ: International Journal of theory and research in Education (Autumn/Winter 1999), *The School Field. Theorizing Citizenship Education II*, Volume X, Number ¾

Πολλοί θεωρητικοί αναφέρουν ότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη συντελείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας γύρω και μέσα από αυτή, άποψη η οποία αναπόφευκτα οδηγεί στην ανάγκη για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Κατά το πρώτο στάδιο, όπου γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση γύρω από την ιδιότητα του πολίτη, η διδασκαλία επικεντρώνεται στην παροχή στους μαθητές, όσο το δυνατό πιο επαρκούς και κατανοητής γνώσης σχετικά με την ιστορία και την εξέλιξη κάθε κράτους, των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών θεσμών αυτού, καθώς και γύρω από έννοιες όπως η θρησκεία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, το περιβάλλον, καθώς και τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Στη συνέχεια, η διδασκαλία επιδιώκει τη σύνδεση της θεωρίας με την

πράξη μέσα από την παρότρυνση και ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή και δράση τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και σε αυτό της κοινωνίας (citizenship education). Μέσα από την ενεργό συμμετοχή, οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι καλούνται να οδηγηθούν μόνοι τους στη γνώση και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, καθώς και η ικανότητα τους για συνεργασία, διεξαγωγή διαλόγου και η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αποκτούν τη δική τους κρίση και μέσω της προσωπικής τους εμπειρίας οδηγούνται στη γνώση και την κατανόηση. Τέλος, κατά τη διάρκεια του τελευταίου σταδίου, οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι έχοντας αποκτήσει επαρκείς θεωρητικές και εμπειρικές γνώσεις, προσπαθούν να καταστήσουν τους εαυτούς τους ικανούς και με αυτοπεποίθηση για ενεργό συμμετοχή και δράση, με ένα αίσθημα ευθύνης τόσο για τους ίδιους όσο και για το σύνολο της κοινωνίας.

Ο Will Kymlicka (1995) χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι απώτερος στόχος της Εκπαίδευσης γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη είναι η εφαρμογή της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη στην πράξη μέσα από μία σειρά από αποφάσεις, αξίες και πεποιθήσεις. Ο ίδιος, αναλογιζόμενος τη συνθήκη της συνύπαρξης μειονοτικών πολιτισμών στο πλαίσιο πολυπολιτισμικών κρατών, κάνει, επίσης, αναφορά στην πολυπολιτισμική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, η οποία επικεντρώνεται στην ανάγκη για σεβασμό της πολιτισμικής διαφορετικότητας του κάθε πολίτη, επικαλούμενος την έννοια της 'διαπολιτισμικής ισότητας'. Ο William Galston επίσης τονίζει, ότι η αξία της δημόσιας εμπλοκής εκφράζει ακριβώς την επιθυμία του καθενός για συμμετοχή στα κοινά και συγχρόνως την ανάγκη έκφρασης και υποστήριξης των ιδεών και των αντιλήψεών του. Το άτομο γίνεται δηλαδή εκφραστής και την ίδια στιγμή ακροατής των ιδεών των άλλων ενώ συγχρόνως, μπαίνει στη διαδικασία προσωπικής σκέψης και κρίσης. Η όλη διαδικασία για πολιτική συμμετοχή αποκτά διδακτικό και συγχρόνως ηθικοπλαστικό χαρακτήρα, όπου σύμφωνα με τον Rousseau, στο πλαίσιο αυτής διδάσκεται στους ανθρώπους τόσο το αίσθημα της ευθύνης όσο και αυτό της ανεκτικότητας. Καθώς, για τον Habermas (2001), η έννοια του πολίτη στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας συνδέεται άμεσα με έννοιες όπως είναι η μετα-εθνική πολιτειότητα, ο κοσμοπολιτισμός, η παγκόσμια κοινωνία των πολιτών, καθώς και ο κοσμοπολιτισμός.

Οι Osler και Starkey (2005) κάνουν αναφορά στη στενή σχέση της εκπαίδευσης με την πολιτειότητα, αναγνωρίζοντας με αυτή τη σύνδεση, το σημαντικό ρόλο που κατέχει το άτομο στην κοινωνία, ως ενεργός και σκεπτόμενος πολίτης. Συγχρόνως, τονίζεται το δικαίωμα του ατόμου στην εκπαίδευση, καθώς και σε άλλα δικαιώματα μέσω αυτής. Παραδοχή, η οποία επιβεβαιώθηκε αργότερα και από τον E. Durkheim (2014), ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η εκπαίδευση αποτελεί εικόνα και αντανάκλαση της κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας αναπαράγονται κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές. Αποδεχόμενοι λοιπόν τη σύνδεση της πολιτειότητας με την εκπαίδευση, συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη καλείται να υιοθετήσει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις, όπου η μία προσέγγιση τείνει να εστιάζει στη θεωρητική γνώση και διδασκαλία και η δεύτερη θέτει ως στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/εκπαιδευόμενων, στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, μέσω της συμμετοχής τους σε δημοκρατικές και λιγότερο δημοκρατικές πρακτικές, οι οποίες συναντώνται στην καθημερινότητά τους (Lawy & Biesta, 2006)

Η εκπαίδευση καλείται δηλαδή να μυήσει τα άτομα, από νεαρή ηλικία, στην «πολιτική κουλτούρα, την οικοδόμηση της πολιτικής ταυτότητας, τη μετάδοση μιας σειράς στάσεων, αξιών και αρχών κοινωνικής συνύπαρξης, ένα σύνολο στοιχείων που διαμορφώνουν και καθορίζουν την πολιτική τους συμπεριφορά», καθώς μέσω αυτής το άτομο συχνά καλείται να αναγνωρίσει εκ νέου τον εαυτό του και να τον επανατοποθετήσει στο κοινωνικό σύνολο ως πολίτη, ο οποίος πληροί ένα σύνολο διαφορετικών ταυτοτήτων. Για τον Piaget (όπ. αναφ. στο Καρακατσάνη, 2004), όπως και για μεταγενέστερους θεωρητικούς, τα άτομα όλων των ηλικιών μπορούν να επέμβουν δημιουργικά και ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης, απομονώνοντας και οικοδομώντας κάθε φορά το κατάλληλο νόημα μέσα από αυτή, σε συνδυασμό με την ήδη αποκτηθείσα γνώση και με απώτερο πάντα στόχο, τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου και της ταυτότητάς τους. Ως απώτερος στόχος της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη τίθεται η παρακίνηση των ατόμων κάθε ηλικίας να αρχίσουν να σκέφτονται περισσότερο κριτικά και λογικά, να αναπτύσσουν τις αρχές και τις αξίες τους και να αποκτήσουν το θάρρος της έκφρασης και της ελευθερίας ως προς την σκέψη και τον λόγο. Γεγονός ιδιαίτερης σημασίας, αν αναλογιστεί κανείς ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αποτελεί όχημα για την επιβίωση του εθνικού κράτους, καθώς διασφαλίζει την αναπαραγωγή της πολιτικής συνείδησης των πολιτών στο πλαίσιο αυτού (Καρακατσάνη, 2004).

Βασικό συστατικό της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί η κριτική σκέψη. Η δυνατότητα δηλαδή το άτομο να λαμβάνει πληροφορίες και να βιώνει εμπειρίες τις οποίες μπορεί να αξιολογεί και να αποδομεί, σύμφωνα με το δικό του αξιακό και αντιληπτικό σύστημα. Ειδικά στην περίπτωση του ενήλικου εκπαιδευόμενου, η κριτική σκέψη αποτελεί επιδιωκόμενο αποτέλεσμα στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Γίνεται επίσης αναφορά στη μετασχηματιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, η οποία καλεί τους εκπαιδευόμενους, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη βιωματική προσέγγιση, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (Lee, 2000). Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στα άτομα, θα λέγαμε ότι αποτελεί βασική προϋπόθεση, όσον αφορά τη δημιουργία μίας κοινωνίας καλά ενημερωμένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, με τους θεωρητικούς να κάνουν αναφορά στην καλλιέργεια της διάστασης μίας κριτικής δημοκρατικής πολιτειότητας (critical democratic citizenship), η οποία οφείλει να αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης (Wright, 2003) (Paul, 1992) (όπ. αναφ. στο Νούλα, 2014). Επομένως, η απόκτηση νέων πληροφοριών και η καλλιέργεια ικανοτήτων είναι ιδιαίτερα σημαντική για κάθε εκπαιδευόμενο, με μεγαλύτερη ίσως βαρύτητα στην περίπτωση του ενήλικου εκπαιδευόμενου. Ειδικά όταν αναφερόμαστε σε άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, η συγκεκριμένη διαδικασία αποκτάει ιδιαίτερη σημασία και μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς συμβάλλει στην εκ νέου αξιολόγηση, από μέρους του ατόμου, του ήδη διαμορφωμένου γνωσιακού και αξιακού του συστήματος, όπου μέσω της διαδικασίας του μετασχηματισμού καλείται να απαλλαγεί από τις διαστρεβλωμένες αντιλήψεις του και να αντιληφθεί λειτουργικά την πραγματικότητα σύμφωνα με τις τρέχουσες ανάγκες του (Κόκκος, 2019). Η παραπάνω συνθήκη αποτελεί παράλληλα παράγοντα εκδημοκρατισμού της κοινωνίας, καθώς επιτρέπει στο άτομο να απαλλαγεί από δυσλειτουργικές αντιλήψεις προς τον άλλο, με αποτέλεσμα τη συμπερίληψη ατόμων συχνά

περιθωριοποιημένων και τη δημιουργία μίας πλουραλιστικής κοινωνίας (Banks, 2008).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης επιδιώκεται επίσης η σταδιακή καλλιέργεια της ηθικής, βάσει της οποίας τα άτομα μαθαίνουν να υπακούνε και να σέβονται τους νόμους και τους διάφορους κανόνες, ορμώμενοι από μία εσωτερική ανάγκη και ευσυνειδησία, που συνάδει με την ιδιότητά τους ως πολιτών και όχι από φόβο ή υποταγή. Για την Gutmann (1996) ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται στο σεβασμό που οφείλουν να επιδεικνύουν οι πολίτες στο θεσμό της δικαιοσύνης. Η διαμόρφωση, ωστόσο, της ηθικής συνείδησης του ανθρώπου απαιτεί χρόνο και διαρκή καλλιέργεια, η οποία επιτυγχάνεται σταδιακά, ξεκινώντας από νεαρή ηλικία, τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και σε αυτό της οικογένειας. Παράλληλα, η Nussbaum (2006) αναφέρει ότι η ηθικότητα απορρέει από τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία απορροφά τις ανθρωπιστικές αξίες σε εθνικό επίπεδο.

Η εκπαίδευση αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και κατ' επέκταση την ιδιότητα του πολίτη αποτέλεσε θέμα συζήτησης και έρευνας με ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η δεκαετία 1995 – 2004 χαρακτηρίστηκε ως «Δεκαετία της Εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα», όπου το 1997 γίνεται μία πρώτη αναφορά στον όρο Εκπαίδευση γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη και λίγα χρόνια αργότερα ακολουθεί η ανακήρυξη του έτους 2005, ως Ευρωπαϊκού Έτους για την Ιδιότητα του Πολίτη μέσα από την Εκπαίδευση (European Year of Citizenship through Education - "Learning and Living Democracy). Το 2005, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθετεί επίσης το πρόγραμμα «Communication on Youth Policies», το οποίο αποτελεί μία αναπροσαρμογή του προγράμματος «European Youth Pact» και στοχεύοντας στους νέους θέτει ως προτεραιότητες:

α. τη συμμετοχή, β. την ενημέρωση, και γ. την εθελοντική δράση και καλύτερη γνώση και κατανόηση των νέων.

Το 2001 η Επιτροπή είχε ήδη προβεί στην υιοθέτηση του προγράμματος «White Paper on a New Impetus for European Youth», με σκοπό την ενεργή συμμετοχή των νέων στην κοινωνία, καθώς και στη λήψη αποφάσεων τόσο σε τοπικό, εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο. Τα μέσα τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη του εν λόγω σκοπού είναι πολλαπλά και αναφέρονται τόσο στην ενημέρωση και ενθάρρυνση των νέων ατόμων για συμμετοχή στα κοινά και εθελοντική εργασία όσο και στην υποστήριξη διαφόρων προγραμμάτων και ερευνών. Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα υιοθετείται το 2007 με την ονομασία «Youth in Action» και επιδιώκει να καλλιεργήσει στους νέους το αίσθημα της ατομικής ευθύνης απέναντι τόσο στους ίδιους όσο και στους συνανθρώπους τους, καθώς τους προτρέπει για συμμετοχή και ενασχόληση με τα κοινά. Όλη αυτή η ευαισθητοποίηση ξεκινάει, σύμφωνα με το πρόγραμμα, από το σχολείο και συνεχίζεται κατά την έξοδό τους από αυτό, στην αληθινή κοινωνία.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και το Πρόγραμμα δράσης 2007-2013, με την ονομασία «Active Citizenship», το οποίο σχεδιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και βασίστηκε αφενός στο πρόγραμμα «White Paper on Communication Strategy and Democracy-2006» της Margot Wallstrom (Αντιπρόεδρος Ευρωπαϊκής Επιτροπής) - το οποίο θέτει τους πολίτες και τη δημοκρατία στο επίκεντρο των πολιτικών δράσεων της ΕΕ - και αφετέρου στο σχεδιασμένο, από την ίδια πάλι, Plan-D (Plan for Democracy, Dialogue & Debate). Οι στόχοι του Προγράμματος δράσης επικεντρώνονται εξίσου στην ανάγκη για ενεργή συμμετοχή και ευαισθητοποίηση

των νέων, επιδιώκοντας ωστόσο να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο η Επιτροπή παρουσιάζει τις δραστηριότητες της στον έξω κόσμο, προκειμένου επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Έγινε λοιπόν αναφορά σε δράσεις, οι οποίες θεσπίστηκαν στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και οι οποίες αποσκοπούν στην υιοθέτηση και εφαρμογή τους στο εσωτερικό της εκάστοτε κοινωνίας, λαμβάνοντας υπ' όψη τους τα προβλήματα που κάθε φορά εμφανίζονται αλλά και τα διαθέσιμα μέσα που οφείλουν να χρησιμοποιούνται. Επανερχόμενοι στο ρόλο της εκπαίδευσης το ερώτημα που ανακύπτει είναι ποιος οφείλει να είναι ο κατάλληλος χώρος παροχής αυτής, καθώς και ο πλέον ενδεδειγμένος για τον εκπαιδευόμενο τρόπος μετάδοσής της. Ο όρος 'εκπαίδευση' παραπέμπει στον εκπαιδευτικό θεσμό και συνδέεται με τη μετάδοση αυτής μέσω της διδασκαλίας του δασκάλου/εκπαιδευτικού. Δεν χωρά αμφιβολία ότι το σχολείο, ως θεσμός, αποτελεί την πρώτη και πιο ουσιαστική επαφή των ατόμων με την έννοια της μάθησης και της γνώσης και ότι ο δάσκαλος αποτελεί για κάθε εκπαιδευόμενο πρότυπο και εμπνευστή. Για τον λόγο αυτό, ο ρόλος και η συμβολή του σχολείου ως βασικού χώρου μετάδοσης και καλλιέργειας της γνώσης είναι ιδιαίτερης σημασίας και θα αναλυθεί περαιτέρω ο ρόλος του στον ιδιαίτερο αυτό χώρο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

1.2.1 Ο ρόλος του σχολείου

«Πηγή μάθησης στο σχολείο δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη που μέσω της διδασκαλίας 'μεταβιβάζεται' στον μαθητή, αλλά η ίδια η καθημερινότητα της σχολικής ζωής η οποία 'παράγει' μάθηση..» (Zinnecker, J. 1975:29) (όπ. αναφ. στο Kraus, 2015)

Η σχολική ζωή θα μπορούσε κάλλιστα να χαρακτηριστεί ως η εναρκτήρια είσοδος των μαθητών/εκπαιδευόμενων στην κοινωνία, αφενός λόγω της σύνθετης δομής της και αφετέρου λόγω της επιρροής που ασκεί στους ίδιους τους μαθητές/εκπαιδευόμενους. Στην περίπτωση μάλιστα ενός σχολείου μέσα στην φυλακή, η σχολική ζωή θα μπορούσε αναμφίβολα να χαρακτηριστεί ως η σύνδεση των εκπαιδευόμενων με την κοινωνία, καθώς και ένα είδος προσομοίωσης, με την έννοια της προετοιμασίας, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους. Οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι, μέσα από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, καλούνται να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς και με τους δασκάλους/εκπαιδευτές τους και συγχρόνως, να ορίσουν από κοινού και να αποδεχτούν κάποιους κανόνες, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή συνύπαρξη ανάμεσά τους. Συχνά, επίσης, έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις και διαφωνίες, τις οποίες καλούνται να επιλύσουν με ειρηνικό και δημοκρατικό τρόπο. Η έννοια μάλιστα της σύγκρουσης, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, συνδέεται άμεσα με την έννοια της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα, καθώς βασικό στοιχείο της πολιτειότητας αποτελεί η διαδικασία διαχείρισης της σύγκρουσης με δημοκρατικό τρόπο (Modood, 2007).

Οι εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλαπλές, μέρος των οποίων αποτελεί και η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών, η οποία με τους κατάλληλους χειρισμούς, δύναται να προωθήσει και καλλιεργήσει, εντός του σχολικού πλαισίου, την πολιτική ωρίμανση και την κοινωνική θωράκιση των εκπαιδευόμενων. Σύμφωνα με το Συμβούλιο Υπουργών (Committee of Ministers, 2002) το σχολείο οφείλει να προβεί

στην υιοθέτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές/εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για αρμονική συνύπαρξη σε μία δημοκρατική κοινωνία, καθώς και την αποφυγή επιθετικών, εθνικιστικών ή ρατσιστικών στάσεων αλλά και βίαιων ή εξτρεμιστικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Παρακίνηση, η οποία προϋποθέτει τη διαμόρφωση του σχολικού πλαισίου με τέτοιο τρόπο ώστε:

- να παρακινεί τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό και τους κηδεμόνες για μία δημοκρατική και από κοινού διοίκηση
- να προωθεί την έρευνα και την προσωπική μελέτη και ανάπτυξη
- να υιοθετεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση που συνδέει άμεσα τη θεωρία με την πράξη
- να ενθαρρύνει τις ανταλλαγές, καθώς και τις συναντήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και διδάσκοντες διαφορετικών σχολικών μονάδων και,
- να επιδιώκει την επαφή, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογενειακού περιβάλλοντος και κοινωνίας

Το πλαίσιο του σχολείου, όπως υποστηρίζουν πολλοί θεωρητικοί, αποτελεί έναν μικρόκοσμο εντός του οποίου οι μαθητές καλούνται μέσα από την καθημερινότητά τους να μάθουν να σκέφτονται και να δρουν, ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Η εκάστοτε δηλαδή σχολική κουλτούρα που καλλιεργείται στο χώρο του σχολείου προαναγγέλλει και το είδος του πολίτη, ο οποίος θα διαμορφωθεί. Αναλογιζόμενοι ότι η σχολική κουλτούρα, σύμφωνα με τον Schein (1999), αποτελεί πολυ-επίπεδη έννοια, η οποία αφορά στο σύνολο των κανόνων, αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών το οποίο υιοθετείται στο πλαίσιο του σχολείου, αντιλαμβανόμαστε τον ηθικό-πλαστικό ρόλο τον οποίο το σχολείο καλείται να υπηρετήσει. Σύγχρονοι θεωρητικοί κάνουν λόγο για ένα 'έξυπνο σχολείο', όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του είναι ουσιαστική και περίοπτη θέση στην κουλτούρα του έχει η ρήση 'μαθαίνω πώς να μαθαίνω', η οποία αποτελεί επιταγή στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η γνώση φαίνεται να μεταδίδεται κλιμακωτά, ακολουθώντας μία πορεία από κάτω προς τα πάνω, προκειμένου να καταλήξει στον μαθητή/εκπαιδευόμενο. Καθώς, «μαθαίνει το σχολείο», αυτομάτως σημαίνει ότι «μαθαίνει ο εκπαιδευτικός» και κατ' επέκταση, «μαθαίνει και ο μαθητής» (Μπαγάκης, 2017, σελ. 52).

Η επιρροή του σχολείου επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα κάθε εκπαιδευόμενου συμβάλλοντας στη συναισθηματική και ηθική του ωρίμανση, ως επακόλουθο των ερεθισμάτων και των εμπειριών που ο ίδιος βιώνει κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκίβαλος, 2005). Μέσω της εκπαιδευτικής, επίσης, διαδικασίας, ο εκπαιδευόμενος καλείται να εξελίξει τον χαρακτήρα του, καθώς επίσης να αναπτύξει την ηθική του συνείδηση. Το σχολείο λοιπόν οφείλει να του διδάξει όλες αυτές τις αρετές και τις αξίες που καλείται να αποκτήσει ως άτομο και αυριανός πολίτης, δίνοντάς του την ελευθερία να επιλέξει μόνος του και να οργανώσει σε ιεραρχικά συστήματα τις αξίες που τον αντιπροσωπεύουν. Σημαντικό επίσης στοιχείο αποτελεί το γεγονός, ότι ο εκπαιδευόμενος καλείται να μάθει να ερμηνεύει τους διάφορους κανόνες με βάση τις αρχές και τα δικαιώματα που η ιδιότητα του ως πολίτης επιφέρει και να τους αποδέχεται βάσει αυτού και όχι από φόβο ή αίσθημα υποταγής. Το «πρέπει» θα πρέπει δηλαδή να απαλλαγεί από την έννοια της επιβολής και να αποκτήσει

περισσότερο διδακτικό και επεξηγηματικό χαρακτήρα, καθώς μόνο μέσα από την εκλογίκευση θα καταφέρει ο ίδιος να ενστερνιστεί βασικές αξίες και κανόνες, που οφείλουν να διέπουν τη ζωή του και να πράττει με κίνητρο την εσωτερική του ευσυνειδησία. Εξίσου σημαντικό επίσης χαρακτηριστικό του σχολείου αποτελεί το γεγονός ότι στο πλαίσιο αυτού, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να ξεφύγουν από τον «μικρόκοσμο» τους και να έρθουν σε επαφή με άτομα και καταστάσεις διαφορετικά από τους ίδιους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια αφενός της ενσυναίσθησης και αφετέρου της ανοχής απέναντι στο διαφορετικό. Είτε λοιπόν μιλάμε για ένα σχολείο ανηλίκων είτε για ένα σχολείο ενηλίκων, ο ρόλος του σχολείου και ο βασικός σκοπός που υπηρετεί παραμένει ο ίδιος.

Στο πλαίσιο αναζήτησης και αναφοράς γύρω από το ρόλο και το σκοπό του σχολείου, ανακύπτει ένα βασικό ερώτημα αναφορικά με το ποιο σχολείο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αποτελεσματικό και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού. Η απάντηση βέβαια σε ένα τέτοιο ερώτημα είναι ιδιαίτερα σύνθετη, καθώς θα πρέπει κάθε φορά να αποσαφηνίζεται ως προς τι εξετάζουμε τη συγκεκριμένη αποτελεσματικότητα (Κωνσταντίνου, 2015). Αποτελεσματικό δηλαδή σχολείο ως προς τους εκπαιδευόμενους, ως προς τους εκπαιδευτές ή γενικά προς την κοινωνία; Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει μία σειρά ζητημάτων (εκπαιδευτικού και κοινωνικού χαρακτήρα), τα οποία έχουν αναδυθεί από το παρελθόν και τα οποία εξακολουθούν να αποτελούν πρόκληση ακόμα και στις μέρες μας, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τη διοίκηση του σχολείου. Τα εν λόγω ζητήματα, κατά τον Φωτόπουλο (2012, σελ. 83) επικεντρώνονται κυρίως στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες που παρατηρούνται στο χώρο του σχολείου και οι οποίες θα μπορούσαν να αποτυπωθούν ως ακολούθως:

- ετερογένεια ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό
- πρόωρη εγκατάλειψη και σχολική διαρροή
- σχολική βία, επιθετικότητα και παραβατικότητα
- αδιαφορία από μέρους των μαθητών/εκπαιδευομένων, όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον
- ελλιπής χρηματοδότηση, από μέρους του Κράτους

Αναλογιζόμενοι λοιπόν αρχικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου ως προς τον εκπαιδευόμενο, θα μπορούσαμε με ασφάλεια να αναφέρουμε ότι το σχολείο θα πρέπει αρχικά να στοχεύει στο να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες, αφού πρώτα τις αναγνωρίσει και να συμβάλλει θετικά, αφενός στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και αφετέρου στην ομαλή ένταξη/επανένταξή του στην κοινωνία. Η συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του εκπαιδευόμενου επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, η οποία του επιτρέπει να διαχειρίζεται ορθολογικά κοινωνικά και προσωπικά ζητήματα, με σεβασμό τόσο στις δικές του ανάγκες και προσδοκίες όσο και των υπολοίπων. Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου, η ποσότητα και η πληρότητα της διδακτικής ύλης που καλύπτεται δεν αποτελεί βασικό κριτήριο αναφοράς, καθώς σημασία έχει η ποιότητα και ο τρόπος πρόσκτησης της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (Ξωχέλλης, 2006) (όπ. αναφ. στο Κωνσταντίνου, 2006). Παράλληλα, η συμβολή του σχολείου στην κοινωνική ένταξη του ατόμου αφορά στη διαπαιδαγώγησή του με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξοικειωθεί με τις αξίες, τους κανόνες,

τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις πρακτικές της κοινωνίας και να μπορέσει να ενταχθεί/επανενταχθεί σε αυτή. Ενδεχόμενη λοιπόν αξιολόγηση του σχολείου, ως προς την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, θα πρέπει να αποβλέπει στο εάν οι πρακτικές του σχολείου ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο για συμμετοχή σε αυτές, μέσα από μία ολιστική προσέγγιση και αν μέσω αυτών προάγεται η γνώση και κυρίως η μετα-γνωστική αξιοποίησή της (Αλαχιώτης, 2011).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό/εκπαιδευτή, το σχολείο οφείλει να του παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα και να του εξασφαλίζει την απαιτούμενη εργασιακή υποδομή, προκειμένου να είναι αφοσιωμένος στον παιδαγωγικό στόχο, τον οποίο καλείται να επιτύχει. Η καλλιέργεια, από κοινού με τους υπόλοιπους διδάσκοντες, μίας σχολικής κουλτούρας, η οποία θα βασίζεται στις αρχές μίας δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας επιδιώκεται η συνεργασία και η υποστήριξη μεταξύ των μελών της, οφείλει να αποτελέσει για τον ίδιο σημαντικό κίνητρο για προσφορά και δράση. Παρεχόμενα επίσης κίνητρα και δυνατότητες για περαιτέρω παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση του ίδιου, συχνά συμβάλλουν θετικά ως προς την αποδοτικότητα και την προσφορά τους. Η παραπάνω διαπίστωση γίνεται περισσότερο εμφανής στην περίπτωση σχολείων με ιδιαίτερα ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, στο πλαίσιο του οποίου οι εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες είναι ακόμα πιο έντονες.

Εν κατακλείδι, αποδοτικό σχολείο για την κοινωνία αποτελεί το σχολείο που προετοιμάζει ενεργούς, κοινωνικά και προσωπικά ώριμους πολίτες. Άτομα δηλαδή με γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να αντιμετωπίσουν διαφορετικές κοινωνικές και προσωπικές καταστάσεις, να συμβιώνουν με άλλους, επιλύοντας τις όποιες διαφορές τους με διάλογο και σεβασμό και να επιδιώκουν την προσωπική ανάπτυξη με αυτοτελή κρίση και ατομική ευθύνη προς τους ίδιους και την κοινωνία (UNESCO, 1999a). Στην περίπτωση ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας εντός καταστήματος κράτησης, η αποτελεσματικότητά του, όσον αφορά την κοινωνία, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις κρατούσες τάσεις και αντιλήψεις ως προς τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα των εκπαιδευομένων και στοχεύει στο σωφρονισμό τους εν όψει της επικείμενης ένταξης τους στην κοινωνία.

Στο σημείο αυτό θα είχε νόημα να αναφέρουμε ότι τα ευρήματα διαφόρων ερευνών, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, στοχεύουν στην καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι στη δημιουργία γενικών κανόνων που θα πρέπει να ακολουθούνται (Fullan, 1991)(όπ. αναφ. στο Θεριανός, 2006). Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι το σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται άμεσα από την τρέχουσα κοινωνική και πολιτική κατάσταση, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται από έντονη ευ-μεταβλητότητα και ανάγκη για συνεχή προσαρμογή (Ξωχέλλης, 2006). Ο Παπαδάκης (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η κάθε εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό, ο οποίος δομείται και αναδομείται, σύμφωνα με τις αξίες και τις αρχές τις οποίες πρεσβεύει, τη ρητορική και τις αναπαραστάσεις τις οποίες υιοθετεί, καθώς και τις σχέσεις που δημιουργεί τόσο με το ίδιο όσο και με το κράτος και την κοινωνία. Βασικό ωστόσο ζητούμενο παραμένει η δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς, το οποίο θα παρέχει στον εκπαιδευόμενο τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες θα τον καταστήσουν ικανό να κατανοεί την πραγματικότητα γύρω του, προκειμένου να πράττει ως κριτικά και ορθολογικά σκεπτόμενος πολίτης (Freire, 1972). Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ρόλος του

εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος για τη σχολική αποτελεσματικότητα.

1.2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή

Πριν θεραπεύσεις κάποιον, ρώτησε τον εάν είναι πρόθυμος να αφήσει όλα εκείνα που τον κάνουν να αρρωσταίνει. Ιπποκράτης

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή θεωρείται πολύ σημαντικός, καθώς καλείται μέσα από σχέδια δράσης και το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό να καλλιεργήσει στους εκπαιδευόμενους το σύνολο των αξιών, ικανοτήτων και αρχών, που θεωρούνται αναγκαία εφόδια για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και την άσκηση, από μέρους τους, της πολιτειακής τους ιδιότητας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σέβεται τους εκπαιδευόμενους του, καθώς και τη σχέση που καλλιεργείται ανάμεσά τους, αναγνωρίζοντας ότι αποτελεί συχνά για τους ίδιους πρότυπο και πηγή έμπνευσης, γεγονός που από μόνο του έχει ιδιαίτερη βαρύτητα. Ασκεί δηλαδή επιρροή στους ίδιους ως προς την διαμόρφωση των αντιλήψεων, ιδεών, στάσεων και πρακτικών τους και συγχρόνως, μπορεί να τους εμπνεύσει για συμμετοχή και δράση. Για τον λόγο αυτό ο ίδιος καλείται να έχει σφαιρική και ουσιαστική γνώση αναφορικά με τις έννοιες και τους θεσμούς που συνάδουν με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, καθώς και να είναι σε θέση να τις μεταδώσει και στους μαθητές του. Πέρα ωστόσο από τις γνώσεις, ένας εκπαιδευτικός με όραμα και σεβασμό στις αρχές και τις αξίες του δημοκρατικού πολιτεύματος μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, της αυτενεργού δραστηριότητας και των κοινωνικών πτυχών της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου (Ξωχέλλης, 2006) και συγχρόνως, να αναδείξει την δημοκρατική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, τονίζοντας την εκπαίδευση ως χώρο καλλιέργειας της ενεργού πολιτεότητας των αυριανών πολιτών. Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και από άλλους ερευνητές, στο πλαίσιο των οποίων αναδύονται αντίστοιχα συμπεράσματα.

Μελετώντας τη σχέση δασκάλου/εκπαιδευτικού και μαθητή, ως προς τη μετάδοση της γνώσης, πολλοί θεωρητικοί επισημαίνουν την ανάγκη για αποδέσμευση του δασκάλου/εκπαιδευτικού από τον ρόλο του ως αυθεντία έκφρασης της γνώσης (Grimonprez, 2020), γεγονός που θα λειτουργήσει ιδιαίτερα απελευθερωτικά για τον ίδιο, ο οποίος δεν οφείλει να έχει εξειδικευμένες γνώσεις και απαντήσεις για κάθε ερώτημα. Αντιθέτως, ο ρόλος ενός καλού εκπαιδευτικού συνίσταται κυρίως στο να γνωρίζει τον τρόπο και τα εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν τον ίδιο το μαθητή να προσεγγίσει τη γνώση. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται αρχικά να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες της ομάδας των εκπαιδευομένων του και στη συνέχεια, αξιοποιώντας τον χώρο του σχολείου και της τάξης ως το κατάλληλο πλαίσιο για τη διεξαγωγή διαλόγου και την προώθηση της ελευθερίας της σκέψης και της έκφρασης, να τους ωθήσει στην προσέγγιση και αναζήτηση της γνώσης. Καλείται επίσης, μέσα από καταστάσεις διαφωνίας και διαμάχης, να διδάξει στους εκπαιδευόμενους τρόπους δημοκρατικής επίλυσης αυτών, βασιζόμενος στο διάλογο και την επιχειρηματολογία, καθώς και στο σεβασμό της άποψης του άλλου. Ο ρόλος του λοιπόν είναι διττός, καθώς στο πλαίσιο της εν λόγω προοπτικής αναδεικνύεται τόσο η παιδαγωγική όσο και η κοινωνική του συμβολή (Νόβα - Καλτσούνη, 2010).

Ο εκπαιδευτικός που θέτει ως στόχο την καλλιέργεια της πολιτειότητας του μαθητή του, καλείται να είναι πρόθυμος και διαλλακτικός στη μεταξύ τους σχέση (Μπάλιας, 2008). Ο ρόλος του, πέρα από παιδαγωγικός, οφείλει να είναι κυρίως εμπυχωτικός, γεγονός που συμβάλλει θετικά στην ενθάρρυνση των μαθητών για θετική ανταπόκριση στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός καλείται να αφιερώσει χρόνο στους μαθητές του, προκειμένου να τους ακούσει και να τους κάνει να νοιώσουν οικειότητα και ασφάλεια μαζί του, χωρίς βέβαια να επιδιώκει τη δημιουργία κάποιου είδους εξάρτησης, καθώς δεν θα πρέπει να ξεχνάει ότι απώτερος πάντα στόχος αποτελεί η χειραφέτηση του εκπαιδευομένου, προκειμένου να ενεργεί ως ελεύθερος και κοινωνικά σκεπτόμενος πολίτης.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καλείται εξίσου να μεταβληθεί και να προσαρμοστεί, προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κοινωνίας, την οποία υπηρετεί. Σε ένα θεσμικά οριοθετημένο πλαίσιο, όπως είναι ο χώρος του σχολείου, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι φορέας γνώσης και συγχρόνως, αρωγός στην επιδίωξη του κοινωνικού κράτους ως προς τη διαμόρφωση και προαγωγή στους πολίτες του αξιακού και πολιτισμικού συστήματος, το οποίο έχει υιοθετήσει. Καλείται δηλαδή να διαμορφώσει τον 'πολιτικό' και 'κοινωνικό' εαυτό των μαθητών του, αφού πρώτα έχει κατακτήσει ο ίδιος για τον εαυτό του τον εν λόγω στόχο (Νόβα - Καλτσούνη, 2010). Για την επίτευξη προσπάθειας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει αποδοχή και αναγνώριση από μέρους τόσο της κοινωνίας όσο και της πολιτείας, οι οποίες οφείλουν να σταθούν ως αρωγοί και καθοδηγητές στην προσπάθειά του. Μέρος την υποστήριξης στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών οφείλει να αποτελεί η διαρκής επιμόρφωση και κατάρτισή τους αναφορικά με τη διδασκαλία της έννοιας της πολιτειότητας μέσω της εκπαίδευσης, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Αυτή η ανάγκη, φαίνεται να αγνοείται ή ίσως να μην της δίνεται η προτεραιότητα που θα έπρεπε από μέρους της πολιτείας, με αποτέλεσμα η ενημέρωση και η διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα συγκεκριμένα θέματα να βασίζονται σε προσωπική πρωτοβουλία του καθενός (Grimonprez, 2020). Αυτό θεωρείται αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος και θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μία προσπάθεια ενίσχυσης του θεσμικού πλαισίου, όσον αφορά την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε ότι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στο να μπορούν οι ίδιοι να ανταποκριθούν πληρέστερα στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες που τίθενται από μέρους της πολιτείας και συγχρόνως, μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις διασφαλίζεται ένα δίκτυο συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Γεγονός, που συμβάλλει σημαντικά στην αναγνώριση των προσφερόμενων, από μέρους των εκπαιδευτικών, υπηρεσιών, καθώς πλέον παρουσιάζονται στο περιβάλλον και αποτιμώνται ανάλογα (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Πέρα ωστόσο από τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδιαίτερα σημαντική είναι συχνά και η συνεισφορά του εθελοντή, ο ρόλος του οποίου, όπως θα μελετήσουμε στη συνέχεια, διαπνέεται συχνά από στοιχεία και αξίες, τα οποία συνδέονται με την άσκηση της ενεργού πολιτειότητάς του.

1.3 Η έννοια του εθελοντισμού

Εξίσου σημαντικός με το ρόλο του εκπαιδευτή, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι και ο ρόλος του εθελοντή, ο οποίος καλείται συχνά να συνδράμει ουσιαστικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προκειμένου ωστόσο να κατανοήσουμε καλύτερα το ρόλο του εθελοντή, στον οποίο θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια, θα ήταν σκόπιμο να νοηματοδοτήσουμε την έννοια του 'εθελοντισμού', η οποία συνδέεται άμεσα με την έννοια της ενεργούς πολιτειότητας. Η έννοια του *εθελοντισμού* θα μπορούσε να αποσαφηνιστεί ως μία ηθελημένη δράση του ατόμου, η οποία θέτει ως στόχο της την ανιδιοτελή προσφορά προς το κοινωνικό σύνολο, χωρίς υλικό ή κάποιο άλλο αντάλλαγμα. Ως εκ τούτου, ο εθελοντής, μέσα από τη δράση του, είτε αυτή παρέχεται υπό σταθερή και επαναλαμβανόμενη μορφή είτε περιλαμβάνει ατομικές και περιστασιακές δράσεις, νιώθει ότι προσφέρει και συγχρόνως ότι συμβάλλει στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνοχής. Στις μέρες μας ο εθελοντισμός συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων, στοχεύει στο συλλογικό όφελος και στη συμμετοχή στα κοινά και καλείται να αναπληρώσει τα κενά που δημιουργούν η αδυναμία του κράτους και οι μηχανισμοί της αγοράς ("Εθελοντισμός". χ.η.).

Ο όρος *κοινωνία των πολιτών* αναφέρεται σε όλες τις μορφές κοινωνικής δράσης, οι οποίες πραγματοποιούνται από άτομα ή ομάδες, που δεν συνδέονται με το κράτος ούτε διοικούνται από αυτό και θέτουν ως στόχο την εξυπηρέτηση του γενικού συμφέροντος με δημοκρατικές διαδικασίες ("Γλωσσάριο Σύνοψης". χ.η.). Στο Άρθρο 15 της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται αναφορά στο συμβουλευτικό ρόλο που οφείλει να κατέχει ο εν λόγω θεσμός στο πλαίσιο της χρηστής διακυβέρνησης της ΕΕ και ως παραδείγματα τέτοιων οργανώσεων θέτει τα ακόλουθα:

- κοινωνικούς εταίρους (συνδικαλιστικές οργανώσεις και ομάδες εργοδοτών)
- μη κυβερνητικές οργανώσεις (π.χ. για το περιβάλλον και την προστασία των καταναλωτών)
- οργανώσεις βάσης (π.χ. νεολαία και ομάδες οικογενειών)

Η Κοινωνία των Πολιτών² αναφέρει ότι το άτομο, στο πλαίσιο της εθελοντικής προσφοράς, καλείται να αναπτύξει ελεύθερα την προσωπικότητά του και συγχρόνως να αποστασιοποιηθεί από την κηδεμονία του Κράτους, προκειμένου να ασκήσει το εθελοντικό του έργο χωρίς κανέναν περιορισμό (Βλιάμος, 2016, σελ. 50). Ο θεσμός λοιπόν της Κοινωνίας των Πολιτών και κατ' επέκταση ο ρόλος του εθελοντή για πολλούς θεωρητικούς σχετίζονται άμεσα με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας, καθώς το άτομο αναλαμβάνει δράση και συμμετέχει ενεργά στις κοινωνικές διεργασίες, διεκδικώντας ο ίδιος το δικαίωμα της συμμετοχής, το οποίο του ανήκει. Κυρίως όμως, μέσα από τον εθελοντισμό μεταφράζονται σε δράσεις οι θεμελιώδεις

² Η σύγχρονη θεώρηση αναγνωρίζει την κοινωνία των πολιτών ως 'ένα σύνολο από άτυπα δίκτυα, κοινωνικές πρωτοβουλίες ατόμων που δρουν σε εθελοντική συχνά βάση και οργανώσεις, οι οποίες δρουν θέτοντας συγκεκριμένους στόχους κοινωνικής κυρίως πολιτικής' (Φερώνας, 2009). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι, όπως αναφέρει ο Jensen 'ο θεσμός της κοινωνίας των πολιτών γίνεται κυρίως κατανοητός μόνο μέσω των θεωρητικών, πρακτικών και ιστορικών συμφραζόμενων στα οποία εντάσσονται'. Χωρίς πάντα να παραλείψουμε και την πολιτική διάσταση, η οποία της αποδίδεται (Jensen M.N., 2006).

αρχές της δικαιοσύνης, της αλληλεγγύης, της ενσωμάτωσης και της ιδιότητας του πολίτη (COM(2011) 568³), αποδίδοντάς στην εν λόγω έννοια αυτομάτως μία κοινωνική διάσταση. Όπως οι Schnell και Hoof (2012) χαρακτηριστικά αναφέρουν, κοινός παρονομαστής κάθε δράσης αποτελεί η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα παρέμβασης των ενεργών πολιτών στην κοινωνία και προάγεται η διάδοση παγκόσμιων αξιών και κανόνων, αρχών και νορμών.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι στην έννοια της ενεργούς πολιτειότητας αποδίδεται μία περισσότερο διευρυμένη διάσταση, η οποία περιλαμβάνει, πέρα από την κοινωνική και πολιτική εμπλοκή του ατόμου, τη συμμετοχή του σε πράξεις αλτρουιστικού χαρακτήρα, οι οποίες συνδέονται με τον εθελοντισμό (Russell, 2005). Ορισμένοι, ωστόσο, θεωρητικοί αποδίδουν στην έννοια κυρίως πολιτικό χαρακτήρα, αμφισβητώντας την άμεση σύνδεση της με την έννοια του εθελοντισμού. Όπως ο Crick (2002, σελ. 5) χαρακτηριστικά αναφέρει *‘η ενεργός πολιτειότητα, σε κάποιο στάδιο, εμπεριέχει στοιχεία εθελοντισμού χωρίς ωστόσο να σημαίνει, ότι όλες οι πράξεις εθελοντικού χαρακτήρα εμπεριέχουν στοιχεία πολιτειότητας’*⁴. Σκεπτόμενος, ενδεχομένως, ότι ο εθελοντισμός, χωρίς να αμφισβητούνται τα αγαθά κίνητρα της πράξης του εθελοντή, αντιμετωπίζεται ως μέρος της πολιτειότητας του ατόμου, όταν η ενέργεια από μέρους του είναι αποτέλεσμα συνειδητής και καλά σχεδιασμένης ενέργειας και ως αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ ατόμων με απώτερο στόχο το κοινό καλό. Έρευνες ωστόσο αποδεικνύουν, ότι η εμπειρία από τη συμμετοχή των ατόμων σε ενέργειες κοινωνικού και εθελοντικού χαρακτήρα αποτελούν σημαντικό ερέθισμα και εργαλείο, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναφορικά με την εκπαίδευση γύρω από την έννοια της ενεργού πολιτειότητας (Paradiamantaki, 2014). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την ανάγκη για ένταξη της πράξης του εθελοντισμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, αναγνωρίζοντας ότι η σχετική εκπαίδευση δεν στοχεύει απλώς στη διαμόρφωση ενός ενημερωμένου και πληροφορημένου πολίτη - μαθητή, αλλά καλείται παράλληλα να τον βοηθήσει να αναπτύξει εργαλεία γνώσης και κατανόησης και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που του δίνουν τη δυνατότητα για ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή (Καρακατσάνη, 2004). Πολλοί θεωρητικοί χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι, η εκπαίδευση αναφορικά με την ενεργό πολιτειότητα στο εσωτερικό της κοινωνίας θα πρέπει να επιτευχθεί με τρόπους μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, όπως αποτελεί η εμπειρία της εθελοντικής προσφοράς (Grimonprez, 2020).

Πέρα ωστόσο από την κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση, η συμβολή του εθελοντισμού ως εμπειρία είναι ιδιαίτερα σημαντική και σε ατομικό επίπεδο, καθώς μέσα από την συμμετοχή του σε εθελοντικές δράσεις, το άτομο καλείται να αποκτήσει πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες και συγχρόνως, να καλλιεργήσει απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες. Η εθελοντική, επίσης δράση, μπορεί να αποτελέσει μέσο ενίσχυσης της αυτο-εικόνας και αυτοπεποίθησης του ίδιου του ατόμου, ειδικά στην περίπτωση ατόμων προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες

3

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0568_/com_com\(2011\)0568_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0568_/com_com(2011)0568_el.pdf)

⁴ *‘All citizenship must involve at some stage volunteering, but not all volunteering involves citizenship’*. (η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα).

πληθυσμού, παρέχοντάς του το χώρο, το χρόνο και τον τρόπο να συνεισφέρει ουσιαστικά και κατά κάποιο τρόπο να ακουστεί η φωνή του.

Αξίζει βέβαια να αναφέρουμε ότι για πολλούς ανθρώπους ο εθελοντισμός αποτελεί απλά στάση ζωής, θεωρώντας ότι μέσα από την προσφορά τους συμβάλλουν εποικοδομητικά στο κοινωνικό στερέωμα και επιδιώκουν την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεγγύης. Συγχρόνως η συμμετοχή των ατόμων σε εθελοντικές δράσεις και προγράμματα μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία του μετασχηματισμού της ατομικής τους αντιμετώπισης και οπτικής και να αποτελέσει εργαλείο μείωσης του φαινομένου του ρατσισμού και της ύπαρξης προκαταλήψεων. Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (Κοντογιάννη, 2018, σελ. 4), *“ο εθελοντής έχει υψηλή αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης και επιδιώκει να διορθώσει ή να προλάβει αρνητικά φαινόμενα. Διακατέχεται από τα συναισθήματα της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης και προσφέρεται ανιδιοτελώς ως ενεργός πολίτης για τη βελτίωση του εγώ, του άλλου, της ζωής και επομένως, οδηγείται στην κατάκτηση της πολιτεότητας”*. Ποιο θα μπορούσε ωστόσο να αποτελέσει το βαθύτερο κίνητρο ενός εθελοντή για την δράση του σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού, όπως είναι ο χώρος της φυλακής;

Μία ενδεχόμενη απάντηση, στο ερώτημα που μόλις τέθηκε, θα μπορούσε να είναι η πεποίθηση του ίδιου του εθελοντή, ότι μέσα από την προσφορά του συμβάλλει σημαντικά σε έναν χώρο όπου τον έχουν ιδιαίτερη ανάγκη. Σε μία πρόσφατη έρευνα (Morreale, 2017) (όπ. αναφ. στο Κοντογιάννη, 2018) από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας αναδύθηκε το συμπέρασμα ότι ο εθελοντισμός στις φυλακές επιδρά θετικά τόσο στους άμεσα ωφελούμενους όσο και στους ίδιους τους εθελοντές, οι οποίοι αισθάνονται δημιουργικοί και χρήσιμοι και κατ' επέκταση, στην ίδια την κοινωνία. Το όφελος προς την κοινωνία είναι διττό: αφενός η εθελοντική προσφορά οδηγεί σε μείωση του κόστους κονδυλίων για τις παροχές στη φυλακή και αφετέρου, η προσφορά των εθελοντών βοηθάει τους κρατούμενους να είναι περισσότερο δημιουργικοί, κατά την διάρκεια του εγκλεισμού τους και κυρίως, να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν δεξιότητες ζωής που θα συμβάλλουν θετικά στην επικείμενη επανένταξή τους στην κοινωνία.

Επανερχόμενοι στον ρόλο του εθελοντή, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι τα κίνητρα που τον ωθούν στη δράση παραμένουν τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά. Τα εξωτερικά κίνητρα επικεντρώνονται κυρίως στην αποκόμιση εμπειριών που θα τον βοηθήσουν στην επαγγελματική του πορεία, καθώς και στη δημιουργία ενός κοινωνικού δικτύου. Ενώ τα εσωτερικά κίνητρα ικανοποιούν την εσωτερική ανάγκη του ατόμου να προσφέρει και μέσω της προσφοράς να ενδυναμώσει τις προσωπικές του αξίες και να αναπτυχθεί. Αυτό επιδρά ιδιαίτερα θετικά στη ζωή των ανθρώπων και τους παρακινεί για συνεχή προσφορά και δράση, αν αναλογιστούμε το αρκετά σημαντικό ποσοστό των εθελοντών στις μέρες μας.

Στη συνέχεια, θα μας δοθεί η δυνατότητα να μελετήσουμε σε βάθος τόσο τα κίνητρα όσο και τις σκέψεις των ατόμων που προσφέρουν εθελοντική προσφορά σε έναν χώρο εγκλεισμού, όπως το σχολείο στις φυλακές.

Κεφάλαιο 2: Δημοκρατία και εκπαίδευση

2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Η παιδεία αρχίζει με τη γέννηση του ανθρώπου και τελειώνει με το θάνατό του. Συντελείται παντού και πάντα. Οι τοίχοι της πόλης, τα βιβλία, τα θεάματα, ακόμη και τα γεγονότα, εκπαιδεύουν τους πολίτες. Κορνήλιος Καστοριάδης (2000)

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018) κάνει λόγο για μία δημοκρατική και συμπεριληπτική κουλτούρα, στο πλαίσιο της οποίας οι δημοκρατικοί θεσμοί και οι νόμοι μπορούν να εφαρμοστούν αποτελεσματικά και με επιτυχία (Grimonprez, 2020). Τονίζει επίσης, ότι το μοναδικό εργαλείο για την επίτευξη του στόχου αυτού αποτελεί η εκπαίδευση. Σε τι είδους εκπαίδευση όμως αναφέρεται;

Με τον όρο *‘εκπαίδευση για την δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη’*, το Συμβούλιο της Ευρώπης περιγράφει κάθε είδους *‘εκπαίδευση, κατάρτιση, ευαισθητοποίηση, πληροφόρηση, πρακτική και δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν, με την ενίσχυση των εκπαιδευομένων με γνώσεις, ικανότητες και την κατανόηση και ανάπτυξη των στάσεων και συμπεριφορών τους, να τους ενθαρρύνουν να εξασκήσουν και να υπερασπιστούν τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στην κοινωνία, να δώσουν αξία στη διαφορετικότητα και να κατέχουν έναν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή με στόχο την προώθηση και την προστασία της δημοκρατίας και των κανόνων δικαίου’*⁵. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά και στην *‘εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα’*⁶, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στην ενθάρρυνση των ατόμων για γνώση και άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους, καθώς και για τη συμβολή τους στην προάσπιση αυτών στο σύνολο της κοινωνίας.

Το όραμα δηλαδή του Συμβουλίου της Ευρώπης επικεντρώνεται σε μία δημοκρατική και φιλελεύθερη κοινωνία, όπου οι άνθρωποι θα συμβιώνουν με σεβασμό ο ένας στον άλλο και ανοχή απέναντι στο διαφορετικό που ο καθένας πρεσβεύει. Το όραμα είναι μια κοινωνία όπου τα περιστατικά ρατσιστικής βίας θα εξαλειφθούν και οι άνθρωποι, απαλλαγμένοι από κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις, θα δρουν ως ενεργοί και κοινωνικά ώριμοι πολίτες, γνωρίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και λαμβάνοντας τον απαιτούμενο χώρο να εκφραστούν και να δράσουν. Ο μόνος, ωστόσο, τρόπος για την επίτευξη του στόχου αυτού αποτελεί η εκπαίδευση των πολιτών για την ανάληψη του συγκεκριμένου ρόλου. Η εκπαίδευση ωστόσο θα πρέπει να παρέχεται σε όλα τα στάδια της ζωής τους και η οποία θα πρέπει να διαπνέεται από βασικές αρχές και αξίες και να επιδιώκει, όπως ήδη αναφέρθηκε, την απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων, καθώς

⁵ «Education for democratic citizenship means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law». (Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education) (Council of Europe, 2010b) (η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα έγινε από τη γράφουσα)

⁶ «Human rights education means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to contribute to the building and defense of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms for all». (CoE Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education)

και την υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες συνάδουν με τον εν λόγω ρόλο.

Ο Dewey (1954) είχε ήδη τονίσει την ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την δημοκρατία διευκρινίζοντας ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάδειξη της δημοκρατίας και θέτοντας ως στόχο τη συμμετοχή όλων στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Υποστηρίζει παράλληλα ότι η καλλιέργεια αποτελεσματικών πολιτών επιτυγχάνεται τόσο μέσω της σωστής εκπαίδευσης όσο και μέσω της σφαιρικής και ακριβής πληροφόρησής τους. Θα πρέπει λοιπόν να γίνει αντιληπτό ότι η άσκηση της δημοκρατίας δεν αποτελεί έμφυτη ικανότητα του ατόμου. Αντίθετα, το άτομο από την παιδική του ηλικία θα πρέπει να μάθει πώς να συμμετέχει σε αυτή διαδικασία χωρίς να τη θεωρεί δεδομένη. Το σχολείο, ως θεσμός, καλείται να συμβάλει ουσιαστικά στην επίτευξη του εν λόγω στόχου παρέχοντας στο μαθητή αφενός τις απαιτούμενες γνώσεις και αφετέρου καλλιεργώντας τις αξίες της δεκτικότητας στο διαφορετικό, του διαλόγου, της ανταλλαγής ιδεών και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια πολιτών, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στις πολιτικές διαδικασίες, διατηρούν τις δημοκρατικές αξίες και αγωνίζονται για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Kennedy, 2020). Απώτερος πάντα στόχος της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη αποτελεί η εδραίωση της δημοκρατίας και των θεσμών αυτής. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διάσταση της εκπαίδευσης θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μία πολιτική κατασκευή, η οποία έχει δημιουργηθεί για να εξυπηρετεί τους στόχους του έθνους-κράτους αντανακλώντας τις αξίες, τους στόχους και τις προτεραιότητές του (Kennedy, 2020). Αυτό οδηγεί αναπόφευκτα στο συμπέρασμα, ότι οι επιλογές του κράτους αναφορικά με το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη έχουν συνέπειες στο είδος της κοινωνίας που θέλουμε να δημιουργήσουμε (Westheimer & Kahne, 2004).

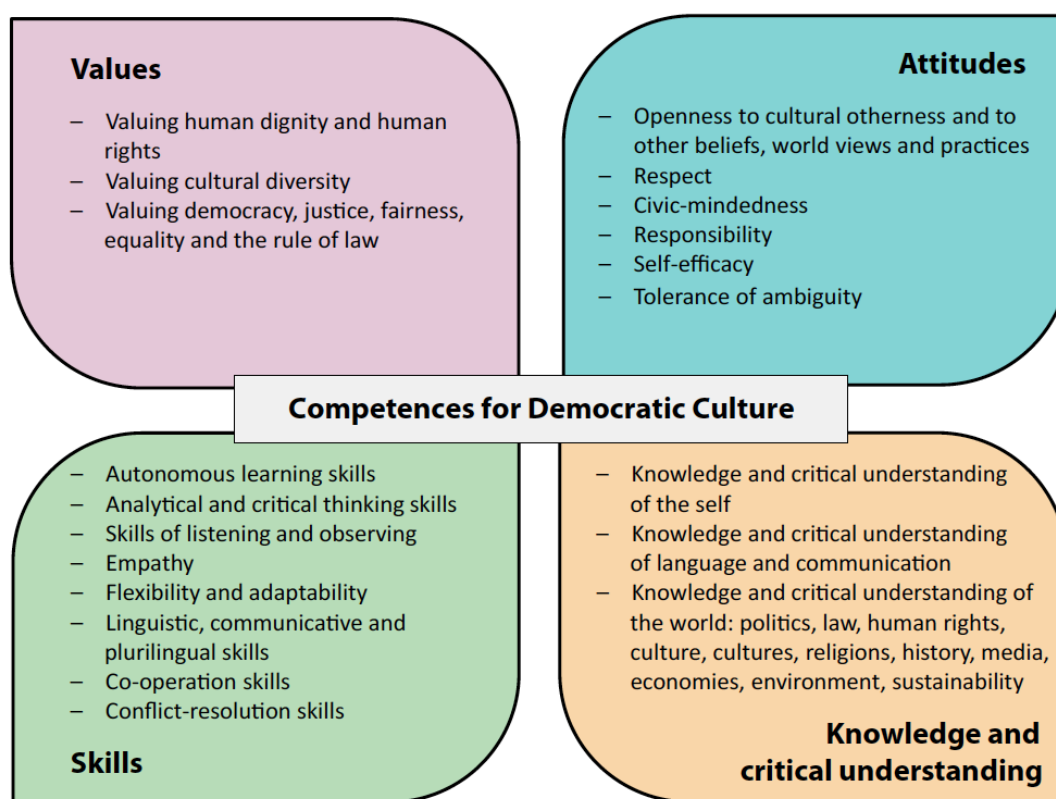
Αναλογιζόμενοι τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας καθώς και τον ιδιαίτερα σημαντικό κοινωνικό αντίκτυπο των περιστατικών βίας και τρομοκρατίας που έχουν λάβει χώρα τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, αντιλαμβανόμαστε αφενός το κενό της εκπαίδευσης γενικά και αφετέρου την ανάγκη για ενίσχυση της εκπαίδευσης γύρω από τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα πιο συγκεκριμένα, η οποία θα πρέπει να παρέχεται στο πλαίσιο της υποχρεωτικής αλλά και της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Επιπλέον, ο θεσμός της δημοκρατίας φαίνεται να απειλείται, καθώς οι πολίτες τείνουν να την αμφισβητούν, γεγονός που αναδεικνύει ως ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή της εκπαίδευσης αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη όσον αφορά την υπεράσπισή της (Foa & Mounk, 2016). Το άτομο, στη διάρκεια της ζωής του, έρχεται αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και καλείται να λάβει αποφάσεις και να αναλάβει δράση. Οι επιλογές κάθε φορά γίνονται σύμφωνα με τις ήδη αποκτηθείσες εμπειρίες και γνώσεις του, ενώ συχνά καλείται να έρθει αντιμέτωπο με νέες παραδοχές και απόψεις αξιολογώντας τις ανάλογα. Ο μετασχηματισμός δηλαδή των απόψεων του αποτελεί μία διαρκή και αέναη διαδικασία, η οποία αποτελεί αναπόφευκτο στάδιο της πορείας και της εξέλιξης της ζωής του. Προκειμένου ωστόσο να προβεί στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων και την ανάληψη δράσης, θα πρέπει να έχει εκπαιδευτεί αναλόγως, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε μία τέτοια πρόκληση.

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί μία διαρκή μαθησιακή διαδικασία, η οποία υιοθετεί μία

ολιστική προσέγγιση απέναντι στο άτομο και επικεντρώνεται τόσο στις γνώσεις όσο και στα συναισθήματα και τις εμπειρίες του. Γίνεται δηλαδή λόγος για ένα σύνολο ικανοτήτων (competences), οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργηθούν στο άτομο, προκειμένου να επιτευχθεί η δημοκρατική κουλτούρα για την οποία έγινε αναφορά και η οποία επικεντρώνεται συνοπτικά στις ακόλουθες διαδικασίες:

- διαδικασία λήψης αποφάσεων
- διαδικασία διαπραγμάτευσης και ενεργού συμμετοχής
- δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες δομούνται στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η στόχευση της εν λόγω εκπαίδευσης, καθώς και το περιεχόμενο της δημοκρατικής κουλτούρας, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2018, σελ. 38) δημιουργεί το ακόλουθο μοντέλο αναφοράς.



Reference Framework of Competences for Democratic Culture

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα επιδιώκει τη μετάδοση γνώσης, καθώς και την καλλιέργεια αξιών και ικανοτήτων και την υιοθέτηση στάσεων, οι οποίες όπως ήδη αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, χαρακτηρίζουν τον ενεργό και κοινωνικά ώριμο πολίτη. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται και στο σχήμα μας, η διάκριση γίνεται σε αξίες, στάσεις, ικανότητες και γνώσεις, οι οποίες θέτουν ως επίκεντρο τον άνθρωπο.

Οι **αξίες** επικεντρώνονται στην αξία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων, της πολιτισμικής πολυμορφίας και του σεβασμού στην αναγνώριση της αξίας της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ελευθερίας και του

κράτους δικαίου. Η αναφορά στην πολιτισμική πολυμορφία συνάδει με την έννοια της πολιτισμικής δημοκρατίας, την οποία αναφέρει Banks (Banks, 2008), όπου ως απώτερος στόχος παραμένει η καλλιέργεια στο άτομο του σεβασμού και της εμπιστοσύνης στους δημοκρατικούς θεσμούς.

Οι **δεξιότητες-ικανότητες** θέτουν στο επίκεντρο τους τον πολίτη και την ικανότητα του για αναλυτική και κριτική σκέψη, μάθηση, ενσυναίσθηση και παρατήρηση, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, καθώς και ικανότητες συνεργασίας και επίλυσης διαφορών.

Οι **στάσεις** αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να σέβεται και να δείχνει ανοχή στο διαφορετικό, να είναι υπεύθυνος, αποτελεσματικός και συνειδητοποιημένος ως προς τον ρόλο του ως πολίτης. Ιδιαίτερη επίσης βαρύτητα έχει και η έννοια της συμμετοχής, η διάσταση της οποίας επικεντρώνεται τόσο στη συμμετοχή στο επίσημο πολιτικό σύστημα όσο και στην ενασχόληση του ατόμου με τα κοινά, μέσα από τα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Kennedy, 2020). Κάθε είδους συμμετοχή είναι σημαντική, ωστόσο ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει αρχικά να δίνεται στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος του ατόμου για συμμετοχή και κατ' επέκταση, στην ικανότητα του να συμμετέχει.

Τέλος, η **γνώση** συνάδει με την κριτική ικανότητα και θέτει ως επίκεντρο της την ατομική υπόσταση και κατ' επέκταση, το κοινωνικό οικοδόμημα εντός του οποίου διαβιεί. Το άτομο δηλαδή οφείλει να γνωρίσει και να κατανοήσει τις έννοιες και το περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της θρησκείας, της πολιτικής, της ιστορίας, καθώς και την επίδραση των μέσων ενημέρωσης και δικτύωσης, καθώς και οτιδήποτε αποτελεί μέρος της πραγματικότητας του και συμβάλει στην ευημερία και την ανάπτυξή του.

Αντιλαμβανόμενοι την αξία και την επίδραση, που η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να έχει στον μαθητή, η εφαρμογή της σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού, όπως το σχολείο στις φυλακές, αποτελεί συνθήκη ιδιαίτερης παιδαγωγικής και ερευνητικής αξίας. Σε ένα χώρο, όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν παραβεί τις αρχές και τις αξίες του δημοκρατικού κράτους και έχουν υιοθετήσει το δικό τους σύστημα αξιών, αμφισβητώντας όλα όσα το σύγχρονο κράτος πρεσβεύει, μία τέτοια εκπαίδευση καλείται να τους παρουσιάσει νέα δεδομένα και να τους θέσει νέα ερωτήματα, επιδιώκοντας τον αναστοχασμό και την αμφισβήτηση των ήδη υφιστάμενων παραδοχών τους. Ο εκπαιδευτής, σε ρόλο πλέον εμπυχωτή και διαμεσολαβητή, καλείται να καλλιεργήσει ένα ελεύθερο και δημοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου θα αναδυθούν όλες οι γνώσεις, οι αρχές και οι αξίες με τις οποίες το άτομο καλείται να έρθει σε επαφή. Συνειδητοποιώντας ότι είναι ηθικά και πολιτικά υπεύθυνος απέναντι στους μαθητές του, οφείλει αρχικά ο ίδιος ο εκπαιδευτής να αντιμετωπίσει με τρόπο κριτικό τόσο τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει όσο και τις κοινωνικές σχέσεις που έχει διαμορφώσει, σε μία προσπάθεια να κατανοήσει το παιδαγωγικό και πολιτικό νόημα της δημοκρατίας μέσα από τη συσχέτισή της με την εκπαίδευση και την κοινωνία (Giroux, 2011).

Στο χώρο του σχολείου εντός των φυλακών που οφείλει να αποτελεί χώρο ανάπτυξης και επιμόρφωσης των κρατούμενων με απώτερο στόχο αφενός την αξιοποίηση με δημιουργικό και εποικοδομητικό τρόπο του 'νεκρού' χρόνου της φυλακής και αφετέρου την προετοιμασία τους για την επικείμενη επανένταξή τους στην κοινωνία, οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να νοιώσουν ελεύθεροι να εκφραστούν

και να συμμετέχουν στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από ένα μοντέλο βιωματικής κυρίως μάθησης, όπου οι ίδιοι ενθαρρύνονται να προσεγγίσουν μόνοι τους τη γνώση μέσα από την πράξη. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαδικασίας, επιδιώκεται, επίσης, η ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων, όπως είναι η έκφραση, η επινοητικότητα, η ευρηματικότητα, η ανάπτυξη πρωτοβουλιών, καθώς και η ανάπτυξη της ατομικότητας του καθενός, με την τέχνη να αποτελεί πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο της όλης προσπάθειας. Ο εμπυχωτής-εκπαιδευτής παρακινεί τους εκπαιδευόμενους για συμμετοχή σε συνεργατικές εκπαιδευτικές πράξεις, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν καλύτερες σχέσεις με τους συνεκπαιδευόμενους τους, να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες και να ορίσουν από κοινού τους επιδιωκόμενους στόχους. Μέσα από την βιωματική μάθηση οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να κατανοήσουν καλύτερα τις βασικές αρχές και αξίες της δημοκρατίας, αποδεχόμενοι την παραδοχή πολλών θεωρητικών ότι η δημοκρατία μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από την προσωπική εμπειρία αναφορικά με αυτή (Biesta, 2013). Βασικό επίσης στοιχείο της βιωματικής μάθησης αποτελεί η δημιουργικότητα, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πράξη. Μέσα από την διεργασία της δημιουργικότητας το άτομο καλείται να σκεφτεί, να παρατηρήσει και να εκφραστεί μέσα από το προϊόν ή το αποτέλεσμα της δημιουργίας του.

Προκειμένου, ωστόσο, να αναπτυχθεί και να αναδειχθεί η δημιουργικότητα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικά όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση ενηλίκων, απαιτείται η καλλιέργεια και η δημιουργία ενός κλίματος ελευθερίας, αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης, καθώς και οικειότητας μεταξύ των μελών της ομάδας. Το άτομο δηλαδή προκειμένου να αναπτυχθεί θα πρέπει να νιώσει ελεύθερο και ήρεμο, απαλλαγμένο από κάθε είδους φόβους και προκαταλήψεις που μπορούν να αποτελέσουν εμπόδιο στην έκφραση της δημιουργικότητάς του. Η συνθήκη αυτή μπορεί να του παρέχει μόνο ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον, όπου βασική του προτεραιότητα αποτελεί αφενός η ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου ξεχωριστά και αφετέρου της ίδιας της ομάδας ως ενός συνόλου ατόμων. Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι *«η άσκηση της δημοκρατίας στα σχολεία καθιστά την εκπαίδευση ουσιαστική και παίρνει τους μαθητές σοβαρά ως ενεργούς πολίτες»* (Veugelers, 2007). Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής καλείται να αναγνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας του, τα οποία προσδιορίζουν την ταυτότητά της και βάσει αυτών να σχεδιάσει την εκπαιδευτική του προσέγγιση.

2.2 Η έννοια της ταυτότητας στο χώρο της εκπαίδευσης και η δυναμική της ομάδας

Η έννοια της ταυτότητας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυδιάστατη, καθώς μέσα από τα χαρακτηριστικά της γίνεται λόγος τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην ομάδα στην οποία το άτομο ανήκει ή γενικότερα στην κοινωνία. Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα την παραπάνω συσχέτιση, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στο εννοιολογικό πλαίσιο του όρου. Ο όρος 'ταυτότητα' αναφέρεται σε ένα σύνολο αξιών, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν το ίδιο το άτομο. Η συνοχή μεταξύ των εμπειριών, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων του ίδιου του ατόμου διασφαλίζεται μέσω αυτής (Δραγώνα, 2003). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε ότι η έννοια της ταυτότητας για το ίδιο το άτομο συνάδει με την ανάγκη του να ανήκει κάπου και να αποτελεί μέρος ενός γενικότερου συνόλου. Γίνεται δηλαδή λόγος τόσο για την ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα, δύο

διαφορετικές διαστάσεις της ίδιας έννοιας, οι οποίες όμως είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους.

Η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται από τον ίδιο σταδιακά, κατά τη διάρκεια της ζωής του, μέσα από την κοινωνικοποίηση και την επαφή του με άλλα άτομα. Κατασκευάζει δηλαδή μία εικόνα για τον εαυτό του και υιοθετεί ένα σύνολο πεποιθήσεων και αξιών, το οποίο του επιτρέπει να επιλέξει τις πράξεις του, καθώς και τις κοινωνικές του συναλλαγές. Μέσα ωστόσο από την κοινωνικοποίηση του έχει ανάγκη να βρει ομοιότητες της δικής του ταυτότητας και σε άλλα άτομα, προκειμένου να αυτο-προσδιοριστεί ως μέλος μίας ομάδας και να μη νιώθει μόνος. Η εν λόγω ανάγκη για συμπερίληψη γεννά αυτομάτως την έννοια της ομοιότητας και συγχρόνως της ετερότητας.

Η έννοια της ταυτότητας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εμπεριέχει πέραν της ατομικής και μία συλλογική διάσταση, η οποία από μόνη της είναι περισσότερο πολυδιάστατη ως έννοια, καθώς εμπεριέχει ένα σύνολο από πολλές κοινωνικές κατηγορίες, που έχουν να κάνουν με διάφορα χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία, η κοινωνική τάξη, κτλ. Ας μην ξεχνάμε ότι η εικόνα του εαυτού μας οικοδομείται πάντα σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους, συνεπώς η έννοια της ομάδας και η ανάγκη του ατόμου να αποτελεί μέλος αυτής δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας. Ο Lipiansky (1992) (όπ. αναφ. στο Δραγώνα, 2003, σελ. 25) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η ομάδα αποτελεί μία συλλογική δυναμική διεργασία, όπου τα διαφορετικά στοιχεία του ατόμου και του συνόλου αλληλο-διαπλέκονται στη συμπληρωματικότητα ή στην αντιπαράθεσή τους. Στην περίπτωση ειδικά των ατόμων, προερχόμενων από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, η ανάγκη τους για προάσπιση της ετερότητάς τους και διατήρηση της ταυτότητάς τους παρουσιάζεται περισσότερο έντονη, αν αναλογιστούμε την ανάγκη τους να συναναστρέφονται με άτομα με τα ίδια χαρακτηριστικά και συχνά να επιλέγουν την απομόνωση από το σύνολο της κοινωνίας.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η ανάγκη για διατήρηση της έννοιας της ταυτότητας του κάθε εκπαιδευόμενου και κατ' επέκταση, της ομάδας την οποία εκπροσωπεί, είναι ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε εκπαίδευση ενηλίκων. Ο εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία διατηρώντας ανέπαφη την ταυτότητά του και λαμβάνοντας τον απαιτούμενο σεβασμό και την αποδοχή για όλα όσα η εν λόγω ταυτότητα επιφέρει. Σε αντίθετη περίπτωση η έλλειψη σεβασμού προς την ταυτότητά του θα μπορούσε να αποτελέσει εμπόδιο για τον ίδιο ως προς την συμμετοχή του σε αυτή. Η ανασφάλεια, επίσης, η οποία συχνά γεννάται στον ενήλικο εκπαιδευόμενο κατά την επιστροφή του στην εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της μακρόχρονης απόστασής του από αυτή, καλλιεργεί ακόμα πιο έντονη την ανάγκη του στο χώρο του σχολείου να αναζητήσει στοιχεία ομοιότητας με τους υπόλοιπους συν-εκπαιδευόμενους του και να νιώσει ενεργό μέλος μίας ομάδας, τα μέλη της οποίας μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και στόχους.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο θεσμός της ομάδας στο χώρο της εκπαίδευσης, ειδικά στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αναλογιζόμενοι τόσο την επίδραση που ασκείται στα μέλη της όσο και τους σχηματισμούς μέσα από τους οποίους λειτουργεί. Τα μέλη κάθε ομάδας αλληλοεπιδρούν και επηρεάζονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται στο εσωτερικό της μία 'δυναμική', η οποία περιλαμβάνει κανόνες, σχέσεις, ρόλους

και επιρροές και η οποία οδηγεί στη μοναδικότητα της κάθε ομάδας. Και παρόλο που έχουν διατυπωθεί θεωρίες γύρω από τις γενικές αρχές λειτουργίας της ομάδας, καθώς και κατευθυντήριοι άξονες όσον αφορά τη λειτουργία αυτής, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκπαιδευτή να κατανοήσει ότι καμία ομάδα δεν είναι ίδια με κάποια άλλη, καθώς επίσης ότι κανένα πρόβλημα ή δυσκολία που παρουσιάζεται σε ένα μέλος μίας ομάδας ή και στην ίδια την ομάδα δεν είναι ίδιο με το πρόβλημα ενός άλλου ατόμου ή άλλης ομάδας. Παραδοχή, η οποία καλείται να γίνει άμεσα αντιληπτή, από μέρους του εκπαιδευτή-συντονιστή, προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμόσει το πρόγραμμα του στις ιδιαίτερες κάθε φορά εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας.

Η δυναμική της ομάδας διαμορφώνεται κάθε φορά από τα μέλη της και κατ' επέκταση από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αξίες που αυτά πρεσβεύουν. Ο εκπαιδευτής λοιπόν, ως ενεργό μέλος της ομάδας, καλείται κάθε φορά να μελετήσει την ομάδα βιώνοντας από κοινού με τα υπόλοιπα μέλη της βιώματα και εμπειρίες. *Ποια είναι ωστόσο τα κύρια γνωρίσματα μίας ομάδας και πότε ένα σύνολο ατόμων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ομάδα;*

Σύμφωνα με τον Kurt Lewin (1948) ομάδα καλείται «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα». Προκειμένου να είμαστε περισσότερο σαφείς, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ομάδα ως ένα σύνολο ατόμων που παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Κοσμόπουλος, 1995) (όπ. αναφ. στο Γκιάστας, 2003, σελ. 149):

- απαρτίζεται από περισσότερα από τρία άτομα, τα οποία μεταξύ τους αλληλοεπιδρούν
- διαθέτουν κοινή συνείδηση της ενότητάς τους
- η επιδίωξη των ατομικών τους σκοπών εξαρτάται από την ενωτική κατάσταση της ομάδας και την επιδίωξη κοινών σκοπών

Θα μπορούσαμε λοιπόν με ασφάλεια να αναφέρουμε ότι η ομάδα λειτουργεί, όταν μπορούμε ως μέλη της να συμμετέχουμε στο πλαίσιο αυτής. Ένα από τα βασικά συναισθήματα που καλλιεργούνται στο πλαίσιο της ομάδας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι το αίσθημα του ανήκειν. Ανάγκη που είναι ακόμα πιο έντονη στην περίπτωση των ατόμων που παρουσιάζουν κάποιου είδους κοινωνικής ευπάθειας. Επανερχόμενοι στο πλαίσιο της ομάδας, ειδικά στην περίπτωση μίας ομάδας ενηλίκων, παρατηρούμε ότι στο εσωτερικό της καλλιεργούνται συχνά και άλλα συναισθήματα, ορισμένα από τα οποία βιώνονται από το σύνολο των μελών της ενώ άλλα από ορισμένα μόνο από τα μέλη της και τα οποία αφορούν κυρίως στις προσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα που καλλιεργούνται ανάμεσα τους⁷.

Κατά τη διάρκεια του σχηματισμού και της εξέλιξης της ομάδας, ακολουθούνται ορισμένα στάδια, τα οποία θα μπορούσαν επιγραμματικά να διατυπωθούν ως ακολούθως (Γκιάστας, 2003):

- Στάδιο προσανατολισμού
- Στάδιο σύγκρουσης
- Στάδιο σύνθεσης

⁷ Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στην έννοια της ομάδας ψυχολογικής βάσης, η οποία αναπτύσσεται στο εσωτερικό μίας ομάδας έργου και η οποία αφορά στις προσωπικές σχέσεις και τα συναισθήματα που διαμορφώνονται και καλλιεργούνται μεταξύ των μελών της, απαλλαγμένα από κάθε είδους εμφανείς ρόλους. Η ομάδα ψυχολογικής βάσης λειτουργεί λιγότερο ορατά, σε σχέση με την ομάδα στόχου, και με εντελώς διαφορετικό τρόπο, επιδρώντας ωστόσο καθοριστικά σε αυτό που συμβαίνει μέσα σε αυτή.

- Στάδιο απόδοσης
- Στάδιο στασιμότητας
- Στάδιο λύσης ή τέλους της ομάδας

Βασικό χαρακτηριστικό της ομάδας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της, αποτέλεσμα της οποίας αποτελεί η καλλιέργεια του συναισθήματος του 'μαζί', όπου ειδικά στην περίπτωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων πληθυσμού, η ανάγκη για το 'εμείς' και το 'μαζί' είναι ακόμα πιο έντονη. Ο Lewin (1948) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι ιδιότητες ενός κοινωνικού γεγονότος συχνά διαφέρουν, καθώς καθορίζονται από το χώρο, το χρόνο και τη δομή εντός του πλαισίου του οποίου συμβαίνει. Ανάλογα δηλαδή με αυτές τις παραμέτρους μεταβάλλεται τόσο η δυναμική της ίδιας της ομάδας όσο και οι σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ των μελών της. Ανάμεσα στα μέλη της ομάδας οφείλει να επικρατεί η ιδέα της ισότητας, της συμμετρίας και της ομοιομορφίας, καθώς επίσης σταδιακά καλλιεργείται από τα ίδια ένα κλίμα και μια νοοτροπία που χαρακτηρίζει την ίδια την ομάδα και αποτελεί την κουλτούρα της.

Επανερχόμενοι τώρα στο χώρο του σχολείου και αναλογιζόμενοι το πλαίσιο λειτουργίας ενός σχολείου που εδρεύει εντός ενός καταστήματος κράτησης, οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι παρατηρούμε να λειτουργούν ως μία ομάδα, εντός της οποίας τα μέλη της θέτουν συγκεκριμένους στόχους, όπου προκειμένου να τους επιτύχουν θεσπίζουν από κοινού τους κανόνες λειτουργίας της ομάδας, τους αξιολογικούς της κώδικες, καθώς και τη δομή της οργάνωσής της. Συγχρόνως, ως μέλη της ομάδας αναπτύσσουν σταδιακά κοινά χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, κοινή νοοτροπία και κοινή αποδεκτή κουλτούρα (Γκιάστας, 2003), στοιχεία τα οποία στο σύνολο τους καλλιεργούν στους ίδιους την αίσθηση ότι είναι όμοιοι και ανήκουν κάπου. Ότι έχουν αποκτήσει, θα λέγαμε, μία κοινή ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, από διάφορες έρευνες που έχουν διενεργηθεί σε εκπαιδευτικά ιδρύματα εντός καταστημάτων κράτησης έχουν ανακύψει τα ακόλουθα συμπεράσματα (Ορφανάκη, 2017):

- ο έγκλειστος πληθυσμός, κατά την διάρκεια της κράτησής του, αποκτά μία συγκεκριμένη κοινωνική ταυτότητα, η οποία διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την επίδραση του ίδιου του χώρου της φυλακής
- οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις διαφοροποιούνται από τις κυρίαρχες κοινωνικές αναπαραστάσεις
- αναπαράγεται ένα συγκεκριμένο σύστημα επιτήρησης και πειθαρχίας, το οποίο διαμορφώνεται σε συνάρτηση με το καθεστώς κράτησης και το επίπεδο διαβίωσης και το οποίο επηρεάζει την αντίληψη του ίδιου του κρατούμενου για το εξουσιαστικό σύστημα
- το σύστημα απονομής της ποινικής δικαιοσύνης φαίνεται να αποδυναμώνει τον κρατούμενο, ο οποίος καλείται να διαχειριστεί τα δεινά του εγκλεισμού με στόχο την διασφάλιση της ατομικής και κοινωνικής του ταυτότητας

Το περιβάλλον της φυλακής επιδρά τόσο καταλυτικά στην ψυχολογία του κρατούμενου γενικά και του κρατούμενου-εκπαιδευόμενου πιο συγκεκριμένα, όπου η ανάγκη του κάθε ατόμου για ταύτιση με την ενδο-ομάδα στην οποία ανήκει είναι ακόμα πιο ισχυρή. Καλλιεργείται ανάμεσα τους ένα έντομο αίσθημα αλληλεγγύης και αλληλο-υποστήριξης, το οποίο συχνά τους φέρνει αντιμέτωπους με τους κανόνες της

ίδια της φυλακής. Όπως συμβαίνει επίσης στο εσωτερικό της κάθε ομάδας, έτσι και στην περίπτωση των κρατουμένων, δημιουργούνται και λειτουργούν μικρότερες υπό-ομάδες βάσει διαφόρων κριτηρίων, τα οποία θα μπορούσαν ενδεικτικά να παρουσιαστούν ως ακολούθως (Ορφανάκη, 2017):

- τόπος καταγωγής και φυλετικά χαρακτηριστικά
- παλαιότητα ως προς την παρουσία στη φυλακή
- είδος ποινής
- λοιπά χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την δράση και την συμπεριφορά τους εντός της φυλακής

Αν σκεφτούμε, ωστόσο, ότι η ίδια η ομάδα των εκπαιδευομένων λειτουργεί ως υπο-ομάδα εντός της ομάδας των κρατουμένων, καθώς επίσης ότι εντός της συγκεκριμένης υπο-ομάδας λειτουργούν, συχνά υποσυνείδητα, μικρότερες υπο-ομάδες βάσει των κριτηρίων που ήδη αναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε ίσως να κατανοήσουμε ως ένα βαθμό την πολυδιάστατη έννοια της ταυτότητας και κυρίως την πολυσχιδή λειτουργία της ομάδας. Γεγονός, το οποίο συχνά μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην προσωπική πορεία και ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, ανάλογα με την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που λαμβάνει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του.

Τα εμπόδια που συναντώνται γενικότερα στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολλά, τα οποία τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζονται ως εσωτερικά, καθώς προκαλούνται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να προσεγγίσει τη γνώση και τη μάθηση, μέσα από τον αναστοχασμό και την αλλαγή. Ο Γκιάστας (2003, σελ.171) κάνει λόγο για τρία φαινόμενα, τα οποία συναντώνται συχνά στο πλαίσιο της ομάδας και τα οποία θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε.

- **η αντίσταση στην αλλαγή**

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως θα αναπτύξουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, ένας από τους επιδιωκόμενους στόχους αυτής αποτελεί η αλλαγή, με την έννοια του μετασχηματισμού των εννοιολογικών σχημάτων και πεποιθήσεων που μας χαρακτηρίζουν. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία προϋποθέτει τη μεταβολή όσον αφορά την κουλτούρα και τη νοοτροπία της ομάδας, καθώς επίσης των αναγκών και των προσδοκιών των μελών της. Ένα ωστόσο από τα φαινόμενα που παρατηρούνται εντός της ομάδας αποτελεί η αντίσταση, από μέρους των μελών της, απέναντι στη διαδικασία της αλλαγής, η οποία αποτελεί επιδιωκόμενο στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα, ειδικά όταν μιλάμε για ενήλικες, εμφανίζουν εμπόδια και δυσκολίες όσον αφορά την υιοθέτηση οποιασδήποτε αλλαγής. Βασικός λόγος αυτής της δυσκολίας αποτελεί αφενός ο φόβος για το άγνωστο και αφετέρου η προσπάθεια που απαιτείται για προσαρμογή στις νέες συνθήκες και καταστάσεις. Ειδικά στην περίπτωση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, σημαντικός παράγοντας της αντίστασης αποτελεί η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, που ως επί το πλείστον χαρακτηρίζει τα μέλη τους, τα οποία συχνά νιώθουν ότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, με αποτέλεσμα να βιώσουν για άλλη μία φορά την αποτυχία και τον αποκλεισμό. Συγχρόνως, η παρακίνηση για αλλαγή γίνεται συχνά αντιληπτή από τους ίδιους ως μη αποδοχή, από μέρους της πλειονότητας, της διαφορετικότητάς τους.

- **η συμμόρφωση**

Αναλογιζόμενοι το γενικότερο πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται και λειτουργεί η ομάδα παρατηρούμε τα μέλη της να αναπτύσσουν κοινά χαρακτηριστικά, ιδέες, στάσεις και συμπεριφορές. Συμπέρασμα, το οποίο επιβεβαιώνει τη 'δυναμική' της κάθε ομάδας, καθώς και την έντονη επίδραση που ασκεί στα μέλη της, με αποτέλεσμα συχνά τα ίδια να δρουν αντίθετα από τις αντιλήψεις τους. Το συγκεκριμένο ζήτημα σύμφωνα με τους ειδικούς χαρακτηρίζεται ως το φαινόμενο της συμμόρφωσης (Γκιάστας, 2003). Η επιρροή δηλαδή της ομάδας είναι τόσο έντονη που σε συνδυασμό με την επιθυμία και την ανάγκη των ατόμων για αποδοχή και συμμετοχή, τους ωθεί συχνά στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και ιδεών τους προς την κατεύθυνση της πλειοψηφίας. Προκειμένου να αναδειχθεί η δύναμη της συμμόρφωσης των ανθρώπων στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε μία ομάδα την δεκαετία του '50 πραγματοποιήθηκε μία σειρά μελετών, με πιο διαδεδομένο το κοινωνικό πείραμα της συμμόρφωσης του Solomon Asch⁸, μέσα από το οποίο επιβεβαιώνεται η τάση του ατόμου να συμμορφωθεί με την ομάδα, παρόλο που συχνά δεν συμφωνεί, προκειμένου να μην έρθει αντιμέτωπος με αυτή. Ο Asch κάνει αναφορά σε δύο είδη συμμόρφωσης, την Πληροφοριακή και την Κανονιστική ("*Το Πείραμα Συμμόρφωσης*", 2010). Η *Πληροφοριακή Συμμόρφωση* αφορά στις περιπτώσεις που το υποκείμενο υπακούει στις πληροφορίες που λαμβάνει από την ομάδα, καθώς του φαίνονται σωστές. Αντίθετα, στην περίπτωση της *Κανονιστικής Συμμόρφωσης*, η συμμόρφωση επέρχεται από φόβο, εκ μέρους του ατόμου, για έγκριση ή απόρριψη από μέρους της ομάδας λόγω αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σε περιπτώσεις που το άτομο εκτίθεται μεν σε παραπλανητικές πληροφορίες αλλά παραμένει προστατευμένο από οποιαδήποτε κριτική της ομάδας, τα ποσοστά της πίεσης να ενδώσει στη συμμόρφωση μειώνονται σημαντικά. Ανακύπτει λοιπόν το συμπέρασμα ότι ο φαινόμενο της συμμόρφωσης, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες, κάποιες φορές εντείνεται ενώ άλλες τείνει να αποδυναμώνεται.

Το φαινόμενο αποτελεί συχνά σημείο αναφοράς κατά τη διάρκεια της ανάλυσης και αιτιολόγησης της συμπεριφοράς ατόμων, ειδικά στην περίπτωση των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευπαθείς, προκειμένου να μπορέσουμε να αναζητήσουμε τα βαθύτερα αίτια. Συχνά μάλιστα τα συγκεκριμένα άτομα λόγω του μειονεκτικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν και στην ελλιπή έως ανύπαρκτη υποστήριξη και καθοδήγηση την οποία λαμβάνουν από τον περίγυρό τους,

⁸ Στο πλαίσιο διεξαγωγής του πειράματος, ο Solomon Asch ζήτησε από μία ομάδα φοιτητών του να πάρει μέρος σε ένα υποτιθέμενο οπτικό τεστ, όπου ο κάθε συμμετέχων τοποθετούνταν σε μια ερευνητική ομάδα, η οποία είχε σαν στόχο να αναδείξει ποια από τις υποδεικνυόμενες γραμμές είχε σχεδόν το ίδιο μήκος με μία γραμμή αναφοράς. Σε κάθε ομάδα υπήρχε ένας μόνο πραγματικός συμμετέχοντας, ενώ τα υπόλοιπα μέλη ήταν συνεργάτες του ερευνητή, στους οποίους είχε δοθεί η εντολή να δώσουν αρχικά την σωστή απάντηση ενώ, στη συνέχεια θα έπρεπε να δώσουν την ίδια εσφαλμένη απάντηση. Ο στόχος του Asch ήταν να δει εάν ο συμμετέχοντας θα έδινε και εκείνος την ίδια εσφαλμένη απάντηση από φόβο να λάβει την μη αποδοχή της ομάδας. Με την ολοκλήρωση του πειράματος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφώνησε με τις λανθασμένες απαντήσεις, παρά την ύπαρξη ξεκάθαρων αποδείξεων για το αντίθετο. Γεγονός, που σύμφωνα με τον Asch, δεν θα συνέβαινε αν δεν ένιωθαν έντονη την πίεση της ομάδας. Στο δεύτερο λοιπόν μέρος του πειράματος, όπου με κάποια πρόφαση ο συμμετέχοντας θα έπρεπε να δίνει την απάντηση του γραπτώς, χωρίς να είναι φανερό στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, το ποσοστό της συμμόρφωσης ήταν ιδιαίτερα μικρό συγκριτικά με το πρώτο μέρος που περιγράψαμε (Brown, 2005).

παραμένουν περισσότερο επιρρεπή και εύκολα προσεγγίσιμοι στόχοι από ομάδες με παραβατική και γενικότερα αντικοινωνική συμπεριφορά. Σε ορισμένες βέβαια περιπτώσεις το φαινόμενο της συμμόρφωσης θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά, παρακινώντας τα άτομα να αναπτυχθούν εσωτερικά και να εξελιχθούν ως άτομα και ως πολίτες, μέσα από τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως το παράδειγμα του σχολείου εντός του καταστήματος κράτησης. Καθώς, όπως ο Asch (1952) αναφέρει, το γεγονός ότι μία κοινωνική ομάδα μπορεί ή δεν μπορεί να ενδώσει σε υπάρχουσες πιέσεις, έχει αποφασιστική σημασία τόσο για την κοινωνία όσο και για το ίδιο το άτομο, το οποίο θα πρέπει να έχει την ελευθερία να δρα ανεξάρτητα ή να υποχωρεί εύκολα στις πιέσεις της ομάδας.

- **επιρροή της μειοψηφίας**

Κάνοντας νωρίτερα λόγο για το φαινόμενο της συμμόρφωσης και την ισχυρή επίδραση που ασκεί η ομάδα στα μέλη της, τονίσαμε κυρίως την τάση των ατόμων για συμμόρφωση και υιοθέτηση των βασικών αρχών και αξιών που εκφράζει η πλειοψηφία, ακόμα και αν αυτές έρχονται συχνά σε αντίθεση με τις προσωπικές τους αρχές και αξίες. Παρόλο όμως που το φαινόμενο αυτό αποτελεί μία γενικότερη παραδοχή, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως κανόνας, καθώς υπάρχουν πάντα και οι εξαιρέσεις. Όπως για παράδειγμα οι περιπτώσεις των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα ισχυρά και αυτόνομα και τα οποία δεν δυσκολεύονται να απομονωθούν από την ομάδα και να αποτελέσουν μειοψηφία, προκειμένου να παραμείνουν πιστά στις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις ή απλά για να αποτελέσουν τη φωνή του αντίλογου εντός της ομάδας.

Ο απώτερος λοιπόν στόχος μιας παρόμοιας ομάδας ατόμων αποτελεί το να εκπροσωπούν τη φωνή του αντίλογου, με στόχο την ενδεχόμενο επίδραση που μπορούν να ασκήσουν στην πλειοψηφία. Και ενώ το συγκεκριμένο φαινόμενο θα μπορούσε γενικά να παρουσιαστεί ως προβληματικό, στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει με εποικοδομητικό και παραγωγικό τρόπο καλλιεργώντας τον διάλογο και τον στοχασμό. Εάν δηλαδή οι απόψεις της μειοψηφίας εκφράζουν απλά την διαφορετική οπτική των μελών της και δεν θέτουν ως στόχο τη διάσπαση της ομάδας, με τη βοήθεια του εκπαιδευτή θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένας παραγωγικός και δημοκρατικός διάλογος, ο οποίος θέτει ως βασική επιδίωξη την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών και ως απώτερο στόχο την διαπραγμάτευση και ενδεχομένως την επίτευξη μίας κοινά αποδεκτής λύσης και παραδοχής.

Επανερχόμενοι τώρα στην ανάγκη του ατόμου, όσον αφορά το αίσθημα του 'ανήκειν' μέσα από τη συμμετοχή του στην ομάδα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τον ρόλο του ως μέλος της ομάδας και συγχρόνως, ως μεμονωμένο άτομο που εμφανίζει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες. Γίνεται δηλαδή λόγος για δύο διαφορετικούς πόλους, όπου οι ειδικοί προκειμένου να τους ερμηνεύσουν κάνουν χρήση των όρων εξατομίκευση και προσωποποίηση (Blanchet & Trognon, 1994). Όπου ως εξατομίκευση καλείται 'η διαδικασία με την οποία το άτομο χτίζει την ταυτότητα του πάνω στο έδαφος που του παρέχει η ομαδική ταυτότητα' και ως προσωποποίηση καλείται 'η διαδικασία όπου μία ομάδα διαμορφώνει το πνεύμα των μελών της και καθιστά κάθε ανθρώπινο ον παρόμοιο με τα άλλα' (Γκιάστας, 2003, σελ. 174).

Και ενώ η περιγραφή των δύο όρων αποτυπώνεται με απτό και σαφή τρόπο, η πολυπλοκότητά της διάκρισης μεταξύ τους παρουσιάζεται όταν

συνειδητοποιήσουμε το γεγονός ότι κάθε άτομο ανήκει σε περισσότερες από μία ομάδες και συγχρόνως εμφανίζει περισσότερες από μία ταυτότητες. Κάθε λυιπόν ομάδα και ταυτότητα συγχρόνως τον εφοδιάζει με διαφορετικές αξίες, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς που συχνά δύνανται να έρθουν σε αντίθεση μεταξύ τους, ενώ το άτομο καλείται να τις αναλογιστεί και να βρει την ισορροπία ανάμεσά τους, προκειμένου να νιώσει ο ίδιος ασφαλής.

Πώς θα μπορούσε η ασφάλεια να επιτευχθεί όταν κάνουμε λόγο για μία πολιτισμικά ανομοιογενή ομάδα, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της ομάδας των εκπαιδευομένων ενός σχολείου που εδρεύει εντός ενός καταστήματος κράτησης; Ο πληθυσμός της φυλακής είναι από μόνος του ιδιαίτερα ανομοιογενής, αν λάβουμε αρχικά υπόψη μας ότι ο αριθμός των αλλοδαπών κρατουμένων είναι ιδιαίτερα υψηλός, με αποτέλεσμα τα άτομα να προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, φυλές ή έθνη. Σκεπτόμενοι επομένως τη σύσταση του σχολικού πληθυσμού αναφερόμαστε αρχικά σε άτομα που μοιράζονται κάποιες κοινές ταυτότητες, όπως για παράδειγμα το ότι είναι ενήλικες, κρατούμενοι, στην περίπτωσή μας άνδρες, συχνά οικογενειάρχες και συγχρόνως διαφορετικές ταυτότητες, που συνάδουν με την καταγωγή τους, καθώς και τα διαφορετικά ήθη και έθιμα που αυτή επιφέρει. Ο ρόλος λυιπόν του εκπαιδευτή – συντονιστή της ομάδας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, καθώς οφείλει να καλλιεργήσει ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού ανάμεσα στα μέλη, κρατώντας μακριά κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορεί να υπάρχουν και συγχρόνως να δημιουργήσει από κοινού με την ομάδα έναν κοινό κώδικα συμπεριφοράς και επικοινωνίας που θα γίνει αποδεκτός από όλα τα μέλη της.

Σε ένα διαπολιτισμικό λυιπόν περιβάλλον, όπως το περιβάλλον της φυλακής, η παρεχόμενη εκπαίδευση, προκειμένου να είναι επιτυχής και αποτελεσματική, οφείλει να λάβει υπόψη της τις εν λόγω παραμέτρους, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων. Ειδικοί κάνουν λόγο για το Διαπολιτισμικό Μοντέλο της Εκπαίδευσης, το οποίο ορίζεται ως μια «*διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων*» (Μάρκου, 1997) και το οποίο διατρέχεται από τέσσερις βασικές αρχές ως προς την εκπαίδευση (Essinger, 1990):

- α. ενσυναίσθηση, μέσα από την οποία το άτομο κατανοεί τους άλλους και καλλιεργεί συμπάθεια προς αυτούς
- β. αλληλεγγύη, με στόχο την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης
- γ. διαπολιτισμικός σεβασμός / σεβασμός στην ετερότητα (πολιτισμική, κοινωνική, κτλ)
- δ. υπέρβαση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, με στόχο την εξάλειψη κάθε είδους εθνικιστικής συμπεριφοράς και σκέψης, οι οποίες βασίζονται στην υιοθέτηση από μέρους των ατόμων στερεοτύπων και προκαταλήψεων

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο εκπαιδευτής καλείται να διαμορφώσει το πρόγραμμα του βασιζόμενος στις εν λόγω αρχές και επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα επικοινωνίας, βασιζόμενος στο σεβασμό και την εμπιστοσύνη ανάμεσα σε όλα τα μέλη της ομάδας. Ειδικά στην περίπτωση του σχολείου μέσα στην φυλακή, το πρόβλημα της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους είναι ακόμα πιο έντονο, ειδικά στην αρχή της σχολικής χρονιάς

όπου υπάρχουν αρκετοί νεοεισερχόμενοι μαθητές και κάποιοι νεο-διορισθέντες εκπαιδευτές. Ο λόγος είναι αφενός το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η μεταξύ τους σχέση και αφετέρου το διαφορετικό σύστημα αναφοράς και αντιλήψεων ανάμεσα τους. Ο εκπαιδευτής λοιπόν καλείται πρώτα ο ίδιος να απομακρυνθεί από το δικό του σύστημα αντιλήψεων και μέσω της ενσυναίσθησης, να προσπαθήσει να κατανοήσει τον κόσμο και την πραγματικότητα των εκπαιδευομένων του. Να προσπαθήσει δηλαδή να δει με τα δικά τους μάτια και να απαλλαγεί πρώτα ο ίδιος από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που τον χαρακτηρίζουν, έστω και υποσυνείδητα. Επιπλέον, ας μην ξεχνάμε ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με το δικό του φορτίο από εμπειρίες, βιώματα και αντιλήψεις, οι οποίες συνέβαλλαν σημαντικά στο να διαμορφωθεί η σημερινή του ταυτότητα. Βασικό επίσης στοιχείο της ταυτότητας του κάθε ατόμου, όπως θα μελετήσουμε στη συνέχεια, αποτελεί το σύνολο των αξιών και αρχών, οι οποίες συνθέτουν το αξιακό του σύστημα και αποτελούν σημείο αναφοράς, όσον αφορά την επιλογή των πράξεων και των συμπεριφορών του. Η ενδεχόμενη λοιπόν απόρριψη ή η έλλειψη σεβασμού, από μέρους του εκπαιδευτή, απέναντι στις εν λόγω εμπειρίες και τα βιώματα υποδηλώνει αυτομάτως την απόρριψη του ίδιου του ατόμου και ότι αυτό αντιπροσωπεύει, γεγονός που τον απομακρύνει από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

2.3 Η έννοια της ηθικής και ο ρόλος της εκπαίδευσης

Ο ορισμός της έννοιας της ηθικής, καθώς επίσης οι αρχές και οι αξίες, που οφείλουν να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά ενός κοινωνικά και πολιτικά ώριμου και ενεργού πολίτη αποτελούν πεδίο αναφοράς και ερευνητικού ενδιαφέροντος από παλιά στο χώρο της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής. Για τους επιστήμονες, η έννοια της ηθικής περιλαμβάνει *«τις αρχές ή/και τις αξίες που καθορίζουν την αποδεκτή συμπεριφορά και διασφαλίζουν τις πρωταρχικές αρχές της κοινωνικής οργάνωσης»* (Πρώιος, 2007). Η ηθική δηλαδή οριοθετεί τι είναι ηθικά σωστό και τι λάθος, καθώς και τον τρόπο που θα πρέπει να σκέφτεται και να πράττει ο ενάρετος πολίτης. Αντιλαμβανόμενοι την ηθική ως μία κοινωνική κατασκευή, αναγνωρίζουμε την άμεση σύνδεση και επιρροή της από το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζεται. Συνεπώς, η διαδικασία της ηθικής αγωγής, η οποία αποβλέπει στην προετοιμασία και ολοκλήρωση του ατόμου ως ηθική οντότητα, οφείλει να ακολουθεί τους ρυθμούς, την εξέλιξη και τις ανάγκες της κοινωνίας μέσα στην οποία ασκείται (Πρώιος & Γιαννιτσοπούλου, 2009).

Η έννοια της ηθικής, αφενός λόγω του περιεχομένου της και αφετέρου λόγω του ιδιαίτερου σκοπού τον οποίο υπηρετεί, συνδέεται άμεσα με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη και οφείλει να αποτελεί μέρος του περιεχομένου της εκπαίδευσης γύρω και αναφορικά με αυτή. Η ηθική αγωγή άλλωστε επιδιώκει την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του ενεργού και ενάρετου πολίτη, στόχο τον οποίο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι θέτει και η ίδια η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα. Οι αξίες ορίζονται ως *«οι γενικές παραδοχές και τα πιστεύω των ατόμων, βάσει των οποίων τα άτομα θέτουν τους επιθυμητούς στόχους που διατρέχουν την διάρκεια της ζωής τους και τα οποία*

καθορίζουν τις αποφάσεις και την συμπεριφορά τους»⁹ (Council of Europe, 2018, σελ. 38). Αντίστοιχα, οι στάσεις/συμπεριφορές «αποτελούν το νοητικό προσανατολισμό ενός ατόμου, τον οποίο υιοθετεί ως προς τη συμπεριφορά και την αντιμετώπισή του απέναντι σε οτιδήποτε ή οποιοδήποτε. Οι στάσεις/συμπεριφορές συνήθως αποτελούνται από τέσσερα συστατικά: μία παραδοχή ή μία άποψη για το αντικείμενο της συμπεριφοράς, ένα συναίσθημα για το αντικείμενο της συμπεριφοράς, μία αξιολόγηση (είτε αρνητική είτε θετική) για το αντικείμενο και μία σταθερότητα ως προς μία συγκεκριμένη συμπεριφορά απέναντι στο συγκεκριμένο αντικείμενο»¹⁰ (Council of Europe, 2018, σελ. 41).

Το ενδιαφέρον, από μέρους του κράτους, για τη δημιουργία ηθικών και ενάρετων πολιτών, οι οποίοι θα ενεργούν με σεβασμό απέναντι στον άνθρωπο και θα επιδεικνύουν υπακοή στους νόμους και τους θεσμούς του ίδιου του κράτους, ανέδειξε την ανάγκη για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην επίτευξη του εν λόγω στόχου. Ο χώρος του σχολείου φαίνεται να καλλιεργεί ένα πλαίσιο θετικού ηθικού πολιτισμού, όπου τα μέλη του ενθαρρύνονται να διαμορφώσουν έναν ηθικό και ενάρετο χαρακτήρα μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων αρετών και συγχρόνως, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται το ένα το άλλο, καθώς και τους κανόνες που η κοινωνία του σχολείου θέτει. Το σχολείο δηλαδή αποβλέπει στην καλλιέργεια του χαρακτήρα των μαθητών και συγχρόνως, στην προαγωγή δημοκρατικών αξιών (Narvaez, 2006). Γεγονός, το οποίο οφείλει να επιτυγχάνεται μέσα από το συνδυασμό της γνωστικής και της εμπειρικής διαδικασίας μάθησης, όπου οι μαθητές/εκπαιδευόμενοι καλούνται από μόνοι τους να εφαρμόσουν στην πράξη όλα όσα έχουν διδαχθεί. Ας λάβουμε άλλωστε υπόψη μας, ότι η καλλιέργεια και η μετάδοση αρχών και αξιών δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος, καθώς απαιτεί μία συγκεκριμένη σχολική προσέγγιση, η οποία ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών/εκπαιδευομένων σε διαδικασίες και πρακτικές, που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού πλαισίου (Head, 1997).

Μέσα λοιπόν από την παραδοχή αναφορικά με τη συμβολή του ρόλου του σχολείου στο πλαίσιο εφαρμογής της ηθικής εκπαίδευσης, προβάλλεται αναπόφευκτα η σημαντική επίδραση και επιρροή του ίδιου του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή στο πλαίσιο της εν λόγω διαδικασίας, όπου σύμφωνα με τον Campbell (2003) «οι ηθικές διαστάσεις της επαγγελματικής πρακτικής των δασκάλων επηρεάζουν, αναπόφευκτα, το σύνολο της ηθικής και του ηθικού κλίματος στα σχολεία» (όπ. αναφ. στο Πρώιος & Γιαννιτσοπούλου, 2009, σελ. 150). Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής αποτελεί προαγωγό των αρχών και αξιών που η έννοια της ηθικής εμπεριέχει και οι οποίες προβάλλονται μέσω της εκπαίδευσης και συγχρόνως, πρότυπο για τους ίδιους τους μαθητές του, οι οποίοι συχνά διδάσκονται από το παράδειγμά του. Γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη, ο ίδιος ο

⁹ Values are general beliefs that individuals hold about the desirable goals that should be striven for in life. They motivate action and they also serve as guiding principles for deciding how to act. (η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα)

¹⁰ An attitude is the overall mental orientation which an individual adopts towards someone or something (for example a person, a group, an institution, an issue, an event, a symbol). Attitudes usually consist of four components: a belief or opinion about the object of the attitude, an emotion or feeling towards the object, an evaluation (either positive or negative) of the object, and a tendency to behave in a particular way towards the object. (η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα)

εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος και να διακρίνεται από καλή διάθεση και ηθικό χαρακτήρα. Ο Chang (1994) κάνει λόγο για την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή και ο Dottin (2009) για την καλλιέργεια της ηθικής διάθεσης από μέρους του. Γίνεται δηλαδή αναφορά σε στοιχεία του χαρακτήρα του, τα οποία θα το βοηθήσουν να είναι ικανός να επιλύσει ηθικά διλήμματα και να ενθαρρύνει τους μαθητές του να αξιολογήσουν με κριτικό πνεύμα θέματα που άπτονται της ιδιότητας τους ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Καθώς, όπως ο Narvaez (2006) αναφέρει, ο ενάρετος πολίτης δεν αρκεί να συμπεριφέρεται απλώς καλά, αλλά θα πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται το ηθικά σωστό και δίκαιο και να μάχεται σε οτιδήποτε δρα ενάντια αυτού. Ο ίδιος μάλιστα συνδέει την ηθική εκπαίδευση με την έννοια του μετασχηματισμού και της αλληλεπίδρασης, αναλογιζόμενος ότι στο πλαίσιο αυτής, οι εμπλεκόμενοι μανθάνοντες αποκτούν προσωπικά βιώματα και εμπειρίες και συμμετέχουν σε μια διαδικασία ανταλλαγής απόψεων. Βιώματα, τα οποία συμβάλλουν ως προς την διαδικασία του μετασχηματισμού, στην οποία στοχεύει η εκπαίδευση γενικά και η εκπαίδευση ενηλίκων πιο συγκεκριμένα.

Ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής καλείται να ενθαρρύνει τους μαθητές του να εμπλακούν ενεργά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προάγει, μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του, αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες συνάδουν με τις έννοιες της δημοκρατίας και της δικαιοσύνης, του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό, καθώς και σε δημοκρατικές πρακτικές, όπως ο διάλογος και η επιχειρηματολογία. Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, ο Campbell (2003) κάνει αναφορά σε δύο κυρίως μοντέλα, όσον αφορά την προαγωγή της ηθικής εκπαίδευσης και την διαμόρφωση ενός 'ενάρετου χαρακτήρα'.

Το πρώτο μοντέλο δίνει έμφαση στις διαδικασίες της εσωτερίκευσης και του αυτοελέγχου, όπου το άτομο καλείται να ενεργεί και να σκέφτεται ηθικά σύμφωνα με τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες (όπ. αναφ. στο Πρώιος, & Γιαννιτσοπούλου, 2009). Στο συγκεκριμένο μοντέλο συναντάμε στοιχεία της θεωρίας του Piaget (1965), ο οποίος ήταν ο πρώτος θεωρητικός που ασχολήθηκε συστηματικά με την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης κατά την παιδική ηλικία. Σύμφωνα με την θεωρία του, η ηθική είναι ένα σύστημα κανόνων, όπου το άτομο καλείται να επιδείξει σεβασμό απέναντι τους. Ο εν λόγω τώρα σεβασμός καλλιεργείται στο άτομο αφενός μέσω της ατομικής συνείδησης, ως ρυθμιστής της συμπεριφοράς βάσει των συγκεκριμένων κανόνων και αφετέρου, μέσω της αποδοχής και τήρησης τους κατά την διάρκεια της καθημερινής του ζωής. Παρατηρούνται επίσης στοιχεία της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, βάσει της οποίας η ηθική συμπεριφορά μαθαίνεται με ενίσχυση, επίδειξη, παρατήρηση και κοινωνική σύγκριση (Bandura, 1977).

Για τον Bandura (1977), η συμπεριφορά του ατόμου βασίζεται στην αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον, ως μία διαδικασία την οποία ο ίδιος αποκαλεί *αμοιβαίο προκαθορισμό*. Ενώ συγχρόνως αναφέρει την επίδραση της συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο λειτουργεί ως πρότυπο, στη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου, μέσα από την διαδικασία της *μίμησης προτύπου*, όπως την αποκαλεί. Ο ίδιος εξηγεί ότι ένα άτομο δύναται να μάθει ορισμένες συμπεριφορές, παρατηρώντας απλά το πρότυπο το οποίο εκτελεί τις συγκεκριμένες συμπεριφορές και στη συνέχεια καταγράφοντας ή προβλέποντας τις όποιες συνέπειες αυτών των πράξεων. Η επίδραση λοιπόν τόσο της διαδικασίας της μίμησης όσο και της διαδικασίας της

κατευθυνόμενης συμμετοχής, στο πλαίσιο της οποίας παρέχεται υποστήριξη και παρότρυνση στο άτομο να συμπεριφερθεί όπως το πρότυπο, είναι ιδιαίτερα σημαντικές και συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των μελετητών. Ειδικά όταν αναφερόμαστε στο σχολικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στη συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των μαθητών, οι εν λόγω διαδικασίες εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ο ρόλος του προτύπου ταυτίζεται αναπόφευκτα με το ρόλο του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή. Η επίδραση του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή δύναται να είναι καθοριστική, αν αναλογιστούμε ότι συχνά ο βαθμός της ηθικής συμπεριφοράς του κάθε ατόμου, εξετάζεται ανάλογα με το πόσο έχει διδαχθεί να συμπεριφέρεται ηθικά.

Στο δεύτερο μοντέλο συναντάμε στοιχεία της δομικής προσέγγισης της ηθικής ανάπτυξης, με κύριο εκφραστή τον Kohlberg (1976, 1984). Για τον ίδιο, η ηθική ανάπτυξη συνδέεται τόσο με τη γνωστική ανάπτυξη όσο και με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο Kohlberg κατά την διάρκεια της έρευνάς του συνήθιζε να χρησιμοποιεί ιστορίες, μέσα από τις οποίες έθετε διάφορα ηθικά διλήμματα και καλούσε τους μαθητές/συμμετέχοντες να εκφράσουν την άποψη τους αναφορικά με αυτά. Για εκείνον, το ενδιαφέρον του επικεντρωνόταν στο συλλογισμό γύρω από την κάθε απάντηση, όχι στην ίδια την απάντηση. Στο πλαίσιο της θεωρίας του, αναφορικά με την ηθική ανάπτυξη του ατόμου, διέκρινε έξι στάδια, τα οποία κατέταξε σε τρία επίπεδα ανάλογα με την γνωστική και συναισθηματική ωριμότητα του ατόμου: α. προ-συμβατική ηθική σκέψη, β. συμβατική ηθική σκέψη και γ. μετα-συμβατική ηθική σκέψη.

Κάθε στάδιο, όπως αναφέρει ο Kohlberg (1984), έπεται του προηγούμενου, ως αποτέλεσμα της πνευματικής και συναισθηματικής ωρίμανσης του ατόμου, όσον αφορά τον τρόπο σκέψης και λήψης αποφάσεων αναφορικά με ηθικά διλήμματα και επιλογές. Κάθε επίπεδο αποτελείται από δύο εξελικτικά στάδια, τα οποία εξετάζουν κάθε φορά τα κίνητρα του ατόμου, από την παιδική ηλικία, όσον αφορά την ηθική του στάση και συμπεριφορά ως προς την υπακοή στους κανόνες. Στα δύο πρώτα στάδια ο Kohlberg παρατηρεί ότι η υπακοή του ατόμου στους διάφορους κανόνες γίνεται αρχικά από φόβο απέναντι σε ενδεχόμενη τιμωρία και στη συνέχεια, προς όφελός του, προκειμένου να του αποδοθεί κάποια χάρη (ανταποδοτικό σύστημα). Οι επιλογές δηλαδή του ατόμου, κατά την διάρκεια του 1^{ου} επιπέδου, όπου συνδέεται με την παιδική κυρίως ηλικία, βασίζονται σε μία προσωποκεντρική προσέγγιση, σε αντίθεση με το 2^ο επίπεδο, όπου παρατηρούνται στοιχεία κοινωνικής συμμόρφωσης. Συγκεκριμένα, στα δύο επόμενα στάδια, το άτομο συμμορφώνεται με τους κανόνες αρχικά για να αποφύγει την απόρριψη και τη δυσαρέσκεια των άλλων – ως αποκλίνων από την πλειοψηφία – και στη συνέχεια, προκειμένου να αποφύγει ενδεχόμενες νομικές συνέπειες που ο νόμος επιφέρει. Τέλος, το τρίτο επίπεδο αναφέρεται σε ένα ανώτατο επίπεδο ηθικής και πνευματικής ωρίμανσης του ατόμου, το οποίο συναντάται στην ενήλικη πλέον ζωή, όπου οι διάφορες αποφάσεις λαμβάνονται με γνώμονα αφενός το κοινό καλό και αφετέρου την πίστη και την υπακοή σε οικουμενικές αξίες και αρχές.

Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο, κατά τον Kohlberg, χαρακτηρίζεται από ιεραρχικότητα και διαδοχικότητα, όπου τα γνωστικά ηθικά σχήματα που έχουν κατακτηθεί σε προηγούμενα στάδια ενυπάρχουν στα επόμενα. *Καταφέρνουν ωστόσο όλοι οι άνθρωποι να κατακτήσουν το ανώτατο ηθικό στάδιο;*

Λαμβάνοντας υπόψη τη διενέργεια πράξεων παραβατικού χαρακτήρα, οι οποίες λαμβάνουν χώρα καθημερινά, καθώς και τη γενικότερη κρίση και αμφισβήτηση που υπάρχει στην κοινωνία όσον αφορά τις αρχές και τις αξίες που η ίδια οφείλει να προωθεί, η απάντηση είναι μάλλον αρνητική. Η πλειοψηφία των πολιτών εκφράζει συχνά έντονη δυσαρέσκεια ως προς το νομικό και πολιτικό σύστημα της χώρας, ενώ η υπακοή στους νόμους της πολιτείας προκύπτει από ανάγκη προς αποφυγή ενδεχόμενων ποινικών κυρώσεων. Συγχρόνως, αδυνατεί να υπερασπιστεί τους αδύναμους συμπολίτες και να αμυνθεί υπέρ του κοινού καλού. Υπάρχει όμως ένα μέρος των πολιτών, οι οποίοι έχουν ξεπεράσει τον φόβο της νομικής επίπτωσης των πράξεων τους και παραβιάζουν τη νομοθεσία, καταφεύγοντας σε πράξεις εγκληματικού χαρακτήρα. *Ποια μπορεί να είναι η κύρια αιτία της εν λόγω συμπεριφοράς και κυρίως, ποια θα μπορούσε να είναι η λύση για την αποφυγή τέτοιων πράξεων και τη δημιουργία μίας κοινωνίας ενάρετων και ενεργών πολιτών;*

Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα δεν θα μπορούσε να είναι άλλη πέρα από την αναφορά στην εκπαίδευση. Προκειμένου ένας πολίτης να είναι ενάρετος και ηθικά σκεπτόμενος, θα πρέπει να μάθει να ενεργεί ως τέτοιος, αφενός μέσω της οικογένειας και αφετέρου μέσα από τον θεσμό της εκπαίδευσης, όπως αυτή διδάσκεται στο περιβάλλον του σχολείου. Η καλλιέργεια και η προετοιμασία ωστόσο των ατόμων για την ανάληψη του ρόλου τους ως ενεργών πολιτών χαρακτηρίζεται ως μία διαρκής και αδιάκοπη διεργασία, η οποία συντελείται τόσο στην παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή. Αντίστοιχα και η ηθική σκέψη του ατόμου οφείλει να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται διαρκώς, μέσα από την παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων και εμπειριών. Τα κριτήρια όσον αφορά την αξιολόγηση της ηθικότητας μίας πράξης, ποικίλουν και αφορούν τόσο στην ηλικία του ατόμου που προέβη στη συγκεκριμένη πράξη, στον χώρο και τον χρόνο στον οποίο έχει συντελεστεί, όσο και στα κίνητρα ή την πρόθεσή του, καθώς και στα αποτελέσματα αυτής. Πρόκειται δηλαδή για μία διαδικασία η οποία μπορεί να μεταβληθεί, λαμβάνοντας όμως υπόψη βασικές αξίες και παραδοχές.

Επανερχόμενοι στην παραδοχή της ανάγκης για δια βίου καλλιέργεια και εξέλιξη της ηθική σκέψης και συλλογισμό των ατόμων, η σκέψη μας μεταφέρεται σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού, όπου τα άτομα έχουν υποκύψει στην πράξη της παραβατικότητας και βιώνουν τις συνέπειες αυτής. Βασιζόμενοι στην θεωρία του Kohlberg, το άτομο που βιώνει τον εγκλεισμό, παρόλη την ηλικιακή του ωριμότητα η οποία επέρχεται με την ενηλικίωση του, φαίνεται να μην έχει κατακτήσει τα γνωστικά ηθικά σχήματα του 2^{ου} επιπέδου (κοινωνική αποδοχή & φόβος για νομικές επιπτώσεις) ή ενδεχομένως εξωτερικοί ή άλλοι εσωτερικοί παράγοντες να επιδρούν καθοριστικά στη λήψη αποφάσεων, εν όψει ηθικών διλημμάτων που κλήθηκε ή καλείται να διαχειριστεί. Όπως ήδη αναφέραμε άλλωστε η αξιολόγηση της ηθικότητας μίας πράξης οφείλει να λαμβάνει υπόψη της διάφορους παράγοντες, οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς η ηθική ανάπτυξη επηρεάζεται τόσο από τη γνωστική ανάπτυξη όσο κυρίως και από τις κοινωνικές εμπειρίες που το άτομο έχει βιώσει.

Στο πλαίσιο της κράτησής τους, αν αναλογιστούμε το σωφρονιστικό ρόλο που καλείται να υπηρετήσει η φυλακή, οι κρατούμενοι οφείλουν να αναλογιστούν κριτικά αναφορικά με τις πράξεις και τις συμπεριφορές που τους οδήγησαν σε αυτές, καθώς επίσης να αντιληφθούν τις ακριβείς συνέπειες και τα αποτελέσματα των πράξεων τους, πέρα από τη συνθήκη του εγκλεισμού την οποία βιώνουν. Αρωγός στην εν λόγω

διαδικασία του αναστοχασμού και της πνευματικής και συναισθηματικής ωρίμανσης των κρατουμένων, εν όψει της επικείμενης επιστροφής τους στην κοινωνία, είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση στη φυλακή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οφείλει να θέτει ως στόχο την προετοιμασία των ατόμων εν όψει της επιστροφής τους στο κοινωνικό πλαίσιο επί ίσοις όροις. Μέρος λοιπόν της εκπαίδευσης, οφείλει αναπόφευκτα να θεωρηθεί και η ηθική εκπαίδευση, ως βασική προϋπόθεση για την αποφυγή ενδεχόμενης υποτροπής και επιστροφής του κρατουμένου στην εγκληματικότητα κατά την αποφυλάκιση του (Fox, 1989). Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στο περιβάλλον της φυλακής ισχύουν κανόνες και αξίες, οι οποίοι διαμορφώνονται από τον ίδιο τον έγκλειστο πληθυσμό και εφαρμόζονται απαλλαγμένοι από το πλαίσιο της αστικής έννομης τάξης ή τους όρους της πολιτικής ορθότητας (Ορφανάκη, 2017). Διαπίστωση βέβαια, που επιβεβαιώνει την υποκειμενικότητα της ορθότητας των κανόνων, ανάλογα με το πλαίσιο εντός του οποίου ορίζονται. Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερο την εν λόγω διατύπωση, στο επόμενο Κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε το γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου.

Κεφάλαιο 3: Εκπαίδευση Ενηλίκων

Στόχος του 3^{ου} Κεφαλαίου αποτελεί η αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και η παρουσίαση των βασικών θεωριών γύρω από αυτή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη θεωρία του Mezirow αναφορικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, η οποία αποτέλεσε τον πυρήνα της θεωρητικής προσέγγισης, όσον αφορά το σχεδιασμό και την εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Πριν αναφερθούμε όμως στις βασικές αρχές που διέπουν κάθε θεωρία, θα ήταν σκόπιμο να κατανοήσουμε το θεσμικό πλαίσιο γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και κάποιες βασικές έννοιες που ταυτίζονται με αυτή.

Ως εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων τα άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μία εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (UNESCO, 1976) (όπ. αναφ. στο Rogers, 2002, σελ. 56).

Οι θεωρίες γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων άρχισαν να αναπτύσσονται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ωστόσο ως θέμα εκπαιδευτικής πολιτικής ανέκυψε στα μέσα της δεκαετίας του 1970. Ιδιαίτερη όμως προτεραιότητα δόθηκε λίγα χρόνια αργότερα, τη δεκαετία του 1990, όπου η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίστηκε ως βασικό εργαλείο για την αντιμετώπιση κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής ανάμεσα στους πολίτες. Συγκεκριμένα, η *Ευρωπαϊκή Επιτροπή* εντάσσει για πρώτη φορά την έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού σε κείμενό της το 1989 και επικεντρώνεται κυρίως στην αντιμετώπιση

της ανεργίας. Το έτος 1996, ορίζεται ως «Ευρωπαϊκό Έτος για τη δια βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση» και με αφορμή αυτή την πρωτοβουλία, οργανώθηκαν σε όλα τα κράτη - μέλη της ΕΕ εκδηλώσεις με σκοπό την ευρεία συζήτηση του Λευκού Βιβλίου για την εκπαίδευση και τη κατάρτιση, που εκπονήθηκε το 1995 από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996).

Στη *Λευκή Βίβλο* αναφορικά με την *εκπαίδευση, κατάρτιση-διδασκαλία και εκμάθηση προς την κοινωνία της γνώσης* αποτυπώνεται η άμεση σύνδεση του κοινωνικού αποκλεισμού με την έλλειψη κατάρτισης- εκπαίδευσης, ενώ εκφράζεται η άποψη ότι οι ειδικοί θεωρούν την **εκπαίδευση – κατάρτιση**¹¹ ως την έσχατη λύση για την αντιμετώπισή του. Τον ίδιο χρόνο, ο Ο.Ο.Σ.Α. εξέδωσε το βιβλίο-πρόταση «*Να κάνουμε τη δια βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους*» (OECD, 1996) και δημοσιεύθηκε, από την UNESCO, η έκθεση Delors με θέμα την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (UNESCO, 1999). Στο πλαίσιο της Έκθεσης (1996) γύρω από την εκπαίδευση, γίνεται αναφορά σε τέσσερις βασικούς «πυλώνες» μάθησης, άρρηκτα συνδεδεμένους με την έννοια της δια βίου μάθησης και αφορούν στη μάθηση για **μάθηση (learning to know), ενέργεια (learning to do), συμβίωση με τους άλλους (learning to live together) και ατομική ύπαρξη/ανάπτυξη (learning to be)**.

Στην αρχή λοιπόν η εκπαίδευση ενηλίκων επικεντρώθηκε στην καταπολέμηση της ανεργίας και συνδέθηκε με την αγορά εργασίας. Στα μέσα όμως της δεκαετίας του 1990, έγινε αντιληπτό ότι η κοινωνία και συγκεκριμένα τα άτομα, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που υπήρχαν, είχαν ανάγκη από άλλου είδους προσέγγιση, η οποία να επικεντρώνεται στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Κάτι που η εκπαίδευση ενηλίκων θα μπορούσε να τους προσφέρει, αρκεί να έπαυε να ταυτίζεται με την εξειδίκευση και να αποκτούσε ένα περισσότερο διευρυμένο χαρακτήρα. Το Συμβούλιο της Ευρώπης (1990) είχε χαρακτηριστικά τονίσει ότι «*Η εκπαίδευση ενηλίκων δεν αποτελεί παθητική απορρόφηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα*» (όπ. αναφ. στο Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σελ. 13).

Ο σύγχρονος άνθρωπος προκειμένου να ανταποκριθεί στις τρέχουσες οικονομικές και κυρίως κοινωνικές προκλήσεις και απαιτήσεις, θα έπρεπε να αποκτήσει τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις και τα εφόδια και να καλλιεργήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες, που θα μπορούσαν να τον καταστήσουν ικανό να δρα ως ελεύθερα και δημοκρατικά σκεπτόμενος ενεργός πολίτης. Όπως ήδη αναφέρθηκε στην έκθεση Delors (1996), στόχος είναι ο κάθε πολίτης να μάθει να οδηγείται μόνος του στη γνώση και να καλλιεργήσει τον απαραίτητο εκείνο μηχανισμό, που θα τον οδηγήσει στην ικανότητα να επιβιώνει και να βρίσκει λύσεις σε ένα διαρκές μεταβαλλόμενο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, η συγκεκριμένη διαδικασία πνευματικής ωρίμανσης του ατόμου αποτελεί μία μακροχρόνια και σε βάθος προσπάθεια, η οποία οφείλει να ολοκληρωθεί εντός ενός πιο διευρυμένου πλαισίου, το οποίο καλείται *δια βίου μάθηση*. Πέρα δηλαδή από την προσφορά του τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, για την επίτευξη του εν λόγω

¹¹ Η **εκπαίδευση** αποτελεί ένα σύνολο προσεκτικά σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οδηγούν σε συγκροτημένη μάθηση, που έχει σαφή στόχο και αποβλέπει σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Με αυτή την έννοια, η εκπαίδευση αποσκοπεί στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της μάθησης. Η **κατάρτιση** είναι η εκπαίδευση που έχει περιορισμένους, συγκεκριμένους στόχους και αποσκοπεί κυρίως στη διδαχή «ορθών» τρόπων μάθησης που οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Γλωσσάρι. (χ.η.)).

στόχου θα πρέπει να ενεργοποιηθεί θετικά τόσο το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, όσο και ο τομέας της *μη τυπικής*, καθώς και *άτυπης εκπαίδευσης*, η οποία επικεντρώνεται σε όλες τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες που το άτομο αποκτά μέσα από την καθημερινότητα και τη συναναστροφή του με τα άτομα του περιβάλλοντος του.

Κάνοντας αναφορά στην έννοια της δια βίου μάθησης, θα ήταν σκόπιμο στο σημείο αυτό να παραθέσουμε την εννοιολογική ερμηνεία της εν λόγω έννοιας και τη σύνδεση της με την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης. Η **δια βίου μάθηση** θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο χώρος της εκπαίδευσης, ο οποίος περιλαμβάνει *όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή/και την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Στο εν λόγω πεδίο περιλαμβάνεται η τυπική, η μη τυπική, καθώς και η άτυπη μάθηση* (παρ. 1, άρθρο 2 Ν3879/2010).

Αντίθετα, ο όρος **δια βίου εκπαίδευση** αφορά σε περισσότερο οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Ο όρος δηλαδή της δια βίου μάθησης είναι περισσότερο διευρυμένος από τον όρο της εκπαίδευσης, καθώς περιλαμβάνει χωρίς εξαίρεση όλες τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς όσο και όλες τις μορφές της άτυπης μάθησης, ενώ καλύπτει όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου. Επίσης, ο όρος της δια βίου μάθησης καλλιεργεί την αντίληψη ότι πρόκειται για μία προσωπική υπόθεση και επιλογή του καθενός, ενώ ο όρος της εκπαίδευσης παραπέμπει σε κάτι περισσότερο οργανωμένο και συλλογικό, που επηρεάζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Εύστοχα ο Παπαδάκης (2003, σελ. 84) αναφέρει ότι η εκπαιδευτική πολιτική εμπεριέχει τρεις διαστάσεις¹², οι οποίες ενυπάρχουν η μία μέσα στην άλλη, παρομοιάζοντας το περιεχόμενο της ως ένα κείμενο (text), το οποίο εγκαθιδρύει λόγο (discourse) και εκκινεί ένα διάλογο.

Προκειμένου ωστόσο να είναι περισσότερο κατανοητό σε εμάς, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί ένα γενικότερο σύνολο εντός του οποίου εντάσσεται ως υποσύνολο τόσο η δια βίου εκπαίδευση όσο και η εκπαίδευση ενηλίκων. Η δια βίου μάθηση οφείλει, πέραν των άλλων, να επενδύει στην καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών, καθώς και στην παροχή ίσων ευκαιριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Θέτοντας ως στόχο τη χειραφέτηση και την αυτονομία του ενήλικου εκπαιδευόμενου στο χώρο της δια βίου μάθησης, ο Knowles (1975) (όπ. αναφ. στο Knowles Malcolm, 1998) ήταν ο πρώτος που έκανε λόγο στην έννοια της αυτό-κατευθυνόμενης μάθησης, αναφερόμενος στον έλεγχο που πρέπει να ασκείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, όσον αφορά το σχεδιασμό και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων της μάθησης. Πρόκειται δηλαδή για μία τεχνική και στρατηγική μάθησης, μέσα από την οποία ο μαθητής αποκτάει έλεγχο στη μαθησιακή διαδικασία που τον αφορά, θέτοντας τους μαθησιακούς του στόχους, εντοπίζοντας τις πηγές μάθησης και επιλέγοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές προσέγγισης και κυρίως, αξιολογώντας τα μαθησιακά επιτεύγματα και την πρόοδο του. Ας μην

¹² Η εν λόγω ανάλυση βασίζεται στη θεωρία του Fairclough (1995) (όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011) για τις τρεις διαστάσεις του λόγου.

ξεχνάμε άλλωστε, ότι η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με την τάση του ατόμου για αυτό-καθορισμό και ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση καταστάσεων που το αφορούν (Κόκκος, 2005), όπου ο ρόλος του εκπαιδευτή σε περιπτώσεις εκπαιδευόμενων με χαμηλό επίπεδο αυτό-κατεύθυνσης αποτελεί η ενθάρρυνση για ανάληψη δράσης και κυρίως, για την αντιμετώπιση πιθανών αντιστάσεων και εσωτερικών εμποδίων που οι ίδιοι θέτουν (Grow, 1991).

Επανερχόμενοι στο ευρωπαϊκό σκηνικό γύρω από τη σημασία της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, θα ήταν σκόπιμο να γίνει αναφορά στις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισαβόνα, 2000) (όπ. αναφ στο Βεργίδης, 2001) βάσει των οποίων αποφασίστηκε η ενίσχυση της κοινωνίας της γνώσης εντός της ΕΕ, μέσα από τη δημιουργία ενός δικτύου δια βίου μάθησης και την ενίσχυση του εν λόγω τομέα με κάθε είδους μέσο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ίση πρόσβαση όλων των πολιτών σε ένα υψηλού επιπέδου παρεχόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εν λόγω αποφάσεις επισφραγίστηκαν μέσα από την ψήφιση της 'Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Ατζέντας' (Δεκέμβριος, 2000) και την τοποθέτηση της δια βίου μάθησης στο επίκεντρο της ευρωπαϊκής στρατηγικής.

Ο Βεργίδης (2003) αναφέρει ότι η δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αποτελούν ένα πλέγμα αρχών που αναπροσανατολίζει ποσοτικά και ποιοτικά όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών θεσμών, δηλαδή της τυπικής, μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, καθώς, είναι πλέον αποδεκτό από τους περισσότερους, ότι *"η έννοια της δια βίου εκπαίδευσης φαίνεται ότι αποτελεί ένα από τα κλειδιά για την είσοδο στον 21ο αιώνα"* (UNESCO, 1999, σελ. 34). Παρόλη ωστόσο τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, όπως αποτυπώνεται στα έγγραφα της ΕΕ, απαιτείται ακόμα σημαντική δουλειά στον τομέα αυτό. Συγκεκριμένα, σε σχετικό έγγραφο η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων τονίζει ότι *«Η δια βίου μάθηση εξακολουθεί να απέχει πολύ από το να γίνει πραγματικότητα για όλους, ενώ υπάρχουν ενδείξεις ότι διευρύνεται το χάσμα όσον αφορά την εκμετάλλευση ευκαιριών για μάθηση μεταξύ των ατόμων με χαμηλό επίπεδο προσόντων και ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ νεότερων και μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων»* (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 10/01/2003).

Με το πέρασμα των χρόνων, η ανάγκη για ενίσχυση τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης, αποτυπώνεται όλο και πιο ισχυρή στα διάφορα ευρωπαϊκά κείμενα. Ειδικά τα τελευταία χρόνια, οι εξελίξεις τόσο στον κοινωνικο-πολιτικό όσο και στον οικονομικό τομέα είναι ιδιαίτερα κρίσιμες, με αποτέλεσμα οι εκπρόσωποι των κρατών μελών να καλούνται να λάβουν σημαντικές αποφάσεις προς επίλυση των όποιων διαφορών, καθώς και την αντιμετώπιση της γενικότερης κρίσης που κατακλύζει την Ευρώπη και η οποία απειλεί τη σταθερότητά της. Εν όψει της όλης αναταραχής, τα αρμόδια όργανα έχουν καταλήξει ότι βασική επιδίωξη όλων των κρατών μελών θα πρέπει να αποτελεί η ενότητα μεταξύ των πολιτών τους, η οποία οφείλει να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η *Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση Ενηλίκων* (Council of the European Union, 2011) αναφέρει ότι *«Η στρατηγική «Ευρώπη 2020» για έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη χαρακτηρίζει τη **διά βίου μάθηση** και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ως ιδιαίτερα σημαντικές παραμέτρους για την αντιμετώπιση της τρέχουσας οικονομικής κρίσης και της γήρανσης του πληθυσμού και ιδιαίτερα κρίσιμες για την ευρύτερη οικονομική και κοινωνική στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης»*. Το Ευρωπαϊκό δηλαδή Συμβούλιο θεωρεί τη συμβολή της

εκπαίδευσης ενηλίκων ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω αυτής παρέχεται η δυνατότητα στους ενηλίκους αφενός να βελτιώσουν την ικανότητα προσαρμογής τους στις τρέχουσες αλλαγές και αφετέρου να αναβαθμίσουν ή να αναπροσανατολίσουν τις δεξιότητές τους. Επιπλέον, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην κοινωνική ένταξη, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και την προσωπική ανάπτυξη όλων ανεξαρτήτως των ατόμων, πέρα από κάθε είδους διάκριση.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι εν λόγω στόχοι, τα κράτη μέλη παρακινούνται να επενδύσουν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, θέτοντας ως στόχους (Council of the European Union, 2011):

- τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης
- την εκπαίδευση/επιμόρφωση και ενίσχυση των εκπαιδευτών ενηλίκων
- την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, όσον αφορά αφενός το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αφετέρου τους εκπαιδευτές και τον τρόπο προσέγγισής τους
- την ενίσχυση και προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά των ενηλίκων μέσω της εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα, η ενίσχυση, καθώς και η διαμόρφωση του χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων άρχισαν σταδιακά να πραγματοποιούνται από τη δεκαετία του '80, στο πλαίσιο της ένταξης της χώρας μας στην ΕΕ, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την εισροή σημαντικού ποσού χρηματοδότησης από τα Ευρωπαϊκά Κοινωνικά Ταμεία για τον εν λόγω σκοπό, πέραν των άλλων. Αρχικά έχουμε την ίδρυση των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) και των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα οποία απέβλεπαν στην επαγγελματική κατάρτιση κυρίως των νέων και λίγο αργότερα, τη δεκαετία του 1990, πραγματοποιείται η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) και των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), καθώς και του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Θεσμοί, οι οποίοι εντάσσονται στην πολιτική ανάπτυξης της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η παράλληλη με τα ΣΔΕ ίδρυση των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα οποία αντικαταστάθηκαν από τα Κέντρα Δια βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) σύμφωνα με τον Ν3879/2010¹³, θέτει ως βασικό της στόχο να βοηθήσει τους

¹³ Ο Ν3879/2010 'Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις', ο οποίος ισχύει σήμερα ως βασικό νομοθέτημα για τη Διά Βίου Μάθηση έχοντας τροποποιηθεί από το Ν. 3966/2011 και το Ν. 4093/2012 (Μέτρα Εφαρμογής Μεσοπρόθεσμου Προγράμματος Δημοσιονομικής Στρατηγικής), έχει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

- παροχή συγκεκριμένων ορισμών για βασικές έννοιες της ΔΒΜ
- διάκριση των φορέων της ΔΒΜ σε φορείς διοίκησης και φορείς παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ
- την πρόβλεψη ως πυλώνων της δια βίου μάθησης αφενός της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφετέρου της κατάρτισης
- τη θέσπιση συλλογικών οργάνων σε εθνικό επίπεδο για την παραγωγή και το συντονισμό της πολιτικής δια βίου μάθησης
- αναβάθμιση των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης ως φορέων τόσο διοίκησης όσο και παροχής υπηρεσιών ΔΒΜ
- συστηματικοποίηση των διατάξεων για την αδειοδότηση των δομών ΔΒΜ
- θέσπιση μητρώων φυσικών και νομικών προσώπων (δομών) ΔΒΜ
- συστηματικοποίηση της πιστοποίησης της επάρκειας των εκπαιδευτών ενηλίκων

(όπ. αναφ στο ΕΕΚΔΒΜ Γενική Γραμματεία, χ.η.)

εκπαιδευόμενους αφενός να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις ή/και να αναβαθμίσουν τις ήδη υφιστάμενες και αφετέρου να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στην αγορά εργασίας. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η εκπαίδευση ενηλίκων αναπτύχθηκε αρχικά ως βασικό μέσο αντιμετώπισης τόσο της ανεργίας όσο και του γενικότερου κοινωνικού αποκλεισμού, ο οποίος εμφανίζεται στο εσωτερικό της κοινωνίας. Συνεπώς, η φιλοσοφία πάνω στην οποία έχει δομηθεί είναι η ανάγκη για την παροχή μίας δεύτερης ευκαιρίας στους ανθρώπους που τη χρειάζονται και η διαμόρφωση της στάσης του ενεργού πολίτη, προκειμένου η πρόσβαση όλων στην κοινωνία να γίνεται ανεμπόδιστα.

Παρόλη ωστόσο τη σπουδαιότητα της ενίσχυσης του χώρου της εκπαίδευσης ενηλίκων, το εν λόγω εγχείρημα δεν έγινε αποδεκτό στο βαθμό που όφειλε από την ελληνική κοινωνία. Οι έρευνες δείχνουν ότι τα ποσοστά συμμετοχής των ατόμων σε θεσμούς εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα χαμηλά, ενώ σιγά σιγά η χρηματοδότηση στο συγκεκριμένο τομέα αρχίζει να μειώνεται σημαντικά. Σε μία πρόσφατη έρευνα (European Association for the Education of Adults, 2017), ως βασική αιτία του εν λόγω φαινομένου αναφέρεται η ελλιπής πληροφόρηση, από μέρους των ενδιαφερόμενων και εν δυνάμει εκπαιδευομένων, της σπουδαιότητας για συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα. Τα άτομα δηλαδή φαίνεται να αγνοούν τα οφέλη και τις δυνατότητες που μπορούν να αποκομίσουν από μία τέτοια συμμετοχή, φαινόμενο για το οποίο ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό και οι αρμόδιοι φορείς, που δεν μερίμνησαν για τη διάδοση της σχετικής πληροφόρησης. Πέρα ωστόσο από την έλλειψη πληροφόρησης, ως σημαντικά εμπόδια συμμετοχής χαρακτηρίζονται επίσης το κόστος συμμετοχής, καθώς και η έλλειψη χρόνου (Καραλής, 2013). Στο σημείο αυτό έρχεται και πάλι να προστεθεί το πρόβλημα της οικονομικής κρίσης, που έκανε αισθητή την εμφάνιση της στην Ελλάδα το 2009, με αποτέλεσμα την περικοπή σημαντικών κονδυλίων από το συγκεκριμένο τομέα, η οποία οδήγησε αναπόφευκτα στην υπο-λειτουργία των συγκεκριμένων θεσμών.

Ο πρόσφατος Νόμος 4547/2018 για την *‘Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις’*, ο οποίος συμπληρώνει τον Ν4186/2013 περί *‘Αναδιάρθρωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις’*, στο Άρθρο 89 προβλέπει την προσθήκη του Άρθρου 24Α σε συνέχεια του Άρθρου 24 του Ν4186/2013, όπου γίνεται αναφορά στο σκοπό λειτουργίας και τη θεσμική σύσταση και λειτουργία των *Κέντρων Δια Βίου Μάθησης(ΚΔΒΜ)*, αναδεικνύοντας εκ νέου την ανάγκη για την επαναλειτουργία τους. Ο εξίσου πρόσφατος Νόμος 4521/2018 στο Άρθρο 8 κάνει αναφορά στην ίδρυση, εντός των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) ως ακαδημαϊκών μονάδων, *Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Ε.)*, τα οποία παρέχουν διετή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης σε αποφοίτους Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.)¹⁴. Καθώς επίσης, στο συγκεκριμένο Νόμο δίνεται βαρύτητα στην

Σκοπός του παρόντος Νόμου αποτελεί «η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη». (παρ. 1, Άρθρο 1)

¹⁴ Η φοίτηση παρέχεται δωρεάν. Οι εκπαιδευόμενοι επιλέγονται στο πρόγραμμα βάσει του βαθμού του απολυτηρίου από το ΕΠΑ.Λ. Επιπλέον κριτήρια μπορεί να ορίζονται στον Κανονισμό του Κ.Ε.Ε. Η φοίτηση διαρκεί

αναβάθμιση και την ενίσχυση της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε καταστήματα κράτησης, κάτι με το οποίο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια. Τέλος, στο Άρθρο 240 του Ν4610/2019 γίνεται αναφορά στην προσθήκη του Άρθρου 9Α στον Ν 2552/1997, όπου έχουμε την ίδρυση του *Εθνικού Κέντρου Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών* (Ε.Κ.ΕΠ.Ε.), ως ακαδημαϊκή μονάδα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Όπως αποτυπώνεται στη νομοθεσία (παρ. 2, Άρθρου 9^Α Ν4610/2019) «σκοπός του Ε.Κ.ΕΠ.Ε. είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, η αξιολόγηση και η αποτίμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που πραγματοποιούνται διά ζώσης ή εξ αποστάσεως, για τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους λοιπούς εκπαιδευτικούς, τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των υποψήφιων μελών των κατηγοριών αυτών, προσωπικού».

Οι πρόσφατες μεταρρυθμίσεις της νομοθεσίας, τις οποίες μόλις αναφέραμε, επιβεβαιώνουν, από μέρους του Κράτους, τη σπουδαιότητα που οφείλει να διέπει την εκπαίδευση γενικά, συμπεριλαμβανομένου της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και την ανάγκη για διαρκή εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών. Στη συνέχεια, θα μελετήσουμε κάποιες από τις πιο σημαντικές θεωρίες γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και το ιδιαίτερο καθεστώς που διέπει τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.).

3.1 Βασικές θεωρίες

Στο συγκεκριμένο υπο-κεφάλαιο, ο στόχος μας είναι να παρουσιάσουμε τις βασικές θεωρίες γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως αποτυπώθηκαν και εκφράστηκαν από τους βασικούς θεμελιωτές της. Συγκεκριμένα, θα αναπτύξουμε την Ανδραγωγική Θεωρία με εκπροσώπους της τον Ε. Lindeman και τον Μ. Knowles, την Προσωποκεντρική Θεωρία του C. Rogers, τη θεωρία που στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και θεμελιώθηκε από τον Ρ. Freire και εκτενέστερα την θεωρία της Μετασχηματίζουσας μάθησης, η οποία αναπτύχθηκε από τον J. Mezirow.

