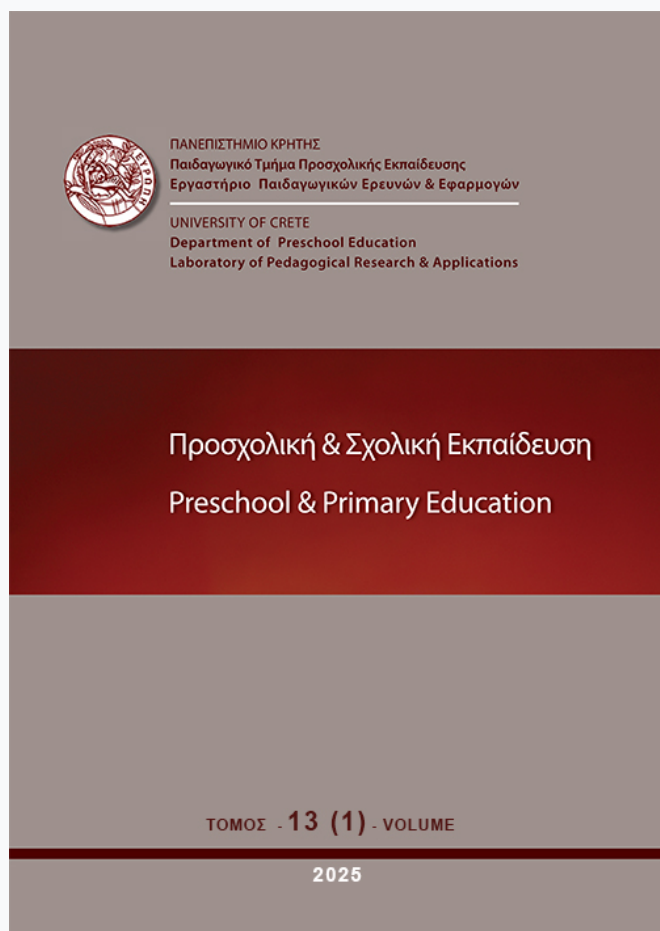


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2025)

Μάιος 2025



Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση – ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Νάσια (Αθανασία) Χολέβα

doi: [10.12681/ppej.38805](https://doi.org/10.12681/ppej.38805)

Copyright © 2025, Νάσια (Αθανασία) Χολέβα



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χολέβα Ν. (Αθανασία). (2025). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση – ο ρόλος των εκπαιδευτικών. *Preschool and Primary Education*, 13(1), 131–159. <https://doi.org/10.12681/ppej.38805>

Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση – ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Αθανασία Χολέβα

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη. Το άρθρο περιλαμβάνει τρία μέρη. Στο πρώτο μελετά κριτικά την πορεία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανά τους αιώνες με έμφαση στην περίοδο από τον 20ό αιώνα και μετά, εστιάζοντας στην προβληματική που τα ακολουθεί στον δημόσιο λόγο μέσα από διαφορετικές Σχολές Σκέψης. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με το περιεχόμενο και την ουσία της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) μέσα από την Διακήρυξη για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών. Ως απότοκος της κριτική παιδαγωγικής, η ΕΑΔ επηρεάζεται κυρίως ως προς την τόλμη και την κριτική σκέψη που απαιτεί προκειμένου να πραγματοποιηθεί, από το πρίσμα της προβληματικής που προαναφέρθηκε. Το τρίτο μέρος εστιάζει στο προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ανθρώπινα δικαιώματα και ακολουθούν τις αρχές της ΕΑΔ. Μοιραία στους ώμους τους πέφτει ένα διπλό βάρος, αυτό της ουσιαστικής πολιτικής θεώρησης του κόσμου, της κριτικής σκέψης και της τόλμης, ενώ παράλληλα καλούνται να υπηρετήσουν το υπάρχον ασφυκτικό εκπαιδευτικό σύστημα, διατηρώντας επιμονή και γενναιότητα.

Λέξεις-κλειδιά. Ανθρώπινα δικαιώματα, Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, κριτική παιδαγωγική, ρόλος του εκπαιδευτικού

Summary. The article consists of three parts. The first critically examines the history of human rights throughout the centuries and mainly during the 20th century and beyond, focusing on the issues associated with them in public discourse through different schools of thought. The second part explores the content and essence of Human Rights Education (HRE) as defined by the United Nations' Declaration on Human Rights Education. As an offshoot of critical pedagogy, HRE is mainly influenced by the issues associated with it in terms of the courage and critical thinking it requires to be carried out. The third part focuses on the profile of educators who teach human rights and follow the principles of HRE. Essentially, a double burden falls on their shoulders, that of a meaningful political view of the world, critical thinking and courage, while at the same time they are called upon to serve the existing, suffocating educational system, maintaining perseverance and bravery.

Keywords. human rights, human rights education, critical pedagogy, role of the educator

Εισαγωγή

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΕΑΔ] είναι ένα πεδίο που απασχολεί τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Δυστυχώς όμως αρκετές καίριες πτυχές της παραμένουν άγνωστες στον μέσο όρο των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, ακόμα και

σήμερα. Για να κατανοήσει κανείς το περιεχόμενο και την ουσία της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΕΑΔ] χρειάζεται να ανατρέξει στην ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να αντιληφθεί τις δυναμικές, την προβληματική και τις σύγχρονες εξελίξεις γύρω από αυτά. Στη μελέτη αυτή επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση της ιστορίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και των προβληματισμών που έχουν εκφραστεί στον δημόσιο λόγο γύρω από αυτά. Η ιστορία της ΕΑΔ και οι σημερινές της εξελίξεις συνδέονται με την επισκόπηση αυτή και μέσα από μια εξίσου κριτική θεώρηση παρουσιάζεται, αναλύεται και εξετάζεται η Διακήρυξη για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η διερεύνηση αυτή μοιραία οδηγεί στην εξέταση του προφίλ των εκπαιδευτικών που επιλέγουν ή καλούνται να ασχοληθούν με την ΕΑΔ.

Ανθρώπινα Δικαιώματα

Ιστορική αναδρομή

Η ανάγκη να κωδικοποιηθεί ένα σύνολο αξιών, ελευθεριών και κοινώς αποδεκτών δικαιωματικών εννοιών διαχρονικά συντροφεύει τις οργανωμένες κοινωνίες. Ιστορικά στοιχεία αποδεικνύουν τέτοιες απόπειρες ήδη από την εποχή της αρχαιότητας, όπως στην Περσία, τις αρχαιοελληνικές πόλεις-κράτη (με τη φιλοσοφική και πολιτική θεμελίωση κανόνων κοινωνικής οργάνωσης σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα), τον ρωμαϊκό κόσμο, ή και αργότερα σε θρησκείες, όπως ο Ιουδαϊσμός και ο Χριστιανισμός, οι οποίες εντάσσουν σταδιακά ιδέες, όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η ισότητα απέναντι στον θεό (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2011 · Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013). Σύμφωνα με τους μελετητές Πανταζή και Παπαγεωργίου (2013), οι απόπειρες ορισμού και εφαρμογής των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα θα μπορούσαν να διακριθούν σε τρεις ιστορικές φάσεις:

α) Την περίοδο κατά την οποία τα ανθρώπινα δικαιώματα προέρχονται από τη φιλοσοφία, με τη διατύπωση προ-κρατικών και φυσικών δικαιωμάτων του ανθρώπου από τον Locke και άλλους. Ως τέτοια θεωρήθηκαν το δικαίωμα της ζωής, της ελευθερίας και της ιδιοκτησίας. Κατά την περίοδο αυτή, η οποία περιλαμβάνει τον Διαφωτισμό, διατυπώνονται επίσης κάποιες αρχές, όπως είναι η αρχή της αξιοπρέπειας, καθώς και η υποχρέωση του οργανωμένου κράτους να διαφυλάσσει την ειρήνη και το δίκαιο.

β) Την περίοδο κατά την οποία τα εθνικά κράτη αποπειρώνται να εφαρμόσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε επίπεδο πολιτικής. Μέχρι και τον 18ο αιώνα καταγράφεται μια σειρά διπλωματικών και πολιτικών μαχών αλλά και κοινωνικών εξεγέρσεων και επαναστάσεων, οι οποίες οδήγησαν στη σύνταξη επίσημων κειμένων που κατοχυρώνουν νομικά κάποιες κατηγορίες δικαιωμάτων. Σημαντικές μάχες στο πεδίο αυτό δόθηκαν, για παράδειγμα, στη Βρετανία, με τη Magna Carta και το Bill of Rights, στη Γαλλία με τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη, καθώς και στις νεοσύστατες Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής [ΗΠΑ], με το δικό τους Bill of Rights. Μέχρι και το πρώτο μισό του 20ού αιώνα οι όποιες απόπειρες έκφρασης, σύνταξης, συστηματοποίησης, και αποδοχής των πανανθρώπινων αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αποτελούν απόρροια συγκεκριμένων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών και παραμένουν αποσπασματικές και ευκαιριακές. Παράλληλα αποτυγχάνουν να συμπεριλάβουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως οι γυναίκες, οι δούλοι και τα παιδιά.

γ) Την περίοδο κατά την οποία η ισχύς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποκτά οικουμενικό χαρακτήρα μέσω των Ηνωμένων Εθνών. Οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι, και κυρίως ο Δεύτερος με τις θηριωδίες του Ολοκαυτώματος, τις τεράστιες απώλειες ανθρωπίνων ζωών και τα αποτελέσματα του ναζισμού και του φασισμού γενικότερα, οδήγησαν στη

δημιουργία του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών [ΟΗΕ]. Ο ΟΗΕ ανέθεσε τη δημιουργία μιας διακήρυξης ανθρωπίνων δικαιωμάτων που θα είχε οικουμενικό χαρακτήρα, σε μια επιτροπή σύνταξης με μέλη τους Έλενορ Ρούσβελτ (πρόεδρος, ΗΠΑ), Charles Malik (μέλος, Λίβανος), Rene Cassin (μέλος, Γαλλία) και John Peters Humphrey (μέλος, Καναδάς). Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου [ΟΔΔΑ] η οποία συντάχθηκε, εγκρίθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 1948 (United Nations [UN], 1948).

Η έγκριση της ΟΔΔΑ από όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ σηματοδοτεί μια νέα γραμμή πλεύσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Αφενός, θέτει ως βάση το γεγονός ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αδιαίρετα, αναπαλλοτρίωτα και οικουμενικά, καθώς αφορούν όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως και επί ίσοις όροις, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας ή άλλων χαρακτηριστικών τους (UN, 1948, art. 2). Αφετέρου, τίθεται για πρώτη φορά η έννοια του διεθνούς δικαίου, σε μια απόπειρα επικοινωνίας, συνεργασίας, λογοδοσίας και δέσμευσης των κρατών-μελών μεταξύ τους, με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση της ειρήνης. Η νέα αυτή ιστορική εποχή σηματοδοτεί μια επανάσταση, καθώς συνοδεύεται από την αναγνώριση πως τα εθνικά κράτη έχουν αποτύχει ως προς την προστασία των πολιτών τους (UN, 1948, preamble). Με τη δημιουργία διεθνών οργανισμών τα κράτη αποδέχονται πως δεν αποτελούν μοναδικό εγγυητή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων· αντίθετα, όσον αφορά τον έλεγχο και τη λογοδοσία, τίθενται στη διάθεση διεθνών οργανισμών σε οικουμενικό και περιφερειακό επίπεδο (Πανταζής, 2015· Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013· Πίτσου & Αντωνίου, 2021).

Η ΟΔΔΑ είναι βεβαίως ένα προτρεπτικό κείμενο χωρίς νομική ισχύ, αφού δεν δεσμεύει τα κράτη-μέλη να την εφαρμόσουν. Παρ' όλα αυτά, θεωρείται σημείο αναφοράς και πηγή όλων των σχετικών διεθνών συμβάσεων που ακολούθησαν από τότε μέχρι σήμερα (Νάσκου-Περράκη, 2019· Πανταζής, 2015· Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013· Πίτσου & Αντωνίου, 2021). Επιπλέον, η ΟΔΔΑ δεσμεύει *de facto* όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ, συμπεριλαμβανομένων και των νεότερων, να προχωρήσουν στη σύναψη και επικύρωση νόμων που απορρέουν από αυτή (UN, 1948, preamble).

Ανεξάρτητα όμως από τις διαφορές απόπειρες προστασίας σε εθνικό, περιφερειακό, διεθνές και οικουμενικό επίπεδο, ο Πανταζής (2011b) τονίζει πως τα μεμονωμένα άτομα είναι κυρίως οι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, επισημαίνοντας πως η ενεργός πολιτιμότητα αποτελεί τη διαρκή ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη διεκδίκηση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι μελετητές Ελευθεράκης (2011), καθώς και Οικονομίδης και Ελευθεράκης (2011) θεωρούν τα ανθρώπινα δικαιώματα απαραίτητο όρο, προκειμένου η δημοκρατία να λειτουργεί ομαλά, καθώς και πολιτική δραστηριότητα, η οποία εντοπίζεται ήδη από την κλασική Αθήνα και προϋποθέτει διαπαιδαγωγημένους πολίτες.

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου - περιεχόμενο

Οι βασικές ελευθερίες σκέψης και λόγου, η ελευθερία της θρησκείας, η ελευθερία από την ένδεια και η ελευθερία από τον φόβο αποτέλεσαν κεντρικό δόγμα της ΟΔΔΑ, το οποίο διαπνέει τόσο το προοίμιο όσο και τα επιμέρους άρθρα της (UN, 1948). Τίθεται πλέον η βάση για τη μη διάκριση, ακριβέστερα για την απαγόρευση της διάκρισης, ανθρώπων βάσει φυλής, φύλου, γλώσσας ή θρησκείας. Ορίζεται επίσης ότι όλοι ανεξαιρέτως οι άνθρωποι ανά τον κόσμο πρέπει να απολαμβάνουν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΑΔ] και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Ακόμη, ορίζεται πως τα ΑΔ και η διαφύλαξή τους αποτελούν όχι μόνο εσωτερική υπόθεση των κρατών αλλά και καθήκον της διεθνούς κοινότητας.

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου αποτελείται από προοίμιο και τριάντα άρθρα που αφορούν ατομικά, πολιτικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα, δικαιώματα συμμετοχής, υποχρεώσεις και ερμηνευτικές διατάξεις. Στον πίνακα 1 φαίνονται τα περιεχόμενά της, όπως τα συνοψίζει ο Πανταζής (2011a).

Πίνακας 1 Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (1948) - συνοπτική παρουσίαση

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

(Πανταζής, 2011α, σ.36)

Τα τριάντα συνολικά άρθρα της ΟΔΔΑ ορίζουν τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και κράτους και βασίζονται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές, σύμφωνα με τις οποίες τα Δικαιώματα:

- είναι αναπαλλοτρίωτα, αναφαίρετα: κανείς δεν μπορεί να τα καταπατήσει ή να τα αφαιρέσει μονομερώς. Κάθε άνθρωπος στη Γη έχει αυτά τα δικαιώματα.
- είναι αδιαίρετα: δεν νοείται σεβασμός κάποιων δικαιωμάτων και ταυτόχρονη καταπάτηση κάποιων άλλων. Η ΟΔΔΑ πρέπει να θεωρείται ως ενιαίο σύνολο και να γίνονται σεβαστά όλα της τα άρθρα.

