

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΙΕΘΝΕΣ ΔΙΚΑΙΟ ΚΑΙ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Διπλωματική Εργασία

Διαχείριση πολυπολιτισμικότητας και ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση.
Σύγχρονοι προβληματισμοί.
(Το παράδειγμα της μη τυπικής εκπαίδευσης ανηλίκων στην Ελλάδα.)

Ειρήνη Γκάτση
Α.Μ.: 1214Μ002

Επιβλέπων: Καθηγητής Στ. Περράκης

Τριμελής Επιτροπή: Καθηγητής Στ. Περράκης
Επίκουρη Καθηγήτρια Ντ. Μ. Μαρούδα
Καθηγητής Δ. Ν. Χρυσόχου

Αθήνα 2015

Στην οικογένειά μου
για την υποστήριξη,
την υπομονή και
την αγάπη τους.

“Education is the most powerful weapon which can use to change the world”

Nelson Mandela 1918-2013

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας, κλείνει μία άκρως ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική ακαδημαϊκή χρονιά. Η επαφή μου με τον ακαδημαϊκό χώρο, μετά από δύο χρόνια απουσίας, ήταν άκρως δημιουργική. Ήταν ιδιαίτερη τιμή για εμένα να συμμετέχω σε ένα τέτοιο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, στο Πανεπιστήμιο όπου ολοκλήρωσα και το πρώτο μου πτυχίο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κύριο Στέλιο Περράκη, για την σιγουριά που έδειξε στο πρόσωπό μου και με επέλεξε να συμμετάσχω στο Μεταπτυχιακό αυτό Πρόγραμμα, καθώς και για την απόλυτη εμπιστοσύνη που μου είχε, στην επιλογή του θέματος της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια κυρία Μαρία-Ντανιέλλα Μαρούδα για την έμπνευση που μου δίνει και πάνω από όλα για την ενθάρρυνση που μου δείχνει όλα αυτά τα χρόνια εντός και εκτός ακαδημαϊκού χώρου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	6
----------------	---

Α' Μέρος

Κεφάλαιο 1ο - Ορισμοί και έννοιες που αφορούν στην εκπαίδευση

1.1 Εκπαίδευση - Παιδεία	10
1.2 Πολυπολιτισμικότητα	12
1.3 Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	15
1.4 Τυπική, Μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση	20

Κεφάλαιο 2ο - Το δικαίωμα στην εκπαίδευση - Νομικό Πλαίσιο

2.1 Η Διεθνής Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989).....	25
2.2.Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου	29
2.3 Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες.	31
2.4 Διεθνές Σύμφωνο ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων	32
2.5 Διεθνές Σύμφωνο για Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα	33
2.6 Η Διακήρυξη της Χίλιετίας των Ηνωμένων Εθνών.....	37
2.7 Καταληκτικό Κείμενο Συνόδου Κορυφής ΟΗΕ.....	38
2.8 Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ).....	40
2.9 Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.....	43
2.10 Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης.....	50
2.11 Η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση.....	54
2.12.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατά το ελληνικό Σύνταγμα.....	60
2.12.2. Νομικό πλαίσιο προστασίας από τις διακρίσεις στην Ελλάδα	63
2.12.3 Νόμος 3304/2005 για την “εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης.....	64

Β' Μέρος

Κεφάλαιο 3ο - Η Κοινωνική Ανισότητα, ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός και ο ρόλος των ΜΚΟ στη μη τυπική εκπαίδευση

3.1 Νέες Κοινωνικές Ομάδες.....	67
3.2 Κοινωνικές Ανισότητες	71
3.3 Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός	77
3.4 Μοντέλα Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικές Πολιτικές Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας.....	80
3.4α Αφομοιωτικό Μοντέλο	84
3.4β Μοντέλο Ενσωμάτωσης.....	86
3.4γ Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	88
3.4δ Αντιρατσιστικό Μοντέλο	90
3.4ε Το διαπολιτισμικό μοντέλο	91
3.5 Ο ρόλος των ΜΚΟ.....	94
3.6 Ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση	98
Α. ΑΡΣΙΣ -Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων	101

A.2Παρεμβάσεις στην περιοχή της Θεσσαλονίκης	104
A.3Παρεμβάσεις στην περιοχή της Αθήνας	105
A.4Ξενώνες φιλοξενίας.....	105
A.5Κέντρα Υποστήριξης Νέων	107
A.6Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα: COMPASS - COMPASITO	108
B.Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού	108
B.1Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Δικτύου	110
B.2Εργαστήριο Πολιτισμού.....	111
Γ.Δρόμοι Ζωής -Για την Υποστήριξη Κοινωνικά Αποκλεισμένων Παιδιών και Οικογενειών	111
Γ.1Οι σκοποί της Οργάνωσης "Δρόμοι Ζωής"	112
Γ.2Οι στόχοι των Δρόμων Ζωής για την εκπαίδευση των παιδιών	113
Γ.3Ομαδικές δραστηριότητες	113
Δ.Διαπολιτισμικό Κέντρο Προώθησης της Ένταξης Προσφύγων "ΠΥΞΙΔΑ"	114
Δ.1Στόχοι "ΠΥΞΙΔΑΣ"	115
Δ.2Εκπαιδευτικές δραστηριότητες " ΠΥΞΙΔΑΣ"	115
Κεφάλαιο 4ο - Έλεγχος τήρησης των Διεθνών Συμβάσεων.....	117
4.1 Ο έλεγχος μέσω του Δικαστικού Μηχανισμού του ΕΔΔΑ.....	117
4.2 Η Νομολογία του ΕΔΔΑ - Οι κυριότερες αποφάσεις για το δικαίωμα στην εκπαίδευση.....	117
4.3Η Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου(CCPR).....	121
4.4Η Επιτροπή για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. (CESCR)	121
4.5 Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC)	122
4.6.1Ερμηνευτικά Σχόλια των Διεθνών Επιτροπών του ΟΗΕ για το δικαίωμα στην εκπαίδευση.....	124
A.Γενικό Σχόλιο Νο. 13 επί του άρθρου 13 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα.	124
B. Γενικό Σχόλιο Νο. 11 επί του άρθρου 14 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα.	126
Γ.Γενικό Σχόλιο Νο.1 επί του άρθρου 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού	127
4.6.2 Συστάσεις των Επιτροπών των Ηνωμένων Εθνών προς την Ελλάδα.....	130
A.Συστάσεις της Επιτροπής των Δικαιωμάτων του Παιδιού προς την Ελλάδα	131
B.Συστάσεις της Επιτροπής για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα προς την Ελλάδα	136
Γ.Συστάσεις της Επιτροπής για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων προς την Ελλάδα	139
4.6.3Οι Εκθέσεις του Ειδικού Επιτρόπου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα προς το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα	139
4.6.4 Σύσταση Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης	141
4.6.5Εκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας.....	142
Σύγχρονοι Προβληματισμοί για την εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε ένα γενικότερο πλαίσιο	143
Συμπεράσματα.....	152
Εργογραφία.....	153

Εισαγωγή

Σκοπός αυτής της διπλωματικής είναι να παρουσιάσει το δικαίωμα στην εκπαίδευση, το οποίο αποτελεί κοινωνικό δικαίωμα όλων, η ανεμπόδιστη παροχή της αποτελεί κύρια υποχρέωση της κάθε χώρας και οφείλει να διασφαλίζει την ασφαλή συμμετοχή των ανηλίκων σε αυτή. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση και η απόλαυση αυτού, είναι από τα κυριότερα αυτοτελή δικαιώματα των παιδιών και χρήζουν της απόλυτης προστασίας από μέρους της κάθε χώρας.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι μία τεράστια θεματική. Για το λόγο αυτό, ήδη από τον τίτλο της εργασίας μου, συγκεκριμενοποιείται η ομάδα στόχος της παρουσίασης. Έτσι η κύρια έρευνα εστιάζει στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και ειδικότερα στο ρόλο που έχουν οι ΜΚΟ.² Ο ρόλος αυτός μάλιστα, που αναλαμβάνουν, έγκειται στα πλαίσια, κυρίως, της μη τυπικής εκπαίδευσης και αφορά κατά κύριο λόγο ανήλικους που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες. Η εργασία θα ασχοληθεί με τα παιδιά μετανάστες, πρόσφυγες και παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.

Για λόγους πρακτικούς, και επειδή το δικαίωμα στην εκπαίδευση μπορούμε να το αναγάγουμε σε πολλά επίπεδα και να το αναλύσουμε ποικιλοτρόπως, έκρινα σκόπιμο, όπως φαίνεται και από τον υπότιτλο, η έρευνά μου να κινηθεί κυρίως εντός ελληνικού πλαισίου. Πώς δηλαδή οι ΜΚΟ στην Ελλάδα δράττοντας τα περιστατικά, δρουν αναλόγως και κυρίως προς όφελος των παιδιών που έχουν ανάγκη την μάθηση.³

Πιο ειδικά, στην Ελλάδα, οι ΜΚΟ και η μη τυπική εκπαίδευση, συνήθως δρούν επικουρικά με τη θεσμική σχολική τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που προγράμματα τρέχουν για τα παιδιά και με τα παιδιά τα οποία βρίσκονται είτε εκτός σχολείου, επειδή το έχουν εγκαταλείψει, είτε δεν παρακολουθούν τακτικά τα μαθήματα για διάφορους και ποικίλους λόγους. Όπως θα αναλυθεί και πιο

² Όπου ΜΚΟ εννοούνται οι Μη Κρατικές Οργανώσεις, Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί ή Μη Κερδοσκοπικές Αστικές Οργανώσεις. Μέσα σε αυτές αναλόγως του καταστατικού τους, εντάσσονται και τα σωματεία.

³ Η έννοια της μάθησης σύμφωνα με τον Bigge (1990), έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο. Οι αλλαγές του ατόμου μέσω της μάθησης συντελούνται στο πεδίο των γνώσεών του, των δεξιοτήτων και των στάσεών του. Βεβαίως, η μάθηση δεν ολοκληρώνεται μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά είναι μια συνεχής διεργασία που συντελείται δια βίου και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους και μέσα.

κάτω, τα παιδιά που δεν συμμετέχουν στο σχολείο είναι εξαιρετικά ευάλωτα στην εκμετάλλευση και είτε αναγκάζονται να δουλεύουν παράνομα - αυτό απαντάται σαν φαινόμενο ειδικά σε χώρες οι οποίες δεν βρίσκονται απαραίτητως σε εμπόλεμες ζώνες πχ. Ευρωπαϊκές χώρες αρκετά παιδιά Ρομά - είτε τυγχάνει πολύ συχνά να στρατολογηθούν από ένοπλες οργανώσεις - κυρίως σε χώρες όπου υπάρχουν διεθνείς ή εμφύλιες συρράξεις.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος το πρώτο κεφάλαιο εμπεριέχει την καταγραφή κάποιων πολύ σημαντικών ορισμών και εννοιολογικών προσεγγίσεων. Αυτό έχει ως στόχο να διευκολύνει την όλη διαδικασία, καθώς οι ορισμοί σχετίζονται απόλυτα με την εκπαίδευση/μάθηση/παιδεία. Επίσης θα αναλυθεί ο όρος της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας καθώς και το νόημα που έχουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος θα γίνει μία σύντομη ανάλυση των τριών τύπων που έχουμε στην εκπαίδευση: τυπική, μη τυπική και άτυπη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία αρκετά περιεκτική καταγραφή των διεθνών Συμβάσεων, Διακηρύξεων και Συμφώνων που αφορούν στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει τη μελέτη του νομικού πλαισίου προστασίας του δικαιώματος τόσο στο διεθνές όσο και στο ευρωπαϊκό δίκαιο. Η μελέτη των κειμένων του διεθνούς δικαίου και του ευρωπαϊκού δικαίου έχει ως στόχο να διερευνήσει κατά πόσο αυτά τα κείμενα έχουν επηρεάσει τους δρώντες και τυχόν επιδράσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων για τη μη τυπική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Ελλάδα ως κράτος-μέρος της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου οφείλει να προστατεύει και προάγει το δικαίωμα στην εκπαίδευση αλλά και να συμμορφώνεται και να εναρμονίζει την εσωτερική της νομοθεσία με τις σχετικές διατάξεις αυτής.

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της εργασίας μου αρχικά, στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται μία ανάλυση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν τα παιδιά που εξετάζονται εδώ καθώς και οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα. Κατόπιν γίνεται μία ανάλυση των μοντέλων εκπαίδευσης, τα οποία αν και αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην τυπική εκπαίδευση, εντούτοις χρήζουν αναφοράς, καθώς και η μη τυπική εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα από αυτά. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί ο ρόλος των ΜΚΟ στη μη τυπική εκπαίδευση. Όπως προανέφερα, παρόλο που δεν αντικαθιστούν το θεσμό του σχολείου και της τυπικής εκπαίδευσης δρώντας κυρίως επικουρικά, παρά ταύτα πολλές φορές αποτελούν τη μοναδική γέφυρα επικοινωνίας των ανηλίκων με τη μάθηση. Επίσης στέκονται χρήσιμοι αρωγοί στη

διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, καθώς πολλές φορές το σχολείο αδυνατεί να υλοποιήσει έμπρακτα όσα έχει εντάξει στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Οι ΜΚΟ είναι εκείνες που κάνοντας παρεμβάσεις μέσα στα σχολεία, και έχοντας ως όπλο τη μη τυπική εκπαίδευση, καταφέρνουν αρκετές φορές να εναρμονίσουν τον διαφορετικό πληθυσμό μιας σχολικής αίθουσας και να αναδείξουν τα κοινά στοιχεία που έχει.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε προγράμματα και δράσεις τεσσάρων ελληνικών ΜΚΟ⁴. Σκοπός ωστόσο της έρευνας δεν είναι μόνο να παρουσιάσει τους δρώντες ΜΚΟ και τους τρόπους με τους οποίους δραστηριοποιούνται επάνω στη μη τυπική εκπαίδευση, αλλά να αναδείξει τις περαιτέρω δυνατότητες που υπάρχουν επάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις. Μάλιστα θα αναλυθεί και ο ρόλος των ΜΚΟ ως προς την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τις περισσότερες άλλωστε φορές, μέσα από πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, καταφέρνουν να προωθούν τη γνώση των δικαιωμάτων του ανθρώπου.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν οι Καταληκτικές Παρατηρήσεις και οι Συστάσεις Επιτροπών του ΟΗΕ, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, καθώς και της τελευταίας Έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας, για το δικαίωμα στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Τέλος θα δούμε ποιοί προβληματισμοί ανακύπτουν διανύοντας τη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα και αν πραγματώθηκαν κάποιοι από τους στόχους που είχαν τεθεί στο ξεκίνημα αυτού. Υπάρχουν καινοτόμες ιδέες και πρωτοβουλίες; Η πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη έχει την ίδια μορφή που είχε στα τέλη του 20ου αιώνα; Ποιές είναι οι νέες προκλήσεις; Η εκπαίδευση θεωρείται κεκτημένο στη χώρα μας ή υπάρχουν ομάδες ανηλίκων που ακόμη και σήμερα δεν έχουν πρόσβαση σε αυτή; Παρόλο που η καθολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν από τους κύριους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας που είχαν τεθεί το 2000 από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ⁵ και μέσα από το Παγκόσμιο Συνέδριο του Ντακάρ⁶, τελικά επιτεύχθηκε ως στόχος; Το 2015 αποτελεί έτος ορόσημο για το ζήτημα της εκπαίδευσης. Θα δούμε λοιπόν ποιοί είναι οι νέοι προβληματισμοί που ανακύπτουν και εάν καταφέραμε να

⁴ Οι τέσσερις αυτές ΜΚΟ επιλέχθηκαν βάσει του έργου που κάνουν στον τομέα της μη τυπικής εκπαίδευσης, δουλεύοντας ειδικά με παιδιά πρόσφυγες, μετανάστες και παιδιά που ανήκουν στην Ελληνική μειονότητα της Θράκης για παραπάνω από μία δεκαετία.

⁵ United Nations Millennium Declaration, The General Assembly, 8th plenary meeting, 2000

⁶ The Dakar Framework for Action, UNESCO, 2000.

έχουμε κάποιες θετικές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης την τελευταία δεκαπενταετία.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων θα οδηγήσει στην κατανόηση τόσο των κακών χειρισμών σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας αλλά και αναζήτηση νέων κατάλληλων τρόπων για την εισαγωγή πρακτικών στην Ελληνική μη τυπική εκπαίδευση και περαιτέρω στην τυπική εκπαίδευση, καθώς και μέτρα σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες για την επιτυχημένη προσαρμογή στις νέες συνθήκες και στην κυρίαρχη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μέρος Α΄

Κεφάλαιο 1ο - Ορισμοί και έννοιες που αφορούν στην εκπαίδευση

1.1 Εκπαίδευση - Παιδεία

Στη γενικότερη χρήση ο όρος εκπαίδευση ή παιδεία προσδιορίζει την ανατροφή των νέων, δηλαδή την πνευματική και ηθική αγωγή, την διάπλαση των διανοητικών ικανοτήτων και του χαρακτήρα, ιδίως με την παροχή συστηματικής διδασκαλίας, για παράδειγμα στα σχολεία καθώς και σε άλλα ιδρύματα πλήρους εκπαίδευσης. Κατά προέκταση, ο όρος, προσδιορίζει παρόμοια την εκπαίδευση ή άσκηση προς όφελος των ενηλίκων.

Μερικές φορές μάλιστα, ο όρος επεκτείνεται τόσο ώστε να συμπεριλάβει και την εκπαιδευτική επενέργεια όλων των κοινωνικών ρυθμίσεων. Έτσι, ειδικότερα στις περιπτώσεις αυτές, στα ελληνικά, ο όρος “education” θα αποδιδόταν καλύτερα με τη λέξη παιδεία.

Σαφώς και είναι αδύνατο να διαγραφούν εδώ όλες οι ιστορικές και σύγχρονες συγκρούσεις και αμφισβητήσεις που αφορούν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην παιδεία. Είναι πρόδηλο πως μόλις κανείς προσπαθήσει να ξεφύγει από τον γενικό ορισμό της, όπως καταγράφηκε στην πρώτη παράγραφο, τότε ανακύπτουν οι δυσκολίες.

Οι αντιλήψεις για τη φύση και το χώρο της αλήθειας, της κοινωνικής τάξης, των θρησκευτικών πεποιθήσεων κλπ. καθιστούν τη φύση και τη λειτουργία της εκπαίδευσης εξαρτημένες σε ένα βαθμό που είναι πιθανότατα μεγαλύτερος από ό,τι ισχύει σε άλλα ζητήματα της κοινωνικής ζωής.

Αυτός είναι και ο λόγος που οι διαφορετικοί ορισμοί της εκπαίδευσης καταλήγουν επίσης σε διαφορές αντιλήψεων ως προς τις μεθόδους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Έτσι μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα αρχικό συμπέρασμα πως ο πιο γενικός ορισμός της παιδείας είναι πιθανόν και ο πιο εύχρηστος.⁷

Στη συνέχεια θεωρώ απαραίτητο να παρατεθούν τα επιχειρήματα κάποιων θεωρητικών

⁷ Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Υπό την αιγίδα της UNESCO, No 2,, σελ.697-680, Εκδόσεις Ελληνική Παιδεία Α.Ε., Αθήνα 1972

οι οποίοι με τον τρόπο τους προσπάθησαν να αναλύσουν την κατάσταση των ανθρωπίνων κοινωνιών, κινούμενοι ωστόσο πιο πολύ στη σφαίρα της φιλοσοφίας καθώς ανέπτυξαν θεωρίες σχετικές με τη διαμόρφωση της ιδανικής κοινωνικής κατάστασης.

Ο Emile Durkheim υιοθέτησε την άποψη ότι η επιστημονική χρήση του όρου θα έπρεπε να είναι ακριβέστερη. Υποστήριξε μάλιστα ότι η εκπαίδευση θα έπρεπε σαν όρος να χρησιμοποιείται μόνο για την “επιρροή που ασκείται από όλες τις ώριμες γενεές σε αυτούς που δεν είναι ακόμη έτοιμοι για την κοινωνική ζωή”. Κατ’αυτό τον τρόπο διατύπωσε εύστοχα τον ορισμό του, κατά τον οποίο “η εκπαίδευση έγκειται στη μεθοδική κοινωνικοποίηση της νέας γενεάς”.⁸ Ο ορισμός αυτός πηγάζει από το ότι ο Durkheim έβλεπε την εκπαίδευση λειτουργικά σαν ένα θεσμό που υπηρετούσε την επίτευξη συναινεσέως και κοινωνικής ενσωματώσεως με την καλλιέργεια των καταλλήλων προσωπικών ιδιοτήτων στις επερχόμενες γενεές: “Η κοινωνία μπορεί να επιβιώσει μόνο όταν μεταξύ των μελών της υπάρχει ένας επαρκής βαθμός ομοιογενείας: η εκπαίδευση διαιωνίζει και ενδυναμώνει την ομοιογένεια αυτή, σταθεροποιώντας μέσα στο παιδί τις ουσιώδεις ομοιότητες τις οποίες αξιώνει η συλλογική ζωή”. Την άποψη αυτή γενικά συμμερίζονται οι Ευρωπαίοι κοινωνιολόγοι, αν και μερικοί θεωρούν ότι ο τονισμός της “γενεάς” είναι περιοριστικός και δημιουργεί σύγχυση, δεδομένου ότι στην εκπαιδευτική σχέση μπορεί να υπάρχουν και άλλοι παράλληλοι όροι.⁹

Ο Max Weber σκιαγράφησε με σκοπό τη συγκριτική μελέτη μία “κοινωνιολογική τυπολογία των παιδαγωγικών μέσων και σκοπών”, παραπληρωματική της τυπολογίας του για τις “κοινωνικές δομές κυριαρχίας”. Κάθε σύστημα παιδείας αποβλέπει στο να καλλιεργεί τους μαθητές για μια ειδική “διαγωγή ζωής” (conduct of life), που χαρακτηρίζει και συμφέρει την ομάδα με την αποφασιστική ισχύ στην κοινωνική ιεραρχία στα πλαίσια μιας ειδικής δομής κυριαρχίας, η οποία μπορεί να επισημανθεί κάπου κατά μήκος του χαρισματικού-ορθολογικού γραφειοκρατικού συνεχούς.¹⁰

Ο Karl Mannheim κατέταξε την παιδεία ανάμεσα στις κοινωνικές τεχνικές, οι οποίες αποτελούσαν μια γενική κατηγορία μεθόδων που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, έτσι ώστε αυτή να ταιριάζει στα επικρατούντα σχήματα κοινωνικής

⁸ Emile Durkheim, *Education and Sociology*, Free Press, 1956

⁹ Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Υπό την αιγίδα της UNESCO, No 2., σελ.680, Εκδόσεις Ελληνική Παιδεία Α.Ε., Αθήνα 1972

¹⁰ Max Weber, *Essays in Sociology*, , Editors: C. Wright Mills, Hans Heinrich Gerth, London Kegan Paul Trench, Trubner, p.243, 426-427, 1947

αλληλεπίδρασης και οργάνωσης.¹¹ Ο Mannheim ωστόσο, επηρεάστηκε αρκετά από την αμερικανική χρήση του όρου, η οποία υπό την επίδραση του πραγματισμού του John Dewey, τόνισε λιγότερο τις συντηρητικές κοινωνικές λειτουργίες της παιδείας και περισσότερο το ρόλο, που αυτή έχει να παίζει στην κοινωνική αλλαγή.¹²

1.2 Πολυπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα είναι μία νέα έννοια η οποία μπήκε σχετικά πρόσφατα στο λεξιλόγιό μας αλλά και στο δημόσιο διάλογο για την ταυτότητα, τη κουλτούρα, τη διαφορετικότητα, την ιθαγένεια, την κοινωνική συνοχή, τη νέα κοινωνία της γνώσης, τη διεθνή ειρήνη και ασφάλεια.

Η UNESCO με την Παγκόσμια Διακήρυξη στις 2 Νοεμβρίου 2001, υποστηρίζει στο άρθρο 1, ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι η κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και είναι τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος, όσο η βιοποικιλότητα για τη φύση.¹³

*“Article 1 – Cultural diversity: the common heritage of humanity
Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind. As a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations. “*

Όπως αναφέρει η Άννα Καραμάνου, π. πρόεδρος της Επιτροπής Δικαιωμάτων των Γυναικών και Ισότητας των Φύλων του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, *“Με τον όρο πολυπολιτισμικότητα ή πολιτισμική ποικιλότητα εννοούμε την συνύπαρξη σε ένα δεδομένο γεωγραφικό χώρο μιας πολλαπλής πολιτισμικής ετερότητας, η οποία κυρίως εδράζεται σε εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφορά. Η πολιτισμική διαφορετικότητα εκφράζεται επίσης μέσω του συστήματος αξιών, των προτύπων ζωής και διαβίωσης, της κοινωνικής οργάνωσης και συμπεριφοράς, του ενδυματολογικού κώδικα, της τέχνης και της*

¹¹Karl Mannheim ,Freedom, Power and Democratic Planning, Karl Mannheim Editors: H. H. Gerth & E.K Bramsted, London: Routledge & Kegan Paul, p.6, 1951

¹² Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Υπό την αιγίδα της UNESCO, No 2,, σελ.680, Εκδόσεις Ελληνική Παιδεία Α.Ε., Αθήνα 1972

¹³ UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Paris, November 2nd 2001

*λογοτεχνίας, καθώς και της θεώρησης του κόσμου και της αντιμετώπισης των φιλοσοφικών υπαρξιακών ζητημάτων. Η πολυπολιτισμικότητα, δηλαδή, αναφέρεται σε ουσιώδεις αλλαγές που συντελούνται στη δομή της κοινωνίας ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις, αξίες και τρόπο ζωής.*¹⁴

Η πολυπολιτισμικότητα ως φαινόμενο ασχολείται με ζητήματα τα οποία ανέκαθεν απασχολούσαν τις κοινωνίες στην ιστορική τους εξέλιξη. Τα ζητήματα αυτά ανάγονται στις θεμελιώδεις αρχές της “ισότητας των πολιτισμών”, της “ισότητας των ευκαιριών”, των “δικαιωμάτων και της κοινωνικής υπόστασης των εθνοτικών και εθνικών μειονοτήτων”. Φυσικά αποτελούν ζητήματα που απασχολούν τα μάλα τις σύγχρονες κοινωνίες.¹⁵

Τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες, ειδικότερα στο πλαίσιο της παγκοσμιότητας, ανάγονται σε ένα νέο επίπεδο. Οι δεσμοί αμοιβαιότητας, αλληλεπίδρασης, και αλληλεξάρτησης ενισχύονται αδιάκοπα σε όλους τους τομείς της υλικής και πνευματικής δημιουργίας, ακόμη και μεταξύ κοινωνιών που έως πρότινος ζούσαν απομονωμένες η μία από την άλλη.

Τα βασικά χαρακτηριστικά μίας πλέον αναπόφευκτης πορείας προς μία οικουμενική κοινότητα, η οποία θα χαρακτηρίζεται από την συμπληρωματικότητα και την πολυμορφία είναι η εντεινόμενη διεθνοποίηση στους τομείς της οικονομίας, της τεχνολογίας και της επιστήμης, η ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας και ενημέρωσης, η διασπορά των πολιτισμικών στοιχείων σε παγκόσμια κλίμακα, η ενίσχυση της κινητικότητας των ανθρώπων και η τάση για ευρύτερες οικονομικοπολιτικές ολοκληρώσεις.

Οι αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στους λαούς πολλαπλασιάζονται και ευνοούν την επαφή πληθώρας πολιτισμικών στοιχείων, δημιουργώντας έτσι νέες συνθέσεις. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών ενισχύεται και εμπλουτίζεται με τη μεταφορά νέων στοιχείων, των οποίων φορείς είναι και οι μεικτές μεταναστευτικές ή παλιννοστούντες πληθυσμιακές ομάδες.

¹⁴ Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας, έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ, σελ. 209-238, εκδόσεις Ίνδικτος, 2011,

¹⁵ Νεκταρία Παλαιολόγου - Οδυσσέας Ευαγγέλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική- Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών, σελ 23, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, 2011

Η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών, όπως έχει φανεί και ιστορικά, δεν πραγματοποιείται κατά κανόνα σε ένα πλαίσιο συνθηκών που διασφαλίζουν τη θεσμική και ουσιαστική ισότητα των φορέων τους. Η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός των μειονοτικών ομάδων, η οικονομική τους εκμετάλλευση, η άσκηση πιέσεων, η υποδαύλιση συγκρούσεων και η χρήση βίας καθιστούν την επαφή με το “διαφορετικό” πολύ πιο δύσκολη και σύνθετη από όσο θα πίστευε κανείς.¹⁶

Αξίζει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας δεν εγγράφεται μόνο στη μετανάστευση, αλλά και σε κάθε είδους μετακίνηση ατομική ή ομαδική, εθελοντική ή μη, πρόσκαιρη ή μόνιμη, που πραγματοποιείται για λόγους επαγγελματικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών, τουριστικών, περιβαλλοντικών, προσωπικών (μεικτοί γάμοι) κ.ά.

Ως βασικός κοινωνικός θεσμός, η εκπαίδευση βρίσκεται διαρκώς αντιμέτωπη με την ανάγκη προσαρμογής στις κοινωνικές αλλαγές. Η επιμόρφωση και η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, με στόχο την προσαρμογή της γνώσης τους στη σημερινή ιστορική και κοινωνική συγκυρία, είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά στρατηγικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας της εκπαίδευσης, διότι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του εν λόγω πληθυσμού. Επομένως, η επιμόρφωσή τους, ως “επανεπίδευση” σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη.¹⁷ Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών των μεταναστών έχουν συνδεθεί με μοντέλα εκπαίδευσης τα οποία ήδη έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες. Το ζήτημα που ανακύπτει και που μας αφορά ιδιαίτερα εδώ είναι εξωθεσμικά τι μέλει γενέσθαι. Εκεί που το σχολείο δεν μπορεί να επιληφθεί της κατάστασης και αναλαμβάνουν έτεροι φορείς το ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, έστω και για ένα μικρό χρονικό διάστημα ή ως μόνιμοι αρωγοί αυτών των ομάδων, ώστε να τις βοηθήσουν να αποκτήσουν μία αρχική επαφή με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

¹⁶ Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick, Celia Modgil, “Multicultural Education, The interminable debate”, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση - Προβληματισμοί - Προοπτικές, Επιμ.: Αθηνά Ζωνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαράμης, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997

¹⁷ Μηλίγκου Ευ., Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ 138-171, 1997

1.3 Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Κατόπιν της παραπάνω εισαγωγής με τον ορισμό και τα θέματα που απαρτίζουν τη σύνθετη έννοια της πολυπολιτισμικότητας, θα ήταν ορθό να γίνει μία σύντομη καταγραφή του ορισμού της διαπολιτισμικότητας και κατόπιν μία μικρή ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τα μοντέλα και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας θα γίνει εκτενέστερη καταγραφή παρακάτω.

Η διαπολιτισμικότητα λοιπόν, είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Δεν θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Αυτό γιατί η αφομοιωτική πολιτική δεν δέχεται σε καμία περίπτωση την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση. Ακόμη και όταν αυτή προκύψει, τότε το κράτος μέσω μηχανισμών θα έχει ως κύριο μέλημά του να εξισορροπήσει το σύστημα μέσω της ομογενοποίησης. Στον πολιτισμικό σχετικισμό γίνεται ακριβώς το αντίθετο, καθώς εκεί η ισότητα των πολιτισμών δρα ως η θεμελιώδης θέση αυτής της κατεύθυνσης. *“Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του...”*¹⁸, επομένως το κράτος μεριμνεί για τη δημιουργία και την προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού, μέσα από έναν αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη, συνταγματικά κατοχυρωμένη ισότητα εθνοτικών ομάδων και φυσικά για την ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Η διαπολιτισμική θεωρία, είναι ένα αρκετά διαφορετικό κεφάλαιο. Στη διαπολιτισμική θεωρία δίνεται έμφαση στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι βάσεις επάνω στις οποίες αρθρώνεται όλο το σύστημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι οι εξής: i) η αναγνώριση της ετερότητας, ii) η κοινωνική συνοχή iii) η ισότητα και τέλος iv) η δικαιοσύνη.

Έτσι οδηγούμαστε σε μία δυναμική σχέση η οποία μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφόρων υποκειμένων μιας κοινωνίας, και η οποία προσανατολίζεται σε πολιτικές ένταξης εκ της παραμονής (*jus solis*), παρά εκ της καταγωγής (*jus sanguinis*). Αυτή η σχέση περιστρέφεται γύρω από τις εξής τρεις έννοιες: i) της συμμετοχής, το “ανήκειν” σε μία συλλογικότητα συνδέεται με τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι, αλλά και τη συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής ταυτότητας, ii) της πρόσβασης, με την έννοια της ισότητας ευκαιριών και της

¹⁸ Γκόβαρης Χ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σελ 89, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2001

αξιοκρατίας και τέλος iii) της ευθύνης, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορρέουν από το “ανήκειν” σε μια συλλογικότητα”.¹⁹

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει ήδη δημιουργήσει ένα κοινό πλαίσιο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, ένα σύγχρονο κοινωνικό συμβόλαιο για όλους και όλες στην ΕΕ, ανεξαρτήτως εθνικότητας και καταγωγής. Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων προσφέρει το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούμε αποτελεσματικά και αποφασιστικά να επιλύουμε τις πολιτισμικές ή θρησκευτικές διαφορές, σεβόμενοι την ελευθερία και την ισότητα ανδρών και γυναικών. Η κεντρική θέση που κατέχουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ισότητα των φύλων στη Συνθήκη της Λισσαβώνας καταδεικνύεται από το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνονται στο άρθρο 2²⁰, όπου καταγράφονται οι αξίες βάσει των οποίων οργανώνεται και λειτουργεί η Ένωση.

Οι πολιτισμοί και οι κουλτούρες συνεχώς αλλάζουν. Έτσι βρισκόμαστε πλέον σήμερα σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο της Ευρώπης το οποίο είναι πολύ διαφορετικό από εκείνο που ήταν πριν από 50 χρόνια. Όπως αναφέρει και ο Daniel Cohn-Bendit “το διακύβευμα της πολυπολιτισμικότητας είναι να αποφασίσουμε αν θέλουμε να ζήσουμε σε μια κοινωνία ανοιχτή ή σε μια κοινωνία κλειστή. Η διαφορετικότητα και ο σεβασμός προς αυτή είναι ένα από τα θεμέλια της δημοκρατίας. Είναι επίσης μια από τις βασικές αρχές της πολιτικής οικολογίας. Η πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι ένα όραμα ουτοπικό, είναι η πραγματικότητα. Μια πραγματικότητα με την οποία πρέπει να δουλέψουμε”.²¹

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Κορνήλιο Καστοριάδη “υπάρχουν δύο ψυχικές εκφράσεις του μίσους. Η μία είναι το μίσος για τον άλλον και η άλλη είναι το μίσος για τον εαυτό μας.” Το ενδιαφέρον είναι, όπως τονίζει, ότι “και τα δύο είδη μίσους έχουν ως κοινή ρίζα την άρνηση της ψυχικής μονάδας να δεχθεί αυτό που είναι για την ίδια ξένο.”²²

¹⁹ Γκότοβος Α., Εκπαίδευση και ετερότητα, σελ 129, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2002

²⁰ Συνθήκη της Λισσαβώνας, αρ.2: “Η Ένωση βασίζεται σε αξίες του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, καθώς και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη μέλη εντός της κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από τον πλουραλισμό, την απαγόρευση των διακρίσεων, την ανοχή, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών.”

²¹ Daniel Cohn-Bendit, Que faire? Petit traite d’imagination politique a l’usage des Europeens, Hachette litteratures francaises, 2009

²² Κ. Καστοριάδης, Οι ρίζες του μίσους, Βλ.:Γ. Μανωλίδης, Θ. Μπεχλιβάνης, Φ. Φλώρου, Επιμ.: Χρ. Τσολάκης, Έκφραση Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι,σελ. 244-247, ΟΕΔΒ,1999, Αθήνα

Το διαφορετικό, ανέκαθεν αποτελούσε το αγκάθι στις σχέσεις των ανθρώπων. Πάντα ήταν ανέφικτο η αποδοχή του ξένου, του διαφορετικού, του άγνωστου να αντιμετωπιστεί με αισθήματα σεβασμού, κατανόησης και αλληλεγγύης. Η αποδοχή του διαφορετικού αποτελεί μία κατάκτηση, καθώς δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση αυθόρμητη ανθρώπινη αντίδραση. Το κλειδί στην όλη διαδικασία είναι η εκπαίδευση. Αυτή είναι που θα ανοίξει την πόρτα της γνώσης, θα σταθεί αρωγός στις κοινωνίες αποδεσμεύοντας τους ανθρώπους από τις προκαταλήψεις και θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και την αναγκαιότητα να αναπτυχθούν διάφορες προσεγγίσεις που θα στοχεύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μεταναστευτικών ομάδων και στη συνύπαρξη των πολιτισμών. Η εκπαίδευση και δη η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτή που καλείται να προάγει την παιδεία για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.²³ Η ποιότητα στην εκπαίδευση παραμένει πάντα ανοιχτό θέμα, ανεξάντλητο και κυρίαρχο στις συζητήσεις που γίνονται γύρω από το ζήτημα της εκπαίδευσης σε ένα γενικότερο πλαίσιο.

Η παγκοσμιοποίηση, η οποία ενισχύεται ιδιαιτέρως μέσα από την μετανάστευση, αποτελεί μία πραγματικότητα που συνδέει τους ανθρώπους μέσα στις κοινωνίες, δημιουργώντας μία αυξανόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Η Ελλάδα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ανακατάταξης και της συγκέντρωσης των κεφαλαίων σε συγκεκριμένες χώρες, αποτελεί πόλο έλξης μεικτών μεταναστευτικών ροών, οι οποίοι είτε τη βλέπουν ως μία γέφυρα που θα ενώσει το ταξίδι τους για την καρδιά της Ευρώπης είτε ως ένα μέρος που θα βρουν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης.²⁴ Ήδη στο έδαφος της Ευρώπης οι μετανάστες αποτελούν το 8% του συνόλου του πληθυσμού, αριθμώντας παραπάνω από 35 εκατομμύρια. Αυτό το νούμερο αυξάνει και τείνει να αυξηθεί ακόμη περισσότερο μέσα στα επόμενα χρόνια, καθώς οι δημογραφικοί και οικονομικοί παράγοντες αποζητούν εργατικό δυναμικό το οποίο προφανώς και θα προέλθει από αυτές τις μεταναστευτικές ροές.²⁵

Επομένως η εκπαίδευση είναι ο μόνος τρόπος να εξομαλυνθεί το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, και να αποτραπεί η πιθανότητα όξυνσης των ανισοτήτων λόγω

²³ UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

²⁴ Παντελής Γεωργονιάννης, Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη, σελ. 23, Εκπαιδευτική σειρά: Βηματαίσιμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, 2009

²⁵ B. Winkler, A multicultural society - A challenge for us all, Εισήγηση στο Brandon Lecture, Salzburg Seminar, 29 March 2007

αυτής. Η ποιοτική εκπαίδευση δε, για την οποία γίνεται λόγος ειδικά τα τελευταία χρόνια, είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο καθώς θα διαμορφώσει την παιδεία σε σχέση με τις νέες απαιτήσεις της εποχής που διανύουμε και σαφώς θα εξασφαλίσει πρόσβαση και επιτυχία στη μάθηση με την προαγωγή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.²⁶ Η ποιότητα της εκπαίδευσης φάνηκε πως το 1970 αποσυνδέθηκε από την κοινωνική πολιτική και συνδέθηκε με την οικονομία. Έτσι όροι όπως η αποτελεσματικότητα, η ποιότητα, η βελτίωση ποιότητας και η διασφάλιση ποιότητας, μπορούν να καταστήσουν την εκπαίδευση ως ένα υποσύστημα της οικονομικής πολιτικής των κρατών, το οποίο θα επηρεάσει το αξιακό περιεχόμενο της εκπαίδευσης.²⁷

Το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ένα ζήτημα που ανέκαθεν απασχολούσε τη διανόηση. Η ορολογία μπορεί να άλλαζε, ωστόσο οι προβληματισμοί κινούνταν πάντα γύρω από την ίδια σφαίρα. Η ποιότητα στην εκπαίδευση οριζόταν από το υποκειμενικό και ιστορικό στοιχείο. Η αέναη μεταβολή επηρεάζει σαφώς και τον ίδιο τον τομέα της εκπαίδευσης, ωστόσο κοινή παραδοχή είναι πως υπάρχουν κάποιες σταθερές αξίες τις οποίες οφείλουμε να υπερασπιζόμαστε, όπως η ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, η αλληλεγγύη, η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού, ο αλληλοσεβασμός και πάνω από όλα η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους. Συνοψίζοντας όλα τα προαναφερθέντα, παίρνουμε ουσιαστικά το απόσταγμα της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί τον αναντίρρητο εγγυητή όλων των προαναφερθέντων

²⁶ Α.Τριλιανός, Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής, Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, 2009

²⁷ Κάλλη Δρουσιώτη, Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Πανάκεια ή Παγίδα;, 2010, Βλ: <http://www.antibaro.gr/article/1128>: *“Ο υπερκαταναλωτισμός της εποχής μας δημιούργησε ένα δέσιμο του ανθρώπου με τα υλικά αγαθά, ώστε ο ίδιος να επιθυμεί την εργασία προς απόκτηση τους. Έτσι όμως επιτυγχάνεται και ο έλεγχος. Το Κεφάλαιο εξασφαλίζει τα “χέρια” και τα “μυαλά” της παραγωγικής του μηχανής, αλλά και τους καταναλωτές των προϊόντων του, ώστε το πρώτο να μεγαλώνει περαιτέρω. Αυτούς τους σκοπούς του Κεφαλαίου έρχεται να υπηρετήσει και η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση μόνο στην πλευρά της γνώσης που θα του εξασφαλίσει θέση στην αγορά εργασίας. Έτσι, δημιουργείται μια κοινωνία πλήρως ελεγχόμενη. Ο έλεγχος εκ μέρους του ισχυρού επιδιώκεται για ακόμα ένα σκοπό. Το Κεφάλαιο μετατρέπει τον άνθρωπο σε παραγωγική μηχανή και πολλές φορές του στερεί τη χαρά της ελεύθερης γνώσης και την καλλιέργεια πνεύματος που αυτή επιφέρει, με σκοπό να κατευθύνει και να ελέγξει τη γνώση, ανάλογα με τα δικά του συμφέροντα, υπό το ένδυμα της ποιότητας και προόδου.*

Κατά την Ποιοτική Εκπαίδευση δίνεται έμφαση στη διαπολιτισμικότητα, προφανώς εξαιτίας του νέου status της παγκοσμιοποίησης. Γίνεται αναφορά, όμως, μόνο στο σεβασμό του διαφορετικού και στη στήριξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, όπως με την εκμάθηση της γλώσσας της πλειονότητας. Ενώ ευνοείται το κλίμα της παγκοσμιοποίησης, εντούτοις πουθενά δεν αναφέρεται η προστασία των τοπικών-εθνικών χαρακτηριστικών. Δεν δίνεται επομένως έμφαση στη διατήρηση των τοπικών χαρακτηριστικών, γιατί φαίνεται ότι υπάρχουν άλλες προτεραιότητες, όπως η αύξηση των επιδόσεων, το οποίο για να επιτευχθεί προέχει να μάθουν οι αλλόφωνοι τη γλώσσα της πλειονότητας. Έτσι, δεν δίνεται η αρμόζουσα σημασία στο ότι και οι δύο ομάδες (αλλόφωνοι και γηγενείς) πρέπει να προστατευθούν από την αφομοίωση και την απαλοιφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Κατά τον ίδιο τρόπο, σε δεύτερη μοίρα μπαίνει και η εθνική συνείδηση. Ενώ η Ποιότητα στην Εκπαίδευση καλωσορίζει το διαφορετικό, δεν φαίνεται πουθενά να λαμβάνει μέτρα για προστασία της εθνικής συνείδησης. Όταν, λοιπόν, συμβαίνουν αυτά μπορούμε να πούμε ότι λειτουργεί ο αρνητικός χαρακτήρας της παγκοσμιοποίησης, ο οποίος όπως διαφαίνεται είναι επίφοβος.

Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να υπηρετεί την παραγωγική μηχανή, αλλά να μετατρέπεται σε μόρφωση, σε παιδεία, που να εξυπηρετεί τον κάτοχο της.”

αξιών.²⁸

Στοχεύοντας στη δημιουργία παγκόσμιων πολιτών, όπως ορίζει και ο Dower²⁹³⁰ οι έννοιες της ποιότητας της εκπαίδευσης και της σχολικής βελτίωσης πρέπει να ευθυγραμμίζονται προς το σκοπό αυτό. Ο παγκόσμιος πολίτης θα λαμβάνει την αγωγή που θα διατηρεί και σέβεται την πολιτισμική του ταυτότητα και ταυτόχρονα θα του επιτρέπει να κατανοεί τις έννοιες του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της κοινωνικής δικαιοσύνης, προκειμένου να συμμετέχει πλήρως σε ένα κόσμο δημοκρατικό με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σύμφωνα με την Διακήρυξη της Unicef του 2000 για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση, η ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει την εξασφάλιση της δικαιοσύνης, με απώτερο σκοπό όλοι οι μαθητές θα τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης, χωρίς διακρίσεις. Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι πλέον ο μαθητής και βασικός στόχος η βελτίωση των επιδόσεων του. Η βελτίωση των επιδόσεων περιλαμβάνει τη βελτίωση του μαθηματικού τρόπου σκέψης, της γλωσσικής ικανότητας, τη μείωση του αναλφαριθμητισμού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες για τη ζωή. Οι προαναφερθέντες στόχοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση και στήριξη των εκπαιδευτικών. Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας για την αύξηση των επιδόσεων, θεωρείται η καθολική χρήση της τεχνολογίας, αλλά και η ποικιλία στις διδακτικές μεθόδους, η επιλογή της οποίας καθορίζεται από τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.

Κατά την UNESCO, *“η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί τη γνώση για τους άλλους πολιτισμούς με στόχο την καλλιέργεια της αποδοχής ή τουλάχιστον της ανεκτικότητας για αυτούς τους πολιτισμούς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει ένα βήμα πιο μπροστά: να ξεπεράσει αυτή την παθητική συνύπαρξη, να επιτύχει έναν εξελισσόμενο και σταθερό τρόπο συμβίωσης για όλους τους ανθρώπους με την καλλιέργεια της κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.”*³¹

²⁸ Π. Μανιάτης, Αντ. Σαμαράς, Αναπαραστάσεις της ισότητας στο λόγο περί ποιότητας στην εκπαίδευση. Η αναζήτηση μιας ρητής ή υπόρρητης σχέσης, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, τόμος Α', Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, σελ. 383-393, Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012

²⁹ Defining Quality in Education, A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy, June 2000, <http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>

³⁰ N. Dower, An introduction to global citizenship, Edingburgh: University Press, 2003

³¹ UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, p.18, Paris: UNESCO Publishing, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

1.4 Τυπική, Μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση

Η έννοια της εκπαίδευσης/μάθησης, έχει άμεση σχέση με τη μόνιμη αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία είναι αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης. Η μάθηση έχει προσωπικό και ατομικό χαρακτήρα. Κάθε άτομο μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο.³² Οι αλλαγές του ατόμου μέσω της μάθησης συντελούνται στο πεδίο των γνώσεών του, των δεξιοτήτων και των στάσεών του. Βεβαίως, η μάθηση δεν ολοκληρώνεται μόνο μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά είναι μια συνεχής διεργασία που συντελείται δια βίου και χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους και μέσα.

Ουσιαστικά υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι μάθησης: η τυπική μάθηση η οποία προσλαμβάνεται μέσα από το θεσμό του σχολείου, η μη τυπική μάθηση, η οποία είναι μεν μία συγκροτημένη διδασκαλία η οποία ωστόσο γίνεται εξωθεσμικά και η άτυπη μάθηση η οποία συμβαίνει αδιάκοπα από τη στιγμή της γέννησής μας και αφορά στα καθημερινά βιώματα και εμπειρίες μας. Παρακάτω θα γίνει μία πιο λεπτομερής ανάλυση αυτών των τριών διαφορετικών τύπων μάθησης.

Ως τυπική μάθηση (formal learning) ορίζουμε το ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες εκπαιδευτικό σύστημα, από τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο. Αυτό το θεσμικό σύστημα περιλαμβάνει τόσο τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές όσο και τα εξειδικευμένα προγράμματα και θεσμούς ολοκληρωμένης επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης.³³

Η τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα συγκεκριμένα, συνδέεται άμεσα με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Κύριο γνώρισμά της-σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών- είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία που θέλει την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδακτική διαδικασία και οροθετημένη μέσα στον κλειστό και περιορισμένο χώρο του σχολείου.³⁴ Σύμφωνα με την παραπάνω νοοτροπία, η γνώση θεωρείται ως αγαθό έτοιμο προς παράδοση το οποίο μεταβιβάζεται από τον δάσκαλο στον μαθητή. Κατά κύριο λόγο το παιδαγωγικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδακτέα ύλη καθώς και στην απaráεγκλιτη εφαρμογή του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Τα τελευταία χρόνια βέβαια, λόγω της

³² Morris L. Bigge & S. Samuel Shermis, *Learning Theories for Teachers*, Cognitive Learning, Longman 1999

³³ Jeffs T. and Smith M, *Educating informal educators, Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press, Jeffs & Smith, 1999

³⁴ Θεοπούλα Ανθογαλίδου, *Κοινωνιολογικές Μελέτες*, Εκδ. Πυγμαλίων, 2003, Θεσσαλονίκη

μεταμόρφωσης τόσο της ελληνικής αλλά και γενικότερα των περισσότερων ευρωπαϊκών κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, έχουν γίνει αξιοσημείωτες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης που ως απώτερο σκοπό έχουν τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης, την ουσιαστική σύνδεσή της με τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και την υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης.

Ως μη τυπική μάθηση (non formal learning) ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, που απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους με αντικειμενικό στόχο τη μάθηση.³⁵

Η εκπαίδευση γίνεται όλο και πιο παγκόσμια και αυτό δεν ισχύει μόνο για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η παγκοσμιοποίηση εκδηλώνεται όχι μόνο μέσα από τα προβλήματα με τα οποία βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπη η διεθνής κοινότητα, αλλά και από τη μεγαλύτερη ανάγκη συντονισμού των πολιτικών για να τεθούν οι βάσεις μιας κοινής πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης. Μια άλλη διάσταση της παγκοσμιοποίησης είναι οι ευκαιρίες που παρέχονται σε όλους τους νέους ανεξαρτήτως, να έχουν κινητικότητα εντός του πλαισίου του παγκόσμιου δικτύου της εκπαίδευσης. Η πίστη σε παρόμοιες εκπαιδευτικές αρχές και κανόνες αποτελεί μια ακόμη διάσταση της παγκοσμιοποίησης. Ξεκινώντας από τις αρχές της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την επέκτασή τους στις αρχές για καθιέρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Η παγκοσμιοποίηση στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από την ελεύθερη κυκλοφορία των εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, εκπαιδευτικών ιδεών και κεφαλαίου στο πλαίσιο της διεθνούς κοινότητας. Αυτή η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης είναι εντελώς διαφορετική από την παραδοσιακή εκπαίδευση που προωθεί αφηρημένες αξίες και πρότυπα, αλλά στην πράξη εξακολουθεί να περιορίζεται σε τοπικό επίπεδο και οι μαθητές παραμένουν εντός των ορίων και των περιορισμών της σχολικής αίθουσας. Η διεθνής παγκόσμια κοινωνία είναι εκτεθειμένη σε ορισμένους κινδύνους. Η κατανόηση του επισφαλούς χαρακτήρα της παγκοσμιοποίησης σε διεθνές επίπεδο σημαίνει ότι υπάρχει μόνο ένας δρόμος μπροστά στην κοινότητα και αυτός είναι η ενεργός συμμετοχή και εμπλοκή του συνόλου του πληθυσμού στο πλαίσιο της συζήτησης σχετικά με τα προβλήματα στη διεθνή κοινότητα.

³⁵ Jeffs T. and Smith M Educating informal educators, *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press, Jeffs & Smith, 1999

Εδώ η εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει ένα νέο, σημαντικό ρόλο. Οφείλει να είναι ο πρώτος σταθμός όπου οι νέοι άνθρωποι θα είναι ελεύθεροι να συγκεντρώνουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για την κατανόηση των προβλημάτων και θα αποτελεί το σταθμό που θα μπορούν να επιστρέψουν σε οποιοδήποτε σημείο της προσωπικής τους ανέλιξης. Με αυτή την έννοια η εκπαίδευση για τους σύγχρονους κινδύνους της παγκοσμιότητας είναι περισσότερο από ποτέ σχεδιασμένη ώστε να είναι μία δημοκρατική, καθολική, κριτική και δια βίου διαδικασία. Η ανάγκη της συνεχούς μάθησης και της εκπαίδευσης σχετικά με τους πρόσφατα αναδυόμενους ή μεταβαλλόμενους κινδύνους και τις συνθήκες είναι απαραίτητη αλλά και σωτήρια. Όπως αναφέρει και ο πρόσφατα αποβιώσας Beck Ulrich: *«μία από τις σημαντικότερες πολιτικές αντιδράσεις της παγκοσμιοποίησης δηλώνει: Θέσπιση και διεύρυνση του πεδίου της κοινωνίας της γνώσης και της εκπαίδευσης, επέκταση και όχι συντόμευση του πεδίου και χρόνου για την εκπαίδευση και την απόκτηση γνώσεων, απόρριψη ή αποδυνάμωση της αυστηρής εμμονής σε συγκεκριμένες εργασίες ή επαγγέλματα και στρέφοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες προς την κατεύθυνση της βασικής κατάρτισης και προσόντων με ευρύτερη εφαρμογή.»*³⁶

Η μη τυπική εκπαίδευση αποτελεί πλήρες και αυτόνομο μέρος εκπαίδευσης που μπορεί να συνεργάζεται τόσο με τη τυπική εκπαίδευση όσο και με τη μη τυπική εκπαίδευση. Είναι στενά συνδεδεμένη με μια νέα φιλοσοφία εκπαίδευσης που βασίζεται στην συμμετοχική μάθηση και έχει στενούς δεσμούς με την διαρκή και τη δια βίου εκπαίδευση. Ως εκπαιδευτικό μοντέλο έχει δεδομένη την θεωρητική και επιστημονική υπόστασή της και εξασφαλίζει και όλα τα στοιχεία ενός πλήρους εκπαιδευτικού προγράμματος (εκπαιδευτές, συμμετέχοντες, αρχές, μέθοδοι κλπ). Ακολουθεί τις θεωρίες της μάθησης, βασιζόμενη σε αξίες μάθησης και αναπτύσσει ένα “μαθησιο-κεντρικό” εκπαιδευτικό μοντέλο, το οποίο ουσιαστικά βασίζεται στις αναζητήσεις και τις πραγματικές ανάγκες του συμμετέχοντα μαθητή.

Η δια βίου μάθηση τοποθετούν το μαθητή σε θέση κριτικής σκέψης και δράσης για όλα όσα αντιμετωπίζει καθημερινά, και του δίνει επιπλέον κίνητρα να ενεργήσει, να αποσαφηνίσει ρεαλιστικούς στόχους ώστε να λύσει πραγματικά προβλήματα, σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ασχολείται με αφηρημένες έννοιες δίχως να εμπνέει τα άτομα και να τα εκπαιδεύει έτσι ώστε να υπάρχει εξαρχής το ζήτημα της προσωπικής εμπλοκής με τη γνώση.

³⁶ Beck Ulrich, What is globalization?, Wiley, 2000

Επιπροσθέτως, η μη τυπική εκπαίδευση στο πλαίσιο της αειφόρου ανάπτυξης σημαίνει δια βίου μάθηση και βελτίωση μέσω της πρακτικής προσέγγισης και με στόχο την προσαρμογή της προσωπικότητας με το κοινωνικό περιβάλλον, με την ανάπτυξη αυτής σε πολλούς τομείς και επιστημονικούς κλάδους, μέσω μιας ποικιλίας θετικών και εμπλουτισμένων εμπειριών, με στόχο επίσης, την προσαρμογή στις συνθήκες και ιδιαιτερότητες της παγκόσμιας κοινωνίας.

Μια άλλη σημαντική τάση στη σύγχρονη μη τυπική εκπαίδευση είναι η αγωγή του πολίτη που αποσκοπεί στην προαγωγή των δημοκρατικών ιδεών και αξιών μεταξύ των πολιτών, επειδή η δημοκρατία είναι στο επίκεντρο των σύγχρονων κοινωνιών, δίνοντας νόημα στη ζωή της κοινότητας και καθοδηγεί τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στην κοινότητα. Και πάλι η ιδέα της αγωγής του πολίτη στο πλαίσιο και πρότυπο του παραδοσιακού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι σε μεγάλο βαθμό μη ρεαλιστικό, καθώς τίθεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο οπότε και απομονώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον. Κοινωνική εκπαίδευση και κοινωνική ευαισθητοποίηση συμβαδίζουν καλά μόνο στο πλαίσιο του συστήματος της μη τυπικής εκπαίδευσης και της άτυπης εκπαίδευσης.

Το πρόσωπο που αυτοεξερευνάται και αυτοβελτιώνεται είναι ένα άτομο που μαθαίνει και αποκτά νέες γνώσεις και ιδέες συνεχώς, παντού και θέτοντας αυτή τη γνώση σε πρακτική εμπειρία. Μάλιστα επάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα τοποθετήθηκε και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με την έκδοση της Λευκή Βίβλου μέσω της οποίας πρεσβεύει τα εξής: *“Για να διδάξει και μελετήσει - προς μια κοινωνία της γνώσης- ανεξαρτήτως του κοινωνικού και εκπαιδευτικού του χαρακτήρα, κάθε άτομο πρέπει να έχει την ευκαιρία να εκμεταλλευτεί όλες τις δυνατότητες και τα μέσα για την ενίσχυση της θέσης του και την κατάσταση στην κοινωνία και να αναπτύξει την προσωπικότητά του στο μέγιστο βαθμό”*³⁷.

Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, τα σύνορα και διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διαφόρων τομέων της επιστήμης και της γνώσης διαγράφονται και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων τύπων εκπαίδευσης επίσης εξαφανίζονται. Επιπλέον, σύμφωνα με το πνεύμα της παγκοσμιότητας η οικογενειακή και θρησκευτική εκπαίδευση αναβιώνουν και πάλι - το ψηφιδωτό της εκπαίδευσης είναι πιο πλούσιο και πιο περίπλοκο από ποτέ. Σε αυτό το γενναίο νέο κόσμο η εκπαίδευση

³⁷European Commission, White book on education and training. Toward a learning society, Brussels, November 1995

είναι δομημένη γύρω από τα θέματα που επιτρέπουν στους μαθητές να κατέχουν πρακτικές δεξιότητες και δραστηριότητες χρήσιμες σε πραγματικές συνθήκες ζωής και δεν είναι γύρω από παραδοσιακές ειδικότητες και θέματα και εδώ είναι η ευκαιρία να αμφισβητηθούν, όχι απλώς τις παραδοσιακές διαιρέσεις σε εκπαιδευτικά θέματα, αλλά τους περιορισμούς του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης και η δια βίου μάθηση θα μπορούσε να αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο ως μια προσπάθεια στην προσωπική προοπτική για να ξεπεραστούν οι περιορισμοί αυτοί καθώς και η διαιρεμένη και χωρισμένη δομή της παραδοσιακής εκπαίδευσης.

