



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

"ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ"

Διπλωματική Εργασία

**Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Κυριακή Ταρλάμη

Επιβλέπων : Παναγιώτης Γρηγορίου

**Πειραιάς, 2020**

Το έργο που εκπονήθηκε και παρουσιάζεται στην υποβαλλόμενη διπλωματική εργασία είναι αποκλειστικά ατομικό δικό μου. Όποιες πληροφορίες και υλικό που περιέχονται έχουν αντληθεί από άλλες πηγές, έχουν καταλλήλως αναφερθεί στην παρούσα διπλωματική εργασία. Επιπλέον τελώ εν γνώσει ότι σε περίπτωση διαπίστωσης ότι δεν συντρέχουν όσα βεβαιώνονται από μέρους μου, μου αφαιρείται ανά πάσα στιγμή αμέσως ο τίτλος.

## **Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση**

Κυριακή Ταρλάμη

Σημαντικοί όροι: ανθρώπινα δικαιώματα, εθνοκεντρισμός, ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διεθνείς οργανισμοί

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να εξετάσει αν ο εθνοκεντρισμός αποτελεί εμπόδιο για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό εντοπίστηκαν οι επιμέρους στόχοι που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των μαθημάτων που διδάσκονται σήμερα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καλύπτεται ικανοποιητικά μέσα από τη στοχοθεσία που εμπεριέχεται στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, το γεγονός πως ακόμα και στη σημερινή εποχή το εθνοκεντρικό στοιχείο κάθε άλλο παρά απουσιάζει από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται τα διάφορα αντικείμενα στο ελληνικό σχολείο, ενδεχομένως εξηγεί και την προσπάθεια κάποιων διεθνών οργανισμών να ενισχύσουν την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα με συγκεκριμένα μέσα και εργαλεία.

Keywords: human rights, ethnocentrism, Greek primary education, international organizations

### **Abstract**

The present study aims to examine whether ethnocentrism is an obstacle to the development of education to human rights in Greek primary education. In this context, the individual objectives related to human rights were identified through the detailed program of the courses that are currently taught in the Greek primary school. The results showed that the issue of human rights is covered efficiently through the targeting context in the curriculum. However, the fact is that even today the ethnocentric element is existing in the techniques that various subjects are taught in the Greek school, this may explain the attempt of some international organizations to enhance human rights education with specific means and tools.

## Πίνακας Περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Κεφάλαιο 1ο.....	3
Ο εθνοκεντρισμός , ο εξευρωπαϊσμός και η σύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας.....	3
1.1 Ορισμός εθνοκεντρισμού.....	4
1.2 Εθνικότητα κι εθνική ταυτότητα.....	4
1.3 Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση.....	7
1.4 Παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση.....	8
1.5 Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στη διατήρηση του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση.....	14
1.5.1 Εθνική αυτογνωσία.....	16
1.5.2 Διαμόρφωση νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας.....	17
1.6 Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο.....	17
1.7 Εξευρωπαϊσμός : οι διαφορετικές ερμηνείες του όρου.....	19
1.8 Ευρωπαϊκή Ένωση και Παιδεία.....	21
1.9 Εθνοκεντρισμός ή εξευρωπαϊσμός : το μεγάλο δίλημμα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	23
Κεφάλαιο 2ο.....	28
Ανθρώπινα δικαιώματα.....	28
2.1 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.....	28
2.2 Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ).....	29
2.3 Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	30
2.4 Το ζήτημα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.....	31

2.5 Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην εκπαίδευση.....	33
2.6 Η σχέση εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας : η περίπτωση της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας.....	35
2.7 Πολίτης του έθνους και πολίτης του κόσμου.....	36
2.8 Σύνδεση πολυπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	40
2.9 Το Άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.....	42
Κεφάλαιο 3ο.....	45
Αναλυτικά Προγράμματα και Ανθρώπινα δικαιώματα .....	45
3.1 Ορισμός Αναλυτικού Προγράμματος.....	45
3.2 Το ζήτημα της εγκυρότητας του Αναλυτικού Προγράμματος.....	45
3.3 Το ζήτημα καθορισμού ειδικών στόχων και γενικών σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος.....	46
3.4 Προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος.....	48
3.5 Φάσεις σχεδιασμού και σύνταξης του Αναλυτικού Προγράμματος.....	49
3.6 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	50
3.7 Το ζήτημα του περιεχομένου της διδασκαλίας.....	51
3.8 Υλική και τυπική μόρφωση.....	53
3.9 Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	53
3.9.1 Το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας.....	54
3.9.2 Το μάθημα της Ιστορίας.....	55
3.9.3 Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος.....	56
3.9.4 Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.....	57
3.9.5 Το μάθημα των Θρησκευτικών.....	59
3.9.6 Το μάθημα της Γεωγραφίας.....	61
3.9.7 Το μάθημα «Ερευνώ τον φυσικό κόσμο».....	62
3.9.8 Το μάθημα «Τεχνολογία, Πληροφορία, Επικοινωνία».....	62
3.9.9 Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής.....	63

3.9.10 Το μάθημα των Εικαστικών.....	63
3.9.11 Το μάθημα της Μουσικής.....	64
3.9.12 Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.....	64
3.9.13 Το μάθημα των Αγγλικών.....	64
3.9.14 Τα μαθήματα των Μαθηματικών, της Τεχνολογίας και της δεύτερης ξένης γλώσσας.....	65
3.10 Η ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος.....	64
Κεφάλαιο 4ο.....	69
Διεθνείς Οργανισμοί και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα δικαιώματα.....	69
4.1 Σκοπός ίδρυσης και βασική στοχοθεσία του Συμβουλίου της Ευρώπης.....	69
4.2 Συμβούλιο της Ευρώπης και ανθρώπινα δικαιώματα.....	70
4.3 Συμβούλιο της Ευρώπης και εκπαίδευση.....	71
4.4 Προσπάθεια Συμβουλίου της Ευρώπης για σύνδεση εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων.....	71
4.4.1 Πρόγραμμα για τη Νεολαία σχετικά με την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	72
4.4.2 Δημιουργία εγχειριδίου "COMPASS".....	73
4.4.3 Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στην Αγωγή του Πολίτη.....	73
4.4.4 Έτος Ενεργών Πολιτών.....	74
4.4.5 «Εξερευνώντας τα Δικαιώματα των Παιδιών: σειρά μαθημάτων για τα δημοτικά σχολεία».....	74
4.4.6 «Χτίζοντας μια Ευρώπη για και με τα παιδιά».....	74
4.5 Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ) και του Χρηματοδοτικού Μηχανισμού ΕΕΑ Grants.....	75
4.6 Στήριξη της Ελλάδας από τον Χρηματοδοτικό Μηχανισμό ΕΕΑ Grants.....	76
4.7 Το πρόγραμμα " We are all citizens".....	76
4.7.1 Προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του " We are all citizens".....	78
4.7.2 Πρόγραμμα «Δράσεις ευαισθητοποίησης νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω των εκπαιδευτικών εγχειριδίων Compass και Compasito».....	79

Συμπεράσματα.....	81
Βιβλιογραφία.....	86



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έρχεται ως ολοκλήρωση της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διεθνείς και Ευρωπαϊκές πολιτικές στην εκπαίδευση, κατάρτιση και έρευνα» του τμήματος Διεθνών κι Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Βασικό κίνητρο για την επιλογή κι ενασχόλησή μου με τη θεματική της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αποτέλεσε τόσο το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα με το οποίο έχει έρθει αντιμέτωπη η χώρα μας τα τελευταία χρόνια όσο και η αύξηση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Δυστυχώς δεν είναι λίγες οι φορές που ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας κλήθηκα να αντιμετωπίσω διάφορα περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς αλλά και αποκλεισμού στο περιβάλλον του σχολείου. Μάλιστα παρά το γεγονός πως στο ίδιο δημοτικό σχολείο που υπηρετώ εδώ και αρκετά χρόνια φοιτούν μαθητές διαφορετικής εθνικής προέλευσης, το παραπάνω φαινόμενο δείχνει να οξύνεται ενώ κανείς θα περίμενε οι μαθητές να εξοικειώνονται με την ιδέα της συνύπαρξης με παιδιά διαφορετικής εθνικότητας με την πάροδο του χρόνου όπως επίσης και με την έννοια της διαφορετικότητας σε όποιο τομέα κι αν αυτή παρουσιάζεται.

Όλα τα παραπάνω με προβλημάτισαν αρκετά αλλά ταυτόχρονα με έκαναν να αναζητήσω αποτελεσματικούς τρόπους και μεθόδους για την καλλιέργεια ενός κλίματος ισότητας, σεβασμού στη διαφορετικότητα, ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης μέσα στις τάξεις μου με απώτερο σκοπό και στόχο πάντα τη διάχυσή του στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Δουλεύοντας, όμως, ως εκπαιδευτικός στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο πάντα λειτουργεί κάτω από τη σκιά της ολοκλήρωσης της ύλης θέλησα να δω κατά πόσο θα μπορούσαν να συνδράμουν στην προσπάθειά μου αυτή τα σχολικά εγχειρίδια και άρα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Εξάλλου, όταν πραγματοποιήθηκε η αντικατάσταση των παλαιότερων σχολικών εγχειριδίων, το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαβεβαίωνε πως τα νέα εγχειρίδια βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις και το περιεχόμενό τους συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των λαών ενώ παράλληλα προωθείται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ελληνική κοινωνία. Έτσι, θέλησα να ερευνήσω αν ο εθνοκεντρισμός που χαρακτηρίζει

το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί εμπόδιο για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά στη διάρθρωση της παρούσας εργασίας, αυτή χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια ορισμού εννοιών όπως ο εθνοκεντρισμός, η εθνικότητα και η εθνική ταυτότητα. Στη συνέχεια αναλύεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο εθνοκεντρισμός στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα και γίνεται αναφορά στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση. Έπειτα γίνεται μεγαλύτερη εστίαση στα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών και στη σχέση που αυτά έχουν με τη διατήρηση του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση ενώ κατόπιν τίθενται τα ζητήματα της εθνικής αυτογνωσίας και της διαμόρφωσης της νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας όπως επίσης και ο εξευρωπαϊσμός ως έννοια γενικότερα αλλά και ο αντικατοπτρισμός του στον τομέα της παιδείας ειδικότερα. Το πρώτο αυτό κεφάλαιο κλείνει με την αναφορά στο δίλημμα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό του εθνοκεντρισμού ή του εξευρωπαϊσμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα όπως αυτά προκύπτουν μέσα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) αλλά και τον χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Κατόπιν παρουσιάζεται η θέση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η σχέση εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσα από τη μελέτη των περιπτώσεων της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις έννοιες του πολίτη του έθνους και του κόσμου ενώ επιχειρείται και η σύνδεση πολυπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με το Άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται ο τρόπος που διαμορφώνεται, σχεδιάζεται και τελικά συντάσσεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται η στοχοθεσία ανά μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος που έχει να κάνει με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζεται η συμβολή των Διεθνών Οργανισμών στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και συγκεκριμένα του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Χρηματοδοτικού Μηχανισμού ΕΕΑ Grants. Τέλος ακολουθεί η παρουσίαση των συμπερασμάτων της μελέτης και ο βιβλιογραφικός κατάλογος.

## Κεφάλαιο 1ο

### Ο εθνοκεντρισμός , ο εξευρωπαϊσμός και η σύνδεσή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα μίας χώρας

Το άτομο ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής του νιώθει ενστικτωδώς την ανάγκη να διαμορφώσει την ατομική αλλά και ομαδική του ταυτότητα. Αυτός είναι, άλλωστε, κι ένας από τους κυριότερους μηχανισμούς που διαθέτει , ώστε να καταφέρει να ενσωματωθεί αποτελεσματικά στο ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο γεννήθηκε και θα κληθεί να μεγαλώσει. Διαμορφώνοντας το άτομο τη δική του ταυτότητα, έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει τη σχέση του με το περιβάλλον και αποκτά δεξιότητες επικοινωνίας. Γι' αυτό, εξάλλου, το άτομο αρχικά αισθάνεται την ανάγκη να βρει τη θέση του μέσα σε μεγαλύτερα κι ευρύτερα ανθρώπινα σύνολα, η κατηγοριοποίηση των οποίων μπορεί να σχετίζεται είτε με το φύλο, τη θρησκεία ή και τη γλώσσα. Έχοντας, λοιπόν, διαμορφώσει την ομαδική του ταυτότητα είναι σε δεύτερο χρόνο ικανό να προχωρήσει και στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας, εφόσον θα έχει ολοκληρώσει την εκτίμηση, αξιολόγηση και τοποθέτηση του εαυτού του σε σχέση με τους γύρω του.<sup>1</sup>

Από την άλλη πλευρά σε μία εποχή που γίνονται διαρκώς προσπάθειες αποσαφήνισης και διευκρίνισης του όρου «εξευρωπαϊσμός», παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύνδεση που αυτός έχει με την εκπαίδευση και τους επιμέρους τομείς της. Είναι τελικά η εκπαίδευση ένα πεδίο, στο οποίο ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την επίτευξη κοινών στόχων , τη χάραξη κοινών πολιτικών και την υιοθέτηση κοινών μεθόδων με στόχο την ευημερία και την ανάπτυξη ολόκληρης της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

---

<sup>1</sup> Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

## 1.1 Ορισμός εθνοκεντρισμού

Έτσι, σύμφωνα με τον W.G. Sumner όλες οι παραπάνω διαδικασίες τοποθετούνται στη βάση ενός πολύ συγκεκριμένου συνόλου συμπεριφορών, τις οποίες ο ίδιος ονόμασε εθνοκεντρισμό. Ο ίδιος, μάλιστα, επισημαίνει πως κάθε ομάδα που παρουσιάζει διαφοροποιημένες συμπεριφορές ή αντιδράσεις σε σχέση με άλλα σύνολα, τείνει να τοποθετεί την ίδια στο επίκεντρο θεωρώντας πολύ συχνά τις υπόλοιπες ομάδες κατώτερες ή λιγότερο σημαντικές.<sup>2</sup>

Επομένως, θα μπορούσε κανείς να πει πως ο εθνοκεντρισμός συνδέεται άμεσα με την ομαδική συνείδηση, στο πλαίσιο που η τελευταία εκδηλώνει την ανάγκη κι επιθυμία που έχει ο καθένας μας να ανήκει κάπου.<sup>3</sup>

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί πως καμία κοινωνική ομάδα και κανένα κοινωνικό μόρφωμα δε θα μπορούσε να δομηθεί και να λειτουργήσει αν δεν στηριζόταν στον εθνοκεντρισμό, καθώς έστω η ελάχιστη ομαδική συνείδηση και ομαδική ταυτότητα αποτελούν θεμέλιους λίθους προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των άλλων ομάδων πάντα ενέχει ένα στοιχείο υπερεκτίμησης της προσωπικής οπτικής γωνίας, καθώς αυτή λειτουργεί και ως το πλέον κατάλληλο μέτρο σύγκρισης.<sup>4</sup>

## 1.2 Εθνικότητα κι εθνική ταυτότητα

Δύο έννοιες, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον εθνοκεντρισμό και παίζουν καταλυτικό ρόλο στον ορισμό του είναι η εθνικότητα και η εθνική ταυτότητα. Γι' αυτόν τον λόγο, ήδη από τον προηγούμενο αιώνα, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών αλλά και τον ρόλο που διαδραματίζουν σε παγκόσμιο επίπεδο.

---

2 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

3 *ibid*

4 *ibid*

Οι Glaser και Moynihan το αντιμετωπίζουν ως ένα πρόσκαιρο φαινόμενο και θεωρούν πως είναι ζήτημα μόδας το να υπάρχουν ομάδες, οι οποίες τονίζουν ιδιαίτερα τα εθνικά τους χαρακτηριστικά και προβάλλουν εθνικά σύμβολα με στόχο την κατά κάποιον τρόπο οικονομική, πολιτική και πολιτισμική τους ανεξαρτησία.<sup>5</sup>

Ο Klaus E. Muller προτείνει ένα «μοντέλο διαμόρφωσης της ταυτότητας», το οποίο θα στηρίζεται στο δίπολο του «κεντροποιημένου» και του «αποκεντρωμένου» συστήματος. Κατά το «κεντροποιημένο» σύστημα η ταυτότητα είναι μια σφαιρική αντίληψη για τη ζωή και τη δράση του ατόμου, η οποία οριοθετείται από το κέντρο και το πολύ άμεσο περιβάλλον όπως επίσης και από την περιφέρεια. Από την άλλη πλευρά, το «αποκεντρωμένο» σύστημα θεωρεί πως στις μοντέρνες βιομηχανικές κοινωνίες καθοριστικός παράγοντας πρέπει να είναι η δυναμική της ομαδικής ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως αυτή ανταποκρίνεται στην αναπτυξιακή και ιστορική κάθε φορά εξέλιξη.<sup>6</sup>

Ο Cohen συνδέει άμεσα την εθνικότητα με την ιστορική εξατομίκευση. Ουσιαστικά δίνει έμφαση στις γλωσσικές και πολιτισμικές πρακτικές, οι οποίες μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά και οι οποίες φυσικά μεταβάλλονται κάθε φορά αναλογικά με τις ταξικές αντιπαράθεσεις. Θεωρεί, λοιπόν, πως η εθνικότητα είναι το μέσο που εξασφαλίζει τη διάδραση ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες να μην λειτουργούν αρκετά αυτόνομα αλλά ταυτόχρονα καλούνται να συνυπάρξουν και με άλλες στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο είναι που αποκτά ιδιαίτερο νόημα και η έννοια της εθνικής ομάδας, δηλαδή μιας κοινότητας ανθρώπων που έχει κοινά πρότυπα συμπεριφοράς και καλείται να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με εκπροσώπους από άλλες κοινότητες του σφαιρικού κοινωνικού συστήματος.<sup>7</sup>

Ο Barth αντιμετωπίζει την εθνικότητα ως μία υποκειμενική διαδικασία, μέσα από την οποία τα μέλη ταυτίζονται με την ομάδα καθώς τα κοινά χαρακτηριστικά των μελών είναι και αυτά που αυτοκαθορίζουν την εθνική ομάδα και τα οποία χρησιμοποιούν τα μέλη, προκειμένου

---

5 Glaser, N. & Moynihan, D.P. (1975). *Ethnicity :Theory and Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

6 Muller, K.E. (1987). *Das magische Universum der Identitat : Elementarformen sozialen Verhaltens*. Frankfurt : Campusverlag

7 Cohen, P. (1988). *The perversions of inheritance : Studies in the making of multiracist Britain*. London : Macmillan Press.

να συνδιαλλαγούν με άλλα άτομα με απώτερο σκοπό και πάλι τον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων μελών της ομάδας.<sup>8</sup>

Ο Max Weber θεωρεί πως το εθνικό «κοινό πιστεύω» είναι «ως έναν βαθμό τεχνητό, που εξακολουθεί όμως να υφίσταται παρά τη μόδα του εξορθολογισμού της κοινωνικής ζωής, και ισχυρίζεται ότι η υποκειμενικότητά του είναι αποφασιστική, αφήνοντας παράλληλα ανοιχτό το ερώτημα του εξαντικειμενισμού κοινών σημείων, κοινών συμπεριφορών

Ο Van de Berghe υποστηρίζει πως η καταγωγή παίζει σπουδαίο ρόλο στη διαμόρφωση ταυτότητας και πως η εθνικότητα δεν είναι απαραίτητο να στηρίζεται σε ορθολογικά κριτήρια, καθώς βασίζεται σε εθνικά αισθήματα, τα οποία δε χρειάζεται και δεν πρέπει να αιτιολογηθούν.<sup>10</sup>

Η Ann Maria Creveghus τονίζει πως μέσω της εθνικότητας τα άτομα οδηγούνται στην υιοθέτηση κάποιων εθνικών χαρακτηριστικών, τα οποία αργότερα θα χρησιμοποιήσουν για να θέσουν τα όριά τους απέναντι σε άλλες ομάδες και με αυτόν τον τρόπο να εξυπηρετηθούν οι στόχοι της κοινωνικής τους ύπαρξης.<sup>11</sup>

Συνεπώς, η εθνική ταυτότητα αποτελεί μια δικλείδα ασφαλείας για το άτομο καθώς αυτό αποκτά την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα ενώ ταυτόχρονα αποκτά και τον ρόλο του φορέα κι εκφραστή του κοινού αισθήματος των μελών που την απαρτίζουν. Αυτός είναι και ο λόγος που η εθνική ταυτότητα αποκτά νόημα σε σχέση με μία μόνο εθνική ομάδα κάθε φορά. Σαφώς η εθνική ταυτότητα δε θα μπορούσε να διαμορφωθεί αν δεν προηγούνταν συγκεκριμένες διαδικασίες κοινωνικοποίησης, ώστε το άτομο να μάθει να λειτουργεί αποτελεσματικά ως μέλος της ομάδας αλλά και κάποιες διαφοροποιητικές λειτουργίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας.<sup>12</sup>

Θα μπορούσε βεβαίως κανείς εύλογα να αναρωτηθεί γιατί στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, το άτομο νιώθει τόσο επιτακτική την ανάγκη για διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας τη στιγμή που όλοι οι πολιτισμοί βρίσκονται σε μία αέναη διαδικασία

---

8 Barth, F. (1969). *The Social Organization of Cultural Difference*. Boston.

9 Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tubingen : Campusverlag

10 Van den Berghe, P.L. (1981). *The Ethnic Phenomenon*. New York : Elsevier.

11 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

12 *ibid*

ανταλλαγής αγαθών, πληροφοριών και ιδεών. Η απάντηση είναι σχετικά απλή αν αναλογιστούμε απλώς πως η αίσθηση του ανήκειν σε μία εθνική ομάδα είναι αυτή που τελικά ταυτίζεται με την αίσθηση σιγουριάς κι ασφάλειας που το άτομο τόσο πολύ χρειάζεται ειδικά σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο.<sup>13</sup>

### 1.3 Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση

Αναπόφευκτα, ο εθνοκεντρισμός χαρακτηρίζει την επίσημη παιδεία κάθε χώρας μέσα από το σύστημα αξιών που διαμορφώνεται. Το σύστημα αυτό με τη σειρά του επηρεάζει άμεσα τον τρόπο που η εκάστοτε χώρα θα αντιμετωπίσει άτομα ή και ομάδες που θεωρούνται «ξένοι» σε όλα τα επίπεδα όπως το πολιτικό, το διοικητικό, το κοινωνικό ή ακόμα και το αστυνομικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα να αποκτά έναν μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και να στοχεύει στην ομοιογενοποίηση των μελών της κοινωνίας μη δίνοντας άλλη επιλογή στους «ξένους» παρά μόνο την αφομοίωσή τους από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Γι' αυτό, άλλωστε, μέσα από κάθε εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλονται πάντα η κοινή γλώσσα, η κοινή θρησκεία, τα κοινά ιδανικά και οι αξίες.<sup>14</sup>

Κι ενώ κάποιοι υποστηρίζουν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα εξυπηρετούν ανάγκες της κοινωνίας, οι οποίες εμφανίζονται για μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, η αντίθετη άποψη θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί στόχοι ορίζονται βασιζόμενοι στις ανάγκες της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας και άρα στην εξυπηρέτηση των δικών της συμφερόντων.<sup>15</sup>

Ωστόσο, συμμεριζόμενοι είτε την πρώτη είτε τη δεύτερη άποψη δεν μπορούμε παρά να μην καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως διαχρονικά η εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζεται από συγκεκριμένες εθνοπολιτικές λογικές.

Σε αυτή τη λογική και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής, ο Dewey τοποθετεί στο επίκεντρο της παιδείας και της εκπαίδευσης τον πολιτισμό με την πλήρη σημασία του. Θεωρεί πως μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες του ατόμου που ζει στις πολυπολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας είναι αυτή της αφομοίωσης των νέων όρων και

---

13 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

14 *ibid*

15 *ibid*

συνθηκών κάτω από τις οποίες θα κληθεί να ζήσει. Ιδιαίτερως τα παιδιά θα πρέπει να εξοικειωθούν με τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που θα αντιμετωπίσουν, ώστε να κατορθώσουν να επιβιώσουν μέσα σε αυτές και μάλιστα να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά σε όλες αυτές τις διαδικασίες που σηματοδοτούν την εξέλιξή τους.<sup>16</sup>

Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να αγνοήσει συγκεκριμένους παράγοντες που θα χαρακτηρίσουν ένα σύστημα ως εθνικιστικό, δημοκρατικό, φονταμενταλιστικό κ.ο.κ.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να εξεταστεί αν η εκπαίδευση ενός κράτους στοχεύει στη δημιουργία προσωπικά αυτόνομων και ανεπτυγμένων πολιτών, πολιτών οι οποίοι θα μπορούν να λειτουργήσουν βάσει των αναγκών της κοινωνίας, ατόμων που θα είναι σε θέση να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο, να είναι πάνω απ' όλα ενεργοί πολίτες και συνετοί καταναλωτές. Επιπλέον, αν βασικός εκπαιδευτικός στόχος είναι η δημιουργία ευπροσάρμοστων πολιτών στα κοινωνικά δεδομένα τόσο του παρόντος όσο και του μέλλοντος που θα έχουν όμως και την πρόθεση να αλλάξουν τα κακώς κείμενα της κοινωνίας. Τέλος, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί αν απώτερος εκπαιδευτικός στόχος είναι η προετοιμασία ατόμων που θα ακολουθούν τυφλά τις προσαγές του έθνους χωρίς να φέρουν αντιρρήσεις ή που θα είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι, ώστε να γίνουν άξια μέλη της διεθνούς κοινωνίας.<sup>17</sup>

#### 1.4 Παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση

Παρατηρώντας κανείς διαχρονικά τις μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται από χώρα σε χώρα και από εκπαιδευτικό σύστημα σε εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνει πως αυτές ουσιαστικά στην πλειοψηφία τους επιβάλλονται από τις εσωτερικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στο πλαίσιο των εθνικών κοινωνιών συμπαρασύροντας ταυτόχρονα και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές. Σαφώς στις μεταρρυθμίσεις αυτές καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η αντίληψη των κοινωνιών και των πολιτικών ηγεσιών αναφορικά με τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης.

---

<sup>16</sup> Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York.

<sup>17</sup> Meighan, R. (2002) *Ευέλκτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.



