

# Η εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και η εισαγωγή της στο σχολείο ενόψει των θεωρητικών εξελίξεων στα πεδία των Δικαιωμάτων του Παιδιού και της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας

**Βασίλης Φασούλης**

Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών  
*vasfasoulis@primedu.uoa.gr*

## ➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εισαγωγή τους στο σχολείο αποτελεί ένα πεδίο όπου θεμελιώνεται θεωρητικά στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Έχοντας υπόψη τη σύγχρονη θεωρητική εξέλιξη στα επιστημονικά πεδία της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού, τίθενται προβληματισμοί σχετικά με το κατά πόσο τα κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία αυτής της εξέλιξης είναι συμβατά με τη θέση και τον ρόλο των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο ως δομή. Η ενσωμάτωση των στοιχείων της ατομικής δράσης και της αυτονομίας του παιδιού, που προκύπτουν από τα παραπάνω επιστημονικά πεδία, μπορεί να προσφέρει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο λύσεις που υπερβαίνουν τους δομικούς περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου ως δομής και θεσμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Αυτονομία, δράση, κοινωνιολογία παιδικής ηλικίας, δικαιώματα του παιδιού, εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού

## ➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΣΤΟ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η σχέση που υπάρχει μεταξύ εκπαίδευσης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι αλληλένδετη, καθώς η εκπαίδευση δεν αποτελεί δικαίωμα από μόνη της, αλλά ένα ευρύτερο μέσο για την εν γένει πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Groner, 2002). Ταυτόχρονα, εμφανίζεται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εκπαίδευσης· η εκπαίδευση θεωρείται το βασικό μέσο για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντίστροφα τα θεμελιώδη ανθρωπίνια δικαιώματα ενσωματώνουν με σαφήνεια την κατοχύρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Εξαιτίας αυτής της σχέσης, με τη μία ή την άλλη μορφή, τίθεται στο επίκεντρο ο ρόλος και ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης για την εγκαθίδρυση μιας κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.



Με τον όρο εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού αναφερόμαστε στην εκπαίδευση και στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εναρμονίζονται με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989). Αυτή η μορφή της εκπαίδευσης προσεγγίζει τα παιδιά ως ενεργούς πολίτες - κατόχους δικαιωμάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στον θεσμό του σχολείου ως δημοκρατικής κοινότητας στο πλαίσιο της οποίας αυτά εφαρμόζουν στην πράξη τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού δεν είναι στατική, απλά ενσωματωμένη στη σχολική τάξη ή σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα· αντίθετα, διαπερνά οριζόντια τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το σύνολο της σχολικής ζωής, την αποστολή του σχολείου, τους κανόνες συμπεριφοράς, καθώς και τις σχολικές πολιτικές και πρακτικές (Covell, Howe & McNeil, 2010: 118).

Η αξία της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα του παιδιού συνίσταται αρχικά στο ότι σκοπεύει στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τη φύση των δικαιωμάτων και τα συγκεκριμένα δικαιώματα που κατέχουν τα παιδιά. Επιπρόσθετα, συνεισφέρει στην εδραίωση των στάσεων και των αξιών στις οποίες βασίζονται η δημοκρατική συμβίωση και η πολισιότητα, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να συμπεριφέρονται με έναν κοινωνικά υπεύθυνο τρόπο και να υποστηρίζουν τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού δεν έχει σκοπό μόνο την αναγνώριση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά την πρόληψη και την επανόρθωσή τους. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού σκοπεύει στην ενδυνάμωση των παιδιών, ώστε να αναλαμβάνουν θετική δράση για την προάσπιση των δικαιωμάτων άλλων ατόμων (Covell et al., 2010: 119-120), καθώς υποστηρίζεται ότι, όταν τα παιδιά γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, εμφανίζονται πιο υποστηρικτικοί για τα δικαιώματα των άλλων (Covell & Howe, 1999:171).

### **Η προβληματική σχετικά με την εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού και την εισαγωγή τους στο σχολείο υπό την παραδοσιακή κοινωνικοποιητική και εκπαιδευτική προσέγγιση**

Η διαδικασία εδραίωσης και εγκαθίδρυσης συνείδησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω της εκπαίδευσης και του θεσμού του σχολείου θεμελιώνεται θεωρητικά στη διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης. Ως πολιτική κοινωνικοποίηση ορίζεται η διαδικασία «με την οποία αποκτούμε έμμεσα ή άμεσα ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων και εκτιμήσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο» (Μεταξάς, 1976:12). Η πολιτική κοινωνικοποίηση συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με τη μεταβίβαση στάσεων, αξιών, πίστευων, ιδεών και πεποιθήσεων και δεν αφορά μόνο τυπικές πολιτικές διαδικασίες, αλλά εν γένει τις σχέσεις εξουσίας που διατρέχουν όλα τα στάδια κοινωνικής οργάνωσης. Αντίστοιχα, η υιοθέτηση της κουλτούρας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προϋποθέτει την πρόσληψη και υιοθέτηση πολιτικών αρχών και αξιών, καθώς και την ανάληψη κοινωνικών ρόλων και δράσης μέσω της συμμετοχής στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Η γνωριμία του παιδιού με πολιτικές



αξίες, αρχές, θεσμούς, πρόσωπα και η κατανόηση της σημασίας τους μέσα από κριτική αξιολόγησή τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να τα υπερασπίζεται (Γκίβαλος, 2005: 57; Τερλεξής, 1975:140-143).

Το σχολείο είναι ο πρώτος γενικός θεσμός μέσω του οποίου μεταφέρεται η επίσημη ιδεολογία και γι' αυτό τυγχάνει μεγάλης προσοχής από την εκάστοτε κεντρική εξουσία ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης. Πορίσματα εκτεταμένων πολύχρονων ερευνών έχουν εκφράσει επανειλημμένα την άποψη ότι το σχολείο αποτελεί το πιο σημαντικό κοινωνικοποιητικό εργαλείο και μάλιστα σε ό,τι σχετίζεται με το πολιτικό σύστημα. Το σχολείο επηρεάζει με άμεσο τρόπο την πολιτική συνείδηση των παιδιών με συγκεκριμένες παρεμβάσεις, οι οποίες συγκροτούνται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας ύλης - αναλυτικού προγράμματος, τον ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στην προσέγγιση του γνωστικού περιεχομένου των διδασκόμενων μαθημάτων και από τις διαδικασίες, τα τελετουργικά, τους συμβολισμούς, τις παιδαγωγικές και κοινοτικές δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που εμπεριέχει η «σχολική ζωή»<sup>1</sup> (Μεταξάς, 1976:86-92; Γκίβαλος, 2005:55-64; Τερλεξής, 1975:155-156).