- είναι οικουμενικά: αφορούν σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως, ανεξαρτήτως του πού ζουν ή των στοιχείων της ταυτότητάς τους, χαρακτηριστικά τα οποία μέχρι τότε μπορεί να αποτελούσαν αιτία αποκλεισμού τους από τα επίσημα κείμενα. Σε αυτή την κατηγορία ανθρώπων ανήκουν οι γυναίκες, οι δούλοι, οι ιθαγενείς, καθώς και οι διάφορες εθνοτικές, θρησκευτικές ή άλλες ομάδες (Αντωνίου & Πίτσου, 2021 · Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013).

Κατηγοριοποιήσεις δικαιωμάτων στον δημόσιο λόγο

Μια συνήθης διάκριση που γίνεται στα άρθρα της ΟΔΔΑ είναι αυτή μεταξύ ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων. Τα δικαιώματα διακρίνονται δηλαδή σε αυτά που αφορούν στους ανθρώπους ως άτομα, ως μονάδες, και σε αυτά που αφορούν σε σύνολα, λαούς, με κυρίαρχο το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης των λαών. Τη δεκαετία του 1970 ο Vašák πρότεινε τη διάκριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε τρεις “γενιές”, όπως τις αποκάλεσε: α) η πρώτη γενιά αφορά στα ατομικά δικαιώματα (γνωστά και ως θεμελιώδη δικαιώματα) και τα πολιτικά δικαιώματα, β) η δεύτερη γενιά αφορά στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα και γ) η τρίτη γενιά αφορά στα δικαιώματα αλληλεγγύης (Αντωνίου & Πίτσου, 2021 · Πανταζής, 2011a · Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013 · Vašák, 1977). Ο δημόσιος διάλογος που ακολούθησε την καθιέρωση αυτής της διάκρισης έφερε στο προσκήνιο την τάση ενίοτε να υπερτερούν ή να προτεραιοποιούνται τα δικαιώματα πρώτης γενιάς (ατομικά, πολιτικά) έναντι των άλλων, ιδιαίτερα στις χώρες της Δύσης, γεγονός που ενέχει τον κίνδυνο να ακυρωθεί στην πράξη ο αδιαίρετος χαρακτήρας της ΟΔΔΑ και η αλληλεξάρτηση των άρθρων της, και το οποίο προκάλεσε μεγάλη αντίδραση άλλων γεωγραφικών και πολιτισμικών περιφερειών. Στη δημόσια σφαίρα υιοθετείται πλέον ο όρος “διάσταση” έναντι του “γενιά”, προκειμένου να εξαλειφθούν στοιχεία ιεράρχησης. Εξάλλου, οι Αντωνίου και Πίτσου (2021) αμφισβητούν μια τέτοια διάκριση και θεωρούν πως είναι ούτως ή άλλως επιφανειακή και πως δεν επιτρέπει να διαφανεί η αλληλεξάρτηση όλων των διαστάσεων των δικαιωμάτων.

Για την Dembour (2006, 2010), ο ισχυρισμός μιας κοινής σύλληψης σχετικά με τα δικαιώματα δεν ευσταθεί. Γι’ αυτό οργανώνει και κατηγοριοποιεί τους στοχαστές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων [ΑΔ] σε τέσσερις κυρίαρχες Σχολές Σκέψης (Schools of Thought), εντάσσοντάς τους σε ένα σύστημα κάθετων αξόνων, σύμφωνα με την αφετηρία των παραδοχών τους και τα ζητούμενα που θέτουν. Πιο συγκεκριμένα, η ομαδοποίηση που προτείνει προκύπτει από θέσεις που αφορούν στο αν προτάσσουν το άτομο ή την κοινωνία, καθώς και το αν τα ΑΔ θεωρούνται κοινωνικές κατασκευές ή φυσικώς αποδιδόμενα στους ανθρώπους από τη γέννησή τους. Ο οριζόντιος άξονας εκκινεί από τη θέση του φιλελεύθερου και ατομικού εννοιολογικού προσανατολισμού και εκτείνεται μέχρι το συλλογικό, κεντρικό εννοιολογικό περιεχόμενο. Ο κάθετος άξονας ξεκινά από τη θεώρηση ότι τα ΑΔ αποτελούν υπερβατικά/υπερφυσικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων και φτάνει μέχρι τη θέση ότι τα ΑΔ είναι απόρροια και κατασκευή της εκάστοτε κοινωνίας. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση αυτή, εντός του συστήματος αξόνων εμφανίζονται οι ακόλουθες τέσσερις κυρίαρχες Σχολές Σκέψης:

α) Οι φυσικοί μελετητές (natural scholars), οι οποίοι θεωρούν ότι τα ΑΔ είναι δεδομένα από τη φύση στα άτομα: ο άνθρωπος ως φυσικό ον πρέπει να τα απολαμβάνει. Τα δικαιώματά του είναι απαραίτητα, αμετάβλητα, απόλυτα και υπάρχουν ανεξάρτητα από την κοινωνική τους αναγνώριση. Υπό την έννοια αυτή προϋποθέτουν τη μη διαμεσολάβηση της ιστορικής κοινωνίας, ωστόσο, την αποζητούν προκειμένου να γίνουν σεβαστά (Dembour, 2010 · Πίτσου, 2015).

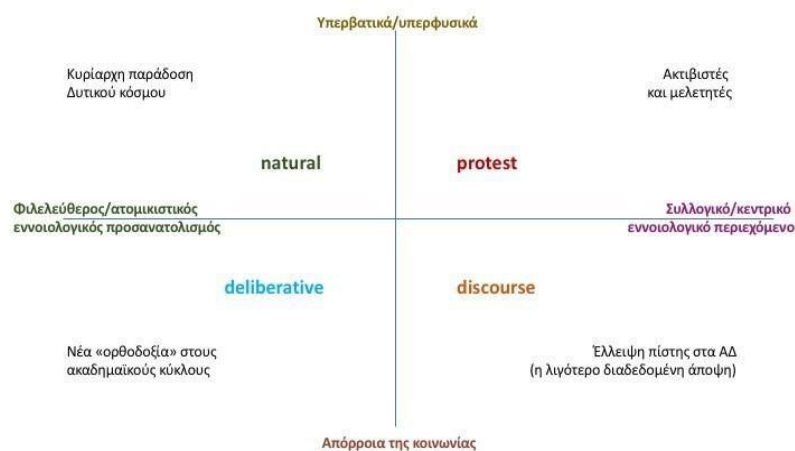
β) Οι μελετητές της διαβούλευσης (deliberative scholars) οι οποίοι θεωρούν ότι τα ΑΔ είναι πολιτικές αξίες που οι φιλελεύθερες κοινωνίες επιλέγουν να υιοθετήσουν. Προτάσσουν, δηλαδή, τα ατομικά δικαιώματα, θεωρούν ότι τα ΑΔ είναι προϊόν συμφωνίας μεταξύ

ανθρώπων και κοινωνιών, αλλά υποστηρίζουν πως χρειάζεται χρόνος για να γίνουν καθολικά, μέσω του Συνταγματικού Δικαίου μιας χώρας, για παράδειγμα.

γ) Οι μελετητές του λόγου (discourse scholars) οι οποίοι διαφωνούν πλήρως με τους προηγούμενους: θεωρούν ότι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν προϋπάρχουν των ανθρώπων αλλά υφίστανται μόνο επειδή οι άνθρωποι μιλούν γι' αυτά, και ότι περιλαμβάνουν μόνο ό,τι έχει συζητηθεί περί αυτών. Ουσιαστικά δεν αναγνωρίζουν την αξία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, δεν πιστεύουν σε αυτά και θεωρούν ότι οι στόχοι τους οποίους θέτουν είναι μεγαλεπήβολοι και δεν θα τελεσφορήσουν. Ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ότι ο λόγος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι ισχυρός και έχει χροιά πολιτικών διεκδικήσεων.

δ) Οι μελετητές της διαμαρτυρίας (protest scholars), οι οποίοι αντιλαμβάνονται τα δικαιώματα συλλογικά, θεωρούν ότι προϋπάρχουν των ανθρώπων αλλά ότι η πλήρης πραγμάτωση της ιδέας των ΑΔ δεν έχει επιτευχθεί -για την ακρίβεια ότι ακόμα απέχει πολύ από κάτι τέτοιο- γι' αυτό και μάχονται συνεχώς για αυτά. Τάσσονται υπέρ της άρσης της αδικίας, υπερασπίζονται τους φτωχούς και τους καταπιεσμένους, αμφισβητούν το κατεστημένο και διατηρούν καχυποψία ακόμα και απέναντι σε πιθανές θετικές εξελίξεις, επειδή συνήθως θεωρούν ότι αυτές ευνοούν κυρίως την ελίτ και την άρχουσα τάξη. Για τη Σχολή αυτή οι κοινωνικοί αγώνες είναι αιώνιοι και απαραίτητοι. Η περίπτωση των μελετητών της διαμαρτυρίας συγκεντρώνει, όπως είναι φυσικό, μελετητές, υποστηρικτές και προσεγγίσεις με μεγαλύτερο ακτιβιστικό πρόσημο (Dembour 2006, 2010 · Πίτσου & Αντωνίου, 2021).

Το σχήμα 1 συμπυκνώνει τις ανωτέρω Σχολές Σκέψης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Dembour.



Σχήμα 1 Σχολές Σκέψης σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η Dembour (2010) εξηγεί πως μεταξύ, αλλά και εντός των Σχολών Σκέψης, υπάρχουν σαφείς διαφοροποιήσεις και αποχρώσεις στη σύλληψη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Διευκρινίζει επίσης πως τα όρια μεταξύ τους δεν είναι πάντα στεγανά, ούτε καν για την ίδια, και πως αρκετοί στοχαστές και ακαδημαϊκοί κινούνται ανάμεσα ή ταυτόχρονα σε διαφορετικές κατηγορίες. Στην ίδια κατεύθυνση η Gamarnikow (2011) υποστηρίζει πως τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ενέχουν διαστάσεις δικαίου, φιλοσοφίας και (χειραφετικής) πολιτικής δράσης. Καταλήγει μάλιστα πως τα ανθρώπινα δικαιώματα εκφράζουν

αφηρημένες πολιτικές αρχές και πως γι' αυτόν τον λόγο χρήζουν ερμηνείας και εφαρμογής εντός του εκάστοτε ισχύοντος πολιτικού πλαισίου.

Κριτική - η ανάγκη για τόλμη και διεκδίκηση

Οι διαφορετικές προσεγγίσεις, παραδοχές, θεωρήσεις και σκέψεις σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελούν το περιεχόμενο πολύ έντονων συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και διαφωνιών τον τελευταίο αιώνα. Η ίδια η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έχει υποστεί δριμεία κριτική, επικρίσεις και αμφισβήτηση σε διάφορα επίπεδα κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν τη σύνταξη και επικύρωσή της. Κάποιοι θεωρούν ότι στόχος του σκεπτικισμού είναι ίσως η ευθεία αμφισβήτηση του περιεχομένου και των διατυπώσεών της. Κατά άλλους, οι διαφωνίες και οι ενστάσεις κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου σχετικά με την ερμηνεία της από τις κοινωνίες που την υιοθετούν και την επικυρώνουν όσον αφορά την καθημερινή τη ζωή των ανθρώπων και των λαών. Αυτοί θεωρούν, δηλαδή, ότι οι επικρίσεις και η αμφισβήτηση λειτουργούν συμπληρωματικά και ενισχυτικά του πνεύματος της ΟΔΔΑ. Τα πιο σημαντικά σημεία συνάντησης των επικριτών θα μπορούσαν να συνοψισθούν στα εξής:

α) Γλώσσα διατύπωσης: πολλοί μελετητές έχουν διατυπώσει την άποψη ότι η ΟΔΔΑ περιλαμβάνει αφηρημένες πολιτικές αρχές και γενικότητες ή ότι η γλώσσα στην οποία έχει γραφτεί είναι αόριστη, ξύλινη, δύσκολη, ακόμα και αντιφατική ή και πολιτικά προβληματική. Αυτό δημιουργεί ένα μεγάλο κενό μεταξύ των θεμελιωδών αξιών που εκφράζει η ΟΔΔΑ και των πραγματικών τοπικών πολιτισμικών ζητημάτων. Επιπλέον, η ξύλινη γλώσσα αποτρέπει ή κινδυνεύει να αποτρέψει κάθε σύνδεση με το συναισθηματικό και, μοιραία, με το κοινό στο οποίο απευθύνεται και καλείται να προστατέψει η ΟΔΔΑ (Coysh, 2014 · Zembylas, 2017a · Garmanikow, 2011 · Rinaldi 2017).

β) Διχοτόμηση: αφορά την πρόκριση των ατομικών δικαιωμάτων έναντι των συλλογικών, την οποία κάνουν οι δυτικές χώρες (Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013), μια προσέγγιση η οποία μπορεί να αποβεί επικίνδυνη (Μπάλιας, 2011). Γίνεται λόγος για δύο παραδόσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την κομμουνιστική παράδοση, η οποία δίνει έμφαση στα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα, και την καπιταλιστική, ανθρωποδικαική παράδοση, η οποία δίνει έμφαση στα πολιτικά και ατομικά δικαιώματα. Οι εκπρόσωποι της κομμουνιστικής παράδοσης κατηγορούν τους εκπροσώπους της καπιταλιστικής, ανθρωποδικαικής παράδοσης για παραβιάσεις των κοινωνικών δικαιωμάτων (μη προστασία της εργασίας, της κοινωνικής ασφάλισης, της πρόσβασης σε υγειονομικές υπηρεσίες κ.λπ.). Αντίστοιχα, οι εκπρόσωποι της καπιταλιστικής, ανθρωποδικαικής παράδοσης τους κατηγορούν για καταπάτηση ατομικών δικαιωμάτων (νομοθεσίες κατά των ομοφυλόφιλων, των γυναικών κ.λπ.) (Πανταζής, 2011b).

