

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η λογοτεχνία ως μέσο ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα του παιδιού : η περίπτωση της παιδικής εργασίας»

Θέμα Πτυχιακής Εργασίας στην αγγλική γλώσσα : *“Literature as a means of sensitization for children’s rights: the case of child labour”*

Πασίνη Θεοδώρα Ζωή

(Α.Μ. 0115140)

Επιβλέποντες Καθηγητές:

Παπαρούση Μαρία,

Χανιωτάκης Νικόλαος

Βόλος, Ιούνιος 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας, την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα. Μαρίτα Παπαρούση, για τις πολύτιμες συμβουλές της και την συνεχή υποστήριξή της όλο αυτό το διάστημα διεξαγωγής και συγγραφής της παρούσας εργασίας ,καθώς και για τις ώρες που μπόρεσε να αποσπάσει από την εργασία της για να είναι διαθέσιμη στην επικοινωνία μας. Η καθοδήγηση της, η πείρα και οι γνώσεις της υπήρξαν πολύτιμες και δίχως τη συνεργασία της δεν θα ήταν εφικτή η προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος τόσο από διδακτική όσο και από λογοτεχνική σκοπιά.

Στη συνέχεια, αξίζουν θερμές ευχαριστίες και στον δεύτερο επιβλέποντα καθηγητή κ. Νικόλαο Χανιωτάκη για τη συμβολή του και τη βοήθεια του στο ερευνητικό μέρος αυτής της εργασίας. Η συνεργασία και η συμβολή τους υπήρξε ουσιαστική και απαραίτητη για την εκπόνηση της πτυχιακής μου και γι' αυτό το λόγο τους ευγνωμονώ. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το 4ο Δημοτικό Σχολείο Βόλου, με το οποίο αναπτύξαμε άριστη σχέση και συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, τη Διευθύντρια, τους δασκάλους του σχολείου, καθώς και τον εκπαιδευτικό της τάξης που η βοήθεια τους ήταν πολύτιμη και αρκετά χρήσιμη για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Καταλήγοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για την κατανόηση που έδειξαν για τις στιγμές που τους στέρησα αφοσιωμένη στην εργασία μου, και για το άγχος που τυχόν τους προκάλεσα μαζί με το δικό μου. Πιο συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τους γονείς μου Παύλο και Κατερίνα, τον αδερφό μου Αντώνη, για την αγάπη και την στήριξη (ηθική, ψυχολογική και οικονομική) που μου παρείχαν απλόχερα. Ακόμα, τις δύο φίλες μου Αναστασία και Παρασκευή που όλο αυτό το διάστημα ήταν πλάι μου και με στήριζαν. Με τη συμβολή όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω πραγματοποιήθηκε η

Πτυχιακή Εργασία της Πασίνη Θεοδώρας Ζωής, «Η λογοτεχνία ως μέσο ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα του παιδιού : η περίπτωση της παιδικής εργασίας», (2019), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

παρούσα εργασία από την ερευνήτρια. Τους ευχαριστώ θερμά για την προθυμία, τη συνέπεια και τη συνεργασία τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το διερευνώμενο θέμα αποτελεί ένα μέσο ευαισθητοποίησης της παιδικής εργασίας και της καταπάτησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, για το λόγο αυτό στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο υπάρχει περιορισμένη ερευνητική δράση.

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης είναι οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν και συγκεκριμένα να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα που εκ γενετής κατέχουν, που τόσο στη Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες του κόσμου καταπατώνται. Συμπληρωματικά, να είναι σε θέση να αναλάβουν κοινωνική δράση υιοθετώντας μια διαφορετική στάση όσον αφορά την ισχύουσα τάξη πραγμάτων ως προς την αντιμετώπιση της παιδικής εργασίας και της καταπάτησης των δικαιωμάτων.

Η μεθοδολογία έρευνας που εφαρμόστηκε βασίστηκε στα στοιχεία που προτείνουν οι Mc Laughlin και De Voogd (2004a: 41) και στο διδακτικό μοντέλο της Jones (2006) όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο της με τίτλο «*Girls, Social Class, and Literacy*» (Clarke and Whitney, 2009) κι αποτελείται από πέντε διακριτά στάδια: α) αρχική ανταπόκριση, β) αποδόμηση, γ) αναδόμηση, δ) ανάληψη κοινωνικής δράσης και ε) αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Επιπρόσθετα, επιλέχθηκε η εργασία των μαθητών σε ομάδες σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, λόγω των οφελών που προκύπτουν. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα μετά την ολοκλήρωση της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά, να προβληματίζονται και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες οπτικές, να ανακαλούν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να εμπλέκονται ενεργά σε σύγχρονους προβληματισμούς, καθώς και να αναλαμβάνουν δράσεις, οι οποίες αποβλέπουν στην κοινωνική αλλαγή. Το επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής αυξήθηκε, και οι απόψεις των μαθητών για τη παιδική εργασία και τα ανθρώπινα δικαιώματα εξελίχθηκαν με θετικά αποτελέσματα. Οι συμμετέχοντες γνώρισαν ποια είναι τα δικαιώματα τους και σε περίπτωση καταπάτησής τους, να αγωνίζονται γι' αυτά.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: ανθρώπινα δικαιώματα, καταπάτηση δικαιωμάτων, λογοτεχνία, μυθιστορήματα / παραμύθια, παιδική εργασία, συναισθήματα / κατανόηση (ευαισθητοποίηση)

ABSTRACT

The subject under investigation constitutes a means of raising awareness of child labor and the violation of human rights, which is why there is limited research action in the Greek educational area.

The aim of the teaching intervention is to raise the pupils' awareness and, in particular, to recognize the rights that they possess from birth, which both in Greece and in other countries of the world are being trampled. In addition, they should be able to take social action by adopting a different attitude towards the current order of things to deal with child labor and the violation of rights.

The research methodology applied was based on the data proposed by Mc Laughlin and De Voogd (2004a: 41) and in the Jones (2006) teaching model as presented in her book "*Girls, Social Class, and Literacy*" (Clarke and Whitney, 2009) five distinct stages: a) initial response, b) deconstruction, c) restructuring, d) social action, and e) evaluation of teaching. In addition, the pupils' work has been selected in groups throughout the intervention, due to the benefits that arise.

In particular, the results after the completion of the research showed that participants are able to critically review the texts, to question and challenge dominant views, to withdraw their previous knowledge and to be actively involved in contemporary concerns, as well as to undertake actions that aim at social change. The level of active participation has increased, and student views on child labor and human rights have evolved positively. Participants knew what their rights were and if they were trespassed to fight for them.

KEYWORDS: child labour, emotions / understanding (awareness), human rights, literature, novels / fairytales, infringement of rights,

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ, ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ	4
ABSTRACT, KEYWORDS	6
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	7
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	10
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ	17
1.1.Τι είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα	17
1.2.Οι κατηγορίες των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων	18
1.3. Τι είναι ο Ο.Η.Ε.	19
1.4. Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων	20
1.5.Τα Δικαιώματα του Παιδιού	25
1.6 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	31
2.1.Τι είναι η Παιδική Εργασία	31
2.2.Συμπεριφορές και Στάσεις Απέναντι στην Παιδική Εργασία	32
2.3 Επιτρεπτό Ηλικιακό Όριο για την Παιδική Εργασία	35

2.4 Προσδιορισμός Παιδικής Ηλικίας	37
2.5 Μορφές Παιδικής Εργασίας	37
2.6. Ιστορική Αναδρομή	42
2.7. Το Φαινόμενο της Παιδικής Εργασίας στις Αναπτυγμένες Χώρες	45
2.8. Το Φαινόμενο της Παιδικής Εργασίας στις Υποανάπτυκτες Χώρες	48
2.9. Η Ελληνική Πραγματικότητα	51
2.10. Αιτίες Εκμετάλλευσης και Κίνδυνοι της Παιδικής Εργασίας	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΠΟΛΥΕΘΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	58
5.1 Λογοτεχνικά Βιβλία τα οποία Προσεγγίζουν το Θέμα της Παιδικής Εργασίας	58
5.1.1.Βιβλία του 19ου Αιώνα	59
5.1.1. Λογοτεχνικά Κείμενα του 20ου Αιώνα	67
5.2. Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία	73
5.3 Αναγνωστικές Θεωρίες	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ. ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΟΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	81
6.1. Σκοπός της Πτυχιακής Εργασίας	81
6.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις της Έρευνας	81
6.3 Προσδοκώμενα Οφέλη	83
6.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου	83

6.5. Ταυτότητα Έρευνας	85
6.6 Τα Στάδια της Διδακτικής Παρέμβασης	85
6.7 Μεθοδολογία Έρευνας	87
6.8 Βασικά Ζητήματα της Έρευνας	88
6.9 Επεξεργασία Αποτελεσμάτων – Ανάλυση	88
6.10 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας	126
6.11 Συμπεράσματα της Έρευνας	138
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	140
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	156

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	...
Πίνακας 2	
Πίνακας 3	
Πίνακας 4	
Πίνακας 5	
Πίνακας 6	
Πίνακας 7	
Πίνακας 8	
Πίνακας 9	
Πίνακας 10	
Πίνακας 11	
Πίνακας 12	
Πίνακας 13	
Πίνακας 14	
Πίνακας 15	
Πίνακας 16	
Πίνακας 17	
Πίνακας 18	

Πίνακας 19

Πίνακας 20

Πίνακας 21

Πίνακας 22

Πίνακας 23

Πίνακας 24

Πίνακας 25

Πίνακας 26

Πίνακας 27

Πίνακας 28

Πίνακας 29

Πίνακας 30

Πίνακας 31

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1	...
Γράφημα 2	
Γράφημα 3	
Γράφημα 4	
Γράφημα 5	
Γράφημα 6	
Γράφημα 7	
Γράφημα 8	
Γράφημα 9	
Γράφημα 10	
Γράφημα 11	
Γράφημα 12	
Γράφημα 13	
Γράφημα 14	
Γράφημα 15	
Γράφημα 16	
Γράφημα 17	
Γράφημα 18	

Γράφημα 19

Γράφημα 20

Γράφημα 21

Γράφημα 22

Γράφημα 23

Γράφημα 24

Γράφημα 25

Γράφημα 26

Γράφημα 27

Γράφημα 28

Γράφημα 29

Γράφημα 30

Γράφημα 31

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικές - πολιτικές αλλαγές, ότι ο άνθρωπος απολαμβάνει περισσότερη ελευθερία, καθώς τα θεμελιώδη δικαιώματά του έχουν κατοχυρωθεί νομικά. Πιο συγκεκριμένα, οργανώσεις, επιτροπές, σύλλογοι αλλά και μεμονωμένα άτομα αντιστέκονται στην με οποιοδήποτε τρόπο και μέσο καταπάτησή τους, υπεραμυνόμενοι των δικαιωμάτων, που εξασφαλίζουν τη στοιχειώδη ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Ειδικότερα, έχοντας τη θέληση να εξετάσουμε σε βάθος τα ανθρώπινα δικαιώματα, διαπιστώνουμε πως ο όρος αυτός χρησιμοποιείται ως μια γενικότερη έννοια. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή, διακρίνονται σε υποκατηγορίες.

Αρχικά, υπάρχουν τα ατομικά δικαιώματα, που χωρίς την ισχύ τους είναι αδύνατη η λειτουργία της Δημοκρατίας. Επειδή, εμείς ως άνθρωποι δεν είμαστε ικανοί να αποφασίσουμε αν πρέπει ή όχι καθένας από εμάς να είναι φορέας των δικαιωμάτων που του εγγυώνται την υπόστασή του ως ελεύθερο ον, έχουμε εξασφαλίσει την ύπαρξη των ατομικών δικαιωμάτων.

Τα ατομικά δικαιώματα με άλλα λόγια, είναι αυτά που καθιστούν τον άνθρωπο ως αυτόνομο υποκείμενο, υποκείμενο του Δικαίου, υποκείμενο των πολιτικών αποφάσεων. Του προσφέρουν τη δυνατότητα να ζει αυτόνομα και να είναι πολίτης, αλλά όχι υπήκοος, και αντικείμενο της αυθαιρεσίας εξουσιών. Δεν υπακούει σε κανόνες που του επιβάλλονται, αλλά σε κανόνες που ο ίδιος δημιουργεί και ορίζει. Όπως αναφέραμε και παραπάνω είναι υποκείμενο και όχι αντικείμενο του Δικαίου.

Αυτά τα δικαιώματα βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τα πολιτικά δικαιώματα. Πολιτικά είναι εκείνα τα δικαιώματα που θεμελιώνουν αξίωση για συμμετοχή στην άσκηση της κρατικής εξουσίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δυνατότητα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι.

Η γενική και καθολική ισχύς της ελευθερίας και της ισότητας είναι συνυφασμένη με την ελεύθερη και ίση ψήφο, εφόσον ο άνθρωπος είναι ελεύθερο άτομο στην κοινωνία και ίσος προς τους άλλους πολίτες. Η καθολική ισχύς των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεσμεύει τη συμπεριφορά των πολιτών και της κρατικής εξουσίας και συγκροτεί την έννομη τάξη του Κράτους Δικαίου. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο τα δικαιώματα αυτά θεωρούνται και θεμελιώδη, είναι καταγραμμένα σε όλα τα δημοκρατικά συντάγματα και μάλιστα αποτελούν εκείνο το τμήμα του Συντάγματος, το οποίο είναι αδύνατο να αναθεωρηθεί.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, υπάρχουν και τα κοινωνικά δικαιώματα. Είναι εκείνα τα δικαιώματα, με θετικό περιεχόμενο, που θεμελιώνουν αξίωση για παροχή ορισμένων υπηρεσιών. Ως παράδειγμα, θα μπορούσε να αναφερθεί το δικαίωμα στην εργασία, στην προστασία της υγείας, στην παροχή κοινωνικών ασφαλίσεων κ.λπ. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί, πως αυτά παρουσιάζουν μια ιδιορρυθμία που καθιστά αμφίβολη, κάποιες φορές, την ιδιότητά τους ως δικαιώματα.

Και αυτό γιατί, ενώ τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα θεμελιώνουν αγωγή αξίωση για την απόλαυσή τους και συνεπάγονται ποινική, αστική και πειθαρχική ευθύνη για τα κρατικά όργανα που τα παραβιάζουν, δεν συμβαίνει το ίδιο με τα κοινωνικά δικαιώματα. Τα τρία αυτά βασικά είδη ανθρωπίνων δικαιωμάτων χαρακτηρίζονται από συμπληρωματικότητα, καθώς επηρεάζουν αμοιβαία την κατοχύρωση και την άσκησή τους. Η καθιέρωση τριών γενικών κατηγοριών δικαιωμάτων εκφράζει την σύμπνοια όλων σε ένα κοινό «σώμα» αξιώσεων από την κεντρική εξουσία. Η διάκριση μάλιστα αυτή υποδηλώνει τον παραπληρωματικό χαρακτήρα των τριών γενεών δικαιωμάτων.

Καθημερινά σε όλο τον κόσμο υπάρχουν παιδιά που στερούνται της παιδικής τους ηλικίας, των δικαιωμάτων τους για ελευθερία καθώς και ασφάλεια και εκπαίδευση, με συνέπεια να προδιαγράφεται γι' αυτά ένα μέλλον περιθωριοποίησης και κοινωνικού αποκλεισμού. Και αυτό, διότι δεν τους δίνεται καν η δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, αλλά και την κοινωνική τους θέση μέσα από το σχολείο.

Βασικά δικαιώματα του παιδιού, όπως το δικαίωμα στη μόρφωση και το δικαίωμα στο παιχνίδι, είναι άγνωστα γι' αυτά τα παιδιά. Κάποια δουλεύουν σε

θορυβώδη κι επικίνδυνα εργοστάσια, άλλα στα χωράφια από την αυγή ως το σούρουπο, άλλα είναι θύματα της βιομηχανίας της παιδικής πορνείας.

Σε αυτό το σημείο, σημαντική είναι η αναφορά στο ότι πολλές ομάδες και κινήματα πέτυχαν βαθιές κοινωνικές αλλαγές κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα, στο όνομα των ανθρώπινων δικαιωμάτων, στην Αμερική και Ευρώπη, εργατικά συνδικάτα προκάλεσαν νόμους που διασφάλιζαν το δικαίωμα της απεργίας στους εργαζόμενους, θέσπιζαν ελάχιστες συνθήκες εργασίας και απαγόρευαν ή ρύθμιζαν νομοθετικά την παιδική εργασία.

Τέλος, το κίνημα για τα δικαιώματα των γυναικών πέτυχε να εξασφαλίσει το δικαίωμα ψήφου για πολλές γυναίκες. Ένα από τα σημαντικότερα ήταν και το κίνημα του Μαχάτμα Γκάντ (Μοχάντας Καραμτσάντ Γκάντι το πλήρες όνομά του), ο οποίος υπήρξε πολιτικός, επαναστάτης ακτιβιστής, με όραμα να απελευθερώσει την πατρίδα του την Ινδία από τη βρετανική κατοχή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

1.1 Τι είναι τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Ως ανθρώπινα δικαιώματα θα μπορούσαν να ορισθούν τα φυσικά δικαιώματα, δηλαδή τα δικαιώματα τα οποία ενυπάρχουν στην φύση μας, που έχουμε απλά και μόνο επειδή είμαστε άνθρωποι και που χωρίς αυτά δεν θα μπορούσαμε να ζήσουμε ως ανθρώπινα όντα (Ranis, Stewart, Ramirez, 2000). Ονομάζονται ανθρώπινα γιατί είναι οικουμενικά. Βασίζονται στην αρχή του σεβασμού του ατόμου, στο δικαίωμα δηλαδή του καθενός από εμάς να ζήσει με αξιοπρέπεια (Ranis, Stewart, Ramirez, 2000).

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα χαρακτηρίζονται ως αναπαλλοτρίωτα, πανανθρώπινα, απαράγραπτα, αδιαπραγμάτευτα καθώς επίσης και απαραβίαστα (Black, 2002). Ειδικότερα, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην έννοια αναπαλλοτρίωτα, που σημαίνει ότι τα δικαιώματα αυτά που αναφέρονται στην ελευθερία, στην αξία της ζωής και κατά συνέπεια στο σεβασμό της ανθρώπινης υπόστασης και αξιοπρέπειας και της ισότητας των ανθρώπων, δεν μπορούν να αφαιρεθούν δια της βίας ή έναντι οποιουδήποτε ανταλλάγματος, καθώς με αυτόν τον τρόπο καταργείται αυτόνομα και απόλυτα η Δημοκρατία (Alkire, 2002).

Πανανθρώπινα ή και οικουμενικά, όπως προαναφέραμε, χαρακτηρίζονται γιατί όλοι οι άνθρωποι θεωρούμαστε φορείς αυτών των δικαιωμάτων εκ γενετής. Έτσι είναι και απαράγραπτα, αφού δεν είναι δυνατόν να διαγραφούν ούτε να καταργηθούν από τους νόμους ή οποιεσδήποτε άλλες κρατικές πράξεις και αποτελούν τμήμα του ισχύοντος Συνταγματικού Δικαίου (Ashagrie, 2001).

Επιπλέον, με τον όρο αδιαπραγμάτευτα εννοούμε πως η ισχύς των δικαιωμάτων δεν μπορεί να τεθεί σε ψηφοφορία. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να αποφασίσουμε στη βάση της αρχής της πλειοψηφίας, αν θα πρέπει να είμαστε ελεύθεροι ή ίσοι διότι αν τελικά, ύστερα από πλειοψηφία, αποφασίζονταν η κατάργηση της ισχύς των δικαιωμάτων τότε αυτόματα το αποτέλεσμα θα ήταν η δικτατορία, η κατάργηση της έννοιας της δημοκρατίας, η ανελευθερία(Blanchet, 1996).

Τέλος, θεωρούνται απαραβίαστα λόγω του ότι η παραβίαση τους προβλέπει την επιβολή ποινών και κυρώσεων(Edmonds, 2002).

1.2 Οι κατηγορίες των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Alexandrescu, 2002, Basu, 1999, Bosold, Werthes, 2005):

α) Ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα για ισότητα απέναντι στο νόμο και για προστασία από αυθαίρετη σύλληψη, κράτηση ή εξορία, το δικαίωμα για δικαιοσύνη και πολιτική ελευθερία, το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης, της έκφρασης και της θρησκείας, το δικαίωμα για αντικειμενική δίκη και ανθρώπινη μεταχείριση, το δικαίωμα των ειρηνικών συγκεντρώσεων και του συνεταιρισμού, το δικαίωμα της προστασίας από καταχρήσεις της εξουσίας και άλλα (Alexandrescu, 2002, Basu, 1999, Bosold, Werthes, 2005).

β) Κοινωνικά, οικονομικά, πολιτιστικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα για ικανοποιητικό βιοτικό επίπεδο, το δικαίωμα προστασίας από την πείνα, το δικαίωμα για ιατρική περίθαλψη, για μόρφωση, για εργασία, κοινωνική ασφάλιση και άλλα. Τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα είναι συνήθως αυτά που περιορίζουν τις εξουσίες του κράτους. Ενώ η κατοχύρωση των οικονομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων θεωρείται υποχρέωση του κράτους. Η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι η εξασφάλιση του κράτους δικαίου, το κράτος δηλαδή εκείνο που παρέχει τις συνταγματικές και νομοθετικές εγγυήσεις για την προστασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας του ατόμου σε κάθε περίοδο και περίσταση (Alexandrescu, 2002, Basu, 1999, Bosold, Werthes, 2005).

1.3.Τι είναι ο Ο.Η.Ε.

Ο ΟΗΕ (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών) είναι μια οργάνωση, που στηρίζει όλους τους ανθρώπους άσχετα από τα κάθε λογής στοιχεία διαφορετικότητας τους, είτε αυτό είναι η καταγωγή, το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση ή σεξουαλικές προτιμήσεις κ.λπ. (ILO, 2002). Είναι η πηγή έμπνευσης, η βάση για τα δημοκρατικά πολιτεύματα, όπως και για το θεμελιώδη νόμο της Ελλάδος, το Σύνταγμα, όπου κάνει αναφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα για τα οποία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να υπάρξει κάθε είδους ανάπτυξη (Καλογήρου, et.al., 2011).

Το 1948 υιοθετείται από την Γενική Συνέλευση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.) και εκδίδεται η Οικουμενική Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων η οποία επικυρώνει 30 δικαιώματα γνωστά ως Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα οποία αφορούν καθέναν από εμάς (McCann,1996).

Αναλυτικότερα, με βάση την έκθεση του ΟΗΕ όσον αφορά την Ανθρώπινη Ανάπτυξη (UNDP,2011), οι υποσιτιζόμενοι στον πλανήτη μας πολλαπλασιάστηκαν από τα 850 εκατομμύρια στο 1 δισεκατομμύριο. Με βάση αυτά τα στοιχεία, παρατηρούμε ότι ενώ ζούμε στον 21^ο αιώνα η εξέλιξη της τεχνολογίας των τελευταίων χρόνων δεν ωφέλησε τις τόσο μεγάλες κοινωνίες ανθρώπων. Αντίθετα αύξησε το φαινόμενο της φτώχειας, και την έλλειψη τροφής. Αξίζει να αναφερθεί ότι η οικονομική κρίση και οι πόλεμοι εξακολουθούν να βασανίζουν πολλά μέρη του πλανήτη, και ιδιαίτερα αυτούς που ζουν στις 48 λιγότερο αναπτυγμένες χώρες του πλανήτη μας (UNDP,2011).

Γι' αυτό λοιπόν, μια φορά κάθε δέκα χρόνια, εκπρόσωποι της διεθνούς κοινότητας συναντιούνται σε μια διάσκεψη με αντικείμενο τα ζωτικά θέματα που αντιμετωπίζουν οι λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Η μόνη λύση λοιπόν για την οικονομική ανάπτυξη είναι η εκμετάλλευση του φυσικού πλούτου, με στόχο όλοι οι άνθρωποι να αποκτήσουν εργασία ώστε να συντηρούν αυτούς και τις οικογένειές τους. Γιατί ο καθένας έχει δικαίωμα σε μία υγιή και αξιόλογη ζωή (Anand, Sen, 2000).

Όλα αυτά προκαλούν την κοινωνική ανισότητα, μέσα από την οποία γεννιέται ένα είδος ρατσισμού. Άλλωστε όλα τα ανθρώπινα όντα τείνουν να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα σε αυτούς και τους συνανθρώπους τους. Αυτή είναι μια διαδικασία, όπου πραγματοποιείται συνειδητά ή ασυνείδητα (Καλογήρου, et.al., 2011).

1.4.Η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων

Για όλους τους ανθρώπους τα δικαιώματα τους διατυπώθηκαν αρχικά στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του ανθρώπου των Ηνωμένων Εθνών (ΟΔΔΑ) (Bhalotra, Tzannatos, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, ο Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών σχημάτισε από κοινού μια περιεκτική δήλωση που αποτελείται από τριάντα άρθρα, τα οποία καλύπτουν οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, πολιτικά, και αστικά δικαιώματα. Η Διακήρυξη είναι τόσο οικουμενική όσο και αδιαίρετη. Αυτό σημαίνει ότι εφαρμόζεται σε όλους τους ανθρώπους παντού και όλα τα δικαιώματα είναι εξίσου σημαντικά στην ολοκληρωμένη συναίσθηση της ανθρώπινης φύσης ενός ατόμου.

Τα ανθρώπινα δικαιώματα που περιλαμβάνονται στην Οικουμενική Διακήρυξη είναι τα εξής (Διεθνής Αμνηστία, 2019):

1. Όλοι οι άνθρωποι γεννήθηκαν ελεύθεροι και ίσοι όσον αφορά την αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα τους. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
2. Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που προβλέπει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, όπως, ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
3. Κάθε άτομο έχει δικαίωμα στη ζωή, στην ελευθερία και στην προσωπική του ασφάλεια (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

4. Κανείς δεν επιτρέπεται να ζει υπό καθεστώς δουλείας και η δουλεία και το δουλεμπόριο υπό οποιαδήποτε μορφή πρέπει να απαγορεύονται (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
5. Κανείς δεν επιτρέπεται να υποβάλλεται σε βασανιστήρια, ούτε βασανιστήρια, ούτε σε ποινή ή σε σκληρή, απάνθρωπο ή ταπεινωτική μεταχείριση (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
6. Καθένας, όπου κι αν βρίσκεται, έχει δικαίωμα στη νομική αναγνώριση ως φυσικό πρόσωπο (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
7. Όλοι είναι ίσοι απέναντι στο νόμο και έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία του νόμου χωρίς καμιά απολύτως διάκριση. Όλοι έχουν δικαίωμα σε ίση προστασία από κάθε διάκριση, που θα παραβίαζε την παρούσα Διακήρυξη και από κάθε υποκίνηση μιας τέτοιας διάκρισης (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
8. Ο καθένας έχει δικαίωμα προσφυγής σε ένδικα μέσα στα αρμόδια εθνικά δικαστήρια κατά των πράξεων που παραβιάζουν τα θεμελιώδη δικαιώματα, τα οποία αναγνωρίζονται από το Σύνταγμα και το νόμο (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
9. Κανείς δεν μπορεί να συλλαμβάνεται, να κρατείται ή να εξορίζεται αυθαίρετα (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
10. Καθένας έχει δικαίωμα, με πλήρη ισότητα, να εκδικάζεται η υπόθεση του δίκαια και δημόσια, από δικαστήριο ανεξάρτητο και αμερόληπτο, που θα αποφασίσει είτε για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του, είτε, σ περίπτωση ποινικής διαδικασίας, για το βάσιμο της κατηγορίας που στρέφεται εναντίον του (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
11. α) Κάθε κατηγορούμενος για ποινικό αδίκημα πρέπει να θεωρείται αθώος, ωσότου διαπιστωθεί η ενοχή του σύμφωνα με το νόμο, σε ποινική δίκη, κατά την οποία θα του έχουν εξασφαλιστεί όλες οι απαραίτητες εγγυήσεις για την υπεράσπισή του (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Κανείς δεν θα καταδικάζεται για πράξεις ή παραλείψεις που, κατά τον χρόνο που τελέστηκαν, δεν συνιστούσαν αξιόποιο αδίκημα κατά το εσωτερικό ή το διεθνές δίκαιο. Επίσης, δεν θα πρέπει να επιβάλλεται ποινή βαρύτερη από εκείνη που ίσχυε κατά το χρόνο που τελέστηκε η αξιόποινη πράξη (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

12. Κανείς δεν επιτρέπεται να υποστεί αυθαίρετες επεμβάσεις στην ιδιωτική του ζωή, την οικογένεια, την κατοικία ή την αλληλογραφία του, ούτε προσβολές της τιμής και της υπόληψης του. Καθένας έχει το δικαίωμα να προστατευτεί από τον νόμο από επεμβάσεις και προσβολές αυτού του είδους (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
13. α) Καθένας έχει το δικαίωμα να κυκλοφορεί ελεύθερα και να εκλέγει τον τόπο της διαμονής του στο εσωτερικό ενός κράτους (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Ο καθένας έχει το δικαίωμα να εγκαταλείπει οποιαδήποτε χώρα, ακόμα και τη δική του, και να επιστρέφει σε αυτήν (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
14. α) Κάθε άτομο που καταδιώκεται έχει το δικαίωμα να ζητά άσυλο και να του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Το δικαίωμα αυτό δεν μπορεί να το επικαλεστεί, σε περίπτωση δίωξης για πραγματικό αδίκημα του κοινού ποινικού δικαίου ή για ενέργειες αντίθετες προς τους σκοπούς και τις αρχές του ΟΗΕ (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
15. α) Καθένας έχει το δικαίωμα σε μια ιθαγένεια (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιθαγένεια του ούτε το δικαίωμα να αλλάξει ιθαγένεια (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
16. α) Από τη στιγμή που θα φθάσουν σε ηλικία γάμου, ο άνδρας και η γυναίκα, χωρίς κανένα περιορισμό εξαιτίας της φυλής, της εθνικότητας ή της θρησκείας, έχουν το δικαίωμα να παντρεύονται και να δημιουργούν οικογένεια. Και οι δυο έχουν ίσα δικαιώματα ως προς τον γάμο, κατά την διάρκεια του γάμου και κατά τη διάλυσή του (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Γάμος δεν μπορεί να συναφθεί παρά μόνο με ελεύθερη και πλήρη συναίνεση των μελλονύμφων (Διεθνής Αμνηστία, 2019). γ) Η οικογένεια είναι το φυσικό και το βασικό στοιχείο της κοινωνίας και έχει το δικαίωμα προστασίας από την κοινωνία και το κράτος (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
17. α) Κάθε άτομο, μόνο του ή με άλλους μαζί, έχει το δικαίωμα της ιδιοκτησίας (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Κανείς δεν μπορεί να στερηθεί αυθαίρετα την ιδιοκτησία του (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
18. Κάθε άτομο, έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η ελευθερία για την

αλλαγή θρησκείας ή πεποιθήσεων, όπως και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς την θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, μόνος ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, με τη διδασκαλία, την άσκηση, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

19. Καθένας έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης που σημαίνει το δικαίωμα να μην υφίστανται δυσμενείς συνέπειες για τις γνώμες του και ο δικαίωμα να αναζητεί, να παίρνει και να διαδίδει πληροφορίες και ιδέες, με οποιοδήποτε μέσο έκφρασης, και από όλο τον κόσμο (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
20. α) Καθένας έχει το δικαίωμα να συνέρχεται και να συνεταιρίζεται ελεύθερα και για ειρηνικούς σκοπούς (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Κανείς δεν μπορεί να υποχρεωθεί να συμμετέχει σε ορισμένο σωματείο (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
21. α) Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στη διακυβέρνηση της χώρας του, άμεσα ή έμμεσα, με αντιπροσώπους ελεύθερα εκλεγμένους (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Καθένας έχει το δικαίωμα να γίνεται δεκτός, υπό ίσους όρους, στις δημόσιες υπηρεσίες της χώρας (Διεθνής Αμνηστία, 2019). γ) Η λαϊκή θέληση είναι το θεμέλιο της κρατικής εξουσίας. Η θέληση αυτή πρέπει να εκφράζεται με τίμιες εκλογές, οι οποίες πρέπει να διεξάγονται περιοδικά, με καθολική, ίση και μυστική ψηφοφορία, ή με αντίστοιχη διαδικασία που να εξασφαλίζει την ελευθερία της εκλογής (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
22. Κάθε άτομο, ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, έχει δικαίωμα στην κοινωνική προστασία, με εθνική προσπάθεια και διεθνή συνεργασία, ανάλογα με την οργάνωση και τις οικονομικές δυνατότητες κάθε κράτους. Έχει επίσης δικαίωμα στην εξασφάλιση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων του για την αξιοπρέπειά του και την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
23. α) Καθένας έχει το δικαίωμα να εργάζεται και να επιλέγει ελεύθερα το επάγγελμα του, να έχει δίκαιες και ικανοποιητικές συνθήκες δουλειάς και να προστατεύεται από την ανεργία (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Όλοι, χωρίς καμία διάκριση, έχουν το δικαίωμα ίσης αμοιβής για ίση ευκαιρία (Διεθνής Αμνηστία, 2019). γ) Κάθε εργαζόμενος έχει δικαίωμα δίκαιης και

ικανοποιητικής αμοιβής, που να εξασφαλίζει σε αυτόν και την οικογένεια του συνθήκες ζωής άξιες στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, και να συμπληρώνεται, αν είναι απαραίτητο, με άλλα μέσα κοινωνικής προστασίας (Διεθνής Αμνηστία, 2019). δ) Καθένας έχει το δικαίωμα να ιδρύει μαζί άλλους συνδικάτα και να συμμετέχει σε αυτά για την προάσπιση των συμφερόντων (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

24. Καθένας έχει δικαίωμα στην ανάπαυση και σε ελεύθερο χρόνο, συμπεριλαμβανομένου λογικού περιορισμού του χρόνου εργασίας και σε περιοδικές άδειες με πλήρεις αποδοχές (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
25. α) Καθένας έχει δικαίωμα σε ένα βιοτικό επίπεδο ικανό να εξασφαλίσει στον ίδιο και στην οικογένεια του υγεία και ευημερία, και ειδικότερα τροφή, ρουχισμό, κατοικία, ιατρική περίθαλψη όπως και τις απαραίτητες κοινωνικές υπηρεσίες. Έχει ακόμα δικαίωμα σε ασφάλιση για την ανεργία, την αρρώστια, την αναπηρία, τη χηρεία, τη γεροντική ηλικία, όπως και για όλες τις άλλες περιπτώσεις που στερείται τα μέσα της συντήρησής του, εξαιτίας περιστάσεων που συμβαίνουν πέρα από τη θέλησή του (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Η μητρότητα και η παιδική ηλικία έχουν δικαίωμα ειδικής μέριμνας και περίθαλψης. Όλα τα παιδιά ανεξάρτητα αν γεννήθηκαν εντός ή εκτός γάμου, απολαμβάνουν την ίδια κοινωνική προστασία (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
26. 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 (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) 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 (Διεθνής Αμνηστία, 2019). γ) Οι

γονείς έχουν, κατά προτεραιότητα, το δικαίωμα να επιλέγουν το είδος της παιδείας που θα δοθεί στα παιδιά τους (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

27. α) Καθένας έχει το δικαίωμα να συμμετέχει ελεύθερα στην πνευματική ζωή της κοινότητας, να χαίρεται τις καλές τέχνες και να μετέχει στην επιστημονική πρόοδο και στα αγαθά της (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Καθένας έχει το δικαίωμα να προστατεύονται τα ηθικά και υλικά συμφέροντα του που απορρέουν από κάθε είδους επιστημονική, λογοτεχνική ή καλλιτεχνική παραγωγή του (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
28. Όλοι έχουν το δικαίωμα να επικρατεί μια κοινωνική και διεθνής τάξη, μέσα στην οποία τα δικαιώματα και οι ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη να μπορούν να πραγματώνονται σε όλη τους την έκταση (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
29. α) Το άτομο έχει καθήκοντα απέναντι στην κοινότητα, μέσα στα πλαίσια της οποίας και μόνο είναι δυνατή η ελεύθερη και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Διεθνής Αμνηστία, 2019). β) Κατά την άσκηση των δικαιωμάτων και της απόλαυσης των ελευθεριών του, ο καθένας υπόκειται μόνον σε όσους περιορισμούς ορίζονται από τους νόμους, με αποκλειστικό σκοπό να εξασφαλίζεται η αναγνώριση και ο σεβασμός των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων, και να ικανοποιούνται οι δίκαιες απαιτήσεις της ηθικής, της δημόσιας τάξης και του γενικού καλού σε μια δημοκρατική κοινωνία (Διεθνής Αμνηστία, 2019). γ) Τα δικαιώματα αυτά και οι ελευθερίες δεν θα μπορούν, σε καμία περίπτωση, να ασκούνται αντίθετα προς τους σκοπούς και τις αρχές των Ηνωμένων Εθνών (Διεθνής Αμνηστία, 2019).
30. Τίποτα σε αυτή τη Διακήρυξη δεν μπορεί να ερμηνευθεί ότι παρέχει σε ένα κράτος, σε μια ομάδα ή σε ένα άτομο οποιοδήποτε δικαίωμα να επιδίδεται σε ενέργειες ή να εκτελεί πράξεις που αποβλέπουν στην παράβαση των δικαιωμάτων και των ελευθεριών που επίσημα αναγγέλλονται σε αυτή (Διεθνής Αμνηστία, 2019).

