

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ
ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

**ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΔΡΑΣΕΩΝ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ουρανία Σκούμπη

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπουσα: Καρακατσάνη Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Μέλη: Παπαδιαμαντάκη, Παναγιώτα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Σπυριδάκης, Εμμανουήλ, Επίκουρος Καθηγητής

Κόρινθος, Μάιος 2013

Copyright © Ουρανία Σκούμπη, 2013.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το ενδιαφέρον μου για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση σε αυτά ξεκίνησε από την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο χώρο του σχολείου. Ως εκπαιδευτικός που έχει εργαστεί στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχοντας πολλές φορές αναφερθεί σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματός μου, συνειδητοποίησα ότι οι μαθητές δεν έχουν σαφή εικόνα του θέματος και των επιμέρους παραμέτρων του, και επίσης ότι σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, είναι επιτακτική η καλλιέργεια του σεβασμού στην ετερότητα, στον «άλλο», τον διαφορετικό. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που έχουν διαμορφωθεί στις μέρες μας και μέσα από την κυριαρχία στις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές της εργαλειακής γνώσης στα περιεχόμενα των μαθημάτων, η ανθρωπιστική παιδεία θυσιάζεται και η εκπαίδευση υποτάσσεται στους νόμους της ελεύθερης αγοράς, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση του πελάτη της αγοράς και όχι τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη του Δήμου.

Η εισαγωγή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Κοινωνικές διακρίσεις, μετανάστευση, ιδιότητα του πολίτη» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και η βαθύτερη ενασχόλησή μου με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πολιτειότητας, ετερότητας, πολυπολιτισμικότητας και εκπαιδευτικής πολιτικής, ήταν καθοριστική για την απόφασή μου να ασχοληθώ εκτενέστερα με αυτό το τόσο ευαίσθητο και ταυτόχρονα τόσο πολύπλοκο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του αυριανού δημοκρατικού πολίτη που σκέπτεται και ενεργεί με παγκόσμια προοπτική και σέβεται τις αρχές και τις αξίες των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξα είναι ότι η θεωρητική ενημέρωση δεν είναι αρκετή για να επιτευχθεί η αλλαγή της συμπεριφοράς και του τρόπου σκέψης του μαθητή. Εκείνο που χρειάζεται είναι η προσωπική εμπλοκή, η βιωματική προσέγγιση και η συμμετοχή του μαθητή σε συγκρουσιακές καταστάσεις και ηθικά διλήμματα για να είναι επιτυχημένη η προσπάθεια διαμόρφωσης ενός ευαίσθητοποιημένου, ενεργού, δημοκρατικού πολίτη.

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έδωσε στον προβληματισμό μου μια απάντηση, ένα πρώτης τάξεως εργαλείο-μέσο για την προώθηση των θεμελιωδών αρχών που επιτρέπουν στον άνθρωπο να ζει με αξιοπρέπεια. Επιπλέον, η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση συνδέεται με μια σειρά παιδαγωγικές κατευθύνσεις και θεματικές, που

αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες για να συνδράμουν τη σύγχρονη εκπαίδευση στο έργο της, με βάση τα νέα δεδομένα. Για έναν εκπαιδευτικό εν ενεργεία, όπως εγώ, η ενασχόλησή μου με την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελεί πηγή έμπνευσης, αλλά και πρόταση διαχείρισης της σχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης. Θερμές ευχαριστίες οφείλω κατά κύριο λόγο στην επιβλέπουσα Καθηγήτρια της εργασίας, κ. Δέσποινα Καρακατσάνη, για τη βοήθειά της στην τελική διαμόρφωση του υπό διερεύνηση θέματος και την επεξεργασία των επιμέρους πτυχών του, καθώς και την πολύτιμη καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια της μελέτης. Από την αρχή των προβληματισμών επί του θέματος και της μεθοδολογίας που θα ακολουθηθεί για τη διερεύνησή του καθοριστικό ρόλο έπαιξε η παρέμβαση του Καθηγητή και μέλους της τριμελούς επιτροπής, κ. Εμμανουήλ Σπυριδάκη, ο οποίος μέσα από γόνιμες συζητήσεις και χρήσιμες υποδείξεις, συνέβαλλε στην ολοκλήρωση της μελέτης. Ευχαριστώ επίσης το τρίτο μέλος της επιτροπής αξιολόγησης της εργασίας μου, την κ. Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη.

Η σύντομη αναφορά στα πρόσωπα που με στήριξαν σε αυτή την προσπάθειά μου θα ήταν ελλιπής αν δεν απηύθυνα ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα στους γονείς μου, οι οποίοι στάθηκαν στο πλευρό μου και με βοήθησαν με πολλούς τρόπους. Σε αυτούς αφιερώνω την παρούσα μελέτη.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΔΑΣΕ: Διάσκεψη για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη

ΕΑΔ: Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΗΕ: Ηνωμένα Έθνη

ΚΟ: Κυβερνητική Οργάνωση

ΜΚΟ: Μη Κυβερνητική Οργάνωση

ΜΜΕ: Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΟΑΣΕ: Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη

ΟΗΕ: Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΣΑΔ: Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

ΣτΕ: Συμβούλιο της Ευρώπης

HRE: Human Rights Education

HREA: Human Rights Education Associates

OHCHR: Office of High Commissioner for Human Rights

PDHRE: People's Decade for Human Rights Education

UDHR: Universal Declaration of Human Rights

UN: United Nations

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: United Nations Children's Fund

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	iii
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vi
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ix
ABSTRACT	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ-ΟΡΙΣΜΟΙ	10
1.1. Τι είναι Ανθρώπινα Δικαιώματα	10
1.2. Η εξέλιξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι διακηρύξεις τους	12
1.2.1 Η Διακήρυξη της Γενεύης	16
1.2.2 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	17
1.2.3 Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού	18
1.2.4 Η Παγκόσμια Διάσκεψη της Βιέννης	19
1.2.5 Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης	20
1.3. Προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	22
1.3.1 Ηνωμένα Έθνη	22
1.3.2 Ευρώπη	24
1.4. Παγκοσμιοποίηση και ανθρώπινα δικαιώματα	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	29
2.1 Σχέση της εκπαίδευσης με τα ανθρώπινα δικαιώματα	29
2.1.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση	31
2.1.2 Εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαφορετικότητα	36
2.2 Η διδακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	38
2.2.1 Μαθησιακοί στόχοι	39
2.2.2 Περιεχόμενα μάθησης	40
2.2.3 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις	42
2.2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	44
2.3 Η πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων-Προβλήματα στη διδασκαλία τους	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	48
3.1 Τι είναι Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)	48
3.2 Εξέλιξη της ΕΑΔ	51
3.3 Οι πυλώνες της ΕΑΔ	54
3.4 Φορείς της ΕΑΔ	56
3.4.1 Διεθνείς Κυβερνητικές Οργανώσεις	56
3.4.2 Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	58
3.5 Μοντέλα της ΕΑΔ	61
3.5.1 Μοντέλο Αξιών και Συνειδητοποίησης	62
3.5.2 Μοντέλο Υπευθυνότητας	62
3.5.3 Μετασχηματιστικό Μοντέλο	63
3.6 ΕΑΔ και άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις	64
3.6.1 ΕΑΔ και Παιδεία της Δημοκρατίας (Education for Democratic Citizenship)	64
3.6.2 ΕΑΔ και Εκπαίδευση για την Ειρήνη (Peace Education)	66
3.6.3 ΕΑΔ και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education)	67
3.7 ΕΑΔ και τυπική/μη τυπική εκπαίδευση	69
3.8 Εμπόδια στην εφαρμογή της ΕΑΔ	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	 77
4.1 Η Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2004) (United Nations Decade for Human Rights Education)	 77
4.1.1 Κανονιστική βάση και ορισμός	79
4.1.2 Γενικές αρχές	80
4.1.3 Στόχοι	80
4.1.4 Φορείς δράσης	80
4.1.5 Ομάδες-στόχοι	81
4.1.6 Οργανωτική δομή	82
4.1.7 Πρόγραμμα εφαρμογής	83
4.1.8 Ενδιάμεση αξιολόγηση	85
4.1.9 Ολοκλήρωση Δεκαετίας	86
4.1.10 Συνέχιση Δεκαετίας	86

4.2 Το Πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» του Συμβουλίου της Ευρώπης (1997-2009) (Education for Democratic Citizenship)	86
4.2.1 Στόχοι του προγράμματος	87
4.2.2 Ομάδες-στόχοι	89
4.2.3 Αποτίμηση του προγράμματος	89
4.3 Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2005-έως σήμερα) (World Programme for Human Rights Education)	93
4.3.1 Στόχοι του προγράμματος	94
4.3.2 Φάσεις του προγράμματος	94
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	98
5.1 Στόχος της έρευνας	98
5.2 Βασικές υποθέσεις	98
5.3 Επιλογή του υλικού	99
5.4 Προβλήματα της έρευνας	101
5.5 Μεθοδολογία της έρευνας	101
5.5.1 Η θεματική ανάλυση περιεχομένου	101
5.5.2 Καθορισμός της μονάδας καταγραφής και κωδικοποίηση	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	107
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	118
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	118
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ	122
ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	130
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	138

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) αποτελεί ένα διεθνές κίνημα για την οικοδόμηση ενός παγκόσμιου πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δημιουργία μιας ειρηνικής και δημοκρατικής πανανθρώπινης κοινωνίας. Αναγνωρίζεται διεθνώς από τους ακαδημαϊκούς κύκλους και από πολιτικούς φορείς και μη κυβερνητικές οργανώσεις ως μία δια βίου μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στην αλλαγή της πολιτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς των ανθρώπων και την καλλιέργεια της ανεκτικότητας, του αμοιβαίου σεβασμού και της αλληλοκατανόησης. Στον πυρήνα της βρίσκονται οι οικουμενικές αξίες των δικαιωμάτων του ανθρώπου, η διδασκαλία των οποίων καλλιεργεί στο άτομο εκείνες τις δεξιότητες και το εφοδιάζει με εκείνα τα θεωρητικά και πρακτικά εργαλεία για να γνωρίσει, να κατανοήσει, να διεκδικήσει και να υπερασπιστεί τα δικά του δικαιώματα, καθώς και τα δικαιώματα των άλλων ατόμων.

Από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η ΕΑΔ αποτελεί ευθύνη και κύριο έργο των επίσημων κρατικών θεσμών και οργάνων. Το κράτος και οι διάφοροι φορείς του αντιπροσωπεύουν τους μόνους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι νομιμοποιούνται να αναπτύξουν μία εθνική πολιτική για την προώθηση της ΕΑΔ και την ένταξή της ως κεντρική έννοια στο αναλυτικό πρόγραμμα σε όλες τις βαθμίδες της επίσημης/τυπικής σχολικής εκπαίδευσης. Το κράτος ως θεσμός έχει επίσης τον κύριο λόγο και την υποχρέωση να καθορίζει τα νομικά και πολιτικά πλαίσια για την επιτυχή εφαρμογή της ΕΑΔ τόσο έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όσο και στην καθημερινή πραγματικότητα που βιώνει το άτομο στην οικογένεια, στην εργασία, στην τοπική κοινωνία, κλπ.

Λέξεις-κλειδιά: ανθρώπινα δικαιώματα, εκπαίδευση, δημοκρατία, διεθνείς οργανισμοί, μη κυβερνητικές οργανώσεις, κράτος, πολιτική

ABSTRACT

Human Rights Education (HRE) is an international movement for the promotion of a universal culture of human rights and the establishment of a peaceful and democratic global society. It is widely recognized by academics, political institutions and non-governmental organizations as a life-long learning process with a long-term perspective, which aims at changing the social and political behaviour and fostering tolerance, respect and mutual understanding. Its core concepts are the universal human right values, which are taught to provide people with the necessary skills and tools, theoretical and practical, in order to know, understand, claim and fight for their own rights and for the rights of other people as well.

The main thesis of this study is that HRE is the overall responsibility of state actors and institutions. Governments are considered the only actors in society that are legitimized to develop a national strategy to promote HRE and implement it as a core concept in the curricula of the formal education system. State governments are also duty-bound to set the legal and political frameworks for the successful implementation of HRE outside the school setting, in the non-formal education sector and through the day-to-day interactions between people in the family, at work, in the local community, etc.

Key-words: human rights, education, democracy, international body organs, non-governmental organizations, state, policy

«Δεν χρειάζεται να εξηγήσεις τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε μια μητέρα από την Ασία ή έναν πατέρα από την Αφρική, των οποίων ο γιος ή η κόρη βασανίστηκε ή δολοφονήθηκε. Την κατανοούν τραγικά περισσότερο από όλους μας. Αυτό που χρειάζονται και οφείλουμε να προσφέρουμε είναι ένα όραμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων οικείο για όλους».

Kofi Annan

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπου, η οποία ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 10 Δεκεμβρίου 1948, τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι θεμελιώδεις ελευθερίες που προκύπτουν από αυτά ανακηρύχθηκαν ως «το κοινό ιδανικό, στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και τα έθνη». Το κείμενο της Διακήρυξης αποτελεί ένα μανιφέστο ανθρωπισμού και έκφραση της συναίνεσης της παγκόσμιας κοινότητας στο χώρο των θεμελιωδών αξιών της ανθρώπινης συμβίωσης. Τα ανθρώπινα δικαιώματα (ατομικά ή συλλογικά, πολιτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά) αποτέλεσαν από τότε αντικείμενο για πάνω από 250 διεθνή κείμενα και συμβάσεις και αιτιολογούν αξιώσεις όλων των ανθρώπων για μια αυτό-προσδιοριζόμενη ζωή, απαλλαγμένη από κάθε μορφή καταπίεσης, βίας, εκμετάλλευσης και διακρίσεων. Διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, θεμελιώδεις εγγυήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Συνταγμάτων των περισσότερων κρατών αξιώνουν τον πλήρη σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου. Αυτός ο σεβασμός αποτελεί το ιδεώδες προς το οποίο οφείλει να τείνει κάθε δημοκρατική κοινωνία, γιατί χωρίς τον επαρκή σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των μελών της, δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική δημοκρατία.

Παρά τις προόδους όμως, που έχουν συντελεσθεί στο πεδίο της συνταγματικής κατοχύρωσης και της διεθνούς προστασίας τους, τα δικαιώματα του ανθρώπου εξακολουθούν να καταπατώνται βάνανυσα και να χρησιμοποιούνται ως πρόσχημα για παρεμβάσεις στο εσωτερικό άλλων κρατών, λειτουργώντας ως ανθρωπιστικός μανδύας που καλύπτει τις εξουσιαστικές τάσεις των ισχυρών του κόσμου (Δεληκωσταντής, 2002: 444). Οι δυτικές κοινωνίες φαίνεται ότι απέτυχαν σε μεγάλο βαθμό να διασφαλίσουν τα βασικά δικαιώματα για μεγάλες ομάδες του πληθυσμού τους, οι οποίες εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις, διαχωρισμό και κοινωνική περιθωριοποίηση. Τα караβάνια των εξαθλιωμένων

μεταναστών στις πύλες της Δύσης και το σύγχρονο δουλεμπόριο μαρτυρούν πως η εφαρμογή των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων απέχει πολύ από την υλοποίησή της. Για πολλούς, η εχθρική εσωστρέφεια πολλών μειονοτικών ομάδων, οι επιθετικές διεκδικήσεις της ταυτότητας, η εξάπλωση του φονταμενταλισμού και η άνοδος του ρατσισμού και των ξενοφοβικών τάσεων, μπορούν να ερμηνευθούν ως αποτέλεσμα της άρνησης αποδοχής της διαφοράς, ίδιου του δυτικού φιλελευθερισμού (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009: 13). Στις μέρες μας, από τη μια βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την αμφισβήτηση ή ακόμα και με τη δαιμονοποίηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου από τους μη δυτικούς πολιτισμούς αλλά και με απειλές εναντίον τους, προερχόμενες από τις δυτικές κοινωνίες. Υπάρχουν κράτη τα οποία αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά παρουσιάζουν μια χαλαρότητα στην εφαρμογή τους. Επιπλέον, άλλα κράτη ενώ από τη μια αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, από την άλλη θέτουν άλλους στόχους, για παράδειγμα, υπαναχωρούν απέναντι στο δικαίωμα της ελευθερίας από τα βασανιστήρια ή της ασφάλειας του εθνικού εδάφους. Μια άλλη κατηγορία κρατών είναι αυτή των κρατών που ασπάζονται τα δικά τους ανθρώπινα δικαιώματα που προκύπτουν από την κουλτούρα τους. Μια τέταρτη κατηγορία αποτελούν τα κράτη που αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα ως δικαίωμα των ανθρώπων υπό όρους ή καθόλου. Ακόμα όμως και εκείνα τα κράτη που αποδέχονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα κείμενά τους, δεν είναι πάντα πρόθυμα να αποδεχθούν τις υποδείξεις των διεθνών οργάνων και τους ελέγχους που διενεργούν αυτά για την προστασία τους.

Από την άλλη, σε αυτές τις δυτικές κοινωνίες, στις οποίες κυριαρχεί ο ευδαιμονισμός και ο ατομοκεντρισμός, επικρατεί μια αλόγιστη διεύρυνση του περιεχομένου των δικαιωμάτων του ανθρώπου και μια υπερβολική επέκταση των ορίων τους. Τα δικαιώματα του ανθρώπου τείνουν να μετατραπούν σε δικαιώματα του σύγχρονου «ανθρώπου-καταναλωτή». Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ο καιρός της καταπιεστικής ηθικής, της «ηθικής της φτώχειας, της αναγκαστικής παραίτησης και της θυσίας» έχει παρέλθει και έχει έρθει η εποχή στην οποία πρέπει να επικρατήσει η «ηθική της αφθονίας και της ανεμπόδιστης αυτοανάπτυξης» (Schwartländer, 1979: 54 στο Δεληκωσταντής, 2009: 188). Με αυτή τη λογική όμως κάθε καταναλωτική ανάγκη και κάθε ευδαιμονιστικό αίτημα ανακηρύσσεται σε ανθρώπινο δικαίωμα και παραγνωρίζεται το ήθος της ελευθερίας που χαρακτηρίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα και το οποίο συνδέεται με την ευθύνη, τη δέσμευση και το καθήκον. Κάτω από αυτές τις συνθήκες και για να είναι δυνατή η πραγμάτωση και η αποτελεσματική προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου θεωρείται αναγκαία μια βαθιά αλλαγή στις πεποιθήσεις και στις στάσεις του ανθρώπου, ώστε αυτά να θεμελιωθούν στη συνείδησή του.

Στον πυρήνα αυτής της αλλαγής κεντρική θέση πρέπει να κατέχει η εκπαίδευση, η οποία καλείται να αναλάβει και να υλοποιήσει τη δύσκολη αποστολή της κοινωνικοποίησης του ατόμου στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου διατυπώθηκε για πρώτη φορά η μεγάλη αξία της παιδείας και της εκπαίδευσης για την προώθηση ενός παγκόσμιου «πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (UNESCO). Οι συζητήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παιδεία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση, καθώς επηρεάζονται και εμπνέονται αμοιβαία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παιδεία και η εκπαίδευση θεωρούνται ως το βασικό μέσο για την προώθηση και θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντίστοιχα, τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν ώθηση για την εξασφάλιση μιας ίσης και δίκαιης πρόσβασης σε μια υψηλής ποιότητας παιδεία, από την οποία εξαρτάται η εξέλιξη και η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Στο Προοίμιο της Οικουμενικής Διακήρυξης αναφέρεται ότι η πραγμάτωση του κοινού ιδανικού των αξιών που περιέχονται σε αυτή, ανατίθεται στους κοινωνικούς θεσμούς και πρωτίστως στην εκπαίδευση κάθε κράτους: «κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας» (...) οφείλει «να καταβάλει, με τη διδασκαλία και την παιδεία, κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ελευθεριών αυτών, και να εξασφαλιστεί προοδευτικά, με εσωτερικά και διεθνή μέσα, η παγκόσμια και αποτελεσματική εφαρμογή τους...». Επίσης στο Άρθρο 26, παρ. 2 της Διακήρυξης σημειώνονται τα εξής: «Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».

Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει γίνει αποδεκτή διεθνώς, τα τελευταία χρόνια και θεωρείται ως συστατικό στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη, το οποίο μπορεί να συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της δημοκρατίας όσο και στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, με τα οποία έρχονται αντιμέτωπες οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Ειδικότερα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι το μέσο για την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως ο ρατσισμός, η έλλειψη ανεκτικότητας, η μισαλλοδοξία και η ξενοφοβία.

Από το 1980 μέχρι το 1995 τα διεθνή κείμενα και οι διεθνείς οργανώσεις για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα πολλαπλασιάστηκαν διαμορφώνοντας ένα

ανεπτυγμένο πλαίσιο κατευθύνσεων και εξειδικευμένων στόχων για όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ, οι οποίοι αποσκοπούν στην προώθηση της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην επεξεργασία των ιδιαίτερων ηθικών σκοπών και μαθησιακών διαδικασιών και στρατηγικών που πρέπει να εφαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Οι στόχοι της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα εξειδικεύτηκαν πρωτίστως στη Παγκόσμια Διάσκεψη της Βιέννης για τα δικαιώματα του ανθρώπου (14-25 Ιουνίου 1993), η οποία επαναβεβαίωσε την κεντρική σημασία της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ειρήνη, την αλληλοκατανόηση και την ανεκτικότητα και κάλεσε όλα τα κράτη και τους θεσμούς να μεριμνήσουν, ώστε να συμπεριληφθούν τα δικαιώματα του ανθρώπου στα αναλυτικά προγράμματα. Για τη στήριξη και προώθηση αυτής της προσπάθειας προτάθηκε η ανακήρυξη της δεκαετίας από το 1995 έως το 2004 σε «Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την εκπαίδευση στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων». Στο ίδιο πνεύμα, το 1997 η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τα ανθρώπινα δικαιώματα όρισε την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως «μια προσπάθεια άσκησης, πληροφόρησης και μετάδοσης με σκοπό την οικοδόμηση μιας παγκόσμιας κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τη διάχυση γνώσεων και δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων που θα αποσκοπούν:

1. στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών,
2. στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειάς της,
3. στην προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της φιλίας μεταξύ των εθνών, των αυτοχθόνων λαών, και των φυλετικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ομάδων,
4. στη δυνατότητα όλων των ανθρώπων να συμμετέχουν πραγματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία» (United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights, 1997).

Οι παραπάνω σκοποί της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα υπήρξαν αντικείμενο περαιτέρω επεξεργασίας από την UNESCO, η οποία τα συνέδεσε τόσο με το ατομικό ευ ζην όσο και με συλλογικές στοχεύσεις, ενώ ταυτόχρονα προσέδωσε στην εκπαίδευση το status του θεμελιώδους ανθρωπίνου δικαιώματος, υπό την έννοια ότι η εκπαίδευση συνιστά όρο για την άσκηση όλων των άλλων δικαιωμάτων, κυρίως για την αντιμετώπιση της φτώχειας (Daudet and Singh, 2001: 9-10).

Οι υποστηρικτές της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και όσοι συμμετέχουν ενεργά στην προώθησή της (ερευνητές, θεωρητικοί, παιδαγωγοί, κ.ά.), συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει στα άτομα να σκέφτονται διαφορετικά, να προσεγγίζουν τα προβλήματα και τις λύσεις τους με μια παγκόσμια προοπτική και να αντιμετωπίζουν τις κρίσεις και τα διλήμματα σαν ευκαιρίες.

Η Felisa Tibbitts, μια από τους σημαντικότερους ερευνητές στον διεθνή χώρο στον τομέα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και μία από τους βασικούς ιδρυτές της μη κυβερνητικής οργάνωσης Human Rights Education Associates (HREA), θεωρεί ότι η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα έχει μια νομική και μια κανονιστική διάσταση. Η νομική διάσταση περιλαμβάνει την κοινή αποδοχή από όλα τα κράτη κανόνων και προτύπων, που ισχύουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αυτά ενσωματώνονται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και σε άλλες διακηρύξεις και συμφωνίες, με τις οποίες δεσμεύονται οι χώρες. Αυτοί οι κανόνες αναφέρονται σε ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, καθώς και κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δικαιώματα. Τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί συλλογικά δικαιώματα και δικαιώματα για την προστασία του περιβάλλοντος. Η παραπάνω προσέγγιση της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα από νομική σκοπιά, αναγνωρίζει τη σημασία του ελέγχου, στον οποίο υπόκεινται οι κυβερνήσεις των κρατών και της ευθύνης που τις βαραίνει, προκειμένου να ανταποκριθούν στην υποχρέωσή τους να στηρίζουν και να προωθήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ταυτόχρονα, υποστηρίζει η Tibbitts, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια κανονιστική και πολιτισμική πρωτοβουλία. Περιλαμβάνει διαδικασίες, οι οποίες παρέχουν δεξιότητες, γνώσεις και κίνητρα στα άτομα για να αλλάξουν τις ζωές τους, ώστε να εναρμονισθούν με τις αξίες και τα ιδανικά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η Tibbitts προτείνει μια τυπολογία τριών μοντέλων-μεθόδων προώθησης και διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: α) το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης (values and awareness model), β) το μοντέλο της υπευθυνότητας (accountability model) και γ) το μετασχηματιστικό μοντέλο (transformational model). Κάθε μοντέλο συνδέεται με συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, στρατηγικές και περιεχόμενο μάθησης. Ειδικά για το τρίτο μοντέλο, η Tibbitts επισημαίνει ότι ο κοινωνικός μετασχηματισμός στον οποίο αυτό στοχεύει, προϋποθέτει τη συνειδητή από τη πλευρά του ατόμου προσχώρηση στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από την προσωπική εμπλοκή τόσο των παιδαγωγών όσο και των διαπαιδαγωγούμενων σε πρακτικά ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως σε παραβιάσεις τους σε βιωμένες περιπτώσεις (π.χ. ενδοοικογενειακή βία), στον ακτιβισμό και την ενεργοποίηση σε υπαρκτά ζητήματα της κοινωνίας (π.χ. φτώχεια, συνθήκες διαβίωσης

μεταναστών, διακρίσεις). Ξεχωριστή σημασία για την Tibbitts ως προς τον κοινωνικό μετασηματισμό έχει το μικρο-επίπεδο της κοινωνίας, εκεί δηλαδή που οι αλλαγές επηρεάζουν το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους κοινωνικούς ρόλους και τις προσωπικές σχέσεις τους.

Ο Karl Peter Fritzsche (2005) από την άλλη, ο οποίος κατέχει την έδρα της UNESCO για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, θεωρεί ότι η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια της συνείδησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το σεβασμό τους. Η οικουμενικότητα και το αδιαίρετο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν για αυτόν κεντρικό παιδαγωγικό αντικείμενο. Σε αυτό το σημείο, έρχεται να τονίσει την ιδιαίτερη σημασία του σχολείου για την προώθηση μιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία δεν μπορεί να είναι μονοδιάστατη, αλλά προπάντων να αποτελεί θέμα της σχολικής φιλοσοφίας, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας. Για να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αρκεί μόνο η διδασκαλία τους, αλλά πρέπει να αποτελέσουν βίωμά τους μέσα στο περιβάλλον του σχολείου. Μάλιστα, προτείνεται η πρώτη επαφή των παιδιών με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αρχές που αυτά αντιπροσωπεύουν να γίνεται στο νηπιαγωγείο, όσο δηλαδή νωρίτερα, ώστε να αναπτύξουν συνείδηση των δικαιωμάτων και να μπορούν ως ενήλικες να αντιλαμβάνονται και τα δικά τους ανθρώπινα δικαιώματα και των άλλων.

Αυτήν την ολιστική αρχή της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία συνίσταται στη γνώση για τα δικαιώματα του ανθρώπου, στη συναίσθηση, στην αντίληψη της αδικίας και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και στη διαμόρφωση από κοινού συνείδησης για αυτά, υποστηρίζουν και άλλοι θεωρητικοί. Ο Πανταζής (2006), αναφέρει ότι όπως τα δικαιώματα του ανθρώπου έχουν ωριμάσει ιστορικά στη συνείδηση της ανθρωπότητας, έτσι πρέπει τα κατακτηθέντα και κωδικοποιημένα δικαιώματα του ανθρώπου να συνειδητοποιούνται από τον νέο αναπτυσσόμενο άνθρωπο παγκοσμίως. Διότι τα δικαιώματα του ανθρώπου, τα οποία παραμένουν άγνωστα ή ακατανόητα, δεν μπορούν να αναπτύξουν καμία δυναμική. Αυτήν ακριβώς τη διαδικασία μετάδοσης της γνώσης και ανάπτυξης της συνείδησης χαρακτηρίζει ως «Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα».

Άλλοι ερευνητές έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στο επίπεδο της σχολικής τάξης και στις παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η ανάπτυξη συγκεκριμένων τεχνικών (π.χ. παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, εργασίες) που σκοπό έχουν τη βιωματική γνώση προβλημάτων σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και στην καλλιέργεια, αλλαγή ή υιοθέτηση ηθικών δεξιοτήτων και αξιών που εγγράφονται στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη. Ο

Lenhart (2006), προτείνει την εφαρμογή μιας σειράς μεθόδων, όπως την εργασιακή διδασκαλία, την προσομοίωση, το μαθησιακό project, το μαθησιακό δίκτυο, τη λογομαχία, κ.ά., οι οποίες καλλιεργούν μια ενεργητική στάση ζωής.

Ως προς τους γενικούς μαθησιακούς στόχους της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, ο Lenhart τους ορίζει βάσει της μετατρεψιμότητάς τους και υποστηρίζει ότι συνδέονται μεταξύ τους. Οι στόχοι αυτοί, που θεωρούνται κατευθυντήριοι και για το επίπεδο του σχολικού συστήματος είναι οι εξής:

- να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει και να αξιώνει τα ανθρώπινα δικαιώματά του
- να γνωρίζει κανείς τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων και να συμμετέχει για την τήρησή τους
- να αναγνωρίζει κανείς τα ανθρώπινα δικαιώματα ως αξίες του δικού του ηθικού κώδικα που θα κατευθύνει και τη δράση του

Για την προώθηση αυτής της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων προτείνεται από τον Lenhart η εκπαίδευση αξιών προσανατολισμένη προς τον αναπτυξιακό παράγοντα και το μοντέλο του L. Kohlberg, σύμφωνα με τον οποίο τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται κατά πρώτο λόγο με τα στάδια 5 και 6 του γνωστού δομικού-γενετικού μοντέλου ανάπτυξης της ηθικής κρίσης.

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις σε ερωτήματα όσον αφορά στην ανάπτυξη και υλοποίηση της διεθνούς Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Human Rights Education). Το βασικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι σε ποιο βαθμό τα κράτη-μέλη και οι κυβερνήσεις τους ανταποκρίθηκαν ως τώρα στο ρόλο τους για την προαγωγή και την προώθηση της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, μέσω των διάφορων διεθνών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν από ειδικευμένους φορείς, τόσο σε ευρωπαϊκό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) αποτελεί συνολική ευθύνη και καθήκον της επίσημης/τυπικής εκπαίδευσης (formal education) και των κρατικών θεσμών, οι οποίοι είναι οι μόνοι υπεύθυνοι κοινωνικοί φορείς για την εφαρμογή της ως βασική έννοια στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης σημαντική είναι η επέκταση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών και γενικότερα των ατόμων στο σύνολο των δραστηριοτήτων τους, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση άλλων πηγών γνώσης και εκπαίδευσης, της λεγόμενης μη τυπικής εκπαίδευσης (non-formal education). Τέτοιας μορφής δραστηριότητες είναι βιωματικά σεμινάρια, διαλέξεις, εργαστήρια, μορφές τέχνης όπως το θέατρο και ο κινηματογράφος που μπορούν να εφαρμοσθούν από διάφορες κρατικές οργανώσεις και θεσμούς. Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις είναι σε θέση να

διαδώσουν τις αρχές, τις μεθόδους και τις διαδικασίες για την προώθηση και εφαρμογή των αρχών της ΕΑΔ, αλλά δεν μπορούν να αντικαταστήσουν το κράτος στο θεσμικό ρόλο του για την προστασία και εξάπλωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Άλλα ερωτήματα που τίθενται είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι και πώς χαρακτηρίζεται η πορεία ανάπτυξης της ΕΑΔ από διεθνή προοπτική, δηλαδή ποιες θεωρίες και έννοιες αναπτύχθηκαν μέχρι τώρα;
- Ποια είναι τα διάφορα προγράμματα και δράσεις που προωθήθηκαν από τους διεθνείς οργανισμούς όπως η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης και ο ΟΗΕ κυρίως, για την εφαρμογή της ΕΑΔ;
- Ποιες μέθοδοι και μαθησιακές στρατηγικές αναπτύχθηκαν για την προώθηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας στα ανθρώπινα δικαιώματα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής;
- Ποια είναι η σχέση της ΕΑΔ με άλλα προγράμματα εκπαίδευσης, όπως την Παιδεία της Δημοκρατίας (Education for Democratic Citizenship) και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education);
- Ποιες δυσκολίες και προβλήματα δημιουργούνται στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια αντιμετώπισής τους;
- Ποιος είναι ρόλος των Κυβερνητικών (UNESCO, Συμβούλιο της Ευρώπης, Οργανισμός της Αφρικανικής Ενότητας, κ.ά.) και των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (Διεθνής Αμνηστία, Human Rights Education Associates) σε αυτή την προσπάθεια προώθησης και καλλιέργειας της ηθικής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;

Η επίτευξη του σκοπού της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε με τη μελέτη και ανάλυση των διεθνών κειμένων (εκθέσεις και αναφορές) των Διεθνών Οργανισμών, όπως το Γραφείο Ύπατης Αρμοστείας (United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights) και τη Γενική Συνέλευση (United Nations General Assembly) του ΟΗΕ, καθώς και τη μελέτη της σχετικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Τα συγκεκριμένα κείμενα επιλέχθηκαν επειδή περιέχουν τις επισημάνσεις, τις αξιολογήσεις, τα εμπόδια, τις ελλείψεις, τις προτάσεις και τα επίσημα τελικά συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν οι ίδιοι οι διεθνείς οργανισμοί μέσω των διαφόρων οργάνων τους, σχετικά με την εφαρμογή και προώθηση των προγραμματικών στόχων που είχαν θέσει αρχικά. Τα κείμενα αυτά αποτελούν την πιο αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων ως προς την στάση που υιοθετούν τα κράτη-μέλη και οι κυβερνήσεις τους

απέναντι στις υποδείξεις των διεθνών οργάνων, καθώς και την ανταπόκρισή τους στο κάλεσμα των οργανισμών για συμμετοχή και εφαρμογή των προγραμμάτων τους.

Μία από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε ήταν το ζήτημα της γλώσσας, καθώς τα εξεταζόμενα κείμενα έχουν εκδοθεί στην αγγλική γλώσσα και κατά συνέπεια ήταν απαραίτητη η μετάφρασή τους στην ελληνική, προκειμένου να μελετηθούν και να αναλυθούν. Προσπαθήσαμε να παραμείνουμε πιστοί στο αρχικό κείμενο και να αποδώσουμε με σαφήνεια και ακρίβεια τους διάφορους όρους. Ένας άλλος περιορισμός που τέθηκε ήταν η επιλογή των προς διερεύνηση κειμένων, από μια πληθώρα κειμένων που έχει δοθεί στη δημοσιότητα από τα Ηνωμένα Έθνη την τελευταία δεκαετία και περιέχουν σχόλια και αξιολογήσεις της μέχρι τώρα προσπάθειας που καταβάλλεται για την ενδυνάμωση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσω προγραμμάτων της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν αφορούν στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων ως το μέσο της διάρκειάς τους και την τελική αξιολόγηση τους με την ολοκλήρωση της εφαρμογής τους. Όπως επισημαίνεται στα ίδια τα κείμενα, για τη συλλογή των πληροφοριών πάνω στις οποίες βασίστηκαν αυτές οι αξιολογήσεις, αξιοποιήθηκαν, εκτός από τις πρωτογενείς πηγές (εθνικές αναφορές των κυβερνήσεων των κρατών-μελών), και δευτερογενείς πηγές, όπως η αλληλογραφία των χωρών με το Γραφείο Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, διάφορα επίσημα κυβερνητικά έγγραφα, κ.ά. Οι δευτερογενείς αυτές πηγές κάνουν αναφορά σε ποικίλα θέματα και αναλύουν διαφορετικούς τομείς δράσης και πολιτικής, εμβαθύνοντας άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο. Το δεδομένο αυτό καθιστά λιγότερο εφικτή τη λεπτομερή και ακριβή συγκριτική ανάλυση αυτών των πηγών.

Με βάση τα παραπάνω, στο **πρώτο μέρος** της εργασίας, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, αποσαφηνίζονται οι βασικοί ορισμοί και έννοιες που εξετάζονται στην παρούσα μελέτη και παρουσιάζονται οι διάφορες θεωρίες για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και οι τρόποι προώθησης και εφαρμογής της μέσα από τις δράσεις και τα προγράμματα των διεθνών οργανισμών. Στο **δεύτερο μέρος** της εργασίας παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση τα διεθνή κείμενα και η ανάλυση που έγινε ως προς το περιεχόμενό τους, καθώς και τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Στο **τρίτο μέρος** περιλαμβάνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα και διατυπώνονται σκέψεις, προβληματισμοί και προτάσεις σχετικά με τη μέχρι τώρα πορεία και το ρόλο της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ-ΟΡΙΣΜΟΙ

1.1 Τι είναι Ανθρώπινα Δικαιώματα

Ως Ανθρώπινα Δικαιώματα θα μπορούσαν να ορισθούν τα δικαιώματα εκείνα που είναι σύμφυτα με την ανθρώπινη φύση και στα οποία έχουμε πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι, χωρίς καμία διάκριση εθνική, πολιτική, θρησκευτική, φυλετική ή άλλη. Πρόκειται για θεμελιώδεις ελευθερίες έμφυτες, καθολικές, αναπαλλοτρίωτες και αδιαίρετες, οι οποίες, όπως αναφέρει η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, «εξασφαλίζουν την αξιοπρέπεια και την αξία του ανθρώπου και επιτρέπουν την ανάπτυξη της φύσης του, των ανθρωπίνων αρετών του, της νοημοσύνης, των ταλέντων, της συνείδησής του και την ικανοποίηση των αναγκών του». Βασική αρχή που διέπει την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η προσπάθεια για την προάσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας όλων των ανθρώπων. Στο άρθρο 1 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, αναφέρονται οι κεντρικοί άξονες του συστήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: η *ελευθερία*, η *ισότητα* και η *αλληλεγγύη*. Η σημερινή παγκόσμια αναγνώριση της αξίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προέκυψε ως αντίδοτο στη ναζιστική θηριωδία και την ανθρωπιστική τραγωδία του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, η οποία αφύπνισε την παγκόσμια συνείδηση και συσπείρωσε την ανθρωπότητα γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αποτέλεσμα αυτής της συσπείρωσης αποτέλεσε η ψήφιση από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στις 10 Δεκεμβρίου 1948, η οποία θεωρείται έκτοτε το βασικότερο διεθνές κείμενο αναφοράς και πηγή έμπνευσης όλων των δράσεων του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, αλλά και πολλών άλλων διεθνών οργανισμών, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται από πολλούς ως η μεγαλύτερη ηθική κατάκτηση της ανθρωπότητας και κορυφαία εκδήλωση του σύγχρονου δυτικού ανθρωπισμού. Συμπυκνώνουν το αίτημα για σεβασμό του ανθρώπινου προσώπου ανεξάρτητα από την ιδιαίτερη ταυτότητα ή τα φυσικά χαρακτηριστικά του κάθε ανθρώπου. Τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αποτελούν όμως κτήμα μόνο των δημοκρατικών κοινωνιών της Δύσης αλλά ολόκληρης της διεθνούς κοινότητας, παρά τις αντιδράσεις πολλών χωρών, κυρίως των φονταμενταλιστικών ισλαμικών χωρών του Τρίτου κόσμου.

Μισόν αιώνα μετά την Οικουμενική Διακήρυξή τους, τα ανθρώπινα δικαιώματα εξακολουθούν να βρίσκονται στο επίκεντρο της επικαιρότητας και του παγκόσμιου ενδιαφέροντος. Παρά τις διαφωνίες που διατυπώνονται για το περιεχόμενό τους και την αμφισβήτηση της οικουμενικότητάς τους, καλούνται να λειτουργήσουν ως μίτος της Αριάδνης, ως ιδεολογική κατάκτηση που προσανατολίζει τα άτομα και τους λαούς στην ιδέα της ανθρωπότητας και στην αναφάιρη αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων.

Η ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτέλεσε, σύμφωνα με τον Habermas, «την απάντηση σε ένα πρόβλημα το οποίο σήμερα αντιμετωπίζουν άλλοι πολιτισμοί κατά τον ίδιο τρόπο με τον οποίον το αντιμετώπισε και η Ευρώπη την εποχή που προσπαθούσε να ξεπεράσει τις πολιτικές συνέπειες του θρησκευτικού Σχίσματος». Με άλλα λόγια, τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν εκφράζουν αυτονόητα τις αξίες και την υπεροχή του δυτικού πολιτισμού αλλά την ταραχώδη ιστορία και τα λάθη του και συνάμα κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου στον υπόλοιπο κόσμο, ώστε να μην επαναληφθούν τα λάθη αυτά. Ο Habermas εξέφρασε την άποψη ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα φέρουν ένα πρόσωπο με δύο όψεις, μια που στρέφεται προς την ηθική και μια άλλη προς το δίκαιο. «Εμφανίζονται με τη μορφή υποκειμενικών δικαιωμάτων και διασφαλίζουν περιθώρια ελευθερίας, εντός των οποίων ο άνθρωπος δεν οφείλει να απολογηθεί δημόσια για τις πράξεις του. Διαφορετικά από ό,τι στην ηθική εδώ δεν υφίσταται καμιά προτεραιότητα των υποχρεώσεων έναντι των δικαιωμάτων». Αποτελούν και ηθικές οικουμενικές αξίες, θεμελιωμένες στον φιλοσοφικό λόγο, αλλά και νομικές νόρμες δικαίου εδραιωμένες στο διεθνές δίκαιο (Habermas, 1999 στο Πανταζής, 2009: 28).

Η πιο ασφαλής όμως βάση για την οικουμενική ισχύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, είναι, σύμφωνα με τον Lenhart, η θεμελίωσή τους στο διεθνές δίκαιο. Θεωρεί ότι, με τη στενότερη έννοια τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να παραβιαστούν μόνον από υπερεθνικές οργανώσεις, δραστηριότητες κρατών και παρακρατικές συλλογικές οργανώσεις, όχι όμως από άτομα αυτά καθαυτά και από (απολιτικές) ομάδες ατόμων. Υποστηρίζει ότι, τα άτομα μπορούν να διαπράξουν εγκλήματα εναντίον άλλων ατόμων και να καταπατήσουν τα δικαιώματά τους, χωρίς συμμετοχή κρατικής δραστηριότητας, παραβιάζοντας έτσι τα ανθρώπινα δικαιώματα γενικά. Αυτά όμως τα εγκλήματα δεν αποτελούν παραβιάσεις των κανόνων του διεθνούς δικαίου, αλλά των νομικών προδιαγραφών του ποινικού δικαίου, δηλαδή του πώς εφαρμόζονται ενδοκρατικά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όταν όμως ένα κράτος δεν ενσωματώνει στο ενδοκρατικό του δίκαιο κοινώς αποδεκτές ή/και επιβεβλημένες νόρμες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τότε αυτό συνιστά κατάφωρη παραβίασή τους (Lenhart, 2006: 127).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια έννοια δυναμική που κατά τους δύο προηγούμενους αιώνες διευρύνθηκε σε βάθος, με αποτέλεσμα να κάνουμε λόγο για *θετικά* και *αρνητικά* ανθρώπινα δικαιώματα. Αρνητικά ανθρώπινα δικαιώματα είναι οι κλασσικές θεμελιώδεις ελευθερίες και τα δικαιώματα προστασίας, την τήρηση των οποίων μπορούν τα κράτη να εγγυηθούν, απλά και μόνο χωρίς να ενεργούν αντίθετα προς αυτά, όπως για παράδειγμα, αφαιρώντας από κάποιον την ιδιότητα του νομικού προσώπου και την υπηκοότητα. Αντιθέτως, η τήρηση των θετικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ουσιαστικά των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων, προϋποθέτει δυναμική κρατική παρέμβαση και εξασφάλιση των αναγκαίων πόρων εκ μέρους του κράτους. Σαφές παράδειγμα τέτοιου δικαιώματος αποτελεί το δικαίωμα στην παιδεία, στα πλαίσια του οποίου δεν είναι αρκετό κάποιος να έχει πρόσβαση στη φοίτηση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά υπάρχει και η υποχρέωση από την πλευρά των κρατών να ιδρύουν και να συντηρούν αυτά τα ιδρύματα (Πανταζής, 2009: 32).

1.2 Η εξέλιξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι διακηρύξεις τους

Οι πρώτες διακηρύξεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη νεότερη εποχή ξεκινούν από τη Μάγκνα Χάρτα ή «Μείζονα Χάρτη» του βασιλιά Ιωάννη του Ακτήμονα στην Αγγλία το 1215, στην οποία απαριθμούνται αυτά που αργότερα θεωρήθηκαν ως ανθρώπινα δικαιώματα, όπως το δικαίωμα όλων των ελεύθερων πολιτών να κατέχουν και να κληροδοτούν περιουσία και να προστατεύονται από υπέρμετρη φορολογία. Η Μάγκνα Χάρτα θεωρείται ως ένα από τα πλέον σημαντικά νομικά έγγραφα στην εξέλιξη της σύγχρονης δημοκρατίας και αποτέλεσε ένα σημείο καμπής στη μάχη για τη θεμελίωση της ελευθερίας.

Το επόμενο καταγεγραμμένο ορόσημο στην επέκταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η Αναφορά Δικαίου που δημιουργήθηκε από το Αγγλικό Κοινοβούλιο το 1628 και στάλθηκε στον Κάρολο τον Α΄ ως δήλωση πολιτικών ελευθεριών. Στηριζόταν σε προηγούμενες αναφορές και αποτελούνταν από τέσσερις αρχές: α) δεν πρέπει να επιβάλλονται φόροι χωρίς τη συναίνεση του Κοινοβουλίου β) κανένας υπήκοος δεν μπορεί να φυλακίζεται χωρίς αποδείξεις (επιβεβαίωση της αρχής του *habeas corpus*) γ) κανένας στρατιώτης δεν μπορεί να στρατωνίζεται από πολίτη και δ) ο Στρατιωτικός Νόμος δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί εν καιρώ ειρήνης.

Στις 4 Ιουλίου 1776 το Κογκρέσο των Ηνωμένων Πολιτειών ενέκρινε τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, η οποία έδινε έμφαση σε δύο θέματα: τα ατομικά δικαιώματα και το δικαίωμα στην επανάσταση. Αυτές οι ιδέες καθώς

υποστηρίχτηκαν ευρύτατα από τους Αμερικανούς και διαδόθηκαν διεθνώς, επηρέασαν ειδικά τη Γαλλική Επανάσταση. Το 1787 συντάχθηκε το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών, ένα ιστορικό έγγραφο για το δυτικό κόσμο, καθώς αποτελεί το παλιότερο γραπτό σύνταγμα ενός έθνους το οποίο ισχύει ακόμα και καθορίζει τα βασικά όργανα διακυβέρνησης, τις δικαιοδοσίες τους και τα βασικά δικαιώματα των πολιτών. Οι δέκα πρώτες τροπολογίες του Συντάγματος-η Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων- που τέθηκαν σε ισχύ στις 15 Δεκεμβρίου 1791, οριοθετούν τις εξουσίες της ομοσπονδιακής κυβέρνησης των Ηνωμένων Πολιτειών και προστατεύουν τα δικαιώματα όλων των πολιτών, των κατοίκων και των επισκεπτών στην Αμερικανική επικράτεια.

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη ψηφίζεται από τη Συντακτική Συνέλευση της Γαλλικής Επανάστασης το 1789, ως προϊόν της Γαλλικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού και θεωρείται το πρώτο βήμα για τη σύνταξη του συντάγματος της Γαλλικής Δημοκρατίας. Η Διακήρυξη δηλώνει ότι εγγυάται για όλους τους πολίτες τα δικαιώματα «της ελευθερίας, της περιουσίας, της ασφάλειας και της αντίστασης κατά της καταπίεσης» και θεωρεί το νόμο «ως έκφραση της γενικής θέλησης» που σκοπό έχει την προώθηση της ισότητας των έναντι δικαιωμάτων και την απαγόρευση «μόνο των πράξεων εκείνων οι οποίες είναι επιβλαβείς για την κοινωνία».