Η παραπάνω συσχέτιση έχει τις απαρχές της ήδη από τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1950, που γίνεται αντιληπτό κυρίως στις βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την πλήρη οικονομική τους ανάπτυξη, πως απαιτείται ο εκσυγχρονισμός των κοινωνικών τους μορφωμάτων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.<sup>18</sup>

Η εκπαίδευση πλέον καλείται μέσα από αυτή την οπτική να επιτελέσει και τον ρόλο ενός μοχλού ανάπτυξης της εθνικής οικονομίας με απώτερο σκοπό και στόχο η οικονομία αυτή να επεκταθεί και έξω από τα εθνικά σύνορα. Για να επιτευχθεί, λοιπόν, ο συγκεκριμένος στόχος η εκπαίδευση στο εξής θα έπρεπε να αποτελεί συνώνυμο του εκσυγχρονισμού των μέσων παραγωγής με αποτέλεσμα τον πολλαπλασιασμό των εσόδων της αγροτικής τότε κυρίως οικονομίας.<sup>19</sup>

Έτσι, με ταχύτατους ρυθμούς η εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο άρχισε να ταυτίζεται με τους τομείς της οικονομίας και της εργασίας και οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σχεδιαζόταν προσανατολιζόταν αποκλειστικά και μόνο στον θετικό και τεχνολογικό τομέα απομακρυνόμενη πλέον από τον ανθρωπιστικό και ενδεχομένως ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα που είχε αρχικώς.<sup>20</sup>

Αδιαμφισβήτητα, αυτού του είδους οι μεταρρυθμίσεις και αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική των ανεπτυγμένων χωρών επέφεραν πολύ άμεσα την ποσοτική βελτίωση της εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, η ποσοτική βελτίωση δε σηματοδοτεί αυτόματα και την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και άρα των προσδοκώμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Αυτό συμβαίνει διότι προωθώντας την ποσοτική βελτίωση της εκπαίδευσης πολύ συχνά παραγκωνίζονται αξίες και δεξιότητες όπως η ισότητα, η ελευθερία, η κριτική σκέψη και πάνω απ' όλα η ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική δράση και δραστηριότητα.<sup>21</sup>

Είναι γεγονός πως ακολούθησαν αρκετές προσπάθειες απεγκλωβισμού της εκπαίδευσης από την εθνοκεντρική θεώρηση που τη συσχέτιζε άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη μέσα

---

18 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

19 *ibid*

20 *ibid*

21 *ibid*

από την αξιοποίηση διαφορετικών παιδαγωγικών μεθόδων και τη χρήση αντίστοιχου υλικού, οι οποίες δυστυχώς δεν κρίθηκαν αρκετά αποτελεσματικές, ώστε να κατορθώσουν να προσδώσουν και πάλι στην εκπαίδευση τη χροιά και τη στοχοθεσία που θα έπρεπε να τη χαρακτηρίζει.

Σε αυτό το σημείο είναι που οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται πλέον την επιτακτικότητα μιας σφαιρικότερης θεώρησης της αναπτυξιακής εκπαίδευσης, στην οποία θα πρέπει να ενσωματωθούν και πάλι οι έννοιες του πολιτισμού και των ανθρωπιστικών αξιών στη ζωή των πολιτών του κόσμου. Και μπορεί οι πολιτισμοί να παρουσιάζουν περισσότερες διαφορές παρά ομοιότητες ως προς τις αρχές, τις αξίες, τα ιδανικά και τα ήθη που πρεσβεύουν, όμως συμβάλλουν το ίδιο στη μετατροπή του ατόμου σε κοινωνικό ον, το οποίο θα κληθεί να δημιουργήσει σχέσεις και να αλληλεπιδράσει με τον «άλλο» διαμορφώνοντας ταυτόχρονα και την κοινωνική του ταυτότητα.<sup>22</sup>

Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε και το γεγονός πως πλέον διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπάρχουν όχι απλώς σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και στο πλαίσιο της ίδιας εθνικότητας. Υπό το πρίσμα αυτό, το ίδιο το άτομο αλλά και οι σχέσεις που αυτό διαμορφώνει με τους γύρω του, τοποθετείται και πάλι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος στη λογική της διαμόρφωσης της κοινωνικής του ταυτότητας στην παγκόσμια πραγματικότητα.

Επαναπροσδιορίζοντας, λοιπόν, κανείς τον σκοπό της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπ' όψιν τις εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, θα πρέπει να εστιάσει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων εκείνων που θεωρούνται αναγκαίες για κάθε μελλοντικό πολίτη σε κάθε γωνιά του πλανήτη. Με αυτή τη λογική, δε θα πρέπει να δοθεί έμφαση μόνο σε δεξιότητες επικοινωνίας, οι οποίες για παράδειγμα εξασφαλίζονται μέσα από την εκμάθηση ξένων γλωσσών, αλλά ούτε και αποκλειστικά στην αποτελεσματική δημιουργία σχέσεων μεταξύ ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως αυτό συμβαίνει στο πλαίσιο του τουρισμού ή του φαινομένου της μετανάστευσης. Αντίθετα, θα πρέπει η εκπαίδευση να στοχεύει στη μεταλαμπάδευση ικανοτήτων που θα εξυπηρετούν τη διαπολιτισμική ύπαρξη, συνύπαρξη και επιβίωση όλων των πολιτών.<sup>23</sup>

---

22 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

23 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

Η ύπαρξη της ανάγκης μεταστροφής και επαναπροσδιορισμού του σκοπού της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο αποδεικνύεται και από την πρωτοβουλία του ΟΗΕ τον Σεπτέμβριο του 2000 να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν δράσεις για έναν «πιο ειρηνικό και δίκαιο κόσμο». Ειδικότερα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα ονομάστηκε «Διακήρυξη της Χιλιετίας» (Millennium Declaration) και μέσω αυτής τονίζονται βασικές οικουμενικές αξίες όπως «η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα, ο σεβασμός στη φύση και το περιβάλλον, καθώς και η αμοιβαία ευθύνη».<sup>24</sup>

Οι δράσεις που καλούνται να υλοποιήσουν οι χώρες τόσο σε επίπεδο μονάδας όσο και σε επίπεδο συλλογικότητας έχουν να κάνουν με την παγκόσμια ειρήνη και ασφάλεια, τον περιορισμό χρήσης όπλων, την εξάλειψη της φτώχειας και την αειφόρο ανάπτυξη, τον σεβασμό του φυσικού περιβάλλοντος, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ιδιαίτερη μνεία στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και την εστίαση του ενδιαφέροντος ειδικότερα στην Αφρική. Όλοι οι παραπάνω στόχοι ομαδοποιήθηκαν σε οκτώ ευρύτερους τομείς στο γενικότερο πλαίσιο δράσεων με τον τίτλο «Αναπτυξιακοί στόχοι της

Στον αντίποδα αυτού του πλαισίου δράσεων εκφράστηκαν κάποιες αντιδράσεις στη Διακήρυξη του Μάαστριχτ, σύμφωνα με τις οποίες ο παγκόσμιος προσανατολισμός της εκπαίδευσης θα έχει καταστροφικές συνέπειες σε τοπικό επίπεδο, καθώς με αυτό τον τρόπο θα επιβληθεί σε όλους τους πολίτες ένας ομοιόμορφος τρόπος σκέψης και δράσης.

Αυτή η αντίληψη, ωστόσο, δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερος βάσιμη καθώς θα είχε βάση μόνο αν παραδεχόταν κανείς πως η σχέση παγκόσμιου και τοπικού είναι μία στατική διαδικασία κατά την οποία το πρώτα δρα σε βάρος του δεύτερου. Αντιθέτως, πρόκειται για μία διαδραστική σχέση, όπου οι εξελίξεις που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζουν άμεσα το τοπικό και αντίστροφα. Στη βάση αυτής της αλληλεπίδρασης, λοιπόν, τοποθετείται η κοινή παραδοχή πως οι πολίτες για να καταστούν ικανοί να ζήσουν και να εργαστούν στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουν τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που την απαρτίζουν. Επομένως, η εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας δεν έχει άλλη επιλογή από το να επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός παγκόσμιου πολίτη, ο οποίος θα είναι ικανός να συνδέει τα προσωπικά του βιώματα και τις εμπειρίες με τη διεθνή επικαιρότητα, να κατανοεί τις αλλαγές που πηγάζουν από την

---

24 Παπαγιάννη, Β. (2007) *Οι αναπτυξιακοί στόχοι της χιλιετίας. Το δικό μας στοίχημα για έναν καλύτερο κόσμο*. Αθήνα: Actionaid - Hellenic Aid - ΥΠΕΞ.

25 ibid

κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα και να σέβεται το φυσικό περιβάλλον, καθώς το μοιράζεται με όλους τους κατοίκους του πλανήτη.<sup>26</sup>

Για όλους αυτούς τους λόγους, η σχέση τοπικού και παγκόσμιου κάθε άλλο παρά συγκρουσιακή θα πρέπει να θεωρείται, εφόσον η παγκόσμια εκπαίδευση εξασφαλίζει ένα κοινό νόημα για όλους τους πολίτες του κόσμου.

Επομένως, από τη στιγμή που στην εποχή μας η έννοια του παγκόσμιου πολίτη αποκτά πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα από την έννοια του πολίτη ενός συγκεκριμένου έθνους, η εκπαίδευση γενικότερα και η εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα δεν έχει άλλη επιλογή από το να αποκτήσει έναν εξίσου παγκόσμιο χαρακτήρα.

Ο παγκόσμιος πολίτης καλείται να αποδεσμευτεί από τον πολύ στενά οριοθετημένο φυσικό και κοινωνικό του χώρο, δηλαδή το έθνος. Μέσα από το πρίσμα αυτό, οι σύγχρονοι πολίτες δίνουν σαφώς πολύ μεγαλύτερη προτεραιότητα στα ατομικά δικαιώματα σε σχέση με τις συλλογικότητες, καθώς διαπιστώνουν πως οι κοινωνίες πλέον χαρακτηρίζονται από ακραίες διαφοροποιήσεις, όταν γίνεται αναφορά σε ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η θρησκεία, η φυλή ή το πολιτισμικό υπόβαθρο. Γι' αυτό, άλλωστε, υπάρχει και η τάση οι πολίτες να εστιάζουν κυρίως στην ατομικότητά τους κατά τη διάρκεια διαμόρφωσης της κοινωνικής τους ταυτότητας και όχι τόσο στα κοινά χαρακτηριστικά των ομάδων που πιθανόν ανήκουν. Βέβαια, η εξέλιξη αυτή δε θα μπορούσε παρά να έχει και τη θετική της πλευρά, καθώς θέματα που βρίσκονται πολύ έντονα στο προσκήνιο, όπως είναι η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες, η καταστρατήγηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η μετανάστευση, η κλιματική αλλαγή, θεωρούνται πλέον ζητήματα συλλογικής ευθύνης και άρα αντιμετώπισης, αφού έχει καταστεί σαφές πως δεν αφορούν μία συγκεκριμένη κοινότητα, χώρα, εδαφική έκταση.<sup>27</sup>

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι αυτονόητο πως τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις κάθε πολίτη πλέον βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση και αλληλεπίδραση με πανανθρώπινες αξίες αλλά και το πολύπλοκο σύμπλεγμα των διακρατικών σχέσεων και αυτή είναι και η ειδοποιός διαφορά του πολίτη του έθνους από τον παγκόσμιο πολίτη.<sup>28</sup>

---

26 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

27 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

28 *ibid*

Στη διαμόρφωση του παγκόσμιου πολίτη πρωταγωνιστικό ρόλο φυσικά διαδραματίζει και η αντίστοιχη εκπαίδευση που αυτός θα πρέπει να λάβει. Μία εκπαίδευση με παγκόσμιο χαρακτήρα και προσανατολισμό συνεπάγεται μία εκπαίδευση που αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως μία ενότητα, τόσο φυσική όσο και κοινωνική όχι λόγω της ομοιομορφίας που μπορεί να παρουσιάζουν οι επιμέρους ομάδες μεταξύ τους, αλλά λόγω των αλληλεξαρτήσεων και της διάδρασης των μονάδων.<sup>29</sup>

Ειδικότερα σύμφωνα με τις Κανακίδου και Παπαγιάννη «Η παγκόσμια εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνολο σχεδιασμών και δράσεων που έχουν στόχο αφενός να παρέχουν υποστήριξη στην αναζήτηση για γνώση και κατανόηση της πραγματικότητας ενός κόσμου αλληλεξαρτήσεων, και αφετέρου να συμβάλουν στη διαμόρφωση πολιτών με σφαιρική αντίληψη και κριτική άποψη γύρω από τη δικαιοσύνη, την ισότητα, την αειφορία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Διότι κάθε διαδικασία μάθησης δεν αφορά μόνο τις υλικές συνθήκες και την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών, αλλά επηρεάζει συγχρόνως και την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, εμπειριέχοντας την ουσία αυτού που επιβιώνει μετά θάνατον, σύμφωνα με τις θρησκείες και τη φιλοσοφία».

Επιπλέον, ένα ακόμη χαρακτηριστικό της παγκόσμιας εκπαίδευσης είναι πως δεν επικεντρώνεται μόνο στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του παρόντος, διότι πάντα πρέπει να συνυπολογίζει και τις προκλήσεις του μέλλοντος χωρίς να αδιαφορεί για τους τομείς διαφοροποίησης από το παρελθόν.

Επομένως, επιτυχημένη μπορεί να χαρακτηριστεί η παγκόσμια εκπαίδευση, εφόσον κατορθώσει να διαμορφώσει μία και ενιαία αντίληψη για την έννοια του χωροχρόνου με τέτοιο τρόπο, ώστε την ίδια στιγμή να ευνοείται και η αυτονομία κάθε προσώπου ξεχωριστά. Δεν είναι τυχαίο που το βαθύτερο νόημα όλης αυτής της προσπάθειας αποτυπώνεται στη φράση που συχνά ακούγεται στους κύκλους της παγκόσμιας διανοήσης «Σκέψου οικουμενικά, δράσε τοπικά» (Think global, act local).<sup>30</sup>

Δυστυχώς, όμως, η υλοποίηση των στόχων της παγκόσμιας εκπαίδευσης δεν είναι εύκολο να εξυπηρετηθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς τα τελευταία ανάμεσα στον τεράστιο όγκο της ύλης που τα χαρακτηρίζει αλλά και στην αγωνία του να ακολουθήσουν την επικαιρότητα και τις παγκόσμιες εξελίξεις έχουν να

---

29 ibid

30 Παπαγιάννη, Β. (2007) *Οι αναπτυξιακοί στόχοι της χιλιετίας. Το δικό μας στοίχημα για έναν καλύτερο κόσμο*. Αθήνα: Actionaid - Hellenic Aid - ΥΠΕΞ.

αντιμετωπίσουν διάφορες ενστάσεις και αντιρρήσεις αναφορικά με την ενσωμάτωση μιας πιο οικουμενικής διάστασης των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πράξης συνολικότερα.<sup>31</sup>

Κάπως έτσι προκύπτει η αλληλένδετη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στην αναπτυξιακή και παγκόσμια εκπαίδευση. Ουσιαστικά, οι στόχοι της αναπτυξιακής εκπαίδευσης αποπνέουν τον παγκόσμιο χαρακτήρα και προσανατολισμό βάσει του οποίου πρέπει να υλοποιείται ο σχεδιασμός κάθε εθνικοτοπικού εκπαιδευτικού συστήματος που θέλει να έχει αναπτυξιακή προοπτική.<sup>32</sup>

Αυτό σημαίνει πως απώτερο εκπαιδευτικό στόχο πρέπει να αποτελεί η εξάλειψη φαινομένων ξеноφοβίας, ρατσισμού, βίας και πολεμικών συγκρούσεων εφόσον πρώτα αποδομηθούν πάγια στερεότυπα εθνογραφικού και πολιτισμικού χαρακτήρα. Επίσης, πρέπει να τονιστεί η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην οικουμενική τους διάσταση και όχι υπό το πρίσμα πιθανών υποκειμενικών ερμηνειών του περιεχομένου τους. Τέλος, θα πρέπει να επιτευχθεί η ομαλή και αποτελεσματική προσέγγιση των δύο φύλων στο πλαίσιο της αλληλοσυμπλήρωσης και άρα της αλληλεξάρτησης που προκύπτει από αυτήν και σαφέστατα να ενισχυθεί η αειφόρος ανάπτυξη.<sup>33</sup>

## **1.5 Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στη διατήρηση του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση**

Η διαμόρφωση της νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας, η οποία θα συνοδεύει και θα συμπληρώνει τις εθνικές ταυτότητες των πολιτών, θα έπρεπε να βρίσκεται στο επίκεντρο της Ευρώπης της σημερινής εποχής και να αποτελεί πρωταρχικό στόχο και βασική επιδίωξη. Ωστόσο, μία τέτοια προσπάθεια διαταράσσει αρκετά τις ισορροπίες που υπήρχαν για εκατοντάδες χρόνια στον ευρωπαϊκό χώρο καθώς η διαδικασία διαμόρφωσης αυτής της

---

31 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

32 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση*. Αθήνα: Πεδίο.

33 *ibid*

νέας ταυτότητας θα φέρει στο προσκήνιο αρκετά νέα ερωτήματα και προβλήματα, στα οποία θα πρέπει να δοθεί άμεσα η βέλτιστη δυνατή λύση.<sup>34</sup>

Στην πραγματικότητα θα πρέπει να οριστούν εξαρχής έννοιες όπως το έθνος, η πατρίδα και ο πατριωτισμός και αυτό θα πρέπει να συμβεί ύστερα από τη χάραξη κοινής πορείας για τα ευρωπαϊκά κράτη, τα οποία θα πρέπει πρώτα να έχουν συμφωνήσει ως προς τις κοινές τους επιδιώξεις.<sup>35</sup>

Ο επαναπροσδιορισμός των παραπάνω ζωτικής σημασίας εννοιών δεν είναι καθόλου εύκολο να επιτευχθεί, ειδικά αν λάβει κανείς υπ' όψιν του το γεγονός πως το έθνος, η πατρίδα και ο πατριωτισμός έχουν επιφορτιστεί με ένα τεράστιο ηθικό βάρος μέσα από την ιστορική πορεία κάθε κράτους με αποτέλεσμα να αποτελούν αναπόσπαστο και αδιαπραγμάτευτο κομμάτι του αξιακού συστήματος κάθε πολίτη.<sup>36</sup>

Εξάλλου η πλειοψηφία των σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξακολουθούν να διδάσκουν την έννοια του έθνους ως μία αξία, η οποία διατηρείται αναλλοίωτη και ανεπηρέαστη μέσα στην πάροδο του χρόνου. Με αυτό τον τρόπο οι νέοι μαθητές εγκλωβίζονται στην ιδεολογία του παρελθόντος και δεν είναι σε θέση να παρακολουθούν και να μετέχουν ενεργά στην αλλαγή και εξέλιξη του νοήματος της έννοιας του έθνους.<sup>37</sup>

Εστιάζοντας κανείς στο μάθημα της Ιστορίας, παρατηρεί πως ακόμη και στις μέρες μας διδάσκεται θέτοντας στο επίκεντρο την ανάγκη για ίδρυση ενός έθνους κράτους, ώστε να γίνει πραγματικότητα η Μεγάλη Ιδέα και άρα η επέκταση των συνόρων με τέτοιο τρόπο που τα σύνορα δε θα απειλούνται από τις αντίστοιχες Μεγάλες Ιδέες των γειτονικών λαών.<sup>38</sup> Με τον τρόπο που πραγματοποιείται η διδασκαλία της ιστορίας ουσιαστικά επιτυγχάνεται αναπόφευκτα η μεγαλοποίησή της. Αυτό σημαίνει πως σχεδόν πάντα οι μαθητές μένουν με την αίσθηση πως η δική τους χώρα είναι ανώτερη και πιο αξια από τις υπόλοιπες και πως

---

34 Φραγκουδάκη, Α. (2007) *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

35 *ibid*

36 Φραγκουδάκη, Α. (2007) *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

37 *ibid*

38 *ibid*

θα έπρεπε να είναι πάντα εκείνη η νικήτρια ακόμα και τις φορές που είχε οδηγηθεί σε ήττα, άποψη που είναι σχεδόν ακατόρθωτο να μεταβληθεί με την πάροδο των ετών.<sup>39</sup>

Αποτελεί, λοιπόν, κοινή παραδοχή πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να διδάσκουν τις εθνικές αξίες του παρελθόντος έξω από την ιστορία και ως κάτι το αναλώσιμο και αιώνιο, καθώς με αυτόν τον τρόπο εκμηδενίζουν τις εξελίξεις του παρόντος και δε συνδράμουν στη δημιουργία ορθώς σκεπτόμενων πολιτικών όντων. Αντιθέτως, θα πρέπει να τονίζεται πως οι εθνικές ιδέες αποτελούν τη γενεσιουργό δύναμη για τη δημιουργία αυτού που αποκαλούμε έθνος κράτος.<sup>40</sup>

Οι μαθητές δε θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις εθνικές ιδέες αν δεν τους καταστεί πρώτα σαφές το πλαίσιο της εποχής που διαμορφώθηκαν αυτές και αυτή η τακτική αποτελεί μονόδρομο, αν θέλουμε οι νέες γενιές να κατανοήσουν γιατί η βία και ο πόλεμος θεωρήθηκαν τότε η ιδανική λύση για την επίλυση διαφορών, χωρίς φυσικά να σημαίνει πως αυτό ανταποκρίνεται και στα σημερινά δεδομένα.<sup>41</sup>

### 1.5.1 Εθνική αυτογνωσία

Ως αποτελεσματική λύση στο παραπάνω ζήτημα φαίνεται να είναι η εθνική αυτογνωσία. Αυτό σημαίνει πως εφόσον οι νέοι αναγνωρίσουν την αξία του εθνικού πολιτισμού τους θα είναι σε θέση να στρέψουν την αγάπη τους για την πατρίδα προς την κατεύθυνση της κοινωνικής πρόθεσης για την επίτευξη της ισότητας μεταξύ των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ακόμα πιο σημαντικό αποτέλεσμα σαφώς κρίνεται η διαμόρφωση τέτοιων πολιτικών επιλογών, ώστε πάντα η ειρηνική συνύπαρξη να διασφαλίζεται μέσω του διαλόγου, των διαπραγματεύσεων, των συμβιβασμών και γενικότερα των διπλωματικών μέσων χωρίς ο πόλεμος να αποτελεί έστω και την έσχατη πιθανή εναλλακτική λύση.<sup>42</sup>

---

39 Meighan, R. (2002) *Ευέλικο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

40 Φραγκουδάκη, Α. (2007) *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

41 ibid

42 ibid



### 1.5.2 Διαμόρφωση νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας

Σε αυτή τη βάση η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα θα μπορούσε να συμβάλει και να αποδώσει τα μέγιστα καθώς σε συνδυασμό με τη σωστή κι εύστοχη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας θα δινόταν το κίνητρο και η απαραίτητη γνώση στις νεότερες γενιές, ώστε να αγωνιστούν για τη διαμόρφωση της νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας που θα αφουγκράζεται και ταυτόχρονα θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μέλλοντος.

Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη η νέα ευρωπαϊκή ταυτότητα «θα στηρίζεται στον ορθολογισμό, ενώ παράλληλα θα αφήνει ανοιχτά παράθυρα στο άγνωστο, το ακατανόητο και τη φαντασία, θα στηρίζεται στην οικονομική ανάπτυξη, αλλά συγχρόνως θα προστατεύει τις φυσικές πηγές πλούτου και το περιβάλλον και ιδίως θα καλλιεργεί την κοινωνική ευαισθησία απέναντι στους σοβαρούς κινδύνους τους οποίους εγκυμονούν οι μεγάλες κοινωνικές ανισότητες. Μια νέα ευρωπαϊκή ταυτότητα που θα προσθέσει στην κοινωνική οργάνωση τη συλλογικότητα και την αλληλεγγύη και ακόμα θα θέσει αντίβαρο στο αλόγιστο κέρδος την ποιότητα της ζωής και το δικαίωμα στην ευτυχία».<sup>43</sup>

### 1.6 Ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο

Το μάθημα των Θρησκευτικών διδάσκεται υποχρεωτικά ήδη από την τρίτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου και αποτελεί κοινή παραδοχή πως έχει σαφέστατο ομολογιακό χαρακτήρα. Εξάλλου, και σε σχετικό νόμο του 1985 αναφέρεται πως σκοπός του σχολείου είναι οι μαθητές να χαρακτηρίζονται από πίστη στην πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Ο παραπάνω στόχος, βέβαια, φαντάζει κάπως οξύμωρος καθώς την ίδια στιγμή στο ίδιο άρθρο προβάλλεται η ανάδειξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών.<sup>44</sup>

---

43 Φραγκουδάκη, Α. (2007) *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

44 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολλοί είναι αυτοί που θα σπεύσουν να υποστηρίξουν πως ο κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος αποτελεί μονόδρομο εφόσον μέσω των Θρησκευτικών πρέπει να προασπιστούν και οι θεμελιώδεις αξίες του ελληνισμού.

Από την άλλη πλευρά, όμως, με αυτόν τον τρόπο γίνεται αναγωγή του ιδιωτικού σε δημόσιο καθώς η προσευχή αποτελεί καθαρά προσωπική υπόθεση κάτι που παύει να ισχύει όταν αυτή γίνεται στον προαύλιο χώρο του σχολείου. Το ίδιο συμβαίνει και με την παραδοχή της πίστης του ατόμου τη στιγμή που κάποιοι μαθητές λόγω διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων ζητούν απαλλαγή από το συγκεκριμένο μάθημα και αυτό είναι κάτι που γνωστοποιείται στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η θρησκεία να αποτελεί τελικά παράγοντα διαχωρισμού, εφόσον στο σχολικό πλαίσιο με τον τρόπο που διδάσκεται το μάθημα των Θρησκευτικών, η λατρευτική ανάγκη μετατρέπεται σε στοιχείο ένταξης σε μία ευρύτερη κοινωνική ομάδα.<sup>45</sup>

Επιπλέον ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος προβάλλει τη μία και μοναδική πίστη με αποτέλεσμα το σύνολο των μαθητών να προσλαμβάνουν μονομερώς την πληροφορία και τη γνώση κάτι που δε συνάδει με την ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου αλλά και την προσπάθεια προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τοποθετώντας στο κέντρο την ισότητα, την ελευθερία, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας.<sup>46</sup>

Σαφώς αξίζει να σημειωθεί πως τα τελευταία πέντε χρόνια γίνεται μία προσπάθεια να αλλάξει το τοπίο ως προς το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο. Απόδειξη της πρόθεσης αυτής αποτελεί η συγγραφή των νέων εγχειριδίων για τη διδασκαλία του μαθήματος, τα οποία εστιάζουν κυρίως σε πανανθρώπινες και οικουμενικές αξίες όπως η αλληλεγγύη, ο αλληλοσεβασμός και η αγάπη ενώ επιδιώκεται και η επαφή και γνωριμία των μαθητών με βασικές αξίες και αντιλήψεις των μεγαλύτερων τουλάχιστον θρησκειών του κόσμου. Ωστόσο, η εφαρμογή όλων αυτών στην καθημερινή διδασκαλία του μαθήματος δεν έχει επιτευχθεί στο μέγιστο, καθώς δεν έχει υπάρξει σχετική ενημέρωση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας.