1.5.Τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού το 1989 μετά από μια δεκαετία συμβιβασμών και διαπραγματεύσεων μεταξύ των κρατών μελών. Πρέπει να σημειωθεί πως οι περισσότερες χώρες έχουν επικυρώσει τη λεγόμενη Σύμβαση των Παιδιών. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού καθορίζει ότι παιδί θεωρείται το άτομο που έχει ηλικία κάτω των δεκαοκτώ ετών και κατοχυρώνει το παιδί ως πλήρη κάτοχο ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Arat, 2002).

Περιέχει 54 άρθρα με τα δικαιώματα των παιδιών που μπορούν εύκολα να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες (Cunningham, Viazzo, 1996):

- a. Προστασία, που εγγυάται για την ασφάλεια των παιδιών και καλύπτει συγκεκριμένα θέματα όπως την κακομεταχείριση, την αμέλεια και την εκμετάλλευση (Cunningham, Viazzo, 1996).
- b. Πρόνοια, που καλύπτει τις ειδικές ανάγκες των παιδιών όπως η εκπαίδευση και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Cunningham, Viazzo, 1996).
- c. Συμμετοχή, που αναγνωρίζει την εξελισσόμενη ικανότητα του παιδιού στο να παίρνει αποφάσεις και να συμμετέχει μέσα στην κοινωνία καθώς, το παιδί ωριμάζει. Η Σύμβαση έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή σε όλο τον κόσμο καθώς, έχει εντείνει τις προσπάθειες των οργανισμών των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών, όπως η UNICEF και η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (Cunningham, Viazzo, 1996).

1.6 Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού υπογράφηκε το 1989 από 187 κράτη-μέλη του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών και ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού (UNICEF, 2003).

Ειδικότερα, η Σύμβαση αποτελείται από τρεις μεγάλες κατηγορίες δικαιωμάτων την προστασία, τις παροχές και την συμμετοχή. Όλα τα παιδιά, πρέπει να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, στην υγεία, στην πρόνοια και στην ψυχαγωγία. Είναι απαραίτητο κάθε παιδί να έχει δικαίωμα στην έκφραση της γνώμης του, την πληροφόρηση και να διαθέτει ελεύθερο χρόνο (UNESCO, 2002, World Bank, 2002).

Επιπρόσθετα, κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην προστασία από κάθε μορφή κακοποίησης, εκμετάλλευσης, διάκρισης και ρατσισμού. Η Σύμβαση αυτή, επίσης, αναγνωρίζει ότι τα παιδιά είναι άτομα που έχουν δικαιώματα, διασφαλίζοντας γι' αυτά, όπως απαιτεί η εξελισσόμενη ικανότητα τους, το δικαίωμα στην ταυτότητα, στην ιδιωτική ζωή, στην πληροφόρηση, στη σκέψη, στη συνείδηση και στη θρησκεία, στην έκφραση και στη σύμπραξη (Canagarajah, Nielsen, 2001, Boyden, Ennew, 1997).

Ακόμα, αναφέρει πως οι οικογένειες πρέπει να παρέχουν τις βάσεις και ένα ικανοποιητικό επίπεδο στα παιδιά τους. Ωστόσο, αν κάτι τέτοιο δεν πραγματοποιείται ισχυρίζεται ότι το κράτος πρέπει να υποστηρίξει αυτά τα παιδιά (Dodson, 1999).

Το 1919 έγινε μία σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Η σύμβαση αυτή καλεί τα κράτη μέλη που υπέγραψαν:

α) να ορίζουν ένα κατώτατο όριο ή κατώτατα όρια ηλικίας για την είσοδο στην επαγγελματική απασχόληση(Blanchard, Leigh, 2013),

β) να προβλέπουν κατάλληλη ρύθμιση των συνθηκών εργασίας (Chaniago, 2000,Chao, Moorhead, 2000),

γ) να προβλέπουν κατάλληλες ποινές και άλλες κυρώσεις για να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή της Σύμβασης. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την κατάργηση της παιδικής εργασίας. Όμως και με μια τέτοια λύση οι απόψεις δεν συμφωνούν. Διατυπώνεται, για παράδειγμα, η άποψη, ότι η μοναδική διέξοδος σε αυτό το πρόβλημα είναι να σταματήσει η συμμετοχή ανήλικων εργαζομένων σε εργοστάσια, οικογενειακές επιχειρήσεις, φάρμες (Grootaert, Kanbur, 1995, Haspels, et.al.,1999).

Την παραπάνω σύμβαση ακολούθησε η έκθεση της Unicef «*Η κατάσταση των παιδιών του κόσμου – 1996*». Η Unicef επισημαίνει το υψηλό ποσοστό των παιδιών που εργάζονται σε ανεπτυγμένες χώρες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εργοδότες προτιμούν να προσλαμβάνουν παιδιά, διότι μπορούν να τα εκμεταλλευτούν πιο εύκολα (Gustafsson-Wright, Pyne, 2002, Heston, Summers, Aten, 2002).

Από τον Οκτώβρη του 1997, στη διάσκεψη που οργανώθηκε στο Όσλο της Νορβηγίας από το Υπουργείο εξωτερικής βοήθειας της χώρας αποφασίστηκε η προώθηση διεθνούς σύμβασης κατά της παιδικής εργασίας μέσα στο 1998 (Iahi, 2001, ILO, 2002).

Έναν από τους παλαιότερους μύθους όσον αφορά την παιδική εργασία καταρρίπτουν τα στατιστικά στοιχεία που δόθηκαν στη διάσκεψη του Όσλο, ότι δηλαδή αυτού του είδους η εργασία είναι προνόμιο μόνο των φτωχών κρατών, ότι είναι αναπόφευκτη στις εξαιρετικά φτωχές οικογένειες, ότι τα περισσότερα παιδιά εργάζονται σε εξαγωγικές βιομηχανίες κάτι που μπορεί να αλλάξει μέσω κυρώσεων μποϋκοτάζ και διεθνών κοινωνικών ρητρών (Matz, 2003, Pacis, Alcantara, Labrodor, 2003).

Το 1998 η Διεθνής Διάσκεψη Εργασίας υιοθέτησε τη Διακήρυξη περί Θεμελιωδών Αρχών και Δικαιωμάτων των Εργαζομένων της Δ.Ο.Ε., στην οποία αναφέρεται ότι η ουσιαστική εξάλειψη της παιδικής εργασίας είναι μια από τις αρχές που αφορούν τα θεμελιώδη δικαιώματα και πρέπει να γίνει σεβαστή από όλα τα κράτη μέλη της Δ.Ο.Ε., ακόμα και αν δεν έχουν επικυρώσει τις βασικές συμβάσεις (Pacis, 2000, Parekh, 2001, Piore, 1990).

Τα συμβαλλόμενα στη Σύμβαση κράτη, έχοντας υπόψη τους την Διακήρυξη της Γενεύης του 1924 για τα δικαιώματα του παιδιού αναγνωρίζουν ως παιδί (άρθρο 1) *«κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία»*. Στο άρθρο 32 της ίδιας Σύμβασης αναγνωρίζεται το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από την οικονομική εκμετάλλευση και από την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας που ενέχει κινδύνους ή που μπορεί να βλάψει την υγεία του ή τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική του ανάπτυξη (Rau, 2002, Stiglitz, Charlton, 2005).

Αναλυτικότερα, περιέχονται στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Παιδιών, και κάποια από τα παρακάτω Δικαιώματα (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

1. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ταυτότητα, δηλαδή σε ένα όνομα, επώνυμο και ιθαγένεια (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

2. Όλα τα παιδιά είναι ίσα και πρέπει να προστατεύονται από διακρίσεις λόγω φυλής, χρώματος, φύλου, γλώσσας, θρησκείας, καταγωγής, πεποιθήσεων, νομικής κατάστασης των ιδίων ή μελών της οικογένειάς τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
3. Τα παιδιά πρέπει να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει τα αναγκαία υλικά αγαθά όπως είναι η στέγη, τα ρούχα, η τροφή, καθώς και να τους διασφαλίζει τη σωματική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
4. Όλα τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη και τις απόψεις τους σε θέματα που τα αφορούν. Αυτήν την γνώμη οι ενήλικες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη πριν πάρουν αποφάσεις γι' αυτά (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
5. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους όπως τις θρησκευτικές (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
6. Κανείς δεν μπορεί να επεμβαίνει αυθαίρετα στην ιδιωτική ζωή των παιδιών, στην οικογένεια, την κατοικία ή την αλληλογραφία τους, ούτε να προσβάλλει την τιμή και την υπόληψή τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
7. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα προστασίας από κάθε μορφής κακομεταχείριση: βία, παραμέληση, κακοποίηση (σωματική, λεκτική, ψυχολογική, σεξουαλική) και εκμετάλλευση, μέσα και έξω από την οικογένεια (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
8. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν δικαίωμα στη δωρεάν ειδική φροντίδα, εκπαίδευση και επιμόρφωση, ώστε να απολαμβάνουν ισότιμη και αξιοπρεπή ζωή (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
9. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ιατρική περίθαλψη και φροντίδα, τους εμβολιασμούς, και γενικότερα στη νοσηλεία (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
10. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Το κράτος πρέπει να παίρνει μέτρα ώστε τα παιδιά να γράφονται και να μη διακόπτουν στο σχολείο, να αναπτύσσουν τις ικανότητες και την προσωπικότητά τους. Τα πειθαρχικά μέτρα δεν πρέπει να προσβάλλουν την αξιοπρέπεια των μαθητών (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
11. Όταν η οικογένεια δεν μπορεί να φροντίσει ένα παιδί, τότε η Πολιτεία αναλαμβάνει τη φροντίδα του με θεσμούς όπως η υιοθεσία, η φιλοξενία σε

ανάδοχη οικογένεια ή σε ίδρυμα, που πρέπει να σέβονται πλήρως τα δικαιώματά του (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

12. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι και την ψυχαγωγία (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
13. Τα παιδιά που συλλαμβάνονται και δικάζονται έχουν δικαίωμα να αντιμετωπίζονται με αξιοπρέπεια και σεβασμό στην ιδιωτική τους ζωή, να ενημερώνονται αναλυτικά από τις Αρχές σε κατανοητή γλώσσα και να έχουν νομική βοήθεια. Σε περίπτωση που είναι απολύτως απαραίτητη η κράτησή τους, αυτή πρέπει να γίνεται χωριστά από ενήλικα άτομα και με σεβασμό στην προσωπικότητα και τις ανάγκες τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
14. Τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από κάθε μορφής οικονομική εκμετάλλευση (επαιτεία, εκπόρνευση, πορνογραφία, δουλεμπόριο, κ.λπ.) Έχουν όμως δικαίωμα στην εργασία με ασφάλιση και υπό προϋποθέσεις, ανάλογα με την ηλικία, το είδος εργασίας, το ωράριο, κ.λπ. (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).
15. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα πρόσβασης στα μέσα ενημέρωσης (εφημερίδες, ραδιόφωνο, τηλεόραση, ηλεκτρονικά μέσα), αλλά πρέπει και να προστατεύονται από τις αρνητικές επιδράσεις τους (Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

2.1 Τι είναι η Παιδική Εργασία

Προσδιορίζοντας τον όρο παιδική εργασία: *«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού να προστατεύεται από την οικονομική εκμετάλλευση και από την εκτέλεση οποιασδήποτε εργασίας που ενέχει κινδύνους ή που μπορεί να εκθέσει σε κίνδυνο την εκπαίδευσή του ή να βλάψει την υγεία του ή τη σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική ή κοινωνική ανάπτυξή του...»*(Συνήγορος του Πολίτη, 2019).

Υπάρχουν πολύ διαφορετικές ιδέες για το τι πρέπει και δεν πρέπει να κάνουν τα παιδιά, και σε ποιά ηλικία θα πρέπει να τους επιτραπεί να δουλεύουν ή να κάνουν ορισμένα είδη εργασίας. Διαφορετικές χώρες έχουν διαφορετικό όριο ηλικίας στην εθνική τους νομοθεσία(Dorman, 2001, Ennew, 1995).

Η Σύμβαση με αριθμό 138 της ILO, που εγκρίθηκε το 1973, ορίζει ως το ελάχιστο όριο ηλικίας για τις ανεπτυγμένες χώρες την ηλικία των 15 ετών, ενώ από την ηλικία των 14 μπορεί να γίνει μαθητευόμενος ή και να αποκτήσει επαγγελματική κατάρτιση. Περισσότερες από 130 χώρες έχουν επικυρώσει αυτή τη σύμβαση(ILO, Inter-Parliamentary Union, 2002).

Ωστόσο, η έκθεση της ILO που έλαβε χώρα το 1996 έδειξε ότι πολλά παιδιά χώρα το 1996 έδειξε ότι πολλά παιδιά ηλικίας 5-6 ετών εργάζονται ακόμα. Πολλές φορές η δουλειά των ανηλίκων δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται ως παιδική εργασία η οποία έχει δυσχερές επιπτώσεις σε αυτούς. Η συμμετοχή των παιδιών ή των εφήβων σε εργασίες που δεν επηρεάζουν την υγεία και την προσωπική τους ανάπτυξη ή παρεμποδίζουν τη σχολική φοίτησή τους θεωρείται γενικά θετική (ILO, 1998, 1997).

Ειδικότερα, αυτές περιλαμβάνουν δουλειές όπως να βοηθάνε τα παιδιά τους γονείς στις δουλειές του σπιτιού, να δουλεύουν στις χειμερινές / καλοκαιρινές

διακοπές τους για να βγάζουν χαρτζιλίκι, ή και να βοηθάνε εάν υπάρχει κάποια οικογενειακή επιχείρηση. Αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των παιδιών και στην ευημερία των οικογενειών τους, καθώς και τους παρέχουν δεξιότητες και εμπειρία και βοηθούν στην προετοιμασία τους για να είναι παραγωγικά μέλη της κοινωνίας κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους(ILO, 2002, 2001, 2000, 1972).

Ως παιδική εργασία ορίζεται συχνά η εργασία που στερεί τα παιδιά από την παιδική τους ηλικία, τις δυνατότητες και την αξιοπρέπεια τους και είναι επιβλαβής για τη σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη. Αναφέρεται σε εργασίες που: είναι διανοητικά, σωματικά, κοινωνικά ή ηθικά επικίνδυνες και επιβλαβείς για τα παιδιά. και παρεμβαίνει στην εκπαίδευσή τους (International Organization of Employers / ILO Bureau for Employers' Activities, 1998):

- i. με το να τους στερήσει την ευκαιρία να παρακολουθήσουν το σχολείο.
- ii. υποχρεώνοντάς τους να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο.
- iii. απαιτώντας από αυτούς να προσπαθήσουν να συνδυάσουν τη σχολική φοίτηση με υπερβολικά μακρά και βαριά εργασία.

2.2 Συμπεριφορές και Στάσεις Απέναντι στην Παιδική Εργασία

Υπάρχει μια μεγάλη ομάδα κριτικών που αποδοκιμάζει την παιδική εργασία για διάφορους λόγους, συμπεριλαμβανομένων των εξής:

α) επιτρέποντας στα παιδιά να εργάζονται σημαίνει να κλέβουν την παιδική τους ηλικία από αυτά (Kalikova, Kurbatova, Talu, 2002),

β) τα παιδιά που εργάζονται υπόκεινται σε οικονομική εκμετάλλευση επειδή πληρώνονται με τα χαμηλότερα ποσοστά και μερικές φορές καθόλου(Kane, 1998),

γ) τα παιδιά συχνά εργάζονται υπό τις χειρότερες συνθήκες, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει σωματικές παραμορφώσεις και μακροχρόνια προβλήματα υγείας (Lavinas, 2001),

δ) μερικές παιδικές εργασίες μπορούν να διαιωνίσουν τη φτώχεια επειδή τα εργαζόμενα παιδιά, τα οποία στερούνται εκπαίδευσης ή υγιούς σωματικής ανάπτυξης, είναι πιθανό να γίνουν ενήλικες με χαμηλές προοπτικές μισθών(Martin, Günther, Caglar, 2003),

ε) τα παιδιά συχνά αντικαθιστούν την εργασία των ενηλίκων, καθώς οι εργοδότες τους προτιμούν επειδή είναι φθηνότερα και υπάκουα(Kenny, 1999, Le Bach,2002, Masudi, et.al.,2001),

ζ) η παιδική εργασία μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλότερους μισθούς για όλους τους εργαζομένους , η) οι χώρες που επιτρέπουν την παιδική εργασία είναι σε θέση να μειώσουν το κόστος εργασίας τους γιατί θέλουν να προσελκύσουν επενδυτές και να αντλήσουν από το αθέμιτο εμπόριο, λόγω του χαμηλού κόστους παραγωγής τους (Kumar, Cetal, 2001, Le Bach, 2002).

Άλλοι παρατηρητές της παιδικής εργασίας έχουν διαφορετικές απόψεις ανάλογα με το είδος της εργασίας που κάνουν τα παιδιά. Ωστόσο, οι περισσότεροι παρατηρητές και ερευνητές, και σε λίγες μόνο περιπτώσεις, ακόμη και ολόκληρη η διεθνής κοινότητα, θεωρούν ορισμένες δραστηριότητες πιο θλιβερές, επικίνδυνες και ή ηθικά καταδικαστέες για τα παιδιά από άλλες(Leith, 2001, Lockheed, Verspoor, 1996).

Σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, είναι δύσκολο να καταρτιστεί η γραμμή μεταξύ "αποδεκτής" και "απαράδεκτης" εργασίας για παιδιά. Αυτό συμβαίνει αρκετά συχνά, ειδικά στις αγροτικές γεωργικές καταστάσεις, δεδομένου ότι ορισμένες μορφές εργασίας αποτελούν πράγματι μέρος των κοινωνικό- πολιτιστικών παραδόσεων (Matz, 2003, Nardinelli, 1990). Στις αγροτικές περιοχές, όπου τα αγόρια και τα κορίτσια θεωρούνται απλώς «μικροί-ενήλικες», οι προ-σύγχρονες έννοιες της νηπιακής ηλικίας και της παιδικής ηλικίας είναι εντονότερες και τα παιδιά υποχρεούνται να εκτελούν ορισμένες δουλειές ως φυσικά μέρη των ρόλων τους, ακόμη και εις βάρος επίσημης εκπαίδευσης(Mehran, 1995, Miljeteig, 2000).

Οι γονείς συχνά υπερασπίζονται την εργασία των παιδιών ως διδακτική. Λένε ότι διδάσκει ότι τα παιδιά είναι υπεύθυνα, να εκτιμούν την αξία των γεγονότων και την απαιτούμενη πείρα για την επίτευξη των στόχων τους. Κάποιοι δε μπορούν να

μάθουν μια κατοχή ή εμπόριο με την οποία θα υποστηρίξουν τον εαυτό τους ως ενήλικες. Η υποκείμενη έννοια φαίνεται να είναι ότι όλα τα μέλη της οικογένειας είναι οικονομικοί φορείς και ότι η εργασία προετοιμάζει τα παιδιά για την ανάληψη των ρόλων των ενηλίκων (Monsen, 2002, Narayan, Chambers, Shah, Petesch, 2000).

Σε περιπτώσεις όπου η οικογένεια λειτουργεί ως οικονομική μονάδα, η εργασία των παιδιών είναι ευρέως αποδεκτή και μπορεί να είναι ουσιαστική, ιδιαίτερα η εργασία των μεγαλύτερων παιδιών. Αλλά οι γονείς δικαιολογούν επίσης την εργασία των παιδιών, λέγοντας ότι συμβάλλει στην ευθύνη, την αυτονομία και τη δύναμη των παιδιών για να υποστηρίξουν τις δυσκολίες και τις θυσίες (Mturi, Nompumelelo, 2003, Mushingeh, et. al., 2002).

Η πολύ μικρή αξία, ωστόσο, συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα και αναψυχή, τα οποία εμφανίζονται κυρίως στους γονείς σε οικογένειες χαμηλού εισοδήματος ως χάσιμο χρόνου [...]. Οι αντιλήψεις για τη σχολική φοίτηση είναι διφορούμενες. Οι γονείς εκτιμούν τη δυνατότητα των παιδιών να μάθουν πώς να διαβάζουν και να γράφουν. Οι αγρότες και οι φτωχοί της υπαίθρου γενικά συχνά θεωρούν ότι η εκπαίδευση δεν χρειάζεται. Ειδικά, όταν το σχολείο και η εργασία βρίσκονται σε σύγκρουση, αυτοί οι γονείς τείνουν να εκτιμούν περισσότερο την εργασία, δεδομένου ότι φέρνουν άμεσα οφέλη για την επιβίωση της οικογένειας. (Parekh, 2001, Phlainoi, 2002, Salazar, Alarcon Glasinovich, 1998).

Συνεχίζοντας, οι ιδέες για όλα τα παιδιά που δουλεύουν δεν είναι καλές, καθώς όλες οι εργασίες κάτω από μια ορισμένη ηλικία είναι κακές και όλη η μισθωτή εργασία για τα παιδιά είναι λάθος. Η εργασία για τους μη ενήλικες είναι πιο πιθανό να είναι επιβλαβής από ό, τι είναι εργασία για τους άλλους συγγενείς. Η εργασία τη νύχτα, και σε ορισμένες βιομηχανίες, τα επαγγέλματα και οι τομείς είναι, εξ ορισμού, επιβλαβείς (Phlainoi, 2002, Reddy, 2000).

Άλλα επαγγέλματα που πιστεύεται ότι είναι επιβλαβή εξ ορισμού, περιλαμβάνουν: την εργασία που εκτελείται για ορισμένο αριθμό ωρών, εργασία που απειλεί τη σχολική συμμετοχή και απόδοση και δουλειά για τα κορίτσια, τα οποία θεωρούνται πολιτισμικά και φυσικά ότι διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο από ό, τι τα αγόρια (Piore, 1990, RWG-CL, 2002, 2000).

Ωστόσο, πρόσφατες μελέτες σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών υποδεικνύουν ότι η ικανότητα των παιδιών να εργάζονται και να ωφελούνται ή να υποφέρουν από αυτό, ποικίλλει σημαντικά από το παιδί στο παιδί. Οι εργασίες που δεν είναι «έκφραση παιδικής υπηρεσίας» και δεν επιτρέπουν στα παιδιά να μάθουν για τη δουλειά είναι σχετικά πιο επιβλαβείς. Και η εργασία, που υπονομεύει την οικογενειακή ολοκλήρωση και την αλληλεγγύη, είναι πιο πιθανό να είναι επιβλαβής, ενώ η εργασία σε απομονωμένα, κρυμμένα μέρη είναι επίσης πιο πιθανό να είναι επιζήμια (Richthofen, 2002, Rogers, Swinnerton, 2002). Αυτές οι νέες μελέτες δείχνουν επίσης, ότι η εργασία έχει πολλές συνέπειες, κάποιες μεγάλες και μερικές από τις οποίες δεν μπορούν να απομονωθούν.

Επιπλέον, οι μελέτες αυτές δείχνουν ότι η κακή σχολική εκπαίδευση μπορεί πράγματι να είναι επιζήμια για την ανάπτυξη ενός παιδιού και ότι ένα περιορισμένο ποσό εργασίας μπορεί στην πραγματικότητα να είναι βέλτιστο για τα παιδιά, ιδιαίτερα σε ορισμένες κοινωνίες (Sanchez, Orazem, Gunnarsson, 2002).

Τέλος, να σημειωθεί πως εάν ένα παιδί αισθάνεται ότι μαθαίνει από την εργασία, το ίδιο το έργο μπορεί να είναι λιγότερο επιζήμιο και ενδεχομένως ευεργετικό για το κάθε παιδί (Bachman, 2000).

2.3 Επιτρεπτό Ηλικιακό Όριο για την Παιδική Εργασία

Οι άνθρωποι έχουν πολύ διαφορετικές ιδέες για το τι πρέπει και δεν πρέπει να επιτρέπεται να κάνουν τα παιδιά και σε ποια ηλικία θα πρέπει να τους επιτραπεί να κάνουν ορισμένα είδη εργασίας ή ακόμα και να μη δουλεύουν καθόλου. Οι διαφορετικές χώρες έχουν διαφορετικές ελάχιστες ηλικίες στην εθνική τους νομοθεσία (Ashagrie, 2001). Η Σύμβαση αριθ. 138 της ΔΟΕ, που εγκρίθηκε το 1973, ορίζει ως το ελάχιστο όριο ηλικίας για τις ανεπτυγμένες χώρες εργασίας, το εργαζόμενο παιδί μπορεί να γίνει μαθητευόμενος σε νεαρή ηλικία (14 ετών) ή να υποβληθεί σε επαγγελματική κατάρτιση. Πάνω από 130 χώρες έχουν επικυρώσει αυτή τη σύμβαση (Bhalotra, 2001, Bhalotra, Tzannatos, (2000).

Ωστόσο, η έκθεση της συνεδρίασης της ΔΟΕ που πραγματοποιήθηκε το 1996 έδειξε ότι πολλά παιδιά εξακολουθούν να εργάζονται ως νέοι ηλικίας πέντε έως έξι ετών(Blanchet, 1996, Boonpala, Kane, 2001).

Επιπρόσθετα, να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι εύκολο να καθορίσουμε την ηλικία ενός παιδιού. Το παιδί μπορεί να μην γνωρίζει την ακριβή ηλικία του, καθώς το πιστοποιητικό γεννήσεως δεν μπορεί ποτέ να έχει εκδοθεί ή να έχει χαθεί. Ένα παιδί που έχει υποσιτιστεί τείνει να είναι μικρός και λιποβαρής και επομένως μεγαλύτερος σε χρόνια από ό,τι στην εμφάνιση (Council of Europe, 1998, Derrien, 2002).

Αρχικά, στην κοινωνία της ελληνικής υπαίθρου, όπως και σε κάθε παραδοσιακή κοινωνία άλλωστε, τα παιδιά, οι «μικροί ενήλικες», έβρισκαν τη θέση τους στον καταμερισμό της εργασίας της χωρικής οικογένειας ανάλογα με το φύλο και τη φυσική τους κατάσταση. Ο καταμερισμός αυτός σκοπός είχε τη διασφάλιση της αυτόνομης επιβίωσης του αγροτικού νοικοκυριού και τη διατήρηση του μικρού κλήρου που κατόρθωσε να αποκτήσει, χάρη στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικράτησαν μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους (Καλογήρου, et.al., 2011).

Οι πρώτες αντιδράσεις για την εργασία των παιδιών εκδηλώθηκαν στην Αγγλία, ήδη από το 1796. Το 1902 το αγγλικό κοινοβούλιο ψήφισε ένα νόμο για τους μαθητευόμενους (Williams, 2003), που απαγόρευσε τη νυχτερινή εργασία για τα παιδιά και περιόριζε σε δώδεκα ώρες την εργασία των νεαρών μαθητευόμενων. Ο νόμος του 1819 απαγόρευε την απασχόληση παιδιών κάτω των 9 χρονών στα κλωστήρια και τα βαμβακουργεία(Dorman, 2001, Edmonds, 2002, Edmonds, Ravnick, 2003). Η απαγόρευση αυτή με το νόμο του 1833 επεκτάθηκε σε όλους τους βιομηχανικούς κλάδους, εκτός από τη μεταξουργία. Ο ίδιος νόμος περιόριζε τη διάρκεια της εργασίας για παιδιά ηλικίας 9 έως 13 χρονών σε 48 ώρες όλη την εβδομάδα, και για τα νεαρά άτομα ηλικίας 14 έως 18 χρονών σε 69 ώρες (Dessy, Pallage, 2002, Dodson, 1999).

Συγχρόνως θεσπιζόταν υποχρεωτική σχολική φοίτηση από 2 ώρες την ημέρα για όλα τα παιδιά κάτω των 14 χρονών. Ακολούθησε η Γαλλία με το νόμο του 1841, Γερμανία και η Αυστρία με τους νόμους του 1874(Fallon, 1998, Flores-Oebanda, 2002).

Τέλος, η Διεθνής συνδιάσκεψη υπέρ των εργατών που συνήλθε στο Βερολίνο το 1878 συμφώνησε σε μια σειρά μέτρων για την προστασία της παιδικής εργασίας (Forastieri, 2002).

2.4 Προσδιορισμός Παιδικής Ηλικίας

Ο F. Strong, γύρω στο 1840, αναφέρει ότι τα κορίτσια εισέρχονταν στην εφηβεία στην ηλικία των 10 ή 11 χρονών, ενώ τα αγόρια από την ηλικία των 15-16 χρονών (Fyfe, Jankanish, 1997). Ο ίδιος, όμως, στους στατιστικούς πίνακες που παραθέτει στη μελέτη του διακρίνει τρεις κατηγορίες ηλικιών : παιδιά έως την ηλικία των 18 χρονών, νέους από 19-24 και ώριμα άτομα άνω των 25. Η αντίληψη αυτή και ειδικότερα η διάκριση ανάμεσα στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας αγοριών και κοριτσιών, αντανακλά το σύστημα των παραδοσιακών αξιών και συμπεριφορών της ελληνικής κοινωνίας και τον κοινωνικό καταμερισμό των φύλων που αυτό επιβάλλει (Grimsrud, 2002, 2001).

Πρόκειται για μια κοινωνία που εξακολουθεί να αδιαφορεί για την ηλικία και τα βιολογικά φαινόμενα που συνδέονται με αυτή. Στις παραδοσιακές κοινωνίες οι άνθρωποι αγνοούσαν την ηλικία τους (Gender Promotion Programme, 2001).

2.5 Μορφές Παιδικής Εργασίας

Τα παιδιά που κάνουν συγκεκριμένα είδη εργασίας, συχνά έχουν παρόμοιο τρόπο ζωής και προβλήματα. Ειδικότερα, η παιδική εργασία συχνά χωρίζεται σε κατηγορίες όπως τα παιδιά που εργάζονται σε διάφορα είδη γεωργίας, στο αστικό περιβάλλον, στη μεταποίηση, στην αλιεία, στην κατασκευή, στην οικιακή εξυπηρέτηση κ.λπ. (Gonza, Moshi, 2002, Haspels, et.al., 1999, Storey, 2003).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα δούμε μερικά παραδείγματα των δραστηριοτήτων που κάνουν τα παιδιά, τις συνθήκες εργασίας τους και τον τρόπο ζωής τους, καθώς και το καθεστώς υγείας και ασφάλειας τους. Η UNICEF εντοπίζει επτά τύπους παιδικής εργασίας (Tana, Romanaquin, 2003, Thijs, 1997). Πιο συγκεκριμένα, αυτοί είναι: η εσωτερική (οικιακή), η εξαναγκαστική και δεσμευμένη εργασία, εμπορική

σεξουαλική εκμετάλλευση, η εργασία σε βιομηχανίες και φυτείες, η εργασία στο δρόμο, η εργασία για την οικογένεια και η εργασία των κοριτσιών (UNICEF, 1999).

Ως προς το φύλο, φαίνεται ότι στα «*παιδιά του δρόμου*» συναντούμε συχνότερα αγόρια απ' ό,τι κορίτσια. Η πλειοψηφία των παιδιών αυτών δηλώνει, ότι βρίσκονται στους δρόμους κι «*εργάζονται*» όλη σχεδόν την ημέρα, με αρκετά από αυτά, να εργάζονται και τη νύχτα και εκτός μικρών εξαιρέσεων (United States Department of Labor, Bureau of International Labor Affairs, 1994). Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες κι όνειρα για το μέλλον τους που προκύπτουν από το αίσθημα ανασφάλειας και φόβου που νοιώθουν, καθώς επίσης διακατέχονται από την αίσθηση, ότι βρίσκονται προσωρινά στην Ελλάδα (UNICEF, 2000). Σύμφωνα με την UNESCO (2002), το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που εργάζεται, απασχολείται στον τομέα της γεωργίας.

Η Δ.Ο.Ε. κάνει διάκριση ανάμεσα στα παιδιά που εργάζονται σε τυπικές ή άτυπες μορφές εργασίας. Ο πρώτος τύπος χαρακτηρίζει εκείνες τις μορφές της παιδικής εργασίας που είναι νόμιμες. Η άτυπη και μη θεσμικά ρυθμισμένη μορφή παιδικής εργασίας αποτελείται από τις ακόλουθες εργασίες: ταπητουργία, αλιεία, βιομηχανία του σεξ, πώληση αγαθών, καθώς και επαιτεία στους δρόμους (Teferraetal., 1997).

Σύμφωνα με την Δ.Ο.Ε. (Martin, Günther, Caglar, 2003, UNDP, 2011), το μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών που εργάζεται, απασχολείται στον τομέα της γεωργίας. Έπειτα, πολλά παιδιά φαίνεται ότι συμμετέχουν κυρίως με την αλιεία όπου και η συμμετοχή τους κρίνεται ως ιδιαίτερα επικίνδυνη, καθώς και στον δρόμο. Ειδικότερα, ένας πολύ γνωστός τύπος παιδικής εργασίας είναι η εργασία στην αστική παραοικονομία ή όπως αλλιώς λέγεται τα παιδιά του δρόμου (Kruse, Mahony, 1998).

Η συγκεκριμένη μορφή εργασίας έχει χαρακτηριστεί ως η πιο ορατή μορφή παιδικής εργασίας. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εργάζονται ως μικροπωλητές στους δρόμους ή καταφεύγουν στην επαιτεία προκειμένου να επιβιώσουν τα ίδια ή να συνεισφέρουν στην επιβίωση της οικογένειας (University of San Carlos, 1994). Ειδικότερα η επαγγελματική δραστηριότητα αυτών των παιδιών είναι μικροπωλητές, γυαλιστές παπουτσιών, καθαριστές παρ μπιρζ, ρακοσυλέκτες, συλλέκτες φαγώσιμων

από σκουπίδια, αχθοφόροι, εργασία σε μικροεπιχειρήσεις όπως ταπητουργεία, συνεργεία αυτοκινήτων, εργαστήρια παρασκευής τροφίμων κ.α. (World Bank, 2002).

Η πλειοψηφία των παιδιών αυτών δηλώνει ότι βρίσκονται στους δρόμους κι «*εργάζονται*» όλη σχεδόν την ημέρα, με αρκετά από αυτά, να εργάζονται και τη νύχτα και εκτός μικρών εξαιρέσεων (Kalikona, Kurbatova, Talu, 2002). Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες κι όνειρα για το μέλλον τους που προκύπτουν από το αίσθημα ανασφάλειας και φόβου που νοιώθουν, καθώς επίσης διακατέχονται από την αίσθηση ότι βρίσκονται προσωρινά στην Ελλάδα (UNICEF, 2000).

Στις πιο ακραίες μορφές παιδικής εργασίας συναντάμε ανήλικα παιδιά που είναι μακριά από τις οικογένειες τους, υποδουλωμένα, εκτεθειμένα σε ασθένειες και σοβαρούς κινδύνους να περιπλανιούνται στους δρόμους των μεγαλουπόλεων (Hobbs, Mc Kechnie, 1997). Το αν οι συγκεκριμένες μορφές «*εργασίας*» μπορούν να ονομαστούν «*παιδική εργασία*» εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού, τον τύπο και τις ώρες εργασίας, τους όρους υπό τους οποίους εκτελείται και τους στόχους που επιδιώκονται από μεμονωμένες χώρες. Η απάντηση διαφέρει από χώρα σε χώρα (ILO, Inter-Parliamentary Union, (2002).

Για παράδειγμα, στις χώρες της Νότιας και Νοτιοανατολικής Ασίας, όπως η Ινδία και η Ταϊλάνδη, η ποικιλία της παιδικής εργασίας είναι ακόμη ευρύτερη. Τα παιδιά κάνουν όλα τα είδη των εργασιών που αναφέρονται παραπάνω και πολλά άλλα. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι σε όλο τον κόσμο, ακόμη και όταν τα παιδιά δεν αναφέρονται ως «*εργαζόμενα*» σε οποιαδήποτε έρευνα με βάση το νοικοκυριό, ενδέχεται να συμμετάσχουν συχνά στην εργασία. Βοηθούν στη φροντίδα του νοικοκυριού με το μαγείρεμα και τον καθαρισμό, φροντίζουν το οικογενειακό ζωικό κεφάλαιο και παρακολουθούν τα μικρότερα αδέρφια τους και αναλαμβάνουν πολλά άλλα καθήκοντα.

Η Λίζα Ντόντσον, Αμερικανός συγγραφέας, αφιέρωσε ένα ολόκληρο βιβλίο στο πολύ σημαντικό έργο των παιδιών ως απλήρωτων παιδιών και φροντιστών στα νοικοκυριά στις ΗΠΑ ένα αόρατο εργατικό δυναμικό χωρίς τη βοήθεια των οποίων οι ενήλικες δεν θα μπορούσαν να βγουν να δουλεύουν σε μισθούς, κερδίζοντας θέσεις

εργασίας. Το ίδιο συμβαίνει και σε νοικοκυριά σε πολλές άλλες χώρες (Dodson, 1999).

Συνεχίζοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι στις μορφές της παιδικής εργασίας ανήκουν και αυτές που χαρακτηρίζονται ως χειρίστες μορφές παιδικής εργασίας. Αναλυτικότερα, οι χειρίστες μορφές παιδικής εργασίας σύμφωνα με την Σύμβαση 182 για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι οι εξής (ILO, 2003, 2002, 2001, 2000, 1998, 1997, 1972):

1. Όλες οι μορφές δουλείας ή άλλων παρόμοιων πρακτικών, όπως η πώληση και το δουλεμπόριο παιδιών, η προσωπική δουλεία λόγω χρέους και η δουλοπαροικία καθώς και η καταναγκαστική ή υποχρεωτική εργασία, συμπεριλαμβανομένης της καταναγκαστικής ή υποχρεωτικής επιστράτευσης παιδιών για τη χρησιμοποίησή τους σε πολεμικές συρράξεις.
2. Η σεξουαλική εκμετάλλευση του παιδιού, η προμήθεια ή προσφορά παιδιού με σκοπό την πορνεία, την παραγωγή θεαμάτων ή υλικού πορνογραφικού χαρακτήρα.
3. Η χρήση, προμήθεια ή προσφορά παιδιού με σκοπό παράνομες δραστηριότητες, ιδίως την παραγωγή και διακίνηση ναρκωτικών ουσιών, όπως περιγράφονται στις οικείες διεθνείς συμφωνίες.
4. Η εργασία που λόγω της φύσης της ή των συνθηκών κάτω από τις οποίες εκτελείται είναι πολύ πιθανόν να βλάψει την υγεία ή την ασφάλεια ή την ηθική των παιδιών.