Τα δικαιώματα του ανθρώπου έχουν τις απαρχές τους στο κίνημα του Διαφωτισμού και αποτελούν τον ανθρωπιστικό πυρήνα του. Ο Διαφωτισμός θεωρείται «ίσως η πιο σημαντική επανάσταση» στην ιστορία της Δύσης, «μια διαδικασία χειραφέτησης», η οποία οδήγησε τον άνθρωπο σε αναθεώρηση των σχέσεών του με το Θεό, με τον εαυτό του, με τον συνάνθρωπο, με όλο τον κόσμο και με την ιστορία. Ο Rousseau διακήρυττε στο Κοινωνικό Συμβόλαιο ότι ο άνθρωπος γεννιέται ελεύθερος αλλά βρίσκεται παντού δεμένος με αλυσίδες, ενώ ο Kant χαρακτήριζε το 1798 τη Γαλλική Επανάσταση ως φαινόμενο στην ανθρώπινη ιστορία που δεν ξεχνιέται πλέον, επειδή έχει αποκαλύψει μια ικανότητα στην ανθρώπινη φύση για το καλύτερο. Μαζί με την παραπάνω Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη διατυπώθηκε η αρχή ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν αναπαλλοτρίωτα και άνευ όρων δικαιώματα-όπως το δικαίωμα στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια-ακόμη και όταν αυτά δεν είναι ενσωματωμένα σε κάποιο νομικό πλαίσιο. Το ίδιο ισχύει και για τη Virginia Bill of Rights καθώς και για τη Διακήρυξη της Αμερικανικής Ανεξαρτησίας (1776). Πρόκειται για την πρώτη γενιά ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δηλαδή τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα που έχουν στόχο την προστασία του ανθρώπου από το φόβο και αντικείμενο τον περιορισμό της εξουσίας των ισχυρών και του κράτους (το δικαίωμα στην ελευθερία, στην ασφάλεια, σε μια δίκαιη δίκη, στη συμμετοχή στο δημόσιο

βίο κ.ά.). Τα συντάγματα του 19ου αιώνα συμπεριέλαβαν μέρη από τον κατάλογο των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Γαλλικής Διακήρυξης, την προστασία των οποίων διασφάλισαν τα κράτη με συγκεκριμένα μέτρα της Κοινωνίας των Εθνών. Τέτοια μέτρα ήταν η απαγόρευση του δουλεμπορίου, η προάσπιση των ανθρώπων από την απουσία θρησκευτικής ανεκτικότητας (Σύμβαση των Βερσαλλιών 1871 και του Βερολίνου 1878), η συγκρότηση ενός ανθρωπιστικού δικαίου του πολέμου, κ.ά.

Η δεύτερη γενιά δικαιωμάτων, τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (το δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην ελευθερία της σκέψης, στην εργασία, στον ελεύθερο χρόνο, στην ποιότητα ζωής κ.ά.), θεμελιώθηκαν μέσα από τους αγώνες των θυμάτων της εκμετάλλευσης στις βιομηχανικές κοινωνίες του 19ου αιώνα, οι οποίοι είχαν ως αποκορύφωμα την Οκτωβριανή Ρωσική Επανάσταση του 1917. Στόχος αυτών των δικαιωμάτων είναι η προστασία του ανθρώπου από τη στέρηση και αντικείμενό τους, η επιβολή αντίστοιχων θετικών υποχρεώσεων των ισχυρών και του κράτους απέναντι στους πολίτες.

Κατά τη διάρκεια της Ρωσικής Επανάστασης του 1917-1918, και κάτω από την επίδραση διάφορων μεταρρυθμιστικών ρευμάτων στο χώρο της παιδαγωγικής και δυτικοευρωπαϊκών κινημάτων των νέων, ιδρύθηκε ο σύλλογος «Ελεύθερη Εκπαίδευση των Παιδιών». Ο σύλλογος αυτός, στα πλαίσια της πρώτης Εθνικής Συνέλευσης της «Οργάνωσης για τον Πολιτισμικό Διαφωτισμό» που έλαβε χώρα στην Μόσχα από τις 23 μέχρι τις 28 Φεβρουαρίου 1919, κατέθεσε μια «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού», η οποία ενίσχυε την θέση των παιδιών στην κοινωνία και στην ισότητα των δικαιωμάτων με τους ενήλικες, ανεξάρτητα από την ηλικία των παιδιών. Η Διακήρυξη της Μόσχας αναγνώριζε στο παιδί το δικαίωμα να επιλέξει την εκπαίδευσή του και να αποχωριστεί τους γονείς του σε περίπτωση που αυτοί δεν το ενθαρρύνουν, να είναι νομικά ισότιμο με τους ενήλικες, να συμμετέχει στην κοινωνική εργασία ανάλογα με τις δυνατότητές του και να μην τιμωρείται με κράτηση σε περίπτωση παραβατικότητας, αλλά να επιδιώκεται η επανένταξή του στην κοινωνία.

Η τρίτη γενιά δικαιωμάτων ή αλλιώς δικαιώματα αλληλεγγύης, περιλαμβάνει δικαιώματα που διαμορφώθηκαν με βάση τις νέες πραγματικότητες που δημιούργησαν η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική εξέλιξη και η Βιοϊατρική. Πρόκειται για τα λεγόμενα «συλλογικά δικαιώματα» που αναγνωρίζονται σε ομάδες ατόμων και όχι σε μεμονωμένα άτομα, ή που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο από το σύνολο των κρατών, όπως το δικαίωμα στην προστασία από την ένδεια, σε ακέραιο φυσικό περιβάλλον, στην ανάπτυξη, στην ειρήνη κ.ά.

Κατά την διάρκεια των τελευταίων εξήντα ετών, παρατηρείται μια διττή εξέλιξη σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα: α) ο κατάλογός τους διευρύνεται πέρα από τις κλασσικές ελευθερίες και τα δικαιώματα προστασίας, και περιλαμβάνει πλέον και πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά δικαιώματα ως αιτήματα για παροχή πρόνοιας και στήριξης και β) ενώ το μεμονωμένο άτομο παραμένει φορέας των δικαιωμάτων, όλο και περισσότερο διατυπώνονται δικαιώματα από ομάδες (Πανταζής, 2009: 33-34).

Τα ανθρώπινα δικαιώματα που αναδύονται στον 21ο αιώνα αποτελούν ηθικές διεκδικήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας των πολιτών, στις οποίες τα κράτη και η διεθνής κοινότητα οφείλουν να ανταποκριθούν με υπευθυνότητα. Δεν πρόκειται για «νέα» δικαιώματα ή «ουτοπικές» αξίες αλλά για υπαρκτές ανάγκες και αιτήματα από συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες με νέες ταυτότητες, όπως αυτή του σεξουαλικού προσανατολισμού, τα οποία ζητούν αναγνώριση. Ο Χάρτης των Αναδυόμενων Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ο οποίος παρουσιάστηκε στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη Πολιτισμών στην Βαρκελώνη το 2004, είναι αποτέλεσμα έρευνας, βαθιάς περισυλλογής και γνώσης, όπως κάθε μαθησιακή διαδικασία, γι' αυτό αποτελεί εκπαιδευτική πρακτική, η οποία αντανακλά την εξελικτική πορεία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εκφράζει μια νέα αντίληψη για τη συμμετοχικότητα του πολίτη και αντανακλά τα δικαιώματα του ανθρώπου ως δικαιώματα του πολίτη. Στη βάση των δικαιωμάτων που περιλαμβάνονται στον Χάρτη, βρίσκεται η έννοια της σύνθεσης, του παγκόσμιου δημόσιου ενδιαφέροντος, το οποίο διασφαλίζει σε όλους τους ανθρώπους, χωρίς διακρίσεις, την ελευθερία και το σεβασμό απέναντι στην ετερότητα. Πρόκειται για έναν νέο μηχανισμό για την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου απέναντι στον οποίο πολλοί έχουν σταθεί με σκεπτικισμό, ενόχληση, απάθεια ή ακόμη και απόρριψη. Οι αντιδράσεις αυτές είναι κατανοητές αν σκεφτεί κανείς την δυσκολία στην χάραξη μιας κοινής πολιτικής γραμμής από τα κράτη-μέλη των Ηνωμένων Εθνών και την ανεπάρκεια κάποιων μηχανισμών και οργανισμών στο να προστατέψουν τους πολίτες από την παραβίαση των δικαιωμάτων τους. Ο Χάρτης αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κινείται πέρα από την παραδοσιακή διπλή φύση τους ως πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, ή την αντιπαράθεση ανάμεσα σε ατομικά και συλλογικά δικαιώματα. Αναγνωρίζει όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, εθνικότητας ως φορείς δικαιωμάτων που του εξασφαλίζουν μια αξιοπρεπή διαβίωση.

Παρά το γεγονός ότι η οικουμενικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν γίνεται αποδεκτή από πολλούς θρησκευτικούς και πολιτισμικούς κύκλους και το περιεχόμενό τους αποτελεί σημείο αμφισβήτησης και αντιπαράθεσης, συνεχίζουν να θεωρούνται το πιο

σημαντικό επίτευγμα πολιτικής δράσης της εποχής μας και να λειτουργούν ως παγκόσμιοι ανθρωπιστικοί κανόνες.

1.2.1 Η Διακήρυξη της Γενεύης

Στις 26 Σεπτεμβρίου 1924, η Κοινωνία των Εθνών που αποτελεί τον πρόδρομο του σημερινού ΟΗΕ., κατά τη διάρκεια της Πέμπτης Γενικής Συνέλευσής της, υιοθέτησε στην Γενεύη την πρώτη Διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Πρόκειται για ένα συνοπτικό κείμενο συμβιβασμού πέντε σημείων-άρθρων, το οποίο θεωρεί τα παιδιά ως «αντικείμενα» που χρειάζονται προστασία, διατροφή και εκπαίδευση. Σύμφωνα με το κείμενο της Διακήρυξης, τα κράτη-μέλη της Κοινωνίας των Εθνών υποχρεούνται να πράξουν το βέλτιστο για κάθε παιδί σε όποια φυλή, θρήσκευμα ή εθνικότητα ανήκει.

Η Διακήρυξη προσανατολίζεται κυρίως προς την ευημερία και την κοινωνική πρόνοια και δεν αναγνωρίζει την αυτονομία τις επιθυμίες και τα αισθήματα του παιδιού. Ωστόσο, τονίζει για πρώτη φορά την κοινωνική και οικονομική κατάσταση ανάγκης στην οποία είχαν περιέλθει πολλά παιδιά παρά την αμυντική στάση που υιοθετεί ως αντίδραση στη φρίκη των συνεπειών του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Παρά το γεγονός ότι συγκροτήθηκε μια επιτροπή για την προστασία των παιδιών, τα δικαιώματα που διατυπώθηκαν στη Διακήρυξη δεν ήταν εναγώγιο αφού δεν προβλεπόταν κάποια δικαστική δικαιοδοσία σε διεθνές επίπεδο. Χρειάστηκε να περάσουν δέκα χρόνια από την ψήφισή της για να επικυρωθεί από τη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών, το 1934, και να υποχρεωθούν τα κράτη-μέλη να την συμπεριλάβουν στις νομοθεσίες τους (Πανταζής, 2009: 108-109).

Ωστόσο, εκείνη τη χρονική περίοδο και παρά τις δεσμεύσεις και των εξήντα κρατών-μελών, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού δεν απέκτησαν διεθνή ισχύ και οι βασικές αρχές τους κατέρρευσαν κατά τη διάρκεια του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, κάτω από το βάρος των ολοκληρωτικών καθεστώτων και του ναζισμού. Το ενδιαφέρον για τα δικαιώματα στράφηκε κυρίως στις δυσχέρειες και στους κινδύνους που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι και τα παιδιά εξαιτίας του πολέμου και στη μέριμνα για τη λήψη μέτρων μετά το τέλος του.

Το 1946 η Διεθνής Ένωση για την Ευημερία των Παιδιών (International Union for Child Welfare) θέλησε να επιτύχει την αναγνώριση από την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών της Διακήρυξης της Γενεύης και δεκατρία χρόνια μετά στις 20 Νοεμβρίου 1959, κατατίθεται στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών μια αναθεωρημένη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού, η οποία αποτελείται από δέκα άρθρα και είναι πιο διευρυμένη από τη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924. Στα δέκα άρθρα

της τονίζονται όχι μόνο οι υλικές αλλά και οι συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού καθώς και το γεγονός ότι μολονότι τα παιδιά είναι «φυσικά και πνευματικά ανώριμα» αποτελούν νομική οντότητα. Παράλληλα, εδραιώνεται η αρχή της δωρεάν παιδείας, τουλάχιστον για τη βασική εκπαίδευση και προτείνεται για πρώτη φορά να τεθεί ένα ελάχιστο ηλικιακό όριο σχετικά με την παιδική απασχόληση και να διασφαλισθεί η προστασία του παιδιού από παραμέληση και βαναυσότητα.

1.2.2 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ψηφίζεται από τη Γενική Συνέλευση του νεοσύστατου τότε Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, στις 10 Δεκεμβρίου 1948, η οποία αποτελεί τομή στην ιστορία της ανθρωπότητας, γιατί συνθέτοντας στα 30 άρθρα της τις δύο γενιές των δικαιωμάτων

- αναγορεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα σε παγκόσμια αξία, αφού όλες οι χώρες-μέλη του ΟΗΕ έχουν προσυπογράψει τα άρθρα της
- η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανατίθεται στη διεθνή κοινότητα στην οποία λογοδοτούν τα επιμέρους κράτη
- ο ΟΗΕ αναγορεύεται στον θεσμικό παγκόσμιο προστάτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- η Οικουμενική Διακήρυξη γίνεται η μήτρα για την κυοφορία ενός διεθνούς νομοθετικού πλέγματος ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία ενσωματώνεται στη νομοθεσία κάθε χώρας που το επικυρώνει. Το πλέγμα αυτό είναι τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, πάνω στα οποία βασίζονται περιφερειακές διεθνείς νομοθεσίες, εθνικά Συντάγματα και πολλές μη κυβερνητικές οργανώσεις για να οργανώσουν τη δράση τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Το κείμενο αυτό έχει το χαρακτήρα Διακήρυξης και δεν αποτελεί σύμβαση διεθνούς Δικαίου αλλά διέπεται από τις αντιλήψεις περί δικαίου των κυρίαρχων κρατών του βορείου ημισφαιρίου. Πολλά από τα σημερινά κράτη-μέλη των Ηνωμένων Εθνών, τα οποία απέκτησαν την ανεξαρτησία τους τις επόμενες δεκαετίες, δεν είχαν συμμετάσχει στη διαδικασία.

Ο κατάλογος που ορίζεται στη Διακήρυξη περιλαμβάνει δικαιώματα πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά, καθώς και δικαιώματα ελευθερίας, προστασίας και συμμετοχής (Πίνακας 1). Πιο συγκεκριμένα, ξεκινά από τη Διακήρυξη των αρχών της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφοσύνης (Άρθρο 1), συνεχίζει με το δικαίωμα της ζωής, της ελευθερίας και της ασφάλειας του ατόμου (Άρθρο 3), την αναγνώριση της νομικής

προσωπικότητας (Άρθρο 6), την ισότητα ενώπιον του νόμου (Άρθρο 7), την προστασία από τη σύλληψη και την απέλαση (Άρθρο 10) καθώς και την ελευθερία στην κυκλοφορία και τη μετανάστευση (Άρθρο 13), το δικαίωμα ασύλου (Άρθρο 14), το δικαίωμα σύναψης γάμου και την προστασία της οικογένειας (Άρθρο 16), και περιλαμβάνει και την ανεξιθρησκία, την ελευθερία της γνώμης και της έκφρασης και το δικαίωμα να συνέρχεται και συνεταιρίζεται (Άρθρα 18-20). Τα δικαιώματα συμμετοχής εκτείνονται από το γενικό και ίσο για όλους δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι (Άρθρο 21), τα αιτήματα για ισότητα, εργασία και ίση αμοιβή, για ελευθερία του συνασπίσθαι, το δικαίωμα για ανάπαυση και ελεύθερο χρόνο, για κοινωνική πρόνοια, μόρφωση και διασφάλιση του γονεϊκού δικαιώματος (Άρθρα 22-26), και φτάνουν μέχρι το δικαίωμα για άσκηση πολιτιστικών και επιστημονικών δραστηριοτήτων, χωρίς εμπόδια (Άρθρο 27), καθώς και για μια αποδεκτή κοινωνική τάξη εντός και μεταξύ των μεμονωμένων κρατών (Άρθρο 28). Στις τελευταίες παραγράφους της Διακήρυξης ορίζονται και βασικές υποχρεώσεις, όπως πρωτίστως η παράλειψη κάθε πράξης που θα στόχευε στην κατάργηση των προαναφερθέντων δικαιωμάτων και ελευθεριών (Άρθρα 29-30).

Η Οικουμενική Διακήρυξη αποτέλεσε τη βάση για τη σύναψη διάφορων διεθνών συμβάσεων, οι οποίες δεσμεύουν νομικά τις χώρες που τις συνυπογράφουν και εμπεριέχουν ελεγκτικούς μηχανισμούς με στόχο την τήρηση της καθεμιάς τους, όπως και την υποχρέωση υποβολής εκθέσεων εκ μέρους των χωρών. Παραδείγματα τέτοιων συμβάσεων είναι τα ακόλουθα:

- Η Διεθνής Σύμβαση για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα
- Η Διεθνής Σύμβαση για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα
- Η Διεθνής Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων
- Η Σύμβαση για την Πρόληψη και Τιμωρία του Εγκλήματος της Γενοκτονίας
- Η Σύμβαση για την Κατάργηση κάθε είδους Διακρίσεων σε Βάρος των Γυναικών
- Η Σύμβαση για το Νομικό Καθεστώς των Προσφύγων
- Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

1.2.3 Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Στις 20 Νοεμβρίου 1989 η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ υιοθετεί τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού». Σε αυτή διατυπώνονται ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα τα οποία υπερβαίνουν τις ιδέες της προστασίας και της πρόνοιας και αφορούν όλα τα παιδιά του κόσμου, όπως το δικαίωμα στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην ισότητα ευκαιριών (Άρθρο 28).

Τα Άρθρα της Σύμβασης μπορούν να χωριστούν σε πέντε ομάδες:

- Ορισμός της παιδικής ηλικίας και βασικές αρχές (Άρθρα 1-3)
- Δικαιώματα κατά την ανάπτυξη (Άρθρα 5-11)
- Πολιτικά δικαιώματα (Άρθρα 12-17, 31)
- Δικαιώματα προστασίας σε ιδιαίτερες καταστάσεις ζωής και προστασίας από την κακοποίηση και την εκμετάλλευση (Άρθρα 18-30, 32-40)
- Διαδικαστικές διατάξεις (Άρθρα 4, 41-54)

Στη Σύμβαση τονίζεται επίσης ότι όλα τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν στο ότι σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη α) της προσωπικότητας του παιδιού και των ικανοτήτων του, β) του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, γ) του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα που φέρει το κάθε παιδί, δ) του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον, καθώς και ε) η προετοιμασία του παιδιού για να ζήσει μέσα σε μια ελεύθερη κοινωνία, στην οποία επικρατεί ένα κλίμα ειρήνης, κατανόησης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας των λαών (Άρθρο 29).

Με τη Σύμβαση του 1989 διαμορφώνεται μια νέα προσέγγιση απέναντι στο παιδί, το οποίο αναγνωρίζεται ως μια ιδιαίτερη προσωπικότητα, άξια σεβασμού και το οποίο πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή κοινωνική ομάδα και όχι ως αντικείμενο υπό προστασία. Τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να υποβάλλουν έκθεση στην επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού εντός δύο ετών από την έναρξη ισχύος της Σύμβασης και κάθε πέντε έτη στη συνέχεια. Η Σύμβαση συνέβαλλε τα τελευταία χρόνια στην ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη της συνείδησης ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα και πρέπει να προστατευθούν προκειμένου να ασκήσουν αυτά τα δικαιώματα.

1.2.4 Η Παγκόσμια Διάσκεψη της Βιέννης

Οι στόχοι της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα εξειδικεύτηκαν στη Διάσκεψη της Βιέννης το 1993 (Vienna Declaration 1993), στην οποία 171 κυβερνήσεις κρατών, δηλαδή το 98 τοις εκατό του παγκόσμιου πληθυσμού, διακήρυξαν ότι «η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η πληροφόρηση στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητες για την καθιέρωση και την προώθηση σταθερών και αρμονικών σχέσεων μεταξύ των κοινοτήτων καθώς και για την αμοιβαία κατανόηση, την ανεκτικότητα και την ειρήνη».

Ενώ η λοιπόν η Παγκόσμια Διάσκεψη στην Τεχεράνη το 1968 αποσαφήνισε τον αδιαίρετο και αλληλοεξαρτώμενο χαρακτήρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η Παγκόσμια Διάσκεψη στη Βιέννη είχε ως σύνθημα «Ανθρώπινα Δικαιώματα για όλους» αφού

αποφάσισε ομόφωνα ότι αποτελεί καθήκον των κρατών να προωθήσουν και να προστατεύσουν όλα τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η ανακήρυξη της δεκαετίας 1994-2004 σε «Δεκαετία για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα», και συστήνεται στα κράτη-μέλη του Οργανισμού να εκριζώσουν τον αναλφαβητισμό και να προσανατολίσουν την εκπαίδευση στην πλήρη ανάπτυξη του προσώπου και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Στο τελικό κείμενο διακηρύσσεται η οικουμενικότητα και το αδιαίρετο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε κάποιες ομάδες, όπως οι γυναίκες, τα παιδιά, οι πρόσφυγες και τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ως φορείς δικαιωμάτων. Επίσης, αναφέρονται με σαφήνεια οι οικονομικοί μετανάστες, οι αυτόχθονες πληθυσμοί και οι εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές μειονότητες.

1.2.5 Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Το 1998, και ενώ εορτάζονται τα 50 χρόνια από την Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ, η Ευρωπαϊκή Ένωση προτείνει την κατάρτιση ενός πίνακα θεμελιωδών οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των Ευρωπαίων πολιτών. Ο Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων παρουσιάστηκε στην τελική του μορφή τον Δεκέμβριο του 2000 στη Σύνοδο Κορυφής της Νίκαιας και υιοθετήθηκε ως διακήρυξη, δηλαδή ως κείμενο πολιτικού και ιδεολογικού χαρακτήρα αφού επικράτησε η άποψη ότι δεν είχαν ωριμάσει ακόμα οι συνθήκες για να αποκτήσει δεσμευτική ισχύ. Ο Χάρτης αποτελεί τη σύνθεση των κοινών αξιών όλων των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συμβάλλει στην ανάπτυξη της έννοιας του πολίτη της Ένωσης και της ενίσχυσης της νομικής ασφάλειας όσον αφορά την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Για πρώτη φορά, όλα εκείνα τα δικαιώματα που μέχρι τότε αναφέρονταν σε διάφορες νομοθετικές πράξεις εθνικών νομοθεσιών και διεθνείς συμβάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, των Ηνωμένων Εθνών, του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας, συγκεντρώθηκαν σε ένα μόνο έγγραφο. Η κυριότερη καινοτομία του συνίσταται στο ότι απομακρύνεται από την κατάταξη των δικαιωμάτων με βάση τις τρεις παραδοσιακές κατηγορίες (ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά) και κατατάσσει τα δικαιώματα σε έξι νέες θεματικές ενότητες. Οι ενότητες αυτές αντιστοιχούν σε έξι αρχές-αξίες που συνιστούν βήθρα του ευρωπαϊκού θεσμικού πολιτισμού: την αξιοπρέπεια, την ελευθερία, την ισότητα, την αλληλεγγύη, την ιθαγένεια και τη δικαιοσύνη. Ο Χάρτης αποτελείται από εισαγωγικό προοίμιο και 54 άρθρα ομαδοποιημένα σε 7 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην εξασφάλιση της

αξιοπρέπειας, του δικαιώματος στη ζωή, στην ακεραιότητα του προσώπου, στην απαγόρευση των βασανιστηρίων και των απάνθρωπων εξευτελιστικών ποινών, στην απαγόρευση της δουλείας και της καταναγκαστικής εργασίας. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο δικαίωμα του ανθρώπου στην ελευθερία και την ασφάλεια, στο σεβασμό της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής του, στην προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, στο δικαίωμα γάμου και ίδρυσης οικογένειας, στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας, στην ελευθερία έκφρασης και πληροφόρησης, στην ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι, στην ελευθερία των τεχνών και των επιστημών, στο δικαίωμα εκπαίδευσης, στην επαγγελματική ελευθερία και στο δικαίωμα στην εργασία, στην ελευθερία ίδρυσης επιχείρησης, στο δικαίωμα ιδιοκτησίας, στο δικαίωμα ασύλου, στην προστασία σε περίπτωση απομάκρυνσης, επαναπροώθησης και απέλασης. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ισότητα του ανθρώπου έναντι του νόμου, στη μη διάκριση, στην πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, στην ισότητα ανδρών και γυναικών, στα δικαιώματα του παιδιού, των ηλικιωμένων, στην ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στην αλληλεγγύη, το δικαίωμα δηλαδή του ανθρώπου στην πληροφόρηση και στη διαβούλευση με τους εργαζομένους μέσα σε μια επιχείρηση, στο δικαίωμα διαπραγματεύσεων και συλλογικών ενεργειών, πρόσβασης στις υπηρεσίες ευρέσεως εργασίας, προστασίας έναντι αυθαίρετης απόλυσης, στους δίκαιους και ισότιμους όρους εργασίας, στην απαγόρευση της εργασίας των παιδιών και στην προστασία των νέων που εργάζονται, στην οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, στην κοινωνική ασφάλεια και κοινωνική αρωγή, στην προστασία της υγείας, του περιβάλλοντος και των καταναλωτών. Το πέμπτο κεφάλαιο, αναφέρεται στην ιθαγένεια, στο δικαίωμα δηλαδή του εκλέγειν και εκλέγεσθαι κατά τις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και τις δημοτικές εκλογές, το δικαίωμα χρηστής διαχείρισης, το δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα, στο δικαίωμα αναφοράς, στην ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή και στη διπλωματική και προξενική προστασία. Το έκτο κεφάλαιο αφορά στη δικαιοσύνη, δηλαδή στο δικαίωμα προσφυγής στη δικαιοσύνη και αμερόληπτου δικαστηρίου, στο τεκμήριο της αθωότητας και δικαιώματα υπεράσπισης, στις αρχές νομιμότητας και αναλογικότητας αξιόποινων πράξεων και ποινών, στο δικαίωμα του ατόμου να μη δικάζεται ή να μην τιμωρείται ποινικά δύο φορές για την ίδια αξιόποινη πράξη, Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται αναφορά σε γενικές διατάξεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

1.3 Προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Τα δικαιώματα του ανθρώπου αποτελούν αναμφίβολα μια πολύ σημαντική κατάκτηση και καλούνται στο σημερινό κόσμο των αντιθέσεων να λειτουργήσουν ως παγκόσμιοι ανθρωπιστικοί κανόνες που προσανατολίζουν τα άτομα και τους λαούς στην αναφαίρετη αξιοπρέπεια όλων των ανθρώπων. Με αυτό το σκεπτικό, όσο τετριμμένο και αν ηχεί αυτό, τα κράτη και οι κυβερνήσεις υποχρεούνται να παρέχουν στους πολίτες τους αυτά τα δικαιώματα και να τα προασπίζουν από τυχόν παραβιάσεις αλλά και οι πολίτες οφείλουν να τα σέβονται, να αντιτάσσονται στην περιφρόνησή τους και να μάχονται κατά των παραβιάσεών τους.

1.3.1 Ηνωμένα Έθνη

Η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε διεθνές επίπεδο προέκυψε ως επιτακτική ανάγκη μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου, κατά την διάρκεια του οποίου αυτά παραβιάστηκαν κατάφωρα. Έκτοτε τα μεμονωμένα κράτη έπαψαν να ασκούν τον έλεγχο για την τήρηση και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ευθύνη άρχισε να βαραίνει τη διεθνή κοινότητα. Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ο ΟΗΕ καθόρισε τα διεθνώς αναγνωρισμένα πρότυπα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία προστατεύουν το άτομο τόσο από κρατικές αυθαιρεσίες όσο και από παρεμβάσεις τρίτων, λειτουργώντας έτσι και σε οριζόντιο αλλά και σε κάθετο επίπεδο. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Διάσκεψη της Βιέννης του 1993, η διεθνής προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου επικυρώθηκε ως νόμιμο καθήκον της διεθνούς κοινότητας ενώ σε ιδιαίτερα σημαντικές περιπτώσεις παραβιάσεων δύναται να παρέμβει το Συμβούλιο Ασφαλείας των Ηνωμένων Εθνών.

Στο επίκεντρο των διάφορων συμβάσεων για τα δικαιώματα του ανθρώπου βρίσκεται ως υπέρτατη αξία το μεμονωμένο άτομο και ακολουθεί το κράτος. Αυτό υποδηλώνει ότι το κράτος έγινε για το άτομο, και όχι το αντίστροφο. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, κατά συνέπεια, δεν ορίζουν απλά και μόνο τη σχέση πολίτη-κράτους αλλά και περιορίζουν την κρατική εξουσία, απαιτώντας από αυτό ταυτόχρονα να διασφαλίζει το σεβασμό και την εγγύηση των δικαιωμάτων και ελευθεριών του ατόμου (Πανταζής, 2009: 37).

Από άποψη Διεθνούς Δικαίου τα ανθρώπινα δικαιώματα προστατεύονται διπλά, πρώτον ως συμβατικό Δίκαιο μέσω των διάφορων σχετικών συμβάσεων των Ηνωμένων Εθνών και δεύτερον ως Διεθνές Εθιμικό Δίκαιο, με ισχύ τουλάχιστον για όσα δικαιώματα υλοποιούνται μέσω παραίτησης των κρατών, όπως για παράδειγμα, η απαγόρευση των βασανιστηρίων (Lenhart, 2006: 57). Τα κράτη είναι υποχρεωμένα να μην παρεμποδίζουν κανέναν κατά την άσκηση των δικαιωμάτων του (duty to respect), να παρέχουν προστασία όσον αφορά

παρεμβάσεις-παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τρίτους (duty to protect) και τέλος, να εξασφαλίζουν τα μέσα για την άσκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε νομοθετικό, διοικητικό και δικαστικό επίπεδο (duty to fulfil). Η παραβίαση ενός ανθρωπίνου δικαιώματος υπόκειται τόσο περισσότερο σε δικαστικό έλεγχο, όσο περισσότερο θίγεται η υποχρέωση σεβασμού ενός κράτους, επειδή για την υλοποίησή του σε αυτό το επίπεδο δεν απαιτείται ως προϋπόθεση κανενός είδους σημαντική οικονομική ή νομοθετική ρύθμιση (Πανταζής, 2009: 38).

Η αρχή της μη ανάμειξης άλλων κρατών σε εσωτερικές υποθέσεις ενός κράτους παρά τη θέληση της κυβέρνησής του δεν ισχύει σε περιπτώσεις που παραβιάζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Προκειμένου να προστατευθούν τα κράτη από τέτοιες παραβιάσεις τα Ηνωμένα Έθνη έχουν επικυρώσει τέσσερις πολύ σημαντικές συμβάσεις, οι οποίες δεσμεύουν νομικά τα συμβαλλόμενα μέρη και η τήρησή τους περιφρουρείται από επιτροπές. Πρόκειται για τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, τη Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών, τη Διεθνή Σύμβαση για την κατάργηση κάθε μορφής φυλετικών διακρίσεων και τη Σύμβαση κατά των βασανισμών και άλλης σκληρής, απάνθρωπης και ταπεινωτικής μεταχείρισης και τιμωρίας. Αξίζει να προσθέσουμε και την ύπαρξη δύο Διεθνών Συμφώνων, το Κοινωνικό Σύμφωνο, για τα οικονομικά, κοινωνική και πολιτισμικά δικαιώματα και το Πολιτικό Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (Πίνακας 2).

Η περιφρούρηση των κανόνων σχετικά με τους οποίους έχει επιτευχθεί συμφωνία γίνεται σε πολιτικό επίπεδο από το 1993 και μέσω της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η οποία εδρεύει στη Γενεύη και οι δράσεις της εκτείνονται από τη δημοσίευση γνωμοδοτήσεων έως την υλοποίηση συνεργατικών αναπτυξιακών προγραμμάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σε νομικό επίπεδο, λειτουργεί από το Μάρτιο του 1993 το Διεθνές Ποινικό Δικαστήριο της Χάγης, το οποίο συγκεντρώνει εκτός από τα κυριαρχικά δικαιώματα που του παραχώρησαν τα κράτη και μια συμπληρωματική ποινική δικαιοδοσία, σε περιπτώσεις που τα ίδια δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να διώξουν ποινικά γενοκτονίες, εγκλήματα πολέμου ή εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας.

Στις 15 Μαρτίου 2006 συστήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το νέο Συμβούλιο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ (ΣΑΔ), που σαν σκοπό του έχει την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αποτελείται από 47 μέλη, τα οποία είναι υπεύθυνα για την προστασία και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Γενικότερα, παρατηρείται ότι αποτελεσματικά μέτρα επιβολής υφίστανται αποσπασματικά σε περιπτώσεις που τα κράτη-μέλη των Ηνωμένων Εθνών έχουν παραιτηθεί από συστατικά μέρη των κυριαρχικών τους δικαιωμάτων. Σε σχέση μάλιστα με τις αναφορές που συντάσσουν τα κράτη, αποδεικνύεται ότι είναι λίγες οι κυβερνήσεις που ενημερώνουν την κοινή γνώμη για τις συστάσεις των Ηνωμένων Εθνών και που πραγματικά ασκούν αυτοκριτική όταν αξιολογούν την κατάσταση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2009: 45).

1.3.2 Ευρώπη

Στην Ευρώπη το έργο για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων το έχουν αναλάβει τρία θεσμικά όργανα: το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Οργάνωση για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη. Το 1950 ψηφίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η οποία τέθηκε σε ισχύ το 1953 και η οποία θεωρείται το πιο αποτελεσματικό σύστημα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Από το 1998 λειτουργεί επίσης ως όργανο επιβολής το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο Στρασβούργο και στο οποίο μπορούν να προσφύγουν τόσο μεμονωμένα άτομα όσο και κράτη-μέλη, εφόσον οι ενδοκρατικές νομικές δυνατότητες έχουν εξαντληθεί. Οι αποφάσεις του δικαστηρίου εκλαμβάνονται κατά κανόνα από τα κράτη-μέλη ως ερμηνευτική βοήθεια για τα ανθρώπινα δικαιώματα και οδηγούν σε νομοθετικές αλλαγές. Άλλοι μηχανισμοί προστασίας αποτελούν ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης (1961) και η αναθεωρημένη διατύπωσή του (1996), η Σύμβαση για την Προστασία από τα Βασανιστήρια (1987) και για την προστασία Εθνικών Μειονοτήτων (1995), ο Χάρτης για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης (1992) και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιοϊατρική (1997). Η συγκατάθεση των μεμονωμένων κρατών θεωρείται απαραίτητος όρος για να εφαρμοστούν οι παραπάνω συμβάσεις, οι οποίες ελέγχονται από επιτροπές. Το 1994 συστάθηκε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας, έργο της οποίας είναι να εξετάζει τα μέτρα που παίρνουν τα συμβαλλόμενα μέρη για την καταπολέμηση φαινομένων όπως ο ρατσισμός, η εχθρότητα κατά των ξένων, ο αντισημιτισμός και η μισαλλοδοξία και να επεξεργάζεται γενικές πολιτικές συστάσεις. Επίσης, το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Φαινομένων Ρατσισμού και Ξενοφοβίας που ιδρύθηκε το 1997 στη Βιέννη, είναι ένας άλλο όργανο που στόχο έχει την συγκέντρωση πληροφοριών και τη δημοσίευση των μέτρων της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Απώτερος

στόχος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου είναι να αναβαθμιστεί το Παρατηρητήριο σε οργανισμό για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προώθηση της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέλος, από το 1999 θεσπίστηκε το αξίωμα του Επιτρόπου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Συμβουλίου της Ευρώπης, θεσμός μέσω του οποίου γίνεται επεξεργασία ερωτημάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα με η γραφειοκρατικό, μη δικαστικό και ανεξάρτητο τρόπο. Αυτό μπορεί να γίνει με επιτόπιες επισκέψεις, σεμινάρια και δημοσιεύσεις και οι διαπιστώσεις για τα ελλείμματα που προκύπτουν οδηγούν σε συστάσεις προς τα κράτη-μέλη.

Η ΕΕ έχει ψηφίσει έναν χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων με μη δεσμευτικό χαρακτήρα, με τη Συνθήκη της Νίκαιας το 2000. Ο χάρτης αυτός αναβαθμίζει τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα και προσδιορίζει εκ νέου τα πολιτισμικά πρότυπα. Περιλαμβάνει δικαιώματα όπως το δικαίωμα των ηλικιωμένων ατόμων για μια αξιοπρεπή ζωή, το δικαίωμα για υψηλή προστασία των καταναλωτών, το δικαίωμα για χρηστή διοίκηση καθώς και η απαγόρευση πρακτικών ευγονικής και η αναπαραγωγή κλώνων. Μολονότι δεν υπάρχει ένας πλήρης κατάλογος των θεμελιωδών δικαιωμάτων, η προστασία τους στα πλαίσια της ΕΕ είναι σχετικά αξιόπιστη και ανταγωνίζεται εν μέρει αυτή του ΣτΕ (Lenhart, 2006: 58).

Η Οργάνωση για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη, ενώ δομικά αποτελεί μια διακρατική οργάνωση, τυπικά είναι ένας χαλαρός σύνδεσμος (Nowak, 2002 στο Πανταζής, 2009: 51). Το 1975 υπεγράφη από τα 35 κράτη που συμμετείχαν στην προκαταρκτική Διάσκεψη για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (ΔΑΣΕ), η Τελική Πράξη του Ελσίνκι με την οποία ενισχύθηκαν τα ανθρώπινα και θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Η παραπάνω Πράξη δεν απέκτησε δεσμευτικό χαρακτήρα Διεθνούς Δικαίου είχε όμως μεγάλη σημασία για την εξέλιξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη, και κυρίως στην Ανατολική. Από την 1η Ιανουαρίου 1995 η ΔΑΣΕ υφίσταται ως Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (ΟΑΣΕ) και διατηρεί μια μόνιμη Γραμματεία στην Πράγα, ενώ ταυτόχρονα ένας μεγάλος αριθμός γραφείων δραστηριοποιείται στην Ανατολική Ευρώπη, τα οποία ερευνούν και τεκμηριώνουν παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή εκπαιδεύουν προσωπικό, όπως αστυνομικούς και δικαστές στο Κόσσοβο.

1.4 Παγκοσμιοποίηση και ανθρώπινα δικαιώματα

Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να ορισθεί ως μια διαδικασία «ανεξέλεγκτη, που αφορά στην διασυνδεσιμότητα και τον αποκλεισμό, στην ενσωμάτωση και τον κατακερματισμό, την ομογενοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα» (Kaldor, 2003: 584), όπως και κατά έναν

άλλο ορισμό «που αναφέρεται εξίσου και στη συμπίεση του κόσμου και στην εντατικοποίηση της αντίληψης του κόσμου σαν ολότητα» (Robertson, 1992: 8).

Η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως ένα εμπειρικό φαινόμενο με πολλαπλές διαστάσεις, που συνδέονται στενά μεταξύ τους και μας επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά (Nussbaum, 1999). Η οικονομική παγκοσμιοποίηση αναφέρεται στην οικονομία της γνώσης (Peters, 2002), στο διευρυμένο ρόλο των χρηματαγορών (Giddens, 1998), στη διεθνή ροή του κεφαλαίου και στη φιλοδοξία των πολυεθνικών για επέκταση και ευημερία (Humes, 2008). Η πολιτική παγκοσμιοποίηση σχετίζεται με τα κέντρα λήψης αποφάσεων που είναι ευρύτερα του κράτους-έθνους, όπως διεθνείς οργανισμούς, τα οποία ρυθμίζουν τις προτεραιότητες του υπόλοιπου κόσμου και κυρίως των αδυνάτων (στο ίδιο). Η τεχνολογική παγκοσμιοποίηση περιλαμβάνει όλες τις τεχνολογικές ανακαλύψεις στο πεδίο της πληροφορίας και των επικοινωνιών, οι οποίες θέτουν σε νέα βάση πολλές από τις δραστηριότητες του ανθρώπου. Με την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση σχετίζεται η τάση για τη δυνατότητα που έχει σήμερα ο άνθρωπος να εκτεθεί σε πολλαπλές πολιτισμικές εμπειρίες (Giddens, 1998). Τέλος, ζητήματα όπως η αλόγιστη χρήση των φυσικών πόρων και η αποεδαφοποίηση των περιβαλλοντικών κινδύνων (Beck, 2004) αφορούν στην περιβαλλοντική παγκοσμιοποίηση.

Η παγκοσμιοποίηση σήμερα έχει διαιρέσει τον κόσμο σε «κερδισμένους/ες» και «χαμένους/ες». Οι πρώτοι/ες έχουν πρόσβαση στην εργασία, στα καταναλωτικά αγαθά και τις υπηρεσίες και στις ευκαιρίες για κέρδος. Οι δεύτεροι/ες είναι θύματα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η φτώχεια μέσα από την προοπτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι «μια ανθρώπινη κατάσταση που χαρακτηρίζεται από μόνιμη έλλειψη εναλλακτικών λύσεων και ασφάλειας, καθώς και από την έλλειψη ευκαιριών απολαβής ενός ικανοποιητικού επιπέδου διαβίωσης και άλλων θεμελιωδών πολιτισμικών, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων (Γραφείο Ύπατου Αρμοστή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα). Στις αναπτυσσόμενες χώρες η φτώχεια υπάρχει παντού και συνοδεύεται από πείνα, έλλειψη ιδιοκτησίας, ανεργία, αναλφαβητισμό, επιδημίες, έλλειψη ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και πόσιμο νερό. Στις βιομηχανικές χώρες η φτώχεια παίρνει τη μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, υψηλής ανεργίας και χαμηλών μισθών. Και στις δύο όμως περιπτώσεις υπάρχει φτώχεια λόγω έλλειψης ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρώπινης ασφάλειας και ειρήνης. Οι φτωχοί στερούνται του δικαιώματος συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, προσωπικής ασφάλειας, πολιτικής ελευθερίας και συμμετοχής στη ζωή της κοινότητας (Πανταζής, 2009: 152-153).

Αξίζει να αναφερθεί εδώ η άποψη του Π. Κονδύλη (2000), Έλληνα διανοητή, ο οποίος αναλύοντας το περιεχόμενο και τη σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το ρόλο τους σε σχέση με τα πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα στην παγκόσμια κοινωνία θεωρεί ότι «τα ανθρώπινα δικαιώματα [...] αντικατοπτρίζουν τις αντιφάσεις και τις εντάσεις που σημαδεύουν κατά τρόπο δραματικό την παγκόσμια κοινωνία. Γι' αυτό ο αγώνας για την ερμηνεία τους αναγκαστικά θα μετατραπεί σ' έναν αγώνα μεταξύ ανθρώπων γύρω από ό,τι θεωρεί ο καθένας τους δικό του αναφαίρετο δικαίωμα. Αυτός ο αγώνας περί ερμηνείας έχει αρχίσει εδώ και καιρό ανάμεσα σε 'Βορρά' και 'Νότο' ή 'Δύση' και 'Ανατολή' και οξύνεται στο βαθμό που τα δισεκατομμύρια του 'Νότου' ή της 'Ανατολής' ερμηνεύουν όχι τυπικά αλλά υλικά τα 'ανθρώπινα δικαιώματα' απαιτώντας μια ουσιαστική ανακατανομή του παγκόσμιου πλούτου χωρίς να τους ενδιαφέρει η ηθική των χορτασμένων».

Εκτός από τη φτώχεια ένα άλλο χαρακτηριστικό των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης είναι η πολυπολιτισμικότητα. Η πολυπολιτισμικότητα συνοδεύεται από βαθιές κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές και εντείνεται όσο ενισχύονται οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης (οικονομικής και πολιτισμικής) και αυξάνονται τα μεταναστευτικά ρεύματα από τις φτωχότερες χώρες προς τις πιο πλούσιες. Σε αυτό το κλίμα ρευστότητας ταυτόχρονα με την ομοιομορφία εντείνεται και η διαφοροποίηση, οι ανισότητες βαθαίνουν, τα εθνικά σύνορα εξασθενούν, η αναγνώριση της διαφοράς και τα δικαιώματα του ανθρώπου βρίσκονται στο επίκεντρο του πολιτικού διαλόγου και παράλληλα ορίζουν πεδία νέων πρακτικών και συγκρούσεων. Από τη μια πλευρά, η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών αναδεικνύει την κοινωνική και πολιτική σημασία της υπαγωγής των ατόμων σε διακριτές εθνοπολιτισμικές κοινότητες. Από την άλλη, η λογική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προβάλλει τα κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων ως μελών της κοινωνίας, την οικουμενικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης και επομένως και των δικαιωμάτων που αυτή συνεπάγεται. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, η διασφάλιση -για όλα τα μέλη της ομάδας- των ίδιων ατομικών δικαιωμάτων που απορρέουν από την κοινή ανθρώπινη ιδιότητα χωρίς διακρίσεις, προστατεύει έμμεσα την ίδια την ομάδα (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009: 10).

Μια πρόκληση για τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι επομένως να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές χωρίς να παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Με άλλα λόγια δηλαδή, να υπάρξει ένα είδος συμβιβασμού, τόσο για το εθνικό κράτος όσο και για τους πολίτες, ανάμεσα στα ίσα δικαιώματα και στο δικαίωμα για διαφορετικότητα. Μόνο όμως σε ένα σύγχρονο δημοκρατικό κράτος μπορεί να υπάρξει μια διαλογική κατάσταση όπου οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γίνονται κοινός παρονομαστής για

όλες τις ομάδες και τα άτομα που το αποτελούν και μπορούν έτσι να συμμετέχουν ενεργά σε αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

2.1 Σχέση της εκπαίδευσης με τα ανθρώπινα δικαιώματα

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πολυδιάστατη. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Άρθρο 26.2), καθώς και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Άρθρο 29.1β) αναγνωρίζουν για πρώτη φορά την εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και ορίζουν σαν βασικό σκοπό της την προώθηση «του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες». Η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μέσο για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντίστοιχα τα ανθρώπινα δικαιώματα βοηθούν στην πρόσβαση σε μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση, από την οποία εξαρτάται ουσιαστικά η εξέλιξη και η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Με άλλα λόγια, τα παιδιά έχουν το δικαίωμα για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία θα τα προετοιμάζει για μια «υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία» και θα προάγει την κριτική σκέψη και την ενεργό στάση τους ως αυριανών πολιτών της δημοκρατικής κοινωνίας. Επιπλέον, η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί στα παιδιά το σεβασμό στην ισότητα, την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα, καθώς και την ταυτότητα των άλλων, το περιβάλλον και την ειρηνική συνύπαρξη. Αποτελεί το μέσο για την πραγμάτωση άλλων δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση, στην αξιοπρεπή διαβίωση και στην ισότητα, ενώ παράλληλα διασφαλίζει τη γνώση και τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των ατόμων των δικαιωμάτων τους, και κατά συνέπεια την διεκδίκηση και την κατοχύρωσή τους. Ενώ τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω των διάφορων οργάνων για την προάσπισή τους στηρίζουν την αξία και την ποιότητα της εκπαίδευσης, η εκπαίδευση ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2009), ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο «παιδεία» για να εκφράσει με μία λέξη τις έννοιες της αγωγής, της μόρφωσης και της εκπαίδευσης, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 περίπου αρχίζει να αναπτύσσεται ένα κίνημα για τη θεμελίωση μιας «Παιδείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα». Τα διάφορα σχετικά κείμενα που έχουν από τότε δημοσιευτεί εξετάζουν τη σύνδεση της παιδείας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπό το πρίσμα τριών θεμελιωδών διαστάσεων:

1. Παιδεία ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα

2. Τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της παιδείας

3. Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση

Η πρώτη διάσταση, η οποία θα εξεταστεί παρακάτω πιο αναλυτικά, βλέπει την εκπαίδευση του ατόμου ως θεμελιώδες δικαίωμα, χωρίς την πραγμάτωση του οποίου τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν θα μπορούσαν να θεμελιωθούν στη συνείδηση των πολιτών.

Σύμφωνα με τη δεύτερη διάσταση, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως «όχημα» για να ενισχύσει τη συνείδηση του ατόμου για τα ανθρώπινα δικαιώματα, έτσι ώστε να ενεργεί σύμφωνα με την ιδέα και το νόημά τους. Η προώθηση και η πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω της εκπαίδευσης, συνδέεται στενά με την προαγωγή και την ενίσχυση των ηθικά θεμελιωμένων στάσεων και τρόπων συμπεριφοράς του ατόμου, δηλαδή με την προσανατολισμένη στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σκέψη και δράση. Τα ανθρώπινα δικαιώματα – με τις θεμελιώδεις αξίες της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας – ορίζουν τον αυτοπροσδιορισμό και τη χειραφέτηση των διδασκόμενων – παιδιών, εφήβων και ενηλίκων – εξίσου (Πανταζής, 2009: 280).

Η τρίτη διάσταση, τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση, δίνει έμφαση στη διαμόρφωση των διαδικασιών μάθησης με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο Heitger (1999) διατυπώνει ένα βασικό διδακτικό κριτήριο για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση και μάλιστα τη διδασκαλία και μάθηση ως διαλογική διαδικασία. Διαλογική διαδικασία και μάθηση σημαίνει κριτική, αναθεωρητική σκέψη και επιχειρηματολογία, αμοιβαίο σεβασμό, ενεργό συμμετοχή, καθώς επίσης και συναπόφαση όλων των συμμετεχόντων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (στο Πανταζής, 2009: 280). Με το διάλογο ως αρχή εμφανίζεται η γειτονία με άλλες παιδαγωγικές επιστημονικές αρχές, όπως η παιδαγωγική της απελευθέρωσης του Paulo Freire. Όπως υποστηρίζει ο Freire (1977), στη γνωστική διαδικασία, το μόνο άτομο που μαθαίνει δεν είναι αυτό που στέκεται πειθήνια και παθητικά απέναντι στη γνώση, αλλά αυτό που είναι σε θέση να εφαρμόσει την κατάλληλη γνώση σε συγκεκριμένες υπαρξιακές καταστάσεις. Η εκπαίδευση, υποστηρίζει, δεν είναι ποτέ ουδέτερη και πρέπει να δίνει στους μαθητευόμενους πιο δυναμικό ρόλο, αυτό των κριτικά σκεπτόμενων ατόμων που αμφισβητούν και μετασχηματίζουν την ίδια τους τη γνώση.