3.1.1 Ανδραγωγική Θεωρία

Η Ανδραγωγική Θεωρία θεμελιώθηκε αρχικά τη δεκαετία του 1960 από τον Ε. Lindeman, ωστόσο αναπτύχθηκε σε βάθος από τον Μ. Knowles (1970), οι απόψεις του οποίου προκάλεσαν πλήθος συζητήσεων από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Στόχος της εν λόγω θεωρίας, όπως προδίδει και το όνομα της, αποτέλεσε το να ενισχύσει τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ενηλίκων σε σύγκριση με την εκπαίδευση ανηλίκων, διαχωρίζοντας την από την

τέσσερα (4) εξάμηνα και περιλαμβάνει θεωρητική και εργαστηριακή εκπαίδευση, συνολικής διάρκειας 1.200 διδακτικών ωρών, σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών και πρακτική άσκηση συνολικής διάρκειας 960 ωρών, που μπορεί να πραγματοποιείται παράλληλα με τη φοίτηση, μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου εξαμήνου. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πραγματοποιούν την πρακτική άσκηση σε φυσικά πρόσωπα, Ν.Π.Δ.Δ., Ν.Π.Ι.Δ. και δημόσιες υπηρεσίες, με ευθύνη του Α.Ε.Ι. στο οποίο φοιτούν, υπό την εποπτεία του Διευθυντή προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης, ο οποίος παρακολουθεί την παρουσία και επίδοση του εκπαιδευόμενου, διενεργεί επιτόπιους ελέγχους στην επιχείρηση για τη διασφάλιση της ποιότητας του περιβάλλοντος εργασίας και τηρεί ατομικό φάκελο πρακτικής άσκησης με τις σχετικές μηνιαίες εκθέσεις προόδου. Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν συμπληρώσει τουλάχιστον 120 ημερομίσθια στην ειδικότητα που εγγράφονται απαλλάσσονται, εφόσον το επιθυμούν, με υπεύθυνη δήλωση του άρθρου 8 του Ν1599/1986 από την υποχρέωση πρακτικής άσκησης. Η πρακτική άσκηση μπορεί να χρηματοδοτείται από εθνικούς ή/και κοινοτικούς πόρους. (παρ. 11, Άρθρο 8, Ν4521/2018)

παιδαγωγική και δημιουργώντας μία νέα θεωρία γύρω από αυτή, στην οποία ενυπάρχουν συγκεκριμένες μέθοδοι και πρακτικές. Συγκεκριμένα, η εν λόγω θεωρία, όπως παρουσιάζεται μέσα από τον Knowles (1998) (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) βασίζεται στις ακόλουθες έξι βασικές παραδοχές:

- ✚ Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να *γνωρίζει από πριν το λόγο* για τον οποίο χρειάζεται να μάθει κάτι. Ένας λοιπόν από τους ρόλους του εκπαιδευτή είναι να διευκολύνει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, ως προς την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας και σπουδαιότητας των όσων θα κληθεί να μάθει και να αναζητήσει.
- ✚ Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει την ανάγκη να *αυτο-καθορίζεται*. Να είναι δηλαδή ο ίδιος αποκλειστικά υπεύθυνος για οποιαδήποτε απόφαση αφορά τον ίδιο και το μέλλον του και κατ' επέκταση, να αντιμετωπίζεται και από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (2005), οι ενήλικοι έχουν μία τάση για *αυτοδιάθεση*, η οποία τους κάνει να διαφέρουν από τους ανήλικους μαθητές και την οποία ο εκπαιδευτής οφείλει να σεβαστεί και να ενισχύσει. Επανερχόμενοι στη θεωρία στο σημείο αυτό προβάλλεται και η βασική διάκριση ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπου στην ανδραγωγική θεωρία προβάλλεται η ανάγκη του ενήλικου εκπαιδευόμενου, σε αντίθεση με του ανήλικου, να αντιμετωπίζεται από τους άλλους με σεβασμό και να συμπεριφέρεται ο ίδιος ως ένα ελεύθερο και αυτό-καθοριζόμενο άτομο.
- ✚ Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εισέρχεται από μόνος του στην εκπαιδευτική διαδικασία, κουβαλώντας ωστόσο μαζί του ένα *απόθεμα εμπειριών και γνώσεων* πολύ μεγαλύτερο από εκείνο των ανηλίκων. Συνεπώς, ο εκπαιδευτής οφείλει να λάβει το εν λόγω απόθεμα υπόψη του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ενισχύσει όσο το δυνατό περισσότερο την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου μέσα από τη *βιωματική μάθηση*.
- ✚ Για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο έχουν μεγαλύτερη αξία οι γνώσεις που αποκτά να *σχετίζονται* με τις συνθήκες που αντιμετωπίζει πραγματικά, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικός στην αντιμετώπιση αυτών. Επιθυμεί λοιπόν και ως ένα βαθμό επιδιώκει, η εκπαίδευση που λαμβάνει να επικεντρώνεται σε προβλήματα της καθημερινότητάς του.
- ✚ Κατ' επέκταση, ο επιδιωκόμενος μαθησιακός στόχος του ενήλικου εκπαιδευόμενου δεν είναι η απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης, αντίθετα επικεντρώνεται στο πρόβλημα και σε ότι το δημιουργεί, προσπαθώντας να βρει τρόπο για την καλύτερη αντιμετώπιση του.
- ✚ Τα κίνητρα του ενήλικου εκπαιδευόμενου, προκειμένου να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι εξωτερικά αλλά ως επί το πλείστον εσωτερικά και επικεντρώνονται κυρίως στην ανάγκη του ατόμου για *ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμό*.

Αναλογιζόμενοι τις συγκεκριμένες παραδοχές συμπεραίνουμε, ότι η Ανδραγωγική θεωρία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Knowles (1970), επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού κλίματος που δομείται σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, στο πλαίσιο του οποίου καλλιεργούνται οι έννοιες του αλληλοσεβασμού, της δημοκρατίας και της ελευθερίας σκέψης και έκφρασης. Ο ρόλος επίσης του εκπαιδευτή είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς επικεντρώνεται αρχικά στη διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθησιακού πληθυσμού και στη συνέχεια, του ιδίου ως εμπυχωτή, ο οποίος καλείται να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, οδηγούμενοι μόνοι τους στη γνώση.

Όπως ήδη αναφέραμε, η Ανδραγωγική Θεωρία συζητήθηκε εκτενώς, ενώ της ασκήθηκε έντονη κριτική, η οποία επικεντρώθηκε σε τρία βασικά σημεία:

α. αμφισβήτηση του γεγονότος ότι οι απόψεις του Knowles βασίζονται σε ευρεία βάση ερευνητικών δεδομένων

β. έντονος διαχωρισμός ανάμεσα στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία οι ενήλικοι σε σύγκριση με τα παιδιά, καθώς η έννοια του αυτο-καθορισμού και της ενεργού συμμετοχής δεν αποτελούν μόνο χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων αλλά και των ανήλικων. Συγχρόνως, δεν εμφανίζουν όλοι οι ενήλικοι την ίδια διάθεση για αυτό-καθορισμό και συμμετοχή.

γ. τέλος, κριτική ασκήθηκε και στο γεγονός ότι στο πλαίσιο της θεωρίας και στην αναφορά περί αυτο-καθορισμού δεν λήφθηκε καθόλου υπόψη το γεγονός της ενδεχόμενης επιρροής του κοινωνικού περιγυρου στο άτομο. Όπως δηλαδή αναφέρει ο Brookfield (1986, σελ. 93-94) σε πολλές κουλτούρες, λόγω της πολιτιστικής καταπίεσης στην οποία υπόκεινται πολλοί άνθρωποι, η διάθεσή τους για αυτό-καθορισμό περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό.

Παρόλη την κριτική, η οποία της ασκήθηκε, η Ανδραγωγική εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται ως μία καινοτόμος για την εποχή της θεωρία, λόγω της έμφασης η οποία δόθηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου, καθώς και στην ανάδειξη του ιδιαίτερου ρόλου του εκπαιδευτή, ως εμπυχωτή και διευκολυντή της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, κατά τον Jarvis (1985), η Ανδραγωγική δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως θεωρία αλλά ως μία σειρά από αξιώματα γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων. Ο ίδιος πάντως ο Knowles, στην πορεία της ερευνητικής του αναζήτησης, αποδέχτηκε αρκετές από τις κριτικές παρατηρήσεις που εκφράστηκαν, όσον αφορά τη θεωρία του και κυρίως εξέφρασε την άποψη, ότι η διάσταση ανάμεσα στην παιδαγωγική και την ανδραγωγική θεωρία δεν θα πρέπει να είναι τόσο μεγάλη, καθώς πολλές παραδοχές της μίας ταυτίζονται συχνά με τις παραδοχές της άλλης και συχνά οι ενήλικοι προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με τον ίδιο τρόπο, όπως οι ανήλικοι.

3.1.2 Προσωποκεντρική Θεωρία

Θεμελιωτής της Προσωποκεντρικής Θεωρίας είναι ο ανθρωπιστής ψυχολόγος C. Rogers, ο οποίος ανέπτυξε μία ψυχολογική προσέγγιση όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, θέτοντας ως πεδίο αναφοράς της έρευνας του τόσο τους ανήλικους όσο και τους ενήλικους, αναλογιζόμενος την ανάγκη του κάθε ατόμου για προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια. Πυρήνας της Προσωποκεντρικής θεωρίας παραμένει το άτομο, το οποίο σύμφωνα με τον Rogers τείνει να αναπτύσσεται και να αυτό-

καθορίζεται, προκειμένου να διαμορφώσει τη δική του πορεία και να διαμορφωθεί ως ολοκληρωμένος άνθρωπος. Ο Rogers (1961) (όπ. αναφ. στο Κοσμόπουλος & Μουλαδούδης, 2003, σελ. 37) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «..ο άνθρωπος κινείται με οξυδέρκεια και συστηματική πολυπλοκότητα προς τους σκοπούς τους οποίους προσπαθεί να επιτύχει ο οργανισμός του».

Ο Rogers διαμορφώνει τη θεωρία του μέσα από την έννοια της βιωματικής μάθησης και την αποχή του εκπαιδευτή από το ρόλο του δασκάλου- αυθεντία, καθώς ο εκπαιδευτής οφείλει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους για ενεργό συμμετοχή και δράση, μέσα από τη διαδικασία της αυτενέργειας και τη λήψη πρωτοβουλιών. Ωστόσο ο ίδιος, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την επίδραση που μπορεί να έχει το περιβάλλον στη ψυχοσύνθεση του ατόμου, θεωρεί ότι τόσο η ψυχοθεραπεία όσο και η εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια ενός θετικού περιβάλλοντος, όπου διευκολύνει το άτομο να αναπτυχθεί και να προοδεύσει, αναγνωρίζοντας τόσο τις εσωτερικές του ανάγκες όσο και την εσωτερική δύναμη και θέληση που κρύβει μέσα του.

Ειδικά, όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης, ο Rogers (1961, σελ. 155-162) (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005) μέσα από τη θεωρία του διατυπώνει τις ακόλουθες αρχές:

- ✚ Ουσιαστική μάθηση συντελείται όταν ο εκπαιδευόμενος συνειδητοποιεί ότι το αντικείμενο της μάθησης ταυτίζεται και εξυπηρετεί τις προσωπικές του ανάγκες και τους στόχους, προκειμένου να συμβάλλει θετικά στην προσωπική του ανάπτυξη.
- ✚ Κάθε αλλαγή που προβάλλεται μέσα από τη μαθησιακή διεργασία και έχει ως στόχο την αντίληψη του Εγώ, γίνεται συχνά αντιληπτή από τον εκπαιδευόμενο και δε λαμβάνει την αποδοχή του, κυρίως από φόβο και δυσπιστία.
- ✚ Η απειλητική για το Εγώ μαθησιακή διεργασία γίνεται ευκολότερα αποδεκτή, όταν οι εξωτερικές πιέσεις περιοριστούν στο ελάχιστο.
- ✚ Η μάθηση, μέσα από την πράξη, επιτυγχάνεται γρηγορότερα και περισσότερο αποτελεσματικά.
- ✚ Η μάθηση διευκολύνεται, όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- ✚ Η αυτο-προσδιοριζόμενη εκπαιδευτική διεργασία, όπου το άτομο εμπλέκεται τόσο συναισθηματικά όσο και νοητικά, θεωρείται ότι εσωτερικεύεται βαθύτερα και τα αποτελέσματα διατηρούνται για περισσότερο χρόνο.
- ✚ Η αυτοκριτική και η αυτο-αξιολόγηση θεωρούνται θεμελιώδεις αξίες, όσον αφορά την προαγωγή της ανεξαρτησίας του πνεύματος, της δημιουργικότητας και της εμπιστοσύνης, σε σύγκριση με την αξιολόγηση από τους άλλους.

- ✚ Το πιο σημαντικό που οφείλει να μας διδάξει η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η μάθηση του πώς να μαθαίνουμε, προκειμένου να οδηγούμαστε μόνοι μας στη γνώση. Οι προσωπικές εμπειρίες επίσης του καθενός οφείλουν να λειτουργούν υποστηρικτικά στην όλη διαδικασία, καθώς επίσης και να διευκολύνουν την αντιμετώπιση νέων αλλαγών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή, κατά τον Rogers, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά και να διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία ενθαρρύνοντας τους συμμετέχοντες για ενεργό συμμετοχή και δράση. Θεωρεί επίσης ότι η βιωματική μάθηση είναι διεισδυτική στο βαθμό που ενδιαφέρει τους εκπαιδευόμενους, ενώ αξιολογείται από τους ίδιους για το αν πράγματι κάλυψε τις ανάγκες τους και στο επίκεντρο της βρίσκεται η άντληση του νοήματος (Peter, 2003, σελ. 150). Ο Rogers αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο με σεβασμό και πίστη στις δυνατότητες τους, χωρίς ωστόσο να παραβλέπει τις τυχόν ατέλειες και ελλείψεις του (Κόκκος, 2005). Για το λόγο αυτό, η προσέγγιση του αποτελεί έγκυρη και σημαντική πηγή αναφοράς γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων και την προσέγγιση των εκπαιδευτών απέναντι σε αυτούς. Ωστόσο ο Rogers, όπως και ο Knowles, δεν εξέτασε σε βάθος την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, κάτι που όπως θα δούμε στη συνέχεια έκανε ο Freire, ούτε την ουσιαστική επιρροή των εμπειριών του καθενός στη διαμόρφωση γνώσεων και στάσεων, θεωρία την οποία ανέπτυξε ο Mezirow.

3.1.3 Θεωρία της κοινωνικής αλλαγής

Βασικός θεμελιωτής της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή υπήρξε ο P. Freire, ο οποίος γεννήθηκε σε μία φτωχή και εγκαταλελειμμένη περιοχή της Βραζιλίας και βασική του επιδίωξη ήταν η καταπολέμηση του αναλφαριθμοσύνη στη χώρα του. Γύρω από τη συγκεκριμένη ενασχόληση, ο Freire ανέπτυξε μία ανθρωπιστική θεωρητική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική, η οποία έτυχε μεγάλης αποδοχής στις δεκαετίες 1960-1980 και υιοθετήθηκε από πολλά ριζοσπαστικά επιμορφωτικά κινήματα¹⁵.

Ζώντας σε ένα περιβάλλον συχνά βίαιης υπεροχής των κυρίαρχων τάξεων επί των κυριαρχούμενων και μελετώντας την αντίληψη των καταπιεσμένων, ο Freire οδηγήθηκε στο συμπέρασμα, ότι οι καταπιεσμένοι και αποκλεισμένοι από την κυρίαρχη τάξη άνθρωποι δημιουργούν ασαφή αντίληψη των κοινωνικοπολιτικών δομών και δυνάμεων που καθορίζουν την ζωή τους, υιοθετώντας αξίες και πρότυπα που δε συνάδουν με τη δική τους πνευματική κληρονομιά (Κόκκος, 2005). Διαμορφώνουν δηλαδή αλλοτριωμένες συνειδήσεις και κυρίως, υιοθετούν την παραδοχή της δικής τους 'φυσικής κατωτερότητας'. Στόχος λοιπόν της εκπαίδευσης ενηλίκων, κατά τον Freire, αποτελεί η απελευθέρωση των εκπαιδευομένων από όλες αυτές τις παραδοχές, προκειμένου να αμφισβητήσουν ότι θεωρούσαν έως τώρα δεδομένο και βάσει αυτής της αμφισβήτησης να επιτευχθεί η εξέγερση και κατ' επέκταση, η κοινωνική αλλαγή. Ο Freire θεωρούσε την εκπαίδευση ως το μοναδικό μέσο που θα μπορούσε να αφυπνίσει πνευματικά το σύνολο των καταπιεσμένων, προκειμένου να δουν καθαρά και αμφισβητώντας τις έως πρότερες παραδοχές, να

¹⁵ Νικαράγουα, Γουινέα-Μπισσάου, Αγκόλα, φορείς συνδικαλιστικής και λαϊκής επιμόρφωσης των δυτικών κοινωνιών, μεταξύ των οποίων και η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα των ετών 1982-1984. (Κόκκος, 2005)

οδηγηθούν στην απελευθέρωση, η οποία με την σειρά της θα οδηγούσε στην άνοδο του βιοτικού τους επιπέδου.

Μέσω της εκπαίδευσης ο Freire επιδίωκε την καλλιέργεια από μέρους των εκπαιδευόμενων του κριτικού στοχασμού, ο οποίος θα οδηγήσει με τη σειρά του στην πλήρη συνειδητοποίηση. Ο ίδιος ορίζει τη συνειδητοποίηση ως «*διεργασία με την οποία οι άνθρωποι, όχι ως δέκτες αλλά ως υποκείμενα που αποκτούν γνώση, κατορθώνουν να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση τόσο για την κοινωνικο-πολιτιστική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη ζωή τους όσο και για την ικανότητα τους να μεταμορφώνουν αυτή την προτεραιότητα*» (Freire, 1977, σελ. 61).

Ο Freire οραματίζεται μία εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στη βιωματική μάθηση και είναι πεπεισμένος ότι μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τη συνειδητοποίηση, οι εκπαιδευόμενοι θα οδηγηθούν στην πράξη και θα δράσουν κοινωνικοπολιτικά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «*..η επιμονή μας στο ότι οι καταπιεσμένοι οφείλουν να σκεφτούν συστηματικά πάνω στη συγκεκριμένη τους κατάσταση δεν σημαίνει πως τους καλούμε σε μία επανάσταση της πολυθρόνας. Αντίθετα, η στόχαση, η γνήσια στόχαση, οδηγεί στη δράση*». (όπ. αναφ. στο Tewksbury & Demichele, 2005) (Freire, 1977a, σελ. 12)

Κυρίαρχο, επίσης, ρόλο στη θεωρία του Freire κατέχει ο *διάλογος*, μέσω του οποίου καλλιεργείται η ισότητα και προάγεται η δημοκρατία, ο σεβασμός, η αγάπη και η ανοχή. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που οφείλει να προετοιμάζει την όλη διαδικασία και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου να υποκινήσει το διάλογο και να οδηγηθεί στα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Freire θεωρούσε το *διάλογο* ως βασικό εργαλείο που θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στη διαδικασία του μετασχηματισμού, την οποία και επιδιώκουμε μέσω της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Freire καλλιέργησε μία ιδιαίτερα συγκροτημένη και δομημένη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία συνδύαζε τον αλφαριθμητισμό και την κριτική συνειδητοποίηση, η οποία αποτελούνταν από τρία βασικά στάδια (Χατζηθεοχάρους, Νικολοπούλου & Γιοβάννη, 2010):

- α. το Διερευνητικό (Investigate)
- β. το Θεματικό (Thematization) και,
- γ. το στάδιο του Προβληματισμού (Problematization)

Στο πρώτο στάδιο, ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι να μελετήσουν τον πληθυσμό-στόχο τους και να καταγράψουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του. Στο πλαίσιο της εν λόγω παρατήρησης, κυρίαρχο ρόλο κατέχει το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου ανήκει η ομάδα, το οποίο και επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις αντιλήψεις, τον τρόπο σκέψης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου, ο εκπαιδευτής οφείλει να διαμορφώσει το θεματικό πλαίσιο της διδασκαλίας του, το οποίο ταυτίζεται άμεσα με τις ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Αναζητώντας λέξεις-κλειδιά, θεματικές έννοιες και εικόνες, οι οποίες ταυτίζονται μεταξύ τους, παρακινεί τους εκπαιδευόμενους μέσα από το διάλογο, να εμβαθύνουν στη γνώση και στη μάθηση. Μαθαίνουν λοιπόν ανάγνωση και γραφή και συγχρόνως, προβληματίζονται και σκέφτονται γύρω από θέματα που τους αφορούν άμεσα. Στο εν λόγω στάδιο, η συμμετοχή και η σύμπραξη των εκπαιδευόμενων είναι σημαντική, καθώς η αναζήτηση επιτυγχάνεται από κοινού.

Το στάδιο ωστόσο του προβληματισμού έρχεται σε μεταγενέστερη φάση, αφού πρώτα οι εκπαιδευόμενοι έχουν μάθει να χειρίζονται τη γλώσσα μέσα από τη γραφή και την ανάγνωση. Στο εν λόγω στάδιο, ο εκπαιδευτής συχνά αναζητάει από κοινού με τους συμμετέχοντες μορφές πολιτικής δράσης, τις οποίες θα μπορούσαν να αναλάβουν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους καταπιεστικούς μηχανισμούς. Με την ολοκλήρωση και του τρίτου σταδίου, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιτύχουν τη συνειδητοποίηση, που τόσο χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freire, «..έχοντας κατανοήσει ότι η άποψη τους για τον κόσμο και τη θέση τους σε αυτόν διαμορφώνεται από κοινωνικές και ιστορικές δυνάμεις, οι οποίες λειτουργούν σε βάρος τους (...)» (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2008)(όπ. αναφ. στο Χατζηθεοχάρους κ. συν., 2010).

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ήδη αναφέραμε, είναι ιδιαίτερα σημαντικός και υποστηρικτικός, καθώς παύει να είναι 'τράπεζα' γνώσεων αλλά θεωρείται συνοδοιπόρος της μαθησιακής διαδικασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, χαρακτηριστικό είναι ένα παράδειγμα, που ο ίδιος ο Freire αναφέρει, όσον αφορά την αντιμετώπιση του εκπαιδευτή από τους μαθητές του και το οποίο αποτυπώνει όλη την αλήθεια γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων.

«Κοίτα δάσκαλε, αν νομίζεις ότι ήρθες εδώ για να μας διδάξεις πώς να κόψουμε το δέντρο, τότε δεν μας είσαι ιδιαίτερα χρήσιμος γιατί αυτό το ξέρουμε ήδη. Αυτό που χρειαζόμαστε να μάθουμε από σένα είναι αν θα είσαι μαζί μας όταν το δέντρο θα πέφτει».

Παρόλο που η θεωρία του Freire χαίρει μεγάλης αποδοχής από την επιστημονική κοινότητα, πολλά ερωτήματα γεννήθηκαν ως προς την εφαρμογή της στη δυτική κοινωνία, λόγω του ιδιαίτερα έντονου πολιτικού χαρακτήρα, τον οποίο ο ίδιος της αποδίδει. Για πολλούς μάλιστα η θεωρία αποτελεί μία πολιτική θεωρία που επιδιώκει την αλλαγή και την εξέγερση και όχι μία θεωρία εκπαίδευσης, που απευθύνεται σε ενηλίκους και στοχεύει στην προσωπική τους εξέλιξη. Παρόλο ωστόσο τον επαναστατικό της χαρακτήρα, μέσα από τον κριτικό στοχασμό και την προσωπική αναζήτηση που η ίδια πρεσβεύει, ο εκπαιδευόμενος τείνει να οδηγηθεί στην εσωτερική αλλαγή, καθώς και στον μετασχηματισμό των απόψεων του, τα οποία επιδιώκονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

3.2 Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης άρχισε να αναπτύσσεται το 1978 από τον J. Mezirow και θεωρείται ως η πλέον επιστημονικά ολοκληρωμένη θεωρία, όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων. Ως πηγή έμπνευσης της συγκεκριμένης θεωρίας, όπως ο ίδιος έχει αναφέρει (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2007), αποτέλεσαν οι θεωρίες του Dewey και του Freire γύρω από τον κριτικό στοχασμό, οι ιδέες του Habermas για το στοχαστικό διάλογο, η θεωρία του Bateson γύρω από την μάθηση, οι ιδέες του Kuhn για τη διεργασία της αλλαγής παραδείγματος στην επιστημονική γνώση, καθώς και οι ιδέες του ψυχοθεραπευτή Gould.

Η βασική σκέψη του Mezirow, πάνω στην οποία δομείται η θεωρία του, βασίζεται στην παραδοχή ότι ο άνθρωπος από την παιδική του ακόμα ηλικία, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, υιοθετεί κάποιες παραδεδεγμένες αξίες, ιδέες και αντιλήψεις, χωρίς να είναι σε θέση πάντα να τις αξιολογήσει, καθώς συχνά το

αντιληπτικό του σύστημα τείνει να αποδέχεται εμπειρίες που απλά προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό. Ο Mezirow κάνει λόγο για νοητικά σύνολα- θεωρήσεις, τα οποία ο Taylor (2007) τα ερμηνεύει ως τη «σταδιακή υιοθέτηση απόψεων & προτύπων συμπεριφοράς, όπου σε συνδυασμό με τον ψυχισμό του ατόμου, συγκροτούν ένα ισχυρό και βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών & στάσεων».

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, τα άτομα συνειδητοποιούν ότι τα νοητικά σύνολα-θεωρήσεις συχνά παρουσιάζουν λανθασμένες/διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις & παραδοχές, με αποτέλεσμα η ένταξή τους στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Καλούνται λοιπόν οι ίδιοι να επανεξετάσουν κριτικά τις νοητικές τους συνήθειες και να τις μετασχηματίσουν, προκειμένου να δώσουν ουσιαστικό νόημα στις εμπειρίες τους. Ο Mezirow (2007, σελ. 47) ορίζει την εν λόγω διεργασία ως μετασχηματίζουσα μάθηση και την ερμηνεύει ως «..τη διεργασία κατά την οποία το άτομο μετασχηματίζει τις διάφορες οπτικές του, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύει, νοηματοδοτεί & αναδομεί τις διάφορες εμπειρίες της ζωής του, προκειμένου να παράγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε ένα γόνιμο διάλογο που αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων, προκειμένου να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν αυτές τις παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει».

Ο Mezirow αναγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες του ατόμου για θετική προσωπική αλλαγή και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των εμπειριών του ενήλικου εκπαιδευόμενου για κριτικό στοχασμό. Αποδίδει επίσης μεγάλη σημασία στη διαδικασία της μάθησης, την οποία αποσυνδέει από την έννοια της συσσώρευσης γνώσεων, αποδίδοντας της έναν περισσότερο βιωματικό και διαρκώς μεταλλασσόμενο χαρακτήρα. Για τον Mezirow (1977; 1991) υπάρχει μία ποιοτική διαφορά, όσον αφορά την προσέγγιση της γνώσης στην παιδική και αργότερα στην ενήλικη ζωή, όπου η διαδικασία της μάθησης, κατά την ενήλικη ζωή, διατυπώνεται ως μία μετασχηματιστική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα για απομάκρυνση από τους ρόλους της ενήλικης ζωής και της επανα-πλαισίωσης των υφιστάμενων πεποιθήσεων στη βάση νέων παραδοχών με μεγαλύτερο βαθμό αυτοπροσδιορισμού (Κουλαουζίδης, 2008, 2013). Για τον Mezirow (1991), ο ενήλικος ερμηνεύει την πραγματικότητα του βάσει ενός συστήματος αντιλήψεων, το οποίο έχει διαμορφωθεί κατά την πορεία της κοινωνικοποίησης του, επηρεασμένη πάντα από το γενικότερο πλαίσιο εντός της οποίας έχει συντελεστεί. Ενώ μέσα του δημιουργείται σταδιακά η ανάγκη για μάθηση, όταν η αντίληψη του για την πραγματικότητα βρεθεί σε δυσαρμονία με την έως τώρα εμπειρία του, καθώς όπως και ο Jarvis (1995, σελ. 54) χαρακτηριστικά αναφέρει «μία πιθανή κατάσταση μάθησης προκύπτει όταν υπάρχει μια δυναμική ένταση μεταξύ των εμπειριών των ατόμων και των φορέων μετάδοσης της κουλτούρας της κοινωνίας» (όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2013).

Προκειμένου να είναι περισσότερο σαφής, ως προς τη διαδικασία της μάθησης και εμπνεόμενος από τη θεωρία του Bateson, ο Mezirow (1985) αναφέρει την ύπαρξη τεσσάρων διαφορετικών ειδών μάθησης. Τα οποία θα παρουσιάσουμε εν συντομία στη συνέχεια.

Σύμφωνα με το πρώτο είδος μάθησης, μπορεί να διενεργηθεί *επεξεργασία της ήδη υπάρχουσας άποψης*, χωρίς όμως να τίθεται σε αμφισβήτηση το ευρύτερο

σύστημα των νοητικών συνηθειών, εντός του οποίου εντάσσεται η εν λόγω άποψη. Πρόκειται δηλαδή για μια διεργασία, κατά την οποία το άτομο μπορεί να βελτιώσει ή να διαμορφώσει μία ήδη επικρατούσα άποψη, χωρίς όμως να αλλάξει ουσιαστικά το γενικότερο αντιληπτικό πλαίσιο εντός του οποίου η εν λόγω άποψη ανήκει.

Στο δεύτερο είδος μάθησης, παρατηρείται η τάση το άτομο να υιοθετεί μία νέα άποψη, η οποία όμως δεν είναι αντίθετη με τις ήδη επικρατούσες απόψεις. Το άτομο δηλαδή τείνει να υιοθετεί νέες απόψεις διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο τα πεδία δράσης του, ανάλογα τόσο με τις ανάγκες του όσο και με τις ανάγκες/τάσεις της εποχής, χωρίς όμως να απομακρύνεται πολύ από τις ήδη παραδεδομένες απόψεις και στάσεις, όσον αφορά την αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

Κατά τη διάρκεια του τρίτου είδους, συντελείται ένας ριζικός μετασχηματισμός μίας άποψης. Το άτομο δηλαδή τολμά να αναγνωρίσει τις ανάγκες και τα θέλω του ακόμα και αν κληθεί να έρθει αντιμέτωπος με τον τρόπο που έβλεπε την πραγματικότητα έως σήμερα. Δεν φοβάται και αρχίζει να σκέφτεται την αλλαγή.

Η ουσιαστική ωστόσο αλλαγή επέρχεται κατά τη διάρκεια του τέταρτου είδους της μάθησης, όπου το άτομο αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του τολμά να αναθεωρήσει τις απόψεις του και να προβεί στο μετασχηματισμό τόσο μίας νοητικής συνήθειας όσο και ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών. Τόσο στο τρίτο όσο και στο τέταρτο στάδιο, η αλλαγή επέρχεται μέσα από τον κριτικό στοχασμό. Όπου ο κριτικός στοχασμός (Mezirow, 1990) υλοποιείται μέσα από τρία στάδια: α. τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία βασίζονται οι νοητικές συνήθειες, β. την επαναξιολόγηση των πηγών του τρόπου σκέψης μας, δηλαδή των πρότερων παραδοχών που έχουμε υιοθετήσει και, γ. τη διερεύνηση των συνεπειών που οι νοητικές συνήθειες μας μπορούν να επιφέρουν στη ζωή μας και στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι κατά τον Mezirow (1996) η μάθηση είναι μια δραστηριότητα κατασκευής νοήματος, η οποία διακρίνεται σε δυο επιμέρους κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα νοηματικά σχήματα (meaning schemes) που αποτελούνται από «συγκεκριμένες αντιλήψεις, αισθήματα, στάσεις και αξιολογικές κρίσεις» και η δεύτερη αποτελείται από τις νοηματικές οπτικές που είναι «ευρείες γενικευμένες προδιαθέσεις προσανατολισμού» (Mezirow, 1996, σελ. 163) (όπ. αναφ. στο Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006). Η έννοια, επομένως, της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά στο μετασχηματισμό των νοηματικών οπτικών και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια χειραφετική διαδικασία, λόγω της απαλλαγής από ιδέες, αντιλήψεις, στάσεις και αξίες, η οποία λειτουργούσε περιοριστικά στην ανάπτυξη του ατόμου και η οποία θέτει τη βάση της σε ένα αποπροσανατολιστικό βίωμα (Mezirow & Συν., 2007). Κατά τον Mezirow (1995) (όπ. αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2013), η εμπειρία του αποπροσανατολιστικού βιώματος εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα κρίσης μίας σημαντικής μετάβασης στη ζωή του ατόμου ή μίας σειράς αλλαγών που συνέβησαν σταδιακά στη ζωή του.

Κάνοντας λόγο για μία χειραφετική διαδικασία, η οποία προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, θα είχε ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι εκτός από τον Mezirow και οι υπόλοιποι θεωρητικοί της εκπαίδευσης ενηλίκων στόχευαν σε μία αντίστοιχη απελευθερωτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος (2017, σελ. 12), ο Freire και οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής υιοθετούν τον όρο απελευθερωτική εκπαίδευση για να περιγράψουν τη συμβολή της οργανωμένης μάθησης στην κριτική συνειδητοποίηση

των καταπιεστικών μηχανισμών της κατεστημένης τάξης πραγμάτων, προκειμένου να υποκινήσει τους εκπαιδευόμενους να δράσουν με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Οι στοχαστές της Φρανκφούρτης συγκλίνουν τον όρο χειραφέτηση στη διεργασία απελευθέρωσης από τις κυρίαρχες αλλοτριωτικές, στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, επικαλούμενοι κάποιου είδους χειραφετητική μάθηση. Ο αναπτυξιακός ψυχολόγος Robert Kegan (2007) χρησιμοποιεί τον όρο μετασηματίζουσα μάθηση για να προσδιορίσει τη διαδικασία, κατά την οποία ο μανθάνων αποστασιοποιείται σταδιακά από την άκριτη ταύτιση με τις αξίες και τις προσδοκίες των άλλων και γίνεται ο ίδιος υπεύθυνος των σκέψεων και των πράξεων του, ενώ ο Knud Illeris (Λιντζέρης, 2019) ενστερνίζεται τον όρο μετασηματίζουσα μάθηση, την οποία κατανοεί ως μία βαθιά αλλαγή τόσο σε σύνολα αντιλήψεων όσο και στην κοινωνική δράση του μανθάνοντος.

Όλοι επομένως οι θεωρητικοί, με κύριο εκφραστή τον Mezirow, έθεταν ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης ενηλίκων την επίδωξη μίας ουσιαστικής αλλαγής από μέρους του μανθάνοντος, όσον αφορά τις δυσλειτουργικές για εκείνον παραδοχές και αντιλήψεις, οι οποίες τον κρατούσαν εγκλωβισμένο και τον εμπόδιζαν από το να έχει τον πλήρη έλεγχο της ζωής του. Η διεργασία, ωστόσο, της μετασηματίζουσας μάθησης, όπως την αντιλαμβάνονταν ο ίδιος ο Mezirow, δεν θα μπορούσε να συντελεστεί εξ ολοκλήρου σε μία μόνο δεδομένη χρονική στιγμή, καθώς απαιτεί χρόνο και ωριμότητα από μέρους του εκπαιδευόμενου. Κατέφυγε λοιπόν στην περιγραφή της σε δέκα διαφορετικά στάδια, τα οποία περιέγραψε ως ακολούθως (όπ. αναφ. στο Παυλάκης, 2011, σελ. 25):

1. το έναυσμα της διεργασίας αποτελεί ένα **αποπροσανατολιστικό δίλημμα**
2. στη συνέχεια ακολουθεί η αυτο-εξέταση των συναισθημάτων που το συγκεκριμένο δίλημμα προκαλεί (φόβος, ντροπή, οργή, ενοχή)
3. λόγω των συναισθημάτων, προκαλείται η κριτική αξιολόγηση των έως τώρα παραδοχών
4. μέσω της αξιολόγησης, το άτομο συνειδητοποιεί την αιτία της δυσαρέσκειάς του και αρχίζει να μοιράζεται με άλλους τη διαδικασία του μετασηματισμού, την οποία βιώνει, μέσω ενός στοχαστικού διαλόγου
5. λόγω του μετασηματισμού, το άτομο αρχίζει να διερευνά επιλογές για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6. προτάσσεται η ανάγκη του για σχεδιασμό ενός προγράμματος δράσης
7. το άτομο αρχίζει να αποκτάει γνώσεις και ικανότητες για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης
8. δοκιμάζει νέους ρόλους
9. οικοδομεί την ικανότητα και την αυτοπεποίθηση για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις
10. επανεντάσσεται στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Από τα στάδια της διεργασίας, όσον αφορά την επίτευξη του μετασηματισμού, συνειδητοποιούμε ότι βασική προϋπόθεση για την έναρξη της διεργασίας αποτελεί η ύπαρξη ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, μίας κατάστασης κρίσης, η οποία ενεργοποιεί συναισθηματικά τον ενήλικο και τον οδηγεί στη συνειδητοποίηση και τελικά την παραδοχή μίας νέας κατάστασης. Διαδικασία, η οποία συγκλίνει με τη διαδικασία που περιγράφει ο Kuhh, στο πλαίσιο της θεωρίας της αλλαγής

Παραδείγματος, την οποία εκπροσωπεί και από την οποία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επηρεάστηκε ο Mezirow για τη σύλληψη της δικής του θεωρίας. Για τον Kuhn, η αλλαγή συντελείται εξίσου από μία κρίση, η οποία οδηγεί στην αποδοχή μίας νέας θεωρίας από μέρους της επιστημονικής κοινότητας (Παυλάκης, 2011).

Εξίσου ωστόσο μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας, κατά το οποίο ο ενήλικος έρχεται αντιμέτωπος με τα συναισθήματά του. Ο ορθός λόγος, κατά τον Mezirow (1998b) (όπ. αναφ. στο Παυλάκης, 2018, σελ. 36), κατέχει περίοπτη θέση στο πλαίσιο της μετασχηματιστικής διεργασίας. Προκειμένου ωστόσο να συντελεστεί με επιτυχία, απαιτείται η ενίσχυση και άλλων αξιών, όπως είναι η εμπιστοσύνη, η ενθάρρυνση και η ανοχή στο διαφορετικό. Παράλληλα, στο πλαίσιο των στοχασμών του, ο Mezirow (ομοίως) συχνά επικαλείται τη θετική επίδραση της Τέχνης στον άνθρωπο μέσα από την οποία αναδεικνύονται ικανότητες, όπως η διαίσθηση, η ενσυναίσθηση και η έμπνευση, οι οποίες λειτουργούν ιδιαίτερα θετικά στο πλαίσιο της διαδικασίας της αυτό-επίγνωσης, καθώς επίσης επικαλείται την ανάγκη για συναισθηματική νοημοσύνη. Ιδιαίτερη σημασία στα συναισθήματα, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, αποδίδεται από τον Argyris (1997) (όπ. αναφ. στο Παυλάκης, 2018, σελ. 37), στο πλαίσιο της θεωρίας του, ο οποίος αναγνωρίζει ότι τα συναισθήματα των συμμετεχόντων αποτελούν συχνά αποτέλεσμα αμυντικών συλλογιστικών, από μέρους τους, η συνειδητοποίηση της αιτίας των οποίων μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την επιδιωκόμενη αλλαγή.

Σημεία σύγκλισης παρατηρούνται επίσης ανάμεσα στο μοντέλο του Mezirow και στο μοντέλο του Gould (Gould, 1995), όπως αυτό διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος που ανέπτυξε με τίτλο *Θεραπευτικό Μαθησιακό Πρόγραμμα – TLP (Therapeutic Learning Programme)*¹⁶, όσον αφορά τη συνειδητοποίηση από μέρους του ατόμου του προβλήματος, τη διερεύνηση των συναισθημάτων που του προκαλεί και την προετοιμασία του για αλλαγή. Ωστόσο, όπως η Τσιμπουκλή (2019, σελ. 93) επισημαίνει, «η σημαντική διαφορά έγκειται στο ότι ο Gould ενδιαφέρεται κυρίως για τη συναισθηματική επεξεργασία των παραδοχών, ενώ ο Mezirow για τον κριτικό στοχασμό επάνω στις εμπειρίες και στις πρότερες προβληματικές ιδέες». Ο Mezirow φαίνεται να γοητεύεται από τη δυνατότητα μετασχηματισμού ψυχικών στρεβλώσεων σε ενήλικους, έτσι όπως παρουσιάζεται από τον Gould, αναγνωρίζοντας παράλληλα τον παράγοντα άγχος ως στοιχείο της μετασχηματίζουσας διεργασίας και θέτοντας από κοινού με τον Gould, ως στόχο των μοντέλων τους, την υποστήριξη του ενήλικου ως προς την αυτοδυναμία (Τσιμπουκλή, 2019).

Επανερχόμενοι στην ορθή σκέψη του Mezirow, στο πλαίσιο της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, παρατηρούμε ότι βασικό συστατικό αυτής αποτελεί ο *κριτικός στοχασμός*, στο πλαίσιο του οποίου οι ενήλικοι επαναξιολογούν τις παραδοχές τους και μέσα από μία ολιστική προσέγγιση προβαίνουν στην απαιτούμενη αλλαγή. Αυτό συμβαίνει, καθώς οι ενήλικες διαθέτουν ένα φάσμα εμπειριών, καθώς και τη δυνατότητα πραγματοποίησης πολύπλοκων νοητικών διεργασιών, τα οποία αποτελούν προ-απαιτούμενα στοιχεία του κριτικού στοχασμού (Mezirow, 1997). Ο J. Dewey ήταν από τους πρώτους θεωρητικούς που μελέτησαν σε βάθος την έννοια του κριτικού στοχασμού, καθώς και την ιδιαίτερη συμβολή της στο

¹⁶ Το πρόγραμμα επιδιώκει την αντιμετώπιση διατροφικών διαταραχών, οι οποίες εμφανίζονται στα άτομα ως αποτέλεσμα υψηλών επιπέδων άγχους.

πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για τον ίδιο, ο κριτικός στοχασμός αποτελεί μία «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει, η οποία περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 29). Αντιλαμβάνεται δηλαδή την έννοια του κριτικού στοχασμού ως μία περισσότερο γενική και διευρυμένη διαδικασία, η οποία αφορά σε κάθε υιοθετούμενη γνώση ή πεποίθηση του ατόμου.

Οι μελετητές μετά τον Dewey προσπάθησαν να αποδώσουν στην εν λόγω διαδικασία ένα σχετικά περιορισμένο ρόλο, αποδίδοντας της συχνά ένα περισσότερο κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα. Για τον Mezirow όμως, η θεωρία του διατρέχεται από την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι, κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, βρίσκονται συχνά εγκλωβισμένοι σε ένα σύστημα 'νοητικών αξιών', το οποίο υιοθετούν σταδιακά κατά τη διάρκεια της ζωής τους, χωρίς να είναι σε θέση από την αρχή να το αξιολογήσουν. Κάποια στιγμή όμως, ως ενήλικοι, καλούνται να προβούν στην εν λόγω αξιολόγηση, όπου βάσει αυτής συχνά το σύστημα των 'νοητικών αξιών' αποδεικνύεται δυσλειτουργικό, με αποτέλεσμα να τους αποτρέπει από τη λειτουργική ένταξη στην πραγματικότητα. Η επικαλούμενη αξιολόγηση και επανεξέταση επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού, ο οποίος εντοπίζεται κυρίως κατά τη διάρκεια του τρίτου και τέταρτου σταδίου μάθησης, όπως ήδη αναφέρθηκε. Όπου σύμφωνα με τον ίδιο (Mezirow, 1990), ο κριτικός στοχασμός ορίζεται ως 'η αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές συνήθειες μας, καθώς και διερεύνηση των πηγών και των συνεπειών τους' (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 29).

Ο παράγοντας του κριτικού στοχασμού αποτέλεσε για τον Mezirow ένα από τα βασικά κριτήρια διάκρισης ανάμεσα στην προσέγγιση του ενήλικου εκπαιδευόμενου σε σύγκριση με τον ανήλικο. Τα παιδιά, όπως ο ίδιος αναφέρει, δεν διαθέτουν το απαιτούμενο φάσμα εμπειριών, καθώς και την ικανότητα για πραγματοποίηση πολύπλοκων νοητικών διεργασιών, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να εμπλακούν αποτελεσματικά στη διαδικασία του κριτικού στοχασμού. Εξίσου, ωστόσο, σημαντικός παράγοντας με τον κριτικό στοχασμό, στο πλαίσιο της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, αποτελεί και η διαδικασία του *ορθολογικού διαλόγου* (discourse), όπου σύμφωνα με τον Mezirow, οι άνθρωποι ανταλλάσσουν απόψεις και επιχειρηματολογούν, προασπίζοντας τη γνώμη και τα πιστεύω τους με τρόπο ορθολογικό (Λιντζέρης, 2007). Ο συνδυασμός λοιπόν των δύο αυτών διαδικασιών οδηγεί τον άνθρωπο στη συνειδητοποίηση και την επίγνωση (Mezirow, 1997).

Επανερχόμενοι στην έννοια του κριτικού στοχασμού, ο Brookfield (2005) (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 46), επηρεασμένος από τη θεωρία του Mezirow περί μετασχηματισμού της γνώσης και του κριτικού στοχασμού, υιοθετεί τις γενικές παραδοχές αυτής και παράλληλα θέτει την πολιτική διάσταση, ως βασικό στοιχείο της εν λόγω διαδικασίας. Για τον ίδιο, ο κριτικός στοχασμός βασίζεται σε δύο βασικές παραδοχές:

α. οι δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από έντονες κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες

β. οι άνθρωποι δέχονται συχνά την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων, θεωρώντας την ως δεδομένη, λόγω της επιρροής που ασκεί πάνω τους η κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία και καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούνε τις εμπειρίες τους

Ο *Brookfield* (2005), στο πλαίσιο της θεωρίας του, επικεντρώθηκε επίσης στην αποτύπωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του κριτικού στοχασμού, καθιστώντας και ο ίδιος σαφές ότι οι ανήλικοι, λόγω της έλλειψης των αντίστοιχων βιωμάτων και εμπειριών, δεν μπορούν να προσεγγίσουν τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού στο απαιτούμενο βάθος. Κατά τον *Brookfield*, ο κριτικός στοχασμός εστιάζει σε τρεις αλληλένδετες διαδικασίες (όπ. αναφ. στο Κόκκος Αλέξης, 2017, σελ. 27):

α. τη διεργασία με την οποία οι ενήλικοι εξετάζουν και έπειτα αντικαθιστούν ή αναδιατυπώνουν μια υπόθεση που μέχρι τότε υιοθετούσαν μη κριτικά, ως αντιπροσωπεύουσα την κοινή λογική

β. οι ενήλικοι δίνουν μία εναλλακτική προοπτική στις ιδέες, τις ενέργειες, τις μορφές συλλογισμού και τις ιδεολογίες που προηγουμένως εκλάμβαναν ως δεδομένες

γ. οι ενήλικοι ανακαλύπτουν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες και κατανοούν πως η φαινομενικά αυτονόητη τάξη πραγμάτων στην πραγματικότητα ενισχύει την ισχύ και τα συμφέροντα ορισμένων μειοψηφιών

Μεταγενέστεροι θεωρητικοί, όπως οι Rogers και Illeris, ταυτίζονται με τις απόψεις των Mezirow και Brookfield, ως προς τα χαρακτηριστικά των ενήλικων και ανήλικων εκπαιδευόμενων και αναγνωρίζουν την ανάγκη για διαφορετική προσέγγιση, όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επικεντρώνονται κυρίως στη σχέση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, έχοντας ως κοινή παραδοχή ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, σε σύγκριση με τους ανήλικους, εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία συνειδητά, έχοντας όμως συγκεκριμένες προσδοκίες και στόχους.

Ο A. Rogers (2003β) (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 27) αναφέρει ότι οι ανήλικοι εμπλέκονται στη διαδικασία γνωρίζοντας ότι είναι ατελή όντα, ενώ μέσα από αυτή μαθαίνουν να είναι και να συμπεριφέρονται ως ενήλικοι. Συνεπώς, ανάμεσα σε εκείνους και στους διδάσκοντες διαμορφώνεται μία ιεραρχική σχέση εξάρτησης, η οποία εκλαμβάνεται και από τις δύο πλευρές ως δεδομένη. Αντίθετα, οι ενήλικοι μπορεί μεν να εμπλέκονται στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία με τη θέληση τους, ωστόσο η σχέση τους με τους διδάσκοντες επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ως δεδομένη. Ο εκπαιδευτής λοιπόν καλείται αφενός να σεβαστεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευόμενου και αφετέρου να συμβάλλει, κατά το μέγιστο δυνατό τρόπο, στην ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευόμενου για αυτο-καθορισμό, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών (Rogers, 2005) (όπ. αναφ. στο Μάγος & Αγγέλη, 2005).

Αντίστοιχα, ο Illeris (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 27) αναφέρει ότι ο ανήλικος σε σχέση με τον ενήλικο εκπαιδευόμενο δεν έχει πάντα την ικανότητα να αξιολογεί σε βάθος και με την απαιτούμενη ωριμότητα τις εμπειρίες και τις

παραδοχές που έχει υιοθετήσει, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία σχέση εξάρτησης ανάμεσα σε εκείνον και το δάσκαλο. Αντίθετα, ο ενήλικος έχει όλες τις προδιαγραφές για ενεργό συμμετοχή και δράση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, ο ίδιος (Illeris, 2014) αναφέρει, ότι ο ενήλικος συχνά λειτουργεί παθητικά, με έλλειψη υποκίνησης τόσο απέναντι στη διαδικασία όσο και απέναντι στη γνώση, με αποτέλεσμα η πρόσβαση του στη γνώση να είναι ελλιπής ή και να επιτυγχάνεται με διαστρεβλωμένο τρόπο. Γεγονός που ακυρώνει το ουσιαστικό αντικείμενο της μάθησης ή το αντικαθιστά ευάλωτο στη λήθη.

Βασικός λοιπόν επιδιωκόμενος στόχος, από μέρους του εκπαιδευτή, οφείλει να αποτελεί ο σχεδιασμός των προγραμμάτων του με κύριο γνώμονα τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και με απώτερο στόχο την ενεργό συμμετοχή και δράση αυτών. Για το λόγο αυτό, ο Mezirow (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 29) προτείνει, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, τη χρήση ενός στοχαστικού και παραγωγικού/ορθολογικού διαλόγου (discourse), μέσω του οποίου οι εκπαιδευτές, ως 'πολιτισμικοί ακτιβιστές', παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να εμπλακούν στην όλη διαδικασία, απαλασσόμενοι από τις εσωτερικές παραδοχές που έχουν εσωτερικεύσει και με απώτερο στόχο την ανάληψη δράσης σε προσωπικό ή/και κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο, σύμφωνα με τις μετασχηματισμένες αντιλήψεις τους. Εμπειρικές μάλιστα έρευνες αναφέρουν, ότι ο ορθολογικός διάλογος (discourse) συνδέεται άμεσα με τη γνώση και την εξοικείωση αναφορικά με κοινές αξίες, ανθρώπινα δικαιώματα και θέματα, όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα (Paradiamantaki, 2014, σελ. 91). Συνθήκη, η οποία υλοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε στη συνέχεια.

3.3 Η εκπαιδευτική διαδικασία

Στο παρόν υπο-κεφάλαιο, επιδιώκεται η αποτύπωση του γενικότερου πλαισίου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που οφείλει να διέπει την εκπαίδευση ενηλίκων. Το πρώτο στάδιο της εν λόγω αποτύπωσης αποτελεί η διάκριση ανάμεσα στα τρία είδη μάθησης και εκπαίδευσης, τα οποία σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης διακρίνονται ως ακολούθως (Council of Europe, 2010a):

Τυπική εκπαίδευση (formal education)¹⁷, η οποία αποτελεί το ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο. Παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού (υποχρεωτικού) συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης και οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές.

Στην εν λόγω κατηγορία περιλαμβάνονται, πέρα των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μία πληθώρα εξειδικευμένων προγραμμάτων που οργανώνονται από σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια και άλλους θεσμοθετημένους φορείς, οι οποίοι συνθέτουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

¹⁷ "Formal education" means the structured education and training system that runs from pre-primary and primary through secondary school and on to university. It takes place, as a rule, at general or vocational educational institutions and leads to certification.

Μη τυπική εκπαίδευση (non formal education)¹⁸, η οποία περιλαμβάνει κάθε οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων και των προσόντων των ατόμων.

Στην εν λόγω κατηγορία εντάσσεται η αρχική επαγγελματική κατάρτιση, η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και η γενική εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ η ολοκλήρωση αντίστοιχων προγραμμάτων μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο¹⁹.

Άτυπη εκπαίδευση (informal education)²⁰, η οποία περιλαμβάνει μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου (οικογενειακό & επαγγελματικό περιβάλλον, παρέες συνομηλίκων, γειτονιά, διαδίκτυο, βιβλιοθήκη, κτλ.), καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και μέσω αυτών το άτομο αποκτά γνώσεις και καλλιεργεί αξίες, στάσεις και δεξιότητες.

Στη συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνονται δραστηριότητες αυτό-μόρφωσης, όπως η αυτό-μόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, ανάλογα με την μορφή την οποία λαμβάνει, θα μπορούσε να ενταχθεί και στις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες εκπαίδευσης. Αυτό ωστόσο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και το οποίο θα πρέπει να συγκρατήσουμε είναι, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην όλη διαδικασία είναι προαιρετική. Οι ενήλικοι δηλαδή που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης το κάνουν από δική τους επιλογή, πλην ορισμένων ίσως περιπτώσεων και κυρίως, με στόχο την επίτευξη κάποιας προσωπικής επιδίωξης, η οποία αφορά σε κάποιο μαθησιακό στόχο που οι ίδιοι έχουν θέσει. Ακόμα και αν ο επιδιωκόμενος στόχος δεν είναι από την αρχή απόλυτα σαφής ή εάν τελικά στην πορεία επιτυγχάνεται κάτι διαφορετικό, γεγονός παραμένει ότι ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μέσα από τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκει την επίτευξη κάποιου στόχου που ο ίδιος θέτει, με αποτέλεσμα στην περίπτωση της μη επίτευξης αυτού η διακοπή της

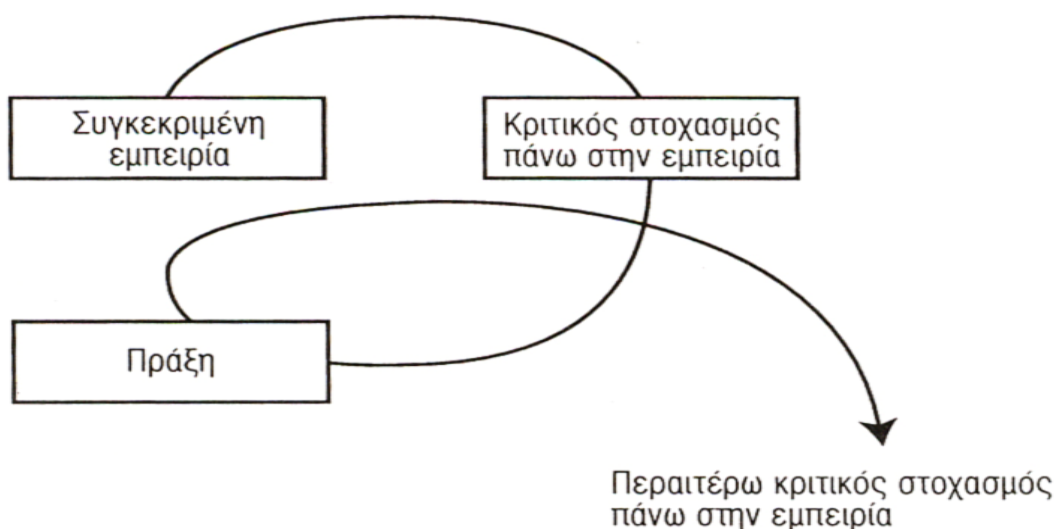
¹⁸ "Non-formal education" means any planned program of education designed to improve a range of skills and competences, outside the formal educational setting.

¹⁹ «Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, δηλαδή της εκπαίδευσης που παρέχεται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο, φορείς παροχής υπηρεσιών είναι: α) η Σχολή Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) η οποία παρέχει αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της υποχρεωτικής τυπικής εκπαίδευσης, β) το Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), το οποίο παρέχει αρχική επαγγελματική κατάρτιση στους απόφοιτους της τυπικής μη υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γ.Ε.Λ. και ΕΠΑ.Λ., καθώς και των Σ.Ε.Κ., γ) το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης το οποίο παρέχει συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, γενική εκπαίδευση ενηλίκων, επαγγελματικό προσανατολισμό και δια βίου συμβουλευτική και δ) το Κολλέγιο, το οποίο παρέχει μη τυπική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου Θ' του άρθρου πρώτου του ν. 4093/2012, στους αποφοίτους της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». (παρ. 1, Άρθρο 37, Ν4186/2013).

²⁰ "Informal education" means the lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from the educational influences and resources in his or her own environment and from daily experience (family, peer group, neighbors, encounters, library, mass media, work, play, etc.).

παρακολούθησης να είναι αναπόφευκτη. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν φορέας και κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτής οφείλει να παρέχει στον εκπαιδευόμενο τα απαραίτητα κίνητρα που χρειάζεται, προκειμένου να διατηρήσει το ενδιαφέρον του αμείωτο έως ότου ολοκληρωθεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολλοί θεωρητικοί, γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, συνδέουν τη μάθηση με την εμπειρία, καθώς υποστηρίζουν ότι στην 'καρδιά' κάθε μάθησης υπάρχει η αναζήτηση του νοήματος στην εμπειρία (Rogers, 1998). Ο Mezirow (1981) (όπ. αναφ. στο Rogers, 1998, σελ. 151) είχε χαρακτηριστικά αναφέρει ότι 'μάθηση σημαίνει να δημιουργεί κανείς νοήματα, να βρίσκει τα 'κλειδιά', να καταλαβαίνει την εμπειρία του – μια διεργασία τόσο φυσική στους ενήλικους όσο η αναπνοή'. Μία αναζήτηση, η οποία σύμφωνα με πολλούς μελετητές, επιτυγχάνεται μέσω του κριτικού στοχασμού επάνω στην εμπειρία, ενώ ολοκληρώνεται μέσω της κριτικής ανάλυσης αυτής. Οι Kolb και Fry, σε μία προσπάθεια να δημιουργήσουν ένα μοντέλο που να περιγράφει τη διεργασία της εμπειρικής μάθησης, παρουσίασαν το 1975 (Rogers, 1998, σελ. 151) τον περίφημο 'κύκλο της μάθησης', «ο οποίος αρχίζει με την εμπειρία, προχωράει στο στοχασμό πάνω στην εμπειρία και καταλήγει στην πράξη, η οποία με τη σειρά της γίνεται η συγκεκριμένη εμπειρία για περαιτέρω επεξεργασία στο επόμενο στάδιο του κύκλου». Καθώς χωρίς πράξη, η μάθηση δεν έχει συντελεστεί αποτελεσματικά».



Ο κύκλος της μάθησης, (Rogers, 1998, σελ. 152)

Σύμφωνα με τους Kolb και Fry, ως σημείο εκκίνησης του 'κύκλου της μάθησης' μπορεί να θεωρηθεί οποιοδήποτε από τα τέσσερα σημεία, ενώ παρατηρώντας το μοντέλο συμπεραίνουμε ότι η διεργασία της μάθησης που προτείνεται θέτει ως έναρξη της μαθησιακής διεργασίας τη στιγμή που το άτομο βιώνει μια εμπειρία. Όταν δηλαδή δρα με κάποιο τρόπο (διανοητικό, χειρωνακτικό, αισθητικό, κ.λπ.) και αντιλαμβάνεται την επίδραση της δράσης αυτής. Αντίστοιχα, ο Jarvis θεωρεί ότι η μάθηση συντελείται στον ενήλικο όταν προσπαθεί, χωρίς αποτέλεσμα, να ανταπεξέλθει σε μια απρόβλεπτη κατάσταση κατά τη διάρκεια της ζωής του. Συνεπώς, ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου είναι μία αέναη διαδικασία μάθησης, η

οποία συντελείται κάθε φορά που το άτομο έρχεται σε επαφή με κάποια κοινωνική εμπειρία.

Τέλος, ο Kolb θεωρεί ως ιδιαίτερα σημαντικό το τελευταίο στάδιο της μάθησης, το οποίο επιτυγχάνεται μέσω της δράσης σε νέες καταστάσεις. Με αφετηρία δηλαδή μία συγκεκριμένη εμπειρία, το άτομο πειραματίζεται και στοχάζεται, προκειμένου να αναζητήσει νέες γνώσεις και εμπειρίες και να διαμορφώσει εκ νέου τις θεωρίες και τις πρακτικές του. Πέρα ωστόσο από την αναζήτηση νέων γνώσεων και εμπειριών, ο κριτικός στοχασμός οδηγεί συχνά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων και στην ανάπτυξη γενικών αρχών, τις οποίες ο Kolb (1984) χαρακτηρίζει ως *‘σύλληψη αφηρημένων εννοιών’*.

Η μάθηση οδηγεί αναπόφευκτα και στην ανάγκη για επίτευξη στόχων και σκοπών, καθώς και στη λήψη αποφάσεων, χωρίς ωστόσο να είναι απόλυτα σαφές σε ποιο στάδιο του κύκλου της μάθησης παρατηρούνται αυτές οι διεργασίες. Βάσει λοιπόν των εν λόγω παραδοχών, ο Rogers (1998, σελ. 154) αναφέρει ότι ναι μεν ο κριτικός στοχασμός πάνω στην εμπειρία, ο οποίος οδηγεί σε πράξη, αποτελεί μεγάλο μέρος της διεργασίας μάθησης, ωστόσο θα ήταν αδόκιμο να υποστηρίξουμε ότι είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο μαθαίνουμε. Ο κριτικός στοχασμός θα μπορούσε αναμφίβολα να αποτελεί την καίρια στρατηγική στη διεργασία δημιουργίας νοήματος από την εμπειρία, ωστόσο αφενός ενυπάρχουν διάφορες στρατηγικές μάθησης και αφετέρου υπάρχουν και άλλα στοιχεία στη διαδικασία της μάθησης πέρα από την αναζήτηση νοήματος.

Αναφερόμενοι στην έννοια της μάθησης, στο σημείο αυτό θα ήταν ίσως σκόπιμο να τονίσουμε ότι η μάθηση διαφοροποιείται ως προς την γνώση, η οποία φαίνεται να προϋπάρχει. Συγκεκριμένα, ως γνώση θεωρούμε κάθε είδους πληροφορία που μεταδίδεται στο μανθάνοντα ως μέρος της διδακτέας ύλης. Στόχος λοιπόν κάθε εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί η μετατροπή της απλής πληροφορίας σε γνώση, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση. Η εν λόγω διαδικασία συντελείται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία θα επιλέξει τόσο ο κάθε εκπαιδευόμενος όσο και ο κάθε εκπαιδευτής. Ωστόσο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι η έννοια της εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς μάθηση, παρόλο που περιλαμβάνει τη διεργασία της μάθησης. Η μάθηση, ως έννοια, είναι κάτι πιο γενικό και ως διεργασία συντελείται σε όλα τα στάδια της ζωής του ατόμου. Ενώ η εκπαίδευση, όπως ο Rogers (1998, σελ. 67) αναφέρει *«αποτελεί παροχή οργανωμένων συνθηκών για μάθηση και παροχή υποστήριξης σε όποιον θέλει να μάθει. Καθώς στοχεύει στη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικής μάθησης»*.

Κάνοντας αναφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως στους επιδιωκόμενους στόχους αυτής, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο στο σημείο αυτό να σκιαγραφήσουμε το προφίλ των δύο βασικών υποκειμένων αυτής, του ενήλικου δηλαδή εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή ενηλίκων.

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος: βασικά χαρακτηριστικά.

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελεί το υποκείμενο το οποίο επιλέγει από μόνο του να αποτελέσει ενεργό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θέτοντας ο ίδιος τους προσωπικούς επιδιωκόμενους στόχους του. Λόγω της ενηλικιότητάς του, σε σύγκριση με τους ανήλικους εκπαιδευόμενους, βρίσκεται

σε μία εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης και είναι φορέας ενός συνόλου εμπειριών, αξιών και στάσεων από το οποίο δεν είναι εύκολο να αποκοπεί.

Προκειμένου να εμβραθύνουμε, ως ένα βαθμό, στα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου, θα ήταν ίσως σκόπιμο να αποτελέσει ως αφετηρία της αναζήτησής μας η κατάσταση της ενηλικιότητας στην οποία βρίσκεται. Ο Malcolm Knowles (1990) (όπ. αναφ. στο Rogers, 1998, σελ. 93) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η ενηλικιότητα επιτυγχάνεται τη στιγμή που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ουσιαστικά αυτο-μορφωνόμενους. Ακόμα και αν αυτή η στιγμή δύναται να διαφέρει ανάμεσα στους ανθρώπους, λόγω του ότι η διεργασία ωρίμανσης επηρεάζεται από διάφορες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, ο επιδιωκόμενος στόχος παραμένει πάντα η χειραφέτηση. Για τον Gould (όπ. αναφ. στο Τσιμπουκλή, 2019), η διαδικασία της ενηλικίωσης συνδέεται επίσης με την κατάκτηση, από μέρους του ενήλικου, ενός αισθήματος δικαίου, το οποίο αφορά στην ανάληψη της ευθύνης για τις επιλογές και την πορεία της ζωής του, καθώς και την τοποθέτηση ορίων ανάμεσα σε εκείνον και τους άλλους. Θεώρηση, η οποία υποστηρίζει εξίσου την τάση του ενήλικου εκπαιδευόμενου για αυτοδιάθεση και αυτό-καθορισμό. Ο ενήλικος λοιπόν εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία από δική του επιλογή και επιθυμεί να συμμετέχει σε αυτή με την πεποίθηση ότι θα τον αντιμετωπίσουν ως ενήλικο, σεβόμενοι την τάση του για αυτό-καθορισμό και την ανάγκη του για ενεργό συμμετοχή και δράση. Ακόμα και οι ενήλικοι, που λόγω της μεγάλης απουσίας τους από την εκπαίδευση, κρατάνε αρχικά μία περισσότερο παθητική στάση επιδιώκοντας να αντιμετωπιστούν ως παιδιά, αργά ή γρήγορα θα επαναστατήσουν νιώθοντας ότι θίγεται η ωριμότητά τους.

Εξίσου επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευόμενων είναι το γεγονός ότι η συμμετοχή τους σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης αποτελεί συνειδητή επιλογή και κατ' επέκταση, συνδέεται με συγκεκριμένους στόχους. Ο εκπαιδευόμενος δηλαδή έχει επιλέξει ο ίδιος να εμπλακεί στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, σε βάρος συχνά άλλων παραμέτρων της ζωής του, με απώτερο στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων που ο ίδιος θέτει. Οι εν λόγω στόχοι ποικίλουν για τον κάθε εκπαιδευόμενο και μπορεί να αφορούν τόσο στην επαγγελματική ή/και την κοινωνική του ζωή όσο και στην προσωπική του ανάπτυξη και καλλιέργεια ή ακόμα να ταυτίζονται με λόγους κύρους. Και ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην όλη διαδικασία θέτοντας συγκεκριμένους στόχους, υπάρχει πάντα και μία μικρή ομάδα ατόμων, όπου οι στόχοι τους αποτυπώνονται ως περισσότερο αόριστοι ή/και συγκεχυμένοι. Γεγονός, που στην πορεία μπορεί να τους δημιουργήσει κάποια αόριστη αίσθηση ανησυχίας και δυσαρέσκειας και να τους απομακρύνει από την μαθησιακή διαδικασία. Λόγω ωστόσο των συγκεκριμένων στόχων που οι εκπαιδευόμενοι θέτουν, βασική επιδίωξη από πλευράς τους είναι η εκπαίδευση που τους παρέχεται να μην έχει απλά ακαδημαϊκό χαρακτήρα αλλά να τους προσφέρει συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, που συνδέονται με τους στόχους που οι ίδιοι θέτουν και μπορούν να έχουν άμεση εφαρμογή στην πράξη.

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, όπως ήδη αναφέραμε, εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφορτωμένος με ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων, στάσεων και αξιών, οι οποίες συνδέονται με την έως σήμερα ζωή του και τις οποίες δεν είναι εξ' αρχής πρόθυμος να αποχωριστεί. Αντιθέτως, έχει την επιθυμία το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος να συνδέεται με τις εν λόγω γνώσεις και εμπειρίες και

να τις αξιοποιεί, μέσα από την ανάγκη για ενεργό συμμετοχή του ίδιου. Ο Knowles (1990) (όπ. αναφ. στο Rogers, 1998, σελ. 94) αναφέρει ότι για τους «ενήλικους η εμπειρία χρησιμεύει στο να προσδιορίσουν ποιοι είναι, να δημιουργήσουν την δική τους αντίληψη για τη ταυτότητα τους. Συνεπώς, όταν αυτή η εμπειρία υποτιμάται ή αγνοείται από τον εκπαιδευτή, υποδηλώνεται απόρριψη του προσώπου, όχι απλώς της εμπειρίας». Οι εκπαιδευόμενοι λοιπόν έχουν ανάγκη να εκλαμβάνουν από τον εκπαιδευτή το αίσθημα του σεβασμού απέναντι στους ίδιους και στις εμπειρίες τους και να παρακινούνται να τις μοιραστούν στο πλαίσιο της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό νιώθουν και οι ίδιοι, ότι οι ήδη αποκτηθείσες εμπειρίες θα αποτελέσουν την αφετηρία για τη νέα μάθηση.

Λόγω επίσης της ωριμότητας που χαρακτηρίζει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, καθώς και τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει από τις διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχε, ο ίδιος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες, όσον αφορά την εκπαιδευτική προσέγγιση, καθώς και τους τρόπους μάθησης που θα πρέπει να ακολουθούνται. Ο ενήλικος δηλαδή εκπαιδευόμενος, σύμφωνα με τις μαθησιακές εμπειρίες που έχει ως τώρα βιώσει, καθώς και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις ικανότητές του, έχει επιλέξει τον τρόπο με τον οποίο προτιμάει να μαθαίνει. Η ενηλικιότητα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι συνυφασμένη με την τάση του ανθρώπου για χειραφέτηση, αυτό-καθορισμό και ενεργό συμμετοχή. Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων προσδοκούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να έχει σχεδιαστεί με γνώμονα τις ατομικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων και στο πλαίσιο υλοποίησης αυτού να ενισχύεται η ενεργός συμμετοχή, μέσω του ανοιχτού διαλόγου και της επικοινωνίας. Η καθ' έδρα διδασκαλία τους απωθεί, επιδιώκοντας ένα περισσότερο βιωματικού χαρακτήρα είδος διδασκαλίας, ενώ η σχέση τους με τον εκπαιδευτή χαρακτηρίζεται από ένα είδος ισότητας. Για εκείνους, ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί κάποιου είδους αυθεντία, αλλά κάποιον πεπειραμένο εμπειρογνώμονα ή συνάδερφο, ενώ συχνά τείνουν να αμφισβητούν τόσο τον ίδιο όσο και την όλη διαδικασία. Ωστόσο, υπάρχει πάντα και μία μικρότερη ομάδα εκπαιδευομένων, οι οποίοι υποθέτουν ότι η εκπαίδευση ενηλίκων μοιάζει με το είδος της εκπαίδευσης που βίωσαν στο σχολείο και αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή ως αυθεντία, που θα τους μεταδώσει όλες τις γνώσεις. Αποκτούν δηλαδή ένα περισσότερο παθητικό ρόλο και συχνά εκφράζουν αρνητισμό για οτιδήποτε διαφορετικό από το συνηθισμένο.

Διαμορφώνονται δηλαδή δύο διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευομένων, όπου η μία κατηγορία επιδιώκει ως ένα βαθμό την ανεξάρτητη μάθηση, ενώ η άλλη τείνει περισσότερο προς τη συμμόρφωση. Οι εκπαιδευόμενοι εντάσσονται είτε στη μία είτε στην άλλη κατηγορία ανάλογα αφενός με την πρότερη εμπειρία τους στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα ή και τη συμμετοχή τους στο σχολείο και αφετέρου από την προσωπική τους αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εν λόγω διαδικασίας. Επιλέγουν δηλαδή τον τρόπο μάθησης, με τον οποίο νιώθουν περισσότερο ασφαλείς και σίγουροι. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι όλοι οι συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από την ομάδα στην οποία ανήκουν, έχουν ένα σύνολο προσωπικών ορίων, σχετικά με τις απαιτήσεις, καθώς και την ύλη που μπορούν ή δεν μπορούν να καλύψουν.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να λάβουμε υπόψη μας ότι όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τον ενήλικο από τον ανήλικο εκπαιδευόμενο,

συχνά μπορεί να αποτελέσουν εμπόδια κατά το στάδιο της μάθησης. Τα εμπόδια που αναφέρουμε μπορεί να αφορούν είτε σε θέματα οργανωτικής φύσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είτε σε θέματα που σχετίζονται με την ίδια την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου. Συγκεκριμένα, όπως ήδη αναφέραμε, ο εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες και απαιτήσεις από το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Εάν λοιπόν στην πορεία λειτουργίας του προγράμματος, κάτι δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, ο εκπαιδευόμενος θα δυσανασχετήσει και το εν λόγω συναίσθημα θα λειτουργήσει αποτρεπτικά. Για παράδειγμα, ενδεχόμενη δυσαρέσκεια θα μπορούσε να αφορά στην οργανωτική δομή, καθώς και στο περιεχόμενο του προγράμματος. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, όπως ήδη αναφέραμε, προκειμένου να συμμετέχει σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θυσιάζει ή νιώθει ότι θυσιάζει χρόνο από τις υπόλοιπες κοινωνικές και εργασιακές του υποχρεώσεις, καθώς επίσης στερείται από τον προσωπικό του χρόνο. Λόγω λοιπόν της θυσίας που νιώθει ότι κάνει, επιθυμεί το πρόγραμμα να ανταποκρίνεται πλήρως στις προσδοκίες του, προκειμένου να νιώθει ότι αξίζει ο κόπος του. Σε αντίθετη περίπτωση, νιώθει ότι ο χρόνος που αφιερώνει είναι χαμένος, καθώς δεν θεωρεί ότι κερδίζει κάτι ουσιαστικό, με αποτέλεσμα να απομακρύνεται από την όλη διαδικασία και συχνά να την εγκαταλείπει.

Ιδιαίτερα ωστόσο σημαντικός παράγοντας, όσον αφορά τη δημιουργία εμποδίων στο πλαίσιο της μάθησης, αποτελεί το γνωσιακό και ψυχολογικό υπόβαθρο του κάθε εκπαιδευόμενου. Ο ίδιος εισέρχεται στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία με ένα απόθεμα γνώσεων, στάσεων και αξιών, γεγονός που τον κάνει περισσότερο ευάλωτο στη διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης. Έχει λοιπόν ανάγκη να εκλάβει από τον εκπαιδευτή τον απαιτούμενο σεβασμό τόσο απέναντι στον ίδιο όσο και απέναντι σε αυτό που ο ίδιος πρεσβεύει. Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι παράγοντας καθοριστικής σημασίας στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί και η ψυχολογία του εκπαιδευομένου. Ο ίδιος, λόγω της μακράς χρονικά αποχής του από την εκπαιδευτική διαδικασία, εισέρχεται σε αυτή με ιδιαίτερο άγχος και ανασφάλεια για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Νιώθει συναισθηματικά ευάλωτος και δεν μπορεί να διαχειριστεί εύκολα μία αποτυχία. Τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης του σε ορισμένες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα χαμηλά και με την πρώτη δυσκολία είναι έτοιμος να παραιτηθεί.

Αντιλαμβανόμαστε επομένως, ότι τα εμπόδια στη μαθησιακή διαδικασία, όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι πολλά και συχνά ο εκπαιδευόμενος έρχεται αντιμέτωπος με αυτά. Προκειμένου ωστόσο να αποφευχθούν ή καλύτερα να αντιμετωπιστούν, ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό μοντέλο εκπαίδευσης ενηλίκων, θα πρέπει να διατρέχεται από τις ακόλουθες βασικές αρχές (Κόκκος, 2005):

- ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων
- αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος κεφαλαίου γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευομένων
- υιοθέτηση του πλέον αποδοτικού τρόπου μάθησης, από μέρους του εκπαιδευτή, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας
- σεβασμός, από μέρους του εκπαιδευτή, στις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευόμενου

- οι εκπαιδευτικοί στόχοι, από μέρους του εκπαιδευτή, θα πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και σύμφωνοι με τις ανάγκες και τις εμπειρίες της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας
- άρτια δομημένη οργάνωση
- καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όπου ενισχύεται από μέρους του εκπαιδευτή η ανάγκη για ελεύθερη έκφραση και σκέψη μέσα από το διάλογο



Εικόνα 1 Το ταξίδι της μάθησης

(όπ. αναφ. στο Παλάζη, Κολιόπουλος, Μασούρας, & Τσελέπη, χ.η., σελ. 4)

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων: βασικά χαρακτηριστικά.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην όλη πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής οφείλει να απομακρυνθεί από τον χαρακτηρισμό τους ως αυθεντία και τον ρόλο του κατόχου της γνώσης και να αποκτήσει ένα περισσότερο καθοδηγητικό και εμπυχωτικό ρόλο. Οφείλει δηλαδή αρχικά να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας του και στη συνέχεια να προσαρμόσει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία βάσει αυτών. Ενώ συγχρόνως, οφείλει να καλλιεργήσει ένα ομαδικό και δημοκρατικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Ο Rogers (1998, σελ. 219) κάνει λόγο για τέσσερις διαφορετικούς ρόλους, τους οποίους ο εκπαιδευτής οφείλει να υπηρετήσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα αναφέρει τους ακόλουθους:

α. **αρχηγός της ομάδας**, όπου οφείλει αφενός να θέσει ενώπιον των εκπαιδευομένων τους στόχους της εν λόγω εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσπαθώντας συγχρόνως να συμβάλει για την επίτευξη τους και αφετέρου, να διασφαλίσει την ομαλή και δημοκρατική συνύπαρξη μεταξύ των μελών της ομάδας. Συγκεκριμένα, ο

εκπαιδευτής αποτελεί συγχρόνως μέλος και παρατηρητή της ομάδας, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στη διατύπωση και επίτευξη των μαθησιακών στόχων και συγχρόνως, από τη θέση του παρατηρητή, να παρατηρεί τις αλληλεπιδράσεις και τη δυναμική που καλλιεργείται μεταξύ των μελών, με απώτερο πάντα στόχο την αξιοποίηση όλων των στοιχείων για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Τέλος, ο εκπαιδευτής γίνεται συχνά αποδέκτης αρνητικών μηνυμάτων, όπως παραπόνων ή/και διαφωνιών μεταξύ των μελών της ομάδας, με αποτέλεσμα να οφείλει να βρει λύσεις και κυρίως, μέσα σε ένα κλίμα ηρεμίας και δημοκρατικής συνύπαρξης, να επαναφέρει την αρμονική συνύπαρξη μεταξύ των μελών.

β. **εκπαιδευτής**, με τη βαθύτερη έννοια του προαγωγού και προωθητή των μαθησιακών αλλαγών και της μαθησιακή γνώσης. Ο εκπαιδευτής, όπως ήδη αναφέρθηκε, οφείλει να συνδράμει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία αναλαμβάνοντας τον ρόλο του εμπνευστή και συγχρόνως του εμπνευστή και υποκινητή για περαιτέρω εξέλιξη και ανάπτυξη. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι βιώνοντας τις ανασφάλειες και τους φόβους τους, χρειάζονται δίπλα τους κάποιον καθοδηγητή, που να τους παρέχει την ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται, προκειμένου να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Να τους παρέχει επιπλέον κίνητρα και ερεθίσματα που θα τους εμπνεύσουν να μάθουν και να αναστοχαστούν και μέσα από την εν λόγω γνωσιακή διαδικασία να προσεγγίσουν τη γνώση και να τη μετασχηματίσουν.

Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που παραθέτει ο Freire σε ένα από τα κείμενα του.

«Κοίτα δάσκαλε, αν νομίζεις ότι ήρθες εδώ για να μας διδάξεις πώς να κόψουμε το δέντρο, τότε δεν μας είσαι ιδιαίτερα χρήσιμος γιατί αυτό το ξέρουμε ήδη. Αυτό που χρειαζόμαστε να μάθουμε από σένα είναι αν θα είσαι μαζί μας όταν το δέντρο θα πέφτει».

Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτή οφείλει να είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, όσον αφορά την κατοχή του γνωσιακού αντικειμένου το οποίο διδάσκει, καθώς ο ενήλικος εκπαιδευόμενος τυγχάνει συχνά να είναι εξίσου καλός γνώστης και με τις ερωτήσεις του να οδηγεί στην εξάντληση του αντικειμένου ή και να φέρνει σε δύσκολη θέση τον εκπαιδευτή. Για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτής οφείλει αφενός να είναι ιδιαίτερα καλά προετοιμασμένος ως προς το αντικείμενο της διδασκαλίας του και αφετέρου, να διατηρεί την ψυχραιμία και την αυτοκυριαρχία του, χωρίς να νιώθει ότι απειλείται.

γ. **μέλος της ομάδας**, όπου οφείλει να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους υπόλοιπους και μέσα από αυτές να οδηγηθούν στη μάθηση και την ανάπτυξη. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που αναφέρει ο Kidd (1973, σελ. 303) (όπ. αναφ. στο Rogers, 1998, σελ. 227).

‘το πιο σπουδαίο χαρακτηριστικό του διδάσκοντα είναι ότι πρέπει και ο ίδιος να είναι διδασκόμενος. Αν έχει χάσει την ικανότητα του να μαθαίνει, δεν είναι τόσο καλός, ώστε να είναι μαζί με εκείνους που έχουν διατηρήσει την δική τους’.

δ. τέλος, ο εκπαιδευτής οφείλει να υπηρετήσει και το ρόλο του ως *‘κοινό’*, με την έννοια του αξιολογητή, όπου ενώπιον του τα μέλη της ομάδας καλούνται να διατυπώσουν τις απόψεις τους, να παρουσιάσουν τις εργασίες τους, καθώς και να εξεταστούν αναφορικά με την αποκτηθείσα γνώση. Από μέρους των εκπαιδευομένων, ως κυρίαρχη μαθησιακή ανάγκη παραμένει η αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλουν, καθώς και η εμπύχωση και ενθάρρυνση για περαιτέρω βελτίωση και εξέλιξη. Στο πλαίσιο του εν λόγω ρόλου του, ο εκπαιδευτής οφείλει να αναγνωρίζει την προσπάθεια του κάθε εκπαιδευόμενου και να την επιβραβεύει, ενώ συγχρόνως να τον παρακινεί για περαιτέρω αναζήτηση και εξέλιξη. Συχνά επίσης, ο εκπαιδευτής οφείλει να καλεί τα ίδια τα μέλη της ομάδας να συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, στο πλαίσιο για παράδειγμα κάποιας παρουσίασης ή/και εργασίας, δίνοντας τους με αυτό τον τρόπο την ευκαιρία για εναλλαγή ρόλων και κατ’ επέκταση, για περαιτέρω κριτική σκέψη και αυτό-αξιολόγηση.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων, εάν επιθυμεί να χαρακτηριστεί ως καλός, οφείλει αφενός να αποκτήσει ένα σύνολο γνώσεων πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας του και αφετέρου να καλλιεργήσει ορισμένες βασικές δεξιότητες και ικανότητες, που θα τον βοηθήσουν στην ουσιαστική αλληλεπίδραση και επαφή με τους εκπαιδευόμενους του. Ο Jarvis (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι μιλώντας για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκου, θα πρέπει να τεθεί σαν βάση η παραδοχή ότι *η διδασκαλία αποτελεί μία ηθική πράξη. Οφείλει λοιπόν η σχέση του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου να δομείται πάνω σε στέρεη βάση, η οποία χαρακτηρίζεται από αισθήματα αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης.*

Ο εκπαιδευτής, μέσα από τη σχέση που καλλιεργεί με τον εκπαιδευόμενο, επιδιώκει να τον εμπνεύσει και να τον παρακινήσει να προσεγγίσει εκ νέου τη γνώση και να αναπτυχθεί, χωρίς να επιδιώκει απλά τη μεταβίβαση και αναπαραγωγή της γνώσης που ο ίδιος κατέχει. Σε μία σχετική ερώτηση για το πώς βλέπει τον εαυτό του ως εκπαιδευτή ενηλίκων, ο Mezirow απάντησε ότι θεωρεί πως τόσο ο ίδιος όσο και κάθε εκπαιδευτής ενηλίκων *«έχουμε μια δέσμευση και η δέσμευσή μας είναι να βοηθήσουμε τους ενηλίκους να μάθουν να διαπραγματεύονται τα δικά τους νοήματα, τις αξίες και τους στόχους τους και όχι απλά να αποδέχονται εκείνα των άλλων»* (Κόκκος, 2008, σελ. 4). Συμπληρώνοντας, ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι *«να βοηθάει τους ανθρώπους να σκέφτονται καθαρά, κριτικά, να είναι κριτικοί απέναντι σε παραδοχές που έχουν δεχθεί ως δεδομένες. Να είναι ικανοί να εντοπίσουν τα όρια στις απόψεις των άλλων ανθρώπων αλλά και στις δικές τους»* (Κουλαουζίδης & Ανδριτσάκου, 2007, σελ. 7).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε, ότι ως καλός εκπαιδευτής ενηλίκων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κάθε εκπαιδευτής που εμπλέκεται στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, επανδρωμένος με τις απαιτούμενες γνώσεις, αξίες και ικανότητες που τον κάνουν ικανό να αναπτύξει μία ειλικρινή και ουσιαστική σχέση με τους εκπαιδευόμενους του, θέτοντας ως απώτερο στόχο του την προσωπική και πνευματική τους ανάπτυξη και καλλιέργεια. Στόχος, ο οποίος όπως ήδη αναφέραμε, επιδιώκεται σταδιακά, μέσα από μία διαρκή αναζήτηση και εξέλιξη, η οποία θέτει ως βάση τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες του κάθε εκπαιδευόμενου, με σεβασμό και αποδοχή του συνόλου των εμπειριών, γνώσεων και αξιών που το κάθε μέλος της ομάδας πρεσβεύει. Θέτοντας λοιπόν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μας

τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να περιγράψουμε το πλαίσιο λειτουργίας ενός Σχολείου Ενηλίκων, όπως είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και μέσα από την εν λόγω οπτική να αναζητήσουμε στην πορεία το ρόλο του εκπαιδευτή και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου.

3.4 Η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας

Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) προβλέφθηκε αρχικά στο Λευκό Βιβλίο, όπου αναφέρεται ότι *«Η ιδέα είναι απλή: να προσφερθούν στους νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα, ή που φαίνεται ότι θα αποκλεισθούν, οι καλύτερες δυνατές καταρτίσεις και η καλύτερη πλαισίωση για να τους ξαναδοθεί αυτοπεποίθηση»* (Επιτροπή, 1996, σελ. 67). Αρχικά λοιπόν, όπως ήδη αναφέραμε, η εκπαίδευση συνδέθηκε με την κατάρτιση των νέων που βρέθηκαν εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου και κατ' επέκταση, σε μειονεκτική θέση, όσον αφορά την πρόσβαση τους στο χώρο εργασίας, προκειμένου να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και τα εφόδια ούτως ώστε να ενταχθούν στον εργασιακό τομέα.

Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο, το οποίο διέπει τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) είναι ο Νόμος 2525 (ΦΕΚ Α 188/23.09.1997), βάσει του οποίου θεσπίζεται η ίδρυση τους. Σύμφωνα με το Άρθρο 5 του εν λόγω Νόμου, *τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) απευθύνονται σε νέους που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στο Νόμο, η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας γίνεται ύστερα από εισήγηση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε)²¹ και σε συνεργασία με τους οικείους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης, προκειμένου να εξασφαλίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών.*

Ως υπεύθυνοι πλέον φορείς για τη λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.Ν.Γ.) (πρώην Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης) και το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), όπου θέτουν ως βασικό σκοπό λειτουργίας αυτών *«τη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και την πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.»* (Άρθρο 2, Αριθμό 5953 – ΦΕΚ Β 1861 – 08.07.2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)»²²).

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί στόχοι που ορίζονται στον εν λόγω Κανονισμό (υπ' αριθμό 5953 – ΦΕΚ Β 1861 – 08.07.2014) αφορούν:

²¹ Με την υπ' αριθμό 127175/Η/4.11.2011 (ΦΕΚ Β' 2508/04-11-2011) κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το νομικό πρόσωπο με την επωνυμία «Ινστιτούτο Νεολαίας» Ν. 3369/2005 (ΦΕΚ Α' 171/06-07-2005) και το νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία «Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων» Ν2327/1995 (ΦΕΚ Α' 156/31-07-1995) συγχωνεύθηκαν με απορρόφηση στο νομικό πρόσωπο με την επωνυμία «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (ΦΕΚ Α' 41/15-03-1947), όπως τροποποιήθηκε διαδοχικά και εν τέλει με τον Ν. 3748/2009 (ΦΕΚ Α' 29/19-02-2009) και με κοινή υπουργική απόφαση το «Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας» (Ε.Ι.Ν.) μετονομάστηκε σε «Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης» (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.). (<https://www.inedivim.gr/>)

²² Η θέσπιση του εν ΦΕΚ αντικαθιστά την υπ' αριθμ. 260/16-01-2008 Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Β' 34/16-01-2008) «Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) καταργείται.

- α. στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω
- β. στην επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης
- γ. στην απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη
- δ. στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων
- ε. στη συμβολή όσον αφορά την ένταξή τους ή τη βελτίωση της θέσης τους στο χώρο της εργασίας

Σύμφωνα με τον εν λόγω Κανονισμό Λειτουργίας, η φοίτηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ορίζεται σε δύο σχολικά έτη (18 μήνες) και στους αποφοίτους χορηγείται τίτλος ισότιμος με το Απολυτήριο Γυμνασίου. Προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, τους οποίους ο εν λόγω εκπαιδευτικός θεσμός θέτει, το πρόγραμμα των ΣΔΕ σχεδιάστηκε σύμφωνα με τρεις βασικές αρχές, οι οποίες διέπουν και τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Συγκεκριμένα:

α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι

ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο

β. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται στο σύνολο τους και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως είναι η υγεία, η οικογένεια, ο εργασιακός χώρος και ο άμεσος κοινωνικός περίγυρος.

γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτούν πολύ-επιδέξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί.

(Άρθρο 3, Αριθμό. 5953 – ΦΕΚ Β 1861 – 08.07.2014 «Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)»)

Τα μαθήματα στο ΣΔΕ διεξάγονται καθημερινά, απογευματινές ώρες και το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει είκοσι πέντε ώρες. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το πρόγραμμα σπουδών είναι ιδιαίτερα ευέλικτο και θέτει ως αφετηρία του τη διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευομένων. Για το λόγο αυτό, υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών, όπου ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται αφενός από γραμματισμούς και αφετέρου από δραστηριότητες που στοχεύουν στην ελεύθερη έκφραση των εκπαιδευομένων, με βασικό εργαλείο μάθησης την Τέχνη και τον αθλητισμό και έχουν την μορφή σχεδίων δράσης (projects). Από τις είκοσι πέντε (25) ώρες που απαιτούνται για την κάλυψη του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος, οι είκοσι (20) ώρες καλύπτονται από τους γραμματισμούς, οι δύο (2) ώρες από υπηρεσίες συμβουλευτικής (Σύμβουλος- Ψυχολόγος και Σύμβουλος-Σταδιοδρομίας) και οι υπόλοιπες τρεις (3) ώρες από τα σχέδια δράσης. Τα μαθήματα που διδάσκονται, υπό την μορφή γραμματισμών, είναι τα ακόλουθα:

1. Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική γλώσσα)
2. Αριθμητικός Γραμματισμός
3. Αγγλικός Γραμματισμός (αγγλική γλώσσα)
4. Κοινωνικός Γραμματισμός
5. Πληροφορικός Γραμματισμός
6. Περιβαλλοντικός Γραμματισμός
7. Επιστημονικός Γραμματισμός (φυσικές επιστήμες)

8. Αισθητικός Γραμματισμός

Το ωρολόγιο πρόγραμμα, όπως ήδη αναφέρθηκε, ενισχύουν το μάθημα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς και μία ποικιλία από παρεχόμενα σχέδια δράσης (projects), που θέτουν ως θεματική τον αθλητισμό και κάθε μορφή τέχνης, όπως το θέατρο, ο κινηματογράφος και η ζωγραφική. Απώτερος στόχος του προγράμματος σπουδών, όπως επισημάνθηκε, αποτελεί η παροχή στους εκπαιδευόμενους βασικών γνώσεων, καθώς και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη στάσεων, που θα τους βοηθήσουν στην ένταξη τους στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ιστό της χώρας, αποτρέποντας την καλλιέργεια κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού. Το θεσμικό πλαίσιο των γραμματισμών θέτει ως στόχο αφενός την επίτευξη, εκ μέρους των εκπαιδευομένων, της χρήσης της γραπτής και προφορικής γλώσσας, καθώς και των αριθμών και αφετέρου, την εξοικείωση τους με τη σύγχρονη τεχνολογία, όπως η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, την ερμηνεία απλών φυσικών φαινομένων και κυρίως, τη γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους ως ενεργοί πολίτες.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στοχεύει σε μία ολιστική προσέγγιση του υποκειμένου, δεν θα μπορούσε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας να μη ληφθούν υπόψη οι προσωπικές επιλογές και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, μέσα από την υλοποίηση σχεδίων δράσης (projects), τα οποία τους δίνουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τις καλές τέχνες, τη μουσική και τον αθλητισμό. Να ασχοληθούν δηλαδή με κάτι που τους ενδιαφέρει ή ακόμα και να ανακαλύψουν κρυμμένα ταλέντα που δεν πίστευαν ότι έχουν.

Το πρώτο ΣΔΕ στην Ελλάδα λειτούργησε το 2000 στο Περιστέρι. Από το 2000 έως και σήμερα, με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του Ελληνικού Δημοσίου, έχουν ιδρυθεί και λειτουργούν συνολικά εξήντα οκτώ ΣΔΕ, εκ των οποίων τα δώδεκα λειτουργούν εντός Καταστημάτων Κράτησης, καθώς και είκοσι τρία παραρτήματα (ως τμήματα εκτός έδρας).

Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθούμε και στο ανθρώπινο δυναμικό των ΣΔΕ, καθώς και στο ρόλο που ο καθένας κατέχει σύμφωνα με το Άρθρο 27 του Νόμου 4186/2013. Συγκεκριμένα, το προσωπικό των ΣΔΕ αποτελείται από τα ακόλουθα άτομα:

- α. το Διευθυντή
- β. τον Υποδιευθυντή
- γ. τους εκπαιδευτικούς
- δ. το Σύμβουλο – Ψυχολόγο
- ε. το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας
- στ. τους Διοικητικούς Υπαλλήλους

Ο ρόλος του **Διευθυντή** είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς είναι υπεύθυνος για τη διασφάλιση των βασικών αρχών και αξιών που οφείλουν να διέπουν το σχολείο, καθώς και για την ομαλή διεξαγωγή της λειτουργίας του, σύμφωνα με τα οριζόμενα από τα αρμόδια όργανα. Προϊσταται του διδακτικού προσωπικού του σχολείου και αποτελεί τον δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στους αρμόδιους και τοπικούς φορείς και το σχολείο, με στόχο την προαγωγή και την προώθηση των στόχων του σχολείου. Οι αρμοδιότητες του αφορούν κυρίως στη διοικητική και οικονομική διαχείριση των θεμάτων του σχολείου, ενώ το διδακτικό του έργο περιορίζεται σε τρεις (3) ώρες διδασκαλίας την εβδομάδα. Σύμφωνα με την πρόσφατη νομοθεσία (παρ. 3, Άρθρο

31, Ν 4521/2018), τις αρμοδιότητες του Διευθυντή στις σχολικές μονάδες, που λειτουργούν εντός των καταστημάτων κράτησης, ασκεί ο Σύμβουλος – Συντονιστής Εκπαίδευσης.

Ο Διευθυντής του ΣΔΕ συνεπικουρείται από τον **Υποδιευθυντή**, ο οποίος και τον αναπληρώνει σε περίπτωση απουσίας. Τα καθήκοντα του Υποδιευθυντή περιορίζονται κυρίως σε θέματα διοικητικής φύσεως, ενώ η άσκηση διδακτικών καθηκόντων γίνεται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν στην εκπαιδευτική μονάδα²³ με κάθε είδους σχέση εργασίας²⁴, συγκροτεί ο **σύλλογος των διδασκόντων**. Ο ρόλος του **Εκπαιδευτικού** είναι ιδιαίτερα ενεργός και συμμετοχικός, καθώς η πρωταρχική του ευθύνη είναι να διερευνήσει και να αξιολογήσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και βάσει αυτών να διαμορφώσει το πρόγραμμα διδασκαλίας του. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τις βασικές αρχές γύρω από την εκπαίδευση ανηλίκων και βάσει αυτών να επιλέγει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και να υιοθετεί τις πλέον πρόσφορες εκπαιδευτικές μεθόδους, προκειμένου προσεγγίσει τους μαθητές του και να τους εντάξει ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία, διασφαλίζοντας μία υψηλού επιπέδου παρεχόμενη εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τονίσουμε και την πολύτιμη προσφορά των **εθελοντών**, οι οποίοι συχνά καλούνται να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αναλάβουν διδακτικό έργο, μετά από εισήγηση της διεύθυνσης και τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων. Πολύτιμη επίσης είναι και η συνεισφορά διαφόρων ειδικοτήτων, καλλιτεχνών και επιστημόνων, οι οποίοι συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εργαστηρίων (workshops) και σχεδίων δράσης (projects), καθώς και την υλοποίηση εκπαιδευτικών ημερίδων και ομιλιών.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του **Συμβούλου - Ψυχολόγου**, καθώς και του **Συμβούλου Σταδιοδρομίας**. Ο **Σύμβουλος – Ψυχολόγος** λειτουργεί υποστηρικτικά τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για το διδακτικό προσωπικό. Οι παρεμβάσεις του είναι είτε ατομικές είτε ομαδικές και κύριος στόχος του είναι η διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ενθάρρυνση και παρακίνηση των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή σε αυτή. Οι παρεμβάσεις του **Συμβούλου Σταδιοδρομίας** πραγματοποιούνται αντίστοιχα είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο, με απώτερο στόχο την είσοδο ή συχνά την επανατοποθέτηση των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας. Ο Σύμβουλος Σταδιοδρομίας λειτουργεί κυρίως ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους και την αγορά εργασίας, όπου καλείται να συλλέξει χρήσιμο πληροφοριακό υλικό, να έρθει σε επαφή με αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες, να διοργανώσει εκπαιδευτικά σεμινάρια/ημερίδες και να καλύψει σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό τα ερωτήματα των εκπαιδευομένων γύρω από τις επαγγελματικές τους αναζητήσεις. Τέλος, θα μπορούσε στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά και στον **παιδαγωγικό σύμβουλο** (μέλος της Επιτροπής Παρακολούθησης

²³ Με τον όρο **‘εκπαιδευτική μονάδα’** νοείται το σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως οργανισμός που αποτελείται από το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, το μαθητικό πληθυσμό χωρισμένο σε τάξεις, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς, καθώς και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Ως όρος προτιμάτε, σε σύγκριση με τους όρους ‘σχολείο’ και ‘σχολική μονάδα’, καθώς αποτυπώνεται καλύτερα η δυναμική των σχέσεων όλων των εμπλεκόμενων σε διάφορα επίπεδα (Μαυρογιώργος, 1999, σελ. 116).

²⁴ Το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΔΕ αποτελούν αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. (άρθρο 27, παρ. 14β, Ν. 4186/2013, Α’ 193).

και Στήριξης του Εκπαιδευτικού Έργου των ΣΔΕ), ο ρόλος του οποίου είναι να παρακολουθεί το έργο των σχολείων για τα οποία είναι υπεύθυνος και βάσει της παρατήρησης να κάνει χρήσιμες προτάσεις και συστάσεις τόσο στο Διευθυντή όσο και στο Σύλλογο Διδασκόντων των σχολείων, αναφορικά με την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο την όσο το δυνατό υψηλότερου επιπέδου διδακτική προσφορά από μέρους τους.

Οι **διοικητικοί υπάλληλοι** επανδρώνουν το γραφείο της γραμματείας του σχολείου και οι αρμοδιότητές τους αφορούν σε θέματα διοικητικής φύσης, που σχετίζονται με την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της καθημερινής διεξαγωγής των μαθημάτων.

Αναφορικά με την εγγραφή και τη φοίτηση του εκπαιδευόμενου στο σχολείο, όπως ήδη αναφέρθηκε, δύο είναι οι βασικές προϋποθέσεις. Αφενός να χαρακτηρίζεται ως ενήλικος και αφετέρου να έχει ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση των υποψηφίων πραγματοποιείται με τη διαδικασία της συνέντευξης από Ειδική Επιτροπή, η οποία συστήνεται με απόφαση του Διευθυντή και αποτελείται από εκπαιδευτικούς και συμβούλους του σχολείου. Ωστόσο, τα κριτήρια επιλογής ορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης. Η διαδικασία επιλογής ολοκληρώνεται μέχρι τέλος Σεπτεμβρίου κάθε έτους, ενώ υπάρχει δυνατότητα να παραταθεί μέχρι 15 Οκτωβρίου. Υπάρχει δυνατότητα μετεγγραφής σε άλλο ΣΔΕ μετά την ολοκλήρωση του πρώτου έτους φοίτησης, καθώς και κατά την διάρκεια του έτους σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Βάσει Νομοθεσίας, το σχολείο οφείλει να τηρεί συγκεκριμένους κανόνες, όσον αφορά το όριο των απουσιών²⁵, καθώς και τον τρόπο αξιολόγησης τόσο των εκπαιδευομένων²⁶ όσο και της δομής και λειτουργίας του σχολείου²⁷. Στο Κεφάλαιο Ε' του εν λόγω Κανονισμού γίνεται αναφορά και σε λοιπές διατάξεις, όπως είναι η σύσταση βιβλιοθήκης στο χώρο του σχολείου, η δημιουργία δικτύου συνεργασίας με

²⁵ Το όριο απουσιών του εκπαιδευόμενου ανά εκπαιδευτικό έτος είναι εκατό είκοσι (120) ώρες. Όταν οι απουσίες υπερβαίνουν τις εκατό είκοσι (120) ώρες και φθάνουν έως τις εκατό ογδόντα (180) ώρες, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση του εκπαιδευόμενου ως επαρκή λαμβάνοντας υπόψη αφενός το ενδιαφέρον και την ανταπόκρισή του στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και αφετέρου την αποδεδειγμένη σοβαρότητα των λόγων της απουσίας του. Εάν οι απουσίες υπερβαίνουν τις εκατό ογδόντα (180) ώρες και φθάνουν έως τις διακόσιες είκοσι (220), ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να κρίνει τη φοίτηση ως επαρκή, μόνο στην περίπτωση που ο εκπαιδευόμενος απουσίασε αποδεδειγμένα για σοβαρούς λόγους, διατήρησε την επαφή με το σχολείο κατά την περίοδο της απουσίας του, εκπόνησε με επιτυχία συνθετικές εργασίες που του ανατέθηκαν και ακολούθησε το πρόγραμμα αναπλήρωσης που του προτάθηκε από το Σύλλογο Διδασκόντων. (Παρ. 1, Άρθρο 9, Αριθμό 5953 – ΦΕΚ Β 1861 – 08.07.2014)

²⁶ Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, λόγω του καινοτομικού χαρακτήρα του προγράμματος και της ενήλικης ζωής τους, επικεντρώνεται στη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευομένων.

Ως απαραίτητες εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης καθορίζονται:

- α. Οι φάκελοι υλικού
- β. Τα σχέδια δράσης
- γ. Οι συνθετικές εργασίες και
- δ. Οι αυτό-αξιολογήσεις

(Παρ. 1, Άρθρο 10, Αριθμό 5953 – ΦΕΚ Β 1861 – 08.07.2014)

²⁷ Η εφαρμογή της διαδικασίας της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, σε έναν ή περισσότερους δείκτες, σύμφωνα με τον “Οδηγό Αυτό-αξιολόγησης των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας” ενδείκνυται, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και συγκεκριμένα: Διευθυντή, Υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, του συλλόγου των διδασκόντων, του Παιδαγωγικού Συμβούλου, του Συμβούλου Σταδιοδρομίας και του Συμβούλου Ψυχολόγου. Στην περίπτωση που το Σ.Δ.Ε. εφαρμόσει την εσωτερική αξιολόγηση, η έκθεση αξιολόγησης κατατίθεται στο τέλος του σχολικού έτους στο Τμήμα Αλφαριθμητισμού και Βασικής Παιδείας της ΓΓΔΒΜ. (Άρθρο 11, Αριθμό 5953 – ΦΕΚ Β 1861 – 08.07.2014)

στόχο την προαγωγή του κύριου σκοπού λειτουργίας του σχολείου, καθώς και η τήρηση υπηρεσιακών βιβλίων και εντύπων για την τήρηση και εφαρμογή των οποίων είναι υπεύθυνος ο Διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και το γραφείο της γραμματείας.

Κατανοώντας αρχικά το πλαίσιο λειτουργίας ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να κατανοήσουμε τον όρο 'κοινωνικά ευπαθείς ομάδα πληθυσμού', καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της, τα οποία αποτελούν τους εν δυνάμει εκπαιδευόμενους του εν λόγω σχολείου.

Κεφάλαιο 4: Κοινωνικά ευπαθείς ομάδες

«Δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των άνισων». Αριστοτέλης

Στόχος του παρόντος Κεφαλαίου αποτελεί αφενός η εννοιολογική προσέγγιση του όρου κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και αφετέρου η διερεύνηση της παρουσίας των εν λόγω ομάδων στο χώρο της εκπαίδευσης. *‘Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας;’, ‘πώς θα μπορούσαμε να την προσεγγίσουμε με απώτερο στόχο την ένταξη της στην εκπαιδευτική διαδικασία;’,* καθώς και *‘ποιος είναι ο απώτερος στόχος μέσα από την όλη προσέγγιση και διαδικασία;’* Αποτελούν κάποια από τα βασικά ερωτήματα που μας θα απασχολήσουν. Ενώ ο βαθύτερος πάντα στόχος της εν λόγω έρευνας παραμένει η διερεύνηση του εάν και κατά πόσο η εκπαίδευση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως βασικό εργαλείο προσέγγισης και κατ’ επέκταση, αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, μέσα από την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων και την εξασφάλιση βασικών γνώσεων και προσόντων που θα διασφαλίσουν στα μέλη της εν λόγω ομάδας ίσες δυνατότητες πρόσβασης στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό ιστό της κοινωνίας, ως ενεργά και ελεύθερα μέλη αυτής.

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου ‘κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού’

Σύμφωνα με την παράγραφο 4 του Άρθρου 1 του Νόμου 4019 /2011 (Αρ. Φύλλου 216) ως **Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού** ορίζονται *«οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας».* Στη συνέχεια, ο νομοθέτης κάνει λόγο για δύο υποκατηγορίες της εν λόγω ομάδας, χρησιμοποιώντας τους όρους **Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού** και **Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού**, τις οποίες ορίζει ως ακολούθως.

Ως **Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού** ορίζονται *«οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξη τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή **εμποδίζεται** από σωματικά και ψυχικά αίτια ή λόγω παραβατικής συμπεριφοράς. Σε αυτές τις ομάδες πληθυσμού ανήκουν τα άτομα με αναπηρίες (σωματικές ή ψυχικές ή νοητικές ή αισθητηριακές), εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες άτομα, οροθετικοί, φυλακισμένοι/αποφυλακισμένοι, ανήλικοι παραβάτες».*

Στις **Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού** ανήκουν *«οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού, οι οποίες **βρίσκονται σε μειονεκτική θέση** ως προς την ομαλή ένταξη τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν ενδεικτικά οι άνεργοι νέοι, οι άνεργες γυναίκες, οι άνεργου άνω των πενήντα, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών και τα μέλη*

πολύτεκνων οικογενειών, οι γυναίκες θύματα κακοποίησης, οι αναλφάβητοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες».

Στο ίδιο επίσης άρθρο, στην παράγραφο 3, γίνεται αναφορά στον όρο της **ένταξης**, τον οποίο ορίζει ως τη διαδικασία κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων που ανήκουν στις ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού και την οποία συνδέει κυρίως ως τη διαδικασία προώθησης των ατόμων στον τομέα της απασχόλησης. Αντισταθμίζοντας λοιπόν, ότι ο πλέον κατάλληλος τρόπος για την ένταξη – όπου ο όρος ένταξη χρησιμοποιείται με την έννοια της συμπερίληψης- των ατόμων που προέρχονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού αποτελεί η ένταξη τους στην αγορά εργασίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται στη συνέχεια μέσα από τα ευρήματα της έρευνας. Αξίζει επίσης στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά και στην επιλογή του όρου ενσωμάτωση αντί για αφομοίωση, στο πλαίσιο της διαδικασίας επίτευξης της ένταξης, καθώς το ζητούμενο δεν είναι η αφομοίωση των ατόμων αλλά η ενσωμάτωση τους ή καλύτερα η συμπερίληψη τους, σεβόμενοι ως κοινωνία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους.

Με την αναφορά, από μέρους της νομοθεσίας στη διαδικασία της ένταξης, συνεπάγεται αυτομάτως η παραδοχή ότι οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού βιώνουν κάποιου είδους **κοινωνικό αποκλεισμό**, αποδίδοντας του, πέρα από την κοινωνική διάσταση και μία διάσταση πολιτικού χαρακτήρα. Όπου η συνθήκη του κοινωνικού αποκλεισμού αναγνωρίζεται ως περίοδος περιορισμού βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων και συγχρόνως, αδυναμίας για πολιτική συμμετοχή (Βεργίδης, 2003, σελ. 96). Ο Βεργίδης (2003, σελ. 96), βασιζόμενος σε στοιχεία του Υπουργείου Εργασίας (1994) καταγράφει ως κύριες αιτίες κοινωνικού αποκλεισμού τις ακόλουθες:

- Ανεπαρκής ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και υπο-εκπαίδευση
- Στέρηση βασικών ανθρώπινων και κοινωνικών αγαθών, ιδιαίτερα της υγείας και της απρόσκοπτης επικοινωνίας με το ευρύτερο περιβάλλον. Στην εν λόγω κατηγορία εντάσσει και την περίπτωση των κρατουμένων, καθώς και των πρόσφατα αποφυλακισμένων
- Παραδοσιακές διακρίσεις, οι οποίες αναφέρονται σε πάγια διαδεδομένα στερεότυπα και προκαταλήψεις
- Συνθήκες διαβίωσης απαγορευτικές για την πρόσβαση των ατόμων στην αγορά εργασίας. Μία τέτοια περίπτωση θα μπορούσε να θεωρηθεί η ομάδα των ρομά, όπου δεν έχουν σταθερό τόπο εγκατάστασης
- Έλλειψη πρόσβασης στους θεσμοθετημένους και άτυπους θεσμούς ενημέρωσης για ευκαιρίες απασχόλησης

Κάνοντας λόγο για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού και συνδέοντας τους με το χώρο της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο συναντήσεων των μελών του NECE Focus Group γίνεται λόγος για μία νέα κατηγορία ατόμων που χαρακτηρίζονται ως *Hard to Reach Learners*. Εν δυνάμει δηλαδή εκπαιδευόμενοι/μαθητές που απέχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς παρουσιάζεται δυσκολία ως προς την προσέγγισή τους. Προκειμένου να είναι περισσότερο κατανοητός ο εν λόγω όρος υιοθετείται η ακόλουθη εννοιολογική προσέγγιση:

'Hard to Reach Learners are educationally and/or socially and/or economically disadvantaged people who are often 'forgotten' by the mainstream of citizenship

education or left behind in schools or other educational facilities. Young people, especially immigrants, are particularly effected. A growing group is the economically disadvantaged and the NEETs (not in education, employment or training)’ (Kappel-Rovira, Wunsch-Grafton & Müller-Hofstede, 2013).

Στην εν λόγω λοιπόν ομάδα ανήκουν άτομα, προερχόμενα από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού που είτε ‘ξεχάστηκαν’ είτε οι ίδιοι επέλεξαν να ‘ξεχαστούν’ από οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία και συγχρόνως, παρουσιάζουν κάποιου είδους κοινωνική ευπάθεια, καθώς αδυνατούν να συμμετέχουν στον κοινωνικό ιστό ως ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Στον εν λόγω ορισμό γίνεται αναφορά και στην ομάδα των NEETs. Μία νεόδμητη έννοια, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στους νέους και κατέχει σημαντική θέση στην ευρωπαϊκή ατζέντα, όσον αφορά τους στόχους που θέτει για την εξάλειψη κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού. Η εν λόγω έννοια παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να την αναπτύξουμε.

4.1.1 NEETs – Young People Not in Education, Employment or Training

Ο όρος NEETs (**N**ot in **E**ducation, **E**mployment or **T**raining) αποτελεί, όπως ήδη αναφέραμε, ένα νεόδμητο σχετικά όρο, ο οποίος αφορά σε νέους, οι οποίοι παρόλο που βρίσκονται στην πλέον παραγωγική τους ηλικία απέχουν από τους τομείς της απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Βιώνουν δηλαδή κάποιου είδους αποκλεισμό, καθώς δεν εντάσσονται στον κοινωνικό και οικονομικό ιστό της χώρας. Ο εν λόγω αποκλεισμός, όπως θα μελετήσουμε και στη συνέχεια, οφείλεται τόσο σε εκούσιους όσο και σε ακούσιους παράγοντες. Η ηλικιακή ομάδα των ατόμων που ανήκουν στην εν λόγω ομάδα ποικίλει ανάλογα με το κράτος το οποίο μελετάμε, ωστόσο ο αρχικός ορισμός της ΕΕ έκανε λόγο για νέους από 15 έως 24 ετών. Όριο, το οποίο σταδιακά επεκτάθηκε στα 29 έτη, συμβάλλοντας κυρίως σε αυτό η πρόσφατη οικονομική κρίση και κατ’ επέκταση, τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας που επέφερε.

«Ο όρος NEETs, επισήμως σε πολιτικό επίπεδο, εισήχθη στο Ηνωμένο Βασίλειο στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (συγκεκριμένα το 1999), όταν δημιουργήθηκε η ανάγκη κατασκευής/συγκρότησης ενός δείκτη για τους νέους ηλικίας 16-18 ετών, που δεν μετείχαν ούτε στην εκπαίδευση, ούτε στην κατάρτιση αλλά ούτε και στην απασχόληση» (Social Exclusion Unit 1999) (όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, 2013). Λίγο αργότερα, με τη δημοσίευση της κυβερνητικής έκθεσης ‘Bridging the Gap’ πραγματοποιήθηκε η υιοθέτηση του όρου με σκοπό να μελετηθεί σε βάθος το εν λόγω φαινόμενο που έπληττε τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, προκειμένου να εκτιμηθεί η διάσταση του φαινομένου και να αποτυπωθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εν λόγω ευπάθεια, με απώτερο στόχο να ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αρχικά η εν λόγω ευπάθεια συνδέθηκε με τη σχολική διαρροή και κατ’ επέκταση, την πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης. Ωστόσο, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, αποτυπώθηκαν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι συνέβαλλαν και συμβάλλουν αρνητικά.

Η εν λόγω ομάδα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παπαδάκης (2013), συνιστά αναμφίβολα μία κατηγορία κοινωνικής ευπάθειας, η οποία αποτελεί ένα κρίσιμο κοινωνικό πρόβλημα το οποίο δεν μπορούμε να προσπεράσουμε. Οι συζητήσεις και οι έρευνες γύρω από το εν λόγω θέμα, τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αυξάνονται διαρκώς, ωστόσο σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι

ακόμα δεν υπάρχουν πρωτογενείς έρευνες σε εθνικό επίπεδο, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να οδηγηθούμε σε ακριβή συμπεράσματα.

Σύμφωνα με την έκθεση Eurofound με τίτλο “NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe” τα ποσοστά των NEETs ποικίλουν ανάμεσα στα κράτη της Ευρώπης, ενώ το 2015 το ποσοστό στην ΕΕ ανέρχεται στο 12,1%. Οι ειδικοί συχνά αποδίδουν τα ποσοστά των NEETs στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν συχνά οι νέοι κατά την μετάβαση τους από την εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, ωστόσο όπως θα δούμε και στη συνέχεια δεν είναι ο μόνος λόγος.

Για τους ίδιους, τα μέλη της εν λόγω ομάδας χαρακτηρίζονται ως ‘απόντες’, άτομα δηλαδή που δεν ‘υπάρχουν πουθενά’ και συνεπώς, το Κοινωνικό Κράτος δεν ασκεί πάνω τους καμία κοινωνική μέριμνα. Ο Φωτόπουλος (2013), θεωρεί ότι «η ευπαθής αυτή κοινωνική ομάδα αποτελεί την πλέον κατάλληλη ‘πρώτη ύλη’ για την απώθηση της σε ένα σύγχρονο κοινωνικό περιθώριο, μεταξύ των άλλων κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, που οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες δημιουργούν, εξαιτίας και της οικονομικής κρίσης, σε ‘καθημερινή’ πλέον κλίμακα». Κάνοντας δηλαδή λόγο για κοινωνικές ανισότητες, καθώς και για άτομα που λόγω του οικονομικό-κοινωνικού τους background, παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να περιθωριοποιηθούν σε σχέση με άλλους.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί σίγουρα καθοριστικό και συχνά πρωτεύοντα παράγοντα περιθωριοποίησης των ατόμων και κυρίως, των νέων. Γεγονός που εφιστά ακόμα πιο έντονη την προσοχή των ειδικών στο εν λόγω πρόβλημα, θέτοντας ως κύριο στόχο τη μείωση του εν λόγω ποσοστού κάτω του 10% μέχρι το 2020 (European Commission, 2013). Πέραν της σχολικής διαρροής, εξίσου σημαντικό είναι και το πρόβλημα της νεανικής ανεργίας, παράγοντας ο οποίος συμβάλλει σε εξίσου σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη της εν λόγω ομάδας. Συνυπολογίζοντας τη δυσκολία μετάβασης από το εκπαιδευτικό σύστημα στην αγορά εργασίας, καθώς και τα αποτελέσματα της οικονομικής ύφεσης που επήλθαν στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια και οδήγησαν στη μείωση των θέσεων απασχόλησης, γίνεται ακόμα περισσότερο αντιληπτό το μέγεθος του προβλήματος, το οποίο φαίνεται να παρουσιάζει αυξητικές τάσεις.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνωρίζοντας τη σπουδαία επίδραση των νέων, όσον αφορά τη μελλοντική ευημερία της Ευρώπης και οραματιζόμενη μία ‘έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη’ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010), αναλαμβάνει πρωτοβουλία και σχεδιάζει δράσεις γύρω από την ανάπτυξη των νέων και την αποφυγή κάθε είδους περιθωριοποίησης αυτών, εντάσσοντας τις στη Στρατηγική ‘ΕΥ2020’. Πιο συγκεκριμένα, οι εν λόγω δράσεις θέτουν τρεις βασικούς στόχους:

- α. τη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής
- β. την αύξηση του ποσοστού απασχόλησης, ειδικά των νέων
- γ. την πρόληψη και αντιμετώπιση των φαινομένων της ένδειας, της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία ταυτίζονται άμεσα με το φαινόμενο της ανεργίας.

Επανερχόμενοι στην κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου της εν λόγω ομάδας πληθυσμού, θα είχε ενδιαφέρον να αναφερθούν τα βασικά χαρακτηριστικά της. Ο πληθυσμός της ομάδας των NEETs, όπως αναφέρει η έκθεση Eurofound (Eurofound, 2012), είναι ιδιαίτερα ανομοιογενής, με την πλειοψηφία τους να είναι

άνεργοι. Πρόσφατες, όσο και παλαιότερες έρευνες, συσχετίζουν το φαινόμενο της ανεργίας με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων, καθώς θεωρούν ότι άτομα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες να αποκλειστούν από την αγορά εργασίας και να βιώσουν την ανεργία, σε σύγκριση με τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Ωστόσο, στην εν λόγω ομάδα ανήκουν και άτομα, τα οποία οφείλουν τον αποκλεισμό τους σε άλλους παράγοντες, όπως κάποια μορφή ασθένειας ή/και κάποιου είδους αναπηρία, καθώς και άτομα που έχουν αναλάβει το μεγαλύτερο βάρος των οικογενειακών υποχρεώσεων ή/και την φροντίδα εξαρτώμενων μελών. Επίσης, σημαντικά είναι και τα ποσοστά των ατόμων με μεταναστευτικό background, τα οποία ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία (Παπαδάκης, Παπαργύρης, Δαφέρμος, Δρακάκη, & Πλυμάκης, 2016). Οι λόγοι του εν λόγω αποκλεισμού οφείλονται συχνά στην έλλειψη υψηλού επιπέδου γνώσεων και ικανοτήτων, λόγω της πρόωρης απομάκρυνσης τους από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς όμως και σε άλλα κοινωνικά φαινόμενα, όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία από μέρους του γηγενούς πληθυσμού.

Από την άλλη πλευρά, κάποια από τα άτομα της εν λόγω ομάδας, μπορεί να απέχουν συνειδητά για κάποιο διάστημα τόσο από κάθε είδους εκπαίδευση/κατάρτιση όσο και από τον επαγγελματικό τομέα ή απλά να επιλέγουν να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες, όπως η μουσική, η τέχνη ή εσωτερική αναζήτηση. Σε αυτή την περίπτωση, τα εν λόγω άτομα δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι ανήκουν στην κατηγορία των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, καθώς η αποχή από τον κοινωνικό και οικονομικό ιστό της χώρας αποτελεί συνειδητή επιλογή.

Οι ειδικοί, αναλογιζόμενοι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας, θεωρούν ότι ορισμένες κατηγορίες νέων παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να συμπεριληφθούν στην ομάδα NEET σε σύγκριση με κάποιες άλλες. Συγκεκριμένα, ορίζουν ως χαρακτηριστικά που συνάδουν με την εν λόγω ευπάθεια τα ακόλουθα (Φωτόπουλος, 2013, σελ. 245):

- Χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (σχεδόν τριπλάσιες πιθανότητες σε σύγκριση με άλλους)
- Μεταναστευτικό background (ποσοστό της τάξεως του 70%)
- Πάσχοντες από κάποια ασθένεια ή/και κάποιου είδους αναπηρία (ποσοστό της τάξεων του 40%)
- Διαμένοντες σε απομακρυσμένες περιοχές, χωρίς εύκολη πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες
- Νέοι, προερχόμενοι από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα και προβλήματα ανεργίας ή άλλου είδους ενδοοικογενειακά προβλήματα, όπως διαζύγιο

Στο σημείο αυτό, θα είχε ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι το φαινόμενο των NEETs δεν εμφανίζεται μόνο στην Ευρώπη αλλά πλέον ο όρος έχει παγκόσμια απήχηση, παρόλο που συχνά παρατηρούνται διαφορές ως προς τον ορισμό του. Όπως αναφέρεται στο Παπαδάκης (2013), πέραν του εν λόγω όρου έχουν υιοθετηθεί και χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη συγκεκριμένη κατηγορία κοινωνικής ευπάθειας, όπως οι όροι 'Angry young rebels' (εξαγριωμένοι νέοι επαναστάτες), 'Quitters' (ηττοπαθείς), 'Rebels without a cause' (επαναστάτες χωρίς αιτία), 'Cool dubs' (άνετοι νάρκισσοι), 'Hedgers' (νέοι που προσπαθούν να κατοχυρώσουν την εξασφάλιση), 'Settlers' (έποικοι), 'Escapists'

(δραπέτες) και 'Strugglers' (αγωνιστές) (Δρακάκη, Παπαδάκης, Κυρίδης, & Παπαργύρης, 2013, σελ. 217-218).

Τι συμβαίνει ωστόσο στην ελληνική πραγματικότητα;

4.1.2 NEETs: Η ελληνική πραγματικότητα

Η περίπτωση των NEETs στην Ελλάδα αποτελεί μία νεοσύστατη κατηγορία ατόμων που βιώνει την κοινωνική ευπάθεια, η οποία ακόμα και σήμερα είναι άγνωστη σε ένα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού. Ωστόσο, σύμφωνα με τη δημοσίευση της Eurostat (Eurostat, 2016c), το ποσοστό των NEETs στην Ελλάδα το έτος 2015, ηλικίας 15 έως 24 ετών, ανήλθε στο 17,2%. Το ίδιο επίσης έτος, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ, το ποσοστό της ανεργίας στην Ελλάδα άγγιζε το 25% (Νοέμβριος 2015). Η ίδια πηγή αναφέρει ότι, τα άτομα που επηρεάστηκαν περισσότερο από την κρίση ήταν οι νέοι, έως 30 ετών και κυρίως, οι γυναίκες. Το ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό, τόσο την Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως προέκυψε από αντίστοιχα δεδομένα, προκάλεσε την ανησυχία των ειδικών, με αποτέλεσμα το θέμα της ανεργίας των νέων και κατ' επέκταση των NEETs, να τεθεί ως πρωτεύον στην πολιτική ατζέντα.

Θέλοντας να επικεντρωθούμε στην περίπτωση της Ελλάδας, θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι η πρώτη προσπάθεια καταγραφής και μελέτης του φαινομένου των NEETs πραγματοποιήθηκε μέσα από το έργο με τίτλο 'Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα'. Το εν λόγω έργο διήρκεσε δύο έτη και επιδιωκόμενος στόχος ήταν η καταγραφή, η αποτύπωση και η χαρτογράφηση της νεοεμφανιζόμενης κατηγορίας των NEETs, καθώς και η σκιαγράφηση του κοινωνικο-οικονομικού και ψυχολογικού προφίλ των μελών αυτής. Στη συνέχεια, ακολούθησε και νέα φάση της έρευνας στο πλαίσιο χρηματοδοτούμενου έργου (Παπαδάκης, 2016).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των εν λόγω ερευνών (Παπαδάκης, 2013, 2016), θα μπορούσαμε να αποτυπώσουμε τα ακόλουθα βασικά συμπεράσματα, τα οποία επικεντρώνονται στο προφίλ των ατόμων που ανήκουν στην εν λόγω κατηγορία, καθώς και των γενικότερων συνθηκών που φαίνεται να συμβάλλουν στο εν λόγω φαινόμενο. Συγκεκριμένα:

- η πλειοψηφία των νέων που συμπεριλαμβάνονται στην εν λόγω ομάδα ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 20 έως 24 ετών, το ποσοστό των γυναικών είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των ανδρών, στην πλειοψηφία τους είναι άγαμοι και δεν έχουν αποκτήσει απογόνους και συνηθίζουν να συμβιώνουν με τους γονείς τους και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους.
- Είναι πιο πιθανό να τους συναντήσεις σε αγροτικές περιοχές, ωστόσο σε απόλυτους αριθμούς ζουν κυρίως σε αστικά κέντρα.
- Τόσο το μορφωτικό υπόβαθρο όσο και το οικονομικό εισόδημα της οικογένειάς τους είναι χαμηλό, ωστόσο το γεγονός ότι συμβιώνουν με την οικογένειά τους και υπάρχει έστω και κάποιο βασικό εισόδημα, τους καθιστά περισσότερο ευνοημένους σε σύγκριση με τους NEETs άλλων χωρών.
- Το μορφωτικό τους επίπεδο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ικανοποιητικό, καθώς μικρό ποσοστό έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση μέχρι και το Γυμνάσιο, ενώ η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γενικό ή Επαγγελματικό ή Τεχνικό Λύκειο). Τέλος, υπάρχει και ένα ποσοστό πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

- Το μεγαλύτερο ποσοστό (66,2%) δηλώνει ότι έχει επαγγελματική εμπειρία, κυρίως στον τριτογενή τομέα για μικρό χρονικό διάστημα ενώ, ένα μικρότερο ποσοστό (26,2%) δηλώνει μακροχρόνια άνεργοι.
- Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρα είναι ανεπαρκές και αναποτελεσματικό, καθώς δεν τους προετοιμάζει αποτελεσματικά για την είσοδο τους στον επαγγελματικό τομέα ενώ, δεν υπάρχει σύνδεση με την αγορά εργασίας. Όσοι έχουν διαρρέψει πρόωρα από το εκπαιδευτικό σύστημα εκφράζουν την επιθυμία να επιστρέψουν ενώ, δεν δηλώνουν κάποια επιθυμία για εμπλοκή σε προγράμματα κατάρτισης, καθώς θεωρούν ότι κάτι τέτοιο δεν θα συνέβαλλε θετικά στην εύρεση εργασίας.
- Εκφράζουν επίσης την δυσαρέσκεια και την έλλειψη εμπιστοσύνης τους απέναντι στο κοινωνικό κράτος πρόνοιας και θεωρούν ότι χρειάζονται ουσιαστικές αλλαγές στη διάρθρωση τόσο του κοινωνικού όσο και του πολιτικού ιστού. Επίσης, εκφράζουν την έντονη δυσπιστία τους απέναντι σε φορείς στήριξης, όπως ο ΟΑΕΔ, ή σε προγράμματα ενίσχυσης και ένταξης τους στο κοινωνικό ιστό, θεωρώντας ότι η λύση που τους προσφέρουν είναι απλά περιστασιακή. Ως επακόλουθο της εν λόγω δυσαρέσκειας αποτελεί η αποχή από την εκλογική διαδικασία.
- Τέλος, δεν θεωρούν τους εαυτούς τους περιθωριοποιημένους και δεν φαίνεται να παραμελούν τον εαυτό τους. Εκτός από ένα μικρότερο ποσοστό που παρουσιάζεται ως 'παραιτημένο', οι περισσότεροι νιώθουν ασφαλείς και προστατευμένοι δίπλα στις οικογένειες τους και δεδομένων των συνθηκών, θεωρούν ότι βιώνουν κάτι προσωρινό, το οποίο χαρακτηρίζουν ως φαινόμενο της εποχής και από το οποίο ευελπιστούν ότι σύντομα θα διαφύγουν. Κυριεύονται ωστόσο από συναισθήματα φόβου και ανασφάλειας, ενώ ορισμένοι παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης.

Μπορεί λοιπόν η προστατευτική παρουσία της οικογένειας να αποκρύβει ως ένα μεγάλο βαθμό την έκταση του φαινομένου (Μπάστα, Δαφέρμος, Παπαργύρης, Δρακάκη, & Παπαδάκης, 2016), ωστόσο το φαινόμενο των NEETs είναι καίριας σημασίας με ιδιαίτερα αρνητικές μακροπρόθεσμες κοινωνικές επιδράσεις, για το οποίο το κράτος οφείλει να αναγνωρίσει και να μεριμνήσει αναλόγως. Καθώς, όπως θα δούμε στη συνέχεια, οι αρνητικές επιπτώσεις του φαινομένου θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τόσο οικονομικές όσο και κοινωνικο-πολιτικές.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά το οικονομικό κόστος, έρευνες αναφέρουν ότι η επιβάρυνση της μη ένταξης της εν λόγω ομάδας στην κοινωνία μπορεί και να αγγίζει τα 150 δισεκατομμύρια το χρόνο (1.2% of EU GDP), αναλογιζόμενοι ότι η εν λόγω ομάδα αντί να ανήκει στο ενεργό δυναμικό της χώρας και να παράγει έργο, παραμένει ανενεργή, περιμένοντας από το κοινωνικό κράτος να μεριμνήσει, μέσα από πακέτα στήριξης (επιδόματα, χρηματοδοτήσεις, κτλ), για την κάλυψη των αναγκών της. Ως ιδιαίτερα σημαντικό ωστόσο, παραμένει το γεγονός ότι τα εν λόγω άτομα, χαρακτηριζόμενα ως 'απόντες' είναι ιδιαίτερα επιρρεπή στο να καλλιεργήσουν μία άρνηση και αδιαφορία, όσον αφορά τον κοινωνικό – πολιτικό ιστό της χώρας. Η απομόνωση δηλαδή και η αδράνεια, σε συνδυασμό με τη θλίψη και την απογοήτευση που δημιουργεί το βίωμα μίας μακροχρόνιας αρνητικής

κατάστασης, οδηγεί στην αποδυνάμωση της ιδέας της ταυτότητας του πολίτη, καθώς και στην αδιαφορία ως προς την άσκηση των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που η εν λόγω ιδιότητα επιφέρει. Οι νέοι δηλαδή μετά από κάποιο χρονικό διάστημα θα αρχίσουν να νιώθουν δυσπιστία και αδιαφορία απέναντι στην κοινωνία και τους συμπολίτες, καθώς και να φθίνει το αίσθημα της υπευθυνότητας και της ευσυνειδησίας το οποίο είθισται να έχουν. Η κατάσταση επίσης του αποκλεισμού τείνει να τους απομακρύνει από τη συνθήκη της αυτονόμησης τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών (Blossfeld, Klijzing, Mills, & Kurz, 2005). Ως αποτέλεσμα αυτού, αποτελεί το γεγονός ότι γίνονται ιδιαίτερα ευάλωτοι και επιρρεπείς σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, καθώς επίσης τείνουν να έλκονται στην εμπλοκή σε πράξεις συχνά παραβατικού χαρακτήρα.

Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθούν τέτοιου είδους φαινόμενα, η πολιτεία οφείλει να αναγνωρίσει το εν λόγω πρόβλημα στις πραγματικές του διαστάσεις και να μεριμνήσει αναλόγως, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα αρχικά για την αποτροπή και στη συνέχεια για την εξάλειψη του σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό. Οι νέοι, όπως ήδη αναφέραμε, αποτελούν το μέλλον μία χώρας. Η πολιτεία λοιπόν οφείλει να τους εξασφαλίσει όλες τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες, όσον αφορά την καλλιέργεια και την προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ένταξη τους στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας, καθιστώντας τους ως ενεργούς και υπεύθυνους πολίτες. Λαμβάνοντας υπόψη της την ύπαρξη ανισοτήτων με την οποία συχνά πολλοί νέοι εκκινούν τη ζωή τους και λόγω αυτού, επιδιώκοντας την παροχή ίσων ευκαιριών στην πορεία.

4.2 Ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως 'κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού'

Κάνοντας λόγο για ομάδες πληθυσμού που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικά ευπαθείς, αναφερόμαστε σε ομάδες ενηλίκων, οι οποίες παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά και συγχρόνως διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες. Αναμφίβολα, ένα κοινό χαρακτηριστικό των μελών των εν λόγω ομάδων είναι ότι βιώνουν ή έχουν βιώσει ένα είδος **αποκλεισμού**, ο οποίος οφείλεται είτε στην εκούσια είτε στην ακούσια αποκοπή τους από τον κοινωνικο-οικονομικό και επαγγελματικό ιστό της χώρας. Ο αποκλεισμός μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι ακόλουθοι:

Γεωγραφικοί παράγοντες, όπως στην περίπτωση των ατόμων που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές της χώρας, με αποτέλεσμα στην πράξη να μην έχουν τα ίδια δικαιώματα πρόσβασης στις διάφορες δομές της κοινωνίας με τα άτομα που διαμένουν σε μεγάλα αστικά κέντρα. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα παιδιών που μένουν σε απομακρυσμένα χωριά και καθημερινά απαιτείται να διανύουν αρκετά χιλιόμετρα για τη φοίτηση τους στο σχολείο. Το πρόβλημα της καθημερινής μετακίνησης, σε συνδυασμό με τις απαιτήσεις για συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες διαβίωσης, τους ωθούν συχνά στην πρόωρη αποκοπή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα με ότι αυτό μπορεί να συνεπάγεται.

Κοινωνικοί-πολιτισμικοί παράγοντες, όπου η εν λόγω κατηγορία θα μπορούσε να περιλαμβάνει μικρότερες υποκατηγορίες παραγόντων, ορισμένοι από τους οποίους είναι οι συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, η κουλτούρα από την οποία διαπνέεται η δομή της οικογένειας, το μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων, καθώς και η αδυναμία κατανόησης της γλώσσας της χώρας διαβίωσης. Αντισταθμιζόμενα

λοιπόν ότι εάν η οικογένεια διαβιεί σε συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης, όπου δεν έχει καταφέρει να εξασφαλίσει την κάλυψη των βασικών αναγκών, όπως είναι η στέγη και το φαγητό, η πρόσβαση των μελών της για παράδειγμα στην εκπαίδευση, καθώς και η ενεργό συμμετοχή τους στον κοινωνικό ιστό της χώρας αποτελεί ανάγκη δευτερεύουσας σημασίας, η κάλυψη της οποίας δεν επιτυγχάνεται.

Επίσης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και το πολιτιστικό πλαίσιο από το οποίο διαπνέεται η δομή και η σύσταση της οικογένειας και η οποία υιοθετείται αυτομάτως από τις νεότερες γενιές. Έχοντας για παράδειγμα στο νου μας την περίπτωση των ρομά, όπου ως φυλή έχουν υιοθετήσει έναν αντισυμβατικό τρόπο ζωής αποξενωμένο από κάθε είδους σύνδεση με την κοινωνία και την ενεργό συμμετοχή σε αυτή ή περιπτώσεις οικογενειών, όπου θεωρούν δεδομένο ότι τα κορίτσια για παράδειγμα είναι προορισμένα να μείνουν σπίτι και να φροντίζουν την οικογένεια και τα αγόρια να εξασφαλίζουν τα προς το ζην από νεαρή ηλικία, χωρίς να θεωρείται απαραίτητο να αποφοιτήσουν από το σχολείο. Ή ας μην παραλείψουμε να αναφερθούμε σε νεαρά παιδιά που μεγαλώνουν με γονείς ουσιο-εξαρτώμενους ή/και αστέγους, οι οποίοι έχουν επιλέξει να ζουν στο περιθώριο και αυτομάτως αναγκάζουν και τα παιδιά τους να ζουν σε αυτό.

Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα σκόπιμο να αναφερθούμε στις περιπτώσεις των μεταναστών και των προσφύγων, οι οποίοι διαβιούν στη χώρα μας, καθώς και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες είτε με καθεστώς νομιμότητας είτε χωρίς και ενώ θα ήθελαν να ενταχθούν στο εσωτερικό της κοινωνίας στην οποία ζουν, δεν βρίσκουν τον τρόπο. Αναγνωρίζουμε δηλαδή, ως κοινωνία, τα δικαιώματα των μεταναστών και των προσφύγων για ίση συμμετοχή και αντιμετώπιση αλλά από την άλλη δεν μεριμνούμε για την ομαλή ένταξη τους, διασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες. Η μη γνώση της γλώσσας αποτελεί συχνά το μεγαλύτερο ανασταλτικό παράγοντα για την εν λόγω κατηγορία ατόμων, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό από κάθε είδους κοινωνική δομή.

Παράγοντες που οδηγούν σε μία συγκεκριμένη κατάσταση αποκλεισμού, όπως είναι λόγοι σοβαρών προβλημάτων υγείας, καθώς και η παραβατική συχνά συμπεριφορά από μέρους των ατόμων. Αναφερόμενοι σε λόγους υγείας, εννοούμε τα άτομα που εμφανίζουν κάποιο βαθμό αναπηρίας ή κάποια ψυχική ασθένεια, με αποτέλεσμα η πρόσβαση τους στον κοινωνικό – οικονομικό και επαγγελματικό ιστό της χώρας να μην είναι ιδιαίτερα εύκολη. Γεγονός που οφείλεται ορισμένες φορές στην επιλογή των ίδιων των ατόμων να παραμείνουν κάπως πιο ‘αόρατοι’ αλλά και στην ευθύνη της ίδιας της κοινωνίας να προνοήσει για την πλήρη και ισότιμη πρόσβαση τους στα κοινά. Πέρα ωστόσο από τα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα υγείας, στην εν λόγω κατηγορία είναι σκόπιμο να εντάξουμε και τα άτομα που εμφανίζουν κάποια παραβατική συμπεριφορά, η οποία συχνά οδηγεί στον εγκλεισμό τους.

Οι κρατούμενοι λοιπόν, καθώς και οι πρόσφατα αποφυλακισμένοι αποτελούν μία ομάδα πληθυσμού, η οποία χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά ευπαθής και κατ’ επέκταση, βιώνει κάποιου είδους αποκλεισμό είτε κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού των μελών της είτε κατά την αποφυλάκισή τους. Τα άτομα που εμφανίζουν κάποια παραβατική συμπεριφορά, ειδικά από νεαρή ηλικία, επιλέγουν συχνά να ζουν στο περιθώριο, απομονωμένα από το κοινωνικό σύνολο και επιλέγοντας να συναναστρέφονται με άτομα που ασχολούνται με τις ίδιες δραστηριότητες, όπως εκείνοι. Νιώθουν ότι ανήκουν σε μία άλλη ομάδα, η οποία διαφέρει από το σύνολο

και η οποία έχει αναπτύξει τους δικούς της κώδικες επικοινωνίας και έχει θεσπίσει τους δικούς της κανόνες. Ειδικά στην περίπτωση του εγκλεισμού, ο φόβος του στιγματισμού τόσο κατά την διάρκεια του εγκλεισμού τους όσο και κατά την περίοδο της αποφυλάκισης τους αποτελεί για τους ίδιους σημαντικό παράγοντα αποκλεισμού. Νιώθουν ότι η κοινωνία δεν τους αποδέχεται λόγω φόβου και προκαταλήψεων και από το να βιώσουν την απόρριψη επιλέγουν συχνά από μόνοι τους τον αποκλεισμό.

Ανεξάρτητα λοιπόν από το λόγο του αποκλεισμού, ο οποίος συνακόλουθα επηρεάζει τις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες της κάθε ομάδας, τα άτομα που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευάλωτα εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, με κυρίαρχο όλων την εμπειρία του αποκλεισμού, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις έννοιες της προκατάληψης και της διάκρισης. Η διάκριση ανάμεσα στους ανθρώπους λαμβάνει διάφορες μορφές, είτε είναι άμεση είτε έμμεση, και συχνά ταυτίζεται με τη χρήση «ταμπέλων», όπως ο 'χρήστης', ο 'φυλακισμένος', 'ο ξένος', κτλ. Οι άνθρωποι δηλαδή αυτομάτως διακρίνονται σε δύο ομάδες, «εμείς» και οι «άλλοι». Όπου στην κατηγορία «εμείς» ανήκουν τα άτομα που εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, μοιράζονται κοινά βιώματα και εμπειρίες, καθώς επίσης γίνονται αποδέκτες κοινής διακριτής συμπεριφοράς. Ενώ στην κατηγορία οι «άλλοι» ανήκουν τα άτομα που φαντάζουν διαφορετικά, λόγω των βιωμάτων τους και κυρίως της επιλογής ενός διαφορετικού τρόπου ζωής, ο οποίος θεωρείται 'κανονικός'.

Μία από τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου είναι η ανάγκη του 'ανήκειν', το να νιώθει δηλαδή το άτομο ότι είναι αποδεκτό από μία ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας νιώθει ως ισότιμο και ελεύθερο μέλος. Εάν θα μπορούσαμε να ορίσουμε κάποια κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, αυτά θα μπορούσαν να αναφερθούν ως ακολούθως:

Αίσθημα περιθωριοποίησης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα που ανήκουν σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού εμφανίζουν ένα αίσθημα περιθωριοποίησης από το σύνολο. Νιώθουν δηλαδή ότι μειονεκτούν από την πλειοψηφία του πληθυσμού και δεν είναι αποδέκτες των ίδιων δικαιωμάτων με αυτούς. Εκφράζουν την άποψη ότι έχουν 'ξεχαστεί' από την κοινωνία, η οποία δεν νοιάζεται για να τους βοηθήσει και κατ'επέκταση, να τους εντάξει σε αυτή, παρέχοντας τους κάποιο κίνητρο για ισότιμη συμμετοχή.

Μη αποδοχή λόγω της διαφορετικότητας τους

Συχνά νιώθουν διαφορετικοί από την πλειοψηφία και αυτός είναι ο λόγος της μη αποδοχής τους ή και της αδυναμίας από τη δική τους πλευρά να νοιώσουν αποδεκτοί. Λόγω των βιωμάτων τους, καθώς και του κοινωνικό-οικονομικού και συχνά πολιτισμικού περιβάλλοντος εντός του οποίου έχουν αναπτυχθεί νιώθουν ότι είναι διαφορετικοί. Δεν μπορούν να ορίσουν τον εαυτό τους ως ισότητα μέλη της κοινωνίας, καθώς νιώθουν ως μη αποδεκτοί. Επιλέγουν λοιπόν να αποτελούν μέλη μικρότερων ομάδων, στο πλαίσιο των οποίων δε νιώθουν διαφορετικοί αλλά ίδιοι.

