

0 1 ΣΕΠ. 2011

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



# Η διάσταση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση

Διπλωματική Διατριβή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: *Δέσποινα Καρακατσάνη*

Όνομα: Θεοδώρα

Επώνυμο: Κατσαμώρη

Κατεύθυνση: ΠΜΣ «Κοινωνικές διακρίσεις, Μετανάστευση και  
Ιδιότητα του Πολίτη»

Ακαδημαϊκό έτος: 2008 - 2009

009602

## *Περιεχόμενα*

- Εισαγωγή
- Προβληματική

### **1. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

*1.1. Το νομικό πλαίσιο που διέπει τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*

*1.2. Η έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*

*1.2.1. Το περιεχόμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*

*1.2.2. Η συμβολή του έργου του T.H. Marshall, όσον αφορά τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*

*1.3. Η έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη και η άμεση σύνδεση της με την έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*

*1.4. Ηθικές αξίες και Ανθρώπινα Δικαιώματα*

*1.5. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας και η ιδέα του κοσμοπολιτισμού*

### **2. Ανθρώπινα Δικαιώματα και εκπαίδευση**

*2.1. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ΣΤΗΝ εκπαίδευση*

*2.1.1. Το θέμα των μειονοτήτων*

*2.1.1.α Τι εννοούμε με τον όρο μειονότητα*

*2.1.1.β. Συνοπτική αναφορά σχετικά με την πρόσφατη θεσμική προστασία των μειονοτήτων*

2.1.2. Η παρουσία των “νέων μειονοτήτων” στο χώρο της Ευρώπης και η σύνδεση αυτής με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας

2.1.3. Η προσπάθεια εξάλειψης διακρίσεων στην εκπαίδευση

2.1.3.α. Η σημασία της γλώσσας των μειονοτήτων

2.1.3.β. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά το θέμα των μειονοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

2.1.4. Το φαινόμενο του ρατσισμού και της ξενοφοβίας

*2.2.α. Εκπαίδευση ΠΑΝΩ ΣΤΑ Ανθρώπινα Δικαιώματα*

*2.2.β. Εκπαίδευση ΓΥΡΩ από την Ιδιότητα του Πολίτη*

2.2.1. Σχέδιο δράσης σχετικά με την εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη

2.2.1.α. Βαθμίδες εκπαίδευσης

2.2.1.β. Διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και εκπαιδευτικό υλικό

2.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη

2.2.2.α. Μέθοδοι διδασκαλίας

**3. Διεθνής και Ευρωπαϊκή δράση σχετικά με την Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη**

- Επίλογος
- Βιβλιογραφία

- *Εισαγωγή*

*Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση*: δύο έννοιες η μεταξύ σχέση των οποίων αποτελεί το κύριο σημείο αναφοράς της παρούσας διπλωματικής. Ξεκινώντας ωστόσο την μελέτη μας, θεωρούμε ιδιαίτερα χρήσιμο να κατανοήσουμε τι εννοούμε με τις εν λόγω έννοιες, αποδίδοντάς τους ένα όσο το δυνατόν περισσότερο συγκεκριμένο και σαφές περιεχόμενο. Το πρώτο λοιπόν κεφάλαιο αναλύει την έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και επιχειρεί μία σύντομη παρουσίαση όσον αφορά την θεσμική εξέλιξή τους. Στα πλαίσια ωστόσο της μελέτης γύρω από αυτά ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στην έννοια της *Ιδιότητας του Πολίτη*. Έννοια, η οποία αναφέρεται στον χαρακτηρισμό του ατόμου ως ενεργού πολίτη καθώς, περιλαμβάνει όλα τα δικαιώματα αλλά και τις υποχρεώσεις που αυτή επιφέρει. Αναφερόμενη λοιπόν τόσο σε δικαιώματα όσο και σε υποχρεώσεις που συνάδουν με την φύση του ατόμου, η Ιδιότητα του Πολίτη φαίνεται να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του γενικότερου πλαισίου των δικαιωμάτων του ανθρώπου που εξετάζουμε και για το λόγο αυτό οι δυο αυτές έννοιες φαίνεται συχνά να συγκλίνουν και σαφώς να αλληλεπικαλύπτονται σε σημαντικό βαθμό.

Σε μία εποχή ωστόσο ελεύθερης και έντονης κινητικότητας των ανθρώπων, η έννοια του πολίτη καλείται να λάβει πιο διευρυμένη μορφή και να επεκταθεί πέραν των στενών ορίων του κράτους. Διάσταση, η οποία αποδίδεται με την έννοια του *κοσμοπολιτισμού* και η οποία έχει άμεση σύνδεση με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, η οποία άρχισε να αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες και εκφράζει την ανάγκη για αρμονική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προελεύσεως. Χωρίς ωστόσο να παραλείπεται και η ηθική κάθε φορά διάσταση, που οφείλει να αποδίδεται στο συλλογισμό γύρω από τις εν λόγω έννοιες και η οποία συνοδεύει, ως ένα βαθμό, την όλη αντίληψη περί Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Συνεχίζοντας στο δεύτερο κεφάλαιο, ο συλλογισμός μας επικεντρώνεται στην έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και στην άμεση σύνδεση αυτής με την εκπαίδευση. Ανθρώπινα Δικαιώματα λοιπόν *ΣΤΗΝ* εκπαίδευση και ταυτόχρονα εκπαίδευση *ΠΑΝΩ* ΣΤΑ Ανθρώπινα Δικαιώματα και κατ'επέκταση

την Ιδιότητα του Πολίτη, όπου ως αποδέκτες αυτής θεωρούνται τα άτομα όλων των ηλικιών, ανεξαρτήτως διακρίσεων.

Αναλύοντας περαιτέρω τις δυο αυτές διαστάσεις των δικαιωμάτων, στην πρώτη περίπτωση η μελέτη μας επικεντρώνεται στο θέμα των μειονοτήτων ή των μειονοτικά εθνικών ομάδων και στο δικαίωμα αυτών για ίση πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας κατ' αρχήν τη σημασία του όρου μειονότητα ή μειονοτικά εθνική ομάδα, προσπαθούμε στη συνέχεια να μελετήσουμε τη διάσταση που αποδίδεται σε αυτή όσον αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και τη θεσμική προστασία, που παρέχεται τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο προκειμένου να γίνει σεβαστή και να αποφευχθούν τυχόν διακρίσεις στα πλαίσιά της. Παράμετρος με ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς το δικαίωμα των μειονοτήτων στην εκπαίδευση φαίνεται συχνά να παραβιάζεται λόγω απουσίας της προσπάθειας για προσαρμογή του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος κάθε κράτους στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις αυτών. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται επίσης και στις αποκαλούμενες «νέες μειονότητες» στο χώρο της Ευρώπης καθώς και στην κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα.

Στα πλαίσια τώρα της προσπάθειας για προσαρμογή του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μελών των διαφόρων μειονοτικών ομάδων, ιδιαίτερη σημασία κατέχει και η χρήση της γλώσσας των εν λόγω ομάδων. Ενώ, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται εξίσου καθοριστικός καθώς, επικεντρώνεται αφενός στη μετάδοση της γνώσης με τρόπο απόλυτα κατανοητό και αντιληπτό από όλους τους μαθητές και αφετέρου στην αναγνώριση της ιδιαίτερης ταυτότητας του καθενός και κατ'επέκταση στην προσπάθεια διατήρησής της. Πτυχή ιδιαίτερα ευαίσθητη καθώς, μέσω της αναγνώρισης και της αποδοχής των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου επιδιώκεται ο πλήρης σεβασμός στην διαφορετικότητα και μέσω αυτού συντελείται και η αποφυγή φαινομένων, όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία.

Η δεύτερη τώρα διάσταση, όπως ήδη αναφέραμε, αφορά την εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα καθώς και την Ιδιότητα του Πολίτη. Τα παιδιά από μικρή ηλικία οφείλουν να έρχονται σε επαφή με τις αξίες και τα δικαιώματα, που άπτονται της ανθρώπινης φύσης αλλά και να προετοιμάζονται για τον ρόλο τους, ως ενεργοί πολίτες τόσο του κράτους στο

οποίο διαβιούν όσο και ολόκληρου του κόσμου. Οφείλουν δηλαδή να εφοδιαστούν με άλλα λόγια, με τις απαραίτητες γνώσεις και τα κατάλληλα προσόντα, που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις αυριανές προκλήσεις και προοπτικές.

Ο ρόλος του σχολείου και ιδιαίτερος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται λοιπόν ως ιδιαίτερα σημαντικός καθώς, μέσα από τα κατάλληλα σχέδια δράσης και το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό θα μπορέσει να καλλιεργήσει στους μαθητές όλες εκείνες τις αξίες που κρίνονται απαραίτητες, ώστε να καταστούν περισσότερο κοινωνικά και πολιτικά ευαισθητοποιημένοι αυριανοί πολίτες, με συναίσθηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων τους, τόσο απέναντι στους ίδιους όσο και απέναντι στους συμπολίτες τους.

Το τελευταίο κεφάλαιο αφιερώνεται στη διεθνή και ευρωπαϊκή δράση σχετικά με την εν λόγω εκπαίδευση και περιλαμβάνει μία σειρά από πολιτικές δράσης και σχεδιασμούς γύρω από αυτή. Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, τα κράτη, τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, άρχισαν να αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο ίσως βαθμό τη σπουδαιότητα της ισότιμης και πλήρους εξασφάλισης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων για όλους τους ανθρώπους, καθώς και τη σημασία της εκπαίδευσης όσον αφορά τόσο την ενημέρωση γύρω από αυτά όσο και την εφαρμογή τους. Προέβησαν λοιπόν στη συγκρότηση Διασκέψεων και κατόπιν, στα πλαίσια αυτών, στην υπογραφή συμφωνιών καθώς και στο σχεδιασμό σχετικών πολιτικών δράσης, προκειμένου μέσω της κοινής συνεργασίας να επιτύχουν τον κοινό τους στόχο γύρω από αυτά. Ωστόσο, κάθε κράτος είναι ελεύθερο να υιοθετήσει τα εκάστοτε σχέδια και τις πολιτικές και να προβεί ή μη στην εφαρμογή τους λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και τις συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό του.

- *Προβληματική*

Η αναφορά στον όρο των *Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* αποτελεί έννοια ιδιαίτερης σημασίας καθώς περιλαμβάνει ένα σύνολο από αρχές και αξίες, που αφορούν την καθημερινότητα μας, τις ελευθερίες μας, καθώς και το επίπεδο ζωής μας αλλά και τη θέση μας ως πολίτες της σύγχρονης δημοκρατίας. Η έννοια λοιπόν της προστασίας, όσον αφορά τα εν λόγω δικαιώματα του ανθρώπου, οφείλει να υπερβεί τα όρια της προσωπικής μας ευαισθησίας και χωρίς να θεωρούμε την κατάκτηση τους ούτε αυτονόητη ούτε δεδομένη οφείλουμε να διαπραγματευτούμε ξανά τη φύση της δημοκρατίας μας και να μιλήσουμε καθαρά τη “γλώσσα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων”<sup>1</sup>. Αποδίδοντας συγχρόνως ιδιαίτερη σημασία στην έννοια του πολίτη και στην εν λόγω ιδιότητα, που την συνοδεύει.

Προκειμένου ωστόσο όλη αυτή η διαδικασία να επιτευχθεί, ο άνθρωπος οφείλει να ενημερωθεί και να προετοιμαστεί για τον μελλοντικό του ρόλο ως πολίτης της κοινωνίας στην οποία διαβιεί καθώς και της ευθύνης, που ο ρόλος αυτός επιφέρει τόσο στον ίδιο όσο και στους συμπολίτες του. Ευθύνη λοιπόν και χρέος κάθε δημοκρατικού κράτους οφείλει να αποτελεί τόσο η προστασία, όσον αφορά την άσκηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων από όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, όσο και η συστηματική εκπαίδευση των πολιτών της πάνω σε αυτά. Προκειμένου να μπορέσουν τα εν λόγω δικαιώματα να γίνουν πλήρως κατανοητά και σαφή στη συνείδηση του κάθε πολίτη.

Σύμφωνα λοιπόν με την εν λόγω αντίληψη και αναλογιζόμενοι τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης και τους στόχους που η ίδια οφείλει να θέτει, όσον αφορά την πνευματική και ηθική καλλιέργεια των ανθρώπων, η συμπερίληψη της διάστασης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στο εσωτερικό της θεωρείται αναγκαία και σαφώς επιδιωκόμενη. Αντίληψη, η οποία αποτελεί τη βάση της συγκεκριμένης εργασίας και σύμφωνα με αυτή οδηγούμαστε στην απόδοση μίας διπλής -όσον αφορά τη σχέση μεταξύ Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και εκπαίδευσης- διάστασης: αφενός αυτήν της εκπαίδευσης ως

---

<sup>1</sup> Τσακίρη Ε. (2002) , *Η γλώσσα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση*, άρθρο, σελ.1 <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/tsakiri/tsakiri.pdf>

θεμελιώδους για όλους ανθρώπινο δικαίωμα – άρα, δικαίωμα στην εκπαίδευση - και αφετέρου του ρόλου της εκπαίδευσης, ως ο κύριος δίαυλος διάδοσης και ενημέρωσης πάνω σε αυτά – άρα εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Κατ' επέκταση, ο ρόλος της εκπαίδευσης μπορεί επίσης να θεωρηθεί και ως μέσο αντιμετώπισης του φαινομένου του «πολιτικού» και «κοινωνικού αναλφαριθμητισμού», που άρχισε να απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστήμονες τις τελευταίες δεκαετίες και αναφέρεται στην ελλιπή γνώση γύρω από τα διάφορα κοινωνικά και πολιτικά θέματα.

Η εισαγωγή τώρα της έννοιας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαίδευση στο χώρο της Ευρώπης έκανε την εμφάνιση της σε μία εποχή παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών καθώς και διαρκούς ενσωμάτωσης πολιτισμικών ομάδων. Παράγοντες δηλαδή, οι οποίοι ώθησαν την ανάγκη για σύναψη Διεθνών Συνθηκών και Συμβάσεων, ως περιεχόμενο των οποίων αποτελεί αρχικά η συμπερίληψη και κατόπιν η ανάγκη για εξασφάλιση και άσκηση των βασικών αρχών και δικαιωμάτων στα πλαίσια των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε κράτους. Την ίδια στιγμή, οργανώσεις για τα δικαιώματα του ανθρώπου, όπως η Διεθνής Αμνηστία, αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ενώ η Επιτροπή Εκπαίδευσης της ίδιας οργάνωσης αναφέρει ότι: « η εκμάθηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στο σχολικό πρόγραμμα, όπως η ανάγνωση, το γράψιμο και η αριθμητική.»<sup>2</sup>

Η παρουσία ωστόσο σημαντικού αριθμού μελών μειονοτικών ομάδων στο εσωτερικό κάθε κοινωνίας – γεγονός που μας επιτρέπει να μιλάμε για πολυπολιτισμικές κοινωνίες - ώθησε εξίσου την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη της εκπαίδευσης πάνω στα εν λόγω δικαιώματα. Η ανάγκη δηλαδή αναγνώρισης του δικαιώματος των παιδιών προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες για πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη αλλά και η ανάγκη για αποφυγή τυχόν διακρίσεων, που οδηγούν στον αποκλεισμό εις βάρος αυτών, οδήγησε κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έως και σήμερα στην

---

<sup>2</sup> <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/tsakiri/tsakiri.pdf>

Τσακίρη Ε. (2002) , *Η γλώσσα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση, ό.π., σελ. 2*



προσπάθεια σχεδιασμού μίας νέας διάστασης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η αναφορά στην οποία γίνεται με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ενσωμάτωση λοιπόν της έννοιας της διαπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, που στοχεύει στο σεβασμό και τη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε πολιτισμικής ομάδας, αποτελεί την βασική ίσως επιδίωξη στον τομέα της εκπαίδευσης πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα στον χώρο της Ευρώπης. Τα έως τώρα ωστόσο αποτελέσματα της εν λόγω προσπάθειας δεν θεωρούνται ιδιαίτερα ικανοποιητικά για τις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, ενώ εάν αναφερθούμε συγκεκριμένα στην Ελλάδα θα μπορούσαμε με βεβαιότητα να πούμε, ότι οι πρώτες προσπάθειες πάνω σε αυτή οδήγησαν σε αποτυχία.

Ποιοι είναι, ωστόσο, οι λόγοι που ευθύνονται για αυτήν την αδυναμία κατά την εφαρμογή και ποιοι οφείλουν να αποτελούν τους κινητήριους μοχλούς ώθησης της; Πρόκειται για ερωτήματα τα οποία θα μας απασχολήσουν στην πορεία της εν λόγω εργασίας σε συνδυασμό και με άλλα, τα οποία προκύπτουν μέσα από τον συλλογισμό μας αναφορικά με τις δυο υποθέσεις εργασίες τις οποίες διαπραγματεύεται: *Ανθρώπινα λοιπόν Δικαιώματα στην εκπαίδευση και την ίδια στιγμή εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.*

Μέρος τώρα του όλου συλλογισμού που προκύπτει στα πλαίσια των δυο υποθέσεων εργασίας, που ήδη αναφέραμε, αποτελεί το θέμα των μειονοτήτων και κυρίως, η παρουσία αυτών στον χώρο της εκπαίδευσης. Όπου, στην προκειμένη περίπτωση, ο προβληματισμός μας αναφέρεται στη δυνατότητα εξασφάλισης για τα μέλη των μειονοτικών ομάδων ίσης συμμετοχής, όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα. Θέμα ιδιαίτερης σημασίας, το οποίο βέβαια παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία όσον αφορά την πράξη.

Ο λόγος έγκειται στο γεγονός, ότι το δικαίωμα για ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση επιφέρει και μία σειρά προϋποθέσεων, οι οποίες αφορούν τόσο την χρήση γλώσσας πλήρως κατανοητής για όλους του αποδέκτες αυτής όσο και τη διασφάλιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός, μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι σε αυτή. Πώς λοιπόν θα μπορούσε όλη αυτή η προσπάθεια να επιτευχθεί και ποιος είναι ο πλέον αρμόδιος για να την εφαρμόσει στην πράξη; Προβληματισμοί, οι οποίοι επιδιώκουν να απαντηθούν στα πλαίσια

της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας και μέσα από τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, την οποία και μελετάμε.

Ωστόσο, η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη δεν είναι πάντα δυνατή και οι δυσκολίες που προκύπτουν είναι συχνά αρκετές, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε τομείς ιδιαίτερης σημασίας, όπως ο τομέας της εκπαιδευτικής πολιτικής. Προκειμένου λοιπόν οι ενδεχόμενες δυσκολίες να αντιμετωπιστούν απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές, όσον αφορά τη δομή και την οργάνωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του γενικότερου διοικητικού μηχανισμού στο εσωτερικό κάθε κράτους. Γεγονός, το οποίο όπως θα μελετήσουμε και στη συνέχεια έχει γίνει πλήρως αντιληπτό από τα περισσότερα κράτη και οι προσπάθειες, όσον αφορά την εξασφάλιση του εν λόγω δικαιώματος για τα μέλη προερχόμενα από μειονοτικές ομάδες, πραγματοποιούνται είτε σε ευρωπαϊκό είτε σε διεθνές επίπεδο. Αφήνοντας ωστόσο το περιθώριο σε κάθε κράτος να εφαρμόσει τις εν λόγω συστάσεις στο εσωτερικό του. Με αποτέλεσμα βέβαια να παρατηρείται συχνά καθυστέρηση αλλά και αδυναμία εκ μέρους του, όσον αφορά την εφαρμογή τους.

## 1. Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

### 1.1. Το νομικό πλαίσιο και ο ρόλος της Διεθνούς Διακήρυξης

Μπορεί η Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου να αποτελεί ορόσημο, όσον αφορά την θεσμική διατύπωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με την έννοια που τους αποδίδουμε σήμερα και βάσει αυτής να προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε την έννοιά τους και να τους αποδώσουμε τους κατάλληλους χαρακτηρισμούς, ωστόσο η ανάπτυξη της σκέψης γύρω από αυτά έχει πολύ μακρά παράδοση. Η εν λόγω Διακήρυξη προέκυψε ως προϊόν συλλογικής δράσης και μελέτης, βασισμένη ωστόσο και σε παλαιότερα κείμενα και νομοθεσίες, τα οποία θα προσπαθήσουμε συνοπτικά να αναφέρουμε<sup>3</sup>.

Ανατρέχοντας αρχικά στο μακρινό παρελθόν, το 2350 π.Χ. στη Μεσοποταμία συναντάμε τους αρχαιότερους νομικούς κώδικες, που συμπεριλάμβαναν ως ένα βαθμό την έννοια του δικαιώματος. Λίγο αργότερα, το 539 π.Χ, συναντάμε τον *Κύλινδρο του Κύρου*, ο οποίος έχει περιγραφεί και ως η «πρώτη διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων». Μεταφερόμενοι τώρα στη μετά Χριστού εποχή, το 622 έχουμε το *Σύνταγμα της Μεδίνας*<sup>4</sup> και το 693 τη *Σύνοδο του Τολέδου*, η οποία εγγυήθηκε σε όλους τους ελεύθερους πολίτες του Βασιλείου των Βησιγόθων το ίσο δικαίωμα στη ζωή, το γάμο, την ιδιοκτησία και τη δικαιοσύνη. Τέλος, αρκετά χρόνια αργότερα το 1215, πραγματοποιείται η θέσπιση της αγγλικής *Magna Carta Libertatum* ή αλλιώς «*Μεγάλος Χάρτης των Ελευθεριών*», η οποία κατέχει σημαντικό ρόλο στην ιστορία τόσο της αγγλικής όσο και γενικότερα της σύγχρονης διεθνούς και συνταγματικής νομοθεσίας γύρω από την δημοκρατία.

Οι περισσότεροι ωστόσο σύγχρονοι νόμοι καθώς και οι περισσότερες σύγχρονες ερμηνείες περί Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων πηγάζουν από την πρόσφατη ιστορία και νομοθεσία, την οποία και οφείλουμε πρωτίστως να αναφέρουμε. Σημαντικός σταθμός στην ιστορία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων θεωρείται η *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων*, που σημειώθηκε στην

<sup>3</sup> [http://el.wikipedia.org/wiki/Ανθρώπινα\\_Δικαιώματα](http://el.wikipedia.org/wiki/Ανθρώπινα_Δικαιώματα)

<sup>4</sup> Το οποίο συντάχθηκε από τον Μωάμεθ και αποτελούσε συμφωνία μεταξύ των φυλών που ζούσαν στη Μεδίνα και συμπεριλάμβανε Μουσουλμάνους, Εβραίους και Παγανιστές.

Αγγλία το 1689 και η οποία καθιστούσε παράνομες μια σειρά από καταπιεστικές ενέργειες του κράτους. Ενώ ένα σχεδόν αιώνα αργότερα, το 1776, ακολουθεί η διακήρυξη «*Bill of Rights of Virginia*», όπου για πρώτη φορά αναγνωρίζονται τα δικαιώματα του ανθρώπου ως συστατικό στοιχείο του κράτους δικαίου και απευθύνονται σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Το ίδιο τώρα έτος, πραγματοποιείται και η *Επανάσταση των Ηνωμένων Πολιτειών* ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1789, ακολουθεί η *Γαλλική Επανάσταση*. Δύο γεγονότα, που επηρέασαν καθοριστικά την διεθνή σκηνή καθώς, οδήγησαν στην υιοθέτηση και κατοχύρωση βασικών Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα πλαίσια τόσο της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής όσο και της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη αντίστοιχα.

Η μεσολάβηση τώρα των δυο Παγκοσμίων Πολέμων καθώς και διαφόρων άλλων γεγονότων, που επέφεραν ποικίλες πολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές αλλά και ο συνδυασμός αυτών με την σταδιακή χειραφέτηση των ανθρώπου οδήγησε, δυο αιώνες μετά, στην υιοθέτηση της *Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων των Ανθρώπων του ΟΗΕ*<sup>5</sup>. Διακήρυξη, η οποία εξαγγέλθηκε από την Τρίτη Γενική Συνέλευση στις 10 Δεκεμβρίου 1948 και χαρακτηρίστηκε από τον Πρόεδρο αυτής, ως «η πρώτη προσπάθεια εκ μέρους της παγκόσμιας κοινότητας για αναγνώριση της ύπαρξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών ξεπερνώντας την νομοθεσία των κυρίαρχων αρχών»<sup>6</sup>.

Γεννημένη λοιπόν λίγα χρόνια μετά το πέρας του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, η Οικουμενική Διακήρυξη αποτελεί προϊόν μίας περιόδου που την χαρακτηρίζει η ανάγκη για παγκόσμια ανασυγκρότηση αλλά και η προσπάθεια, όσον αφορά την εξασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης και ασφάλειας των λαών. Ως κείμενο βαθιά επαναστατικό παρουσιάζεται να προσλαμβάνει τον χαρακτήρα διακήρυξης και συνεπώς, να μην αποδίδεται σε αυτή ο δεσμευτικός χαρακτήρας του νομικού εγγράφου. Παρόλα αυτά όμως, φαίνεται να διέπεται από την αντίληψη, όσον αφορά το δίκαιο της εποχής των δημιουργών της και να χαίρει της εκτίμησης και του σεβασμού των

---

<sup>5</sup> Δημιουργός αυτής θεωρείται ο Καναδός John Peters Hamfrey σε συνεργασία με τον Αμερικανό Eleanor Rusvelt, τον Γάλλο Rene Kasin και τον Κινέζο S. Chang.

<sup>6</sup> M. Cole & P. McLaren (2006), *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class*, London and New York: Routledge, σελ.1.

περισσότερων, από τα πρώτα κίολας χρόνια της δημιουργίας της μέχρι και σήμερα. Αποτέλεσε επίσης πηγή έμπνευσης και για άλλες δύο νομικές συνθήκες που ακολούθησαν αργότερα, το *Διεθνές Σύμφωνο κατά των διακρίσεων στην Παιδεία/Εκπαίδευση (1960)* και το *Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (1966)* αντίστοιχα. Ο κατάλογος τώρα των δικαιωμάτων που περιλαμβάνονται στην Διακήρυξη χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ευρύς καθώς, περιλαμβάνει δικαιώματα ελευθερίας και προστασίας καθώς και κάθε δικαίωμα συμμετοχής στα διάφορα πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αγαθά.

Δυο χρόνια μετά την Οικουμενική Διακήρυξη, το 1950, το Συμβούλιο της Ευρώπης υιοθετεί την *Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα της Ευρώπης*<sup>7</sup>, όπου και αποτελεί την μόνη ίσως διεθνή συμφωνία, που παρέχει ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό προστασίας του ανθρώπου καθώς θέτει ως στόχο της την προστασία όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών. Κατά την υιοθέτησή της, η εν λόγω Σύμβαση, όφειλε να επικυρωθεί από όλα τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπως και έγινε, καθώς επίσης και από κάθε νεοεισερχόμενο κράτος-μέλος αυτού, ενώ λίγο αργότερα οδήγησε στην ίδρυση του *Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, που παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη να καταφύγει σε αυτό, εφ' όσον θεωρεί ότι τα δικαιώματά του έχουν παραβιαστεί από κάποιο κράτος-μέλος.

Μια τελευταία τώρα επισκόπηση της δεκαετίας που διανύουμε μας φέρνει αντιμέτωπους με νέα επιτεύγματα στον τομέα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων<sup>8</sup>. Συγκεκριμένα, τον Δεκέμβριο του 2000, πραγματοποιείται η ψήφιση του *Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης* με σκοπό αφενός την αντικατάσταση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης με αυτό και αφετέρου τη συμπερίληψή του στο σχεδιαζόμενο Ευρωπαϊκό Σύνταγμα. Ενώ δύο χρόνια μετά, τον Ιούλιο του 2002, ακολουθεί η ίδρυση του *Διεθνούς Ποινικού Δικαστηρίου σχετικά με την καταπολέμηση των γενοκτονιών, των εγκλημάτων*

---

<sup>7</sup> [http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή\\_Σύμβαση\\_για\\_τα\\_Δικαιώματα\\_του\\_Ανθρώπου](http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή_Σύμβαση_για_τα_Δικαιώματα_του_Ανθρώπου)

<sup>8</sup> [http://el.wikipedia.org/wiki/Ανθρώπινα\\_Δικαιώματα](http://el.wikipedia.org/wiki/Ανθρώπινα_Δικαιώματα)

εναντίον της ανθρωπότητας καθώς και των εγκλημάτων πολέμου, με σκοπό την προστασία και κυρίως την τιμωρία καθενός υπευθύνου.

## 1.2. Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

### 1.2.1. Το περιεχόμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

**«Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδερφοσύνης.»**

*Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του ΟΗΕ.<sup>9</sup>*

Σύμφωνα με το 1<sup>ο</sup> άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του ΟΗΕ (1948), ο όρος «Ανθρώπινα Δικαιώματα» αναφέρεται σε όλα εκείνα τα δικαιώματα, αποδέκτες των οποίων θεωρούνται όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως κάθε είδους διάκρισης<sup>10</sup> λόγω εθνικότητας ή τόπου διαμονής, φύλου, χρώματος, θρησκείας, γλώσσας ή οποιουδήποτε άλλου ιδιαίτερου χαρακτηριστικού που ενδεχομένως έχουν. «Οικουμενικά» λοιπόν, «αδιάσπαστα» και «αμετάκλητα» είναι τα επίθετα που θα μπορούσαν να τους αποδοθούν προκειμένου να προσδιοριστεί ακριβώς το περιεχόμενό τους ενώ η έννοια της οικουμενικότητας οφείλει να τονιστεί ιδιαίτερω καθώς, αναφέρεται σε όλους τους ανθρώπους και όλα τα έθνη εξίσου και επιπλέον καθορίζει, ως ένα βαθμό, το κανονιστικό πλαίσιο της διεθνούς ειρηνικής τάξης.<sup>11</sup> Στο επίκεντρο όλων αυτών των δικαιωμάτων βρίσκεται το κάθε άτομο μεμονωμένα, ενώ το κράτος οφείλει να υπηρετεί τους πολίτες του εξασφαλίζοντας τους αφενός την πλήρη παροχή του συνόλου των

<sup>9</sup> <http://www.geocities.com/hrgreece/ikoumeniki.htm>

<sup>10</sup> Γραφείο της Υπατης Αρμοστείας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα  
[www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatAreHumanRights.aspx](http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatAreHumanRights.aspx)

<sup>11</sup> Πανταζής Β. (επιμ.) (2006), *Η Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V., Αθήνα: Gutenberg, σελ.2

δικαιωμάτων που τους αναλογούν και αφετέρου προστατεύοντας τους από τυχόν παραβιάσεις εις βάρος των ίδιων και των δικαιωμάτων τους.