Η προβληματική για την εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού και την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στο σχολείο διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα. Σε θεωρητικό επίπεδο, επικεντρώνεται στον μονόδρομο κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα της διαδικασίας εδραίωσης αντιλήψεων για τα δικαιώματα του παιδιού και της συμβατότητάς της με τις σύγχρονες εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Σε επίπεδο εφαρμογής αναφέρεται στην καταλληλότητα του περιβάλλοντος και των διαδικασιών του σχολείου ως δομής για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού.

Το γεγονός ότι το θεωρητικό πλαίσιο της απόκτησης συνείδησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεμελιώνεται θεωρητικά στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης, δεν σημαίνει ότι αυτό βρίσκεται αποκομμένο από τις σύγχρονες εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία που σχετίζονται άμεσα με τη συγκεκριμένη διαδικασία. Πόσο μάλλον από εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού, τα οποία εισαγάγουν ένα νέο παράδειγμα στον τρόπο που αντιμετωπίζεται το παιδί και τα δικαιώματά του. Ομοίως, από πλευράς εκπαιδευτικής πρακτικής, η διδασκαλία των δικαιωμάτων του παιδιού δεν μπορεί να απομονωθεί από εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα ανθρώπινα δικαιώματα υπό αυτό το θεωρητικό επίπεδο -κάτι που ούτως ή άλλως δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στην Ελλάδα (Παπαδοπούλου, 1990; Πανταζής, 2009)- αναπόφευκτα δημιουργεί νέα δεδομένα.

Παρ' όλα αυτά, η συζήτηση για την εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού, αλλά και για τα δικαιώματα του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, φαίνεται να παραμένει προσκολλημένη στις παραδοσιακές κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές θεωρίες

1. Η σχολική ζωή ορίζεται ως η «Κάθε συλλογική δραστηριότητα, τελετουργική, παιδαγωγική ή κοινοτική, καθώς και κάθε συμβολική εκδήλωση, στις οποίες τα παιδιά βρίσκονται "εκτεθειμένα" είτε κατά τρόπο μόνιμο είτε περιστασιακό» (Μεταξάς, 1976: 105).



και αντιλήψεις, προερχόμενες από τα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία, που συχνά έρχονται σε αντίφαση με τις σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις στα πεδία της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, εστιάζοντας στην εκπαίδευση για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία, και από την άλλη ο ισχυρός συσχετισμός της διαδικασίας μετάδοσης των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δίχως τη συμβολή των σύγχρονων δεδομένων από τα επιστημονικά πεδία της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού, δεν μπορούν να επιτύχουν μια προσέγγιση που να μπορεί να εξυπηρετήσει τον σκοπό ανάδειξης της υπόστασης του παιδιού και αντιμετώπισής του ως κατόχου δικαιωμάτων.

Η έμφαση σε θεωρητικό επίπεδο στην εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ως καθαρά εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα η συζήτηση για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να συνοψίζεται σε έννοιες, όπως «παιδαγωγική για την ειρήνη», «παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», «δημοκρατική αγωγή» ή, εσχάτως, «ανθρωπιστική αγωγή». Πέρα από τον ισχυρό πολιτισμικό σχετικισμό, τη δυσκολία σαφούς οριοθέτησης και την ασάφεια που παρουσιάζουν έννοιες όπως «παιδαγωγική της ειρήνης» ή «πολιτισμός της ειρήνης», εμπεριέχεται η παραδοχή ότι οι καθαρά εκπαιδευτικές διαδικασίες εκμάθησης ή μεταβίβασης των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συμβαίνουν ανεξάρτητα από την κοινωνική κατάσταση και υπόσταση των υποκειμένων της μάθησης. Η προσέγγιση που υιοθετείται για τον παθητικό ρόλο και θέση του υποκειμένου της μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δεν συνάδει με το περιεχόμενο του αντικείμενου της μάθησης. Με άλλα λόγια, φαίνεται να αγνοείται η κοινωνική υπόσταση του παιδιού ως δρώντος και αυτόνομου υποκειμένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσέγγιση η οποία οφείλει να συμπαρασύρει την ανάλογη θεωρητική και πρακτική προσαρμογή του περιεχομένου και της διαδικασίας της διδασκαλίας. Αναφερόμενοι στην επέκταση των δικαιωμάτων του παιδιού και της σύγχρονης πρόσληψης της παιδικής ηλικίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο ως δομή, είναι αδύνατο να αγνοήσουμε τις αντίστοιχες σχετικές επιστημονικές εξελίξεις, καθώς προκύπτουν μεγάλες αντιφάσεις τόσο σε θεωρητικό όσο και σε συμβολικό επίπεδο. Επομένως, τίθεται το ερώτημα πώς είναι δυνατόν από τη μία πλευρά το παιδί να θεωρείται παθητικό αντικείμενο της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας -που πρέπει, μεταξύ άλλων, να υιοθετήσει τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων- και να αμφισβητείται η επάρκειά του να κατέχει δικαιώματα αυτονομίας και, ταυτόχρονα, να αναγνωρίζεται η δράση του στο περιβάλλον της εκπαίδευσης και να θεωρείται υποκείμενο δικαιωμάτων -και μάλιστα δικαιωμάτων αυτονομίας- εντός του σχολικού περιβάλλοντος;



## **Οι προκλήσεις ενσωμάτωσης των εξελίξεων στα επιστημονικά πεδία των δικαιωμάτων του παιδιού και της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, το παιδί δεν θεωρείται παθητικό αντικείμενο της κοινωνικοποίησης, αλλά ως δρων υποκείμενο που διαμορφώνει με τη δράση του τόσο τη ζωή του και το περιβάλλον του και άρα η κοινωνικοποίηση παύει να είναι μια μονόπλευρη διαδικασία (King, 2004:291). Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη θεωρητική εξέλιξη στο πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού, τα παιδιά μπορούν να είναι φορείς δικαιωμάτων αυτονομίας, η οποία επιφέρει καθοριστικές αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισής τους (Φασούλης, 2016:133-147). Οι παραπάνω εξελίξεις επηρεάζουν σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο τη διδασκαλία και την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον, καθώς οι έννοιες της αυτονομίας και της δράσης έρχονται να συμβάλουν στη μετατόπιση από τις παραδοσιακές κοινωνιολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