Έντονο αίσθημα αδικίας

Βασικό επίσης χαρακτηριστικό των ατόμων είναι το αίσθημα της αδικίας, το οποίο νιώθουν και βιώνουν. Νιώθουν δηλαδή αδικημένοι από την κοινωνία, τους ανθρώπους και την ίδια τη ζωή. Αναλογιζόμενοι τις συνθήκες και το περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύχθηκαν και ωρίμασαν νιώθουν, ότι αδικήθηκαν σε σύγκριση με την πλειοψηφία των ανθρώπων που ενδεχομένως εξελίχθηκαν σε ένα περισσότερο ανεπτυγμένο και εύπορο περιβάλλον, με διαφορετικές ευκαιρίες ανάπτυξης και εξέλιξης σε σύγκριση με εκείνους. Παρόλο που το σημείο εκκίνησης δεν ήταν το ίδιο, νιώθουν ότι και στην πορεία η κοινωνία και οι άνθρωποι δεν τους πρόσφεραν τις κατάλληλες συνθήκες να εξελιχθούν και να ενταχθούν. Η πορεία λοιπόν της ζωής τους χαρακτηρίζεται από την πλειοψηφία των ατόμων ως προδιαγεγραμμένη, λόγω έλλειψης επιλογών εν όψει της ανάγκης για επιβίωση και βιοπορισμό, αγνοώντας την πεποίθηση ότι η πορεία της ζωής του ανθρώπου είναι κυρίως θέμα επιλογών.

Αίσθημα παραίτησης – έλλειψη κινήτρων

Εξίσου έντονο είναι και το αίσθημα της παραίτησης που νιώθουν τα μέλη της εν λόγω ομάδας πληθυσμού και της αποδοχής της τρέχουσας κατάστασης ως δεδομένης και μη ανατρέψιμης. Εκφράζουν δηλαδή ένα αίσθημα παραίτησης από την ίδια τη ζωή και αποδοχής της υπάρχουσας κατάστασης, χωρίς να κάνουν κάποια προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή. Η εν λόγω παραίτηση, η οποία ταυτίζεται αναμφίβολα με τον αποκλεισμό, οφείλεται συχνά στην έλλειψη κινήτρων από μέρους τους για ενεργό συμμετοχή και ένταξη.

Ανάγκη για μία δεύτερη ευκαιρία

Όσο και να μην είναι εύκολο πάντα να το αποδεχτούν για συναισθηματικούς κυρίως λόγους, τα εν λόγω άτομα έχουν ανάγκη από μία δεύτερη ευκαιρία. Ακόμα και αν κάποια στιγμή επέλεξαν τον αποκλεισμό, στην πορεία αναθεώρησαν και πεθύμησαν την ένταξη και την αποδοχή, ωστόσο δεν κατάφεραν να βρουν τον κατάλληλο τρόπο για να το επιτύχουν. Η ενεργός συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή και η είσοδος τους στην αγορά εργασίας, προϋποθέσεις που οδηγούν αναμφίβολα στην ένταξη τους σε μία 'κανονική', όπως συνηθίζουν να λένε, ζωή αποτελεί ακόμα και υποσυνείδητα επιθυμία της πλειοψηφίας των μελών. Με την έννοια της κανονικότητας αναφέρονται στην κάλυψη των βασικών αναγκών του ανθρώπου μίας κοινωνίας, όπως είναι η κάλυψη της διαμονής και διατροφής του, η ένδυση του, η εύρεση μίας κανονικής δουλειάς, όπως υποστηρίζουν, η δημιουργία οικογένειας, καθώς και η ύπαρξη κοινωνικής ζωής.

Χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση

Άλλο ένα χαρακτηριστικό της εν λόγω ομάδας ατόμων αποτελεί η ύπαρξη χαμηλών επιπέδων αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Θεωρούν δηλαδή ότι μειονεκτούν σε σύγκριση με τους υπολοίπους και ότι δεν μπορούν ή δεν αξίζουν να τα καταφέρουν. Έχουν διαμορφώσει μία αυτό-εικόνα, η οποία τους εμποδίζει να εξελιχθούν και να αναζητήσουν τη δεύτερη ευκαιρία που χρειάζονται για να βελτιώσουν τη ζωή τους. Νιώθουν οικεία με τη συνθήκη του αποκλεισμού τους και ακόμα και αν θεωρούν ότι αδικούνται, δεν νιώθουν έτοιμοι και συχνά ικανοί να ξεφύγουν από αυτό και να διεκδικήσουν την ένταξη τους.

Αναλογιζόμενοι λοιπόν τα εν λόγω χαρακτηριστικά, αντιλαμβανόμαστε τη δυσκολία των εκπαιδευτών και των ειδικών να προσεγγίσουν τα εν λόγω άτομα, προκειμένου να τους προσφέρουν την ευκαιρία που έχουν ανάγκη για ένταξη και συμμετοχή. Ωστόσο, πέρα από την προσέγγιση της εν λόγω ομάδας για ενεργό συμμετοχή και δράση, απαιτείται και η προετοιμασία της πλειοψηφίας των πολιτών για εξοικείωση με τη διαφορετικότητα και κατ' επέκταση αποδοχή. Ο ρόλος λοιπόν των ειδικών, που έχουν ως στόχο τους την εξάλειψη κάθε είδους αποκλεισμού, είτε μιλάμε για εκπαιδευτικούς/εκπαιδευτές, είτε για επαγγελματίες κάθε ειδικότητας, παραμένει διττός: αφενός να προετοιμάσουν τα άτομα που βιώνουν τον αποκλεισμό για ένταξη και συμμετοχή και αφετέρου να προετοιμάσουν την κοινωνία, τους 'άλλους', όπως ενδεχομένως τους χαρακτηρίζουν, για να τους υποδεχτούν. Σε αντίθετη περίπτωση, ο επιδιωκόμενος στόχος δεν θα μπορέσει να επιτευχθεί.

Και ενώ οι τρόποι που θα μπορούσε να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι πολλοί και η πολιτική που θα πρέπει να ακολουθηθεί οφείλει να λάβει υπόψη της διαφορετικούς παράγοντες και να επικεντρωθεί σε διάφορους τομείς, το κατάλληλο μέσο επίτευξης της εν λόγω αλλαγής παραμένει η εκπαίδευση σε όλες τις μορφές της. Εκπαίδευση δηλαδή και κατάρτιση των ατόμων, προκειμένου να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και τα απαιτούμενα προσόντα και ικανότητες για την ομαλή επανένταξη τους στην κοινωνία, ως ενεργοί και ελεύθεροι πολίτες και συγχρόνως, εκπαίδευση των πολιτών από νεαρή ακόμα ηλικία για εξοικείωση με τη διαφορετικότητα και εξάλειψη κάθε είδους προκαταλήψεων και στερεοτύπων, που οδηγούν έστω και υποσυνείδητα στον αποκλεισμό ομάδων ατόμων. Τα άτομα θα πρέπει να αποκτήσουν από νεαρή ηλικία τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις και να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες, που συνάδουν με την ιδιότητα τους ως πολίτες και τους καθιστούν ικανούς να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα του καθενός και μέσω της ικανότητας της ενσυναίσθησης, να διεκδικούν την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων, ως την μόνη επιλογή.

Ο κατάλληλος λοιπόν χώρος, στον οποίο το άτομο θα μπορούσε να εξελιχθεί και να αναπτυχθεί ως ενεργός και ελεύθερος πολίτης, παραμένει ο χώρος της εκπαίδευσης. Ένας χώρος που θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη και την εξέλιξη του ατόμου, πέρα από κάθε είδους εμπόδια και περιορισμούς. Αναφερόμενοι ωστόσο στην περίπτωση των ενηλίκων, η εκπαίδευση παραμένει ο μόνος ασφαλής χώρος για επιμόρφωση και κατάρτιση και κυρίως, για κριτικό στοχασμό και αναθεώρηση των ήδη υιοθετούμενων παραδοχών, οι οποίες συχνά αποδεικνύονται δυσλειτουργικές και μας εμποδίζουν να έχουμε τον έλεγχο της ζωής μας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mezirow (2007), βασικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων παραμένει η ανάγκη του ανθρώπου να απεγκλωβιστεί από τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις που τον εμποδίζουν, να εξελιχθεί ως άτομο και ως πολίτης και μέσα από τον εν λόγω μετασχηματισμό, να οδηγηθεί στην πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα που έχει ανάγκη.

4.3 Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός

Μία κοινωνία, η οποία επιθυμεί να χαρακτηρίζεται ως ελεύθερη και δημοκρατική, οφείλει πρωτίστως να θέτει ως στόχο της την κοινωνική συνοχή μέσω της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτών της, η οποία αφορά στην ισότητα των ευκαιριών, την διασφάλιση των δικαιωμάτων και τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής. Η πολιτεία δηλαδή καλείται να διασφαλίσει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις και παροχές, οι

οποίες θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια και προετοιμασία ελεύθερων και ενεργών πολιτών, με σεβασμό στις έννοιες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της διαφορετικότητας του καθενός. Το άτομο, στην πορεία της ζωής του, καλείται να επιλέξει το ίδιο εάν επιθυμεί την ένταξη ή τον αποκλεισμό, ωστόσο η κοινωνία οφείλει να του παρέχει τις απαραίτητες συνθήκες που θα τον οδηγήσουν στη διαδικασία της επιλογής. Είναι θεμιτό ένα άτομο να επιλέξει τον αποκλεισμό, θεωρείται όμως απαραίτητο πρώτα να του έχει δοθεί το κίνητρο και η ευκαιρία να δοκιμάσει και μία συνθήκη διαφορετική από αυτή που έχει συνηθίσει, την εμπειρία της ενεργού συμμετοχής και δράσης.

Η εκπαίδευση, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θα μπορούσε αναμφίβολα να χαρακτηριστεί ως ένα μέσο αφενός πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού και αφετέρου αντιμετώπισης του. Η πρόσληψη αφορά στην παροχή σε κάθε πολίτη της βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, που θα βοηθήσει τους νέους στην ομαλή ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Συγχρόνως, η εκπαίδευση, ως θεσμός, θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανεργίας, καθώς και στην κοινωνική ένταξη ενηλίκων που βιώνουν είτε κινδυνεύουν να βιώσουν τη συνθήκη του αποκλεισμού, μέσω της παροχής κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων, προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες για ένταξη τους στον επαγγελματικό χώρο.

Η εμπειρία της εκπαίδευσης οφείλει να είναι μία από τις εμπειρίες που ήδη αναφέραμε, στο πλαίσιο της ένταξης των ατόμων, ειδικά όταν μιλάμε για ενήλικες. Ο ενήλικος έχοντας ήδη αποκτήσει την προσωπική του άποψη από την εμπειρία του στην εκπαίδευση, αντιμετωπίζει συχνά δυσκολία κατά την επιστροφή του σε αυτή, ακόμα και αν υποσυνείδητα αναγνωρίζει την δυνατότητα που του προσφέρει για ένταξη και βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης του. Χρειάζεται λοιπόν ένα κίνητρο, όπου οφείλει να του προσφέρει η κοινωνία, το οποίο θα του δώσει το έναυσμα να βιώσει μία καινούρια εμπειρία και στην πορεία να επιλέξει εάν θέλει να συνεχίσει ή όχι. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης στην φυλακή, το εν λόγω κίνητρο παρουσιάζεται με τη μορφή του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής²⁸, ενώ σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσαμε να κάνουμε αναφορά σε ένα χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Η παροχή δηλαδή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ενήλικες, ειδικά όταν μιλάμε για άτομα προερχόμενα από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, θα πρέπει να σχεδιάζονται και να προσφέρονται βάσει συγκεκριμένης στρατηγικής, η οποία απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων φορέων και στοχεύει στην εξάλειψη του προβλήματος από διαφορετικές προσεγγίσεις.

Ο Βεργίδης (2003, σελ. 101), όσον αφορά τον τρόπο παρέμβασης των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, κάνει λόγο για τρεις στρατηγικές δράσεις, οι οποίες αναλύονται ως ακολούθως:

Στρατηγική συμπληρωματικής εκπαίδευσης

Στο πλαίσιο της εν λόγω στρατηγικής εντάσσεται η ίδρυση εσπερινών σχολείων, καθώς και σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, όπου δίνεται η δυνατότητα στους ενήλικες να ολοκληρώσουν την εκπαίδευση τους και να αποκτήσουν τα τυπικά και ουσιαστικά

²⁸ Ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής αναφέρεται στη μείωση των ημερών κράτησης ανάλογα με τις ημέρες παρακολούθησης του σχολείου εντός των φυλακών. Όπου αυτό πρακτικά σημαίνει ότι μία ημέρα φοίτησης ισοδυναμεί με δύο ημέρες έκτισης της ποινής. Συνεπώς, οι κρατούμενοι επιλέγουν συχνά τη φοίτηση τους στο σχολείο, προκειμένου να επιτύχουν την μείωση των ημερών της ποινής τους.

εφόδια, που θα συμβάλλουν θετικά στην ένταξη τους στον επαγγελματικό χώρο. Πέρα ωστόσο από την ίδρυση τέτοιων θεσμών τυπικής εκπαίδευσης, η εν λόγω στρατηγική θα μπορούσε να ενισχυθεί και από δράσεις και μηχανισμούς μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως η διοργάνωση και λειτουργία προγραμμάτων αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας σε ενήλικες, καθώς και προγραμμάτων ελληνομάθειας απευθυνόμενα σε αλλοδαπούς που βρίσκονται στη χώρα μας και θα ήθελαν να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Στρατηγική της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης

Η εν λόγω στρατηγική περιλαμβάνει προγράμματα και δράσεις περισσότερο εστιασμένα στην παροχή των κατάλληλων προϋποθέσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης, που βιώνουν ορισμένες ομάδες πληθυσμού. Στη συγκεκριμένη λοιπόν περίπτωση, η εκπαίδευση ενηλίκων χαρακτηρίζεται ως μηχανισμός κοινωνικής πρόνοιας, όπου αποβλέπει στην αντιμετώπιση του εν λόγω αποκλεισμού με την παροχή

- α. *επιδοτούμενων προγραμμάτων* επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, απευθυνόμενα σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (πχ μακροχρόνια άνεργοι),
- β. *προγραμμάτων κοινωνικής κατάρτισης και ένταξης* ειδικών ομάδων πληθυσμού, όπως οι οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες, οι οποίες έχουν ανάγκη μίας πρώτης υποδοχής για την ομαλή ένταξη τους στην κοινωνία, και
- γ. *προγραμμάτων απευθυνόμενων σε ειδικές ομάδες πληθυσμού*, που αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης, λόγω διαφόρων παραγόντων. Στη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού θα μπορούσαν να ενταχθούν οι αποφυλακισμένοι, οι οποίοι λόγω του εγκλεισμού τους βιώνουν ένα είδος στιγματισμού, ο οποίος τους εμποδίζει από την επανένταξη τους στον κοινωνικό και επαγγελματικό ιστό της χώρας.

Στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης

Τέλος, η στρατηγική της προσωπικής και κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης επικεντρώνεται σε μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση του ατόμου, ως ενεργό και ισότιμο μέλος της κοινωνίας. Τα προγράμματα της εν λόγω κατηγορίας οφείλουν να στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνικο-πολιτιστική ανάπτυξη του ατόμου, προκειμένου να αναπτυχθούν ως άτομα και ως πολίτες και να εξαλειφθεί, από μέρους της κοινωνίας, κάθε είδους προκατάληψη που μπορεί να οδηγήσει στην άνηση μεταχείριση και αντιμετώπιση των ανθρώπων.

Βασική λοιπόν προϋπόθεση για το σχεδιασμό και κατ' επέκταση, την υλοποίηση των προγραμμάτων που ήδη αναφέραμε αποτελεί η αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ομάδας στόχου και κυρίως, η διερεύνηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών τους αναγκών, οι οποίες προκύπτουν από τις κοινωνικές συνθήκες τις οποίες βιώνουν. Στο σημείο, ωστόσο, αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο ενήλικος – εκπαιδευόμενος θα πρέπει να προσεγγίζεται αφενός ως άτομο με ιδιαίτερα βιώματα και προσωπικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, κίνητρα, ανάγκες, στάσεις και συμπεριφορές και αφετέρου ως μέλος μία κοινωνικής ομάδας, που αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα, τα οποία επιφέρουν ένα είδος αποκλεισμού. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικες που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και απαιτεί συστηματική και ολοκληρωμένη επιστημονική εργασία.

Νωρίτερα κάναμε λόγο για την επιθυμία κάλυψης συγκεκριμένων αναγκών, από μέρους των μελών της ομάδας, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην εξασφάλιση μίας κανονικής ζωής, όπως οι ίδιοι την αποκαλούν. Οι ανάγκες που το άτομο θέτει ακολουθούν μία ιεράρχηση, η οποία αποτυπώνεται στην πυραμίδα που μας παρουσιάζει ο Maslow (1954) (Σχήμα 2, Βεργίδης, 2003, σελ. 107) στο πλαίσιο της θεωρίας του περί αναγκών.



Όπως αποτυπώνεται στο σχήμα, στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη του ατόμου για κάλυψη των βασικών/βιολογικών του αναγκών, όπως είναι η τροφή, η ένδυση και η κατοικία, η οποία θα τον προστατέψει από τους κινδύνους και θα τον κάνει να νοιώσει ασφαλής. Ανάγκες, για τις οποίες, προκειμένου να διασφαλιστεί η κάλυψη τους, απαιτείται η πρόσβαση του ατόμου στην αγορά εργασίας. Στη συνέχεια, έπεται η ανάγκη του ατόμου, που συνάδει με την κοινωνική του ταυτότητα και αφορά στην αίσθηση του 'ανήκειν' μέσα από την ένταξη και ενεργό συμμετοχή σε μία ομάδα και κυρίως, την αποδοχή του ως ισότιμο μέλος αυτής και τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Οι γνωστικές ανάγκες του ατόμου, οι οποίες αφορούν στην ανάγκη από μέρους του για γνώση και εξέλιξη, καθώς επίσης και οι αισθητικές ανάγκες, καθώς και η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και χειραφέτηση, την οποία επιδιώκει η μετασχηματίζουσα μάθηση, έπονται. Μελετώντας την πυραμίδα αναγκών του Maslow, θα είχε ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι η κάλυψη της ανάγκης ενός επιπέδου δεν απαιτεί απαραίτητα και τη γέννηση της ανάγκης από μέρους του ατόμου για κάλυψη της ανάγκης του επόμενου επιπέδου. Ούτε ότι η μετάβαση από το ένα επίπεδο στο επόμενο προϋποθέτει και την κάλυψη της ανάγκης του προηγούμενου επιπέδου στον υπέρτατο βαθμό, ωστόσο απαιτείται ένα στοιχειώδες βαθμός κάλυψης.

Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού, προκειμένου να χαρακτηριστεί ως επιτυχές, οφείλει πρωτίστως να καλύψει στο άτομο, στο μέτρο του δυνατού, τις βασικές βιοποριστικές του ανάγκες και στη συνέχεια στοχεύει στην παροχή της απαιτούμενης γνώσης, η οποία σταδιακά επιφέρει την κάλυψη της ανάγκης του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης του ατόμου, καθώς και την αυτοπραγμάτωση, που ταυτίζεται με την έννοια της χειραφέτησης και της αυτονομίας.

Επανερχόμενοι στο χώρο της εκπαίδευσης και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες που εμφανίζει η ομάδα στόχος, ο εκπαιδευτής και ο ειδικός, κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, οφείλει να διερευνήσει την κάθε ανάγκη σε συνδυασμό με το γενικότερο πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο που περιβάλλει την εν λόγω ομάδα. Για παράδειγμα, θα πρέπει να μελετήσει και να λάβει υπόψη του τις αρχές, τις πεποιθήσεις και τις αξίες, οι οποίες διέπουν μία κοινωνική ομάδα, όπως για παράδειγμα τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, οι

οποίες ενδέχεται να παρουσιάζουν διαφορές σε σύγκριση με την κυρίαρχη – περιβάλλουσα κοινωνία. Όσον αφορά επίσης τον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό περίγυρο, η δομο-λειτουργική προσέγγιση χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *“..οι ανάγκες των ανθρώπων και των κοινωνικών ομάδων προσδιορίζονται από τις δομές μέσα στις οποίες ζουν και από τις λειτουργίες τις οποίες επιτελούν”* (Βεργίδης, 2003, σελ. 109). Ενώ επίσης αξίζει να αναφερθεί, ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας στόχου, κάποιες φορές τυχαίνει να είναι συνειδητές και ρητές, ενώ άλλες φορές συνειδητές και μη ρητές και σε ορισμένες περιπτώσεις λανθάνουσες. Γεγονός, που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και επισκόπηση από μέρους του εκπαιδευτή για να διακρίνει το πέρα από το προφανές και συνειδητό.

Οι ικανότητες και οι κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων που εργάζονται με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες είναι ιδιαίτερα σημαντικές ακόμα πιο πολύ και από το επαγγελματικό τους υπόβαθρο. Ειδικά, όσον αφορά τους εκπαιδευτές, η Ζώνιου – Σιδέρη (2003, σελ. 139) επικεντρώνεται σε τρία βασικά προσόντα.

Ικανότητα να διαχειρίζεται την ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εκπαίδευσης, με σαφείς επιδιωκόμενους στόχους και σκοπούς και ενεργό συμμετοχή και συνεισφορά όλων των μελών.

Ικανότητα επικοινωνίας, με ιδιαίτερα ανεπτυγμένη την ενεργητική ακρόαση και την διευκόλυνση για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και παραγωγικού διαλόγου.

Ικανότητα συμβουλευτικής, όπου διευκολύνουν και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν αυτογνωσία, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους και συγχρόνως, να είναι ειλικρινείς απέναντι στους ίδιους και στους άλλους, ανοιχτοί και θετικοί σε κάθε είδους αλλαγή.

Οι ικανότητες των εκπαιδευτών, οι οποίες αναφέραμε, σχετίζονται άμεσα με την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων, οι οποίοι τίθενται από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, καθώς και από το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου συναντώνται. Οι εν λόγω στόχοι, όπως θα δούμε στη συνέχεια, επικεντρώνονται στους εκπαιδευόμενους, καθώς και στην επιδιωκόμενη πορεία τους εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

4.4 Επιδιωκόμενοι στόχοι

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι, από μέρος της εκπαίδευσης, αφορούν στην προσέγγιση των ατόμων που βιώνουν κάποιου είδους αποκλεισμό και στην ενθάρρυνση τους για ενεργό συμμετοχή και δράση. Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι, με την υποστήριξη και ενθάρρυνση των εκπαιδευτών τους, συν-διαμορφώνουν την πορεία της μάθησης και αποκτούν γνώσεις και ικανότητες που τους χρησιμεύουν στην επαγγελματική τους ζωή και κυρίως τους επιτρέπουν να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και την κοινωνία.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα βασικά κριτήρια, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν την εκπαίδευση ενηλίκων ως αποτελεσματική, τείνουν να διαμορφωθούν ως ακολούθως:

- το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων άπτεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες του εκπαιδευτικού κοινού

- η χρήση κατάλληλων μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού, από μέρους των εκπαιδευτών, προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων/καταρτιζόμενων
- η σύνδεση των γνώσεων και η προσέγγιση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από παραδείγματα της καθημερινότητας των εκπαιδευομένων, με αποτέλεσμα την άμεση εφαρμογή τους σε αυτή
- η ενίσχυση και ο εμπλουτισμός του πολιτιστικού και μορφωτικού κεφαλαίου των εκπαιδευομένων
- το αίσθημα της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων μέσα από την αξιολόγηση του προγράμματος και του εκπαιδευτή
- η δυνατότητα, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για ελεύθερη έκφραση και σκέψη, ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων και την προαγωγή της έννοιας του διαλόγου
- η καλλιέργεια, από μέρους των εκπαιδευομένων, των κοινωνικών δεξιοτήτων των οποίων συχνά στερούνται
- η συνέπεια και η δέσμευση απέναντι στην διαδικασία, τόσο από μέρους του εκπαιδευτή όσο και από μέρους των εκπαιδευομένων

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο ρόλος και η συνεισφορά του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ιδιαίτερης και ουσιαστικής σημασίας, καθώς εκείνος θέτει τα όρια και συγχρόνως συντονίζει και ενισχύει την όλη πράξη. Ειδικά στην περίπτωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης ατόμων, που χαρακτηρίζονται ως μέλη κοινωνικά ευπαθών ομάδων, ο ρόλος του οφείλει να είναι ακόμα πιο ουσιαστικός. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση, από μέρους των εκπαιδευτών, ότι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα εμφανίζουν αφενός τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία ανήκουν και αφετέρου τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία συνάδουν με τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις αξίες και τα βιώματα τους. Τόσο λοιπόν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά όσο και τα χαρακτηριστικά της ομάδας τους δημιουργούν και διαμορφώνουν το κατάλληλο πλαίσιο, στο οποίο οφείλουν να αλληλοεπιδράσουν και να εξελιχθούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ενώ ακόμα και τα μέλη της ίδιας ομάδας, παρά τα κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν, παρουσιάζουν συχνά σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με το επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης τους, την επαγγελματική εμπειρία και κατάρτιση/εξειδίκευση που μπορεί να έχουν, καθώς και τα προσωπικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθενός.

Αρχικό λοιπόν στάδιο στο σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, από μέρους του εκπαιδευτή, αποτελεί το να αποτυπώσει τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει, οι οποίοι επηρεάζονται κυρίως από τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής ομάδας στην οποία απευθύνεται και εν μέρει από το γενικότερο πλαίσιο, εντός του οποίου πραγματοποιείται το εν λόγω πρόγραμμα. Ο καθορισμός των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα (Βεργίδης, 2003, σελ. 118):

- επιδιωκόμενες αποκτηθείσες **γνώσεις από μέρους των εκπαιδευομένων**
- **δραστηριότητες**, οι οποίες επιτελούνται προκειμένου να αποκτηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες
- διασφάλιση των απαιτούμενων **συνθηκών** για την επίτευξη των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν

- οι επιδιωκόμενες **στάσεις και συμπεριφορές**, οι οποίες διευκολύνουν τις δραστηριότητες
- τα **κριτήρια**, βάσει των οποίων, θα αξιολογηθεί η επιτυχία του προγράμματος, όσον αφορά την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων

Φυσικά, λαμβάνοντας υπόψη ότι το πρόγραμμα απευθύνεται σε ενήλικους, ο εκπαιδευτής οφείλει να αφήνει πάντα το περιθώριο στους εκπαιδευόμενους να συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωση του προγράμματος, προσφέροντας τους τη σχετική ευελιξία που απαιτείται. Κάνοντας λόγο για εκπαίδευση ενηλίκων θα πρέπει πάντα να έχουμε στο νου μας, ότι η κατάρτιση και εκπαίδευση που αποκτάται, από μέρους των εκπαιδευομένων, συμβάλλει υποστηρικτικά στην ήδη αρχική εκπαίδευση που έχει προηγηθεί. Γεγονός, που καθιστά τον ρόλο της εκπαίδευσης ακόμα πιο απαιτητικό και συχνά δύσκολο, καθώς καλείται να καλύψει κενά και να αναπλάσει εικόνες και απόψεις του παρελθόντος.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτών ως προς το πλαίσιο στο οποίο θα κληθούν να διδάξουν, καθώς και μία πρώτη εισαγωγή γύρω από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, ειδικά όταν μιλάμε για ειδικές κοινωνικές ομάδες, όπως στην περίπτωση μας η ομάδα των κρατουμένων-εκπαιδευομένων. Στόχος λοιπόν της επιμόρφωσης θα ήταν η παρουσίαση του πλαισίου της φυλακής και συγκεκριμένα του πλαισίου της λειτουργίας ενός σχολείου, που εδρεύει εντός καταστήματος κράτησης. Στη συνέχεια, μία πρώτη γνωριμία με την ομάδα στόχο και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει. Όπως ήδη αναφέρθηκε, απώτερος στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί η ένταξη των ατόμων στον κοινωνικό ιστό και η ενθάρρυνση τους για ενεργό συμμετοχή και δράση. Προκειμένου λοιπόν ο εν λόγω στόχος να επιτευχθεί, ο εκπαιδευτής οφείλει να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να αναγνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του και να αποδεχθεί την ιδιαιτερότητα του, παρουσιάζοντας συγχρόνως την ανάγκη για συμμετοχή του στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία ως ιδιαίτερα σημαντική.

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2003, σελ. 135-136) διακρίνει τους επιδιωκόμενους στόχους που οφείλει να θέσει ένας επαγγελματίας που ασχολείται με ειδικές ομάδες πληθυσμού σε γενικούς και ειδικούς και τους περιγράφει ως ακολούθως:

Γενικοί στόχοι

- αναγνώριση των ειδικών αναγκών και προσδοκιών της ομάδας στόχου
- διερεύνηση της προθυμίας τους για επιμόρφωση – εκπαίδευση –κατάρτιση
- μείωση κάθε είδους προκατάληψης και στερεοτύπων απέναντι στις ειδικές κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, καθώς και αλλαγή στάσεων απέναντι τους
- αύξηση της γνώσης και της κατανόησης των μελών των ομάδων, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το μορφωτικό τους κεφάλαιο
- ενίσχυση της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και τις ικανότητες τους, με αποτέλεσμα την βελτίωση της αυτό-εικόνας και της αυτο-πεποίθησής τους
- βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση θυμού, η συνεργασία, η δημιουργία διαλόγου, κτλ.
- ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και εμπειριών με άτομα που ανήκουν στην ίδια ειδική κοινωνική ομάδα με αυτούς
- υποστήριξη και ενθάρρυνση

- καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης των ατόμων, προκειμένου να αναγνωρίσουν τις διαφορές και να τις αποδεχτούν
- σύνδεση των ατόμων με φορείς και οργανισμούς που ασχολούνται με προβλήματα ειδικών ομάδων πληθυσμών, οι οποίοι θα μπορούσαν να τους παρέχουν την απαιτούμενη στήριξη και καθοδήγηση

Ειδικοί στόχοι

- παροχή ειδικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, συνδεδεμένων με συγκεκριμένα επαγγέλματα, με απώτερο στόχο την ένταξή τους στην αγορά εργασίας
- απόκτηση γενικών γνώσεων, που τους καθιστούν ικανούς και ώριμους πολίτες
- ενίσχυση των οικογενειακών δεσμών
- ενίσχυση μέτρων προληπτικής επέμβασης, αξιοποιώντας συχνά την κείμενη νομοθεσία

Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι τα περισσότερα μέτρα οφείλουν να είναι εστιασμένα στην προετοιμασία των ατόμων για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας, καθώς η εργασία οφείλει να λειτουργήσει ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικής επανένταξης και αποκατάστασης σε συνέχεια της εκπαίδευσης. Ειδικά στην περίπτωση της ομάδας στόχου μας, που είναι οι κρατούμενοι- εκπαιδευόμενοι, η εύρεση εργασίας κατά την αποφυλάκισή τους, παρέχει στους ίδιους τη δυνατότητα να συντηρήσουν τον εαυτό τους και την οικογένεια τους, αποφεύγοντας πράξεις παραβατικού χαρακτήρα και εξασφαλίζοντας τους την 'κανονική ζωή' την οποία ονειρεύονται.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή παραμένει επομένως, ιδιαίτερα σημαντικός και συχνά απαιτητικός, καθώς απαιτεί τόσο τη συνεργασία του με άλλους επαγγελματίες και επιστήμονες όσο και την δική του διαρκή επιμόρφωση και αναζήτηση, προκειμένου να έρχεται σε επαφή με νέες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που μπορούν να καταστήσουν το έργο τους περισσότερο αποδοτικό. Παραδοχή, η οποία προβάλλει και πάλι την ανάγκη για ενίσχυση του περιεχομένου της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχεται στους σπουδαστές, ειδικά σε όσους το αντικείμενο της ενασχόλησής τους είναι τα άτομα προερχόμενα από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού. Θα πρέπει δηλαδή να θεσμοθετηθεί και να συνδεθεί, στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η σύνδεση της τυπικής με τη μη τυπική εκπαίδευση, με αναφορές στις αρχές της βιωματικής μάθησης και εκπαίδευσης. Όπου θα δίδεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να γνωρίσουν και να έρθουν σε επαφή με το αντικείμενο της μελέτης τους και συγχρόνως, να προσαρμόσουν και να εφαρμόσουν τη θεωρία στην πράξη. Ας λάβουμε άλλωστε υπόψη μας ότι *'η οργάνωση και η διοίκηση του πανεπιστημίου αντανακλά τη θεσμική του ταυτότητα, καθώς και τον ιδιαίτερο ρόλο και τις ευθύνες που έχει απέναντι στην κοινωνία'* (Παπαδιαμαντάκη, 2017, σελ. 21).

Κεφάλαιο 5: Εκπαίδευση στις φυλακές

«Οι τιμωρίες είναι πάντοτε λάθος. Είναι ταπεινωτικές για όλους και δεν πετυχαίνουν ποτέ το σκοπό που επιδιώκουν. Αντίθετα οδηγούν στο χειρότερο» (Φρενέ, 1977)

Στόχος του παρόντος Κεφαλαίου αποτελεί η παρουσίαση του εκπαιδευτικού πλαισίου εντός των καταστημάτων κράτησης, καθώς και ο ιδιαίτερος ρόλος που κατέχει ή οφείλει να κατέχει ο θεσμός της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού των κρατουμένων και της προετοιμασίας τους για την επικείμενη επανένταξή τους στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, αφού πρώτα γίνει μία σύντομη αναφορά στο θεσμό της εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης, στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο το οποίο την διέπει, τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τέλος, θα γίνει μία εκτενής αναφορά στο θεσμό της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, όπου θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε διάφορες δομές τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, καταλήγοντας στο θεσμό των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας που λειτουργούν εντός των καταστημάτων κράτησης. Η ιδιαίτερη σημασία της λειτουργίας των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, τα οποία λειτουργούν εντός των καταστημάτων κράτησης, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου – κρατούμενου, καθώς και η συμβολή του εκπαιδευτικού αποτελούν βασικές θεματικές της παρούσας έρευνας, τις οποίες και θα αναπτύξουμε εκτενώς. Χωρίς ωστόσο να παραλείψουμε τη διερεύνηση της σημαντικής συνεισφοράς του εθελοντή σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και τη σπουδαιότητα της τέχνης, ως πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο.

5.1 Θεσμικό- Νομοθετικό πλαίσιο

Έχουμε πολίτες στη φυλακή ή έχουμε κρατούμενους; (Warner, 2007)

Τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές ξεκίνησαν τον 18^ο αιώνα και συγκεκριμένα το 1789, όπου ο William Rogers (ιερέας της συγκεκριμένης φυλακής) λειτούργησε το πρώτο σχολείο στη φυλακή Walnut Street στη Φιλαδέλφεια. Ο χαρακτήρας των προγραμμάτων εκείνη την εποχή ήταν περισσότερο θρησκευτικός και ηθικός, καθώς ο στόχος ήταν οι κρατούμενοι να μάθουν να διαβάζουν τη Βίβλο. Η αλλαγή, όσον αφορά τον προσανατολισμό του σκοπού της εκπαίδευσης, σημειώθηκε τον 19^ο αιώνα, με αφορμή τις νέες συνθήκες που διαμόρφωσαν τον κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό χώρο, λόγω της Βιομηχανικής Επανάστασης και κατ' επέκταση, των νέων αναγκών που οι συγκεκριμένες συνθήκες δημιούργησαν. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αρχίζουν να επεκτείνονται σε περισσότερα καταστήματα κράτησης και να θέτουν ως στόχο την παροχή των απαιτούμενων γνώσεων και κυρίως, την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων στους κρατούμενους, προκειμένου να επιτευχθεί η επανένταξή τους στην κοινωνία. Η εκπαίδευση στις φυλακές αρχίζει να συνδέεται με την αντιμετώπιση του φαινομένου της ανεργίας που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι κρατούμενοι με την αποφυλάκισή τους, αναγνωρίζοντας τον παράγοντα εργασία ως ιδιαίτερα σημαντικό όσον αφορά την επανένταξη των ατόμων στην κοινωνία και κατ' επέκταση, την αντιμετώπιση ενδεχόμενης υποτροπής.

Παρά, ωστόσο, τη σπουδαιότητα του σκοπού, τον οποίο υπηρετούσε η λειτουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές, από την αρχή της λειτουργίας τους, δεν έλαβαν την απαιτούμενη αποδοχή τόσο από τη διοίκηση της φυλακής όσο και

από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους. Αντίθετα μάλιστα, οι ίδιοι αντιμετώπιζαν τις σχετικές πρωτοβουλίες με μεγάλη δυσπιστία και επιφύλαξη, αφενός καθώς φοβόντουσαν ότι μέσα από τη μόρφωση οι κρατούμενοι ενδεχομένως να διεκδικούσαν τα δικαιώματά τους και αφετέρου φοβούμενοι ότι εν λόγω ενέργειες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρεκτροπές από μέρους τους. Αυτή η αντίληψη, που όπως θα σχολιάσουμε εκτενέστερα και στη συνέχεια, δυστυχώς δεν άλλαξε πολύ έως και σήμερα, παρόλη την αλλαγή στο θεσμικό πλαίσιο (Ορφανάκη, 2017).

Έπρεπε λοιπόν να περάσουν αρκετά χρόνια, έως ότου η εκπαίδευση στις φυλακές να αναγνωριστεί θεσμικά και να συμπεριληφθεί στο πλαίσιο της σωφρονιστικής διαδικασίας (αρχές 20^{ου} αιώνα), γεγονός στο οποίο συνέβαλε σημαντικά η αλλαγή της αντιμετώπισης της ποινής. Εκείνη την περίοδο φαίνεται να εγκαταλείπεται το πρότυπο της τιμωρίας και να δίνεται έμφαση στην αναμόρφωση και αποκατάσταση των κρατουμένων, με την εκπαίδευση να αποτελεί τον κύριο μηχανισμό προώθησης της συγκεκριμένης φιλοσοφίας (Ryan, 1995) (όπ. αναφ. στο Πέτσας, 2017). Άρχισε δηλαδή να κυριαρχεί η άποψη ότι η εκπαίδευση στις φυλακές οφείλει να αποτελεί το πιο ισχυρό εργαλείο, όσον αφορά την επανένταξη των κρατουμένων. Στην πράξη ωστόσο, μία τέτοια προσέγγιση δεν είναι πάντα εφικτή μέχρι σήμερα, καθώς η κουλτούρα της φυλακής συχνά διατρέχεται από μία 'τιμωρητική' προσέγγιση, με αποτέλεσμα οι διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις να εστιάζουν στη διάσταση της παραβατικότητας, όπου το άτομο αντιμετωπίζεται ως εγκληματίας και παραβάτης, όχι ως πολίτης που παρέκκλινε και καλείται η πολιτεία να τον ωθήσει στον επαναπροσδιορισμό της στάσης και συμπεριφοράς του (Costelloe & Warner, 2014).

Στην Ελλάδα, τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα σε καταστήματα κράτησης άρχισαν να υλοποιούνται το 1985 υπό την καθοδήγηση και εποπτεία της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς [(πρώην Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) και παλαιότερα Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.)] σε συνεργασία με το Υπουργείο Δικαιοσύνης. Τα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν σε προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης των κρατουμένων, καθώς και σε προγράμματα επιμόρφωσης σωφρονιστικών υπαλλήλων αλλά και εκπαιδευτών, οι οποίοι εργάζονται σε εκπαιδευτικές δομές που λειτουργούν εντός καταστημάτων κράτησης.

Η νομοθεσία που διέπει τη λειτουργία των καταστημάτων κράτησης είναι η ακόλουθη, χωρίς να παραβλέπεται και η εφαρμογή των βασικών νομοθετημάτων, όπως είναι το Σύνταγμα της Ελλάδας, ο Ποινικός Κώδικας και ο Κώδικας Ποινικής Δικονομίας (Maerkl & Συν, 2018, σελ. 96-97):

- α. ο Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν2776/1999), σύμφωνα και με τις μετέπειτα τροποποιήσεις του
- β. ο Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Καταστημάτων Κράτησης τύπου Α και Β (ΥΑ 55819/2003, ΦΕΚ Β' 463) και Καταστημάτων Κράτησης Νέων (ΥΑ 62367/2005, ΦΕΚ Β' 889)
- γ. ο Κανονισμός Ασφαλείας Καταστημάτων Κράτησης (ΥΑ 104356/2014, ΦΕΚ Β' 3581)
- δ. Νομοθεσία που διέπει την εξωτερική φρουρά (Ν2721/1999, Ν3388/2005, Π.Δ. 265/1999 & Π.Δ. 215/2006)

Παράλληλα, ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες, όπως η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Ν.Δ. 53/1974), καθώς και το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα (Ν2462/1997), δεσμεύουν τη χώρα ως προς την

εφαρμογή της νομοθεσίας. Καθώς επίσης, διεθνείς οδηγίες και συστάσεις, όπως οι Ευρωπαϊκοί Σωφρονιστικοί Κανόνες (European Prison Rules) του Συμβουλίου της Ευρώπης και οι Ευρωπαϊκοί Κανόνες για τα Μέτρα και τις Ποινές που εκτίονται στην κοινότητα (European Rules on Community Sanctions and Measures) του Συμβουλίου της Ευρώπης, δίνουν συχνά τις κατάλληλες κατευθύνσεις. Βασική αρχή όλων των νομοθετημάτων αποτελεί η παραδοχή της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων. Όλοι οι άνθρωποι παραμένουν φορείς ίσων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων και καμία συνθήκη, ούτε η συνθήκη του εγκλεισμού, δεν μπορεί να καταστεί δυνατή να τους στερήσει το εν λόγω δικαίωμα. Βάσει Συντάγματος, ο κρατούμενος δεν παύει να είναι πολίτης, υποκείμενο στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προβλέπονται σύμφωνα με αυτό. Η εκπαίδευση λοιπόν, θεωρούμενη ως υψίστης σημασίας δικαίωμα του ανθρώπου, είναι θεσμικά κατοχυρωμένη και για τον έγκλειστο πληθυσμό με μόνη βέβαια διαφορά τον τρόπο άσκησης της.

Στα Άρθρα 34 και 35 του Σωφρονιστικού Κώδικα (Ν2776/1999) ρυθμίζονται τα θέματα της εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης και ορίζεται ρητά ότι *«όλοι οι κρατούμενοι έχουν δικαίωμα στην εντός του καταστήματος εν γένει μόρφωση, άθληση, πολιτιστικές δραστηριότητες και δημιουργική απασχόληση. Η ενασχόληση των κρατουμένων με τις παραπάνω δραστηριότητες, η συμμετοχή και η συνεργασία τους σε σχετικά προγράμματα και ιδίως σε εκείνα επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης συνεκτιμάται θετικά για τη χορήγηση ευεργετικών μέτρων»*. (παρ. 1, Άρθρο 34, Ν2776/1999). Αναγνωρίζεται δηλαδή πλήρως το δικαίωμα όλων των κρατουμένων για συμμετοχή σε προγράμματα που αποσκοπούν στην πνευματική τους καλλιέργεια και τη σωματική τους υγεία και ευεξία, παρέχοντάς τους μάλιστα και ένα σημαντικό κίνητρο για συμμετοχή, όπως είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής. Γίνεται επίσης ιδιαίτερη μνεία στη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης, καθώς πρωτεύων στόχος παραμένει η παροχή στους κρατούμενους των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων, που θα τους καταστήσουν ικανούς, κατά την αποφυλάκιση τους, να ενταχθούν στην αγορά εργασίας (Παπαμιχαήλ, 2018).

Για την άσκηση του συγκεκριμένου δικαιώματος, από μέρους των κρατουμένων στην πράξη ο Σωφρονιστικός Κώδικας προβλέπει αρχικά τη *«λειτουργία μέσα στο κατάστημα, όπου είναι δυνατό, μονοθέσιου δημοτικού σχολείου, υπαγόμενο στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και ρυθμιζόμενο από τις κείμενες διατάξεις περί δημοσίων σχολείων. Το Συμβούλιο της Φυλακής οργανώνει, με τη συνεργασία των αρμόδιων φορέων, προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, μαθητείας ή εξειδίκευσης»* (παρ. 2, Άρθρο 35, Ν2776/1999). *«Όσοι έχουν συμπληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια ή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με εκπαιδευτικές άδειες, σύμφωνα με το άρθρο 58 του παρόντος»* (παρ. 6, Άρθρο 35, Ν2776/1999). Ενώ ιδιαίτερη πρόβλεψη γίνεται για την εκπαίδευση των αλλοδαπών κρατουμένων (παρ. 6, Άρθρο 35, Ν2776/1999).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το κείμενο που καθορίζει το γενικό πλαίσιο για την εκπαίδευση στις φυλακές είναι οι συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης Rec (89) 12 (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σελ. 15), όπου γίνεται αναφορά στις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αναγνωρίζοντας την εθελοντική συμμετοχή των κρατουμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την αξιοποίηση, από μέρους των εκπαιδευτών, των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων. Η

παρεχόμενη εκπαίδευση οφείλει να είναι ανάλογη με αυτή που παρέχεται εκτός καταστημάτων κράτησης στις αντίστοιχες ηλικιακές ομάδες, να στοχεύει σε μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση, όπου το άτομο αντιμετωπίζεται ως συνολική οντότητα, καθώς επίσης αναφέρεται ρητά ότι απώτερος στόχος παραμένει η προετοιμασία των κρατουμένων για τη μετέπειτα πορεία τους και την ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνία. Τέλος, τίθεται ως ιδιαίτερα σημαντική η διασφάλιση της εκπαιδευτικής πορείας του εκπαιδευομένου σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είτε βρίσκεται εντός είτε εκτός φυλακής.

Το 1990 υιοθετούνται από τον ΟΗΕ οι *Βασικές Αρχές Μεταχείρισης των Κρατουμένων*, όπου επισημαίνεται κυρίως ότι οι κρατούμενοι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με σεβασμό τόσο απέναντι στους ίδιους, ως ολοκληρωμένα άτομα, όσο και απέναντι στα δικαιώματα και τις ελευθερίες που συνάδουν με την ανθρώπινη φύση τους. Βάσει αυτού, το Συμβούλιο της Ευρώπης (1990, σελ. 14) (όπ. αναφ. στο Magos, 2015) αναγνωρίζει την ανάγκη εκπαίδευσης των κρατουμένων και θέτει ως κύριο στόχο τη σύνδεσή τους με την κοινωνία και τη διασφάλιση τρόπων, προκειμένου τα δύο μέρη να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους όσο πιο ουσιαστικά και εντατικά γίνεται.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο ρόλος της εκπαίδευσης στις φυλακές επαναπροσδιορίζεται και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο δίνει νέες κατευθύνσεις ως προς τον τρόπο άσκησής της (Σύσταση Rec (2006) 2). Επίκεντρο όλων παραμένει και πάλι η παραδοχή, ότι ο κρατούμενος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται αρχικά ως πολίτης, όπου το μόνο δικαίωμα που περιορίζεται κατά την κράτησή του οφείλει να είναι αυτό της ελεύθερης μετακίνησης (Συμβούλιο της Ευρώπης, 1987, 1990). Στο πλαίσιο της εναρμόνισης με την κείμενη ευρωπαϊκή και διεθνή νομοθεσία, ο Σωφρονιστικός Κώδικας αρχίζει σταδιακά να τροποποιείται, με απώτερο στόχο να μπορέσει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις. Βασική αρχή παραμένει πάντα ότι το μόνο δικαίωμα που περιορίζεται στο πλαίσιο της κράτησης είναι το δικαίωμα στην ελεύθερη μετακίνηση, καθώς και το ότι η κοινωνική επανένταξη αποτελεί αναμφισβήτητο δικαίωμα των κρατουμένων. Συγκεκριμένα, με την υπ' αριθμό 88741/ 23-12-2014 Απόφαση (ΦΕΚ 40123, Αρ. Φύλλου 3455) στο Άρθρο 20 γίνεται αναφορά στη μέριμνα, από μέρους του Συμβουλίου της Φυλακής, για τη δημιουργία σε κάθε κατάσταση κράτησης προγραμμάτων, εφόσον υπάρχει ανάγκη, για α. αναλφάβητους, β. σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, γ. επαγγελματικής κατάρτισης και δ. ξένων γλωσσών. Επίσης, στο Άρθρο 28 της σχετικής απόφασης γίνεται αναφορά στον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής για κρατούμενους που προσφέρουν κάθε είδους εργασία ή απασχολούνται σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Με τον ισχύοντα Σωφρονιστικό Κώδικα (Άρθρο 33), η εκπαίδευση αποβλέπει στα ακόλουθα:

- απόκτηση ή συμπλήρωση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθώς και στην παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και τη διαβίου εκπαίδευση τους. Για το σκοπό αυτό, λειτουργούν μέσα στο κατάστημα, σε κατάλληλες εγκαταστάσεις, αυτοτελείς σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων τυπικής εκπαίδευσης, καθώς και Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΔΙΕΚ) και μετα-γυμνασιακά ΔΙΕΚ.
- Οι παρεχόμενοι τίτλοι σπουδών είναι ισότιμοι με τους αντίστοιχους των σχολικών δομών της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, χωρίς να προκύπτει από το κείμενό τους ότι αποκτήθηκαν σε κατάσταση κράτησης.

- Ειδικά μέτρα λαμβάνονται για την οργάνωση προγραμμάτων που απευθύνονται σε αλλοδαπούς, ιδίως για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, και άτομα με αναπηρίες, ώστε να εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση.
- Όσοι έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αντίστοιχα τμήματα που λειτουργούν στο κατάστημα ή, εφόσον δε λειτουργούν τέτοια τμήματα, με μεταγωγή σε άλλο κατάστημα ή με εκπαιδευτικές άδειες, σύμφωνα με το Άρθρο 56 του παρόντος. Το ίδιο ισχύει και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κρατούμενος, ο οποίος επιτυγχάνει στις Πανελλαδικές εξετάσεις, δικαιούται να ζητήσει μεταγωγή σε κατάστημα κράτησης της κατηγορίας στην οποία ανήκει και το οποίο λειτουργεί στην Περιφερειακή Ενότητα όπου εδρεύει το ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ στο οποίο έχει εισαχθεί. Αν δεν υπάρχει τέτοιο κατάστημα κράτησης σε αυτήν την περιφερειακή ενότητα, ο κρατούμενος δικαιούται να ζητήσει μετεγγραφή σε αντίστοιχο τμήμα ΑΕΙ ή ΑΤΕΙ που εδρεύει σε περιφερειακή ενότητα, όπου υπάρχει κατάλληλο κατάστημα κράτησης ή σε όμορη περιφερειακή ενότητα. Οι αριστούχοι διευκολύνονται με κάθε τρόπο να συνεχίσουν τις σπουδές τους με τη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών.
- Η εκπαίδευση των κρατουμένων δεν αναστέλλεται σε περίπτωση μεταγωγής ή επιβολής πειθαρχικής ποινής, εκτός αν άλλως ορίζει με ειδικά αιτιολογημένη απόφαση το κατά περίπτωση αρμόδιο όργανο. Αν επιβληθεί πειθαρχικός περιορισμός κατά τη διάρκεια των σπουδών συγκεκριμένου κρατουμένου, η έκταση του μέτρου μπορεί να γίνει τμηματικά και μόνο κατά τη διάρκεια των διακοπών ή αργιών.
- Οι κρατούμενοι ενθαρρύνονται και διευκολύνονται να συμμετέχουν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα οποία λειτουργούν σε κάθε κατάστημα κράτησης όπου υπάρχει ενδιαφέρον από επαρκή αριθμό κρατουμένων. Το καθεστώς λειτουργίας των ΣΔΕ ρυθμίζεται από τις οικείες διατάξεις. Με τον εσωτερικό κανονισμό του καταστήματος καθορίζονται οι διαδικασίες εφαρμογής των διατάξεων αυτών, καθώς και οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευτών, εξαιρουμένων όσων αφορούν το εκπαιδευτικό τους έργο.
- Οι κρατούμενοι δύνανται να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, εφόσον δεν υπάρχει η αντίστοιχη βαθμίδα εκπαίδευσης στο κατάστημα κράτησης που διαβιούν.
- Οι κρατούμενοι που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνονται στη διάγνωση των αναγκών τους, κατά τη φοίτησή τους σε δομή εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή ή/και στη συμμετοχή τους στις προαγωγικές ή στις εισαγωγικές εξετάσεις σε Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., κατόπιν συνεργασίας του Καταστήματος Κράτησης με τους αρμόδιους φορείς.
- Επιτρέπεται για συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς λόγους, καθώς και στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων των κρατουμένων, η εγκατάσταση συστήματος πρόσβασης στο διαδίκτυο και χρήσης του από τους ίδιους υπό έλεγχο και επίβλεψη για λόγους ασφαλείας.

Επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στους κρατούμενους που παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης παρέχεται το δικαίωμα μείωσης της ποινής, μέσω του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής. Ενώ σε περίπτωση αποφυλάκισης, στους εκπαιδευόμενους δύναται η δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες, που λειτουργούν εκτός καταστημάτων κράτησης. Τέλος, σε κρατούμενους σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχει η δυνατότητα χορήγησης φοιτητικών αδειών, κατά την διάρκεια των εξεταστικών περιόδων, με την οικονομική κάλυψη των αναγκαίων εξόδων τους. Σε περίπτωση μη δυνατότητας χορήγησης φοιτητικών αδειών, οι σπουδαστές συμμετέχουν κανονικά στην εξέταση των μαθημάτων τους, στο χώρο του σχολείου, υπό την επίβλεψη των Καθηγητών του σχολείου.

Ο πρόσφατος Νόμος 4521/2018 στο Άρθρο 31 περί *‘Αναβάθμισης και επέκτασης της λειτουργίας των σχολείων στις φυλακές’* προβλέπει την ίδρυση, σε κάθε κατάσταση κράτησης, σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό Σχολείο, Γυμνάσιο ή Σ.Δ.Ε., ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ.), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), Δ.Ι.Ε.Κ. ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και Τμήματα εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας, όπου το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, μεριμνά για την εύρυθμη λειτουργία τους. Στο σχετικό άρθρο γίνεται αναφορά στις παραγράφους 3 και 4, στο ρόλο και τις αρμοδιότητες του Συμβούλου –Συντονιστή, ο οποίος αναλαμβάνει να ασκεί χρέη Διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργεί, καθώς και κάθε προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης που υλοποιείται, εντός καταστήματος κράτησης.

Στην Ελλάδα λειτουργούν συνολικά 35 καταστήματα κράτησης²⁹, όπου μέχρι σήμερα λειτουργούν σε αυτά δώδεκα ΣΔΕ³⁰, τρία δημόσια ΙΕΚ³¹, καθώς και επτά σχολικές μονάδες³², όπου λειτουργεί δημοτικό ή/και γυμνάσιο και σε κάποιες περιπτώσεις λύκειο (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017, σελ. 22-23). Με τη νέα νομοθεσία δύναται να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν δυνητικά πάνω από 200 σχολικές μονάδες. Γεγονός που εξασφαλίζει την άσκηση, όσων κρατουμένων το επιθυμούν, να ασκήσουν το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση. Η σπουδαιότητα της ίδρυσης ενός σχολείου μέσα στη φυλακή είναι μεγάλη λόγω του ιδιαίτερου σκοπού που οφείλει να υπηρετήσει, γεγονός όμως που επιτυγχάνεται από τους ανθρώπους που το στελεχώνουν και την ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία των ατόμων που εμπλέκονται και επιδρούν σε αυτό. Προκειμένου λοιπόν να στεφθεί με επιτυχία το όλο εγχείρημα, θα πρέπει να επιτευχθεί η ομαλή συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους

²⁹ <http://www.sofron.gov.gr/stoixeia-epikoinias-filakon/>

³⁰

Κατάστημα Κράτησης	Έτος ίδρυσης
Κατάστημα Κράτησης Λάρισας	2004
Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού	2005
Παράρτημα στο Νοσοκομείο Κρατουμένων Κορυδαλλού	2016
Κατάστημα Κράτησης Θεσσαλονίκης	2006
Κατάστημα Κράτησης Τρικάλων	2008
Κατάστημα Κράτησης Γυναικών Ελεώνα Θηβών	2008
Κατάστημα Κράτησης Πατρών	2008 αυτόνομη δομή το 2016
Κατάστημα Κράτησης Γρεβενών	2010
Κατάστημα Κράτησης Χανίων	2016
Κατάστημα Κράτησης Νιγρίτας	2016
Κατάστημα Κράτησης Μαλανδρίνου	2016
Κατάστημα Κράτησης Δομοκού	2008 επαναλειτουργία το 2016
Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας	2017

³¹ Τα πρώτα ΙΕΚ, που λειτουργούν εντός καταστημάτων κράτησης ξεκίνησαν την λειτουργία τους το 2014 και είναι τα ακόλουθα:

1. Δ. ΙΕΚ Κασσάνδρας, το οποίο στεγάζεται εντός των αγροτικών φυλακών Κασσάνδρας
2. 2^ο Δ.ΙΕΚ Κορυδαλλού, το οποίο στεγάζεται εντός του καταστήματος κράτησης Κορυδαλλού
3. Δ.ΙΕΚ Αυλώνα, το οποίο στεγάζεται εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Αυλώνα

³² Εντός καταστημάτων κράτησης λειτουργούν τα ακόλουθα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

1. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο, που λειτουργούν εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Αυλώνα
2. Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο, που λειτουργούν εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Κορίνθου
3. Δημοτικό – Γυμνάσιο, που λειτουργούν εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Βόλου
4. Δημοτικό – Γυμνάσιο, που λειτουργούν εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων Κασσαβέτειας
5. Δημοτικό – Γυμνάσιο, που λειτουργούν εντός του Ιδρύματος Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Βόλου
6. Δημοτικό, που λειτουργεί εντός του Καταστήματος Κράτησης Κομοτηνής
7. Δημοτικό, που λειτουργεί εντός του Καταστήματος Κράτησης Γυναικών Ελαιώνα Θηβών, που ιδρύθηκε το 2008 και άρχισε να επαναλειτουργεί το 2017

εμπλεκόμενους, όπως είναι η διοίκηση της φυλακής και το επιστημονικό προσωπικό αυτής, οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι, οι εκπαιδευόμενοι και κυρίως, το διδακτικό προσωπικό. Στόχος, ο οποίος όπως θα δούμε και στη συνέχεια, δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί.

5.2 Σωφρονισμός και εκπαίδευση

‘Σ’ αυτό τον κόσμο, που ολοένα στενεύει, ο καθένας μας χρειάζεται όλους τους άλλους. Πρέπει ν’ αναζητήσουμε τον άνθρωπο, όπου και να βρίσκεται’. (Σεφέρης, 1974, Ομιλία στη Στοκχόλμη)

Στο πλαίσιο του παρόντος υπο-κεφαλαίου επιδιώκεται αρχικά η εννοιολογική διερεύνηση και ανάλυση του σωφρονισμού, επιδιώκοντας στη συνέχεια την εννοιολογική προσέγγιση του όρου **‘σωφρονιστική εκπαίδευση’** (correctional education). Μέσα από παραδείγματα σωφρονιστικής εκπαίδευσης και την παρουσίαση του περιεχομένου τους, θα προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε την σπουδαιότητα της και να αποτυπώσουμε την τρέχουσα κατάσταση τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

5.2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η έννοια του εγκλεισμού αποβλέπει στο καθεστώς της προσωρινής κράτησης ή στην έκτιση στερητικών της ελευθερίας ποινών σε άτομα που έχουν διαπράξει κάποιο αδίκημα, με απώτερο στόχο αφενός την προστασία του κοινωνικού συνόλου και αφετέρου το σωφρονισμό του ίδιου του ατόμου. Οι επιπτώσεις ωστόσο του εγκλεισμού στον άνθρωπο είναι πολλές και δυστυχώς στο σύνολο τους αρνητικές, ειδικά όταν μιλάμε για νέους. Ο E. Goffman (1968) (όπ. αναφ. στο Ρηγούτσου, 2005, σελ. 6), στην προσπάθειά του να αποσαφηνίσει την έννοια του ασύλου το ορίζει ως *"ένα μέρος διαμονής και εργασίας, όπου ένας μεγάλος αριθμός ατόμων διαχωρίζονται από την ευρύτερη κοινότητα για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και διάγουν ένα περιοριστικό και αυστηρά διαχειριζόμενο τρόπο ζωής"*. Βάσει του εν λόγω ορισμού, η φυλακή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αναμφίβολα ως ένα *ολοκληρωτικό άσυλο*³³, όπου ο εγκλεισμός του ατόμου οδηγεί αναμφίβολα στον ιδρυματισμό του. Οι συνέπειες ωστόσο μίας τέτοιας συνθήκης είναι ιδιαίτερα σημαντικές και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την ψυχοσύνθεση του ατόμου όσο και τη σωματική του υγεία και ευεξία.

Οι κρατούμενοι δηλαδή, λόγω της συνθήκης του εγκλεισμού την οποία βιώνουν, παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία

³³ Σύμφωνα με τον E. Goffman (1968) (όπ. αναφ. στο Ρηγούτσου, 2005, σελ. 6-7) τα κύρια χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωτικού ασύλου είναι τα ακόλουθα:

- Λόγω της περιορισμένης ή ελλιπής πρόσβασης του ατόμου στον έξω κόσμο, ο ‘κόσμος’ του κρατούμενου περιορίζεται στην ολότητα του ιδρύματος
- Υπάρχει μία εμφανής ιεραρχία στην εξουσία και την δύναμη, όπου κάποιος έχει την εξουσία-δύναμη (πχ προσωπικό φυλακής) και οι άλλοι οφείλουν να υπακούνε (πχ κρατούμενοι)
- Το ίδρυμα χαρακτηρίζεται ως ένας οργανισμός, όπου υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες, στους οποίους θα πρέπει να υπακούνε και διακριτοί ρόλοι.
- Ως οργανισμός, το ίδρυμα έχει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, οι οποίοι θα πρέπει να επιτευχθούν
- Για την επίτευξη των εν λόγω στόχων, θα πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα, το οποίο θα πρέπει να τηρείται αυστηρά, με αποτέλεσμα ο διαθέσιμος χρόνος για προσωπική ζωή να είναι ιδιαίτερα περιορισμένος.

συνδέονται κυρίως με το γεγονός ότι στερούνται την ελευθερία τους, απομακρύνονται απότομα από την οικογένειά τους και καλούνται να συνυπάρξουν με άλλα άτομα σε ένα ξένο και συχνά αφιλόξενο περιβάλλον για αυτούς. Συγκεκριμένα, οι κρατούμενοι, ειδικά τα άτομα σε πιο νεαρή ηλικία, παρουσιάζουν αγχώδεις διαταραχές, επιθετική συμπεριφορά και επιλέγουν συχνά να απομονώνονται στον εαυτό τους. Δυσκολεύονται να εμπιστευθούν τον οποιοδήποτε και συχνά από φόβο επιλέγουν να απομονωθούν και να περιορίσουν κάθε είδους κοινωνικές συναναστροφές. Επίσης, η σκέψη τους είναι συχνά με την οικογένεια τους, με αποτέλεσμα οι κρίσεις άγχους και τα επίπεδα κατάθλιψης να είναι αρκετά υψηλά. Συγχρόνως, λόγω της απομόνωσης και της όλης συναισθηματικής φόρτισης, καθώς και της σεξουαλικής στέρησης την οποία βιώνουν, οι κρατούμενοι εμφανίζουν συχνά επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά, καθώς και αποδυνάμωση βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, που ενδεχομένως να είχαν, όπως η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα διαλόγου και η ικανότητα αυτοκριτικής. Η μεγαλύτερη ωστόσο επίπτωση του εγκλεισμού παρατηρείται στην ψυχοσύνθεση του ατόμου, καθώς τα επίπεδα της αυτό-εικόνας και της αυτοεκτίμησής τους είναι ιδιαίτερα χαμηλά. Ο κρατούμενος, κατά τη διάρκεια της κράτησης του, χάνει σταδιακά την πίστη στον εαυτό του και στις ικανότητές του και επαναπαύεται σε μία παθητική και νοσηρή κατάσταση. Το αίσθημα του στιγματισμού είναι ιδιαίτερα έντονο μέσα του και νιώθει ότι η ζωή του πλέον έχει πάρει τον δρόμο της και είναι δύσκολο να αλλάξει.

Φυσικά όλοι οι κρατούμενοι δεν βιώνουν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό όλες τις αρνητικές επιπτώσεις που συνεπάγεται ο εγκλεισμός τους. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σωφρονιστικό σύστημα, όπως λειτουργεί μέχρι σήμερα, κάθε άλλο παρά επιτυχημένο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί, καθώς από τους περισσότερους περιγράφεται ως ένας χώρος *‘αποθήκευσης ατόμων’* και τίποτα περισσότερο. Η συνθήκη αυτή, η οποία αντιβαίνει στις γενικές αρχές, καθώς και στα νομικά κείμενα βάσει των οποίων οφείλει να δομείται και να λειτουργεί ένα σωφρονιστικό κατάστημα. Οι γενικές αρχές λειτουργίας του σωφρονιστικού συστήματος αφορούν στους κανόνες εκτέλεσης των ποινών, όπως ορίζονται από τα αρμόδια δικαστήρια, καθώς και στη μεταχείριση των κρατουμένων κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Απαράβατος λοιπόν κανόνας οφείλει να αποτελεί η ισότητα στη μεταχείριση ανάμεσα στους κρατουμένους, καθώς και ο σεβασμός στα δικαιώματα και τις ελευθερίες που ο νόμος επιφέρει. Αντιλαμβανόμενοι το νοσηρό κλίμα που διέπει το σωφρονιστικό σύστημα στην Ελλάδα, καθώς και τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, ως μέσο αντιμετώπισης των αρνητικών επιπτώσεων του εγκλεισμού, καθώς και ως απαραβίαστο δικαίωμα των κρατουμένων, τα τελευταία χρόνια γίνεται μία προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του συστήματος και ενίσχυσης του θεσμού της εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης.

Συγκεκριμένα, το εθνικό *‘Στρατηγικό Σχέδιο για το σωφρονιστικό σύστημα 2018-2020’* (Maerkl & Συν., 2018, σελ. 15) θέτει στο επίκεντρο τον άνθρωπο και υιοθετεί την αντίληψη ότι η στέρηση της ελευθερίας θα πρέπει να χρησιμοποιείται ως έσχατο μέσο και μόνο για το απολύτως αναγκαίο χρονικό διάστημα. Θέτει ως βασική παράμετρο την έννοια της πρόληψης και ορίζει ως κύριους πυλώνες, πάνω στους οποίους θα πρέπει να δομείται η αντεγκληματική πολιτική, τους άξονες του

Ανθρωπισμού³⁴, της **Ασφάλειας**³⁵, της **Επανάταξης**³⁶ και της **Διαφάνειας**³⁷. Υιοθετείται επίσης το τρίπτυχο **Πρόληψη – Ανθρώπινες Συνθήκες Κράτησης – Κοινωνική Επανάταξη**, έννοιες οι οποίες οφείλουν να διατρέχουν το σωφρονιστικό σύστημα, καθώς και το σχεδιασμό της αντεγκληματικής πολιτικής, η οποία οφείλει να το υπηρετεί. Ειδικά στην περίπτωση της επανάταξης, η βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οφείλει να αποτελεί και τον απώτερο στόχο της κράτησης. Σύμφωνα δηλαδή με το σωφρονιστικό σύστημα, στο πλαίσιο της κράτησής τους, οι έγκλειστοι οφείλουν να αναστοχαστούν αναφορικά με τις πράξεις τους, να κατανοήσουν τα λάθη και τις πράξεις τους και μέσα από μία διαρκή διαδικασία αναζήτησης και προσωπικής ανάπτυξης να οδηγηθούν στην προετοιμασία για την επικείμενη επανάταξή τους στην κοινωνία με απώτερο στόχο την αποφυγή ενδεχόμενης παραβατικής πράξης και συμπεριφοράς. Το κατάλληλο μέσο, προκειμένου να επιτευχθεί η επανάταξη κατά τη διάρκεια της κράτησης είναι η εκπαίδευση, η οποία διασφαλίζεται με τη συμμετοχή των κρατουμένων σε κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, τα οποία υλοποιούνται, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, στο πλαίσιο τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης.

5.2.2 Σωφρονιστική εκπαίδευση

Κατά τον Αλεξιάδη (2001:1) (όπ. αναφ. στο Πανάγος, 2018, σελ. 127) σωφρονιστική *‘ονομάζεται εκείνος ο ειδικότερος εγκληματολογικός κλάδος, ο οποίος ερευνά, μελετά και επιδιώκει τη βελτίωση της οργάνωσης και λειτουργίας του σωφρονιστικού συστήματος, ως επιμέρους τμήματος του ευρύτερου μηχανισμού της ποινικής δικαιοσύνης και επιδιώκει την διερεύνηση της πραγματικής κατάστασης’*. Απώτερος λοιπόν στόχος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, βάσει του συγκεκριμένου ορισμού, αποτελεί αναπόφευκτα η συμβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη βελτίωση των συνθηκών κράτησης των κρατουμένων, παρέχοντας στους ίδιους τη δυνατότητα να εξελιχθούν και να αποκτήσουν εφόδια και γνώσεις, μέσω της αξιοποίησης του ανεκμετάλλετου χρόνου της φυλακής. Για τους Carver και Harrison (2016), η **σωφρονιστική εκπαίδευση** ορίζεται ως το σύνολο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προκύπτουν, όταν το άτομο βρίσκεται υπό την επιτήρηση του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης. Ο ορισμός περιλαμβάνει ένα σύνολο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, καθώς και μία ομάδα ατόμων που συνεργάζονται για την επίτευξή τους. Ένας περισσότερο φιλελεύθερος ορισμός θα μπορούσε να περιλαμβάνει κάθε είδους γνώσεις που προκύπτουν από όλη τη διαδικασία του εγκλεισμού και οι οποίες αφορούν τόσο σε εκπαιδευτικές γνώσεις όσο και σε εμπειρίες και βιώματα. Με γνώμονα την ανάγκη για καλλιέργεια ενός δημοκρατικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στόχος της σωφρονιστικής

³⁴ **Ανθρωπισμός**, με την έννοια της εξασφάλισης ανθρώπινων συνθηκών διαβίωσης για τους κρατουμένους και εργασίας για το προσωπικό, αλλά και της χρήσης της φυλακής ως έσχατου μέσου τιμωρίας (Maerkl & Συν., 2018, σελ. 16).

³⁵ **Ασφάλεια**, με την έννοια της προστασίας των κρατουμένων από περιστατικά βίας και της μείωσης της διαφθοράς, ασφάλειας για το προσωπικό αλλά και της ασφάλειας της κοινωνίας με την ισορροπημένη λειτουργία του σωφρονιστικού συστήματος (Maerkl & Συν., 2018, σελ. 16).

³⁶ **Επανάταξη**, με την έννοια της ανάπτυξης κατάλληλων προγραμμάτων για την εξατομικευμένη υποστήριξη και εκπαίδευση των κρατουμένων μέσα στη φυλακή και τη συνέχιση της υποστήριξης μετά την αποφυλάκιση, ώστε να μειωθεί η νέα εμπλοκή με το έγκλημα (Maerkl & Συν., 2018, σελ. 16).

³⁷ **Διαφάνεια**, με την έννοια του συνεχούς ελέγχου του συστήματος, του ανοίγματος των φυλακών στην κοινωνία και της χρηστής και αποτελεσματικής διοίκησης (Maerkl & Συν., 2018, σελ. 16).

εκπαίδευσης οφείλει να αποτελεί η προετοιμασία των ατόμων για την επικείμενη επανένταξή τους ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες. Οι εκπαιδευτές οφείλουν να συνδράμουν το σκοπό επιδιώκοντας, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, την καλλιέργεια των κατάλληλων συνθηκών, που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευόμενους να βιώσουν την εμπειρία της άσκησης δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, όπως στην κοινωνία.

Υιοθετώντας την παραδοχή ότι ο όρος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης αναφέρεται σε κάθε είδους εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα εντός καταστημάτων κράτησης κατά τη διάρκεια έκτισης της ποινής των κρατουμένων, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η σωφρονιστική εκπαίδευση περιλαμβάνει μία πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως ακολούθως (Correctional Education, χ.η.):

- Βασική εκπαίδευση ενηλίκων, όπου επιδιώκεται η εκμάθηση βασικών μαθημάτων, όπως τα μαθηματικά, η ανάγνωση & η γραφή της επίσημης γλώσσας του κράτους, καθώς και τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα
- Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενηλίκων
- Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης
- Πρόσβαση/φοίτηση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Προγράμματα ειδικής αγωγής, όπου απευθύνονται σε άτομα με ειδικές μαθησιακές ή/και σωματικές ανάγκες
- Προγράμματα επανένταξης, με απώτερο στόχο τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται εκτός φυλακής με στόχο την επανένταξη τους
- Προγράμματα που στοχεύουν στην καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων των κρατουμένων, όπως είναι οι ικανότητες επικοινωνίας, διαχείρισης θυμού, διαπροσωπικές σχέσεις, κτλ

Τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, δεν εφαρμόζονται σε κάθε κράτος με τον ίδιο τρόπο ούτε υιοθετούνται στον ίδιο βαθμό. Η εφαρμογή γίνεται στο πλαίσιο του κυρίαρχου σωφρονιστικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο φαίνεται να υιοθετείται από μέρους του κράτους, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους που το ίδιο θέτει.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εντός καταστημάτων κράτησης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ξεκίνησαν αρκετά χρόνια πριν. Το 1929, ο Austin Mac Cormick εκδίδει το βιβλίο με τίτλο *'The Education of Adult Prisoners'*, στο οποίο η εκπαίδευση στις φυλακές ταυτίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ την επόμενη χρονιά ιδρύει την *"Ένωση Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης Ενηλίκων"* (The Education of Adult Prisoners), η οποία το 1945 γίνεται ανεξάρτητος οργανισμός (Δημητρούλη & Ρηγούτσου, 2017). Το 1937 αρχίζει επίσης να κυκλοφορεί το περιοδικό γύρω από τη Σωφρονιστική Εκπαίδευση (Journal of Correctional Education), στις σελίδες του οποίου παρουσιάζονται συχνά διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης, όπου η επίδραση τους στους κρατούμενους είναι ιδιαίτερα σημαντική. Από τότε έως σήμερα, οι αρχές της σωφρονιστικής εκπαίδευσης έγιναν ευρέως γνωστές και διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα άρχισαν να πραγματοποιούνται εντός των καταστημάτων κράτησης. Στόχος των εν προγραμμάτων, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δεν αποτελεί η στείρα μετάδοση της γνώσης αλλά η μετάδοση και η καλλιέργεια βασικών γνώσεων και

ικανοτήτων που θα οδηγήσει στη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών (Ravitch & Viteritti, 2001).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (2009) αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους/εγκλείστους ως πολίτες και ενεργά μέλη της κοινωνίας και θεωρεί την εκπαίδευση εντός των φυλακών ως παράγοντα καθοριστικής σημασίας, όσον αφορά τη διασφάλιση του δικαιώματος όλων των πολιτών στην εκπαίδευση/κατάρτιση, σε ένα δημοκρατικό και πλουραλιστικό περιβάλλον διαβίωσης. Για το λόγο αυτό, αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της σωφρονιστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, ως βασικό συστατικό αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών του εγκλεισμού των ατόμων και αναφέρει ότι «..έως το 2020, πρωταρχική επιδίωξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας αποτελεί η στήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών με στόχο την προάσπιση των δημοκρατικών αξιών, της κοινωνικής συνοχής, της ενεργού συμμετοχής & του διαπολιτισμικού διαλόγου...»

Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου, θέτει τέσσερις βασικούς στρατηγικούς στόχους:

- τη θεσμοθέτηση της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης
- τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και κατάρτισης
- την προώθηση της ισότητας, κοινωνικής συνοχής και ενεργού πολιτειότητας
- την ενίσχυση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, συμπεριλαμβανομένου της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης

Λίγα χρόνια αργότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) (όπ. αναφ. στο Costelloe & Warner, 2014) προτείνει τρία διαφορετικά μοντέλα σωφρονιστικής εκπαίδευσης, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν έως τα πλέον αντιπροσωπευτικά και να υιοθετηθούν από τα κράτη μέλη:

A. Προσαρμογή του προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων, όπως η περίπτωση της Ιρλανδίας

B. Προσανατολισμός στην απόκτηση βασικών γνώσεων & δεξιοτήτων, όσον αφορά την ένταξη στην αγορά εργασίας, όπως είναι η περίπτωση της Αγγλίας

Γ. Παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσαρμοσμένων στο ιδιαίτερο περιβάλλον της φυλακής και στις ανάγκες για καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου το ίδιο το πλαίσιο δημιουργεί, όπως για παράδειγμα η διαχείριση του θυμού και η ικανότητα για αυτογνωσία και αυτό-βελτίωση. Τέτοιου είδους προγράμματα υλοποιούνταν ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 στην British Columbia/Canada.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι παρόλο που η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του θεσμού της σωφρονιστικής εκπαίδευσης σε όλα τα κράτη μέλη, ως εργαλείο καταπολέμησης των αρνητικών επιπτώσεων του εγκλεισμού στα άτομα και περιορισμού της 'βλάβης'³⁸ που έχει ήδη προκληθεί στους κρατούμενους με τον εγκλεισμό τους, κάθε κράτος μέλος παραμένει ελεύθερο να σχεδιάσει το θεσμικό πλαίσιο και την εφαρμογή αυτού (Costelloe & Warner, 2014). Σύγχρονοι θεωρητικοί αναφέρουν ότι η εκπαίδευση που είναι εστιασμένη στην ίδια την παραβατική πράξη, καθώς και στο περιβάλλον της φυλακής, θα πρέπει να αποφεύγεται, καθώς μέσω

³⁸ 'the damage done to men and women through it' (Council of Europe 1990, p.p. 15)

αυτής της προσέγγισης προάγεται η ατομική ευθύνη του κάθε συμμετέχοντα, με αποτέλεσμα να μη λαμβάνονται υπόψη οι υπόλοιποι κοινωνικοί παράγοντες που συνέβαλαν στην παραβατική συμπεριφορά (Warner, 2007) (Costelloe & Warner, 2003). Γίνεται ωστόσο αντιληπτό ότι επιτυχές εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι κάθε πλαίσιο εντός του οποίου επιδιώκεται η αποφυγή κάθε είδους προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στους εκπαιδευόμενους–κρατούμενους και η αντιμετώπισή τους ως ενεργών πολιτών, ισότιμων μελών της κοινωνίας και ολοκληρωμένων ατόμων³⁹. Πρωταρχικός δηλαδή στόχος της εκπαίδευσης στις φυλακές παραμένει η πνευματική ωριμότητα και η ενδυνάμωση του κρατούμενου, όταν αυτός αντιμετωπίζεται ως πολίτης και του αναγνωρίζεται η πολλαπλότητα της ταυτότητάς του και κυρίως, η ιδιότητα του πολίτη/πολιτειότητα, η οποία δεν παύει να ισχύει κατά την είσοδό του στη φυλακή.

Η Costelloe (2014, σελ. 31) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η *‘εκπαίδευση στη φυλακή οφείλει να έχει σημαντική επίδραση στην επιστροφή των κρατουμένων στην κοινωνία. Όχι μόνο στο πλαίσιο της επανένταξης αλλά κυρίως στην αποδοχή της άποψης ότι η εκπαίδευση γενικά και η δια βίου μάθηση και εκπαίδευση πιο συγκεκριμένα, κατέχει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της ‘επιστροφής στην κοινωνία’ του περιθωριοποιημένου και κοινωνικά αποκλεισμένου’*⁴⁰. Πέρα λοιπόν από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή των κρατουμένων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, αποτελεί αδιαμφισβήτητα δικαίωμα τους, ο ρόλος της εκπαίδευσης επικεντρώνεται κυρίως στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων της φυλακής, καθώς και στη μείωση του φαινομένου της υποτροπής. Καθώς, μέσα από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι κρατούμενοι – εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και συγχρόνως αντιμετωπίζονται από τους υπόλοιπους, ως μέλη της κοινωνίας και κατ’ επέκταση ως υποκείμενα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (Hawley, Murphey & Souto-Otero, 2013). Ενθαρρύνονται επίσης να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν εκ νέου την πορεία της ζωής τους και τους παράγοντες που τους οδήγησαν στην εν λόγω κατάσταση την οποία βιώνουν (Warner, 2007). Έρευνες βέβαια επιβεβαιώνουν ότι ως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή των κρατουμένων στα διάφορα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν αποτελεί η επιθυμία τους για κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών ή το ίδιο το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά κυρίως, η ανάγκη τους να αποδράσουν από την καθημερινή ρουτίνα της φυλακής (Manger, Eikeland, Diseth, Hetland, & Asbjornsen, 2010). Εξίσου όμως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους αποτελεί η δυνατότητα να λαμβάνουν και οι ίδιοι μέρος στο σχεδιασμό του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Manger et al, 2010).

Παρόλα τα οφέλη της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της φυλακής, οι περισσότεροι κρατούμενοι δεν δείχνουν ιδιαίτερη προθυμία για συμμετοχή σε αυτά, ακόμα και σε

³⁹ Το Συμβούλιο της Ευρώπης χαρακτηρίζει τον κρατούμενο ως “whole person”. Ως ολοκληρωμένο δηλαδή άτομο και μέλος ενός συνόλου εντός του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού και υπαρξιακού του πλαισίου (Council of Europe, 1990).

⁴⁰ Nonetheless, education in prison can have a most profound impact on bringing prisoners back into society. Not only in terms of their reintegration or resettlement but more so in terms of the accepted belief that education, and in particular, lifelong and life wide learning, has a significant role to play in bringing the disenfranchised, the marginalised, and the disaffected “back into society”. (η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα)

ένα τόσο περιορισμένο και θεσμικά ελεγχόμενο περιβάλλον, όπως είναι η φυλακή (Hawley et al., 2013). Έρευνες σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες επιβεβαιώνουν ότι μόνο το 25% του πληθυσμού συμμετέχει σε τέτοιους είδους προγράμματα (Costelloe & Langelid, 2011), συχνά λόγω έλλειψης κινήτρων από μέρους τους. Όσον αφορά την περίπτωση της Ελλάδας, δεν είναι εύκολο να αποτυπώσουμε το ακριβές ποσοστό των κρατουμένων που συμμετέχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς τα ποσοτικά δεδομένα αφορούν κυρίως στον αριθμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται και όχι στον αριθμό των συμμετεχόντων (Κουλουρίσ & Αλοσκφίς, 2013). Ωστόσο, το ποσοστό συμμετοχής παραμένει εξίσου μικρό. Οι λόγοι είναι πολλοί και ταυτίζονται συχνά με τη ψυχосύνθεση και το προφίλ του κρατούμενου και εν δυνάμει εκπαιδευόμενου, το οποίο θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε σε επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, αυτό που μας ενδιαφέρει στην παρούσα φάση και θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε στη συνέχεια είναι το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο δομείται η σωφρονιστική εκπαίδευση.

5.2.2.1 Θεωρητικό πλαίσιο

Ο Άνθρωπος είναι μια φυλακή, όπου η ψυχή παραμένει ελεύθερη. Βίκτωρ Ουγκώ

Η εκπαίδευση στις φυλακές, όπως πολλοί θεωρητικοί αναφέρουν, θα πρέπει να διατρέχεται από τις θεωρίες γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως εκφράστηκαν από τους Freire (1973) and Mezirow (1978). Ο Μάγος (2020) θεωρεί ότι οι αρχές της παιδαγωγικής του Freinet θα μπορούσαν εξίσου να συνδυαστούν με το σκοπό της εκπαίδευσης στις φυλακές, καθώς μέσα από τις διδακτικές μεθόδους και εφαρμογές της επιδιώκεται η χειραφετική εκπαίδευση του ατόμου. Αναφέρει επίσης, ότι σύμφωνα με τον De Oliveira (2007) η παιδαγωγική του Freinet⁴¹ είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο πλαίσιο του σχεδιασμού των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά του δρόμου (street social education), όπου σημαντικός αριθμός αυτών αποτελούν τους μελλοντικούς κρατούμενους ή παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία με αυτούς. Όπως έχουμε ήδη αναπτύξει σε προηγούμενο κεφάλαιο, βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων γενικά, καθώς και της σωφρονιστικής εκπαίδευσης πιο συγκεκριμένα, αποτελεί η χρήση του διαλόγου και η προάσπιση της ισότητας και της ελευθερίας, μέσα από την καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων,

⁴¹ Η παιδαγωγική θεωρία του Freinet αναδεικνύει το ρόλο του σχολείου ως ιδιαίτερα σημαντικό, όσον αφορά τη διαμόρφωση και τη διεύρυνση της προσωπικότητας του ίδιου του μαθητή, μέσα από τη δημιουργία ενός δημοκρατικού και συνεργατικού σχολικού περιβάλλοντος, όπου ο μαθητής αναλαμβάνει ρόλους και συμμετέχει ενεργά στην καθημερινή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Υποστηρίζει ότι το σχολείο οφείλει να αποστασιοποιηθεί από την προσφορά τυπικής και παθητικής μόρφωσης και σε αντίθεση, να ενθαρρύνει την δημιουργική και αυτόβουλη δραστηριότητα των ίδιων των μαθητών ως δρώντων υποκειμένων. Ο ίδιος οραματίζεται ένα 'σχολείο του λαού', το οποίο δεν θα μπορούσε να δρα ανεξάρτητα από τις τρέχουσες κοινωνικές εξελίξεις και στο πλαίσιο λειτουργίας αυτού να μην είναι 'ανοιχτό' στην επαφή του με την κοινωνία (Καρακατσάνη & Μαρκαντέ, 2017). Παρόλο που τα κείμενα του Freinet επικεντρώνονται στην παιδαγωγική ανηλίκων, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η παιδαγωγική του προσέγγιση παρουσιάζει πολλά κοινά με τις θεωρίες αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και οι προτεινόμενες από μέρους του παιδαγωγικές τεχνικές θα μπορούσαν κάλλιστα να εφαρμοστούν με επιτυχία σε ένα αντίστοιχο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο ίδιος άλλωστε φαίνεται να έχει επηρεαστεί από την παιδαγωγική του Freire και επικεντρώνεται στην ανάγκη για ελεύθερη έκφραση και συμμετοχικότητα από μέρους των μαθητών, καθώς επίσης αναδεικνύει την έννοια της δυναμικής της ομάδας. Επικαλείται τη σημασία του ορθολογικού διαλόγου και αναδεικνύει την ανάγκη για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Λεχουρίτης, 2017). Τέλος, ο προσανατολισμός της παιδαγωγικής του στα λαϊκά κυρίως στρώματα, αναδεικνύει σε μεγαλύτερο βαθμό τη θετική επίδραση την οποία θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή της σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας στη φυλακή, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων θα λέγαμε ότι προέρχεται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

όπως ο αμοιβαίος σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας, καθώς και του εκπαιδευτή τους. Οι παιδαγωγικές θεωρίες τόσο του Freinet όσο και του Freire εστιάζουν στα παραπάνω στοιχεία, επενδύοντας στην καλλιέργεια της συνεργασίας, καθώς και στην κατανόηση των κοινωνικών κανόνων, οι οποίοι πέραν των άλλων αποβλέπουν στην αποδοχή και το σεβασμό απέναντι στην έννοια της ετερότητας, η οποία προβάλλεται ως κοινωνικός πλούτος. Η συγκεκριμένη προσέγγιση, η οποία έχει ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης κρατουμένων, αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι αποβλέπει στην κοινωνική επανένταξη των ατόμων, καθώς και στην αποτροπή ενδεχόμενης επανάληψης κοινωνικά μη αποδεκτών συμπεριφορών (Μάγος, 2020).

Επανερχόμενοι στη θεωρία του Freire (Freire & Fuandez, 1989) είναι σημαντική η απομάκρυνση από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση στη διδακτική πράξη, όπου ο δάσκαλος θεωρείται ως τράπεζα γνώσης και προβάλλεται μία περισσότερο δυναμική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, όπου βασικό στοιχείο αποτελεί η εμπύχωση των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή και δράση. Ειδικά στο πλαίσιο της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης των κρατουμένων -εκπαιδευομένων, η ανάγκη για ενεργό συμμετοχή και δράση είναι ακόμα μεγαλύτερη. Ο κρατούμενος-εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να συμμετέχει ενεργά και να νιώθει ότι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει την δυνατότητα να εκφραστεί και να αποφασίσει ο ίδιος για τον εαυτό του, προκειμένου να ξεφύγει από το αυστηρά περιορισμένο και συγκροτημένο πλαίσιο της φυλακής. Καθώς, όπως ο ίδιος αναφέρει (Freire, 1970), η παιδεία μπορεί να γίνει μέσο απελευθέρωσης του καταπιεσμένου.

Τη θεωρία του Freire διαδέχθηκε η θεωρία του Mezirow (1997) αναφορικά με τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ο Mezirow (1997) εντάσσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τρεις νέες διαστάσεις: α. την προσωπική εμπειρία, β. τον κριτικό στοχασμό, και γ. τον ορθολογικό διάλογο. Όλοι οι ενήλικοι εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, 'κουβαλώντας' ήδη μαζί τους τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματα, καθώς και τις δικές τους παραδοχές και αντιλήψεις. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, θέτει ως βάση της τις εν λόγω εμπειρίες και παραδοχές, παρακινώντας τους εκπαιδευόμενους να αναστοχαστούν βάσει αυτών και να οδηγηθούν στη γνώση και την αυτοπραγμάτωση. Στο περιβάλλον της φυλακής, η ανάγκη του κρατούμενου για αναστοχασμό και αυτοβελτίωση του εαυτού του αποτελεί κυρίαρχη ανάγκη, καθώς συνάδει με τους βασικούς στόχους που η ίδια η σωφρονιστική πολιτική θέτει. Η σωφρονιστική εκπαίδευση, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχει, οφείλει να αποτελέσει όχημα για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Η μετασχηματίζουσα μάθηση μπορεί να συμβάλει σε αυτό τον σκοπό, συμβάλλοντας στη μετασχηματιστική αντίληψη των κρατουμένων-εκπαιδευομένων σε σημαντικό βαθμό, λαμβάνοντας υπόψη τρεις ιδιαίτερα σημαντικές διαστάσεις που αφορούν στον εκπαιδευόμενο - κρατούμενο: α. τη ψυχολογία του, β. τις πεποιθήσεις του, και γ. τη συμπεριφορά του (Clark, 1993; Mezirow, 1991). Μπορεί επίσης να συμβάλει σε ένα σύνολο αλλαγών που ενδέχεται να επιτευχθούν, συμπεριλαμβανομένης της γενικότερης κατανόησης του εαυτού τους και της συμπεριφοράς τους και κατ' επέκταση, του αντιληπτικού και ιδεολογικού τους οικοδομήματος, το οποίο επηρεάζει την ιδιότητά τους ως πολίτες. Γεγονός, που επιβεβαιώνει για ακόμα μία φορά το σπουδαίο ρόλο που οφείλει να κατέχει η εκπαίδευση γύρω από την εκπαίδευση του πολίτη (Costelloe & Warner,

2014) και κυρίως η παραδοχή ότι επίκεντρο αυτής, ειδικά σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού όπως η φυλακή, αποτελεί η αντιμετώπιση του ατόμου ως πολίτη και όχι ως εγκληματία ή παραβάτη (Costelloe & Warner, 2003).

Ο κριτικός στοχασμός οφείλει επίσης να αποτελεί βασικό συστατικό της καθημερινής πρακτικής και πολιτικής αναφορικά με την εκπαίδευση στις φυλακές, ως συστατικό της μετασχηματίζουσας διαδικασίας, η οποία οδηγεί στην προσωπική καλλιέργεια και τη συναισθηματική και πνευματική ωριμότητα των κρατουμένων-εκπαιδευομένων (Costelloe & Warner, 2003). Ας θυμηθούμε ότι σύμφωνα με τον Mezirow (2007), η διαδικασία του κριτικού στοχασμού πάνω στις ήδη υπάρχουσες παραδοχές του ατόμου, οι οποίες διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό σύμφωνα με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου το άτομο έχει αναπτυχθεί και οι οποίες συχνά τον οδηγούν σε μία δυσλειτουργική αντίληψη και συμπεριφορά, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εναρμονισμένη ένταξη του στην πραγματικότητα. Το περιβάλλον της φυλακής, το οποίο αποτελεί για εκείνους μία νέα πραγματικότητα, οφείλει μέσω της μάθησης να τους καταστήσει ικανούς και να τους προσφέρει ερεθίσματα, τα οποία θα τους οδηγήσουν σε μία διαδικασία ολιστικής επαναξιολόγησης των παραδοχών που υιοθέτησαν σε προγενέστερες φάσεις της ζωής τους. Στο πλαίσιο αυτό, βασική προϋπόθεση αποτελεί η καλλιέργεια ενός ευρέως φάσματος εμπειριών, καθώς και η ικανότητα πραγματοποίησης πολύπλοκων νοητικών διεργασιών (Mezirow, 1997, 2004).

Επιπλέον θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η συνεισφορά της σωφρονιστικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αφενός βοηθάει τους κρατούμενους να αξιοποιήσουν το χρόνο της κράτησής τους αποκτώντας εφόδια για την μετέπειτα επανένταξή τους στην κοινωνία και κυρίως στην αγορά εργασίας και αφετέρου, συμβάλλουν στη μείωση των εγκληματικών πράξεων που συμβαίνουν στην κοινωνία (Vacca, 2004). Έρευνες, από το 1990 έχουν αποδείξει ότι τα άτομα, που κατά τη διάρκεια της φυλάκισης τους παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες να επιστρέψουν στην φυλακή, μετά την αποφυλάκιση τους, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους (Vacca, 2004; Tootoonchi, 1993).

Στην Ελλάδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σωφρονιστική εκπαίδευση άρχισε να εφαρμόζεται τη δεκαετία του 1980, όπου τα πρώτα προγράμματα επαγγελματικού κυρίως προσανατολισμού άρχισαν να υλοποιούνται. Λίγο αργότερα (2000), έχουμε την ίδρυση του σχολείου εντός του Ειδικού Καταστήματος Κράτησης Νέων στον Αυλώνα και λίγα χρόνια αργότερα (2004) την ίδρυση και λειτουργία του 1^{ου} Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) εντός του καταστήματος κράτησης στη Λάρισα. Μετά την ίδρυση του 1^{ου} ΣΔΕ ακολούθησαν και άλλα (σήμερα είναι 12 συνολικά), , το ρόλο των οποίων θα μελετήσουμε στη συνέχεια.

5.2.2.2 Ο ρόλος του ΣΔΕ

Αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα του ρόλου της εκπαίδευσης σε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον διαβίωσης, όπως είναι ο χώρος της φυλακής, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετήσουμε το ρόλο του θεσμού του σχολείου και συγκεκριμένα ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) που εδρεύει εντός της φυλακής. Πριν ωστόσο αναφερθούμε λεπτομερώς στον εν λόγω θεσμό και τη φιλοσοφία που τον διέπει, θα ήταν σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η σωφρονιστική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με το θεσμό του σχολείου ούτε φυσικά να θεωρήσουμε ότι το σχολείο

εξυπηρετεί το σκοπό της σωφρονιστικής διαδικασίας/λειτουργίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σωφρονιστική εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε είδους παρεχόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση που προσφέρεται στους κρατούμενους κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους είτε αυτή υλοποιείται στο χώρο και υπό την αιγίδα του σχολείου είτε εκτός. Κατ' επέκταση, το σχολείο θα μπορούσε μάλιστα να θεωρηθεί μέρος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης και να συμβάλλει εν μέρει στη διαδικασία σωφρονισμού των κρατουμένων, ωστόσο ο σκοπός του παραμένει, ως είθισται, η μετάδοση της γνώσης και η προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την επικείμενη ένταξη τους στην κοινωνία ως ενεργών, ελεύθερων πολιτών καθώς και κοινωνικά και πολιτικά ώριμων ατόμων.

Ο θεσμός του ΣΔΕ, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, δημιουργήθηκε το 1997 (Ν2525), ως μέσο αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού. Το σχολείο αυτό απευθύνεται σε ενήλικους εκπαιδευομένους, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιθυμούν να ολοκληρώσουν την μέση δευτεροβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνοντας το Απολυτήριο Γυμνασίου, επιδιώκοντας με αυτό τον τρόπο την ενίσχυση των τυπικών τους προσόντων και δεξιοτήτων, προκειμένου να ενταχθούν ισότιμα στον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό ιστό της χώρας. Με απώτερο στόχο την εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού που επιφέρει ο εγκλεισμός στο άτομο, καθώς και η ανάγκη κάλυψης του 'νεκρού' χρόνου που δημιουργεί η φυλακή, το 2004 ιδρύθηκε και άρχισε να λειτουργεί το 1^ο ΣΔΕ εντός καταστήματος κράτησης. Η ίδρυση και λειτουργία του θεωρήθηκε, πέραν των άλλων, και ως συμβατική υποχρέωση του κράτους απέναντι στους κρατούμενους, καθώς σύμφωνα με τον Σωφρονιστικό Κώδικα (Ν2776/1999) το μόνο δικαίωμα που οφείλει να στερείται ο κρατούμενος είναι αυτό της ελεύθερης μετακίνησης και κανένα άλλο. Συνεπώς, η εκπαίδευση, η οποία αποτελεί δικαίωμα υψίστης σημασίας για τον άνθρωπο, οφείλει να παρέχεται κανονικά εντός των καταστημάτων κράτησης για όποιον το επιθυμεί, χωρίς κανέναν περιορισμό.

Η οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ φυλακών είναι αντίστοιχη με την οργάνωση και λειτουργία των ΣΔΕ που λειτουργούν εκτός καταστημάτων κράτησης, σύμφωνα πάντα με τα οριζόμενα στην κείμενη νομοθεσία. Εντός του χώρου του σχολείου πραγματοποιούνται ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες θα μπορούσαν επιγραμματικά να αναφερθούν ως ακολούθως:

- μαθήματα των δύο κύκλων σπουδών, τα οποία έχουν τη μορφή γραμματισμών
- μαθήματα ελληνομάθειας, τα οποία υλοποιούνται κυρίως από εθελοντές του σχολείου, όπου με την ολοκλήρωσή τους και σε συνεργασία με Δημοτικά Σχολεία της περιοχής, οι εκπαιδευόμενοι δύνανται, με την επιτυχή διεξαγωγή εξετάσεων, να λάβουν το Απολυτήριο Δημοτικού
- μαθήματα προετοιμασίας των εκπαιδευομένων – κρατουμένων που έχουν ολοκληρώσει το ΣΔΕ και επιθυμούν να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο και να δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Λόγω της μη θέσπισης της εν λόγω εκπαιδευτικής βαθμίδας εντός των καταστημάτων κράτησης, τα μαθήματα παρέχονται στους κρατούμενους από εθελοντές, όπου σε συνεργασία με Λύκεια της περιοχής οι κρατούμενοι δύνανται να συμμετέχουν στις προαγωγικές εξετάσεις

- διεξαγωγή εξετάσεων στο πλαίσιο φοίτησης των κρατουμένων στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, στην περίπτωση που κάποιος σπουδαστής δεν δύναται να συμμετέχει στις εξεταστικές περιόδους με φυσική παρουσία
- διεξαγωγή διαφόρων projects, τα οποία υλοποιούνται από εθελοντές, κατά την διάρκεια όλου του σχολικού έτους
- μαθήματα, στο πλαίσιο φοίτησης ορισμένων κρατουμένων στο ΙΕΚ, το οποίο λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης. Ο θεσμός του ΙΕΚ εντός καταστήματος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα πρωτοπόρος και συνάμα κείμενος με τον απώτερο στόχο της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, ο οποίος είναι η κατάρτιση των κρατουμένων, προκειμένου να αποφευχθεί η ανεργία που συνοδεύει την αποφυλάκιση τους, καθώς και η αποφυγή επιστροφής σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα.
- ομιλίες, παρουσιάσεις, ημερίδες, εκθέσεις, σχολικές εορτές, που υλοποιούνται κατά την διάρκεια του σχολικού έτους και έχουν ως στόχο την επιμόρφωση και κατάρτιση των κρατουμένων

Το ανθρώπινο δυναμικό του ΣΔΕ αποτελείται από τον Διευθυντή/τρια, τον Υποδιευθυντή/την Υποδιευθύντρια και το διδακτικό προσωπικό, συμπεριλαμβανομένου του/της Σύμβουλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Ο πρόσφατος, ωστόσο, νόμος (N4521/2018) αντικαθιστά το Διευθυντή με τον Σύμβουλο- Συντονιστή Εκπαίδευσης ο οποίος θα μεριμνά για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία του έχει ανατεθεί, καθώς και κάθε προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης που υλοποιείται εντός κάθε καταστήματος κράτησης (παρ. 3, Άρθρο 31, N4521/2018). Μεταξύ των αρμοδιοτήτων του Σύμβουλου- Συντονιστή Εκπαίδευσης, ο οποίος ανέλαβε για πρώτη φορά χρέη τον Ιούλιο 2019, αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, η συμμετοχή στο Συμβούλιο Εργασίας του καταστήματος κράτησης για θέματα εκπαίδευσης, καθώς και η υλοποίηση των απαιτούμενων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης, που προβλέπονται βάσει νομοθεσίας.

Ο όλος θεσμός του ΣΔΕ είναι δομημένος σε μία πιο φιλελεύθερη κουλτούρα και διατρέχεται από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και της εκπαίδευσης γύρω από την ιδιότητα του πολίτη. Οι εκπαιδευτές έχουν την ελευθερία να προσαρμόσουν το μάθημά τους σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων, χωρίς να περιορίζονται στη μετάδοση της γνώσης αλλά επικεντρώνονται κυρίως στον τρόπο να την προσεγγίσουν. Ο ρόλος του εκπαιδευόμενου είναι συγχρόνως ιδιαίτερα ενεργός και παρεμβατικός στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς ως απώτερος στόχος αποτελεί η παρακίνηση να εκφραστεί ελεύθερα και να συνδράμει στον όλο σχεδιασμό. Ο διάλογος αποτελεί κυρίαρχο εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο του μαθήματος, όπου πέρα των υπολοίπων εκπαιδευτικών στόχων, βασική θέση κατέχει η καλλιέργεια των απαιτούμενων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η διαχείριση του θυμού και η επιχειρηματολογία, οι οποίες θα καταστήσουν το άτομο ικανό να επανέλθει στην κοινωνία με άλλη δυναμική. Η θεματολογία που επιλέγεται ως έναυσμα για συζήτηση στο πλαίσιο διεξαγωγής των καθημερινών μαθημάτων, πηγάζει κυρίως από την καθημερινότητα των εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία τόσο του Freinet όσο και άλλων θεωρητικών, ο οποίος υποστηρίζει ότι οι

γνώσεις δεν αποκτώνται μόνο μέσα από τη μελέτη κειμένων αλλά κυρίως μέσω της προσωπικής εμπειρίας που αποκομίζει ο καθένας, καθώς και από τη δυνατότητα που παρέχεται στο άτομο να επιλέξει ανάμεσα από θέματα που τον αφορούν (Φρενέ, 1977). Για τον ίδιο, το δημοκρατικό σχολείο και ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός διαμορφώνουν δημοκρατικούς πολίτες, οι οποίοι εκπαιδεύονται να πράττουν με αξιοπρέπεια και σεβασμό (όπ. αναφ. στο Καρράς, 2014). Η καθημερινή συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διάφορα projects εικαστικού κυρίως χαρακτήρα, για τα οποία θα μιλήσουμε εκτενέστερα στη συνέχεια, αποτελούν μαθησιακά εργαλεία υψίστης σημασίας. Στο σημείο αυτό θα είχε ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι ενώ το ΣΔΕ θεσμικά θεωρείται μία δομή τυπικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της λειτουργίας του παρουσιάζει πολλά χαρακτηριστικά μη τυπικής εκπαίδευσης. Η διάσταση αυτή αποτυπώνεται και στην κείμενη νομοθεσία.

Η δυνατότητα για φοίτηση στο ΣΔΕ παρέχεται σε όσους κρατούμενους έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επιθυμούν, κατά την διάρκεια της κράτησής τους, να ολοκληρώσουν την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να λάβουν το Απολυτήριο Γυμνασίου. Και ενώ το εν λόγω δικαίωμα θα έπρεπε να ισχύει για όλους τους κρατούμενους που επιθυμούν να φοιτήσουν στο σχολείο, στην πράξη δεν ισχύει κάτι τέτοιο, καθώς αρκετές αιτήσεις δεν γίνονται δεκτές. Συγκεκριμένα, κάθε χρόνο ο αριθμός των αιτήσεων που υποβάλλονται ανά σχολική μονάδα από τους κρατούμενους για φοίτηση είναι ιδιαίτερα μεγάλος, σε σύγκριση με τον αριθμό των εκπαιδευομένων ο οποίος θα μπορούσε να εγγραφεί (ενίοτε ξεπερνά τις 300 σε σχολικές μονάδες που η δυνατότητα τους περιορίζεται στην αποδοχή έως 100 εκπαιδευομένων για τον 1^ο & 2^ο κύκλο). Όσον αφορά τον μεγάλο αριθμό αιτήσεων που δέχεται κάθε χρόνο το σχολείο, σημαντικός παράγοντας υπέρ αυτού αποτελεί η ύπαρξη του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής (όπου μία ημέρα φοίτησης ισοδυναμεί με δύο ημέρες έκτισης της ποινής) το οποίο αποτελεί σημαντικό κίνητρο.

Η τελική επιλογή των σπουδαστών πραγματοποιείται από το Συμβούλιο της Φυλακής, λαμβάνοντας κάποιες φορές υπόψη την γνώμη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, μετά από αξιολόγηση των αιτήσεων και προσωπικές συναντήσεις με τους αιτούντες. Σύμφωνα με τον Κανονισμό του ΣΔΕ, τυπικό κριτήριο επιλογής αποτελεί η γνώση της ελληνικής γλώσσας που αποδεικνύεται με την κτήση του Απολυτηρίου Δημοτικού ή Πιστοποιητικών σπουδών Α' ή Β' Γυμνασίου ή ισότιμου σχολείου του εξωτερικού. Ωστόσο, άτυπα, εξίσου σημαντικό κριτήριο επιλογής, λόγω του ιδιαίτερου σχολικού πλαισίου, αποτελεί η σκιαγράφηση του ψυχοδυναμικού προφίλ του κάθε εκπαιδευόμενου, προκειμένου να διασφαλισθεί η ομαλή συνύπαρξη εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης και να αποφευχθούν ενδεχόμενες εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ τους. Συνεπώς, άτομα που εκδηλώνουν έντονες εθνικιστικές συμπεριφορές ή παρουσιάζουν ψυχολογικές διακυμάνσεις και διαταραχές δεν προκρίνονται.

Σε ορισμένους μάλιστα κρατούμενους οι οποίοι δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα δίνεται για αρχή η δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, τα οποία πραγματοποιούνται κυρίως από εθελοντές, προκειμένου να αναπτυχθεί μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των ίδιων και του σχολείου και να μη στερηθούν το δικαίωμα τους στη μάθηση. Ωστόσο υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός κρατουμένων, οι οποίοι στερούνται το δικαίωμά τους για μάθηση, γεγονός το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τη νομοθεσία. Είναι επίσης σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι σε περίπτωση αποφυλάκισης,

οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να συνεχίσουν την φοίτησή τους σε κάποιο ΣΔΕ εκτός φυλακής, καθώς επίσης και να προαχθούν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Λύκειο) στην περίπτωση που λάβουν το απολυτήριο Γυμνασίου.

Ο ρόλος του σχολείου, όπως γίνεται αντιληπτό, είναι ιδιαίτερα σημαντικός σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού, όπως είναι η φυλακή. Εκτός του ότι αξιοποιούν εποικοδομητικά τον χρόνο της κράτησης τους, ο οποίος για πολλούς χαρακτηρίζεται ως 'νεκρός' χρόνος, τους κρατάει παράλληλα μακριά από κοινωνικά μη αποδεκτές συναναστροφές και συμπεριφορές και συγχρόνως, αποτελεί για τους ίδιους μέσο ένταξης (Hawley et al., 2013). Το περιβάλλον του σχολείου ανέκαθεν λειτουργούσε ως περιβάλλον κοινωνικοποίησης, ως μία μικρογραφία της κοινωνίας, όπου τα μέλη της καλούνται να δρουν ισότιμα μεταξύ τους και να υπηρετούν έναν κοινό στόχο αυτόν της εκπαίδευσης. Οι κρατούμενοι, εγκλωβισμένοι σε μία ήδη υφιστάμενη ταυτότητα, η οποία τους χαρακτηρίζει ως 'παραβάτες', 'εγκληματίες', 'διαφορετικούς', καλούνται πλέον να ενταχθούν σε μία νέα κοινότητα, αυτή του σχολείου, η οποία τους αποδέχεται όπως πραγματικά είναι και τους αντιμετωπίζει ως μαθητές, ως άτομα που διεκδικούν μία δεύτερη ευκαιρία.

Στο περιβάλλον του σχολείου όλοι είναι ισότιμοι μεταξύ τους, αποδέκτες των ίδιων δικαιωμάτων και συγχρόνως φορείς των ίδιων υποχρεώσεων. Εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού αντιμετωπίζονται όλοι ως μαθητές, χωρίς να γίνεται καμία διάκριση βάσει αδικήματος είτε οποιαδήποτε αναφορά σε αυτό. Ο ρόλος της εκπαίδευσης γενικά και κατ' επέκταση, ο σκοπός που υπηρετεί το σχολείο δεν είναι να κρίνει τους ανθρώπους για τις πράξεις τους αλλά να τους βοηθήσει να αναλογιστούν πάνω σε αυτές. Τους αντιμετωπίζει ως πολίτες, καθώς ο εγκλεισμός τους δεν του αφαιρεί την εν λόγω ταυτότητα και θέλει να τους προετοιμάσει για την επικείμενη επανένταξή τους στην κοινωνία επί ίσοις όροις και υπό άλλες προϋποθέσεις. Για τον λόγο αυτό ο ρόλος του σχολείου συνίσταται στην καλλιέργεια και την απόκτηση των κατάλληλων εκείνων γνώσεων, αξιών και ικανοτήτων που θα τους βοηθήσουν να νιώσουν ασφαλείς ως πολίτες και συγχρόνως έτοιμοι να επανενταχθούν ενεργά στον κοινωνικό και πολιτικό ιστό της χώρας (Costelloe, 2014).

Για τους ίδιους τους κρατούμενους η παρουσία τους στο σχολείο λειτουργεί ιδιαίτερα ευεργετικά, ακόμα και αν στην αρχή εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγάλη επιφύλαξη και θέτοντας οι ίδιοι εμπόδια στον εαυτό τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευόμενων, η επιλογή της φοίτησης στο σχολείο αυτό γίνεται για προσωπικούς λόγους και κυρίως εισέρχονται διατηρώντας μια ανασφάλεια για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις του. Η λειτουργία του σχολείου αποτελεί για τους ίδιους έναν συνδετικό κρίκο με την κοινωνία και τους βοηθάει να νιώθουν ότι παραμένουν ακόμα μέλη της, επιδιώκοντας την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού, ως παράγοντα που οδηγεί στην εγκληματικότητα (Eikeland, Manger, & Asbjornsen, 2009, p. 11).

Η επίδραση, ωστόσο, του σχολείου στη ψυχοσύνθεση των κρατουμένων αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική, συμβάλλοντας θετικά σε αυτή και αυτό αποτυπώνεται στην καθημερινή τους συμπεριφορά. Στο χώρο του σχολείου, η καθημερινή μετακίνηση των κρατουμένων-εκπαιδευόμενων είναι ελεύθερη, χωρίς κάποια επιτήρηση και ποτέ δεν έχει παρατηρηθεί κανενός είδους παραβατική συμπεριφορά που να διαταράξει την ασφάλεια και την ηρεμία του σχολικού πλαισίου. Όπως πολλοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν, κατά την είσοδο τους στο σχολείο, η συμπεριφορά των κρατουμένων αλλάζει. Σέβονται το περιβάλλον και

τους καθηγητές και κάνουν τα πάντα προκειμένου να το προστατέψουν και να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε αυτό. Οικειοποιούνται γρήγορα την ιδιότητά τους ως μαθητών, αναγνωρίζουν τα δικαιώματα που η ιδιότητα αυτή επιφέρει και συνεπάγεται και συγχρόνως, αναλαμβάνουν με προθυμία τις υποχρεώσεις τους. Προσπαθούν να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους και επηρεασμένοι από τις νέες τους εμπειρίες και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν, να σκεφτούν κριτικά και ενδεχομένως να αναθεωρήσουν τις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις και αξίες τους. Αρχίζουν και οι ίδιοι συχνά να αναθεωρούν την πορεία της ζωής τους, να ανακαλύπτουν ταλέντα και ενδιαφέροντα που δεν πίστευαν ότι έχουν και κυρίως, αρχίζουν να νοηματοδοούν τον εαυτό τους με τρόπο διαφορετικό. Να κάνουν όνειρα και να ελπίζουν για το μέλλον, να μπορούν να φανταστούν τον εαυτό τους διαφορετικά, πέρα από την έως σήμερα ζωή τους, καθώς αυτός οφείλει να είναι και ο βασικός στόχος της εκπαίδευσης στη φυλακή (Costelloe & Warner, 2014).

Τέλος, όπως ήδη αναφέρθηκε, το σχολείο αποτελεί τη γέφυρα επικοινωνίας και σύνδεσης των κρατουμένων με την κοινωνία, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στο σχολείο ξεφεύγουν από το στενό περιβάλλον του εγκλεισμού και με κάποιο τρόπο βιώνουν μία κατάσταση και ένα περιβάλλον κανονικότητας. Συναναστρέφονται με άτομα που δε βιώνουν την ίδια κατάσταση εγκλεισμού με εκείνους, όπως είναι οι εκπαιδευτές, οι εθελοντές, καθώς και άλλοι προσκεκλημένοι στο σχολείο και κάθε μέρα λαμβάνουν διαφορετικά ερεθίσματα, τα οποία δεν είχαν πάντα τη δυνατότητα να λάβουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους εκτός φυλακής. Μέσα από την εν λόγω συναναστροφή αρχίζουν να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, που δεν είχαν έως πρότινος. Αρχίζουν σιγά σιγά να εμπιστεύονται τους άλλους, να γίνονται περισσότερο κοινωνικοί και εξωστρεφείς. Με την επιστροφή τους βέβαια στο κελί αυτό αλλάζει, καθώς ο φόβος και πάλι κυριαρχεί. Όσο όμως είναι στο χώρο του σχολείου νιώθουν ότι δεν υπάρχει κάτι να φοβούνται, αντίθετα μάλιστα ξεχνούν για λίγο την κατάσταση την οποία βιώνουν. Νιώθουν λιγότερο αποκλεισμένοι, καθώς εξασκούν ένα από τα βασικά τους δικαιώματα, αυτό της εκπαίδευσης (Gus, 2003). Η εκπαίδευση λένε ότι ημερεύει τον άνθρωπο και στην περίπτωση ενός σχολείου στην φυλακή, η εν λόγω παραδοχή φαίνεται να επιβεβαιώνεται.

5.3 Κυρίαρχα μοντέλα σωφρονιστικής εκπαίδευσης

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η παροχή κάθε είδους εκπαίδευσης και κατάρτισης εντός καταστημάτων κράτησης αποτελεί βασική υποχρέωση κάθε κράτους, η οποία έχει κατοχυρωθεί θεσμικά και νομοθετικά από διάφορα ευρωπαϊκά και διεθνή κείμενα. Η παροχή εκπαίδευσης αποσκοπεί στη διασφάλιση του δικαιώματος του ίδιου του ατόμου το οποίο βιώνει τον εγκλεισμό, στο να μορφωθεί, καθώς και στην υποχρέωση της ίδιας της πολιτείας να τον προετοιμάσει, προκειμένου να διασφαλίσει την ομαλή επανένταξή του στην κοινωνία. Ωστόσο το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις φυλακές παραμένει ασαφές, καθώς κάθε κράτος καλείται από μόνο του να το ορίσει και σύμφωνα με τον ορισμό να προβεί στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ορισμός και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στις φυλακές είναι άμεσα συνδεδεμένα με τον βασικό στόχο που θέτει η σωφρονιστική πολιτική κάθε κράτους, καθώς και με τον τύπο της κοινωνικής και της οικονομικής πολιτικής, την οποία ακολουθεί. Ας μην ξεχνάμε

άλλωστε, ότι η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του ατόμου ως ενεργού πολίτη είναι καθοριστική, με αποτέλεσμα να σχεδιάζεται σύμφωνα με το πρότυπο του πολίτη, το οποίο το κράτος κάθε φορά υιοθετεί.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011) (όπ. αναφ. στο Costelloe & Warner, 2014) αναγνωρίζοντας την ιδιαίτερη αντιμετώπιση κάθε κράτους, όσον αφορά το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης προτείνει τρία διαφορετικά μοντέλα σωφρονιστικής εκπαίδευσης τα οποία θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες και στόχους. Τα συγκεκριμένα μοντέλα, τα οποία θεωρούνται ως κυρίαρχα, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε εν συντομία στη συνέχεια μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα κρατών.

1^ο μοντέλο: Παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης Η περίπτωση της Αγγλίας

Το πρώτο μοντέλο είναι κυρίως προσανατολισμένο στην παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και στοχεύει στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες εν όψει της αποφυλάκισης και πιθανής ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Βασική επιδίωξη αποτελεί η δημιουργία πολιτών οι οποίοι θα μπορέσουν να ενταχθούν στην αγορά εργασία, προκειμένου να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι. Σε αυτή την περίπτωση, από μέρους του Κράτους φαίνεται να αναγνωρίζεται ο τομέας της εργασίας ως παράγοντας ιδιαίτερης σημασίας όσον αφορά την ομαλή επανένταξη των πρόσφατα αποφυλακισμένων στην κοινωνία, καθώς και την αποφυγή ενδεχόμενης επιστροφής, από μέρους τους, σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα.

Η Αγγλία αποτελεί ένα από τα κράτη μέλη της ΕΕ, το οποίο φαίνεται να έχει υιοθετήσει το συγκεκριμένο μοντέλο σωφρονιστικής εκπαίδευσης. Το ποσοστό του έγκλειστου πληθυσμού στην Αγγλία είναι ιδιαίτερα υψηλό σε σύγκριση με τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, ενώ μεγάλο μέρος του πληθυσμού φαίνεται να επιστρέφει στη φυλακή κατά την αποφυλάκιση του. Έχει επίσης ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι μέχρι το 2007, όταν η διαχείριση της πλειοψηφίας των σωφρονιστικών ιδρυμάτων ανατέθηκε στο Υπουργείο Δικαιοσύνης, τη διαχείριση είχαν αναλάβει ιδιωτικοί οργανισμοί (Πέτσας, 2017).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η παρεχόμενη εκπαίδευση στους κρατούμενους επικεντρώνεται στην απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων και την καλλιέργεια επαγγελματικών κυρίως δεξιοτήτων, προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να μειωθεί το ποσοστό υποτροπής, χωρίς να δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα στην καλλιέργεια των απαιτούμενων αξιών και συμπεριφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν έναν ολοκληρωμένο και ενεργό πολίτη. Με την προσέγγιση αυτή αναδεικνύεται η αντιμετώπιση του κρατούμενου, από μέρους του κράτους, πρωτίστως ως παραβάτη και δευτερευόντως ως πολίτη (Green Paper, 2005) (όπως αναφ. στο Πέτσας, 2017, σελ. 132), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, που οδήγησαν το άτομο στη συγκεκριμένη πράξη.

Παρόλο που τα ποσοστά δείχνουν ότι ένα μικρό μόνο μέρος του έγκλειστου πληθυσμού παρακολουθεί κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα⁴², η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για τον αναλφάβητο πληθυσμό, προκειμένου να

⁴² Σύμφωνα με την έκθεση της Επιτροπής 'House of Commons Education and Skills' (2004-2005) (όπ. αναφ. στο Πέτσας, 2017, σελ. 130) μόνο το 1/3 του έγκλειστου πληθυσμού έχει πρόσβαση στην παρεχόμενη εκπαίδευση.

αποκτήσει βασικές γνώσεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική (Nikolaou, 2009). Η παρεχόμενη επίσης εκπαίδευση στην Αγγλία φαίνεται να υιοθετεί τα τελευταία χρόνια τις νέες τεχνολογίες στο χώρο της εκπαίδευσης (ΤΠΕ), προσφέροντας τη δυνατότητα σε μέρος του έγκλειστου πληθυσμού να εκπαιδευτεί μέσω συστημάτων ηλεκτρονικής μάθησης. Στόχος της εν λόγω δραστηριότητας αποτελεί η δημιουργία, από μέρους κάθε κρατούμενου, ενός ηλεκτρονικού φακέλου (ePortfolio), στον οποίο να μπορεί να συγκεντρώνει όλο το εκπαιδευτικό υλικό, προκειμένου να του δίνεται η δυνατότητα στη συνέχεια να συνεχίσει τη φοίτησή του είτε στο πλαίσιο της μεταγωγής του σε κάποιο άλλο κατάστημα κράτησης είτε και εκτός φυλακή, λόγω της αποφυλάκισής του (Hawley et al., 2013). Εξίσου σημαντική είναι και η δυνατότητα που παρέχεται στους κρατούμενους να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σεμινάρια του Ανοιχτού Πανεπιστημίου της Αγγλίας, μέσω ηλεκτρονικής εκπαιδευτικής πλατφόρμας (Moodle), όπως και να υποβάλλουν το βιογραφικό τους σημείωμα, αποκτώντας πρόσβαση σε διαθέσιμες θέσεις εργασίας, κατά τη διάρκεια έκτισης της ποινής τους και εν όψει της αποφυλάκισης τους (Hammerschick, 2010). Στο πλαίσιο λοιπόν ενός περιβάλλοντος εικονικής πραγματικότητας (virtual campus), οι κρατούμενοι-εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα αφενός να επικοινωνούν με επαγγελματίες συμβούλους και να λαμβάνουν την απαιτούμενη καθοδήγηση από μέρους τους και αφετέρου, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως η σύνταξη του βιογραφικού σημειώματος ή η εκδήλωση ενδιαφέροντος σε μία αγγελία εργασίας, εν όψει της επικείμενης εισόδου τους στην αγορά εργασίας.

2^ο μοντέλο: Παροχή προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων Η περίπτωση της Ιρλανδίας

Η παρεχόμενη σωφρονιστική εκπαίδευση στην Ιρλανδία, θα μπορούσε να αποτελέσει παράδειγμα του δεύτερου μοντέλου, το οποίο θέτει σαν στόχο την προσαρμογή του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα) στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικής ομάδας των ενηλίκων στην οποία απευθύνεται. Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου σωφρονιστικής εκπαίδευσης ακολουθείται μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες τις οποίες ο ίδιος θέτει. Στα καταστήματα κράτησης της Ιρλανδίας παρέχονται εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων προσφέροντας με αυτό τον τρόπο στους εκπαιδευόμενους το απαραίτητο κίνητρο και την υποστήριξη να βρουν διέξοδο σε περιοχές που έχουν ενδιαφέρον για τους ίδιους (Kett, 2001, σελ. 64).

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων διατρέχεται από τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου δίνεται προτεραιότητα στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Department of Justice, 1994). Λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο περιβάλλον της φυλακής, καθώς και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τον μαθησιακό πληθυσμό της, τα προγράμματα στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου, όσον αφορά την απόκτηση γνώσης και την καλλιέργεια απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Irish Prison Service. χ.η.). Οι εκπαιδευτές, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενισχύουν τις συνεργατικές μεθόδους μάθησης, καθώς επίσης παρέχουν στους εκπαιδευόμενους

τα απαραίτητα κίνητρα και την ενθάρρυνση για συμμετοχή τα οποία έχουν ανάγκη, όπως αποδεικνύεται από σχετικές έρευνες⁴³.

Τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα στις φυλακές της Ιρλανδίας θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως ακολούθως (Irish Prison Service. χ.η.):

- Βασική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει ανάγνωση και γραφή, αριθμητική, καθώς και την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως δευτερεύουσα.
- Δημιουργικές Τέχνες, όπως είναι η μουσική, το θέατρο, η ζωγραφική, η δημιουργική γραφή, η φωτογραφία, η γλυπτική και ο κινηματογράφος.
- Τεχνολογία, η οποία πέρα από την Πληροφορική, περιλαμβάνει τις βιομηχανικές εργασίες με το ξύλο και το μέταλλο.
- Γενικά μαθήματα, όπως είναι η ιστορία, η γεωγραφία, οι ξένες γλώσσες, τα οικονομικά και η αγγλική φιλολογία.
- Ικανότητες ζωής (life skills), οι οποίες αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη, στην επικοινωνία, στη διαχείριση του θυμού, στη φροντίδα παιδιού και στο ρόλο του γονέα, στην υγιεινή, κτλ.
- Υγιεινός τρόπος ζωής, οι θεματικές του οποίου αφορούν στη διατροφή, τον αθλητισμό, την άσκηση, κτλ.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο τρόπος προσέγγισης της σωφρονιστικής εκπαίδευσης στην Ιρλανδία αποδεικνύει την αντιμετώπιση του κρατούμενου ως ολοκληρωμένου ατόμου και πολίτη με αποτέλεσμα να στοχεύει στην κάλυψη των αναγκών του, όσον αφορά όλους τους τομείς της κοινωνικής του ζωής. Τα στοιχεία αυτά θα συναντήσουμε και στο επόμενο μοντέλο που θα εξετάσουμε. Αξίζει ωστόσο σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε, ότι η πρόοδος της Ιρλανδίας, όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ιδιαίτερα μεγάλη, γεγονός που επισήμανε και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή⁴⁴ (2011, σελ. 11) (όπ. αναφ. στο McNamara, 2013).

3^ο μοντέλο: Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων Η περίπτωση της Βρετανικής Κολούμπια/Καναδάς

Το τρίτο μοντέλο επικεντρώνεται στην παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία είναι κυρίως προσανατολισμένα στο ιδιαίτερο περιβάλλον της φυλακής και στις ανάγκες που δημιουργεί το συγκεκριμένο περιβάλλον. Λαμβάνοντας υπόψη την ψυχολογική κατάσταση του έγκλειστου πληθυσμού, καθώς και το χαμηλό επίπεδο αυτο-πεποίθησης και αυτο-εκτίμησης, τα οποία τον χαρακτηρίζουν, τα προγράμματα

⁴³ Ο Kett (2001, σελ. 64), κατά τη διάρκεια έρευνας που διεξήγαγε στη φυλακή Wheatfield της Ιρλανδίας, επιβεβαίωσε τη διαπίστωση ότι οι ενήλικοι, που απομακρύνθηκαν πρόωρα από την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για την παροχή κινήτρου και ενθάρρυνσης, προκειμένου να επιστρέψουν σε αυτή.

⁴⁴ "The Irish Prison Education Service, for instance emphasized its role in the 2003-2007 Strategy Statement for Prison Education, by declaring that one of its four aims is to "establish the appetite and capacity for lifelong learning".

επικεντρώνονται στην καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη των οποίων θα τον βοηθήσουν να προσαρμοστεί καλύτερα στο περιβάλλον της φυλακής και να αντιμετωπίσει τις αρνητικές επιπτώσεις του εγκλεισμού του. Ως τέτοιες δεξιότητες θεωρούνται η διαχείριση του θυμού και της επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς και η ικανότητα αυτογνωσίας και αυτο-βελτίωσης, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την παραβατική συμπεριφορά των ατόμων και η ανάπτυξη των οποίων συμβάλλει σημαντικά στην αντιμετώπισή της.

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η παρεχόμενη σωφρονιστική εκπαίδευση στην περιοχή της Βρετανικής Κολούμπια στον Καναδά, στο πλαίσιο της οποίας τέτοιου είδους προγράμματα υλοποιούνται ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Ο σχεδιασμός των παρεχόμενων προγραμμάτων έχει βασιστεί σε διάφορες θεωρίες αναφορικά με τον τομέα της ψυχολογίας, οι οποίες επικεντρώνονται στην επίδραση της σημασίας της αντίληψης του ατόμου αναφορικά με τον ίδιο και την πραγματικότητα που τον περιβάλλει, όσον αφορά τη συμπεριφορά του. Θέτουν δηλαδή ως στόχο την καλλιέργεια του ίδιου του ατόμου, θεωρώντας ότι η αλλαγή και ο σωφρονισμός επέρχονται μέσα από το γεγονός της αντίληψης του ατόμου αναφορικά με τον εαυτό του και το περιβάλλον. Βασική λοιπόν επιδίωξη των παρεχόμενων προγραμμάτων αποτελεί η ικανότητα της αλλαγής των κρατουμένων, όσον αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητά τους. Η διαδικασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις (Duguid, 1982, σελ. 55):

1. Γνωστική ανάπτυξη (cognitive development)
2. Ηθική ανάπτυξη (moral development)
3. Κοινωνικο-πολιτική ανάπτυξη (socio-political development)

Όπως αναφέρει ο Duguid (1982), η παραβατικότητα αποτελεί, τις περισσότερες φορές, τρόπο ζωής για τους περισσότερους από τους παραβάτες, οι οποίοι τείνουν να υιοθετούν ένα αξιακό και αντιληπτικό σύστημα αναφοράς, το οποίο προσαρμόζεται στον τρόπο ζωής και στη συμπεριφορά τους. Επικαλούμενος έρευνες εστιάζει στο γεγονός ότι η εγκληματικότητα δεν είναι απλά στάση ζωής αλλά αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και την παρουσία του μέσα σε αυτή. Σύμφωνα λοιπόν με την εν λόγω παραδοχή, τα παρεχόμενα προγράμματα οφείλουν να στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη και τη συναισθηματική και γνωσιακή ωριμότητα του ίδιου του ατόμου. Επικαλούμενος τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget⁴⁵, ο Duguid (1982) αναφέρει ότι τα παρεχόμενα προγράμματα στη φυλακή οφείλουν να παρακινήσουν το άτομο να γνωρίσει εκ νέου τον εαυτό του και να απομακρυνθεί από την έως τώρα αντίληψη και τον τρόπο σκέψης του ως εγκληματίας/παραβάτης, προκειμένου να οδηγηθεί στη συνειδητοποίηση και την αποδοχή.

Αξιοποιώντας λοιπόν τον χρόνο της φυλακής προς όφελος της προσωπικής ανάπτυξης και καλλιέργειας των ίδιων των κρατουμένων, τα προγράμματα οφείλουν να παρέχουν κίνητρα και ερεθίσματα, προκειμένου να έρθουν αντιμέτωποι με έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και διαχείρισης προβλημάτων. Καθώς επίσης επιδιώκεται να ευαισθητοποιηθούν γύρω από θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος

⁴⁵ Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, το άτομο καλείται να επεξεργαστεί τα νοητικά σχήματα, τα οποία κατέχει, όταν αυτά έρχονται σε 'σύγκρουση' με το περιβάλλον.

και να αναλογιστούν τις συνέπειες των πράξεων τους στην κοινωνία. Επιδιώκεται δηλαδή η είσοδός τους σε μία διαδικασία αυτογνωσίας και αναστοχασμού, όσον αφορά τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς που έχει υιοθετηθεί, με απώτερο στόχο την επίτευξη του μετασχηματισμού.

Θέτοντας λοιπόν ως προτεραιότητα της σωφρονιστικής εκπαίδευσης την εξέλιξη του αξιακού και αντιληπτικού συστήματος των κρατουμένων, τα παρεχόμενα προγράμματα τείνουν να απομακρύνονται από το οριοθετημένο πρόγραμμα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης και να επικεντρώνονται σε προγράμματα βιωματικού κυρίως χαρακτήρα, αναγνωρίζοντας την παρουσία της Τέχνης, ως πολύτιμου εκπαιδευτικού εργαλείου. Σήμερα τα παρεχόμενα προγράμματα σε καταστήματα κράτησης ενηλίκων, σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα της Κυβερνήσεως (B.C. Custody Programs, χ.η.), θα μπορούσαν ενδεικτικά να παρουσιαστούν ως ακολούθως:

Α. Σχέσεις με σεβασμό, όπου το πρόγραμμα επικεντρώνεται στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων, προκειμένου να αποφεύγονται βίαιες και επιθετικές συμπεριφορές.

Β. Διαχείριση κατάχρησης ουσιών, όπου το πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε χρήστες ουσιών/εξαρτώμενους, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν το πρόβλημα τους και να υιοθετήσουν ένα περισσότερο υγιεινό και απαλλαγμένο από εξαρτήσεις τρόπο ζωής.

Γ. Ζωή χωρίς βία, το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται κυρίως σε άντρες με βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, προκειμένου να ανακαλύψουν τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς τους και να μπορέσουν να είναι σε θέση να τα αντιμετωπίσουν.

Δ. Θεραπεία σεξουαλικού παραβάτη, ειδικό πρόγραμμα, το οποίο προσφέρεται σε συγκεκριμένα καταστήματα κράτησης.

Ε. Η Σκέψη οδηγεί στην Αλλαγή, το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε γυναίκες, προκειμένου να αυξηθούν τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης τους και να βελτιωθεί η ικανότητά τους για επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και παράλληλα να ενδυναμωθούν, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικές, όσον αφορά την ικανότητα επικοινωνίας και τον καθορισμό ορίων.

ΣΤ. Βασικά συστατικά για επιτυχία, όπου μέσα από το πρόγραμμα ενισχύονται ικανότητες που αφορούν στον τομέα της εργασίας και παράλληλα αναπτύσσονται δεξιότητες ζωής, αλλαγής συμπεριφοράς και υποστήριξης, όσον αφορά τη δέσμευση και εμπλοκή του ατόμου στα κοινά, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του και εν όψει της επικείμενης επιστροφής του στην κοινωνία.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των τριών διαφορετικών μοντέλων παρεχόμενης σωφρονιστικής εκπαίδευσης, θα λέγαμε ότι η Ελλάδα συγκλίνει περισσότερο με το παράδειγμα της Ιρλανδίας, χωρίς βέβαια να παραβλέπουμε το γεγονός, ότι στα περισσότερα παρεχόμενα προγράμματα παρατηρούνται στοιχεία και από τα άλλα δύο μοντέλα. Αυτός είναι και ο λόγος που πλέον στη βιβλιογραφία συναντάται ένας μεγάλος αριθμός μοντέλων σωφρονιστικής εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά των οποίων συχνά ταυτίζονται. Η προσέγγιση από μέρους της Ελλάδας, όσον αφορά την αντιμετώπιση των κρατουμένων, βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου το άτομο αντιμετωπίζεται ως ένας ολοκληρωμένος πολίτης και όχι απλώς ως παραβάτης, επιδιώκοντας μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση από μέρους των εκπαιδευτών. Για τον λόγο αυτό, πέρα από τα μαθήματα

τυπικής εκπαίδευσης τα οποία παρέχονται, διεξάγονται καθημερινά προγράμματα αναφορικά με διάφορα είδη Τέχνης, καθώς και βιωματικά εργαστήρια που στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής (life skills). Η πρόσφατη επίσης ίδρυση και λειτουργία Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (IEK) εντός καταστημάτων κράτησης επιβεβαιώνει την αναγνώριση, από μέρους της πολιτείας, της ανάγκης για αξιοποίηση του χρόνου της φυλακής, όσον αφορά την προετοιμασία των ατόμων για την κοινωνική τους επανένταξη και την αναζήτηση επαγγελματικής απορρόφησης. Η προετοιμασία αυτή θα πρέπει να βασίζεται πρωτίστως στην αναγνώριση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και κατ' επέκταση, αναγκών των ατόμων.

5.4 Χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου (εκπαιδευόμενος – κρατούμενος)

Ο άνθρωπος πρέπει κάθε μέρα ν' ακούει ένα γλυκό τραγούδι, να διαβάζει ένα ωραίο ποίημα, να βλέπει μια ωραία εικόνα και, αν είναι δυνατόν, να διατυπώνει μερικές ιδέες. Αλλιώς χάνει το αίσθημα του καλού και την τάση του προς αυτό. Johann Wolfgang Goethe (1995)

Ο εκπαιδευόμενος – κρατούμενος, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης του, παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εικόνα και την παρουσία του στο σχολείο. Προκειμένου να αναλύσουμε σε βάθος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου μας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά και κατ' επέκταση, τις συνθήκες που αυτά επιφέρουν:

- ενήλικοι εκπαιδευόμενοι
- μαθητές ΣΔΕ
- κρατούμενοι

Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και βάσει βιβλιογραφίας, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία φέροντας μαζί του ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία ο εκπαιδευτής οφείλει να λάβει υπόψη του και τα οποία είναι τα ακόλουθα.

- **η φοίτησή του είναι προσωπική επιλογή**

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, επιλέγει να εισέλθει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι λόγοι είναι ποικίλοι, όπως και οι στόχοι που ο καθένας μπορεί να θέτει. Κάποιοι στόχοι μπορεί να αφορούν την επαγγελματική ή/και την κοινωνική τους ζωή, ενώ κάποιοι άλλοι μπορεί να αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Για άλλους ωστόσο εκπαιδευόμενους οι στόχοι μπορεί να μην είναι απόλυτα σαφείς, ωστόσο συνδέονται αναμφίβολα με κάποια πτυχή του εαυτού τους.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων-κρατούμενων εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να θέτει από την αρχή ξεκάθαρους στόχους. Για τους περισσότερους, το αρχικό κίνητρο αποτελεί ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής, γεγονός που γεννάει τη σκέψη εάν η συμμετοχή τους οφείλει να αποτελεί συνειδητή και ώριμη απόφαση.. Αποτέλεσμα της εν λόγω συμπεριφοράς αποτελεί η δυσκολία που αρχικά παρουσιάζουν να ενταχθούν σε ένα δομημένο και οργανωμένο πλαίσιο, όπως αυτό του σχολείου, που τους δίνει μεν την ελευθερία έκφρασης και δράσης,

ωστόσο απαιτεί μία δέσμευση από μέρους τους, την οποία στην αρχή δυσκολεύονται να αναλάβουν. Η εν λόγω δυσκολία αποτυπώνεται στην αδυναμία που αρχικά εκδηλώνουν στο να είναι συνεπείς ως προς την ώρα προσέλευσης, την τήρηση και το σεβασμό των κανόνων μέσα στην τάξη (σεβασμός στον δάσκαλο όταν μιλάει, να μην μιλάνε μεταξύ τους, να μην απομακρύνονται από την τάξη την ώρα του μαθήματος, κτλ., καθώς και την αποφυγή αδικαιολόγητων απουσιών.0

- **Φορέας γνώσεων, εμπειριών και αξιών**

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να αποχωρίζεται τις ήδη κατεκτημένες από μέρους του εμπειρίες, γνώσεις, στάσεις, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία συνδέονται με τη ζωή του και το περιβάλλον μέσα στο οποίο έχει εξελιχθεί ως άτομο και το οποίο τον επηρέασε στο να διαμορφώσει το αντιληπτικό και αξιακό του σύστημα. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος είναι πλέον αρκετά ώριμος, έχοντας αποκομίσει αρκετές εμπειρίες που τον έχουν διαμορφώσει ως άνθρωπο και ως πολίτη και οι οποίες συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην επιλογή των πράξεων τους. Ο Taylor (1998) κάνει λόγο για μία σταδιακή υιοθέτηση απόψεων & προτύπων συμπεριφοράς, όπου σε συνδυασμό με τον ψυχισμό του ατόμου, συγκροτούν ένα ισχυρό και βαθιά ριζωμένο προσωπικό σύστημα ιδεών, αξιών και στάσεων, τα οποία ο εκπαιδευόμενος αρνείται να αποχωριστεί. Εισέρχεται λοιπόν στην εκπαιδευτική διαδικασία κουβαλώντας όλο αυτό το φορτίο πάνω του, το οποίο νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί με τους υπόλοιπους και να λάβει τον απαιτούμενο σεβασμό.

Το ίδιο συμβαίνει και με τον εκπαιδευόμενο – κρατούμενο ο οποίος έχει επίσης την ανάγκη να μοιραστεί τα βιώματα και τις εμπειρίες του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γνωρίζοντας συχνά ότι αυτό που έχει να μοιραστεί έρχεται σε αντίθεση με αυτό που ο ίδιος ο θεσμός του σχολείου προωθεί και προβάλλει. Μέσα του επικρατεί συχνά μία μάχη αξιών, την οποία καλείται να δώσει και όσο και αν αρχίζει να αναθεωρεί σχετικά με τις πράξεις και τη στάση της ζωής του, δεν μπορεί τόσο εύκολα να την αρνηθεί. Δεν μπορεί να ξεχάσει αυτό που ήταν έως σήμερα, καθώς είναι σαν να απαρνιέται τον ίδιο του τον εαυτό. Επιδιώκει λοιπόν να λάβει το χώρο και το χρόνο να μοιραστεί τα βιώματα του και να εκφράσει τις σκέψεις του, επιθυμώντας το σεβασμό και την αποδοχή από μέρους τόσο του εκπαιδευτή όσο και των υπόλοιπων μελών της ομάδας καθώς με αυτό τον τρόπο φαίνεται να αποδέχονται και να σέβονται τον ίδιο. Πρόσφατα ωστόσο ερευνητικά δεδομένα συνδέουν τα κίνητρα συμμετοχής των κρατουμένων στην εκπαίδευση με την προσδοκία του προσωπικού μετασηματισμού τους (Δημητρούλη, 2016). Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι στόχος της εκπαίδευσης αποτελεί οι κρατούμενοι – εκπαιδευόμενοι να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά και να απαλλαγούν από παρορμητικές στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες συχνά ευθύνονται για τον εγκλεισμό τους.

- **Συγκεκριμένες προσδοκίες όσον αφορά την εκπαιδευτική προσέγγιση, καθώς και τον τρόπο μάθησης**

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος λόγω της ωριμότητας που τον χαρακτηρίζει και της πρότερης εμπειρίας του από τη συμμετοχή του σε μαθησιακά προγράμματα, εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία γνωρίζοντας τον τρόπο που του αρέσει να μαθαίνει και έχοντας συγκεκριμένες προσδοκίες από το διδάσκοντα. Επιδιώκει

κυρίως την ενεργό συμμετοχή, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και απομακρύνεται από το πρότυπο της καθ' έδρα διδασκαλίας, ενώ συχνά τείνει να αμφισβητεί το διδάσκοντα, καθώς και τη θεωρία. Τα εργαλεία και οι αρχές της βιωματικής μάθησης είναι περισσότερο κοντά στα πρότυπα του και επιδιώκει μία σχέση ισότητας και αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε εκείνον και τον διδάσκοντα. Έχει ανάγκη να νιώθει ότι ο εκπαιδευτής σέβεται και υπολογίζει τη γνώμη του και τον εμπλέκει ενεργά στην όλη μαθησιακή διαδικασία.

Συγχρόνως, ο εκπαιδευόμενος – κρατούμενος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ήδη αναμνήσεις από την πρότερη μαθησιακή του εμπειρία. Έχει αναμνήσεις από τη σχέση που είχε με τους δασκάλους του, καθώς και τη στάση τους απέναντι του. Λόγω του ότι συχνά οι εν λόγω σχέσεις ήταν και ο λόγος της πρόωρης διακοπής του από το σχολικό περιβάλλον, εισέρχεται στη νέα εκπαιδευτική διαδικασία με κάποια επιφύλαξη και αρνητισμό βέβαιος πως δεν θα επιτρέψει ξανά τέτοια συμπεριφορά. Τείνει κάποιες φορές να αμφισβητεί τον εκπαιδευτή, καθώς θεωρεί ότι οι εμπειρίες που έχει αποκομίσει από την ζωή του τον έχουν κάνει πιο ώριμο και αν και ενδέχεται να μην ολοκλήρωσε την υποχρεωτική εκπαίδευση αποκόμισε ενδιαφέρουσα εμπειρία από την ίδια τη ζωή. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι ο κρατούμενος συχνά για να αμυνθεί απορρίπτει αυτούς που τον απορρίπτουν και όχι τον εαυτό του. (Δημητρούλη, & Ρηγούτσου, 2017). Λόγω επίσης της αδυναμίας του να συγκεντρωθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε κάποια δραστηριότητα, φαίνεται να δυσανασχετεί ως προς τις μακροσκελείς διαλέξεις, ενώ δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις βιωματικές μεθόδους μάθησης. Τέλος, επιδιώκει με κάθε ευκαιρία να εκφράσει την άποψή του και να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

○ **Συναντούν εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος λόγω των ιδιαίτερων στόχων και προσδοκιών του, καθώς και της ψυχοσύνθεσής του έρχεται συχνά αντιμέτωπος με πολλά εμπόδια στο πλαίσιο της διαδικασίας μάθησης, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή του από τον επιδιωκόμενο στόχο. Τα συγκεκριμένα εμπόδια μπορεί να σχετίζονται με εξωτερικούς παράγοντες, όπως η δομή, ο σχεδιασμός και ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος, ή να αποτελούν αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας, η οποία αφορά στη ψυχοσύνθεση του ίδιου του ατόμου.