Η Διεθνής Επιτροπή της UNESCO στην έκθεση της για την εκπαίδευση, δηλώνει ότι: *“Ο στόχος της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης είναι η πλήρης εκπλήρωση της ανθρώπινης ύπαρξης, η υπέρτατη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, σε όλα τα μέσα και μορφές έκφρασης και όλων των δυνατοτήτων του - ως άτομο, ως μέλος της οικογένειας και της κοινωνίας, ως πολίτη και εργαζόμενος, ως εφευρέτης και καλλιτέχνης-δημιουργός”*³⁸.

Ως άτυπη εκπαίδευση (informal learning) ορίζεται η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.).³⁹ Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένα από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι’ αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση.

³⁸ Learning. The treasure within. UNESCO Publishing 1996

³⁹ Jeffs T. and Smith M, Educating informal educators, *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press, Jeffs & Smith, 1999

Κεφάλαιο 2ο - Το δικαίωμα στην εκπαίδευση - Νομικό Πλαίσιο

2.1 Η Διεθνής Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989)⁴⁰

Η Διεθνής Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού, υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη, στις 20 Νοεμβρίου του 1989⁴¹. Έχει επικυρωθεί από την πλειοψηφία των κρατών εκτός των ΗΠΑ και της Σομαλίας, που την υπέγραψαν αλλά δεν την επικύρωσαν. Η Σύμβαση τέθηκε σε ισχύ στις 2 Σεπτεμβρίου 1990, σύμφωνα με το άρθρο 49.

Η Ελλάδα επικύρωσε την Σύμβαση- ενσωματώνοντάς την έτσι στην εθνική νομοθεσία στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/1992.⁴² Άρθρο 1: Κυρώνεται και έχει την ισχύ που ορίζει το άρθρο 28 παρ. 1 του Συντάγματος η διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υπογράφηκε στην Ν.Υόρκη στις 26 Ιανουαρίου 1990. Έτσι στο εσωτερικό της ελληνικής έννομης τάξης -όπως και κάθε άλλη διεθνής σύμβαση που έχει κυρωθεί με νόμο και τεθεί σε ισχύ- έχει τυπική δύναμη υπέρτερη κάθε αντίθετης διάταξης νόμου, έστω κι αν αυτή είναι ειδικότερη ή μεταγενέστερη. Η Σύμβαση απ' την κύρωσή της με τον Ν.2101/1992, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου και κανείς νόμος ή κανονιστική πράξη αντίθετη σ' αυτή, δεν εφαρμόζεται απ' τα ελληνικά δικαστήρια.

Η Σύμβαση αποτελεί την συνέχεια και μετεξέλιξη δύο προηγούμενων νομικών κειμένων, που στόχευαν στον προσδιορισμό και στην διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού, στερούνταν όμως νομικής δεσμευτικότητας. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτέλεσε σημείο καμπής, αναγνωρίζοντας παγκοσμίως ότι τα παιδιά δεν είναι μόνο αντικείμενα προστασίας αλλά και κάτοχοι ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων.⁴³ Η Σύμβαση περιλαμβάνει τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων: i) της προστασίας (πχ: από κάθε μορφής κακοποίηση), ii) των παροχών (πχ: το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την υγεία), και iii) της συμμετοχής (πχ: δικαίωμα στην ελεύθερη

⁴⁰ Ε.Ρούκουνας, Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Βιβλιοπωλείο Εστίας, 1995, Αθήνα

⁴¹ UN.Doc.E/CN.4/L88

⁴² Ν.2101/1992: "Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού" (ΦΕΚ Α' 192).

⁴³ Maud de Beur-Buquicchio, Αναπληρωτής Γενική Γραμματέας του ΣτΕ.

έκφραση).

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κατοχυρώνει τα ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δικαιώματα του παιδιού. Στο άρθρο 29 γίνεται η διατύπωση: “Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν”, η οποία αναφέρεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, και καταδεικνύει τον κατεξοχήν δεσμευτικό χαρακτήρα, της Σύμβασης, όσον αφορά το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Η πρώτη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού υιοθετήθηκε από την Κοινωνία των Εθνών το 1924, εστίαζε περισσότερο, όχι στα δικαιώματα αλλά στην πρόνοια όσον αφορά τις οικονομικές, κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών. Δεν εισήγαγε υποχρεώσεις σε βάρος των κρατών για την κάλυψη των αναγκών αυτών, αλλά προσκαλούσε τα κράτη μέλη να δράσουν στον τομέα προστασίας των παιδιών, σύμφωνα με τις αρχές που διακηρυσσόταν σε αυτή. Τα παιδιά αντιμετωπιζόνταν έτσι, ως υποκείμενα φροντίδας και μέριμνας κι όχι ως φορείς ειδικών συγκεκριμένων δικαιωμάτων. Την επαύριο του Β’ Παγκόσμιου Πολέμου και τον θάνατο εκατομμυρίων παιδιών, προέκυψε η ανάγκη μιας νέας Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Παιδιού, που να συμπορεύεται με τις προκλήσεις της εποχής και στα νέα δεδομένα κι ανάγκες.

Έτσι κατόπιν της υπογραφής της Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, ακολούθησε το 1959 η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού. Υπήρξε σαφής διαφοροποίηση απ’ την προηγούμενη του 1924, καθώς δεν αντιμετώπιζε πια τα παιδιά σαν απλά υποκείμενα φροντίδας αλλά σαν υποκείμενα του διεθνούς δικαίου, ικανά να επωφεληθούν από συγκεκριμένα δικαιώματα κι ελευθερίες. Κάποιες δεκαετίες αργότερα η πιο πρόσφατη Διακήρυξη του 1959, όχι μόνο δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες των παιδιών, αλλά στερείτο και δεσμευτικής ισχύς. Κάπως έτσι τα κράτη άρχισαν να αναγνωρίζουν, ότι η αποτελεσματική πρόληψη των διακρίσεων κατά των παιδιών δεν μπορεί να επιτευχθεί απλώς με την απαγόρευση της προσβολής των δικαιωμάτων των παιδιών. Αντίθετα απαιτείται ένα νομικό εργαλείο που να εισάγει θετικές νομικές υποχρεώσεις αλλά και να συγκεκριμενοποιεί τις υποχρεώσεις προς δράση, που συστήνονται για τα κράτη μέλη. Τα παιδιά αποτελώντας μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα πληθυσμού, που ακόμη δεν βρίσκεται στην πλήρη ανάπτυξη, απαιτούν ένα υψηλότερο επίπεδο προστασίας των δικαιωμάτων τους, απ’ αυτό που παρεχόταν στο υπάρχον διεθνές δίκαιο. Αποτελούν επίσης φορείς πρόσθετων δικαιωμάτων διαφορετικών απ’ τα δικαιώματα των ενηλίκων, που πρέπει να διασφαλιστούν με ειδικές νομικές διατάξεις όπως για παράδειγμα η υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το Φεβρουάριο του 1988 και μετά από μια δεκαετή επεξεργασία από ειδική ομάδα εργασίας, που συστήθηκε το 1979, με απόφαση της Επιτροπής Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, ολοκληρώνεται το Σχέδιο της Σύμβασης και υιοθετείται απ' την Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου του 1989.⁴⁴ Αποτελεί ό,τι πολυτιμότερο για την νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων του παιδιού και παράγει θετικές υποχρεώσεις για τα κράτη μέλη.⁴⁵

Οι βασικές αρχές που διαπνέουν την Σύμβαση είναι οι εξής⁴⁶: i) η συμμετοχή του παιδιού στην λήψη αποφάσεων που το αφορούν, ii) η προστασία των παιδιού από κάθε μορφής διάκριση, κακοποίηση και εκμετάλλευση, iii) η πρόληψη των κινδύνων, iv) η φροντίδα για την κάλυψη των βασικών αναγκών του. Σύμφωνα με την Σύμβαση, στο άρθρο δίνεται ο ορισμός του παιδιού:

Άρθρο 1: *“Για τους σκοπούς της παρούσας Σύμβασης, θεωρείται παιδί κάθε ανθρώπινο όν μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία.”*

Βασικές αρχές της Σύμβασης, όπως έχει ενσωματωθεί βάσει του άρθρου 28 του Συντάγματος στην Ελληνική νομοθεσία, αποτελούν:

Άρθρο 2: παρ.1-*“Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να σέβονται τα δικαιώματα, που αναφέρονται στην παρούσα Σύμβαση και να τα εγγυώνται σε κάθε παιδί που υπάγεται στη δικαιοδοσία τους, χωρίς καμία διάκριση φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων του παιδιού ή των γονέων του ή των νόμιμων εκπροσώπων του ή της εθνικής, εθνικιστικής ή κοινωνικής καταγωγής τους, της περιουσιακής τους κατάστασης, της ανικανότητάς τους, της γέννησής τους ή οποιασδήποτε άλλης κατάστασης.”*

παρ.2-*“Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα ώστε να προστατεύεται αποτελεσματικά το παιδί έναντι κάθε μορφής διάκρισης ή κύρωσης, βασισμένης στη νομική κατάσταση, στις δραστηριότητες, στις εκφρασμένες απόψεις ή στις πεποιθήσεις των γονέων του, των νόμιμων εκπροσώπων του ή των μελών της οικογένειάς του.”*

⁴⁴ UN.Doc.E/CN.4/L.88

⁴⁵ Π. Νάσκου- Περράκη, Η προπαρασκευαστική διαδρομή, Επιμ.:Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος, Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο., σελ. 25-29, εκδ Σάκκουλας, 2002, Αθήνα-Κομοτηνή

⁴⁶ Van Bueren, The International law on the rights of the child, p.15, 1998, Save the Children, Hague: Kluwer Law International

Φυσικά, το άρθρο 2 κατοχυρώνει τα δικαιώματα όλων των παιδιών που υπάγονται στη δικαιοδοσία ενός κράτους μέλους, κι όχι μόνο των Ελλήνων υπηκόων, ενάντια σε κάθε μορφής διάκριση⁴⁷ ή κύρωση. Έτσι τίθενται υπό προστασία και οι αλλοδαποί ανήλικοι που βρίσκονται στην επικράτεια ενός κράτους μέλους. Οι αλλοδαποί ανήλικοι ενός κράτους μέλους, καθίστανται έτσι φορείς των δικαιωμάτων που κατοχυρώνει η Σύμβαση, όπως ακριβώς και οι ελληνικής καταγωγής συνομήλικοι τους.⁴⁸

Η αναγνώριση του παιδιού ως φορέα αυτοτελών δικαιωμάτων συνεπάγεται ότι τα συμφέροντα του και η προστασία των δικαιωμάτων του θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν, κατά τη λήψη αποφάσεων που το αφορούν ακόμη κι αν η θέληση των κηδεμόνων του είναι αντίθετη.

Άρθρο 3: παρ.1- *“Σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν στα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημοσίους ή ιδιωτικούς οργανισμούς κοινωνικής προστασίας είτε από τα δικαστήρια, τις διοικητικές αρχές ή από τα νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού”*.

Συγχρόνως, τα κράτη υποχρεούνται να λαμβάνουν για την εξασφάλιση της ευημερίας και της ανάπτυξης του παιδιού τα αναγκαία νομοθετικά και διοικητικά μέτρα. Οφείλουν να δεσμεύουν και να διαθέτουν για την διασφάλιση των δικαιωμάτων του παιδιού τους απαραίτητους ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους.⁴⁹ Τα δικαιώματα που εισάγει η Σύμβαση, κατοχυρώνονται μέσω της υποχρέωσης λήψης των πρόσφορων μέτρων γι' αυτό το σκοπό, απ' τα συμβαλλόμενα κράτη, στο άρθρο 4.⁵⁰ Ωστόσο με την εισαγωγή υποχρέωσης λήψης πρόσφορων μέτρων, εισάγεται και η δυνατότητα περιορισμού της

⁴⁷ Ως “διάκριση” νοείται κάθε διαχωρισμός, αποκλεισμός, περιορισμός ή άρνηση εύλογης προσαρμογής, για παράδειγμα λόγω αναπηρίας, που έχει ως αποτέλεσμα βλάβη ή αποδυνάμωση δικαιώματος. Βλ. σχετικά: CRC, 2003, General Comment No 5. General measures of implementation for the Convention on the Rights of the Child. CRC/GC/2003/5. 03/10/2003).], η Σύμβαση στο άρθρ.2. παρ.2: “υποχρέωση της πολιτείας να λάβει μέτρα θετικής δράσης, έτσι ώστε να προστατευτεί ο ανήλικος από κάθε μορφής αρνητική διάκριση. Τα μέτρα που λαμβάνει η πολιτεία κάθε φορά απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή. Συχνά, ενώ ένα μέτρο βρίσκεται σε συμφωνία με συγκεκριμένο άρθρο της Σύμβασης, όταν εξεταστεί με βάση την αρχή της μη διάκρισης, ενδέχεται να παραβιάζει το ίδιο άρθρο”, Άρθρο 2: Αρχή μη διάκρισης, Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος, Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο, Παπαδοπούλου, Τ., σελ.42, εκδ. Σάκκουλας 2002, Αθήνα-Κομοτηνή

⁴⁸ Άρθρο 2: Αρχή μη διάκρισης, Π. Νάσκου-Περράκη, Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος, Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο, Παπαδοπούλου, Τ., σελ.39 εκδ. Σάκκουλας 2002, Αθήνα-Κομοτηνή
⁴⁹ Άρθρο 3. Νάσκου - Περράκη Π., “Συμφέρον του παιδιού - Δικαιώματα και υποχρεώσεις τρίτων”, Επιστ.:Χρυσόγονος Κ. & Ανθόπουλος Χ., Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο, Χ. Ανθόπουλος, σελ. 46-47, εκδ. Σάκκουλας, 2002, Αθήνα-Κομοτηνή

⁵⁰ Άρθρο 4 παρ.1.” Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να παίρνουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των αναγνωρισμένων στην παρούσα Σύμβαση δικαιωμάτων. Στην περίπτωση οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, παίρνουν τα μέτρα αυτά μέσα στα όρια των πόρων που διαθέτουν και, όπου είναι αναγκαίο, μέσα στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας.

υποχρέωσης. Συγκεκριμένα τα συμβαλλόμενα κράτη υποχρεούνται να διασφαλίζουν τα δικαιώματα που προβλέπει η Σύμβαση, αλλά μέσα στα όρια των διαθέσιμων πόρων. Γι' αυτό υποχρεούνται να παίρνουν όλα τα νομοθετικά, διοικητικά και άλλα μέτρα που είναι αναγκαία για την εφαρμογή των αναγνωρισμένων στην παρούσα Σύμβαση δικαιωμάτων. Στην περίπτωση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, παίρνουν τα μέτρα αυτά, μέσα στα όρια των πόρων που διαθέτουν και όπου είναι αναγκαίο, μέσα στα πλαίσια της διεθνούς συνεργασίας. Ουσιαστικά η διάταξη αυτή τείνει να περιορίσει την ευθύνη των κρατών, αφού μπορούν κάθε φορά να επικαλούνται τη δημοσιονομική πολιτική και την ανυπαρξία κρατικών πόρων, για την δικαιολόγηση της μη λήψης των πρόσφορων μέτρων, που θα καταστήσουν δυνατή την υλοποίηση των δικαιωμάτων που προβλέπει η Σύμβαση, εφικτή. Στο άρθρο 4 παρ.2⁵¹ γίνεται αναφορά για “διεθνή συνεργασία”, και μάλλον ουσιαστικά υπονοεί την παροχή βοήθειας από τις οικονομικές αναπτυγμένες προς τις φτωχότερες χώρες. Απ’ την διατύπωση του άρθρου όμως, δεν προκύπτει κάποια συγκεκριμένη υποχρέωση για την παροχή της βοήθειας αυτής, αλλά απλά μια γενική έμμεση εξαγγελία που δεν δεσμεύει τις οικονομικά ισχυρές χώρες, προς ενίσχυση των ασθενέστερων, ώστε να πραγματοποιήσουν τους σκοπούς της Σύμβασης.⁵²

2.2.Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

Η ίση απόλαυση όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η απαγόρευση της διάκρισης σε αυτή την απόλαυση καθορίζονται από τον Καταστατικό Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και μια σειρά συμπληρωματικών κειμένων με γενικό αλλά και εξειδικευμένο περιεχόμενο. Οι πρόνοιες για την ίση απόλαυση και την απαγόρευση διάκρισης ισχύουν για όλους τους τομείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δηλαδή τα ατομικά, πολιτιστικά, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα. Ιδιαίτερης σημασίας σημεία είναι η ίση προστασία στα πλαίσια του νόμου (ισονομία) και η ισότητα όλων των ατόμων ενώπιον των δικαστηρίων και της δημόσιας διοίκησης (ισοπολιτεία).⁵³

Παρόλο που η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι το πλέον

⁵² Άρθρο 4. Νάσκου - Περράκη Π., Λήψη μέτρων για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού, Επιμ.: Χρυσόγονος Κ. & Ανθόπουλος Χ., Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ’ άρθρο, Κ.Χρυσόγονος, σελ.58, εκδ. Σάκουλας, 2002, Αθήνα-Κομοτηνή

⁵³ Gudmundur Alfredsson & Erika Ferrer, Δικαιώματα Μειονοτήτων: Οδηγός για τις διαδικασίες και τα Όργανα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, Μετ.: Μαίρη Πολυχρόνη, Επιμ.: Παναγιώτης Δημητράς, ΕΤΕΠΕ, 2000, Αθήνα

κατάλληλο και άρτια προσαρμοσμένο διεθνές κείμενο το οποίο συγκεντρώνει όλα τα δικαιώματα των ανηλίκων, δε θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως το πρώτο κείμενο στο οποίο η εκπαίδευση κατοχυρώθηκε ως αναφαίρετο δικαίωμα όλων και όχι μόνο των παιδιών ήταν η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου του 1948. Συγκεκριμένα στο άρθρο 26 αναλύεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση μέσα στις 3 παραγράφους του:

Άρθρο 26: παρ.1- *“Καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και βασική της βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι διαθέσιμες κατά γενικό κανόνα, και η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητές τους.”*

παρ.2- *“Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.”*

παρ.3- *“Οι γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους.”*

Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου είναι ένα κείμενο που γεννήθηκε μέσα από το ολοκαύτωμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα όταν συντάχθηκαν τα 30 άρθρα που το απαρτίζουν να διαπνέονται από το πνεύμα των δικαιωμάτων της ισότητας, της ανεκτικότητας, αλλά και της ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Μάλιστα γίνεται αναφορά για δωρεάν και υποχρεωτική, στις πρώτες βαθμίδες, εκπαίδευση που είναι ανοιχτή σε όλους, πρόταση αρκετά ριζοσπαστική για τα μέσα του 20ου αιώνα. Φυσικά αν σκεφθεί κανείς πως εν έτη 2015 ένας αρκετά σημαντικός αριθμός παιδιών βρίσκεται μακριά από το σχολείο, φτάνει για να καταλάβει πως έχουμε ακόμη πολύ δρόμο μέχρι το δικαίωμα του καθενός στην εκπαίδευση να καταστεί σαφές και να ασκείται από όλους και όλες.

2.3 Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες.

Η Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες, υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη με την Απόφαση A/RES/47/135 στις 18 Δεκεμβρίου του 1992, στην Νέα Υόρκη.

Όταν η Γενική Συνέλευση ενέκρινε την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948, αποφασίστηκε ότι ο ΟΗΕ δεν μπορούσε να παραμείνει αδιάφορος στην τύχη των μειονοτήτων². Ο στόχος έχει γίνει σεβαστός καθόσον σήμερα τα διεθνή κείμενα για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιέχουν πολλά άρθρα από τα οποία οι μειονότητες ωφελούνται. Στην περιγραφή των διαφόρων διαδικασιών παρακολούθησης, ο Οδηγός βασίζεται σε αυτά τα πρότυπα τα οποία θέτουν κανόνες σχετικά με την ίση απόλαυση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, την απαγόρευση διάκρισης στην απόλαυση αυτή και τα λεγόμενα ειδικά δικαιώματα και ειδικά μέτρα (θετικές διακρίσεις) τα οποία έχουν στόχο την επίτευξη ίσης απόλαυσης.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά το δικαίωμα στην εκπαίδευση, και ειδικότερα για τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες, υπάρχουν δύο σημεία μέσα στη διακήρυξη που γίνεται σαφής αναφορά σε αυτό.⁵⁴

Άρθρο 2: παρ.2- *“Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες δικαιούνται να συμμετέχουν αποτελεσματικά στη μορφωτική, θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική και δημόσια ζωή.”*

Άρθρο 4: παρ.3- *“Τα Κράτη υιοθετούν τα αναγκαία μέτρα ώστε όταν αυτό είναι δυνατό, τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες να έχουν κατάλληλες ευκαιρίες να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα ή να μορφώνονται στην μητρική τους γλώσσα.”*

παρ.4- *“Τα Κράτη όταν αυτό είναι δυνατό, υιοθετούν μέτρα στον τομέα της εκπαίδευσης, προκειμένου να ενθαρρύνουν την γνώση της ιστορίας, των παραδόσεων, της γλώσσας και του πολιτισμού των μειονοτήτων που ζούν στο έδαφός τους. Τα πρόσωπα που ανήκουν σε μειονότητες πρέπει να έχουν τις κατάλληλες ευκαιρίες να γνωρίζουν την κοινωνία ως*

⁵⁴ Στέλιος Περράκης, Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας, No 17, Εκδ. Σάκκουλα, 2006, Αθήνα-Κομοτηνή

σύνολο.”

Αξίζει να τονιστεί εδώ πως στα κείμενα, ειδικά δικαιώματα και μέτρα προς όφελος των μειονοτήτων καθιερώνονται κυρίως για τους τομείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, της γλώσσας και της θρησκείας. Πέραν αυτής της πολύ συγκεκριμένης Διακήρυξης, άρθρα που να ορίζουν δικαιώματα για τις μειονότητες διατυπώνονται σε αρκετά κείμενα των Ηνωμένων Εθνών για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι γενικοί κανόνες για την ίση απόλαυση και την απαγόρευση των διακρίσεων, συχνά υποστηριζόμενοι από ειδικά μέτρα, πρέπει επίσης να επεκταθούν σαν φυσική συνέπεια στα πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα.

2.4 Διεθνές Σύμφωνο ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων⁵⁵

Το Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα δεν έχει κάπου ξεκάθαρα κάποιο άρθρο το οποίο να αναφέρεται στον δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ωστόσο λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με τις αρχές του Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών, η αναγνώριση της εγγενούς αξιοπρέπειας και των ίσων και αναφαίρετων δικαιωμάτων όλων των μελών της ανθρώπινης κοινωνίας αποτελεί τη βάση της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο, υπάρχουν δύο άρθρα σε αυτό το τόσο σημαντικό κείμενο του 1966 που αφορούν τα παιδιά και τις μειονότητες. Πιο συγκεκριμένα⁵⁶:

Άρθρο 24: παρ.1- *“Κάθε παιδί, χωρίς καμία διάκριση λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, ιδιοκτησίας ή γεννήσεως, θα έχει δικαίωμα σε εκείνα τα προστατευτικά μέτρα που απαιτεί η κατάσταση του ως ανηλίκου από την οικογένειά του, την κοινωνία και το Κράτος.”*

παρ.2- *“Κάθε παιδί θα εγγράφεται αμέσως μετά τη γέννησή του στο Ληξιαρχείο και θα έχει*

⁵⁵ Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, Υιοθετήθηκε και άνοιξε για υπογραφή, επικύρωση και προσχώρηση με την από 16.12.1966 υπ’ αριθμ. 2200 Α (XXI) απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ Έναρξη ισχύος: 23.3.1976, σύμφωνα με το άρθρο 491 Κείμενο: United Nations Treaty Series, vol. 999, p. 171 [Όπως κυρώθηκε με το Ν. 2462/1997 « Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στο Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και του Δευτέρου Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στο Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα σχετικού με την κατάργηση της ποινής του θανάτου» (ΦΕΚ 25, τ. Α΄)]

⁵⁶ Στέλιος Περράκης, Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας, Νο 17, Εκδ. Σάκκουλα, 2006, Αθήνα-Κομοτηνή

ένα όνομα.”

παρ. 3. - “Κάθε παιδί έχει δικαίωμα να αποκτή μία εθνικότητα.”

Άρθρο 27: “Σε εκείνα τα Κράτη όπου υπάρχουν εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες, τα πρόσωπα που ανήκουν σε αυτές τις μειονότητες δεν θα στερούνται του δικαιώματος, από κοινού με τα άλλα μέρη της ομάδας και να τις ασκούν ή να χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα.”

Παρατηρούμε επομένως πως στο άρθρο 24 γίνεται αναφορά σε θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού από τη στιγμή της γέννησής του, κάτι το οποίο είναι εξαιρετικά σημαντικό καθώς μέσα σε ένα διεθνές νομικό κείμενο υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά σε αυτό, αλλά και στο άρθρο 27 υπάρχει σαφής καταγραφή των θεμελιωδών δικαιωμάτων των μειονοτήτων ενός κράτους.

2.5 Διεθνές Σύμφωνο για Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα

Υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη στις 16 Δεκεμβρίου του 1966, στην Νέα Υόρκη. Μεταξύ άλλων κατοχυρώνει δικαιώματα όπως το δικαίωμα στην προσωπικότητα, την ελευθερία της σκέψης και της συνείδησης, της ισότητας απέναντι στο νόμο κλπ.

Μέσα από το σύνολο των άρθρων του ξεχωρίζουν το 13 και το 14 που αφορούν στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σημαντικό στοιχείο και στα δύο αυτά άρθρα είναι το γεγονός πως το Σύμφωνο προνοεί για την δωρεάν εκπαίδευση η οποία πρέπει να είναι και υποχρεωτική. Πιο χαρακτηριστικά⁵⁷:

Άρθρο 13: παρ.1- “Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα μορφώσεως κάθε προσώπου. Συμφωνούν ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της και να ενισχύει το σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Συμφωνούν ακόμη ότι η μόρφωση πρέπει να καθιστά κάθε πρόσωπο ικανό να διαδραματίσει ένα

⁵⁷ Στέλιος Περράκης, Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας, No 17, Εκδ. Σάκκουλα, 2006, Αθήνα-Κομοτηνή

χρήσιμο ρόλο σε μια ελεύθερη κοινωνία, να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών ομάδων, των εθνικών ή θρησκευτικών και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της δραστηριότητας των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.”

παρ.2.- “Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι προς το σκοπό εξασφάλισης της πλήρους άσκησης του δικαιώματος αυτού :

- α) η βασική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική και να παρέχεται σε όλους δωρεάν,*
- β) η μέση εκπαίδευση, με τις διάφορες μορφές της, στην οποία περιλαμβάνεται και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να γενικεύεται, ώστε να καθίσταται ευχερής σε όλους με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας,*
- γ) η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους ισότιμα ανάλογα με τις ικανότητες καθενός, με όλα τα κατάλληλα μέσα και μάλιστα με την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν παιδείας,*
- δ) η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να προάγεται ή να εντείνεται κατά το μέτρο του δυνατού γι'αυτούς που δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση ή δεν την έχουν συμπληρώσει,*
- ε) πρέπει να επιδιωχθεί ενεργά η ανάπτυξη συστήματος σχολείων για όλες τις βαθμίδες, να δημιουργηθεί επαρκές σύστημα υποτροφιών και να βελτιωθεί κατά τρόπο μόνιμο η οικονομική κατάσταση του διδακτικού προσωπικού.”*

παρ.3- “Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να σέβονται την ελευθερία των γονέων και, ενδεχόμενα των νόμιμων κηδεμόνων, να εκλέγουν για τα παιδιά τους ιδρύματα που δεν ανήκουν ή δεν υπάγονται στο Δημόσιο, αλλά ανταποκρίνονται στα οριζόμενα από το Κράτος ή εγκεκριμένα ελάχιστα όρια εκπαίδευσης και να εξασφαλίζουν τη θρησκευτική και ηθική μόρφωση των παιδιών τους σύμφωνα προς τις ίδιες τους πεποιθήσεις.”

παρ.4- “Καμιά από τις διατάξεις του άρθρου αυτού δεν μπορεί να ερμηνευθεί ότι θίγει την ελευθερία των φυσικών και νομικών προσώπων να ιδρύουν και διευθύνουν εκπαιδευτικά ιδρύματα με την επιφύλαξη της τηρήσεως των αρχών της παρ. 1 του παρόντος άρθρου και ότι η παρεχόμενη σ' αυτά εκπαίδευση θα είναι σύμφωνη προς τα ελάχιστα όρια και πρότυπα που τάσσονται από το Κράτος.”

Άρθρο 14 - “Κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος, το οποίο κατά το χρόνο που συμβλήθηκε δεν μπορούσε ακόμη να εξασφαλίσει μέσα στην επικράτειά του ή σε επικράτεια της δικαιοδοσίας του την υποχρεωτική και δωρεάν παιδεία σε ό,τι αφορά τη στοιχειώδη εκπαίδευση, αναλαμβάνει την υποχρέωση να συντάξει και εγκρίνει σε προθεσμία δύο ετών

λεπτομερές πρόγραμμα των μέτρων που απαιτούνται για την προοδευτική πραγματοποίηση, μέσα σε λογικό αριθμό ετών, που ορίζεται στο πρόγραμμα, της πλήρους εφαρμογής της αρχής της υποχρεωτικής και δωρεάν στοιχειώδους παιδείας, για όλους. ”

Οι υποχρεώσεις που γεννά για τα κράτη μέλη το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, για την υλοποίηση όλων των δικαιωμάτων που προβλέπει ορίζονται σαφώς στο άρθρο 2 παρ.1. αυτού. Η πλήρης κατανόηση των θέσεων του άρθρου αποτελεί σημαντικό κριτήριο για το πώς θα πράξουν τα κράτη και σε σχέση με το δικαίωμα που μας αφορά, αυτό της εκπαίδευσης.

Άρθρο 2: παρ.1- “Κάθε κράτος μέλος της παρούσας σύμβασης, αναλαμβάνει την υποχρέωση να λαμβάνει μέτρα, κυρίως οικονομικού και τεχνικού χαρακτήρα, στο μέγιστο των διαθέσιμων πόρων, μεμονωμένα και με διεθνή βοήθεια και συνεργασία, με στόχο να επιτευχθεί σταδιακά η πλήρης υλοποίηση των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στην παρούσα σύμβαση, με όλα τα κατάλληλα μέσα, συμπεριλαμβανομένου ιδίως της έγκρισης νομοθετικών μέτρων. ”

Όπως γίνεται αντιληπτό μέσα από τη διατύπωση του άρθρου 2 παρ.1, προκύπτει υποχρέωση για τα κράτη, να λάβουν νομοθετικά, διοικητικά, δικαστικά, οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα με σκοπό την πραγμάτωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και να θεσπίσουν τις απαραίτητες νομοθετικές διατάξεις. Τα κράτη μέλη οφείλουν να αναπτύξουν πολιτικές και να θέσουν προτεραιότητες που να συνάδουν με το Σύμφωνο. Απαιτείται επίσης να αξιολογούν την πρόοδο των μέτρων που υιοθετούν για τον σκοπό αυτό και να παρέχουν αποτελεσματική νομική προστασία ή άλλα διορθωτικά μέτρα για την περίπτωση των παραβιάσεων του δικαιώματος. Βασικό κριτήριο για την εφαρμογή όλων των παραπάνω, θα πρέπει να είναι το συμφέρον του μαθητή. Η Επιτροπή για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα αναγνωρίζει ότι η θέσπιση νομοθετικών μέτρων και η δημιουργία ενός άρτιου νομοθετικού πλαισίου αποτελεί απαραίτητο όρο για την υλοποίηση των δικαιωμάτων.⁵⁸

Τα συμβαλλόμενα κράτη πέρα από όλα τα προαναφερθέντα οφείλουν να υποβάλλουν εκθέσεις στις οποίες να αναφέρουν όχι μόνο τα μέτρα που έχουν ληφθεί, αλλά και τους λόγους για τους οποίους τα μέτρα αυτά επιλέχθηκαν ως τα πλέον "κατάλληλα" σύμφωνα με τις περιστάσεις. Η καταλληλότητα των μέτρων που λαμβάνονται κάθε φορά, αλλά και

⁵⁸General comment No 3. Par.3 CESCR (1990). General comment No 3. The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1). 14/12/90. UN DOC.HRI/GEN/1/Rev.5 (General Comments), 1990

η εφαρμογή αυτών θα αποτελεί αντικείμενο ελέγχου της Επιτροπής Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα.⁵⁹ Επιπλέον το κάθε κράτος πρέπει να αποδεικνύει, ότι χρησιμοποιεί το μέγιστο των διαθέσιμων πόρων του, για την υλοποίηση του δικαιώματος κάθε πολίτη (εδώ: στην εκπαίδευση), στο συντομότερο δυνατό χρόνο. Τέλος το Σύμφωνο συστήνει την υποχρέωση για κάθε κράτος μέλος να δράσει όσο το δυνατόν πιο γρήγορα και αποτελεσματικά, για να υλοποιήσει τα δικαιώματα που προβλέπει το Σύμφωνο αλλά και χρησιμοποιήσει τους διαθέσιμους πόρους, όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα. Έτσι κάθε κράτος μέλος θα πρέπει να αποδεικνύει ότι κατέβαλε κάθε δυνατή προσπάθεια για να χρησιμοποιήσει όλους τους διαθέσιμους πόρους αποτελεσματικά.⁶⁰

Επομένως οι νομικές υποχρεώσεις των κυβερνήσεων σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν τόσο τα καθήκοντα που ορίζονται στο άρθρο 2.1 του Συμφώνου και η φύση των οποίων αναλύεται στο Γενικό Σχόλιο Νο 3 της Επιτροπής για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, αλλά και τις ειδικότερες υποχρεώσεις για την αναγνώριση, το σεβασμό, την προστασία και την υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Από τη διατύπωση του άρθρου 2 παρ.1, προκύπτει υποχρέωση για τα κράτη, να λάβουν μέτρα με σκοπό την πραγμάτωση των προστατευομένων δικαιωμάτων και εν προκειμένω την εκπαίδευση, να θεσπίσουν τις απαραίτητες νομοθετικές διατάξεις αλλά και να αναπτύξουν πολιτικές και να θέσουν προτεραιότητες που να συνάδουν με το Σύμφωνο. Το κάθε κράτος πρέπει να αποδεικνύει, ότι τα μέτρα που λαμβάνονται στο έδαφός του, είναι επαρκή για την υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, στο συντομότερο δυνατό χρόνο. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιεί το μέγιστο των διαθέσιμων πόρων του. Σύμφωνα με το Γενικό Σχόλιο Νο 3 της Επιτροπής τα κράτη μέλη υποχρεούνται επίσης να αξιολογούν την πρόοδο των μέτρων που υιοθετούν για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων στο έδαφός τους και να παρέχουν αποτελεσματική νομική προστασία ή άλλα διορθωτικά μέτρα σε περίπτωση παραβίασης ενός δικαιώματος.

⁵⁹General comment No3. Par.4, CESCR, 1990

⁶⁰General comment No3. Par.9, CESCR, 1990

2.6 Η Διακήρυξη της Χιλιετίας των Ηνωμένων Εθνών

Η Διακήρυξη της Χιλιετίας του ΟΗΕ αποτελεί ένα κείμενο ορόσημο για τον 21ο αιώνα. Υιοθετήθηκε κατά τη Σύνοδο Κορυφής της Χιλιετίας-η οποία πραγματοποιήθηκε μεταξύ 6 έως 8 Σεπτεμβρίου 2000 στη Νέα Υόρκη-και αντικατοπτρίζει τους προβληματισμούς των αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων και συνολικά 191 Εθνών που συμμετείχαν στη μεγαλύτερη συγκέντρωση ηγετών του κόσμου που έγινε ποτέ.⁶¹

Η Διακήρυξη κατάφερε να θέσει 8 βασικούς στόχους της χιλιετίας. Τους στόχους αυτούς συμφώνησαν να προωθήσουν όλες οι χώρες της παγκόσμιας κοινότητας και τα Ηνωμένα Έθνη μέσω όλων των θεσμών που διαθέτουν. Οι 8 στόχοι αφορούσαν θέματα όπως:

1. Η δωρεάν βασική πρωτοβάθμια εκπαίδευση για όλους (παιδιά, ενήλικες, γυναίκες).
2. Η εξάλειψη τη απόλυτης πείνας και φτώχειας.
3. Η προώθηση της ισότητας των φύλων.
4. Η μείωση της παιδικής θνησιμότητας.
5. Η βελτίωση της υγείας των μητέρων κατά την εγκυμοσύνη, τον τοκετό και το λοχεία, ειδικά στις χώρες της Αφρικής.
6. Η μάχη κατά του AIDS (HIV) και κατά των λοιμωδών νοσημάτων.
7. Η εξασφάλιση της διατήρησης και ανάπτυξης του οικολογικού περιβάλλοντος.
8. Η συνεργασία των κρατών για την ανάπτυξη.

Παρατηρούμε πως όλα τα θέματα που τέθηκαν ως στόχοι, έχουν έναν κοινό παρονομαστή, ο οποίος έχει να κάνει με την παιδεία. Ο στόχος των Ηνωμένων Εθνών είναι η μόρφωση των παιδιών, των πιο ασθενών ομάδων, των κοριτσιών. Εάν μάθουν γραφή, ανάγνωση, αριθμητική κλπ. σαφέστατα θα μπορέσουν όσοι ανήκουν σε ευάλωτους πληθυσμούς να καλυτερέψουν και το επίπεδο της ζωής τους. Θα βοηθηθούν κυρίως οι ίδιοι αλλά και θα βοηθήσουν με τη σειρά τους να μειωθεί, ο αναλφαριθμητισμός και περαιτέρω η φτώχεια.

Ειδικότερα στο τρίτο κεφάλαιο υπό τον τίτλο “Ανάπτυξη και εξάλειψη της φτώχειας” αναφέρεται:

⁶¹ Στέλιος Περράκης, Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας, No 17, Εκδ. Σάκκουλα, 2006, Αθήνα-Κομοτηνή

“Να εξασφαλίσουμε ότι, μέχρι την ίδια ημερομηνία, τα παιδιά παντού, αγόρια και κορίτσια θα μπορούν να ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια σχολική εκπαίδευση και ότι θα έχουν ίση πρόσβαση σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.”

Στο επόμενο μέρος θα δούμε αν και κατά πόσο αυτοί οι στόχοι έχουν ευοδωθεί ή όχι και ποιοί προβληματισμοί έχουν ανακύψει 15 χρόνια μετά την υιοθέτηση της Διακήρυξης της Χιλιετίας.

2.7 Καταληκτικό Κείμενο Συνόδου Κορυφής ΟΗΕ

Το αποτέλεσμα της παγκόσμιας Συνόδου Κορυφής του 2005, αντικατοπτρίζει τη δέσμευση των κρατών-μελών για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων, όπως η επίτευξη της ειρήνης, της ασφάλειας, του αφοπλισμού, της ανάπτυξης, η εξάλειψη της φτώχειας, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η προώθηση του κράτους δικαίου, η προστασία του κοινού περιβάλλοντος, η κάλυψη των αναγκών της Αφρικής και τέλος, η ενίσχυση του ρόλου των Ηνωμένων Εθνών.

Μέσα από τα άρθρα 43, 44 και 45 γίνεται μία λεπτομερής αναφορά ξανά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση και μάλιστα διαχωρίζοντάς την σε τυπική και μη τυπική (formal and informal education).

Άρθρο 43: *“We emphasize the critical role of both formal and informal education in the achievement of poverty eradication and other development goals as envisaged in the Millennium Declaration,¹ in particular basic education and training for eradicating illiteracy, and strive for expanded secondary and higher education as well as vocational education and technical training, especially for girls and women, the creation of human resources and infrastructure capabilities and the empowerment of those living in poverty. In this context, we reaffirm the Dakar Framework for Action adopted at the World Education Forum in 2009⁶² and recognize the importance of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization strategy for the eradication of poverty, especially extreme poverty, in supporting the Education for All programmes as a tool to achieve the millennium development goal of universal primary education by 2015.”*

⁶² See United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 (Paris, 2000)

Άρθρο 44: *“We reaffirm our commitment to support developing country efforts to ensure that all children have access to and complete free and compulsory primary education of good quality, to eliminate gender inequality and imbalance and to renew efforts to improve girls’ education. We also commit ourselves to continuing to support the efforts of developing countries in the implementation of the Education for All initiative, including with enhanced resources of all types through the Education for All fast-track initiative in support of country-led national education plans.”*

Άρθρο 45: *“We commit ourselves to promoting education for peace and human development.”*⁶³

Η εκπαίδευση μπαίνει για ακόμη μία φορά στο τραπέζι των συζητήσεων και φαίνεται πόσο έντονη και σημαντική είναι η δυναμική της, καθώς επαναδιατυπώνονται οι στόχοι της Χιλιετίας καθώς και το Dakar Framework for Action που υιοθετήθηκε το 2000 στο Διεθνές Φόρουμ για την Εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας το πρόγραμμα της UNESCO “Εκπαίδευση για Όλους”, “Education for all”. Μέσω της επιτυχούς εκπαίδευσης φαίνεται πως θα μειωθεί η φτώχεια και ό,τι συνεπάγεται αυτής. Επίσης θα υπάρξει ενδυνάμωση των γυναικών και των κοριτσιών ιδιαίτερα σε σημεία του πλανήτη όπου δεν είναι δεδομένη η ισότητά τους με τους άντρες. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι απόλυτα συνυφασμένο με το δικαίωμα στην ανάπτυξη. Εφόσον τα Κράτη πάρουν τα κατάλληλα μέτρα για την υπεράσπιση του δικαιώματος της εκπαίδευσης για όλους, τότε θα υπάρξει και η ανάλογη ανάπτυξη.

⁶³ Στέλιος Περράκης, Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας, Νο 17, Εκδ. Σάκκουλα, 2006, Αθήνα-Κομοτηνή

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή έννομη τάξη

2.8 Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ)

Νομοθετικά όργανα παραγωγής δικαίου στον χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Η προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου διενεργείται μέσω νομοθετικών κειμένων με δεσμευτική και μη ισχύ. Κείμενα ιδιαίτερης σημασίας είναι η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης, που θεσπίστηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης, αλλά και ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και των Θεμελιωδών Ελευθεριών γνωστή και ως Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), υπογράφηκε στη Ρώμη στις 4 Νοεμβρίου του 1950, τέθηκε σε εφαρμογή στις 21.9.1970 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Ν.Δ. 53/1974- ΦΕΚ 256/Α'. Έκτοτε η ΕΣΔΑ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ελληνικού εσωτερικού δικαίου.⁶⁴

Η ΕΣΔΑ δίνει την δυνατότητα άμεσης ατομικής προσφυγής απευθείας στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, που εδρεύει στο Στρασβούργο, και αποτελεί έναν διεθνή μηχανισμό προστασίας των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται απ' την Σύμβαση, προσιτό στον πολίτη αλλά και ισχυρό. Μέσα από την αυξανόμενη και διαρκώς παραγόμενη νομολογία, η ΕΣΔΑ, αποκτά όλο και μεγαλύτερη νομική σημασία, καθώς παρέχει την δυνατότητα καταδίκης των χωρών μελών, για παραβιάσεις των δικαιωμάτων των πολιτών τους και δυνατότητα καταβολής αποζημίωσης σ' αυτούς. Η ΕΣΔΑ προστατεύει ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (π.χ. ελευθερία έκφρασης, απαγόρευση βασανιστηρίων, σεβασμός ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, διάκρισης κ.λ.π.) αλλά κι άλλα δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στην ιδιοκτησία και το δικαίωμα στην εκπαίδευση, με τα πρόσθετα Πρωτόκολλά της.⁶⁵

⁶⁴Η Ελλάδα υπέγραψε τη σύμβαση στις 28.11.1950-και το Πρόσθετο Πρωτόκολλό της στις 20.3.1953. Το δικτατορικό καθεστώς στις 12.12.1969, κατάγγειλε με δηλώσεις του τόσο τη Σύμβαση όσο και το Καταστατικό του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η Ελλάδα μετά την μεταπολίτευση, επικύρωσε εκ νέου την ΕΣΔΑ και προσχώρησε πάλι στο Καταστατικό του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η ΕΣΔΑ αποτελεί σήμερα αναπόσπαστο μέρος του ελληνικού εσωτερικού δικαίου. Από το 1985 με δήλωση του ελληνικού κράτους, όλοι οι κάτοικοι της Ελλάδας, απέκτησαν το δικαίωμα ατομικής προσφυγής στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, σε περίπτωση παραβίασης δικαιωμάτων τους που προστατεύονται απ' την Σύμβαση.

⁶⁵ Ιδιαίτερης σημασίας θεωρείται η επικύρωση του Πρωτοκόλλου 11. Με την επικύρωση του, όλα τα κράτη μέλη αποδέχτηκαν τη δικαιοδοσία του Δικαστηρίου να αποφαινείται για υποθέσεις πολιτών εναντίον τους, χωρίς να

Κατόπιν της ημερομηνίας εφαρμογής του Πρωτοκόλλου 11, οι προηγούμενες τροποποιήσεις και προβλέψεις που έχουν προστεθεί στην ΕΣΔΑ, με τα προηγούμενα Πρωτόκολλα αντικαταστάθηκαν από αυτό.

Αναπόσπαστο μέρος της ΕΣΔΑ αποτελούν τα Πρόσθετα Πρωτόκολλα. Στο Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο της ΕΣΔΑ κατοχυρώνεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Υπογράφηκε στο Παρίσι στις 20 Μαρτίου του 1952. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου, ορίζεται:

Άρθρο 2: “ Δικαίωμα στην εκπαίδευση:

Ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος του να εκπαιδευθή.

Παν κράτος θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων όπως εξασφαλίζουν την μόρφωσιν και εκπαιδευσιν ταύτην, συμφώνως προς τας ιδίας αυτών θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.”

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό δικαίωμα. Προϋποθέτει την λήψη θετικών μέτρων από τα κράτη μέλη για την εξασφάλισή του και την ανεμπόδιστη άσκησή του. Όταν λοιπόν παρεμποδίζεται ή προσβάλλεται, είτε λόγω εσωτερικών νομοθετικών ρυθμίσεων, είτε μέσα από πράξεις της διοίκησης, είτε με δικαστικές αποφάσεις, οι πολίτες δικαιούνται να προσφύγουν στο ΕΔΔΑ, αφού προηγουμένως έχουν κάνει χρήση όλων των εσωτερικών ένδικων μέσων.

Ωστόσο παρατηρούμε πως από την αρνητική διατύπωση του άρθρου 2 του Π.Π.Πρωτοκόλλου της Σύμβασης, δεν θεμελιώνεται η υποχρέωση των κρατών μερών να οργανώνουν εκπαιδευτικές διευκολύνσεις. Είναι ξεκάθαρο πως αναγνωρίζεται απλά το δικαίωμα της ελεύθερης και ίσης πρόσβασης των μαθητών, στις υπάρχουσες

απαιτείται προηγούμενη προσφυγή κι εξέταση της υπόθεσης απ’ την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, όπως συνέβαινε προηγουμένως. Μέσω αυτού παρέχεται η δυνατότητα της πολίτες να προσφεύγουν απευθείας στο ΕΔΔΑ αλλά και όλα τα κράτη μέλη της ΕΣΔΑ, αποδέχονται την δικαιοδοσία του Δικαστηρίου, να αποφαινεται για υποθέσεις πολιτών εναντίον τους, με απευθείας προσφυγή σ’ αυτό. Ημερομηνία πρώτης εφαρμογής του Πρωτοκόλλου 11, αποτελεί η 1η Νοεμβρίου 1998. Πριν την έναρξη της ισχύος του Πρωτοκόλλου 11, δεν παρέχόταν η δυνατότητα στον πολίτη άμεσης πρόσβασης στο Δικαστήριο. Θα έπρεπε να κάνει αίτηση στην Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, η οποία εάν κατέληγε ότι ήταν καλά θεμελιωμένη η υπόθεση, θα την προωθούσε στο ΕΔΔΑ. Επιπροσθέτως, κατά την επικύρωση της Σύμβασης, τα κράτη μπορούσαν να μην αποδεχτούν τη δυνατότητα άμεσης πρόσβασης των πολιτών στην Επιτροπή, με συνέπεια τον περιορισμό της δυνατότητας δικονομικής προστασίας του πολίτη.

εκπαιδευτικές δομές, το δικαίωμα αναγνωρίζεται ως ατομικό, χωρίς να θεμελιώνεται κάπου το κοινωνικό δικαίωμα των πολιτών στην εκπαίδευση, που παράγει υποχρεώσεις παροχής για την πολιτεία.⁶⁶ Σε ό,τι αφορά ωστόσο τον σεβασμό των θρησκευτικών και φιλοσοφικών πεποιθήσεων των γονέων των μαθητών, παρατηρούμε πως θεσπίζεται θετική υποχρέωση της για την πολιτεία.

Γίνεται έτσι φανερό πως η διατύπωση του άρθρου 2, δεν παράγει ολοκληρωμένη προστασία του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση, καθώς δεν παράγει υποχρέωση για τα κράτη μέλη, να δημιουργήσουν εκπαιδευτικές δομές κι οργανώσουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Παραλείπεται να θεσπιστεί η υποχρέωση αυτή, με ό,τι περαιτέρω συνεπάγεται περί πόρων και οικονομικής ενίσχυσης, ενώ αντιθέτως η υποχρέωση σεβασμού των θρησκευτικών και φιλοσοφικών πεποιθήσεων των γονέων, που δεν συνεπάγεται κάποιο ιδιαίτερο οικονομικό κόστος για την πολιτεία, θεσπίζεται και διατυπώνεται ρητά.

Δεν είναι άλλωστε λίγες οι υποθέσεις που οδηγήθηκαν στο ΕΔΔΑ με εναγόμενη την Ελλάδα, η οποία ως φαίνεται δεν είναι και ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη ειδικότερα στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής: Λαβίδας κλπ κατά Ελλάδος, Σαμπάνης κλπ κατά Ελλάδας, Βαλσάμης κατά Ελλάδος, Ευστρατίου κατά Ελλάδος κλπ.

⁶⁶ Ι. Σαρμάς, Η νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Επιτροπής, σελ. 492, Εκδ. Σάκκουλα, 1998, Αθήνα-Κομοτηνή

2.9 Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανακοινώθηκε επίσημα στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Νίκαιας στις 7 Δεκεμβρίου 2000.⁶⁷ Στόχο της δημιουργίας του Χάρτη αποτέλεσε η συγκέντρωση των θεμελιωδών δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται και κατοχυρώνονται στις χώρες της Ε.Ε σε ένα μόνο κείμενο, ώστε να καταστούν περισσότερο σαφή.

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων βασίστηκε στις κοινές συνταγματικές παραδόσεις των μερών, στις διεθνείς συνθήκες, στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του 1950 και στον αναθεωρημένο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη του 1989. Αποτελείται από 54 άρθρα σε επτά κεφάλαια όπου συγκεντρώνονται θεμελιώδη δικαιώματα και ελευθερίες. Περιλαμβάνει συγκεντρωμένα ατομικά, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα που μέχρι τότε ήταν διάσπαρτα σε διεθνείς συμβάσεις και νομοθετικές πράξεις και αφορούν την αξιοπρέπεια, την ελευθερία, την ισότητα, την αλληλεγγύη, την ιδιότητα του πολίτη και τη δικαιοσύνη.⁶⁸

Ο Αναθεωρημένος Χάρτης, περιλαμβάνει τις γενικές αρχές που περιέχονται στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1950, εκείνες που προκύπτουν από την κοινή συνταγματική παράδοση των κρατών μερών, τα θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Περιλαμβάνει επίσης τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα που προβλέπονται στον Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη και στον Κοινοτικό Χάρτη Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων των Εργαζομένων, καθώς και τις αρχές που προκύπτουν από τη νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου και του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων.

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αρχικά δεν είχε κανονιστική λειτουργία δεσμευτική για τα κράτη-μέλη, αποτελώντας περισσότερο ένα κείμενο χαρτογράφησης των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονταν της χώρες της Ε.Ε. Την εκπόνηση του χάρτη ανέλαβε μια συνέλευση η οποία αποτελούνταν από εκπροσώπους από όλες τις χώρες της ΕΕ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καθώς και μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και των εθνικών κοινοβουλίων. Η υιοθέτηση του Χάρτη,

⁶⁷ http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

⁶⁸ <http://constitutionalism.gr/site/wp-content/mgdata/pdf/xarta.pdf>

ανακηρύχθηκε επίσημα στη Νίκαια τον Δεκέμβριο του 2000 από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο και την Επιτροπή. Η Συνθήκη της Λισσαβόνας που υπογράφηκε όμως στις 13 Δεκεμβρίου του 2007 στη σύνοδο κορυφής της Λισσαβόνας τροποποίησε τις προϋπάρχουσες συνθήκες και έτσι κατέστησε τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης νομικά δεσμευτικό κείμενο, αφού του αναγνωρίστηκε ίδια νομική ισχύ με αυτή των Συνθηκών. Το Δεκέμβριο του 2009, η θέση σε ισχύ της Συνθήκης της Λισαβόνας κατέστησε τον χάρτη νομικά δεσμευτικό ισότιμα με τις συνθήκες. Για το λόγο αυτό, ο χάρτης τροποποιήθηκε και έγινε η επίσημη διακήρυξή του για δεύτερη φορά τον Δεκέμβριο του 2007.⁶⁹

Η συμπερίληψη στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κοινωνικών δικαιωμάτων-συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης-υπήρξε αποτέλεσμα αλληπάλληλων διαπραγματεύσεων, καθώς κατά την διάρκεια της Συνόδου Κορυφής της Νίκαιας, υπήρξαν κι εκφράστηκαν αντικρουόμενες απόψεις. Δεν έλλειψαν οι προβληματισμοί μερίδας συμμετεχόντων, ως προς την ορθότητα της συμπερίληψης κοινωνικών δικαιωμάτων στον Χάρτη. Ο κυριότερος λόγος προβληματισμού ήταν το γεγονός πως θα ανέκυπτε το σημαντικό θέμα της πιθανής δικαστικής επιδίωξης των κοινωνικών δικαιωμάτων, όταν τα κράτη-μέλη από τη μεριά τους, δεν θα μπορούσαν να τα εξασφαλίσουν στους πολίτες τους. Αυτό από τη μία θα σήμαινε την γέννηση αγώγιμων αξιώσεων υπέρ των πολιτών και κατά των κρατών αλλά και από την άλλη μεριά τη δημιουργία υποχρέωσης για τα κράτη, να είναι πάντα έτοιμα προς εξεύρεση οικονομικών πόρων οι οποίοι θα διασφάλιζαν την άσκηση των κοινωνικών δικαιωμάτων, μέσα από κοινωνικές παροχές προς τους πολίτες τους.

Σε περίπτωση που αυτό γινόταν πραγματικότητα θα είχε ως άμεσο αποτέλεσμα την επιβάρυνση του Κοινοτικού Προϋπολογισμού και θα επηρέαζε περαιτέρω την δημοσιονομική πολιτική των κρατών μερών. Εντέλει αρκετά κοινωνικά δικαιώματα συμπεριλήφθησαν στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.^{70 71}

⁶⁹ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:l33501&from=EL>

⁷⁰ Τα 54 άρθρα που περιλαμβάνει ο Χάρτης στα 7 κεφάλαια του, είναι τα εξής:

Κεφάλαιο I: Αξιοπρέπεια(ανθρώπινη αξιοπρέπεια, δικαίωμα στη ζωή, δικαίωμα στην ακεραιότητα του προσώπου, απαγόρευση των βασανιστηρίων και των απάνθρωπων εξευτελιστικών ποινών ή μεταχείρισης, απαγόρευση της δουλείας και της καταναγκαστικής εργασίας),

Κεφάλαιο II: Ελευθερία (δικαίωμα στην ελευθερία και την ασφάλεια, σεβασμός της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, προστασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα, δικαίωμα γάμου και δικαίωμα ίδρυσης οικογένειας, ελευθερία σκέψης συνείδησης και θρησκείας, ελευθερία έκφρασης και πληροφόρησης, ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι, ελευθερία των τεχνών και των επιστημών, δικαίωμα εκπαίδευσης, επαγγελματική ελευθερία και δικαίωμα στην εργασία, ελευθερία ίδρυσης επιχείρησης, δικαίωμα ιδιοκτησίας, δικαίωμα ασύλου, προστασία σε

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση (άρθρο 14) περιλαμβάνεται στο δεύτερο κεφάλαιο του Χάρτη που φέρει τον τίτλο “Ελευθερίες”, μαζί με την οικονομική ελευθερία, το δικαίωμα στην εργασία και το δικαίωμα ίδρυσης επιχείρησης. Συγκεκριμένα:

Άρθρο 14: “Δικαίωμα εκπαίδευσης”

παρ. 1 - “Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση.”

παρ. 2 - “Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ευχέρεια δωρεάν παρακολούθησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.”

παρ. 3 - “Η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σεβασμό των δημοκρατικών αρχών, καθώς και το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζουν την εκπαίδευση και τη μόρφωση των τέκνων τους σύμφωνα με της θρησκευτικές, φιλοσοφικές και παιδαγωγικές πεποιθήσεις τους, γίνονται σεβαστά σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες που διέπουν την άσκηση του.”

Η Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέλυσε περαιτέρω το δικαίωμα στην εκπαίδευση, μέσα από Επεξηγήσεις που δόθηκαν σχετικά με τα άρθρα του. Οι επεξηγήσεις καταρτίστηκαν αρχικά υπ’ευθύνη του Προεδρείου της Συνέλευσης που συνέταξε τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ενημερώθηκαν με ευθύνη του Προεδρείου της Ευρωπαϊκής Συνέλευσης, και αποτελούν

περίπτωση απομάκρυνσης, επαναπροώθησης και απέλασης).

Κεφάλαιο III: Ισότητα (ισότητα έναντι του νόμου, μη διάκριση, πολιτισμική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, ισότητα ανδρών και γυναικών, δικαιώματα του παιδιού, δικαιώματα των ηλικιωμένων, ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες).

Κεφάλαιο IV: Αλληλεγγύη (δικαίωμα στην πληροφόρηση και στη διαβούλευση με της εργαζομένους στο πλαίσιο της επιχείρησης, δικαίωμα διαπραγματεύσεων και συλλογικών ενεργειών, δικαίωμα πρόσβασης της υπηρεσίας ευρέσεως εργασίας, προστασία έναντι αδικαιολόγητης απόλυσης, δίκαιοι και ισότιμοι όροι εργασίας, απαγόρευση της εργασίας των παιδιών και προστασία των εργαζόμενων νέων, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή, κοινωνική ασφάλεια και κοινωνική αρωγή, προστασία της υγείας, πρόσβαση σε υπηρεσίες γενικού οικονομικού ενδιαφέροντος, προστασία του περιβάλλοντος, προστασία των καταναλωτών).