Έχοντας υπόψη τη σύγχρονη προσέγγιση της έννοιας της κοινωνικοποίησης που πρεσβεύει θεωρητικά η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, το κεντρικό αντικείμενο θεωρητικού ενδιαφέροντος είναι η συμβατότητά της με την παραδοσιακή εννοιολόγηση της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Έχει επισημανθεί ότι ο όρος κοινωνικοποίηση είναι αυτός που δημιουργεί προβλήματα, επειδή από τη μια πλευρά συγχέεται με οικονομικούς όρους (κρατικοποίηση, εθνικοποίηση) και από την άλλη το δεύτερο συνθετικό του (-ποίηση) προσδίδει υπερβολική έμφαση στο αλλοτριωτικό στοιχείο της διαδικασίας (Δερτιλής, 1985: 299-300). Στο παραδοσιακό πλαίσιο της πολιτικής κοινωνικοποίησης, το άτομο εμφανίζεται ως *tabula rasa*, πάνω στο οποίο η κοινωνία αποτυπώνει τις αξίες της (Backer, 1972). Στο ίδιο πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης εγκαθιδρύει στο άτομο το στίλ και τις προδιαθέσεις που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του, κάτι το οποίο επηρεάζει τις απόψεις του για την έννοια του πολιτικού και των σχέσεων εξουσίας. Οι παραπάνω προσεγγίσεις προϋποθέτουν μια κοινωνία με υψηλή συνοχή και υιοθετούν για το άτομο ως παθητικό μοντέλο πολιτικής κοινωνικοποίησης, εφόσον υπερτονίζεται ο ρόλος των δομών - φορέων πολιτικής κοινωνικοποίησης και η ατομική δράση του παιδιού δεν λαμβάνει κεντρικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με κοινωνιολογικές θεωρίες που αναγνωρίζουν τον ρόλο της ατομικής δράσης στον σχηματισμό της πολιτικής ταυτότητας και προσανατολισμού, η πολιτική κοινωνικοποίηση συνίσταται σε μια διαλεκτική διαδικασία με την ενεργή συμμετοχή του ατόμου (Reinharz, 1979:374; Oleson & Whittaker, 1968; Bucher & Stelling, 1977; Zeichner & Gore, 1990). Επιπρόσθετα, επηρεαζόμενες από τις παραπάνω εξελίξεις, στο ερευνητικό πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης έχουν εμφανιστεί πτυχές που λαμβάνουν υπόψη τους στοιχεία δράσης των παιδιών, όπως εκείνη στα πεδία της οικογένειας (McDevitt, 2005) και των ΜΜΕ (Buckingham 2000; Livingstone & Hargrave 2006). Είναι προφανές ότι το πλαίσιο της παραδοσιακής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας καθίσταται ασυμβίβαστο με τις θεωρητικές αρχές που πρεσβεύουν τα επιστημονικά πεδία της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού, τα οποία εξελίσσουν



περαιτέρω ως διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης την ενεργή συμμετοχή του παιδιού στην εκπαίδευση για τα δικαιώματά του. Σε αυτό το πλαίσιο, τα κύρια στοιχεία που η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας έχει να προσφέρει στην εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού είναι η αντιμετώπιση των παιδιών ως ενεργών υποκειμένων που επηρεάζουν τον κοινωνικό τους περίγυρο και όχι ως παθητικών αντικειμένων της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και των κοινωνικών δομών και διαδικασιών, ούτε ως εν εξελίξει άτομων, αλλά ως ατόμων που μπορούν να θεωρηθούν ενεργοί δρώντες τη δεδομένη στιγμή (Quennerstedt & Quennerstedt, 2014:122-123).

Η δεύτερη προβληματική αφορά τις διαδικασίες εντός του σχολείου ως φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης και η έμφαση στις δομές που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα της, οι οποίες συνδέονται με τη γενικότερη αντίληψη για τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού, αλλά και με τον ρόλο του παιδιού στους κόλπους του. Από την ιστορική εξέταση της θεσμοθέτησης της εκπαίδευσης γενικότερα και της αποστολής του σχολείου ειδικότερα, προκύπτει μια αντίληψη που συνδέεται με μια προσπάθεια χειραγώγησης, ελέγχου και διαμόρφωσης του μαθητικού πληθυσμού, η οποία δεν ευνοεί τις έννοιες της δράσης και της αυτονομίας στο σχολικό περιβάλλον (Φασούλης, 2016:71-86). Τα κράτη, προσδοκώντας σε μια ομογενοποιημένη κατασκευή της παιδικής ηλικίας, ανέθεσαν στον θεσμό του σχολείου την εφαρμογή της παραπάνω σκοπιμότητας. Ως κύρια χαρακτηριστικά του σχολείου ανάχθηκαν ο σεβασμός στην εξουσία και την αυθεντία, τα οποία ενίσχυσαν την εξάρτηση και την ευαλωτότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να αναδειχθεί εντονότερα η ανάγκη προστασίας τους. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση του σχολείου συνήγαγε ότι το παιδί δεν διαθέτει κανενός είδους προηγούμενη γνώση, στοιχειοθετώντας περαιτέρω την εικόνα του παιδιού ως αθώου και αγνού πλάσματος που υπόκειται στις δυνάμεις της σχολειοποίησης, έχοντας ταυτόχρονα τη νομιμοποίηση να απαιτεί τη φυσική παρουσία των μαθητών (Johnny, 2006:20).

Αυτού του είδους οι πολιτικές συνέβαλαν στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας με κύρια χαρακτηριστικά την εξάρτηση, την ευαλωτότητα, την αθωότητα και την αναγκαιότητα προστασίας. Παρά τη μεσολάβηση κινημάτων, όπως αυτού της «απελευθέρωσης των παιδιών» τη δεκαετία του 1970, τα οποία τόνιζαν την ανάγκη απελευθέρωσης των παιδιών από τα δεσμά των κοινωνικών θεσμών που είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της προσπάθειας χειραγώγησης και ελέγχου της παιδικής ηλικίας, δεν είναι υπερβολή να υποστηριχθεί ότι ακόμα και σήμερα οι κυρίαρχες πρακτικές για τα παιδιά αντικατοπτρίζουν την κυρίαρχη ιδεολογία εκείνης της περιόδου (Stasiulis, 2002). Το σχολείο παραμένει ένας από τους κυρίαρχους φορείς κοινωνικοποίησης, ο οποίος έχει κατεξοχήν επίδραση και έλεγχο στο παιδί, ενσωματώνοντας τη βασική ιδέα βάσει της οποίας προέκυψε η σχολειοποίηση, δηλαδή τη διαμόρφωση του παιδιού ως μελλοντικού ενήλικα με τρόπο ώστε να μη διαταράξει την κοινωνική τάξη (Lee, 2001:42-43). Η μαζική σχολειοποίηση, δημιουργώντας ένα ξεχωριστό κόσμο για τα παιδιά, ο οποίος ελέγχεται πλήρως από τους ενήλικους, έχει αποτέλεσμα την κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως μιας έννοιας που υπόκειται στις δυνάμεις διαμόρφωσης και ελέγχου των δομών των ενηλίκων και των παιδιών μιας κοινωνικής ομάδας που δεν αποτελούν υποκείμενα, αλλά αντικείμενα προστασίας και ελέγχου των ενηλίκων και του κράτους (Mayall, 2000).