Τα εμπόδια που παρουσιάζονται στον εκπαιδευόμενο – κρατούμενο είναι εξίσου πολλά, ωστόσο ως επί το πλείστον σχετίζονται με την ψυχοσύνθεσή του σε άμεση σύνδεση με την ενηλικιότητά του και αφετέρου με την ίδια τη συνθήκη του εγκλεισμού του. Ο ίδιος εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μεγάλη επιφύλαξη και άγχος για το αν τελικά θα τα καταφέρει και αν ο συγκεκριμένος χώρος είναι κατάλληλος για εκείνον. Το μεγάλο διάστημα της αποχής του από την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με την πορεία ζωής που επέλεξε να ακολουθήσει δημιουργούν μέσα του μία μεγάλη αμφισβήτηση για το αν η επιστροφή στο σχολείο είναι καλή επιλογή. Νιώθει ανασφάλεια και φόβο για το αν τελικά θα μπορέσει να ανταποκριθεί και η σκέψη άλλης μίας αποτυχίας, τουλάχιστον σε αυτή την φάση της ζωής του, λειτουργεί αποτρεπτικά μέσα του (Diseth, Eikeland, Manger, & Hetland, 2008a). Εξίσου αποτρεπτικός ωστόσο παράγοντας στην περίπτωση των κρατουμένων- εκπαιδευομένων αποτελεί και το ίδιο το περιβάλλον της φυλακής, το οποίο από μόνο του θέτει αρκετά εξωτερικά εμπόδια. Ως τέτοια θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ο υπερπληθυσμός των κρατουμένων, η απουσία κονδυλίων για

οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων, η έλλειψη εκπαιδευτικών μέσων και υλικών, καθώς και ζητήματα ασφάλεια, όπως είναι η φρούρηση και η μεταφορά κρατουμένων σε άλλη φυλακή (Diseth et al, 2008b). Η αρνητική συχνά αντιμετώπιση της όλης διαδικασίας από το προσωπικό της φυλακής θα πρέπει επίσης να προστεθεί ως ένα επιπλέον εμπόδιο (Higgins, 2004).

Μαθητές ΣΔΕ

Αναφερόμενοι σε μαθητές ΣΔΕ, σκιαγραφούμε το προφίλ ατόμων οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, που είναι η φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο και επιστρέφουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με στόχο την ολοκλήρωση της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη λήψη του απολυτηρίου Γυμνασίου. Το προφίλ της πλειοψηφίας των μαθητών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- **Μορφωτικές & επαγγελματικές ελλείψεις**

Λαμβάνοντας υπόψη την πρόωγη διακοπή και διαρροή από το σχολικό περιβάλλον καθώς και τη μεγάλη χρονική απόσταση από τη φοίτησή τους στο σχολείο μέχρι την επιστροφή τους σε αυτό, μπορούμε να αντιληφθούμε τις σημαντικές μορφωτικές και επαγγελματικές ελλείψεις από τις οποίες διακρίνονται. Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευομένων στο ΣΔΕ είναι ιδιαίτερα χαμηλό, καθώς επίσης οι επαγγελματικές εμπειρίες που έχουν ήδη αποκομίσει συνδέονται με χειρωνακτικές κυρίως εργασίες, χωρίς να υπάρχει κάποια σταθερότητα στην απασχόληση και προοπτική εξέλιξης, καθώς επίσης είναι χαμηλά αμειβόμενες.

Στην περίπτωση μάλιστα των εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ εντός σωφρονιστικών καταστημάτων το επίπεδο τείνει να είναι ακόμα πιο χαμηλό, λαμβάνοντας υπόψη τον υψηλό αριθμό αλλοδαπών, οι οποίοι παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή της ελληνικής γλώσσας. Αναφερόμενοι τώρα στις επαγγελματικές εμπειρίες που έχουν μέχρι τώρα αποκομίσει, αυτές συνδέονται στην πλειοψηφία τους με πράξεις παραβατικής συμπεριφοράς.

- **Προερχόμενοι από μειονεκτικό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον, το οποίο τους στέρησε τα απαιτούμενα ερεθίσματα και την παρακίνηση για κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη, ενώ συχνά ήταν αποδέκτες δυσάρεστων εμπειριών που τους στέρησαν ένα μέρος της παιδικής τους ηλικίας. Προερχόμενοι από οικογένειες όπου οι γονείς δεν είχαν λάβει την απαιτούμενη εκπαίδευση, δεν κατάφεραν και οι ίδιοι να παρέχουν στα παιδιά τους την απαραίτητη παρακίνηση για ολοκλήρωση των δικών τους σπουδών. Επίσης, συχνά λόγω οικονομικών προβλημάτων ή δυσχερειών που αντιμετώπιζαν, τους ώθησαν από νωρίς στην εύρεση εργασίας και την απασχόληση, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αποχή τους από το σχολείο και κατ' επέκταση, στην επαφή τους με καταστάσεις και εμπειρίες που δεν συνάδουν με την ηλικία τους.

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά επιβεβαιώνονται στον μαθητικό πληθυσμό των ΣΔΕ εντός των καταστημάτων κράτησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Παναγιωτόπουλος (1990) (όπ. αναφ. στο Πέτσας, 2017), η παρουσία των τροφίμων των φυλακών είναι αποκλειστικό "προνόμιο" των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων,

ενώ συγχρόνως, η παρουσία των τροφίμων εμφανίζεται σημαντικά αυξανόμενη όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της εκπαίδευσής τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι η αποχή από το σχολείο οδηγεί σε περιβάλλοντα και συναναστροφές μη αποδεκτές και κατ' επέκταση σε παραβατικές συμπεριφορές και πράξεις.

- **Προκαταλήψεις, όσον αφορά το χώρο του σχολείου**

Έρευνες γύρω από τα αίτια της σχολικής διαρροής υπογραμμίζουν την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους των μαθητών, καθώς και την καλλιέργεια αρνητικών σχέσεων ανάμεσα σε εκείνους και τους δασκάλους τους. Η πλειοψηφία δηλαδή των εκπαιδευομένων σε ΣΔΕ -και ειδικά σε ΣΔΕ εντός σωφρονιστικών καταστημάτων- εισέρχεται στην εκπαιδευτική διαδικασία εκφράζοντας αρνητικές εμπειρίες και συναισθήματα από την προηγούμενη εκπαιδευτική τους εμπειρία και τη σχέση τους με τους δασκάλους. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι δεν έβρισκαν κάποιο ενδιαφέρον ή κίνητρο για να συνεχίσουν τη φοίτησή τους, ενώ η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι τους συχνά λειτουργούσε αποτρεπτικά. Ενδεχομένως και λόγω της δικής τους ανήσυχης συμπεριφοράς στο πλαίσιο του μαθήματος, οι δάσκαλοι ήταν αυστηροί και απόμακροι απέναντι τους, χωρίς να κάνουν κάποια προσπάθεια να τους προσεγγίσουν και να τους καταλάβουν. Εισέρχονται δηλαδή εκ νέου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανακαλώντας τις προηγούμενες αρνητικές τους μνήμες και όντας ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στη νέα σχέση που επρόκειτο να δομηθεί.

Αντίστοιχα λοιπόν και η εκπαίδευση στις φυλακές, προκειμένου να θεωρείται επιτυχημένη θα πρέπει να συντρέχουν κάποιες συνθήκες, οι οποίες να διασφαλίζουν τη θεραπεία του προηγούμενου 'εκπαιδευτικού τραύματος' (Μάγος, 2017). Ο Kerka (1995) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι το επίκεντρο για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη φυλακή θα πρέπει να είναι οι ατομικές ανάγκες και τα προσωπικά κίνητρα των εκπαιδευομένων και να υποστηρίζουν τη βιωματική και συμμετοχική μάθηση. Αντίστοιχα, οι Costelloe and Warner (2003) επισημαίνουν την ανάγκη για εναλλαγή των ρόλων ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, καθώς και οι δύο είναι φορείς γνώσεων και εμπειριών που αξίζει να αποτελέσουν αντικείμενο ανταλλαγής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- **Χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση**

Οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ εισέρχονται στη νέα εκπαιδευτική διαδικασία γεμάτοι φόβο και ανασφάλεια για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου τους ρόλου. Η χρονικά μεγάλη αποχή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με τις άλλες υποχρεώσεις που έχουν, τους προκαλεί μεγάλη ανασφάλεια και άγχος. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους είναι σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα με αποτέλεσμα το ενδεχόμενο μίας ακόμα αποτυχίας να τους τρομάζει.

Στην περίπτωση των εκπαιδευομένων-κρατουμένων το χαρακτηριστικό της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης είναι ακόμα πιο έντονο, λόγω της συνθήκης του εγκλεισμού την οποία βιώνουν. Θεωρούν συχνά ότι έχουν αποτύχει και η ζωή τους είναι κατά κάποιο τρόπο προδιαγεγραμμένη. Το ενδεχόμενο λοιπόν της αποτυχίας στο πλαίσιο της φοίτησής τους, θα επιδρούσε αρνητικά στην ήδη επιβαρυσμένη ψυχολογία τους, καθώς το σχολείο έχει γίνει πλέον ο μικρόκοσμός τους και η μόνη τους επιλογή για να δραπετεύσουν από την καθημερινότητα. Αντίστοιχα όμως, το γεγονός της επιστροφής τους στο σχολείο λόγω της πρόωρης διακοπής τους

από αυτό⁴⁶, θα μπορούσε να συμβάλλει ιδιαίτερα θετικά στην αυτοπεποίθηση και την αυτο-εικόνα τους.

Κρατούμενοι

Ο κρατούμενος – εκπαιδευόμενος εμφανίζει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία συνδέονται κυρίως με τη συνθήκη την οποία βιώνει, καθώς και με τη στάση ζωής που είχε υιοθετήσει πριν τον εγκλεισμό του λόγω της εμπλοκής του σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα. Τα εν λόγω χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να αναφερθούν ως ακολούθως:

- **Δυσκολία ένταξης σε ομάδα & δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών**

Οι κρατούμενοι λόγω του εγκλεισμού τους καλλιεργούν συναισθήματα φόβου και καχυποψίας απέναντι στους άλλους συγκρατούμενους. Θεωρούν ότι προκειμένου να επιβιώσουν στο περιβάλλον της φυλακής και να παραμείνουν ασφαλείς θα πρέπει να κρατάνε τις απαιτούμενες αποστάσεις από τους άλλους και να μην εμπιστεύονται κανένα. Για το λόγο αυτό, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στο να δημιουργηθούν αληθινές σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης. Επίσης, λόγω και της πρότερης εμπειρίας τους δεν έχουν μάθει να λειτουργούν σε ομάδα και να θέτουν από κοινού έναν στόχο. Λόγω αυτού η φιλοσοφία του σχολείου αποτελεί για τους ίδιους αρχικά πρωτόγνωρη εμπειρία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται ως ένα βαθμό να ενταχθούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Το γεγονός αυτό είναι πιο εμφανές στους πρωτοετείς κυρίως μαθητές κατά το πρώτο διάστημα της φοίτησής τους.

Η σταδιακή, ωστόσο, εξοικείωσή τους με το σχολικό περιβάλλον, καθώς και η καλλιέργεια σχέσεων με τους συν-εκπαιδευόμενους τους συμβάλλουν ιδιαίτερα θετικά στην όλη μαθησιακή διαδικασία, αποτελώντας στην ουσία μέρος αυτής. Όπως υπογραμμίζει ο Μάγος (2015), μέσα από τη συνύπαρξή τους οι κρατούμενοι-εκπαιδευόμενοι διασταυρώνουν τη διαδρομή τους με τις διαδρομές άλλων κρατουμένων και μέσα από αυτή τη διασταύρωση κατανοούν ενδεχόμενα λάθη και συμπεριφορές και αμφισβητούν προκαταλήψεις, αντιλήψεις και στερεότυπα τα οποία έχουν οι ίδιοι υιοθετήσει, αποκτώντας σταδιακά τη δική τους φωνή.

- **Δυσκολία καλλιέργειας σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτή**

Όσο επιφυλακτικοί είναι οι κρατούμενοι απέναντι στους συγκρατούμενους/συμμαθητές τους, είναι αντίστοιχα επιφυλακτικοί και απόμακροι σε πρώτη φάση και από τους εκπαιδευτές του σχολείου. Η έλλειψη εμπιστοσύνης και το αίσθημα της καχυποψίας δημιουργεί μεταξύ τους αποστάσεις, οι οποίες χρειάζονται λίγο χρόνο για να εξαλειφθούν. Ειδικά η παρουσία του εκπαιδευτή τους προκαλεί αρχικά πολλές υποψίες και σκέψεις, ότι ενδεχομένως να λειτουργούν ως γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στους ίδιους και τους σωφρονιστικούς/δικαστικούς υπαλλήλους και να μεταφέρουν πληροφορίες για τους ίδιους. Παραμένουν αρχικά απόμακροι και αποφεύγουν να μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα. Απαιτείται χρόνος έως ότου ο εκπαιδευτής καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, αναγνωρίζοντας οι ίδιοι

⁴⁶ Ο Wilson (1996) αναφέρει ότι η πλειοψηφία των κρατουμένων παγκοσμίως έχουν διακόψει την τυπική εκπαίδευση σε πολύ νεαρή ηλικία.

τις καλές του προθέσεις. Εξίσου ανασταλτικός παράγοντας στην όλη διαδικασία αποτελεί το γεγονός των συχνών μεταγωγών των κρατούμενων σε άλλα καταστήματα κράτησης, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση του εκπαιδευόμενου από το περιβάλλον του εκάστοτε σχολείου και την ανάγκη για προσαρμογή σε ένα καινούριο (Αλοσκόφης, 2013).

- **Έλλειψη συνέπειας στην τήρηση των κανόνων**

Άλλο ένα στοιχείο που χαρακτηρίζει τον κρατούμενο είναι η αδυναμία που συχνά επιδεικνύει στο να είναι συνεπής, όσον αφορά την τήρηση των κανόνων. Η φυλακή, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αποτελεί ένα ολοκληρωτικό ίδρυμα, στο οποίο τηρούνται συγκεκριμένοι κανόνες, τους οποίους οι κρατούμενοι οφείλουν να τηρούν. Και ενώ τις περισσότερες φορές αναγκάζονται να το κάνουν, γενικά εκδηλώνουν μία αδυναμία ως προς την τήρηση αυτών. Κάτι, το οποίο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό, στον τρόπο ζωής που είχαν επιλέξει να ακολουθήσουν. Είχαν δηλαδή συνηθίσει να θέτουν οι ίδιοι τους κανόνες και να μην υπακούνε σε αυτό που οι άλλοι ή ο νόμος τους επιβάλλει. Για την πλειοψηφία των κρατούμενων, η έννοια της υπακοής ταυτίζεται με τον φόβο και αυτό είναι κάτι που δεν τους εκφράζει. Η υπακοή λοιπόν στην τήρηση των κανόνων του σχολείου, όπως είναι η συνέπεια στο ωράριο και η παρακολούθηση του συνόλου της διδακτικής ώρας, καθώς και η δέσμευση για συμμετοχή σε κάποιο από τα projects, είναι κάποιοι από τους κανόνες στους οποίους δεν είναι εύκολο να υπακούσουν και απαιτείται χρόνος.

- **Αδυναμία να θέτουν στόχους και να προσπαθούν για την επίτευξή τους**

Ένα επιπλέον γνώρισμα της ομάδας των εγκλειστων εκπαιδευόμενων αποτελεί η αδυναμία των μελών της να θέτουν ξεκάθαρους στόχους και να προσπαθούν για την επίτευξή τους. Ο στόχος της μάθησης που θέτει το σχολείο είναι μακροπρόθεσμος και απαιτεί χρόνο και προσπάθεια από μέρους των εκπαιδευόμενων. Οι κρατούμενοι, ωστόσο, αφενός λόγω του εγκλεισμού τους και αφετέρου λόγω της πρότερης στάσης ζωής τους, έχουν συνηθίσει να μην θέτουν μακροχρόνιους στόχους και κυρίως, να επιδιώκουν την εύκολη και περισσότερο ανώδυνη λύση. Η δέσμευση λοιπόν που το σχολείο απαιτεί είναι κάτι που αρχικά τους δυσκολεύει.

- **Διαχείριση προσωπικών προβλημάτων**

Στην καθημερινότητά του ο κρατούμενος έχει να διαχειριστεί διάφορα προβλήματα και έννοιες που σχετίζονται τόσο με την ποινή του και τις συνθήκες κράτησης, οι οποίες συνθέτουν την καθημερινότητα του, όσο και με την ανησυχία που έχει για την οικογένεια και τους δικούς του ανθρώπους. Όλες αυτές οι έννοιες και οι σκέψεις προκαλούν μεγάλες συναισθηματικές διακυμάνσεις στον ίδιο, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να παραμείνει ήρεμος και αφοσιωμένος στο στόχο του. Η καθημερινή λοιπόν παρουσία του στο σχολείο και η συμπεριφορά του απέναντι τόσο στους συμμαθητές του όσο και στους εκπαιδευτές επηρεάζεται από τα εν λόγω προβλήματα και τις έννοιες, με αποτέλεσμα να μην είναι κάθε μέρα η ίδια. Ορισμένες φορές, ο ίδιος παρουσιάζει μία περισσότερο επιθετική και απρόσιτη συμπεριφορά, ενώ άλλες φορές είναι ιδιαίτερα θετικός και ανοιχτός. Επίσης, κάποιες φορές θεωρεί μάταιη την εν λόγω προσπάθεια, θεωρώντας ότι δεν πρόκειται να τον βοηθήσει κάπου, με αποτέλεσμα να χάνει το κίνητρο του.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο εκπαιδευόμενος-κρατούμενος, κατά την είσοδό του στην εκπαιδευτική διαδικασία, φέρει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία οι εκπαιδευτές οφείλουν να λάβουν υπόψη τους, προκειμένου να επιτευχθεί το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της μάθησης. Αυτό ωστόσο που θα πρέπει να ληφθεί κυρίως υπόψη είναι η παραδοχή ότι ο ίδιος εισέρχεται σε μία πρωτόγνωρη για εκείνον εμπειρία, συνοδευόμενος από τις ήδη αποκτηθείσες εμπειρίες και τα βιώματα, τα οποία στο σύνολό τους έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Θα πρέπει δηλαδή να γίνει αρχικά αποδεκτό ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου έχει διαμορφωθεί και εξελιχθεί, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε ένα μειονεκτικό περιβάλλον, τα οποία έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να έχει βιώσει συναισθήματα περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Μέσω τώρα του σχολείου, εισέρχεται σε ένα άγνωστο για εκείνον περιβάλλον, το οποίο πρεσβεύει κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που ο ίδιος θεωρεί ως δεδομένο. Συγχρόνως, καλείται να υπηρετήσει αξίες και έννοιες όπως η ισότητα, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός απέναντι στον άνθρωπο και τους θεσμούς, όταν ο ίδιος έχει μάθει να παραβιάζει τους νόμους και συχνά να αδικεί τους ανθρώπους προκειμένου να επιβιώσει.

Μέσα λοιπόν από την επαφή του με νέα βιώματα και εμπειρίες, τα οποία η μάθηση τους προσφέρει, καλούνται να αναστοχαστούν και συχνά να αναθεωρήσουν τα έως τώρα δεδομένα τους. Ωστόσο, η διαδικασία του μετασχηματισμού, στην οποία η σωφρονιστική εκπαίδευση στοχεύει, δεν είναι εύκολη διαδικασία. Απαιτεί χρόνο και προσπάθεια από μέρος του εκπαιδευόμενου, καθώς ο ίδιος καλείται να περάσει από διάφορα στάδια, με πρώτο το στάδιο της αμφισβήτησης. Τείνει να αμφισβητεί τις νέες αξίες που προβάλλει το σχολείο και να θεωρεί ότι η ζωή είναι έτσι σχεδιασμένη που δεν επιτρέπει τέτοιες συμπεριφορές, αντιπαραβάλλοντας πάντα το δικό του παράδειγμα. Ενώ προβάλλει συχνά την αδικία την οποία υπέστη και κυρίως την ανάγκη, λόγω της έλλειψης πόρων από μέρους της οικογένειας, οι οποίες τον ώθησαν να προβεί σε μη αποδεκτές πράξεις και συμπεριφορές προκειμένου να επιβιώσει. Μετά την αμφισβήτηση, ωστόσο, ακολουθεί πάντα η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός, ενώ ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης έχει ήδη επιτευχθεί. Αρωγός όλης αυτής της διαδικασίας αποτελεί ο εκπαιδευτής, ο ρόλος του οποίου είναι καθοριστικός, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

5.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Ο πραγματικά σοφός άνθρωπος δεν είναι αυτός που σε σπρώχνει μέσα στον οίκο της σοφίας, αλλά αυτός που σε οδηγεί στο κατώφλι του μυαλού σου. Χαλίλ Γκιμπράν

Ο ρόλος του εκπαιδευτή στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αποτελεί τον αρωγό και υποκινητή όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο μίας χειραφετικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτής στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να σκέφτονται κριτικά και συγχρόνως να βιώσουν μία μετασχηματιστική εμπειρία, μέσα από την οποία θα αποκτήσουν πλήρη επίγνωση των παραδοχών τους, καθώς και της διεργασίας της μάθησης. Ο Mezirow (2007, σελ. 68) συνήθιζε να αποκαλεί τον εκπαιδευτή *πολιτισμικό ακτιβιστή*, καθώς θεωρούσε ότι ο ρόλος του είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τα εμπόδια και τους περιορισμούς που συχνά υποσυνείδητα έχουν τεθεί και να δράσουν αποτελεσματικά προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική και προσωπική αλλαγή. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτή δεν

θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ως αυτός του εισηγητή- μεταβιβαστή γνώσεω, με την έννοια της αυθεντίας. Αντιθέτως, στοχεύει σε μία συνεργατική με το μανθάνοντα σχέση, όπου η γνώση και η εμπειρία κατακτούνται από κοινού και ως απώτερος στόχος τίθεται η αυτενέργεια, που θα οδηγήσει στην προσωπική αλλαγή.

Ειδικά στην περίπτωση της σωφρονιστικής εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτή αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα και λαμβάνει συγκεκριμένη μορφή, καθώς βασική επιδίωξη αποτελεί η ομαλή επανένταξη του εκπαιδευόμενου-κρατούμενου στην κοινωνία. Ο ρόλος του δηλαδή οφείλει να είναι εξ' αρχής ρητά οριοθετημένος και αποτυπωμένος, προκειμένου να καλλιεργηθεί ανάμεσα σε εκείνον και στον εκπαιδευόμενο, καθώς και σε εκείνον και το προσωπικό της φυλακής μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Costelloe & Warner, 2003). Ο εκπαιδευτής καλείται λοιπόν να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας ανάμεσα σε εκείνον και τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να εξαλειφθεί η ανασφάλεια και η καχυποψία.

Τόσο για τον εκπαιδευόμενο όσο και για το προσωπικό της φυλακής, ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι απόλυτα κατανοητός και απαλλαγμένος από κάθε είδους παραπλανητικές σκέψεις και αμφιβολίες, προκειμένου να αποφεύγεται ενδεχόμενη σύγχυση. Ο ρόλος της φυλακής είναι η άσκηση της τιμωρίας, όπως αυτή επιβλήθηκε από το δικαστήριο, βάσει του ποινικού δικαίου. Το σχολείο ωστόσο λειτουργεί ως μέσο επανένταξης των κρατουμένων, στο πλαίσιο της σωφρονιστικής πολιτικής, με το δάσκαλο ως κύριο εκφραστή αυτού. Ο ρόλος του σχολείου, πόσο μάλλον του δασκάλου, δεν είναι να ασκήσει κριτική αναφορικά με την ποινή του κρατουμένου ή να τον κατηγορήσει για τις πράξεις του επιρρίπτοντας του ευθύνες. Αντίθετα, ο ρόλος του είναι να του δείξει το δρόμο και να τον προετοιμάσει για την επίτευξη μίας εσωτερικής διεργασίας, η οποία θα οδηγήσει στην αυτογνωσία και την αυτοκριτική, με απώτερο στόχο την εσωτερική αλλαγή και την βελτίωση. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτής συχνά δεν γνωρίζει την παράβαση ή ακόμα και την ποινή του κάθε εκπαιδευόμενου, προκειμένου να είναι τελείως απαλλαγμένος από κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις και στο πρόσωπο του μανθάνοντα να αντικρίζει απλά το μαθητή.

Ο εκπαιδευτής οφείλει να αναγνωρίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας του και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του βάσει αυτών. Στην όλη διαδικασία, ο ρόλος του εκπαιδευόμενου οφείλει να είναι ενεργός και συχνά παρεμβατικός, καθώς όπως υπογραμμίζει ο Rogers (1961) (όπ. αναφ. στο Δεληγιάννης, 2016, σελ. 44) *‘η εκπαίδευση θεωρείται επιτυχής, όταν ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται πως το αντικείμενό της είναι προσαρμοσμένο στις προσωπικές ανάγκες και τους στόχους του’*. Δημιουργείται λοιπόν ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο μία ουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης και συνεργίας, την οποία ο Rogers (1969, σελ. 232) αποτυπώνει ως μία συνάντηση όπου *«η βαθιά αυθεντικότητα του ενός συναντά τη βαθιά αυθεντικότητα του άλλου»*. Ο Mezirow (2009) (όπ. αναφ στο Δεληγιάννης, 2016, σελ. 20) εκφράζει τη μετασχηματιστική πορεία της θεωρίας του ως μία *«διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα)- σύνολα πεποιθήσεων και προσδοκιών-, έτσι ώστε να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοιχτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή»*. Ο εκπαιδευτής οφείλει λοιπόν

να βρει τις κατάλληλες μεθόδους και να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο, εντός του οποίου θα επιτευχθεί η μετασχηματιστική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων γενικά και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτής σε ένα ΣΔΕ έχει την ελευθερία και τη χαρά να ασπάζεται και να εφαρμόζει διαφορετικές θεωρίες και πρακτικές, οι οποίες θεωρεί ότι μπορεί να συνδράμουν θετικά στην επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Η επιλογή βασίζεται συχνά στα δικά του βιώματα, τις δικές του απόψεις και στην προσωπική του κρίση και αξιολόγηση. Ωστόσο, όσο ελεύθερος και να είναι ο κάθε εκπαιδευτής, η επίτευξη του προσωπικού του στόχου αναφορικά με τη δέσμευσή του απέναντι στην εκπαιδευτική ομάδα με την οποία συνεργάζεται, οφείλει να ταυτίζεται και να λειτουργεί επικουρικά με την επίτευξη των στόχων που θέτουν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτές ενηλίκων, που συνεργάζονται με τη συγκεκριμένη ομάδα. Στην περίπτωση δηλαδή λειτουργίας ενός ΣΔΕ, ο κάθε εκπαιδευτής καλείται να λειτουργήσει συνεργατικά και συγχρόνως υποστηρικτικά απέναντι στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, προκειμένου να διερευνήσουν από κοινού τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθησιακού τους πληθυσμού και να ορίσουν τους επιδιωκόμενους στόχους, υιοθετώντας τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές.

Σύμφωνα με την εκπαίδευση ενηλίκων και τους κύριους εκφραστές της, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη βιωματική μάθηση, η οποία στηρίζεται στο σημαντικό ρόλο που κατέχει η εμπειρία στη διεργασία της εκπαίδευσης και στοχεύει τόσο στη διανοητική όσο και στη συναισθηματική κινητοποίηση του εκπαιδευόμενου. Σύμφωνα, με τον R. Muccielli (1995) ο ενήλικος εκπαιδευόμενος, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να συγκρατήσει:

- 50% από όσα βλέπει και ακούει
- 80% από όσα ο ίδιος μεταφέρει/λέει
- 90% από όσα λέει και συγχρόνως εκτελεί πράξεις

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, ο ενήλικος-εκπαιδευόμενος μαθαίνει α. όσα έχουν άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες του, β. όταν ενεργεί και εμπλέκεται ο ίδιος στη διεργασία της μάθησης, καθώς επίσης γ. όταν βρίσκεται σε πλαίσιο το οποίο ευνοεί τη συμμετοχή. Επίσης, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι μέσω της βιωματικής μάθησης επιδιώκεται ο δημοκρατικός και ανοιχτός διάλογος, η εργασία σε ομάδα, καθώς και η συμμετοχή σε ομαδικά projects, στο πλαίσιο των οποίων κυριαρχεί η χρήση της τέχνης. Κάθε ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και όπως η Ρηγούτσου (2006) χαρακτηριστικά αναφέρει, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να τα αναγνωρίσει και να λειτουργήσει με σεβασμό στην ιδιομορφία της και με ενδιαφέρον για αξιοποίηση βασικών στοιχείων από την καθημερινή ζωή των μελών της, προκειμένου να μπορεί να κερδίσει το ενδιαφέρον τους και να αναλάβει κυρίως το ρόλο του εμπυχωτή. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανάγκη των ίδιων των εκπαιδευόμενων για ενεργό συμμετοχή στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αξιοποίηση των προσωπικών τους εμπειριών και βιωμάτων είναι ιδιαίτερης σημασίας και αποτελεί σε κάθε περίπτωση επιδιωκόμενο στόχο. Αυτό συνεπάγεται την απομάκρυνση του εκπαιδευτή από την υιοθέτηση δασκαλοκεντρικού τύπου μεθόδων διδασκαλίας και την ενθάρρυνση για την ανάληψη του ρόλου του συντονιστή/διευκολυντή (facilitator) και συγχρόνως του εμπυχωτή, όπου δίνει τη δυνατότητα στους

εκπαιδευόμενους να έχουν τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και να αναπτυχθούν ως άτομα (Rogers, 1969).

Επανερχόμενοι στο πλαίσιο του ΣΔΕ εντός καταστήματος κράτησης, ο ρόλος του εκπαιδευτή παραμένει εξίσου σημαντικός, όπως σε κάθε περίπτωση, ωστόσο απαιτεί από μέρος του επιπλέον προσπάθεια ως προς τη στοχοθεσία, λόγω του ιδιαίτερου πλαισίου των φυλακών, όπως και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων-κρατούμενων. Ο εκπαιδευτής οφείλει να λάβει υπόψη του όλα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου κρατούμενου, όπως αναφέρθηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, και οπλισμένος με υπομονή και επιμονή να προσπαθήσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Η μεγαλύτερη όμως δυσκολία, την οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής που εργάζεται με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα, είναι να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων και να οικοδομήσει μαζί τους μία ουσιαστική σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλοκατανόησης. Εξίσου μεγάλη προσπάθεια επίσης, από μέρος του εκπαιδευτή, απαιτείται για την καλλιέργεια μίας σχέσης αποδοχής και συνεργασίας με το προσωπικό της φυλακής, το οποίο συχνά θεωρεί ανούσια όλη αυτή την προσπάθεια μέσω της εκπαίδευσης και υποστηρίζει ως μοναδικό μέτρο αντιμετώπισης της παραβατικότητας την επιβολή αυστηρού ελέγχου (Higgins, 2004).

Οι εκπαιδευόμενοι, λόγω της συνθήκης του εγκλεισμού τους, εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με ιδιαίτερη επιφύλαξη απέναντι στο θεσμό του σχολείου και αφετέρου στο κίνητρο και το σκοπό των εκπαιδευτών. Μάλιστα κατά τη διάρκεια της πρώτης επαφής μαζί τους, οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν ότι ενδέχεται να τους κρίνουν για τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους, καθώς επίσης ότι η παρουσία των εκπαιδευτών στο σχολείο ενδέχεται να εξυπηρετεί συμφέροντα της φυλακής, μεταφέροντας στο προσωπικό της φυλακής ενδεχόμενες πληροφορίες για τους ίδιους και τη συμπεριφορά τους. Οι σκέψεις τους κάνουν απόμακρους και επιφυλακτικούς, ενώ συχνά εκφράζουν επιθετική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτής λοιπόν καλείται με τον τρόπο του να οριοθετήσει τη μεταξύ τους σχέση, καθώς επίσης να επικοινωνήσει τους παραπάνω στόχους που προωθεί το σχολείο κερδίζοντας σιγά σιγά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων. Ο στόχος αυτός βάσει της εμπειρίας φαίνεται να επιτυγχάνεται σε σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα.

Το επόμενο στάδιο από μέρος του εκπαιδευτή είναι η διερεύνηση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών, καθώς και των προσδοκιών των ίδιων των εκπαιδευομένων, προκειμένου να σχεδιάσει βάσει αυτών τη δομή των μαθημάτων του, τα οποία οφείλουν να στοχεύουν στην επίτευξη τριών διαφορετικών στόχων:

- α. την απόκτηση γνώσης
- β. την καλλιέργεια ικανοτήτων, και
- γ. την αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς τόσο απέναντι στους άλλους όσο και απέναντι στους ίδιους, μέσω της κριτικής σκέψης και της αυτογνωσίας

Αναγνωρίζοντας συγχρόνως την ανάγκη των εκπαιδευομένων για ενεργό συμμετοχή, επιδιώκει να επιλέγει θέματα και δραστηριότητες που υποκινούν το ενδιαφέρον τους και τους βοηθάνε να οδηγηθούν στη γνώση και τη μάθηση. Οφείλει, επίσης, να τους παρακινεί να εργαστούν σε ομάδες και να μάθουν να λειτουργούν εντός της συνεργατικής διαδικασίας. Η εργασία σε ομάδα συμβάλλει ιδιαίτερα θετικά στη δημιουργία μίας δυναμικής που ευνοεί τη μάθηση και καλλιεργεί ένα αίσθημα αλληλεγγύης και ενθάρρυνσης μεταξύ των μελών της. Ο εκπαιδευτής, όπως έχει ήδη αναφερθεί, οφείλει να λειτουργήσει ως εμπυχωτής και διευκολυντής της

όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρακινώντας τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά με το να εκφράζουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους και συγχρόνως, να μοιράζονται με τους υπόλοιπους της ομάδας τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Μέσα από τη διεργασία αυτή αφενός καλλιεργείται ένα δημιουργικό κλίμα ανάμεσα στην ομάδα και αφετέρου ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση του κάθε μέλους αυτής, καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται ότι η άποψη του είναι αποδεκτή και κυρίως, υπάρχει ενδιαφέρον να διατυπωθεί.

Στο πλαίσιο επίσης ενός δημιουργικού και παραγωγικού διαλόγου, ο εκπαιδευόμενος καλείται να σκεφτεί κριτικά, ακόμα και αν η όλη διεργασία δεν πραγματοποιείται συνειδητά. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος παρουσιάζει μία δυσκολία στο να μετακινηθεί εύκολα από τις απόψεις που έχει αποκρυσταλλώσει. Ο λόγος έγκειται κυρίως στο γεγονός, ότι με την πάροδο του χρόνου, έμαθε να πορεύεται και να δρα σύμφωνα με συγκεκριμένες απόψεις και παγιωμένες αντιλήψεις. Ακόμα και αν δεν τα κατάφερε σε όλους τους τομείς και υπέκυψε σε σφάλματα, για τα οποία τώρα πληρώνει, με αυτά επέλεξε να πορευτεί και να επιβιώσει και συχνά τις ίδιες αντιλήψεις και απόψεις συμμερίζεται και ο περίγυρός του, γεγονός που τον κάνει να νιώθει ασφαλής. Οι συνθήκες της ζωής όμως αλλάζουν και το άτομο καλείται να ωριμάσει και να αναλογιστεί την έως τώρα πορεία του. Καλείται δηλαδή να σκεφτεί κριτικά πάνω στις ήδη παγιωμένες αντιλήψεις του, προκειμένου να εξελιχθεί και να προχωρήσει. Το σχολείο λοιπόν, ως εκφραστής της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, καλείται να αποτελέσει αρωγό της εν λόγω προσπάθειας, με το να διασφαλίσει την επαφή των εκπαιδευομένων με νέα ερεθίσματα, απόψεις και ιδέες, τα οποία θα συμβάλλουν θετικά στην πνευματική τους ωρίμανση και κατ' επέκταση, στην ομαλή επανένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο.

Τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των κρατουμένων - εκπαιδευομένων, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ιδιαίτερα χαμηλά, γεγονός που τους δημιουργεί μεγάλη ανασφάλεια και συχνά άγχος. Φοβούνται ότι δεν θα τα καταφέρουν, ότι η ζωής τους τελείωσε και πώς στα μάτια όλων φαίνονται κατώτεροι, λόγω του εγκλεισμού τους. Βιώνουν δηλαδή και πάλι ένα είδους αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, συναίσθημα ωστόσο το οποίο είχαν ήδη βιώσει και στο παρελθόν. Η πλειοψηφία των κρατουμένων είχε επιλέξει να ζει στο περιθώριο, βιώνοντας ένα είδος απομάκρυνσης και περιθωριοποίησης από την πλειοψηφία. Ένοιωθαν ότι δεν ήταν αποδεκτοί και ότι υστερούσαν απέναντι στους άλλους. Γεγονός που καλλιεργούσε στους ίδιους το αίσθημα της μειονεξίας, ακόμα και αν κάποιοι δεν το εκδήλωναν και το οποίο έγινε ακόμα πιο έντονο, ως συνέπεια του εγκλεισμού τους. Ο εκπαιδευτής λοιπόν καλείται να αναγνωρίσει την εν λόγω αδυναμία και να συμβάλλει στην εξάλειψη τέτοιου είδους συναισθημάτων. Προσπαθεί να τους βοηθήσει να γνωρίσουν ξανά τον εαυτό τους και να τον αγαπήσουν. Να αναγνωρίσουν την ισότητα ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους, θεραπεύοντας το συναίσθημα της κατωτερότητας και της μειονεξίας. Στο πλαίσιο της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης, ο εκπαιδευτής καλείται να τους ενθαρρύνει να αναλογιστούν εκ νέου τις πράξεις τους, να αναγνωρίσουν τα λάθη τους και να οδηγηθούν σε νέες εμπειρίες, υιοθετώντας καινούρια πλαίσια αναφοράς, τα οποία θα παράγουν νέες πεποιθήσεις και απόψεις.

Από εξίσου μεγάλα ωστόσο επίπεδα άγχους φαίνεται να διατρέχονται και οι εκπαιδευτές, ως απόρροια του περιβάλλοντος της φυλακής (Fox, 1991). Οι παράγοντες δηλαδή που προκαλούν το άγχος συνδέονται τόσο με το ίδιο το πλαίσιο

της φυλακής όσο και με την καθημερινή επαφή του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο και τις προσδοκίες του ενός από τον άλλο. Ο χώρος της φυλακής είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και συχνά οι εκπαιδευτές καλούνται να διδάξουν σε αυτόν, χωρίς να τον γνωρίζουν και κυρίως, χωρίς γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου τους. Για το λόγο αυτό, η διαρκής επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτών, τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, θα πρέπει να αποτελεί βασικό κίνητρο προς τους ίδιους, το οποίο θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από μέρους του κράτους. Όπως άλλωστε συναντάται στη βιβλιογραφία (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007), ο εκπαιδευτικός/εκπαιδευτής, μέσω από το ρόλο του, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά σε κάθε είδους εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς επίσης η διαρκής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού επιφέρει την μεγαλύτερη εξοικείωσή του με το γενικότερο πλαίσιο και αντικείμενο της διδασκαλίας του, με αποτέλεσμα μέσα από τα διδασκόμενα αντικείμενα να επιδιώκεται παράλληλα η ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων, εκτός από γνωστικών.

Επανερχόμενοι στην επικοινωνία και την προσέγγιση του εκπαιδευτή ως προς την εκπαιδευτική του ομάδα, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος παιδαγωγικός στόχος της μετάδοσης γνώσης, ο εκπαιδευτής καλείται να παρέχει στους εκπαιδευόμενους νέα ερεθίσματα και εμπειρίες, οι οποίες θα διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον του και θα συμβάλλουν στο να αποφευχθεί κάθε ενδεχόμενο νέας σχολικής διαρροής από μέρους του. Μέσα από τη συνεχή ενθάρρυνση και ενδυνάμωση, ο εκπαιδευτής επιδιώκει την προσέγγιση του εκπαιδευόμενου με απώτερο επιδιωκόμενο στόχο την αποφυγή της περιθωριοποίησης και την ομαλή επανένταξή του στην κοινωνία, κατά την αποφυλάκισή του, ως ενεργού και ελεύθερου πολίτη. Και παρόλη την επιδίωξη για καλλιέργεια μίας ουσιαστικής και σε βάθος σχέσης ανάμεσα στους δύο εμπλεκόμενους, ο εκπαιδευτής οφείλει να έχει πάντα στο νου του τα όρια πάνω στα οποία θα πρέπει να δομείται και να λειτουργεί η εν λόγω σχέση, απέχοντας από κάθε είδους συναισθηματισμούς, που μπορεί να οδηγήσουν στη δημιουργία δεσμών εξάρτησης και κατ' επέκταση, απομάκρυνσης από τον επιδιωκόμενο στόχο, που παραμένει η αυτενέργεια και η χειραφέτηση από την πλευρά του εκπαιδευόμενου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, εξίσου σημαντικός με τον ρόλο του εκπαιδευτή, σε ένα σχολικό περιβάλλον εντός της φυλακής, είναι και ο ρόλος του εθελοντή, ο οποίος συμμετέχει ουσιαστικά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μπορεί να συνδράμει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων.

5.6. Ο ρόλος του εθελοντή

Η παρουσία του εθελοντή στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη τόσο από λειτουργικής όσο και από θεσμικής απόψεως. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο σχεδιασμός ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας στις φυλακές βασίζεται σε μία περισσότερο φιλελεύθερη προσέγγιση, όπου η γνώση προσεγγίζεται με βιωματικό τρόπο και ως επιδιωκόμενος στόχος παραμένει η σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, που αφορά στη σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία, το σχολείο επιδιώκει τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και οργανισμούς όπως Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, οι οποίοι επιθυμούν να στηρίξουν το έργο του σχολείου, καθώς και στη συνεργασία με φυσικά πρόσωπα, τα οποία δύνανται να μεταφέρουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους στην εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα. Σε

τακτική λοιπόν βάση το σχολείο υποδέχεται στο χώρο του άτομα, τα οποία είτε με ατομική πρωτοβουλία είτε ως εκπρόσωποι φορέων, στηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου, συμπράττοντας επιστημονικά στο έργο των εκπαιδευτών και κυρίως, αποτελώντας για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους πηγή έμπνευσης και κυρίως σύνδεσης με την κοινωνία.

Ένα δίκτυο λοιπόν ανθρώπων επισκέπτεται σε καθημερινή βάση το σχολείο και αναλαμβάνοντας κυρίως το ρόλο του εκπαιδευτή, επιδιώκει να μεταφέρει στους εκπαιδευόμενους γνώσεις μέσα από νέα ερεθίσματα και εμπειρίες, καθώς και κάθε είδους υποστήριξη και ενθάρρυνση, προκειμένου να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους αμείωτο και να συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτές αυτοί που ονομάζονται εθελοντές ανεξαρτήτως της χρονικής δέσμευσης που έχουν αναλάβει όσον αφορά την παρουσία τους στο σχολείο, είναι ιδιαίτερως πολύτιμοι για το σχολείο και τους εκπαιδευόμενους.

Θα πρέπει ωστόσο να λάβουμε υπόψη μας ότι σε καταστήματα κράτησης, όπως για παράδειγμα οι αγροτικές φυλακές, όπου δεν υπάρχει κάποια θεσμοθετημένη σχολική δομή σε λειτουργία, το δίκτυο των εθελοντών καλείται συχνά να αναλάβει το ρόλο του σχολείου, προσφέροντας στους κρατούμενους αφενός ένα ευχάριστο και δημιουργικό διάλειμμα ανάμεσα στο χωρίς νόημα χρόνο της φυλακής και αφετέρου μία μυρωδιά κουλτούρας, όπως κάποιοι εκπαιδευτές συνηθίζουν να λένε. Στην περίπτωση μας, ορισμένοι εθελοντές επιλέγουν να έχουν τακτική παρουσία, είτε σε καθημερινή είτε σε εβδομαδιαία βάση, ενώ άλλοι προσαρμόζουν την προσφορά τους ανάλογα με τη διαθεσιμότητα και το πρόγραμμα τους. Η συνεισφορά τους αφορά στην κάλυψη διαφόρων αναγκών του σχολείου, κυρίως όμως επικεντρώνεται στην προσφορά εκπαιδευτικού-θεραπευτικού έργου, όπου για το λόγο αυτό αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτές. Ομάδες λοιπόν εθελοντών:

- διδάσκουν ελληνικά σε κρατούμενους που δεν έχουν το απολυτήριο Δημοτικού, προκειμένου να το λάβουν κατά την διάρκεια της κράτησης τους και στη συνέχεια να φοιτήσουν στο ΣΔΕ
- κάνουν μαθήματα σε αποφοίτους του ΣΔΕ που επιθυμούν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο, καθώς μέσα στη φυλακή δεν λειτουργεί κάποια υποδομή λυκειακής εκπαίδευσης, προκειμένου να δώσουν εξετάσεις για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- υλοποιούν και συντονίζουν projects, όπως το project του θεάτρου, της φωτογραφίας, της ζωγραφικής, της δημιουργικής γραφής, της κηπουρικής, καθώς και της επικοινωνίας⁴⁷
- δίνουν διαλέξεις και ομιλίες γύρω από θέματα κοινωνικού και επιστημονικού περιεχομένου
- κάνουν ενημερωτικές δράσεις και διοργανώνουν ημερίδες ευαισθητοποίησης
- παραδίδουν σεμινάρια μαγειρικής, μουσικής, κοσμήματος, ραπτικής

⁴⁷ Στο πλαίσιο του σχεδίου δράσης με τίτλο 'Επικοινωνία', το σχολικό έτος 2018-2019, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχοντες σε συνεργασία με την υπεύθυνη του προγράμματος και την ψυχολόγο, προέβησαν στη σύνταξη εφημερίδας με τίτλο 'Από τους τοίχους'. Στις σελίδες της εφημερίδας, ο αναγνώστης μπορεί να διαβάσει την ιστορία ενός κρατούμενου, καθώς και συνεντεύξεις που οι ίδιοι οι κρατούμενοι έχουν πάρει από καθηγητές και εθελοντές του σχολείου, καθώς και από ένα σωφρονιστικό υπάλληλο.

Οι δράσεις που περιγράψαμε είναι ορισμένες μόνο από τις πολύτιμες δράσεις που οι εθελοντές παρέχουν στο σχολείο, θέλοντας ο καθένας για τους δικούς του λόγους, να κάνει αισθητή την παρουσία του και να προσφέρει σε έναν χώρο που υπάρχει ανάγκη για μάθηση και γνώση. Το ενδιαφέρον λοιπόν για εθελοντική προσφορά είναι συχνά μεγάλο και παρόλη την προθυμία για αποδοχή της αίτησής τους, τόσο από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου όσο και των ίδιων των εκπαιδευτών, συχνά κάτι τέτοιο μπορεί να εγκυμονεί κινδύνους και να προκαλεί δυσκολίες τόσο για το ίδιο το σχολείο όσο και για την συμπεριφορά του ίδιου του εκπαιδευόμενου. Ο εθελοντής, κάποιες φορές, εμφανίζει δυσκολία στο να αντιληφθεί το ιδιαίτερο πλαίσιο της φυλακής, με αποτέλεσμα να λειτουργεί παρορμητικά και συχνά ενάντια στους περιορισμούς που το συγκεκριμένο πλαίσιο θέτει.

Το πλαίσιο της φυλακής, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ιδιαίτερο, κάτι που χαρακτηρίζει και το σχολείο που λειτουργεί εντός αυτής. Οι εκπαιδευόμενοι λοιπόν, παρόλο που στο χώρο του σχολείου αντιμετωπίζονται απλά ως μαθητές, δεν χάνουν ποτέ την ταυτότητα του κρατούμενου ενώ, η κουλτούρα της φυλακής, καθώς και οι συνέπειες αυτής ακόμα και ασυνείδητα κυριαρχούν εν μέρει και στο χώρο του σχολείου. Ο εθελοντής λοιπόν, που καλείται να έρθει σε επαφή μαζί τους, ειδικά όταν αυτό γίνεται σε πιο τακτική βάση, θα πρέπει αυτό να το γνωρίζει και να συμμορφώνεται στο κανονιστικό πλαίσιο που το ίδιο το σχολείο θέτει. Η τήρηση και ο σεβασμός συγκεκριμένων κανόνων καθώς και η στενή συνεργασία και καθοδήγηση από τους εκπαιδευτές του σχολείου αποτελούν συχνά απαραίτητες προϋποθέσεις, τις οποίες καλείται να σεβαστεί και να υιοθετήσει ο εθελοντής. Συγχρόνως, η διεύθυνση του σχολείου καθώς και το διδακτικό προσωπικό οφείλουν να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά την επιλογή και ανάθεση έργου σε κάποιον εθελοντή, καθώς τα κίνητρα και οι λόγοι του καθενός μπορεί να διαφέρουν. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι ο χώρος της φυλακής φαντάζει ιδιαίτερα γοητευτικός για ορισμένους ανθρώπους, γεγονός που κινεί το ενδιαφέρον τους να αποτελέσουν μέρος αυτού αναλαμβάνοντας έναν ρόλο και συναναστρεφόμενοι καθημερινά τους κρατούμενους.

Τα κίνητρα του κάθε εθελοντή, όσον αφορά την προσφορά του στο σχολείο, όπως σε κάθε περίπτωση εθελοντικής πράξης, μπορεί να διαφέρουν και να επηρεάζονται τόσο από το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον του καθενός όσο και από το αξιακό του σύστημα. Ωστόσο, θα μπορούσαμε επιγραμματικά να αναφέρουμε, ότι τα κίνητρα για εθελοντική προσφορά κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως (Hustinx & Lammertyn, 2003) (Kingdom, 2010):

- αλτρουιστική διάθεση προσφοράς στο πλαίσιο ενός συλλογικού τρόπου σκέψης
- εξατομικευμένη ανάγκη για απόκτηση επαγγελματικής και προσωπικής εμπειρίας
- η ανάγκη για προσωπική αναγνώριση του ατόμου, μέσα από την αναγνώριση των ικανοτήτων και των επιτευγμάτων του, καθώς και το αίσθημα θαυμασμού που συχνά οι άλλοι νιώθουν για το έργο του ή την εμπειρία την οποία βιώνει
- η ανάγκη συχνά του ανθρώπου να νιώθει ότι είναι χρήσιμος στους άλλους και ότι μπορεί με κάποιο τρόπο να τους επηρεάσει, είτε συμμετέχοντας στη λήψη

δικών τους αποφάσεων είτε συνεισφέροντας στη βελτίωση της τρέχουσας κατάστασης την οποία βιώνουν

Ανεξάρτητα από το προσωπικό κίνητρο του κάθε εθελοντή, η παρουσία του στο χώρο του σχολείου, ειδικά λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών λειτουργίας, καθώς και των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων, οφείλει να διαπνέεται από το αίσθημα της προσφοράς και του σεβασμού απέναντι στον άνθρωπο και την ανάγκη του για μάθηση και γνώση. Ο εθελοντής, στα μάτια του εκπαιδευόμενου, αποτελεί τον εκπαιδευτή που θα του δείξει κάτι καινούριο και συγχρόνως τον εμπυχωτή, που θα τον ενθαρρύνει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αποκομίσει μέσα από αυτή καινούριες γνώσεις και δεξιότητες. Κυρίως όμως ο εθελοντής στα μάτια του εκπαιδευόμενου συμβολίζει την κοινωνία και τη σύνδεση του με αυτή.

Ο κρατούμενος-εκπαιδευόμενος λόγω του εγκλεισμού του καθώς και της συνθήκης του αποκλεισμού που συχνά βιώνει πριν τον εγκλεισμό, εμφανίζει συχνά συμπεριφορές απομόνωσης και εγκατάλειψης. Νιώθει παραμελημένος και ξεχασμένος τόσο από την κοινωνία όσο και από τους ανθρώπους. Λόγω επίσης των συνθηκών διαβίωσης που επικρατούν στην φυλακή, έχει χάσει την εμπιστοσύνη του τόσο απέναντι στον ίδιο τον άνθρωπο όσο και στο κοινωνικό σχηματισμό των ανθρωπίνων σχέσεων. Η παρουσία επομένως του εθελοντή στο χώρο του σχολείου, λειτουργεί πάνω στους εκπαιδευόμενους καταλυτικά, καθώς αποτελεί μία απόδειξη ότι η κοινωνία δεν τους έχει ξεχάσει και ότι κάποιοι άνθρωποι ενδιαφέρονται πραγματικά για αυτούς και επιδιώκουν την επανένταξη τους. Η εθελοντική επίσης προσφορά τους κάνει να αναλογιστούν και να εκτιμήσουν την ίδια την έννοια του εθελοντισμού, καθώς και την ανιδιοτέλεια που συχνά οι σχέσεις και οι πράξεις καλούνται να έχουν. Ορισμένοι επίσης υπόκεινται σε μία διεργασία μετασχηματισμού, καθώς αναφέρουν ότι κατά την αποφυλάκιση τους θα προσφέρουν και οι ίδιοι εθελοντικό έργο, είτε θεωρώντας την εν λόγω πράξη ως προσωπικό τους χρέος είτε αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα και την ωφέλεια της.

Οι σχέσεις που καλούνται να δημιουργήσουν οι εθελοντές με τους εκπαιδευόμενους, όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτών, οφείλουν να βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και την ειλικρίνεια, κάτι που όπως προκύπτει από την έρευνα μας έχει επιτευχθεί σε σημαντικό βαθμό. Οι εθελοντές καλούνται να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευόμενων και βάσει αυτών, σεβόμενοι πάντα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας – στόχου, να προσαρμόσουν το πρόγραμμά τους, προκειμένου να κεντρίσουν αφενός το ενδιαφέρον τους και αφετέρου να τους παρέχουν την επιθυμητή γνώση και εμπειρία. Στόχος επίσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ειδικά στην περίπτωση των εθελοντών, αποτελεί, πέρα από την όποια γνώση, η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς να ανταποκριθούν τόσο στις συνθήκες εγκλεισμού όσο και στις συνθήκες της επικείμενης επανένταξης τους, καθώς και η δυνατότητα να απελευθερωθούν και να εκφραστούν ως άτομα. Για παράδειγμα, μέσα από το project του θεάτρου, ο εθελοντής δίνει στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα αφενός να έρθει σε επαφή με το συγκεκριμένο είδος τέχνης, κάτι που για κάποιους συμβαίνει για πρώτη φορά και αφετέρου να εκφραστεί και να λειτουργήσει μέσα από αυτό. Το να εργαστεί σε ομάδα για την επίτευξη ενός στόχου, να αποστηθίσει λόγια και κάποια στιγμή να απαλλαγεί από το κείμενο, να υποδυθεί κάποιον ρόλο και μέσα από το ρόλο να αισθανθεί για λίγο ότι 'φεύγει' από

αυτό που είναι και τον βαραίνει, καθώς και το να αποκτήσει την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να κινηθεί πάνω στη σκηνή και να εκφραστεί ελεύθερα μπροστά σε άλλους, αποτελούν πολύτιμη εμπειρία για τον ίδιο και συγχρόνως απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων.

Ο εθελοντής λοιπόν, όπως και ο εκπαιδευτής, καλείται να παρουσιάσει εξ' αρχής το πρόγραμμά του στους εκπαιδευόμενους, θέτοντας σαφείς στόχους και να παραμείνει συνεπής καθ' όλη τη διάρκεια της μεταξύ τους συνεργασίας. Το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα θα πρέπει να είναι άρτια δομημένο και να είναι προετοιμασμένος για κάθε συνάντηση, με κέντρο αναφοράς τον επιδιωκόμενο κάθε φορά εκπαιδευτικό στόχο. Λόγω του ιδιαίτερου περιβάλλοντος και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευόμενοι, ο εθελοντής καλείται να είναι ευέλικτος και ανοιχτός, εμφανίζοντας μία ευκολία να προσαρμόσει κάθε φορά το πρόγραμμα του ανάλογα με τις τρέχουσες συνθήκες. Ειδικά, όσον αφορά το θέμα της δέσμευσης απέναντι στην ομάδα του, οφείλει να είναι ιδιαίτερα συνεπής και ώριμος, καθώς οι εκπαιδευόμενοι - κρατούμενοι έχοντας συνηθίσει να είναι επιφυλακτικοί με τις ανθρώπινες σχέσεις και έχοντας νοιώσει την προδοσία και την εγκατάλειψη είναι περισσότερο επιρρεπείς σε μία τέτοια κατάσταση. Επίσης, άλλο ένα θέμα που προκύπτει είναι η ανάγκη των κρατουμένων για επανάληψη και συνέχεια των διαφόρων δράσεων, ανάγκη που οι διάφοροι φορείς αδυνατούν συχνά να καλύψουν. Το γεγονός αυτό προκαλεί συναισθήματα ματαιώσης στον έγκλειστο πληθυσμό, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση από μέρους του της 'ρητορικής έλλειψης ειλικρίνειας' (Μάγος, 2020).

Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους στην κοινότητα του σχολείου καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να απαλλαγούν από τις φοβίες και τις προκαταλήψεις τους και να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας. Το ενδεχόμενο λοιπόν να είναι οι ίδιοι συνεπείς και να δεσμευτούν σε μία σχέση, στην οποία δεν θα είναι εξίσου συνεπής ο εθελοντής ή ο εκπαιδευτής, θα ήταν σαν να επιβεβαίωνε για άλλη μία φορά το φόβο και την αντίληψη ότι η κοινωνία τους έχει ξεχάσει και να τους απομάκρυνε από τον επιδιωκόμενο στόχο. Η αντίστοιχη έλλειψη δέσμευσης θα μπορούσε να συμβεί και από την πλευρά των εκπαιδευτών, ωστόσο στην περίπτωση του εθελοντή συναντάται πιο εύκολα, λόγω ακριβώς της εθελοντικής φύσης του έργου τους. Στην αντίθετη ωστόσο περίπτωση, ο εκπαιδευόμενος σεβόμενος τα οφέλη της εμπειρίας που του προσφέρει ο εθελοντής, η οποία συναντάται κυρίως στο χώρο της Τέχνης, καθώς και του ότι αφιερώνει χρόνο και καταβάλλει προσπάθεια για να του προσφέρει κάτι εθελοντικά, εκφράζει όμορφα συναισθήματα για εκείνον και δεσμεύεται στη μεταξύ τους σχέση, παρά τις όποιες δυσκολίες, προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος κάθε φορά στόχος. Η δέσμευση αποτελεί συχνά επακόλουθο της θετικής επίδρασης της Τέχνης στους ίδιους, όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

5.7 Ο ρόλος της Τέχνης

«Η Τέχνη μας γνωρίζει καλύτερα από όσο εμείς γνωρίζουμε τον εαυτό μας». T. Adorno

Η Τέχνη μέσα από κάθε μορφή της κατείχε πάντα σημαντικό ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι θεωρητικοί χρησιμοποιούν τον όρο *αισθητική εμπειρία*, νοούμενη ως συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση των έργων τέχνης και την συνδέουν άμεσα με τη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, καθώς θεωρούν

ότι τα έργα τέχνης αποτελούν έναυσμα για την ανάδυση του κριτικού στοχασμού, των συναισθημάτων και της φαντασίας των εκπαιδευομένων. Με έναυσμα την Τέχνη ο εκπαιδευόμενος καλείται να στοχαστεί, να σκεφτεί κριτικά και να εκφραστεί γύρω από έννοιες και ιδέες με τρόπο που συχνά διαφέρει από τους συνηθισμένους τρόπους νοηματοδότησης. Έρευνες επίσης υπογραμμίζουν ότι η ανάλυση έργων τέχνης συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς ο συχνά αντισυμβατικός χαρακτήρας της Τέχνης και η δυνατότητα που προσφέρει για πολλαπλές ερμηνείες αποτελεί κίνητρο και ερέθισμα για σκέψη και κριτική, πέρα από το καθιερωμένο πλαίσιο. Για τον Perkins (1994, σελ. 4) (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2005, σελ. 8) «..τα έργα τέχνης συνδέονται με τις κοινωνικές, προσωπικές και άλλες διαστάσεις της ζωής με ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς. Επομένως, η παρατήρηση τους μπορεί να οικοδομήσει ορισμένες σημαντικές διαθέσεις στοχασμού καλύτερα από πολλές άλλες διεργασίες».

Ο Mezirow (1991) θεωρεί ότι ο μετασχηματισμός στη μάθηση μπορεί να προέλθει από διάφορες εξωτερικές αιτίες και ερεθίσματα, ωστόσο ο κριτικός στοχασμός αποτελεί βασική προϋπόθεση αυτής. Θέτοντας ως επίκεντρο της αναζήτησης τον κριτικό στοχασμό, ο Κόκκος (2017, σελ. 118) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης ήταν οι πρώτοι που επεξεργάστηκαν την ιδέα ότι η επαφή με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας καθιστούν δυνατή την ενεργοποίηση σε μέγιστο βαθμό του κριτικού στοχασμού. Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι ότι τα εν λόγω έργα περιέχουν πληθώρα επεξεργασμένων νοημάτων, τα οποία νοήματα διερευνούν την ανθρώπινη ύπαρξη και την κοινωνική πραγματικότητα με μια ποιότητα και ένα βάθος που συχνά διαφέρει από τον τρόπο που συνήθως σκεφτόμαστε υπό την επιρροή των κυρίαρχων αντιλήψεων, με απώτερο στόχο τη συμβολή της Τέχνης στη διεργασία της ανθρώπινης χειραφέτησης. Ο John Dewey μελέτησε επίσης την αισθητική εμπειρία μέσα από το έργο του “Art as Experience” (1934 [1980]), θεωρώντας ότι μέσα από την Τέχνη ο εκπαιδευόμενος αναπτύσσει τη φαντασία του, η οποία κατά τον ίδιο αποτελεί βασικό στοιχείο στο πλαίσιο της διεργασίας της μάθησης. Ο Dewey (1924), όντας υποστηρικτής της προσέγγισης ‘learning by doing’ (μανθάνειν δια του πράττειν), θεωρούσε ότι οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να έρχονται σε επαφή με διάφορα έργα τέχνης, προκειμένου να νιώθουν οικεία με αυτά και μέσα από αυτά να συναντούν προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα. Ο Freire, επίσης, στο πλαίσιο της θεωρίας του, κάνει λόγο για την αξιοποίηση των έργων τέχνης με τρόπο ολιστικό, αποβλέποντας στην κριτική συνειδητοποίηση από μέρους των εκπαιδευομένων μέσα από την επεξεργασία ‘κωδικοποιήσεων’. Ως ‘κωδικοποιήσεις’ όρισε το κύριο υλικό της διδασκαλίας του, το οποίο αποτελούνταν από έργα τέχνης που αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των εκπαιδευομένων, καθώς γινόντουσαν αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων θεμάτων (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2009).

Πόσο εύκολα όμως γίνεται κατανοητό ένα έργο τέχνης και ποιος οφείλει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή στην όλη διαδικασία της εικαστικής εμπειρίας; Όπως επισήμαναν οι Bourdieu και Darbel (όπ. αναφ στο Κόκκος, 2017, σελ. 124), όσοι από τους εκπαιδευόμενους δεν είναι εξοικειωμένοι με την αισθητική εμπειρία, λόγω του ότι δεν απέκτησαν τα απαιτούμενα πολιτιστικά εφόδια κατά την νεανική τους ηλικία, δυσκολεύονται στην ‘αποκωδικοποίηση’ τους, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από αυτή. Ωστόσο, η Τέχνη, όπως ήδη αναφέραμε, οφείλει να ενώνει και να εμπνέει τους εκπαιδευόμενους και όχι να τους αποκλείει. Οι ίδιοι κάνουν χρήση του όρου

‘αισθητική ικανότητα’, τον οποίο συνδέουν με σχήματα αντίληψης που είναι απαραίτητα για την κατανόηση των έργων τέχνης και η οποία, όπως αναφέρουν, σπάνια συναντάται σε ανθρώπους με λιγοστό μορφωτικό κεφάλαιο, όπως είναι στην πλειοψηφία τους οι ομάδες ατόμων τις οποίες μελετάμε, καθώς παρουσιάζουν κάποιου είδους κοινωνική ευπάθεια.

Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθεί το συγκεκριμένο εμπόδιο και συγχρόνως να εξοικειωθούν οι εκπαιδευόμενοι με τις διάφορες μορφές Τέχνης, ο Οπτικός Γραμματισμός, ο οποίος αργότερα μετονομάστηκε σε Αισθητικό Γραμματισμό, εντάχθηκε σταδιακά στο ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι εκπαιδευόμενοι ενός ΣΔΕ, ειδικά ενός ΣΔΕ που λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης, διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις και εμπειρίες αναφορικά με την Τέχνη, οι οποίες συχνά περιορίζονται σε έργα, συχνά χαμηλής αισθητικής αξίας που ανήκουν στην λεγόμενη πολιτιστική βιομηχανία⁴⁸. Στόχος λοιπόν του Αισθητικού Γραμματισμού αποτελεί η παροχή στους εκπαιδευόμενους πρόσθετων πολιτιστικών εφοδίων, τα οποία θα αποτελέσουν για τους ίδιους έναυσμα, προκειμένου να επαναδιαπραγματευθούν με τις ήδη αποκτηθείσες εμπειρίες τους και μέσα από την ανάπτυξη της φαντασίας τους να αναζητήσουν ξεχασμένες δεξιότητες και ικανότητες που δεν πίστευαν ότι έχουν.

Σε ένα χώρο εγκλεισμού, όπως τα καταστήματα κράτησης, όπου οι άνθρωποι στερούνται το πιο βασικό ίσως από τα δικαιώματά τους, το δικαίωμα της ελευθερίας, η Τέχνη καλείται να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας με την ‘ελεύθερη κοινωνία’ και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν. Μέσα από την ενασχόληση του εκπαιδευόμενου με κάθε μορφή Τέχνης, νιώθει για λίγο ότι ξεφεύγει από το στενό πλαίσιο της φυλακής και αφήνει τη σκέψη και την ψυχή του ελεύθερη να ταξιδέψει και να αναλογιστεί. Συγχρόνως, απολαμβάνοντας το αποτέλεσμα της ενασχόλησής του, είτε πρόκειται για προϊόν ομαδικής δουλειάς, όπως μία θεατρική παράσταση, είτε προσωπικής νιώθει ότι αποκτά μία νέα ταυτότητα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται σημαντικά η αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή του. Συχνά επίσης οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από την επαφή τους με τις διάφορες μορφές τέχνης, ανακαλύπτουν ταλέντα που δεν πίστευαν ή είχαν ξεχάσει ότι έχουν. Το γεγονός αυτό τους βοηθάει να οραματιστούν τον εαυτό τους διαφορετικά με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτο-εικόνας τους και συγχρόνως, την απόκτηση κατάλληλων επαγγελματικών εφοδίων για τη μετέπειτα επανένταξή τους στην κοινωνία.

Ο Kant (1995) (όπ. αναφ. στο Οικονόμου, 2018) αναφέρει ότι η αισθητική εμπειρία αποτελεί όργανο ελεύθερης εξωτερίκευσης των συναισθημάτων, καθώς μέσω αυτής της εμπειρίας το άτομο έρχεται σε επαφή με το διαφορετικό και καλλιεργεί ικανότητες, όπως η αυτογνωσία και η ενσυναίσθηση. Συγκεκριμένα στο έργο του κάνει λόγο για τη σχέση που καλλιεργείται ανάμεσα στον καλλιτέχνη, το έργο του και τον αποδέκτη αυτού, την οποία αποκαλεί αισθητική κατάσταση, εντός της οποίας επικρατεί ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης, τον οποίο ορίζει ως ‘αισθητική ορθολογικότητα’. Μέσα από την αισθητική ορθολογικότητα, εκφράζονται αυθεντικά συναισθήματα και νέες απόψεις, οι οποίες δίνουν στον αποδέκτη τη δυνατότητα να οργανώσει τις γνωστικές του ικανότητες με τέτοιο τρόπο, που να διαφέρουν από την επικρατούσα τάση.

⁴⁸ Ως «πολιτιστικές βιομηχανίες» καλούνται οι βιομηχανίες που παράγουν και διανέμουν πολιτιστικά αγαθά ή υπηρεσίες, τα οποία προορίζονται για ευρεία κατανάλωση. (UNESCO, 2006/515/EK)

Σπουδαίοι θεωρητικοί τονίζουν επίσης τον μη συμβατικό και συγχρόνως, πλουραλιστικό χαρακτήρα της Τέχνης, ο οποίος παρακινεί τον παρατηρητή για πολλαπλές ερμηνείες και κατανοήσεις, πέρα του καθιερωμένου. Το στοιχείο ωστόσο του διαφορετικού, το οποίο προβάλλεται έντονα μέσα από τις διάφορες μορφές τέχνης, αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερης εκπαιδευτικής σημασίας σε ένα χώρο εγκλεισμού, όπως είναι το περιβάλλον της φυλακής, εντός του οποίου τα στοιχεία της διαφορετικότητας είναι εμφανή, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια συχνά ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών. Η UNESCO (2006) στην Απόφαση της (2006/515/ΕΚ) αναφέρει την ανάγκη για προστασία και προώθηση της πολυμορφίας της πολιτιστικής έκφρασης, ως στοιχείο επαφής και συνοχής μεταξύ διαφορετικών λαών και ατόμων, με απώτερο στόχο την προαγωγή του διαλόγου και της συνεργασίας. Συγχρόνως, κάνει λόγο για την ανάδειξη, μέσω της πολιτιστικής έκφρασης, της διαπολιτισμικότητας και την προαγωγή του σεβασμού απέναντι στην έννοια της πολυμορφίας και στους θεσμούς της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Στοιχεία ιδιαίτερης σημασίας, στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού και φιλελεύθερου περιβάλλοντος, το οποίο αποτελείται από ενεργούς και κοινωνικά ώριμους πολίτες, όπως οφείλει να είναι το περιβάλλον του σχολείου.

Ο εκπαιδευτής, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλείται να προσφέρει στον εκπαιδευόμενο όλα τα ερεθίσματα και τις προοπτικές που υπόσχεται να προσφέρει η αισθητική εμπειρία μέσα από τη χρήση της Τέχνης. Ο Mezriow (1990) (όπ. αναφ. στο Τρανός, 2012) προτείνει τη χρήση του δράματος, του χορού και του λόγου, προφορικού και γραπτού, ως μορφές Τέχνης που συμβάλλουν θετικά στην ενεργοποίηση της μετασηματιστικής διαδικασίας, θεωρώντας ότι η επεξεργασία τους θα ενεργοποιήσει τον κριτικό στοχασμό και θα συμβάλλει στην αναθεώρηση του υφιστάμενου τρόπου σκέψης των εκπαιδευομένων (Κουλαουζίδης, 2008). Ωστόσο, ο κάθε εκπαιδευτής είναι ελεύθερος να επιλέξει τα εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία θα συμβάλλουν στην επίτευξη της αισθητικής εμπειρίας την οποία θα προσφέρει στην εκπαιδευτική του ομάδα, λαμβάνοντας πρωτίστως υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές της ανάγκες και προσδοκίες. Στην περίπτωση δηλαδή του έγκλειστου εκπαιδευτικού πληθυσμού, βασική επιδίωξη του εκπαιδευτή οφείλει να αποτελεί η αποφυγή ενδεχόμενου αποκλεισμού κάποιου από τους εκπαιδευόμενους. Γεγονός, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί με την επιλογή των κατάλληλων εκείνων έργων, που μπορούν να ερμηνευτούν με μία σχετική ευκολία από τους εκπαιδευόμενους χωρίς να τους κάνουν να νιώσουν μειονεκτικά λόγω της δυσκολίας τους να αντιληφθούν βασικά νοήματα πίσω από τις εικόνες και τις λέξεις. Ο εκπαιδευόμενος, προκειμένου να βιώσει την αισθητική εμπειρία θα πρέπει να νιώσει οικεία μαζί της και να αφεθεί στην επίδραση της τέχνης πάνω του. Καθώς ένα αρχικό αίσθημα φόβου και ανασφάλειας, θα οδηγούσε στην απομάκρυνση του ίδιου, χωρίς να επιτρέψει στην επίδραση της Τέχνης να τον αγγίξει.

Ο Τρανός (2012) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός αυτός πληθυσμός έχει βιώσει στην πλειοψηφία του ένα μορφωτικό αποκλεισμό, ο οποίος οδήγησε αναπόφευκτα στην ελλιπή εμπειρία και επαφή του με την Τέχνη, με αποτέλεσμα συχνά την υιοθέτηση αυταρχικών και βίαιων χαρακτηριστικών και προκαταλήψεων, καθώς επίσης και τον περιορισμό όσον αφορά την ανάπτυξη των επιπέδων του αυτοπροσδιορισμού και της αυτοδιάθεσης. Ο εκπαιδευτής λοιπόν οφείλει να μεριμνήσει για την ένταξη της αισθητικής εμπειρίας στο ωρολόγιο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, αναλογιζόμενος ότι τα έργα Τέχνης καλούνται, πέραν των άλλων, να αποδώσουν νόημα στο κοινωνικό

και πολιτισμικό πλαίσιο και συγχρόνως, να προκαλέσουν συναισθήματα και να καλλιεργήσουν αξίες με τρόπο διαφορετικό από το καθιερωμένο.

Ο Καστοριάδης (2008) (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2017, σελ. 139) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «*Η Τέχνη μας επιτρέπει να ανασύρουμε μνήμες, συναισθήματα και νοήματα που έχουμε απωθήσει, ξεχάσει ή δεν έχουμε καν συλλάβει..*». Οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι βιώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα του εγκλεισμού, ένα από τα οποία είναι και η βίαιη απομάκρυνσή τους από την οικογένεια τους, έχουν ανάγκη να νοιώσουν ελεύθεροι και να σκεφθούν κριτικά για τη ζωή και τις επιλογές τους. Η Τέχνη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, λειτουργεί σε εκείνους θεραπευτικά και απελευθερωτικά, δίνοντας τους τη δυνατότητα να ξεφύγουν για λίγο από το πλαίσιο της καθημερινότητας την οποία βιώνουν. Ωστόσο, λόγω της ελλιπούς επαφής τους με την Τέχνη στο παρελθόν, για εκείνους δεν είναι εύκολο να ενταχθούν σε μία θεατρική ομάδα ή ομάδα χορού και να αλληλοεπιδράσουν με τους υπόλοιπους. Νιώθουν ότι είναι κάτι άγνωστο πλαίσιο για αυτούς και έχουν το φόβο ότι δεν θα τα καταφέρουν. Εκφράζουν δηλαδή αρχικά μία άρνηση και μία δυσκολία αφενός στο να αποτελέσουν μέλη της ομάδας και αφετέρου στο να δεσμευτούν απέναντι σε αυτή. Ο εκπαιδευτής λοιπόν καλείται να καλύψει αυτή τους την ανασφάλεια και το φόβο και να τους παρακινήσει για συμμετοχή και δράση. Ο καλύτερος τρόπος για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι να τους παρέχει το χώρο και το χρόνο που χρειάζονται προκειμένου να εξοικειωθούν και συγχρόνως, την απαιτούμενη υποστήριξη και ενθάρρυνση ότι θα τα καταφέρουν.

Αντιλαμβανόμενοι τη σπουδαιότητα της χρήσης της Τέχνης στο πλαίσιο της σωφρονιστικής εκπαίδευσης, οι εργαζόμενοι σε αντίστοιχους φορείς προσπαθούν να την εντάξουν στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ενώ παράλληλα έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες, αναφορικά με την επίδραση της Τέχνης πάνω στους κρατούμενους. Ειδικά στην περίπτωση των ΣΔΕ, που λειτουργούν εντός καταστημάτων κράτησης, η χρήση της Τέχνης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβλέπεται ήδη από το Καταστατικό της ίδρυσης τους και το μάθημα του Αισθητικού Γραμματισμού συμπεριλαμβάνεται στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Πέρα ωστόσο από το συγκεκριμένο μάθημα, η χρήση διαφόρων μορφών τέχνης, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αξιοποιείται στο πλαίσιο όλων των γραμματισμών, ενώ καθημερινά υλοποιούνται διάφορα projects με σημείο αναφοράς την Τέχνη, όπως είναι το project θεάτρου, παραδοσιακών χορών, μουσικής, ζωγραφικής, φωτογραφίας, καθώς και δημιουργικής γραφής. Πολλά από τα συγκεκριμένα projects πραγματοποιούνται από εθελοντές, οι οποίοι επισκέπτονται το σχολείο σε τακτική βάση και αποτελούν, όπως ήδη αναφέρθηκε, τη γέφυρα επικοινωνίας των κρατουμένων με την 'ελεύθερη κοινωνία'. Τα αποτελέσματα επίσης των ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, όσον αφορά τη θετική επίδραση την Τέχνης στους κρατούμενους, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Κάποια γενικά συμπεράσματα από τις έρευνες θα μπορούσαν να αποτυπωθούν ως ακολούθως (Οικονόμου, 2018, σελ. 53):

- Η επαφή με την Τέχνη αποτελεί μέσο απεγκλωβισμού της σκέψης των κρατουμένων και εμπάθυνσης σε θέματα κοινωνικού περιεχομένου
- Συμβάλλει στην ψυχική ανάταση των κρατουμένων και συγχρόνως στην αποβολή αρνητικών συναισθημάτων, όπως το αίσθημα της περιθωριοποίησης

- Συμβάλλει στην αναζήτηση επαγγελματικών διεξόδων, καθώς συχνά οι κρατούμενοι ανακαλύπτουν κλίσεις και ταλέντα που ενδεχομένως έχουν
- Ενεργοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα
- Συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφέρουμε τη θεωρία της υποκειμενικότητας του βιώματος, όπου το ίδιο γεγονός μπορεί να βιωθεί με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά άτομα ή ακόμα και από το ίδιο το άτομο σε διαφορετικές στιγμές (Γκιάστας, 2003, σελ. 147). Συγκεκριμένα, το βίωμα διακρίνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα:

- *Συγκινησιακό επίπεδο*, όπου αφορά στα συναισθήματα και τις αντιδράσεις που συχνά υποσυνείδητα μας προκαλεί ένα βίωμα
- *Γνωστικό επίπεδο*, όπου σε αντίθεση με το συγκινησιακό επίπεδο, επικεντρώνεται στη λογική ερμηνεία που δίνουμε στο βίωμα μας. Όλα δηλαδή όσα σκεφτόμαστε γύρω από αυτό, το πώς το αξιολογούμε, κτλ.
- *Συμπεριφορικό επίπεδο*, όπου αναφέρεται στη συμπεριφορά μας σε σχέση με αυτό που βιώνουμε, με αυτό που συμβαίνει.

Έχοντας λοιπόν ως σημείο αναφοράς την εμπειρία του βιώματος μέσα από την Τέχνη συμπεραίνουμε για άλλη μία φορά τη σημαντική επίδρασή της, ως μέσου εσωτερικής ανασκόπησης και στοχασμού, το οποίο θέτει ως στόχο την αλλαγή και την αποδέσμευση του ατόμου από προβληματικές πεποιθήσεις και παραδοχές που λειτουργούν ανασταλτικά ως προς βελτίωση και ανάπτυξή του. Ενώ αναλογιζόμενοι το χώρο της φυλακής και την επίδραση της Τέχνης στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, θα ήταν σκόπιμο να επικαλεστούμε τον ισχυρισμό του Simon Stephens (2010) (όπ. αναφ στο Κοντογιάννη, 2018), ο οποίος αναφέρει ότι η δύναμη του θεάτρου είναι ακόμα μεγαλύτερη μέσα στη φυλακή λόγω της αντίφασης ως προς την παραδοχή ότι το θέατρο εν-ανθρωπίζει ενώ η φυλακή απο-ανθρωπίζει. Παραδοχή, η οποία θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, εάν αναλογιστούμε τον απώτερο στόχο που θέτει η φυλακή και κυρίως, η εκπαίδευση στη φυλακή και ο οποίος αφορά στην προετοιμασία των ατόμων, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία.

Κεφάλαιο 6: Επανένταξη κρατουμένων και ο ρόλος της εκπαίδευσης

“Να αγαπάς την ευθύνη, να λες εγώ θα αλλάξω τον κόσμο. Και αν δεν αλλάξει, εγώ θα φταίω” Ν. Καζαντζάκης

Το παρόν Κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μελέτη αφενός της έννοιας της επανένταξης των κρατουμένων και αφετέρου του ρόλου που οφείλει να έχει η εκπαίδευση ως προς την επίτευξη της. Ο στόχος της εκπαίδευσης στη φυλακή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί η προετοιμασία του έγκλειστου πληθυσμού, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία, με την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και προσόντων, καθώς και με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων που οι ίδιοι φαίνεται να στερούνται. Ωστόσο, όπως θα εξετάσουμε και στη συνέχεια, οι παράγοντες που συμβάλλουν ως προς την επίτευξη της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι ποικίλοι και επικεντρώνονται τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι η εκπαίδευση συμβάλλει μεν θετικά, ωστόσο η επίτευξη

της επιτυχούς επανένταξης των κρατουμένων αποτελεί ένα συνδυασμό διαφόρων παραγόντων και συγκυριών.

6.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Με τον όρο επανένταξη εννοούμε τη διαδικασία της επιστροφής ενός ατόμου που βιώνει κάποιου είδους αποκλεισμό στο κοινωνικό πλαίσιο και η οποία περιλαμβάνει τη δυνατότητα για δημιουργία νέων κοινωνικών δεσμών, χωρίς το άτομο να βιώνει κάποιου είδους διάκριση λόγω κάποιας συνθήκης, όπως για παράδειγμα η συνθήκη του εγκλεισμού την οποία βίωσε ένας πρόσφατα αποφυλακισμένος. Προκειμένου, ωστόσο, κάτι τέτοιο να καταστεί εφικτό, η πολιτεία οφείλει να προετοιμάσει κατάλληλα το άτομο παρέχοντάς του τα απαιτούμενα εφόδια και συγχρόνως, να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα από τις οποίες θα μπορέσει σιγά σιγά να δράσει και να εξελιχθεί. Παράλληλα οφείλει να προετοιμάσει και το σύνολο της κοινωνίας προκειμένου να το υποδεχτεί, καθώς η επιτυχής επανένταξη ενός αποφυλακισμένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό αποδοχής, την οποία θα εκλάβει από τη «συλλογική αποτελεσματικότητα» της κοινότητας που τον υποδέχεται (Visher & Travis, 2003).

Η έννοια της επανένταξης ενός κρατούμενου, για πολλούς θεωρητικούς, αντιμετωπίζεται ως ένα μέσο αντεγκληματικής πολιτικής, καθώς θεωρούν ότι μέσα από την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία, τα ποσοστά επανάληψης μία παραβατικής πράξης, με αποτέλεσμα την επιστροφή του στη φυλακή, μειώνονται σημαντικά. Γεγονός, πράγματι, αποτελεί ότι τα οφέλη από την ομαλή και επιτυχημένη επανένταξη ενός κρατουμένου στην κοινωνία είναι πολλαπλά και συνδέονται κυρίως τόσο με τη δημόσια ασφάλεια όσο και την κοινωνική συνοχή, η οποία περιλαμβάνει την μακροπρόθεσμη πορεία του ίδιου του ατόμου. Πέρα ωστόσο από τη συγκεκριμένη οπτική, η οποία επιβεβαιώνεται από διάφορες έρευνες, δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε και το δικαίωμα του ίδιου του ατόμου για ενεργό και ισότιμη συμμετοχή στον κοινωνικό και οικονομικό ιστό της χώρας, απαλλαγμένη από κάθε είδους διάκριση.

Η έννοια της επανένταξης των κρατουμένων αποτελεί θέμα συζήτησης μεταξύ θεωρητικών και ειδικών εδώ και πολλά χρόνια ωστόσο, τα τελευταία έτη αποδίδεται στη συγκεκριμένη διαδικασία μεγαλύτερη βαρύτητα, ενδεχομένως λόγω του αρκετά μεγάλου αριθμού έγκλειστου πληθυσμού, καθώς και της παραδοχής ότι η προετοιμασία και η υποστήριξη την οποία λαμβάνουν οι ίδιοι από μέρους του Κράτους, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους, δεν είναι ικανοποιητική. Η Ζαραφωνίτου (Ζαραφωνίτου & Συν., 2018), αναφορικά με τα μοντέλα επανένταξης, κάνει λόγο για το αποκαλούμενο 'Good Life Model' (μοντέλο 'των καλών βίων' ή του 'ευ ζην') σύμφωνα με το οποίο το άτομο αποφεύγει την τέλεση νέων αδικημάτων εάν λάβει τις κατάλληλες γνώσεις, ευκαιρίες και πόρους και καλλιεργήσει τέτοιες δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να διάγει έναν σύννομο βίο. Αυτό συνδέεται με τη διαδικασία της επανένταξης και τους παράγοντες εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφέρουν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία ως προς την ομαλή επανένταξη του ατόμου, εμφανίζεται αφενός στον τομέα της εύρεσης εργασίας και αφετέρου στη διαδικασία αναθέρμανσης της σχέσης του ατόμου με το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Αναλογιζόμενοι τις δύσκολες συνθήκες του εγκλεισμού, τις οποίες το άτομο καλείται να βιώσει, μπορούμε να συμπεράνουμε την επιθυμία του για επιστροφή στην κοινωνία έχοντας εξασφαλίσει μία

κανονικότητα, απαλλαγμένη από συνήθειες και δραστηριότητες που τον οδήγησαν στον εγκλεισμό του. Η πλειονότητα μάλιστα των κρατουμένων, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, θεωρεί ελάχιστα πιθανό να φυλακιστεί ξανά στο μέλλον (Dhami, Mandel, Loewenstein & Ayton, 2006) (όπ. αναφ. στο Αλοσκόφης, 2013). Παραδοχή που δυστυχώς αναιρείται, αν αναλογιστεί κανείς το μεγάλο ποσοστό των ατόμων (σχεδόν τα 2/3 σε διάστημα τριών ετών) που ακολούθησαν μία κυκλική πορεία και επέστρεψαν στη φυλακή μετά την αποφυλάκιση τους. Γεγονός, που μπορεί εν μέρει να αιτιολογηθεί, αν προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε το σύνολο των παραγόντων που επηρεάζουν ένα τέτοιο αποτέλεσμα. Παράλληλα, δεν μπορούμε να μη λάβουμε υπόψη μας τη σημαντική επίπτωση που ένα τέτοιο γεγονός επιφέρει σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, με σημαντικότερη τη διάσταση όσον αφορά την δημόσια ασφάλεια και υγεία, καθώς και τη μεγάλη οικονομική επιβάρυνση στο σύστημα της αντι-εγκληματικής πολιτικής (Travis, Solomon, & Waul, 2001).

Ο Αλοσκόφης (2013, σελ. 3) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «η τελική έκβαση της προσπάθειας τους να παραμείνουν μακριά από τη φυλακή εξαρτάται από έναν μοναδικό για τον καθένα συνδυασμό κοινωνικών περιστάσεων, ατομικών χαρακτηριστικών και επιλογών, αλλά και τυχαίων γεγονότων». Οι Zara και Farrington (2016) κάνουν λόγο για συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στο ενδεχόμενο υποτροπής και τους αποκαλούν ‘παράγοντες διακινδύνευσης’⁴⁹, ενώ συγχρόνως αναφέρουν και τους ‘προστατευτικούς παράγοντες’, οι οποίοι επιφέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα. Ορισμένοι από τους ‘παράγοντες διακινδύνευσης’ δεν δύνανται να μεταβληθούν και για το λόγο αυτό καλούνται ως στατικοί⁵⁰ ενώ, κάποιοι άλλοι, οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με κοινωνικές αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές, μπορούν και για το λόγο αυτό καλούνται δυναμικοί και οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο πλαίσιο του σχεδιασμού της αντεγκληματικής πολιτικής. Οι δυναμικοί παράγοντες συνδέονται κυρίως με στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, τα οποία σχετίζονται τόσο με τη συμπεριφορά του όσο και με την ψυχοσύνθεση του, καθώς επίσης και με το κοινωνικό – οικονομικό περιβάλλον στο οποίο το άτομο διαβίει, τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, την ενδεχόμενη εξάρτηση του από ουσίες, κτλ (Ζαραφωνίτου & Συν., 2018). Ο Αλοσκόφης (2013) (όπ. αναφ. στο Γιοβάνογλου, 2018) κάνει λόγο για τρία είδη παραγόντων που συμβάλλουν στην επιτυχημένη επανένταξη του κρατουμένου, τα οποία συνδέονται με τις συνθήκες της ζωής του πριν τον εγκλεισμό, κατά την διάρκεια αυτού και μετά στο πλαίσιο της επανένταξης του. Καθώς, όπως και ο Travis (2001) αναφέρει, τα ίδια τα αποτελέσματα της επανένταξης συνδέονται με διαφορετικούς παράγοντες, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη συμμετοχή του ατόμου σε διάφορες κοινωνικές δομές, όπως είναι η αγορά εργασίας, η οικογένεια, οι κοινότητες, τα σχολεία, καθώς και οι θρησκευτικοί χώροι, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τη ζωή του πριν τη φυλακή. Μελετώντας τη ζωή του κρατουμένου πριν τη φυλακή, θα είχε νόημα να επικεντρωθούμε στις συνθήκες διαβίωσης τις οποίες βίωνε και οι οποίες συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό στη συνθήκη του εγκλεισμού την οποία βιώνει και οι οποίες σχετίζονται άμεσα με το ενδεχόμενο υποτροπής και επιστροφής στη φυλακή. Οι

⁴⁹ Ως παράγοντας διακινδύνευσης καλείται μία μεταβλητή, βάσει της οποίας θα μπορούσε να προβλεφθεί η αυξημένη πιθανότητα διάπραξης ενός ποινικού αδικήματος. (Zara & Farrington, 2016) (όπ. αναφ. στο Ζαραφωνίτου & Συν., 2018)

⁵⁰ Παραδείγματα στατικών παραγόντων αποτελούν η ηλικία, το φύλο, το πλήθος και το είδος προγενέστερων εγκληματικών πράξεων, το οικογενειακό περιβάλλον, κτλ. (Mulder, Brand, Bullens, & Van Marle, 2011)

αναφερόμενες συνθήκες συνδέονται με συγκεκριμένα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά τα οποία προκύπτουν από το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον εντός του οποίου το άτομο μεγάλωσε, τις ενδεχόμενες προσωπικές σχέσεις που δημιούργησε με άτομα που εμφάνιζαν παραβατική συμπεριφορά, την πρόωρη διακοπή από το σχολείο και την ελλιπή επαγγελματική εμπειρία, καθώς και χαρακτηριστικά της ίδια της προσωπικότητας του ατόμου, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αντικοινωνική.

Κατά τη διάρκεια τώρα του εγκλεισμού, ο κρατούμενος καλείται να ανταποκριθεί σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, οι οποίες επιδεινώνουν τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική και πνευματική του υγεία. Η αυτό-εικόνα και αυτοπεποίθησή του πλήττονται σημαντικά και νιώθει 'κατώτερος' έχοντας χάσει κάθε νόημα και λόγο ύπαρξης. Οι συνέπειες του εγκλεισμού είναι εμφανείς στη συμπεριφορά του ατόμου και σιγά σιγά αποξενώνεται από το οικογενειακό και φιλικό του περιβάλλον, προκειμένου να αποφύγει τυχόν συναισθηματικές εντάσεις. Επίσης, οι επαφές και οι σχέσεις που θα δημιουργήσει ένας κρατούμενος, κατά τη διάρκεια της κράτησης του με τους υπόλοιπους συγκατατούμενους του, κατέχουν ιδιαίτερο ρόλο και έχουν σημαντική επίδραση πάνω του.

Τέλος, κατά την αποφυλάκισή του, τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην ομαλή επανένταξη του ατόμου και στην απομάκρυνσή του από κάθε είδους παραβατική συμπεριφορά. Οι σχετικοί παράγοντες συνάδουν με την πυραμίδα αναγκών του Maslow, την οποία ήδη αναφέραμε και συμβάλλουν στη διασφάλιση της σωματικής, ψυχικής και πνευματικής ισορροπίας του ίδιου του ατόμου. Ως βασικός παράγοντας θα μπορούσε αναμφίβολα να θεωρηθεί η διασφάλιση, από μέρους του ατόμου, των απαραίτητων αγαθών για την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών, όπως είναι η στέγη, η τροφή και η ένδυση. Στη συνέχεια, ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας επανένταξης αποτελεί η εξασφάλιση της εργασίας, παράγοντας που δυστυχώς στην πράξη παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία. Όπως αναφέρει ο Αλοσκόφης (2013), η κατάσταση στην αγορά εργασίας αποτελεί το σημαντικότερο μακρο-κοινωνικό παράγοντα από τον οποίο εξαρτώνται τα ποσοστά υποτροπής των πρόσφατα αποφυλακισθέντων. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μία σειρά εμποδίων που το άτομο καλείται να διαχειριστεί και τα οποία τον απομακρύνουν από την εύρεση εργασίας και αναπόφευκτα τον οδηγούν εκ νέου στην παρανομία. Τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας σε συνδυασμό με το στιγματισμό που συνοδεύει τον κρατούμενο, την απουσία κρατικής υποστήριξης, καθώς και την έλλειψη τυπικών προσόντων και κοινωνικών δεξιοτήτων που συνήθως τον χαρακτηρίζει, καθιστούν την κατάσταση ιδιαίτερα δύσκολη. Εξίσου σημαντικός παράγοντας αποτελεί η αποδοχή και υποστήριξη του ατόμου τόσο από την οικογένειά του όσο και από το ευρύτερο φιλικό και κοινωνικό του περιβάλλον (Πανούσης, 2017). Ο ίδιος, έχοντας έντονη μέσα του την έννοια του στιγματισμού, έχει ανάγκη να νιώσει αποδεκτός και να επανέλθει στην προ- κράτηση ζωή του, επιδιώκοντας να κερδίσει πίσω τον χαμένο χρόνο. Ειδικά στις περιπτώσεις όπου υπάρχουν παιδιά, η έννοια και το άγχος του πρόσφατα αποφυλακισμένου είναι ακόμα μεγαλύτερα, καθώς από την μία επιθυμεί να διασφαλίσει τη 'χαμένη του ζωή' και συγχρόνως, να κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό των παιδιών του. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι η περίοδος εγκλεισμού, ειδικά στις περιπτώσεις του μακροχρόνιου εγκλεισμού, απαλλάσσει τον κρατούμενο από τις καθημερινές

κοινωνικές και οικονομικές του υποχρεώσεις, με αποτέλεσμα κατά την αποφυλάκιση του να εμφανίζει δυσκολία στην εκ νέου ανάληψη τους.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι το πρώτο διάστημα της αποφυλάκισης του κρατούμενου είναι ιδιαίτερα σημαντικό και καθοριστικό για την ομαλή επανένταξη του και την αποφυγή ενδεχόμενης υποτροπής. Η ψυχολογία του είναι ιδιαίτερα ασταθής, ενώ καλείται να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις για τις οποίες δεν είναι προετοιμασμένος, λόγω της αδυναμίας κυρίως του συστήματος να τον προετοιμάσει γι' αυτές. Κατά τον Goffman (1994) ο πρόσφατα αποφυλακισμένος νιώθει σαν να προσγειώθηκε από την κορυφή του μικρόκοσμου στον οποίο ζούσε στον πυθμένα της ευρύτερης κοινωνίας μέσα στην οποία καλείται να επιβιώσει. Οι δυσκολίες που θα κληθεί να αντιμετωπίσει είναι μεγάλες και χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση, η φαινομενικά για τους ίδιους εύκολη λύση παραμένει πάντα το να στραφεί στους όμοιους του, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες με τον ίδιο, καθώς και η επιστροφή του σε πράξεις παράνομου χαρακτήρα, τις οποίες αισθάνεται ότι γνωρίζει καλά και στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί. Προκειμένου λοιπόν να αντιμετωπιστεί η εν λόγω κατάσταση και να αποφευχθεί η επιστροφή στην παραβατικότητα, το κράτος καλείται να αναλογιστεί τις ευθύνες του και να συνδράμει ουσιαστικά στη διασφάλιση της ομαλής επανένταξης των ατόμων στην κοινωνία, μέσα από τις κατάλληλες παροχές τόσο κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους όσο και κατά την αποφυλάκισή τους.

6.2 Θεσμικό πλαίσιο κοινωνικής επανένταξης

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κοινωνική επανένταξη των κρατούμενων οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του σωφρονιστικού συστήματος της κάθε χώρας, με αποτέλεσμα να εντάσσεται στο πλαίσιο της αντεγκληματικής πολιτικής που οφείλει να ακολουθεί (Νικολόπουλος, 2018). Ο λόγος είναι διττός και αναφέρεται τόσο στη διασφάλιση της δημόσιας ασφάλειας και της κοινωνικής συνοχής, όσο και στην ενθάρρυνση των ίδιων των ατόμων ως προς τη μετάβαση τους από τη ζωή στη φυλακή, στην κοινή ζωή ως ενεργοί και ελεύθεροι πολίτες (Travis et al., 2001). Παρόλη τη σπουδαιότητα της εν λόγω διαδικασίας, τα έως τώρα δεδομένα, ειδικά στην Ελλάδα, αποδεικνύουν ότι η κρατική πολιτική απέναντι στους αποφυλακισμένους δεν είναι ιδιαίτερα υποστηρικτική, με αποτελέσματα να αυξάνονται τα ποσοστά υποτροπιασμού και επιστροφής των ατόμων σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα⁵¹. Η κοινωνική επανένταξη, όπως έχει ήδη αναφερθεί, θέτει ως στόχο την επιστροφή του αποφυλακισμένου στην κοινωνία μέσα από τη δημιουργία προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων, οι οποίες διασφαλίζουν την ατομική του ανάγκη για αυτοδιάθεση και αυτο-καθορισμό. Ο αποφυλακισμένος δηλαδή έχει ανάγκη να επιστρέψει σε μία κοινωνική 'κανονικότητα' ως ενεργός και ελεύθερος πολίτης, η επιβίωση του οποίου θα μπορεί να διασφαλιστεί από τον ίδιο, χωρίς να εξαρτάται από επιδόματα και κοινωνικές παροχές, οι οποίες συμβάλλουν συχνά αρνητικά στην ψυχοσύνθεση του. Οι συνθήκες αυτές οδηγούν στη σταδιακή απομάκρυνσή του από την κουλτούρα που

⁵¹ Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε δύο φάσεις, πριν και μετά την κράτηση κρατούμενων και η οποία διεξήχθη σε διάστημα 7 ετών (από το 1993 έως το 1999-2000), μόνο ο ένας στους πέντε ανήλικους κρατούμενος που εντοπίστηκαν εκ νέου (ποσοστό 19,8% του συνολικού ποσοστού της έρευνας) δεν οδηγήθηκε εκ νέου στη φυλακή ή/και δεν του επιβλήθηκε κάποια ποινή (όπ. αναφ. στο Πανούσης, 2017). Ποσοστά που αποδεικνύονται από αντίστοιχες μελέτες στην Ελλάδα και στην περίπτωση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων (όπ. αναφ. στο Ζαραφώνιτου κ. συν, 2018).

έχει υιοθετήσει, στο πλαίσιο της αναγκαστικής προσαρμογής του στον ιδρυματικό υποπολιτισμό της φυλακής.

Η πολιτική δηλαδή της επανένταξης των κρατούμενων οφείλει να βασίζεται σε μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση, η οποία θέτει ως στόχο της τη διασφάλιση των ατομικών δικαιωμάτων του κάθε κρατούμενου, καθώς και την προσωπική του ευημερία. Με την πάροδο του χρόνου, οι θεωρίες αναφορικά με την έννοια και τους επιδιωκόμενους σκοπούς της επανένταξης και τη «μεταχείριση του εγκληματία» έθεταν διαφορετικούς στόχους και φυσικά μεθόδους προσέγγισης του ίδιου του ατόμου με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε μία σειρά από προβληματισμούς αναφορικά με ζητήματα μακρο-κοινωνικής (κοινωνικές συνέπειες της ποινικής μεταχείρισης και της συνθήκης του εγκλεισμού) και μικρο-κοινωνικής τάξεως (συνέπειες εγκλεισμού στο ίδιο το άτομο και αξιοποίηση του 'χαμένου χρόνου'), τα οποία οδήγησαν σε αμφισβήτηση του «θεραπευτικού μοντέλου μεταχείρισης του κρατούμενου» στο πλαίσιο του εγκλεισμού του (Νικολόπουλος, 2018). Τη δεκαετία του 1990, η επανένταξη επικεντρώθηκε στην αλλαγή της παραβατικής συμπεριφοράς και στον τρόπο σκέψης του κρατούμενου, ενώ από το 2000 η επανένταξη στοχεύει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τρόπου σκέψης, με απώτερο στόχο τη συμμόρφωση (Δημητρούλη, 2016, σελ. 68). Ωστόσο, αν αναλογιστούμε τη δυσχερή ψυχολογική και συχνά κοινωνικο-οικονομική κατάσταση στην οποία θα βρεθεί ο πρόσφατα αποφυλακισμένος, αντιλαμβανόμαστε ότι η συμμόρφωση και η αλλαγή, τις οποίες επικαλούνται οι σύγχρονες θεωρίες, θα πρέπει να επιτευχθούν σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του, εν όψει της επικείμενης επανένταξής του. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι οι πρώτες μέρες της αποφυλάκισης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την μετέπειτα πορεία του αποφυλακισθέντος.

Ο κρατούμενος δηλαδή, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του καλείται να αναλογιστεί τις πράξεις και τη συμπεριφορά του και μέσα από την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό, να απαλλαγεί από στρεβλές αντιλήψεις και προβληματικές και να οδηγηθεί στην υιοθέτηση νέων αντιλήψεων και συμπεριφορών. Ο στόχος αυτός συνάδει με το στόχο που θέτει η εκπαίδευση ενηλίκων και ο οποίος περιγράφεται μέσα από τη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Όπως επισημαίνει ο Ripley (1993) (όπ. αναφ. στο Δημητρούλη, 2016), οι διάφορες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επιδιώκουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων, στοχεύουν στην απαλλαγή του ατόμου από κάθε είδους παραβατική συμπεριφορά. Επομένως, η παροχή συγκεκριμένων προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν τόσο στον εμπλουτισμό της γνώσης όσο και στην αλλαγή της συμπεριφοράς κατά την διάρκεια του εγκλεισμού του ατόμου, οφείλει να αποτελεί βασικό μέτρο αντεγκληματικής πολιτικής, με απώτερο στόχο την επανένταξη του στην κοινωνία. Ευρήματα διαφόρων ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί σε κρατούμενους (πρώην και νυν), ανάμεσα στις οποίες και η αδημοσίευτη έρευνα με τίτλο «Boston Reentry Study» (όπ. αναφ. στο Δημητρούλη, 2016), αναφέρουν ως κοινά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας το αίσθημα του αποκλεισμού τον οποίο έχει βιώσει σε διάφορες φάσεις της ζωής της, την απομάκρυνση από το οικογενειακό και κοινωνικό της περιβάλλον και την ελλιπή υποστήριξη από μέρους του σχολείου, με αποτέλεσμα την πρόωρη διακοπή του από αυτό και κατ' επέκταση το έλλειμμα που παρουσιάζει όσον αφορά το γνωσιακό της κεφάλαιο. Η πλειοψηφία των κρατούμενων θα λέγαμε ότι παρουσιάζει έλλειψη όσον αφορά τις βασικές γνώσεις και τις απαραίτητες

κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνικής και επαγγελματικής τους ζωής. Η υλοποίηση επομένως εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο περιβάλλον της φυλακής, όπου ως στόχος τίθεται να αποκτήσουν οι κρατούμενοι αφενός τις απαραίτητες γνώσεις και αφετέρου να καλλιεργήσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι οι δεξιότητες ζωής, αποτελούν απαραίτητο μέτρο αντιμετώπισης στο πλαίσιο της αντεγκληματικής πολιτικής και κατ' επέκταση, της μετα-σωφρονιστικής μέριμνας.

Στο Άρθρο 81 του Σωφρονιστικού Κώδικα (Ν 2776/1999) γίνεται αναφορά στην υποχρέωση της *«Πολιτείας να μεριμνά έγκαιρα για την ομαλή επάνοδο και προσαρμογή του κρατουμένου που πρόκειται να απολυθεί οριστικά, στο κοινωνικό, επαγγελματικό και οικογενειακό του περιβάλλον»*. Στο πλαίσιο άσκησης του εν λόγω ρόλου, συγκροτείται πενταμελής Επιτροπή Κοινωνικής Υποστήριξης, η οποία θέτει ως έργο την *«ενημέρωση του κρατουμένου ή απολυθέντος σχετικά με θέματα που αφορούν τη νομική και κοινωνική του κατάσταση, καθώς και την υποβοήθησή του για προσαρμογή στην κοινωνική ζωή. Για το σκοπό αυτό, η Επιτροπή συνεργάζεται με τον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού ή άλλους κατά περίπτωση αρμόδιους φορείς»*. Στο συγκεκριμένο Άρθρο γίνεται επίσης αναφορά στη σύσταση ενός νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με την επωνυμία "ΕΠΑΝΟΔΟΣ" που εποπτεύεται από το Υπουργείο Δικαιοσύνης, με σκοπό την *«επαγγελματική κατάρτιση φυλακισμένων και αποφυλακισθέντων, την αποκατάσταση, την οικονομική συμπαράσταση και την προετοιμασία και προώθηση της εν γένει κοινωνικής επανένταξής τους»*, η σύσταση του οποίου πραγματοποιήθηκε λίγα χρόνια αργότερα, το 2003.

Στο Άρθρο 82 του Κώδικα γίνεται επίσης αναφορά στα μέτρα για την υποστήριξη των πρόσφατα αποφυλακισθέντων, τα οποία περιλαμβάνουν:

- τη δημιουργία ξενώνων, στους οποίους μπορούν να διαμένουν και να σιτίζονται για διάστημα έως δύο μηνών, εφόσον στερούνται κατοικίας, στο πλαίσιο της οποίας παρέχονται προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και προσανατολισμού και ανεύρεσης εργασίας, καθώς και υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης
- την ίδρυση επιχειρήσεων ή μονάδων υπό την εποπτεία της Πολιτείας, στις οποίες προσλαμβάνονται απολυθέντες κρατούμενοι κατά προτεραιότητα, καθώς επίσης παροχή κινήτρων στους ίδιους για τη δημιουργία της δικής τους επιχείρησης
- την πρόβλεψη, από μέρους του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), σχετικών ρυθμίσεων για απασχόληση των πρόσφατα αποφυλακισθέντων στον ιδιωτικό τομέα, με την παροχή κινήτρων στους εργοδότες

Ενώ λοιπόν τα μέτρα για την ενίσχυση των αποφυλακισθέντων παρουσιάζονται ικανοποιητικά κατά την αποφυλάκιση τους, στην πράξη δεν ισχύει κάτι τέτοιο, καθώς ο Σωφρονιστικός Κώδικας παρουσιάζει μεν προτάσεις ωστόσο, φαίνεται να ακολουθεί μία περισσότερο ουδέτερη προσέγγιση χωρίς να θέτει ουσιαστικούς στόχους αναφορικά με την προετοιμασία και την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων στο άτομο, εν όψει της επικείμενης επανένταξής του. Το πρόβλημα ανακύπτει δηλαδή κυρίως από το γεγονός, ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων δεν προσαρμόστηκε στο βαθμό που όφειλε στην πραγματική ανάγκη των ατόμων, η

οποία είναι η κατάλληλη προετοιμασία τους και ενημέρωση εν όψει της επανένταξης τους, με αποτέλεσμα τη μεγάλη απόκλιση ως προς τη σύνδεση και την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Αυτό αποτελεί γεγονός ιδιαίτερης αξίας, καθώς τόσο η επανένταξη όσο και η πρόληψη του αποκλεισμού των ατόμων, συνδέονται άμεσα με την ενεργό συμμετοχή και δράση των ατόμων στην αγορά εργασίας (Αλοσκόφης, 2013). Συγχρόνως, φαίνεται το Κράτος να επενδύει λιγότερο στα διάφορα προγράμματα, επιλέγοντας να επενδύει στις διάφορες υποδομές, καθώς και στην ενίσχυση του δυναμικού προσωπικού των φυλακών, ως αποτέλεσμα της αύξησης του έγκλειστου πληθυσμού. Προσέγγιση, η οποία φαίνεται να σταδιακά να αλλάζει και να επικεντρώνεται στο δικαίωμα του ίδιου του ατόμου να προετοιμαστεί εν όψει της επιστροφής του στην κοινωνία, θέτοντας ως βασική προϋπόθεση την καλλιέργεια των απαιτούμενων κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων.

Αναλογιζόμενοι την ανάγκη του Κράτους να αντιμετωπίζει τους κρατούμενους ως Φορείς δικαιωμάτων και ενεργούς μετόχους σε «διαδικασία αλλαγής» (Νικολόπουλος, 2018), ο ρόλος της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ακόμα πιο ισχυρός. Η εκπαίδευση καλείται λοιπόν να καλύψει τον 'κενό χρόνο' ανάμεσα στον εγκλεισμό και την αποφυλάκιση και συγχρόνως, να προετοιμάσει το άτομο, προκειμένου να ανταποκριθεί από μόνο του στις επικείμενες, κατά την αποφυλάκισή του, δυσκολίες.

6.3 Ο ρόλος της εκπαίδευσης, όσον αφορά την επανένταξη των κρατουμένων

Στο πλαίσιο της υιοθέτησης, από τα κράτη μέλη της ΕΕ το 2012, της Διακήρυξης του Βερολίνου αναφορικά με την επανένταξη παραβατών και αποφυλακισμένων⁵², ανακύπτει ως κοινό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ομάδας στόχου η έλλειψη, όπως ήδη αναφέρθηκε, βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τόσο της κοινωνικής όσο και της επαγγελματικής του ζωής (Δημητρούλη, 2018). Το συγκεκριμένο λοιπόν κενό καλείται να καλύψει η εκπαίδευση μέσα από την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε κρατούμενους, καθώς και πρόσφατα αποφυλακισθέντες, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε την παραδοχή του Ripley (1993) (όπ. αναφ. στο Δημητρούλη, 2016, σελ. 69) ότι «η απομάκρυνση από την παραβατική συμπεριφορά συνδέεται, άρρηκτα, με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που καλλιεργούν την κριτική σκέψη και στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων» με αποτέλεσμα η κοινωνική επανένταξη να καθορίζεται από τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινότητα.

Σε μία προσπάθεια σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αποκήρυξη και αποτροπή κάθε είδους παραβατικής συμπεριφοράς από μέρους των κρατουμένων έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες, κυρίως στην Αμερική, με τα αποτελέσματα αυτών να επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη συσχέτιση. Κατά τον Duguid (1990) (όπ. αναφ. στο Δημητρούλη, 2016) η τυπική εκπαίδευση ωθεί τους κρατούμενους στην αλλαγή της ατομικής τους στάσης και συμπεριφοράς, καθώς επίσης έρευνες, όπως αυτή της Vacca (2004) και του Davis (2014), αποκαλύπτουν ότι τα άτομα τα οποία κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους παρακολούθησαν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, παρουσίασαν μικρότερο ποσοστό υποτροπιασμού και κατ' επέκταση,

⁵² The Berlin Declaration on the Reintegration of Offenders and Ex-offenders

επιστροφής στη φυλακή, σε σύγκριση με άτομα που δεν συμμετείχαν σε αυτά. Οι Travis et al (2001) αναφέρουν επίσης στην έρευνά τους ότι παρεμβάσεις, όπως η θεραπεία από τα ναρκωτικά, καθώς και προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συμβάλλουν σημαντικά στο ποσοστό μείωσης της επιστροφής σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα, καθώς επίσης οι Tootoonchi (1993) και Morin (1981) επισημαίνουν εξίσου τη θετική επίδραση που ασκεί η εκπαίδευση στους εκπαιδευόμενους–κρατούμενους, αφενός καθώς συμβάλλει στη βελτίωση των επιπέδων της αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης τους και αφετέρου, με το γεγονός ότι τους ενισχύει με καινούριους στόχους και ελπίδα για το μέλλον.

Τα εκπαιδευτικά λοιπόν προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την επανένταξη των κρατουμένων στην κοινωνία, παρέχονται στο πλαίσιο τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Σημαντική επίσης παράμετρο αποτελεί η δυνατότητα που παρέχεται στο άτομο, μέσω των προγραμμάτων, για την αποχή ή απεμπλοκή του από το έγκλημα, η οποία συνδέεται άμεσα με την επιτυχή επανένταξή του στην κοινωνία. Όπου ως αποχή ορίζεται το «να μαθαίνει το άτομο, που βρίσκεται σε κίνδυνο να εγκληματίσει, να ζει μία ζωή ελεύθερη από το έγκλημα ή αλλιώς να τερματίζει την εγκληματική του δραστηριότητα» (Γιοβάνογλου, 2018, σελ. 113). Σε προηγούμενο Κεφάλαιο έγινε αναφορά στο ρόλο του σχολείου, που αποτελεί φορέα μετάδοσης και υλοποίησης των εν λόγω προγραμμάτων, η συμβολή του οποίου είναι καθοριστική για την επίτευξη της πρόληψης και ένταξης-αποκατάστασης της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού. Λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη τη διαφορετικότητα που συναντάται στο εσωτερικό της συγκεκριμένης ομάδας, θα πρέπει πάντα να τίθενται ως προτεραιότητα η ανάγκη για συνεργασία μεταξύ επιστημόνων και επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι από κοινού συμβάλλουν στην επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι η μάθηση συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον εντός του οποίου παρέχεται (Caffarella, & Merriam, 1999) και κυρίως, από τους ανθρώπους από τους οποίους μεταδίδεται. Η διαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των επαγγελματιών, που συνεργάζονται με τη συγκεκριμένη ομάδα αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα, ο οποίος οφείλει να λαμβάνεται υπόψη. Η Ζώνιου – Σιδέρη (2003, σελ.134) χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι ένα επιτυχές σύστημα ένταξης των ειδικών κοινωνικών ομάδων οφείλει:

- α. να διασφαλίσει την οικοδόμηση και προσαρμογή προληπτικών και ενταξιακών-αποκαταστατικών πρακτικών, οι οποίες αφορούν άμεσα ή έμμεσα ένα μεγάλο αριθμό ομάδων επαγγελματιών
- β. να δημιουργήσει ένα επιμορφωτικό σύστημα ανάλογο της δύναμης, της έντασης, της αποτελεσματικότητας και της συνεργασίας των εμπλεκόμενων επαγγελματιών με την ομάδα στόχο, προκειμένου να τους παρέχει βασικές επιπρόσθετες και ειδικές πληροφορίες

Ο ρόλος λοιπόν που καλείται να φέρει σε πέρας η εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και η επίδραση αυτής οφείλει να απευθύνεται τόσο στους άμεσα ενδιαφερόμενους όσο και στα άτομα που συνεργάζονται με αυτά. Ο εκπαιδευτής, ειδικά σε ένα περιβάλλον φυλακής, καλείται συχνά να διαχειριστεί μία κατάσταση, η οποία υπερβαίνει τις ψυχικές και συναισθηματικές του αντοχές, με αποτέλεσμα να καταλαμβάνεται από συναισθήματα άγχους και θλίψης. Αντιλαμβανόμεστε λοιπόν, ότι ο τρόπος διαχείρισης αντίστοιχων καταστάσεων απαιτεί εκπαίδευση και συστηματική υποστήριξη του ίδιου του εκπαιδευτή από μέρους τους Κράτους. Στην

περίπτωση ωστόσο της Ελλάδας φαίνεται ότι τέτοιου είδους υποστήριξη δεν παρέχεται, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές να εκπαιδεύονται μέσα από τη δική τους εμπειρία ή/και την εμπειρία παλαιότερων συναδέλφων (Δημητρούλη, 2016). Το στοιχείο αυτό προκαλεί ενίοτε τη δυσαρέσκεια από μέρους τους και συχνά αποτελεί εμπόδιο, όσον αφορά την επιτυχή έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την ολοκλήρωση του 1^{ου} Μέρους της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαμε συμπερασματικά να αναδείξουμε τη σημαντική επίδραση την οποία οφείλει να έχει η εκπαίδευση γενικά και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των ατόμων που χαρακτηρίζονται από κάποια κοινωνική ευπάθεια, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία. Στην περίπτωση δηλαδή ενός σχολείου, το οποίο εδρεύει εντός καταστήματος κράτησης, οι αρχές της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη οφείλουν να διατρέχουν το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη, κατά το σχεδιασμό του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας-στόχου, η οποία αποτελείται από ενήλικους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι έχουν βιώσει τον αποκλεισμό και την τρέχουσα περίοδο βιώνουν τη συνθήκη του εγκλεισμού. Θέτοντας ως βάση τα πορίσματα, τα οποία αναδύθηκαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, θα γίνει στη συνέχεια μία προσπάθεια περιγραφής της πορείας της έρευνας, καθώς και αποτύπωσης των ευρημάτων αυτής, όπως προέκυψαν μέσα από την προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση της ερευνήτριας με τα δρώντα υποκείμενα της μελέτης, επιδιώκοντας αφενός τη 'συνάντηση' της με τη θεωρία και αφετέρου, τη διεξαγωγή ασφαλών και συναφών με το ερευνώμενο ερώτημα συμπερασμάτων.

Μέρος 2ο

Ερευνητικό Μέρος - Ανάλυση

A. Μεθοδολογία Έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της αντίληψης μίας συγκεκριμένης ομάδας πολιτών, η οποία παρουσιάζει κάποια κοινωνική ευπάθεια, αναφορικά με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, καθώς και του ρόλου της επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικοδόμησή της. Όπως έχουμε ήδη αναλύσει διεξοδικά στο πρώτο μέρος, το ερευνητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγουμε την έρευνά μας είναι αυτό των φυλακών και ειδικότερα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε ένα κατάστημα κράτησης του νομού Αττικής. Αυτό που μας ενδιαφέρει είναι εάν δηλαδή και σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη εκπαίδευση, η οποία θέτει ως κύριο στόχο τη διαμόρφωση κοινωνικά ώριμων, συνειδητοποιημένων και ενεργών πολιτών, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού και να συμβάλλει θετικά στην προετοιμασία των συγκεκριμένων ατόμων για την επικείμενη επανένταξή τους στην κοινωνία. Μας ενδιαφέρει να αποτυπώσουμε το σύνολο των συστατικών στοιχείων που οι ίδιοι αποδίδουν στην έννοια της πολιτεότητας/ιδιότητας του πολίτη και να τη συσχετίσουμε με τα βασικά δομικά της χαρακτηριστικά. Στόχος μας είναι να καταγράψουμε τον τρόπο εννοιολόγησης της ιδιότητας του πολίτη από την πλευρά των εκπαιδευομένων και να παρακολουθήσουμε τους σκοπούς, τα εργαλεία και τα αποτελέσματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο και πεδίο. Προκειμένου να

διερευνηθεί το συγκεκριμένο ζήτημα, πραγματοποιήθηκε μία έρευνα ακολουθώντας τέσσερα βασικά στάδια. Αυτά προσδιορίστηκαν ως εξής με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Μπαγάκης, 2003):

- α. σχεδιασμός
- β. δράση – παρατήρηση
- γ. αναστοχασμός
- δ. επανασχεδιασμός

Βασικό στόχο μίας έρευνας δράσης, σύμφωνα με τους ερευνητές που την έχουν μελετήσει, αποτελεί η αξιοποίηση της «πρακτικής σοφίας των ανθρώπων της πράξης» (Κατσαρού, 2010, σελ. 556) αποδίδοντάς τους παράλληλα έναν ενεργητικό ρόλο, καθώς οι ίδιοι καλούνται, πέρα από την κατάθεση των εμπειριών τους, να λάβουν αποφάσεις και να κάνουν προτάσεις, όσον αφορά την ερευνητική διαδικασία (Τσιώλης, 2015). Για τον Mills (2006) (όπ. αναφ. στο Elementary, 2012, σελ. 48) η έρευνα δράσης «...στοχεύει στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης ή του προβλήματος το οποίο μελετάται και στη βελτίωσή του στο πλαίσιο της διαδικασίας. Βασίζεται στη θεμελιώδη παραδοχή ότι ο καλύτερος τρόπος για να κατανοήσεις μία κατάσταση είναι να αποτελέσεις μέρος αυτής»⁵³. Στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας έρευνας δράσης, ο κοινωνικός ερευνητής αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, καθώς καλείται να έρθει σε άμεση επαφή με την εμπλεκόμενη κοινωνική ομάδα και να αλληλοεπιδράσει ενεργά μαζί της. Μέσα από την αρχή της ανοικτότητας, η οποία υιοθετείται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαδικασίας, ο ερευνητής ξεκινάει τη μελέτη του βασιζόμενος σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια μετασχηματίζονται σύμφωνα με τις πληροφορίες τις οποίες συλλέγει, προκειμένου να οδηγηθεί σε συγκεκριμένες υποθέσεις και συμπεράσματα (Τσιώλης, 2015). Η Κατσαρού παρουσιάζει την έρευνα δράσης ως «μία ανοικτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται κριτικά (και αυτό συνεχίζεται διαρκώς) με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση» (2010, σελ. 556).

Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία απαιτεί χρόνο, παρατήρηση και αναστοχασμό, προκειμένου να οδηγηθούμε στα επιθυμητά αποτελέσματα. Θέτοντας ως αφετηρία μία προβληματική κατάσταση, επιδιώκεται αρχικά η αναγνώριση των βασικών αιτιών που οδηγούν σε αυτή και κατ' επέκταση, στη δημιουργία υποθέσεων και προτάσεων, όσον αφορά την αντιμετώπισή της. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαιτείται η συλλογή δεδομένων που βασίζονται σε πραγματικές εμπειρίες και βιώματα. Ο ερευνητής λοιπόν καλείται να συνάψει σχέσεις, να επικοινωνήσει και να αλληλοεπιδράσει με τα υποκείμενα της έρευνάς του (Τσιώλης, 2015), καθώς «μέσα σε ένα κλίμα συμμετρικής επικοινωνίας, αναγνωρίζονται κοινές και διαφορετικές απόψεις που, μέσω ενός αναστοχαστικού διαλόγου, διαμορφώνουν τις συνθήκες που θα οδηγήσουν σε κοινή δράση» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ. 17). Υπάρχουν πολλές επιστημονικές μέθοδοι οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους ερευνητές στη συλλογή δεδομένων, όπως είναι η συνέντευξη, η παρατήρηση, η καταγραφή σε ημερολόγιο, η μελέτη περίπτωσης, η μαγνητοφώνηση, καθώς και η βιντεοσκόπηση (Μπαγάκης, 2003). Εξίσου σημαντικό, όσον αφορά την αποτύπωση

⁵³ «Action research aims to create a better understanding of the situation or problem being studied, and to change it for the better in the process. It is grounded in the fundamental assumption that the best way to understand a situation is to participate in it». (η μετάφραση στην ελληνική γλώσσα πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα)

της κατάστασης με όσο το δυνατό πληρέστερο και σαφή τρόπο, είναι η συλλογή των δεδομένων να γίνεται από διαφορετικές ομάδες ατόμων, οι οποίες εμπλέκονται στη συγκεκριμένη κατάσταση με διαφορετικό όμως ρόλο (Μπαγάκης, 2003).

Ιδιαίτερα επίσης σημαντική, σε μία έρευνα δράσης, είναι η παρουσία του κριτικού φίλου, στη θέση του οποίου επιλέγεται συνήθως κάποιος εξωτερικός συνεργάτης, ο ρόλος του οποίου είναι υποστηρικτικός ως προς την ερευνήτρια/διευκολύντρια, καθώς και ως προς την ερευνητική ομάδα που μελετάται, στο πλαίσιο εξέλιξης της έρευνας. Ο κριτικός φίλος, ως παρατηρητής της όλης διαδικασίας, μέσα από την κριτική του σκέψη και οπτική, προσφέρει στον/ην ερευνητή/ερευνήτρια το ερέθισμα και τη δυνατότητα να αναστοχαστεί πάνω στο ίδιο το αντικείμενο της έρευνας, καθώς και στη σχετική μεθοδολογία που ακολουθείται, με απώτερο στόχο την σε μεγαλύτερο βάθος προσέγγιση της όλης ερευνητικής διαδικασίας.

Προκειμένου να είναι περισσότερο κατανοητό το περιεχόμενο της έρευνας δράσης, τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής θα μπορούσαν επιγραμματικά να αναφερθούν ως ακολούθως (Μπαγάκης, 1992, σελ. 31-35):

- *συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας*, όπου ο ερευνητής είναι συγχρόνως παρατηρητής και δρών υποκείμενο της όλης διαδικασίας, ο οποίος καλείται να αλληλοεπιδράσει και να συνεργαστεί με άλλα δρώντα υποκείμενα της διαδικασίας, όπως και με τον 'κριτικό φίλο'
- *διασύνδεση θεωρίας και πράξης*, όπου μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση και γνώση επιδιώκεται ο εμπλουτισμός της πρακτικής κρίσης του ερευνητή και αντίστροφα, ενώ αναδύεται ο άρρηκτος δεσμός ανάμεσα στην έρευνα και τη δράση
- *κυκλική-σπειροειδής διαδικασία*, όπου δεν μπορούμε να αναμένουμε μία δεδομένη αρχή και ένα δεδομένο τέλος, αντιθέτως, αναφερόμαστε σε μία ανοιχτή κυκλική διαδικασία, κατά την οποία το τέλος κάθε κύκλου οδηγεί στην έναρξη του επόμενου με αποτέλεσμα τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου δράσης και τη χάραξη μίας νέας στρατηγικής σε μία αέναη προσπάθεια αναστοχασμού. Ο Zuber-Skerritt (2001, σελ. 15) παρουσιάζει τη συγκεκριμένη διαδικασία σύμφωνα με το ακόλουθο σχεδιάγραμμα.

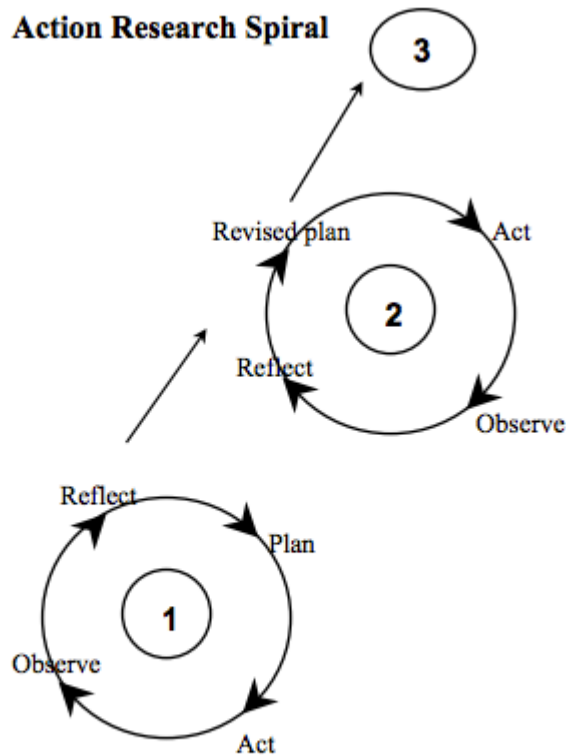


Figure 1.6: The Spiral of Action Research Cycles

- *αναστοχαστική διαδικασία*, όπου η διαδικασία του συνεχούς κριτικού στοχασμού, από μέρους του ερευνητή, αποτελεί σημαντικό παράγοντα υλοποίησης της έρευνάς του, προκειμένου να επιτευχθούν οι αρχικοί στόχοι που είχε θέσει
- *συσχέτιση με την επαγγελματική ανάπτυξη* του δρώντος υποκειμένου, καθώς η γνώση μετατρέπεται σε δράση, η οποία με τη σειρά της παράγει νέα γνώση και συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του υποκειμένου

Επανερχόμενοι στην έρευνα δράσης που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη διατριβή, θα αναλύσουμε τη δομή της, καθώς και τα στάδια που ακολουθήθηκαν. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το βασικό ερευνητικό ερώτημα που αποτέλεσε την αφετηρία της είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, εν προκειμένω τους εκπαιδευόμενους εντός του καταστήματος κράτησης. Ως πεδίο υλοποίησης της έρευνας επιλέχθηκε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, που εδρεύει εντός ενός καταστήματος κράτησης στο νομό Αττικής. Η επιλογή ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας αποτέλεσε ιδανικό πλαίσιο αναφοράς, όσον αφορά τη μελέτη της επίδρασης της εκπαίδευσης στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη και της ενεργούς πολιτεότητας, πρωτίστως λόγω της ιδιαίτερης παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που διέπει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μοντέλο. Επιπλέον, η κοινωνική ευαλωτότητα και η ευπάθεια συνοδεύεται με την ενηλικιότητα στη συγκεκριμένη περίπτωση και προσφέρεται για ανάλυση στο εν λόγω πεδίο. Οι απόψεις δηλαδή και οι σκέψεις των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο αυτό βασίζονται σε προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και όχι απλά σε θεωρητική

και υποθετική προσέγγιση του όρου. Εξάλλου, ο χώρος της φυλακής προσφέρεται για τη συγκεκριμένη ανάλυση, αφενός λόγω της πολυμορφίας του πληθυσμού της και αφετέρου λόγω του ότι στο συγκεκριμένο πλαίσιο συγκεντρώνονται διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως ευπαθείς, όπως είναι οι μετανάστες, οι άστεγοι, οι ουσιο-εξαρτώμενοι, οι αναλφάβητοι, οι οροθετικοί, οι μακροχρόνια άνεργοι, κτλ. Η φυλακή λοιπόν αποτελεί το πλέον ιδανικό μέρος για να προσεγγίσει ο ερευνητής τις συγκεκριμένες ομάδες και να μπορέσει, μέσα από την παρατήρηση και την αλληλεπίδραση μαζί τους, να τις μελετήσει. Ο χώρος ωστόσο της φυλακής, εμπεριέχει και αρκετές δυσκολίες και περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τον ερευνητή στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της διεξαγωγής κάποιας έρευνας (Page, 2009). Οι δυσκολίες εντοπίζονται τόσο στην περιορισμένη πρόσβαση στο πεδίο της έρευνας από μέρους του ερευνητή όσο και στη δυσκολία προσέγγισης και επικοινωνίας με την ομάδα στόχου, αφενός λόγω εσωτερικών διαδικασιών που συχνά κρατούν τα μέλη της ομάδας απασχολημένους ή απόντες (μεταγωγές, συναντήσεις με δικηγόρους, γιατρούς, επισκέψεις σε κοινωνικές υπηρεσίες, κτλ) και αφετέρου λόγω της γλώσσας, αν αναλογιστεί κανείς ότι μεγάλο ποσοστό των κρατουμένων είναι αλλοδαποί με αποτέλεσμα να γνωρίζουν στοιχειωδώς την ελληνική γλώσσα. Το μεγαλύτερο και πιο ουσιαστικό όμως εμπόδιο που καλείται ο ερευνητής να αντιμετωπίσει είναι η δυσπιστία (Higgins, 2004) και η δυσκολία, από μέρους των κρατουμένων, να εκφράσουν ακριβώς αυτό που σκέφτονται και πιστεύουν (Ορφανάκη, 2017). Συγχρόνως, ο χώρος ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας εντός της φυλακής αποτέλεσε ένα ασφαλές και οριοθετημένο περιβάλλον, το οποίο παρείχε τόσο στην ερευνήτρια όσο και στους εκπαιδευόμενους που αποτέλεσαν την ομάδα-στόχο της έρευνας, τις κατάλληλες προδιαγραφές για την παρατήρηση, τη συλλογή των δεδομένων και κατ' επέκταση, την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ως αντικείμενο μελέτης λοιπόν της έρευνας επιλέχθηκε η περίπτωση των σχολείων δεύτερη ευκαιρίας στις φυλακές και ως βασικό ερευνητικό ερώτημα τίθεται το *‘εάν και σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη εκπαίδευση εντός των καταστημάτων κράτησης, συμβάλλει στην προετοιμασία των εκπαιδευόμενων-κρατουμένων για την επανένταξή τους στην κοινωνία’*. Μας ενδιαφέρει δηλαδή να απαντήσουμε σε ποιο βαθμό οι στόχοι, τα εκπαιδευτικά εργαλεία και ο τρόπος υλοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντός του συγκεκριμένου πλαισίου, πραγματεύονται τα στοιχεία αναφορικά με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και πόσο αποτελεσματικά μπορούν να είναι. Οι επιστημονικές μέθοδοι που επιλέχθηκαν, όσον αφορά τη συλλογή των δεδομένων, ήταν αρχικά η παρατήρηση και η καταγραφή σε ημερολόγιο και στη συνέχεια η συνέντευξη, η οποία αποτέλεσε ίσως και το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη διεξαγωγή και επαλήθευση των συμπερασμάτων. Πραγματοποιήθηκαν επίσης κάποια βιωματικά εργαστήρια, όπου μέσω της παρατήρησης και της αξιολόγησης από μέρους της ομάδας των συμμετεχόντων, αναδύθηκαν στοχευμένα συμπεράσματα. Προκειμένου τα δεδομένα να είναι πλήρη και να αποτυπώνουν την κατάσταση με όσο το δυνατό πιο ρεαλιστικό τρόπο, επιλέχθηκαν για τη συλλογή αυτών τρεις διαφορετικές ομάδες άμεσα εμπλεκόμενων με το συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Οι εν λόγω ομάδες είναι οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι, οι εκπαιδευτές του σχολείου, καθώς και οι εθελοντές, ο ρόλος των οποίων είναι ιδιαίτερα σημαντικός και η παρουσία τους στο σχολείο σχεδόν καθημερινή.

Όπως αρχικά αναφέραμε, η έρευνα δράσης έχει κυκλική πορεία και οφείλει να ακολουθεί τέσσερα διαφορετικά στάδια, τα οποία προσπάθησε και η ερευνήτρια να ακολουθήσει και τα οποία αφορούν στην αναγνώριση του προβλήματος, την ανάλυσή του, το σχέδιο δράσης και την υλοποίηση του σχεδίου δράσης (Kemmis & McTaggart, 1988). Συγκεκριμένα, αρχικά σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, βασιζόμενο στα ερευνητικά ερωτήματα που η ίδια έθεσε σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία και το οποίο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο μίας πιλοτικής έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε το διάστημα Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2015 (σχολικό έτος 2015-2016) στο χώρο του σχολείου και απευθυνόταν αφενός σε έναν αριθμό εκπαιδευομένων και αφετέρου σε μία ομάδα εκπαιδευτών του σχολείου. Η υλοποίηση της πιλοτικής έρευνας έδωσε στην ερευνήτρια την ευκαιρία να βρεθεί στο χώρο δράσης της επικείμενης έρευνας, προκειμένου να εξοικειωθεί με το ερευνητικό πλαίσιο, καθώς και να έρθει σε επαφή με την ομάδα-στόχο. Μέσα από τη δράση και την παρατήρηση κατάφερε να αναστοχαστεί σχετικά με τις πραγματικές συνθήκες, το προφίλ και τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευομένων-κρατούμενων, καθώς και με τον τρόπο που η ίδια έθετε τα ερωτήματα στο πλαίσιο της μεταξύ τους επικοινωνίας προκειμένου να συλλέξει τα απαιτούμενα δεδομένα. Η διαδικασία του αναστοχασμού και της αυτο-αξιολόγησης αποτέλεσαν έναυσμα για τον επανασχεδιασμό του τρόπου διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και την επιλογή των απαιτούμενων εργαλείων διεξαγωγής της. Η κύρια έρευνα η οποία συνδέθηκε με τη συστηματική επίσκεψη στο χώρο του σχολείου και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Οκτώβριος 2017 έως και Ιούνιος 2018, όπου και αφορούσε το σχολικό έτος 2017-2018. Ωστόσο, επιτόπιες επισκέψεις και βιωματικά εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν και κατά τα σχολικά έτη 2016-2017, 2017-2018 & 2018- 2019.

Στο σημείο αυτό θα είχε ίσως νόημα να επικεντρωθούμε στις μεθόδους οι οποίες αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και στον επιδιωκόμενο κάθε φορά στόχο τον οποίο υπηρετούσαν. Συγκεκριμένα, οι ερευνητικές μέθοδοι αξιοποιήθηκαν σταδιακά στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας δράσης, καθώς τα δεδομένα κάθε μεθόδου μπορούσαν να επιβεβαιώσουν τα δεδομένα της προηγούμενης, θέτοντας ως σημείο αναφοράς το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα το οποίο είχε εξ' αρχής τεθεί. *‘Εάν δηλαδή και με ποιο τρόπο η παρεχόμενη εκπαίδευση στη φυλακή συμβάλλει θετικά στην προετοιμασία των ατόμων εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία’.*

Με βάση τη βιβλιογραφία σχετικά με την έρευνα, η μεθοδολογία στο πεδίο της έρευνας δράσης ακολουθεί μία σπειροειδή ανέλιξη, όπου η έναρξη κάθε κύκλου καλείται να επιβεβαιώσει τα ευρήματα του προηγούμενου κύκλου ή να προσφέρει νέα ευρήματα όσον αφορά το ερευνώμενο πλαίσιο. Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, η αρχική μέθοδος που αξιοποιήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, στο πλαίσιο της οποίας η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εξοικειωθεί με το πλαίσιο αναφοράς της, να γνωρίσει τα δρώντα υποκείμενα και να παρατηρήσει τις σχέσεις που δημιουργούνται, τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται, καθώς και τη δυναμική ανάμεσα στην ομάδα του σχολείου. Η παρουσία της ίδιας στο φυσικό χώρο της έρευνας τη βοήθησε να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση της εκπαίδευσης και την παρουσία των εκπαιδευομένων εντός του χώρου του σχολείου, τα οποία επιβεβαιώθηκαν και ενισχύθηκαν μέσα από τις προσωπικές τους σκέψεις και παραδοχές, στο πλαίσιο διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Η

διαδικασία της διεξαγωγής συνεντεύξεων, η οποία αποτέλεσε το δεύτερο στάδιο υλοποίησης της έρευνας ως προς το σχεδιασμό της, βοήθησε την ερευνήτρια να διεισδύσει σε μεγαλύτερο βάθος όσον αφορά το πεδίο μελέτης, καθώς επίσης και να έρθει αντιμέτωπη με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις που η ίδια θέτει.

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων τόσο με τους εκπαιδευόμενους όσο και με τους εκπαιδευτές και εθελοντές του σχολείου, αποδίδει στην έρευνα μεγαλύτερη αντικειμενικότητα και αξιοπιστία όσον αφορά τα παραγόμενα αποτελέσματα, καθώς κάθε ομάδα προσδίδει τη δική της ερμηνεία όσον αφορά την παρουσία της εκπαίδευσης στο χώρο της φυλακής, μέσα από τον ρόλο τον οποίο καλείται να υπηρετήσει. Ωστόσο, τα συμπεράσματα που αναδύονται είναι κοινά και αφορούν αφενός στο σπουδαίο ρόλο που καλείται να υπηρετήσει η εκπαίδευση, σε έναν χώρο εγκλεισμού όπως είναι ο χώρος της φυλακής και αφετέρου, στην ανάγκη των ίδιων των ατόμων να έρθουν σε επαφή μαζί της, προκειμένου να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και κυρίως, να καλλιεργήσουν αξίες, δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θα αποτελέσουν πολύτιμα εφόδια εν όψει της επικείμενης επιστροφής τους στην κοινωνία, ως ενεργοί και κοινωνικά πλέον ώριμοι πολίτες.

Τέλος, ο τρίτος κύκλος της έρευνας επιδιώκει την εξαγωγή νέων συμπερασμάτων, καθώς και την επαλήθευση των ήδη υπαρχόντων, μέσα από μία βιωματικού χαρακτήρα εκπαιδευτική δραστηριότητα. Στο πλαίσιο διεξαγωγής βιωματικών εργαστηρίων, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφραστούν, να δράσουν και να αναλογιστούν αναφορικά με θέματα που άπτονται της πραγματικότητάς τους και τα οποία συνδέονται με την πολιτειότητα. Κυρίως όμως, καλούνται να συναναστραφούν με εκπροσώπους της κοινωνίας, όπως οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την παρουσία της ομάδας των μεταπτυχιακών φοιτητών. Μέσα από την κοινή τους συνύπαρξη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνεται η δυνατότητα στις ομάδες των συμμετεχόντων να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους εκφράζοντας προσωπικές σκέψεις και ανησυχίες. Η ολοκλήρωση κάθε κύκλου επιτυγχάνεται με τη διαδικασία της αξιολόγησης, τόσο από μέρους της ερευνήτριας, ως μία πράξη αυτογνωσίας και προσωπικού στοχασμού με στόχο την προσωπική βελτίωση και επιστημονική ωρίμανση, όσο και από μέρους των υπόλοιπων δρώντων υποκειμένων, όπου είναι εφικτό, προκειμένου να προαχθεί η έρευνα και η ανάπτυξη. Κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης και του αναστοχασμού, σημαντικό ρόλο κατέχει η κριτική φίλη της ερευνήτριας, η συνεισφορά της οποίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική.

Οι τρεις διαδοχικοί κύκλοι και τα περιεχόμενα αυτών, θα μπορούσαν συνοπτικά να αποτυπωθούν ως ακολούθως:

1^{ος} Κύκλος		
Δράσεις	Περιεχόμενα	Ερευνητικά Εργαλεία / Ερευνητικές Μέθοδοι
Σχεδιασμός	-διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη ομάδα -λειτουργία συγκεκριμένης σχολικής μονάδας -ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου -καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των δρώντων υποκειμένων	συμμετοχική παρατήρηση (διατήρηση ημερολογίου)

Δράση & Καταγραφή δεδομένων	-εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων & εργαλείων - διαχείριση χρόνου έρευνας - συλλογή/καταγραφή δεδομένων	συμμετοχική παρατήρηση (διατήρηση ημερολογίου, συμμετοχή στα ωρολόγια μαθήματα και στις σχολικές δραστηριότητες)
Διεξαγωγή συμπερασμάτων	- ανάλυση δεδομένων - διεξαγωγή συμπερασμάτων	βιβλιογραφική ανασκόπηση
Αναστοχασμός	- αξιολόγηση μεθοδολογικής προσέγγισης	παρουσία κριτικής φίλης

2^{ος} Κύκλος		
Δράσεις	Περιεχόμενα	Ερευνητικά Εργαλεία / Ερευνητικές Μέθοδοι
Σχεδιασμός	- διερεύνηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη ομάδα - σύνδεση εκπαίδευσης και επανένταξης - χαρακτηριστικά/εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένης ομάδας-στόχου - απόψεις εκπαιδευτών & εθελοντών	- ερωτηματολόγια
Δράση & Καταγραφή	- διεξαγωγή συνεντεύξεων -συλλογή/καταγραφή δεδομένων	- συνεντεύξεις (χρήση ημι-δομημένων ερωτηματολογίων) - καταγραφή δεδομένων
Διεξαγωγή συμπερασμάτων	- ανάλυση δεδομένων -διεξαγωγή συμπερασμάτων	βιβλιογραφική ανασκόπηση
Αναστοχασμός	-αξιολόγηση μεθοδολογικής προσέγγισης & εργαλείων έρευνας	παρουσία κριτικής φίλης

3^{ος} Κύκλος		
Δράσεις	Περιεχόμενα	Ερευνητικά Εργαλεία / Ερευνητικές Μέθοδοι
Σχεδιασμός	-αλληλοεπίδραση ομάδας-κρατουμένων & ομάδας-φοιτητών - σχεδιασμός βιωματικών εργαστηρίων - σχεδιασμός εργαλείων & αναζήτηση μεθόδων αξιολόγησης της δράσης	-δημιουργία μικροδιδασκαλίας -σχεδιασμός ερωτηματολογίων αξιολόγησης
Δράση & Καταγραφή	- υλοποίηση εισαγωγικών διαλέξεων στους φοιτητές - υλοποίηση εργαστηρίων - συλλογή & καταγραφή δεδομένων	-καταγραφή σημειώσεων/ημερολόγιο - δημιουργία υλικού (κολάζ, καταιγισμός ιδεών, φωτογραφικό υλικό, κτλ)

Διεξαγωγή συμπερασμάτων	- ανάλυση δεδομένων - διεξαγωγή συμπερασμάτων	βιβλιογραφική ανασκόπηση
Αναστοχασμός	- αξιολόγηση δράσης - αξιολόγηση μεθοδολογικής προσέγγισης	- παρουσία κριτικής φίλης - ερωτηματολογία αξιολόγησης από μέρους των φοιτητών

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν λεπτομερώς τα ερευνητικά ερωτήματα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

I. Σκοπός της έρευνας – Κύρια ερευνητικά ερωτήματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στόχος της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη φυλακή στην εκπαίδευση του πολίτη στην προετοιμασία των κρατουμένων για την επανένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο. Βασική επιδίωξη ήταν δηλαδή να μελετηθεί αν και με ποιο τρόπο, η επιστροφή των κρατουμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από το ρόλο τους ως εκπαιδευόμενων σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, συμβάλλει στην προώθηση των απαιτούμενων γνώσεων, την καλλιέργεια των αναγκαίων δεξιοτήτων και συμπεριφορών που συμβάλλουν στη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη και προωθούν την ενεργό συμμετοχή και δράση τους στην κοινωνία. Τα στοιχεία αυτά συνάγονται τόσο μέσα από την ανάλυση των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτών τους, οι οποίοι συχνά κατέχουν και τον ρόλο του παρατηρητή, όσον αφορά την πρόοδο και την παρουσία των εκπαιδευόμενων στο σχολείο.