Κεφάλαιο V: Ιθαγένεια (δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι κατά της εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι κατά της δημοτικών εκλογές, δικαίωμα χρηστής διαχείρισης, δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα, διαμεσολαβητής, δικαίωμα αναφοράς, ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή, διπλωματική και προξενική προστασία).

Κεφάλαιο VI: Δικαιοσύνη (δικαίωμα πραγματικής προσφυγής και αμερόληπτου δικαστηρίου, τεκμήριο αθωότητας και δικαιώματα υπεράσπισης, αρχές νομιμότητας και αναλογικότητας αξιόποινων πράξεων και ποινών, δικαίωμα του προσώπου να μην δικάζεται ή να μην τιμωρείται ποινικά δύο φορές για την ίδια αξιόποινη πράξη).

Κεφάλαιο VII: Γενικές Διατάξεις.

⁷¹ http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.326.01.0391.01.ELL

ένα πολύτιμο εργαλείο ερμηνείας για την εξήγηση των διατάξεων του Χάρτη.⁷²

Επεξηγήσεις: “Άρθρο 14 - Δικαίωμα εκπαίδευσης”

“1. Το άρθρο αυτό εμπνέεται τόσο από της κοινές συνταγματικές παραδόσεις των κρατών μελών όσο και από το άρθρο 2 του πρόσθετου πρωτοκόλλου της ΕΣΑΔ, που έχει ως εξής:

“Ουδείς δύναται να στερηθή του δικαιώματος της εκπαίδευθής. Παν Κράτος εν τη ασκήσει των αναλαμβανομένων υπ’ αυτού καθηκόντων επί του πεδίου της μορφώσεως και της εκπαιδεύσεως θα σέβεται το δικαίωμα των γονέων να εξασφαλίζωσι την μόρφωσιν και εκπαίδευσιν ταύτην συμφώνως με τας ιδίας αυτών θρησκευτικές και φιλοσοφικές πεποιθήσεις.”

Κρίθηκε σκόπιμο να επεκταθεί το άρθρο αυτό στην πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση (βλέπε σημείο 15 του κοινοτικού Χάρτη των θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων των εργαζομένων και άρθρο 10 του Κοινωνικού Χάρτη) καθώς και να προστεθεί η αρχή του δωρεάν χαρακτήρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Όπως έχει διατυπωθεί η αρχή αυτή, συνεπάγεται απλώς ότι, όσον αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση, κάθε παιδί πρέπει να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό ίδρυμα που παρέχει δωρεάν υπηρεσίες. Δεν επιβάλλει σε όλα τα ιδρύματα που παρέχουν εκπαίδευση ή επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση, ιδίως δε τα ιδιωτικά, να προσφέρουν δωρεάν υπηρεσίες. Ούτε απαγορεύει ορισμένες μορφές διδασκαλίας να παρέχονται επί πληρωμή, εφόσον το κράτος λαμβάνει μέτρα για να χορηγήσει οικονομική αντιστάθμιση. Στο βαθμό που ο Χάρτης εφαρμόζεται στην Ένωση, αυτό σημαίνει ότι, στο πλαίσιο των πολιτικών της για την κατάρτιση, η Ένωση υποχρεούται να σέβεται το δωρεάν χαρακτήρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χωρίς να δημιουργούνται βεβαίως κατά τον τρόπο αυτό νέες αρμοδιότητες. Όσον αφορά το δικαίωμα των γονέων, πρέπει να ερμηνεύεται σε σχέση με της διατάξεις του άρθρου 24.

2. Η ελευθερία ίδρυσης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, δημοσίων ή ιδιωτικών, κατοχυρώνεται ως μορφή της επιχειρηματικής ελευθερίας, περιορίζεται από το σεβασμό των δημοκρατικών αρχών και ασκείται σύμφωνα με της διαδικασίες που ορίζουν οι εθνικές νομοθεσίες. “

⁷² <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:303:FULL&from=EN>

Παρατηρούμε ακόμη και μετά την μελέτη των Επεξηγήσεων πως δεν συστήνεται καμία θετική υποχρέωση για τα κράτη μέλη όσον αφορά την παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς όλους τους πολίτες τους. Ορίζεται απλά, ότι σε κάθε παιδί πρέπει να παρέχεται δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικό ίδρυμα, που να προσφέρει δωρεάν εκπαιδευτικές υπηρεσίες.^{73 74}

Στο κείμενο των Επεξηγήσεων διευκρινίζεται ότι η Ένωση οφείλει μεν να σέβεται τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά αυτό δεν συστήνει για τα κράτη μέλη νέες αρμοδιότητες. Απ' την διατύπωση του άρθρου κι απ' το κείμενο των Επεξηγήσεων, δεν προκύπτει σαφής βούληση να δεσμεύσει τα κράτη μέλη έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους, όσον αφορά την υλοποίηση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση.

Ακόμη ένα σημείο το οποίο χρήζει προσοχής είναι το κεφάλαιο στο οποίο τοποθετήθηκε μέσα στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης το δικαίωμα στην εκπαίδευση.⁷⁵ Αφορά το κεφάλαιο το οποίο φέρει τον τίτλο “Ελευθερίες” και κατοχυρώνει δικαιώματα όπως αυτό της ελευθερίας, της ασφάλειας, του σεβασμού της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής, της θρησκευτικής ελευθερίας, της ελευθερίας της έκφρασης, της οικονομικής ελευθερίας, το δικαίωμα στο άσυλο και την ιδιοκτησία κ.λ.π. Παρατηρούμε πως το δικαίωμα στην εκπαίδευση, εντασσόμενο στο δεύτερο κεφάλαιο, υποβαθμίζεται και εμφανίζεται να έχει την ίδια βαρύτητα με δικαιώματα, όπως η προστασία των προσωπικών δεδομένων, η ελευθερία στην εμπορική συναλλαγή και στην καλλιτεχνική δημιουργία, ή η ελεύθερη έκφραση. Είναι ατυχές να θεωρείται ισόβαρο αυτών, καθώς η εκπαίδευση δεν αποτελεί ελευθερία αλλά κοινωνικό δικαίωμα θεμελιώδους μάλιστα σημασίας. Αποτελεί προϋπόθεση για την διεκδίκηση όλων των προαναφερθέντων δικαιωμάτων. Ορθό θα ήταν επομένως να έχει συμπεριληφθεί στο πρώτο κεφάλαιο που φέρει τον τίτλο “Αξιοπρέπεια” και περιέχει δικαιώματα όπως το δικαίωμα στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, το δικαίωμα στη ζωή, η απαγόρευση των βασανιστηρίων και η απαγόρευση της δουλείας.

⁷³ Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, αποτελεί την μοναδική Σύμβαση στην οποία υιοθετείται αρνητική διατύπωση για το δικαίωμα της εκπαίδευσης «από κανένα πρόσωπο δεν μπορεί να στερηθεί το δικαίωμα στην εκπαίδευση». Η αρνητική διατύπωση υιοθετήθηκε, καθώς τα κράτη μέλη της Ε.Ε, είχαν ήδη θεσμοθετήσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εξάλλου μια ουσιαστικά θετική διατύπωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, θα έπρεπε να εισάγει πρόσθετη υποχρέωση για τα μέλη να λάβουν αποτελεσματικά μέτρα για την διασφάλιση της υλοποίησης του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Μια πρόσθετη υποχρέωση, τέτοιου είδους δεν ήταν επίσης, μέσα στις επιδιώξεις και τις προθέσεις των κρατών μελών, που κατήρτισαν την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

⁷⁴ Geraldine Van Bueren, *The International Law on the rights of the children*, p.233, Martinus Nijhoff Publishers, Save the Children, 1998, The Hague, Boston, London

⁷⁵ Μετά την θέση σε ισχύ της Συνθήκης της Λισσαβόνας ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, αποτελεί νομικά δεσμευτικό κείμενο.

Θα πρέπει να θυμόμαστε ότι η άσκηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, καθώς η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία ασκεί καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη του ατόμου. Η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην αποφυγή της εκμετάλλευσης των ανθρώπων και παρέχει στον πολίτη τα απαραίτητα εφόδια για να γνωρίζει και περαιτέρω να προχωρά στην προάσπιση των δικαιωμάτων του.

Ενώ στο κείμενο του Χάρτη ορίζεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα, όπως και είχε διακηρυχθεί νωρίτερα στη Διεθνή Διακήρυξη Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948, στη Διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού το 1959 και φυσικά στην Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού το 1989, σε αυτό το τόσο σημαντικό, για τους ευρωπαίους πολίτες έγγραφο, δεν προσδιορίζεται ούτε ο θεμελιώδης χαρακτήρας του δικαιώματος, αλλά ούτε και η απόλυτη υποχρεωτικότητα της άσκησής του.⁷⁶

Για ακόμη μία φορά παρατηρούμε πως δεν ορίζεται ενιαίος τρόπος για την οργάνωση τη διάρκεια και τη δομή της εκπαίδευσης αλλά αφήνεται στη διακριτική ευχέρεια του κάθε κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αποφασίσει μεμονωμένα καθοδηγούμενο κυρίως από τη δημοσιονομική και εκπαιδευτική πολιτική που υλοποιεί. Επιπροσθέτως δεν παράγεται καμία έννομη υποχρέωση, να διαθέσουν συγκεκριμένους πόρους για την υλοποίηση του δικαιώματος.⁷⁷

Η Έκθεση της Εξεταστικής Επιτροπής για την άνοδο του φασισμού και του ρατσισμού στην Ευρώπη, με εισηγητή τον Δημήτριο Ευρυγένη, υποβλήθηκε στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο τον Δεκέμβριο του 1985. Αποτέλεσε την αφορμή για την ανάληψη δράσης στην Ευρώπη, στον χώρο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.⁷⁸

Η Έκθεση της Εξεταστικής Επιτροπής καταγράφει λεπτομερώς την κατάσταση και τα αίτια του φασισμού και του ρατσισμού στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, τις δράσεις ενάντια

⁷⁶ Javier M.Valle, Education on the European Constitution compared to other international documents: progression or retrogression? Comparative Education, Vol. 42, Issue 1, p.29-47, 2006

⁷⁷ Η έκθεση Δημητίου Ευρυγένη προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Προτάσεις για την εκπαίδευση, σελ.138 1985, Βλ.: http://bookshop.europa.eu/en/committee-of-inquiry-into-the-rise-of-fascism-and-racism-in-europe-pbAX4686654/downloads/AX-46-86-654-GR-C/AX4686654GRC_001.pdf?FileName=AX4686654GRC_001.pdf&SKU=AX4686654GR C_PDF&CatalogueNumber=AX-46-86-654-GR-C

⁷⁸ Μετά την εξέταση της Έκθεσης από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, υπογράφηκε στις 16 Ιουνίου 1986 στο Στρασβούργο Κοινή Δήλωση κατά του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας, η οποία έχοντας δεσμευτικό χαρακτήρα τόσο για τα κράτη μέλη, όσο και για τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα, υποχρεώνει στην λήψη μέτρων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό την καταπολέμηση του ρατσισμού στην Ευρώπη.

στο φαινόμενο και τέλος διατυπώνει συστάσεις προς τα κράτη μέλη, σε επίπεδο θεσμικό όσο και σε επίπεδο πληροφόρησης και εκπαίδευσης των πολιτών τους. Επιπλέον κατέθεσε προτάσεις, ειδικότερα για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση στην καταπολέμηση του ρατσισμού και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε πιθανά να επιτευχθεί αυτός ο στόχος.⁷⁹ Ο εισηγητής της Έκθεσης Δημήτριος Ευρυγένης, επισήμανε την θεμελιώδη αντίφαση των Ηνωμένων Εθνών, που ενώ διακηρύσσει πάντα την προσήλωσή του στις θεμελιώδεις ελευθερίες, συγχρόνως παρέμεινε στην αδράνεια μπροστά στις κατάφωρες παραβιάσεις αυτών των ελευθεριών από τα κράτη μέλη του. Η θέσπιση νομοθετικών μέτρων κατά του ρατσισμού από τα κράτη μέλη δεν αρκεί για την καταπολέμησή του, καθώς η εφαρμογή της νομοθεσίας εξαρτάται πρωτίστως τόσο απ' την στάση των διοικητικών αρχών, που καλούνται να την υλοποιήσουν στην πράξη, όσο και από την ερμηνεία των δικαστών επί των διατάξεών της.⁸⁰

Στην Έκθεση επισημαίνεται η δυνατότητα του σχολείου να διαμορφώσει δημοκρατική συνείδηση στους πολίτες και να λειτουργήσει ως μέσον καταπολέμησης των διακρίσεων, υλοποιώντας την αποστολή του για διασφάλιση ίσων ευκαιριών στους μαθητές. Για το λόγο αυτό απαιτείται ειδική εκπαίδευση που θα εισάγει τους μαθητές στις αρχές της δημοκρατίας και θα εμφυτεύσει στη συνείδησή τους τις αξίες που θα τους επιτρέψουν να δημιουργήσουν μία κοινωνία χωρίς διακρίσεις κι αποκλεισμούς.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στα μέτρα που τα κράτη μονομερώς αλλά και σαν σύνολο τα όλα τα μέρη πρέπει να λάβουν σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Κύρια προτεινόμενα μέτρα αποτελούν: i) η προαγωγή της αρχής της μη διάκρισης, σ' όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ii) η αναβάθμιση της θέσης της «Αγωγής του Πολίτη» ως γνωστικού αντικείμενου, μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ο εισηγητής συστήνει μάλιστα την συγγραφή δύο σημαντικών εγχειριδίων που θα ωφελήσουν την αγωγή και την ανάπτυξη των μαθητών των κρατών-μερών του Χάρτη. Πρόκειται i) για ένα ειδικό εγχειρίδιο, κοινό, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της αγωγής του πολίτη και την ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτό και ii) για την αξιοποίηση στο σχολείο, ενός ευρωπαϊκού εγχειριδίου σύγχρονης ιστορίας, που θα διδάσκει στους

⁷⁹ Π. Νάσκου-Περράκη, Ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ευρώπη: από την Έκθεση Ευρυγένη στην πρόσφατη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων ευρωπαϊκών οργανισμών. Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου (ΕΕΕυρΔ), 21, σελ 2-3, 2001

⁸⁰ Π. Νάσκου-Περράκη, Ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ευρώπη: από την Έκθεση Ευρυγένη στην πρόσφατη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων ευρωπαϊκών οργανισμών. Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου (ΕΕΕυρΔ), 21, σελ. 6-9, 2001

μαθητές τα εγκλήματα και τις γενοκτονίες που διεπράχθησαν απ' τα φασιστικά και ολοκληρωτικά καθεστώτα και ειδικότερα σε ό,τι αφορά τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες υποστηρίζει την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών και των στοιχείων του πολιτισμού τους.⁸¹

Μετά από σχεδόν τρεις δεκαετίες το όραμα παραμένει το ίδιο, ωστόσο η δυναμική και η αναγκαιότητα αυτής της κοινής εκπαίδευσης των μαθητών τη Ευρώπης, είναι πιο επιτακτική από ποτέ. Η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της αξιοπρέπειας και της ελευθερίας μπορούν να γίνουν πραγματικότητα μέσα από την παροχή ολοκληρωμένης παιδείας στη νέα γενιά.

2.10 Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης

Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης καταρτίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης, με σκοπό την βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, των πολιτών των κρατών-μελών της Ευρώπης. Υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης στο Τορίνο στις 18 Οκτωβρίου το 1961. Τέθηκε σε ισχύ το 1966, βάσει του άρθρου 35 και αναθεωρήθηκε το 1989.⁸² Παρατηρείται ότι ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης συμπληρώνει την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Διακρίματα του Ανθρώπου, ΕΣΔΑ, διευρύνοντας το πεδίο παρέμβασης του Συμβουλίου και στα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Ο Αναθεωρημένος Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης τέθηκε προς υπογραφή στις 3 Μαΐου 1996 και μέχρι σήμερα έχει υπογραφεί από αρκετά συμβαλλόμενα στο Χάρτη κράτη-μέλη. Η Ελλάδα τον επικύρωσε και τον εισήγαγε στην ελληνική έννομη τάξη με το νόμο 1426/1984 (ΦΕΚ 32, τ.Α').

Ο Χάρτης προστατεύει και κατοχυρώνει βασικά δικαιώματα των πολιτών που αφορούν κυρίως τον χώρο της εργασίας (π.χ: υγεία κι ασφάλεια κατά την εργασία), την επαγγελματική κατάρτιση, την κοινωνική προστασία, δικαιώματα πολιτών που ανήκουν σε ευάλωτες κατηγορίες (π.χ: άτομα με αναπηρία, παιδιά, μετανάστες) και γενικά κοινωνικά δικαιώματα όλων των πολιτών, τόσο στον εργασιακό χώρο, όσο εκτός αυτού.

⁸¹ Π. Νάσκου-Περράκη, Ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ευρώπη: από την Έκθεση Ευρυγένη στην πρόσφατη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων ευρωπαϊκών οργανισμών. Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου (ΕΕΕυρΔ), 21,σελ.15, 2001

⁸² <http://www.coe.int/T/DGHL/Monitoring/SocialCharter/>

Μετά την αναθεώρηση του 1996⁸², ο Χάρτης παρέχει δικαίωμα για προστασία των πολιτών από την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς και το δικαίωμα στη στέγαση. Ουσιαστικά αποτελεί το σημαντικότερο ευρωπαϊκό νομικό κείμενο στο χώρο των κοινωνικών δικαιωμάτων, ειδικότερα σε ό,τι αφορά την κοινωνική προστασία και την εργασία.

Τα κράτη-μέρη του Χάρτη, υποχρεούνται να υιοθετήσουν και να υλοποιήσουν συγκεκριμένη πολιτική όσον αφορά του τομείς, που ορίζονται από αυτόν όπως για παράδειγμα η κοινωνική ασφάλεια, η κοινωνική πρόνοια, η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η στέγαση. Ωστόσο αξίζει να αναφερθούμε στο άρθρο 20⁸³ του Χάρτη, βάσει του οποίου τα κράτη-μέρη ακόμη και μετά την επικύρωσή του δεν δεσμεύονται από αυτόν, με αποτέλεσμα να τους δίνεται η δυνατότητα να μην αποδέχονται απολύτως όλα τα κοινωνικά δικαιώματα που περιέχονται σε αυτόν. Το κάθε κράτος-μέρος είναι ελεύθερο να συστήσει κατάλογο των κοινωνικών δικαιωμάτων που αποδέχεται. Ως εκ τούτου, δεν παρέχει την ίδια προστασία των δικαιωμάτων που θεσπίζει, ο Χάρτης με τον ίδιο τρόπο για όλους τους πολίτες της Ευρώπης.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση, περιέχεται στον Χάρτη, στο άρθρο 7 σε δύο σημεία, αλλά κατά τα άλλα το άρθρο κατά κύριο λόγο αφορά στο δικαίωμα των παιδιών και των νεαρών προσώπων στην προστασία. Επίσης αναφορά γίνεται και στο άρθρο 10, το οποίο όμως αφορά το δικαίωμα για επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία ωστόσο μπορεί να

⁸²Η Ελλάδα τον κύρωσε με το Ν. 2595/1998

⁸³ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

Δεσμεύσεις

Άρθρο 20.- 1. Καθένα από τα Συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνει την υποχρέωση :

α) Να θεωρήσει το Μέρος Ι του Χάρτη ως διακήρυξη που καθορίζει τους αντικειμενικούς σκοπούς, την υλοποίηση των οποίων θα επιδιώξει με κάθε χρήσιμο μέσο σύμφωνα με τις διατάξεις της εισαγωγικής παραγράφου του Μέρους αυτού.

β) Να θεωρήσει ότι δεσμεύεται από πέντε τουλάχιστον από τα παρακάτω άρθρα του

Μέρους ΙΙ του Χάρτη : 1, 5, 6, 12, 13, 16 και 19.

γ) Να θεωρήσει ότι δεσμεύεται από συμπληρωματικό αριθμό άρθρων ή αριθμημένων παραγράφων του Μέρους ΙΙ του Χάρτη τα οποία θα διαλέξει, με την προϋπόθεση όμως ότι ο συνολικός αριθμός των άρθρων και των αριθμημένων παραγράφων που θα δεσμεύουν δεν θα είναι κατώτερος από 10 άρθρα ή 45 αριθμημένες παραγράφους.

2. Τα άρθρα ή οι παράγραφοι που διαλέγονται σύμφωνα με τις διατάξεις των εδαφ. β) και γ) της παραγρ. 1 του άρθρου αυτού θα γνωστοποιούνται στο Γενικό Γραμματέα του Συμβουλίου της Ευρώπης από τα Συμβαλλόμενα Μέρη κατά τη στιγμή της κατάθεσης του κειμένου της επικύρωσης ή της αποδοχής του.

3. Καθένα από τα Συμβαλλόμενα Μέρη θα μπορεί οποτεδήποτε μεταγενέστερα να δηλώνει με ανακοίνωσή του που θα απευθύνεται στο Γενικό Γραμματέα ότι θεωρεί ότι δεσμεύεται και με οποιοδήποτε άλλο άρθρο ή αριθμημένη παράγραφο που περιλαμβάνεται στο Μέρος ΙΙ του Χάρτη που δεν είχε μέχρι τώρα αποδεχθεί σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 1 αυτού του άρθρου. Οι μεταγενέστερες αυτές δεσμεύσεις θα θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της επικύρωσης ή της αποδοχής και θα έχουν τα ίδια αποτελέσματα από την τριακοστή ημέρα μετά την ημερομηνία της ανακοίνωσης.

4. Ο Γενικός Γραμματέας θα κοινοποιήσει σε όλες τις Κυβερνήσεις που υπογράφουν τον Χάρτη και στο Γενικό

Διευθυντή του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας, κάθε ανακοίνωση που έχει λάβει σύμφωνα με το μέρος αυτό του Χάρτη.

5. Κάθε Συμβαλλόμενο Μέρος θα διαθέτει σύστημα επιθεώρησης εργασίας ανάλογο με τις εθνικές του συνθήκες.

γίνει και από ανηλίκους των 15 και άνω ετών.

Άρθρο 7: *“Για εξασφάλιση της αποτελεσματικής άσκησης του δικαιώματος των παιδιών και των νεαρών προσώπων για προστασία, τα Συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση” :*

παρ. 1. - *“Να καθορίζουν το 15ο έτος της ηλικίας ως κατώτατο όριο ηλικίας για την είσοδο στην απασχόληση, με δυνατότητα όμως εξαιρέσεων για παιδιά, που απασχολούνται σε ορισμένες ελαφρές εργασίες που δεν απειλούν να βλάψουν την υγεία τους, την ηθική τους ή την εκπαίδευσή τους.”*

παρ. 3. - *“Να απαγορεύουν την απασχόληση παιδιών, που υποχρεούνται να φοιτούν στο σχολείο, σε εργασίες που τους στερούν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση αυτή.”*

παρ. 4. - *“Να περιορίζουν τη διάρκεια της εργασίας των εργαζομένων που έχουν ηλικία κάτω των 16 ετών έτσι ώστε να ανταποκρίνεται αυτή στις απαιτήσεις της ανάπτυξής τους και ιδιαίτερα στις ανάγκες της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης.”*

Παρόλο που δεν αποτελεί ξεκάθαρη δήλωση απέναντι στο δικαίωμα στην εκπαίδευση, θέτει τη λήψη θετικών μέτρων για την προστασία των παιδιών και νεαρών προσώπων, και την περαιτέρω προστασία του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση.

Άρθρο 10: *“Δικαίωμα για επαγγελματική εκπαίδευση*

Για εξασφάλιση της αποτελεσματικής άσκησης του δικαιώματος για επαγγελματική εκπαίδευση, τα Συμβαλλόμενα Μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση” :

παρ. 1. - *“Να εξασφαλίζουν ή να ευνοούν, εφόσον είναι ανάγκη, την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση όλων των προσώπων, περιλαμβανομένων και των αναπήρων, σε συνεννόηση με τις επαγγελματικές οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων και να παρέχουν τα μέσα που θα επιτρέπουν την είσοδό τους στην ανώτερη τεχνική εκπαίδευση και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση με μοναδικό κριτήριο την ατομική ικανότητα.”*

παρ. 2. - *“Να εξασφαλίζουν ή να ευνοούν σύστημα μαθητείας καθώς και άλλα συστήματα εκπαίδευσης των νεαρών αγοριών και κοριτσιών στις διάφορες απασχολήσεις τους.”*

παρ. 3. - “Να εξασφαλίζουν ή να ευνοούν, εφόσον είναι ανάγκη :

- α) κατάλληλα και προσιτά μέτρα για την εκπαίδευση των ενήλικων εργαζομένων,
- β) ειδικά μέτρα για επαγγελματική μετεκπαίδευση των ενήλικων εργαζομένων που επιβάλλεται από την τεχνική εξέλιξη ή από νέο προσανατολισμό της αγοράς εργασίας.”

παρ. 4. - “Να ενθαρρύνουν την πλήρη χρησιμοποίηση των μέσων, που προβλέπονται από κατάλληλες διατάξεις όπως είναι :

- α) η μείωση ή η κατάργηση δικαιωμάτων και τίτλων,
- β) η χορήγηση οικονομικής βοήθειας στις κατάλληλες περιπτώσεις,
- γ) ο συνυπολογισμός στο κανονικό ωράριο εργασίας του χρόνου που διατίθεται για συμπληρωματικά εκπαιδευτικά μαθήματα που παρακολουθούν οι εργαζόμενοι κατά τη διάρκεια της απασχόλησής τους μετά από αίτημα του εργοδότη τους,
- δ) η εγγύηση με κατάλληλο έλεγχο και σε συνεννόηση με τις επαγγελματικές οργανώσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων, της αποτελεσματικότητας του συστήματος μαθητείας και κάθε άλλου συστήματος εκπαίδευσης για νεαρούς εργαζόμενους και γενικά της κατάλληλης προστασίας των νεαρών εργαζομένων.”

Το άρθρο 10 αφορά στο δικαίωμα στην επαγγελματική εκπαίδευση. Ειδικότερα μέσα από την παρ. 2 τονίζει την ανάγκη να εξασφαλιστούν από τα κράτη συστήματα μαθητείας νεαρών αγοριών και κοριτσιών.

Η υποχρέωση των συμβαλλομένων κρατών για την υποβολή εκθέσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών δικαιωμάτων, η οποία αποτελεί το αρμόδιο όργανο για τον έλεγχο των εκθέσεων αυτών και αποτελείται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες, είναι ο μοναδικός τρόπος ελέγχου των κρατών ως προς την εφαρμογή ή όχι του Χάρτη. Μάλιστα το Πρώτο Πρόσθετο Πρωτόκολλο του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη, που τέθηκε σε ισχύ την 1η Ιουλίου του 1998, έδωσε τη δυνατότητα σε φορείς όπως οι Διεθνείς οργανώσεις εργαζομένων καθώς και οι ΜΚΟ, να υποβάλλουν συλλογικές προσφυγές απευθείας στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων, εφόσον διαπιστώσουν παραβίαση δικαιωμάτων. Έτσι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων έχει τη δυνατότητα να ελέγχει εάν αληθεύουν τα στοιχεία και οι πληροφορίες που παρέχουν οι κυβερνήσεις στην Επιτροπή, μέσω της διαδικασίας

υποβολής εκθέσεων.⁸⁴ Εφόσον η Ευρωπαϊκή Επιτροπή Κοινωνικών Δικαιωμάτων, καταλήξει ότι υφίσταται παραβίαση των δικαιωμάτων του Χάρτη από ένα κράτος-μέρος, υποβάλλει σχετική έκθεση στην Επιτροπή Υπουργών, η οποία με τη σειρά της κατόπιν ψηφίσματος, μπορεί να απευθύνει σύσταση στο κράτος-μέρος, ώστε να τροποποιήσει την νομοθεσία ή την πρακτική που εφαρμόζει και που έχει ως αποτέλεσμα την παραβίαση άρθρων του Χάρτη. Κατόπιν τούτου, το κράτος-μέρος οφείλει να προβεί σε υιοθέτηση μέτρων που θα αίρουν την προσβολή και να πληροφορήσει την Επιτροπή γι' αυτό.

Το περίεργο για ακόμη μία φορά είναι πως η Ελλάδα ενώ έχει υπογράψει τις αναθεωρήσεις⁸⁵ του Χάρτη, δεν έχει αναγνωρίσει ακόμη το δικαίωμα στις ελληνικές ΜΚΟ, να καταθέτουν συλλογικές προσφυγές.

Αυτή η ελευθερία κινήσεων που παρέχεται στα κράτη-μέρη, όσον αφορά τα άρθρα και ακολούθως τα κοινωνικά δικαιώματα του Χάρτη που βρίσκεται στην διακριτική τους ευχέρεια να αποδεχθούν και ακολούθως να δεσμευτούν για την προστασία τους καθώς και η έλλειψη ενός δικαιοδοτικού οργάνου που θα μπορούσε να εκδίδει δεσμευτικές αποφάσεις για αυτά, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που οδηγεί στην αποδυνάμωση του Χάρτη, στον χώρο προστασίας των κοινωνικών δικαιωμάτων στην ΕΕ. Έτσι ουσιαστικά αφήνεται η προστασία βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων στην διακριτική ευχέρεια των κρατών-μελών τα οποία επικαλούμενα δυσκολία ανεύρεσης πόρων μπορούν ουσιαστικά να παραλείπουν συστηματικά την επιβαλλόμενη προστασία σε κοινωνικές ομάδες και στα δικαιώματα αυτών.

2.11 Η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση

Στο Διεθνές Δίκαιο, περιέχονται διατάξεις τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και τους τύπους αυτής. Παρά ταύτα, απουσιάζει

⁸⁴ Γ. Κτιστάκης, Εισηγητής και Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΕΔΑ, Η συμμόρφωση της Ελλάδας στις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Κοινωνικών Δικαιωμάτων, Το Σύνταγμα, Νο 5, 2002.
Βλ.: http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/ektelesh_apofasewn_diethnwn_organismwn/ellada_kai_koinwnika_dikaiwmata2002.pdf

⁸⁵ Η Ελλάδα έχει κυρώσει το Πρωτόκολλο τροποποίησης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη (Ν. 2422/1996) αλλά έχει μόνο υπογράψει (3.5.1996) τον Αναθεωρημένο Κοινωνικό Χάρτη.

οποιαδήποτε αναφορά στην προσχολική εκπαίδευση. Η UNESCO⁸⁶ ως Διεθνής Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό, επισημαίνοντας αυτή την παράλειψη, επιχείρησε να προστεθεί σχετική πρόβλεψη στην Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Η συγκεκριμένη διάταξη θα προέβλεπε ενίσχυση της φροντίδας και της εκπαίδευσης για την προσχολική ηλικία, με όλα τα δυνατά μέσα, ειδικά δε για τα παιδιά που μειονεκτούν.⁸⁷

Η προσπάθεια αυτή απέτυχε καθώς κάποια κράτη μέλη της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού εξέφρασαν αντιρρήσεις. Όπως υποστήριζαν, αυτό θα συνεπαγόταν αύξηση των δαπανών τους για την εκπαίδευση, ενώ κάποια απ' αυτά αντιμετώπιζαν δυσκολίες να εκπληρώσουν τις ήδη ανειλημμένες υποχρεώσεις τους, εφαρμόζοντας την υφιστάμενη νομοθεσία.

Η Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση⁸⁸, εγκρίθηκε από τη Γενική Διάσκεψη της UNESCO στις 14 Δεκεμβρίου 1960. Είναι βασισμένη στις θεμελιώδεις αρχές της Σύμβασης, με την οποία ιδρύθηκε η UNESCO και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και σκοπό της αποτελεί όχι μόνο η εξάλειψη των διακρίσεων στην εκπαίδευση, αλλά και η υιοθέτηση των μέτρων εκείνων που προωθούν την ισότητα, όσον αφορά της εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μαθητών.

Αποτελεί το πρώτο διεθνές κείμενο της UNESCO με αυξημένη νομική ισχύ μέσα στο διεθνές δίκαιο, που αφορά την εκπαίδευση και προωθεί την ιδέα μιας "Εκπαίδευσης για όλους",⁸⁹ (Education for All) η οποία θα αναλυθεί στα προγράμματα δράσεων και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρακάτω. Κείμενο ιδιαίτερης σημασίας, όσον αφορά την δικαίωμα των παιδιών στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης, καθώς ορίζει για πρώτη φορά ρητά και κατηγορηματικά την έννοια και το περιεχόμενο της

⁸⁶ Η UNESCO ιδρύθηκε στις 16 Νοεμβρίου 1945 και έκτοτε προσφέρει ειδικευμένες υπηρεσίες στους τομείς της εκπαίδευσης, των επιστημών και του πολιτισμού. Η εκπαίδευση, οι κοινωνικές και οι φυσικές επιστήμες, ο πολιτισμός και η επικοινωνία είναι τα μέσα με τα οποία υπηρετεί τις πανανθρώπινες αξίες με στοχο την ευημερία του ανθρώπου σε έναν ειρηνικό κόσμο. Η UNESCO ως διακυβερνητικός οργανισμός παγκόσμιας εμβέλειας, έχει την πρωτοκαθεδρία και λειτουργεί ως ένα παγκόσμιο εργαστήριο ιδεών και διαδραματίζει ένα ρυθμιστικό ρόλο στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας θέτοντας τα πρότυπα σύναψης διεθνών συμφωνιών επί διαφόρων ζητημάτων τα οποία ανακύπτουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Πορωθεί τη διεθνή συνεργασία μεταξύ των 193 κρατών-μελών και των 6 συνδεδεμένων μελών της στους τομείς που προαναφέρθηκαν. Θεσμικά αποτελείται από τη Γενική Διάσκεψη, το Εκτελεστικό Συμβούλιο, τη Γραμματεία καθώς και από διάφορες Επιτροπές αλλά και από Εθνικές Επιτροπές οι οποίες λειτουργούν στο εσωτερικό των κρατών-μελών.

⁸⁷ Geraldine Van Bueren, *The International Law on the rights of the children*, p.234, Martinus Nijhoff Publishers, *Save the Children*, 1998, The Hague, Boston, London

⁸⁸ http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Convention against Discrimination in Education

⁸⁹ <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

διάκρισης στον τομέα της εκπαίδευσης και απαγορεύει τον διαχωρισμό των παιδιών και την φοίτησή τους σε ξεχωριστά εκπαιδευτικά πλαίσια. Όπως προκύπτει απ' τα άρθρα 1, 2 και 3, της Σύμβασης κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, η διάκριση δεν περιλαμβάνει μόνο την έννοια της πράξης, δεν εκδηλώνεται δηλαδή μόνο με θετική δράση, αλλά και με παράλειψη, δηλαδή με την στέρηση ή τον περιορισμό της πρόσβασης των προσώπων στην εκπαίδευση, αλλά και με την τοποθέτηση τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, εκτός των επιτρεπομένων εξαιρέσεων.

Η Σύμβαση αναγνωρίζοντας την πραγματικότητα της άνισης πρόσβασης των διαφορετικών κοινωνικών και πληθυσμιακών ομάδων στην εκπαίδευση, επιδιώκει να διασφαλίσει την ίση πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά, μέσω ανάληψης δράσης σε εθνικό επίπεδο, από κάθε κράτος-μέρος που θα πρέπει να αναγνωρίσει την εκπαίδευση ως ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα και να διασφαλίσει την προσβασιμότητα όλων σε αυτή.

Η Ελλάδα δεν έχει ακόμη επικυρώσει την Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική που ακολουθεί για συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, έρχονται συχνά σε αντίθεση με βασικές διατάξεις της Σύμβασης.⁹⁰

Άρθρο 1: *“Κατά την έννοια της παρούσας Σύμβασης ο όρος «διάκριση» περιλαμβάνει κάθε διάκριση, εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση που βασιζόμενη στη φυλή, το χρώμα, το γένος, τη γλώσσα, τη θρησκεία, σε πολιτική ή άλλη πεποίθηση, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση ή τη γέννηση κι έχει ως σκοπό ή αποτέλεσμα την εκμηδένιση ή εξασθένιση της ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση και ειδικότερα:*

(α) τη στέρηση πρόσβασης οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε οποιαδήποτε μορφή ή βαθμίδα εκπαίδευσης,

(β) τον περιορισμό οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε κατώτερης στάθμης εκπαίδευση,

(γ) υπό την επιφύλαξη των όρων του άρθρου 2 της παρούσας Σύμβασης. την εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για πρόσωπα ή ομάδες προσώπων, ή

(δ) την επιβολή σε οποιοδήποτε πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, συνθηκών ασυμβίβαστων με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

⁹⁰ Για παράδειγμα, η Ελλάδα επί σειρά ετών, αποκλείει έμμεσα τους μαθητές Ρομά από το σχολείο.

Για τους σκοπούς της παρούσας Σύμβασης ο όρος εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους τύπους και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και περιλαμβάνει την πρόσβαση στην εκπαίδευση, το επίπεδο και την ποιότητα της εκπαίδευσης και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες, αυτή παρέχεται.”

Άρθρο 2: “Όταν οι ακόλουθες καταστάσεις επιτρέπονται σε ένα κράτος, δεν θεωρούνται ότι αποτελούν διάκριση κατά την έννοια του άρθρου 1 της παρούσας Σύμβασης:

(α) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για μαθητές των δύο φύλων, εφόσον τα συστήματα ή τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εξασφαλίζουν διδακτικό προσωπικό ισάξιων προσόντων, καθώς επίσης σχολικούς χώρους και εξοπλισμό της ίδιας ποιότητας και παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όμοια ή ισότιμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

(β) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση για θρησκευτικούς ή γλωσσικούς λόγους χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων που παρέχουν εκπαίδευση σύμφωνη με τις επιθυμίες των γονέων ή νομίμων κηδεμόνων των μαθητών, εφόσον η συμμετοχή σε τέτοια συστήματα ή η παρακολούθηση σε τέτοια ιδρύματα είναι προαιρετική και εφόσον η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα κριτήρια που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές, ειδικότερα για εκπαίδευση ίδιου επιπέδου. Η εγκαθίδρυση ή η διατήρηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εφόσον αυτά δεν αποσκοπούν στον αποκλεισμό οποιασδήποτε ομάδας αλλά στην παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων πέραν αυτών που παρέχονται από το Δημόσιο, εφόσον τα ιδρύματα αυτά διοικούνται σύμφωνα με τον σκοπό αυτόν και εφόσον, η παρεχόμενη - εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα κριτήρια που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές, ειδικότερα για την εκπαίδευση του ίδιου επιπέδου.”

Άρθρο 3: “Προκειμένου να εξαλείψουν και να αποτρέψουν διακρίσεις κατά την έννοια της παρούσας Σύμβασης τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση:

(α) Να καταργήσουν οποιοσδήποτε νομοθετικές διατάξεις και διοικητικές οδηγίες και να θέσουν τέρμα σε οποιαδήποτε διοικητική πρακτική που συνεπάγεται διακρίσεις στην εκπαίδευση.

(β) Να διασφαλίσουν με τη θέσπιση νόμων, όπου κρίνεται απαραίτητο, ότι ουδεμία διάκριση υφίσταται ως προς την είσοδο μαθητών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

(γ) Να μην επιτρέψουν καμιά διαφορά στη μεταχείριση των υπηκόων, εκ μέρους των δημοσίων αρχών παρά μόνο με βάση την αξία ή την ανάγκη σε ότι αφορά τα σχολικά δίδακτρα και την παροχή υποτροφιών ή άλλων μορφών βοήθειας στους μαθητές καθώς και των αναγκαίων αδειών και διευκολύνσεων για την επιδίωξη σπουδών σε ξένες χώρες.

(δ) Να μην επιτρέψουν, υπό οποιαδήποτε μορφή, βοήθεια από το Δημόσιο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, περιορισμούς ή προτιμήσεις βασιζόμενες αποκλειστικά στο γεγονός ότι οι μαθητές ανήκουν σε μία ορισμένη ομάδα.

(ε) Να παράσχουν, στους ξένους υπηκόους που κατοικούν στο έδαφος τους πρόσβαση στην εκπαίδευση, ίδια με αυτήν που παρέχεται στους δικούς τους υπηκόους.”

Άρθρο 4: “Τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν περαιτέρω την υποχρέωση να διαμορφώσουν, αναπτύξουν και εφαρμόσουν μια εθνική πολιτική, η οποία με μεθόδους κατάλληλες ως προς τις περιστάσεις και την εθνική πρακτική, θα αποσκοπεί στην προαγωγή της ισότητας ευκαιριών και μεταχείρισης στον τομέα της παιδείας, και ειδικότερα:

(α). Να καταστήσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση δωρεάν και υποχρεωτική. Να γενικεύσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις διάφορες μορφές της, καθιστώντας την προσιτή σε όλους. Να κάνουν την ανώτερη εκπαίδευση εξίσου προσιτή σε όλους στη βάση της ατομικής ικανότητας. Να εξασφαλίσουν τη συμμόρφωση όλων στην υποχρεωτική από τον νόμο σχολική φοίτηση.

(β) Να διασφαλίσουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ισότιμο σε όλα τα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της ίδιας βαθμίδας, καθώς και ότι οι συνθήκες που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι επίσης αντίστοιχες.

(γ) Να ενθαρρύνουν και να εντείνουν με κατάλληλες μεθόδους την εκπαίδευση ατόμων, που δεν έχουν φοιτήσει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή που δεν την έχουν συμπληρώσει και τη συνέχιση της εκπαίδευσης τους στη βάση της ατομικής ικανότητας.

(δ) Να παράσχουν εκπαίδευση για το διδακτικό προσωπικό, χωρίς διάκριση.”

Άρθρο 5: παρ.1 - “Τα συμβαλλόμενα κράτη συμφωνούν ότι: (α) Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών να προάγει την κατανόηση, ανοχή και φιλία μεταξύ όλων των εθνών και των φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και να υποβοηθάει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

(β) Είναι απαραίτητο να γίνεται σεβαστή η ελευθερία των γονέων και ενδεχομένως των νομίμων κηδεμόνων, πρώτον, να εκλέγουν για τα παιδιά τους ιδρύματα που δεν ανήκουν ή υπάγονται στο Δημόσιο, αλλά που ανταποκρίνονται στα ελάχιστα όρια εκπαίδευσης που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές και δεύτερον να εξασφαλίζουν, κατά τρόπο που να μην αντίκειται στις διαδικασίες που ακολουθεί το κράτος για την εφαρμογή της νομοθεσίας του, τη θρησκευτική και ηθική εκπαίδευση των παιδιών τους, σύμφωνα με

τις δικές τους πεποιθήσεις. Κανένα πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, δεν πρέπει να υποχρεωθεί σε θρησκευτική εκπαίδευση αντικείμενη προς τις πεποιθήσεις του.

(γ) Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται στα μέλη των εθνικών μειονοτήτων, το δικαίωμα να ασκούν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να διατηρούν δικά τους σχολεία και ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους, να χρησιμοποιούν ή να διδάσκουν τη δική τους γλώσσα εφόσον όμως:

i) Το δικαίωμα αυτό δεν ασκείται κατά τρόπο, που να παρεμποδίζει τα μέλη αυτών των μειονοτήτων να κατανοούν την πολιτιστική κληρονομιά και γλώσσα της κοινότητας ως συνόλου και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ή κατά τρόπο που να θέτει σε κίνδυνο την εθνική κυριαρχία.

ii) Το επίπεδο της εκπαίδευσης δεν είναι κατώτερο από το γενικό επίπεδο που καθορίζεται ή εγκρίνεται από τις αρμόδιες αρχές και

iii) Η φοίτηση στα σχολεία αυτά είναι προαιρετική.”

παρ.2 - “Τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να λάβουν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να διασφαλίσουν την εφαρμογή των αρχών που εξαγγέλλονται στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου.”⁹¹

⁹¹http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco1960.htm

Προστασία του δικαιώματος στην παιδεία στην ελληνική έννομη τάξη

2.12.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατά το ελληνικό Σύνταγμα

Η παιδεία προστατεύεται αντικειμενικά από το Σύνταγμα ως θεσμός και απ' αυτόν τον θεσμό απορρέουν επιμέρους ατομικά δικαιώματα (για την επιστήμη, την έρευνα, την διδασκαλία).

Στο αναθεωρημένο Σύνταγμα του 2008⁹² αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα ύπαρξης του κοινωνικού κράτους και στο αναθεωρημένο άρθρο 25 παρ. 1 ορίζεται ότι: *“τα δικαιώματα του ανθρώπου ως άτομο και ως μέλος του κοινωνικού συνόλου και η αρχή του κοινωνικού κράτους δικαίου, τελούν υπό την εγγύηση του Κράτους.”* Μέσω αυτής της διάταξης διατυπώνεται ρητά η υποχρέωση του κράτους για την προστασία και διασφάλιση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών του. Το κράτος πρέπει να θέτει ως στόχο την άμβλυνση των όποιων κοινωνικών αντιθέσεων και την προστασία των πολιτών του, καθώς μέσω του άρθρου 25 εισάγεται η υποχρέωση αυτού να διασφαλίσει τις υλικές προϋποθέσεις ακολουθώντας κατάλληλη δημοσιονομική πολιτική ώστε να καταστεί δυνατή η ανεμπόδιστη άσκηση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών του.

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι μέρος ενός ευρύτερου δικαιώματος, αυτό για την κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί εφόσον οι πολίτες έχουν πρόσβαση στα κατάλληλα αγαθά και στις απαραίτητες υπηρεσίες, με τις οποίες εξασφαλίζεται η πολιτιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας και η ίση συμμετοχή όλων στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας. Βάσει του άρθρου 5 παρ. 1 του Συντάγματος, το δικαίωμα για κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας σχετίζεται άμεσα με το θεμελιώδες δικαίωμα για ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας.⁹³

Σύμφωνα με τον Σκουρή το δικαίωμα στην εκπαίδευση κατά τη νομολογία του ΕΔΔΑ αλλά και το Ελληνικό Δίκαιο της Παιδείας, έχει μικτή φύση. Αποτελεί τόσο ατομικό όσο και κοινωνικό δικαίωμα.⁹⁴ Σαν ατομικό δικαίωμα⁹⁵ επιβάλλει στο κράτος την υποχρέωση

⁹²<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

⁹³ Γ. Λεβέντης, Τα κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη. Το Σύνταγμα, 2, σελ. 145, 1976

⁹⁴ Β. Σκουρής, Δίκαιο της Παιδείας, σελ 25, εκδ. Σάκκουλας, 1995, Θεσσαλονίκη

⁹⁵ Αμυντικό δικαίωμα

αποχής από ενέργειες που μπορεί να αποστερήσουν ένα άτομο από την απόλαυση του δικαιώματος στην παιδεία και που ενδέχεται να παρεμποδίσουν την πρόσβαση όλων στη μόρφωση.⁹⁶

Πιο συγκεκριμένα στις παραγράφους 1 και 2 του άρθρου 16, η αμυντική ενέργεια του δικαιώματος στην εκπαίδευση επιβάλλει στο κράτος την αποφυγή ενεργειών που περιστέλλουν *“την ελευθερία της τέχνης και της επιστήμης, της έρευνας και της διδασκαλίας”*. Το δικαίωμα της παιδείας είναι αμυντικό και τριτενεργεί όπως όλα τα θεμελιώδη δικαιώματα αφού οι απειλές κατά αυτών δεν έρχονται μόνο από το κράτος που οφείλει να απέχει από κάθε ενέργεια που θα παρακώλυε την απόλαυση του δικαιώματος της παιδείας σε όλες τις εκφάνσεις του, αλλά και από οποιαδήποτε επιθετική, ιδιωτική, ανθρώπινη ενέργεια. Είναι επίσης και προστατευτικό όπως άλλωστε προκύπτει και από το ίδιο το κείμενο του αλλά όπως είναι και όλα τα σύγχρονα συνταγματικά δικαιώματα, τα οποία παρέχουν αξίωση παροχής βοήθειας προς τον αμυνόμενο για την απόκρουση της απειλούμενης με επιθετική ενέργεια προσβολής των δικαιωμάτων του ή για την αποκατάσταση της βλάβης που υπέστη με την προσβολή.

Στο άρθρο 16 παρ. 4 γίνεται αναφορά στο ότι όλοι *“οι Έλληνες πολίτες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια.”*⁹⁷ Το κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητες τους.” Φορείς του δικαιώματος της παιδείας είναι οι ανήλικοι αλλά και οι εκπαιδευτές τους. Στο Σύνταγμα ορίζεται ότι τα υποχρεωτικά χρόνια φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα. Τόσο κατά την προσχολική ηλικία όσο και μετά τη συμπλήρωση του 16ου έτους της ηλικίας η παιδεία δεν είναι υποχρεωτική.

Συνεπώς καθιερώνεται η αρχή της υποχρεωτικής φοίτησης. Το παιδί είναι επιπλέον ελεύθερο να επιλέξει αν θα εκπαιδευτεί σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτήριο. Η ελευθερία καθορισμού του τρόπου που θα εκπαιδευτεί το ανήλικο παιδί ασκείται απ’ αυτούς που έχουν κατά το νόμο την επιμέλεια του ανηλίκου. Άρα εδώ ο ανήλικος δεν μπορεί να ασκήσει αυτοπρόσωπα το δικαίωμα του. Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985⁹⁸

⁹⁶ Για παράδειγμα αποφυγή θέσπισης δυσμενών μέτρων για κάποιες κατηγορίες πολιτών ή κατάργηση ήδη υφισταμένων μέτρων.

⁹⁷ Το άρθρο 13 παρ.2 του Διεθνούς Συμφώνου των ΗΕ για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα επιβάλλει την δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση και προβλέπει την προοδευτική θέσπιση της δωρεάν μέσης και ανώτερης παιδείας. Επίσης προβλέπεται στο άρθρο 26 παρ.1 της Οικουμενικής Διακήρυξης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και στο 14 παρ 2 του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ

⁹⁸ http://www.mech.ntua.gr/gr/selections/law/files_law/N_1566_1985.pdf

(δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς τη φοίτηση τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα.⁹⁹

Τέλος το δικαίωμα της παιδείας είναι και εξασφαλιστικό-διεκδικητικό δικαίωμα (δικαίωμα δωρεάν παιδείας). Είναι το μόνο κοινωνικό δικαίωμα¹⁰⁰ που εξασφαλίζεται κατηγορηματικά στο κείμενο του Συντάγματος.¹⁰¹

Το ατομικό δικαίωμα στην παιδεία περιλαμβάνει τις μερικότερες ελευθερίες της πρόσβασης και αποχής απ' αυτήν, της επιλογής φιλοσοφικής και θρησκευτικής κατεύθυνσης καθώς και της επιλογής εκπαιδευτηρίου. Η ακώλυτη απόλαυση της ελευθερίας στην παιδεία είναι ασυμβίβαστη με την καθιέρωση υψηλών διδάκτρων τα οποία θα καθιστούσαν δυσχερή την απρόσκοπτη πρόσβαση από τις οικονομικά ασθενέστερες τάξεις. Η εξάρτηση της εισαγωγής στα εκπαιδευτήρια που παρέχουν τη μη υποχρεωτική εκπαίδευση από εισαγωγικές εξετάσεις ή από ορισμένο επίπεδο απόδοσης στα σχολικά μαθήματα, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ασυμβίβαστη με την ακώλυτη απόλαυση της ελεύθερης πρόσβασης στην παιδεία. Η ελευθερία επιλογής της θρησκευτικής και φιλοσοφικής κατευθύνσεως της παιδείας συνάγεται γενικότερα απ' τη θρησκευτική ελευθερία και την ελευθερία ανάπτυξης της προσωπικότητας. Στην περίπτωση εδώ των ανηλίκων το δικαίωμα επιλογής ασκείται από τους γονείς ή νόμιμους εκπροσώπους. Το δικαίωμα αυτό των γονιών κατοχυρώνεται και στις διεθνείς διακηρύξεις των δικαιωμάτων του ανθρώπου καθώς και από την προστασία της οικογένειας κατά το άρθρο 21 του Συντάγματος και δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι περιορίζεται ιδεολογικά από τον καθορισμό του σκοπού της παιδείας στο άρθρο 16 παρ.2. Τέλος η επιλογή εκπαιδευτηρίου απ' τον ανήλικο αφορά την επιλογή του είδους, του τόπου και του συγκεκριμένου εκπαιδευτηρίου.¹⁰²

⁹⁹ Άρθρο 458 Ποινικού Κώδικα/Παραβάσεις διοικητικών διατάξεων: “Όποιος με πρόθεση παραβαίνει επιτακτική ή απαγορευτική διάταξη διοικητικών νόμων τιμωρείται με πρόστιμο τουλάχιστον πενήντα (59) ΕΥΡΩ, αν η ειδική διάταξη αναφέρεται στο άρθρο αυτό ως προς την ποινική κύρωση της παράβασης.”

Τροποποιήσεις:

1. Το άρθρ. 458 ΠΚ αντικαταστάθηκε με το άρθρ. 1 παρ. 12 περίπτωση α) του ν. 2207/1994.

2. Στο άρθρ. 458 ΠΚ η μετατροπή του ποσού σε ευρώ έγινε με το άρθρα 3 παρ. 1, 4 και 5 του ν. 2943/2001.

¹⁰⁰ Το κοινωνικό δικαίωμα στη μόρφωση.

¹⁰¹ Ανδρέας Δημητρόπουλος, Συνταγματικά δικαιώματα/ Ειδικό μέρος, σελ.97-107, Αθήνα 2005

¹⁰² Άρθρο 20 του Συντάγματος της Τριζήνας(1823), κατά το οποίο οι Έλληνες έχουν δικαίωμα να εκλέγουν δασκάλους για την εκπαίδευσή τους.

2.12.2. Νομικό πλαίσιο προστασίας από τις διακρίσεις στην Ελλάδα

Θεμελιώδες δικαίωμα το οποίο έχει αναγνωριστεί από τα κράτη-μέλη της ΕΕ μέσω του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ, είναι η ελευθερία από “κάθε διάκριση ιδίως λόγω φυλής, χρώματος, εθνοτικής καταγωγής, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων ή ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας.”¹⁰³

Η ελληνική έννομη τάξη ορίζει στο άρθρο 5 παρ.2 του Συντάγματος¹⁰⁴ πως “όλοι όσοι βρίσκονται εντός της Ελληνικής Επικράτειας απολαμβάνουν την απόλυτη προστασία της ζωής, της τιμής και της ελευθερίας τους, χωρίς τη διάκριση εθνικότητας, φυλής, γλώσσας κι θρησκευτικών ή πολιτικών πεποιθήσεων.”

Από το 1979 το βασικό νομοθέτημα για την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων στην Ελλάδα αποτελούσε ο Ν.927/1979 ΦΕΚ Α΄ 139, “Περί κολασμού πράξεων ή ενεργειών απασκοπουσών εις φυλετικές διακρίσεις”, ο οποίος αργότερα τροποποιήθηκε με το άρθρο 24 του Ν.1419/1984 ΦΕΚ Α΄ 28, και το άρθρο 39 του Ν.2910/2001 ΦΕΚ Α΄91. Τέλος υπήρξε προσαρμογή του στην απόφαση πλαίσιο 2008/913/ΔΕ της 28ης Νοεμβρίου 2008, για την καταπολέμηση ορισμένων μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (L 328).¹⁰⁵

Ο νόμος στόχευε στην τιμωρία της ρατσιστικής συμπεριφοράς για όποιον ατομικά ή συμμετέχοντας σε οργάνωση η ομάδα: δημοσίως είτε προφορικώς είτε μέσω γραπτών κειμένων ή εικονογραφήσεων ή παντός άλλου μέσου, προτρέπει εσκεμμένα σε πράξεις ή δραστηριότητες που δύνανται να προκαλέσουν διακρίσεις, μίσος ή βία κατά προσώπων ή ομάδα προσώπων, με μόνο λόγο τη φυλετική ή εθνική καταγωγή αυτών ή τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις.

Με την έναρξη της Συνθήκης του Άμστερνταμ το 1999¹⁰⁶ η Ευρωπαϊκή Κοινότητα απέκτησε αρμοδιότητα για ανάληψη δράσης για την καταπολέμηση των διακρίσεων σε

¹⁰³ http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

¹⁰⁴ <http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

¹⁰⁵ ΣΧΕΔΙΟ ΓΝΩΜΗΣ ΤΗΣ Ο.Κ.Ε. Επί του ν/σ «Τροποποίηση του νόμου 927/1979 “Περί κολασμού πράξεων ή ενεργειών απασκοπουσών εις φυλετικές διακρίσεις” (Α΄ 139) και προσαρμογή του στην απόφαση πλαίσιο 2008/913/ΔΕ της 28ης Νοεμβρίου 2008, για την καταπολέμηση ορισμένων μορφών και εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσω του ποινικού δικαίου (L 328)», http://www.oke.gr/opinion/op_297.pdf

¹⁰⁶ Άρθρο 13

βάρος πολιτών, λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού.

Λαμβάνοντας αυτό υπ' όψιν η Κοινότητα νομοθέτησε για την καταπολέμηση των διακρίσεων και υιοθέτησε την Οδηγία 2000/43/EK¹⁰⁷ με στόχο την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης των προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής στους τομείς της απασχόλησης, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής προστασίας και της πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες. Η Οδηγία προβλέπει πως η εθνική νομοθεσία των κρατών-μελών οφείλει να συναρμοστεί με αυτή και να προβλέπει απαγόρευση των άμεσων και των έμμεσων διακρίσεων λόγω της φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής.

Η Ελλάδα ενσωμάτωσε την Οδηγία 2000/43/EK στο εθνικό δίκαιο με το Ν3304/2005 ΦΕΚ 16Α /27-1-05¹⁰⁸. Έτσι δίνεται η δυνατότητα σε οποιοδήποτε πρόσωπο στην Ελλάδα θεωρεί ότι υπήρξε θύμα άμεσης ή έμμεσης διάκρισης να προσφύγει στις εθνικές αρχές και στα εθνικά δικαστήρια.

2.12.3 Νόμος 3304/2005 για την “εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης

Ο νόμος Ν.3304/2005, άρθρο 4 έχει πεδίο εφαρμογής τόσο στον δημόσιο, όσο και στον ιδιωτικό τομέα και συγκεκριμένα: i) στην εργασία και απασχόληση εν γένει, ii) στην επαγγελματική κατάρτιση προσανατολισμό κι επιμόρφωση, iii) στην κοινωνική προστασία, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής ασφάλισης και της υγειονομικής περίθαλψης, iv) στις κοινωνικές παροχές v) στην εκπαίδευση και vi) στην πρόσβαση σε αγαθά κι υπηρεσίες που διατίθενται στο κοινό, συμπεριλαμβανομένης της στέγης.