γ) Νεοαποικιακή κατασκευή εναντίον οικουμενικότητας: ένα μέρος των επικριτών της ΟΔΔΑ θεωρεί πως πρόκειται για κείμενο το οποίο αντανάκλα τον δυτικό τρόπο σκέψης. Ως εκ τούτου, στερείται οικουμενικότητας, εφόσον αποτυγχάνει να λάβει υπόψη τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις κοινωνίες, οι οποίες δεν έχουν χριστιανικό τρόπο σκέψης και αντίληψης της ζωής. Επιπλέον, οι δυτικές νεοφιλελεύθερες χώρες κατηγορούνται για υποκρισία, επειδή, έχοντας ως άλλοθι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (κυρίως τα ατομικά και πολιτικά), προχωρούν σε αποικιακές και νεοαποικιακές ενέργειες. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται πως προχωρούν σε επιβολή των συμφερόντων τους μέσω της εξωτερικής τους πολιτικής, πως εκκινούν πολέμους ή προβαίνουν σε άλλου είδους παραβιάσεις (Δουζίνας, 2011, 2016) ή πως, τέλος, παραβλέπουν παραβιάσεις ΑΔ εκ μέρους χωρών τις οποίες θεωρούν συμμάχους (Ignatieff, 2009). Την ίδια στιγμή οι ίδιες δυτικές νεοφιλελεύθερες χώρες στο εσωτερικό τους δεν έχουν καταφέρει να προστατέψουν τους λαούς τους από την ανεργία και τη φτώχεια ή να τους διασφαλίσουν πλήρη υγειονομική κάλυψη (Πανταζής, 2011b · Παπαγεωργίου, 2013).

δ) Εφαρμογή στην πράξη και παραβιάσεις ΑΔ: η ΟΔΔΑ αποτελεί ίσως το μεγαλύτερο πολιτικό επίτευγμα της εποχής μας (Πανταζής 2011a) και ο 20ός αιώνας μπορεί να θεωρηθεί ως αιώνας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Οικονομίδης & Ελευθεράκης, 2011). Ταυτόχρονα, όμως, όλοι όσοι μελετούν την πορεία των ΑΔ διαπιστώνουν πως οι παραβιάσεις τους είναι συνεχείς ανά τον πλανήτη και πως οι χώρες αποτυγχάνουν ακόμα και σήμερα να προστατέψουν πλήρως δικαιώματα τα οποία έχουν δεσμευτεί να διαφυλάξουν. Οι μελετήτριες Αντωνίου και Πίτσου σημειώνουν πως υπάρχει διάσταση μεταξύ του περιεχομένου των σχετικών επίσημων κειμένων και της εφαρμογής τους στην πράξη και πως στην πραγματικότητα η εικόνα της ανθρωπότητας είναι απογοητευτική, καθώς πάρα πολλοί άνθρωποι δεν απολαμβάνουν ούτε τα στοιχειώδη για μια αξιοπρεπή διαβίωση (Αντωνίου & Πίτσου, 2021 · Πίτσου & Αντωνίου 2021). Ο Douzinas (2002, σ. 46) αναφέρει χαρακτηριστικά πως κατά τον 20ο αιώνα «σημειώθηκαν περισσότερες παραβιάσεις των αρχών τους από οποιαδήποτε προηγούμενη και λιγότερο “διαφωτισμένη” ιστορική περίοδο». Οι Garnett Russell και Suarez (2017) και η Osler (2018b) δίνουν πολλά παραδείγματα χωρών οι οποίες, προκειμένου να ενταχθούν στον ΟΗΕ, υπέγραψαν τις απαιτούμενες συμφωνίες, αλλά στην πράξη καταστρατηγούν κατ’ εξακολούθηση τις αρχές αυτών των συμφωνιών και καταπατούν ανθρώπινα δικαιώματα. Οι Κοντογιάννη και Μιχελάκη (2018) αναλύουν την ελληνική περίπτωση μη προστασίας του ανθρώπινου δικαιώματος στην εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας το πρόσφατο παράδειγμα της μη πρόσβασης παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 2016 και μετά. Η Διεθνής Αμνηστία εκδίδει τακτικά εκθέσεις παραβιάσεων δικαιωμάτων εκ μέρους της Ελλάδας, πολλές εκ των οποίων αφορούν σε περιπτώσεις προσφύγων, ενώ, παράλληλα, προσφεύγει σε παρατηρήσεις επί νομοσχεδίων υπό ψήφιση, προκειμένου να διασφαλίσει την τήρηση αυτών των δικαιωμάτων (Amnesty International, 2021 · Διεθνής Αμνηστία, 2018). Ο Πανταζής (2011a) διαπιστώνει πως λίγες κυβερνήσεις ασκούν ουσιαστική αυτοκριτική κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της κατάστασης σχετικά με τη διαχείριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη χώρα τους, και πως δείχνουν απροθυμία να ενημερώσουν την κοινή γνώμη σχετικά με τις συστάσεις των επιτροπών των Ηνωμένων Εθνών. Σύμφωνα με αυτή την κριτική, η πλήρης εφαρμογή της ΟΔΔΑ φαίνεται πως ακόμα και σήμερα, 80 χρόνια μετά την υπογραφή της, παραμένει μη ρεαλιστική, εφόσον συνεχίζονται ακραίες καταπατήσεις των ΑΔ.

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Ιστορική αναδρομή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αναφέρεται στην ΟΔΔΑ (UN, 1948, article 26) και αποτελεί έναν από τους πυλώνες της (Sounoglou & Pitsou, 2020 · Χολέβα, 2023). Είναι κοινή παραδοχή πως, για να διεκδικήσει κάποιος, άνθρωπος ή λαός, τα δικαιώματά του, θα πρέπει να τα γνωρίζει (Flowers, 2015 · Osler, 2016). Εδώ προκύπτει το ειδικότερο πεδίο της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΕΑΔ]. Πρόκειται για ένα χώρο που σχηματοποιήθηκε την τελευταία τριακονταετία, περιλαμβάνει θεωρία, πρακτική και έρευνα, αφορά εξίσου την τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και αναφέρεται σε μαθητές αλλά και επαγγελματίες, όπως οι δημοσιογράφοι, οι εκπαιδευτικοί και οι νομοθέτες (Tibbits, 2008, 2017).

Η ιστορική εξέλιξη της ΕΑΔ και τα χαρακτηριστικά της ακολουθούν την πορεία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όπως αυτή διαγράφεται μέσα από τα κείμενα, τα όργανα, τις επιτροπές και τις αποφάσεις των συνελεύσεων του ΟΗΕ. Ήδη στα χρόνια που ακολούθησαν τη σύνταξη και επικύρωση της ΟΔΔΑ, υπήρξαν ατομικές ή μεμονωμένες προσπάθειες εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπως το πρώτο σεμινάριο Εκπαίδευσης στα

Ανθρώπινα Δικαιώματα για εκπαιδευτικούς το οποίο πραγματοποιήθηκε στη Δανία το 1986 από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Osler, 2018a). Μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, οι προσπάθειες γίνονται πολύ πιο οργανωμένα και πλαισιωμένα υπό τα Ηνωμένα Έθνη. Έτσι, με το Παγκόσμιο Συνέδριο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη Βιέννη το 1993 τα Ηνωμένα Έθνη άρχισαν να προωθούν ενεργά την ΕΑΔ, εκκινώντας τη Δεκαετία για την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα [Δεκαετία] με συγκεκριμένο Σχέδιο Δράσης (UN, 1993b · UN Commission on Human Rights, 1995). Το βήμα αυτό ήταν σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα των πιέσεων Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων [ΜΚΟ], κοινωνικών κινημάτων και εκπαιδευτικών (Bajaj, 2017a · Flowers, 2017 · Sirotta, 2017), οι οποίοι ήδη διεξήγαγαν προγράμματα στο πεδίο αυτό, αλλά οι προσπάθειές τους ήταν αποσπασματικές. Η Flowers (2017) μάλιστα σημειώνει πως, πέραν ελαχίστων εξαιρέσεων, οι περισσότερες κυβερνήσεις συμμετείχαν σε αυτό το πρόγραμμα με απροθυμία, ενώ αρκετές από αυτές απλώς συνέχισαν να αγνοούν τις εντολές που απέρρεαν από το πρόγραμμα. Παρ' όλα αυτά, επισημαίνει πως η Δεκαετία πρόσφερε σε επαγγελματίες και φορείς από όλο τον κόσμο ένα χώρο συνάντησης και ανταλλαγής πρακτικών και ενθάρρυνε τη δημιουργία αρκετών Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων με ιδιαίτερη στόχευση στην ΕΑΔ. Ταυτόχρονα δημιουργήθηκαν τα πρώτα προγράμματα ΜΚΟ ή Διεθνών/Παγκόσμιων Οργανισμών, συστάθηκαν επιστημονικές ενώσεις ή αντίστοιχα δίκτυα σε διάφορες χώρες και περιφέρειες κρατών και τέθηκαν οι βάσεις για τη δημιουργία οργάνων παρακολούθησης και αξιολόγησης των προσπαθειών αυτών.

Οι χώρες επέδειξαν πολύ αργά αντανάκλαστικά σε σχέση με τις ανάγκες τις οποίες κλήθηκε να καλύψει ένα τέτοιο μεγαλεπήβολο πρόγραμμα, αφού σε πολλές από αυτές όχι μόνο η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αλλά και η εκπαίδευση γενικά δεν αποτελούσε δεδομένο, κατοχυρωμένο δικαίωμα που απολάμβαναν όλα τα παιδιά. Ήδη από το 2000 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών με τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, ξαναθέτει το ζήτημα της καθολικής πρόσβασης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως στόχο εφικτό μέχρι το 2015 (United Nations Millenium Summit & UN, 2000). Λίγο αργότερα η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ εκτιμά πως η Δεκαετία δεν έχει φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και στην Παγκόσμια Σύνοδο Κορυφής του αποφασίζει την έναρξη του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα [ΕΑΔ] (UN, 2004, 2005). Το Πρόγραμμα αυτό συνεχίζεται μέχρι και σήμερα και διακρίνεται σε διαδοχικές φάσεις ανά πενταετία: α) 2005-2009, προτεραιότητα για ένταξη της ΕΑΔ στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (UN, 2004, 2005) · β) 2010-2014, προτεραιότητα για ένταξη της ΕΑΔ στην εκπαίδευση σε ανώτερο επίπεδο και σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, δημοσίων υπαλλήλων, αξιωματούχων επιβολής του νόμου και στρατιωτικού προσωπικού (UN, 2010 · UN Human Rights Council, 2010) · γ) 2015-2019, ενίσχυση των εφαρμογών των δύο πρώτων φάσεων και επέκταση της κατάρτισης σε δημοσιογράφους και επαγγελματίες των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (UN, 2014) · δ) 2020-2024, η ΕΑΔ ευθυγραμμίζεται πλέον με τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030, και πιο συγκεκριμένα με τον 4ο στόχο για την Εκπαίδευση, επικεντρώνοντας “στην εκπαίδευση των νέων για την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις μη-διακρίσεις, τη συμπερίληψη και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, με στόχο την οικοδόμηση συμπεριληπτικών και ειρηνικών κοινωνιών” (UN, 2015, στόχος 4.7, 2019).

Σημαντικό σταθμό για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα αποτελεί η σύνταξη και επικύρωση της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, η οποία συντάχθηκε και έγινε αποδεκτή από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το 2011 (UN, 2011). Με αυτό το κείμενο, το οποίο αναλύεται διεξοδικότερα στη συνέχεια, για πρώτη φορά τα Ηνωμένα Έθνη [ΗΕ] όχι μόνο περιγράφουν και οριοθετούν τα χαρακτηριστικά, τους στόχους και το πλαίσιο εφαρμογής της ΕΑΔ, αλλά ορίζουν και ως υπεύθυνα για τη στήριξή της τα μέλη του ΟΗΕ, δηλαδή τις κυβερνήσεις. Με άλλα λόγια, τόσο τα σχέδια δράσης του Παγκόσμιου Προγράμματος, όσο και η Διακήρυξη της ΕΑΔ, για πρώτη φορά επιχειρούν να διασφαλίσουν την εφαρμογή των διατάξεων που περιλαμβάνουν, κυρίως

θέτουν το πλαίσιο και ορίζουν τους μηχανισμούς ελέγχου της υπευθυνότητας και τις διαδικασίες λογοδοσίας των κρατών-μελών (Garnett Russell & Suarez, 2017). Διαφορετικές επιτροπές του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών έχουν αναλάβει την παρακολούθηση των ενεργειών που γίνονται στα κράτη-μέλη και τη στήριξη των προσπάθειών των τελευταίων σε θέματα εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς το περιεχόμενο της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου αφορά σε διάφορα ενδιαφερόμενα μέρη, όπως η Επιτροπή για τον Πολιτισμό και την Παιδεία (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 1945), το Γραφείο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UN, 1993a) και η Επιτροπή για την Προστασία των Παιδιών και των Δικαιωμάτων τους (UN, 1947, 1953). Σε περιφερειακό επίπεδο και όσον αφορά την Ελλάδα, σημαντικός φορέας επίβλεψης και υποστήριξης είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι ανωτέρω φορείς, εκτός του ότι ασκούν εποπτεία και συντάσσουν αναφορές σχετικά με την πορεία εκπλήρωσης των στόχων που έχουν τεθεί διεθνώς, προχωρούν και στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που απευθύνεται είτε σε μαθητές είτε σε εκπαιδευτικούς ή παρέχουν ακόμα και οικονομική και τεχνική βοήθεια, για να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά πακέτα και να αναπτυχθούν πόροι, όπως είναι το Database on Human Rights Education and Training (Garnett Russell & Suarez, 2017).

Η Διακήρυξη για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα - περιεχόμενο

Η Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UN, 2011) αποτελεί συνέχεια του Παγκόσμιου Συνεδρίου της Βιέννης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και του Παγκόσμιου Προγράμματος για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα που προαναφέρθηκαν. Ήδη στον πρόλογο της Διακήρυξης επιβεβαιώνεται μια σειρά παραδοχών: η εκπαίδευση προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες· πρέπει να οδηγεί στην πλήρη ανάπτυξη του ανθρώπου και της αξιοπρέπειάς του· πρέπει να ωθεί τα άτομα στην αποτελεσματική συμμετοχή σε μια ελεύθερη κοινωνία, προκειμένου να διατηρηθούν η ασφάλεια και η ελευθερία. Σημαντική παράμετρο για τη δημιουργία της Διακήρυξης αποτελεί η ισχυρή επιθυμία όλων των ενδιαφερόμενων μερών της διεθνούς κοινότητας για συλλογική δέσμευση. Έτσι, η διακήρυξη αυτή δεσμεύει όλα τα κράτη-μέλη του ΟΗΕ υπό την ΟΔΔΑ, τη Διεθνή Σύμβαση για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα και άλλα όργανα.