---

45 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

46 *ibid*

## 1.7 Εξευρωπαϊσμός : οι διαφορετικές ερμηνείες του όρου

Η διάδραση και η αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο αυξάνεται διαρκώς και αυτή είναι μια διαδικασία, η οποία έχει άμεση σχέση και σύνδεση με την έννοια του εξευρωπαϊσμού. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως η έννοια αυτή αποκτά ολοένα και περισσότερο έδαφος<sup>47</sup>. Εξάλλου, το ειδικό βάρος που αποκτά η έννοια του εξευρωπαϊσμού, αποδεικνύεται και μέσω της αυξανόμενης ενασχόλησης των ερευνητών με αυτό το ζήτημα, όπως επίσης και μέσω της συχνότερης και εντονότερης εμφάνισης του όρου στη βιβλιογραφία<sup>48</sup>. Είναι γεγονός πως οι αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνεχώς αυξάνονται ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η πρόκληση της ποικιλομορφίας και της ετερογένειας, που υφίσταται ανάμεσα στα κράτη μέλη στο πλαίσιο της διαρκώς διευρυνόμενης Ένωσης<sup>49</sup>. Σε αυτή τη χρονική στιγμή, λοιπόν, η διαδικασία ολοκλήρωσης φαντάζει πιο ουσιαστική από ποτέ. Ταυτίζεται, ωστόσο, ο εξευρωπαϊσμός με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση; Σύμφωνα με τους Featherstone και Radaelli<sup>50</sup> ο εξευρωπαϊσμός δεν είναι συνώνυμο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς δεν έχει να κάνει μόνο με τη δημιουργία πολιτικών σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>51</sup>. Επίσης, οι ίδιοι επισημαίνουν πως ο εξευρωπαϊσμός δεν αποτελεί ούτε συνώνυμο της σύγκλισης<sup>52</sup>, εφόσον η σύγκλιση μπορεί να αποτελέσει ενδεχομένως αποτέλεσμα του εξευρωπαϊσμού<sup>53</sup>. Εξάλλου, δεν είναι λίγες οι φορές που η σύγκλιση μέσω του εξευρωπαϊσμού μπορεί να επέλθει μόνο σε έναν συγκεκριμένο αριθμό κρατών μελών, αφού δεν είναι απαραίτητο να συμβεί στο σύνολό τους<sup>54</sup>. Ακόμη δεν θα πρέπει ο εξευρωπαϊσμός να ταυτίζεται με την εναρμόνιση<sup>55</sup>, διότι τα

---

47 Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ.

48 Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ.

49 ibid

50 Featherstone, K. & Radaelli, C. (2003) The politics of Europeanization. Great Britain: Oxford University Press.

51 Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ.

52 ibid

53 Featherstone, K. & Radaelli, C. (2003) The politics of Europeanization. Great Britain: Oxford University Press.

αποτελέσματα που επιφέρει ο εξευρωπαϊσμός μπορεί να είναι ασύμμετρα, προσωρινά και αναστρέψιμα καθώς δεν επηρεάζονται όλα τα κράτη μέλη στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο από τις ευρωπαϊκές πολιτικές<sup>56</sup>.

Σε αντίθεση με τους Featherstone και Radaelli που προσδιόρισαν τι δεν συνιστά εξευρωπαϊσμό, πολλοί προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια αυτή. Έτσι, το 1994 ο Ladrech έκανε λόγο για «Μια διαδικασία αναπροσανατολισμού της κατεύθυνσης και της μορφής της πολιτικής, στο βαθμό που η πολιτική και οικονομική δυναμική της ΕΚ γίνεται μέρος της οργανωσιακής λογικής που διέπει την πολιτική και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε εθνικό επίπεδο.»<sup>57</sup> Το 1999 οι Knill και Lehmkuhl κάνουν λόγο για τρεις μηχανισμούς στο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού. Τη θετική ολοκλήρωση, κατά την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση παράγει πολιτική, την οποία υιοθετούν τα κράτη μέλη, την αρνητική ολοκλήρωση, όπου οι ευρωπαϊκές δεσμεύσεις οδηγούν σε υποχρεωτικές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο και τέλος τη συμπεριφορική ολοκλήρωση, μέσω της οποίας η Ευρωπαϊκή Ένωση οδηγεί σε αλλαγή πεποιθήσεων και προσδοκιών<sup>58</sup>. Οι Bache και Jordan το 2006 κάνουν λόγο για άμεσο και έμμεσο εξευρωπαϊσμό ή για εθελοντικό και καταναγκαστικό εξευρωπαϊσμό ανάλογα με το πόσο αντιστέκονται οι δρώντες σε εθνικό επίπεδο στις πιέσεις που τυχόν ασκούνται από το υπερεθνικό<sup>59</sup>. Ο Ιωακείμης μιλά αντίστοιχα για δύο τύπους εξευρωπαϊσμού. Ο «ανταποκριτικός» που έχει να κάνει με την παθητική στάση σε εθνικό επίπεδο, όταν δηλαδή η χώρα δέχεται την επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης χωρίς να γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης, ώστε να συντελεστεί μεταρρύθμιση και αλλαγή. Ο δεύτερος τύπος είναι ο

---

54 ibid

55 ibid

56 Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ.

57 Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ. & Featherstone, K. & Radaelli, C. (2003) The politics of Europeanization. Great Britain: Oxford University Press.

58 Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ.

59 ibid

«εμπρόθετος» και έχει να κάνει με την ενεργητική στάση των δρώντων, όπου οι πολιτικές της Ένωσης χρησιμοποιούνται σε εθνικό επίπεδο για την επίτευξη εκσυγχρονισμού.<sup>60</sup>

Γίνεται αντιληπτό πως οι περισσότεροι ορισμοί προσδιορίζουν τον εξευρωπαϊσμό ως μία διαδικασία «εκ των άνω», δηλαδή η κατεύθυνση των αλλαγών είναι από το ευρωπαϊκό στο εθνικό επίπεδο<sup>61</sup>. Από την άλλη μεριά, όμως, έχει επικρατήσει η άποψη πως η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού είναι μία κυκλική διαδικασία<sup>62</sup> και άρα οι αλλαγές μπορούν να συντελεστούν και «εκ των κάτω», δηλαδή από το εθνικό στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Βεβαίως υπάρχει και η μέση λύση καθώς όπως τονίζουν οι Borzel (2001), Bumler και Burch (2001) ο εξευρωπαϊσμός είναι μία αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία τα κράτη μέλη αναφέρουν τα αιτήματα και τις προτιμήσεις τους στις Βρυξέλλες με σύνθετες διαπραγματεύσεις (upload) και κατόπιν παίρνουν πολιτικές από τα διάφορα «μενού» της Ένωσης (download).<sup>63</sup>

## 1.8 Ευρωπαϊκή Ένωση και Παιδεία

Η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού της εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει σε κάθε κράτος μέλος στον συγκεκριμένο τομέα πολιτικής, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και σημασία με την πάροδο των χρόνων. Αυτό συμβαίνει, διότι τα θέματα της εκπαίδευσης δεν ανήκουν στις αποκλειστικές αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά στις συμπληρωματικές.<sup>64</sup> Επομένως στα εκπαιδευτικά ζητήματα το κάθε κράτος μέλος έχει πλήρη ελευθερία να διαμορφώσει όπως εκείνο επιθυμεί τις πολιτικές που θα εφαρμόσει και τον

---

60 ibid

61 ibid

62 Featherstone, K. & Radaelli, C. (2003) *The politics of Europeanization*. Great Britain: Oxford University Press.

63 ibid

64 Μούσης, Ν. (χ.χ). *Ευρωπαϊκή Ένωση: δίκαιο, οικονομία, πολιτική*. Αθήνα : Παπαζήσης . Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://europedia.moussis.eu/books/Book\\_2/2/3/2/?all=1](http://europedia.moussis.eu/books/Book_2/2/3/2/?all=1) > Ανακτήθηκε στις 09.09.2019.

τρόπο που θα δομήσει το δικό του εκπαιδευτικό σύστημα.<sup>65</sup> Εξάλλου και σύμφωνα με το άρθρο 149 της ΣΛΕΕ η συνεισφορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εκπαίδευση περιορίζεται στην προσπάθεια ενθάρρυνσης των κρατών μελών στο να προσφέρουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί ενισχύοντας η Ένωση τη συνεργασία και την αλληλοϋποστηρικτική δράση μεταξύ των κρατών μελών.<sup>66</sup> Επομένως, η διαδικασία του εξευρωπαϊσμού αποδεικνύεται ο πιο αποτελεσματικός τρόπος προκειμένου τα κράτη μέλη να οδηγηθούν σε εναρμόνιση των πολιτικών που εφαρμόζουν και των στρατηγικών που ακολουθούν στον τομέα της εκπαίδευσης και άρα στην επίτευξη κοινών στόχων, από τη στιγμή που η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν μπορεί να επιβάλλει τη συμμόρφωση με αντίστοιχη νομοθεσία.

Βέβαια, δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει την αμφισβήτηση του εθνικού και ταυτόχρονα μονοπολιτιστικού προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων ως τάση εκπαιδευτικής πολιτικής υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες.<sup>67</sup>

Φυσικά, οι τάσεις αυτές έχουν συγκεκριμένη χρονική ισχύ, η οποία καθορίζεται κάθε φορά από την πολιτική, την οικονομική και την κοινωνικοπολιτισμική συγκυρία. Εφόσον δε η συγκυρία αυτή διαφοροποιείται και γεωγραφικά, εκτός από τον χρονικό περιορισμό πρέπει κάθε φορά να συνυπολογίζεται και ο τοπικός.<sup>68</sup>

Λαμβάνοντας υπ' όψιν και την προσπάθεια οικοδόμησης του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης, για τη διαμόρφωση του οποίου θα πρέπει να εξεταστούν ενδελεχώς οι

---

65 Walkenhorst, H. (2005). *The changing role of EU Education Policy - a critical assessment*. UK: Department of Government University of Essex. Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://aei.pitt.edu/3177/1/Walkenhorst\\_EUSA\\_2005\\_final.pdf](http://aei.pitt.edu/3177/1/Walkenhorst_EUSA_2005_final.pdf) > Ανακτήθηκε στις 09.09.2019.

66 Ανάκτηση πληροφοριών από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12002E149:EN:HTML> > Ανακτήθηκε στις 09.09.2019.

67 Ματθαίου Δ., *Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

68 *ibid*

διεθνείς αναπτυσσόμενες τάσεις και να προηγηθεί η σχετική επιχειρηματολογία σε εθνικό αλλά και ευρωπαϊκό επίπεδο, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί ο διαχωρισμός του πολιτικού από το ακαδημαϊκό στοιχείο σε ό,τι έχει να κάνει με τις τάσεις της εκπαίδευσης. Πρακτικά αυτό συνεπάγεται τη νοηματοδότηση του περιεχομένου και της υπόστασης του Ευρωπαϊκού Πολίτη από τα σύγχρονα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία μέχρι πρότινος εστίαζαν κυρίως στην προώθηση και ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας.<sup>69</sup> Ωστόσο, οποιαδήποτε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση θα αποδειχθεί άκαρπη, εάν δεν εξομαλυνθούν οι προϋπάρχουσες ιστορικές αντιπαραθέσεις, δεν περιοριστούν οι εθνικές ιδιαιτερότητες και δε βρεθεί σημείο σύγκλισης για ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτικά ζητήματα ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να αναδειχθεί η κοινή πολιτισμική κληρονομιά που υπάρχει ή ακόμα και να επινοηθεί αν αυτό κριθεί αναγκαίο.<sup>70</sup> Εξάλλου, στη σύγχρονη εποχή αποτελεί μονόδρομο η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία, τις επιχειρήσεις και την αγορά εργασίας γενικότερα όταν γίνεται λόγος για την προώθηση τόσο του εθνικού όσο και του ευρωπαϊκού συμφέροντος. Η εκπαίδευση πρέπει να απαγκιστρωθεί από το κράτος και την παράδοσή του και να επιδιώκει την αλλαγή και την υιοθέτηση της καινοτομίας.<sup>71</sup>

## **1.9 Εθνοκεντρισμός ή εξευρωπαϊσμός : το μεγάλο δίλημμα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Είναι γεγονός πως προκειμένου να θεμελιωθούν οι πολιτικοί θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα κράτη μέλη προχώρησαν στη σταδιακή μεταβίβαση ενός σημαντικά μεγάλου μέρους της εξουσίας τους στο νεοσύστατο «ευρωπαϊκό κράτος». Προφανώς απώτερος

---

69 ibid

70 Ματθαίου Δ., *Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο Χαράλαμπος Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

71 ibid

στόχος και σκοπός όλης αυτής της διαδικασίας, εκτός απροόπτου, είναι η δημιουργία ενός υπερεθνικού ή ομοσπονδιακού ευρωπαϊκού κράτους.<sup>72</sup>

Ως φυσική απόρροια των διαδικασιών αυτών και του περιορισμού του ρόλου που πλέον διαδραματίζει το κάθε εθνικό κράτος ως μονάδα, προκύπτουν και μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος των κρατών μελών. Πιο άμεσα δε φαίνεται πως επηρεάζεται η έννοια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών, η οποία καλλιεργείται και διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε έθνους κράτους.<sup>73</sup>

Εξάλλου όπως αναφέρθηκε παραπάνω αλλά θα επισημανθεί και στα επόμενα κεφάλαια, αυτός είναι ένας παράγοντας που χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές για το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο εξαιρώντας κανείς κυρίως τα αντικείμενα των θετικών επιστημών, τα οποία λόγω αντικειμένου τις περισσότερες φορές παραμένουν ιδεολογικά ουδέτερα.<sup>74</sup>

Κάνοντας κανείς σύντομη ιστορική αναδρομή διαπιστώνει πως διαχρονικά το εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε το κύριο εργαλείο προκειμένου να επιτευχθεί η εθνική ομογενοποίηση της επικράτειάς του εθνικού κράτους, το οποίο σαφώς και προσπαθούσε να εδραιώσει πάση θυσία την εξουσία του. Έτσι, κινούμενο προς αυτή την κατεύθυνση κάθε εθνικό κράτος κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της σύστασής του αποσκοπούσε στο να καλύψει όλη την επικράτειά του με το αντίστοιχο σχολικό δίκτυο, το οποίο θα του επέτρεπε στη συνέχεια την ενσωμάτωση των νέων ανθρώπων και των εν δυνάμει πολιτών του στην εθνική κουλτούρα καθώς όλοι θα λάμβαναν «την ίδια εθνικά φορτισμένη εκπαίδευση».<sup>75</sup>

Μάλιστα, μία αξιοσημείωτη παρατήρηση που μπορεί να κάνει κάποιος είναι πως το εθνοκεντρικό στοιχείο κάνει πιο εμφανή την παρουσία του στα εθνικά κράτη, τα οποία,

---

72 Κελλανίδης Μ., *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

73 ibid

74 Κελλανίδης Μ., *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

75 ibid



ενδεχομένως για διαφορετικούς λόγους το καθένα, ακολούθησαν χρονικά τη συγκρότηση άλλων ευρωπαϊκών κρατών.<sup>76</sup>

Αδιαμφισβήτητα, στην προσπάθεια συγκρότησης και εδραίωσης των εθνικών κρατών, συνέβαλε αποφασιστικά η προβολή του ιστορικού παρελθόντος ως του απόλυτου και μυθικού ιδανικού, καθώς με αυτόν τον τρόπο το μετέτρεπαν σε «μία νομιμοποιητική βάση κοινωνικοποιητικών και επεκτατικών στόχων».<sup>77</sup>

Κλείνοντας κανείς την αναδρομή στο παρελθόν και οραματίζοντας το μέλλον, αντιλαμβάνεται πολύ γρήγορα πως κανένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να τοποθετεί στη βάση της στοχοθεσίας του τη διαμόρφωση της εθνικής και μόνο ταυτότητας των μαθητών του από τη στιγμή που τα παιδιά αυτά θα μεταμορφωθούν σε πολίτες των εθνικά ανοιχτών κοινωνιών του μέλλοντος.<sup>78</sup>

Σύμφωνα με τον Κελπανίδη υπάρχουν δύο δείκτες, οι οποίοι μπορούν με σχετική ασφάλεια να προσδιορίσουν αν ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι εθνοκεντρικό ή ανοιχτό σε σχέση με το γενικότερο πολιτιστικό περιβάλλον μίας κοινωνίας. Ο πρώτος δείκτης έχει να κάνει με τη θέση που κατέχει η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο αναλυτικό πρόγραμμα μίας χώρας και ο δεύτερος με τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλες κοινωνίες του πολιτιστικού χώρου που αντιστοιχεί στην εκάστοτε χώρα.<sup>79</sup> Επιπρόσθετα, στην ίδια λογική ο Ματθαίου επισημαίνει και τη σημασία που έχει η ενίσχυση της διευρωπαϊκής κινητικότητας και της επικοινωνίας του μαθητικού πληθυσμού αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών τόσο ως ξεχωριστό μάθημα αλλά και ως διδακτικό εργαλείο από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, επισημαίνει πως όλα τα παραπάνω μπορούν να εξασφαλιστούν στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, ώστε να οδηγηθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ευέλικτες και εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας.<sup>80</sup>

---

76 ibid

77 ibid

78 Κελπανίδης Μ., *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

79 ibid

80 Ματθαίου Δ., *Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Σε σχετική έρευνά του, λοιπόν, ο Κελπανίδης διαπιστώνει πως συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η γνώση που λαμβάνουν οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο για τις υπόλοιπες κοινωνίες του ευρωπαϊκού χώρου είναι χαμηλότερη και από το ελάχιστο όριο πράγμα που σημαίνει πως οι μαθητές και μετέπειτα φοιτητές είναι πολύ πιθανό να μην έρθουν ποτέ σε επαφή με βασικούς σταθμούς και ορόσημα της ευρωπαϊκής ιστορίας και του ευρωπαϊκού πολιτισμού.<sup>81</sup>

Για τη χώρα μας συγκεκριμένα, δεν είναι λίγοι εκείνοι που ισχυρίζονται πως σημαντικό τροχοπέδη στην προσπάθεια εξευρωπαϊσμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος, αποτελεί η αρχαιοκεντρική εκπαίδευση, η οποία έχει κατορθώσει να φτάσει μέχρι και στις μέρες μας. Αυτό το είδος της εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε ουσιαστικά ως το αποτελεσματικότερο εργαλείο για την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών στο ελληνικό σχολείο.<sup>82</sup>

Επιπρόσθετα, ο Κελπανίδης επιδιώκει να καταρρίψει την αντίληψη πως η παροχή γενικής εκπαίδευσης από το ελληνικό σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, καθώς οι τελευταίοι αγνοούν σημαντικούς σταθμούς της ευρωπαϊκής ιστορίας, της οποίας αποτέλεσμα είναι οι σύγχρονοι θεσμοί αλλά και η σημερινή πολιτιστική υπόσταση του ατόμου. Και αυτό γιατί οι έννοιες της καλλιέργειας και της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ατόμου δε στερούνται του νοήματός τους, όταν το άτομο είναι σε θέση να αντιληφθεί τις γενικότερες πολιτιστικές προϋποθέσεις που οδήγησαν στη συγκρότηση της σύγχρονης κοινωνίας, από τη στιγμή που η τελευταία ευθύνεται για την ασφάλεια που αυτός νιώθει ζώντας σε ένα κράτος δικαίου κι έχοντας κατοχυρώσει τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματά του. Παροχή γενικής εκπαίδευσης από το σχολείο σημαίνει αυτόματα και εξασφάλιση πρόσβασης των μαθητών στα πνευματικά επιτεύγματα του σύγχρονου πολιτισμού. Σε κάθε άλλη περίπτωση συνεπάγεται την πλήρη αποτυχία της παρεχόμενης γενικής εκπαίδευσης.<sup>83</sup>

---

81 Κελπανίδης Μ., *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

82 Κελπανίδης Μ., *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

83 *ibid*

Από την άλλη πλευρά, για να είμαστε δίκαιοι, δεν είναι δυνατό όλο το μερίδιο ευθύνης να το επωμίζεται αποκλειστικά και μόνο η Ελλάδα. Αυτό συμβαίνει διότι ορισμένοι υποστηρικτές της ευρωπαϊκής ενοποίησης αντιμετώπιζαν για αρκετά χρόνια τη χώρα μας ως ένα «ξένο σώμα» κυρίως λόγω της έντονης διαφοροποίησής της στα πολιτιστικά ζητήματα συγκριτικά πάντα με τις δυτικές χώρες δυσκολευόμενοι να αποδεχτούν πως ανήκει κι εκείνη στην Ενωμένη Ευρώπη.<sup>84</sup>

Η παραπάνω στάση ορισμένων χωρών, ωστόσο, δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού της οικονομίας και της κοινωνίας γενικότερα της Ελλάδας αλλά και άλλων οικονομικά ασθενών κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από τη στιγμή μάλιστα που έχουν διατεθεί και σημαντικοί κοινοτικοί πόροι για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού. Εξάλλου, ο εκσυγχρονισμός και η εναρμόνιση με τα σύγχρονα πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα ίσως αποτελεί και μονόδρομο μιας και παρατηρείται σταθερή και προβλέψιμη αύξηση εξάρτησης που υπάρχει μεταξύ των κρατών μελών και η δυνατότητα που είχαν παλαιότερα οι εθνικές κυβερνήσεις να λαμβάνουν αυθαίρετα αποφάσεις αρχίζει να περνάει στο παρελθόν.<sup>85</sup>

Συνοψίζοντας, όμως, σε σχέση με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και τη διάθεσή της να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα, μπορεί κανείς να κάνει λόγο για μία οπισθοχώρηση σε αρχαιοκεντρικά και εθνοκεντρικά σχήματα που φαντάζουν πλέον αναποτελεσματικά και παρωχημένα παρά τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν το χρονικό διάστημα 1976 - 1977 για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θέτοντας και πάλι σε δεύτερη μοίρα τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.<sup>86</sup>

Δυστυχώς, η σημερινή ελληνική γενική εκπαίδευση δεν εφοδιάζει τους μαθητές με ίσες ευκαιρίες, ισάξιες εκείνων που προσφέρουν οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ενώ αντίθετα επιμένει στην προώθηση της αρχαιοκεντρικής εκπαίδευσης εξυπηρετώντας συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συμφέροντα και καθιστώντας τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος έναν διαρκή μα ταυτόχρονα άκαρπο αγώνα.<sup>87</sup>

---

84 ibid

85 Κελλανίδης Μ., *Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό*, στο Χαράλαμπος Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

86 ibid

87 ibid

## Κεφάλαιο 2ο

### Ανθρώπινα δικαιώματα

#### 2.1 Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Η έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι μία τόσο πολυσύνθετη όσο και αμφισβητούμενη έννοια. Εξετάζοντας κανείς τις ρίζες των σύγχρονων ανθρωπίνων δικαιωμάτων, θα διαπιστώσει πως αυτές ταυτίζονται με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Στην ουσία, πρόκειται για ένα κοινωνικό συμβόλαιο μεταξύ διαφόρων κρατών με βασική επιδίωξη την αποφυγή στο μέλλον της επανάληψης κάποιων βάρβαρων ενεργειών και πράξεων που σημάδεψαν την παγκόσμια ιστορία, όπως για παράδειγμα τη γενοκτονία του Ολοκαυτώματος. Στη βάση τους, λοιπόν, τέθηκε η ισότητα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και η διασφάλισή της μέσω οικουμενικά ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Μέσω της Διακήρυξης δίνεται και ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον πολίτη και το κράτος, καθώς το τελευταίο είναι υποχρεωμένο να διασφαλίσει τα δικαιώματα του πρώτου. Επομένως τα ίσα και αναπαλλοτρίωτα δικαιώματα όλων των ανθρώπων κατοχυρώνονται μέσω της Διακήρυξης.<sup>88</sup>

---

88 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## 2.2 Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ)

Εφόσον, όμως, η ανάγκη για κατοχύρωση και προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποδεικνύεται μέρα με τη μέρα ολοένα και πιο επιτακτική, οι προσπάθειες για την προστασία τους δεν περιορίστηκαν στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Το 1950 το Συμβούλιο της Ευρώπης προχωρά στην υπογραφή της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ). Πρόκειται για μία διεθνή συνθήκη στο επίκεντρο της οποίας τοποθετούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα και οι θεμελιώδεις ελευθερίες στον χώρο της Ευρώπης. Η παραπάνω σύμβαση έχει

υπογραφεί και από τις 47 χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης εκ των οποίων οι 27 αποτελούν και κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.<sup>89</sup>

Καθώς η πρώτη και άμεση απειλή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η παραβίαση και καταπάτησή τους, κρίθηκε αναγκαίο μετά την υπογραφή της ΕΣΔΑ να ακολουθήσει η συγκρότηση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που εδράζεται στο Στρασβούργο της Γαλλίας και στοχεύει στην καταπολέμηση των παραβιάσεων των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Στην ουσία, αυτό σημαίνει πως κάθε πολίτης που κρίνει πως καταπατάται κάποιο δικαίωμά του βάσει της Σύμβασης από κράτος που συμμετέχει σε αυτήν, μπορεί να απευθυνθεί στο συγκεκριμένο Δικαστήριο. Αυτό συνεπάγεται την παροχή δικαιωμάτων στο άτομο στον διεθνή χώρο ενώ αξίζει να σημειωθεί πως οι αποφάσεις που λαμβάνονται και σχετίζονται με την εξακρίβωση παραβίασης δικαιωμάτων είναι δεσμευτικές για τις οικείες χώρες. Ο έλεγχος και η εποπτεία της εκτέλεσης των αποφάσεων δε αποτελεί αρμοδιότητα της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης.<sup>90</sup>

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως μέχρι και το τέλος του 2004 το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων κλήθηκε να εξετάσει περισσότερες από 65.000 αιτήσεις. Αυτός ο τεράστιος όγκος εργασίας έχει ως συνέπεια συχνά να απαιτούνται τρία ή και πέντε χρόνια μέχρι να ολοκληρωθεί η εκδίκαση των υποθέσεων. Παρά τις όποιες δυσκολίες, όμως, το γεγονός πως καθένας πρέπει να συμμορφωθεί πλήρως με τις αποφάσεις του Δικαστηρίου εξασφαλίζει και την ισχύ του συγκεκριμένου φορέα ενάντια στην καταπάτηση των

---

89 Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση  
<[https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/eu\\_human\\_rights\\_convention.html?locale=el](https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=el)>  
Ανακτήθηκε στις 06.09.2019.

90 Heywood, A. (2013) *Διεθνείς σχέσεις και πολιτική στην παγκόσμια εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανάγοντάς το στην ισχυρότερη συνιστώσα του «σκληρού» δικαίου για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>91</sup>

Επίσης, η ΕΣΔΑ απαρτίζεται από αρκετά πρωτόκολλα, τα οποία καθορίζουν και την τροποποίηση του πλαισίου της. Μάλιστα, μέσω της Συνθήκης της Λισαβόνας, η ισχύς της οποίας ξεκίνησε την 1η Δεκεμβρίου 2009, δόθηκε η δυνατότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση να προσχωρήσει στην ΕΣΔΑ κάτι που οριστικοποιήθηκε το 2013 με το αντίστοιχο σχέδιο συμφωνίας για προσχώρηση.<sup>92</sup>

### 2.3 Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Πενήντα χρόνια μετά την υπογραφή της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, δηλαδή το 2000, διατυπώθηκε ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.<sup>93</sup> Σε αυτόν μπορεί κανείς να εντοπίσει συγκεντρωμένα το σύνολο των θεμελιωδών δικαιωμάτων που θεωρούνται κατοχυρωμένα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο Χάρτης, που θεωρείται ευρύτερος της ΕΣΔΑ, σχετίζεται με ηθικές αξίες και τα δικαιώματα τόσο των πολιτών όσο και των κατοίκων της Ευρωπαϊκής Ένωσης που άπτονται άμεσα ζητημάτων όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η αξιοπρέπεια, η αλληλεγγύη, η ιθαγένεια και η ισότητα. Πέρα, όμως, από το πεδίο των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, ο Χάρτης κάνει μνεία στα κοινωνικά δικαιώματα του ατόμου στον χώρο εργασίας του, στην προστασία των προσωπικών του δεδομένων, τη βιοηθική αλλά και τη συνετή διοίκηση.<sup>94</sup>

Το άρθρο 6 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση κατοχυρώνει τον νομικά δεσμευτικό χαρακτήρα του Χάρτη και νομικά είναι ισάξιος με τις Συνθήκες της Ένωσης. Έτσι, «ισχύει

---

91 *ibid*

92 Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση  
<[https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/eu\\_human\\_rights\\_convention.html?locale=el](https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=el)>  
Ανακτήθηκε στις 06.09.2019.