Αυτές οι μορφές παιδικής εργασίας συνεπάγονται με την παραβίαση των δικαιωμάτων των παιδιών. Ειδικότερα, τα περισσότερα είδη παιδικής εργασίας σε όλο τον κόσμο είναι «καταναγκαστικά», με την έννοια ότι τα παιδιά διδάσκονται να αποδέχονται της συνθήκες διαβίωσής τους (Alexandrescu, 2002). Τα παιδιά που εργάζονται στη βιομηχανία και τις φυτείες, δουλεύουν κάτω από εξαιρετικά ανθυγιεινές συνθήκες. Όσα εργάζονται στα λατομεία και τα ορυχεία υποφέρουν από πνευμονικές λοιμώξεις, άσθμα, βρογχίτιδα, φυματίωση, δερματικές παθήσεις και αύξηση της πιθανότητας εμφάνισης καρκίνου (Agarwal, 2016).

Στη Ζιμπάμπουε παιδιά δουλεύουν 60 ώρες τη βδομάδα μαζεύοντας βαμβάκι ή καφέ για 1 δολάριο. Στην Ινδονησία τα παιδιά δουλεύουν σε καπνοφυτείες για 0,60 δολάριο τη μέρα. Στην Ονδούρα κορίτσια 12-13 ετών ζούσαν και εργάζονταν κλειδωμένα σε υφαντουργείο πολυεθνικής εταιρίας για πολλές ώρες, με άθλιους μισθούς, χωρίς καθαρό πόσιμο νερό (Alkire, 2002).

Επίσης, οι βαριές και εξαντλητικές χειρονακτικές εργασίες, λειτουργούν ανασταλτικά στη ορθή σωματική ανάπτυξη του παιδιού, δημιουργώντας ανεπανόρθωτα προβλήματα, όπως μειωμένη όραση, προβλήματα στη σπονδυλική στήλη, δυσπλασία των άκρων κ.λπ. (Basu, 1999). Τα εκατοντάδες χιλιάδες παιδιά που δουλεύουν στους δρόμους των μεγαλουπόλεων μπορεί να είναι ρακοσυλλέκτες, λούστροι, να καθαρίζουν τζάμια αυτοκινήτων στα φανάρια κ.ά. Ένα στα δέκα από αυτά τα παιδιά, όχι μόνο εργάζεται αλλά και μένει στους δρόμους. Πολλά από αυτά καταλήγουν να απασχολούνται σε παράνομες δραστηριότητες (Bachman, 2000, Bahattin, Nuray, Aye, 2001).

Δυστυχώς, πολλά παιδιά, λόγω της βάνανσης σωματικής κακοποίησης ή και του αβάσταχτου ψυχικού πόνου που γεννούν οι άθλιες συνθήκες εργασίας-ζωής, οδηγούνται τόσο άδικο στο θάνατο. Εν κατακλείδι, τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την κατάργηση της παιδικής εργασίας (Amarasinghe, 2002, Blanchard, Leigh, 2013).

Όμως το γεγονός αυτό, έχει διχάσει την κοινή γνώμη. Απ' τη μία πλευρά, διατυπώνεται η άποψη ότι η μοναδική διέξοδος στο πρόβλημα είναι ένα άμεσο τέλος στη συμμετοχή των ανηλίκων σε εργοστάσια, φάρμες και οικογενειακές επιχειρήσεις (Anand, Sen, 2000, Bhalotra, Tzannatos, 2000).

Όμως, από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται ότι μια τέτοια οπτική αδυνατεί να κατανοήσει ότι οι ανήλικοι εργαζόμενοι αποτελούν τμήμα της οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, και με την κατάργηση της παιδικής εργασίας πολλά παιδιά θα οδηγηθούν στην πείνα, εγκληματικότητα (Boyden, Ennew, 1997). Η σκληρή πραγματικότητα, τέλος, κατέστησε επιτακτική την ανάγκη για την καθιέρωση της 12η Ιουνίου ως την Παγκόσμια Ημέρα κατά της παιδικής εργασίας και ειδικότερα κατά του περιορισμού της παράνομης διακίνησης παιδιών, από το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας (Boonpala, Kane, 2001).

2.6. Ιστορική Αναδρομή

Ιστορικά σε αρκετές περιόδους στο παρελθόν τα παιδιά βοηθούσαν τους γονείς τους και την οικογένειά τους εργαζόμενα σε φάρμες, αγορές, και σε οικιακές εργασίες στο σπίτι τους από τη στιγμή που θα ήταν ικανά να κατανοήσουν απλές εντολές (Fallon, 1998).

Ειδικότερα, τη διεθνή κοινότητα απασχόλησε το φαινόμενο της παιδικής εργασίας το οποίο κατέστη μείζον ζήτημα από το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου (Ennew, 1995). Μέσα στο χρονικό πλαίσιο του 19ου αιώνα, συντελέστηκε η βιομηχανική επανάσταση στην οποία οφείλονται οι μαζικές προσλήψεις οικογενειών προκαλώντας το επαχθές φαινόμενο της παιδικής βιομηχανικής εργασίας. Η παιδική βιομηχανική εργασία είχε ως αποτέλεσμα να προβεί σκληρή και αντιπαραγωγική για τα παιδιά, καθώς προκάλεσε σοβαρές συνέπειες στην σωματική και ψυχική υγεία τους (Ennew, 1995).

Το αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ήταν ο αναλφαβητισμός, η εξαθλίωση και ο υποσιτισμός των ατόμων, οι ασθένειες και η αύξηση των ειδικών αναγκών στα παιδιά. Αναλυτικές περιγραφές αναφορικά με την παιδική εργασία δίνονται στην λογοτεχνία μέσα από τα έργα των Dickens (Όλιβερ Τούιστ) και Blake (Καπνοδοχοκαθαριστής) (Flores-Oebanda, Pacis, Montano 2002).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Μιχάλη Ρηγίνου (Ρηγίνος, 1995), η οποία είχε ως αντικείμενο την απασχόληση των παιδιών και των νεαρών ατόμων στη βιομηχανική και τη βιοτεχνική παραγωγή στην Ελλάδα κατά τα τέλη του 19ου αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού, η έρευνα κινήθηκε προς δύο κατευθύνσεις.

Αρχικά, εξετάζεται η θέση των παιδιών στον καταμερισμό της εργασίας, τόσο στην παραδοσιακή βιοτεχνία όσο και στο νέο εργοστασιακό σύστημα. Κατόπιν, η έρευνα στρέφεται προς την κατεύθυνση της προσφοράς εργασίας, για να εντοπιστούν οι όροι και οι συνθήκες που οδηγούσαν τα παιδιά στο βιοτεχνικό εργαστήριο ή το βιομηχανικό εργοστάσιο, σε απασχολήσεις όχι κατ' ανάγκην εναλλακτικές. Η παιδική ηλικία ενός ανθρώπου διαφοροποιείται αναλόγως με τις χρονικές οριοθετήσεις (Gender Promotion Programme, 2001).

Ειδικότερα, εννοούμε ότι το παιδί είναι μια ιστορικά προσδιοριζόμενη έννοια με μεγάλη σημασία, του οποίου η σωματική και βιολογική ανάπτυξη αξιολογείται διαφορετικά κάθε φορά. Τα παιδιά είχαν μεγάλη οικονομική αξία στις αγροτικές κοινωνίες τον 18ο αιώνα, με αποτέλεσμα η εργασία των παιδιών να μην αποτελεί καινούργιο φαινόμενο (Gonza, Moshi, 2002). Το παιδί έβρισκε θέση στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, δηλαδή έκανε διάφορες παραγωγικές δραστηριότητες, ανάλογα με τη φυσική κατάσταση, την ηλικία και το φύλλο του καθενός. Τα παιδιά βοηθούσαν στις εργασίες των ενηλίκων ή αναλάμβαναν ασχολίες ανάλογες με τις σωματικές τους ικανότητες (Fyfe, Jankanish, 1997).

Ο C. Cipolla υποστηρίζει ότι στις προβιομηχανικές κοινωνίες η εργασία των ανήλικων ήταν διαδεδομένη όσο και κατά την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης (Grimsrud, 2002).

Οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές που αγωνίζονταν ενάντια στην νομική απαγόρευση της παιδικής εργασίας στις αρχές του 1802 στη Μεγάλη Βρετανία, παρότι σε νομοθετικό επίπεδο δεν κατάφεραν κάτι σημαντικό μέχρι το 1878, ωστόσο κατάφεραν το ηλικιακό όριο για την παιδική εργασία να ανέβει στα 10 έτη (Heady, 2000).

Χρονικά προηγήθηκαν κάποιοι νόμοι στην Ανατολική Ασία αλλά εφαρμόστηκαν πρώτα το 1881 ως αποτέλεσμα μιας κίνησης - εκστρατείας σε Ινδικά Εργοστάσια (Heston, Summers, Aten, 2002). Οι περισσότερες ισχύουσες νομοθεσίες αναφορικά με την παιδική εργασία τονίζουν τα θέματα: του αλφαριθμητισμού, του κατώτατου ορίου ηλικίας, των μέγιστων ωρών εργασίας, και την απαγόρευση της παιδικής εργασίας σε επικίνδυνες βιομηχανίες (Ilahi, 2001).

Συνεχίζοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε τις παγκόσμιες προσπάθειες από το Διεθνές Συνέδριο Εργασίας (International Labour Conference) στο Βερολίνο το 1890, όπου επιχειρήθηκε η διαμόρφωση κάποιων κριτηρίων για την παιδική εργασία, καθώς επίσης και η Διεθνής Εταιρία που ιδρύθηκε στην Βασιλεία το 1900 και ασχολήθηκε με θέσπιση νόμων και ψηφισμάτων για την παιδική εργασία ενώ παράλληλα άσκησε πίεση για να ενσωματωθούν οι αντίστοιχοι νόμοι στην διεθνή εργατική νομοθεσία (International Organization of Employers / ILO Bureau for Employers' Activities, 1998).

Μια από τις πιο σημαντικές προσπάθειες για τη μείωση της παιδικής εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο έγινε και συνεχίζει να γίνεται από την Δ.Ο.Ε. (Διεθνής Οργάνωση Εργασίας) που ιδρύθηκε το 1919, και η οποία αποτελεί έκτοτε έναν ειδικό φορέας των Ηνωμένων Εθνών. Η Δ.Ο.Ε. έχει θεσμοθετήσει και εποπτεύει εργασιακά θέματα μέσα από εισηγήσεις που κάνει αλλά δεν διαθέτει πλήρως την ικανότητα να μπορεί να επιβάλλει και να ασκεί πίεση για την εφαρμογή αυτών των συμβάσεων (Kalikova, Kurbatova, Talu, 2002).

Η σύμβαση 130 της Δ.Ο.Ε. ορίζει ποιες είναι οι «εύκολες εργασίες» τις οποίες θα μπορούσε να ασκήσει ένα παιδί και φαίνεται ότι δεν θα τείνουν να επιδρούν αρνητικά στην υγεία του, την ανάπτυξή του ή καθώς επίσης δεν θα έχουν επιβαρυντικό ρόλο αναφορικά με τη συνέχιση της παρακολούθησης του σχολείου (I.L.O., 1973). Επίσης, η Δ.Ο.Ε. σε μια προσπάθεια να εξαλείψει την παιδική εργασία έχει εστιαστεί στις χειρίστες μορφές εργασίας όπως για παράδειγμα τις μορφές εργασίας κατά τις οποίες το παιδί είναι αναγκασμένο να εργαστεί σε καταναγκαστικές μορφές εργασίας ή σε μορφές εργασίας που ανήκουν στη δουλειά· σε επικίνδυνες μορφές εργασίας και απασχόλησης· έναρξη της εργασίας σε πολύ μικρή ηλικία (Kane, 1998, Kenny, 1999).

Η Διεθνής Οργασμός Εργασίας έχει ψηφίσει δεκατέσσερις συμβάσεις που αναφέρονται στην παιδική εργασία, συμπεριλαμβανομένης και μιας από τις πιο πρόσφατες της Σύμβασης 182, η οποία απαγορεύει σε παγκόσμιο επίπεδο όλες τις χειρίστες μορφές παιδικής εργασίας (I.L.O., 2000). Επιπρόσθετα, πρέπει να αναφερθεί ότι το τμήμα του Διεθνούς Προγράμματος για την εξάλειψη της Παιδικής Εργασίας ιδρύθηκε το 1992 (Kruse, Mahony, 1998).

Σκοπός ήταν να βοηθήσει τις χώρες να ρυθμίσουν θέματα παιδικής εργασίας. Το πρόγραμμα προέβη σε κάποιες ενέργειες, όπως ήταν η κινητοποίηση των χωρών για να υπογράψουν τις συμβάσεις για την παιδική εργασία και να βοηθήσουν να προετοιμάσουν οι χώρες αυτές τις δικές τους πολιτικές και να καταρτίσουν ειδικά προγράμματα και προγράμματα δράσης αναφορικά με την παιδική εργασία (Kumar, Cetal, 2001).

2.7. Το Φαινόμενο της Παιδικής Εργασίας στις Αναπτυγμένες Χώρες

Στις βιομηχανικές χώρες, η παιδική εργασία δεν ανήκει στο παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα, εξακολουθεί να υπάρχει, αν και σε μικρότερο βαθμό. Για παράδειγμα, οι ομάδες που ασχολούνται με την παιδική εργασία εκτιμούν ότι περισσότερα από 300.000 ανήλικα παιδιά εργάζονται παράνομα στις ΗΠΑ, περισσότερο από τα μισά από αυτά σε εμπορικές εκμεταλλεύσεις (Lavinias, 2001). Στην Πορτογαλία, πάνω από 35.000 παιδιά ηλικίας 6 έως 14 ετών είναι οικονομικά ενεργά, σχεδόν το 40% των οποίων εργάζονται έξι ή επτά ημέρες την εβδομάδα. Στην Ιταλία, 145.000 παιδιά μεταξύ των 7 και 14 ετών έχουν κάποια εμπειρία (Le Bach, 2002).

Επίσης, στην Πορτογαλία και στην Ιταλία παρατηρείται πως παιδιά ηλικίας 13 και 14 ετών κάνουν επιτρεπόμενη ελαφριά εργασία, δείχνοντας ότι η παιδική εργασία στις αναπτυγμένες χώρες είναι ένα θέμα που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Για παράδειγμα, σε πολλές μεγάλες πόλεις στις Η.Π.Α., μερικές φορές τα παιδιά μπορούν να βρεθούν να εργάζονται μαζί με τους γονείς τους (Martin, Günther, Caglar, 2003). Η βιομηχανία υποδημάτων εξακολουθεί να απασχολεί παιδιά σε ορισμένες χώρες της Νότιας Ευρώπης, κυρίως που εργάζονται στο σπίτι, ενώ παράνομες εργαστήρια πολλαπλασιάζονται στις άκρες των μεγάλων αστικών περιοχών, οι οποίες απασχολούν μερικές φορές και παιδιά (Leith, 2001, Lockheed, Verspoor, 1996).

Μια μεγάλη διαφορά, ωστόσο, είναι ότι στις αναπτυγμένες χώρες η εργασία των παιδιών είναι συχνά μερικής απασχόλησης και ποικίλλει ανάλογα με τις ώρες των σχολείων και τον οικονομικό κύκλο (Masudi, Ishumi, Mbeo, Sambo, 2001). Οι περισσότεροι νέοι καταφέρνουν να συνδυάσουν τη δουλειά με το σχολείο, κάτι που τόσες πολλές αναπτυσσόμενες χώρες δεν κάνουν ή δεν μπορούν να κάνουν για διάφορους λόγους. Υπάρχει επίσης μια άλλη σημαντική διαφορά. Σε γενικές γραμμές, οι συνθήκες εργασίας στις ανεπτυγμένες χώρες είναι λιγότερο επιβλαβείς ή επικίνδυνες και η προστατευτική νομοθεσία συχνά (αλλά όχι πάντα) εφαρμόζεται καλύτερα (Masudi, Ishumi, Mbeo, Sambo, 2001).

Η διατήρηση των παιδιών που εργάζονται στις ανεπτυγμένες χώρες δεν είναι πάντα εύκολη, διότι δεν είναι όλα χώρες έχουν συλλέξει ακριβή ή συγκρίσιμα δεδομένα. Είναι πιθανό ότι, ανεξάρτητα από τα δημοσιευμένα στοιχεία, περισσότεροι από τους αμειβόμενους πολίτες θα είναι κάτω από το εργατικό δυναμικό σε κάθε

βιομηχανική χώρα. Σε χώρες για τις οποίες υπάρχουν πιο λεπτομερείς ενδείξεις, τα παιδιά συνήθως αρχίζουν να εργάζονται από τη στιγμή που είναι 15, αν και το είδος της εργασίας που κάνουν αλλάζει καθώς μεγαλώνουν (Dorman, 2001).

Η παιδική εργασία είναι ευρύτερα διαδεδομένη σε ολόκληρο τον λεγόμενο Τρίτο Κόσμο. Υπολογίζεται ότι τα παιδιά κάτω των 14 ετών που εργάζονται σε ολόκληρο τον κόσμο είναι πάνω από 100 εκατομμύρια. Το Πακιστάν αποτελεί απλά την πιο κραυγαλέα περίπτωση γιατί, είναι η χώρα που έχει κάνει τα λιγότερα για την κατάργηση της παιδικής εργασίας (Matz, 2003, McCann, 1996).

Ωστόσο, η θλιβερή αυτή κατάσταση δεν εντοπίζεται μόνο στις τριτοκοσμικές χώρες. Ας σημειωθεί ότι τόσο το Πακιστάν, όσο και η Μεγάλη Βρετανία και ο Καναδάς, δέχονται στα στρατεύματά τους εθελοντές ακόμη και 16 ετών. Είναι γνωστό άλλωστε ότι η Μεγάλη Βρετανία χρησιμοποίησε στο παρελθόν παιδιά 16 και 17 ετών στις ένοπλες συγκρούσεις στη Βόρεια Ιρλανδία. Το παράδειγμα αυτό καταρρίπτει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τον πρώτο από τους τέσσερις μύθους σχετικά με την παιδική εργασίες, ότι δηλαδή αυτή αποτελεί πρόβλημα μόνο του αναπτυσσόμενου κόσμου. Τα στοιχεία της Unicef, μας επιβεβαιώνουν για το αντίθετο (Mehran, 1995, Miljeteig, 2000).

Μόνο στη Μεγάλη Βρετανία, σύμφωνα με τους πιο μετριοπαθείς υπολογισμούς περίπου το 25% των 11χρονων και περίπου το 66% των 14χρονων παιδιών εργάζονται, παρακολουθώντας παράλληλα και τα σχολικά του μαθήματα. Στη Μεγάλη Βρετανία η εργασία επιτρέπεται από την ηλικία των 13 ετών, ενώ στο Νότιο Λονδίνο σε εργατικές λαϊκές συνοικίες το 40% των παιδιών εργάζονται. Σύμφωνα με την έρευνα του συνδικάτου G.M.B. τα κέρδη της εργοδοσίας από τη χρησιμοποίηση νέων σχολικής ηλικίας ανέρχονται σε 600 εκατομμύρια λίρες. (Nardinelli, 1990).

Επιπρόσθετα, ένα πολυπολιτισμικό κράτος το οποίο αποτελεί ένα ακόμα ενδιαφέρον πεδίο μελέτης είναι η Γερμανία. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Ελλάδας, 600.000 παιδιά εργάζονται στη Γερμανία από τα οποία - σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας - 300.000 παιδιά είναι τουρκικής υπηκοότητας. Η Γερμανική νομοθεσία απαγορεύει την παιδική εργασία.

Ορίζει μάλιστα και τις βαριές ανθυγιεινές εργασίες οι οποίες δεν πρέπει να ασκούνται από παιδιά (Pacis, 2000).

Ωστόσο, παιδιά ηλικίας άνω των 13 ετών γίνεται επιτρεπτό να απασχολούνται μέχρι 2 ώρες ημερησίως σε εργασίες που δεν χαρακτηρίζονται ως επικίνδυνες. Όσον αφορά την εκπαίδευση, ανήλικοι άνω των 13 ετών δεν υποχρεούνται να παρακολουθούν το σχολείο. Κάτι τέτοιο είναι πιθανό να συμβεί μόνο όταν τα παιδιά εκπαιδεύονται σε ιδιωτικό ή κρατικό φορέα για περισσότερες από 35 ώρες την εβδομάδα(Parekh, 2001).

Στην Ελβετία, υπάρχει έξαρση του φαινομένου. Στο καντόνι της Γενεύης με την άδεια των αρχών επιτρέπεται η εργασία παιδιών από την ηλικία των 13 ετών. Στην Ισπανία η παιδική εργασία αφορά 200.000 άτομα. Η αύξηση της επιταχύνθηκε μετά την ψήφιση από την κυβέρνηση ενός νόμου που καταργούσε τους μέχρι τότε υπάρχοντες περιορισμούς για τις μαζικές απολύσεις (Phlainoi, 2002).

Οι αναφορές του Διεθνούς Οργανισμού Εργασίας (International Labour Organization) δεν περιορίζονται στις χώρες της Ευρώπης αλλά αναφέρονται και στις Η.Π.Α., όπου το φαινόμενο παρουσιάζει μεγάλη αύξηση. Η αύξηση αυτή, είναι συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του τριτογενούς τομέα παραγωγής, των εργασιών μερικής απασχόλησης και την αναζήτηση χεριών με αμοιβή περισσότερο ευέλικτη, λιγότερο ακριβή και χωρίς υπογραφή συλλογικών συμβάσεων εργασίας (Piore, 1990).

Έτσι, στις Η.Π.Α. στην αγροτική οικονομία, μόνο στην πολιτεία της Καλιφόρνια, απασχολούνται μισό εκατομμύριο παιδιά από την Κεντρική Αμερική. Στις φυτείες, στα σύνορα με το Μεξικό, παιδιά μόλις 4 χρόνων, πληρώνονται 2 δολάρια για 12ωρη «εργασία»(Ranis, Stewart, Ramirez, 2000). Την ίδια στιγμή, από τις Η.Π.Α. προέρχεται η πρόβλεψη ότι στην πρώτη δεκαετία του 2000, ο αριθμός των εργαζομένων παιδιών θα διπλασιαστεί, φθάνοντας τα 400 εκατομμύρια άτομα. Όλες μάλιστα οι εκτιμήσεις συγκλίνουν με την πρόγνωση της νέας παγκόσμιας τάσης: η παιδική εργασία θα αυξηθεί(Ranis, Stewart, Ramirez, 2000).

Παρατηρώντας τον κόσμο, παντού θα δούμε παιδιά να εργάζονται ως μικροπωλητές στους δρόμους, ζητιάνοι στα φανάρια, υπηρέτες στα σπίτια, υφαντές

σε αργαλειούς και εργάτες σε ορυχεία. Παρόλα αυτά το κακό δε σταματά εδώ (Reddy, 2000). Μαζί με τις άλλες μορφές εκμετάλλευσης παιδιών, στις μέρες μας ευδοκιμεί, περισσότερο από ποτέ, και μια άλλη μάστιγα του σύγχρονου πολιτισμού μας που σχετίζεται με την παιδική εργασία, αλλά, φυσικά, την ξεπερνά: η πορνεία. Μόνο στη Βραζιλία, από έρευνες που έχουν γίνει, έχουν καταγραφεί μισό εκατομμύριο παιδιά, κυρίως κορίτσια, στην πορνεία (Rau, 2002).

Στις περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης και της Β. Αμερικής, η παιδική πορνεία παίρνει απειλητικές διαστάσεις, καθώς συνδέεται και με φαινόμενα απαγωγής παιδιών από άλλες χώρες που προορίζονται για την απάνθρωπη αυτή εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο. Η οικονομική εξαθλίωση, που συνοδεύει συνήθως τους μετανάστες, υποθάλλει την ανάπτυξη παράνομων δραστηριοτήτων, είτε εντός της οικογένειας, είτε με την ανοχή ή, σε κάποιες περιπτώσεις, και την αποδοχή της οικογένειας (RWG-CL, 2002, 2000).

Σε κάθε περίπτωση το αποτέλεσμα είναι το ίδιο: η εκμετάλλευση των παιδιών με ποικίλους τρόπους και η κατάφωρη καταπάτηση των δικαιωμάτων τους. Είναι μύθος πλέον η άποψη ότι η παιδική εκμετάλλευση αποτελεί «προνόμιο» των υποανάπτυκτων κρατών. Το φθινό εργατικό κόστος που προσφέρουν τα παιδιά είναι επιθυμητό ακόμη και σε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες (Richthofen, 2002). Σε Γαλλία, Γερμανία, Μ. Βρετανία και ΗΠΑ έχει υπολογιστεί ότι περίπου το 5% των παιδιών απασχολούνται σε βιομηχανίες, φάρμες και οικίες ως βοηθητικό και, αρκετές φορές, ως κύριο προσωπικό. τα παιδιά είναι επιθυμητό ακόμη και σε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες (Richthofen, 2002).

Σε Γαλλία, Γερμανία, Μ. Βρετανία και ΗΠΑ έχει υπολογιστεί ότι περίπου το 5% των παιδιών απασχολούνται σε βιομηχανίες, φάρμες και οικίες ως βοηθητικό και, αρκετές φορές, ως κύριο προσωπικό. Τα ίδια συμβαίνουν και σε άλλες χώρες όπως η Πορτογαλία, η Ιταλία και φυσικά και στη χώρα μας. Στη Γαλλία πολλές χιλιάδες παιδιά δεν φοιτούν σε κανένα σχολείο, πολλά από αυτά είναι αντικείμενο εκμετάλλευσης (Richthofen, 2002).

2.8. Το Φαινόμενο της Παιδικής Εργασίας στις Υποανάπτυκτες Χώρες

Το μεγαλύτερο ποσοστό στην παιδική εργασία ανήκει στην Ασία και στις χώρες του Ειρηνικού (122,3 εκατομμύρια παιδιά). Στην Αφρική εντοπίζονται (50 εκατομμύρια) ενώ το φαινόμενο έχει υποχωρήσει στα 5,7 εκατομμύρια παιδιά. Σε αυτές τις χώρες, η παιδική εργασία δυστυχώς είναι μέρος της καθημερινότητας. Εκατομμύρια ανήλικα παιδιά εξαναγκάζονται να εργάζονται σε διάφορες, κατά κανόνα ανθυγιεινές εργασίες (UNDP, 2011).

Εκατοντάδες χιλιάδες μικρά παιδιά πέφτουν θύματα σεξουαλικής εκμετάλλευσης, από εύπορους πολίτες των λεγόμενων αναπτυγμένων χωρών, τόσο στις χώρες του τρίτου κόσμου όπου κατοικούν, όσο και σε άλλες χώρες, όπου προωθούνται παράνομα γι' αυτό το σκοπό. Μόνο στην Ευρώπη εργάζονται παράνομα από 200 έως 500 χιλιάδες ανήλικες ιερόδουλες (Tana, Romanaquin, 2003). Το θλιβερό αυτό κατάλογο συμπληρώνουν τα χιλιάδες παιδιά-θύματα που προωθούνται στις αναπτυγμένες χώρες αυτού του κόσμου είτε για να χρησιμοποιηθούν σαν πειραματόζωα είτε για εμπορία οργάνων (RWG-CL, 2002, 2000).

Η παιδική εργασία στη γεωργία συμβαδίζει πολύ συχνά με μορφές δουλοπαροικίας. Οι πάμπτωχες οικογένειες, που είναι ακτήμονες ή έχουν ελάχιστη δική τους γη και δυσκολεύονται να επιβιώσουν, συχνά παγιδεύονται από το γαιοκτήμονα της περιοχής ή κάποιον τρίτο από τον οποίο δανείζονται κάποιο ποσό (Ranis, Stewart, Ramirez, 2000). Για να ξεπληρώσουν το χρέος τους υποχρεώνονται συνήθως να καταδικάσουν το παιδί τους να δουλεύει για λογαριασμό του πιστωτή/ εργοδότη. Η προσωπική παιδική δουλειά λόγω χρέους ανθεί σε διάφορα μέρη του πλανήτη: όχι μόνο στη νότια και νοτιοανατολική Ασία αλλά και στη Λατινική Αμερική και στην Αφρική (Ranis, Stewart, Ramirez, 2000).

Τα παιδιά εργάζονται συνήθως σε εξαιρετικά σκληρές συνθήκες για μεγάλες περιόδους του χρόνου και πληρώνονται ελάχιστα έως καθόλου. Είναι κλειδωμένοι στα δωμάτια για αρκετές ώρες και μερικές φορές αλυσοδεμένοι. Μερικά από τα παιδιά απάγονται και πωλούνται αργότερα ως σκλάβοι (Weiner, 1990). Οι εργοδότες μπορούν να χτυπήσουν τα παιδιά, να τα σημαδέψουν με πυρακτωμένα σίδερα, να τα κρεμάσουν ανάποδα από τα δέντρα ή ακόμη και να τα αφήσουν χωρίς φαγητό. Τα παιδιά καταλήγουν να είναι στο έλεος του εργοδότη. Ορισμένοι γονείς εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε μεσίτες και τα ανταλλάσσουν με χρήματα. Αναπτύσσεται έτσι ένα

δουλεμπόριο παιδιών με σκοπό την καταναγκαστική εργασία ή τη σεξουαλική εκμετάλλευση (Williams, 2003).

Εκτιμάται ότι η εμπορία παιδιών είναι μια «επιχείρηση» με ετήσιο κέρδος ένα δισεκατομμύριο δολάρια και ότι τα θύματα φτάνουν το 1,2 εκατομμύριο παιδιά το χρόνο.

Πρόκειται για ένα πραγματικά οικουμενικό πρόβλημα που συνδέει όλες τις χώρες και περιοχές του κόσμου, δημιουργώντας ένα σύνθετο πλέγμα παράνομων μετακινήσεων ανθρώπινων υπάρξεων. Και βέβαια μία από τις φοβερότερες μορφές «παιδικής εργασίας» είναι η καταναγκαστική επιστράτευση παιδιών, που εξαναγκάζονται να συμμετάσχουν σε πολεμικές συρράξεις (University of San Carlos, 1994).

Ένας από τους τομείς που ανησυχούν περισσότερο τους διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με τα δικαιώματα των παιδιών είναι η εργασία στα ορυχεία. Σύμφωνα με υπολογισμούς στα ορυχεία εργάζονται περίπου ένα εκατομμύριο παιδιά και έφηβοι. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά εργάζονται σε μικρές βιομηχανίες που δεν έχουν άδεια και τα κατάλληλα μέτρα ασφαλείας (United States Department of Labor, Bureau of International Labor Affairs, 1994).

Ενδεικτικά, το σκηνικό στη Λατινική Αμερική είναι εφιαλτικό. Στη Βραζιλία 7 εκατομμύρια παιδιά αναγκάζονται ή υποχρεώνονται να εργάζονται. Στη Βραζιλία, στην Κολομβία και το Εκουαδόρ ένα ποσοστό 20% των παιδιών ηλικίας 10 με 14 χρόνων, εργάζεται σε σπίτια. Περισσότερα από 2 εκατομμύρια παιδιά ηλικίας 5 με 15 χρόνων εργάζονται σε αγροτικές δουλειές στη Γουατεμάλα, στην Ονδούρα, στην Νικαράγουα και στον Παναμά (Rogers, Swinnerton, 2002).

Άλλες υποανάπτυκτες περιοχές στις οποίες εμφανίζεται η εργασία ανηλίκων είναι το Περού και η Βολιβία. Σε αυτές τις περιοχές τα παιδιά εργάζονται κυρίως σε ορυχεία. Η Κολομβία αποτελεί μια χώρα όπου το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών που κατοικεί σε αυτή, εμπλέκονται σε παραστρατιωτικές οργανώσεις (UNICEF, 2003). Τα παιδιά μέσα από τις δοκιμασίες και τα βασανιστήρια μετατρέπονται σε πολεμιστές. Πολλά από αυτά τα παιδιά σκοτώνονται σε μάχες. Επίσης, στην Αργεντινή χιλιάδες αγόρια και κορίτσια εργάζονται ως ρακοσυλλέκτες στους

δρόμους, σε φάρμες και σε πολλά εργοστάσια τα οποία εξάγουν τρόφιμα στην Ευρώπη αλλά και στην Κίνα. Πρέπει να τονιστεί ότι ένα σημαντικό μέρος της παιδικής εργασίας είναι εξαιτίας του εμπορίου, καθώς πολλά παιδιά - σκλάβοι είναι θύματα του διεθνούς πολέμου της πολιτιστικής καθυστέρησης σε πολύ φτωχές χώρες (UNICEF, 2003).

2.9. Η Ελληνική Πραγματικότητα

Σύμφωνα με την έρευνα της Unicef η Ελλάδα κατατάσσεται στις αναπτυσσόμενες χώρες που εφαρμόζουν «ελλιπή και ανεπαρκή» μέτρα για την προστασία της μητρότητας και του παιδιού. Τη διατύπωση αυτή, της Unicef, επαληθεύουν και τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας. Τεράστιο είναι το πρόβλημα της προστασίας του παιδιού στη χώρα μας (UNICEF, 2003).

Στην κοινωνία της ελληνικής υπαίθρου, όπως και σε κάθε παραδοσιακή κοινωνία άλλωστε, τα παιδιά, οι μικροί ενήλικες έβρισκαν τη θέση τους στον καταμερισμό της εργασίας της χωρικής οικογένειας ανάλογα με το φύλλο και τη φυσική τους κατάσταση. Ο καταμερισμός αυτός σκοπό είχε τη διασφάλιση της αυτόνομης επιβίωσης του αγροτικού νοικοκυριού και τη διατήρηση του μικρού κλήρου που κατόρθωσε να αποκτήσει ή να ιδιοποιηθεί, χάρη στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικράτησαν μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους (Ρηγίνος, 1995).

Οι λόγοι όπου ένα παιδί οδηγούνταν στην αναζήτηση δουλειάς άρχιζαν από το οικογενειακό περιβάλλον και αίτια ήταν οι ανάγκες οι οποίες προέκυπταν παραδείγματος χάρη στον οικονομικό κυρίως τομέα ή και επειδή αποσκοπούσαν σε μια επαγγελματική αποκατάσταση μελλοντικά του παιδιού. Κύριο ζητούμενο ήταν η χρηματική απόδοση για αυτό και σε περιόδους οικονομικής δυσκολίας γυναίκες και παιδιά αναζητούσαν εργασία στα εργοστάσια και τις βιοτεχνίες (Ρηγίνος, 1995).

Ακόμα, οι γονείς έστελναν τα παιδιά τους στο βιοτεχνικό εργαστήριο για να μάθουν μια τέχνη και να δρομολογηθεί με τον τρόπο αυτό η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η εκμάθηση μιας ολοκληρωμένης τέχνης ταυτιζόταν με το μοντέλο του ανεξάρτητου επαγγελματία και παρέπεμπε σε φανταστικό τουλάχιστον επίπεδο στην ελπίδα για κοινωνική ένταξη στα μικροαστικά στρώματα (Ρηγίνος, 1995).

Πρόκειται για μια κοινωνία που χαρακτηρίζονταν, από έλλειψη ερμητικών ταξικών ορίων, καθώς και από τις δυνατότητες σχετικά εύκολης κοινωνικής ανέλιξης. Το κοινωνικά αποδεκτό μέσο για να πετύχει το στόχο της ήταν η μόρφωση, με τη γενική της σημασία. Για αυτό το λόγο, κάθε οικογένεια θεωρούσε υποχρέωση της να προσφέρει στα νεαρά μέλη της, αγόρια κυρίως, τη δυνατότητα της στοιχειώδους έστω εκπαίδευσης (Ρηγίνος, 1995).

Ωστόσο, να σημειωθεί πως η χειρονακτική εργασία θεωρούνταν μειονεκτική και δεν προέβλεπε την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών, ως συνέπεια την αρνητικότητα των κατώτερων στρωμάτων απέναντι στην εκμάθηση τέχνης (Ρηγίνος, 1995).

Μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες είχαν ειδικευμένες τεχνικές θέσεις, κάτι το οποίο είχε ως απόρροια το ειδικευμένο αυτό εργατικό δυναμικό να γίνει με το σύστημα της μαθητείας. Το μαθητευόμενο προσωπικό αποτελούνταν κυρίως από αγόρια. Αλλά σε κλάδους όπως η καπνοβιομηχανία, η βιομηχανία χαρτιού και η υφαντουργία, η πλειονότητα των εργαζόμενων ανήλικων παιδιών ήταν τα κορίτσια. Τα παιδιά αποτέλεσαν τη νέα εργατική δύναμη. Η αμοιβή του παιδιού ήταν ημερομίσθια και ήταν συνάρτηση της εργασιακής αποδοτικότητας του. Αυτό ήταν ένα φαινόμενο που ίσχυε και για τις γυναίκες εργάτριες.