Η εισαγωγή των δικαιωμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, με τη μορφή ενός γνωστικού αντικειμένου, απαιτεί τόσο το συσχετισμό με διάφορες διεργασίες εσωτερικές του εκπαιδευτικού θεσμού –την εσωτερική οργάνωση του σχολείου- όσο και με τον τρόπο μεταβίβασης-μετάδοσης της σχολικής γνώσης –τη σχολική κουλτούρα- όπως αυτή αντανακλάται στο πρόγραμμα, τα μαθήματα και τις πρακτικές (Μακρυγιώτη, 1999). Η

διδασκαλία των δικαιωμάτων δε θα πρέπει να περιορίζεται σε μια σχετική ρητορική, αλλά αντίθετα να προωθεί την έρευνα και τη δράση και να ενισχύει την εκμάθηση των αξιών και των αρχών μέσω μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στα δικαιώματα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα δικαιώματα πρέπει να ενσωματωθούν σε ένα συνολικό σχέδιο στο οποίο συνδέονται αξίες, γνώσεις και στάσεις. Επιπλέον, απαιτείται η καλλιέργεια μιας πολιτικής αντίληψης, θεώρησης και σκέψης που θα οδηγούν στην ανάλυση συγκεκριμένων καταστάσεων και στην επεξεργασία των κριτηρίων βάσει των οποίων γίνονται οι επιλογές. Η σχετική διδασκαλία οφείλει να βάζει τους μαθητές στη διαδικασία κατασκευής των γνώσεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και στην υιοθέτηση «κανόνων ζωής και επιθυμίας» σύμφωνα με αυτά (Καρακατσάνη, 2004: 170).

2.1.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Η έννοια της παιδείας και της εκπαίδευσης αποτελεί βασικό μέσο για την ανάπτυξη του ανθρώπου, τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και περιλαμβάνει την ιδέα ότι ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα της καθολικής ανάπτυξης των ικανοτήτων του καθώς και το δικαίωμα στη γνώση, μέσω της οποίας είναι σε θέση να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Το δικαίωμα για την παιδεία και την εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα μεμονωμένο δικαίωμα, αλλά μια πολλαπλότητα των προοπτικών και των δικαιωμάτων. Σχετικά με το θέμα αυτό, στην αγγλική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για δικαιώματα στην παιδεία και όχι για δικαίωμα. Η χρήση του πληθυντικού αριθμού αναφέρεται στην πολλαπλότητα των δικαιωμάτων για παιδεία, όπως για παράδειγμα τα δικαιώματα της πρόσβασης και της ισότητας ευκαιριών. Με το δικαίωμα για παιδεία συνδέονται, επομένως, ζητήματα σχετικά με την ισότητα ευκαιριών στην παιδεία, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την εξάλειψη των διακρίσεων, όπως και ζητήματα για τις συγκεκριμένες μορφές εκπαίδευσης και το περιεχόμενό τους (Πανταζής, 2009: 278).

Η Eva Gamarnikow, κοινωνιολόγος που ασχολείται με την κριτική πολιτική ανάλυση, διερευνά τις εντάσεις στο εσωτερικό αλλά και μεταξύ των διαφορετικών στοιχείων του δικαιώματος στην εκπαίδευση, με σκοπό να συμβάλλει στον διάλογο για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε αυτό το πλαίσιο, διαχωρίζει το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε τρία επιμέρους δικαιώματα: την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά συστήματα, το περιεχόμενο και τις αξίες της εκπαίδευσης, και τα γονεϊκά δικαιώματα. Η προσέγγιση αυτή, όπως αναφέρει η ίδια δεν έχει στόχο να υπονομεύσει το νομικό επιχείρημα της Katarina Tomasevski, της πρώτης Ειδικής Εισηγήτριας των ΗΕ για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο για να εστιάσουμε στις υποχρεώσεις του κράτους, πρέπει να εξετάσουμε το δικαίωμα στην

εκπαίδευση υπό το πρίσμα τεσσάρων αλληλοσχετιζόμενων δικαιωμάτων, το γνωστό μοντέλο 4-A: διαθεσιμότητα [availability] (σχολείων και εκπαιδευτικού συστήματος), προσβασιμότητα [accessibility] (οικονομική και γεωγραφική), δεκτικότητα [acceptability] (χαρακτήρα και αξιών) και προσαρμοστικότητα [adaptability] (για να διαφυλαχθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών) (στο Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009: 126-127).

Η Gamarnikow υποστηρίζει ότι το Άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού προϋποθέτει και ρυθμίζει την ύπαρξη ή τη μετάβαση προς ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαχωρίζεται στις τρεις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και της μετα-υποχρεωτικής/ανώτερης εκπαίδευσης, με σταδιακή άνοδο από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Επιπλέον, προϋποθέτει μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, με τις οποίες εξασφαλίζεται από το κράτος η φοίτηση στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η σταδιακή μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη αλλά και πέρα από αυτές. Το Άρθρο 28 κάνει λόγο για την οικουμενικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εν γένει και του δικαιώματος στην εκπαίδευση ειδικότερα και αναφέρεται στο δεύτερο ως δικαίωμα όλων των παιδιών, με τις αντίστοιχες υποχρεώσεις του κράτους για την διασφάλισή του, την προαγωγή του και την προστασία του. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει η Gamarnikow, αυτή η διεκδίκηση της οικουμενικότητας έρχεται αντιμέτωπη με δύο δυσκολίες. Κατά πρώτον, το ενδογενές πρόβλημα των δικαιωμάτων δεύτερης γενιάς, και, κατά δεύτερον, το πρόβλημα του αφηρημένου οικουμενισμού στο πλαίσιο των κοινωνικών και δομικών ανισοτήτων.

Ως προς το πρώτο πρόβλημα, τα δικαιώματα της δεύτερης γενιάς, δηλαδή τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα τίθενται σε εφαρμογή σταδιακά, ανάλογα με το επίπεδο κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης και την οικονομική δυνατότητα της κυβέρνησης να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες ώστε «να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά». Αυτή η υποχρέωση όμως προοδευτικής συμμόρφωσης των κυβερνήσεων περιορίζει την οικουμενικότητα του δικαιώματος στην εκπαίδευση ως απαιτητού δικαιώματος και το καθιστά ζητούμενο και όχι πραγματικό δικαίωμα. Ένα παράδειγμα που δίνει η Gamarnikow, για να στηρίξει την παραπάνω θέση της είναι ο συνεχιζόμενος αγώνας για πρόσβαση στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει, ότι στο πλαίσιο της εξηντάχρονης ιστορίας του δικαιώματος στην εκπαίδευση, η εφαρμογή της δωρεάν πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να αποτελεί αίτημα προς τις κυβερνήσεις, οι οποίες αδυνατούν να το ικανοποιήσουν κυρίως λόγω οικονομικών δυσχερειών. Με αυτά τα δεδομένα, η αίσθηση που επικρατεί είναι ότι η οικουμενικότητα του δικαιώματος στην εκπαίδευση υπονομεύεται από τη θέση του ως δικαίωμα δεύτερης γενιάς.

Η δεύτερη δυσκολία αφορά στην έννοια του οικουμενισμού και της ισότητας που αυτός προωθεί. Όταν μιλάμε για ισότητα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αναφερόμαστε στην ισότητα του να είσαι άνθρωπος και ο οικουμενισμός αποτελεί ένα προβληματικό ουσιοκρατικό, προ-κοινωνικό ανθρώπινο, το οποίο αγνοεί τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Υπό αυτό το πρίσμα, τα δικαιώματα του ανθρώπου παρουσιάζουν ομοιότητες με τα δικαιώματα του πολίτη, αφού η ισότητα σε ένα σημαντικό πεδίο συνυπάρχει με ανισότητες σε άλλα κοινωνικά πεδία.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, συνεχίζει η Gamarnikow, οι κοινωνικές ανισότητες που πηγάζουν από την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή/εθνότητα, τις ικανότητες και τη σεξουαλικότητα παίρνουν τη μορφή εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μετατρέποντας την εκπαίδευση σε μια μορφή θεσμοποιημένης συστημικής διάκρισης. Το σημαντικότερο όμως στοιχείο είναι ότι αυτή η συστημική διάκριση είναι ενσωματωμένη πλήρως στο δικαίωμα στην εκπαίδευση καθεαυτό. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η εκπαίδευση θα έπρεπε να παρέχεται δωρεάν, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει, όπως αποδεικνύει η ύπαρξη ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Ακόμα, η εκπαίδευση εμπεριέχει άδηλο κόστος, όπως απώλεια εισοδήματος αφού το παιδί δεν συνεισφέρει στα οικονομικά της οικογένειας ή και απαιτούμενη οικονομική δαπάνη για ρούχα, υλικά και ούτω καθεξής.

Πέρα από τις εκπαιδευτικές ανισότητες, το δικαίωμα στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τη διάκριση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε γενική και επαγγελματική. Το χαρακτηριστικό αυτό στο σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπλέκεται με κοινωνικές ανισότητες καθώς και με τον κοινωνικό καταμερισμό που χαρακτηρίζει τις διαστρωμένες, άνισες αγορές εργασίας. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση υπονομεύει με αυτόν τον τρόπο την καθολικότητα του δικαιώματος.

Το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση φέρει ένα άλλο επίσης παράδοξο χαρακτηριστικό. Εμφανίζει να προάγει και να νομιμοποιεί την εκπαιδευτική ανισότητα, συντηρώντας τον μύθο περί άνισης κατανομής των δεξιοτήτων, των χαρισμάτων και των ικανοτήτων που έχουν οι άνθρωποι για εκπαίδευση, και αγνοώντας την άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών. Σύμφωνα όμως με τα ερευνητικά δεδομένα της κοινωνιολογίας της παιδείας, η κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο και η φυλή καθορίζουν την ικανότητα του ανθρώπου για ανώτερη εκπαίδευση (Gamarnikow, στο Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009: 129-130).

Κατά συνέπεια, το Άρθρο 28 προάγει την έννοια της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση ως κατευθυντήρια αρχή, μια ισότητα όμως που γίνεται κατανοητή μόνο στα πλαίσια μιας άνισης κοινωνίας όπου η έμφαση δίνεται σε μια πιο δίκαιη κατανομή των

ανισοτήτων, και όχι σε μια πιο εξισωτική αναδιανομή των ευκαιριών. Όπως υποστηρίζει η Gamarnikow, η ισότητα ευκαιριών, όπως φαίνεται μέσα από το νεοφιλελεύθερο πρίσμα, συσχετίζεται με τις κοινωνικές ανισότητες και την ακύρωση της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως καθολικό ανθρώπινο δικαίωμα, η εκπαίδευση λειτουργεί ταυτόχρονα και ως επιλεκτικό φίλτρο για άλλες κοινωνικές ιεραρχίες, πέρα από τις εκπαιδευτικές, όπως την αγορά εργασίας και τη δομή της απασχόλησης. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των νεοφιλελεύθερων εθνικών κρατών αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση όχι ως μέσο αγωγής ανθρωπίνων πλασμάτων ή υποκειμένων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά ως διαδικασία ανάπτυξης ανθρωπίνου κεφαλαίου, το οποίο πρόκειται να ενταχθεί στην δομή της απασχόλησης ή ως παράγοντα της παραγωγής και πηγή για την ανταγωνιστικότητα της χώρας. Η Katarina Tomasevski, ως πρώην Ειδική Εισηγήτρια για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση και ο Vernor Muñoz Villalobos, ως νυν Εισηγητής, θεωρούν ότι η παραπάνω αντίληψη για την εκπαίδευση αποτελεί παραβίαση του ανθρωπίνου δικαιώματος στην εκπαίδευση (στο Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009: 131).

Το Άρθρο 29 εστιάζει σε θέματα που αφορούν στο εσωτερικό της εκπαίδευσης, όπως την παιδαγωγική, τις αξίες και το αναλυτικό πρόγραμμα:

Άρθρο 29

Τα Συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:

1. Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των πνευματικών και σωματικών ικανοτήτων του.
2. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών.
3. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την πολιτισμική του ταυτότητα, τη γλώσσα και τις αξίες του, καθώς και για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από τον δικό του.
4. Στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, μέσα σε ένα πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς, εθνοτικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής.
5. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

Όπως φαίνεται στην παράγραφο (α) του Άρθρου, υιοθετείται μια σαφής οικουμενιστική θέση υπέρ των φιλελεύθερων παιδαγωγικών αρχών της αυτονομίας του ατόμου, τις οποίες υποστήριξε ο Dewey και οι οποίες υπονομεύονται σήμερα σταθερά στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο Dewey θεωρούσε ότι μόνο μέσω της ενεργητικής μάθησης μπορεί ο μαθητής να αναπτύξει επιστημονικές μεθόδους και δημοκρατικές συνήθειες, να μην λειτουργεί ως παθητικός δέκτης και να συμμετέχει στην κατασκευή των σκοπών που συνδέονται με την δική του μαθησιακή πορεία. Αυτή είναι, σύμφωνα με τον ίδιο, η βασική συμπεριφορά που πρέπει να έχουν τα άτομα σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία για να λέγονται και να είναι «σκεπτόμενοι πολίτες». Οι σημερινές εκπαιδευτικές πολιτικές λειτουργούν στο πλαίσιο του αποταμιευτικού μοντέλου του Freire (1977), το οποίο βλέπει τον μαθητή σαν ένα κενό δοχείο που πρέπει να γεμίσει. Οι πολιτικές αυτές προωθούν αναλυτικά προγράμματα που είναι προκαθορισμένα, άλλοτε είναι αυστηρά και άλλοτε χαλαρά, η διδακτέα ύλη «παραδίδεται», οι εξετάσεις μετρούν τον βαθμό απόκτησης της γνώσης και κατά συνέπεια το αποτέλεσμα είναι η επιτυχία ή η αποτυχία.

Με τις επόμενες παραγράφους του Άρθρου 29, μετακινούμαστε από την παιδαγωγική, στις αξίες και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, όπως τις ορίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα: αξιοπρέπεια, σεβασμός, ειρήνη, ανεκτικότητα, έμφυλη, φυλετική και εθνική ισότητα. Οι αξίες αυτές φέρνουν στο προσκήνιο τις εντάσεις που επικρατούν ανάμεσα στον οικουμενισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τον πολιτισμικό σχετικισμό, οι οποίες είναι εν μέρει εγγενείς στο ίδιο το σύστημα των δικαιωμάτων, αλλά όπως σημειώνει η Gamarnikow, έχουν επίσης δημιουργηθεί και αντιφάσεις από τον τρόπο και τους μηχανισμούς εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αντιφάσεις ανάμεσα στην ισότητα των φύλων και τις διαφορετικές κουλτούρες της πατριαρχίας, ή ανάμεσα στην ισότητα προς τη φυλή και το έθνος στο πλαίσιο της μετά-αποικιοκρατίας, του νέο-ιμπεριαλισμού και του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού (στο Ασκούνη και Ανδρούσου, 2009: 133).

Στην παράγραφο (γ) γίνεται σαφής δήλωση των πλουραλιστικών αξιών: αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοροποίησης εντός των εθνικών κρατών και απαίτηση για ίση μεταχείριση όλων των πολιτισμών. Ο πολιτισμικός σχετικισμός επομένως, μετακινείται από την παραδοσιακή του θέση στο επίπεδο του έθνους, στην οποία το εθνικό κράτος είχε την εξουσία ως μονάδας θέσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να αναπαράγει την «φαντασιακή κοινότητα» του έθνους μέσω της εκπαίδευσης, σε μια νέα ενδοεθνική θέση,

όπου απαιτούνται ριζικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική, στις δομές και τις πρακτικές του συστήματος.

Όπως όμως αποδεικνύει το Γενικό Σχόλιο της Επιτροπής των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, δεν υπάρχει συμμόρφωση με τις παραπάνω αρχές σε διεθνές επίπεδο. Ολόκληρο το Σχόλιο έχει ως εξής:

Οι στόχοι και οι αξίες που εκφράζονται στο παραπάνω άρθρο διατυπώνονται με πολύ γενικούς όρους και οι επιπτώσεις τους είναι ενδεχομένως ευρύτατες. Αυτό φαίνεται να έχει οδηγήσει πολλά κράτη μέλη στην υπόθεση ότι είναι μη αναγκαίο, ή ακόμα και ανάρμοστο, να φροντίσουν ώστε οι σχετικές αρχές να εκφραστούν στη νομοθεσία τους ή σε κυβερνητικές οδηγίες. Η υπόθεση αυτή είναι αδικαιολόγητη. Όταν οποιαδήποτε συγκεκριμένη επίσημη υποστήριξη απουσιάζει από την εθνική νομοθεσία ή την εθνική πολιτική, μοιάζει απίθανο ότι οι σχετικές αρχές χρησιμοποιούνται ή ότι θα χρησιμοποιηθούν για να αναδιαμορφώσουν την εκπαιδευτική πολιτική. [...] Η αποτελεσματική προαγωγή του Άρθρου 29 (1) απαιτεί τη θεμελιώδη επανεπεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να ενσωματώσουν τους διάφορους στόχους της εκπαίδευσης, καθώς και τη συστηματική αναθεώρηση των εγχειριδίων και του υπόλοιπου διδακτικού υλικού και των τεχνολογικών μέσων, όπως και των πολιτικών του σχολείου. Προσεγγίσεις οι οποίες δεν κάνουν τίποτε παραπάνω από το να προσθέτουν απλώς τους στόχους και τις αξίες του άρθρου στο υπάρχον σύστημα χωρίς να ενθαρρύνουν βαθύτερες αλλαγές είναι καταφανώς ανεπαρκείς (Committee on the Rights of the Child 2001, παραρτήματα 17, 18 και 19).

Το Γενικό Σχόλιο αναγνωρίζει κατά πρώτον, το γεγονός ότι στο σύνολό τους, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα δεν ενσωματώνουν τις αρχές του Άρθρου 29, και κατά δεύτερον υποστηρίζει ότι αυτές οι αρχές θα απαιτήσουν ένα σύνολο από ριζικές αλλαγές στους στόχους, στο περιεχόμενο και στον τρόπο διδασκαλίας της εκπαίδευσης και όχι μια απλή πρόσθεση στις ήδη υπάρχουσες αξίες και πρακτικές.

2.1.2 Εκπαιδευτική πραγματικότητα και διαφορετικότητα

Μέσα στο πνεύμα πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει τις δυτικές δημοκρατίες σήμερα τίθεται ένα βασικό δίλημμα: Αφενός όλα τα μέλη μιας κοινωνίας έχουν το δικαίωμα να ασκούν τα ίδια δικαιώματα και να έχουν πρόσβαση στις ίδιες ευκαιρίες, αφετέρου όλα τα μέλη έχουν επίσης το δικαίωμα να είναι διαφορετικά. Επιπλέον, σε αυτές τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες παρατηρείται εκ μέρους των μειονοτήτων ένα είδος άσκησης

πίεσης για διατήρηση και προώθηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους, ώστε να γίνονται αυτές γνωστές και πέρα από τα όρια της δικής τους κοινότητας, στα ΜΜΕ, στη διδακτέα ύλη των σχολείων κλπ. Στο αίτημα για αναγνώριση των δικαιωμάτων των κοινωνικών αυτών ομάδων προβάλλεται μια εθνοκεντρική αντίρρηση από τους υποστηρικτές της αδιαίρετης εθνικής υπόστασης του εθνικού κράτους, οι οποίοι εκτιμούν ότι είναι απαραίτητη η συσχέτιση της σύγχρονης κρατικής υπόστασης με μια ομοιογενή και σφιχτοδεμένη κοινωνία πολιτών. Ο ισχυρισμός αυτός υποκρύπτει τον φόβο για διάλυση του εθνικού κράτους αν αυτό παραδεχτεί την ύπαρξη μειονοτήτων και τους αναγνωρίσει πολιτισμικά ή άλλης μορφής δικαιώματα. Πρόκειται όμως για έναν ανυπόστατο φόβο γιατί η πολυπολιτισμικότητα δεν οδηγεί το σύγχρονο κράτος στη διάλυση, αλλά επαναπροσδιορίζει την ύπαρξή του, υιοθετώντας στοιχεία πολιτισμικής πολυμέρειας (Χιωτάκης, 1999).

Μια κρίσιμη πρόκληση λοιπόν για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι το να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές χωρίς να παραβιάζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, με άλλα λόγια, το να βρουν κάποιου είδους λειτουργικό συμβιβασμό ανάμεσα στα ίσα δικαιώματα και το δικαίωμα για διαφορετικότητα, τόσο για το εθνικό κράτος όσο και για τους πολίτες. Δύο είναι οι κυρίαρχες τάσεις που τονίζουν την αντίφαση ανάμεσα στις απαιτήσεις για ίσα δικαιώματα και για το δικαίωμα στην διαφορετικότητα: η πρώτη αφορά στο ότι, σχεδόν ογδόντα χρόνια μετά τη Διακήρυξη της αυτοδιάθεσης των λαών, κάθε ιδεολογία που διακηρύττει ότι στα εθνικά πολυπολιτισμικά κράτη θα έπρεπε να ζουν μόνο άνθρωποι «κοινής καταγωγής» πρέπει να θεωρείται επικίνδυνη. Οι κοινωνίες στις οποίες ζουν διάφορες εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες και μειονότητες οφείλουν να εγκαταλείψουν την «ιδέα» μιας εθνικά ομοιογενούς κοινωνίας και να αναγνωρίσουν την εθνοτική-πολιτισμική πολλαπλότητα. Αυτός ο σεβασμός και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας μιας άλλης κουλτούρας δεν σημαίνει βεβαίως άκριτη αποδοχή όλων των κανόνων και ιδιαιτεροτήτων της. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η αναζήτηση κοινών κριτηρίων εκτίμησης και αξιολόγησης, τα οποία καθιστούν τα άτομα ικανά να συμμετέχουν ενεργά στους θεσμούς του σύγχρονου κράτους. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, λειτουργώντας ως κοινός παρονομαστής για όλα τα άτομα και τις ομάδες που συνθέτουν το κράτος, παρέχουν τέτοια κριτήρια.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν εδώ είναι πολλά: Έως ποιο σημείο πρέπει να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία ορισμένων ατόμων προκειμένου να μην εμποδίζεται η πλήρης ανάπτυξη της ταυτότητάς τους; Σε ποιο βαθμό οι πλουραλιστικές, φιλελεύθερες κοινωνίες πρέπει να ενσωματώνουν τις ιδιαίτερες ατομικές

ταυτότητες και σε ποιο βαθμό αντίθετα, είναι αναγκασμένες να επικεντρώνονται στην οικοδόμηση μιας κοινής ταυτότητας; Πώς είναι δυνατή η οικοδόμηση μιας κοινής ταυτότητας σε μια χώρα στην οποία οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικές πολιτικές κοινότητες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις; Οι παραπάνω προβληματισμοί σχετικά με την ταυτότητα των διάφορων πολιτισμικών ομάδων κυριαρχούν και σε συζητήσεις γύρω από θέματα που αφορούν και στο ρόλο και στους στόχους της εκπαίδευσης.

Αφετηρία όλων αυτών των συζητήσεων αποτελεί η διαπίστωση ότι από τα κοινά σχολεία προέρχονται οι πιο βαθιοί διαχωρισμοί, οι σημαντικότερες διακρίσεις, οι πιο έντονες συγκρούσεις που εκδηλώνονται στις δημόσιες ζωές των σύγχρονων κρατών (Macedo, 2000 στο Καρακατσάνη, 2004: 181). Το κοινό σχολείο είναι αναγκαίο να προωθεί ένα είδους πολιτισμικού φιλελευθερισμού και να ενθαρρύνει τον πολιτικό και πολιτειακό σεβασμό (Callan, στο ίδιο: 181). Λειτουργώντας σαν εργαλείο ατομικής και πολιτισμικής αλλαγής, το κοινό σχολείο μπορεί να αλλάξει τον βασικό τρόπο κατανόησης των πραγμάτων, των συνδέσεων και των δεσμεύσεων (Feinberg, 1998 στο ίδιο: 182). Το ζητούμενο είναι μια «κοινή αντίληψη για την εκπαίδευση» και ένα κοινό σχολείο στα πλαίσια του οποίου θα προωθείται αυτή η αντίληψη.

2.2 Η διδακτική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Σύμφωνα με την άποψη του Habermas, τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν ένα πρόσωπο με δύο όψεις, από τις οποίες η μία στρέφεται προς την ηθική (Moral) και η άλλη προς το δίκαιο. Από την επισκόπηση των διδακτικών προτάσεων στο πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, φαίνεται ότι στο πλαίσιο του μαθήματος τονίζεται περισσότερο η ηθική διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παρά η νομική. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να γνωρίζουν ότι παραβάσεις, όπως η κλοπή από το συμμαθητή ή η συμπλοκή στο προαύλιο του σχολείου δεν συνιστούν παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά συμπεριφορές που απαιτούν τη λήψη παιδαγωγικών ή – σε ακραίες περιπτώσεις - ακόμα και νομικών μέτρων. Από την άλλη πλευρά, οφείλουν επίσης να μάθουν ότι κάποιες μη ενοχοποιητικές - από νομική άποψη - συμπεριφορές, όπως οι λεκτικές διακρίσεις σε βάρος αλλοδαπών συμμαθητών/συμμαθητριών, συγκρούονται με τις θεσμοθετημένες στα διεθνή κείμενα αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν νόρμες του διεθνούς δικαίου και πρέπει να καταστούν αξίες με καθοδηγητικό χαρακτήρα ως προς την ηθική του ατόμου (Lenhart, 2006).

Σε αυτό το σημείο προκύπτουν πολλά ερωτήματα και προβληματισμοί σχετικά με την αγωγή στα ανθρώπινα δικαιώματα και το ρόλο του σχολείου σε αυτή: Πώς συνδέονται τα

ανθρώπινα δικαιώματα με τα αναλυτικά προγράμματα; Ποια μορφή παίρνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στην καθημερινή σχολική ζωή; Ποιες αλλαγές προκαλεί ο πολιτισμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου και της τάξης; Πώς μπορούν να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτά; Ποιο είναι το προσφερόμενο παιδαγωγικό υλικό και με ποιο τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επιτευχθεί ο στόχος; Είναι αρκετή η ρητορική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τη γνώση τους; Πώς απαντούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού; Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στα παιδιά τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πόσο έτοιμος είναι να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;

Ως βασικές αρχές κάθε μορφής μάθησης και διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θεωρούνται:

- Ο αυτοκαθορισμός και η αυτοοργάνωση των μορφών μάθησης: διαφορετική προσφορά προοπτικών, αναζήτηση, ανακάλυψη.
- Η γνώση και η εμπειρία των μαθητών να χρησιμοποιηθούν ως πόροι μάθησης, να ενεργοποιηθούν σχετικά οι μαθητές μέσα από ερωτήσεις, ώστε να οδηγηθούν μόνοι τους στις απαντήσεις μέσα από την έρευνα.
- Η ενθάρρυνση για αλλαγή προοπτικής και ανάπτυξη κριτικής σκέψης: συζήτηση, αποδοχή της πολυσημίας και της διαφορετικής γνώμης.
- Η εργασία σε μικρές ομάδες.
- Η αλλαγή ρόλου: ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή της συζήτησης.
- Η σφαιρική θεώρηση των γεγονότων: παγκόσμιες συνάψεις αντιπαραβάλλονται ως προς τη δική μας πραγματικότητα.
- Η αποφυγή «μη θετικών» εκπαιδευτικών διαδικασιών (π.χ. όταν εισάγεται ένα θέμα και ταυτόχρονα αντιπαρατίθενται οι μαθητές σε περιπτώσεις βίαιων παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2009).

2.2.1 Μαθησιακοί στόχοι

Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι που πρέπει να έχει η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η καλλιέργεια τη συνείδησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο σεβασμός τους. Ο Müller ακολουθώντας το σχήμα κατάταξης της ταξινομίας των μαθησιακών στόχων του Bloom, προτείνει οι δραστηριότητες των μαθητών να οργανώνονται με βάση όχι μόνο γνωστικούς, αλλά και συναισθηματικούς στόχους.

Ζητούμενο εδώ αποτελούν η συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (εκπαίδευση *σχετικά* με τα ανθρώπινα δικαιώματα), η κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως θεμελιωδών κανόνων όσον αφορά την ανάληψη προσωπικής δράσης (εκπαίδευση *μέσω* των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) και η απόκτηση δεξιοτήτων για στράτευση υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (εκπαίδευση *για* τα ανθρώπινα δικαιώματα) (στο Πανταζής, 2009).

Ο Lenhart αντίθετα, επισημαίνει ότι ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, το σχολείο πρέπει να θέτει τους παρακάτω μαθησιακούς στόχους:

- επίγνωση και ικανότητα προάσπισης των προσωπικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- επίγνωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των άλλων και προσωπική κινητοποίηση για τη διατήρησή τους
- αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως αξιών της προσωπικής ηθικής (Moral) με καθοδηγητικό χαρακτήρα για την προσωπική δράση

Οι παραπάνω στόχοι βρίσκονται σε στενή σχέση και σύνδεση μεταξύ τους. Ο πρώτος επιδιώκει να προσελκύσει το ενδιαφέρον του ατόμου, ώστε αυτό να εμπεδώσει την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην προσωπική του ζωή. Ο δεύτερος στόχος συσχετίζει τα ατομικά δικαιώματα με τα ίσα δικαιώματα των άλλων και περιγράφει την ικανότητα για αλληλεγγύη όσον αφορά στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο τρίτος μαθησιακός στόχος τονίζει την ηθική διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία όντας εδραιωμένα στο Διεθνές Δίκαιο αποτελούν έκφραση μιας καθολικής ηθικής (Lenhart, 2006).

2.2.2 Περιεχόμενα μάθησης

Τα οικουμενικά και αδιαίρετα ανθρώπινα δικαιώματα όπως έχουν θεσμοθετηθεί στα πλαίσια του διεθνούς και εθνικού δικαίου οφείλουν να αποτελούν περιεχόμενα μάθησης μιας εκπαίδευσης προσανατολισμένης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση που επικεντρώνεται σε οικουμενικές αξίες όπως ειρήνη, ισότητα, ανεκτικότητα, ελευθερία, δικαιοσύνη και στοχεύει στην αρμονική συνύπαρξη ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής μέσα σε ένα εθνικό κράτος. Η καλλιέργεια όμως αυτών των αξιών, όπως αυτές προωθούνται μέσα από τα διεθνή κείμενα και η σύνδεσή τους με τα ανθρώπινα δικαιώματα προκαλούν νέες μετατοπίσεις και προβληματισμούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας των δικαιωμάτων. Το corpus των γνώσεων που εμπίπτει στο χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να χαρακτηριστεί ιδιαίτερα πολύπλοκο και προβληματικό. Μέσα από μια μακρά πορεία προς την εδραίωση και τη συγκρότησή τους, τα

δικαιώματα του ανθρώπου συνδέθηκαν με έννοιες όπως η ελευθερία, η ισότητα και ο νόμος, οι οποίες απέκτησαν ένα ιδιαίτερο νόημα μέσα στο χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Καμία από αυτές τις γνώσεις δεν εγκλωβίζεται σε μια απλοϊκή και μονοσήμαντη ερμηνεία και καθεμία από αυτές είναι αποτέλεσμα συζήτησης και εμπλέκει μια σχέση με την ηθική. Από την άλλη, το νόημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εμπλουτίζεται μέσα στο χρόνο και τα δικαιώματα της πρώτης και δεύτερης γενιάς ερμηνεύονται ως συμπληρωματικά και αντιφατικά. Ταυτόχρονα, η σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία θέτει το ζήτημα της προτεραιότητας του ενός έναντι του άλλου, το οποίο δημιουργεί συγκρούσεις (Rapports de Recherches: 13 στο Καρακατσάνη, 2004: 168). Η διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου χρειάζεται να καλύπτει τόσο μια γενική κατανόηση αυτών, όπως αναγράφονται σε διεθνείς διακηρύξεις και άλλες συμβάσεις, όσο και μια ανάλυση συγκεκριμένων προβλημάτων που συνδέονται με την εφαρμογή τους. Τα διάφορα ερωτήματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να οργανωθούν γύρω από τρεις βασικούς άξονες:

1. Τι προβάλλεται, τι ορίζεται από τα ανθρώπινα δικαιώματα; Σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο, ο άνθρωπος είναι η πηγή του νόμου και αυτός ο οποίος καρπώνεται όσα απορρέουν από αυτόν, κάτι το οποίο διαφοροποιεί ριζικά τη σχέση με το νόμο όπως αυτή είχε διαμορφωθεί στο παρελθόν.
2. Γιατί έγιναν οι διακηρύξεις των δικαιωμάτων; Ποιες αξίες προωθούν; Μέσα σε ποιες συνθήκες και πάνω σε ποιες αρχές και δεδομένα τα ανθρώπινα δικαιώματα στηρίζουν τη νομιμότητά τους;
3. Τι εξασφαλίζει αυτή η διακήρυξη για τη ζωή των κοινωνιών; Σε συνάρτηση με τα δικαιώματα του ανθρώπου, έχουν οριστεί νέοι κανόνες που ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και την οργάνωση των κοινωνιών. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντική η αρχή εκείνη σύμφωνα με την οποία εγγύηση για την εξασφάλιση και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελεί η συμμετοχή των ανθρώπων στην εξουσία, η ειρηνική επίλυση των διαφορών χωρίς προσπάθεια αποκλεισμού ή εξόντωσης του άλλου. Σύμφωνα με τις παραπάνω διαπιστώσεις, οι οποίες έχουν ως βάση την ισότητα των ανθρώπων και την ελευθερία που έχει ο καθένας, πρώτη προϋπόθεση των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί ο σεβασμός των δικαιωμάτων του άλλου (στο ίδιο: 169).

Για την εισαγωγή των δικαιωμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικειμένου απαιτείται ο συσχετισμός με διάφορες διεργασίες που αφορούν στην εσωτερική οργάνωση του θεσμού της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και στον τρόπο μετάδοσης

της σχολικής γνώσης, όπως αυτή αντανακλάται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα μαθήματα και τις πρακτικές (Μακρυνιώτη, 1999). Η διδασκαλία των δικαιωμάτων στο σχολείο πρέπει να ενισχύει την εκμάθηση των αξιών και των κανόνων μέσω μιας εκπαίδευσης που βασίζεται στα δικαιώματα και να προωθεί την έρευνα και τη δράση. Για το λόγο αυτό πρέπει τα δικαιώματα να αποτελέσουν μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου στο οποίο θα συνδέονται αξίες, γνώσεις και στάσεις. Επίσης, μέσω της διδασκαλίας των δικαιωμάτων οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν συγκεκριμένες καταστάσεις και να επεξεργάζονται τα κριτήρια στα οποία βασίστηκαν οι διάφορες επιλογές, έτσι ώστε σταδιακά να οδηγούνται στην κατασκευή των γνώσεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και στην υιοθέτηση πρακτικών σύμφωνων με αυτά (Καρακατσάνη, 2004).

2.2.3 Μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Κάθε μέθοδος διδασκαλίας μπορεί να αναλυθεί ως μια ιδιαίτερη διάταξη των εξής μεταβλητών: Κοινωνικές μορφές, δραστηριότητες διδασκόντων και μαθητών, διαδοχές των φάσεων και μέσα. Οι μεταβλητές αυτές, σε ένα μέσο επίπεδο αφαίρεσης και ανάλογα με τον τρόπο που διατάσσονται κάθε φορά μπορούν να παρουσιαστούν ως βασικές μορφές της μεθόδου διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα οι μέθοδοι που περιλαμβάνονται στον κατάλογο του Göttingen, ο οποίος προέκυψε από ένα ερευνητικό πρόγραμμα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό (Flechsing, 1996 στο Lenhart, 2006). Η παραπάνω ανάλυση, όπως υποστηρίζει ο Lenhart, δείχνει ότι στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα εφαρμόζονται κυρίως μέθοδοι που καλλιεργούν μία ενεργητική στάση ζωής, όπως είναι οι ακόλουθες:

- η εργασιακή διδασκαλία, η οποία αποτελεί εναλλακτική πρόταση προς το μετωπικό μάθημα, όπου κυρίαρχο ρόλο έχει ο δάσκαλος και η οποία επιδιώκει την ανάπτυξη όχι μόνο της αναπαραγωγικής αλλά και της παραγωγικής σκέψης
- η προσομοίωση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι δραστηριοποιούνται σε προσομοιωμένα περιβάλλοντα με κύριο στόχο τη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων σε καταστάσεις ανάλογες της πραγματικής ζωής, απαλλαγμένες όμως από εντάσεις.
- το μαθησιακό project, το οποίο στοχεύει μέσα από μια σειρά ασκήσεων και δραστηριοτήτων να βοηθήσει το άτομο να εφαρμόσει την κατακτημένη γνώση στο πλαίσιο ρεαλιστικών καταστάσεων και θεσμών, ώστε να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του.

- το μαθησιακό δίκτυο, το οποίο εξελίχθηκε ραγδαία μέσω του διαδικτύου και με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν νέα γνώση, πάνω σε καινοτόμους και πρακτικούς τομείς.
- ο μαθησιακός διάλογος σε μικρές ομάδες, μέθοδος με την οποία οι συμμετέχοντες κατακτούν γνώση που αναφέρεται σε προσωπικές εμπειρίες, αξιολογήσεις και στάσεις μέσα από δομημένη ανταλλαγή απόψεων και πάνω σε θέματα που καθορίζουν οι ίδιοι.
- η λογομαχία, η οποία συνίσταται στην αναπαράσταση της επιχειρηματολογίας δύο νομικών παρατάξεων ενώπιον δικαστηρίου ή επίσης και στην κλασική ακαδημαϊκή λεκτική αντιπαράθεση και με την οποία οι μαθητές/μαθήτριες φτάνουν σε μία επιχειρηματολογικά θεμελιωμένη διαμόρφωση κρίσης.
- η μελέτη νομικών υποθέσεων, με την οποία οι εκπαιδευόμενοι διαπραγματεύονται πραγματικές υποθέσεις, μέσω της ατομικής και ομαδικής εργασίας, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από θέματα σχετικά με το δίκαιο και να αναπτύξουν την κριτική ικανότητά τους (στο ίδιο: 141-144).

Οι Müller και Mihr/Rosemann από μια άλλη οπτική γωνία, προτείνουν μεθόδους που στοχεύουν σε ένα διαρκές μαθησιακό αποτέλεσμα, δίνοντας έμφαση στο συναίσθημα και προωθώντας την ενσυναίσθηση ή διαμορφωτικές παιδαγωγικές διαδικασίες. Κατά τον Müller, αν τα περιεχόμενα που προσφέρονται στα πλαίσια της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν μια συνέχεια και χρησιμοποιούνται πολλαπλές μέθοδοι εντός και εκτός του μαθήματος, τότε τα αναμενόμενα αποτελέσματα μπορεί να είναι θετικά. Επίσης, προτείνεται η οριζόντια και κάθετη εμπέδωση των περιεχομένων σε ένα σχολικό curriculum, καθώς και η σύνδεση μέσω δικτύων των σχολείων που προωθούν την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα (Müller, 2001 και Mihr/Rosemann, 2004 στο Πανταζής, 2009: 310-311).

Υπάρχουν όμως και μέθοδοι διδασκαλίας που δίνουν βάρος στις δραστηριότητες των διδασκόντων, όπως για παράδειγμα το μετωπικό μάθημα που μπορεί να πάρει τη μορφή ερωταπαντήσεων ή οι παρουσιάσεις διαφόρων θεμάτων σχετικών με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα από τον διδάσκοντα. Αξίζει εδώ να τονιστεί ότι είναι δυνατή η εφαρμογή διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας στην ίδια ενότητα μαθήματος, ανάλογα με τους ειδικούς στόχους που έχουν τεθεί, το μαθησιακό αντικείμενο και τη διαδοχή των φάσεων. Προκειμένου μάλιστα να επιλεγούν οι κατάλληλες κάθε φορά μέθοδοι, τονίζει ο Lenhart (2006), κρίνεται απαραίτητη η αντιστοίχισή τους με μαθησιακούς στόχους και περιεχόμενα,

λαμβάνοντας υπόψη το κριτήριο καταλληλότητας σε σχέση με το αναπτυξιακό επίπεδο των διδασκομένων.

Πιο συγκεκριμένα, για την προώθηση της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων προτείνεται η εκπαίδευση αξιών προσανατολισμένη προς τον αναπτυξιακό παράγοντα και το μοντέλο του L. Kohlberg. Σύμφωνα με τον Kohlberg και τους συνεργάτες του, τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται με τα στάδια 5 και 6 του γνωστού δομικού-γενετικού μοντέλου ανάπτυξης της ηθικής κρίσης (Πίνακας 3). Σε αντίθεση με την ετερόνομη ηθική (Moral) του σταδίου 1, την ατομική, μηχανιστική ηθική (Moral) του σταδίου 2, τη διαπροσωπική, κανονιστική ηθική (Moral) του σταδίου 3 και την εξαρτώμενη από το κοινωνικό σύστημα ηθική (Moral) του σταδίου 4, η ηθική (Moral) του σταδίου 5 είναι εκείνη «των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής ευημερίας». Τα στάδια 5 και 6 προτάσσουν την ηθική του κοινωνικού συμβολαίου και την πίστη στην αξία των οικουμενικών ηθικών αρχών και αποτελούν το μετασυμβατικό επίπεδο στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου. Η ηθική αυτή υιοθετεί μία προοπτική, σύμφωνα με την οποία οι ηθικές αρχές προηγούνται των λειτουργικών κανόνων της κοινωνίας. «Η υπερκείμενη της κοινωνίας προοπτική του σταδίου 5 είναι αυτή ενός λογικού ηθικού κριτή έχοντος επίγνωση των δυνάμει καθολικών αξιών και δικαιωμάτων, που ο καθένας θα έκρινε ως κατάλληλος προς ενσωμάτωση σε μια ηθική (moralisch) κοινωνία» (Colby and Kohlberg, 1987). Μια τέτοιου είδους προσέγγιση της εκπαίδευσης στις αξίες αφήνει τους μαθητές ελεύθερους να ανακαλύψουν προσωπικές αξίες και τους παρέχει μια βάση αξιών προσανατολισμένη προς την ιδέα μιας οικουμενικής δικαιοσύνης.

Παρόλο που ο Kohlberg και οι συνεργάτες του, ακολουθώντας μια κοινωνιολογική θεώρηση βασισμένη στον Durkheim, είχαν χαρακτηρίσει τα ανθρώπινα δικαιώματα ως κοινωνικά διαπραγματεύσιμα, παραμένει πάντα αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι προτάσσουν την ηθική (moralisch) πλευρά της διπλής μάσκας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν κανόνες ή ηθικές αρχές (κατά τον Kant, «κανονιστικές ιδέες»), οι οποίες πρωτογενώς δεν αποτελούν δίκαιο «law», με την απόλυτα κυριολεκτική τους σημασία. Εκτός αυτού, ο Kohlberg και οι συνεργάτες του κατανοούν τα ανθρώπινα δικαιώματα ως τα βασικά δικαιώματα προστασίας και ελευθερίας, τα δικαιώματα δηλαδή της πρώτης γενιάς.

2.2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τα διάφορα προβλήματα που αφορούν στη μετάδοση των «απαραίτητων» για τους μαθητές γνώσεων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθιστούν την εκπαίδευση-κατάρτιση των

εκπαιδευτικών μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Δεν υπάρχει συμφωνία ως προς το πώς θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί και τι ακριβώς πρέπει να γίνεται, με αποτέλεσμα να προκύπτουν πολλά ερωτήματα σχετικά με την κατάρτιση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών: Ποιοι διδάσκοντες θα διδάξουν μια ιδεολογία, η οποία απαιτεί αλλαγές στον τρόπο σκέψης, στις κοινωνικές πρακτικές και στην ίδια την ταυτότητα των ανθρώπων αν οι αυτοί δεν συμφωνούν με τα ίδια τα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή με μια ιδεολογία δυνάμει ανατρεπτική; Για παράδειγμα, πώς θα διδάξει τα ανθρώπινα δικαιώματα ένας εθνικιστής δάσκαλος, όταν βασικός σκοπός της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και της εκπαίδευσης του πολίτη είναι «η υπέρβαση των απλών ‘πατριωτικών’ προτύπων της ιδιότητας του πολίτη που απαιτούν την άκρατη νομιμοφροσύνη στο έθνος-κράτος»; (UNESCO, 2005. Education - Human Rights Education). Πώς θα διδάξει τα ανθρώπινα δικαιώματα ένας παραδοσιοκράτης δάσκαλος όταν θα κληθεί να ενεργοποιηθεί στην κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής, της δράσης ενάντια στις έμφυλες (στην οικογένεια, στην εργασία, στην πολιτική, στις κοινωνικές σχέσεις) ή στις ρατσιστικές διακρίσεις και της κριτικής της υφιστάμενης κοινωνικής δομής που αναπαράγει ακριβώς αυτές τις διακρίσεις; Τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται επικίνδυνα για όσους υποστηρίζουν την άποψη ότι είναι αδύνατη η ύπαρξη οποιαδήποτε ανθρώπινης κοινότητας χωρίς την υποταγή του ατόμου στην εθνική κοινότητα. Αυτό συμβαίνει, επειδή σύμφωνα με την παραδοσιοκρατική αντίληψη, το άτομο είναι απολύτως ελεύθερο να επιλέξει τις αξίες και τους κανόνες βάσει των οποίων θα οργανώσει τον τρόπο ζωής του και θα αμφισβητήσει κάθε μορφή κοινωνικής ζωής και αυτό ακριβώς το δικαίωμα της ατομικής ελευθερίας είναι που θέτει σε κίνδυνο την ύπαρξη κάθε μορφής κοινότητας. Στο ίδιο πνεύμα αναπτύσσονται αντιλήψεις που έρχονται σε αντίθεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως για παράδειγμα η πίστη του ατόμου στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του απέναντι στην κοινωνία, και τους θεσμούς της που στηρίζονται στις παραδόσεις (θρησκεία, εθνική ταυτότητα κλπ). Η παραδοσιοκρατική σκέψη κρίνεται λοιπόν συντηρητική, πατερναλιστική και ενίοτε αντιδραστική και συνδέεται με τον απομονωτιστικό εθνικισμό, ο οποίος στέκεται με σκεπτικισμό τόσο απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα όσο και σε υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως ο ΟΗΕ και η ΕΕ (Μπάλιας, 2008 στο Οικονομίδης και Ελευθεράκης, 2009).

Η κατάλληλη όμως κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να νοείται μόνο ως απόκτηση γνώσεων, αλλά και ως κατανόηση και συνειδητοποίηση της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από αυτούς για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων και κυρίως, η ενεργός και συνειδητή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

2.3 Η πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων - Προβλήματα στη διδασκαλία τους

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αντιπροσωπεύουν ένα σύστημα ιδεών που συνδέονται με μια ορισμένη αντίληψη του ανθρώπου και της κοινωνίας, με την οποία δεν συμφωνούν όλοι, ακόμα και στις δυτικές κοινωνίες, οι οποίες είναι εξ ορισμού πλουραλιστικές κοινωνίες. Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν μια επίμαχη έννοια, η οποία προσφέρεται για αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις και διαφοροποιήσεις που σε πολλές περιπτώσεις μπορούν να δημιουργήσουν ηθικά διλήμματα ή/και προβλήματα εξίσου σημαντικά με αυτά που καλούνται αν επιλύσουν. Επιπλέον, τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές αντιλήψεις, πρακτικές, συμπεριφορές και στάσεις, οι οποίες για να καλλιεργηθούν προϋποθέτουν σημαντικές αλλαγές των κοινωνικών δομών. Αυτές οι αλλαγές, που καλούνται να πραγματοποιήσουν οι δυτικές και μη κοινωνίες είναι και δύσκολες, αλλά και σε μεγάλο βαθμό ανεπιθύμητες, γιατί θέτουν σε αμφισβήτηση καθιερωμένους τρόπους και μορφές ζωής με τις οποίες οι άνθρωποι είναι εθισμένοι και επομένως δεν είναι πρόθυμοι να εγκαταλείψουν.

Αυτός ο επίμαχος και πολύπλοκος χαρακτήρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει ως συνέπεια την αμφισβήτησή τους και από τους μαθητές. Τα ανθρώπινα δικαιώματα περιέχουν ένα γνωστικό και ηθικό δυναμικό το οποίο δεν είναι ούτε πολιτικά ούτε πολιτισμικά ουδέτερο και για το οποίο οι άνθρωποι καλούνται να κάνουν μια ηθική επιλογή. Υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να προέρχονται από οικογένειες που έχουν υιοθετήσει τρόπους ζωής και αντιλήψεις ασύμβατες με τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με αποτέλεσμα να έρχονται αντιμέτωποι με το ηθικό δίλημμα αν θα πρέπει να υιοθετήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα ή να έρθουν σε σύγκρουση με την οικογένειά τους και τις αξίες που αυτή προωθεί. Η επιλογή από τα παιδιά διαφορετικών μοντέλων ζωής από αυτά που έχουν επιλέξει οι γονείς, μπορεί λοιπόν να δημιουργήσει προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις και να τις οδηγήσει σε ρήξη.