93 Heywood, A. (2013) *Διεθνείς σχέσεις και πολιτική στην παγκόσμια εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

94 Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση  
<[https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/charter\\_fundamental\\_rights.html](https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/charter_fundamental_rights.html)> Ανακτήθηκε  
στις 06.09.2019.

μόνο όταν τα θεσμικά όργανα και οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης εφαρμόζουν τη νομοθεσία της και δεν επεκτείνει τις αρμοδιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πέρα από εκείνες που της έχουν ήδη απονεμηθεί από τις Συνθήκες ». <sup>95</sup>

Σαν επιστέγασμα της προσπάθειας αυτής ιδρύθηκε και ο Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στόχος του οποίου είναι κυρίως η παροχή αρωγής και εμπειρογνωμοσύνης σχετικά με τα θεμελιώδη δικαιώματα στα θεσμικά όργανα και τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που το έχουν ανάγκη. <sup>96</sup>

## 2.4 Το ζήτημα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Αν και σύμφωνα με μία έκθεση του Υπουργείου Εξωτερικών το 2008 σχετικά με την πληθυσμιακή σύνθεση της Ελλάδας που αποφάνθηκε πως η χώρα μας είναι ιδιαίτερως ομοιογενής αναφορικά με την καταγωγή, τη θρησκεία, τη γλώσσα και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των κατοίκων της, η διεύρυνση του ποικιλόθρησκου μωσαϊκού των μαθητών αποτελεί μέρος της σύγχρονης πραγματικότητας. Από εκεί, εξάλλου, προκύπτει και η ανάγκη η γνώση που παρέχεται μέσω της εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που βιώνουν οι μαθητές αυτοί. <sup>97</sup>

Σε αυτό το σημείο είναι που έρχεται στην επιφάνεια το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς η ανάπτυξη και λειτουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών βασίζεται στην καθολικότητα και οικουμενικότητα των δικαιωμάτων αυτών και άρα η διευρυνόμενη δεσμευτικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν μπορεί παρά να αποτελεί προαπαιτούμενο προς την κατεύθυνση αυτή.

Αδιαμφισβήτητα, πρέπει να αναγνωριστεί η πρόοδος που έχει επιτευχθεί σε σχέση με το σύστημα οικουμενικής απονομής δικαιοσύνης ιδιαίτερως όταν γίνεται λόγος για σοβαρές παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σαφέστατα, θα ήταν άστοχο το να θεωρούνται

---

95 ibid

96 Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση  
<[https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/charter\\_fundamental\\_rights.html](https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/charter_fundamental_rights.html)> Ανακτήθηκε στις 06.09.2019.

97 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

τέτοια σοβαρά εγκλήματα απλώς εσωτερικές υποθέσεις της κάθε χώρας. Από την άλλη δε θα ήταν σωστό ούτε να αντιμετωπιστεί ως καταστρατήγηση της εθνικής ή κρατικής κυριαρχίας και αυτό διότι στις μέρες μας, όπως είναι λογικό, το εθνικό δίκαιο υπάγεται στο διεθνές με στόχο τον σεβασμό οικουμενικών αξιών. Εξάλλου, πολύ συχνά οι αξίες αυτές έχουν ήδη ενσωματωθεί στην εθνική νομοθεσία και χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι μια διαδικασία που έχει επιβληθεί άνωθεν ή έξωθεν.<sup>98</sup>

Βέβαια, η καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα έχανε το νόημά της εάν κι εφόσον το κοινωνικό σύνολο υποδιαιρούταν σε ομάδες δικαιούχων και μη βάσει κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που πιθανώς φέρουν, επιμερίζοντας έτσι την απόλαυση των δικαιωμάτων.

Προς την κατεύθυνση της οικουμενικής αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και άρα προσπάθειας προάσπισής τους συνέβαλε ιδιαίτερα η ανάπτυξη του διεθνούς δικαίου, η αναγνώριση του ρόλου που διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί στο πεδίο αυτό, τόσο οι τοπικές όσο και οι διεθνείς μη κυβερνητικές οργανώσεις αλλά και γενικότερα η ευρύτερη παγκόσμια κοινωνία των πολιτών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Ανδρούσου και Ασκούνη «τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι το πεπρωμένο της μετανεωτερικότητας, η εκπλήρωση της αναγεννησιακής επαγγελίας της χειραφέτησης και της αυτοπραγμάτωσης, η ιδεολογία που έπεται του τέλους, η ήττα των ιδεολογιών. Ενώνουν τη δεξιά με την αριστερά, τον Βορρά με τον Νότο, την εκκλησία με το κράτος, τον υπουργό με τον επαναστάτη.»<sup>99</sup>

Θα πρέπει κανείς να έχει υπ' όψιν του πως η υιοθέτηση των οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων από ένα κράτος συνεπάγεται την ερμηνεία και εφαρμογή τους βάσει του τοπικού συστήματος δικαίου και των ηθικών αρχών. Ίσως για αυτό ο πολίτης ακόμα και στις μέρες μας πολύ συχνά νιώθει την πίεση να εναρμονίζεται πλήρως με το πνεύμα του έθνους και τις αξίες αποκλείοντας ασυνείδητα πολλές φορές αυτό που θεωρείται ξένο ή διαφορετικό.<sup>100</sup>

---

98 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

99 *ibid*

100 *ibid*



## 2.5 Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην εκπαίδευση

Όσον αφορά στην εκπαίδευση και τον χειρισμό της πολιτισμικής διαφοράς, τα μοντέλα που μπορούν να υιοθετηθούν είναι αυτό του αποκλεισμού, της αφομοίωσης, της επιφανειακής πολυπολιτισμικότητας ή του πλουραλισμού. Σαφώς ο πλουραλισμός αποτελεί μονόδρομο σε σχέση με την εφαρμογή της αυθεντικής ισονομίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτό αντικατοπτρίζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δε θα διάκειται θετικά υπέρ συγκεκριμένων εμπειριών ζωής καταδικάζοντας ταυτόχρονα κάποιες άλλες.<sup>101</sup>

Βασικές επιδιώξεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν η προετοιμασία του αυριανού εργατικού δυναμικού, η δημιουργία ενεργών πολιτών και η εύρεση προσωπικού νοήματος στη ζωή κάθε ατόμου. Ωστόσο, οι κοινωνικοί μετασχηματισμοί ανατρέπουν διαρκώς τα δεδομένα με αποτέλεσμα να συμπαρασύρονται και η πολιτισμική επικράτεια και επάρκεια. Ο πολιτικός πλουραλισμός κινεί τα νήματα κι έτσι η διαφοροποίηση τόσο στον τομέα της εργασίας όσο και της ιδιότητας αλλά και της προσωπικότητας του πολίτη μετατρέπεται σε θεμελιώδη νέα αξία.<sup>102</sup>

Έτσι, ο σύγχρονος κόσμος απαιτεί από το σχολείο να διαμορφώνει πολίτες, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις διαφορές τους και όντας ανοιχτοί σε αυτές να τις αντιμετωπίζουν και να τις αξιοποιούν ως καίριο παραγωγικό και κοινοτικό πόρο.

Ο στόχος πρέπει να είναι το κάθε αναλυτικό πρόγραμμα να αναθεωρηθεί θέτοντας στο επίκεντρο τη διαφορετικότητα ως βασική πολιτισμική ικανότητα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα έχουμε ένα σχολείο που θα χαρακτηρίζεται από ευελιξία, δημιουργικότητα και δυναμική αλληλεπίδραση, στοιχεία που αποτελούν πολύτιμα όπλα στη φαρέτρα των μαθητών που θα κληθούν να στελεχώσουν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό, να είναι ενεργοί πολίτες και να έχουν προσδώσει ένα βαθύτερο νόημα στην προσωπική τους ζωή. Το σχολείο μπορεί κάλλιστα να αποτελέσει τον εγγυητή της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω της καλλιέργειας του αμοιβαίου σεβασμού, της αρμονίας και της αποδοχής στους μαθητές.<sup>103</sup>

---

101 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

102 *ibid*

103 *ibid*

Είναι ολοφάνερο πως η εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να βασιστεί στα παλαιότερα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία παρέπεμπαν περισσότερο στον κόσμο της δουλείας. Το κράτος κατέχοντας ηγετικό ρόλο στα ζητήματα παιδείας ήταν αυτό που καθόριζε το αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια που θα χρησιμοποιούνταν από εκπαιδευτικούς και μαθητές, το πρόγραμμα σπουδών και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με τη σειρά τους ακολουθούσαν πιστά τα εγχειρίδια με μόνο στόχο τις περισσότερες φορές οι τελευταίοι να επιτύχουν στις επερχόμενες εξετάσεις.<sup>104</sup>

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την τεχνολογία, η οποία έχει παρεισφρήσει στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσω αυτής θα κάνουμε λόγο πλέον για τη δημιουργία αυτοσχέδιας ταυτότητας των προσώπων και των ατόμων, η οποία θα πάρει τη θέση της δεδομένης και άρα θα καταστεί δυνατή η δημιουργία συνόλων διαφοροποιημένων ταυτοτήτων που θα αντικαταστήσουν τη μία και μοναδική εθνική ταυτότητα. Επομένως και πάλι το άτομο θα ικανοποιεί την αίσθηση του ανήκειν μέσω μιας κοινής δέσμευσης ως προς την ανοικτότητα και τη δυνατότητα ένταξης στα διάφορα πολιτισμικά πλαίσια.<sup>105</sup>

Η μετάβαση αυτή στη νέα εποχή σημαίνει πως θα εγκαταλειφθεί το πρότυπο της εκπαίδευσης, το οποίο προετοίμαζε τους μαθητές απλώς για να πειθαρχούν σε κανόνες, να δέχονται έτοιμες τις απαντήσεις για ζητήματα που αφορούν στον κόσμο αντί να τα αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ως πρόκληση και να προσπαθούν να δώσουν μία διαφορετική κάθε φορά λύση σε αυτά. Το ζητούμενο δεν είναι η διαμόρφωση μαθητών, οι οποίοι θα έχουν αφομοιώσει τον «σωστό» τρόπο συμπεριφοράς αλλά η δημιουργία ευέλικτων και συνεργάσιμων πολιτών, που θα δύνανται να προσαρμοστούν άμεσα τόσο στον σύγχρονο κόσμο όσο και στον κόσμο του μέλλοντος.

Εάν όντως υπάρχει η επιθυμία ο κόσμος μας να μετατραπεί σε ένα πρόσφορο έδαφος για τη διευκόλυνση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την επικράτηση της ισότητας παρά τις όποιες μας διαφορές, απαιτείται η ριζική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων που μέχρι σήμερα βασίζονται σε ισχυρά κληρονομημένες αρχές κι αξίες.

---

104 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

105 *ibid*

## 2.6 Η σχέση εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ταυτότητας : η περίπτωση της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας

Είναι γεγονός πως στην εποχή μας τα σχολεία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αντιμετωπίζουν το δίλημμα του πώς θα εξισορροπήσουν την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης στους μαθητές από τη μία ενώ ταυτόχρονα θα προωθούν και την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Προκειμένου να οδηγηθεί ένα άτομο στην απόκτηση διεθνούς ή ευρωπαϊκής ταυτότητας, θα πρέπει να επιτευχθεί πρώτα η αποδοχή κοινών αξιών, πεποιθήσεων και νορμών, ώστε οι πολίτες να αποκτήσουν την αίσθηση πως αντιμετωπίζονται ισότιμα και χαίρουν αντίστοιχου σεβασμού, ενώ παράλληλα μοιράζονται μια συλλογική, υπερεθνική ταυτότητα.<sup>106</sup>

Έτσι, μέσα από την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν σε ζητήματα δημοκρατίας, να αποκτήσουν ανοχή απέναντι στους άλλους, να σεβαστούν τη διαφορετικότητα και να αγωνιστούν ενάντια στην ανισότητα όπως προστάζεται τόσο από τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και των διεθνών οργανισμών.

Γίνεται, βέβαια, αντιληπτό πως τα ανθρώπινα δικαιώματα ως έννοια από τη φύση τους δεν μπορούν να περιοριστούν εντός των εθνικών συνόρων. Δυστυχώς, όμως, παρά την έμφαση που δόθηκε στην εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων φάνηκε πως τελικά εναποτέθηκε στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών για το πώς τελικά θα γίνει η αξιοποίηση και ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή πρακτική.<sup>107</sup>

Επομένως, όπως ήταν αναμενόμενο δε δίνουν όλα τα κράτη την ίδια βαρύτητα στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σαφώς δεν αφιερώνουν αντίστοιχο μέρος του Αναλυτικού τους Προγράμματος στη συγκεκριμένη κατεύθυνση.<sup>108</sup>

Πιο συγκεκριμένα, στη Γαλλία αφιερώνεται στα ανθρώπινα δικαιώματα μία ώρα την εβδομάδα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μαζί όμως και

---

106 Flouris,G. (1998) Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France, *European Journal of Intercultural Studies*, 9:1,93-109, DOI: 10.1080/0952391980090107

107 *ibid*

108 *ibid*

με κάποια άλλα θέματα πολιτικής αγωγής.Ενώ έχουν καταγραφεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα 36 άμεσες και 43 έμμεσες αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα κυρίως στα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.<sup>109</sup>

Το 1995 στην Αγγλία μπορούμε να πούμε πως θίγεται ελάχιστα το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αν και τα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου έχουν παράδοση στην ανάπτυξη της αίσθησης της κοινότητας στηριζόμενη στις συγκεκριμένες αρχές.Έτσι, έχουν καταγραφεί μόλις 18 έμμεσες αναφορές κυρίως στα μαθήματα της Γεωγραφίας και της Ιστορίας.<sup>110</sup>

Εντυπωσιακό ίσως φαντάζει σε κάποιους το γεγονός πως σύμφωνα με την έρευνα στο ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα υπάρχουν πολύ περισσότερες άμεσες ή έμμεσες αναφορές σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα συγκριτικά τουλάχιστον με την Αγγλία και τη Γαλλία αν και λόγω της ιστορίας της Ελλάδας και του εθνοκεντρικού της χαρακτήρα θα μπορούσαν οι παραπάνω αναφορές να είναι πολύ περιορισμένες.Μάλιστα το 1997 καταγράφηκαν 126 άμεσες και έμμεσες αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα κυρίως σε μαθήματα όπως η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Ιστορία, η Γεωγραφία και η Μελέτη Περιβάλλοντος.<sup>111</sup>

## 2.7 Πολίτης του έθνους και πολίτης του κόσμου

Σαφώς η διαμόρφωση της νέας ευρωπαϊκής ταυτότητας δε θα μπορούσε να μην προϋποθέτει τη μετατροπή των πολιτών του έθνους σε σύγχρονους πολίτες του κόσμου. Σε αυτή την πολύσημη και πολύπλευρη μετάβαση καθοριστικό ρόλο παίζει η κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσω της μάθησης.

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί μία θεμελιώδη διαδικασία μέσω της οποίας ο άνθρωπος οδηγείται στο να τιθασεύσει τις φυσικές του ανάγκες και τα ένστικτά του προσαρμοζόμενος στην ομαδική λογική. Επιπλέον, ξεπερνάει την ατομικότητά του βρίσκοντας νόημα μέσα από το γεγονός πως αποτελεί μέλος μίας ευρύτερης ομάδας και με αυτόν τον τρόπο

---

109 Flouris,G. (1998) Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France, *European Journal of Intercultural Studies*, 9:1,93-109, DOI: 10.1080/0952391980090107

110 *ibid*

111 *ibid*

διαμορφώνει το κοινωνικό του πρόσωπο, ώστε να προσαρμόζεται στα εκάστοτε δεδομένα της πραγματικότητας.<sup>112</sup>

Είναι αυτονόητο πως η κοινωνικοποίηση δεν έρχεται να διαδραματίσει τον ρόλο της μάθησης. Αντ' αυτού η πρώτη προσπάθει να δώσει έμφαση στην πολιτισμική και ανθρώπινη διάσταση που μπορεί να πάρει η μάθηση, ώστε ο άνθρωπος να μετατραπεί σε ένα λειτουργικό κοινωνικό ον που θα δύναται να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός οργανωμένου ανθρώπινου περιβάλλοντος.<sup>113</sup> Βέβαια, στο σημείο αυτό αξίζει να παρατεθεί και μία κάπως διαφοροποιημένη άποψη, σύμφωνα με την οποία τα νεοφιλελεύθερα εθνικά κράτη εκμεταλλεύονται την εκπαίδευση για τη δημιουργία ατόμων, τα οποία θα ενταχθούν στους τομείς της απασχόλησης και της παραγωγής και θα εξυπηρετήσουν με τη σειρά τους την ανταγωνιστικότητα της χώρας βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την αγωγή ανθρώπινων πλασμάτων ή υποκειμένων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>114</sup>

Έτσι, λοιπόν, η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται σε δύο στάδια. Στο αρχικό στάδιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης απώτερος στόχος είναι να διαμορφωθεί το άτομο σε κοινωνική ύπαρξη ενώ στο δεύτερο στάδιο επιδιώκεται η λειτουργία του ατόμου σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες.<sup>115</sup>

Επομένως, το πώς επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο που κάθε κοινωνικό σύνολο έχει διαμορφώσει τις σχέσεις των εκάστοτε μελών του και το είδος των δεσμών και της αλληλεξάρτησης που έχει καλλιεργήσει, καθώς όσο πιο φυσικοί και αυτονόητοι είναι αυτοί οι δεσμοί τόσο πιο απλές και φυσικές θα είναι και οι διαδικασίες μάθησης που θα προκύψουν. Αντίθετα, όσο περιπλέκονται οι σχέσεις και οι δεσμοί, δημιουργείται η ανάγκη για πιο οργανωμένα και συστηματοποιημένα σχήματα μάθησης, τα λεγόμενα συστήματα Αγωγής ή συστήματα Παιδείας και Εκπαίδευσης.<sup>116</sup>

---

112 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη Β., (2003) *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

113 *ibid*

114 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

115 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη Β., (2003) *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

116 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη Β., (2003) *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ο εκάστοτε πολιτισμός επηρεάζει άμεσα τον τρόπο αλλά και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, προκειμένου τα μέλη μιας κοινωνίας να κατορθώσουν να συνυπάρχουν, να σκέφτονται και να δρουν συλλογικά. Άρα και η μαθησιακή διαδικασία καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας, ώστε να διαμορφωθούν πολίτες με την ιδιότητα του μέλους μιας κοινωνικής οργάνωσης.<sup>117</sup>

Είναι γεγονός πως οι εθνικές δομές, οι θεσμοί, η ιστορία, οι παραδόσεις και οι διάφορες πρακτικές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς αυτά προσδιορίζονται μέσω όλων αυτών των εθνικών εγχειρημάτων.<sup>118</sup> Θα μπορούσε κανείς να παρομοιάσει το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους με ένα θησαυροφυλάκιο και αναπαραγωγό έθνους και πολιτισμού. Αυτό συνεπάγεται πως «ο πολιτισμικός σχετικισμός εμπεριέχεται όχι μόνο στην αρχή της επικουρικότητας της εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντός των συνόρων του έθνους- κράτους, αλλά επίσης στους μηχανισμούς της εφαρμογής μέσω εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων».<sup>119</sup>

Κι ενώ για πολλούς αιώνες οι θρησκευτικές αντιλήψεις ήταν αυτές που κινούσαν τα νήματα και όριζαν τις κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα πραγματοποιούταν η κοινωνικοποίηση των μελών του κοινωνικού συνόλου, η Βιομηχανική Επανάσταση ήρθε να αλλάξει αρκετά τα δεδομένα.<sup>120</sup> Πλέον η οικονομία αποκτά χροιά κοινωνικής αξίας και καθορίζει νέους άξονες και προσανατολισμούς σε σχέση με την ταυτότητα και τη λειτουργία του ατόμου ως μέλος μίας κοινωνίας. Έτσι, με βάση τα νέα δεδομένα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα ακόμα και κοινωνίες με έντονο το στοιχείο του «εθνικού πολιτισμού» αντιλαμβάνονται τις νέες ανάγκες που προκύπτουν λόγω των διεθνών οικονομικών σχέσεων και επαναπροσδιορίζουν τους στόχους και τις ιδιότητες των μελών τους προχωρώντας σε μεταρρυθμίσεις κάθε μαθησιακής διαδικασίας.<sup>121</sup>

Επομένως, οι σύγχρονες κοινωνίες μέσω της τυπικής μάθησης και των μαθησιακών διαδικασιών, επιχειρούν να κατευθύνουν το άτομο στις πιο σύνθετες νέες συνθήκες και να το κάνουν να ξεφύγει από τις στενά οριοθετημένες ομάδες, στις οποίες είχε συνηθίσει να

---

117 *ibid*

118 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

119 *ibid*

120 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

121 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

δρα και να λειτουργεί μέχρι πρότινος, ώστε αυτό να εξελιχθεί και να συμμετέχει εύστοχα και αποτελεσματικά στο κοινωνικό γίνεσθαι. Άρα προς τη λογική αυτή και οι απλές μαθησιακές διαδικασίες θεσμοθετούνται σε εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία θα μετατρέψουν το άτομο μέλος μιας περιορισμένης ομάδας σε άτομο πολίτη που θα μετέχει σε ένα ευρύτερο και πιο σύνθετο πεδίο σχέσεων κι αλληλεξαρτήσεων.<sup>122</sup>

Όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση, η οργανωμένη εκπαίδευση εξυπηρετεί διπλό στόχο. Ο πρώτος στόχος είναι να προετοιμαστεί το άτομο για την ενήλικη ζωή του με τρόπο που θα είναι ικανό να διαχειρίζεται διαθέσεις, δεξιότητες και σχέσεις με απώτερο σκοπό τη διατήρηση και την ανάπτυξη της συνοχής. Ο δεύτερος στόχος έχει να κάνει με τη διεύρυνση της λειτουργικότητας του ατόμου, ώστε αυτό με τη σειρά του να κατέχει σημαντική θέση στον κοινωνικό ιστό.<sup>123</sup>

Είναι γεγονός, όμως, πως τα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα έρχονται αντιμέτωπα με μία τεράστια πρόκληση, καθώς είναι σε θέση να μεταδώσουν την απαραίτητη γνώση που θα διευκολύνει τα άτομα να προσαρμοστούν στην πραγματικότητα, ενώ την ίδια στιγμή η πραγματικότητα αυτή έχει μετακινηθεί από τα πλέον γνωστά στα άγνωστα και αχαρτογράφητα ύδατα των εξελίξεων.<sup>124</sup>

Κατά συνέπεια, όπως συμπεραίνουν και οι Κανακίδου και Παπαγιάννη «στις αλλαγές που επέρχονται σε κάθε είδους διαδικασία μάθησης στις κοινωνίες του 21<sup>ου</sup> αιώνα, μπορεί κανείς να αναγνωρίσει αυτορρυθμιστικές κινήσεις εναρμόνισης κοινωνικοποιητικών λειτουργιών στις πραγματικές συνθήκες συγκρότησης. Εντονότερα οι κινήσεις αυτές διακρίνονται στα οργανωμένα συστήματα εκπαίδευσης, αφού το κάθε άτομο στην πορεία του μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα μαθαίνει τους όρους της συνύπαρξής του και με τους τρόπους πραγμάτωσης των σχέσεών του, αλλά ταυτόχρονα μεταδίδει στους κοινωνικούς του εταίρους την υπαρκτική του ετερότητα και τους μαθαίνει να τον αναγνωρίζουν ως λειτουργία και ως σημασία, να επιλέγει, να επικοινωνεί, να κρίνει και να

---

122 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη Β., (2003) *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*.  
Αθήνα: Τυπωθήτω.

123 *ibid*

124 *ibid*

νοηματοδοτεί κάθε ενέργειά του, να μεταβαίνει ομαλά από τη βεβαιότητα των φυσικών δεσμών στη μεταβλητή και πολύπλοκη ποικιλία των κοινωνικών δεσμεύσεων». <sup>125</sup>

Συμπερασματικά, στην εποχή μας κρίνεται πιο αναγκαία από ποτέ η έμφαση στη διαμόρφωση πολιτών του κόσμου, οι οποίοι θα είναι σε θέση όχι απλώς να παρακολουθούν αμέτοχοι τις εξελίξεις που διαδραματίζονται στο παγκόσμιο προσκήνιο αλλά να μετέχουν ενεργά, να τις διαμορφώνουν και να τις αξιοποιούν για την επίτευξη της παγκόσμιας εξέλιξης, προόδου και ευημερίας.

## **2.8 Σύνδεση πολυπολιτισμικότητας και εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Σύμφωνα με τον Πανταζή αν η κοινωνία δεν κατανοήσει σε βάθος την έννοια και το ουσιαστικό περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δε νοείται να γίνεται λόγος για διασφάλιση των τελευταίων. <sup>126</sup>

Μοιραία, όπως αναφέρει σε σχετική έκδοσή του και το Συμβούλιο της Ευρώπης, θα πρέπει σε όλους τους πολίτες να διαμορφωθεί μια «κουλτούρα σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», η οποία πιο συγκεκριμένα προσδιορίζεται ως «μια κουλτούρα που γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα του καθενός, οι άνθρωποι κατανοούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, αναγνωρίζουν τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αναλαμβάνουν δράση για την προστασία των δικαιωμάτων των άλλων. Είναι μια κουλτούρα, όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μέρος της ζωής των ατόμων, όπως η γλώσσα, τα ήθη και η τέχνη». <sup>127</sup>

Προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαίδευση αποκτά έναν ρόλο βαρύνουσας σημασίας, καθώς για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω θα πρέπει να μετασχηματιστεί σε μία μορφή εκπαίδευσης, η οποία θα αγωνίζεται διαρκώς για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία και θα θεωρεί θεμέλιο λίθο για την ειρηνική συνύπαρξη σε

---

125 Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη Β., (2003) *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

126 Πανταζής, Β. (2006). Εισαγωγή στο Lenhart, V. (2006). *Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Gutenberg.

127 Council of Europe (2012). *Compass: Manual of human rights education with young people*. 2012 ed. Strasbourg: Council of Europe Publishing.