Όπως αναφέρει ο Μιχάλης Ρηγίνος (1995, σ. 111) *«το ημερομίσθιο του μαθητευόμενου μπορεί να θεωρηθεί ως "συμβολικό", με την έννοια ότι η κύρια αμοιβή για την εργασία που πρόσφερε το παιδί στο εργοστάσιο και στον τεχνίτη ήταν η εκμάθηση του επαγγέλματος. Η αμοιβή αυτή συμπληρωνόταν από ένα υποτυπώδες χρηματικό ποσό και ίσως από ορισμένες παροχές σε είδος, όπως διατροφή και στέγη. Συνήθως, στην αρχή της μαθητείας του το παιδί δεν πληρωνόταν καθόλου, ενώ στη συνέχεια έπαιρνε ένα ημερομίσθιο που αυξανόταν προοδευτικά και ήταν συνάρτηση της προόδου του στην εκμάθηση της τέχνης, δηλαδή στην εκτέλεση πιο σύνθετων εργασιών».*

Μέσα στα εργαστήρια τα παιδιά ξεκινούσαν ως μαθητευόμενοι, στοχεύοντας στο να μάθουν μια τέχνη ή αλλιώς κάποιο επάγγελμα. Η οικονομική εξαθλίωση, που πλήττει μάλιστα πρόσφυγες ή μετανάστες, υποθάλπει την ανάπτυξη παράνομων

δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα την εκμετάλλευση παιδιών με ποικίλους τρόπους και την κατάφωρη καταπάτηση των δικαιωμάτων τους. Αποτελεί μύθο πλέον η άποψη ότι η παιδική εκμετάλλευση είναι «*προνόμιο*» των υποανάπτυκτων κρατών. Το φθινό εργατικό κόστος που προσφέρουν είναι επιθυμητό ακόμη και σε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες (UNICEF, 2003).

Η έρευνα της Unicef για την Ελλάδα την κατατάσσει στις χώρες που εφαρμόζουν «*ελλιπή και ανεπαρκή*» μέτρα προστασίας της μητρότητας και του παιδιού. Τη διαπίστωση αυτή επαληθεύουν τα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας στο οξύμενο πρόβλημα προστασίας του παιδιού στη χώρα μας (UNICEF, 2003). Στην συντριπτική τους πλειοψηφία, τα δικαιώματα των ανηλίκων καταπατούνται, αφού δεν εφαρμόζεται η ελληνική νομοθεσία που αφορά στην απασχόληση νέων. Το κίνημα υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τα τελευταία χρόνια υπήρξε ιδιαίτερα ενεργό, με αποτέλεσμα την συνολική αφύπνιση διεθνών οργανώσεων, ΜΚΟ, εργατικών συνδικάτων, του εργατικού κινήματος και της δικαιοσύνη (UNICEF, 2003).

Οι τελευταίες προσπάθειες - για τον καθορισμό των προϋποθέσεων εργασίας των ανηλίκων έγιναν με το σχέδιο του προεδρικού διατάγματος τον Οκτώβρη του 1997 (UNICEF, 2003). Τις προϋποθέσεις αυτές έθεσε το υπουργείο Εργασίας μαζί με τους αρμόδιους υπουργούς, σε μια προσπάθεια συμμόρφωσης της ελληνικής νομοθεσίας στις διατάξεις 94/33/Εκ για την προστασία των νέων κατά της εργασίας. Το σχέδιο του προεδρικού διατάγματος αφορά κάθε ανήλικο κάτω των 18 ετών ενώ ορίζει ως παιδί κάθε νέο που δεν έχει συμπληρώσει το 15ο έτος της ηλικίας του ή όποιος νέος υπόκειται ακόμα σε υποχρεωτική σχολική φοίτηση (άρθρο 1) (UNICEF, 2003).

Παράλληλα, με βάση το άρθρο 4, απαγορεύεται η εργασία των παιδιών, εκτός αυτών που έχουν συμπληρώσει το 3ο έτος της ηλικίας τους, και κατόπιν άδειας της Επιθεώρησης Εργασίας, μπορούν να εργασθούν υπό προϋποθέσεις, σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις, διαφημιστικά προγράμματα, επιδείξεις μόδας, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εγγραφές (άρθρο 5) (UNICEF, 2003).

2.10. Αιτίες Εκμετάλλευσης και Κίνδυνοι της Παιδικής Εργασίας

Η έννοια της παιδικής εργασίας δεν περιλαμβάνει όλες τις μορφές απασχόλησης των παιδιών που έχουν ηλικία κάτω των δεκαοχτώ χρονών (World Bank, 2002). Πιο συγκεκριμένα, δεν λαμβάνονται υπόψη, τα χιλιάδες παιδιά που βοηθούν την οικογένεια τους στις εργασίες του σπιτιού μετά το σχολείο και προσέχουν μικρότερα παιδιά ή γενικότερα αυτά τα οποία εργάζονται σύμφωνα με το νόμο κάνοντας συμβατές εργασίες με την ηλικία τους και την ωριμότητάς τους. Ωστόσο, η απασχόληση των ανήλικων παιδιών η οποία πρέπει να απαγορευτεί από το νόμο χωρίζεται σε δύο κατηγορίες (World Bank, 2002).

Ειδικότερα, στην πρώτη κατηγορία ανήκει η εργασία των παιδιών τα οποία βρίσκονται κάτω από το επιτρεπτό όριο και η οποία στερεί την πλήρη ανάπτυξη και την εκπαίδευση τους. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκει η εργασία η οποία χαρακτηρίζεται ως σωματικά, ψυχικά και ηθικά επικίνδυνη για τα παιδιά, καθώς αυτά μπορεί εξαιτίας του περιβάλλοντος και των συνθηκών της εργασίας να κινδυνεύουν. Οι κύριες αιτίες του φαινομένου της παιδικής εργασίας είναι η φτώχεια, και η όξυνση ανεργίας (United States Department of Labor, Bureau of International Labor Affairs, 1994).

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί, ότι η οικονομική κρίση, η ανισότητα των κοινωνικών στρωμάτων και ο ρατσισμός ανάμεσα σε μετανάστες, αλλογενείς και αλλόθρησκους, όπως και ο κοινωνικός αποκλεισμός, η περιθωριοποίηση και η μη - τήρηση των κρατικών νόμων αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την εκμετάλλευση παιδιών (Timonera, 1999).

Όταν αναφερόμαστε σε παιδική εργασία σε αντίθεση με την οπτική για τους ενήλικες όπου εξετάζονται αποκλειστικά θέματα που έχουν να κάνουν με τις άμεσες συνθήκες εργασίας, θα πρέπει να συνεξετάσουμε πολλούς παράγοντες που αποτελούν είτε απειλές είτε επιβαρυντικούς παράγοντες για την σωματική-βιολογική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Bequele, Myers, 1995. Forastieri, 2002. I.L.O., 1996. W.H.O., 1987).

Κάποιοι γνωστοί κίνδυνοι για την οικιακή εργασία των παιδιών είναι η φυσική και η σεξουαλική κακοποίηση, ο υποσιτισμός, η κόπωση εξαιτίας πολλών ωρών εργασίας, οι αυξημένες ευθύνες για την ανατροφή παιδιών παρά του γεγονότος

ότι τα ίδια είναι ακόμα παιδιά, η ανύψωση βαριών φορτίων που οδηγούν σε προβλήματα στο σώμα (Storey, 2003).

Οι κίνδυνοι για τα παιδιά που εργάζονται στο δρόμο ,συνίστανται στον αυξημένο κίνδυνο για αυτοκινητιστικά ατυχήματα, για πτώσεις και τραυματισμούς, έκθεση σε ακραίες καιρικές συνθήκες (είτε κρύο είτε ζέστη), έκθεση σε δυνατούς θορύβους, έκθεση σε μεγάλες ποσότητες μονοξειδίου του αζώτου από τα καυσαέρια των οχημάτων, έκθεση σε βίαιες και εγκληματικές δραστηριότητες, κίνδυνος να τα χτυπήσουν και να τα παρενοχλήσουν, κίνδυνος να ξεκινήσουν να χρησιμοποιούν ουσίες και τέλος στο να πέσουν θύματα εμπορικής διακίνησης και εκμετάλλευσης (Stiglitz, Charlton, 2005).

Εν κατακλείδι, οι κίνδυνοι για την υγεία των εργαζόμενων παιδιών περιλαμβάνουν την έκθεση σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, σε παράγοντες που αφορούν εργασιακές δεξιότητες και περιορισμούς και ψυχολογικούς παράγοντες (W.H.O., 1987). Τα μηχανήματα και τα εργαλεία στο χώρο εργασίας δεν έχουν κατασκευαστεί ειδικά για παιδιά ή με την οπτική ότι θα χρησιμοποιηθούν και από παιδιά, με αποτέλεσμα να είναι φυσικό ότι τα παιδιά εκτίθενται σε ποικίλους εργασιακούς κινδύνους συμπεριλαμβανομένης της έκθεσης σε χημικές τοξικές ουσίες, θερμότητα, θόρυβο και ακτινοβολία (Sen, Salma, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΠΟΛΥΕΘΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στο φαινόμενο της εργασιακής κακοποίησης ανήλικων παιδιών, φαίνεται ότι συμμετέχουν ενεργά κάποιες πολυεθνικές εταιρίες. Παγκοσμίως, υπάρχουν αρκετές γνωστές πολυεθνικές εταιρίες οι οποίες επωφελούνται άμεσα ή έμμεσα από την εκμετάλλευση παιδιών τα οποία εργάζονται παράνομα με μόνο στόχο το κέρδος. Πιο συγκριμένα, κάποιες από τις πολυεθνικές αυτές που χρησιμοποιούν τα ανήλικα φθηνά παιδικά χέρια είναι : η Coca-Cola, τα Mc Donald's, τα ZAPA, ο όμιλος του τετάρτου

πλουσιότερου ανθρώπου στο κόσμο Ορτέγκα που περιλαμβάνει τα : Berska, Stradivarius, Pull and Bear, Massimo Dutti, Ousho, ZaraHome, καθώς και η Puma, η VictoriaSecret, η Nestle, η H&M, η GAP, η Apple, η Adidas, και τέλος κάποιες εταιρείες ορυχείων, εξόρυξης πολύτιμων λίθων (Sanchez, Orazem, Gunnarsson, 2002).

Σύμφωνα με τη βρετανική οργάνωση *Account Ability*, 72 από τις μεγαλύτερες εταιρίες της εμφυλίου τα τελευταία χρόνια κατηγορούνται για εργασιακή εκμετάλλευση ανηλίκων σε άθλιες συνθήκες. Τα παιδιά αναγκάζονται να δουλέψουν τις περισσότερες ώρες της μέρας για ένα πιάτο φαγητό ή στην καλύτερη περίπτωση για μια πενιχρή αμοιβή. Κάποιο από τα παραδείγματα εταιριών είναι η NIKE (από τις κορυφαίους κατασκευαστές αθλητικών παπουτσιών και ένδυσης, με συνεργάτες σταρ του αθλητισμού) (Sen, Salma, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ορισμένοι υποστηρίζουν, ότι η υποχρεωτική και καθολική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά θα εξάλειφε αποτελεσματικά την παιδική εργασία. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης ισχυρίζονται ότι ο δεσμός μεταξύ της παιδικής εργασίας και της εκπαίδευσης ιδρύθηκε τον 19ο αιώνα, όταν οι νόμοι για την παιδική εργασία στις βιομηχανικές χώρες καθιστούσαν υποχρεωτική την ολοκλήρωση της βασικής

εκπαίδευσης μέχρι την καθορισμένη ηλικία και την καθιέρωσαν ως απαίτηση για την απασχόληση (Weiner, 1990).

Ο Myron Weiner και άλλοι που υποστηρίζουν αυτή την άποψη, υποστήριξαν ότι η παγκόσμια επέκταση της εκπαίδευσης που χρηματοδοτείται από το κράτος στην Ευρώπη, τη Βόρεια Αμερική και την Ιαπωνία ήταν το πιο ισχυρό μέσο για την κατάργηση της παιδικής εργασίας: *«Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής στις περισσότερες χώρες πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική εκπαίδευση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάκαμψη όλων των μορφών παιδικής εργασίας»* (Weiner, 1990).

Σχετικά, με την εκπαίδευση και την ηλικία και την εμπειρία των παιδιών: η αρχική σχολική εμπειρία είναι δύσκολη για πολλά παιδιά που εργάζονται επειδή αρχίζουν συχνά το σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία. Αυτό έχει τεκμηριωθεί εκτενώς για τα παιδιά που εργάζονται στους δρόμους, για παράδειγμα, στη Βραζιλία, τις Φιλιππίνες και την Ινδία. Μπορεί να έχουν πρόσβαση στα σχολεία αλλά έχουν τεράστιες δυσκολίες να παραμείνουν σε αυτά λόγω της ηλικίας εισόδου ή επανόδου τους (Weiner, 1990).

Η σχολική φοίτηση μπορεί να γίνει γρήγορα μια αρνητική εμπειρία γι 'αυτές: υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται και των ηλικιών τους και των αντίστοιχων πνευματικών, κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών (Weiner, 1990). Αυτό αυξάνει την αίσθηση ανεπάρκειας τους, ξέρουν ότι είναι οι συνάδελφοί τους, αλλά μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες της επίσημης εκπαίδευσης και να έχουν μαθησιακά προβλήματα. Μπορεί να τους αποθαρρύνει να συνεχίσουν το σχολείο (Weiner, 1990).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά του δρόμου που ζουν από μόνοι τους διαχειρίζονται τη ζωή τους και θεωρούν ότι είναι ελεύθερα να αποφασίσουν τι πρέπει να κάνουν και πώς να επιβιώσουν στους δρόμους (Weiner, 1990). Είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς να υποβάλουν για να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τη διάρθρωση των επίσημων σχολών. Πολύ συχνά οι καταπιεστικές και επικίνδυνες συνθήκες εργασίας στους δρόμους ή αλλού μπορεί να φαίνονται προτιμότερες από τη σχολική φοίτηση (Weiner, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

5.1 Λογοτεχνικά Βιβλία τα οποία Προσεγγίζουν το Θέμα της Παιδικής Εργασίας

5.1.1.Βιβλία του 19ου Αιώνα

Το Κοριτσάκι με τα σπέρτα, Χανς Κρίστιαν Άντερσεν

Hans Christian Andersen, (1999), Εκδόσεις Άγκυρα Δ.Α. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ Α.Β.Ε.Ε. για την Ελληνική γλώσσα

«Το κοριτσάκι βάδιζε ξυπόλυτο και τα πόδια του είχαν μελανιάσει από το κρύο. Μέσα στην τσέπη της κουρελιασμένης ποδιά της, είχε ένα σωρό κουτιά σπέρτα. Στο χέρι της κρατούσε κι άλλα κουτιά γεμάτα, γιατί αυτή τη δουλειά έκανε: πουλούσε κουτιά με σπέρτα στους δρόμους» (σελίδα 1).

«Όμως, εκείνη την ημέρα δεν είχε πουλήσει ούτε ένα κουτί, γιατί οι άνθρωποι έτρεχαν να προφυλαχτούν από το κρύο κι από το χιόνι και κανείς, δεν στεκόταν για ν' αγοράσει σπέρτα. Δεν είχε πουλήσει ούτε ένα κουτί και δεν είχε ούτε μια δεκάρα στην τσέπη της. Το κοριτσάκι πεινούσε και κρύωνε κι ήταν αδύνατο, κι έτρεμε ολόκληρο» (σελίδα 2).

«Το κοριτσάκι πάγωνε όλο και πιο πολύ, αλλά δεν τολμούσε να γυρίσει σπίτι της : θα πήγαινε πίσω τα κουτιά με τα σπέρτα, κι ούτε μια δεκάρα. Ο πατέρας της θα την μάλωνε κι άλλωστε, μήπως και μέσα στο σπίτι της δεν έκανε τόσο κρύο ;» (σελίδα 2).

Πολλές φορές ακόμη και στα παραμύθια που απευθύνονται κυρίως σε μικρά παιδιά συναντάμε το εγκληματικό στοιχείο. Σε αυτό το παραμύθι γίνεται αισθητή η παιδική κακοποίηση στην οποία περιλαμβάνεται και η παιδική εργασία τα οποία αποτελούν το κεντρικό ζήτημα γύρω από την πλοκή της ιστορίας. Το κοριτσάκι παραμονή Πρωτοχρονιάς βρίσκεται στο δρόμο για να πουλήσει σπέρτα και ενώ κρυώνει δεν μπορεί να γυρίσει σπίτι, εξαιτίας του φόβου που βιώνει λόγω της κακοποίησης που υφίσταται από τους γονείς της και συγκεκριμένα από τον πατριό.

Το ορφανό και απροστάτευτο παιδί προσπαθεί να ανταπεξέλθει στα βάσανα της ζωής της και προσπαθεί να επιβιώσει. Είναι ένα θύμα της οικογένειάς της, που βιώνει ταυτόχρονα την κοινωνική αδιαφορία. Στο δρόμο όπου βρίσκεται κανείς δεν νοιάζεται να τη φροντίσει, να ενδιαφερθεί για αυτή ή να την μαζέψει στο σπίτι του. Στο τέλος του παραμυθιού το παιδί πεθαίνει. Ο θάνατος λειτουργεί ως λύτρωση από

τα βάσανα, και από την άθλια και μίζερη ζωή, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται ως η μόνη λύση στο συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα.

Το στενάχωρο όμως είναι ότι επίσης διαχρονική είναι και η παιδική κακοποίηση. Έχει πληθώρα συνεπειών στην παιδική ψυχή και στην εξέλιξη του παιδιού στην μετέπειτα ζωή του. Στο συγκεκριμένο παραμύθι το κοριτσάκι δέχεται την σωματική βία, την λεκτική αλλά και τη συναισθηματική. Η παιδική εργασία είναι ένα γεγονός που θα στοιχίσει ιδιαίτερα στο παιδί. Άκαρδη, επίσης, είναι η παραμέληση και η αδιαφορία τόσο της οικογένειας όσο και των πολιτών που έχουν άμεση επαφή με το κοριτσάκι.

Όσον αφορά την ψυχολογική κακοποίηση περιλαμβάνει πράξεις, χειρονομίες, την απομόνωση, τιμωρίες του παιδιού και την εκμετάλλευση. Γεγονότα που θα μείνουν χαραγμένα στην παιδική ψυχή του κοριτσιού και θα τα ακολουθούν για πάντα. Από την άλλη η σωματική κακοποίηση έγκειται στην περίπτωση που εάν το κοριτσάκι δεν πουλήσει σπέρτα θα υπάρξει βία όταν επιστρέψει στο σπίτι.

Εν κατακλείδι ,αυτό που συμπεραίνει κανείς μελετώντας κάποιο από τα παραμύθια, είναι ότι εύκολα μπορεί να εντοπίσει το εγκληματικό στοιχείο. Σε κάθε παραμύθι κάτι διαφορετικό, ίσως σε ένα παραμύθι να συναντήσει παραπάνω από ένα εγκληματικά στοιχεία όπως στην προκειμένη περίπτωση στο «*κοριτσάκι με τα σπέρτα*». Οι προβληματισμοί που δημιουργεί το παραμύθι είναι έντονοι και ευαισθητοποιούν τον αναγνώστη για γεγονότα της καθημερινότητας του.

Η παιδική κακοποίηση σε συνδυασμό με την παιδική εργασία αποτελούν ένα στοιχείο που εμφανίζεται κυρίως συνδεδεμένο με τη φτώχεια, ενώ όλα αυτά έχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μία από τις πιο εμφανείς μορφές κακοποίησης που φαίνεται πως υφίσταται το κοριτσάκι είναι η παραμέληση.

Η παραμέληση χαρακτηρίζεται από έλλειψη διατροφής, ιατρικής φροντίδας, ένδυσης, στέγασης, σχολικής φοίτησης ή παρακολούθησης και προσοχής του παιδιού. Η παραμέληση αφορά την έλλειψη ή την ανεπάρκεια των παραπάνω στοιχείων σε τέτοιο βαθμό ώστε να παραβλέπεται ή να τίθεται σε σοβαρό κίνδυνο η υγεία και η ανάπτυξη του παιδιού. Ένα παιδί θεωρείται παραμελημένο όταν έχει

εγκαταλειφθεί ή όταν έχει αφεθεί χωρίς φροντίδα για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Η παιδική παραμέληση περιλαμβάνει διάφορους τύπους όπως σωματική, εκπαιδευτική, συναισθηματική ή ιατρική παραμέληση.

Τα παραμελημένα παιδιά νιώθουν μια διαρκή πείνα και κόπωση, συνήθως δεν έχουν καμία επιτήρηση στο σπίτι, παρουσιάζουν κακή σωματική υγιεινή και κατάσταση ένδυσης, η φροντίδα τους είναι ανεπαρκής, εμφανίζουν χρόνια προβλήματα υγείας, καθώς και προβλήματα στο σχολείο, έλλειψη κοινωνικών σχέσεων, αντικοινωνική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοκαταστροφικές τάσεις.

Το παραμύθι αυτό στοχεύει στο να συγκινήσει ή να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη, τον κάθε άνθρωπο ξεχωριστά αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, που είναι υπεύθυνη για την κοινωνική ανισότητα και την αδικία που επικρατεί στο κόσμο. Αν υπήρχε ένα άρτια σχεδιασμένο και εφαρμοσμένο κοινωνικό κράτος το κοριτσάκι, όπως και το κάθε άτομο που ανήκει σε μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα, δεν θα έφτανε στο θάνατο ή ακόμη και στην καθημερινή εξαθλίωση.

Στόχος του κοινωνικού κράτους είναι η ύπαρξη κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης, χωρίς αυτό να σημαίνει πως θα φτάσουμε ποτέ στην εξάλειψη των ανισοτήτων. Το κοριτσάκι με τα σπέρτα είναι ένα παραμύθι πολύ σύγχρονο, καθώς αναδύει κοινωνικά ζητήματα, τα οποία σήμερα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η φτώχεια είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα της σύγχρονης Ελλάδας της οικονομικής κρίσης, καθώς πολλά παιδιά στερούνται βασικά αγαθά για την ανάπτυξή τους, ενώ το κράτος δεν κάνει κάτι για αυτό.

Ένα ακόμη είδος κακοποίησης που υφίσταται είναι η σωματική κακοποίηση, καθώς αναφέρεται ότι αν επιστρέψει στο σπίτι χωρίς να πουλήσει τα σπέρτα θα υπάρξουν ξυλοδαρμοί από τον πατριό της. Η σωματική κακοποίηση περιλαμβάνει τραυματισμούς ή κακώσεις του παιδιού, ενώ παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις ως προς τη σοβαρότητα αλλά και ως προς την ηλικία του παιδιού.

Οι κακώσεις μπορεί να είναι μία ή περισσότερες και η κακοποίηση να γίνεται συχνά ή σε τακτά χρονικά διαστήματα. Οι κακώσεις γίνονται συνήθως στο κεφάλι, τα άκρα και σε άλλα ακάλυπτα μέρη του παιδιού. Πρόκειται για κακώσεις που δεν

γίνονται τυχαία στο παιδί, αλλά προκαλούνται από κάποιο άτομο, συνήθως από άτομο που έχει αναλάβει τη φροντίδα του παιδιού. Οι κακώσεις περιλαμβάνουν εκδορές, μώλωπες, εγκαύματα, κατάγματα, ενώ μπορεί να φτάσουν μέχρι σοβαρότερες καταστάσεις όπως αιματώματα ακόμη και πρόκληση θανάτου.

Ένα ακόμη είδος κακοποίησης του κοριτσιού είναι η ψυχολογική κακοποίηση που περιλαμβάνει ένα σύνολο πράξεων και συμπεριφορών που στοχεύουν στον ψυχισμό του παιδιού, με βασικά στοιχεία την απόρριψη, την απομόνωση, την εκμετάλλευση, την υποτίμηση, τη συναισθηματική κατάπτωση και άλλες κοινωνικά αποκλίνουσες πράξεις. Η ψυχολογική κακοποίηση του παιδιού περιλαμβάνει συνήθως τη συνεχή υποτίμηση ή απόρριψη του παιδιού, ή τον χαρακτηρισμό ή αντιμετώπιση του παιδιού ως αποδιοπομπαίου τράγου από τα άτομα που το φροντίζουν. Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει υβριστική συμπεριφορά ή ψυχολογική τρομοκρατία, εγκλεισμό ή συνεχείς τιμωρίες του παιδιού που μπορεί να έχουν ολέθριες επιπτώσεις στη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού.

Ολιβερ Τουίστ (Oliver Twist)

Ένα από τα πιο γνωστά κι αγαπημένα έργα του Τσαρλς Ντίκενς είναι ο «*Ολιβερ Τουίστ*». Το έργο εκδόθηκε το 1838 και είναι το πρώτο μυθιστόρημα που γράφτηκε στην αγγλική γλώσσα έχοντας ως πρωταγωνιστή ένα παιδί. Ο Ντίκενς δήλωσε ότι: «*με τις περιπέτειες και τη δυστυχισμένη ζωή του μικρού Όλιβερ, θέλησα ν' αποδείξω ότι το πνεύμα του καλού καταφέρνει πάντα να υπερνικά κάθε αντίξοη περίσταση και τελικά να θριαμβεύει*».

Ο Όλιβερ Τουίστ είναι ένα απροστάτευτο ορφανό, που γνώρισε την πείνα και τα μαρτύρια στο άσυλο, στο οποίο γεννήθηκε. Από κει κατορθώνει να φύγει σε ηλικία 9 ετών και να πάει στο Λονδίνο. Εκεί πέφτει στα χέρια ενός κακού Εβραίου, που προσπαθεί να του μάθει να κλέβει. Καταφέρνει όμως να ξεφύγει και με τη βοήθεια καλών ανθρώπων που νοιάζονται γι αυτόν ξεσκεπάζει τους κακούς, ανακαλύπτει ποιος είναι και γίνεται κληρονόμος μιας μεγάλης περιουσίας. Έτσι, έπειτα από πολλές περιπέτειες, ο Θεός δίνει τέλος στα βάσανά του. Βρίσκει μια οικογένεια που τον υιοθετεί και γνωρίζει ευτυχισμένες ημέρες.

Το κοινωνικό πλαίσιο του μυθιστορήματος είναι μια Βρετανία στην οποία υπήρχαν πάμπλουτοι αλλά και υπερβολικά φτωχοί. Η απόκτηση χρημάτων ήταν ο κυρίαρχος σκοπός, έτσι πίσω ακριβώς από την υψηλή κοινωνία βρισκόταν ο κόσμος των πλούσιων επιχειρηματιών. Οι φτωχοί των επαρχιών ζούσαν κάπως καλύτερα από τους φτωχούς της πόλης.

Πάντως, τα παιδιά τους ήταν υποχρεωμένα να δουλεύουν από μικρά για να μην πεθάνουν αυτά και οι οικογένειές τους από την πείνα. Αλλά όσο σκληρά κι αν εργάζονταν κέρδιζαν πολύ λίγα και οι περισσότεροι εργάτες που δούλευαν σε φάρμες κυνηγούσαν λαθραία για να χορτάσουν την πείνα τους, παρά τους αυστηρούς νόμους και τις σκληρές παγίδες που στήνονταν για τους λαθροκυνηγούς. Φυσικά, υπήρχαν και εδώ εξαιρέσεις, αλλά πάντως σε ολόκληρη τη χώρα οι κτηματίες και οι φεουδάρχες, που κυβερνούσαν τα χωριά, μεταχειριζόντουσαν τους εργάτες τους με άθλιο τρόπο.

Υπήρχαν βέβαια και καλόκαρδοι άνθρωποι, όμως γενικά οι κτηματίες, οι νοικοκυραίοι, ακόμα και οι κληρικοί και όλοι οι άλλοι που είχαν οικονομική άνεση, φαίνεται πως έδιναν περισσότερη αξία στις ενασχολήσεις τους παρά στις ανθρώπινες ζωές. Πολλοί μεγάλοι μεταρρυθμιστές εμφανίστηκαν σ' όλη τη χώρα, αλλά η φωνή εκείνων που είχαν χρήματα κι εξουσία ήταν δυνατότερη. Επέμεναν πως ήταν ανάγκη να εργάζονται και τα παιδιά, γιατί χωρίς αυτά η χώρα θα καταστρεφόταν καθώς τα πρώτα χρόνια που φάνηκαν οι μηχανές και υπήρχε μεγάλος συναγωνισμός με το εξωτερικό, έπρεπε τα ημερομίσθια να κρατηθούν σε χαμηλό επίπεδο. Με τα μάτια της σημερινής εποχής βλέπουμε ότι η φτώχεια των μαζών σ' ένα φόντο αυξανόμενης ευημερίας ήταν το πιο συνταρακτικό χαρακτηριστικό της πλειονότητας του 19ου αιώνα.

«Όλιβερ Τούιστ», «Η Αγγλία του Ντίκενς», Κλασσικά Εικονογραφημένα, Νο 1004, Εκδόσεις Ατλαντίς

«Κοντά μου θα μπορέσει να μάθει την τέχνη του καπνοκαθαριστή, ισχυρίστηκε ο κύριος Γκάμφιλντ, μιλώντας έπειτα από λίγο με τον κύριο Λίμπκινς.» "-Μα αυτή είναι παλιοδουλειά", είπε ο πρόεδρος σουφρώνοντας τα χείλη του. "Πολλά παιδιά δεν αντέχουν την σκόνη και την στάχτη και πνίγονται» (Κεφάλαιο 2, σελίδα 17).

«Ὡστε δε θα μου δώσετε το παιδί; "ρώτησε έκπληκτος ο κατάμαυρος από τις μουτζούρες καπνοδοχοκαθαριστής. "Θα το πάρεις , μόνο που η αμοιβή σου θα μειωθεί στις τρεις λίρες. Άλλωστε, δε θα σου χρειαστούν και περισσότερα για να τον ταΐξεις". "Κι αν δεις πως παραφέρεται, ρίξε του και κανένα χέρι ξύλο"» (Κεφάλαιο 2, σελίδα 18). (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

"Χρειάζομαι ένα νεαρό για να με βοηθά στη δουλειά μου", είπε ο κύριος Σόουερμπέρι στον επίτροπο. "Με πέντε λίρες είναι δικός σου" (σελίδα 20). (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Όταν τελείωσαν τη δουλειά τους ρώτησαν τον Όλιβερ αν του άρεσε η δουλειά του νεκροθάφτη. «όχι!», απάντησε το παιδί με αναπάντεχο θάρρος. «Δεν πειράζει», απάντησε ατάραχος ο κύριος Σόουερμπέρι. «Θα το συνηθίσεις!». Η ζωή του Όλιβερ ήταν πολύ δύσκολη. Όλοι τον έβριζαν και τον κακομεταχειρίζονταν, αλλά περισσότερο από όλους ο Νώε» (Κεφάλαιο 2, σελίδα 24). (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

« Τι μου φέρατε λοιπόν σήμερα, καλά μου παιδιά ; ρώτησε ο Φάγκιν τα αγόρια τρίβοντας τα χέρια του. «Τέσσερα μεταξωτά μαντίλια», απάντησε ο Μπέιτς. Α, βλέπω πως δουλέψατε σκληρά! Θα ήθελες κι εσύ να κάνεις μια τόσο ωραία δουλειά; ρώτησε τον Όλιβερ κοιτάζοντας τον εξεταστικά.«Ναι, κύριε, αν μου μάθετε πώς», απάντησε με κάποιο δισταγμό ο Όλιβερ. «Μην ανησυχείς καθόλου!» απάντησαν γελώντας τα υπόλοιπα παιδιά. Θα σου τα μάθουμε όλα!» (Κεφάλαιο 3, σελίδα 34). (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Τον έκανες κλέφτη όπως κι εμένα, που τόσα χρόνια σ' έχω κάνει πλούσιο, παλιάνθρωπε!» (Κεφάλαιο 5, σελίδα 54) (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Ο Όλιβερ είναι ο πιο κατάλληλος για αυτή τη δουλειά. Τον έχω εκπαιδεύσει αρκετά καλά και δεν θα μας δημιουργήσει κανένα πρόβλημα, απάντησε ο Φάγκιν ρίχνοντας μια χαιρέκακη ματιά στην Νάνσυ» (Κεφάλαιο 7, σελίδα 62). (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Για όνομα του θεού, αφήστε με να φύγω! τους ικέτεψε ο Όλιβερ απελπισμένος. «Δεν θα σας μαρτυρήσω ποτέ στην αστυνομία, το υπόσχομαι! Λυπηθείτε με! Μη με αναγκάσετε να κλέψω!» (Κεφάλαιο 7, σελίδα 68). (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Γιατί δεν κράτησες τον Όλιβερ εδώ να τον κάνεις κλέφτη, όπως και τ' άλλα αλητάκια που έχεις μαζέψει ;» (Κεφάλαιο 9, σελίδα 88) (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Τι να έκανα ; Τον έστειλα με τον Τζακ και τον Μπέιτς να μάθει να κλέβει μικροπράγματα απ' τους περαστικούς, αλλά και αυτό απέτυχε. Ο Όλιβερ κατέληξε στα χέρια της αστυνομίας. Έπειτα τον πήρε υπό την προστασία του ο κύριος που είχαν κλέψει οι άλλοι δύο πιτσιρίκοι» (Κεφάλαιο 9, σελίδα 88) (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Πως μπορεί αυτό το αγγελούδι να ανήκει σε σπείρα κακοποιών; Ίσως να μην γνώρισε ποτέ οικογένεια ή να μην είχε ποτέ σπίτι και στοργή και να κατέληξε στην κλεψιά για να μην πεθάνει από την πείνα» (Κεφάλαιο 11, σελίδα 98) (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Στην αρχή τον στείλατε να δουλέψει κοντά σ' ένα νεκροθάφτη και λίγο αργότερα το παιδί το έσκασε και πήγε Λονδίνο...» (Κεφάλαιο 13, σελίδα 120) (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

«Χθες ένας από τους καλύτερους μου πιτσιρικάδες έπεσε στα χέρια των αστυνομικών με μια ασημένια ταμπακιέρα στην τσέπη! Άξιζε όσο πενήντα ταμπακιέρες και ευχαρίστως εγώ θα πλήρωνα την αξία τους για να μου τον δώσουν. Θα έπρεπε να τον είχες γνωρίσει!» μουρμούρισε ο Φάγκιν» (Κεφάλαιο 18, σελίδα 171) (Τσαρλς Ντίκενς, 1838)

Ο Βάνκας του Άντον Τσέχωφ

Το διήγημα «Ο Βάνκας» ανήκει στη συλλογή των διηγημάτων που εξέδωσε ο Άντον Τσεχωφ το 1886 με τον τίτλο «Ποικίλα διηγήματα». Αν και έργο νεότητας του συγγραφέα, το διήγημα έχει όλες τις αρετές του δημιουργού του: απλότητα, ρεαλισμό, βαθιά γνώση της ανθρώπινης ψυχής και της ανθρώπινης τραγικότητας. Γι' αυτό και δίκαια θεωρείται ως ένα από τα διασημότερα κείμενα του Τσέχωφ. Αναφέρεται στα βάσανα που περνά στη Μόσχα ένας μικρός βιοπαλαιστής, ο Βάνκας, και στον πόθο του να γυρίσει στην ξεγνοιασιά της υπαίθρου, όλα εκφρασμένα μέσα σ' ένα απελπισμένο γράμμα στον παππού του στο χωριό.

Ο Βάνκας είναι ένα παιδί ορφανό που από την ηλικία των εννέα ετών, αναγκάστηκε να εργαστεί, καθώς οι συνθήκες της ζωής τον ανάγκασαν να αποχωριστεί άθελά του τον παππού του και να πάει να εργαστεί ως τσαγκάρης στην πρωτεύουσα. Εκεί, οι άνθρωποι τον κακομεταχειρίζονται ενώ παράλληλα και το φαγητό που του προσφέρουν είναι λιγοστό. Αισθάνεται πολύ απογοητευμένος από την απανθρωπιά των ανθρώπων, απελπισμένος, ενώ βρίσκεται σε απόγνωση και σκέφτεται πως θα πεθάνει. Γι' αυτό και απευθύνεται στον μοναδικό δικό του άνθρωπο που του έχει απομείνει, τον παππού του και τον παρακαλεί να έρθει να τον σώσει.

Η ζωή στη Μόσχα για το Βάνκα μοιάζει με έναν εφιάλτη. Είναι αναγκασμένος να εργάζεται σε ένα δύσκολο και ιδιαίτερα εχθρικό περιβάλλον. Ακόμη και μετά την εργασία του στο τσαγκαράδικο, αναγκάζεται να κάνει και οικιακές εργασίες, όπως το να φυλά το μωρό του αφεντικού κατά τη διάρκεια της νύχτας. Επίσης, το αφεντικό του φέρεται άσχημα και τον χτυπάει συχνά. Το συναίσθημα του φόβου κυριαρχεί, ενώ από την άλλη πλευρά και το φαγητό που του προσφέρουν μόλις που φτάνει για να επιβιώσει.

Το παιχνίδι, η οικογενειακή ζεστασιά και η χαρά είναι έννοιες άγνωστες σε αυτή τη δύσκολη, απάνθρωπη ζωή στη Μόσχα. Σε αντίθεση με τη ζωή στη Μόσχα, η ζωή στο χωριό ήταν γεμάτη ευτυχισμένες στιγμές και όμορφες αναμνήσεις, αν και εκεί ανήκε σε υπηρετικό προσωπικό, ως γιος της καμαριέρας της κυρίας του σπιτιού. Στο χωριό, βέβαια, δεν εργαζόταν εκείνος, αλλά βοηθούσε τον παππού του στις δικές του εργασίες, οι οποίες ήταν κουραστικές, αλλά ήταν σαφώς περισσότερο ευχάριστες.