Η Οικουμενική λοιπόν Διακήρυξη σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα θέτει ως βάση της την διακήρυξη των αρχών της ελευθερίας και της ισότητας και αναφέρεται σε κάθε δικαίωμα, που συνάδει με τον άνθρωπο και συναντάται σε κάθε διάσταση της καθημερινής του ζωής. Στο άρθρο λοιπόν 26 της εν λόγω Διακήρυξης, η αναφορά γίνεται στο δικαίωμα του ανθρώπου απέναντι στην εκπαίδευση και αναφέρεται, ότι η πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες αυτής οφείλει να είναι ανοικτή και να παρέχεται επί ίσοις όροις σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως φυλής, χρώματος ή οποιασδήποτε άλλης διάκρισης. Τονίζεται επίσης στη συνέχεια, ότι ως βασικός στόχος της εκπαίδευσης τίθεται η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ανθρωπίνης προσωπικότητας καθώς και η ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών, που αυτά επιφέρουν. Χωρίς ωστόσο να παραλείπεται και το γεγονός, ότι κάθε δικαίωμα προϋποθέτει και υποχρεώσεις. Το δικαίωμα, για παράδειγμα, της ελευθερίας του ενός προϋποθέτει και την υποχρέωση για σεβασμό της ελευθερίας του άλλου και εξίσου, η υποχρέωση του κράτους για εξασφάλιση των δικαιωμάτων του πολίτη επιφέρει αυτομάτως και την δική του ευθύνη για εκπλήρωση μιας σειράς υποχρεώσεων απέναντι σε αυτό.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η ύπαρξη οποιασδήποτε διάκρισης εις βάρος των ανθρώπων στο όνομα της εκπαίδευσης έρχεται αντιμέτωπη με το υπάρχον οικουμενικό και κατ'επέκταση εθνικό δίκαιο ενώ συγχρόνως αποτελεί καταπάτηση ενός από τα βασικά δικαιώματα του ανθρώπου, αυτού για πνευματική καλλιέργεια και ανάπτυξη. Δυστυχώς όμως, ακόμα και στις μέρες μας η καταπάτηση βασικών δικαιωμάτων εις βάρος των ανθρώπων, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να εκλείπτει. Οι λόγοι βέβαια είναι πολλοί και αναφέρονται κυρίως στις διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, καθώς και στην ύπαρξη διακρίσεων εις βάρος ορισμένων μειονοτικά εθνικών ομάδων. Αυτό, ακριβώς το πρόβλημα, που παρατηρείται σε σημαντικό βαθμό ακόμα και στον χώρο της Ευρώπης, θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε εκτενέστερα στη συνέχεια.

## *1.2.2. Η συμβολή του έργου του T.H. Marshall, όσον αφορά τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*

Το κείμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ αποτέλεσε, όπως ήδη αναφέρθηκε, πηγή έμπνευσης για μία σειρά διεθνών συμβάσεων, οι οποίες οδήγησαν στη συνέχεια στη νομική κατοχύρωση της «πρώτης και δεύτερης γενιάς» των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Διάκριση, όσον αφορά τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η οποία αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον T. H. Marshall στα πλαίσια του έργου του και μετέπειτα αποτέλεσε τη βάση για περαιτέρω θεωρίες και διεκδικήσεις.

Συγκεκριμένα, το 1949, ο T. H. Marshall στην προσπάθειά του να μελετήσει και να εξηγήσει τα διάφορα δικαιώματα του ανθρώπου κατέφυγε στη διάκριση αυτών σε τρεις βασικές κατηγορίες: στα ατομικά δικαιώματα, τα πολιτικά και τα κοινωνικά<sup>12</sup>, όπου:

- ως *ατομικό δικαίωμα*, θεωρεί το δικαίωμα κάθε ανθρώπου για ατομική ελευθερία, ελευθερία λόγου, σκέψης και πεπτοιθήσεων καθώς, και το δικαίωμα του για προσωπική ιδιοκτησία, δικαιοσύνη, περίθαλψη, ασφάλεια και παιδεία
- στα *πολιτικά* τώρα *δικαιώματα*, κατατάσσει το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι καθώς και της συμμετοχής σε κάθε είδους άσκησης πολιτικής εξουσίας και τέλος,
- ως *κοινωνικό*, θεωρεί το δικαίωμα που έχει κάθε άνθρωπος για συμμετοχή στην κοινωνική κληρονομιά καθώς και στο να ζει ως πολιτισμένο όν.

Το εύρος λοιπόν των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπου χαρακτηριστικά θέτει ο T.H. Marshall, είναι ιδιαίτερα μεγάλο και καλύπτει όλες τις πτυχές της ζωής του ατόμου. Μελετώντας τώρα την εν λόγω διάκριση κάποια χρόνια αργότερα, ο Luhmann<sup>13</sup> θέτει την εξασφάλιση των αρχών της ελευθερίας και της ισότητας ως τη βάση των εν λόγω δικαιωμάτων καθώς και ως βασική προϋπόθεση προκειμένου να κρατηθεί ανοιχτός ο μελλοντικός ορίζοντας της

---

<sup>12</sup> E. Baglin Jones & N. Jones, *Education for Citizenship. Ideas and perspectives for cross-curricula study*. σελ. 52

<sup>13</sup> Β. Πανταζής (επιμ.) (2006), *Η Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V., Αθήνα: Gutenberg, ό.π., σελ.44



κοινωνίας. Δεν παραλείπει ωστόσο ο ίδιος να ερμηνεύσει την ελευθερία, ως τη δυνατότητα κατάταξης των προσώπων στην κοινωνία από αυτο-επιλογή και ετερο-επιλογή και την ισότητα, ως τη μόνη αρχή συμπερίληψης που καθορίζεται από το ίδιο το λειτουργικό σύστημα.

Στο έργο του T.H. Marshall γίνεται επίσης για πρώτη φορά σχετική αναφορά και στην έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη. Όπου ο ίδιος συνδέει αρχικά την εν λόγω Ιδιότητα με την κατοχή δικαιωμάτων εκ μέρους του ανθρώπου ενώ η ίδια του αποδίδει τον χαρακτήρα πλήρους και ισότιμης αντιμετώπισης αυτού, ως μέλους της κοινωνίας επιφορτισμένου με πλήθος δικαιωμάτων. Το ιδανικότερο ωστόσο περιβάλλον, όσον αφορά την έκφραση αυτής, αποτελεί για τον ίδιο το φιλελεύθερο δημοκρατικό κράτος πρόνοιας, στα πλαίσια του οποίου όλα αυτά τα δικαιώματα μπορούν να διασφαλιστούν. Στη συνέχεια καταφεύγει στη σύνδεση της Ιδιότητας του Πολίτη με την κατοχή όλων αυτών, ερμηνεύοντας την ``ως δικαίωμα συμμετοχής στις αποφάσεις, που λαμβάνονται βάσει κοινωνικής, οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής δράσης``.

Κατά την προσπάθεια ωστόσο απόδοσης κάποιου χαρακτηρισμού στη Μαρσαλλιανή προσέγγιση όσον αφορά την Ιδιότητα του Πολίτη, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η ίδια:

- εκπορεύεται από τη φιλελεύθερη παράδοση, όπου η έμφαση αποδίδεται στο άτομο και τα ατομικά δικαιώματα καθώς επίσης,
- επεκτείνεται και πέραν των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων προς τη σφαίρα των κοινωνικών δικαιωμάτων συνδέοντας την, ως πυρηνική έννοια, με την κοινωνική πολιτική και την εξέλιξη του κράτους πρόνοιας.

Η συμβολή λοιπόν του έργου του T. H. Marshall στον τομέα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική καθώς αποτέλεσε την αρχή της διάκρισης αυτών, όσον αφορά το περιεχόμενό τους, καθώς επίσης έγινε μια πρώτη αναφορά στη σημαντική έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη, την οποία και θα αναπτύξουμε εκτενέστερα στη συνέχεια. Για το λόγο αυτό, το έργο του θεωρήθηκε ως βάση και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για το έργο πολλών μεταγενέστερων ερευνητών έως και τις μέρες μας.

Στο πλαίσιο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπως ήδη αναφέραμε, συμπεριλαμβάνεται μεταξύ άλλων και το δικαίωμα κάθε ανθρώπου για ενεργό συμμετοχή και δράση τόσο στην πολιτική όσο και στην κοινωνική ζωή. Στοιχεία δηλαδή, που προσδίδουν στο άτομο τον χαρακτηρισμό του ενεργού πολίτη της κοινωνίας στην οποία ζει και προκύπτουν μέσα από την ανάληψη, εκ μέρους του, της εν λόγω Ιδιότητας. Για τον λόγο λοιπόν αυτό, η εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα θα πρέπει να στοχεύει εξίσου και στην προετοιμασία των παιδιών, όσον αφορά την ανάληψη εκ μέρους τους της εν λόγω Ιδιότητας. Εκπαίδευση λοιπόν πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και συγχρόνως εκπαίδευση όσον αφορά την Ιδιότητα του Πολίτη. Δυο έννοιες άμεσα συνδεόμενες μεταξύ τους καθώς επίσης και σχετικά πρόσφατες, όπου άρχισαν να αναπτύσσονται συστηματικότερα στις αρχές της δεκαετίας του '90. Αξίζει να αναφερθεί, ότι η δεκαετία 1995 – 2004 χαρακτηρίστηκε ως *Δεκαετία της εκπαίδευσης γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα*, ενώ το έτος που ακολούθησε (2005) ορίστηκε ως *Ευρωπαϊκό έτος για την εκπαίδευση μέσα από την Ιδιότητα του Πολίτη*, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο έμπρακτα την άμεση σχέση που υπάρχει ανάμεσα τους.

Προτού ωστόσο συνεχίσουμε σχετικά με την εκπαίδευση γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη, θα ήταν χρήσιμο να κατανοήσουμε τι εννοούμε με την έννοια αυτή και ποια διάσταση της αποδίδουν οι επιστήμονες.

*«Ιδιότητα του Πολίτη είναι η αντίληψη ότι ανήκεις σε μία κοινωνία. Είναι μία κατάσταση και ένα σύνολο από δικαιώματα και υποχρεώσεις.»<sup>14</sup>*

*«Ιδιότητα του Πολίτη σημαίνει συμμετοχή σε μία πολιτική κοινωνία. Σαν μέλος αυτής, η Ιδιότητα του Πολίτη απονέμει την κατάσταση της ισότητας ανάμεσα σε όλους τους πολίτες με σεβασμό στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αυτό*

---

<sup>14</sup> UNESCO (1995), *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe. Teaching means, teaching aids and methodology of Education*, Praha, vol. 6

επιφέρει. Η ιδιότητα αυτή επίσης επιφέρει ένα είδος ενεργού συμμετοχής απέναντι στην κοινωνία, η οποία εγκαθιστά τον καλό και υπεύθυνο πολίτη.»<sup>15</sup>

Διάφορες λοιπόν οι ερμηνείες και οι ορισμοί γύρω από αυτήν και οι οποίες της αποδίδουν, αφενός ένα ιδιαίτερα ευρύ και ασαφές, σε μεγάλο βαθμό, περιεχόμενο και αφετέρου την φέρνουν αντιμέτωπη με μία διπλή διάσταση, αυτή της νομικής και αυτή της ψυχολογικής-ηθικής. Οι εν λόγω λοιπόν ορισμοί αναφέρουν συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις καθώς και την ανάγκη για συμμετοχή στην πολιτική ζωή και δράση, την στιγμή όμως που όλες οι εποχές δεν είναι ίδιες και κατά τα συνέπεια, ούτε τα δεδομένα αυτών. Πέρα λοιπόν των κοινώς αποδεκτών ερμηνειών γύρω από την σημασία των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων αλλά και της μεγάλης αξίας για ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων σε όλους τους τομείς δράσης, η Ιδιότητα του Πολίτη θα λέγαμε, ότι επηρεάζεται από την εκάστοτε εποχή και διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τις διάφορες πολιτικές και ιδεολογικές παραμέτρους, που επικρατούν σε αυτή.

Οι John J. Cogan & Ray Derricott<sup>16</sup> στη συνέχεια, στην προσπάθεια τους να ερμηνεύσουν την έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη και ακολουθώντας μία πιο σύγχρονη προσέγγιση, προσδίδουν σ' αυτήν πέντε βασικά χαρακτηριστικά:

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

Θεωρούν, ότι το να είσαι πολίτης σημαίνει αυτομάτως ότι είσαι και μέλος μίας ομάδας και κατά συνέπεια σφετερίζεσαι όλα τα οφέλη αλλά και τις υποχρεώσεις, που αυτή η ταυτότητα σου επιφέρει. Σκεπτόμενοι μάλιστα την

---

<sup>15</sup> B. V. Georgi (2008), *The Making of Citizens in Europe. New Perspectives on Citizenship Education*, Bonn: BPB.

<sup>16</sup> J.J. Cogan & R. Derricott (1998), *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century. An International Perspective on Education*, London: Kogan Page, σελ. 132

εποχή μας και τις συνθήκες που επικρατούν, θεωρούν ότι η εν λόγω ιδιότητα θα πρέπει να εμπλουτιστεί με επιπλέον ικανότητες και δράσεις, όπως :

- η ικανότητα να αντιμετωπίζεις και να προσεγγίζεις τα διάφορα προβλήματα, ως μέλος μίας παγκόσμιας πλέον κοινωνίας
- να συνεργάζεσαι με τους άλλους σε πνεύμα συνεργασίας και να αναλαμβάνεις την ευθύνη για καταγραφή ρόλων και υποχρεώσεων στα πλαίσια αυτής
- να καταλαβαίνεις, να δέχεσαι, να εκτιμάς και να ανέχεσαι πολιτισμικές διαφορές και διαφορές κουλτούρας
- την ικανότητα να σκέφτεσαι με κριτικό και συστηματικό τρόπο
- την προθυμία να λύνεις διάφορες διενέξεις με δημοκρατικό και όχι βίαιο τρόπο
- την προθυμία να αλλάξεις τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες κάποιου προκειμένου να προστατέψεις το περιβάλλον
- την ικανότητα να είσαι ευαίσθητος απέναντι στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και να μάχεσαι για αυτά, καθώς και
- την προθυμία και ικανότητα σου να συμμετέχεις στα κοινά σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Αντιλαμβανόμαστε ωστόσο, ότι η Ιδιότητα του Πολίτη δεν περιλαμβάνει μόνο δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Δικαιώματα για εμάς και υποχρεώσεις τόσο απέναντι στους άλλους όσο και απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό. Καθώς, αν θέλουμε να θεωρούμαστε αποτελεσματικοί και ενεργοί ως πολίτες οφείλουμε όχι μόνο να γνωρίζουμε και να κάνουμε χρήση των δικών μας δικαιωμάτων αλλά να φροντίζουμε και για την απόκτηση και χρήση αυτών και από τους συμπολίτες μας, ανεξαρτήτως αν αυτοί βρίσκονται σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο σε σχέση με εμάς. Εφόσον, ως συμπολίτης μας δεν θα πρέπει να θεωρείται μόνο ο κάτοικος της διπλανής πόρτας αλλά και κάθε πολίτης αυτού του κόσμου.

Θα ήταν βέβαια παράλογο, να παρακινούμε τους πολίτες για ενεργό συμμετοχή και δράση χωρίς πρώτα η εν λόγω Ιδιότητα να έχει διδαχθεί σε αυτούς και μέσω αυτής της διδαχής να μπορέσει να γίνει, όσο το δυνατόν, περισσότερο κατανοητή. Στόχος δηλαδή, ο οποίος οφείλει εξίσου να καλυφθεί στα πλαίσια της εκπαίδευσης και με τον οποίο θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

#### *1.4. Ηθικές ρίζες των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*

Για πολλούς, η έννοια των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων συνδέεται άμεσα με αυτή της ηθικής και κατ' επέκταση των ηθικών αξιών, που η ίδια αντιπροσωπεύει. Ο Habermas, στη θεωρία του περί Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, προσδίδει σε αυτά το διπλό πρόσωπο του Ιανού, όπου το ένα μέρος του είναι στραμμένο προς την ηθική ενώ το άλλο προς το δίκαιο. «{...} αν παραβλέψουμε το ηθικό τους περιεχόμενο, εμφανίζονται με τη μορφή νομικών δικαιωμάτων. Όπως και οι ηθικές νόρμες αναφέρονται σε οτιδήποτε έχει “ανθρώπινη όψη”, αλλά ως νομικές νόρμες προστατεύουν τα μεμονωμένα πρόσωπα μονάχα υπό την προϋπόθεση ότι αυτά αποτελούν μέλη κάποιας συγκεκριμένης κοινωνίας δικαίου – κατά κανόνα τους πολίτες ενός εθνικού κράτους.{..}»<sup>17</sup>

Αναλογιζόμενοι τώρα την έννοια της ηθικής, καθώς και την ενδεχόμενη συσχέτισή της με την έννοια και το περιεχόμενο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, θα ήταν αρχικά χρήσιμο να αποφορτίσουμε την εν λόγω έννοια από την αντίληψη που επικρατεί σχετικά με την συσχέτισή της με μία θρησκευτική-μεταφυσική θεώρηση των πραγμάτων και να την αντιληφθούμε απλά, ως ένα σύνολο κανόνων και αξιών που απευθύνονται στον άνθρωπο και το οποίο θέτει ως στόχο την εσωτερική διάπλαση αυτού γύρω από το τι είναι κοινώς αποδεκτό ως ορθό και τι όχι. Αξίες δηλαδή και αρχές, οι οποίες εκφράζονται εξίσου μέσα από το σύνολο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και οι οποίες επιδιώκουν την αρμονική και παραγωγική συνύπαρξη των ανθρώπων.

Η διαμόρφωση ωστόσο της ηθικής συνείδησης του ανθρώπου απαιτεί χρόνο και κυρίως ενημέρωση γύρω από το τι είναι καλό και τι κακό, καθώς και γύρω από τις ενδεχόμενες συνέπειες των εκάστοτε ενεργειών μας. Γεγονός, το οποίο επιτυγχάνεται σταδιακά και από μικρή ηλικία στα πλαίσια τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου. Σύγχρονες αντιλήψεις αναφέρουν, ότι τα παιδιά από μικρή ακόμα ηλικία είναι ικανά να αντιληφθούν και να επέμβουν δημιουργικά στη γνώση αποδίδοντάς της μορφή ανάλογη με τις ικανότητές

---

<sup>17</sup> Β. Πανταζής (επιμ.) (2006), *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V., Αθήνα : Gutenberg, ό.π., σελ. 46

τους αλλά και με τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους. Ο ρόλος λοιπόν του σχολείου συνίσταται εκτός των άλλων και στο να συνδράμει αποτελεσματικά σε εκείνον της οικογένειας, όσον αφορά στην ηθικο-πλαστική διαμόρφωση των νέων, απομονώνοντας τον συναισθηματικό χαρακτήρα αυτής και αποδίδοντάς της μία περισσότερο αυστηρή διάσταση.

Αξίες, όπως η Ελευθερία και η Ισότητα, όπου στο σύνολο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων τους αποδίδεται μία περισσότερο νομική διάσταση, στα πλαίσια της ηθικής ταυτίζονται με την έννοια του καλού και του ηθικά ορθού και με αυτό τον τρόπο παρουσιάζονται στα παιδιά. Προτροπές του στυλ *“Πρέπει να μάθεις να σέβεσαι τον άλλο”* ή *“Είναι κακό να κλέβεις κάτι που δεν σου ανήκει”*, όπου αρχικά κρύβουν μέσα τους το *“πρέπει”* και το τι είναι *“καλό”* και τι *“κακό”*, αποκτούν στη συνέχεια περισσότερο επίσημο χαρακτήρα και συνοδεύονται από το τι είναι νομικά αποδεκτό ή όχι. Το ότι *“Πρέπει να μάθεις να σέβεσαι τον άλλον”* βασίζεται δηλαδή στο δικαίωμα του ανθρώπου για *Σεβασμό στην Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια* ενώ το ότι *“Είναι κακό να κλέβεις κάτι που δεν σου ανήκει”* στο δικαίωμα του για *Ατομική Ιδιοκτησία και Ασφάλεια*.

Στο χώρο λοιπόν του σχολείου, τα παιδιά οφείλουν να έρθουν αντιμέτωπα τόσο με την πρακτική όσο και με την νομική διάσταση της έννοιας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καθώς και με την καθολικότητα που αυτά πρεσβεύουν. Ενώ με την ανάλογη καθοδήγηση, θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουν, ότι καμία ηθική αξία δεν είναι ανώτερη της άλλης και βάσει αυτής της παραδοχής να διαμορφώσουν την δική τους εικόνα και αντίληψη γύρω από αυτές, επιλέγοντας στο τέλος εκείνες που τους εκφράζουν καλύτερα, ανεξαρτήτως αν ταυτίζονται ή όχι με τις αξίες των άλλων. Το πιο σημαντικό όμως είναι, η επιλογή αυτών να προέλθει μετά από προσωπική κρίση και επιλογή και συνεπώς, η μετέπειτα πορεία τους να βασίζεται σε αυτές και να υποκινείται από την ίδια εσωτερική ανάγκη για υπακοή και όχι από φόβο.

Η ηθική δηλαδή διαπαιδαγώγηση του μαθητή οφείλει να στοχεύει στην καλλιέργεια της ηθικής του συνείδησης, καθώς και στην οικοδόμηση της γνώσης γύρω από όλες αυτές τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς, που

επικρατούν. Η Καρακατσάνη χαρακτηριστικά αναφέρει, ότι οι στόχοι αυτής θα μπορούσαν να διαμορφωθούν ως εξής<sup>18</sup> :

1. ανάπτυξη των ηθικών αντιλήψεων-ερμηνειών της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, 2. συνειδητοποίηση των κοινωνικών συμβάσεων και της κοινωνικής οργάνωσης. 3. υποβοήθηση των ατόμων προκειμένου να συμμετέχουν ως δημιουργικοί πολίτες και ηθικά όντα. 4. ανάπτυξη ενός ηθικού κριτηρίου που σχετίζεται με τη δική τους συμπεριφορά και τους κοινωνικούς κανόνες.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι μέρος της ηθικής διαπαιδαγώγησης θα πρέπει να αποτελεί και η υποβοήθηση των ατόμων για συμμετοχή ως ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες. Γεγονός, που δεν θα πρέπει να μας προκαλεί απορία καθώς η εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ταυτίζεται άμεσα και με την εκπαίδευση γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη, ως αναπόσπαστο κομμάτι της μίας από την άλλη. Επιπλέον, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης καθώς και η ανάληψη προσωπικών ευθυνών, που στα πλαίσια αυτής επιδιώκονται, καθώς και η παρακίνηση για ευαισθητοποίηση γύρω από τα κοινά και την καλλιέργεια του διαλόγου αποτελούν ταυτόχρονα απαραίτητα συστατικά και της προετοιμασίας του ατόμου, ως πολίτη. Ενώ ο διττός ρόλος που αποδίδεται στο άτομο στα πλαίσια της ηθικής διαπαιδαγώγησης – αρχικά ως υποκείμενο και στη συνέχεια ως κοινωνός όλων αυτών των αρχών και αξιών που η ίδια πρεσβεύει - συναντάται συγχρόνως και στα πλαίσια της εκπαίδευσης σχετικά με την προετοιμασία του ατόμου σε αυριανό πολίτη.

Πολίτης ωστόσο ενός κράτους, πολίτης της Ευρώπης ή ίσως πολίτης ολόκληρου του κόσμου; Ερώτημα, το οποίο άρχισε να αναπτύσσεται τα τελευταία μόλις χρόνια και συνδέεται άμεσα με την σύγχρονη πραγματικότητα και την αντίστοιχη έννοια του *κοσμοπολιτισμού*, την οποία και θα αναπτύξουμε στη συνέχεια.

---

<sup>18</sup> Δ. Καρακατσάνη (2004), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 161

Σε μία εποχή έντονης μετακίνησης των πληθυσμών και ως συνέπεια αυτής, ανάγκης για συνύπαρξη ανθρώπων διαφορετικής εθνικής και πολιτιστικής μεταξύ τους καταγωγής, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Καθώς, η ίδια ως έννοια αναφέρεται στην κοινή αυτή συνύπαρξη διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμικών ομάδων στον ίδιο γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο.

Η βασική λοιπόν πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ημεδαπών και αλλοδαπών πολιτών τους κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως ο κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι. Η εκπλήρωση βέβαια του ρόλου αυτού απαιτεί σαφώς και την προσαρμογή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα.

Αναφερόμενοι στην εν λόγω προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, οι επιστήμονες οδηγήθηκαν στη διάκριση πέντε μοντέλων εκπαιδευτικής προσέγγισης, τα οποία έχουν την εξής μορφή<sup>19</sup>:

1. **αφομοιωτικό μοντέλο**, όπου όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση οφείλουν να αποκτήσουν γνώσεις και ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό ενώ το μόνο μέσο για αυτόν τον σκοπό είναι η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της.

Οι Park and Burgess<sup>20</sup>, ως βασικοί θεωρητικοί υποστηρικτές της πολιτικής της αφομοίωσης, αναφέρουν ότι στόχος της εν λόγω πολιτικής είναι η

<sup>19</sup> Π. Γεωργγιάννης (1999), *Θέματα Δια-πολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 45-55 και Χρήστος Γκόβαρης (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 46-81

<sup>20</sup> Χ. Γκόβαρης (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, ό.π., σελ. 47



«συγχώνευση» των «ξένων» πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό μέσα από διαδικασίες καθολικής (επιανα-)κοινωνικοποίησης των μεταναστών και των παιδιών τους στις αρχές και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, κατά την πράξη, η εν λόγω πολιτική οδήγησε το μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από ομάδες μεταναστών στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

**2. το μοντέλο της ενσωμάτωσης**, σύμφωνα με το οποίο αναγνωρίζεται ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια επιδράσεις από την χώρα υποδοχής ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωση της. Η αναγνώριση βέβαια των πολιτισμικών διαφορών οφείλει να έχει συγκεκριμένα όρια αφού περιορίζεται μόνο σε εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής.

**3. το πολυπολιτισμικό μοντέλο**, το οποίο εκφράζει την μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό και είναι γνωστή στην παιδαγωγική με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Ωστόσο, ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιγράφει ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά μία «ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα»<sup>21</sup>

Χωρίς τώρα να απορρίπτουν τη λογική της κοινωνικής ένταξης, οι υποστηρικτές του μοντέλου της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης «θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της»<sup>22</sup>.

**4. το αντιρατσιστικό μοντέλο**, το οποίο δημιουργήθηκε προκειμένου να ασκήσει κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο για την τάση του να τονίζει

<sup>21</sup> Χ. Γκόβαρης (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 56

<sup>22</sup> Στο ίδιο, ό.π., σελ. 57

κυρίως τις ατομικές στάσεις παρά τις κοινωνικές δυνάμεις. Υποστηρίζει την ανάγκη για αλλαγές, όσον αφορά τις δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, προκειμένου να εξαλειφθούν κάθε είδους φυλετικές διακρίσεις εις βάρος των μεταναστών και να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και ανάπτυξης σε όλους τους ανθρώπους.

**5. το διαπολιτισμικό τέλος μοντέλο**, όπου η εν λόγω εκπαίδευση που αντιπροσωπεύει, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Καθώς, η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένη κοινωνική πραγματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το «μέσο» δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών<sup>23</sup>. Ο όρος τώρα «διαπολιτισμικός» δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Ενώ, τόσο το Συμβούλιο της Ευρώπης<sup>24</sup> όσο και η UNESCO και η ΕΕ εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Σύμφωνα τώρα με τον Essinger, τέσσερις είναι οι βασικές αρχές που διέπουν το εν λόγω μοντέλο<sup>25</sup>:

1. **ενσυναίσθηση** → κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητας τους
2. **αλληλεγγύη** → η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία

---

<sup>23</sup> Χ. Γκόβαρης (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, ό.π., σελ. 110

<sup>24</sup> Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7) βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής:

α. έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής

β. προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής

γ. προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση και κοινωνικο-κεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου

δ. αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης

Π. Γεωργιάννης (1999), *Θέματα Δια-πολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 51

<sup>25</sup> Στο ίδιο, ό.π., σελ. 51

3. **σεβασμό** στην πολιτισμική ετερότητα → που πραγματοποιείται με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας
4. **εξάλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης** και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Η διαπολιτισμικότητα δηλαδή φαίνεται να ορίζεται ως η διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Υπό τον μανδύα λοιπόν της πολυπολιτισμικότητας, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης θέτει ως στόχο της την διδασκαλία αφενός των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και αφετέρου της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη προσδίδοντας πλέον σε αυτήν μία νέα διάσταση, η οποία εκφράζεται μέσα από την έννοια του *κοσμοπολιτισμού*. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εν λόγω έννοια του κοσμοπολιτισμού εκφράζει την άποψη πολλών, ότι ο χαρακτηρισμός του ατόμου ως πολίτη δεν θα πρέπει να περιορίζεται στα στενά μόνο όρια ενός κράτους αλλά να επεκτείνεται και πέρα από αυτό σε ολόκληρο τον κόσμο. Συνοδευόμενος φυσικά και από τα ανάλογα δικαιώματα και υποχρεώσεις, όπου η εν λόγω ιδιότητα του αποφέρει.

Ενθυμούμενοι το περιεχόμενο της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη καθώς και τους στόχους, που η εκπαίδευση γύρω από αυτή θέτει, συναντάμε το ατομικό δικαίωμα κάθε ενεργού πολίτη για διασφάλιση και χρήση του συνόλου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καθώς και των υποχρεώσεων που αυτά επιφέρουν τόσο για τον ίδιο όσο και για τους συμπολίτες του. Συνεπώς, μέσω της αναφοράς στην έννοια της Ιδιότητας του Πολίτη, προσδίδοντας της άλλοτε τοπικό και άλλοτε εθνικό ή υπερ-εθνικό χαρακτήρα, αποδίδεται στην ουσία περαιτέρω διάσταση στην ίδια έννοια καθώς, η μία δεν αποτελεί παρά προέκταση της άλλης.

Οι νέοι σαφώς οφείλουν να συνειδητοποιήσουν από μικρή ηλικία, ότι σε αυτόν τον κόσμο δεν ζουν μόνοι τους και ότι τα δικαιώματα που ανήκουν σε αυτούς ανήκουν συγχρόνως και σε όλους αδιακρίτως τους ανθρώπους, όσο μακριά και αν κατοικούν σε σχέση με αυτούς. Για να μάθουν όμως να σέβονται τον συνάνθρωπό τους, που κατοικεί ίσως χιλιάδες μίλια μακριά από

αυτούς θα πρέπει πρώτα να μάθουν να σέβονται τον συνάνθρωπό τους, που κατοικεί στην διπλανή από αυτούς πόρτα ή κάποια σπίτια πιο μακριά. Πρέπει δηλαδή να αποδεχτούν πρώτα την διαφορετικότητα του διπλανού τους για να μπορέσουν μετά να αποδεχτούν και την διαφορετικότητα του “ξένου”.