παγκόσμιο επίπεδο. Επιπλέον, θα πρέπει να καταστεί σαφές πως κάθε παιδαγωγική πράξη διαπνέεται από τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διασφαλίζοντας παντού και πάντα το σεβασμό προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Σαφώς, θα πρέπει πάντα να εναρμονίζεται με τη διαπολιτισμική συναίνεση και τον διάλογο αλλά και να επιδιώκει με κάθε μέσο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο άτομο.<sup>128</sup>

Αδιαμφισβήτητα, σύμφωνα με τον Williams, στις σύγχρονες κοινωνίες, οι οποίες ταυτίζονται με τη συνύπαρξη ομάδων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια τίθεται ένα από τα πιο δύσκολα και σύνθετα ερωτήματα που δεν είναι άλλο από το θέμα της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων.<sup>129</sup>

Ωστόσο, η Φραντζή υποστηρίζει πως και σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση μπορεί να δώσει τη λύση λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος και κοινό σημείο αναφοράς για την παγκόσμια κοινωνία, εξασφαλίζοντας τη διαπαιδαγώγηση ευσυνείδητων πολιτών που θα σέβονται και θα αναγνωρίζουν την αξία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.<sup>130</sup> Και όπως προσθέτει εύστοχα και ο Δεληκωνσταντής, η σύγχρονη εκπαίδευση θα πρέπει να τοποθετήσει στο κέντρο της στοχοθεσίας της τη διαπολιτισμική ιδέα μέσω του αγώνα της για κατανόηση και πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>131</sup> Ας μην ξεχνάμε πως τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η βάση για τη διεξαγωγή διαπολιτισμικού διαλόγου και ο σεβασμός τους είναι το προαπαιτούμενο για την ειρηνική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των πολιτών στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες.<sup>132</sup> Εκτός, όμως, από την επίτευξη του διαπολιτισμικού διαλόγου, εξυπηρετούν και τη δυνητικά καθολική εδραίωση της δικαιοσύνης.<sup>133</sup>

---

128 Λώλου, Ν. (2014). *Πολυπολιτισμικότητα και παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16678>> στις 06.08.2019

129 *ibid*

130 *ibid*

131 Δεληκωνσταντής, Κ. (1995). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου: Δυτικό Ιδεολόγημα ή Οικουμενικό ήθος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε

132 Καψοκαβάδης, Κ. (2003). *Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε.

133 Gaudelli, W. & Fernekes, W. (2004). *Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship*. *The Social Studies*. 95:1, 16-26.

Γίνεται, λοιπόν, ευρέως αντιληπτό πως δεν είναι θέμα πολιτικής επιλογής το να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση και να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά πρόκειται πλέον για επιτακτική ανάγκη αφουγκραζόμενη μάλιστα τα πάγια αιτήματα που έχουν να κάνουν με την ίση αντιμετώπιση και κατοχύρωση των δικαιωμάτων όλων των πολιτών ανεξάρτητα από την καταγωγή και προέλευσή τους. Έτσι, δεξιότητες όπως η ανοχή και ο σεβασμός απέναντι σε όλους τους πολίτες και άρα όλους τους πολιτισμούς πρέπει να τοποθετηθούν πρώτες στη λίστα με τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης κάτι που είναι εύκολο να επιτευχθεί, εφόσον πρώτα γίνει κατανοητή η ιδιαιτερότητα κάθε λαού μέσω της αναγνώρισης των αναφαίρετων ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους.

Συνοψίζοντας, γίνεται κατανοητό πως μόνο αν τα παιδιά, ως πρώτοι και βασικοί αποδέκτες της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, συνειδητοποιήσουν την αξία και τη σημασία τους θα μπορέσουν αργότερα ως ενήλικες να τα σεβαστούν απόλυτα και να επιδιώξουν να τα υπερασπιστούν και να τα προστατέψουν, όταν αυτό κρίνεται

## **2.9 Το Άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού**

Στο άρθρο 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού αναφέρεται η βασική στοχοθεσία, στην οποία πρέπει να αποσκοπεί η εκπαίδευση κάθε παιδιού.

Κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί αυτούσιο το συγκεκριμένο απόσπασμα του παραπάνω άρθρου.

### **Άρθρο 29**

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:

- α. Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του.
- β. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών.

---

134 Πανταζής, Β. (2008). *Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (14)*, 107-122.

γ. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του.

δ. Στην προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους του λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής.

ε. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.<sup>135</sup>

Μέσα από το Άρθρο 29 , λοιπόν, τονίζεται ιδιαίτερα η πολυπολιτισμική ταυτότητα που αρχίζουν πλέον να αποκτούν τα εθνικά κράτη αλλά και η κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση με την οποία έρχονται αντιμέτωπα τα μέχρι πρότινος μονοπολιτιστικά εθνικά σχολεία.<sup>136</sup>

Έτσι, το Άρθρο 29 βασιζόμενο στην τυπολογία της Fraser (1997) για τις μορφές της πολιτικής της δικαιοσύνης προάγει τη νομιμότητα της αναγνώρισης με απώτερο στόχο να αμβισβητηθεί με τον τρόπο αυτόν η πολιτισμική κυριαρχία, η μη αναγνώριση αλλά και η έλλειψη σεβασμού.<sup>137</sup>

Επομένως, η εφαρμογή του Άρθρου 29 συνεπάγεται την απομάκρυνση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων από πολιτικές αφομοίωσης ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και απλής αναπαραγωγής της εθνικής ταυτότητας. Αντιθέτως, χαράσσεται μία νέα τακτική αποδοχής της διαφορετικότητας και της ποικιλίας στα σύγχρονα, εθνικά μεν πλουραλιστικά δε, κράτη. Σε αυτή την κατεύθυνση το εθνικό κράτος δε νομιμοποιείται να χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως μέσο αναπαραγωγής

---

135 Συνήγορος του Παιδιού. *Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.0-18.gr/gia-megalouys/dsdp> > Ανακτήθηκε στις 23.04.2019.

136 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

137 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

της «φαντασιακής κοινότητας» του έθνους, δηλαδή μιας κοινότητας η οποία στηρίζεται στην ομοιογενή εθνική κουλτούρα και στον εθνικό πολιτισμικό σχετικισμό.<sup>138</sup>

Σαφέστατα κινητήριοις δύναμη για την υιοθέτηση όλων αυτών των επιτακτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων κρίνεται το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα κάθε κράτους. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η ίση μεταχείριση στην εκπαίδευση δεν αρκούν οι ριζικές αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα του κράτους. Αναμφισβήτητα, θα πρέπει να επανεξεταστούν και να αναθεωρηθούν συνολικότερα η θεσμική διακυβέρνηση, οι δομές και οι πρακτικές του εκάστοτε συστήματος.<sup>139</sup>

Δυστυχώς, η δυσκολία εφαρμογής των όσων επιτάσσει το Άρθρο 29 από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αποδεικνύεται από το Γενικό Σχόλιο 1 που διατυπώθηκε σχετικά με το παραπάνω άρθρο. Μέσα από το Σχόλιο αυτό τονίζεται η ένταση που υπάρχει ανάμεσα στον δι-εθνικό και τον ενδο-εθνικό πολιτισμικό σχετικισμό. Επομένως, αναγνωρίζεται πως τα περισσότερα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αδυνατούν να ενσωματώσουν τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του πλουραλισμού και της διαφορετικότητας ενώ επιμένουν στα στοιχεία της εθνικής τους ταυτότητας όπως συνέβαινε και παλιότερα. Δίνεται έμφαση, επίσης, στον επαναπροσδιορισμό παιδαγωγικών στόχων, περιεχομένου, μέσων κι εργαλείων της εκπαίδευσης καθώς η απλή προσθετική λογική δεν μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Είναι η στιγμή που τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να υιοθετήσουν το μοντέλο της πλουραλιστικής πολιτισμικότητας, δηλαδή του νέου συνόλου αξιών που σχετίζονται πολύπλευρα με τα εκπαιδευτικά συστήματα.<sup>140</sup>

---

138 ibid

139 ibid

140 Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Κεφάλαιο 3ο

### Αναλυτικά Προγράμματα και Ανθρώπινα δικαιώματα

#### 3.1 Ορισμός Αναλυτικού Προγράμματος

Σύμφωνα με τους Βρεττό και Καψάλη το Αναλυτικό Πρόγραμμα παραδοσιακού ή νέου τύπου ορίζεται ως «το αποτέλεσμα και το προϊόν διαδικασιών σχεδιασμού και σύνταξης ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης της διδασκαλίας, που γίνεται σε διάφορα επίπεδα και με διαφορετικό κατά περίπτωση βαθμό εγκυρότητας και νομιμότητας. Στην έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος λοιπόν ανάγονται όλες οι δραστηριότητες και οι διαδικασίες οι οποίες εκβάλλουν στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλίας».<sup>141</sup>

Ένας πιο ελεύθερος ορισμός είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον Meighan, σύμφωνα με τον οποίο το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει «οτιδήποτε οργανώνεται σε ωρολόγιο πρόγραμμα με σκοπό να διδαχθεί, οτιδήποτε διδάσκεται στο σχολείο συμπεριλαμβανομένου και του κρυφού προγράμματος αλλά και γενικότερα αυτό που αξίζει να μάθουν οι μαθητές».<sup>142</sup>

#### 3.2 Το ζήτημα της εγκυρότητας του Αναλυτικού Προγράμματος

Αν και το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, διαχρονικό πρόβλημα αποτελεί ο βαθμός εγκυρότητάς του. Έτσι

---

141 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

142 Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

και στη χώρα μας, ήδη από τη δεκαετία του 1960 έχει ξεκινήσει έντονος διάλογος με βασική επιδίωξη την επίλυση του προβλήματος αυτού.

Η πρόταση που επικρατεί συνήθως ως αποτελεσματικότερη είναι η υιοθέτηση κοινά αποδεκτών και διαχρονικών υπερκείμενων αξιών όπως επίσης και ο προσδιορισμός ειδικότερων στόχων, οι οποίοι όμως θα βασίζονται στους πιο γενικούς στόχους και σκοπούς. Σαφώς οι τελευταίοι βρίσκονται σε απόλυτη συνάφεια με τη θρησκεία, τις ηθικές αξίες και τις κοινά αποδεκτές νόρμες συμπεριφοράς. Οι επικριτές της συγκεκριμένης άποψης, ωστόσο, χρησιμοποιούν ως βασικό επιχείρημα το γεγονός πως δεν υπάρχει ένα και μόνο κοινά αποδεκτό και αναγνωρισμένο σύστημα αξιών.<sup>143</sup>

Σύμφωνα με μία άλλη άποψη, η οποία έχει αρκετούς υποστηρικτές, οι γενικοί σκοποί της αγωγής συχνά ταυτίζονται με τις προτιμήσεις των ατόμων ή των ομάδων που απαρτίζουν μία κοινωνία και άρα και στην περίπτωση αυτή υποφώσκει το υποκειμενικό στοιχείο. Και καθώς οι προτιμήσεις αυτές δεν παραμένουν σταθερές και αναλλοίωτες με το πέρασμα του χρόνου, αυτομάτως μεταβάλλονται και οι σκοποί της αγωγής. Από την άλλη, βέβαια, είναι σαφές πως οι προτιμήσεις αυτές δεν έχουν λογικό ή επιστημονικό υπόβαθρο με αποτέλεσμα να πρέπει να εκφραστούν μέσα από αξιακά συτήματα, τα οποία είναι ευρύτερα αποδεκτά όπως για παράδειγμα ο χριστιανισμός ή ο χάρτης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εφόσον, όμως, οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τον πλουραλισμό, είναι σχεδόν αδύνατο να επιτευχθεί απόλυτη συμφωνία σχετικά με το σύστημα αξιών που πρέπει να επικρατήσει.<sup>144</sup>

### **3.3 Το ζήτημα καθορισμού ειδικών στόχων και γενικών σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος**

Ένα δεύτερο πρόβλημα, το οποίο όμως αποτελεί φυσική απόρροια του προβλήματος της εγκυρότητας, είναι ο προσδιορισμός και καθορισμός των ειδικών στόχων που προκύπτουν από τους γενικούς σκοπούς, διότι έχει παρατηρηθεί πως οι διάφορες κοινωνικές ομάδες

---

143 Meighan, R. (2002) *Ευέλκτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

144 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

είναι πιο δεκτικές στην αποδοχή των γενικών σκοπών, κάτι όμως που δε συμβαίνει με την ίδια ευκολία, όταν οι σκοποί αυτοί συγκεκριμενοποιούνται με τη μορφή ειδικών στόχων.<sup>145</sup>

Μία πιθανή λύση προέρχεται από τον χώρο της κοινωνιολογίας, η οποία μέσα από εξειδικευμένες και στοχευμένες έρευνες, θα μπορούσε να προσφέρει τα δεδομένα εκείνα, που θα μετέφεραν τον παλμό της κοινωνίας σχετικά με το κοινά αποδεκτό αξιακό σύστημα βάσει του οποίου θα εξυπηρετούνταν και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μελών της. Στη χώρα μας, όμως, το ερευνητικό αυτό πεδίο δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένο με αποτέλεσμα αυτού του είδους η πληροφόρηση να προέρχεται κυρίως από τα πολιτικά προγράμματα των κομμάτων και την περιγραφή που αυτά κάνουν για την κοινωνικοπολιτική κατάσταση του κράτους. Με αυτό τον τρόπο, όπως είναι φυσικό, δε λαμβάνονται υπ' όψιν τα παιδαγωγικά κριτήρια εφόσον το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαμορφώνεται βάσει νομιμοποιητικών κριτηρίων που έχουν τεθεί από εξωγενείς παράγοντες<sup>146</sup> ενώ ταυτόχρονα ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος οι έχοντες κάθε φορά την εξουσία να οδηγηθούν στην επιλογή συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων έναντι κάποιων άλλων προκειμένου και πάλι να εξυπηρετηθούν πολύ συγκεκριμένα συμφέροντα.<sup>147</sup>

Η δεύτερη λύση που προτείνεται είναι η αναγνώριση επιμέρους αποφάσεων ορισμένων μελών της κοινωνίας από τη στιγμή που στην εποχή του πλουραλισμού δεν μπορεί να γίνει λόγος για μία κοινώς αποδεκτή βάση. Η πρόταση αυτή παρουσιάζει συγκριτικό πλεονέκτημα, διότι με αυτό τον τρόπο επιτρέπεται η εμπλοκή των άμεσα ενδιαφερόμενων όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, ο μαθητικός πληθυσμός αλλά και η κοινότητα των γονέων και

Μία τρίτη λύση είναι ο διάλογος. Σε αυτή την περίπτωση οι άμεσα ενδιαφερόμενοι καλούνται σε ανοιχτό διάλογο με στόχο να παραθέσουν λογικά και πειστικά επιχειρήματα<sup>149</sup>, ώστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα να μην αποτελεί συνεχώς έναν οδηγό που έχει επιβληθεί έξωθεν.<sup>150</sup> Όπως όμως συμβαίνει πάντα με τον διάλογο, είναι δύσκολο να

---

145 *ibid*

146 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

147 Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

148 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

149 *ibid*

150 Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

τεθούν και να συναποφασιστούν τα κριτήρια βάσει των οποίων οι αποφάσεις θα κρίνονται λογικές και άρα έγκυρες.<sup>151</sup>

Τέλος, μία λίγο πιο εναλλακτική λύση είναι το να υπάρχουν διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα και άρα να είναι εφικτή η επιλογή αυτού που κάθε φορά κρίνεται πιο αποτελεσματικό. Βέβαια, ας μην ξεχνάμε πως το να υπάρχει ένα κοινό εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα συντελεί στο να διαμορφωθεί το κοινωνικό consensus στο πλαίσιο του σχολείου.<sup>152</sup>

### **3.4 Προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος**

Σύμφωνα με τον Robinsohn κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται στην πραγματικότητα που βιώνει ή πρόκειται να βιώσει ο κάθε μαθητής.<sup>153</sup>

Σε αυτή, λοιπόν, την κατεύθυνση θα μπορούσαν να προσδιοριστούν και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Πρώτη και βασικότερη είναι η καθοδήγηση και εκπαίδευση κάθε μαθητή με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική επίλυση και διαχείριση προβληματικών καταστάσεων που πιθανόν αντιμετωπίσει στην καθημερινότητά του.<sup>154</sup>

Για να επιτευχθεί το παραπάνω ακολουθεί η δεύτερη προϋπόθεση σύμφωνα με την οποία, θα πρέπει ο μαθητής παράλληλα να έχει εφοδιαστεί με τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να αναζητά πάντα τη γνώση και να την αξιοποιεί στη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων.<sup>155</sup>

---

151 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

152 Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

153 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

154 *ibid*

155 *ibid*



Επιτυχημένο συνεπώς κρίνεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα κατορθώσει να εξοπλίσει τους μαθητές με τις ικανότητες αυτές.

### 3.5 Φάσεις σχεδιασμού και σύνταξης του Αναλυτικού Προγράμματος

Οι φάσεις μέσα από τις οποίες συντάσσεται ένα τέτοιο Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι τρεις. Αρχικά πρέπει να γίνει καταγραφή και προσδιορισμός των καταστάσεων εκείνων με τις οποίες πιθανόν ένας μαθητής έρθει αντιμέτωπος στη διάρκεια της ζωής του. Κατόπιν θα πρέπει να προσδιοριστούν οι ικανότητες και δεξιότητες εκείνες που θα τον καταστήσουν ικανό να διαχειριστεί τις παραπάνω καταστάσεις. Τέλος, συνυπολογίζοντας τα προαναφερθέντα θα ακολουθήσει η επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου της διδασκαλίας.<sup>156</sup>

Μία αρκετά ενδιαφέρουσα τοποθέτηση είναι αυτή που έγινε από τον Hentig, σύμφωνα με την οποία το Αναλυτικό Πρόγραμμα δε θα πρέπει να στοχεύει μόνο στην εκπλήρωση των επιθυμιών και απαιτήσεων της παρούσας κοινωνίας, αλλά θα πρέπει να διαμορφώνει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα έχουν ως τελικό αποτέλεσμα την επιθυμητή κοινωνία.<sup>157</sup>

Σαφώς, βέβαια, οι αλλαγές που συμβαίνουν η μία μετά την άλλη και με τόσο γρήγορο ρυθμό δεν αφήνουν το περιθώριο να εξεταστούν σε βάθος και άρα να κατανοηθούν, ώστε να επέλθει και η συνειδητοποίησή τους. Αυτή η ιδιαιτερότητα είναι που οδηγεί την έρευνα του Αναλυτικού Προγράμματος σε πιο βραχυπρόθεσμες μεταβολές της διδασκαλίας, οι οποίες όμως θα πρέπει ταυτόχρονα να εξυπηρετούν πιο μακροκρόνιους στόχους.

Από την άλλη πλευρά ο Flechsig ταυτίζει τον σχεδιασμό του Αναλυτικού Προγράμματος με μια πιο ορθολογική διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η οποία θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από διαφάνεια, να είναι αντικειμενική και να γίνεται από ανθρώπους, οι

---

156 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

157 Hentig, H. (1972) *Learnziele fur die Gesamtschule*. Stuttgart: Klett.

οποίοι αξιοποιούν στο μέγιστο την επιστημονική τους αυθεντία και συνειδητοποιούν τη σοβαρότητα και κρισιμότητα της ευθύνης που έχουν αναλάβει.<sup>158</sup>

Προφανώς, όμως, η προσέγγιση αυτή συνοδεύεται και από δύο βασικά μειονεκτήματα αφού είναι εξαιρετικά δύσκολο οι επιστήμονες να δεχτούν πως αποκτούν μέσω της διαδικασίας αυτής απλώς έναν αξιολογικά ουδέτερο ρόλο και η κοινωνία από την άλλη να συμβιβαστεί με το γεγονός πως κάποιος άλλος διεκδικεί ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που μέχρι πρότινος αντιστοιχούσε σε εκείνη. Το τελευταίο, μάλιστα, αφορά περισσότερο στα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και σε εκείνους που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική κάθε κράτους.

### 3.6 Η περίπτωση της Ελλάδας

Εξετάζοντας εκτενέστερα την περίπτωση της Ελλάδας, συμπεραίνουμε πως διαχρονικά υπήρχε το πρόβλημα της εγκυρότητας των σκοπών. Βέβαια, οι γενικοί και κάπως αόριστοι σκοποί που είχαν διατυπωθεί στα παλιότερα Αναλυτικά Προγράμματα κάλυπταν σχετικά το πρόβλημα αυτό. Ειδικότερα, τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου περιλαμβάνουν ούτως ή άλλως γενικότερους σκοπούς, οι οποίοι δεν τονίζουν το πρόβλημα της εγκυρότητας. Ακόμη και στα εγχειρίδια που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς εμπεριέχονται Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία όμως καλύπτουν πέρα από τους γενικότερους σκοπούς και ειδικότερη στοχοθεσία που δεν παύει να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το καθαυτού περιεχόμενο της διδασκαλίας. Κι εδώ οι ενδιάμεσοι στόχοι παραλείπονται.<sup>159</sup>

Για όλους αυτούς τους λόγους υπάρχει η κοινώς αποδεκτή παραδοχή πως οι σκοποί των Αναλυτικών Προγραμμάτων δε θα πρέπει να καθορίζονται μόνο «από πάνω», δηλαδή από τον πολιτικό παράγοντα αλλά ούτε και μόνο «από κάτω», δηλαδή από τη βάση της κοινωνίας.<sup>160</sup>

---

158 Flechsig, K. H. & Haller, H. D. (1973) *Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung: Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.

159 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

160 *ibid*

Συνεπώς, επανερχόμαστε στη λύση που προτάθηκε και παραπάνω, που δεν είναι άλλη από τον διάλογο. Και πάλι, όμως, προκύπτει το δίλημμα αν ο διάλογος πρέπει να έχει ως βάση τις ειλημμένες αποφάσεις ή αυτές που θα παρθούν μέσω της διαλογικής συζήτησης.

Για να κατορθώσουν να λάβουν μέρος στον διάλογο όσο το δυνατόν περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα εκπροσωπούν διάφορες γεωγραφικές περιοχές με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, ο σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος δε θα πρέπει να γίνεται σε ένα και μόνο κέντρο, αλλά να προωθηθεί η αποκέντρωση του σχεδιασμού.<sup>161</sup>

Οι Βρεττός και Καψάλης, μάλιστα, προτείνουν στη χώρα μας το κέντρο σχεδιασμού να παραμείνει το ΙΕΠ, το οποίο θα συντονίζει σε συνεργασία με το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας τα διάφορα Συμβούλια σε εθνικό επίπεδο όπως επίσης και τα όργανα λαϊκής συμμετοχής σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης.<sup>162</sup>

### 3.7 Το ζήτημα του περιεχομένου της διδασκαλίας

Ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα, το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το ζήτημα της εγκυρότητας του Αναλυτικού Προγράμματος είναι το ζήτημα του περιεχομένου της διδασκαλίας. Τόσο ο Μάνος<sup>163</sup> όσο και ο Hemming<sup>164</sup> τονίζει πως στην εποχή μας επιβάλλεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα να χαρακτηρίζεται από την προσαρμοστικότητα του στις ανάγκες της εποχής. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως το σχολείο δεν πρέπει πλέον να λειτουργεί αποκλειστικά και μόνο ως φορέας μετάδοσης στείρας γνώσης.

Το ζήτημα του περιεχομένου της διδασκαλίας στα Αναλυτικά Προγράμματα έχει να κάνει κυρίως αφενός με το πρόβλημα της επιλογής και αφετέρου με το πρόβλημα της ορθής του διάταξης.

Ο Bernstein υποστηρίζει πως το μάθημα δε θα πρέπει να λειτουργεί ως θεμελιώδης μονάδα στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος και πως ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να

---

161 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

162 *ibid*

163 *ibid*

164 Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

ταυτίζεται με την αυθεντία, η οποία καλείται να λύσει προβλήματα ,αλλά θα πρέπει να είναι εκείνος ο οποίος θα θέτει προβληματισμούς και θα παρακινεί τους μαθητές να επινοήσουν οι ίδιοι πιθανές λύσεις.Επιπλέον, θεωρεί πως το σχολείο δε θα πρέπει να αποτελεί κάτι το αυτόνομο και αποκομμένο από τους υπόλοιπους φορείς μετάδοσης και προώθησης του πολιτισμού αλλά θα πρέπει να φτάσει στο σημείο ο σχολικός πολιτισμός να ταυτιστεί με τον γενικότερο κοινωνικό.Τη στιγμή που θα επιτευχθεί αυτό θα μπορεί να γίνει λόγος για ένα πραγματικά ανοιχτό σχολείο που θα αποτελεί τον προάγγελο για μία πραγματικά ανοιχτή κοινωνία.<sup>165</sup>

Εξάλλου, απώτερος στόχος της μόρφωσης που παρέχεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους είναι η δημιουργία πολιτών που θα έχουν διαμορφώσει τη δική τους αυτόνομη προσωπικότητα και θα είναι σε θέση να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεων και αποφάσεών τους.Η μόρφωση δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να ταυτίζεται με την απλή συσσώρευση γνώσεων, η οποία δε δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να εντοπίσει τις αντιθέσεις και τα αντικρουόμενα στοιχεία που υπάρχουν ή να διατυπώσει τα επιχειρήματά του υπέρ κάποιας άποψης κάτι που θα το οδηγήσει και στην εύστοχη λήψη αποφάσεων.<sup>166</sup> Την άποψη αυτή έρχεται να ενισχύσει και η πεποίθηση των Postman και Weingartner, οι οποίοι διαπιστώνουν πως οι μαθητές αποφοιτώντας από το σημερινό σχολείο είναι «παθητικοί,συναινετικοί,δογματικοί,υπομονετικοί,εξουσιαζόμενοι,άκαμπτοι» με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν καχύποπτα την κάθε επικείμενη αλλαγή της κοινωνίας, ώστε να μη χρειαστεί να μεταβληθούν οι παραδοχές τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει.<sup>167</sup>

Φυσικά για να καταφέρει η μόρφωση να αποκτήσει αυτόν τον χαρακτήρα, θα πρέπει να προηγηθεί σχετική εμβάθυνση στα περιεχόμενα της διδασκαλίας.Βάση των περιεχομένων αυτών θα πρέπει να αποτελεί η δημιουργική προσέγγιση της γνώσης που όπως είναι αυτονόητο θα πρέπει να ταυτιστεί με την αλλαγή των περιεχομένων της διδασκαλίας και άρα με την πλήρη αναθεώρηση της δομής των υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων.Απαιτείται,λοιπόν, ο συγκερασμός σχολικού μαθήματος και πραγματικότητας, ώστε οι μαθητές να είναι πλήρως προετοιμασμένοι για τις συνθήκες που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν στην πραγματική ζωή.Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποικίλων

---

165 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

166 *ibid*

167 Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*.Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

«μορφωτικών ενοτήτων» ανά μάθημα που θα αντλούν τη θεματική τους από καταστάσεις της καθημερινής ζωής.<sup>168</sup>

### **3.8 Υλική και τυπική μόρφωση**

Σε αυτό το σημείο είναι που πρέπει να γίνει και η διάκριση υλικής και τυπικής μόρφωσης. Η πρώτη έχει να κάνει με τη σείρα μετάδοση γνώσεων ενώ η δεύτερη με την καλλιέργεια στους μαθητές όλων εκείνων των δεξιοτήτων που θα οδηγούν κάθε φορά το ίδιο το άτομο στην αναζήτηση της γνώσης και της πιο αποτελεσματικής λύσης στην προβληματική κατάσταση με την οποία κάθε φορά θα είναι αντιμέτωπο. Και αυτό γιατί οι γνώσεις είναι πιθανό κάποια στιγμή να το εγκαταλείψουν σε αντίθεση με τις δεξιότητες εκείνες που θα το συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή. Συμπερασματικά, ο συνδυασμός υλικής και τυπικής μόρφωσης φαίνεται να αποτελεί την πιο αποτελεσματική λύση.<sup>169</sup>

### **3.9 Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι αναφορές που γίνονται στα ανθρώπινα δικαιώματα στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο εφαρμόζεται ήδη από το 2003 σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας.<sup>170</sup>

---

168 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

169 Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) *Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

170 Ελληνική Δημοκρατία. (2003). *Εφημερίς της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. (Τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 303). Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση <<http://www.pi-schools.gr/download/programs/dep/dep303.pdf>> Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

### 3.9.1 Το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας

Συγκεκριμένα στο πλαίσιο του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας έχει γίνει στοχευμένη επιλογή λογοτεχνικών κειμένων με απώτερο στόχο την παροχή στους μαθητές διαφορετικών οπτικών αλλά και ερμηνειών του κόσμου, τον εμπλουτισμό της αντίληψης των μαθητών για τον κόσμο στον οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται, τη διεύρυνση των οριζόντων τους και άρα των εμπειριών τους αλλά κυρίως την ανάπτυξη της κατανόησης της διαφορετικότητας που θα οδηγήσει σταδιακά στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και άρα τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω της αποδοχής του άλλου.<sup>171</sup>

Προς την ίδια κατεύθυνση μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος καταβάλλεται προσπάθεια να καταστεί σαφές στους μαθητές του δημοτικού σχολείου πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη σύγχρονη εποχή να εκτιμούν και να σέβονται τη γλώσσα των συμπολιτών τους, όποια κι αν είναι αυτή, και να συμπεριφέρονται με τρόπο που θα τους εξασφαλίσει την αρμονική συμβίωση με αλλόγλωσσους πολίτες.<sup>172</sup>

Ειδικότερα, μελετώντας κανείς το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αντιστοιχεί στο ενισχυτικό εγχειρίδιο για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας με τίτλο «Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων», θα διαπιστώσει πως η επιλογή των κειμένων που προτείνονται για διδασκαλία στις διάφορες τάξεις του δημοτικού έχει γίνει με βασικό γνώμονα την αγάπη προς τον συνάνθρωπο και την αποδοχή της ετερότητας.<sup>173</sup>

---

171 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

172 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

173 *ibid*

### 3.9.2 Το μάθημα της Ιστορίας

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας, γενικό σκοπό και στόχο του μαθήματος αποτελεί η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης, οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών.<sup>174</sup>

Στη Γ' Δημοτικού γίνεται μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας της ελευθερίας, που αποτελεί θεμελιώδη έννοια για την κατανόηση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στη Δ' Δημοτικού δίνεται μέσω του μαθήματος της Ιστορίας μεγαλύτερη έμφαση στην αξία της συνεργασίας και των κοινών δεσμών τόσο μεταξύ των πολιτών ενός κράτους αλλά και μεταξύ άλλων κρατών. Οι μαθητές καλούνται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν τις αξίες της ελευθερίας και της δημοκρατίας. Επιπλέον, βασικός στόχος είναι οι μαθητές να οδηγηθούν στη συνειδητοποίηση της σημασίας που έχει η ανάγκη για επικράτηση της ειρήνης και αρμονικής συνύπαρξης των λαών.