Τέλος, κανείς δεν του συμπεριφερόταν άσχημα και κανείς δεν προσπαθούσε να τον εξαπατήσει ή να τον εκμεταλλευτεί, αντιθέτως, όλοι του συμπεριφέρονταν με καλοσύνη. Γενικότερα, ο Βάνκας στο χωριό του ήταν χαρούμενος, κοντά στους δικούς του ανθρώπους και απολάμβανε την ανεμελιά και το παιχνίδι.

Αποσπάσματα του βιβλίου στα οποία γίνεται φανερή η παιδική εργασία (Τσέχωφ, 2000) :

- i. *«Ο Βάνκας αναστέναζε, βούτηξε την πένα στο καλαμάρι και εξακολούθησε το γράμμα του: Σου γράφω τα βάσανα μου, παππού. Χθες το αφεντικό με άρπαξε από τα μαλλιά, με τράβηξε στην αυλή και με ρήμαξε στο ξύλο γιατί εκεί που κουνούσα το μωρό με πήρε ο ύπνος. Την άλλη βδομάδα πάλι η κυρά μου είπε να καθαρίσω μια ρέγγα και 'γω άρχισα από την ουρά. Και τότε μου άρπαξε τη ρέγγα και την έτριβε στα μούτρα μου. Και οι καρφάδες του μαγαζιού όλοι με βασανίζουν. Με στέλνουν στην ταβέρνα να πάρω βότκα και με βάνουν να κλέβω το τουρσί του αφεντικού και κείνος με κοπανάει με ότι κρατάει στα χέρια του. Όσο για φαΐ, άσ' τα! Το πρωί ξεροκόμματο, το μεσημέρι κουρκούτι, το βράδυ πάλι ξεροκόμματο. Ούτε τσάι, ούτε λαχανόσουπα, όλα τα περιδρομιάζουν τα αφεντικά» (Τσέχωφ, 2000).*
- i. *«Με βάζουν και κοιμάμαι μπροστά στην πόρτα και όταν κλαίει το μωρό, εγώ δεν κλείνωμάτι, γιατί πρέπει να κουνάω την κούνια. Αγαπημένε μου παππού, για όνομα του Θεού, κάνε μου μια χάρη: πάρε με από δω, πάρε με στο σπίτι, στο χωριό, δεν αντέχω άλλο... Τα πόδια θα σου φιλήσω, όλη μου τη ζωή θα παρακαλώ το Θεό για σένα, πάρε με από δω, γιατί θα πεθάνω...» (Τσέχωφ, 2000)*
- ii. *«Έλα γρήγορα, αγαπημένε μου παππού, για όνομα τον Θεού. Σε παρακαλώ, πάρε με από δω! Λυπήσου με το δύστυχο ορφανό, γιατί όλοι με δέρνουν και πεινάω πολύ. Και έχω τόση στενοχώρια που δεν ξέρω πώς να σου την πω. Όλο κλαίω, παππού. Και μια μέρα το αφεντικό μου 'δωσε μια στο κεφάλι με το καλαπόδι, τόσο δυνατά που έπεσα κάτω και έλεγα πως δε θα σηκωθώ. Δεν είναι ζωή αυτή, χειρότερη και από του σκύλου...» (Τσέχωφ, 2000)*

5.1.1. Λογοτεχνικά Κείμενα του 20ου Αιώνα

Εισαγωγή

Η παιδική εργασία , όπως εξηγεί σχετική έκθεση της UNICEF (1997), είναι ένα τεράστιο πρόβλημα που αφορά όλο τον κόσμο, κι όχι μονάχα τις αναπτυσσόμενες χώρες. Τα περισσότερα παιδιά εργάζονται σε φυτείες, αγροκτήματα ή σπίτια, πολύ μακριά από τους επιθεωρητές εργασίας και τις έρευνες των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Η λύση για να προστατευτούν τα ανήλικα παιδιά μακριά από τις δουλείες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως επικίνδυνες, είναι η εκπαίδευση. Σήμερα, τον 20ο αιώνα ο αριθμός των παιδιών που δεν πηγαίνουν σχολείο ξεπερνά τα 400 εκατομμύρια στις αναπτυσσόμενες χώρες. Πολλά από αυτά τα παιδιά προσπαθούν να εξισορροπήσουν τις απαιτήσεις του σχολείου και της δουλείας, και πιο συγκεκριμένα τα κορίτσια.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι «η Σοφία». Το κοριτσάκι απ' το νησί που μπήκε στο σπίτι της οικογένειας Πολυχρονιάδη για να δουλέψει, ήταν ένα παιδί χαρισματικό. Δεν ήταν αυτό μονάχα που έκανε τα πράγματα να πάρουν μια τροπή διαφορετική από τη συνηθισμένη ή «ευθύνονταν» λίγο και τα μέλη της οικογένειας, κυρίως ο Γιάννης ο πατέρας και η Αγγελική, η μητέρα, τα τρία κορίτσια τους, ακόμη και το καινούργιο μωρό, που δεν μπόρεσαν να δουν σ' ένα επτάχρονο κοριτσάκι το «δουλάκι»... (Σαρή, 1999)

Σοφία, Ζωρζ Σαρή

Αναλυτικότερα, στη συνέχεια είναι κάποιες σκηνές από το βιβλίο που γίνεται αντιληπτό το φαινόμενο της παιδικής εργασίας και της κακομεταχείρισης των ανηλίκων.

Στο πρώτο κεφάλαιο στη σελίδα δώδεκα και δεκατρία αναφέρεται πως η Αγγελική, η κυρία του σπιτιού, συμβουλευτήκε από τη γειτόνισσα της, τη Μυρσίνη να πάρει ένα δουλάκι. Το δουλάκι που βοηθούσε τη Μυρσίνη στις δουλειές ήταν δώδεκα χρονών *«Καθάριζε τις πατάτες ,τα φασολάκια , καθάριζε τις μπάμιες, σκούπιζε, σφουγγάριζε, κουβαλούσε τα ψώνια, συγύριζε με την κυρά της και λαμποκοπούσε το σπίτι. 'Κοίτα γύρω σου, όλες στη γειτονιά έχουν δουλάκια. Τα παίρνεις από μικρά και τα μαθαίνεις. Τους εξασφαλίζεις στέγη, τροφή, ντύσιμο. Τώρα που έστρωσε η δικιά μου της δίνω και μηνιάτικο 100 δραχμές. Της άνοιξα λογαριασμό στο Ταμιευτήριο. Της αγόρασα κι ένα σεντούκι να στοιβάζει σιγά σιγά τα προικιά της. Το 'ταξα στη μάνα της να την παντρέψω με ένα καλό παιδί... Καημένη μου Αγγελική, ψυχικό θα κάνεις, πάρε κανένα ορφανό, και θα σου βγει σε καλό....»*. (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Σάλος λοιπόν στην γειτονιά, στη γειτονιά που ήταν γεμάτη δουλάκια από εφτά χρονών έως δώδεκα και δούλες από δώδεκα έως να παντρευτούν ή να μείνουν ανύπαντρες στο σπίτι των αφεντικών. Έτσι ήταν εκείνα τα χρόνια, του '36...» (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«'Τα κορίτσια λοιπόν που έρχονταν στην Αθήνα για να βρουν ένα κομμάτι ψωμί ,που έμπαιναν στα ξένα σπίτια τα έλεγαν δουλάκια. Δουλάκια όταν ήταν κούτσικα, ας πούμε έως δώδεκα χρονών, δούλες αν ήταν πιο μεγάλα» (Κεφάλαιο 11, σελίδα 51) (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Η γειτονιά της Ιπποκράτους κοντά στη λεωφόρο Αλεξάνδρας βούιζε από δουλικά - δούλα συν δουλάκι ίσον δουλικά. Τα δουλικά είχαν έξοδο. Όταν ήταν δουλάκια μια φορά κάθε δεκαπέντε, όταν ήταν δούλες μια φορά την εβδομάδα. Κυριακή, μετά τα πιάτα του μεσημεριού, ο δείκτης της κυράς τεντωμένος και απειλητικός : Στις 9 ακριβώς να είσαι πίσω, 5 λεπτά ν' αργήσεις, κακομοίρα μου, σε τσάκισα...» (Κεφάλαιο 11, σελίδα 52). (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Έστρωσαν τραπέζι κι έβαλαν ένα πιάτο παραπάνω για τη Σοφία. Έτυχε, εκείνη τη στιγμή, να βρίσκεται στο σπίτι η όμορφη Μυρσίνη. Μάλωσε την Αγγελική:

- *Αν την πρώτη μέρα τρώει μαζί σας, πώς θα συνηθίσει αργότερα να τρώει στην κουζίνα;»*
- *«Τι θες να πεις, να βάλω το μωρό να φάει μόνο του στην κουζίνα;»*

- «Ποιο μωρό; Κοντεύει τα επτά... Αν δεν το στρώσεις από τώρα...»

Το ρήμα στρώνω δεν άρεσε στην Αγγελική. Από την πρώτη στιγμή κλότσησε τη λέξη... Τι πάει να πει στρώνω; Στρώνω χαλί να το πατήσω; Το παιδάκι θα 'τρωγε μαζί τους Λοιπόν, Αγγελικούλα μου, στον μπακάλη ήταν μια δούλα, η Κατινιώ, εκείνης της στραβομούτσουνης που βρίστηκε με τον παλιατζή, θα' ναι σαν την Κρινιώ μας... χα χα, λες και το αλεύρι είναι μαύρο, κι έτρεμε, καλέ, ολόκληρη. Τι τρέμεις; τη ρώτησα. Άργησα, μου κάνει... Και; τη ρωτάω εγώ. Θα με δείρει... Ποιός καλέ να σε δείρει; Η κυρά μου. Και γιατί να σε δείρει; Έχασα μια δεκάρα» (Κεφάλαιο 11, σελίδα 55). (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Η Σοφία το 'χε πάρει απόφαση, κι ας έτρεμε το φυλλοκάρδι της μπας και τη διώξουν. Όταν οι λυγμοί της κόπασαν, όταν ξαναβρήκε τη φωνή της, τους τα είπε όλα : - Εγώ... εγώ δε θέλω να κοιμάμαι στην αποθήκη... φοβάμαι τη νύχτα... θέλω να κοιμάμαι με το Μαράκι εγώ... εγώ να ξέρετε, θα πάω στη μάνα μου ... στο σπίτι....» (Κεφάλαιο 12, σελίδα 58). (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Η Μυρσίνη έβλεπε από το μπαλκόνι τη Σοφία να σκουπίζει την αυλή, από το παράθυρο που κοιτούσε στο δρόμο την παρακολουθούσε να πηγαίνει για ψώνια και να γυρίζει φορτωμένη, προχτές την είδε καθισμένη στο σκαλοπάτι να κρατάει το μωρό αγκαλιά και να του τραγουδάει και σκέφτηκε οι ορμήνιες μου δεν πήγαν χαμένες. Το δουλάκι στρώνει».

«Απ' ότι βλέπω, Αγγελική μου, το δουλάκι σου το έστρωσες...»

«-Σ' τα 'λεγα εγώ, ένα δουλάκι είναι απαραίτητο, σου λύνει τα χέρια, τη βλέπω να κρατάει το μωρό...» (Κεφάλαιο 13, σελίδα 60-61) (Ζωρζ Σαρή, 1998)

« Τα δουλάκια ώσπου να φτάσουν στο σπίτι της κυράς τους έτρωγαν το κομμάτι δίχως καν να το μασήσουν, το κατάπιναν. Την πείνα τους ... αφεντικών» (Κεφάλαιο 14, σελίδα 63). (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Η Σοφία ... στο φούρνο....» (σελίδα 65)

Η Σοφία είπε στην Καλλιόπη βγαίνοντας από τον φούρνο :

- Θεε να καθίσουμε στο πεζούλι ; Θα σου δώσω το κομμάτι μου.

- Και τι θα πουν τ' αφεντικά σου ; Γέλασε η Σοφία.

- Εγώ δεν έχω αφεντικά ...
- Δηλαδή τη ρώτησε, δεν είσαι δουλάκι ;
- ...Όχι δεν είμαι δουλάκι.
- Εγώ είμαι δουλάκι στους Πετρίδηδες. Με πήραν πριν από χρόνια. Τώρα είμαι εννιά χρονώ, πάω στα δέκα....
- Θα με δείρει η κυρά.
- Τρωσ και ζύλο;
- Εμ βέβαια...
- Εγώ θα έφρευγα είπε η Σοφία.
- Να πάω που ; απάντησε η Καλλιόπη» (σελίδα 64 - 65) (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Η Πόπη ήταν δυστυχισμένη... Την έπιανε το παράπονο για την αδικία, κι αντί να τα έβαζε με την κυρά της, που της απαγορεύει να κατέβει, τα έβαζε με τα παιδιά, με την ελευθερία τους να τρέχουν πάνω κάτω, να φωνάζουν, να γελάνε...». (Κεφάλαιο 20, σελίδα 83-84) (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Ήταν ένας θησαυρός. Το έλεγε και το ξαναέλεγε η κυρά της...»

«Σαν παιδί μου σ' έχω. Ψευτιές με φούντες. Η Λούση παίζει με τις φίλες της, όποτε θέλει κατεβαίνει στην αυλή»

«- Ε, λοιπόν, αποφάσισε η Πόπη, θα της το πω, όταν γυρίσει, πως θέλω να παίζω μαζί σας μια φορά την εβδομάδα, να έχω και εγώ μια έξοδο όπως οι άλλες δούλες. Κι αν της αρέσει, αν δεν της αρέσει, ανοίγω την πόρτα και πέταξε το πουλί» (Κεφάλαιο 22, σελίδα 96-97) (Ζωρζ Σαρή, 1998)

«Ικμπάλ, ένα παιδί ενάντια στην παιδική εργασία»

Ντ' Αντάμο Φραντσέσκο

Ακόμα ένα λογοτεχνικό κείμενο που αφορά το φαινόμενο της παιδικής εργασίας είναι ο «Ικμπάλ, ένα παιδί ενάντια στην παιδική εργασία». Το βιβλίο αυτό εξιστορεί την παραδειγματική ζωή του Ικμπάλ δίχως να ξεφεύγει από την αλήθεια των γεγονότων. Ο Ικμπάλ πουλήθηκε στον απάνθρωπο Χουσεΐν Χαν για τρία χρόνια, με σκοπό να ξεπληρώσει ένα χρέος.

Πιο συγκεκριμένα, «η αληθινή ιστορία του Ικμπάλ, του δωδεκάχρονου αγοριού από το Πακιστάν έγινε για όλο τον κόσμο το σύμβολο του αγώνα κατά της εκμετάλλευσης της παιδικής εργασίας. Η οικογένειά του τον παραχώρησε σε αντάλλαγμα ενός δανείου μόλις δεκαέξι δολαρίων. Υποχρεωμένος να δουλεύει σε ένα εργαστήριο χαλιών από το πρωί μέχρι το βράδυ, αλυσοδεμένος στο τελάρο που ύφαινε, κάτω από απάνθρωπες συνθήκες, όπως και χιλιάδες άλλα παιδιά στις πιο φτωχές χώρες του κόσμου, ο Ικμπάλ θα βρει τη δύναμη να επαναστατήσει, να καταγγείλει τη «*Μαφία των χαλιών*», να οδηγήσει στη σύλληψη του αφεντικού του, συμβάλλοντας στην απελευθέρωση εκατοντάδων άλλων παιδιών-σκλάβων».

Παρακάτω, είναι κάποιες σκηνές από το βιβλίο που γίνεται αντιληπτή η παιδική εργασία και η κακομεταχείριση των ανηλίκων :

«Ήμασταν όλοι φτωχοί και οι γονείς μας μας είχαν πουλήσει, με την ελπίδα να ξεπληρώσουν το χρέος που είχαν στον ιδιοκτήτη των χωραφιών ή σε κάποιον πλούσιο από την πόλη. Αυτό ήταν το χρέος που σημείωνε ο Χουσεΐν με την κιμωλία πάω στον πίνακα του καθενός μας». (Ντ' Αντάμο Φραντσέσκο, 2005)

«Ο Ικμπάλ ήταν ζύπνιος. Ακούγαμε την αλυσίδα του να κουδουνίζει στο σκοτάδι». (Ντ' Αντάμο Φραντσέσκο, 2005)

«- Και ο δικός μου πατέρας είχε χρέος, ψιθύρισα στο σκοτάδι, όταν έσπασε το φράγμα και χάθηκε όλη η σοδειά ...

- Ο πατέρας μου, συνέχισε ο Ικμπάλ, είπε πως θα μπορούσε να στείλει μια από τις αδερφές μου αλλά εγώ του είπα «Όχι, στείλε εμένα». Ο άνθρωπος των χαλιών ήρθε το επόμενο πρωί». (Ντ' Αντάμο Φραντσέσκο, 2005)

«Το χρέος δεν θα σβήσει ποτέ, είπε σιγά, όσο και αν είσαι καλός και γρήγορος».

«- Είσαι τρελός, φώναξε ο Σαλμάν, το λες από κακία, το λες για να μας φοβίσεις. Κάθε μέρα το αφεντικό σβήνει ένα σημάδι, και όταν τα σημάδια τελειώσουν, θα γυρίσουμε στα σπίτια μας. Και με τα τούβλα έτσι γινόταν, τι νομίζεις ; Έπρεπε να ψήσουμε χίλια τούβλα κάθε μέρα, και κάθε χίλια τούβλα παίρναμε εκατό ρουπίες. Δούλενε όλη η οικογένεια μου. Και οι αδερφές μου». (Ντ' Αντάμο Φραντσέσκο, 2005)

5.2. Κριτικός Γραμματισμός και Λογοτεχνία

Ο Κριτικός Γραμματισμός στην Παιδαγωγική είναι το σύνολο δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης, βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας προφορικών και γραπτών κειμένων αλλά και της ανάγνωσης, κατανόησης και ερμηνείας που στοχεύει στη δημιουργία υποκειμένων που θα είναι σε θέση να αμφισβητούν τα κυρίαρχα κοινωνικά δεδομένα , απόψεις και ιδεολογίες, να αναπτύσσουν δράσεις για την διεκδίκηση ισότιμων θέσεων μέσα στις κοινωνικές δομές και να τις μετασχηματίζουν (Ντίνας, 2013, Σημειώσεις από το μάθημα «Διδακτική της Μητρικής Γλώσσας», Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας).

Για τον Κριτικό Γραμματισμό ο λόγος είναι ένας κοινωνικά αποδεκτός συνδυασμός ανάμεσα σε 10 τρόπους που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, που σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, πιστεύουμε, αξιολογούμε και δρούμε. Οι τρόποι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να προσδώσουν σε κάποιον την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικά σημαντικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνουν ότι κάποιος διαδραματίζει έναν κοινωνικό ρόλο με σημασία (Gee, 1990).

Σύμφωνα με τον Bayham (1992), ο κριτικός γραμματισμός δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους αλλά τους θέτει σε αμφισβήτηση. Η έννοια της αμφισβήτησης είναι χρήσιμη για την κατανόηση της έννοιας της κριτικής η οποία ασφαλώς δεν ταυτίζεται με την καθημερινή χρήση των λέξεων. Ειδικότερα, ο κριτικός γραμματισμός εστιάζει το ενδιαφέρον στις σχέσεις μεταξύ γλώσσας, εξουσίας και κοινωνικής πρακτικής, ενθαρρύνοντας τους αναγνώστες να αναλύουν με κριτικό τρόπο τις κανονιστικές ιδεολογίες των κειμένων.

Η κριτική μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διερευνήσουν τα λογοτεχνικά κείμενα από διαφορετικές προοπτικές και εναλλακτικές αναγνωστικές θέσεις, να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους πεποιθήσεις, αξίες και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τις αναγνωστικές τους ανταποκρίσεις, αλλά και να δημιουργήσουν εναλλακτικά κείμενα (Παπαρούση, 2014, Κριτικές αναγνώσεις της λογοτεχνίας. Λογοτεχνική διδασκαλία και κριτικός γραμματισμός).

Ο κριτικός γραμματισμός ο οποίος, ως ενεργός προσέγγιση της ανάγνωσης και των κειμενικών πρακτικών που εμπεριέχει την ανάλυση και την κριτική των σχέσεων μεταξύ των κειμένων, της γλώσσας, της εξουσίας, των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών πρακτικών, μας ωθεί να θέτουμε δύσκολες και σκληρές ερωτήσεις· να διερευνούμε τα κείμενα σε βάθος, αλλά και πίσω και πέρα από αυτά· να προσπαθούμε να κατανοήσουμε με ποιον τρόπο τα κείμενα εγκαθιδρύουν και χρησιμοποιούν την εξουσία πάνω μας, πάνω στους άλλους, για λογαριασμό και προς όφελος ποιων· να εξετάζουμε και να θέτουμε σε αμφισβήτηση τόσο τις δικές μας πεποιθήσεις, στάσεις και αξίες όσο και αυτές των κειμένων· να συνειδητοποιούμε τους τρόπους με τους οποίους μας ‘τοποθετεί’ το κείμενο ως αναγνώστες, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους το προσωπικό μας κοινωνικό - πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, το φύλο κ.λπ. επηρεάζουν την πρόσληψη και νοηματοδότηση του κειμένου (Morgan, 1997, Luke, Freebody, 1997, Shor, 1999).

Επίσης, ο Freebody (2008) προσπαθώντας να υπερβεί τα στενά όρια των προσεγγίσεων έχει προτείνει τέσσερις παραδόσεις του κριτικού γραμματισμού: την παιδαγωγική, την ανθρωπολογική, τη γλωσσολογική και την κοινωνιολογική.

Ο γραμματισμός, παρόλο που το έργο του δεν είναι απαραίτητα κριτικό καθαυτό, μπορεί να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική. Οι θεσμοί και οι κοινωνικοί οργανισμοί διατηρούνται και αναπαράγονται μέσω της γλώσσας, η γλώσσα εισάγει τα ανθρώπινα υποκείμενα στις κοινωνικές θέσεις. Ο κριτικός γραμματισμός, καθώς δεν αποδέχεται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους, προϋποθέτει μια κριτική στάση από την πλευρά του αναγνώστη που δεν παίρνει τα πράγματα ως δεδομένα, αλλά τα θέτει υπό αμφισβήτηση.

Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, το έργο του κριτικού γραμματισμού μπορεί να είναι η ευκαιρία για την άσκηση ελέγχου επί της παραγωγής του κειμένου (οι διαστάσεις του προϊόντος και της διαδικασίας). Μπορεί, ωστόσο, να συμβάλει και στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών (Baynham, 2002: 12-13).

Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση για τη διαδικασία της ανάγνωσης και της κατασκευής νοήματος από την πλευρά του αναγνώστη, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για

να καταλάβουμε πώς διαφορετικές κοινότητες αναγνωστών κάθε φορά συνεργάζονται για την παραγωγή νοημάτων αλλά και για τη συν-οικοδόμηση κοινών στάσεων, πεποιθήσεων και αρχών για την ανάγνωση γενικότερα (Κωστούλη, 2005).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής η σχολική τάξη δεν εκλαμβάνεται πλέον ως κάτι δεδομένο, αλλά οικοδομείται σταδιακά σε κοινότητα γραμματισμού (literacy community), δηλαδή σε ένα σύνολο ατόμων που επικοινωνούν μεταξύ τους μέσα από συγκεκριμένα κείμενα, κειμενικές πρακτικές, επικοινωνιακές στρατηγικές, υιοθετώντας συγκεκριμένους τρόπους αλληλεπίδρασης και συμμετοχής σε κειμενικά γεγονότα. Οι πρακτικές αυτές και η ιστορική τους πλαισίωση συγκροτούν αυτό που στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα εκλαμβάνεται ως κριτική προσέγγιση στη γλώσσα αλλά και στη γνώση γενικότερα (Κωστούλη 2005).

Επομένως, η συνεργασία των ατόμων που συμμετέχουν σε μια αλληλεπίδραση οικοδομείται σταδιακά και μπορεί να αποδυναμώνεται ή να ενισχύεται κάθε στιγμή κατά τη διάρκεια μιας αλληλεπίδρασης (Κωστούλη 2001). Με άλλα λόγια οι συμμετέχοντες στη σχολική επικοινωνία, παιδιά και εκπαιδευτικοί, συν-οικοδομούν και δεν εφαρμόζουν απλά τις θέσεις ενός προγράμματος γραμματισμού.

Καθώς, η συν-οικοδόμηση των θέσεων αυτών δεν είναι ουδέτερη, αλλά απηχεί μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στη γλώσσα και τη γνώση γενικότερα, διαμορφώνονται στη σχολική τάξη ποικίλες (και όχι οι ίδιες) μορφές «κριτικής» στάσης απέναντι στη γλώσσα (Κωστούλη 2005).

Η παραπάνω πρόταση για τη διαδικασία κατάκτησης του κριτικού γραμματισμού στην τάξη επειδή θεωρεί ότι ο κυρίαρχος στη βιβλιογραφία όρος «*καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού*» ως ένας τελικός στόχος των γλωσσικών μαθημάτων έχει εξαιρετικά ασαφές περιεχόμενο, υποστηρίζει την αντικατάστασή του με τον όρο «*καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι στα κείμενα*» και εστιάζεται στη μελέτη των επικοινωνιακών πτυχών που συναρτώνται με τη διαδικασία αυτή (Κωστούλη 2005).

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό προτείνουμε τους ακόλουθους λόγους: ο παιδαγωγικός, ο γλωσσολογικός, ο κοινωνικοπολιτικός και ο εθνογραφικός. Η διάκριση αυτή έγινε με βάση τέσσερα κριτήρια:

(α) τη νοηματοδότηση που κάνει ο κάθε λόγος στην έννοια του γραμματισμού·

(β) τη θεώρηση της έννοιας της κριτικής ικανότητας·

(γ) τους προτεινόμενους τρόπους διδασκαλίας·

και (δ) τα προβλήματα που εντοπίζονται από τους άλλους λόγους.

Μέσα στον κάθε λόγο διαπλέκονται αντιλήψεις, συμπεριφορές και πρακτικές που έχουν κάτι λιγότερο ή περισσότερο κοινό με αντιλήψεις, συμπεριφορές και πρακτικές που κυριαρχούν σε έναν άλλο λόγο και ως σύνολο διαμορφώνουν ένα ιδεολογικό πλαίσιο και μια πηγή παραγωγής ιδεών που κινείται προς μια κατεύθυνση διαφορετική από την κατεύθυνση που κινείται ένας άλλος λόγος.

Οι τέσσερις λοιπόν αυτοί λόγοι μπορούν να θεωρηθούν ότι λειτουργούν συμπληρωματικά προς την κατεύθυνση της οριοθέτησης και της εννοιολογικοποίησης του όρου κριτικός γραμματισμό (Τεντολούρης, Χατζισαββίδης, 2014).

Καταλήγοντας, ο κριτικός γραμματισμός ως έννοια και ως πρακτική αποτελεί ένα μόρφωμα κοινωνικό που δεν είναι ούτε αυτό - προσδιοριζόμενο ούτε προσδιορίζεται από έναν λόγο, τον λόγο, θα μπορούσε να πει κανείς, του κριτικού γραμματισμού.

Αντιθέτως, οι συζητήσεις που έγιναν και γίνονται γύρω από αυτόν και η σημαντικότητα για την κοινωνική ζωή και ιδιαίτερα για την εκπαίδευση έχει διαμορφώσει τέσσερις λόγους ως σύνολα από ιδέες, συμπεριφορές και πρακτικές, τα οποία τον οριοθετούν ανάλογα. Ο προβληματισμός και οι απόψεις που εκφράστηκαν έδειξαν ότι η τοποθέτηση του κριτικού γραμματισμού ως παιδαγωγικής φιλοσοφίας και συνόλου διδακτικών αρχών, στρατηγικών και μεθόδων στη διδακτική πράξη δεν αποτελεί μια αυτονόητη και μονομερή κατάσταση αλλά ένα πλέγμα τάσεων και αποφάσεων που καλούνται να αναλάβουν μετά από αναστοχασμό οι εμπλεκόμενοι

στη γλωσσοδιδασκτική και στην εκτέλεση της διδακτικής πράξης γραμματισμό (Τεντολούρης, Χατζισαββίδης, 2014).

Το αποτέλεσμα αυτού του αναστοχασμού υποστηρίχθηκε ότι αντικατοπτρίζεται μέσω του ανάλογου λόγου ή των λόγων με τους οποίους θα επενδυθεί στη διδακτική πράξη το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας γραμματισμό (Τεντολούρης, Χατζισαββίδης, 2014).

5.3 Αναγνωστικές Θεωρίες

Η θεώρηση της Rosenblatt θέτει την συνεύρεση αναγνώστη - κειμένου στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Πιο συγκεκριμένα, υπερβαίνει την φαινομενολογική θεώρηση που εξαντλείται στην εξέταση απλώς των νοητικών διεργασιών, οι οποίες ενυπάρχουν ως αρχέτυπα στην συνείδηση του αναγνώστη και επικεντρώνεται στην αναγνωστική διαδικασία.

Ακόμα, υποστηρίζει ότι η λογοτεχνική εμπειρία είναι κατεξοχήν ατομική εμπειρία, γι' αυτό και δικαιολογημένα εντάσσεται στους θεωρητικούς της λεγόμενης υποκειμενικής κριτικής (Πολίτης, 1996).

Ειδικότερα, η Louise Rosenblatt ήταν η πρώτη η οποία αντιμετώπισε τον αναγνώστη ως αναπόσπαστο μέρος του λογοτεχνικού έργου, ιδιαίτερα σημαντικό και ενεργό στην παραγωγή του νοήματος. Σύμφωνα με τη συναλλακτική θεωρία της (1994, αναφέρεται στον Πολίτη, 1996) το έργο υπάρχει στο πλαίσιο μιας συναλλαγής μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, όπου το κάθε στοιχείο ορίζει και ορίζεται από το άλλο, το ένα δηλαδή δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το άλλο (Αλκηστη Χρονάκη, Βασικές θεωρητικές αρχές της αναγνωστικής ανταπόκρισης).

Η Rosenblatt απορρέει σημαντικά από τις επιστημολογικές θεωρίες της πραγματιστικής φιλοσοφίας του John Dewey (Connell, 1996). Η συναλλακτική θεωρία της ανάγνωσης τονίζει την διασύνδεση του αναγνώστη και του κειμένου στη διαδικασία νοηματοδότησης. Ο όρος '*συναλλαγή*' υιοθετημένος από τα επιστημολογικά κείμενα του Dewey υπονοεί ότι το 'εγώ' του αναγνώστη και το

κείμενο είναι περισσότερο ευέλικτα , δομώντας τον χαρακτήρα τους κατά την διαδικασία της ανάγνωσης (Ζαφειριάδου, 2011).

Συνεχίζοντας, το κείμενο παρέχει λεκτικά σύμβολα στον αναγνώστη για να τα αποκωδικοποιήσει και ο αναγνώστης επικαλείται τις εμπειρίες του και τις γνώσεις του για να τα νοηματοδοτήσει. Χρησιμοποιεί όχι μόνο τα πράγματα στα οποία αναφέρονται οι λέξεις αλλά και τις εικόνες, τα συναισθήματα, τους συνειρμούς, τις στάσεις και τις ιδέες που προκαλούν, για να ανακαλύψει το νόημα του κειμένου, το οποίο μπορεί να είναι διαφορετικό από αυτό του συγγραφέα, από άλλων αναγνωστών αλλά ακόμα και από ένα δικό του που παράχθηκε σε άλλες συνθήκες και άλλη χρονική στιγμή (Αλκηστη Χρονάκη, Βασικές θεωρητικές αρχές της αναγνωστικής ανταπόκρισης).

Όπως αναφέρει η Rosenblatt, *«Οι ξεχωριστές έννοιες, [...] οι άδηλοι συνειρμοί που έχουν οι λέξεις και οι εικόνες για τον κάθε αναγνώστη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό αυτό που θα του μεταδώσει το κείμενο. Ο αναγνώστης φέρνει στο έργο προσωπικά χαρακτηριστικά, αναμνήσεις, ανάγκες και ανησυχίες, τη συγκεκριμένη διάθεση της στιγμής και μια συγκεκριμένη σωματική κατάσταση. Αυτά και άλλα στοιχεία, ο συνδυασμός των οποίων δεν πρόκειται να υπάρξει ξανά καθορίζουν την ανταπόκριση του στο κείμενο»* (Rosenblatt, 1983: 29).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη διακρίνει την αισθητική ανάγνωση και διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα, το λογοτεχνικό έργο. Δεν πρόκειται, όμως, για μια διαδικασία ατομική καθώς *«η ανάγνωση δεν είναι ποτέ απλώς μια ατομική, υποκειμενική εμπειρία [...] λαμβάνει πάντα χώρα μέσα σε κοινωνικό πλαίσιο»* (McCormick, Waller ,2000: 240).

Η Rosenblatt (1983) εστίασε σε αυτόν τον κοινωνικό χαρακτήρα της ανάγνωσης, λέγοντας ότι το κοινωνικό πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει το νέο αναγνώστη να επεξεργαστεί την προσωπική του ανταπόκριση, αφού του δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάξει ιδέες και απόψεις. Το γεγονός ότι ο αναγνώστης έχει την τάση να μιλήσει για ένα κείμενο που του προκάλεσε έντονα συναισθήματα, τον συγκίνησε ή τον ενόχλησε, κάνει φανερή αυτή την ανάγκη που υπάρχει να μοιραστεί την άποψή του για να ξεκαθαρίσει και να αποκρυσταλλώσει την αίσθηση που έχει για το λογοτεχνικό έργο. Η ανταλλαγή απόψεων αποκαλύπτει διαφορετικές αντιδράσεις

και ερμηνείες, γεγονόδες που μπορεί να τον οδηγήσει σε μια επανεξέταση της ανταπόκρισής του.

«Το γεγονός και μόνο ότι άλλοι αναγνώστες δίνουν έμφαση σε πράγματα που μπορεί να προσπέρασε, ή καταθέτουν μια διαφορετική εντύπωση, υποδηλώνει ότι ίσως να αδίκησε το κείμενο. Θα επιστρέψει επομένως προκειμένου να δει τι προκάλεσε την ανταπόκριση του και τι μπορεί να δικαιολογήσει τις διαφορετικές ανταποκρίσεις των άλλων»(Rosenblatt, 1983: 110).

Η συζήτηση μεταξύ αναγνωστών δίνει την ευκαιρία να συλλογιστούν την αναγνωστική τους εμπειρία, να επεξεργαστούν την ανταπόκρισή τους, να επιβεβαιώσουν ή να ανασκευάσουν την πρώτη τους εντύπωση. Η διαδικασία αυτή μπορεί επίσης να αποκαλύψει πράγματα για τους ίδιους, προκαταλήψεις, εμμονές, παγιωμένες απόψεις ή πράγματα που τους απασχολούν, αλλά δεν τολμούν να μιλήσουν άμεσα για αυτά (Rosenblatt, 1983).

Αυτό προϋποθέτει δύο πράγματα : το περιβάλλον στο οποίο γίνεται η συζήτηση πρέπει να δημιουργεί ασφάλεια και ελευθερία στους αναγνώστες για να μιλήσουν για τις εντυπώσεις τους και να «παρακινούν ο ένας τον άλλο για να οργανώσουν τις διάχυτες εντυπώσεις τους και να διατυπώσουν τις απόψεις τους» (Rosenblatt, 1983: 78) και από την άλλη, όπως τονίζει η Rosenblatt, όποιος καθοδηγεί τους νέους αναγνώστες θα πρέπει να ξεκινήσει από τις αρχικές τους αντιδράσεις.

Αυτό σημαίνει να ξεκινήσουν οι αναγνώστες από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται, έτσι ώστε να απολαύσουν το βιβλίο, να μπορέσουν να μιλήσουν γι' αυτό και μέσω της συζήτησης να αποκτήσουν επίγνωση των πραγμάτων που τους αρέσουν. Ο αναγνώστης, λοιπόν, συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή του νοήματος γι' αυτό και 'παγιδεύεται' στο κείμενο, γίνεται μέρος αυτού που ο ίδιος δημιουργεί, γεγονός που πολλές φορές γεννά την αίσθηση ότι καθώς διαβάζουμε ζούμε τη ζωή κάποιου άλλου (Rosenblatt, 1983).

Η αίσθηση αυτή γίνεται πιο έντονη όταν ο αναγνώστης δέχεται να αφήσει τον εαυτό του και τις προγενέστερες εμπειρίες του στο παρασκήνιο (Iser, 1978). Αρχίζει, έτσι, να σκέφτεται τις σκέψεις κάποιου άλλου, να γίνεται το υποκείμενο αυτών των σκέψεων με αποτέλεσμα να αποξενώνεται από ένα μέρος του εαυτού του (Iser, 1978).

Ο διαχωρισμός αυτός του υποκειμένου από τον εαυτό του καθιστά δυνατή την επιρροή του κειμένου στον αναγνώστη. Οι νέες εμπειρίες, όπως είδαμε, επιδρούν στις παλιές και τις αναδιαμορφώνουν, αφού «η ενσωμάτωση του νέου απαιτεί την αναδιαμόρφωση του παλιού» (Iser, 1978:159).

Όλη αυτή η διαδικασία δείχνει ότι το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να πραγματωθεί μόνο στον αναγνώστη και δεν υπάρχει ξεχωριστά από αυτόν, ενώ καθώς συγκροτεί το νόημα *«συγκροτείται και ο ίδιος»* (Iser, 1978: 150). Όταν το υποκείμενο διαχωρίζεται από τον εαυτό του, η συνείδησή του καθοδηγείται από το κείμενο. Με το πέρας της ανάγνωσης το υποκείμενο ενώνεται με τον εαυτό του έχοντας, όμως, πια την υποχρέωση να ενσωματώσει τη νέα εμπειρία. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μια νέας συνείδησης και η εν μέρει αλλαγή της αντίληψής του (Iser, 1978).