Τα προβλήματα και οι κίνδυνοι που απειλούν την ανθρωπότητα δεν γνωρίζουν σύνορα και περιορισμούς και ευτυχώς στις μέρες μας η αντίληψη αυτή έχει γίνει πλήρως αντιληπτή από τα περισσότερα κράτη. Διεθνείς Οργανισμοί και ανθρώπινες οργανώσεις μάχονται καθημερινά σκεπτόμενοι και αναλογιζόμενοι το γενικό όφελος και όχι το μερικό, προκειμένου να κάνουν πράξη την ιδέα την καθολικότητας όλων αυτών των δικαιωμάτων που χαίρονται κάποιοι άνθρωποι καθημερινά ενώ κάποιοι άλλοι τα στερούνται. Η ιδέα λοιπόν της παγκοσμιοποίησης και στην περίπτωση μας αυτή του κοσμοπολιτισμού είναι πλέον ορατή και ιδιαίτερα διαδεδομένη. Ωστόσο, η θεωρία πολλές φορές απέχει μακράν από την πράξη και προκειμένου αυτό να υλοποιηθεί απαιτείται συχνά μεγάλη προσπάθεια. Ενώ δεν θα πρέπει επίσης να ξεχνάμε, ότι προκειμένου να αντιληφθούμε το όλο, θα πρέπει πρώτα να αντιληφθούμε το μερικό από το οποίο αυτό αποτελείται. Καθώς μόνο τότε θα μπορούμε να μιλάμε με ακρίβεια και να αγωνιζόμαστε στο όνομα αυτού.

## *2. Ανθρώπινα Δικαιώματα και εκπαίδευση*

***«Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική βαθμίδα της. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους. Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοικτή σε όλους, επί ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητες τους.»***

Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, άρθρο 26, παρ. 1

**«§1. Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση.**

**§2. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»**

Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, άρθρο 14, παρ. 1 και 2.

Μέσα από την παρουσίαση κειμένων τόσο του διεθνούς εθιμικού δικαίου όσο και του διεθνούς συμβατικού δικαίου γύρω από την εκπαίδευση, ο καθολικός χαρακτήρας αυτής καθώς και το δικαίωμα κάθε ανθρώπου απέναντί της θεωρούνται πλέον αδιαμφισβήτητα. Αρχικά με την *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948* και συνεχίζοντας με τη *Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Παιδεία/Εκπαίδευση το 1960* καθώς και το *Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτισμικά Δικαιώματα το 1966*, φτάνουμε το 1989 στη *Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Πρόκειται λοιπόν για τέσσερα Σύμφωνα, που έχουν ως στόχο τους αφενός την προστασία του εν λόγω δικαιώματος του ανθρώπου και αφετέρου την αποφυγή οποιασδήποτε διάκρισης εις βάρος του.

Η εκπαίδευση λοιπόν οφείλει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον όσον αφορά την υποχρεωτική της βαθμίδα και να είναι ανοιχτή για όλους ανεξαιρέτως καθώς, όλοι οι άνθρωποι και κυρίως τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε αυτήν και κατ'επέκταση στην πνευματική και ηθική καλλιέργεια που αυτή επιφέρει. «**Παιδεία λοιπόν για όλους**», μοτίβο το οποίο αποτέλεσε και τον τίτλο μιας σειράς διασκέψεων<sup>26</sup>, που πραγματοποιήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο κατά τη δεκαετία 1990 – 2000 και είχαν ως στόχο την εξασφάλιση του αλφαριθμητισμού<sup>27</sup> στους ανθρώπους και κυρίως στα παιδιά.

Παρόλη ωστόσο την προσπάθεια για την προστασία των παιδιών και του δικαιώματός τους απέναντι στην εκπαίδευση, πολλά παιδιά δεν καταφέρνουν

<sup>26</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε την πρώτη εξ αυτών, που πραγματοποιήθηκε το 1990 στη χώρα Jomtien της Ταϊλάνδης καθώς και το 2000, όπου έχουμε στο Ντακάρ της Σενεγάλης έναν απολογισμό της προόδου στη διάρκεια αυτής της δεκαετίας.

<sup>27</sup> Σύμφωνα με την UNESCO και τον ορισμό του 1978 σχετικά με την εν λόγω έννοια, ως αναλφάβητο θεωρείται το άτομο όπου είναι σε θέση να διαβάσει, να γράψει και συγχρόνως να κατανοήσει σε γραπτή μορφή μία απλή παρατήρηση για την καθημερινή του ζωή.

να γίνουν αποδέκτες αυτής. Οι λόγοι είναι ποικίλοι και αφορούν τόσο στις κατά τόπους κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν, όσο και σε λόγους περισσότερο κοινωνικούς, που συνδέονται άμεσα με την χρήση διακρίσεων εις βάρος ορισμένων μειονοτικών ομάδων. Το θέμα λοιπόν που προκύπτει στο εν λόγω σημείο και το οποίο θα μας απασχολήσει εκτενέστερα στη συνέχεια είναι αυτό των μειονοτήτων ή των λεγόμενων μειονοτικά εθνικών ομάδων σε συνδυασμό πάντα με το δικαίωμα τους για ίση συμμετοχή και πρόσβαση στην εκπαίδευση και το οποίο συχνά φαίνεται να παραβιάζεται.

### **2.1.1. Το θέμα των μειονοτήτων**

Προτού αναφερθούμε στις μειονότητες και στο δικαίωμα αυτών, όσον αφορά την εκπαίδευση, θα ήταν ίσως χρήσιμο αρχικά να κατανοήσουμε τι εννοούμε με τον όρο μειονότητα ή μειονοτικά πληθυσμιακή εθνική ομάδα. Σύμφωνα με τον -για πολλούς κλασικό- ορισμό του L. Wirth, ως «μειονότητα χαρακτηρίζεται μία ομάδα ανθρώπων που εξ' αιτίας των φυσικών ή πολιτιστικών χαρακτηριστικών της φέρεται να έχει διαχωριστεί από τους άλλους ανθρώπους στη κοινωνία που διαβιεί, αντιμετωπιζόμενη κατά τρόπο διάφορο και άνισο και για τον λόγο αυτό θεωρεί πως είναι αντικείμενο συλλογικής διάκρισης»<sup>28</sup>. Θα πρέπει βέβαια να διευκρινιστεί, ότι μία ομάδα μπορεί να αποτελεί και να χαρακτηρίζεται ως μειονότητα όχι μόνο από την στάση της κοινωνίας στην οποία διαβιεί απέναντι σε αυτή αλλά και από την επιθυμία της ίδιας της ομάδας για διάκρισή της από το σύνολο. Στα πλαίσια του ΟΗΕ, η ύπαρξη μειονοτικών ομάδων είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αποδεκτή και κατά συνέπεια οι μειονότητες προστατεύονται από διάφορες διεθνείς συμβάσεις στις οποίες χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «*{..}οι μη κυρίαρχες ομάδες, οι οποίες αν και βασικά επιθυμούν την ίση μεταχείριση, επιδιώκουν και ως ένα βαθμό διαφορετική μεταχείριση, προκειμένου να διατηρήσουν τα κύρια εκείνα χαρακτηριστικά, με τα οποία ξεχωρίζουν από την*

---

<sup>28</sup> <http://el.wikipedia.org/wiki/Μειονότητα>

πλειονότητα του πληθυσμού. Τα κύρια αυτά χαρακτηριστικά που προστατεύονται είναι η φυλή, η θρησκεία και η γλώσσα»<sup>29</sup>.

Τόσο τώρα σε ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, το θέμα των μειονοτήτων αποτέλεσε και αποτελεί κυρίως και στις μέρες μας θέμα υψίστης σημασίας. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Συνεργασία στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και διάφοροι Διεθνείς Κυβερνητικοί αλλά και Μη-Κυβερνητικοί Οργανισμοί συμπεριλαμβάνουν το εν λόγω θέμα στις ατζέντες τους και ενεργούν αναλογιζόμενοι τη σπουδαιότητα του.

Ωστόσο, η παρουσία των μειονοτήτων τόσο στο χώρο της Ευρώπης όσο και γενικότερα πέραν αυτής ταυτίζεται άμεσα με το φαινόμενο της μετανάστευσης καθώς και της γενικότερης μετακίνησης των πληθυσμών. Έννοιες δηλαδή συνυφασμένες μέσα από τη διάσταση του χώρου και του χρόνου, προερχόμενες από το μακρινό παρελθόν και προσαρμοσμένες στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες της εποχής. Η ανάγκη προστασίας των οποίων φαίνεται να παρουσιάζεται επιτακτική και μέρος του διεθνούς έννομου δικαίου, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αναφέρεται σε αυτή.

## 2.1.4.2 Η ανάγκη της προστασίας των μειονοτήτων στην Ευρώπη

Από το τέλος κιόλας του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, η Κοινωνία των Εθνών συνειδητοποίησε την ανάγκη διατήρησης της ιδιαίτερης ταυτότητας του καθενός και οδηγήθηκε στη σύναψη Συμφωνιών και Διακηρύξεων γύρω από την προστασία των μειονοτήτων, ως μέρος του προγράμματος δράσης της. Βασικά στοιχεία αυτής αποτέλεσαν<sup>30</sup>:

- Η αναγνώριση της κατάστασης των μειονοτήτων ως τέτοιας, με σαφείς πλέον παραμέτρους
- Η προσπάθεια εξασφάλισης των δικαιωμάτων των μειονοτήτων για λόγους ανθρωπιστικούς αλλά και πρακτικούς – αναφερόμενοι στην

<sup>29</sup> <http://el.wikipedia.org/wiki/Μειονότητα>

N. Turnšek , *Minorities in a multicultural Europe (introduction)*

H. Hinge (2009), *Education for an Inclusive Europe: New Minorities*, text for work for work group

<sup>30</sup> P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, σελ. 11

απειλή της παγκόσμιας ειρήνης σε περίπτωση κακομεταχείρισης των διαφόρων ομάδων

- Οι διαδικασίες εφαρμογής των δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένου ενός συστήματος αιτήσεων για άτομα και ομάδες
- Η ενθάρρυνση για εφαρμογή και ισχύ των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μέσω εθνικών νόμων και συστάσεων
- Η σύσταση Συμφωνιών και Διακηρύξεων, που παρέχουν δικαιώματα σε όλους τους πολίτες των κρατών, σε όλες τις εθνικότητες αλλά σε εθνικότητες που ανήκουν σε "φυλετικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες" και τέλος,
- Η παροχή αυτόνομων δικαιωμάτων σε συμπαγείς ομάδες συγκεκριμένων περιοχών.

Την κινητοποίηση ωστόσο των Ηνωμένων Εθνών ακολούθησαν και άλλοι Ευρωπαϊκοί αλλά και Διεθνείς Κυβερνητικοί καθώς και Μη- Κυβερνητικοί Οργανισμοί και οδηγήθηκαν στη σύναψη Συμφωνιών αλλά και συστάσεων προς τα κράτη-μέλη προκειμένου να επιτευχθεί η προστασία των μειονοτικών ομάδων αλλά και η αρμονική συνύπαρξη και ανάπτυξη αυτών με τα κράτη στα οποία διαβιούν. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις αυτών επεκτείνονται σε όλους ανεξαρτήτως τους τομείς και όπως, στο άρθρο 27 της *"Διακήρυξης σχετικά με τα δικαιώματα των ανθρώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες"*<sup>31</sup> χαρακτηριστικά αναφέρεται, ότι τα δικαιώματα των μειονοτήτων αποσκοπούν στην *"αποτελεσματική συμμετοχή στην πολιτισμική, θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική και δημόσια ζωή"*<sup>32</sup>.

Τόσο λοιπόν η ανάγκη για σεβασμό, όσον αφορά το στοιχείο του πλουραλισμού που συνεπάγεται την ύπαρξη της διαφορετικότητας στο εσωτερικό της κοινωνίας, όσο και η ανάγκη για ελευθερία ανάπτυξης εκ μέρους των μειονοτήτων του πολιτισμού τους, διατηρώντας ανέπαφα τα στοιχεία αυτού - θρησκεία, ήθη και έθιμα - είναι πλέον εμφανής και κυρίως απαραίτητη. Στο Άρθρο 1 του *"Πλαισίου της Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων"*<sup>33</sup> του Συμβουλίου της Ευρώπης χαρακτηριστικά

---

<sup>31</sup> "Declaration on the rights of persons belonging to national or ethnic, religious and linguistic minorities" (18 December 1992)

<sup>32</sup> "to participate effectively in cultural, religious, social, economic and public life", Article 27

<sup>33</sup> "Framework Convention for the Protection of National Minorities", θεσπίστηκε στις 10 Νοεμβρίου 1994 από την Επιτροπή των Υπουργών ενώ τέθηκε σε εφαρμογή την 1<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 1995. Έκτοτε



αναφέρεται ότι *“η προστασία των εθνικών μειονοτήτων και των δικαιωμάτων και ελευθεριών των ατόμων, που ανήκουν σε αυτές, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για το λόγο αυτό απαιτείται η συνεργασία μεταξύ των κρατών”*<sup>34</sup>

Δεν θα πρέπει ωστόσο να ξεχνάμε και την αλληλένδετη σχέση ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις καθώς και το γεγονός, ότι δεν νοείται η άσκηση του ενός χωρίς την άσκηση του άλλο. Εάν λοιπόν τα δικαιώματα των μειονοτήτων αναφέρονται σε κάθε τομέα της καθημερινής τους ζωής, εξίσου και οι υποχρεώσεις τους θα πρέπει να αφορούν τον πλήρη σεβασμό εκ μέρους τους της εθνικής νομοθεσίας του κράτους στο οποίο διαβιούν, καθώς και των δικαιωμάτων των άλλων ανθρώπων και ειδικά όσων ανήκουν στην πλειονότητα ή ενδεχομένως σε άλλες εθνικές μειονότητες<sup>35</sup>.

Ο πιο ασφαλής ωστόσο δρόμος, που θα μπορούσε να οδηγήσει στην πλήρη συνειδητοποίηση και αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ των μελών στο εσωτερικό της κοινωνίας, τόσο εκ μέρους των μελών των μειονοτικών ομάδων όσο και εκ μέρους του συνόλου της κοινωνίας στην οποία αυτές διαβιούν, είναι μέσω του χώρου της εκπαίδευσης. Εκπαίδευση λοιπόν και παιδεία χωρίς διακρίσεις, σεβόμενη πάντα την διαφορετικότητα και βασισμένη στην αρχή της ισότητας και της ελευθερίας και την ίδια στιγμή εκπαίδευση και παιδεία γύρω από αυτή, απευθυνόμενη κυρίως στα μέλη των πλειονοτικών ίσως ομάδων προκειμένου αυτή να γίνει αποδεκτή και πλήρως σεβαστή. Διάσταση, η οποία θα μελετηθεί και σε επόμενο κεφάλαιο.

---

αποτελεί το πιο περιεκτικό κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τα δικαιώματα των μειονοτήτων.

<sup>34</sup> “the protection of national minorities and of the rights and freedoms of persons belonging to those minorities forms an integral part of the protection of human rights, and as such falls within the scope of inter-national co-operation”

*Άρθρο 1, Πλαίσιο Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων.*

<sup>35</sup> “{..} Στο παρόν Πλαίσιο Σύμβασης, κάθε άτομο που ανήκει σε μία εθνική μειονότητα οφείλει να σέβεται την εθνική νομοθεσία και τα δικαιώματα των άλλων και συγκεκριμένα όσων ανήκουν στην πλειοψηφία ή σε άλλες εθνικές μειονότητες”

(“ {..} In the present Framework Convention, any person belonging to a national minority shall respect the national legislation and the rights of others, in particular those of persons belonging to the majority or to other national minorities.”)

*Άρθρο 20, Πλαίσιο Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων.*

### *2.1.2. Η παρουσία των “νέων μειονοτήτων” στο χώρο της Ευρώπης και η σύνδεση αυτής με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας*

Ο όρος “νέες μειονότητες” αναφέρεται στις διάφορες μειονοτικές ομάδες ανθρώπων, που προέκυψαν μέσω της μετανάστευσης και τοποθετείται χρονικά στην εποχή μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Τις τελευταίες μάλιστα δεκαετίες, πολλά κράτη της Ευρώπης γίνονται αποδέκτες μεγάλου αριθμού μεταναστών προερχόμενων από τρίτες χώρες – πέραν δηλαδή των κρατών-μελών της ΕΕ – για διάφορους λόγους πρωτίστως όμως οικονομικούς. Για τον λόγο αυτό, όλα τα κράτη της Ευρώπης μπορούν να χαρακτηριστούν ως πολυπολιτισμικά, με την έννοια ότι φιλοξενούν μεγάλο αριθμό μειονοτικών ομάδων στο εσωτερικό τους<sup>36</sup>.

Ο συλλογισμός ωστόσο που προκύπτει γύρω από το εν λόγω θέμα αναφέρεται στη δυνατότητα επίτευξης ή μη ίσης αντιμετώπισης απέναντι στα μέλη των διαφόρων μειονοτικών ομάδων, όσον αφορά το κοινωνικό status το οποίο απολαμβάνουν και σε σχέση πάντα με τα μέλη των πλειονοτικών ομάδων ή τον εθνικό πληθυσμό. Το ενδιαφέρον ωστόσο της συγκεκριμένης εργασίας οριοθετείται κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης, επομένως το ερώτημα που τίθεται είναι: εάν οι διάφορες μειονότητες, “*παραδοσιακές*”<sup>37</sup> ή “*νέες*”, απολαμβάνουν το ίδιο δικαίωμα απέναντι στην εκπαίδευση σε σχέση με τα μέλη της πλειονότητας ή τον εθνικό πληθυσμό;

Στον χώρο της Ευρώπης, η ανάγκη διαχείρισης της παρουσίας των “νέων μειονοτήτων” έθεσε ως λύση τρεις ενδεχόμενες πολιτικές δράσης: την πολιτική της ενσωμάτωσης, της αφομοίωσης και του αποκλεισμού. Με την πάροδο τώρα του χρόνου και βάση των νέων διεκδικήσεων, όσον αφορά τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η πολιτική της ενσωμάτωσης θεωρήθηκε σαφώς προτιμητέα σε σύγκριση με τις άλλες δύο. Όπου, μέσα από μία μεταφορική οπτική της κοινωνίας, η πολιτική της ενσωμάτωσης θα μπορούσε να

<sup>36</sup>N. Turnšek, Introduction: Minorities in a Multicultural Europe, σελ. 1

<sup>37</sup> Είναι γεγονός, ότι σε πολλά κράτη της Ευρώπης γίνεται διάκριση ανάμεσα σε ορισμένες ομάδες που θεωρούνται νομικώς αναγνωρισμένες ως εθνικές (παραδοσιακές, παλιές) μειονότητες και σε άλλες που θεωρούνται ως νέες μειονότητες και συνεπώς δεν απολαμβάνουν τα ίδια προνόμια με τις πρώτες, όσον αφορά την εξασφάλιση και χρήση των δικαιωμάτων τους.  
N. Turnšek, Introduction: Minorities in a Multicultural Europe, ό.π., σελ. 3

διακριθεί σε δυο κατηγορίες, οι οποίες αποδίδουν στην κοινωνία τον χαρακτηρισμό *melting pot*<sup>38</sup> και *salad bowl*<sup>39</sup> αντίστοιχα.

Η σύγχρονη ωστόσο αντίληψη περί πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, που η ίδια εκφράζει, θεωρείται πλέον στα πλαίσια της Ευρώπης ως το κύριο μέσο άσκησης προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη των μειονοτικών ομάδων στο εσωτερικό της κοινωνίας στην οποία διαβιούν. Η δημιουργία δηλαδή διαπολιτισμικών σχολείων, στα πλαίσια των οποίων επιτυγχάνεται η διδασκαλία τόσο της μητρικής γλώσσας των μεταναστών όσο και της επίσημης γλώσσας του κράτους καθώς και της κουλτούρας αυτών, αποτελεί την κύρια έκφραση αυτής. Το σύνολο λοιπόν των ευρωπαϊκών κρατών καλείται να υιοθετήσει στο εσωτερικό του τα στοιχεία αυτά της πολυπολιτισμικότητας και να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό του σύστημα βάσει της διαπολιτισμικής διάστασης που επιδιώκεται. Τι συμβαίνει ωστόσο στην πράξη και σε τι βαθμό ο εν λόγω στόχος μπορεί να είναι εφικτός;

Προκειμένου να απαντήσουμε στο εν λόγω ερώτημα θα μπορούσαμε να λάβουμε ως παράδειγμα αναφοράς την περίπτωση της Ελλάδας, χωρίς βέβαια να θεωρείται και ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των χωρών της Ευρώπης. Στην ελληνική λοιπόν επικράτεια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως ένας πρωτόγνωρος θεσμός, σκοπός του οποίου είναι η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες»<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Μέσα από την μεταφορική έννοια του *melting pot*, θεωρείται ότι όλοι οι πολίτες τοποθετούνται μέσα σε ένα δοχείο και αναμειγνύονται μεταξύ τους, έως ότου κάποιος να αναδυθεί και να ξεχωρίσει στηριζόμενος κυρίως στο χρήμα και την εξουσία. Οι υπόλοιποι, μέσα από συνεχείς αγώνες, επιδιώκουν εξίσου να διακριθούν και να επιβιώσουν και ως μέσο αυτού παραμένει πάντα η κατάκτηση της εξουσίας. Στον εν λόγω λοιπόν αγώνα για διάκριση και επιβίωση, οι μειονότητες συνηθίζουν να βρίσκονται στο περιθώριο καθώς, απαιτείται αρκετός χρόνος για αυτούς προκειμένου να κατακτήσουν το απαιτούμενο κοινωνικό status και να διακριθούν.

H. Hinge (2009), *Education for an Inclusive Europe: New Minorities*, text for work group, σελ. 3

<sup>39</sup> Ο μεταφορικός χαρακτηρισμός της κοινωνίας σε *salad bowl* θεωρεί τους μετανάστες ως το περιεχόμενο ενός μπωλ, όπου μπορούν να διατηρηθούν τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους και συγχρόνως να μετατραπούν σε στοιχεία της κουλτούρας υποδοχής αυτών. Καθένας δηλαδή έχει το δικαίωμα να διατηρήσει τα στοιχεία που επιθυμεί χωρίς βέβαια να βλάπτει τον άλλο. Αντίληψη, η οποία αποβλέπει στην ανεκτικότητα εκ μέρους της πλειοψηφίας όσον αφορά το κοινωνικό υπόβαθρο της μειονότητας.

H. Hinge (2009), *Education for an Inclusive Europe: New Minorities*, text for work group, σελ. 3

<sup>40</sup> Α. Μιτίλης (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Οδυσσέας, σελ. 112

Όπου, τα εν λόγω σχολεία ιδρύονται είτε με απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών είτε προέρχονται από μετατροπή άλλων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τα προγράμματα, τα οποία επιδιώκονται στα πλαίσια των διαπολιτισμικών σχολείων, είναι παρόμοια με αυτά των δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα βέβαια στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Με απόφαση επίσης του Υπουργού μπορεί να εφαρμόζονται και ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

Όσον αφορά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εν λόγω εκπαίδευσης, στις 14/12/1994 έχουμε την απόφαση σχετικά με τη λειτουργία *Τάξεων Υποδοχής*<sup>41</sup> καθώς και *Φροντιστηριακών Τμημάτων* – ο θεσμός των οποίων άρχισε να λειτουργεί πειραματικά από το 1982 - για τα παιδιά των μεταναστών, ενώ στις 17/6/1996<sup>42</sup> θεσμοθετήθηκε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με την ίδρυση των πρώτων σχολείων. Η ενίσχυση της Διαπολιτισμικής Παιδείας και της ενισχυτικής διδασκαλίας είχε τονιστεί πολλές φορές καθώς, η κρατούσα πρακτική στα ελληνικά σχολεία ήταν αυτή της πλήρους ισοπέδωσης και αδιαφορίας για τις γνώσεις και τις ικανότητες που απόκτησαν οι παλιννοστούντες μαθητές κατά την παραμονή τους στη χώρα αποστολής και η τοποθέτηση τους σε τάξεις μικρότερες από την κανονική, για να επαναλαμβάνουν γνωστά πολλές φορές αντικείμενα<sup>43</sup>.

Παρόλη ωστόσο την ανάγκη για εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στη χώρα μας - λόγω του μεγάλου αριθμού των ανθρώπων με διαφορετικό

---

<sup>41</sup> **Οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα** ιδρύθηκαν με σκοπό να προσφέρουν ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές των οποίων «το επίπεδο γνώσης της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν τους επιτρέπει να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης στην οποία έχουν γραφτεί». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δήλωση του γονέα, ότι επιθυμεί το παιδί του να φοιτήσει σε αυτά τα τμήματα, όπου εκτός από τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μπορούν να φοιτήσουν και τσιγγάνοι για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, εφόσον την χρειάζονται. Α. Μιτίλης (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ, σελ. 112

<sup>42</sup> Η αναφορά γίνεται στον νόμο 2413/96, όπου αναφέρεται στο θέμα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών που ζουν στην Ελλάδα, θεσπίζοντας τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» και στο εσωτερικό της. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (νημιαγωγεία, δημοτικά, λύκεια, κτλ.) «μπορεί να εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη».

Α. Ζωγράφος (2003), *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 223

<sup>43</sup> Α. Μιτίλης (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Οδυσσέας, ό.π., σελ. 112

πολιτισμό, γλωσσικό και θρησκευτικό προσανατολισμό που κατοικεί στο εσωτερικό της - η αρχική προσπάθεια λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων φαίνεται να οδηγεί σε αποτυχία. Οι λόγοι είναι ποικίλλοι και αναφέρονται σε βασικές ελλείψεις, οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν ως εξής<sup>44</sup>:

- απουσία επιστημονικής γνώσης αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών των αλλοδαπών στην Ελλάδα
- απουσία κατάλληλου θεσμικού πλαισίου
- έλλειψη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και κατάλληλου διδακτικού υλικού
- ελλιπής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις
- η ύπαρξη ενός μονοπολιτισμικού καθώς και μονογλωσσικού προσανατολισμού του σχολείου και τέλος,
- η αρνητική στάση του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στους αλλοδαπούς πλην ελαχίστων εξαιρέσεων

Η αποτυχία τώρα της πρώτης προσπάθειας για λειτουργία των «διαπολιτισμικών σχολείων» στη χώρα μας επιβεβαιώνεται και από το ίδιο το Υπουργείο με την εξαγγελία κάποια χρόνια αργότερα «νέων μέτρων για την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών των μεταναστών» διότι «τα έως τώρα εφαρμοζόμενα εκπαιδευτικά μέτρα είχαν χαμηλή αποτελεσματικότητα, ενώ μέσα στα ελληνικά σχολεία παρουσιάστηκαν και δείγματα κοινωνικού στιγματισμού προς τα παιδιά αυτά». (*Η Καθημερινή*, 25.10.98)<sup>45</sup>. Στα νέα μέτρα βέβαια που εξαγγέλθηκαν δεν υπάρχει καμία αναφορά που να συνδέει το σχολείο με τον εξωσχολικό χώρο κοινωνικοποίησης των παιδιών (οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος), γεγονός το οποίο προδιέθεται από την αρχή για την ενδεχόμενη και πάλι αποτυχία του όλου δημιουργήματος και την ανυπαρξία της επιδιωκόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέχρι και στις μέρες μας.

---

<sup>44</sup> Α. Ζωγράφος (2003), *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σελ. 22

<sup>45</sup> Στο ίδιο, ό.π., σελ. 225

### *2.1.3. Η προσπάθεια εξάλειψης διακρίσεων στην εκπαίδευση*

Το 1960, όπως ήδη αναφέραμε, έχουμε την υπογραφή της Σύμβασης κατά των διακρίσεων στην Εκπαίδευση/Παιδεία, με στόχο την προστασία του δικαιώματος κάθε ανθρώπου απέναντι σ' αυτήν ανεξαρτήτως οποιουδήποτε φυσικού, κοινωνικού ή πολιτισμικού του χαρακτηριστικού. Ορμώμενο της εν λόγω Σύμβασης δημιουργήθηκε ένα σύστημα ενημέρωσης και συμβουλευτικής, αποτελούμενο από μία σειρά συσκέψεων με στόχο την προσπάθεια εξασφάλισης ή και βελτίωσης των συνθηκών εκπαίδευσης στις διάφορες μειονοτικές ομάδες. Κατά την διάρκεια λοιπόν της Έκτης εν λόγω Σύσκεψης, που πραγματοποιήθηκε το 1999, τέθηκε ως θέμα συζήτησης ο σχεδιασμός μίας σειράς μέτρων προκειμένου να βελτιωθεί η μορφωτική κατάσταση των μειονεκτούντων πληθυσμιακών ομάδων, φαινόμενο που απασχόλησε ιδιαίτερα τα κράτη τόσο σε διεθνές όσο και σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο.

Το ενδιαφέρον της εν λόγω συζήτησης, όπως φαίνεται να παρουσιάζεται, επικεντρώνεται κυρίως στην εξασφάλιση του ανθρώπινου δικαιώματος απέναντι στην εκπαίδευση σε συνδυασμό όμως πάντα και με την διαφύλαξη του συνόλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα πλαίσια της. Θέτουν λοιπόν ως στόχο τους την εξασφάλιση, τουλάχιστον στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των παιδιών, προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες καθώς και την ένταξη της ιστορίας, της γλώσσας και του πολιτισμού αυτών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στα συνταγμένα για την πλειονότητα σχολικά εγχειρίδια. Γεγονός, το οποίο θα είναι ευκολότερο ίσως να επιτευχθεί και με τη συμμετοχή εκπροσώπων αυτών σε αποφάσεις γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική, που θα πρέπει να ακολουθηθεί.

Σχετική ωστόσο αναφορά γίνεται επίσης και στο Άρθρο 6 του *''Πλαισίου της Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων''* του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπου αναφέρεται ότι *''{.} πρέπει να επιδιώκεται ένα πνεύμα ανεκτικότητας και δια-πολιτισμικού διαλόγου και να λαμβάνονται αποτελεσματικά μέτρα, όπου προωθούν τον αμοιβαίο σεβασμό, την κατανόηση και συνεργασία μεταξύ όλων των ατόμων που ζουν στην περιοχή*

τους.....και συγκεκριμένα στα πεδία της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των ΜΜΕ<sup>46</sup>

Το Συμβούλιο λοιπόν της Ευρώπης παρουσιάζεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη μίας εκπαίδευσης με δια-πολιτισμικό χαρακτήρα, όπου η ανεκτικότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα θα προέρχονται συνειδητά μέσα από αυτή και σύμφωνα με το Άρθρο 12 του εν λόγω Πλαισίου Σύμβασης, «{..} όπου απαιτείται, να ληφθούν μέτρα στα πεδία της εκπαίδευσης και της έρευνας προκειμένου να παραχθεί η γνώση της κουλτούρας, της ιστορίας, της γλώσσας και της θρησκείας τόσο των εθνικών μειονοτήτων όσο και της πλειονότητας»<sup>47</sup>, Μέσα δηλαδή από τη γνώση αρχικά της παρουσίας των μειονοτικών ομάδων και κατόπιν της ιστορίας και της κουλτούρας αυτών επιδιώκεται η καλλιέργεια, αφενός της αξίας της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και αφετέρου του σεβασμού απέναντι στον άνθρωπο και στην διαφορετικότητα, που αυτός πρεσβεύει.