Η πολυπλοκότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορεί να πάρει ηθική, φιλοσοφική, νομική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, θρησκευτική κ.ά. μορφή. Η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, για παράδειγμα, είναι μια αξία την οποία τα παιδιά πρέπει να διδαχθούν στο σχολείο, μέσα από δομές, διαδικασίες και μορφές συμπεριφοράς οι οποίες συμφωνούν με τις δημοκρατικές αρχές και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ποια είναι όμως τα όρια αυτής της ανοχής της διαφορετικότητας του άλλου; Πρέπει να τα ανεχόμαστε όλα; Πώς οριοθετούμε τα ανθρώπινα δικαιώματα και ως πού φτάνουν αυτά τα

όρια; Ποιος αποφασίζει και με βάση ποιες αρχές; Μια γυναίκα μπορεί δικαιολογημένα να ισχυρίζεται ότι το να φέρει ένα ανεπιθύμητο παιδί στον κόσμο θα βλάψει και την ίδια και το παιδί. Υπάρχουν όμως και εκείνοι που υποστηρίζουν ότι το έμβρυο έχει δικαίωμα στη ζωή, όπως και εκείνοι που αμφισβητούν ότι το έμβρυο έχει δικαιώματα. Το παραπάνω παράδειγμα δείχνει πόσο αμφιλεγόμενη ηθικά μπορεί να είναι η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Μέρος της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να αποτελεί και η επισήμανση από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές των ελλείψεων ή/και των λανθασμένων πολιτικών που ακολουθεί η ίδια τους η χώρα για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για κάποιους μαθητές, αυτή η αποκάλυψη θα είναι δυσάρεστη. Για κάποιους άλλους, όπως μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη, κάποιες μαθήτριες και πολλούς μετανάστες και μέλη εθνικών μειονοτήτων δε θα αποτελέσει έκπληξη. Οι διακρίσεις και οι περιορισμοί των θεμελιωδών ελευθεριών τους είναι μέρος της καθημερινότητάς τους. Όταν όμως συνειδητοποιήσουν πόσο δύσκολη και αργή είναι η αποκατάσταση των διακρίσεων, τότε ίσως υιοθετήσουν μια στάση αμφισβήτησης της πρακτικής αξίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Για τους παραπάνω λόγους, πρέπει οι εκπαιδευτικοί σε κάθε ευκαιρία που τους δίνεται κατά τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να τονίζουν τους αγώνες και τις κατακτήσεις που έχουν σημειωθεί στη μακράιωνη πορεία για την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, και να εξηγούν πώς λειτουργεί η εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και γιατί είναι αργή και πολύπλοκη διαδικασία. Η γνώση από τους εκπαιδευτικούς της σχετικής νομοθεσίας και των πολιτικών αποφάσεων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον παραπάνω στόχο. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να διατηρηθεί ο σεβασμός απέναντι στον άνθρωπο και τα δικαιώματά του και να καταπολεμηθεί κάθε είδους ολοκληρωτισμός και καταπίεση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

3.1 Τι είναι η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) αποτελεί ένα διεθνές κίνημα για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου, έτσι όπως αυτά κατοχυρώνονται με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και άλλες σχετικές συμβάσεις, καθώς και την ύπαρξη των μηχανισμών προστασίας από τυχόν παραβιάσεις αυτών των δικαιωμάτων (Tibbits, 1996). Σήμερα διαπιστώνεται μία ευρεία αποδοχή της σπουδαιότητας της ΕΑΔ σε διεθνές επίπεδο. Απεικονίζεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948), άρθρο 26, στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) άρθρο 29, στη Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών φυλετικής διάκρισης (1965), άρθρο 7, στη Διακήρυξη του Συνεδρίου της Βιέννης (1978) και στα διεθνή προγράμματα δράσης των Ηνωμένων Εθνών (Δεκαετία για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Σχέδιο Δράσης για τη Δεκαετία, Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα). Η ΕΑΔ ορίζεται από την Ύπατη Αρμοστέα του ΟΗΕ ως «μία προσπάθεια άσκησης, πληροφόρησης και μετάδοσης με σκοπό την οικοδόμηση ενός παγκόσμιου πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από τη διάχυση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς επίσης και κανόνων και στάσεων που θα αποσκοπούν:

- στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών,
- στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειάς της,
- στην προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της φιλίας μεταξύ των εθνών, των αυτοχθόνων λαών, και των φυλετικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ομάδων,
- στη δυνατότητα όλων των ανθρώπων να συμμετέχουν πραγματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία» (United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights, 1997).

Ένας άλλος ορισμός για την ΕΑΔ δίνεται στο Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ο οποίος

υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/Rec (2010) 7 της Επιτροπής Υπουργών και στον οποίο η ΕΑΔ ορίζεται ως εξής:

ΕΑΔ σημαίνει εκπαίδευση, επαγγελματική κατάρτιση, συνειδητοποίηση, πληροφόρηση, υιοθέτηση πρακτικών και δραστηριοτήτων οι οποίες στοχεύουν, μέσω της παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, της καλλιέργειας της αντίληψης και της κατανόησης και της αλλαγής στη στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων, να ενδυναμώσει τα άτομα ώστε να οικοδομήσουν και να στηρίξουν μια παγκόσμια κουλτούρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, έχοντας ως απώτερο σκοπό την προώθηση και προστασία των δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών του ανθρώπου (ΣτΕ, 2010).

Ο Χάρτης αναπτύχθηκε σε διάστημα αρκετών ετών ως αποτέλεσμα ευρείας διαβούλευσης και έχει μη δεσμευτικό χαρακτήρα. Αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς για όλους όσους ασχολούνται με την παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αφού βασικός του στόχος είναι να βοηθήσει τα κράτη-μέλη να επικεντρωθούν στις σχετικές δράσεις και να αποτελέσει ένα εργαλείο για τη διάδοση καλών πρακτικών και προτύπων εντός και εκτός Ευρώπης. Κεντρική θέση στο Χάρτη κατέχουν οι στόχοι και οι αρχές που πρέπει να καθοδηγούν τα κράτη-μέλη στη χάραξη των πολιτικών, της νομοθεσίας και της πρακτικής τους και οι οποίοι είναι οι παρακάτω:

1. Βασικός στόχος είναι να παρέχεται σε κάθε πρόσωπο εντός της επικράτειάς του, η ευκαιρία της εκπαίδευσης στην παιδεία της δημοκρατίας και τα ανθρώπινα δικαιώματα.
2. Η εκπαιδευτική διαδικασία της παιδείας της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια δια βίου διαδικασία. Η αποτελεσματική μάθηση στον τομέα αυτό περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων, συμπεριλαμβανομένων των φορέων χάραξης πολιτικής, επαγγελματιών της εκπαίδευσης, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εκπαιδευτικών αρχών, δημόσιων υπαλλήλων, μη κυβερνητικών οργανώσεων, οργανώσεων νεολαίας, μέσω ενημέρωσης και του ευρύτερου κοινού.
3. Όλα τα μέσα της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση ή επιμόρφωση, έχουν ένα ρόλο να διαδραματίσουν σε αυτή την μαθησιακή διαδικασία και είναι πολύτιμα για την προώθηση των αρχών της και την επίτευξη των στόχων της.

4. Οι μη κυβερνητικές οργανώσεις και οι οργανώσεις νέων μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, ιδίως μέσω της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης. Προκειμένου να καταστεί δυνατή αυτή η συμβολή τους χρειάζονται ευκαιρίες και υποστήριξη.
5. Οι διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και δραστηριότητες θα πρέπει να ακολουθούν και να προωθούν τις δημοκρατικές αξίες και αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ιδιαίτερα, η διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, θα πρέπει να αντανακλά και να προάγει τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να ενθαρρύνει την ενδυνάμωση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων.
6. Ένας άλλος σημαντικός σκοπός είναι η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου καθώς και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας, συμπεριλαμβανομένης και της ισότητας των φύλων.
7. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία δίνεται και στο να εξοπλιστούν οι εκπαιδευόμενοι με γνώση, κατανόηση και δεξιότητες αλλά και στο να ενδυναμωθούν έτσι ώστε να είναι έτοιμοι να αναλάβουν δράση στην κοινωνία, υπερασπίζοντας και προωθώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου.
8. Ζωτικό στοιχείο της διάδοσης και της βιωσιμότητας μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης στις αρχές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης για την παιδεία της δημοκρατίας και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι η συνεχής επιμόρφωση και ανάπτυξη των επαγγελματιών της εκπαίδευσης και των επικεφαλής ομάδων της νεολαίας (youth leaders), καθώς και των εκπαιδευτών τους. Συνεπώς, απαιτείται σχεδιασμός και επαρκής χρηματοδότηση αυτής της εκπαίδευσης.
9. Οι συνεργασίες μεταξύ των διαφόρων ενδιαφερομένων που εμπλέκονται (φορείς χάραξης πολιτικής, γονείς, μαθητές, μέσα ενημέρωσης, κλπ.), θα πρέπει να ενθαρρύνονται τόσο σε κρατικό, όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, έτσι ώστε να έχουν τη μέγιστη δυνατή απόδοση.
10. Δεδομένου του διεθνούς χαρακτήρα των αξιών και δεσμεύσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που διέπουν τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου, είναι σημαντικό τα κράτη-μέλη να συνεχίσουν και να ενθαρρύνουν τη διεθνή και περιφερειακή συνεργασία, όσον αφορά στις δραστηριότητες που καλύπτονται από το Χάρτη καθώς και τον προσδιορισμό και την ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Ο Χάρτης αναφέρεται επίσης στις πολιτικές που πρέπει να ακολουθήσουν τα κράτη-μέλη στην τυπική γενική και επαγγελματική εκπαίδευση καθώς και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στη θέσπιση κριτηρίων για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας, τόσο των προγραμμάτων όσο και των στρατηγικών που ακολουθούν και στην προώθηση της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης για την παιδεία της δημοκρατίας και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

3.2 Εξέλιξη της ΕΑΔ

Ο ορισμός της ΕΑΔ που δόθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, επικαλύπτεται σε πολλά σημεία και με άλλες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, η ΕΑΔ είναι μια έννοια που προήλθε από την κοινωνική και πολιτική αγωγή, την αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για την ειρήνη, τη δημοκρατία και την ανεκτικότητα (Mihg, 2005 στο Πανταζής, 2009: 283). Στόχος όλων αυτών των μορφών εκπαίδευσης είναι η δημιουργία μιας ειρηνικότερης, δικαιότερης και δημοκρατικότερης κοινωνίας και αποτελούν το αποτέλεσμα των μακρόχρονων προσπαθειών παιδαγωγών, πανεπιστημιακών δασκάλων, πολιτικών, μη κυβερνητικών οργανώσεων και διεθνών οργανισμών να οικοδομήσουν σταθερές και προπάντων δημοκρατικές κοινωνίες.

Η απαρχή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής για την οικοδόμηση μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας ανθρώπων, εντοπίζεται στην Ευρώπη και έχει τις ρίζες της στην κοινωνική και πολιτική αγωγή και την εκπαίδευση για την προώθηση και ενίσχυση του θεσμού της δημοκρατίας μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η πολιτική αυτή συνεχίστηκε και μετά το τέλος των δικτατοριών στην Ισπανία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 και σήμερα προωθείται στα ευρωπαϊκά κράτη της Ανατολικής Ευρώπης από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διάφορες ΜΚΟ. Σκοπός της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής είναι η μετάδοση μιας δημοκρατικής αντίληψης στο πλαίσιο του Συντάγματος και των θεμελιωδών νόμων, στην τήρηση των νόμων και στην εδραίωση της πίστης στους πολιτικούς θεσμούς. Η ΕΑΔ όμως αποσκοπεί πέρα από την γνώση της συνταγματικής θεωρίας και στην καλλιέργεια στη συνείδηση του ανθρώπου της ηθικής έννοιας των ανθρωπίνων νομικών εγγυήσεων ελευθερίας και αξιοπρέπειας του ανθρώπου.

Σύμφωνα με την Claudia Lohrensheit, επικεφαλή του τμήματος για την ΕΑΔ του Γερμανικού Ινστιτούτου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που εδρεύει στο Βερολίνο, μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαστάσεις της ΕΑΔ: α) ως εκπαίδευση *σχετικά* με τα ανθρώπινα δικαιώματα και β) *για* τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η πρώτη διάσταση

περιλαμβάνει τις γνώσεις για τη γένεση, την ιστορική εξέλιξη και τη σχέση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τις διεθνείς συμβάσεις και τους οργανισμούς που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους. Η μάθηση και η διδασκαλία σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα σημαίνει επίσης και την εξοικείωση των ενδιαφερομένων με όλες τις πτυχές και τις αντιπαραθέσεις που συνοδεύουν το διεθνή λόγο (discourse) για την ΕΑΔ, συμπεριλαμβανομένων και των διάφορων εθνικών και διεθνών φορέων. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στη συσσώρευση γνώσεων και γνωστικών ικανοτήτων, καθώς και στην κατανόηση και θετική αποτίμηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συνδέεται άμεσα με τις βασικές αρχές της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Όλα τα προγράμματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν στη βάση του σχεδιασμού τους αυτή τη διάσταση και τα περισσότερα από αυτά λαμβάνουν υπόψη τους και τη δεύτερη.

Η δεύτερη διάσταση, συνεχίζει η Lohrensheit, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στοχεύει στην ενδυνάμωση και ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην προσπάθεια για προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με τον όρο «ενδυνάμωση» εννοείται η διαδικασία ενίσχυσης των δυνατοτήτων του ατόμου μέσα από την συνειδητοποίηση των δικών του αναγκών, καθώς και των αιτιών και συνεπειών που έχουν οι κοινωνικές και πολιτικές δομές, οι οποίες εμποδίζουν την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Η ενδυνάμωση καθιστά τα άτομα ικανά να συμβάλλουν στην μεταμόρφωση των κοινωνικών δομών, μια μεταμόρφωση που έχει ως βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτή η έννοια της ΕΑΔ- ως άσκηση στην ελευθερία και την ενδυνάμωση- δε συνδυάζει απλά και μόνο μαθησιακές διαδικασίες που καλύπτουν τις ανάγκες της οικονομίας και της κοινωνίας σήμερα. Ειδικότερα, μέσα στο πλαίσιο του φιλελεύθερου μετασχηματισμού των οικονομιών και των κοινωνιών των λεγόμενων βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών, η εκπαίδευση περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την επονομαζόμενη «κοινωνία της γνώσης και της πληροφόρησης». Αντίθετα, η ΕΑΔ, με την έννοια της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τονίζει τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, όπως την αλληλεγγύη και τη συλλογική δράση για την εκπλήρωση των βασικών αναγκών της κοινωνίας και ανοίγει το διάλογο γύρω από την εξουσία και τις δομές της (Lohrensheit, 2002).

Η θεώρηση της ΕΑΔ. κάτω από αυτό το πρίσμα, οδηγεί στην υιοθέτηση από το άτομο μιας στάσης προσαρμογής ή μιας στάσης αντίδρασης ή ενός συνδυασμού και των δύο, απέναντι στην κοινωνία και τους θεσμούς της. Προσαρμογή σημαίνει όχι μόνο την ικανότητα του ατόμου να ζει και να ενεργεί ως μέλος της κοινωνίας, αποδεχόμενο τους θεσμοθετημένους κανόνες λειτουργίας της αλλά και κριτική θεώρηση και αξιολόγηση του

καθιερωμένου status quo. Πάνω σε αυτή τη βάση το άτομο είναι σε θέση να ορίσει ποιες από τις βασικές του ανάγκες έχουν καλυφθεί και ποιες όχι. Από την άλλη, αντίδραση συνεπάγεται ένα σύνολο ενεργειών από την πλευρά του ατόμου που ξεπερνούν τα όρια της κάλυψης των προσωπικών αναγκών του και εκτείνεται ως την αλληλεγγύη απέναντι στα άλλα άτομα και τις ανάγκες τους. Αυτή η πάλη δημιουργεί ένα είδος έντασης στο άτομο: από τη μια πρέπει να προσαρμοστεί στους καθιερωμένους κοινωνικούς κανόνες και τα υπάρχοντα πρότυπα προκειμένου να επιβιώσει και να ζήσει με ασφάλεια και ταυτόχρονα οφείλει να υπερβεί το προσωπικό συμφέρον και να συμβάλλει στη μεταμόρφωση της κοινωνίας.

Ο παραπάνω ορισμός της Lohrensheit αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια για την αναγνώριση ενός «κεντρικού αναλυτικού προγράμματος» και ενός συνόλου βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες καλλιεργούνται στο άτομο μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, οι βασικές αρχές της ΕΑΔ έχουν ήδη περιγραφεί από το 1987, στο βιβλίο *Human Rights and Education* που επιμελήθηκε η Norma Bernstein Tarrow. Σε αυτό, αφού πρώτα δίνεται μια παγκόσμια οπτική της ΕΑΔ, ορίζεται ο κεντρικός πυρήνας της, ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία: 1) τη γνώση των βασικών διεθνών κειμένων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα 2) το συνδυασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτά καθώς και το αίσθημα ευθύνης του ατόμου απέναντι στην κοινότητα, την κοινωνία και την «παγκόσμια κοινότητα» της οποίας είναι μέλος 3) τη γνώση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων όλων των ειδών ανισότητας και διακρίσεων και 4) τις διάφορες μορφές αντίστασης, τα σημαντικά γεγονότα, πρόσωπα και οργανισμούς που αγωνίζονται για την προστασία και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλο τον κόσμο. Στο ίδιο βιβλίο, ο Maitlnad Stobart, αναπληρωτής διευθυντής του Συμβουλίου της Ευρώπης στον τομέα της Εκπαίδευσης, του Πολιτισμού και του Αθλητισμού, περιγράφει παρακάτω περιληπτικά τις πιο πάνω ικανότητες:

Η ΕΑΔ πρέπει να έχει σαν στόχο την κατανόηση και συναίσθηση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της ειρήνης, της αξιοπρέπειας, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων. Πρέπει επίσης να οδηγεί στην απόκτηση συγκεκριμένων βασικών ικανοτήτων, και πιο συγκεκριμένα:

- γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως είναι η ανάπτυξη και καλλιέργεια της γραπτής και προφορικής έκφρασης του ατόμου, καθώς και η ικανότητά του να ακούει και να συνδιαλέγεται με τα άλλα άτομα

- κριτικών δεξιοτήτων, όπως αυτών που απαιτούνται για την συλλογή και ανάλυση υλικού από διάφορες πηγές, τον εντοπισμό προκαταλήψεων και μεροληπτικών στάσεων (όπως συμβαίνει στα ΜΜΕ) και την ικανότητα για εξαγωγή δίκαιων και έγκυρων συμπερασμάτων
- κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση και αποδοχή των διαφορών και η ικανότητα δημιουργίας θετικών και μη καταπιεστικών προσωπικών σχέσεων
- δεξιοτήτων για ενεργό δράση, όπως ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, ανάληψη ευθύνης, συμμετοχή στην λήψη συλλογικών αποφάσεων και κατανόηση και χρήση των μηχανισμών για την προστασία και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι οποίοι υπάρχουν σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (στο Bernstein Tarrow, 1987: Prologue, X).

Παρόλο που αυτές οι βασικές δεξιότητες συνδέονται άμεσα με τις αρχές και τα ιδανικά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν αφορούν αποκλειστικά την ΕΑΔ αλλά μπορούν να αποτελέσουν συστατικό στοιχείο και άλλων μαθησιακών στρατηγικών, όπως της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή της μάθησης για την παγκόσμια πραγματικότητα.

3.3 Οι πυλώνες της ΕΑΔ

Η UNESCO στον ορισμό που δίνει για την ΕΑΔ λαμβάνει υπόψη τη «συνολική διαδικασία της κοινωνικής ζωής», όπου πρέπει να προάγονται «πεποιθήσεις, γνώμες και προσωπικές ιδιότητες προς ευημερία της εθνικής και της διεθνούς κοινότητας» (UNESCO, 1974β). Στόχος της είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η προώθηση της ειρήνης και της κατανόησης ανάμεσα στους λαούς καθώς και η υιοθέτηση δημοκρατικών πρακτικών. Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, η UNESCO θέτει το βάρος στη σχολική εκπαίδευση και την εκπαίδευση και επιμόρφωση διάφορων επαγγελματικών ομάδων και την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων, σχεδίων και προγραμμάτων (UNESCO, 1998).

Η ΕΑΔ οικοδομείται πάνω σε τρεις βασικούς πυλώνες που σταθμίζονται με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα το πεδίο το οποίο προωθεί την ΕΑΔ (Mihr, 2002α στο Πανταζής, 2009: 289-290):

1. Μετάδοση της ιστορίας και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων:

Ο πυλώνας αυτός περιλαμβάνει την ιστορική εξέλιξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις παραβιάσεις τους, μαζί με τους λόγους και τις συνέπειες που οδήγησαν σε αυτές. Εδώ ανήκουν ο αμερικανικός κατάλογος των θεμελιωδών δικαιωμάτων (Bill of Rights) του 1787, ο κατάλογος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της Γαλλικής Επανάστασης του 1791 και

η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1948, καθώς και φαινόμενα ρατσισμού, διακρίσεων και γενοκτονιών, όπως η εξόντωση των ευρωπαϊών Εβραίων από το ναζιστικό καθεστώς της Γερμανίας από το 1933 μέχρι το 1945. Πολύ σημαντικό στοιχείο για τον πρώτο αυτό πυλώνα είναι ότι μέσα από την μελέτη της ιστορικής διαδρομής των δικαιωμάτων του ανθρώπου γίνεται φανερό ότι πρόκειται για μόνιμη διαδικασία, η οποία απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων προκειμένου να διατηρηθούν αυτά τα δικαιώματα και να μην περιορισθούν.

2. Μετάδοση των προτύπων, των κανόνων και συμβάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων:

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου μέσα από τα αναγνωρισμένα πρότυπα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που θέτει αποτελεί τη βάση του συστήματος των δικαιωμάτων που βρίσκεται σε ισχύ διεθνώς. Εκτός από αυτή, έχουν επίσης θεσμοθετηθεί πάνω από εκατό συμβάσεις Διεθνούς Δικαίου, οι οποίες αποδίδουν νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα στα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέτοιες είναι η Διεθνής Σύμβαση για την κατάργηση όλων των μορφών φυλετικών διακρίσεων, το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα, το Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, η Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών, η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού, κ.ά. Υπάρχουν επίσης και περιφερειακά συστήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η Διαμερικανική Σύμβαση, ο Αφρικανικός Χάρτης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των λαών και ο Χάρτης της Ασίας-Ειρηνικού για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

3. Γνωστοποίηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και μετάδοση των δυνατοτήτων δράσης:

Στον τρίτο πυλώνα συναντάμε τις διάφορες μορφές παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με παραδείγματα από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς, καθώς και την επεξεργασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη «δική μου» χώρα και σε άλλες χώρες.

Επειδή η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αφορά όλες τις πληθυσμιακές ομάδες, πρέπει να σχεδιάζονται διαφορετικοί στόχοι και διαφορετικά προγράμματα για κάθε επαγγελματική ομάδα στην οποία απευθύνεται η ΕΑΔ. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες στις οποίες στοχεύει η ΕΑΔ είναι:

- Υπηρεσίες ασφαλείας, όπως το στρατιωτικό προσωπικό και μέλη διεθνών ειρηνευτικών δυνάμεων, υπάλληλοι των Υπηρεσιών Πληροφοριών και αστυνομικοί

- Μέλη των κυβερνήσεων και των κοινοβουλίων, όπως τα μέλη του κυβερνώντος κόμματος και της αντιπολίτευσης, υπάλληλοι των υπουργείων, εκπρόσωποι του διπλωματικού σώματος και των επιτροπών ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- Δικαιοσύνη, δηλαδή δικηγόροι, εισαγγελείς και δικαστές
- Εκπρόσωποι των ΜΜΕ, δημοσιογράφοι και εκδότες
- Ιατρικός τομέας, κυρίως το ιατρικό προσωπικό των φυλακών και των κέντρων για τη θεραπεία των θυμάτων βασανιστηρίων
- Εκπαιδευτικά ιδρύματα, δηλαδή τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, επαγγελματικές σχολές και Πανεπιστήμια

Η απλή πληροφόρηση των παραπάνω επαγγελματικών ομάδων σχετικά με τα πρότυπα και τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν αρκεί. Εκείνο που επιδιώκεται σε τελικό επίπεδο μέσω της ΕΑΔ είναι η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, ώστε τα άτομα να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και να συμβάλλουν αποφασιστικά στην πρόληψη των παραβιάσεών τους. Η ευαισθητοποίηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τον διάλογο μεταξύ του διαμεσολαβητή και της εκάστοτε ομάδας-στόχου, καθώς και μεταξύ της κάθε ομάδας. Μόνο εάν οι διάφορες ομάδες συνειδητοποιήσουν ότι είναι υπεύθυνοι για την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ενδέχεται να γίνουν και οι ίδιοι θύματα των παραβιάσεών τους, μπορεί να αλλάξει η στάση τους.

3.4 Φορείς της ΕΑΔ

Στην προσπάθεια προώθησης της ΕΑΔ ενεργό ρόλο παίζουν πολλοί παράγοντες, όπως κυβερνητικοί φορείς και οργανισμοί και διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι οποίες έχουν αναπτύξει διεθνή δίκτυα συνεργασίας. Οι παράγοντες αυτοί σχεδιάζουν και υλοποιούν ποικίλα προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στην ενημέρωση και επιμόρφωση πάνω σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων διαφόρων ομάδων, όπως αστυνομικών, κυβερνητικών υπαλλήλων, εκπαιδευτικών, δικαστικών, κ.ά.

3.4.1 Διεθνείς Κυβερνητικές Οργανώσεις

Οι κυβερνητικές οργανώσεις που έχουν ως αντικείμενό τους τα ανθρώπινα δικαιώματα και δραστηριοποιούνται σε διεθνές επίπεδο, αποτελούν ένα σώμα διακρατικών φορέων και οργανισμών όπως τα Ηνωμένα έθνη (United Nations), ο Οργανισμός των Αμερικανικών Κρατών (Organization of American States), το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe), ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και Συνεργασία στην Ευρώπη (Organization for Cooperation and Security in Europe), η Ευρωπαϊκή Ένωση (European Union) και η

Αφρικανική Ένωση (African Union). Το σώμα αυτό περιλαμβάνει επίσης, διάφορες διεθνείς συμβάσεις, όπως το Χάρτη της Ασίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη Διακήρυξη του Καΐρου για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι οργανώσεις αυτές βασίζονται στην οικονομική στήριξη των κυβερνήσεων, οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις διεθνείς οργανώσεις, αλλά και στη συνεισφορά μη κυβερνητικών οργανώσεων, όπως της Διεθνούς Αμνηστίας και του Παρατηρητηρίου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Η δράση τους στηρίζεται στις αξίες και τις αρχές, στους κανόνες και τα πρότυπα καθώς και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων για την ανάπτυξη και εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ενεργούν μέσω επιτροπών, δικαστικών φορέων, ειδικών εισηγητών και ελεγκτικών μηχανισμών για την αναγνώριση και εφαρμογή των διεθνών προτύπων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με την Mihr, τα κράτη-μέλη που αποτελούν τις πιο σημαντικές από αυτές τις οργανώσεις, όπως τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών, τον Οργανισμό για τη Συνεργασία και την Ασφάλεια στην Ευρώπη και την Ευρωπαϊκή Ένωση, δεν είχαν ποτέ αναθέσει σε αυτές το έργο της επιβολής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από συγκεκριμένους πρακτικές όπως κυρώσεις, επιβολή φυλάκισης ή αναγνώριση προσωπικής ευθύνης πολιτικών παραγόντων. Ο ρόλος των οργανισμών αυτών ήταν να διακηρύττουν τις ηθικές αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να ενθαρρύνουν και να επιβλέπουν την εφαρμογή τους αλλά όχι να τις επιβάλλουν. Αυτή η ευθύνη βαραίνει έως σήμερα τις κυβερνήσεις των κρατών και τις πολιτικές ηγεσίες τους. Οι κυβερνήσεις είναι οι κύριοι φορείς δράσης σε αυτό το σώμα των διεθνών οργανισμών αλλά χρησιμοποιούν την εξουσία τους για να ασκήσουν την επιρροή τους σε θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Mihr, 2005 στο Πανταζής, 2009).

Οι διάφοροι κρατικοί φορείς συμμορφώνονται με τα νομικά πρότυπα και κανόνες εξαιτίας πολιτικών συμφερόντων και όχι ιδεαλιστικών στόχων. Τέτοιο πολιτικό συμφέρον εξυπηρετεί για παράδειγμα η προσπάθεια μιας χώρας για διεθνή αναγνώριση και οικονομική ενίσχυση από την Παγκόσμια Τράπεζα. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα που είναι σε ισχύ παγκοσμίως, λειτουργούν σε περισσότερα από ένα επίπεδα. Οδηγούν σε δεσμευτικούς νόμους με πρακτικά αποτελέσματα και αποτελούν μέσο έκφρασης των απόψεων και στάσεων εκείνων των φορέων που τους αποτελούν. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κράτη-μέλη ενθαρρύνουν τον ΟΗΕ ή το Συμβούλιο της Ευρώπης και τους άλλους οργανισμούς να θεσμοθετήσουν ελεγκτικούς μηχανισμούς, όπως διάφορες επιτροπές για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι επιτροπές αυτές ελέγχουν τις κυβερνήσεις των κρατών, οι οποίες είναι υποχρεωμένες να συντάσσουν αναφορές ως προς τη συμμόρφωσή τους με τα διεθνή πρότυπα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις συμβάσεις που έχουν υπογράψει

σχετικά με αυτά και σε περίπτωση μη συμμόρφωσής τους τούς υπενθυμίζουν το καθήκον τους απέναντι στην τήρηση των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η επιρροή όμως αυτών των διεθνών οργανώσεων είναι περιορισμένη εξαιτίας κυρίως του πολιτικού κόστους που έχει για τις ηγεσίες των κρατών-μελών. Η θέσπιση νόμων που έχουν ως βάση την εφαρμογή και τήρηση των διεθνών κανόνων και αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι αποκλειστική αρμοδιότητα και ευθύνη των πολιτικών αξιωματούχων των κυβερνήσεων, οι οποίοι προωθούν τους κανόνες και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μόνο ως το σημείο εκείνο στο οποίο είτε έχουν πολιτικό όφελος από την εφαρμογή των κανόνων αυτών είτε τους ασκείται πίεση από άλλα κράτη-μέλη ή Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις.

3.4.2 Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις

Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) θεωρούνται οι θεματοφύλακες, οι οποίοι ερμηνεύουν και διαδίδουν τα διεθνή πρότυπα και τις συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο έργο τους αυτό, η ΕΑΔ λειτουργεί ως μέσο για την γνωστοποίηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη δημόσια έκθεση των κυβερνήσεων που καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την απαίτηση για εφαρμογή μακροπρόθεσμων και αειφόρων μέτρων για αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Διακρίνονται σε διεθνείς που έχουν την έδρα τους σε ένα κράτος και παραρτήματα σε άλλα, όπως η Διεθνής Αμνηστία, και σε τοπικές, των οποίων η δραστηριότητα περιορίζεται σε ένα κράτος, όπως το Ίδρυμα Μαραγκοπούλου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Ελλάδα. Η δράση τους επεκτάθηκε τη δεκαετία του 1990 κατά την οποία πολλαπλασιάστηκαν, δικτυώθηκαν διεθνώς, απέκτησαν πολιτική ισχύ και άρχισαν να ασκούν κριτική στο δημόσιο χώρο.

Σήμερα ο αριθμός των ΜΚΟ που αναπτύσσουν ανθρωπιστική δραστηριότητα ξεπερνά το ένα εκατομμύριο και η χρηματοδότησή τους καλύπτεται από δωρεές, χορηγίες προγραμμάτων, εκκλησίες, ιδρύματα και κρατικά και διακρατικά προγράμματα. Μέσα από την αξίωση για θεμελιώδη δικαιώματα και ελευθερίες και την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων και αδικιών στοχεύουν στην εφαρμογή των βασικών αρχών της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. ΜΚΟ, όπως η Διεθνής Αμνηστία, το Παρατηρητήριο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και η Οργάνωση People's Decade for Human Rights Education- η οποία άσκησε τη μεγαλύτερη πίεση για την έναρξη της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα- αξιώνουν από τις κυβερνήσεις να τηρήσουν τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να εφαρμόσουν τις διακρατικές συμφωνίες. Ακόμα, μέσω της άσκησης πίεσης στους διεθνείς

οργανισμούς, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, υποχρεώνουν τους κυβερνητικούς υπευθύνους να εφαρμόσουν τις συμβάσεις ενώ παράλληλα συντάσσουν σκιώδεις αναφορές προς τις διεθνείς επιτροπές σχετικά με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε συγκεκριμένες χώρες. Ακόμα και σε χώρες στις οποίες έχει χαθεί ο κυβερνητικός έλεγχος εξαιτίας δικτατορικών καθεστώτων ή τρομοκρατικής βίας, οι ΜΚΟ συνεχίζουν τη δράση τους για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Mihg, 2005 στο Πανταζής, 2009).

Εκτός από τη μετάδοση γνώσεων σχετικά με την ιστορία, τις αρχές και τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οι ΜΚΟ πραγματοποιούν εκστρατείες για την συγκέντρωση υπογραφών για συγκεκριμένες παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενώ παράλληλα συμμετέχουν και συμβάλλουν με την εξειδικευμένη γνώση που έχουν τα μέλη τους, στους διάφορους διεθνείς κυβερνητικούς οργανισμούς, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, το Συμβούλιο της Ευρώπης κ.ά. Υπάρχουν ωστόσο και ζητήματα που αφορούν ανθρώπινα δικαιώματα και τα οποία αντιμετωπίζονται από τις οργανώσεις ελάχιστα ή και καθόλου. Κύριες αιτίες γι' αυτό είναι η έλλειψη ανθρωπίνου δυναμικού και οικονομικών πόρων, καθώς και ο κίνδυνος που διατρέχουν να γίνουν οι ίδιοι θύματα, εάν δημοσιοποιηθούν ορισμένες παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Οργάνωση People's Decade for Human Rights Education (PDHRE), για παράδειγμα, βλέπει την ΕΑΔ σαν ένα «παραθυράκι» για να φέρει στο φως περιπτώσεις παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και να προβάλλει θέματα σχετικά με ανθρώπινα δικαιώματα, όπως τα δικαιώματα των γυναικών, οι ελεύθερες εκλογές, θέματα υγείας, περιβάλλοντος και σχολικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια ανέπτυξε μια δράση με την οποία συνέβαλλε στην προώθηση μιας εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην απόκτηση γνώσης σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη σε περισσότερες από 60 χώρες.

Η Οργάνωση Human Rights Education Associates (HREA), που εδρεύει στην Ολλανδία και τις Ηνωμένες Πολιτείες, είναι μια μη κυβερνητική οργάνωση, η οποία επιδιώκει τη μάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την εκπαίδευση των ακτιβιστών και ακτιβιστριών και των επαγγελματιών, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και προγραμμάτων και τη δημιουργία κοινοτήτων μέσω τεχνολογιών on-line. Η HREA συνεργάζεται με άλλες μη κυβερνητικές οργανώσεις, ιδιώτες, διακυβερνητικούς και κυβερνητικούς φορείς για την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι βασικοί τομείς ενδιαφέροντός της είναι:

- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και παροχή βοήθειας για ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών
- Κατάρτιση επαγγελματικών ομάδων

- Έρευνα και αξιολόγηση
- Οργανωτική ανάπτυξη
- Δημιουργία ενός κύκλου γνωριμιών μεταξύ επαγγελματιών και ειδικών και καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας για την προώθηση της ΕΑΔ

Η HREA διαθέτει εικονική βιβλιοθήκη και μια εξειδικευμένη και πλήρη βάση δεδομένων ενώ παράλληλα οργανώνει σεμινάρια για την ΕΑΔ μέσω Διαδικτύου. Λόγω έλλειψης όμως οικονομικών πόρων είναι αναγκασμένη να χρεώνει υψηλές τιμές για αυτά τα μαθήματα, τα οποία προσφέρονται σε συγκεκριμένες μόνο γλώσσες-αγγλικά, ισπανικά και ρωσικά. Επομένως, μόνο όσοι έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο και πολύ καλή γνώση μιας από τις «διεθνείς γλώσσες» μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτά τα σεμινάρια για την ΕΑΔ και όχι απαραίτητα αυτοί που τα χρειάζονται.

Μια άλλη μη κυβερνητική οργάνωση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ίσως η πιο γνωστή είναι η Διεθνής Αμνηστία (Amnesty International), με πάνω από ένα εκατομμύριο επίτιμα μέλη σε όλο τον κόσμο. Δραστηριοποιείται σε περισσότερες από 140 χώρες πάνω στη Γη και επιδιώκει την μετάδοση γνώσεων για τις οικουμενικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, για το καθεστώς των περιφερειακών συστημάτων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για τις παραβιάσεις τους σε όποιο μέρος της Γης και αν σημειώνονται. Τα μέλη της εργάζονται για την παραγωγή υλικού για την ΕΑΔ και συνεργάζονται με σχολεία και εκπαιδευτικά ιδρύματα για την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση του κοινού σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου. Η χρηματοδότησή της γίνεται κυρίως από το ευρύ κοινό μέσω δωρεών, από ιδρύματα και οργανισμούς γεγονός που δυσχεραίνει το έργο της για διάδοση των αρχών της ΕΑΔ και περιορίζει τη δράση της στο να σταματήσει τις καταφανείς παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που αφορούν τη σωματική ακεραιότητα, τις διακρίσεις, την ελευθερία συνείδησης και έκφρασης.

Το Παρατηρητήριο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Human Rights Watch) είναι μια διεθνής οργάνωση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η σύνθεση της οποίας δεν είναι ευρέως εθελοντική και τα μέλη της (δικηγόροι, δημοσιογράφοι, ακαδημαϊκοί και εμπειρογνώμονες) εργάζονται σε επαγγελματική βάση. Δε χρηματοδοτείται από καμία κυβέρνηση και βασίζεται σε συνεισφορές από ιδιώτες και ιδιωτικά ιδρύματα. Η δράση της ξεκίνησε το 1978 από το Ελσίνκι και η σημερινή της εμβέλεια εκτείνεται σε 70 χώρες. Το έργο της εστιάζεται στον εντοπισμό των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην καταγγελία των κυβερνήσεων και στην ετοιμότητα ενημέρωσης των πολιτών. Η θεματολογία της καλύπτει ανάμεσα στα άλλα, και τα δικαιώματα των γυναικών, των παιδιών, την πρόληψη των διακρίσεων, τη διατήρηση της πολιτικής ελευθερίας και την καταχρηστική χρήση των

όπλων από τις ένοπλες δυνάμεις. Στην ΕΑΔ, το Παρατηρητήριο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ως οργάνωση δεν έχει επιδείξει τόσο επαγγελματική επιμέλεια όσο ενημερωτική δραστηριότητα. Η εκπαιδευτική συμβολή της οργάνωσης είναι η διοργάνωση από το 1988 ενός ετήσιου φεστιβάλ κινηματογράφου και η απονομή βραβείων σε ταινίες και βίντεο σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Οι παραπάνω επισημάνσεις σχετικά με το έργο και τη δράση των ΜΚΟ οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η έλλειψη σε ανθρώπινο δυναμικό και σε οικονομικούς πόρους περιορίζει το ρόλο τους στην προώθηση των αρχών της ΕΑΔ. Οι οργανώσεις αυτές είναι σε θέση να ενημερώσουν το κοινό, να ενισχύσουν τη συνείδησή του και να το ευαισθητοποιήσουν σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παραβιάσεις τους, να δώσουν ώθηση σε διεθνείς προσπάθειες, να υποβάλλουν προτάσεις για εφαρμογή προγραμμάτων ΕΑΔ και να παροτρύνουν τις κρατικές υπηρεσίες σε εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο να εντάξουν την ΕΑΔ στην εκπαιδευτική πολιτική τους αλλά δεν μπορούν να υποκαταστήσουν το κράτος και τα αρμόδια όργανά του στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας μακροπρόθεσμης στρατηγικής για μια συστηματική και ολοκληρωμένη ΕΑΔ, η οποία είναι σύμφωνη με την ολιστική προσέγγιση στα ανθρώπινα δικαιώματα.

3.5 Μοντέλα της ΕΑΔ

Οι υποστηρικτές της ΕΑΔ και όσοι συμμετέχουν ενεργά στην προώθησή της (ερευνητές, παιδαγωγοί κ.ά.) πιστεύουν ότι η ΕΑΔ συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επιτρέπει στα άτομα να σκέφτονται διαφορετικά, να προσεγγίζουν τα προβλήματα και τις λύσεις τους με μια παγκόσμια προοπτική και να αντιμετωπίζουν τις κρίσεις και τα διλήμματα σαν ευκαιρίες. Θεωρούν τη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μια διαδικασία, η δυναμική της οποίας εξαρτάται από την ικανότητα του κινήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να κινητοποιήσει τους ανθρώπους και να προκαλέσει κοινωνική αλλαγή στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις παραβιάσεις τους.

Στα διάφορα προγράμματα της ΕΑΔ που εφαρμόζονται παγκόσμια και στοχεύουν σε αυτή την ανάπτυξη συνείδησης και ευαισθητοποίηση των ανθρώπων, διαπιστώνεται μια κατάταξη των πρακτικών προσεγγίσεων της ΕΑΔ σε τρία διδακτικά μοντέλα, η οποία βασίζεται στην τυπολογία μοντέλων που εισήγαγε η Felisa Tibbitts, μια από τους σημαντικότερους ερευνητές στον τομέα αυτό και ιδρυτικό μέλος της μη κυβερνητικής οργάνωσης Human Rights Education Associates (HREA). Τα τρία αυτά μοντέλα είναι: το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης (values and awareness model), το μοντέλο

υπευθυνότητας (accountability model) και το μετασχηματιστικό μοντέλο (transformational model) (Tibbitts, 2002: 159-171). Καθένα από τα παραπάνω μοντέλα αναφέρεται σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, στρατηγικές και περιεχόμενα μάθησης.

3.5.1 Μοντέλο Αξιών και Συνειδητοποίησης

Το πρώτο μοντέλο αποσκοπεί στη μετάδοση βασικών γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις οικουμενικές αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Ακολουθεί μια ιστορική-φιλοσοφική προσέγγιση και πραγματοποιείται στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος, αποτελώντας μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και έχοντας ως τελικούς αποδέκτες τους μαθητές ή μπορεί να απευθυνθεί στο ευρύ κοινό μέσα από εκστρατείες δημόσιας ευαισθητοποίησης των ατόμων. Τα θέματα συζήτησης γύρω από τα οποία περιστρέφεται το μοντέλο αυτό είναι η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι μορφές παραβίασής τους (παιδική εργασία, γενοκτονία κ.ά.), οι μηχανισμοί προστασίας των πολιτών και τα διεθνή κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και βασική παιδαγωγική στρατηγική του είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον του ατόμου.

Το μοντέλο αυτό δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη γνώση για τα ανθρώπινα δικαιώματα παρά στην πρακτική ικανότητα πραγμάτωσής τους και επαφίεται στην κοινωνική συναίνεση σχετικά με την ισχύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων την οποία προσπαθεί και να ενδυναμώσει. Πρόκειται για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο μιας σχετικά διασφαλισμένης τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

3.5.2 Μοντέλο Υπευθυνότητας

Το μοντέλο της υπευθυνότητας ακολουθεί μια νομική-πολιτική προσέγγιση και έχει ως στόχο την εκπαίδευση και επιμόρφωση ατόμων εντός ιδρυμάτων, τα οποία ασχολούνται επαγγελματικά ή ημι-επαγγελματικά με την προάσπιση και ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως δικηγόροι, συνήγοροι των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όργανα ελέγχου, αστυνομικοί, ιατρικό προσωπικό και δημοσιογράφοι. Εστιάζει στο να επηρεάσει τη νομοθεσία, την πολιτική εκτελεστική εξουσία και την απονομή δικαίου κατά την προάσπιση ομάδων των οποίων τα ανθρώπινα δικαιώματα απειλούνται στην πραγματικότητα ή δυνητικά. Στη θεματολογία του περιλαμβάνονται διαδικασίες τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαστικές υποθέσεις, κώδικες ηθικής και κανόνες συμπεριφοράς και γενικά θέματα της επικαιρότητας. Σύμφωνα με τη στρατηγική αυτού του μοντέλου, οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτελούν εργαλεία για την ενθάρρυνση και ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των διάφορων επαγγελματικών ομάδων, τα μέλη των οποίων μπορούν

με τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες για δράση σύμφωνα με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το μοντέλο της υπευθυνότητας αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική δικαιοσύνη και αλλαγή, την οποία θεωρεί απαραίτητη σε κοινοτικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο προκειμένου οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να αναλάβουν τις ευθύνες τους κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους για την υπεράσπιση και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

3.5.3 Μετασχηματιστικό μοντέλο

Το τρίτο μοντέλο ακολουθεί μια ψυχολογική-κοινωνιολογική προσέγγιση και περιλαμβάνει τόσο τυπικές όσο και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης, καθώς και μορφές λαϊκής εκπαίδευσης και αυτοβοήθειας. Συνδέει την ΕΑΔ με τα ζητούμενα άλλων στρατηγικών ενδυνάμωσης, όπως την αποκατάσταση και διατήρηση της ειρήνης, την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών, την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και τα δικαιώματα των μειονοτήτων και βασίζεται στην άποψη ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν προσωπικές εμπειρίες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή μπορούν έστω φαντασιακά να μουν στη θέση δυνητικών παραβιαστών.

Στο επίκεντρο του μοντέλου αυτού βρίσκεται η «ενδυνάμωση» ως ενίσχυση της ικανότητας για μεγαλύτερη ανάπτυξη και μετασχηματισμό της κοινωνίας και ως συγκρότηση ομάδων από ακτιβιστές για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Tibbitts επισημαίνει ότι ο μετασχηματισμός αυτός προϋποθέτει τη συνειδητή προσχώρηση από την πλευρά του ατόμου στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την προσωπική εμπλοκή τόσο των παιδαγωγών όσο και των διαπαιδαγωγούμενων σε πρακτικά ζητήματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως ενδοοικογενειακή βία, φτώχεια, συνθήκες διαβίωσης κ.ά.. Τα προγράμματα στα οποία εφαρμόζεται το μοντέλο διεξάγονται σε καταυλισμούς προσφύγων, σε κοινωνίες που έχουν λάβει χώρα ένοπλες συγκρούσεις, με άτομα ή ομάδες που είναι θύματα παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή βρίσκονται σε συνθήκες ακραίας φτώχειας. Σε ορισμένες περιπτώσεις το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί και στα σχολεία όπου μία περίπτωση παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως το Ολοκαύτωμα ή η γενοκτονία, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο βαθιάς μελέτης και καταλύτης για την ενασχόληση των μαθητών με παρόμοια θέματα παραβιάσεων.

Ξεχωριστή σημασία για την Tibbitts έχει το μικρο-επίπεδο της κοινωνίας εκεί δηλαδή που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους κοινωνικούς ρόλους τους και τις προσωπικές σχέσεις τους

Η παραπάνω τυπολογία μοντέλων της ΕΑΔ μπορεί σχηματικά να αποδοθεί και με μια πυραμίδα, στη βάση της οποίας θα τοποθετούσαμε το μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης, στη μέση το μοντέλο υπευθυνότητας και στην κορυφή το μετασχηματιστικό μοντέλο. Η σχηματική αυτή απόδοση απεικονίζει και την ευρύτητα των στόχων αλλά και το βαθμό δυσκολίας για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του κάθε μοντέλου.

3.6 ΕΑΔ και άλλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Η ΕΑΔ περικλείει στον πυρήνα της μία σειρά από πολλές αξίες ανάμεσα στις οποίες είναι η ειρήνη, η ανεκτικότητα, η ισότητα, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Προωθώντας την αναγνώριση και το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, ενδυναμώνει τους ανθρώπους έτσι ώστε να αναλάβουν ενεργό δράση και να συμβάλλουν αποφασιστικά στην οικοδόμηση ενός ειρηνικού μέλλοντος. Όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται σήμερα η συμβολή της ΕΑΔ στην καλλιέργεια ενός κλίματος που θα κρατά ενωμένα τα μέλη της κατακερματισμένης και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Ζητήματα που αφορούν την ισότητα των φύλων, την πολυπολιτισμικότητα, τον διαπολιτισμικό διάλογο, την αποφυγή της βίας, την εξάλειψη των στερεοτύπων (φυλετικών, εθνικών, θρησκευτικών, ή σχετικών με τη διάκριση των φύλων ή/και τον σεξουαλικό προσανατολισμό) μπορούν να προσεγγιστούν μέσα από μια προοπτική βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αρχές του σεβασμού, της αναγνώρισης και της ανεκτικότητας.

3.6.1 ΕΑΔ και Παιδεία της Δημοκρατίας (Education for Democratic Citizenship)

Η σχέση της ΕΑΔ με την Παιδεία της Δημοκρατίας έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς εκτενώς (για παράδειγμα, τους Osler and Starkey, 2005 και 2010, τον Covell, 2010, τους Banks et al., 2010). Το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί τις δύο προσεγγίσεις ως αλληλένδετες έννοιες που στηρίζουν η μία την άλλη, και διαφέρουν ως προς το επίκεντρο και το πλαίσιο δράσης παρά ως προς το σκοπό και τις μεθόδους. Η Παιδεία της Δημοκρατίας εστιάζει κυρίως στα δημοκρατικά δικαιώματα, τις υποχρεώσεις και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη σε σχέση με την αστική, πολιτική, κοινωνική, οικονομική, νομική και πολιτισμική σφαίρα της κοινωνίας, ενώ η ΕΑΔ επικεντρώνεται σε ένα ευρύτερο

φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών σε κάθε πλευρά της ζωής του ανθρώπου (ΣτΕ, 2010).