Από την άλλη πλευρά, στην Ε' Δημοτικού στόχος του μαθήματος της Ιστορίας είναι ο σεβασμός των πεποιθήσεων και των παραδόσεων των άλλων και κυρίως η αποδοχή του δικαιώματος της ανεξιθρησκείας. Επίσης, είναι σημαντικό οι μαθητές να κατανοήσουν την αξία της ειρήνης, της ασφάλειας και της συνεργασίας στον κόσμο, στον οποίον ζουν όπως επίσης και τη σημασία της ανθρωπίνης ζωής και της δικαιοσύνης. Ακόμη, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ανάγκη για διεθνή συνεργασία και στον σεβασμό του πολιτισμού και των παραδόσεων σε όλες τις εποχές και σε όλους τους λαούς.<sup>175</sup>

Τέλος, στη ΣΤ' Δημοτικού η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στοχεύει στην εκτίμηση από μέρους των μαθητών της αξίας της διεθνούς ειρήνης και συνεργασίας αλλά και αξιών όπως η ειρήνη, η ελευθερία, η συνεργασία των λαών, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των ατόμων και η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι σε αυτά. Επιπρόσθετα, δίνεται έμφαση στον σεβασμό του δημοκρατικού πολιτεύματος, καθώς μόνο μέσα σε αυτό μπορεί να γίνει λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και

---

174 *ibid*

175 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derpps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

ταυτόχρονα τονίζεται ο ιδιαίτερος ρόλος που διαδραματίζει η ομαλή πολιτική ζωή, η ελευθερία αλλά και η κοινωνική συνεργασία για την πρόοδο μιας χώρας.<sup>176</sup>

Μελετώντας κανείς τους γενικούς στόχους του μαθήματος του Δημοτικού που διαπερνούν ταυτόχρονα και τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις της βαθμίδας αυτής, θα διαπιστώσει πως καθίσταται επιθυμητό οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις διαφοροποιήσεις που ενδεχομένως υπάρχουν ως προς τον πολιτισμό ή τη θρησκεία μέσα στις διάφορες κοινωνίες ως θεμελιώδες δικαίωμα που έχουν τα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας, το οποίο παράλληλα λειτουργεί και ως θετικός παράγοντας για την εξέλιξη της κοινωνίας αυτής.

Η απόκτηση εθνικής συνείδησης, αγάπης για τη χώρα και διάθεσης ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ γειτονικών λαών είναι ένας ακόμη από τους γενικότερους στόχους του μαθήματος της Ιστορίας για το δημοτικό σχολείο.

Ωστόσο, επιστέγασμα της στοχοθεσίας του συγκεκριμένου μαθήματος αποτελεί η διαμόρφωση άποψης και υπεύθυνης στάσης απέναντι σε προβλήματα κοινωνικής, πολιτιστικής, εθνικής, ευρωπαϊκής αλλά και παγκόσμιας φύσης στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό, αν αναλογιστεί κανείς και το νεαρό της ηλικίας των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.<sup>177</sup>

### **3.9.3 Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος**

Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος προσφέρεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι ειδικοί σκοποί του συγκεκριμένου μαθήματος για όλες τις τάξεις στις οποίες διδάσκεται είναι η καλλιέργεια της πνευματικής σχέσης με τον Θεό, η εδραίωση της αγάπης προς τον συνάνθρωπο αλλά και η ενίσχυση της ευαισθησίας και της αλληλεγγύης προς τους υπόλοιπους ανθρώπους.

---

176 *ibid*

177 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.



Στη στοχοθεσία της Β' Δημοτικού συμπεριλαμβάνεται η κατανόηση της ύπαρξης ατόμων με πολιτισμικές διαφοροποιήσεις στις κοινωνίες. Επιπλέον, η αντιμετώπιση με σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων των συνανθρώπων τους αλλά και η αναγνώριση των πλεονεκτημάτων της κοινωνικής ζωής κατέχουν σημαντική θέση στα όσα ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος αυτού όπως επίσης και η συνειδητοποίηση πως οι άνθρωποι επιλέγουν να οργανώσουν τη ζωή τους σε ομάδες προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους.<sup>178</sup>

Στην επόμενη τάξη του δημοτικού, δηλαδή στη Γ', βασική επιδίωξη του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος αποτελεί η κατανόηση των λόγων που οδήγησαν τους ανθρώπους να οργανωθούν σε κοινότητες ανά τους αιώνες και να βασίσουν τη λειτουργία τους σε κάποιο σύστημα κανόνων. Ακόμη, τίθεται το ζήτημα του εντοπισμού σχέσεων αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μεταξύ των μελών μιας κοινότητας καθώς και της αναγνώρισης του έργου των ανθρώπων που εξυπηρετούν το κοινό καλό. Επίσης, γίνεται σαφής αναφορά στην ισότητα των δύο φύλων εστιάζοντας κυρίως στον επαγγελματικό τομέα και τονίζεται το δικαίωμα που έχουν τα παιδιά να προστατεύονται από περιστατικά εκμετάλλευσης παιδικής εργασίας.

Στόχος της Δ' Δημοτικού είναι οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας ως προς τα γλωσσικά και πολιτιστικά στοιχεία των διάφορων χωρών και κυρίως των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.<sup>179</sup>

### **3.9.4 Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής**

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, το οποίο διδάσκεται στις Ε' και Στ' Δημοτικού, είναι το μάθημα που κατεξοχήν συμβάλλει στην κατανόηση από την πλευρά των μαθητών των ρόλων, των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεών τους ως πολίτες.

Οι γενικοί στόχοι του μαθήματος αυτού αναδεικνύουν τη σημασία της ηθικής ανάπτυξης μέσω της ενθάρρυνσης των μαθητών με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να αξιολογούν

---

178 *ibid*

179 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

κριτικά σκεπτόμενοι θέματα που σχετίζονται με την ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και συγκεκριμένα τα δικά τους δικαιώματα και τις υποχρεώσεις στην κοινωνία.<sup>180</sup>

Πέρα από την ηθική ανάπτυξη επιχειρείται και η ανάπτυξή τους σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο με απώτερο στόχο την κατάκτηση της γνώσης και την απόκτηση δεξιοτήτων που θα αποτελέσουν απαραίτητο εφόδιο για τη διαδραμάτιση ενεργού και υπεύθυνου ρόλου στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει πρώτα οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη φύση των διάφορων ομάδων στις οποίες ανήκουν και άρα να ενστερνιστούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού. Φυσικά, η έννοια της ομάδας παύει να υφίσταται, εάν πριν δεν καλλιεργηθούν οι κοινωνικές σχέσεις και η κοινωνική συνοχή, στη βάση των οποίων βρίσκεται η ατομική ευθύνη και η κοινωνική αλληλεγγύη.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη στοχοθεσία της Ε' Δημοτικού, κεντρική θέση κατέχει η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην έννοια της δημοκρατίας. Επίσης, επιδιώκεται η υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης συγκριτικά με την άσκηση και περιφρούρηση των δικαιωμάτων των πολιτών αλλά και την ανάληψη και εκπλήρωση των βασικών τους υποχρεώσεων ενώ παράλληλα γίνεται εισαγωγή των μαθητών στην έννοια των δικαιωμάτων αλλά και των υποχρεώσεων που έχει ένας πολίτης κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ακόμη τονίζεται η θετική στάση που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές απέναντι στους διαφορετικούς λαούς και τις ομάδες που ζουν στη χώρα μας σεβόμενοι πάντα τις παραδόσεις, πεποιθήσεις και ιδέες των ανθρώπων αυτών. Στο πλαίσιο αυτό προκύπτει και το ζήτημα της διεθνούς συνεργασίας και ειρήνης, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη στηριζόμενες πάντα στην ανάγκη σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου.<sup>181</sup>

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η στοχοθεσία της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου, της Στ' δημοτικού, εστιάζοντας περισσότερο στον ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η αποδοχή της ετερότητας και η αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης όπως επίσης και η σημασία της διεθνούς ειρήνης

---

180 *ibid*

181 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derpps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

συνδυαστικά με τον σεβασμό απέναντι στο δημοκρατικό πολίτευμα. Εξίσου σημαντική κρίνεται και η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας ως παράγοντα που επηρεάζει μία κοινωνία, η οποία αδυνατεί να λειτουργήσει αν δε βασιστεί στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όσον αφορά στη διεθνή συνεργασία και ειρήνη, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η Ευρωπαϊκή Ένωση αλλά και οι Διεθνείς Οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στον διεθνή χώρο.<sup>182</sup>

Εξίσου καίριο κρίνεται και το ζήτημα του να καταφέρουν οι διάφοροι λαοί να προστατέψουν και να διατηρήσουν τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες στα σύνορα μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης με απώτερο στόχο την ισότιμη συνύπαρξη των κρατών μελών με ειρηνικό και δημοκρατικό τρόπο ενώ ταυτόχρονα θα έχει αναπτυχθεί θετική στάση απέναντι σε όλους τους Ευρωπαίους συμπολίτες και θα επικρατεί κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης. Βεβαίως, στη βάση όλων αυτών τοποθετείται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο γενικότερος προβληματισμός που πρέπει να εγείρεται με αφορμή διάφορα κοινωνικά προβλήματα παγκόσμιου χαρακτήρα. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, θα πρέπει πρώτα οι μαθητές να κατανοήσουν πως όλοι οι λαοί της γης έχουν κοινά θεμελιώδη δικαιώματα και μάλιστα πως σχετική διακήρυξη διαφυλάττει συγκεκριμένα τα ιδιαίτερα δικαιώματα που έχουν κατοχυρωθεί για την ευάλωτη κοινωνική ομάδα των παιδιών.<sup>183</sup>

### 3.9.5 Το μάθημα των Θρησκευτικών

Το μάθημα των Θρησκευτικών διδάσκεται στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και Στ' δημοτικού και η στοχοθεσία του εντάσσεται στον γενικό σκοπό της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλος από τη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Μέσω του μαθήματος αυτού στις τάξεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν πως υπάρχουν διαφορετικές εκφράσεις της θρησκευτικότητας και να μνηθούν στον αποτελεσματικότερο

---

182 *ibid*

183 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derpps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

τρόπο αντιμετώπισης μεγάλων κοινωνικών προβλημάτων και σύγχρονων διλημάτων με την καλλιέργεια ανεξάρτητου τρόπου σκέψης και ελεύθερης έκφρασης.<sup>184</sup>

Στη Γ' δημοτικού, οπότε γίνεται και η εισαγωγή του συγκεκριμένου μαθήματος, βασικός στόχος είναι η γνωριμία με τους όρους και την αξία της συμβίωσης καθώς οι άνθρωποι συμμετέχουν στη ζωή της Εκκλησίας. Έτσι, κατανοούν πως η αγάπη οφείλει να εκφράζεται το ίδιο προς όλους τους ανθρώπους ακόμη και όταν πρόκειται για παιδιά ή ενήλικες με ιδιαιτερότητες, καθώς όλοι οι άνθρωποι ανεξάρτητα από το χρώμα, τη φυλή στην οποία ανήκουν ή την εθνικότητά τους είναι δημιουργήματα του Θεού και άρα πρέπει να λειτουργούν σαν αδέρφια εφόσον τελικά οι ομοιότητές του είναι πολύ περισσότερες και μεγαλύτερης αξίας από τις διαφορές τους. Βασική απόδειξη αυτού αποτελεί το γεγονός πως όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα στη ζωή, τη μόρφωση ή την ελευθερία. Επιπλέον, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το έργο της ορθόδοξης ιεραποστολής αλλά και κάποιων διεθνών οργανισμών προκειμένου να αντιληφθούν πως υπάρχουν παιδιά σε άλλα μέρη του πλανήτη που στερούνται βασικών δικαιωμάτων τους και υποφέρουν από την πείνα, τη δίψα και τον αναλφαβητισμό. Τέλος, σημαντική είναι η επιδίωξη του συγκεκριμένου μαθήματος να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές πως είναι φυσιολογικό να προκύπτουν προβλήματα στις ανθρώπινες σχέσεις, τα οποία όμως πρέπει να επιλύονται με κατάλληλο και ειρηνικό τρόπο καθώς η συμβίωση είναι χαρακτηριστικό του ανθρώπου που του προσφέρει χαρά ενώ παράλληλα του επιτρέπει να είναι δημιουργικό και παραγωγικό. Εξάλλου, καθίσταται σαφές πως αν κάποιος κάνει κάτι που δε θεωρείται σωστό, αυτό σίγουρα θα έχει επιπτώσεις τόσο για τον ίδιο όσο και για τους συνανθρώπους του αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζει.<sup>185</sup>

Στη Δ' δημοτικού, οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν πως οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε όλους τους ανθρώπους με τον ίδιο τρόπο, χωρίς περιφρόνηση αλλά με ειλικρινή αγάπη και ενδιαφέρον και να αντιληφθούν πως είναι πολύ δύσκολο να επικρατήσει ενότητα και ομόνοια μεταξύ όλων των ανθρώπων αλλά πως αυτό αποτελεί και μονόδρομο με αποτέλεσμα να πρέπει όλοι να φροντίσουμε να συμβάλλουμε στην αρμονική συμβίωση και συνύπαρξη.

---

184 *ibid*

185 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

Στην Ε' δημοτικού, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν το βαθύτερο μήνυμα που κρύβεται πίσω από την προτροπή του Χριστού «αγαπάτε αλλήλους» που αποτελεί και το κλειδί για την αρμονική και ειρηνική συμβίωση και το γεγονός πως είναι ζωτικής σημασίας η συμμετοχή όλων των ανθρώπων στα αγαθά της ζωής, διότι με αυτό τον τρόπο ο πλανήτης μας γίνεται πιο ανθρώπινος καθώς η αδικία μόνο απανθρωπιά αποτελεί και όλοι θα πρέπει να αγωνιζόμαστε καθημερινά για την επικράτηση του δικαίου. Συνεπώς, όλοι είμαστε υποχρεωμένοι να συμβάλλουμε στον αδιάκοπο αγώνα για ειρήνη, εφόσον ειρήνη χωρίς δικαιοσύνη είναι ακατόρθωτη.<sup>186</sup>

Τέλος, στη Στ' δημοτικού στο επίκεντρο της στοχοθεσίας τοποθετείται η αξία της συγχώρεσης, καθώς είναι ο μόνος δρόμος που οδηγεί σταδιακά στην αποκατάσταση και συμφιλίωση των ανθρωπίνων σχέσεων σε όλους τους τομείς της ζωής με στόχο και πάλι την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη.<sup>187</sup>

### 3.9.6 Το μάθημα της Γεωγραφίας

Το μάθημα της Γεωγραφίας διδάσκεται στις Ε' και Στ' δημοτικού και επιδιώκεται μέσω αυτού οι μαθητές να υιοθετήσουν αξίες που έχουν πανανθρώπινη ισχύ και να στέκονται θετικά απέναντι στο δικό τους περιβάλλον αλλά και το περιβάλλον των υπόλοιπων λαών του πλανήτη αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη ύπαρξης κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ όλων των λαών, καθώς αυτός είναι ο ορθός τρόπος επίλυσης των παγκόσμιων κοινών προβλημάτων.<sup>188</sup>

Ειδικότερα στην Ε' δημοτικού, οι μαθητές οφείλουν να μάθουν να αντιμετωπίζουν με θετικό τρόπο και να λειτουργούν βασιζόμενοι στην ανοχή απέναντι στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων λαών.

---

186 *ibid*

187 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

188 *ibid*

Ανάλογος είναι και ο βασικός στόχος του μαθήματος αυτού για τη Στ' δημοτικού, εξετάζοντας ταυτόχρονα τη ζωτική σημασία που έχει η συνεργασία των λαών στο πλαίσιο της εξυπηρέτησης ανθρωπίνων και δημοκρατικών ιδεωδών και αναγνωρίζοντας τις πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων, οι οποίες και σχετίζονται άμεσα με τη γεωγραφική κατανομή των διαφόρων γλωσσών και θρησκειών.<sup>189</sup>

### **3.9.7 Το μάθημα «Ερευνώ τον φυσικό κόσμο»**

Όσον αφορά τώρα στο μάθημα «Ερευνώ τον φυσικό κόσμο» που διδάσκεται στις Ε' και Στ' δημοτικού, η στοχοθεσία που σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Έτσι, μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος επιδιώκεται να καλλιεργηθεί το ομαδικό πνεύμα εργασίας και να καταστεί ο κάθε μαθητής ικανός να παίρνει μέρος στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων κάνοντας χρήση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησε μέσα από το μάθημα αυτό και σκεπτόμενος πάντα κριτικά για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν διάφορες εφαρμογές για την ατομική και κοινωνική υγεία όπως επίσης και για το περιβάλλον.<sup>190</sup>

### **3.9.8 Το μάθημα «Τεχνολογία, Πληροφορία, Επικοινωνία»**

Το μάθημα Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίας, Πληροφορίας, Επικοινωνίας) έχει ως βασικό στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε θέματα που άπτονται της προστασίας κυρίως πνευματικών δικαιωμάτων, ασφαλούς πλοήγησης, χρήσης και διάχυσης πληροφοριών στο διαδίκτυο.<sup>191</sup>

---

189 ibid

190 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

191 ibid

### 3.9.9 Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η στοχοθεσία για τις Α' και Β' δημοτικού είναι κοινή και έχει να κάνει κυρίως με την ένταξη κάθε μαθητή στην ομάδα αλλά και την αρμονική συνεργασία των μελών αυτής. Επίσης, μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος ο μαθητής καταφέρνει να βρει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης αλλά κι επικοινωνίας με τους γύρω του αναπτύσσοντας κυρίως τη μη λεκτική επικοινωνία ενώ παράλληλα μαθαίνει να σέβεται τον διαφορετικό τρόπο σκέψης κι έκφρασης των γύρω του. Επιπλέον, καλλιεργεί τη διάθεση για συνεργασία, συμμετοχή σε κοινωνικά δρώμενα, γίνεται αυτόνομος κι εκτιμά την αξία της ελευθερίας.<sup>192</sup>

Για τις δύο μεγαλύτερες τάξεις, τη Γ' και Δ' δημοτικού, η στοχοθεσία είναι κοινή με τις Α' και Β', ωστόσο λόγω της ανάπτυξης των μαθητών καθίσταται εφικτό να επιτευχθούν σπουδαιότερα αποτελέσματα. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να συμπεριφέρονται έχοντας ως βάση τον αλληλοσεβασμό των μελών της σχολικής ομάδας και μέσω του θεάτρου κατανοούν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων κομμάτι των οποίων αποτελούν κι οι ίδιοι. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερα η κοινωνικοποίηση των μαθητών και εντάσσονται ενεργά στο κοινωνικό τους σύνολο. Καθώς, όμως, το θέατρο δεν παύει να είναι και μία συλλογική δραστηριότητα, δίνονται στους μαθητές οι ίδιες ευκαιρίες για να εκφραστούν, να συμμετέχουν σε έναν κοινό στόχο, κάτι που αποτελεί τη βάση της δημοκρατίας.<sup>193</sup>

### 3.9.10 Το μάθημα των Εικαστικών

Το μάθημα των Εικαστικών, το οποίο διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ουσιαστικά στοχεύει στην αποδοχή της διαφορετικότητας στα έργα των παιδιών και στην

---

192 *ibid*

193 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/derpps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

ερμηνεία των προθέσεων αλλά και του κοινωνικού περιεχομένου προσιτών έργων τέχνης διάφορων καλλιτεχνών κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις.<sup>194</sup>

### **3.9.11 Το μάθημα της Μουσικής**

Στο μάθημα της Μουσικής, το οποίο επίσης διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, δίνεται έμφαση στην κοινωνική, ιστορική και πολιτιστική διάσταση της μουσικής.<sup>195</sup>

### **3.9.12 Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής**

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διδάσκεται από την Α' έως και τη Στ' δημοτικού. Αν και βασική του επιδίωξη αποτελεί η σωματική ανάπτυξη των μαθητών, ωστόσο στοχεύει και στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία.

Ειδικότερα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή με την έννοια του ατόμου και της ομάδας μαθαίνοντας να τηρούν συγκεκριμένους κανόνες, όταν λειτουργούν στο πλαίσιο της τελευταίας κι έχοντας αναπτύξει δεξιότητες και αρετές όπως η ομαδικότητα, η συνεργασία, η αυτοπειθαρχία, η τιμιότητα, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός των αντιπάλων με απώτερο σκοπό και στόχο να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν την ελεύθερη και δημοκρατική έκφραση.<sup>196</sup>

### **3.9.13 Το μάθημα των Αγγλικών**

Στα Αγγλικά, τα οποία διδάσκονται στις περισσότερες δημόσιες σχολικές μονάδες στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές μιλούν στον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου εφόσον ευαισθητοποιούνται ιδιαίτερα σε ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Μέσω της εκμάθησης μιας άλλης

---

194 ibid

195 ibid

196 ibid



γλώσσας οι μαθητές αποκτούν πολυπολιτισμική συνείδηση και έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το πολιτιστικό περιβάλλον άλλων λαών , το οποίο μαθαίνουν να σέβονται και να το αντιμετωπίζουν ως παράγοντα εμπλουτισμού του δικού τους ψυχικού και πνευματικού κόσμου.<sup>197</sup>

### **3.9.14 Τα μαθήματα των Μαθηματικών, της Τεχνολογίας και της δεύτερης ξένης γλώσσας**

Είναι γεγονός πως στα μαθήματα των Μαθηματικών, της Τεχνολογίας και της δεύτερης ξένης γλώσσας (βλέπε Γαλλικά/Γερμανικά) η στοχοθεσία δεν εμφανίζει πτυχές που να σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων λόγω της ιδιαίτερης φύσης των μαθημάτων αυτών.

### **3.10 Η ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος**

Είναι γεγονός πως το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηριζόταν ανέκαθεν από μία περισσότερο ακαδημαϊκή και γνωσιοκεντρική κατεύθυνση τονίζοντας σχεδόν αποκλειστικά το περιεχόμενο της γνώσης και παραγκωνίζοντας τη σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής των μαθητών, τις κοινωνικές τους ανάγκες και τον ευρύτερο κόσμο στον οποίο θα κληθούν να ζήσουν και να δραστηριοποιηθούν.<sup>198</sup>

Σαφώς τα τελευταία χρόνια έχουν καταγραφεί κάποιες προσπάθειες αλλαγής του σκηνικού και εκσυγχρονισμού προσανατολισμού του αναλυτικού προγράμματος, όπως χαρακτηριστικά θα μπορούσε να αναφερθεί το παράδειγμα της αξιοποίησης της ευέλικτης

---

197 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

198 Χατζηγεωργίου Γ., *Τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και η ανάγκη εκσυγχρονισμού τους*, στο Χαράλαμπος Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

ζώνης για την εισαγωγή της διαθεματικότητας από το τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όχι μόνο στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.<sup>199</sup>

Παρά το γεγονός πως η σύνδεση της γνώσης με τις καθημερινές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών δεν αποτελεί πανάκεια στο εγχείρημα εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας, ωστόσο σε διεθνές επίπεδο οι περισσότερες εκσυγχρονιστικές προσπάθειες βασίζονται στη διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση.<sup>200</sup>

Ακόμη ένα παράδειγμα έμμεσης προσπάθειας εκσυγχρονισμού του αναλυτικού προγράμματος θα μπορούσε να θεωρηθεί και η συγγραφή των τελευταίων εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα από τις σχολικές μονάδες αλλά και η σχετική επιμόρφωση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τα εγχειρίδια αυτά.<sup>201</sup>

Ο εκσυγχρονισμός φαντάζει μάλλον κάτι ανέφικτο αν αναλογιστεί κανείς πως τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει συνεχώς να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των καιρών και στις απαιτήσεις της πραγματικότητας.