Η αξία ωστόσο της ανεκτικότητας, όπου πολύ συχνά αναφέρουμε, δεν θα πρέπει να παρεξηγηθεί καθώς, με την χρήση αυτής εννοούμε την ικανότητα των ανθρώπων να σκέφτονται, να νοιώθουν και να ενεργούν με τρόπο τέτοιο, ώστε να ζουν ειρηνικά με τους άλλους και να σέβονται όσους φαίνονται διαφορετικοί σε σχέση με αυτούς. Διακρίνοντας σε αυτούς τις διάφορες ανθρώπινες αξίες και βρίσκοντας το κουράγιο να ενεργούν βάσει αυτών καθώς, η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του καθενός δεν θα πρέπει να σημαίνει τον αποκλεισμό του αλλά αντίθετα την συμπερίληψή του στο σύνολο.

Το σχολείο, ως ο κύριος φορέας διάδοσης της γνώσης, είναι επιφορτισμένο με τον βαρυσήμαντο αυτό ρόλο της δια-πολιτισμικής ή αλλιώς πολυπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στις πολιτισμικές αξίες αλλά και ανάγκες των συγκεκριμένων κυρίως μειονοτικών ομάδων, που τους αφορούν. Ενώ στα πλαίσια αυτής, δίνεται και η δυνατότητα στους

---

<sup>46</sup> “a spirit of tolerance and intercultural dialogue and take effective measures to promote mutual respect and understanding and co-operation among all persons living on their territory...in particular in the fields of education, culture and the media” Article 6

Άρθρο 6, Πλαίσιο Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων

<sup>47</sup> “{..} where appropriate, take measures in the fields of education and research to foster knowledge of the culture, history, language and religion of their national minorities and of the majority”

Άρθρο 12, Πλαίσιο Σύμβασης για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων

υπόλοιπους μαθητές αρχικά να αντιληφθούν την «εθνική πραγματικότητα» που τους περιβάλλει και κατόπιν να την σεβαστούν.

Η ανάγκη δηλαδή να αποδοθεί στην εκπαίδευση ένας περισσότερο πολυπολιτισμικός καθώς και δια-πολιτισμικός χαρακτήρας παρουσιάζεται πλέον περισσότερο ορατή, στα πλαίσια της οποίας κυριαρχεί η ιδέα της αρμονικής συνύπαρξης ακόμα και φαινομενικά διαφορετικών μεταξύ τους ανθρώπων. Ενώ αντίθετα, αποκλείεται κάθε κίνηση μετατροπής της μειονότητας σε πλειονότητα μέσω της αφομοίωσης καθώς και του φόβου για αποκλεισμό. Τι εννοούμε ωστόσο με τους όρους πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης; Δύο δηλαδή έννοιες, οι οποίες μπορούν ως ένα βαθμό να θεωρηθούν και ταυτόσημες.

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη<sup>48</sup>, η *πολυπολιτισμική* διάσταση της εκπαίδευσης αναφέρεται στη συμπερίληψη ενός περισσότερο γενικού πλαισίου σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών, όπου σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τους μαθητές προερχόμενους από διαφορετικές εθνικές ομάδες να νοιώσουν ισότιμοι απέναντι στο κοινό δικαίωμα όλων για εκπαίδευση. Ο δάσκαλος λοιπόν επιδιώκει να δημιουργήσει στους μαθητές του μία, όσον το δυνατόν περισσότερο θετική εικόνα για τους ίδιους και με τον τρόπο αυτόν να επιτύχει όσο το δυνατόν αποδοτικότερη εκ μέρους τους συμμετοχή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Όσον αφορά τη *διαπολιτισμική* εκπαίδευση, ο ίδιος<sup>49</sup> επίσης αναφέρει ότι στα πλαίσια αυτής επιδιώκεται κυρίως η εξιστόρηση των κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εθνικών ομάδων, που συμβιώνουν στον ίδιο κοινωνικό "χώρο". Επομένως, η ίδια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πρόγραμμα κοινών αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμών προοριζόμενων να αποτελέσουν κάτι περισσότερο από μία απλή πολιτισμική ταυτότητα καθώς, βασίζονται στην ιδέα και την εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η εν λόγω διάσταση της εκπαίδευσης οφείλει να στοχεύει τόσο στην προσπάθεια για αποδοχή της μειονότητας εκ μέρους της πλειονότητας όσο και στην αποδοχή, εκ μέρους της μειονότητας, αυτής της διαφορετικότητας χωρίς την αίσθηση ντροπής ή κατωτερότητας.

---

<sup>48</sup> Χ. Γκόβαρης (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, σελ 77

<sup>49</sup> Στο ίδιο, ό.π., σελ 81



Αναλογιζόμενοι λοιπόν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, το ίδιο οφείλει να παρέχει<sup>50</sup>:

- α. ένα ασφαλές μέρος για τα παιδιά, όπου θα μπορούν να νοιώθουν ότι δεν απειλούνται, προσβάλλονται, απορρίπτονται ή γίνονται θύματα εκμετάλλευσης
- β. ένα μέρος, όπου αληθινά θέματα αναφέρονται και όπου η σύνδεση αυτών σχετίζεται και αφορά την πραγματικότητα της δικής τους ζωής
- γ. ένα μέρος, όπου οι άνθρωποι εργάζονται σύμφωνα με τα παραδείγματα γύρω από τις εθνικές ομάδες, τα οποία έχουν διδαχθεί και τέλος,
- δ. ένα μέρος, όπου όλα τα παιδιά έχουν ίσες δυνατότητες για ακαδημαϊκή πρόοδο και ανάπτυξη

Ο ρόλος λοιπόν, τον οποίο έχει αναλάβει το σχολείο δεν είναι τόσο απλός και συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν αυτό να το αναγνωρίσουν και να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν νέους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους προκειμένου να το επιτύχουν.

Μια τελευταία τώρα αναφορά στον τομέα της πολυ-πολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλει να περιλαμβάνει τα στοιχεία τόσο της γλώσσας όσο και ενός κοινού συστήματος δικαιοσύνης και δημοκρατίας, που η ίδια πρεσβεύει. Ιδιαίτερα μάλιστα όσον αφορά το θέμα της γλώσσας, η πολυ-πολιτισμική εκπαίδευση αναφέρει ως απαραίτητη την χρήση μίας ή και περισσότερων επίσημων γλωσσών, βασισμένης στις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες που επικρατούν. Αναφέρθηκε προηγουμένως, ότι βασική επιδίωξη σχετικά με την προστασία των μειονοτήτων αποτελεί ο σεβασμός και η διαφύλαξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Η γλώσσα λοιπόν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού τους, χαρακτηριζόμενο ως στοιχείο συνοχής αλλά και επικοινωνίας μεταξύ τους και κατά συνέπεια, οφείλει να διατηρηθεί ανέπαφο και φυσικά να συμπεριληφθεί στα πλαίσια της ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαίδευση λοιπόν θα πρέπει να απευθύνεται και να έχει ως αποδέκτες της όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως διακρίσεων και οφείλει να προσαρμόζεται με βάση πάντα τις εκάστοτε συνθήκες και τις ανάγκες αυτών. Στην προκειμένη

---

<sup>50</sup> D. Coulby, J. Gundara and C. Jones (1997), *Intercultural Education. World Year Book of Education 1997*, London: Kogan Page, σελ. 23

λοιπόν περίπτωση, η χρήση γλώσσας πλήρως κατανοητής και αποδεκτής από τα άτομα στα οποία απευθύνεται, προκειμένου κατά αυτόν τον τρόπο να επιδιώκεται η ίση συμμετοχή όλων σε αυτή, θεωρείται πρωτίστης ανάγκης και οφείλει να επιδιώκεται. Το Συμβούλιο της Ευρώπης θεωρεί επίσης απαραίτητη αφενός την προσαρμογή της ύλης της ιστορίας, που διδάσκεται στα σχολεία, σύμφωνα με την πολιτισμική διαφορετικότητα που επικρατεί σε κάθε χώρα και αφετέρου την αναθεώρηση των διαφόρων εκπαιδευτικών υλικών, που ενδεχομένως περιλαμβάνουν ή υποκρύπτουν αρνητικά στερεότυπα σχετικά με τις διάφορες μειονοτικές ομάδες. Τέλος, καθώς η ανάγκη για χρήση, κατανοητής εκ μέρους τους, γλώσσας παρουσιάζεται ιδιαίτερα σημαντική, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εξασφαλίσει επαρκείς δυνατότητες στις διάφορες μειονοτικές ομάδες ώστε να διδάσκεται σε αυτές η επίσημη γλώσσα τους αλλά και να διδάσκονται σε αυτή. Χωρίς βέβαια, να αποτελεί προκατάληψη ή να αποκλείεται και η ανάγκη διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας του κράτους στο οποίο διαμένουν, αντιθέτως μάλιστα.

### *2.1.3.a. Η σημασία της γλώσσας των μειονοτήτων*

Η σημασία της γλώσσας, όπως ήδη αναφέρθηκε και γίνεται εύκολα αντιληπτό, κατέχει πρωτεύοντα ρόλο όσον αφορά την επιμόρφωση των μειονοτικά εθνικών ομάδων. Τόσο σε διεθνές (UNESCO Declaration of Linguistic Rights) όσο και σε ευρωπαϊκό (European Charter of Regional Languages) ή εθνικό επίπεδο (μέσω συστάσεων ή νόμων γύρω από την εκπαίδευση) γίνονται προσπάθειες ενδυνάμωσης αυτής της άποψης, καθώς και προώθησης της ιδέας για περισσότερες από μία ομιλούμενες γλώσσες (multilingualism), ως μέρος του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Οι Thornberry and Martin Esténabez, στο κείμενό τους γύρω από τις γλώσσες των μειονοτήτων στην Ευρώπη, χαρακτηρίζουν την ιδέα της ύπαρξης μίας μόνο ομιλούμενης γλώσσας σε κάθε κράτος της Ευρώπης ως μύθο και ορίζουν την “μειονοτική γλώσσα” (“minority language”), ως «γλώσσα/γλώσσες, που παραδοσιακά χρησιμοποιείται σε μία συγκεκριμένη περιοχή του κράτους από εθνικότητες του ίδιου κράτους, όπου αποτελούν ομάδα αριθμητικά μικρότερη από τον υπόλοιπο πληθυσμό και η οποία

διαφέρει από την επίσημη γλώσσα αυτού»<sup>51</sup>. Ενώ δεν θα πρέπει επίσης να ξεχνάμε, ότι αποτελεί δικαίωμα κάθε ανθρώπου να εκφράζεται με όποιον τρόπο και σε όποια γλώσσα ο ίδιος επιθυμεί και συγκεκριμένα, θεωρείται δικαίωμα κάθε ανθρώπου που ανήκει σε μία εθνική μειονότητα να “χρησιμοποιεί ελεύθερα και χωρίς καμία παρέμβαση την γλώσσα της μειονοτικής ομάδας στην οποία ανήκει, σε δημόσια ή ιδιωτική, σε προφορική ή γραπτή μορφή”<sup>52</sup>.

Ο όλος συλλογισμός γύρω από το δικαίωμα των μειονοτικών ομάδων για χρήση της γλώσσας τους απασχόλησε ιδιαίτερα και για αρκετά χρόνια και το Συμβούλιο της Ευρώπης, όπου μετά από μια μακρά σειρά Διασκέψεων, οδηγήθηκε στην υιοθέτηση του “*Ευρωπαϊκού Χάρτη για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες - Χάρτης Γλωσσών*”<sup>53</sup>. Ο εν λόγω Χάρτης αποτελείται από 23 άρθρα, ορισμένα από τα οποία χωρίζονται και σε περαιτέρω παραγράφους ή υπο-παραγράφους και ως βασικές ιδέες, οι οποίες τον διέπουν, αναφέρονται οι εξής<sup>54</sup>:

- η αναγνώριση της ύπαρξης γλωσσικής ποικιλομορφίας, ως σημαντικό και απαραίτητο συστατικό της Ευρωπαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς
- η ανάγκη για υποστήριξη και προστασία αυτής της ποικιλομορφίας
- η συνειδητοποίηση του γεγονότος, ότι ο σεβασμός στην διαφορετικότητα δεν απαιτεί απαραίτητα και την ύπαρξη πολιτικής βασισμένης στην γλωσσική απομόνωση καθώς, η γνώση και της επίσημης στην εκάστοτε χώρα γλώσσας θεωρείται απαραίτητη και τέλος,

---

<sup>51</sup> “languages that are traditionally used within a given territory of a state by nationals of that state who form a group numerically smaller than the rest of the state’s population and which is different from the official language(s) of that state”

Educational Policies that Address Social Inequality (January 2009), *Thematic Report: Linguistic Minorities*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, σελ. 5

<sup>52</sup> “Use freely and without interference his or her minority language, in public and in private, orally and in writing”.

Open Society Institute (2001), *Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection*, Hungary: Central European University Press, σελ. 51

<sup>53</sup> “European Charter for Regional or Minority Languages – Languages Charter”, όπου υιοθετήθηκε στα πλαίσια της 478<sup>ης</sup> Διάσκεψης της Επιτροπής των Υπουργών στις 25 Ιουνίου 1992 και δόθηκε για υπογραφή στις 5 Νοεμβρίου 1992.

<sup>54</sup> P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, σελ. 140.

- το γεγονός, ότι η προστασία και η προώθηση των περιφερειακών ή μειονοτικών γλωσσών πραγματοποιείται στα πλαίσια της εθνικής ενότητας και εδαφικής ακεραιότητας των Ευρωπαϊκών κρατών.

Στα πλαίσια ωστόσο του Χάρτη, το Συμβούλιο δεν παραλείπει να προβεί σε συγκεκριμένες ερμηνείες σχετικά με τον όρο *Περιφερειακές ή Μειονοτικές Γλώσσες*, τον οποίο χρησιμοποιεί, ώστε να αποφευχθούν τυχόν παρεξηγήσεις. Εξηγεί λοιπόν, ότι ως τέτοιες καλούνται “οι γλώσσες όπου παραδοσιακά χρησιμοποιούνται σε μία συγκεκριμένη περιοχή ενός κράτους από εθνικότητες του κράτους, όπου αποτελούν μία ομάδα αριθμητικά μικρότερη από το υπόλοιπο πληθυσμό αυτού. Συμπληρώνει επίσης, ότι οι εν λόγω γλώσσες διαφέρουν από την επίσημη γλώσσα του κράτους και δεν περιλαμβάνουν στοιχεία ούτε από τις διαλέκτους της επίσημης γλώσσας ή των επίσημων γλωσσών του κράτους αλλά ούτε και από τις γλώσσες των μεταναστών.<sup>55</sup>” Δίνει τέλος, επιπλέον ορισμούς σχετικά με την ερμηνεία των εννοιών “της περιοχής στην οποία η Περιφερειακή ή Μειονοτική Γλώσσα χρησιμοποιείται”<sup>56</sup> καθώς και της έννοιας “των μη-εδαφικών γλωσσών”<sup>57</sup>.

Στο άρθρο τώρα 8, γίνεται αναφορά στη χρήση της γλώσσας των μειονοτήτων, όσον αφορά συγκεκριμένα το χώρο της εκπαίδευσης. Ο λόγος γίνεται για όλα σχεδόν τα επίπεδα αυτής – πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τεχνική, ανώτατη καθώς και εκπαίδευση απευθυνόμενη σε ενηλίκους αλλά και στα πλαίσια της δια βίου εκπαίδευσης – δίνοντας ωστόσο μεγαλύτερη βαρύτητα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας αλλά και της προσχολικής εκπαίδευσης. Αναφέρει χαρακτηριστικά, ότι ένα μέρος της εν λόγω εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχεται εξίσου και στις σχετικές με τις

<sup>55</sup> P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, σελ. 141.

<sup>56</sup> Αναφερόμενοι στην γεωγραφική αυτή περιοχή, όπου η εν λόγω γλώσσα αποτελεί τον τρόπο έκφρασης ενός αριθμού ατόμων δικαιολογώντας με αυτό τον τρόπο την υιοθέτηση ενός ποικίλου αριθμού μέτρων γύρω από την προστασία και την προώθηση του εν λόγω θέματος. Βλ. P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, ό.π., σελ. 141.

<sup>57</sup> Η εν λόγω έννοια αποδίδεται στις διάφορες γλώσσες, που χρησιμοποιούνται από διάφορες εθνικότητες του κράτους και οι οποίες διαφέρουν από την γλώσσα ή τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται από τον υπόλοιπο πληθυσμό αλλά, παρ’ όλη την παραδοσιακή τους χρήση σε μία συγκεκριμένη περιοχή του κράτους, δεν μπορούν να ταυτιστούν με αυτή. Βλ. P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, ό.π., σελ. 141.

μειονότητες γλώσσες κάνοντας έτσι εφικτή την πρόσβαση όλων των παιδιών σε ένα ουσιαστικό κομμάτι της και χωρίς πάντα να παραλείπεται η διδασκαλία αλλά και η πρόσβαση εξίσου και στην επίσημη γλώσσα του κράτους.

Η ευθύνη βέβαια, όσον αφορά την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μειονοτήτων, βαραίνει κυρίως το κράτος, το οποίο και οφείλει να λάβει τα κατάλληλα μέτρα και να ενεργήσει με τέτοιο τρόπο ώστε να εναρμονίσει την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί με τις εν λόγω συστάσεις και προτροπές. Εν ονόματι ωστόσο του κράτους, αναφερόμαστε σε ένα σύνολο από φορείς και θεσμικούς μηχανισμούς, οι αντιπρόσωποι των οποίων οφείλουν αρχικά να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για όλους τους ανθρώπους σε γλώσσα σαφώς κατανοητή για αυτούς όσο και την αναγκαιότητα διατήρησης εκ μέρους των μειονοτήτων της ιδιαίτερης ταυτότητας τους. Καθώς, μόνο μέσω της πλήρους συνειδητοποίησης αυτού θα μπορέσει στη συνέχεια τόσο το κράτος, ως σύνολο, όσο και το εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέρος αυτού, να ενεργήσει με σεβασμό τόσο απέναντι στις διάφορες μειονοτικές ομάδες που διαβιούν στο εσωτερικό του, όσο και στο υπόλοιπο σύνολο του πληθυσμού που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πλειονότητα.

Στην πράξη βέβαια, η χρήση μίας “άλλης” μειονοτικής γλώσσας στο χώρο της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η συνύπαρξη αυτών των δυο ή και περισσότερων γλωσσών μεταξύ τους δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη υπόθεση ενώ επιφέρει αρκετά προβλήματα κατά την εφαρμογή της. Δεν θα πρέπει επίσης να παραλείψουμε και το γεγονός της ύπαρξης διακρίσεων, όσον αφορά την αντιμετώπιση της γλώσσας των διαφόρων μειονοτήτων μεταξύ τους. Καθώς, όλες οι γλώσσες δεν γίνονται αποδεκτές στον ίδιο βαθμό τόσο από την τοπική όσο και από τη διεθνή κοινωνία. Με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία άνιση αντιμετώπιση απέναντι σε αυτές, όπου κάποιες θεωρούνται περισσότερο αρεστές και κάποιες άλλες όχι. Η ύπαρξη λοιπόν μίας τέτοιας διάκρισης γεννά με τη σειρά της μία άλλη σειρά προβλημάτων, η οποία αναφέρεται τόσο στον περιορισμένο αριθμό συντακτών Curriculum και συγγραφέων σχολικών βιβλίων στην εν λόγω γλώσσα όσο και στην επιφύλαξη εκ μέρους των εκδοτικών οίκων για έκδοση των εν λόγω υλικών λόγω του χαμηλού ποσοστού πωλήσεων.

Τα διάφορα βέβαια αυτά προβλήματα που αναφέραμε είναι κυρίως πρακτικά και θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν σε σημαντικό βαθμό στα πλαίσια της ουσιαστικής προετοιμασίας και αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, προκειμένου να δεχθεί στο εσωτερικό του την ανάγκη για διδασκαλία περισσότερων γλωσσών πέραν της επίσημης γλώσσας. Προκειμένου βέβαια, όλος αυτός ο σχεδιασμός σχετικά με τα διάφορα γλωσσικά μοντέλα να είναι επιτυχής θα πρέπει από την αρχή να γίνει ξεκάθαρο τι οφείλει να επιδιωχθεί μέσω αυτού. Για ορισμένους, όλη αυτή η προσπάθεια μπορεί ενδεχομένως να αποσκοπεί στη διαδικασία αφομοίωσης των μειονοτήτων εκ μέρους του συνόλου της κοινωνίας ενώ για άλλους να αποτελεί απλά μία προσπάθεια προσαρμογής στην παρούσα κατάσταση και κατ' επέκταση βελτίωσής της.

Όποιος και αν είναι ωστόσο ο σκοπός που επιδιώκεται, η ανάγκη για ενσωμάτωση στο εσωτερικό ορισμένων σχολικών πλαισίων της δίγλωσσης διδασκαλίας είναι πλέον εμφανής. Στο σημείο λοιπόν αυτό, θα ήταν ίσως χρήσιμο να αναφέρουμε και ορισμένα μοντέλα δίγλωσσης διδασκαλίας, με το ενδεχόμενο πάντα για τυχόν αλλαγές κατά την εφαρμογή τους, βασισμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκάστοτε μειονοτικών ομάδων. Τα εν λόγω λοιπόν μοντέλα έχουν την εξής μορφή<sup>58</sup>:

- **Αφαιρετικό μοντέλο / The Subtractive Model**

Το αφαιρετικό μοντέλο αποβλέπει στην επαφή των μαθητευόμενων με την γλώσσα που επιδιώκεται να διδαχθεί όσο το δυνατόν πιο σύντομα. Από τις πρώτες κιόλας δηλαδή βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με το εν λόγω αντικείμενο προκειμένου να επιδιωχθεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εξοικείωσή τους με αυτό. Όσον αφορά τώρα τις μειονότητες, οι διάφορες έρευνες επέδειξαν ότι το εν λόγω μοντέλο δεν είναι ιδιαίτερα επιτυχές όταν απευθύνεται σε παιδιά προερχόμενα από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου λόγω της έλλειψης εκ μέρους τους ενθαρρυντικών και προτρεπτικών για μάθηση παραγόντων. Στοιχείο, που

---

<sup>58</sup>Educational Policies that Address Social Inequality (January 2009), *Thematic Report: Linguistic Minorities*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, σελ. 15-16.

οδηγεί και στον διχασμό του παιδιού ανάμεσα σε δυο γλώσσες και κατά συνέπεια στην υποτίμηση της μίας εις βάρος της άλλης.

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, η ίση μεταχείριση όσον αφορά την διδασκαλία των δυο γλωσσών, αφενός της μητρικής για τα παιδιά γλώσσας και αφετέρου της επίσημης γλώσσας του κράτους στο οποίο διαβιούν, οφείλει να επιδιώκεται προκειμένου το παιδί να μην νοιώθει διχασμένο και κυρίως να μην νοιώσει ότι απειλείται η ιδιαίτερη ταυτότητά του. Καθώς, η ίση κατανομή της γνώσης στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος θα το βοηθήσει σαφώς να αναπτύξει τις γνώσεις του με βάση το ήδη οικείο σε αυτό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας και συγχρόνως, να ανταπεξέλθει με ασφάλεια και άνεση στις απαιτήσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει στα πλαίσια της χώρας στην οποία ζει.

- **Μεταβατικό Μοντέλο / The Transition Model**

Το εν λόγω μοντέλο αποσκοπεί με τη σειρά του, μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στη χρήση μόνο της επιδιωκόμενης από το κράτος γλώσσας. Αυτή βέβαια η μετάβαση δεν είναι πάντα εύκολη για όλους τους μαθητές καθώς για τους περισσότερους από αυτούς, το επίπεδο γνώσης της μητρικής γλώσσας είναι σαφώς υψηλότερο σε σχέση με το επίπεδο της επίσημης γλώσσας του κράτους, στο οποίο διαβιούν. Σε αυτή λοιπόν την περίπτωση, οι μαθητές ξεκινούν την εκμάθησή τους αρχικά στην μητρική για αυτούς γλώσσα (ή σε μία από αυτές σε περίπτωση που έχουν πολλές) και στη συνέχεια οδηγούνται σταδιακά στην υιοθέτηση της επιδιωκόμενης από την εκπαίδευση. Προκύπτουν λοιπόν δυο διαφορετικά υπο-μοντέλα, ως προς τον χρόνο μετάβασης: αυτό της *πρόωρης μετάβασης (early exit transition)*, όπου πραγματοποιείται εντός ενός ή τριών χρόνων και αυτό της *αργοπορημένης μετάβασης (late exit transition)*, όπου η μετάβαση στην επιδιωκόμενη γλώσσα ξεκινάει μετά από έξι τουλάχιστον χρόνια σχολικής εκπαίδευσης. Έρευνες ωστόσο απέδειξαν, ότι η αργοπορημένη μετάβαση επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα.

- **Προσθετικό Μοντέλο / The Additive Model**

Το προσθετικό τέλος μοντέλο αποβλέπει στη χρήση και εκμάθηση και των δυο γλωσσών – γλώσσα μειονοτήτων και επίσημη γλώσσα του κράτους-καθόλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων και θέτει ως στόχο της την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου γνώσης, όσον αφορά και τις δύο. Η διαφωνία ωστόσο εδώ έγκειται στο γεγονός της αμφισβήτησης, όσον αφορά τη δυνατότητα επίτευξης ή μη του επιδιωκόμενου στόχου. Καθώς για πολλούς, η κυρίαρχη/πρωτεύουσα γλώσσα ενός παιδιού οφείλει να ενισχύεται και να αναπτύσσεται τουλάχιστον μέχρι τα δώδεκά του χρόνια και μετά να προβλέπεται η χρήση και κάποιας άλλης. Συνεπώς, η χρήση αυτής ως βασικό μέσο εκμάθησης θα πρέπει να επιδιώκεται για έξι τουλάχιστον χρόνια σχολικής εκπαίδευσης. Στοιχείο που συμπίπτει με αυτό του μοντέλου της αργοπορημένης μετάβασης, που αναπτύχθηκε παραπάνω.

Όσον αφορά τώρα την μάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, έρευνες απέδειξαν ότι απαιτούνται τουλάχιστον έξι με οκτώ χρόνια εκμάθησης αυτής προκειμένου ο μαθητής να είναι σε θέση να την χρησιμοποιεί και κατά συνέπεια να την κατανοεί πλήρως, ως μέσο εκμάθησης και διδασκαλίας. Χρονική περίοδος, όπου συγκρινόμενη με τα δεδομένα του σχολικού πλαισίου δεν εξυπηρετεί τη δυνατότητα ίσων συνθηκών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η χρήση λοιπόν προγραμμάτων βασισμένων στο εν λόγω μοντέλο μπορεί να επιφέρει διαφορετικά κάθε φορά αποτελέσματα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο πραγματοποιείται (δημόσιο ή ιδιωτικό), το είδος των γλωσσών οι οποίες διδάσκονται (καθώς ορισμένες μειονοτικές γλώσσες χαίρουν μεγαλύτερης εκτίμησης και αποδοχής σε σχέση με κάποιες άλλες) και φυσικά ανάλογα με το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων των μαθητών.

Για όλους λοιπόν τους λόγους που αναφέραμε, το συγκεκριμένο μοντέλο δεν είναι ιδιαίτερα συχνό στην περίπτωση λιγότερο διαδεδομένων μειονοτικών γλωσσών ή γλωσσών ομιλούμενων από μετανάστες. Αντίθετα, πολλά κράτη επιδιώκουν μέσω της πολιτικής τους την παροχή στους μαθητές δυνατοτήτων εκμάθησης γλωσσών με τις οποίες νοιώθουν περισσότερο οικείοι.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η γνώση και κατά συνέπεια η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους μαθητές γενικά και πόσο μάλλον στην περίπτωση



των μειονοτήτων αποτελεί βασικό παράγοντα εκπαίδευσης, που στοχεύει στην καλλιέργεια τόσο του αυτοσεβασμού όσο και της αυτοπεποίθησης σε αυτούς. Στοιχεία, τα οποία σε συνδυασμό με την δημιουργία ενός άνετου και ασφαλούς περιβάλλοντος στα πλαίσια της σχολικής τάξης θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην αναγνώριση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στόχος, οποίος ταυτίζεται άμεσα με τον σημαντικό, όπως θα εξετάσουμε στη συνέχεια, ρόλο του δασκάλου και την παρουσία του μέσα στη τάξη.

## 2.7. Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΗΣ

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Το θέμα των μειονοτήτων και κυρίως η παρουσία αυτών στον χώρο της εκπαίδευσης και στα πλαίσια της σχολικής τάξης αποτελεί, όπως προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε, θέμα μεγάλης σημασίας και κατά συνέπεια η διαχείριση του απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Η συμβολή λοιπόν του ρόλου του εκπαιδευτικού, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι πολύ σημαντική καθώς, μέσω αυτής δεν επιδιώκεται η απλή μετάδοση της γνώσης αλλά η μετάδοση αυτής με τέτοιο τρόπο που να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις της ομάδας στην οποία απευθύνεται.

Το θέμα λοιπόν της παρουσίας παιδιών, που ανήκουν σε μειονοτικά εθνικές ομάδες, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι ιδιαίτερα λεπτό και οφείλει να αντιμετωπισθεί αποβλέποντας σε ένα διπλό στόχο. Αφενός δηλαδή στην ανάγκη για πλήρη ενσωμάτωση των εν λόγω μελών των μειονοτικών ομάδων στο σύνολο της κοινωνίας στην οποία διαβιούν και αφετέρου στην ανάγκη για διατήρηση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους. Με τον εκπαιδευτικό να αποτελεί τον κύριο εκφραστή αυτού του στόχου και συγχρόνως τον επικείμενο εκτελεστή των πολιτικών, που οφείλουν να ακολουθηθούν όσον αφορά την υλοποίησή του. Κατά τον σχεδιασμό τώρα της εκπαιδευτικής πολιτικής, που οφείλει να ακολουθηθεί, θα πρέπει εκτός των άλλων να ληφθεί υπόψιν<sup>59</sup>:

- η παροχή συνεχών δυνατοτήτων για εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται την

---

<sup>59</sup> Educational Policies that Address Social Inequality (January 2009), *Thematic Report: Linguistic Minorities*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, σελ. 28

ύπαρξη εθνο-γλωσσολογικής διαφορετικότητας και να ενεργούν στα πλαίσια αυτής

- η ανάγκη προώθησης μιας πολυδιάστατης διδασκαλίας
- η ανάγκη επένδυσης σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μορφές γύρω από την γλώσσα και την εκπαιδευτική ανάπτυξη περιοχών ιδιαίτερης σημασίας καθώς και,
- η ανάγκη επένδυσης, όσον αφορά τον τομέα ένταξης της διδασκαλίας της μειονοτικής γλώσσας στα πλαίσια του σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος
- η επανεξέταση των πολιτικών αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, και τέλος
- η ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, που αφορούν τους μαθητές, μέλη μειονοτικών γλωσσικών ομάδων

Ο εκπαιδευτικός δηλαδή θα πρέπει να κατέχει ιδιαίτερα προσόντα και επαρκείς γνώσεις, όσον αφορά την ύπαρξη των διαφόρων μειονοτικών ομάδων, του νομικού πλαισίου που την συνοδεύει και κυρίως να είναι γνώστης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και του τρόπου σκέψης και ζωής αυτών. Προκειμένου να είναι σε θέση να επιτύχει μία προσωπική πρωτίστως προσέγγιση αυτών και στη συνέχεια να τους ενθαρρύνει, όσον αφορά την μάθηση και συμμετοχή. Καθώς, η καλλιέργεια του αυτοσεβασμού και της αυτοπεποίθησης των μαθητών αποτελεί πρωτεύον στόχο στα πλαίσια της εκπαίδευσης για κάθε μαθητή, πόσο μάλλον για παιδιά προερχόμενα από μειονοτικές ομάδες, όπου συχνά η τοπική κοινωνία επιδιώκει να τα απομονώσει.