Το μάλλον συνοπτικό κείμενο της Διακήρυξης για την ΕΑΔ αποτελείται από 14 άρθρα, τα οποία αναφέρουν:

1. Η εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα· η εκπαίδευση ως μέσο για να γνωρίσει και να διεκδικεί κάποιος τα δικαιώματά του.
2. Το περιεχόμενο της ΕΑΔ:
 - Εκπαίδευση γύρω από τα ΑΔ: νόρμες, αρχές, μηχανισμοί προστασίας.
 - Εκπαίδευση διαμέσω των ΑΔ: διαδικασίες που σέβονται τα δικαιώματα εκπαιδευτών και μαθητών.
 - Εκπαίδευση για τα ΑΔ: ενδυνάμωση ανθρώπων για την απόλαυση και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, καθώς και για τον σεβασμό και την προστασία των δικαιωμάτων των άλλων.
3. Η ΕΑΔ ως μαθητοκεντρική και διά βίου διαδικασία που αφορά σε όλες τις ηλικίες και τις βαθμίδες τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Γλώσσες και μεθοδολογίες που ταιριάζουν στην εκάστοτε ομάδα (ανάγκες και συνθήκες).
4. Η ΕΑΔ ως διαδικασία σύμφωνη με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα όσον αφορά την ενημέρωση, την αντίληψη, τον σεβασμό και τη διεκδίκηση των ΑΔ, για την ανάπτυξη μιας οικουμενικής κουλτούρας δικαιωμάτων.
5. Η ΕΑΔ πρέπει να βασίζεται στις αρχές της ισότητας και της συμπερίληψης, να είναι

προσβάσιμη σε όλους κυρίως σε ευάλωτες ομάδες και να εναρμονίζεται με τις πολιτισμικές συνθήκες κάθε ομάδας.

6. Η ΕΑΔ πρέπει να κεφαλαιοποιεί τις εξελίξεις στις τεχνολογίες επικοινωνίας και ενημέρωσης και να ενθαρρύνει τις τέχνες ως μέσο εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης στο πεδίο των ΑΔ.
7. Τα κράτη-μέλη καθίστανται υπεύθυνα για την προώθηση της ΕΑΔ σε επίπεδο κυβερνητικών αρχών αλλά προϋποτίθεται και η δέσμευση της κοινωνίας των πολιτών του ιδιωτικού τομέα και άλλων ενδιαφερομένων μελών. Στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους τα κράτη-μέλη πρέπει να υιοθετούν σχετικές νομικές και διοικητικές στρατηγικές και να εκπαιδεύουν επαγγελματίες οι οποίοι θα δρουν εκ μέρους τους, για παράδειγμα νομικοί, δημόσιοι υπάλληλοι, στρατιωτικό προσωπικό και εκπαιδευτικοί.
8. Τα μέλη πρέπει να προωθούν στρατηγικές και πολιτικές για την ΕΑΔ στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, όπως, για παράδειγμα, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σχέδια δράσης, καθώς και πρωτοβουλίες σύμπραξης των ενδιαφερομένων μερών.
9. Τα κράτη-μέλη πρέπει να ενθαρρύνουν την ίδρυση και την ενδυνάμωση αποτελεσματικών και ανεξάρτητων εθνικών θεσμών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οποίοι θα μπορούν να αναλάβουν συντονιστικό ρόλο, να προωθούν θέματα εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα στον δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα και να αναλαμβάνουν σχετικές πρωτοβουλίες.
10. Σημαντικό ρόλο στην ΕΑΔ παίζουν διαφορετικοί φορείς, όπως είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα ΜΜΕ, διάφορες ΜΚΟ, η οικογένεια, οι τοπικές κοινωνίες και άλλοι, οι οποίοι θα πρέπει στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους να διασφαλίζουν επαρκή εκπαίδευση του προσωπικού και των μελών τους στα ΑΔ.
11. Τα Ηνωμένα Έθνη, καθώς και οι διεθνείς και περιφερειακοί οργανισμοί, πρέπει να εκπαιδεύουν στα ΑΔ φορείς που εργάζονται υπό την εντολή τους, όπως ο στρατός, η αστυνομία, διοικητικό προσωπικό.
12. Ενθαρρύνονται διεθνείς συνεργασίες προς υποστήριξη εθνικών πρωτοβουλιών, καθώς και συμπληρωματικές συνεργασίες μεταξύ τομέων. Ενθαρρύνεται επίσης η χρηματοδότηση εθελοντικών προγραμμάτων και πρωτοβουλιών στο πεδίο της ΕΑΔ.
13. Οι διεθνείς και οι περιφερειακοί μηχανισμοί για τα ΑΔ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ΕΑΔ ως προς τη λειτουργία τους και, στον βαθμό που είναι εφικτό, να αναφέρουν τα μέτρα που παίρνουν για την υιοθέτηση μηχανισμών προστασίας των ΑΔ.
14. Τα κράτη-μέλη πρέπει να λάβουν σχετικά μέτρα και να εξασφαλίσουν τους απαραίτητους πόρους για την αποτελεσματική εφαρμογή της Διακήρυξης καθώς και για τις απαιτούμενες διαδικασίες εποπτείας της εφαρμογής της.

Τα χαρακτηριστικά και οι διαστάσεις της ΕΑΔ

Η ΕΑΔ συγγενεύει με διάφορα πεδία Παιδαγωγικής, όπως είναι η Αγωγή του Πολίτη, η Κοινωνική και Πολιτική αγωγή (Citizenship), η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατία, η Εκπαίδευση για τον Παγκόσμιο Πολίτη και η Ηθική Παιδεία (Moral Education). Στις περισσότερες περιπτώσεις, διεθνώς μάλιστα, οι ανωτέρω χώροι φιλοξενούν μόνο κάποιες θεματικές ανθρωπίνων δικαιωμάτων εντός των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης (de Kort, 2017 · Jerome, 2018 · Liang, 2017 · Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013 · Parker, 2018 · Rinaldi, 2017). Ο Πανταζής (2011b) θεωρεί αυτά τα πεδία όμορα. Για τους Τσιούμη και Βασιλειάδη (2018) η ΕΑΔ και η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη διαφέρουν ως προς το επίκεντρο και το πεδίο εφαρμογής τους, παρ' όλα αυτά είναι έννοιες συνυφασμένες και αλληλοϋποστηριζόμενες και δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τους στόχους και τις πρακτικές τους. Οι Ελευθεράκης και Οικονομίδης (2018a) θεωρούν τα πεδία της Παιδαγωγικής της

Δημοκρατίας και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων συνυφασμένα και αλληλένδετα, όπως άλλωστε τα αντιμετωπίζει και το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ, 2018).

Πίνακας 2 Η Οικουμενική Διακήρυξη για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα - συνοπτική παρουσίαση

1. Η εκπαίδευση ως δικαίωμα και ως μέσο διεκδίκησης δικαιωμάτων	6. Τεχνολογία και τέχνες ως μέσα εκπαίδευσης	11. Τα ΗΕ υπεύθυνα για την εκπαίδευση των λειτουργών τους.
2. Οι τρεις διαστάσεις της ΕΑΔ	7. Τα κράτη-μέλη υπεύθυνα για την εξασφάλιση της ΕΑΔ	12. Διεθνείς και συμπληρωματικές συνεργασίες.
3. Μαθητοκεντρική, δια βίου διαδικασία	8. Στρατηγικές, σχέδια δράσεις και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.	13. Μηχανισμοί ΑΔ (διεθνείς/περιφερειακοί) και αναφορές για τις διαδικασίες τους.
4. Διαμόρφωση οικουμενικής κουλτούρας ΑΔ	9. Ανεξάρτητοι εθνικοί θεσμοί για την προώθηση των ΑΔ.	14. Τα κράτη-μέλη υπεύθυνα για την εξασφάλιση διαδικασιών και πόρων για την ΕΑΔ.
5. Ισότητα, προσβασιμότητα και συμπερίληψη (UN, 2011)	10. Φορείς και θεσμοί εντός των κρατών-μελών	

Παρ' όλα αυτά, πολλοί μελετητές διεθνώς συμφωνούν ως προς το ότι η ΕΑΔ αποτελεί ευρύτερο πεδίο, το οποίο διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα πεδία Παιδαγωγικής που προαναφέρθηκαν, ως προς την καθαρή εστίαση και τη στόχευση στην ενεργό δράση για την προστασία και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων, πράγμα που εκείνα δεν θέτουν ως προαπαιτούμενο (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2018a · Parker, 2018 · Tibbits, 2017). Αντίθετα, για την ΕΑΔ δεν αρκεί η ενημέρωση και η γνώση ούτε η συμμετοχική μάθηση των ΑΔ. Η ΕΑΔ, προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη, πρέπει να έχει σαφή στόχευση τον κριτικό αναστοχασμό των ατομικών αρχών, ο οποίος οδηγεί σε προσωπικό μετασχηματισμό και σε χειραφέτηση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε συλλογική κοινωνική αλλαγή (Tibbits, 2008).

Αυτό συμβαίνει μέσα από τις τρεις διαστάσεις της οι οποίες ορίζονται για πρώτη φορά με τη Διακήρυξη. Πιο συγκεκριμένα, και σύμφωνα με το 2ο άρθρο της Διακήρυξης, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα πρέπει να περιλαμβάνει ταυτόχρονα:

1) Εκπαίδευση γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει την πληροφόρηση, τη γνώση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τα Δικαιώματα. Θα πρέπει να γίνονται κατανοητά το πλαίσιο και η ιστορική διαδρομή κατά την οποία δημιουργήθηκαν τα ΑΔ, ο διάλογος και η προβληματική σχετικά με αυτά, τα κείμενα και οι μηχανισμοί προστασίας τους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο δεσμεύονται οι χώρες να τα τηρούν (διεθνείς συμβάσεις, διακηρύξεις κ.ο.κ.). Σύμφωνα με τη Διακήρυξη, αυτός είναι ο πρώτος τρόπος με τον οποίο μπορεί να εξαλειφθεί η φτώχεια και η αδικία στον κόσμο: αν οι άνθρωποι γνωρίζουν και, ως εκ τούτου, είναι σε θέση να διεκδικήσουν ό, τι τους ανήκει. Η ανάγκη για στιβαρή εκπαίδευση σε γνωστικό επίπεδο

αποτελεί τη βάση, ώστε να μη μετατραπούν η ΕΑΔ, και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα συγκεκριμένα, σε γράμμα κενό περιεχομένου, πράγμα που για αρκετούς μελετητές αποτελεί ορατό κίνδυνο (Garnett Russell & Suarez 2017 · Jerome, et al., 2021 · Parker, 2018 · Sirota, 2017).

2) Εκπαίδευση διαμέσου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Η διάσταση αυτή αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθαυτή. Δεν νοείται εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα η οποία δεν τα σέβεται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν τις αρχές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και να δείχνουν πάντα σεβασμό τόσο στα δικά τους ΑΔ όσο και σε αυτά των μαθητών τους. Μάλιστα, η διακήρυξη αναγνωρίζει ξεκάθαρα τις τέχνες ως επιθυμητή και κατάλληλη μεθοδολογία ή γλώσσα εκπαίδευσης (UN, 2011, άρθρο 6), λόγω της δυνατότητας που δίνουν οι τέχνες, μεταξύ άλλων, για αυτοέκφραση, αναγνώριση και συμπερίληψη (Choleva et al., 2021 · Λενακάκης & Κανάρη, 2023 · Ioannidou et al., 2024 · Χολέβα, 2023, 2024). Η ΕΑΔ πρέπει να προάγει και να καλλιεργεί δημοκρατικές διαδικασίες, να σέβεται τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε ομάδας και να στοχοθετεί σύμφωνα με τις δυνατότητες που αυτή διαθέτει. Οι ρόλοι όλων μέσα στην ομάδα πρέπει να γίνονται σεβαστοί ως πρόβα για τη δημοκρατική διαβίωση του αύριο (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2018b). Αυτή η παράμετρος φαίνεται αυτονόητη, στην πράξη όμως απέχει πολύ από το να γίνει πραγματικότητα. Όπως προαναφέρθηκε, σε όλες τις χώρες του κόσμου καταπατώνται ανθρώπινα δικαιώματα, γεγονός που παρατηρείται δυστυχώς και στον χώρο της εκπαίδευσης. Με την επικράτηση νεοφιλελεύθερων μοντέλων εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, διαπιστώνεται συνεχώς πως το σχολικό κύτταρο, ενώ θα έπρεπε να διασφαλίζει τα δικαιώματα των μαθητών, φαίνεται να τα καταπατά (Κοντογιάννη & Μιχελάκη, 2018 · Ngo, 2019 · Sounoglou & Pitsou, 2020 · Tibbits & Katz, 2017). Χαρακτηριστική είναι η σχετική έρευνα των Lundy και Martinez Sainz (2018), οι οποίοι μελέτησαν δεκαέξι περιπτώσεις χωρών και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα δικαιώματα των παιδιών καταπατώνται καθ' έξιν εντός του ίδιου του σχολικού περιβάλλοντος.

3) Εκπαίδευση με στόχο/για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η διάσταση αυτή αφορά στην ενεργό δράση σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δεν υπάρχει διαδικασία της ΕΑΔ που να μην έχει στόχο την ανάληψη ενεργού δράσης για την εξάλειψη των καταπατήσεων αυτών των δικαιωμάτων, για τη μείωση των αδικιών, για τη διεκδίκηση του έμπρακτου σεβασμού των ατομικών και συλλογικών δικαιωμάτων στην εκάστοτε κοινωνία. Η διάσταση αυτή απορρέει απευθείας από τις έννοιες της χειραφετικής εκπαίδευσης και της μετασχηματιστικής παιδαγωγικής και αναφέρεται στην προσωπική και συλλογική ενδυνάμωση με σκοπό την πολιτική δράση (ή, αλλιώς, την ενεργό πολιτειότητα). Ξεκινά από ενέργειες που αφορούν στον εαυτό και το άμεσο περιβάλλον, συνεχίζει με ουσιαστικές αλλαγές εντός τάξης ή σχολείου και περαιτέρω εντός της ευρύτερης κοινότητας (Bajaj, 2018 · Hantzopoulos, 2016 · Jerome & Starkey, 2022 · Monaghan et al., 2017). Αυτή η διάσταση αφορά στην πραγμάτωση των άλλων δύο διαστάσεων και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ΕΑΔ, αφού οι μαθητές γίνονται πλέον φορείς δράσης, με σκοπό τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Στο σημείο αυτό οι Osler και Starkey (2010) διευκρινίζουν πως η δράση των μαθητών δεν πρέπει να αφορά απλώς στη συμμόρφωσή τους με τους κανόνες της ευγένειας μεταξύ τους · ο στόχος είναι η κριτική σκέψη και η ενεργός υπεράσπιση της δικαιοσύνης.

Προβληματική γύρω από την ΕΑΔ

Η κριτική που ασκείται στα ΑΔ, όπως αυτά ορίζονται στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, στις διεθνείς συμβάσεις που απορρέουν από αυτήν και στα επίσημα κείμενα του ΟΗΕ, έχει κληροδοτηθεί μοιραία και στο πεδίο της Εκπαίδευσης για τα

Ανθρώπινα Δικαιώματα. Έμπειροι εκπαιδευτές του χώρου των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων θέτουν διάφορους προβληματισμούς οι οποίοι έχουν φιλοσοφικό, ιστορικό, κοινωνικοπολιτικό, θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο. Ταυτόχρονα, εφιστούν την προσοχή σε διάφορους κινδύνους που διατρέχει η ΕΑΔ και προτείνουν κατευθύνσεις και δράσεις για την αντιμετώπισή τους.

Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα κείμενα αυτά, σημειώνεται πως μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και να δημιουργήσει απόσταση από τα πραγματικά ζητήματα που βιώνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Επίσης, η απλή ενημέρωση ή η αποστήθιση κειμένων, άρθρων και ιστορικών γεγονότων δε διασφαλίζουν την ενδυνάμωση και την ώθηση σε δράση. Οι μελετητές που εντοπίζουν αυτή την πρόκληση αντιπροτείνουν την αξιοποίηση αφηγήσεων και πραγματικών ιστοριών καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και την ένταξη του συναισθήματος ως βασικού συστατικού κατά τη διδασκαλία (Zembylas, 2017b · Osler, 2016). Κατά τη διαδικασία αυτή ευάλωτα πρόσωπα αλλά και τοπικές κοινότητες γίνονται άμεσα ορατά και σεβαστά. Ταυτόχρονα, με τον τρόπο αυτό το αντικείμενο της διδασκαλίας μπορεί να γίνει πιο απτό και κατανοητό, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές τόσο για κριτικό στοχασμό όσο και για ενσυναίσθηση (Bajaj, 2017b · Zembylas, 2017a · Zembylas & Keet, 2018).

Η Coysh (2014) επισημαίνει πως η τάση να παγκοσμιοποιείται η συζήτηση για την ΕΑΔ με όρους οικουμενικότητας ούτως ή άλλως δημιουργεί προβλήματα, καθώς διαιωνίζει ή κληροδοτεί θέματα εξουσίας που ενυπάρχουν ήδη στον διάλογο για τα ΑΔ και την κριτική που ασκείται στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Επισημαίνει πως, ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετείται, η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έχει τη δυνατότητα είτε να αναπαράγει τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας είτε να τις αλλάζει. Στο σημείο αυτό βρίσκει σύμφωνους και άλλους μελετητές (Bajaj, 2017b · Keet, 2017). Η Coysh προτείνει την εναντίωση στις υπάρχουσες δομές εξουσίας και εμμένει στις διαστάσεις του κριτικού αναστοχασμού και της δράσης για αλλαγή του κόσμου μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές: α) πραγματοποιώντας δράσεις ΕΑΔ στο περιβάλλον της διδασκόμενης ομάδας, β) αποφεύγοντας την ομοιογένεια στις δράσεις που επιλέγονται, γ) ενσωματώνοντας τις διαστάσεις της ΕΑΔ στην καθημερινή, ευρύτερη παιδαγωγική, ανάλογα με το πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου, δ) συνδέοντας τη θεωρία με την καθημερινή πρακτική. Συνεπακόλουθα, για την Tibbits (2017) η σύνδεση της ΕΑΔ με την Κριτική Παιδαγωγική, με τα χαρακτηριστικά δηλαδή του κριτικού στοχασμού, της ενσυναίσθησης, της βιωματικής διαδικασίας και της χειραφετικής διάστασης με στόχο την ώθηση σε ενεργό δράση είναι όχι μόνο συνεχής και αναπόφευκτη αλλά κυρίως κρίσιμης σημασίας.

Μια άλλη σημαντική παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η διαφορά μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας όσον αφορά τα ΑΔ και την προστασία τους. Η Bajaj (2017a) επισημαίνει τη σαφή διαφορά μεταξύ του τι αναφέρουν οι διεθνείς συμβάσεις και του τι συμβαίνει πραγματικά στο πεδίο. Οι Banki et al. (2013) αναλύουν από νομική πλευρά το πώς πολλές φορές η ίδια η νομοθεσία μπορεί να είναι αντιφατική ή να αποτυγχάνει να προστατέψει πραγματικά τα δικαιώματα ευάλωτων ατόμων ή ομάδων. Όσον αφορά δε το σχολείο, η Osler (2016) κάνει λόγο για μια παράδοση συνθήκη κατά την οποία οι χώροι οι οποίοι πρέπει να διασφαλίζουν τα δικαιώματα του παιδιού είναι συχνότατα χώροι καταπάτησης αυτών των δικαιωμάτων.

Άλλοι μελετητές εστιάζουν περισσότερο στην πρακτική και εφιστούν την προσοχή στη διαχείριση των θεμάτων τα οποία αγγίζει η ΕΑΔ σε κάθε περίπτωση. Οι Magendzo και Pavez (2017) προτείνουν να γίνεται εμβάθυνση στη θεματολογία και να αναδεικνύονται οι πολύπλοκες παράμετροι και οι αντιφάσεις τους κατά τις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Προτείνουν τα θέματα να αντιμετωπίζονται με αμεσότητα και με τάσεις σύνθεσης και να δημιουργούνται συνθήκες για κριτικό στοχασμό. Αντίστοιχα, οι Zembylas και Keet (2018) διαπιστώνουν πως η ΕΑΔ σε πολλές περιπτώσεις ταλανίζεται από αποικιοκρατικές και ευρωκεντρικές οπτικές. Προτείνουν να προστεθούν περισσότερο κριτικές στρατηγικές κατά

την εφαρμογή προγραμμάτων ΕΑΔ, να τεθούν περισσότερο μαθητοκεντρικοί στόχοι και να τηρηθεί η διεπιστημονική προσέγγιση.

Ένα μεγάλο πλέγμα δυσκολιών και προκλήσεων που αφορά στην Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα εκκινεί ακριβώς από το γεγονός ότι, ως αυστηρά μαθητοκεντρικό πεδίο, δεν διαθέτει ενιαία μορφή, δομή και περιεχόμενο. Αυτή η απόλυτα ανοιχτή συνθήκη πολλές φορές τρομάζει τους εκπαιδευτικούς και τους φέρνει σε αμηχανία ως προς τη μεθοδολογία και τη διδακτική τους προσέγγιση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί και μελετητές μιλούν για γνώσεις που εντοπίζονται αποσπασματικά σε διάφορες πηγές, κάποιες εκ των οποίων είναι και αμφιβόλου ποιότητας (de Kort, 2017 · Parker, 2018 · Rinaldi, 2017). Ο Parker (2018) τονίζει πως αυτή η παράμετρος έχει στοιχίσει στην ΕΑΔ τη μη καθιέρωσή της στην τυπική εκπαίδευση, την οποία έχουν επιτύχει άλλα αντικείμενα με στιβαρή επιστημολογία, και πως το κενό αυτό πρέπει να καλυφθεί με το να γίνει πιο συγκεκριμένο το περιεχόμενό της.

Παρόλο που το πεδίο της ΕΑΔ υποστηρίζεται σε επίπεδο πρακτικής, αλλά και έρευνας διεθνώς, δυστυχώς ακόμα δεν φαίνεται να έχει κερδίσει τη θέση που του αναλογεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στις περισσότερες χώρες του κόσμου (Osler, 2018b). Η νεοφιλελεύθερη προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για την ανάπτυξη ενός Α.Π.Σ. τέτοιου προσανατολισμού και μάλιστα με τα απαραίτητα ποιοτικά χαρακτηριστικά (Zyngier et al., 2015). Η υιοθέτηση των αρχών και του περιεχομένου της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα υπαγορεύει εγκάρσια και ολιστική υιοθέτησή της σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό απαιτεί πολύπλοκες και μακροπρόθεσμες διαδικασίες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, πολιτική βούληση, σχολική διακυβέρνηση, εκπαίδευση εν ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών, σχολική κουλτούρα, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και παροχή του ανάλογου πλαισίου (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2018b · Jerome, 2018 · Karanikola & Pitsou, 2019 · Μπάλιας, 2011 · Νικολάου, 2021 · Osler, 2016 · Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013 · Parker, 2018 · Sirota & Mitoma, 2022).

Ο εκπαιδευτικός και η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Βασικές θέσεις για τις ευθύνες και τις ικανότητές του

Ο εκπαιδευτικός που καλείται να διδάξει Ανθρώπινα Δικαιώματα έρχεται μοιραία και εξ ορισμού αντιμέτωπος με όλες τις προκλήσεις που ενέχει το πεδίο, όπως περιγράφηκαν προηγουμένως, οι οποίες έχουν φιλοσοφικές, κοινωνικοπολιτικές, ιστορικές, ηθικές και πρακτικές διαστάσεις. Επιπλέον, όσον αφορά την καθημερινή πρακτική, πρέπει, εκτός από τα ανωτέρω, να λαμβάνει σοβαρά υπόψη την παράμετρο του χρόνου. Αφενός, ελλείπει ενιαίου πλαισίου και διαθέσιμου υλικού, χρειάζεται να αφιερώνει χρόνο για την προετοιμασία τόσο του περιεχομένου της διδασκαλίας όσο και της διδακτικής προσέγγισής τους. Αφετέρου, χρειάζεται να συνειδητοποιήσει πως η μετασχηματιστική διάσταση της ΕΑΔ συνδέεται με μεσοπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, εφόσον αφορά στην αλλαγή προσωπικών στάσεων και την κοινωνική αλλαγή (Bajaj, 2018 · Zembylas & Keet, 2018 · Tibbits, 2015).

Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, καλούνται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις χωρίς όμως να έχουν λάβει κατάλληλη εκπαίδευση συνήθως ούτε κατά τη διάρκεια ούτε μετά από τις βασικές τους σπουδές. Ταυτόχρονα, η έρευνα σχετικά με το προφίλ που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ΕΑΔ, παρουσιάζει μεγάλες ελλείψεις. Παρ' όλα αυτά, μπορούμε να αναφερθούμε σε κάποιες βασικές αρχές τις οποίες οφείλει να υιοθετεί ο εκπαιδευτικός σήμερα, καθώς και σε κάποιες ικανότητες που πρέπει να έχει, προκειμένου να θεωρήσουμε ότι επιτελεί ολοκληρωμένα το έργο του.

Έχοντας υπόψη κυρίως εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, ο Jennings (2006) κάνει μια πρώτη απόπειρα να θέσει κάποιες προδιαγραφές για τον εκπαιδευτικό της ΕΑΔ και τη δουλειά του. Ξεκινάει θεωρώντας ότι ο εκπαιδευτικός λειτουργεί συμπεριληπτικά, υποστηρίζοντας τη μάθηση όλων των μαθητών του γύρω από τα ΑΔ και συνδέοντάς τη με τα βιώματά τους. Δίνει ιδιαίτερη σημασία στη σωστή προετοιμασία του αλλά και στην κατανόηση του σχετικού υλικού, πριν την έναρξη της διδασκαλίας. Θεωρεί δεδομένο πως ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και διατηρεί κατάλληλο κλίμα εντός του οποίου πραγματώνονται οι αρχές και οι έννοιες των ΑΔ. Αξιοποιεί στρατηγικές διερευνητικής αξιολόγησης συμβατές με τις έννοιες και τις αρχές των ΑΔ. Τέλος, δε σταματά να αναπτύσσεται επαγγελματικά ως προς την ιδιότητά του. Ο Jennings αναφέρεται στο θέμα του περιορισμένου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί τόσο για την προετοιμασία τους όσο και για την ανανέωση του περιεχομένου της διδασκαλίας τους. Σύμφωνα με την προσέγγισή του, ζητούμενο δεν είναι να προστεθεί επιπλέον υλικό προς διδασκαλία, αλλά να αλλάξει η οπτική των εκπαιδευτικών ως προς το ίδιο το αντικείμενό τους και ως προς τον τρόπο με τον οποίο ασκούν τα καθήκοντά τους. Με άλλα λόγια, το προφίλ του εκπαιδευτικού της ΕΑΔ που οραματίζεται ο Jennings περιλαμβάνει διαπολιτισμική επάρκεια, μαθητοκεντρική προσέγγιση, γνώση του πεδίου, προετοιμασία κατάλληλου υλικού, δημοκρατική διαχείριση της τάξης, ενσυναίσθηση και ενέργειες αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Γίνεται εύκολα κατανοητό πως ο Jennings στην προσέγγισή του συγχέει τις αξίες, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές του εκπαιδευτικού (2006). Επιπλέον, υπό το πρίσμα της Διακήρυξης για την ΕΑΔ, την οποία ακολούθησε, γίνεται αντιληπτό πως δεν εστιάζει ιδιαίτερα στην παράμετρο της δράσης για ενεργό υποστήριξη και διεκδίκηση των ΑΔ. Το κενό αυτό έρχονται να συμπληρώσουν οι Robinson et al. (2020). Σε μια συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών και ΑΠΣ για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην Αυστραλία, την Αγγλία και τη Σουηδία, οι παραπάνω μελετητές κατηγοριοποιούν τις ευθύνες των εκπαιδευτικών της ΕΑΔ, σύμφωνα με τις τρεις διαστάσεις της, και κάνουν λόγο για: α) γνώσεις και αρχές, β) στάσεις και περιβάλλον/πλαίσιο και γ) επενέργεια (agency) και δράση. Η μελέτη τους προσδιορίζει την κάθε κατηγορία ευθυνών και τη μεταφράζει σε συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες, όπως αυτές ορίζονται από τα ΑΠΣ κάθε χώρας. Στη μελέτη εντοπίζονται κοινά σημεία και διαφορές ως προς την αντιμετώπιση της ΕΑΔ από τους εκπαιδευτικούς στις τρεις χώρες. Οι ερευνητές καταλήγουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι και πρέπει να επιλέγουν σε ποια κείμενα και σε ποια δικαιώματα θα εστιάσουν στο πρόγραμμα που σχεδιάζουν κάθε φορά ανάλογα με την ομάδα τους. Σε κάθε περίπτωση, όμως, πρέπει να ανταποκρίνονται και στο πλέγμα αυτών των ευθυνών.