Πολύ σημαντική αδυναμία του νόμου για την αρχή της ίσης μεταχείρισης, αποτελεί η παράλειψη θέσπισης συγκεκριμένων ειδικότερων ρυθμίσεων, για κάποιους τομείς (π.χ. εκπαίδευση) όπου ο νόμος βρίσκει πεδίο εφαρμογής. Το μεγαλύτερο μέρος του νόμου, ρυθμίζει ζητήματα σχετικά με τις διακρίσεις στον εργασιακό τομέα. Ενώ όμως ο νόμος

¹⁰⁷ Η Οδηγία θέτει στόχους και τα κράτη μέλη υποχρεούνται να υιοθετήσουν παρόμοια εθνική νομοθεσία ή να τροποποιήσουν την ήδη υπάρχουσα με σκοπό την επίτευξη αυτών των στόχων. Στην έννομη τάξη ενσωματώθηκε επίσης η Οδηγία 2000/78/EK «για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων, ειδικών αναγκών, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» που αφορά όμως αποκλειστικά τον τομέα της εργασίας.

¹⁰⁸ <http://www.synigoros.gr/resources/nomos3304--3.pdf>

σύμφωνα με την Οδηγία 2000/43/EK, έχει πεδίο εφαρμογής και την εκπαίδευση ο νομοθέτης παραλείπει την θέσπιση συγκεκριμένων διατάξεων για τον τομέα αυτό και περιορίζεται σε απλή αναφορά της, χωρίς συγκεκριμενοποίηση των ρυθμίσεων, των στόχων και των απαιτούμενων μέτρων όσον αφορά την καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση¹⁰⁹.

Η οδηγία 2000/43/EK *“περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής”* απαιτεί επίσης από τα κράτη μέλη τη δημιουργία φορέων ισότητας για την εξέταση των καταγγελιών περί διάκρισης.

Στην Ελλάδα αρμόδιο όργανο για την εξέταση των καταγγελιών που αφορούν διακρίσεις σε οποιοδήποτε τομέα-και ειδικότερα στην εκπαίδευση-είναι η ανεξάρτητη αρχή του Συνηγόρου του Πολίτη, που αποτελεί και τον φορέα προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης, σύμφωνα με το άρθρο 19 παρ.1 του Ν.3304/2005. Στις αρμοδιότητές του ανήκει η προάσπιση και προαγωγή των συμφερόντων του παιδιού, η έρευνα σχετικά με τις διακρίσεις, η δημοσίευση εκθέσεων για την εφαρμογή και την προώθηση της ίσης μεταχείρισης, η εξέταση καταγγελιών για παραβίαση της αρχής της ίσης μεταχείρισης, η διατύπωση συστάσεων και προτάσεων προς τις κρατικές αρχές, η διαμεσολάβηση σε διαφορές ανάμεσα στον πολίτη και το κράτος και ο διάλογος και συνεργασία με ΜΚΟ κι οργανώσεις με συναφείς σκοπούς, σύμφωνα με τα άρθρα 1 και 3 και του Ν.3094/2003¹¹⁰ και άρθρο 20 του Ν. 3304/2005.

Από την ψήφιση του Ν.3304/2005 και μετά κάθε πολίτης που θεωρεί ότι έχει υποστεί διάκριση στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορεί να υποβάλλει καταγγελία για παραβίαση της αρχής της ίσης μεταχείρισης στον Συνήγορο του Πολίτη¹¹¹, ο οποίος έχει την αρμοδιότητα να την διερευνήσει και να υποβάλλει σχετικό ερώτημα αλλά και προτάσεις προς τις αρμόδιες αρχές.

Σε ό,τι αφορά τη δικαστική προστασία πολιτών που έχουν υποστεί διακρίσεις σε βάρος τους κατά την άσκηση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση, με πράξεις ή παραλείψεις μπορούν να προσφύγουν επίσης στα δικαστήρια της Ελλάδας, επικαλούμενοι τον νόμο Ν.3304/2005, περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης.¹¹² Το θύμα διάκρισης

¹⁰⁹ Γ. Κτιστάκης, Οι Διακρίσεις σε εθνικό πλαίσιο, Ελλάδα, Κέντρο ερευνών μειονοτικών ομάδων, 2007,

Βλ.: <http://www.kemo.gr/index.php?sec=archive>

¹¹⁰ http://www.fireservice.gr/pyr_cms_files/dynamic/c50422/doc.file/n3094_2003_synigoros_tou_polith_el_GR.pdf

¹¹¹ Κύκλος των Δικαιωμάτων του Παιδιού

¹¹² Το εθνικό δικαστήριο δύναται κατόπιν σχετικής αίτησης να υποβάλει προδικαστικό ερώτημα προς το Δικαστήριο

βάσει του συγκεκριμένου νόμου, μπορεί να προσφύγει στα πολιτικά δικαστήρια και να διεκδικήσει αποζημίωση για την ηθική βλάβη που υπέστη απ' την διάκριση σε βάρος του ή/και στα ποινικά δικαστήρια επιδιώκοντας την ποινική καταδίκη και ζητώντας την διακοπή της παράνομης συμπεριφοράς σε βάρος του. Ο προσβαλλόμενος, μπορεί επίσης να προσφύγει στα διοικητικά δικαστήρια, ζητώντας την διακοπή της παράνομης συμπεριφοράς και την αποκατάστασή του.

Εναγόμενοι για την διακριτική συμπεριφορά σε βάρος πολίτη, μπορεί να είναι δημόσιοι φορείς ή οργανισμοί, άτομα ή επιχειρήσεις. Σύμφωνα με το άρθρο 13 παρ.3 του Ν. 3304/2005, το θύμα της διάκρισης μπορεί να εκπροσωπηθεί ενώπιον των δικαστηρίων ή ενώπιον διοικητικής αρχής ή οργάνου, από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, που αποτελούν νομικά πρόσωπα κι έχουν ως σκοπό την διασφάλιση την αρχή της ίσης μεταχείρισης, σε κάποιο τομέα.

Εάν το θύμα της διάκρισης, δεν δικαιωθεί από τα εθνικά δικαστήρια κι αφού έχει εξαντλήσει όλα τα εσωτερικά ένδικα μέσα, μπορεί να προσφύγει στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, επικαλούμενο παραβίαση των άρθρων 14 για την απαγόρευση διακρίσεων και το άρθρο 2 του Πρώτου Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ για το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Μέρος Β'

Κεφάλαιο 3-Η Κοινωνική Ανισότητα, ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός και ο ρόλος των ΜΚΟ στη μη τυπική εκπαίδευση

3.1 Νέες Κοινωνικές Ομάδες

Τα στοιχεία της Εθνικής απογραφής του 2011, φανερώνουν ότι η αύξηση του ελληνικού πληθυσμού οφείλεται στην παρουσία εκείνων που νόμιμα ή όχι αναζητούν στην Ελλάδα μια νέα πατρίδα. Στο Μόνιμο Πληθυσμό περιλαμβάνονται όλα τα άτομα ανεξαρτήτως υπηκοότητας (ελληνικής ή άλλης χώρας), τα οποία κατά την Απογραφή Πληθυσμού 2011 δήλωσαν τόπο συνήθους διαμονής τους εντός της Ελληνικής Επικράτειας.¹¹³

Τα επίσημα στοιχεία της απογραφής έδειξαν πως από το σύνολο των εισερχομένων αλλοδαπών, το 65% προέρχεται από την Αλβανία και αποτελεί το 72% των ανδρών αλλοδαπών και το 44% των γυναικών αλλοδαπών. Ακολουθούν άλλες ομάδες όπως οι Βούλγαροι, οι Ρουμάνοι, και έπονται αλλοδαποί από το Πακιστάν, την Ουκρανία, την Πολωνία, τη Γεωργία, την Ινδία, την Αίγυπτο και τις Φιλιππίνες.¹¹⁴

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να γίνει σύντομη ανάπτυξη των όρων Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες, Μετανάστες, Πρόσφυγες και Μειονότητες. Ειδικότερα οι τρεις τελευταίες κατηγορίες, βρίσκονται συνήθως στις ευάλωτες ομάδες εντός του κοινωνικού συνόλου μίας χώρας. Τόσο σε ένα γενικότερο επίπεδο, όσο και σε ένα ειδικότερα επίπεδο, αυτό της μαθησιακής ένταξης. Τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων έχουν το δικαίωμα φοίτησης σε Ελληνικά σχολεία ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς διαμονής των ιδίων και των οικογενειών τους στη χώρα. Το ίδιο ισχύει και για όλες τις Ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο καθώς πολλές φορές η πρώτη επαφή με τη γλώσσα είναι κάτι για το οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να παρέχει, εδώ έρχεται ο πολύ σημαντικός ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων ως πάροχοι παιδείας και μάθησης. Φυσικά αυτό θα αναλυθεί περαιτέρω παρακάτω.

¹¹³http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/General/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_02_F_GR.pdf

¹¹⁴http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1602/PressReleases/A1602_SAM03_DT_DC_00_2011_01_F_GR.pdf

Αλλοδαποί: Ο όρος “αλλοδαπός” αναφέρεται σε κάθε φυσικό πρόσωπο που δεν έχει την ιθαγένεια της χώρας στην οποία κατοικεί. Στην Ελλάδα, ο όρος συμπεριλαμβάνει Έλληνες ομογενείς που δεν έχουν ακόμη αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια, ξένους που προέρχονται από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ξένους εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Παλιννοστούντες: Ο όρος “παλιννοστούντες” αναφέρεται στα άτομα που επαναπατρίζονται στη χώρα καταγωγής τους μετά από κάποιο χρόνο απουσίας. Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, το φαινόμενο της παλιννόστησης παρατηρείται από την περίοδο της δημιουργίας του νεοελληνικού κράτους. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οι επαναπατριζόμενοι Έλληνες καταγράφονται σε διάφορες ομάδες αποδήμων, όπως Έλληνες μετανάστες από τη Δυτική Ευρώπη, μετανάστες από την Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία. Πολιτικοί πρόσφυγες από βαλκανικές και ανατολικοευρωπαϊκές χώρες καθώς και από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Επίσης, ομογενείς παλιννοστούντες καταγράφηκαν και από τις περιοχές του Καυκάσου και της Νότιας Ρωσίας και Έλληνες ομογενείς από την Τουρκία, την Αίγυπτο και άλλες παροικίες της Ασίας και της Αφρικής.

Μετανάστες: Ο όρος “μετανάστης” αναφέρεται στα άτομα που για οικονομικούς ή άλλους λόγους εγκαταλείπουν τη χώρα τους οικειοθελώς για να εγκατασταθούν σε μια άλλη ξένη χώρα, με σκοπό την αναζήτηση καλύτερης ζωής για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Η πιο σημαντική διάκριση της κατηγορίας των μεταναστών αποτελεί η νόμιμη ή μη νόμιμη είσοδος και παραμονή τους στη χώρα υποδοχής. Η νομιμότητα ή μη της παρουσίας των μεταναστών σε μια χώρα καθορίζεται από την εκάστοτε νομοθεσία αυτής αλλά και από τη συνεργασία της στο ζήτημα αυτό, με τη χώρα προέλευσης των μεταναστών.

Πρόσφυγες: Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης του 1951¹¹⁵, “πρόσφυγας” ορίζεται το άτομο που λόγω φόβου δικαιολογημένης δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω των πολιτικών του πεποιθήσεων βρίσκεται εκτός της χώρας, της οποίας έχει την ιθαγένεια και δεν μπορεί

¹¹⁵ <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html> Geneva Convention 1951, Article 1 par. b: As a result of events occurring before 1 January 1951 and owing to wellfounded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country; or who, not having a nationality and being outside the country of his former habitual residence as a result of such events, is unable or, owing to such fear, is unwilling to return to it. In the case of a person who has more than one nationality, the term “the country of his nationality” shall mean each of the countries of which he is a national, and a person shall not be deemed to be lacking the protection of the country of his nationality if, without any valid reason based on well-founded fear, he has not availed himself of the protection of one of the countries of which he is a national.

εξαιτίας του φόβου αυτού να επιστρέψει στη χώρα του.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να αναφερθώ στις περιπτώσεις των παιδιών προσφύγων και ιδιαίτερα στην κατηγορία των ασυνόδευτων ανηλίκων. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, περίπου 25 εκατομμύρια παιδιά βρίσκονται σήμερα ξεριζωμένα από την εστία τους και 9 εκατομμύρια από αυτά έχουν τεθεί υπό την προστασία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ. Επίσης 2 εκατομμύρια παιδιά σκοτώθηκαν και άλλα 6 εκατομμύρια τραυματίστηκαν σε εμπόλεμες συγκρούσεις την περασμένη δεκαετία. Στην Ελλάδα ο συνολικός αριθμός προσφύγων που βρίσκονται υπό καθεστώς προστασίας από την Υπάτη Αρμοστεία είναι 28.000. Μεταξύ αυτών 237 ανήλικα παιδιά, ασυνόδευτα, έχουν ζητήσει επίσημα άσυλο από την Ελληνική Πολιτεία σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο.

Σύμφωνα με την έκθεση του 2014, της Ύπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών για τη χώρα μας, ενώ οι συνθήκες υποδοχής μετά την πρώτη υποδοχή είναι εν γένει ανεπαρκείς, είναι ωστόσο ιδιαίτερα ανεπαρκείς για τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες, και τις ευάλωτες ομάδες¹¹⁶, όπως είναι τα ασυνόδευτα και χωρισμένα από την οικογένειά τους παιδιά, με αποτέλεσμα οι αιτούντες άσυλο να στερούνται στέγης και να δυσχεραίνεται η πρόσβασή τους σε πολύ αναγκαίες υπηρεσίες υγείας. Παρόλο που η εθνική νομοθεσία προβλέπει ότι πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή και προτεραιότητα στον εντοπισμό, βοήθεια και προστασία των ασυνόδευτων ανηλίκων, στην πράξη τούτο υπήρξε δύσκολο. Οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις που διαχειρίζονται τα υφιστάμενα κέντρα υποδοχής για αιτούντες άσυλο και ασυνόδευτα παιδιά ή παιδιά που έχουν χωρισθεί από τις οικογένειές τους, αντιμετωπίζουν μεγάλο οικονομικό πρόβλημα και οι υπηρεσίες που παρέχουν σε μικρό ποσοστό αιτούντων άσυλο με ιδιαίτερες ανάγκες κινδυνεύουν να μην είναι βιώσιμες λόγω έλλειψης επαρκούς χρηματοδότησης.¹¹⁷

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας αλλά και της βρετανικής Μη κυβερνητικής Οργάνωσης Save the Children, το τελευταίο εξάμηνο υπάρχει μία κατακόρυφη αύξηση των αφίξεων των προσφύγων, έτσι οι αριθμοί τείνουν να αλλάζουν καθημερινά. Οι αριθμοί των ασυνόδευτων ανηλίκων έως και πριν από ένα εξάμηνο

¹¹⁶ Σύμφωνα με το άρθρο 11 του Ν. 3907/2011 ως ευάλωτες ομάδες νοούνται: οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, τα άτομα που έχουν αναπηρία ή πάσχουν από ανίατη ασθένεια, οι υπερήλικες, οι γυναίκες σε κύηση ή λοχεία, οι μονογονεϊκές οικογένειες με ανήλικα τέκνα, τα θύματα βασανιστηρίων, βιασμού ή άλλης σοβαρής μορφής ψυχολογικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας ή εκμετάλλευσης και τα θύματα εμπορίας ανθρώπων.

¹¹⁷ <https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Greece/UNHCR-CoA-Greece-2014-EL.pdf>

έφταναν στους 3.500 ετησίως. Ωστόσο μέχρι και τον Σεπτέμβρη του 2015 έφτασαν στην Ευρώπη έως και 25.000 ασυνόδευτοι ανήλικοι.¹¹⁸

Σύμφωνα με τη Διεθνή και Εθνική Νομοθεσία απαγορεύεται η απέλαση των ασυνόδευτων παιδιών. Τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες φιλοξενούνται σε δομές και σε ειδικά κέντρα υποδοχής, τα οποία είναι υπό τη διαχείριση διαφόρων Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων. Για την προστασία των ασυνόδευτων ανηλίκων προβλέπεται ο διορισμός Επιτρόπου, η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής, διερμηνείας κλπ. Φυσικά όλα αυτά εννοείται πως ισχύουν και εφαρμόζονται και στην περίπτωση παιδιών που αιτούνται άσυλο.

Όλα τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων έχουν το δικαίωμα φοίτησης σε σχολείο, ανεξάρτητα από το νόμιμο καθεστώς διαμονής των ιδίων ή των οικογενειών τους. Τα παιδιά των προσφύγων αντιμετωπίζουν συνήθως πρόβλημα σχετικά με την εγγραφή τους, καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, δε φέρουν μαζί τους έγγραφα από τη χώρα καταγωγής τους, που να αποδεικνύουν την ταυτότητά τους (πιστοποιητικά γέννησης, φοίτησης κλπ). Επίσης είναι αρκετά συχνό το φαινόμενο να μην είναι δυνατό να προσκομισθούν από τη χώρα τους λόγω πληθώρας προβλημάτων. Αυτό φυσικά είναι ένας βασικός και πολύ σημαντικός παράγοντας που παρακωλύει το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί πως στην Ελλάδα με τον μεταναστευτικό νόμο του 2001, τα παιδιά των αιτούντων άσυλο και τα παιδιά των προσφύγων γίνονται δεκτά ακόμη και με ελλιπή δικαιολογητικά.¹¹⁹

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Νόμος Υπ'Αριθ. 2910

“Για την εγγραφή των αλλοδαπών ανηλίκων στα δημόσια σχολεία απαιτούνται τα αντίστοιχα με τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά. Κατ’ εξαίρεση, με ελλιπή δικαιολογητικά μπορεί να εγγράφονται στα δημόσια σχολεία τέκνα:

- α. Όσων προστατεύονται από το ελληνικό κράτος ως πρόσφυγες και όσων τελούν υπό την προστασία της Υπατης Αρμοστείας των Ηνωμένων Εθνών,*
- β. Όσων προέρχονται από περιοχές στις οποίες επικρατεί έκρυθμη κατάσταση,*
- γ. Όσων έχουν υποβάλει αίτηση για χορήγηση ασύλου,*
- δ. Αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα, ακόμη και αν δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους σε αυτήν.”*

¹¹⁸ <http://www.savethechildren.org.uk/2015-09/serbia-1-4-children-arrive-alone>

¹¹⁹ http://www.travelsafe.gr/N2910_GR.pdf, Ν. 2910/2001 - ΦΕΚ 91/τ.α.΄2-5-2001, αρ. 40 παρ. 3

Μειονότητες: Κρίσιμη είναι η ύπαρξη κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, τα οποία διαφέρουν από εκείνα του υπόλοιπου πληθυσμού μίας χώρας. Αυτά είναι εθνοτικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά και γλωσσικά και οφείλει να τα έχει η διακριτή ομάδα για να ξεχωρίζει από τον υπόλοιπο πληθυσμό και να καλείται μειονότητα.¹²⁰ Πέραν αυτού δεν υπάρχει κάποιος σαφής ορισμός της έννοιας της μειονότητας¹²¹. Τα δικαιώματα τους ορίζονται μέσα από κείμενα διεθνούς δικαίου όπως στο άρθρο 27 του Διεθνούς Συμφώνου ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων καθώς και στη Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες. Στην Ελλάδα¹²² αναγνωρίζεται η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης, στην οποία ανήκουν οι Τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι, οι Ρομά και οι Πομάκοι.

3.2 Κοινωνικές Ανισότητες

Στο τέλος της δεκαετίας του '50 ένας νέος κλάδος των κοινωνικών επιστημών που εμφανίζεται στις ΗΠΑ και ανθεί και στην Ευρώπη, στη συνέχεια, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, στρέφει το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας που πλήττει ορισμένα τμήματα του μαθητικού δυναμικού. Μαζικά σε όλες τις χώρες οι έρευνες διαπιστώνουν πως η καλή βαθμολογία, η επιτυχία σε διαγωνίσματα και εξετάσεις, η επιλογή του γενικού δευτεροβάθμιου σχολείου, η κατάληψη θέσεων σπουδών που εξασφαλίζουν επαγγέλματα κύρους και υψηλών οικονομικών απολαβών αφορούν παιδιά με προέλευση από οικογένειες μεσοαστών και μορφωμένων, ενώ όλα τα αντίθετα αφορούν παιδιά με προέλευση από οικογένειες εργατών και αγροτών.¹²³

Επιπλέον η τυπική προσφορά ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης (δωρεάν παιδεία, παράκαμψη οικονομικών εμποδίων, προσφορά κτιρίων, υλικού, δασκάλων) δεν αίρει τις κοινωνικές ανισότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόμοιες διαπιστώσεις για χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, καθυστέρηση, επανεγγραφές στην ίδια τάξη, σχολική

¹²⁰ Γεώργιος Ι. Διακοφωτάκης, *Περί Μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο*, σελ. 114, Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2001, Αθήνα

¹²¹ Μία από τις Γνωμοδοτήσεις του Διεθνούς Δικαστηρίου, στις 31 Ιουλίου του 1930, όριζε τι είναι κοινότητα. Στην απόφασή του, η έννοια της κοινότητας λογίζεται ταυτόσημη με εκείνη της μειονότητας.

¹²² Η Ελλάδα δεν έχει κυρώσει τη Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων

¹²³ Άννα Φραγκουδάκη, *Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, εκδ. Παπαζήση, σελ.154, 2001, Αθήνα

εγκατάλειψη και κακή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα έγιναν την ίδια εποχή, τη δεκαετία του 1960 στις έρευνες Coleman¹²⁴ στην Αμερική, με τις οποίες διερευνήθηκαν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαύρων και των λοιπών μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.¹²⁵

Στη Βρετανία παρατηρήθηκε η χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών των μεταναστών. Με την έκθεση Swann¹²⁶, το 1985, παρατηρήθηκε η σχολική επίδοση κάθε μειονοτικής ομάδας.¹²⁷ Στόχος της έκθεσης Swann ήταν η λήψη μέτρων για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών, με παροχή ευκαιριών στα παιδιά των μειονεκτουσών ομάδων. Την ίδια περίοδο η Γαλλική επιστημονική κοινότητα ασχολήθηκε με το θέμα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών των λαϊκών τάξεων, αναδεικνύοντας τον κοινωνικά επιλεκτικό και άνισο χαρακτήρα του σχολείου σε βάρος των χαμηλών τάξεων. Η έρευνα επικεντρώθηκε ωστόσο σε ορισμένες ομάδες μαθητών, με τις οποίες είχε σύνδεση το αποικιακό παρελθόν της Γαλλίας. Οι μαθητές ήταν παιδιά μεταναστών και προέρχονταν από την Αλγερία, την Τυνησία και το Μαρόκο. Παρόλα αυτά η θέση τους στο σχολείο καθοριζόταν κυρίως από την ταξική τους προέλευση κυρίως ως παιδιά εργατών. Με την έρευνα διαπιστώθηκε για άλλη μια φορά η χαμηλή επίδοση τόσο των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων όσο και των μεταναστών.

Στην Ελλάδα παρόμοια στατιστικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση ότι η επίδοση των μαθητών είναι ευθέως ανάλογη της θέσης που κατέχει η οικογένεια στην κοινωνική κλίμακα. Όσο χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία βρίσκονται οι οικογένειες, τόσο χειρότερη είναι η επίδοση των παιδιών στο σχολείο και το αντίθετο.¹²⁸ Οι υπεύθυνοι ωστόσο για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν για μεγάλο χρονικό διάστημα σε μια υποτιθέμενη ομοιογένεια των ελληνικών σχολικών τάξεων χωρίς να ενδιαφέρονται για τις εγγενείς διαφοροποιήσεις του μαθητικού δυναμικού. Μετά το 1980 η Ελληνική πολιτεία ασχολείται με το ζήτημα της ένταξης και της ενίσχυσης μαθητών παλιννοστούντων, επαναπατριζόμενων ή/και εθνικών μειονοτήτων.¹²⁹

Η εκπαίδευση σήμερα αποτελεί σημαντικό κοινωνικό θεσμό που επιτελεί πλήθος

¹²⁴ Equality of Education Opportunity, James S. Coleman, Study, EEOS, 1966

¹²⁵ Άννα Φραγκουδάκη, Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, εκδ. Παπαζήση, σελ.96, 2001, Αθήνα

¹²⁶ Education for All, The Swann Report, 1985

¹²⁷ Ανδρούσου Α, Ασκούνη Ν., Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο από την αφομοίωση των διαφόρων στη “διαπολιτισμική” αναζήτηση», σελ 27, 2001

¹²⁸ Άννα Φραγκουδάκη, Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, εκδ. Παπαζήση, σελ.98, 2001, Αθήνα

¹²⁹ Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, σελ 51, Πάτρα

λειτουργιών που εξυπηρετούν και στηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση. Μάλιστα η εκπαίδευση έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο ως μηχανισμός νομιμοποίησης της κοινωνικής ανισότητας. Αυτό σημαίνει πως φιλτράρει ουσιαστικά τις κοινωνικές ανισότητες, δίνοντάς τους μια νέα μορφή αυτή των ατομικών διαφορών. Η εκπαίδευση εμφανίζεται ως ουδέτερος μηχανισμός που εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά μετατρέποντας έτσι τα κοινωνικά προνόμια σε ατομικά χαρίσματα και την κοινωνική αδυναμία σε προσωπικό μειονέκτημα του καθενός. Κάπως έτσι πείθει τον περίγυρο πως στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται μια δίκαιη και αντικειμενική ταξινόμηση και διάκριση των μαθητών. Φυσικά αυτό αφορά το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο τείνει να αναπαράγει τέτοιου είδους ανισότητες μέσω όλων των διαδικασιών σχολικής αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών του με αποτέλεσμα να θρέφει αυτή την αέναη διάκριση τους. Η ταξινόμηση τους σε κατηγορίες ικανότητας, γεγονός που συμβάλλει στην περαιτέρω κατανομή σε επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις καθώς και στην απόσπαση της συναίνεσης αναφορικά με την ανισότητα των προνομίων που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές.¹³⁰

Οι ανισότητες εντός του σχολείου, το οποίο αποτελεί τον μείζον θεσμό για την κοινωνικοποίηση των νέων και ασκεί σημαντική επιρροή στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Όπως αναφέρει και ο Sandal¹³¹: *“η προσαρμογή στο σχολείο είναι δείκτης ευρύτερης κοινωνικής προσαρμογής, καθώς και ψυχικής και σωματικής υγείας. Γι’ αυτόν, το περιβάλλον που διαμορφώνεται στο σχολείο επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες που σχετίζονται είτε με τον ίδιο το θεσμό, όπως είναι ο κανονισμός και σχολική εργασία, είτε με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών ή μεταξύ μαθητών και καθηγητών.”*. Ωστόσο η έρευνα αυτή εξετάζει την εκπαίδευση εκτός σχολικού θεσμικού πλαισίου. Το ρόλο αυτού αναλαμβάνουν εδώ οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, καθώς προσφέροντας μη τυπική εκπαίδευση προσπαθούν να σταθούν αρωγοί στα παιδιά, που δεν καταφέρνουν να συμμετάσχουν στο σχολείο. Αυτό γίνεται διότι τα εν λόγω παιδιά ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως αλλοδαποί, μετανάστες, πρόσφυγες, μειονότητες και επί τω πλείστω δεν γνωρίζουν καν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση ειδικότερα των μεταναστών έχει αποκτήσει διαφορετικές σημασίες κατά τη διάρκεια των δεκαετιών. Το πρόβλημα ωστόσο του ορισμού της ισότητας των ευκαιριών δε μπορεί να επιλυθεί εύκολα, επειδή

¹³⁰ Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης, Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία, σελ. 437-438, Εκδ.. Παπαζήση, 2009. Αθήνα

¹³¹ Sandal O. , The school Environment as a Risk or Resource for Students Health Related Behaviors and Subjective Well - being, Research Centre for Health Promotion Faculty of Psychology, University of Bergen, 1998, Norway

σχετίζεται με αντιλήψεις που επικρατούν για τη θέση του παιδιού στην κοινωνία μέσα στις διάφορες ιστορικές περιόδους. Υπάρχουν αρκετές θέσεις από θεωρητικούς, που προωθούν αυτές τις αντιλήψεις, παρά ταύτα καθώς η πλειοψηφία αυτών αφορά ένα αμιγώς σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρώ πως άξια αναφοράς είναι η αντίληψη που διακρίνει σε τρεις διαστάσεις την έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, που αφορούν: i) την αρχική πρόσβαση στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, ii) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα τις ευκαιρίες για ολοκλήρωση της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης και iii) τα μακροχρόνια αποτελέσματα της εκπαίδευσης και γενικότερα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ισότητας ευκαιριών στον εργασιακό χώρο και τον κοινωνικό τομέα.¹³²

Η πιο σημαντική από τις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις είναι η πρώτη. Το πρώτο βήμα για την κατάκτηση της ισότητας ευκαιριών είναι η ομαλή πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μη εγγραφή στο σχολείο είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει και ανακυκλώνει καθοριστικά την εκπαιδευτική και περαιτέρω την κοινωνική ανισότητα. Στα πιο υποβαθμισμένα κοινωνικά στρώματα και στις κοινωνικές ομάδες που ωθούνται στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό παρατηρούνται οι πλέον συνήθεις περιπτώσεις μη εγγραφής παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παιδιά αυτά ανήκουν συνήθως σε ομάδες μεταναστών ή σε μειονότητες.

Η σχέση της εκπαίδευσης και ειδικότερα μέσα από το θεσμό του σχολείου προσεγγίζεται με μία ποικιλία τρόπων από διάφορες κοινωνιολογικές σχολές. Αξίζει να γίνει μία αναφορά σε αυτές, παρόλο που αφορούν το περιβάλλον του σχολείου και επομένως της τυπικής εκπαίδευσης. Το σχολείο αποτελεί μία μικρογραφία της κοινωνίας, στην οποία ούτως ή άλλως ανήκουν ακόμη και οι ανήλικοι που δεν καταφέρνουν να έχουν πρόσβαση σε αυτό, είτε τελικά περνώντας μέσα από διάφορα στάδια εκτός σχολικού περιβάλλοντος φτάνουν να ενσωματωθούν έστω και τυπικά σε αυτό. Οι θεωρίες συγκλίνουν στην εκτίμηση ότι ακόμη και το σχολείο μοιραία συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες.

Η δομολειτουργική προσέγγιση επικεντρώνεται στην κοινωνική ισορροπία και τάξη. Η κοινωνική συνοχή εξασφαλίζεται με την αποδοχή εκ μέρους των κοινωνικών μελών ενός συνόλου βασικών αξιών και ηθικών αρχών. Κατά τον Τάλκοτ Πάρσονς και την φονξιοναλιστική ερμηνεία, το σχολείο έχει ως κύριες κοινωνικές λειτουργίες την

¹³² Γ. Πολυδωρίδη-Κοντογιανοπούλου, Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτικές. Κοινωνιολογική ανάλυση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1995, Αθήνα

κοινωνικοποίηση και την κατανομή του εργατικού δυναμικού.¹³³¹³⁴ Η φονξιοναλιστικής προέλευσης κοινωνιολογία της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα των καπιταλιστικών χωρών είναι και πρέπει να είναι μέσο κοινωνικής κινητικότητας.¹³⁵ Επιπροσθέτως υποστηρίζει πως η επιλογή του σχολείου πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αξιοκρατική. Και εδώ επανέρχεται το μεγάλο ζήτημα και επισημαίνεται η σχέση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με τις κοινωνικές ανισότητες και τις φυλετικές διακρίσεις, οι οποίες επί τω πλείστω αφορούν τις ασθενέστερες ομάδες παιδιών, όπως αυτά που ανήκουν σε μετανάστες ή/και μειονότητες, και η εκπαίδευση συμβάλει για ακόμη μια φορά στην αναπαραγωγή αυτών των κοινωνικών ανισοτήτων φτάνοντας ακόμη και στη νομιμοποίησή τους.

Οι ριζοσπάστες κοινωνιολόγοι έθεσαν αλλού τον προβληματισμό περί εκπαίδευσης και κοινωνικής ανισότητας. Θεώρησαν πως μέσα από την ταξική προέλευσης ανισότητα της επίδοσης στο σχολείο και με τη διαφορετική κοινωνικοποίηση που καλλιεργεί στα μέλη των διάφορων κοινωνικών τάξεων το εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει τις ανισότητες που οφείλονται στην εκμεταλλευτική καπιταλιστική παραγωγική διαδικασία. Η άνιση επίδοση των μαθητών οφείλεται όχι μόνο στην ταξική προέλευση αλλά και στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο το σχολείο συμπεριφέρεται ουκ ολίγες φορές στα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.¹³⁶

Αυτές οι ριζοσπαστικές θεωρίες έχουν επηρεάσει τα μάλα τον τρόπο με τον οποίο έχει διαμορφωθεί η τυπική εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες και ιδιαίτερα από το 1960 και μετά. Μάλιστα το κύμα αυτό ξεκίνησε από την Αμερική και πέρασε στην Ευρώπη μαζί με όλο το καπιταλιστικό μοντέλο παραγωγής.

Ακόμη μία θεωρία που σχολιάζει τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση είναι αυτή του μορφωτικού κεφαλαίου¹³⁷, το οποίο αποτελείται από στοιχεία γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων είναι εφοδιασμένα με την ελεύθερη παιδεία, με ένα σύνολο μορφωτικών εφοδίων όπως γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα, τα οποία έχουν αποκτηθεί εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Κατέχοντας

¹³³ Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, σελ.249-279, 1985, Αθήνα

¹³⁴ Talcott Parsons, The school class as a social system, Μετάφραση: Άννα Φραγκουδάκη

¹³⁵ Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, σελ.155-156, 1985, Αθήνα

¹³⁶ Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life, Basic Books, 1976, New York

¹³⁷ Bourdieu P., Passeron J., CL, Οι Κληρονόμοι, Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα, Μετάφραση: Παναγιωτόπουλος Ν, Βιδάλη Μ, Εκδ. Καρδαμίτσα, 1993, Αθήνα

αυτά τα εφόδια τους είναι σαφώς πιο εύκολο να κατανοήσουν τα έργα των ιδεών και της τέχνης χωρίς αυτό να είναι αποτέλεσμα μάθησης, χωρίς δηλαδή να το έχουν διδαχθεί άμεσα. Η τριβή και η εξοικείωση γίνεται φυσικά, λόγω της συχνής επαφής με τα έργα των ιδεών της τέχνης και όχι με την ευκαιριακή.

Η κοινωνική προέλευση προσφέρει ακόμη ένα σύνολο από στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στη γνώση και την παιδεία. Οι στάσεις απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό διαφέρουν έντονα από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη. Όλο το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί συνήθως με την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων, και επομένως τα παιδιά των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών τάξεων αγωνίζονται με πολύ κόπο για να κατακτήσουν αυτή την κουλτούρα και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης και περαιτέρω του σχολείου.

Τέλος οι προσεγγίσεις των μαρξιστών κοινωνιολόγων, που ξεκινούν από το έργο του Karl Marx και μπορούν να χαρακτηριστούν μαρξικές, μαρξιστικές, νεομαρξιστικές κλπ, θέτουν στο επίκεντρο της μελέτης τους τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ανισότητες που προκύπτουν από την κοινωνική διαίρεση των ανθρώπων σε δυο μεγάλα κοινωνικά στρατόπεδα, τους αστούς καπιταλιστές-κατόχους των μέσων παραγωγής και τους προλεταρίους οι οποίοι δεν κατέχουν τίποτα άλλο πέρα από την εργατική τους δύναμη. Ο πιο σημαντικός ρόλος του σχολείου είναι να πείθει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να δεχτούν τις συνθήκες της ζωής και εργασίας που προορίζονται γι'αυτά. Το σχολείο λειτουργεί ως σύστημα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων είτε μέσω της βαθμολογίας, είτε τις εξετάσεις κλπ.¹³⁸

Η αναφορά στις παραπάνω θεωρίες έγινε σκοπίμως, παρόλο που κατά κύριο λόγο αναφέρονται στην τυπική εκπαίδευση, καθώς εάν μεταφράσουμε τις κοινωνικές τάξεις στη σύγχρονη έννοια της πλουραλιστικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, θα δούμε πως οι τάξεις έχουν πλέον περάσει στη σφαίρα των χωρών καταγωγής των μη προνομιούχων ομάδων παιδιών για τις οποίες γίνεται λόγος. Άλλωστε οι συνθήκες που επιδρούν στην διάπλαση του νέου ανθρώπου είναι: i) οι κοινωνικό-οικονομικές, ii) οι κοινωνικο-πολιτιστικές και iii) οι ψυχο-συναισθηματικές. Οι δύο κύριοι παράγοντες είναι η οικογένεια και το σχολείο.¹³⁹ Το μεγάλο στοίχημα είναι να καταλάβουμε και να δούμε τα μη προνομιούχα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και αυτά που ανήκουν σε μειονότητες, πώς καταφέρνουν και λαμβάνουν τη γνώση, όταν ζουν σε ένα τόσο ρευστό

¹³⁸ Θ. Μυλωνάς, Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, Θεωρία και Εμπειρία, σελ 195, Εκδ Αρμός, 1991, Αθήνα

¹³⁹ Μ.Τζάνης, Τ. Παμουκτσόγλου, Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ταυτών και αλλοτριμορφοδίατον, εκδ. Ερωδιός, 2002, Θεσσαλονίκη

περιβάλλον αβεβαιότητας και συνήθως μόνιμης μετακίνησης.

3.3 Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός

Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό που έχει αφετηρία στον χρόνο, και μάλιστα κοινή με το έθνος-κράτος. Σε αυτό το πλαίσιο ο σχολικός θεσμός εξυπηρετεί ορισμένες μείζονες πολιτικές στοχεύσεις των εθνικών κρατών, όπως την ομοιογενοποίηση των πληθυσμών, τη λειτουργία ενός μηχανισμού κοινωνικού φιλτραρίσματος, στη βάση κατασκευασμένων και αυθαίρετων αξιολογικών διαιρέσεων, που αντανακλούν κοινωνικές ταξινομήσεις κλπ. Επομένως, πρέπει να αναδειχτεί ότι η άνιση σχολική επίδοση ερμηνεύεται από την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Ανομοιογένεια που απλά η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοεθνών μαθητών ανέδειξε εν είδει μεγεθυντικού φακού.¹⁴⁰

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας από τους μηχανισμούς που αναδεικνύει, ενισχύει και προωθεί την ιδέα της μοναδικότητας του έθνους, δίνοντας έμφαση στην ιστορική συνέχεια και την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια.¹⁴¹ Η αναγωγή ενός συλλογικού συνόλου σε μια μοναδική ταυτότητα αποδίδεται, τις περισσότερες φορές, με τρόπο στερεοτυπικό, μέσω της υπεροχής ή της ανωτερότητας απέναντι στους άλλους. Ο σχολικός λόγος αναλαμβάνει να διαμορφώσει τα κατηγορήματα μέσω της ιδεολογίας, που χρησιμεύουν ως ερείσματα στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας. Όμαιμο, ομόδοξο και ομόγλωσσο είναι το τρίπτυχο που πρωτοστατεί. Η προβολή της ιδέας της ομοιογένειας, παρουσιάζει ένα έθνος κοινωνικά και ταξικά όμοιο, δίχως διαφοροποιήσεις, με αναλλοίωτα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για μια σχηματική κατασκευή, η οποία αποσιωπά ή αγνοεί παραμέτρους που ορίζουν την κοινωνική, γλωσσική, θρησκευτική, εθνική/εθνοτική ετερογένεια και συσκοτίζει τις σχέσεις εξουσίας που τη διέπουν.¹⁴² Παράλληλα, μια τέτοια ιδεολογία αντιλαμβάνεται τις πολιτισμικές επιδράσεις που φέρνουν οι μετανάστες ή που μαρτυρούν οι μειονότητες, ως αλλοίωση των προαιώνιων και αυθεντικών χαρακτηριστικών του έθνους, με αποτέλεσμα

¹⁴⁰ Ανδρούσου Α και Ασκούνη Ν., Ταυτότητες και Ετερότητες . Ετερογένεια και Σχολείο,σελ 14, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004, Αθήνα

¹⁴¹ Ανδρούσου Α και Ασκούνη Ν., Ταυτότητες και Ετερότητες . Ετερογένεια και Σχολείο, σελ .16, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004, Αθήνα

¹⁴² Ανδρούσου Α και Ασκούνη Ν., Ταυτότητες και Ετερότητες . Ετερογένεια και Σχολείο, σελ .20, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004, Αθήνα

να ευνοείται η καλλιέργεια λογικών αποκλεισμού, ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Τα τελευταία χρόνια ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός συναντάται όλο και πιο συχνά στον καθημερινό λόγο. Συναντάται σε αρθρογραφία του έγγραφου τύπου, σε προγράμματα της πολιτείας και σε επιστημονικά πονήματα. Αυτοί οι τρεις παράγοντες: Τύπος - πολιτεία - επιστήμη συμβάλλουν στη διαμόρφωση του όρου κοινωνικός αποκλεισμός και στη χρήση του, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι έχει κοινό - ίδιο περιεχόμενο σε όλες τις παραπάνω χρήσεις.

Ο καθένας από τους προαναφερθέντες παράγοντες δίνει βαρύτητα σε όψεις και χαρακτηριστικά του όρου αλλά και του φαινομένου, που είναι πραγματικό γεγονός, τα οποία τα αντιλαμβάνονται και τα παρουσιάζουν ως ενδιαφέρουσα, αναγκαία για λύση αλλά και χρειάζονται επείγουσες παρεμβάσεις μιας και ο κοινωνικός αποκλεισμός αποκτά ως πραγματικό γεγονός τη χροιά και τις διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος. Με τη σειρά του ο κοινωνικός αποκλεισμός οδηγεί ιδιαίτερα τους ανήλικους οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, σε έναν εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Αυτός είναι το αποτέλεσμα της διαφορετικότητάς τους. Ο εντοπισμός των αιτιών και των διαστάσεων του αποκλεισμού των ανήλικων αυτών από την κατάλληλη θεσμική εκπαίδευση είναι δυνατόν να αρθούν με μια εναλλακτική προσέγγιση, η οποία θέτει ταυτόχρονα τις κοινωνικές-οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση, για να απορροφήσουν όλα τα παιδιά ισότιμα τις γνώσεις και τις αξίες που δικαιούνται.

Η άνιση σχολική επίδοση των αλλοδαπών μαθητών θεωρείται περίπου φυσικό αποτέλεσμα της διαφορετικότητάς τους. Παλαιότερα η σχολική αποτυχία ήταν συνδεδεμένη ξεκάθαρα με την ατομική ευφυΐα. Η επιστημονική ανακάλυψη, όμως, στη δεκαετία του 1960, ότι η σχολική επίδοση, στις δυτικού τύπου κοινωνίες, εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση κατέρριψε την ερμηνεία που απέδιδε την σχολική ιεραρχία στην ατομική ευφυΐα.¹⁴³ Σύμφωνα με τον Bernstein¹⁴⁴ για τον επεξεργασμένο λόγο και τις απόψεις του Bourdieu¹⁴⁵ για το πολιτισμικό κεφάλαιο, τα παιδιά που αποτυχαίνουν στο σχολείο, προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον από αυτό που προωθεί η σχολική νόρμα. Επομένως, βρίσκονται αντιμέτωπα με διαφορετικούς και

¹⁴³ Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, σελ.249-279, 1985, Αθήνα

¹⁴⁴ Basil Bernstein, Pedagogy, symbolic control and identity, London: Taylor & Francis. In British Journal of Sociology of Education, 1996, London

¹⁴⁵ Bourdieu P., Passeron J., CL, Οι Κληρονόμοι, Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα, Μετάφραση: Παναγιωτόπουλος Ν, Βιδάλη Μ, Εκδ. Καρδαμίτσα, 1993, Αθήνα

άγνωστους κώδικες, όπως για παράδειγμα τους γλωσσικούς. Ωστόσο, όπως παρατήρησε ο Halliday¹⁴⁶ το πρόβλημα δεν έγκειται στη διαφορά των γλωσσικών κωδικών, αλλά κυρίως στην αρνητική αξιολόγηση αυτής της διαφοράς.

Αυτή η αυθαίρετη κοινωνική αξιολόγηση διαμορφώνει σημασίες που οδηγούν μέλη της κοινωνίας να διαμορφώνουν κοινωνικές προκαταλήψεις. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ή οι αλλοδαποί μαθητές, που προέρχονται από λαϊκά στρώματα, εμποδίζονται στη σχολική τους επίδοση. Η άνιση σχολική επίδοση ερμηνεύεται με την απουσία ομοιογένειας στις σχολικές τάξεις, τεκμηριώνοντας ότι η κοινή εθνικότητα των μαθητών δεν κάνει ομοιογενή την ομάδα της σχολικής τάξης.¹⁴⁷ Συνεπώς η άνιση επίδοση των μαθητών οφείλεται στην ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων και ως εκ τούτου αναπαράγεται ως ιδέα ταξινόμησης η οποία ωστόσο συσκοτίζει τα ουσιαστικά κοινωνικά αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης μέσα από τη διάκρισης και τη θετική κατά τα άλλα αξιολόγηση του εθνικού εμείς.

Δεν χωρά αμφιβολία πως στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο φοιτούν υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών, οι οποίοι ουκ ολίγες φορές αποτελούν το στόχο ενός έντονου εθνοκεντρικού λόγου. Μάλιστα θεωρούνται, ως οι αποκλειστικά υπεύθυνοι της πτώσης του επιπέδου της σχολικής εκπαίδευσης, επειδή δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα ή δεν ενδιαφέρονται για τα γράμματα και, επομένως, σε αυτό οφείλεται και η κακή επίδοση των μαθητών που είναι Έλληνες.¹⁴⁸ Αδιαμφισβήτητα τα παιδιά των μεταναστών συναντούν πολλά προβλήματα στο σχολείο κυρίως με την εκμάθηση της γλώσσας, έχουν χαμηλή επίδοση κ.ά. Άλλωστε αυτό έχει αποδειχθεί μέσω ερευνών. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αδυναμία να διαχειριστούν την εθνοπολιτισμική ετερογένεια, αισθάνονται απροετοίμαστοι και αβοήθητοι. Οι γονείς, αποφεύγουν, να στείλουν τα παιδιά τους σε σχολείο που φοιτούν πολλοί αλλοδαποί μαθητές, επειδή φοβούνται ότι απειλείται η ποιότητα της εκπαίδευσης που θα λάβουν τα παιδιά τους. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που γονείς επεμβαίνοντας στο θεσμό του σχολείου απαιτούν τη δημιουργία ξεχωριστών σχολείων για τα παιδιά των μεταναστών. Παρόλο που γίνεται εσκεμμένα, μάλλον δεν αντιλαμβάνονται πως με αυτό τον τρόπο ενισχύουν τον κίνδυνο δημιουργίας

¹⁴⁶ D.E. Ingram and T.J. Quinn, Is Learning a Second Language like Learning a First Language all Over Again?., *Language Learning in Australian Society: Proceedings of the 1976 Congress of the Applied Linguistics Associations of Australia.*, Halliday, M.A.K., Australian International Press & Publications. pp.3-19., 1978, Melbourne

¹⁴⁷ Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα, Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και η μετατροπή της σε εκπαιδευτική πράξη σήμερα. Στο Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη (Επιστημονικό Συνέδριο 14-15 Μαΐου 2010), 2010

¹⁴⁸ Α. Φραγκουδάκη και Θ. Δραγώνα, Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, 1997, Αθήνα

Η ετερογένεια το δίχως άλλο αναδεικνύει προβλήματα εντός των σχολικών αιθουσών. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων χρειάζεται μια διαφορετική στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία εφόσον απαλλαγεί από τα εθνοκεντρικά αισθήματα θα διαμορφώσει το κατάλληλο πλαίσιο ώστε πρώτον οι εκπαιδευτικοί να λάβουν τη δέουσα επιμόρφωση για να μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, και δεύτερον τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα να γίνουν πιο ευέλικτα και ουσιαστικά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα από όλα να δημιουργήσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ώστε να αξιοποιηθεί το γλωσσικό αλλά και πολιτισμικό κεφάλαιο που καθένας φέρνει στη σχολική αίθουσα, και να αξιοποιήσει οτιδήποτε είναι διαφορετικό ως πηγή μορφωτικού εμπλουτισμού των μαθητών. Ταυτόχρονα η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια θα πρέπει να ενθαρρυνθεί και να ενταθεί, ούτως ώστε η οικογένεια να φτάσει να εμπλακεί αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών της. Το σημαντικό όλων ωστόσο είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Η διαπολιτισμική αγωγή ως τέτοια, δεν θα αφορά μόνο στους μετανάστες και τις μειονότητες, αλλά και στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας των μαθητών. Μόνο εάν αναδειχθεί η ετερογένεια και η πολλαπλότητα του συνόλου θα είναι δυνατόν να διαμορφωθεί ένα ουσιαστικό πλαίσιο κατανόησης και αποδοχής τόσο μεταξύ των μαθητών αλλά και των οικογενειών τους. Κατ' αυτό τον τρόπο θα αποτραπεί οποιαδήποτε κίνηση διαίρεσης μέσω της αξιολόγησης η οποία κατά βάθος θα έχει ως βάση την κοινωνική ή την ταξική ταξινόμηση των μαθητών.¹⁵⁰

3.4 Μοντέλα Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικές Πολιτικές Διαχείρισης της Πολυπολιτισμικότητας

Η πραγματοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεπάγεται και απαιτεί μια πολλαπλότητα διαφορετικών και διαφοροποιημένων μορφωτικών προσφορών. Ορισμένες σε κοινούς χώρους και με κοινούς τρόπους, άλλες με τρόπους και χώρους

¹⁴⁹ http://www.historein.gr/2010/03/blog-post_02.html. Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο: Πολιτισμικές διακρίσεις και κοινωνικές ανισότητες, Ν.Ασκούνη, 2010

¹⁵⁰ Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (τ. Β'). Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση, Ν.Ασκούνη, 2001, Πάτρα

κατάλληλα διαμορφωμένους, ξεχωριστά σε ειδικά εργαστήρια.

Η απόρριψη και η περιθωριοποίηση αποτρέπονται, όταν δίνεται στα παιδιά η πραγματική δυνατότητα να μάθουν, δημιουργώντας με τα χέρια, το σώμα, μέσω της συγκλίνουσας και αποκλίνουσας νοημοσύνης. Όταν, δηλαδή, τους παρέχονται τα εργαλεία για να μιλήσουν, να διατυπώσουν ερωτήσεις, να επεξεργαστούν απαντήσεις, να κατανοήσουν και να κατανοηθούν, να γράψουν, να υποθέσουν και να συμπεράνουν, να σκεφτούν και να σχεδιάσουν. Εδώ πρέπει να αποσαφηνιστεί πως τα μοντέλα εκπαίδευσης αφορούν κυρίως την τυπική εκπαίδευση. Ωστόσο δεν είναι μόνο το σχολείο το οποίο κινείται βάσει αυτών των βασικών κατευθυντήριων γραμμών, μιας και το ζήτημα της ένταξης των ομάδων παλιννοστούντων, μεταναστών, προσφύγων και μειονοτήτων αφορά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και την μη τυπική εκπαίδευση η οποία αναλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος του βάρους της ενσωμάτωσης στον τρόπο εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής αλλά και της άτυπης εκπαίδευσης η οποία αντανάκλαται μέσα από την κοινωνία ως σύνολο. Σε ό, τι αφορά την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση και στις δύο περιπτώσεις οι ανήλικοι έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικούς οι οποίοι είτε μέσα από το θεσμό του σχολείου, είτε μέσα από ένα εξωσχολικό συμπληρωματικό ωστόσο περιβάλλον εκπαίδευσης αναλαμβάνουν να εντάξουν αυτές τις ομάδες παιδιών μέσω τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.¹⁵¹

Με αφετηρία τον ολοένα αυξανόμενο αριθμό των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών με σκοπό να εξετάσουν κατά πόσο είναι επαρκής η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών¹⁵² σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.¹⁵³ Διαπιστώνεται μάλιστα πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται να χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια. Η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κυρίως μέσα από τις βασικές τους σπουδές.

“Η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στη διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους γλώσσα αλλά και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων

¹⁵¹ Μ. Δαμανάκης, Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Εκδ. Gutenberg, 1997, Αθήνα

¹⁵² Γ. Μάρκου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, σελ. 67-86, 1997, ΚΕΔΑ, Αθήνα

¹⁵³ Γ. Νικολάου, Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, Αθήνα

των μαθητών με τις όποιες ιδιαίτερες προσπάθειες που απαιτούνται για τις ειδικές αυτές ομάδες μαθητών. ¹⁵⁴

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντάει πλέον μέσα στη σχολική τάξη.¹⁵⁵ Η διαπολιτισμική ετοιμότητα ενός εκπαιδευτικού πρέπει μεταξύ άλλων «να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού»¹⁵⁶. Η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και στη συσχέτιση με τους διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη, και στη μείωση των προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών.¹⁵⁷

Έτσι, τα βασικότερα προβλήματα που προκύπτουν από την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με τις δυσκολίες και την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές-μετανάστες, καθώς και με το γεγονός ότι θεωρούν τη διγλωσσία και τη διαφορετικότητα ως εμπόδια για τη μάθηση και την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις, τις εμπειρίες και τη γλώσσα αυτών των μαθητών. Τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολύγλωσση τάξη είναι δυνατό να διακριθούν σε διδακτικά και επικοινωνιακά.¹⁵⁸ Στα διδακτικά προβλήματα ανήκουν η διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής, δεύτερης και ξένης, η δημιουργία κινήτρων, τα οποία να ικανοποιούν όλους τους μαθητές, η διγλωσσία και η δίγλωσση εκπαίδευση, και η παραγωγή διδακτικού υλικού, έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τα προβλήματα επικοινωνίας είναι η αντιμετώπιση

¹⁵⁴ Παντελής Γεωργγιάννης, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών, Στο: Π. Γεωργγιάννης (Επιμ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, σελ. 49-70, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004

¹⁵⁵ Παντελής Γεωργγιάννης, Διαπολιτισμική Επάρκεια - διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., Εισήγηση στην Ημερίδα «Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Οργάνωση ΙΠΟΔΕ, 9 Νοεμβρίου 2005, Πάτρα

¹⁵⁶ Παντελής Γεωργγιάννης, Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., σελ. 63, 2004, Πάτρα

¹⁵⁷ Φ. Κοσσυβάκη, Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Τεύχ. 2, σελ. 37-45, 2002

¹⁵⁸ , Αθ. Λεωνίδας, Μονόγλωσσοι και μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί σε πολύγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας και επικοινωνίας, Εισήγηση στην Ημερίδα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις», Οργάνωση ΙΠΟΔΕ, 2006, Ιωάννινα

προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως η επιθετικότητα, ο ρατσισμός, η ξеноφοβία, οι προκαταλήψεις και η αποδοχή της ετερότητας. Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών και ιδιαίτερα τους γονείς των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, η διαχείριση της σχολικής τάξης, και τέλος οι τρόποι γνωριμίας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και γηγενών μαθητών με την ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Ένα γενικότερο «αξιολογικό μοντέλο», χρήσιμο για να προσδιορίσει κανείς αν η πλειοψηφία των σχολείων, δηλαδή η τυπική εκπαίδευση στο σύνολό της είναι συνδεδεμένη και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτό που δείχνει το κατά πόσο το σχολείο είναι ευέλικτο ως προς τις δομές, κατά πόσο ενσωματώνει σημεία διδασκαλίας που νομιμοποιούν στα μάτια των μαθητών τόσο τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής όσο και τον πολιτισμό και τη γλώσσα των χωρών καταγωγής των μαθητών, και τέλος κατά πόσο ενσωματώνει στο πρόγραμμά του παιδαγωγικές αξίες σχετικές με τη διαπαιδαγώγηση στην ειρήνη, την αλληλεγγύη προς τους αδυνάτους κ.ά. Είναι άμεση ανάγκη να υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια, για να εκτιμηθεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ώστε να χαραχθεί πάραυτα μια διαπολιτισμική σχολική πολιτική: i)ως απασχόληση και φροντίδα που σχεδιάζεται και τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα ιδρύματα και στοχεύει στις ψυχολογικές δυσκολίες ή στις δυσκολίες προσαρμογής του “ξένου μαθητή” που είναι κυρίως γλωσσικές-επικοινωνιακές, ii)ως χώρο εκμάθησης, που απευθύνεται τόσο στους αλλοδαπούς, όσο και στους γηγενείς μαθητές και αφιερώνεται τότε στην αξιολόγηση και τότε στη γνώση των πολιτιστικών στοιχείων των τόπων καταγωγής, και iii)ως το σύνολο εκείνων των σχολικών πρωτοβουλιών, όχι μόνο για την απόκτηση αλλά και για τη σχεδόν καθημερινή ενδοσκόπηση απόψεων, αξιών και συμπεριφορών, ώστε να δημιουργηθεί μια διαπολιτισμική νοοτροπία.

Σύμφωνα με τον Ιωάννη Μεταξά, *“Όσο ποτέ άλλοτε η βαρβαρότητα κυριαρχεί. Και έχει μετατραπεί – μέσα από τη μορφή της επιτήδειας δράσης – σε εργαλείο επικράτησης και κατεξουσίησης. Κάποιες κοινωνίες με βάθος στην παράδοση αντιστέκονται κάπως, αλλά δεν παύουν να υποφέρουν μέσα στον απίστευτο ανταγωνισμό ανάμεσα στο ακαλλιέργητο και στο ουτοπικό. Άλλοι, με ασθενέστερες πολιτιστικές εγγυήσεις, ενδίδουν ευκολότερα στις επιταγές της χρησιμοθηρίας. Γυρίζοντας την πλάτη στη παιδεία λατρεύουν την ειδικευμένη γνώση. Προσχωρούν σε μια νέα «θρησκεία» αλλά χωρίς καμιά ανησυχία για το σε ποιόν*

*αύριο θα απολογηθούν.*¹⁵⁹

Προς το παρόν είναι δύσκολο να βρεθούν μεμονωμένες περιπτώσεις σχετικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής, ακόμη δε και τα ίχνη ανάμεσα στα προαναφερθέντα επίπεδα. Δεν είναι λίγες άλλωστε οι φορές που τα σχολεία προκειμένου να αντιμετωπίσουν επείγουσες εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν ευνοήσει παρεμβάσεις, δίχως να τηρούν τη σειρά προτεραιότητας των δράσεων.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η προετοιμασία τους για να διδάξουν σε παλιννοστούντες, πρόσφυγες και μετανάστες θα πρέπει να δίνει απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως ποιες είναι οι ανάγκες αυτών των μαθητών, πώς μπορεί η διδασκαλία να γίνει ευχάριστη και αποδοτική, πώς μπορούν να αξιοποιηθούν τα βιώματα των μαθητών, αν δεν γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τη γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού τους, τι σημαίνει ομογενείς αλλόφωνοι ή με έλλειψη γλωσσικής επάρκειας μαθητές, πώς μπορεί να ενταχθεί η πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού σε μονόγλωσσο περιβάλλον, χωρίς να χάσουν την ταυτότητα και την αυτοεκτίμησή τους; Έτσι, ο ρόλος των επιμορφωτών είναι: i) να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού και της ιδιαίτερης αντιμετώπισής του, ii) να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και τις ιδιαιτερότητές του και ότι βασική παιδαγωγική αρχή είναι η αξιοποίηση των βιωμάτων των “ξένων μαθητών” και η ατμόσφαιρα της τάξης που θα τους κάνει να νιώθουν άνετα, iii) να τους δώσουν τα βασικά εφόδια, για να αντιμετωπίσουν τυχόν ψυχοπαιδαγωγικά προβλήματα, και τέλος iv) να δώσουν διδακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης σε “ξένους μαθητές”, δηλαδή μαθητές που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους.