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας την κατάλληλη γνώση γύρω από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας με την οποία εργάζεται, επιδιώκει την ανάδειξη αυτών με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να τα εκ λάβουν ως αναπόσπαστα στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας τους, για τα οποία οφείλουν να νοιώθουν περήφανα και να τα διατηρούν και όχι να ντρέπονται. Γεγονός, που επιδιώκεται εξίσου και στα πλαίσια της δια-πολιτισμικής και πολυ-πολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έννοιες που ταυτίζονται άμεσα με την δική τους «ιστορία», όπως αυτές της μετανάστευσης και της

πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, εκλαμβάνοντας τις ως στοιχεία άμεσα συνδεδεμένα με την ιστορική πορεία του ανθρώπου και κατά συνέπεια, καλλιεργείται σε αυτά το αίσθημα του σεβασμού και της αποδοχής. Ενώ γεννάται μέσα τους η περιέργεια να έρθουν αντιμέτωπα με όλη αυτή την διαφορετικότητα και να την γνωρίσουν.

Ο ρόλος, ωστόσο, του εκπαιδευτικού στην εν λόγω περίπτωση δεν τελειώνει μόνο στα πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτή, στο χώρο τόσο της τοπικής κοινωνίας όσο και της μειονοτικής κοινότητας στην οποία οι μαθητές του διαμένουν. Καθώς, ο ίδιος θα πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει και κυρίως να πείσει, σχετικά με την ανάγκη για διαφορετικότητα, όχι μόνο τους μαθητές του αλλά και τους γονείς αυτών αλλά και την κοινωνία στην οποία διαβιούν, προκειμένου το έργο του να είναι επιτυχές και να αποφευχθούν τυχόν σχολικές διαρροές. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, προκειμένου να κρατήσει τους μαθητές του στο σχολείο και να επιτύχει ικανοποιητικές από αυτούς σχολικές επιδόσεις, θα πρέπει πρώτα να γίνει ο ίδιος αποδεκτός από τους γονείς και την τοπική κοινωνία αυτών, πείθοντάς τους για την σπουδαιότητα της εκπαίδευσης αλλά και την αποδοτικότητα του δια-πολιτισμικού αυτού συστήματος που αντιπροσωπεύει.

Όσον αφορά τώρα την επιλογή της γλώσσας διδασκαλίας των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, αυτή δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο σε μία αλλά να περιλαμβάνει τον συνδυασμό τόσο της μητρικής για τους μαθητές γλώσσας όσο και της επίσημης γλώσσας του κράτους. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει πρωτίτερα, η σημασία της διδασκαλίας για τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα, κυρίως όσον αφορά τις πρώτες τάξεις του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς είναι ο μόνος τρόπος να αποδεχθούν την γνώση και να μην νοιώσουν ότι απειλούνται. Η διδασκαλία λοιπόν της επίσημης για το κράτος γλώσσας, η οποία για τους ίδιους θα κατέχει πάντα δευτερεύουσα θέση, θα πρέπει να παρέχεται σταδιακά και χωρίς ιδιαίτερες, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, απαιτήσεις από την αρχή. Καθώς δεν θα πρέπει να ξεχνάμε το γεγονός, ότι απαιτείται κάποιο εύλογο χρονικό διάστημα προκειμένου οι μαθητές να ενστερνιστούν πλήρως μία άλλη γλώσσα και να είναι ικανοί να την χρησιμοποιούν καθημερινά και σε όλους τους τομείς της καθημερινής τους ζωής.

Προκειμένου βέβαια αυτό να επιτευχθεί, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει σε άριστο βαθμό τόσο την μειονοτική γλώσσα των παιδιών στα οποία απευθύνεται όσο και την επίσημη γλώσσα, η οποία επιδιώκεται να διδαχθεί και με αυτό τον τρόπο, χρησιμοποιώντας αρχικά την μητρική για τους μαθητές γλώσσα, στη συνέχεια να επιδιώκει τη σταδιακή επαφή τους και με την επιδιωκόμενη προς μάθηση γλώσσα. Έχοντας πάντα βέβαια στο νου του και κατά συνέπεια ενεργώντας βάση αυτού, ότι παρόλο που η επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο διαβιούν θα κατέχει πάντα δευτερεύουσα για αυτούς θέση, δεν θα πρέπει η γνώση της να υποτιμάται καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε στον μελλοντικό αποκλεισμό τους από την κοινωνία. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι το δυσκολότερο κομμάτι που οφείλει να επιτευχθεί μέσω της εν λόγω διδασκαλίας, αναφέρεται στον επιτυχή συνδυασμό και στην επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ των δύο αυτών γλωσσών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Το ερώτημα επομένως που εύλογα προκύπτει εδώ είναι πώς θα μπορέσει αυτό να επιτευχθεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού, προκειμένου να εξασφαλισθεί η κατάλληλη ισορροπία μεταξύ τους. Έργο δηλαδή ιδιαίτερα απαιτητικό, το επιθυμητό αποτέλεσμα του οποίου μπορεί να προαχθεί τόσο μέσα από την εμπειρία όσο και από την συνεχή επιμόρφωση του ίδιου.

Τέλος, θα ήταν ίσως χρήσιμο να αναφερθεί και η ανάγκη, τόσο εκ μέρους του κράτους για ανάληψη ευθυνών όσο και εκ μέρους της ίδιας της τοπικής κοινωνίας, προκειμένου να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος στον τομέα της εκπαίδευσης και οι ανάγκες των μειονοτήτων να συμπεριληφθούν σε αυτή. Καθώς, οι εκάστοτε ενέργειες γύρω από αυτό τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεν αποτελούν παρά συστάσεις και προτροπές προς τα διάφορα κράτη, δίνοντας τους την ελευθερία να τις υιοθετήσουν και να τις προσαρμόσουν ανάλογα με τις ανάγκες που επικρατούν στο εσωτερικό τους. Προκειμένου λοιπόν η προσπάθεια αυτή να είναι επιτυχής, το κράτος και κατά συνέπεια η τοπική κοινωνία θα πρέπει να είναι πρόθυμη να επενδύσει σε αυτήν τόσο χρηματικά όσο και από άποψη χρόνου και προσπάθειας. Ενώ οφείλει να στηρίζει και να ενθαρρύνει την προσπάθεια του εκπαιδευτικού, παρέχοντας του όλα τα απαραίτητα εκείνα εργαλεία και κίνητρα, που θα τον παρακινήσουν για μία συνεχή επιμόρφωση και αποδοτικότητα.

#### 2.1.4. Το φαινόμενο του ρατσισμού και της ξενοφοβίας

Τόσο το φαινόμενο του ρατσισμού όσο και αυτό της ξενοφοβίας αποτελούν ακόμα και στις μέρες μας ζητήματα μεγάλης σημασίας καθώς, εμφανίζονται ιδιαίτερα συχνά και ταυτίζονται κυρίως με την ύπαρξη διακρίσεων λόγω φυλής. Η παρουσία λοιπόν μελών μειονοτικών ομάδων τόσο στα πλαίσια της σχολικής τάξης όσο και στα πλαίσια της τοπικής κοινωνίας γενικότερα ταυτίζεται άμεσα με αυτά. Τόσο σε Ευρωπαϊκό όσο και σε διεθνές επίπεδο, η αναγνώριση του εν λόγω προβλήματος έχει σαφώς συντελεστεί και η αποτροπή κάθε είδους φυλετικής διακρίσεως εις βάρος των ανθρώπων συμπεριλαμβάνεται στη νομοθεσία, όπου ως φυλετική διάκριση ορίζεται *“κάθε είδους διαχωρισμός, αποκλεισμός, περιορισμός ή προτίμηση βασισμένη στη φυλή, το χρώμα, την καταγωγή ή την εθνική (national or ethnic) καταγωγή κάποιου, η οποία έχει ως στόχο ή αποτέλεσμα το να καθιστά άκυρη ή να εξασθενεί την αναγνώριση, απόλαυση ή άσκηση, στο πλαίσιο της ίσης αντιμετώπισης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βασικών ελευθεριών στον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό ή οποιονδήποτε άλλο τομέα της δημόσιας ζωής”*<sup>60</sup>.

Σε Ευρωπαϊκό τώρα συγκεκριμένα επίπεδο, το Συμβούλιο της Ευρώπης καταδικάζει εξίσου κάθε πράξη ρατσισμού και ξενοφοβίας και δηλώνει ότι *“Ο ρατσισμός καθώς και η κάθε είδους φυλετική διάκριση αποτελούν σοβαρές παραβιάσεις των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στον σύγχρονο κόσμο και θα πρέπει να πολεμώνται με κάθε νόμιμο μέσο”*<sup>61</sup>. Αναλογιζόμενο αυτό, τον Μάρτιο του 1994, το εν λόγω Συμβούλιο οδηγείται στη σύσταση της *Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της μη Ανεκτικότητας (European Commission against Racism and Intolerance – ECRI)*, ο ρόλος της οποίας αποβλέπει στην *“καταπολέμηση του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, του αντι-σημιτισμού και της μη ανεκτικότητας σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και υπό την*

<sup>60</sup> “any distinction, exclusion, restriction or preference based on race, colour, descent, or national or ethnic origin which has the purpose or effect of nullifying or impairing the recognition, enjoyment or exercise, on an equal footing, of human rights and fundamental freedoms in the political, economic, social, cultural or any other field of public life”.

*Article 1.1 of International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*

<sup>61</sup> “Racism and racial discrimination are serious violations of human rights in the contemporary world and must be combated by all lawful means.”

P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004). *Minority Rights in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, σελ. 571.

οπτική της προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι ενέργειές της, καλύπτουν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την καταπολέμηση της βίας, της διάκρισης και της προκατάληψης, που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι ή ομάδες ανθρώπων και βασίζονται στη φυλή, το χρώμα, την γλώσσα, την θρησκεία, την εθνικότητα και την εθνική (*national or ethnic*) καταγωγή.<sup>62</sup> Τα διάφορα ωστόσο προγράμματα, που σχεδιάζονται στα πλαίσια του αποβλέπουν τόσο στην από κοινού συνεργασία γύρω από γενικότερης εμβέλειας θέματα όσο και στην υιοθέτηση διαφόρων μέτρων από μέρους κάθε κράτους για συνεργασία αυτού με την αστική κοινωνία.

Μελετώντας τώρα τα φαινόμενα τόσο του ρατσισμού όσο και της ξενοφοβίας, πολλοί ερευνητές διέκριναν στοιχεία αυτών ακόμα και στον χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την αρνητική τους συμβολή στην ανάπτυξη εκπαιδευτικής αλλά και κοινωνικής ανισότητας. Ενώ θα ήταν ίσως εξίσου χρήσιμο να αναφερθεί, ότι η έκφραση του φαινομένου του ρατσισμού μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες<sup>63</sup>:

- α. τον προσωπικό ρατσισμό / *personal racism*, όπου αναφέρεται στην προσωπική ρατσιστική στάση και συμπεριφορά του καθενός
- β. τον θεσμικό ρατσισμό / *institutional racism*, όπου περιλαμβάνει νομοθετικές και διοικητικές πολιτικές και πρακτικές και στην προκειμένη περίπτωση αναφέρεται στο σχολικό πλαίσιο και
- γ. στον πολιτιστικό ρατσισμό / *cultural racism*, όπου περιλαμβάνει κοινωνικές αξίες και πρότυπα

Επανερχόμενοι τώρα στο χώρο της εκπαίδευσης, οι μορφές με τις οποίες μπορούν τα εν λόγω φαινόμενα να συναντηθούν ποικίλλουν και αναφέρονται τόσο στις διάφορες συστηματικές και θεσμικές πρακτικές που μπορούν να ακολουθούνται όσο και σε συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς, όπως η επιβολή ιδιαίτερα σκληρών τιμωριών ή περιορισμών στα πλαίσια της σχολικής τάξης σε μαθητές προερχόμενους από συγκεκριμένες εθνικές ομάδες. Οι

---

<sup>62</sup> “To combat racism, xenophobia, anti-semitism and intolerance at the level of greater Europe and from the perspective of the protection of human rights. ECRI’s action covers all necessary measures to combat violence, discrimination and prejudice faced by persons or groups of persons notably on grounds of race, colour, language, religion, nationality and national or ethnic origin”  
P. Thornberry and M. Amor Martin Estebanez (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe, σελ. 573

<sup>63</sup> D. Zavirsek, J. Zorn, L. Rihter, S. Znidarec Demsar (2007), *Ethnicity in Easter Europe. A challenge for Social Work Education*, Ljubljana: Fakulteta za Socialno Delo, σελ. 24

διάφορες τώρα συστηματικές και θεσμικές πρακτικές, που μπορεί να ακολουθούνται περιλαμβάνουν τόσο τις χαμηλές εκ μέρους του δασκάλου προσδοκίες απέναντι σε μαθητές, προερχόμενους για παράδειγμα από κάποια μειονοτική ομάδα, όσο και την ύπαρξη αρνητικών στερεοτύπων αλλά και επιβλαβών προς αυτούς στάσεων συμπεριφοράς.

Αναφερόμενος στο εν λόγω θέμα, ο Macpherson στο κείμενο του χαρακτηριστικά αναφέρει<sup>64</sup>, ότι κάθε είδους συμπεριφορά που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «θεσμικός ρατσισμός» καθώς, πραγματοποιείται σε χώρο θεσμικά καθορισμένο δεν αποτελεί παρά *“συλλογική αποτυχία του οργανισμού να παρέχει μία συγκεκριμένη και επαγγελματική υπηρεσία στους ανθρώπους, εξαιτίας του χρώματος, της κουλτούρας ή της εθνικής καταγωγής τους”* και η οποία *“μπορεί να διακριθεί ή να εντοπιστεί σε διαδικασίες στάσης και συμπεριφοράς και οι οποίες ισοδυναμούν σε διάκριση μέσω ανυποψίαστης προκατάληψης, αδιαφορίας, απερισκεψίας και ρατσιστικής στερεοτυπίας, η οποία οδηγεί σε μειονεκτική θέση ανθρώπους, προερχόμενους από μειονεκτικά εθνικές ομάδες”*.

Οι ισορροπίες λοιπόν, ανάμεσα στην επίτευξη ή μη ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως διακρίσεων, στα πλαίσια της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα λεπτές και απαιτείται συνεχής προσπάθεια και προθυμία προκειμένου ο εν λόγω στόχος να υλοποιηθεί, τόσο εκ μέρους των μαθητών όσο κυρίως και εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Όπου η πλήρης εξάλειψη φαινομένων με τέτοιο χαρακτήρα επιτυγχάνεται μόνο μέσω της ενημέρωσης και κατόπιν της πλήρης συνειδητοποίησης και αποδοχής της ανάγκης του καθενός για διαφορετικότητα και διατήρηση αυτής. Αρχές, οι οποίες ενισχύονται ιδιαίτερα στα πλαίσια της δια-πολιτισμικής εκπαίδευσης και συγχρόνως ταυτίζονται με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, που βιώνουμε στις μέρες μας.

---

<sup>64</sup> Educational Policies that Address Social Inequality (January 2008), *Thematic Review: Minority Ethnic*, UK: London Metropolitan University, σελ. 9

**«Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών 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.»**

Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, άρθρο 26, παρ. 2

Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης και η άμεση σύνδεση αυτής με τον τομέα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων απεικονίζεται ιδιαίτερα έντονα στην εν λόγω Διακήρυξη και θα μπορούσαμε ίσως να κάνουμε μία πρώτη αναφορά σε αυτό που αποκαλούμε *“Εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα”*. Καθώς, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, τι νόημα θα είχε να ήμασταν φορείς δικαιωμάτων χωρίς ωστόσο να γνωρίζαμε για αυτά ή ακόμα και αν τα γνωρίζαμε να μην μπορούσαμε ουσιαστικά να τα κατανοήσουμε. Χωρίς δηλαδή να έχει καλλιεργηθεί μέσα μας η ηθική συνείδηση, που επιφέρει η γνώση γύρω από τα δικαιώματα που συνάδουν απλά με την ύπαρξη μας αλλά και τις υποχρεώσεις που αυτά επιφέρουν. Ωστόσο, « {...} η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης δεν είναι απλά πρακτική: ένα καλά εκπαιδευμένο, φωτισμένο και ενεργό πνεύμα, ικανό να αναρωτηθεί ελεύθερα και σε εύρος, αποτελεί μία από τις χαρές και τις ανταμοιβές της ανθρώπινης ύπαρξης {...} »<sup>65</sup>

Το πεδίο τώρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι ιδιαίτερα ευρύ και αναφέρεται σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής. Η εκπαίδευση λοιπόν αποτελεί αφενός βασικό δικαίωμα κάθε ανθρώπου και αφετέρου το μόνο μέσο με το οποίο μπορούν αυτά να διδαχθούν σε αυτούς. Άποψη, η οποία κυριάρχησε και στη διεθνή συνδιάσκεψη του Μόντρεαλ το 1993. Μπορεί λοιπόν, η συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για ύπαρξη ουσιαστικής

---

<sup>65</sup> R. Babadji (2001), *100 and 1 terms for Human Rights Education. International Bureau of Education.*, eip editions.



σχέσης μεταξύ δικαιωμάτων και εκπαίδευσης να καλλιεργήθηκε από παλιά, η ιδέα ωστόσο αφενός της υλοποίησής και αφετέρου της οικοδόμησης της άρχισε να συλλαμβάνεται κατά τη δεκαετία του '90. Με την εξαγγελία το 1994, εκ μέρους της Γενικής Συνόδου των Ηνωμένων Εθνών, της δεκαετίας 1995 – 2004 ως «Δεκαετία για την Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα».

Τι ακριβώς όμως εννοούμε με τον όρο εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τι αυτή περιλαμβάνει; Για πολλούς, ο όρος «Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» δεν αποτελεί παρά μία συντομογραφία, καθώς δεν θα πρέπει να γίνεται απλά αντιληπτή ως εκπαίδευση γύρω από την κατανόηση και γνώση αυτών αλλά και ως εκπαίδευση γύρω από την κατανόηση και συνειδητοποίηση της ανάγκης για παγκόσμια ειρήνη, συνεργασία και κατανόηση<sup>66</sup>. Ο Πανταζής<sup>67</sup> γράφει, ότι την εν λόγω εκπαίδευση χαρακτηρίζει η διαδικασία μετάδοσης της γνώσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα προκειμένου να αναπτυχθεί η συνείδηση του καθενός γύρω από αυτά με βάση την δική του προσωπική κρίση. Η Lohrenscheit<sup>68</sup> πάλι αναφέρει τρία ως τα βασικά εκείνα συστατικά, που καθορίζουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης της εν λόγω εκπαίδευσης:

- την μάθηση **σχετικά** με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Learning **about** human rights)
- την μάθηση **μέσα** από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (learning **through** human rights) και
- την μάθηση **για** τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (learning **for** human rights)

Ενώ δεν παραλείπει στη συνέχεια να εξηγήσει τι εννοεί με το καθένα από αυτά:

---

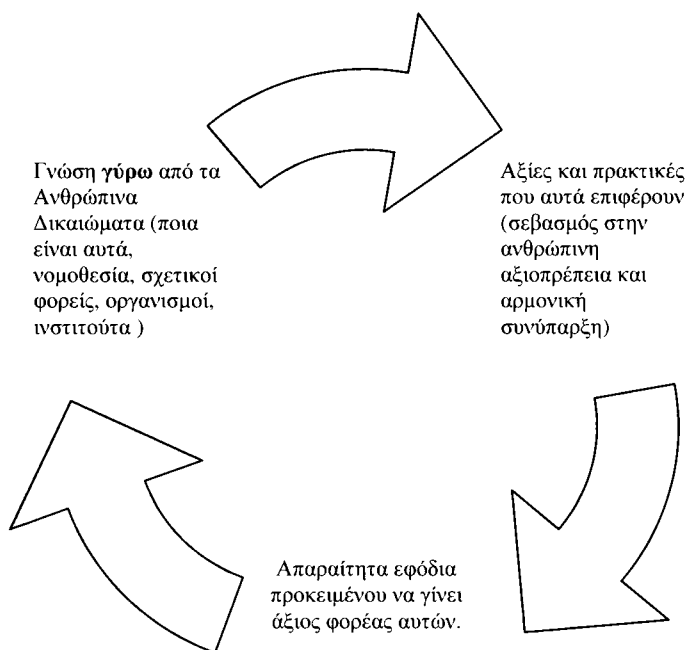
<sup>66</sup> Ορμώμενη αυτής της άποψης, η UNESCO οδηγήθηκε το Νοέμβριο του 1974 στην υιοθέτηση ανάλογης Σύστασης με τίτλο “Recommendation Concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms” ( Εισήγηση αναφερόμενη στην Εκπαίδευση για Διεθνή Κατανόηση, Συνεργασία και Ειρήνη και Εκπαίδευση σχετική με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις Θεμελιώδεις Ελευθερίες )

<sup>67</sup> Β. Πανταζής (επιμ.) (2006), *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V, Αθήνα: Gutenberg

<sup>68</sup> Β. V. Georgi (Ed.) (2008), *The Making of Citizenship in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, Bonn: bpb, ό.π., σελ. 63

- Με τον όρο μάθηση σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αναφερόμαστε στη γνώση γύρω από αυτά καθώς και στην ύπαρξη της νομικής κατοχύρωσή τους. Το άτομο δηλαδή οφείλει να γνωρίζει ακριβώς τα δικαιώματά του και κατά συνέπεια τις υποχρεώσεις που αυτά επιφέρουν καθώς, και τους διάφορους αρμόδιους φορείς, ινστιτούτα ή οργανισμούς που ασχολούνται με αυτά.
- Πέραν όμως της θεωρητικής γνώσης των δικαιωμάτων, το άτομο οφείλει να έρθει σε επαφή και πρακτικά με αυτά, μέσω των αξιών και των πρακτικών που αυτά εμπερικλείουν. Η ουσιαστική δηλαδή συνειδητοποίηση αυτών έρχεται μέσα από την προσωπική αναζήτηση και ωρίμανση. Το κάθε άτομο πρέπει να μάθει να σέβεται και να εκτιμά τον συνάνθρωπο του και κυρίως να μάθει να αναγνωρίζει πότε σταματάει η δική του ελευθερία και αρχίζει του άλλου, καθώς τα δικαιώματα αποτελούν δικαιώματα όλων των ανθρώπων και όχι μόνο ενός. Κάπου εκεί λοιπόν έγκειται το δεύτερο συστατικό, που αναφέρεται στη μάθηση μέσα από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.
- Και τέλος, εξίσου σημαντική αποτελεί και η γνώση ή μάλλον ο εμπλουτισμός του κάθε ατόμου με τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να αποδειχθεί αντάξιος φορέας και εκφραστής των δικαιωμάτων του και κατ' επέκταση ενεργός πολίτης της κοινωνίας στην οποία ζει.

Αν θα μπορούσαμε να φανταστούμε ίσως την εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα να έχει μια μορφή, αυτή θα ήταν ίσως με την μορφή ενός κύκλου. Όπου στη μέση αυτού θα βρίσκονταν όλα αυτά τα δικαιώματα και γύρω τους θα περιστρέφονταν όλες αυτές οι γνώσεις, οι αξίες και οι μηχανισμοί, που ήδη αναφέραμε.



**ΠΗΓΗ:** B. V. Georgi (ed.) (2008), *The Making of Citizenship in Europe: New Perspectives on Citizenship Education*, Bonn: bpb., σελ. 63

Ο εν λόγω λοιπόν εκπαιδευτικός θεσμός οφείλει να είναι μια διαδικασία συνεχούς μετάδοσης γνώσεων και συγχρόνως να παρέχει ένα έναυσμα στους νέους κυρίως ανθρώπους για ίση συμμετοχή στα πλαίσια αυτής, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές δυνατότητες σε όλους τους μαθητές, ως μελλοντικοί πολίτες μίας ελεύθερης και δημοκρατικής κοινωνίας. Η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης έχει χαρακτηριστικά αναφέρει<sup>69</sup> ότι «{...} Η κατανόηση και η εμπειρία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αποτελεί σημαντικό συστατικό για την προετοιμασία των νέων ανθρώπων για μια ζωή σε μία δημοκρατική και πλουραλιστική κοινωνία. Είναι λοιπόν κομμάτι της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και περιλαμβάνει την διαπολιτισμική και διεθνή κατανόηση {...}».

Σκεπτόμενοι ωστόσο την σοβαρότητα αυτής και τον κρίσιμο ρόλο που καλείται να επιτελέσει, οφείλουμε να αναλογιστούμε ποιος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο πλέον κατάλληλος χώρος στον οποίο όλη αυτή η διαδικασία θα μπορέσει να παραχθεί και κυρίως ποιοι οφείλουν να είναι οι κύριοι αποδέκτες της. Η απάντηση λοιπόν έρχεται σχεδόν φυσικά και αφορά το χώρο του σχολείου ή οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού ιδρύματος, χωρίς

<sup>69</sup> A. Bregant (Year 1, 2003), *Rights, Responsibilities and Racism. Collection Thematic Dossiers*, Sola za Mir, stevilka 1, σελ. 54

βέβαια να αποκλείεται και κάθε άλλου είδους θεσμικό πλαίσιο, τυπικό ή άτυπο, όπου η μετάδοση κάθε είδους γνώσης και προτύπων συμπεριφοράς είναι δυνατή. Συμπεριλαμβάνοντας έτσι υπόψιν μας κάθε είδους τυπικής αλλά και μη τυπικής/άτυπης εκπαίδευσης και κατ'επέκταση, τυπικής και άτυπης μάθησης<sup>70</sup>, που η ίδια επιφέρει. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε, ότι κάθε άνθρωπος έρχεται σε επαφή με την γνώση και την εμπειρία καθημερινά μέσα από κάθε πτυχή της ζωής του και κατά συνέπεια μέσα από κάθε είδους συναναστροφή. Γίνεται δηλαδή συχνά φορέας των δικαιωμάτων του και αποδέκτης των υποχρεώσεων του, χωρίς ωστόσο να έχει πάντα την πλήρη κατανόηση αυτών και της σπουδαιότητάς τους.

Αποφεύγει αρχικά να κλέψει ή να σκοτώσει κάποιον συνάνθρωπο του γιατί έχει μάθει από μικρός, ότι πράξεις σαν αυτές θεωρούνται κακές και η τιμωρία, που επέρχεται είναι μεγάλη. Καταφεύγει δηλαδή με αυτό τον τρόπο στην αποφυγή διάπραξης πράξεων τέτοιου χαρακτήρα αρχικά από φόβο και όχι ως αποτέλεσμα της πλήρους συνειδητοποίησης του γεγονότος, ότι μία τέτοια πράξη έρχεται αντιμέτωπη με το ανθρώπινο δικαίωμα κάθε ανθρώπου για προσωπική ιδιοκτησία και κυρίως το δικαίωμα του για ζωή και ασφάλεια. Την ύπαρξη λοιπόν αυτού του κενού και της ενδεχόμενης ασάφειας έρχεται να καλύψει το σχολείο. Ο ρόλος του οποίου θεωρείται σημαντικός, καθώς αποτελεί το κατάλληλο εκείνο πλαίσιο, νομικά και θεσμικά οροθετημένο, μέσα στον οποίο όλες οι γνώσεις, οι αξίες, οι τρόποι και οι κανόνες συμπεριφοράς αναπτύσσονται και μεταδίδονται με τρόπο συστηματικό και πλήρως κατανοητό, ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται για την είσοδο τους στην ενήλικη ζωή και σε όλα όσα αυτή συνεπάγεται.

Το σχολείο λοιπόν αποτελεί τόσο τυπικά όσο και ουσιαστικά το θεσμικό εκείνο πλαίσιο μετάδοσης της γνώσης. Ποιός ωστόσο αποτελεί τον κύριο αποδέκτη της; Η απάντηση είναι αδιαμφισβήτητα όλοι οι άνθρωποι, ανεξαιρέτως ηλικίας, καταγωγής ή κάθε άλλου τύπου διακρίσεως. Κάθε άνθρωπος είναι αποδέκτης και φορέας των δικαιωμάτων και των

---

<sup>70</sup> Όπου, ως τυπική μάθηση θεωρείται κάθε είδος λειτουργικής μάθησης, που αποκτάται μέσα από σκόπιμα οργανωμένες εκπαιδευτικές ενέργειες, ωρολόγια προγράμματα, «παραπρογράμματα» και αξιακούς κώδικες συμπεριφοράς. Ενώ, ως άτυπη καλείται η μάθηση που αποκτάται στο πλαίσιο πρακτικών δραστηριοτήτων με παρατήρηση, μίμηση, ταύτιση, συνεργασία και συγκινησιακή συμμετοχή. Θεωρείται επομένως περισσότερο προσωποκεντρική και βασίζεται στο συναίσθημα. Ε. Τσακίρη, *Η γλώσσα των ανθρώπινων δικαιωμάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση*, άρθρο <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/tsakiri/tsakiri.pdf>

υποχρεώσεων αυτών και κατά συνέπεια, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην γνώση ανήκει δικαιωματικά σε όλους. Παρόλα αυτά, δίνεται κυρίως ιδιαίτερη σημασία στα παιδιά, όπου η ανάγκη τους για προστασία είναι μεγαλύτερη και συγχρόνως, η ανάπτυξη σε αυτή την ηλικία κατάλληλης συνείδησης γύρω από κάθε είδους γνώση, θα τους οδηγήσει σε μία ενεργό και ουσιαστικά προσδοκώμενη συμπεριφορά ως ενήλικες και μελλοντικοί πολίτες.

Τα παιδιά λοιπόν αποτελούν τους πρώτους φορείς όλων αυτών των δικαιωμάτων και συγχρόνως τους κύριους αποδέκτες της εκπαίδευσης γύρω από αυτά, με το σχολείο να ενδυναμώνει την εν λόγω άποψη από το καταστατικό κιόλας της ίδρυσης του. Την ίδια βέβαια στιγμή, κανείς δεν μπορεί να στερήσει σε κανέναν άνθρωπο το δικαίωμά του να μορφωθεί με κριτήριο την ηλικία, άποψη η οποία άρχισε να καλλιεργείται ουσιαστικά τα τελευταία χρόνια και οδήγησε στην ίδρυση σχολείων δεύτερης ευκαιρίας καθώς και στη συμπερίληψη στα πλαίσια της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής, της δράσης σχετικά με την ιδέα της δια βίου μάθησης.