Τέλος, ο έφηβος αναγνώστης είναι σημαντικό να έρχεται σε επαφή με λογοτεχνικά έργα για τα οποία έχει την πνευματική, τη συναισθηματική αλλά και την εμπειρική εξάρτηση. Θα μπορέσει, έτσι, να ανακαλύψει την αξία της λογοτεχνίας, την ιδιότητά της να τον μεταφέρει μακριά από την καθημερινότητα, να τον βοηθά να ξεφεύγει, καθώς και τη δυνατότητα να πειραματίζεται με διαφορετικές καταστάσεις και ρόλους.

Με αποτέλεσμα, ο νέος αναγνώστης να βιώνει νέες καταστάσεις και διευρύνει τις εμπειρίες του. Όπως αναφέρει και ο Smith *«Το άτομο αποκτά τη δυνατότητα να κοιτάζει τον κόσμο γύρω του με μεγαλύτερη κατανόηση. Μπορεί να τον αξιολογήσει, να κρίνει ποια στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν και ποια στοιχεία θα έπρεπε να διαφοροποιηθούν ή να απορριφθούν. Η λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να βιώσει όχι μόνο διαφορετικές μορφές του παρελθόντος και του παρόντος, αλλά του επιτρέπει να φανταστεί νέες πιο επιθυμητές μορφές»* (Smith, 1973: 40).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΟΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

6.1. Σκοπός της Πτυχιακής Εργασίας

Η συγκεκριμένη παρέμβαση που έλαβε χώρα στα πλαίσια της σχολικής τάξης είχε ως κυρίαρχο στόχο να πραγματοποιηθεί μια διαδικασία ευαισθητοποίησης, ενός φαινομένου που γίνεται αντιληπτό όχι μόνο στις υποανάπτυκτες περιοχές του κόσμου αλλά και στις αναπτυγμένες όπως είναι η Ελλάδα, της παιδικής εργασίας.

Επιμέρους σκοποί ήταν μια πιο ουσιαστική εκμάθηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και ειδικότερα των δικαιωμάτων του παιδιού όπως ορίζει ο νόμος. Η εργασία επιθυμεί να προσφέρει πληροφορίες οι οποίες θα συνεισφέρουν κάτι παραπάνω στο πεδίο των επιστημονικών ερευνών που σχετίζονται με τα προβλήματα εργασίας των ανηλίκων, τις κακουχίες τις οποίες μπορεί να υπέστην και την καταπάτηση των δικαιωμάτων που θα έπρεπε κανονικά να απολαμβάνουν και την εύρεση τρόπων λύσεων της καταπάτησης των παιδικών δικαιωμάτων.

6.2 Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις της Έρευνας

Αυτή η διδακτική παρέμβαση είχε σκοπό να διερευνήσει τους παρακάτω στόχους και προσδοκά να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τη παιδική εργασία ;
- Αναθεωρούνται μετά την προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση;
- Η χρήση της λογοτεχνίας ως μέσο ευαισθητοποίησης είναι ικανή να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίσουν της καταπάτηση των δικαιωμάτων που υφίστανται αυτά στο τομέα της εργασίας ;
- Η λογοτεχνική ανάγνωση κι η υιοθέτηση εποικοδομητικών βάσεων μπορούν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίσουν τα δικαιώματά τους ;
- Η προσέγγιση της λογοτεχνίας από κριτική σκοπιά οδηγεί τους μαθητές στην «ανακατασκευή» διαφορετικών δεδομένων που προκύπτουν από το θέμα της παιδικής εργασίας ;
- Οι μαθητές κινητοποιούνται να αναλάβουν και να συμμετέχουν σε δράσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή;
- Πέρα από την προσωπική διδακτική έρευνα και ειδικότερα μέσα από την προσπάθεια εκπαιδευτικών και κοινωνικών προσώπων , κρίνεται αναγκαία και η παρέμβαση του κρατικού φορέα - πολιτείας για την επίλυση του θέματος ;

Συνεχίζοντας, με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που αφορούν τη θεωρία που επιλέχθηκε για την κατασκευή του διδακτικού υλικού και λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά σημεία της έννοιας των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της παιδικής εργασίας στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

A) Μέσα από την χρήση της λογοτεχνίας ως μέσο ευαισθητοποίησης οι μαθητές θα είναι ικανοί να αναγνωρίσουν της καταπάτηση των δικαιωμάτων που υφίστανται αυτά στο τομέα της εργασίας .

B) Μέσα από την διδακτική παρέμβαση οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν και θα προβληματιστούν με αποτέλεσμα την κινητοποίηση τους να αναλάβουν και να συμμετέχουν σε δράσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή.

6.3 Προσδοκώμενα Οφέλη

Τα οφέλη που προσφέρονται στους μαθητές από την εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης είναι πολλαπλά. Ειδικότερα, μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών επιδιώκεται οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά, να προβληματίζονται και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες οπτικές, να ανακαλούν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να εμπλέκονται ενεργά σε σύγχρονους προβληματισμούς, να αναλαμβάνουν δράσεις, οι οποίες αποβλέπουν στην κοινωνική αλλαγή. Οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να γνωρίζουν ποια είναι τα δικαιώματα τους και σε περίπτωση καταπάτησης τους να αγωνίζονται για αυτά. Η εργασία σε ομάδες βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές, συνεργατικές κι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους, να εκθέσουν τις ελεύθερα απόψεις τους στην ομάδα, ενώ μπορεί να δίσταζαν σε ολόκληρη την τάξη, να εξοικειωθούν με τη δημόσια παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης, να δραστηριοποιηθούν οι συνεσταλμένοι μαθητές και τα παιδιά χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων.

6.4 Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση ως προς τη συλλογή των δεδομένων, όπως και την ανάλυσή τους. Η επιλογή αυτής της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης έγινε διότι η ποιοτική έρευνα αποτελεί ερευνητική στρατηγική η οποία συνήθως δίνει έμφαση στις λέξεις και όχι στην ποσοτικοποίηση κατά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων (Bryman, 2017:409) και το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται στις απόψεις, στη γλωσσική έκφραση και στην εμπειρία των συμμετεχόντων σε μία πραγματική κατάσταση και αποτελεί μορφή εμπειρικής έρευνας.

Η ποιοτική μέθοδος παρέχει τη δυνατότητα βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας των στάσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων του δείγματος σχετικά με το θέμα που διερευνάται (Schutt, 2012) και εστιάζει στην περιγραφή των δεδομένων

(Howitt, Cramer, 2011: 294), προκειμένου ο ερευνητής/η ερευνήτρια να αποδώσει μια ακριβή εικόνα του κοινωνικού κόσμου (Willig, 2013: 15). Μία ποιοτική έρευνα αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη διαφοροποίηση των περιπτώσεων, καθώς το φαινόμενο που μελετάται εξετάζεται εκ των έσω, μέσα από την οπτική των ατόμων που συμμετέχουν (Τσιώλης, 2011). Ο ερευνητής, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, αποτυπώνει και ερμηνεύει την πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν οι συμμετέχοντες (Miles, Huberman, Saldaña, 1994. Τσιώλης, 2011).

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αποτελεί βασικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας, η οποία βασίζεται στα νοήματα, καθώς και στις διαδικασίες δημιουργίας νοημάτων (Willig, 2017: 274). Η ερμηνεία των δεδομένων, παρά η απλή παρουσίαση τους, αναδεικνύει τον τρόπο που οι ιδέες ή τα γεγονότα σχετίζονται μεταξύ τους (Flick, 2018, 69-70). Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια διπλή ερμηνευτική διαδικασία, καθώς ο ερευνητής/η ερευνήτρια καλείται να αναλύσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα των συμμετεχόντων, όπως την έχουν βιώσει και ερμηνεύσει οι ίδιοι (Creswell, 2013).

Η ερευνήτρια εμπλέκεται στην έρευνα και αναπτύσσει μια μορφή αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες (Τσιώλης, 2011), η οποία είναι συνεχής και παρούσα σε όλες τις φάσεις της έρευνας (Schutt, 2012). Στην ουσία, ο ερευνητής/η ερευνήτρια διεισδύει στην πραγματικότητα των συμμετεχόντων, συλλέγοντας πλούσια δεδομένα στο φυσικό τους πλαίσιο, προκειμένου να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτά που μελετά (Schutt, 2012). Για αυτό, το φυσικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας είναι εξίσου σημαντικό (Ισαρη, Πουρκός, 2015. Larkin, 2015. Schutt, 2012). Δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα διεξάγεται σε πραγματικές συνθήκες (Ισαρη, Πουρκός, 2015), η κατανόηση του πλαισίου από τον ερευνητή/την ερευνήτρια συμβάλλει στη σαφή ερμηνεία των στάσεων, απόψεων και βιωμάτων των συμμετεχόντων (Merriam, 2002; Miles, Huberman, Saldaña, 1994).

Επομένως, η ποιοτική μέθοδος είναι μια φυσική μέθοδος που σε μεγάλο βαθμό κατευθύνεται από τον ερευνητή/την ερευνήτρια, και με την οποία ο ερευνητής/η ερευνήτρια μπορεί να διεισδύσει στην προσωπικότητα των υποκειμένων και να κατανοήσει τις κοινωνικές επιρροές που τα υποκείμενα έχουν δεχθεί. Επιπλέον

δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή/στην ερευνήτρια να εστιάσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, δηλαδή να εμβαθύνει, προσπαθώντας να καταγράψει τη «φωνή» του κάθε υποκειμένου και τις εκφράσεις του (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Ο ερευνητής οφείλει να διερευνήσει το θέμα του με μεγάλη ακρίβεια και σαφήνεια, αλλά και να παρέχει επαρκείς αποδείξεις για να στοιχειοθετήσει τα συμπεράσματα που θα εξάγει (Flick, 2018. Willig, 2013), αξιοποιώντας τη δυναμική του λόγου και της αφήγησης (Πουρκός, Ίσαρη, 2015).

6.5. Ταυτότητα Έρευνας

Όπως προαναφέρθηκε, η διδακτική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε σε δεκαεφτά μαθητές του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βόλου και διήρκεσε περίπου μια εβδομάδα, από 26 έως 1 Απριλίου 2019. Ωστόσο, την προηγούμενη εβδομάδα, πραγματοποιήθηκε η παρακολούθηση της τάξης με σκοπό την διαμόρφωση των δραστηριοτήτων στις ανάγκες αλλά και το επίπεδο των μαθητών.

6.6 Τα Στάδια της Διδακτικής Παρέμβασης

Τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης συνοπτικά :

Την 1^η διδακτική ώρα

- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου (αρχικές απόψεις και συναισθήματα μαθητών).
- Προβολή παρουσίαση, η οποία περιλαμβάνει συνοπτικά τα θεωρητικά κομμάτια της εργασίας και προβάλλει με απλούστερο τρόπο έννοιες και σημαντικά στοιχεία της έρευνας, τα οποία χρειάζεται να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά.

2^η διδακτική ώρα

- Παρουσίαση εποπτικού υλικού συνοδευόμενο από στοχευμένες ερωτήσεις.
- Ανάγνωση αποσπασμάτων από τον «*Ικμπαλ*» και το «*κοριτσάκι με τα σπέρτα*».
- Πραγματοποίηση συζήτηση (συνέντευξη) από την ερευνήτρια.
- Άκουσμα του τραγουδιού του Χάρι και του Πάνου Κατσιμίχα «*το κορίτσι με τα σπέρτα*».
- Δραστηριότητα : φανταστείτε τι θα μπορούσατε να κάνετε αν...
- Προβολή βίντεο για την παιδική εργασία και τα ανθρώπινα δικαιώματα

3^η διδακτική ώρα - 4^η διδακτική ώρα

- Έκθεση φωτογραφίας
- Συμπλήρωση φύλλου εργασίας
- Ψηφοφορία φωτογραφίας

5^η – 6^η διδακτική ώρα

- Δημιουργία κόμικς «*Πως νιώθεις που είσαι στη θέση μου ;*»
- Δραματοποίηση ενός σκηνικού με σενάριο το κόμικς, που δημιούργησαν προηγουμένως (παιδί δρόμου) με (παιδί που θέλει να μάθει γι' αυτό) και για ποιο λόγο δουλεύει και δεν πηγαίνει στο σχολείο.

7^η διδακτική ώρα

- Συγγραφή επιστολής στον αρμόδιο Υπουργό Δικαιοσύνης

8^η διδακτική ώρα

- Δραστηριότητα ζωγραφικής και σχεδίασης των δικαιωμάτων των παιδιών

9-10^η διδακτική ώρα

- Προβολή ταινίας Slumdog Millionaire

6.7 Μεθοδολογία Έρευνας

Την πρώτη ημέρα εφαρμογής της παρέμβασης, ημέρα Τρίτη, ξεκίνησε η διαδικασία της έρευνας. Η ερευνήτρια είχε ήδη μια επαφή με τα παιδιά, οπότε ήταν οικεία για εκείνα. Προέβη σε μια σύντομη εξήγηση του λόγου της παρουσίας της εκεί. Ο εκπαιδευτικός της τάξης εξήγησε στους μαθητές ότι κάποιες συγκεκριμένες ώρες της εβδομάδας θα τις πραγματοποιεί η ερευνήτρια/ δασκάλα για τη δημιουργία ενός πολύ ενδιαφέροντος έργου. Γι' αυτό ενημέρωσε πως θα πρέπει να τη βοηθήσουν για ένα όμορφο και αξιόλογο αποτέλεσμα.

Με αυτόν τον τρόπο, ξεκίνησε η διδακτική παρέμβαση, μοιράζοντας στα παιδιά το αρχικό ερωτηματολόγιο, που δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια σε συνδυασμό με το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε' και αντίστοιχα της Στ' τάξης. Το βιβλίο της Ε' Δημοτικού αναφερόταν στην υπεράσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ακόμα, το βιβλίο της Στ' Δημοτικού είχε σχετικά κεφάλαια το 4α και 4β, τα οποία έκαναν αναφορά στους Διεθνείς Οργανισμούς και Οργανώσεις, στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στα Παιδικά Δικαιώματα, καθώς και στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δύο (2) σελίδες με τριανταμία (31) ερωτήσεις - προτάσεις.

Επίσης, θεωρήθηκε σωστό να αναφερθεί από την αρχή της διαδικασίας ότι δεν θα τους δώσει κάποια επιπλέον επεξήγηση για τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, καθώς σκοπός είναι να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο χωρίς τη βοήθεια της ερευνήτριας επειδή ήθελε να δει τις αρχικές ιδέες των μαθητών. Θα έπρεπε λοιπόν, να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο τους με απόλυτη ειλικρίνεια και με αυτό που πραγματικά αισθάνονται και έχουν στο μυαλό τους. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ορισμένα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στην ερευνήτρια οι οποίες λύνονταν στην ολομέλεια της τάξης. Γενικότερα, τα παιδιά κατάλαβαν αμέσως τι έπρεπε να

κάνουν και το εκτέλεσαν με μεγάλη επιτυχία. Η διαδικασία τους ενθουσίασε και τους κέντρισε το ενδιαφέρον, ήξεραν κατευθείαν τι έπρεπε να κάνουν από τη στιγμή που μοιράστηκαν τα φύλλα.

Τα αποτελέσματα της πρώτης αυτής δραστηριότητας ήταν εντυπωσιακά και κάτι που δεν περίμενε η ερευνήτρια.

6.8 Βασικά Ζητήματα της Έρευνας

- Ανθρώπινα Δικαιώματα
- Καταπάτηση δικαιωμάτων
- Παιδική εργασία
- Συναισθήματα / Κατανόηση (Ευαισθητοποίηση)

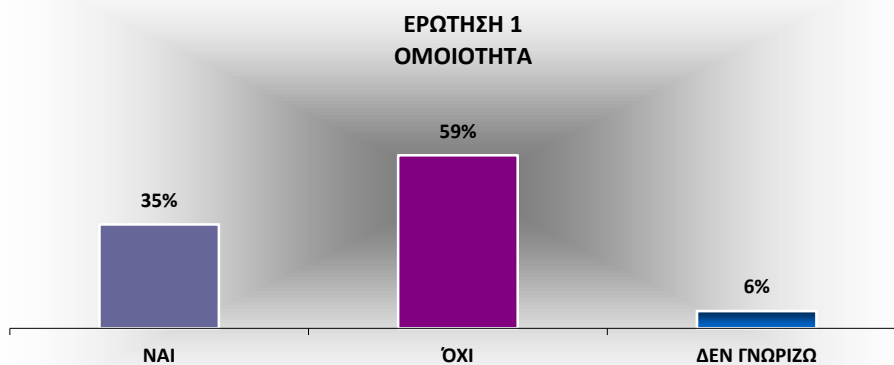
6.9 Επεξεργασία Αποτελεσμάτων – Ανάλυση

Στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου «*Αν όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι μεταξύ τους*», έξι (6) από τους δεκαεπτά (17) μαθητές απάντησαν "ΝΑΙ", δέκα (10) μαθητές απάντησαν "ΟΧΙ" και ένας/μία (1) απάντησε "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Παρά το γεγονός, ότι οι απαντήσεις δεν είναι αντιπροσωπευτικές λόγω μεγέθους δείγματος, αλλά ενδεικτικές για τις ανάγκες της παρούσης ακαδημαϊκής έρευνας, ωστόσο, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρατηρείται μια αποκτηθείσα γνώση για τη διαφοροποίηση της ατομικότητας των ανθρώπων κατά τις μικρές ηλικίες, αλλά όχι σε ικανοποιητικό βαθμό. Το ποσοστό των παιδιών που δεν αναγνωρίζει την ατομική διαφορετικότητα των ανθρώπων είναι μεν σχετικά μικρό, αλλά καταδεικνύει μια παθογένεια της μικρογραφίας της κοινωνίας (σχολείο). Η έλλειψη ενημέρωσης καθώς και η δήλωση άγνοιας οφείλεται στην απόκτηση της γνώσης στο οικογενειακό και έπειτα στο σχολικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, απαιτείται η ουσιώδης καλλιέργεια αυτής της αντίληψης από τη βάση της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Σε αυτή την ερώτηση δεν διαφαίνεται η έντονη ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στο θέμα, ενδεχομένως και το αντίθετο (αδιαφορία ή/και άγνοια για το θέμα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΟΜΟΙΟΤΗΤ Α ΑΝΘΡΩΠΩ Ν	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	6	35%
ΟΧΙ	2	10	59%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	1	6%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 1

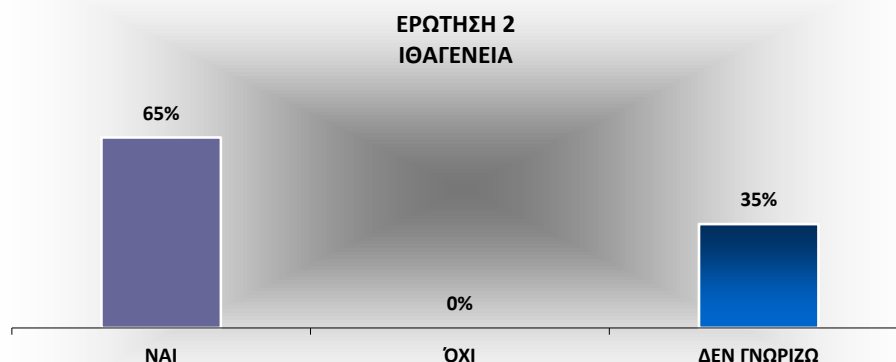


Στην δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου "Αν όλοι οι άνθρωποι από τη στιγμή που γεννιόμαστε έχουμε δικαιώματα, όπως το δικαίωμα να έχουμε όνομα και ιθαγένεια" έντεκα (11) μαθητές απάντησαν "ΝΑΙ", ενώ οι υπόλοιποι μαθητές οι άλλοι έξι (6) απάντησαν "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Τα ποσοστά των απαντήσεων σε αυτή τη ερώτηση επιβεβαιώνουν την ερμηνεία των απαντήσεων της προηγούμενης ερώτησης. Εδώ προστίθεται και το γεγονός, ότι η έννοια της ιθαγένειας ίσως αποτελεί μια έννοια, την οποία οι μαθητές δεν γνωρίζουν από το οικογενειακό περιβάλλον ή/και δεν έχουν διδαχθεί κατά την δεύτερη σχολική ηλικία. Όπως στην προηγούμενη ερώτηση, ομοίως και εδώ τίθεται θέμα προσβασιμότητας στη γνώση, διαμόρφωσης του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου και ευαισθητοποίησης της οικογένειας σε ανάλογα θέματα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΙΘΑΓΕΝΕΙΑ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	11	65%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	6	35%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 2

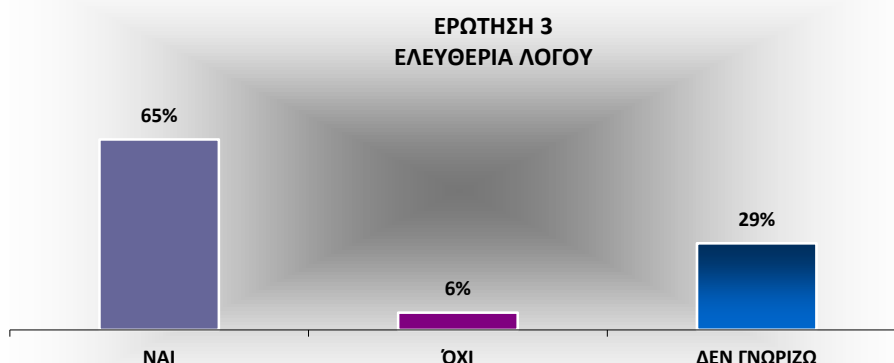


Συνεχίζοντας, στην καταφατική πρόταση "*Η ελευθερία λόγου είναι δικαίωμα*" έντεκα (11) παιδιά από τα οποία τα επτά (7) που είναι κορίτσια και τα τέσσερα (4) αγόρια απάντησαν "*ΝΑΙ*", πέντε (5) μαθητές από τους οποίους τα τρία (3) είναι κορίτσια και τα δύο (2) αγόρια απάντησαν ότι "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ*", και ένα (1) κορίτσι απάντησε "*ΟΧΙ*". Σε αυτή την ερώτηση, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διαπιστώνουν τη ισχύ των παραπάνω διατυπώσεων, προσθέτοντας μια ακόμη : το γεγονός ότι έστω και ένας μαθητής θεωρεί πως η ελευθερία του λόγου δεν είναι δικαίωμα, δείχνει την αντίθετη με τα όσα το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας εντοπίζει (ότι αποτελεί δικαίωμα), γεγονός, που μπορεί να ερμηνευθεί, ότι ο συγκεκριμένος μαθητής να αποτελεί μέλος οικογένειας ή κοινωνικού συνόλου με ακραίες αντιλήψεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΛΟΓΟΥ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	11	65%
ΟΧΙ	2	1	6%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	5	29%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 3



Στην τέταρτη ερώτηση "Γνωρίζεις ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην πρόσβαση καθαρού και πόσιμου νερού ;" έξι (6) μαθητές (4 Αγόρια και 2 Κορίτσια) απάντησαν "ΝΑΙ", τέσσερις (4) μαθήτριες απάντησαν "ΟΧΙ" και επτά (7) παιδιά (3 Αγόρια και 4 Κορίτσια) απάντησαν "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων συμπεραίνουμε ότι πέραν της έλλειψης ενημέρωσης, ίσως οι ίδιοι θεωρούν αυτονόητη την πρόσβαση ή το δικαίωμα στην πρόσβαση, αγνοώντας την αντίθετη περίπτωση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΕ ΠΟΣΙΜΟ ΝΕΡΟ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	6	35%
ΟΧΙ	2	4	24%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	7	41%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 4

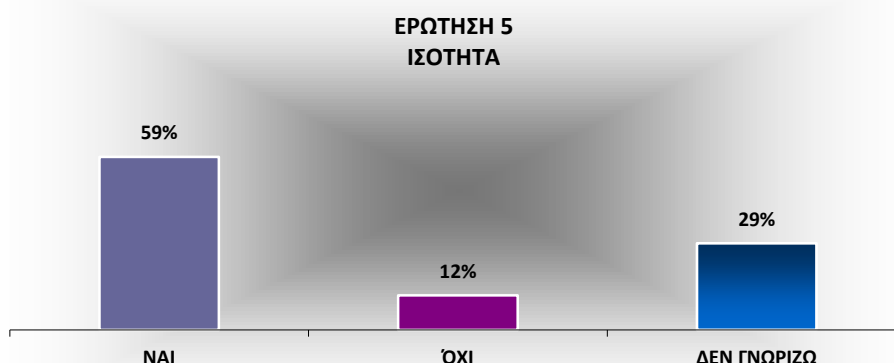


Στο ερώτημα πέντε "*Αν όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους*" δέκα (10) μαθητές (6 Κορίτσια και 4 Αγόρια) είπαν "*ΝΑΙ*", δύο κορίτσια απάντησαν "*ΟΧΙ*", ενώ πέντε παιδιά από τα όποια τα τρία είναι αγόρια και τα δύο κορίτσια "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Και σε αυτή την ερώτηση επιβεβαιώνονται τα ευρήματα προηγούμενων απαντήσεων αναφορικά με την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση που οι μαθητές του δημοτικού δέχονται από το οικογενειακό και το ευρύτερο σχολικό ή κοινωνικό περιβάλλον για το θέμα της έρευνας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

ΙΣΟΤΗΤΑ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	10	59%
ΟΧΙ	2	2	12%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	5	29%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 5



Στο ερώτημα έξι "*Αν τα ανθρώπινα δικαιώματα παραβιάζονται*" πέντε (5) μαθήτριες απάντησαν "*ΝΑΙ*", πέντε (5) μαθητές "*ΟΧΙ*", ενώ πέντε (5) κορίτσια και δύο (2) αγόρια "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Ωστόσο, σε αυτήν ερώτηση καταγράφεται μια αντίφαση από τις απαντήσεις των μαθητών : ενώ προηγουμένως δήλωσαν άγνοια για το θέμα, εδώ δηλώνουν ότι παρά ταύτα δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι οι κοινωνικές λειτουργίες δεν πραγματοποιούνται σωστά. Όμως, αυτό μπορεί να εκληφθεί και ως μερική αδιαφορία απέναντι στο θέμα ή αντανάκλαση της αδιαφορίας αναφορικά με αυτό που βλέπουν στο οικογενειακό περιβάλλον τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΠΑΡΑΒΙΑΣ Η ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	5	29%
ΟΧΙ	2	5	12%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	7	29%

		17	100%
--	--	----	------

ΓΡΑΦΗΜΑ 6



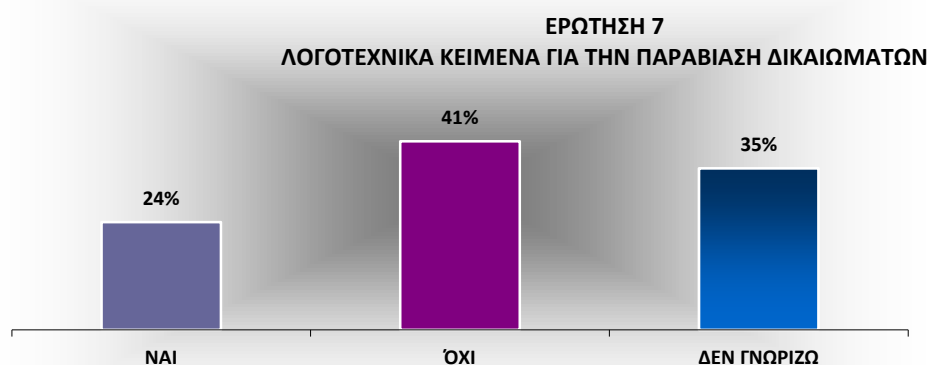
Στο έβδομο ερώτημα "*Γνωρίζεις λογοτεχνικά κείμενα που να σχετίζονται με την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (πχ. παραμύθια)*" μόνο τέσσερα παιδιά (2 αγόρια και 2 κορίτσια) έδωσαν την απάντηση "*ΝΑΙ*". Πιο συγκεκριμένα, επτά παιδιά (6 κορίτσια και 1 αγόρι) είπαν "*ΟΧΙ*" και έξι (6) μαθητές (4 αγόρια και 2 κορίτσια) απάντησαν "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Και αυτή η ερώτηση αποκαλύπτει τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού πλαισίου γύρω από το θέμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΙΑΣΗ Η ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	4	24%
ΟΧΙ	2	7	41%

ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	6	35%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 7



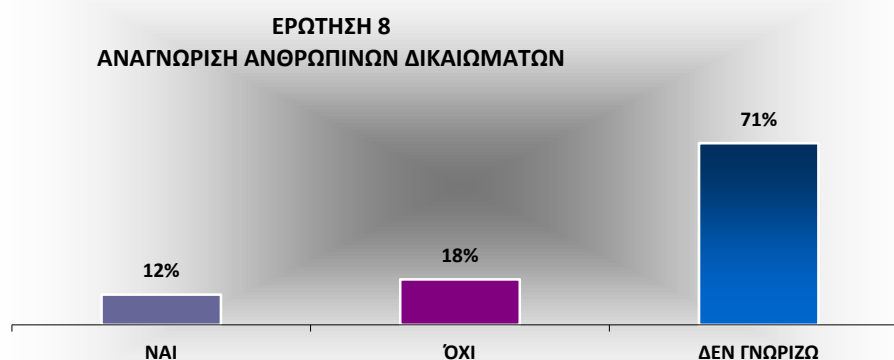
Επίσης, στο όγδοο ερώτημα "*Τα ανθρώπινα δικαιώματα ήταν αναγνωρισμένα σε όλες τις ιστορικές περιόδους;*" δύο μόνο μαθήτριες απάντησαν "ΝΑΙ", οι περισσότεροι -δώδεκα παιδιά- (7 κορίτσια και 5 αγόρια) απάντησαν "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ" και τρία (3) παιδιά (2 αγόρια και 1 κορίτσι) είπαν "ΟΧΙ". Και αυτή η ερώτηση αποκαλύπτει τις ελλείψεις του εκπαιδευτικού πλαισίου γύρω από το θέμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΑ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	2	12%
ΟΧΙ	2	3	18%

ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	12	71%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 8



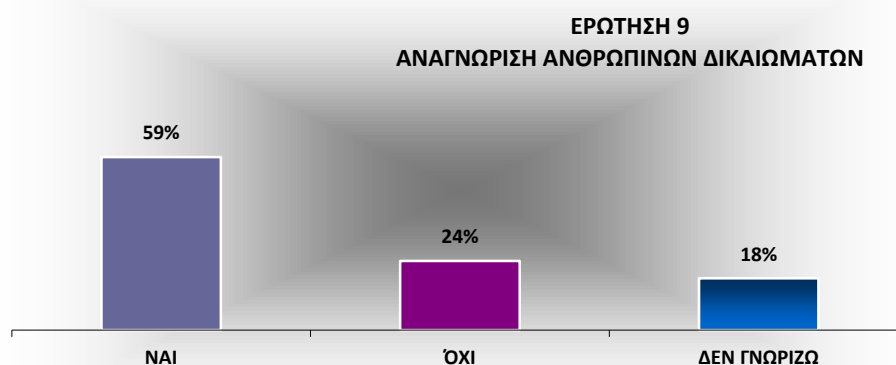
Στο ένατο ερώτημα "*Όλοι οι άνθρωποι έχουν Ατομικά Δικαιώματα*" δέκα (10) μαθητές εκ των οποίων οι έξι (6) είναι κορίτσια και οι άλλοι τέσσερις (4) αγόρια είπαν "*ΝΑΙ*", τέσσερις είπαν "*ΟΧΙ*" (2 αγόρια, 2 κορίτσια) και "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*" απάντησαν τρεις (3), εκ των οποίων οι δύο είναι αγόρια. Εδώ διαφαίνεται και η έλλειψη εξάσκησης της κρίσης των μαθητών αναφορικά με την έννοια και το περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ξανά αποτέλεσμα του ελλειπούς οικογενειακού και σχολικού πλαισίου.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΑΝΑΓΝΩΡΙ ΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝ ΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
---	------	-----------	---------

ΝΑΙ	1	10	59%
ΟΧΙ	2	4	24%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	3	18%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 9



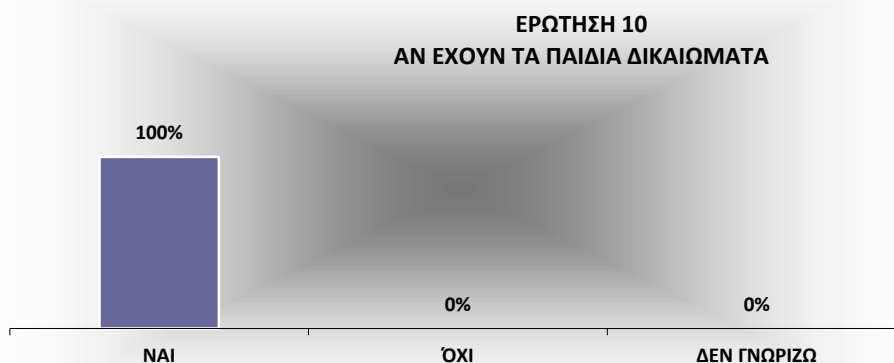
Στο δέκατο ερώτημα αν "*Τα παιδιά έχουν δικαιώματα*" και οι δεκαεφτά (17), δηλαδή το 100% των συμμετεχόντων στην έρευνα (δείγμα) απάντησε "*ΝΑΙ*". Από αυτήν ερώτηση και έπειτα, οι συμμετέχοντες μαθητές δείχνουν να αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε σχέση με τα παιδιά. Παρατηρείται μια άνοδος του αισθήματος ευαισθητοποίησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

ΕΧΟΥΝ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
---------------------------------------	------	-----------	---------

ΤΑ ;			
ΝΑΙ	1	17	100%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	0	0%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 10



Συνεχίζοντας, στο ερώτημα έντεκα , "*Αν τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να προστατεύονται*", δεκαπέντε (15) μαθητές (6 αγόρια και 9 κορίτσια) είπαν "*ΝΑΙ*", ωστόσο δύο (2) απάντησαν "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Ομοίως και σε αυτή την ερώτηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΝΤΑΙ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Α			

ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΑ			
ΝΑΙ	1	15	88%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	2	12%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 11



Στο δωδέκατο ερώτημα "*Γνωρίζω για την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*", 8 μαθητές, εκ των οποίων οι 4 είναι αγόρια, απάντησαν "*ΝΑΙ*," 9 μαθητές, εκ των οποίων οι 6 είναι κορίτσια, απάντησαν "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Αυτό ενδεχομένως να συσχετίζεται με την εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται σχετικά με το περιεχόμενο της διακήρυξης. Η οποία για να αποκτηθεί θα πρέπει πρωτίστως να έχει προηγηθεί η ευαισθητοποίηση που θα παρακινήσει τους μαθητές να αναζητήσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες. Σε αυτό το στάδιο, υποθέτουμε ότι οι ίδιοι βρίσκονται στη φάση της γνωριμίας των βασικών πληροφοριών και της εννοιολογικής αποσαφήνισης εσωτερικά, ώστε να περάσουν μετέπειτα σε περισσότερες πληροφορίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΡΞΗ Η ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	8	47%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	9	53%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 12



Στο δέκατο τρίτο ερώτημα "Γνωρίζω ότι η Διεθνής Αμνηστία συμβάλει στην προστασία των ανθρώπων ολόκληρου του κόσμου" δεκαπέντε μαθητές (15) απάντησαν ότι "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ", ενώ δύο (2) "ΝΑΙ". Ομοίως και εδώ το ίδιο με την προηγούμενη ερώτηση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ Δ.Α. ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΤΑΣΙ Α ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝ ΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	2	12%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	15	88%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 13

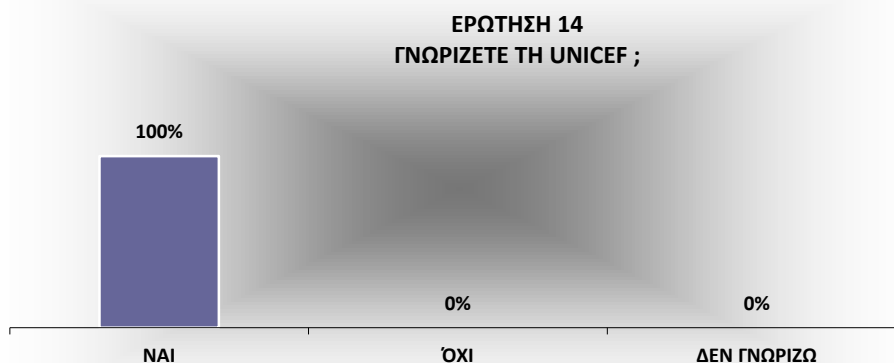


Στο ερώτημα δεκατέσσερα "*Γνωρίζεις την UNICEF;*" και οι δεκαεφτά (17), δηλαδή το 100% των συμμετεχόντων στην έρευνα, απάντησε "*ΝΑΙ*". Ωστόσο, εδώ η ενημέρωση για τη Unicef ενδεχομένως να οφείλεται στην επαρκή διαφημιστική εκστρατεία που πραγματοποιεί η ίδια στα ΜΜΕ και όχι σε άλλη πηγή πληροφόρησης ή/και κοινωνικοποίησης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗ UNICEF ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	17	100%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	0	0%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 14