3.4α Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation, “melting-pot” perspective) έχει ως βασική του θέση, οι επιμέρους μη κυρίαρχες κουλτούρες να υποχωρούν και όσοι άνθρωποι είναι φορείς αυτών να αφομοιώνονται από τις κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες, χάνοντας τα αρχικά τους χαρακτηριστικά (γλώσσα, θρησκεία, ενδυμασία, συνήθειες κλπ.). Αυτό έχει

¹⁵⁹ Ιωάννης Μεταξάς, Ομότιμος Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου, Τακτικό Μέλος της Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Επιστημών, Αισθητικός Πολιτισμός: Αναγκαιότητα ή Ουτοπία. Βλ.: Πολιτισμός, Επικοινωνία ή Παγκοσμιοποίηση, Κ.Πετράκης, Εκδ. ΚΕΡΚΥΡΑ, 2011

ως αποτέλεσμα να μην διακρίνεται πλέον η διαφορετικότητά τους. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυφυλετικής κοινωνίας.¹⁶⁰ Η αφομοιωτική πολιτική κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Κυριάρχησε κυρίως στην Αμερική, ωστόσο εγκαταλείφθηκε ως στενά εθνοκεντρική προσέγγιση που δεν αξιοποιεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των μεταναστών, καθώς απαιτεί από αυτούς να διαγράψουν την ταυτότητά τους και να υιοθετήσουν μια άλλη.

Υπάρχουν τέσσερις βασικοί τύποι αφομοίωσης:¹⁶¹ i) πολιτιστική αφομοίωση: Όταν μια ομάδα υιοθετεί τα πολιτιστικά μοντέλα της κοινωνίας που τη φιλοξενεί. ii) δομική αφομοίωση: Όταν η μεταναστευτική ομάδα εισχωρεί σε μεγάλους αριθμούς σε διάφορες βασικές ομάδες της κοινωνίας που τη φιλοξενεί, όπως κοινωνικούς ομίλους, κλίκες και άλλες παρεμφερείς. iii) συγχώνευση: Όταν γίνεται μεγάλος αριθμός γάμων μεταξύ των δύο ομάδων. iv) πλήρης ταύτιση: Όταν η νέα ομάδα αναπτύσσει μια αίσθηση κοινής ταυτότητας με την κοινωνία που τη φιλοξενεί.

Το αποτέλεσμα της επαφής πολλών ομάδων διαφορετικής εθνικής καταγωγής είναι η μεταξύ τους σταδιακή ανάμιξη. Έτσι μπορεί να δημιουργηθούν νέοι λαοί, οι οποίοι είναι τόσο διαφορετικοί από την αρχική κοινωνία που δέχτηκε τους μετανάστες, όσο και από τις διάφορες μειονότητες που συγχωνεύθηκαν. Αντιπροσωπευτικά παραδείγματα είναι οι Η.Π.Α., η Βραζιλία και η Αργεντινή.¹⁶²

Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε για πολλά χρόνια στην Αμερική, στο πλαίσιο του οποίου στόχος ήταν να δημιουργηθεί μια Αμερικάνικη κουλτούρα κοινή για όλους, μέσα στην οποία αφομοιώθηκαν οι κουλτούρες όλων των ομάδων των ανθρώπων που ζούσαν στην Αμερική. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, τα μέλη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων γίνονται αποδεκτά μόνο εφόσον εγκαταλείψουν την παράδοσή τους, τους τρόπους συμπεριφοράς της ομάδας τους, τη γλώσσα τους και γενικώς όλα τα στοιχεία της ταυτότητας που παραπέμπει στην καταγωγή τους. Τα στοιχεία που προσδίδουν ή μαρτυρούν πολιτισμικές διαφορές απορρίπτονται, καθώς είτε θεωρούνται κατώτερα είτε εκλαμβάνονται ως απειλή της εθνικής ή κοινωνικής συνοχής.¹⁶³

Η αφομοιωτική προσέγγιση στην εκπαίδευση είχε ως εξής. Υπήρχε η άποψη ότι τα

¹⁶⁰ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 218 1997, Αθήνα

¹⁶¹ Romolo Gandolfo, Το γλωσσάρι της μετανάστευσης, Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 16.06.1991

¹⁶² Romolo Gandolfo, Το γλωσσάρι της μετανάστευσης, Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 16.06.1991

¹⁶³ Bennett C.I., Comprehensive multicultural education: Theory and Practice, Pearson Education, Inc. 2003, Boston

προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων ήταν προσωρινά και σχετίζονταν με το “πολιτισμικό σοκ” και την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό.¹⁶⁴ Για το λόγο αυτό βασική πρακτική στο πλαίσιο της αφομοιωτικής προσέγγισης, ήταν τα παιδιά των αυτών των ομάδων να κατανέμονται σε περισσότερα σχολεία -στη βάση της οδηγίας ότι δεν έπρεπε να υπερβαίνουν το 30% του συνολικού αριθμού των μαθητών κάθε τάξης., ώστε να μην γκετοποιηθούν σε ειδικά σχολεία.

Το κύριο ζήτημα ήταν να μην προβάλλονται οι επιμέρους κουλτούρες και η συνεισφορά τους, αλλά να αναγνωρίζεται η αξία μόνο της κυρίαρχης κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Το σχολείο μάλιστα έδινε έμφαση στη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, εφαρμόζοντας μια μονο-γλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση με άξονα την εθνική γλώσσα και τον εθνικό πολιτισμό της χώρας υποδοχής, προκειμένου τα παιδιά να συμμετέχουν σε ένα κοινό εθνικό πολιτισμό. Έτσι, στο πλαίσιο της βασικής αρχής “όλοι αντιμετωπίζονται το ίδιο” επειδή θεωρείται ότι η προώθηση των εθνικών γλωσσών και πολιτισμών και η ενίσχυση των εθνικών δεσμών διαιωνίζουν τη χαμηλή κοινωνική θέση των εθνικών ομάδων, δημιουργούν εθνικές πολώσεις και θέτουν σε κίνδυνο τη συνοχή του εθνικού κράτους, πρώτιστος στόχος για τους μαθητές μετανάστες ήταν να κατακτήσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής μέσα από την εντατική διδασκαλία της. Επιπροσθέτως υπήρχε η άποψη ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων γίνεται σε βάρος της επίσημης γλώσσας του κράτους και του σχολείου και αυτό έχει συνέπειες στην σχολική τους επίδοση και την επαγγελματική τους αποκατάσταση.¹⁶⁵

3.4β Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται βέβαια τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της, αποτελώντας έτσι μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας.¹⁶⁶ Αυτό σημαίνει ότι οι μεταναστευτικές ομάδες αναγνωρίζονται ως πολιτισμικοί πυρήνες που έχουν τη δική τους θέση μέσα στην κυρίαρχη κουλτούρα. Ο όρος μάλιστα της ενσωμάτωσης υιοθετήθηκε επίσημα από την

¹⁶⁴ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 215, 1997, Αθήνα

¹⁶⁵ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 221-222, 1997, Αθήνα

¹⁶⁶ Παντελής Γεωργιογιάννης, Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σελ. 46-47, Εκδ. Gutenberg, 1997, Αθήνα

UNESCO το 1956, και υπονοεί ότι οι εθνικές μειονότητες και οι μεταναστευτικές ομάδες έχουν γίνει μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας, χωρίς όμως να έχουν χάσει τελείως τη δική τους ταυτότητα.¹⁶⁷

Η πολιτική της ενσωμάτωσης (integration policy) αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960, όταν όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και πολιτικοί φορείς διαπίστωναν ότι απαιτούνται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση τους στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία.¹⁶⁸ Κύριος στόχος πάντα είναι η κοινωνική συνοχή καθώς και η προάσπιση των κυρίαρχων πολιτισμικών και όχι μόνο αξιών της χώρας υποδοχής.¹⁶⁹ Παρατηρούμε λοιπόν, πως στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η υπάρχουσα παράδοση αυτών των ομάδων αποτελεί μέρος της νέας κοινής εθνικής ταυτότητας.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση το μοντέλο της ενσωμάτωσης περιλαμβάνει την εκμάθηση της εθνικής γλώσσας των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, αλλά και ειδικά προγράμματα τόσο για τη σχολική όσο και για την κοινωνική ενίσχυση των μαθητών μεταναστών, ώστε να ενταχθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα στο σχολείο και την κοινωνία. Οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, θεωρούν ότι, δεν φτάνει μόνο η κατάκτηση της επίσημης γλώσσας της χώρας, αλλά απαιτείται μια παρέμβαση με προγράμματα που θα διευκολύνουν τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Η γνώση, ειδικότερα, των ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων σε τρόπους ζωής, πολιτισμικές παραδοχές, θρησκευτικές πεποιθήσεις κτλ., που θα μπορούσε να διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και να αποτρέψει λάθη από άγνοια.¹⁷⁰ Με αυτό τον τρόπο ο κυρίαρχος πολιτισμός παραμένει το επίκεντρο και ο άξονας σχεδιασμού της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της οποίας η γλωσσική και πολιτισμική προέλευση των

¹⁶⁷ Romolo Gandolfo, Το γλωσσάρι της μετανάστευσης, Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 16.06.1991

¹⁶⁸ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, 1997, Αθήνα

¹⁶⁹ Χρ. Γιανναράς, “Το αίτημα της κοινωνικής συνοχής είναι αίτημα διυπόστατο σε σχηματοποιήσεις, που απηχεί ωστόσο πραγματικές ανάγκες προστασίας της λειτουργικότητας των σχέσεων σε κάθε οργανωμένη συμβίωση. Δεν υπάρχει κοινωνία που να συγκροτείται από άτομα με εξομοιωμένες συμπεριφορές, πεποιθήσεις, συνήθειες. Υπάρχουν όμως σε κάθε κοινωνία κάποιοι κοινοί άξονες που λειτουργούν ενοποιητικά, εξασφαλίζουν τις αναγκαίες και ικανές συνθήκες για την πραγματοποίηση σχέσεων κοινωνίας: σχέσεων οικονομικών, εργασιακών, κοινωνικής αλληλεγγύης, κοινής άμυνας σε εξωτερικές απειλές, εκπαιδευτικής κατάρτισης, ακόμα και ψυχαγωγίας. Τέτοιους άξονες κοινωνικής συνοχής φαίνεται να δημιουργεί – σε βιωματικό επίπεδο προγενέστερο και των υλικών συμφερόντων – ο επιχώριος σε κάθε κοινωνία πολιτισμός. Δηλαδή, πολύ ρεαλιστικά, την ιεράρχηση των αναγκών –ποια ανάγκη πρωτεύει και ποια ακολουθεί.” Εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 12.1.1997

¹⁷⁰ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 225, 1997, Αθήνα

μαθητών γίνεται σεβαστή, χωρίς να έχει κεντρική θέση, στο όνομα της πολιτισμικής ομοιογένειας της κοινωνίας.

Αξίζει να τονιστεί πως μετέχοντας στην εκπαίδευση μέσω του μοντέλου της ενσωμάτωσης οι μαθητές-μετανάστες καλούνται να ανταποκριθούν στα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού και με βάση αυτά να αξιολογηθούν. Επίσης η πολιτισμική ετερότητα γίνεται μεν αποδεκτή, όμως ο σεβασμός και η ανοχή των πολιτισμικών διαφορών αφορά σε θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, μουσική, γιορτές κ.ά., δηλαδή στοιχεία που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Στην Ευρώπη, και ιδιαίτερα στη Γαλλία, τα όρια διάκρισης μεταξύ αφομοιωτικού μοντέλου και μοντέλου ενσωμάτωσης είναι τόσο δυσδιάκριτα, ώστε κάποιοι μιλούν για απλή μετεξέλιξη του όρου “αφομοίωση” σε “ενσωμάτωση”.¹⁷¹

3.4γ Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο του πολυπολιτισμού, του πολιτισμικού πλουραλισμού (pluralism perspective) όσοι είναι φορείς μιας μη κυρίαρχης κουλτούρας μπορούν να διατηρούν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα έθιμα, και παράλληλα να υιοθετούν και στοιχεία της κυρίαρχης κουλτούρας.

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εδράζει στην άποψη ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός είναι στοιχείο υγιές που τονώνει την κοινωνία και προάγει την ισότητα και τον αλληλοσεβασμό, στοιχεία απολύτως αναγκαία για την πρόοδο και την ειρήνη στην ανθρωπότητα. Αναγνωρίζει όλες τις πολιτισμικές ομάδες ως ίσες και ως εξίσου σημαντικές από πλευράς συνεισφοράς στον πολιτισμό. Το κεντρικό νόημα του πολυπολιτισμού είναι η προσπάθεια οι άνθρωποι να δέχονται τη διαφορετικότητα, ξεπερνώντας εμπόδια και περιορισμούς που δεν τους επιτρέπουν να βλέπουν τις μεταξύ τους ομοιότητες.

¹⁷¹ Γ. Νικολάου, “Στη Γαλλία, εξάλλου, η ενσωμάτωση των μεταναστών, όπως και του συνόλου του πληθυσμού, πραγματοποιήθηκε μέσα από το πολιτικό πλάνο το οποίο δομήθηκε πάνω στις αξίες που ενσαρκώθηκαν από τη Γαλλική Επανάσταση και στρέφονταν γύρω από την ατομική ιδέα του «πολίτη». Αυτή η πολιτική δεν έθετε ως προϋπόθεση την κατάργηση όλων των ιδιαιτεροτήτων των πληθυσμών που προοδευτικά ενσωματώθηκαν στο γαλλικό έθνος. Έτσι λοιπόν, στη Γαλλία τουλάχιστον, οι όροι «αφομοίωση» και «ενσωμάτωση» είναι, σε ό,τι αφορά την πολιτική απέναντι σε μετανάστες και αλλοδαπούς, περίπου ταυτόσημοι.” Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, σελ 124-125, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, Αθήνα.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποτελείται από τέσσερις βασικές διαστάσεις: i) την πολυπολιτισμική ικανότητα η οποία είναι μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει ικανότητες για να αντιλαμβάνεται, να αξιολογεί και να επιλύει προβλήματα με πολλαπλούς τρόπους, μαθαίνοντας έτσι να κατανοεί και να διαπραγματεύεται τη διαφορετικότητα, να κατανοεί τη διαφορετική οπτική ενός άλλου ανθρώπου, και να επικοινωνεί με ανθρώπους από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, ii) την παιδαγωγική της ισότητας, η οποία στοχεύει στην εξασφάλιση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή εθνικο-πολιτισμικής καταγωγής, επιχειρώντας να εξαλείψει παράγοντες που έμμεσα και αφανώς υπονομεύουν την ίση αντιπροσώπευση στην εκπαίδευση όλων, iii) την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος με σκοπό να εμπλουτιστεί με δραστηριότητες που αναπτύσσουν στους μαθητές την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να επισημαίνουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα σε προφορικά και γραπτά κείμενα, έχοντας ως κύριες απαιτήσεις το άνοιγμα ώστε να μην είναι μονοπολιτισμικό και τον εμπλουτισμό με νέες πληροφορίες που θα δείχνουν τη συνεισφορά όλων των πολιτισμικών ομάδων, iv) την κοινωνική δικαιοσύνη ως διδακτικό σκοπό που προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών του, να μην έχει στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο, την εθνικότητα, ώστε να προάγει την κατανόηση και τη γνώση για τις ιστορικές ρίζες που έχουν τα φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων.¹⁷²

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, εμφανίστηκε τη δεκαετία του '70 και ήρθε να αντικαταστήσει τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης που κυριάρχησαν την προηγούμενη δεκαετία, στον τομέα της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, είναι βασικό τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς έτσι ώστε να μην καταλαμβάνονται από προκαταλήψεις και ρατσιστικές στάσεις.

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαίδευση έχει πολύ ευρύτερους στόχους να επιτελέσει από την απλή ενσωμάτωση των μαθητών σ' έναν κοινό πολιτισμό. Γι' αυτό το λόγο τονίζουν ότι αυτός ο κοινός πολιτισμός, μπορεί να είναι πιο ευέλικτος και λιγότερο προκατειλημμένος.¹⁷³ Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα να βοηθήσει στην ανάπτυξη πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

¹⁷² Ameny- Dixon, G. M. , Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective, 2004, Electronic copy 2008 from: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>

¹⁷³ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 217, 1997, Αθήνα

που στόχευαν στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων. Κύριο χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών ήταν η διδασκαλία του εθνικού πολιτισμού των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων, πέραν της κυρίαρχης, με το σκεπτικό ότι η γνώση αυτή από τη μία θα ενίσχυε την αυτοαντίληψη των μαθητών μεταναστών, κάτι το οποίο με τη σειρά του θα βοηθούσε στη σχολική τους επίδοση, και από την άλλη θα περιόριζε τις προκαταλήψεις από την πλευρά των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έχει κάποια κεντρικά στοιχεία τα οποία είναι τα εξής: i) η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ii) η διδασκαλία ενός πυρήνα αξιών (αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας, σεβασμός της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας), iii) η καλλιέργεια πολύπλευρης ιστορικής γνώσης και η συνακόλουθη ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, iv) η καλλιέργεια πολυπολιτισμικών ικανοτήτων και ιδιαιτέρως της ικανότητας να εξετάζει κανείς εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα είτε γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου, v) η καλλιέργεια στάσεων ενάντια στο ρατσισμό, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις και τέλος vi) η ενίσχυση της επίγνωσης για την αλληλεξάρτηση των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο.

3.4δ Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εδράζει στην άποψη ότι είναι η απλουστευμένη αντιμετώπιση η διδασκαλία της γλωσσικής και πολιτισμικής παράδοσης των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, η οποία έχει στόχο την ενίσχυση της αυτοαντίληψής τους και τον περιορισμό των προκαταλήψεων. Σύμφωνα με την αντιρατσιστική προσέγγιση χρειάζονται σοβαρές αναλύσεις του θεσμικού ρατσισμού που θυματοποιεί τις μειονεκτούσες ομάδες. Έτσι, εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων. Βασικός στόχος είναι η μείωση του ρατσισμού σ' όλους τους κοινωνικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου προφανέστατα και του σχολείου.¹⁷⁴

Η αντιρατσιστική προσέγγιση (anti-racist approach) αναπτύχθηκε στα μέσα του '80, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές της άσκησαν κριτική στην

¹⁷⁴ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, 1997, Αθήνα

πολυπολιτισμική εκπαίδευση υποστηρίζοντας ότι απέτυχε να διαμορφώσει τους όρους για σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων, επειδή αγνόησε το ρατσισμό που υπάρχει στη δομή και τους θεσμούς της κοινωνίας.¹⁷⁵ Γι' αυτό, η αντιρατσιστική προσέγγιση στρέφεται σε αναλύσεις θεμάτων σχετικών με το ρατσισμό και τις διακρίσεις στην κοινωνία. Η καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού τέθηκε στη βάση των παρεμβάσεων, για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων μέσα και έξω από το σχολείο.

Στόχος της αντιρατσιστικής παιδείας είναι η μόρφωση όλων των μαθητών ώστε να μπορούν να αντικρούσουν το ρατσισμό και να αυξήσουν την πρόσβαση σε ευκαιρίες, αναπτύσσοντας τακτική και μεθόδους που εξαλείφουν οποιοδήποτε είδος ρατσισμού.¹⁷⁶ Ο Brandt¹⁷⁷ θέτει ως θεμελιώδεις στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης τους εξής: i) την ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους νέους ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, που θα επιτευχθεί μόνο μέσω του ριζικού μετασχηματισμού των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα (άρα το εκπαιδευτικό σύστημα ως έχει σήμερα δεν μπορεί να παρέχει ισότητα για όλους), ii) τη δικαιοσύνη στην εκπαίδευση καθώς το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σ' όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σ' όλα όσα η κοινωνία μπορεί προσφέρει για το καλό του κάθε ατόμου και της χώρας συνολικά, iii) την απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και από την κυριαρχία του ρατσισμού. Στο πλαίσιο του αντιρατσιστικού μοντέλου σημαντική θέση κατέχουν οι παρεμβάσεις που έχουν στόχο τον παραμερισμό των ρατσιστικών στοιχείων από τα προγράμματα σπουδών.

3.4ε Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Στην Ελλάδα συναντώνται πολλές διαφορετικές εκδοχές για τη διαπολιτισμικότητα, πράγμα που συμβαίνει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.¹⁷⁸ Με τον όρο διαπολιτισμός δεν εννοούμε ένα σύνολο περισσότερων πολιτισμών, αλλά μια κριτική ολοκλήρωση πολιτισμών, πρόθυμων να συναντηθούν και να συγκριθούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να δανειστούν αμοιβαίες λέξεις, ιδέες, υποθέσεις, φαντασίες και ουτοπίες, και να

¹⁷⁵ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, 1997, Αθήνα

¹⁷⁶ Romolo Gandolfo, Το γλωσσάρι της μετανάστευσης, Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 16.06.1991

¹⁷⁷ The Realization of Anti-racist Teaching, Brandt, G., The Palmer Press, 1986, London

¹⁷⁸ M.Damanakis, European and Intercultural Dimension in Greek Education, European Educational Research Journal, τόμ. 4, τεύχ. 1, σελ. 79-88, 2005

προσθέσουν στα οικεία σύμβολα, άλλα σύμβολα άλλων πολιτιστικών συστημάτων.

Ο όρος διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει το δυναμικό χαρακτήρα της, τη στιγμή που πολλοί πολιτισμοί έρχονται σε σύγκρουση. Η διαπολιτισμικότητα, από εκπαιδευτικής σκοπιάς, επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές με την ευθύνη, να διευκολύνουν τη λύση των προβλημάτων.¹⁷⁹ Σαφώς και δεν μπορούμε να αποφύγουμε την αλληλεπίδραση των τρόπων ζωής που μας επιβάλλει η μετανάστευση σε σχέση με τις ανθρώπινες ομάδες, που είναι διατεθειμένες να χάσουν μέρος της αυτονομίας τους. Οι πολιτισμοί, όταν έρχονται σε επαφή έχουν ένα δυναμικό χαρακτήρα και συχνά είναι διατεθειμένοι να ανοιχθούν αμοιβαία προς τους άλλους πολιτισμούς. Το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας και των εκπαιδευτικών πολιτικών που ακολουθούνται σ' ένα διεθνές πλαίσιο, είναι αυτό που εντοπίζεται σε μια ενδιάμεση κατάσταση, ανάμεσα στην πλήρη «απορρόφηση» ή «αφομοίωση» των μειονοτικών πολιτισμών από πλευράς του κυρίαρχου πολιτισμού, ή στην πλήρη περιθωριοποίησή τους.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση (intercultural approach) αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '80, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών που ενισχύουν όλο και περισσότερο τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σύγχρονων κοινωνιών έδωσαν περαιτέρω ώθηση στο διαπολιτισμικό μοντέλο. Την ίδια στιγμή η αποτυχία του μοντέλου της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης έκανε επιτακτική την ανάγκη για νέους προσανατολισμούς.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο δόκιμος όρος τον οποίο χρησιμοποιούν έκτοτε, κατά κόρον, το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων κείμενα τους. Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση νοείται η αρχή που διαπερνά όλο το σχολικό πρόγραμμα αλλά και ως στόχο και δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία.¹⁸⁰

Η αναγκαιότητα ριζικών παρεμβάσεων με στόχο τον παραμερισμό των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού και των διακρίσεων τόσο στο ατομικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο της δομής και των θεσμών της κοινωνίας, κρίνονται απαραίτητες βάσει του διαπολιτισμικού μοντέλου. Τρία είναι τα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: i)

¹⁷⁹ Π. Μπερελής, Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, Εκδ. Apiroshora, 2001, Αθήνα.

¹⁸⁰ Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 217, 1997, Αθήνα

το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, ii) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και τέλος iii) το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών.¹⁸¹ Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση έχει ως κύριο χαρακτηριστικό ότι απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού περιλαμβάνοντας δηλαδή και τους γηγενείς μαθητές, καθώς στοχεύει στο να εδραιωθεί μια σχέση αμοιβαίας συνεργασίας, ανταλλαγής και κατανόησης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Ο όρος διαπολιτισμός συνδέεται άμεσα με το πολιτισμικό άνοιγμα μέσα στο περιβάλλον της πολιτισμικής ποικιλίας, μιας κοινωνίας πολυποίκιλης. Τα καινούργια προγράμματα των σχολείων πρέπει να φέρουν ένα στόχο ανοίγματος προς άλλες κουλτούρες, ανοίγματος απαραίτητου καθώς πλέον όλα περνούν σε μία διεθνή κλίμακα. Η παρουσία των ξένων μαθητών αποτελεί από αυτή την άποψη μία γέφυρα με το διαφορετικό. Τα παιδιά πρέπει πολύ νωρίς να έχουν συνείδηση της κουλτούρας τους και να αντιλαμβάνονται την παρουσία άλλων πολιτισμών μέσα από διάφορους διαύλους. Τα παιδιά θα πρέπει να νιώθουν τις ταυτότητες και τις διαφορές, ιδιαίτερα μέσω των μύθων, των διηγημάτων και των γιορτών, των έργων τέχνης, του χορού και της μουσικής. Μέσα στην καθημερινή ζωή αλλά και στο σχολείο θα πρέπει να διδαχθούν και να καλλιεργηθούν οι αρετές που φτιάχνουν μια κοινωνία πολιτισμένη και δημοκρατική. Η αναζήτηση της αλήθειας και η πίστη μέσα στην ανθρώπινη λογική, η διανοητική αυστηρότητα και η έννοια της υπευθυνότητας, η εκτίμηση του εαυτού σου, του "άλλου", το πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας, η άρνηση των ρατσισμών, η αναγνώριση του παγκόσμιου παράγοντα μέσα στις διαφορετικές κουλτούρες.¹⁸²

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, βάση της Έκθεσης του Συμβουλίου της Ευρώπης του 1986 για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών¹⁸³ αναφέρει ως βασικά χαρακτηριστικά τα εξής: i) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, ii) πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, iii) διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, iv) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και

¹⁸¹ Μ. Δαμανάκης, Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση σελ 103, Εκδ. Gutenberg, 1997, Αθήνα

¹⁸² Ομάδα Ad Hoc (Rapport Francais), Γαλλική αναφορά για τη μετανάστευση, Εθνική Έκθεση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1992

¹⁸³ Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasbourg 1986, Τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, Βλ.Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 239-240, 1997, Αθήνα

υποδοχής, ν) δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής, vi) προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, ν) διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία εξετάζονται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες και τέλος vi) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

3.5 Ο ρόλος των ΜΚΟ

"Είναι καιρός να συνειδητοποιήσει ο καθένας μας πως η Ευρώπη δεν διοικείται μόνο από ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα, αλλά επίσης από εθνικές, περιφερειακές και τοπικές αρχές- και από την κοινωνία των πολιτών".

είπε ο πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹⁸⁴ Romano Prodi σε λόγο του στις 6 Απριλίου του 2000, τονίζοντας πέραν όλων των άλλων, τη σημασία που πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση.¹⁸⁵ "Η Ευρώπη πρέπει να χτιστεί από τους πολίτες για τους πολίτες", ήταν το καταληκτικό μήνυμα του λόγου του, δίνοντας έτσι έστω και προφορικά την συναίνεση του στις πράξεις της Κοινωνίας των Πολιτών και περαιτέρω στις ΜΚΟ ως αντιπροσώπους αυτής.

Η παρουσία των ΜΚΟ¹⁸⁶ αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι τόσο της εθνικής όσο και της παγκόσμιας Κοινωνίας των Πολιτών. Αρχικά προέκυψαν ως αίτημα συλλογικής έκφρασης και δράσης, ως ένας κοινωνικός χώρος έξω από τη συμβατική πολιτική δράση. Σταδιακά ωστόσο μετατράπηκαν σε ουσιαστικούς φορείς διαμεσολάβησης ανάμεσα στους πολίτες και το κράτος. Η εκχώρηση εξουσιών σε αυτές τόσο από τα κράτη όσο και

¹⁸⁴ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προασπίζει τα συμφέροντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως συνόλου. Υποβάλλει νομοσχέδια στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μεριμνά για την ορθή εφαρμογή της νομοθεσίας της ΕΕ από τα κράτη μέλη. Αποτελεί θεσμικό όργανο της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμμετέχοντας στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Συνεργάζεται με τα κράτη-μέλη ώστε να εξασφαλιστεί ότι οι στόχοι είναι κοινοί για όλους και οι προσπάθειες για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας στην εκπαίδευση επιτυχείς.

Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται από το 2002 με τα κράτη μέλη για την επίτευξη του στόχου της Βαρκελώνης, σύμφωνα με τον οποίο οι πολίτες πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν σε δύο ακόμη γλώσσες πέραν της μητρικής τους. Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναπτύξει ένα δείκτη γλωσσικής ικανότητας, έχει καθορίσει στρατηγικές δράσεις και συστάσεις για την ενίσχυση της πολυγλωσσίας, ενώ συμπεριέλαβε τη γνώση ξένων γλωσσών στις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση.

¹⁸⁵ http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-00-124_en.htm

¹⁸⁶ Στην Ελλάδα μεταφράζουμε τον αγγλικό όρο «non-governmental organizations» ως «μη-κυβερνητικές οργανώσεις». Πρόσφατα μάλιστα ο όρος «μη-κυβερνητικές οργανώσεις» έκανε την εμφάνισή του και στην ελληνική νομοθεσία, στο ν. 2731/1999 για την αναπτυξιακή βοήθεια (άρθρα 10 έως 17) και στο ν. 2646/1998 για την ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας (άρθρο 12).

από τους διεθνείς οργανισμούς είναι η πλέον θετική εξέλιξη ως προς την ουσιαστική ενδυνάμωση νέων βαθμίδων διακυβέρνησης σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.¹⁸⁷

Σύντομο ιστορικό πλαίσιο ΜΚΟ

Το 1945, στο άρθρο 71¹⁸⁸ του Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών επισημοποιήθηκε και η συμμετοχή των ΜΚΟ στις διαδικασίες και τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών. Η UNESCO και ο Π.Ο.Υ. προέβλεψαν ρητά τη συμμετοχή των ΜΚΟ στα καταστατικά τους. Από τη δεκαετία του 1970 ο ρόλος των ΜΚΟ ενισχύθηκε πάλι και καταλάμβαναν ρόλους-κλειδιά σε μια σειρά από διασκέψεις του ΟΗΕ: από τη Διάσκεψη της Στοκχόλμης για το Περιβάλλον, το 1972, σε αυτήν για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη του Ρίο (UNCED), το 1992, όπου οι ΜΚΟ ήταν ενεργές τόσο στην προετοιμασία όσο και στην διενέργεια της συνδιάσκεψης, στην οποία ενεκρίθησαν μια σειρά από πολιτικές δηλώσεις σχετικά με το ρόλο των ΜΚΟ στο πλαίσιο του συστήματος των Ηνωμένων Εθνών στην πολιτική και το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση.¹⁸⁹

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι ΜΚΟ καλωσορίστηκαν από τη διεθνή κοινότητα ως οι φορείς που θα έφερναν νέες λύσεις στα μακροχρόνια προβλήματα ανάπτυξης που χαρακτηρίζονταν από αναποτελεσματικές κρατικές ενισχύσεις και αναποτελεσματικά έργα ανάπτυξης. Στο πλαίσιο της προσπάθειας για την απελευθέρωση των οικονομιών, οι ΜΚΟ θεωρήθηκαν ως μία αποδοτική εναλλακτική λύση στην παροχή υπηρεσιών από αυτή του δημοσίου τομέα. Ο Cernea¹⁹⁰, ήδη από το 1988, υποστήριξε ότι οι ΜΚΟ συμπυκνώνουν *“μια φιλοσοφία που αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των ανθρώπων στις αναπτυξιακές πολιτικές”* και ότι αυτό μαζί με ορισμένους άλλους παράγοντες, προσδίδει σε αυτές συγκριτικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τις κυβερνήσεις. Σε ορισμένους όμως κύκλους δημιουργείτο η πεποίθηση ότι οι ΜΚΟ αποτελούν απλώς μία άμεση λύση στα αναπτυξιακά προβλήματα. Αυτό οδήγησε σε ένα κύμα δυσπιστίας κατά των ΜΚΟ από το τέλος της δεκαετίας του 1990, όταν άρχισε ιδίως να αποδεικνύεται για ορισμένους ότι

¹⁸⁷ Meyer, C., The political economy of NGOs and Information Sharing., World Development, Vol 25 (7), 1997

¹⁸⁸ Άρθρο 71: Το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο μπορεί να αποφασίζει να συμβουλευέται μη κυβερνητικούς οργανισμούς που ασχολούνται με θέματα της αρμοδιότητάς του. Τέτοιες αποφάσεις μπορούν να αναφέρονται σε διεθνείς οργανισμούς και, όταν το απαιτούν οι περιστάσεις, σε εθνικούς οργανισμούς, ύστερα από συνεννόηση με το ενδιαφερόμενο Μέλος των Ηνωμένων Εθνών.

¹⁸⁹ David Lewis, Nongovernmental Organizations, Definition and History, Encyclopedia of Civil Society, London School of Economics and Political Science, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg, 2009

¹⁹⁰ , Cernea, Michael M., Nongovernmental organizations and local development., World Bank discussion papers ; no.WDP,40.Washington,DC:TheWorldBank.,1998
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2000/08/26/000009265_3980203115128/Rendered/PDF/multi_page.pdf

στέκονταν μόνο εν μέρει στο ύψος των περιστάσεων των εξωπραγματικά υψηλών προσδοκιών.¹⁹¹

Στη σύγχρονη εποχή, η επιρροή τους είναι τόσο σημαντική ώστε το 2004, ο Γενικός Γραμματέας του ΟΗΕ Κόφι Ανάν συνέστησε μια ομάδα εμπειρογνομόνων η οποία κλήθηκε να διατυπώσει συστάσεις για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κοινωνίας των πολιτών και των Ηνωμένων Εθνών. Από αυτήν προέκυψε η γνωστή «Έκθεση Cardoso»¹⁹²

Στο πλαίσιο του ΟΗΕ, σχεδόν όλα τα είδη ιδιωτικών οργανώσεων μπορούν να αναγνωριστούν ως μη κυβερνητικές οργανώσεις, αρκεί να μην ελέγχονται από την κυβέρνηση, να μην επιδιώκουν να καταλάβουν την εξουσία, να μην είναι κερδοσκοπικές ή εγκληματικές.¹⁹³ Συγκεκριμένα, κατηγοριοποιεί τις ΜΚΟ σύμφωνα με τις εξής δραστηριότητες: i) Εκπροσώπηση (οργανώσεις που εκφράζουν τις ανησυχίες των πολιτών), ii) Υπεράσπιση (οργανώσεις που ασκούν πίεση για συγκεκριμένα ζητήματα), iii) Στήριξη (οργανώσεις που στηρίζουν το έργο άλλων μη κυβερνητικών οργανώσεων), iv) Παροχή υπηρεσιών (οργανώσεις που υλοποιούν αναπτυξιακά και ανθρωπιστικά προγράμματα. Μάλιστα υπάρχουν και κάποια βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την ταυτότητα των ΜΚΟ¹⁹⁴, όπως η θεσμική του οντότητα, το γεγονός ότι είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας, επίσης ότι είναι θεσμικά ανεξάρτητες από το κράτος και τα πολιτικά κόμματα, κάτι το οποίο συνεπάγεται την αυτονομία και την ανεξαρτησία τους. Τέλος έχουν εθελοντικό χαρακτήρα, δεν αποφέρουν οικονομικά οφέλη στα στελέχη τους και αντιπροσωπεύουν κοινωνικές ομάδες, οι οποίες δραστηριοποιούνται με τη δική τους βούληση για την οργάνωση βοήθειας έναντι τρίτων ή την προώθηση ορισμένων γενικών αρχών.¹⁹⁵

Ο Κόφι Ανάν ζήτησε την πραγματοποίηση μιας έκθεσης την άνοιξη του 2003¹⁹⁶, που θα αναθεωρούσε τις υφιστάμενες διαδικασίες και πρακτικές στο πλαίσιο του ΟΗΕ, οι οποίες επηρεάζουν τη συμμετοχή των ΜΚΟ. Ο στόχος ήταν να υποβληθούν προτάσεις πάνω σε

¹⁹¹ Lewis D., *The management of non-governmental development organizations* (2nd ed.), London, Routledge, 2007

¹⁹² 6A/ 58/817

¹⁹³ Χ. Φραγκονικολόπουλος, *Ο παγκόσμιος ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων*, σελ. 38, εκδόσεις Σιδέρη, 2007, Αθήνα

¹⁹⁴ Χ. Φραγκονικολόπουλος, *Ο παγκόσμιος ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων*, σελ. 38, εκδόσεις Σιδέρη, 2007, Αθήνα

¹⁹⁵ Leon Gordenker and Thomas Weiss, *Pluralizing Global Governance: Analytical Approaches and Dimensions*, Edited by: L. Gordenker and Th. Weiss, NGOs, The UN and Global Governance, Boulder, p.17-47, Co: Lynne Rienner Publishers, 1996

¹⁹⁶ Λόγω της ολοένα αυξανόμενης αλληλεπίδρασης μεταξύ της κοινωνίας των πολιτών και του ΟΗΕ.

αλλαγές που απαιτούνται στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών, ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο των σχέσεων και να γίνει ευκολότερη και πιο αποτελεσματική η συμμετοχή των ΜΚΟ. Η έκθεση επιβεβαίωσε τη σημασία της σχέσης μεταξύ των ΜΚΟ και των Ηνωμένων Εθνών, δηλώνοντας ότι η αυξημένη συμμετοχή θα μπορούσε να βοηθήσει τα Ηνωμένα Έθνη να κάνουν καλύτερη δουλειά, να προωθήσουν τους παγκόσμιους στόχους τους, να γίνουν πιο δεκτικά, να ανταποκριθούν στις ανησυχίες των πολιτών και να συγκεντρώσουν μεγαλύτερη στήριξη της κοινής γνώμης.¹⁹⁷ Η έκθεση παρέχει τριάντα προτάσεις, που καλύπτουν θέματα που κυμαίνονται από την ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ της κοινωνίας των πολιτών και του Συμβουλίου Ασφαλείας, μέχρι και τον εξορθολογισμό της διαδικασίας διαπίστευσης.

Η Έκθεση Cardoso παρουσιάστηκε στη Γενική Συνέλευση κατά τη διάρκεια της 58ης Συνόδου της και ακολούθησε μια έκθεση από τον Γενικό Γραμματέα κατά τη διάρκεια της 59ης συνόδου της Γενικής Συνέλευσης, το Σεπτέμβριο του 2004. Στην έκθεσή του, ο Κόφι Ανάν επιχείρησε να εκτελέσει τις απαραίτητες αλλαγές για την αύξηση της συμμετοχής των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών. Όπως ανέφερε: “η επίτευξη των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας θα εξαρτηθεί από μια συνεργατική προσέγγιση, η οποία θα καταστεί δυνατή μέσω των εταιρικών σχέσεων με τις κυβερνήσεις και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις στο πεδίο”.¹⁹⁸ Όμως, παρόλο που η έκθεση υποστηρίχθηκε ένθερμα από τον Γενικό Γραμματέα, δεν υιοθετήθηκε ποτέ ψήφισμα που να εμπεριέχει τις συστάσεις που έγιναν από την ομάδα, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της κυβέρνησης της Βραζιλίας.¹⁹⁹

Αναφορικά με την ΕΕ, η πιο πρόσφατη ενσωμάτωση σε συμβατικό κείμενο έγινε στη Συνθήκη της Λισσαβόνας το 2009. Το καινοτόμο σε αυτό το κείμενο είναι η θέαση της Κοινωνίας των Πολιτών και των ΜΚΟ μέσα από ένα πρίσμα εκδημοκρατισμού της Ένωσης. Αναλυτικότερα, η Συνθήκη προσβλέπει στην ενδυνάμωση της δημοκρατικής συμμετοχικής διαδικασίας των πολιτών στην ΕΕ μέσω των ΜΚΟ και της κινητοποίησής τους προκειμένου να συμβάλλουν στο νομοθετικό έργο των οργάνων και έτσι ο διάλογος γίνεται πλέον θεσμοθετημένος και τακτικός.

Σε γενικές γραμμές, οι ΜΚΟ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ΕΕ. Αποτελούν μια

¹⁹⁷ United Nations. A/58/817, p. 8

¹⁹⁸ United Nations. (2004, September 13). A/59/354. Report of the Secretary-General in response to the Report of the Panel of Eminent Persons on United Nations-Civil Society relations.
<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/507/26/PDF/N0450726.pdf?OpenElement>.

¹⁹⁹ Martens J., FES briefing paper: The future of NGO participation at the United Nations after the 2005 World Summit, January, 2006 <http://library.fes.de/pdf-files/iez/global/50188.pdf>

πολύτιμη πηγή πληροφοριών για τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα. Όταν η Επιτροπή επεξεργάζεται νομοθετήματα, διαβουλευεται όσο το δυνατόν ευρύτερα και ρητά πληροφορίες από ένα ευρύ φάσμα ανεξάρτητων δρώντων. Οι ΜΚΟ παρέχουν μια τέτοια πηγή των πληροφοριών, και θεωρούνται ότι συμβάλλουν σημαντικά στην νομοθετική διαδικασία. Δίνουν επίσης πληροφορίες και απόψεις στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, όπου συζητιούνται συνήθως πολύ τεχνικά θέματα.

3.6 Ο ρόλος των ΜΚΟ στην εκπαίδευση

Στην Ελλάδα αποκλείονται από την πρόσβαση στην εκπαίδευση εκατοντάδες χιλιάδες ανήλικοι που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες όπως παιδιά μετανάστες, πρόσφυγες, παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, Ρομά κ.ά.

Παράλληλα, στη χώρα φοιτούν σήμερα, ως ενταγμένοι στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εκατοντάδες χιλιάδες αλλοδαποί μαθητές, καθώς και απροσδιόριστος, ιδιαίτερα υψηλός όμως, αριθμός ανηλίκων, οι γονείς των οποίων δεν ασπάζονται τη χριστιανική ορθόδοξη θρησκεία και παράδοση.

Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία μπορούν αν ενταχθούν στη λεγόμενη πολυπολιτισμικότητα, η οποία αν και ήταν πάντα μέρος της κοινωνίας και δη της Ελληνικής κοινωνίας, εντούτοις σαν ορισμός μπήκε σχετικά πρόσφατα στο λεξιλόγιό μας, αλλά και στον δημόσιο διάλογο που αφορά την ταυτότητα, τη κουλτούρα, τη διαφορετικότητα, την ιθαγένεια και την κοινωνική συνοχή. Μάλιστα η Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO του 2001²⁰⁰, υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι η κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος, όσο και η βιοποικιλότητα για τη φύση.

Προηγουμένως έγινε μία σύντομη αναφορά και μία ιστορική αναδρομή στις ΜΚΟ. Θα πρέπει να επισημανθεί πώς για τους σκοπούς της εργασίας θα εστιάσουμε την προσοχή

²⁰⁰ UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Paris November 2.2001

Article 1: **Article 1 – Cultural diversity: the common heritage of humanity**

Culture takes diverse forms across time and space. This diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities of the groups and societies making up humankind. As a source of exchange, innovation and creativity, cultural diversity is as necessary for humankind as biodiversity is for nature. In this sense, it is the common heritage of humanity and should be recognized and affirmed for the benefit of present and future generations.

στο ρόλο των ΜΚΟ σε ό,τι αφορά τους ανήλικους που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, και θα γίνει μία καταγραφή των δράσεων και των προγραμμάτων των Ελληνικών κυρίως ΜΚΟ επάνω στο ζήτημα της εκπαίδευσης, εξωθεσμικά. Αυτή η επισήμανση γίνεται διότι αρκετά από αυτά τα παιδιά, ναι μεν έχουν πρόσβαση στο θεσμικό σύστημα εκπαίδευσης του κράτους διαμονής ή υποδοχής, που είναι το σχολείο, ωστόσο πολλές φορές είτε δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό με αποτέλεσμα τη σχολική αποτυχία αυτών, είτε παρατηρείται ιδιαίτερα από αυτές τις μειονεκτούσες ομάδες πως ενώ μπορούν θεωρητικά να απολαύσουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, παρουσιάζουν αυξημένη διαρροή από αυτό.

Στην Ελλάδα, παρόλο που τα νούμερα δείχνουν μία αύξηση των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, πολλές φορές είναι είτε πλασματικά είτε δεν υπάρχει σαφής ποιοτική εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Έχει αναφερθεί ότι το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτιστικής Εκπροσώπησης, έχει συγκεντρώσει στοιχεία για τις επιδόσεις των παιδιών μεταναστών στο σχολείο, αλλά δεν κατέστη δυνατό να εντοπιστούν αυτά τα στοιχεία.

Ασφαλώς, τα προσαρμοσμένα αυτά στοιχεία, ανά κοινωνικο-οικονομική τάξη, θα παρείχαν έναν καλό δείκτη της έκτασης της ένταξης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως η γενική εικόνα, όπως αναφέρεται ακόμη και από στελέχη του Υπουργείου Παιδείας, είναι ότι τα ποσοστά των παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι πολύ υψηλά λόγω των πιέσεων από τις οικογένειές τους να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα, της περιορισμένης γνώσης της Ελληνικής γλώσσας, που αποθαρρύνει ειδικότερα τους αλλοδαπούς όταν φτάσουν στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και της αποτυχίας στο σχολείο νωρίς, χωρίς να τους απονέμεται απολυτήριο γυμνασίου.²⁰¹ Αυτά ακριβώς τα παιδιά αποτελούν την ομάδα στόχο της εκπαιδευτικής δράσης των ΜΚΟ.

Την προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν τα μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που χάραξαν το δρόμο και είχαν ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως έχει σήμερα επηρεάζοντας ειδικότερα όλους όσους ασχολούνται με αυτή. Αυτό έγινε με σκοπό να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο κινούνται οι ΜΚΟ πάνω στη μη τυπική εκπαίδευση μέσω διαφορετικών μοντέλων εκπαίδευσης. Αξίζει να τονιστεί εδώ πως ο θεσμός του σχολείου ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε ξανά, αποτελεί

²⁰¹ Anthopoulou, V. , 'Intercultural Education', in C. Inglessi et al. (eds): Immigration and Integration in Northern versus Southern Europe, π. 219-227, Athens: Netherlands Institute in Athens, 2004

την τυπική εκπαίδευση με την οποία ωστόσο είναι άκρως συνυφασμένη η μη τυπική εκπαίδευση η οποία κατά κύριο λόγο προέρχεται από ΜΚΟ.

Δυστυχώς το θεσμικό σύστημα του σχολείου, παρόλες τις προσπάθειες για ενσωμάτωση των “διαφορετικών” μαθητών και τις προσπάθειες διαμόρφωσης του προγράμματος και των δράσεών τους ως προς την δίγλωσση εκπαίδευση, δείχνει να πάσχει αρκετά.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιδιαίτερα η εκπαίδευση η οποία προέρχεται μέσα από τις ΜΚΟ είναι άκρως συνυφασμένη με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Υπάρχει μία γενικότερα ανανέωση του τρόπου αντίληψης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όπως έχει αναφέρει και ο Ιωάννης Μεταξάς *“Ποιός είναι ο χώρος συνάντησης πολλών πολιτισμών και ετεροτήτων; Τα ανθρώπινα δικαιώματα δημιουργούν σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών, και επειδή τα πάντα βρίσκονται σε συνεξάρτηση γι’ αυτό θα πρέπει να υπάρχει σχετικοποίηση και εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων.”*²⁰²

Ο ρόλος των ΜΚΟ πάνω στον τομέα της εκπαίδευσης, και ειδικότερα στην Ελλάδα είναι απόλυτα συνυφασμένος και με την ταυτόχρονη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι πολύ σημαντικό πως οι ΜΚΟ πέραν από το αυτονόητο που είναι η ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα, επιπλέον συμβάλλουν στην ενημέρωση και τον προβληματισμό των παιδιών, μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και παρεμβάσεις στο ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως εκ τούτου βοηθούν στην ευαισθητοποίηση των παιδιών, τα οποία προέρχονται από αρκετά προβληματικά και δύσκολα περιβάλλοντα, στέκονται αρωγοί στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης καθώς και στην διεκδίκηση της ταυτότητάς τους και στην αποδοχή της διαφορετικότητάς, τόσο της δικής τους όσο και του άλλου.

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι πέραν του θεωρητικού περιεχομένου, των ορισμών και του νομικού πλαισίου - γενικότερα σε ό,τι αφορά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση και ειδικότερα σε ό,τι αφορά στα δικαιώματα μειονεκτουσών και ευάλωτων ομάδων σε σχέση με την εκπαίδευση - και η παρουσίαση του έργου τεσσάρων ελληνικών ΜΚΟ στην εκπαίδευση παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Αυτές οι ΜΚΟ μάλιστα, ακολουθώντας τον τρόπο της μη -τυπικής εκπαίδευσης, εντάσσουν πολλές φορές την βιωματική εκπαίδευση, το θέατρο και την τέχνη με σκοπό να διδάξουν στα

²⁰² Ιωάννης Μεταξάς, Ομότιμος Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου, Τακτικό Μέλος της Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Επιστημών, 11ο Σεμινάριο Διεθνούς Δικαίου Ναύπλιο, “Βουλευτικό”, 22-24 Μαΐου 2015

παιδιά εκτός από την ελληνική γλώσσα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η επιλογή αυτών των ΜΚΟ έγινε με γνώμονα τα χρόνια που λειτουργούν με ομάδες παιδιών που προέρχονται από δύσκολα κοινωνικά περιβάλλοντα και ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Παρακάτω θα γίνει παρουσίαση του έργου τους, επάνω στην μη τυπική εκπαίδευση. Οι ΜΚΟ που θα παρουσιαστούν είναι οι εξής: i) η ΑΡΣΙΣ - Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, ii) το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού iii) οι Δρόμοι Ζωής, Για την Υποστήριξη Κοινωνικά Αποκλεισμένων Παιδιών και Οικογενειών και iv) το Διαπολιτισμικό Κέντρο Προώθησης της Ένταξης Προσφύγων "ΠΥΞΙΔΑ"

A. ΑΡΣΙΣ -Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων

Η ΑΡΣΙΣ²⁰³ είναι κοινωνική μη κυβερνητική οργάνωση που δραστηριοποιείται από το 1992 για την υποστήριξη των παιδιών και των νέων και την προάσπιση των δικαιωμάτων τους. Αποστολή της είναι η ανάληψη δράσεων για την πρόληψη του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύσσει μεθοδολογίες και εργαλεία για την υποστήριξη των νέων, οργανώνει και συμμετέχει σε δίκτυα, συνεργάζεται με δημόσιες υπηρεσίες και μη κυβερνητικές οργανώσεις και διατυπώνει προτάσεις στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής για τα παιδιά και τους νέους.

Έμμεσα ή άμεσα, η ΑΡΣΙΣ με τη δουλειά της φτάνει σε ανθρώπους, οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικά κοινωνικά προβλήματα. Δουλεύει κυρίως με νέους και νέες ηλικίας 15 έως 21 χρονών, και με μικρότερα παιδιά από 5 έως 15 ετών ή μεγαλύτερα πρόσωπα που βιώνουν συνθήκες ζωής επιβαρυντικές για την ομαλή προσωπική τους ανάπτυξη και την πρόσβαση τους στα κοινωνικά αγαθά. Συνθήκες, όπως η ανεπαρκής υποστήριξη από την οικογένεια, η παραμέληση, η κακοποίηση, η εκμετάλλευση, η απόρριψη από το εκπαιδευτικό σύστημα, η μετανάστευση, η προσφυγιά, η έλλειψη στέγης, η ανεργία, η σύγκρουση με το νόμο, η διαβίωση σε ιδρύματα ή σωφρονιστικά καταστήματα, κ.α.

Πυρηνικό κομμάτι της αποστολής της ΑΡΣΙΣ είναι η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού ανθρώπων, οι οποίοι ανήκουν σε ειδικές κοινωνικές ομάδες (ενδεικτικά,

²⁰³ <http://arsis.gr/pii-imaste/i-arsis/>

αναφέρονται οι μετανάστες, οι πρόσφυγες, οι κρατούμενοι και οι αποφυλακισμένοι, καθώς και τα παιδιά, τα οποία ζουν ή εργάζονται παράνομα στο δρόμο). Πρόκειται για ένα κοινωνικό πρόβλημα, για την αντιμετώπιση του οποίου η ΑΡΣΙΣ έχει αναπτύξει ένα πολυδιάστατο μοντέλο υποστήριξης και ενδυνάμωσης.

Οι υπηρεσίες αυτές βρίσκουν εφαρμογή μέσα στη λειτουργία δομών με συγκεκριμένη στόχευση. Το Κέντρο Υποστήριξης Νέων είναι μία από αυτές τις δομές της Άρσις, όπως και οι ξενώνες ανηλίκων προσφύγων, οι οποίες συνδέονται με τα σχολεία, τη γειτονιά και την κοινότητα και παρέχουν υπηρεσίες και ευκαιρίες συμμετοχής σε δημιουργικές και εκπαιδευτικές ομάδες νέων.

A.1 Mobile School

Το Mobile School²⁰⁴ είναι ένα καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα εργαλείο εκπαίδευσης, εμπύχωσης και ενδυνάμωσης παιδιών, τα οποία ζουν ή/και εργάζονται στο δρόμο, μέσα από το παιχνίδι, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Πρόκειται για μια εφαρμογή που υλοποιείται σε παγκόσμια βάση, προσαρμοσμένη στην πραγματικότητα της κάθε χώρας. Είναι ένα κινητό σχολείο το οποίο δημιουργήθηκε από το Βελγικό οργανισμό Mobile School και βασίζεται στην ιδέα της προσέγγισης παιδιών στο χώρο που ζουν και εργάζονται παράνομα, πέρα από την προσδοκία της υποδοχής τους στο χώρο δουλειάς των υποστηρικτικών δομών. Με απλά λόγια, πολλά από τα παιδιά αυτά δύσκολα φτάνουν στα γραφεία της ΑΡΣΙΣ για να λάβουν υποστηρικτικές υπηρεσίες ή εκπαίδευση, οπότε είναι σημαντικό, στην προσπάθειά αυτή να γίνει αυτό το βήμα προς το μέρος τους από τη μεριά της ΑΡΣΙΣ.

Το Mobile School²⁰⁵ αφορά τα παιδιά αυτά δεν έχουν καμία απολύτως πρόσβαση στη σχολική εκπαίδευση. Όπως προαναφέρθηκε συνήθως είναι παιδιά που ζουν ή/και εργάζονται στο δρόμο. Αποτελούν την πλέον ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Συνήθως πρόκειται για παιδιά που κατάγονται από οικογένειες μεταναστών ή Ρομά. Ξεκίνησε στη Θεσσαλονίκη το 2009 με τη συνεργασία των ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ και PRAKSIS. Λαμβάνει μέρος σε πρώτη φάση, στις περιοχές του Δενδροποτάμου και του οικισμού Ρομά στην περιοχή της Περαιάς. Βασικός στόχος των δύο οργανώσεων είναι μέσα από μεθοδευμένες παρεμβάσεις στις κοινότητες των Ρομά, να βρεθούν κοντά στα παιδιά που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απόρριψη μέσα από μια δράσης

²⁰⁴ <http://www.mobileschool.org/en/about-us>

²⁰⁵ <http://arsis.gr/mobile-school-kinotites-roma/>

καθολικής αποδοχής και υποστήριξης των ίδιων και των οικογενειών τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι αποκλείονται παιδιά που πηγαίνουν στο σχολείο και, περνώντας από το χώρο υλοποίησης Mobile School στο δρόμο, έχουν την περιέργεια να δοκιμάσουν κάποια από τα εργαλεία του. Το Mobile School είναι μια εφαρμογή ανοιχτής συμμετοχής.

Στόχος δεν είναι σε καμία περίπτωση να υποκαταστήσει το σχολείο αλλά, αντίθετα, να ενεργοποιήσει στα παιδιά αυτά τους υποδοχείς και το κίνητρο που θα τα οδηγήσει προς στο σχολείο και προς την άσκηση ενός πολύ βασικού και κεντρικού δικαιώματος του παιδιού: αυτού της εκπαίδευσης. Τα δικαιώματα του παιδιού, άλλωστε, βρίσκονται στο επίκεντρο της εφαρμογής. Το δικαίωμα να παίζω, να είμαι στο σχολείο, να επικοινωνώ, να σχετίζομαι. Ο ρόλος άλλωστε των ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση των ανηλίκων, θέτει πάντα ως κύριο στόχο να καταφέρουν να εντάξουν τα μη προνομιούχα παιδιά σε κάποια φάση της ζωής τους στη σχολική κοινότητα.

Στην πράξη, το Mobile School αφορά στη μεταφορά ενός “σχολείου”, μίας ξύλινης κατασκευής με ρόδες, σε περιοχές εφαρμογής στις οποίες επί τω πλείστον βρίσκονται και εργάζονται οι ανήλικοι. Αποτελεί ένα πρωτοποριακό εργαλείο για τη δουλειά στο δρόμο που στόχο έχει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Από τη μία βρίσκεται το εκπαιδευτικό κομμάτι του κινητού σχολείου και από την άλλη η δουλειά που γίνεται με τα παιδιά σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο. Πρόκειται για ένα μετακινούμενο με τα χέρια όχημα, ένα κουτί με συρόμενους μαυροπίνακες που στηρίζεται σε ρόδες και επάνω του εφαρμόζονται οι εκπαιδευτικοί και ψυχαγωγικοί πίνακες.

Το Mobile School δεν λειτουργεί σε λογική “τάξεων”. Απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και οι ασκήσεις του χωρίζονται σε τρεις βαθμούς δυσκολίας. Έτσι, κάθε φορά και ανάλογα με τον πληθυσμό, με τον οποίο γίνεται η εκπαίδευση, δίνεται η ευχέρεια επιλογής και αξιοποίησης διαφορετικών ασκήσεων και παιχνιδιών και η παρακολούθηση της εξέλιξης του κάθε παιδιού μέσα από τη συμμετοχή του από βδομάδα σε βδομάδα. Η λειτουργία της σχολικής χρονιάς, αν και αποτελεί έναν οδηγό, γύρω από τον οποίο δρά, δεν καθορίζει το χρόνο εφαρμογής του Mobile School.