Ο Fritzsche (2008) θεωρεί ότι δεν είναι αρκετό να συγκρίνουμε τις δύο προσεγγίσεις και να τονίζουμε τα κοινά στοιχεία, παραβλέποντας τις διαφορές τους. Σύμφωνα με την άποψή του, οι βασικές ομοιότητες της ΕΑΔ και της Παιδείας της Δημοκρατίας είναι οι ακόλουθες:

- είναι και οι δύο προσεγγίσεις που αναπτύσσονται και εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο
- βασίζονται στην κοινή παραδοχή ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του ατόμου
- έχουν ως κοινό σημείο εκκίνησης τη συμμετοχικότητα και προωθούν μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα
- στοχεύουν στην καταπολέμηση των διακρίσεων, της έλλειψης ανεκτικότητας και της βίας.

Στις διαφορές, ο Fritzsche εντοπίζει τα ακόλουθα σημεία:

- η έννοια των δικαιωμάτων του ανθρώπου διαφέρει από αυτή των δικαιωμάτων του πολίτη. Τα δικαιώματα του ατόμου ως ανθρώπινης ύπαρξης διαπνέονται από την αντίληψη της κοινής ανθρώπινης ιδιότητας που βασίζεται σε μια ηθικολογική και νομική σύλληψη του ατόμου ως οντότητα. Αντίθετα, τα δικαιώματα του ατόμου ως πολίτη ορίζονται σε σχέση με την ιδιότητά του ως μέλος της πολιτικής κοινωνίας και στηρίζονται σε μια πολιτική και νομική θεώρηση του ατόμου.
- η Παιδεία της Δημοκρατίας δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην ευρωπαϊκή διάστασή της παρά στην παγκόσμια και στην καλλιέργεια μιας ευρωπαϊκής συνείδησης και στην οικοδόμηση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας.
- ενώ και οι δύο προσεγγίσεις μιλούν για δικαιώματα και υποχρεώσεις, στα ανθρώπινα δικαιώματα οι υποχρεώσεις στοχεύουν στην αναγνώριση της ισότητας και την εξάλειψη των διακρίσεων μεταξύ των ανθρώπων, σε αντίθεση με τις υποχρεώσεις όπως ορίζονται στην ιδιότητα του πολίτη, οι οποίες τονίζουν την υποχρέωση του ατόμου για συμμετοχή ως μέλος της κοινότητας.
- η Παιδεία της Δημοκρατίας επιδιώκει τη συνοχή και τη σταθερότητα της κοινωνικής και πολιτικής κοινότητας ενώ η ΕΑΔ στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και την ενεργό δράση.

Συνοψίζοντας, ο Fritzsche επισημαίνει ότι η ΕΑΔ υιοθετεί την προοπτική του ατόμου που βρίσκεται υπό απειλή, ενώ η Παιδεία της Δημοκρατίας την προοπτική της κοινότητας σε κατάσταση κρίσης. Προσθέτει επίσης, ότι η Παιδεία της Δημοκρατίας μπορεί να

ενισχύσει την ΕΑΔ εάν: α) τονίσει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αποτελούν πάντα δικαιώματα αλλά πολιτικές διεκδικήσεις, β) δώσει μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στα όρια της πολιτικής κοινωνίας και γ) αναγνωρίσει το γεγονός ότι συχνά τα δικαιώματα αναγνωρίζονται αλλά δεν τηρούνται από τους πολίτες, όπως για παράδειγμα η συμμετοχικότητα.

3.6.2 ΕΑΔ και Εκπαίδευση για την Ειρήνη (Peace Education)

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της κοινωνικής, πολιτικής και ατομικής υπευθυνότητας είναι πολύ σημαντικός. Η εκπαίδευση έχει την ευθύνη να αφυπνίσει τους νέους ανθρώπους ώστε να αναλάβουν τις ευθύνες τους για ένα ανθρώπινο μέλλον, στο οποίο κυριαρχεί η αλληλεγγύη, ο διάλογος, η κοινωνική δικαιοσύνη, οι αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η δημοκρατία και η ειρηνική διαβίωση μεταξύ των ανθρώπων.

Σε αυτό το πνεύμα, η UNESCO υιοθέτησε το 1974 στο Παρίσι τη «[...] σύσταση σχετικά με την Εκπαίδευση που στοχεύει στη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη και με την εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες». Τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν θεμελιώδη σημασία για την ειρήνη και την εκπαίδευση που έχει ως στόχο την προετοιμασία των παιδιών και των εφήβων να αναλάβουν δράση για ένα κόσμο με λιγότερη βία και περισσότερη δικαιοσύνη. Η ουσία και οι σκοποί των εννοιών και των προτύπων των δικαιωμάτων του ανθρώπου φωτίζουν τα χαρακτηριστικά μιας ειρηνικής και δίκαιης κοινωνίας. Με αυτή την ιδιότητα τα ανθρώπινα δικαιώματα θεωρούνται απαραίτητο παιδαγωγικό εργαλείο για την εκπαίδευση για την ειρήνη (Reardon, 2002).

Οι περισσότεροι θεωρητικοί της εκπαίδευσης δέχονται ως δεδομένες τις επικαλύψεις της προσέγγισης αυτής με τα μοντέλα της παγκόσμιας και διαπολιτισμικής μάθησης, της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία. Ο L.J.A. Vriens, καθηγητής της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη στη σχολή των Κοινωνικών Επιστημών στο Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης μέχρι το 2001, θεωρεί ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη είναι πιο γενικός όρος: η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι απαραίτητες πτυχές της εκπαίδευσης για την ειρήνη, αφού τονίζουν το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν αξία και ότι ο σεβασμός απέναντι στους άλλους είναι βασικό στοιχείο και ότι η εκπαίδευση για την ειρήνη πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην διεθνή εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αντιρατσιστική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την ανεκτικότητα και τη διαχείριση των συγκρούσεων

(στο Πανταζής, 2009: 257). Ο όρος «ειρήνη» περιλαμβάνει σιωπηρά την έννοια του σεβασμού για τον εαυτό μας, για τους άλλους και για ολόκληρο τον κόσμο.

Ως επιστημονικός κλάδος η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, όπως και η ΕΑΔ, στοχεύει μακροπρόθεσμα στην αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς του ατόμου απέναντι στους άλλους. Επιδιώκει μέσα από την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης να μεταδώσει στα άτομα τι πρέπει να αποδεχθούν προκειμένου να γνωρίσουν καλύτερα τους άλλους, τι πρέπει να αισθάνονται για να τους κατανοήσουν και τι πρέπει να πράξουν προκειμένου να πετύχουν μια αρμονική συνεργασία μαζί τους. Στοχεύει στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου πολιτισμού της ειρήνης, οποίος προωθεί αξίες, στάσεις, παραδόσεις, συμπεριφορές και τρόπους ζωής με βάση την ανεκτικότητα, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εξάλειψη της βίας. Και οι δύο προσεγγίσεις μοιράζονται την ολιστική αντίληψη που διατυπώθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη στην Παγκόσμια Διάσκεψη της Βιέννης το 1993, ότι όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι οικουμενικά, αδιαίρετα, αλληλοεξαρτώμενα και αλληλένδετα. Στόχος είναι στο εξής να αναπτυχθεί μια μορφή εκπαίδευσης για την ειρήνη που ρίχνει φως στη θεμελιώδη σχέση μεταξύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης (Reardon, 2002).

Η σχέση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις πηγάζει και εξ αντικειμένου: Τα ανθρώπινα δικαιώματα και η διασφάλισή τους έχουν ως αποτέλεσμα την προστασία του ανθρώπου από τις υπερβάσεις της εξουσίας και την εγκαθίδρυση εκείνων των συνθηκών που του επιτρέπουν να έχει μια αξιοπρεπή διαβίωση και μια πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, δηλαδή συνθηκών που υπάρχουν μόνο σε περίοδο διαρκούς και σταθερής ειρήνης (Περράκης, 1990: 114, 121).

3.6.3 ΕΑΔ και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education)

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η ΕΑΔ θεωρείται σημαντικό μέσο για την καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας, της έλλειψης ανεκτικότητας, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολιτών με ευαισθησίες στα δικαιώματα του άλλου, με ικανότητες για ηθικές επιλογές και με συνείδηση των προκαταλήψεων και του τρόπου που διαμορφώνονται αυτές κοινωνικά ώστε να γίνουν σεβαστά, κυρίως μέσα από την αναγνώριση της κουλτούρας, των παραδόσεων, της θρησκείας και της γλώσσας τους.

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει τις δυτικές δημοκρατικές κοινωνίες σήμερα αναφέρεται σε μια κοινωνική κατάσταση στην οποία συμβιώνουν άτομα που έχουν διαφορετική εθνική και πολιτισμική προέλευση και δημιουργούν την απαραίτητη βάση

ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ιδέας. Αυτή τη συγκεκριμένη πολυπολιτισμική κατάσταση αποδίδει ο όρος «διαπολιτισμικότητα».

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούμε με τους άλλους πολιτισμούς, τις άλλες κοινωνίες και ομάδες. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της, οι βασικοί στόχοι της θεωρούνται τρεις: 1. Να ενημερώνονται τα παιδιά σχετικά με την πολυπολιτισμική διαφορετικότητα. 2. Να ενθαρρύνεται και να ενισχύεται ο σεβασμός απέναντι στη δράση και τις πρακτικές των άλλων πολιτισμικών ομάδων. 3. Να ενθαρρύνονται τα μέλη αυτών των ομάδων προκειμένου να είναι υπερήφανα για τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση τοποθετεί στο κέντρο τον άνθρωπο, τα δικαιώματά του, την αξιοπρέπεία του και την αξία του διαφορετικού πολιτισμού και προσπαθεί να πετύχει τη διεθνή κατανόηση και να συμβάλλει στην παγκόσμια ειρήνη αποφεύγοντας την ιεράρχηση των πολιτισμών και αντιμετωπίζοντάς τους όλους ως ίσους.

Ένας από τους σημαντικότερους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. ο James Banks, ο οποίος μάλιστα τη θεωρεί κίνημα ή διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, εκφράζει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί καλούνται να τροποποιήσουν σειρά στοιχείων, όπως οι σχέσεις, οι στάσεις, οι απόψεις, οι πεποιθήσεις, η κουλτούρα, προκειμένου να διαμορφώσουν το σωστό πολίτη (Καρακατσάνη, 2004: 187).

Ο Paul Zec (1980), υπογραμμίζει ότι η ιδέα του σεβασμού κάθε κουλτούρας προϋποθέτει στην πραγματικότητα ότι υπάρχει η δυνατότητα μιας εξωτερικής (από τις ίδιες τις κουλτούρες) θεώρησης με βάση κριτήρια που έχουν ένα χαρακτήρα καθολικότητας. Έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να αποδώσει στους ανθρώπους που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς το σεβασμό που τους αρμόζει λόγω αυτής της ιδιότητας (δηλαδή για αυτό που συγκροτεί τη διαφορετικότητά τους), παρά μόνο αν τους αναγνωρίσει κατ' αρχήν ως ανθρώπινα όντα, τα οποία χαρακτηρίζονται θεμελιωδώς, δηλαδή πέρα από τους πολιτισμούς, από την ικανότητα του ορθού λόγου. «Δεν μπορώ πραγματικά να σεβαστώ την ετερότητα του άλλου, παρά μόνο αν αναγνωρίσω αυτή την ετερότητα ως μια άλλη πιθανή εκδοχή της ανθρώπινης ιδιότητας».

Το Μάιο του 1983 το Συμβούλιο της Ευρώπη στα πλαίσια ενός συμποσίου που συγκάλεσε στη Βιέννη σχετικά με την προώθηση και διάδοση της ΕΑΔ, συμφώνησε στην υιοθέτηση ενός συνόλου προτάσεων για την επιτυχή διάδοση των αρχών της ΕΑΔ μέσω του σχολείου. Οι προτάσεις αυτές έλαβαν δύο χρόνια αργότερα, το Μάιο του 1985 τη μορφή σύστασης, γνωστής και ως Σύσταση R (85) 7, για τη Διδασκαλία και Μάθηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα Σχολεία [Recommendation R(85) 7 On the Teaching and

Learning about Human Rights in Schools]. Η Σύσταση τονίζει ότι ο σκοπός του Συμβουλίου είναι: «η επίτευξη της ενότητας μεταξύ των μελών του για τη διασφάλιση και συνειδητοποίηση των ιδανικών και αρχών που αποτελούν τη κοινή τους κληρονομιά». Στη συνέχεια, κάνει αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα ως σημαντικά «ιδανικά και αρχές» και υπενθυμίζει τις δεσμεύσεις των κρατών-μελών απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση σε αυτά. Οι υπουργοί εκφράζουν την πίστη τους στη δυνατότητα του σχολείου να αποτελέσει ένα μικρόκοσμο της κοινωνίας που βασίζεται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αξιώνει το σεβασμό για την αξιοπρέπεια, την ανεκτικότητα και την ισότητα ευκαιριών. Με αυτό το σκεπτικό, τα ευρωπαϊκά κράτη καλούνται να εναρμονιστούν με τις επιταγές της διαπολιτισμικής και δημοκρατικής αγωγής που προωθεί η Ευρώπη, δηλαδή καλούνται μέσω της αναθεώρησης αναλυτικών προγραμμάτων-φανερών και κρυφών-αρχών, στόχων, μεθόδων διδασκαλίας της εκπαίδευσης και του συνόλου των παιδαγωγικών πρακτικών «να προάγουν τα ιδεώδη της δημοκρατίας, της ειρήνης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού της διαφοράς» (Μακρυνιώτη, 1999). Πράγματι, τα δικαιώματα του ανθρώπου «είναι σε όλα τα επίπεδα έκφραση ‘διαλογικής ελευθερίας’ και στοχεύουν στην πραγμάτωση ανοιχτής κοινωνικότητας. Γι’ αυτό και η αγωγή για την ειρήνη και τα δικαιώματα του παιδιού είναι αφ’ εαυτής και Διαπολιτισμική Αγωγή» (Δεληκωσταντής, 1995: 127-128).

Η ΕΑΔ και η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνουν έμφαση στη δύναμη της μάθησης για τη βελτίωση του ανθρώπου και επιδιώκουν την παροχή ίσων ευκαιριών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικότερα για τις μειονοτικές ομάδες. Και οι δύο προσεγγίσεις τονίζουν τη χρήση μεθόδων και πρακτικών που αγγίζουν τη ψυχολογική διάσταση του ανθρώπου, γι’ αυτό στα πλαίσια της ΕΑΔ γίνεται συχνά λόγος για στρατηγικές που προωθούν τη συμμετοχικότητα και την ενεργό δράση. Ο όρος «ενδυνάμωση» παίζει κυρίαρχο ρόλο και στην ΕΑΔ και στη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αφού αναφέρεται στην συστηματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια όλων εκείνων των δεξιοτήτων στο άτομο που του επιτρέπουν να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να αποδέχεται και να ανέχεται την διαφορετικότητα και να σέβεται τους «άλλους» πολιτισμούς αλλά και στην ανάληψη ενεργούς δράσης που θα οδηγήσουν σε αλλαγή σχέσεων, στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων.

3.7 ΕΑΔ και τυπική/μη τυπική εκπαίδευση

Η ΕΑΔ καλλιεργείται τόσο στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης (σχολείο, πανεπιστήμια, εκπαιδευτικά ιδρύματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών κ.ά.), όσο και σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης (επαγγελματικές ενώσεις, αστυνομία, δικαστικοί, δημοσιογράφοι, ένοπλες δυνάμεις κ.ά.).

Το σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία για την ΕΑΔ, γιατί τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα πιο ευάλωτα θύματα των παραβιάσεών τους και επίσης οι πρώτοι δέκτες της εκπαίδευσης για την προώθηση των αξιών τους. Βασική προϋπόθεση για να αντιληφθούν ως ενήλικες σε επαρκή βαθμό τα δικαιώματά τους, είναι να αναπτύξουν συνείδηση αυτών σε όσο το δυνατό μικρότερη ηλικία. Η Torney-Purta, βασιζόμενη στη θεωρία ότι όσο πιο νωρίς αποκτά το παιδί μια εμπειρία, τόσο πιο καθοριστική γίνεται αυτή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, τονίζει ότι η ιδανική ηλικία για τα ανθρώπινα δικαιώματα να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα είναι μεταξύ 7 και 11 ετών. Σε αυτή την ηλικία το παιδί έχει κατακτήσει ένα σύνολο από πολύ σημαντικές γνωστικές ικανότητες, αλλά υπάρχουν έννοιες και αντιλήψεις που δεν έχουν ακόμα παγιωθεί ως συμπεριφορές. Σημειώνει επίσης, ότι περίπου στην ηλικία των 13 ετών οι αντιλήψεις γίνονται στέρεες και αρχίζουν να διαμορφώνονται στερεότυπα. Η ισότιμη αντιμετώπιση των άλλων, ιδιαίτερα αυτών που υφίστανται διακρίσεις ή αδικία, περνά σε δεύτερη μοίρα μπροστά στη διατήρηση της θέσης μέσα στην ομάδα κατά την διάρκεια της εφηβείας (Torney-Purta, 1982).

Είναι εμφανές από τα παραπάνω ότι προτείνεται μια μακροπρόθεσμη προσέγγιση της ΕΑΔ ως αντικείμενο στο σχολικό πρόγραμμα, ξεκινώντας ως ανεπίσημη πρόταση στην προσχολική εκπαίδευση και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και δίνοντας έμφαση στη διαδικασία, και συνεχίζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με προγράμματα προσανατολισμένα πιο πολύ στο περιεχόμενο (Πίνακας 4). Στόχος της ΕΑΔ είναι να αποτελέσει μαθησιακό αντικείμενο και της ανώτατης εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων και φυσικά της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η ΕΑΔ πρέπει να αποτελεί θέμα της σχολικής φιλοσοφίας, του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας και όχι ένα μονοδιάστατο γνωστικό αντικείμενο. Τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να βιώνονται μέσα στο χώρο του σχολείου και όχι απλά να διδάσκονται. Για να γίνει βιωματική η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητη η συμπερίληψή τους σε μαθήματα, όπως η Ιστορία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, σε μαθήματα δηλαδή με κοινωνικό και ανθρωπιστικό περιεχόμενο αλλά και άλλα αντικείμενα όπως εικαστικά μαθήματα.

Το Συμβούλιο Υπουργών της Ευρώπης στη Σύσταση R (85) 7, που υιοθέτησε το 1985, αναφέρει έξι τομείς στους οποίους πρέπει να εστιάσει η ΕΑΔ.: α) ανθρώπινα δικαιώματα

στο αναλυτικό πρόγραμμα, β) γνώσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα γ) δεξιότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, δ) σχολικό κλίμα, ε) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στ) Διεθνής Ημέρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στον τρόπο διάρθρωσης του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου για να συμπεριλάβει όλα εκείνα τα στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για την κατανόηση και απόκτηση εμπειριών από τους νέους γύρω από τα δικαιώματα του ανθρώπου. Διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις, βασικές έννοιες όπως ο σεβασμός για τα δικαιώματα των άλλων και η ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων αλλά και άλλες πιο αφηρημένες έννοιες με φιλοσοφικές, πολιτικές και νομικές προεκτάσεις που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να εισχωρήσουν ως θεματολογία σε μαθήματα, όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, οι Κοινωνικές Επιστήμες, τα Θρησκευτικά, η Ηθική, η Γλώσσα, η Λογοτεχνία και η Οικονομία.

Στο δεύτερο τομέα δίνεται έμφαση στις πνευματικές και κοινωνικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κατανόηση και ενίσχυση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως την ικανότητα για γραπτή και προφορική έκφραση, ερευνητική διάθεση, κριτική ικανότητα, ανάληψη ευθύνης, συμμετοχικότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, συνεργατικότητα, αναγνώριση και αποδοχή της διαφοράς, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων χωρίς τη χρήση βίας κ.ά.

Ο τρίτος τομέας περιλαμβάνει τα θέματα που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα οποία πρέπει οι μαθητές να γνωρίζουν, όπως τις βασικές κατηγορίες των δικαιωμάτων, τις υποχρεώσεις και τις δεσμεύσεις, τα είδη των διακρίσεων και των παραβιάσεων, φαινόμενα όπως ο ρατσισμός και σεξισμός, σημαντικές προσωπικότητες, γεγονότα και κινήματα που σημάδεψαν την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Επίσης, ο τομέας αυτός τονίζει τη σημασία της βιωματικής διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών και το αίσθημα αισιοδοξίας και θετικής στάσης που πρέπει να καλλιεργείται στα παιδιά.

Ο τέταρτος τομέας, δίνει έμφαση στο θετικό κλίμα που πρέπει να κυριαρχεί στο χώρο του σχολείου και που πρέπει να χαρακτηρίζεται από τις αρχές της δικαιοσύνης, της ελευθερίας της έκφρασης, της ισότητας, του σεβασμού στα δικαιώματα του άλλου και στη διαφορετικότητα. Σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό κλίμα η μάθηση, εντός και εκτός της τάξης, επιτυγχάνεται ευκολότερα ενώ συγχρόνως προάγεται η συμμετοχική και δημοκρατική ζωή. Πολύ σημαντική θεωρείται και η συνεργασία με τους γονείς και άλλους

κοινωνικούς φορείς καθώς και διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι οποίες μπορούν να στηρίξουν το έργο του σχολείου.

Ο πέμπτος τομέας αφορά στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι απαραίτητο να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι για να διδάξουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο. Γι' αυτό πρέπει να γνωρίζουν τα γεγονότα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, να έχουν την ευκαιρία για εργασία ή σπουδές εκτός της χώρας τους, να μπορούν να διακρίνουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά όλων των μορφών τις διακρίσεις και να επιμορφώνονται τακτικά ώστε να ερμηνεύουν και να εφαρμόζουν σωστά τις προτεινόμενες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Ο έκτος τομέας προτείνει τον εορτασμό της 10ης Δεκεμβρίου ως Διεθνούς Ημέρας για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου ως μία προσπάθεια να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ιστορία τους.

Η Felisa Tibbitts (1995), προτείνει τρεις τρόπους με τους οποίους μπορεί η ΕΑΔ να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα: α) ως διακριτό μάθημα β) ως μέρος ενός άλλου μαθήματος, όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ή η Ηθική και/ή γ) ως ένα σύνολο θεμάτων που μπορούν να συμπεριληφθούν σε άλλα μαθήματα.

Η πρώτη επιλογή έχει το πλεονέκτημα ότι δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και την προοπτική ότι θα υπάρξει μεγαλύτερο περιθώριο ανάπτυξης μεθοδολογιών, δεδομένου ότι το μάθημα δεν έχει διδαχθεί ξανά. Ωστόσο, τα μειονεκτήματα αυτής της επιλογής είναι ότι το μάθημα θα είναι κατά πάσα πιθανότητα προαιρετικό, άρα υπάρχει πιθανότητα οι μαθητές να μην το επιλέξουν και επίσης είναι μεγάλη η πιθανότητα το μάθημα να καταργηθεί αργότερα. Η πρόταση της Tibbitts είναι να δημιουργηθεί ανεξάρτητο μάθημα εφόσον το Υπουργείο δίνει αυτή τη δυνατότητα, αλλά μέσω αυτής της δυνατότητας να γίνει προσπάθεια διάχυσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε άλλα μαθήματα με πιο μόνιμη και σταθερή βάση στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Το βασικότερο πλεονέκτημα της δεύτερης επιλογής είναι ότι οι μαθητές θα εκτεθούν σε μεγάλο βαθμό στις αξίες και τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εάν όμως η διδασκαλία του μαθήματος ακολουθεί τον παραδοσιακό διαλεκτικό τρόπο που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο, τότε είναι πιθανό και τα ανθρώπινα δικαιώματα να παρουσιαστούν με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή κατά γράμμα και όχι σύμφωνα με το πνεύμα. Ο κίνδυνος που υπάρχει είναι οι ιδέες και οι αξίες να φανούν ρηχές και ασήμαντες στα παιδιά.

Η Tibbitts θεωρεί ότι οι αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να παρουσιάζονται μέσα από δραστηριότητες και μεθόδους, οι οποίες εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές και αν τέτοιες μέθοδοι φαντάζουν δύσκολες ή ασυνήθιστες στο μέσο εκπαιδευτικό, τότε είναι προτιμότερο αυτός να ανοίξει έναν ουσιαστικό διάλογο με τους μαθητές με ερωτήματα και προβληματισμούς που προσφέρονται προς διερεύνηση και στοχασμό.

Η τρίτη πρόταση, η θεματική ενσωμάτωση, είναι αυτή που ακολουθούν οι περισσότεροι εκπαιδευτές στα ανθρώπινα δικαιώματα, επειδή πιστεύουν ότι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οφείλει να είναι τρόπος ζωής και θέμα για συζήτηση στα διάφορα αντικείμενα μάθησης. Η ενίσχυση της ανεκτικότητας, της επίλυσης συγκρούσεων, του σεβασμού για τη ζωή και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι με βεβαιότητα θέματα που μπορούν να συνδεθούν με τους επίσημους φορείς της τυπικής εκπαίδευσης και να διαποτίσουν πολλά μαθήματα. Πρόκειται για μια αξιόπαινη προσέγγιση, αλλά όχι άμεσα εφαρμόσιμη σε ρευστά εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, υπάρχουν αναπάντητα ερωτήματα σχετικά με το τι συνιστούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και η δημοκρατία. Μέχρι να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, θα είναι πραγματικά ενδιαφέρον να δούμε πώς μπορούν αυτές οι ιδέες να ενσωματωθούν στο corpus γνώσεων διαφόρων μαθημάτων. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η τρίτη προσέγγιση ίσως αποτελεί μακροπρόθεσμη προοπτική.

Η Tibbitts τονίζει επίσης τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να είναι σε θέση να διδάξουν αποτελεσματικά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Υποστηρίζει, ότι όπως κάθε άλλο πρόγραμμα του σχολείου, η ΕΑΔ απαιτεί συνεχή επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς και πριν και κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματός τους, από εκπαιδευτές καλά καταρτισμένους, οι οποίοι είναι σε θέση να παρέχουν τα τεχνικά μέσα και την ηθική στήριξη τους εκπαιδευτικούς μέσα από οργανωμένα δίκτυα που λειτουργούν σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικής κατάστασης.

Την ίδια θέση υιοθετεί και ο Müller, ο οποίος προτείνει την τακτική ενημέρωση των διδασκόντων μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων για περιπτώσεις επιτυχούς κινητοποίησης υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου να παραμείνουν πεπεισμένοι σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ΕΑΔ. Προσθέτει ακόμα, ότι η προσωπικότητα και το είδος της σχέσης του διδάσκοντα με τους μαθητές πρέπει να συνάδουν με μια ανθρώπινη εικόνα διακρινόμενη για τον ανθρωπισμό της και να θεμελιώνονται σε προσωπικές αξίες σύμφωνες με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για το σκοπό αυτό, ο Müller εισάγει την έννοια της «σύμφωνης με τα ανθρώπινα δικαιώματα

εκπαίδευσης», την οποία συνδέει με μια παιδαγωγική σχέση με ανθρώπους υπό το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Müller, 2001: 426 στο Πανταζής, 2009: 324-325).

Απαραίτητη προϋπόθεση ωστόσο για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να φέρουν σε πέρας αυτό το σημαντικό έργο αποτελεσματικά και να προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι να αναγνωρίζεται και να γίνεται σεβαστή η επαγγελματική τους θέση καθώς και να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Η σχολική διοίκηση και οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και να τους εφοδιάζουν με τα απαραίτητα τεχνικά και διδακτικά μέσα, ώστε αυτοί να μπορούν να εισάγουν καινοτόμες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, πρέπει εκτός από τους εκπαιδευτικούς να ευαισθητοποιούνται και το διοικητικό προσωπικό, οι γονείς, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπρόσωποι της εκπαίδευσης.

3.8 Εμπόδια στην εφαρμογή της ΕΑΔ

Στην προσπάθεια εφαρμογής των διαφόρων προγραμμάτων και προσεγγίσεων για την ΕΑΔ παρουσιάζονται προβλήματα που προκύπτουν από ένα εκπαιδευτικό παράδοξο, όπως επισημαίνει ο Starkey: Συνήθως, όλες οι νέες προτάσεις και καινοτόμες προσεγγίσεις για τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι εύκολο να γίνουν αποδεκτές από τους εμπλεκόμενους φορείς. Η ΕΑΔ ωστόσο, τυγχάνει μεγάλης αποδοχής και θετικής εκτίμησης στα υψηλότερα επίπεδα κυβερνητικής πολιτικής σε μια σειρά από διεθνή fora. Σε αντίθεση, οι εκπαιδευτικοί δεν επιδεικνύουν την ίδια βούληση ή δυνατότητα να υιοθετήσουν τις αρχές της ΕΑΔ και να τις εντάξουν ως αντικείμενο στη διδασκαλία τους σε τακτική βάση (Starkey, 1984 στο Lynch, Modgil and Modgil, 1992: 31).

Μία πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομένου, σύμφωνα με όσα σημειώνει ο Starkey, είναι ότι οι υποστηρικτές της ΕΑΔ επιδιώκουν να διαμορφώσουν τα αναλυτικά προγράμματα κυρίως μέσα στα τοπικά και εθνικά πλαίσια της επαγγελματικής δράσης τους και όχι τόσο σε διεθνές επίπεδο. Είναι γνωστό, προσθέτει, ότι ένα αναλυτικό πρόγραμμα, στον σχεδιασμό του οποίου δεν έχουν πάρει μέρος οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, δεν έχει πολλές πιθανότητες να εφαρμοσθεί επιτυχώς και να γίνει αποδεκτό. Το ίδιο φαινόμενο μπορεί να συμβεί και σε υψηλότερο επίπεδο, όταν τοπικοί και εθνικοί φορείς καλούνται να εφαρμόσουν σχεδιασμούς που προέρχονται από διεθνείς πρωτοβουλίες. Ο βαθμός σπουδαιότητας που η κοινωνία αποδίδει στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι καίριας σημασίας. Σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαία η παρουσία των ανθρώπινων δικαιωμάτων και υπάρχει μια αίσθηση δέσμευσης και αφοσίωσης απέναντι σε αυτά, η ΕΑΔ αποτελεί μέρος

των αναλυτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα περιορίζονται συνεχώς, η ΕΑΔ απουσιάζει ως μαθησιακό αντικείμενο στην εκπαίδευση.

Η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού είναι μία από τις αιτίες που επισημαίνουν πολλοί εκπαιδευτές για την αδυναμία τους να χειριστούν θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο Drubay (1981), αναφέρει ότι τα διάφορα κείμενα, τα οποία έχουν συνταχθεί σε μια αφηρημένη, νομική γλώσσα, πρέπει να αποκωδικοποιηθούν ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να τα προσεγγίσουν γλωσσικά και να τα κατανοήσουν. Επιπλέον, είναι αναγκαία η παραγωγή νέου υλικού που θα βοηθήσει τους μαθητές να διαχειριστούν τις αντιφάσεις, τις παραβιάσεις και την υποκρισία που διαισθάνονται ότι καλύπτουν τη διεθνή στάση απέναντι σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Όπως επισημαίνει η Tarrow (1992), ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή της ΕΑΔ είναι η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η συνεχής στήριξη και ενδυνάμωση όσων εργάζονται στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιληφθούν ότι η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αρχών τους πρέπει να συνοδεύεται από το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και τις κατάλληλες στρατηγικές και ότι δε φθάνει απλά και μόνο να την εντάξουν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Χρειάζονται καθοδήγηση και ευκαιρίες για να λειτουργήσουν ομαδικά και μέσω υποστηρικτικών δικτύων να ανακαλύψουν μεθόδους και πρακτικές για την επιτυχή ενσωμάτωση των ιδανικών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη διδασκαλία τους. Σε αυτό το σημείο, συνεχίζει η Tarrow, πρέπει να τονιστεί και η ανεπαρκής επαγγελματική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών πάνω στο περιεχόμενο και τις μεθόδους της ΕΑΔ. Οι ακαδημαϊκές γνώσεις τους δεν καλύπτουν θέματα όπως η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι παραβιάσεις τους, οι διεθνείς οργανισμοί και οι μηχανισμοί εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τρέχοντα θέματα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου. Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, αποφεύγουν να εντάξουν στη θεματολογία τους αντικείμενα για τα οποία αισθάνονται απροετοίμαστοι ή ανεπαρκείς. Από την άλλη, η ελλιπής παιδαγωγική προετοιμασία τους δεν τους επιτρέπει να εφαρμόσουν νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η μέθοδος που καλλιεργεί τη δημιουργική και κριτική σκέψη, το βιωματικό παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση και η προσομοίωση, οι οποίες απαιτούν πρακτική εμπειρία και εξοικείωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Η αμφιλεγόμενη φύση της ίδιας της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θέτει άλλο ένα εμπόδιο στην προώθησή τους μέσω της ΕΑΔ. Οι κοινωνικές αντιδράσεις μπορεί να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την ένταξη του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Οι παραδοσιακές, συντηρητικές και ενίοτε

αντιδραστικές απόψεις πολλών φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν εμπόδιο για την ανάδειξη της σύνδεσης ανάμεσα στην πολιτική εκπαίδευση για τις εθνικές αξίες και την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη σε μία πολυπολιτισμική οικουμενική κοινωνία. Η προσπάθεια για συνεργασία και επίλυση των αντιπαραθέσεων που μπορούν να προκύψουν ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα των φορέων της εκπαίδευσης αποτελεί τη μόνη λύση για να προωθηθεί η ΕΑΔ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΑΔ

4.1 Η Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2004) (United Nations Decade for Human Rights Education)

Το 1994, ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών, με την απόφασή του για την ανακήρυξη της δεκαετίας 1995-2004 ως Δεκαετίας για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έθεσε ως στόχο την ενσωμάτωση της ΕΑΔ στο εκπαιδευτικό σύστημα των κρατών-μελών. Στην απόφαση αυτή τα Ηνωμένα Έθνη κατέληξαν μετά από τις δύο Παγκόσμιες Διασκέψεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που προηγήθηκαν, στο Μόντρεαλ και τη Βιέννη το 1993 και στις οποίες, σε στενή συνεργασία με πολλές ΜΚΟ για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αναγνώρισαν την ανάγκη για μια τέτοια Δεκαετία στο τέλος του Ψυχρού Πολέμου. Η ατμόσφαιρα που είχε δημιουργηθεί μετά τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου ήταν ευνοϊκή για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία δεν θεωρούνταν πια απλά και μόνο «πολιτικά εργαλεία» για την στήριξη ενός συγκεκριμένου σοσιαλιστικού, καπιταλιστικού ή συντηρητικού πολιτικού συστήματος, όπως ακριβώς ήταν κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου από το 1950 έως το τέλος της δεκαετίας 1980. Αντιθέτως, τη δεκαετία 1990 δόθηκε η ευκαιρία διάδοσης των ατομικών αλλά και των κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων του ανθρώπου και ταυτόχρονα της επαναφοράς της ΕΑΔ ως συστατικού στοιχείου στην επίσημη πολιτική τόσο των διάφορων χωρών όσο και των διεθνών Κυβερνητικών Οργανώσεων. Πριν τη δεκαετία 1990 οι προσπάθειες διάδοσης της ΕΑΔ δεν κρίνονται ως επιτυχημένες κυρίως επειδή στήριζαν και προωθούσαν την έννοια της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αγνοώντας το πολιτικό σύστημα. Αυτή η στάση όμως, ερχόταν σε αντίθεση με τις πολιτικές επιλογές πολλών χωρών της Ανατολικής και Δυτικής Ευρώπης, οι οποίες προωθούσαν είτε τα συμφέροντα των καπιταλιστικών-δημοκρατικών κοινωνιών στα πλαίσια των οποίων υπερτονίζονταν τα δικαιώματα της ατομικής ελευθερίας είτε των σοσιαλιστικών-κομμουνιστικών καθεστώτων, τα οποία έδιναν βάρος σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καλλιεργεί τα κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα. Και στις δύο περιπτώσεις, η οικουμενιστική και ολιστική διάσταση της

Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που αποτελεί τη βάση της ΕΑΔ, δεν ήταν δυνατό να ενσωματωθεί στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των χωρών αφού δεν εξυπηρετούσε τους μακροπρόθεσμους πολιτικούς στόχους τους (Mihir, 2004).

Αυτή την αδυναμία προώθησης της ΕΑΔ, μπόρεσαν να καλύψουν οι διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, ο ΟΗΕ και το Συμβούλιο της Ευρώπης, οι οποίοι μέσω της δημιουργίας διεθνών δικτύων δράσης και της συνεργασίας με ειδικούς σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και διάφορες ΜΚΟ, κατάφεραν να συμβιβάσουν τα διάφορα αντικρουόμενα εθνικά συμφέροντα των κρατών-μελών και να πείσουν τα κράτη να συμπεριλάβουν θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πολιτική τους ατζέντα. Ο ρόλος των διεθνών αυτών οργάνων κρίνεται σημαντικός για την ενσωμάτωση των αρχών της ΕΑΔ στην εκπαιδευτική πολιτική των διάφορων χωρών με απώτερο σκοπό την εξάλειψη κάθε μορφής παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την οικοδόμηση ενός παγκόσμιου πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κατά τη διάρκεια της Παγκόσμιας Συνδιάσκεψης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1993 στη Βιέννη, δόθηκε έμφαση στην προώθηση της ΕΑΔ, της επαγγελματικής κατάρτισης και της πληροφόρησης του κοινού, ως μέσων για την επίτευξη και ενίσχυση στέρεων και αρμονικών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και ειρηνικής διαβίωσης. Κατά τη Συνδιάσκεψη συστήθηκε στα κράτη-μέλη των Ηνωμένων Εθνών να αγωνιστούν για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού και την κατεύθυνση της εκπαίδευσης προς την πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της ενίσχυσης του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών κλήθηκαν να συμπεριλάβουν την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, τις αρχές του ανθρωπιστικού δικαίου, της δημοκρατίας και του κράτους του δικαίου στα αναλυτικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στους τομείς της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης. Η ΕΑΔ ως μία διαδικασία δια βίου μάθησης για όλους τους ανθρώπους, τους βοηθά να γνωρίζουν και να κατανοούν τα ανθρώπινα δικαιώματά τους και να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά τους για την εκπλήρωση των επιδιώξεών τους. Η κατανόηση των αρχών και των διαδικασιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθιστά τους ανθρώπους ικανούς να συμμετέχουν στις αποφάσεις που καθορίζουν τη ζωή τους. Στην ίδια απόφαση των Ηνωμένων Εθνών, η Γενική Συνέλευση κάλεσε τα αρμόδια όργανα των Ηνωμένων Εθνών καθώς και τις ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να ενώσουν τις δυνάμεις τους και να συνεργαστούν ώστε όλα τα κράτη-μέλη να υποχρεωθούν να εφαρμόσουν το Σχέδιο Δράσης για την Δεκαετία των

Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και να προωθήσουν τις αρχές της ΕΑΔ. Παρακάτω παρουσιάζονται πιο αναλυτικά οι βασικοί άξονες του Σχεδίου Δράσης για την Δεκαετία, όπως αναπτύσσονται στο έγγραφο που συμπληρώνει την απόφαση της Γενικής Συνέλευσης (A/51/506/Add. 1, 12 Δεκεμβρίου 1996).

4.1.1 Κανονιστική βάση και ορισμός

Η Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών βασίζεται στις αρχές και διατάξεις των διεθνών οργάνων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ιδιαίτερα τις αρχές εκείνες που αναφέρονται στην ΕΑΔ, συμπεριλαμβανομένων του άρθρου 26 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, του άρθρου 13 του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα, του άρθρου 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, του άρθρου 10 της Σύμβασης για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών, του άρθρου 7 του Συμφώνου για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων, των παραγράφων 33 και 34 της Διακήρυξης της Βιέννης και των παραγράφων 78 και 82 του Σχεδίου Δράσης της.

Με βάση τις παραπάνω αρχές και για την επίτευξη των σκοπών της Δεκαετίας, η ΕΑΔ ορίζεται ως μια προσπάθεια άσκησης, διάδοσης και πληροφόρησης που στοχεύει στην οικοδόμηση ενός παγκόσμιου πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα από την μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων και την διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών που αποσκοπούν:

- στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών
- στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και της αίσθησης της αξιοπρέπειάς της
- στην προώθηση της κατανόησης, της ανεκτικότητας, της ισότητας των φύλων και της φιλίας ανάμεσα στα έθνη, στους αυτόχθονες λαούς, τις φυλετικές, εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες
- στην ενεργοποίηση όλων των ανθρώπων ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας ελεύθερης κοινωνίας
- στην προαγωγή των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της παγκόσμιας ειρήνης

4.1.2 Γενικές αρχές

Οι παραπάνω αρχές και κανόνες αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση του πλαισίου της Δεκαετίας, η οποία στοχεύει στην ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της συνείδησης σχετικά με τις αρχές, τις έννοιες και τις αξίες που περιλαμβάνονται στην Οικουμενική Διακήρυξη, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Αστικά και Πολιτικά Δικαιώματα, το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα και σε άλλα διεθνή έγγραφα. Η Δεκαετία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου δράσης των χωρών για την εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού και της ανάδειξης της εκπαίδευσης ως εξέχουσας σημασίας παράγοντα επίδρασης στην πολυσύνθετη ζωή των ατόμων και της κοινωνίας, της οποίας τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο.

Στο πλαίσιο της Δεκαετίας όλες οι δράσεις για την ενίσχυση των αρχών της ΕΑΔ. έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την ισότιμη συμμετοχή ατόμων και των δύο φύλων, από όλες τις ηλικίες και τα κοινωνικά στρώματα που αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας στα πλαίσια της επίσημης τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής και της τεχνικής κατάρτισης. Τα ανθρώπινα δικαιώματα οφείλουν από αφηρημένες έννοιες να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των ατόμων και μέσα από το διάλογο και τη συμμετοχή στις δημοκρατικές διαδικασίες να υπάρξει αλλαγή στις στάσεις και συμπεριφορές τους, ώστε να επιτευχθεί οικονομική και κοινωνική πρόοδος και αειφόρος ανάπτυξη.

4.1.3 Στόχοι

Το Σχέδιο Δράσης περιλαμβάνει πέντε στόχους: α) τον προσδιορισμό των αναγκών και τη διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών για την ενίσχυση της ΕΑΔ σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής β) την ανάπτυξη και προώθηση προγραμμάτων για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα γ) την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού δ) την ενίσχυση του ρόλου των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στην προώθηση της ΕΑΔ και ε) τη διάδοση των αρχών της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Το Σχέδιο επικεντρώνεται στη δραστηριοποίηση και στήριξη πρωτοβουλιών και δράσεων σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο και θέτει ως βάση του τη συνεργασία ανάμεσα στις κυβερνήσεις, στους διεθνείς κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς οργανισμούς, τις διάφορες επαγγελματικές ενώσεις, τα άτομα και τους ευρύτερους κοινωνικούς φορείς.

4.1.4 Φορείς δράσης

Οι κυβερνήσεις των κρατών-μελών αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην διάδοση και προώθηση των αρχών της ΕΑΔ με το σχεδιασμό εθνικών σχεδίων δράσης, την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων ως μέρος της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής τους, την οργάνωση εκστρατειών πληροφόρησης των πολιτών, την ελεύθερη πρόσβασή τους στα κέντρα εκπαίδευσης και ενημέρωσης καθώς επίσης και την οικονομική στήριξη σχετικών πρωτοβουλιών και προγραμμάτων από εθελοντές. Στο ίδιο κλίμα δράσης οφείλουν να κινηθούν και τα διάφορα εθνικά ιδρύματα και ινστιτούτα που έχουν ως έργο τους την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Η ενεργός εμπλοκή μη κυβερνητικών οργανισμών, οργανισμών με σημαντική συμβολή στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και επαγγελματικών ομάδων στις διάφορες δραστηριότητες του Σχεδίου Δράσης κρίνεται ως ζωτικής σημασίας παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή του. Η Γενική Συνέλευση και η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών απευθύνθηκαν στις διεθνείς, περιφερειακές και εθνικές μη κυβερνητικές οργανώσεις, ιδιαίτερα αυτές που ασχολούνται με τις γυναίκες, την εργασία, την ανάπτυξη και το περιβάλλον, καθώς και άλλες κοινωνικές ομάδες, υποστηρικτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εκπαιδευτές, θρησκευτικές οργανώσεις και τα ΜΜΕ και τους ζήτησαν να εντείνουν τις προσπάθειές τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες στα πλαίσια τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών αποτελεί το ανώτερο αρμόδιο όργανο για ζητήματα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου και έχει σαν έργο τη χάραξη πολιτικής και την οργάνωση δράσεων ενώ το Κέντρο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, σε συνεργασία με την UNESCO, την αποτελεσματική εφαρμογή τους. Τα άλλα όργανα, οι μηχανισμοί, και οι φορείς των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η UNICEF, το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες, οφείλουν να συνεργαστούν με την Ύπατη Αρμοστεία και να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων της Δεκαετίας.

4.1.5 Ομάδες-στόχοι

Ως τελικός αποδέκτης όλων των προσπαθειών ενημέρωσης και πληροφόρησης σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του απέναντι στα διεθνή όργανα είναι το ευρύ κοινό. Μέσω της χρήσης πολυμέσων και ειδικά σχεδιασμένου οπτικοακουστικού υλικού, όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτου μορφωτικού επιπέδου και φύλου, τα παιδιά, οι ηλικιωμένοι, οι

πρόσφυγες, οι ασθενείς με AIDS, οι αυτόχθονες, οι μειονοτικοί καθώς και τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα έρθουν σε επαφή με τις αρχές της ΕΑΔ. Ειδική έμφαση θα δοθεί στην εκπαίδευση και κατάρτιση των επαγγελματιών που ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως αστυνομικοί και όσοι υπηρετούν στις ένοπλες δυνάμεις, δικηγόροι, δημοσιογράφοι, δικαστικοί υπάλληλοι, εκπαιδευτικοί και σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων και κυβερνητικοί υπάλληλοι.

Τα σχολεία, πανεπιστήμια, επαγγελματικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και προγράμματα πρέπει να ενθαρρυνθούν από τις κυβερνήσεις και να ενισχυθούν οικονομικά, ώστε να αναπτύξουν κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό και να τα ενσωματώσουν σε όλα τα επίπεδα τυπικής εκπαίδευσης από την προσχολική έως την εκπαίδευση ενηλίκων.

Προς τον ίδιο στόχο οφείλουν να προσανατολισθούν και όσοι αποτελούν τον τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης δηλαδή τα εργατικά σωματεία, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, τα ΜΜΕ, οι θρησκευτικές οργανώσεις, οι διάφορες επαγγελματικές ενώσεις και η οικογένεια ως θεσμός.

4.1.6 Οργανωτική δομή

Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών σε συνεργασία με το Κέντρο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αλλά και όλους τους παραπάνω φορείς είναι υπεύθυνη για τον συντονισμό και την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης. Επειδή η ανάληψη πρωτοβουλιών σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή προσπάθεια προώθησης της ΕΑΔ, κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία εθνικών επιτροπών για την προώθησή της ή η ανάληψη αυτού του ρόλου από τις ήδη υπάρχουσες δομές που λειτουργούν σε κάθε χώρα, όπως διάφορα ιδρύματα και οργανισμοί για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κάθε παρόμοια δομή αναλαμβάνει την ευθύνη εντοπισμού των αναγκών, σχεδιασμού ενός εθνικού προγράμματος δράσης, συγκέντρωσης των αναγκαίων πόρων, συνεργασίας με τα περιφερειακά και διεθνή όργανα και αναφοράς στην Ύπατη Αρμοστεία της προόδου προς την επίτευξη των στόχων της Δεκαετίας. Παράλληλα, οι επιτροπές οφείλουν να διοχετεύουν κάθε πληροφορία, στήριξη και δεδομένα που προέρχονται από τους υπεύθυνους διεθνείς και περιφερειακούς μηχανισμούς στους αντίστοιχους τοπικούς μηχανισμούς της χώρας τους. Στις πρωτοβουλίες που οφείλει να αναλάβει κάθε κράτος, προστίθεται και η ίδρυση εθνικών κέντρων για την έρευνα και την εκπαίδευση εκπαιδευτών, την προετοιμασία, συλλογή, μετάφραση και διανομή κατάλληλου μαθησιακού υλικού και την διοργάνωση σεμιναρίων και εργαστηριακών μαθημάτων. Αντίστοιχα, οι διεθνείς οργανισμοί, όπως τα ΗΕ, οι

Κυβερνητικές και ΜΚΟ οφείλουν να ενεργοποιήσουν και να στηρίξουν μέσω των δραστηριοτήτων τους τις προσπάθειες των χωρών για την εκπλήρωση των σκοπών της Δεκαετίας.

4.1.7 Πρόγραμμα εφαρμογής

Το πρόγραμμα εφαρμογής του Σχεδίου περιλαμβάνει τους πέντε στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω και τα συγκεκριμένα μέσα για την επίτευξη και αξιολόγηση του κάθε στόχου.