Στο ερώτημα δεκαπέντε "Αν ο καλύτερος σου φίλος ή η καλύτερη σου φίλη αναγκαζόταν να δουλέψει θα σε στενοχωρούσε ;" έντεκα (11) μαθητές απάντησαν "ΝΑΙ", τέσσερις "ΟΧΙ", ενώ μόνο ένας απάντησε "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Ομοίως και εδώ ο ίδιος βαθμός ευαισθητοποίησης με προηγούμενες απαντήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

ΘΑ ΣΑΣ ΣΤΕΝΟΧΩΡ ΟΥΣΕ ΑΝ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟ Σ ΣΑΣ ΦΙΛΟΣ ΑΝΑΓΚΑΖΟ ΤΑΝ ΝΑ ΔΟΥΛΕΨΕΙ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	11	69%
ΟΧΙ	2	4	25%

ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	1	6%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 15



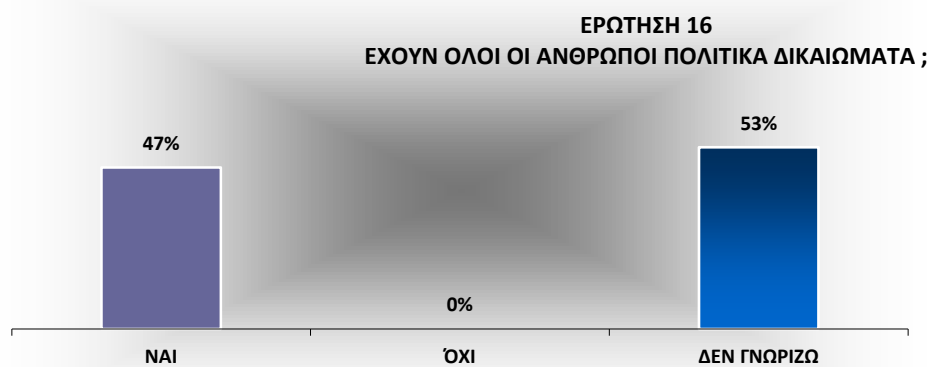
Επιπρόσθετα, στην πρόταση δεκαέξι "Όλοι οι άνθρωποι έχουν Πολιτικά Δικαιώματα", εννέα (9) μαθητές απάντησαν "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ" και οχτώ (8) "ΝΑΙ". Και εδώ η ευαισθητοποίηση αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

ΕΧΟΥΝ ΟΛΟΙ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΑ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	8	47%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	9	53%



ΓΡΑΦΗΜΑ 16

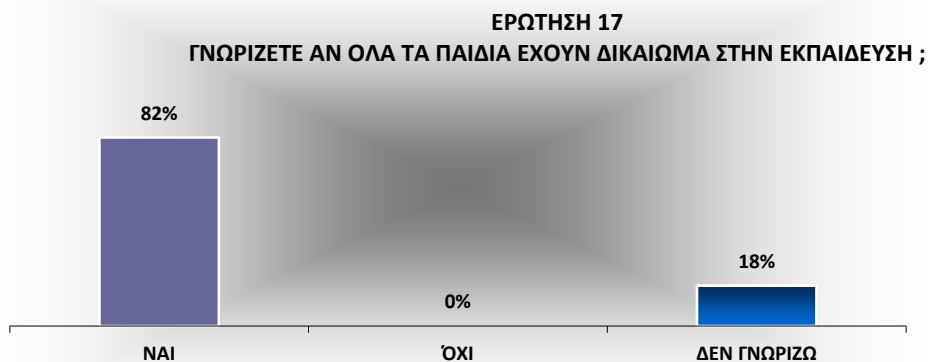


Στην δέκατη έβδομη ερώτηση "*Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση;*", δεκατέσσερα (14) από τα δεκαεφτά παιδιά απάντησαν "*ΝΑΙ*", ωστόσο μόνο τρία (3) τρία "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Και εδώ η ευαισθητοποίηση αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΑΝ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥ ΣΗ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	14	82%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	3	18%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 17



Στο δέκατο όγδοο ερώτημα "Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για παιχνίδι;" και τα δεκαεφτά παιδιά, δηλαδή το 100%, απάντησε "ΝΑΙ". Και εδώ η ευαισθητοποίηση αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΑΝ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	17	100%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	0	0%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 18

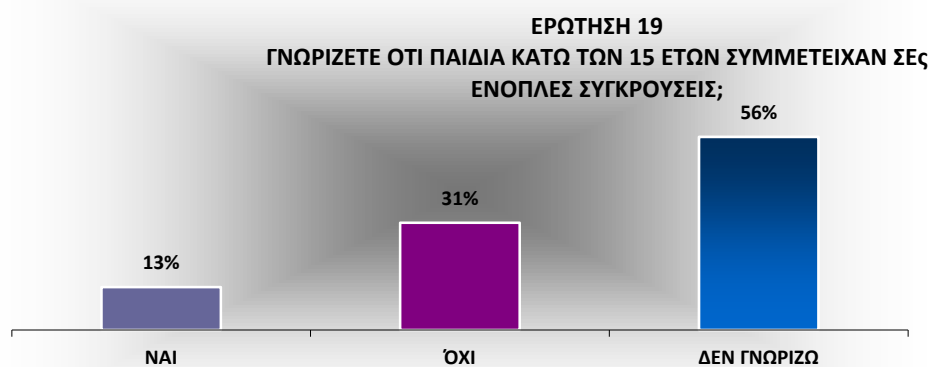


Στο δέκατο ένατο ερώτημα «Γνωρίζεις ότι παιδιά κάτω των 15 ετών συμμετείχαν σε ένοπλες συγκρούσεις;», δύο (2) παιδιά απάντησαν "ΝΑΙ", πέντε (5) "ΟΧΙ", ενώ εννέα (9) "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Και σε αυτή την ερώτηση αποκαλύπτεται η μη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά εξειδικευμένες πληροφορίες για το θέμα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΤΩ ΤΩΝ 15 ΕΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΙ ΧΑΝ ΣΕ ΕΝΟΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣ ΕΙΣ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	17	100%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	0	0%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 19

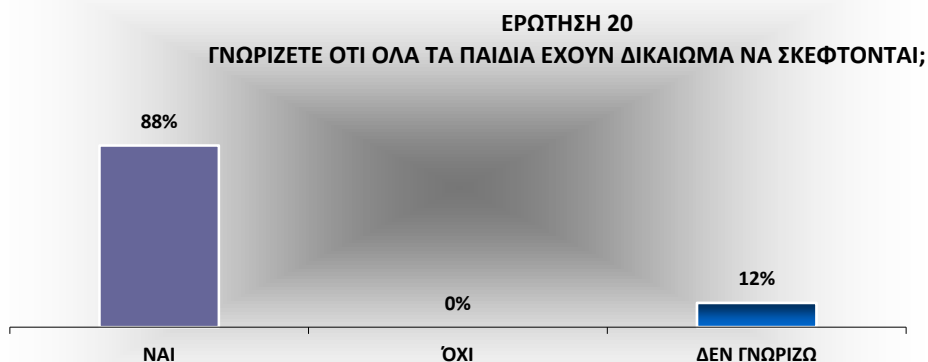


Στο νούμερο είκοσι "Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για να σκέφτονται;" ομοίως η ευαισθητοποίηση, αλλά και η κρίση των μαθητών, αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 20

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΣΚΕΦΤΟΝΤΑΙ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	15	88%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	2	12%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 20

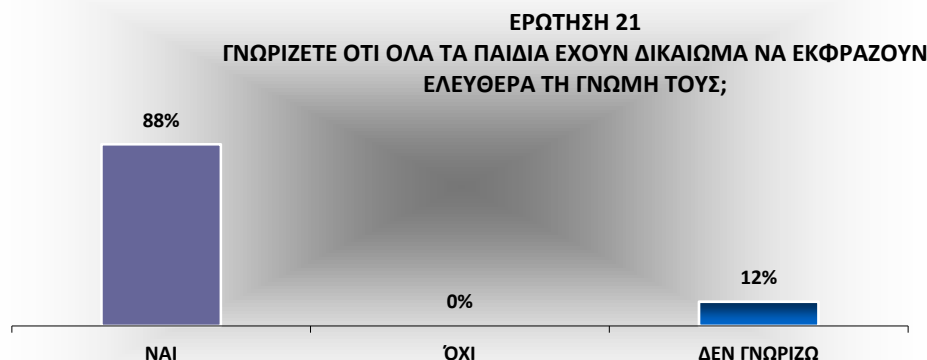


Στο ερώτημα με το νούμερο είκοσι-ένα "*Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους;*", δεκαπέντε (15) παιδιά απάντησαν "*ΝΑΙ*" και τα άλλα δύο (2) "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Και εδώ η ευαισθητοποίηση, αλλά και η κρίση των μαθητών, αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 21

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΕΚΦΡΑΖΟΥ Ν ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΤΟΥΣ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	15	88%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	2	12%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 21



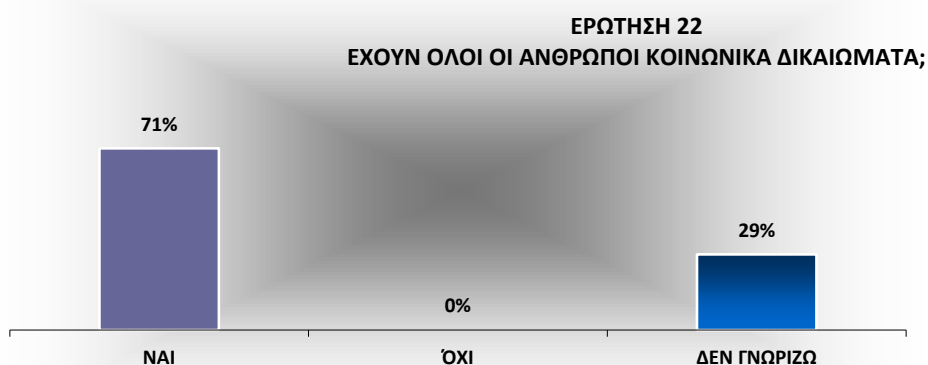
Στο ερώτημα είκοσι δύο, αν "*Όλοι οι άνθρωποι έχουν Κοινωνικά Δικαιώματα;*", 7 αγόρια και 5 κορίτσια συμφώνησαν, τα υπόλοιπα 5 κορίτσια δεν γνώριζαν. Και εδώ η ευαισθητοποίηση, αλλά και η κρίση των μαθητών, αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 22

ΕΧΟΥΝ ΟΛΟΙ ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΑ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	12	71%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	5	29%

		17	100%
--	--	----	------

ΓΡΑΦΗΜΑ 22



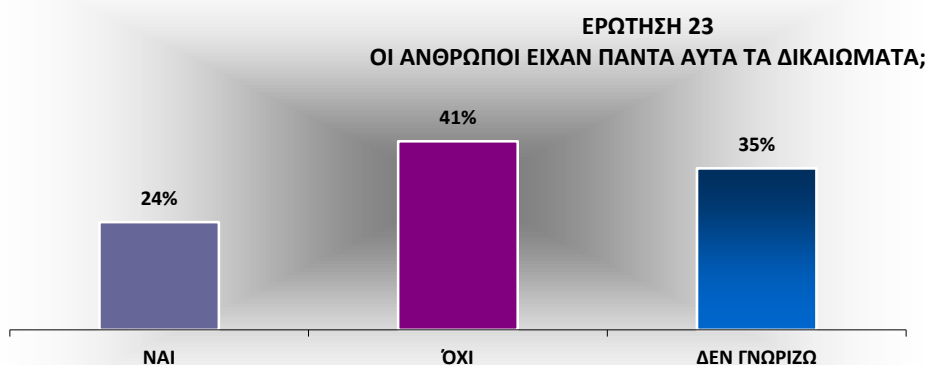
Στο ερώτημα είκοσι τρία, αν "*Οι άνθρωποι είχαν πάντα αυτά τα δικαιώματα;*", οι 4 μαθητές (2 αγόρια και 2 κορίτσια) απάντησαν ότι συμφωνούν , 7 ότι διαφωνούν (2 αγόρια και 5 κορίτσια), καθώς και 6 μαθητές (3 αγόρια και 3 κορίτσια) ότι δεν γνωρίζουν. Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής. Σε αυτή την ηλικιακή ομάδα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα της επιδίωξης των ίδιων, αλλά του περιβάλλοντος στο οποίο εκτίθενται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 23

ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΕΙΧΑΝ ΠΑΝΤΑ ΑΥΤΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	4	24%
ΟΧΙ	2	7	41%

ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	6	35%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 23



Επιπρόσθετα, στο ερώτημα είκοσι τέσσερα "Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για ζωή;" 9 κορίτσια και 4 αγόρια συμφώνησαν, ενώ 4 αγόρια δεν γνώριζαν. Και εδώ η ευαισθητοποίηση, αλλά και η κρίση των μαθητών, αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 24

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΓΙΑ ΖΩΗ ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	13	76%

OXI	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	4	24%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 24



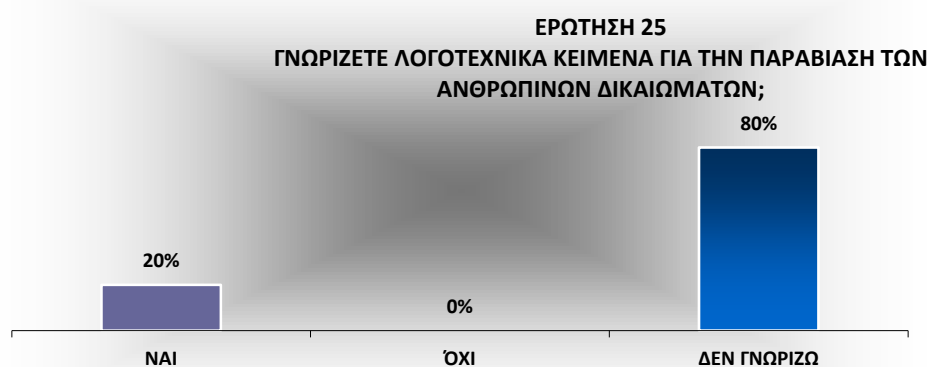
Στο εικοστό πέμπτο ερώτημα "Γνωρίζεις λογοτεχνικά κείμενα που να σχετίζονται με την παραβίαση των παιδικών δικαιωμάτων;" 3 παιδιά συμφώνησαν, 2 διαφώνησαν και τα υπόλοιπα 12 (5 αγόρια και 7 κορίτσια) δεν ήξεραν. Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 25

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΒΙΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ

ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ;			
ΝΑΙ	1	3	20%
ΟΧΙ	2	0	0%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	12	80%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 25



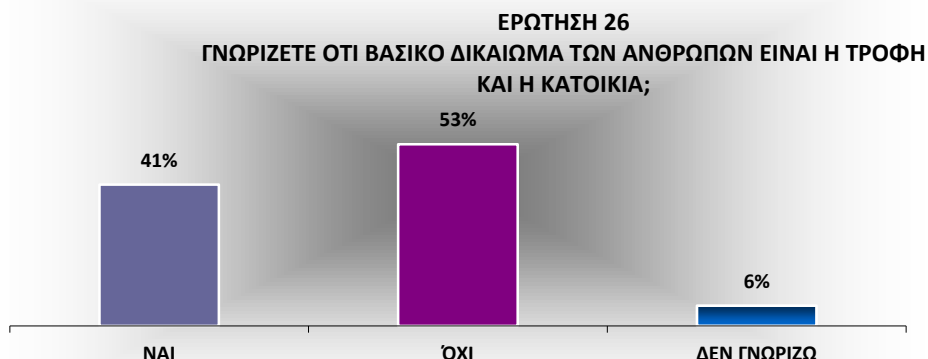
Ακόμα, στο ερώτημα νούμερο είκοσι έξι "*Γνωρίζεις ότι βασικό δικαίωμα των ανθρώπων είναι η τροφή και η κατοικία;*", 7 παιδιά (3 αγόρια και 4 κορίτσια) είπαν "*ΝΑΙ*", 9 παιδιά (5 αγόρια και 4 κορίτσια) είπαν "*ΟΧΙ*" και 1 αγόρι είπε "*ΔΕΝ*

ΓΝΩΡΙΖΩ". Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 26

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΒΑΣΙΚΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩ Ν ΕΙΝΑΙ Η ΤΡΟΦΗ ΚΑΙ Η ΚΑΤΟΙΚΙΑ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	7	41%
ΟΧΙ	2	9	53%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	1	6%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 26



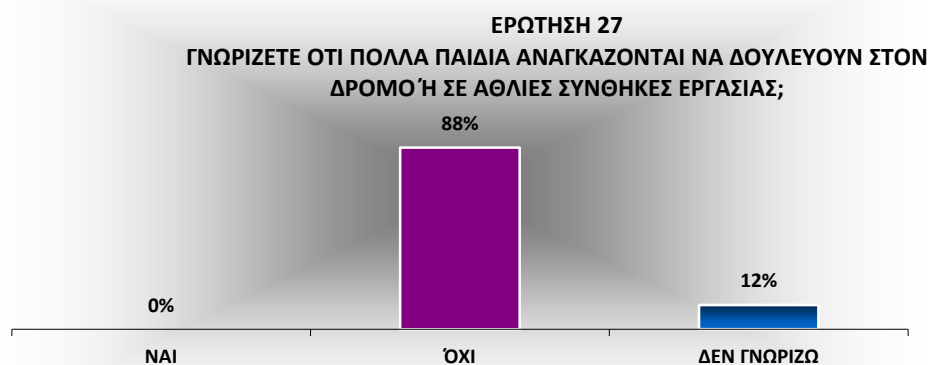
Επίσης, στο ερώτημα με νούμερο είκοσι επτά "*Γνωρίζεις ότι πολλά παιδιά σε όλο τον κόσμο αναγκάζονται να δουλεύουν στο δρόμο ή και σε άθλιες συνθήκες εργασίας για να επιβιώσουν;*", (6 αγόρια και 9 κορίτσια) 15 μαθητές απάντησαν "*ΟΧΙ*", ενώ μόλις δύο απάντησαν "*ΔΕΝ ΞΕΡΩ*". Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 27

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΠΟΛΛΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΑΓΚΑΖΟ ΝΤΑΙ ΝΑ	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ

ΔΟΥΛΕΥΟΥΝ ΣΤΟ ΔΡΟΜΟ ΚΑΙ ΣΕ ΑΘΛΙΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ;			
ΝΑΙ	1	0	0%
ΟΧΙ	2	15	88%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	2	12%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 27

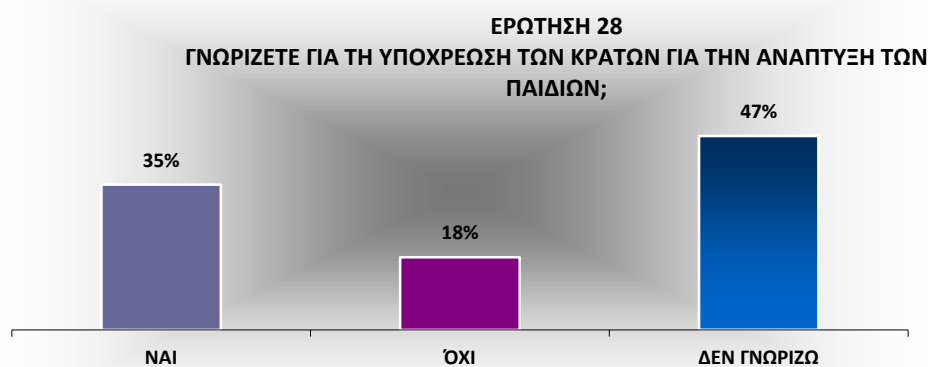


Στην εικοστή όγδοη ερώτηση του ερωτηματολογίου "Γνωρίζεις ότι όλα σχεδόν τα κράτη έχουν χρέος να φροντίζουν να εξασφαλίζουν στα παιδιά την αναγκαία προστασία και ασφάλεια και να παρέχουν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξή τους;", 6 παιδιά (3 κορίτσια και 3 αγόρια) απάντησαν "ΝΑΙ", 3 παιδιά (2 κορίτσια και 1 αγόρι) "ΟΧΙ", ενώ 8 παιδιά (4 αγόρια και 4 κορίτσια) είπαν "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 28

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΣΗ Η ΤΩΝ ΚΡΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	6	35%
ΟΧΙ	2	3	18%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	8	47%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 28



Συνεχίζοντας, στο ερώτημα είκοσι εννέα "Αν γνωρίζουν ποιοι είναι οι υπερασπιστές των παιδιών", οι 6 μαθητές (3 αγόρια και 3 κορίτσια) απάντησαν "ΝΑΙ", 4 παιδιά (3 κορίτσια και 1 αγόρι) "ΟΧΙ", 7 παιδιά (4 κορίτσια και 3 αγόρια) είπαν "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ". Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 29

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΠΟΙΟΙ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΥΠΕΑΣΠΙΣ ΤΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	6	35%
ΟΧΙ	2	4	24%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	7	41%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 29

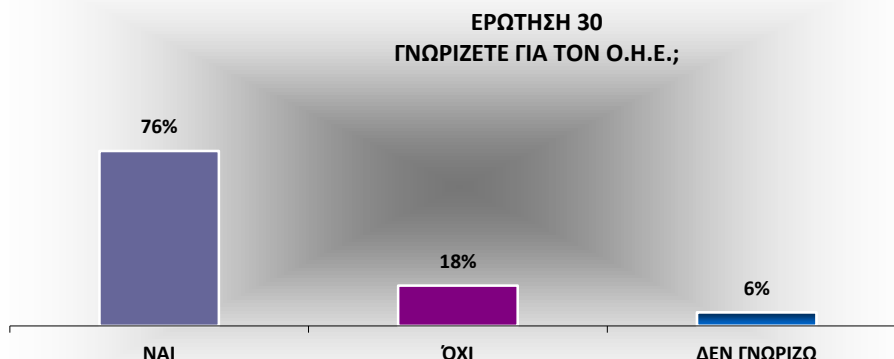


Στο ερώτημα με το νούμερο τριάντα "*Γνωρίζεις για τον Ο.Η.Ε (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών)*";, 13 παιδιά απάντησαν "*ΝΑΙ*" (7 κορίτσια και 6 αγόρια), 3 είπαν "*ΟΧΙ*" και 1 "*ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ*". Και εδώ η έλλειψη πρόσβασης στη σχολική γνώση – ιστορία είναι εμφανής και η όποια ενημέρωση οφείλεται στη διαφημιστική δραστηριότητα του οργανισμού.

ΠΙΝΑΚΑΣ 30

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΓΙΑ ΤΟΝ Ο.Η.Ε.;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	13	76%
ΟΧΙ	2	3	18%
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	3	1	6%
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 30



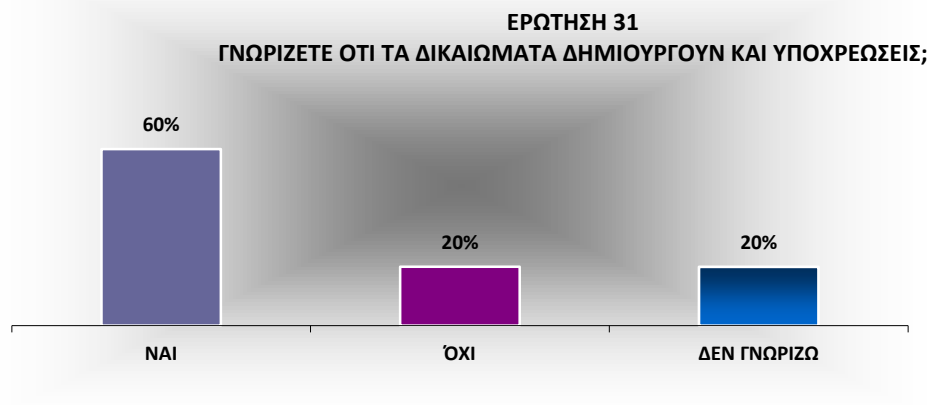
Καταλήγοντας, στο τελευταίο ερώτημα "Γνωρίζεις ότι η άσκηση των δικαιωμάτων μας δημιουργεί και τις ανάλογες υποχρεώσεις;" 9 παιδιά (5 αγόρια και 4 κορίτσια) απάντησαν "ΝΑΙ", 3 μαθητές (2 κορίτσια και 1 αγόρι) είπαν "ΟΧΙ", ενώ 5 (3 αγόρια και 2 κορίτσια) μαθητές είπαν πως "ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ". Και εδώ η ευαισθητοποίηση, αλλά και η κρίση των μαθητών, αρχίζει να διαφαίνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 31

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΟΤΙ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓ ΟΥΝ ΚΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣ ΕΙΣ;	ΚΩΔ.	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΝΑΙ	1	9	60%
ΟΧΙ	2	3	20%
ΔΕΝ	3	3	20%

ΓΝΩΡΙΖΩ			
		17	100%

ΓΡΑΦΗΜΑ 31



6.10 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Για την ομαλότερη διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο ο διαχωρισμός της διαδικασίας σε χρονικές φάσεις, για την καταγραφή της εξέλιξης των γνώσεων των συμμετεχόντων πριν και μετά την εμπλοκή τους σε αυτή. Ειδικότερα :

1^ο Στάδιο : Συμπλήρωση Ερωτηματολογίων, Γνωριμία με την Έρευνα

Με το μοίρασμα των αρχικών ερωτηματολογίων προσπάθησε η ερευνήτρια να ελέγξει και να παρατηρήσει τις αρχικές ιδέες των μαθητών για την παιδική εργασία, τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και τα αρχικά συναισθήματα τους. Αυτός ο τρόπος έχει απήχηση στους μαθητές. Οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετάσχουν στο συγκεκριμένο μάθημα που στόχος μας ήταν να γίνει με πιο διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο, η ευαισθητοποίηση για ένα τόσο καίριο φαινόμενο, την παιδική εργασία.

Με την ανάλυση των αρχικών ερωτηματολογίων και από μια κατ' ιδίαν συζήτηση που είχε μαζί τους διαπίστωσε η ερευνήτρια ότι η πλειονοψηφία των μαθητών είχε ελάχιστες γνώσεις σχετικά με την καταπάτηση των δικαιωμάτων του παιδιού και για τις οργανώσεις που είναι υπεύθυνες και πολεμάνε για την ίση μεταχείριση των παιδιών σε όλο το κόσμο.

2^ο Στάδιο : Ενημέρωση Μαθητών για το Θέμα της Έρευνας

Στη συνέχεια, μετά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων η ερευνήτρια ετοίμασε μια παρουσίαση διάρκειας τριάντα λεπτών οι οποίες περιλαμβάνουν συνοπτικά τα θεωρητικά κομμάτια της παρούσας εργασίας. Αρχικά, η ερευνήτρια εξήγησε στα παιδιά τι ονομάζουμε ως «*Ανθρώπινα Δικαιώματα*» , έπειτα συζήτησε τι γίνεται όταν καταπατούνται αυτά και τελειώνοντας το πρώτο μέρος της παρουσίασης αναφέρθηκε στην οικουμενική διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων και σε μια απλοποιημένη έκδοση τους για να είναι πιο κατανοητή από τους μαθητές. Έπειτα,

Στο δεύτερο μέρος έγινε λόγος συγκεκριμένα για τα δικαιώματα του παιδιού. Η ερευνήτρια αναφέρθηκε στην παγκόσμια ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού, καθώς και στην έκθεση της Unicef που αναπτύσσει τις επτά βασικές «αποστερήσεις» που βιώνουν στην πράξη τα παιδιά και στην «*Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού*». Καταλήγοντας, έφθασε στο συμπέρασμα όπου ήταν και ο πρωταρχικός στόχος αυτής της παρουσίασης, να καταδείξει ότι «*έκθεση της Unicef*» ξεκαθαρίζει πως η φτώχεια δεν είναι αποκλειστικότητα των αναπτυσσόμενων χωρών και ότι στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδικά δικαιώματα καταπατώνται και σε αναπτυγμένες χώρες όπως η Ελλάδα.

Σχεδόν όλοι οι μαθητές αφότου τελείωσε η παρουσίαση προβληματίστηκαν και προέβησαν σε ερωτήματα καθώς οι περισσότεροι δεν γνώριζαν τίποτα σχετικά με τη Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού, τις αποστερήσεις των δικαιωμάτων και την έκθεση της Unicef. Όμως, ενημερώθηκαν σε επαρκή βαθμό αφού πολλά από τα ερωτήματα και τις απορίες τους τα απάντησε η ερευνήτρια στην ολομέλεια της τάξης.

3^ο Στάδιο : Δραματοποίηση Εκπαίδευσης, Διαδικασία Ευαισθητοποίησης

Την επόμενη ημέρα πραγματοποιήθηκε η δεύτερη διδασκαλία και στη συνέχεια και η τρίτη. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες κατά κύριο λόγο είχαν παιγνιώδη μορφή. Ως εισαγωγικό ερέθισμα, για την δεύτερη διδασκαλία οι μαθητές άκουσαν στον υπολογιστή της τάξης το τραγούδι του Χάρι και του Πάνου Κατσιμίχα «*το κορίτσι με τα σπέρτα*».

Έπειτα, η ερευνήτρια διάλεξε για αυτή τη διδασκαλία δύο κείμενα : το παραμύθι «*Το κοριτσάκι με τα σπέρτα*» και το μυθιστόρημα «*ο Ικμπάλ*». Αφού, διάβασε στους μαθητές κάποια αποσπάσματα τα οποία κάνουν φανερό το φαινόμενο της παιδικής εργασίας και τις άθλιες συνθήκες που βίωναν αυτά τα παιδιά προχώρησε στην δραστηριότητα με τίτλο «*Αν μπορούσα να...*». Εμπνεόμενοι από τον ήρωα τον Ικμπάλ, και το κοριτσάκι με τα σπέρτα ζήτησε από τους μαθητές να φανταστούν τι θα μπορούσαν να κάνουν αν είχαν μαγικές ικανότητες και έπειτα να καταγράψουν την απάντησή τους σε ένα φύλλο χαρτί. Η ερώτηση ήταν η εξής : Τι θα έκανες αν είχες μαγικές ικανότητες και ήθελες να βοηθήσεις ένα παιδί το οποίο δεν έχει τα ίδια δικαιώματα με εσένα ;

Επίσης, η ερευνήτρια στο επόμενο στάδιο τους ενθάρρυνε να καταγράψουν τα συναισθήματα τους με την εξής ερώτηση : Τι συναισθήματα νιώθεις για αυτό; Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης τα παιδιά παρακολούθησαν σχετικά βίντεο για την παιδική εργασία και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η εντύπωση που αποκόμισε η ερευνήτρια από τις απαντήσεις των μαθητών είναι ότι όλη η διαδικασία αποτέλεσε μια ευχάριστη εμπειρία. Ιδιαίτερη μάλιστα εντύπωση προκάλεσε η ταχύτητα με την οποία οι μαθητές ολοκλήρωσαν την σχετική δραστηριότητα. Όλοι μαθητές, και οι 17, απάντησαν πως νιώθουν άσχημα, νιώθουν αδικία και στεναχωρημένοι που παιδιά αναγκάζονται να δουλεύουν για να επιβιώσουν και πως θα το έλεγαν στους γονείς τους, στην αστυνομία ή ακόμα και στην διευθύντρια του σχολείου ώστε να αναλάβουν δράση.

Οι διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας : να εκφράσουν οι μαθητές την γνώμη τους και τα συναισθήματα τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους συμμετέχοντες επιτεύχθηκαν καθώς σύμφωνα και με τη θεωρία της αποδόμησης της κυρίαρχης και παραδοσιακής προοπτικής που προβάλλεται στα κείμενα, οι συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν πως η παιδική εργασία και η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ένα μείον θέμα που μπορεί να εντοπίζεται σε όλη την εμφύλιο.

Μελετώντας τις πιο πάνω ιστορίες από λογοτεχνική σκοπιά, παρατηρούμε ότι ανταποκρίνονται στο νοητικό επίπεδο και τις δυνατότητες των παιδιών, στα οποία απευθύνονται. Οι περισσότερες από τις ιστορίες απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, γι' αυτό και η πλοκή αλλά και η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και κατανοητή, κάνοντας έτσι την ανάγνωση της ιστορίας, από τα μικρά παιδιά, ευχάριστη. Παρατηρήσαμε, επίσης, ότι στην πλειοψηφία τους, οι συγγραφείς των ιστοριών, βάζουν στη θέση του πρωταγωνιστικού προσώπου ένα παιδί (αγόρι ή κορίτσι), το οποίο βρίσκεται στην ίδια περίπου ηλικία με τα παιδιά-αναγνώστες, γεγονός που συμβάλλει στην ταύτιση του αναγνώστη με το πρόσωπο της ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό, ακόμη, οι συγγραφείς μπορούν να εκφράσουν με άμεσο τρόπο τις ανησυχίες, τους προβληματισμούς και τις συμπεριφορές των μικρών αναγνωστών, με αποτέλεσμα να κερδίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους (Τσιλιμένη, 2002).

Την επόμενη μέρα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε δραστηριότητα με τίτλο «Έκθεση Φωτογραφίας». Για την έκθεση φωτογραφίας χρησιμοποιήθηκαν αριθμημένες φωτογραφίες και συγκεκριμένα 16, οι οποίες αναρτήθηκαν περιμετρικά της αίθουσας στο τοίχο. Τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να περιφέρονται στην τάξη παρατηρώντας τις φωτογραφίες μια-μια και να συζητάνε μεταξύ τους αυτό που τους παρουσιάζεται. Αφού παρατήρησαν τις φωτογραφίες η ερευνήτρια μοίρασε στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα Β), το οποίο αυτοί συμπλήρωσαν με τις εξής ερωτήσεις :

- Μέσα από τις φωτογραφίες που μόλις παρατήρησες κατάγραψε ποιες θεωρείς, ότι είναι οι δουλειές που υποχρεώνονται να κάνουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο;
- Μέσα από τις φωτογραφίες που μόλις παρατήρησες κατάγραψε ποια συναισθήματα σου προκλήθηκαν από τις συγκεκριμένες φωτογραφίες.

Οι μαθητές κατέγραψαν πως πολλά παιδιά υποχρεώνονται να κάνουν χειρωνακτικές δουλειές για να επιβιώσουν, με αποτέλεσμα να ζουν σε άθλιες συνθήκες ζωής και να στερούνται πολλά από τα δικαιώματά τους. Πιο συγκεκριμένα, 12 μαθητές ανέφεραν την εικόνα που απεικονίζει ένα παιδί να κουβαλάει οικοδομικά υλικά (τούβλα), να πουλάει μπαλόνια στους δρόμους καθώς και να εργάζεται στα χωράφια. Επιπλέον, 9 μαθητές ανέφεραν πως τα παιδιά αναγκάζονται να πουλάνε διάφορα αντικείμενα όπως κοσμήματα, να ζητιανεύουν λεφτά, να κουβαλάνε βαριά δοχεία με νερό και να καθαρίζουν τα παπούτσια διάφορων περαστικών ανθρώπων για να αποζημιωθούν με κάποιο μικρό χρηματικό ποσό. Τα συναισθήματα που κυριάρχησαν σε όλους τους μαθητές και στους 17, ήταν η λύπη και η στεναχώρια για αυτά τα παιδιά που αναγκάζονται να δουλεύουν. Ακόμα, 3 παιδιά κατέγραψαν πως οι φωτογραφίες τους κάνουν να νιώθουν άσχημα και να φοβούνται για το μέλλον αυτών των παιδιών. Επίσης, 8 παιδιά ανέφεραν το αίσθημα της κούρασης, της απογοήτευσης, τον θυμό και της θλίψης, ενώ μόλις 2 το αίσθημα της συγκίνησης.

Στη συνέχεια, η ερευνήτρια μοίρασε σε κάθε παιδί από έναν άσπρο φάκελο μέσα στους οποίους κάθε ένας / μια με απόλυτη μυστικότητα έγραψε το νούμερο της φωτογραφίας που του/της έκανε περισσότερο εντύπωση. Μόλις τελείωσαν οι μαθητές

έριξαν το κλειστό φάκελο μέσα στην κάλη, που βρισκόταν στη διαμορφωμένη γωνία.

Η φωτογραφία με τις περισσότερες ψήφους βγήκε η νικήτρια και κολλήθηκε στον πίνακα ώστε να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές. Η φωτογραφία που νίκησε είναι εκείνη που δείχνει το παιδί να δακρύζει καθώς ζητιανεύει. Μόλις τελείωσε η δραστηριότητα με την ψηφοφορία έγινε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης ώστε οι μαθητές να πουν για ποίο λόγο πιστεύουν ότι νίκησε η συγκεκριμένη φωτογραφία. Αυτή ήταν και η ενδιάμεση άτυπη αξιολόγηση που πραγματοποίησε η ερευνήτρια για να καταλάβει αν και που προβληματίζονται και με τι ματιά βλέπουν πλέον τα γεγονότα οι μαθητές.

Σε αυτό το σημείο χρησιμοποιήθηκε μια κλείδα παρατήρησης από την ερευνήτρια όπου με ελεύθερες σημειώσεις κατέγραφε τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευόμενων και τον σχολιασμό των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της δραστηριότητας, έδειξαν ότι οι μαθητές άλλαξαν τρόπο σκέψης και προβληματίστηκαν ακόμα περισσότερο καθώς μέσα από την οπτική επαφή των φωτογραφιών που αποτύπωναν πραγματικές σκηνές εργαζόμενων παιδιών, οι μαθητές συγκινήθηκαν και ήρθαν αντιμέτωποι με πραγματικά καθημερινά περιστατικά. Αναφέρθηκαν, στη δουλειά τους η οποία είναι απαξιωτική, καθώς είναι βαριά χειρωνακτική. Αυτός ήταν και ένας λόγος να επιλέξουν την συγκεκριμένη φωτογραφία επειδή αποτύπωνε περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη την συναισθηματική φόρτιση που βιώνουν εκείνα τα παιδιά που εργάζονται. Η εξαθλίωση, η καταπίεση και η απογοήτευση ειπώθηκαν από όλους τους μαθητές και τους 17, κάτι που χαροποίησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια καθώς ο στόχος ήταν να εμβαθύνουν οι μαθητές περισσότερο παρατηρώντας τις εικόνες και να αναφέρουν και άλλα συναισθήματα εκτός από τα προφανή όπως είναι η λύπη και η στεναχώρια.