Το βασικό μέρος της έρευνας αφορά σε συνεντεύξεις με τους κρατούμενους-εκπαιδευόμενους του σχολείου, καθώς και σε παρατήρηση μέσα από τις τακτικές επισκέψεις στο χώρο του σχολείου. Μέρος ωστόσο αυτής αποτελεί και η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτές του σχολείου, καθώς και με εξωτερικούς συνεργάτες, οι οποίοι συμβάλλουν θετικά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου μέσα από την εθελοντική τους δράση και προσφορά.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που καλούνται να απαντηθούν στο πλαίσιο της έρευνας και τα οποία αποτέλεσαν τους θεματικούς άξονες, πάνω στους οποίους βασίστηκε ο σχεδιασμός των ερωτηματολογίων, μπορούν να προσδιοριστούν ως ακολούθως:

Εκπαιδευόμενοι

- *Ποιος είναι ο βασικός λόγος που ωθεί τα άτομα στην πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής φοίτησης; Ποια είναι δηλαδή τα αίτια της πρόωρης σχολικής διαρροής και εάν αυτά συνδέονται με κάποιου είδους παραβατική συμπεριφορά.*
- *Ποιος είναι ο λόγος που οι κρατούμενοι παρακινούνται να επιστρέψουν στο εκπαιδευτικό σύστημα; Ποιο είναι το βασικό τους κίνητρο και πώς ενδεχομένως αυτό μεταβάλλεται στην πορεία.*

- Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες ή/και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευόμενοι κατά την επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και πώς τις αντιμετωπίζουν; Όπως έχουμε επισημάνει λόγω του μεγάλου διαστήματος απομάκρυνσης από τις εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές οι ενήλικοι - εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες κατά την επανένταξή τους, οι οποίες οφείλονται τόσο σε φυσικά όσο και σε ψυχολογικά αίτια.
- Ποιες είναι οι σχέσεις τους με τους συν-εκπαιδευόμενους/συμμαθητές τους, καθώς και με τους εκπαιδευτές τους; Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών κράτησης οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι συχνά δυσκολεύονται να ενταχθούν στο πλαίσιο μίας ομάδας και να λειτουργήσουν ως μέλη αυτής. Έχει ιδιαίτερο λοιπόν ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τις σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται εντός του σχολικού πλαισίου, με την παρακίνηση πάντα και την καθοδήγηση των εκπαιδευτών του σχολείου και τον βαθμό επίδρασής τους στην ένταξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Το βασικό ωστόσο ερώτημα είναι πώς οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται βασικές έννοιες που συνδέονται με την ιδιότητά τους ως πολιτών και την ενεργό τους συμμετοχή στον κοινωνικό ιστό. Έννοιες, όπως η ελευθερία, η δημοκρατία, το κράτος, ο πολίτης, το δικαίωμα, η υποχρέωση η υπακοή στο νόμο είναι από αυτές.
- Ποια είναι η αποκομισθείσα εμπειρία των εκπαιδευόμενων μέσα από τη συμμετοχή τους σε κάποιο από τα προσφερόμενα projects, καθώς και ποια θεωρούν ότι είναι η επίδραση της τέχνης σε αυτούς;
- Καίριο επίσης ερώτημα αποτελεί η άποψη των εκπαιδευόμενων για το πώς φαντάζονται τη ζωή της κατά την αποφυλάκιση τους και εάν θα επέστρεφαν σε πράξεις παραβατικού χαρακτήρα.

Εκπαιδευτές

- Βασικό ερευνητικό ερώτημα όσον αφορά τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτές του σχολείου, αποτελεί το κίνητρο της παρουσίας τους στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο καθώς και οι προσδοκίες τους από τους εκπαιδευόμενους.
- ποιες πιστεύουν ότι είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι κατά την επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ποιο είναι το όφελος από αυτή τη διαδικασία;
- Αν θεωρούν σημαντικό το κίνητρο του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής και αν θα πρέπει να υφίσταται;
- Με ποιον τρόπο προσπαθούν να 'κρατήσουν' τους μαθητές στο σχολείο, προκειμένου να αποφευχθεί μια ενδεχόμενη σχολική διαρροή; Επιδιώκεται η αναφορά σε εκπαιδευτικές μεθόδους, εργαλεία και πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιούν.
- Πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την έννοια της ιδιότητας του πολίτη και με ποιον τρόπο θεωρούν ότι οι αρχές που απορρέουν από αυτή μπορούν να οικοδομηθούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος
- Ποια είναι η συμβολή της Τέχνης στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας;

- Πώς θεωρούν ότι το σχολείο συμβάλλει στην επανένταξη των εκπαιδευόμενων-κρατούμενων στην κοινωνία;
- Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια του σωφρονισμού; Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης γενικά και του σχολείου πιο συγκεκριμένα στην επίτευξη αυτού του στόχου; Ποια είναι η συμβολή των πιο ενεργητικών εκπαιδευτικών μεθόδων σε αυτή τη διαδικασία;

Εθελοντές

- Ποιο είναι το κίνητρο που τους ώθησε να συμμετέχουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα;
- Ποια είναι η σχέση τους με τους εκπαιδευόμενους-κρατούμενους; Πώς καταφέρνουν να τους προσεγγίσουν, ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους και εργαλεία χρησιμοποιούν για την επίτευξη αυτού του στόχου.
- Ποια θεωρούν ότι είναι η συνεισφορά τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στο σύνολο της κοινωνίας;
- Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της ιδιότητας του πολίτη;
- Τι σημαίνει για εκείνους η έννοια του εθελοντισμού; Ποια συναισθήματα καθορίζουν ή εμπνέουν την εμπλοκή τους;
- Πόσο έντονη θεωρούν τη δέσμευσή τους στην εκπαιδευτική ομάδα την οποία έχουν αναλάβει;
- Ποια πιστεύουν ότι είναι η σημασία και ο ρόλος του σωφρονισμού; Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης γενικά και του σχολείου πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την επίτευξη αυτού;

II. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μέρους του πληθυσμού ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, το οποίο λειτουργεί εντός ενός καταστήματος κράτησης στο Νομό Αττικής. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από άρρενες μαθητές, κυρίως του 1^{ου} κύκλου και σε μικρότερο βαθμό του 2^{ου} κύκλου σπουδών, καθώς επίσης από εκπαιδευτές του σχολείου και εθελοντές. Το σύνολο του δείγματός μας, ανά κατηγορία, παρουσιάζεται ως ακολούθως:

○ **ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ**

	1^{ος} κύκλος σπουδών	2^{ος} κύκλος σπουδών
Ακαδημαϊκό έτος 2015-2016	7	3
Ακαδημαϊκό έτος 2017-2018	34	7
Σύνολο	41	10

○ **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΕΣ**

Ακαδημαϊκό έτος 2015-2016	4
Ακαδημαϊκό έτος 2017-2018	6
Σύνολο	10

○ **Εθελοντές**

Ακαδημαϊκό έτος 2015-2016	-
Ακαδημαϊκό έτος 2017-2018	6
Σύνολο	6

III. Μεθοδολογία και μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας

Με τον όρο «μέθοδοι και εργαλεία» διερεύνησης εννοούμε εκείνες τις προσεγγίσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συγκεντρωθούν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen & Manion, 1994). Μία έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί είτε ως ποιοτική είτε ως ποσοτική, ενώ κάποιες φορές τυχαίνει να στοχεύει και στους δύο τύπους ανάλυσης, όπου χαρακτηρίζεται ως μικτή προσέγγιση. Η *ποσοτική έρευνα* θέτει ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης διαφόρων παραγόντων με τη χρήση στατιστικών μεθόδων, μαθηματικών μοντέλων και αριθμητικών δεδομένων. Αντίθετα, η *ποιοτική έρευνα* στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων και επικεντρώνεται στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας. Στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Καθώς, βασική της επιδίωξη αποτελεί το «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999). Συνεπώς, στο πλαίσιο των ποιοτικών ερευνών, η θεωρία δεν προηγείται της έρευνας αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα αυτής ή και επιβεβαιώνει την ήδη υπάρχουσα.

Ο Τσιώλης (2015, σελ. 45) επικεντρώνεται στο ρόλο του ερευνητή, στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας ποιοτικής έρευνας, υπογραμμίζοντας ότι «ο ερευνητής καλείται να διεisdύσει και να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, νοηματοδοτούν και οργανώνουν τη δράση τους, κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο και τη θέση τους σε αυτό». Την χαρακτηρίζει δηλαδή ως μία ανακατασκευαστική (reconstructive) διαδικασία σκεπτόμενος ότι η έννοια της ανακατασκευής εμπεριέχει τη διαδικασία του αναστοχασμού και της κριτικής

σκέψης⁵⁴, χωρίς να αρκείται στην απλή παραδοχή των νοηματοδοτήσεων, όπως προκύπτουν από μέρους των δρώντων υποκειμένων.

Ως μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε όλα εκείνα τα εργαλεία τα οποία μας βοηθούν να εκμαιεύσουμε, να καταγράψουμε και να αναλύσουμε τις πληροφορίες τις οποίες αναζητάμε, προκειμένου στη συνέχεια να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα και διατυπώσεις. Τα εργαλεία οφείλουν να χαρακτηρίζονται ως ανοιχτά και ευέλικτα και συχνά λειτουργούν συνδυαστικά μεταξύ τους. Ως βασικά μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας θεωρούνται η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση, το ημερολόγιο και η βιντεοσκόπηση/φωτογράφιση.

ο Μεθοδολογικό εργαλείο

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, με στοιχεία εθνογραφικού χαρακτήρα και διεξήχθη με τη χρήση του εργαλείου της συνέντευξης, καθώς και ενός ημι-δομημένου ερωτηματολογίου (βλ. Παραρτήματα), στο οποίο περιλαμβάνονται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, συμπεριλαμβανομένου κάποιων βασικών δημογραφικών ερωτήσεων, προκειμένου να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του ερωτώμενου κάθε ερευνητικής ομάδας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια στο χώρο του σχολείου και ήταν ατομικές. Ορισμένες μόνο συνεντεύξεις με εκπαιδευτές και εθελοντές πραγματοποιήθηκαν εκτός του χώρου του σχολείου για πρακτικούς κυρίως λόγους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η βασική έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018, ενώ ένα μικρό δείγμα αφορά στην πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016.

Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30 με 40 λεπτά και επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, αντί των ερωτήσεων κλειστού τύπου, λόγω της φύσης των ερωτημάτων, οι απαντήσεις των οποίων απαιτούν αυθόρμητη απάντηση/ανταπόκριση και μεγαλύτερη ανάλυση και επεξήγηση, προκειμένου τα νοήματα να είναι σαφή και να είμαστε σε θέση από πλευράς ανάλυσης να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες αποτελούσαν τους άξονες πάνω στους οποίους διεξήχθη η συνέντευξη, ήταν δομημένες σε θεματικές ενότητες ανάλογα με την ερευνητική ομάδα στην οποία απευθυνόντουσαν.

A. Εκπαιδευόμενοι

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευόμενους-κρατούμενους αποτελείτο αρχικά από έξι ερωτήσεις⁵⁵ που αφορούσαν σε προσωπικά/δημογραφικά στοιχεία, όπως η ηλικία, η εθνικότητα, η οικογενειακή κατάσταση, η χρονική διάρκεια και η ενδεχόμενη προηγούμενη εμπειρία τους ως έγκλειστοι, καθώς και αν είναι η πρώτη φορά που παρακολουθούν το σχολείο στο πλαίσιο της τωρινής ή παλαιότερης κράτησής τους. Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στη σκιαγράφηση του προφίλ ενός κρατούμενου-εκπαιδευόμενου.

⁵⁴ Για την Dausien (2000/2013, σελ. 225) «η έννοια της ανακατασκευής δεν σημαίνει 'αναπαραγωγή', δηλαδή μια απλή κατανόηση και επικύρωση των καθημερινών ταξινομητικών κατηγοριών και νοηματικών δομών, αλλά μια στοχαστική, κριτική αναλυτική ανακατασκευή των διαδικασιών κατασκευής 'πρώτου βαθμού', καθώς και των προϋποθέσεων υπό τις οποίες οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα, παραλείπονται ή ενδεχομένως μεταβάλλονται» (όπως αναφ. στο Τσιώλης, 2018, σελ. 46).

⁵⁵ Βλ. Παράρτημα I τις ερωτήσεις 1-6.

Στη συνέχεια, ακολουθούν άλλες 14 ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

○ **Εκπαιδευτική/σχολική εμπειρία**

Μέσα από τις ερωτήσεις⁵⁶ που εντάσσονται στην εν λόγω θεματική ενότητα προσπαθούμε να διερευνήσουμε τη σχέση του ερωτώμενου με το συγκεκριμένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχοντας ως γνώμονα ότι ο ερωτώμενος έχει ολοκληρώσει μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, βασική επιδίωξη είναι να διερευνήσουμε τους λόγους που τον ώθησαν/ανάγκασαν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, καθώς και τους λόγους που τον οδήγησαν στην επιστροφή του σε αυτό. Λαμβάνοντας υπόψη στη συνέχεια τις ιδιαίτερες συνθήκες που καλείται να αντιμετωπίσει ένας ενήλικος κατά την επιστροφή του στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μετά από αρκετά χρόνια αποχής, προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις προσδοκίες που ο ίδιος έχει, τις δυσκολίες που βιώνει (σωματικές και κυρίες ψυχολογικές), τις σχέσεις που καλλιεργεί τόσο με τους συν-εκπαιδευόμενους όσο και με τους εκπαιδευτές του, καθώς τα ενδιαφέροντα και τα πεδία που θεωρεί ενδιαφέροντα και τα οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τις εκπαιδευτικές του επιλογές και επιθυμίες.

○ **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις⁵⁷ επικεντρώνονται στην έρευνα γύρω από την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, η οποία αποτελεί και τη βασική μας θεματική. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ένταξη ενός ατόμου στον κοινωνικο-πολιτικό και οικονομικό ιστό μιας χώρας απαιτεί την υιοθέτηση και την άσκηση από μέρους του της ιδιότητας του πολίτη, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνήσουμε το πώς ο εν λόγω πληθυσμός αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την έννοια αυτή, καθώς και τις έννοιες που σχετίζονται άμεσα με αυτή. Οι ερωτήσεις που εντάσσονται στη συγκεκριμένη θεματική αφορούν στην προτροπή από μέρους της ερευνήτριας να περιγράψουν το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την εμπειρία άσκησης της εν λόγω ιδιότητα κατά τη διάρκεια της ζωής τους πριν τον εγκλεισμό, καθώς και πώς αντιλαμβάνονται ορισμένες βασικές έννοιες που ταυτίζονται με τη συγκεκριμένη ιδιότητα, όπως είναι οι έννοιες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, του δικαιώματος, της υποχρέωσης, του νόμου, του κράτους, της παραβατικότητας και της υπακοής. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στο κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν/αντιλαμβάνονται ότι οι έννοιες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη καλλιεργούνται στο πλαίσιο του σχολείου και εάν θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές τους παρακινούν για ενεργό συμμετοχή και δράση εντός του σχολικού πλαισίου και αν ναι, με ποιον τρόπο.

○ **Η επίδραση της Τέχνης**

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις⁵⁸ αφορούν στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα διάφορα projects που υλοποιούνται στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο σχολείο και τα οποία θέτουν ως θεματικούς άξονες τις διάφορες μορφές τέχνης, καθώς μέσω αυτής επιδιώκεται η προσωπική έκφραση του κάθε εκπαιδευόμενου, καθώς και η μεταξύ τους συνεργασία. Αντιλαμβανόμενοι και πάλι τη δυσκολία που ενδεχομένως

⁵⁶ Βλ. Παράρτημα Ι τις ερωτήσεις 7-10.

⁵⁷ Βλ. Παράρτημα Ι, ερωτήσεις 11-14.

⁵⁸ Βλ. Παράρτημα Ι, ερωτήσεις 15-16.

αντιμετωπίζει ο εν λόγω πληθυσμός να συμμετέχει σε μία τέτοια δράση και να λειτουργήσει ως ισότιμο και ενεργό μέλος της ομάδας, παρακινούνται να εκφράσουν την άποψή τους γύρω από τη συμμετοχή, καθώς και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Έχει επίσης ενδιαφέρον να αναφέρουν αν και στο παρελθόν είχε τύχει να συμμετέχουν σε μία αντίστοιχη ομάδα (πχ ομάδα θεάτρου, δημιουργικής γραφής ή φωτογραφίας), καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της Τέχνης και την επίδρασή της στους ίδιους.

ο **Μετά την αποφυλάκισή τους**

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις⁵⁹ αφορούν στις απόψεις τους γενικά και συνδέονται με το πώς φαντάζονται τη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση. Αντιλαμβανόμενοι ότι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη μετέπειτα πορεία της ζωής τους και συμβάλλει στην ομαλή επανένταξη τους στην κοινωνία είναι η απασχόληση, μία από τις ερωτήσεις αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται το μάθημα της 'Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού'. Εάν δηλαδή θεωρούν ότι τους βοηθάει στην απόκτηση των κατάλληλων γνώσεων και ικανοτήτων, προκειμένου η επανένταξή τους στην αγορά εργασίας να καταστεί περισσότερο ομαλή. Στην επόμενη ερώτηση, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει εάν θεωρεί ότι υπάρχει κάτι που θα ήθελε να αλλάξει στη δομή του σχολείου, προκειμένου η φοίτηση του σε αυτό να καταστεί περισσότερο εποικοδομητική και οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι να είναι πιο εφικτό να επιτευχθούν. Η έννοια επίσης του 'σωφρονισμού' και το πώς οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται αποτελεί εξίσου ενδιαφέρουσα οπτική, καθώς και η συσχέτισή της τόσο με το χώρο της φυλακής όσο και με την παρουσία του σχολείου εντός της φυλακής. Με την τελευταία ερώτηση, οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν στο πώς οι ίδιοι οραματίζονται τον εαυτό τους στο μέλλον και πώς αντιδρούν στο ενδεχόμενο να επιστρέψουν στη φυλακή, λόγω της εμπλοκής τους εκ νέου σε δραστηριότητες παραβατικού χαρακτήρα.

B. Εκπαιδευτές

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτές του σχολείου αποτελείτο αρχικά από τρεις ερωτήσεις⁶⁰ που αφορούν σε προσωπικά στοιχεία, όπως το μάθημα που διδάσκουν, πόσα χρόνια διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο ή σε κάποιο άλλο σχολείο που λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης, καθώς και το λόγο που επέλεξαν να διδάξουν στη συγκεκριμένη σχολική δομή. Στη συνέχεια, ακολουθούν άλλες 13 ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται στις ακόλουθες θεματικές ενότητες:

ο **Εκπαιδευτική/παιδαγωγική προσέγγιση**

Οι ερωτήσεις⁶¹ που εντάσσονται στη συγκεκριμένη θεματική επιδιώκουν να καταγράψουν την άποψη των εκπαιδευτών όσον αφορά την λειτουργία του σχολείου, καθώς και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τα εργαλεία που οι ίδιοι χρησιμοποιούν στο πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων τους. Είναι επίσης ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εκφραστεί η άποψή τους αναφορικά με τον τρόπο προσέγγισης της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, καθώς και τη σημασία της ύπαρξης κινήτρου,

⁵⁹ Βλ. Παράρτημα Ι, ερωτήσεις 17-20.

⁶⁰ Βλ. Παράρτημα ΙΙ, ερωτήσεις 1-3.

⁶¹ Βλ. Παράρτημα ΙΙ, ερωτήσεις 4-9.

όπως είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής. Τέλος, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι προσπαθούν να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, προκειμένου να αποφευχθεί ενδεχόμενη σχολική διαρροή.

○ **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις⁶² επικεντρώνονται στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη και στο πώς η εν λόγω έννοια γίνεται αντιληπτή από μέρους των εκπαιδευτών του σχολείου. Λόγω της ιδιαίτερης βαρύτητας της έννοιας στο πλαίσιο διεξαγωγής της τρέχουσας έρευνας, οι εκπαιδευτές, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, καλούνται να εκφράσουν τις σκέψεις τους γύρω από την εν λόγω έννοια, πώς οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται και κυρίως, με ποιο τρόπο θεωρούν ότι οι αρχές αυτής διατρέχουν το εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τους επιδιωκόμενους στόχους που η λειτουργία του θέτει.

○ **Η επίδραση της Τέχνης**

Ο ρόλος και η επίδραση της Τέχνης στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία θεματική ενότητα ιδιαίτερης σημασίας. Οι εκπαιδευτές καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους αναφορικά με την επίδραση της Τέχνης⁶³, ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στα οφέλη που οι εκπαιδευόμενοι αποκομίζουν μέσα από την επαφή τους με αυτή. Στο εν λόγω σημείο γίνεται αναφορά στην έννοια της μετασχηματίζουσας μάθησης και στο κατά πόσο η τέχνη συνδράμει θετικά προς αυτή.

○ **Προσωπική αξιολόγηση/αναστοχασμός**

Οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις⁶⁴ στοχεύουν σε ένα είδους προσωπικής αξιολόγησης ή αναστοχασμού, από μέρους των εκπαιδευτών, όσον αφορά τη συνεισφορά τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα τόσο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως είναι ένα κατάστημα κράτησης, καθώς και στο αν θεωρούν ότι το όλο εγχείρημα συμβάλλει θετικά στην επανένταξη των κρατουμένων-εκπαιδευομένων στην κοινωνία. Αναλογιζόμενοι επίσης την έννοια του σωφρονισμού, καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους αναφορικά με την επίδραση της φυλακής ως προς την επίτευξη αυτού, καθώς και το ρόλο του σχολείου.

Γ. Εθελοντές

Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου⁶⁵ το οποίο απευθύνεται σε εθελοντές του σχολείου, αφορούν σε προσωπικά στοιχεία, όπως η ηλικία, η επαγγελματική ιδιότητα, το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και το διάστημα της εθελοντικής προσφοράς, σε μία προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του εθελοντή. Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ακόλουθες θεματικές ενότητες.

⁶² Βλ. Παράρτημα II, ερωτήσεις 10-12.

⁶³ Βλ. Παράρτημα II, ερώτηση 13.

⁶⁴ Βλ. Παράρτημα II, ερωτήσεις 14-16.

⁶⁵ Βλ. Παράρτημα III.

- **Κίνητρα για δράση**

Ένας από τους επιδιωκόμενους σκοπούς της συνέντευξης στο πεδίο αυτό αφορά στη διερεύνηση των στόχων/κινήτρων για εθελοντική συμμετοχή στο εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στόχος, ο οποίος επιδιώκεται μέσα από τις ερωτήσεις 5-12 του ερωτηματολογίου, που παρουσιάζεται στο Παράρτημα III.

- **Εκπαιδευτική/παιδαγωγική προσέγγιση**

Οι επόμενες ερωτήσεις⁶⁶ επικεντρώνονται στο ρόλο της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, καθώς και στην εκπαιδευτική προσέγγιση από μέρους των εθελοντών. Ποιες είναι οι προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν και εάν και με ποιο τρόπο θεωρούν ότι συνεισφέρουν στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

- **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Αντιλαμβανόμενοι την έννοια του εθελοντισμού ως αξία, η οποία συνάδει με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αποτυπώσουμε τις σκέψεις των ατόμων που προσφέρουν εθελοντική εργασία αναφορικά με την εν λόγω προσφορά, καθώς και τη γενικότερη αντίληψη γύρω από έννοιες, όπως η ενεργός πολιτειότητα, ο εθελοντισμός, η σύγχρονη κοινωνία. Απόψεις, οι οποίες εκμαιεύονται μέσα από τις ερωτήσεις 19 έως 23.

- **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Η τελευταία θεματική⁶⁷ αποσκοπεί σε ένα προσωπικό αναστοχασμό γύρω από την έννοια της δέσμευσης απέναντι στην εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα, την έννοια του σωφρονισμού στο πλαίσιο της φυλακής, καθώς και της επίδρασης του σχολείου εντός της φυλακής, ως προς την επίτευξη αυτού και τέλος, της γενικότερης συνεισφοράς της εκπαίδευσης στη φυλακή. Εάν δηλαδή και κατά πόσο θεωρούν ότι η εκπαίδευση στη φυλακή συμβάλλει θετικά στη μετέπειτα επανένταξη των κρατούμενων στην κοινωνία.

- **Μεθοδολογία έρευνας**

Όπως ήδη αναφέραμε, η επιτόπια έρευνα όσον αφορά τους κρατούμενους-εκπαιδευόμενους, πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου δεύτερης ευκαιρίας, το οποίο εδρεύει εντός ενός καταστήματος κράτησης ανδρών στο νομό Αττικής, μέσα από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Το μεγαλύτερο και πιο ουσιαστικό μέρος της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσα από ατομικές παρεμβάσεις με τη χρήση του μεθοδολογικού εργαλείου της συνέντευξης, καθώς και μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης στο πεδίο έρευνας. Εκτός όμως από τις εν λόγω παρεμβάσεις, πραγματοποιήθηκε άλλη μία προσέγγιση η οποία αφορά σε ομαδική παρέμβαση της ερευνήτριας σε συνεργασία με μεταπτυχιακούς φοιτητές. Ειδικότερα πραγματοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια με τους φοιτητές.

III.α. Ατομική παρέμβαση/συνέντευξη

«...δεν μπορούμε να μιλάμε για φυλακές χωρίς να ακούμε τους ανθρώπους που βρέθηκαν ή βρίσκονται έγκλειστοι σε αυτές» (Μπαϊρακτάρης, 2006, σελ. 4) (όπ. αναφ. στο Πανάγος, 2018)

⁶⁶ Βλ. Παράρτημα III, ερωτήσεις 13-18.

⁶⁷ Βλ. Παράρτημα III, ερωτήσεις 24-26.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας αφιερώθηκε στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των κρατούμενων–εκπαιδευόμενων, μέσα από συχνές επιτόπιες επισκέψεις, καθώς και με την πραγματοποίηση ατομικών συνεντεύξεων, με απώτερο στόχο αφενός την κατανόηση του προφίλ του κρατούμενου–εκπαιδευόμενου και αφετέρου τη διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών και προσδοκιών που ο ίδιος θέτει. Η διεξαγωγή της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε με τη χρήση, από μέρους της ερευνήτριας, ενός ημι-δομημένου ερωτηματολογίου, όπου λόγω της δυσκολίας για χρήση ηλεκτρονικών μέσων καταγραφής, οι απαντήσεις καταγράφηκαν από την ίδια υπό μορφή σημειώσεων. Η επιλογή ωστόσο για χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα καλούνταν να συμπληρώσουν, απορρίφθηκε εξ' αρχής από την ερευνήτρια αναλογιζόμενη αφενός την αδυναμία να αποτυπωθούν με σαφήνεια οι απαντήσεις από μέρους τους, λόγω της ιδιαίτερης φύσης ορισμένων από τα ερωτήματα και αφετέρου, λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση ότι τέτοιου είδους ερωτηματολόγια αντιμετωπίζονται συχνά με εχθρότητα και δυσπιστία από τους ίδιους, καθώς παραπέμπουν σε γραφειοκρατικές διαδικασίες του ποινικού συστήματος (Αλοσκόφης, 2010).

Το πλήθος των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, όπου από την αρχή της διαδικασίας η ερευνήτρια ενημέρωνε τον συνεντευξιζόμενο σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και σκοπούς της έρευνας, διευκρινίζοντας τους ότι η συμμετοχή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική, ωστόσο παραμένει εθελοντική. Ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής συμβάλλει θετικά στη διασφάλιση του ανιδιοτελούς κινήτρου συμμετοχής, καθώς και του *‘δικαιώματος του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεση’* (Cohen & Morrison, 2008, σελ. 82). Διευκρινίστηκε επίσης, από μέρους της ερευνήτριας, ότι η αξιοποίηση των στοιχείων της συνέντευξης θα δημοσιευθούν χωρίς να γίνεται οποιαδήποτε αναφορά σε συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις που να μπορεί να οδηγήσουν στην ανακάλυψη της ταυτότητας του συνεντευξιζόμενου, ενθαρρύνοντας τους με αυτό τον τρόπο να εκφραστούν ελεύθερα και με ειλικρίνεια, απαλλαγμένοι από κάθε είδους ανασφάλειες και δευτερες σκέψεις. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης, η οποία διεξήχθη υπό τη μορφή συζήτησης σε φιλικό κλίμα, ήταν κατά μέσο όρο τριάντα (30) με σαράντα (40) λεπτά.

Αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τα οποία οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τα ερωτήματα που αρχικά τέθηκαν, θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί ότι το ερευνητικό υλικό, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερης αξίας, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει θετικά στη βελτίωση των συνθηκών κράτησης και παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός των καταστημάτων κράτησης, όπως συμβαίνει με κάθε παρεχόμενο υλικό, το οποίο προκύπτει από επιτόπιες έρευνες και δράσεις.

III.β. Συμμετοχική Παρατήρηση

Στο πλαίσιο υλοποίησης της έρευνας, παράλληλα με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων για τη συλλογή των δεδομένων, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια και η χρήση του ερευνητικού εργαλείου της παρατήρησης. Ως παρατήρηση νοείται η διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αντλήσει πληροφορίες και δεδομένα μέσα από την προσωπική του επαφή και παρουσία στο φυσικό πεδίο της έρευνάς του. Σαν τεχνική είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη σε έρευνες

που διεξάγονται σε σχολικά περιβάλλοντα, καθώς η δυνατότητα της παρουσίας του ίδιου του ερευνητή στο φυσικό χώρο και χρόνο που διαδραματίζονται τα γεγονότα, του δίνει τη δυνατότητα να εντοπίσει ο ίδιος και να αξιολογήσει τα αληθινά στοιχεία που συνδέονται με τις καταστάσεις που παρατηρεί και συγχρόνως το βοηθάει να «συλλάβει τη σχολική εμπειρία στο σύνολο της», όπως η Wright (1993) χαρακτηριστικά αναφέρει.

Το είδος της παρατήρησης που επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η συμμετοχική, όπου η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να εισέλθει στο εσωτερικό της συγκεκριμένης ομάδας που μελετάται και αφενός να κατανοήσει καλύτερα το σχολικό πλαίσιο και τον τρόπο λειτουργίας του και αφετέρου, να καταγράψει συμπεριφορές, καταστάσεις, σκέψεις και εκδηλώσεις αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης. Η συμμετοχική έρευνα λειτούργησε επικουρικά, καθώς και ως προάγγελος όσον αφορά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων που θα ακολουθούσαν και οι οποίες αποτέλεσαν το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας. Στο πλαίσιο της συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής αποκαλύπτει την επιστημονική του ταυτότητα, καθώς και τον λόγο της παρουσίας του στο χώρο, όπου άλλοτε μέσα από την ενεργό συμμετοχή του στις καθημερινές διαδικασίες του σχολείου και άλλοτε απλά μέσα από την παρατήρηση, καταγράφει τις σκέψεις και τις παρατηρήσεις του σε μορφή σημειώσεων και διατηρεί σχετικό αρχείο.

Στη συγκεκριμένη έρευνα η παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του σχολείου πραγματοποιήθηκε αρχικά το σχολικό έτος 2016-2017 με σποραδικές επισκέψεις, προκειμένου η ίδια να γνωρίσει και να εξοικειωθεί με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και τον μαθητικό πληθυσμό αυτού, ο οποίος αποτελεί το αντικείμενο της έρευνας. Στη συνέχεια, οι επισκέψεις άρχισαν να πραγματοποιούνται με συστηματικό τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-2018, όταν διεξήχθησαν και οι συνεντεύξεις στον ερευνώμενο πληθυσμό. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με τη φυσική παρουσία της ερευνήτριας στο χώρο του σχολείου σε εβδομαδιαία βάση, με την τήρηση από μέρους της ημερολογίου, όπου κατέγραφε τις σημειώσεις της. Προκειμένου να μην διαταραχθεί η καθημερινή ροή του σχολείου η ερευνήτρια, σε συνεννόηση με τη Διευθύντρια του σχολείου, καθώς και την ομάδα των διδασκόντων επέλεξε από κοινού μία ημέρα εντός της εβδομάδας, την οποία θα μπορούσαν να πραγματοποιούνται οι επισκέψεις. Η ίδια διατήρησε σταθερή την ημέρα της επίσκεψης καθ' όλη τη σχολική χρονικά, όπως και τη χρονική διάρκεια αυτής, η οποία ήταν κοινή με τη διάρκεια της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου (08.15-11.45), προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα κλίμα συνέπειας και κανονικότητας ανάμεσα σε εκείνη και τον πληθυσμό του σχολείου.

Οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι, οι οποίοι αποτελούσαν τον ερευνώμενο πληθυσμό γνώριζαν εξ' αρχής την ιδιότητα και το λόγο παρουσίας της ερευνήτριας στο σχολείο και η αποδοχή από μέρους τους ήταν θετική παρά την όποια αρχική επιφύλαξη. Στην πορεία, καλλιεργήθηκε μία σχέση εμπιστοσύνης και αποδοχής μεταξύ τους, γεγονός που συνέβαλλε ιδιαίτερα θετικά τόσο στην ομαλή και ουσιαστική διεξαγωγή των συνεντεύξεων όσο και στη δυνατότητα, από μέρους της ερευνήτριας, να κατανοήσει σε βάθος καταστάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες εκ πρώτης όψεως οδηγούν σε λανθασμένα συμπεράσματα. Σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης και σεβασμού καλλιεργήθηκαν και ανάμεσα στην ερευνήτρια και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, οι οποίοι την υποδέχτηκαν με θερμή και

λειτούργησαν ιδιαίτερα θετικά και υποστηρικτικά στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας της.

Τα δεδομένα στο πλαίσιο της παρατήρησης, όπως ήδη αναφέρθηκε, συλλέχθηκαν σε μορφή σημειώσεων από μέρους της ερευνήτριας, χωρίς τη χρήση κάποιου μέσου μαγνητοσκόπησης, όπως βίντεο ή μαγνητόφωνο, λόγω αφενός του ιδιαίτερου περιβάλλοντος της φυλακής εντός του οποίου η συγκεκριμένη χρήση απαιτεί ειδική άδεια και αφετέρου λόγω του ότι η χρήση τέτοιου είδους μέσων απαιτεί την έγκριση και άδεια από μέρους των παρατηρούμενων. Η διαδικασία αυτή, η οποία πέρα από την όποια χρονική καθυστέρηση μπορεί να προκαλέσει, συχνά προκαλεί συναισθήματα καχυποψίας και ανασφάλειας, από μέρους των παρατηρούμενων, ως προς την αξιοποίηση και χρήση του συγκεκριμένου υλικού. Η διατήρηση λοιπόν προσωπικών χειρόγραφων σημειώσεων αποτελεί την πλέον διαδεδομένη διαδικασία, η οποία συμβάλλει θετικά στην ομαλή διεξαγωγή της απαιτούμενης διαδικασίας. Οι σημειώσεις στην εν λόγω έρευνα καταγράφηκαν υπό μορφή ημερολογίου, όπου σε ημερολογιακή βάση, η ερευνήτρια κατέγραφε αφενός επιγραμματικά τη ροή της καθημερινότητας του σχολείου και αφετέρου επικεντρωνόταν σε συμπεριφορές και σκέψεις των εκπαιδευομένων, τις οποίες παρατηρούσε τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος εντός της σχολικής τάξης όσο και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, της συνάντησής τους στην Ολομέλεια⁶⁸ στο αμφιθέατρο του σχολείου, καθώς και της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτές εντός του γραφείου καθηγητών.

Η ερευνήτρια λοιπόν είχε την δυνατότητα στο πλαίσιο της παρατήρησης της να βρίσκεται σε όλο το χώρο του σχολείου και να συμμετέχει στις καθημερινές δραστηριότητες, οι οποίες πέρα από τα μαθήματα μέσα στη σχολική τάξη, αφορούσαν στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην ολομέλεια, σε πρόβες εν όψει σχολικών εορτών, σε εργαστήρια εικαστικών και σε συνεργασία με εθελοντές, καθώς και στον προαυλισμό τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή της γυμναστικής. Συγχρόνως, κάποιες φορές η παρουσία της ήταν στο γραφείο διδασκόντων, όπου είχε τη δυνατότητα αφενός να παρατηρήσει την προετοιμασία των διδασκόντων εν όψει των μαθημάτων τους και αφετέρου, την μεταξύ των διδασκόντων αλληλεπίδραση και επικοινωνία για θέματα του σχολείου όσο και την αλληλεπίδραση και επικοινωνία τους με τους εκπαιδευόμενους του σχολείου, όταν επισκέπτονταν το γραφείο για διάφορους λόγους.

Οι επισκέψεις στο σχολείο και η παρατήρηση από μέρους της ερευνήτριας συνεχίστηκαν, λιγότερο όμως συστηματικά, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας στην περίοδο που οι επισκέψεις δεν ήταν συστηματικές, η ερευνήτρια διατηρούσε τακτική επαφή και επικοινωνία, τόσο με τη Διευθύντρια όσο και με ορισμένους από τους διδάσκοντες, προκειμένου να ενημερώνεται για την πορεία των εκπαιδευομένων, για ενδεχόμενες δυσκολίες που μπορεί οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν, καθώς και για ενδεχόμενες αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία του σχολείου κατόπιν αλλαγών στη νομοθεσία. Ήταν επίσης παρούσα και συχνά συμμετείχε στις σχολικές εορτές, καθώς και σε αντίστοιχες δράσεις

⁶⁸ Η σύσταση της Ολομέλειας αναφέρεται στην από κοινού συνάντηση όλων των δρώντων υποκειμένων της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να ενημερωθούν για κάποιο θέμα, να συζητήσουν για κάτι που τους απασχολεί, καθώς επίσης να ληφθούν ορισμένες αποφάσεις από κοινού. Η τακτική σύσταση της Ολομέλειας αποβλέπει κυρίως στη δυνατότητα, από μέρους των εκπαιδευομένων, να αποκτήσουν τον απαιτούμενο χώρο και χρόνο, προκειμένου να εκφραστούν και να νοιώσουν ενεργά μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας.

προβολής του έργου του σχολείου, ως ένδειξη εκτίμησης και ευγνωμοσύνης στους ίδιους τους εκπαιδευομένους, καθώς και προσωπικής πίστης στον ίδιο το θεσμό του σχολείου.

III.γ. Παρέμβαση με φοιτητές/παρατηρητές

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, από ερευνητικής άποψης, υπήρξαν και οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου, σε συνεργασία με τους φοιτητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με τίτλο 'Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη' και την υποστήριξη της Καθηγήτριας, Δέσποινας Καρακατσάνη, η οποία είχε αναλάβει το ρόλο του μέντορα⁶⁹ της ερευνήτριας, στο πλαίσιο υλοποίησης της συγκεκριμένης δράσης. Η Δέσποινα Καρακατσάνη αποτέλεσε επίσης την κριτική φίλη της ερευνήτριας, στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης της έρευνας δράσης, η συμβολή της οποίας ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Μέσα από τη συζήτηση και την κριτική, από μέρους της, σκέψη και προσέγγιση, η ερευνήτρια κατάφερε να αναστοχαστεί πάνω στη μεθοδολογική προσέγγιση της όλης δράσης, καθώς και στη διατύπωση των σχετικών συμπερασμάτων.

Ως αποτέλεσμα της όλης αναστοχαστικής διαδικασίας υπήρξε ο επανασχεδιασμός, ως ένα βαθμό, της δράσης, με απώτερο στόχο τη βαθύτερη προσέγγιση της όλης διαδικασίας, καθώς και την επαλήθευση της γνησιότητας της έρευνας, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2016-2017, 2017-2018 και 2018-2019 πραγματοποιήθηκαν συνολικά τέσσερις εκπαιδευτικές δράσεις⁷⁰ στο χώρο του σχολείου και μία στο χώρο του Παραρτήματος του σχολείου, που λειτουργεί στην πτέρυγα των οροθετικών κρατουμένων. Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις, οι οποίες είχαν τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων, στόχευαν στην εμπλοκή τόσο των κρατουμένων – εκπαιδευομένων όσο και των φοιτητών του Πανεπιστημίου σε μία δράση, η οποία είχε εν μέρει προετοιμαστεί από τους ίδιους και στο πλαίσιο της οποίας καλούνταν να μοιραστούν προσωπικές απόψεις και βιώματα.

Η διάρκεια διεξαγωγής της κάθε δράσης ήταν δυόμισι ώρες, τρεις δηλαδή διδακτικές ώρες και απευθυνόταν στην ολομέλεια των μαθητών του 1^{ου} κύκλου σπουδών του σχολείου (περίπου σαράντα συμμετέχοντες). Από μέρους των φοιτητών συμμετείχαν κάθε φορά μέχρι δέκα μεταπτυχιακοί φοιτητές, όπου με τη συνοδεία της Καθηγήτριας και την καθοδήγηση της ερευνήτριας αλληλοεπιδρούσαν, συνομιλούσαν και συνεργαζόντουσαν με τους μαθητές του σχολείου. Οι δράσεις

⁶⁹ Ο μέντορας/διευκολυντής, σύμφωνα με τον Κουκουνάρα Λιάγκη (2018, σελ. 111), *“..δεν είναι ο ιεραρχικά ανώτερος στην έρευνα, αλλά ο συνεργάτης της ερευνήτριας, που έχει όμως κρίσιμο ρόλο στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και την αξιολόγηση της δράσης”*.

⁷⁰ Οι εκπαιδευτικές δράσεις πραγματοποιήθηκαν στις ακόλουθες ημερομηνίες:

- 1η εκπαιδευτική δράση: 25/04/2017 στο χώρο του ΣΔΕ, όπου συμμετείχαν πέντε μεταπτυχιακοί φοιτητές
- 2η εκπαιδευτική δράση: 26/04/2017 στο χώρο του ΣΔΕ, όπου συμμετείχαν πέντε μεταπτυχιακοί φοιτητές
- 3η εκπαιδευτική δράση: 05/02/2018 στο χώρο του Παραρτήματος του ΣΔΕ, όπου συμμετείχαν τρεις μεταπτυχιακοί φοιτητές
- 4η εκπαιδευτική δράση: 04/05/2018 στο χώρο του ΣΔΕ, όπου συμμετείχαν έξι μεταπτυχιακοί φοιτητές
- 5η εκπαιδευτική δράση: 20/03/2019 στο χώρο του ΣΔΕ, όπου συμμετείχαν τρεις μεταπτυχιακοί φοιτητές

πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ευαισθητοποίησης σε θέματα κοινωνικών διακρίσεων και είχαν τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων. Η δομή της κάθε δράσης ήταν η ακόλουθη:

- *Γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων* (βιωματική προσέγγιση)
- *Βιωματική δραστηριότητα*, η οποία έχει στόχο αφενός την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης των μελών μίας ομάδας και αφετέρου τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη.
- *Προβολή σύντομου βίντεο*, στο πλαίσιο του οποίου προβάλλεται κάποιου είδους διάκριση (π.χ. φυλετική).
- *Χωρισμός της ομάδας σε υπο-ομάδες* (ανάμεικτες – φοιτητές & εκπαιδευόμενοι), όπου με αφορμή το βίντεο καλούνται να σχολιάσουν αναφορικά με αυτό (ελεύθερη έκφραση των σκέψεων τους, συναισθήματα, κτλ). Στη συνέχεια κάποιος εκπρόσωπος της κάθε ομάδας θα εκφράσει τις σκέψεις της ομάδας.
- *Θεωρία – αποσαφήνιση εννοιών* (π.χ. τι σημαίνει διάκριση, ρατσισμός, κτλ)
- *Ελεύθερη συζήτηση, διεξαγωγή συμπερασμάτων*
- *Βιωματική δραστηριότητα, αποχαιρετισμός*

Ο σχεδιασμός της δράσης καθορίζεται από τις αρχές και τη θεωρία γύρω από την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τη μη τυπική εκπαίδευση, όπου βασικός άξονας είναι η αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών της εκπαιδευτικής ομάδας στην οποία απευθύνεται, καθώς και ο σεβασμός αυτών. Δίνεται επίσης έμφαση στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, μέσα από τη συγκρότηση ομάδων αμοιβαίας μάθησης, στο πλαίσιο των οποίων, σύμφωνα με τον Bruner (2007) (όπ. αναφ. στο Χαρίση, 2018), η μάθηση ενισχύεται, καθώς οι μαθητές ανταλλάσσουν σκέψεις και εμπειρίες, με αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η δι-υποκειμενική κατασκευή της γνώσης.

Βασικός επιδιωκόμενος στόχος, κατά το σχεδιασμό της εν λόγω εκπαιδευτικής δράσης, αποτέλεσε η επαφή των φοιτητών, οι οποίοι είναι συγχρόνως επαγγελματίες είτε στον χώρο της εκπαίδευσης είτε σε τομείς κοινωνικής πρόνοιας, με τις ευπαθείς ομάδες πληθυσμού αφενός ως μία πολύτιμη ακαδημαϊκή εμπειρία και αφετέρου ως μέτρο αντιμετώπισης και εξάλειψης κάθε είδους προκαταλήψεων και στερεοτύπων που μπορεί να έχουν. Όπως ήδη αναφέραμε, απαραίτητο συστατικό στην εκπαίδευση, ειδικά όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεί η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και η δυνατότητα που δίνεται στον εκπαιδευόμενο να έρθει σε επαφή με το αντικείμενο μελέτης του και να προσεγγίζει τη γνώση μέσα από την προσωπική του εμπειρία και το βίωμα. Ειδικά για τους φοιτητές των τμημάτων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, η εν λόγω ανάγκη παραμένει ακόμα πιο έντονη, καθώς δεν μπορείς για παράδειγμα να διδάξεις στο φοιτητή να μην είναι ρατσιστής, χωρίς να του προσφέρεις τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με κάποιον μετανάστη ή χρήστη, συνθήκη η οποία αναπόφευκτα μπορεί να του προκαλεί ανασφάλεια και φόβο. Η έννοια λοιπόν του μετασχηματισμού φαίνεται να διατρέχει και πάλι το σχεδιασμό της εν λόγω δράσης και επικεντρώνεται στη διαδικασία του μετασχηματισμού των εμπειριών των εκπαιδευόμενων – μαθητών και φοιτητών- σε δράση, μέσω της οποίας αλλάζουν οι ίδιοι και κατ' επέκταση, το κοινωνικό τους περιβάλλον (Βεκρής, 2015).

Οι συγκεκριμένοι φοιτητές, στο πλαίσιο των σπουδών τους, διδάχθηκαν για το γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης στη φυλακή, καθώς και για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες των κρατουμένων – εκπαιδευομένων και στη συνέχεια, τους δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού. Ο εκπαιδευτικός στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας παρέμεινε διττός και αφορούσε αφενός στο να ξεπεράσουν ενδεχόμενους φόβους και προκαταλήψεις που μπορεί να είχαν για την εν λόγω ομάδα πληθυσμού και αφετέρου στο να διερευνήσουν μόνοι τους τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας, καθώς και να παρατηρήσουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών της, όσον αφορά τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Συγχρόνως, ήταν για τους ίδιους μία εμπειρία στο να γνωρίσουν από κοντά ένα κομμάτι του χώρου της φυλακής και ενδεχομένως να οδηγηθούν σε κάποια συμπεράσματα όσον αφορά τις συνθήκες κράτησης, τις σχέσεις μεταξύ των κρατουμένων, καθώς και τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Δεδομένα και εμπειρίες, τις οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά στην επαγγελματική τους πορεία ως κοινωνικοί και ανθρωπιστικοί επιστήμες, καθώς και εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, πριν από την υλοποίηση της δράσης, είχε συζητηθεί στο πλαίσιο της ομάδας η δομή και το περιεχόμενο αυτής, ενώ είχε ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να συνεισφέρουν με ιδέες και προτάσεις, όσον αφορά την οριστικοποίηση του σχεδιασμού αυτού. Οι φοιτητές λοιπόν, ως ενεργοί δρώντες της εκπαιδευτικής πράξης, κλήθηκαν να στοχαστούν πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, αναλογιζόμενοι την επίτευξη του τελικού εκπαιδευτικού στόχου με όσο το δυνατό μεγαλύτερη επιτυχία.

Μέσα λοιπόν από την εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση, επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωση των φοιτητών με την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, η οποία επιτυγχάνεται θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και δίνοντας τους παράλληλα ένα διττό ρόλο, αυτό του παρατηρητή και αυτόν του υποκειμένου της παρατήρησης. Οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι ακόλουθοι (Ανδρούσου, 2015, σελ. 178):

- α. αποδόμηση της κυρίαρχης αντίληψης περί απομνημόνευσης και ανάδειξη της σπουδαιότητας της βιωματικής μάθησης
- β. διασφάλιση της δυνατότητας για στοχαστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, μέσω της παρατήρησης, η οποία αποτελεί βασικό ερευνητικό και εκπαιδευτικό εργαλείο
- γ. μέσα από την παρατήρηση και την αλληλοεπίδραση με την ομάδα στόχου, οι φοιτητές στοχάζονται και καλούνται να καταγράψουν σκέψεις, να διεξάγουν συμπεράσματα και να προτείνουν λύσεις
- δ. ο τελικός στόχος επικεντρώνεται στην κριτική σκέψη, η οποία επιδιώκεται μέσω του αναστοχασμού πάνω στην ήδη προ-υπάρχουσα προσωπική θεωρία

Σημαντικό στάδιο στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ειδικά στην περίπτωση που συμμετέχουν ενήλικοι, αποτελεί το στάδιο της αξιολόγησης, όπου ως αξιολόγηση θεωρείται η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου. Για τον Καραλή (2003, σελ. 257) η αξιολόγηση ως έρευνα «είναι η συστηματική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων των κοινωνικών επιστημών για την αποτίμηση του εννοιολογικού περιεχομένου, του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της ωφέλειας προγραμμάτων ή κοινωνικών παρεμβάσεων». Αντιλαμβανόμενοι λοιπόν τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης των εν λόγω εκπαιδευτικών δράσεων, όσον αφορά την επίδραση τους στους φοιτητές,

δημιουργήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο,⁷¹ το οποίο κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν μετά την υλοποίηση της δράσης. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με γνώμονα τις αρχές της διαμορφωτικής αξιολόγησης⁷², στο πλαίσιο της οποίας τα ερωτήματα στοχεύουν στην ανίχνευση των ισχυρών και αδύναμων σημείων του προγράμματος, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας υλοποίησης αυτού και κατ' επέκταση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/φοιτητές, ως συμμετέχοντες εν μέρει και οι ίδιοι στο σχεδιασμό της δράσης, μπαίνουν σε μία διαδικασία πλέον αναστοχασμού, όπου η εμπειρία μετατρέπεται σε γνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018). Τα συμπεράσματα από την ανάλυση του ερωτηματολογίου θα παρουσιαστούν εκτενώς στη συνέχεια, ωστόσο θα μπορούσαμε στο εν λόγω σημείο χαρακτηριστικά να αναφέρουμε ότι το σύνολο των φοιτητών χαρακτήρισε την εν λόγω εμπειρία ως πολύτιμη, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην εξέλιξη τους τόσο ως σπουδαστές όσο και ως επαγγελματίες.

Πέρα ωστόσο από την θετική επίδραση της εν λόγω δράσης στους φοιτητές, σημαντική είναι και η επίδραση της και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους – κρατούμενους. Οι λόγοι είναι ποικίλοι, με τους σημαντικότερους να εστιάζουν αφενός στη διαφορετική εμπειρία που τους παρέχεται στο πλαίσιο αξιοποίησης του 'νεκρού' χρόνου της φυλακής και αφετέρου στη θετική επίδραση που έχει μία τέτοια δράση στην αυτοεκτίμησή τους, καθώς χάρη σε αντίστοιχες δράσεις θεωρούν ότι η κοινωνία δεν τους έχει ξεχάσει και ενδιαφέρεται να τους γνωρίσει και να καταλάβει τις ανάγκες τους. Η παρουσία των κρατουμένων στο σχολείο αποτελεί αναμφίβολα αξιοποίηση του χαμένου χρόνου της φυλακής με τρόπο εποικοδομητικό και ευχάριστο. Η εναλλαγή λοιπόν των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τους παρέχετε αποτελεί για τους ίδιους ευχάριστη εμπειρία, ως απόδραση από την καθημερινότητα τους και συγχρόνως, παροχή πληθώρας ερεθισμάτων και εναυσμάτων για σκέψη και αναστοχασμό.

Τα οφέλη λοιπόν κάθε προγράμματος/εργαστηρίου είναι πολλαπλά και συγχρόνως ποικίλα, καθώς κάθε πρόγραμμα υλοποιείται με διαφορετικό τρόπο, από διαφορετικούς εκπαιδευόμενους και φοιτητές, οι οποίοι συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην μοναδικότητα του κάθε προγράμματος. Για το λόγο αυτό, η παρουσία φοιτητών στο χώρο του σχολείου, οι οποίοι με τρόπο βιωματικό επιδιώκουν να αλληλοεπιδράσουν με τους κρατούμενους για θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος που αγγίζουν τη δική τους πραγματικότητα, όπως η έννοια της κοινωνικής διάκρισης και κατ' επέκταση, προκαλούν το ενδιαφέρον τους, αποτελούν για τους ίδιους σημαντική εμπειρία και ευκαιρία για κριτική σκέψη και έκφραση. Συγχρόνως, οι φοιτητές και γενικότερα ο θεσμός του Πανεπιστημίου στα μάτια των κρατουμένων συμβολίζουν την κοινωνία. Η παρουσία λοιπόν εκπροσώπων του Πανεπιστημίου στο χώρο της φυλακής αποτελεί για τους ίδιους μία ένδειξη ότι η κοινωνία δεν τους ξέχασε και ότι ενδιαφέρεται να διερευνήσει τις ανάγκες και τις συνθήκες του εγκλεισμού τους. Ένα από τα χαρακτηριστικά των κοινωνικά ευπαθών ομάδων

⁷¹ Βλ. Παράρτημα V

⁷² Ο Καραλής (2003, σελ. 259-260) αναφέρει δύο τύπων αξιολόγησης ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο. Ο ένας τύπος καλείται **διαμορφωτική αξιολόγηση** και στοχεύει στη βελτίωση της διαδικασίας υλοποίησης του προγράμματος και κατ' επέκταση, των αποτελεσμάτων αυτού και ο δεύτερος τύπος καλείται **απολογιστική αξιολόγηση**, όπου τα ερωτήματα εστιάζουν στη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης πρότασης για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Στις περιπτώσεις προγραμμάτων ειδικών κοινωνικών ομάδων, όπως στην περίπτωση μας, συνήθως επιλέγονται διαμορφωτικού τύπου αξιολογήσεις.

αποτελεί η πεποίθηση των μελών τους ότι η κοινωνία δεν ενδιαφέρεται για τους ίδιους και για τις συνθήκες διαβίωσης τους και ότι όσο και να προσπαθούν δεν πρόκειται ποτέ να γίνουν αποδεκτοί από την πλειοψηφία. Η παρουσία λοιπόν των φοιτητών τους κάνει να αναθεωρήσουν ως προς την εν λόγω πεποίθηση και να νοιώσουν ότι υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον για την επανένταξη τους. Αξίζει επίσης στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι για ορισμένους κρατούμενους, η συναναστροφή τους με άτομα ανώτερου μορφωτικού επιπέδου αποτελεί πρωτόγνωρη εμπειρία, καθώς συνηθίζουν να συναναστρέφονται με άτομα του ίδιου επιπέδου με εκείνους.

Στην ανάλυση που θα ακολουθήσει, θα αναφερθούμε αρχικά με περισσότερες λεπτομέρειες στη δομή του προγράμματος και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε ορισμένα συμπεράσματα που αναδύθηκαν στο πλαίσιο της διαδικασίας αξιολόγησης των προγραμμάτων τόσο από μέρους των φοιτητών όσο και από μέρους των εκπαιδευομένων-κρατούμενων που συμμετείχαν στη δράση.

III.γ.α. Παρουσίαση δομής προγράμματος – Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό θα είχε νόημα να παρουσιαστεί η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος/εργαστηρίου, το οποίο υλοποιήθηκε από κοινού με τους φοιτητές στο χώρο του ΣΔΕ με τη μορφή μικρο-διδασκαλίας, καθώς επίσης να αποτυπωθούν κάποια συμπεράσματα από μέρους της ερευνήτριας. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του προγράμματος τέθηκαν από την ερευνήτρια τρεις βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, τους οποίους θα αναλύσουμε στη συνέχεια βασιζόμενοι στην παρουσίαση της δομής του προγράμματος. Επιγραμματικά, ωστόσο, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι το πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει στην απόκτηση *γνώσεων και δεξιοτήτων*, καθώς και στην *καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών*.

- *Γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων* (με βιωματικό τρόπο)

Η έναρξη του προγράμματος ξεκινάει με ένα 'καλωσόρισμα' από μέρους της Διευθύντριας του σχολείου προς εμάς, η οποία συγχρόνως μας συστήνει στους συμμετέχοντες – εκπαιδευόμενους του σχολείου αναφέροντας τους το φορέα τον οποίο εκπροσωπούμε, την ιδιότητα με την οποία μας χορηγήθηκε η άδεια για να τους επισκεφθούμε και το λόγο της παρουσίας μας.

Στη συνέχεια, τον λόγο παίρνει η ερευνήτρια, η οποία έχει το ρόλο της εμπυχώτριας – συντονίστριας, η οποία τους καλεί να σταθούν σε κύκλο, προκειμένου να ξεκινήσει το πρόγραμμα. Αρχικά ευχαριστεί τους κρατούμενους – εκπαιδευόμενους και τους ενημερώνει ότι ο λόγος της παρουσίας της εξωτερικής ομάδας (εκπρόσωποι του Πανεπιστημίου) στο σχολείο είναι η επιθυμία τους να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να ακούσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους, διευκρινίζοντας συγχρόνως ότι η παρουσία και η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα επιθυμητή, ωστόσο παραμένει εθελοντική. Σε περίπτωση λοιπόν που κάποιος συμμετέχοντας δεν βρίσκει ενδιαφέρον το όλο εγχείρημα και το επιθυμεί, θα μπορούσε να αποχωρήσει. Προτροπή, η οποία ωστόσο βρίσκει σε αντίθεση κάποιους από τους εκπαιδευτές του σχολείου, οι οποίοι συμμετέχουν στο πρόγραμμα, κυρίως για λόγους επίβλεψης αναλαμβάνοντας τον ρόλο του παρατηρητή, καθώς για τους ίδιους η παρουσία των εκπαιδευομένων είναι υποχρεωτική από τη στιγμή που πραγματοποιείται σε ώρες διδασκαλίας.

Η γνωριμία μεταξύ των συμμετεχόντων γίνεται με βιωματικό τρόπο, όπου είτε με χρήση ενός κουβαριού, όπου ο κάθε ένας κρατάει μία άκρη, είτε μίας μπάλας, κάθε συμμετέχοντας καλείται να πει αφενός το όνομα του και αφετέρου να μοιραστεί με τους υπόλοιπους την επιθυμία του για το τι ήθελε να γίνει όταν ήταν μικρός. Η εν λόγω ερώτηση δεν είναι τυχαία, καθώς έχει να κάνει με τα όνειρα και τις επιθυμίες που είχαμε παλιά και ίσως τελικά δεν καταφέραμε να επιτύχουμε και επιλέχθηκε σύμφωνα με την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση των κρατουμένων και φυσικά τον ρόλο της εκπαίδευσης, η οποία καλείται να απελευθερώσει τον άνθρωπο και να τον κάνει να τοποθετήσει εκ νέου τον εαυτό του σε ένα διαφορετικό πλαίσιο.

Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στην εν λόγω δραστηριότητα ήταν άμεση, καθώς το αντιμετώπισαν ως παιχνίδι και άρχισε να καλλιεργείται οικειότητα μεταξύ τους. Συναίσθημα που συνέβαλλε στο να 'σπάσει ο πάγος' και να δημιουργηθεί ένα περισσότερο φιλικό και ευχάριστο κλίμα ανάμεσα στην ομάδα.

- *Βιωματική δραστηριότητα*, η οποία έχει στόχο αφενός την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης των μελών μίας ομάδας και αφετέρου τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη.

Με αφορμή την ύπαρξη του κουβαριού ή της μπάλας, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιστρέψουν είτε το κουβάρι στην αρχική του μορφή είτε την μπάλα στην αφετηρία της, ακολουθώντας την ίδια πορεία με αντίστροφη τροχιά. Στόχος είναι κάθε συμμετέχοντας να επιστρέψει την άκρη από το κουβάρι ή την μπάλα στο άτομο από τον οποίο την έλαβε αναφέροντας αρχικά το όνομα του και στη συνέχεια το όνειρο που μοιράστηκε μαζί μας. Η εν λόγω δραστηριότητα στοχεύει αφενός στη διερεύνηση του γεγονότος εάν τελικά έχουμε μάθει να 'ακούμε' τον άλλο και αφετέρου να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση γύρω από το τι σημαίνει η εργασία σε ομάδα και τι χρειάζεται για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Στην αρχή δεν καταφέρνουν όλοι οι συμμετέχοντες να θυμηθούν το άτομο από το οποίο έλαβαν το κουβάρι ή την μπάλα και κυρίως το όνομα και το όνειρο του. Κάτι που είναι λογικό και μάλλον αναπόφευκτο εάν λάβουμε υπόψη μας τα ακόλουθα:

α. μέγεθος ομάδας

β. το γεγονός ότι δεν έχουμε μάθει πάντα να ακούμε αυτό που έχει ο άλλος να μας πει

γ. η ομάδα είναι μικτή, αποτελούμενη από δύο διαφορετικές ομάδες (φοιτητές & εκπαιδευόμενοι σχολείου), όπου τα μέλη των δύο ομάδων γνωρίζονται πρώτη φορά, ωστόσο συχνά δεν γνωρίζονται καλά και τα μέλη της ίδιας ομάδας

Η εμπυχώτρια καλεί τα υπόλοιπα μέλη να παρέχουν κάποια βοήθεια στο άτομο που την χρειάζεται, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος. Στη συνέχεια, τους προτείνει να δοκιμάσουν ξανά από την αρχή, όπου η πρόταση γίνεται αποδεκτή και το αποτέλεσμα είναι το επιθυμητό. Στο τέλος, αφού τους επαινεί για το αποτέλεσμα, τους ζητάει να μοιραστούν τις σκέψεις τους για τη δραστηριότητα στην οποία συμμετείχαν. Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- ✓ *Γιατί στην αρχή δυσκολευτήκαμε;*
- ✓ *Τι μας βοήθησε να τα καταφέρουμε;*
- ✓ *Τι κάναμε τελικά σωστά;*

Οι απαντήσεις, από μέρους των συμμετεχόντων, αναφέρονται στην έννοια της ομάδας, στη συνεργασία μεταξύ των μελών και της μεταξύ τους επικοινωνίας. Ενδεικτικά:

- ✓ *Βάλαμε τον ίδιο στόχο. Θέλαμε να κερδίσουμε.*
- ✓ *Όταν δεν θυμόμουν, με βοήθησε ο Χ. Μου ψιθύρισε το όνομα της.*
- ✓ *Βοηθούσε ο ένας τον άλλο.*

Η εν λόγω δραστηριότητα πραγματοποιείται σε ένα κλίμα ευφορίας και ενεργητικότητας, με γέλια και πειράγματα μεταξύ των συμμετεχόντων. Αρχίζουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να επιθυμούν τον ίδιο στόχο. Θέτουν ένα κοινό στόχο και προσπαθούν να τον επιτύχουν, όπως συμβαίνει στην ομάδα. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε την ανάγκη της εν λόγω ομάδας των ατόμων (κρατούμενοι-εκπαιδευόμενοι) να επιτύχουν σε αυτό που κάνουν, να τα καταφέρουν. Για το λόγο αυτό, παραμένει ως ζητούμενο η επιλογή μίας εύκολης δραστηριότητας, την οποία σίγουρα θα ολοκληρώσουν με επιτυχία ενώ συγχρόνως θα καταλάβουν, με τρόπο απλό, τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και το γεγονός ότι με κάποιο τρόπο ο ένας εξαρτάται από τον άλλο.

ο *Προβολή σύντομου βίντεο ευαισθητοποίησης - σχολιασμός*

Στη συνέχεια καλούνται να καθίσουν στην ολομέλεια, προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα βίντεο⁷³ σύντομης χρονικής διάρκειας. Πρόκειται για ένα βίντεο ευαισθητοποίησης, στο οποίο προβάλλονται διαφορετικά είδη κοινωνικής διάκρισης, όπως η φυλετική, η ταξική, η οικονομική, η διάκριση φύλου. Το βίντεο είναι σύντομης χρονικής διάρκειας (4,47 λεπτών), προκειμένου να μην κουράζει τους συμμετέχοντες (ειδικά τους εκπαιδευόμενους – κρατούμενους), όπου δεν υπάρχουν λόγια ή υπότιτλοι παρά μόνο κινήσεις, εκφράσεις και μουσική. Η επιλογή ενός βίντεο με απουσία διαλόγου/μονολόγου και υπότιτλων έγινε συνειδητά, καθώς πολλοί από τους εκπαιδευόμενους-κρατούμενους δεν μιλάνε/καταλαβαίνουν καλά την ελληνική γλώσσα και δυσκολεύονται να διαβάσουν. Συνεπώς, κάποια άλλη επιλογή ενδεχομένως να τους προκαλούσε αμηχανία και να τους αποσπούσε το ενδιαφέρον από το να το παρακολουθήσουν.

Κατά τη διάρκεια της προβολής, η ερευνήτρια παρακολουθεί τους συμμετέχοντες, ειδικά τους εκπαιδευόμενους-κρατούμενους, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα συγκεντρωμένοι. Φαίνεται ότι η πλοκή τους ευαισθητοποιεί και τους προκαλεί το ενδιαφέρον, ενδεχομένως καθώς τους ξυπνά δικές τους κοινές μνήμες. Με την

⁷³ Πρόκειται για ένα βίντεο ευαισθητοποίησης της Action Aid, όπου προβάλλεται η ιστορία μίας έγχρωμης γυναίκας, η οποία φροντίζει με πολλή αγάπη και σεβασμό μία ηλικιωμένη και ανήμπορη γυναίκα, η οποία βρίσκεται σε αμαξίδιο. Παρόλη, ωστόσο, την αγάπη που δείχνει στην ηλικιωμένη γυναίκα, γίνεται αποδέκτης ρατσιστικής και βίαιης συμπεριφοράς από τον γιο της ηλικιωμένης γυναίκας, ο οποίος προβάλλεται ότι θεωρεί τον εαυτό του ως ανώτερο. Μόλις η ηλικιωμένη γυναίκα αντιλαμβάνεται την άδικη και βίαιη συμπεριφορά του γιου της αντιδρά με όση δύναμη της έχει απομείνει, προκειμένου να τιμωρήσει εκείνον και να υποστηρίξει την γυναίκα που αδικείται. (*Action aid Hellas, 'Παίρνουμε θέση', Ανακτήθηκε 1 Απριλίου, 2017 από τον ακόλουθο σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=cY7gyEdk76o>*)

ολοκλήρωση της προβολής, η ερευνήτρια παρατηρεί για λίγο τις εκφράσεις τους και στη συνέχεια τους καλεί να σχολιάσουν το βίντεο που παρακολούθησαν.

- ✓ *Τι παρακολούθησαμε;*
- ✓ *Τι συναισθήματα σας προκλήθηκαν;*

Ο στόχος είναι οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι να εκφράσουν τις σκέψεις τους συνεπώς, ο ρόλος τόσο της εμπυχωτήριας-ερευνήτριας όσο και των φοιτητών είναι περισσότερο υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός. Η ανταπόκριση είναι μεγάλη και η μετάδοση των μηνυμάτων που ήθελε το βίντεο να προβάλλει ιδιαίτερα σαφής για τους περισσότερους. Παραδέχτηκαν αρχικά ότι τους συγκίνησε και τους 'ξύπνησε' δικά τους βιώματα και μνήμες. Ενδεικτικά:

- ✓ *Με χάλασε το βίντεο. Το είδα και στενοχωρήθηκα.*
- ✓ *Συγκινήθηκα. Σκέφτηκα να ήταν η δική μου μάνα.*
- ✓ *Ξέρω πως είναι, το έχω περάσει για αυτό και στενοχωρήθηκα.*
- ✓ *Έτσι είναι οι άνθρωποι, άδικοι και σκληροί.*

Στο ερώτημα 'τι είδαμε', οι συμμετέχοντες, ειδικά οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι, αμέσως ανέφεραν ότι πρόκειται για ένα είδος κοινωνικής διάκρισης. Ενδεικτικά:

- ✓ *Νιώθει ανώτερος γιατί η κοπέλα είναι μαύρη και εκείνος άσπρος.*
- ✓ *Την βάζει να σφουγγαρίζει γιατί είναι γυναίκα.*
- ✓ *Θυμώνει όταν βλέπει να χαϊδεύει (καθώς φροντίζει) την μαμά του γιατί εκείνη είναι εκεί για να κάνει τις δουλειές. Εκείνος την πληρώνει.*
- ✓ *Επειδή την πληρώνει, νομίζει ότι μπορεί να κάνει ότι θέλει. Ότι είναι δούλα του.*
- ✓ *Είναι κομπλεξικός. Νιώθει ότι έχει δύναμη και ξεσπάει στην κοπέλα που είναι αδύναμη.*

Οι απόψεις των εκπαιδευομένων-κρατουμένων έβρισκαν σύμφωνους τους υπόλοιπους, οι οποίοι βασιζόμενοι σε ότι είχε ειπωθεί, συμπλήρωναν με τις σκέψεις τους. Οι λέξεις κλειδιά που ακούγονται:

- διάκριση
 - μαύρο χρώμα
 - ανώτερος
 - βία
 - αδικία
 - δύναμη
 - αδύναμος
 - ρόλος της γυναίκας
 - πλούσιος – φτωχός
 - μετανάστης – ξένος
- *Εργασία σε ομάδες*

Προκειμένου να εμβαθύνουμε τη συζήτηση και να δοθεί σε όλους τους συμμετέχοντες η δυνατότητα να εκφράσουν τη σκέψη και την άποψη τους, η εμπυχώτρια τους παρακίνησε να χωριστούν σε μικρότερες ομάδες των 6-7 ατόμων. Οι ομάδες είναι μικτές (φοιτητές και κρατούμενοι-εκπαιδευόμενοι), καθώς είναι η ιδανική ευκαιρία για τα μέλη της ομάδας να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και να συνεργαστούν. Το συγκεκριμένο στάδιο είναι ίσως το πιο σημαντικό και δημιουργικό, από εκπαιδευτικής απόψεως, στάδιο της όλης δράσης, καθώς μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση σε ομάδες, επιδιώκεται αφενός η αλληλεπίδραση και η επαφή μεταξύ των δύο ομάδων, το οποίο αποτελούσε βασικό επιδιωκόμενο στόχο του σχεδιασμού της δράσης, και αφετέρου οι κρατούμενοι-εκπαιδευόμενοι καλούνται να σκεφτούν κριτικά, να αναστοχαστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους, οι οποίες έστω και υποσυνείδητα επηρεάζονται και διαμορφώνονται σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα και τις εμπειρίες.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες, οι συμμετέχοντες καλούνται να σχολιάσουν τα όσα προβλήθηκαν στο βίντεο, καθώς και τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν. Στην κάθε ομάδα μοιράζονται μεγάλα χαρτιά, χρωματιστοί μαρκαδόροι και μικρότερα χαρτάκια, σε περίπτωση που θα ήθελαν με κάποιο τρόπο να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους είτε ως απλή καταγραφή είτε με τη δημιουργία ενός κολάζ. Υποστηρικτικά, ως ένα επιπλέον ερέθισμα, τους μοιράστηκαν αποσπάσματα από το κόμικ με τίτλο 'Εγώ, ρατσιστής;!'⁷⁴. Στο εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό αποτυπώνονται με χιουμοριστικό και απλό τρόπο διάφορες στάσεις και σκέψεις από την καθημερινή μας ζωή, όπου εκφράζουν κάποιου είδους ρατσιστική συμπεριφορά, αποσκοπώντας στο να μας δείξει ότι όλοι μας, έστω και αν δεν θέλουμε να το παραδεχτούμε, είμαστε εν δυνάμει ρατσιστές. Επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο τη θεωρία που αναφέρει ότι ο ρατσισμός εκδηλώνεται σε διάφορες φάσεις και πτυχές της καθημερινής μας ζωής, συχνά ως αποτέλεσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων που έχουμε. «*Στην καρδιά όλων των διακρίσεων κρύβεται η ανάγκη μας να νοηματοδοτήσουμε τη διαφορά μας από τον «άλλο», κρύβονται οι διεργασίες μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι ομάδες και οι διάφορες εκδοχές ανάμεσα στο «εμείς» και «οι άλλοι». Τα στερεότυπα κρύβονται πίσω από συμπεριφορές ποικίλες οι οποίες κυμαίνονται από το «αθώο» σεξιστικό ανέκδοτο για τις ξανθιές έως την ακραία κατάσταση που περιγράφει ο νεολογισμός «εθνοκάθαρση» (Δραγώνα, 2007, σελ. 12).*

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα θα πρέπει να ορίσει έναν εκπρόσωπο, ο οποίος θα παρουσιάσει τις σκέψεις της ομάδας στην ολομέλεια. Η εμπυχώτρια, προκειμένου να τους ενθαρρύνει/καθοδηγήσει, θέτει κάποια ερωτήματα. Ενδεικτικά:

- ✓ Ποιο πρόβλημα προβάλλεται μέσα από το βίντεο;
- ✓ Τι συναισθήματα σας προκάλεσε;
- ✓ Ποια είναι η στάση σας απέναντι στο εν λόγω θέμα;
- ✓ Έχετε νοιώσει ποτέ στο παρελθόν θύματα διάκρισης;
- ✓ Θα ήθελε κάποιος να μοιραστεί μαζί μας την εμπειρία του;

Όπως ήδη αναφέραμε, βασικός στόχος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας αποτελεί η δυνατότητα που δίνεται στους εκπαιδευόμενους-

⁷⁴ Ευρωπαϊκή Κοινότητα (1998), *Εγώ, Ρατσιστής;!*, Λουξεμβούργο.

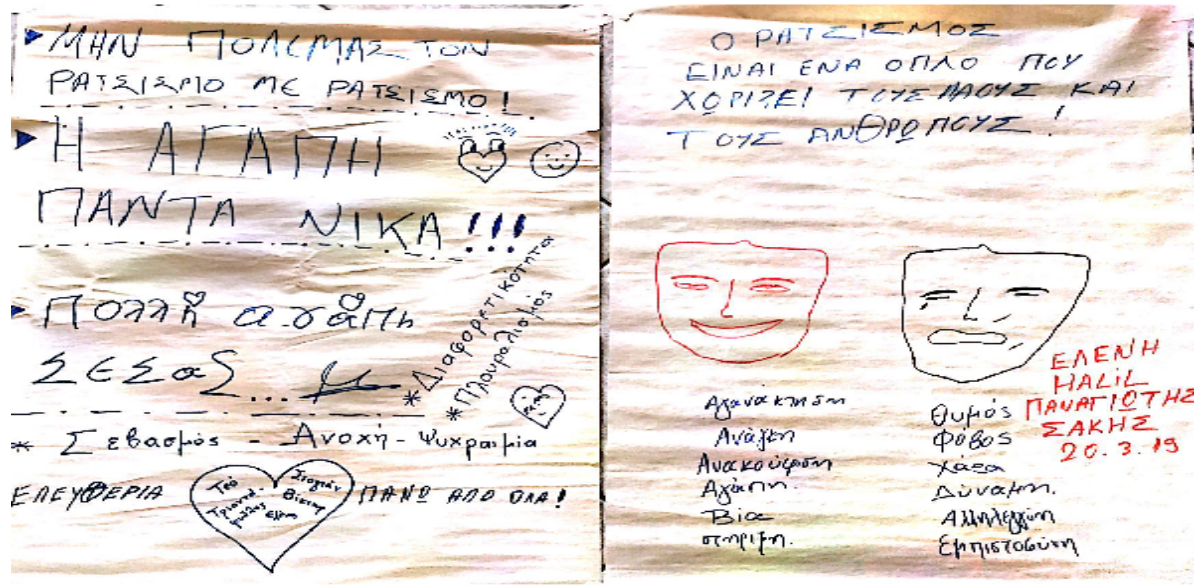
κρατούμενους να εκφραστούν και να μοιραστούν με τους φοιτητές τις σκέψεις και ενδεχομένως τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Για το λόγο αυτό, οι φοιτητές είχαν ήδη προετοιμαστεί από πριν να είναι ενθαρρυντικοί απέναντι στους κρατούμενους – εκπαιδευόμενους, προτρέποντας τους να εκφραστούν και εκδηλώνοντας ενδιαφέρον για τις απόψεις τους. Επίσης, τους ζητήθηκε να αναλάβουν οι ίδιοι τις δραστηριότητες που αφορούν στην καταγραφή των ιδεών στο κολάζ ή την ανάγνωση, καθώς πολλοί από τους κρατούμενους- εκπαιδευόμενους δυσκολεύονται και στόχος είναι να αποφευχθεί να έρθουν σε δύσκολη θέση. Η εν λόγω ανταλλαγή απόψεων μέσα από την συζήτηση αποτελεί για τους φοιτητές σημαντικό βίωμα, προκειμένου να εξαλειφθούν ενδεχόμενες προκαταλήψεις και στερεότυπα που μπορεί να έχουν απέναντι στην εν λόγω ομάδα πληθυσμού.

Μέσα από την μεταξύ τους συναναστροφή αντιλαμβάνονται ότι οι κρατούμενοι θα μπορούσαν να είναι κάποιοι από εμάς, από τους ανθρώπους που συναναστροφόμαστε, καθώς αυτά που μας ενώνουν είναι συχνά περισσότερα από αυτά που μας χωρίζουν. Επιπλέον, συνειδητοποιούν ότι οι παράγοντες που συχνά οδηγούν κάποιον στην υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς σχετίζονται κυρίως με τις συνθήκες διαβίωσης του και όχι απαραίτητα με το χαρακτήρα ή τον αξιακό του κώδικα. Συγχρόνως, οι κρατούμενοι συνειδητοποιούν πως η κοινωνία, η οποία στα μάτια τους εκπροσωπείται από τη συγκεκριμένη ομάδα των φοιτητών, δεν τους απορρίπτει από φόβο ή από αίσθημα τιμωρίας. Αντίθετα, ενδιαφέρεται να τους γνωρίσει, να καταλάβει τον τρόπο σκέψης τους και ενδεχομένως το κίνητρο που τους ώθησε σε μία παραβατική συμπεριφορά. Στο πλαίσιο όλων των επισκέψεων/προγραμμάτων τέθηκε το ερώτημα από τους κρατούμενους στην εκάστοτε ομάδα φοιτητών 'πώς ένοιωθαν που μπήκαν στην φυλακή'. Συνεχίζοντας με τις ερωτήσεις 'αν φοβούνται που είναι εκεί μαζί τους' και 'αν θεωρούν ότι είναι οι χειρότεροι άνθρωποι'.

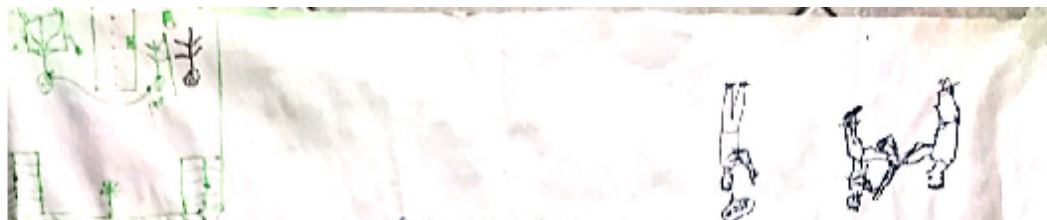
Μέσα από ευθείς και απλές ερωτήσεις δεν δίστασαν δηλαδή να εκφράσουν τη σκέψη τους και το κυριότερο ερώτημα που τους απασχολεί, εάν δηλαδή η κοινωνία τους φοβάται και τους θεωρεί 'κακούς' ανθρώπους και για αυτό τους αποκλείει. Οι ενθαρρυντικές απαντήσεις από μέρους των φοιτητών φαίνεται να τους έδιναν χαρά και συνέβαλλαν θετικά στην αύξηση των επιπέδων της αυτοεκτίμησής τους.

Επανερχόμενοι στη δραστηριότητά μας, τόσο οι κρατούμενοι – εκπαιδευόμενοι όσο και οι φοιτητές στην αρχή δυσκολεύτηκαν να αποτυπώσουν στο χαρτί τις σκέψεις και τις ιδέες τους, ωστόσο στην πορεία όλες οι ομάδες ανταποκρίθηκαν, κάποιες με περισσότερο δημιουργικό τρόπο και άλλες με απλή καταγραφή λέξεων και συνθημάτων. Ειδικά η χρήση του κόμικ, ως έναυσμα και ερέθισμα για σκέψη, αποτέλεσε ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, λόγω της αποτύπωσης με απλό και χιουμοριστικό τρόπο απλών παραδειγμάτων από την καθημερινή μας ζωή και τη χρήση εικόνων αντί μακροσκελών κειμένων, που τους δυσκολεύουν. Στο κάλεσμα ενός εκπροσώπου κάθε ομάδας για παρουσίαση στην ολομέλεια των ιδεών της, η πλειοψηφία των κρατουμένων – εκπαιδευομένων εξέφραζαν την άρνησή τους να αναλάβουν τον εν λόγω ρόλο. Η άρνηση ωστόσο γινόταν περισσότερο αντιληπτή ως έλλειψη θάρρους ή ανασφάλειας να μιλήσουν μπροστά σε άλλους, ενδεχομένως από ντροπή ή φόβο μήπως εκτεθούν. Ορισμένοι ωστόσο αναλάμβαναν με μεγάλη προθυμία να εκπροσωπήσουν την ομάδα τους και απολάμβαναν την αποδοχή και την τελική επιδοκμασία από μέρους των υπολοίπων. Στη συνέχεια, ακολουθούν ορισμένα δείγματα από την εν λόγω δραστηριότητα, στο πλαίσιο των πέντε

προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν, όπου θα μπορούσαμε συμπερασματικά να αναφέρουμε ότι ως κεντρική λέξη αποτυπώνεται παντού ο 'ρατσισμός' και κατ' επέκταση, συνθήματα κατά αυτού.





Scanned with CamScanner



ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ
 ΒΙΒΛΟΥΜΕ ΟΥΧΝΑ ΤΩΝ ΠΑΤΡΙΩΤΩ
 ΚΑΡΜΑ
 ΣΕΒΑΣΜΟΣ
 ΟΧΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΒΙΑ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ

ΙΣΟΤΗΤΑ

Β.Μ.Σ.Ρ.Τ 20/5/19

ΑΜΗΛΕΓΓΥΗ

ΠΑΓΟΣ



NO RACISM -
 ΔΙΠΡΟΒΩΤΟΣ/ΑΕΧΗΜΑ
 ΣΥΝΕΣΘΗΜΑΤΑ

Εξουσία/βία/κακομεταχείριση
Εξουσία στον αδύναμο κορεσμός
 ανάγκη δύναμης του καλού
 Δύνη, Δύση απογοήτευση/κόρη

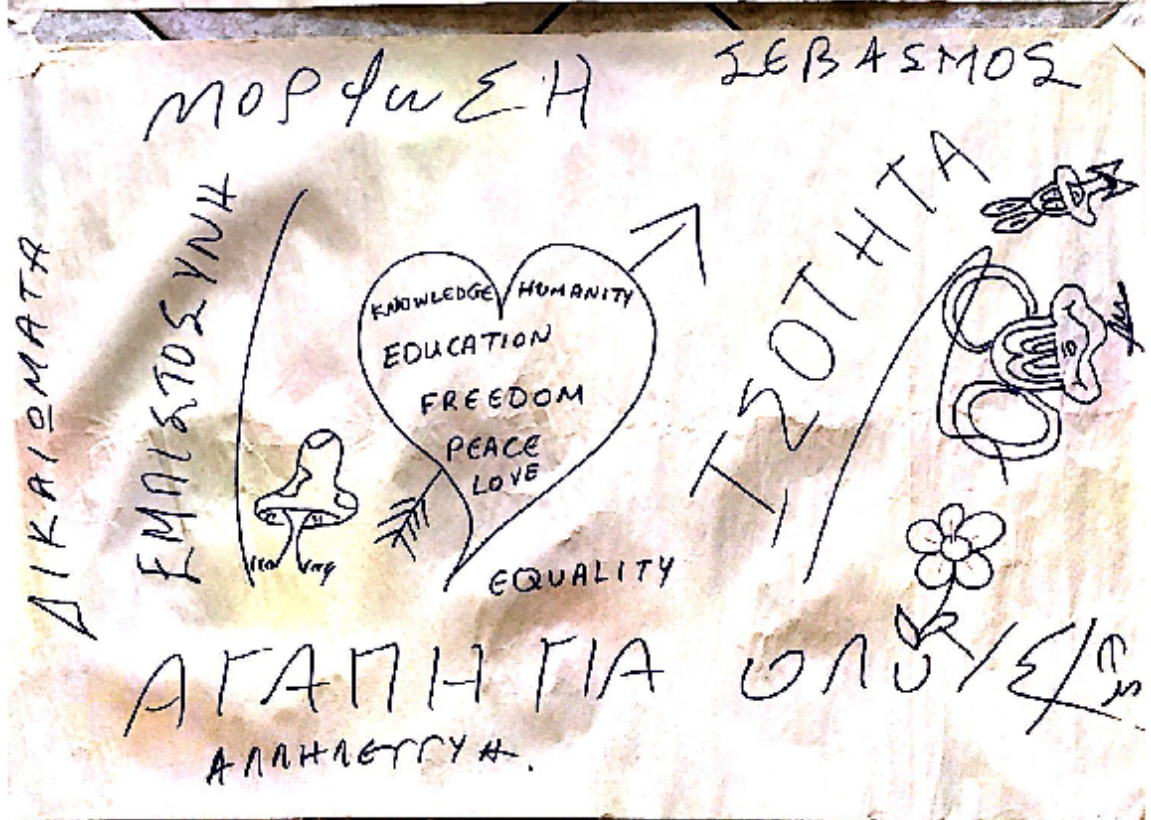
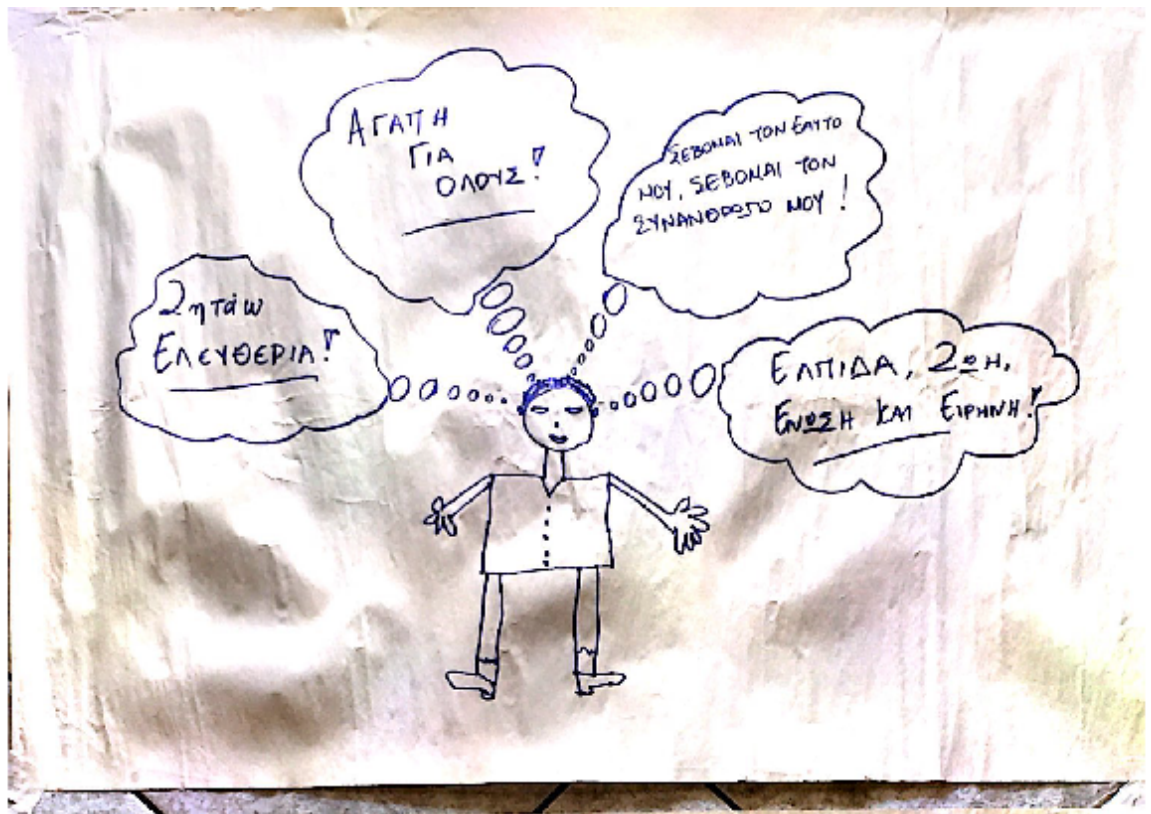
Na δείξεις τη δύναμή σου
 εκεί που σε παίρνει.

ΟΧΙ ΕΙΣΤΩΝ ΠΑΤΡΙΩΤΩ



FREEDOM
 ΑΡΑΓΗ
 ΕΙΡΗΝΗ
 ΕΝΕΡΓΕΙΑ

Scanned with CamScanner



Scanned with CamScanner

Σε συνέχεια της παρουσίασης, στόχος της εμπυχώτριας – ερευνήτριας αποτέλεσε η αποτύπωση της θεωρίας των εννοιών, οι οποίες αναφέρθηκαν. Καθώς η τεχνική της εισήγησης στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν θα αποτελούσε ιδιαίτερα πετυχημένη εκπαιδευτική τεχνική, επιλέχθηκε κάτι περισσότερο βιωματικό, όπου οι εκπαιδευόμενοι θα προσέγγιζαν μόνοι τους τη θεωρία. Συγκεκριμένα, η θεωρία παρουσιάστηκε με τη μορφή δραστηριότητας, όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να συνδυάσουν τον κάθε όρο με την αντίστοιχη ερμηνεία, όπως είχαν αποτυπωθεί σε μικρά χαρτάκια. Σε κάποια χαρτάκια αναγράφονταν λέξεις – κλειδιά και σε άλλα το εννοιολογικό πλαίσιο των εν λόγω λέξεων. Η εμπυχώτρια παρακινούσε ένα άτομο από κάθε ομάδα να επιλέξει μία έννοια και αντίστοιχα οι άλλες ομάδες να βρουν την ερμηνεία της και κάποιο άτομο να τη διαβάσει δυνατά στους υπόλοιπους. Στη συνέχεια, κολλούσαμε σε ένα μεγάλο χαρτί τα δύο χαρτάκια και στο τέλος της δραστηριότητας είχαμε δημιουργήσει ένα κολάζ με τη θεωρία μας. Μία από τις έννοιες που αναζητήσαμε είναι η έννοια των ‘ευπαθών κοινωνικών ομάδων’, όπου ανατρέξαμε για την ερμηνεία της στην κείμενη νομοθεσία. Άλλες έννοιες στις οποίες αναφερθήκαμε είναι οι ακόλουθες, η θεωρία των οποίων, όπως παρουσιάστηκε στο πρόγραμμα, παρουσιάζεται στο Παράρτημα VI:

- *Ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*
- *Ειδικές ομάδες πληθυσμού*
- *Στερεότυπα*
- *Προκαταλήψεις*
- *Μισαλλοδοξία*
- *Ρατσισμός*
- *Αίτια ρατσισμού*
- *Είδη ρατσισμού*
- *Ρητορική μίσους*

Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, η εκπαιδευτική ομάδα και κυρίως οι κρατούμενοι–εκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν από μόνοι τους τη γνώση με τη μορφή δραστηριότητας, η οποία ενδεχομένως ήταν περισσότερο ενδιαφέρουσα ως διαδικασία. Παρόλα αυτά, ακόμα και στην εν λόγω δραστηριότητα, παρατηρήθηκαν ορισμένες αδυναμίες, καθώς για ορισμένες ομάδες η κατανόηση κάποιων εννοιών δεν ήταν εύκολη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η εμπυχώτρια προσπαθούσε να απλοποιήσει ακόμα περισσότερο τη θεωρία με τη χρήση παραδειγμάτων, προκειμένου να είναι κατανοητή από όλους τους συμμετέχοντες.

Η ολοκλήρωση της παρουσίασης της θεωρίας οδήγησε στη διαπίστωση από μέρους της ερευνήτριας–εμπυχώτριας, ότι ο ρατσισμός δεν είναι απλά άποψη αλλά θεωρείται ποινικό αδίκημα και έως τέτοιο αντιμετωπίζεται. Το εν λόγω σχόλιο σε συνδυασμό με την αναφορά στο τμήμα αντιμετώπισης ρατσιστικής βίας, όπου βασικό στόχο έχει την αντιμετώπιση εγκλημάτων μίσους⁷⁵, αποτέλεσε αφορμή για

⁷⁵ Ως εγκλήματα μίσους χαρακτηρίζουμε όλα τα εγκλήματα του κοινού ποινικού δικαίου, όπως είναι η εξύβριση, η σωματική βλάβη, η κλοπή και η απειλή, τα οποία έχουν αποδεδειγμένα ρατσιστικό κίνητρο. Ο αποδέκτης δηλαδή του εγκλήματος δεν είναι απλά το άτομο αλλά αυτό το οποίο το άτομο είναι και κατ’ επέκταση, η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Με τη θέσπιση του Άρθρου 81^Α του Ν. 4285/2014 του Ποινικού Κώδικα, γίνεται αναφορά στις ποινές, οι οποίες επιβάλλονται σε εγκλήματα που διαπράττονται με κάποιο ρατσιστικό

την μετάβαση στην επόμενη δραστηριότητα, η οποία στοχεύει στην ελεύθερη συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων και τη διεξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων.

ο *Ελεύθερη συζήτηση, εξαγωγή συμπερασμάτων*

Σε αυτό το στάδιο, οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις ιδέες τους με αφορμή τα όσα ειπώθηκαν την προηγούμενη ώρα στο πλαίσιο της δράσης. Το θέμα των διακρίσεων και του ρατσισμού, προκαλεί ιδιαίτερα το ενδιαφέρον της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας, ειδικά στην περίπτωση των κρατούμενων–εκπαιδευομένων, καθώς όντας και οι ίδιοι μέλη ομάδας που χαρακτηρίζεται ως κοινωνικά ευπαθής έχουν γίνει αποδέκτες διακριτής συμπεριφοράς και έχουν βιώσει την έννοια του ρατσισμού. Για το λόγο αυτό, είναι ιδιαίτερα ενεργοί και συμμετοχικοί στην εν λόγω διαδικασία, καθώς επίσης μοιράζονται μαζί μας προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Οι ίδιοι, όπως αναφέρουν, γίνονται αποδέκτες ρατσιστικής συμπεριφοράς αφενός λόγω της τρέχουσας κατάστασης του εγκλεισμού που βιώνουν και αφετέρου λόγω της καταγωγής τους ή κάποιας άλλης δύσκολης κατάστασης, την οποία βίωσαν στο παρελθόν (πχ ουσιοεξαρτώμενοι, άστεγοι). Συγκεκριμένα αναφέρουν:

- ✓ Φυσικά και υπάρχει ρατσισμός στην Ελλάδα. Μέχρι τώρα ήμουνα ο Αλβανός, τώρα θα είμαι και ο φυλακισμένος.
- ✓ Ποιος θα με πάρει στη δουλειά μετά τη φυλακή; Κανείς.
- ✓ Ότι κακό και να γίνει στην Ελλάδα, λένε ότι φταίνε οι ξένοι.
- ✓ Συχνά δουλεύουμε για ψίχουλα και κάνουμε όσες δουλειές δεν κάνουν οι έλληνες.
- ✓ Λένε ότι εμείς φταίμε για την ανεργία, ότι σας πήραμε τις δουλειές.
- ✓ Έχω φάει ξύλο στο δρόμο επειδή είμαι ξένος. Λες να ήθελα να φύγω από την χώρα μου;
- ✓ Έχω φύγει από την Αλβανία 20 χρόνια τώρα, μικρό παιδάκι ήμουνα. Και να γυρίσω πίσω δεν με ξέρει κανείς. Ξένος θα είμαι και εκεί, ξένος είμαι και εδώ.
- ✓ Θέλεις να έρθεις στα κελιά να δεις πώς ζούμε; Που είναι ο σεβασμός στον άνθρωπο;

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, οι συμμετέχοντες, ειδικά οι κρατούμενοι–εκπαιδευόμενοι, καθώς οι φοιτητές κατέχουν κυρίως το ρόλο του ακροατή, εκφράζουν την έντονη δυσαρέσκειά τους στις συνθήκες κράτησης, καθώς και στις γενικότερες συνθήκες που βίωσαν κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στην Ελλάδα. Νιώθουν ότι όσο και να προσπάθησαν να ενταχθούν δεν τα κατάφεραν και ειδικά τώρα, με την αποφυλάκισή τους, τα πράγματα θα είναι ακόμα πιο δύσκολα λόγω του στιγματισμού. Νιώθουν ότι οι άνθρωποι δεν είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα, όπως θα έπρεπε, ενώ τονίζουν την έννοια της αδικίας που υπάρχει στον κόσμο και την απουσία της δικαιοσύνης.

κίνητρο, όπως είναι για παράδειγμα το φύλο, η φυλή, το θρήσκευμα, η καταγωγή ή σεξουαλικός προσανατολισμός ενός ατόμου.

Εκφράζουν έντονα το αίσθημα της αδικίας, ειδικά όσον αφορά το σύστημα της δικαιοσύνης. Αντιλαμβάνονται ότι έκαναν κάτι παραβατικό και οφείλουν να τιμωρηθούν αλλά θεωρούν ότι η ποινή που έλαβαν ήταν άδικη. Όπως αναφέρουν, *‘υπάρχει ρατσισμός στο δικαστήριο. Πας για να δικαστείς για μία πράξη, ακούει ο δικαστής ότι είσαι για παράδειγμα αλβανός-ξένος και σου δίνει μεγαλύτερη ποινή από ότι θα έπρεπε’*. Βέβαια το αίσθημα της αδικίας, όσον αφορά την ποινή, εκφράζεται και από ομογενείς. Θεωρούν επίσης ότι υπάρχει ρατσισμός και στη φυλακή, καθώς οι άνθρωποι χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με την καταγωγή τους και συχνά γίνονται επιθετικοί απέναντι σε άλλες εθνοτικές ομάδες.

Στη θέσπιση της νομοθεσίας περί αντιμετώπισης εγκλημάτων μίσους γίνονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί. Πολλοί γνωρίζουν για τη νομοθεσία, ωστόσο θεωρούν ότι στην πράξη δεν εφαρμόζεται, καθώς σε αυτές τις περιπτώσεις η αστυνομία δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτεπάγγελα. Επίσης, αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη την αναγνώριση τους (ως κρατούμενοι) από το νομοθέτη, ως ειδική ομάδα πληθυσμού, η οποία οφείλει ειδικής μεταχείρισης κατά την επανένταξή τους στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση. Θεωρούν ότι όπως είναι *‘ξεχασμένοι’* από την κοινωνία και μόνοι κατά τη διάρκεια της κράτησής τους, το ίδιο ξεχασμένοι και μόνοι θα είναι και μετά, καθώς δεν υπάρχει ουσιαστική βοήθεια.

Στο ερώτημα της ερευνήτριας αναφορικά με το τι φταίει και οδηγούμαστε σε τέτοιες ρατσιστικές συμπεριφορές, οι απαντήσεις από μέρους τους παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Ενδεικτικά:

- ✓ Η οικογένεια
- ✓ Η έλλειψη παιδείας
- ✓ Η κοινωνία
- ✓ Τα προσωπικά βιώματα του κάθε ανθρώπου

Αναγνωρίζουν την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς του ανθρώπου, καθώς και την έλλειψη παιδείας. Κάποιοι παραδέχονται ότι παρόλο που οι ίδιοι ήταν αποδέκτες ρατσιστικής συμπεριφοράς, συχνά εκδηλώνουν και οι ίδιοι ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε ομάδες ατόμων γιατί έτσι έχουν μάθει. Κάποιοι το παραδέχονται από μόνοι τους ενώ άλλοι εκφράζουν ρατσιστικές αντιλήψεις και συγχρόνως, δηλώνουν ότι οι ίδιοι δεν είναι ρατσιστές. Η συζήτηση επικεντρώνεται ιδιαίτερα σε δύο εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπου η μία αφορά στο ρόλο της γυναίκας και η άλλη στην παρουσία ομοφυλοφίλων. Όσον αφορά το ρόλο της γυναίκας, κάποιοι επικεντρώνονται στην παρουσία της στο σπίτι, προκειμένου να φροντίζει την οικογένεια της, να είναι πιστή στον άντρα της και να κάνει τις καθημερινές δουλειές, ενώ άλλοι ενθαρρύνουν την ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

- ✓ *Η γυναίκα δεν χρειάζεται να βγαίνει έξω και να δουλεύει. Αυτός είναι ο ρόλος του άντρα. Όπως έκανε η μάνα μου, το ίδιο θέλω να κάνει και η γυναίκα μου.*
- ✓ *Πια άλλαξαν οι εποχές. Η γυναίκα πρέπει να δουλεύει και να βοηθάει στο σπίτι απλά έξω που θα βγαίνει δεν πρέπει να δίνει δικαιώματα.*
- ✓ *Αν αντιληφτώ ότι η γυναίκα μου με προσβάλλει, θα την σκοτώσω.*

- ✓ Στην γυναίκα θα πρέπει να φέρεις όμορφα. Να την χτυπάς μόνο με τριαντάφυλλο, όπως λένε.
- ✓ Καλά αν φάει και λίγο ξύλο δεν θα πάθει τίποτα. Εμένα η μάνα μου δηλαδή τι έπαθε;

Όσον αφορά το θέμα των ομοφυλοφίλων δεν είναι ιδιαίτερα ανεκτικοί, θα μπορούσε μάλιστα να ειπωθεί ότι πρόκειται για ένα θέμα, το οποίο δεν θίγεται εύκολα σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι κρατούμενοι είναι άντρες και ακόμα και αν κάποιος είναι περισσότερο ανεκτικός απέναντι στο εν λόγω θέμα, ενδεχομένως από φόβο δεν το παραδέχονται εύκολα μπροστά στους υπολοίπους. Ενδεικτικά αναφέρουν:

- ✓ Για μένα αυτό είναι ανωμαλία. Ο Θεός έπλασε τον άντρα και τη γυναίκα.
- ✓ Ας κάνει ότι θέλει στο κρεβάτι του, εγώ γιατί θα πρέπει να το ξέρω;
- ✓ Τι φταίει το παιδί μου να βλέπει στο δρόμο να φιλιούνται δύο άντρες;
- ✓ Εάν εμείς μετά την φυλακή διαδηλώσουμε στην πλατεία Συντάγματος, θα μας μαζέψουν. Τις παρελάσεις όμως μια χαρά τις αφήνουν να γίνονται και να βγαίνουν γυμνοί.

Κάποιοι ωστόσο από τους συμμετέχοντες αντιπαραθέτουν τις απόψεις τους απέναντι στη συγκεκριμένη αντίδραση, εκφράζοντας την άποψη ότι ο καθένας μπορεί να λειτουργήσει ελεύθερα αρκεί να μην ενοχλεί τον άλλο: *‘Μπορεί να κάνει ότι θέλει από τη στιγμή που εμένα δεν με ενοχλεί. Δεν μου πέφτει λόγος’*. Το θέμα πάντως της ομοφυλοφιλίας και στις πέντε συναντήσεις προκάλεσε έντονο αντίλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, ωστόσο αποτέλεσε μία ενδιαφέρουσα πρόκληση για σκέψη και συλλογισμό. Σε μία από τις συναντήσεις, ένας από τους εκπαιδευτές του σχολείου που συμμετείχε στο πρόγραμμα ανέφερε *«Δεν χρειάζεται να συμφωνήσουμε, ούτε να καταλήξουμε κάπου. Το σημαντικό είναι ότι καταφέραμε να θίξουμε ένα θέμα που αποτελούσε ταμπού και το οποίο πριν λίγο καιρό δεν μπορούσαμε καν να το αναφέρουμε»*. Καθώς τελικά, όπως ο ίδιος πολύ χαρακτηριστικά ανέφερε, ο στόχος δεν είναι η συμφωνία αλλά η συζήτηση και η σκέψη για θέματα που μας ενδιαφέρουν και συχνά δεν αναφέρουμε.

Η αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και η ανταλλαγή των απόψεων στο πλαίσιο της εν λόγω δραστηριότητας αποτέλεσε επιδιωκόμενο στόχο, ο οποίος επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό. Οι συμμετέχοντες κατάφεραν να διεξάγουν μία συζήτηση μεταξύ τους, όπου ο καθένας εξέφραζε την προσωπική του άποψη και σκέψη, ακόμα και αν κάποιες φορές υπήρχαν εντάσεις που κατέληξαν σε διαφωνία και η εμψυχώτρια αναγκάστηκε να επέμβει. Κάποιες φορές επίσης παρατηρούνταν κάποιοι συμμετέχοντες να μιλάνε μεταξύ τους, χωρίς να ακούνε τον άλλο που είχε τον λόγο, ή να τον διακόπτουν επειδή ενδεχομένως δεν συμφωνούσαν με αυτό που έλεγε και ήθελαν να εισακουστεί η δική τους άποψη. Ωστόσο, με μία μικρή παράκληση από μέρους της εμψυχώτριας, η τάξη επανερχόταν. Επιπλέον, η διαφωνία για μία άποψη, οδηγούσε σε έντονο διάλογο ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερους συμμετέχοντες, ωστόσο με μία μικρή παράκληση επανερχόταν και πάλι η τάξη.

Στο τέλος της συζήτησης, ένα ασφαλές συμπέρασμα στο οποίο οι περισσότεροι φάνηκε ότι συμφωνήσαμε είναι ότι η ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα πηγάζει

από την οικογένεια και είναι θέμα εκπαίδευσης. Ένας μάλιστα συμμετέχοντας (κρατούμενος-εκπαιδευόμενος) μοιράστηκε μαζί μας την ακόλουθη προσωπική εμπειρία:

«Μέσα από τη συζήτηση συνειδητοποίησα το πόσο μεγάλο λάθος είχα κάνει κάποια στιγμή με την κόρη μου, η οποία είναι οκτώ χρονών. Ήμασταν μέσα στο αυτοκίνητο, σε περίοδο διακοπών και εκεί που ήμασταν σταματημένοι στο φανάρι έρχεται ένας μαύρος να καθαρίσει τα τζάμια. Ήμουνα εκνευρισμένος και του μίλησα πολύ άσχημα. Το παιδί με άκουσε και φοβήθηκε. Όταν λοιπόν λίγες μέρες αργότερα σταματήσαμε σε μία μαύρη γυναίκα για να της πλέξει τα μαλλιά, το παιδί δεν ήθελε να κάτσει και άρχισε να κλαίει. Όταν την ρώτησα 'γιατί;' μου απάντησε 'είναι κακιά γυναίκα και την φοβάμαι'. Συνειδητοποίησα ότι το συγκεκριμένο φόβο της το προκάλεσα εγώ με τη συμπεριφορά μου».

- *Βιωματική δραστηριότητα, αποχαιρετισμός*

Με την ολοκλήρωση της συζήτησης, όλοι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σταθούν σε κύκλο, προκειμένου να ολοκληρώσουμε το πρόγραμμά μας, όπως το ξεκινήσαμε. Πριν τον απολογισμό της δράσης, προβήκαμε σε μία βιωματική δραστηριότητα, που στόχο είχε την ανάδειξη των κοινών που έχουμε μεταξύ μας. Σύμφωνα με την εμπυχώτρια, η ίδια θα έθετε κάποια ερωτήματα και οι συμμετέχοντες θα έπρεπε να κάνουν ένα βήμα μπροστά εάν συμφωνούσαν. Για παράδειγμα:

- ✓ *Ας κάνει ένα βήμα μπροστά, όποιος αγαπάει την θάλασσα.*
- ✓ *Ας κάνει ένα βήμα μπροστά, όποιος έχει παιδιά.*

Οι πρώτες ερωτήσεις ήταν περισσότερο γενικές, ενώ προς το τέλος της δραστηριότητας τέθηκαν οι ακόλουθες δύο ερωτήσεις, οι οποίες έθεταν περισσότερο ουσιαστικά ερωτήματα και ενδεχομένως αλληλένδετα με την παραβατική συμπεριφορά των ατόμων. Συγκεκριμένα:

- ✓ *Ας κάνει ένα βήμα μπροστά, όποιος έχει κάνει τουλάχιστον μία πράξη στη ζωή του για την οποία έχει μετανιώσει.*
- ✓ *Ας κάνει ένα βήμα μπροστά, όποιος κοιμάται τα βράδια και ονειρεύεται ένα καλύτερο μέλλον για εκείνον και τα παιδιά του.*

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας όλοι χειροκροτήσαμε ο ένας τον άλλο για την εμπειρία που μοιραστήκαμε και συμφωνήσαμε ότι τελικά είναι πιο πολλά αυτά που μας ενώνουν από αυτά που μας χωρίζουν. Στη συνέχεια, ακολούθησε μία σύντομη αξιολόγηση/απολογισμός προγράμματος, ο οποίος παρουσιάζεται στη συνέχεια και η υπόσχεση για ανανέωση της συνάντησής μας.

III.γ.β. Αποτελέσματα αξιολόγησης

Φοιτητές

Η αξιολόγηση του προγράμματος από μέρους των φοιτητών πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου⁷⁶ ερωτήσεων ανοιχτού κυρίως τύπου, το οποίο απεστάλη στους ίδιους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Όπως ήδη αναφέραμε, πραγματοποιήθηκαν συνολικά πέντε εκπαιδευτικές δράσεις, όπου συμμετείχαν είκοσι δυο (22) φοιτητές. Από το σύνολο των φοιτητών ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση μας για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δέκα τέσσερις (14) φοιτητές, καθώς η συμμετοχή στην αξιολόγηση δεν είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Από τους συμμετέχοντες, οι έντεκα (11) ήταν γυναίκες και οι τρεις (3) άντρες και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 23 ετών έως 51 έτους. Συγκεκριμένα, επτά (7) φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22 – 30 έτη, πέντε φοιτητές στην ηλικιακή ομάδα 30-40 έτη και δύο στην ηλικιακή ομάδα από 40 έως 51 έτους. Το κοινό σημείο αναφοράς τους αποτελεί η φοίτηση τους στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών με τίτλο 'Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη σε τρία διαφορετικά ακαδημαϊκά έτη (2016-2017, 2017-2018 & 2018-2019), καθώς και το κοινό τους επαγγελματικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο που αποτελεί η ενασχόληση τους με τον άνθρωπο μέσα από τις κοινωνικές, πολιτικές και ανθρωπιστικές επιστήμες. Συγκεκριμένα, οκτώ (8) από τους συμμετέχοντες ανήκουν στις κοινωνικές επιστήμες, όπου εργάζονται στην πλειοψηφία τους ως κοινωνικοί λειτουργοί, πέντε (5) εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης ως δάσκαλοι και καθηγητές και ένας (1) συμμετέχοντας ανήκει στον χώρο των νομικών επιστημών.

Οι δύο πρώτες ερωτήσεις αφορούν στις προσδοκίες που είχαν στο πλαίσιο της συμμετοχής τους, καθώς και στα κίνητρα που τους παρακίνησαν για συμμετοχή. Οι απαντήσεις γύρω από τα κίνητρα που τους ώθησαν για συμμετοχή επικεντρώνονται στο σύνολο τους στην εμπειρία για επίσκεψη ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας που λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης, προκειμένου να δουν από μόνοι τους τον τρόπο λειτουργίας του εν λόγω σχολείου, καθώς επίσης να έρθουν σε επαφή με την εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα. Ενδεικτικά κάποιες απαντήσεις παρατίθεντο στη συνέχεια:

'Εκπαιδευτική πρόκληση και εμπειρία.' (κοινωνική λειτουργός)

'Η διαδικασία/ευκαιρία της εκπαιδευτικής ανατροφοδότησης που μου έδωσε η συμμετοχή μου, καθώς διαπίστωσα τη δυναμική της κοινωνικοποίησης που ενυπάρχει σε κάθε εκπαιδευτική πράξη ακόμα και εντός των τειχών.' (φιλόλογος)

'Θεώρησα μεγάλη ευκαιρία να μπορέσω να συμμετέχω σε μια τέτοια δράση, καθώς η πρόσβαση δεν είναι τόσο εύκολα δυνατή και θα ήθελα να δημιουργήσω προσωπική άποψη για το περιβάλλον, για τους εργαζόμενους, για τους εκπαιδευόμενους, για το ίδιο το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας και τη λειτουργία του.' (δασκάλα)

'Η επαφή με φυλακισμένους και η συνεργασία μου στα πλαίσια της ομάδας.' (κοινωνική λειτουργός)

⁷⁶ Βλ. Παράρτημα V

‘Ήθελα να δω πως είναι τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας στη φυλακή, να δω την επίδραση και τα αποτελέσματα στους έγκλειστους μαθητές.’ (καθηγήτρια)

Όσον αφορά τις προσδοκίες από τη συμμετοχής τους, για την πλειοψηφία των ερωτώμενων βασική προσδοκία αποτέλεσε η αποκόμιση μία νέας εκπαιδευτικής εμπειρίας μέσα από την επαφή τους με μία ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα πληθυσμού σε ένα χώρο εγκλεισμού. Ενδεικτικά παρατίθεντο κάποιες απαντήσεις:

‘Να εκπαιδευτώ πάνω σε κάτι καινούριο και να δω πώς λειτουργεί ένα ΣΔΕ μέσα στο πλαίσιο των δικαστικών φυλακών. Ειλικρινά δεν είχα ιδέα...’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Να βιώσω πώς είναι δυνατόν να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει η εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο μιας ακραίας συνθήκης, όπως είναι αυτή που συνιστά η στέρηση της ελευθερίας λόγω του εγκλεισμού.’ (φιλόλογος)

‘Να μου δοθεί η ευκαιρία να συναντήσω από κοντά τους εκπαιδευόμενους, σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό που είχα συνηθίσει, να ανταλλάξουμε απόψεις και πληροφορίες και να μάθω μέσα από την ενεργό συμμετοχή μου, πρακτικές και τρόπους εφαρμογής εκπαιδευτικών εργαλείων στην εκπαίδευση ενηλίκων.’ (δικηγόρος)

‘Ευελπιστούσα να αποκομίσω εμπειρίες και να γνωρίσω την δική τους οπτική σε κοινωνικά θέματα που αφορούν το σύνολο της κοινωνίας.’ (κοινωνική λειτουργός)

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις είχαν ως θεματικό άξονα την αξιολόγηση από μέρους των φοιτητών του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Το σύνολο των ερωτώμενων δήλωσε απόλυτα ευχαριστημένο και ικανοποιημένο από την εκπαιδευτική εμπειρία την οποία βίωσε και εξέφρασε με μεγάλη προθυμία την επιθυμία του για συμμετοχή εκ νέου σε αντίστοιχες εκπαιδευτικές δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρουν στην ερώτηση *‘Πόσο ευχαριστημένος μείνατε από τη συμμετοχή σας στην εν λόγω εκπαιδευτική δράση; Εάν σας δινόταν η ευκαιρία θα θέλατε να συμμετέχετε ξανά σε μία αντίστοιχη εκπαιδευτική δράση;’*:

‘Αρκετά ευχαριστημένος, καθώς είχαμε την ευκαιρία να συνεργαστούμε και να συζητήσουμε για θέματα, όπως επίσης και να γνωρίσουμε από κοντά τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εν λόγω άνθρωποι στο πλαίσιο του εγκλεισμού τους στο κατάστημα κράτησης. Φυσικά, θεωρώ πως κάθε επίσκεψη θα μπορούσε να με ωφελήσει.’ (κοινωνικός λειτουργός)

‘Έμεινα αρκετά ευχαριστημένη με τη συμμετοχή μου εάν και είχα αρκετούς ενδοιασμούς αναφορικά με την παρουσία μου εντός των φυλακών. Προσπαθούσα να προσέξω τις κινήσεις μου με τους συγκεκριμένους ανθρώπους. Είχα τον φόβο μην τους προσβάλλω.

Βεβαίως και θα ήθελα μα συμμετάσχω σε μια τέτοια δράση. Με ενδιέφερε τρομερά και πραγματικά μου άλλαξε αρκετά τη σκέψη αναφορικά με τη φυλακή και τους κρατούμενους.’ (κοινωνική ανθρωπολόγος)

‘Εμεινα, πολύ ευχαριστημένη! Μου άρεσε το project, η επικοινωνία με τους κρατούμενους. Μου έκανε εντύπωση ότι οι κρατούμενοι έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά και θεωρώ ότι τους άρεσε και το βιωματικό κομμάτι. Φυσικά και θα ήθελα να συμμετέχω.’ (εκπαιδευτικός)

‘Είμαι κάτι παραπάνω από ευχαριστημένη από τη συμμετοχή μου. Είναι μια από τις πιο αξέχαστες εμπειρίες της ζωής μου που θα με σημαδεύουν για καιρό. Θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό που κατάφερα να συμμετέχω. Ναι, με μεγάλη μου ευχαρίστηση.’ (δασκάλα)

‘Η εμπειρία μου σε αυτή τη δράση ξεπέρασε τις προσδοκίες μου και ενεργοποίησε πολλά συναισθήματα. Οπωσδήποτε ναι.’ (κοινωνική λειτουργός)

Στη συνέχεια, κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη δομή της δράσης, καθώς και το πώς βίωσαν την εμπειρία τους για συνεργασία με την εν λόγω κοινωνική ομάδα των κρατούμενων -εκπαιδευόμενων. Στην ερώτηση λοιπόν *‘Πώς θα αξιολογούσαμε τη δομή της όλης δράσης’*, κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις που εκφράζουν την πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

‘Το σύνολο των δράσεων βοήθησε ιδιαίτερα την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους κρατούμενους, ενώ η συζήτηση που προκλήθηκε μέσα από την προβολή του μικρού μήκους ταινίας αποτέλεσε το έναυσμα για μια πολύ δημιουργική και δια-δραστική συζήτηση.’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Η συζήτηση που έγινε μετά την προβολή του ντοκιμαντέρ ήταν εντυπωσιακή, καθώς οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματα που τους ενέπνευσε αυτό που προβλήθηκε. Κάποιοι θύμωσαν, αγρίεψαν και έβγαλαν συναισθήματα αντιρατσιστικά’. (καθηγήτρια)

‘Οι δράσεις μου άρεσαν αρκετά. Το καλύτερο πιστεύω είναι το βίντεο που είδαμε. Θα μπορούσατε να παρουσιάζεται και άλλο βίντεο. Αυτό ίσως που μου φάνηκε κάπως περίεργο ήταν το παιχνίδι με το κουβάρι. Μας χαλάρωσε όλους όμως παρατήρησα ότι όταν κάποιος έκανε αναφορά για την ζωή του μεταξύ αστείου και σοβαρού, οι άλλοι μαθητές τον σχολίαζαν ή έκαναν λόγο για το αδίκημα του. Κάποιοι από αυτούς φάνηκε ότι ενοχλήθηκαν.’ (κοινωνική ανθρωπολόγος)

‘Η δράση είχε μεγάλο ενδιαφέρον και πολύ σημαντικό σκοπό, τη συζήτηση γύρω από το ρατσισμό και τις εκφράσεις αυτού. Ο σχολιασμός του βίντεο που προβλήθηκε αλλά και των γελοιογραφιών είχαν ανταπόκριση και από τους εκπαιδευόμενους. Το μόνο που θα μπορούσα να επισημάνω είναι πως καλό θα ήταν οι δράσεις να δίνουν μεγαλύτερα περιθώρια έκφρασης στους εκπαιδευόμενους ώστε να μη χάνεται το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια.’ (κοινωνικός λειτουργός)

‘Η επιλογή της ταινίας ήταν πολύ επιτυχημένη τόσο ως προς το περιεχόμενο της, αλλά και ως αφορμή για να ξεκινήσει η συζήτηση. Πολύ ωραία ήταν και η συζήτηση που

ακολούθησε, όπου οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να καταγράψουν σχετικές με το θέμα μας λέξεις. Επίσης η δραστηριότητα με το κουβάρι μου άρεσε πολύ, αλλά και στους εκπαιδευόμενους νομίζω, καθώς χαλάρωσε το κλίμα, αλλά και από την άλλη έφερε κοντά όλη την ομάδα μεταφέροντας μας στην παιδική μας ηλικία, κοινό τόπο ονείρων και ανεμελιάς. Η δραστηριότητα με τους ορισμούς ήταν ίσως λίγο δύσκολο να την παρακολουθήσουν οι εκπαιδευόμενοι, αφού το ενδιαφέρον τους επικεντρωνόταν κατά τη γνώμη μου περισσότερο στο να κάνουν σωστά τις αντιστοιχίσεις και όχι στο να κατανοήσουν ουσιαστικά το περιεχόμενο (ίσως βέβαια αυτό συνέβη λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαμε στη διάθεση μας).’ (δικηγόρος)

Οι ερωτώμενοι απάντησαν με κάθε ειλικρίνεια, όσον αφορά την αξιολόγηση της δομής του προγράμματος, επικεντρώνοντας τις απαντήσεις τους στο ποια δραστηριότητα τους άρεσε περισσότερο και ποια λιγότερο και κυρίως, πώς αντιλήφθηκαν οι ίδιοι ως παρατηρητές και συγχρόνως ως συμμετέχοντες, την επίδραση της κάθε δραστηριότητας στους κρατούμενους – εκπαιδευόμενους. Στην ερώτηση ‘Πώς βιώσατε τη συνεργασία σας με την κοινωνική ομάδα των κρατουμένων/εκπαιδευομένων; Τι συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν;’, κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις ακολουθούν στη συνέχεια.

‘Ήταν εμπειρία ζωής για μένα. Αυτοί οι άνθρωποι πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο γεμίζοντας τον χρόνο τους, με αντάλλαγμα βέβαια την μείωση ποινής.’ (καθηγήτρια)

‘Δεν περίμενα ποτέ ότι θα είχαμε μια τέτοια συζήτηση. Ενδιαφέρθηκαν εξίσου και αυτοί γιατί έλεγαν την γνώμη τους ελεύθερα χωρίς να κρίνονται από εμάς. Αναφορικά με τα αισθήματα ήταν αισθήματα έκπληξης. Επίσης με έκαναν να καταλάβω πόσο σημαντική είναι η εκπαίδευση. Χάρηκα ειδικότερα όταν μου ανέφεραν ότι δεν γνώριζαν να διαβάζουν και να γράφουν ενώ σήμερα έχουν καταφέρει σε ένα πολύ καλό βαθμό και τα δύο.’ (κοινωνική ανθρωπολόγος)

‘Η συνεργασία ήταν αρμονική και οι σκέψεις μου ήταν και είναι μόνο θετικές. Ιδιαίτερη χαρά και ευχάριστη έκπληξη ένιωσα όταν έμαθα ότι η ομάδα με την οποία δούλεψα αποτελούνταν από αναλφάβητους ανθρώπους, χωρίς αυτό να το αντιληφτώ κατά τη διάρκεια της δράσης. Ο τρόπος που εξέφραζαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους δεν πρόδιδε σε τίποτα το επίπεδο της μόρφωσής τους.’ (κοινωνικός λειτουργός)

‘Ήταν μια πάρα πολύ καλή συνεργασία, αφού οι συμμετέχοντες ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους. Μπορώ να πω πως αρχικά ένιωσα αμηχανία μην ξέροντας κατά πόσο θα ήθελαν να μας ακούσουν και να συμμετάσχουν. Ωστόσο, στο τέλος της δράσης ένιωσα χαρά που όλοι φάνηκαν φιλικοί και συνεργάσιμοι, αλλά και έκπληξη καθώς κατάλαβα πως δεν μας χωρίζουν και τόσα πολλά τελικά.’ (φιλόλογος)

‘Ήταν μια πολύ καλή συνεργασία. Η επαφή με κρατούμενους δεν ήταν κάτι πρωτόγνωρο για εμένα, έγινε βέβαια σε ένα εντελώς διαφορετικό και ίσως πιο ισότιμο πλαίσιο. Με εντυπωσίασε ο τρόπος που σκέφτονται και εκφράζουν

αντιλήψεις, στις οποίες κυριαρχεί μια απλή και ουσιαστική σύνδεση των πραγμάτων. Παρά το γεγονός ότι είναι παιδιά που κατάγονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (μου έκανε εντύπωση ότι πολλοί δεν γνώριζαν ανάγνωση και γραφή) και αυτή θεωρώ ότι είναι η κύρια ειδοποιός διαφορά, επεξεργάζονται την κοινωνική πραγματικότητα που μας περιβάλλει με εύστοχο τρόπο και σε αυτό ίσως συντελούν οι εμπειρίες ζωής που έχουν βιώσει. Η επαφή μαζί τους με έφερε ένα ακόμη βήμα πιο κοντά στην αποδόμηση των προσωπικών μου προκαταλήψεων, καθώς συνειδητοποίησα για ακόμη μια φορά, πως όσο καλά και αν το έχεις δουλέψει στο μυαλό σου, η προσωπική επαφή πάντα σε εκπλήσσει και δρα καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.’ (δικηγόρος)

‘Η συνεργασία μου με την κοινωνική ομάδα των κρατουμένων/εκπαιδευομένων ήταν ευχάριστη και θεωρώ πως αν δεν υπήρχε γι’ αυτούς το σχολείο θα ήταν ακόμα χειρότερη η παραμονή τους στη φυλακή. Ακόμα και αν το επιλέγουν για να μειώνουν το χρόνο παραμονής τους νομίζω πως μέσα σε αυτό μπαίνουν και άλλα συναισθήματα ή σκέψεις. Τα δικά μου συναισθήματα ήταν πως μόνο θετικά, όσον αφορά το πώς μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο στις φυλακές και να κάνει υπαρκτό το νόημα του σωφρονισμού.’ (κοινωνική λειτουργός)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα συναισθήματα όλων των ερωτώμενων από τη συμμετοχή τους στην εν λόγω δράση ήταν ιδιαίτερα θετικά, χωρίς ωστόσο να κρύψουν το φόβο και το άγχος που είχαν στην αρχή. Για αυτούς αποτέλεσε μία πρωτόγνωρη εμπειρία, καθώς πολλοί δεν είχαν την ευκαιρία στο παρελθόν να συναναστραφούν με την εν λόγω κοινωνική ομάδα, πόσο μάλλον να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στην επίδραση που είχε, κατά την γνώμη τους, η εν λόγω εκπαιδευτική εμπειρία όσον αφορά τόσο την εκπαιδευτική όσο και την επαγγελματική τους εξέλιξη και ωρίμανση. Οι απαντήσεις στις εν λόγω ερωτήσεις ήταν εξίσου θετικές. Στην ερώτηση ‘εάν και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι η εν λόγω ή αντίστοιχες δράσεις συμβάλλουν θετικά στο πλαίσιο των σπουδών σας’, κάποιες από τις απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

‘Σε κάθε περίπτωση. Βοηθάνε στην κινητοποίηση τους μέσα από τη συνεργασία με άλλους ανθρώπους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και στη γνωριμία με νέους ή διαφορετικούς τρόπους αντίληψης των πραγμάτων.’ (κοινωνικός λειτουργός)

‘Θεωρώ ότι συμβάλλουν θετικά, γιατί ξεφεύγει από τη θεωρία και κλασική μέθοδο διδασκαλίας, ο καθηγητής μέσα στην τάξη, η παράδοση του μαθήματος. Είναι κάτι πιο άμεσο, πιο δημιουργικό και βιωματικό. Έρχεσαι αντιμέτωπος με το πρόβλημα, την κατάσταση, τον συνάνθρωπο και προσπαθείς να προσαρμόσεις τον εαυτό σου σε αυτό το νέο, την καινούρια εμπειρία για σένα. Όπως συνέβη και με εμάς τους φοιτητές στη συγκεκριμένη δράση.’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Θα απαντήσω με απόλυτη σιγουριά πως δράσεις, όπως αυτή, μόνο θετικό αποτέλεσμα μπορούν να φέρουν γνωσιακά, κυρίως όμως ως εμπειρία στο ευρύτερο πλαίσιο οικοδόμησης της προσωπικότητας ενός σπουδαστή.’ (κοινωνικός λειτουργός)

‘Συμβάλλουν θετικά γιατί συμπληρώνουν τη θεωρία των μαθημάτων, ενώ δίνουν την ευκαιρία να αποκτήσουμε τη δική μας άποψη, δεδομένου ότι βλέπουμε από κοντά τις συνθήκες διδασκαλίας.’ (φιλόλογος)

‘Ναι, το πιστεύω ακράδαντα. Το αντικείμενο του μεταπτυχιακού είναι οι κοινωνικές διακρίσεις και οι φυλακισμένοι είναι μια μερίδα ανθρώπων οι οποίοι βάζονται από στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις. Όλοι μας, λίγο πολύ ακόμη και υποσυνείδητα, είμαστε προκατειλημμένοι, ακόμη κι αν προσπαθούμε να το αποβάλλουμε. Με τη συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις, αλλάζεις γνώμη, αποκτάς δική σου άποψη τόσο για τους συγκεκριμένους ανθρώπους όσο και για το περιβάλλον αυτό. Με έκανε να σκεφτώ διάφορα κοινωνιολογικά ζητήματα, να θέλω να μάθω κι άλλες λεπτομέρειες και να ασχοληθώ εις βάθος με το θέμα.’ (δασκάλα)

‘Αποτελούν ό,τι πιο τελέσφορο. Βιώσαμε τι σημαίνει κοινωνικός αποκλεισμός μέσα από τη στάση και τα λόγια των παιδιών: «Το Παράρτημα είναι Παράτημα».’ (καθηγητής)

Εξίσου ωστόσο θετικές ήταν και οι απαντήσεις, όσον αφορά την επίδραση αντίστοιχων δράσεων, όσον αφορά την επαγγελματική τους πορεία και εξέλιξη. Συγκεκριμένα:

‘Όσο θετικά συμβάλουν στην εκπαιδευτική μου πορεία, στο να μάθω, να δώ, να συναναστραφώ, το ίδιο θετικά συμβάλουν και στην επαγγελματική πορεία.’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Σίγουρα θετικά. Αναστοχάζομαι έκτοτε τη σκοποθεσία κάθε μαθήματός μου. Να δημιουργήσει πολίτες που να αγωνιστούν ενάντια στην κατάντια της φυλάκισης.’ (φιλόλογος)

‘Λόγω επαγγέλματος, η προσωπική επαφή με ανθρώπους που ζουν στο περιθώριο είναι αναγκαία. Ήταν η πρώτη φορά που ήρθα σε επαφή με τέτοιους ανθρώπους. Με βοήθησε στο να μπορέσω να πάρω το θάρρος και να τους μιλήσω, όπως και να τους ακούσω.’ (κοινωνική ανθρωπολόγος)

‘Συμβάλλουν θετικά καθώς αποκτάμε εμπειρίες και μαθαίνουμε διαφορετικούς τρόπους εκπαίδευσης/ ενημέρωσης.’ (φιλόλογος)

‘Σίγουρα τέτοιες δράσεις προσφέρουν εμπειρία, ιδέες και σε κινητοποιούν ώστε να ανανεώνεις διαρκώς τις μεθόδους που ακολουθείς στο επαγγελματικό σου πλαίσιο, ιδίως όταν έχεις να κάνεις με ευπαθείς ομάδες, όπως στη δική μου περίπτωση.’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Σαφώς και συμβάλλουν θετικά. Η συγκεκριμένη δράση μου υπέδειξε τον τρόπο για το πώς μπορείς να διαχειριστείς και να δουλέψεις με τη συγκεκριμένη ευάλωτη ομάδα έγκλειστου πληθυσμού.’ (κοινωνική λειτουργός)

Η δομή της τελευταίας ερώτησης ήταν ανοιχτού τύπου, καθώς οι ερωτώμενοι καλούνταν να μοιραστούν μαζί μας κάποια σκέψη ή πρόταση για ενδεχόμενες μελλοντικές δράσεις, καθώς και για βελτίωση/ενίσχυση της ήδη υπάρχουσας. Η ανταπόκριση ήταν θετική, όπως αποτυπώνεται στη συνέχεια.

Ίσως θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες κάποιες παρόμοιες με τις δικές τους ιστορίες (π.χ. μέσα από βιντεοσκοπημένο υλικό), οι οποίες με πολύ προσπάθεια είχαν μια αισιόδοξη εξέλιξη στη ζωή τους, δίνοντας έτσι το μήνυμα ότι και στη δική τους περίπτωση μπορεί τα πράγματα να εξελιχθούν θετικά. (κοινωνική λειτουργός)

‘Η σκέψη που θα ήθελα να μοιραστώ μαζί σας είναι πως μπήκα με κάποιους ενδοιασμούς ή φόβο σε αυτό το πλαίσιο και βγήκα με ένα αίσθημα ευφορίας ότι κάποιοι άνθρωποι μπορούν να προστατεύσουν με τις δράσεις τους, να ανακουφίσουν, να μεταδώσουν αξίες να αλλάξουν ίσως συνειδήσεις. Εσείς είστε όλοι αυτοί στο σχολείο που μπορείτε να το πραγματοποιήσετε για κάποιους εκεί. Για την Τρίτη ηλικία λέμε, πως όποιος γλιτώνει από ένα δάκρυ έναν άνθρωπο υψώνει ένα μέτρο το μπόι της ανθρωπότητας. Σας το ανταποδίδω. Επίσης νομίζω ότι μπορώ να μιλάω διαφορετικά πια για τις φυλακές στα παιδιά μου.’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Θα είχε πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον νομίζω μια δράση που θα περιλαμβάνει σειρά βιωματικών δραστηριοτήτων, με κύρια θεματική την έμφυλη και ενδοοικογενειακή βία και στόχο την εκπαίδευση στην ισότιμη συμπεριφορά, την καταδίκη όλων των μορφών λεκτικής και σωματικής βίας σε προσωπικό και οικογενειακό πλαίσιο, την προβολή και επεξεργασία σωστών προτύπων και τρόπων συμπεριφοράς ενός άνδρα, συντρόφου ή πατέρα και την συζήτηση πάνω σε όλα αυτά τα ζητήματα, που θεωρώ τους αφορούν άμεσα.’ (δικηγόρος)

‘Θέματα που θα μπορούσαν να τεθούν υπό επεξεργασία είναι οι έννοιες του πολέμου, η αξία της μάθησης και ίσως ζητήματα άσκησης βίας.’ (κοινωνική λειτουργός)

‘Θα ήθελα να υπήρχε προβολή διάφορων projects, συζητήσεων μαζί τους, όχι μόνο τον ρατσισμό. Θέματα κοινωνικά όπως ομοφυλοφιλία, ναρκωτικά, προβλήματα εφήβων και άλλα’. (καθηγήτρια)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, από μέρους των συμμετεχόντων, είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της έρευνας, καθώς εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς. Κυρίως, συμβάλλει θετικά στην αποτίμηση της δράσης, με αποτέλεσμα ο ερευνητής να οδηγηθεί σε κάποια ασφαλή συμπεράσματα, όσον αφορά την επίδραση ή μη της δράσης του στη συγκεκριμένη ομάδα-στόχο στην οποία απευθύνεται, καθώς επίσης και στην επίτευξη του επιδιωκόμενου, από μέρους του εκπαιδευτικού, στόχου. Συγχρόνως, η αποτύπωση των σκέψεων και απόψεων των συμμετεχόντων, τον βοηθάει ουσιαστικά στη βελτίωση και ενίσχυση της δράσης του, καθώς αντιλαμβάνεται ακριβώς τις ανάγκες της ομάδας του, καθώς και τη συμβολή ή μη των εκπαιδευτικών εργαλείων και εποπτικών μέσων που έχει επιλέξει στη διεξαγωγή και εξέλιξή της. Το εν λόγω λοιπόν στάδιο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη διεξαγωγή έρευνας δράσης και τα

συμπεράσματα που προκύπτουν πολύτιμα, όσον αφορά την παρουσίαση και ωρίμανση της δράσης.

Εκπαιδευόμενοι ΣΔΕ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος από μέρος των εκπαιδευομένων-κρατούμενων δεν πραγματοποιήθηκε με αυστηρά δομημένο τρόπο και με τη χρήση συγκεκριμένου εργαλείου έρευνας, όπως κάποιο δομημένο ερωτηματολόγιο, αλλά με περισσότερο βιωματικό τρόπο στο τέλος του προγράμματος και με την ερευνήτρια να κρατά ημερολόγιο με κάποιες δικές τους σκέψεις. Ο λόγος που δεν επιλέχθηκε κάποιος δομημένος τρόπος αξιολόγησης, παρόλο που τα αποτελέσματα από μία τέτοια μέθοδο θα ήταν περισσότερο αξιόπιστα και η όλη διαδικασία περισσότερο προσκείμενη στη βιβλιογραφία, ήταν πρακτικός και οφειλόταν στην αδυναμία των εκπαιδευομένων- κρατούμενων να ανταποκριθούν με προθυμία σε ένα τέτοιο κάλεσμα. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση και γραφή, γεγονός που τους αποτρέπει από τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες. Επίσης, ακόμα και όσοι δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάγνωση και γραφή, εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους να αφιερώσουν χρόνο σε κάποια τέτοια δραστηριότητα, λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος ή λόγω φόβου ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Προτιμούν λοιπόν τη συζήτηση και την προφορική αξιολόγηση, διαδικασία ωστόσο που απαιτεί χρόνο και στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο χρόνος δεν επαρκούσε. Συγκεκριμένα, τα χρονικά όρια στα οποία θα έπρεπε να υλοποιηθεί η όλη δράση ήταν πολύ συγκεκριμένα και περιορισμένα, καθώς η λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση, η υλοποίηση της εν λόγω δράσης οφείλει να συμμορφώνεται και να προσαρμόζεται στο ημερήσιο πρόγραμμα της φυλακής, όσον αφορά την ώρα διαμονής της σίτισης, καθώς και της επιστροφής στα κελιά. Εάν λοιπόν η ερευνήτρια επέλεγε την προφορική αξιολόγηση, μέσω της ατομικής συνέντευξης/συνάντησης με τους συμμετέχοντες, θα έπρεπε να μειώσει την ώρα υλοποίησης του προγράμματος και συγχρόνως, να έβρισκε τρόπο να απασχολήσει τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, προκειμένου να αποφευχθεί η διαρροή. Μία άλλη λύση θα ήταν η αξιολόγηση να πραγματοποιηθεί άλλη ημέρα, ωστόσο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξιολόγηση μίας δράσης είναι προτιμότερο να πραγματοποιείται είτε την ίδια είτε την επόμενη ημέρα της δράσης ή της ολοκλήρωσης αυτής, όπου οι συμμετέχοντες διατηρούν ακόμα έντονες τις μνήμες και τα συναισθήματα από τη συμμετοχή τους. Γεγονός, που σε συνδυασμό και πάλι με την αδυναμία για καθημερινή προσέλευση και επαφή με τους εκπαιδευόμενους -κρατούμενους στο χώρο της φυλακής, αιτιολογεί και πάλι τη συγκεκριμένη επιλογή, όσον αφορά την μεθοδολογία.

Επανερχόμενοι στη διαδικασία αξιολόγησης η οποία τελικά ακολουθήθηκε, με το τέλος του προγράμματος η ερευνήτρια-εμπυχώτρια καλεί όλους τους συμμετέχοντες να σταθούν σε κύκλο και αφού τους ευχαριστεί για τη συμμετοχή και το χρόνο τους, τους ενθαρρύνει να εκφράσουν κάποιες δικές τους σκέψεις, συμπεράσματα ή/και προβληματισμούς από την εν λόγω δράση. Το κάλεσμα απευθύνεται σε όλους τους συμμετέχοντες, φοιτητές και εκπαιδευόμενους-κρατούμενους, ωστόσο το λόγο συνήθως παίρνει για αρχή κάποιος από τους φοιτητές και αμέσως μετά ακολουθεί ένας εκπαιδευόμενος και συνεχίζουν οι υπόλοιποι. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων συνήθως δυσκολεύεται να πάρει στην αρχή το λόγο και να εκφραστεί μπροστά σε άλλους είτε από ανασφάλεια είτε

από φόβο ή ντροπή μήπως δεν καταφέρει να εκφράσει με τον κατάλληλο τρόπο τις σκέψεις του.

Από τις σκέψεις και τις ιδέες τους, στο πλαίσιο και των πέντε προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν, η ερευνήτρια αντιλαμβάνεται ότι το πρόγραμμα τους έκανε θετική εντύπωση, κυρίως λόγω του βιωματικού τρόπου με το οποίο είναι δομημένο, ο οποίος τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά και η ώρα να κυλάει περισσότερο ευχάριστα. Συγκεκριμένα, αρχικά μας ευχαρίστησαν για την παρουσία μας στο σχολείο και τον χρόνο που τους αφιερώσαμε και στη συνέχεια ανέφεραν ότι είναι πολύ όμορφο να τους επισκέπτονται εξωτερικοί συνεργάτες και να μιλάμε για θέματα που τους ενδιαφέρουν, καθώς με αυτό τον τρόπο περνάει πιο ευχάριστα η ώρα τους και συγχρόνως 'εμείς' (εννοούν οι εξωτερικοί επισκέπτες) αποτελούμε για αυτούς μία γέφυρα επικοινωνίας με τον έξω κόσμο, με την κοινωνία. Ιδιαίτερα συγκινητική ήταν η σκέψη ενός κρατούμενου-εκπαιδευόμενου, όπου με την ολοκλήρωση του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο παράρτημα του ΣΔΕ, το οποίο λειτουργεί στην πτέρυγα των οροθετικών, ανέφερε το ακόλουθο:

‘Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε πολύ για τη σημερινή σας παρουσία, καθώς μας λένε ότι εμείς εδώ είμαστε το παράρτημα αλλά στην ουσία νιώθουμε σαν ‘παράτημα’.

III.γ.γ. Διαδικασία αυτο-αξιολόγησης

Μέρος της αξιολόγησης, στο πλαίσιο μίας έρευνας δράσης, αποτελεί και η αυτο-αξιολόγηση από μέρους του ερευνητή-διευκολυντή, η οποία βασίζεται τόσο στα αποτελέσματα της αξιολόγησης από μέρους των δρώντων υποκειμένων όσο και στα δικά του προσωπικά συμπεράσματα. Όπως οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) αναφέρουν, μέσα από μία διαδικασία αναστοχασμού και αυτο-διερεύνησης, στο πλαίσιο μίας έρευνας δράσης, ο ερευνητής αναζητάει τις αξίες και τους παράγοντες που επιδρούν στην πρακτική του και οδηγείται σε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία συμβάλλουν προς την αλλαγή των προβληματικών καταστάσεων τις οποίες διερευνάει. Σημαντικό ρόλο, όσον αφορά τη διαδικασία της αξιολόγησης της δράσης και του αναστοχασμού από μέρους της ερευνήτριας, κατέχει η κριτική φίλη, η συνεισφορά της οποίας είναι πολύτιμη στο πλαίσιο της εν λόγω ερευνητικής διαδικασίας. Μέσα από συζητήσεις και αναφορές, η κριτική φίλη θέτει ερωτήματα, τα οποία ανατροφοδοτούν τη διαδικασία του στοχασμού, αποδίδει ενίοτε διαφορετικές ερμηνείες στα διάφορα ευρήματα, προσφέρει νέο βιβλιογραφικό υλικό, καθώς επίσης συμβάλλει στη διαδικασία της συνειδητοποίησης προσωπικών πεποιθήσεων της ερευνήτριας, οι οποίες συχνά επηρεάζουν όσον αφορά την ερμηνεία καταστάσεων και συμπεριφορών. Ο σχεδιασμός της δράσης, υπό τη μορφή μικρο-διδασκαλίας, σχεδιάστηκε επιδιώκοντας τρεις εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι παρουσιάζονται ως ακολούθως:

Απόκτηση γνώσεων

Ο επιδιωκόμενος στόχος αφορά στην απόκτηση βασικών γνώσεων, όσον αφορά το ερευνητικό πεδίο/θεματική περιοχή, στην οποία έγκειται η δράση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η γενικότερη θεματική της δράσης αφορούσε στα ανθρώπινα δικαιώματα και πιο συγκεκριμένα, στην έννοια των κοινωνικών

διακρίσεων, ως επακόλουθο της ύπαρξης στερεοτύπων και προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό ορισμένων ομάδων ατόμων.

Για την επίτευξη του εν λόγω στόχου επιλέχθηκε αρχικά ένα βίντεο σύντομης χρονικής διάρκειας, το οποίο αποτέλεσε ερέθισμα για σκέψη και έναυσμα για συζήτηση αναφορικά με τη συγκεκριμένη θεματική. Στη συνέχεια, με την τεχνική της συζήτησης και την μέθοδο του καταγισμού ιδεών, καθώς και με τη χρήση αποσπάσματος ενός κόμικ ως εκπαιδευτικό εργαλείο, αναδύθηκαν συναφείς με το θέμα μας λέξεις και θεματικές, όπως η έννοια του ρατσισμού, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, καθώς και τα αίτια που οδηγούν σε αυτόν, όπως και τα μέσα αντιμετώπισης του.