Για τον πρώτο στόχο, την αξιολόγηση των αναγκών και τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών για την ενίσχυση της ΕΑΔ σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο, η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών θα διεξάγει προκαταρκτική έρευνα και θα αξιολογήσει κατά το έτος 1995 τις ήδη υπάρχουσες δομές και προγράμματα για την ΕΑΔ που εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα και στη συνέχεια θα δώσει στη δημοσιότητα τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγραφούν οι ελλείψεις και τα κενά που πρέπει να καλυφθούν στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για το σκοπό αυτό καλούνται όλα τα κράτη, μέσω των επιτροπών τους αλλά και όλοι οι αντίστοιχοι οργανισμοί και φορείς να παρέχουν κάθε δυνατή πληροφορία ώστε να διευκολύνουν την Ύπατη Αρμοστεία στο έργο της. Αμέσως μετά την δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και της αξιολόγησης, τα αρμόδια όργανα θα συνεδριάσουν για να αποφασίσουν το σχεδιασμό των απαραίτητων ενεργειών και τη λήψη των κατάλληλων μέτρων για την κάλυψη των αναγκών. Στη συνέχεια, τα κράτη-μέλη θα ενημερωθούν για τα συμπεράσματα της συνεδρίασης και θα συντάξουν ένα πενταετές εθνικό σχέδιο δράσης για την ΕΑΔ, το οποίο θα καλύπτει τις πρωτοβουλίες τους ως το έτος 2000, κατά το οποίο θα γίνει η ενδιάμεση αξιολόγηση της Δεκαετίας.

Ο δεύτερος στόχος καλύπτει την ανάπτυξη και προώθηση προγραμμάτων για την ΕΑΔ σε διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Ως προς το πρώτο επίπεδο, το Κέντρο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, κάτω από την γενική επίβλεψη και καθοδήγηση της Ύπατης Αρμοστείας, θα συνεχίσει τις δράσεις του για την ΕΑΔ με την παραγωγή εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού για τα ανθρώπινα δικαιώματα, το οποίο απευθύνεται σε συγκεκριμένες ομάδες, όπως την αστυνομία, τις ένοπλες δυνάμεις, τους εκπαιδευτικούς, τους δημοσιογράφους, τους πολιτικούς και τους δικαστές. Επίσης, σε συνεργασία με την UNESCO, το Κέντρο θα σχεδιάσει πρότυπα αναλυτικά προγράμματα, παιδαγωγικές τεχνικές και εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μέσω διεθνών επιμορφωτικών σεμιναρίων θα ενημερώσει τους εθνικούς φορείς κάθε χώρας για τις εξελίξεις αυτές.

Σημαντικό βήμα αποτελεί και η ίδρυση ενός εθελοντικού ταμείου των Ηνωμένων Εθνών για την στήριξη των παραπάνω προσπαθειών του Κέντρου.

Το επόμενο βήμα σχετίζεται με την προώθηση των δράσεων για την ΕΑΔ σε περιφερειακό επίπεδο, στα πλαίσια του οποίου όλες οι οργανώσεις και φορείς για τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να ορίσουν έναν αξιωματούχο ως σύνδεσμο, ο οποίος θα συνεργάζεται με τα Κέντρα για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ύπατη Αρμοστεία και θα ενημερώνει για τις δράσεις και τις πρωτοβουλίες που βρίσκονται σε εξέλιξη σε αυτό το επίπεδο.

Στο τρίτο επίπεδο εντάσσονται οι προσπάθειες για προώθηση της ΕΑΔ σε εθνικό επίπεδο από τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών, οι οποίες πρέπει να συντάξουν ένα εθνικό σχέδιο δράσης για την ΕΑΔ και να το υποβάλλουν στο Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας κατά τη διάρκεια του έτους 1995. Το σχέδιο θα περιλαμβάνει τους συγκεκριμένους στόχους, στρατηγικές και προγράμματα δράσης για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και για την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όλων των πολιτών για θέματα που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για να είναι εφικτή η ενημέρωση των πολιτών τα κράτη-μέλη παροτρύνονται να ιδρύσουν εθνικά κέντρα ενημέρωσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στα οποία θα έχουν όλοι πρόσβαση και τα οποία θα στοχεύουν στην έρευνα, την μετάφραση και προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε χώρας, την κατάρτιση εκπαιδευτών πάνω σε θέματα ισότητας των δύο φύλων, την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς, την διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού, κ.ά.

Τέλος, το τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει τις ενέργειες για την προώθηση προγραμμάτων σε τοπικό επίπεδο, όπου οι φορείς που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας πρέπει να είναι σε θέση να προάγουν την ΕΑΔ μέσα από προγράμματα ενηλίκων, επαγγελματικής εκπαίδευσης, καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού, θρησκευτικής εκπαίδευσης και ενεργοποίησης του θεσμού της οικογένειας. Οι εθνικοί φορείς δράσης οφείλουν να στηρίζουν αυτές τις προσπάθειες που γίνονται σε τοπικό επίπεδο και με συνεχή καθοδήγηση και στήριξη να βοηθήσουν στην εκπλήρωση των στόχων του Σχεδίου Δράσης για τη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών στην ΕΑΔ.

Η Ύπατη Αρμοστεία εκτιμώντας και αξιολογώντας τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι φορείς και στα τρία επίπεδα δράσης-διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό-θα συντάξει αναφορά και θα κάνει συστάσεις προς όλους τους φορείς και τα αρμόδια όργανα για την βελτίωση των προσπαθειών και την κάλυψη των αναγκών. Αντίστοιχα, οι φορείς οφείλουν να παρέχουν κάθε δυνατή πληροφορία για τη δράση τους και να

επισημάνουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντούν στην εφαρμογή των προγραμμάτων τους.

Ο τρίτος στόχος του Σχεδίου Δράσης αναφέρεται στην παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού από την UNESCO και τους άλλους διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να χρησιμοποιηθεί στην εφαρμογή προγραμμάτων για την ΕΑΔ. Στην παραγωγή τέτοιου υλικού για εξειδικευμένες ομάδες εκπαιδευόμενων, όπως αστυνομικοί, δικηγόροι ή δικαστές, πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι παράγοντες όπως η χρήση κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων, η μετάδοση πρακτικών γνώσεων και πληροφοριών, η αναλυτική παρουσίαση των διεθνών πρακτικών και κανόνων, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευόμενων πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτών, η ευελιξία του υλικού, η δυνατότητα αξιολόγησής του, κ.ά.

Ο τέταρτος στόχος σχετίζεται με την ενίσχυση του ρόλου των ΜΜΕ στην διάδοση και προώθηση των αρχών της ΕΑΔ. Όλοι οι επαγγελματίες του χώρου πρέπει να προβάλλουν θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη δημόσιου διαλόγου για την εφαρμογή και το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το αρμόδιο τμήμα των Ηνωμένων Εθνών θα προωθήσει την παραγωγή σχετικών τηλεοπτικών και ραδιοφωνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και θα οργανώσει διεθνή ενημερωτική εκστρατεία σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης και πληροφόρησης του κοινού.

Ο πέμπτος και τελευταίος στόχος είναι η παγκόσμια διάδοση και εξάπλωση των αρχών της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Με αφορμή τον εορτασμό των πενήντα ετών από την ψήφιση της Διακήρυξης το 1998, τα ΗΕ στοχεύουν στην μετάφραση του κειμένου της Διακήρυξης σε όσες το δυνατό περισσότερες γλώσσες και μορφές, ώστε να γίνουν κατανοητές από όλους τους ανθρώπους οι αξίες και τα ιδεώδη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που προωθούνται μέσα από αυτή.

4.1.8 Ενδιάμεση αξιολόγηση

Κατά το έτος 2000 το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας σε συνεργασία με το Κέντρο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και όλους τους κύριους φορείς θα συντάξει μία αναφορά προς τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών μέσω της οποίας θα αξιολογεί την μέχρι τώρα πορεία των προσπαθειών για την ολοκλήρωση των στόχων του Σχεδίου Δράσης. Η αναφορά θα περιέχει όλες τις σχετικές πληροφορίες, για τις ενέργειες των διεθνών, περιφερειακών, εθνικών και τοπικών οργάνων για την προώθηση της ΕΑΔ, τις ελλείψεις και τα κενά που έχουν ως τώρα επισημανθεί καθώς και τις συστάσεις της Ύπατης Αρμοστείας για την ανάληψη δραστηριοτήτων στα επόμενα πέντε χρόνια.

4.1.9 Ολοκλήρωση Δεκαετίας

Το έτος 2000 θα σημάνει το τέλος της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ και την ολοκλήρωση των προγραμμάτων όλων των χωρών καθώς και τη συγκέντρωση και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού που παρήχθη στα πλαίσια της Δεκαετίας προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι.

4.1.10 Συνέχιση Δεκαετίας

Με την ολοκλήρωση της Δεκαετίας η Ύπατη Αρμοστεία μαζί με το Κέντρο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και την UNESCO θα συντάξει μία τελική αναφορά στην οποία θα επισημαίνει την πρόοδο που σημειώθηκε σε όλους τους τομείς δράσης, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών στις οποίες μεταφράστηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, του αριθμού και του είδους των εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε, του ποσοστού των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν στα ανθρώπινα δικαιώματα σε κάθε χώρα, του συνολικού αριθμού των σχολείων, τα οποία ενσωμάτωσαν στα αναλυτικά τους προγράμματα τις αρχές της ΕΑΔ και του αριθμού των ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών κέντρων για τα ανθρώπινα δικαιώματα που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της εθνικής πολιτικής των κρατών-μελών. Η ύπαρξη και λειτουργία αυτών των κέντρων θα εξακολουθήσει να υφίσταται και να ενισχύεται από τα Ηνωμένα Έθνη μέσω των διεθνών οργάνων και φορέων, οι οποίοι οφείλουν να προάγουν τη συνεργασία και να στηρίζουν κάθε προσπάθεια για την διάδοση των αξιών και αρχών της ΕΑΔ.

4.2 Το Πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» του Συμβουλίου της Ευρώπης (1997-2009) (Education for Democratic Citizenship)

Η αγωγή για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη όπως και η αγωγή στις δημοκρατικές αξίες θεωρούνται από τις βασικότερες παιδαγωγικές και πολιτικές προτάσεις που αναπτύσσονται σε ευρωπαϊκό πλαίσιο. Προκύπτουν όμως τα εξής ερωτήματα: Τι είναι και πώς ερμηνεύεται η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη; Πώς αποκτούν οι πολίτες αυτή την ιδιότητα; Είναι αναγκαία η σχολική εκπαίδευση και ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία; (Καρακατσάνη, 2004).

Μεταξύ των θεωρητικών δεν υπάρχει συμφωνία για το ποια εκπαίδευση είναι πιο αποτελεσματική για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των πολιτών και ποιες εκπαιδευτικές συνθήκες θεωρούνται οι καταλληλότερες για την ανάπτυξη και προώθηση των αξιών της

δημοκρατίας. Κάποιοι από αυτούς τόνισαν την ανάγκη ενίσχυσης της πολιτικής κοινωνίας και προώθησης μιας πιο ισχυρής πολιτικής ενσωμάτωσης, μιλώντας για την εκπαίδευση ως ένα θεσμό που μπορεί να συμβάλλει στη μετατροπή της δημοκρατίας σε μια συμβουλευτικού χαρακτήρα διαδικασία-πρακτική. Η Amy Gutmann, καθηγήτρια πολιτικής επιστήμης στο Πανεπιστήμιο του Princeton, θεωρεί ότι μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες για τη διαμόρφωση μιας ενεργητικής ιδιότητας του πολίτη και επεσήμανε ότι η σύνδεση του δημόσιου σχολείου με την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη μπορεί να αποτελέσει μια στρατηγική για τη μείωση του δημοκρατικού ελλείμματος. Πρόσθεσε ακόμα, ότι η διατήρηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει, εκτός από την πολιτική εκπαίδευση, την ανατροπή της γραφειοκρατικής λογικής στα σχολεία, την ενίσχυση των επιλογών των γονέων και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών (Gutmann, 2000: 73-90 στο Καρακατσάνη, 2004: 172-173).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, γίνεται συζήτηση στις μέρες μας για την ενεργητική πολιτειότητα και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη μέσα από την υιοθέτηση κοινών αξιών και την ανάπτυξη ενός αισθήματος «ανήκειν» σε μια κοινή κοινωνική και πολιτισμική οντότητα. Ως ενεργητική ιδιότητα περιγράφεται η ικανότητα των πολιτών να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στις δημόσιες υποθέσεις, είτε μέσω του δημόσιου διαλόγου, του τύπου, των πολιτικών κομμάτων, των τοπικών συλλόγων, ή μέσω ανεπίσημων δικτύων, όπως η οικογένεια ή οι φίλοι (Chanan, 2000). Οι αρετές που πρέπει να διακρίνουν σήμερα τον ευρωπαϊκό πολίτη είναι η ευελιξία, η αυτόνομη σκέψη, η κρίση και η δράση.

Σε αυτό το πνεύμα, ξεκίνησε το 1997 το πρόγραμμα του ΣτΕ «Παιδεία της Δημοκρατίας», το οποίο εντάσσεται στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού τομέα του Συμβουλίου και αναφέρεται στην εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτεία.

4.2.1 Στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» (Education for Democratic Citizenship) αποτελεί από το 1997 μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης και έχει ως στόχο τη διάδοση και προώθηση εκείνων των αξιών και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ενεργό συμμετοχή κάθε πολίτη στις δημοκρατικές διαδικασίες.

Η απόφαση για την δημιουργία του προγράμματος ήταν η επιθυμία των αρχηγών των κρατών και κυβερνήσεων του Συμβουλίου της Ευρώπης να αναπτύξουν τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη, με βάση τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του και να αυξήσουν παράλληλα τη συμμετοχή των νέων στην κοινωνία των πολιτών. Η επιθυμία αυτή

εκφράστηκε κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνάντησης κορυφής των αρχηγών, η οποία πραγματοποιήθηκε στο Στρασβούργο, στις 10 και 11 Οκτωβρίου 1997 και είχε ως αφορμή την αυξανόμενη απάθεια και την έλλειψη εμπιστοσύνης των πολιτών απέναντι στην πολιτική και τους δημοκρατικούς θεσμούς, καθώς και τα πολλαπλασιαζόμενα κρούσματα ρατσισμού, ξενοφοβίας, επιθετικού εθνικισμού, διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού έναντι των μειονοτήτων. Τα φαινόμενα αυτά θεωρήθηκαν ως απειλή για την ασφάλεια, τη σταθερότητα και την ανάπτυξη των δημοκρατικών κοινωνιών και έκρουσαν τον κώδωνα του κινδύνου στις ευρωπαϊκές χώρες και τους ηγέτες τους, οι οποίοι αναγνώρισαν το ρόλο της εκπαίδευσης στην προαγωγή της ενεργούς συμμετοχής όλων των πολιτών στην πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή των δημοκρατικών κοινωνιών.

Η έννοια «Παιδεία της Δημοκρατίας» αποτελεί μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει το σύνολο των δραστηριοτήτων και πρακτικών, οι οποίες στοχεύουν στο να εφοδιάσουν τόσο τους νέους όσο και τους ενήλικες με όλες εκείνες τις ικανότητες για ενεργή συμμετοχή στο δημοκρατικό τρόπο ζωής. Προσφέρει δηλαδή γνώσεις για το πώς λειτουργεί η κοινωνία ή/και πώς επιτυγχάνεται η διακυβέρνηση ενός κράτους και εργαλεία για την ειρηνική επίλυση των διαφορών ανάμεσα στους πολίτες, για την καλλιέργεια του σεβασμού των δικαιωμάτων μας και των δικαιωμάτων των άλλων κ.ά.

Η πρώτη φάση του προγράμματος διήρκησε από το 1997 έως το 2000 και στα πλαίσιά της έγινε προσπάθεια να διαδοθεί η έννοια της Παιδείας της Δημοκρατίας μέσα από την σκοπιά της παγκοσμιοποίησης και της δια βίου μάθησης.

Κατά τη δεύτερη φάση, δηλαδή από το 2001 έως το 2005, το πρόγραμμα είχε ως βασικό στόχο την κάλυψη του κενού μεταξύ θεωρίας και πράξης. Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις επικεντρώθηκαν στη δημιουργία πολιτικής γύρω από τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας και τη διάδοση και διασπορά των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης.

Η τρίτη φάση του προγράμματος (2006-2009), στην οποία πήραν μέρος και 39 σχολεία από όλη την Ελλάδα με εθνικό συντονιστή τον Δημήτρη Χρυσόχου, Αναπληρωτή Καθηγητή Διεθνούς Οργάνωσης στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης (Πίνακας 5), έδωσε έμφαση στο δεσμό μεταξύ της Παιδείας της Δημοκρατίας και της ΕΑΔ, προκειμένου να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή και να καταπολεμηθούν φαινόμενα, όπως η βία στο χώρο του σχολείου, η τρομοκρατία, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός όλων των μορφών. Οι στόχοι της φάσης αυτής είναι: α) να ενδυναμώσει την πολιτική και την εφαρμογή του προγράμματος με πρόσθετο βασικό άξονα την ΕΑΔ β) να προωθήσει την επικοινωνία και τη διάχυση της πληροφορίας και γ) να δημιουργήσει ένα αειφόρο πλαίσιο

και να αναπτύξει τους μηχανισμούς εκείνους που θα συμβάλλουν στο να αποτελέσει η δημοκρατική αγωγή μέρος της καθημερινής πρακτικής και διαδικασίας σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα.

Οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινήθηκε η φάση αυτή είναι:

- Διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και υλοποίηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, της κοινωνικής συνοχής και συμπερίληψης
- Νέοι ρόλοι και νέες δεξιότητες των διδασκόντων σε θέματα σχετικά με τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση και τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Δημοκρατική διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών θεσμών.

4.2.2 Ομάδες-στόχοι

Το πρόγραμμα είχε ως αποδέκτες τους φορείς τόσο της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης (σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πανεπιστήμια) όσο και της μη τυπικής, μη κυβερνητικές οργανώσεις, τοπικές αρχές, ΜΜΕ, κ.ά. Στα πλαίσια του προγράμματος έγινε παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, όπως τα training kits, τα οποία αναφέρονται σε θέματα όπως η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Κοινωνική Συμπερίληψη, η Δημοκρατική Διαπαιδαγώγηση καθώς και το εγχειρίδιο ABC Teaching Human Rights. Practical Activities for Primary and Secondary Schools, το οποίο εκδόθηκε από το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας και είναι το μόνο κείμενο που μεταφράστηκε στα ελληνικά. Ο οδηγός αυτός περιλαμβάνει διδακτικές προτάσεις για την προσέγγιση του περιεχομένου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δραστηριότητες που μπορούν να ενσωματωθούν στην κύρια διδακτέα ύλη των επιμέρους μαθημάτων και να «χρωματίσουν» όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

4.2.3 Αποτίμηση του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος «Παιδεία της Δημοκρατίας» ήταν να βοηθήσει τους νέους και τους ενήλικες να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή, ασκώντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες της κοινωνίας. Από την αρχή της εφαρμογής του το πρόγραμμα έθεσε τρία ερωτήματα τα οποία καθόρισαν και την πορεία του: Ποιες αξίες και ποιες δεξιότητες θα απαιτηθούν προκειμένου να θεωρούνται τα άτομα ενεργοί πολίτες της Ευρώπης στον 21ο αιώνα; Πώς μπορεί να αποκτηθούν αυτές οι αξίες και οι δεξιότητες; Με ποιο τρόπο μπορούν οι πολίτες να μεταδώσουν αυτά τα στοιχεία σε άλλους: παιδιά, νέους, ενήλικες; Τονίστηκε ότι η εκμάθηση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη είναι μια δια

βίου μαθησιακή διαδικασία και επισημάνθηκε ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των νέων για να γίνουν ικανοί και δραστήριοι πολίτες. Μέσα από κατάλληλες παιδαγωγικές προσπάθειες και στρατηγικές μάθησης βασισμένες σε εμπειρίες οι πολίτες μπορούν να γίνουν «ενεργά υποκείμενα» ώστε να αναγνωρίζουν τα κοινωνικά προβλήματα και να αναζητούν πολιτικές λύσεις, μέσα σε ένα κλίμα αρμονικής συμβίωσης και ειρηνικής συνύπαρξης.

Μέσα από το πρόγραμμα έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι ικανότητες, οι διαδικασίες και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες είναι δυνατή αυτή η αρμονική συμβίωση σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικούς δρώντες. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει κάποιος είναι η ύπαρξη ενός ιδιαίτερου τρόπου μάθησης, μιας φυσικής διαδικασίας, η οποία πρέπει να οργανωθεί συστηματικά ακολουθώντας τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και περιλαμβάνει τη μάθηση μέσα από την εμπειρία, τη συνεργασία, τον διαπολιτισμικό διάλογο, την ενεργό δράση και μέσα στο εκάστοτε πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον που ζει και ενεργεί ο πολίτης.

Στην έκθεση που δημοσιεύτηκε το 2000 και συντάχθηκε από ειδική ομάδα ειδικών (αντιπροσώπους από τα Υπουργεία Παιδείας των ευρωπαϊκών χωρών, ΜΚΟ, διεθνείς οργανισμούς, κλπ) σχετικά με την πορεία του προγράμματος, αναφέρεται μεταξύ άλλων, ότι το πρόγραμμα συνέβαλλε σημαντικά στην σύνδεση της θεωρίας και της πράξης, των εννοιών με την ενεργό δράση και της σκέψης με την καινοτομία και την έρευνα. Το στοιχείο αυτό θεωρείται πολύ σημαντικό για την σημερινή κοινωνία της γνώσης, στην οποία η κοινωνική δράση ενσωματώνει όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις, καινοτόμες δραστηριότητες και ερευνητικά δεδομένα. Η παραπάνω ενσωμάτωση της γνώσης και της δράσης επιτυγχάνεται με δύο τρόπους α) σε κοινότητες, οργανισμούς και ιδρύματα οργανωμένα σε δίκτυα, όπου μαθαίνεται η δημοκρατική ιδιότητα και β) μέσω εννοιολογικών αναλύσεων από ειδικούς θεωρητικούς, οι οποίες στη συνέχεια επικυρώνονται και συμπληρώνονται από επαγγελματίες (Birzea, 2000).

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έκθεσης, η αγωγή στη δημοκρατική ιδιότητα είναι μια εμπειρία μάθησης, η οποία πρέπει να διαρκεί όλη τη ζωή του ανθρώπου, κάτω από όλες τις συνθήκες και να αφορά κάθε δραστηριότητά του. Μία καινοτομία του προγράμματος ήταν η ιδέα των συστημάτων στήριξης και η διαφοροποίηση του περιεχομένου της δια βίου μάθησης σε δύο μορφές, την οργανωμένη και την εμπειρική. Η οργανωμένη μάθηση περιλαμβάνει τους επίσημους εκπαιδευτικούς θεσμούς (τυπικούς και μη τυπικούς), δηλαδή το σχολείο και το πανεπιστήμιο, οι οποίοι σε συνεργασία με άλλους φορείς όπως μη κυβερνητικές οργανώσεις, βιβλιοθήκες, ΜΜΕ κλπ, ενισχύουν και προωθούν την

εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη. Η εμπειρική μάθηση περιλαμβάνει όλες τις καταστάσεις και τις συνθήκες που οδηγούν στη μάθηση, όπως σημαντικά γεγονότα, προκλήσεις, συμβιβασμοί, διλλήματα κ.ά. Είναι μια άτυπη και αυθόρμητη μορφή μάθησης η οποία χρειάζεται να υποστηριχθεί από επαρκή γνώση, τρόπους και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, επιμορφωμένους εκπαιδευτές και οργανωτικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατέδειξαν ότι το σχολείο πρέπει να αλλάξει προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις. Η εύκολη πρόσβαση στην πληροφόρηση έδωσε δευτερεύοντα ρόλο στην εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου. Τα πτυχία δεν επαρκούν ως προσόν για την εξασφάλιση εργασίας, γεγονός που σημαίνει ότι ένας από τους πυλώνες της τυπικής εκπαίδευσης, η πιστοποίηση και η αξιολόγηση αποκτούν σχετικό νόημα. Οι εναλλακτικοί τρόποι και πηγές πληροφόρησης και μάθησης κερδίζουν έδαφος, για παράδειγμα τα παιδιά περνούν περισσότερο χρόνο μπροστά από την οθόνη του υπολογιστή και της τηλεόρασης από ότι στο σχολείο. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα άσκησαν τέτοια πίεση, ώστε το σχολείο υποχρεώθηκε να διευρυνθεί και να δώσει έμφαση στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η χρήση ναρκωτικών, η βία και ο βανδαλισμός. Τα παιδιά και οι νέοι έγιναν φορείς δικαιωμάτων (π.χ. η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989), με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγαλύτερη συμμετοχικότητα των μαθητών στη σχολική ζωή και δημοκρατικότερη οργάνωσή της. Σύμφωνα με τα δεδομένα του προγράμματος, το σχολείο πρέπει να:

- ενισχύει την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών
- προετοιμάζει τους μαθητές για μια δια βίου μαθησιακή εμπειρία
- εξασφαλίζει την άμεση άσκηση στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δημοκρατική συμμετοχή στο σχολείο
- αποτελεί μικρογραφία της δημοκρατικής κοινωνίας που προωθεί την εκμάθηση της δημοκρατικής ιδιότητας μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα (τυπικό και μη τυπικό), το σχολικό ήθος, τα κυρίαρχα σύμβολα και πρότυπα, το σχολικό κλίμα και τις μεθόδους διδασκαλίας
- είναι ανοικτό στην τοπική κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον

Σε κάποιες χώρες η εκπαίδευση στην δημοκρατική ιδιότητα αποτέλεσε διακριτό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Αλβανία, Κροατία, Σλοβακία, Ρουμανία, γαλλική κοινότητα Βελγίου), σε άλλες ενσωματώθηκε σε άλλα αντικείμενα, όπως τις πολιτικές επιστήμες, την ιστορία ή διδάχθηκε ως διατομικό θέμα (Φλαμανδική κοινότητα Βελγίου,

Φινλανδία, Ουγγαρία, Ολλανδία, Ιρλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ελβετία) ενώ σε άλλες έγινε ένας συνδυασμός των δύο προσεγγίσεων (Αυστρία, Ελλάδα, Εσθονία, Τσεχία, Αγγλία, Γερμανία, Γαλλία, Ιταλία, Λιθουανία, Ισπανία, Ουκρανία).

Στα πλαίσια των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, το πρόγραμμα έδωσε έμφαση στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (μαθητικά συμβούλια, σχολική διακυβέρνηση, δημοτικά συμβούλια), στη συμμετοχή σε διάφορες ομάδες ατόμων (ενώσεις, ομάδες άσκησης πίεσης, σωματεία), στην προσφορά στην τοπική κοινωνία (εθελοντική εργασία, συναντήσεις με τις αρχές, ενημερωτικές εκστρατείες), στην εκπαίδευση εκτός σχολικού χώρου (εκδρομές, εκπαιδευτικές επισκέψεις, ανταλλαγές μαθητών, πιλοτικά projects) και στην εργασιακή εμπειρία (πρακτική εξάσκηση, εκπαίδευση πάνω στην επιχειρηματικότητα). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του προγράμματος σχετικά με τις άτυπες ή λανθάνουσες διαδικασίες μάθησης που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, όπως οι διάφορων μορφών διακρίσεις, οι συμπλοκές, οι συγκρούσεις για επιβολή ισχύος, οι αντιπαραθέσεις με τις αρχές του σχολείου, αλλά και οι συνεργατικές σχέσεις, οι φιλίες και οι συμμαχίες. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις παραπάνω διαδικασίες και κρατούν μια ουδέτερη στάση απέναντι σε αυτές, κυρίως για τρεις λόγους: α) η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και η δημόσια ευθύνη βασίζονται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα β) η βασική τους εκπαίδευση επικεντρώνεται στις απαιτήσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και γ) δεν είναι σαφές τι ακριβώς συνιστά το ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν με νέες στρατηγικές και μεθόδους μάθησης, έδωσαν έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και όχι μόνο στη γνώση, ανέπτυξαν συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς, την τοπική κοινωνία, τα ΜΜΕ, ενσωμάτωσαν διάφορες δραστηριότητες στο ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ανέλαβαν πρωτοβουλία και υιοθέτησαν καινοτόμες πρακτικές, επικεντρώθηκαν στις βασικές αξίες της πολιτικής διαπαιδαγώγησης (ανθρώπινα δικαιώματα, πολιτικός πλουραλισμός, κανόνας δικαίου) και συνειδητοποίησαν ότι η σχολική μάθηση είναι προϋπόθεση για τη δια βίου μάθηση και όχι το τέλος της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή.

Ωστόσο, η εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αντικείμενο που αποτελεί μέρος της βασικής τους εκπαίδευσης και πάνω στο οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις. Αποτελεί περισσότερο προέκταση της βασικής τους ειδίκευσης (ιστορία, γεωγραφία, κλπ). Πολλά από τα εκπαιδευτικά επιμορφωτικά σεμινάρια που γίνονται στην Ευρώπη σχεδιάζονται με σκοπό να καλύψουν τις ακαδημαϊκές ανάγκες και δεν αναγνωρίζουν την αγωγή στη δημοκρατική ιδιότητα ως

εξειδικευμένο αντικείμενο. Το κενό αυτό έρχονται να καλύψουν διάφορα πανεπιστήμια και εξειδικευμένα ιδρύματα, τα οποία έχουν αναλάβει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης, αρχίζει να διαφαίνεται μία τάση για την ανάληψη πρωτοβουλιών για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τα ίδια τα σχολεία (Ελλάδα, Τσεχία, Νορβηγία, Ιρλανδία, Πορτογαλία, Ελβετία, Ουγγαρία), ιδιωτικούς οργανισμούς ή εταιρίες παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών (Βουλγαρία, Ισπανία, Σουηδία, Φινλανδία), σωματεία και ενώσεις εκπαιδευτικών (Φινλανδία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ρωσία).

Χωρίς να αποτελεί βασική προτεραιότητά του, το πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» κατάφερε να στρέψει εκ νέου το ενδιαφέρον στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, συνέβαλε στο να αναδειχθούν νέοι εναλλακτικοί μηχανισμοί και φορείς δράσης που βοηθούν στην επίτευξη των αλλαγών, όπως η pan-European cooperation, η οποία ενέτεινε τη δραστηριότητά της μετά τις πολιτικές εξελίξεις του 1989. Επιπλέον, μέσω του προγράμματος δόθηκε έμφαση στο περιεχόμενο των μεταρρυθμίσεων και η εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα προβλήθηκε ως στόχος των εκπαιδευτικών αλλαγών, ως μέσο για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής και σταθερότητας και απέκτησε τα χαρακτηριστικά μιας εμπειρίας μάθησης, η οποία πρέπει να καλύπτει όλο το φάσμα ζωής του ανθρώπου.

4.3 Το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2005 έως σήμερα) (The World Programme for Human Rights Education)

Καθώς η Δεκαετία για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έφτανε στο τέλος της το 2003, προτάθηκε από κάποιους η παράτασή της ή η έναρξη μιας δεύτερης, καθώς και η προώθηση συνολικών σχεδίων δράσης στην ΕΑΔ από όποιο εκπαιδευτικό φορέα και αν προέρχονταν, τυπικό, μη τυπικό ή άτυπο. Ο βασικός λόγος αυτών των πρωτοβουλιών ήταν ότι παρά την πρόοδο που είχε σημειωθεί στον τομέα της ΕΑΔ, οι δράσεις των διαφόρων φορέων δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επιπλέον, τα προγράμματα και οι πρωτοβουλίες που είχαν αναπτυχθεί στα πλαίσια της Δεκαετίας δεν μπορούσαν να εκτιμηθούν, εξαιτίας της απουσίας ποιοτικών δεικτών και της δυνατότητας λεπτομερούς αξιολόγησης. Με βάση το σκεπτικό αυτό και τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων της Δεκαετίας, η Ύπατη Αρμοστεία προχώρησε το 2004 στη σύνταξη ενός πιο επεξεργασμένου προγράμματος για την ΕΑΔ, το οποίο άρχισε να υλοποιείται το 2005 και το οποίο αποτελεί αναγνώριση από την διεθνή κοινότητα της σπουδαιότητας της ΕΑΔ.

4.3.1 Στόχοι του προγράμματος

Κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος αυτού είναι η ιδέα της προώθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σύνολό τους και της εφαρμογής τους στο καθημερινό επίπεδο ώστε να καταστεί βίωμα των μαθητών. Το Σχέδιο Δράσης του προγράμματος ενσωματώνει την ΕΑΔ στην εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, στοχεύοντας στην προώθηση της συμμετοχής των πολιτών στη δημοκρατική κοινωνία και την καταπολέμηση της βίας, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του εθνικισμού. Η καλλιέργεια μέσω της εκπαίδευσης της οικουμενικής ιδιότητας του πολίτη στην οποία αποσκοπεί το Σχέδιο είναι αυτή που θα οδηγήσει στο σεβασμό της ταυτότητας του «άλλου» και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινή πρακτική.

4.3.2 Φάσεις του προγράμματος

Η πρώτη φάση του Σχεδίου (2005-2009) επικεντρώθηκε στον πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο τομέα εκπαίδευσης και πρότεινε μια συγκεκριμένη στρατηγική και πρακτικές ιδέες για την εφαρμογή της ΕΑΔ στα πλαίσια της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών. Το κεντρικό στοιχείο αυτής της στρατηγικής είναι η ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα και για την επίτευξη της οποίας καθοριστικό ρόλο παίζουν ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, η αποτελεσματική εφαρμογή της, το μαθησιακό περιβάλλον, οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και το εκπαιδευτικό υλικό και η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη φάση είχε ως στόχο:

1. να προωθήσει την εισαγωγή και άσκηση στα ανθρώπινα δικαιώματα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
2. να ενισχύσει την παραγωγή, υιοθέτηση και εφαρμογή αποτελεσματικών εθνικών στρατηγικών για την ΕΑΔ στα σχολικά συστήματα που βασίζονται στην αειφορία, και να επιτύχει την αξιολόγηση και βελτίωση των πρακτικών που ήδη εφαρμόζονται
3. να καθοδηγήσει την διδασκαλία των βασικών αρχών της ΕΑΔ στο χώρο του σχολείου
4. να συμβάλλει στην παροχή στήριξης και στα κράτη-μέλη μέσω των διεθνών, περιφερειακών, εθνικών και τοπικών οργάνων
5. να στηρίξει τη δημιουργία δικτύων και τη συνεργασία ανάμεσα στους φορείς που δραστηριοποιούνται σε όλα τα επίπεδα

Οι φορείς που εμπλέκονται στις παραπάνω διαδικασίες είναι τα Υπουργεία Παιδείας των χωρών αλλά και άλλα Υπουργεία (Εργασίας, Υγείας, Δικαιοσύνης), εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ενώσεις, πανεπιστήμια, νομοθετικές και κοινοβουλευτικές επιτροπές, εθνικά ιδρύματα και ινστιτούτα, επιτροπές που συνεργάζονται με την UNESCO και τη UNICEF και λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο, σύλλογοι γονέων και μαθητών, επαγγελματικοί σύλλογοι, θρησκευτικές ενώσεις και ΜΜΕ.

Το Σχέδιο ενθαρρύνει τις χώρες να αναλάβουν ένα μίνιμουμ σύνολο πρωτοβουλιών κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, οι οποίες είναι: α) η ανάλυση της τρέχουσας κατάστασης στην ΕΑΔ β) ο καθορισμός των αναγκών και ο σχεδιασμός της εθνικής πολιτικής για την κάλυψή τους και γ) η εφαρμογή των δράσεων όπως είχαν σχεδιαστεί σε αρχικό επίπεδο.

Την ευθύνη για το συντονισμό της προσπάθειας εφαρμογής του Σχεδίου σε εθνικό επίπεδο αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας της κάθε χώρας, το οποίο είναι υπεύθυνο να συνεργάζεται με τα διεθνείς οργανισμούς και να υποβάλλει αναφορές για την πρόοδο που σημειώνεται στα αρμόδια όργανα των Ηνωμένων Εθνών, όπως η Ύπατη Αρμοστεία. η UNESCO, η UNICEF, το Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Development Programme), τα οποία έχουν και την ευθύνη για την αρμονική συνεργασία και την παροχή στήριξης στα κράτη-μέλη ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί του Σχεδίου διεθνώς.

Στο τέλος της πρώτης φάσης του Σχεδίου η κάθε χώρα υποχρεούνταν να υποβάλλει μια τελική αναφορά αξιολόγησης των πρωτοβουλιών και δράσεων που ανέλαβε κατά τη διάρκειά της, η οποία θα κάλυπτε όλους τους τομείς όπως αναλυτικά προγράμματα, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικές και μαθησιακές μεθόδους, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βελτίωση σχολικού περιβάλλοντος κ.ά. Το σύνολο των αναφορών από κάθε χώρα αποτέλεσε τη βάση για τη σύνταξη από την αρμόδια συντονιστική επιτροπή της τελικής αξιολόγησης της πρώτης φάσης του Σχεδίου, η οποία κατατέθηκε στη Γενική Γραμματεία των Ηνωμένων Εθνών το 2008.

Η δεύτερη φάση του Σχεδίου (2010-2014) έχει ως στόχο την ενσωμάτωση της ΕΑΔ στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και την επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, δημοσίων υπαλλήλων, στρατιωτικών και υπαλλήλων του νόμου (αστυνομικών, υπαλλήλων φυλακών, συνοριοφυλάκων κ.ά.). Παράλληλα, τα κράτη-μέλη οφείλουν να συνεχίσουν τις δράσεις τους για την προώθηση της Ε.Α.Δ. στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, η δεύτερη φάση στοχεύει:

1. στην ενσωμάτωση της ΕΑΔ στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης και στην εκπαίδευση δημοσίων υπαλλήλων, στρατιωτικών και υπαλλήλων του νόμου

2. στην ανάπτυξη, υιοθέτηση και εφαρμογή σχετικών αειφόρων εθνικών στρατηγικών
3. στην ενίσχυση και καθοδήγηση όσων είναι στην ανώτερη εκπαίδευση πάνω σε βασικά θέματα της ΕΑΔ και σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τους δημοσίους υπαλλήλους, τους στρατιωτικούς και όσους ασχολούνται με το νόμο
4. στη στήριξη των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των κρατών-μελών μέσω των διεθνών, περιφερειακών, εθνικών και τοπικών οργανισμών
5. στην ενθάρρυνση για δημιουργία δικτύων και τη συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους φορείς και τις οργανώσεις, κυβερνητικές και μη κυβερνητικές, σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και διεθνές επίπεδο

Η διαδικασία προώθησης και ενσωμάτωσης της ΕΑΔ στα πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης περιλαμβάνει α) εκπαιδευτικές πολιτικές και μέτρα εφαρμογής β) διδακτικές και μαθησιακές στρατηγικές και μέσα γ) έρευνα δ) μαθησιακό περιβάλλον και ε) επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της ανώτερης εκπαίδευσης.

Οι φορείς που αναλαμβάνουν την ευθύνη προώθησης των παραπάνω στόχων είναι οι ίδιοι με αυτούς της πρώτης φάσης, δηλαδή τα Υπουργεία Παιδείας κάθε χώρας τα οποία οφείλουν να διατηρούν στενή συνεργασία με άλλα Υπουργεία και φορείς ανώτερης εκπαίδευσης, καθώς και κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις, τα ΜΜΕ, επαγγελματικές ενώσεις, φοιτητικούς συλλόγους, ενώσεις εκπαιδευτικών λειτουργών ανώτερης εκπαίδευσης και τους φορείς των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, UNICEF, Γραφείο Ύπατης Αρμοστείας).

Ιδιαίτερο βάρος κατά την εφαρμογή αυτής της φάσης του Σχεδίου δίνεται στην εκπαίδευση όσων εργάζονται στο δημόσιο τομέα, στις ένοπλες δυνάμεις και σε υπηρεσίες με αντικείμενο το νόμο, όπως αστυνομικοί και υπάλληλοι φυλακών. Οι στρατηγικές και μέθοδοι εκπαίδευσης αυτών των επαγγελματικών ομάδων πρέπει να επιλέγονται με προσοχή ώστε να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε επαγγέλματος και να εφαρμόζονται μέσα στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον ώστε να είναι αποτελεσματικές.

Όπως και στην πρώτη φάση, τα κράτη-μέλη οφείλουν να συντάξουν μια αναφορά των δράσεών τους και να την υποβάλλουν στο Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας στη λήξη της φάσης αυτής, η οποία τοποθετείται στις αρχές του 2015. Η Ύπατη Αρμοστεία αφού συγκεντρώσει τις αναφορές όλων των χωρών θα υποβάλλει την τελική αξιολόγηση της φάσης στο Συμβούλιο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων το 2015.

Το Συμβούλιο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με την απόφασή του A/HRC/RES/21/14 της 11ης Οκτωβρίου 2012 αναγνωρίζει ότι το Παγκόσμιο Σχέδιο Δράσης αποτελεί ένα πολύ

σημαντικό μέσο προώθησης των αρχών της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ και καλεί μέσω του Γραφείου της Ύπατης Αρμοστείας τις κυβερνήσεις των χωρών και όλους τους σχετικούς φορείς και δρώντες στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να προτείνουν θέματα που θα αποτελέσουν αντικείμενο σχεδιασμού και δράσης κατά την τρίτη φάση του Σχεδίου (2015-2019). Η συζήτηση γύρω από τη θεματολογία της τρίτης φάσης έχει ήδη ξεκινήσει από μη κυβερνητικές κυρίως οργανώσεις όπως η HREA (Human Rights Education Associates) και οι μέχρι τώρα προτάσεις αφορούν συγκεκριμένα θέματα όπως την κακοποίηση των γυναικών, την εξάπλωση της χρήσης πυρηνικών όπλων, την καταστροφή του περιβάλλοντος, τη νεολαία, τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (άποροι, άνεργοι, μειονότητες, παιδιά σε σύγκρουση με το νόμο) καθώς και πιο γενικά θέματα όπως την προώθηση των αξιών της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου μέσω των φορέων της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ
Η ΕΡΕΥΝΑ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Στόχος της έρευνας

Η έρευνα στοχεύει στο να παρουσιάσει τη μέχρι τώρα πορεία της ΕΑΔ και τις διεθνείς πρωτοβουλίες για την προώθησή της καθώς και να αναδείξει το ρόλο των διαφόρων φορέων και οργανώσεων στην επίτευξη του στόχου αυτού. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται το κατά πόσο τα κράτη-μέλη των Ηνωμένων Εθνών ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των διεθνών οργανισμών για την ενίσχυση και διάδοση των αρχών και προτύπων της ΕΑΔ και προχώρησαν στην εφαρμογή αυτών στην εκπαιδευτική πολιτική τους. Επίσης, εξετάζεται και η στάση των κυβερνητικών και μη κυβερνητικών οργανισμών απέναντι σε αυτή την προσπάθεια, καθώς και ο ρόλος που διαδραματίζουν στη διεθνή σκηνή μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων.

5.2 Βασικές υποθέσεις

Η ΕΑΔ δεν αποσκοπεί στην απλή μετάδοση γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά στην προώθηση ενός πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων, ώστε να συμβάλλουν όλοι στην οικοδόμηση μιας παγκόσμιας κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αποτελεί δια βίου μάθηση, η οποία στοχεύει στο να ενδυναμώσει τα άτομα και να τους παρέχει τα εφόδια εκείνα για να κατανοήσουν, να διεκδικήσουν, να υπερασπιστούν και να αγωνιστούν τόσο για τα δικά τους δικαιώματα, όσο και για τα δικαιώματα των άλλων.

Η ευθύνη για την καλλιέργεια και εφαρμογή των αρχών της ΕΑΔ βαραίνει τις κυβερνήσεις των κρατών-μελών και το σύνολο των πολιτικών επιλογών και πρωτοβουλιών που αυτές αναλαμβάνουν στη χάραξη της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι οι μόνοι φορείς της κοινωνίας που νομιμοποιούνται να ενσωματώσουν την ΕΑΔ στον επίσημο τομέα της τυπικής εκπαίδευσης ως βασική έννοια που διατρέχει τη φιλοσοφία του. Επίσης, οι διάφοροι επίσημοι κρατικοί φορείς και οργανισμοί οφείλουν να προσανατολίσουν τις

προσπάθειες της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης προς την ίδια κατεύθυνση, μέσα από τη χάραξη των νομικών και πολιτικών πλαισίων που απαιτούνται. Οι διάφορες μη κυβερνητικές οργανώσεις, όπως η Διεθνής Αμνηστία, η HREA (Human Rights Education Associates), η People's Decade for Human Rights Education κ.ά., οι οποίες έχουν διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην προώθηση και εφαρμογή προγραμμάτων για την ΕΑΔ, δεν είναι σε θέση να δράσουν αποτελεσματικά για την πραγμάτωση των στόχων της ΕΑΔ. Μπορούν να δώσουν ωθήσεις και να υποβάλλουν προτάσεις όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί η ΕΑΔ, να ασκήσουν επίσης πιέσεις στις κυβερνήσεις για την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά δε μπορούν να αντικαταστήσουν τις κρατικές υπηρεσίες και τους φορείς στο ρόλο τους ως αρμόδιων οργάνων για μια συστηματική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι δράσεις των οργανώσεων αυτών περιορίζονται από την έλλειψη επαρκών οικονομικών πηγών. Μόνο κρατικές υπηρεσίες μπορούν να διαθέσουν τους αναγκαίους οικονομικούς πόρους και δύνανται να δημιουργήσουν τις νομικές προϋποθέσεις προκειμένου να εντάξουν, μακροπρόθεσμα, θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα αναλυτικά προγράμματα, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και άλλων επαγγελματικών ομάδων.

5.3 Επιλογή του υλικού

Τα κείμενα που επιλέχθηκαν για ανάλυση αποτελούν τα επίσημα έγγραφα των Ηνωμένων Εθνών, μέσα από τα οποία τα διεθνή όργανα (Γραφείο Ύπατης Αρμοστείας, Συμβούλιο της Ευρώπης, UNESCO, UNICEF κ.ά.) παρουσιάζουν και αναλύουν τις δράσεις και τις επίσημες κυβερνητικές ενέργειες των κρατών-μελών για την ενίσχυση και προώθηση της ΕΑΔ. Στα κείμενα αυτά γίνεται εκτενής αναφορά στην πρόοδο που έχει σημειωθεί ως προς την επίτευξη των στόχων που θέτουν τα Ηνωμένα Έθνη μέσα από τα παραπάνω προγράμματα για την προώθηση της ΕΑΔ, την ανταπόκριση των κρατών-μελών στο κάλεσμα των Ηνωμένων Εθνών για εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών και τις συγκεκριμένες πρωτοβουλίες των χωρών, καθώς και τις ελλείψεις και τα εμπόδια που προέκυψαν κατά την εφαρμογή τους. Επίσης, αναλύεται και ο ρόλος των μη κυβερνητικών οργανώσεων και οι σχέσεις τους με τους κυβερνητικούς φορείς και οργανώσεις ως προς την αναγνώριση των διεθνών προτύπων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την επικύρωση των διεθνών συμβάσεων.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα κείμενα από ένα σύνολο διεθνών κειμένων που περιέχουν αναφορές και αξιολογήσεις, είναι ότι αφορούν σε δύο από τα σημαντικότερα σχέδια προώθησης της ΕΑΔ που έχουν προκηρύξει τα Ηνωμένα Έθνη, τη Δεκαετία για την

Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το οποίο αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τη συνέχιση της Δεκαετίας και την αναγνώριση από τη διεθνή κοινότητα της σπουδαιότητας της ΕΑΔ. Η σύνταξη των αναφορών από τα διεθνή όργανα έγινε με βάση τις επίσημες απαντήσεις των κυβερνήσεων των χωρών σε ερωτηματολόγια που τους εστάλησαν από τα αρμόδια όργανα και τις επιτροπές των Ηνωμένων Εθνών και στα οποία η κάθε χώρα περιέγραφε το σύνολο των δράσεων και πρωτοβουλιών που είχε αναλάβει. Σε κάθε κείμενο, επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν συγκεκριμένα τμήματα, τα οποία συγκέντρωναν τις πληροφορίες που μας ενδιέφεραν.

Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν και αναλύθηκαν τα παρακάτω κείμενα:

- Η αναφορά της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the mid-term global evaluation of the progress made towards the achievement of the objectives of the United Nations Decade for Human Rights Education, A/55/360, 7 September 2000), η οποία περιλαμβάνει την ενδιάμεση αξιολόγηση, σε παγκόσμιο επίπεδο, της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2004)
- Η μελέτη της Ύπατης Αρμοστείας για τη συνέχιση του παραπάνω προγράμματος και την ενίσχυση μέσω διάφορων δράσεων της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε εθνικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο (Study on the follow-up to the United Nations Decade for Human Rights Education, E/CN.4/2003/101, 28 February 2003)
- Η καταληκτική έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για την ολοκλήρωση της Δεκαετίας για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Report on achievements and shortcomings of the Decade and on future United Nations activities in this area, E/CN.4/2004/93, 25 February 2004), την οποία εξέδωσε σε συνεργασία με την UNESCO και στην οποία αναφέρονται τόσο τα επιτεύγματα, όσο και οι ελλείψεις και τα εμπόδια του συγκεκριμένου προγράμματος
- Η τελική αξιολόγηση της εφαρμογής της πρώτης φάσης του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2005-2009) (Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Program for Human Rights Education, A/65/322, 24 August 2010), η οποία κατατέθηκε στην Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών από την Συντονιστική Επιτροπή για την προώθηση της ΕΑΔ στα σχολεία.