Στο περιβάλλον του σχολείου, τα παιδιά υποβάλλονται υποχρεωτικά σε μαζικού τύπου ρουτίνες, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν έντονα στοιχεία πειθαρχίας, ελέγχου του τόπου και του χρόνου, στοιχεία που πολλές φορές επεκτείνονται και επηρεάζουν την εξωσχολική τους ζωή (εργασίες για το σπίτι, απαγόρευση μη σχετικών με το σχολείο δραστηριοτήτων που θα επιτρέψουν την αφοσίωση στα του σχολείου κ.λπ.), έχοντας πάντα τη συναίνεση των γονέων. Ακόμα και η θεώρηση του παιδιού με βάση τις εκπαιδευτικές του επιδόσεις, στο πλαίσιο της ευρύτερης αποστολής του σχολείου για την επίτευξη πολιτικών και οικονομικών σκοπών, το αντιμετωπίζει ως αντικείμενο, παραλείποντας στοιχεία έκφρασης της ατομικής του δράσης και δημιουργικότητας (Alderson, 1999: 188-190). Σε αρμονία με αυτήν τη λογική, η εκπαίδευση επηρεάζεται σαφώς από τις απόψεις του Piaget σχετικά με την περιορισμένη ικανότητα και τον εγωισμό των μικρότερων παιδιών, συμπίπτοντας με παραδοσιακές αναπτυξιακές προσεγγίσεις που έρχονται σε αντίθεση με το σύγχρονο πλαίσιο κοινωνιολογικής αντιμετώπισης της παιδικής ηλικίας.

Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι το σχολείο περιορίζει τη δυνατότητα αυτονομίας και ατομικής δράσης των παιδιών με έμμεσους τρόπους, στους οποίους συγκαταλέγονται το αίσθημα υποταγής και ανταγωνισμού. Όσον αφορά το αίσθημα υποταγής, αυτό διδάσκεται ήδη από την αρχή της σχολικής ζωής, ώστε ο μαθητής να μπορέσει στην ενήλικη ζωή του να ενσωματωθεί στο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον που θα ζήσει. Η υποταγή διδάσκεται με τους σχολικούς κανόνες, οι οποίοι επιβάλλουν στους μαθητές να κάθονται ήσυχα και να ελέγχουν την προσωπικότητά τους πειθαρχώντας. Υποστηρίζεται ότι η υποταγή του μαθητή έχει καταστρεπτικές συνέπειες για την ψυχολογία του, γιατί αποδέχεται άκριτα ό,τι του επιβάλλουν, φοβάται την κριτική, συμβιβάζεται, χωρίς να έχει το περιθώριο ελευθερίας έκφρασης. Από την άλλη πλευρά, το αίσθημα ανταγωνισμού επηρεάζει επίσης με έμμεσο τρόπο την πολιτική συνείδηση των μαθητών. Η ύπαρξη του συναγωνισμού ενθαρρύνεται ιδιαίτερα στις σχολικές αίθουσες και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, καθώς ο μαθητής από την πρώτη ημέρα που θα φοιτήσει στο σχολείο συνειδητοποιεί ότι όλοι περιμένουν από αυτόν να επιτύχει και να είναι πρώτος όχι μόνο στα μαθήματα αλλά και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες. Ο ανταγωνισμός και η επιθετικότητα που καλλιεργούν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα επιδρά ιδιαίτερα στις πολιτικές διαδικασίες, διαιωνίζοντας έναν εγωκεντρικό πολιτισμό που επιδιώκει και «ευνοεί την πατερναλιστική εξουσία, άσπονδο εχθρό των δημοκρατικών διαδικασιών» (Τερλεξής, 1975:156-160).

Ταυτόχρονα, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν ότι το σύστημα του οικονομικού ανταγωνισμού που έχει εγκαθιδρύσει η αγορά περιορίζει τη δημοκρατία στα σχολεία. Τα θεωρητικά «καλύτερα» σχολεία ανταγωνίζονται να προσελκύσουν τους πιο ικανούς μαθητές, μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης των ικανοτήτων τους, το οποίο συνιστά μια διαδικασία διάκρισης ερχόμενη σε αντίθεση με τις επιταγές της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Τα σχολεία, εκμεταλλευόμενα τις καλές επιδόσεις ορισμένων μαθητών, προσελκύουν υποψήφιους γονείς, ωστόσο τα δημοκρατικά περιθώρια μειώνονται καθόσον οι προτάσεις για αλλαγές που προκαλούνται από την πλευρά των παιδιών μειώνονται, υπό τον φόβο ότι οι υποψήφιοι γονείς μπορεί να αντιδράσουν (Alderson, 1999:190-191). Αν τα σχολεία ήταν πραγματικά δη-



μοκρατικά, οι μαθητές θα είχαν ουσιαστική συμμετοχή στη διαχείριση του σχολείου.

Για την πληρέστερη κατανόηση των διαστάσεων των δικαιωμάτων του παιδιού στο σχολείο είναι απαραίτητη η ανάγνωσή τους σε αντιστοιχία με τη σύγχρονη προσέγγιση της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού. Η πρόκληση που εντοπίζεται είναι πώς το σχολείο που εισάχθηκε ως ένας κατεξοχήν προστατευτικός και καθοδηγητικός θεσμός μπορεί να ενσωματώσει μια οπτική αυτονομίας για τον πληθυσμό στόχο του. Πράγματι, ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών τόσο σε δομές εντός και εκτός σχολείου δεν υπάρχει, τουλάχιστον σε επαρκή βαθμό. Μελέτες καταλήγουν στο ότι ο θεσμός των μαθητικών συμβουλίων δεν παρέχει το αναγκαίο έδαφος με τον τρόπο που λειτουργεί για την άσκηση των δικαιωμάτων συμμετοχής των παιδιών (Alderson, 2000). Ο λόγος μπορεί να εντοπιστεί σε παράγοντες, όπως η αποστολή του σχολείου που εστιάζει στη σταθερότητα, η οποία περιλαμβάνει τη διατήρηση συντηρητικών συστημάτων εξουσίας, καθώς και ο ιεραρχικός χαρακτήρας του. Οι διαδικασίες που τονίζουν την αυτονομία του παιδιού, οι οποίες συνήθως συνοψίζονται στην έννοια των «δικαιωμάτων συμμετοχής», είναι σαφές ότι αγνοούν ουσιαστικά την αυτονομία του παιδιού και δεν αποτελούν απόδειξη εξασφάλισης του δικαιώματος της αυτονομίας που αντιπροσωπεύει η σύγχρονη εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού. Η πρακτική αυτή, παρά το γεγονός ότι σκοπό έχει την προστασία των παιδιών, σαφώς περιορίζει το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που τα επηρεάζουν (Johnny, 2006:17-24). Ακόμα και η θεσμοθέτηση διαδικασιών (π.χ. μαθητικά συμβούλια), που ευνοούν τη συμμετοχή των παιδιών στη διαχείριση του σχολείου, βασίζονται σε μια φιλελεύθερου τύπου πατερναλιστική προσέγγιση<sup>2</sup> όπου η αυτονομία αναγνωρίζεται μεν, αλλά μέσα σε ένα πλαίσιο ελέγχου της από τους ενήλικους (Φασούλης, 2016:167-170). Η μη συμπερίληψη της εκπροσώπησης των παιδιών στα ουσιαστικά αποφασιστικά όργανα συμβαίνει κυρίως εξαιτίας της αντίληψης ότι η ικανότητά τους να λαμβάνουν έλλογες και άρα «ορθές» αποφάσεις αμφισβητείται (Johnny, 2006:23).