Στο σημείο τώρα αυτό, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διευκρινίσουμε, ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει σκοπό την καθοδήγηση των ατόμων μέσω του φόβου και της εξουσίας καθώς κάτι τέτοιο θα ερχόταν εξ' αρχής αντιμέτωπο με τα ίδια τα δικαιώματα του. Αντιθέτως, μέσω αυτής επιδιώκεται η αφύπνιση και η κατανόηση όλων αυτών μέσα από την χρήση τους. Μέσα δηλαδή από την αρχή της ελευθερίας και της δημοκρατίας το άτομο μαθαίνει να αποφασίζει ελεύθερα και να εκφράζεται χωρίς φόβο και την ίδια στιγμή μέσω της συνύπαρξης του με άλλους ανθρώπους μαθαίνει να σέβεται τον συνάνθρωπο του και κυρίως να ζει αρμονικά μαζί του, χωρίς να τον τρομάζει η διαφορετικότητα. Αντιθέτως μάλιστα, μαθαίνει να την εκτιμάει και μέσω του διαλόγου και της συνεχούς συναναστροφής να εκλαμβάνει από αυτή μόνο θετικά στοιχεία. Συνειδητοποιώντας κυρίως, πώς ότι ανήκει σε αυτόν ανήκει και σε όλους τους ανθρώπους και κανείς δεν έχει το δικαίωμα να το στερήσει από κανέναν.

Μέσα λοιπόν από τις διάφορες πρακτικές και κυρίως τη διαπροσωπική επαφή, που επιτυγχάνεται στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τα ίδια τους τα δικαιώματα και συγχρόνως τις υποχρεώσεις που αυτά επιφέρουν, με τρόπο τελείως απλό και πολλές φορές κατά αυτούς

αυτονόητο. Γίνονται δηλαδή φορείς των δικαιωμάτων τους και καλλιεργείται μέσα τους όλη αυτή η συνείδηση, σχεδόν φυσικά, χωρίς κανείς να τους το επιβάλλει και χωρίς κυρίως οι ίδιοι να αναρωτηθούν, εάν το αξίζουν. Καθώς τα δικαιώματα συνάδουν με την ανθρώπινη φύση τους και εμπίπτουν σε αυτούς από την στιγμή που γεννιούνται.

Η εμβέλεια επομένως, όσον αφορά την άσκηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, οφείλει να είναι οικουμενική. Γεγονός που εξασφαλίζεται και μέσω της νομικής κατοχύρωσης των εν λόγω δικαιωμάτων από το διεθνές δίκαιο. Παρ' όλη ωστόσο την εμβέλειά τους, υπάρχουν άνθρωποι σε ολόκληρο τον κόσμο και κυρίως παιδιά, που στερούνται αυτών. Υπάρχουν χώρες στις οποίες η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και τα παιδιά στερούνται αυτής προς όφελος συμφερόντων κάποιων άλλων. Αυτά που για εμάς θεωρούνται αυτονόητα από την στιγμή της γέννησής μας, για κάποιους άλλους δεν είναι και δυστυχώς δεν γνωρίζουν καν ότι θα όφειλαν να είναι. Θεωρούν ότι ζουν έτσι από επιλογή καθώς, έτσι έχουν μάθει να ζουν. Η ελευθερία σαφώς συνεπάγεται επιλογή, η επιλογή όμως απαιτεί γνώση και δυστυχώς για κάποιους ανθρώπους οι έννοιες αυτές δείχνουν να παραβιάζονται συνεχώς. Ο ρόλος λοιπόν της εκπαίδευσης καλείται να καλύψει αρχικά το κενό γύρω από την γνώση αυτών και στη συνέχεια να καλλιεργήσει στους νέους την ευθύνη τους για εξασφάλιση αυτών σε όλους ανεξαρτήτως τους ανθρώπους.

Μια τελευταία τώρα σκέψη, σχετικά με τον εν λόγω ρόλο της εκπαίδευσης, περιλαμβάνει και την προετοιμασία των ατόμων από αυτή την μικρή ηλικία για την μελλοντική τους συμμετοχή ως ενεργοί πολίτες τόσο της κοινωνίας στην οποία ζουν όσο και του γενικότερου συνόλου. Στην προκειμένη λοιπόν περίπτωση, η αναφορά γίνεται στην ιδέα της Ιδιότητας του Πολίτη καθώς και στην εκπαίδευση γύρω από αυτήν, ως αναπόσπαστο μέρος της γενικότερης εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Για αρκετά χρόνια στο παρελθόν, οι δυο αυτές έννοιες της εκπαίδευσης ήταν εξαρτώμενες η μία από την άλλη και μόλις τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία, ως ένα βαθμό, διαχωριστική γραμμή των δυο αυτών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων. Μπορούμε δηλαδή να μιλάμε για εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα γενικά και την ίδια στιγμή για εκπαίδευση σχετικά με την Ιδιότητα του Πολίτη, αποτελώντας η δεύτερη κομμάτι της πρώτης και κατά συνέπεια

αλληλεπικαλύπτοντας συχνά η μία την άλλη, όπως θα δούμε και εκτενέστερα στη συνέχεια.

«{..} Αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητά τους ως πολιτών, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση. Είναι αναγκαίο οι πολίτες να ενθαρρύνονται στο να ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους περισσότερο στην προετοιμασία της ιδιότητας του πολίτη παρά στην άσκηση αυτής {..}»

Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1999<sup>71</sup>

Η Εκπαίδευση γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη, όπως και αυτή γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, δεν είναι υπόθεση απλή. Αντιθέτως μάλιστα, απαιτεί χρόνο, προσωπική επιθυμία και προσπάθεια εκ μέρους κάθε ατόμου ξεχωριστά για προσωπική συνειδητοποίηση και καλλιέργεια αυτής. Ο Will Kymlicka<sup>72</sup> αναφέρει, ότι η Εκπαίδευση γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη περιλαμβάνει μία σειρά από αποφάσεις, αξίες και πεποιθήσεις οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη στην πράξη. Μέσω λοιπόν αυτής, τα άτομα έρχονται σε επαφή με τις υποχρεώσεις που η ιδιότητα τους ως πολίτες επιφέρει και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται, ότι η γνώση γύρω από τα κοινά θα πρέπει να μην τους αφήνει αδιάφορους. Στο σημείο μάλιστα αυτό σχετικά με την συμμετοχή στα κοινά, ο William Galston υπογραμμίζει, ότι η αξία της δημόσιας εμπλοκής εκφράζει ακριβώς την επιθυμία του καθενός για συμμετοχή στα κοινά και συγχρόνως την ανάγκη έκφρασης και υποστήριξης των ιδεών και αντιλήψεων του. Γίνεται δηλαδή εκφραστής και την ίδια στιγμή ακροατής των ιδεών των άλλων ενώ συγχρόνως μπαίνει στη διαδικασία προσωπικής σκέψης και κρίσης. Η όλη λοιπόν διαδικασία για πολιτική συμμετοχή αποκτά διδακτικό και συγχρόνως ηθικοπλαστικό χαρακτήρα, όπου σύμφωνα με τον Rousseau στα πλαίσια

<sup>71</sup> Δ. Καρακατσάνη (2004), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο

<sup>72</sup> W. Kymlicka (1995), *Multicultural Citizenship*, Oxford:Clarendon Press

αυτής διδάσκεται στους ανθρώπους τόσο το αίσθημα της ευθύνης όσο και αυτό της ανεκτικότητας. Την ίδια τώρα στιγμή, μέσα από τον χώρο της εκπαίδευσης, οι νέοι οφείλουν να παρακινηθούν για ενεργό συμμετοχή και ελευθερία έκφρασης και στα πλαίσια αυτών να προετοιμαστούν για την αυριανή είσοδο τους στην κοινωνία και συμμετοχή στο πολιτικό βίο.

Το 1990, όπου η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη άρχισε να απασχολεί και πάλι με μεγαλύτερη σοβαρότητα τις κοινωνίες και τους επιστήμονες, αυτοί προσπάθησαν να συγκεντρώσουν όλα τα απαραίτητα εκείνα χαρακτηριστικά και εμπειρίες, όπου το σχολείο όφειλε να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν και να αποκτήσουν αντίστοιχα, προκειμένου να είναι πιο ικανοί και αποτελεσματικοί, όσον αφορά την μελλοντική χρήση της ιδιότητας που τους αποδίδεται. Κατέληξαν λοιπόν να συμπεριλάβουν τα εξής<sup>73</sup>:

- την ικανότητα συζήτησης με αποτέλεσμα τη συμφωνία ή διαφωνία, μέσω όμως της παρουσίασης των ιδεών τους με τρόπο συνεκτικό και εμπεριστατωμένο
- την ενεργό συμμετοχή στα πολιτικά μέσω της ψήφου
- την ανάληψη ευθύνης, όσον αφορά την εκπροσώπηση κάποιου άλλου
- την εργασία με πνεύμα συνεργασίας
- το να ενεργείς ως μέλος μίας ομάδας
- το να διεκδικείς μέσω της διαμαρτυρίας με δημοκρατικό πάντα τρόπο (με το γράφεις για παράδειγμα στον Τύπο)

Η εκπαίδευση δηλαδή γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη θα μπορούσε εξίσου με την εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα να αναλυθεί θεωρώντας, ότι στο εσωτερικό της συνυπάρχουν τρία βασικά στάδια μάθησης τα οποία επιδιώκουν να επιτευχθούν<sup>74</sup> :

- η εκπαίδευση **σχετικά** με την Ιδιότητα του Πολίτη
- η εκπαίδευση **μέσα** από την Ιδιότητα του Πολίτη και τέλος

---

<sup>73</sup> E. Baglin Jones & N. Jones, *Education for Citizenship. Ideas and perspectives for cross-curricular study*, σελ. 108

<sup>74</sup> International Journal of theory and research in Education (Autumn/Winter 1999), *The School Field. Theorizing Citizenship Education II*, Volume X, Number ¾



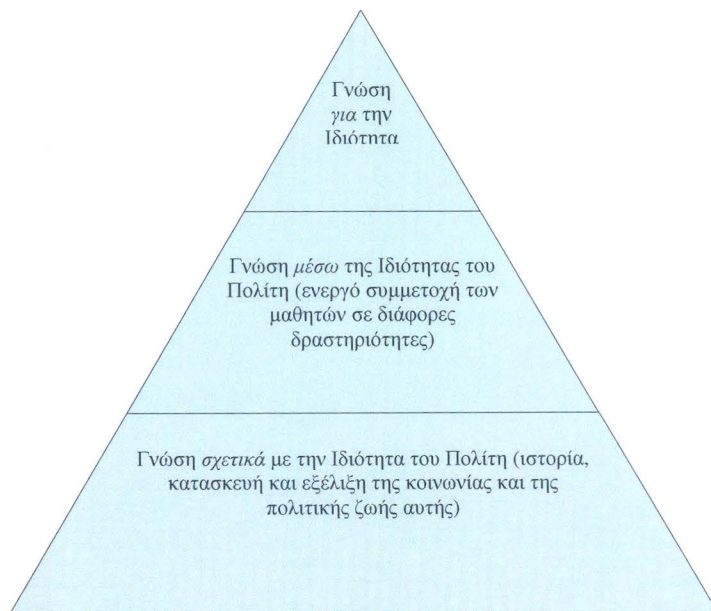
- η εκπαίδευση **για** την Ιδιότητα του Πολίτη

*Κατά το πρώτο λοιπόν στάδιο, η Εκπαίδευση εστιάζεται στην παροχή στους μαθητές, όσο το δυνατόν πιο επαρκούς και κατανοητής γνώσης σχετικά με την εθνική ιστορία κάθε τόπου καθώς επίσης και της κατασκευής και εξέλιξης της κοινωνίας και της πολιτικής ζωής αυτού.*

*Στη συνέχεια, επιδιώκεται η παρότρυνση και ενθάρρυνση των μαθητών για συμμετοχή των ιδίων σε διάφορες δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου ή της κοινωνίας, έτσι ώστε η μάθηση να είναι απόρροια προσωπικής δράσης και εμπειρίας.*

*Το τελευταίο τώρα στάδιο, περιλαμβάνει τα άλλα δυο και επιδιώκει την καλλιέργεια και τον εξοπλισμό όλων των μαθητών με τα κατάλληλα εκείνα εργαλεία – αναφερόμενοι στη γνώση και κατανόηση, τα κατάλληλα προσόντα και αξίες - τα οποία θα τους βοηθήσουν να συμμετάσχουν ενεργά και υπεύθυνα στην μελλοντική τους ζωή ως ενήλικες.*

Παρατηρώντας και τα τρία τώρα στάδια αντιλαμβανόμαστε, ότι η δυσκολία εκ μέρους τόσο του εκπαιδευτικού θεσμού στο να μεταδώσει στους μαθητές την γνώση όσο και του ίδιου του μαθητή στο να την αντιληφθεί έρχεται σταδιακά. Στα πρώτα λοιπόν στάδια, η γνώση είναι περισσότερο θεωρητική άρα και ευκολότερη, εάν θα μας επιτρεπόταν η δυνατότητα ενός τέτοιου χαρακτηρισμού. Ενώ αντιθέτως, στο τελευταίο στάδιο η γνώση είναι πιο σύνθετη και διευρυμένη και κατά συνέπεια δυσκολότερη τόσο στο να γίνει αντιληπτή όσο και στο να μεταδοθεί. Γεγονός το οποίο συχνά ενισχύεται και εξαιτίας διαφόρων παραγόντων που αφορούν τη δομή του σχολικού πλαισίου (π.χ. περιορισμένες ίσως διαθέσιμες σχολικές ώρες). Στην προσπάθεια τώρα σχηματικής απεικόνισης της συγκεκριμένης σκέψης, το σχήμα μας θα μπορούσε να έχει τη μορφή πυραμίδας, όπου η δυσκολία και οι απαιτήσεις της γνώσης αυξάνονται καθώς αυτή ανέρχεται προς την κορυφή.



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

Ο ρόλος λοιπόν της Εκπαίδευσης γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη τόσο της ενδυνάμωσης της κοινωνικής συνοχής όσο και την ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας. Προκειμένου τώρα αυτό να επιτευχθεί οφείλει να περιλαμβάνει στο εσωτερικό της όλα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα – κοινωνικά, αστικά, πολιτικά – που αναφέραμε και στο σημείο αυτό η κοινή, με αυτή της εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα πορεία είναι σχεδόν αναπόφευκτη. Το Συμβούλιο Υπουργών<sup>75</sup> αναφέρει χαρακτηριστικά γύρω από αυτή, ότι :

- η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη είναι θεμελιώδους σημασίας για την επίτευξη του πρωτεύοντος έργου του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την προώθηση μιας ελεύθερης και ανεκτικής, όσον αφορά την διαφορετικότητα, κοινωνίας καθώς και,

<sup>75</sup>Education of Democratic Citizenship 2001-2004, *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, adapted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812<sup>th</sup> meeting of the Ministers' Deputies

- ότι συγκαταλέγεται, ανάμεσα στις άλλες δραστηριότητες του Οργανισμού, σχετικά με την υπεράσπιση των αξιών και των αρχών της ελευθερίας, του πλουραλισμού, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και της αρχής της νομοθεσίας, τα οποία αποτελούν θεμελιώδη συστατικά της δημοκρατίας.

Αναφέρεται επίσης, ότι η εν λόγω εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν να περιλαμβάνει κάθε επίσημη ή ανεπίσημη εκπαιδευτική δραστηριότητα και να αποτελεί συντελεστή κοινωνικής συνοχής, αμοιβαίας κατανόησης, δια-πολιτισμικού και “δια-θρησκευτικού” διαλόγου καθώς και αλληλεγγύης. Γεγονός, που οφείλει να γίνει πλήρως κατανοητό και αποδεκτό από όλα τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου και κατ’ επέκταση τις κυβερνήσεις αυτών, έτσι ώστε να την συμπεριλάβουν στο σχεδιασμό της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής τους, καθώς και να συμμετάσχουν στα διάφορα ευρωπαϊκά δίκτυα σχετικά με αυτήν. Αναλογιζόμενοι το γεγονός, όπου πολύ εύστοχα αναφέρει ο T.H. Marshall, ότι η εκπαίδευση δεν αποτελεί απλά το δικαίωμα του παιδιού να πάει στο σχολείο αλλά το δικαίωμα του ενήλικου πολίτη να είναι μορφωμένος.

Όσον αφορά τώρα τον ρόλο του σχολείου, το Συμβούλιο Υπουργών θεωρεί ότι το σχολείο οφείλει να προβεί στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές στο να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη αρμονικής μαζί με άλλους συνύπαρξης σε μία δημοκρατική κοινωνία, καθώς και αποφυγής επιθετικών εθνικιστικών ή ρατσιστικών στάσεων αλλά και βίαιων ή εξτρεμιστικών τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς. Θεωρώντας δηλαδή με αυτό το τρόπο, ότι το θεσμικό πλαίσιο του σχολείου οφείλει<sup>76</sup>:

- να παρακινεί τους μαθητές, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς για μία δημοκρατική διοίκηση στον χώρο της εκπαίδευσης
- να προωθεί την έρευνα και την προσωπική μελέτη
- να υιοθετεί μία εκπαιδευτική προσέγγιση άμεσα συνδεδεμένη ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη

---

<sup>76</sup> Education of Democratic Citizenship 2001-2004, *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, Adapted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812<sup>th</sup> meeting of the Ministers’ Deputies

- να ενθαρρύνει τις ανταλλαγές καθώς και τις συναντήσεις ανάμεσα σε μαθητές και δασκάλους διαφορετικών σχολείων
- να επιδιώκει την επαφή καθώς και τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κοινωνίας, Θεωρεί, αγοράς εργασίας καθώς και των ΜΜΕ

Ο ρόλος επομένως του σχολείου δεν θα πρέπει να περιορίζεται απλά στη θεωρητική αναφορά στους μαθητές των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων τους. Αντιθέτως μάλιστα, οφείλει κυρίως να σχεδιάσει και συγχρόνως να υλοποιήσει ένα πεδίο πρακτικής εφαρμογής της θεωρητικής αυτής γνώσης και να δημιουργήσει μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Το σχολείο δηλαδή οφείλει να αποτελέσει μία αρένα, μέσα στην οποία τα παιδιά θα μπορούν να πράττουν και κυρίως να δια-πράττουν μαζί με άλλους με τέτοιο τρόπο, που να επισφραγίζεται η αυριανή συμμετοχή τους στα κοινά. Υπό αυτές λοιπόν τις συνθήκες, κύριος σκοπός της εκπαίδευσης γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη στο σχολείο καθώς και σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα αποτελεί η εξασφάλιση της ασφάλειας και η αύξηση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών, που συνάδουν με την φύση και τις πρακτικές της συμμετοχής στο δημοκρατικό σύστημα.

Προς επίτευξη όλων αυτών, το σχολείο οφείλει να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης βασισμένο τόσο στις απαιτήσεις των μαθητών όσο και στους εκπαιδευτικούς στόχους, που οφείλουν να επιτευχθούν εκ μέρους αυτού ανάλογα πάντα και με την εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης. Παράμετροι, τις οποίες θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε στη συνέχεια.

## 2.2. Σχέδιο δράσης στο σχολείο που αφορά την εκπαίδευση στην ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία

### 2.2.1.α. Βαθμίδες εκπαίδευσης

Το σχέδιο δράσης, το οποίο οφείλει να επιτευχθεί στα πλαίσια άσκησης της εκπαίδευσης πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα καθώς και την Ιδιότητα του Πολίτη, καλείται να επιτελέσει ένα διπλό στόχο: αφενός την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών και απαιτήσεων των μαθητών και αφετέρου την

υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων που το ίδιο θέτει. Λαμβάνοντας βεβαίως υπόψιν τις διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης από τις οποίες δομείται το σχολικό πλαίσιο.

Όσον αφορά τις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών, αυτές οφείλουν να συνάδουν πρακτικά με την διδακτέα ύλη καθώς και με τα σχολικά εγχειρίδια, που θα χρησιμοποιηθούν κατά την διδασκαλία της. Πριν ωστόσο αναφερθούμε σε αυτή, θα ήταν ίσως χρήσιμο να αναφέρουμε τις σχολικές βαθμίδες στις οποίες αυτοί απευθύνονται καθώς και στους εκπαιδευτικούς στόχους, που θέτει καθεμία από αυτές. Τέσσερις λοιπόν οι βαθμίδες εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζουν το σχολικό πλαίσιο :

- η προσχολική εκπαίδευση (νηπιαγωγείο)
- η υποχρεωτική ή βασική εκπαίδευση ( Δημοτικό)
- η βασική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)
- η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο)

Οι πολιτικές επομένως, οι οποίες σχεδιάζονται προκειμένου να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος στόχος της εν λόγω εκπαίδευσης, ποικίλουν ανάλογα με την εκάστοτε βαθμίδα. Καθώς, στο πλαίσιο αυτής απεικονίζεται το κοινό στο οποίο αυτές οφείλουν να απευθύνονται και κατ' επέκταση, οι εκάστοτε απαιτήσεις και προσδοκίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, αναλογιζόμενοι πάντα την ηλικία τους και τη δυνατότητα αντίληψης τους.

Ξεκινώντας από την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, αυτή της *προσχολικής ηλικίας*, τα παιδιά έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωπα με το θεσμό του σχολείου καθώς και την έννοια της τυπικής εκπαίδευσης και συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ δασκάλου και γονέα θεωρείται απαραίτητη. Τα παιδιά νοιώθουν για πρώτη φορά να αποτελούν μέλη μίας στενότερης θεσμικά κοινωνικής ομάδας, πέραν της οικογένειας και κατά συνέπεια έρχονται αντιμέτωπα με την ανάγκη προσαρμογής αυτών στους εκάστοτε κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς. Το πρώτο λοιπόν αυτό στάδιο εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αποτελεί την πρώτη, αν θέλετε, επαφή των παιδιών με αυτό που μελλοντικά θα μάθουν να το αποκαλούν ως κοινωνία. Η

γνώση έρχεται σε αυτούς δημιουργικά μέσα από παραμύθια, παιδικά βιβλία με εικόνες και παιχνίδια και μαθαίνουν να σέβονται το ένα το άλλο μέσα από την καθημερινή τους συναναστροφή. Ενώ δέχονται την διαφορετικότητα μέσα από την ισότιμη αντιμετώπιση τους, τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν. Αρχίζουν να χρησιμοποιούν τον διάλογο μέσα από την επικοινωνία τους με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και αποκτούν, ως ένα βαθμό την ελευθερία επιλογής, όταν καλούνται από μόνα τους να επιλέξουν για κάτι.

Η εκπαίδευση δηλαδή πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και κατ'επέκταση την Ιδιότητα του Πολίτη θα πρέπει να έρχεται σε αυτούς φυσικά, επιλέγοντας βέβαια να παρουσιαστεί αρχικά η ηθική μόνο διάσταση τους. Ενώ πέραν των δικαιωμάτων και των βασικών αρχών, τα παιδιά θα πρέπει να έρχονται εξίσου αντιμέτωπα και με τις υποχρεώσεις που η χρήση των δικαιωμάτων επιφέρει. Η έννοια τώρα της τιμωρίας οφείλει να έρχεται μέσα από δημοκρατικούς και γενικά αποδεκτούς τρόπους, έχοντας ως μοναδικό σκοπό της την αποτροπή και ως ένα βαθμό τον παραδειγματισμό, τόσο για το ίδιο το παιδί όσο και για τα υπόλοιπα.

Όσον αφορά τώρα την εν λόγω εκπαίδευση στη βαθμίδα της *υποχρεωτικής ή βασικής εκπαίδευσης*, θα λέγαμε, ότι κατά τις πρώτες κυρίως τάξεις ακολουθείται η ίδια ίσως πολιτική με αυτή της προσχολικής. Τα παιδιά βέβαια οφείλουν να έρχονται πλέον αντιμέτωπα με περισσότερα δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις και η γνώση να παρέχεται σε αυτούς συστηματικά, ενώ η αναφορά βασικών εννοιών, όπως ανθρώπινα δικαιώματα, ελευθερία, δικαιοσύνη να είναι συχνή. Ωστόσο, η πνευματική τους ωριμότητα έρχεται σταδιακά και η εκπαίδευση οφείλει να ακολουθήσει ανάλογη πορεία. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρουν έχει αποκτήσει περισσότερο αυστηρή και οργανωμένη δομή και οι ίδιοι οφείλουν να προσαρμοστούν και να ενταχθούν σε αυτό. Στα τελευταία τώρα χρόνια αυτής, η εκπαίδευση γύρω από όλες αυτές τις βασικές έννοιες οφείλει να παίρνει πιο συγκεκριμένη μορφή με την διδασκαλία ανάλογων μαθημάτων, την παρακίνηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού για έκφραση και έκθεση καθώς και με την ανάδειξη, στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αντιπροσώπων. Οι μαθητές δηλαδή, έστω και σε μικρό βαθμό, έρχονται για πρώτη δηλαδή φορά αντιμέτωποι με το βασικό

αξίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι καθώς και με τις υποχρεώσεις, που αυτό επιφέρει.

Η βασική τώρα δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί το μεταβατικό, θα λέγαμε, στάδιο ανάμεσα στη βασική και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς για πολλούς αποτελεί και το τέλος της εκπαιδευτικής τους πορείας. Στη βαθμίδα αυτή και ιδιαίτερα προς το τελευταίο της στάδιο, οι μαθητές έχουν έρθει πλέον σε επαφή με όλους τους τομείς της γνώσης και της μάθησης και οφείλουν να βρίσκονται σε ικανοποιητικό βαθμό πνευματικής ωρίμανσης. Η εξοικείωσή τους με τις θεμελιώδεις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της Ιδιότητας του Πολίτη, καθώς και με την διττή διάσταση αυτών – ηθική και νομική - οφείλει να είναι πλέον ικανοποιητική και σε συνδυασμό πάντα με τη ευαισθητοποίηση και θέληση τους για δραστηριοποίηση και κινητοποίηση.

Όσον αφορά την τοπική τους αντιπροσώπευση, αυτή καλείται να πάρει πλέον άλλη διάσταση καθώς, οφείλει να επεκτείνεται πέραν των στενών ορίων της σχολικής τάξης<sup>77</sup> σε αυτά της κοινότητας του σχολείου. Οι μαθητές λοιπόν καλούνται πλέον να αντιπροσωπεύσουν τους συμμαθητές τους σε ανώτατα διοικητικά όργανα του σχολείου, όπως είναι ο διευθυντής ή το συμβούλιο των καθηγητών και να προτείνουν σχέδια, λύσεις ή ακόμα και να διεκδικήσουν δικαιώματα δικά τους ή των συμμαθητών τους, που νοιώθουν ότι αδικούνται, με δημοκρατικά πάντα μέσα. Αποφοιτώντας λοιπόν από αυτό το στάδιο εκπαίδευσης οφείλουν να έχουν ικανοποιητικές, εάν όχι απόλυτα επαρκείς γνώσεις, γύρω από βασικές επιστήμες καθώς και γύρω από την κοινωνία στην οποία ζουν αλλά και τον δικό τους ρόλο, ως πολίτες αυτής.

Το τελευταίο στάδιο εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολείου μπορούμε να το αποκαλέσουμε ως *ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (higher secondary education)*. Η γνώση και εδώ, όπως και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες που εξετάσαμε έρχεται σταδιακά και η πρόοδος ακολουθεί εξελικτική πορεία. Οι μαθητές της εν λόγω βαθμίδας οφείλουν να βρίσκονται ηλικιακά σε ένα επίπεδο πλήρους ωρίμανσης και συνειδητοποίησης όλων των εννοιών και

---

<sup>77</sup> Έχοντας ως παράδειγμα το Ελληνικό σχολικό πλαίσιο, μπορούμε να μιλάμε για Πενταμελές και Δεκαπενταμελές μαθητικό συμβούλιο.

γνώσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Ως αποτέλεσμα της συνεχούς εκπαιδευτικής τους πορείας, οι γνώσεις τους δεν αρκεί πλέον να καλύπτουν βασικά επίπεδα αλλά οφείλουν να αποκτήσουν μία πιο σύνθετη και ουσιαστική πορεία. Τα μαθήματα, που τους διδάσκονται, έχουν αποκτήσει περισσότερο πολυδιάστατο χαρακτήρα και η προσωπική τους άποψη και κρίση καλείται συνεχώς. Οι ίδιοι οφείλουν να γνωρίζουν πλέον αρκετά καλά, τόσο τη δομή της τοπικής κοινωνίας στην οποία ζουν όσο και της ευρύτερης με αυτή την έννοια κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένου υπόψιν όλων των δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων που αυτή επιφέρει.

Όσον αφορά τώρα τον τομέα της τοπικής τους αντιπροσώπευση, η ίδια οφείλει να έχει αποκτήσει πλέον περισσότερο ουσιαστικό χαρακτήρα καθώς τα θέματα τα οποία καλούνται να επεξεργαστούν είναι περισσότερο φλέγοντα και ουσιαστικά. Συχνά δηλαδή οι μαθητές θα πρέπει να κληθούν να πάρουν αποφάσεις αλλά και να αγωνιστούν μέσα από διαδηλώσεις για σοβαρά ζητήματα της κοινωνίας που τους αφορούν ή όταν νοιώσουν ότι αδικούνται, είτε οι ίδιοι ως άτομα είτε ως μέλη μίας ευρύτερης ομάδας ατόμων. Χρησιμοποιώντας ωστόσο πάντα τρόπους βασισμένους τόσο στη δημοκρατία όσο και σε όλες τις ανθρώπινες αξίες, που κυριαρχούν.

Ας μην ξεχνάμε, ότι με το πέρας αυτής ο μαθητής παύει πλέον να είναι παιδί και περνάει στη σφαίρα του ενήλικα. Οφείλει λοιπόν να είναι εφοδιασμένος με όλες τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις, αξίες και προσόντα προκειμένου να ανταπεξέλθει αξιοπρεπώς τόσο στις απαιτήσεις όσο και στις προκλήσεις της κοινωνίας στην οποία διαβιεί. Αρχικά ως πολίτης αυτής και συγχρόνως και ως πολίτης ολόκληρου του κόσμου.

### ***2.2.1.β. Διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και εκπαιδευτικό υλικό***

Αφού λοιπόν αρχικά αναφερθήκαμε στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, οι επιδιωκόμενοι κάθε φορά εκπαιδευτικοί στόχοι οφείλουν να επιτευχθούν με την βοήθεια πάντα και του ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού. Η ανακήρυξη, εκ μέρους του ΟΗΕ, της δεκαετίας 1995 – 2004 ως *Δεκαετίας Εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* έδωσε την ώθηση για μία περαιτέρω



προσπάθεια επίτευξης αυτής τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Στα πλαίσια λοιπόν αυτής, πραγματοποιήθηκε και μία προσπάθεια δημιουργίας κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού γύρω από αυτά, προκειμένου να καλύψουν ενδεχόμενα κενά των σχολικών εγχειριδίων κάθε χώρας σχετικά με την εκπαίδευση γύρω από το εν λόγω θέμα. Καθώς, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προβεί στη δημιουργία σχολικών εγχειριδίων σχετικών με την Εκπαίδευση γύρω από έννοιες, όπως αυτή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και της Ιδιότητας του Πολίτη, όπου τα σχολικά αυτά εγχειρίδια σχεδιάζονται και διδάσκονται ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία απευθύνονται και καλύπτοντας θέματα ποικίλης ύλης, όπως ιστορικά, φιλοσοφικά, κοινωνιολογικής φύσης, νομικά, θρησκευτικά, καθώς και θέματα πολιτικής διαπαιδαγώγησης και κουλτούρας.