Αναγνωρίζοντας τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών της ΕΑΔ ως εκπροσώπων της θεσμοθετημένης τυπικής εκπαίδευσης, ο Jerome (2018) τους διακρίνει σε κατηγορίες. Ανάλογα με το πώς ανταποκρίνονται στο έργο τους όσον αφορά την υιοθέτηση (ή μη) των στοιχείων της ΕΑΔ, κάνει κατ' αρχάς λόγο για αδαείς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν έρθει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σε στενή επαφή με το πεδίο των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ούτε επιδιώκουν βαθύτερη κατανόηση αυτών των πεδίων κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Θεωρούν ότι η κοινή λογική σε σχέση με αυτή τη θεματολογία είναι αρκετή, προκειμένου να ασκήσουν με επάρκεια τα καθήκοντά τους. Στη συνέχεια περιγράφει την περίπτωση του εκπαιδευτικού ως εμποδίου, αφού η έλλειψη ισχυρής κινητοποίησης για εμβάθυνση πολλές φορές λειτουργεί ως εμπόδιο ως προς τις δυνατότητες εκπαίδευσης στα ΑΔ. Ακολούθως ορίζει τον συντηρητικό εκπαιδευτικό, που υιοθετεί παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας, και, ενώ θεωρητικά διδάσκει θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στην ουσία δεν τα αντιμετωπίζει στις πραγματικές τους διαστάσεις. Ο Jerome εντοπίζει στη βάση της κατηγορίας αυτής τον φόβο που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί να παραδεχτούν πως δεν γνωρίζουν αρκετά για το αντικείμενό τους· ο φόβος αυτός συνδέεται με τον φόβο απώλειας του κύρους τους, σε περίπτωση που αλλάξει το είδος της σχέσης με τους μαθητές τους διαφοροποιηθεί από τα

παραδοσιακά πρότυπα. Στην κατηγορία του εκπαιδευτικού-υποκριτή, ο Jerome εντάσσει εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρούν ότι προωθούν την κριτική και προοδευτική πτυχή της ΕΑΔ, ενώ στην πραγματικότητα δεν το κάνουν. Παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που εκ πρώτης όψεως φαίνονται να σέβονται τα δικαιώματα των μαθητών τους αλλά εν τέλει λειτουργούν χειριστικά απέναντί τους, καθώς δε φαίνεται να πιστεύουν στις δυνατότητες τους. Τέλος, ο Jerome ορίζει το προφίλ του ηρωικού εκπαιδευτικού. Θεωρεί σαφές πως για να ευνοηθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διδάξουν Ανθρώπινα Δικαιώματα, χρειάζεται συστημική αλλαγή με κάθετες και εγκάρσιες τομές στην εκπαίδευση. Μέχρι τότε η εφαρμογή της ΕΑΔ και η χειραφέτηση των μαθητών επαφίενται στην ατομική ανάγκη και την έμπρακτη προσπάθεια του εκπαιδευτικού (Eriksen, 2018· Flowers, 2017· Jennings, 2006· Νικολάου, 2021· Robinson et al., 2020· Tibbits, 2015· Vesterdal, 2019). Ο Jerome (2018) συμφωνεί με αυτή την οπτική και αναγνωρίζει τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσα σε τόσο δύσκολες συνθήκες καταφέρνουν να εργαστούν ανεξάρτητα και συνεργατικά, προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια διαδικασία εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί της κατηγορίας αυτής ουσιαστικά επιτελούν δύο έργα, διατηρώντας πολύ λεπτές ισορροπίες στους χειρισμούς τους. Αφενός φέρνουν εις πέρας τα καθήκοντα που υπαγορεύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υπηρετούν. Αφετέρου εργάζονται για να προσφέρουν στους μαθητές τους επιπλέον γνώση, πολλαπλές οπτικές και κριτικές ερμηνείες γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, προκειμένου να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους για πολιτική δράση.

Σε μια προσπάθεια ενίσχυσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ανθρώπινα δικαιώματα το Συμβούλιο της Ευρώπης (2018) δημιούργησε πιο πρόσφατα το “Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό”. Το εκπαιδευτικό υλικό αυτό αποτελεί χρήσιμο οδηγό τόσο για την προετοιμασία όσο και για την αξιολόγηση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι είκοσι ικανότητες που παρουσιάζονται αφορούν πρωτίστως στους εκπαιδευτικούς ως ανθρώπους και ως επαγγελματίες. Σύμφωνα με το ΣτΕ, ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να διδάξει ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατία οφείλει να επικεντρώνει τη διδασκαλία του με συνέπεια γύρω από τις παρακάτω ικανότητες, τις οποίες είναι αναγκαίο να υιοθετεί και ο ίδιος προηγουμένως:

1. Όσον αφορά τη διάσταση των αξιών, πρέπει να έχει την ικανότητα να αποδίδει αξία στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και στα ΑΔ, στην πολιτισμική πολυμορφία, τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, την ισονομία, την ισότητα και το κράτος δικαίου.
2. Όσον αφορά τη διάσταση των στάσεων, πρέπει να έχει δεκτικότητα και σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, την πολιτειακή συνείδηση, την υπευθυνότητα, την αυτεπάρκεια, την ανθεκτικότητα και την αμφισημία.
3. Όσον αφορά τη διάσταση των δεξιοτήτων, πρέπει να μπορεί να μαθαίνει αυτόνομα, να ακούει και να παρατηρεί, να έχει αναλυτική και κριτική σκέψη καθώς και ενσυναίσθηση. Επιπλέον, πρέπει να μπορεί να λειτουργεί με ευελιξία και προσαρμοστικότητα, να έχει επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων.
4. Όσον αφορά τη διάσταση της γνώσης και της κριτικής κατανόησης, πρέπει να μπορεί να γνωρίζει και να βλέπει κριτικά τον εαυτό του, τη γλώσσα και την επικοινωνία, καθώς και τον κόσμο γενικότερα (πολιτική, δίκαιο, ανθρώπινα δικαιώματα, κουλτούρα, πολιτισμοί, θρησκείες, ιστορίες κ.ά.). Το ΣτΕ εισάγει την έννοια της ικανότητας, την οποία αναλύει αρχικά σε μια σειρά περιγραφικών δεικτών. Στη συνέχεια συστηματοποιεί τους δείκτες, σύμφωνα με τον βαθμό απαιτούμενης επάρκειας για τον καθέναν (βασικό, μεσαίο, προχωρημένο). Έτσι, οι έννοιες που για τον Jennings (2006) αποτελούν μάλλον συγκεκριμένες προδιαγραφές και για τους Robinson et al. (2020) ευθύνες, εδώ γίνονται πλέον πολύ πιο σαφείς. Στο σχήμα 2 εμφανίζονται συνοπτικά οι διαστάσεις του μοντέλου, όπως δημιουργήθηκε από το ΣτΕ.



Σχήμα 2 Το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ, 2018)

Οι περιγραφικοί δείκτες που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο εφαρμογής του μοντέλου αυτού αποτελούν εξαιρετικό βοήθημα και πυξίδα για τον εκπαιδευτικό της ΕΑΔ. Η δημιουργία του μοντέλου του ΣτΕ αντλεί από την εμπειρία και τη γνώση προηγούμενων προγραμμάτων και εξελίσσει την παράδοσή τους (Brander et al., 2012 · Flowers, 2012) · έχει σαφείς αναφορές στην Κριτική Παιδαγωγική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σαφή ευθυγράμμιση με τους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης 2030 και με τις τρεις διαστάσεις της ΕΑΔ, όπως σχηματοποιήθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη το 2011 (ΣτΕ, 2018).

Συζήτηση

Λαμβάνοντας υπόψη τον δημόσιο διάλογο σχετικά με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και τις πρακτικές των χωρών ανά τον κόσμο, είναι εύλογο να συμφωνήσουμε με την Πίτσου (2015) ότι τα ΑΔ δεν προσεγγίζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους λαούς και από όλες τις κουλτούρες. Κάθε κοινωνία, ανάλογα με τον χρόνο και τον τόπο στον οποίο υπάρχει, διέπεται από διαφορετικές αρχές και βλέπει τον κόσμο από διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές οπτικές

γωνίες, πράγμα το οποίο αυτό καθαυτό δημιουργεί τεράστια δυσκολία να συμπεριληφθούν όλες οι οπτικές σε ένα τόσο σύντομο και λιτό κείμενο, όπως είναι η ΟΔΔΑ. Ο Δουζίνας (2016) σημειώνει επίσης πως τα δικαιώματα δεν έχουν κοινό νόημα για όλους· τονίζει μάλιστα πως ο όρος περιγράφει “νοήματα ριζικά διαφορετικά, έναν χώρο πολιτικής και ιδεολογικής σύγκρουσης”, και συμπληρώνει πως ο όρος “δικαιώματα” είναι “ένα άδειο σημαίνον σε αναζήτηση του σημασιόμενου του”. Σε παρόμοια κατεύθυνση, ο Πανταζής (2011a) υποστηρίζει πως τα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν αποτελούν περατωμένη πολιτισμική δημιουργία αλλά συνεχή στόχο.

Για τον Παπαϊωάννου (2011), τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ένας διαρκής αγώνας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ο μελετητής δε διατάζει να σκιαγραφήσει με απτά παραδείγματα την έννοια των δικαιωμάτων διεθνώς “ως αγαθό υπό παραχώρηση και μάλιστα υπό όρους και προϋποθέσεις”, σύμφωνα με το οποίο κάθε κράτος έχει τη δυνατότητα να επικαλεστεί ανωτέρα βία, ώστε να προχωρήσει σε περιορισμό της ισχύος των δικαιωμάτων. Αντίστοιχα, οι Tibbits και Katz (2017), λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής όπου ζουν αλλά και την ευρύτερη διεθνή εικόνα, σημειώνουν πως τα ανθρώπινα δικαιώματα δέχονται επίθεση με αυξητική τάση εν ονόματι της εθνικής ασφάλειας και της μάχης εναντίον της τρομοκρατίας. Ο Πανταζής αναφέρει πως “η ανθρωποδικαιική πολιτισμική δημιουργία προτύπων έχει σημειώσει μεγάλη πρόοδο, θεωρείται όμως βασικά ως μη περατωμένη” (Πανταζής, 2011a, σ.39). Ο Δουζίνας (2016) κάνει λόγο για τον κίνδυνο να αποτελέσουν τα ΑΔ και η ΟΔΔΑ αφορμή για “τεμπελιά” τόσο εκ μέρους των κυβερνήσεων όσο και εκ μέρους των πολιτών. Η Πίτσου (2015) σημειώνει πως το ίδιο το κείμενο της ΟΔΔΑ διατρέχει τον κίνδυνο να αποτελέσει γράμμα κενό περιεχομένου, εάν οι λαοί και οι άνθρωποι δεν ενημερωθούν για τα δικαιώματά τους, και αν η ξύλινη γλώσσα της ΟΔΔΑ δε συσχετιστεί στη συνείδηση των ανθρώπων με πραγματικά γεγονότα, κινδύνους, βιώματα και καταστάσεις. Ο Πανταζής (2011a, 2011b) τονίζει πως τα Ανθρώπινα Δικαιώματα απαιτούν τόλμη: για την υπεράσπισή τους και για αγώνες εναντίον της κρατικής αυθαιρεσίας, των αποφάσεων και των δομών που θεωρούνται άδικες.

Οι απόψεις των μελετητών αυτών, καθώς και των μελετητών της διαμαρτυρίας, κατά την Dembour (2010), οδηγούν στον αναμφισβήτητο ισχυρισμό πως η ΟΔΔΑ αποτελεί έναν οδηγό, μια πυξίδα πορείας των κοινωνιών, ο μετασχηματισμός των οποίων θέτει συνεχώς νέα ζητούμενα και επαναδιαπραγματεύσεις όσον αφορά τη θεώρηση του κόσμου και την ισότητα, και πως δεν αποτελεί μία συνθήκη η οποία έχει απαρέγκλιτη εφαρμογή, μορφή και πλαίσιο σε κάθε κοινωνία και σε κάθε ιστορική στιγμή. Υπό αυτή την έννοια, τη συνεχή διεκδίκηση και κατάκτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορούν να την υποστηρίξουν κοινωνίες και άτομα, τα οποία είναι ενήμερα ως προς τα δικαιώματά τους και εκπαιδευμένα σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες των ΑΔ.

Είναι κοινώς αποδεκτό πως η προστασία και η διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εξαρτώνται από άτομα ενημερωμένα και με γνώσεις γύρω από τη λειτουργία των σχετικών θεσμών. Στο σημείο αυτό η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα καθίσταται αναγκαία και απαραίτητη συνθήκη. Η εξάπλωση της ΕΑΔ από τα μέλη των Ηνωμένων Εθνών κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχει ενισχυθεί, μεταξύ άλλων, από την ανάπτυξη του διαδικτύου, αλλά αποδίδεται κυρίως στην παγκοσμιοποίηση, στη διάδοση της μαζικής εκπαίδευσης και στην παγίωση του Παγκόσμιου Κινήματος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Osler, 2018b· Osler et al., 2019· Ramirez et al, 2006· Tibbits, 2002). Ο Ó Cuanacháin (2010) μάλιστα σημειώνει πως την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα η ανάγκη για εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι πολύ πιο εμφανής και αναγνωρισμένη εν συγκρίσει με το ούτως ή άλλως αισιόδοξο κλείσιμο του 20ου αιώνα. Ειδικότερα, την τελευταία δεκαετία έχουν πολλαπλασιαστεί εκθετικά οι επαγγελματίες, οι εφαρμογές και οι οργανωμένες έρευνες παγκοσμίως και ο διάλογος έχει πλέον κερδίσει τον χώρο του στα εκπαιδευτικά πράγματα, προσφέροντας ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά (Bajaj & DasGupta, 2017· Flowers 2017· Tibbits & Kirchsclaeger, 2010). Πολύ πρόσφατα τα Ηνωμένα Έθνη σχηματοποίησαν

την ΕΑΔ με σχετική Διακήρυξη (UN, 2011) μέσα από την οποία την ορίζουν ως πεδίο και θέτουν το πλαίσιο για την εφαρμογή της στις χώρες-μέλη. Η γλώσσα διατύπωσης της Διακήρυξης θυμίζει εν πολλοίς την προσέγγιση των κατά Dembour (2010) μελετητών της δαμαρτυρίας, αφού γίνεται λόγος για μια διά βίου διαδικασία στην κατεύθυνση της άρσης της κοινωνικής αδικίας και της ενίσχυσης των ευπαθών ομάδων. Σήμερα, όσον αφορά την έρευνα γύρω από την ΕΑΔ σε διάφορες χώρες του κόσμου, οργανώνονται διεθνή συνέδρια, ενώ την τελευταία πενταετία εκδίδονται τουλάχιστον δύο διεθνή περιοδικά ανοικτής πρόσβασης, με έδρες το Σικάγο της Αμερικής και τη Νορβηγία.

Το πεδίο της ΕΑΔ θεωρείται κοινωνικό-εκπαιδευτικό κίνημα και έχει ανάλογα χαρακτηριστικά (Bajaj, 2017a, 2017b · Bajaj & DasGupta, 2017 · Flowers, 2015, 2017 · Πανταζής, 2011b · Tibbits & Katz, 2017). Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα έχει τις ρίζες της στην Κριτική Θεωρία και τη Σχολή της Φρανκφούρτης και απορρέει από την Κριτική Παιδαγωγική, όπως αυτή σχηματοποιήθηκε από τον Freire και εξελίχθηκε με τον Mezirow και τους άλλους Κριτικούς Παιδαγωγούς, ενώ συνδέεται στενά και με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (Bajaj, 2018 · Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2018a · Jerome & Starkey, 2022 · Lohrenscheit, 2006 · Meintjes, 1997 · Πανταζής 2018b · Tibbits & Katz, 2017 · Tibbits & Kirchsclaeger, 2010).

Οι Tibbits και Kirchsclaeger (2010) σε μια ευρεία έρευνά τους στο πεδίο διαπιστώνουν πως η ΕΑΔ: 1) είναι βιωματική και έχει ως επίκεντρο τη δράση, 2) θέτει προβλήματα προς επίλυση, 3) είναι συμμετοχική, 4) είναι διαλεκτική, 5) είναι αναλυτική, 6) είναι θεραπευτική, υπό την έννοια ότι μπορεί να προωθεί τα ΑΔ στις διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές σχέσεις, 7) προσανατολίζεται στον στρατηγικό τρόπο σκέψης, 8) προσανατολίζεται στο να θέτει και να κατακτά στόχους μέσω δράσης. Η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα υιοθετεί εξ' ορισμού μια ανθρωποκεντρική/μαθητοκεντρική θεώρηση και επιδιώκει τη βιωματική προσέγγιση, προκειμένου τα ΑΔ να γίνονται συνείδηση και τρόπος ζωής και οι άνθρωποι φορείς δράσης.