5.4 Προβλήματα της έρευνας

Η πρώτη δυσκολία με την οποία ήρθαμε αντιμέτωποι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν ο καθορισμός της μονάδας καταγραφής, του μέρους δηλαδή του κειμένου που μπορεί να έχει αυτοδύναμο νόημα ως βασική μονάδα και να μπορεί να ενταχθεί σε μια κατηγορία. Αποφασίσαμε να επιλέξουμε ως μονάδα καταγραφής το «θέμα», γεγονός που μας δυσκόλεψε, κυρίως για δύο λόγους. Πρώτον, εξαιτίας της πολυπλοκότητας της γλώσσας, αφού έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας το γλωσσολογικό, γραμματικό και σημειολογικό επίπεδο ταυτόχρονα. Δεύτερον, από μεθοδολογική άποψη, το θέμα μπορεί να βρισκόταν υπό διάχυτη μορφή σε ολόκληρο το κείμενο ή να εμφανιζόταν υπαινικτικά σε μια λέξη, μια πρόταση, ή μια γραμματική μορφή.

Ένα ακόμα από τα κυριότερα εμπόδια που συναντήσαμε κατά την ανάλυση των κειμένων ήταν στη φάση της κωδικοποίησης, όπου έπρεπε να «σπάσουμε» το κείμενο σε κατηγορίες και υποκατηγορίες και να εστιάσουμε σε σχήματα που είναι κατάλληλα για την έρευνα. Οι έννοιες και οι προτάσεις που απέδιδαν συνοπτικά το θέμα δεν ήταν πάντα εύκολο να εντοπιστούν μέσα στο υπό ανάλυση κείμενο. Υπήρχαν σημαντικές αλληλοεπικαλύψεις, επαναλήψεις, παρεμφερή θέματα ή/και αντιφάσεις μεταξύ των (υπο)κατηγοριών, καθώς συνδέονταν η μια με την άλλη και συγχέονταν τα όριά τους. Χρειάστηκε λοιπόν να διαμορφώσουμε προοδευτικά το σύστημα των κατηγοριών και υποκατηγοριών με κριτήριο τη νοηματική συνάφεια των θεμάτων, έχοντας ως οδηγό το ίδιο το περιεχόμενο των κειμένων και να κατασκευάσουμε ένα σκελετό ταξινόμησης, ώστε να είναι εφικτή η τελική γενίκευση των δεδομένων.

Μία άλλη επίσης δυσκολία που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η επίσημη γλώσσα των κειμένων ήταν η αγγλική, γεγονός που σημαίνει ότι χρειάστηκε να γίνει η μετάφρασή τους στην ελληνική και να καταβληθεί προσπάθεια για την πιστή απόδοση των όρων που περιέχονται σε αυτά.

5.5 Μεθοδολογία της έρευνας

5.5.1 Η θεματική ανάλυση περιεχομένου

Η μέθοδος προσέγγισης που ακολουθήθηκε είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση κειμένου ή περιεχομένου έχει καθιερωθεί ως ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει εμπειρικές μεθόδους αρκετά διαφορετικές ως προς τις θεωρητικές τους αφετηρίες και τον τρόπο προσέγγισης των κειμένων. Γενικά, πάντως, βασικός στόχος της κλασικής ανάλυσης περιεχομένου ή/και της θεματικής ανάλυσης είναι η μετατροπή «ακατέργαστων» και

ετερόκλητων πληροφοριών γύρω από ένα ζήτημα σε δεδομένα τα οποία μπορούν να τύχουν μιας συστηματικής, κατά κανόνα, στατιστικής επεξεργασίας και περιγραφής (Φίλιας, 1998: 205).

Ως τεχνική είναι χρήσιμη γιατί μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε και να περιγράψουμε πού εστιάζεται το ατομικό, ομαδικό, θεσμικό ή κοινωνικό ενδιαφέρον (Weber, 1990), καθώς και τις ευρύτερες κοσμοαντιλήψεις και τα κυρίαρχα ιδεολογικά καθεστώτα. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε δεδομένα που έχουν μια φυσική διάρκεια και σταθερότητα και έχουν καταγραφεί (δεν είναι δηλαδή κατάλληλη π.χ. για προφορικό λόγο, όταν δεν καταγράφεται εγγράφως ή με μαγνητόφωνο).

Ο Berelson (1971) έχει υποδείξει τρεις βασικούς στόχους τους οποίους εξυπηρετεί η ανάλυση περιεχομένου:

1. Ανάλυση των χαρακτηριστικών αυτού καθεαυτού του μηνύματος, του λόγου και της μορφής του
2. Ανάλυση των χαρακτηριστικών των παραγωγών των κειμένων ή των προθέσεών τους, των στάσεών τους, των αντιλήψεών τους κλπ, και
3. Ανάλυση της σχέσης του κειμένου/μηνύματος με τον αναγνώστη, δηλαδή τις επιπτώσεις που έχουν οι υποτιθέμενες ανάγκες και προσδοκίες του αναγνωστικού κοινού στο περιεχόμενο των κειμένων και την επιρροή που ασκούν τα τελευταία στο πραγματικό αναγνωστικό κοινό.

Η θεματική (ή εννοιολογική, όπως αποκαλείται) ανάλυση είναι αποδεκτό να περιορίζεται στον πρώτο από τους τρεις στόχους, ενώ η εμπειρική τεκμηρίωση των δύο επόμενων διαστάσεων, δηλαδή η άντληση πληροφοριών για τους συγγραφείς/παραγωγούς των κειμένων και τις προθέσεις τους ή γενικότερα για τη διαδικασία παραγωγής μηνυμάτων και τη διερεύνηση της σχέσης αναγνώστη/κειμένου και κυρίως της υπόθεσης ότι το κείμενο μπορεί να επιβάλει στον αναγνώστη τις κατηγορίες, μέσω των οποίων κατασκευάζει την πραγματικότητα, γίνεται με την επιστράτευση της συμμετοχικής παρατήρησης ή/και της επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας (Κωνσταντινίδου, 1998).

Η ανάλυση κειμένου, σύμφωνα με τον Krippendorff (1980) προσπαθεί να απαντήσει σε έξι βασικά ερωτήματα:

- Ποια συγκεκριμένα δεδομένα αναλύονται;
- Πώς καθορίζονται;
- Ποιο είναι το σύνολο από το οποίο επιλέγονται;
- Ποιο είναι το συγκεκριμένο [context] σε συνάρτηση με το οποίο αναλύονται αυτά τα δεδομένα;

- Ποια είναι τα όρια της ανάλυσης;
- Ποιος είναι ο στόχος των συμπερασμάτων;

Πρέπει εδώ να τονιστεί ότι δεν αποτελεί πρόθεση της θεματικής ανάλυσης η διερεύνηση του συνόλου των πλευρών ενός δεδομένου κειμένου/λόγου. Ο/η ερευνητής/τρια μέσα από την ετερογενή μάζα του λόγου/κειμένου που αναλύει συγκρατεί τα χαρακτηριστικά εκείνα που ενδιαφέρουν τις υποθέσεις εργασίας του/της, ‘αποκλείοντας’ ή ‘θέτοντας σε παρένθεση’ όλα τα άλλα. Με άλλα λόγια, επιβάλλεται μια αποσπασματική και επιλεκτική ανάγνωση του περιεχομένου (Veron, 1978: 73). Η θεματική ανάλυση δεν μπορεί να εξαντλήσει όλες τις πιθανές προσεγγίσεις των κειμένων και κατά συνέπεια, επιδιώκει να αναγνωρίσει και να περιγράψει ό,τι στη ρηματική οργάνωσή τους αναδύεται από το εννοιολογικό/ιδεολογικό πεδίο (Κωνσταντινίδου, 1998).

Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει πέντε φάσεις:

1. τη διαδικασία σύστασης του εμπειρικού υλικού/corpus
2. την απομόνωση των στοιχείων (των μονάδων καταγραφής) που ενδιαφέρουν τον αναλυτή
3. την ταξινόμηση των μονάδων καταγραφής σε κατηγορίες και υποκατηγορίες (κωδικοποίηση)
4. την ποσοτική μετατροπή και μέτρηση των στοιχείων (κωδικογράφηση) και
5. την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων

Κατά την πρώτη φάση γίνεται η επιλογή και συλλογή των κειμένων που θα αναλυθούν. Ο αρχικός στόχος του/της ερευνητή/τριας είναι η σύσταση ενός όσο το δυνατόν πιο ομοιογενούς από την άποψη της φύσης του υλικού. Επίσης, στην ανάλυση επιβάλλεται κατά κανόνα ένας χρονικός ή άλλου τύπου περιορισμός. Ωστόσο, επειδή αυτά τα δύο κριτήρια της ομοιογένειας στη φύση του υλικού και του χρονικού περιορισμού-δεν επαρκούν πάντα, γίνεται συνήθως εισαγωγή κάποιων επιπλέον κριτηρίων επιλογής ώστε το υλικό να καταστεί διαχειρίσιμο από λειτουργικής άποψης.

Στη δεύτερη φάση απομονώνονται οι μονάδες καταγραφής, δηλαδή κομμάτια του κειμένου που μπορούν να ενταχθούν σε μια κατηγορία και να καταμετρηθούν. Ως μονάδα καταγραφής μπορεί να θεωρηθεί το θέμα, η λέξη, η φράση, η παράγραφος κλπ. Όταν σκοπός της ανάλυσης είναι η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων σε ένα κείμενο, τότε το κριτήριο κατάτμησης και κατηγοριοποίησης μπορεί να είναι ιδεολογικό και ως μονάδα καταγραφής λαμβάνεται το «θέμα». Το «θέμα» μπορεί να πάρει τη μορφή μιας έννοιας/λέξης-κλειδί ή μιας απλής πρότασης που περιλαμβάνει αυτήν την έννοια, αλλά

μπορεί να είναι και μια πρόταση με πληροφοριακό ή πραγματολογικό χαρακτήρα ή που εκφράζει μια αξιολογική τοποθέτηση.

Στην τρίτη φάση γίνεται η κωδικοποίηση, η συγκρότηση δηλαδή των θεμάτων σε κατηγορίες και υποκατηγορίες με συγκεκριμένο νόημα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με δύο μεθόδους: α) είτε να ακολουθήσουμε μια εκ των προτέρων συγκρότηση κατηγοριών και καταχώρηση σε αυτές των θεμάτων που συναντάμε, β) είτε να διαμορφώσουμε νέες κατηγορίες, να προσαρμόσουμε δηλαδή το σύστημα κατηγοριών στο υπάρχον υλικό μας.

Στην τέταρτη φάση, αυτή της κωδικογράφησης, μετατρέπουμε τα ποιοτικά στοιχεία σε τέτοια μορφή που επιτρέπει τη μηχανογραφική και στατιστική επεξεργασία τους, για να περιγραφούν, να συγκριθούν και να συνοψιστούν με συστηματικό τρόπο.

Τέλος, στην τελευταία φάση γίνεται η παρουσίαση των δεδομένων, η ανάλυση και η ερμηνεία τους, καθώς και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η θεματική ανάλυση, όπως κάθε άλλη μέθοδος έρευνας συγκεντρώνει κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι τα εξής:

- Μπορεί να αναλύσει μεγάλο όγκο πληροφοριών
- Χρησιμοποιεί τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές τεχνικές και μεθόδους
- Παραμένει «πιστή» στο κείμενο
- Ερευνά και αναλύει την κοινωνική πραγματικότητα και δίνει έτσι ιστορικές/πολιτισμικές πληροφορίες

Τα κυριότερα μειονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι:

- Στερείται θεωρητικών βάσεων και αναφορών ή καταλήγει σε κυριολεκτικά συμπεράσματα
- Αποτελεί μια εγγενώς αφαιρετική μέθοδο
- Μπορεί να παραμελεί ή και να αγνοεί τις κοινωνικές συνθήκες που παρήγαγαν το κείμενο
- Μπορεί να παρουσιαστούν ελλείμματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας, αν δηλαδή τα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται αντιστοιχούν πράγματι στις κατηγορίες και υποκατηγορίες θεμάτων και μπορούν να γενικευθούν ώστε να οδηγήσουν στη διατύπωση κάποιας θεωρίας.

Σύμφωνα με τον Berelson (1971), η ανάλυση περιεχομένου προσφέρεται για τη μελέτη των απόψεων ή των αντιλήψεων του ατόμου ή μιας ομάδα ατόμων. Βασική αρχή της ανάλυσης είναι ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των ενοτήτων του προς επεξεργασία υλικού που συνιστούν ένα μήνυμα. Με άλλα λόγια, η μέθοδος αυτή, ομαδοποιεί στοιχεία

του υλικού σε θεματικές κατηγορίες ανάλογα με τη σημασία τους, οι οποίες στη συνέχεια καταμετρούνται και αναλύονται ανάλογα με την περίπτωση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει πολλές φορές και η διερεύνηση της απουσίας κάποιων θεμάτων αφού αυτή μπορεί να είναι δηλωτική των στοιχείων που διερευνώνται, σε σχέση πάντα με τους στόχους της έρευνας (Κωνσταντινίδου, 1998).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρ' όλες τις ενστάσεις που διατυπώνονται, η θεματική ανάλυση παραμένει μια μέθοδος αρκετά αξιόπιστη και αποτελεσματική όταν επιδιώκουμε να διαχειριστούμε και να συστηματοποιήσουμε ένα σύνολο ετερόκλητων στοιχείων, η οποία μπορεί να παράγει κατατοπιστικές και διεισδυτικές μελέτες και στην οποία αναπόφευκτα καταφεύγουμε όταν θέλουμε να μάθουμε «τι λέει» ένα σύνολο κειμένων για κάποιο ζήτημα.

5.5.2 Καθορισμός της μονάδας καταγραφής και κωδικοποίηση

Επειδή σκοπός της έρευνάς μας είναι η ανάλυση των επίσημων πρωτοβουλιών και της γενικότερης στάσης των κυβερνήσεων των χωρών απέναντι στις αποφάσεις των διεθνών φορέων για τα προγράμματα της ΕΑΔ, ως μονάδα καταγραφής λάβαμε το βαθμό εμπλοκής και ενεργοποίησης των κυβερνήσεων των κρατών-μελών στις προτεινόμενες δράσεις των Ηνωμένων Εθνών.

Οι θεματικές κατηγορίες ως προς τις οποίες ερευνήσαμε και αναλύσαμε το υλικό μας είναι οι ακόλουθες:

1. Σχεδιασμός δράσης
 - 1.α Πολιτικό επίπεδο (σύσταση εθνικών επιτροπών, ανάπτυξη σχεδίων δράσης)
 - 1.β Νομικό επίπεδο (ύπαρξη νομικού πλαισίου για την ΕΑΔ)
2. Εφαρμογή πολιτικής δράσης
 - 2.α Τυπική εκπαίδευση (αναλυτικά σχολικά προγράμματα, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διδακτικές μέθοδοι, εκπαίδευση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση προγραμμάτων)
 - 2.β Μη τυπική εκπαίδευση (επαγγελματικές ενώσεις, αστυνομία, δημόσιοι λειτουργοί, δικαστικοί κ.ά.)
3. Παρατηρήσεις
 - 3.α Ελλείψεις/Εμπόδια
 - 3.β Προτάσεις

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση ακολουθεί ως ένα σημείο τη δομή σύμφωνα με την οποία έχουν συνταχθεί τα κείμενα, ωστόσο χρειάστηκε να διατρέξουμε το κάθε κείμενο

χωριστά και με λεπτομέρεια, προκειμένου να απομονώσουμε, να ταξινομήσουμε και να κατηγοριοποιήσουμε τις πληροφορίες που εντοπίζαμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση περιεχομένου των κειμένων που αναφέρονται στη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στο Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ανά θεματική κατηγορία είχε τα εξής αποτελέσματα:

1. Σχεδιασμός δράσης

1.α Πολιτικό επίπεδο

Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ

Η αναφορά των Ηνωμένων Εθνών για την ενδιάμεση αξιολόγηση της Δεκαετίας στην ΕΑΔ αναγνωρίζει τον περιορισμένο αριθμό απαντήσεων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών και των δυσκολιών που προέκυψαν κατά την προσπάθεια ελέγχου των παρεχομένων πληροφοριών. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις επίσημες απαντήσεις των χωρών που καταγράφουν τις προσπάθειες και τις δράσεις που πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της Δεκαετίας, δε δίνουν μια πλήρη εικόνα της προόδου που σημειώθηκε για την προώθηση της ΕΑΔ. Από τις 43 ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες εστάλησαν τα ερωτηματολόγια, απάντησαν οι 17 και μόνο οι 11 συμπλήρωσαν ολόκληρο το ερωτηματολόγιο. Λιγότερες από το 1/3 του συνόλου των κυβερνήσεων της Ευρώπης που απάντησαν προέβησαν σε σύσταση εθνικών επιτροπών για την ΕΑΔ. Την πρωτοβουλία για τη δημιουργία των επιτροπών ανέλαβε κυρίως το Υπουργείο Παιδείας της χώρας και ως προς τη σύστασή τους, οι επιτροπές αυτές αποτελούνταν από κυβερνητικούς, μη κυβερνητικούς και ανεξάρτητους ειδικούς επαγγελματίες πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα. Κύριο έργο των επιτροπών στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν η προετοιμασία ενός σχεδίου δράσης για την ΕΑΔ. Η αποτελεσματικότητά τους κρίθηκε τόσο από την συμμετοχή σε αυτές πολλών ανεξάρτητων φορέων όσο και από τη στενή συνεργασία των διαφόρων υπουργείων με αυτούς αλλά και μεταξύ τους. Πιο αποτελεσματικές κρίθηκαν οι επιτροπές εκείνες που στόχευαν με σαφήνεια στην κάλυψη συγκεκριμένων θεμάτων, όπως ο ρατσισμός, οι αλλοδαποί, οι γυναίκες και τα παιδιά. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι σε μερικές περιπτώσεις, υπήρξε έντονη άσκηση παρασκηνιακής πολιτικής πίεσης από μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι οποίες δεν φάνηκε να στηρίζουν και να προωθούν το έργο των εθνικών επιτροπών. Ως

γενικό συμπέρασμα αναφέρεται, ότι οι κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών χωρών προχώρησαν στη δημιουργία διαφόρων επιτροπών σε εθνικό επίπεδο, χωρίς όμως να ακολουθήσουν το επίσημο πρότυπο των Ηνωμένων Εθνών αλλά ένα πιο ανεπίσημο μοντέλο. Ωστόσο, διαπιστώνεται η ανάπτυξη πολύ λίγων σχεδίων δράσης για την ΕΑΔ από τα κράτη-μέλη.

Στην αναφορά που συντάχθηκε το 2004, στο τέλος της Δεκαετίας, η συμμετοχή των χωρών μέσω των ερωτηματολογίων ήταν μεγαλύτερη (28). Οι απαντήσεις τους για τη σύσταση εθνικών επιτροπών για την ΕΑΔ, που σκοπό έχουν το συντονισμό, την εφαρμογή και τον έλεγχο σχετικών δραστηριοτήτων ήταν ποικίλες. Πέντε μόνο χώρες είχαν συστήσει τέτοιες επιτροπές ενώ στις πιο πολλές περιπτώσεις το έργο αυτό το ανέλαβαν εθνικά όργανα που ήδη υπήρχαν, όπως ινστιτούτα και ιδρύματα που δραστηριοποιούνται στο χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τμήματα διαφόρων υπουργείων σχετικών με τα ανθρώπινα δικαιώματα, νομικά και ακαδημαϊκά ιδρύματα, εθνικές επιτροπές που συνεργάζονται με την UNESCO και κοινοβουλευτικές επιτροπές, που βρίσκονταν σε στενή συνεργασία με μη κυβερνητικές οργανώσεις. Μόνο δύο κυβερνήσεις ανέφεραν ότι είχαν συντάξει και θέσει σε εφαρμογή σχέδια δράσης για την ΕΑΔ ενώ ένας μικρός αριθμός χωρών ανέπτυξαν παρόμοια σχέδια έχοντας ως στόχο την ένταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση.

Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την ΕΑΔ

Η αξιολόγηση της πρώτης φάσης του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα βασίστηκε πρωτίστως στις επίσημες αναφορές 76 κυβερνήσεων από το σύνολο των 192 κρατών-μελών των Ηνωμένων Εθνών που έλαβαν το ερωτηματολόγιο. Την κύρια ευθύνη για τη σύνταξη της αναφοράς είχε το Υπουργείο Παιδείας της κάθε χώρας με εξαίρεση κάποιες χώρες στις οποίες την πρωτοβουλία αυτή ανέλαβαν-ή απλά συμμετείχαν σε αυτή-άλλα υπουργεία, όπως των Εξωτερικών, της Δικαιοσύνης, των Οικονομικών ή/και φορείς σχετικοί με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Δευτερεύουσες πηγές πληροφοριών αποτελούν οι απαντήσεις των χωρών σε μια σειρά επιστολών της Ύπατης Αρμοστείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και της Συντονιστικής Επιτροπής, η αλληλογραφία των κυβερνήσεων με τους σχετικούς φορείς σχετικά με το Διεθνές Έτος για την Εκμάθηση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (International Year for Human Rights Learning) και άλλα έγγραφα και αναφορές προς τα διεθνή όργανα. Κάποιες από αυτές τις αναφορές δεν παρείχαν σαφείς και ολοκληρωμένες απαντήσεις, κάποιες άλλες περιέγραφαν μελλοντικούς στόχους και δεν αξιολογούσαν τα δεδομένα και την πρόοδο που είχε σημειωθεί. Σε μια περίπτωση μάλιστα, μία χώρα έστειλε τρεις επίσημες αναφορές,

γεγονός που αντανακλά το βαθμό αποκέντρωσης σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Καμία επίσημη αναφορά δεν στάλθηκε από 60 κυβερνήσεις.

Και οι 76 χώρες απάντησαν ότι έχουν σχεδιάσει πολιτικές για την προώθηση και ενδυνάμωση των αρχών της ΕΑΔ, οι οποίες αφορούν κυρίως το χώρο της εκπαίδευσης. Οι βασικοί τομείς που καλύπτουν οι προσπάθειες αυτές είναι η ενσωμάτωση της ΕΑΔ στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, η παραγωγή και βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, το μαθησιακό περιβάλλον, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από αυτές τις χώρες, οι 57 αναφέρουν πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με σαφή προσανατολισμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Για παρόμοιες δεσμεύσεις κάνουν λόγο και άλλες χώρες αλλά μετά από προσεκτική μελέτη διαφόρων συνοδευτικών εγγράφων προκύπτει ότι ο όρος «ανθρώπινα δικαιώματα» δε χρησιμοποιείται με σαφήνεια σε όλες τις περιπτώσεις, αλλά μπορεί να αναφέρεται σε άλλα αντικείμενα όπως η κοινωνική και πολιτική αγωγή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη και η εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, μέσω των οποίων μελετώνται και αναπτύσσονται θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Γενικότερα, μόνο οι 32 χώρες έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες προτάσεις για την ΕΑΔ σε πολιτικό επίπεδο.

1.β Νομικό επίπεδο

Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ

Στα πλαίσια του προγράμματος της Δεκαετίας, λίγες χώρες στην Ευρώπη ανέπτυξαν ένα ολοκληρωμένο νομικό πλαίσιο για την ΕΑΔ. Ωστόσο, στις περισσότερες χώρες αναφέρθηκε ότι υπάρχει σχετική νομοθεσία που καλύπτει περισσότερο τους τομείς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και λιγότερο αυτούς της προσχολικής και ανώτερης εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις που απουσίαζε η νομοθεσία, το κενό καλυπτόταν από ρυθμίσεις και διαδικασίες που βρίσκονταν σε ισχύ σε υπηρεσιακό επίπεδο.

Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την ΕΑΔ

56 χώρες ανέφεραν την θέσπιση και λειτουργία νομικού πλαισίου για την ΕΑΔ με τη μορφή καταστατικών χαρτών και εκπαιδευτικών νόμων, οι οποίοι καλύπτουν θέματα προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού, των ατόμων με αναπηρία, ισότητας των δύο φύλων, ενδοοικογενειακή βία, σεξουαλικής παρενόχλησης και των δικαιωμάτων των μειονοτήτων.

2. Εφαρμογή δράσης

2.α Τυπική εκπαίδευση

Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ

Στα μέσα της Δεκαετίας μόνο μία κυβέρνηση ανέφερε ότι είχε ενσωματώσει την ΕΑΔ ως αντικείμενο και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, ενώ οι περισσότερες χώρες απάντησαν ότι τέτοιου είδους ενσωμάτωση είχε επιτευχθεί σε κάποιες βαθμίδες, κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι η ΕΑΔ σπανίως προωθείται σε όλα τα σχολικά έτη των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης αλλά στοχεύει σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες των μαθητών. Επιτακτική φάνηκε ότι ήταν η ανάγκη για βελτίωση των εγχειριδίων, αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με εξαίρεση μία χώρα στην οποία λειτουργούσε ένα κέντρο για την προώθηση της ΕΑΔ στα σχολεία, υπεύθυνο για την παροχή καθοδήγησης σε όλους τους εκπαιδευτικούς, στις περισσότερες δε γινόταν συστηματική προσπάθεια.

Όταν ολοκληρώθηκε η Δεκαετία, οι απαντήσεις των χωρών έδωσαν μια πιο θετική εικόνα. Σχεδόν όλες ανέφεραν ότι είχαν γίνει πολύ σημαντικά βήματα στα πλαίσια του σχολείου, και πιο συγκεκριμένα όσον αφορά στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών, ανάπτυξη και βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων, αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων για την εξάλειψη στερεοτύπων και την ανάδειξη των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, πρόοδος είχε σημειωθεί και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με την λειτουργία προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα πανεπιστήμια, την ίδρυση νέων πανεπιστημιακών τμημάτων και ινστιτούτων, την έναρξη ερευνητικών προγραμμάτων και τη διοργάνωση διαλέξεων και σεμιναρίων.

Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την ΕΑΔ

Στο τέλος της πρώτης φάσης του Προγράμματος σχεδόν όλες οι κυβερνήσεις ανέφεραν την εφαρμογή μιας εθνικής στρατηγικής για την ΕΑΔ, χωρίς όμως απαραίτητα αυτή η εφαρμογή να εντάσσεται στα πλαίσια του Παγκόσμιου Προγράμματος. Σε πολύ λίγες χώρες απουσίαζε εντελώς κάποιου είδους στρατηγική, επειδή τις περισσότερες φορές η δομή του πολιτικού συστήματος δεν ευνοούσε τη χάραξη ενιαίας εθνικής πολιτικής. Η πλειοψηφία των χωρών έκανε λόγο για μερική ή και ολική ενσωμάτωση της ΕΑΔ στον σχεδιασμό και τις στρατηγικές ενίσχυσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της καταπολέμησης του ρατσισμού και των διακρίσεων, της ισότητας των δύο φύλων, της εξάλειψης της φτώχειας και της προώθησης της αειφόρου εκπαίδευσης. Σε αρκετές περιπτώσεις, αναφέρθηκε από τις χώρες

η ύπαρξη εθνικής στρατηγικής για την εφαρμογή της ΕΑΔ στο σχολικό σύστημα αλλά αυτός ο ισχυρισμός δεν τεκμηριώνεται επαρκώς από τις κυβερνήσεις των χωρών. Οι σχετικές απαντήσεις κάνουν περισσότερο λόγο για τις πολιτικές δεσμεύσεις που έγιναν σε ανώτερο επίπεδο, για παράδειγμα, τους σχετικούς εκπαιδευτικούς νόμους ή για αποσπασματικά μέτρα, όπως ο σχεδιασμός εγχειριδίων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και λιγότερο για μια ολιστική στρατηγική με συγκεκριμένους στόχους, ρόλους και ευθύνες, χρονικούς περιορισμούς, δραστηριότητες, κλπ. Οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις, για παράδειγμα, στις οποίες παραπέμπουν κάποιες χώρες αναφέρονται στο γενικότερο νομοθετικό πλαίσιο. Οι περισσότερες χώρες έθεσαν σε εφαρμογή μηχανισμούς για την ενίσχυση της συμμετοχικότητας των νέων και την ενθάρρυνσή τους στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων τους και στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν. Σχεδόν οι μισές χώρες (32) σημείωσαν μέτρια πρόοδο στην ενσωμάτωση των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο μαθησιακό περιβάλλον μέσω της σχολικής διακυβέρνησης και διοίκησης. Όλες σχεδόν οι χώρες (περίπου 70) δηλώνουν τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση που καλύπτει αναλυτικά τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για την παραγωγή του οποίου σημειώνουν, ότι δεν ευθύνεται αποκλειστικά η κυβέρνηση της χώρας αλλά και διάφοροι άλλοι παράγοντες, όπως εκδοτικοί οίκοι, συγγραφείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις κ.α. Περίπου οι μισές κυβερνήσεις των χωρών (38) αναφέρουν τρεις μορφές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: πριν την ανάληψη υπηρεσίας τους, κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους και την εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ οι 21 σημειώνουν ότι η εκπαίδευση αυτή είναι υποχρεωτική. Η έλλειψη όμως λεπτομερούς πληροφόρησης για το θέμα, δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για μη οργανωμένη προσπάθεια εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η οποία μοιάζει να είναι προαιρετική με περιορισμένη πρόσβαση από αυτούς σε υλικό και μεθόδους και με μεγάλη ευελιξία ως προς το περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια.

Συμπερασματικά, και οι 76 χώρες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης του Παγκόσμιου Προγράμματος, επιβεβαιώνουν τη χρήση μέτρων εφαρμογής για την προώθηση της ΕΑΔ στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, αυτό που λείπει είναι μια πιο συστηματική προσέγγιση, η οποία αναλύει διεξοδικά την προώθηση της ΕΑΔ σε όλους τους τομείς που κάλυπτε το σχέδιο δράσης του Προγράμματος, όπως τις στρατηγικές, τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τις διδακτικές μεθόδους και το σχολικό περιβάλλον, και η οποία αξιολογεί τις ελλείψεις και θέτει συγκεκριμένους στόχους και προτεραιότητες. Κάποιες χώρες, οι

οποίες υιοθέτησαν μια τέτοια πολιτική την περιόρισαν στα συγκεκριμένα πλαίσια εθνικής δράσης και δεν την είδαν ως μέρος της διεθνούς προσπάθειας των Ηνωμένων Εθνών.

2.β Μη τυπική εκπαίδευση

Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ

Αρκετές δράσεις για την ΕΑΔ αναφέρονται από τις χώρες έξω από τα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης: εκστρατείες ευαισθητοποίησης και πληροφόρησης του κοινού, σεμινάρια, βιωματικά εργαστήρια, εκπαιδευτικά σεμινάρια (συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτών), χρήση ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας, χρήση της μουσικής και παραστατικών μορφών τέχνης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι παρεχόμενες ευκαιρίες φαίνεται να είναι λιγότερες από αυτές που πραγματικά αξιοποιούνται. Οι προσπάθειες για την επιμόρφωση επαγγελματικών ομάδων στις αρχές της ΕΑΔ αφορούν κυρίως τους εκπροσώπους του νόμου, τους δικαστικούς και σωφρονιστικούς υπαλλήλους και λιγότερο τους υπαλλήλους των υπουργείων οικονομικών και κοινωνικής πρόνοιας. Πιο σπάνια ήταν η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους υπαλλήλους της τοπικής αυτοδιοίκησης, τους δημοσιογράφους και τους στρατιωτικούς ενώ έγιναν και κάποιες εκστρατείες ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης μέσω της χρήσης των ΜΜΕ και του Διαδικτύου.

Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την ΕΑΔ

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του Προγράμματος δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση και προώθηση της ΕΑΔ στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες στα πλαίσια της μη τυπικής εκπαίδευσης περιορίστηκαν στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στα σχολεία και την τοπική κοινωνία, σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως αναφέρει η πλειοψηφία των χωρών. Ένας μικρός αριθμός κυβερνήσεων (8) σημειώνει ότι κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει στα δικά τους εθνικά πλαίσια, ενώ τονίζεται η λειτουργία συλλόγων που αποτελούνται από γονείς και εκπαιδευτικούς, αλλά και απλούς πολίτες και αντιπροσώπους της τοπικής διοίκησης, οι οποίοι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού και στην ενίσχυση των προσπαθειών για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων. Από αυτές τις επισημάνσεις φαίνεται ότι είναι ευρέως κατανοητή η ανάγκη εξάπλωσης της ΕΑΔ και εκτός του επίσημου τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου, καθώς απώτερος στόχος της είναι να εφοδιάσει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και κυρίως τους μαθητές, με τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καταστήσουν ενεργούς πολίτες και υπερασπιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως μελών της κοινωνίας.

3. Παρατηρήσεις

3.α Ελλείψεις/Εμπόδια

Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ

Οι βασικές ελλείψεις και τα εμπόδια που επισημάνθηκαν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων για την ΕΑΔ στον ευρωπαϊκό χώρο ήταν τα ίδια με των άλλων περιοχών του πλανήτη. Περιελάμβαναν κυρίως την έλλειψη οικονομικών πόρων, πολιτικής βούλησης, τεχνολογικών μέσων και χρονικής διάρκειας. Μία χώρα ανέφερε ως ανασταλτικό παράγοντα στην τυπική εκπαίδευση, το γεγονός ότι δόθηκε έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και όχι στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Μία άλλη, τόνισε τη θετική επίδραση που είχαν τα προγράμματα της ΕΑΔ στην αλλαγή στάσεων ζωής: από την απόκτηση γνώσεων, στην ενεργό δράση, την αρμονική συνύπαρξη και συναναστροφή με τους γύρω και τέλος την ήρεμη και γεμάτη νόημα ζωή. Επίσης, ανάμεσα στις ελλείψεις αναφέρθηκε η ανάγκη για ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικό υλικό, μεθόδους (ειδικότερα σε σχέση με την αξιολόγηση των προγραμμάτων) και κατάλληλο εξοπλισμό. Μάλιστα, κρίνεται επιτακτική η ανάπτυξη στενής συνεργασίας ανάμεσα στους κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς φορείς και συντονισμού των προσπαθειών και των δύο. Η αναφορά χαρακτηρίζει τις μη κυβερνητικές οργανώσεις ως παράγοντες-κλειδιά για την προώθηση της ΕΑΔ και θεωρεί ότι η Δεκαετία έπαιξε καταλυτικό ρόλο και δημιούργησε ένα προστατευτικό πλαίσιο για την ενίσχυση των δράσεών τους σε αυτόν τον τομέα. Εκείνο που ακόμα επισημαίνεται αυτά τα πέντε πρώτα χρόνια, είναι η ανάγκη για έλεγχο και αξιολόγηση των προσπαθειών σε όλα τα επίπεδα (διεθνές, περιφερειακό, εθνικό και τοπικό), και από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (διεθνείς, κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς).

Το κείμενο της τελικής αναφοράς για τη Δεκαετία είναι πιο διαφωτιστικό σχετικά με τα κενά που άφησε η Δεκαετία. Κάποιες χώρες από τις 20 που αναφέρθηκαν στις ελλείψεις του προγράμματος, τόνισαν ότι οι διεθνείς και εθνικές πολιτικές συγκυρίες έχουν μετατρέψει την ΕΑΔ σε προτεραιότητα και μακροπρόθεσμο στόχο που δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσα στα χρονικά περιθώρια μιας δεκαετίας. Όπως χαρακτηριστικά τονίστηκε, «πρέπει να ενθαρρύνουμε την απόκτηση γνώσης και σεβασμού για τις διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς, προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα τα ιδιαίτερα πολιτισμικά, θρησκευτικά και άλλα χαρακτηριστικά τους. Στην ΕΑΔ, αυτό θεωρείται προϋπόθεση για την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και ειρήνης ανάμεσα στους λαούς και μεταξύ των ανθρώπων από τη μία, και για την εξάλειψη κάθε είδους φονταμενταλισμού και εξτρεμισμού από την άλλη. Εντελώς παραδόξως, η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει ένα

κλίμα δυσπιστίας και σκεπτικισμού, το οποίο προσφέρει γόνιμο έδαφος για την εμφάνιση φαινομένων τρομοκρατίας, προκαταλήψεων και μισαλλοδοξίας».

Στο ίδιο κλίμα, επισημάνθηκε ότι οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια προγραμμάτων της ΕΑΔ δεν κάλυψαν κάποιους τομείς, όπως τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα, θέματα σχετικά με το περιβάλλον και τα δικαιώματα των γυναικών. Οι κυβερνήσεις ανέφεραν ως ανάγκη την εφαρμογή προγραμμάτων για την εκπαίδευση πάνω στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία απευθύνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, όπως τα άτομα με αναπηρία, οι μετανάστες, οι μειονοτικοί, οι οροθετικοί, οι ηλικιωμένοι, οι φτωχοί και άλλες ευάλωτες ομάδες. Υπήρξαν και απαντήσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι αστικοί πληθυσμοί ωφελήθηκαν περισσότερο από τέτοια προγράμματα σε σχέση με τους αγροτικούς.

Ως προς την ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης, των μεθόδων αξιολόγησης και της εκτίμησης των αποτελεσμάτων τονίστηκε ότι είναι αναγκαίο η διαδικασία μάθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να έχει τις βάσεις της στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, και επισημάνθηκε ο ρόλος του σχολείου, ο οποίος σε μερικές χώρες περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, και με αυτό τον τρόπο δεν συμβάλλει στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων και συμπεριφορών των ατόμων που αποτελεί τον τελικό στόχο της ΕΑΔ.

Σχεδόν όλες οι αναφορές υπογραμμίζουν την απουσία βοήθειας και στήριξης από τα Ηνωμένα Έθνη σε διάφορους τομείς, από την τεχνική βοήθεια για την ανάπτυξη ενός εθνικού σχεδίου δράσης για την ΕΑΔ και την εκπαίδευση των εκπαιδευτών πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, έως την παροχή οικονομικής ενίσχυσης. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν η ανάγκη παραγωγής ή/και μετάφρασης όπου είναι απαραίτητο εκπαιδευτικού υλικού, η λειτουργία και ενίσχυση δικτύων από ειδικούς και έμπειρους επαγγελματίες στο χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο και η διάδοση καλών πρακτικών σε διάφορους τομείς.

Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την ΕΑΔ

Ανάμεσα στα κενά που επισημαίνουν οι περισσότερες χώρες για την πρώτη φάση του Προγράμματος είναι η απουσία συγκεκριμένων πολιτικών και στρατηγικών εφαρμογής για την ΕΑΔ, καθώς και η έλλειψη συστηματικής προσέγγισης για την παραγωγή υλικού, την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο προωθεί τις αξίες και τα ιδανικά των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ο αποκεντρωτικός χαρακτήρας της πολιτικής δομής και/ή του τρόπου λειτουργίας της

εκπαίδευσης σε πολλές χώρες κάνει ακόμα πιο πολύπλοκη την εφαρμογή ενός συγκεντρωτικού μοντέλου άσκησης πολιτικής.

3.β Προτάσεις

Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την ΕΑΔ

Η πλειοψηφία των χωρών που συμπεριέλαβαν τις προτάσεις τους στις επίσημες αναφορές τους στο τέλος της Δεκαετίας, στήριξαν την έναρξη μιας δεύτερης δεκαετίας για την ΕΑΔ, ως μια ευκαιρία για τη συνέχιση και περαιτέρω ενίσχυση των εθνικών, περιφερειακών και διεθνών προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας και την έναρξη νέων, ειδικότερα σε εκείνες τις χώρες όπου δε σημειώθηκε καμία τέτοια δραστηριότητα. Αυτή η πρωτοβουλία θα ενθάρρυνε τους σχετικούς φορείς να εδραιώσουν τις επιτυχίες τους, να συστηματοποιήσουν τις αρχικές προσπάθειές τους, να συνεχίσουν τις σχετικές δραστηριότητές τους και να αγγίξουν θέματα και κοινωνικές ομάδες με τις οποίες δεν είχαν ασχοληθεί μέχρι τότε. Μια δεύτερη δεκαετία θα σήμαινε επίσης και τη δέσμευση της διεθνούς κοινότητας για συνέχιση της ΕΑΔ ως μιας προσπάθειας που συμβάλλει στη διατήρηση και εδραίωση των δημοκρατικών διαδικασιών και θεσμών και στην εναρμόνισή τους με τους κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και στην επίλυση καίριων ζητημάτων που σχετίζονται με την καταπάτησή τους, όπως διακρίσεις, φτώχεια, ένοπλες συγκρούσεις και κοινωνικός αποκλεισμός.

Οι περισσότερες χώρες ανέφεραν ότι μια δεύτερη δεκαετία θα πρέπει να λάβει υπόψη της τη συγκριτική αξιολόγηση των εμπειριών της πρώτης και τη στενή συνεργασία όλων των φορέων που εργάζονται πάνω σε παρόμοια θέματα στις διάφορες χώρες. Μια τέτοια προσπάθεια πρέπει να έχει τη στήριξη ολόκληρου του διεθνούς μηχανισμού των Ηνωμένων Εθνών, ο οποίος θα συντονίσει τις δράσεις και θα παράσχει κάθε δυνατή τεχνική βοήθεια και διευκόλυνση στα κράτη-μέλη του, τα οποία με τη σειρά τους πρέπει να ισχυροποιήσουν τη συμμετοχή τους και τη δέσμευσή τους απέναντι στις διεθνείς συμφωνίες. Προτείνεται η περαιτέρω ενίσχυση των δραστηριοτήτων για την προώθηση της ΕΑΔ μέσα από ένα σύστημα ελέγχου και παρακολούθησης των δράσεων κάθε χώρας από τα υπεύθυνα όργανα και τους μηχανισμούς, είτε περιφερειακούς είτε διεθνείς. Τα Ηνωμένα Έθνη πρέπει να συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση μέσω:

- της εκπαίδευσης του προσωπικού τους ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της ΕΑΔ με την παραγωγή του ανάλογου υλικού
- της βοήθειας και καθοδήγησης των χωρών στον σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, ώστε να τις εντάξουν στα εθνικά τους σχέδια για

την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή όπου είναι εφικτό να χαράξουν ένα ειδικό εθνικό σχέδιο δράσης για την ΕΑΔ

- της πιο ενεργούς συμμετοχής των διεθνών οικονομικών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο σε προγράμματα προώθησης της ΕΑΔ
- της διεύρυνσης του ρόλου του Γραφείου της Ύπατης Αρμοστείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ως εμπνευστή και συμβούλου στην ανάπτυξη και εφαρμογή από τις κυβερνήσεις των χωρών καλών πρακτικών, μεθόδων και προγραμμάτων στην ΕΑΔ

Στα πλαίσια μιας δεύτερης δεκαετίας πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε πρωτοβουλίες όπως η εκπαίδευση και επιμόρφωση όσων ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές επαγγελματικών ομάδων και μέλη ΜΚΟ, υπάλληλοι υπουργείων Παιδείας, καθώς και πιο εξειδικευμένες ομάδες όπως δικαστικοί, δημοσιογράφοι και επιχειρηματίες.

Μια άλλη προτεινόμενη ενέργεια από τις χώρες ήταν και η ίδρυση ενός ταμείου για την ΕΑΔ που θα λειτουργεί σε εθελοντική βάση και θα βοηθά στην εφαρμογή των προγραμμάτων και την επίτευξη των στόχων που αυτά θέτουν κάθε φορά, μέσα από την εξασφάλιση των απαραίτητων οικονομικών πόρων.

Πολλές απαντήσεις έκαναν λόγο για πρωτοβουλίες που έχουν ως αποτέλεσμα τη δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, υλικού και τεχνογνωσίας μέσω ειδικών κέντρων που θα ιδρυθούν για αυτό το σκοπό και θα λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο, καθώς και τη δημιουργία δικτύων ανάμεσα στους διάφορους δρώντες μέσω της χρήσης του Διαδικτύου.

Άλλες προτάσεις περιελάμβαναν την ενεργοποίηση των Πανεπιστημίων με την έναρξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και γενικότερα των εκπαιδευτών στην ΕΑΔ, καθώς και την συστηματικότερη προώθηση της έρευνας πάνω σε αυτό τον τομέα.

Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την ΕΑΔ

Στο τέλος της πρώτης φάσης του Προγράμματος που στόχευε στη διάδοση και εφαρμογή της ΕΑΔ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναγνωρίζοντας την απουσία συγκεκριμένων πολιτικών και στρατηγικών εφαρμογής της, προτείνονται οι ακόλουθες πρακτικές:

- αξιολόγηση από την κάθε χώρα της προόδου που έχει συντελεστεί συγκριτικά με τις οδηγίες του σχεδίου δράσης του Προγράμματος, ώστε να εντοπιστούν τα κενά, οι στρατηγικές και οι καλές πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν

- επανεξέταση της παρούσας κατάστασης έτσι όπως διαμορφώνεται στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), και ανάπτυξη μιας εκτενούς στρατηγικής για την εφαρμογή και προώθηση της ΕΑΔ, με βάση τις κατευθυντήριες γραμμές όπως τίθενται στο σχέδιο δράσης του Προγράμματος

- υιοθέτηση πολιτικών για την υποχρεωτική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις αρχές της ΕΑΔ, αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων για να αποσαφηνιστεί πώς και έως ποιο βαθμό έχουν ενσωματωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα σε αυτά και χρηματοδότηση των προγραμμάτων της ΕΑΔ ,στα πλαίσια του εθνικού προϋπολογισμού για την παιδεία

- αξιοποίηση στο έπακρο του υλικού και των τεχνικών για την ΕΑΔ που έχουν ήδη αναπτυχθεί από τα διάφορα ιδρύματα και οργανισμούς σε εθνικό ή/και διεθνές επίπεδο για να καλυφθούν οι ελλείψεις που υπάρχουν και να υπάρξει δημιουργική ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών

- διασφάλιση της ενεργούς συμμετοχής και της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην προσπάθεια διάδοσης των αρχών της ΕΑΔ

- συμμετοχή σε διάφορες πρωτοβουλίες τόσο σε περιφερειακό όσο και σε διεθνές επίπεδο που αφορούν στην ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων για την ΕΑΔ.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το τέλος της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έφερε στο προσκήνιο την αδυναμία των διεθνών οργανισμών να επιτύχουν τους στόχους που είχαν θέσει αρχικά ως προς τη διάδοση και εφαρμογή των αρχών της ΕΑΔ. Ενώ τα κράτη είχαν επικυρώσει τις συνθήκες και είχαν διακηρύξει την υποστήριξή τους στην ΕΑΔ, πολύ λίγα τελικά ανέπτυξαν ή εφάρμοσαν εθνικά προγράμματα για την προώθησή της. Αυτό οφείλεται κυρίως, στην έλλειψη πολιτικής βούλησης από πλευράς κυβερνήσεων να εισάγουν την ΕΑΔ στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και στην άγνοια γύρω από το τι συνιστά πραγματικά η ΕΑΔ και πώς ακριβώς μπορούν τα κράτη και οι φορείς τους να επωφεληθούν από τη γνώση, κατανόηση και ενδυνάμωση των πολιτών τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι πολιτικές ηγεσίες των περισσότερων χωρών απέφυγαν να θέσουν σε κίνδυνο τα πολιτικά και οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την αναγνώρισή τους στα πλαίσια της διεθνούς κοινότητας και από οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο. Οι περισσότερες κυβερνήσεις των κρατών-μελών και μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι οποίες δραστηριοποιούνται στο χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στηρίζουν τις προσπάθειες προώθησης της ΕΑΔ δε συνέδεσαν τη δράση τους με τη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών και την επίτευξη των στόχων της και κατά συνέπεια δεν ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των Ηνωμένων Εθνών για τον απολογισμό της Δεκαετίας. Από τα 191 κράτη-μέλη του ΟΗΕ μόνο τα 29 απάντησαν στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της Δεκαετίας και μόνο το 10% αυτών ανέπτυξαν ένα εθνικό σχέδιο δράσης για την προώθηση της ΕΑΔ ή ανέλαβαν συστηματικές και μακροπρόθεσμες πρωτοβουλίες για την ενσωμάτωσή της στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι διεθνείς οργανισμοί, όπως ο ΟΗΕ, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ένωση των Αφρικανικών Χωρών δεν μπόρεσαν να επιβάλλουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να υποχρεώσουν τα κράτη να υιοθετήσουν τις αρχές και τα ιδανικά τους, μέσα από την λήψη μέτρων όπως η επιβολή κυρώσεων, η φυλάκιση ή η απόδοση πολιτικών

ευθυνών σε άτομα. Ο ρόλος των οργανισμών αυτών, έτσι τουλάχιστον όπως έγινε αντιληπτός από τις κυβερνήσεις των χωρών, είναι να διακηρύσσουν τα πρότυπα και τους διεθνείς κανόνες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να τους ενισχύουν και να παρακολουθούν την εφαρμογή τους αλλά όχι να τους επιβάλλουν. Τα κράτη υποχρεούνται να αποστέλλουν αναφορές προόδου στους ελεγκτικούς μηχανισμούς και επιτροπές που έχουν συσταθεί για αυτόν το σκοπό από τους οργανισμούς, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορούν να ασκήσουν κριτική και να σχολιάσουν τη δράση και τις πρωτοβουλίες των κρατών-μελών σε ό,τι αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε περίπτωση μη συμμόρφωσης ενός κράτους με τους διεθνείς κανόνες και αρχές, οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν απλά να υπενθυμίσουν σε αυτό τα καθήκοντά του και τις υποχρεώσεις του σχετικά με τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει απέναντι στη διεθνή κοινότητα και να προβούν σε συστάσεις.