A.2 Παρεμβάσεις στην περιοχή της Θεσσαλονίκης

Παρεμβάσεις στον οικισμό Ρομά Αγία Σοφία

Το πρόγραμμα Mobile School ξεκίνησε στη Θεσσαλονίκη το 2009 με τη συνεργασία των ΜΚΟ ΑΡΣΙΣ και PRAKSIS. Έκτοτε πραγματοποιεί παρεμβάσεις σε οικισμούς Ρομά, κυρίως, στις γύρω περιοχές της Θεσσαλονίκης με στόχο την προσέγγιση παιδιών που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και την απόρριψη, μέσα από τη δράση της καθολικής αποδοχής και υποστήριξης τόσο αυτών όσο και των οικογενειών τους.

Το κινητό σχολείο δραστηριοποιήθηκε ενεργά στον οικισμό Αγία Σοφία την περίοδο 2009 – 2010. Σε αυτή την περίοδο η ανταπόκριση των παιδιών ήταν μεγάλη. Στο εκπαιδευτικό κομμάτι δουλεύτηκαν τα βασικά επίπεδα ανάγνωσης και γραφής μιας που η σχολική διαρροή εκείνη την περίοδο ήταν εξαιρετικά μεγάλη. Στα πάνελ συζήτησης και δράσης τα βασικά θέματα αφορούσαν τα δικαιώματα των παιδιών και τη διαχείριση συναισθημάτων.

Παρεμβάσεις στη γειτονιά του Δενδροποτάμου

Η ενεργή και σταθερή παρουσία του κινητού σχολείου στη κοινότητα Ρομά στη γειτονιά του Δενδροποτάμου μετράει 2 χρόνια. Σε αυτά τα 2 χρόνια έχουν επισκεφτεί το κινητό σχολείο πάνω από 500 παιδιά όλων των ηλικιών. Σε σταθερή βάση, σχεδόν σε κάθε εβδομαδιαία παρέμβαση, απασχολούνται στο κινητό σχολείο περίπου 15 παιδιά. Ενώ στις αρχές των παρεμβάσεων η φοίτηση των παιδιών στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης ήταν μόλις στο 30% με πολλές περιπτώσεις σχολικής διαρροής, το 2013 ο αριθμός των παιδιών που παίζουν με κινητό σχολείο, και φοιτούν στα δημοτικά και νηπιαγωγεία της γειτονιάς ανέβηκε στο 80%. Οι παρεμβάσεις του κινητού σχολείου σε αυτή τη γειτονιά έχουν ως βασικό στόχο τη μείωση των κρουσμάτων βίας λεκτικής και σωματικής στη συμπεριφορά των παιδιών.

Παρεμβάσεις στην κοινότητα Ρομά στην Περαιά.

Η κοινότητα Ρομά στην περιοχή της Περαιάς είναι μια κοινότητα 300 περίπου ανθρώπων που ζουν σε μια παραγκούπολη. Με βασικές ελλείψεις σε νερό, θέρμανση, ηλεκτροδότηση και πεζοδρόμηση, τα παιδιά της κοινότητας ζουν και μεγαλώνουν σε αντίξοες συνθήκες όπου ακόμη η υγειονομική κάλυψη είναι ανύπαρκτη. Το κινητό

σχολείο τους επισκέπτεται μία φορά την εβδομάδα, τα τελευταία 2 χρόνια. Η ανταπόκριση των παιδιών είναι μεγάλη με πάνω από 25 παιδιά να δραστηριοποιούνται στο κινητό σχολείο κάθε φορά. Αγόρια και κορίτσια όλων των ηλικιών εξασκούνται στα μαθηματικά και τη γλώσσα μέσα από τα εκπαιδευτικά πάνελ ενώ τα μικρότερα παιδιά της ομάδας απασχολούνται με χειροτεχνίες και ανάγνωση παραμυθιών. Από τα παιδιά που διαμένουν σταθερά στην κοινότητα το μεγαλύτερο πια ποσοστό φοιτά κανονικά στα σχολεία της τυπικής εκπαίδευσης.

A.3 Παρεμβάσεις στην περιοχή της Αθήνας

Οι παρεμβάσεις στην Αθήνα γίνονται κατά κύριο λόγο σε περιοχές όπου ζουν ή εργάζονται παρανόμως παιδιά. Τέτοιες περιοχές είναι η πλατεία Βικτωρίας, τα προσφυγικά της λεωφόρου Αλεξάνδρας, ο Κολωνό και το Θησείο. Εκεί, το κινητό σχολείο αναπτύσσεται και μια σειρά από εκπαιδευτικούς πίνακες είναι προσβάσιμοι και διαθέσιμοι στα παιδιά. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται τέσσερις φορές τη βδομάδα.

Η προσδοκία για το Mobile School είναι να συνεχίσει τη δράση του, με συνέπεια, δίπλα στα παιδιά και την προσπάθειά τους να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους, εκπαιδευτικές και όχι μόνο. Η προσδοκία από τα παιδιά είναι να συνεχίσουν το υποδέχονται στο χώρο τους, και να μαθαίνουν, παραμένοντας ανοιχτά στους διαφορετικούς δρόμους που φωτίζουν εφαρμογές όπως το Mobile School.

A.4 Ξενώνες φιλοξενίας

Η φτώχεια, οι κοινωνικές ανισότητες, οι διακρίσεις που πλήττουν μεγάλο μέρος του πληθυσμού, δημιουργούν συνθήκες κινδύνου, εκμετάλλευσης και κακοποίησης κυρίως για τα παιδιά, κάνοντας τα θύματα περιθωριοποίησης, και αποκλεισμού σε αντίθεση με ό,τι προβλέπει, διασφαλίζει και εγγυάται το εθνικό δίκαιο και οι διεθνείς συμβάσεις.

Η ΑΡΣΙΣ σε συνεργασία και με τη χρηματοδότηση του Υπουργείου Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Πρόνοιας, λειτουργεί τέσσερις ξενώνες για τη φιλοξενία ανηλίκων: i) Το Σπίτι της ΑΡΣΙΣ²⁰⁶ για τη φιλοξενία ανηλίκων που

²⁰⁶ <http://arsis.gr/to-spiti-tis-arsis/>

βρίσκονται σε κίνδυνο και ii) ΜΕΤΟΙΚΟΣ²⁰⁷ – Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσφύγων: για τη φιλοξενία ασυνόδευτων ανηλίκων αιτούντων άσυλο στις περιοχές Ωραιόκαστρου-Θεσσαλονίκης, Μακρινίτσας- Βόλου, και στην Αλεξανδρούπολη.

Επίσης στην Αθήνα υπάρχει και η Εστία Προσφύγων που σχεδιάστηκε και υλοποιείται από την ΑΡΣΙΣ, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Ταμείου Προσφύγων το 2010, με στόχο να λειτουργήσει ως δομή προστασίας νεοεισερχομένων προσφύγων και αιτούντων άσυλο. Η δομή, παρέχει δωρεάν προσωρινή φιλοξενία, διάρκειας έξι μηνών, σε 12 οικογένειες με ανήλικα τέκνα ως 12 ετών, 8 μονογονεϊκές με αρχηγό μητέρα, 4 οικογένειες με 2 γονείς, δίνοντας προτεραιότητα σε γυναίκες σε κατάσταση εγκυμοσύνης.

Στα πλαίσια της λειτουργίας της Εστίας προβλέπεται, η παροχή πολλαπλών και πολυδιάστατων υπηρεσιών σε ενήλικες, κηδεμόνες αλλά και στα παιδιά. Οι υπηρεσίες που προσφέρονται στην Εστία είναι: i) Υποστήριξη και ενέργειες αποκατάστασης για οικογένειες με έναν ή και τους δύο γονείς, ii) Κοινωνική συμβουλευτική, πληροφόρηση και ψυχολογική υποστήριξη σε ενήλικα και ανήλικα μέλη των οικογενειών που φιλοξενούνται και αντιμετωπίζουν οικογενειακά και κοινωνικά προβλήματα, iii) Επαγγελματικός προσανατολισμός, συμβουλευτική κατάρτισης και εργασίας, iv) Νομική συμβουλευτική σε ό,τι αφορά στην διαδικασία κατάθεσης και απόκτησης ασύλου καθώς και εργασιακά θέματα, v) Δημιουργικές, εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες για παιδιά και ενήλικους, με διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Τέλος, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Ταμείου Προσφύγων, λειτουργεί το Φιλοξενείο Οικογενειών Αιτούντων Άσυλο στη Θεσσαλονίκη σε συνεργασία του Δήμου Θεσσαλονίκης ως συντονιστή του προγράμματος και εταίρους φορείς την ΑΡΣΙΣ και το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες.

Σε όλες τις παραπάνω δομές, πέρα από ψυχολογική υποστήριξη τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειές τους, υπάρχει ειδική υποστήριξη σε εκπαιδευτικές δράσεις καθώς και τη διδασκαλία ελληνικών. Στόχος είναι τα παιδιά να προσαρμοστούν το γρηγορότερο δυνατό - ειδικά στην περίπτωση που είναι πρόσφυγες ή μετανάστες- ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν ομαλότερα και πιο άμεσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα.

²⁰⁷ <http://arsis.gr/drasis-ke-ipiresies/xenones-filoxenias/>

A.5Κέντρα Υποστήριξης Νέων

Τα Κέντρα Υποστήριξης Νέων (KYN) απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους. Οι δράσεις που αναπτύσσονται εντάσσονται σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο υποστήριξης ανάλογα με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών και περιλαμβάνουν συνολική παρέμβαση στο πλαίσιο ζωής του παιδιού. Οι καθημερινές δράσεις που απευθύνονται σε παιδιά 5 έως 18 ετών αφορούν εργαστήρια δημιουργικής απασχόλησης και μαθήματα υποστηρικτικά της σχολικής ένταξης. Με τις δράσεις και τις υπηρεσίες αυτές τα KYN επιδιώκουν να προλάβουν ή να ελαχιστοποιήσουν την επίδραση αρνητικών παραγόντων και δυσμενών συνθηκών που μπορεί να δημιουργήσουν σοβαρά προβλήματα στη ζωή τους και να οδηγήσουν στη θυματοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Στα KYN παρέχεται από εξειδικευμένο προσωπικό συμβουλευτική βοήθεια και ψυχοκοινωνική στήριξη με στόχο τη διερεύνηση των αναγκών των νέων, την κινητοποίησή τους για την επίλυση προβλημάτων και την ενδυνάμωση εκείνων των στοιχείων της προσωπικότητάς τους που είναι σημαντικά για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την μετέπειτα ατομική και κοινωνική τους εξέλιξη.

Δημιουργούνται ομάδες βιωματικής μη τυπικής εκπαίδευσης σε ζητήματα που απασχολούν τους νέους και γίνονται εργαστήρια δημιουργικής απασχόλησης με στόχο τη βελτίωση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και τη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Η εκπαιδευτική υποστήριξη που παρέχεται μέσα από τα KYN περιλαμβάνει μαθήματα αλφαριθμητισμού, ενισχυτική διδασκαλία και μαθήματα Η/Υ. Υπάρχει πρόβλεψη για προετοιμασία για ένταξη στην εκπαίδευση και προώθηση στην απασχόληση, μέσα από ατομικό επαγγελματικό προσανατολισμό, τεχνικές αναζήτησης εργασίας, υποστήριξη και τοποθέτηση των νέων σε θέσεις εργασίας. Επίσης σημαντική είναι η παροχή νομικής συμβουλευτικής και πληροφόρησης με στόχο την ενημέρωση και την προστασία των θεμελιωδών δικαιωμάτων των νέων. Πέραν των άλλων σημαντικών δράσεων όπως προαναφέρθηκε γίνεται σύντομη φιλοξενία σε επείγουσες περιπτώσεις και παραπομπή σε σχετικά ιδρύματα φιλοξενίας καθώς και παροχή ειδών άμεσης ανάγκης όπως είδη διατροφής, ρουχισμός, παιχνίδια, και σχολικά είδη.

Με εξειδικευμένες δράσεις τα K.Y.N. δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας και δημιουργίας με τους νέους που βιώνουν τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού και ζουν σε υποβαθμισμένες περιοχές σε ιδρύματα πρόνοιας ή κρατούνται σε σωφρονιστικά

καταστήματα.

A.6 Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα: COMPASS - COMPASITO

Πολύ σημαντικός είναι ο χώρος που δίνεται μέσα από τις ΜΚΟ για τη διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το 2006 η ΑΡΣΙΣ ορίστηκε επίσημα από το Συμβούλιο της Ευρώπης ως φορέας μετάφρασης στα Ελληνικά, αναπαραγωγής και διάχυσης της μεθοδολογίας του COMPASS και του COMPASITO.²⁰⁸ Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό οδηγό εκπαίδευσης νέων στα ανθρώπινα δικαιώματα ο οποίος παρέχει σε δασκάλους, καθηγητές και γενικά επιστήμονες που εργάζονται με νέους ανθρώπους θεωρητικό πλαίσιο, μεθοδολογικές οδηγίες, πρακτικές ασκήσεις, εκπαιδευτικό υλικό και προτάσεις δραστηριοτήτων, με στόχο να ενημερώσουν και να κινητοποιήσουν τους νέους να ασχοληθούν ενεργά με την ευρύτερη θεματολογία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατ' επέκταση των σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων που απασχολούν την τοπική και παγκόσμια κοινότητα.

Όπως αναφέρει και ο Terry Davis, Γενικός Γραμματέας του Συμβουλίου της Ευρώπης: “*Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι τα αναφαίρετα και αδιαχώριστα εκείνα δικαιώματα, τα οποία όλα τα ανθρώπινα όντα απολαμβάνουν εγγενώς και αυτοδίκαια από τη φύση τους. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του 21ου αιώνα είναι η διασφάλιση του ότι αυτά μπορούν να ασκηθούν από όλους, όπου και αν βρεθούν στον κόσμο. Ωστόσο τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν μπορούν να εφαρμοστούν μόνο μέσω νομικών διαδικασιών. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το ΣτΕ εργάζεται ώστε να εμπνεύσει την κοινωνία των πολιτών και τους δημόσιους φορείς να προάγουν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλο τον κόσμο και που αγωνίζονται για την πρόληψη της αδικίας, της καταπίεσης και των διακρίσεων.*”²⁰⁹

B.Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού²¹⁰ ιδρύθηκε το 2004. Στόχος ήταν να

²⁰⁸ <http://www.coe.int/compass>

²⁰⁹ COMPASS, Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Εργαλεία για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ΣτΕ 1η έκδοση Μάιος 2002, Μετ.: Νίκος Γαβαλάς, Ελληνική Έκδοση, ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, 2007

²¹⁰ http://www.ddp.org.gr/?page_id=5013

βοηθηθούν παιδιά ευάλωτων κοινωνικά ομάδων τα οποία ήταν θύματα κακοποίησης και εκμετάλλευσης, και των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονταν σωρηδόν, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποιο θεσμοθετημένο όργανο για την υπεράσπιση αυτών. Οι κύριοι ιδρυτές του σωματίου αυτού, έκαναν ένα βήμα προς το δημόσιο διάλογο ξεκινώντας τη συζήτηση για την προάσπιση των δικαιωμάτων των παιδιών. Μάλιστα γι' αυτό το λόγο συστάθηκε Ομάδα Πρωτοβουλίας η οποία άνοιξε και την όλη συζήτηση με εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και επαγγελματίες οι οποίοι ασχολούνταν με παιδιά και ενδιαφέρονταν για την προφύλαξη αυτών από οποιαδήποτε έννοια κακοποίησης και εκμετάλλευσης. Μέσα από τον κοινωνικό διάλογο κατάφεραν τελικά να πετύχουν τη θεσμοθέτηση του Συνηγόρου του Παιδιού το 2003²¹¹. Ήταν ένα πολύ σημαντικό βήμα για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων των ανηλίκων.²¹²

Το 2004, δεδομένου ότι βρισκόταν σε εξέλιξη μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα, με όλα τα προβλήματα που συμπύκνωνε, αποφασίστηκε να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαφορετικότητα, ως κεντρικό άξονα παιδαγωγικού και πολιτισμικού προβληματισμού. Όλες οι συζητήσεις περιστρέφονταν γύρω από τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων.

Η πρώτη δράση που πραγματοποίησε το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, μετά τη σύστασή του ως σωματίου, ήταν ο Πανελλήνιος Διαγωνισμός με θέμα «Δρόμος μετ' εμποδίων... με όραμα, προσπάθεια και ελπίδα» για την απονομή βραβείων «Διπλής Προσπάθειας». Τα βραβεία θεσμοθετήθηκαν με στόχο να επιβραβεύσουν την εντατική προσπάθεια των μαθητών αυτών προκειμένου να επιτύχουν την ομαλή ένταξη και πρόοδο στο ελληνικό σχολείο. Τα παιδιά ήταν αξιέπαινα διότι κατάφεραν να ξεπεράσουν μια σειρά από γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά εμπόδια, και να

²¹¹ <http://www.0-18.gr/gia-paidia/o-synigoros>

²¹² Ο Συνήγορος του Πολίτη (ΣτΠ) είναι μια από τις πέντε συνταγματικά κατοχυρωμένες ανεξάρτητες αρχές (άρθρο 103§7). (Διέπεται από τον νόμο 3094/2003 ενώ με νεότερους νόμους έχουν διευρυνθεί οι τομείς δράσεις του.) Ο Ν. 3304/2005 ανάθεσε στον ΣτΠ την αρμοδιότητα προώθησης της αρχής ίσης μεταχείρισης για το δημόσιο τομέα. Καθήκον του είναι να διερευνά υποθέσεις, έπειτα από αναφορές πολιτών που του υποβάλλονται και αφορούν διακρίσεις, με σκοπό να διαπιστώσει αν υπάρχει παραβίαση της αρχής. Ο Συνήγορος ως φορέας προώθησης της αρχής της ίσης μεταχείρισης συντάσσει ετήσιες εκθέσεις με σκοπό να αποτυπώσει τη δράση του και να αναδείξει τα ζητήματα των διακρίσεων στην Ελλάδα. Επιπλέον, παρέχει νομική υποστήριξη και βοήθεια, καθώς και συμβουλές προς άτομα που θεωρούν ότι έχουν υποστεί διακριτική μεταχείριση. Ο ΣτΠ συνεργάζεται με ΜΚΟ και άλλες οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο πεδίο καταπολέμησης των διακρίσεων, προκειμένου να διευκολυνθεί η επαφή και να εδραιωθεί η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των πληττόμενων από πρακτικές διακριτικής μεταχείρισης και των θεσμικών μηχανισμών καταπολέμησης των διακρίσεων (Συνήγορος του Πολίτη, 2009, σ. 3-4). Επιπλέον ο Συνήγορος προσπαθεί να δημιουργήσει δίκτυα επικοινωνίας και συντονισμού με οργανώσεις της κοινωνίας πολιτών σε όλα τα πεδία διακρίσεων στο πλαίσιο του Ν.3304/2005 με σκοπό να εξοικειωθούν φορείς και οργανώσεις που εμπλέκονται στα ζητήματα αυτά με την οικεία νομοθεσία και την παρεχόμενη προστασία. Αυτό ξεκίνησε το 2007 μέσω ενός πιλοτικού δικτύου επικοινωνίας και συντονισμού του ΣτΠ με περιφερειακές οργανώσεις της κοινωνίας πολιτών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της προστασίας και στήριξης των Ρομά, προκειμένου να καταστεί εφικτή η κατά το δυνατό άμβλυνση των δυσχερειών επαφής με τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα.

ενσωματωθούν στο ελληνικό περιβάλλον που δεν ήταν πάντοτε φιλικό.

Τις δύο επόμενες χρονιές, 2005 και το 2006 το Δίκτυο στράφηκε στην εμβάθυνση των προβλημάτων από τα μέλη, τους εθελοντές και τους εκπαιδευτικούς-συνεργάτες. Δεν ήταν αυτονόητη η κατανόηση των δικαιωμάτων, έπρεπε να αναλυθούν και να συζητηθούν σε βάθος για να υπάρχει σωστή αναγνώριση και αντιμετώπισή τους.

Το 2007 ήρθε η συνεργασία με το Ίδρυμα Van Leer²¹³ η οποία έδωσε νέα αποφασιστική ώθηση. Το Ίδρυμα Van Leer, εξειδικευμένο μεταπολεμικά στην πρώτη παιδική ηλικία και τη διαμόρφωση της διαφορετικότητας, ανταποκρίθηκε σε ένα σχέδιό του Δικτύου που αφορούσε το παιδικό βιβλίο. Η πρότασή εστιάζοταν στο παιδικό βιβλίο ως μέσο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά για να γίνει κατανοητή στα παιδιά η διαφορετικότητα.

B.1 Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του Δικτύου

Οι σκοποί²¹⁴ του Δικτύου για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι η ενημέρωση των ίδιων των παιδιών για τους θεσμούς που τα προστατεύουν σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, και η κινητοποίηση για την καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί του Δικτύου έχουν να κάνουν με την κινητοποίηση για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και την ενθάρρυνση για πρόσβαση στην εκπαίδευση εθνοτικών ή κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Μάλιστα καθώς η πλειοψηφία των παιδιών που συμμετέχει στις δράσεις και στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Δικτύου είναι παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών και προσφύγων, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό. Η παροχή διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας καθώς και η ενισχυτική διδασκαλία είναι από τα μεγαλύτερα προγράμματα του Δικτύου παράλληλα με την ευαισθητοποίηση για τα δικαιώματα.

Η προστασία των παιδιών από την πρόωρη επαγγελματική απασχόληση και την εργασιακή εκμετάλλευση αλλά και η ανάδειξη των προβλημάτων των παιδιών που ανήκουν σε ευαίσθητες ομάδες, όπως παιδιά μεταναστών, παιδιά πρόσφυγες, παιδιά παλιννοστούντων, παιδιά που νοσηλεύονται, παιδιά έγκλειστα σε ιδρύματα ή σε φυλακές ανηλίκων ανήκουν επίσης στους σημαντικότερους στόχους που θέτει το Δίκτυο. Η

²¹³ <http://www.bernardvanleer.org/English/Home.html>

²¹⁴ <http://www.ddp.org.gr/?p=5006>

ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σχετικά με το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από κάθε μορφής βία, την προσβολή, την εγκατάλειψη, την παραμέληση, την κακοποίηση, την κακή μεταχείριση ή εκμετάλλευση και η διεξαγωγή ερευνών σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο και η συλλογή στοιχείων και δεδομένων που αφορούν στα δικαιώματα του παιδιού είναι ακόμη δύο ζητήματα στα οποία λαμβάνει δράση το Δίκτυο και μάλιστα, παράγει και στατιστικά στοιχεία παιδιών που βρίσκονται εκτός σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς και άλλες ΜΚΟ να προσπαθεί να εντάξει όλα τα παιδιά που επωφελούνται εκπαιδευτικών προγραμμάτων του, στη σχολική κοινότητα.

B.2 Εργαστήριο Πολιτισμού

Τέλος από το 2012, ξεκίνησε η λειτουργία του Εργαστηρίου Πολιτισμού, το οποίο προσφέρει συλλογικές δραστηριότητες. Εκτός από τη μαθησιακή υποστήριξη γίνονται εκπαιδευτικά προγράμματα επάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα και δημιουργικά εργαστήρια καλλιτεχνικών μέσα από τα οποία τα παιδιά μπορούν να εκφράζονται επάνω στα θέματα της διαφορετικότητας. Η δανειστική βιβλιοθήκη επίσης, έχει δημιουργηθεί με βιβλία τα οποία κατά κύριο λόγο αφορούν στην εξερεύνηση άλλων πολιτισμών, στη διαφορετικότητα και τη γνωριμία των παιδιών με το άγνωστο “άλλο”.²¹⁵

Γ. Δρόμοι Ζωής -Για την Υποστήριξη Κοινωνικά Αποκλεισμένων Παιδιών και Οικογενειών

Οι Δρόμοι Ζωής²¹⁶ είναι μια εθελοντική ΜΚΟ που ιδρύθηκε το 2000 και όπου οι εθελοντές προσφέρονται ανιδιοτελώς για την διανοητική, ηθική και υλική συμπαράσταση παιδιών, εφήβων, οικογενειών που βρίσκονται σε συνθήκες κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Παιδιά και έφηβοι, κυρίως από τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και παιδιά από οικογένειες μεταναστών είναι οι επωφελούμενοι των Δρόμων Ζωής, όπου τους

²¹⁵ http://www.ddp.org.gr/?page_id=2251

²¹⁶ <http://www.dromoi-zois.gr/index.php>

παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία για τα μαθήματα του σχολείου και συμμετέχουν σε εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης μέσα από καλλιτεχνικές, θεατρικές, μουσικές και επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Χρήζει αναφοράς το σημαντικό έργο που επιτελείται για την στήριξη των οικογενειών των παιδιών αλλά και των γυναικών. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι ένα σημαντικό εφόδιο, το οποίο δε θα ήταν εύκολο να αποκτήσουν διαφορετικά. Μητέρες των παιδιών, με διαφορετική μητρική γλώσσα, έμαθαν σιγά σιγά να μιλούν και να γράφουν στα ελληνικά. Επίσης η ψυχολογική υποστήριξη που προσφέρεται είναι πολύ σημαντική καθώς η πλειοψηφία των γυναικών ζουν σε συνθήκες άγνοιας, καταπίεσης και περιθωριοποίησης, γεγονός το οποίο επηρεάζει άμεσα τον τρόπο ζωής και ανατροφής των ίδιων τους των παιδιών.

Γ.1Οι σκοποί της Οργάνωσης "Δρόμοι Ζωής"

Οι σκοποί της οργάνωσης είναι κυρίως εκπαιδευτικοί, μορφωτικοί και πολιτιστικοί. Οι "Δρόμοι Ζωής" εργάζονται για την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων από το σύνολο της κοινωνίας και δραστηριοποιούνται προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των δυνατοτήτων των ατόμων, που ανήκουν σε ομάδες με ιδιαίτερα κοινωνικά προβλήματα, συμβάλλοντας παράλληλα στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των ατόμων αυτών. Η άρση του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων και ιδιαίτερα παιδιών και οικογενειών λόγω φυλετικών, θρησκευτικών, μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ή περιορισμών, λόγω χαμηλού βιοτικού επιπέδου ή οποιασδήποτε άλλης έλλειψης, υπερασπίζοντας έτσι το δικαίωμα που έχει ο κάθε άνθρωπος για μια αξιοπρεπή ζωή και δίκαιη μεταχείριση.

Η εθελοντική και ανιδιοτελής πνευματική, ηθική και υλική συμπαράσταση σε παιδιά, εφήβους, οικογένειες και ειδικά στις γυναίκες-μητέρες, οι οποίες ανήκουν σε ομάδες με πολιτισμικές ή κοινωνικές ιδιαιτερότητες, ώστε να μπορέσουν να αναλάβουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη της προσωπικής τους ζωής και των πράξεών τους.

Η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, της άγνοιας, της αδιαφορίας, της ημιμάθειας και του κοινωνικού φόβου προσβλέποντας στην αποκατάσταση της αξιοπρέπειας του ατόμου και την υποστήριξη της προσωπικότητάς του. Για την επίτευξη των σκοπών αυτών δημιουργήθηκε το Κέντρο Επικοινωνίας στη περιοχή του Γκαζιού, το οποίο λειτουργεί

καθημερινά με την παρουσία εθελοντών και την συνδρομή ειδικών επιστημόνων όπως εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, γιατρών κ.α.

Γ.2Οι στόχοι των Δρόμων Ζωής για την εκπαίδευση των παιδιών

Στόχος της εκπαίδευσης²¹⁷ που παρέχεται μέσα από την ενισχυτική διδασκαλία είναι να συμμετέχουν τα παιδιά στο σχολείο με περισσότερα εφόδια. Μέσα από την σταδιακή τους πρόοδο να διαπιστώνουν την αξία της προσπάθειας, της επιμονής, των μικρών και σταθερών βημάτων. Να ξεπεράσουν όσο γίνεται τις δυσκολίες που τους περιορίζουν λόγω ειδικών κοινωνικών συνθηκών, ώστε να μπορέσουν τελικά να αναλάβουν την ευθύνη της προσωπικής τους ζωής και των επιλογών τους.

Η υποστήριξη με ενισχυτική διδασκαλία είναι από τις κύριες και σημαντικότερες δράσεις της οργάνωσης. Παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες που ανήκουν στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, σε οικογένειες τουρκόφωνων Ελλήνων αλλά και μεταναστών -ένα μεγάλο ποσοστό των οποίων ζουν στην ανέχεια και δεν έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση- είναι η ομάδα στόχος της οργάνωσης. Επίσης έφηβοι που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο αποτελούν ακόμη μία ομάδα. Το έργο των Δρόμων Ζωής, αφορά στη μη τυπική εκπαίδευση αυτών των παιδιών, εξωθεσμικά, προκειμένου ν' αποκτήσουν την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση για να ενταχθούν και πάλι στην σχολική κοινότητα και να ολοκληρώσουν την προβλεπόμενη από την πολιτεία βασική εκπαίδευση.²¹⁸

Γ.3Ομαδικές δραστηριότητες

Οι ομαδικές δραστηριότητες²¹⁹ αποτελούσαν πάντα μια πολύ σημαντική λειτουργία των Δρόμων Ζωής. Βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες, να ανακαλύψουν κρυμμένα ταλέντα, τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους, αναδεικνύουν την ομαδικότητα

²¹⁷ <http://www.dromoi-zois.gr/education/tutoring.php>

²¹⁸ Φυσικά υπάρχουν και προβλεπόμενα προγράμματα ή άλλες δημιουργικές δραστηριότητες για κοινωνικά αποκλεισμένες γυναίκες και ειδικότερα μητέρες, και αναλφάβητους ενήλικες, οι οποίοι τις περισσότερες είναι οι γονείς των παιδιών.

²¹⁹ <http://www.dromoi-zois.gr/education/group-activities.php>

ως αξία ζωής.

Οι ομάδες που λειτουργούν αυτή τη στιγμή στο Κέντρο Επικοινωνίας είναι κουκλοθέατρο, θέατρο και θεατρικό παιχνίδι, μουσική και μουσικοκινητική αγωγή, σύγχρονος χορός, κοσμήματα και κατασκευές, ζωγραφική, ανάγνωση - λογοτεχνία, ομαδικότητα, περιβαλλοντική αγωγή, μαγειρική, ομάδα έκδοσης της εφημερίδας "Ονειρόδρομος". Στις ομάδες αυτές η συστηματική καλλιέργεια της δυνατότητας δημιουργικής έκφρασης έχει τον κεντρικό ρόλο. Τα παιδιά συνδυάζουν παιχνίδι, κίνηση, μουσική και χορό με μάθηση. Εξασκούνται στο να λειτουργούν με πρόγραμμα, να ανταποκρίνονται σε ερεθίσματα, να αναγνωρίζουν συναισθήματα, να εκφράζονται. Μαθαίνουν τη σημασία που έχει η κατεύθυνση και ο στόχος στην πρόοδο της ομάδας, εκπαιδεύονται στη συλλογικότητα και την ομαδικότητα. Ανακαλύπτουν δεξιότητες και ταλέντα που ίσως να μην υποψιαζόταν. Γνωρίζουν τη χαρά της δημιουργίας και της μάθησης μέσα από μια διαδικασία που δεν έχει το στοιχείο του "υποχρεωτικού".

Δ.Διαπολιτισμικό Κέντρο Προώθησης της Ένταξης Προσφύγων "ΠΥΞΙΔΑ"

Το Διαπολιτισμικό Κέντρο "Πυξίδα"²²⁰ είναι μέρος της κοινωνικής υπηρεσίας του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες και ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1996. Ομάδα στόχο αποτελούν αποκλειστικά παιδιά προσφύγων, καθώς και οι οικογένειές τους.²²¹ Η αλληλεπίδραση των προσφύγων με την ελληνική κοινωνία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ένταξη τους στο κοινωνικό σύνολο. Το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες για πάνω από δύο δεκαετίες διέπεται από την αρχή της διαπολιτισμικότητας που πρεσβεύει τη διατήρηση της ισορροπίας, μεταξύ της ανάπτυξης δράσεων με σκοπό τη διευκόλυνση των προσφύγων να ενταχθούν στο οικείο πολιτισμικό πλαίσιο και στην παράλληλη ενθάρρυνση τους να αναδείξουν την δική τους κουλτούρα και να τη μοιραστούν με την ελληνική κοινωνία, αναπτύσσοντας από κοινού τις αρχές του αλληλοσεβασμού και της κατανόησης στη διαφορετικότητα. Τα τελευταία σχεδόν είκοσι χρόνια, το Διαπολιτισμικό Κέντρο "Πυξίδα" εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση, λειτουργώντας σαν κρίκος σύνδεσης των προσφύγων με την κοινωνία

²²⁰ <http://www.gcr.gr/index.php/el/about-gcr/structure/compass>

²²¹ Ο Σπύρος Καλλιανώτης, καθηγητής ελληνικών στους ενήλικες, ονόμαζε τα ελληνικά που δίδασκε σε αυτούς: "ελληνικά επιβίωσης".

υποδοχής και αναπτύσσοντας ποικίλες ενισχυτικές δράσεις συμβουλευτικού, εκπαιδευτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα.

Δ.1 Στόχοι “ΠΥΞΙΔΑΣ”

Η Πυξίδα είναι το κέντρο πληροφόρησης για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο που βρίσκονται στη χώρα μας. Στοχεύει κυρίως στην ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινότητας, μέσα από τη διοργάνωση διαφόρων πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως μαθήματα ελληνικής γλώσσας, αγγλικών, Η/Υ, ενισχυτική διδασκαλία κ.ά., ενώ ταυτόχρονα προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής και καθοδήγησης. Πρωταρχικός στόχος της Πυξίδας παραμένει η διευκόλυνση της αρμονικής ένταξης των προσφύγων στην κοινότητα στην οποία ζουν και εργάζονται ώστε να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα αποκλεισμού και απομόνωσής τους.

Δ.2 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες “ ΠΥΞΙΔΑΣ”

Οι δραστηριότητες της Πυξίδας απευθύνονται κυρίως στα παιδιά των προσφύγων βοηθώντας τα να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του Ελληνικού Σχολείου, ώστε να μην διακόπτουν πρόωρα την εκπαίδευσή τους. Καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που για λόγους κοινωνικών και επιπλέον εκπαιδευτικών ανισοτήτων τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων εγκαταλείπουν το σχολείο, το έργο της Πυξίδας, πολλές φορές τυγχάνει να αναλαμβάνει το ρόλο αυτού μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά που επωφελούνται είναι από την προνηπιακή ηλικία έως και τα 18. Το κέντρο της Πυξίδας προσφέρει εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και σε περίπτωση που τα παιδιά συμμετέχουν στο σχολείο, τα βοηθά μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας. Είναι γεγονός πάντως πως στην πλειοψηφία τους τα παιδιά μαθαίνουν τα πρώτα τους ελληνικά στις αίθουσες της Πυξίδας.

Φυσικά η Πυξίδα προωθεί και άλλου είδους δραστηριότητες που βοηθούν στην αυτοπεποίθηση των παιδιών, στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος και στην καλλιέργεια των ταλέντων τους. Μεταξύ άλλων, το κέντρο της Πυξίδας προσφέρει στα παιδιά μαθήματα μουσικής, μαθήματα επιπλέον ξένων γλωσσών, αθλητικά και πολιτιστικά δρώμενα και άλλες δραστηριότητες σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ταυτόχρονα, ενθαρρύνει την εμπλοκή της τοπικής κοινότητας

αξιοποιώντας τις υπάρχουσες δομές αλλά και τη βοήθεια όλων και έτσι δημιουργείται ένα σημαντικό υποστηρικτικό δίκτυο από άτομα και τοπικούς φορείς, δίκτυο το οποίο παρέχει σημαντική στήριξη για τους πρόσφυγες και βοηθά τα μάλα στην ταχύτερη ενσωμάτωση των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο της Ελλάδας.

Επίσης, το ΕΣΠ αναπτύσσει δράσεις που σκοπό έχουν τη βελτίωση του συστήματος παροχής διεθνούς προστασίας και τον εν γένει σεβασμό και προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό συνεργάζεται με αρμόδιες αρχές και φορείς, συμμετέχει σε ευρωπαϊκά προγράμματα, προβαίνει συστηματικά σε παρεμβάσεις και προτείνει λύσεις υποβάλλοντας τεκμηριωμένες προτάσεις.

Επιπλέον στα πλαίσια του ΕΣΠ η Πυξίδα, οργανώνει εκπαιδευτικά σεμινάρια, εκστρατείες, εκδηλώσεις και κάνει παρεμβάσεις σε σχολεία επάνω στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με στόχο τόσο την ευρύτερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινού επάνω στο ζήτημα των προσφύγων, όσο και την ενημέρωση των ίδιων των παιδιών αλλά και των ενηλίκων για τα δικαιώματά τους.

Κεφάλαιο 4ο - Έλεγχος τήρησης των Διεθνών Συμβάσεων.

4.1 Ο έλεγχος μέσω του Δικαστικού Μηχανισμού του ΕΔΔΑ

Όπως είναι γνωστό, ένας από τους κορυφαίους και σημαντικότερους φορείς προστασίας των θεμελιωδών δικαιωμάτων του ανθρώπου είναι το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, το οποίο εδρεύει στο Στρασβούργο.

4.2 Η Νομολογία του ΕΔΔΑ - Οι κυριότερες αποφάσεις για το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Στα Ηνωμένα Έθνη έχουν θεσπιστεί μέτρα και όργανα και έχουν εγκαθιδρυθεί διαδικασίες ελέγχου εφαρμογής των διατάξεων των Συμβάσεων των οποίων είναι μέρη τα κράτη. Αυτοί οι μηχανισμοί επιτήρησης και ελέγχου των υποχρεώσεων που αναλαμβάνουν τα συμβαλλόμενα αντιστοίχως κράτη (monitoring), λειτουργούν κυρίως, με βάση είτε την περιοδική υποβολή εκθέσεων και παροχή πληροφοριών εκ μέρους των κρατών (reporting), είτε με την υποβολή αναφορών (petitioning), για παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών που εγγυώνται, κατά περίπτωση, οι εν λόγω Συμβάσεις δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η υποβολή εκθέσεων (reports) και παροχή πληροφοριών εκ μέρους των κρατών μερών του ΟΗΕ σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου μπορεί να γίνει ύστερα από αίτηση της Γενικής Συνέλευσης ή του Οικονομικού Κοινωνικού Συμβουλίου.²²²

Άλλωστε ορισμένες Συμβάσεις προβλέπουν την υποβολή περιοδικών εκθέσεων των κρατών μερών στα όργανα ελέγχου που θεσμοθετούν. Κάποιες από αυτές αφορούν και στις προαναφερθείσες Συμβάσεις όπως: i) η Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που επιλαμβάνεται των εκθέσεων που προβλέπει το Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα στο άρθρο 40²²³, ii) η Γενική Διάσκεψη και το Εκτελεστικό Συμβούλιο της

²²² Στέλιος Περράκης, Διατάσεις της Διεθνούς Προστασίας των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, σελ. 71-75, Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2009, Αθήνα.

²²³Βλ: Άρθρο 40.- 1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη στο παρόν Σύμφωνο δεσμεύονται να υποβάλλουν εκθέσεις, σχετικά με τα μέτρα που θα έχουν υιοθετήσει για την πραγμάτωση των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στο παρόν Σύμφωνο, καθώς και για την πρόοδο που θα έχει σημειωθεί στην απόλαυση αυτών των δικαιωμάτων:

α. Εντός έτους από την έναρξη ισχύος του παρόντος Συμφώνου για το συγκεκριμένο νέο Συμβαλλόμενο Κράτος.

β. Στη συνέχεια, κάθε φορά που θα το ζητήσει η Επιτροπή. 2. Όλες οι εκθέσεις υποβάλλονται στο Γενικό Γραμματέα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, ο οποίος τις διαβιβάζει στην Επιτροπή προς εξέταση. Οι εκθέσεις πρέπει να αναφέρουν τους παράγοντες και τις δυσκολίες, εάν υπάρχουν, που επηρεάζουν την εφαρμογή των διατάξεων του παρόντος Συμφώνου. 3. Ο Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, μετά από συνεννόηση με την Επιτροπή, μπορεί να διαβιβάζει στους ενδιαφερόμενους ειδικευμένους οργανισμούς αντίγραφα όλων εκείνων των

UNESCO για τις εκθέσεις που αναφέρει η Σύμβαση περί απαγόρευσης των διακρίσεων στην εκπαίδευση στο άρθρο 7 και 8²²⁴ του Καταστατικού Χάρτη της UNESCO, iii) η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού για τις εκθέσεις που προβλέπει η ομότιτλη Σύμβαση στο άρθρο 44²²⁵.

Η δεύτερη μορφή ελέγχου, πολύ πιο αυστηρή νομικά, πραγματοποιείται ενώπιον ειδικά οριζομένων οργάνων, μέσω αναφορών ή/και προσφυγών κρατών και ιδιωτών, για παραβιάσεις δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τόσο διακρατικές όσο και ατομικές αναφορές (communications). Στις διακρατικές αναφορές αυτές υποβάλλονται ενώπιον: i) της Επιτροπής Δικαιωμάτων του Ανθρώπου για παραβιάσεις του Συμφώνου περί ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, σύμφωνα με το άρθρο 41²²⁶, ii) της Επιτροπής Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων για παραβιάσεις του ομώνυμου Συμφώνου, όπως ορίζεται στο άρθρο 10 αυτού. Επίσης σε ό,τι αφορά τις ατομικές αναφορές, οι οποίες υποβάλλονται από ιδιώτες

τιμημάτων των εκθέσεων που μπορεί να σχετίζονται με τον κύκλο των αρμοδιοτήτων τους. 4. Η Επιτροπή μελετά τις εκθέσεις που υποβάλλονται από τα Συμβαλλόμενα Κράτη στο παρόν Σύμφωνο. Απευθύνει στα Συμβαλλόμενα Κράτη τις δικές της εκθέσεις και όλες τις γενικές παρατηρήσεις που κρίνει πρόσφορες. Η Επιτροπή μπορεί επίσης να διαβιβάζει αυτές τις παρατηρήσεις στο Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο, μαζί με τα αντίγραφα των εκθέσεων που έχει λάβει από τα Συμβαλλόμενα Κράτη στο παρόν Σύμφωνο. 5. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη στο παρόν Σύμφωνο μπορούν να υποβάλλουν στην Επιτροπή τα σχόλιά τους σχετικά με κάθε παρατήρηση που γίνεται σύμφωνα με την παράγραφο 4 του παρόντος άρθρου.

²²⁴Βλ.: Άρθρο 7: Τα κράτη μέρη της παρούσας Σύμβασης θα πρέπει να παρέχουν, στις περιοδικές εκθέσεις που θα υποβάλουν στη Γενική Διάσκεψη της UNESCO σε ημερομηνίες και κατά τρόπο ο οποίος θα καθορισθεί από αυτήν, πληροφορίες σχετικά με τα νομοθετικά και διοικητικά μέτρα που έχουν υιοθετήσει ή άλλη δραστηριότητα που έχουν αναλάβει για την εφαρμογή της παρούσας Σύμβασης. συμπεριλαμβανομένων και αυτών που έχουν ληφθεί για την διαμόρφωση και την ανάπτυξη της εθνικής πολιτικής που προσδιορίζεται στο άρθρο 4 κα-θώς και των αποτελεσμάτων που έχουν επιτευχθεί και των εμποδίων που εμφανίστηκαν κατά την εφαρμογή αυτής της πολιτικής.

Άρθρο 8: Οποιαδήποτε διαφορά τυχόν προκύψει μεταξύ δύο ή περισσότερων κρατών μερών της παρούσας Σύμβασης σχετικά με την ερμηνεία ή την εφαρμογή αυτής και η οποία δεν διευθετείται με διαπραγματεύσεις, θα παραπέμπεται κατόπιν αιτήσεως των μερών της διαφοράς, ενώπιον του Διεθνούς Δικαστηρίου, εφόσον αποτύχουν τα άλλα μέσα επίλυσής της.

²²⁵ Βλ.: Άρθρο 44:1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να υποβάλλουν στην Επιτροπή, μέσω του Γενικού Γραμματέα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, εκθέσεις σχετικά με τα μέτρα που έχουν υιοθετήσει για την ενεργοποίηση των δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στην παρούσα Σύμβαση, καθώς και σχετικά με την πρόοδο που σημειώθηκε ως προς την απόλαυση αυτών των δικαιωμάτων: α. Εντός των δύο πρώτων ετών από την έναρξη ισχύος της παρούσας Σύμβασης για κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος. β. Κατόπιν, κάθε πέντε χρόνια.

2. Οι εκθέσεις που συντάσσονται σε εφαρμογή του παρόντος άρθρου, πρέπει να επισημαίνουν τους παράγοντες και τις δυσκολίες, εάν υπάρχουν, που εμποδίζουν τα Συμβαλλόμενα Κράτη να τηρήσουν πλήρως τις υποχρεώσεις που προβλέπονται στην παρούσα Σύμβαση. Πρέπει επίσης να περιέχουν επαρκείς πληροφορίες, για να δώσουν στην Επιτροπή μια ακριβή εικόνα της εφαρμογής της Σύμβασης στην εν λόγω χώρα.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη τα οποία έχουν υποβάλει στην Επιτροπή μια αρχική πλήρη έκθεση, δεν χρειάζεται να επαναλαμβάνουν στις επόμενες εκθέσεις που υποβάλλουν, σύμφωνα με το εδάφιο β της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου, τις βασικές πληροφορίες που έχουν ήδη κοινοποιήσει.

4. Η Επιτροπή μπορεί να ζητά από τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμπληρωματικές πληροφορίες, σχετικές με την εφαρμογή της Σύμβασης.

5. Η Επιτροπή υποβάλλει κάθε δύο χρόνια στη Γενική Συνέλευση, μέσω του Κοινωνικού και Οικονομικού Συμβουλίου, εκθέσεις για τις δραστηριότητες της.

6. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη καθιστούν ευρέως προσιτές τις εκθέσεις τους στο κοινό της χώρας τους.

²²⁶ Η Ελλάδα εξαιρείται αυτής της διαδικασίας. 6. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη καθιστούν ευρέως προσιτές τις εκθέσεις τους στο κοινό της χώρας τους.

²²⁶ Η Ελλάδα εξαιρείται αυτής της διαδικασίας.

ή ομάδες ιδιωτών ή ΜΚΟ όπως προβλέπονται από τις ανάλογες Συμβάσεις, όπως εδώ για τα εξής: i) το Προαιρετικό Πρωτόκολλο σχετικά με το Σύμφωνο περί ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων²²⁷, όπως ορίζεται στο άρθρο 1²²⁸ και ii) το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στο Σύμφωνο περί οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων, όπως ορίζεται στο άρθρο 2²²⁹ αυτού.

Ειδική διαδικασία υποβολής ατομικών αναφορών έχει θεσμοθετήσει και η UNESCO μέσω της απόφασης 104 EX/3.3 του Εκτελεστικού Συμβουλίου της, του 1978, στην οποία προβλέπεται η δυνατότητα ατομικά ή των ΜΚΟ να καταθέσουν αναφορά στην Επιτροπή συμβάσεων της UNESCO για παραβιάσεις δικαιωμάτων που εμπίπτουν στην αρμοδιότητα της Οργάνωσης.

Οι Επιτροπές²³⁰ απαρτίζονται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες. Το σημαντικό έργο των Επιτροπών εκτός από τη παρακολούθηση της εκτέλεσης των βασικών διεθνών συνθηκών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, από τα κράτη που έχουν υπογράψει κι επικυρώσει τις Συμβάσεις, μέσα από τις Εκθέσεις που αυτά υποβάλουν, είναι και η υποβολή καταληκτικών Παρατηρήσεων και Συστάσεων προς τα κράτη, με τις οποίες τις περισσότερες φορές τα καλούν προς συμμόρφωση και τήρηση όσων ορίζουν οι Συμβάσεις,

Η υπογραφή και η επικύρωση των Συμβάσεων δεν διασφαλίζει την υλοποίηση της προστασίας που προβλέπουν. Γι' αυτό το λόγο προβλέπεται η πρόσθετη υποχρέωση των κρατών να υποβάλλουν τακτικά εκθέσεις στην Επιτροπή παρακολούθησης που έχει συσταθεί δυνάμει της κάθε Σύμβασης, σχετικά με τα δικαιώματα που είναι υπό εκτέλεση. Το έργο, οι αρμοδιότητες και η λειτουργία των Επιτροπών αυτών, ορίζονται μέσα από τις διατάξεις των Συμβάσεων.

²²⁷ Η Ελλάδα δεσμεύεται ως προς αυτή την περίπτωση.

²²⁸ Βλ.: Άρθρο 1: Κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος στο Σύμφωνο, που γίνεται Συμβαλλόμενο Μέρος στο παρόν Πρωτόκολλο, αναγνωρίζει στην Επιτροπή την αρμοδιότητα να λαμβάνει και να εξετάζει αναφορές προερχόμενες από άτομα, που υπόκεινται στη δικαιοδοσία του, τα οποία ισχυρίζονται ότι είναι θύματα παραβίασης, εκ μέρους αυτού του Συμβαλλόμενου Κράτους, οποιουδήποτε από τα δικαιώματα που αναγνωρίζονται στο Σύμφωνο. Η Επιτροπή δεν αποδέχεται καμία αναφορά που αφορά Συμβαλλόμενο Κράτος στο Σύμφωνο, το οποίο δεν είναι Συμβαλλόμενο μέρος στο παρόν Πρωτόκολλο.

²²⁹ Article 2 - Communications: Communications may be submitted by or on behalf of individuals or groups of individuals, under the jurisdiction of a State Party, claiming to be victims of a violation of any of the economic, social and cultural rights set forth in the Covenant by that State Party. Where a communication is submitted on behalf of individuals or groups of individuals, this shall be with their consent unless the author can justify acting on their behalf without such consent.

²³⁰ Σατλάνης Χρήστος, Εισαγωγή στο Δίκαιο της Διεθνούς Προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, σελ 19, 2003

Οι αρμοδιότητες των Επιτροπών πιο αναλυτικά έχουν ως εξής: i) την εξέταση των Εκθέσεων που υποβάλλει κάθε συμβαλλόμενο κράτος, σχετικά με την εφαρμογή των προβλεπομένων από τις Συμβάσεις δικαιωμάτων, στην επικράτειά του, ii) τον έλεγχο των ατομικών καταγγελιών για παραβιάσεις δικαιωμάτων, iii) τη δημοσίευση των πορισμάτων μέσα από ειδικές παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή των Συμβάσεων από το έκαστο κράτος μέρος και τέλος iv) τη δημοσίευση ερμηνευτικών σχολίων, και άλλων κειμένων, που ερμηνεύουν και αποσαφηνίζουν τις διατάξεις των Συμβάσεων.

Όλα τα προαναφερθέντα συμπεριλαμβάνονται σε σχετική ετήσια έκθεση η οποία συντάσσεται και γνωστοποιείται στο Συμβούλιο των Ηνωμένων Εθνών. Οι Εκθέσεις είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο καθώς ουσιαστικά αποτελούν οδηγίες και θέτουν τις κατευθυντήριες γραμμές για την υλοποίηση όσων ορίζουν οι Συμβάσεις και τα υπόλοιπα νομικά δεσμευτικά κείμενα που έχουν υπογράψει και επικυρώσει τα κράτη. Επιπλέον γίνεται υποβολή Συστάσεων και Παρατηρήσεων προς τα συμβαλλόμενα κράτη μέρη, με βάση τις Εκθέσεις καθώς και άλλων στοιχείων που έχουν συλλέξει οι Επιτροπές, με σκοπό την διερεύνηση της εφαρμογής των προβλεπομένων δικαιωμάτων από αυτά.

Οι Εκθέσεις των κρατών, υποβάλλονται για πρώτη φορά, συνήθως ένα ή δύο έτη μετά την αποδοχή της Συνθήκης και κατόπιν κάθε τέσσερα ή πέντε έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις της Συνθήκης. Ωστόσο οι Εκθέσεις δεν αποτελούν την μόνη πηγή πληροφοριών, για τις Επιτροπές. Οι πληροφορίες μπορεί να προέρχονται κι από άλλους φορείς και πηγές, όπως ο Τύπος, οι ΜΚΟ και τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα. Αφού εξεταστεί η Έκθεση του κράτους η Επιτροπή υποβάλλει προτάσεις και συστάσεις με τη μορφή Καταληκτικών Παρατηρήσεων προς το κράτος μέρος.

Οι Επιτροπές που ελέγχουν την εφαρμογή του δικαιώματος στην εκπαίδευση

4.3Η Επιτροπή Δικαιωμάτων του Ανθρώπου(CCPR)²³¹

Όλα τα συμβαλλόμενα κράτη είναι υποχρεωμένα, να υποβάλουν εκθέσεις στην Επιτροπή σχετικά με την εφαρμογή των σχετικών δικαιωμάτων στο έδαφός τους. Τα κράτη πρέπει να υποβάλουν την πρώτη έκθεση ένα έτος μετά την επικύρωση του Συμφώνου και κατόπιν όποτε ζητείται από την Επιτροπή, συνήθως κάθε τέσσερα έτη. Η Επιτροπή εξετάζει τις εκθέσεις των κρατών-μελών και απευθύνει τις συστάσεις της, προς στα κράτη μέλη υπό μορφή Καταληκτικών Παρατηρήσεων. Επιπλέον, σύμφωνα με το Πρώτο Προαιρετικό πρωτόκολλο του Συμφώνου, η Επιτροπή έχει την αρμοδιότητα να εξετάζει μεμονωμένες καταγγελίες πολιτών, σχετικά με πιθανές προσβολές των δικαιωμάτων που προβλέπει το Σύμφωνο, εφόσον βέβαια το κράτος μέλος, το οποίο κατηγορεί ο πολίτης, έχει υπογράψει το Πρωτόκολλο αυτό. Η Επιτροπή συνεδριάζει στη Γενεύη ή τη Νέα Υόρκη και οργανώνει κανονικά τρεις συνόδους το χρόνο.

4.4Η Επιτροπή για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. (CESCR)²³²

Αποτελείται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες και παρακολουθεί την εφαρμογή από τα κράτη μέλη, του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. Τα κράτη μέλη οφείλουν να υποβάλλουν την πρώτη τους έκθεση προς την Επιτροπή, εντός δύο ετών από την αποδοχή της σύμβασης και στη συνέχεια ανά πέντε έτη. Η Επιτροπή εξετάζει κάθε έκθεση και απευθύνει τις συστάσεις της προς το κράτος-μέλος, με τη μορφή Καταληκτικών Παρατηρήσεων, αλλά δεν έχει την αρμοδιότητα για εξέταση ατομικών καταγγελιών πολιτών, λόγω προσβολής προστατευόμενου απ' το Σύμφωνο δικαιώματος τους. Ο περιορισμός αυτός αποδυναμώνει την κανονιστική λειτουργία του Συμφώνου, το οποίο κατοχυρώνει θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα, όπως η υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση, για όλους. Έτσι συχνά ενώ τα δικαιώματα που το Σύμφωνο κατοχυρώνει, παραβιάζονται, οι εκθέσεις των κρατών μελών

²³¹ <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CCPR/Pages/CCPRIndex.aspx>

²³² <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/cescr/pages/cescrindex.aspx>

παρουσιάζουν στην Επιτροπή μια αλλοιωμένη πραγματικότητα. Η έλλειψη αρμοδιότητας της Επιτροπής, να εξετάζει ατομικές καταγγελίες σε αντίθεση με την Επιτροπή για τα Ατομικά και Πολιτικά δικαιώματα, δεν αποτελεί τυχαία επιλογή. Η υλοποίηση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν απαιτεί την διάθεση πόρων από την πολιτεία, σε αντίθεση με την υλοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων, όπως είναι για παράδειγμα η εκπαίδευση και η υγεία.

Γι' αυτό το λόγο παρόλο που τα κοινωνικά δικαιώματα κατοχυρώνονται στο Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα, οι πολίτες ως άτομα, στερούνται την δυνατότητα να προσφύγουν στην Επιτροπή, όταν συντελούνται παραβιάσεις τους. Η Επιτροπή ασκώντας έλεγχο και πίεση προς το κράτος μέλος, σε περίπτωση διαπιστωμένης παραβίασης, θα μπορούσε να υποστηρίξει ουσιαστικά την υλοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται στο Σύμφωνο. Αυτό προφανώς δεν ήταν στις προθέσεις των κρατών μελών που κατήρτισαν το Σύμφωνο και προσδιόρισαν τις αρμοδιότητες της Επιτροπής για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα. Η Επιτροπή δημοσιεύει κείμενα με σκοπό την ερμηνεία των διατάξεων της Σύμβασης, με την μορφή των Γενικών Παρατηρήσεων ή Σχολίων.

4.5 Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC)²³³

Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ιδρύθηκε βάσει του άρθρου 43²³⁴, της

²³³ <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>

²³⁴ Βλ. Άρθρο 43: 1. Με σκοπό την έρευνα της προόδου που έχει συντελεστεί από τα Συμβαλλόμενα Κράτη σε σχέση με την τήρηση των υποχρεώσεων, οι οποίες συμφωνήθηκαν δυνάμει της παρούσας Σύμβασης, συγκροτείται Επιτροπή για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία επιτελεί τα καθήκοντα που ορίζονται παρακάτω. 2. Η Επιτροπή αποτελείται από δέκα εμπειρογνώμονες υψηλού ήθους και αναγνωρισμένης ικανότητας στον τομέα που καλύπτει η παρούσα Σύμβαση. Τα μέλη της εκλέγονται από τα Συμβαλλόμενα Κράτη ανάμεσα στους υπηκόους τους και συμμετέχουν υπό την ατομική τους ιδιότητα, αφού ληφθούν υπόψη η ανάγκη εξασφάλισης δίκαιης γεωγραφικής κατανομής και τα κύρια νομικά συστήματα. 3. Η εκλογή των μελών της Επιτροπής γίνεται με μυστική ψηφοφορία από έναν κατάλογο προσώπων που υποβάλλουν τα Συμβαλλόμενα Κράτη. Κάθε Συμβαλλόμενο Κράτος έχει την δυνατότητα να υποδεικνύει έναν υποψήφιο από τους υπηκόους του. 4. Η διεξαγωγή των πρώτων εκλογών θα γίνει το αργότερο έξι μήνες μετά την ημερομηνία έναρξης ισχύος της παρούσας Σύμβασης. Στη συνέχεια οι εκλογές θα γίνονται κάθε δύο χρόνια. Τέσσερις τουλάχιστο μήνες πριν από την ημερομηνία κάθε εκλογής ο Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών καλεί γραπτώς τα Συμβαλλόμενα Κράτη να προτείνουν τους υποψηφίους τους εντός δύο μηνών. Στη συνέχεια, ο Γενικός Γραμματέας ετοιμάζει έναν κατάλογο με τα ονόματα όλων των υποψηφίων σε αλφαβητική σειρά, αναφέροντας τα Συμβαλλόμενα κράτη που έχουν υποδείξει αυτούς και τον υποβάλλει στα Συμβαλλόμενα στην παρούσα Σύμβαση Κράτη. 5. Οι εκλογές γίνονται κατά τις συνόδους των Συμβαλλομένων Κρατών, οι οποίες συγκαλούνται από το Γενικό Γραμματέα στην Έδρα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών. Στις συνόδους αυτές, κατά τις οποίες η απαρτία σχηματίζεται από τα δύο τρίτα των Συμβαλλομένων Κρατών, εκλέγονται μέλη της Επιτροπής εκείνοι που έλαβαν το μεγαλύτερο αριθμό ψήφων και την απόλυτη πλειοψηφία από τους παρόντες και ψηφίσαντες εκπροσώπους των Συμβαλλομένων Κρατών. 6. Τα μέλη της Επιτροπής εκλέγονται για χρονική περίοδο τεσσάρων ετών. Είναι επανεκλέξιμα εάν προταθεί εκ νέου η υποψηφιότητά τους. Η θητεία πέντε μελών από τα εκλεγμένα κατά την πρώτη εκλογή λήγει μετά την συμπλήρωση δύο ετών. Τα ονόματα των πέντε αυτών μελών επιλέγονται με κλήρο από τον πρόεδρο της συνόδου, αμέσως μετά από την πρώτη εκλογή. 7. Σε περίπτωση θανάτου ή

Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Αποτελείται από ανεξάρτητους εμπειρογνώμονες κι ελέγχει κι εποπτεύει την εφαρμογή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού του 1989 και τα Προαιρετικά Πρωτόκολλα αυτής. Όλα τα κράτη μέλη είναι υποχρεωμένα να υποβάλλουν τακτικές εκθέσεις στην Επιτροπή σχετικά με την εφαρμογή των δικαιωμάτων που προβλέπει η Σύμβαση στη χώρα τους, την πρώτη μάλιστα, εντός δύο ετών, από την αποδοχή της Σύμβασης και στη συνέχεια ανά πέντε έτη. Η Επιτροπή εξετάζει κάθε έκθεση και απευθύνει τις συστάσεις της προς το κράτος που είναι συμβαλλόμενο μέρος, με τη μορφή Καταληκτικών Παρατηρήσεων.