Κάθε κράτος καλείται λοιπόν να σχεδιάσει και να οργανώσει από μόνο του το εκπαιδευτικό του σύστημα, στηριζόμενο πάντα στα στοιχεία της ιστορίας και του πολιτισμού του και χωρίς βέβαια να έρχεται αντιμέτωπο με βασικές αξίες και επιδιωκόμενους στόχους, που καθιερώνονται θεσμικά τόσο στο εθνικό όσο και στο διεθνές δίκαιο. Για την ενίσχυση ωστόσο της εν λόγω προσπάθειας καθώς και την καθοδήγηση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων σε κρατικό επίπεδο, τα διάφορα κράτη προέβησαν μέσω της διεθνούς συνεργασίας στη δημιουργία ενός πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, μέρος του οποίου επιγραμματικά αναφέρεται στη συνέχεια<sup>78</sup>.

- *Reardon, Educating for Human Dignity (1995)*  
*Εκπαιδεύοντας για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια*

Η εν λόγω αναφορά περιλαμβάνει ένα βιβλίο με πηγές, σχεδιασμένο για τους διδάσκοντες, όπου αποτελείται από 27 επεξεργασμένες υπο-ενότητες μαθημάτων με θέμα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ως αποδέκτες αυτού θεωρούνται μαθητές ηλικίας από το νηπιαγωγείο μέχρι το 12<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας τους, καθώς και μαθητές της τελευταίας τάξης του αμερικανικού High School.

Όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισής του, αυτή είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην ηθική και λιγότερο στο δίκαιο ενώ βασίζεται

---

<sup>78</sup> Β. Πανταζής (επιμ.) (2006), *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V., Αθήνα : Gutenberg, σελ. 90-124

περισσότερο σε έννοιες και λιγότερο σε θεματικές ενότητες. Ακολουθείται επίσης ο αναπτυξιακός παράγοντας σύμφωνα με την παράδοση του Kohlberg, σύμφωνα με τον οποίο οι προαναφερθείσες έννοιες κατατάσσονται σε αυτό με βάση το ηλικιακό επίπεδο και την σχολική τάξη, καθώς και η φιλελεύθερη θεωρία περί δικαιοσύνης, όπως διατυπώθηκε από τον Rawls, όπου θεωρεί ότι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα οφείλουν να κατανοούνται και να οικοδομούνται ως συμβάσεις μεταξύ ελεύθερων και συνετών ατόμων.

➤ *Ημέρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (1995)*

Το εν λόγω υλικό αποτελεί τεύχος με εικοσιτέσσερα, ήδη δοκιμασμένα, σχεδιαγράμματα μαθήματος γύρω από την ιδέα, το να αφιερώσεις μία ημέρα σε ένα συγκεκριμένο θέμα, όπως αυτό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Απευθύνεται κυρίως στους διδάσκοντες ενώ συγχρόνως εμπεριέχει και οδηγίες δραστηριοτήτων για τους μαθητές. Ως πεδίο εφαρμογής, θεωρούνται όλοι σχεδόν οι τομείς εκπαίδευσης, όπως ο ιστορικός-κοινωνικός, γλωσσικός-ιστορικός, μουσικός-καλλιτεχνικός, μαθηματικός-φυσικός και αθλητικός, καλύπτοντας έτσι το ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα ενός σχολείου.

Οι στόχοι του χωρίζονται σε γνωστικούς και κοινωνικούς-ηθικούς ενώ συγχρόνως αναφέρονται και κάποιοι ψυχοκινητικοί υπο-στόχοι. Η ιδιαιτερότητα ωστόσο του εν λόγω υλικού, έγκειται στη δυνατότητα σύνδεσης του συγκεκριμένου θέματος με ποικίλους τομείς και σε διαφορετικούς κάθε φορά συνδυασμούς, με την συμβολή πάντα ανάλογων παραδειγμάτων και εικόνων.

➤ *Amnesty International – Unterrichtspraxis Menschenrechte (1995 – 1998)*

*Διεθνής Αμνηστία – Η Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Πράξη*

“Η Διδασκαλία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην Πράξη” αποτελεί εξίσου μία σειρά από ειδικά τεύχη με αυτή την ονομασία, όπου συντάχθηκε υπό την εποπτεία της Διεθνούς Αμνηστίας και απευθύνεται σε μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων εκπαίδευσης στις γερμανόφωνες χώρες της

Γερμανίας, Αυστρίας και Ελβετίας. Στο αναφερόμενο διάστημα, 1995 – 1998 και στα πλαίσια αυτού, συντάχθηκαν δέκα τεύχη με θέματα σχετικά με τη βία και τα βασανιστήρια, τις διακρίσεις, τις συμφωνίες, τις συγκρούσεις, τις γυναίκες, τα παιδιά, τη θρησκεία, την ανεκτικότητα, το άσυλο και την ποινή. Το καθένα ωστόσο από αυτά περιλαμβάνει και μία σχετική αναφορά σε αληθινό πρόσωπο, όπου παρουσιάζεται να στερείται το εν λόγω δικαίωμα του ενώ γίνεται παραλήπτως καταδικαστέας, στα πλαίσια του δικαίου, συμπεριφοράς.

Οι στόχοι και στην προκειμένη περίπτωση εντοπίζονται τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό-ηθικό τομέα και το μοντέλο του Kohlberg θεματοποιείται και εδώ ρητά. Επιπλέον, η παρουσία σκίτσων αναπαριστά και προάγει καλύτερα τη ροή του μαθήματος ενώ οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν προσωπική δράση μέσω της παρότρυνσης για συγγραφή επιστολών, απευθυνόμενες στους ίδιους ανθρώπους που παρουσιάζονται να στερούνται τα δικαιώματά τους.

➤ *All human beings...Manual for human rights education (1998)*

*Όλα τα ανθρώπινα όντα...Εγχειρίδιο της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα*

Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί, όπως προσδιορίζεται και από το όνομα του, εγχειρίδιο εκπαίδευσης γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούμενο από 31 λεπτομερειακά πρότυπα μαθήματος απευθυνόμενα στους διδάσκοντες και βασισμένα σε διαφορετικές κάθε φορά διαστάσεις αυτών. Δημιουργήθηκε υπό την εποπτεία της Kaisa Savolainen<sup>79</sup> και σε συνεργασία με αντιπροσώπους<sup>80</sup> ιδιαίτερα αξιόλογων ινστιτούτων και οργανισμών γύρω από την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα και απευθύνεται σε μαθητές όλων των σχολικών βαθμίδων, καθώς και σε άτυπα τμήματα διδασκαλίας για παιδιά, νέους και ενηλίκους.

<sup>79</sup> Διευθύντρια του τμήματος ανθρωπιστικής, πολιτισμικής και διεθνούς εκπαίδευσης της UNESCO.

<sup>80</sup> Francine Best - Γαλλικό Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας . Patrice Meyer-Bisch – Ινστιτούτο Ηθικής (Ethnics) και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Πανεπιστημίου του Φριμπούρ της Ελβετίας, Betty Reardon – διευθύντρια του προγράμματος για την Εκπαίδευση Ειρήνης του Teachers College του Columbia University στη Νέα Υόρκη, καθώς και μέλη του Ινστιτούτου Έρευνας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Καΐρου και του Διαμερικανικού Ινστιτούτου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων της Κόστα Ρίκα.

Στόχος αυτού, η θεωρητική αναφορά τόσο της έννοιας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων όσο και των αρχών της ηθικής δράσης, οι οποίες συνεπάγονται και υποδηλώνονται μέσα από αυτά. Στα πλαίσια τώρα της δομής του γίνεται αναφορά σε όλες τις σχετικές γύρω από αυτά Συμβάσεις καθώς επίσης, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντίληψη περί δικαιοσύνης καθώς και στην παρουσίαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου ως αδιαίρετα και οικουμενικά.

➤ *United Nations High Commissioner for Human Rights: AB, teaching human rights (1998)*

*Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: η ΑΒΓ της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*

Το συγκεκριμένο τέλος υλικό αποτελεί ένα σύνολο βοηθημάτων απευθυνόμενο στους διδάσκοντες, βασισμένο σε θέματα παιδείας γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και έχοντας τέτοια δομή, ώστε να απευθύνεται στους μαθητές όλων των ηλικιών και κατά συνέπεια να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες και απαιτήσεις τους. Ο χαρακτήρας του συνεπώς είναι τόσο θεωρητικός όσο και πρακτικός, καθώς οι μαθησιακοί στόχοι που επιδιώκονται αφορούν αφενός τη γνωστική αντιμετώπιση του αντικειμένου και αφετέρου τη προσωπική εμπλοκή του κάθε μαθητή, όσον αφορά την υπεράσπιση τους και σε συνδυασμό με το ηθικό-κοινωνικό επίπεδο αυτής της διάστασης.

Οι συγγραφείς ωστόσο του εν λόγω υλικού ενθαρρύνουν τους διδάσκοντες να επικεντρωθούν κυρίως στην επιδίωξη του δεύτερου σκέλους, όπου εμπεριέχει την προσωπική εμπλοκή των μαθητών. Τέτοιου είδους βέβαια τοποθέτηση απευθύνεται σε μεγαλύτερης ηλικίας κυρίως μαθητές, ανώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, όπου θεωρούνται περισσότερο ικανοί να αντιληφθούν την έννοια του δικαιώματος και κατά συνέπεια να καλλιεργηθεί μέσα τους η ανάλογη αυτοπεποίθηση και κοινωνική εκτίμηση, ώστε να προβούν στην υπεράσπιση ενός δικαιώματος, που ανήκει και στους ίδιους, για χάρη κάποιου άλλου.

### **2.2.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την εκπαίδευση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη**

Αφού λοιπόν αναφέραμε τον σημαντικό, όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαίδευσης πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη, ρόλο του σχολείου, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε και τον εξίσου σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί τον κύριο εκπρόσωπο του και την ίδια στιγμή τον κύριο εκφραστή της εν λόγω εκπαίδευσης, χωρίς την παρουσία του οποίου όλη αυτή η μετάδοση της γνώσης δεν θα ήταν εφικτή. Εάν προηγουμένως χαρακτηρίσαμε το χώρο του σχολείου ως μικρογραφία της κοινωνίας, η σχολική αίθουσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο κατάλληλος εκείνος χώρος, μέσα στον οποίο ο κάθε μαθητής μπορεί να δράσει και να εκφραστεί με μεγαλύτερη ευκολία. Καθώς στα πλαίσια αυτής, αφυπνίζονται αφενός αξίες και τρόποι συμπεριφοράς, με τις οποίες οι νέοι θα χρειαστεί να εφοδιαστούν για την μελλοντική ενεργό είσοδο τους στην πραγματική κοινωνία ως ενήλικες και αφετέρου η ίδια η σχολική αίθουσα οφείλει να αποτελεί ένα είδος πολιτικού φόρουμ με την έννοια της ελεύθερης συμμετοχής και έκφρασης.

Ο εκπαιδευτικός τώρα, όντας συνεχώς παρών και συγχρόνως συντονιστής της σχολικής αυτής αίθουσας αναπτύσσει με τους μαθητές του μία ιδιαίτερη και διαπροσωπική σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης. Ενώ συγχρόνως, είναι επιφορτισμένος και με την ευθύνη του έργου του, που είναι τόσο η διάδοση σε αυτούς κάθε είδους γνώσης που ο ίδιος κατέχει, όσο και η διάδοση όλων των αξιών και τρόπων συμπεριφοράς που έχουμε ήδη αναφέρει.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα χαρακτηριστικά αναφέρει,<sup>81</sup> ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να :

- δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης τόσο ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές του όσο και ανάμεσα στους μαθητές μεταξύ τους
- δημιουργήσει ένα κλίμα ομαδικής συνεργασίας
- προωθήσει τον ελεύθερο και δημοκρατικό διάλογο

---

<sup>81</sup> Council of Europe (1991), *The Challenge of Human Rights Education*, Hugh Starkey (ed), Great Britain: Cassell, σελ. 85

- αναλάβει την υποστήριξη δημοκρατικών λύσεων σε ενδεχόμενες διενέξεις χωρίς φυσικά την χρήση βίας
- καλλιεργήσει στους μαθητές του το αίσθημα ευθύνης απέναντι σε όλους τους ανθρώπους και όχι μόνο σε όσους βρίσκονται στο σχολικό πλαίσιο
- επινοεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων ανάμεσα στους μαθητές, που να περιορίζονται ανάμεσα τους χωρίς να χρειάζονται πάντα την δική του παρουσία
- είναι έτοιμος για δράση προκειμένου την επιτύχει την αλλαγή που επιδιώκει

Συγκεκριμένα τώρα, όσον αφορά τον τομέα της Εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα καθώς και την Ιδιότητα του Πολίτη, λόγω της δυσκολίας που η ίδια αντιμετωπίζει ώστε να εφαρμοστεί, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επιφορτισμένος με μεγαλύτερη ευθύνη και φέρει μεγαλύτερης δυσκολίας. Απαιτείται από αυτόν μία ιδιαίτερα πολυδιάστατη προσέγγιση, βασισμένη στην ανάγκη για κατανόηση και συνεργασία μεταξύ διαφόρων διδασκόντων αλλά και στην ύπαρξη ενός πλήρως δημοκρατικού σχολικού συστήματος σε συνδυασμό με την πλήρη γνώση γύρω από τις νόμιμες και θεμελιώδεις αρχές και κείμενα, που διακηρύσσουν την οικουμενικότητα της φύσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Ο ρόλος επομένως του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτή είναι ιδιαίτερα καθοριστικός και όπως οι Eileen Baglin Jones & Neville Jones<sup>82</sup> χαρακτηριστικά αναφέρουν, οι ευθύνες αυτού οφείλουν να χαρακτηριστούν ως εξής:

- πρώτον, οφείλει να εξασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, που αποτελούν τη νέα γενιά, έχουν υιοθετήσει σε ικανοποιητικό βαθμό όλες εκείνες τις θετικές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, που ανήκουν στην κοινωνία και
- δεύτερον, οφείλει να παρέχει επαρκή γνώση και εμπειρία σε αυτούς που έχουν την τάση να ακολουθήσουν την "αστική" ζωή όσο το δυνατόν πιο έντονα.

---

<sup>82</sup> E. Baglin Jones & N. Jones, *Education for Citizenship. Ideas and perspectives for cross-curricular study*

Όλη όμως αυτή η Εκπαίδευση γύρω από έννοιες τόσο ηχηρές και πολυδιάστατες είναι αδύνατο να αναπτυχθεί από τον εκπαιδευτικό σχεδόν αυθόρμητα. Συνεπώς, απαιτείται από μέρους του προσπάθεια και προθυμία για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση. Πολλοί ωστόσο αναρωτιούνται σχετικά με αυτό, εάν είναι προτιμότερο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα να γίνεται εξ' αρχής ή σε μορφή σεμιναρίων κατά την διάρκεια της καριέρας τους, χωρίς βέβαια να μπορεί να δοθεί μία καθολική απάντηση. Ωστόσο, η Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και ειδικά εφόσον αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικούς οφείλει να είναι συνεχής και ουσιαστική, καθώς καινούρια γεγονότα συμβαίνουν καθημερινά στον κόσμο και ο κάθε πολίτης καλείται να ανταποκριθεί σε νέες προκλήσεις.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν καλείται να αντιληφθεί αρχικά ο ίδιος σε επαρκή και ικανοποιητικό βαθμό την έννοια τόσο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων όσο και της Ιδιότητας του Πολίτη και κατόπιν, να βοηθήσει και τους μαθητές του να τις αντιληφθούν και κυρίως να αποκτήσουν την πλήρη συνείδηση αυτών. Καθώς, όπως ο Federico Mayor χαρακτηριστικά αναφέρει «οι γνώσεις γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και συγχρόνως η προσπάθεια μετάδοσης αυτών στους άλλους, είναι ένας τρόπος συνεισφοράς στη συνείδηση τους».

Εν όψει λοιπόν της παραδοχής σχετικά με τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από τα εν λόγω θέματα, κατά την περίοδο 1994-1995 πραγματοποιείται ο σχεδιασμός ενός κύκλου σεμιναρίων γύρω από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου αποτελείται από εννέα ημερήσιες συνεδρίες και τρεις απογευματινές σε σύνολο 42 ωρών. Ως επιδιωκόμενοι στόχοι θεωρούνται<sup>83</sup>:

- η απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων γύρω από το αντικείμενο
- η συζήτηση μέσω της παιδαγωγικής μεθόδου
- η ενθάρρυνση των δασκάλων και το να καταστούν ικανοί να αναλάβουν την υποστήριξη του τομέα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα πλαίσια της σχολικής τάξης

---

<sup>83</sup> Human Being and his/her Rights, *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe. Teaching means, teaching aids and methodology of education*, vol. 6, σελ. 54

- η αρχή ενός προβληματισμού γύρω από την ενσωμάτωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα πλαίσια του σχολείου σε καθημερινή ίσως βάση

Ενώ, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σχετικά με την επίτευξή τους είναι<sup>84</sup>:

- η ενεργή συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων
- ο διάλογος
- η διεπιστημονικότητα των πληροφοριών
- η χρήση μη παραδοσιακών μεθόδων και μέσων διδασκαλίας
- συμμετοχή ΜΚΟ καθώς και ειδικών εκτός του σχολικού πλαισίου
- ίση συνεργασία μεταξύ δασκάλων – μαθητών – γονέων

Πέραν ωστόσο του συγκεκριμένου κύκλου σεμιναρίων, η γενικότερη προσπάθεια συγκέντρωσης των θεματικών, οι οποίες θα όφειλαν να καλύπτονται κατά την διάρκεια της Εκπαίδευσης, θα μπορούσε επιγραμματικά να έχει την εξής μορφή<sup>85</sup>:

- η νομική διάσταση γύρω από τη σύλληψη και προσέγγιση αναφορικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
- η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και η φιλοσοφία πάνω στην οποία βασίζονται
- μια διαπολιτισμική προσέγγιση της Εκπαίδευσης με σκοπό την εφαρμογή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων
- γνώσεις γύρω από την σχολική ζωή, τις εκπαιδευτικές συμπεριφορές και τα ανθρώπινα δικαιώματα

Τέσσερις λοιπόν θεματικές, ισότιμες μεταξύ τους και με την ίδια σοβαρότητα και σημασία κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέσα από έρευνες και πρακτικές έχει αποδειχθεί ότι, κατά την εφαρμογή τους, οι δυο τελευταίες κατέχουν μεγαλύτερης αξίας λόγω του πρακτικού χαρακτήρα της φύσης τους.

---

<sup>84</sup> Human Being and his/her Rights, *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe. Teaching means, teaching aids and methodology of education*, vol. 6, ό.π.,σελ. 55

<sup>85</sup> Council of Europe (1991), *The Challenge of Human Rights Education*, Hugh Starkey (ed), Great Britain: Cassell, σελ. 121



Ανάλογα τώρα με την ηλικία και την σχολική βαθμίδα, ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού παίρνει άλλη διάσταση και κινείται υπό άλλη μορφή. Ο ίδιος λοιπόν καλείται να προσαρμόσει τις γνώσεις και το έργο του στις απαιτήσεις των μαθητών του, λαμβάνοντας σαφώς υπόψιν του τον προσωπικό τρόπο αντίληψης τους, λόγω πρωτίστως της ηλικίας του και κατόπιν των προσωπικών τους εμπειριών. Μέσα λοιπόν από την διαδικασία παιχνιδιών και το άκουσμα ιστοριών για τις μικρότερες ηλικίες αλλά και την παρότρυνση για έκφραση και συμμετοχή για τις μεγαλύτερες, το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα παραμένει πάντα το ίδιο. Καθώς, το μόνο που μεταβάλλεται είναι οι τρόποι διδασκαλίας αυτού ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και για το οποίο απαιτείται και η ικανότητα δημιουργικής έκφρασης του εκπαιδευτικού.

Στα διάφορα εγχειρίδια, που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς γύρω από το εν λόγω θέμα, ως προτεινόμενοι τρόπου διδασκαλίας αναφέρονται επίσης η δημιουργία εκθέσεων ή η οργάνωση ειδικών εκδηλώσεων με θέμα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς και η παρακίνηση των μαθητών για έκφραση της γνώμης τους γύρω από αυτά μέσα από θεατρικές παραστάσεις ή συζητήσεις. Για το εν λόγω επίσης θέμα, το Συμβούλιο των Υπουργών αναφέρει ότι «...ο δάσκαλος, μέσα από διάφορες πηγές και μεθόδους, οφείλει να αποκτήσει μία γενικότερη αντίληψη και κατανόηση σχετικά με την πολιτική, νομική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη καθώς και την ικανότητα να εργασθεί σε ένα πολυδιάστατο περιβάλλον, με ένα σύνολο από αντικειμενικές μεθόδους γύρω από αυτή και κυρίως την ανάγκη για ενδο-εργασιακή εκπαίδευση.»<sup>86</sup>

Τέλος, θα ήταν εξίσου χρήσιμο να αναφερθεί και η προσπάθεια, εκ μέρους του Κέντρου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών, να προβεί στην έκδοση μίας σειράς εκπαιδευτικών υλικών σχετικά με αυτά, απευθυνόμενα στην «εξάσκηση» επαγγελματιών. Χαρακτηριστικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το «Manual on Human Rights Training Methodology» (Εγχειρίδιο για την εκπαίδευση- κατάρτιση πάνω στα Ανθρώπινα Δικαιώματα), το οποίο απευθύνεται σε όλες τις ομάδες επαγγελματιών και περιέχει αφενός κάποιες εισαγωγικές γνώσεις γύρω από

---

<sup>86</sup> Education for Democratic Citizenship 2001 – 2004, *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812<sup>th</sup> meeting of Ministers' Deputies.

την έννοια και ιστορική εξέλιξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και αφετέρου, χρήσιμα στοιχεία σχετικά με την διδασκαλία αυτών καθώς και τα απαραίτητα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τώρα την Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη, οι τρόποι διδασκαλίας που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι αρκετοί. Μπορεί για παράδειγμα να περιοριστεί στην απλή παρουσίαση των εννοιών ή να ζητήσει και την συμμετοχή των μαθητών, με τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων - τρόπος ο οποίος θεωρείται περισσότερο αποδεκτός και προτεινόμενος. Ο Lenhart<sup>87</sup> καταφεύγει επίσης στην καταγραφή ορισμένων χρήσιμων για την εν λόγω Εκπαίδευση μεθόδων διδασκαλίας.

- *Εργασιακή διδασκαλία*, η οποία αναπτύχθηκε από την Παιδαγωγική της Μεταρρύθμισης ως εναλλακτική δυνατότητα της κυριαρχικής παρουσίας του ρόλου του δασκάλου. Μέσα από τις διάφορες ασκήσεις προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και όχι απλά η παθητική και τυποποιημένη αποδοχή της γνώσης εκ μέρους τους. Επιδιώκεται λοιπόν η ανάπτυξη όχι μόνο της αναπαραγωγικής αλλά κυρίως της παραγωγικής σκέψης, μέσα από την εξάσκηση του πνεύματος αλλά και του σώματος.
- *Προσομοίωση*, η οποία αναφέρεται είτε στην ανάληψη ρόλων εκ μέρους των εκπαιδευόμενων είτε στην δραστηριοποίηση αυτών σε προσομοιωμένα περιβάλλοντα. Μέσα λοιπόν από την διαδικασία παιχνιδιού καλούνται να επικαλεστούν ρόλους, να πάρουν αποφάσεις και να προτείνουν λύσεις γύρω από συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα.

---

<sup>87</sup>Β. Πανταζής (επιμ.) (2006), *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V., Αθήνα: Gutenberg, ό.π., σελ. 141-144

- *Project*, το οποίο επιδιώκει την ενεργοποίηση των μαθητών προκειμένου να κάνουν πράξη την θεωρητική γνώση την οποία κατέχουν, με την ενεργό συμμετοχή τους σε πραγματικά γεγονότα.
- *Μαθησιακό δίκτυο*, το οποίο αποτελεί εξελιγμένο φορέα κινητοποίησης μέσω του διαδικτύου. Με την δημιουργία πολυάριθμων φόρουμ συζητήσεων γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στα πλαίσια του διαδικτύου, οι μαθητές αποκτούν αφενός τη δυνατότητα εξοικείωσης στην πρόσβαση σε πληροφορίες και αλληλογραφία και αφετέρου καλούνται να εκφράσουν την γνώμη τους και να μοιραστούν ιδέες και γνώσεις με άτομα ιδίων ή άλλων ηλικιών.
- *Μαθησιακός διάλογος σε μικρές ομάδες*, όπου τα θέματα καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους και οι γνώσεις και ιδέες που αναπτύσσονται προέρχονται από προσωπικές εμπειρίες, αξιολογήσεις και στάσεις.
- *Λογομαχία*, η οποία μπορεί να αποτελεί αναπαράσταση της επιχειρηματολογίας δυο αντίπαλων νομικών παρατάξεων ενώπιον του δικαστηρίου ή μία κλασική ακαδημαϊκή λεκτική αντιπαράθεση. Οι μαθητές εδώ καλούνται να ενεργοποιήσουν την κρίση τους, καθώς και την ικανότητα τους να μιλούν βάση επιχειρημάτων, βασισμένοι στο δημόσιο δομημένο λόγο και αντίλογο. Και τέλος,
- *Μελέτη νομικών υποθέσεων*, η οποία πραγματοποιείται είτε ατομικά είτε ομαδικά και μέσω αυτών, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και συγχρόνως καλούνται να αναπτύξουν κρίση και να λάβουν αποφάσεις.

### *3. Η διεθνής και ευρωπαϊκή δράση σχετικά με την Εκπαίδευση γύρω από Ανθρώπινα Δικαιώματα και την Ιδιότητα του Πολίτη*

Από την αρχή της δεκαετίας του '90, όπου η ανάγκη προόδου και ενημέρωσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και την ιδιότητα του ανθρώπου ως πολίτη της κοινωνίας στην οποία ζει έγινε πιο έντονη, έως και σήμερα τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουμε την επίδειξη σημαντικού έργου. Τη σύνταξη σημαντικών κειμένων γύρω από αυτά, καθώς και την γνωστοποίηση, από την Επιτροπή Delors και με εντολή της UNESCO, των «τεσσάρων πυλώνων της παιδείας». Το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται σε<sup>88</sup> :

- βασικές γνώσεις και αξίες γύρω από αυτήν και περιλαμβάνει γνωστικούς στόχους και περιεχόμενα μάθησης – «*Learning to know*»
- σύνδεση αυτών των γνώσεων με πρακτικούς τομείς, όπως αυτούς της εργασίας και οικονομίας - «*Learning to do*»
- στην ανάγκη να μάθεις να ζεις με τους άλλους, υπό το πνεύμα δημοκρατίας και συνεργασίας, υιοθετώντας δηλαδή ένα περισσότερο κοινωνικο-ηθικό προσανατολισμό - «*Learning to live together*»
- στην ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και αναζήτηση - «*Learning to be*»

Όσον αφορά τώρα συγκεκριμένα τον χώρο της εκπαίδευσης, η εν λόγω κίνηση περιλαμβάνει τη δημιουργία συγκεκριμένων σχεδίων δράσης, προοριζόμενα να ενσωματωθούν στην γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική των κρατών και να επιφέρουν τα ανάλογα αποτελέσματα. Προκειμένου ωστόσο η συγκεκριμένη αναφορά να γίνει καλύτερα αντιληπτή, θα μπορούσαμε ίσως να αναφερθούμε επιγραμματικά σε ορισμένα από αυτά<sup>89</sup>.

---

<sup>88</sup> Β. Πανταζής (2006), *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V., Αθήνα: Gutenberg, σελ. 65

<sup>89</sup> Στο ίδιο, ό.π., σελ. 66-85

➤ Παγκόσμιο Σχέδιο Δράσης (World Plan of Action - 1993)

Το εν λόγω Σχέδιο Δράσης δημιουργήθηκε το 1993, υπό την καθοδήγηση της UNESCO στα πλαίσια συνεδρίου ορμώμενου της Παγκόσμιας Διάσκεψης της Βιέννης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και αποτελεί ένα σύνολο μαθησιακών στόχων και βημάτων δράσης με σκοπό την δημιουργία μιας παγκόσμιας κοινότητας, όπου όλα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα θα τηρούνται επαρκώς και πράξεις που οδηγούν στη στέρηση αυτών θα αποφεύγονται. Παρατηρείται ωστόσο η ταύτιση της Εκπαίδευσης γύρω από αυτά με έννοιες, όπως αυτές της δημοκρατίας και της ειρήνης και κατά συνέπεια, η στρατηγική δράσης τους στηρίζεται αποκλειστικά σε δημοκρατικά μέσα απαλλαγμένα από τη χρήση βίας.

Στα πλαίσια αυτού, γίνεται επίσης αναφορά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τόσο στα πλαίσια του σχολείου όσο και στην πέρα αυτού εκπαιδευτική πορεία καθώς επίσης απαριθμούνται και οι καταστάσεις, κατά τις οποίες η παραβίαση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι εμφανής και η παρέμβαση της παιδείας γύρω από αυτά θεωρείται απαραίτητη. Παρ' όλη ωστόσο την πληρότητα και το εύρος αναφοράς γύρω από τα δικαιώματα, το εν λόγω Σχέδιο παρουσιάζει κάποιο πρακτικό, θα λέγαμε, κενό όσον αφορά το διδακτικό πρόγραμμα που θα πρέπει να ακολουθηθεί.

➤ Διακήρυξη και Εννιαίο Πλαίσιο (Declaration and Integrated Framework – 1994/5)

Ένα χρόνο μετά το «Παγκόσμιο Σχέδιο Δράσης», ακολουθεί η Διακήρυξη και το απορρέον από αυτή Ολοκληρωμένο Πλαίσιο Δράσης ψηφισμένο από τη Διεθνή Υπουργική Διάσκεψη στα πλαίσια πάντα της UNESCO. Το εν λόγω έγγραφο προκύπτει μέσα από την ταύτιση των τομέων εκπαίδευσης σχετικά με την ειρήνη, τη δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στοχεύει στην ένταξη του τομέα κοινωνικής – πολιτικής – ηθικής παιδείας σε ένα διεθνές σχέδιο γενικής παιδείας. Αποτελώντας, από την στιγμή της δημιουργίας του και στο εξής, τη βάση γύρω από οποιαδήποτε δράση της UNESCO σχετικά με την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Στην αναφορά του περιλαμβάνει διάφορες μορφές εκπαίδευσης, τυπικές και άτυπες και απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες. Έρχεται επιπλέον αντιμέτωπη με μια σειρά ακραίων και λανθανουσών συμπεριφορών, όπως αυτή της ξενοφοβίας ή του ρατσισμού και προσανατολίζεται προς μία οικουμενική κυρίως κατεύθυνση, στην οποία εμπεριέχεται και η έννοια της ηθικής. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει τέλος το γεγονός, ότι στο πλαίσιο δράσης του δίνεται μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού υλικού, συμπεριλαμβανομένου των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και της ανάπτυξης και αξιολόγησης διαφόρων προγραμμάτων διδασκαλίας και έρευνας. Ενώ γίνεται και ιδιαίτερη αναφορά στην ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διδασκόντων καθώς και στη στήριξη των ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων.