Η συζήτηση για την αναμόρφωση του σχολείου επικεντρώνεται συνήθως μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα εκπαιδευτικά πρότυπα, αλλά όχι στη δομή λειτουργίας του σχολείου και κατά πόσο αυτό μπορεί να ενσωματώσει τις απόψεις των παιδιών. Βασικός παράγοντας σε αυτή την πορεία είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς ο τρόπος που αυτοί αντιλαμβάνονται την παιδική ηλικία και τις επιμέρους διαστάσεις της, όπως την ικανότητα λήψης αποφάσεων και τον βαθμό αυτονομίας και ωριμότητας που τα παιδιά μπορούν να έχουν, επηρεάζει τον βαθμό αυτονομίας που εκχωρούν στους

2. Η θεωρία του φιλελεύθερου πατερναλισμού (Freeman, 1983) αναπτύχθηκε με σκοπό να γεφυρώσει το χάσμα που έχει ανακύψει τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ανάμεσα σε πατερναλιστικές και ακραία φιλελεύθερες προσεγγίσεις σχετικά με την κατοχή δικαιωμάτων από τα παιδιά. Εν συντομία, η θεωρία του φιλελεύθερου πατερναλισμού αποδίδει στα παιδιά βαθμό αυτονομίας μέχρι το σημείο που δεν κινδυνεύει η φυσική ή πνευματική υπόστασή τους. Τα όρια της αυτονομίας του παιδιού και η αναγκαιότητα για παρέμβαση, και μάλιστα μόνο στον κατάλληλο βαθμό, ξεπερνιούνται στην περίπτωση, όταν αυτή καθίσταται απολύτως αναγκαία, είτε για να αποτραπεί άμεσος κίνδυνος για βλάβη, είτε για να προωθήσει την ανάπτυξη των ικανοτήτων επιλογής με βάση τη λογική.





μαθητές τους (Johney, 2006:ρ. 24). Η κατανόηση των διαστάσεων της παιδικής ηλικίας (ωριμότητα, βαθμός επάρκειας για τη λήψη αποφάσεων κ.λπ.) είναι σημαντική για την κατανόηση της δυνατότητας των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περιβάλλοντος, αλλά, πολύ περισσότερο, στην κατανόηση του γεγονότος ότι ενδεχόμενη λήψη αποφάσεων για λογαριασμό των παιδιών συνεπάγεται παραβίαση των δικαιωμάτων αυτονομίας τους.

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι το υπόβαθρο των πρακτικών αγνόησης της αυτονομίας και της δράσης των παιδιών βρίσκεται στην αντιμετώπιση των παιδιών ως μη έλλογων και μη κοινωνικοποιημένων όντων, τα οποία πρέπει να υποστούν τις δυνάμεις της κοινωνικοποίησης στο περιβάλλον του σχολείου. Για τον λόγο αυτόν, είναι κρίσιμη η επέκταση του νέου παραδείγματος της παιδικής ηλικίας και των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση και στο περιβάλλον του σχολείου με σκοπό την ανακατασκευή των αντιλήψεων που εμποδίζουν την αντιμετώπιση των παιδιών ως αυτόνομων και δρώντων όντων. Στο εγχείρημα αλλαγής των αντιλήψεων και του τρόπου που η εκπαίδευση και το σχολείο αντιμετωπίζουν τα παιδιά είναι απαραίτητη η επιστράτευση των επιχειρημάτων που έχουν αναπτυχθεί στα δύο επιστημονικά πεδία σχετικά με την αμφισβήτηση της ανεπάρκειας των παιδιών να κατέχουν δικαιώματα αυτονομίας και της ανάδειξης του παιδιού ως δρώντος κοινωνικού υποκειμένου.

### **Η συμβολή των εννοιών της δράσης και της αυτονομίας του παιδιού στην εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού και στην εισαγωγή τους στο σχολείο**

Η έννοια της δράσης του παιδιού αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο που εισάγει η κοινωνιολογική μελέτη της παιδικής ηλικίας (James & Prout, 1997). Η αυξανόμενη βιβλιογραφία για τη θετική συμβολή της δράσης των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεμελιώνεται θεωρητικά για την περίπτωση των παιδιών στην προσέγγιση της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας (Charteris & Smardon, 2018). Επομένως, σε θεωρητικό επίπεδο η αναγνώριση της δράσης του παιδιού επιτρέπει τη μεταφορά της στο πεδίο της μαθησιακής διαδικασίας. Υπό αυτή την οπτική, η ανάπτυξη της δράσης του παιδιού θεωρείται ένα δομικό στοιχείο της διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ταυτόχρονα αποτελεί έναν εκπαιδευτικό στόχο. Η δράση των παιδιών - μαθητών είναι δυνατό να αναδιαμορφώνει τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς οι μαθητές έχουν σημαντικό ρόλο στο τι και πώς θα μάθουν, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν υψηλότερο κίνητρο για μάθηση και προσδιορισμού εκπαιδευτικών στόχων (Schoon, 2017; Mitra, 2004). Από την άλλη πλευρά, η έννοια της δράσης αποτελεί μια διακριτή εκπαιδευτική κατηγορία για τη διδασκαλία και εκμάθηση των δικαιωμάτων των παιδιών, η οποία αποτελεί έναν σαφή εκπαιδευτικό στόχο (Brantefors & Quennerstedt, 2016). Για παράδειγμα, η αγωγή του πολίτη, μέσω της οποίας διδάσκονται τα δικαιώματα του παιδιού στο ελληνικό σχολείο, τοποθετεί την αναγνώριση της δράσης του ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Boyte & Finders, 2016). Ακόμα και σε ερευνητικό επίπεδο, η αναγνώριση της δράσης των παιδιών αποτελεί προϋπόθεση βάσει της



οποίας διεξάγεται η έρευνα για τον τρόπο που τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια των δικαιωμάτων τους (Quennerstedt, 2016).