Η Επιτροπή δεν έχει την αρμοδιότητα να εξετάσει μεμονωμένες καταγγελίες πολιτών, για παραβιάσεις δικαιωμάτων των παιδιών σε κάποιο κράτος μέρος. Δημοσιεύει ερμηνευτικά κείμενα, με τη μορφή Σχολίων, τα οποία αφορούν το περιεχόμενο της Σύμβασης και τις ειδικότερες διατάξεις της. Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού, έχει συντάξει σημαντικά ερμηνευτικά κείμενα για θέματα όπως γενικά μέτρα για την εφαρμογή της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, μέτρα για τους στόχους της εκπαίδευσης κλπ.^{235 236}

παραίτησης ενός μέλους της Επιτροπής, ή εάν, για έναν οποιονδήποτε άλλο λόγο, ένα μέλος δηλώσει ότι δεν μπορεί πλέον να ασκεί τα καθήκοντά του στα πλαίσια της Επιτροπής, το Συμβαλλόμενο Κράτος, που είχε υποδείξει αυτό το μέλος, διορίζει έναν άλλο εμπειρογνώμονα από τους υπηκόους του, για να υπηρετήσει για το υπόλοιπο της θητείας, με την επιφύλαξη της έγκρισης της Επιτροπής. 8. Η Επιτροπή θεσπίζει η ίδια τον εσωτερικό κανονισμό της. 9. Η Επιτροπή εκλέγει τους αξιωματούχους της για μία περίοδο δύο ετών. 10. Οι σύνοδοι της Επιτροπής συγκαλούνται κανονικά στην Έδρα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών ή σε οποιονδήποτε άλλο κατάλληλο τόπο, που καθορίζεται από την Επιτροπή. Η Επιτροπή συνέρχεται κανονικά κάθε χρόνο. Η διάρκεια των συνόδων της καθορίζεται και τροποποιείται, εάν είναι αναγκαίο, από μία συνέλευση των Κρατών Μελών στην παρούσα Σύμβαση, με την επιφύλαξη της έγκρισης από τη Γενική Συνέλευση. 11. Ο Γενικός Γραμματέας του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών θέτει στη διάθεση της Επιτροπής το απαραίτητο προσωπικό και τις εγκαταστάσεις για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων που της έχουν ανατεθεί, δυνάμει της παρούσας Σύμβασης. 12. Τα μέλη της Επιτροπής που συγκροτήθηκε δυνάμει της παρούσας Σύμβασης εισπράττουν, με την έγκριση της Γενικής Συνέλευσης, απολαβές από τους πόρους του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, σύμφωνα με τους όρους και με τις προϋποθέσεις που ορίζει η Γενική Συνέλευση.

²³⁵ CRC(2001) General Comment No 1. The Aims of Education. CRC/GC/2001/1.17/04/2001.

²³⁶ [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)

CRC (2003) General Comments No 5. General measures of implementation for the Convention on the Rights of the Child. CRC/GC/2003/5. 03/10/2003

4.6.1 Ερμηνευτικά Σχόλια των Διεθνών Επιτροπών του ΟΗΕ για το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Α.Γενικό Σχόλιο Νο. 13 επί του άρθρου 13 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα.

Η Επιτροπή για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα, στην 21η σύνοδό της, από τις 15 Νοεμβρίου έως και τις 3 Δεκεμβρίου του 1999 διατύπωσε το Γενικό Σχόλιο Νο.13 επί του άρθρου 13 του Συμφώνου²³⁷, που αφορά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Σκοπό της είχε να υποστηρίξει και να βοηθήσει τα κράτη μέλη, κατά την εκπλήρωση των καθηκόντων τους, όσον αφορά την υλοποίηση των δικαιωμάτων που προβλέπει το Σύμφωνο.

Στο άρθρο 13 παρ. 4. του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα, ορίζονται οι στόχοι της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό: *“Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί στην καλλιέργεια κι ενίσχυση της αξιοπρέπειας σαν στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας, να ενισχύει την συμμετοχή όλων των ανθρώπων σε μια ελεύθερη κοινωνία και να προωθεί την αλληλοκατανόηση μεταξύ όλων των ανθρώπων από διαφορετικών εθνοτήτων, ανεξαρτήτως καταγωγής, φυλής και θρησκείας.”*

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στο γενικό σχόλιο Νο 13, της Επιτροπής επισημαίνεται ο διττός χαρακτήρας του αγαθού της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει στην παράγραφο 1 του άρθρου 13: *“Το δικαίωμα στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ανθρώπινο δικαίωμα και παράλληλα ένα μέσο για την επίτευξη και απόλαυση άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως ένα ενδυναμωτικό δικαίωμα, η εκπαίδευση αποτελεί το βασικό μέσο με το οποίο οι οικονομικά και κοινωνικά περιθωριοποιημένοι, μπορούν να ξεφύγουν απ’ την φτώχεια και να αποκτήσουν τα μέσα για να συμμετέχουν στην κοινότητά τους. Η εκπαίδευση παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση των γυναικών, στην προστασία των παιδιών απ’ την εργασιακή και σεξουαλική εκμετάλλευση και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, την προστασία του περιβάλλοντος και τον έλεγχο της πληθυσμιακής αύξησης. Επίσης αποτελεί, για τα κράτη, μια απ’ τις αποτελεσματικότερες επενδύσεις. Η σημασία της εκπαίδευσης δεν έγκειται μόνο στην*

²³⁷ The right to education (Art.13) : . 08/12/1999. E/C.12/1999/10. (General Comments)
Βλ: [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)

πρακτική της αξία, καθώς «ένα καλά εκπαιδευμένο, διαφωτισμένο και ενεργό πνεύμα, που μπορεί να διερωτάται ελεύθερα και με ευρύτητα, αποτελεί μια από της χαρές και τις ανταμοιβές της ανθρώπινης ύπαρξης»

Όπως διευκρινίζεται στο σχόλιο η εκπαίδευση όλων των τύπων και όλων των βαθμίδων, πρέπει να παρουσιάζει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: “α) Διαθεσιμότητα. Λειτουργία ικανού αριθμού εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων σε κάθε χώρα και διασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργία τους (π.χ. κτίρια, καταρτισμένους δασκάλους με ικανοποιητικές αποδοχές, διδακτικό υλικό κ.λ.π.), β) Προσβασιμότητα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και προγράμματα πρέπει να είναι προσβάσιμα σε όλους, χωρίς διακρίσεις, μέσα στα όρια του κράτους μέρους. Η προσβασιμότητα²³⁸ ως έννοια έχει τρεις διαστάσεις: i) Μη διακριτική μεταχείριση, ii) Φυσική προσβασιμότητα και την iii) Οικονομική προσβασιμότητα. Η εκπαίδευση πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους, ελεύθερη για όλους, δωρεάν οπωσδήποτε στην πρωτοβάθμια βαθμίδα. Σταδιακά τα κράτη μέρη υποχρεούνται να την καταστήσουν δωρεάν και στις δύο επόμενες βαθμίδες, γ) Αποδοχή. Η μορφή και το περιεχόμενό της, συμπεριλαμβανομένων του αναλυτικού προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας, πρέπει να χαίρει αποδοχής-άρα να είναι πολιτιστικά κατάλληλα και καλής ποιότητας- τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους γονείς τους, δ) Προσαρμοστικότητα. Η εκπαίδευση πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, έτσι ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των κοινωνιών και κοινοτήτων και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, όπως αυτές διαμορφώνονται στα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, απ’ όπου αυτοί προέρχονται. “

Οι υποχρεώσεις της πολιτείας, για την υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση προσδιορίζονται ρητά στις παραγράφους 46 και 47 ορίζοντας τα εξής: “Το δικαίωμα στην εκπαίδευση όπως όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα εισάγει τριών ειδών υποχρεώσεις για τα κράτη μέλη: τις υποχρεώσεις σεβασμού, προστασίας και εκπλήρωσης. Η υποχρέωση εκπλήρωσης συμπεριλαμβάνει την υποχρέωση διευκόλυνσης και την υποχρέωση παροχής. Οι υποχρεώσεις της πολιτείας, συνίστανται σε: “α) Υποχρέωση σεβασμού του δικαιώματος στην εκπαίδευση: Τα κράτη πρέπει να αποφεύγουν την λήψη μέτρων που εμποδίζουν ή δυσχεραίνουν την άσκηση του δικαιώματος ομάδων ή ατόμων στην εκπαίδευση, β) Υποχρέωση για την προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση: Τα κράτη μέρη πρέπει να λάβουν μέτρα που να εμποδίζουν τρίτους να παρεμβαίνουν και να

²³⁸ Σύμφωνα με τις Παρατηρήσεις της Επιτροπής, περιορισμός στην πρόσβαση και διαθεσιμότητα της εκπαίδευσης, εισάγεται μόνο όσον αφορά την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού στο άρθρο 13(2) παρ. γ ορίζεται, ότι η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται με κριτήριο την ικανότητα των υποψηφίων.

περιορίζουν το δικαίωμα άλλων ατόμων ή ομάδων στην εκπαίδευση, γ)Υποχρέωση για την εκπλήρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση: Τα κράτη πρέπει να λάβουν θετικά μέτρα, που θα επιτρέπουν και θα βοηθούνε τα άτομα και τις κοινότητες να απολαμβάνουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και δ)Υποχρέωση για την εκπλήρωση του δικαιώματος στην εκπαίδευση.Όταν ένα άτομο ή μια ομάδα αδυνατεί, για λόγους πέρα από τον έλεγχό της, να υλοποιήσει το δικαίωμα η ίδια με τα μέσα που έχει στη διάθεσή της, το κάθε κράτος μέλος είναι υποχρεωμένο να τους το παρέχει”

Όπως προκύπτει απ’ το Γενικό Σχόλιο, Νο.13, οι κυβερνήσεις εκτός από την υποχρέωση λήψης θετικών μέτρων για την διασφάλιση της απόλαυσης του δικαιώματος στην εκπαίδευση, έχουν και υποχρέωση για αποφυγή λήψης μέτρων που παρεμποδίζουν την άσκησή του αλλά και υποχρέωση να μην επιτρέπουν σε κανέναν τρίτο να προσβάλλει το δικαίωμα άλλων ατόμων ή ομάδων πληθυσμού στην εκπαίδευση.

Β. Γενικό Σχόλιο Νο. 11 επί του άρθρου 14 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα.

Τώρα σε ό,τι αφορά το Γενικό Σχόλιο Νο.11 επί του άρθρου 14²³⁹, το οποίο ερμηνεύει κι αναλύει περαιτέρω το άρθρο 14 του αντίστοιχου Συμφώνου, διευκρινίζεται κατηγορηματικά στην παράγραφο 6 πως: “Ούτε ο γονέας, ή κηδεμόνας, ούτε το κράτος, έχουν εξουσία να αντιμετωπίζουν την βασική εκπαίδευση και την πρόσβαση του παιδιού σ’ αυτή ως προαιρετική» αλλά κι ότι η προσφερόμενη εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ποιοτική, κατάλληλη και σύμφωνη με τις ανάγκες του παιδιού και να προωθεί την συνειδητοποίηση και των υπόλοιπων δικαιωμάτων του”.

Στο ίδιο Σχόλιο στην παράγραφο 7, ορίζεται ρητά ότι: “στην βασική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να υπάρχει καμίας μορφής οικονομική επιβάρυνση για τους γονείς, ούτε άμεση, ούτε έμμεση”. Στη συνέχεια στην παράγραφο 8, 9 και 10 ορίζονται τα εξής: “Το κάθε κράτος μέλος του Συμφώνου θα πρέπει να αναπτύξει ένα διετές σχέδιο δράσης για την προοδευτική εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην επικράτειά του. Σε περίπτωση οικονομικής αδυναμίας ενός κράτους μέλους να αναπτύξει και να εφαρμόσει το σχέδιο, που βάσει του άρθρου 14 απαιτείται για την πλήρη εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην χώρα, η

²³⁹ CESCR General Comment No. 11: Plans of Action for Primary Education (Art. 14), Adopted at the Twentieth Session of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, on 10 May 1999 (Contained in Document E/1992/23), Βλ: <http://www.refworld.org/docid/4538838c0.html>

διεθνής κοινότητα είναι υποχρεωμένη να βοηθήσει οικονομικά το κράτος μέλος για την υλοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην επικράτειά του .”

Γ.Γενικό Σχόλιο Νο.1 επί του άρθρου 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού, στο Γενικό Σχόλιο Νο 1, που διατύπωσε και δημοσίευσε στις 17 Απριλίου 2001, επί του άρθρου 29²⁴⁰ της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού , ερμηνεύει και αναλύει της στόχους της εκπαίδευσης, όπως διατυπώνονται στο προαναφερθέν άρθρο.

Επιπλέον μέσα από το Γενικό Σχόλιο, εισάγει παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα η Επιτροπή κατά την ερμηνεία του άρθρου 29 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ορίζει κατευθυντήριες γραμμές και διατυπώνει προτάσεις/οδηγίες προς τα κράτη-μέρη της Σύμβασης για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων που θα πρέπει να υιοθετήσουν. Αναφέρεται έτσι και στα επιμέρους στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή στη διδακτέα ύλη, στους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας, που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των στόχων.

Η Επιτροπή στο Γενικό Σχόλιο Νο 1 παρατηρεί, ότι στο άρθρο 29 δίνεται έμφαση στην ποιοτική διάσταση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, καθώς τονίζονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει αυτή να διαθέτει. Σύμφωνα με την ερμηνεία του άρθρου, από την Επιτροπή, στις παραγράφους 1,2,3 και 4 δίνονται τα βασικά Γενικά Σχόλια σύμφωνα με τα οποία: *“Η εκπαίδευση πρέπει να είναι παιδοκεντρική, φιλική και ταυτόχρονα να αποτελεί μία ενισχυτική και ενδυναμωτική διαδικασία για τα παιδιά. Η εκπαίδευση στην οποία κάθε παιδί έχει δικαίωμα θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη κατά τρόπο που να παρέχει στο παιδί δεξιότητες ζωής, να ενισχύει την ικανότητα του παιδιού να απολαμβάνει το πλήρες εύρος των ανθρώπινων δικαιωμάτων και να προωθεί μια κουλτούρα εμποτισμένη με τις κατάλληλες αξίες όσον αφορά τα ανθρώπινα δικαιώματα.”* Παρ.1: *“Στόχος, είναι η ενδυνάμωση του παιδιού, μέσω της ανάπτυξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του, της ικανότητας του για μάθηση και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής του.”* Παρ. 2 *“Σ’ αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση*

²⁴⁰ GENERAL COMMENT No.1 THE AIMS OF EDUCATION,
Bλ.:(CRC/GC/2001/1)<http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommen.pdf>

αποκτά ένα ευρύτερο περιεχόμενο, καθώς εμπεριέχει ως περιεχόμενο, μια ευρεία γκάμα εμπειριών και δεξιοτήτων ζωής που θα παρέχουν την δυνατότητα στα παιδιά είτε σε ατομικό, είτε σε συλλογικό επίπεδο, να αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, τα ταλέντα και τις ικανότητές τους και να απολαμβάνουν μια «πλήρη» και ικανοποιητική ζωή μέσα στην κοινότητα. Στην παρ. 3 υπογραμμίζεται περαιτέρω ότι: “Το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση, «δεν είναι μόνο θέμα πρόσβασης, αλλά και περιεχομένου. Η εκπαίδευση με περιεχόμενο σύμφωνα με τις αξίες του άρθρου 29 (1), αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθειά του παιδιού, να μπορέσει ν’ ανταποκριθεί κατά τη διάρκεια της ζωής του στις προκλήσεις που παρουσιάζονται σε μια περίοδο θεμελιωδών αλλαγών που επιφέρουν η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και τα συναφή φαινόμενα. Αυτές οι προκλήσεις περιλαμβάνουν τις αντιθέσεις μεταξύ άλλων, ανάμεσα στο οικουμενικό και στο τοπικό, στο άτομο και την συλλογικότητα, στην παράδοση και την νεωτερικότητα, τα μακροχρόνια και βραχυπρόθεσμα προβλήματα, τον ανταγωνισμό και την ισότητα των ευκαιριών, την επέκταση της γνώσης και την ικανότητα αφομοίωσης της, την αντίθεση ανάμεσα στο πνευματικό και το υλικό.”

Η Επιτροπή πέραν όλων των άλλων, επισημαίνει ιδιαίτερος στην παρ. 19, πως για την επίτευξη των οριζόμενων στο άρθρο 29 στόχων, απαιτείται η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, η υιοθέτηση μεθόδων διδασκαλίας που ν’ αντανακλούν και να συνάδουν με τους στόχους που αυτά θέτουν και ένα σχολικό περιβάλλον, που να χαρακτηρίζεται από: “Πνεύμα κατανόησης, ειρήνης και ανεκτικότητας, ισότητας των δύο φύλων και από σεβασμό για όλους τους ανθρώπους, άσχετα με την εθνική τους καταγωγή ή την θρησκευτική ή άλλη διαφορετική ταυτότητα τους”. Και συνεχίζει: “Ένα σχολείο το οποίο επιτρέπει τον εκφοβισμό ή πρακτικές αποκλεισμών και βίας στον χώρο του σχολείου, δεν ανταποκρίνεται στις επιταγές του άρθρου 29, της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Και ο όρος ακόμη “εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα”, συνήθως χρησιμοποιείται υπεραπλουστευμένα. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν πραγματοποιείται απλώς και μόνο μέσω της τυπικής διδασκαλίας ως γνωστικού αντικειμένου, αλλά και με την προώθηση αξιών και πολιτικών που συνάδουν με την δικαιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης, τόσο στο σχολείο, όσο και στην ευρύτερη κοινότητα.”

Όσον αφορά τις διακρίσεις αλλά και την σημασία της εκπαίδευσης, στον αγώνα κατά του ρατσισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας η Επιτροπή τονίζει στην παρ.10 ότι: “Οι διακρίσεις, βάση κάποιων απ’ τους λόγους που αναφέρονται στο άρθρο 2 της Σύμβασης, είτε είναι εμφανείς είτε συγκαλυμμένες,

προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια του παιδιού και μπορούν να υπονομεύσουν ή ακόμη και να καταστρέψουν την ικανότητα του παιδιού να επωφελείται από τα εκπαιδευτικές ευκαιρίες.”

Στην παρ.11 η Επιτροπή θέλει να επιστήσσει την προσοχή σχολιάζοντας το εξής: “Ο ρατσισμός και τα φαινόμενα που συνδέονται μ’ αυτόν, ευημερούν, όπου υπάρχει άγνοια, αβάσιμοι φόβοι της φυλετικής, εθνικής, θρησκευτικής, πολιτιστικής γλωσσικής ή άλλης μορφής διαφοράς, εκμετάλλευση των προκαταλήψεων, διδασκαλία ή διάδοση διαστρεβλωμένων αξιών. Ένα ισχυρό και διαρκές αντίδοτο σ’ όλα αυτά, είναι η παροχή εκπαίδευσης που προωθεί την κατανόηση κι απορρίπτει όλες τις μορφές διακρίσεων και προκαταλήψεων, η εκπαίδευση η σύμφωνη με τις αξίες του άρθρου 29(1), συμπεριλαμβανομένου του σεβασμού των διαφορών. Η εκπαίδευση θα πρέπει συνεπώς να αποτελεί μία από τις πρώτες προτεραιότητες σε εκστρατείες κατά του ρατσισμού και των συναφών φαινομένων. Έμφαση πρέπει επίσης να δίνεται στην διδασκαλία σχετικά με το ρατσισμό, όπως έχει λειτουργήσει ιστορικά, και ειδικά στον τρόπο που εκδηλώνεται ή έχει εκδηλωθεί μέσα σε συγκεκριμένες κοινότητες. Η ρατσιστική συμπεριφορά δεν είναι κάτι που εκδηλώνεται μόνον από τους «άλλους». Για τον λόγο αυτό, κατά την διδασκαλία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και της αρχής της μη διάκρισης, είναι σημαντικό να εστιάζουμε στην κοινότητα και στο περιβάλλον των ίδιων των παιδιών. Αυτού του είδους η εκπαίδευση, μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην πρόληψη και μείωση φαινομένων όπως ο ρατσισμός, οι εθνικές διακρίσεις, η ξеноφοβία και η συνδεόμενη μισαλλοδοξία.”

Το Γενικό Σχόλιο Νο 1, της Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Παιδιού επί του άρθρου 29, της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αποτελεί ένα κείμενο θέσεων της Επιτροπής, πάνω στην εκπαίδευση, τους σκοπούς και τα μέσα για την επίτευξη αυτών. Αποτελεί ένα σημαντικό νομοθετικό κείμενο ιδιαίτερης σημασίας καθώς για πρώτη φορά ορίζεται ένα γενικό πλαίσιο στόχων και αρχών, για τα αναλυτικά προγράμματα που καταρτίζουν τα κράτη-μέρη της Σύμβασης. Ουσιαστικά μιλάμε για έναν Οδηγό για τον σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων κάθε κράτους μέλους της Σύμβασης, όσον αφορά τις βασικές αρχές και τους στόχους αυτών. Το Γενικό Σχόλιο Νο 1, αποκτά όμως ιδιαίτερη σημασία και για έναν επιπλέον λόγο. Κατά την εξέταση, απ’ το ΕΔΔΑ, προσφυγών που αφορούν παραβιάσεις του δικαιώματος στην εκπαίδευση, αξιοποιείται - όπως και τα υπόλοιπα κείμενα του διεθνούς δικαίου ανθρωπίνων δικαιωμάτων-ως ένα σημαντικό ερμηνευτικό εργαλείο, για την διερεύνηση πιθανής προσβολής που υπέστη το δικαίωμα στην εκπαίδευση, μέσω πράξεων ή παραλείψεων της πολιτείας.

Η Ελλάδα²⁴¹ σε ό,τι αφορά τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, αποδέχεται επίσης ως σκοπούς της εκπαίδευσης στην εδαφική της επικράτεια και τους οριζόμενους στο άρθρο 29 της Σύμβασης. Πιο συγκεκριμένα:

Άρθρο 29: παρ.1 - *“Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί:*

α. Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του.

β. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών.

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

δ. Στην προετοιμασία του παιδιού για μία υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους του λαούς και ανάμεσα στις διαφορετικές εθνικές, φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες.

ε. Στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.”

παρ. 2 - *“Καμία διάταξη του παρόντος άρθρου ή του άρθρου 28 δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τρόπο που να θίγει την ελευθερία των φυσικών ή νομικών προσώπων για τη δημιουργία και τη διεύθυνση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπό τον όρο ότι θα τηρούνται οι εκφρασμένες στην παρ. 1 του παρόντος άρθρου αρχές και ότι η παρεχόμενη στα ιδρύματα αυτά εκπαίδευση, θα είναι σύμφωνη με τις ελάχιστες προδιαγραφές που θα έχει ορίσει το Κράτος.”*

4.6.2 Συστάσεις των Επιτροπών των Ηνωμένων Εθνών προς την Ελλάδα

Οι συστάσεις των Επιτροπών των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα των παιδιών και ειδικότερα το δικαίωμα στην εκπαίδευση, προς την Ελλάδα, καταδεικνύουν πως αυτή παραλείπει συστηματικά να συμμορφωθεί με προς αυτές. Όπως αναφέρεται στην Ετήσια Έκθεση του Συνηγόρου του Πολίτη το

²⁴¹ Όπως κυρώθηκε με τον Ν. 2101 της 2/2 Δεκεμβρίου 1992 : κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΦΕΚ 192, τ. Α')

2008²⁴², η Ελλάδα δεν έχει ανταποκριθεί επαρκώς στις υποχρεώσεις που πηγάζουν απ' τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, δηλαδή την υποβολή των πενταετών εκθέσεων για την κατάσταση των δικαιωμάτων του παιδιού στην χώρα και την συμμόρφωση στις συστάσεις, που της έχει απευθύνει η Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού του ΟΗΕ.

Α.Συστάσεις της Επιτροπής των Δικαιωμάτων του Παιδιού προς την Ελλάδα

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Νόμο 2101/1992 ΦΕΚ Α' 192. Έκτοτε, το ελληνικό κράτος έχει υποβάλει στην Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού δύο Εκθέσεις το 2000 και το 2009. Έχουν επίσης υποβάλει εναλλακτικές εκθέσεις στην Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού Ελληνικές ΜΚΟ, τόσο το 2001 - ενόψει της εξέτασης της αρχικής έκθεσης - όσο και το 2011 - ενόψει της εξέτασης της δεύτερης και τρίτης περιοδικής έκθεσης. Στην προετοιμασία και στη σύνταξη αυτής της τελευταίας εναλλακτικής έκθεσης συμμετείχε και το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Ο Συνήγορος του Πολίτη είχε υποβάλει και αυτός έκθεση προς την Επιτροπή με τίτλο: “Διαπιστώσεις και προτάσεις της Ανεξάρτητης Αρχής για την εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα (Ιούλιος 2003 – Δεκέμβριος 2011)”²⁴³.

Η Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού εξέδωσε τις πρώτες καταληκτικές παρατηρήσεις της για τα δικαιώματα του παιδιού στην Ελλάδα το 2002²⁴⁴, ως απάντηση στην αρχική έκθεση της Ελλάδας. Καταληκτικές παρατηρήσεις από την Επιτροπή εκδόθηκαν και το 2012²⁴⁵, κατόπιν της εξέτασης της δεύτερης και της τρίτης περιοδικής έκθεσης της Ελλάδας.

Η Επιτροπή, στην Εισαγωγή των Καταληκτικών Παρατηρήσεων στην παρ. 2, αφού επισημαίνει την αργοπορία πέντε χρόνων της Ελλάδας να υποβάλει την αρχική έκθεση σχετικά με την εφαρμογή της Σύμβασης, και την παράλειψη έκδοσης απ' αυτή ενός βασικού κειμένου για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τονίζει ότι η Έκθεση που κατέθεσε εν

²⁴² Συνήγορος του Πολίτη, Ετήσια Έκθεση 2008, σελ. 108, Εθνικό Τυπογραφείο, 2008, Αθήνα

Βλ.: <http://www.synigoros.gr/resources/docs/1ee2008.pdf>

²⁴³ <http://www.synigoros.gr/resources/parallel-report-un.pdf>

²⁴⁴ [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/7ad07bede689f193c1256bd70037dce9?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/7ad07bede689f193c1256bd70037dce9?Opendocument)

²⁴⁵ <http://www.synigoros.gr/resources/kataliktikes-paratiriseis-ohe-2012.pdf>

τέλει η Ελλάδα, ενώ περιείχε πολλές πληροφορίες για το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, δεν περιείχε πληροφορίες για τα μέτρα που έλαβε η ελληνική πολιτεία για την υλοποίηση της ίδιας της Σύμβασης και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της

Εν συνεχεία, η Επιτροπή στην παρ. 21 εκφράζει την ανησυχία της για το γεγονός ότι: *“το ποσοστό του προϋπολογισμού που διατίθεται για την υγεία και την εκπαίδευση των παιδιών δεν είναι σαφές, ενώ το ποσοστό του προϋπολογισμού που διατίθεται για τη δημόσια εκπαίδευση είναι χαμηλό.”* Συνιστά, μάλιστα, στην επόμενη παρ.22, στο κράτος μέλος *“να ορίσει τα κονδύλια του προϋπολογισμού που θα διατίθενται για κοινωνικές υπηρεσίες και να διασφαλίσει ότι, ιδιαίτερα για την εκπαίδευση -και υπό το φως του άρθρου 4 της Σύμβασης- διατίθενται κονδύλια «στο μέγιστο βαθμό.. των διαθέσιμων πόρων»”*

Η Επιτροπή επισημαίνει στην παρ. 23 ότι: *“τα στοιχεία που συλλέγονται αναφορικά με την υλοποίηση της Σύμβασης, δεν είναι «ενημερωμένα και κατανοητά» ενώ συλλέγονται από ανεξάρτητα υπουργεία και άλλα όργανα χωρίς να ενσωματώνονται σε έναν κεντρικό μηχανισμό συλλογής στοιχείων.”*

Συνιστά λοιπόν προς το ελληνικό κράτος, μέσα από την παρ. 24, να: *“Ενισχύσει τις προσπάθειές του να αναπτύξει ένα σύστημα καταγραφής δεδομένων και δεικτών που αφορούν την Σύμβαση και που καλύπτουν όλα τα παιδιά έως 18 ετών με ιδιαίτερη έμφαση στα παιδιά που βρίσκονται σε ευάλωτη θέση, όπως τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα κακοποίησης ή εκμετάλλευσης, τα παιδιά με αναπηρία, τα παιδιά που δεν είναι πολίτες του ελληνικού κράτους, τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές, γλωσσικές, τα παιδιά που έχουν προβλήματα με τον νόμο, τα παιδιά που δουλεύουν ή που ζουν στο δρόμο, τα υιοθετημένα παιδιά κι αυτά που ζουν σε αγροτικές απομονωμένες περιοχές.”*

Στις παρ. 25 και 26 κάνει ιδιαίτερη μνεία στις ΜΚΟ και συνιστά στην Ελλάδα να βελτιώσει την περαιτέρω συνεργασία της με αυτές. *“Σημειώνει την εμπλοκή μερικών ΜΚΟ στην προετοιμασία της αρχικής έκθεσης του Κράτους μέλους, η Επιτροπή εξακολουθεί να ανησυχεί ότι άλλες σχετικές ΜΚΟ που εργάζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα, περιλαμβανομένων των δικαιωμάτων των παιδιών και περιλαμβανομένων ΜΚΟ από διαφορετικές εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες, δεν συμπεριλήφθηκαν στη διαδικασία και ότι η επικοινωνία με ένα τμήμα της κοινότητας των ΜΚΟ είναι μέχρι τώρα ανεπαρκής. Η Επιτροπή συνιστά στο Κράτος μέλος να κάνει κάθε προσπάθεια για να βελτιώσει περαιτέρω τη συνεργασία και συντονισμό σε τακτική βάση με*

ΜΚΟ και να τις εμπλέξει στο πλαίσιο της υλοποίησης της Σύμβασης, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε ΜΚΟ που εργάζονται για λογαριασμό των δικαιωμάτων των παιδιών από διαφορετικές εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες, όπως οι Ρομά.”

Στην παρ. 27 τονίζεται “η γνώση και κατανόηση της Σύμβασης από τα παιδιά και τους επαγγελματίες που δουλεύουν μ’ αυτά, όπως και από τις γλωσσικές, εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες της χώρας και γενικά απ’ όλους τους πολίτες, δεν είναι ικανοποιητική. Εκτός των άλλων η Σύμβαση δεν έχει μεταφραστεί στην γλώσσα ομάδων πληθυσμού, όπως οι Ρομά.” Συστήνει λοιπόν στο κράτος μέλος, “την επιμόρφωση για την Σύμβαση των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά, των γονέων, του γενικού πληθυσμού και των μελών μειονοτικών ομάδων. Οι παραπάνω θα πρέπει να ενημερώνονται για τις βασικές αρχές και τις βασικές προβλέψεις της Σύμβασης -αλλά και για άλλα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, νομικά εργαλεία/ κείμενα- σε συστηματική και διαρκή βάση. Την υιοθέτηση μέτρων για να διασφαλίσει ότι οι εκστρατείες επιμόρφωσης ή ενημέρωσης θα προσεγγίσουν ανάμεσα στις άλλες ομάδες τον αγροτικό πληθυσμό και τους αναλφάβητους και ότι η Σύμβαση θα μεταφραστεί στις γλώσσες, που ομιλούνται στην χώρα από τις διάφορες μειονοτικές ομάδες.”

Στην παρ. 34, η Επιτροπή υπογραμμίζει “την ενίσχυση των προσπάθειών του κράτους, για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων που υφίστανται τα παιδιά, όπως προβλέπεται από το άρθρο 2 της Σύμβασης. Την ενίσχυση της υλοποίησης των νόμων για τη μη διάκριση και την παροχή δυνατότητας προσφυγής στην δικαιοσύνη για τα παιδιά που υφίστανται διακρίσεις και τους γονείς τους.”

Όσον αφορά την υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση, επισημαίνονται στην παρ. 66 προβλήματα που καταγράφονται στο ελληνικό κράτος, όπως: “α)Το κλείσιμο πολλών σχολείων σε αγροτικές περιοχές, που περιορίζει την πρόσβαση των παιδιών από αγροτικές κοινότητες στην εκπαίδευση. β)Αναφορές για ξενοφοβία, σε δασκάλους και μαθητές. γ)Το συνολικό υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου και τα πολύ υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης ανάμεσα σε παιδιά από κοινότητες αγροτικές και κοινότητες Ρομά. δ)Αναφορές ότι η νομοθεσία για την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης, δεν εφαρμόζεται συστηματικά. ε)Μειωμένη προσβασιμότητα στην εκπαίδευση για μερικές ομάδες παιδιών, περιλαμβανομένων των παιδιών που ζητούν άσυλο και των παιδιών-προσφύγων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εγγραφή τους, ώστε να παρακολουθήσουν το σχολείο και να αποκτήσουν πιστοποιητικά εκπαίδευσης. στ)Χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης σε πολλά σχολεία όπου διδάσκονται γλώσσες άλλες από την ελληνική. Αυτή περιλαμβάνει τη χρήση

απαρχαιωμένων σχολικών βιβλίων και την καθυστερημένη ημερομηνία έναρξης της σχολικής χρονιάς · κατ' εκτίμηση πολύ υψηλά επίπεδα αναλφαβητισμού των παιδιών Ρομά · χαμηλό ποσοστό παιδιών από διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές ομάδες που παρακολουθούν δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ορισμένα παιδιά, ιδιαίτερα από αυτές τις ομάδες, γίνονται δεκτά στο σχολείο μόνο με την ιδιότητα του παρατηρητή και δεν τους επιτρέπεται να αποκτήσουν επίσημα πιστοποιητικά για αυτή την περίοδο σπουδών). ζ) Έλλειψη επαρκούς χώρου για τα σχολεία, ιδιαίτερα στις πόλεις.”

Η Επιτροπή συνιστά στην ελληνική πολιτεία, μέσα από την παρ. 67 και καθώς έχει υπογράψει κι επικυρώσει την Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού τα εξής:

“α) Να συνεχίσει τις τρέχουσες προσπάθειες ώστε να αυξήσει το ποσοστό του εθνικού προϋπολογισμού που διατίθεται στη δημόσια εκπαίδευση. β) Να διασφαλίσει την πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά στο Κράτος μέλος. Να αυξήσει το ποσοστό εγγραφής και να μειώσει τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή σε παιδιά από αγροτικές κοινότητες, παιδιά από ομάδες Ρομά και άλλες εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές ομάδες και παιδιά από «μειονεκτικό» περιβάλλον (*disadvantaged backgrounds*). Συστήνεται επίσης η πραγματοποίηση εκστρατειών ενημέρωσης με στόχο τους γονείς και τις τοπικές αρχές.

γ) Να διασφαλίσει ότι η νομοθεσία που αφορά την υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης θα εφαρμόζεται, διαθέτοντας και τους κατάλληλους πόρους για το σκοπό αυτό.

δ) Να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την αύξηση του αριθμού των παιδιών από μειονοτικές εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές ομάδες, που παρακολουθούν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ε) Να επεκτείνει την πρακτική της καθιέρωσης δεύτερων δασκάλων που μιλούν γλώσσες άλλες από την ελληνική, ώστε να καλύψουν όλα τα σχετικά σχολεία και τις βασικές γλώσσες, που ομιλούνται στην χώρα.

στ) Να διασφαλίσει, ότι τα σχολεία έχουν αρκετό χώρο ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά, περιλαμβανομένου και των χώρων για γυμναστήριο κι αθλητικές εγκαταστάσεις.

ζ) Να συνεχίσει και να ενισχύσει τα υπάρχοντα προγράμματα για τη οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης και ενημέρωσης για όλους τους δασκάλους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να διασφαλίσει την αποτελεσματική ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα του Κράτους μέλους, παιδιών από μειονοτικές εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές ή πολιτισμικές ομάδες και διαφορετικό περιβάλλον.

η) Να διασφαλίσει ότι όλα τα παιδιά μπορούν να εξασφαλίσουν επίσημη πιστοποίηση για την σχολική τους παρακολούθηση.

θ) Να εφαρμόσει αυτές τις συστάσεις στο πλαίσιο του γενικού σχολίου της Επιτροπής για το άρθρο 29.1 της Σύμβασης, ως προς τους στόχους της εκπαίδευσης.”

Στις Καταληκτικές Παρατηρήσεις της, στην παρ. 71, προτείνει στην Ελλάδα: “α) να δημιουργήσει έναν μηχανισμό συλλογής και διατήρησης στοιχείων για τον ακριβή αριθμό των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες παιδιών και ειδικά για τα παιδιά που εργάζονται και β) να λάβει μέτρα για να μειώσει τον αριθμό τους, εστιάζοντας ιδιαίτερα στα παιδιά ομάδων πληθυσμού, που βρίσκονται σε “μειονεκτική θέση”.”

Η Επιτροπή εκφράζει την έντονη ανησυχία της, μέσα από την παρ. 72 ότι: “ α) ένας μεγάλος αριθμός παιδιών και ειδικά Ρομά παιδιών, εργάζονται ή/και ζουν στο δρόμο β) στερούνται πρόσβασης στην εκπαίδευση ή σε υπηρεσίες υγείας. Προτείνει στην παρ. 73: α) την περαιτέρω μελέτη των αιτίων και της έκτασης του φαινομένου, β) την παροχή καινοτόμων εκπαιδευτικών υπηρεσιών προσαρμοσμένων στις ανάγκες αυτών των παιδιών ως εναλλακτική του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και σε συνεργασία με ΜΚΟ και γ) την ενίσχυση των προσπάθειών για πρόληψη κι εγκατάλειψη της ζωής στο δρόμο, ειδικά δε για τα παιδιά καταγωγής Ρομά.”

Όπως αναφέρεται στις παρ. 80 και 81, “τα δικαιώματα των παιδιών Ρομά δεν γίνονται σεβαστά στην χώρα, για το λόγο αυτό, συνιστάται εντόνως στην ελληνική πολιτεία: «να εφαρμόσει πρακτικές και προγράμματα για τη βελτίωση του σεβασμού των δικαιωμάτων των παιδιών Ρομά, μέσω της συνεργασίας με εκπροσώπους των πολιτών καταγωγής Ρομά και μέσω της ενδυνάμωσης των κοινοτήτων τους”.

Η Επιτροπή των δικαιωμάτων του Παιδιού συστήνει μέσω της παρ. 84, στο κείμενο των καταληκτικών Παρατηρήσεών της, πως “υπό το πρίσμα του άρθρου 44 παρ. 6 της Σύμβασης, οι εκθέσεις πρέπει να διαδοθούν ευρέως, να δημοσιευτούν και να προκαλέσουν δημόσιο διάλογο σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης του κράτους, τόσο στο ευρύ κοινό όσο και στις ενδιαφερόμενες ΜΚΟ.”

Β.Συστάσεις της Επιτροπής για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα προς την Ελλάδα

Η²⁴⁶Επιτροπή για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα εξέτασε την πρώτη έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (E/1990/5/Add. 56) κατά τις 6η, 7η και 8η συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στις 28 και 29 Απριλίου 2004 (E/C.12/2004/ SR. 6,7,8) και κατά την 29η συνάντησή της που πραγματοποιήθηκε στις 14 Μαΐου του 2004 υιοθέτησε τις ακόλουθες συμπερασματικές παρατηρήσεις όσον αφορά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Αρχικά να αναφερθεί πως στην Εισαγωγή, στην παρ.2 *“εξέφρασε τη λύπη της για την καθυστερημένη υποβολή της έκθεσης από τη μεριά της Ελλάδας καθώς και για την παράλειψη αναφοράς συγκριτικών και αναλυτικών δεδομένων για την εφαρμογή κάποιων διατάξεων του Συμφώνου.”*

Η Επιτροπή τοποθέτησε τα κύρια θέματα ανησυχίας στις παρ.10 έως και 29. Ειδικότερα: *“α) Εκφράζει την ανησυχία της για την παρατεινόμενη διακριτική μεταχείριση των Ρομά, στους τομείς της στέγασης, της και της παιδείας β) Υπογραμμίζει με ανησυχία ότι το Σύνταγμα του συμβαλλόμενου κράτους, διασφαλίζει μόνο για τους έλληνες πολίτες το σεβασμό των οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών δικαιωμάτων, που το Σύμφωνο εγγυάται και για τους αλλοδαπούς, όπως το δικαίωμα της μη διακριτικής μεταχείρισης.”*

Συνεχίζοντας στην παρ. 19 αναφέρεται ειδικότερα στα *“περίπου 5.800 παιδιά, ηλικίας μικρότερης των 15 ετών εργάζονται παράνομα στους δρόμους”* και συστήνει προς την ελληνική πολιτεία στο αρθ.40: *“να επιβάλλει ποινές και να λάβει πρόσθετα μέτρα κατά των γονέων ή άλλων προσώπων που εκμεταλλεύονται παιδιά που δεν έχουν την νόμιμη ηλικία για να εργαστούν και να λάβει επίσης μέτρα για να διασφαλίσει την τακτική σχολική τους φοίτηση.”*

Ειδική μνεία γίνεται στα παιδιά της μειονότητας της Θράκης καταγράφοντας τις ανησυχίες της στην παρ.28, ως εξής: *“επειδή υψηλό ποσοστό Ρομά και τουρκόφωνων παιδιών δεν εγγράφονται στα σχολεία ή εγκαταλείπουν τη μόρφωσή τους στα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης. Παρότι στη Θράκη παρέχεται δίγλωσση εκπαίδευση, στην ελληνική και*

²⁴⁶<http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c1b47372>

στην τουρκική γλώσσα σε δύο δευτεροβάθμια σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας, δεν υπάρχει παρόμοια δυνατότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή εκτός Θράκης και τα μέλη άλλων γλωσσικών ομάδων δεν έχουν τη δυνατότητα εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο”. Επίσης επισημαίνει στην παρ.29 ότι: “το συμβαλλόμενο κράτος δεν της παρείχε πληροφορίες για τα μέτρα που εφάρμοσε για την διατήρηση, την προστασία και την προαγωγή των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών”.

Καλεί το ελληνικό κράτος, σε ό,τι αφορά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση και του συστήνει μέσα από την παρ.50: “Να υιοθετήσει αποτελεσματικά μέτρα για να αυξήσει το ποσοστό σχολικής φοίτησης των τουρκόφωνων παιδιών και των παιδιών με μητρική γλώσσα την Ρομά στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης να διασφαλίσει στο ευρύτερο δυνατό μέτρο ότι τα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές μειονοτικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των περιφερειακών διαλέκτων, θα έχουν την δυνατότητα να διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα, στο σχολείο, και τέλος να διασφαλίσει ότι τα σχολεία όπου φοιτούν τα αλλόγλωσσα παιδιά, θα στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς με κατάρτιση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση”.

Η Επιτροπή για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα έλαβε υπόψη της τη δεύτερη έκθεση της Ελλάδας σχετικά με την εφαρμογή του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (E/C.12/GRC/Q/2/Add.1)²⁴⁷ κατά την 70η έως και 71η συνάντησή της (E/C.12/2015/SR.70 και 71) που πραγματοποιήθηκε στις 5 και 6 Οκτωβρίου του 2015.

Στην παρ.8 των Καταληκτικών της Παρατηρήσεων η Επιτροπή “υπενθυμίζει στο συμβαλλόμενο Κράτος την υποχρέωσή του να σέβεται, να διαφυλάττει και να τηρεί προοδευτικά τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα, στο μέγιστο δυνατό όριο των διαθέσιμων πόρων του.”

Εκφράζει τις έντονες ανησυχίες της, στην παρ. 9 “καθώς το συμβαλλόμενο Κράτος αναγνωρίζει ως μοναδική μειονότητα τη Μουσουλμανική Θρησκευτική Μειονότητα της Δυτικής Θράκης. Η Επιτροπή σημειώνει επιπλέον την απουσία στατιστικών που να αφορούν τη σύνθεση του πληθυσμού του συμβαλλόμενου Κράτους. Η Επιτροπή ανησυχεί επίσης για τις συνεχιζόμενες διακρίσεις που λαμβάνουν χώρα στο συμβαλλόμενο Κράτος εις βάρος των μεταναστών αλλά και των Ρομά, ιδίως στους τομείς της απασχόλησης, της

²⁴⁷<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/174/36/PDF/G1517436.pdf?OpenElement>

εκπαίδευσης, της υγειονομικής περίθαλψης και της στέγασης” προτρέποντας την Ελλάδα “να αναθεωρήσει τη στενή ερμηνεία του όρου «μειονότητες» και συστήνει στο συμβαλλόμενο Κράτος τη λήψη αποφασιστικών μέτρων για την αναγνώριση όλων των μειονοτήτων προκειμένου να προστατέψει πλήρως τα δικαιώματά τους, περιλαμβανομένων εκείνων της γλώσσας, της θρησκείας, της κουλτούρας και της ταυτότητάς τους.”

Σημειώνει στα άρθρα 41 και 42 το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά λέγοντας: παρ. 41 - “Παρά τα θετικά μέτρα που έχουν ληφθεί από το συμβαλλόμενο κράτος, συμπεριλαμβανομένων των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, η Επιτροπή εκφράζει την ανησυχία της για τις εκθέσεις όπου παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά εγγραφής και σχολικής παρακολούθησης, υψηλά ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου και *de facto* διαχωρισμός των παιδιών Ρομά σε ειδικά σχολεία (άρθρα 13 και 2, παρ. 2).”

παρ. 42 - “Η Επιτροπή συνιστά στο συμβαλλόμενο Κράτος να διπλασιάσει τις προσπάθειές του για την αντιμετώπιση του ανεπαρκούς επιπέδου εκπαίδευσης για τους Ρομά και να λάβει επείγοντα μέτρα για την αύξηση των ποσοστών σχολικής παρακολούθησης των Ρομά μαθητών και τη διατήρησή τους στο σχολείο, μεταξύ άλλων, παρέχοντας επαρκή ολοκληρωμένα μέτρα για την κάλυψη των εξόδων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και για την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη σημασία της εκπαίδευσης εντός των Ρομά οικογενειών. Η Επιτροπή συνιστά επίσης στο συμβαλλόμενο Κράτος να δώσει τέλος στις διαδικασίες που οδηγούν στον *de facto* διαχωρισμό των μαθητών Ρομά.”

Τέλος κλείνει με τρεις πολύ σημαντικές συστάσεις προς το ελληνικό κράτος. Αρχικά το ενθαρρύνει να “επικυρώσει το Προαιρετικό Πρωτόκολλο στο Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα.” Στη συνέχεια το προτρέπει όπως και στις συμπερασματικές παρατηρήσεις του 2004, “να εμπλέξει μη κυβερνητικές οργανώσεις και άλλα μέλη της κοινωνίας των πολιτών σε διαδικασία της διαβούλευσης σε εθνικό επίπεδο, πριν από την υποβολή της επόμενης περιοδικής έκθεσης της.” Τέλος, “ζητά από το συμβαλλόμενο Κράτος να υποβάλει την τρίτη περιοδική έκθεση της, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές που εγκρίθηκαν από την Επιτροπή το 2008 (E/C.12/2008/2), την 31η Οκτωβρίου του 2020”.

Γ. Συστάσεις της Επιτροπής για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων προς την Ελλάδα

Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων το 2001, διατύπωσε συστάσεις προς την ελληνική πολιτεία, σχετικά με την υλοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση στη χώρα.

Η Επιτροπή, αφού μελέτησε τις περιοδικές εκθέσεις που υπέβαλε η Ελλάδα εκπληρώνοντας την σχετική υποχρέωσή της²⁴⁸, για το δικαίωμα στην εκπαίδευση προέβη σε Καταληκτικές Παρατηρήσεις²⁴⁹ στις οποίες έδωσε έντονη σημασία σε δύο θέματα, προτρέποντας την Ελλάδα στα εξής: α) στην παρ. 13 να “υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα σ’ όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, για την καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων και την προώθηση των σκοπών της Διεθνούς Σύμβασης για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων, που έχει υπογραφεί κι απ’ το ελληνικό κράτος” και β) στην παρ. 14 να “προβεί σε περαιτέρω διάλογο με εκπροσώπους των Ρομά, των Πομάκων, των Αλβανών και άλλων μειονοτικών πληθυσμών, με σκοπό την παροχή -στο μεγαλύτερο δυνατό εύρος- διγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την εφαρμογή των απαραίτητων γι αυτό τον σκοπό πολιτικών”.

4.6.3Οι Εκθέσεις του Ειδικού Επιτρόπου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα προς το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα

Ο Ειδικός Επίτροπος για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Alvaro Gil-Robles, επισκέφτηκε την Ελλάδα το καλοκαίρι του 2002 και στην Έκθεσή του προς το Συμβούλιο της Ευρώπης, έδωσε μεγάλη έμφαση στο θέμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των συνθηκών ζωής των Ρομά στην Ελλάδα.²⁵⁰

²⁴⁸ Η υποχρέωση αυτή απορρέει απ’ την Διεθνή Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των Μορφών Φυλετικών Διακρίσεων που υιοθετήθηκε απ’ την Ελλάδα με το ΝΔ 494/1970 (ΦΕΚ Α', 77/1970)]

²⁴⁹ Committee on the Elimination of Racial Discrimination (2001) Concluding Observations: Greece. 27/04/2001, UN Doc: CERD/C/304/Add. 119, 27.04.2001.

²⁵⁰ Commissioner for Human Rights (2002). Report by Mr Alvaro Gil-Robles, Commissioner for Human Rights, on his visit to the Hellenic Republic, 2-5 June 2002 Βλ.: <http://www.refworld.org/pdfid/41596fd24.pdf>

Επισήμανε, η ελληνική πολιτεία είχε γνώση της ανάγκης βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης του πληθυσμού των Ρομά και προχωρούσε στο σχεδιασμό δράσεων για το σκοπό αυτό. Ο Ειδικός Επίτροπος, ενημερώθηκε για το επταετούς διάρκειας πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης των Ρομά πολιτών, που θα υλοποιούνταν στο διάστημα 2002-2008, με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών διαμονής, εκπαίδευσης, υγείας και απασχόλησής τους και επισήμανε ιδιαιτέρως την ανάγκη υλοποίησης αυτού. Βέβαια το 2006 στην Έκθεση Αξιολόγηση που συνέταξε²⁵¹ ο Ειδικός Επίτροπος, φάνηκε πως η ελληνική πολιτεία δεν κατόρθωσε να διασφαλίσει το δικαίωμα των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση, αλλά ούτε και βασικά κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών Ρομά.

Όσον αφορά το δικαίωμα των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση, ο Επίτροπος ενημερώθηκε καταλλήλως από το Υπουργείο Παιδείας, για ένα ευρύ φάσμα μέτρων που λήφθηκαν προς όφελος των παιδιών Ρομά. Βασικό στόχο των μέτρων αποτέλεσε η αποφυγή του διαχωρισμού των μαθητών καταγωγής Ρομά απ' τους συνομηλίκους τους, μέσω της ένταξής τους σε ειδικές τάξεις ή ειδικά σχολεία. Εντούτοις ο στόχος του μη διαχωρισμού δεν επιτεύχθηκε λόγω της αντίδρασης που εκδήλωσαν οι γονείς των μαθητών, όπως αναφέρεται στην παρ. 55: *“συμπεριλαμβανομένης της αντίστασης των μη Ρομά γονέων, αλλά και μερικές φορές των ίδιων των γονέων καταγωγής Ρομά, δεν καθίσταται πάντα δυνατή ή αποφυγή των διαχωριστικών αυτών πρακτικών”*.

Στα συμπεράσματα της Έκθεσης Προόδου του 2006, στην παρ. 60, ο Επίτροπος εκφράζει ιδιαίτερη ανησυχία, όσον αφορά το θέμα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ρομά, στην Ελλάδα και επισημαίνει ότι: *“οι υποσχέσεις που δόθηκαν απ' την πλευρά της ελληνικής πολιτείας δεν τηρήθηκαν, λόγω των αντιστάσεων, που όπως υποστηρίχθηκε παρουσίασαν οι τοπικές αρχές”*. Τονίζει συνεχίζοντας πως *“ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην χώρα αποτελεί ευθύνη του κράτους”* κι έτσι σύμφωνα με το διεθνές δίκαιο, αναφέρει στην παρ. 62 ότι *“η αντίσταση των τοπικών αρχών, δεν μπορεί ν' αποτελέσει λόγο απαλλαγής του κράτους απ' την ευθύνη του για την πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην επικράτειά του”*.

Στις δύο διαδοχικές εκθέσεις που συνέταξαν πριν την καταδίκη της Ελλάδας απ' το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, οι Ειδικοί Επίτροποι για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα που επισκέφτηκαν τη χώρα μας κατά τα έτη 2002 και 2006, επισημαίνεται ότι η ελληνική πολιτεία επικαλείται ως λόγο για την συνέχιση των διαχωριστικών πρακτικών όσον

²⁵¹ Commissioner for Human Rights, 2006, par. 52-55,
Βλ.: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=984125>

αφορά την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά την αντίδραση των κατοίκων και των τοπικών αρχών των περιοχών όπου κατοικούν Ρομά. Επιρρίπτουν έτσι εσκεμμένα τις ευθύνες τόσο για την εκπαίδευση, όσο και για την μη υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής ένταξης των Ρομά, στους ίδιους με πρόσχημα την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα, είτε στους μη Ρομά κατοίκους και στις τοπικές αρχές.

Όπως όμως προκύπτει απ' το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα(άρθρα 13 και 2 παρ.1) και τα Γενικά Σχόλια της αντίστοιχης Επιτροπής (Γενικά Σχόλια αρ.3, αρ.13), η πολιτεία στα πλαίσια της υποχρέωσής της για την προστασία του δικαιώματος στην εκπαίδευση, δεν έχει απλώς την υποχρέωση για λήψη θετικών μέτρων για την πραγμάτωση του δικαιώματος, αλλά και υποχρέωση λήψης μέτρων που να εμποδίζουν οποιοδήποτε τρίτο να παρεμβαίνει και να περιορίζει την άσκηση του δικαιώματος άλλων ατόμων ή ομάδων στην εκπαίδευση.

4.6.4 Σύσταση Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης

Στην Σύσταση 1740 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης²⁵² το 2006, για την θέση της μητρικής γλώσσας μέσα στην σχολική εκπαίδευση, επισημαίνεται ότι τα αποτελέσματα των πρόσφατων ερευνών αποδεικνύουν ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές αυξάνει την ακαδημαϊκή τους επίδοση, ενώ η δίγλωσση εκπαίδευση έχει μακροπρόθεσμα ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για αυτούς. Η άποψη ότι η δίγλωσση εκπαίδευση οδηγεί στον αποκλεισμό του παιδιού κι απ' τις δύο κουλτούρες τόσο της χώρας καταγωγής όσο και της χώρας υποδοχής κι ότι η διγλωσσία αποτελεί εμπόδιο για τους μαθητές, έχει αποδειχθεί λανθασμένη, βάσει των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων.

Βάσει των παραπάνω, η Συνέλευση συνέστησε προς την Επιτροπή των αρμόδιων Υπουργών να προωθήσουν προς τα κράτη μέλη Σύσταση για την ανάπτυξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε κάθε χώρα. Συγκεκριμένα μεταξύ άλλων προτείνει, την παροχή υποστήριξης στα αλλόγλωσσα παιδιά στην μητρική τους γλώσσα και την ανάπτυξη κι εφαρμογή πολιτικών για την χρήση και των άλλων γλωσσών στην

²⁵² Council of Europe.Parliamentary Assembly (2006). Recommendation 1740. The place of the mother tongue in school education.

Βλ: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta06/erec 1740. htm>.

εκπαίδευση, μέσω ανοιχτού διαλόγου και συνεργασίας με μέλη των γλωσσικών ομάδων, με διαφορετική μητρική γλώσσα απ' την κυρίαρχη στην χώρα.

4.6.5 Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας

Στην τελευταία έκθεση της ECRI²⁵³ που δημοσιεύθηκε στις 24 Φεβρουαρίου του 2015 συνιστά έντονα στις ελληνικές αρχές να προωθήσουν τις ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση για τα παιδιά από μειονοτικές ομάδες μέσω της διοργάνωσης, μεταξύ άλλων, μαθημάτων διδακτικής στήριξης στην Ελληνική γλώσσα, συμπληρωματικών μαθημάτων, και εκπαίδευσης στην μητρική γλώσσα των εν λόγω παιδιών.

Η ECRI σημειώνει με ανησυχία ότι οι Ρομά παραμένουν σε πολύ μειονεκτική θέση αναφορικά με την εκπαίδευση.²⁵⁴ Υπάρχουν ακόμη περιπτώσεις σχολείων που αρνούνται να εγγράψουν παιδιά Ρομά για να φοιτήσουν, σε κάποιες περιπτώσεις εξαιτίας της πίεσης από γονείς που δεν είναι Ρομά. Όπως έδειξαν οι ίδιες οι ελληνικές αρχές και όπως έχει επιβεβαιώσει ο Συνήγορος του Πολίτη, υπάρχει πολύ υψηλό ποσοστό μαθητών Ρομά που εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι αρχές έχουν υποδείξει ότι έχουν καθιερωθεί ειδικά προγράμματα που παρέχουν ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη, περιλαμβανομένης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος.