Με την τελευταία δραστηριότητα (συνδυασμός λέξεων-κλειδιά με το εννοιολογικό πλαίσιο) επιδιώχθηκε η ερμηνεία των εν λόγω εννοιών μέσα από την αποτύπωση της σχετικής θεωρίας, προκειμένου το εκπαιδευτικό κοινό να είναι σε θέση να αναγνωρίζει το εννοιολογικό πλαίσιο που τις διατρέχει. Έγινε επίσης αναφορά στη σχετική νομοθεσία που αναφέρεται στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, καθώς και στην προβλεπόμενη αντιμετώπιση τους. Η επιλογή του επιπέδου, καθώς και του εύρους των γνώσεων που παρέχεται κάθε φορά στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δράσεων, γίνεται σύμφωνα με το εκπαιδευτικό κοινό στο οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα/δράση, καθώς και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές του ανάγκες.

Απόκτηση δεξιοτήτων/ικανοτήτων

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, το πρόγραμμα επιδιώκει την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τις εν λόγω έννοιες, καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο που τις περιβάλλει, προκειμένου αφενός να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιούν στο πλαίσιο κάποιας συζήτησης ή κοινωνικής συναναστροφής και αφετέρου να στοχάζονται και να επιχειρηματολογούν γύρω και αναφορικά με αυτές.

Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία της συζήτησης γύρω από τις εν λόγω έννοιες, καθώς και την παράθεση σχετικών παραδειγμάτων, οι εκπαιδευόμενοι εξοικειώνονται και κατανοούν καλύτερα τις εν λόγω έννοιες, καθώς και την ταύτιση των εννοιών με συγκεκριμένα φαινόμενα και καταστάσεις κοινωνικού χαρακτήρα. Είναι για παράδειγμα σε θέση να ξεχωρίσουν τη διαφορά ανάμεσα στο στερεότυπο και την προκατάληψη, καθώς επίσης να αναγνωρίσουν τα αίτια και τα είδη του ρατσισμού. Αποτέλεσμα, το οποίο λειτουργεί θετικά όσον αφορά τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης τους, καθώς νιώθουν περισσότερο ασφαλείς να συνομιλήσουν για σημαντικά κοινωνικά θέματα, γνωρίζοντας ακριβώς την ορολογία και το γενικότερο πλαίσιο.

Επιπλέον, όσον αφορά την ομάδα των φοιτητών, μέσα από την επαφή τους με τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα είναι πλέον σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματα που ενδεχομένως τους προκαλεί μία τέτοια συναναστροφή (φόβος, άγχος, ανασφάλεια) και συγχρόνως, αποκτούν ικανότητες διαχείρισης και επικοινωνίας στο πλαίσιο ομάδων ενηλίκων γενικά και πιο συγκεκριμένα, ομάδων ενηλίκων που βιώνουν κάποιου είδους αποκλεισμό.

Καλλιέργεια στάσεων

Ως τρίτος επιδιωκόμενος στόχος ορίζεται η καλλιέργεια της κατάλληλης στάσης και συμπεριφοράς τόσο απέναντι σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, όπως για

παράδειγμα το φαινόμενο του ρατσισμού, όσο και στα αίτια που το προκαλούν, καθώς και στις συνέπειες αυτού.

Με την εξοικείωση του εκπαιδευτικού κοινού με τις εν λόγω έννοιες, καθώς και τη χρήση της συζήτησης ως μέσο ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών, τα άτομα καλούνται να αναστοχαστούν και να σκεφτούν κριτικά γύρω από τις εν λόγω έννοιες και τα συναφή φαινόμενα, με αποτέλεσμα συχνά να αναιρέσουν ή να αναθεωρήσουν ενδεχόμενες παγιωμένες απόψεις και συμπεριφορές. Κατ' επέκταση, αλλάζει η στάση και η αντιμετώπισή τους απέναντι σε συγκεκριμένες καταστάσεις και ομάδες ανθρώπων. Συγχρόνως, η συζήτηση που διεξάγεται στο πλαίσιο του προγράμματος αποτελεί από μόνη της την αρχή ως προς την αλλαγή στη στάση των ατόμων, καθώς πλέον είναι σε θέση να θίξουν ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, τα οποία προϋπήρχαν και στο παρελθόν, ωστόσο δεν ήταν σε θέση ή αδυνατούσαν να αναφέρουν και να τα αναδείξουν.

Με γνώμονα τους επιδιωκόμενους στόχους, καθώς και τα ευρήματα της αξιολόγησης από μέρους των φοιτητών και των εκπαιδευομένων-κρατουμένων, η ερευνητρια οδηγείται στα ακόλουθα συμπεράσματα, όσον αφορά την αξιολόγηση της δράσης:

A. Επιλογή θέματος

Η επιλογή του θέματος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχής, καθώς κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και αποτέλεσε έναυσμα για ενεργό συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκεια. Το φαινόμενο του ρατσισμού και των κοινωνικών διακρίσεων αποτελεί θέμα προς συζήτηση, το οποίο ενδιαφέρει και αγγίζει συναισθηματικά την ομάδα των κρατουμένων, καθώς αποτελεί μέρος της πραγματικότητάς τους. Η πλειοψηφία των ατόμων έχουν γίνει αποδέκτες ρατσιστικής συμπεριφοράς και έχουν βιώσει τη διάκριση στο πρόσωπό τους είτε λόγω της καταγωγής τους είτε λόγω του εγκλεισμού τον οποίο βιώνουν. Συγχρόνως, μέσα από τη συζήτηση συνειδητοποιούν ότι ενδεχομένως και οι ίδιοι να έχουν εκδηλώσει ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι σε άλλους, καθώς ο ρατσισμός δεν έχει μόνο μία μορφή. Η αποδοχή από μέρους της εκπαιδευτικής ομάδας του θέματος της δράσης, επιβεβαιώνει τη θεωρία η οποία αναφέρει ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, ειδικά όταν αναφερόμαστε σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή και δράση, το θέμα της δράσης θα πρέπει να έχει συνάφεια με την πραγματικότητά τους, προκειμένου να μπορούν να δουν τον εαυτό τους σε αυτό. Δεν θα είχε δηλαδή την ίδια εκπαιδευτική αξία, εάν η επιλογή του θέματος αφορούσε σε κάτι που δεν τους ενδιαφέρει ή δεν αποτελεί μέρος της δικής τους πραγματικότητας.

Συγχρόνως, πέρα από το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων-κρατουμένων, το θέμα κέντρισε το ενδιαφέρον και των φοιτητών. Αφενός γιατί όπως αναφέρουν μέσω του εν λόγω θέματος τους δόθηκε *‘η ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά τις απόψεις και τη σκοπιά των εγκλειστων ατόμων για κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός, η ομοφοβία, οι διακρίσεις κλπ.’* και αφετέρου, καθώς επίσης το συγκεκριμένο θέμα έγκειται τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων. Αναγνωρίζοντας και οι ίδιοι την ανάγκη για δράσεις πάνω σε θεματικές που προσελκύουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής ομάδας στην οποία απευθύνονται, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι – κρατούμενοι, πρότειναν την ενίσχυση της δράσης ή την υλοποίηση επιπλέον δράσεων με αντίστοιχα κοινωνικού

περιεχομένου θέματα, όπως είναι η ομοφυλοφιλία, τα ναρκωτικά, κάθε μορφής βία, η μετανάστευση, το περιβάλλον – η οικολογία, καθώς και η υγεία.

B. Επιλογή εκπαιδευτικών μεθόδων/τεχνικών & εκπαιδευτικών μέσων

Τα εκπαιδευτικά μέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν το σύντομης χρονικής διάρκειας βίντεο ευαισθητοποίησης, η χρήση αποσπασμάτων από το κόμικ με τίτλο 'Εγώ, ρατσιστής;!', η χρήση λευκών χαρτιών και πολύχρωμων μαρκαδόρων, καθώς και η χρήση πολύχρωμων καρτών, όπου πάνω είχε αποτυπωθεί η θεωρία. Όσον αφορά την χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών αξιοποιήθηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών, της εργασίας σε ομάδες, καθώς και η τεχνική της ελεύθερης συζήτησης. Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης προέκυψε ότι η χρήση του βίντεο ήταν κατάλληλη επιλογή, καθώς αποτέλεσε έναυσμα προς συζήτηση και ευαισθητοποίησε ιδιαίτερα τους συμμετέχοντες, ιδιαίτερα τους εκπαιδευόμενους – κρατούμενους. Χαρακτηριστικά ένας από τους συμμετέχοντες αναφέρει *‘Για μένα, το καλύτερο σημείο ήταν η προβολή του βίντεο, καθώς κατά τη διάρκεια αυτού μπορούσα να διακρίνω τις συναισθηματικές διακυμάνσεις των εκπαιδευομένων και να ακούσω την άποψή τους στην συζήτηση που ακολούθησε’*. Επίσης, ιδιαίτερα σημαντική, ως προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, ήταν και η επιλογή της δραστηριότητας γνωριμίας με την οποία ξεκίνησε η όλη δράση, καθώς και η βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητα στο πλαίσιο του σταδίου του αποχαιρετισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *‘η δραστηριότητα με το κουβάρι μου άρεσε πολύ, αλλά και στους εκπαιδευόμενους νομίζω, καθώς χαλάρωσε το κλίμα, αλλά και από την άλλη έφερε κοντά όλη την ομάδα μεταφέροντας μας στην παιδική μας ηλικία, κοινό τόπο ονείρων και ανεμελιάς’*.

Η δραστηριότητα που ίσως τελικά δυσκόλεψε τους εκπαιδευόμενους–κρατούμενους ήταν η αντιστοίχιση της θεωρίας με την πράξη, καθώς κάποιοι ορισμοί φαίνεται να μην τους ήταν οικείοι. *“Όλο το κομμάτι με ικανοποίησε, με εξαίρεση την τελευταία δραστηριότητα όπου έπρεπε να βρίσκουμε λέξεις και να διαβάζουμε τους ορισμούς από χαρτάκια. Θεωρώ ότι η ομάδα του ΣΔΕ δυσκολεύτηκε να κατανοήσει τις έννοιες με τον τρόπο που παρουσιάστηκαν”,* ενώ κάποιος άλλος συμμετέχοντας πρότεινε: *«η δραστηριότητα με τους ορισμούς θα είχε περισσότερο ενδιαφέρον αν υπήρχε η δυνατότητα να δώσουν οι εκπαιδευόμενοι τους δικούς τους ορισμούς για τις έννοιες πριν συμπληρωθεί το κολάζ»*. Πρόταση, η οποία θα είχε ίσως ενδιαφέρον να εφαρμοστεί σε κάποια αντίστοιχη δράση.

Τόσο οι συμμετέχοντες, στο πλαίσιο της αξιολόγησης, όσο και η ερευνήτρια ως παρατηρήτρια και εμπυχώτρια της όλης δράσης τόνισαν τη σπουδαιότητα της τεχνικής της εργασίας σε ομάδες και στη συνέχεια της διεξαγωγής συζήτησης στην ολομέλεια, καθώς μέσα από την εν λόγω διαδικασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων εκφράστηκαν σκέψεις και ιδέες και από κοινού οδηγηθήκαμε σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Συγχρόνως, η εν λόγω ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών αποτελεί το έναυσμα για *‘να αναδιαμορφώσουν ενδεχομένως όπου είναι δυνατό αξίες, αντιλήψεις παγιωμένες ή μη’*. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη του ενήλικου εκπαιδευόμενου αφενός να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκφράζοντας τη γνώμη και τη σκέψη του και αφετέρου να νιώθει ότι είναι αποδεκτός, τόσο ο ίδιος όσο και αυτό που πρεσβεύει, η εν λόγω διαδικασία φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Καθώς οι εκπαιδευόμενοι–κρατούμενοι λαμβάνουν την αποδοχή και

αναγνωρίζουν το γνήσιο ενδιαφέρον, από μέρους της ομάδας των φοιτητών, να μοιραστούν μαζί μας τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Γεγονός, που συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση και βελτίωση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης τους.

Γ. Σύσταση ομάδας

Ως πρωτεύων εκπαιδευτικός στόχος του σχεδιασμού της εν λόγω δράσης αποτέλεσε η επαφή, με την έννοια της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, δύο διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, οι ανάγκες των οποίων τείνουν να ταυτίζονται και να συναντιούνται. Η ομάδα των εκπαιδευομένων–κρατουμένων, οι οποίοι στο πλαίσιο του εγκλεισμού τους και κατ' επέκταση της προετοιμασίας για την επικείμενη επανένταξή τους, έχουν ανάγκη την υποστήριξη και καθοδήγηση από ειδικούς και κυρίως, το αίσθημα της αποδοχής από μέρους της κοινωνίας. Οι φοιτητές, η πλειοψηφία των οποίων είναι επαγγελματίες στο χώρο της κοινωνικής πρόνοιας και της εκπαίδευσης και οι οποίοι αποτελούν συγχρόνως τους εκπροσώπους της κοινωνίας, διδάσκονται τις αρχές της έννοιας της διαφορετικότητας και της αποδοχής, χωρίς να τους δίνεται πάντα η δυνατότητα προσωπικής επαφής με το αντικείμενο της μελέτης τους. Μέσα λοιπόν από την εν λόγω δράση επιδιώκεται η σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία με την πράξη, με τρόπο βιωματικό και σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ο εν λόγω στόχος φαίνεται να επιτυγχάνεται, καθώς στο πλαίσιο των πέντε εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν, η συνύπαρξη των δύο ομάδων οδήγησε σε μία ευχάριστη και συγχρόνως εποικοδομητική εκπαιδευτική διαδικασία με διαφορετικά οφέλη για την κάθε ομάδα συμμετεχόντων. Για την ομάδα των εκπαιδευομένων–κρατουμένων αποτέλεσε μία επιβεβαίωση της παρουσίας της κοινωνίας σε ένα χώρο εγκλεισμού, τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ως απομόνωση και αποκλεισμό και συγχρόνως, ως μία ευκαιρία να μοιραστούν αυτό που βιώνουν. Από την άλλη, η ομάδα των φοιτητών και συγχρόνως επαγγελματιών στο χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο της μελέτης και έρευνας τους και συγχρόνως, επιδιώκουν την επαγγελματική ωρίμανση μέσα από την αντιμετώπιση ενδεχόμενων αρνητικών συναισθημάτων, αποτέλεσμα προκαταλήψεων και στερεοτύπων, για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες πληθυσμού.

Η αποδοχή από μέρους των εκπαιδευομένων–κρατουμένων της όλης εκπαιδευτικής δράσης, καθώς και η αποτύπωση της συμμετοχής από μέρους των φοιτητών, ως μίας πολύτιμης εμπειρίας, επιβεβαιώνει την επίτευξη του στόχου και κυρίως, αναδεικνύει την ανάγκη για συναφείς εκπαιδευτικές δράσεις. Σύμφωνα επίσης με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ενδεχόμενες μελλοντικές δράσεις θα μπορούσαν να απευθύνονται σε μικρότερες εκπαιδευτικές ομάδες, στο πλαίσιο των οποίων θα υπάρχει δυνατότητα για προσωπική επαφή μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, καθώς επίσης θα επαναλαμβάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Δ. Επίτευξη επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο πλαίσιο του σχεδιασμού της δράσης τέθηκαν οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι αφορούσαν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την καλλιέργεια στάσεων. Ενδεχομένως, η επιλογή της δραστηριότητας, όσον αφορά την παρουσίαση της θεωρίας, να μην ήταν ο πλέον κατάλληλος για το σύνολο της ομάδας των κρατουμένων-εκπαιδευόμενων ωστόσο,

παρουσιάστηκε με την μορφή παιχνιδιού, γεγονός το οποίο προσέλυσε το ενδιαφέρον τους και συγχρόνως, η επεξήγηση από μέρους της ερευνήτριας με τη χρήση παραδειγμάτων για κάθε ερμηνεία να διευκόλυνε τη διαδικασία. Συγχρόνως, η δημιουργία ενός κολάζ με τα κομμάτια της θεωρίας που έμεινε στο χώρο του σχολείου αποτέλεσε ένα εκπαιδευτικό προϊόν, στο οποίο θα μπορούσαν να ανατρέχουν οι εκπαιδευόμενοι με κάθε ευκαιρία. Επιπλέον, γνώση δεν αποτελεί μόνο η αποσαφήνιση σχετικών με το θέμα εννοιών αλλά και η γνώση που αποκομίζει ο καθένας ατομικά από τα ερεθίσματα που λαμβάνει και την εμπειρία την οποία βιώνει και η οποία δεν υπάρχει τρόπος να μετρηθεί. Όσον αφορά την ομάδα των φοιτητών, η αποκομίζουσα γνώση είναι περισσότερο προφανής και αφορά τόσο στο θεωρητικό υπόβαθρο με την αποσαφήνιση ορισμένων συναφών εννοιών όσο και στη γνώση που προέρχεται από τη βιωματική μάθηση.

Η απόκτηση δεξιοτήτων προέρχεται από την εμπειρία της συναναστροφής μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και της μεταξύ τους συνεργασίας στο πλαίσιο της δράσης. Αντίστοιχα, η συζήτηση γύρω από θέματα που για πολλούς αποτελούν ακόμα θέματα ταμπού και είναι δύσκολο να αναπτυχθούν, καθώς και η διεξαγωγή συμπερασμάτων και η διατύπωση απόψεων που επιδιώκουν τη σταδιακή εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αποτελούν επιβεβαίωση της επίτευξης του εν λόγω στόχου. Οι φοιτητές περιγράφουν την εν λόγω δράση ως πολύτιμη εμπειρία και οι εκπαιδευόμενοι-κρατούμενοι ως ένδειξη ότι η κοινωνία δεν τους έχει ξεχάσει. Διατυπώσεις, οι οποίες αναθεωρούν ήδη υπάρχουσες σκέψεις και αντιλήψεις και οι οποίες συνδράμουν στην καλλιέργεια ενός πλαισίου συνεργασίας και σύνδεσης μεταξύ των δύο ομάδων. Οι φοιτητές εκπροσωπούν στα μάτια των εκπαιδευομένων – κρατούμενων την κοινωνία, η οποία από ότι φαίνεται δεν τους έχει απορρίψει στο σύνολο της. Συγχρόνως, οι φοιτητές ως επαγγελματίες του χώρου και σπουδαστές ενδιαφέρονται να τους γνωρίσουν και να ενημερωθούν για τις συνθήκες διαβίωσης τους. Την ίδια στιγμή, οι κρατούμενοι στα μάτια των φοιτητών εκπροσωπούν την παραβατικότητα και την ανομία. Μέσα, ωστόσο, από την επαφή μαζί τους συνειδητοποιούν ότι οι εν λόγω άνθρωποι δεν εκπροσωπούν απλά τις πράξεις τους αλλά όλο το πλαίσιο και τις συνθήκες που τους οδήγησαν σε αυτές, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να τους αντιμετωπίσουμε όλους με τον ίδιο τρόπο διεξάγοντας κάποια γενικά και αόριστα συμπεράσματα. Η αλλαγή λοιπόν στη στάση έχει ήδη, ως ένα βαθμό και σε αρχικό στάδιο, επιτευχθεί μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού και του μετασχηματισμού που οδηγούνται οι ίδιοι, με έναυσμα την προσωπική εμπειρία την οποία βίωσαν και την οποία θα ήθελαν να μοιραστούν και με τους υπόλοιπους.

IV. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Στο πλαίσιο διεξαγωγής μίας ποιοτικής έρευνας στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής αυτής, καθώς και των σχετικών αποτελεσμάτων, είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Σύμφωνα με τον Lincoln (2001) η αξιοπιστία της έρευνας αναφέρεται τόσο στην ισχύ της μεθοδολογίας, η οποία αξιοποιήθηκε, όσο και στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν, καθώς και στην αξιοποίηση αυτών για τη διεξαγωγή αληθινών και άξιων εμπιστοσύνης ευρημάτων. Αντίστοιχα η εγκυρότητα μπορεί να επιτευχθεί *«μέσα από την εντιμότητα, το βάθος, τον πλούτο και το εύρος των δεδομένων που συλλέγονται, τους συμμετέχοντες που προσεγγίζει ο ερευνητής, το*

μέγεθος της τριγωνοποίησης και την ανιδιοτέλεια του» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p.p. 105)(όπ. αναφ. στο Νούλα, 2014).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, προκειμένου να διασφαλιστεί τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, επιλέχθηκε αρχικά η υιοθέτηση της μεθοδολογίας της 'τριγωνοποίησης' μεθόδων και συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση, από μέρους της ερευνήτριας, τριών διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση, διεξαγωγή συνεντεύξεων και υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων) και παράλληλα, αξιοποιήθηκαν τρεις διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων (εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές και εθελοντές). Στόχος της συγκεκριμένης διαδικασίας αποτέλεσε η επιβεβαίωση των ευρημάτων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες έθεταν ως επίκεντρο του σχεδιασμού τους ένα συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα. Θέτοντας λοιπόν ως κεντρικό ερώτημα *την ενδεχόμενη συνεισφορά της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, ως μία διαδικασία μετασχηματισμού του ατόμου, εν όψει της επικείμενης επιστροφής του στην κοινωνία*, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αρχικά στο πλαίσιο των συνεντεύξεων 'συγκλίθηκαν' μεταξύ τους, καθώς προήλθαν από τρεις διαφορετικές πηγές. Στη συνέχεια, τα συγκεκριμένα δεδομένα έτυχαν 'τριγωνοποίησης' με τα δεδομένα που αναδύθηκαν από την επιτόπια και συμμετοχική παρατήρηση, καθώς και από τη διεξαγωγή των βιωματικών εργαστηρίων. Συνεπώς, ως στόχος τέθηκε κάθε πηγή δεδομένων να επιβεβαιώνει με κάποιο τρόπο τα δεδομένα της άλλης.

Η εγκυρότητα επίσης της έρευνας σχετίζεται με τη συνάφεια του δείκτη ή/και της μεταβλητής, οι οποίοι χρησιμοποιούνται, με την έννοια την οποία μετράνε (επιφανειακή εγκυρότητα), καθώς επίσης με το περιεχόμενο τους (εγκυρότητα περιεχομένου). Βάσει αυτού, ως επίκεντρο τόσο των ερωτημάτων των συνεντεύξεων όσο και της παρατήρησης και του σχεδιασμού των εργαστηρίων τέθηκαν έννοιες σχετικές με την ενεργό πολιτειότητα, όπως το Δικαίωμα, η Υποχρέωση και η Δημοκρατία και κυρίως, ο τρόπος άσκησης αυτών στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η αντίληψη των δρώντων υποκειμένων αναφορικά με το περιεχόμενο και την ερμηνεία συναφών με την έννοια της πολιτειότητας εννοιών, καθώς και η καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών αποτέλεσαν τους βασικούς δείκτες, όσον αφορά την αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαίδευσης ως προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.

Επιπρόσθετα, προκειμένου να διασφαλιστεί τόσο η εγκυρότητα όσο και η αξιοπιστία της έρευνας, η ερευνήτρια προέβη σε λεπτομερή περιγραφή του γενικότερου πλαισίου διεξαγωγής της έρευνας, του υλικού που αξιοποιήθηκε, καθώς και των ευρημάτων αυτής. Για το λόγο αυτό, παρατηρείται συχνά στο κείμενο η αποσπασματική παράθεση των απαντήσεων των υποκειμένων αναφοράς, σε συσχέτιση με τη διεξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων. Με τον τρόπο αυτό, ο αναγνώστης είναι σε θέση να οδηγηθεί και ο ίδιος σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, τα οποία είτε τεκμηριώνουν είτε αμφισβητούν τα ευρήματα της έρευνας. Τέλος, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίζεται και από τη στάση του ίδιου του ερευνητή και τον τρόπο, με τον οποίο παρουσιάζει τα μεθοδολογικά βήματα, τα οποία ακολούθησε, προκειμένου να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Κατά την παρουσίαση της συγκεκριμένης έρευνας, η ερευνήτρια επιδίωξε αρχικά να παρουσιάσει με τρόπο συστηματικό και εμπειριστατικό τα μεθοδολογικά βήματα της έρευνας της, καθώς επίσης να διεξάγει ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα,

βασισμένα στα ευρήματα της, καθώς και στη σχετική βιβλιογραφία, απαλλαγμένη από προσωπικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αναλαμβάνοντας συγχρόνως το ρόλο της ερευνήτριας, της παρατηρήτριας, καθώς και της συμμετέχουσας σε διάφορες διαδικασίες, ως είθισται σε αντίστοιχες εθνογραφικές έρευνες και έρευνες δράσης, επιδίωξε η ίδια να διασφαλίσει την ουδετερότητα και την αντικειμενικότητα ως προς την προσέγγισή της, απαλλαγμένη από κάθε είδους συναισθηματισμούς και ήδη υιοθετούμενες παραδοχές που μπορεί να είχε. Στόχος, ο οποίος φαίνεται να επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό.

B. Ανάλυση ευρημάτων έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας επικεντρώνεται στη διεξαγωγή προσωπικών συνεντεύξεων με εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτές και εθελοντές του σχολείου, προκειμένου αφενός να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του κάθε εμπλεκόμενου και αφετέρου να διερευνήσουμε τα ερωτήματα, τα οποία έχουμε θέσει και να οδηγηθούμε σε ορισμένα ασφαλή συμπεράσματα. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση και ανάλυση του ποιοτικού χαρακτήρα των δεδομένων της έρευνας, ανά ομάδα συμμετεχόντων.

I. Το προφίλ των εκπαιδευομένων - Απόψεις και σκέψεις

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιήθηκαν συνολικά 51 συνεντεύξεις (N=51) με εκπαιδευόμενους-κρατούμενους του σχολείου, η πλειοψηφία των οποίων παρακολουθεί τον πρώτο κύκλο σπουδών. Οι δέκα (10) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας το σχολικό έτος 2015-2016 και οι υπόλοιπες κατά το σχολικό έτος 2017-2018, όπου διεξήχθη η βασική έρευνα. Οι συνεντεύξεις, οι οποίες διεξήχθησαν κυρίως με την μορφή συζήτησης, είχαν διάρκεια περίπου 30-40 λεπτών και έλαβαν χώρα εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Βασικό εργαλείο έρευνας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο με 20 ερωτήσεις, στην πλειοψηφία τους ανοιχτού τύπου, προκειμένου ο συνεντευξιζόμενος να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του και η ερευνήτρια να διεξάγει τα συμπεράσματά της. Συχνά, η συζήτηση διεξαγόταν σε κλίμα συναισθηματικής φόρτισης, όταν ο κρατούμενος καλούνταν να αναφερθεί στη ζωή του πριν τον εγκλεισμό, καθώς και στους λόγους που τον ώθησαν στην παραβατικότητα. Γεγονός, που άλλες φορές λειτουργούσε θετικά και άλλες αρνητικά στο πλαίσιο διεξαγωγής της συζήτησης, καθώς για ορισμένους ήταν δύσκολο να συγκεντρωθούν στις επόμενες ερωτήσεις και ήταν περισσότερο λακωνικοί στις απαντήσεις τους, ενώ άλλοι είχαν τη διάθεση και την πρόθεση να ανταποκριθούν με ειλικρίνεια και σαφήνεια.

Οι απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων καταγράφηκαν με την μορφή σημειώσεων από την ερευνήτρια, χωρίς τη χρήση μαγνητοφώνου. Η χρήση μαγνητοφώνου σε ένα τέτοιο περιβάλλον δεν είναι εύκολα επιτρεπτή και συχνά προκαλεί τη δυσαρέσκεια ή/και την καχυποψία των συνεντευξιζόμενων. Επίσης, το ενδεχόμενο να συμπληρώσουν από μόνοι τους το ερωτηματολόγιο δεν θα οδηγούσε στα επιθυμητά αποτελέσματα λόγω της φύσης των ερωτημάτων. Οι απαντήσεις λοιπόν στα περισσότερα ερωτήματα θα ήταν μονολεκτικές, χωρίς να οδηγούν σε κάποιο ασφαλές συμπέρασμα, ενώ μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων δεν θα αφιέρωνε τον απαιτούμενο χρόνο, προκειμένου να τις συμπληρώσει. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα παρουσιάζει δυσκολία στην

ανάγνωση και τη γραφή, γεγονός που τους αποτρέπει από τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες. Επίσης, ακόμα και όσοι δεν αντιμετωπίζουν κάποιου τέτοιου είδους δυσκολία εκφράζουν αρχικά δυσαρέσκεια στο να αφιερώσουν χρόνο σε αντίστοιχες δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος ή φόβου ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν. Για το λόγο αυτό, πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης, η ερευνήτρια κλήθηκε να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας ανάμεσα σε εκείνη και τους ερωτώμενους, γνωστοποιώντας τους τις προθέσεις και τους σκοπούς της εν λόγω έρευνας και τονίζοντας ότι η συμμετοχή τους παραμένει εθελοντική. Στη συνέχεια, τους ενημέρωσε ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους και τα δεδομένα της συνέντευξης θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων ανταποκρίθηκε θετικά στο κάλεσμα της ερευνήτριας και έδειξαν προθυμία για συμμετοχή και συνεισφορά στο πλαίσιο της έρευνας.

Επιστρέφοντας στην ανάλυση των δεδομένων μας, αρχικά να αναφερθεί εκ νέου ότι το σύνολο του δείγματος μας αποτελείται από άνδρες. Οι αρχικές ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στη σκιαγράφηση του προφίλ του εκπαιδευόμενου και αφορούσαν σε ορισμένα δημογραφικά-περιγραφικά χαρακτηριστικά, τα οποία αποτυπώνονται στη συνέχεια σε μορφή γραφημάτων και πινάκων.

Πίνακας 1

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 51 εκπαιδευόμενων ως προς την ηλικία.

<i>Ηλικία</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
22 έως 30 ετών	21	41,18
31 έως 40 ετών	18	35,30
41 έως 60 ετών	12	23,52
<i>Σύνολο</i>	51	100,0

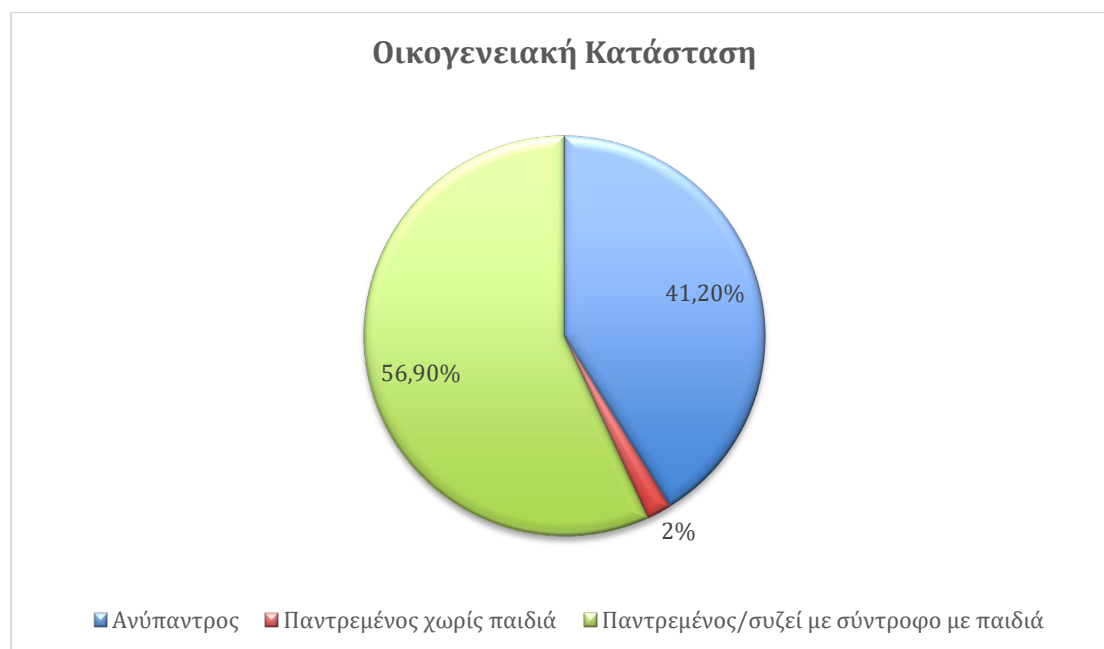
Σύμφωνα με τον **Πίνακα 1**, η πλειοψηφία του δείγματος, 41,18% (N=21), ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 22⁷⁷ έως 30 έτη και ακολουθεί σε ποσοστό 35,30% (N=18) η ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 έτη. Θα μπορούσαμε επίσης να συμπεράνουμε, ότι ο μέσος όρος ηλικίας του εκπαιδευόμενου - κρατούμενο σε ΣΔΕ, σύμφωνα με το δείγμα μας, είναι τα 26 έτη.

Στη συνέχεια, στο **Γράφημα 1** απεικονίζεται η οικογενειακή κατάσταση των ατόμων του δείγματος μας, όπου όπως παρατηρούμε η πλειοψηφία (56,9%, N=29) είναι παντρεμένοι είτε συζούν με τις συντρόφους τους και έχουν αποκτήσει παιδιά.

Γράφημα 1

⁷⁷ Σύμφωνα με τον Ν3189/2003, τα άτομα που κατά τη διάρκεια τέλεσης της αξιόποινης πράξης έχουν συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας τους, όχι όμως και το 21^ο και έχουν καταδικαστεί σε ποινή κράτησης, καλούνται ως 'νεαροί ενήλικες' και εκτίουν την ποινή τους στα 'Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων'. Κατ' εξαίρεση, στα 'Ειδικά Καταστήματα Κράτησης Νέων' παραμένουν και κρατούμενοι μεγαλύτερης ηλικίας για λόγους εργασίας ή εκπαίδευσης, όχι όμως πέρα από το όριο των 25 ετών.

Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των 51 εκπαιδευόμενων ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση.



Στους **Πίνακες 2 & 3** που ακολουθούν απεικονίζεται αρχικά η διάκριση των εκπαιδευόμενων του δείγματος σε έλληνες και αλλοδαπούς, με την πλειοψηφία να είναι έλληνες (54,90%). Στη συνέχεια, γίνεται μία περαιτέρω διάκριση ως προς την εθνικότητα των αλλοδαπών, καθώς και του ποσοστού των ρομά ανάμεσα στο δείγμα των ελλήνων εκπαιδευόμενων, το οποίο αποτυπώνεται στο **Γράφημα 2**.

Από τα δεδομένα παρατηρούμε ότι, η πλειοψηφία των αλλοδαπών προέρχεται από την Αλβανία, ενώ όπως οι ίδιοι αναφέρουν βρίσκονται στην Ελλάδα πάνω από 10 έτη, ενώ δύο εκ των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι είναι σε νεαρή ηλικία, δηλώνουν ότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και δεν έχουν ταξιδέψει ποτέ στην Αλβανία. Το ποσοστό των ρομά εκπαιδευόμενων θεωρείται επίσης αρκετά υψηλό.

Πίνακας 2

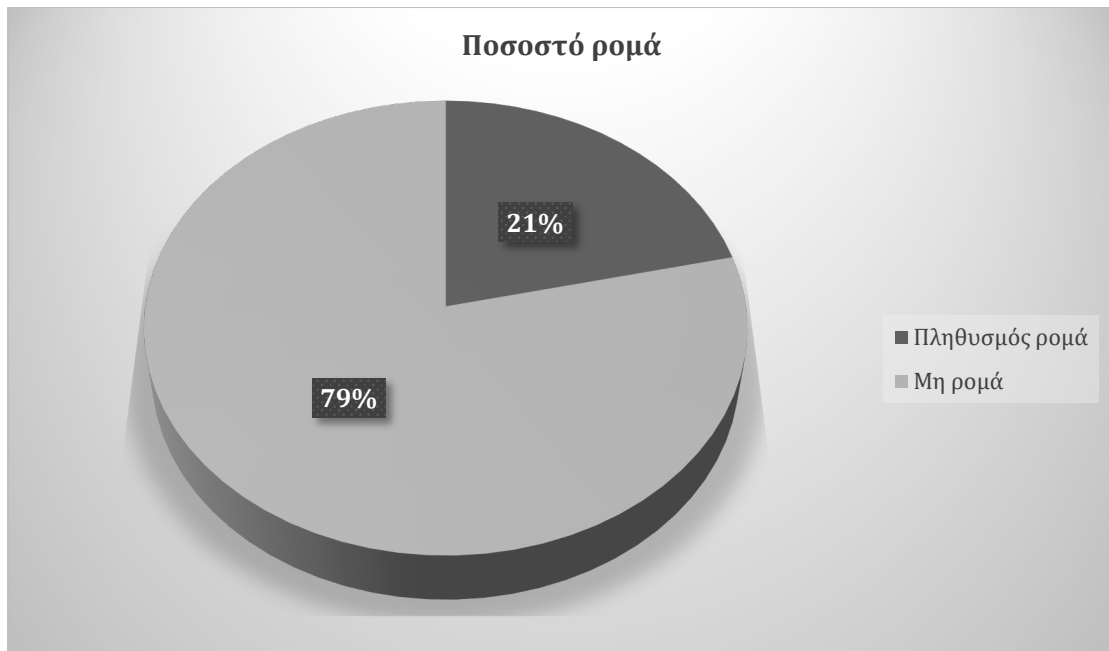
Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των 23 αλλοδαπών εκπαιδευόμενων ως προς την χώρα καταγωγής τους.

Χώρα Καταγωγής	f	%
Αλβανία	20	86,96
Λοιπές χώρες	3⁷⁸	13,04
Σύνολο	23	100,0

Γράφημα 2

Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των 28 ελλήνων εκπαιδευόμενων ως προς το ποσοστό των ρομά.

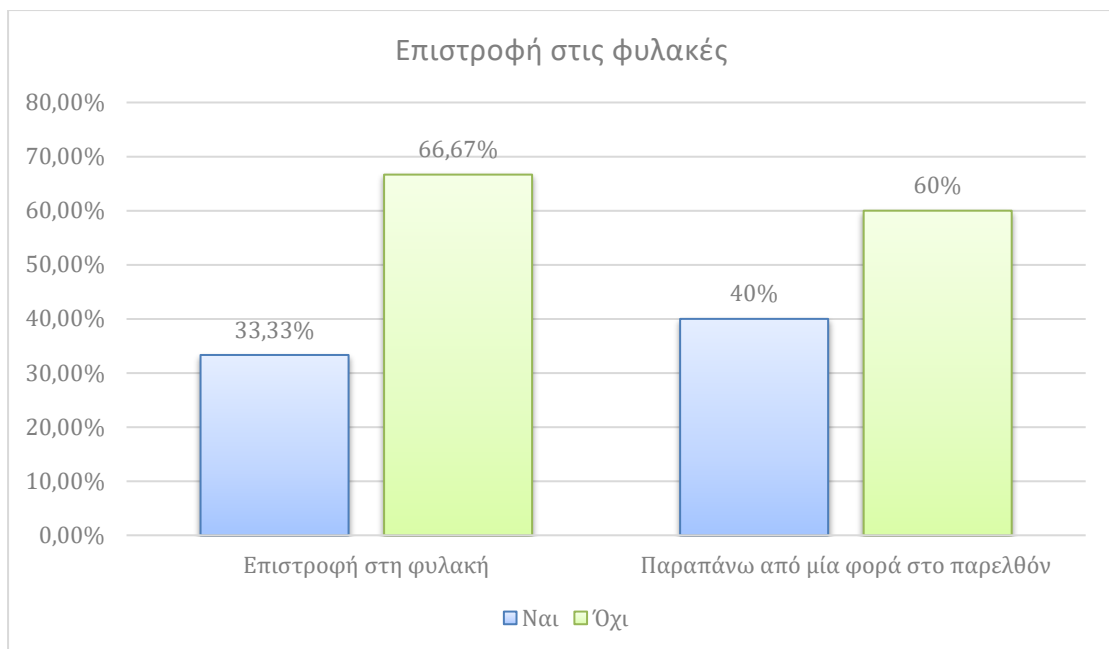
⁷⁸ Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκει ένας εκπαιδευόμενος από τη Νιγηρία, ένας από τη Ρωσία και ένας από τη Βουλγαρία.



Στο **Γράφημα 3**, που ακολουθεί, απεικονίζεται το ποσοστό των ατόμων του δείγματος που βρίσκεται για πρώτη φορά στη φυλακή και των ατόμων που είχαν εκτίσει και στο παρελθόν κάποια ποινή. Το μεγαλύτερο ποσοστό (N=34, 66,67%) βρίσκεται για πρώτη φορά στη φυλακή, ενώ από το ποσοστό που είχε βρεθεί και στο παρελθόν στη φυλακή (N=17) σχεδόν οι μισοί (N=6), είχαν βρεθεί περισσότερες από μία φορές.

Γράφημα 3

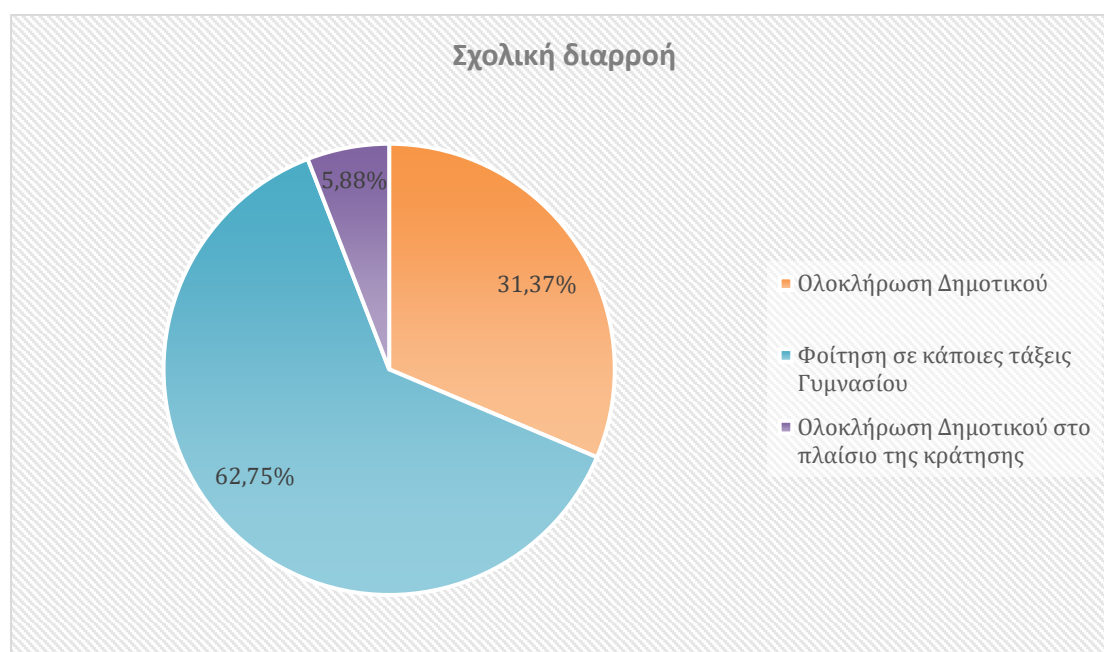
Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των 51 εκπαιδευομένων ως προς την ύπαρξη ή μη προηγούμενης εμπειρίας κράτησης.



Τέλος, στο **Γράφημα 4** απεικονίζεται το ποσοστό των εκπαιδευομένων που ολοκλήρωσε τη φοίτηση στο Δημοτικό και στη συνέχεια διέκοψε τη φοίτηση του, σε σύγκριση με το ποσοστό των ατόμων που παρακολούθησε κάποιες τάξεις του Γυμνασίου και στη συνέχεια προέβη στη διακοπή της φοίτησης τους. Υπάρχουν επίσης τρεις (3) περιπτώσεις ατόμων, οι οποίοι δεν είχαν ολοκληρώσει τη φοίτηση τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έλαβαν το Απολυτήριο Δημοτικού κατά την διάρκεια της κράτησης τους.

Γράφημα 4

Κατανομή (σχετικές συχνότητες) των 51 εκπαιδευόμενων ως προς το χρονικό διάστημα διακοπής της φοίτησης τους.



Από το Γράφημα συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων του δείγματος μας (N=32) έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του Γυμνασίου, κυρίως μέχρι την 2^η τάξη, είτε σε νυχτερινό είτε σε γενικό Γυμνάσιο και στη συνέχεια αποφάσισαν να διακόψουν τη φοίτησή τους. Οι λόγοι που οδήγησαν στην απομάκρυνση τους από το σχολικό περιβάλλον, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, είναι κυρίως κοινωνικο-οικονομικοί, ενώ ορισμένοι αναφέρουν την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους τους, καθώς και τις άσχημες σχέσεις με τους καθηγητές τους. Στους κοινωνικο-οικονομικούς λόγους αναφέρουν τους ακόλουθους:

- **δύσκολη οικονομική κατάσταση από μέρους της οικογένειας, συχνά λόγω της απουσίας/απώλειας του ενός γονέα ή/και την πολυτεκνία με αποτέλεσμα την ανάγκη από μέρους τους για εργασία, προκειμένου να συνεισφέρουν οικονομικά.**

‘Ολοκλήρωσα το δημοτικό και σταμάτησα για οικογενειακούς λόγους. Είμαστε μία οικογένεια με 12 παιδιά, έχασα τον πατέρα μου και μετά την αδερφή μου. Αρρώστησε και η μάνα από την στενοχώρια της και δεν μπόρεσε να με στηρίξει.’

‘Φοίτησα στην 1^η Γυμνασίου και μετά σταμάτησα. Είχα πολύ καλές σχέσεις με τους καθηγητές και ήμουν και καλός μαθητής, απλά έχασα τον πατέρα μου και έπρεπε να συνεισφέρω οικονομικά στην οικογένεια.’

‘Τέλειωσα μόνο το Δημοτικό γιατί μετά έπρεπε να εργαστώ. Ζούσα μόνος μου και δεν υπήρχε υποστήριξη. Είχα πολύ καλές σχέσεις με τους δασκάλους μου και προσπάθησαν να με κρατήσουν μα δεν γινότανε. Ήμουν παιδί χωρισμένων γονιών και για κάποιο διάστημα μεγάλωσα σε ορφανοτροφείο.’

‘Μέχρι την πρώτη Γυμνασίου πήγα και σταμάτησα. Είχα προβλήματα στο σπίτι. Ο πατέρας μου ήταν αλκοολικός και η μάνα μου δεν με στήριξε.’

- **στην περίπτωση των αλλοδαπών, η άσχημη οικονομική κατάσταση προκύπτει λόγω του γεγονότος ότι συχνά βρίσκονταν μόνοι τους σε μία ξένη χώρα και η μόνη λύση για να επιβιώσουν ήταν να εργαστούν.**

‘Ήρθα από την Αλβανία μόνος μου στην Ελλάδα στα 14 μου και άρχισα να μπαينو-βγαίνω στη φυλακή. Πήρα το απολυτήριο του Δημοτικού πέρυσι ενώ ήμουν κρατούμενος στον Κορυδαλλό με τη βοήθεια του ΣΔΕ και σε συνεργασία με το Δημοτικό απέναντι από τις φυλακές’.

‘Όταν τελείωσα το Δημοτικό στην Αλβανία είχαμε δικτατορία και φτώχεια. Εγώ ήθελα να γίνω οδηγός στα φορτηγά αλλά δεν με άφησαν και με στείλανε σε ένα νυχτερινό σχολείο για γεωπόνους. Το παρακολούθησα για έξι μήνες και μετά σταμάτησα. Δεν με ενδιέφερε καθόλου και ήτανε δύσκολο να μετακινούμαι νύχτα στους δρόμους σε τόσο δύσκολους καιρούς.’

‘Ολοκλήρωσα το Δημοτικό στην Αλβανία και μετά σταμάτησα για οικονομικούς και πολιτικούς λόγους. Το σχολείο ήταν προτεραιότητα αλλά λόγω του πολιτικού καθεστώτος που επικρατούσε το βάλαμε σε 2^η μοίρα και δώσαμε προτεραιότητα στην ασφάλεια. Οι γονείς μου με στείλανε στην Ελλάδα και εδώ έπρεπε να δουλέψω.’

- **στην περίπτωση των ρομά, η σχολική διαρροή αποτελεί σύνηθες φαινόμενο αφενός ως επιθυμία του γονέα, προκειμένου το παιδί να συνδράμει οικονομικά στο σπίτι και αφετέρου ως ανάγκη να στηρίξει τη δική του οικογένεια λόγω γάμου.**

‘Εμείς στη φυλή μου δεν είμαστε μαθημένοι να τελειώνουμε το σχολείο. Δουλεύουμε και παντρευόμαστε από μικροί. Εγώ για παράδειγμα τελείωσα την Πέμπτη δημοτικού και μετά σταμάτησα το σχολείο επειδή παντρεύτηκα. Οι γονείς μου βέβαια θέλανε να τελειώσω το Δημοτικό αλλά εγώ δεν ήθελα. Μετακινούμασταν συνεχώς λόγω εργασίας και δεν είχαμε μία μόνιμη βάση. Έπρεπε να εργαστώ συν ότι και οι παρέες με απέτρεψαν από το σχολείο. ‘Επέστρεψα στο νυχτερινό σχολείο στα 14 μου για να πάρω το Απολυτήριο Δημοτικού, καθώς σκέφτηκα ότι θα με βοηθούσε στη δουλειά μου, ήθελα να ανοίξω μαγαζί.’

‘Ολοκλήρωσα το Δημοτικό και μετά σταμάτησα το σχολείο επειδή παντρεύτηκα, μου έφερε ο πατέρας τη νύφη στο σπίτι. Ήταν επιλογή του πατέρα να σταματήσω το

σχολείο. Εγώ ήθελα να σπουδάσω, να γίνω ποδοσφαιριστής αλλά ο πατέρας ήθελε να με βάλει στο μαγαζί. Τώρα ο πατέρας είναι αυτός που με παρακινεί να πάω στο σχολείο.'

'Το Απολυτήριο Δημοτικού το πήρα πέρυσι στη φυλακή και πολύ το χάρηκα. Πάντα ήθελα να σπουδάσω αλλά μόλις έμαθα να γράφω και να διαβάζω, ο πατέρας το θεώρησε αρκετό και με πήρε στη δουλειά.'

- **έλλειψη υποστήριξης από μέρους της οικογένειας για συνέχιση της φοίτησης στο σχολείο λόγω αδυναμίας, από μέρους τους, να κατανοήσουν την σπουδαιότητα του.**

'Φοίτησα μέχρι την Δευτέρα Γυμνασίου και μετά σταμάτησα. Εγώ ήθελα να τελειώσω το σχολείο αλλά οι γονείς μου δεν με στήριξαν. Η μητέρα μου είχε σπουδάσει ιατρική και με παρακινούσε περισσότερο να τελειώσω αλλά ο πατέρας μου ήταν εργάτης και δεν έβρισκε τον λόγο. Με σταμάτησε και με πήρε μαζί του στην οικοδομή.'

'Ήθελα να τελειώσω το σχολείο και να ασχοληθώ με το ποδόσφαιρο αλλά οι γονείς μου δεν το καταλάβαιναν και δεν με στήριζαν. Έπρεπε λοιπόν να δουλέψω.'

- **ένα μικρό ποσοστό αναφέρει ως αιτία διακοπής από το σχολείο την εξάρτηση από τα ναρκωτικά, καθώς και τη συναναστροφή με παρέες που εκδήλωναν παραβατική συμπεριφορά.**

'Πήγαινα σε Νυχτερινό Λύκειο, μάλωνα με τους Καθηγητές και έκανα κοπάνες. Μετά πήρα μηχανάκι, έμπλεξα και με παρέες και καταλαβαίνεις. Οι γονείς μου είναι χωρισμένοι και στην ουσία μεγάλωσα μόνος μου. Η μάνα μου δούλευε όλη μέρα και με τον πατέρα μου έχω τυπικές σχέσεις. Δεν έχω μάθει να μου βάζουν όρια.'

'Γεννήθηκα στην Αλβανία αλλά Δημοτικό πήγα στην Ελλάδα και φοίτησα μέχρι και τη Δευτέρα Γυμνασίου. Σταμάτησα γιατί έμεινα από απουσίες και μετά άρχισα να δουλεύω. Έμπλεξα με κακές παρέες και με την παρανομία, ξεκίνησα και τη χρήση. Οι γονείς μου ήθελαν να τελειώσω και είχα και καλές σχέσεις με τους καθηγητές αλλά εγώ δεν ήθελα. Δεν μπορούσαν να με πείσουν, δεν τους άκουγα.'

'Πήγα μέχρι την Δευτέρα Γυμνασίου και μετά σταμάτησα γιατί πέθανε η μητέρα μου. Η μητέρα μου ήταν χρήστης και στην ουσία μεγάλωσα μόνος μου στον δρόμο. Μετά έμπλεξα και εγώ με τα ναρκωτικά και την παρανομία και από τα 15 μου μπαινοβγαίνω σε αναμορφωτήρια και φυλακές.'

Όπως λοιπόν προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων, ο κύριος λόγος της πρόωρης σχολικής διαρροής, ακόμα και αν συντρέχουν και άλλοι λόγοι, αποτελεί ο οικονομικός, είτε ως ανάγκη για οικονομική στήριξη της οικογένειας είτε ως προσωπική ανάγκη να κερδίζουν τα δικά τους χρήματα και να είναι οικονομικά ανεξάρτητοι. Παράλληλα βέβαια με τον οικονομικό παράγοντα, στην επιλογή τους για διακοπή του σχολείου συνέβαλλαν και οι υπόλοιποι παράγοντες που ήδη αναφέρθηκαν. Επίσης, πολλοί αναφέρουν ως ένα βασικό λόγο την έλλειψη κινήτρου

και ενδιαφέροντος από μέρους τους να συνεχίσουν το σχολείο, σε συνδυασμό κάποιες φορές με τη δημιουργία προβληματικών σχέσεων με τους δασκάλους. Ενδεικτικά κάποιοι αναφέρουν:

‘Οικονομικό πρόβλημα υπήρχε αλλά είχα την επιλογή να πάω και σε νυχτερινό, εγώ δεν ήθελα. Βαριόμουν το διάβασμα, δεν έβρισκα κάποιο ενδιαφέρον.’

‘Οι γονείς μου με πιέζανε να τελειώσω το σχολείο. Έχω φάει ξύλο, τιμωρίες, κλειδώματα στο σπίτι αλλά εγώ δεν ήθελα και εκείνοι δεν κατάφεραν να με πείσουν. Αν μου εξηγούσαν μπορεί να ήταν αλλιώς αλλά με τη βία δεν γίνεται.’

‘Στα 21 μου, το τότε αφεντικό μου με έπεισε να συνεχίσω το σχολείο σε νυχτερινό. Γράφτηκα για λίγες μέρες και μετά τα παράτησα. Σκεφτόμουνα ‘τι γυρεύω εγώ εδώ με τα μικρά;’. Και έπειτα και οι Καθηγητές δεν με κέρδισαν.’

‘Πήγα μέχρι Δευτέρα Γυμνασίου και μετά τα παράτησα. Οι Καθηγητές όλο μου φώναζαν και με κατηγορούσαν. Ήμουν ατίθασο παιδί αλλά και εκείνοι δεν έκαναν κάτι να με προσεγγίσουν.’

Πολλοί κάνουν λόγο για πίεση από μέρους των γονιών τους να συνεχίσουν την φοίτησή τους, ωστόσο μη βρίσκοντας κάποιο κίνητρο ή ενδιαφέρον στο χώρο του σχολείου, η εν λόγω πίεση δεν ήταν ικανή ώστε να τους κρατήσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γεγονός που προβάλλει αφενός την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος στο να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, ειδικά των μαθητών που εκδηλώνουν μία δύσκολη κοινωνική συμπεριφορά και αφετέρου, τη σημασία του ρόλου του δασκάλου/εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να προσεγγίσει τους μαθητές, ειδικά όσους έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από την υποστήριξη και καθοδήγηση του και να τους εντάξει στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ο **Εκπαιδευτική/σχολική εμπειρία**

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις εστιάζουν στο ενδιαφέρον της ερευνήτριας, όσον αφορά την τωρινή σχολική εμπειρία που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι. Γίνεται δηλαδή μία προσπάθεια να διερευνήσουμε αρχικά το κίνητρο που τους οδήγησε στην επιστροφή τους σε αυτό, καθώς και τις προσδοκίες που ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος θέτει, όπως και τις δυσκολίες που βιώνει (σωματικές και κυρίες ψυχολογικές). Ο εκπαιδευόμενος καλείται επίσης να μιλήσει για τις σχέσεις που έχει καλλιεργήσει τόσο με τους συν-εκπαιδευόμενους όσο και με τους εκπαιδευτές του, καθώς και για το μάθημα που βρίσκει περισσότερο ενδιαφέρον κατά τη φοίτηση του.

Όσον αφορά το βασικό κίνητρο που ώθησε τον εκπαιδευόμενο να επιστρέψει στο σχολείο, το σύνολο των εκπαιδευομένων αναφέρει αρχικά τον ευεργετικό υπολογισμό της ποινής, το μεροκάματο όπως λένε. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις επικεντρώνονται στη δυνατότητα που τους δίνει η φοίτηση τους στο σχολείο να παραμείνουν στη συγκεκριμένη φυλακή, την οποία χαρακτηρίζουν ως ‘καλή φυλακή’, καθώς και στη δυνατότητα που τους δίνεται να περνάνε περισσότερο δημιουργικά και ευχάριστα την ώρα τους, να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και να βελτιώνουν τις ικανότητές τους. Ορισμένοι αναφέρουν ότι η ολοκλήρωση της φοίτησης του Γυμνασίου ήταν κάτι που πάντα ήθελαν να κάνουν, απλά στην καθημερινή ζωή ποτέ

δεν έβρισκαν χρόνο και δυσκολευόντουσαν να το πάρουν απόφαση. Η φυλακή λοιπόν τους πρόσφερε την 2^η ευκαιρία που αναζητούσαν. Ενδεικτικά αναφέρουν:

‘Προσπαθούσα χρόνια να μπω στο σχολείο και ευτυχώς φέτος τα κατάφερα. Δεν με νοιάζει το μεροκάματο, καθώς μπορώ να το βρω και αλλού. Ήταν επιλογή μου να είμαι εδώ. Θεωρώ την εκπαίδευση ως το καλύτερο, το πιο σημαντικό εφόδιο για την ζωή. Για μένα δεν πρέπει να υπάρχει μεροκάματο για το σχολείο γιατί έτσι χάνεται το πραγματικό κίνητρο για φοίτηση. Επιπλέον έτσι αποκλείονται κάποιοι που πραγματικά θέλουν να πάνε στο σχολείο, καθώς οι θέσεις είναι περιορισμένες.’

‘Κοίτα, πρώτα το κάνω για το μεροκάματο. Από την άλλη είναι και μία ευκαιρία να μάθω κάτι που δεν έμαθα όταν έπρεπε.’

‘Πέρα από το μεροκάματο είναι και ένας τρόπος να περνάει ο χρόνος μας στη φυλακή. Θεωρώ ότι το σχολείο θα ανοίξει και επαγγελματικές πόρτες.’

‘Εμένα το μεροκάματο δεν με βοηθάει τόσο λόγω της ποινής μου⁷⁹. Περνάω ωραία όμως εδώ. Μαθαίνω πράγματα και ξεφεύγω από τη ρουτίνα μου.’

‘Κοίτα πρώτα είναι το μεροκάματο και το να μείνω εδώ⁸⁰, για να βλέπω την οικογένεια μου. Από την άλλη θέλω να μάθω ορθογραφία, πριν ντρεπόμουνα που δεν ήξερα. Θέλω να μπορώ να βοηθάω και τα παιδιά μου στο σχολείο.’

‘Αρχικά ξεκίνησα στο σχολείο για το μεροκάματο. Μετά όμως ανακάλυψα κάτι άλλο. Πλέον μένω γιατί μαθαίνω και νιώθω πραγματικά τυχερός που είμαι εδώ. Σκέφτομαι ότι και άλλοι κρατούμενοι θα θέλανε να είναι στη θέση μου και δεν είναι.’

Όσον αφορά τη γενικότερη εμπειρία τους από το σχολείο, οι απαντήσεις είναι ιδιαίτερα θετικές. Μιλάνε με όμορφα λόγια για τους καθηγητές τους, οι οποίοι όπως αναφέρουν είναι ιδιαίτερα υπομονετικοί και ευγενικοί μαζί τους, με αποτέλεσμα να έχει καλλιεργηθεί μία όμορφη σχέση ανάμεσα τους. Αναγνωρίζουν τον κόπο που καταβάλλουν και σέβονται τόσο τους ίδιους όσο και τη δουλειά τους. Ορισμένοι, μάλιστα, που είχαν αρνητικές μνήμες όσον αφορά τη σχέση τους με τους καθηγητές από την προηγούμενη σχολική τους εμπειρία, καταφεύγουν στη σύγκριση τονίζοντας τη διαφορά που οι ίδιοι παρατηρούν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Στο σχολείο υπάρχει απίστευτο κλίμα και οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί. Καμιά σχέση με τους καθηγητές στο κανονικό σχολείο. Εγώ παλιά θυμάμαι είχα όλο προβλήματα μαζί τους.’

‘Οι Καθηγητές με βοήθησαν να συνειδητοποιήσω τη σπουδαιότητα του σχολείου, εδώ θέλεις δεν θέλεις, μαθαίνεις. Με βοηθάνε να αλλάξω σαν άνθρωπος.’

‘Εγώ παλιά δεν τα πήγαινα καλά με τους καθηγητές και για αυτό και εδώ στην αρχή ήμουνα λίγο επιφυλακτικός. Τελικά όμως εδώ είναι διαφορετικά. Οι καθηγητές είναι

⁷⁹ Η ποινή του αφορά σε ισόβια κάθειρξη.

⁸⁰ Εννοεί στο συγκεκριμένο κατάσταση κράτησης.

πολύ καλοί μαζί μας. Για αυτό και ντρέπομαι αν κάποιος κάνει φασαρία στην τάξη και δεν ακούει. Μεγάλοι άνθρωποι είμαστε.'

Η πλειοψηφία επίσης αναφέρει ότι υπάρχει καλή σχέση και με τους συνεκπαιδευόμενους τους. Παρόλο που ορισμένοι επιλέγουν, όπως αναφέρουν, να κρατάνε κάποιες αποστάσεις, καθώς μέσα τους δεν ξεχνούν ότι είναι στη φυλακή, οι περισσότεροι έχουν καλλιεργήσει όμορφες σχέσεις μεταξύ τους, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν σαν οικογένεια. Στην ερώτηση εάν έχουν παρατηρήσει κάποιου είδους ρατσιστική συμπεριφορά είτε ως προς τους ίδιους είτε ως προς κάποιο συνεκπαιδευόμενο τους, η απάντηση ήταν αρνητική. Τόνισαν όμως τη διαφορά ανάμεσα στο σχολείο και στο κελί, καθώς για τους ίδιους αποτελούν δύο διαφορετικούς χώρους. Ο χώρος του σχολείου είναι προστατευμένος, κάποιοι τον χαρακτηρίζουν ως ιερό, ενώ στην ακτίνα όπου βρίσκονται τα κελιά, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Εκεί υπάρχει ρατσισμός, όπως και άσχημες σχέσεις μεταξύ των κρατουμένων, γεγονός που τους κάνει επιφυλακτικούς και εσωστρεφείς. Για το σχολείο ενδεικτικά αναφέρουν:

'Στην τάξη υπάρχει δέσιμο και συμπαράσταση μεταξύ μας. Συζητάμε και βοηθάει ο ένας τον άλλον με τα μαθήματα και συχνά και με τη γλώσσα. Αν ο άλλος δεν καταλαβαίνει, κάποιος που μιλάει την γλώσσα του το εξηγεί.'

'Στο σχολείο δεν υπάρχει ρατσισμός, είναι προστατευμένο περιβάλλον. Καμία σχέση με την ακτίνα.'

Το να επιστρέψουν στο σχολείο, όπως αναφέρουν, δεν ήταν για όλους εύκολη απόφαση. Η ηλικία ήταν για αυτούς ανασταλτικός παράγοντας, καθώς είχε μεσολαβήσει μεγάλο διάστημα από τη διακοπή τους από αυτό. Συγχρόνως, οι προκαταλήψεις που ορισμένοι είχαν, λόγω της προηγούμενης αρνητικής τους εμπειρίας, λειτουργούσαν αρνητικά ως προς την εν λόγω απόφαση. Από τις πρώτες κιόλας ημέρες όμως άρχισαν να νιώθουν οικεία με το περιβάλλον, καθώς και με τους καθηγητές, γεγονός που επίδρασε θετικά στην ομαλή επανένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον. Με την πάροδο του χρόνου, άρχισαν να εμπιστεύονται τους καθηγητές και να αντιλαμβάνονται τόσο το ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτή όσο και τα οφέλη της εκπαίδευσης προς τους ίδιους.

Αναγνωρίζουν το θεσμό του σχολείου ως τη δυνατότητα που τους δίνεται να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά τον χαμένο χρόνο της φυλακής και να αποκτήσουν γνώσεις και προσόντα για το μέλλον. Κάποιος εκπαιδευόμενος χαρακτήρισε το σχολείο ως ένα 'παράθυρο ελπίδας και ελευθερίας' και οι περισσότεροι ως τον μόνο χώρο που τους κάνει να ξεχνάνε ότι είναι στη φυλακή, να 'σπάνε την ρουτίνα τους', όπως αναφέρουν.

'Το σχολείο είναι μία απίστευτη εμπειρία. Αποκτάς γνώσεις για τη μετέπειτα ζωή, για να βοηθήσεις τα παιδιά σου. Το σχολείο σε κάνει άνθρωπο. Χωρίς τα γράμματα, ο άνθρωπος δεν είναι τίποτα.'

‘Το σχολείο σε βοηθάει να ξεφύγεις από την ‘λέρα’ της φυλακής. Σε κρατάει απασχολημένο. Υπάρχει ευγένεια και σεβασμός, καμία σχέση με τη φυλακή. Υπάρχει μεγάλη διαφορά, είναι άλλο κλίμα.’

‘Σκέψου ότι δεν έχω ούτε μία απουσία. Ξυπνάω το πρωί και έρχομαι με χαρά, σαν να πηγαίνω στη δουλειά. Στο κελί δεν μπορώ να μείνω, δεν περνάει η ώρα.’

‘Μέσα στο σχολείο σκέφτομαι διαφορετικά, αναθεωρώ. Είναι πολύτιμη εμπειρία, αξιοποίηση του χρόνου. Στο σχολείο νιώθω ότι είμαστε μία οικογένεια.’

Οι προσδοκίες που αναφέρει ο καθένας είναι διαφορετικές. Για όλους αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για την αξιοποίηση του χρόνου τους, καθώς επίσης και τρόπο διαφυγής από το τοξικό περιβάλλον της φυλακής. Ένας κρατούμενος αναφέρει ότι το να είναι στο σχολείο τον ‘κρατάει μακριά από τις αρνητικές συναναστροφές’ που θα έκανε αν ήταν όλη μέρα στο κελί. Πέρα ωστόσο από την εν λόγω προφανή προσδοκία, ορισμένοι θέτουν πιο συγκεκριμένους στόχους και επιθυμίες. Ορισμένοι θα ήθελαν να βελτιώσουν τη γνώση της αγγλικής γλώσσας, καθώς και τις γνώσεις χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ενώ άλλοι επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις στα μαθηματικά, καθώς θεωρούν ότι θα τους βοηθήσει στην εργασία τους. Για άλλους πάλι, ο στόχος είναι να γράφουν χωρίς ορθογραφικά λάθη, καθώς και να μπορούν να συμμετέχουν σε μία συζήτηση έχοντας βασικές γνώσεις γύρω από διάφορα θέματα. Τέλος, αρκετοί εκπαιδευόμενοι αναφέρουν την επιθυμία τους να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου, καθώς και να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για εκείνα.

Αναφορικά με το ποια είναι η αγαπημένη τους ώρα διδασκαλίας, οι απαντήσεις ήταν ποικίλες και περιλάμβαναν όλους τους γραμματισμούς. Υπήρχε ωστόσο μία ιδιαίτερη προτίμηση, από την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, ως προς τα μαθήματα του κοινωνικού και του γλωσσικού γραμματισμού για λόγους διαφορετικούς, όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Για το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού μία ενδεικτική απάντηση αναφέρει *‘μου αρέσει πολύ ο τρόπος που το κάνει η κα Ελένη. Που μας δίνει φυλλάδια και κάνουμε παιχνίδια και κάθε φορά μας επιβραβεύει για την προσπάθειά μας.’* Όσον αφορά το μάθημα του κοινωνικού γραμματισμού χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Μου αρέσει που μαθαίνω ιστορία και γεωγραφία και κάνουμε για το Σύνταγμα που δεν είχα ιδέα.’

‘Μου αρέσει που μιλάμε για κοινωνικά θέματα και συζητάμε για αυτά. Είναι θέματα που μας αφορούν και θέλουμε να γνωρίζουμε.’

‘Το συγκεκριμένο μάθημα με βοηθάει να καταλάβω βασικές έννοιες που πριν με δυσκόλευαν. Τώρα μπορώ πιο εύκολο να συμμετέχω σε μία συζήτηση.’

○ **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις επικεντρώνονται στη διερεύνηση της αντίληψης τους αναφορικά με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Πώς δηλαδή οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, όπως και έννοιες συναφείς με αυτή, καθώς και αν θεωρούν ότι στο

χώρο του σχολείου προάγονται οι αρχές και οι αξίες γύρω από την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη.

Στην ερώτηση *‘πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της ιδιότητας του πολίτη’*, η πλειοψηφία των ερωτώμενων δυσκολεύτηκε να απαντήσει, ενώ ορισμένοι απάντησαν *‘ως κανονικός άνθρωπος’*, αποδίδοντας ίσως μία κανονικότητα στη συγκεκριμένη έννοια, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την τρέχουσα κατάσταση την οποία βιώνουν. Προς διευκόλυνση, η ερευνήτρια τους ζήτησε να θυμηθούν τη ζωή τους πριν την κράτηση, τότε που ζούσαν ως ελεύθεροι πολίτες και να αναλογιστούν τι σήμαινε για εκείνους η εν λόγω έννοια. Οι απαντήσεις τους επικεντρώνονται κυρίως στην περιγραφή μία καθημερινότητας, οι οποίοι την αποκαλούν *‘κανονική’*.

‘Είχα τη δουλειά μου –κανονική δουλειά-, το σπίτι μου, την οικογένεια μου. Πλήρωνα τους λογαριασμούς, όλα’.

‘Ήμουνα οικογενειάρχης, είχα τη δουλειά μου, το σπίτι μου. Ήμουνα εντάξει απέναντι στο Νόμο, πλήρωνα τις υποχρεώσεις μου, είχα και υπαλλήλους. Ασχολούμουνα πολύ και με τον αθλητισμό και βοηθούσα εθελοντικά τους άπορους. Και τα παιδιά μου τα είχα γράψει σε δραστηριότητες, όλα κανονικά’.

‘Η ζωή μου πριν ήταν κανονική. Είχα τη δουλειά μου - νόμιμη δουλειά-, τις παρέες μου. Έβγαινα, ξενυχτούσα, είχα και το αμάξι μου.’

‘Ήμουνα ελεύθερος.’

‘Ένοιωθα μεγάλο άγχος και πίεση να ανταποκριθώ στις υποχρεώσεις μου, αλλά προσπαθούσα να τα κάνω όλα. Είχα το σπίτι μου, τη δουλειά μου, την οικογένεια μου.’

‘Για μένα ο πολίτης πρέπει να είναι καλός άνθρωπος. Να προσέχει, να μην κάνει λάθη. Να έχει μία νόμιμη δουλειά και να κάνει οικογένεια. Να δημιουργήσει μία ασφαλή κατάσταση.’

Στην επόμενη ερώτηση, τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη σκέψη τους γύρω από συγκεκριμένες έννοιες συναφούς περιεχομένου, με την ακόλουθη προτροπή εκ μέρους της ερευνήτριας: *‘Τι σημαίνει για εσένα η έννοια Πολίτης/ Ελευθερία / Δημοκρατία / Δικαίωμα / Υποχρέωση / Νόμος / Κράτος / Παραβατικότητα / Υπακοή’*. Εν όψει της δυσκολίας από την πλειοψηφία των ερωτώμενων να ανταποκριθούν, η προτροπή από μέρους της ερευνήτριας ήταν να αναφέρουν κάποιες λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό στο άκουσμα των εν λόγω εννοιών. Οι απαντήσεις ακολουθούν στη συνέχεια ανά έννοια, με μία σύντομη επεξήγηση από μέρους της ερευνήτριας.

Πολίτης: δικαιώματα, υποχρεώσεις, πρόβατο, δουλειά, ελεύθερος άνθρωπος, ο λαός, *‘κανονικός άνθρωπος – να μην είναι παράνομος’*, *‘άνθρωπος που συμμορφώνεται’*, *‘μέρος μια τεράστιας οικογένειας, κρίκος αλυσίδας’*, ενεργός άνθρωπος, σημαντικός, *‘τον εκμεταλλεύονται με τους φόρους’*, ο άνθρωπος, *‘η πολιτεία τι κάνει για να είναι ο πολίτης σωστός;’*, *‘ένα ρομποτάκι, τον φτωχύνανε για να τον ελέγχουν’*,

Οι ερωτώμενοι, όπως ήδη αναφέρθηκε, δυσκολευόντουσαν να δώσουν κάποια απάντηση όσον αφορά την εν λόγω έννοια. Ορισμένοι απέδιδαν στη συγκεκριμένη έννοια πολιτική διάσταση, όπως για παράδειγμα αποκαλώντας τον πολίτη ως 'πρόβατο', θέλοντας να δείξουν την αδυναμία από μέρους του να εναντιωθεί σε οτιδήποτε τον αδικεί, ενώ κάποιοι άλλοι κοινωνική, ως φορέας δικαιωμάτων και μέλος ενός συνόλου. Ενδιαφέρον επίσης προκαλεί η αντίθεση του 'κανονικού ανθρώπου', ο οποίος αποτελεί τον πολίτη και του παράνομου.

Ελευθερία: χαρά / να πετάς / να είσαι ελεύθερος / 'το καλύτερο πράγμα αλλά τώρα το κατάλαβα' / όμορφο συναίσθημα / απεριγράπτη σκέψη / 'κανείς δεν είναι απόλυτα ελεύθερος' / ανάγκη / 'η φυλακή με βοήθησε να καταλάβω την σπουδαιότητα της' / 'ζωή, μεγάλο πράγμα η στέρηση της' / 'το καλύτερο πράγμα..και έξω όμως μια φυλακή είναι' / ελεύθερο πνεύμα / 'να έχεις δικαιώματα, να βρεις δουλειά' / 'να πράττεις ελεύθερα αυτό που σκέφτεσαι' / να ταξιδεύεις / ουσιαστική επικοινωνία /

Η 'ελευθερία' ήταν η έννοια, το άκουσμα της οποίας, προκάλεσε την μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση στους ερωτώμενους. Για την περιγραφή της χρησιμοποιήθηκαν μόνο έννοιες με θετική ερμηνεία και από πολλούς αναφέρθηκε ότι η κατάσταση του εγκλεισμού τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν τη μεγάλη της αξία, καθώς και τη σημασία της απώλειας της.

Δημοκρατία: δικαιοσύνη / 'διάλογος αλλά δεν υπάρχει' / 'το να κάνουν κουμάντο οι μεγάλοι' / 'είμαστε όλοι ίσοι' / ελεύθερη έκφραση / 'δεν υπάρχει, επικρατεί μόνο το συμφέρον' / απόλυτη ισότητα / 'δεν υπάρχει στην Ελλάδα' / ελευθερία λόγου / 'κάποιοι πάντα θα την τηρούν' / 'δεν πιστεύω σε αυτούς που κυβερνάνε, δεν έχω ψηφίσει ποτέ' / 'μέχρι ένα μέτρο, μετά το χάος. Δεν χρειάζεται πλήρη απελευθέρωση, τιμωρία ειδικά στους ανωτέρω' / 'εκφράζεσαι όπως νομίζεις' / 'Υπάρχει; Δεν υπάρχει..' / 'όταν δεν έχεις χούντα' / 'δεν υπάρχει γιατί ο καθένας κάνει ότι γουστάρει, εγκαταλελειμμένη πολιτεία' / 'ουτοπία, οι αρετές έχουν χαθεί' / 'δεν υπάρχει, μας κάνουν ότι θέλουν οι πολιτικοί' / 'στην φυλακή δεν υπάρχει, είναι μία βιτρίνα' /

Η ανταπόκριση των ερωτώμενων στο άκουσμα της έννοιας της δημοκρατίας είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς πολλοί εξέφρασαν την έντονη αμφισβήτηση τους ως προς την 'ύπαρξή' της. Η πλειοψηφία, πλην ελαχίστων, της απέδωσαν πολιτική χροιά και την ταύτισαν με την τρέχουσα πολιτική κατάσταση και τη δυσαρέσκεια τους για τους πολιτικούς. Ορισμένοι μόνο χρησιμοποίησαν έννοιες συναφούς περιεχομένου, πχ διάλογος, ισότητα, ωστόσο και πάλι αμφισβήτησαν ακόμα και την ύπαρξη των εν λόγω εννοιών στην πράξη.

Δικαίωμα: πολίτης / 'πώς να φερθείς' / 'τα στερούμαι' / 'σε μία νόμιμη ζωή' / 'νόμος της φύσης, να έχεις ότι σου ορίζει' / σχολείο / 'το να ψηφίζω' / 'να μπορείς να εκφραστείς' / ψήφος / ισότητα / 'στην εκπαίδευση' / 'το να ψηφίζεις αλλά πάει τσάμπα' / 'στην εκπαίδευση, σε κάνει καλύτερο άνθρωπο' / 'δεν υπάρχει γιατί στην ουσία δεν σε αφήνουν να εξελιχθείς' / 'έχουμε πολλά αλλά δεν τα εξασκούμε' / 'στην

2^η ευκαιρία' /'το να μπορείς να αγωνίζεσαι για αυτό που θέλεις' / 'ο χώρος που οφείλεις να έχεις, που οφείλουν να σου δίνουν για να υλοποιήσεις τα όνειρα σου' /'στην φυλακή δεν υπάρχει, στο σχολείο όμως ναι' /

Η έννοια του δικαιώματος για πολλούς ταυτίζεται με την εκπαίδευση και την παρουσία τους στο σχολείο. Αναγνωρίζουν ότι είναι φορείς πολλών δικαιωμάτων, ωστόσο εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για το γεγονός ότι τα στερούνται, κυρίως λόγω του εγκλεισμού τους. Όσον αφορά το σχολείο, ορισμένοι νιώθουν ότι με τη φρόιτη τους ασκούν το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση, ενώ άλλοι νιώθουν απλά τυχεροί που επιλέχθηκαν να φοιτήσουν.

Υποχρέωση: οικογένεια/ 'στον εαυτό μου' / 'ευθύνη για το σχολείο'/ 'να είσαι εντάξει με τους άλλους'/ 'πληρωμή φόρων'/ 'αφού δικαιούσαι να έχεις, πρέπει και να δώσεις'/ συνέπεια / παιδιά/ γονείς/ 'πολλές, θα πρέπει πάντα να είσαι σωστός'/ 'να κάνει κάτι στη ζωή του'/ 'η δημοκρατία απαιτεί υποχρεώσεις'/ σεβασμός / 'το να μεγαλώσεις σωστά το παιδί σου' / 'να σπουδάσεις τα παιδιά σου και να τους δώσεις ότι χρειάζονται'/ 'οι υποχρεώσεις είναι έξω από την φυλακή, στην φυλακή δεν υπάρχουν'/ 'να τελειώσω την φυλακή και να γυρίσω στην οικογένεια μου' / 'αυτό που δεν κάναμε έξω...τουλάχιστον εδώ το κάνουμε σωστά' / να πληρώνεις /

Η υποχρέωση για την πλειοψηφία των κρατουμένων έχει να κάνει με την οικογένεια γενικά και πιο συγκεκριμένα με τα παιδιά τους. Νιώθουν δηλαδή ότι η μεγαλύτερη υποχρέωση που έχουν είναι απέναντι σε αυτούς, χωρίς να αναφέρονται στις υποχρεώσεις τους ως πολίτες ή την τρέχουσα περίοδο, ως μαθητές του σχολείου. Η υποχρέωση τους απέναντι στο κράτος αντανακλά στη σκέψη τους μόνο την απαίτηση να ανταποκρίνονται στις οικονομικές υποχρεώσεις τους απέναντι σε αυτό.

Νόμος: εξουσία / τάξη πραγμάτων / ηθική / αστυνομία / 'κακός νόμος που τον έχει κυνηγήσει'/ 'εφιάλτης- αδυνατεί να τον τηρήσει / 'δεν υπάρχει – ρατσισμός' / 'θα έπρεπε να ίσχυε παντού' / 'χωρίς αυτό θα υπήρχε αναρχία' / απαραίτητος / κανόνας / 'κάτι που φτιάχνει ο άνθρωπος'/ 'θα πρέπει να εξαρτάται από εμάς, να ακούγεται η φωνή μας'/ άδικος / 'δεν εξετάζει κάθε υπόθεση ξεχωριστά, θα έπρεπε να είναι περισσότερο ελαστικός' / υποκρισία / 'απαραίτητοι αλλά θα πρέπει να φτιαχτούν ξανά' / 'σκληρός αλλά πρέπει να τηρείται' / 'πρέπει να υπάρχουν αλλά να είναι σωστοί' / 'υπάρχουν δύο μέτρα και δύο σταθμά: για τους φτωχούς είναι άδικος και για τους πλούσιους, δίκαιος'/ 'απαραίτητος στο να ζεις'/ 'οι νόμοι θα πρέπει να υπάρχουν αλλά δεν υπάρχουν γιατί δεν είναι δίκαιοι' / 'πότε ισχύει και πότε όχι, δεν είναι ίδιος για όλους' / 'είναι ψεύτικος, μας κοροϊδεύουν' / 'χωρίς αυτόν θα ήμασταν ζούγκλα'/ όρια / σε βάζει στην φυλακή /

Η προσέγγιση της έννοιας του Νόμου έχει εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον, καθώς οι ίδιοι, μέσω της παραβατικής τους συμπεριφοράς, εξέφρασαν την άρνηση τους απέναντι σε αυτό. Η πλειοψηφία αναγνωρίζει την ύπαρξη του θεσμικά ωστόσο, αμφισβητεί τον τρόπο εφαρμογής του. Κοινό στοιχείο της πλειοψηφίας των κρατουμένων αποτελεί η άποψη τους ότι έχουν αδικηθεί. Αναγνωρίζουν ότι έχουν διαπράξει μία πράξη ενάντια στο Νόμο, ωστόσο θεωρούν ότι ο Νόμος τους αδικήσε ως προς την ποινή. Για τους ίδιους, ο Νόμος συμβολίζει το δικαστικό σύστημα ενώ

αναφέρουν ρητά ότι υπάρχει ρατσισμός και κάθε υπόθεση δεν εξετάζεται μεμονωμένα. Ενδεικτικά αναφέρουν: 'Μόλις πήγα στο δικαστήριο και άκουσαν ότι είμαι αλβανός, μου έδωσαν 20 χρόνια φυλακή. Αν ήμουν α Έλληνας για το ίδιο αδίκημα θα έτρωγα τουλάχιστον τα μισά.'

Κράτος: κουμάντο/ 'όλοι προσφέρουμε'/ 'δεν υπάρχει – κρίση, οι άνθρωποι υποφέρουν'/ 'η εξουσία που κυβερνάει τον τόπο' / πολλοί άνθρωποι μαζί / '5 πολιτικοί που κάνουν ότι θέλουν' / 'αλήτες, κλέφτες – οι πολιτικοί'/ 'δεν υπάρχει – αδιαφορεί για τους ανθρώπους' / νόμοι / 'δεν πιστεύω σε αυτό'/ 'μόνο να παίρνει'/ 'χάλι μαύρο, σου φορτώνουν πράγματα'/ 'ένα μπουρδέλο, πουλημένοι όλοι, κανείς δε νοιάζεται' / 'να υπάρχει τάξη'/ 'εμένα δεν με έχει βοηθήσει σε κάτι..υπάρχουν παντού άνθρωποι καλοί και κακοί'/ 'δεν υπάρχει, λίγοι είναι οι άνθρωποι που κοιτάνε το κοινωνικό σύνολο'/ 'τίποτα δεν υπάρχει, οι πολιτικοί δεν είναι δίκαιοι' / 'κωλοχανίο..οι πολιτικοί κοιτάνε την πάρτη τους. Κάτι όμως πάει λάθος και με εμάς τους πολίτες..σου τάζουν και τους πιστεύεις' / 'αυτό που φιλοξενεί και σου δίνει δικαιώματα..οι πολιτικοί που στην πράξη δεν είναι δίκαιοι' / πατρίδα / έλλειψη δομών /

Η δυσaráσκεια και η αμφισβήτηση από μέρους τους είναι εξίσου έντονη και όσον αφορά την έννοια του κράτους. Για τους ερωτώμενους, το Κράτος ταυτίζεται και πάλι με τους πολιτικούς και τον τρόπο διακυβέρνησης τους. Νιώθουν παραμελημένοι από το ίδιο το Κράτος, το οποίο θεωρούν ότι αδιαφορεί για τους πολίτες του και μιλάνε συχνά με απαξιωτικά λόγια τόσο για τον ίδιο τον θεσμό όσο και για τους εκπροσώπους αυτού.

Παραβατικότητα: παρανομία/ άσχημη εμπειρία/ τιμωρία/ να μην ξαναγίνει/ τρόπος ζωής / οικονομική ανάγκη/ 'το να μην υπακούς στον Νόμο'/ αδρεναλίνη/ 'δεν είναι σωστό'/ 'δύσκολο πράγμα, δεν αρέσει σε κανέναν'/ 'μαλακία, λάθος'/ 'ανάγκη για καλή ζωή'/ η μόνη λύση/ εύκολο χρήμα / 'λάθος, που το κάνεις χωρίς να σκεφθείς'/ 'δρόμος χωρίς επιστροφή'/ 'απόδοση δικαιοσύνης' / 'άσχημη εμπειρία'/ 'ακόμα δεν έχω σκεφθεί γιατί το έκανα, ήθελα παραπάνω από όσα είχα' / 'το να παραβαίνεις τον Νόμο και να βάζεις τα δικά σου όρια' / 'εγκληματικό'/ 'είναι το εύκολο χρήμα, ξεκινάς και σε παίρνει η μπάλα' / 'από ευχαρίστηση, με έφτιαχνε η αδρεναλίνη' / καταπίεση / επιβίωση / ρουτίνα / αίσθημα υπεροχής / 'χωρίς χρήση είναι βλακεία, με χρήση όμως δεν την αντιλαμβάνεσαι' / 'να πίνεις ναρκωτικά' / 'να κλέβεις' / 'απληστία και αφέλεια'

Από την ερμηνεία της εν λόγω έννοιας, ανακύπτει το συμπέρασμα ότι η παραβατικότητα θα μπορούσε να ερμηνευτεί μέσα από τρεις διαφορετικές πτυχές, όσον αφορά τον τρόπο σκέψης και προσέγγισης των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτή. Για ορισμένους δηλαδή η παραβατικότητα αποτελεί ανάγκη, για άλλους στιγμιαία επιλογή και για μία μερίδα ανθρώπων τρόπο ζωής. Όλοι αναγνωρίζουν ότι διαπράττουν κάτι κακό ωστόσο, συχνά καταφεύγουν στο να δικαιολογήσουν την πράξη τους αναφέροντας ότι δεν είχαν άλλη επιλογή ή στο ότι με την πράξη τους δεν έβλαψαν κάποιον συνάνθρωπο τους. Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις:

‘Δεν έχω πειράξει ποτέ άνθρωπο, ούτε έχω κλέψει κάποιον που είχε ανάγκη. Εγώ πλούσιους έκλεβα γιατί ήθελα με αυτό τον τρόπο να χτυπήσω το σύστημα. Μια ζωή αδικημένος, πόσο να αντέξω;’

‘Έχω φάει 120 χρόνια φυλακή γιατί πάω στο δικαστήριο και δεν επιδεικνύω μεταμέλεια. Τι μεταμέλεια; Τράπεζες έκλεβα και τα χρήματα τα χάριζα σε όσους είχαν ανάγκη. Μόνο αυτοί θα κλέβουν τον κόσμο;’

‘Είχα ανάγκη, τι να έκανα; Κανείς δεν δανείζει. Δεν το μετανιώνω όμως. Μπορεί εγώ να είμαι φυλακή αλλά έχω εξασφαλίσει τα παιδιά μου.’

‘Παρασύρθηκα από την καλή ζωή. Ούτε που το κατάλαβα πως έμπλεξα. Η κακιά στιγμή, τι να πεις;’

‘Μια ζωή στην παρανομία. Μόνο έτσι κατάφερα να επιβιώσω. Τώρα όμως κουράστηκα, δεν πάει άλλο.’

Υπακοή: ανάγκη / ‘από υποχρέωση, εν μέρει φόβο’ / ‘από σεβασμό και εκτίμηση’ / ‘σέβομαι, όποιον με σέβεται’ / ‘στο σχολείο από σεβασμό, έξω για ασφάλεια’ / ‘στο σχολείο από εσωτερική ευσυνειδησία, στη φυλακή από φόβο, έξω από παιδεία’ / ‘από σεβασμό στον άνθρωπο, δεν φοβάμαι τίποτα’ / ‘από σεβασμό στην οικογένεια, για να μην κινδυνέψει εκείνη’ / από θέληση / ‘για να έχω την ησυχία μου γενικά, στο σχολείο όμως επειδή θεωρώ ότι είναι δίκαιο’ / ‘δεν μπορείς να κάνεις αλλιώς’ / ‘από φόβο, ανταποκρίνομαι όσο μπορώ’ / ‘για να είσαι δίκαιος, σωστός’ / ‘δεν υπάρχει φόβος, μόνο θέληση να είσαι συνεπής. Στο σχολείο είναι από επιλογή και θέλω να είμαι σωστός σε όλα’ / εσωτερική ανάγκη, επιλογή / ‘έτσι πρέπει, αν θέλεις να αποφύγεις τα μπλεξίματα’ / για μία κανονική ζωή / λογική ανάγκη – εξέλιξη / ‘από σεβασμό, ο φόβος δεν έχει νόημα’ /

Η έννοια της υπακοής έχει εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, καθώς οι πράξεις τους φανερώνουν ότι έχουν μάθει να μην τηρούν τα όρια και συχνά να θέτουν τα δικά τους. Οι σκέψεις τους γύρω από την εν λόγω έννοια έθεταν εξ’ αρχής το διαχωρισμό για το αν αναφερόμαστε στο χώρο του σχολείου, της φυλακής ή της κοινωνίας. Όσον αφορά το σχολείο έκαναν λόγο για σεβασμό και εκτίμηση τόσο στο πρόσωπο των εκπαιδευτών όσο και στον ίδιο το θεσμό της εκπαίδευσης, όπου για εκείνους συμβολίζεται μέσα από τον εν λόγω χώρο. Η παρουσία τους στο σχολείο είναι θέμα επιλογής, όπως και η υπακοή που επιδεικνύουν απέναντι στους κανόνες που το ίδιο θέτει. Αντιθέτως στη φυλακή, η ανάγκη για υπακοή στους νόμους της συχνά γεννάται μέσα από το φόβο για επιβίωση που προκαλεί το συγκεκριμένο περιβάλλον. Όσον αφορά το κράτος και τη ζωή τους εκτός φυλακής, ορισμένοι επικαλούνται το φόβο του να επιστρέψουν και πάλι στη φυλακή, ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους ερωτώμενους, *‘δεν υπάρχει φόβος πια. Αν κάνεις μία φορά φυλακή, δεν φοβάσαι να επιστρέψεις’*.

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στο αν οι ίδιοι θεωρούν ότι στο χώρο του σχολείου καλλιεργούνται οι αξίες και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την

ιδιότητα του πολίτη και αν οι εκπαιδευτές προσπαθούν να τις καλλιεργήσουν και να τις αναδείξουν στο πλαίσιο των μαθημάτων και με ποιο τρόπο. Λόγω της αδυναμίας σύλληψης της εν λόγω έννοιας από μέρους των ερωτώμενων, η ερευνήτρια προέβη σε κάποιες διευκρινίσεις, αναφέροντας ενδεικτικά τη χρήση του διαλόγου, την εργασία σε ομάδες, καθώς και την ανάληψη υποχρεώσεων και λήψη ευθυνών. Οι απαντήσεις ήταν ιδιαίτερα θετικές, προβάλλοντας κυρίως το περιβάλλον του σχολείου ως χώρο ελευθερίας και επικοινωνίας. Στη συνέχεια, αναφέρθηκαν στην αναγνώριση των υποχρεώσεων που η φοίτηση στο σχολείο τους επιβάλλει, καθώς και στην ανάληψη ρόλων και κατ' επέκταση ευθυνών, που η ανάληψη του ρόλου του εκπαιδευόμενου επιφέρει.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους στο σχολείο, οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους και κατ' επέκταση υποχρεώσεις που αφορούν αφενός στην ομαλή λειτουργία του σχολείου σε καθημερινή βάση, όπως η καθαριότητα του χώρου, η υποδοχή καλεσμένων και η λειτουργία του τεχνικού εξοπλισμού και αφετέρου, στην ενεργό συμμετοχή τους στα διάφορα projects. Αναγνωρίζουν ότι θα πρέπει να φανούν συνεπείς σε ότι αναλάβουν και κυρίως στην καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο, μιλώντας συγχρόνως με όμορφα λόγια για τους εκπαιδευτές τους, οι οποίοι αποτελούν για εκείνους πηγή έμπνευσης και κίνητρο για να ανταποκριθούν σε όλα αυτά. Αρκετοί άλλωστε από τους ερωτώμενους αναφέρουν με ευκρίνεια ότι επιθυμούν να είναι συνεπείς και συνεργάσιμοι σε όλες τις υποχρεώσεις τους, ως δείγμα σεβασμού προς τους εκπαιδευτές τους, αναφερόμενοι και στους εθελοντές, οι οποίοι καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για τους ίδιους και είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και φιλικοί μαζί τους. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις παρατίθενται στη συνέχεια:

‘Στην τάξη προωθούνται ο διάλογος και η σκέψη, καθώς και το να έχεις υπομονή για όλα. Στη φυλακή τα έχουμε ανάγκη όλα αυτά. Όπως και τον σεβασμό που βρίσκεις στο σχολείο. Οι δάσκαλοι μας συμβουλεύουν και μας στηρίζουν.’

‘Οι Καθηγητές πάντα μας ζητάνε την γνώμη μας και συζητάμε για διάφορα θέματα που μας απασχολούν. Προσπαθούν να μας βοηθήσουν να μην είμαστε κολλημένοι σε πράγματα και απόψεις. Και οι ίδιοι είναι τόσο ανεκτικοί και μας δείχνουν σεβασμό. Αφού κάποιες φορές ντρέπομαι για αυτά που λένε οι άλλοι και μπορεί να τους κάνουν να νιώθουν άβολα.’

‘Στα 40 μου δεν μου είναι εύκολο να ξυπνάω κάθε μέρα πρωί πρωί και να έρχομαι στο σχολείο. Εγώ έχω μάθει αλλιώς. Αλλά αφού πρέπει, προσπαθώ να το κάνω. Όπως και το να μάθω το ρόλο μου για το θέατρο. Έδωσα τον λόγο μου ότι θα είμαι στην ομάδα και πρέπει να τον κρατήσω.’

‘Το σχολείο με βοηθάει στην επανένταξη. Οι καθηγητές μας μαθαίνουν αξίες, οράματα και νόμους. Μαθαίνουμε και εμείς να συνεργαζόμαστε και να ακολουθούμε τους κανόνες. Δεν μας είναι εύκολο, μην νομίζεις.’

‘Στο σχολείο υπάρχει εμπύχωση και διάλογος. Εδώ δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Τα συζητάμε όλα. Μαθαίνουμε να διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα και τις σκέψεις μας.’

‘Το σχολείο σε βοηθάει να εξοικειωθείς με τη διαφορετικότητα. Και οι Καθηγητές δίνουν πολλά πράγματα, μας βοηθάνε πολύ.’

○ **Η επίδραση της Τέχνης**

Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στο ρόλο της Τέχνης και πως οι ίδιοι την βιώνουν μέσα από τη συμμετοχή τους σε κάποιο από τα projects. Η συμμετοχή τους σε κάποιο/α από τα projects είναι υποχρεωτική, στο πλαίσιο της φοίτησης τους στο σχολείο και η πλειοψηφία αυτών έχει να κάνει με κάποια μορφή τέχνης. Το ενδιαφέρον, από μέρους της ερευνήτριας, επικεντρώθηκε επίσης στο αν κατά το παρελθόν οι ερωτώμενοι συμμετείχαν σε κάποια αντίστοιχη ομάδα (πχ ομάδα θεάτρου, δημιουργικής γραφής ή φωτογραφίας), καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται ότι η Τέχνη επιδρά στους ίδιους.

Οι απαντήσεις, όσον αφορά την επίδραση της Τέχνης στους ίδιους, ήταν ιδιαίτερα θετικές, καθώς όλοι επισήμαναν τη δυνατότητα που τους δίνεται μέσω αυτής να ξεφεύγουν από την καθημερινότητα τους και να απελευθερώνονται από αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα. Ο καθένας εξέφρασε τη δική του προτίμηση, όσον αφορά το project που τον ενδιαφέρει, με ιδιαίτερη προτίμηση \ στο project του θεάτρου και της δημιουργικής γραφής, όπως αναδύθηκε από τις απαντήσεις. Στην ερώτηση εάν στο παρελθόν, κατά τη διάρκεια της προ κράτησης ζωής τους, συμμετείχαν σε κάποια αντίστοιχη καλλιτεχνική-δημιουργική ομάδα, κάποιοι ανέφεραν την ενασχόληση τους με τον αθλητισμό ή την μουσική, η πλειοψηφία όμως απάντησε αρνητικά, αναφέροντας ενδεικτικά: *‘δεν υπήρχε χρόνος, δεν ασχολούμουν εγώ με τέτοια.’*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το αν συνήθιζαν να πηγαίνουν θέατρο ή σινεμά στον ελεύθερο χρόνο τους, ένα μικρό μέρος του δείγματος έδειξε προτίμηση στο σινεμά ενώ ένα σημαντικά μεγάλο μέρος ανέφερε ότι δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ κάποια παράσταση θεάτρου στο παρελθόν, κατά την ενήλικη τουλάχιστον ζωή του. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η απάντηση ορισμένων που αναφέρουν ότι έχουν παρακολουθήσει μόνο μία φορά παράσταση στο παρελθόν και αυτή ήταν του Σεφερλή⁸¹.

Στη συνέχεια ακολουθούν ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις:

‘Γενικά μου αρέσουν όλα αυτά τα projects. Μαθαίνω πράγματα και γεμίζει ο χρόνος μου. Γενικά μου αρέσει ο χορός. Πάντα ήθελα να μάθω τάνγκο και φλαμένγκο.’

‘Θεωρώ ότι η Τέχνη σου φτιάχνει την διάθεση. Σε κάνει να ξεχνιέσαι. Μου αρέσει και ο χορός και το θέατρο απλά δεν μου είναι εύκολο να συμμετέχω σε κάποιο project, δυσκολεύομαι.’

‘Η Τέχνη είναι λόγος έκφρασης και κουλτούρας. Σε βοηθάει να αφοσιωθείς σε κάτι, να απομονωθείς και έτσι σε κρατάει μακριά από άλλα.’

⁸¹ Ο Σεφερλής είναι ηθοποιός και σκηνοθέτης, όπου συμμετέχει σε επιθεωρήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν από πολλούς να χαρακτηριστούν ως ‘λαϊκές’, λόγω της χαμηλής αισθητική αξίας την οποία προσφέρουν. Πρόκειται για παραστάσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην κατηγορία που ο Κόκκος (2017) αναφέρει ως έργα μαζικής κατανάλωσης, λόγω του χαμηλού επιπέδου λεξιλογίου που ως επί το πλείστον χρησιμοποιείται, καθώς και των εύκολα κατανοητών, από το σύνολο των ατόμων, νοημάτων που εκφράζονται μέσα από τις διάφορες αναπαραστάσεις.

‘Μου αρέσουν πολύ οι ταινίες. Και έξω μόνο σινεμά πήγαινα, άντε και μια φορά θέατρο στο Σεφερλή. Μέσα από τις ταινίες, χάνω την αίσθηση του χρόνου και του χώρου, νιώθω ότι είμαι έξω.’

‘Δεν νομίζω ότι το έχω να συμμετέχω σε κάποια ομάδα. Και λόγω ηλικίας δεν ξέρω αν μπορώ να προσαρμοστώ. Γενικά μου αρέσει πολύ η μουσική. Μακάρι να κάναμε και μουσική στο σχολείο. Να είχαμε ένα γκρουπάκι.’

‘Λόγω εγκλεισμού, όλα σε βοηθάνε. Ειδικά η Τέχνη σε κάνει να ξεχνάς το φόβο της φυλακής, σε απελευθερώνει.’

‘Εγώ γενικά είμαι λίγο θίαιος και απότομος. Δεν μπορώ να με φανταστώ να παίζω θέατρο. Σίγουρα πάντως η Τέχνη βοηθάει.’

ο **Μετά την αποφυλάκισή τους**

Οι επόμενες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν στις σκέψεις τους γενικά και συνδέονται με το πώς φαντάζονται τη ζωή τους μετά την αποφυλάκιση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εργασία αποτελεί βασικό παράγοντα επανένταξης των ατόμων, μία από τις ερωτήσεις αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται το μάθημα της ‘Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού’ και αν θεωρούν ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει κατά τη διαδικασία ανεύρεσης εργασίας. Στη συνέχεια, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει στο εάν θεωρεί ότι υπάρχει κάτι που θα ήθελε να αλλάξει στη δομή του σχολείου, προκειμένου η φοίτηση του σε αυτό να καταστεί περισσότερο επικοινωνιακή και οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι ευκολότερα επιτεύξιμοι. Η άποψη τους επίσης, αναφορικά με την έννοια του σωφρονισμού στη φυλακή, καθώς και τη συμβολή του σχολείου εντός της φυλακής γίνεται αποδεκτή με μεγάλο ενδιαφέρον από μέρος της ερευνήτριας. Τέλος, η συνέντευξη ολοκληρώνεται με τη σκέψη τους αναφορικά με τη ζωή τους μετά την φυλακή.

Όσον αφορά το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού, στο αρχικό άκουσμα ορισμένοι από τους ερωτώμενους χρειάστηκαν επεξηγήσεις από μέρος της ερευνήτριας, προκειμένου να κατανοήσουν το σκοπό αυτού. Ο κύριος λόγος ήταν η χρονική καθυστέρηση με την οποία ανέλαβε το έργο του ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής, με αποτέλεσμα να μην έχουν προλάβει όλοι να παρακολουθήσουν τις εισηγήσεις του⁸². Η ερευνήτρια, προκειμένου να τους δώσει να καταλάβουν ακριβώς το περιεχόμενο και το σκοπό του συγκεκριμένου μαθήματος τους έδωσε την ακόλουθη ερμηνεία: *‘Πώς θα σου φαινόταν αν κάποιος καθηγητής σου μάθαινε πώς να συντάξεις το βιογραφικό σου σημείωμα, πώς θα μπορούσες να αναζητήσεις εργασία, καθώς επίσης σε ενημέρωνε για διάφορα επιδοτούμενα προγράμματα του ΟΑΕΔ ή άλλες παροχές τις οποίες δικαιούσαι;’*

Οι απαντήσεις τους δεν ήταν αρνητικές, ωστόσο δεν ήταν και ιδιαίτερα θετικές, γεγονός που αναδεικνύει μία επιφύλαξη από μέρος τους όσον αφορά την εύρεση εργασίας, καθώς και τις διάφορες παροχές. Ορισμένοι εξέφρασαν το θέμα της ηλικίας, αναφέροντας ότι αυτά τα μαθήματα θα πρέπει να απευθύνονται σε νεότερους, καθώς επίσης πρόβαλλαν το γεγονός ότι οι ίδιοι γνωρίζουν τι πρέπει να

⁸² Η ανάθεση έγινε τον Μάρτιο του συγκεκριμένου σχολικού έτους.

κάνουν μόλις μετά την αποφυλάκισή τους. Ωστόσο, όλοι φάνηκαν πρόθυμοι να το παρακολουθήσουν. Ενδεικτικά αναφέρουν:

‘Ναι, γιατί όχι; Ότι μαθαίνεις καλό είναι.’

‘Μόλις βγω από εδώ ξέρω τι θα κάνω. Και όλα αυτά που λες για προγράμματα δεν ισχύουν. Κανείς δεν σε βοηθάει.’

‘Θα ήθελα να μάθω πράγματα. Για παράδειγμα, που ψάχνω για δουλειά μέσω internet.’

‘Εγώ είμαι μεγάλος, δεν νομίζω ότι θα με βοηθούσε ιδιαίτερα. Τα νέα παιδιά όμως σίγουρα, χρειάζονται μια καθοδήγηση. Ειδικά μετά από εδώ.’

Όσον αφορά την εμπειρία τους από το σχολείο και τι θα ήθελαν να αλλάξει ως προς τη δομή και τη λειτουργία του η αρχική απάντηση της πλειοψηφίας ήταν *‘τίποτα, όλα είναι καλά.’* Στη συνέχεια όμως, με παρακίνηση εκ μέρους της ερευνήτριας, οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν κυρίως στη δυνατότητα για προσφορά περισσότερων μαθημάτων/projects, στην έγκαιρη ανάληψη της υπηρεσίας των ωρομίσθιων εκπαιδευτών, καθώς και στη λειτουργία ενός σχολείου λυκειακής εκπαίδευσης. Η εν λόγω πρόταση αποτελεί εύστοχη σκέψη αν αναλογιστούμε ότι στα καταστήματα κράτησης ενηλίκων λειτουργούν σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δημοτικό), υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΣΔΕ) και μεταλυκειακής εκπαίδευσης (ΙΕΚ), χωρίς όμως να λειτουργεί μονάδα ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο). Όπως οι ίδιοι αναφέρουν:

‘Να υπήρχε ένα Λύκειο. Φέτος τελειώνω αλλά δεν έχω κάπου να πάω μετά.’

‘Όλα καλά είναι στο σχολείο. Μόνο να ερχόντουσαν λίγο νωρίτερα και οι υπόλοιποι καθηγητές γιατί χωρίς αυτούς μένουν πολλές ώρες κενό ή κάνουμε τα ίδια μαθήματα συνέχεια’.

‘Να υπήρχαν περισσότερα μαθήματα, όπως θρησκευτικά ή μουσική, για να έχουμε περισσότερα ερεθίσματα. Να μαθαίνουμε περισσότερα πράγματα.’

‘Να περνάμε πιο πολλές ώρες στο σχολείο. Όσο περισσότερο είσαι μακριά από την ακτίνα, τόσο καλύτερα.’

Ο τρόπος της αντίληψης από μέρους τους της έννοιας του σωφρονισμού παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μία από τις ερωτήσεις επικεντρώνεται γύρω από αυτή, καθώς και την ενδεχόμενη συνεισφορά του σχολείου στον εν λόγω σκοπό. Συγκεκριμένα, εκ μέρους της ερευνήτριας τέθηκαν οι ακόλουθες δύο ερωτήσεις:

‘Πιστεύεις ότι η φυλακή σωφρονίζει;’

‘Το σχολείο στη φυλακή;’

Όσον αφορά την πρώτη ερώτηση, όλες οι απαντήσεις ήταν αρνητικές. Με έντονο ίσως τρόπο ανέφεραν ότι, η φυλακή, έτσι όπως λειτουργεί, όχι μόνο δεν σωφρονίζει αλλά οδηγεί ίσως στο αντίθετο αποτέλεσμα. Τόνισαν κυρίως τη συνύπαρξη στο κελί πολλών ατόμων ανεξαρτήτου ηλικίας και κυρίως είδους αδικήματος το οποίο έχουν διαπράξει, γεγονός που προκαλεί αφενός φόβο σε πολλούς κρατούμενους και αφετέρου ενδεικνύεται για την καλλιέργεια κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες ασκούν αρνητική επίδραση σε κρατούμενους που είναι περισσότερο επιρρεπείς και ευάλωτοι. Ενδεικτικά αναφέρουν:

‘Η φυλακή δεν σωφρονίζει, χειρότερο σε κάνει. Παίρνουν ένα παιδί που το πιάσανε να κλέβει και το βάζουν στο ίδιο κελί με τον χειρότερο εγκληματία, τον μεγαλύτερο ναρκωτικών. Του έχει μάθει όλα τα κόλπα, άσε που αναγκάζεται να το κάνει για να επιβιώσει. Συν ότι μόλις βγει και δεν βρει δουλειά, στον μεγαλύτερο θα στραφεί.’

‘Εγώ θεωρώ ότι η φυλακή με έκανε χειρότερο. Έχω μεγαλύτερο μίσος και θυμό μέσα μου’.

‘ Η φυλακή με άφησε πίσω, δεν με βοήθησε. Στην αρχή ήταν μάθημα, μετά όμως δεν πήρα κάτι. Πέρασε καιρός και πλέον δεν ξέρω πώς είναι να είσαι έξω’.

‘Η φυλακή δεν σωφρονίζει, τιμωρία είναι. Ένα μαγαζί που εκμεταλλεύεται τους ανθρώπους και βγάζει κακοποιούς.’

‘Η φυλακή σε τρελαίνει, είναι φτώχεια. Θα έπρεπε να αλλάξουν οι συνθήκες, να είναι πιο ανθρώπινες και να υπάρχει σεβασμός για τον άνθρωπο. Το ότι είναι μεικτός ο πληθυσμός είναι πρόβλημα, σε κάνει χειρότερο.’

‘Για να σωφρονιστείς πρέπει να καταλάβεις. Στη φυλακή όμως δεν μπορείς να καταλάβεις, στο σχολείο είναι αλλιώς. Στη φυλακή οι ανήλικες γίνονται επαγγελματίες.’

Ορισμένοι ωστόσο θεωρούν ότι η φυλακή είναι ένα σχολείο για εκείνους. Έμαθαν πολλά πράγματα, θετικά και αρνητικά. *‘Ένας διαρκής αγώνας για επιβίωση. ‘Μπαίνεις αρνάκι και βγαίνεις λύκος’, όπως λένε. ‘Κάποιοι μαθαίνουν να ζουν μέσα σε αυτή και κάποιοι το αντίθετο’.* Θεωρούν πάντως ότι θα έπρεπε να υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι έκτισης της ποινής και ότι η φυλάκιση δεν είναι ο πλέον κατάλληλος χώρος για όλες τις περιπτώσεις.

Το σχολείο ωστόσο, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, είναι κάτι διαφορετικό σε σχέση με τη φυλακή και το μόνο περιβάλλον εντός του οποίου θα μπορούσες να αναλογιστείς τις πράξεις και τη συμπεριφορά σου και να οδηγηθείς στο σωφρονισμό. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, στο σχολείο βρίσκεις την ηρεμία και τη γαλήνη που χρειάζεσαι για να στοχαστείς και να συνειδητοποιήσεις τα λάθη σου σε μία προσπάθεια να τα διορθώσεις. Για το λόγο αυτό, θεωρούν ότι όλοι οι κρατούμενοι θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Το σχολείο σε βοηθάει να σωφρονίσεις ελεύθερα’.

‘Το σχολείο είναι το μόνο που σε βοηθάει να σωφρονιστείς, να σκεφτείς μέσα σου. Λειτουργεί σαν μία μικρογραφία της κοινωνίας και σε βοηθάει να ξεφύγεις’.

‘Το σχολείο με βοήθησε να σκέφτομαι πιο ελεύθερα, να λειτουργώ σαν ομάδα και να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου’.

‘Μέσα από το σχολείο, κατάλαβα τα λάθη μου και προσπαθώ να βελτιωθώ’.

‘Το σχολείο με έμαθε α. ότι η φυλακή έχει και καλούς ανθρώπους, β. ότι το πιο σημαντικό πράγμα είναι η οικογένεια, γ. να έχω διαφορετικό τρόπο σκέψης, δ. να βελτιώσω τη συμπεριφορά μου, ε. πώς να κόψω τη χρήση & στ. να αποκτήσω καινούργιες γνώσεις. Η φυλακή δεν μου έμαθε τίποτα καλό.’

Στην ερώτηση πώς φαντάζονται τον εαυτό τους στο μέλλον μετά την αποφυλάκιση τους, όλοι αναφέρθηκαν σε ένα πρότυπο κανονικής ζωής, όπως οι ίδιοι συνηθίζουν να λένε. Επιθυμούν να επιστρέψουν στην οικογένεια τους, να βρουν μία κανονική δουλειά και να μείνουν μακριά από την παρανομία. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων αναφέρει ότι θα ήθελε να ολοκληρώσει τη φοίτηση στο σχολείο και να συνεχίσει στο Λύκειο, ωστόσο αναγνωρίζει ότι όταν αποφυλακιστεί κάτι τέτοιο δεν θα είναι εφικτό, λόγω των καθημερινών υποχρεώσεων. Ορισμένοι ωστόσο θέτουν ως στόχο την ολοκλήρωση του ΣΔΕ. *‘Όχι για το χαρτί, αυτό δεν νομίζω ότι θα με βοηθήσει, αλλά για εμένα’*, όπως αναφέρουν. Δεσμεύονται ωστόσο να παρακινήσουν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τη φοίτηση τους στο σχολείο και να συνεχίσουν και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, *‘να μην κάνουν τα ίδια λάθη με εμένα’*.

Η έννοια του στιγματισμού είναι κάτι που τους απασχολεί ιδιαίτερα, όχι τόσο για τους ίδιους όσο για τα παιδιά τους. Για τα οποία φαίνεται να ανησυχούν.

‘Εμένα δεν με νοιάζει, τα παιδιά σκέφτομαι. Δεν θέλω να τα δείχνουν και να λένε τα παιδιά του φυλακισμένου.’

‘Ο στιγματισμός φυσικά και υπάρχει. Ήδη πολλοί κάνανε πίσω λόγω της φυλακής. Μόνο η οικογένεια μου με νοιάζει και τα παιδιά. Όταν μεγαλώσουν θα προσπαθήσω να τους εξηγήσω γιατί το έκανα.’

‘Δεν με νοιάζει ο στιγματισμός, τον έχω βιώσει από μικρός γιατί είμαι αλβανός. Δεν είναι κάτι καινούριο για μένα.’

‘ Τα παιδιά δεν ξέρουν που είμαι, ούτε η μάνα μου. Νομίζουν ότι λείπω για δουλειά. Δεν θέλω να τους στενοχωρήσω, ντρέπομαι για αυτό. Όταν βγω μπορεί και να τους μιλήσω, να τους εξηγήσω.’

‘Ότι έκανα, το έκανα από ανάγκη για την οικογένεια μου. Δεν με νοιάζει τι λένε οι άλλοι. Οι δικοί μου ξέρουν και με υποστηρίζουν.’

Στις απαντήσεις τους παρατηρείται μία διαρκή αναφορά στην οικογένεια και κυρίως στα παιδιά. Τα πιο ευάλωτα μέλη της οικογένειας, τα παιδιά και τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα (γονείς), συνήθως δεν γνωρίζουν την παρουσία του ερωτώμενου στη φυλακή. Ο ίδιος χρησιμοποιεί ως δικαιολογία για την απουσία του την εργασία στο εξωτερικό και προτιμάει να αποκρύπτει το γεγονός, αφενός από αίσθημα ντροπής και αφετέρου για να τους προστατέψει από το ενδεχόμενο στιγματισμού από το κοινωνικό περίγυρο. Όλοι ωστόσο αναφέρουν πώς όταν παρουσιαστεί η κατάλληλη στιγμή θα τους μιλήσουν, προκειμένου να αιτιολογήσουν την πράξη τους. Το οικογενειακό περιβάλλον παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η απαιτούμενη ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη του ερωτώμενου πηγάζει από εκεί.

‘Η οικογένεια μου με στηρίζει, έρχονται και με επισκέπτονται συχνά και μου δίνουν δύναμη να αντέξω.’

‘Οι περισσότεροι απομακρύνθηκαν μετά τη φυλακή. Δεν τους αδικώ. Και εγώ πριν βρω, ούτε να ακούσω δεν ήθελα για φυλακισμένους. Στη φυλακή κατάλαβα την αξία της οικογένειας και στενοχωριέμαι που τους είχα απομακρύνει. Μόνο αυτοί με στηρίζουν.’

‘Άλλαξα και έκοψα τα ναρκωτικά για χάρη της Δ. Για εκείνη κάνω υπομονή.’

Κάποιος από τους ερωτώμενους αναφέρει ότι *‘σωφρονισμός είναι να σου δίνουν κίνητρα, εργασία για να μπορείς να επανενταχθείς.’* Η ανάγκη για εργασία αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς στο πως φαντάζονται τη ζωή τους μετά. Η πρώτη απάντηση είναι *‘να βρω μία νόμιμη δουλειά’*. Αναγνωρίζουν ωστόσο ότι ο εγκλεισμός τους, λόγω του στιγματισμού που επιφέρει, θα αποτελέσει εμπόδιο.

‘Ποιος θα πάρει στη δουλειά έναν κρατούμενο; Ας μην γελιόμαστε, δεν είναι εύκολο και το χαρτί του σχολείου από μόνο του δεν βοηθάει.’

‘Πάλι καλά που έχω έτοιμη δουλειά να με περιμένει. Διαφορετικά ποιος θα με έπαιρνε;’

‘Εσύ αν έψαχνες άτομο και είχες εμένα και άλλον ένα που δεν ήταν φυλακή, ποιον θα διάλεγες; Ο στιγματισμός είναι μεγάλος.’

‘Σκέφτομαι να φύγω. Να πάω αρχικά στο χωριό να ηρεμήσω και μετά έξω για δουλειά. Εδώ κανείς δεν θα με πάρει.’

‘Αν με ρωτάς τώρα, δεν θα ξαναγύριζα στην παρανομία. Αν όμως βγω και δεν βρω δουλειά τι θα κάνω; Τα παιδιά έχουν ανάγκες, ποιος θα τα μεγαλώσει; Καλύτερα να υποφέρω εγώ, αρκεί εκείνα να είναι καλά’.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η έλλειψη εργασίας αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες επιστροφής των πρόσφατα αποφυλακισμένων στην παραβατικότητα, με αποτέλεσμα την ενδεχόμενη επιστροφή τους στην φυλακή. Στην

ερώτηση *‘αν άξιζε όλο αυτό και αν θα επέστρεφαν στην παρανομία’*, οι αρχικές απαντήσεις ήταν αρνητικές. Σε μία όμως περισσότερο σε βάθος εξομολόγηση, οι περισσότεροι παραδέχτηκαν ότι η επιστροφή τους ή μη σε αυτή, θα εξαρτηθεί από την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

‘Τι να άξιζε; Στερήθηκα τα παιδιά μου, η οικογένεια μου υποφέρει για χάρη μου. Δεν θέλω με τίποτα να επιστρέψω στη φυλακή αλλά αν δεν βρω δουλειά τι να κάνω;’

‘Φυσικά και δεν άξιζε, όσα λεφτά και να έβγαλα. Δεν θα έμπλεκα με παράνομα πράγματα ξανά, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που το έκανα. Μπορεί να έκανα κάτι περιστασιακά, ίσα ίσα για το μεροκάματο, αν δεν βρω κάτι άλλο.’

‘Η φυλακή σίγουρα δεν άξιζε και δεν αξίζει. Αν όμως έχεις παιδιά, καλύτερα να στερηθείς εσύ και να υποφέρεις από το να στερηθούνε εκείνα. Δεν θέλω να το ξανακάνω αλλά αν δεν βρω δουλειά, μπορεί και να το κάνω. Αν κάνεις μια φορά φυλακή, μετά δεν φοβάσαι τίποτα.’

Σύνθεση αναλυτικών δεδομένων

- Από τα χαρακτηριστικά του δείγματος του πληθυσμού της έρευνας θα μπορούσαμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του εκπαιδευόμενου κρατούμενου ως έναν νεαρό ημεδαπό άνδρα, γύρω στα 26 έτη, ο οποίος έχει αποκτήσει παιδιά και βρίσκεται για πρώτη φορά στη φυλακή. Στο παρελθόν, παρακολούθησε την 2^η τάξη του Γυμνασίου και μετά επέλεξε να διακόψει τη φοίτησή του. Ο βασικός λόγος διακοπής της φοίτησης του ήταν κυρίως οικονομικός, καθώς προέρχεται από περιβάλλον χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, με αποτέλεσμα να μην μπορέσει να λάβει την απαιτούμενη στήριξη και καθοδήγηση από μέρους της οικογένειας για ολοκλήρωση της φοίτησης του. Πέρα ωστόσο από τον οικονομικό παράγοντα, η διακοπή της φοίτησης συνδέεται άμεσα και με την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους του, ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το περιβάλλον της οικογένειας αποτελεί τον κύριο παράγοντα που συμβάλλει στην πρόωρη σχολική διαρροή, γεγονός που δεν αφορά μόνο την οικονομική κατάσταση την οποία βιώνει αλλά κυρίως, την ενθάρρυνση που παρέχεται στο άτομο για ολοκλήρωση της φοίτησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας από τους ερωτώμενους *‘υπήρχε και η επιλογή του νυχτερινού σχολείου, εγώ δεν ήθελα και οι γονείς το δέχτηκαν’*. Υπάρχει επίσης η περίπτωση των ατόμων που επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη φοίτηση τους στο σχολείο αλλά ο γονέας δεν το θεωρούσε σκόπιμο. Τέλος, η συναναστροφή με παρέες που ασκούν αρνητική επιρροή στο άτομο, καθώς και σε ορισμένες περιπτώσεις η χρήση ουσιών αποτελούν εξίσου σημαντικό παράγοντα σχολικής διαρροής, κατάσταση ωστόσο η οποία παράλληλα προβάλλει την έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης από μέρους της οικογένειας. Στην περίπτωση των μεταναστών, ως βασική αιτία, η οποία συνδέεται και πάλι με τη δυσχερή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, ανακύπτει η κατάσταση για βίαιη αποκοπή από την οικογένεια και πρόωρη ενηλικίωση στο πλαίσιο της ανάγκης για επιβίωση.

- Βασικό κίνητρο για την επιστροφή του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί, όπως το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων αναφέρει, ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής ή αλλιώς το 'μεροκάματο'. Συνθήκη, η οποία 'κατακρίθηκε' από ορισμένους, οι οποίοι θεωρούν ότι ο λόγος της παρουσίας στο σχολείο θα πρέπει να σχετίζεται αποκλειστικά με την επιθυμία και την ανάγκη του ατόμου να μορφωθεί. Οι περισσότεροι ωστόσο αναφέρουν, ότι παρόλο που το μεροκάματο αποτέλεσε για τους ίδιους πρωταρχικό κίνητρο για την παρακολούθηση του σχολείου, στην πορεία ανακάλυψαν την πραγματική ουσία και τα οφέλη της εκπαίδευσης, γεγονός που τους ώθησε και τους ωθεί στη συνέχιση της φοίτησης τους. *'Το μεροκάματο πλέον μπορώ να το βρω και αλλού, θέλω να είμαι στο σχολείο'*, όπως κάποιος χαρακτηριστικά αναφέρει. Πέρα ωστόσο από το μεροκάματο και την ευεργετική επίδραση στο άτομο της καθημερινής του παρουσίας στο σχολείο, υπάρχουν και άλλα οφέλη που η εν λόγω συνθήκη τους προσφέρει, όπως η παραμονή τους στο συγκεκριμένο κατάστημα κράτησης, το οποίο θεωρείται για εκείνους προνομιακό, καθώς επίσης και ένα υπερασπιστικό χαρτί, το οποίο μπορούν να προσκομίσουν στο δικαστήριο, αποδεικνύοντας την ευπρεπή διαγωγή τους κατά τη διάρκεια της κράτησης τους.
- Όσον αφορά την εμπειρία τους από την καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκφράζεται με ιδιαίτερα θετικά λόγια τόσο για τον ίδιο το θεσμό του σχολείου όσο και για την προσωπική σχέση που έχουν αναπτύξει με τους εκπαιδευτές. Το σχολείο, όπως αναφέρουν, αποτελεί για τους ίδιους τη μόνη διέξοδο από τη δύσκολη και συχνά επικίνδυνη καθημερινότητα τους στο κελί. Τους βοηθάει να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά το χαμένο χρόνο της φυλακής και συγχρόνως, να αποκτήσουν τις γνώσεις και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που τους στέρησε η πρόωγη διακοπή τους από το σχολείο. *'Πάντα ήθελα να τελειώσω το σχολείο, το κουβαλούσα μέσα μου'*, αναφέρουν κάποιοι ενώ, άλλοι επικαλούνται συγκριτικά την πρότερη σχολική τους εμπειρία, αναδεικνύοντας την τωρινή ως ανώτερη. *'Καμιά σχέση αυτό το σχολείο'*, αναφέρουν κάποιοι και μέσα από τα λόγια τους, έστω και υποσυνείδητα, εκφράζουν σχολικά τραύματα του παρελθόντος που μοιάζουν σιγά σιγά να θεραπεύονται.

'Το σχολείο με κρατάει μακριά από κακές συναναστροφές', αναφέρουν κάποιοι άλλοι και μέσα από το λόγο τους αναδύεται η αλήθεια της επικινδυνότητας του χώρου της φυλακής. Σε ένα χώρο εγκλεισμού, όπου φυλάσσεται από παντού, οι κρατούμενοι νιώθουν να κινδυνεύουν και ο χώρος του σχολείου, έρχεται να τους προσφέρει μία, έστω και προσωρινή, αίσθηση ασφάλειας και ψευδαίσθησης ότι βρίσκονται κάπου αλλού. *'Το σχολείο σε βοηθάει να ξεχνάς που βρίσκεσαι, το μυαλό σου φεύγει'*, περιγράφει κάποιος από τους εκπαιδευόμενους.

Ιδιαίτερα ωστόσο σημαντική είναι η αποδοχή και η υποστήριξη, την οποία λαμβάνουν από τους εκπαιδευτές τους και την οποία έχουν τόσο πολύ ανάγκη. Μιλάνε για εκείνους με ιδιαίτερα όμορφα λόγια και αναγνωρίζουν την προσπάθεια που καταβάλλουν καθημερινά τόσο για να τους μεταφέρουν την γνώση όσο και για να τους ενθαρρύνουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους αμείωτο. Συγκρίνουν και πάλι με αντίστοιχες σχέσεις του

παρελθόντος και πολλοί παραδέχονται ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν στην καθημερινότητα του σχολείου και να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους για χάρη των εκπαιδευτών, ως αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλουν.

Αναφέρουν επίσης τις καλές σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί ανάμεσα σε εκείνους και τους συν-εκπαιδευομένους τους, τονίζοντας το γεγονός ότι στο χώρο του σχολείου λειτουργούν ως οικογένεια, όπου ο ένας βοηθάει και στηρίζει τον άλλο. *‘Καμία σχέση με την ακτίνα’*, όπως σπεύδουν να διευκρινίσουν. Με τον όρο ακτίνα, εννοούν την πτέρυγα όπου βρίσκεται το κελί τους και εντός της οποίας, όπως αναφέρουν, οι κρατούμενοι είναι επιφυλακτικοί και σπάνια εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο. Γίνονται επίσης αναφορές σε έντονες ρατσιστικές συμπεριφορές, καθώς οι κρατούμενοι συνηθίζουν να χωρίζονται σε ομάδες βάσει φυλετικών ή εθνοτικών χαρακτηριστικών, κάτι που στο χώρο του σχολείου δεν συναντάται. Στο σχολείο υπάρχει ίση αντιμετώπιση όλων προς όλους, χωρίς να υπάρχει περιθώριο για ενδεχόμενες ρατσιστικές διακρίσεις και συμπεριφορές.

- Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που ο καθένας θέτει ποικίλουν. Ορισμένοι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της κτήσης του Απολυτηρίου ως απαραίτητο προσόν, άλλοι επιθυμούν να βελτιωθούν στα αγγλικά, στα μαθηματικά ή στη γλώσσα, θεωρώντας ότι θα τους βοηθήσει στην εργασία τους στο μέλλον και ορισμένοι αναφέρουν την ανάγκη τους να εμπλουτίσουν το γνωσιακό τους υπόβαθρο, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα του σχολείου. *‘Πριν δεν μπορούσα να βοηθήσω τον γιο μου σε μία μαθηματική πράξη για το σχολείο. Πλέον μπορώ και χαίρομαι’*, αναφέρει κάποιος. Όλοι ωστόσο δείχνουν μία προτίμηση σε μαθήματα και θεματικές που σχετίζονται με την καθημερινότητα τους και νιώθουν ότι τους αφορούν, όπως για παράδειγμα το μάθημα του κοινωνικού γραμματισμού ή αντίστοιχες θεματικές στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού. Επιθυμούν να εμπλέκονται ενεργά στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, λαμβάνοντας τον χώρο και τον χρόνο να εκφράσουν προσωπικές απόψεις και εμπειρίες και συγχρόνως, φαίνεται να απολαμβάνουν δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα.
- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ερευνητικά, παρουσιάζει το σημείο όπου οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφραστούν αναφορικά με έννοιες, με έντονο κοινωνιολογικά και πολιτικά περιεχόμενο, οι οποίες συνάδουν με την ταυτότητα τους ως πολίτες και κατ’ επέκταση, με την ερμηνεία και την αντίληψη των εν λόγω εννοιών βάσει του αξιακού και αντιληπτικού συστήματος αναφοράς του καθενός. Η αρχική δυσκολία του να εκφράσουν το τι σημαίνει για τους ίδιους η έννοια του πολίτη, ζητώντας τις περισσότερες φορές επιπλέον διευκρινίσεις, αναδεικνύει τόσο το γνωστικό όσο και το εμπειρικό κενό της συγκεκριμένη ομάδας ατόμων αναφορικά με την εν λόγω ιδιότητα. Στη συνέχεια, η πλειοψηφία συνδέει την εν λόγω έννοια με την περιγραφή μίας κανονικής ζωής, όπως πολύ συχνά οι ίδιοι χαρακτηριστικά αναφέρουν. Επικαλούνται δηλαδή μία κανονικότητα, η οποία περιλαμβάνει για τους ίδιους μία νόμιμη δουλειά, την πληρωμή λογαριασμών, τη διατήρηση μίας οικείας, καθώς και τη δημιουργία οικογένειας.

Ορισμένοι επαναλαμβάνουν την λέξη 'πολίτης', προσθέτοντας και το επίθετο 'ελεύθερος'. Αναγνωρίζοντας, με την εν λόγω συσχέτιση, το γεγονός ότι ο πολίτης είναι ελεύθερος και αποδεχόμενοι, ενδεχομένως, ότι ένας κρατούμενος, ο οποίος στερείται την ελευθερία του, χάνει την ιδιότητα του πολίτη. Στο άκουσμα της έννοιας της ελευθερίας, η συναισθηματική φόρτιση ήταν εμφανής στους περισσότερους εκ των ερωτώμενων. Μία έννοια με ιδιαίτερη σημασιολογική αξία για τον καθένα, όπως αναδεικνύεται από τις απαντήσεις τους, το άκουσμα της οποίας έχει μεγαλύτερη βαρύτητα τώρα, λόγω της στέρησης της.

Στις έννοιες της *Δημοκρατίας* και του *Κράτους* αποδίδουν πολιτικό μόνο περιεχόμενο, αμφισβητώντας ακόμα και την ύπαρξη τους. Ταυτίζουν το Κράτος με το εκάστοτε κυβερνών πολιτικό κόμμα και εκφράζουν έντονη δυσαρέσκεια και συχνά απέχθεια, απέναντι στους ανθρώπους που βρίσκονται στην εξουσία. Απαντήσεις, όπως *'δεν υπάρχει Δημοκρατία'* ή *'Ποιο Κράτος; Οι πολιτικοί μόνο την πάρτη τους κοιτάνε. Τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη, ποιος τους βοηθάει;'*, προβάλλουν ακόμα πιο έντονη την εν λόγω διαπίστωση, και κατ' επέκταση την ανάγκη, από μέρους της πολιτείας, να μεριμνήσει ως προς την καλλιέργεια των πολιτικών και κοινωνικών αξιών που οφείλουν να διαπνέουν τον ενεργό πολίτη.

Η έννοια του *δικαιώματος* μεταφράζεται ως το δικαίωμα στην ελευθερία έκφρασης και λόγου, καθώς επίσης εννοιολογικά συνδέεται με τον ίδιο τον άνθρωπο, αναφέροντας ότι *'όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα'*. Ορισμένοι από τους ερωτώμενους συνδέουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση με την παρουσία τους στο σχολείο, αναγνωρίζοντας συγχρόνως το δικαίωμα όλων των κρατουμένων να φοιτούν στο σχολείο, εφόσον το επιθυμούν. Για τους ίδιους, η έννοια της *υποχρέωσης* συνδέεται αποκλειστικά με την οικογένεια, καθώς η πλειοψηφία χαρακτηριστικά αναφέρει *'μόνο απέναντι στην οικογένεια μου έχω υποχρέωση, πουθενά αλλού'*.

Η αντίληψη των ερωτώμενων ως προς τις έννοιες του *νόμου*, της *παραβατικότητας* και της *υπακοής* έχουν εξίσου μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, λόγω του περιβάλλοντος της φυλακής εντός του οποίου διεξάγεται η έρευνα και της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, την οποία μελετάμε. Η επιβολή άδικης ποινής από μέρους του δικαστηρίου αποτελεί κοινό τόπο αναφοράς στο σύνολο των απαντήσεων, με αποτέλεσμα οι ερωτώμενοι να αμφισβητούν την ορθή εφαρμογή του νόμου και να κάνουν λόγο για άνιση αντιμετώπιση ανάμεσα στους κατηγορούμενους, την οποία συχνά αποδίδουν σε ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που υπάρχουν. Η έννοια της *παραβατικότητας* αποδίδεται από τον καθένα με τρόπο διαφορετικό. Αναγνωρίζοντας το σφάλμα στο οποίο υπέπεσαν, ορισμένοι αποδίδουν την συμπεριφορά τους στην ανάγκη για χρήματα, άλλοι σε μία παρότρυνση της στιγμής, την οποία χαρακτηρίζουν ως *'κακή στιγμή'*, και κάποιοι την συνδέουν με την ίδια τους τη ζωή, αναφέροντας χαρακτηριστικά *'μια ζωή ζω μες στην παρανομία για να επιβιώσω'*. Τέλος, η έννοια της *υπακοής* έχει για την πλειοψηφία των ερωτώμενων διφορούμενο χαρακτήρα. *'Υπακοή ως προς τι;'* αναφέρουν, αναζητώντας διευκρινίσεις. Στις απαντήσεις τους επικεντρώνονται κυρίως στην παρουσία τους στο σχολείο, καθώς και στην υπακοή στους κανόνες αυτού από σεβασμό, όπως αναφέρουν

όλοι, απέναντι στο θεσμό και στους εκπαιδευτές τους. *‘Θέλω να είμαι εδώ, είναι επιλογή μου’*, αναφέρει ένας από τους ερωτώμενους. *‘Στο κελί πρέπει να υπακούς στους κανόνες, αν θέλεις να επιβιώσεις’*, διευκρινίζουν στη συνέχεια, προβάλλοντας την ανάγκη πλέον για υπακοή λόγω φόβου. Τέλος, η υπακοή απέναντι στους νόμους του κράτους αναγνωρίζεται μεν από την πλειοψηφία ως αναγκαία, στο πλαίσιο της ομαλής συνύπαρξης των πολιτών, ωστόσο οι πράξεις των συγκεκριμένων ατόμων συχνά έρχονται να αμφισβητήσουν τα λεγόμενα τους. Ορισμένοι ωστόσο παραδέχονται ότι δεν έχουν μάθει να υπακούνε στους νόμους, *‘δεν μπορώ να μου βάζουν όρια’*, όπως αναφέρουν. *‘Δείχνω σεβασμό μόνο σε αυτούς που με σέβονται’*, παραδέχονται κάποιοι άλλοι, υπονοώντας ότι δεν υπάρχει λόγος να σεβαστούν τους νόμους του Κράτους, εφόσον το Κράτος δεν σέβεται εκείνους.

- Ιδιαίτερο επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η παραδοχή ότι στο περιβάλλον της φυλακής υπάρχουν κανόνες, ο *‘άτυπος Νόμος της φυλακής’*, όπως συνηθίζουν να λένε οι κρατούμενοι, τους οποίους οφείλουν να ακολουθούν και να υπακούνε σε αυτούς, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους. Μέσα από τους κανόνες διακρίνεται ένα είδος ιεραρχίας ανάμεσα στους κρατούμενους, ανάλογα με το είδος του παραπτώματος το οποίο έχουν κάνει, το χρονικό διάστημα το οποίο βρίσκονται στη φυλακή και τους ανθρώπους που συναναστρέφονται. Για παράδειγμα, ο πιο παλιός στη φυλακή βρίσκεται συνήθως σε ανώτερη ιεραρχικά θέση από κάποιον που μόλις εισήλθε ή αντίστοιχα ο κατηγορούμενος για ληστεία σε τράπεζα χαίρει μεγαλύτερου σεβασμού από τους συγκρατούμενους του, καθώς σαν πράξη θεωρείται από τους ίδιους ως *‘κοινωνικά δίκαιη’* και ο ίδιος ο δράστης ως ιδιαίτερα ικανός, ο οποίος αντιμετωπίζεται συχνά ως ήρωας που επιδιώκει να επιφέρει την δικαιοσύνη στον κόσμο. Διαπίστωση, η οποία έχει προκύψει και από άλλες αντίστοιχες έρευνες (Ορφανάκη, 2017). Ακόμα και οι ίδιοι οι κατηγορούμενοι για την εν λόγω πράξη, νιώθουν εν μέρει ως ήρωες, σαν να έκαναν κάτι σπουδαίο, αρνούμενοι τις περισσότερες φορές να επιδείξουν μεταμέλεια στο δικαστήριο. Κάποιοι αναφέρουν χαρακτηριστικά, *‘δεν έχω κάνει κακό σε κανένα, τράπεζες λήστευα γιατί πρώτα μας έχουν ληστέψει αυτές’*, *‘Ποτέ δεν έβλαψα κάποιον. Ακόμα και στο δικαστήριο ήρθαν μάρτυρες που βρίσκονταν στο χώρο της ληστείας και επιβεβαίωσαν ότι δεν τους πείραξα, ήμουν ευγενικός’*. Στο χώρο της φυλακής, η έννοια της τιμής, όπως οι ίδιοι αναφέρουν εννοώντας την υπόληψη, είναι ιδιαίτερα σημαντική. *‘Αν θέλεις να την βγάλεις καθαρή, θα πρέπει να έχεις το όνομα σου καθαρό, να μην ρουφιανεύεις’*, αναφέρουν στο πλαίσιο της συζήτησης μας αναφορικά με το πώς είναι η ζωή στη φυλακή. Τονίζοντας ιδιαίτερα το θέμα της *‘ρουφιανιάς’*, θέλοντας να γίνει κατανοητή τη σοβαρότητα της εν λόγω πράξης.
- Όσον αφορά το θέμα της εμπορίας και της διακίνησης ναρκωτικών, καθώς ως πράξη έχει ιδιαίτερα σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνία, οι κατηγορούμενοι για αυτές τις πράξεις συχνά προσπαθούν να προβάλλουν δικαιολογίες για να ελαφρύνουν τη θέση τους ή ενδεχομένως για να νοιώσουν οι ίδιοι καλύτερα και να κερδίσουν την εύνοια του συνομιλητή τους. Πολλοί επικαλούνται τον προσωπικό τους εθισμό στις ουσίες, ο οποίος δεν τους επέτρεπε να σκεφθούν λογικά. *‘Ημουν άρρωστος, δεν καταλάβαινα τι έκανα’*, *‘Το μόνο που*

σκεφτόμουνα είναι πώς θα βρω την δόση μου, τίποτα άλλο', χαρακτηριστικά αναφέρουν. Μεγαλύτερο ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά ορισμένων σε ηθικά κριτήρια, τα οποία οι ίδιοι έθεταν στο πλαίσιο της συναλλαγής.

'Δεν έχω πουλήσει ποτέ ναρκωτικά σε μικρότερο από εμένα (εννοώντας ανήλικο). Ήταν κανόνας μου. Το άτομο που κάνει χρήση, το έχει επιλέξει, είναι επιλογή του', αναφέρει κάποιος.

'Είμαι καλό παιδί, όλο το χωριό μιλάει με τα καλύτερα λόγια για εμένα. Έχω βοηθήσει πολύ κόσμο που έχει ανάγκη. Το εμπόριο είναι για εμένα επάγγελμα, εάν δεν τα πουλούσα εγώ, θα τα πουλούσε κάποιος άλλος', με αυτά τα λόγια προσπαθεί να δικαιολογήσει κάποιος έμπορος ναρκωτικών την πράξη του.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι προκειμένου να δικαιολογήσουν οι ίδιοι την πράξη τους, επιχειρηματολογούν αναφέροντας αφενός το δικαίωμα της προσωπικής επιλογής του καθενός να κάνει χρήση και αφετέρου, την ευρεία διάδοση στην κοινωνία της χρήσης και εμπορίας ναρκωτικών, υπονοώντας ότι ακόμα και ο ίδιος να μην το έκανε, θα το έκανε κάποιος άλλος.

- Επανερχόμενοι στο περιβάλλον του σχολείου και της παρουσίας των κρατουμένων σε αυτό, ιδιαίτερα σημαντική, όπως επιβεβαιώνεται από τους ίδιους, είναι η επίδραση της Τέχνης και η θετική επιρροή της πάνω τους. Παρόλες τις δυσκολίες ή ίσως τα εμπόδια που οι ίδιοι θέτουν στην αρχή αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε κάποια από τις ομάδες που έχουν συσταθεί, όπως η ομάδα χορού ή θεάτρου, στην πορεία η επίδραση της τέχνης λειτουργεί για τους ίδιους σχεδόν λυτρωτικά και συγχρόνως, απελευθερωτικά. Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους, αναλαμβάνουν ένα ρόλο διαφορετικό από όσους ρόλους έχουν συνηθίσει να αναλαμβάνουν και μέσα από αυτόν πειραματίζονται, δοκιμάζονται και καλούνται ουσιαστικά να γνωρίσουν τον εαυτό τους. Θυμούνται ξεχασμένα όνειρα και επιθυμίες, ανακαλύπτουν ικανότητες που δεν πίστευαν ότι είχαν και μαθαίνουν να δουλεύουν σαν ομάδα, θέτοντας ένα κοινό στόχο και συμβάλλοντας ο καθένας ξεχωριστά ως προς την επίτευξη του. Επιπλέον, διδάσκονται και εξασκούνται στο να κάνουν υπομονή, να ακολουθούν τους κανόνες, δείχνοντας συνέπεια απέναντι σε αυτούς και κυρίως, να σέβονται και να στηρίζουν ο ένας τον άλλο. Το αποτέλεσμα της εν λόγω δοκιμασίας αποτελεί για τους ίδιους την μεγαλύτερη απόδειξη ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Με αφορμή την εν λόγω προσπάθεια, εκλαμβάνουν την επιδοκιμασία των ανθρώπων που πίστεψαν στις δυνατότητες τους και τους ενθάρρυναν στο να προσπαθήσουν. Συναίσθημα, το οποίο λειτουργεί για τους ίδιους θεραπευτικά, καθώς είχαν συνηθίσει να δέχονται κυρίως την αποδοκιμασία των άλλων. Οι εκπαιδευτές και οι εθελοντές του σχολείου, τους συγχαίρουν και εκφράζουν την περηφάνεια για την πράξη τους και εκείνοι ξαφνικά νιώθουν ότι κάποιος είναι περήφανος για αυτούς και δεν ντρέπεται, όπως συνηθίζουν να ντρέπονται οι δικοί τους για τις πράξεις του παρελθόντος. Ξαφνικά νιώθουν ότι ανήκουν κάπου και ότι εκεί είναι αποδεκτοί.

Πέρα ωστόσο από την ιδιαίτερα θετική επίδραση της Τέχνης, ως προς την βελτίωση του επιπέδου της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι πολλοί από τους ερωτώμενους ήρθαν σε

επαφή για πρώτη φορά με κάποιες μορφές τέχνης μέσα στο σχολείο της φυλακής. Στο σύνολο τους αναφέρουν ότι συνήθιζαν να ακούνε μουσική, γεγονός που επιβεβαιώνει τη διαπίστωση ότι η μουσική αποτελεί την πιο ευρέως διαδομένη μορφή Τέχνης, λόγω των διαφορετικών μορφών που μπορεί να λάβει, ωστόσο η πλειοψηφία αναφέρει ότι στο παρελθόν δεν είχε έρθει ξανά σε επαφή με το θέατρο, το χορό ή τη λογοτεχνία. Δικαιολόγησαν τον εν λόγω 'πολιτισμικό αναλφαβητισμό' επικαλούμενοι τις δύσκολες συνθήκες της καθημερινότητας ή την έλλειψη χρημάτων ωστόσο, είναι αναπόφευκτο να συμπεράνει κανείς ότι σημαντικό ρόλο κατέχει το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, συμπεριλαμβανομένου της οικογένειας τους, λόγω της έλλειψης των αντίστοιχων ερεθισμάτων. Το σχολείο λοιπόν προσφέρει ερεθίσματα και εμπειρίες, οι οποίες για την πλειοψηφία χαρακτηρίζονται ως πρωτόγνωρες και συγχρόνως, πολύτιμες.