Πέραν της θεωρητικής συμβολής στη διδασκαλία των δικαιωμάτων του παιδιού, και η πρακτική εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τις θεωρητικές εξελίξεις στο πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού. Η εφαρμογή στην εκπαίδευση του δικαιώματος της συμμετοχής, το οποίο πηγάζει από το άρθρο 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που κατοχυρώνει την αυτονομία του παιδιού και αποτελεί εξέλιξη του συγκεκριμένου άρθρου, αποτελεί ίσως το πιο σημαντικό δικαίωμα, καθώς, πέρα από τη θεωρητική και συμβολική του σημασία, μέσω αυτού τα παιδιά έρχονται από νωρίς σε επαφή με τη συμμετοχή στην κοινότητα και επομένως με την έννοια της δημοκρατίας. Το παραπάνω πλαίσιο εγκαθιδρύει μια σχολική κουλτούρα που σέβεται τα δικαιώματα συμμετοχής του παιδιού. Με την εφαρμογή της αρχής της συμμετοχής των παιδιών, οι κανονισμοί και οι κανόνες συμπεριφοράς σχεδιάζονται με τη συμβολή τους και η διδασκαλία στη σχολική τάξη είναι δημοκρατική, δεν υποτάσσει τον μαθητή, χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό στη βάση της ελευθερίας κάθε ατόμου και χρησιμοποιεί προχωρημένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία την ίδια στιγμή τα δικαιώματα του παιδιού διδάσκονται, γίνονται σεβαστά και εφαρμόζονται στην πράξη. Η συμβολή της εκπαίδευσης για τα δικαιώματα του παιδιού δεν συνίσταται απλά και μόνο στην ενημέρωση για τα δικαιώματα, αλλά εστιάζει στο να επηρεάσει τη νοοτροπία και τις αξίες των μαθητών και να τους ενδυναμώσει ώστε να υπερασπίζονται και να ενεργούν για την προάσπιση των δικαιωμάτων των άλλων (Covell et al., 2010:119-120).

Επιπρόσθετα, προκύπτει ότι τα δικαιώματα συμμετοχής είναι πολύ σημαντικά σε ένα πλαίσιο, όπως ο θεσμός του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα, όπου η εξουσία των ενηλίκων είναι απόλυτη, καθώς η αναγνώριση της σημασίας των απόψεων των παιδιών στις κοινωνικές έρευνες σχετικά με το πώς οι ενήλικες ελέγχουν τη ζωή τους αποτελεί ένα κρίσιμο στοιχείο για τα δικαιώματά τους. Επομένως, το νόημα των δικαιωμάτων συμμετοχής αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, εφόσον οι κοινωνικές δομές και διαδικασίες κατασκευάζονται από τους ενήλικες για λογαριασμό των παιδιών, ενώ οι πρώτοι διατηρούν παράλληλα μια εξουσιαστική σχέση απέναντί τους (Smith, 2007:149). Η σημαντικότερη συμβολή των δικαιωμάτων συμμετοχής είναι ότι τα παιδιά αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση ως παράγοντες που μπορούν να ασκήσουν επίδραση στις καταστάσεις που επηρεάζουν τη ζωή τους.

Η εκπαιδευτική νομοθεσία, η οποία διαμορφώνει τις θεσμικές προϋποθέσεις για την εισαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση, θεωρείται ότι πρέπει να είναι εναρμονισμένη κατάλληλα, ώστε να μη θεωρείται ότι αντιμετωπίζει τα παιδιά ως παθητικούς αποδέκτες μια υπηρεσίας που παρέχεται μέσω ενός ενηλικοκεντρικού συστήματος (Bagg, 1999). Όπως αναφέρθηκε, είναι προφανές ότι το παραπάνω έχει προεκτάσεις στην κατοχύρωση του δικαιώματος της συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον, καθώς δεν είναι δυνατό να προωθείται η συμμετοχή των παιδιών μέσω ενός συστήματος που τα αντιμετωπίζει ως παθητικά αντικείμενα της διαδικασίας μάθησης.

Για τον παραπάνω λόγο η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε.,



εξετάζοντας τις εκθέσεις των κρατών σχετικά με την εφαρμογή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή των άρθρων 42, 28, 29 και 12, τα οποία αποτελούν τον πυλώνα για την πραγμάτωση μιας εκπαίδευσης επικεντρωμένη στα δικαιώματα του παιδιού. Από την εξέταση των καταληκτικών παρατηρήσεων της Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Παιδιού προς τις χώρες μεταξύ των ετών 2000 και 2011 προκύπτει ότι η Επιτροπή με τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις της επιχειρεί να ευθυγραμμίσει την εκπαιδευτική πολιτική με τις επιταγές της Σύμβασης που δίνουν έμφαση στην αυτονομία και την ολιστική εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση και το σχολείο. Οι σημαντικότερες προτάσεις σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχολείο ήταν οι εξής: κατάρτιση και ευαισθητοποίηση του προσωπικού και των μαθητών, νομοθεσία που να επιτρέπει τα σχολικά συμβούλια και τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων σχετικών τόσο με τη διοίκηση του σχολείου όσο και με την εκπαίδευση εντός της σχολικής αίθουσας, τακτική αναθεώρηση του βαθμού στον οποίο η άποψη των παιδιών λαμβάνεται υπόψη και έχει αντίκτυπο στις πολιτικές και τα προγράμματα του σχολείου. Σχετικά με την εκπαίδευση για τα δικαιώματα του παιδιού, οι κύριες προτάσεις της Επιτροπής συνοψίζονται στην επαρκή και συστηματική κατάρτιση προσωπικού και μαθητών πάνω στις προβλέψεις της Σύμβασης, ανάπτυξη φιλικού προς τα παιδιά εκπαιδευτικού υλικού, λήψη πρωτοβουλιών για την εκπαιδευτική ένταξη περιθωριοποιημένων ομάδων, ενσωμάτωση της Σύμβασης στα αναλυτικά προγράμματα, ένταξη των αρχών της Σύμβασης στη δομή και τις πρακτικές των σχολείων και εμπλοκή των παιδιών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εφαρμόζουν στην πράξη τα ανθρώπινα δικαιώματα (Lundy, 2012).

Σε θεωρητικό επίπεδο, προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί η θεωρητική θεμελίωση ότι τα παιδιά έχουν την επάρκεια να είναι φορείς δικαιωμάτων αυτονομίας. Η προσέγγιση αυτή αντιστοιχίζεται στο θεωρητικό πεδίο των δικαιωμάτων του παιδιού με την πραγματιστική τάση της εκτίμησης της επάρκειας του παιδιού να λαμβάνει έλλογες αποφάσεις. Αυτή η τάση θεωρεί ότι δεν υπάρχουν λόγοι για την άρνηση απόδοσης δικαιωμάτων στο παιδί, εκτός εάν η ανεπάρκειά του μπορεί να επιδειχθεί. Ως εκ τούτου, τα παιδιά θα μπορούν να έχουν δικαιώματα, εκτός από τις περιπτώσεις που αποδεικνύονται ανεπαρκή. Το σημαντικό στοιχείο αυτής της τάσης βρίσκεται στο γεγονός ότι εναρκτήρια υπόθεση είναι η επάρκεια και όχι η ανεπάρκεια του παιδιού να κατέχει δικαιώματα, η απόδειξη της οποίας δεν βαρραίνει τα παιδιά αλλά τους ενήλικες (Φασούλης, 2016:139). Βάσει της παραπάνω αρχής, το πρώτο στοιχείο που προϋποθέτει την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην εκπαίδευση, αλλά και την αποτελεσματική διδασκαλία τους, είναι η αποδόμηση αντιλήψεων που περιορίζουν την αυτονομία του και υποτιμούν την αξία του ως ανθρώπινου όντος. Για παράδειγμα, η εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με μεθόδους σωματικής τιμωρίας όχι μόνο προσβάλλει θεμελιώδη δικαιώματα προστασίας του παιδιού, αλλά έχει και συμβολικό χαρακτήρα, εφόσον αγνοείται η ανθρώπινη υπόσταση και η αξιοπρέπεια του παιδιού, το οποίο καταλήγει και στην προσβολή του δικαιώματος αυτονομίας του. Ομοίως, η λήψη μέτρων με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών ενάντια στο bullying αποδεικνύει ότι τα δικαιώματα του παιδιού γίνονται σεβαστά στην πράξη, αλλά και ότι η αξιοπρέπεια του παιδιού