Τα ποσοστά αναλφαριθμητισμού και εγκατάλειψης του σχολείου ανάμεσα στα παιδιά Ρομά εξακολουθούν να είναι υψηλά. Η θέση τους στην επίσημη αγορά εργασίας είναι, σε γενικές γραμμές, επισφαλής ή ακόμη και ανύπαρκτη. Πολλοί Ρομά που συναντήθηκαν με την αντιπροσωπεία της ECRI εξήγησαν ότι λόγω της έλλειψης επίσημης εκπαίδευσης και της μειωμένης ζήτησης για ανειδίκευτους εργάτες, ιδίως στον οικοδομικό τομέα, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης, πρέπει τώρα να στηριχθούν ακόμη περισσότερο σε ανεπίσημες οικονομικές δραστηριότητες, όπως η συλλογή παλιοσιδερών. Τα επιδόματα τέκνου που παρέχονται από το κράτος είναι συχνά η μόνη σταθερή πηγή εισοδήματος, διαιώνίζοντας έτσι την εξάρτηση και την κοινωνικο-οικονομική περιθωριοποίηση.

Η ECRI συνιστά έντονα στις ελληνικές αρχές να αναπτύξουν μια αποτελεσματική στρατηγική για να θέσουν αμέσως τέλος στο φυλετικό διαχωρισμό που επηρεάζει τα παιδιά Ρομά στα σχολεία και να αποτρέψει τυχόν επανάληψη στο μέλλον. Μια τέτοια

²⁵³ <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-V-2015-001-GRC.pdf>

²⁵⁴ Sampanis and Others v. Greece (ECtHR προσφυγή αριθ. 32526/05) – Βλ. επίσης: Lavida and Others v. Greece

στρατηγική θα πρέπει να είναι σε πλήρη συμμόρφωση με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και μπορεί επίσης να αντλήσει έμπνευση από τη Σύσταση Γενικής Πολιτικής Αριθ. 10 της ECRI για την καταπολέμηση του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων μέσα και μέσω της σχολικής εκπαίδευσης.

Σύγχρονοι Προβληματισμοί για την εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε ένα γενικότερο πλαίσιο

Η κοινωνική ενσωμάτωση, όπως αναφέρει και ο Penninx²⁵⁵, αφορά στη διαδικασία κατά την οποία ο μετανάστης γίνεται αποδεκτό κομμάτι της κοινωνίας υποδοχής. Η ενσωμάτωση αυτή έχει ένα διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο στη ζωή της κοινωνίας, και αλλάζει μορφή ανάλογα με τους εκάστοτε μετανάστες αλλά και τις ανάγκες αυτών καθώς και των εθνικών υπηκόων της χώρας υποδοχής, με απώτερο σκοπό την όσο το δυνατόν πιο ομαλή ένταξη των πρώτων στην κοινωνία. Τα κράτη μέλη έχουν μια μακρόχρονη παράδοση μετανάστευσης η οποία, στο σύνολό της, ήταν θετική για την οικονομική μεγέθυνση και τις ικανότητες προσαρμογής της αγοράς εργασίας. Το 2000, οι υπήκοοι τρίτων χωρών που ζούσαν στην Ευρώπη αντιπροσώπευαν το 4% του συνολικού ευρωπαϊκού πληθυσμού. Κατά τα δέκα τελευταία χρόνια, σημειώθηκε διεύρυνση και διαφοροποίηση της τυπολογίας των μεταναστών, της δομής των μεταναστευτικών ροών και της σύνθεσης της χώρας καταγωγής/χώρας υποδοχής. Επιπλέον, με την προσχώρηση των δέκα νέων κρατών μελών το 2004, ένα μέρος της μετανάστευσης εξομοιώθηκε πλέον με την εσωτερική κινητικότητα.²⁵⁶ Τα δεδομένα βέβαια αλλάζουν, με τα μικτά πλέον κύματα μεταναστευτικών ροών να αυξάνονται και να έχουν ξεπεράσει κάθε προηγούμενο μέσα στο 2015. Η απορρόφηση προφανώς τόσο μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων οι οποίοι κυνηγημένοι από τις συρράξεις και τον κίνδυνο απειλής της ζωής τους, φτάνουν στην Ευρώπη είναι ένας από τους σύγχρονους προβληματισμούς με τον οποίο έρχεται αντιμέτωπη τόσο η Ελλάδα όσο και η Ευρώπη.

Στην προσπάθεια των χωρών για κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση των ομάδων αυτών που έρχονται από άλλες χώρες με σκοπό να μείνουν μόνιμα σε μία εκ των ευρωπαϊκών χωρών, πρέπει πάνω από όλα να θέσουμε ως αφετηρία των εκπαίδευση αυτών των ατόμων αλλά παράλληλα και των πολιτών της εκάστοτε χώρας υποδοχής. Είναι μία κοινή προσπάθεια η οποία κινείται προς μία ενιαία κατεύθυνση αυτή της

²⁵⁵ R.Penninx, *Immigrant Integration Processes and Policies in the European Union*, Βλ: Papademetriou D.G. & Cavouridis J., *Επιμ.: Managing Migration: The Greek, EU and International Contexts*, σελ. 99-115, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), 2006, Αθήνα

²⁵⁶ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c10611>

επιτυχούς και ολοκληρωμένης ένταξης των μεταναστών από τη χώρα υποδοχής τους. Μόνο μέσα από την εκπαίδευση θα γίνει η ορθή διαχείριση του πολυπολιτισμικού αυτού πληθυσμού και η σχετικά γρήγορη ενσωμάτωσή του στην κοινωνία υποδοχής.

Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία είναι ένα στοιχείο το οποίο υπάρχει και γίνεται έντονα αισθητό σε χώρες με πολυπολιτισμικούς πληθυσμούς. Αυτό την ίδια στιγμή θέτει δυσκολίες στην εκπαιδευτική ροή που θα εφαρμόσει μία χώρα, καθώς έρχεται αντιμέτωπη με διαφορετικές μητρικές γλώσσες και φυσικά περαιτέρω πολιτισμικά φάσματα. Ως χώρα υποδοχής, η εκάστοτε σύγχρονη ευρωπαϊκή χώρα θα πρέπει να προωθεί πάνω από όλα την ισοτιμία, το σεβασμό και την αποδοχή στο πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο, μέσα από το εκπαιδευτικό της σύστημα.

Εφόσον καταφέρει η χώρα να εδραιώσει αυτές τις βασικές αρχές, ο επόμενος στόχος θα είναι να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα προγράμματα τα οποία προωθούν την συστηματική αναφορά επάνω στο θέμα του πλουραλισμού των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων άτομα των οποίων βρίσκονται στην εκάστοτε χώρα υποδοχής. Με αυτό τον τρόπο οι πολίτες της χώρας και φυσικά η νέα γενιά της θα είναι σε θέση να έρθουν πιο κοντά και να κατανοήσουν αυτές τις καινούργιες ομάδες και περαιτέρω να βοηθήσουν στην γρηγορότερη ένταξη αυτών στην κοινωνία.

Ένα από τα κυριότερα και βασικότερα προγράμματα θα πρέπει να είναι η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αυτό αποτελεί βέβαια και τον δυσκολότερο στόχο, επομένως η στρατηγική που θα ακολουθηθεί θα πρέπει να είναι ολοκληρωμένη και να προσπαθεί να αντιληφθεί τις πραγματικές ανάγκες των ατόμων που θα ωφεληθούν από αυτό. Παράλληλα πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν πως η εκπαίδευση ως ανώτερο στόχο θα έχει πέραν της ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών και την κατάλληλη εκπαίδευση των μαθητών της χώρας υποδοχής για την καλύτερη δυνατόν συνεργασία τους με τους πρώτους.

Οι διδάσκοντες φέρουν τη μεγαλύτερη ευθύνη μετά από το σύστημα και τα προγράμματα που θα αποφασίσει πως θα εντάξει στην εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ναι μεν δεν είναι κάτι καινούργιο για τα ευρωπαϊκά δεδομένα, ωστόσο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να γίνεται πιο συστηματοποιημένη και στρατηγικά δομημένη. Επομένως οι διδάσκοντες είναι απαραίτητο να είναι ορθώς εκπαιδευμένοι για τέτοιου είδους προγράμματα όπου θα πραγματοποιούν διδασκαλία δεύτερης γλώσσας σε παιδιά μεταναστών.

Ένας επιπλέον προβληματισμός που τίθεται εδώ, είναι το γεγονός της σημαντικής αύξησης των μικτών μεταναστευτικών ροών τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη. Αυτό σημαίνει πως οι όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές, θα πρέπει να διαμορφωθούν αναλόγως άμεσα. Χρειάζεται στοχευόμενη εκπαιδευτική διαπολιτισμική αγωγή η οποία θα βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών που ανήκουν σε μεταναστευτικές ομάδες.

Η γλώσσα είναι ένα φαινόμενο που εγγράφεται σε ένα πολιτισμό και βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε πολιτισμικού σχήματος. Δεν αποτελεί μονάχα ένα ζωτικό στοιχείο του πολιτισμού, είναι επίσης ένα μέσο πρόσβασης στις εκδηλώσεις του πολιτισμού. Επομένως, η γνώση και ο σεβασμός στη γλώσσα μιας ομάδας συνιστά σεβασμό και διαφύλαξη των πολιτιστικών στοιχείων αυτής.

Στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής προσέγγισης, η γλωσσική εμπειρία ενός ατόμου εκτείνεται από την οικογενειακή του γλώσσα σε εκείνη της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει και έπειτα σε εκείνη άλλων ομάδων. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές πρέπει να διαφοροποιηθούν, έτσι ώστε η γλωσσική διδασκαλία να μπορέσει να οδηγήσει στην αξιοποίηση της ετερότητας, με απώτερο στόχο την ενδοκατανόηση και αλληλοκατανόηση των ατόμων και των κοινωνιών.

Πρώτο και κυριότερο μέλημα όλων πρέπει να είναι ως εκ τούτου η γνώση και ο σεβασμός πάνω από όλα της μητρικής γλώσσας του καθενός και περαιτέρω του πολιτισμού του. Η ταυτότητά μας βρίσκεται μέσα στην γλώσσα και τον πολιτισμό μας. Εάν την καθορίσουμε και την αναγνωρίσουμε, αναπτύσσοντας τον απαιτούμενο σεβασμό, τότε μόνο θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε την αξία όλων των υπόλοιπων πολιτισμών με τους οποίους αργά ή γρήγορα θα έρθουμε σε επαφή κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Αυτό διότι η γλώσσα ως φορέας πολιτιστικών στοιχείων επιτρέπει στο χρήστη της να λειτουργεί συγκρίνοντας το δικό του τρόπο ζωής και ύπαρξης σε σχέση με άλλους, άλλων πολιτισμών.

Η διγλωσσία βοηθάει θετικά την ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά που εκτίθενται σε διαφορετικές γλώσσες αντιλαμβάνονται εύκολα διαφορετικές κουλτούρες και γνωρίζουν πολλούς πολιτισμούς. Έτσι εξοικειώνονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τη γνώμη του άλλου και του διαφορετικού. Επίσης, έχει αποδειχθεί επιστημονικά ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν την τάση να έχουν καλύτερη επίδοση σε πολλαπλές δοκιμασίες και να είναι καλύτερα σε θέματα προσοχής.

Ωστόσο, τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας κινδυνεύουν να μετατραπούν σε μειονεκτήματα, όταν το Ελληνικό σχολείο, δεν καταφέρνει να αντιμετωπίσει την ετερότητα στην τάξη. Όλοι μαζί πρέπει να προσπαθήσουμε για την αλλαγή των υπαρχουσών συνθηκών, μέσα από προγράμματα, όπως το Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών, την εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής κοινότητας της Θράκης, το πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά και το πρόγραμμα “Παιδεία Ομογενών” μεταξύ άλλων. Εξάλλου, υπάρχουν πολλοί κρατικοί φορείς αλλά και ΜΚΟ²⁵⁷ που εργάζονται συστηματικά για την διερεύνηση αναγκών στο χώρο της γλώσσας και τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης στον τομέα.

Αξίζει να σημειωθεί πως στα πλαίσια των μορφών εκπαίδευσης, η τυπική εκπαίδευση που προσφέρεται μέσα από το θεσμό του σχολείου είναι αδιαμφισβήτητο το ζητούμενο. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται όχι γιατί τα προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης που προσφέρουν οι ΜΚΟ είναι κατώτερα, αλλά γιατί το σχολείο είναι ο μόνος φορέας που εγγυάται πιστοποίηση γνώσεων και ένταξη μέσα στο περιβάλλον της κοινωνίας υποδοχής των παιδιών μεταναστών ή προσφύγων, μέσα από ένα θεσμικό σύστημα. Ο ρόλος του σχολείου στην ιστορική του διάσταση και ο τρόπος οργάνωσης του χώρου και του χρόνου επιτρέπει, όπως επισημαίνει η Varela²⁵⁸, *τον διεξοδικό έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας, επιτρέπει τον έλεγχο όλων των μαθητών και καθενός χωριστά, έχει αποτέλεσμα ο σχολικός χώρος να λειτουργεί ως μηχανή εκμάθησης και ταυτόχρονα καθιστά δυνατή την επέμβαση του δασκάλου οποιαδήποτε στιγμή, για να επιβραβεύσει ή να τιμωρήσει και κυρίως για να διορθώσει – να σωφρονίσει- και να κανονικοποιήσει.”*

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά που ανήκουν στην ελληνική μειονότητα, η τελευταία έκθεση της ECRI φανέρωσε αποκαρδιωτικά αποτελέσματα. Ειδικότερα τα παιδιά Ρομά, η κατάσταση παραμένει εξαιρετικά ανησυχητική καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών είναι αποκλεισμένο από τις σχολικές δομές με τους αριθμούς αναλφάβητων παιδιών να μην μειώνονται ούτε στο ελάχιστο.

Το ζήτημα του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία εφόσον συνδέεται με το χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας. Για την αντιμετώπιση των

²⁵⁷ Το "Πολύδρομο: Ομάδα και Περιοδική Έκδοση για τη Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία"

²⁵⁸ Varela, J., 'Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό' σελ.83 -104 στο Σολομών, Ι. και Κουζέλης, Γ. 'Πειθαρχία και Γνώση' Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου σελ. 90, 1994

επί μέρους προβλημάτων φαίνεται να έχουν ληφθεί κάποια μέτρα κυρίως όμως, φαίνεται να έχει ωριμάσει το αίτημα της ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η νομοθετική ρύθμιση των αιτημάτων της κοινωνίας, αυτών που σχετίζονται με τους αλλοδαπούς, δεν είναι πάντα αρκετή, και έτσι διαφαίνεται η αναγκαιότητα της γνώσης, ως βασικής προϋπόθεσης για την εφαρμογή αποτελεσματικών πολιτικών. Αυτός φαίνεται να είναι ο μόνος τρόπος μέσω του οποίου θα προληφθούν καταστάσεις κοινωνικού αποκλεισμού των αλλοδαπών ανηλίκων ή εκείνων που ανήκουν σε μειονότητες και θα διαφυλαχθεί η κοινωνική συνοχή με την αποφυγή κοινωνικών εκρήξεων, καθώς και θα εξασφαλισθούν μακροπρόθεσμα οικονομικά οφέλη για τη χώρα.

Σύμφωνα με θεσμικά κείμενα της ΕΕ και των Διεθνών Οργανισμών, όπως για παράδειγμα της UNESCO, η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί σήμερα τη βασική αρχή όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συγχρόνως στο πλαίσιο των Διεθνών Οργανισμών, το εννοιολογικό περιεχόμενο της ενταξιακής εκπαίδευσης διευρύνεται για να συμπεριλάβει όλους όσους κινδυνεύουν με εκπαιδευτικό αποκλεισμό, μέσα σε μία λογική αναγνώρισης και εκτίμησης της διαφορετικότητας. Η ρητορική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πάνω στη οποία βασίζονται συνήθως οι εκπαιδευτικές πολιτικές ένταξης των κρατών, καθιστά δύσκολη την ουσιαστική πραγμάτωση αυτής μέσα από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης.

Δυστυχώς παρόλο που ζούμε πλέον σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον με όλο και ταχύτερους ρυθμούς πολιτισμικής όσμωσης, ο μόνος τρόπος ένταξης της πλειοψηφίας των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες γίνεται μέσα από τις ΜΚΟ και τη μη τυπική εκπαίδευση που αυτές προωθούν. Ως φαίνεται οι θεωρητικές προσεγγίσεις των υπεύθυνων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών, δύσκολα φτάνουν στην πραγμάτωση αυτών.

Έτσι ο προβληματισμός μεταλλάσσεται σε πρόβλημα. Το πρόβλημα μεταφράζεται σε γενιές παιδιών εκτός σχολείου, χωρίς τα εφόδια της τυπικής εκπαίδευσης και πολλές φορές πλήρως αναλφάβητα, καθώς οι ΜΚΟ δεν μπορούν να χειριστούν ένα τόσο μεγάλο αριθμό αποκλεισμένων παιδιών. Στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός φανερώνει και τον ευρύτερο κοινωνικό αποκλεισμό με τον οποίο έρχονται αντιμέτωπα χιλιάδες παιδιά. Αυτό δυνητικά μπορεί να διογκωθεί και να δημιουργήσει μία προβληματική κοινωνία. Βέβαια αν σκεφτούμε τους αυξημένους αριθμούς μεταναστευτικών ροών και την ανυπαρξία εν πολλοίς ενός οργανωμένου θεσμικού συστήματος ένταξης των αλλοδαπών παιδιών τότε αντιλαμβανόμαστε πως οι

προβληματισμοί μέσα στις επόμενες δύο δεκαετίες θα αποτελούν μέρος μία προβληματικής πραγματικότητας.

Οι λεγόμενες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι υπαρκτές, ωστόσο ακόμη και αν παιδιά με τέτοιου είδους ανάγκες καταφέρουν να γραφτούν στο σχολείο, λόγω έλλειψης πραγματικού ενδιαφέροντος, επιπόλαιης διαχείρισης πόρων και έλλειψης οργάνωσης, τις περισσότερες φορές παρατηρείται εκούσια αποχώρηση των παιδιών - ειδικότερα των εφήβων- από το σχολείο. Η ενταξιακή λογική των παιδιών αυτών πρέπει όντως να γίνεται μέσα από τη βελτίωση της εκπαίδευσης που τους παρέχεται με κύριο μέλημα την αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας. Μόνο έτσι σε βάθος χρόνου θα υπάρξουν αποτελέσματα στο κοινωνικό σύνολο τόσο της Ελλάδας όσο και στο κοινωνικό σύνολο των υπολοίπων Ευρωπαϊκών κρατών.

Το 2015 αποτελεί έτος ορόσημο για τη διεθνή κοινότητα. Αναφορικά με την εκπαίδευση, σηματοδοτεί αφενός την εκπνοή των στόχων που είχαν τεθεί στο Παγκόσμιο Συνέδριο του Ντακάρ²⁵⁹ το 2000 σε υποστήριξη των στόχων της Εκπαίδευσης για Όλους²⁶⁰ και αφετέρου είναι το καταληκτικό έτος υλοποίησης των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας²⁶¹ που είχαν τεθεί το 2000 στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, μεταξύ αυτών ο στόχος για καθολική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από την Παγκόσμια Έκθεση για την Εκπαίδευση (EFA Global Monitoring Report)²⁶² για τα έτη 2000-2015, παρότι υπήρξε αρκετή πρόοδος μέσα από την προώθηση εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλο τον κόσμο και αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που είχαν πρόσβαση στην εκπαίδευση, οι στόχοι του Ντακάρ δεν επιτεύχθηκαν. Παράλληλα, μέσα από έρευνες και εθνικές εκθέσεις, διαπιστώθηκε ότι γενικά οι Αναπτυξιακοί Στόχοι δεν επρόκειτο να ολοκληρωθούν όπως είχε αρχικά προβλεφθεί μέχρι τέλος του 2015.

Το 2012 πραγματοποιήθηκε η Παγκόσμια Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για την Αειφόρο Ανάπτυξη με τον τίτλο Ρίο+20 στη Βραζιλία, όπου διατυπώθηκε η άποψη ότι τα επόμενα έτη θα έπρεπε να διασφαλιστεί η ολοκλήρωση των προηγούμενων στόχων και συγχρόνως να τεθούν νέοι στόχοι, οι οποίοι θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά, προκειμένου να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά οι σύγχρονες προκλήσεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι Αναπτυξιακοί Στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί κατά μεγάλο

²⁵⁹ The Dakar Framework for Action, UNESCO, 2000, Βλ:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

²⁶⁰ <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211172e.pdf>

²⁶¹ United Nations Millennium Declaration, The General Assembly, 8th plenary meeting, 2000

²⁶² UNESCO, EFA Global Monitoring Report, "Achievements and Challenges, 2015

μέρος, ότι οι προσδοκίες ήταν πολύ αισιόδοξες και ότι μένουν πολλά ακόμη να γίνουν, έγινε μία προσπάθεια να τεθούν νέες κατευθύνσεις και να προκύψουν δεσμεύσεις που θα οδηγήσουν στην εξάλειψη της φτώχειας και σε έναν καλύτερο κόσμο για όλους, όπως εκφράζεται στα αποτελέσματα της Διάσκεψης με τίτλο “The Future We Want”.²⁶³ Επισημάνθηκε επίσης, ότι οι προσπάθειες θα πρέπει να είναι συντονισμένες σε διεθνές επίπεδο λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε χώρας.

Ιδιαίτερα για την εκπαίδευση, επανεπιβεβαιώθηκε η δέσμευση για το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ενώ για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αναγνωρίστηκε η σημασία της καθώς και η ανάγκη να ενσωματωθούν σχετικές έννοιες στα αναλυτικά προγράμματα. Μεταξύ των συμφωνηθέντων στο Ρίο+20 ήταν ή σύσταση Ανοιχτής Ομάδας Εργασίας η οποία είχε ως έργο τη διαμόρφωση των νέων στόχων Sustainable Development Goals²⁶⁴ σε αντικατάσταση των Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Η UNESCO, ως ο κύριος φορέας υλοποίησης των θεμάτων της εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για Όλους, έχει διοργανώσει τόσο γενικές όσο και θεματικές συναντήσεις για τη διαμόρφωση κοινών προτάσεων από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη όπως είναι τα κράτη-μέλη, οι διεθνείς οργανώσεις, οι ακαδημαϊκοί, και η κοινωνία των πολιτών.

Ένα σημαντικό κείμενο με προτάσεις για την εκπαίδευση αποτελεί η Συμφωνία του Μουσκάτ²⁶⁵, η οποία υιοθετήθηκε στο Ομάν το 2013 σε συνάντηση Υπουργών Παιδείας με τίτλο “2nd Global Education Meeting for All”. Ένα άλλο επίσης βασικό κείμενο συζητήσεων αποτελεί το Πλαίσιο Δράσης για την Εκπαίδευση της UNESCO. Ο βασικός στόχος που έχει προταθεί προς υιοθέτηση είναι η “Ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους”.²⁶⁶ Τα αποτελέσματα των συζητήσεων θα διεξαχθούν με το πέρας της 38ης Συνόδου της Γενικής Συνέλευσης της UNESCO που διεξάγεται έως στις 18 Νοεμβρίου στο Παρίσι.

Στο υπό διαμόρφωση Πλαίσιο Δράσης της UNESCO, η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη συνδέεται με την Παγκόσμια Εκπαίδευση για τον Δημοκρατικό Πολίτη ή

²⁶³ “The Future We Want”, V.A. 229-235, UN Conference Rio+20, Rio, 2012

²⁶⁴ <https://sustainabledevelopment.un.org/topics/education>

²⁶⁵ The Muscat Agreement, UNESCO Global Education for All meeting, Muscat, 2014

²⁶⁶ Goal 4 “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”
Βλ: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/post-2015/education-post-2015-process>

αλλιώς την Ιδιότητα του Πολίτη καθώς αποτελεί τον πλέον καταλυτικό παράγοντα στην επίτευξη ευρύτερων αναπτυξιακών στόχων καθώς και στην προώθηση της ειρήνης και της κοινωνικής συνοχής. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι αξίες και οι συμπεριφορές που θα πρέπει να έχουν οι πολίτες ώστε να μπορούν να παίρνουν ενημερωμένες αποφάσεις, να αναλάβουν ενεργό ρόλο σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, στην αντιμετώπιση και την επίλυση των παγκόσμιων προκλήσεων, μπορούν να αποκτηθούν μέσα από την Παγκόσμια Εκπαίδευση για τον Δημοκρατικό Πολίτη και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη²⁶⁷.

Για τη διατήρηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη ψηλά στην εκπαιδευτική ατζέντα μετά το 2015, σταθμό αποτέλεσε η Παγκόσμια Διάσκεψη της UNESCO στην πόλη Nagoya της Ιαπωνίας το Νοέμβριο του 2014, όπου σηματοδοτήθηκε η συνέχιση της Δεκαετίας των Ηνωμένων Εθνών μέσα από μια άλλη θεσμοθετημένη διαδικασία το Παγκόσμιο Πρόγραμμα Δράσης για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη²⁶⁸ καθώς και ο Οδηγός για την Υλοποίησης.²⁶⁹²⁷⁰

Οφείλουμε να τοποθετούμε την εκπαίδευση στο ύψιστο σκαλί των προτεραιοτήτων κάθε κοινωνίας. Το ζήτημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες τίθεται ως κοινό ζητούμενο για τις χώρες της Ευρώπης και προκαλεί έντονες συζητήσεις καθώς ο στόχος είναι ένας, αλλά οι τρόποι επίτευξής του, διαφορετικοί και αρκετά περίπλοκοι.. Το ζητούμενο επομένως είναι η ένταξή τους εξ αρχής να γίνει με τον σωστό και όσο το δυνατόν γρηγορότερο τρόπο, ούτως ώστε να υπάρχουν μόνο οφέλη από την όλη διαδικασία. Επομένως εφόσον από την πρώτη στιγμή τα παιδιά αυτά συμπεριληφθούν σε όλα τα προγράμματα και τις πρακτικές της κοινωνίας, αποδεικνύοντάς τους με αυτό τον τρόπο πως είναι αποδεκτά από την κοινωνία του σχολείου, μπορεί να ακολουθήσει το δεύτερο βήμα της περαιτέρω διάπλασής τους, ως πολίτες που αποτελούν ισότιμο μέρος της κοινωνίας υποδοχής τους.

Ως εκ τούτου παρατηρούμε πως η προώθηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων, η καταπολέμηση των όποιων διακρίσεων, η αντιμετώπιση των ανισοτήτων στην

²⁶⁷ Υπο-στόχος 4.7: “ By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and nonviolence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.

²⁶⁸ Proposal for a Global Action Programme on ESD as follow-up to the UN DESD after 2014, 37th UNESCO General Conference, 37/C57.2013

²⁶⁹ UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on ESD, 2014

²⁷⁰ Βέρα Δηλάρη, Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα, Θεσμικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο για την Π.Ε.

οικονομική ζωή, στην εκπαίδευση, την υγεία, τη στέγαση, τις κοινωνικές υπηρεσίες και την κοινωνική συμμετοχή είναι σημαντικοί, κοινοί και πρωταρχικοί παράγοντες που λαμβάνουν υπ'όψιν τους οι Ευρωπαϊκές χώρες σε ο,τι αφορά στην κοινωνική ενσωμάτωση των μεταναστών. Φυσικά η εκμάθηση της γλώσσας της εκάστοτε χώρας υποδοχής δε θα μπορούσε να λείπει, και αυτό διότι μέσα από τη γνώση της γλώσσας τόσο το παιδί όσο και ο ενήλικας είναι σε θέση να καταλάβει παραπάνω στοιχεία για τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής του. Αυτό άλλωστε διευκολύνει και την επικοινωνία και επομένως επιταχύνει τη διαδικασία της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Συμπεράσματα

Η παρουσία των μαθητών με ειδικές ανάγκες μέσα στο θεσμό του σχολείου είναι από μόνη της μία προβληματική, αναδεικνύοντας παράλληλα τα ζητήματα που αντιμετωπίζει η τυπική εκπαίδευση στη χώρα μας. Γι' αυτό το λόγο η δράση των ΜΚΟ μέσω της μη τυπικής εκπαίδευσης, είναι άκρως ευεργετική τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο φαίνεται να μην είναι έτοιμο να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, όσο και για τα ίδια τα παιδιά που επωφελούνται των προγραμμάτων αυτών.

Η μη τυπική εκπαίδευση, για πολλά παιδιά αποτελεί την μόνη επαφή με την εκπαίδευση. Μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν σε μία άλλη γλώσσα από τη μητρική τους, ωστόσο πολλές φορές τους δίνεται η δυνατότητα μαθημάτων και στη γλώσσα καταγωγής τους. Καταστάσεις οι οποίες θα έπρεπε να θεωρούνται δεδομένες εντός του θεσμικού πλαισίου της σχολικής εκπαίδευσης, επί τω πλείστον καταλήγουν να είναι προβληματικές.

Κρίνεται αναγκαίος ο αναπροσανατολισμός του σχολείου, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οποιαδήποτε καθυστέρηση προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί δυνητικά να προκαλέσει στρεβλώσεις, με δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία.

Τόσο το διεθνές όσο και το εσωτερικό νομικό πλαίσιο είναι σαφές, προστατεύοντας απόλυτα το δικαίωμα στην εκπαίδευση, και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία πρέπει να παρέχεται σε όλους και να είναι δωρεάν. Οι Εκθέσεις και οι Συστάσεις των Επιτροπών ως προς την κατάσταση του δικαιώματος της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι άκρως ανησυχητική. Οφείλουμε να προασπίσουμε αυτό το τόσο σημαντικό δικαίωμα και να εντάξουμε στους κόλπους της εκπαίδευσης όσο περισσότερα παιδιά γίνεται.

Οι προβληματισμοί είναι έντονοι, ειδικά για τα χρόνια που έπονται. Οι μικτές μεταναστευτικές ροές αυξάνουν και η Ελλάδα καλείται στο εκπαιδευτικό σύστημα όσα από τα παιδιά μείνουν τελικά εδώ. Η μη τυπική εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να είναι ένας υποστηρικτικός αρωγός χωρίς να μπορεί σε καμία περίπτωση να αντικαταστήσει το θεσμό του σχολείου. Η Ελλάδα και η Ευρώπη πρέπει να δράσουν άμεσα. Μόνο η εκπαίδευση μπορεί να δώσει λύσεις στις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν στο εσωτερικό των κρατών.

Εργογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία και Αρθρογραφία

- Ανδρούσου Α και Ασκούνη Ν., Ταυτότητες και Ετερότητες . Ετερογένεια και Σχολείο,σελ 14, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2004, Αθήνα
- Ανδρούσου Α, Ασκούνη Ν., Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο από την αφομοίωση των διαφόρων στη “διαπολιτισμική” αναζήτηση», σελ 27, 2001
- Ανδρούσου Α. , Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (τ. Β'). Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση, Ν.Ασκούνη, 2001, Πάτρα
- Γεωργογιάννης Παντελής , Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., σελ. 63, 2004, Πάτρα
- Γεωργογιάννης Παντελής , Διαπολιτισμική Επάρκεια - διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας., Εισήγηση στην Ημερίδα «Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Οργάνωση ΙΠΟΔΕ, 9 Νοεμβρίου 2005, Πάτρα
- Γεωργογιάννης Παντελής , Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών, Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, σελ. 49-70, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004
- Γεωργογιάννης Παντελής , Διαπολιτισμικότητα και εκπαιδευτική πράξη, σελ. 23, Π. Ανθογαλίδου Θεοπούλα , Κοινωνιολογικές Μελέτες, Εκδ. Πυγμαλίων, 2003, Θεσσαλονίκη
- Γιανναράς Χρ. , Εφημερίδα ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, 12.1.1997
- Γκόβαρης Χ., Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σελ 89, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2001
- Γκότοβος Α., Εκπαίδευση και ετερότητα, σελ 129, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2002
- Δαμανάκης Μ. , Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Εκδ. Gutenberg, 1997, Αθήνα
- Δαμανάκης Μ. , Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγισησελ 103, Εκδ. Gutenberg, 1997, Αθήνα
- Δασκαλάκης Δημοσθένης Ι. ,Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία, σελ. 437-438, Εκδ.. Παπαζήση, 2009. Αθήνα
- ΔηλάρηΒέρα , Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην μετά το 2015 ατζέντα, Θεσμικό και Μεθοδολογικό πλαίσιο γαι την Π.Ε.
- Διακοφωτάκης Γεώργιος Ι. , Περί Μειονοτήτων κατά το Διεθνές Δίκαιο, σελ. 114, Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2001, Αθήνα
- Διαπολιτισμικότητα και Θρησκεία στην Ευρώπη, μετά την επικύρωση της Συνθήκης της Λισαβόνας, έκδοση Αντιπροσωπείας της Εκκλησίας της Ελλάδας στην ΕΕ, σελ. 209-238, εκδόσεις Ίνδικτος, 2011,
- Δρουσιώτη Κάλλη , Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Πανάκεια ή Παγίδα;, 2010
- Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών, σελ 23, Εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα, 2011

- Εκπαιδευτική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, 2009
- Καστοριάδης Κ. , Οι ρίζες του μίσους, Βλ.:Γ. Μανωλίδης, Θ. Μπεχλιβάνης, Φ. Φλώρου, Επιμ.: Χρ. Τσολάκης, Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο Θεματικοί Κύκλοι,σελ. 244-247, ΟΕΔΒ,1999, Αθήνα
- Κοσσυβάκη Φ. , Η συμβολή της Γενικής διδακτικής σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης αγωγής και μάθησης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Τεύχ. 2, σελ. 37-45, 2002
- Κτιστάκης Γ., Εισηγητής και Επιστημονικός Συνεργάτης ΕΕΔΑ, Η συμμόρφωση της Ελλάδας στις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Κοινωνικών Δικαιωμάτων, Το Σύνταγμα, Νο 5, 2002.
- Κτιστάκης Γ., Οι Διακρίσεις σε εθνικό πλαίσιο, Ελλάδα, Κέντρο ερευνών μειονοτικών ομάδων, 2007,
- Λεβέντης Γ, Τα κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη. Το Σύνταγμα, 2, σελ. 145, 1976
- Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, Υπό την αιγίδα της UNESCO, Νο 2,, σελ.697-680, Εκδόσεις Ελληνική Παιδεία Α.Ε., Αθήνα 1972
- Λεωνίδας Αθ. , Μονόγλωσσοι και μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί σε πολύγλωσσες τάξεις: προβλήματα διδασκαλίας και επικοινωνίας, Εισήγηση στην Ημερίδα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις», Οργάνωση ΙΠΟΔΕ, 2006, Ιωάννινα
- Μανιάτης, Αντ. Σαμαράς, Αναπαραστάσεις της ισότητας στο λόγο περί ποιότητας στην εκπαίδευση. Η αναζήτηση μιας ρητής ή υπόρρητης σχέσης, Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, τόμος Α', Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, σελ. 383-393, Αθήνα 11-13 Μαΐου 2012
- Μάρκου Γ. , Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 218 1997, Αθήνα
- Μάρκου Γ. , Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, σελ. 67-86, 1997, ΚΕΔΑ, Αθήνα
- Μεταξάς Ιωάννης , Ομότιμος Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου, Τακτικό Μέλος της Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Επιστημών, Αισθητικός Πολιτισμός: Αναγκαιότητα ή Ουτοπία.Βλ.: Πολιτισμός, Επικοινωνία ή Παγκοσμιοποίηση, Κ.Πετράκης, Εκδ. ΚΕΡΚΥΡΑ, 2011
- Μεταξάς Ιωάννης ,Ομότιμος Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και στο Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου, Τακτικό Μέλος της Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Επιστημών,11ο Σεμινάριο Διεθνούς Δικαίου Ναύπλιο, “Βουλευτικό”, 22-24 Μαΐου 2015
- Μπερελής Π. , Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, Εκδ. Apiroshora, 2001, Αθήνα.
- Μυλωνάς Θ. , Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο, Θεωρία και Εμπειρία, σελ 195, Εκδ Αρμός, 1991, Αθήνα
- Νάσκου-Περράκη Π. , Ρατσισμός και ξενοφοβία στην Ευρώπη: από την Έκθεση Ευρυγένη στην πρόσφατη δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των άλλων ευρωπαϊκών οργανισμών. Ελληνική Επιθεώρηση Ευρωπαϊκού Δικαίου (ΕΕΕυρΔ), 21, σελ 2-3,2001
- Νάσκου-Περράκη Π. Π. , Η προπαρασκευαστική διαδρομή, Επιμ.:Κ. Χρυσόγονος & Χ. Ανθόπουλος, Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη. Ερμηνεία κατ' άρθρο., σελ. 25-29, εκδ Σάκκουλας, 2002,

Αθήνα-Κομοτηνή

- Νικολάου Γ. , Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, σελ 124-125, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, Αθήνα.
- Νικολάου Γ. , Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 2000, Αθήνα
- Παλαιολόγου Νεκταρία - Οδυσσέας Ευαγγέλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Μηλίγκου Ευ., Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, σελ 138-171, 1997
- Παντελής Γεωργογιάννης, Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σελ. 46-47, Εκδ. Gutenberg, 1997, Αθήνα
- Παπαζήση, σελ.154, 2001, Αθήνα
- Περράκης Στέλιος , Διατάξεις της Διεθνούς Προστασίας των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, σελ. 71-75, Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2009, Αθήνα
- Περράκης Στέλιος , Κείμενα Διεθνούς Πρακτικής, Θεμελιώδεις Πράξεις της Διεθνούς Δικαιοταξίας, Νο 17, Εκδ. Σάκκουλα, 2006, Αθήνα-Κομοτηνή
- Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου Γ. , Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτικές. Κοινωνιολογική ανάλυση, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1995, Αθήνα
- Ρούκουνας Ε., Διεθνής Προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, Βιβλιοπωλείο Εστίας, 1995, Αθήνα
- Σαρμάς Ι., Η νομολογία του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και της Επιτροπής, σελ. 492, Εκδ. Σάκκουλα, 1998, Αθήνα-Κομοτηνή
- Σατλάνης Χρήστος, Εισαγωγή στο Δίκαιο της Διεθνούς Προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, σελ 19, 2003
- Σκουρής Β., Δίκαιο της Παιδείας, σελ 25, εκδ. Σάκκουλας, 1995, Θεσσαλονίκη
- Τζάνης Μ., Τ. Παμουκτσόγλου, Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ταυτόν και αλλοτριομορφοδίατον, εκδ. Ερωδιός, 2002, Θεσσαλονίκη
- Το "Πολύδρομο: Ομάδα και Περιοδική Έκδοση για τη Διγλωσσία και τον Πολυπολιτισμό στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία"
- Τριλιανός Α., Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής, Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Συνέδριο του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, 2009
- Φραγκονικολόπουλος Χ. , Ο παγκόσμιος ρόλος των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων, σελ. 38, εκδόσεις Σιδέρη, 2007, Αθήνα
- Φραγκουδάκη Α. και Θ. Δραγώνα, Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, 1997, Αθήνα
- Φραγκουδάκη Α. και Θ. Δραγώνα, Η αρχή των ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση και η μετατροπή της σε εκπαιδευτική πράξη σήμερα. Στο Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική – Έρευνα – Πράξη (Επιστημονικό Συνέδριο 14-15 Μαΐου 2010), 2010
- Φραγκουδάκη Άννα , Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα, εκδ. Παπαζήση, σελ.249-279, 1985, Αθήνα
- Φραγκουδάκη Άννα , Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, εκδ. Παπαζήση, 1985, Αθήνα
- Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. , Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, σελ 51,

Πάτρα

- COMPASS, Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Εργαλεία για την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ΣτΕ 1η έκδοση Μάιος 2002, Μετ.: Νίκος Γαβαλάς, Ελληνική Έκδοση, ΑΡΣΙΣ Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, 2007
- Romolo Gandolfo, Το γλωσσάρι της μετανάστευσης, Εφημερίδα ΒΗΜΑ, 16.06.1991
- Varela, J., 'Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό' σελ.83 -104 στο Σολομών, Ι. και Κουζέλης, Γ. 'Πειθαρχία και Γνώση' Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου σελ. 90, 1994

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία και Αρθρογραφία

- Cernea, Michael M., Nongovernmental organizations and local development., World Bank discussion papers ; no.WDP,40.Washington,DC:TheWorldBank.,1998
- 2009
- 6Α/ 58/817
- Ameny- Dixon, G. M. , Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective,2004, Electronic copy 2008 from: Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 217, 1997, Αθήνα
- Anthopoulou, V. , 'Intercultural Education', in C. Inglessi et al. (eds): Immigration and
- B.Winkler, A multicultural society - A challenge for us all, Εισήγηση στο Brandon Lecture, Salzburg Seminar, 29 March 2007
- Basil Bernstein, Pedagogy, symbolic control and identity, London: Taylor & Francis. In British Journal of Sociology of Education, 1996, London
- Beck Ulrich, What is globalization?, Wiley, 2000
- Bennett C.I., Comprehensive multicultural education: Theory and Practice, Pearson Education, Inc. 2003, Boston
- Bourdieu P., Passeron J., CL, Οι Κληρονόμοι, Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα,Μετάφραση: Παναγιωτόπουλος Ν, Βιδάλη Μ, Εκδ. Καρδαμίτσα, 1993,
- Bourdieu P., Passeron J., CL, Οι Κληρονόμοι, Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα, Μετάφραση: Παναγιωτόπουλος Ν, Βιδάλη Μ, Εκδ. Καρδαμίτσα, 1993, Αθήνα
- Bowles S., Gintis H., Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life, Basic Books, 1976, New York
- D.E. Ingram and T.J. Quinn, Is Learning a Second Language like Learning a First Language all Over Again?., *Language Learning in Australian Society: Proceedings of the 1976 Congress of the Applied Linguistics Associations of Australia.*, Halliday, M.A.K., Australian International Press & Publications. pp.3-19., 1978, Melbourne
- Daniel Cohn-Bendit, Que faire? Petit traite d'imagination politique a l'usage des Europeens, Hachette litteratures francais, 2009
- David Lewis, Nongovernmental Organizations, Definition and History, Encyclopedia of Civil
- Emile Durkheim, Education and Sociology, Free Press, 1956
- Geraldine Van Bueren, The International Law on the rights of the children,

- p.233, Martinus Nijhoff Publishers, Save the Children, 1998, The Hague, Boston, London
- Gudmundur Alfredsson & Erika Ferrer, Δικαιώματα Μειονοτήτων: Οδηγός για τις διαδικασίες και τα Όργανα του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών, Μετ.: Μαίρη Πολυχρόνη, Επιμ.: Παναγιώτης Δημητράς, ΕΤΕΠΕ, 2000, Αθήνα
 - Integration in Northern versus Southern Europe, π. 219-227, Athens: Netherlands Institute in Athens, 2004
 - James S. Coleman, Equality of Education Opportunity, Study, EEOS, 1966
 - Javier M. Valle, Education on the European Constitution compared to other international documents: progression or retrogression? Comparative Education, Vol. 42, Issue 1, p.29-47, 2006
 - Jeffs T. and Smith M, Educating informal educators, *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press, Jeffs & Smith, 1999
 - Karl Mannheim, Freedom, Power and Democratic Planning, Karl Mannheim Editors: H. H. Gerth & E.K Bramsted, London: Routledge & Kegan Paul, p.6, 1951
 - Leon Gordenker and Thomas Weiss, Pluralizing Global Governance: Analytical Approaches and Dimensions, Edited by: L. Gordenker and Th. Weiss, NGOs, The UN and Global Governance, Boulder, p.17-47, Co: Lynne Rienner Publishers, 1996
 - Lewis D., The management of non-governmental development organizations (2nd ed.), London, Routledge, 2007
 - Martens J., FES briefing paper: The future of NGO participation at the United Nations after the 2005 World Summit, January, 2006
 - Max Weber, Essays in Sociology, , Editors: C. Wright Mills, Hans Heinrich Gerth, London Kegan Paul Trench, Trubner, p.243, 426-427, 1947
 - Meyer, C., The political economy of NGOs and Information Sharing., World Development, Vol 25 (7), 1997
 - Morris L. Bigge & S. Samuel Shermis, Learning Theories for Teachers, Cognitive Learning, Longman 1999
 - N. Dower, An introduction to global citizenship, Edinburgh: University Press, 2003
 - R. Penninx, Immigrant Integration Processes and Policies in the European Union, Βλ.: Papademetriou D.G. & Cavounidis J., Επιμ.: Managing Migration: The Greek, EU and International Contexts, σελ. 99-115, Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO), 2006, Αθήνα
 - Sandal O. , The school Environment as a Risk or Resource for Students Health Related Behaviors and Subjective Well - being, Research Centre for Health Promotion Faculty of Psychology, University of Bergen, 1998, Norway
 - Society, London School of Economics and Political Science, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg,
 - Sohan Modgil, Gajendra Verma, Kanka Mallick, Celia Modgil, "Multicultural Education, The interminable debate", Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση - Προβληματισμοί - Προοπτικές, Επιμ.: Αθηνά Ζωνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαράμης, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1997
 - Talcott Parsons, The school class as a social system, Μετάφραση: Άννα Φραγκουδάκη
 - The Realization of Anti-racist Teaching, Brandt, G., The Palmer Press, 1986, London

- United Nations. A/58/817, p. 8
- M.Damanakis, European and Intercultural Dimension in Greek Education, European Educational Research Journal, τόμ. 4, τεύχ. 1, σελ. 79-88, 2005

Πρωτογενείς πηγές

Η Διεθνής Σύμβαση για την Προστασία των Δικαιωμάτων του Παιδιού

<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Διακήρυξη για τα δικαιώματα των προσώπων που ανήκουν σε εθνικές ή εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες

<http://www.ohchr.org/Documents/Publications/GuideMinoritiesDeclarationen.pdf>

Διεθνές Σύμφωνο ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων

<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>

Διεθνές Σύμφωνο για Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα

<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

Η Διακήρυξη της Χιλιετίας των Ηνωμένων Εθνών

<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm>

Καταληκτικό Κείμενο Συνόδου Κορυφής ΟΗΕ

<http://www.un.org/womenwatch/ods/A-RES-60-1-E.pdf>

Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ)

http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf

Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf

Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης

http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/socialcharter/Presentation/TreatiesIndex_en.asp

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Paris, November 2nd 2001

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Η Σύμβαση της UNESCO κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση

http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και το Πρόσθετο Πρωτόκολλο του 1967

<http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>

Νομοθετήματα

Νόμος 2101/1992-Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού

Νόμος 2462/1997- Κύρωση του Διεθνούς Συμφώνου για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στο Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και του Δευτέρου Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στο Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα σχετικού με την κατάργηση της ποινής του θανάτου

Νόμος 3304/2005 για την “εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης

Ν.Δ. 53/1974 και Ν. 2329/1953 - Κύρωση της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Νόμος 1426/1984- Κύρωση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη και με Νόμο 2595/1998 - Κύρωση του Αναθεωρημένου Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη

Αναθεωρημένο Σύνταγμα Ελλάδος του 2008

<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>

Νόμος Ν.927/1979 - Για την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων στην Ελλάδα

(Τροποποίηση με το άρθρο 24 του Ν.1419/1984 ΦΕΚ Α΄ 28, και το άρθρο 39 του Ν.2910/2001 ΦΕΚ Α΄91. Τελική προσαρμογή του στην απόφαση πλαίσιο 2008/913/ΔΕ της 28ης Νοεμβρίου 2008)

Εκθέσεις, Ερμηνευτικά Σχόλια και Συστάσεις Επιτροπών

Ερμηνευτικά Σχόλια των Διεθνών Επιτροπών του ΟΗΕ για το δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Γενικό Σχόλιο Νο. 13 επί του άρθρου 13 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα

Γενικό Σχόλιο Νο. 11 επί του άρθρου 14 του Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά δικαιώματα

Συστάσεις των Επιτροπών των Ηνωμένων Εθνών προς την Ελλάδα

Συστάσεις της Επιτροπής των Δικαιωμάτων του Παιδιού προς την Ελλάδα

Συστάσεις της Επιτροπής για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα προς την Ελλάδα

Συστάσεις της Επιτροπής για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων προς την Ελλάδα

Οι Εκθέσεις του Ειδικού Επιτρόπου για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα προς το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα

Human Rights Council (General Assembly) (2009) Report of the independent expert on minority issues, Gay McDougall Addendum. Mission to Greece, 8-16 September 2008, General A/HRC/10/11/Add.3.

<http://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=135>

Σύσταση Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης

Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας
<https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-V-2015-001-GRC.pdf>

General comment No 3. Par.3 CESCR (1990). General comment No 3. The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1). 14/12/90. UN DOC.HRI/GEN/1/Rev.5 (General Comments), 1990

General comment No3. Par.4, CESCR, 1990

General comment No3. Par.9, CESCR, 1990

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 (Paris, 2000)

UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, p.18, Paris: UNESCO Publishing, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL A framework for the realization of children's right to education and rights within education, Unicef
http://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

European Commission, White book on education and training. Toward a learning society, Brussels, November 1995
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:51999PC0485>

Έκθεση Cardoso - 6A/ 58/817

United Nations. (2004, September 13). A/59/354. Report of the Secretary-General in response to the Report of the Panel of Eminent Persons on United Nations-Civil Society relations.

Συνήγορος του Πολίτη, Ετήσια Έκθεση 2008, σελ. 108, Εθνικό Τυπογραφείο, 2008, Αθήνα
<http://www.synigoros.gr/resources/docs/1ee2008.pdf>

Έκθεση της Ελλάδας για την εφαρμογή του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα (E/1990/5/Add. 56), E/C.12/2004/ SR. 6,7,8

Έκθεση της Ελλάδας σχετικά με την εφαρμογή του Διεθνούς Συμφώνου για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Πολιτιστικά Δικαιώματα (E/C.12/GRC/Q/2/Add.1), E/C.12/2015/SR.70 και 71

Committee on the Elimination of Racial Discrimination (2001) Concluding Observations: Greece. 27/04/2001, UN Doc: CERD/C/304/Add. 119, 27.04.2001

Commissioner for Human Rights (2002). Report by Mr Alvaro Gil-Robles, Commissioner for Human Rights, on his visit to the Hellenic Republic, 2-5 June 2002
<http://www.refworld.org/pdfid/41596fd24.pdf>

Council of Europe. Parliamentary Assembly (2006). Recommendation 1740. The place of the mother tongue in school education.

The Dakar Framework for Action, UNESCO, 2000.

UNESCO, Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms,

Defining Quality in Education, A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy, June 2000,

UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, p.18, Paris: UNESCO Publishing, 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UN.Doc.E/CN.4/L88

UN.Doc.E/CN.4/L.88

CRC, 2003, General Comment No 5. General measures of implementation for the Convention on the Rights of the Child. CRC/GC/2003/5. 03/10/2003)

Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, Υιοθετήθηκε και άνοιξε για υπογραφή, επικύρωση και προσχώρηση με την από 16.12.1966 υπ' αριθμ. 2200 Α (XXI) απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ

Έναρξη ισχύος: 23.3.1976, σύμφωνα με το άρθρο 491 Κείμενο: United Nations Treaty Series, vol. 999, p. 171

General comment No 3. Par.3 CESCR (1990). General comment No 3. The nature of States parties obligations (Art. 2, par.1). 14/12/90. UN DOC.HRI/GEN/1/Rev.5 (General Comments), 1990

General comment No3. Par.4, CESCR, 1990

General comment No3. Par.9, CESCR, 1990

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Final Report of the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000 (Paris, 2000)

Η έκθεση Δημητρίου Ευρυγένη προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Προτάσεις για την εκπαίδευση, σελ.138 1985

European Commission, White book on education and training. Toward a learning society, Brussels, November 1995

Learning. The treasure within. UNESCO Publishing 1996

Education for All, The Swann Report, 1985

UNESCO, EFA Global Monitoring Report, "Achievements and Challenges, 2015

"The Future We Want", V.A. 229-235, UN Conference Rio+20, Rio, 2012

Συνήγορος του Πολίτη, Ετήσια Έκθεση 2008, σελ. 108, Εθνικό Τυπογραφείο, 2008, Αθήνα

<https://sustainabledevelopment.un.org/topics/education>

The Muscat Agreement, UNESCO Global Education for All meeting, Muscat, 2014

Goal 4 "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all"

Proposal for a Global Action Programme on ESD as follow-up to the UN DESD after 2014, 37th UNESCO General Conference, 37/C57.2013

UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on ESD, 2014

Ομάδα Ad Hoc (Rapport Francais), Γαλλική αναφορά για τη μετανάστευση, Εθνική Έκθεση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, 1992

Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Education and Cultural Development of Migrants, Strasbourg 1986, Τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, Βλ.Γ. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, σελ. 239-240, 1997, Αθήνα

United Nations. (2004, September 13). A/59/354. Report of the Secretary-General in response to the Report of the Panel of Eminent Persons on United Nations-Civil Society relations.

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Paris November 2.2001

CESCR General Comment No. 11: Plans of Action for Primary Education (Art. 14), Adopted at the Twentieth Session of the Committee on Economic, Social and Cultural

Rights, on 10 May 1999 (Contained in Document E/1992/23), Βλ:
<http://www.refworld.org/docid/4538838c0.html>

GENERAL COMMENT No.1 THE AIMS OF EDUCATION,
Βλ:(CRC/GC/2001/1)<http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/crcgencommen.pdf>

Committee on the Elimination of Racial Discrimination (2001) Concluding
Observations: Greece. 27/04/2001, UN Doc: CERD/C/304/Add. 119, 27.04.2001.

Commissioner for Human Rights (2002).Report by Mr Alvaro Gil-Robles,
Commissioner for Human Rights, on his visit to the Hellenic Republic, 2-5 June 2002

Council of Europe.Parliamentary Assembly (2006). Recommendation 1740. The place
of the mother tongue in school education.

Πράξεις ΕΕ

Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ ή Χάρτης των Θεμελιωδών
Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (7 Δεκεμβρίου 2000)

Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ ή Χάρτης των Θεμελιωδών
Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (7 Δεκεμβρίου 2000)

Νομολογία του ΕΔΔΑ για Ελλάδα

CASE OF VALSAMIS v. GREECE(Application no. 21787/93)

[http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58011#{"itemid":\["001-58011"\]}](http://hudoc.echr.coe.int/eng?i=001-58011#{)

Case of Sampanis and Others v. Greece (Application no.32526/05)

<file:///C:/Users/UserPc/Downloads/003-4192106-4967450.pdf>

Ιστοσελίδες

<http://www.antibaro.gr/article/1128>

<http://www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF>

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:l33501&from=EL>

http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

<http://constitutionalism.gr/site/wp-content/mgdata/pdf/xarta.pdf>

http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.326.01.0391.01.ELL

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2007:303:FULL&from=EN>

http://bookshop.europa.eu/en/committee-of-inquiry-into-the-rise-of-fascism-and-racism-in-europe-pbAX4686654/downloads/AX-46-86-654-GR-C/AX4686654GRC_001.pdf?FileName=AX4686654GRC_001.pdf&SKU=AX4686654GRC_PDF&CatalogueNumber=AX-46-86-654-GR-C

http://www.nchr.gr/images/pdf/apofaseis/ektelesh_apofasewn_diethnwn_organismwn/ell_ada_kai_koinwnika_dikaiwmata2002.pdf
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Convention against Discrimination in Education
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco1960.htm
<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/8c3e9046-78fb-48f4-bd82-bbba28ca1ef5/SYNTAGMA.pdf>
http://www.mech.ntua.gr/gr/selections/law/files_law/N_1566_1985.pdf
http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf
http://www.oke.gr/opinion/op_297.pdf
<http://www.synigoros.gr/resources/nomos3304--3.pdf>
<http://www.kemo.gr/index.php?sec=archive>
http://www.fireservice.gr/pyr_cms_files/dynamic/c50422/doc.file/n3094_2003_synigoros_tou_polith_el_GR.pdf
http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/General/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_02_F_GR.pdf
http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1602/PressReleases/A1602_SAM03_DT_DC_00_2011_01_F_GR.pdf <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.html>
<https://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/Greece/UNHCR-CoA-Greece-2014-EL.pdf>
<http://www.savethechildren.org.uk/2015-09/serbia-1-4-children-arrive-alone>
http://www.travelsafe.gr/N2910_GR.pdf, N. 2910/2001 - ΦΕΚ 91/τ.α.'2-5-2001, αρ. 40 παρ. 3
http://www.historein.gr/2010/03/blog-post_02.html, Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο: Πολιτισμικές διακρίσεις και κοινωνικές ανισότητες, Ν. Ασκούνη, 2010
<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ameny-Dixon,%20Gloria%20M.%20Why%20Multicultural%20Education%20is%20More%20Important%20in%20Higher%20Education%20Now%20than%20Ever.pdf>
http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-00-124_en.htm
http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2000/08/26/000009265_3980203115128/Rendered/PDF/multi_page.pdf
<http://daccess-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N04/507/26/PDF/N0450726.pdf?OpenElement>.
<http://library.fes.de/pdf-files/iez/global/50188.pdf>
<http://arsis.gr/pii-imaste/i-arsis/>
<http://www.mobileschool.org/en/about-us>
<http://arsis.gr/mobile-school-kinotites-roma/>
<http://arsis.gr/to-spiti-tis-arsis/>
<http://arsis.gr/drasis-ke-ipiresies/xenones-filoxenias/>
<http://www.coe.int/compass>
http://www.ddp.org.gr/?page_id=5013
<http://www.0-18.gr/gia-paidia/o-synigoros>
<http://www.bernardvanleer.org/English/Home.html>

<http://www.ddp.org.gr/?p=5006>
http://www.ddp.org.gr/?page_id=2251
<http://www.dromoi-zois.gr/index.php>
<http://www.dromoi-zois.gr/education/tutoring.php>
<http://www.dromoi-zois.gr/education/group-activities.php>
<http://www.gcr.gr/index.php/el/about-gcr/structure/compass>
<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CCPR/Pages/CCPRIndex.aspx>
<http://www.ohchr.org/en/hrbodies/cescr/pages/cescrindex.aspx>
<http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>
 CRC(2001) General Comment No 1. The Aims of Education.
 CRC/GC/2001/1.17/04/2001.
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)
 CRC (2003) General Comments No 5. General measures of implementation for the
 Convention on the Rights of the Child. CRC/GC/2003/5. 03/10/2003
 The right to education (Art.13) : . 08/12/1999. E/C.12/1999/10. (General Comments)
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?OpenDocument)
<http://www.synigoros.gr/resources/docs/1ee2008.pdf>
<http://www.synigoros.gr/resources/parallel-report-un.pdf>
[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/7ad07bede689f193c1256bd70037dce9?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/7ad07bede689f193c1256bd70037dce9?OpenDocument)
<http://www.synigoros.gr/resources/kataliktikes-paratiriseis-ohe-2012.pdf>
<http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4c1b47372>
<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/174/36/PDF/G1517436.pdf?OpenElement>
<http://www.refworld.org/pdfid/41596fd24.pdf>
 Commissioner for Human Rights, 2006, par. 52-55,
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=984125>
<http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta06/erec1740.htm>
<https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Greece/GRC-CbC-V-2015-001-GRC.pdf>
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=URISERV:c10611>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211172e.pdf>
<http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/post-2015/education-post-2015-process>