- Με αφορμή το μάθημα της 'Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού', αναδύθηκε και πάλι το θέμα της εργασίας, ως σημαντικός παράγοντας ως προς την επιτυχή επανένταξη των ατόμων στην κοινωνία. Η έννοια του στιγματισμού είναι μία σκέψη που εκφράζεται εξ' αρχής από το σύνολο των κρατουμένων. *'Ποιος θα με πάρει στη δουλειά, αν ξέρει ότι ήμουν φυλακή;*', θέτουν εξ' αρχής οι ίδιοι το ερώτημα, το οποίο παραμένει ρητορικό, καθώς δίνουν αμέσως την απάντηση. Επικαλούνται παραδείγματα και εμπειρίες από το παρελθόν τους ή από το κοινωνικό τους περίγυρο και αναφέρουν με σιγουριά ότι ο στιγματισμός που προκαλεί η φυλακή είναι αναμφισβήτητος. Η σκέψη τους όμως και πάλι δεν είναι σε εκείνους αλλά στην οικογένειά τους, ειδικά όταν υπάρχουν παιδιά. *'Δεν με μοιάζει για εμένα, τα παιδιά μου σκέφτομαι. Να μην τα δείχνουν ως τα παιδιά του φυλακισμένου'*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν.

Η σκέψη τους είναι πάντα αναφορικά με την οικογένεια και τα παιδιά. Διαπίστωση που επιβεβαιώνει την άποψη των ειδικών ότι η οικογένεια μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός επανένταξης ή αντίστοιχα ως τροχοπέδη κατά την αποφυλάκιση τους. Πολλοί εκφράζουν τη σκέψη ότι θυσιάζονται ή δικαιολογούν την πράξη τους για χάρη των παιδιών τους, αναφέροντας *'δεν με νοιάζει για μένα, ας είμαι φυλακή. Αρκεί που εξασφάλισα τα παιδιά μου'*. Η μόνη τους στήριξη, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού τους, είναι η οικογένεια ή οι οικείοι τους, όπως αναφέρουν. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι απολαμβάνουν την αποδοχή και την υποστήριξη της οικογένειας ή των οικείων τους, ακόμα και αν δεν τους επισκέπτονται συχνά, όπως τονίζουν. *'Εγώ δεν θέλω να έρχονται, στενοχωριέμαι μετά'*, αναφέρουν κάποιοι, και στα λόγια διακρίνεται μία δυσπιστία. Ίσως γιατί έχουν ανάγκη να πιστεύουν ότι κάποιος τους περιμένει ή γιατί αδυνατούν να παραδεχτούν ακόμα και στον ίδιο τους τον εαυτό ότι πλέον είναι μόνοι. *«Συχνά άλλωστε οι ενήλικοι τείνουν να κατασκευάζουν καθησυχαστικές ιστορίες, προκειμένου να αποφύγουν ή να αποκρύψουν μία αλήθεια που είναι οδυνηρή και μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική ή φυσική κατάρρευση»* (Τσιμπουκλή, 2018, σελ. 41).

Η περίοδος της φυλακής, για κάποιους λειτούργησε ιδιαίτερα θετικά ως μια διαδικασία εσωτερικής ενδοσκόπησης και αναστοχασμού. Βρήκαν τον χρόνο να σκεφτούν τις πράξεις τους και όλα όσα τους οδήγησαν σε αυτές. Αξιολόγησαν τις κοινωνικές σχέσεις που είχαν δημιουργήσει στο παρελθόν

και έκαναν τον απολογισμό τους, εν όψει της τρέχουσας κατάστασης την οποία βιώνουν, αναδεικνύοντας και πάλι την σπουδαία επίδραση και επιρροή της οικογένειας. *‘Μέσα στην φυλακή κατάλαβα τα λάθη μου με τους γονείς μου και ντρέπομαι. Τους απομάκρυνα και τους στενοχώρησα. Και εδώ που είμαι μόνο εκείνοι έρχονται, οι φίλοι χάθηκαν’*, περιγράφει με τόνο συναισθηματικά φορτισμένο ένας από τους κρατούμενους. Ο ρόλος του γονέα παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός και υποστηρικτικός, κυρίως με τη μορφή της μάνας, την οποία οι περισσότεροι επικαλούνται. *‘Στην μάνα μου λέω ότι λείπω ταξίδι στο εξωτερικό. Δεν θέλω να ξέρει, ντρέπομαι’*, παραδέχεται κάποιος άλλος.

Πέρα ωστόσο από τις προσωπικές τους σχέσεις, αξιολογούν και στοχάζονται αναφορικά με τις πράξεις τους, οι οποίες τους οδήγησαν στην τρέχουσα κατάσταση του εγκλεισμού. Στην ερώτηση αν άξιζε τον κόπο η όλη διαδικασία, σχεδόν όλοι απαντούν αρνητικά. Σκεπτόμενοι τις αρνητικές και πολύπλευρες συνέπειες της φυλακής, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους οικείους τους, επαναξιολογούν τις πράξεις τους και μέσα από μία διαδικασία κριτικού αναστοχασμού, μετασχηματίζουν τα νοηματικά τους σύνολα ως προς την έννοια της παραβατικότητας. *‘Κανείς δεν συνηθίζει την φυλακή, άρα κανείς δεν θα έπρεπε να θέλει να επιστρέψει. Όποιος το κάνει είναι γιατί έξω είναι ένα τίποτα, ενώ εδώ έχει έναν ρόλο’*, λόγια ενός από τους κρατούμενους, τα οποία κρύβουν μία μεγάλη αλήθεια. Για κάποιους ανθρώπους, το άθλιο μέρος της φυλακής, όπως πολλοί το χαρακτηρίζουν, αποτελεί το καλύτερο μέρος στο οποίο θα μπορούσαν να βρίσκονται. Αντίφαση, η οποία οδηγεί σε μια διπλή διαπίστωση: αφενός στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που βιώνουν κάποιοι άνθρωποι και αφετέρου στη μοναξιά και την εγκατάλειψη που νιώθουν. Το θέμα του αποκλεισμού αναδεικνύεται και πάλι, έστω και έμμεσα, καθώς σημαντικό μέρος του πληθυσμού διαβιεί σε συνθήκες φτώχειας και εγκατάλειψης, χωρίς συχνά να μπορεί να διασφαλίσει τα απαιτούμενα αγαθά για τον ίδιο και την οικογένεια του. Πολλοί από τους κρατούμενους, πριν τον εγκλεισμό τους, ζούσαν χωρίς στέγη, με μεγάλη δυσκολία να εξασφαλίσουν τον καθημερινό τους φαγητό, λόγω της αδυναμίας είτε για εύρεση είτε για υποστήριξη, λόγω για παράδειγμα εθισμού, κάποιου είδους εργασία. Την περίοδο που ακολουθεί την αποφυλάκιση τους, το πρόβλημα εύρεσης εργασίας επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να προβαίνουν σε παραπτώματα, προκειμένου να επιστρέψουν στην φυλακή, όπου μπορούν να καλύψουν τις βασικές τους ανάγκες, όπως η διαμονή, η διατροφή και σε σημαντικό βαθμό οι συνθήκες υγιεινής. Πέρα ωστόσο από την κάλυψη των βασικών αναγκών, το περιβάλλον της φυλακής σε ορισμένους καλύπτει τον συναισθηματικό αποκλεισμό, τον οποίο βιώνουν. Νιώθοντας εγκαταλελειμμένοι και συχνά αποξενωμένοι από τους οικείους τους, βιώνουν μία κατάσταση συναισθηματικής άρνησης και αποδοχής του ίδιου τους του εαυτού, με αποτέλεσμα να επιθυμούν να βρίσκονται σε ένα περιβάλλον που νιώθουν αποδεχτοί. Στο περιβάλλον λοιπόν της φυλακής, οι κρατούμενοι νιώθουν οικεία μεταξύ τους, λόγω της κοινής συνθήκης την οποία βιώνουν, καθώς και κοινών επιλογών του παρελθόντος. Από την κοινωνία, αντιμετωπίζονται ως *‘οι άλλοι’*, *‘οι εγκληματίες’*, ενώ στην μικρή κοινωνία της φυλακής είναι όλοι

- ίδιοι. Συχνά μάλιστα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σύμφωνα με τους άτυπους κανόνες της φυλακής, αποκτάνε και ένα ρόλο, ο οποίος τους δίνει ένα κύρος και καλύπτει με κάποιο τρόπο το αίσθημα της κατωτερότητας που νιώθουν, λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης που τους διακρίνει.
- Κανείς λοιπόν από τους ερωτώμενους δεν θα ήθελε να επιστρέψει στις φυλακές, καθώς όλοι ονειρεύονται να επιστρέψουν στην οικογένεια τους και να εξασφαλίσουν μία 'κανονική ζωή', όπως λένε. Στην πορεία όμως, όλοι θέτουν ένα 'εκτός εάν'. Ο παράγοντας εργασία, επανέρχεται και πάλι ως πρωτεύων όσον αφορά την επιστροφή των ατόμων στην εγκληματικότητα. *'Φυσικά και δεν θέλω να επιστρέψω στη φυλακή. Εάν όμως δεν βρω δουλειά, θα το κάνω. Πώς θα ζήσει η οικογένεια;'*, αναφέρουν.
 - Για ορισμένους, μέρος της κανονικότητας που ονειρεύονται κατά την αποφυλάκιση τους, αποτελεί και η ολοκλήρωση της φοίτησης στο σχολείο. Επιθυμία, η οποία εκφράζεται μεν από την πλειοψηφία, κάποιοι ωστόσο αναγνωρίζουν ότι κάτι τέτοιο δεν είναι πολύ πιθανό να συμβεί λόγω της δυσκολίας και των απαιτήσεων των καθημερινών αναγκών που θα πρέπει να καλύψουν. Η ανάγκη για κάλυψη του νεκρού χρόνου της φυλακής, καθώς και η γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, η οποία ενθαρρύνει και παρακινεί τους ανθρώπους για συμμετοχή, αποτελούν σημαντικά κίνητρα για την καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο. Κατά την αποφυλάκιση ωστόσο, το άτομο καλείται να επανενταχθεί σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο η ανάγκη επιβίωσης αποτελεί το βασικό κίνητρο κάθε ενέργειας από μέρους του. Επιπλέον, τις περισσότερες φορές, το άτομο δεν λαμβάνει την απαιτούμενη ενθάρρυνση και υποστήριξη, από μέρους της οικογένειας του, ειδικά όταν μιλάμε για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τα οποία καλούνται να συντηρήσουν την οικογένεια τους, με αποτέλεσμα η φοίτηση στο σχολείο να διακόπτεται απότομα.
 - Πέρα ωστόσο από την δική τους πορεία, η εμπειρία του σχολείου αποτέλεσε για τους ίδιους κίνητρο να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για την ολοκλήρωση της φοίτησης τους. Ειδικά στην περίπτωση των ρομά, όπου η πρόωρη διακοπή του σχολείου σε αρκετά νεαρή ηλικία αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, η αναγνώριση από μέρους του κηδεμόνα της σπουδαιότητας της φοίτησης αποτελεί σημαντικό παράγοντα αντιμετώπισης του εν λόγω φαινομένου. Ακόμα και αν αναγνωρίζουμε ότι η αντιμετώπιση του εν λόγω προβλήματος απαιτεί στοχευμένες και πολλαπλές ενέργειες από μέρους της πολιτείας. *'Δεν θα ήθελα το παιδί μου να κάνει τα ίδια λάθη με εμένα'*, *'Θέλω το παιδί μου να τελειώσει το σχολείο, ακόμα και να σπουδάσει'*, αποτελούν ενδεικτικές απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με το αν θα παρακινήσουν τα παιδιά τους να ολοκληρώσουν τη φοίτηση στο σχολείο.
 - Οι απαντήσεις των ερωτώμενων, όσον αφορά τη δυνατότητα σωφρονισμού που παρέχει η φυλακή, επιβεβαιώνει την παραδοχή ότι η δομή και η λειτουργία της φυλακής, όπως είναι σήμερα, έχει κυρίως τιμωρητικό χαρακτήρα και όχι σωφρονιστικό. Το σύνολο των ερωτώμενων αναφέρει ότι οι συνθήκες κράτησης και η κουλτούρα της φυλακής προάγουν την εγκληματικότητα και ωφελούν τις αρνητικές συναναστροφές, αντί να συμβάλλουν στο αντίθετο. *'Η φυλακή σε κάνει χειρότερο εγκληματία. Σε*

βάζουν σε ένα κελί με τους χειρότερους εγκληματίες και εσύ προσπαθείς να επιβιώσεις', αναφέρει ένας εκ των ερωτώμενων, η απάντηση του οποίου εμπεριέχει το περιεχόμενο των απαντήσεων της πλειοψηφίας των ερωτώμενων. Το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα που αναδύεται είναι η φιλοξενία στο ίδιο κελί κρατουμένων διαφορετικών ηλικιών και κατηγοριών αδικημάτων, χωρίς να λαμβάνεται μέριμνα για ειδική αντιμετώπιση του κρατουμένου ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του, ως όφειλε στο πλαίσιο της σωφρονιστικής πολιτικής. Ενδεικτικό παράδειγμα, σύμφωνα με την περιγραφή τους, αποτελεί η συνύπαρξη στο ίδιο κελί νεαρής ηλικίας ατόμων (<35 ετών), οι οποίοι βρίσκονται για πρώτη φορά στη φυλακή αντιμετώπι με το αδίκημα της κατοχής ναρκωτικών ουσιών, όντας και οι ίδιοι συχνά χρήστες, με κρατούμενους μεγαλύτερης ηλικίας (>45 ετών), οι οποίοι έχουν και στο παρελθόν βρεθεί στη φυλακή και αντιμετωπίζουν την κατηγορία της εμπορίας ναρκωτικών ή άλλων εγκλημάτων.

- ο Ενώ λοιπόν το περιβάλλον της φυλακής δεν φαίνεται να σωφρονίζει τα άτομα, ο θεσμός του σχολείου αποτελεί αναμφισβήτητα μέσο που συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό, όσον αφορά το σωφρονισμό των ατόμων εν όψει της επικείμενης επανένταξη τους στην κοινωνία. Ο θεσμός του σχολείου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, συμβάλλει θετικά στη γνωσιακή και συναισθηματική καλλιέργεια και ανάπτυξη των κρατουμένων, μέσα από μία διαδικασία βιωματικής μάθησης και αναστοχασμού πάνω σε εμπειρίες και πράξεις του παρελθόντος. Στοιχεία, τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία του μετασχηματισμού, η οποία αποτελεί επιθυμητό στάδιο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων γενικά, καθώς και της σωφρονιστικής εκπαίδευσης πιο συγκεκριμένα. Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζουν την παρουσία τους στο σχολείο ως μία πολύτιμη εμπειρία και τονίζουν ότι όλοι οι κρατούμενοι θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την εν λόγω εμπειρία, εφόσον το επιθυμούν. Ένας από τους κρατούμενους, αναγνωρίζοντας τη σπουδαία συνεισφορά του σχολείου όσον αφορά το σωφρονισμό και την αδυναμία του σχολείου να φιλοξενήσει όλους τους κρατούμενους, εκδήλωσε την επιθυμία να παραχωρήσει τη θέση του σε κάποιο νεότερο, *'η ζωή του οποίου είναι μπροστά και θα πρέπει να αλλάξει'*, όπως αναφέρει. Τέλος, ανάμεσα στις διάφορες σκέψεις που ακούστηκαν, όσον αφορά τη βελτίωση της δομής του σχολείου, εκείνη που έλαβε μεγαλύτερη βαρύτητα ήταν η λειτουργία τάξεων Λυκείου, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι που ολοκληρώνουν τη φοίτηση τους στο ΣΔΕ να μπορούν να συνεχίσουν στην επόμενη βαθμίδα. Γεγονός, που αφενός αναδεικνύει το κενό που υπάρχει όσον αφορά τις εκπαιδευτικές δομές σε καταστήματα κράτησης, στα οποία λειτουργεί ΣΔΕ και παράλληλα ΙΕΚ και αφετέρου, αποδεικνύει την ανάγκη των ατόμων να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου και να υπάρχει η δυνατότητα για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της κράτησής τους.

II. Ο ρόλος του εκπαιδευτή

Στο πλαίσιο της έρευνας διεξήχθησαν συνολικά δέκα (10) συνεντεύξεις με εκπαιδευτές⁸³ του σχολείου. Οι τέσσερις (4) πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της πιλοτικής έρευνας το σχολικό έτος 2015-2016 και οι υπόλοιπες έξι (6) κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της κύριας έρευνας το σχολικό έτος 2017-2018. Από τους δέκα (10) εκπαιδευτές, οι έξι (6) είναι άντρες και οι τέσσερις (4) γυναίκες, αποσπασμένοι ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτές του σχολείου, οι οποίοι διδάσκουν στους εκπαιδευόμενους τους γραμματισμούς. Το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτές που διδάσκουν την πλειοψηφία των γραμματισμών του σχολείου (μαθηματικό, γλωσσικό, φυσικών επιστημών, αγγλικό, περιβαλλοντικό & κοινωνικός), τους εν ενεργεία των δύο περιόδων διεξαγωγής της έρευνας διευθυντών και υποδιευθυντών του σχολείου, καθώς και τον Σύμβουλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Η πλειοψηφία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου και ο μέσος όρος διάρκειας της κάθε συνέντευξης ήταν γύρω στα σαράντα (40) λεπτά. Στο πλαίσιο διεξαγωγής της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο, στην πλειοψηφία του με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου οι συνεντευξιαζόμενοι να έχουν την ευκαιρία να αναλύσουν σε βάθος και με ελευθερία σκέψης και έκφρασης τις απόψεις τους και να αποτυπώσουν τις εμπειρίες τους. Οι συνεντεύξεις δεν ηχογραφήθηκαν, λόγω της ιδιαιτερότητας του πλαισίου εντός του οποίου πραγματοποιήθηκαν, αλλά οι απαντήσεις αποτυπώθηκαν με τη μορφή σημειώσεων από την ίδια την ερευνήτρια, πλην μίας η οποία αποτυπώθηκε γραπτώς από τον ίδιο το συνεντευξιαζόμενο. Τέλος, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού μας και τη σύνδεση τους με το σχολείο έχει ενδιαφέρον να αποτυπωθεί ότι, πλην δύο εκπαιδευτών που διδάσκουν για πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο και γενικότερα σε σχολείο που λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης, οι υπόλοιποι διδάσκουν στο σχολείο για περισσότερα από δύο (2) σχολικά έτη, γεγονός που επιβεβαιώνει την πρόθεση και την επιθυμία τους να βρίσκονται στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε στους συνεντευξιαζόμενους ήταν ο λόγος της παρουσίας τους στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις αρχικά ποικίλουν, καθώς για ορισμένους αποτελούσε εξ' αρχής επιλογή, ενώ κάποιοι βρέθηκαν στο συγκεκριμένο σχολείο από τύχη. Ωστόσο, μετά την αρχική εμπειρία, για όλους αποτέλεσε συνειδητή επιλογή η παραμονή τους στο συγκεκριμένο σχολείο, αφενός λόγω του ενδιαφέροντος τους για ενασχόληση με την εκπαίδευση ενηλίκων και αφετέρου λόγω του έντονου αισθήματος της προσφοράς που νιώθουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Είναι ένας χώρος με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η εργασία με ευάλωτες ομάδες αποτελεί μία πρόκληση, καθώς καλείσαι να αφουγκραστείς τις ανάγκες τους και να τις καλύψει.’

‘Ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς ήθελα να κάνω κάτι διαφορετικό από μάθημα σε εφήβους. Επιπλέον, είναι και κοινωνικοί – ταξικοί οι λόγοι. Δεν καταφέρνουν να πάνε ή να ολοκληρώσουν το σχολείο οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις

⁸³ Στο πλαίσιο της ανάλυσης γίνεται χρήση του όρου ‘εκπαιδευτής’ αντί για ‘εκπαιδευτικός’, καθώς το εκπαιδευτικό κοινό στο οποίο απευθύνεται η διδασκαλία αφορά σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ο όρος ‘εκπαιδευτικός’ παραπέμπει κυρίως στην τυπική εκπαίδευση και αφορά σε ανήλικους μαθητές.

και με αυτή μου την επιλογή καταφέρνω να σταθώ βοηθός ή ακόμη και αλληλέγγυος. Αρχικά υπήρχε περιέργεια, κάτι που όμως μετά από μικρό διάστημα έχει εκλείψει.'

'Ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπλέον, θεωρώ τον εν λόγω χώρο ιδιαίτερα ενδιαφέρον και δημιουργικό.'

'Την 1η χρονιά βρέθηκα τυχαία στο συγκεκριμένο σχολείο, μετά όμως ήταν επιλογή μου. Με κάνουν να νιώθω ωραία. Οι μαθητές έχουν φιλότιμο παρόλες τις δύσκολες συνθήκες κράτησης που βιώνουν.'

'Το εν λόγω σχολείο μου δίνει όρεξη και κίνητρο να δημιουργήσω νέα πράγματα. Με κάνει πιο δημιουργική και με εξελίσσει ως άτομο και ως επαγγελματία'.

Οι απαντήσεις μαρτυρούν αφενός την ανάγκη και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών για εργασία με ενήλικες και αφετέρου την ανάγκη τους για προσφορά και την πίστη τους στο θεσμό της εκπαίδευσης. Όπως ήδη αναφέραμε, ο ρόλος της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της φυλακής είναι ιδιαίτερα σημαντικός αλλά και απαιτητικός, γεγονός που καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτών ιδιαίτερα δύσκολο. Προκειμένου λοιπόν να επιτευχθεί με επιτυχία ο επιδιωκόμενος στόχος της εκπαίδευσης στην εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα, λόγω του ιδιαίτερου πλαισίου και των δύσκολων συνθηκών κράτησης και διδασκαλίας, οι εκπαιδευτές καλούνται να υπηρετήσουν το έργο τους με ιδιαίτερο ζήλο, επιμονή και υπομονή. Απαραίτητη προϋπόθεση στην όλη προσπάθεια αποτελεί το εσωτερικό κίνητρο για προσφορά και η βαθιά πίστη στην επίδραση της εκπαίδευσης, καθώς όσο γοητευτική και να φαίνεται εκ πρώτης όψεως η εμπειρία της εργασίας στη φυλακή, λόγω των δυσκολιών και της προσπάθειας που οφείλει ο εκπαιδευτής να καταβάλλει, ο αρχικός ενθουσιασμός γρήγορα χάνεται. Απαιτείται λοιπόν ένα εσωτερικό κίνητρο που οφείλει να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτών για την ουσιαστική αφοσίωση τους στο έργο τους.

Ορισμένοι αναφέρθηκαν και στις αρχικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν, προκειμένου να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας, καθώς και στο αίσθημα εγκλεισμού που προκαλεί ακόμα και στους ίδιους κάποιες φορές ο συγκεκριμένος χώρος. Υπογραμμίζουν βέβαια, ότι το συγκεκριμένο αίσθημα εγκλεισμού είναι που τους βοηθάει να καταλάβουν το πώς νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι και να μπορέσουν πιο εύκολα να τους προσεγγίσουν. Χαρακτηριστικά ανέφεραν, ότι μέσα στην τάξη ξεχνούν ποιους έχουν απέναντι τους και στο πρόσωπο των εκπαιδευομένων αντικρίζουν μαθητές που επιθυμούν να μάθουν και να αποκτήσουν τα κατάλληλα εφόδια για την επανένταξη τους στην κοινωνία. Ο Γ.Ζ. χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *'απαραίτητη προϋπόθεση από μέρους μας αποτελεί η υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης, όπου επιδιώκουμε μία εφ' όλης της ύλης γνώση του προφίλ του κάθε εκπαιδευόμενου, προκειμένου να είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τις ιδιαίτερες ανάγκες και φιλοδοξίες του καθενός'.*

Στη συνέχεια, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι ερωτήσεις που ακολουθούν εντάσσονται σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, οι οποίες αποτυπώνονται επιγραμματικά και τις οποίες θα αναπτύξουμε στη συνέχεια:

- Εκπαιδευτική/παιδαγωγική προσέγγιση
- Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη

- *Η επίδραση της Τέχνης*
- *Προσωπική αξιολόγηση/αναστοχασμός*

Εκπαιδευτική/παιδαγωγική προσέγγιση

Η εν λόγω θεματική επικεντρώνεται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτών, όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τα εργαλεία που οι ίδιοι χρησιμοποιούν στο πλαίσιο διεξαγωγής των μαθημάτων τους, προκειμένου να επιτευχθεί η όσο το δυνατό πιο ομαλή και παραγωγική διεξαγωγή των μαθημάτων, καθώς επίσης και το να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων, με απώτερο στόχο την αποφυγή ενδεχόμενης σχολικής διαρροής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτές καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους όσον αφορά τον χαρακτηρισμό της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας ως άτομα/εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι που είναι δύσκολο να προσεγγιστούν υπό συνθήκες μη κράτησης, καθώς και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ως εκπρόσωποι του σχολείου να τους προσεγγίσουν, παρέχοντας τους κάποιου είδους κίνητρο, όπως είναι ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και τον τρόπο που οι ίδιοι επιλέγουν να σχεδιάζουν τις διδασκαλίες τους, οι απαντήσεις επικεντρώθηκαν αρχικά στη διερεύνηση των ιδιαίτερων αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων, καθώς και στη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη, με τρόπο απλό και κατανοητό από την εκπαιδευτική ομάδα. Ας μην ξεχνάμε ότι το μορφωτικό επίπεδο της συγκεκριμένη εκπαιδευτικής ομάδας είναι ιδιαίτερα χαμηλό, με απουσία σημαντικού μορφωτικού κεφαλαίου. Η διερεύνηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευομένων αποτελεί βασική αρχή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων και όπως η Ζώνιου-Σιδέρη (2003, σελ. 139) χαρακτηριστικά αναφέρει, τα προγράμματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και να σχεδιάζονται σε συνεργασία με αυτούς, όπου οι ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις τους θα πρέπει να αξιοποιούνται και να επεκτείνονται, χωρίς να δίνεται βαρύτητα στις αποτυχίες τους.

Η επίτευξη της εν λόγω προσδοκίας φαντάζει ακόμα πιο δύσκολη αν αναλογιστούμε τις δύσκολες συνθήκες κάτω από τις οποίες το σχολείο λειτουργεί. Ελλείψεις αφενός όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό και αφετέρου την υλικοτεχνική υποδομή, οι οποίες πέρα από τις όποιες δυσκολίες αποτελούν συγχρόνως κίνητρο για τους εκπαιδευτές, προκειμένου να γίνουν περισσότερο δημιουργικοί και ευρηματικοί, καθώς καλούνται να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες συνθήκες.

Για το σύνολο των εκπαιδευτών, όπως αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους, ο επιδιωκόμενος στόχος του σχολείου δεν είναι η απόκτηση στείρας γνώσης αλλά των απαραίτητων εκείνων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα συμβάλλουν θετικά στην καλλιέργεια ενεργών και υπεύθυνων πολιτών. Ο στόχος αυτός ενισχύεται και από τη γενικότερη δομή και κυρίως τη φιλοσοφία των ΣΔΕ, η οποία διακατέχεται από μία πιο δημοκρατική και φιλελεύθερη αντίληψη όσον αφορά τη σχέση εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου και μια πιο ανοιχτή θεώρηση της γνώσης.

Στη συνέχεια, παρατίθεντο ενδεικτικά κάποιες από τις απαντήσεις στην ερώτηση *‘Πώς λειτουργεί το σχολείο και πως επιλέγετε εσείς να διδάσκετε το μάθημα σας (εκπαιδευτικά εργαλεία και μέθοδοι διδασκαλίας)’*.

‘Αρχικά στοχεύω στη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών και στην προσπάθεια σύζευξης θεωρίας και πράξης μέσα από δραστηριότητες με έξυπνες ασκήσεις. Κάθε φορά υπάρχει συγκεκριμένη θεματική που στοχεύει στην παραγωγή και κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου. Συχνά εργασία σε ομάδες αλλά αρχικά ατομικά, καθώς το προτιμάνε’.

‘Υπάρχουν γενικά πολλά προβλήματα λόγω της μη πρόσβασης στο Internet και λίγων Η/Υ. Προσπαθώ να διερευνήσω τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων και για αυτό στην αρχή της χρονιάς δημιουργούμε μία λίστα με θέματα, που τους ενδιαφέρουν και δημιουργούν μία θεματική. Βασική επίσης επιδίωξη είναι η σύνδεση της βιωματικής μάθησης με την εκπαιδευτική γνώση και μία προσπάθεια σύνδεσης με το Λύκειο. Η πλειοψηφία των μαθητών είναι ιδιαίτερα έξυπνοι άνθρωποι με χαμηλό ή μάλλον καθόλου εκπαιδευτικό υπόβαθρο αλλά εμπειρική γνώση’.

‘Αρχικά δουλεύω σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια σχεδιάζω ομαδικά εργαστήρια. Η αρχική μου προσπάθεια είναι να τους προβληματίσω, προκειμένου να αφουγκραστώ τις ανάγκες τους. Στην αρχή λοιπόν επιδιώκω την διάγνωση αναγκών και στη συνέχεια το σχεδιασμό και την υλοποίηση εργαστηρίων. Αξιοποιώ την αφηγηματική μέθοδο και τη χρήση tests (πχ επιχειρηματικότητα), προκειμένου να δημιουργηθούν ευκαιρίες (επιδοτήσεις, κτλ). Γενικά στοχεύω στην επιχειρηματική ωριμότητα και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και τον σχεδιασμό βιωματικών εργαστηρίων (‘Μαθαίνω από τα λάθη μου’).

‘Αρχικά επιδιώκω τη δημιουργία ομάδας, όπου μέσα από την επικοινωνία και την γνωριμία η μετέπειτα διδασκαλία να τεθεί υπό κοινούς στόχους. Το μάθημα διεξάγεται με την κοινή συμμετοχή (συζήτηση – εμπειρία), τη χρήση κειμένων, καθώς και σύντομης διάρκειας βίντεο (οπτικοακουστικό ερέθισμα) ως ερέθισμα για συζήτηση που οδηγεί σε ωφέλιμο αποτέλεσμα. Η κάθε υπο-ενότητα απαιτεί τουλάχιστον 3 ώρες διδασκαλίας, όπου η εργασία γίνεται αρχικά σε ομάδα και στη συνέχεια ατομικά, προκειμένου να γίνει αποτύπωση ιδεών και διατύπωση συμπερασμάτων. Οι μαθητές οδηγούνται μόνοι τους στη γνώση, λόγω της οπτικοποίησης των συμπερασμάτων μέσα από τα δικά τους λόγια. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ως εκπαιδευτικά μέσα, χρησιμοποιώ συχνά φύλλα εργασίας, καθώς και τον ασπροπίνακα. Από μέρους των εκπαιδευόμενων παρατηρώ συχνά την ανάγκη για αυθεντία, κάτι το οποίο δεν αναγνωρίζουν ούτε στους ίδιους ούτε στους διπλανούς τους’.

‘Βασική επιδίωξη για την ολομέλεια των μαθητών αλλά και για κάθε τμήμα χωριστά αποτελεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων, το επίπεδο γνώσεων τους, καθώς και οι μαθησιακές τους δυσκολίες. Στη συνέχεια, το μάθημα οργανώνεται προσπαθώντας να καλύψει όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές. Χρησιμοποιώ κυρίως το διάλογο, ώστε να “ανακαλύπτουν” οι μαθητές μόνοι τους αυτό που θέλω να πω’.

‘Για μένα βασική επιδίωξη είναι το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να ψάχνουν μόνοι τους τις απαντήσεις που χρειάζονται.’

Ένα ερώτημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, το οποίο τέθηκε στους εκπαιδευτές αφορά στις προσδοκίες τις οποίες οι ίδιοι θέτουν όσον αφορά τους μαθητές τους. Από τις απαντήσεις επιβεβαιώνεται ο στόχος που θέτει αρχικά το ίδιο το σχολείο και ο οποίος αφορά στην απόκτηση βασικών γνώσεων και στην καλλιέργεια των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν στις όποιες δυσκολίες κληθούν να αντιμετωπίσουν, εν όψει της αποφυλάκισης τους, στο πλαίσιο της επικείμενης επανένταξης τους στην κοινωνία.

‘Να μπορούν να σταθούν κοινωνικά (πράξεις, λογαριασμοί, κατανόηση γεωμετρικών εννοιών). Να καταφέρουν να απαλλαγούν από δεισιδαιμονίες, προλήψεις και να χρησιμοποιούν τον ορθό λόγο.’

‘Να πιστέψουν ότι μπορούν να κατακτήσουν γνώσεις και εμπειρίες. Να πιστέψουν στον εαυτό τους και να αυτό-προσδιοριστούν. Οι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από έλλειψη αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα να εκφράζουν συχνά μία επιθετικότητα.’

‘Να κατανοήσουν ότι για όλα τα πράγματα υπάρχει μία λογική εξήγηση, η οποία βασίζεται σε μία αιτία και κατ’ επέκταση σε ένα αποτέλεσμα. Αλλαγή στάσης και αντίληψης για τον κόσμο. Επιδιώκω επίσης την μεταφορά της γνώσης στα παιδιά τους, ειδικά όσον αφορά την περίπτωση των ρομά.’

‘Να πάρουν όσο το δυνατόν περισσότερα. Να περνάει ευχάριστα ο χρόνος τους, να βελτιώσουν τα ελληνικά τους, να πάρουν μία μυρωδιά κουλτούρας. Οι μαθητές στην τάξη μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Επίσης, στοχεύω στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και την μετάδοση της γνώσης στα παιδιά τους.’

‘Στόχος μου είναι βγαίνοντας κάποιος να μην έχει αγωνία το που θα πάει (τα εργαστήρια στοχεύουν στους 20 από τους 80 μαθητές αλλά ακόμα και ένας να ερχόταν είναι ok). Να έχουν κάποιον οδηγό με φορείς/χώρους που θα μπορούσαν να απευθυνθούν κατά την αποφυλάκιση τους. Επιδιώκω γενικά να τους κάνω να σκεφθούν και να διαμορφώσουν κάποια βήματα για την επανένταξη τους, λόγω και του κενού που υπάρχει από μέρος του κράτους, όσον αφορά την ένταξη τους στην κοινωνία.’

Η επόμενη ερώτηση επιδιώκει να διερευνήσει το πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα και αν θεωρούν ότι είναι δύσκολο να την προσεγγίσουν, προκειμένου να επαναφέρουν τα μέλη της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εν λόγω δυσκολία εμφανίζεται ωστόσο τόσο στη συνθήκη της κράτησης τους όσο και στην αντίθετη περίπτωση. Για παράδειγμα, τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικά ευπαθή, λόγω διαφόρων χαρακτηριστικών που παρουσιάζουν, ένα από τα οποία είναι η διακοπή της φοίτησης τους από το σχολείο σε πολύ νεαρή ηλικία. Όπως είναι λοιπόν λογικό, παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στο να επιστρέψουν στην εκπαιδευτική

διαδικασία μετά από τόσα χρόνια ως ενήλικοι. Στην περίπτωση της μη κράτησής τους, η δυσκολία να τους προσεγγίσουμε και να τους πείσουμε να επιστρέψουν στο σχολείο είναι ενδεχομένως μεγαλύτερη, λόγω πρακτικών και συναισθηματικών εμποδίων που παρουσιάζουν οι ίδιοι, όπως για παράδειγμα η έλλειψη χρόνου λόγω εργασίας ή ανάγκης για φροντίδα της οικογένειας, καθώς και η έλλειψη προσωπικού κινήτρου. Στην τρέχουσα όμως συνθήκη της κράτησής τους, η αρχική προσέγγιση παρουσιάζεται περισσότερο εύκολη, καθώς ο εκπαιδευτής είναι εύκολο να τους συναντήσει και ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος είναι αρκετός. Η δυσκολία ωστόσο σε αυτή την περίπτωση εμφανίζεται στο να τους πείσουμε να παρακολουθήσουν το σχολείο και από την στιγμή που επιστρέψουν σε αυτό να κεντρίσουμε το ενδιαφέρον τους, προκειμένου να αποφευχθεί η σχολική διαρροή.

Στη συγκεκριμένη κατάσταση, το αρχικό κίνητρο το οποίο απαιτείται αποτελεί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής τους, καθώς μία ημέρα φοίτησης στο σχολείο ισοδυναμεί με δύο μέρες έκτισης της ποινής. Για ορισμένους εξωτερικούς παρατηρητές και ενδεχομένως για κάποιους από τους εκπαιδευτές, το κίνητρο του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ανασταλτικός παράγοντας, καθώς τους απομακρύνει από τον επιδιωκόμενο στόχο της εκπαίδευσης, ο οποίος οφείλει να είναι η κατάκτηση της γνώσης και της μάθησης. Ωστόσο, για την πλειοψηφία των εκπαιδευτών, όπως θα παρατηρήσουμε στη συνέχεια από τις απαντήσεις τους, το λεγόμενο 'μεροκάματο' αποτελεί απαραίτητο και ουσιαστικό κίνητρο για την επιστροφή των κρατουμένων στο σχολείο. Ενώ όπως οι ίδιοι αναφέρουν, στην πορεία το κίνητρο τους συχνά αλλάζει, καθώς εάν δεν είναι αποφασισμένοι να μάθουν και στοχεύουν μόνο στο μεροκάματο, δεν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. Ακόμα όμως και το κίνητρο τους να μην αλλάξει, δεν βρίσκουν κάτι μεμπτό στην εν λόγω στάση, αντιθέτως θεωρούν ότι η επίδραση της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα θετική ακόμα και αν τα αποτελέσματα της δεν γίνονται πάντα άμεσα αντιληπτά.

Ενδεικτικά αναφέρουν:

‘Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποιο ουσιαστικό πρόβλημα. Εκτός φυλακής ναι, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως άτομα δύσκολα να προσεγγιστούν (Hard To Reach learners), ενώ η φυλακή ενδείκνυται για την προσέγγισή τους. Ενδεικτικό ωστόσο παράδειγμα της αλλαγής της συμπεριφοράς τους είναι ότι πριν δεν έλεγαν ούτε ‘καλημέρα’ για παράδειγμα στους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, ενώ μετά το σχολείο άρχισαν να λένε ‘καλημέρα’ και να χαμογελάνε. Τα μεροκάματα αποτελούν απαραίτητο κίνητρο, διαφορετικά δεν θα ερχόντουσαν’.

‘Εκτός φυλακής η προσέγγιση είναι πάρα πολύ δύσκολη. Που να τους βρεις; Η φυλακή είναι μία ευκαιρία να τους προσεγγίσουμε, ειδικά τους νεαρούς που είχαν πολύ άσχημη εμπειρία από το σχολείο, καθώς το σχολείο ουσιαστικά τους έδιωξε. Ειδικά οι νεαροί αντιδράνε πολύ στην πίεση. Πρέπει λοιπόν να προσπαθήσεις να κρατήσεις το ενδιαφέρον τους για λίγο. Η ρουτίνα γενικά τους βοηθάει, έχουν ανάγκη να μπουν σε ένα πλαίσιο. Το σχολείο είναι το μόνο που δίνει διπλό μεροκάματο. Γενικά το μεροκάματο είναι απαραίτητο απλά για εμένα δεν είναι απαραίτητο να είναι διπλό, καθώς έτσι δεχόμαστε πάρα πολλές αιτήσεις χωρίς να μπορούν να γίνουν δεκτές’.

‘Υπάρχει δυσκολία, πράγματι. Εάν καταφέρεις να τους ξεκλειδώσεις, μετά είναι πολύ καλοί μαζί σου, αρκεί να σε εμπιστευτούν. Το μεροκάματο είναι απαραίτητο, διαφορετικά δεν θα ερχόντουσαν. Έρχονται αρχικά για αυτό αλλά μετά μένουν για άλλους λόγους.’

‘Γενικά θεωρώ ότι υπάρχει μία δυσκολία ως προς την προσέγγιση, ακόμα και μέσα στην τάξη, λόγω έλλειψης διαμόρφωσης σχέσεων. Παρατηρώ επίσης μία δυσκολία της εργασίας σε ομάδα, ειδικά όσον αφορά τον α’ κύκλο φοίτησης και μία μεγάλη άρνηση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αποτελεί πρόκληση για εμάς τους εκπαιδευτές στο να ‘σπάσει’. Αντιλαμβάνομαι τα μεροκάματα ως κάτι θετικό, καθώς θεωρώ ότι τα άτομα με παραβατικότητα επιδιώκουν πάντα να κερδίσουν κάτι, είναι απαραίτητο για τους ίδιους.’

‘Πράγματι ως ομάδα είναι δύσκολο να προσεγγιστούν και στην πορεία υπάρχει δυσκολία στο να νοιώσουν ότι είναι ομάδα και να εργαστούν έτσι. Αποτελεί δηλαδή βασική επιδίωξη από μέρους των καθηγητών το να τους κρατήσεις και να καλλιεργήσεις τον σεβασμό, την σύμπνοια και την καθοδήγηση. Να λειτουργήσει δηλαδή ως εμπυχωτής. Το μεροκάματο αποτελεί το ‘δόλωμα’. Είναι ένα ουσιαστικό κίνητρο που καλώς υπάρχει, καθώς δίνει την ευκαιρία σε ανθρώπους που δεν πίστευαν ότι τους αφορά η εκπαίδευση να βιώσουν την εν λόγω εμπειρία. Εάν το ζήσει, θα καταλάβει τα κίνητρα μας, ότι δηλαδή επιδιώκουμε στην βελτίωση της αυτοεκτίμησή τους.’

‘Δεν νομίζω ότι είναι δυσκολότερο να προσεγγιστούν από ότι για παράδειγμα μία ομάδα εφήβων μαθητών. Η μικρότερη ηλικιακή διαφορά μεταξύ μας βοηθάει αρκετά. Η κοντινή ταξική μου θέση, χωρίς να το επιδιώκω, δημιουργεί κάποιους ελάχιστους κοινούς κώδικες. Προσπαθώ να είμαι φιλικός και δίπλα τους στην όποια προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης, χωρίς να απαξιώνω ή να υποτιμώ την οποιαδήποτε πρόοδο οσοδήποτε μικρή κι αν είναι. Η ύπαρξη του μεροκάματος έχει δύο όψεις-επιχειρηματολογίες, οι οποίες είναι και οι δύο αρκετά ισχυρές. Αποτελεί την μόνιμη συζήτηση στο σύλλογο καθηγητών. Το ίδιο και εγώ, είμαι διχασμένος. Κλίνω όμως προς την άποψη ότι πρέπει να υπάρχει. Ακόμη και μόνο για αυτό να έρχεται κάποιος, ίσως τελικά βοηθηθεί να κάνει βήματα στη γνώση.’

‘Το μεροκάματο αποτελεί απαραίτητο κίνητρο. Ωστόσο, ακόμα και αν είναι μόνο αυτό το βασικό κίνητρο ενός νέου εκπαιδευόμενου, δεν είναι αρκετό για να ανταποκριθεί κάποιος στις υποχρεώσεις του και να τελειώσει το σχολείο. Δεν θεωρώ λοιπόν ότι λειτουργεί ανασταλτικά.’

Με την επόμενη ερώτηση κλήθηκαν να μοιραστούν μαζί μας τους τρόπους με τους οποίους επιδιώκουν να κρατήσουν τους μαθητές στο σχολείο, προκειμένου να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να χάσει πολύ εύκολα το ενδιαφέρον του, εάν νοιώσει ότι το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του ή εάν αισθανθεί ότι ο εκπαιδευτής δεν του δίνει το χώρο και το χρόνο που χρειάζεται για να εκφραστεί και να εξελιχθεί. Οι εκπαιδευτές λοιπόν επιδιώκουν αρχικά να κερδίσουν το σεβασμό και την εκτίμησή τους, προκειμένου να

διαμορφώσουν μία σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εκτίμησης. *‘Ο σεβασμός και το κύρος κατέχουν πολύ μεγάλο ρόλο στη φυλακή’*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία από τις εκπαιδευτριες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι να αναζητούν το σεβασμό προς το πρόσωπο τους και την αποδοχή. Βασική λοιπόν επιδίωξη αποτελεί η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής και στη συνέχεια, η διαμόρφωση και προσαρμογή της δομής και του περιεχομένου των μαθημάτων στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Προσαρμόζοντας το μάθημα στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα τους. Καλός τρόπος και επαφή. Εάν δεν σε αγαπάνε, δεν έρχονται στο μάθημα. Τα φυλλάδια που τους μοιράζω δεν είναι έτοιμα αλλά προσαρμοσμένα κάθε φορά στην ομάδα που απευθύνονται.’

‘Στόχος είναι η καθοδήγηση για το μετά. Τα προγράμματα απευθύνονται σε μικρό αριθμό ατόμων (περίπου 15 άτομα), προκειμένου να υπάρχει ουσιαστικό ενδιαφέρον. Ανάγκη για ενδυνάμωση και καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Ως εκπαιδευτικές μεθόδους επιλέγω τη συζήτηση, το διάλογο, την ενεργητική ακρόαση και τη συμμετοχή. Γενικά παρατηρώ μία έλλειψη ικανότητας επικοινωνίας λόγω οικογένειας, κουλτούρας, κοινωνίας, εκπαίδευσης και συναισθηματικής κατάστασης.’

‘Δεν είναι καθόλου εύκολο να τους κρατήσεις. Αρχικά υπάρχει η κατάκτηση των κανόνων, όπου μέσω της κανονικότητας περιμένεις την υπέρβαση. Στη συνέχεια, επιδιώκεται η αλληλο-αναγνώριση των μαθητών μεταξύ τους, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή συνύπαρξη.’

‘Με τον λόγο, τα επιχειρήματα, το παράδειγμα, με το να εφευρίσκω ενδιαφέροντα πράγματα να πω (ένα ανέκδοτο, μία ιστορία, ένα γρίφο, μία ταινία, ένα απόσπασμα ταινίας κτλ). Προσπαθώ να μη χρησιμοποιώ καθόλου τον οποιονδήποτε εκφοβισμό ή την απειλή των απουσιών. Φυσικά και βάζω απουσία αν κάποιος λείψει αλλά δεν βασίζομαι στην απειλή της ανεπαρκούς φοίτησης’.

‘Οι εκπαιδευόμενοι έχουν κυρίως ανάγκη από ψυχολογική υποστήριξη και ενθάρρυνση. Η αυτοεκτίμησή τους είναι σε χαμηλό επίπεδο και έχουν χάσει κάθε ενδιαφέρον και στόχο. Όταν λοιπόν τους ενθαρρύνεις και τους επιβραβεύεις νιώθουν ικανοί και ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις’.

Με μία ανοιχτού τύπου ερώτηση, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτές να μοιραστούν μαζί μας κάτι από την εμπειρία του να διδάσκουν στο συγκεκριμένο σχολείο. Να μας αναφέρουν ενδεχόμενες δυσκολίες ή εμπόδια που αντιμετωπίζουν, οφέλη που αποκομίζουν ή κάποια συμπεράσματα στα οποία έχουν οδηγηθεί. Οι απαντήσεις τους παρουσιάζονται στη συνέχεια:

‘Μεγάλη εμπειρία από εκπαιδευτικής και κοινωνικής απόψεως. Οι εκπαιδευτές γινόμαστε καλύτεροι άνθρωποι, καθώς τα οφέλη είναι πραγματικά αμοιβαία.’

‘Υπάρχει μεγάλη δυσκολία στη λειτουργία του σχολείου λόγω αδυναμίας της χρήσης του internet (πχ να κάνουν μία εργασία). Στο χώρο του σχολείου καταρρίπτονται πολλοί μύθοι, καθώς κάποιοι δεν είχαν ποτέ για παράδειγμα την ευκαιρία να μιλήσουν με κάποιον με πτυχίο. Είναι μία 2η ευκαιρία για πολλά πράγματα, καθώς και μία αφορμή να παρατηρήσεις τα λάθη του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εκτός ότι συχνά διώχνει τους μαθητές, αδυνατεί και να τους εντάξει. Σημαντικό ρόλο κατέχει βέβαια και η οικογένεια, καθώς μέσα από το σχολείο παρατηρείς τόσο τον κακό γονέα όσο και τον κακό δάσκαλο. Υπάρχει μία βασική ενοχή από μέρους των μαθητών ότι άφησαν το σχολείο, νιώθουν τύψεις και είναι κάτι που το κουβαλάνε.’

‘Πιστεύω πολύ στο θεσμό της 2ης ευκαιρία, καθώς κάθε άνθρωπος οφείλει να έχει μία 2η ευκαιρία να πλουτίσει τις γνώσεις του και να αποκτήσει το Απολυτήριο Γυμνασίου. Το σχολείο το προσφέρει αυτό, συν ότι βοηθάει τους κρατούμενους να εκμεταλλευτούν καλύτερα τον χρόνο τους, να είναι πιο δημιουργικοί. Το σχολείο αποτελεί ένα παράθυρο στη γνώση, ένα παράθυρο στη ζωή. Παρόλο που το αρχικό κίνητρο των μαθητών είναι το μεροκάματο στη συνέχεια τους κερδίζει η γνώση και ιδιαίτερα το ενδιαφέρον από μέρους των καθηγητών και ανταποκρίνονται.

Οι δυσκολίες αφορούν αφενός στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο, καθώς και την δυσκολία των καθηγητών να φέρουν συχνά στο χώρο του σχολείου υλικά για το μάθημα τους. Επίσης, όσον αφορά τους μαθητές, το πιο δύσκολο κοινό είναι οι χρήστες ουσιών, τους οποίους είναι δύσκολο να προσεγγίσεις και να κρατήσεις το ενδιαφέρον τους αμείωτο.

Θεωρώ σημαντική την ύπαρξη μία δομής/‘αποθετηρίου’ αποφοίτων δημοτικού ώστε η μετάβαση και η επιλογή των μαθητών μετά στο ΣΔΕ να είναι πιο εύκολη. Προς το παρόν κρατάμε αιτήσεις κρατουμένων που θα ήθελαν να φοιτήσουν στο δημοτικό σχολείο και περιμένουν την ίδρυση/λειτουργία της εν λόγω δομής.’

‘Στην αρχή είχα άγχος για το πώς θα σταθώ απέναντι τους, καθώς υπήρχε άρνηση από μέρους των μαθητών για την μελλοντική μας συνεργασία. Πλέον υπάρχει συστηματική ροή και ανταπόκριση.

Συνειδητοποιώ ότι πρόκειται για άτομα που θα μπορούσες να συναναστραφείς απλά για τους δικούς τους λόγους επέλεξαν κάτι το παραβατικό. Αρχικά είχα και εγώ τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις μου για τη φυλακή. Περίμενα ίσως κάτι πιο αυστηρό.

Έχω 10 εκπαιδευτικές ώρες την εβδομάδα, διάρκειας 45 λεπτών η κάθε ώρα και θεωρώ το εν λόγω σύνολο μικρό. Σε κάθε μάθημα επιδιώκω να έχω μέχρι 15 άτομα, καθώς θεωρώ πώς είναι ο ιδανικός αριθμός για να λειτουργήσει ουσιαστικά η ομάδα και απαιτούνται περίπου 2,5 ώρες. Τα μαθήματα μου στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η προσαρμογή, η επικοινωνία, οι δεξιότητες, η δυναμική της ομάδας και η διαχείριση συγκρούσεων. Ως εποπτικά μέσα χρησιμοποιώ κυρίως το power point και φωτοτυπίες και ως εκπαιδευτικές πρακτικές την εργασία σε ομάδες, την αφήγηση και το παιχνίδι ρόλων’.

‘Όμορφη κυρίως εμπειρία αλλά και απογοητεύσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι η μοναδική φορά στη ζωή αυτών των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή με την ανιδιοτέλεια, που τους σέβονται, που μπορούν να εκφραστούν χωρίς να χλευαστούν,

που γνωρίζουν ότι οι δάσκαλοι που έχουν απέναντί τους το εννοούν ότι θέλουν να βοηθήσουν. Είναι εντυπωσιακό ότι βλέποντας αυτά τα στοιχεία, αλλάζουν και αυτοί απέναντί μας. Δηλαδή γίνονται πιο ειλικρινείς, σέβονται όλους μέσα στην ομάδα, δείχνουν αλληλεγγύη, προστατεύουν το σχολείο, ενδιαφέρονται για τους άλλους. Ο δείκτης ευφυΐας τους (αν υπάρχει κάτι τέτοιο) νομίζω ότι είναι άνω του μέσου όρου, ασχέτως αν είναι μειωμένων γνώσεων. Η τρομερή εξυπνάδα, η εφευρετικότητα και η αντίληψη τους μου έχουν κάνει εντύπωση. Οι δυσκολίες πολλές. Η παραβατικότητα δεν είναι κάτι που θα την αφήσουν όλοι έξω απ' το σχολείο. Η χρήση ουσιών επίσης. Θέλει αρκετή δουλειά, συνεχή εγρήγορση και αφιέρωση'.

Ένα βασικό πρόβλημα είναι η έλλειψη διδακτικού προσωπικού σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία να καλυφθούν οι διδακτικές ώρες.

Τα οφέλη πολλά:

- επάρκεια εκπαιδευτικού πλαισίου
- μείωση ανισότητας – εξάλειψη μειονεξίας (υπάρχει μέσα τους - στίγμα)
- ξαναμπαίνουν στη ζωή τους και την βλέπουν πιο δυναμικά – επιμόρφωση
- το σχολείο βοηθάει απόλυτα στη λειτουργία της φυλακής, καθώς αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες. Όταν οι κρατούμενοι είναι στο σχολείο είναι καλύτερο υλικό, έχουν μεγαλύτερες αντοχές.'

Έίναι φοβερός ο άμεσος μετασχηματισμός των εκπαιδευόμενων στο περιβάλλον του σχολείου. Ο χώρος από μόνος του, τους προκαλεί σεβασμό και είναι ένα πρώτο βήμα στην επάνοδο τους στην κοινωνία. Αφήνουν έξω από το σχολείο κάθε είδους παραβατική συμπεριφορά και μένουν προσηλωμένοι στο στόχο τους και στο λόγο που δώσανε στους καθηγητές τους (εκπαιδευτικό συμβόλαιο). Υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και συχνά παρατηρείται παραβατική συμπεριφορά εκτός σχολείου από μαθητές σε συμμαθητές τους που θεωρούν ότι δεν σέβονται τον χώρο του σχολείου και τους εκπαιδευτές και δημιουργούν προβλήματα.

○ **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Η επόμενη θεματική επικεντρώνεται στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Πώς η εν λόγω έννοια γίνεται αντιληπτή από μέρους των εκπαιδευτών του σχολείου και κυρίως, με ποιο τρόπο θεωρούν ότι οι αρχές αυτής διατρέχουν το εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα πάντα με τους επιδιωκόμενους στόχους που η σύσταση του θέτει; Αρχικά οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να απαντήσουν το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την έννοια της ιδιότητας του πολίτη (ενεργός πολιτειότητα) και ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης αναφορικά με αυτή. Οι απαντήσεις συνδέθηκαν κυρίως με το σκοπό του σχολείου, ο οποίος είναι η προετοιμασία των ατόμων για την μετέπειτα επανένταξη τους στην κοινωνία, εφοδιάζοντας τους με τις κατάλληλες γνώσεις και καλλιεργώντας τις απαραίτητες κοινωνικές δεξιότητες. Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εν λόγω έννοια και οι αρχές αυτής οφείλουν να διατρέχουν το πρόγραμμα και τη φιλοσοφία του σχολείου στο σύνολο τους. Συγκεκριμένα, ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν παρατίθεντο στη συνέχεια:

‘Βασικός ο ρόλος του σχολείου, καθώς οι μαθητές εντάσσονται σε ένα πλαίσιο, όπου λειτουργούν κοινωνικοί κανόνες. Γίνεται διάλογος με άτομα χωρίς συναλλαγή, συν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν και με κάποιον διαφορετικό από αυτούς’.

‘Το σχολείο τους φέρνει σε επαφή με την κοινωνία είτε μέσω της επαφής τους με τους δασκάλους είτε μέσω των επισκέψεων προσκεκλημένων ομιλητών, κτλ. Οι γνώσεις επίσης που αποκτούν (πχ σύνταξη βιογραφικού, το να μάθουν να γράφουν, κτλ) τους βοηθάει στην μετέπειτα επανένταξη τους στην κοινωνία. Η γνώση συμβάλλει στην καλλιέργεια και η καλλιέργεια στη διαμόρφωση του χαρακτήρα’.

‘Δημοκρατία, ελευθερία, κοινωνικο-οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες – διεθνής σκηνή είναι κάποιες από τις έννοιες που συνδέονται με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Αντιφατικός ο ρόλος του συμβούλου, καθώς το άτομο φέρει την ευθύνη των επιλογών του, οφείλει να είναι ενεργοποιημένο. Δεν υπάρχει συγκροτημένο πλαίσιο πολιτικής απασχόλησης και ο σύμβουλος καλείται να τους ενεργοποιήσει’.

‘Για μένα η έννοια του ενεργού πολίτη συνδέεται με τις ακόλουθες αρχές και το σχολείο στοχεύει να συνδράμει προς αυτές:

- i. αυτοσεβασμός και σεβασμός για τον άνθρωπο γύρω μας*
- ii. εκπαιδευτική/γνωστική επάρκεια κοινωνικού και πολιτειακού περιβάλλοντος*
- iii. Αποδοχή στέρησης της ελευθερίας’*

‘Δεν καταλαβαίνω την έννοια της πολιτειότητας. Μάλλον υπονοεί την έννοια του ενεργού πολίτη. Είμαι αντίθετος, δομικά, στα νοήματα που κρύβονται πίσω από την έννοια του πολίτη. Δηλαδή το κοινό συμφέρον (δεν υπάρχει κοινό συμφέρον σε ταξικές κοινωνίες), η ατομική στάση ζωής – ατομικισμός, το κοινό καλό και η ηθική (που καταλήγει να είναι το καλό των αρχόντων και των πλουσίων)’.

Παρατηρώντας τη σύνδεση της εν λόγω έννοιας με τον ρόλο και το σκοπό της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να απαντήσουν στο πώς θεωρούν ότι η εν λόγω έννοια διατρέχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου και με ποιο τρόπο προσπαθούν οι ίδιοι να εντάξουν την καλλιέργεια των εννοιών γύρω από αυτή στο πλαίσιο του μαθήματός τους. Οι έννοιες του διαλόγου, του σεβασμού και της ανοιχτής έκφρασης της σκέψης και των συναισθημάτων των εκπαιδευομένων αποτελούν λέξεις κλειδιά που παρατηρούνται στις απαντήσεις των εκπαιδευτών. Θεωρώντας το σεβασμό και το διάλογο βασικά συστατικά της ενεργούς πολιτειότητας, οι εκπαιδευτές προσπαθούν μέσα από την πράξη να διδάξουν στους μαθητές τους τις έννοιες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της ισότητας, προετοιμάζοντας τους με αυτό τον τρόπο για την μετέπειτα επανένταξη τους στην κοινωνία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι ακόλουθες:

‘Μέσω του διαλόγου, δείχνεις σεβασμό. Μεγάλο μέρος του θυμού τους είναι λόγω έλλειψης σεβασμού. Ο καθένας είναι για την πάρτη του γενικά. Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι η δυσκολία, όσον αφορά την συνεργατική εργασία. Προτιμάνε γενικά να δουλεύουν μόνοι τους και μόνο στο project του θεάτρου βγαίνει η ομάδα’.

‘Σαφώς και το διατρέχει. Μέσα από την καλλιέργεια και την εμπύχωση για διάλογο, το σεβασμό στη γνώμη του άλλου, στην προαγωγή του διαλόγου, στο να περιμένω να ολοκληρώσει ο άλλος τον λόγο του και να εκφραστώ εγώ μετά’.

‘Γενικά ναι, ωστόσο θα έπρεπε να προστεθούν επιπλέον ώρες σε αυτή την κατεύθυνση. Εγώ το εντάσσω και θα το εντάξω προκειμένου να συνυπάρξουν και οι δύο. Η καθέδρα διδασκαλία δεν λειτουργεί πλέον και απαιτείται η βιωματική μάθηση’.

‘Φυσικά το εντάσσω, με αφορμή διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα η περιβαλλοντική εκπαίδευση, όπου υπάρχει ενδιαφέρον για το περιβάλλον. Προωθώ επίσης την ελεύθερη έκφραση σε κλίμα ανεκτικότητας, όπου είναι και μία μάχη ενάντια στην παραπληροφόρηση’.

‘Το σχολείο ως βασικό εργαλείο κοινωνικής διαμόρφωσης και κατηγοριοποίησης, από τη στιγμή που οι δυτικές κοινωνίες διαπνέονται από το διαφωτιστικό πλαίσιο, σαφώς και διατρέχεται από την έννοια του πολίτη. Το σχολείο είναι ο κύριος μηχανισμός διαμόρφωσης πολιτών. Προσπαθώ να καλλιεργήσω τις έννοιες της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης, της ανάγκης κοινωνικής αλλαγής, της ειλικρίνειας, της ηθικής. Όχι όμως ως έννοιες που προάγουν κάποια γενικά και άπιαστα ιδεώδη αλλά ως καταστάσεις που άπτονται της καθημερινής κοινωνικής ζωής και των άμεσων βιωμάτων’.

‘Επιδιωκόμενος στόχος των εκπαιδευτών είναι η γνώση των εκπαιδευομένων γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αυτά επιφέρουν. Η καλλιέργεια επίσης δημοκρατικών διαδικασιών και η ανάπτυξη του διαλόγου για λόγους απλούς, όπως είναι η καθαριότητα του σχολείου, καθώς και η σύσταση ολομέλειας προκειμένου να δράσουν από κοινού για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος και να λάβουν αποφάσεις. Τόσο ο εκπαιδευτής όσο και ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στο ρόλο τους.’

Θεωρώντας την τήρηση των κανόνων, καθώς και την ανάληψη ρόλου/ων ως βασικό συστατικό της άσκησης της ιδιότητας του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, η επόμενη ερώτηση επικεντρώθηκε στην ανταπόκριση, από μέρους των εκπαιδευομένων, όσον αφορά την υπακοή στην τήρηση των κανόνων του σχολείου, καθώς και στην ανάθεση από μέρους των εκπαιδευτών συγκεκριμένων ρόλων, που συνάδουν με την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η δυσκολία με την εν λόγω ομάδα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι η αδυναμία από μέρους τους να συμμορφωθούν σε συγκεκριμένους κανόνες και να υπακούσουν σε αυτούς. Έχοντας συνηθίσει να δρουν άνευ ορίων και χωρίς να λειτουργούν ως ομάδα αλλά ατομικά, καλούνται να συμμορφωθούν σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο, να ακολουθήσουν κανόνες και να λειτουργήσουν ως ομάδα, θέτοντας ένα κοινό στόχο. Στην αρχή παρατηρείται μία δυσκολία, όπως αποτυπώνεται και στις απαντήσεις, ωστόσο στην πορεία όλοι ανταποκρίνονται υπηρετώντας το καλό του σχολείου.

‘Γενικά υπάρχει μία δυσκολία με τις απουσίες, καθώς συνηθίζουν να κάνουν κοπάνες λόγω της προηγούμενης εμπειρίας που είχαν από το σχολείο. Η τήρηση κανόνων και ορίων ενέχει γενικά μία δυσκολία και αποτελεί πρόκληση. Στον 2ο κύκλο φοίτησης

είναι λίγο διαφορετικά τα πράγματα, καθώς υπάρχει άλλη εξοικείωση και γενικά μπορείς να βασιστείς σε αυτούς. Επίσης, σε ορισμένους στον 2^ο κύκλο παρατηρείς και την αλλαγή, καθώς δεν είναι τόσο θυμωμένοι και γενικά είναι πιο χαλαροί όσον αφορά τον θρασμό του σχολείου’.

‘Γενικά παρατηρείται ένας σεβασμός στο ωράριο, το τι επιτρέπεται και τι όχι, καθώς και μία δέσμευση για συμμετοχή στις γιορτές και στην καθαριότητα. Στο χώρο του σχολείου καλλιεργείται σιγά σιγά η πειθαρχία, η έννοια της ανάληψης υποχρέωσης και της υπευθυνότητας. Όλα αυτά επιτυγχάνονται τόσο μέσα από τους γραμματισμούς όσο και μέσα από τις διάφορες εξω-διδακτικές δραστηριότητες. Η δυσκολία συχνά εμφανίζεται στον 2ο κύκλο, καθώς οι μαθητές έχουν ήδη μάθει τις ποινές τους (συχνά ισόβια) και έχουν ‘βαρύνει’ από τον εγκλεισμό τους και τις συνθήκες κράτησης. Ο ψυχολογικός παράγοντας είναι καθοριστικός. Ωστόσο, ο σεβασμός στους καθηγητές είναι καθοριστικός. Σέβονται τόσο εμάς τους ίδιους όσο και τον κόπο που καταβάλλουμε και συχνά η δέσμευση τους αφορά σε εμάς. Είναι συνεπείς για να μας βοηθήσουν να φέρουμε σε πέρας το έργο μας, υπάρχει μεγάλη αγάπη και σεβασμός απέναντι μας’.

‘Υπάρχει έντονο ενδιαφέρον/ζήλος από ορισμένους να συνδράμουν στη λειτουργία του σχολείου. Πολυφωνία, όπου ο καθένας έχει τον ρόλο του. Υπάρχει ελευθερία άποψης και η υπο-ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο του συνεχιστή. Γενικά οι μαθητές είναι ευάλωτοι στο να παρεκκλίνουν’.

‘Μία από τις υποχρεώσεις τους είναι η φροντίδα του χώρου, την οποία αναλαμβάνουν ομάδες εργασίας διαδοχικά. Επίσης, συχνά αναλαμβάνουν τη διαμόρφωση του χώρου, καθώς και την υποδοχή των καλεσμένων. Βασικός ωστόσο ρόλος του κάθε εκπαιδευόμενου παραμένει η ίδια η προάσπιση του αγαθού της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί από μόνη της δικαίωμα’.

‘Προσπαθούμε καθημερινά να τους εξοικειώσουμε με την τήρηση των κανόνων, είναι ο μόνιμος βραχνάς μας. Μεγάλο μέρος της διδακτικής ώρας αναλώνεται σε αυτά τα θέματα’

○ **Η επίδραση της Τέχνης**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο ρόλος της Τέχνης στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η επίδραση της στην εκπαιδευτική ομάδα, ειδικά στην περίπτωση μας όπου αναφερόμαστε σε μία κοινωνικά ευπαθή ομάδα πληθυσμού, είναι καθοριστικής αξίας. Οι εκπαιδευτές του σχολείου καλούνται να εκφράσουν την άποψη τους αναφορικά με την Τέχνη, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς επίσης να αναφερθούν στα οφέλη που θεωρούν οι ίδιοι ότι αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι, στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στα διάφορα projects του σχολείου. Να θυμίσουμε ότι σημαντικό μέρος του καθημερινού ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου αφιερώνεται στη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διάφορα workshops/projects, καλλιτεχνικού και δημιουργικού κυρίως χαρακτήρα, τα οποία υλοποιούνται ως επί των πλείστων από εθελοντές και εξωτερικούς συνεργάτες του σχολείου.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών αντιλαμβανόμαστε τόσο την πολύτιμη συνεισφορά την Τέχνης στο πλαίσιο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και τη θετική επίδραση που ασκεί στην ψυχοσύνθεση των εκπαιδευόμενων. Όσο αρνητικοί και ενδεχομένως επιφυλακτικοί είναι στην αρχή που καλούνται να επιλέξουν το πρόγραμμα στο οποίο θα ήθελαν να συμμετέχουν, τόσο ανοιχτοί και δοτικοί παρουσιάζονται στη συνέχεια, καθώς η τέχνη λειτουργεί πάνω τους καταλυτικά και απελευθερωτικά.

‘Πιστεύω πάρα πολύ στην τέχνη και στην αξιοποίηση της ως εκπαιδευτικό εργαλείο, ειδικά μιλώντας για το θέατρο και την μουσική. Προσπαθώ λοιπόν να εντάσσω την τέχνη στο μάθημα μου, καθώς βλέπω ότι τους βοηθάει και τους απελευθερώνει. Απλά θα πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι σίγουρος ότι μπορεί να το στηρίξει, εναλλακτικά χάνεται το κύρος του μαθήματος’.

‘Η Τέχνη δρα ευεργετικά και θεραπευτικά για όλους, πόσο μάλλον για την εν λόγω ομάδα εκπαιδευόμενων. Είναι ίσως ο μόνος τρόπος που τους βοηθάει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Το σχολείο γενικά έχει αναδείξει αρκετούς καλλιτέχνες, εκπαιδευόμενους δηλαδή που ασχολήθηκαν στην πορεία επαγγελματικά για παράδειγμα με την αγιογραφία, καθώς και η περίπτωση ενός μαθητή που θα δώσει εξετάσεις για την ‘Καλών Τεχνών’ χωρίς απολυτήριο Λυκείου ως ιδιαίτερο ταλέντο. Τους βοηθάει επίσης πολύ και η δημιουργική γραφή. Συμβάλλει απόλυτα και στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της αισθητικής εμπειρίας, την οποία χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι (πχ χρήση ποιημάτων ή πινάκων ζωγραφικής στο πλαίσιο του μαθήματος τους)’.

‘Οι διάφορες μορφές Τέχνης αποτελούν μορφή έκφρασης, καθώς η Τέχνη σε βοηθάει, σε απελευθερώνει. Σε κάνει να ονειρεύεσαι και να σχεδιάζεις, σου δίνει ελευθερία’.

‘Μέσα από την Τέχνη, οι εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν προσωπικούς δρόμους/ερεθίσματα. Δημιουργικούς τόπους, που συνεισφέρουν στην ιδιότητα του εκπαιδευόμενου ως πολίτη, καθώς δημιουργούν κάτι σε συνεισφορά με τους άλλους. Υπάρχει ένας επαναπροσδιορισμός του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μοιράζονται βιώματα, εκφράζονται, γίνεται κάτι αποδεκτό και επιστρέφει ως μέρος του συνόλου’.

‘Η Τέχνη κατέχει κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς ως μορφή έκφρασης που λειτουργεί και σε προ-εννοιακό στάδιο, είναι δυνατόν να γίνει το κυρίαρχο μέσο στην αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Αλλά και σε γνωστικό επίπεδο επιφέρει αποτελέσματα. Άρα τη θεωρώ ως το νούμερο ένα εργαλείο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο’.

‘Τα projects-Τέχνης θεωρώ ότι είναι απαραίτητα. Αφενός λόγω του αμιγώς ανδρικού πληθυσμού μας, οι οποίοι δεν έχουν άλλο τρόπο να εκτονώνονται και αφετέρου επειδή είναι ο μόνος τρόπος να απελευθερωθούν και να εκφραστούν. Στην αρχή δεν επιθυμούν να ενταχθούν, κάποιοι κιόλας κοροϊδεύουν (‘με κόβεις εμένα να παίζω θέατρο;’), όταν όμως ενταχθούν σε μία ομάδα αλλάζουν και μετά το ζητάνε μόνοι τους’.

‘Η Τέχνη κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς λειτουργεί αφενός ψυχοθεραπευτικά και αφετέρου το αποτέλεσμα της είναι απτό και εύκολα αντιληπτό από τον καθένα. Δεν είναι απλά λόγια και θεωρία. Υπάρχει κάποιο αποτέλεσμα ορατό στα μάτια τους, για το οποίο βραβεύονται και επαινούνται’.

○ **Προσωπική αξιολόγηση/αναστοχασμός**

Οι τελευταίες ερωτήσεις στοχεύουν σε ένα είδος προσωπικής ανασκόπησης, από μέρους των εκπαιδευτών, όσον αφορά τη συνεισφορά τους στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα τόσο ιδιαίτερο και απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως ο χώρος της φυλακής, καθώς και το αν θεωρούν ότι το όλο εγχείρημα συμβάλλει θετικά στην μετέπειτα επανένταξη των κρατουμένων-εκπαιδευομένων στην κοινωνία. Καλούνται λοιπόν να αναρωτηθούν εάν έχουν θεωρήσει μάταιη κάποιες φορές την όλη προσπάθεια που καταβάλλουν, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται, καθώς και για το αν θεωρούν ότι το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά, όσον αφορά την προετοιμασία των κρατουμένων για την μετέπειτα επανένταξη τους στην κοινωνία. Καλούνται επίσης να αναλογιστούν γύρω από την έννοια την σωφρονισμού και εάν ο ρόλος του σχολείου ωθεί εν μέρει προς αυτή την κατεύθυνση.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών, η έννοια της ματαίωσης δεν συνάδει με το ρόλο του εκπαιδευτή και το σκοπό που υπηρετεί η ίδια η εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτές κάνουν λόγο για απογοήτευση και ενδεχομένως μία μικρή αποθάρρυνση αλλά σίγουρα όχι για ματαίωση. Ο θεσμός του σχολείου εντός της φυλακής είναι ιδιαίτερης σημασίας, καθώς λειτουργεί υποστηρικτικά, όσον αφορά τον κύριο στόχο της φυλακής που είναι ο σωφρονισμός των κρατουμένων και η προετοιμασία τους για την μετέπειτα επανένταξη τους στην κοινωνία, ωστόσο δεν θεωρούν ότι ο σκοπός του σχολείου είναι αμιγώς σωφρονιστικός. Λειτουργεί κυρίως επικουρικά και στοχεύει στην προετοιμασία των ατόμων για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, ως το βασικό μέτρο διασφάλισης της ομαλής επανένταξής τους στην κοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Καμία ματαίωση, καθώς όλοι κερδίζουμε. Το πρόβλημα είναι το μετά, λόγω της δυσκολίας να βρουν τα άτομα εργασία. Δυστυχώς δεν υπάρχει στήριξη, κάποια δομή. Το πρόβλημα είναι η εργασία, καθώς είναι θέμα επιβίωσης. Εάν υπήρχε εργασία, δεν θα υπήρχε υποτροπιασμός’.

‘Ενδεχομένως νιώθεις μία ματαίωση μερικές φορές, προς το τέλος κυρίως της χρονιάς. Στο συγκεκριμένο βέβαια σχολείο ίσως το νιώθεις λιγότερο, σε σύγκριση με άλλα σχολεία. Η ματαίωση συναντάται σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο λειτουργεί ιδιαίτερα θετικά και με απόλυτο τρόπο στην επικείμενη επανένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνία. Η εκπαίδευση είναι μια εμπειρία που σε βοηθάει να αλλάξεις. Το σχολείο σου προσφέρει μία ευκαιρία να βιώσεις μία εμπειρία, να συναναστραφείς με έναν κόσμο που δεν είχες πριν την ευκαιρία. Απλά η εργασία είναι πρόβλημα’.

‘Καμία ματαίωση γιατί στο τέλος πάντα κάτι μένει (συνειδητό ή ασυνειδητό). Ένας εκπαιδευτής βιώνει εσωτερικές συγκρούσεις αλλά δεν χρειάζεται να είμαστε

αυστηροί με τον εαυτό μας, απλά να δημιουργήσουμε το κατάλληλο πλαίσιο. Ωστόσο θεωρώ ότι θα λειτουργούσε ιδιαίτερα θετικά η ύπαρξη ατόμων που θα είχαν εποπτικό ρόλο, θα δούλευε αρκετά η συζήτηση μεταξύ μας.

Ενδεχομένως το σχολείο να βοηθάει με ουσιαστικό τρόπο στην επικείμενη επανένταξη τους στην κοινωνία, λόγω της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων στην οποία στοχεύει. Υπάρχει γενικά έλλειψη πληροφόρησης και παραπληροφόρηση. Οι θεραπευτικές επίσης παρεμβάσεις (πχ ΚΕΘΕΑ) βοηθάνε αρκετά. Η εργασία στη φυλακή θεωρώ ότι συμβάλει στην ομαλή επανένταξη, καθώς αποτελεί την αρχή ενός κύκλου εργασίας, καθώς επίσης συμβάλλει στην καλλιέργεια της κουλτούρας της εργασίας. Είναι ένα σκαλοπάτι ένταξης ειδικά στις ηλικίες 40+. Οι νέοι είναι πιο αρνητικοί λόγω έλλειψης ωριμότητας'.

΄Δεν υπάρχει καμία ματαιώση στην εκπαίδευση. Ενδεχομένως μία μικρή αποθάρρυνση για τον τρόπο διαχείρισης της ομάδας αλλά και αυτό είναι στο πλαίσιο. Υπάρχει ανάγκη για επιβεβαίωση στους ενήλικες και οι ενήλικες αυτό το εκφράζουν. Γνωρίζουν ότι όλοι κάτι πήραν, κάτι πιο ουσιαστικό από την ευχάριστη ώρα του μαθήματος.

Σίγουρα συμβάλει στην επανένταξη τους, καθώς το σχολείο αποτελεί μία θετική εκπαιδευτική εμπειρία. Θα λάβουν το απολυτήριο του Γυμνασίου, θα δημιουργήσουν για τους ίδιους νέες αναζητήσεις. Δεν θεωρώ ότι υπάρχει σωφρονισμός στη φυλακή. Το σχολείο δύναται να σωφρονίσει αλλά δεν το κάνει, καθώς δεν είναι αυτός ο ρόλος του. Το σχολείο δημιουργεί απασχόληση και ευελπιστεί, επιδιώκοντας απλά στο να συνεισφέρει στο σωφρονισμό'.

΄Ματαιώσεις υπάρχουν καθημερινά αλλά συνολικά η όλη προσπάθεια σίγουρα δεν πάει χαμένη. Η λειτουργία του σχολείου μέσα στη φυλακή λειτουργεί θετικά με πολλούς τρόπους.

- Στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο όσοι δεν το έκαναν
- Αποκτούν εμπειρίες ορθολογικής σκέψης και ανάλυσης, απομυθοποιούν και εκλογικεύουν
- Αποκτούν εμπειρίες σεβασμού των διπλανών τους
- Έρχονται σε επαφή με ανθρώπους που δεν είναι φύλακες, αστυνομικοί, δικαστές και δεν τους κρίνουν. Αυτό βοηθάει να βγάλουν κάποια θετικά κοινωνικά συμπεράσματα.
- Πολλοί έρχονται σε επαφή με την ιδέα να αλλάξουν τρόπο ζωής και το κάνουν
- Αρκετοί συνεχίζουν τις σπουδές τους μετά την αποφυλάκιση'



΄Απογοήτευση ναι, μερικές φορές, ματαιώση όμως ποτέ. Απογοήτευση όταν ακούω για κάποιον μαθητή μου ότι έμπλεξε ξανά, καθώς θεωρώ ότι ο λόγος είναι κυρίως ο στιγματισμός και η δυσκολία να βρουν εργασία.

Η συμβολή είναι ιδιαίτερα σημαντική για διάφορους λόγους, όπως είναι η απόκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, η κτήση του πτυχίου και η επαφή με την κοινωνία. Ειδικά με τους ρομά, που υπάρχει η τάση να μη στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, θεωρώ ότι το σχολείο συμβάλλει προς το αντίθετο. Οι εν λόγω μαθητές, μέσα από τη φοίτηση τους στο σχολείο, αποτελούν παράδειγμα για τα παιδιά τους συνεπώς, τους δίνει αυτοπεποίθηση, τους κάνει να νιώθουν πιο επαρκείς ως γονείς και δημιουργείται καλύτερη σχέση με την οικογένεια τους.

Δεν πιστεύω στην έννοια του σωφρονισμού, όπως αυτός υφίσταται στα καταστήματα κράτησης. Το σχολείο μαθαίνει πειθαρχία και τους δίνει πολύτιμες γνώσεις και ικανότητες για την επανένταξη τους στην κοινωνία. Νομίζω λοιπόν ότι με αυτό τον τρόπο βοηθάει ώστε να μη λειτουργήσει η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία. Δηλαδή όταν όλοι οι άλλοι τους αντιμετωπίζουν ως παραβατικά άτομα, αυτή την εικόνα θα έχουν για τον εαυτό τους και θα την επαληθεύσουν βγαίνοντας έξω. Αν όμως κάποιους τους βάλουν σε έναν άλλο ρόλο, αυτόν του μαθητή και του μετέπειτα εργαζόμενου ή και φοιτητή, μπορούν να μπουν "σε άλλα παπούτσια" και να αρχίσουν να σκέφτονται αλλιώς το μέλλον τους'.

Σύνθεση αναλυτικών δεδομένων

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτών, καθώς και τη γενικότερη συναναστροφή της ερευνήτριας μαζί τους, η οποία συχνά βασιζόταν στην παρατήρηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, καθώς και της επαφής των εκπαιδευτών με τους εκπαιδευόμενους στο χώρο του σχολείου, θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε σε κάποια γενικά συμπεράσματα τα οποία αποτυπώνονται στη συνέχεια. Συμπεράσματα, τα οποία συμβάλλουν αφενός στην ενίσχυση της θεωρίας αναφορικά με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προσδοκίες των ενήλικων εκπαιδευομένων, που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευπαθείς και αφετέρου στη σκιαγράφιση του προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος απευθύνεται σε μία ειδική ομάδα πληθυσμού, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ανάγκες, όπως είναι η περίπτωση των ενήλικων κρατουμένων. Η σκιαγράφιση του προφίλ του εκπαιδευτή σε ένα σχολείο φυλακής δεν αναφέρεται μόνο στις δεξιότητες και τις ικανότητες του ίδιου όσο και στα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και θεωρούνται επιτυχείς σύμφωνα με την προσωπική τους εμπειρία. Συγκεκριμένα:

-  το περιβάλλον της φυλακής θα μπορούσε, εκ πρώτης όψεως, να χαρακτηριστεί από πολλούς ως ένας ιδιαίτερα ελκυστικός χώρος για εργασία και έρευνα. Ωστόσο, όσο ελκυστικός μπορεί να φαίνεται στην αρχή, οι καθημερινές δυσκολίες λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διαβίωσης, καθώς και της ψυχολογίας των κρατουμένων μπορεί να αποθαρρύνουν στην πορεία τον κάθε επαγγελματία. Ειδικά όταν μιλάμε για τη λειτουργία ενός σχολείου ενηλίκων στη φυλακή, ο στόχος του οποίου είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και δύσκολος. Οι εκπαιδευτές λοιπόν, οι οποίοι καλούνται να υπηρετήσουν σε μία τέτοια εκπαιδευτική μονάδα διακατέχονται από μεγάλο ζήλο και ενδιαφέρον όσον αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων και κυρίως, από μία εσωτερική ανάγκη και επιθυμία για προσφορά. Αυτός είναι και ο λόγος που οι περισσότεροι επιθυμούν να επιστρέψουν στο ίδιο σχολείο μετά τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας τους εκεί και να συνεχίσουν να συνεισφέρουν για τον ίδιο σκοπό, ο οποίος είναι η παροχή μίας δεύτερης ευκαιρίας σε ανθρώπους που το έχουν ανάγκη ή όπως αναφέρουν και οι ίδιοι σε ανθρώπους που δεν είχαν ουσιαστικά ούτε την πρώτη ευκαιρία.
-  το εκπαιδευτικό τους κοινό είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, κάτι που αποτελεί για εκείνους μία ιδιαίτερη πρόκληση. Η δυσκολία ωστόσο δεν έγκειται στις ιδιαίτερα απαιτητικές προσδοκίες των εκπαιδευομένων από τους εκπαιδευτές τους, κάτι το οποίο λόγω του ιδιαίτερα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευομένων δεν ισχύει, όσο στις διαφορετικές

εκπαιδευτικές ανάγκες και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι τα άτομα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας είναι φορείς τριών διαφορετικών ταυτοτήτων, οι οποίες από μόνες τους εμφανίζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Πρόκειται δηλαδή για ενήλικες-κρατούμενους, οι οποίοι ανήκουν σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, τόσο λόγω του εγκλεισμού τον οποίο βιώνουν, όσο και άλλων χαρακτηριστικών τους, όπως είναι η κοινή για όλους πρόωρη διαρροή τους από το σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης διάφορα χαρακτηριστικά του καθενός όπως το μεταναστευτικό τους παρελθόν είτε/και η εξάρτηση τους από ουσίες είτε/και η χρόνια ανεργία την οποία βίωναν, είτε/και κάποιο σοβαρό πρόβλημα υγείας που αντιμετωπίζουν, καθώς και για ορισμένους η εμπειρία που βίωσαν ως άστεγοι.

Το περιβάλλον της φυλακής γενικά και ο χώρος ενός σχολείου δεύτερης ευκαιρίας στη φυλακή πιο συγκεκριμένα αποτελεί ιδανικό περιβάλλον, από ερευνητικής απόψεως, για την μελέτη των ομάδων που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά ευπαθείς, λόγω της διαφορετικότητας του πληθυσμού, καθώς και της συστηματικής αλληλεπίδρασης που μπορεί να έχει κάποιος ερευνητής μαζί τους. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τις αιτίες που τους οδήγησαν στη συνθήκη του εγκλεισμού την οποία βιώνουν και τα οποία μαρτυρούν την προέλευση των ατόμων από ένα περιβάλλον χαμηλού μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου, το οποίο αναπόφευκτα κάποιες φορές τους οδήγησε σε συγκεκριμένες επιλογές και συνθήκες διαβίωσης. Και ενώ μιλάμε για άτομα με κοινά χαρακτηριστικά, συγχρόνως οι εκπαιδευτές έχουν να αντιμετωπίσουν εκπαιδευόμενους με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες. Ο παρανομαστής παραμένει κοινός, η ανάγκη τους για μία δεύτερη ευκαιρία στη μάθηση και τη γνώση, ωστόσο οι ανάγκες και οι προσδοκίες τους επηρεάζονται από τις ήδη αποκτηθείσες εμπειρίες και τα βιώματα τα οποία έχουν. Ο εκπαιδευτής λοιπόν καλείται να ακολουθήσει μία ολιστική προσέγγιση, προκειμένου να γνωρίσει σε βάθος τον κάθε εκπαιδευόμενο και να σκιαγραφήσει το προφίλ αυτού, γνώση η οποία θα αποτελέσει βασικό κριτήριο όσον αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων του. Για τους ίδιους ωστόσο τους εκπαιδευτές, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, ιδιαίτερα σημαντικό αποτελεί το γεγονός του να κατανοήσουν αρχικά το ιδιαίτερο περιβάλλον του εγκλεισμού, το οποίο βιώνουν οι μαθητές τους, καθώς και την επίδραση του στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς τους. Καθώς επίσης, να απαλλαγούν από ενδεχόμενα συναισθήματα φόβου ή ανασφάλειας που μπορεί να τους προκαλεί η συναναστροφή μαζί τους, όπως και από στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορεί οι ίδιοι να έχουν. Σκέψεις, οι οποίες όπως οι ίδιοι αναφέρουν, αποβάλλονται από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις μαζί τους και τη θέση τους παίρνουν όμορφα συναισθήματα που καλλιεργούνται ανάμεσα σε ένα δάσκαλο και τους μαθητές του.

Οι εκπαιδευτές, μέσα στη τάξη, ξεχνούν ότι απέναντι τους έχουν ένα κρατούμενο και στο πρόσωπο του βλέπουν απλά έναν μαθητή. Έναν ενήλικο εκπαιδευόμενο, με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να προσαρμοστεί σε ένα σχολικό περιβάλλον, το

οποίο κάποια χρόνια πριν δεν κατάφερε να τον κρατήσει. Τον εκπαιδευτή δεν τον ενδιαφέρει το αδίκημα των μαθητών του ούτε φυσικά η ποινή του, καθώς ο ρόλος του δεν είναι ούτε να τον κρίνει ούτε να τον δικάσει. Ο ρόλος του είναι να τον κρατήσει στο σχολείο, όπου μέσα από τη διαδικασία της μάθησης και της γνώσης να τον βοηθήσει να εξελιχθεί ως άτομο και ως πολίτης, εν όψει της επικείμενης επανένταξης του στην κοινωνία, προσφέροντας του νέα ερεθίσματα και εμπειρίες.

✚ Οι δυσκολίες, στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, είναι πολλές και οφείλονται αφενός στην έλλειψη διδακτικού προσωπικού, ειδικά στην έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς και αφετέρου, στις διάφορες υλικοτεχνικής φύσεως ελλείψεις. Ενδεικτικά αναφέρουν τη δυσκολία που προκαλεί η μη δυνατότητα για πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς και η αδυναμία για χρήση διαφόρων υλικών, τα οποία θα τους ήταν χρήσιμα για την υλοποίηση κάποιου πειράματος. Δυσκολίες ωστόσο, οι οποίες όπως αναφέρουν, τους κάνουν περισσότερο ευρηματικούς και δημιουργικούς, κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού των μαθημάτων τους.

✚ Αν αναλογιστούμε ότι ο επιδιωκόμενος στόχος από μέρος του σχολείου δεν αποτελεί η απλή μετάδοση της γνώσης αλλά η σύνδεση της γνώσης με την εμπειρία και η απόκτηση, από μέρος των εκπαιδευομένων, αφενός της ικανότητας να προσεγγίζουν μόνοι τους τη γνώση και τη μάθηση και αφετέρου να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες και πεποιθήσεις, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην επικείμενη επανένταξη τους στην κοινωνία, αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της εμπλοκής των ίδιων των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικά η λειτουργία του ΣΔΕ βασίζεται σε μία περισσότερο φιλελεύθερη φιλοσοφία, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτή να σχεδιάσει ο ίδιος το μάθημα του, προσαρμόζοντας το στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας.

Τα πρώτα λοιπόν μαθήματα, όπως περιγράφουν και οι εκπαιδευτές, αφιερώνονται στη γνωριμία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθώς και στη διερεύνηση τόσο των προσδοκιών όσο και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευομένων, προκειμένου τα μαθήματα να σχεδιαστούν γύρω και αναφορικά με αυτά. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να μοιραστεί και να εκφράσει τις σκέψεις και τις εμπειρίες του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανάγκη την οποία φαίνεται να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτές και να προσπαθούν να την καλύψουν. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι μέσα από την εν λόγω διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν περισσότερο αποδεκτοί και μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματα καταφέρνουν να αναστοχαστούν και να εξελιχθούν. Τονίζουν επίσης, ότι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας είναι ιδιαίτερα χαμηλά, λόγω της συνθήκης του εγκλεισμού την οποία βιώνουν, με αποτέλεσμα η επιστροφή στο σχολείο να αποτελεί ένα επιπλέον άγχος για το αν θα καταφέρουν να ανταποκριθούν. Η αξιοποίηση επομένως από τον εκπαιδευτή, μέσα στη τάξη, των ήδη αποκτηθέντων από μέρος των εκπαιδευομένων γνώσεων και εμπειριών, αποτελεί για τους ίδιους αφενός σημαντικό κίνητρο για συμμετοχή και ένταξη στην όλη διαδικασία και αφετέρου τρόπο ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης τους, καθώς νιώθουν την αποδοχή και την ενθάρρυνση.

- ✚ Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της τάξης, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτές, είναι η εργασία σε ομάδες, ο καταγισμός ιδεών και η χρήση του διαλόγου και κατ' επέκταση, η ελεύθερη συζήτηση. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι στην αρχή εμφανίζουν δυσκολία στο να εργαστούν σε ομάδες και να προβούν σε κάποιου είδους συνεργασία, καθώς προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους και ο προφανής λόγος είναι το γεγονός ότι δεν τους είναι εύκολο να εμπιστευτούν τους άλλους.

Στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευόμενοι στην αρχή παρουσιάζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στη συναναστροφή τους τόσο με τους εκπαιδευτές όσο και με τους συν-εκπαιδευόμενους τους, αφενός ως αποτέλεσμα του εγκλεισμού τους και αφετέρου ως στάση ζωής που είχαν υιοθετήσει στην προ-εγκλεισμό ζωής τους. Οι ίδιοι, λόγω του τρόπου ζωής τους, είχαν μάθει να είναι επιφυλακτικοί απέναντι στους άλλους και ως προς τα κίνητρα τους, με αποτέλεσμα να σκέφτονται και να δρουν ως μονάδα και όχι ως μέλη μίας ομάδας, η οποία θέτει κοινούς στόχους. Μέσα λοιπόν από τη συμμετοχή τους σε διάφορα projects, καθώς και την καθημερινή τους παρουσία στο σχολείου, οι εκπαιδευτές προσπαθούν να τους εξοικειώσουν με την έννοια της συνεργατικότητας και την εργασία σε ομάδα. Θέτουν από κοινού κάποιους κανόνες, τους οποίους χαρακτηρίζουν ως εκπαιδευτικό συμβόλαιο και κυρίως, δεσμεύονται από κοινού για την τήρηση τους.

Με την πάροδο του χρόνου, οι εκπαιδευόμενοι σιγά σιγά απελευθερώνονται από τα εμπόδια που οι ίδιοι θέτουν και φαίνεται να αναγνωρίζουν τον ανιδιοτελή και ουσιαστικό, στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την επανένταξη τους, ρόλο τόσο των ίδιων των εκπαιδευτών όσο και του σχολείου. Συνειδητοποιηθούν τον επιδιωκόμενο στόχο του σχολείου, ο οποίος παραμένει η δική τους προετοιμασία και ανάπτυξη και ο οποίος απαλλάσσει κάθε είδους συναλλαγή εντός του σχολείου, από οποιαδήποτε ιδιοτέλεια. Αρχίζουν επίσης να νιώθουν ως μέλη μίας ομάδας, τα οποία στηρίζουν το ένα το άλλο με κάθε τρόπο και λειτουργούν από κοινού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η εν λόγω αλλαγή παρατηρείται σταδιακά και είναι περισσότερο εμφανής στους μαθητές του 2^{ου} κύκλου, όπου έχοντας την εμπειρία της προηγούμενης χρονιάς, είναι περισσότερο εξοικειωμένοι. Η αλλαγή στη συμπεριφορά τους, όπως μας αναφέρουν κάποιοι εκπαιδευτές, γίνεται συχνά αντιληπτή και από τους σωφρονιστικούς υπαλλήλους, οι οποίοι αναφέρουν ότι ορισμένοι κρατούμενοι συνήθιζαν να είναι σκυθρωποί και θυμωμένοι, αποφεύγοντας να μιλάνε. Ενώ μέσα από την επαφή τους με το σχολείο, η έκφραση τους άρχισε σιγά σιγά να μαλακώνει και οι ίδιοι να γίνονται περισσότερο κοινωνικοί. Η εν λόγω αλλαγή παρατηρείται μόνο στο χώρο του σχολείου και όχι γενικότερα στο χώρο της φυλακής, «*λες και με την είσοδο τους στο χώρο του σχολείου, ξεχνάνε που βρίσκονται και προσπαθούν πραγματικά να γίνουν καλύτεροι. Λες και μεταμορφώνονται*».

- ✚ Όσο όμως θετικά και να επιδρά πάνω τους το πλαίσιο του σχολείου και κατ' επέκταση, η διαδικασία της μάθησης και της γνώσης, το πιο δύσκολο πράγμα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτές είναι να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων τους αμείωτο και να αποφύγουν το ενδεχόμενο της σχολικής διαρροής. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα λόγω της συνθήκης του εγκλεισμού την οποία βιώνει,

βρίσκεται σε ιδιαίτερα ευάλωτη και συχνά ασταθή ψυχολογική κατάσταση, όπου πέρα από τα συναισθήματα θυμού και άρνησης τα οποία εκδηλώνονται μέσω της συμπεριφοράς τους, εκφράζουν συχνά συναισθήματα αποθάρρυνσης και απογοήτευσης. Ο στιγματισμός λόγω του εγκλεισμού τους, καθώς και η μακροχρόνια συχνά ποινή που τους έχει επιβληθεί, αποτελούν δύο παράγοντες καθοριστικής σημασίας, για τους οποίους η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων χάνει το ενδιαφέρον της για μάθηση, θεωρώντας συχνά μάταιη την όλη προσπάθεια που καλείται να καταβάλλει. Εξίσου ωστόσο σημαντικός είναι και ο φόβος για μία ακόμα αποτυχία, τον οποίο νιώθουν και τον οποίο, λόγω της συναισθηματικής φόρτισης την οποία βιώνουν, δεν τους είναι εύκολο να διαχειριστούν. Οι εκπαιδευτές λοιπόν του σχολείου καταβάλλουν καθημερινά μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των εκπαιδευομένων και κυρίως, προσπαθώντας να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης και τη θετική επίδραση της στους ίδιους, όσον αφορά την προσωπική τους εξέλιξη και ανάπτυξη εν όψει της επικείμενης επανένταξης τους στην κοινωνία.

✚ Οι προσδοκίες που θέτουν οι εκπαιδευτές, όσον αφορά τους εκπαιδευόμενους τους, δεν αφορούν τόσο στη σχολική τους επίδοση όσο στη δυνατότητα να αποκτήσουν όσο το δυνατό περισσότερες γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να είναι σε θέση να νοηματοδοτήσουν τον εαυτό τους με τρόπο διαφορετικό και να εισέλθουν στο κοινωνικό σύνολο. Ο κύριος στόχος που οφείλει να θέτει ο εκπαιδευτής, όταν μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων και κυρίως για κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού, όπως η ομάδα των κρατουμένων- εκπαιδευομένων, αποτελεί η δυνατότητα από μέρους των ίδιων των εκπαιδευομένων να φανταστούν τον εαυτό τους με τρόπο διαφορετικό, αποδίδοντας του δηλαδή μία άλλη ταυτότητα πέρα από αυτή του κρατούμενου και του εγκληματία. Μία εκπαιδευτρια αναφέρει ότι *«αν όλοι οι άνθρωποι αντιμετώπιζον τους εκπαιδευόμενους- κρατούμενους ως άτομα παραβατικά και τίποτα άλλο, οι ίδιοι υιοθετούν την εν λόγω αντίληψη και κατ' επέκταση, συμπεριφέρονται και δρουν ως τέτοια»*. Το σχολείο λοιπόν καλείται να τους δώσει τη δυνατότητα να αναθεωρήσουν ορισμένες από τις παραδοχές τους, οι οποίες αποτελούν εμπόδιο στην εξέλιξη και την ανάπτυξή τους και να υιοθετήσουν νέες, περισσότερο αποτελεσματικές. Ειδικά εν όψει της επικείμενης επιστροφής τους στην κοινωνία, ο στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να επικεντρώνεται στην προετοιμασία των ατόμων για την είσοδο τους σε αυτή, ως ενεργοί και ελεύθεροι πολίτες, οι οποίοι δρουν με γνώμονα το κοινό καλό και είναι απαλλαγμένοι από διαστρεβλωμένες πεποιθήσεις και παραδοχές, οι οποίες τους οδήγησαν στις μη αποδεκτές, από μέρους της κοινωνίας, επιλογές του παρελθόντος. Στόχος, ο οποίος φαίνεται να επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό, προσφέροντας στους ίδιους την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν την ενεργό πολιτεότητα τους και την προσωπική τους τοποθέτηση ως ενεργά μέλη της κοινωνίας.

Αναγνωρίζοντας την είσοδο των ατόμων στον επαγγελματικό τομέα, ως σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των ατόμων και κατ' επέκταση, μέτρο αντιμετώπισης και πρόληψης ενδεχόμενης παραβατικής

συμπεριφοράς, το σχολείο καλείται να καλύψει το 'νεκρό' χρόνο της φυλακής, ενισχύοντας τόσο τα τυπικά όσο και τα ουσιαστικά προσόντα των εκπαιδευομένων. Η κτήση του απολυτηρίου Γυμνασίου, θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη του εν λόγω στόχου, ενισχύοντας τα τυπικά προσόντα των ατόμων και ενθαρρύνοντας τους να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και να καλλιεργήσουν κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες συνάδουν με τον τρόπο σκέψης και έκφρασης των ατόμων, καθώς και της προσέγγισης της γνώσης από μέρους τους. Η λειτουργία επίσης του σχολείου συμβάλλει στη λήψη, από μέρους των εκπαιδευομένων, διαφορετικών ερεθισμάτων, καθώς και στην προσπάθεια εξάλειψης στερεοτύπων και προκαταλήψεων που οι ίδιοι έχουν υιοθετήσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων, παρατηρείται να έχει υιοθετήσει λανθασμένες εντυπώσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και το ρόλο του σχολείου, οι οποίες βασίζονται σε προηγούμενα εκπαιδευτικά 'τραύματα'⁸⁴. Χωρίς ωστόσο να μπορούμε να επικαλεστούμε το γεγονός ότι το σχολείο στο παρελθόν τους έδωσε, θα ήταν πιο ασφαλές να παραδεχτούμε ότι δεν κατάφερε να τους κρατήσει.

Στο πλαίσιο λοιπόν του σχολείου αναδεικνύεται τόσο ο 'κακός' δάσκαλος του παρελθόντος όσο και ο 'κακός' ή ανεπαρκής γονέας. Ο μαθητής όμως του τότε, σήμερα αποτελεί τον ενήλικο εκπαιδευόμενο που μελετάμε, ο οποίος έχει δημιουργήσει τη δική του οικογένεια και οι δικές του εμπειρίες, έστω και υποσυνείδητα, επηρεάζουν την επιρροή που ασκεί στα δικά του παιδιά. Αυτό λοιπόν το γνωρίζουν καλά οι εκπαιδευτές και ο απώτερος στόχος τους αποτελεί, πέρα από την άμεση επίδραση της γνώσης και της εκπαίδευσης στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο, η έμμεση επίδραση που ασκεί στα παιδιά του, ειδικά στην περίπτωση των ρομά που συνηθίζουν να μην στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Ο εκπαιδευόμενος μέσα από την επαφή του με το σχολείο αποκτάει νέα ερεθίσματα και γνώσεις, στοχάζεται, αναθεωρεί και κατ' επέκταση, νιώθει περισσότερο επαρκής. Μαθαίνει να σκέφτεται διαφορετικά και την εν λόγω γνώση τη μεταφέρει στα παιδιά του, ενώ η φοίτηση του στο σχολείο αποτελεί παράδειγμα για τα ίδια.

- ✚ Και ενώ όπως ήδη αναφέρθηκε, η μεγαλύτερη δυσκολία, από μέρους των εκπαιδευτών, αποτελεί η προσπάθεια που καταβάλλουν για να κρατήσουν τους εκπαιδευόμενους στο σχολείο, εξίσου μεγάλη δυσκολία εμφανίζει και ο τρόπος προσέγγισης των εν λόγω ατόμων, προκειμένου να τους εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εν λόγω ομάδα ατόμων θα μπορούσε από τους ειδικούς να χαρακτηριστεί ως άτομα δύσκολα να προσεγγιστούν (*hard to reach learners*) λόγω, αφενός της πρόωρης διακοπής τους από το σχολείο και της μεγάλης χρονικής απόστασης που έχει μεσολαβήσει για την επιστροφή τους σε αυτό και αφετέρου λόγω της μη αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς που έχουν υιοθετήσει και η οποία οδήγησε σταδιακά στην περιθωριοποίησή τους. Το περιβάλλον λοιπόν της φυλακής δίνει τη δυνατότητα στους ειδικούς να τους προσεγγίσουν και κυρίως, να τους

⁸⁴ Τα εκπαιδευτικά 'τραύματα' αναδύονται μέσα από την εκπαιδευτική βιογραφία του ατόμου και αφορούν σε βιώματα του παρελθόντος, τα οποία οδήγησαν στη διαμόρφωση των τωρινών πεποιθήσεων όσον αφορά την εκπαίδευση και τα οποία αποκομίστηκαν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τα κεντρικά και περιφερειακά στοιχεία του. (Κουλαουζίδης, 2013)

δώσουν ένα κίνητρο προκειμένου να επανενταχθούν και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το βασικό και πρωτεύον κίνητρο για κάθε εκπαιδευόμενο αποτελεί ο ευεργετικός υπολογισμός της ποινής, το 'μεροκάματο' όπως συνηθίζουν να λένε. Ωστόσο, ακόμα και αυτό για ορισμένους δεν αποτελεί ισχυρό κίνητρο, καθώς το 'μεροκάματο' μπορούν να το βρουν και από αλλού, όπως λένε, προβάλλοντας μία προφανή δικαιολογία. Γεγονός παραμένει ότι η επιστροφή στο σχολείο προβάλλει φόβους και εμπόδια, τα οποία τις περισσότερες φορές τίθενται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ενώ, οι εκπαιδευτές καλούνται να τους βοηθήσουν να τα ξεπεράσουν.

Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτών, το μεροκάματο αποτελεί απαραίτητο κίνητρο, ακόμα και αν ορισμένοι τείνουν να το παρουσιάζουν ως αποτρεπτικό παράγοντα ως προς την προσέγγιση της γνώσης. Αν αναλογιστούμε τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και εστιάσουμε σε ειδικές ομάδες πληθυσμού, όπως είναι η περίπτωση των κρατουμένων, για τους οποίους η εκπαίδευση δεν αποτελεί υποχρέωση αλλά επιλογή, αντιλαμβανόμαστε ότι οι εν δυνάμει εκπαιδευόμενοι, σκεπτόμενοι ορθολογικά, αναζητούν ένα κίνητρο προκειμένου να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παροχή λοιπόν ενός κινήτρου αποτελεί προϋπόθεση, προκειμένου να ξεπεραστούν οποιαδήποτε εμπόδια, συναισθηματικές και πρακτικές δυσκολίες τείνουν να απομακρύνουν τον εκπαιδευόμενο από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικά στην περίπτωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής ομάδας, όπου το προφίλ του εκπαιδευόμενου-κρατούμενου έρχεται συχνά σε αντίθεση με το προφίλ ενός 'τυπικού', ας μας επιτραπεί η έκφραση, εκπαιδευόμενου, η ύπαρξη κινήτρου αποτελεί βασική προϋπόθεση και φυσικά το κίνητρο θα πρέπει να σχετίζεται με την επικρατούσα κατάσταση την οποία βιώνει και η οποία είναι η κατάσταση του εγκλεισμού του. Η βασική σκέψη των κρατουμένων αποτελεί η μείωση της ποινής τους, συνεπώς το κίνητρο δεν θα μπορούσε παρά να σχετίζεται με αυτή. Παρέχοντας τους λοιπόν το εν λόγω κίνητρο, τους δίνεται η δυνατότητα να εισέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να αποκτήσουν την προσωπική τους άποψη και να αποκομίσουν τις δικές τους εμπειρίες αναφορικά με αυτή, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην πορεία να επιλέξουν εάν επιθυμούν ή όχι να συνεχίσουν. Καθώς, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, *«ακόμα και αν το μόνο κίνητρο ενός εκπαιδευόμενου για την είσοδο του στο σχολείο αποτελεί το μεροκάματο, στην πορεία δεν είναι αρκετό, προκειμένου να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και να ολοκληρώσει την φοίτηση του»*.

✚ Επομένως, το σύστημα του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματικό ⁸⁵, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να επανενταχθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με απώτερο πάντα επιδιωκόμενο στόχο, το ίδιο το περιβάλλον να καταφέρει να τους εντάξει και

⁸⁵ Η Ορφανάκη (2017) αναφέρει ότι η αναθεώρηση του νόμου το 2015 περί ευεργετικού υπολογισμού της ποινής, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των 'μεροκάματων', είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των εκπροσώπων των ελληνικών κρατουμένων στο σχολικό πληθυσμό. Συνεπώς, από το 2015, η σύσταση του πληθυσμού αποτελείται από μισούς έλληνες και μισούς αλλοδαπούς, κυρίως αλβανικής καταγωγής.

να τους 'κρατήσει'. Για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, οι εκπαιδευτές καταβάλλουν καθημερινά μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου δημιουργήσουν μαζί τους μία σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για τη μεταξύ τους συνεργασία. Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει ανάγκη να νιώσει την πλήρη αποδοχή και το σεβασμό, τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους συν-εκπαιδευόμενους του, προκειμένου να ενταχθεί και να παραμείνει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικά στην περίπτωση του εκπαιδευόμενου-κρατούμενου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εν λόγω ανάγκη είναι ακόμα πιο έντονη, λόγω της ιδιαίτερα χαμηλής αυτο-εκτίμησης και αυτοπεποίθησης που τον χαρακτηρίζει, καθώς και της δυσκολίας που παρουσιάζει το γεγονός το να ανήκει σε μία ομάδα, στο πλαίσιο της οποίας θα συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της και η μεταξύ τους σχέση θα βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και την κατανόηση.

Το περιβάλλον της φυλακής, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτές από την εμπειρία τους αναφέρουν, ευνοεί την καλλιέργεια σχέσεων μεταξύ των κρατουμένων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ιδιοτέλεια και συναλλαγή. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν να εργάζονται ατομικά, καθώς εμφανίζονται ιδιαίτερα επιφυλακτικοί όσον αφορά τις σχέσεις τους τόσο με τους υπόλοιπους συν-εκπαιδευόμενους τους όσο και με τους εκπαιδευτές τους. Στην πορεία όμως, αντιλαμβάνονται τις αγνές προθέσεις των εκπαιδευτών τους και σιγά σιγά αρχίζουν να αλληλοεπιδρούν και να αλληλο-υποστηρίζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Οι εκπαιδευτές προκειμένου να κερδίσουν το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων, εστιάζουν την προσοχή τους στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προσδοκίες τους, προσαρμόζοντας τα μαθήματα τους σε αυτές και φροντίζοντας να τους παρέχουν, μέσω της ελεύθερης συζήτησης και του διαλόγου, τον απαιτούμενο χώρο και χρόνο, προκειμένου να εκφραστούν και να αλληλοεπιδράσουν. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευομένων επικεντρώνεται στην παροχή, από μέρους των εκπαιδευτών, ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης. Οι ίδιοι, όντας καταπιεσμένοι συναισθηματικά και πιεσμένοι ψυχολογικά, έχουν ανάγκη να εκφραστούν και να νοιώσουν την αποδοχή και το ενδιαφέρον από μέρους των άλλων. Ανάγκη, την οποία οι εκπαιδευτές φαίνεται να αντιλαμβάνονται και να προσπαθούν να τους την καλύψουν, διατηρώντας παράλληλα τις απαιτούμενες συναισθηματικές αποστάσεις και θέτοντας τα προβλεπόμενα όρια.

Ας μην ξεχνάμε, ότι τα μέλη της εν λόγω ομάδας έχουν συνηθίσει να διαχειρίζονται τις όποιες σχέσεις τους ως αποτέλεσμα συναλλαγής, ενώ μπορούν να γίνουν ιδιαίτερα χειριστικοί, προβάλλοντας συνεχώς τον εαυτό τους ως θύμα, ο οποίος αδικήθηκε από την επιβαλλόμενη ποινή. Απαιτείται λοιπόν χρόνος και προσπάθεια, προκειμένου η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο να οικοδομηθεί πάνω σε στέρεες βάσεις, απαλλαγμένες από κάθε είδους συναλλαγή και αναφορά στο παρελθόν και στο αδίκημα τους. Όπου ως μοναδικό στόχο, θα πρέπει να τίθεται η αυτο-βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και άμεσα ωφελουμένου,

προκειμένου να επιτευχθεί η επικείμενη επανένταξη του στην κοινωνία, ως ενεργός, ελεύθερος και ώριμος πολίτης.

✚ Η προετοιμασία λοιπόν των εκπαιδευομένων για την επικείμενη είσοδο τους στην κοινωνία αποτελεί τη βασική επιδίωξη του σχολείου. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να τους προετοιμάσει για αυτή την αλλαγή και ο εκπαιδευτής, ως εμπυχωτής και καθοδηγητής, να τους δείξει τον τρόπο προκειμένου να το επιτύχουν. Ο ρόλος ωστόσο του εκπαιδευτή οφείλει να λειτουργεί επικουρικά, προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να στηριχθεί στις δικές του δυνάμεις, χωρίς να νιώθει χειραγωγημένος και εξαρτώμενος από το σχολείο. Αντίθετα, μέσα από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία καλείται να ενεργοποιήσει τη διαδικασία του μετασχηματισμού, να χειραφετηθεί και να καταστεί ελεύθερος και πνευματικά ώριμος να κάνει τις δικές του επιλογές και να χαράξει τη δική του πορεία κατά την αποφυλάκιση του.

Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη αποτελεί κυρίαρχη έννοια στο πλαίσιο του σχεδιασμού της λειτουργίας του σχολείου, όπου οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης γύρω και αναφορικά με αυτή οφείλουν να διατρέχουν το σύνολο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτές, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, αντιλαμβάνονται το χώρο του σχολείου ως τη σύνδεση των κρατουμένων – εκπαιδευομένων με την κοινωνία, γεγονός στο οποίο συμβάλλει τόσο η δική τους επαφή όσο και η επαφή των εκπαιδευομένων με τους προσκεκλημένους ομιλητές και λοιπούς συνεργάτες. Περιγράφουν τη λειτουργία και το περιβάλλον του σχολείου ως μία μικρογραφία της κοινωνίας, αναλογιζόμενοι τόσο τη δομή του όσο και τη γενικότερη φιλοσοφία του, όπου μία ομάδα ατόμων καλείται να συνυπάρξει αρμονικά μέσα από την τήρηση συγκεκριμένων κανόνων και την ανάληψη υποχρεώσεων, με απώτερο στόχο την επίτευξη της ευημερίας και της εξέλιξης των μελών της.

Η καλλιέργεια του σεβασμού τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, η αποδοχή και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, καθώς και η καλλιέργεια δημοκρατικών μεθόδων, όπως ο διάλογος, η κριτική σκέψη, η συζήτηση με επιχειρηματολογία, η κατανόηση μέσω της ενσυναίσθησης και η προσπάθεια εξάλειψης κάθε είδους στερεοτύπων και προκαταλήψεων αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του δημοκρατικού συστήματος, τα οποία οφείλουν να χαρακτηρίζουν τον ενεργό και ώριμο πολίτη.

Οι εν λόγω έννοιες διατρέχουν το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτές έχοντας απομακρυνθεί από την καθ' έδρα διδασκαλία δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να οδηγηθούν μόνοι τους στη γνώση και τη μάθηση, μέσω ενός περισσότερο βιωματικού τρόπου διδασκαλίας, ο οποίος προωθεί τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση και ενισχύει την καλλιέργεια του διαλόγου και την προαγωγή της ελεύθερης έκφρασης και σκέψης. Οι συχνές επίσης συναντήσεις σε ολομέλεια, προκειμένου να συζητηθεί ένα τρέχον θέμα και να παρθεί κάποια απόφαση για την από κοινού αντιμετώπιση του, η ανάληψη ρόλων και η δέσμευση για την επίτευξη ενός κοινού αποτελέσματος αποτελούν σημαντικά στοιχεία, τα οποία κάνουν τους εκπαιδευόμενους να νιώθουν ενεργά και

χρήσιμα μέλη της ομάδας, λαμβάνοντας συγχρόνως τον απαιτούμενο σεβασμό και την αναγνώριση που έχουν ανάγκη. Το αίσθημα επίσης του σεβασμού και της αναγνώρισης τους βοηθάει να πολεμήσουν το θυμό και την άρνηση που νιώθουν και τα οποία αποτελούν βασικά εμπόδια για την ένταξη τους στην ομάδα και κατ' επέκταση, στην κοινωνία.

- ✚ Η αναγνώριση στους εκπαιδευόμενους, στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στο σχολείο, δικαιωμάτων και αναπόφευκτα υποχρεώσεων αποτελεί βασικό στοιχείο αναφοράς όσον αφορά τη προετοιμασία τους για την επικείμενη επανένταξη τους στην κοινωνία. Το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση, το οποίο συνεπάγεται την ίση και ανεμπόδιστη συμμετοχή τους στο σχολείο, γεννά αυτομάτως τη δέσμευση από μέρους τους απέναντι σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις, τις οποίες οφείλουν να αναλάβουν και οι οποίες αφορούν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Αναλογιζόμενοι το προφίλ των εκπαιδευομένων, μπορούμε συγχρόνως να αντιληφθούμε τη δυσκολία που υπάρχει από μέρους τους όσον αφορά την ανάγκη για υπακοή σε συγκεκριμένους κανόνες, καθώς και τη δέσμευση ως προς την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων. Άνθρωποι, που είχαν συνηθίσει ή ενδεχομένως επιλέξει να ζούνε στο περιθώριο, συχνά χωρίς όρια και απαλλαγμένοι από κάθε είδους περιορισμούς που ο νόμος ή η κοινωνία θέτει, καλούνται τώρα να τηρήσουν συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς και να δεσμευτούν σε κάτι, που συχνά έρχεται σε αντίθεση με την ίδια τους τη θέληση.

Οι εκπαιδευόμενοι, σε καθημερινή βάση, καλούνται να τηρούν με συνέπεια το ωράριο λειτουργίας του σχολείου, να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους προς το μάθημα και συγχρόνως, να συμμετέχουν ενεργά στις κοινές δραστηριότητες που λαμβάνουν μέρος καθημερινά, καθώς και στα διάφορα projects που έχουν επιλέξει να παρακολουθήσουν. Συγχρόνως, καλούνται να συνεισφέρουν στην καθημερινή φροντίδα και διατήρηση του χώρου, καθώς επίσης και στις ανάγκες υποδοχής και φιλοξενίας προσκεκλημένων ομιλητών και διοργάνωσης εκδηλώσεων. Γεγονός, που αποτελεί μία πρόκληση για τους ίδιους, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτές τους, η οποία στο τέλος επιτυγχάνεται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων καταφέρνει τελικά να ξεπεράσει την όποια εσωτερική δυσκολία και να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της από σεβασμό τόσο στους εκπαιδευτές για το έργο το οποίο προσφέρουν, όσο και στον ίδιο το θεσμό του σχολείου, τον οποίο θέλουν να διαφυλάξουν. Η εν λόγω προσπάθεια οδηγεί αναπόφευκτα σε μία εσωτερική αλλαγή, η οποία συντελείται προς όφελος τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και του συνόλου των μελών της ομάδας, η οποία στο χώρο του σχολείου αναπαριστά την κοινωνία.

- ✚ Στην όλη προσπάθεια που καταβάλλεται από μέρους τόσο του σχολείου όσο και των εκπαιδευτών, αναφορικά με τον μετασχηματισμό των κρατουμένων και την απαλλαγή τους από δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και παραδοχές, περίοπτη θέση κατέχει η Τέχνη, την οποία οι εκπαιδευτές χαρακτηρίζουν ως ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο. Στο χώρο του σχολείου, η Τέχνη συναντάται σε όλες τις μορφές της και ο ρόλος της είναι άλλοτε επικουρικός και άλλοτε κεντρικός. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου εντάσσονται διάφορα projects με αφετηρία την

Τέχνη, τα οποία υλοποιούνται είτε από τους εκπαιδευτές του σχολείου είτε από εθελοντές. Στα εν λόγω projects, ενδεικτικά να αναφέρουμε το project του θεάτρου, του χορού, καθώς και της δημιουργικής γραφής, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συμμετέχουν και στο τέλος της χρονιάς να παρουσιάσουν το προϊόν της δουλειάς τους. Ακόμα όμως και στο πλαίσιο της διεξαγωγής των καθημερινών μαθημάτων, οι εκπαιδευτές συχνά χρησιμοποιούν την Τέχνη ως έναυσμα και έμπνευση για συζήτηση ή ως τρόπο έκφρασης εκ μέρους των εκπαιδευομένων.

Οι εκπαιδευτές αναφέρουν, ότι η Τέχνη επιδρά καθοριστικά στην ψυχосύνθεση της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας, καθώς τους απελευθερώνει και να τους βοηθάει να ξεφύγουν από τις δύσκολες συνθήκες της καθημερινότητας. Τους κάνει να ξεχνιούνται, να ονειρεύονται και συγχρόνως τους δίνει ερεθίσματα για σκέψη και ενασχόληση, καθώς δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευόμενοι που ανακάλυψαν κάποιο κρυμμένο ταλέντο ή την κλίση τους προς κάποια μορφή τέχνης και αποφάσισαν να ασχοληθούν μαζί της επαγγελματικά. Στην αρχή, η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων εκφράζει δυσπιστία και άρνηση να ενταχθεί και να συμμετέχει σε ένα τέτοιο project. Κυριαρχεί ο φόβος για το άγνωστο, καθώς για πολλούς είναι η πρώτη φορά που μπορεί να έρθουν σε επαφή με κάποια μορφή Τέχνης και συγχρόνως, η ανασφάλεια ότι μπορεί να μην τα καταφέρουν και να προκαλέσουν την χλεύη των υπολοίπων. Στην πορεία όμως, μετά την πρώτη επαφή τους με το project, η επαφή τους με την Τέχνη τους προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα και την επιζητούν από μόνοι τους. Μέσα από τη συμμετοχή τους στα διάφορα projects νιώθουν ότι εκφράζονται ελεύθερα, αναλαμβάνουν νέους ρόλους και ως μέλη της ομάδας συμμετέχουν ενεργά για την επίτευξη ενός στόχου, το αποτέλεσμα του οποίου είναι απτό και εύκολα αντιληπτό από τον καθένα. Ένας από τους εκπαιδευτές παρομοιάζει το χειροκρότημα που λαμβάνουν στο τέλος της παρουσίασης μίας θεατρικής παράστασης ως βάλσαμο στη ζωή τους, καθώς νιώθουν την επιβράβευση που τόσο έχουν ανάγκη, νιώθουν ότι τελικά τα κατάφεραν.

Παράλληλα, η αξιοποίηση της τέχνης στο πλαίσιο διεξαγωγής των καθημερινών μαθημάτων λειτουργεί ιδιαίτερα θετικά, καθώς η τέχνη εγείρει συναισθήματα και εκφράζει σκέψεις που είναι συχνά δύσκολο να εκφραστούν με λόγια. Ο μόνος κίνδυνος ωστόσο που υπάρχει είναι να «μη χαθεί το κύρος του μαθήματος, για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος και σίγουρος με τον τρόπο που θα την εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία», όπως τονίζει μία εκπαιδευτρια.

- ✚ Οι εκπαιδευτές συχνά καλούνται να αξιολογήσουν την όλη τους δράση και να αναφέρουν τα θετικά της λειτουργίας του σχολείου, καθώς και τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Να αξιολογήσουν δηλαδή την όλη εκπαιδευτική εμπειρία, την οποία βιώνουν. Τα εμπόδια είναι αρκετά, τα οποία όπως ήδη αναφέραμε αφορούν σε ελλείψεις τόσο του διδακτικού προσωπικού όσο και της υλικοτεχνικής υποδομής. Ωστόσο, η εμπειρία που βιώνουν είναι πολύτιμη και τους ωθεί συχνά στη διεξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά τα λάθη του εκπαιδευτικού μας συστήματος που συχνά απομακρύνει τους μαθητές που δυσκολεύονται να ενταχθούν, καθώς και την επίδραση της οικογένειας, όπου η έλλειψη υποστήριξης και σωστής

καθοδήγησης από μέρους της, ωθεί συχνά τα άτομα σε λάθος επιλογές. Οι εκπαιδευτές χαρακτηρίζουν τα μέλη της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας, ως άτομα με μεγάλη αντιληπτική ικανότητα και ευφυΐα, η οποία οφείλεται κυρίως στην εμπειρική μάθηση, λόγω της απουσίας μορφωτικού κεφαλαίου.

Η ελλιπής μόρφωση είναι κάτι που 'βαραίνει' τους μαθητές και ακόμα και αν δεν το παραδέχονται νιώθουν συχνά μειονεκτικά απέναντι στους άλλους. Για ένα μεγάλο ποσοστό, ο χώρος του σχολείου τους παρέχει τη δυνατότητα να αποκομίσουν εμπειρίες, που δεν είχαν την δυνατότητα στο παρελθόν, όπως η συναναστροφή τους με άτομα ανώτερου μορφωτικού επιπέδου, καθώς επίσης η επαφή τους με την Τέχνη και την ποικιλία των ερεθισμάτων που η ίδια προσφέρει. Θα μπορούσε λοιπόν να παρατηρήσει κανείς ότι η παρουσία των εκπαιδευομένων στο σχολείο αποτελεί μία ουσιαστική δεύτερη ευκαιρία - ενδεχομένως για κάποιους πρώτη, όπως εύστοχα επισήμανα μία εκπαιδύτρια - να αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις και να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες, στις οποίες υστερούσαν, προκειμένου να αναστοχαστούν τη ζωή τους και να προβούν σε νέες επιλογές.

Η επίδραση της μάθησης είναι τόσο αισθητή, που οι εκπαιδευτές αδυνατούν να την αγνοήσουν και να θεωρήσουν μάταιη την όλη προσπάθεια που καταβάλλουν. Οι απογοητεύσεις και οι δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενδεχομένως να είναι πολλές, ειδικά όταν ένας μικρός αριθμός μαθητών εγκαταλείπει το σχολείο ή όταν μαθαίνουν για κάποιον παλιό μαθητή ότι ξαναγύρισε στην παρανομία, η έννοια όμως της ματαιότητας δεν υπάρχει. Για τους εκπαιδευτές, έστω και ένας εκπαιδευόμενος να βοηθηθεί, αυτό είναι κέρδος, όπως αναφέρουν.

✚ Ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποβλέπει στην επικείμενη επανένταξη των εκπαιδευομένων-κρατουμένων στην κοινωνία. Η επίδραση είναι ιδιαίτερα θετική για την πλειοψηφία των εκπαιδευομένων και ο στόχος θα μπορούσε με επιτυχία να επιτευχθεί, εάν κατάφερνε με κάποιο τρόπο να επιλυθεί το θέμα της εργασίας, καθώς η αδυναμία εύρεσης εργασίας, η οποία αποτελεί κύριο παράγοντα υποτροπιασμού των πρόσφατα αποφυλακισθέντων. Το σχολείο καταφέρνει να παρέχει στους εκπαιδευόμενους πολύτιμες γνώσεις, ικανότητες και εμπειρίες, οι οποίες συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της αυτό-εικόνας και αυτοπεποίθησης τους, καθώς επίσης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας συντελείται η διαδικασία του μετασχηματισμού του αντιληπτικού και νοηματοδοτικού συστήματος του ατόμου, η οποία τον ωθεί στην αλλαγή της αντίληψης του εαυτού του. Μέσα από τη διαδικασία δηλαδή της μάθησης, το άτομο μετασχηματίζεται και εμπνέεται, θέτοντας συχνά νέους στόχους και αναζητώντας νέους δρόμους, πέρα από τους καθιερωμένους. Η αδυναμία ωστόσο εύρεσης εργασίας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην όλη διαδικασία, καθώς επιδρά αρνητικά στην αντίληψη τους και επιβεβαιώνει τα ήδη προϋπάρχοντα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, τα οποία η εκπαίδευση προσπαθεί να εξαλείψει.

Η έννοια ωστόσο του σωφρονισμού δεν συνάδει με τον απώτερο στόχο του σχολείου. Το σχολείο καλείται μεν να συνδράμει προς αυτό τον σκοπό, ωστόσο η έννοια του σωφρονισμού έχει περισσότερο αυστηρά δομημένη

σημασία, η οποία έρχεται συχνά σε αντίθεση με τον ελεύθερο και δημιουργικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες και όραμα, λειτουργώντας θα λέγαμε υποστηρικτικά, στο σωφρονιστικό χαρακτήρα της φυλακής.

III. Ο Εθελοντής

Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν έξι (6) ατομικές συνεντεύξεις με εθελοντές του σχολείου, οι οποίοι υλοποιούν κάποιο από τα καθημερινά projects. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ενός ημι-δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο δομείται στο μεγαλύτερο μέρος του από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προκειμένου οι συνεντευζοζόμενοι να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις τους γύρω από τα θέματα. Η μέση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων είναι γύρω στα σαράντα (40) λεπτά και η πλειοψηφία τους (πλην μίας) πραγματοποιήθηκαν σε χώρο εκτός του σχολείου, λόγω μεγαλύτερης ευχέρειας χρόνου. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν αξιοποιήθηκε η διαδικασία μαγνητοφώνησης, καθώς οι απαντήσεις καταγράφηκαν από μέρους της ερευνήτριας με τη μορφή σημειώσεων, όπως και στην περίπτωση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

Η δομή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε συγκεκριμένες θεματικές, σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, ενώ οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις⁸⁶ αφορούν σε προσωπικά στοιχεία, όπως η ηλικία, η επαγγελματική ιδιότητα, το μορφωτικό επίπεδο, καθώς και το διάστημα της εθελοντικής προσφοράς, σε μία προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του εθελοντή. Οι θεματικές ενότητες είναι οι ακόλουθες:

○ **Κίνητρα για δράση**

Ένας από τους επιδιωκόμενους σκοπούς της εν λόγω συνέντευξης αφορά στη διερεύνηση των στόχων/κινήτρων, από μέρους των ερωτώμενων, για εθελοντική συμμετοχή και δράση στο εν λόγω εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στόχος, ο οποίος επιδιώκεται μέσα από τις ερωτήσεις 5-12 του ερωτηματολογίου, το οποίο παρουσιάζεται στο Παράρτημα III.

○ **Εκπαιδευτική/παιδαγωγική προσέγγιση**

Οι επόμενες ερωτήσεις⁸⁷ επικεντρώνονται στο ρόλο της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, καθώς και στην εκπαιδευτική προσέγγιση από μέρους των εθελοντών. Ποιες είναι δηλαδή οι προσδοκίες που οι ίδιοι θέτουν, καθώς επίσης εάν και με ποιο τρόπο θεωρούν ότι συνεισφέρουν στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

○ **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Αντιλαμβανόμενοι την έννοια του εθελοντισμού, ως αξία που εμπεριέχεται στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να αποτυπώσουμε τις σκέψεις των ατόμων που προσφέρουν εθελοντική εργασία αναφορικά με την πράξη τους, καθώς επίσης για έννοιες, όπως η ενεργός πολιτεότητα, ο εθελοντισμός και η σύγχρονη κοινωνία. Απόψεις, οι οποίες εκμαιεύονται μέσα από τις ερωτήσεις 19 έως 23.

⁸⁶ Βλ. Παράρτημα III.

⁸⁷ Βλ. Παράρτημα III, ερωτήσεις 13-18.

- **Αξιολόγηση – σωφρονισμός**

Η τελευταία θεματική⁸⁸ αποσκοπεί σε ένα προσωπικό αναστοχασμό, όσον αφορά τη δέσμευση που οι ίδιοι νιώθουν απέναντι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα, καθώς επίσης στις σκέψεις τους αναφορικά με την έννοια του σωφρονισμού και τον ενδεχόμενο ρόλο του σχολείου ως προς την επίτευξη αυτού. Τέλος, καλούνται να αξιολογήσουν γενικά την όλη προσπάθεια που καταβάλλουν και να αναφέρουν ενδεχόμενα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

Ανάλυση ευρημάτων έρευνας

- **Το προφίλ του εθελοντή**

Από τους συνεντευξιαζόμενους εθελοντές, οι πέντε είναι γυναίκες και ο ένας άνδρας, με μέσο όρο ηλικίας τα σαράντα έτη. Στην πλειοψηφία τους είναι πτυχιούχοι ανώτατης εκπαίδευσης και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, ασκούντες διαφορετικά επαγγέλματα, όπως δικηγόρος, τραπεζικός υπάλληλος, διοικητικός υπάλληλος, εκπαιδευτικός. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων προσφέρει εθελοντικό έργο αρκετά χρόνια, ενώ η παρουσία τους στο χώρο του σχολείου στις φυλακές είναι για περισσότερο από ένα σχολικό έτος. Γεγονός που επιβεβαιώνει την παραδοχή, ότι πέρα από την αρχική τους επαφή με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα που μπορεί να έγινε με τυχαίο τρόπο, στη συνέχεια ήταν συνειδητή επιλογή να επιστρέψουν στο σχολείο και να συνεχίσουν την εν λόγω συνεργασία.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε εν συντομία τις απαντήσεις των ερωτώμενων ανάλογα με την κάθε θεματική, προκειμένου να οδηγηθούμε σε κάποια ασφαλή συμπεράσματα. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι, το σύνολο των εθελοντών συντονίζει projects, τα οποία υλοποιούνται σε εβδομαδιαία βάση στο χώρο του σχολείου και απευθύνονται σε ομάδες μαθητών που έχουν επιλέξει να τα παρακολουθήσουν. Τα εν λόγω projects, όπως και το σύνολο σχεδόν των projects που υλοποιούνται στο σχολείο, θέτουν ως βάση τους διάφορες μορφές τέχνης, όπως το θέατρο και η δημιουργική γραφή στη συγκεκριμένη περίπτωση και επικεντρώνονται στις ανθρώπινες σχέσεις και τις δυσκολίες που αυτές παρουσιάζουν, δίνοντας κυρίως έμφαση στα προβλήματα που καλούνται συχνά οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν, ως αποτέλεσμα αφενός του εγκλεισμού τους και αφετέρου της κουλτούρας του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται. Ως τέτοια προβλήματα, θα μπορούσαν ενδεικτικά να αναφερθούν η διαχείριση του θυμού, ο αποκλεισμός και η απομόνωση, ο αποχωρισμός από τους αγαπημένους τους, καθώς και η ίδια η συνθήκη της μετανάστευσης.

- **Κίνητρα για δράση**

Η εν λόγω θεματική στοχεύει στην αποτύπωση των κινήτρων, τα οποία ωθούν τα άτομα για εθελοντική δράση στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις επικεντρώνονται στα προσωπικά κίνητρα του καθενός, καθώς και στα συναισθήματα και τις προσδοκίες που γεννώνται μέσα από την εργασία με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα. Τα προσωπικά κίνητρα του καθενός για εθελοντική δράση στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο διαφέρουν, καθώς επηρεάζονται τόσο από το επαγγελματικό όσο και από το κοινωνικό περιβάλλον του καθενός. Παραμένει

⁸⁸ Βλ. Παράρτημα III, ερωτήσεις 24-26.

ωστόσο κοινή η ανάγκη και η επιθυμία όλων για προσφορά, κάτι που χαρακτηρίζει όλα τα άτομα που εργάζονται με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμού με κάθε είδους απασχόληση.

Το προσωπικό κίνητρο του καθενός, όπως ήδη αναφέρθηκε, επηρεάζεται εξίσου τόσο από το επαγγελματικό όσο και από το κοινωνικό του περιβάλλον. Συμπέρασμα, το οποίο αποτυπώνεται στις απαντήσεις τους, όπως και το γεγονός ότι πλέον η επιλογή της παρουσίας τους στο συγκεκριμένο χώρο είναι πλήρως συνειδητή.

‘Ήθελα να δω πως λειτουργεί η δημιουργική γραφή σε δύσκολα περιβάλλοντα. Ήταν δηλαδή μία προσωπική ανάγκη για ερευνητική αναζήτηση αρχικά. Στη συνέχεια ήταν και η ατομική μου ανάγκη για προσφορά, καθώς θεωρώ ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αποτελεί για τους ίδιους μία ευκαιρία να δουν τον εαυτό τους μέσα από την λογοτεχνία.

Έχω πλήρη συνείδηση το ότι είμαι εδώ.’

‘Λόγω του επαγγελματικού μου προφίλ⁸⁹ με ενδιαφέρει ο χώρος της φυλακής. Επίσης, θα έλεγα ότι με ηδονίζει η επίδραση του θεάτρου στον άνθρωπο. Ήθελα λοιπόν να δω, από κοινωνιολογικής απόψεως, αν το θέατρο λειτουργεί θετικά και στη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού μέσα από το χτίσιμο της αυτοπεποίθησης τους, τη δημιουργία και εργασία σε ομάδα και την έκφραση.

Δημιουργείται ανάμεσα μας μία σχέση - δέσμευση. Εάν δεν υπήρχε ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών, θα έχανα και εγώ το δικό μου’.

‘Το κίνητρο μου ήταν αρχικά διττό:

α. να παρέχω μία έξοδο διαφυγής στους κρατούμενους μέσα από τη νοητική απασχόληση

β. να δουν και οι ίδιοι ότι μπορούν να γράψουν χωρίς κανονιστικό πλαίσιο, ότι υπάρχει ελευθερία γραφής, πνευματικότητα.

Υπάρχει επίσης και ένα προσωπικό κίνητρο. Ήθελα να δοκιμάσω να μεταδώσω ότι έχω μάθει. Να σταματήσω την φοβία τους για την γραφή και να αρχίσει να τους αρέσει, να τη χρησιμοποιούν ως τρόπο έκφρασης.

Ακόμα και αν κάποια μέρα ξυπνούσα και οι λόγοι που ανέφερα είχαν χαθεί, θα συνέχιζα την δράση μου, καθώς η γραφή είναι δυνατή. Καλλιεργείται μία διμερής σχέση, μία εσωτερική ανάγκη και δεν μπορείς να κάνεις αλλιώς’.

‘Μένω στον Κορυδαλλό και εργάζομαι δίπλα στις φυλακές. Υπήρχε ταύτιση λοιπόν επαγγελματικού και προσωπικού κινήτρου. Αρχικά δεν ήξερα τίποτα για τους κρατούμενους, ήθελα όμως να προσφέρω.

Είναι ιδιαίτερα ισχυρό το κίνητρο το να βοηθάω στις ανάγκες του σχολείου. Στην πορεία λειτουργεί πολλαπλασιαστικά, πλέον δεν αλλάζει, λειτουργεί πια αυτόματα’.

‘Εργάζομαι χρόνια εθελοντικά σε ένα φορέα με δράσεις για την ειρήνη και την μη βία. Τις φυλακές λοιπόν τις έχω αναλάβει με προσωπική μου πρωτοβουλία και ευθύνη, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του φορέα μου για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

⁸⁹ Έχει κάνει σπουδές στη Νομική και την Εγκληματολογία και εργάζεται ως δικηγόρος.

Η μη δράση δεν έχει νόημα για μένα. Είμαι ακτιβίστρια για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων εδώ και 40 χρόνια. Αν μπορούμε να κάνουμε κάτι έστω και μικρό θα πρέπει να το κάνουμε και θα πρέπει να παίρνουμε θέση για όσα συμβαίνουν γύρω μας και μέσα μας βέβαια'.

Ήμουνα εξοικειωμένη από μικρή με τις φυλακές, καθώς φοιτούσα στο σχολείο απέναντι. Ήθελα να προσφέρω και αυθόρμητα διάλεξα αυτό το χώρο'.

Στη συνέχεια, οι εθελοντές κλήθηκαν να εκφραστούν αναφορικά με τις ανάγκες τους, οι οποίες καλύπτονται μέσα από την ενασχόλησή τους με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα, καθώς και τις προσδοκίες που οι ίδιοι θέτουν. Οι απαντήσεις τους, όπως αποτυπώνονται στη συνέχεια, επικεντρώνονται στην ανάγκη τους αφενός για προσφορά προς του άλλους και αφετέρου για προσωπική εξέλιξη και επιβράβευση μέσα από τα θετικά αποτελέσματα της δουλειάς τους. Οι προσδοκίες που θέτουν αφορούν στους εκπαιδευόμενους και στη δυνατότητα από μέρους τους να επιτύχουν τον στόχο τους. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

΄Μέσα από την δράση μου γνωρίζω νέους ανθρώπους και καλλιεργώ δικές μου δεξιότητες και ικανότητες. Καλύπτω την ανάγκη μου για ικανοποίηση ως εκπαιδεύτρια – δασκάλα.

Οι προσδοκίες μου επικεντρώνονται αρχικά στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης ανάμεσα μας, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να ανοίξουν την καρδιά και το μυαλό τους. Στην πορεία, δημιουργείται μία σχέση. Οι προσδοκίες που έχω για τη συγκεκριμένη ομάδα είναι γενικά λιγότερες σε σχέση με τις προσδοκίες που έχω από τις υπόλοιπες ομάδες. Τους αφήνω το περιθώριο να εκφραστούν, τους ενθαρρύνω και τους δίνω επιλογές. Μου αρκεί να μπορέσουν να εκφραστούν, καθώς λειτουργεί για εκείνους θεραπευτικά'.

΄Είναι το αίσθημα που νιώθω ότι είμαι ένα μέσο να γνωρίσουν το θέατρο. ΄Οτι μπορούν να δουν τον εαυτό τους με διαφορετικό τρόπο και να επιδιώξουν την αλλαγή.

΄Ισως εσφαλμένα αλλά θέτω υψηλές προσδοκίες. Επιθυμώ να θέτουν στόχους και να τους φέρνουν σε πέρας. Να εργάζονται σε ομάδες και να βοηθάει ο ένας τον άλλο, να χτίσουν την αυτοπεποίθησή τους και να αποδεσμευτούν από το κείμενο'.

΄Καλύπτω την ανάγκη μου να μοιραστώ και να μην κρατήσω για μένα ότι μου έμαθαν. Έχω ανάγκη να επικοινωνήσω το κείμενο. Νιώθω μία εγωιστική ικανοποίηση όταν τους βλέπω να διαβάζουν τα κείμενα τους και να τα γουστάρουν. Δεν δέχομαι ότι κάποιοι δεν μπορούν. ΄Γιατί κάποιοι δεν μπορούν; Αφού είναι εκεί..'

Προσδοκώ το να συνεχίσουν να γράφουν ακόμα και αν ζοριστούν. Δεν με αφορά το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, συνεπώς έχω τις ίδιες προσδοκίες με οποιαδήποτε ομάδα ενηλίκων'.

΄Πιστεύω βαθιά στη δύναμη της εκπαίδευσης. Οι άνθρωποι μπορούν να αλλάξουν βαθιά μέσα από την εκπαίδευση, έχουν ανάγκη τους δασκάλους. Ειδικά στη φυλακή συναντάς ιδιαίτερα ευφυείς ανθρώπους.

Η προσδοκία μου είναι να μην υπάρχει ανάγκη εθελοντισμού. Ο εκπαιδευτικός βλέπει όλους τους ανθρώπους ως μεταμόρφωση του'.

'Η ανάγκη μου για συμμετοχή έχει αξία από μόνη της. Η ανάγκη για επικοινωνία. Η ανάγκη για κοινωνική συνεισφορά. Η ανάγκη για αποτελεσματικότητα. Η ανάγκη για Φως και Αγάπη'.

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις προσπαθούν να διερευνήσουν τα συναισθήματα που προκαλεί στους εθελοντές, η συνεργασία τους με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα, καθώς και ο λόγος που τελικά επιλέγουν να εργάζονται μαζί της και όχι για παράδειγμα με κάποια άλλη. Τι το διαφορετικό συμβαίνει εδώ που τους κινητοποιεί και τους κρατάει; Η απάντηση πηγάζει και πάλι από την ίδια την ανάγκη τους για προσφορά, προσφορά σε ανθρώπους που έχουν ίσως μεγαλύτερη ανάγκη από κάποιος άλλους για μία δεύτερη ευκαιρία και όπου η επίδραση της προσφοράς τους είναι άμεσα ορατή. Υπάρχει επίσης και η πρόκληση, η δυσκολία του να δουλεύεις με μία ομάδα, που δεν έχει επιλέξει συνειδητά να είναι εκεί και εσύ στην ουσία προσπαθείς να τους επιβληθείς. Η πρόκληση του να προσφέρεις ελευθερία σε ένα περιβάλλον φυλακής. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

'Τα συναισθήματα είναι διαφορετικά. Από την μία είναι η χαρά και η ικανοποίηση όταν ανοίγουν την καρδιά τους και δεν ντρέπονται και από την άλλη, πολύς θυμός, όταν δεν μπορούν να δουν την αλλαγή'.

'Αποτελεί συνειδητή επιλογή από μέρους μου το να είμαι εδώ. Δεν το νιώθω ως υποχρέωση, αντίθετα νιώθω ότι ανήκω στη συγκεκριμένη ομάδα. Μου αρέσει να είμαι εδώ, να παίρνω ιδέες, να μαθαίνω συμπεριφορές και να στοχάζομαι. Όλο αυτό αποτελεί για μένα έμπνευση.

Το διαφορετικό εδώ είναι ότι σε αποδέχονται και οι ίδιοι ως κάτι διαφορετικό. Έχεις μία θέση υπεροχής και είναι ίσως εγωιστικό από μέρους μου που το παραδέχομαι. Οι εκπαιδευόμενοι εδώ έχουν μεγάλη ανάγκη για γνώση και μάθηση. Θέλουν να μάθουν λόγω του background τους'.

'Έχω περάσει από πολλά στάδια. Έχω νιώσει από απίστευτο εκνευρισμό για το ότι δεν ακούνε (έλλειψη πειθαρχίας) μέχρι απερίγραπτη χαρά όταν τους βλέπω να κάνουν βήματα.

Αρχικά βρέθηκα εδώ τυχαία, προέκυψε. Στη συνέχεια όμως ήταν συνειδητή επιλογή. Πλέον ξέρω ότι μου αρέσει να είμαι εδώ, αν και άργησα να το καταλάβω. Το συνειδητοποίησα όταν είδα τα παιδιά να ανεβάζουν την παράσταση στο τέλος της χρονιάς.

Το διαφορετικό για μένα εδώ είναι ότι σε ένα τέτοιο χώρο δεν έχουν επιλέξει οι ίδιοι το θέατρο, αντιθέτως ήρθα εγώ εδώ με το θέατρο, να τους επιβληθώ. Τα παιδιά στο σχολείο έχουν τα θέματα τους, δεν έχουν ερεθίσματα. Συνεπώς, όλη αυτή η εξέλιξη που βλέπεις σιγά σιγά να συντελείται σε γοητεύει. Με γοητεύει το να βλέπω την αλλαγή. Θυμάμαι που ένα παιδί στη μέση της πρόβας ήρθε και μου είπε 'αυτό που μου κάνεις είναι ότι χειρότερο μου έχει συμβεί μετά την φυλακή'. Με συγκίνησε'.

'Νιώθω χαρά, οικειότητα, ικανοποίηση στο μοίρασμα, ανεξαρτήτως αποτελέσματος. Τα παιδιά αφήνονται σε μία άλλη πτυχή του εαυτού τους.

Στην αρχή έτυχε να βρεθώ εδώ. Όταν όμως βρεθείς, σε συγκινούν τα άκρα. Οι ακραίες συνθήκες κράτησης, καθώς το σχολείο προσαρμόζεται σε αυτές. Ως δομή, ο συγκεκριμένος χώρος είναι διαφορετικός, επί του πρακτέου όμως παραμένει ένα σχολείο.

Εδώ νιώθω ότι προσφέρω πράγματα, ότι τα παιδιά το έχουν ανάγκη. Είναι καθαρά πρακτικοί λόγοι, θα πήγαινα όπου με έχουν ανάγκη’.