➤ Εκπαιδευτική Στρατηγική της Διεθνούς Αμνηστίας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Amnesty International's Human Rights Education Strategy – 1996)

Η Διεθνής Αμνηστία αποτελεί την μεγαλύτερη διεθνώς Μη Κυβερνητική Οργάνωση, που κύριο στόχο έχει την προάσπιση και υπεράσπιση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Έχει μάλιστα χαρακτηριστεί παγκοσμίως, ως ο τρίτος μεγαλύτερος ανάμεσα σε διακρατικές οργανώσεις «παραγωγός» υλικών σχετικά με την Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, προσιτών στο κοινό.

Το εν λόγω λοιπόν κείμενο αποτελεί την προσπάθεια, εκ μέρους αυτής, να εκθέσει τους στόχους που επιδιώκει, καθώς επίσης και να καταγράψει τα μέτρα δράσης, που οφείλει να ακολουθήσει προς εκπλήρωση τους. Στοχεύει επιπλέον στην επί τόπου εφαρμογή αυτών, μέσω των ομάδων-μελών της, καθώς και στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των ανθρώπων της ανάγκης για προσωπική στήριξη και προστασία όλων αυτών των δικαιωμάτων. Ο τομέας δράσης της είναι ιδιαίτερα ευρύς και περιλαμβάνει κάθε συστατικό και φορέα σχετιζόμενο με την εκπαίδευση.

➤ Διεθνές Σχέδιο Δράσης (International Plan of Action – 1998)

Το εν λόγω Σχέδιο Δράσης αποτελεί μία περισσότερο ευρεία θεώρηση της Εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς περιλαμβάνει την ανάγκη διάδοσης της γνώσης και του πληροφοριακού υλικού. Οι τομείς στους οποίους επικεντρώνεται είναι ο γνωστικός-θεματικός, ο γνωστικός με προσανατολισμό την πρακτική εφαρμογή, των δεξιοτήτων καθώς και ο κοινωνικό-ηθικός. Παρατηρείται λοιπόν μεγάλη διεύρυνση, όσον αφορά τους τομείς δράσης του ενώ ως περιεχόμενο μάθησης αυτών αποτελούν «όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμπεριλαμβανομένου του αδιαίρετου τους και της αλληλεξάρτησης τους».

Ο μαθησιακός χώρος γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται δεν περιορίζεται απλά σε αυτόν του σχολείου αλλά περιλαμβάνει και κάθε είδους τυπικό ή άτυπο μαθησιακό πλαίσιο. Κατά συνέπεια λοιπόν, αποδέκτες του δεν είναι μόνο οι μαθητές αλλά κάθε είδους εκπαιδευόμενος. Ορμώμενο ωστόσο της δεκαετίας Εκπαίδευσης γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα θέτει μία σειρά στόχων, που παρουσιάζονται ως εξής :

- α. Έρευνα γύρω από τις ανάγκες αυτής και κατάστρωση στρατηγικής, όσον αφορά την κάλυψή τους
- β. Ενδυνάμωση των διεθνών προγραμμάτων και δυναμικών
- γ. Ενδυνάμωση των περιφερειακών προγραμμάτων και δυναμικών
- δ. Ενδυνάμωση εθνικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων
- ε. Ενδυνάμωση τοπικών προγραμμάτων και δυναμικών
- στ. Συντονισμένη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- ζ. Ενδυνάμωση του ρόλου των ΜΜΕ
- η. Παγκόσμια διάδοση της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

➤ Κατευθυντήριες Γραμμές για Εθνικά Σχέδια (Guidelines for National Plans – 1998)

Οι εν λόγω Κατευθυντήριες Γραμμές, όπως άλλωστε αναφέρεται, απευθύνονται στα διάφορα κράτη με την πεποίθηση, ότι η Εκπαίδευση αποτελεί από μόνη της θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και ως τέτοια θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και σε εθνικό επίπεδο στα διάφορα σχέδια δράσης. Αποβλέπουν ωστόσο :

- α. στη συγκρότηση και λειτουργία μιας εθνικής επιτροπής για την Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα
- β. στη διεξαγωγή μιας βασικής μελέτης, σχετικά με τις ανάγκες αυτής και την καταγραφή των υπάρχοντων πόρων
- γ. στον καθορισμό των αναγκών των ομάδων-στόχων και των προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών μέτρων
- δ. στη λεπτομερειακή επεξεργασία του εθνικού σχεδίου
- ε. στην διεξαγωγή του εθνικού σχεδίου και παρακολούθησή του
- στ. στην αποτίμηση και αξιολόγηση του εθνικού σχεδίου

Σε **Περιφερειακό** τώρα **επίπεδο**, έχουν και εκεί πραγματοποιηθεί προσπάθειες σχετικά με την προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καθώς και την εφαρμογή αυτών στην Εκπαίδευση, γεγονός που επιβεβαιώνει και πάλι την μεγάλη ανάγκη για εξασφάλιση και εφαρμογή αυτής. Ως παράδειγμα, θα μπορούσε εδώ να αναφερθεί η Περιφερειακή Διάσκεψη για την Παιδεία γύρω τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Ευρώπη, που πραγματοποιήθηκε το 1997, υπό την εποπτεία της UNESCO. Στη συνέχεια ωστόσο, θα προσπαθήσουμε να αναφερθούμε στην ευρωπαϊκή κυρίως δράση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα.

Στα πλαίσια της **Ευρώπης**, η μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στους νέους, όπου αποτελούν το μέλλον του κόσμου και της κοινωνίας. Κάθε είδους αλλαγή, προκειμένου να είναι επιτυχής και ουσιαστική, θα πρέπει να συντελεσθεί από αυτούς και να έχει αυτούς ως κύριους παραλήπτες. Υπό την καθοδήγηση λοιπόν του Συμβουλίου της Ευρώπης και στηριζόμενα στην ανταπόκριση των εθνικών αρχών, τα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη οδηγήθηκαν



στο σχεδιασμό πολιτικών δράσης, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων και οργανωμένων σχεδίων με σκοπό την προώθηση της ένταξης των ευρωπαϊκών διαστάσεων γύρω από την παιδεία και την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων και σε εθνικό επίπεδο. Δίνοντας ωστόσο ιδιαίτερη βαρύτητα στις χώρες της Νοτιο-ανατολικής κυρίως Ευρώπης, όπου στον τομέα της Εκπαίδευσης βρίσκονται σε μειονεκτικότερη ίσως θέση.

Ο τομέας τώρα της Εκπαίδευσης θεωρείται πρωτίστης σημασίας, όσον αφορά τη διάπλαση των νέων συνεπώς, όπως εκφράστηκε και στα πλαίσια των *επιδιώξεων της Συνθήκης της Λισαβόνας (2000 Lisbon goals)*, οφείλει να τους εφοδιάσει με υψηλού επιπέδου γνώσεις και προσόντα, καθώς επίσης και με ικανότητες ανάλογες αυτής. Όσον αφορά τώρα την εκπαίδευση συγκεκριμένα γύρω από την Ιδιότητα του Πολίτη παρουσιάζεται και στην Ευρώπη η τάση άμεσης σύνδεσης αυτής με την αρχή της δημοκρατίας. Έτσι λοιπόν από το 1997, αρχίζουμε να αναφερόμαστε σε αυτή με τον όρο *Εκπαίδευση γύρω από την Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη (Education for Democratic Citizenship)* και λίγο αργότερα έχουμε την ανακήρυξη του έτους 2005, ως *Ευρωπαϊκό Έτος για την Ιδιότητα του Πολίτη μέσα από την Εκπαίδευση (European Year of Citizenship through Education - “Learning and Living Democracy”)*.

Το 2002, παρουσιάζεται και η επίσημη Σύσταση του Υπουργικού Συμβουλίου<sup>90</sup> όπου αναφέρει, ότι κύριος σκοπός της εν λόγω εκπαίδευσης στα πλαίσια του σχολείου και μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους δεν είναι άλλος, από αυτόν της εξοικείωσης των μαθητών με την εν λόγω ιδέα προκειμένου να συμβιώνουν ειρηνικά μαζί με άλλους σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, απαλλαγμένο από ακραίες στάσεις και συμπεριφορές. Να αναφέρουμε μόνο, ότι η εν λόγω σύσταση αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης για την περίοδο 2001 – 2004 και περιλαμβάνει ξεκάθαρες προτάσεις και οδηγίες σχετικά με τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές που θα πρέπει να ακολουθηθούν, τα αντικείμενα εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και την απαιτούμενη

---

<sup>90</sup> Education of Democratic Citizenship 2001-2004. *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, adapted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812<sup>th</sup> meeting of the Ministers' Deputies

επιμόρφωση των δασκάλων και εκπαιδευτών αλλά και τον ρόλο των ΜΜΕ και της τεχνολογίας στα πλαίσια αυτής.

Το 2005, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθετεί το πρόγραμμα «*Communication on Youth Policies*», το οποίο αποτελεί μία αναπροσαρμογή του προγράμματος «*European Youth Pact*», το οποίο δημιουργήθηκε το 2005 από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και αποβλέποντας στους νέους θέτει τις εξής προτεραιότητες :

α. συμμετοχή, β. ενημέρωση, γ. εθελοντική δραστηριότητα και καλύτερη γνώση και κατανόηση των νέων.

Το 2001, η Επιτροπή είχε ήδη προβεί και στην υιοθέτηση του προγράμματος «*White Paper on a New Impetus for European Youth*», όπου επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή των νέων στην κοινωνία καθώς και στην λήψη αποφάσεων τόσο σε τοπικό, εθνικό αλλά και υπερ-εθνικό επίπεδο. Τα μέσα, τα οποία ωστόσο απαιτούνται είναι πολλαπλά και αναφέρονται τόσο στην ενημέρωση και ενθάρρυνση των νέων ατόμων για συμμετοχή στα κοινά και εθελοντική εργασία όσο και στην υποστήριξη διαφόρων προγραμμάτων και ερευνών.

Το πιο πρόσφατο πρόγραμμα υιοθετείται το 2007 με την ονομασία «*Youth in Action*» και επιδιώκει να καλλιεργήσει στους νέους το αίσθημα ατομικής ευθύνης απέναντι στους ίδιους αλλά και στους συνανθρώπους τους, καθώς επίσης και να τους προτρέψει για συμμετοχή και ενασχόληση με τα κοινά. Όλη αυτή η ευαισθητοποίηση ξεκινάει, σύμφωνα με το πρόγραμμα, από το σχολείο και συνεχίζεται κατά την έξοδο τους από αυτό και στην αληθινή κοινωνία.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και το Πρόγραμμα δράσης 2007-2013 με την ονομασία «*Active Citizenship*», το οποίο σχεδιάστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και βασίστηκε αφενός στο πρόγραμμα «*White Paper on Communication -2006*» της Margot Wallstrom<sup>91</sup> - το οποίο θέτει τους πολίτες και τη δημοκρατία στο επίκεντρο των πολιτικών δράσεων της ΕΕ - και αφετέρου στο σχεδιασμένο από την ίδια πάλι *Plan ‘D’*<sup>92</sup>. Οι στόχοι του εν λόγω Προγράμματος δράσης επικεντρώνονται εξίσου στην ανάγκη για ενεργή συμμετοχή και ευαισθητοποίηση των νέων, έχοντας ωστόσο περισσότερο

<sup>91</sup> Πρόσφατη Αντιπρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

<sup>92</sup> Plan ‘D’ → Dialogue, Debate and Democracy (Διάλογος, Δημόσια Συζήτηση και Δημοκρατία)

καθορισμένο χαρακτήρα, όσον αφορά τους επιδιωκόμενους στόχους. Καθώς για παράδειγμα, τίθεται ως στόχος ότι μέχρι το 2011, περισσότεροι από 3 εκατομμύρια μαθητές θα λάβουν μέρος σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής, έτσι ώστε να τριπλασιαστεί ο τρέχων αριθμός.

- *Επίλογος*

Η μελέτη της έννοιας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων καθώς και της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη μας βοηθάει στο να αντιληφθούμε την σπουδαιότητά τους, αρχικά με την πλήρη κατανόηση και συνειδητοποίηση του περιεχομένου των δυο αυτών εννοιών εκ μέρους του ανθρώπου και κατόπιν με την εξασφάλιση όσον αφορά την άσκηση αυτών τόσο από εμάς όσο και από τους συνανθρώπους μας. Ως περισσότερο λοιπόν ασφαλής και σίγουρος τρόπος, προκειμένου αυτός ο διπλός στόχος να επιτευχθεί, θεωρείται η διδασκαλία αυτών των εννοιών μέσω της εκπαίδευσης. Τομέας, ο οποίος συμπεριλαμβάνεται αφενός ανάμεσα σε αυτά, ως πρωτίστης σημασίας δικαίωμα για όλους τους ανθρώπους και αφετέρου αποτελεί μέσο διάδοσης αυτών προκειμένου να γίνουν αρχικά αντιληπτά και κατόπιν να εφαρμοστούν από όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους. Καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τι νόημα θα είχε να ήμασταν φορείς δικαιωμάτων και υποχρεώσεων χωρίς ωστόσο να γνωρίζαμε για αυτά; Ή χωρίς να μπορούσαμε να τα επικαλεστούμε κάθε φορά που θεωρούμε ότι αυτά παραβιάζονται;

Η εξέλιξη ωστόσο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επήλθε σταδιακά: αρχικά μέσω της διεκδίκησης, στη συνέχεια μέσω της κατάκτησης και τέλος μέσω της νομικής τους κατοχύρωσης τόσο σε διεθνές όσο και σε ευρωπαϊκό ή εθνικό επίπεδο. Βάση της εν λόγω νομικής κατοχύρωσης, που αναφέρουμε, αποτελεί η *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, η οποία θεσπίστηκε πριν από 60 περίπου χρόνια στα πλαίσια του ΟΗΕ. Χωρίς βέβαια τώρα να αμφισβητείται η σπουδαιότητα της καθολικότητας, όσον αφορά την εφαρμογή τους, ένα πρώτο ερώτημα που θα έπρεπε ίσως να μας απασχολήσει αναφέρεται στο ενδεχόμενο, οι άνθρωποι να γνωρίζουν μεν για τα δικαιώματά τους αλλά να μην επιθυμούν ίσως να κάνουν χρήση αυτών. Ή το ενδεχόμενο της χρήσης ορισμένων από αυτά να έρχεται σε σύγκρουση με την κουλτούρα του εκάστοτε κράτους.

Προκειμένου να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, όσον αφορά τον συλλογισμό μας, θα μπορούσαμε να πάρουμε ως παράδειγμα το εν λόγω δικαίωμα όλων των ανθρώπων στην εκπαίδευση, που μας απασχόλησε. Όπως ήδη αναφέρθηκε, όλοι οι άνθρωποι έχουν το ίδιο δικαίωμα για πρόσβαση και

συμμετοχή σε όλες τις σχολικές βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ η ίδια οφείλει να παρέχεται σε αυτούς δωρεάν, τουλάχιστον όσον αφορά την στοιχειώδη και υποχρεωτική της βαθμίδα. Υπάρχουν ωστόσο περιπτώσεις παιδιών, τα οποία αναγκάζονται να δουλεύουν αντί να πηγαίνουν σχολείο καθώς, η ανάγκη τους για επιβίωση είναι μεγαλύτερη από την ανάγκη για μόρφωση και καλλιέργεια. Ίσως να γνωρίζουν το δικαίωμα τους σ' αυτήν, ωστόσο η διαδικασία της εκπαίδευσης απαιτεί και ένα συγκεκριμένο επίπεδο διαβίωσης καθώς, προέχει η ανάγκη των παιδιών για σίτιση και στέγαση και έπεται η ανάγκη τους για πνευματική και ηθική καλλιέργεια. Ενώ, υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις σχολικής διαρροής που οφείλονται είτε στην απαγόρευση των παιδιών από τους γονείς τους - για λόγους προσωπικούς είτε ιδεολογικούς- να συνεχίσουν τη φοίτηση πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είτε στην επιθυμία των ίδιων των παιδιών για αποκοπή από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αλλά ακόμα και αν πάρουμε την περίπτωση της εκπαίδευσης πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα θα έρθουμε και πάλι αντιμέτωποι με κάποιες άλλες αντιφάσεις κατά την εφαρμογή τους. Μέσα από αυτήν δηλαδή, τα παιδιά διδάσκονται για παράδειγμα το δικαίωμα όλων των ανθρώπων για ελευθερία επιλογής και συμμετοχής στα κοινά στην κοινωνία στην οποία ζουν. Ωστόσο, τι γίνεται όταν τα δικαιώματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την κουλτούρα της κοινωνίας στην οποία τα ίδια ζουν; Όταν για παράδειγμα διδάσκεται σε αυτά η ελευθερία έκφρασης του λόγου καθώς και το δικαίωμά τους για εκλέγειν και εκλέγεσθαι ανεξαρτήτως φύλου ή άλλων διακρίσεων και την ίδια στιγμή στην κοινωνία την οποία διαβιούν θεωρείται ίσως απαγορευμένο για τις γυναίκες να εκφέρουν κάθε είδους λόγο, πόσο μάλλον να ψηφίζουν ή να θέτουν την δική τους αντιπροσώπευση κατά τη διακυβέρνηση του κράτους. Προβλήματα, που μπορεί ίσως να μην συναντώνται συχνά στον χώρο της Ευρώπης, ωστόσο οι άνθρωποι δεν ζουν μόνο σε αυτή και ο καθολικός χαρακτήρας των δικαιωμάτων δεν γνωρίζει από σύνορα και περιορισμούς.

Ποιος ο λόγος λοιπόν να αναφερόμαστε καθημερινά σε τόσα δικαιώματα και αξίες και να διδασκόμαστε γύρω και πάνω σε αυτά, χωρίς στην πράξη να μπορούν πάντα να εφαρμοστούν από όλους ανεξαρτήτως τους ανθρώπους; Πού σταματάει λοιπόν η θεωρία και πού αρχίζει η πράξη; Αλλά κυρίως, ποιος είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή και τήρηση αυτών και ποια η προσωπική ευθύνη του καθενός;

Προτού βέβαια απαντήσουμε στα ανωτέρω ερωτήματα θα ήταν ίσως προτιμότερο να εκφράσουμε και έναν δεύτερο συλλογισμό γύρω από αυτά, ο οποίος έχει πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα και αναφέρεται στο θέμα των μειονοτήτων ή των μειονοτικά εθνικών ομάδων, το οποίο και προσπαθήσαμε να μελετήσουμε. Αναφέραμε λοιπόν και στην προκειμένη περίπτωση το δικαίωμα αυτών των ανθρώπων και κυρίως των παιδιών για ίση πρόσβαση στην Εκπαίδευση της χώρας στην οποία διαβιούν. Μιλήσαμε για την προσπάθεια αποφυγής διακρίσεων εις βάρος τους καθώς και για τον σεβασμό των στοιχείων της ιδιαίτερης ταυτότητας τους στα πλαίσια αυτής, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στο στοιχείο της γλώσσας. Διδασκαλία λοιπόν και καλλιέργεια τόσο της μητρικής κάθε φορά για τα παιδιά γλώσσας όσο και της επίσημης γλώσσας του κράτους στο οποίο διαμένουν. Καθώς, η πρώτη αποτελεί για αυτά αναμφισβήτητο μέρος του πολιτισμού τους ενώ η δεύτερη στοιχείο αποδοχής αλλά και διαβατήριο συμμετοχής και ένταξης σε όλους τους τομείς της κοινωνίας στην οποία ζουν, καθώς και πρόσβασης στην ανώτερη γνώση.

Ο ρόλος λοιπόν του σχολείου και κυρίως αυτός του δασκάλου είναι και στην προκειμένη περίπτωση ιδιαίτερα σημαντικός, όσον αφορά την πνευματική τους καλλιέργεια και ανάπτυξη όσο και την καλλιέργεια σε αυτά του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης παρόλη την διαφορετικότητα που τα χαρακτηρίζει. Ωστόσο, ο συλλογισμός μας έγκειται και πάλι στην πράξη. Πώς δηλαδή το σχολείο θα μπορέσει να είναι όσο το δυνατόν πιο παραγωγικό όταν οφείλει να ανταποκρίνεται τόσο στις ιδιαίτερες απαιτήσεις των παιδιών από μειονοτικά εθνικές ομάδες όσο και στις απαιτήσεις των παιδιών προερχόμενων από την πλειοψηφία του συνόλου; Αλλά και με ποιον τρόπο ο ρόλος του δασκάλου θα μπορέσει να είναι όσο γίνεται περισσότερο επιτυχής;

Καλός δάσκαλος στην προκειμένη περίπτωση είναι εκείνος που γνωρίζει και σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας κάθε εθνικής ομάδας, μιλάει την γλώσσα της καθώς και την επίσημη γλώσσα του κράτους και ενδιαφέρεται για την διατήρηση και ανάπτυξη της ιδιαίτερης ταυτότητας της. Επομένως, είναι άραγε εφικτό αυτός ο άνθρωπος να προέρχεται από το σύνολο της πλειονότητας του πληθυσμού ή υπονοείται ίσως ότι θα πρέπει να είναι ένας από αυτούς; Να έχει δηλαδή κοινή με αυτούς καταγωγή και οι σπουδές του να αφορούν τον σημαντικό αυτό ρόλο της διδασκαλίας των

παιδιών, προερχόμενων από την ίδια μειονοτική εθνική ομάδα με αυτόν. Μία δεύτερη ίσως σκέψη θα ήταν η συνεργασία από κοινού ενός δασκάλου, προερχόμενου από την μειονότητα και ενός άλλου προερχόμενου από την πλειονότητα, έτσι ώστε ο πρώτος να είναι σε θέση να μεταδώσει στους μαθητές κάθε στοιχείο της ιδιαίτερης ταυτότητας και καταγωγής τους ενώ ο δεύτερος να τους διδάξει κάθε απαραίτητο για τη ζωή τους στοιχείο της χώρας στην οποία διαβιούν και την οποία συναισθηματικά ίσως βιώνουν ως δεύτερη πατρίδα.

Πέραν βέβαια της επιλογής του κατάλληλου δασκάλου, ο συλλογισμός μας επικεντρώνεται και στην επιλογή του κατάλληλου χώρου στα πλαίσια του οποίου θα λειτουργήσει το σχολείο. Θα ήταν δηλαδή προτιμότερο να συσταθεί ξεχωριστό για τις μειονότητες σχολείο, τουλάχιστον όσον αφορά τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης ή η διδασκαλία να γίνεται σε κοινό με την πλειονότητα; Και στον ενδεχόμενο της δεύτερης περίπτωσης είναι ίσως προτιμότερο η διδασκαλία να γίνεται από κοινού με τα παιδιά της πλειονότητας ή ξεχωριστά προκειμένου να ικανοποιούνται, όσο το δυνατόν περισσότερο οι απαιτήσεις του κάθε μαθητή και ο δάσκαλος να έχει την δυνατότητα για παραγωγικότερη μαζί τους συνεργασία;

Ερωτήματα για τα οποία δεν μπορεί δυστυχώς να δοθεί μία καθολική ίσως απάντηση. Το κράτος λοιπόν και στις δυο περιπτώσεις οφείλει να διακρίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις του πληθυσμού του και αναλογιζόμενο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη σύσταση του να σχεδιάσει μία εκπαιδευτική πολιτική, που να ανταποκρίνεται σε αυτά και που να είναι σε θέση να τα εφαρμόσει. Θέτοντας ως βάση του την διάσταση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, οφείλει αρχικά να αντιληφθεί αφενός τις ανάγκες ολόκληρου του πληθυσμού του και αφετέρου τις ιδιαίτερες ίσως ανάγκες μέρους αυτού και στη συνέχεια να προσπαθήσει να τις καλύψει, προκειμένου να εξασφαλίσει στους πολίτες του ένα αξιοπρεπές επίπεδο διαβίωσης αλλά και συνθήκες ειρηνικής συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ τους. Καθώς, η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί συγχρόνως και επένδυση στο μέλλον ολόκληρης της κοινωνίας.

“Ανθρώπινα Δικαιώματα” και “Εκπαίδευση”, έννοιες ιδιαίτερα βαρύνουσας σημασίας, στο όνομα των οποίων αποφάσεις λαμβάνονται καθημερινά και συμφωνίες υπογράφονται σε ευρύτερο επίπεδο. Όλα αυτά

όμως θα παραμείνουν μόνο λόγια ή ίσως η εφαρμογή τους δεν θα έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα, εάν αρχικά κάθε κράτος δεν ενδιαφερθεί ξεχωριστά για την προσωπική υιοθέτηση και εφαρμογή όλων αυτών με βάση τις δικές του ανάγκες και συνθήκες που επικρατούν στο εσωτερικό του. Μιλάμε για μία εποχή παγκοσμιοποίησης, όπου η ανάγκη παγκόσμιας συνεργασίας για την επιβολή της ειρήνης και την εφαρμογή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων θεωρείται αναγκαία. Ωστόσο, πως θα μπορέσεις να βοηθήσεις τον συνάνθρωπο σου και να εξασφαλίσεις το δικαίωμα για Εκπαίδευση σε ένα παιδί, που κατοικεί χιλιάδες μίλια μακριά όταν πρώτα δεν ενδιαφερθείς να το εξασφαλίσεις στο παιδί που κατοικεί δίπλα σου; Το να αλλάξεις ολόκληρο τον κόσμο αποτελεί ίσως όραμα, το να αλλάξεις όμως ένα μέρος αυτού αποτελεί την αρχή και είναι προϊόν συστηματικής και συλλογικής προσπάθειας, όπου η ευθύνη βαρύνει καθέναν μας ξεχωριστά και αποτελεί, εκτός των άλλων, μέρος της ιδιότητας μας ως ενεργοί πολίτες.



• *Βιβλιογραφία*

Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Γεωργογιάννης Π. (1999), *Θέματα Δια-πολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg
2. Γκόβαρης Χ. (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός
3. Ζωγράφος Α. (2003), *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω
4. Καρακατσάνη Δ. (2004), *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Αθήνα : Μεταίχμιο
5. Μιτίλης Α. (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Οδυσσέας
6. Πανταζής Β. (επιμ.) (2006), *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*, Lenhart V. , Αθήνα: Gutenberg

Ξένη Βιβλιογραφία

1. Babadji R. (2001), *100 and 1 terms for Human Rights Education*. International Bureau of Education, Geneva: Eip Edition
2. Baglin Jones E. & Jones N., *Education for Citizenship. Ideas and perspectives for cross-curricular study*.
3. Bart van Steenbergen (1994), *The Condition of Citizenship*, London: Sage

4. Bregant A. (Year 1, 2003), *Rights, Responsibilities and Racism. Collection Thematic Dossiers*, Sola za Mir, stevilka 1
5. Cogan J. J. – Derricott R. (1998), *Citizenship for the 21<sup>st</sup> Century. An International Perspective on Education*, London: Kogan Page.
6. Cole M. (2006), *Education, Equality and Human Rights. Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Disability and Social Class*, London and New York: Routledge.
7. Couldly D., Gundara J. & Jones C. (1997), *Intercultural Education. World Yearbook of Education 1997*, London: Kogan Page.
8. Dickson B. (1997), *Human Rights and the European Convention*, London: Sweet & Maxwell.
9. Education for Democratic Citizenship 2001 – 2004, *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812<sup>th</sup> meeting of Ministers' Deputies.
10. **Educational Policies that Address Social Inequality** (January 2008), *Thematic Report: Minority Ethnic*, UK: London Metropolitan University.
11. **Educational Policies that Address Social Inequality** (January 2009), *Thematic Report: Linguistic Minorities*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
12. Georgi V. B. (2008), *The Making of Citizens in Europe. New Perspectives on Citizenship Education*, Bonn: bpb
13. Hinge H. (2009), *Education for an Inclusive Europe: New Minorities*, text by for work group

14. Human Being and his/her Rights (1995), *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe. Teaching means, teaching aids and methodology of Education*, vol. 6, Praha
15. International Journal of Theory and Research in Education (Spring/Summer 1999), *The School Field. Theorizing Citizenship Education I*, vol. X, number ½.
16. International Journal of Theory and Research in Education (Autumn/Winter 1999), *The School Field. Theorizing Citizenship Education II*, vol. X, number 3/4.
17. International Journal of Theory and Research in Education (Winter 2002), *The School Field. Human Rights, Inclusion and Education*, vol. XIII, number 5.
18. Invernizzi A. & Williams J. (2008), *Children and Citizenship*, London: Sage.
19. Kymlicka W. (1995), *Multicultural Citizenship. A liberal theory of minority rights*, Oxford: Clarendon Press.
20. Lynch J. (1992), *Education for Citizenship in a multicultural Society*, Cassell Education Series.
21. Open Society Institute (2001), *Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection*, Hungary: Central European University Press.
22. Ross A. (Braga 2003), *A Europe of Many Cultures. Proceedings of the fifth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, London: CiCe publication
23. Starkey H. (ed) (1991), *The Challenge of Human Rights Education*, Council of Europe.

24. Thornberry P. and Amor Martin Estebanez M. (2004), *Minority Rights in Europe*, Strasbourg: Council of Europe.

25. Turnšek N. , *Introduction: Minorities in a multicultural Europe*

26. UNESCO (PRAHA 1995), *Education for Human Rights and Citizenship in Central and Eastern Europe. Teaching means, teaching aids and methodology of education*, Human being and his/her rights, vol. 6.

27. Zavirsek D., Zorn J., Rihter L., Znidarec Demsar S. (2007), *Ethnicity in Eastern Europe. A challenge for Social Work Education*, Ljubljana: Faculteta za Socialno Delo.

28. Zgaga P. ( 2005), *The importance of Education in Social Reconstruction. Six Years of the Enhanced Graz Process*, Ljubljana/Wien: Centre for Educational Policy Studies.

#### ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ - ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ

1. <http://www.geocities.com/hrgreece/ikoumeniki.htm>

2. [http://el.wikipedia.org/wiki/Ανθρώπινα\\_Δικαιώματα](http://el.wikipedia.org/wiki/Ανθρώπινα_Δικαιώματα)

3. Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools

Εργαλείο για την Ποιοτική Εξασφάλιση της Δημοκρατικής Ιδιότητας του Πολίτη στα σχολεία

<http://ceps.pef.uni-lj.si/knjiznica/doc/tool-publication-final-for-internet.pdf>

4. [http://www.foreverfamilies.net/xml/articles/Teaching\\_Childrem\\_Democratic\\_Citizenship.aspx](http://www.foreverfamilies.net/xml/articles/Teaching_Childrem_Democratic_Citizenship.aspx)

5. [http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή\\_Σύμβαση\\_για\\_τα\\_Δικαιώματα\\_του\\_Ανθρώπου](http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή_Σύμβαση_για_τα_Δικαιώματα_του_Ανθρώπου)

7. Τσακίρη Ε. (2002), *Η γλώσσα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση*, άρθρο  
[http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02Analitiko\\_Programma/tsakiri/tsakiri.pdf](http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02Analitiko_Programma/tsakiri/tsakiri.pdf)