Κατά συνέπεια, τα κράτη δεν υποχρεώθηκαν στην εφαρμογή των προγραμμάτων της ΕΑΔ που προωθούνταν από τους διεθνούς φορείς και παραχώρησαν την ευθύνη αυτού του έργου σε διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, με σκοπό οι τελευταίες να στηρίξουν τις διεθνείς πρωτοβουλίες και να καλύψουν τα κενά στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ωστόσο, η δράση αυτών των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων δεν μπόρεσε να φτάσει σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και να προωθήσει τις αρχές της ΕΑΔ στο ευρύ κοινό, κυρίως εξαιτίας έλλειψης επαρκούς χρηματοδότησης. Επιπλέον, όπως αναφέρεται και στα επίσημα διεθνή κείμενα, δεν υπήρξε το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σε αυτές τις οργανώσεις και στους διάφορους κυβερνητικούς οργανισμούς, κρατικούς φορείς και επιτροπές ανθρωπίνων δικαιωμάτων ούτε και οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Η ΕΑΔ θεωρήθηκε απλά ως ένα μέσο για την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων πάνω σε ζητήματα παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με αποτέλεσμα τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν να είναι κυρίως βραχυπρόθεσμα, με περιορισμένο εύρος ομάδων-αποδεκτών και να επικεντρώνονται περισσότερο στην ενημέρωση πάνω σε αυτά τα θέματα και λιγότερο στην πράξη και την αποτελεσματική δράση. Ο στόχος όμως της ΕΑΔ είναι, μακροπρόθεσμα, μέσω της ευαισθητοποίησης και της ενημέρωσης των πολιτών, να αναπτυχθεί ο σεβασμός και η πίστη στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Πρέπει όμως να αναγνωρίσουμε ότι η Δεκαετία αποτέλεσε μια σημαντική προσπάθεια της διεθνούς κοινότητας να προαγάγει και να εφαρμόσει τις αξίες της ΕΑΔ σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Κατά τη διάρκειά της, η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου μεταφράστηκε σε πάνω από 300 γλώσσες, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά

προγράμματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και έγινε παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε το ήδη υπάρχον.

Τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ δεν συμφώνησαν στην έναρξη μιας δεύτερης Δεκαετίας και έτσι ξεκίνησε το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως μια δεύτερη «λανθάνουσα» Δεκαετία και μια προσπάθεια των Ηνωμένων Εθνών να μετριάσουν το αρνητικό αποτέλεσμα της πρώτης. Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης και επαγγελματίες πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οποίοι προέρχονται από όλο τον κόσμο. Το σκεπτικό αυτό είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή ενός οικουμενικού σχεδίου δράσης που καταγράφει ιδέες και εμπειρίες από διαφορετικές περιοχές της γης. Όπως όμως συνέβη και με τη Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών, η υιοθέτηση και εφαρμογή των προτάσεων και σχεδίων του προγράμματος από τα κράτη-μέλη ήταν σπασμωδική. Τα προγράμματα που προτάθηκαν δεν ανταποκρίνονταν στις εκάστοτε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της κάθε χώρας με αποτέλεσμα η εφαρμογή τους να μην έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του Προγράμματος, το σχέδιο δράσης προέτρεπε τις χώρες, ως ελάχιστη ένδειξη ανάληψης πρωτοβουλίας, να αναλύσουν την παρούσα κατάσταση (πρώτο στάδιο) και στη συνέχεια να αναπτύξουν μια εθνική στρατηγική για την εφαρμογή των προτεινόμενων δράσεων και πρωτοβουλιών (δεύτερο στάδιο). Ωστόσο, αρκετές χώρες ανέφεραν ότι δεν είδαν αυτή τη διεθνή πρωτοβουλία ως αφορμή για να εντάξουν την ΕΑΔ στα σχολικά συστήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δράσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή από αυτές τις χώρες σε εθνικό επίπεδο, φαίνεται ότι σχεδιάστηκαν και εκτελέστηκαν ανεξάρτητα από το Πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών και ακολούθησαν τις γραμμές της εθνικής πολιτικής κάθε χώρας. Οι ελλείψεις και τα κενά που εντοπίζουν οι χώρες στις επίσημες αναφορές τους καταδεικνύουν την αδυναμία των διεθνών οργάνων να συντονίσουν και να στηρίξουν ένα διεθνές σχέδιο δράσης που θα προωθεί την ΕΑΔ και το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη ως προς τις σχετικές προσπάθειες, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

Ωστόσο, υπάρχουν χώρες που αναγνωρίζουν ότι το Πρόγραμμα συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη και προώθηση δραστηριοτήτων για την ΕΑΔ σε εθνικό επίπεδο και διευκόλυνε την εφαρμογή τους, ενώ παράλληλα έστρεψε το ενδιαφέρον της παγκόσμιας κοινότητας στη σημασία της ΕΑΔ στα πλαίσια του σχολικού συστήματος. Από τις επίσημες αναφορές τους όμως διαφαίνεται η απουσία συστηματικής προσπάθειας από την πλευρά της κυβέρνησης για την παραγωγή εκπαιδευτικού υποστηρικτικού υλικού, την επαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την διασφάλιση των κατάλληλων

συνθηκών μάθησης και διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, ο αποκεντρωτικός τρόπος άσκησης της εξουσίας εμπόδισε την λειτουργία ενός συγκεντρωτικού μοντέλου πολιτικών δομών που θα διευκόλυνε την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών για την ΕΑΔ. Αυτό είχε σαν συνέπεια, παρά τα σημαντικά βήματα που έγιναν, να μην υπάρχει ομοιομορφία ως προς την πρόοδο που σημειώθηκε σε όλες τις χώρες.

Η Ελλάδα ανήκει στον κατάλογο των χωρών εκείνων που προσπάθησαν να εναρμονιστούν με τα κελεύσματα των Ηνωμένων Εθνών. Παρά τα τεχνικά εμπόδια και τις χρονικές καθυστερήσεις συνέστησε την Εθνική Επιτροπή Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία μετέφερε τα μηνύματα της Δεκαετίας στους αρμόδιους φορείς και ενίσχυσε τις προσπάθειες για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλη την κοινωνία. Σε θεσμικό επίπεδο, εισήγαγε καινοτομίες στον εκπαιδευτικό τομέα μέσω νόμων και υπουργικών αποφάσεων, οι οποίες απηχούσαν τις ήδη προωθημένες στο δυτικό κόσμο ιδέες της σύγχρονης παιδαγωγικής. Οι νομοθετικές αυτές αλλαγές προκάλεσαν άλλοτε τον ενθουσιασμό και άλλοτε την αυστηρή κριτική, για την προχειρότητα, τις παραλείψεις και την αδυναμία εφαρμογής τους. Ωστόσο, παρά τις αστοχίες, τις παραλείψεις, την περιορισμένη κατάρτιση των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ογκώδη γραφειοκρατία και την έλλειψη οικονομικών πόρων, οι προσπάθειες αυτές αποτέλεσαν θετικά βήματα προόδου αφού έδωσαν αφορμή για διάλογο και προβληματισμό στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ανδριανάκη, 2012).

Η ΕΑΔ μπορεί να λειτουργήσει ως σύνδεσμος ανάμεσα στην ενεργή κοινωνία των πολιτών και το σώμα των διεθνών οργάνων, όπως ο ΟΗΕ και το Συμβούλιο της Ευρώπης, και να ενώσει τις προσπάθειές τους με αυτές των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων που δραστηριοποιούνται στο χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι όμως ευθύνη των κυβερνήσεων και των πολιτικών επιλογών που αυτές κάνουν, η εφαρμογή και η ενσωμάτωση των αξιών και των αρχών της ΕΑΔ στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να οικοδομηθεί ένας πολιτισμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δεν αρκεί μόνο οι άνθρωποι να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, χρειάζεται κατανόηση, συνειδητοποίηση και ενδυνάμωση των δράσεών τους για την προστασία τους, μέσω της καθημερινής άσκησής τους σε αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει σήμερα το διεθνές κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η δημιουργία ενός πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η συμβολή της ΕΑΔ για την επίτευξη αυτού του στόχου έχει σήμερα αναγνωριστεί από τη διεθνή επιστημονική κοινότητα και τους ειδικούς παγκοσμίως. Η ΕΑΔ μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα εκείνο ο οποίος ενοποιεί όλες τις σύγχρονες προσπάθειες για τη δημιουργία συνειδητοποιημένων και ευαισθητοποιημένων πολιτών στα πλαίσια της κάθε κοινότητας, του κάθε κράτους και ολόκληρης της παγκόσμιας κοινωνίας. Ωστόσο, η ΕΑΔ μπορεί να επιτύχει μόνο εάν έχει μακροπρόθεσμη προοπτική, εάν λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων και εάν τα προγράμματα που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται καλύπτουν αυτές τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανθρώπων στους οποίους απευθύνονται.

Όπως όμως αναδείχτηκε από τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν, υπάρχει κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης, το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικότερα εμπόδια για την ευόδωση των στόχων της ΕΑΔ. Για να καλυφθεί αυτό το κενό χρειάζεται να γίνουν αλλαγές όχι μόνο στον τομέα της επίσημης/τυπικής εκπαίδευσης αλλά και σε ολόκληρη την κοινωνία, οι οποίες να συνοδεύουν ή/και να στηρίζουν τις προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο.

Ως προς τον πρώτο τομέα, της επίσημης εκπαίδευσης, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η εκπαίδευση των νέων που στοχεύει στην ευαισθητοποίησή τους πάνω στη δημοκρατία και τους θεσμούς της καθώς και στην προάσπιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η πιο σημαντική επένδυση που μπορεί μια κοινωνία να κάνει για να διασφαλίσει το μέλλον της. Το σχολείο είναι ο βασικότερος φορέας ανθρωπισμού και η μάθηση και η διδασκαλία μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι ένας φυσικός μηχανισμός για τον εφοδιασμό των μαθητών με τις απαραίτητες γνώσεις και αξίες ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική κοινωνία. Η ΕΑΔ προωθεί τον σεβασμό, την αποδοχή, το ενδιαφέρον και τη δικαιοσύνη μέσα στη σχολική τάξη και προετοιμάζει τους νέους για τη συμμετοχή τους στις πολιτικές διαδικασίες που θα επηρεάσουν τις ζωές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνονται τα ακόλουθα:

- Η εκπαιδευτική πολιτική που χαράσσει η πολιτεία πρέπει να είναι τέτοια που να δημιουργεί τις προϋποθέσεις μιας δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου, μέσα από τη

σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων, την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων, τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές πρακτικές και γενικότερα τη νομοθεσία για τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορούν να ενσωματωθούν και σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες ή η οικονομία εκτός από τις κοινωνικές επιστήμες.

- Δημοκρατικό σχολικό περιβάλλον σημαίνει εφοδιασμό των μαθητών με εμπειρίες ζωής μέσα από τις οποίες θα μνηθούν στα δημοκρατικά ιδεώδη της ισότητας, της ελευθερίας και της ειρηνικής συνύπαρξης στα πλαίσια της κοινότητας των ανθρώπων. Πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες που στοχεύουν στο καλό της κοινότητας στην οποία ζουν και στην επίλυση κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων έχοντας ως κεντρικό άξονα θεώρησης τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τέτοια σχέδια δράσης αποτελούν μέρος του μη τυπικού σχολικού προγράμματος και περιλαμβάνουν την προσφορά εθελοντικής εργασίας, τη συμμετοχή σε εκστρατείες για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη διεξαγωγή ερευνών, τη σύνταξη επιστολών προς διεθνείς οργανώσεις και κρατικούς φορείς κλπ.

- Το δημοκρατικό σχολείο, προκειμένου να διαπαιδαγωγεί δημοκρατικούς πολίτες, οφείλει να διαθέτει κατάλληλα καταρτισμένους δημοκρατικούς παιδαγωγούς για να είναι σε θέση να ερμηνεύουν και να εφαρμόζουν σωστά τις προτεινόμενες σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και τις καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές. Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης εδώ είναι καθοριστικός. Τα πανεπιστήμια είναι υπεύθυνα για τη σωστή προετοιμασία και κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν τις αρχές και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ίδιο σημαντική όμως είναι και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που αφορούν τόσο στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και στο περιεχόμενο των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

- Τις περισσότερες φορές παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί και ένα λανθάνον σχολικό «παραπρόγραμμα», το οποίο αναφέρεται στη μη ακαδημαϊκή μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολικό περιβάλλον, δηλαδή στις αξίες, στάσεις, κανόνες, συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις, διακρίσεις, συνεργασίες, φιλίες και γενικότερα όλες τις αυθόρμητες και φυσικές καταστάσεις που συμβαίνουν στην καθημερινή σχολική ζωή. Σε αυτό το «παραπρόγραμμα» οφείλουν οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό του επίσημου αναλυτικού προγράμματος να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή και να

εφοδιάσουν τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις εκείνες για να το αναδείξουν και να το χρησιμοποιήσουν προς όφελος των μαθητών.

- Για να τεθούν σε λειτουργία οι ρυθμίσεις και οι δυνατότητες εκείνες που θα κάνουν τη δημοκρατία στο σχολείο πραγματικότητα χρειάζεται η καταβολή προσπάθειας όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και από το σύνολο της σχολικής κοινότητας-γονείς, τοπικούς φορείς και οργανώσεις-, για να δημιουργήσουν τις δημοκρατικές δομές και να ενεργοποιήσουν τις δημοκρατικές διαδικασίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, ώστε να ρυθμιστεί η δημοκρατική ζωή μέσα στο σχολείο. Τα δημοκρατικά σχολεία έχουν ως βασική αρχή τους τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων –μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων- στη λήψη των αποφάσεων για τον τρόπο διοίκησής τους και το σχηματισμό της πολιτικής τους.

- Για να εφαρμοστεί επιτυχώς ένα πρόγραμμα για την ΕΑΔ απαιτείται συστηματική ανάλυση και αξιολόγηση πριν και μετά την εφαρμογή του. Πρέπει δηλαδή να αναλυθεί η διαδικασία που ακολουθεί η κάθε πολιτική πρόταση και να αξιολογηθεί το τελικό αποτέλεσμα του προγράμματος, με άλλα λόγια να λαμβάνονται υπόψη η εκτέλεση, η εφαρμογή και τα αποτελέσματα της ΕΑΔ και να αξιολογούνται όλοι οι φορείς που έχουν ενεργό ρόλο όπως, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι οικογένειές τους, οι φίλοι τους, ακόμα και αυτοί που στηρίζουν οικονομικά το πρόγραμμα. Η διαδικασία της αξιολόγησης οφείλει να ακολουθεί τα εξής βήματα:

(α) συλλογή δεδομένων μέσω εγχειριδίων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στατιστικών αναλύσεων, ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων με εμπλεκόμενες ομάδες, επισκέψεις πεδίου, κ.ά.

(β) ανάλυση και κατανόηση των αποτελεσμάτων που έχουν τα δεδομένα, δηλαδή προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα όπως, τι αντίκτυπο είχε η εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΑΔ και ποια η διαφορά εάν δεν είχε εφαρμοστεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα ή πώς επηρεάζει το πρόγραμμα τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων και τις γνώσεις τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα ή τέλος, υπάρχει ευαισθητοποίηση ως προς το σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα μετά την εφαρμογή του προγράμματος;

(γ) αξιοποίηση των δεδομένων και διαμόρφωση κριτικής στάσης σχετικά με την αξία και χρησιμότητα ανάπτυξης προγραμμάτων ΕΑΔ, την εφαρμογή τους, τα αποτελέσματά τους και τον αντίκτυπό τους. Εδώ πρέπει να καθοριστούν συγκεκριμένα κριτήρια και να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο αξιολόγησης των δεδομένων, όπως τι προσδοκούν να μάθουν αυτοί που εφαρμόζουν ένα πρόγραμμα, επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί αρχικά, ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών,

δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα ή υπήρξε συμφωνία ανάμεσα στις αρχές του προγράμματος ΕΑΔ και τις απόψεις των ειδικών σε αυτό τον τομέα

(δ) τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων ΕΑΔ πρέπει να ελέγχει και να αναγνωρίζει τους διαχειριστές των προγραμμάτων, αυτούς που παίρνουν τις αποφάσεις, τις οικονομικές πηγές και τους πόρους που διατίθενται για την διαμόρφωση και εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων. Εάν η αξιολόγηση είναι επιτυχής τότε είτε επιβεβαιώνεται η επίτευξη των στόχων του προγράμματος είτε λόγω κάποιας έλλειψης, κρίνεται ότι το πρόγραμμα ή/και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή του χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση για ένα καλύτερο και μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα.

Όπως τονίστηκε νωρίτερα και στα συμπεράσματα, οι μη κυβερνητικές οργανώσεις διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό και της εφαρμογή προγραμμάτων που ενημερώνουν και ευαισθητοποιούν τους ανθρώπους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πρόκειται όμως για προγράμματα με βραχυπρόθεσμη προοπτική, τα οποία δεν αποτελούν μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου, έχουν ως αποδέκτες συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων και κατά συνέπεια και περιορισμένο αποτέλεσμα. Μια πρόταση για πιο αποτελεσματική δράση των μη κυβερνητικών οργανώσεων θα ήταν η υιοθέτηση στρατηγικής πολιτικής στην προώθηση της ΕΑΔ. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται οι μη κυβερνητικές οργανώσεις:

1. Να συνεργαστούν καλύτερα με τους κυβερνητικούς φορείς ώστε να αποκτήσουν πρόσβαση στα τοπικά κέντρα λήψης αποφάσεων και να επηρεάσουν τους ανθρώπους σε τοπικό επίπεδο

2. Να συνεχίσουν και να ενισχύσουν τις προσπάθειές τους για την υιοθέτηση μακροπρόθεσμων στρατηγικών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την προώθηση της ΕΑΔ σε όλη τη δομή της κοινωνίας (δημόσια σχολεία, πανεπιστήμια, δυνάμεις ασφάλειας και αστυνομία, δημοσιογράφους, κ.ά.)

3. Να ασκήσουν ακόμα πιο έντονη πίεση στους φορείς εκείνους (πολιτικά πρόσωπα, εκπαιδευτικούς παράγοντες, άτομα που επηρεάζουν τη δημόσια γνώμη) οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την προώθηση της ΕΑΔ, ώστε να εφαρμοστούν οι κατάλληλες μέθοδοι στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα

4. Να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις με τους περιφερειακούς διεθνείς οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, τον Οργανισμό για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη, την Ένωση των Αφρικανικών Χωρών, και τον ΟΗΕ, για την

υιοθέτηση καλών πρακτικών και την παρακολούθηση της προόδου πάνω σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

5. Να ενισχύσουν τη συνεργασία τους με διάφορες ενώσεις και άλλες μη κυβερνητικές οργανώσεις, όπως η HREA, η PDHRE και η Ευρωπαϊκή Ένωση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω της λειτουργίας δικτύων σε περιφερειακό και διεθνές επίπεδο για την προώθηση της ΕΑΔ.

Στη χώρα μας η εκπαίδευση για την κατανόηση και το σεβασμό των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί σήμερα βασική διάσταση της αγωγής της νέας γενιάς. Σύμφωνα με το Σύνταγμα, η εκπαίδευση έχει στόχο να διαπλάσει «ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Άρθρο 16). Στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού, Γυμνασίου (ΦΕΚ 303, 13 Μαρτίου 2003) υπογραμμίζεται ότι «η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας» (Γενικές αρχές της Εκπαίδευσης). Ως ένας από τους κύριους άξονες της παιδείας της νέας γενιάς προβάλλεται «η ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας». Με αυτό το σκεπτικό τονίζεται ότι «το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία, σε όλο της το φάσμα, πρέπει να συνιστά εφαρμογή του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ορίζει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να διασφαλίζεται το «καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού». Γίνεται επίσης αναφορά και στον «προσανατολισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση» ως εξής: «Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξιθρησκίας, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης» (Γενικό μέρος, 1 και 2) (Δεληκωσταντής, 2009: 190-191).

Πράγματι, στα νέα Προγράμματα καταγράφονται οι καλές προθέσεις των δημιουργών τους για το ελληνικό σχολείο γενικά, τόσο σε επίπεδο στόχευσης (από ένα σχολείο γνωσιοκεντρικό και ατομοκεντρικό να γίνει ένα σχολείο μαθητοκεντρικό και κοινωνικοκεντρικό), όσο και σε επίπεδο αναφοράς (προσεγγίζονται όπως η διαπολιτισμική επικοινωνία τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ιδιότητα του πολίτη, η οικολογία και η βιώσιμη

ανάπτυξη). Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών διαμόρφωσε ένα νέο πλαίσιο για το ελληνικό σχολείο. Τα ανθρώπινα δικαιώματα για παράδειγμα, αποτέλεσαν θεματική περιοχή ενασχόλησης για μαθητές τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέτοια προγράμματα λειτούργησαν ως Προγράμματα Αγωγής Υγείας, ως θεματική στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και ως ad hoc προγράμματα, σε ειδικές περιπτώσεις, με ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας (όπως για παράδειγμα αυτά που λειτούργησαν στο δεκαετές «Πλαίσιο Αναφοράς της Εκπαίδευσης για την Αειφορία», με αφορμή το θεματικό έτος 2010-2011, αφιερωμένο στα Ανθρώπινα Δικαιώματα). Εκείνο που πρέπει να τονιστεί εδώ, είναι ότι όποια ανανέωση ή αλλαγή επιχειρείται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να ενταχθεί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πρακτικών και θεσμικών παρεμβάσεων, που θα στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να προτείνουμε ένα πλαίσιο σχεδιασμού ενός προγράμματος για την προώθηση της ΕΑΔ στο σχολείο:

- **Βήμα 1 : Οργάνωση της τάξης.** Στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, όπου τα μικρά παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν έννοιες, όπως δικαιώματα, ελευθερίες, δημοκρατία μπορούμε να οργανώσουμε τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους έτσι ώστε να υπάρχει κλίμα σεβασμού από όλους για όλους. Στο Γυμνάσιο και το Λύκειο οργανώνουμε τα μέσα με τα οποία επικοινωνούν και συνεργάζονται οι μαθητές, δηλαδή φροντίζουμε να έχουν πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, οργανώνουμε τακτικές συναντήσεις-συζητήσεις στις οποίες εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, κ.ά. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές ενημερώνονται, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και αναπτύσσουν στάση ευθύνης απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα.

- **Βήμα 2: Διασφάλιση κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού.** Η ενίσχυση του αισθήματος της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι η βάση της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο μαθητής πρέπει να αισθάνεται εμπιστοσύνη ότι είναι μέλος της ομάδας και μοιράζεται τα ίδια πράγματα και ότι σέβονται την προσωπικότητά του.

- **Βήμα 3: Ενίσχυση συναισθήματος.** Τα μικρά παιδιά αλλά και οι έφηβοι μαθαίνουν καλύτερα εκείνες τις γνώσεις, αξίες και δεξιότητες, τις οποίες έχουν βιώσει μέσα από συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις και ασφαλείς σχέσεις. Γι' αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τη συναισθηματική έκφραση των μαθητών και να εξασφαλίζει χρόνο για επικοινωνία μεταξύ τους.

- **Βήμα 4: Δημιουργία κλίματος δημοκρατίας και δικαιοσύνης.** Η δημοκρατική λειτουργία της τάξης εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά ως προς τη συνεργασία, την αντιπαράθεση, το διάλογο, τη λήψη αποφάσεων, το σεβασμό της διαφορετικής γνώμης, κλπ. Χρειάζεται να επικρατήσει μια κοινή αντίληψη για τη δημοκρατική λειτουργία της τάξης, διαφορετικά το πρόγραμμα ΕΑΔ κινδυνεύει να αναλωθεί σε αντιπαράθεσεις ανταγωνιστικές τάσεις και συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών.

- **Βήμα 5: Αναγνώριση διαφορετικότητας.** Μέσα από δραστηριότητες, όπως ένα παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά αναγνωρίζουν κάποιες ιδιότητες το ένα στο άλλο και προβαίνουν σε χαρακτηρισμούς, εστιάζουμε σε ζητήματα σεβασμού της ατομικότητας, ευγένειας στην απόδοση χαρακτηρισμών, προκατάληψης ως προς κάποια χαρακτηριστικά και ενοχοποίησης άλλων χαρακτηριστικών. Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά μπορούν να εστιάσουν σε θέματα υποκειμενικής αντίληψης της εμφάνισης και της συναισθηματικής έκφρασης.

- **Βήμα 6: Αξιοποίηση των καθημερινών προβλημάτων στην τάξη.** Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που δημιουργούνται κάθε μέρα μέσα στην τάξη αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή ενός προγράμματος ΕΑΔ. Δημιουργούν κλίμα συναισθηματικής ανασφάλειας, εμποδίζουν τη επικοινωνία και το σεβασμό μεταξύ των μαθητών αλλά και ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Απαιτείται μια συστηματική και ενιαία στρατηγική αντιμετώπισης και επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν, η οποία πρέπει να βρίσκει σύμφωνους και τους ίδιους τους μαθητές.

- **Βήμα 7: Αντιμετώπιση συμπεριφορών διάκρισης.** Η εκδήλωση οποιασδήποτε συμπεριφοράς διάκρισης μέσα στην τάξη πρέπει να επικρίνεται από τον εκπαιδευτικό και να καταδικάζεται ως μη αποδεκτή. Ταυτόχρονα, όπου είναι δυνατό, η εθνική διαφορετικότητα πρέπει να είναι συνειδητή, κατανοητή και αποδεκτή σε κάθε ευκαιρία.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν απαραίτητα εφόδια για τη συνειδητοποίηση και την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των θεμελιωδών αναγκών του ανθρώπου. Δεν είναι αυτοσκοπός αλλά θεωρούνται τα πιο ισχυρά εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ο άνθρωπος για να διεκδικήσει το δικαίωμά του στην αυτοδιάθεση και σε μια ζωή χωρίς διακρίσεις. Είναι οι συνθήκες που δικαιούται να απολαμβάνει κάθε άνθρωπος εξαιτίας της ιδιότητάς του να είναι άνθρωπος και η υποστήριξή τους είναι σημαντική για την επιβίωση της κοινωνίας καθώς η άρνησή των δικαιωμάτων αυτών στους ανθρώπους μπορεί να προκαλέσει κοινωνικές διαμάχες και αναταραχές όχι μόνο ανάμεσα στα διάφορα κράτη αλλά και μεταξύ των ομάδων και των ατόμων στο ίδιο κράτος. Η επιβίωση της κοινωνίας εξαρτάται από την ύπαρξη καλά πληροφορημένων και δραστήριων πολιτών οι οποίοι έχουν διδαχθεί τις αξίες εκείνες που τους καθιστούν ικανούς να παίρνουν σωστές αποφάσεις που

θα επιφέρουν θετικές αλλαγές στη ζωή τους. Για να επιτευχθούν όλα αυτά είναι απαραίτητο να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη, δηλαδή η κατανόηση για τον προβληματισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για τον άνθρωπο ως μοναδικό πρόσωπο από τη μια, και η μετουσίωση αυτής της αντίληψης στη συγκεκριμένη δυναμική της κοινωνικής, πολιτικής και νομικής ζωής από την άλλη. Η κατάρτιση ενός παιδαγωγικού σχεδίου, το οποίο ενώνει όχι μόνο τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες, αλλά όλους τους ανθρώπους εξίσου και καλεί όλους για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι το στοιχείο εκείνο που θα οδηγήσει το κάθε άτομο, και μέσω κάθε ατόμου την κοινωνία ολόκληρη, στην οικοδόμηση –θεωρητικά και πρακτικά- των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ΠΗΓΕΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΠΗΓΕΣ

Επιστημονικές Εργασίες

- Ανδριανάκη, Α. (2012), *Η Δεκαετία των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2004). Η ανταπόκριση της ελληνικής Πολιτείας στο κάλεσμα της δεκαετίας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη, Διατμηματικό Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους». Κατεύθυνση: «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας», ΑΠΘ.
- Κωνσταντινίδου, Χ. (1998), *Η αναπαράσταση του κατά φύλο καταμερισμού της εργασίας στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Τομέας Κοινωνικής Μορφολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Εφημερίδες

- Κονδύλης, Π. (1998), «Εννοιολογική σύγχυση και πολιτική εκμετάλλευση», *ΤΟ ΒΗΜΑ*, Κυριακή 3 Μαΐου 1998.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

- <http://www.amnesty.org> (πρόσβαση στις 12/1/2013).
- <http://www.coe.int> (πρόσβαση στις 12/1/2013).
- <http://www.hrea.org> (πρόσβαση στις 12/1/2012).
- <http://www.humanrights.coe.int> (πρόσβαση στις 18/1/2013).
- <http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/decade.htm> (πρόσβαση στις 12/1/2013).
- <http://www.un.org> (πρόσβαση στις 18/1/2013).
- <http://www.unesco.org> (πρόσβαση στις 18/1/2013).

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου Α., Ν. Ασκούνη (επιμ.) (2009), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1995), Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2002), *Τα δικαιώματα του ανθρώπου: Μόνιμη πρόκληση για τις θρησκείες*, Αθήνα, Ανάπτυξον Επιστημονικής Επετηρίδας της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών: 443-456.
- Δεληκωσταντής, Κ. (2009), «Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα πλαίσια της σχολικής θρησκευτικής αγωγής», στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα, Ατραπός: 185-203.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Lenhart, V. (2006), *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, (μτφρ.: Ε. Γεμενετζή), Αθήνα, Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, (1999), «Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: μια πρώτη συζήτηση», *Virtual School, The Sciences of Education*, 2/1 (Apr. 1999).
- Μπάλιας, Σ. (2004), *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Πανταζής, Β. (2006), Εισαγωγή, στο V. Lenhart, *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, (μτφρ.: Ε. Γεμενετζή), Αθήνα, Gutenberg.
- Πανταζής, Β. (2009), «Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα», στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα, Ατραπός: 156-184.
- Παπαδοπούλου, Δ. (1990), *Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου*, Θεσσαλονίκη, Εργαστήριο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
- Περράκης, Σ. (1990), «Δικαιώματα του ανθρώπου και ειρήνη», στο *Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου*, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.

- Συμβούλιο της Ευρώπης (2010), *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, <http://www.coe.int/edc>, (πρόσβαση στις 22/12/2012).
- Φίλιας, Β. (1998), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών. Β' Συμπληρωμένη Έκδοση. Γενική Εποπτεία: Β. Φίλιας*, Αθήνα, Gutenberg.
- Χιωτάκης, Σ. (1999), «Η πολυπολιτισμικότητα εναντίον της πολυπολιτισμικότητας», *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2-3 (άνοιξη-φθινόπωρο 1999).
- Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ.: Γ. Κρητικός), Αθήνα, Κέδρος.
- Banks, A. J., McGee Banks, C. A., Cortes, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A. and Osler, A. (2005), *Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*, Centre for Multicultural Education, College of Education, Seattle, University Of Washington.
- Beck, U. (2004), «Cosmopolitical realism: on the distinction between cosmopolitanism in philosophy and the social sciences», *Global Networks*, 4 (2). 131-156.
- Berelson, B. (1971), *Content Analysis in communication research*, New York, Hafner Publishing Company.
- Bernstein Tarrow, N. (ed.) (1987), *Human rights and education*, Pergamon Comparative and Education Series, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto.
- Bernstein Tarrow, N. (1992), «Human Rights Education: Alternative Conceptions», στο James Lynch, Celia Modgil, and Sohan Modgil (επιμ.), *Human Rights, Education, and Global Responsibilities*, Washington: Falmer Press.
- Birzea, C. (2000), «Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective», <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>, (πρόσβαση στις 12/4/2013).

- Chanan, G. (2000), «Active citizenship and community involvement. Getting to the roots», <http://www.eurofound.ie/publications/files/1973en.pdf>, (πρόσβαση στις 5/5/2013).
- Colby A., Kohlberg L. (1987), *The measurement of moral judgment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Committee on the Rights of the Child (2001), *General Comment no 1: the aims of education*, Article 29 (1), UN.
- Covell, K. (2010), «School engagement and rights-respecting schools», *Cambridge Journal of Education*, 40(1): 29-51.
- Daudet Y., Singh K., (2001), *The right to education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments*, Παρίσι, UNESCO.
- Drubay, A. (1981), *Human rights instruction and education in secondary schools*, Strasbourg, Council of Europe.
- Flowers, N. (2004), «How to define human rights education? A complex answer to a simple question», στο V. B. Georgi and M. Seberich (επιμ.), *International Perspectives in Human Rights Education*, Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers: 105-127.
- Fritzsche, K. P. (2005), «Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung», στο *Der Bürger im Staat* 55 (1/2), 64-71.
- Fritzsche, K. P. (2006), «International Perspectives on Human rights education», *Journal of Social Science Education*, <http://www.jsse.org>. (πρόσβαση στις 5/12/2012).
- Giddens, A. (1998), *The third way: the renewal of social democracy*, Cambridge, Polity Press.
- Habermas, J. (1999), «Der interkulturelle Diskurs über Menschenrechte», στο Brunkhorst, H./Köhler, W./Lutz-Bachmann, M. (Hrsg): *Recht auf Menschenrechte*. Frankfurt am Main: 216-227.
- Humes, W. M. (2008), «The discourse of global citizenship», στο M. Peters, H. Blee, A. Britton (επιμ.), *Global citizenship education: philosophy, theory and pedagogy*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Kaldor, M. (2003), «The idea of global civil society», *International Affairs*, 79 (3): 583-593.

- Krippendorff, K. (1980), *Content Analysis: an introduction to its methodology*, Beverly Hills, London, Sage Publications.
- Lohrenscheit, C. (2002), «International approaches in human rights education», *International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft -Revue Internationale de l' Education*, 48(3-4): 173-185.
- Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (1992) (επιμ.) *Cultural diversity and the schools*, vol. 4, London, Washington D. C., Falmer.
- Mihr, A. (2004), «Human rights education: methods, institutions, culture and evaluation», 1-51.
<http://www.anjamihir.com/resources/HRE-Discussion-Paper-MIHR-PDF.pdf>,
(πρόσβαση στις 14/4/2013).
- Nowak, M. (2002), *Einführung in das internationale Menschenrechtssystem*, Graz/Wien.
- Nussbaum, M. (1996), *For love of my country: debating the limits of patriotism*, Boston, Beacon Press.
- OHCHR and UNESCO (2006), *Plan of action, world programme for human rights education*, New York and Geneva: OHCHR and UNESCO.
- Osler, A., Starkey, H. (2005), *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*, Maidenhead, Open University Press.
- Osler, A., Starkey, H. (2010), *Teachers and human rights education*, Stoke-on-Trent, UK, Trentham.
- Peters, A.M. (2002), «Education Policy Research and Global Knowledge Economy», *Educational philosophy and theory*, 34 (1), 91-102.
- Reardon, A. B. (2002), «Human rights and the global campaign for peace education», *International Review of Education-Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft -Revue Internationale de l' Education* 48: 283-284.
- Robertson, R. (1992), *Globalization, social theory and global culture*, London, Newbury Park, New Delhi.
- Starkey, H. (1992), «Teaching for human rights and social responsibility», στο Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (επιμ.), στο *Human rights, education and global responsibilities*, τόμος 4, London, New York, Routledge Falmer: 123-137.

- Tarrow, N. (1992), «Human rights education: alternative conceptions», στο Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (επιμ.), *Human rights, education and global responsibilities*, τόμος 4, London, New York: Routledge Falmer: 21-36.
- Tibbitts, F. (1995), «Planning for the future: human rights in schools (1)», στο Raymond Swennenhuis (επιμ.), *Handbook for Helsinki Committees: A Guide in Monitoring and Promoting Human Rights, and NGO Management*. Vienna: International Helsinki Federation for Human Rights.
- Tibbitts, F. (1996), «On human dignity: a renewed call for human rights education», *Social Education*, 60(7): 428-431.
- Tibbitts, F. (2002), «Understanding what we do: Emerging models for HRE», *International Review of Education*, 48(3, 4): 159-171.
- Torney-Purta, J. (1982), «Socialization and human rights research: implications for teachers», στο M. Branson, J. Torney- Purta (επιμ.), *International human rights, society and the schools*, Washington D.C., National Council for the Social Studies: 35-48.
- UNESCO (1974β), *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relation to human rights and fundamental freedoms, adopted by the General Conference at its eighteenth session*, Paris, 19 November 1974,
http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf, (πρόσβαση στις 28/1/2013).
- UNESCO (1998), *All human being, manual for human rights*, Paris, UNESCO Publishing.
- UNESCO (2003), *The practice of rights in education: A renewed commitment to human rights education*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005), *Education-Human Rights Education*,
<http://portal.unesco.org/education/en> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- UNICEF/UNESCO (2007), *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. New York, UNICEF.
- United Nations (1945), *Charter of the United Nations*,
<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*,
<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (πρόσβαση στις 10/1/2013).

- United Nations (1996), *Human Rights Education and Human Rights Treaties*, <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HRTreaties2en.pdf> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights (1997), *International plan of action for the Decade of Human Rights Education*, Geneva, United Nations.
- United Nations (1998), *The United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004* HR/PUB/Decade/1998/1. New York: United Nations.
- United Nations (2000), *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the mid-term global evaluation of the progress made towards the achievement of the objectives of the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)* (A/55/360), Geneva, Switzerland: U.N. General Assembly. <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- United Nations (2003α), *Study on the follow-up to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004)* (E/CN.4/2003/101), Geneva, Switzerland: Economic and Social Council. <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- United Nations (2003β), *Vienna Declaration and Programme of Action. World Conference on Human Rights*. A/CONF.157/23, [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/a.conf.157.23.en](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/a.conf.157.23.en) (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- United Nations (2004), *Report on achievements and shortcomings of the Decade and on future United Nations activities in this area* (E/CN.4/2004/93), Geneva, Switzerland: Economic and Social Council. [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/a.conf.157.23.en](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/a.conf.157.23.en) (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- United Nations (2010), *Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for Human Rights Education*, Geneva, Switzerland: General Assembly. [http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/a.conf.157.23.en](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/a.conf.157.23.en) (πρόσβαση στις 10/1/2013).
- Veron, E. (1978), «Le Hibou», *Communications*, 28: 69-125.

- Weber, R. P. (1990), *Basic content analysis*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Zec, P. (1980), «Multicultural education: what kind of relativism is possible?», *Journal of philosophy of education*, v. 14, n. 1: 77-86.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1: Συνοπτικός πίνακας της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1948)

1. Ανθρώπινη αξιοπρέπεια	16. Σύναψη γάμου και προστασία της οικογένειας
2. Εξάλειψη των διακρίσεων	17. Ιδιοκτησία
3. Ζωή, ελευθερία, ασφάλεια	18. Ελευθερία σκέψης, συνείδησης, θρησκείας
4. Απαγόρευση της δουλείας	19. Ελευθερία γνώμης και ενημέρωσης
5. Απαγόρευση των βασανιστηρίων	20. Ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι
6. Αναγνώριση του ατόμου ως νομικής προσωπικότητας	21. Καθολικό και ισότιμο εκλογικό δικαίωμα
7. Ισότητα απέναντι στο νόμο	22. Κοινωνική ασφάλεια
8. Νομική προστασία	23. Εργασία, ελεύθερη επιλογή επαγγέλματος, μισθός, επαγγελματικές ενώσεις
9. Προστασία από σύλληψη και απέλαση	24. Ανάπαυση και ελεύθερος χρόνος
10. Δικαίωμα σε δίκαιη ακροαματική διαδικασία (κατά τη δίκη)	25. Κοινωνική ασφάλεια
11. Νόμιμος δικαστής και απαγόρευση αναδρομικότητας	26. Παιδεία
12. Ιδιωτική σφαίρα	27. Ελευθερία της πολιτισμικής ζωής
13. Ελεύθερη κυκλοφορία	28. Κοινωνική και διεθνής τάξη
14. Άσυλο	29. Υποχρεώσεις
15. Υπηκοότητα	30. Ερμηνευτική διάταξη

Πηγή: Πανταζής, Β. (2009), *Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός:

Πίνακας 2: Συμβάσεις και Σύμφωνα των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα	Συμβαλλόμενα μέρη	Όργανα επιβολής
Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989)	193	Εκθέσεις
Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών (1979)	185	Εκθέσεις Επιπλέον πρωτόκολλο: ατομικές προσφυγές
Διεθνής Σύμβαση περί καταργήσεως πάσης μορφής φυλετικών διακρίσεων (1966)	173	Εκθέσεις Κρατικές προσφυγές Ατομικές προσφυγές
Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (1966) (Πολιτικό Σύμφωνο)	162	Εκθέσεις Κρατικές προσφυγές Επιπλέον πρωτόκολλο: ατομικές προσφυγές
Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα (Κοινωνικό Σύμφωνο) (1966)	159	Εκθέσεις
Σύμβαση κατά των βασανισμών και άλλης σκληρής απάνθρωπης και ταπεινωτικής μεταχείρισης ή τιμωρίας (1984)	145	Εκθέσεις Κρατικές προσφυγές Ατομικές προσφυγές

Πηγή: Πανταζής, Β. (2009), *Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός:41.

Πίνακας 3: Περιληπτική περιγραφή των σταδίων της ηθικής ανάπτυξης κατά τον Kohlberg, 1981

<p>Προσυμβατικό επίπεδο</p>	<p>1^ο στάδιο</p> <p>2^ο στάδιο</p>	<p>Κρίση με βάση τους παράγοντες της επιβράβευσης και της τιμωρίας και κατ' αναλογία προς τη διάσταση των φυσικών συνεπειών</p> <p>Κρίση σύμφωνα με σχήματα του τύπου: «στον καθένα αυτό που του ανήκει» ή «ό,τι δίνεις παίρνεις».</p> <p>Πρόκειται για μια θεώρηση βασισμένη στην ανταπόδοση, όπου το κέρδος συνιστά το δείκτη δικαιοσύνης.</p>
<p>Συμβατικό επίπεδο</p>	<p>3^ο στάδιο</p> <p>4^ο στάδιο</p>	<p>Κρίση σύμφωνα με την αρχή του Χρυσού Κανόνα: «Μην κάνεις στους άλλους αυτό που δεν θες να κάνουν σε σένα». Η ομάδα και η πλειοψηφία αποκτούν τη σημασία τους.</p> <p>Κρίση με βάση τα κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις τα οποία ισχύουν για όλους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Οι νόμοι αποκτούν σημασία, καθώς εγγυώνται ότι ο καθένας είναι ίσος απέναντι στο νόμο.</p>
<p>Μετασυμβατικό στάδιο</p>	<p>5^ο /6^ο στάδιο</p>	<p>Στάδιο του κοινωνικού συμβολαίου, του κοινωνικού οφέλους και των ατομικών δικαιωμάτων («Δικαιοσύνη σημαίνει ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους»). Στάδιο των καθολικών ηθικών (ethisch) αρχών. Μία υπερκείμενη της κοινωνίας προοπτική ή μία προοπτική «ηθικής τοποθέτησης», από την οποία καθοδηγείται η κοινωνική οργάνωση.</p>

Πηγή: Lenhart, V. (2006), *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Gutenberg: 147.

Πίνακας 4: Δομή και εννοιολογικό πλαίσιο της ΕΑΔ
στο σχολείο

Επίπεδα	Στόχοι	Έννοιες-Κλειδιά	Ιδιάζοντα ζητήματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	Εκπαίδευση πρότυπα και μέσα
Πρώτη παιδική ηλικία Προνηπιακή, Νηπιακή και Πρώτη Σχολική Ηλικία 3-7	Αυτοσεβασμός Σεβασμός προς τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς Σεβασμός προς τους άλλους	Ο εαυτός μου Κοινότητα Υπευθυνότητα	Ρατσισμός Σεξισμός Αδικία Ανθρώπινες τραυματικές εμπειρίες (σωματικές, συναισθηματικές)	Τάξη Κανόνες Οικογενειακή ζωή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού
Μέση Παιδική Ηλικία Σχολική Ηλικία 8-11	Κοινωνική υπευθυνότητα Ο πολίτης Διάκριση επιθυμιών και αναγκών από δικαιώματα	Ατομικά δικαιώματα Συλλογικά δικαιώματα Ελευθερία Ισότητα Δικαιοσύνη Κράτος δικαίου Μορφή Διακυβέρνησης Ασφάλεια Δημοκρατία	Διακρίσεις/ Προκαταλήψεις Φτώχεια/Πείνα Αδικία Εθνοκεντρισμός Παθητικότητα	ΟΔΔΑ (Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου) Ιστορία των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων Τοπικό, Εθνικό νομικό σύστημα Τοπική και Εθνική Ιστορία για τα ανθρώπινα δικαιώματα UNESCO, UNICEF
Εφηβική Ηλικία Πρώτη Εφηβική Ηλικία 12-14	Γνώση συγκεκριμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων	Διεθνές Δίκαιο Παγκόσμια Ειρήνη Παγκόσμια Ανάπτυξη Παγκόσμια πολιτική οικονομία Παγκόσμια οικολογία Νόμιμα δικαιώματα Ηθικά δικαιώματα	Άγνοια Απάθεια Κυνισμός Πολιτική καταστολή Αποικιοκρατία/ Ιμπεριαλισμός Οικονομική παγκοσμιοποίηση Υποβάθμιση του περιβάλλοντος	Διεθνείς Συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών Εξάλειψη του ρατσισμού Περιφερειακές Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα UNHCR (Υπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες) ΜΚΟ
Ύστερη Εφηβεία Ύστερη Εφηβική Ηλικία 15 και άνω	Γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων Ένταξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην προσωπική ευαισθητοποίηση και συμπεριφορά	Ηθική ένταξης/αποκλεισμού Ηθική υπευθυνότητας/ αλφαριθμητισμού	Γενοκτονία Βασανιστήρια	Συμβάσεις της Γενεύης Ειδικές Συμβάσεις Εξέλιξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Πηγή: Πανταζής, Β. (2009), *Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός: 318-319.

Πίνακας 5: Σχολεία στην Ελλάδα που συμμετέχουν στην 3η φάση του προγράμματος
«Παιδεία της Δημοκρατίας»

A/A	ΠΕΡΙΟΧΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	A/A	ΠΕΡΙΟΧΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ
1	Αθήνα	5 ^ο Γενικό Λύκειο Γλυφάδας	21	Ήπειρος	Γυμνάσιο Παραμυθιάς
2	Αθήνα	6/θέσιο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο για παιδιά με εγκεφαλική παράλυση	22	Ήπειρος	2 ^ο 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Κόνιτσας
3	Αθήνα	Ενιαίο Αρσάκειο Λύκειο Ψυχικού	23	Ήπειρος	2 ^ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
4	Αθήνα	6/θέσιο Ειδικό Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Μαρασλείου	24	Ιωάννινα	3 ^ο Γενικό Λύκειο Ιωαννίνων «Επιφάνειος Σχολή»
5	Αθήνα	Βαρβάκειος Σχολή Πειραματικό Γυμνάσιο	25	Ιωάννινα	Γυμνάσιο Κουτσελιού
6	Αθήνα	Πειραματικό Γυμνάσιο Αναβρύτων	26	Καρδίτσα	Γυμνάσιο Αγγαντερού
7	Αθήνα	2 ^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου Αττικής	27	Κρήτη	Γενικό Λύκειο Αγίου Νικολάου
8	Αθήνα	1 ^ο Γυμνάσιο Ηρακλείου Αττικής	28	Κρήτη	2 ^ο 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ρεθύμνου
9	Αθήνα	4 ^ο Γενικό Λύκειο Αλίμου Μακρυγιάννειο	29	Κρήτη	7 ^ο Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου
10	Βόρεια Ελλάδα	4/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Παναγιάς - Θάσου	30	Μυτιλήνη	Πειραματικό Γενικό Λύκειο Μυτιλήνης του Παν/μίου Μυτιλήνης
11	Βόρεια Ελλάδα	5 ^ο 10/θέσιο δημοτικό σχολείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	31	Πέλλα	8/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Πέλλας
12	Θεσσαλονίκη	Ελληνικό Κολλέγιο Θεσσαλονίκης	32	Πέλλα	Δημοτικό Σχολείο Αθύρων
13	Θεσσαλονίκη	Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών και Βαρηκόων Θεσ/κης	33	Πέλλα	6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ν. Πέλλας
14	Θεσσαλονίκη	4 ^ο Γυμνάσιο Χαριλάου Θεσ/κης	34	Πέλλα	1 ^ο 2/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Ραχώνας
15	Βόρεια Ελλάδα	4 ^ο ΕΠΑΛ (ΤΕΕ) Καβάλας	35	Πελοπόννησος	Γυμνάσιο Τροπαίων
16	Βόρεια Ελλάδα	Γενικό Λύκειο Ν. Μουδανιών	36	Πελοπόννησος	4 ^ο ΤΕΕ ΕΠΑΛ Καλαμάτας
17	Βόρεια Ελλάδα	Γυμνάσιο Ιάσμου	37	Πρέβεζα	1 ^ο Γυμνάσιο Πρέβεζας
18	Βόρεια Ελλάδα	1 ^ο Γενικό Λύκειο Κομοτηνής	38	Χίος	Γενικό Λύκειο Καλλιμασιάς
19	Βόρεια Ελλάδα	ΕΠΑΛ Διδυμοτείχου	39		Γενικό Λύκειο Στυλίδας
20	Εύβοια	Γυμνάσιο Κρεζών			

Πηγή: Φάσσαρη, Μ. (2009), «Πρόγραμμα ‘Παιδεία της Δημοκρατίας’» του ΣτΕ, στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα, Ατραπός: 274.