ως αυτόνομοι όντως γίνεται σεβαστή. Με βάση το ίδιο σκεπτικό, ασκείται κριτική στη φοίτηση των παιδιών σε θρησκευτικά σχολεία, καθώς αποτελούν απειλή για την αυτονομία του παιδιού (Margles, 2005).

Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων αυτονομίας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη αξία ενόψει της θεωρητικής αναγνώρισης της αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ δικαιωμάτων αυτονομίας και προστασίας, στοιχείο που σηματοδοτεί τη σύγχρονη εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού. Εν συντομία, το βασικό επιχείρημα για τη θεωρητική αναγνώριση της αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ δικαιωμάτων αυτονομίας και προστασίας υποστηρίζει ότι χωρίς την αναγνώριση των δικαιωμάτων προστασίας το παιδί δεν θα μπορεί να ασκήσει και να επιβάλει τα δικαιώματα αυτονομίας του, καθώς τα πρώτα χρησιμεύουν στην αναγνώριση και διατήρηση της αυτονομίας, αφού προστατεύουν το παιδί από μεταχείριση που την «καταστρέφει», αλλά και αντίστροφα ότι τα δικαιώματα αυτονομίας εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότερη προστασία του παιδιού (Freeman, 1994:323). Για παράδειγμα, η προστασία του παιδιού από την κακοποίηση είναι πιο αποτελεσματική όταν αναγνωρίζεται ως αυτόνομο ον, του οποίου η αξιοπρέπεια αποτελεί αντικείμενο σεβασμού (Freeman, 2010). Συνεπώς, εμφανίζεται μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ δικαιωμάτων προστασίας και αυτονομίας, «η αυτονομία να παρέχει την προστασία και η προστασία να διατηρεί την αυτονομία» (Eade, 2003:164).

Στην ίδια λογική θεμελιώνεται και το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς, αν θεωρήσουμε το δικαίωμα στην ιδιωτικότητα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, αναπόφευκτα έχει εφαρμογή και στα παιδιά. Υπό αυτή την ανάγνωση, η αξία της ιδιωτικότητας δεν προκύπτει από τις συνέπειές της, αλλά γιατί προστατεύει περιοχές της ζωής του δρώντος ατόμου μέσω των οποίων μπορεί να ασκήσει την αυτονομία του, η οποία αποτελεί θεμέλιο λίθο της δυνατότητας άσκησης της επιλογής (Davis, 2001: 248). Άλλωστε, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 16) ορίζει ότι «κανένα παιδί δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αυθαίρετης ή παράνομης επέμβασης στην ιδιωτική του ζωή, στην οικογένεια του, στην κατοικία του ή στην αλληλογραφία του, ούτε παράνομων προσβολών της τιμής και της υπόληψής του». Η πρώτη διάσταση της ιδιωτικότητας σχετίζεται με τον βαθμό πρόσβασης τρίτων σε ζητήματα της προσωπικής ζωής του ατόμου, ενώ η δεύτερη με τον έλεγχο που ασκείται στη διάδοση προσωπικών πληροφοριών σε τρίτους από άλλα άτομα, οι οποίοι γνωρίζουν ευαίσθητα προσωπικά ζητήματα ενός ατόμου. Τα παραδείγματα ενδεχόμενης προσβολής του δικαιώματος των μαθητών στην ιδιωτικότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι πολλά. Προστασία της εκτός σχολείου ιδιωτικής ζωής του μαθητή, αποκάλυψη οικογενειακών πληροφοριών, διάδοση πληροφοριών σχετικά με τη σχολική επίδοση του παιδιού εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, αποκάλυψη προσωπικών προτιμήσεων ή συναισθημάτων του παιδιού είναι μερικά παραδείγματα από στοιχεία που οι μαθητές θα απαιτούσαν να κρατήσουν ιδιωτικά. Εκτός από πρακτικά ζητήματα, υπάρχουν απόψεις που επεκτείνουν την αξία της ιδιωτικότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η διάσταση αυτή της ιδιωτικότητας αναφέρεται στον βαθμό εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αφομοίωσης του διδακτικού αντικειμένου από τον μαθητή. Ο μαθητής με την παρουσίαση νέου εκπαιδευτικού αντικειμένου έχει το ερέθισμα να συσχετίσει το νέο διδακτικό αντικείμενο



με το υπάρχον γνωστικό του υπόβαθρο, να το διαπραγματεύεται και να το συγκρίνει με άλλο υλικό. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία προϋποθέτει έναν βαθμό ιδιωτικότητας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιπροσωπεύει την επίσημη πηγή γνώσης (Davis, 2001:246-252).

## ➤ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσω της εκπαίδευσης επιχειρείται μια επένδυση, η οποία σκοπό έχει να αποτρέψει καταστάσεις παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που εξελίχθηκαν ιστορικά. Η επιλογή της εκπαίδευσης ως μέσου μετάδοσης των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων επιβεβαιώνει την άποψη ότι η παιδεία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Αριστοτέλης, 2006:228-229). Για τον λόγο αυτόν, η εκπαιδευτική πολιτική, μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών διαδικασιών, στοχεύει στην ανάλογη κοινωνικοποίηση των μαθητών. Σε διακηρυγματοεπίπεδο η παραπάνω πρόθεση μοιάζει απόλυτα κατανοητή και επιτεύξιμη. Ωστόσο, η θεωρητική συμβατότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου ως δομής, με τις αξίες των δικαιωμάτων του παιδιού που επιχειρεί να μεταδώσει, μοιάζει δύσκολα επιτεύξιμη. Η εισαγωγή των κύριων χαρακτηριστικών στοιχείων από τα πεδία των δικαιωμάτων του παιδιού και της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας προσφέρει σημαντικά θεωρητικά και πρακτικά δεδομένα που καθιστούν επιτεύξιμη όχι μόνο τη διδασκαλία αλλά και την πρακτική εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού.

Παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Smith, 2007; Smith, Nairn, Sligo, Gaffney & McCormack, 2003) δείχνουν ότι η ενθάρρυνση ενεργού συμμετοχής των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους άλλους εμπλεκόμενους, καθώς και για το σχολείο. Η επίδειξη σεβασμού στα παιδιά και η αντιμετώπισή τους ως ενεργών δρώντων στη διαδικασία της εκπαίδευσής τους και όχι απλώς ως αποδέκτες της, αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους και τα ενδυναμώνει ώστε να είναι ενεργοί συνδιαμορφωτές της μάθησης, αλλά και της ζωής τους στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων εντός του περιβάλλοντος του σχολείου. Η επιτυχημένη πρακτική που έχει εφαρμοστεί σε σχολεία (Gaffney, McCormack, Higgins & Taylor, 2004:14), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά έχουν ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που εξασφαλίζει επιτυχώς την κατοχύρωση και την άσκηση των δικαιωμάτων τους, αποδεικνύει στην πράξη ότι αυτά κατέχουν ικανότητες που αποδεικνύονται κρίσιμες, προσφέροντας ταυτόχρονα έμπρακτη απόδειξη στο γεγονός ότι τα παιδιά κατέχουν ικανότητες και άρα την επάρκεια να θεωρούνται φορείς δικαιωμάτων αυτονομίας (Holzman, 1995).

## Βιβλιογραφία

Alderson P. (1999). Human rights and democracy in schools do they mean more than "picking up litter and not killing whales"? *The International Journal of Children's Rights*, 7, 185-205.



- Alderson P. (2000). School Students' Views on School Councils and Daily Life at School. *Children and Society*, 14, 121-134.
- Backer D. (1972). Political Socialization. Parameters and disposition. *Polity*, 3, 4, 586-600.
- Barr A. (1999). Children's rights and education. *Child Care in Practice*, 5, 2, 107-111.
- Boyte, H. & Finders M. (2016). A Liberation of Powers": Agency and Education for Democracy. *Educational Theory*, 66, 1-2, 127-145.
- Brantefors, L. & Quennerstedt, A. (2016). Teaching and learning children's human rights: A research synthesis, *Cogent Education*, 3:1, 1-18.
- Bucher R. & Stelling G. (1977). *Becoming Professional*. Beverly Hills, Calif.:Sage Publications
- Buckingham D. (2000). *The Making of Citizens. Young People News and Politics*. London: Routledge.
- Charteris, J. & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: emerging relational, ecological and new material considerations, *Pedagogy, Culture & Society*, 26:1, 51-68.
- Covell K. & Howe B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Covell K., Howe B. & McNeil J. (2010). Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*, 13, 2, 117-132.
- Davis A. (2001). Do Children Have Privacy Rights in the Classroom? *Studies in Philosophy and Education*, 20, 245-254.
- Eade L. (2003). Legal Incapacity, Autonomy and Children's Rights. *Newcastle Law Review*, 5, 2, 157-168.
- Freeman, M. (1983). *The Rights and Wrongs of Children*. London; Dover New Hampshire: Frances Pinter.
- Freeman M. (1994). Whither Children: Protection, Participation, Autonomy? *Manitoba Law journal*, 22, 307-327.
- Gaffney M., McCormack J., Higgins N. & Taylor N. (2004) Improving School Culture: What we Learned from Three Primary Schools. *Kairaranga*, 5 2, 36-44.
- Grover S. (2002). Why aren't these youngsters at school? Meeting Canada's Charter obligations to disadvantaged adolescents. *The International Journal of Children's Rights*, 19, 1-37.
- Holzman L. (1995). Creating Developmental Learning Environments. *School Psychology International*, 16, 199-212.
- James, A. & Prout, A. (eds). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (2<sup>nd</sup> ed). London: Routledge/ Falmer.
- Johnny L. (2006). Reconceptualising childhood: Children's rights and youth participation in schools. *International Education Journal*, 7, 1, 17-25.
- King M. (2004). The Child, Childhood and Children's Rights within Sociology. *The King's College Law Journal*, 15, 273-299.
- Lee N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Livingstone S. & Hargrave A. (2006). Harmful to children? Drawing conclusions from empirical research on media effects. In U. Carlsson and C. Von Feilitzen (Eds.), *In the Service of Young People*. Göteborg: Nordicom.
- Lundy L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38, 4, 393-411.
- Marples R. (2005). Against Faith Schools: A Philosophical Argument for Children's Rights.



- International Journal of Children's Spirituality*, 10, 2, 133-147.
- Mayall B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.
- McDevitt M. (2005). The partisan child: Developmental provocation as a model of political socialization. *International Journal of Public Opinion Research*, 18, 67-88.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106, 651-688.
- Oleson V. & Whittaker E. (1968). *The Silent Dialogue*. San Francisco: Jossey Bass.
- Quennerstedt A. & Quennerstedt M. (2014). Researching children's rights in education: sociology of childhood encountering educational theory. *British Journal of Sociology of Education*, 35, 1, 115-132.
- Quennerstedt A. (2016). Children's Human Rights at School – As Formulated by Children. *The International Journal of Children's Rights*, 24, 3.
- Reinharz S. (1979). *On becoming a social scientist*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schoon I. (2017). Conceptualising Learner Agency: A Socio- Ecological Developmental Approach, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. UCL, Institute of Education. Διαθέσιμο στο <https://www.llakes.ac.uk/sites/default/files/LLAKES%20Research%20Paper%2064%20-%20Schoon%2C%20I.pdf>
- Smith A. (2007). Children and Young People's Participation Rights in Education. *International Journal of Children's Rights*, 15, 147-164.
- Smith A.B., Nairn K., Sligo J., Gaffney M. and McCormack J. (2003). *Case Studies of Young People's Participation in Public Life: Local Government, Boards of Trustees and the Youth Parliament*. Dunedin: Children's Issues Centre.
- Stasiulis D. (2002). The active child citizen: Lessons from Canadian policy and the children's movement. *Citizenship Studies*, 6, 507-537.
- Zeichner K. & Gore J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 329-348.
- Αριστοτέλης (2006). Πολιτικά Δ', Ε', ΣΤ' (μετάφραση Αλέκα Τσιώκου, Θεοδώρου Χατζηκυριάκου). DeAgostini Hellas.
- Γκίβαλος Μ. (2005). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δερτιλής Γ. (1985). *Κοινωνικός μετασχηματισμός και στρατιωτική επέμβαση (1881-1909)*. Εξάντας: Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. (2007). Το αναγνωστικό κίνητρο των παιδιών: Διαστάσεις και σχέση με φύλο, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και χώρα καταγωγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 43, 121-140.
- Μεταξάς Α.-Ι.Δ. (1976). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Πανταζής Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου Δ. (υπεύθυνη έκδοσης) (1990). Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου. Θεσσαλονίκη: Έκδοση Εργαστηρίου Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
- Τερλεξής Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φασούλης Β. (2016). *Τα δικαιώματα του παιδιού. Ιστορική διάσταση, σύγχρονη εξέλιξη και η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Αθήνα: Παπαζήσης.