Μερικές από τις δυσκολίες που ενυπάρχουν στην προσπάθεια για εκσυγχρονισμό είναι το γεγονός πως πάντα τοποθετείται στο επίκεντρο ο παράγοντας «κοινωνία» εκεί που θα έπρεπε να πρωταγωνιστεί «ο εαυτός» του μαθητή αφενός και «η σχέση του με τη γνώση» αφετέρου. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να αποβάλλουν τον τεχνοκρατικό τους χαρακτήρα και να αποκτήσουν πιο «πρακτικό» και «χειραφετητικό» προσανατολισμό. Ακόμη με την προσθήκη νέων σκοπών και στόχων στο αναλυτικό πρόγραμμα προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες των καιρών, προκύπτουν ρήγματα στην ευρύτερη στοχοθεσία, τα οποία συχνά δεν είναι ευδιάκριτα από τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι τελευταίοι να αντιδράσουν άμεσα, εύστοχα κι αποτελεσματικά. Επιπρόσθετα, σε κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού πρέπει να θεωρείται δεδομένη η επαρκής γνώση και η πλήρης επίγνωση των παραγόντων που θα οδηγήσουν σε

---

199 Χατζηγεωργίου Γ., *Τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και η ανάγκη εκσυγχρονισμού τους*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

200 ibid

201 ibid

αυτόν ενώ θα πρέπει η γνώση αυτή να είναι εύκολα προσβάσιμη από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.<sup>202</sup>

Ας μην ξεχνάμε πως στη σημερινή εποχή η ανθρωπότητα έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα, τα οποία δεν απαιτούν για την επίλυσή τους απλά και μόνο την κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων ή την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η αντιμετώπισή τους στηρίζεται στη φρόνηση και τη σοφία, η οποία θα πρέπει να έχει αναπτυχθεί μέσω των προγραμμάτων σπουδών. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, η έννοια του ενεργού πολίτη και η επίτευξη προσωπικών αλλά και κοινωνικών σκοπών μέσω της δράσης του καθιστούν τη σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας επιτακτική.

Αντίστοιχα, σχετικός προβληματισμός προκαλείται και σχετικά με τις έννοιες «παγκόσμιος» και «οικουμενικός», καθώς η ευρεία χρήση τους πολλές φορές τείνει να αλλοιώνει το νόημά τους τη στιγμή που οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν πως και οι ίδιοι είναι ένα μέρος του ευρύτερου συνόλου και έχουν άμεση σύνδεση με τον κόσμο που τους περιβάλλει. Σε αυτό το σημείο δεν είναι αναγκαίο κάποιος να προτρέξει λέγοντας πως πλέον οι μαθητές πολύ συχνά συμμετέχουν σε διάφορα projects, τα οποία έχουν σαν τελικό αποτέλεσμα την εκδήλωση κοινωνικής δράσης από την πλευρά των νεαρών ατόμων, καθώς η δράση αυτή περιορίζεται κατά κύριο λόγο σε τοπικό επίπεδο. Στην εποχή που αναδύεται η έννοια της «πλανητικής συνείδησης» απώτερος στόχος θα πρέπει να είναι η διεύρυνση της κοινωνικής δράσης των μαθητών, η οποία σταδιακά θα συμβάλει και στην αειφόρο ανάπτυξη που αποτελεί και το βασικό ζητούμενο των ημερών μας.<sup>203</sup>

Βεβαίως έχει τονιστεί επανειλημμένα και η ανάγκη για καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως πρέπει να μπει σε δεύτερη θέση και η οικουμενική και αυτό γιατί τα περισσότερα και μείζονος σημασίας θέματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα δεν περιορίζονται στα στενά σύνορα της Ευρώπης αλλά έχουν παγκόσμιο αντίκτυπο. Όπως επισημαίνει και ο Edgar Morin «γίνονται πρόοδοι σε όλους

---

202 Χατζηγεωργίου Γ., *Τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και η ανάγκη εκσυγχρονισμού τους*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

203 *ibid*

τους τομείς της επιστημονικής γνώσης και τεχνολογίας, όμως παρ' όλα αυτά επικρατεί μία τύφλωση απέναντι στα παγκόσμια προβλήματα».<sup>204</sup>

Μία ακόμη δυσκολία στη διαδικασία εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων είναι πως αυτά θα πρέπει να εστιάσουν περισσότερο στο χτίσιμο μίας υγιούς σχέσης με τη φύση, διότι η συμβολή της εκπαίδευσης στη δημιουργία ενός βιώσιμου πλανήτη θα είναι μηδαμινή αν πρώτα η ίδια η εκπαίδευση δε γίνει βιώσιμη. Βεβαίως για να επιτευχθούν τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, θα πρέπει να αποτελέσει προαπαιτούμενο κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος η καλλιέργεια στους μαθητές της ικανότητας επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Τέλος, ενώ πολύ συχνά γίνεται λόγος για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης πολύ σπάνια γίνονται αναφορές στην κριτική πράξη. Εάν δε δοθούν στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα και κίνητρα για να δράσουν δε θα συμβάλλουν ποτέ στην πραγματοποίηση κάποιας αλλαγής που είναι και ο απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής πράξης.<sup>205</sup>

Οι δυσκολίες σε οποιαδήποτε προσπάθεια εκσυγχρονισμού υπήρχαν πάντα και θα συνεχίσουν να υφίστανται. Ωστόσο, αν υλοποιηθούν κάποιες μικρές αλλαγές όλα αυτά τα εγχειρήματα θα είναι σε θέση τουλάχιστον να διευκολυνθούν. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να συμβάλει ο επαναπροσανατολισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού, η σύνδεση και συσχέτιση της έρευνας που πραγματοποιείται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα με τη σχολική πράξη γενικότερα αλλά σαφέστερα η αναθεώρηση της ταυτότητας κυρίων των Παιδαγωγικών Τμημάτων.<sup>206</sup>

---

204 Χατζηγεωργίου Γ., *Τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και η ανάγκη εκσυγχρονισμού τους*, στο Χαραλάμπους Δ. (2007) *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

205 *ibid*

206 *ibid*

## Κεφάλαιο 4ο

### Διεθνείς Οργανισμοί και Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα δικαιώματα

#### 4.1 Σκοπός ίδρυσης και βασική στοχοθεσία του Συμβουλίου της Ευρώπης

Στα πρώτα χρόνια ίδρυσής του το Συμβούλιο της Ευρώπης αποσκοπούσε κυρίως στο να προαχθεί η ευρωπαϊκή ενότητα, να εξασφαλιστεί η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να προστατευτεί με κάθε μέσο τόσο η κοινοβουλευτική δημοκρατία όσο και το κράτος δικαίου, να δημιουργηθούν ευρωπαϊκές συμφωνίες που θα οδηγούν στην τυποποίηση της κοινωνικής και νομικής πρακτικής για τα κράτη μέλη του και τέλος η εδραίωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στην οποία αντικατοπτρίζεται ένα κοινό σύστημα αξιών που καλούνται να υιοθετηθούν από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα.<sup>207</sup>

Με την πάροδο του χρόνου και καθώς οι συνθήκες μεταβάλλονταν σε παγκόσμιο επίπεδο ήταν λογικό να παρατηρηθεί αντίστοιχη μεταβολή και στη στοχοθεσία του Συμβουλίου. Έτσι, μετά το 1989, αφουγκραζόμενο τις ανάγκες της εποχής του, το Συμβούλιο της Ευρώπης αρχίζει να δίνει μεγαλύτερη έμφαση και βαρύτητα στο να επιτευχθεί σχετική σταθεροποίηση στις μετα-κομμουνιστικές δημοκρατίες κάτι που απαιτούσε φυσικά και την εποπτεία τήρησης των κανονισμών που σχετίζονταν με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, καλείται να στηρίξει τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, οι οποίες έκαναν τις πρώτες τους προσπάθειες να εισαγάγουν και να εμπεδώσουν απαραίτητες πολιτικές, νομικές και συνταγματικές μεταρρυθμίσεις. Τέλος, ανέλαβε να προσφέρει την πολύτιμη τεχνογνωσία που απαιτείται στα πεδία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της τοπικής δημοκρατίας, της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και του περιβάλλοντος.<sup>208</sup>

---

207 Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

208 *ibid*

## 4.2 Συμβούλιο της Ευρώπης και ανθρώπινα δικαιώματα

Η ιδιαίτερη έμφαση και μνεία του Συμβουλίου της Ευρώπης για το πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποδεικνύεται και από τα αποτελέσματα που είχαν τρεις σημαντικές Σύνοδοι Κορυφής που πραγματοποιήθηκαν από το 1993 μέχρι και το 2005.

Τον Οκτώβριο του 1993 στη Βιέννη λαμβάνει χώρα η Πρώτη Σύνοδος Κορυφής<sup>209</sup> όπου αποφασίζεται πως το Συμβούλιο θα λειτουργεί στο εξής ως φύλακας της δημοκρατικής ασφάλειας θεμέλια της οποίας αποτελούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία και το κράτος δικαίου.<sup>210</sup>

Τον Οκτώβριο του 1997 πραγματοποιείται στο Στρασβούργο η Δεύτερη Σύνοδος Κορυφής<sup>211</sup>, όπου ανακοινώνεται η υλοποίηση ενός προγράμματος δράσης, ώστε να ενισχυθεί το έργο του Συμβουλίου στο πεδίο της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής συνοχής, της ασφάλειας των πολιτών, των δημοκρατικών αξιών και της γενικότερης πολιτιστικής πολυμορφίας.<sup>212</sup>

Τον Μάιο του 2005 στη Βαρσοβία διοργανώθηκε η Τρίτη Σύνοδος Κορυφής<sup>213</sup>. Σε αυτή μεταξύ άλλων διατυπώθηκε πως βασική επιδίωξη του Συμβουλίου θα αποτελεί η προώθηση και προάσπιση βασικών δικαιωμάτων του ανθρώπου, του κράτους δικαίου ειδικότερα αλλά και της δημοκρατίας γενικότερα.<sup>214</sup>

---

209 Council of Europe (1993). *Declaration of the Council of Europe's First Summit (Vienna, 9 October 1993)*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[https://www.cvce.eu/en/obj/declaration\\_of\\_the\\_council\\_of\\_europe\\_s\\_first\\_summit\\_vienna\\_9\\_october\\_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html](https://www.cvce.eu/en/obj/declaration_of_the_council_of_europe_s_first_summit_vienna_9_october_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html)> στις 13.01.2019.

210 Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

211 Council of Europe (1997). *Final Declaration of the Council of Europe's Second Summit (Strasbourg, 10 and 11 October 1997)*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[https://www.cvce.eu/en/obj/final\\_declaration\\_of\\_the\\_council\\_of\\_europe\\_s\\_second\\_summit\\_strasbourg\\_10\\_and\\_11\\_october\\_1997-en-819016cb-ebd4-4cc5-a4a9-1bb8a5cc0fd8.html](https://www.cvce.eu/en/obj/final_declaration_of_the_council_of_europe_s_second_summit_strasbourg_10_and_11_october_1997-en-819016cb-ebd4-4cc5-a4a9-1bb8a5cc0fd8.html)> στις 13.01.2019.

212 Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

213 Council of Europe (2005). *Warsaw Declaration*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517\\_decl\\_varsovie\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_EN.asp)> στις 13.01.2019.

214 Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

### **4.3 Συμβούλιο της Ευρώπης και εκπαίδευση**

Από πολύ νωρίς το Συμβούλιο της Ευρώπης έδειξε έντονο ενδιαφέρον για το ζήτημα της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο ορίστηκε ως αρμόδιο όργανο η Γενική Διεύθυνση IV, που έχει αναλάβει τα θέματα που σχετίζονται με την Παιδεία, τον Πολιτισμό και την Πολιτισμική Κληρονομιά, τη Νεότητα και τον Αθλητισμό. Βασικοί άξονες του έργου της Γενικής Διεύθυνσης IV είναι η διαδικασία χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής του Συμβουλίου, η υλοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να είναι τα κράτη μέλη ικανά να αναλάβουν τις υποχρεώσεις που έχουν προκύψει από τις συμβάσεις που έχουν υπογραφεί όπως επίσης και ο σχεδιασμός, η διάχυση και τελικά η αξιολόγηση δράσεων που καλούνται να φέρουν από κοινού εις πέρας τα μέλη του Συμβουλίου.<sup>215</sup>

Αποδεικτικό στοιχείο για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον του Συμβουλίου της Ευρώπης στα ζητήματα της εκπαίδευσης αποτελεί το γεγονός πως υπάρχει Μόνιμη Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας, η οποία αρχικώς συγκαλούνταν κάθε δύο χρόνια ενώ πλέον αυτό συμβαίνει κάθε τρία χρόνια, όπου συζητούνται όλα τα επίκαιρα θέματα από τον τομέα της Παιδείας.<sup>216</sup>

### **4.4 Προσπάθεια Συμβουλίου της Ευρώπης για σύνδεση εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων**

Μελετώντας κανείς το έργο του Συμβουλίου της Ευρώπης, θα διαπιστώσει πως από πολύ νωρίς καταβάλλονται σημαντικές προσπάθειες σύνδεσης των πεδίων της εκπαίδευσης αλλά και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με απώτερο στόχο την εδραίωση και ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλα τα κράτη μέλη.

---

<sup>215</sup> Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

<sup>216</sup> ibid

Πιο συγκεκριμένα μέσω της Σύστασης Αρ. R(85) της Επιτροπής των Υπουργών για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στα Σχολεία<sup>217</sup>, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο γεγονός πως όλα τα νέα άτομα θα πρέπει να έχουν πρόσβαση στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της εκπαίδευσης που λαμβάνουν, καθώς θα πρέπει να είναι άρτια προετοιμασμένοι για τη ζωή και τη δράση τους μέσα σε μια κοινωνία πλουραλιστικής δημοκρατίας.<sup>218</sup>

Πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια αυτή του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι το Γραφείο των Ηνωμένων Εθνών του Ύπατου Αρμοστή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η Unesco, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, οι οποίοι δραστηριοποιούνται επίσης στον τομέα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και της δημοκρατικής πολιτότητας.<sup>219</sup> Σε αυτό το πλαίσιο, άλλωστε, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει αναλάβει την εποπτεία του Παγκόσμιου Προγράμματος Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

#### **4.4.1 Πρόγραμμα για τη Νεολαία σχετικά με την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

Ωστόσο, οι προσπάθειες του Συμβουλίου της Ευρώπης για ενίσχυση της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν περιορίζονται στις προαναφερθείσες συνεργασίες με διεθνείς θεσμούς και όργανα. Το 2000 ο Τομέας της Νεολαίας του Συμβουλίου της Ευρώπης επαναπροσδιορίζει τις προτεραιότητές του. Έτσι, προκύπτει το Πρόγραμμα για τη Νεολαία σχετικά με την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα θέλοντας να καταστήσει το συγκεκριμένο πεδίο στο επίκεντρο της γενικής εργασίας για τη νεολαία.<sup>220</sup> Κατά την πρώτη τριετία υλοποίησης του προγράμματος επιδιώχθηκε η δημιουργία εκπαιδευτικών εργαλείων και η ενίσχυση της κατάρτισης των νέων ατόμων, ώστε να προκύψει ένα δίκτυο εταίρων

---

<sup>217</sup> Council of Europe (χ.χ.). RECOMMENDATION No. R (85) 13 OF THE COMMITTEE OF MINISTERS TO MEMBER STATES ON THE INSTITUTION OF THE OMBUDSMAN. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://rm.coe.int/0900001680506bee> > στις 13.01.2019.

<sup>218</sup> Flowers, N. (2012) Μικρή πιξίδα - Compasito (ελληνική έκδοση). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri\\_pixida.pdf](http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri_pixida.pdf) > στις 13.01.2019.

<sup>219</sup> *ibid*

<sup>220</sup> Council of Europe (χ.χ.). *HRE Youth Programme*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://rm.coe.int/0900001680506bee> > στις 13.01.2019. > στις 13.01.2019.



τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Τα επόμενα τρία έτη που ακολούθησαν, στο επίκεντρο τοποθετήθηκε η αντιμετώπιση καίριων ζητημάτων όπως ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, οι φυλετικές διακρίσεις και η βία απευθυνόμενο κυρίως στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.<sup>221</sup>

#### 4.4.2 Δημιουργία εγχειριδίου "COMPASS"

Μία από τις πιο αξιόλογες προσπάθειες που ολοκληρώθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού είναι η δημιουργία του εγχειριδίου "COMPASS". Το "COMPASS" αποτελεί ένα εγχειρίδιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και απευθύνεται σε άτομα νεαρής ηλικίας. Η γρήγορη διάδοση του βασίζεται στο γεγονός πως μεταφράστηκε σε είκοσι περίπου γλώσσες από τη στιγμή που εκδόθηκε το 2001.<sup>222</sup>

#### 4.4.3 Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στην Αγωγή του Πολίτη

Ακόμη ένα θετικό αποτέλεσμα του Προγράμματος για τη Νεολαία σχετικά με την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αποτελεί το γεγονός πως εκατοντάδες ΜΚΟ από όλη την Ευρώπη κλήθηκαν να συνεργαστούν και παράξουν από κοινού έργο προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ ταυτόχρονα ήρθε στο προσκήνιο ο διαπολιτισμικός διάλογος.<sup>223</sup>

Τρία χρόνια πριν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το 1997, είχε ξεκινήσει η υλοποίηση του Προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση στην Αγωγή του Πολίτη, καθώς θεωρείται βασικός σκοπός και στόχος της εκπαίδευσης η προσφορά εφοδίων στα

---

221 Flowers, N. (2012) Μικρή πυξίδα - Compasito (ελληνική έκδοση). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri\\_pixida.pdf](http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri_pixida.pdf) > στις 13.01.2019.

222 ibid

223 Flowers, N. (2012) Μικρή πυξίδα - Compasito (ελληνική έκδοση). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri\\_pixida.pdf](http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri_pixida.pdf) > στις 13.01.2019.

παιδιά, τους εφήβους αλλά και τους ενήλικες που θα τους επιτρέψουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στις κοινότητες στις οποίες ζουν.<sup>224</sup>

#### **4.4.4 Έτος Ενεργών Πολιτών**

Επιπρόσθετα, το 2005 το Συμβούλιο της Ευρώπης καθιερώνει το Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης και καλεί τα κράτη μέλη να δεσμευτούν εκ νέου για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο εκάστοτε εκπαιδευτικό τους σύστημα.

#### **4.4.5 «Εξερευνώντας τα Δικαιώματα των Παιδιών: σειρά μαθημάτων για τα δημοτικά σχολεία»**

Την ενσωμάτωση των δικαιωμάτων των παιδιών μέσα στην τάξη προσπαθεί να εξυπηρετήσει μία ακόμη προσπάθεια του Συμβουλίου της Ευρώπης μέσω του προγράμματος «Εξερευνώντας τα Δικαιώματα των Παιδιών: σειρά μαθημάτων για τα δημοτικά σχολεία».<sup>225</sup>

#### **4.4.6 «Χτίζοντας μια Ευρώπη για και με τα παιδιά»**

Άλλη μία προσπάθεια του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προώθηση και προάσπιση των δικαιωμάτων μίας αρκετά ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, των παιδιών, σηματοδοτεί το πρόγραμμα «Χτίζοντας μια Ευρώπη για και με τα παιδιά» κατά τη διετία 2006 έως 2008. Στόχος του προγράμματος η αρωγή των αρμόδιων οργάνων, ώστε να χαραχθούν

---

224 ibid

225 Living democracy(χ.χ.). *Εξερευνούμε τα δικαιώματα του παιδιού*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <<https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-5/>> στις 13.01.2019.

εθνικές στρατηγικές και πολιτικές που θα διασφαλίζουν την ολόπλευρη διαφύλαξη των δικαιωμάτων των παιδιών και την προστασία τους από κάθε μορφή βίας.<sup>226</sup>

#### **4.5 Δημιουργία του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ) και του Χρηματοδοτικού Μηχανισμού ΕΕΑ Grants**

Το 1994 δημιουργείται ο Ευρωπαϊκός Οικονομικός Χώρος (ΕΟΧ) ύστερα από την υπογραφή Συμφώνου Συνεργασίας μεταξύ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ισλανδίας, του Λιχτενστάιν και της Νορβηγίας. Ειδικότερα, κατά την περίοδο 2009 μέχρι 2014 ο χρηματοδοτικός αυτός μηχανισμός (ΕΕΑ Grants) λειτούργησε ως μοχλός οικονομικής ενίσχυσης με απώτερο σκοπό και στόχο την ενδυνάμωση της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΕΟΧ με ιδιαίτερη φροντίδα και μέριμνα για τα οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερα κράτη της κεντρικής και νότιας Ευρώπης αλλά και της

Αξίζει να σημειωθεί πως το ποσό που δόθηκε από τις τρεις χώρες για την περίοδο 2009 - 2014 μέσω των ΕΕΑ Grants ανέρχεται στα €1.79 δις και μάλιστα το 97% του συνολικού ποσού ενίσχυσης παραχωρήθηκε από τη Νορβηγία.

Ο εν λόγω Χρηματοδοτικός Οργανισμός αφουγκραζόμενος τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η Ευρώπη συνολικότερα στη σύγχρονη εποχή, αντιλαμβάνεται την ανάγκη των κρατών για θέσπιση διαφορετικών προτεραιοτήτων και αυτός είναι ο βασικός λόγος για τον οποίο στηρίζει οικονομικά προγράμματα, τα οποία ποικίλουν ως προς τη θεματική και τη στοχοθεσία τους. Έτσι, συνδράμει στην κάλυψη οικονομικών αναγκών των κρατών που μπορεί να σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος και τη διαχείριση των φυσικών πόρων, την κλιματική αλλαγή και τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, την κοινωνία των πολιτών, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των πολιτών, την προστασία

---

226 Council of Europe (2011). *HRE Youth Programme*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [https://www.coe.int/t/dg3/sscssr/Source/Susie\\_Morgan\\_presentation\\_May2011.pdf](https://www.coe.int/t/dg3/sscssr/Source/Susie_Morgan_presentation_May2011.pdf) > στις 13.01.2019.

227 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://eeagrants.org/Who-we-are/Our-history> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

της πολιτιστικής κληρονομιάς, τον τομέα της έρευνας και της επιστήμης, τις συνθήκες εργασίας αλλά και ζητήματα δικαιοσύνης και εσωτερικής πολιτικής των κρατών.<sup>228</sup>

#### **4.6 Στήριξη της Ελλάδας από τον Χρηματοδοτικό Μηχανισμό EEA Grants**

Μελετώντας κανείς την περίπτωση της Ελλάδας διαπιστώνει πως για την περίοδο από το 2009 έως και το 2014 δόθηκε το συνολικό ποσό των €63,4 εκ. με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών υποδοχής και παραμονής των ατόμων που αιτούνται άσυλο όπως και την εξασφάλιση του τελευταίου εστιάζοντας ιδιαίτερα στα ανήλικα άτομα, την ενδυνάμωση της κοινωνίας των πολιτών αλλά και τη δομή και τον τρόπο χάραξης πολιτικής των ελληνικών ΜΚΟ όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.<sup>229</sup>

#### **4.7 Το πρόγραμμα " We are all citizens"**

Το πρόγραμμα "We are all citizens" αποτελεί μέρος του συνολικού Χρηματοδοτικού Μηχανισμού του ΕΟΧ για τη χώρα μας και επίσημος φορέας υλοποίησής του έχει οριστεί το Ίδρυμα Μποδοσάκη σε συνεργασία πάντα με τον EEA Grants.

Οι δύο βασικοί πυλώνες του παραπάνω προγράμματος είναι η ενίσχυση της κοινωνίας των πολιτών αλλά και η εξασφάλιση τρόπων, ώστε οι ΜΚΟ να συνεισφέρουν τα μέγιστα σε θέματα που άπτονται της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της βιώσιμης ανάπτυξης.<sup>230</sup>

Έτσι, φτάνουμε στο σημείο που η Ισλανδία, το Λιχτενστάιν και η Νορβηγία προσφέρουν στην Ελλάδα €7,34 εκ., ώστε να γίνει η εκκίνηση μιας διαφανούς διαδικασίας ανταπόκρισης σε προτάσεις ΜΚΟ της χώρας, οι οποίες θα αναπτύξουν δράση προς τη συγκεκριμένη

---

228 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://eeagrants.org/What-we-do>> Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

229 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/about-the-eea.html>> Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

230 ibid

κατεύθυνση.<sup>231</sup> Μάλιστα, για τη διασφάλιση της διαφάνειας δημιουργήθηκε ειδικός μηχανισμός καταγγελιών, προκειμένου να επισημαίνονται περιπτώσεις μη συμμόρφωσης με τον κανονισμό.