‘Νιώθω μεγάλη χαρά, ανακούφιση, εκτόνωση και συγκίνηση. Στη φυλακή δεν δίνεις, μόνο παίρνεις. Η κοινωνία έχει απορρίψει αυτούς τους ανθρώπους και εκείνοι προσπαθούν να κερδίσουν την επανένταξη τους’.

‘Ο εθελοντισμός για μένα σχετίζεται με την εκπαίδευση. Αρχικά δεν επέλεξα τη συγκεκριμένη ομάδα απλά προέκυψε και ο θάνατος του Γιώργου⁹⁰ και με επηρέασε. Το διαφορετικό που συμβαίνει εδώ είναι ότι υπάρχει πλήθος κόσμου που ενδιαφέρεται να εργαστεί και να προσφέρει εθελοντικά στις φυλακές. Υπάρχει διάθεση, ανάγκη και κινητοποίηση’.

‘Τα συναισθήματά μου είναι ικανοποίηση και χαρά.

Επέλεξα το σχολείο στις φυλακές παράλληλα με άλλες εθελοντικές δράσεις του φορέα μας, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων μας για την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Γενικά με κινητοποιεί η αγάπη μου για τον άνθρωπο και η συμπόνοια. Με κινητοποιεί η κοινωνική αδικία. Με κινητοποιεί ο σεβασμός και η αξιοπρέπεια που δικαιούται κάθε άνθρωπος και σε αυτό τον χώρο όλα αυτά είναι πιο αισθητά’.

○ **Εκπαιδευτική/παιδαγωγική προσέγγιση**

Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα επικεντρώνεται στο ρόλο της εκπαίδευσης εντός των φυλακών, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εθελοντές, καθώς και στην αντίληψή τους όσον αφορά τη συνεισφορά τους. Καλούνται επίσης να περιγράψουν τη σχέση που έχουν δημιουργήσει με τους εκπαιδευόμενους, καθώς και τους τρόπους που χρησιμοποιούν ως προς την προσέγγισή τους. Θεωρούν το σχολείο εντός της φυλακής ως μία δομή ουσιαστικής σημασίας και νιώθουν όμορφα που μπορούν να προσφέρουν έργο σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Επιδιώκουν να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους και να προσαρμοστούν στις δικές τους ανάγκες, προκειμένου να τους προσεγγίσουν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

‘Τα ΣΔΕ γενικά και τα ΣΔΕ εντός καταστημάτων κράτησης είναι ότι καλύτερο θα μπορούσε να υπάρχει. Σίγουρα μπορούν να γίνουν περισσότερα πράγματα, όπως το να γίνουν πιο ανοιχτά προς την κοινωνία.

Προσπαθώ να δημιουργήσω φιλική σχέση με τους εκπαιδευόμενους, ειδικά με τους άνδρες λίγο πιο τυπική σε σύγκριση με τις γυναίκες. Για μένα είναι όλοι μαθητές, δεν με νοιάζει το background τους ούτε το αδίκημα τους. Μεταξύ μας υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός και εκτίμηση’.

‘Για να τους προσεγγίσεις και να σε εμπιστευτούν αρκεί να μην είσαι δήθεν. Η τέχνη επίσης θεωρώ ότι τους βοηθάει πολύ, καθώς τους απελευθερώνει και συγχρόνως

⁹⁰ Αναφορά στον αιφνίδιο θάνατο του Γιώργου Ζουγανέλη, Διευθυντή του νυν ‘2ου ΣΔΕ Κορυδαλλού ‘Γ. Ζουγανέλης’.

αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης. Στο πλαίσιο των μαθημάτων μου χρησιμοποιώ λογοτεχνικά εργαλεία δημιουργικής γραφής, όπως φράσεις από βιβλία σε ραβασάκια, βιντεάκια, τραγούδια, κτλ.

Θεωρώ ότι το σχολείο γενικά τους βοηθάει, όπως και εγώ με τον δικό μου τρόπο. Θυμάμαι μία φορά μία κρατούμενη γυναίκα ήρθε μετά το μάθημα, με αγκάλιασε σφιχτά και μου 'σ' ευχαριστώ'.

Θεωρώ ότι η εκπαίδευση στις φυλακές μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα θετικά ωστόσο, είναι κάτι που χρειάζεται ενδυνάμωση. Το κράτος δηλαδή θα πρέπει να οργανωθεί, όσον αφορά την οργάνωση του σχολείου, καθώς επίσης οι εκπαιδευτές θα πρέπει να λάβουν υποστήριξη.

Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν μεγάλη δυσκολία να εκφραστούν γενικά, καθώς και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Στην πορεία ωστόσο η χαρά τους και το μοίρασμα είναι μεγάλο κέρδος.

Η σχέση που έχουμε δημιουργήσει με τους εκπαιδευόμενους είναι πολύ καλή. Προσπαθώ να είμαι επικοινωνιακή και φιλική, θέτοντας ωστόσο κάποια όρια. Αρχικά ένιωθα ανασφάλεια για το πώς θα τους συμπεριφερθώ, ωστόσο δεν με έχουν φέρει ποτέ σε δύσκολη θέση. Ίσα ίσα που είναι προστατευτικοί και ευγενικοί μαζί μου. Δεν έχω νοιώσει ποτέ φόβο.

Στις πρώτες μας συναντήσεις προσπάθησα να διερευνήσω τις ανάγκες γενικά και τις επικοινωνιακές τους ανάγκες πιο ειδικά. Πλέον μιλάω στην γλώσσα του καθενός. Αφού αποκτήσουμε μία οικειότητα, περνάμε στην ανάγνωση του κειμένου και σε σχόλια, στην κατανομή ρόλων, σε εργασία σε ομάδες και στο στήσιμο των σκηνών.

Νιώθω ότι γενικά η παρουσία μου εκεί βοηθάει τους εκπαιδευόμενους έστω και βραχυπρόθεσμα. Είναι κάτι που το έχω νοιώσει και μου το έχουν πει. Και το σχολείο νιώθω ότι βοηθάω με κάποιο τρόπο, απλά θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι πιο οργανωμένο και να μην λειτουργεί με εθελοντές'.

Το διαφορετικό εδώ είναι όλο αυτό που συμβαίνει. Η εκπαίδευση στις φυλακές είναι λειτουργήμα, κάθε μορφή, κάθε πτυχή της. Το σχολείο είναι μέσο ελευθερίας και όχι μέσο διαφυγής/απόδρασης.

Τα προβλήματα υπάρχουν αλλά δεν με αφορούν, προσαρμόζομαι στις ανάγκες, στις συνθήκες. Θεωρώ ότι η εκπαίδευση στις φυλακές δίνει τη δυνατότητα σε κάποιους ανθρώπους να κάνουν όλα αυτά τα πράγματα, οι οποίοι δεν είχαν ποτέ πριν την ευκαιρία. Αποτελεί δηλαδή για εκείνους την πρώτη ουσιαστικά εμπειρία.

Στο σχολείο νιώθω ουσιαστικά σαν μετα-εκπαιδευόμενος, καθώς στην ουσία παίρνω πιο πολλά από όσα δίνω. Οι σχέσεις μας με τους μαθητές είναι πολύ καλές.

Συχνά γίνομαι συνειδητά προκλητικός μαζί τους και προσπαθώ να καλλιεργήσω μία δυναμική ελευθερία μεταξύ μας. Μέσα από τη δημιουργική γραφή, επιδιώκω την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, τη συζήτηση, προκειμένου να συμμετέχουν. Η πρόοδος είναι σταδιακή, ωστόσο υπάρχει αλληλεπίδραση και αλληλοβοήθεια μεταξύ τους και τελικά αποδοχή. Αντιλαμβάνονται τους κανόνες και ανταποκρίνονται.

Εισπράττω την αποδοχή από μέρους των μαθητών αλλά δεν μπορώ εγώ να αξιολογήσω αν η συνεισφορά μου είναι σημαντική. Όσον αφορά το σχολείο νιώθω ότι εγώ θα πρέπει να το ευχαριστήσω, όχι εκείνο'.

‘Θεωρώ ότι η εκπαίδευση είναι το βασικότερο εργαλείο, αν θέλεις το σωφρονιστικό σύστημα να στοχεύει στην επανένταξη. Υπάρχουν δράσεις, δομές, τα σχολεία, γίνεται σημαντική προσπάθεια απλά είναι συχνά αποσπασματική. Μόνο μέσα από την εκπαίδευση μπορεί κάτι να αλλάξει, καθώς υπάρχει ένα άνευ όρων δόσιμο σε ένα σκοπό.

Ωστόσο είναι πρόβλημα το ότι υπάρχουν 10.000 κρατούμενοι και από αυτούς μόνο οι 1.000 είναι μαθητές. Προβληματίζομαι επίσης στο πως καταφέρνεις να αναδείξεις την ευφυΐα του καθενός.

Στην επαφή μου με τους μαθητές προσπαθώ να κρατάω την απαιτούμενη απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και μαθητή. Υπάρχει συγκλονιστικός σεβασμός, ιδίως από τους μαθητές του Παραρτήματος⁹¹.

Προσπαθώ να τους προσεγγίσω με ευθύτητα και μέθοδο, κεντρίζοντας αρχικά το ενδιαφέρον τους. Στη συνέχεια, επιλέγω την εργασία σε ομάδες, όπου προάγεται ο διάλογος και η κριτική σκέψη. Η φυλακή έχει ιδιαίτερα ευφυείς μαθητές.

Δεν ξέρω αν η συνεισφορά μου είναι σημαντική για εκείνους, σίγουρα όμως είναι σημαντική για εμένα. Το ίδιο το σχολείο θεωρώ ότι είναι σημαντικό, άρα είναι σημαντικό καθετί που αποτελεί κομμάτι αυτού.

Όσον αφορά το σχολείο, η συνεισφορά όλων των εθελοντών είναι σημαντική, λόγω της ύπαρξης ανάγκης για εθελοντές’.

‘Η εκπαίδευση πιστεύω ότι φέρνει το Φως της γνώσης μέσα στις φυλακές. Συνδέει τους κρατούμενους μαθητές με τον έξω κόσμο. Φέρνει κοντά τους μία διάσταση που πολλοί δεν έχουν γνωρίσει στη ζωή τους, αφού εκτός από το μαύρο υπάρχει και το πολύχρωμο.

Η Αγάπη όλα τα θεραπεύει ακόμη και εκεί που νομίζεις ότι δεν μπορείς να αγγίξεις. Στέλνεις αγάπη και μαλακώνει η ενέργεια του χώρου. Έχω φύγει κλαίγοντας από τις φυλακές και προσευχόμενη σε όλο τον δρόμο από τον Κορυδαλλό μέχρι την Αγία Παρασκευή μέσα στο μετρό και ζητώντας από κρατούμενους να με συγχωρήσουν που ως μέλος αυτής της κοινωνίας επέτρεψα να τους συμβούν αυτά που τους έχουν συμβεί.

Οι κρατούμενοι μαθητές έχουν σεβασμό και εκτιμούν βαθιά ότι υπάρχουν άνθρωποι που διαθέτουν τον προσωπικό τους χρόνο για να βρίσκονται μαζί τους. Εκδηλώνουν την αγάπη και το σεβασμό τους σε κάθε ευκαιρία. Για μένα είναι όλοι τους παιδιά μου και κάνω ό,τι μπορώ, μέσα στο προβλεπόμενο πάντα πλαίσιο, για να τους υποστηρίξω, να τους ακούσω, να συζητήσω μαζί τους.

Για να τους προσεγγίσεις νομίζω ότι χρειάζεται αυθεντικότητα, ειλικρίνεια, καλή θέληση, συμπόνια, υπομονή, αντοχή και νοιάξιμο. Να νιώθεις ασφάλεια μέσα σου που επιτρέπεις την Αγάπη να ρέει.

Μέσα από την προσφορά μου νιώθω κατ’ αρχήν ότι βοηθάω τον εαυτό μου. Μαθαίνω από αυτούς. Και ναι, η παρουσία και μόνον κάποιου είναι σημαντική συνεισφορά για τους κρατούμενους μαθητές.

Όσον αφορά το σχολείο, όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δύσκολες συνθήκες στο σχολείο της φυλακής. Η παρουσία των εθελοντών λοιπόν είναι σημαντική στήριξη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η δικτύωση μαζί μας’.

⁹¹ Αναφέρεται στο παράρτημα του ΣΔΕ, το οποίο λειτουργεί στην πτέρυγα των οροθετικών κρατουμένων.

‘Η παρουσία της εκπαίδευσης μέσα στη φυλακή είναι πολύτιμη. Το σχολείο αποτελεί για τους μαθητές τόπο συνάντησης, όπου δεν υπάρχει ρατσισμός και διακρίσεις. Η γνώση τους βοηθάει να ανοίξουν το μυαλό τους, να καλυτερεύσουν την ποιότητα της ζωής τους.

Μέσα από το διάλογο και τη συζήτηση προσπαθούμε να αναπτύσσουμε τις σκέψεις μας πάνω σε ενδιαφέροντα για εκείνους θέματα κοινωνικού περιεχομένου.

Οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ μας βασίζονται στον αμοιβαίο σεβασμό και την ειλικρίνεια.

Νιώθω ότι τους βοηθάει η παρουσία μου εδώ, όπως και η παρουσία όλων των εθελοντών’.

○ **Η έννοια της ιδιότητας του πολίτη**

Στο πλαίσιο της αναζήτησής μας για το περιεχόμενο της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη και αντιλαμβανόμενοι την έννοια του εθελοντισμού, ως αξία άμεσα συνδεδεμένη με την εν λόγω ιδιότητα, ζητείται από τους εθελοντές να εκφράσουν την άποψη τους γύρω από αυτή, καθώς και για την προσωπική τους συνεισφορά, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται, στο σύνολο της κοινωνίας. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι αντιλαμβάνονται ως θετική την επίδραση της εθελοντικής τους δράσης στο κοινωνικό σύνολο, ενώ συχνά εκφράζουν αρνητικές αντιλήψεις ως προς τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας. Η ιδιότητα του πολίτη ταυτίζεται στην αντίληψη τους ως έννοια ταυτόσημη με την έννοια της ευθύνης για δράση και συμμετοχή.

‘Θέλω να πιστεύω ότι η εθελοντική μου δράση προσφέρει στο σύνολο, καθώς για μένα εθελοντισμός σημαίνει συμμετοχή και προσφορά. Το να ανήκω σε μία ομάδα και να βοηθήσω ή να προσφέρω’.

‘Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα, γεγονός που μαρτυρά ότι θα πρέπει να στοχεύσει στην παιδεία των πολιτών και όχι στις πανεπιστημιακές γνώσεις’.

‘Ακούγοντας τον όρο ιδιότητα του πολίτη και σκεπτόμενη τους κρατούμενους θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο για εκείνους. Θα πρέπει να δημιουργηθεί κάποια υποδομή, όπου θα τους προσφέρει δουλειά, κάποια χρήματα για να ξεκινήσουν και ψυχολογική υποστήριξη. Προς το παρόν υπάρχουν γυρισμένες πλάτες, καμία επαγγελματική προοπτική’.

‘Η δράση μου μάλλον χαρακτηρίζεται εν μέρει από το αίσθημα της αλληλεγγύης, καθώς νιώθω ότι αποτελούμε ομάδα και σαν ομάδα ο ένας βοηθάει τον άλλο’.

‘Αν και είμαι κατά του εθελοντισμού, το κάνω ούσα αντιμέτωπη με το δεδομένο - ή αυτό ή καθόλου- θεωρώ ότι η εθελοντική προσφορά είναι σημαντική για την κοινωνία’.

‘Η έννοια του εθελοντισμού μου δημιουργεί ένα διφορούμενο συναίσθημα. Ενώ στο εξωτερικό είναι θεσμοθετημένο, εδώ υπάρχει εκμετάλλευση’.

‘Η σύγχρονη γενικά κοινωνία χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος για οργάνωση. Υπάρχει μία ασυνέπεια συστήματος και μία εκμετάλλευση’.

‘Θεωρώ ότι οι κρατούμενοι για να είναι στη φυλακή δεν έχουν ούτε αντίληψη ούτε καλλιέργεια της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη. Ούτε εμείς βέβαια οι εκπαιδευτές έχουμε εκπαιδευτεί για να τους το διδάξουμε και να το καλλιεργήσουμε. Συνεπώς, από δομή διδασκαλίας δεν θεωρώ ότι υπάρχει αυτός ο στόχος, ενδεχομένως όμως προάγεται μέσα από την εργασία σε ομάδες και την συνεργασία’.

‘Πάντα η εθελοντική προσφορά βοηθάει την κοινωνία, είναι μία προσπάθεια να σπάσουμε το ‘εγώ’ και κατ’ επέκταση το ‘εγώ’ της κοινωνίας. Για μένα ο εθελοντισμός είναι κομμάτι της ζωής’.

‘Η σύγχρονη κοινωνία είναι απαράδεκτη από όλες τις απόψεις, καθώς στοχεύει σε μία υποκειμενική διάσταση, εκτός αντικειμενικών αναγκών ζωής. Απλά να ζούμε καλά.

Για μένα ο ενεργός πολίτης ξέρει τι αποφασίζει και επιλέγει τι κάνει. Ο άνθρωπος που είναι ανενεργός και κλεισμένος στο εγώ είναι μη πολίτης – απολίτιστος’.

‘Στην εθελοντική μου προσφορά δεν υπάρχει αλληλεγγύη. Η αλληλεγγύη μας βοηθάει να συνδεθούμε αλλού, ο ειλικρινής όμως εθελοντισμός είναι χωρίς αλληλεγγύη’.

‘Η εξωστρέφεια αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας της κοινωνίας με τη φυλακή, άρα η εθελοντική προσφορά σίγουρα βοηθάει. Ο εθελοντισμός για μένα σημαίνει το να προσφέρω οικειοθελώς και ως έννοια είναι ταυτόσημη με την έννοια του πολίτη και της κοινωνικής συνειδητότητας’.

‘Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από κρίση. Από την μία παρατηρείται ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και από την άλλη έχουμε και βίαια γεγονότα’.

‘Το σχολείο υπηρετεί τις αξίες της ιδιότητας του πολίτη, καθώς ο πολίτης ταυτίζεται με την έννοια του ανθρώπου. Η κοινωνία ταυτίζεται με την πολιτεία’.

‘Προσφέρω στη συγκεκριμένη ομάδα περισσότερο από αίσθημα ευθύνης. Ως πολίτης έχω την ευθύνη να βελτιώσω τις συνθήκες της κοινωνίας’.

‘Η συνεισφορά του σχολείου μέσα στις φυλακές είναι εξαιρετικά σημαντική για την κοινωνία, και η δική μου συνεισφορά, καθώς και η συνεισφορά άλλων εθελοντών που εργάζονται με άλλα θέματα είναι σημαντική. Η ενδυνάμωση των κρατουμένων μαθητών, η ανακάλυψη της δύναμης που έχουν εντός τους, η μετουσίωση των αδυναμιών/κακών χαρακτηριστικών αποτελεί ασφαλώς κέρδος για την κοινωνία’.

‘Για μένα εθελοντισμός σημαίνει να δίνω λίγο από τον προσωπικό μου χρόνο, από τον προσωπικό χώρο και να επιστρέφω στην κοινωνία λίγα από όσα έχω πάρει από αυτήν’.

‘Εκδηλώνω την αγάπη, τη συμπόνοια, τη χαρά, την υποστήριξή μου με δράση. Σηκώνομαι, πλένομαι, ντύνομαι και υλοποιώ το σχέδιο που έχω στο νου μου και γίνομαι η αλλαγή που θα ήθελα να δω στον κόσμο’.

‘Η έννοια της ιδιότητας τους πολίτη σημαίνει ότι έχω ευθύνη για όλα όσα συμβαίνουν γύρω μου και προσπαθώ να συμβάλω, να πάρω θέση και να συμμετέχω. Δεν σιωπώ. Μαθαίνω να ακούω. Να έχω τις κεραίες όρθιες και ανοιχτές, να ακούω τα καλέσματα’.

‘Σίγουρα ως ένα βαθμό υπάρχει αλληλεγγύη’.

○ **Αξιολόγηση – σωφρονισμός**

Η τελευταία θεματική, όπως αναφέρθηκε, αποσκοπεί σε ένα προσωπικό αναστοχασμό αναφορικά με την έννοια της δέσμευσης που νιώθουν οι εθελοντές απέναντι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα, καθώς και στην αντίληψη τους όσον αφορά την προσπάθεια που καταβάλλουν. Καλούνται επίσης να εκφράσουν την άποψη τους γύρω από την έννοια του σωφρονισμού, καθώς και τον ρόλο τόσο της φυλακής όσο και του σχολείου μέσα στην φυλακή προς την επίτευξη αυτού του σκοπού. Από τις απαντήσεις τους γίνεται αντιληπτή η έννοια της δέσμευσης που νιώθουν απέναντι στην ομάδα, όχι από συναισθηματική άποψη αλλά με την έννοια της δέσμευσης στο στόχο που υπηρετούν, χωρίς να θεωρούν ούτε μία στιγμή μάταιη την όλη προσπάθεια που καταβάλλουν παρά τις ενδεχόμενες δυσκολίες. Ο σωφρονισμός είναι για αυτούς επιστροφή στην κοινωνία, κάτι που δυστυχώς η φυλακή δεν το προσφέρει και το σχολείο αποτελεί απλά ένα κίνητρο προς αυτό. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

‘Δέσμευση με την αρνητική έννοια δεν έχω νιώσει, πάντα πηγαίνω στις συναντήσεις μας από επιθυμία.

Σωφρονισμός για μένα σημαίνει το να καταλάβω το λάθος μου και να μην το επαναλάβω. Οι φυλακές σίγουρα δεν σωφρονίζουν, το σχολείο ωστόσο δίνει κίνητρα στο να σωφρονιστούν.

Η εθελοντική δράση με ευάλωτες ομάδες ενέχει δυσκολία, καθώς υπάρχει έλλειψη εμπιστοσύνης. Ωστόσο, παρά τις όποιες δυσκολίες, δεν θεώρησα μάταιη την όλη μου προσπάθεια ούτε μία φορά. Έστω και ένας να βοηθηθεί, εμένα μου αρκεί’.

‘Η δέσμευση που νιώθω είναι μεγάλη. Κάποιες φορές έχω καταπιεστεί για να είμαι εκεί. Πλέον όμως εάν δεν δεσμευτούν αυτοί πρώτοι, δεν θα δεσμευτώ και εγώ, νιώθω περισσότερο απενοχοποιημένη. Έστω όμως και 3 άτομα να είναι εκεί, θα πάω και εγώ.

Ο σωφρονισμός θα έπρεπε να είναι επανόρθωση/επανένταξη. Το τιμωρητικό σύστημα ενέχει τον κίνδυνο να τον αχρηστεύσεις αντί να τον επανεντάξεις. Σίγουρα λοιπόν οι φυλακές δεν σωφρονίζουν, ίσως μόνο οι αγροτικές. Το σχολείο όμως ανοίγει ένα παράθυρο, δίνει εναλλακτικές’.

‘Κάποιες φορές ίσως θεωρώ μάταιη την όλη προσπάθεια. Παρά το γεγονός ότι γουστάρουν, δεν μπορείς να τους δεσμεύσεις. Στη φυλακή όλα είναι στιγμιαία, δεν έχουν διάρκεια (πχ συναισθήματα, αρνητική σκέψη ακόμα και το θετικό), λόγω των

συνθηκών κράτησης αλλά και του χαρακτήρα των ανθρώπων. Κάποιες φορές οι ίδιοι μου λένε 'Τι περιμένεις από τους ανθρώπους εδώ; Στη φυλακή είσαι'. Υπάρχει σύγχυση δηλαδή από τους ίδιους στο τι θέλουν, τι περιμένουν από αυτό που κάνουν. Θίγονται επίσης εύκολα και έχουν ανάγκη για εμψύχωση και ενθάρρυνση. Στο τέλος όμως έχει δημιουργηθεί μία ομάδα'.

Νιώθω μια δέσμευση στο να είμαι εκεί, όχι απέναντι στους συγκεκριμένους ανθρώπους. Εάν σταματήσω, θα πρέπει να εξηγήσω. Δεν θέτουμε στόχους, άρα δεν υπάρχει δέσμευση ούτε οριοθέτηση.

Ο σωφρονισμός σαν αξία είναι ότι σου στερώ την ελευθερία αλλά δεν σε αποκόπτω απέξω, υπάρχει επικοινωνία με την κοινωνία. Οι φυλακές λοιπόν δεν σωφρονίζουν, ούτε είναι δουλειά του σχολείου να το κάνει. Ο ρόλος ενός σχολείου στην φυλακή είναι ο ίδιος με τον ρόλο ενός σχολείου εκτός.

Μάταιη όχι. Ακόμα και αν δεν έπαιρνα ίχνος αποτελέσματος, είμαι σίγουρος ότι κάτι αποτυπώνεται, ακόμα και αν φανεί στο μέλλον'.

Η δέσμευση αποτελεί συνέπεια του εθελοντισμού, χωρίς όμως να αναφέρομαι σε συναισθηματική δέσμευση. Υπάρχει δέσμευση μα και ευθύνη, ευθύνη συμβολής στην αποκατάσταση της αδικίας γιατί η ζωή είναι άδικη για κάποιους ανθρώπους.

Ο σωφρονισμός είναι η προσπάθεια της κοινωνίας να επαναφέρει στους κόλπους της τους ανθρώπους που παραβίασαν το νόμο. Η φυλακή σίγουρα δεν σωφρονίζει. Το σχολείο πάλι επουλώνει τις πληγές του σωφρονιστικού συστήματος. Δεν έχει στόχο τον σωφρονισμό αλλά την μεταμόρφωση.

Μάταιη όχι, απλά έχω διαψευστεί από συμπεριφορές κρατούμενων λόγω της επιστροφής τους στην φυλακή. Μάλλον δεν είναι αρκετό αυτό που κάνουμε για να μην επανέλθει κάποιος στη φυλακή, υπάρχει ανάγκη για δομές, αποδοχή από την οικογένεια και επαγγελματική αποκατάσταση'.

Στα 7 χρόνια που είμαι στις φυλακές δεν έχω απουσιάσει παρά μόνον μία μέρα που ήμουν άρρωστη και άλλη μία μέρα που πέθαινε η θεία μου και καθώς καθόμουν στο πλάι της και την συνόδευα στο δρόμο της, μου έλεγε: «πήγαινε στις γυναίκες σε περιμένουν⁹²».

Το σύστημα εδώ είναι τιμωρητικό. Οι φυλακές δεν σωφρονίζουν. Το σχολείο στις φυλακές είναι Φως μέσα στο σκοτάδι.

Δεν υπάρχει μάταιη προσπάθεια. Υπάρχει η προσπάθεια που δεν έκανες ποτέ γιατί βαριόσουν να κουνηθείς και γιατί έκανες την βαρεμάρα σου φιλοσοφία ζωής. Δεν υπάρχουν μάταια χαμόγελα, μάταιες ελπίδες, μάταιη χαρά'.

Θέλω να είμαι εδώ, νιώθω τη δέσμευση σε κάτι που έχω αναλάβει.

Η επαφή μου με τα παιδιά⁹³ με βοηθάει να καταλάβω πράγματα, να αναθεωρήσω.

Για αυτό ούτε μία φορά δεν σκέφτηκα ότι είναι μάταιο όλο αυτό.

Η φυλακή σίγουρα δεν σωφρονίζει. Η εκπαίδευση απλά βοηθάει. Συχνά τα παιδιά μου λένε ότι η ελευθερία δεν φυλακίζεται. Ότι έξω υπάρχουν άνθρωποι που είναι πιο φυλακισμένοι από εκείνους γιατί υπάρχει πάντα η φυλακή του μυαλού'.

⁹² Αναφορά στις γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού όπου δεν υπάρχει σχολείο, εργάστηκε εκεί εθελοντικά για 4 χρόνια.

⁹³ Λέγοντας 'παιδιά', αναφέρεται στους ενήλικους κρατούμενους – εκπαιδευόμενους του σχολείου.

➤ **Σύνθεση αναλυτικών δεδομένων**

- Ο εθελοντής του ΣΔΕ φυλακών είναι άτομο μέσης ηλικίας, πτυχιούχος και συχνά κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, όπου συνηθίζει να παρέχει εθελοντικό έργο σε διάφορους φορείς, καθώς ο εθελοντισμός έχει υιοθετηθεί από τον ίδιο ως τρόπος ζωής.
- Αρχικά μπορεί να βρέθηκε τυχαία στο συγκεκριμένο χώρο, ωστόσο στην πορεία, όπως και στην περίπτωση των εκπαιδευτών, η επιλογή του να βρίσκεται στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ήταν συνειδητή. Το πλαίσιο της φυλακής αποτελεί ένα ιδιαίτερο περιβάλλον για δράση και προσφορά, λόγω των δυσκολιών και των προκλήσεων που παρουσιάζει. Συνεπώς, όσο φιλόδοξο ή γοητευτικό μπορεί να παρουσιάζεται στην αρχή τόσο απαιτητικό γίνεται στην πορεία, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται κάποιος να ανταποκριθεί στις περιστάσεις. Η πλειοψηφία των εθελοντών βρίσκεται στο σχολείο πάνω από δύο έτη και είναι πλήρως συνειδητοποιημένοι με αυτό που κάνουν, με αποτέλεσμα να νιώθουν δέσμευση και επιθυμία να συνεχίσουν.
- Τα προσωπικά κίνητρα του καθενός διαφέρουν, ωστόσο στο σύνολο τους θα λέγαμε ότι επιβεβαιώνουν τη θεωρία. Το προφανές κίνητρο κάθε εθελοντή αποτελεί η ανάγκη του για προσφορά και βοήθεια σε μία ομάδα που θεωρείται κοινωνικά ευπαθής και έχει ανάγκη την υποστήριξη τους, καθώς ο εθελοντισμός από μόνος του σχετίζεται με την προσφορά. Στη συνέχεια, το κίνητρο συχνά έχει να κάνει με την προσωπική ανάγκη του καθενός είτε για επαγγελματική είτε για ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη. Για ορισμένους λοιπόν εθελοντές, η παρουσία τους στο σχολείο αποτελεί μία επαγγελματική πρόκληση στο να γνωρίσουν αφενός το πώς επιδρά το αντικείμενο της δουλειάς τους (πχ θέατρο, γραφή) σε μία κοινωνικά ευπαθή ομάδα και αφετέρου να προσεγγίσουν και να γνωρίσουν την εν λόγω ομάδα πληθυσμού από μία διαφορετική οπτική, να καλλιεργήσουν δηλαδή μία σχέση μαζί της σε διαφορετική βάση (πχ η περίπτωση ενός δικηγόρου). Το κίνητρο ωστόσο έχει να κάνει και με μία ίσως εγωιστική ανάγκη του ανθρώπου να επιδρά με κάποιο τρόπο στη ζωή ενός άλλου ατόμου, επηρεάζοντας και καθοδηγώντας τον προς κάποια κατεύθυνση, με απώτερο πάντα στόχο, η προσφορά κάθε είδους βοήθειας. Τέλος, η επιλογή κάποιων ανθρώπων να προσφέρουν εθελοντική προσφορά προκύπτει από την ανάγκη τους για αποκόμιση όσο το δυνατό περισσότερων εμπειριών, που θα τους βοηθήσουν τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική τους εξέλιξη.
- Μέσα από την εθελοντική προσφορά, καλύπτονται διάφορες ανάγκες του ατόμου, κάποιες από τις οποίες αποτελούν κίνητρο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει και κάποιες άλλες προκύπτουν στην πορεία της μεταξύ τους συνεργασίας. Κάποιοι εθελοντές αναφέρουν την ανάγκη του να συναναστρέφονται και να γνωρίζουν νέα άτομα, αποκομίζοντας καινούριες εμπειρίες, καθώς και την ανάγκη του να προσφέρουν, νιώθοντας ότι μέσα από την προσφορά τους συντελείται η αλλαγή. Οι εθελοντές στο συγκεκριμένο σχολείο έχουν συχνά την αίσθηση, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται στην πράξη, ότι η προσφορά τους είναι πραγματικά σημαντική για τους εκπαιδευόμενους, καθώς τους προσφέρουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν μία εμπειρία συχνά πρωτόγνωρη για τους ίδιους,

όπως για παράδειγμα η επαφή τους με το θέατρο. Συνθήκη, η οποία καλύπτει την ανάγκη τους να νιώθουν χρήσιμοι, καθώς το έργο τους επιδρά θετικά στη ζωή κάποιων ανθρώπων, με αποτέλεσμα συχνά να γίνονται αποδέκτες του θαυμασμού και της ευγνωμοσύνης των ωφελούμενων τους.

- Μέσα από την επαφή και τη συνεργασία των εθελοντών με την ομάδα των εκπαιδευομένων-κρατούμενων καλλιεργούνται αυτομάτως προσδοκίες από μέρους των συμμετεχόντων, ως αποτέλεσμα της επίδρασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ασκείται και στα δύο μέρη. Η αρχική προσδοκία που γεννάται από μέρους των εθελοντών, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, είναι η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μελών της ομάδας, προκειμένου τα μέλη να νοιώσουν ασφαλή και να δεσμευτούν από κοινού για την επίτευξη του επιδιωκόμενου εκπαιδευτικού τους στόχου. Τα μέλη της εν λόγω εκπαιδευτικής ομάδας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικά και απόμακρα, όσον αφορά τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς δυσκολεύονται να εμπιστευτούν τον άλλο και προτιμούν να εργάζονται μόνοι αντί σε ομάδα. Μέσα όμως από την καλλιέργεια μίας σχέσης εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, οι εκπαιδευόμενοι νιώθουν σιγά σιγά να αφήνονται και είναι πιο ανοιχτοί και πρόθυμοι να δεχτούν τα οφέλη της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δέχονται τα διάφορα ερεθίσματα που τους προσφέρουν και εισέρχονται, έστω και υποσυνείδητα, σε μία διαδικασία μετασχηματισμού και αναθεώρησης των έως τώρα δεδομένων τους, καθώς και της ίδιας τους της ζωής.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής προσέγγισης, οι εθελοντές συχνά θέτουν μικρότερες προσδοκίες ως προς τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα σε σύγκριση με άλλες ομάδες ενηλίκων με τις οποίες συνεργάζονται, σεβόμενοι τις δυσκολίες τις οποίες βιώνουν. Ωστόσο στην πορεία, βλέποντας τις δυνατότητες που έχουν και τη δυσκολία που συχνά εκφράζουν στο να αφεθούν από φόβο να μην αποτύχουν, αυξάνουν τις προσδοκίες απέναντι τους και τους παρακινούν για περαιτέρω προσπάθεια. Βασικός επιδιωκόμενος στόχος για εκείνους αποτελεί το να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να εκφραστούν και να βελτιώσουν τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους.

- Τα συναισθήματα που καλλιεργούνται στους εθελοντές μέσα από την επαφή τους με τους εκπαιδευόμενους-κρατούμενους είναι κυρίως συναισθήματα χαράς και ικανοποίησης, όταν τους παρατηρούν σιγά σιγά να ενθαρρύνονται και να αποκτούν αυτοπεποίθηση ως προς τη συμμετοχή τους. Συναισθήματα επίσης συγκίνησης και θαυμασμού, όταν βλέπουν την πραγματική πρόοδο στους εκπαιδευόμενους και ακούν από τους ίδιους να παραδέχονται τα οφέλη που τους προσφέρει η όλη εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως, όταν τους ευχαριστούν για όλα τα ερεθίσματα και την υποστήριξη που τους προσφέρουν. Υπάρχουν ωστόσο στιγμές που νιώθουν θυμό και απογοήτευση, βλέποντας τους εκπαιδευόμενους να αποθαρρύνονται και να αρνούνται να δουν την πρόοδο και την εξέλιξή τους, καθώς επίσης όταν αδυνατούν να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης, προκαλώντας αναστάτωση και στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική ομάδα έχει μεγάλη ανάγκη από συνεχή εμπύχωση και ενθάρρυνση, προκειμένου να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μελών

και να μπορέσουν να εμπλακούν ενεργά στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, όντας αποδέκτες όλων των ιδιαίτερων οφελών αυτής.

- Λόγω των έντονων θετικών συναισθημάτων που τους προκαλεί η επαφή τους με την εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα, οι εθελοντές, όπως αναφέρουν, επιλέγουν συνειδητά να προσφέρουν στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον αντί να επιλέξουν κάποιο άλλο περιβάλλον. Μέσα από την εν λόγω εμπειρία νιώθουν ότι αποκομίζουν πολλά οφέλη, καθώς συναναστρέφονται με ανθρώπους με διαφορετικές εμπειρίες από τις δικές τους και γίνονται συχνά αποδέκτες συμπεριφορών και σκέψεων, που θέτουν ακόμα και τους ίδιους σε μία διαδικασία αναστοχασμού και αναθεώρησης του ήδη υφιστάμενου νοηματικού τους πλαισίου. Οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν για τους ίδιους συχνά πηγή έμπνευσης για αυτό-βελτίωση και πρόοδο, τόσο επαγγελματική όσο και προσωπική και μία πρόκληση, ώστε να υπερβούν και οι ίδιοι τον εαυτό τους και να απαλλαγούν από ενδεχόμενους φόβους και προκαταλήψεις.
- Οι δυσκολίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς είναι πολλές και οι εθελοντές, όπως και οι εκπαιδευτές, καλούνται συχνά να τις αντιμετωπίσουν. Και ενώ για τους εκπαιδευτές η παρακίνηση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό σε εξωτερικούς παράγοντες, που έχουν να κάνουν με το γενικότερο σύνολο των επαγγελματικών παροχών που τους προσφέρει η εν λόγω απασχόληση, στην περίπτωση των εθελοντών καλούμαστε να αναφερθούμε σε μία εσωτερική παρακίνηση, η οποία ταυτίζεται με τα κίνητρα για παροχή εθελοντικής προσφοράς που ήδη αναφέραμε. Συγκεκριμένα, όπως οι ίδιοι οι εθελοντές αναφέρουν, οι εν λόγω εκπαιδευόμενοι, αφενός λόγω του background τους και αφετέρου λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών κράτησης τις οποίες βιώνουν, έχουν μεγάλη ανάγκη από την παρουσία ανθρώπων που τους προσφέρουν νέα ερεθίσματα και συμβάλουν θετικά στην αξιοποίηση του 'νεκρού' χρόνου της φυλακής. Θέλουν να μάθουν και να ξεφύγουν από την άσχημη καθημερινότητα τους, με αποτέλεσμα να υποδέχονται με ενθουσιασμό και συχνά ευγνωμοσύνη κάθε προσπάθεια από μέρους των εθελοντών. Οι εθελοντές λοιπόν εκλαμβάνοντας την ιδιαίτερα θετική αποδοχή από μέρους των εθελοντών, νιώθουν ότι η προσπάθεια τους δεν πάει χαμένη, καθώς συμβάλλουν θετικά στη ζωή αυτών των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πώς νιώθουν ότι η προσπάθεια τους 'πιάνει τόπο'. Συγχρόνως, ικανοποιείται, έστω και υποσυνείδητα, μία εγωιστική θα λέγαμε πλευρά του εαυτού τους, καθώς ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους νιώθουν ότι κατέχουν μία θέση υπεροχής και εκλαμβάνουν το συναίσθημα ότι είναι διαφορετικοί και ασκούν σημαντική επίδραση πάνω τους.
- Οι εθελοντές χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση στις φυλακές ως ένα λειτούργημα, καθώς περιγράφουν το σχολείο ως μέσο ελευθερίας και εξέλιξης. Ωστόσο, όπως αναφέρουν, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια από μέρους της πολιτείας, προκειμένου η εκπαίδευση στις φυλακές να ενισχυθεί και να οδηγήσει στα επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία συνδέονται άμεσα με την ομαλή επανένταξη της εν λόγω ομάδας στην κοινωνία. Οι ίδιοι κάνουν λόγο για ανάγκη ενίσχυσης της όλης υποδομής, αφενός μέσω της παροχής της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποστήριξης και αφετέρου, μέσω της παροχής

της απαιτούμενης υποστήριξης και κατάρτισης στους εκπαιδευτές και κατ' επέκταση, στους εθελοντές του σχολείου. Οι συνθήκες λειτουργίας ενός σχολείου σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, είναι ιδιαίτερα δύσκολες και απαιτητικές, με αποτέλεσμα το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται σε αυτό το πεδίο να έχει ανάγκη από συστηματική ενθάρρυνση και υποστήριξη, προκειμένου να το κινητοποιήσει και να το βοηθήσει να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες και να καταφέρει να ανταποκριθεί στο έργο του.

- Οι σχέσεις που καλλιεργούνται με τους εκπαιδευόμενους είναι φιλικές και βασίζονται σε αμοιβαίο σεβασμό και ειλικρίνεια. Οι εθελοντές, στα πρόσωπα των εκπαιδευομένων διακρίνουν μόνο μαθητές που επιθυμούν να μάθουν, χωρίς να τους ενδιαφέρει το αδίκημα για το οποίο καταδικάστηκαν ή η ποινή, την οποία εκτίουν. Οι ίδιοι εκλαμβάνουν από τους εκπαιδευόμενους μεγάλο θαυμασμό και εκτίμηση, καθώς οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να αναγνωρίζουν και να σέβονται τόσο τον χρόνο όσο και τον κόπο που αφιερώνουν, χωρίς να έχουν κάποιο οικονομικό όφελος. Οι γυναίκες εθελόντριες, λαμβάνοντας υπόψη ότι στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο ο πληθυσμός αποτελείται μόνο από άνδρες, αναφέρουν ότι προσπαθούν να διατηρήσουν τις απαιτούμενες αποστάσεις στις μεταξύ τους σχέσεις, προκειμένου να μην εγείρουν λανθασμένα συναισθήματα, ωστόσο τονίζουν ότι δεν έχουν νοιώσει ποτέ την αίσθηση του κινδύνου ή της απειλής στη μεταξύ τους συναναστροφή. Αντιθέτως, οι εκπαιδευόμενοι είναι ιδιαίτερα προστατευτικοί και ευγενικοί απέναντι τους.
- Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι εθελοντές προσπαθούν αρχικά να αναγνωρίσουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και βάσει αυτών να προσαρμόσουν το πρόγραμμα σας. Αναγνωρίζοντας ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν ανάγκη να ακουστούν και να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία, επιδιώκουν την καλλιέργεια ενός συνεργατικού και δημοκρατικού περιβάλλοντος, όπου όλοι έχουν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, να σκεφτούν κριτικά και να οδηγηθούν μόνοι τους στη γνώση. Η πλειοψηφία των εθελοντών αξιοποιεί την Τέχνη, ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο των προγραμμάτων τους, καθώς, όπως οι ίδιοι αναφέρουν, μέσω της Τέχνης οι εκπαιδευόμενοι απελευθερώνονται και οδηγούνται στον προσδοκώμενο μετασχηματισμό, στον οποίο αποβλέπει η μάθηση. Το σημαντικότερο ωστόσο είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δράσουν και να αλληλοεπιδράσουν.
- Για τους ίδιους τους εθελοντές δεν είναι πάντα εύκολο να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα της συνεισφοράς τους τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους όσο και για το σχολείο και κατ' επέκταση, την κοινωνία. Σίγουρα θεωρούν ότι προσφέρουν, ωστόσο αναφέρουν ότι το όφελος είναι και για τους ίδιους. Από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους εκλαμβάνουν συχνά θετικά μηνύματα, αντίστοιχα και από τους εκπαιδευτές του σχολείου, με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι η ίδια η πράξη της προσφοράς εγείρει την αποδοχή από μέρους τους. Όσον αφορά το όφελος προς την κοινωνία, η απάντησή τους επικεντρώνεται αφενός στη γενικότερη αξία του

εθελοντισμού και αφετέρου στη σημαντική προσφορά της εκπαίδευσης στη φυλακή, μέρος της οποίας αποτελεί και το δικό τους έργο.

Πολλοί εθελοντές βέβαια εκφράζουν τη δυσπιστία τους απέναντι στην εθελοντική εργασία, καθώς θεωρούν ότι το κράτος επαναπαύεται και βασίζεται στους εθελοντές, προκειμένου να καλύψει δικά του κενά. Ωστόσο, οι ίδιοι επιλέγουν τον εθελοντισμό ως τη μοναδική λύση του να προσφέρουν εκεί που επιθυμούν, ενώ χαρακτηριστικά αναφέρουν 'ή αυτή ή τίποτα'. Αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες και τη γενικότερη κρίση την οποία υφίσταται η σύγχρονη ελληνική κοινωνία, αναγνωρίζουν την εθελοντική προσφορά ως μία πράξη διαφυγής και συγχρόνως, ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, με απώτερο στόχο την εξάλειψη κάθε είδους στερεοτύπων και προκαταλήψεων που μπορεί να υπάρχουν.

- Στο πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι την έννοια της ενεργούς πολιτειότητας, οι απαντήσεις συνδέθηκαν κυρίως με την ελευθερία της επιλογής και της δράσης. Ενώ όταν γινόταν αναφορά στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευομένων, η εν λόγω έννοια συνδέθηκε με τη διαδικασία της επανένταξης τους στην κοινωνία και την ανάγκη διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών, προκειμένου να επιτευχθεί όσο πιο ομαλά γίνεται. Η ανάγκη για εργασία αναδύθηκε και πάλι ως βασική προϋπόθεση στο πλαίσιο της επανένταξης των εκπαιδευομένων, όπως και η ανάγκη για καλλιέργεια των απαραίτητων γνώσεων και αξιών, που ταυτίζονται με αυτή, αναλογιζόμενοι ότι για να οδηγηθεί ο άνθρωπος στην παραβατικότητα συνεπάγεται ότι υστερεί ως προς την συνειδητοποίηση και καλλιέργεια τους. Οι ίδιοι θεωρούν ότι το σχολείο υπηρετεί τις εν λόγω αξίες, ωστόσο οι εθελοντές και ενδεχομένως και οι εκπαιδευτές δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα, όσον αφορά την μετάδοση αυτών στους εκπαιδευόμενους.

Για τους ερωτώμενους, η έννοια του εθελοντισμού συνδέεται με την πράξη της προσφοράς και την αίσθηση του 'ανήκειν' σε μία ομάδα. Το αντίκτυπο αυτής συναντάται στην κοινωνία και η όλη διαδικασία συνδέεται άμεσα με την ιδιότητα τους ως ενεργοί και ώριμοι πολίτες την οποία αναφέραμε. Υπάρχει ωστόσο μία επιφύλαξη, όσον αφορά την έλλειψη θεσμοθετημένου πλαισίου στην Ελλάδα, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο εκμετάλλευσης ορισμένων ανθρώπων.

- Ο κατ' επιλογή συνειδητά εθελοντισμός ωστόσο, αποτελεί αναπόφευκτα στάση και επιλογή ζωής, όπου η έννοια της αλληλεγγύης, σύμφωνα με τους ίδιους, δεν θα πρέπει να υπάρχει. Ο εθελοντισμός οφείλει να διατρέχεται από το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στους ανθρώπους που νιώθουμε ότι αδικήθηκαν, καθώς και από την αξία της ενσυναίσθησης. Το αίσθημα της λύπησης δεν θα πρέπει να αποτελεί κίνητρο για δράση, καθώς συχνά οδηγεί σε λανθασμένα αποτελέσματα και καλλιεργεί σχέσεις εξάρτησης και ανισότητας ανάμεσα στους ανθρώπους.
- Το αίσθημα της δέσμευσης των εθελοντών απέναντι στην εν λόγω ομάδα είναι ιδιαίτερα ισχυρό, ωστόσο δεν μεταφράζεται με την έννοια της συναισθηματικής δέσμευσης με τους ανθρώπους όσο με την έννοια της δέσμευσης απέναντι στην ομάδα και στον κοινό στόχο που μοιράζονται. Νιώθουν δηλαδή ότι έχουν δεσμευτεί, όσον αφορά την παρουσία τους στις συναντήσεις, καθώς και στο να φέρουν σε πέρας τον επιδιωκόμενο στόχο που

έχουν αναλάβει. Για το λόγο αυτό, απαιτούν την ίδια δέσμευση και από μέρους των εκπαιδευομένων, κάτι που λειτουργεί για τους ίδιους και ως παρακίνηση. Είναι αποδεκτό, κάποιο από τα μέλη της ομάδας στην πορεία να μην μπορέσει να ανταποκριθεί στην εν λόγω δέσμευση, ωστόσο είναι σημαντικό να υπάρχει ειλικρίνεια ανάμεσα τους.

- Η έννοια του σωφρονισμού, όπως την αντιλαμβάνονται οι εθελοντές, αφορά στη διαδικασία της συνειδητοποίησης, από μέρους του παραβάτη, του λάθους του με στόχο την μη επανάληψη του και την επανένταξη του στην κοινωνία. Οι φυλακές έχουν χαρακτήρα τιμωρητικό, ο οποίος δεν αποβλέπει στο σωφρονισμό αλλά αντίθετα στον αποκλεισμό του κρατούμενου από την κοινωνία. Ο στόχος του σχολείου δεν είναι το να σωφρονίζει τον κρατούμενο – εκπαιδευόμενο αλλά να του δίνει κίνητρα στο να σωφρονιστεί και κατ' επέκταση, ερεθίσματα στο να οδηγηθεί στην αλλαγή, η οποία θα οδηγήσει στο μετασχηματισμό του ως άτομο και ως πολίτης.
- Οι συνθήκες κράτησης, όπως έχει ήδη αναφερθεί αρκετές φορές, είναι αρκετά δύσκολες και η εν λόγω δυσκολία εμφανίζεται και στο σχολείο. Ωστόσο, μέσα από τη μάθηση και τη γνώση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ξεχνούν για λίγο τα προβλήματα και να φαντάζονται ένα μέλλον διαφορετικό για τους ίδιους. Οι εθελοντές, όπως και οι εκπαιδευτές, αντιλαμβάνονται τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην καθημερινότητα των εκπαιδευομένων ανταποκρίνονται στο έργο τους χωρίς να θεωρήσουν ούτε μία φορά μάταιη την όλη προσπάθεια που καταβάλλουν. Αναγνωρίζουν τις δυσκολίες, καθώς και την αδυναμία που παρουσιάζει η εν λόγω εκπαιδευτική ομάδα στο να εκφραστεί και να συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο της ομάδας, ωστόσο επικεντρώνεται στα οφέλη αυτής της επαφής και στο γεγονός ότι προσφέρουν στην εν λόγω ομάδα μία ευκαιρία που έως τώρα δεν είχαν. Στη φυλακή, όπως αναφέρει μία εθελόντρια, όλα είναι στιγμιαία. Μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευόμενοι συχνά βιώνουν μία σύγχυση, ως επακόλουθο της διαδικασίας του μετασχηματισμού στην οποία έχουν εισέλθει. Θέτουν διερευνητικά ερωτήματα στον εαυτό τους, αναφορικά με το ποιο είναι και τι ακριβώς αναζητούν στη ζωή τους. Εγκλωβίζονται στην ταμπέλα του κρατούμενου, με αποτέλεσμα να φοβούνται να δουν την άλλη τους ταυτότητα, να φανταστούν τον εαυτό τους κάπως αλλιώς. *‘Τι περιμένεις από τους ανθρώπους εδώ; Στην φυλακή είσαι’*, συνηθίζουν να λένε, όπως μας αποκάλυψε μία εθελόντρια, προκειμένου να καλύψουν το φόβο και την ανασφάλεια που νιώθουν ότι μπορεί να αποτύχουν ξανά.

Οι εθελοντές αναγνωρίζουν το φόβο τους και προσπαθούν να τον αντιμετωπίσουν, μέσα από τη διαρκή ενθάρρυνση και προτροπή, πιστεύοντας πρώτα οι ίδιοι ότι ο μόνος δρόμος για αλλαγή είναι μέσω της εκπαίδευσης, κάτι που το έχουν δει να συμβαίνει. Αυτός είναι και ο λόγος που απογοητεύονται, όταν βλέπουν μαθητές που δεν το περίμεναν, να επιστρέφουν στη φυλακή. Συνεχίζουν ωστόσο να επιμένουν και να προσφέρουν, θεωρώντας ότι ακόμα και ένα άτομο να βοηθηθεί, αυτό για την κοινωνία είναι κέρδος.

Γ. Σύνοψη

Στο συγκεκριμένο Κεφάλαιο, θα γίνει μία προσπάθεια αφενός να αποτυπωθούν τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας και να θέσουμε κάποια βασικά ερωτήματα αναφορικά με αυτά και αφετέρου να γίνει μία σύγκριση με αντίστοιχες μελέτες και ερευνητικές εργασίες. Τέλος, ως αποτέλεσμα επιστημονικής ωριμότητας της ίδιας της ερευνήτριας, θα γίνει μία αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και σε προτάσεις για μελλοντικές μελέτες και έρευνες.

Ι. Γενικά συμπεράσματα

«..η αποτελεσματική συμμετοχή στο διάλογο και στη μετασχηματίζουσα μάθηση απαιτεί συναισθηματική ωριμότητα – επίγνωση, ενσυναίσθηση και έλεγχο – αυτό που ο Goleman (1998) ονομάζει ‘συναισθηματική νοημοσύνη’ – να γνωρίζει και να διαχειρίζεται κάποιος τα συναισθήματά του, να παρακινεί τον εαυτό του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται σχέσεις – παράλληλα με μία ξεκάθαρη σκέψη..»

(J. Mezirow, 2000:11), (όπ. αναφ. στο Παυλάκης, 2018, σελ. 37)

Στο πλαίσιο μίας σύντομης ανακεφαλαίωσης του κειμένου, οι σκέψεις οφείλουν να παραμείνουν εστιασμένες στην εμπειρία της μετασχηματιστικής διεργασίας, την οποία βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, μέσα από καθημερινές πράξεις και ερεθίσματα που λαμβάνουν εντός της μαθησιακής διαδικασίας, και η οποία αποτελεί επιδιωκόμενο στόχο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, κατά τον Mezirow (1991), δομείται πάνω σε δύο βασικές έννοιες, τις οποίες ορίζει ως παραδοχές και πλαίσια αναφοράς. Ερμηνεύει τα πλαίσια αναφοράς ως τον τρόπο μέσα από τον οποίο ο ενήλικος νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του και λαμβάνει αποφάσεις, με γνώμονα τις ήδη υιοθετούμενες παραδοχές του, στις οποίες ενυπάρχουν πρότερες αντιλήψεις, σκέψεις και αναφορές. Στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να αποτελεί η ενθάρρυνση του ενήλικου εκπαιδευόμενου να σκεφτεί κριτικά αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα και τον εαυτό του, ως μέρος αυτής, και μέσα από τη διαδικασία του μετασχηματισμού να μπορέσει να οδηγηθεί σε μία κατάσταση πνευματικής και συναισθηματικής ωριμότητας και κατ’ επέκταση, στην αλλαγή.

Μέσα σε ένα περιβάλλον εγκλεισμού, όπως είναι ο χώρος της φυλακής, το σχολείο καλείται να συνδράμει στη διαδικασία της αλλαγής των εκπαιδευομένων, παρέχοντας τους τα κατάλληλα κίνητρα και την ενθάρρυνση, προκειμένου να μπορέσουν αρχικά να σκεφθούν κριτικά ως προς τους ίδιους και στη συνέχεια, ως προς τις πράξεις τους. Για τον Mezirow, η αξιολόγηση της μάθησης θα πρέπει να είναι πάντα εστιασμένη στο πολιτιστικό πλαίσιο εντός του οποίου συντελείται και κατά την εφαρμογή αυτής, να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού, στον οποίο παρέχεται. Στοιχεία, τα οποία αποτέλεσαν την αφορμή και το κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, η οποία αναλύθηκε νωρίτερα και η οποία υλοποιήθηκε εντός του πλαισίου αναφοράς, ενός σχολείου δηλαδή μέσα στη φυλακή. Ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, το οποίο έχοντας αναγνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του ενήλικου πληθυσμού του, το οποίο έχει βιώσει και συνεχίζει να βιώνει τον αποκλεισμό, επιθυμεί να του προσφέρει μία δεύτερη ευκαιρία ως προς την ομαλή επανένταξη του στην κοινωνία και να συμβάλλει στη μείωση των αρνητικών

επιπτώσεων του εγκλεισμού στο άτομο, προσφέροντας του τη δυνατότητα να αξιοποιήσει δημιουργικά το 'χαμένο χρόνο' της φυλακής. Καλείται επίσης, να επουλώσει 'εκπαιδευτικά τραύματα' του παρελθόντος, διασφαλίζοντας για τον πληθυσμό του ένα δημοκρατικό και συμπεριληπτικό πλαίσιο αναφοράς, εντός του οποίου θα μπορέσει να δράσει και να αναπτυχθεί με σεβασμό και εκτίμηση απέναντι στον ίδιο και τους άλλους.

Για τον Freinet θεωρούνταν αυτονόητο ότι δεν μπορούμε να μαθαίνουμε παρά μόνο σε ένα κλίμα αξιοπρέπειας και σεβασμού απέναντι στον άνθρωπο. Αυτός λοιπόν καλείται να είναι και ο στόχος τους σχολείου και κατ' επέκταση, του διδακτικού προσωπικού αυτού. Στόχος, ο οποίος μέσα από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας φαίνεται να έχει επιτευχθεί. Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν μόνο θετικές σκέψεις για την παρουσία τους στο σχολείο και οι εκπαιδευτές επικαλούνται μία σταδιακή αλλαγή, την οποία παρατηρούν στους εκπαιδευόμενους μέσα από την πάροδο του χρόνου και την οποία αποδίδουν στην επίδραση της μάθησης. Η αλλαγή, ωστόσο, απαιτεί χρόνο και επέρχεται σταδιακά, λόγω της σχετικής αντίστασης, η οποία προβάλλεται από μέρους του υποκειμένου και η οποία αποτελεί ένα από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του ενήλικου εκπαιδευόμενου, συχνά λόγω της αδυναμίας του να εξηγήσει τις πράξεις τους και κατ' επέκταση, τις συνέπειες αυτών. Ειδικά στην περίπτωση των κρατουμένων, η αντίσταση που παρατηρείται είναι ακόμα πιο έντονη, αφενός λόγω του αντιληπτικού και αξιακού συστήματος που έχουν έως τώρα υιοθετήσει και αφετέρου, λόγω της δυσκολίας που συχνά αντιμετωπίζουν προκειμένου να δικαιολογήσουν ή ακόμα και να εκφράσουν τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους. Η εν λόγω ωστόσο αντίσταση αποτελεί εμπόδιο στη διαδικασία του μετασχηματισμού, την οποία επιδιώκουμε.

Οι εκπαιδευτές λοιπόν, σε ρόλο εμπυχωτή και παράλληλα διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας, καλούνται να προσφέρουν στον εκπαιδευόμενο τον απαιτούμενο χώρο και χρόνο, προκειμένου να νοιώσει ασφαλής, ώστε να μπορέσει να εκφραστεί και να δράσει. Μέσα από την παρακίνηση των εκπαιδευομένων για συμμετοχή σε συλλογικές διεργασίες, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο συγκρότησης ομάδων αμοιβαίας μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι ανταλλάσσουν απόψεις και παράλληλα μοιράζονται εμπειρίες και βιώματα. Καλλιεργείται δηλαδή μεταξύ τους ένα κλίμα αμοιβαίας υποστήριξης και κατανόησης, μέσα από το οποίο προάγεται ο διάλογος και οι ίδιοι οδηγούνται σε μία διεργασία εσωτερικής ανασκόπησης και αναστοχασμού. Το άτομο δηλαδή έρχεται αντιμέτωπο με τη βιογραφία του (εμπειρίες, αξίες, παραδοχές) και μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού και του αυτο-στοχασμού, καλείται να αναγνωρίσει δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες λειτούργησαν ανασταλτικά στην πνευματική και συναισθηματική του ωρίμανση και τον οδήγησαν στις προβληματικές καταστάσεις του παρελθόντος. Το βήμα της παραδοχής, το οποίο αρχικά συντελείται, αποτελεί βασικό στάδιο όσον αφορά τη μετασχηματιστική διαδικασία στην οποία η εκπαίδευση στοχεύει, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη του ατόμου για συναισθηματική ενηλικίωση και αλλαγή.

Η εκπαίδευση στη φυλακή καλείται να συνδράμει στην εν λόγω διαδικασία, ως το μόνο ίσως εργαλείο για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού. Προκειμένου, ωστόσο, κάτι τέτοιο να καταστεί εφικτό, θα πρέπει να παρέχετε σε ένα κλίμα ελεύθερης έκφρασης, όπου προάγονται οι έννοιες της δημοκρατίας και της διαφορετικότητας και όπου το άτομο αντιμετωπίζεται ως πολίτης και όχι ως

εγκληματίας. Τα παρεχόμενα λοιπόν προγράμματα οφείλουν να σχεδιάζονται με επίκεντρο τον άνθρωπο ως ολότητα, όπου στόχος παραμένει η δυνατότητα από μέρους του να αποδεσμευτεί από την ταυτότητα του 'εγκληματία' και να αποκτήσει μία νέα ταυτότητα και αντίληψη για τον εαυτό του και για τους άλλους.

Η έρευνα δράσης, η οποία παρουσιάστηκε, έθετε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών και εθελοντών, ως ισότιμα μέλη της μαθησιακής πράξης, αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση και τη συμβολή αυτής εν όψει της επικείμενης επανένταξης των ατόμων στην κοινωνία. Τα ευρήματα της έρευνας οδήγησαν σε θετικά και ασφαλή συμπεράσματα, η αξιοπιστία των οποίων διασφαλίστηκε από τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (διεξαγωγή συνεντεύξεων, συμμετοχική παρατήρηση και διεξαγωγή εργαστηρίων), τα οποία αναδεικνύουν την πολύπλευρη και σημαντική συμβολή της εκπαίδευσης. Η παρεχόμενη εκπαίδευση στις φυλακές αποτελεί πολύτιμο μέσο κοινωνικοποίησης και προετοιμασίας των κρατουμένων, εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους στην κοινωνία, το οποίο επιτυγχάνει να συμβάλλει, πέρα της παροχής γνώσης, στην καλλιέργεια αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τον ενεργό και κοινωνικά ώριμο και σκεπτόμενο πολίτη. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αλλαγή που επέρχεται στη συνείδηση του ενήλικου εκπαιδευόμενου απαιτεί χρόνο, καθώς τα αποτελέσματα αυτής δεν μπορούν να είναι άμεσα ορατά. Η διαδικασία, ωστόσο, του μετασχηματισμού, την οποία με πάθος επιδιώκουμε, αρχίζει ήδη να διενεργείται, ακόμα και αν δεν είναι άμεσα αντιληπτή από το άτομο, από την πρώτη ημέρα της φοίτησής τους και ως απόδειξη αυτού, αποτελεί η ίδια η παρουσία του στο σχολείο. Μέσα τώρα από την παρουσία του σε αυτό και τη συμμετοχή του σε δράσεις και ενέργειες, που αποτελούν μέρος της σχολικής καθημερινότητας, επιβεβαιώνεται η θέληση του ατόμου για αλλαγή, καθώς και η εμπλοκή του σε κάποιου είδους εσωτερική μετασχηματιστική διεργασία, η οποία έχει αρχίσει να συντελείται.

Ο θεσμός ενός σχολείου μέσα στη φυλακή συμβολίζει για τους κρατούμενους την παρουσία της κοινωνίας ανάμεσα τους και ο τρόπος λειτουργίας αυτού εκλαμβάνεται, από τους ίδιους, ως τη στάση της κοινωνίας εν όψει της επικείμενης επανένταξής τους. Ενδεχομένως, η παρεχόμενη εκπαίδευση να μην είναι εφικτό να αποτελέσει από μόνη της παράγοντα επιτυχούς επανένταξης των κρατουμένων, αν αναλογιστούμε το σύνολο των παραγόντων που συμβάλλουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, η ίδια καθιστά εφικτή την καλλιέργεια στους εκπαιδευομένους της ελπίδας και κυρίως την παροχή της δυνατότητας για την επίτευξη της εσωτερικής αλλαγής, την οποία φαίνεται ότι έχουν ανάγκη. Χαρακτηριστικό είναι το πρόσφατο παράδειγμα ενός κρατούμενου εκπαιδευόμενου, ο οποίος προέβη σε λευκή απεργία (πείνας και δίψας), καθώς ένιωθε ότι το Κράτος εσκεμμένα του στερούσε την άσκηση του δικαιώματός του στην εκπαίδευση. Όπου σε μία από τις δηλώσεις του, αποδεχόμενος ουσιαστικά την επίτευξη της διαδικασίας του μετασχηματισμού, η οποία έχει συντελεστεί μέσα από την επαφή του με την εκπαίδευση και αρνούμενος να επιστρέψει στην προηγούμενη από αυτή κατάσταση, αναφέρει χαρακτηριστικά:

‘προτιμώ να πεθάνω, παρά να τους επιτρέψω να με κάνουν αυτό που ήμουν’.

II. Σύγκριση με άλλες μελέτες και έρευνες

Η δημοσίευση ερευνητικών αποτελεσμάτων, στο πλαίσιο διεξαγωγής μελετών εντός καταστημάτων κράτησης, αποτελεί προϊόν ιδιαίτερης επιστημονικής αξίας, λόγω της δυσκολίας που συχνά εντοπίζουν ερευνητές να αποκτήσουν πρόσβαση στο συγκεκριμένο περιβάλλον και κυρίως, να καλλιεργήσουν την απαιτούμενη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους ίδιους και τον έγκλειστο πληθυσμό, ο οποίος οφείλει να αποτελεί το δείγμα της έρευνάς τους. Στην εν λόγω δυσκολία οφείλεται ενδεχομένως και η περιορισμένη βιβλιογραφία αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα, σε σύγκριση με άλλες χώρες. Αξίζει ωστόσο να αναφέρουμε, ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία έντονη ερευνητική ενασχόληση με το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο, η οποία οδηγεί στη δημοσίευση κυρίως μεταπτυχιακών εργασιών, καθώς και ορισμένων διδακτορικών διατριβών.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας σε συγκεκριμένα ερευνητικά χαρακτηριστικά, τα οποία η παρούσα έρευνα προάγει, όπως είναι τα χαρακτηριστικά του ενήλικου εκπαιδευόμενου, ο οποίος φοιτάει σε ένα σχολείο δεύτερης ευκαιρίας εντός καταστήματος κράτησης, καθώς και στη συνεισφορά της εκπαίδευσης, όσον αφορά την προετοιμασία του κρατουμένου εν όψει της επικείμενης επανένταξής του ως ενεργός και ελεύθερος πολίτης, θα είχε νόημα να γίνει μία σχετική αναφορά σε αντίστοιχες έρευνες. Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε αρχικά να αναφέρουμε τη διδακτορική διατριβή της Ορφανάκη (2016), η οποία, μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους ενός ΣΔΕ εντός καταστήματος κράτησης, επιδιώκει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, όσον αφορά τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ίδιων γύρω από το εγκληματικό φαινόμενο. Αποτελέσματα, τα οποία συνδέονται άμεσα, με τις αξίες και τη συμπεριφορά των κρατουμένων, όσον αφορά την άσκηση της ιδιότητας τους ως πολίτες, όπως προκύπτουν μέσα από τις προσωπικές τους σκέψεις. Ιδιαίτερο, ωστόσο, ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα της έρευνας της Δημητρούλη (2016), στο πλαίσιο της οποίας πρόσφατα αποφυλακισμένοι εκφράζουν τις απόψεις τους αναφορικά με το ρόλο της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια και μετά τον εγκλεισμό τους, και την επίδραση της στην προσωπική τους αλλαγή και την κοινωνική επανένταξη. Προσωπικές συνεντεύξεις με κρατούμενους, προκειμένου να διερευνηθεί η προσωπική τους άποψη όσον αφορά την παρεχόμενη εκπαίδευση στις φυλακές, καθώς και τη συμβολή της στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, διενεργήθηκαν εξίσου στο πλαίσιο των εργασιών των Δρίλλια (2018), Μπλιούμη (2017) και Γράβαλου (2010).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και οι έρευνες, καθώς και σχετικό δημοσιευμένο εκπαιδευτικό υλικό, οι οποίες επικεντρώνονται στους εκπαιδευτές των ΣΔΕ που εδρεύουν εντός καταστημάτων κράτησης, προκειμένου να διερευνηθεί η προσωπική τους άποψη, όσον αφορά το θεσμό της εκπαίδευσης στις φυλακές, καθώς την καλλιέργεια προσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους. Θέτοντας λοιπόν ως επίκεντρο τους εκπαιδευτές των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας στη φυλακή, θα μπορούσε ενδεικτικά να αναφερθεί η εργασία της Μπαλτά (2019), η οποία επικεντρώνεται στο πρόσφατα δημοσιευμένο νομοθετικό πλαίσιο αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση στις φυλακές, καθώς επίσης και οι εργασίες των Κοφίνη (2017) και Σπυράκη (2016). Εξίσου ωστόσο χρήσιμο υλικό αποτελεί η εργασία των Δημητρούλη & Ρηγούτσου (2017), όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο της

εκπαίδευσης στις φυλακές, καθώς επίσης τα χαρακτηριστικά του κρατούμενου εκπαιδευόμενου.

Σε σύγκριση με τις προαναφερθείσες εργασίες, ως ερευνητικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας τέθηκε εξ' αρχής, από μέρους της ερευνήτριας, η διερεύνηση των αντιλήψεων, όσον αφορά την επίδραση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τόσο των κρατουμένων εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτών του σχολείου, αναλογιζόμενη τον εξίσου σημαντικό ρόλο και των δύο πληθυσμιακών ομάδων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνθήκη, η οποία συνέβαλε σημαντικά και όσον αφορά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ιδιαίτερη, ωστόσο, επιστημονική βαρύτητα αποδίδεται και στη διεξαγωγή βιωματικών εργαστηρίων, ως μέρος της έρευνας δράσης, στα οποία συμμετείχαν διαφορετικές ομάδες εκπαιδευομένων κρατουμένων και μεταπτυχιακών φοιτητών, όπου η διαδικασία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης αποτέλεσε έναυσμα για εσωτερικό στοχασμό από μέρους των συμμετεχόντων.

III. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτο-αξιολόγησης της ίδιας της ερευνήτριας, όσον αφορά το αποτέλεσμα της ερευνητικής της εργασίας, θα είχε νόημα να αναφερθούμε στους περιορισμούς, οι οποίοι ανέκυψαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Ως βασικός περιορισμός θα μπορούσε αρχικά να αναφερθεί το ίδιο το περιβάλλον της φυλακής, το οποίο από μόνο του θέτει όρια και κανόνες, τους οποίους καλούμαστε να ακολουθήσουμε. Η περιορισμένη δηλαδή δυνατότητα για φυσική παρουσία στο χώρο της φυλακής, όπως και η αδυναμία χρήσης συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων και υλικών αποτέλεσαν παράγοντες, οι οποίοι όφειλαν να ληφθούν εξ' αρχής υπόψη, από μέρους της ερευνήτριας. Στην πορεία, βασικός περιορισμός ήταν η δυσκολία και τα εμπόδια (εσωτερικά και εξωτερικά) που συχνά προέβλεπαν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι-κρατούμενοι, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της συνέντευξης, καθώς και η δυσκολία εντοπισμού τους από μέρους της ερευνήτριας, είτε λόγω των συχνών μεταγωγών τους σε άλλα καταστήματα κράτησης είτε λόγω της αποφυλάκισής τους. Η αδυναμία δηλαδή να υπάρξει ένα σταθερό δείγμα μελέτης για μεγάλο χρονικό διάστημα αποτελεί εξ' αρχής ένα περιορισμό, ο οποίος θα πρέπει να λαμβάνετε υπόψη στο πλαίσιο του σχεδιασμού μίας έρευνας που υλοποιείται εντός καταστημάτων κράτησης. Ενώ λοιπόν αρχικά ο σχεδιασμός αφορούσε στη διεξαγωγή έρευνας με τη μορφή ερωτηματολογίου στο ίδιο δείγμα σε δύο φάσεις, μία κατά την είσοδο των εκπαιδευομένων στο σχολείο (1^ο έτος φοίτησης) και μία κατά την ολοκλήρωση της φοίτησης τους (2^ο έτος φοίτησης), κάτι τέτοιο δεν κατέστη εφικτό, λόγω της συχνής διασποράς του πληθυσμού και της αδυναμίας να εντοπιστεί το δείγμα. Ο πληθυσμός επίσης του 2^{ου} έτους φοίτησης είναι συγκριτικά μικρότερος από τον πληθυσμό του 1^{ου} έτους, με αποτέλεσμα η εν λόγω αριθμητική αποτύπωση να είναι αισθητή και στο δείγμα της έρευνας.

Ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας ήταν ο περιορισμένος, θα έλεγε κάποιος, αριθμός εκπαιδευτικών και εθελοντών που συμμετείχαν στην έρευνα. Καθώς ωστόσο η έρευνα αφορούσε σε έρευνα δράσης και όριζε ως μελέτη περίπτωσης ένα συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, το δείγμα όφειλε να περιοριστεί στον πληθυσμό του και η έρευνα να επικεντρωθεί στην καλλιέργεια ουσιαστικής σχέσης μεταξύ της ερευνήτριας και των μελών του δείγματος.

Οι σκέψεις για μελλοντικές ερευνητικές μελέτες επικεντρώνονται σε δύο διαφορετικές διαστάσεις. Η μία αφορά στην αύξηση του αριθμού του δείγματος, τόσο των εκπαιδευτών/εθελοντών όσο και των εκπαιδευομένων, το οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί με την παράλληλη έρευνα σε διαφορετικά ΣΔΕ, τα οποία λειτουργούν εντός καταστημάτων κράτησης. Ιδιαίτερο ωστόσο ερευνητικό ενδιαφέρον θα αποτελούσε η διεξαγωγή έρευνας, η οποία θέτει ως επίκεντρο τη μελέτη της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πορείας των αποφυλακισθέντων, οι οποίοι φοίτησαν στο σχολείο κατά τη διάρκεια της κράτησης τους, σε σύγκριση με άτομα που δεν είχαν τη δυνατότητα ή δεν επέλεξαν να φοιτήσουν σε αυτό. Μελέτη, η οποία θα οδηγούσε σε ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά την επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον έγκλειστο πληθυσμό και κυρίως, στην επίδραση της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τη μείωση του ποσοστού των ατόμων που επιστρέφουν στη φυλακή μετά την αποφυλάκισή τους. Η συγκεκριμένη διάσταση αναφορικά με την επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντική και ενώ στο εξωτερικό έχουν καταγραφεί και δημοσιευθεί αντίστοιχες έρευνες, στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια σχετική δημοσίευση, με αποτέλεσμα να μην είμαστε σε θέση σε προβούμε σε κάποια ποσοτική απεικόνιση της θετικής επίδρασης της εκπαίδευσης στους άμεσα ωφελούμενους.

Αντί επιλόγου

Τα αποσπάσματα που ακολουθούν αποτελούν κείμενα που έχουν γραφεί από έγκλειστους εκπαιδευόμενους, που φοιτούν στο 3^ο ΣΔΕ που εδρεύει εντός του καταστήματος κράτησης Διαβατών στη Θεσσαλονίκη, στο πλαίσιο παρακολούθησης του εργαστηρίου 'Δημιουργικής Γραφής'.

ΔΙΚΑΙΩΜΑ⁹⁴

Μόσχος

ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΖΕΙΣ ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ όπου θέλεις. Και όπως νομίζεις. Για σένα και το άτομο σου. Χωρίς να καταπατάς τα δικαιώματα των άλλων.

Δικαίωμα σου να εκφράζεις αυτό που είσαι. Και θέλεις να είσαι. Χωρίς να το επιβάλλεις στους γύρω σου. Γιατί ο καθένας μας είναι ξεχωριστός. Ακόμα και αν ζούμε όλοι μαζί.

Δικαίωμα σου να έχεις προσωπικά σου αντικείμενα. Και προσωπικές σου στιγμές. Να μη στις καταπατάνε αναίτια.

Δικαίωμα σου ν' αγαπάς. Και να σε αγαπάνε.

Γιατί αυτό λείπει από τους ανθρώπους στον κόσμο αυτόν: ζεστές καρδιές και όχι κρύες, παγωμένες σαν χιονισμένες βουνοκορφές που έχασαν τον δρόμο και τον ήλιο.

Το τελευταίο μάθημα⁹⁵

Έλτον

.....

⁹⁴ Μέρος του συλλογικού έργου με τίτλο #εξω_φυλλα (2016), LIBRON Εκδοτική Ι.Κ.Ε., Αθήνα

⁹⁵ Ομοίως

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εσάς που με την αγάπη και την υπομονή μας δώσατε γνώση. Ο Θεός να σας έχει καλά και ό,τι καλύτερο να σας δώσει. Δεν ξέρω πώς θα τα φέρει η ζωή, δεν ξέρω αν θα σας ξαναδώ, αλλά να ξέρετε ότι χάρηκα που σας γνώρισα και δεν θα σας ξεχάσω. Και αν κάποτε γράφω κάτι που στη ζωή μου θα αναφέρεται, θα έχετε βάλει και εσείς ένα λιθαράκι, να το ξέρετε.

*Δεν ξέρω τώρα που τελειώνουμε μετά που θα πάμε,
να ξέρετε με σεβασμό και αγάπη πάντα θα σας θυμάμαι.*

* * * * *

Παράρτημα I

Άξονες συνέντευξης με εκπαιδευόμενους

1. Πόσο χρονών είσαι;
2. Από πού κατάγεσαι;
3. Είσαι παντρεμένος; Έχεις παιδιά;
4. Ποσό καιρό είσαι στη φυλακή;
5. Έχεις βρεθεί παλαιότερα στη φυλακή;
6. Έχεις παρακολουθήσει ξανά το σχολείο μέσα στη φυλακή;
7. Πότε σταμάτησες το σχολείο; Ποιος ήταν ο λόγος;
8. Ποιος είναι ο λόγος, που σε ώθησε να παρακολουθήσεις το Σχολείο; (Γιατί βρίσκεσαι εδώ; - εννοώντας το Σχολείο)
9. Θα ήθελες να μου μιλήσεις λίγο για την εμπειρία σου; Ποιες είναι οι προσδοκίες σου από την παρακολούθηση του Σχολείου; Ποια είναι η σχέση σου με τους εκπαιδευτές και τους συν-εκπαιδευομένους σου; Τι περιμένεις;
10. Ποια είναι η αγαπημένη σου ώρα διδασκαλίας;
11. Πώς αντιλαμβάνεσαι την έννοια της ιδιότητας του πολίτη; (εφόσον κριθεί απαραίτητο, θα δοθούν διευκρινίσεις και ερμηνεία γύρω από τη σημασία της εν λόγω έννοιας)
12. Πώς αντιλαμβάνεσαι (τι σημαίνει για εσένα) την (η) έννοια της:
 - Ελευθερίας
 - Δημοκρατίας
 - Δικαίωμα
 - Υποχρέωσης
 - Νόμος
 - Κράτος
 - Παραβατικότητα

Υπακοή από...

13. Θεωρείς ότι μέσα από το Σχολείο καλλιεργούνται οι εν λόγω έννοιες (έννοιες που σχετίζονται με τη ιδιότητα του πολίτη): Εάν ναι, με ποιο τρόπο;
14. Θεωρείς ότι οι εκπαιδευτές δίνουν σημασία/καλλιεργούν στις/τις εν λόγω έννοιες; Εάν ναι, με ποιο τρόπο; Εάν όχι, τι θα ήθελες από εκείνους;
15. Παρακολουθείς κάποιο από τα projects (θεάτρου, χορού, ζωγραφικής) και αν ναι, ποιο; Ποια είναι η εμπειρία σου από τη συμμετοχή σου σε αυτό/ά;
16. Πώς θεωρείς ότι επιδρά η Τέχνη πάνω σου; Νιώθεις τα οφέλη της; Εάν ναι, που θεωρείς ότι σε ωφελεί;
17. Πώς σου φαίνεται το μάθημα της Συμβουλευτικής & του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;
18. Τι θα ήθελες να αλλάξει στο Σχολείο; (π.χ. να προστεθούν κάποιες ώρες διδασκαλίας, κάποια επιπλέον projects, να προστεθεί κάποιο μάθημα, κτλ)
19. Η φυλακή σωφρονίζει; Το σχολείο μέσα στην φυλακή;
20. Πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου στο μέλλον;

Παράρτημα II

Άξονες συνέντευξης με εκπαιδευτές

1. Τι μάθημα διδάσκετε;
2. Πόσα χρόνια διδάσκετε στο συγκεκριμένο σχολείο ή σε άλλο σχολείο που λειτουργεί εντός καταστήματος κράτησης;

3. Γιατί επιλέξατε να διδάσκετε στο συγκεκριμένο Σχολείο (εντός των φυλακών);
4. Πώς λειτουργεί το Σχολείο; Πώς επιλέγετε εσείς να διδάσκετε το μάθημα σας (εκπαιδευτικά εργαλεία και μέθοδοι διδασκαλίας);
5. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τους μαθητές του σχολείου;
6. Κατά την άποψη σας, η εν λόγω ομάδα ατόμων (οι μαθητές του Σχολείου), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ομάδα ατόμων δύσκολα να προσεγγιστούν (Hard to reach learners); Εάν ναι, εσείς πώς προσπαθείτε να τους προσεγγίσετε;
7. Ποια είναι η άποψη σας, όσον αφορά το κίνητρο του ευεργετικού υπολογισμού της ποινής για τους συμμετέχοντες στο Σχολείο;
8. Πώς προσπαθείτε να τους 'κρατήσετε' στο Σχολείο;
9. Θα ήθελα να μου μιλήσετε για την εμπειρία σας. Να μοιραστείτε μαζί μου ότι θεωρείτε σημαντικό (δυσκολίες, οφέλη, συμπεράσματα, κτλ).
10. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της ιδιότητας του πολίτη (πολιτειότητα και ο ρόλος της εκπαίδευσης);
11. Ως έννοια (η ιδιότητα του πολίτη), θεωρείτε ότι διατρέχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Σχολείου; Εάν ναι, εσείς με ποιο τρόπο προσπαθείτε να εντάξετε την καλλιέργεια των εννοιών γύρω από αυτή στο πλαίσιο του μαθήματος σας; (εάν προσπαθείτε)
12. Τήρηση κανόνων εντός του σχολείου- ανάθεση ρόλων
13. Ποιο ρόλο θεωρείτε ότι κατέχει η Τέχνη στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο; Πώς αντιλαμβάνεστε τα οφέλη, εάν υπάρχουν οφέλη, της συμμετοχής των εκπαιδευομένων στα διάφορα projects που υλοποιούνται στο πλαίσιο του Σχολείου; (έννοια μετασχηματίζουσας μάθησης)
14. Έχετε σκεφτεί ποτέ ότι ίσως να είναι μάταιη η όλη προσπάθεια που καταβάλλετε; (στο πλαίσιο της διδασκαλίας στο εν λόγω Σχολείο)
15. Θεωρείτε ότι η φυλακή σωφρονίζει; Ένα σχολείο μέσα στη φυλακή;
16. Θεωρείτε ότι το Σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά στην ομαλή επανένταξη των εκπαιδευομένων στην κοινωνία; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

Παράρτημα III

Άξονες συνέντευξης με εθελοντές

Ερωτήσεις

1. Πώς λέγεσαι;
2. Ποια είναι η επαγγελματική σου ιδιότητα;
3. Ποιο είναι το μορφωτικό σου επίπεδο;
4. Πόσο καιρό προσφέρεις εθελοντική δράση;
5. Σε ποια ομάδα συμμετέχεις/Ποια ομάδα συντονίζεις;
6. Για ποιο λόγο/τι κίνητρο έχεις για να συμμετέχεις στη συγκεκριμένη ομάδα;
7. Αν αύριο το πρωί ξυπνούσες και όλοι οι λόγοι που μου ανέφερες είχαν χαθεί, θα ήσουνα σε θέση να το καταλάβεις? Θα συνέχιζες τη δράση σου;
8. Ποια ανάγκη σου καλύπτεται από τη συμμετοχή σου στην εν λόγω ομάδα;
9. Ποιες είναι οι προσδοκίες σου από την εν λόγω ομάδα;
10. Τι συναισθήματα σου δημιουργούνται στο πλαίσιο της συμμετοχής σου στη συγκεκριμένη ομάδα; Τι σκέψεις κάνεις;
11. Γιατί εργάζεσαι με τη συγκεκριμένη ομάδα και όχι κάπου αλλού (πχ εκτός φυλακών);
12. Τι το διαφορετικό συμβαίνει εδώ; Τι σε κινητοποιεί;
13. Τι πιστεύεις για την εκπαίδευση στις φυλακές;
14. Τι θα ήθελες να μοιραστείς μαζί μας από την έως τώρα εμπειρία σου;
15. Ποια είναι η σχέση σου με τους εκπαιδευόμενους;
16. Πώς καταφέρνεις/κατάφερες να τους προσεγγίσεις;
17. Θεωρείς ότι η συνεισφορά σου είναι σημαντική για αυτούς; Νιώθεις ότι τους βοηθάς;

18. Θεωρείς ότι η συνεισφορά σου είναι σημαντική για το σχολείο;
19. Θεωρείς ότι η συνεισφορά σου είναι σημαντική για την κοινωνία;
20. Ποια είναι η αντίληψη σου για την σύγχρονη ελληνική κοινωνία;
21. Τι σημαίνει για σένα η έννοια της ενεργού πολιτεότητας (ιδιότητα του πολίτη);
22. Τι σημαίνει για σένα η έννοια του εθελοντισμού;
23. Η συμμετοχή σου στην εν λόγω ομάδα διατρέχεται από το αίσθημα της αλληλεγγύης;
24. Νιώθεις μέσα σου έντονη την έννοια της δέσμευσης απέναντι τους;
25. Τι είναι για σένα ο σωφρονισμός; Οι φυλακές σωφρονίζουν; Το σχολείο στις φυλακές;
26. Έχεις θεωρήσει ποτέ μάταιη την όλη σου προσπάθεια;

Παράρτημα IV

Θεατρικό Δρώμενο

Στο πλαίσιο της καλοκαιρινής γιορτής του ΣΔΕ φυλακών τον Ιούνιο 2018 παρουσιάστηκε στους παρευρισκόμενους (μαθητές, καθηγητές, εθελοντές, προσκεκλημένους), υπό μορφή δρώμενου, το ακόλουθο κείμενο με τίτλο 'Συνέντευξη με έναν εκπαιδευόμενο'. Το εν λόγω δρώμενο αποτέλεσε μία προσομοίωση της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υπό την μορφή ατομικής συνέντευξης με τους εκπαιδευόμενους, όπου παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα πιο σημαντικά ευρήματα αυτής. Συνεπώς, το κείμενο που παρατίθεται στη συνέχεια, δεν αποτελεί πραγματικό διάλογο αλλά κατασκευή της ερευνήτριας, στην προσπάθεια της να αποτυπώσει τις σκέψεις και τις ιδέες των κρατούμενων σε ένα μόνο διάλογο, χρησιμοποιώντας ελεύθερη γραφή, όπως θα εκφραζόντουσαν και οι ίδιοι.

Το εν λόγω δρώμενο παρουσιάστηκε υπό τη μορφή συνέντευξης ανάμεσα στον συνεντευξιαστή (ερευνήτρια), όπου παρουσιάζεται με το γράμμα Α και στον συνεντευξιαζόμενο (μαθητή-κρατούμενο), όπου παρουσιάζεται με το γράμμα Β.

A. Πώς λέγεσαι;

B. Μάρκος (τυχαία επιλογή ονόματος)

A. Πόσο χρονών είσαι Μάρκο;

B. 32

A. Πρώτη φορά στη φυλακή; Πόσο καιρό είσαι μέσα;

B. Τώρα είμαι ήδη 18 μήνες. Είχα μπει ξανά στη φυλακή όταν ήμουν 20 χρονών για ένα χρόνο.

A. Στο σχολείο όμως, πρώτη φορά;

B. Ναι, είχα προσπαθήσει και πέρυσι και τελικά φέτος τα κατάφερα.

A. Είσαι παντρεμένος; Έχεις παιδιά;

B. Παντρεμένος, με δύο παιδιά. Ένα αγοράκι 6 ετών και ένα μωράκι 9 μηνών. Το μωρό δεν το είδα όταν γεννήθηκε, ήμουν στη φυλακή.

A. Πότε σταμάτησες το σχολείο;

B. Πήγα μέχρι την 1^η Γυμνασίου, έμεινα στην τάξη και μετά δεν συνέχισα.

A. Γιατί; Δεν σου άρεσε το σχολείο;

B. Δεν είναι ότι δεν μου άρεσε αλλά μου άρεσαν πιο πολύ άλλα πράγματα. Ήταν και οι παρέες, έμπλεξα και με μηχανάκια, δεν τα πήγαινα καλά και με το διάβασμα.

A. Με τους καθηγητές, με τους συμμαθητές σου είχες καλές σχέσεις;
B. Ναι ναι, δεν ήταν αυτό το πρόβλημα. Απλά έκανα πολλές απουσίες. Άρχισα να δουλεύω, να έχω τα δικά μου χρήματα.

A. Οι γονείς σου δεν σε πίεσαν να πας σχολείο; Υπήρχε μεγάλη ανάγκη να εργαστείς;
B. Εντάξει ανάγκη υπήρχε αλλά θα μπορούσα να πάω και σε νυχτερινό. Εγώ απλά δεν ήθελα. Οι γονείς με πίεζαν, έχω φάει και ξύλο για αυτό αλλά τι να μου έκαναν; Με το ζόρι δεν γινόταν. Εγώ είχα αλλού το μυαλό μου.

A. Και τώρα γιατί ξαναγύρισες;
B. Δεν θα σου πω ψέματα, κυρίως για τα μεροκάματα. Και από την άλλη για να γεμίσω τον χρόνο μου. Έρχεσαι στο σχολείο, μιλάς με άλλους ανθρώπους- να έρχεσαι εσύ, άλλοι - μαθαίνεις κάτι. Στο κελί δεν παλεύεται, δεν περνάει η ώρα. Και να σου πω και κάτι..το ότι δεν τελείωσα το σχολείο ήταν κάτι που το κουβαλούσα μέσα μου, πάντα το σκεφτόμουνα.

A. Θα ήθελες να μου μιλήσεις λίγο για την εμπειρία σου; Ήταν δύσκολο να επιστρέψεις μετά από τόσα χρόνια;
B. Εεε στην αρχή ήταν κάπως..ντρεπόμουνα και λίγο...δεν ήξερα τι θα συναντήσω.. Μετά όμως μια χαρά. Οι καθηγητές είναι πάρα πολύ καλοί. Μας στηρίζουν, μας μαθαίνουν πράγματα, κάνουν υπομονή. Καμιά σχέση με αυτό που πίστευα, πολύ καλύτερα.

A. Με τους συμμαθητές σου έχεις καλές σχέσεις; Νοιώθεις ότι είστε μια ομάδα; Βοηθάει ο ένας τον άλλο, συνεργάζεστε;
B. Ναι ναι, μια χαρά. Με κάποιους είμαστε και στο ίδιο κελί, όλα καλά.

A. Ρατσισμός υπάρχει;
B. Εδώ ή στην ακτίνα;

A. Υπάρχει διαφορά;
B. Άλλος κόσμος, καμιά σχέση. Στο σχολείο είμαστε όλοι ίσοι. Είμαστε μια παρέα, μια οικογένεια. Δεν υπάρχουν διαφορές. Στην ακτίνα είναι αλλιώς. Πρέπει να προσέχεις, να έχεις πάντα το νου σου.

A. Ποιο μάθημα σου αρέσει πιο πολύ;
B. Όλα. Αν και μ' αρέσει πολύ το μάθημα της κας Ελένης.

A. Ο γλωσσικός γραμματισμός;
B. Ναι.

A. Τι σου αρέσει δηλαδή;
B. Ο τρόπος που το διδάσκει. Που μας βάζει ασκήσεις, ο τρόπος που τα λέει. Είναι ωραία.

A. Θέλω να σκεφτείς λιγάκι τη ζωή σου εκτός φυλακής, τότε που ήσουνα ένας ελεύθερος πολίτης και να μου πεις τι είναι για εσένα ο πολίτης.
B. Τι να σου πω..μια χαρά..ελεύθερος..

A. Είχες τη δουλειά σου...
B. Ναι τη δουλειά μου..

A. Νόμιμη δουλειά;

B. Νόμιμη δουλειά. Το σπίτι μου, την οικογένεια μου, τα ταξίδια μου, όλα. Πλήρωνα τους φόρους μου.

A. Θα ήθελα να μου πεις τι σημαίνει για εσένα 'ελευθερία'

B. Μεγάλο πράγμα, τα πάντα.

A. Το κατάλαβες τώρα που την στερήθηκες;

B. Δυστυχώς ναι. Κάποια πράγματα τα θεωρούμε δεδομένα.

A. Δημοκρατία;

B. Δεν υπάρχει.

A. Τι εννοείς;

B. Βλέπεις εσύ να έχουμε δημοκρατία; Κανείς δεν μας υπολογίζει, όλοι το συμφέρον τους.

A. Δικαίωμα;

B. Δικαίωμα..τι να πω; Πολλά μάλλον...

A. Το ότι είσαι στο σχολείο, το αντιλαμβάνεσαι ως το δικαίωμα σου στην εκπαίδευση;

B. Έκανα αίτηση και με πήραν. Τι εννοείς;

A. Το γεγονός ότι εσύ είσαι στο σχολείο, ενώ κάποιοι άλλοι, που θα ήθελαν να είναι, δεν είναι, πώς σου φαίνεται;

B. Εγώ νιώθω τυχερός που είμαι. Αλλά πιστεύω ότι όλοι όσοι θέλουν, θα πρέπει να είναι στο σχολείο. Το σχολείο πρέπει να είναι για όλους.

A. Υποχρέωση;

B. Στην οικογένεια..μόνο εκεί έχουμε υποχρέωση.

A. Νόμος;

B. Άδικος.

A. Νιώθεις αδικημένος;

B. Ναι, πολύ.

A. Επειδή είσαι στη φυλακή;

B. Όχι, έκανα κάτι και τιμωρούμαι. Απλά νιώθω αδικημένος με την ποινή. Δεν υπάρχει δικαιοσύνη. Δεν εξετάζουν την κάθε περίπτωση ξεχωριστά. Σου δίνουν κατηγορίες χωρίς να το ψάξουν.

A. Κράτος;

B. Ποιο κράτος; Ένα μπουρδέλο είναι..κανένας σεβασμός στον άνθρωπο.

A. Παραβατικότητα;

B. Για τον καθένα κάτι ξεχωριστό. Για άλλους είναι ανάγκη..για άλλους η κακή στιγμή..για κάποιους είναι τρόπος ζωής.

A. Εσύ γιατί παρανόμησες;

B. Από ανάγκη, για τα χρήματα.

A. Δεν είχες άλλη επιλογή; Ήταν τόσο μεγάλη η ανάγκη σου και δεν μπορούσες να τα βρεις αλλού;

B. Η αλήθεια είναι πώς όχι. Εντάξει, οι δουλειές δεν πήγαιναν καλά και τα έξοδα έτρεχαν. Μου έταξαν κάποια χρήματα για μια φορά και το έκανα.

A. Δεν φοβήθηκες ότι θα σε πιάσουν, ότι θα πας φυλακή;

B. Ο φόβος πάντα υπάρχει, αλλά λέω να μια φορά θα το κάνω.

A. Υπακοή;

B. Στο σχολείο επειδή το θέλω. Θέλω να είμαι εδώ και σέβομαι τους καθηγητές. Στη φυλακή από ανάγκη..κάποιες φορές και από φόβο.

A. Θεωρείς ότι μέσα από το Σχολείο, οι καθηγητές σας παρακινούν να εκφραστείτε, να πείτε την γνώμη σας, να εργαστείτε σε ομάδες;

B. Ναι, ναι πάρα πολύ! Ειδικά στα projects που συμμετέχουμε.

A. Παρακολουθείς κάποιο από τα projects; Και αν ναι, ποιο;

B. Ναι, παρακολουθώ τον κινηματογράφο και αυτό με τα αστέρια.

A. Σου αρέσει ο κινηματογράφος; Όταν ήσουνα εκτός πήγαινες θέατρο, σινεμά;

B. Σινεμά ναι, θέατρο όχι. Άντε να έχω πάει μια φορά να δω τον Σεφερλή.

Πιο πολύ μου άρεσε να βγαίνω σε κλαμπάκια για χορό, να ακούω μουσική.

A. Θεωρείς γενικά ότι η τέχνη σε βοηθάει;

B. Ναι, αρκετά. Εκφράζεσαι ρε παιδί μου, απελευθερώνεσαι..ξεφεύγει το μυαλό σου.

A. Γνωρίζεις το μάθημα της Συμβουλευτικής & του Επαγγελματικού Προσανατολισμού;

B. Δηλαδή;

A. Πώς θα σου φαινόταν αν κάποιος καθηγητής σε βοηθούσε να φτιάξεις το βιογραφικό σου, να σου μιλήσει για τις προοπτικές εργασίας που θα είχες μετά την αποφυλάκιση. Ίσως να σε βοηθούσε να σκεφτείς ένα καινούριο επάγγελμα.

B. Εντάξει, γιατί όχι; Αλλά εγώ, ούτως ή άλλως, έχω δουλειά να με περιμένει. Και στην τελική, ποιος θα σε πάρει αν ξέρει ότι ήσουνα φυλακή;

A. Πιστεύεις ότι θα είναι πρόβλημα;

B. Εννοείται. Ξέρω παιδί που δούλευε εννέα μήνες σε ένα βενζινάδικο και όταν ο ιδιοκτήτης έμαθε ότι ήταν φυλακή τον έδιωξε.

‘Γιατί με διώχνεις;’, τον ρώτησε.

‘Γιατί φοβάμαι μη με κλέψεις’.

Τι να πεις τώρα; Είναι αυτό σωστό; Και αυτό το παιδί μετά τι να κάνει; Πώς θα ζήσει την οικογένεια; Για αυτό σου λέω, μη το ψάχνεις.

A. Πιστεύεις δηλαδή ότι υπάρχει στιγματισμός;

B. Φυσικά και υπάρχει. Αλλά εμένα δεν με νοιάζει τι θα πουν οι άλλοι.

A. Θα ήθελες να αλλάξει κάτι στο Σχολείο;

B. Τι να αλλάξει, όλα μια χαρά.

A. Να προστεθεί κάποιο μάθημα ίσως;

B. Βασικά να γίνει ένα Λύκειο. Να, κάποιοι τελειώνουν του χρόνου, τι θα κάνουν; Και αν μπουν και άλλα μαθήματα, γιατί όχι; Ότι μαθαίνεις καλό είναι.

A. Σε λίγο καιρό θα βγεις, τι θα κάνεις;
B. Θα γυρίσω στην οικογένεια μου!

A. Η οικογένεια σου σε στηρίζει, σε επισκέπτεται;
B. Ναι, ναι. Η γυναίκα μου και οι γονείς μου, η μάνα δηλαδή πιο πολύ.

A. Τα παιδιά σου, ο γιος σου δηλαδή, ξέρει που είσαι; Σε επισκέπτεται;
B. Έχει έρθει, ναι, αλλά εγώ δεν θέλω. Όταν φεύγει, μετά κλαίει και στενοχωριέμαι και εγώ. Είναι μικρός ακόμα..καλύτερα να ξέρει ότι είμαι ταξίδι.

A. Φοβάσαι τον στιγματισμό για τα παιδιά;
B. Μόνο για αυτά φοβάμαι, αλλά όταν μεγαλώσουν λίγο θα τους μιλήσω. Θα τους εξηγήσω πώς ότι έκανα το έκανα από ανάγκη.

A. Το έχεις μετανιώσει; Θεωρείς ότι άξιζε τον κόπο;
B. Ούτε καν! Αν δεν είχα την οικογένεια μπορεί και να ήταν διαφορετικά, αλλά τώρα όχι. Η γυναίκα μου υποφέρει και εγώ στερούμαι τα παιδιά μου, δεν άξιζε όσα λεφτά και να έβγαζα.

A. Θα γύριζες στην παρανομία;
B. Εάν με ρωτάς τώρα, θα σου πω σίγουρα όχι! Εάν όμως δεν βρίσκω δουλειά και δεν έχω λεφτά για τα παιδιά μου, θα το ξανάκανα αναγκαστικά. Ας υποφέρω εγώ, αρκεί εκείνα να είναι καλά.

A. Τα παιδιά σου θα τα παρακινήσεις να τελειώσουν το σχολείο;
B. Φυσικά! Μακάρι και να σπουδάσουν. Δεν θα ήθελα να κάνουν τα δικά μου λάθη.

A. Το σχολείο θα το τελειώσεις;
B. Το ΣΔΕ σίγουρα. Και έξω να βγω, ξέρω ότι μπορώ να γραφτώ. Για το Λύκειο δύσκολα. Δεν είναι ότι δεν θέλω, απλά οι υποχρεώσεις είναι πολλές και δεν θα έχω χρόνο.

A. Η φυλακή σωφρονίζει;
B. Ούτε καν, χειρότερο σε κάνει. Σε βάζουν σε ένα κελί με εγκληματίες και προσπαθείς να επιβιώσεις. Και καλός να είσαι, γίνεσαι χειρότερος. Οι συνθήκες κράτησης είναι χάλια, φοβάσαι τι θα σου ξημερώσει.

A. Το σχολείο;
B. Μόνο το σχολείο σωφρονίζει. Μαθαίνεις πράγματα, σκέφτεσαι διαφορετικά, γίνεσαι καλύτερος. Μακάρι να υπήρχε ένα σχολείο σε κάθε φυλακή και να μπορούσαν να πηγαίνουν όλοι όσοι θέλουν.

A. Εάν ήσουνα τραγούδι, ποιο θα ήσουνα;
B. 'Θα ζήσω ελεύθερο πουλί..και όχι κορόιδο στο κλουβί..'

Παράρτημα V

Έντυπο αξιολόγησης εκπαιδευτικής δράσης

Θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα την προθυμία σας να αφιερώσετε λίγο χρόνο προκειμένου να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις, που αφορούν στη συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική δράση, που πραγματοποιήθηκε εντός του χώρου του ΣΔΕ των φυλακών στις xx/xx/201x

Ονοματεπώνυμο (προαιρετικά):

Ηλικία:

Επάγγελμα:

1. Ποιος ήταν ο κύριος λόγος, που σας ώθησε να δηλώσετε συμμετοχή στην εν λόγω δράση;
2. Τι προσδοκίες είχατε από την εν λόγω συμμετοχή;
3. Πόσο ευχαριστημένος/η μείνατε από τη συμμετοχή σας;
4. Πώς θα αξιολογούσατε την δομή της όλης δράσης; (ποια δραστηριότητα σας άρεσε περισσότερο, ποια σας άρεσε λιγότερο, εάν υπάρχει κάτι που θα μπορούσε να παραληφθεί ή να συμπεριληφθεί)
5. Πώς βιώσατε την συνεργασία σας με την κοινωνική ομάδα των κρατούμενων/εκπαιδευόμενων; Τι συναισθήματα σας δημιουργήθηκαν;
6. Θεωρείτε ότι η εν λόγω ή αντίστοιχες δράσεις συμβάλλουν θετικά στο πλαίσιο των σπουδών σας; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;
7. Θεωρείτε ότι η εν λόγω ή αντίστοιχες δράσεις συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική σας πορεία; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;
8. Εάν σας δινόταν η ευκαιρία, θα θέλατε να συμμετέχετε ξανά σε μία αντίστοιχη εκπαιδευτική δράση;
9. Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας κάποια σκέψη ή ενδεχόμενη πρόταση; (π.χ. πρόταση για κάποιο συγκεκριμένο θέμα προς επεξεργασία, όπως ο ρατσισμός που επεξεργαστήκαμε μαζί, εκπαιδευτικά εργαλεία ή υλικά που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε, κτλ)

Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο σας.

Παράρτημα VI

Υλικό Εκπαιδευτικής Δράσης

Στερεότυπα (=ετικέτα, παγιωμένη & τυποποιημένη ιδέα : Η αποτελεσματική επαφή μας με το κοινωνικό περιβάλλον επιβάλλει την ανάγκη να κάνουμε διάφορες κατηγοριοποιήσεις προκειμένου να οργανώνουμε τη σκέψη μας και να βάλουμε σε σειρά αυτά που προσλαμβάνουμε. Τα στερεότυπα είναι ουσιαστικά μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που γίνεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Πρόκειται για «μια εικόνα στο κεφάλι μας» μια γενίκευση που κατασκευάζουμε και την αποδίδουμε σε όλα τα μέλη μιας ανθρώπινης ομάδας. Στερεότυπο είναι, για παράδειγμα, η άποψη ότι (όλοι) οι Έλληνες είναι φιλόξενοι και γλεντζέδες.

Προκαταλήψεις: Οι προκαταλήψεις αποτελούν μια ειδική κατηγορία στερεοτύπων. Πρόκειται για στάσεις απέναντι σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από έναν ιδιαίτερα αρνητικό συναισθηματικό τόνο και μια εχθρική, επιθετική διάθεση. Τα στερεότυπα δεν είναι υποχρεωτικά αρνητικές γενικεύσεις, μπορεί να είναι και θετικές. Οι προκαταλήψεις είναι αρνητικά και υποτιμητικά στερεότυπα (Δραγώνα, 2007, σελ. 13, 21).

Μισαλλοδοξία: εχθρότητα και συνεπώς έλλειψη ανοχής για κάθε αντίθετη άποψη, θεωρία και ιδίως ιδεολογία: Θρησκευτική / εθνική / πολιτική.

Άμεσες & έμμεσες διακρίσεις → *Δύσκολο πράγμα να αποδεχθεί κανείς τον διαφορετικό, αφού πρέπει πρώτα, να αμφισβητήσει τον εαυτό του.*

Ρατσισμός είναι ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων συμπεριφορών και θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, κι αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων (Τσιάκαλος, 2011, σελ. 75).

- φυλετικός ρατσισμός (χρώμα δέρματος, φυλή)
- εθνικός ρατσισμός (καταγωγή)
- θρησκευτικός ρατσισμός
- κοινωνικό-οικονομικός ρατσισμός
- πολιτικός ρατσισμός
- πολιτισμικός ρατσισμός (δυτικός κόσμος ανώτερος σε σύγκριση με τον Τρίτο Κόσμο)

Αίτια ρατσισμού

- οικονομικοί λόγοι
- κοινωνικά προβλήματα (φτώχεια, ανεργία, κτλ)
- **έλλειψη παιδείας, μόρφωσης**
- μη αποδοχή της διαφορετικότητας
- φτώχεια πνεύματος
- προκαταλήψεις, στερεότυπα
- ξενοφοβία

Ευπαθείς κοινωνικά ομάδες

ΝΟΜΟΣ 4019/2011

"**Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού**", γενικά, είναι οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή **δυσχεραίνεται**, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων, είτε εξαιτίας σωματικής ή ψυχικής ή νοητικής ή αισθητηριακής αναπηρίας, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας.

A. Στις "Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού" ανήκουν οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού που η ένταξη τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή **εμποδίζεται από σωματικά και ψυχικά αίτια** ή λόγω **παραβατικής συμπεριφοράς**. Σε αυτές ανήκουν άτομα με αναπηρίες (σωματικές ή ψυχικές ή νοητικές ή αισθητηριακές), εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες άτομα, οροθετικοί, φυλακισμένοι/αποφυλακισμένοι, ανήλικοι παραβάτες.

B. Στις "Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού" ανήκουν οι ομάδες εκείνες του πληθυσμού οι οποίες βρίσκονται σε **μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξη τους στην αγορά εργασίας**, από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ενδεικτικά οι άνεργοι νέοι, οι άνεργες γυναίκες, οι άνεργοι άνω των πενήντα ετών, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι αρχηγοί

μονογονεϊκών οικογενειών και τα μέλη πολύτεκνων οικογενειών, γυναίκες θύματα κακοποίησης, οι αναλφάβητοι, οι κάτοικοι απομακρυσμένων ορεινών και νησιωτικών περιοχών, τα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες (Ν. 4019/2011).

Τα άτομα, που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, γίνονται συχνά θύματα διακρίσεων → **κοινωνικός αποκλεισμός και αποδέκτες ρητορική μίσους.**

Ως **ρητορική μίσους** ορίζεται κάθε πρόταση, που έχει στόχο να πλήξει, να υποβαθμίσει ή να ταπεινώσει ένα πρόσωπο ή μια ομάδα προσώπων για λόγους που προκαθορίζονται βιολογικά ή κοινωνικά, είναι δηλαδή πέρα από τον έλεγχο ή την επιλογή των προσώπων αυτών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- B.C. Custody Programs. (n.d.). Retrieved May 31, 2020, from <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/home>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, USA: Routledge.
- Biesta, G. (2013). Learning in public places: Civic learning for the twenty-first century. In G. Biesta, M. De Bie & D. Wildemeersch (Ed.), *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere*. Dordrecht: Springer Netherlands, p.p 1-11.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης* (Μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Blanchet, A. & Trognon, A. (1994). *Ψυχολογία ομάδων*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Blossfeld, H.P., Klijzing, E., Mills, M. & Kurz, K. (2005). *Globalization, uncertainty and youth in society*. London: Routledge.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. London: The Open University Press.
- Brown, H. (2005). Θεματικές πειραματικής έρευνας για τις ομάδες από την δεκαετία του 1930 έως την δεκαετία του 1990. In M. Wetherell (Ed.), *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bruner, J. (2007). *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης* (Μτφ Α. Βουγιούκα). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Caffarella, R. & Merriam, S. (1999). Perspectives on adult learning: Framing our research. In A. Rose (Ed.), *Proceedings of the 40th Annual Adult Education Research Conference*. DeKalb: LEPS Press.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), p.p. 25–50.
- Chang, F. Y. (1994). School teachers' moral reasoning. In J. Rest & D. Narvaez (Ed.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.p. 71-83.
- Chr. Maerkl, A. Αποστολοπούλου, Θ. Βουτσινάς, Σ. Γιοβάνογλου, Ε. ΜάρκουΛ. Πόγκα, Μ. Σ. (2018). *Στρατηγικό Σχέδιο για το Σωφρονιστικό Σύστημα 2018-2020*. Retrieved January 10, 2020 from <http://www.justice.gr/site/LinkClick.aspx?fileticket=ayLLhES531Q%3D&tabid=492>
- Cogan, R. & Derricot, J. (1998). *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*. London: Kogan Page.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ Στ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Committee of Ministers. (2002). Education for Democratic Citizenship 2001–2004, Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship.
- Correctional Education. (n.d.). Retrieved November 23, 2019, from <https://csgjusticecenter.org/tag/correctional-education/>
- Costelloe, A. & Langelid, T. (2011). Prison Education and Training in Europe. A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation. Directorate General for Education and Culture, European Commission. Birmingham: GHK
- Costelloe, A. & Warner, K. (2014). Prison education across Europe : Policy , practice , politics. *London Review of Education*, 12. <https://doi.org/10.18546/LRE.12.2.03>
- Costelloe, A. (2014). Learning for Liberation, Teaching for Transformation: Can Education in Prison Prepare Prisoners for Active Citizenship? *Irish Journal of Applied Social Studies*, p.p. 30–36. Retrieved December 19, 2019 from <http://arrow.dit.ie/ijass/vol14/iss1/4/%3E>
- Costelloe, A. & Warner, K. (2003). Beyond ‘Offending Behaviour’: The Wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules. This is a revised version of a paper first presented to the 9th EPEA International Conference on Prison Education, Langesund, Norway, p.p. 1–16.
- Council of Europe. (2010a). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Strasbourg: Council of Europe..
- Council of Europe. (2010b). Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Strasbourg: Council of Europe..
- Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture, vol 1. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of European. (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. *Official Journal of the European Union*, (2011/C 372/01), p.p.1–6.
- Crick, B. (2002). A note on what is and what is not active citizenship. London: LSDA.
- Dausien, B. (n.d.). Η ανακατασκευή του “φύλου” μέσα από τη “βιογραφία”. Προοπτικές της βιογραφικής έρευνας. Στο Γ. Τσιώλης & Ε. Σιούτη (Επιμ.) *Βιογραφικές (ανα)κατασκευές στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της βιογραφικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. (Μτφ Γ. Τσιώλης & Θ. Τάσης) (σελ. 223–250). Αθήνα: Νήσος.
- de Oliveira, W. (2007). Street social education: historical, political and pedagogical bases. *Hist Cienc Saude Manguinhos*, 14(1), p.p. 135–158. <https://doi.org/10.1590/s0104-59702007000100007>
- Delanty, G. (1997). Models of citizenship: defining European identity and citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), p.p. 285–303. Retrieved on December 19, 2019 from <https://doi.org/10.1080/13621029708420660>
- Delors, J. (Chairman). (1996). Learning: The Treasure Within. Paris.
- Department of Justice. (1994). The Management of Offenders: A Five Year Plan. Dublin.
- Dewey, J. (n.d.). Art as Experience. USA: The Penguin Group.
- Dewey, J. (1924). Τα σχολεία της εργασίας (μτφ Μ. Γ. Μιχαηλίδου). Retrieved September 15, 2019 from file:///C:/Users/User/Downloads/downloaded.pdf
- Dewey, J. (1954). Democracy and Education. London: Macmillan Company.
- Diseth, Å., Eikeland, O. J., Manger, T. & Hetland, H. (2008a). Education of prison inmates: Course experience, motivation, and learning strategies as indicators of

- evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), p.p. 201–214.
<https://doi.org/10.1080/13803610801956614>
- Diseth, Å., Eikeland, O. J., Manger, T. & Hetland, H. (2008b). Education of prison inmates: Course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation. *Educational Research and Evaluation*.
<https://doi.org/10.1080/13803610801956614>
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, p.p. 83–88.
- Duguid, S. (1982). Rehabilitation through education: A canadian model. *Journal of Offender Counseling Services Rehabilitation*, 6(1–2), p.p. 53–67.
https://doi.org/10.1080/J264v06n01_05
- Durkheim, E. (2014). Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης (μτφ Η. Αθανασιάδης) (Επιμ. Γ. Καράμπελας). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Elementary B. Ed. (2012). *Research Methods in Education. Windows on practice guide*. Education Development Center (EDC), Teachers College, Columbia University.
- Essinger, H. (1990). *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. Die Bruecke, 52.
- Eurofound. (2012). *NEETs - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg.
- European Association for the Education of Adults. (2017). *ADULT EDUCATION IN EUROPE 2017: A Civil Society View*. Retrieved January 15, 2020 from
https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/11/Country_Reports_2017_final.pdf
- European Commission. (2013). *Education and Training Monitor 2013*.
- Eurostat. (n.d.). Eurostat, newsrelease - Euroindicators.
- Foa, R. & Mounk, Y. (2016). The danger of deconsolidation. *Journal of Democracy*, 27(3), p.p. 5–17.
- Fox, T. (1989). The Necessity of Moral Education in Prisons. *Journal of Correctional Education*, 40(1), p.p. 20–25.
- Fox, T. (1991). Prison educators' practice of adult education in prison education programmes: A Canadian case study. *International Journal of Lifelong Learning*, 10(1), p.p. 35–44.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin books.
- Freire, P. (1977a). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P. (1977b). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, USA: Continuum International Publishing Group.
- Goethe Johann-Wolfgang, V. (1995). *Τα χρόνια μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ (πρώτος τόμος)*. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
- Goffman, E. (1994). *Άσυλα. Δοκίμια για την Κοινωνική Κατάσταση των Ασθενών του Ψυχιατρείου και άλλων Τροφίμων* (Μτφ Ξ. Κομνηνός). Αθήνα: Ευρύαλος.
- Gould, R. L. (1995). *Development, Problem Solving, and Generalized Learning: The Therapeutical Learning Programme*. Στο M. Miller, K. Hammond & M. Hile (Επιμ.), *Mental Health Computing: Computers and Medicine* (pp. 86–105). US: Springer.

- Grimonprez, K. (2020). The European Union and Education for Democratic Citizenship. Legal foundations for EU learning at school. Faculty of Law, Economics and Finance (Ed.), *The European Union and Education for Democratic Citizenship* (Volume 20). <https://doi.org/10.5771/9783748902034>
- Grow, G. (1991). *Teaching Learners to Be Self-Directed*. SAGE. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Gutmann, A. (1996). Democratic citizenship. In J. Cohen (Ed.), *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston: Beacon Press, p.p. 66-71.
- Habermas. (2001). *The Postnational Constellation*. Cambridge: Polity Press.
- Hammerschick, W. (2010). Report on e-learning in European prisons - Concepts , organisation , pedagogical approaches in prison education. Retrieved May 15, 2020 from www.exocop.eu
- Hawley, J., Murphey, I. & Souto-Otero, M. (2013). *Prison Education and Training in Europe*. European Commission.
- Head, J. (1997). *Working with adolescents: Constructing identity*. London & Washington, DC: The Falmer Press.
- Higgins, J. (2004). Sharing sociological stories; reflections on teaching sociology in Prison. *International Journal of Lifelong Education.*, 23(3), p.p. 243-257.
- Hustinx, L. & Lammertyn, F. (2003). Collective and reflexive styles of volunteering: A sociological modernization perspective. *International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 14.
- Illeris, K. (2014). *Transformative Learning and Identity*. London & New York: Routledge.
- Irish Prison Service. (n.d.). Retrieved June 2, 2020 from <https://www.irishprisons.ie/prisoner-services/prison-education-service/>
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2003). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη. (Μτφ Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jensen, M. N. (2006). Concepts and conceptions of civil society. *Journal of Civil Societ*, 2(1).
- Kappel-Rovira, M., Wunsch-Grafton, B. & Müller-Hofstede, C. (2013). NECE Focus Group Workshop, Hard-to-reach Learners and Youth. Retrieved from https://www.bpb.de/system/.../Report_NECE_FG-HTR_Berlin_final_pdf
- Kegan, R. (2007). Ποιο σχήμα μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες (Επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 73-105.
- Kemmis, S. & McTaggart, R.(eds) (19883). *The Action Research Reader*, Victoria: Deakin University Press.
- Kennedy, K. (2020). Civic and citizenship education in volatile times. Preparing students for citizenship in the 21 st century. In *British Journal of Educational Studies* (Citizenshi, Vol. 68). <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1676009>
- Kerka, S. (1995). *Prison Literacy Programs*. Report No. EDO-CE-95-159. Washington D.C.
- Kerr, D. (1999). *Citizenship Education in the Curriculum : an International Review*. *The School Field*, X(3/4), 5-32. Retrieved March 20, 2020 from

- http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf
- Kett, M. (2001). Literacy Work in Wheatfield Prison, Dublin, Ireland. *JCE*, 52(2), p.p. 63–67.
- Kingdom, N. R.-U. (2010). Study on Volunteering in the European Union.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York, USA: Association Press.
- Knowles, M. (1998). *The Adult Learner*. Texas, USA: Gulf Publishing Company.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: the Cognitive - Developmental Approach. In T. Linkona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston, p.p. 31-35.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. In *The psychology of moral development (Vol. 2)*. San Francisco: Harper & Row.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Inc., (1984), p.p. 20–38.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-7223-8.50017-4>
- Koulouris, N. K. & Aloskofis, W. (2013). *Prison conditions in Greece (E. P. Observatory, Ed.)*. Rome: Antigone Edizioni.
- Kraus, A. (2015). *Scholarly Principles in Teacher Education. What Kind of Science Serves a Practice - Oriented Teacher Education?* New York, USA: Waxmann.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship. A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Lawy, R. & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of An Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), p.p. 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lee, D. (2000). Transformative Citizenship: A Redefinition of Citizenship in a Multicultural Society. *They SNU Journal of Educational Research*, 10(6).
- Carver, L. J. & Harrison, L. M . (2016). Democracy and the Challenges of Correctional Education. *Journal of Correctional Education*, 67(1), p.p. 2–16.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts, Selected Papers on Group Dynamics*, New York, USA: Harper.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart & W. Tierney (Ed.), *Hgher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Magos, K. (2015). Imprisonment and education. A critical action-research in a Greek prison. In G. Grollios, A. Liampas & P. Pavlides (Eds), *Proceedings of the 4th International Conference on Critical Education: «Critical Education in the Era of Crisis»*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, p.p. 458-473.
- Manger, T., Eikeland, O-J., Diseth, Å, Hetland, H. & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), p.p. 535–547.
- Manger, T., Eikeland, O.J., Diseth, Å., Hetland, H. & Asbjørnsen, A. (2010). Educational Intentions Among Prison Inmates. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 54 (6), p.p. 535–547.
- Marshall, T. H. & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (Μτφ Ο. Στασινοπούλου)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, USA: Harper & Row.
- McNamara, M. (2013). *Education in Limerick Prison: Effectiveness and Limitations of prisoner education provided for individuals from various educational and sociological backgrounds*. Ireland: University of Limerick.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education.*, 9, p.p. 100–110.
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self - Directed Learning. In St. Brookfield (Ed.), *New Directions for Continuing Education: Vol. Self-Dir.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In Mezirow & Associates (Eds), *Learning as Transformation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p.p. 3-34.
- Mezirow, J. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers Transformative Learning. In Mezirow, Jack & Associates (Eds) *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, p.p. 1-20.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. & Συνεργάτες. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mills, G. E. (2006). *Action Research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Modood, T. (2007). Multiculturalism, citizenship and national identity. *Democracy News Analysis*.
- Morreale, J. (2017). *An evaluation of the Impact of Volunteerism within the Prison Education Project (PEP)* (master's thesis). California State Polytechnic University, Pomona
- Mucchielli, R. (1995). *La dynamique des groupes*. Paris: ESF.
- Mulder, E., Brand, E., Bullens, P. & Van Marle, H. (2011). Risk factors for overall recidivism and severity of recidivism in serious juvenile offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(1), p.p. 118–135.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds), *Handbook of moral Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p.p. 703-732.
- Nikolaou, C. (2009). The «Least Successful» Citizen. Στο Ν. Κουλούρης (Επιμ.), *Επι-Φυλακή: Κατάστημα Κράτησης Κορυδαλλού: Λειτουργία, κατάσταση και μεταχείριση των κρατουμένων*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), p.p. 385–395. <https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- OECD. (1996). *Life long learning for all*. Paris.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York, USA: Open University Press.
- Page, M. (2009). Bringing a lemon to a lifer: tutoring in prison. *Research in Post-*

- Compulsory Education, 14(2), p.p. 142–156.
- Papadiamantaki, Y. (2014). Active Citizenship in University Education: Lessons Learnt in Times of Crisis. *Social Science Education*, 13(3). <https://doi.org/10.2390/jsse-v13-i3-1358>
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 77, p.p. 3–24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: The Getty Education Institute of Arts.
- Piaget, J. (1965). *The Judgment of the Child*. New York, USA: Free Press (the original work published on 1932).
- Ravitch, D. & Viteritti, J. P. (2001). *Making Good Citizens. Education and Civil Society*. New Haven: Yale University Press.
- Ripley, P. (1993). *Prison Education Role in Challenging Offending Behavior*. Mendip Papers MP047.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (Μτφ Μ. Παπαδοπούλου)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (2η Έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston, USA: Houghton-Mifflin.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Russell, I. M. (2005). *A national framework for youth action and engagement: Report of the Russell Commission*. London.
- Ryan, T. A. (1995). Correctional education: Past is a prologue to the future. *Journal of Correctional Education*, (46).
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schnell, T. & Hoof, M. (2012). Meaningful commitment: Finding meaning in volunteer work. *Journal of Beliefs and Values*, 33(1), p.p. 35–53.
- Stephens, S. (2010). *Drama in the wings: why theatre in prisons matters*. The Guardian. Retrieved December 12, 2019 from <https://www.theguardian.com/stage/theatreblog/2010/jun/25/theatre-in-prisons-country-music>
- Taylor, E. (2007). Αναλύοντας την έρευνα για τη θεωρία της μετασηματιζουσας μάθησης. Στο J. Mezirow (Επιμ.), *Η μετασηματιζουσα μάθηση (Μτφ Γ. Κουλαουζίδης)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, p.p. 309-348.
- Tewksbury, R. & Demichele, M. (2005). *Going to Prison: A Prison Visitation Program*. *The Prison Journal*. <https://doi.org/10.1177/0032885505279525>
- Travis, J., Solomon, A. L., & Waul, M. (2001). *From prison to home: the Dimensions and Consequences of Prisoner Reentry*. The Urban Institute. Retrieved April 24, 2020 from https://www.urban.org/research/publication/prison-home-dimensions-and-consequences-prisoner-reentry/view/full_report
- UNESCO. (1999a). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του J. Delors*.
- UNESCO. (1999b). *Εκπαίδευση - ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- UNESCO. Προστασία και προώθηση της πολυμορφίας της πολιτιστικής έκφρασης. , Pub. L. No. 2006/515/EK (2006).

- Vacca, J. S. (2004). Educated Prisoners Are Less Likely to Return to Prison Linked references are available on JSTOR for this article : Prisoners Are Less Likely to Return to Prison. *The Journal of Correctional Education*, 55(4), p.p. 297–305.
- Veugeliers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1).
<https://doi.org/10.1080/03057920601061893>
- Visher, C. A. & Travis, J. (2003). Transitions from prison to community: understanding individual pathways. *Annual Review of Sociology*, 29, p.p. 89–113.
- Warner, K. (2007). Against the Narrowing of Perspectives: How Do We See Learning, Prisons and Prisoners? *Journal of Correctional Education*, 58(2), p.p. 170–183.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS Political Science and Politics*, 37(2), p.p. 241–247.
- Wilson, A. (1996). Speak up -I can't Write What You are Reading: The place of Literacy in the Prison Community. *Journal of Correctional Education*, 42(2), p.p. 94–100.
- Wright, C. (1993). School processes – an ethnographic study. In M. Hammersley & P. Woods (Eds), *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic accounts*. London: Routledge.
- Wright, I. (2003). The Centrality of Critical Thinking in Citizenship Education. *Canadian Social Studies*, 38(1).
- Zara, G. & Farrington, D. P. (2016). *Criminal recidivism: Explanation, prediction and prevention*. NY, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Zuber-Skeritt, O. (2001). Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs. In J. Sankara, S. Sankara, B. Dick & R. Passfield (Eds) (2001), *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Australia: Southern Cross University Press, Lismore, pp. 1-20.
- Αλαχιώτης, Σ. (2011). Εισαγωγή στη Βιολογία της μάθησης και στη νέα βιοπαιδαγωγική θεωρία. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αλοσκόφης, Ο. (2010). Ο άτυπος κώδικας συμπεριφοράς των κρατουμένων - Στρατηγικές επιβίωσης στη σύγχρονη φυλακή. Αθήνα & Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλας.
- Αλοσκόφης, Ο. (2013). Το κοινωνικό προφίλ των κρατουμένων και οι ανάγκες τους μετά την αποφυλάκιση. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2020 από <http://epanodos.org.gr/>
- Ανδρούσου, Α. (2018). Αξιοποιώντας τον (ανα)στοχασμό στην προοπτική της διαμόρφωσης εκπαιδευτικών ερευνητών. Δυνατότητες και περιορισμοί. Το παράδειγμα του ΤΕΑΠΗ. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας Την Έρευνα-Δράση Στην Ελλάδα. Στην Προοπτική Διαμόρφωσης Μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Εκπαιδευτικών Ερευνητών*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 174-185.
- Βεκρής, Λ. (2018). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το παράδειγμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου

- στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), Ορίζοντας Την Έρευνα-Δράση Στην Ελλάδα. Στην Προοπτική Διαμόρφωσης Μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Εκπαιδευτικών Ερευνητών. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σελ. 71-80.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Αθήνα: Ατραπός, σελ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 95-122.
- Γιοβάνογλου, Σ. (2018). Εξορθολογισμός κωλυμάτων επαγγελματικής επανένταξης αποφυλακισμένων: Μια ορθολογική επανενταξιακή πολιτική. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.), ΕΠΑΝΟΔΟΣ: Η πορεία προς την κοινωνική επανένταξη. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σελ. 111-121.
- Γκιάστας, Γ. (2003). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η ψυχολογία ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 145-184.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αθήνα: νήσος.
- Γλωσσάρι. (n.d.). Retrieved February 7, 2020, from <http://www.adulteduc.gr/2015-01-24-15-02-28/2015-01-24-15-03-23/2015-02-07-11-35-35>
- Γλωσσάριο Σύνοψης. (n.d.). Retrieved March 12, 2020, from https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/civil_society_organisation.html?locale=el
- Γράβαλου, Α. (2010). Η διερεύνηση των απόψεων των κρατούμενων ενηλίκων μαθητών ως προς τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας στις δικαστικές φυλακές της Λάρισας. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δεληγιάννης, Δ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η σχέση του με τους εκπαιδευόμενους. Η περίπτωση του Εναλλακτικού Σχολείου Ενηλίκων του ΚΕΘΕΑ ΕΞΟΔΟΣ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητρούλη, Κ. & Ρηγούτσου, Ε. (2017). Η Εκπαίδευση στις φυλακές: Οδηγός για τους εκπαιδευτές των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σε καταστήματα κράτησης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης & Νέας Γενιάς.
- Δημητρούλη, Κ. (2018). Εκπαίδευση: Ουσιαστικός παράγοντας κοινωνικής επανένταξης. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.), ΕΠΑΝΟΔΟΣ: Η πορεία προς την κοινωνική επανένταξη. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σελ. 149-158.
- Δημητρούλη, Κ. (2016). Η διερεύνηση των αντιλήψεων των αποφυλακισμένων για το ρόλο της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια και μετά τον εγκλεισμό τους, στην προσωπική αλλαγή και την κοινωνική επανένταξή τους. Η περίπτωση των αποφυλακισμένων που υποστηρίζονται από την Επάνοδο (διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Διπλάρη, Χ. (2013). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο

- παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητα Και Εκπαίδευση. Κλειδιά Και Αντικλειδιά.
- Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις. Κλειδιά Και Αντικλειδιά, (Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης). Ανάκτηση 21 Φεβρουαρίου 2020 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>
- Δρακάκη, Μ., Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α. & Παπαργύρης, Α. (2013). Το προφίλ των NEETs στην Ελλάδα. Στο Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs στην Ελλάδα. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, σελ. 209-240
- Δρίλλια, Ο. (2018). Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στις Φυλακές. Μελέτη Περίπτωσης: Κίνητρα, Εμπόδια, Μετασχηματισμοί των εκπαιδευομένων στις φυλακές Κορυδαλλού (διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- ΕΕΚΔΒΜ Γενική Γραμματεία. (χ.η.). Θεσμικό Πλαίσιο. Ανάκτηση 10 Σεπτεμβρίου 2019 από <http://www.gsae.edu.gr/el/thesmiko-plaisio/mathe-gia-to-thesmiko-plasio>
- Εθελοντισμός. (χ.η.). Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2019 από <https://noiazomaikaidrw.gr/ethelontismos/>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996). Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2003). Ανακοίνωση. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2020 από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52002DC0779:EL:HTML>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Ανακοίνωση της Επιτροπής: ΕΥΡΩΠΗ 2020. Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη. Βρυξέλλες.
- Ζαραφωνίτου, Χ., Κοντοπούλου, Ε., Λεμπέση, Μ. & Πανάγος, Κ. (2018). Υποτροπή αποφυλακισμένων στην Ελλάδα: Ερευνητικές Προτάσεις με βάσει την Αξιολόγηση των διαθέσιμων πηγών πληροφόρησης σχετικά με το φαινόμενο. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.) ΕΠΑΝΟΔΟΣ: Η Πορεία Προς Την Κοινωνική Επανένταξη. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σελ. 41–84.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικών κοινωνικών ομάδων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 133-144.
- Θεριανός, Κ. (2006). Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα: τυπωθήτω-Γεώργιος Δαρδανός.
- Καλογιάννης, Δ. (2013). Η Ιδιότητα του Πολίτη από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη ευρωπαϊκή εκδοχή της: Ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις και συνοδευτικές αξίες. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, 41, σελ. 140–164.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. & Μαρκαντέ, Ι. (2017). Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Celestin Freinet. Στο Σ. Λάχλου, Σ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), Celestin

- Freinet, θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων, σελ. 10-27.
- Καραλής, Θ. (2003). Συμμετοχικές προσεγγίσεις στην αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ειδικών κοινωνικών ομάδων. Στο Δ. Βεργίδης (Επιμ), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 255-285.
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διαβίου εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καρράς, Γ. Κ. (2014). Η παιδαγωγική επιστήμη άλλωτε και τώρα. Ιστορία - Μεταβάσεις - Προκλήσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Καστοριάδης, Κ. (2000). Η άνοδος της ασημαντότητας. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα - δράση, επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ), Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Αθήνα: Τόπος, σελ. 555-569.
- Κόκκος, Α. (2005). Η εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 4, Αφιέρωμα στην εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων, σελ. 4-13.
- Κόκκος, Α. (2008). Ο ρόλος, οι ικανότητες και οι στάσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ανάκτηση 15 Φεβρουαρίου 2020 από http://www.adulteduc.gr/images/rolos_ikanotites_staseis_ekr_en.pdf
- Κόκκος, Α. (2019). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.) Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. (1η). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2007). Εισαγωγικό Σημείωμα. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Μτφ Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχιμο, σελ. 9-14.
- Κόκκος, Α. (2009). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία : Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. Ανακτήθηκε 13 Φεβρουαρίου, 2020 από http://www.adulteduc.gr/images/mm_aisthitiki_empeiria.pdf
- Κόκκος, Α. (2017). Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κοντάκος, Α. & Γκόβαρης, Χ. (2006). Θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Ε.Ε., Ι.Δ.Ε.Ε.
- Κοντογιάννη, Α. (2018). Από το Ά - τοπο , Ά - χρονο και Ά - χρωμο της Φυλακής , στις Αποχρώσεις Ζωής της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μέσω του Εθελοντισμού. Εκπαίδευση και Θέατρο, 19, σελ. 26-37.
- Κοροβέσης, Π. (1994). Ανθρωποφύλακες. Αθήνα: Γνώση.
- Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). Ο Carl Rogers και η Προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). Η έρευνα-δράση ως προσωπική ανάγκη του εκπαιδευτικού. Αναστοχασμός και συνεργασίας, με σκοπό τον μετασχηματισμό. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση στην Ελλάδα. Στην Προοπτική Διαμόρφωσης Μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Εκπαιδευτικών Ερευνητών. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 101-120.
- Κουλαουζίδης, Γ. & Ανδριτσάκου, Δ. (2007). Συζητώντας με τον Καθηγητή Jack Mezirow. Διάλογος για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 11, Αφιέρωμα: Ο Jack Mezirow στην Αθήνα, σελ. 5–11.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2008). Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 46, σελ. 21–32.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά “τραύματα”: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 1, σελ. 56–76.
- Κοφίνη, Ε. (2017). Αντιμετωπίζοντας τον κοινωνικό αποκλεισμό των κρατούμενων μέσω της συμμετοχής τους σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Κρίβας, Σ. (2007). Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό Σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεχουρίτης, Γ. (2017). Κριτική Παιδαγωγική, αφύπνιση και δημοκρατία. Στο Σ. Λάχλου, Σ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), Celestin Freinet, θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων, σελ. 38-45.
- Λιντζέρης, Π. (2019). Ο Knud Illeris και το μετασχηματιστικό είδος ανθρώπινης μάθησης. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 199-225.
- Λιντζέρης, Π. (2007). Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. & Αγγέλη, Α. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων σε μια κοινωνία ζωντανή, σε μια κοινωνία που αλλάζει συνεχώς. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 4, Αφιέρωμα στην εμπειρική εκπαίδευση ενηλίκων, σελ. 33–36.
- Μάγος, Κ. (2015). Το κελί-σχολείο: Διδάσκοντας και μαθαίνοντας στο χώρο της φυλακής. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Λιάπη (Επιμ.), Πρακτικά Συμποσίου 'Τόποι για Εμπειρίες Μάθησης: Έρευνα, Δημιουργία, Αλλαγή'. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, σελ. 366-375.
- Μάγος, Κ. (2017). Η αξιοποίηση της παιδαγωγικής Freinet σε χώρους εγκλεισμού. Στο Σ. Λάχλου, Σ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), Celestin Freinet, θεσμική και κριτική παιδαγωγική. Για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων, σελ. 250-258.
- Μάγος, Κ. (2020). “Να σκέφτομαι τα μαθήματα, όχι την φυλακή..”. Ζητήματα

- εκπαίδευσης και πολιτειότητας σε χώρους εγκλεισμού. Στο Β. Πλιόγκου & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Δημοκρατία- Πολιτειότητα- Ετερογένεια. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νισόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 115-160.
- Μπαγάκης, Γ. (1992). Ένα παράξενο συναίσθημα: Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μία απόπειρα θεμελίωσης της έρευνας δράσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19, σελ. 31-35.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam Leadership for learning. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ. (2003). Η συμβολή της έρευνας - δράσης στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης Δημήτρης (Επιμ.), Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 225-134.
- Μπαγάκης, Γ. (2017). Δέκα κείμενα από την επικαιρότητα, πριν και μετά τον Ιανουάριο 2015. Εθνικός διάλογος στη σχολική εκπαίδευση, αυτο-αξιολόγηση, επιμόρφωση. Κόρινθος: Μονάδα Μεθοδολογίας Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης, Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπάλιας, Σ. (2008). Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπαλτά, Α. (2019). “Μαθήματα Ελευθερίας”. Η εκπαίδευση των κρατουμένων στη χώρα μας. Θεσμικές αλλαγές και εκπαιδευτικές εφαρμογές. Οι απόψεις των εκπαιδευτών ενηλίκων κρατουμένων (διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- Μπάστα, Μ., Δαφέρμος, Β., Παπαργύρης, Α., Δρακάκη, Μ. & Παπαδάκης, Ν. (2016). Το ψυχολογικό προφίλ των NEETs στην Ελλάδα σήμερα. Στο Ν. Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος (Επιμ), Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, σελ. 39-56.
- Μπλιούμη, Θ. (2017). Λυκειακή Εκπαίδευση για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες: Η περίπτωση των κρατουμένων στις δικαστικές φυλακές Λάρισας (διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου.
- N2776 (1999). Σωφρονιστικός Κώδικας
- N3879 (2001). Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.
- N4019 (2011). Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις.
- N4186 (2013). Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.
- N4547 (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και

- δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- N4521 (2018). Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις.
- N4610 (2019). Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις.
- Νικολόπουλος, Γ. (2018). Η Κοινωνική Επανάσταση των Καταδίκων: από τις Διακηρύξεις στις Πρακτικές. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.), ΕΠΑΝΟΔΟΣ: Η πορεία προς την κοινωνική επανάσταση. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σελ. 87-104.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνικοποίηση, η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούλα, Ι. (2014). Η έννοια της Πολιτειότητας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση : Η « Κατασκευή» της έννοιας του Πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οικονόμου, Χ. (2018). Η αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση των Ενηλίκων Κρατούμενων : Απόψεις των Εκπαιδευτών και των Εκπαιδευομένων του ΣΔΕ του Γενικού Καταστήματος Κράτησης Τρικάλων (διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Ορφανάκη, Κ. (2017). Οι Κοινωνικές Αναπαραστάσεις των Ενηλίκων Κρατούμενων Μαθητών γύρω από το Εγκληματικό Φαινόμενο. Η περίπτωση του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας των Φυλακών Κορυδαλλού. Εγκληματολογικές Μελέτες, 3, Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ
- Παλάζη, Χ., Κολιόπουλος, Δ., Μασούρας, Θ. & Τσελέπη, Ε. (χ.η.). Η γνώση βασικών θεωριών μάθησης και η ουσιαστική υποστήριξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 13 Ιανουαρίου 2020 από https://pakeland.files.wordpress.com/2008/11/theories_mathisis.pdf
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (1990). Κοινωνικές ανισότητες και ποινικές ταξινομήσεις. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 77, σελ. 210–230.
- Πανάγος, Κ. (2018). Η φυλακή ως ιδιόμορφο ερευνητικό πεδίο: Πρακτικά, μεθοδολογία και δεοντολογικά ζητήματα που αφορούν στις συνεντεύξεις με κρατούμενους. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Πανούσης, Γ. (2018). Η επανάσταση ως δικαίωμα. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.), ΕΠΑΝΟΔΟΣ: Η πορεία προς την κοινωνική επανάσταση. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σελ. 29-30.
- Πανταζής, Β. (2011). Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 23, σελ. 129–157.
- Παπαδάκης, Ν., Παπαργύρης, Α., Δαφέρμος, Β., Δρακάκη, Μ. & Πλυμάκης, Σ. (2016). Ζητήματα βιοτικής τροχιάς, στρατηγικές επιβίωσης, δημόσια εμπιστοσύνη και πολιτική συμπεριφορά των Neets στην Ελλάδα σήμερα. Στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της

- Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, σελ. 57-80.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). Εκπαιδευτική Πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική; Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2016). Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση για τους Neets: Θεωρητικοί προϋδεασμοί, ερευνητικές συνιστώσες και μια επισκόπηση της Έρευνας. Στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), Νέα Γενιά και NEETs στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, σελ. 19-38.
- Παπαδάκης, Ν. (2013). Οι NEETs στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και οι ερμηνευτικά προσπελάσιμες όψεις του φαινομένου. Στο Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs στην Ελλάδα. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, σελ. 11-14.
- Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2017). Το Πανεπιστήμιο και οι Πολιτικές για την Κοινωνία της Γνώσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαμιχαήλ, Σ. (2018). Απασχόληση και Καλές Πρακτικές. Στο Φ. Μηλιώνη (Επιμ.), ΕΠΑΝΟΔΟΣ: Η πορεία προς την κοινωνική επανένταξη. Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ, σελ. 161-171.
- Παυλάκης, Μ. (2011). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως αλλαγή παραδείγματος: Μια συγκριτική προσέγγιση των θεωριών του Mezirow και Kuhn. Εκπαίδευση Ενηλίκων, (22), σελ. 23–29.
- Παυλάκης, Μ. (2018). Mezirow & Argyris: σημεία σύγκλισής τους στο πλαίσιο μίας μετασχηματιστικής κουλτούρας. Στο Α. Ραδαίου (Επιμ.), Πρώτη Ελληνική Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 31-39.
- Πέτσας, Γ. (2017). Χαρακτηριστικά και οι αξίες του σωφρονιστικού πληθυσμού των Ειδικών Καταστημάτων Κράτησης Νέων και παρεχόμενη εκπαίδευση (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών.
- Πρώιος, Μ. & Γιαννιτσοπούλου, Ε. (2009). Ηθική Εκπαίδευση των Νέων : Μια Πτυχή του Ρόλου του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. Αναζητήσεις Στη Φυσική Αγωγή Και Τον Αθλητισμό, 7(2), σελ. 149–160.
- Πρώιος, Μ. (2007). Ηθική αγωγή: Μία προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ρηγούτσου, Ε. (2005). Συμβουλευτική Κρατουμένων. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΓΓΕΕ, Ι.Δ.Ε.Ε.
- Ρηγούτσου, Ε. (2006). Μοντέλο εκπαίδευσης κρατουμένου. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Σεφέρης, Γ. (1974). Δοκιμές. Δεύτερος τόμος. Αθήνα: Ίκαρος.
- Σπυράκη, Χ. (2016). Η εξέλιξη του θεσμού της εκπαίδευσης ενηλίκων στην ευάλωτη κοινωνική ομάδα των κρατουμένων στην Ελλάδα. Σύγκριση με άλλες χώρες (διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.
- Το Πείραμα Συμμόρφωσης / The Asch Conformity Experiment (Greek Subs) (2010) (αρχείο βίντεο). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2020 από

<https://www.youtube.com/watch?v=P7tVy88FTJE>

- Τρανός, Τ. (2012). *Αυτόνομες και Μη Αυτόνομες Δομικά Εικόνες : Εκπαιδύοντας Ενηλίκους στα Εικαστικά , τη Διαφήμιση και το Φωτορεπορτάζ (διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Τσιμπουκλή, Α. (2018). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση: Ψευδείς παραδοχές και ψυχικές στρεβλώσεις*. Στο Α. Ραδαίου (Επιμ.), *Πρώτη Ελληνική Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 40-44.
- Τσιμπουκλή, Α. (2019). *Mezirow και Gould: Η σχέση και οι διακριτές διαδρομές*. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού. Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 79-99.
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς Ν. (2008). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Τσιώλης, Γ. (2018). *Έρευνα - δράση και ποιοτική έρευνα: εκλεκτικές συγγένειες και συγκλίσεις*. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την Έρευνα-Δράση Στην Ελλάδα. Στην Προοπτική Διαμόρφωσης Μιας Επαγγελματικής Κοινότητας Εκπαιδευτικών Ερευνητών*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης & Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, σελ. 44-52.
- Φερώνας, Α. (2009). *Η Κοινωνία Των Πολιτών: Η Θεσμική συγκρότηση και ο ρόλος της σε Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελλάδα*. Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΔ, 56, σελ. 43-69.
- Φραγκούλης, Γ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). *Η σχολική μονάδα ως Πεδίο Διαπραγμάτευσης της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο, σελ. 227-256.
- Φρενέ, Σ. (1977). *Το σχολείο του λαού*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Πολιτική εξουσία, Εκπαίδευση και Διοικητική Κουλτούρα*. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντήκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο, σελ.69-87.
- Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Το πρόβλημα των NEETs και η ελληνική πραγματικότητα*. Αναζητώντας λύσεις στην Ελλάδα του Μνημονίου. Στο Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ, σελ. 241-263.
- Χαρίση, Α. (2018). *Μετασχηματισμοί στο πλαίσιο μιας ομάδας αμοιβαίας μάθησης εκπαιδευτικών*. Στο Α. Ραδαίου (Επιμ.), *Πρώτη Ελληνική Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, σελ. 53-60.
- Χατζηθεοχάρους, Π., Νικολοπούλου, Β. & Γιοβάννη, Ε. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.