Η κριτική πάντως που ασκείται στον δημόσιο λόγο γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα όσον αφορά την εφαρμογή της ΟΔΔΑ στην πράξη έχει κληροδοτηθεί και στην προβληματική γύρω από την εφαρμοστικότητα της ΕΑΔ στη σύγχρονη εκπαίδευση. Παρατηρούνται αντίστοιχα προκλήσεις στη γλώσσα διατύπωσης της Διακήρυξης για την ΕΑΔ, στη μετάφραση θεωρητικών και αόριστων εννοιών στην καθημερινή πρακτική, στους κινδύνους που διατρέχουν οι εκπαιδευτικοί να συντηρούν σχήματα εξουσίας εσκεμμένα ή μη, κ.ά.. Επιπλέον, ο ίδιος ο ανθρωποκεντρικός της χαρακτήρας της προκαλεί εμπόδια όσον αφορά την ενσωμάτωσή της στην εκπαίδευση, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν πολλές έρευνες, ανεξαρτήτως εύρους ή μεθοδολογικών χαρακτηριστικών.

Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν αποτελεί καθιερωμένο πεδίο και διάσταση της εκπαίδευσης σε όλες τις χώρες. Αυτή η πραγματικότητα δημιουργεί μία σειρά προκλήσεων για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Για παράδειγμα, η νεοφιλελεύθερη αντιμετώπιση της διαχείρισης του σχολείου και της προσέγγισης της γνώσης, όπως επικρατεί στις περισσότερες χώρες σήμερα, περιορίζει κατά πολύ τους εκπαιδευτικούς. Η σχεδόν αποκλειστική εστίαση στην παροχή μετρήσιμων γνώσεων μέσα σε αξιολογικά εξεταστικά συστήματα, τα οποία ή ευνοούν τον ανταγωνισμό ή βασίζονται σε αυτόν, στραγγαλίζει την ουσιαστική και σε βάθος επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και εμποδίζει τη βαθύτερη ανάλυση των κοινωνικών παραμέτρων του περιεχομένου της διδασκαλίας, φθάνοντας στο σημείο να καταπατά τα ίδια τα δικαιώματα των μαθητών (Flowers, 2017 · Zyngier et al., 2015 · Κυρίδης, 2017 · Lundy & Martínez Sainz, 2018 · Martínez Sainz, 2018 · Parker, 2018 · Sirota, 2017). Πολλοί ερευνητές σημειώνουν επίσης πως η γενικευμένη απολιτική στάση που παρατηρείται στον μετανεωτερικό τρόπο σκέψης στερεί πολλούς εκπαιδευτικούς (εν ενεργεία και μελλοντικούς) από μια ισχυρή κριτική κοινωνικοπολιτική θεώρηση των πραγμάτων (Coysh, 2014 · Zembylas & Keet, 2018 · Zyngier et al., 2015 · Sirota, 2017). Ακόμα

όμως και για τους εκπαιδευτικούς που είναι κινητοποιημένοι και έτοιμοι να αναλάβουν δράση και να συμπεριλάβουν την ΕΑΔ στη διδασκαλία τους, η απουσία συγκεκριμένης επιστημολογίας, θεοπισμένων ΑΠΣ και συνοδευτικών οδηγιών διδασκαλίας του αντικειμένου δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τα πράγματα (Νικολάου, 2021 · Parker, 2018 · Rinaldi, 2017).

Μέσα σε ένα τέτοιο, συστηματικά αφιλόξενο, περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΔ καλούνται να υιοθετούν αξίες, δεξιότητες και ικανότητες στην κατεύθυνση του δημοκρατικού πολιτισμού, της συμπερίληψης και της διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής διερεύνησης και ανάπτυξης (Jennings, 2006 · Robinson et al., 2020 · ΣτΕ, 2018). Επιπλέον, καλούνται να εφαρμόσουν ταυτόχρονα και τις τρεις διαστάσεις της ΕΑΔ στη διδασκαλία τους (Flowers 2017 · Katz et al., 2015). Καταρχάς, ως πολιτικά όντα καλούνται να έχουν ισχυρό αξιακό κώδικα σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία (Γιαβρίμης & Ζήση, 2018 · Coysh, 2014 · Zembylas, 2017b · Κοντογιάννη & Μιχελάκη, 2018 · Νικολάου, 2021 · Τσιάκαλος, 2000). Ταυτόχρονα, πρέπει να είναι νομικά εγγράμματοι, υπό την έννοια της ευρύτερης αντίληψης και της κριτικής θεώρησης ζητημάτων εθνικού και διεθνούς δικαίου που αφορούν τα ΑΔ, καθώς και κάποιων βασικών σχετικών κειμένων, όπως είναι η ΟΔΔΑ, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και άλλα, πράγμα που δεν είναι αυτονόητο (Brantefors, 2019 · de Kort, 2017 · Jerome et al., 2021 · Kasa et al., 2021 · Lundy & Martínez Sainz, 2018 · Μπάλιας, 2011 · Πανταζής & Παπαγεωργίου, 2013 · Parker, 2018 · Tibbits, 2017). Προκειμένου να διασφαλιστεί αυτή η παράμετρος, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να αφιερώνουν χρόνο για την προετοιμασία τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Tibbits, 2015 · Tibbits & Kirchsclaeger, 2010).

Ως προς τη λειτουργία τους στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΔ πρέπει πρωτίστως να αντιλαμβάνονται ότι η διδασκαλία τους χρειάζεται να έχει προσωποκεντρικό χαρακτήρα. Ο σεβασμός προς τους μαθητές και τα δικαιώματά τους είναι η αφετηρία, προκειμένου να μπορέσουν να οικοδομήσουν ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους, ούτως ώστε να δημιουργήσουν διαδικασίες μάθησης μέσα σε κλίμα αποδοχής και δημοκρατικότητας. Με άλλα λόγια, η ίδια η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αντανάκλα το πώς αντιλαμβάνονται τη δημοκρατία και αποτελεί παράδειγμα για τις διεργασίες της ομάδας (Ελευθεράκης & Οικονομίδης, 2018b · Zyngier et al., 2015 · Hantzopoulos, 2016 · Νικολάου, 2021 · Subba, 2014). Όσον αφορά την καθημερινή τους πρακτική, πρέπει να επιδεικνύουν ενσυναίσθηση και κυρίως ευελιξία, επιστρατεύοντας διαφορετικές εκπαιδευτικές στρατηγικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις, ανάλογα με την ομάδα και τις ανάγκες της, τις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας, τους παιδαγωγικούς στόχους, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν (Brander et al. 2012 · Flowers, 2012 · Flowers et al., 2000 · Osler, 2016). Κατά τη διαδικασία αυτή, το χιούμορ και η απόλαυση θεωρούνται στοιχεία που ενισχύουν το απαραίτητο κλίμα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Simmons, 2019).

Τέλος, όσον αφορά τη διάσταση της ενεργού δράσης, λαμβάνοντας υπόψη και το προαναφερθέν γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΔ απαιτείται να είναι κινητοποιημένοι και τολμηροί, ώστε να επιδιώκουν την ενδυνάμωση των μαθητών τους ακόμα και σε τομείς που φαντάζουν ξένοι προς αυτούς ή αποτελούν ταμπού (Brantefors, 2019 · Eriksen, 2018 · Flowers, 2015 · Goldschmidt-Gjerløw, 2019 · Martínez Sainz, 2018 · Monaghan et al., 2017 · Nestian-Sandu, 2018 · Πανταζής, 2011b · Sirota & Mintoma, 2022 · Vesterdal, 2019). Η ενδυνάμωση αυτή, σύμφωνα με τους Jerome και Starkey (2022), βασίζεται κατά πολύ στις σχέσεις που διασφαλίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη (μεταξύ μαθητών καθώς και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών). Για τους ερευνητές η ίδια η οικοδόμηση σχέσεων αποτελεί δράση εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της εσωτερικής ατομικής και συλλογικής αλλαγής. Αυτή η δράση όμως πρέπει να οδηγεί και σε περαιτέρω διαπραγμάτευση και ενδυνάμωση των μαθητών ως προς την ενεργό προστασία και διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΔ πρέπει να

είναι προσανατολισμένοι στην πράξη, εστιασμένοι δηλαδή στην ενεργό δράση (Martínez Sainz, 2018).

Ο Jerome (2018) εντοπίζει πως αρκετοί εκπαιδευτικοί, που κινούνται εντός των πλαισίων που μόλις αναφέρθηκαν, θεωρούν τη διδασκαλία πολιτική δράση, πράγμα που επηρεάζει μοιραία την οπτική τους για τα ΑΠΣ, τις θεματικές που θα διδάξουν, καθώς και τις παιδαγωγικές τους επιλογές. Σε αυτή τη διάσταση μάλιστα, η εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο. Όπως σημειώνει: “Όσοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία συμμετοχής σε κοινωνικά κινήματα είναι πολύ πιθανόν να διδάσκουν με πιο δημοκρατικούς τρόπους και να εξετάζουν μια ευρύτερη ποικιλία παραγόντων και ενεργειών, στο πλαίσιο της αντίληψής τους για την ενεργό πολιτειότητα και τη δράση για τα ανθρώπινα δικαιώματα”. Στη μελέτη αυτή, είναι εμφανής η συστράτευση του Jerome με τους κριτικούς παιδαγωγούς και με τους μελετητές της διαμαρτυρίας, εφόσον θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι μια συνεισφορά στην κοινωνική αλλαγή στην κατεύθυνση μιας δημοκρατικής κοινωνίας που θα σέβεται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Είναι επίσης σαφής η πεποίθησή του πως τέτοιου είδους δράση εκ μέρους των εκπαιδευτικών αποτελεί ηρωική πράξη, κάτι το οποίο αναδύεται και στην παρούσα μελέτη.

Αναφορές

- Amnesty International (2021). *Greece: violence, lies and pushbacks. Refugees and migrants still denied safety and asylum at Europe's borders*. https://www.amnesty.gr/sites/default/files/new_edited_22_jun_greece-violence_lies_and_pushbacks2_eur25-4307-2021_002_002.pdf
- Αντωνίου, Θ., & Πίτσου, Χ. (2021). Από την κλασική τυπολογία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη σύγχρονη προσέγγιση. Στο Θ.Β. Θάνος & Λ. Σομεού (Επιμ.), *Ανθρώπινα δικαιώματα - ενιαία εκπαίδευση. Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σσ.37-52). Gutenberg.
- Bajaj, M. (2017a). Human rights education for social change: experiences from South Asia. In K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy, & R. Read (Eds.), *Comparative and international education: issues for teachers* (pp. 211-233). Canadian Scholars.
- Bajaj, M. (Ed.). (2017b). *Human rights education: theory, research, praxis*. University of Pennsylvania Press.
- Bajaj, M. (2018). Conceptualizing transformative agency in education for peace, human rights, and social justice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1), 1-21, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol2/iss1/13>
- Bajaj, M., & DasGupta, R. (2017). Editors' introduction. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-10, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/1>
- Banki, S., Valiente-Riedl, E., & Duffill, P. (2013). Teaching human rights at the tertiary level: addressing the 'knowing-doing gap' through a role-based simulation approach. *Journal of Human Rights Practice*, 5(2), 318-336, DOI: <http://doi.org/10.1093/jhuman/hut011>
- Brander, P., Keen, E., Juhasz, V., & Schneider, A. (Επιμ.). (2012). *COMPASS - εγχειρίδιο για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα με νέους-ες*, (Ιωάννα Πετρίτση & Φανή Τσιουμπέκου, Μτφρ.). Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Brantefors, L. (2019). 'They don't have as good a life as us': a didactic study of the content of human rights education with eleven-year-old pupils in two Swedish classrooms. *Human Rights Education Review*, 2(1), 47-69, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.2832>

- Γιαβρίμης, Π., & Ζήση, Χ. (2018). Αξίες εκπαιδευτικών: θεσμοί, εργασία και δημοκρατία. Στο Θ. Ελευθεράκης & Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σσ. 27-56). Διάδραση.
- Choleva, N., Lenakakis, A., & Pigkou-Repousi, M. (2021). Communicating vessels: Drama and human rights education in in-service teacher training. *Human Rights Education Review*, 4(3), 65–88. <https://doi.org/10.7577/hrer.4186>
- Coysh, J. (2014). The dominant discourse of human rights education: a critique. *Journal of Human Rights Practice*, 6(1), 89–114, DOI: <https://doi.org/10.1093/jhuman/hut033>
- Διεθνής Αμνηστία (2018). Παρατηρήσεις επί του σχεδίου νόμου του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής για το σύστημα υποδοχής και ασύλου στην Ελλάδα. <https://www.amnesty.gr/news/ektheseis/article/21378/paratiriseis-epi-toy-shediou-nomoy-toy-ypourgeiou-metanasteytikis>
- Δουζίνας, Κ. (2011). Τα παράδοξα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ.102-124). Μεταίχμιο.
- Δουζίνας, Κ. (2016). Τα παράδοξα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: φιλοσοφία, πολιτική και ψυχανάλυση. Κύκλος εκδηλώσεων του Megaron Plus «Θεωρία στο Μέγαρο, φιλοσοφία, κριτική, ιστορία» (Διάλεξη). <https://www.blod.gr/lectures/ta-paradoksa-ton-anthropinon-dikaion-ton-filosofia-politiki-kai-psyhanalysi/>
- de Kort, F. (2017). Human rights education in social studies in the Netherlands: a case study textbook analysis. *Prospects* 47, 55–7, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9431-3>
- Dembour, M.B. (2006). *Who believes in Human Rights?: reflections on the European Convention (Law in Context)*. Cambridge University Press.
- Dembour, M. (2010). What are human rights? four Schools of Thought. *Human Rights Quarterly* 32(1), 1-20, DOI: <https://doi.org/10.1353/hrq.0.0130>
- Douzinis, C. (2002). The end(s) of human rights. *Melbourne University Law Review*, 26(2), 445-465, DOI: <http://www5.austlii.edu.au/au/journals/MelbULawRw/2002/23.html>
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β.Δ. Οικονομίδης & Θ.Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 48-100). Διάδραση.
- Ελευθεράκης, Θ.Γ., & Οικονομίδης, Β.Δ. (2018a). Εισαγωγή. Στο Θ.Γ. Ελευθεράκης & Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σσ. 11-22). Διάδραση.
- Ελευθεράκης, Θ.Γ., & Οικονομίδης, Β.Δ. (2018b). Η δημοκρατική σχολική τάξη και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Στο Θ.Γ. Ελευθεράκης & Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σσ. 57-98). Διάδραση.
- Eriksen, K. G. (2018). The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review*, 1(2), 25–45, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.2852>
- Flowers, N. (Επιμ.) (2012). *Μικρή πνξίδα - compasito. Εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για παιδιά*, (Στέφανος Αγγελίδης, Μτφρ.). Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Flowers, N. (2015). The global movement of human rights education. *Radical Teacher*, 103, 5-17, DOI: <https://doi.org/10.5195/rt.2015.237>
- Flowers, N. (2017). Whence: the evolution of human rights education. Afterword. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: theory, research, praxis* (pp. 317-328). University of Pennsylvania Press.