Ανάμεσα στους ειδικότερους σκοπούς και στόχους του προγράμματος "We are all citizens" και άρα το πλαίσιο μέσα στο οποίο έπρεπε να κινηθούν οι προτάσεις των ΜΚΟ είναι ο περιορισμός εμφάνισης φαινομένων όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός, η προάσπιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ιδιαίτερη έμφαση στις διάφορες μειονότητες, η ενίσχυση των δομών των ΜΚΟ και αδιαμφισβήτητα η ανάδειξη των ιδεωδών της δημοκρατίας, της διαφάνειας και του ορθού τρόπου διακυβέρνησης.<sup>232</sup>

Μέσω των στοχευμένων σχεδίων δράσης οι ΜΚΟ καλούνται να προτείνουν τρόπους, ώστε να ανακουφιστούν οι ευπαθείς ομάδες μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται τα παιδιά, οι νέοι, οι Ρομά, οι μετανάστες αλλά και όσοι αιτούνται άσυλο αλλά και να περιοριστεί η ρητορική του μίσους, φαινόμενα εξτρεμισμού, ρατσισμού και ξενοφοβίας ή ομοφοβίας, αντισημιτισμού, να μειωθούν τα θύματα τόσο της ενδοοικογενειακής βίας όσο και της εμπορίας ανθρώπων.<sup>233</sup>

Προκειμένου να κατορθώσουν οι ΜΚΟ να υλοποιήσουν τα σχέδια δράσης τους, ο Μηχανισμός θα επιδιώξει να προχωρήσει σε δραστηριότητες μέσω των οποίων θα ενδυναμωθούν οι διάφορες δομές και θα οδηγηθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και του δυναμικού τους. Επίσης, βασική επιδίωξη θα αποτελέσει το χτίσιμο διμερών σχέσεων μεταξύ ελληνικών ΜΚΟ και οργανισμών με κάποιες που προέρχονται από τις τρεις χώρες που απαρτίζουν τον Χρηματοδοτικό Μηχανισμό, ώστε μέσα από αυτή τη συνεργασία να εξασφαλιστεί ένα γόνιμο και πρόσφορο έδαφος για κοινές δράσεις, ανταλλαγή γνώσης και τεχνογνωσίας αλλά πάνω από όλα καλών πρακτικών.<sup>234</sup>

Μέσα στο 2014 έγιναν τέσσερις προσκλήσεις ενδιαφέροντος, μία για καθέναν από τους τέσσερις βασικούς στόχους του προγράμματος που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Συνολικά

---

231 ibid

232 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/eimaste-oloi-polites\\_gr.html](http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/eimaste-oloi-polites_gr.html) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

233 ibid

234 ibid

κατατέθηκαν 572 αιτήσεις από ΜΚΟ από τις οποίες οι 485 προκρίθηκαν στην επόμενη φάση, ώστε να αξιολογηθούν και να βαθμολογηθούν ενώ τελικά στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας μόλις 76 έργα προκρίθηκαν.<sup>235</sup>

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του στόχου του προγράμματος "We are all citizens" που έχει να κάνει με την προαγωγή των δημοκρατικών αξιών μέσα στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και τα ανθρώπινα δικαιώματα, έγινε ανακοίνωση πρόσκλησης ενδιαφέροντος στις 22 Σεπτεμβρίου του 2014 για κατάθεση σχεδίων από τις ΜΚΟ και ανακοινώθηκε πως θα διατεθούν για τον συγκεκριμένο σκοπό €1,9 εκ.<sup>236</sup>

#### **4.7.1 Προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του " We are all citizens"**

Εν συντομία, λοιπόν, κάποια από τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν κάτω από την ομπρέλα της παραπάνω θεματικής κι εστιάζουν κυρίως στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι τα ακόλουθα<sup>237</sup>:

- Το πρόγραμμα «Δες το...αλλιώς» από τον Σύνδεσμο Κοινωνικής Ευθύνης για Παιδιά και Νέους με στόχο να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα Α.Μ.Ε.Α. και να μεταβάλει τη στάση των μελών της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στη διαφορετικότητα.
- Το πρόγραμμα «Ένα σπίτι για τα ανθρώπινα δικαιώματα» από τη Μετάδραση που αποσκοπούσε στην ενημέρωση γύρω από νομικά ζητήματα και την αρωγή ασυνόδευτων παιδιών, την εξασφάλιση εναλλακτικών μορφών στέγασης αλλά και τη δημιουργία ενός εξειδικευμένου Μητρώου για τις ανάδοχες οικογένειες που αναλαμβάνουν ασυνόδευτα παιδιά. Επιπλέον, στόχευε στο να ευαισθητοποιήσει φορείς της τοπικής κοινωνίας σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών και τη σημασία εύρεσης ασφαλούς και κατάλληλης στέγης για τους ανηλίκους.

---

235 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/outcomes.html> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

236 ibid

237 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/projects\\_gr.html?type=3](http://www.weareallcitizens.gr/projects_gr.html?type=3) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

- Το πρόγραμμα «Σπίτι για τη γυναίκα» που περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός κέντρου συμβουλευτικής γυναικών και μεταναστριών από τον Σύνδεσμο Μελών Γυναικείων Σωματείων Ηρακλείου και Νέου Ηρακλείου.

- Τα προγράμματα που απευθύνονται ειδικά σε μαθητές «Όλοι μέσα στην παράγκα», «Ένα караβάνι χωρίς σύνορα», «Bullying- free: Προώθηση ενός δημοκρατικού σχολείου χωρίς σχολική βία», «Κύκλησις- Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Περιβάλλον», «Διαφορετικότητα και Ρατσισμός», «Ενδυνάμωση του διαπολιτισμικού διαλόγου και ενίσχυση των κοινοτικών υπηκόων τρίτων χωρών για την προάσπιση και άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους», «Φρυκτωρία: ανοίγοντας τον δρόμο στους αυριανούς πολίτες» και «Σπάσε τα δεσμά του φόβου - Πες όχι στο μίσος : Εκστρατεία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τη ρητορική του μίσους».

#### **4.7.2 Πρόγραμμα «Δράσεις ευαισθητοποίησης νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω των εκπαιδευτικών εγχειριδίων Compass και Compasito»**

Μία ξεχωριστή προσπάθεια που υλοποιήθηκε σε αυτό το πλαίσιο κι έχει άμεση σχέση με την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι οι «Δράσεις ευαισθητοποίησης νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω των εκπαιδευτικών εγχειριδίων Compass και Compasito» από τον οργανισμό «Άρσις». Προτεινόμενη διάρκεια του έργου κρίθηκε το διάστημα 19 μηνών ( 01.10.2014 μέχρι 30.04.2016) και τόπος υλοποίησης αποφασίστηκε να είναι η Αθήνα. Ο προϋπολογισμός του έργου ανερχόταν σε 184.684€ εκ των οποίων τα 166.216 € θα προέρχονταν από τη χρηματοδότηση του Χρηματοδοτικού Μηχανισμού του ΕΟΧ.<sup>238</sup>

Βασική επιδίωξη του παραπάνω προγράμματος αποτελεί η προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο πλαίσιο της τυπικής, της μη τυπικής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης. Καίρια θέση του οργανισμού αποτελεί η πεποίθηση πως η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί από μόνη της θεμελιώδες δικαίωμα και η πρόσβαση σε αυτήν θα πρέπει να είναι εξασφαλισμένη για τον κάθε πολίτη του κόσμου.<sup>239</sup>

---

238 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/projects\\_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1\\_IU](http://www.weareallcitizens.gr/projects_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1_IU) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

239 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/projects\\_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1\\_IU](http://www.weareallcitizens.gr/projects_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1_IU) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Κάποια από τα αποτελέσματα του έργου όπως αυτά καταγράφηκαν είναι η παροχή εκπαίδευσης και επιμόρφωσης 189 εκπαιδευτικών κι εθελοντών στη μεθοδολογία της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, η υλοποίηση 175 παρεμβάσεων σε σχολικές μονάδες αλλά και σε μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας τις οποίες παρακολούθησαν 2.611 μαθητές, γονείς και άτομα άλλων ειδικοτήτων όπως επίσης και 8 σεμιναρίων εκπαίδευσης πάνω στη χρήση των εγχειριδίων «Compass» και «Compasito». Επιπρόσθετα, εκδόθηκε στην Ελλάδα το υλικό του Συμβουλίου της Ευρώπης της βάσης ,δηλαδή, για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα για τα χρόνια που θα ακολουθούσαν που σημαίνει 1.600 εγχειρίδια «Compasito» , 3.000 αντίτυπα της αναθεωρημένης έκδοσης του «Compass», επανέκδοση 3.000 Συμβάσεων για τα Δικαιώματα του Παιδιού και 4.000 ηλεκτρονικών αντιτύπων και των τριών εκδόσεων τόσο για την Ελλάδα όσο και για την Κύπρο.<sup>240</sup>

---

240 Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.arsis.gr/drasis-evesthitopiisis-neon-sta-anthropina-dikeomata-meso-ton-ekpedeftikon-egchiridion-compass-ke-compasito/#more-4050> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.



## Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση του ερωτήματος αν τελικά ο εθνοκεντρισμός αποτελεί εμπόδιο για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή εξετάστηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξυπηρετήσουν τους στόχους που αυτό θέτει.

Ειδικότερα διερευνήθηκε η στοχοθεσία όλων των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου με απώτερο σκοπό και στόχο να εντοπιστούν οι αναφορές που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα τόσο στη στενή τους έννοια όσο και σε έννοιες που προάγουν την προάσπιση αυτών, όπως ο σεβασμός, η φιλία, η ισότητα, η συνεργασία, η αρμονική συνύπαρξη, η ενσυναίσθηση και η ανοχή στη διαφορετικότητα.

Αρχικά, διαπιστώθηκε πως ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια που συναντώνται σε οποιαδήποτε προσπάθεια ανάπτυξης και διαφοροποίησης της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η καλλιέργεια μίας ισχυρής εθνικής ταυτότητας, που έχει δημιουργηθεί από το αρχαικεντρικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η δομή ενός αρχαιοκεντρικού συστήματος, εφαρμόζει συστήματα και πρότυπα που αντιστοιχούν σε διαφορετικές συνθήκες και χρονικές περιόδου. Είναι καίριας σημασία η εναρμόνιση στο σήμερα, και αντίληψη των νέων τάσεων και πραγματικότητας. Έτσι, θα υπάρξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες για όλα τα νέα άτομα, ανεξαρτήτου χώρας. Ένα σύστημα που θα έχει ως βάση τον άνθρωπο, χωρίς να εξυπηρετούνται συγκεκριμένα συμφέροντα.

Όσον αφορά, την εθνική ταυτότητα συνοδεύει το άτομο στη καθημερινή του ζωή, επηρεάζει το τρόπο που αξιολογεί τις εμπειρίες και τις καταστάσεις που βιώνει, την ανεκτικότητα και την αντίδραση του σε διαφορετικές συμπεριφορές, περιορίζοντας έτσι την αντίληψή του στον τομέα της πολυπολιτισμικότητας. Παρ' όλο που κάτι τέτοιο στη σύγχρονη εποχή θεωρείται παρωχημένο και αναχρονιστικό, καλύπτει όμως την ανάγκη του ατόμου να ανήκει σε ένα ευρύτερο σύνολο, παρέχοντάς του μια αίσθηση αφάλειας και αποδοχής, καθώς αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέλος μιας ομάδας ενός κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος μιας ομάδας, διακατέχεται από ένα σύνολο στοιχείων και χαρακτηριστικών και αποτελεί μια βάση για να εναρμονιστεί με το υπάρχων πολιτισμικό πλαίσιο, και να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις. Η βιωσιμότητα και ο λόγος ύπαρξης του όρου της εθνικής ταυτότητας, στις νέες συνθήκες και δεξιότητες που θέλουν να δημιουργηθούν, αμφισβητείται.

Σαφώς, ο πιο άμεσος και αποτελεσματικός τρόπος ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας ενός ατόμου είναι η συμμετοχή του σε ένα αμιγώς εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το πρόγραμμα των μαθημάτων της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, φαίνεται πως είναι τα πρώτα στην κατάταξη που εξυπηρετούν αυτόν τον σκοπό.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της ιστορίας, διατηρεί τον εθνοκεντρισμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που συμβαίνει όμως και σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς αποτελεί παραδοχή η επίδραση εθνοπολιτικής στάσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κάθε κράτος έχει μια καθορισμένη ιστορική πορεία, παλαιότερες διαμάχες και πολέμους με γειτονικές του χώρες, κάτι που περιορίζει το μάθημα αυτό σε μια ιδεολογία παλαιότερων χρόνων, και διαφορετικών συνθηκών.

Πολλές χώρες αναφέρουν στα ιστορικά σχολικά βιβλία τη Μεγάλη Ιδέα, κάτι που απροσανατολίζει και απομακρύνει τους μαθητές από τη διαπολιτισμική αγωγή. Εισάγονται με θέρμη έννοιες όπως έθνος και πατρίδα, και σε παιδιά που τώρα αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, έχει ως αντίκτυπο μια αίσθηση ανωτερότητας απέναντι στις άλλες χώρες. Αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η εξάλειψη φαινομένων ρατσισμού, και αποδόμηση πάγιων στερεότυπων εθνογραφικού χαρακτήρα.

Όσον αφορά στο μάθημα των θρησκευτικών, ο εθνοκεντρικός του χαρακτήρας υποδηλώνεται από την προσέγγιση της διδακτικής και των χρησιμοποιούμενων πρακτικών. Διδάσκεται αποκλειστικά η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και η πίστη στην πατρίδα, κάτι

που περιορίζει την εκμάθηση, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Δεν επιτρέπει να έρθουν σε επαφή τα νέα άτομα με διαφορετικές θρησκείες, και πολιτισμούς, και δεν μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης της ποικιλομορφίας. Αποτελεί στοιχείο ένταξης σε μια κοινωνική ομάδα, και οι λανθασμένες τακτικές την καταστούν παράγοντα διαχωρισμού. Να αναφερθεί ότι είναι θετικές οι προσπάθειες εισαγωγής εννοιών όπως η αλληλεγγύη και ο αλληλοσεβασμός, για τη διαφοροποίηση της μέχρι τώρα στάσης.

Βέβαια, στον αντίποδα της εθνικής ταυτότητας που ενισχύεται μέσω ενός εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται η παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση που επιδιώκει να δημιουργήσει ικανούς πολίτες, σε θέση να αφουγκραστούν και να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες και τις προκλήσεις της παγκόσμιας κοινότητας. Ωστόσο, μέχρι στιγμής παρατηρείται ότι παρουσιάζει ενδιαφέροντα αποτελέσματα μόνο στο αρχικό επίπεδο σχεδιασμού του και στοχοθεσίας και όχι στην παροχή εύστοχων και κατάλληλων πρακτικών που θα μπορέσουν να υιοθετηθούν, με στόχο της διεύρυνση της δομής της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο.

Όσον αφορά, τον εξευρωπαϊσμό της εκπαίδευσης παραμένει γενικώς μία ακτίδα αισιοδοξίας για το μέλλον της εκπαίδευσης, και ειδικότερα αποτελεί κινητήρια δύναμη της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ωστόσο, η δυσκολία και η έλλειψη δυνατοτήτων για να επιβληθούν κοινές εκπαιδευτικές πολιτικές, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα κοινό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα κράτη μέλη δεν διευκολύνει τους στόχους που έχουν τεθεί, τη διαμόρφωση «κουλτούρας σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων»

Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν πρέπει να αναιρέσει, ή να επισκιάσει την εθνική ταυτότητα των πολιτών και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που έχει κάθε κράτος μέλος. Αυτό αποδεικνύεται, καθώς πέρα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, υπογράφηκε αρκετές δεκαετίες αργότερα η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) και ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, για μία ακόμη φορά τοποθετείται στο επίκεντρο και επωμίζεται τον δύσκολο ρόλο της γαλούχησης πολιτών οι οποίοι θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον σεβασμού, ανοχής, συνεργασίας και ενσυναίσθησης μέσα στο οποίο θα δρουν τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος οφείλει πρώτα το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους να αποφανθεί και να καθορίσει τους

στόχους και τους σκοπούς του, δηλαδή να επιλέξει αν στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών του έθνους ή πολιτών του κόσμου.

Η πρώτη περίπτωση εγκυμονεί δυσκολίες ως προς την αποτελεσματική ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής στα ανθρώπινα δικαιώματα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αν ο κύριος προσανατολισμός είναι η δημιουργία άξιων πολιτών του έθνους, και κατά επέκταση μονομερής ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας, αυτό συνεπάγεται αδύνατη ή έστω πολύ δύσκολη, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και αποδοχής της ποικιλομορφίας, μειώνει τη δυνατότητα και ευελιξία της έννοιας του διαλόγου, με πιθανή έκβαση την έλλειψη σεβασμού και συναίνεσης στο νέο και διαφορετικό. Γίνεται κατανοητό ότι, εφόσον όλα τα παραπάνω είναι πλήρως συνυφασμένα με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αυτό απευθείας λειτουργεί ως φραγμός για την αλλαγή και την εξέλιξη.

Αναμφισβήτητα, όσο και να υπάρχει η πρόθεση και η θέληση για ενίσχυση της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα, εάν δεν πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες αλλαγές, προσθήκες ή διορθώσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, οι προσπάθειες και οι δράσεις που θα υλοποιούνται δε θα αποφέρουν τους επιθυμητούς καρπούς.

Αξίζει να δοθεί βάση στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και τον αλληλένδετο ρόλο που έχει με τη μάθηση και τη γνώση. Έχει σημαντική θέση στη διαμόρφωση του ατόμου ως ένα κοινωνικό ον, που ξεφεύγει από τον εγωκεντρισμό του, και προσπαθεί να συμμετέχει στα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα. Με κατάλληλο σχεδιασμό, το άτομο μπορεί να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο, αφού πλέον θα διαθέτει τα κατάλληλα εφόδια, όχι μόνο στείρα γνώση αλλά θα έχει μάθει να πράττει με φρόνηση και σοφία.

Μέσω της μελέτης του αναλυτικού προγράμματος της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνει πως σε κάποια μαθήματα, όπως η γλώσσα έχει ενσωματωθεί η έννοια της διαπολιτισμικότητας σε ένα ικανοποιητικό και αποδεκτό επίπεδο, καθώς μέσω της χρήσης των λογοτεχνικών κειμένων που έχουν ενταχθεί δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με έννοιες όπως η φιλία, η συνύπαρξη και η συνεργασία. Χωρίς όμως να παρεμένει στο στενό κλοιό της Ελλάδας, αλλά να ανοίγει νέους ορίζοντες, να διευρύνει και να παρέχει νέες ερμηνείες, σε μια προσπάθεια να εισάγει στους μαθητές την ισότητα, τη διαφορετικότητα, και την ελευθερία σε ένα πολυπολιτισμικό πρίσμα.

Δίνει βάση στο ότι η διαφορετική γλώσσα των συμμαθητών τους, δεν πρέπει να αποτελεί ετερότητα και λόγος για απομόνωση, έτσι ώστε οι μαθητές αυτοί να αφομοιωθούν με μεγαλύτερη ευκολία στο σχολικό χώρο. Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που με τη σειρά τους θα δημιουργήσουν τις υποδομές και τις συνθήκες για την επιθυμητή ειρηνική και αρμονική συμβίωση των πολιτών.

Στο ίδιο μήκος κύματος φαίνεται πως βασίζεται το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, αφού μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος οι μαθητές κατανοούν τα δικαιώματα, τους ρόλους τους ως μελλοντικοί πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας, και τις υποχρεώσεις που έχουν προς το κοινωνικό σύνολο. Να έχουν πάρει τις βάσεις για να μπορούν να αξιολογούν την έννοια της ελευθερίας και της ισότητας, έτσι ώστε όταν θα αντικρύσουν καταστάσεις και γεγονότα που έρχονται σε αντίθεση ή πιθανώς καταπατούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, να είναι σε θέση να κρίνουν και να συνηδαιοποιήσουν πως ως μέλη της κοινωνίας δεν πρέπει να συμπεριφέρονται με απάθεια. Πάντα με ανάπτυξη της αίσθησης του δικαίου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους. Έρχονται σε επαφή με τους θεσμούς, τα όργανα και τη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως και με μεγάλους διεθνείς οργανισμούς. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν την ευκαιρία να αντιληφθούν πως το ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει παγκόσμια διάσταση και σημασία.

## Βιβλιογραφία

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.arsis.gr/drasis-evesthitopiisis-neon-sta-anthropina-dikeomata-meso-ton-ekpedeftikon-egchiridion-compass-ke-compasito/#more-4050> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/about-the-eea.html> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/eimaste-oloi-polites\\_gr.html](http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/eimaste-oloi-polites_gr.html) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.weareallcitizens.gr/the-programme/outcomes.html> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/projects\\_gr.html?type=3](http://www.weareallcitizens.gr/projects_gr.html?type=3) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/projects\\_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1\\_IU](http://www.weareallcitizens.gr/projects_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1_IU) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [http://www.weareallcitizens.gr/projects\\_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1\\_IU](http://www.weareallcitizens.gr/projects_gr/arsis-koinoniki-organosi-ypostirixis-neon-duo.html#.XFGj39y1_IU) > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://eeagrants.org/Who-we-are/Our-history> > Ανακτήθηκε στις 30 .01.2019.

Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://eeagrants.org/What-we-do> > Ανακτήθηκε στις 30.01.2019.

Barth, F. (1969). *The Social Organization of Cultural Difference*. Boston.

Cohen, P. (1988). *The perversions of inheritance: Studies in the making of multiracist Britain*. London: Macmillan Press.

Council of Europe (1993). *Declaration of the Council of Europe's First Summit (Vienna, 9 October 1993)*. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <

[https://www.cvce.eu/en/obj/declaration\\_of\\_the\\_council\\_of\\_europe\\_s\\_first\\_summit\\_viena\\_9\\_october\\_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html](https://www.cvce.eu/en/obj/declaration_of_the_council_of_europe_s_first_summit_viena_9_october_1993-en-d7c530b5-a7c9-43f9-95af-c28b3c8b50d3.html) > στις 13.01.2019.

Council of Europe (1997). Final Declaration of the Council of Europe's Second Summit (Strasbourg, 10 and 11 October 1997). Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[https://www.cvce.eu/en/obj/final\\_declaration\\_of\\_the\\_council\\_of\\_europe\\_s\\_second\\_summit\\_strasbourg\\_10\\_and\\_11\\_october\\_1997-en-819016cb-ebd4-4cc5-a4a9-1bb8a5cc0fd8.html](https://www.cvce.eu/en/obj/final_declaration_of_the_council_of_europe_s_second_summit_strasbourg_10_and_11_october_1997-en-819016cb-ebd4-4cc5-a4a9-1bb8a5cc0fd8.html)> στις 13.01.2019.

Council of Europe (2005). Warsaw Declaration. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517\\_decl\\_varsovie\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_EN.asp) > στις 13.01.2019.

Council of Europe (2011). HRE Youth Programme. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < [https://www.coe.int/t/dg3/sscssr/Source/Susie\\_Morgan\\_presentation\\_May2011.pdf](https://www.coe.int/t/dg3/sscssr/Source/Susie_Morgan_presentation_May2011.pdf) > στις 13.01.2019.

Council of Europe (2012). Compass: Manual of human rights education with young people.2012 ed. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Council of Europe (χ.χ.). HRE Youth Programme. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://rm.coe.int/0900001680506bee> > στις 13.01.2019. > στις 13.01.2019.

Council of Europe (χ.χ.). RECOMMENDATION No. R (85) 13 OF THE COMMITTEE OF MINISTERS TO MEMBER STATES ON THE INSTITUTION OF THE OMBUDSMAN. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <https://rm.coe.int/0900001680506bee> > στις 13.01.2019.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York.

Featherstone, K. & Radaelli, C. (2003). The politics of Europeanization. Great Britain: Oxford University Press.

Featherstone, K. & Παπαδημητρίου, Δ. (2010) Τα όρια του εξευρωπαϊσμού: Δημόσια Πολιτική και Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Αθήνα: Οκτώ.

Flehsig, K. H. & Haller, H. D. (1973) Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett

Flouris, G. (1998) Human Rights Curricula in the Formation of a European Identity: the cases of Greece, England and France, *European Journal of Intercultural Studies*, 9:1, 93-109, DOI: 10.1080/0952391980090107

Flowers, N. (2012) Μικρή πιξίδα - Compasito (ελληνική έκδοση). Λευκωσία: Κέντρο Στήριξης Μη Κυβερνητικών Οργανισμών. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri\\_pixida.pdf](http://users.sch.gr/pantala/Compasito,%20mikri_pixida.pdf)> στις 13.01.2019.

Gaudelli, W. & Fernekes, W. (2004). Teaching about Global Human Rights for Global Citizenship. *The Social Studies*. 95:1, 16-26.

Glaser, N. & Moynihan, D.P. (1975). *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge: Harvard University Press.

Hentig, H. (1972). *Learnziele für die Gesamtschule*. Stuttgart: Klett.

Heywood, A. (2013) Διεθνείς σχέσεις και πολιτική στην παγκόσμια εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Living democracy (χ.χ.). Εξερευνούμε τα δικαιώματα του παιδιού. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <<https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-5/>> στις 13.01.2019.

Meighan, R. (2002) *Ευέλικτο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σπηλιώτη.

Muller, K.E. (1987). *Das magische Universum der Identität : Elementarformen sozialen Verhaltens*. Frankfurt: Campusverlag

Van den Berghe, P.L. (1981). *The Ethnic Phenomenon*. New York: Elsevier.

Walkenhorst, H. (2005). *The changing role of EU Education Policy - a critical assessment*. UK: Department of Government University of Essex. Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[http://aei.pitt.edu/3177/1/Walkenhorst\\_EUSA\\_2005\\_final.pdf](http://aei.pitt.edu/3177/1/Walkenhorst_EUSA_2005_final.pdf)> Ανακτήθηκε στις 09.09.2019.

Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Campusverlag

Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση <[https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/eu\\_human\\_rights\\_convention.html?locale=el](https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/eu_human_rights_convention.html?locale=el)> Ανακτήθηκε στις 06.09.2019.



Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση <[https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/charter\\_fundamental\\_rights.html](https://eurlex.europa.eu/summary/glossary/charter_fundamental_rights.html) >  
Ανακτήθηκε στις 06.09.2019.

Ανάκτηση πληροφοριών από την ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12002E149:EN:HTML> >  
Ανακτήθηκε στις 09.09.2019.

Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2011) Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα : Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βρεττός, Γ. και Καψάλης, Α. (1999) Αναλυτικό Πρόγραμμα : σχεδιασμός - αξιολόγηση - αναμόρφωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δεληκωνσταντής, Κ. (1995). Τα δικαιώματα του ανθρώπου: Δυτικό Ιδεολόγημα ή Οικουμενικό ήθος. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε

Ελληνική Δημοκρατία. (2003). Εφημερίς της κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Τεύχος δεύτερο, αριθμός φύλλου 303). Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση <<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη Β., (2003). Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2010) Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση : Η μεταδιαπολιτισμική παιδαγωγική πρόκληση. Αθήνα: Πεδίο.

Καψοκαβάδης, Κ. (2003). Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε.

Κελπανίδης Μ., Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο σταυροδρόμι ανάμεσα στον εθνοκεντρισμό και στον εξευρωπαϊσμό , στο Χαραλάμπους Δ. (2007) Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν - παρόν - μέλλον. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Λώλου, Ν. (2014). Πολυπολιτισμικότητα και παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Εκπαίδευση ενηλίκων και εκπαίδευση στα ανθρώπινα

δικαιώματα.Θεσσαλονίκη:Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από την ηλεκτρονική διεύθυνση <<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16678>> στις 06.08.2019

Ματθαίου Δ., Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης.Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής , στο Χαραλάμπους Δ. (2007) Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική:παρελθόν - παρόν - μέλλον. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Μούσης, Ν. (χ.χ). Ευρωπαϊκή Ένωση: δίκαιο,οικονομία,πολιτική. Αθήνα : Παπαζήσης . Ανάκτηση από την ηλεκτρονική διεύθυνση <[http://europedia.moussis.eu/books/Book\\_2/2/3/2/?all=1](http://europedia.moussis.eu/books/Book_2/2/3/2/?all=1) > Ανακτήθηκε στις 09.09.2019.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης . Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> > Ανακτήθηκε στις 04.01.2019.

Πανταζής, Β. (2006). Εισαγωγή στο Lenhart, V. (2006). Παιδαγωγική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Β. (2008). Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική.Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (14), 107-122.

Παπαγιάννη, Β. (2007) Οι αναπτυξιακοί στόχοι της χιλιετίας.Το δικό μας στοίχημα για έναν καλύτερο κόσμο.Αθήνα: Actionaid - Hellenic Aid - ΥΠΕΞ.

Συνήγορος του Παιδιού. Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ανάκτηση από ηλεκτρονική διεύθυνση < <http://www.0-18.gr/gia-megaloydsdsdp> > Ανακτήθηκε στις 23.04.2019.

Τσαούσης, Δ.Γ. (2007).Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών:Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις.Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (2007) Η εθνική ταυτότητα,το έθνος και ο πατριωτισμός. Αθήνα : ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηγεωργίου Γ., Τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και η ανάγκη εκσυγχρονισμού τους , στο Χαραλάμπους Δ. (2007) Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική:παρελθόν - παρόν - μέλλον. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΙΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

*<http://www.unipi.gr/pmsdes>*