- Flowers, N., Bernbaum, M., Rudelius-Palmer, K., & Tolman, J. (2000). *The human rights education handbook: effective practices for learning, action and change*. Human Rights Resource Center, University of Minnesota.
- Zembylas, M. (2017a). Emotions, critical pedagogy, and human rights education. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: theory, research, praxis* (pp. 41-59). University of Pennsylvania Press.
- Zembylas, M. (2017b). Cultivating critical sentimental education in human rights education. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-26, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/3>
- Zembylas, M., & Keet, A. (Eds.) (2018). *Critical human rights, citizenship and democracy education: entanglements and regenerations*. Bloomsbury Publishing.
- Zyngier, D., Traverso, M.D., & Murriello, A. (2015). 'Democracy will not fall from the sky.' A comparative study of teacher education students' perceptions of democracy in two neo-liberal societies: Argentina and Australia. *Research in Comparative and International Education*, 10(2), 275-299, DOI: <https://doi.org/10.1177/1745499915571709>
- Gamarnikow, E. (2011). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες, (Αλέξης Καλοφωλιάς, Μτφρ.). Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την Εκπαίδευση* (σσ. 125-139). Μεταίχμιο.
- Garnett Russell, S., & Suarez, D.F. (2017). Symbol and substance: human rights education as an emergent global institution. In M. Bajaj (Ed.), *Human rights education: theory, research, praxis* (pp. 22-41). University of Pennsylvania Press.
- Goldschmidt-Gjerløw, B. (2019). Children's rights and teachers' responsibilities: reproducing or transforming the cultural taboo on child sexual abuse?. *Human Rights Education Review*, 2(1), 25-46, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.3079>
- Hantzopoulos, M. (2016). *Restoring dignity in public schools: human rights education in action*. Teachers College Press.
- Ignatieff, M. (ed.) (2009). *American exceptionalism and human rights*. Princeton University Press.
- Ioannidou M., Lenakakis A., & Christodoulou M. (2024). Weaving the Social Engagement of Students Through Art Practices: In the Wake of Project CARE/SS. *The Paris Conference on Education 2024: Official Conference Proceedings* (pp. 537-548). <https://doi.org/10.22492/issn.2758-0962.2024.41>
- Jennings, T. (2006). Human rights education standards for teachers and teacher education. *Teaching Education*, 17(4), 287-298, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10476210601017378>
- Jerome, L. (2018). Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 46-64, DOI: <http://doi.org/10.7577/hrer.2873>
- Jerome, L., Liddle, A., & Young, H. (2021). Talking about rights without talking about rights: on the absence of knowledge in classroom discussions. *Human Rights Education Review*, 4(1), 8-26, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.3979>
- Jerome, L., & Starkey, H. (2022). Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions. *Education 3-13*, 50(4), 439-451, DOI: <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052233>
- Karanikola, Z., & Pitsou, C. (2019). UN Agenda 2030 and European Union policies to promote the right to education and teacher training (full text in Greek). *Academia*, 16-17, 168-184, DOI: <https://doi.org/10.26220/aca.3176>

- Kasa, T., Rautiainen, M., Malama, M., & Kallioniemi, A. (2021). 'Human rights and democracy are not self-evident': Finnish student teachers' perceptions on democracy and human rights education. *Human Rights Education Review*, 4(2), 69–84, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.3937>
- Katz, S. R., & McEvoy Spero, A. (2015). The challenges and triumphs of teaching for human rights in US schools. In S. R. Katz & A. McEvoy Spero (Eds.), *Bringing human rights education to US classrooms* (pp. 15-28). Palgrave MacMillan. DOI: <http://doi.org/10.1057/9781137471130>
- Κοντογιάννη, Δ., & Μιχελάκη, Θ. (2018). Τα ανθρώπινα δικαιώματα και το δικαίωμα των εθνοπολιτισμικά “άλλων” στην εκπαίδευση. Στο Θ.Γ. Ελευθεράκης & Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας & των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σσ. 263-284). Διάδραση.
- Keet, A. (2017). Does human rights education exist?. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-18, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/6>
- Κυρίδης, Α. (2017). Δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση. Στο Θ. Θάνος, Γ. Καμαριανός, Α. Κυρίδης, & Ν. Φωτόπουλος, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (σσ. 315-331). Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., & Κανάρη, Χ. (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη*. Σοφία.
- Liang, W. (2017). China's search for human rights education in secondary schools. *Prospects* 47, 41–53, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9423-3>
- Lohrenscheit, C. (2006). Dialogue and dignity - linking human rights education with Paulo Freire's “education for liberation”. *Journal of Social Science Education*, 5(1), 126-134, DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-378>
- Lundy, L., & Martínez Sainz, G. (2018). The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 4–24, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>
- Magendzo, A.K., & Pavez, J.B. (2017). A perspective of controversy in human rights education: a curricular proposition. *Prospects* 47, 17–29, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9428-y>
- Martínez Sainz, G. (2018). Building professional agency in human rights education: translating policy into practice. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1), 1-30, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol2/iss1/14>
- Meintjes, G. (1997). Human rights education as empowerment - reflections on pedagogy. In G. Andreopoulos & C. Richard-Pierre (Eds.), *Human rights education for the 21st Century* (pp. 64-79). University of Pennsylvania Press.
- Monaghan, C., Spreen, C. A., & Hillary, A. (2017). A truly transformative HRE: facing our current challenges. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-28, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/4>
- Μπάλιας, Σ. (2011). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση: ηθικοί-πολιτικοί σκοποί, κοινωνική αλλαγή και διαχείριση προβλημάτων. Στο Οικονομίδης & Θ.Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ.141-155). Διάδραση.
- Νάσκου-Περράκη, Π. (2019). *Δικαιώματα του ανθρώπου. Παγκόσμια και περιφερειακή προστασία* (2η εκδ.). Σάκκουλας.
- Nestian-Sandu, O. (2018). Notes from the field: teaching students to act for human rights. *International Journal of Human Rights Education*, 2(1), 1-10, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol2/iss1/5>

- Ngo, H. T. M. (2019). Opportunities and constraints on human rights education when academic freedom is not guaranteed: the case of Vietnam. *Human Rights Education Review*, 2(2), 7-25, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.3466>
- Νικολάου, Σ.Μ. (2021). *Εκπαιδεύοντας για τη δημοκρατία. Συμβολές στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Gutenberg.
- Ó Cuanacháin, C. (2010). Foreword. In A. Osler & H. Starkey (Eds.), *Teachers and human rights education* (pp. xi – xiii). Trentham Books.
- Οικονομίδης, Β.Δ., & Ελευθεράκης, Θ.Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Β.Δ. Οικονομίδης & Θ.Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 9-24). Διάδραση.
- Osler, A. (2016). *Human rights and schooling: an ethical framework for teaching social justice*. Teachers College Press.
- Osler, A. (2018a). Editorial. Human rights education: A project for our common future. *Human Rights Education Review*, 1(1), 1-4, DOI: <http://doi.org/10.7577/hrer.2805>
- Osler, A. (2018b). Editorial. Embodying human rights in formal education: an ongoing challenge. *Human Rights Education Review*, 1(2), 1-3, DOI: <http://doi.org/10.7577/hrer.3088>
- Osler, A., Flatås, B. A., & Ozdowski, S. (2019). Networking to promote and transform human rights education. *Human Rights Education Review*, 2(2), 1-6, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.3570>
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Trentham.
- Πανταζής, Β. (2011a). *Ανθρώπινα δικαιώματα. Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση. Διάδραση*.
- Πανταζής, Β. (2011b). Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β.Δ. Οικονομίδης & Θ.Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 154-184). Διάδραση.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις*. <http://hdl.handle.net/11419/1633>
- Πανταζής, Β., & Παπαγεωργίου, Ε. (2013). *Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Θεωρία - έρευνα. Διάδραση*.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2011). Τα δικαιώματα ως πρόκληση για την εθνική μας “ομοιογένεια”. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση* (σσ. 63-68). Μεταίχμιο.
- Πίτσου, Σ.Χ. (2015). *Οι πολιτικές του ΟΗΕ σχετικά με την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1995-2009): η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της “Γνωστικής Πυραμίδας” στα ελληνικά πανεπιστημιακά τμήματα δασκάλων και νηπιαγωγών. Διδακτορική διατριβή-ebook. Σαΐτα*. <https://www.ebooks4greeks.gr/oi-politikes-tou-ohe-sxetika-me-thn-ekpaideysh-gia-ta-anthrw-pina-dikaiwmata>
- Πίτσου, Χ., & Αντωνίου, Θ. (2021). Περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και συστήματος προστασίας. Στο Θ.Β. Θάνος & Λ. Συμεού (Επιμ.), *Ανθρώπινα δικαιώματα - ενιαία εκπαίδευση. Κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις* (σσ. 15-36). Gutenberg.
- Parker, W. C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 5-24, DOI: <http://doi.org/10.7577/hrer.2450>
- Ramirez, F.O., Suárez, D.F., & Meyer, J.W. (2006). The worldwide rise of human rights education, 1950-2005. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *The changing contents of*

- primary and secondary education: comparative studies of the school curriculum* (pp. 35-25). CERC.
- Rinaldi, S. (2017). Challenges for human rights education in Swiss secondary schools from a teacher perspective. *Prospects* 47, 87-100, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9419-z>
- Robinson, C., Phillips L., & Quennerstedt, A. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220-241, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο αναφοράς για το δημοκρατικό πολιτισμό* (3 τόμοι) (Μαρία Παϊζη, Μτφρ.). Συμβούλιο της Ευρώπης. [https://www.coe.int/en/web/education/publications#%2278266904%22:\[0\]](https://www.coe.int/en/web/education/publications#%2278266904%22:[0])
- Simmons, W.R. (2019). *Joyfull human rights*. University of Pensylvania Press.
- Sirota, S. (2017). The inconsistent past and uncertain future of human rights education in the United States. *Prospects* 47, 101-117, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9417-1>
- Sirota, S., & Mitoma, G. (2022). Preparing educators, advocates, and allies: teacher education in the HRE movement. *International Journal of Human Rights Education*, 6(1), 1-34, DOI: <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol6/iss1/4>
- Sounoglou, M., & Pitsou, C. (2020). The right to education and children on the move in Greece. *International Journal of Advanced Research (IJAR)*, 8(3), 674-679, DOI: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/10678>
- Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40, DOI: <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-6>
- Tibbits, F. (2002). Understanding what we do: emerging models for human rights education. *International Review of Education*, 48(3-4), 159-171, DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1020338300881>
- Tibbits, F. (2008). Human rights education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 99-108). Teachers College.
- Tibbits, F. (2015). Women's human rights education trainers in Turkey: situated empowerment for social change. *Journal of Peace Education*, 13(1), 41-59, DOI: <https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1103722>
- Tibbits, F. L. (2017). Revisiting 'Emerging models of human rights education'. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 1-24, DOI: <http://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/2>
- Tibbits, F., & Katz, S.R. (2017). Dilemmas and hopes for human rights education: curriculum and learning in international contexts. *Prospects* 47, 31-40, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9426-0>
- Tibbits, F., & Kirchsclaeger, P. G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 8-29.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Επίκεντρο.
- Τσιούμης, Κ., & Βασιλειάδης, Κ. (2018). Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και αγωγή για τη δημοκρατία. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας. Στο Θ.Γ. Ελευθεράκης & Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγική και κοινωνιολογία της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (σσ. 159-181). Διάδραση.
- United Nations. (1947). *Establishment of an International Children's Emergency Fund*. (A/64/Add.1). <https://digitallibrary.un.org/record/195819?ln=en#record-files-collapse-header>

- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. (A/RES/3/217 A). <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/universal-declaration-human-rights-1948>
- United Nations. (1953). *United Nations Children's Fund (UNICEF)*. (A/RES/802). <https://www.unicef.org/documents/un-resolution-establishing-unicef>
- United Nations. (1993a). *High Commissioner for the promotion and protection of all human rights: resolution*. (A/RES/48/141). <http://www.un-documents.net/a48r141.htm>
- United Nations. (1993b). *Vienna Declaration and Programme of Action*. (A/CONF.157/23). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/vienna-declaration-and-programme-action>
- United Nations. (2004). *Final report on the UN Decade on Human Rights Education*. (E/CN.4/2004/93). <https://digitallibrary.un.org/record/516619?ln=en>
- United Nations. (2005). *World Programme for Human Rights Education*. <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/world-programme-human-rights-education>
- United Nations. (2010). *Draft plan of action for the second phase (2010-2014) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G10/151/48/PDF/G1015148.pdf?OpenElement>
- United Nations. (2011). *Declaration on Human Rights Education and Training*. (A/RES/66/137). <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>
- United Nations. (2014). *Plan of Action for the third phase (2015-2019) of the World Programme for Human Rights Education*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/099/55/PDF/G1409955.pdf?OpenElement>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. (A/RES/70/1). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- United Nations. (2019). *Draft plan of action for the fourth phase (2020-2024) of the World Programme for Human Rights Education - Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights 42th*. (A/HRC/42/23). <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G19/227/36/PDF/G1922736.pdf?OpenElement>
- United Nations Commission on Human Rights. (1995). *United Nations Decade for Human Rights Education*. (E/CN.4/RES/1995/47). https://ap.ohchr.org/documents/alldocs.aspx?doc_id=4310
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO]. (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO)*. <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%204/volume-4-I-52-English.pdf>
- United Nations Human Rights Council. (2010). *World Programme for Human Rights Education: adoption of the plan of action for the second phase. Resolution of the 15th session of the Human Rights Council*. <https://www.ohchr.org/en/hr-bodies/hrc/regular-sessions/session15/res-dec-stat>
- United Nations Millennium Summit, & United Nations. (2000). *United Nations Millennium Declaration*. (A/RES/55/2). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf

- Vašák, K. (1977). A 30-year struggle; the sustained efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights. *UNESCO Courier*, 30(11), 29-32.
- Vesterdal, K. (2019). Championing human rights close to home and far away: human rights education in light of national identity construction and foreign policy in Norway. *Human Rights Education Review*, 2(1), 5-24, DOI: <https://doi.org/10.7577/hrer.2907>
- Χολέβα, Ν. (2023). Η πρόσβαση στην τέχνη, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση μέσα από κείμενα αναφοράς διεθνών οργανισμών. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (Επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη* (σσ. 687-709). Σοφία.
- Χολέβα, Ν. (2024). Το θέατρο ως εκπαίδευση – το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι ως πολιτική δράση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 99-122. <https://doi.org/10.12681/dial.38739>

Παρελήφθη: 9.9.2024, Αναθεωρήθηκε: 5.2.2025, Εγκρίθηκε: 6.2.2025