Στην τέταρτη δραστηριότητα με τίτλο «*Πώς νιώθεις που είσαι στη θέση μου;*» οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν σε μία ομαδοσυνεργατική εργασία. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες. Στους μαθητές αρχικά, δόθηκε ένα λευκό φύλλο εργασίας χωρισμένο στα δύο, στο οποίο ζητήθηκε να ζωγραφίσουν δύο παιδικές μορφές. Το ένα από τα δύο να είναι ένα παιδί που δουλεύει και ζει σε άθλιες συνθήκες για να επιβιώσει, ενώ το άλλο να είναι ένα παιδί που απολαμβάνει όλα τα

δικαιώματα που οφείλει να έχει. Να δώσουν εκείνα δηλαδή τα χαρακτηριστικά στο καθένα που να δείχνουν αυτό που τους ζητήθηκε. Ο χρόνος που τους δόθηκε ήταν 15 λεπτά. Για τα περισσότερα παιδιά ο χρόνος δεν ήταν αρκετός γιατί κοίταζαν να φτιάξουν και την παραμικρή λεπτομέρεια στο φύλλο τους. Για κάποια παιδιά που άργησαν να σκεφτούν τι θέλουν να απεικονίσουν ή ερευνήτρια τα βοήθησε χωρίς βέβαια να επηρεάσει αυτό που είχαν στο μυαλό τους. Επίσης, θεώρησε σωστό να τους αναφέρει από την αρχή κιόλας της διαδικασίας ότι σκοπός είναι να ζωγραφίσει ο καθένας μόνος του γιατί δεν υπήρχε νόημα να αντιγράψουν ο ένας από τον άλλο γιατί έτσι το αποτέλεσμα δεν θα ήταν αντικειμενικό. Θα έπρεπε λοιπόν, να φτιάξουν τη ζωγραφιά τους με απόλυτη ειλικρίνεια και με αυτό που πραγματικά αισθάνονται και έχουν στο μυαλό τους.

Έπειτα, μόλις ολοκληρώθηκε το πρώτο στάδιο της ζωγραφικής οι μαθητές παρέδωσαν το φύλλο εργασίας τους στην επόμενη ομάδα (η πρώτη ομάδα στη δεύτερη και η δεύτερη στη τρίτη, η τρίτη στη πρώτη). Μετά από αυτήν την αλλαγή η ερευνήτρια ζήτησε να προστεθούν λόγια , δηλαδή να δημιουργηθεί ένας διάλογος μεταξύ των δύο παιδιών. Για την διευκόλυνση των παιδιών η ερευνήτρια έκανε στους μαθητές μια ερώτηση:

- *«Τι θα θέλατε να ρωτήσετε ένα παιδί που εργάζεται και δεν έχει τα ίδια δικαιώματα με εσάς;»*

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ορισμένα παιδιά έκαναν ερωτήσεις στην ερευνήτρια, η οποία απαντούσε στην ολομέλεια της τάξης. Γενικότερα, τα παιδιά κατάλαβαν αμέσως τι έπρεπε να κάνουν και το εκτέλεσαν με μεγάλη επιτυχία. Μόλις, τα παιδιά ολοκλήρωσαν τους διαλόγους η τρίτη ομάδα πήρε το ολοκληρωμένο κόμικ και με τη βοήθεια της ερευνήτριας, οι μαθητές προετοιμάστηκαν και παρουσίασαν μέσα από ένα θεατρικό τους διαλόγους (σενάριο), που είχαν δημιουργήσει οι συμμαθητές τους. Η διαδικασία τους ενθουσίασε πολύ και αυτό φάνηκε εξ αρχής, από όταν δηλαδή τους μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας και κατάλαβαν ότι μάλλον θα ζωγραφίσουν.

Βέβαια, η ερευνήτρια, χωρίς να τους σταματήσει τη χαρά, τους εξήγησε πως αυτό που έχουν να κάνουν δεν είναι μια απλό κόμικ, αλλά κάτι πολύ πιο σημαντικό. Όταν παίζουμε κάποιον άλλο, απελευθερωνόμαστε και αυτό μας επιτρέπει να

"οικειοποιούμαστε" ένα πρόσωπο, έναν ολόκληρο κόσμο διαφορετικό απ' το δικό μας. Αυτός ήταν και ο στόχος της ερευνήτριας. Οι μαθητές να βιώσουν έστω και για λίγο την ζωή ενός παιδιού που εργάζεται, τα συναισθήματα που αυτοί υπέθεσαν ότι μπορεί να νιώθει καθώς δεν έχει τα ίδια δικαιώματα με αυτά.

Τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας ήταν εντυπωσιακά και κάτι που δεν περίμενε η ερευνήτρια. Πιο συγκεκριμένα, το παιδάκι που κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ως αυτό που «ζει στο δρόμο», είχε για όλους τα ίδια χαρακτηριστικά με πολύ μικρές διαφορές. Αρχικά, στις περισσότερες περιπτώσεις όλα τα παιδιά ζωγράφισαν το παιδάκι να συμπίπτει σε φύλο με το δικό τους. Αρκετοί ερευνητές έδειξαν ότι τα παιδιά προτιμούν να ζωγραφίζουν φιγούρες που ανήκουν στο φύλο τους (Machover, 1949, Koppitz, 1968, Papadakis, 1989). Αυτή η προτίμηση για τη σχεδίαση φιγούρας του ίδιου φύλου με το παιδί ερμηνεύτηκε ως συνέπεια της ταύτισης του με το φύλο του (Γκλυν Τόμας – Ανζελ Σιλκ, Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Αθήνα 1997).

Το παιδί που δουλεύει, απεικονιζόταν με λερωμένα, σκισμένα, σκουρόχρωμα ρούχα, θλιμμένο ή να κλαίει. Ακόμα, είχε αλουστα μακριά μαλλιά ή και μούσια, καθώς και σημάδια στο σώμα του. Αυτό παρατηρήθηκε και στις 17 ζωγραφίες των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα. Ωστόσο, τρεις μαθητές ζωγράφισαν και σκουλαρίκια στα αυτιά. Σε δεκατέσσερις (14) από τις δεκαεφτά (17) ζωγραφίες το παιδί που εργάζεται στο δρόμο απεικονίζεται να κάνει μια χειρονακτική δουλειά. Αυτές οι ζωγραφίες προέρχονταν κυρίως από αγόρια. Στις 8 από αυτές το παιδάκι κουβαλάει τούβλα ή άλλα βαριά αντικείμενα έχοντας τα χέρια του πάνω από το κεφάλι του. Σε άλλες 4 ζωγραφίες κουβαλάει νερό, ενώ σε άλλες δύο βρίσκεται σε ένα χωράφι ποτίζοντας φυτά και σκαλίζοντας το χώμα.

Στον αντίποδα, το παιδί που απολάμβανε όλα τα δικαιώματα απεικονίζονταν χαμογελαστό με ανοιχτόχρωμα, φωτεινά, καθαρά ρούχα. Σε 3 ζωγραφίες αυτό κρατούσε μια μπάλα, σε 4 ένα βιβλίο, σε άλλες 4 το παιδί βρισκόταν μέσα ή μπροστά από σπίτι, σε 3 έξω από ένα δημοτικό σχολείο, ενώ σχεδόν σε όλες τις ζωγραφίες υπήρχε το στοιχείο του ήλιου και το ουράνιο τόξο.

Όσον αφορά το δεύτερο μέρος αυτής της δραστηριότητας, οι διάλογοι ανάμεσα στα δύο παιδιά κυμάνθηκαν στο ίδιο ύψος. Εφτά (7) παιδιά ρώτησαν αν

αυτός/ή πηγαίνει σχολείο, αν έχει διαβάσει κάποιο βιβλίο ποτέ στη ζωή του/της και για ποίο λόγο δουλεύει αντί να είναι στο σχολείο.

Σε αυτό το διάλογο απάντησαν 3 παιδιά ότι δεν πηγαίνουν σχολείο λόγω φτώχειας, 3 παιδιά ότι πρέπει να δουλεύουν κάθε μέρα για να έχουν φαγητό με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνουν και 1 παιδί ότι δεν έμαθαν ποτέ να διαβάζουν επειδή δεν πήγαν ποτέ σχολείο. Στις υπόλοιπες 8 ζωγραφιές κυρίαρχο στοιχείο είναι το δικαίωμα της τροφής και του νερού. Ειδικότερα, σε 2 ζωγραφιές το παιδί αναφέρει πως δουλεύει για να εξασφαλίσει τη τροφή του, ενώ στις άλλες 3 δουλεύει για να προσφέρει στην οικογένεια του οικονομική βοήθεια και πόσιμο νερό. Στις δύο τελευταίες ζωγραφιές τα παιδιά είχαν την απορία πως μπορούν και ζουν χωρίς την στήριξη από την οικογένεια τους και αν φοβούνται.

Οι απαντήσεις τους ήταν ως ένα βαθμό σαφείς καθώς φαίνεται πως λειτούργησαν και δημιούργησαν με σκέψη. Τα παιδιά ηλικίας οκτώ ετών και άνω συχνά προσπαθούν να δώσουν βάθος στα σχέδια τους, όχι μόνο σε μεμονωμένα αντικείμενα αλλά και στη σχέση μεταξύ των αντικειμένων. Ο Luquet ονόμασε αυτό το τελευταίο στάδιο της σχεδιαστικής ανάπτυξης «οπτικό ρεαλισμό». Τα παιδικά σχέδια στα στάδια αυτό φαίνεται να εξελίσσονται καθώς όσο τα παιδιά μεγαλώνουν απεικονίζουν όλο και πιο ρεαλιστικά την ορατή πραγματικότητα (Γκλυν Τόμας – Ανζελ Σιλκ, Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Αθήνα 1997).

Αυτό ήταν μια καλή αφορμή για να προβληματιστούν όπως και φάνηκε πως έκαναν μετά από αυτές τις ερωτήσεις για το τι θα ρωτούσαν ένα παιδί που δουλεύει και δεν έχει τα ίδια δικαιώματα με αυτά. Δηλαδή, λειτούργησαν με την καρδιά και έβαλαν το συναίσθημα πάνω από όλα. Άρα ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας που ήταν να συλλεχθούν οι απόψεις των παιδιών για το πως φαντάζονται ένα «παιδί το οποίο εργάζεται» σε σύγκριση με ένα «παιδί που δεν εργάζεται», και να βιώσουν μια τέτοια κατάσταση επιτεύχθηκε καθώς τα αποτελέσματα ήταν αντικειμενικά χωρίς τα παιδιά να είναι επηρεασμένα ή προϋδεασμένα από κάτι αφού δεν είχαν τοποθετήσει τον εαυτό τους ποτέ ξανά προηγουμένως στη θέση ενός εργαζόμενου παιδιού.

3^ο Στάδιο : Ενεργός Ρόλος των Μαθητών που Συμμετείχαν στην Έρευνα

Συνεχίζοντας, στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν μια επιστολή στον υπουργό Δικαιοσύνης. Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι οι μαθητές να αναλάβουν κοινωνική δράση, προκειμένου να αντιληφθούν τη σοβαρότητα της κατάστασης με το να εργάζεται ένα ανήλικο παιδί.

Αναλυτικότερα, σκοπός της επιστολής ήταν να γράψουν για το ποια δικαιώματα θα πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους σχετικά με αυτήν την κατάσταση και να προτείνουν λύσεις σχετικά με το πώς γίνεται τα εργαζόμενα ανήλικα παιδιά να αποκτήσουν και αυτά τα δικαιώματα που τους αναλογούν. Η δραστηριότητα ήταν ατομική και η διάρκεια της 45 λεπτά (μια ολόκληρη διδακτική ώρα).

Με την παρούσα επιστολή και οι 17 μαθητές εξέφραζαν την βαθειά ανησυχία τους για τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε 15 από τις 17 επιστολές αναφέρεται ότι τα παιδιά υποφέρουν και υφίστανται βία και παρόλα αυτά τόσα χρόνια τα ποσοστά παιδικής εργασίας παραμένουν ίδια. Η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να γράψουν ποια έμαθαν ότι είναι τα δικαιώματα των παιδιών και έπειτα να παραθέσουν κάποιους τρόπους-λύσεις ώστε να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο. Τα παιδιά αρχικά αναφέρθηκαν στα δικαιώματα που τους κέντρισαν το ενδιαφέρον και θεώρησαν ως πιο σημαντικά.

Το κυρίαρχο δικαίωμα σε όλες τις επιστολές των παιδιών ήταν το δικαίωμα τροφής και στέγης. Επίσης, το δικαίωμα σε πόσιμο και καθαρό νερό ήταν αυτό που έκανε τα περισσότερα παιδιά μέσα στην τάξη την μεγαλύτερη εντύπωση. Ήταν καταγραμμένο σε 14 επιστολές, ακλουθώντας το δικαίωμα για τροφή και στέγη. Ακόμα, το δικαίωμα στην εκπαίδευση υπήρχε σε 12 επιστολές, λέγοντας ότι πρωταρχικό και βασικό προνόμιο των παιδιών είναι η μόρφωση για την βελτίωση του επιπέδου της ζωής τους. Σε 5 επιστολές όμως αναφέρονταν και το δικαίωμα στη ζωή, την φροντίδα, την περίθαλψη αλλά και το παιχνίδι. Σχεδόν όλοι οι μαθητές, όπως είναι φανερό, εστίασαν περισσότερο στα δικαιώματα πρωταρχικής ανάγκης (τροφή, στέγη, νερό και εκπαίδευση).

Στο δεύτερο μέρος της επιστολής 16 παιδιά έδωσαν ως λύσεις στην καταπάτηση των παιδικών δικαιωμάτων, την ενημέρωση του κοινού για την αφύπνιση του ώστε να λάβει κάποια μέτρα. Επίσης, άλλη μία λύση που προτάθηκε

από 15 παιδιά ήταν να συμμετάσχουν ακόμα πιο ενεργά οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί καθώς και η κοινωνική πρόνοια. Ενώ 6 παιδιά ανέφεραν σε όλο τον κόσμο να υπάρχει η δυνατότητα δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε όλα τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο και να μαθαίνουν «να παλεύουν» γι' αυτά που δικαιούνται.

Στόχος σε αυτό το στάδιο είναι οι μαθητές να αναλάβουν κοινωνική δράση, προκειμένου να αντιληφθούν τη σοβαρότητα της κατάστασης με το να εργάζεται ένα ανήλικο παιδί. Η δραστηριότητα αυτή αφορά το στάδιο της ανάληψη κοινωνικής δράσης καθώς οι μαθητές προτείνεται να συγγράψουν ένα γράμμα στο αρμόδιο υπουργείο. Οι στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας επιτεύχθηκαν καθώς μέσα από τη γραφή επιστολής, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη και πρωτοβουλίες, όπως είναι η ανάληψη κοινωνικής δράσης και το σημαντικότερο διαμόρφωσαν υπεύθυνη στάση απέναντι σε σοβαρά κοινωνικά ζητήματα.

Η διδακτική εφαρμογή συνεχίστηκε με την δραστηριότητα, στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία ξεδιπλώνοντας το ταλέντο τους στη ζωγραφική και καλλιεργώντας την καλλιτεχνική τους φύση. Η ερευνήτρια έδωσε ένα φύλλο εργασίας στα παιδιά και τους ζήτησε να ζωγραφίσουν «τα Δικαιώματά τους», ο καθένας ξεχωριστά. Αυτή η φάση στα σχέδια διδασκαλίας είναι καταληκτική και συμβάλλει στην τελική έκφραση των παιδιών. Στη συγκεκριμένη φάση οι μαθητές ξεδιπλώνουν την καλλιτεχνική τους έκφραση και αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο.

Οι δραστηριότητες αυτές καθιστούν τους μαθητές «μικρούς δημιουργούς» αφού σε κάθε δραστηριότητα καλούνται να φτιάξουν κάτι δικό τους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, την ευρηματικότητά τους και τη δημιουργικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά σε αυτήν την δραστηριότητα είχαν περισσότερη ελευθερία για να ζωγραφίσουν, να γράψουν, και να σχεδιάσουν ότι θέλουν και με όποιον τρόπο θέλουν ένα δικαίωμα που τους έκανε εντύπωση, ένα συναίσθημα που σχετίζεται με τη παιδική εργασία ή ακόμα και ένα σύνθημα. Αποσκοπώντας να εξετάσουμε το ενδεχόμενο αλλαγής ή ισχυροποίησης των προδιαμορφωμένων γνώσεων και αντιλήψεων των παιδιών για τη παιδική εργασία και τα ανθρώπινα δικαιώματα τις

απόψεις τους για όλη τη διδακτική παρέμβαση, πραγματοποιήθηκε η δημιουργία του φύλλου εργασίας και η συζήτηση. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι, πριν τη διεξαγωγή της τελευταίας δραστηριότητας είχε τοποθετηθεί στο χώρο συνάντησης με τους μαθητές/τριες, όλο το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήσαμε για το πρόγραμμα (παραμύθια, μυθιστορήματα, φωτογραφίες και εικόνες, οι επιστολές, τα κόμικς), ώστε να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για την επανάληψη και την ανταπόκριση των μαθητών/τριών.

4^ο Στάδιο : Καταγραφή Προόδου Πριν και Μετά την Έρευνα

Ομαδοποιώντας τις απαντήσεις των μαθητών η ερευνήτρια κατέληξε στα εξής συμπεράσματα, ότι και οι 17 μαθητές σχεδίασαν ανθρώπινες φιγούρες και πιο συγκεκριμένα παιδιά τα οποία αναπαριστώνται να μάχονται για τα δικαιώματά τους. Έξι παιδιά σχεδίασαν ανθρώπους να λένε για το δικαίωμα που έχουν στην τροφή, το νερό και τη στέγη. Οι υπόλοιποι 9 σχεδίασαν ανθρώπους να λένε : Όχι στην παιδική εργασία και στην κακοποίηση των παιδιών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι θεωρίες του Freud όσον αφορά τη ζωγραφιά δείχνουν ότι η καλλιτεχνική δουλειά ενός παιδιού επηρεάζεται έντονα από τις ασύνειδες επιθυμίες και τους φόβους του (Γκλυν Τόμας- ΑνζελΣιλκ , Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Αθήνα 1997).

Ακόμα, οι άλλοι 2 μαθητές ζωγράρισαν ανθρώπους μπροστά από ένα σχολείο να αναφέρουν ότι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ο Gardener (1980) σημείωσε ότι ένας σημαντικός λόγος για τη ζωγραφιά και το σχέδιο είναι η έκφραση «των συναισθημάτων». Ο Lowenfeld υποστήριξε ότι η αυτοέκφραση των συναισθημάτων και των συγκινήσεων στην τέχνη παρέχει μεγάλη ικανοποίηση και για αυτό αποτελεί ένα σημαντικό λόγο για τη ζωγραφιά. Είναι φανερό επομένως ότι πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι τα παιδιά σχεδιάζουν επειδή βρίσκουν ικανοποιητική την παραγωγή εικόνων, ιδιαίτερα εικόνων που συμβολίζουν και εκφράζουν τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους. Στις περισσότερες έρευνες των παιδικών αναπαραστασιακών σχεδίων έχει διαπιστωθεί ότι η ανθρώπινη φιγούρα αποτελεί το πιο δημοφιλές θέμα (Maitland, 1895 Lukens, 1896 Ballard, 1912 Luquet, 1913), (Γκλυν Τόμας, Ανζελ Σιλκ, Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Αθήνα 1997).

Από τα αποτελέσματα έγινε αντιληπτό πως οι μαθητές εξέφρασαν τα συναισθήματα τους μέσω του σχεδίου και της ζωγραφικής για την καταπάτηση των παιδικών δικαιωμάτων, πετυχαίνοντας τον στόχο της αναγνώρισης των δικαιωμάτων τους και της αποτύπωσης τους μέσω του σχεδίου, ικανοποιώντας τις νοηματικές τους σκέψεις και συναισθήματα. Ειδικότερα, οι περισσότερες θεωρίες του παιδικού σχεδίου υποστηρίζουν άμεσα ή έμμεσα ότι τα παιδιά σχεδιάζουν κυρίως λόγω της ικανοποίησης που αντλούν από την ίδια σχετική μοναχική δραστηριότητα (Γκλυν Τόμας, Ανζελ Σιλκ, Η Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Αθήνα 1997).

Έπειτα, στο τέλος της ώρας η ερευνήτρια παρουσίασε μέσα από τον προτζέκτορα της τάξης το τρέιλερ της ταινίας *Slumdog Millionaire*, μιας αληθινής ιστορίας ενός παιδιού που ζει σε άθλιες συνθήκες εργασίας. Ήρωας της ταινίας είναι ο Τζαμάλ, ένας έφηβος από τις φτωχογειτονιές της Βομβάης ο οποίος συμμετέχει στο τηλεπαιχνίδι "*Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος;*". Μετά την προβολή του τρέιλερ τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την ιστορία του Τζαμάλ με αποτέλεσμα να ζητήσουν από την ερευνήτρια να δουν την ταινία όλοι μαζί. Η ταινία προβλήθηκε μετά από δύο μέρες, καθώς μεσολαβούσε Σαββατοκύριακο και έπειτα έγινε συζήτηση εντυπώσεων και απόψεων στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές εντυπωσιασμένοι και βαθειά συγκινημένοι από την ταινία, εξέφρασαν τον προβληματισμό τους και αντάλλαξαν τις απόψεις μεταξύ τους.

Αυτή η δραστηριότητα ανήκει στο στάδιο της αξιολόγησης της διδασκαλίας καθώς σύμφωνα με τους Mc Laughlin και De Voogd (2004a: 41) κρίνεται σκόπιμο να γίνει απολογισμός μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης. Αξιολόγηση έγινε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό βάσει των δεδομένων που συλλέχθηκαν σε όλη τη διάρκεια των διδασκαλιών, αλλά και από τους μαθητές, οι οποίοι θα απαντήσουν σε σχετικά ερωτήματα. Έτσι, ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση, που υλοποιήθηκε με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/ριών, μέσα σε ένα κλίμα δημιουργικότητας, αυθορμητισμού και φαντασίας.

6.11 Συμπεράσματα της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο σε δύο φάσεις : στην αρχική φάση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων χωρίς την ενημερωτική – εκπαιδευτική παρέμβαση του ερευνητή και στη δεύτερη φάση της ενημέρωσης – ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων γύρω από τα θέματα που κλήθηκαν αρχικά να απαντήσουν. Ο σκοπός του διαχωρισμού των δύο φάσεων της έρευνας είναι η καταγραφή : του βαθμού γνώσης και ευαισθητοποίησης δείγματος μαθητών δημοτικού σχολείου γύρω από την παιδική εργασία με τη βοήθεια της λογοτεχνίας ως μέσο και διάυλο επικοινωνίας του ζητουμένου.

Κατά την πρώτη φάση, οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα απαιτούμενα ερωτηματολόγια χωρίς να προηγηθεί ενημέρωση ή εκπαίδευσή τους σχετικά με το θέμα. Σκοπός, αυτού του σταδίου ήταν η αποκάλυψη του βαθμού ενημέρωσής τους για το θέμα. Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων θα προέκυπτε και η διαμόρφωση – σχεδιασμός του επόμενου σταδίου της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, η ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων αποκάλυψε το χαμηλό βαθμό ενημέρωσης και συνεπώς, το χαμηλό βαθμό ευαισθητοποίησής τους γι' αυτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το πρώτο αποτελεί προϋπόθεση για το δεύτερο.

Κατά τη δεύτερη φάση, η οποία χωρίζεται σε στάδια κλιμάκωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πραγματοποιήθηκε αρχικά μια πρώτη ενημέρωση για το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Σε αυτό το στάδιο, αποκαλύφθηκε μια πρώτη εικόνα για το μέγεθος της έλλειψης ενημέρωσης των μαθητών που έλαβαν μέρος για το θέμα.

Έπειτα και με βάση αυτό, σχεδιάστηκε η ακόλουθη εκπαιδευτική διαδικασία με στοιχεία δραματοποίησης της μάθησης, ώστε να γίνει περισσότερο κατανοητή από τους μαθητές. Σε αυτό το στάδιο, η συμμετοχή των ίδιων αποκάλυψε την επιθυμία τους να μάθουν για το ζητούμενο και να βελτιώσουν τη γνώση τους και τη στάση τους απέναντι σε αυτό. Το γεγονός ότι η διαδικασία συνολικά εκλήφθηκε ως μια νέα εμπειρία για τους ίδιους, αφενός αποτελεί ενθαρρυντικό στοιχείο για την ικανότητα

ευαισθητοποίησής τους, αφετέρου δείχνει και την (δύσκολη) κοινωνική κατάσταση, μέσα στην οποία καλούνται να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους.

Επιπλέον, ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία την ίδια, τα αποτελέσματα και η καταγραφή των συναισθημάτων – εντυπώσεων των συμμετεχόντων ανέδειξαν τη χρησιμότητα της έρευνας καθώς αυτή ενέχει διπλό χαρακτήρα : την εξυπηρέτηση του ακαδημαϊκού σκοπού της εργασίας (ολοκλήρωση υποχρεώσεων) και την εκπαίδευση – ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων γύρω από το ζητούμενο.

Δεδομένου του βαθμού έλλειψης ενημέρωσης και τον ενδεχόμενο βαθμό μη ενδιαφέροντος των μαθητών για τη σπουδαιότητα του φαινομένου, η ερευνητική διαδικασία κάλυψε και τα δύο. Η αλλαγή αντιμετώπισης από πλευράς των συμμετεχόντων δείχνει τη θετική επιρροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο αποτέλεσμα της έρευνας.

Ακόμη και το γεγονός της θετικής ανταπόκρισης με συμμετοχή στα παίγνια του ερευνητή, δείχνει τις θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών. Το θέμα της εργασίας δεν είναι ένα θέμα που αφήνει αδιάφορους τους ίδιους, αλλά διαφαίνεται ότι είναι δεκτικοί σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον που θα τους βοηθήσει να μάθουν και να κρίνουν σωστά. Η μεθοδολογία που επέλεξε ο ερευνητής αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς προκάλεσε το ενδιαφέρον και τις θετικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη διδασκαλία είχε ως αφετηρία μια αισθητική διδακτική προσέγγιση με στόχο την ευαισθητοποίηση της παιδικής εργασίας και της καταπάτησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Δυστυχώς, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο υπάρχει περιορισμένη ερευνητική δράση. Η ερευνήτρια ευελπιστεί πως η δική της διδακτική παρέμβαση συνέβαλε έστω και λίγο στην αλλαγή της στάσης των μαθητών όσον αφορά την ισχύουσα τάξη πραγμάτων ως προς την αντιμετώπιση της παιδικής εργασίας και της καταπάτησης των δικαιωμάτων, καθώς και στην ανάληψη κοινωνικής δράσης . Η πορεία της διδασκαλίας βασίστηκε σε παιγνιώδεις δραστηριότητες με βάση την λογοτεχνία , οι οποίες ήταν ανάλογες και με την ηλικιακή ομάδα.

Τα οφέλη που προσφέρονται στους μαθητές από την εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης είναι πολλαπλά. Ειδικότερα, με την ολοκλήρωση των διδασκαλιών οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα κείμενα με κριτική ματιά, να προβληματίζονται και να αμφισβητούν τις κυρίαρχες οπτικές, να ανακαλούν τις προηγούμενες γνώσεις τους και να εμπλέκονται ενεργά σε σύγχρονους προβληματισμούς, να αναλαμβάνουν δράσεις, οι οποίες αποβλέπουν στην κοινωνική αλλαγή. Οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να γνωρίζουν ποια είναι τα δικαιώματα τους και σε περίπτωση καταπάτησης τους να αγωνίζονται για αυτά. Η εργασία σε ομάδες βοήθησε τα παιδιά να βελτιώσουν τις κοινωνικές, συνεργατικές κι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους, να εκθέσουν τις ελεύθερα απόψεις τους στην ομάδα, ενώ μπορεί να δίσταζαν σε ολόκληρη την τάξη, να εξοικειωθούν με τη δημόσια παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης, να δραστηριοποιηθούν οι συνεσταλμένοι μαθητές και τα παιδιά χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για περεταίρω έρευνα και προβληματισμό στο θέμα, προς βελτίωση του θεσμικού σχολικού πλαισίου και των απαραίτητων υποδομών, που θα αναπτύξουν επιπλέον την κρίση και στάση των μαθητών σε τέτοιου είδους και αυξημένης σημασίας κοινωνικά ζητήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Andersen, H.-C., (1999), «*Το Κοριτσάκι με τα σπέρτα*», Αθήνα: Εκδόσεις Άγκυρα

Ζαφειριάδου, Ν., (2011), «*Εξερευνώντας πολυπολιτισμική λογοτεχνία μέσα από τις Αναγνωστικές Θεωρίες. Μια διδακτική πρόταση*» [ανακτήθηκε από: <https://www.slideshare.net/nelzafeir/ss-71001685>].

Καλογήρου, Σ., Τραγάκη, Α., Τσίμπος, Κ., Μουστάκη, Ε., (2011), «*Χωρικές Ανισότητες Εισοδήματος, Ανάπτυξης και Φτώχειας στην Ελλάδα*», Έκθεση, Πρόγραμμα Κοινωφελούς Ιδρύματος Ιωάννη Σ. Λάτση [ανακτήθηκε από: http://galaxy.hua.gr/~si/publications/FinalReport_GR_Skalogirou_et_al.pdf].

Ντ' Αντάμο Φραντσέσκο ,(2005) «*Ικμπάλ, ένα παιδί ενάντια στην παιδική εργασία*», Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Ρηγίνος, Μ., (1995), «*Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία 1870-1940*», Αθήνα: Εκδόσεις Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Γλώσσας

Πολίτης, Δ., (1996), «*Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*», Αθήνα [διαθέσιμο στο: https://www.academia.edu/4358620/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%94._1996_%CE%9F_%CE%A1%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B7_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_L.M.Rosenblatt._%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%B8%CE%B5%CF%8E%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82_11_%CE%B1%CF%81._%CF%83%CE%B5%CE%BB._21-33].

Σαρή, Ζ., (1999), «*Σοφία*», Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Τεντολούρης, Φ., Χατζισαββίδης, Σ., (2014), «*Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η 'τοποθέτησή' τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσολογική αναστοχαστικότητα*» [ανακτήθηκε από : http://ikee.lib.auth.gr/record/265102/files/MEG_34_411_421.pdf].

Τσέχωφ, Α., (2000), «*Διηγήματα*», Αθήνα : Εκδόσεις Θεμέλιο

Ξενόγλωσση

Agarwal, S., Attah, M., Apt, N., Grieco, M., Kwakye, E.E., Turner, J., (2016), “*Bearing the weight: The Kayayoo, Ghana’s working girl child*”, International Social Work, Vol. 40 [ανακτήθηκε από : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.909.2740&rep=rep1&type=pdf>].

Alexandrescu, G., (2002), “*Investigating the Worst Forms of Child Labour No. 19. Romania: Working street children in Bucharest: A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC) [ανακτήθηκε από : <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjMiJL1x5XjAhWBIVAKHWO7Cc0QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ilo.org%2Fipeinfo%2Fproduct%2Fdownload.do%3Ftype%3Ddocument%26id%3D2604&usq=AOvVaw3do3lXrKmp6xjNP437ub6r>].

Alkire, S., (2002), “*Dimensions of Human Development*”, World Development, Vol. 30, No. 2, pp. 181-205 [ανακτήθηκε από : https://www.unicef.org/socialpolicy/files/Dimensions_of_Human_Development.pdf].

Amarasinghe, S., (2002), “*Sri Lanka: The commercial sexual exploitation of children: A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC) [ανακτήθηκε από : <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/ILO-Comsexsrilnka.pdf>].

Anand, S., Sen, A., (2000), “*Human Development and Economic Sustainability*”, World Development, Vol. 28, No. 12, pp. 2029-2049 [ανακτήθηκε από

[:https://pdfs.semanticscholar.org/7382/e76a37c1aeb02f5b5fb865eaa27a699ced8b.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/7382/e76a37c1aeb02f5b5fb865eaa27a699ced8b.pdf)

.

Andvig, J. - C., (2001), “*Family-controlled child labour in Sub-Saharan Africa: A survey of research*”, Social Protection, Discussion Paper No. 0122, Washington : World Bank

Andvig, J. - C., (2000), “*An essay on child labor in Sub-Saharan Africa: A bargaining approach*”, Norwegian Institute of International Affairs, Oslo

Anker, R., (2000), “*The economics of child labour: A frame work for measurement*”, International Labour Review, Vol. 139, No. 3 [ανακτήθηκε από [:https://www.researchgate.net/publication/229787712_The_economics_of_child_labour_A_framework_for_measurement](https://www.researchgate.net/publication/229787712_The_economics_of_child_labour_A_framework_for_measurement)].

Arat, Z. - F.,(2002), “*Analyzing child labor as a human rights issue: Its causes aggravating policies, and alternative proposals*”, Human Rights Quarterly, Vol. 24, no. 1

Ashagrie, K.,(2001), “*Current progress in implementing new methods and conducting innovative surveys for measuring exploitation of children*”, Statistical Journal of the United Nations Economic Commission for Europe, Vol. 18, No. 2/3

Bachman, S. - L.,(2000), “*A new economics of child labor: Searching for answers behind the headlines*”, Journal of International Affairs, Vol. 53, Iss. 2

Bahattin, A., Nuray, K., Aye, G. - H.,(2001), “*Turkey: Working street children in three metropolitan cities – A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC) [ανακτήθηκε από [:https://www.researchgate.net/publication/305641372_Turkey_Working_Street_Children_in_Three_Metropolitan_Cities_A_Rapid_Assessment](https://www.researchgate.net/publication/305641372_Turkey_Working_Street_Children_in_Three_Metropolitan_Cities_A_Rapid_Assessment)].

Basu, K., (1999), “*Child labor: Causes, consequence, and cure, with remarks on international labour standards*”, Journal of Economic Literature, Vol. 37

Bhalotra, S., (2001), *“Is child work necessary? World Bank Social Protection”*, Discussion Paper No. 0121

Bhalotra, S., Tzannatos, Z.,(2000), *“Child labor: What have we learnt?”*, World Bank Social Protection Discussion Paper, University of Bristol

Black, M., (2002), *“A hand book on advocacy: Child domestic workers: Finding a voice”*, London: Anti-Slavery International

Blanchard, O., J., Leigh, D., (2013), *“Growth Forecast Errors and Fiscal Multipliers”*, IMF Working Paper, No 13/1 [ανακτήθηκε από : <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2013/wp1301.pdf>].

Blanchet, T., (1996), *“Lost innocence, stolen childhoods”*, Bangladesh, Dhaka: University Press)

Boonpala, P., Kane, J., (2001), *“Trafficking of children: The problem and responses worldwide”*, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Bosold, D., Werthes, S., (2005), *“Human Security in Practice: Canadian and Japanese Experiences”*, Human Security in Practice, No 85 [ανακτήθηκε από :https://www.researchgate.net/publication/237671115_Human_Security_in_Practice_Canadian_and_Japanese_Experiences].

Boyden, J., Ennew, J., (1997), *“Children in focus: A manual for participatory research with children”*, Stockholm: Radda Barnen

Boyden, J., Myers, W.E.,(1995), *“Exploring alternative approaches to combating child labour: Case studies from developing countries”*, Occasional Paper, ChildRightsSeriesNo.8,Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

Brown, D. - K.,(2001), *“Child labour in Latin America: Policy and evidence”*, World Economy, Vol. 24, No. 6

Buchmann, C.,(2000), *“Family structure, parental perceptions, and child labour in Kenya; What factors determine who is enrolled in school?”*, Social Forces, Vol.7

Bureau for Workers' Activities, (2000), "*Trade unions and child labour*", Series of Booklets, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Cadet, J., (1998), "*Restavek: From Haitian slave child to middle-class American*", Texas University Press

Canagarajah, S., Nielsen, H. - S., (2001), "*Child labor in Africa: A comparative study*", Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. 575
[ανακτήθηκε από
:https://www.researchgate.net/publication/237967223_Child_Labor_in_Africa_A_Comparative_Study].

Canagarajah, S., Nielsen, H. - S., (1999), "*Child Labour and schooling in Africa: A comparative study*", Social Protection Paper No. 9916, Washington, D.C.: World Bank

Castelnuovo, C., Castelnuovo, A., Oviedo, J., Santacruz, X., (2000), "*Ecuador child labour in plantations : A rapid assessment*", International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Cecchetti, R., (1998), "*Children who work in Europe: From exploitation to participation*", Brussels: European Forum for Child Welfare

Chaniago, C. - R., (2000), "*Girl workers in the fisheries sector*", Child Workers in Asia, Vol. 28

Chao, E. - L., Moorhead, T. - B., (2000), "*Advancing the global campaign against child labor: Progress made and future actions*", Washington D.C.: US Department of Labor

Chatterjee, A., (1992), "*Forgotten children of the cities*", Florence: UNICEF/ICDC

Council of Europe, (1998), "*Children and work in Europe: Report by a study group, 1994-1995*", Strasbourg: Council of Europe Publishing

Cunningham, H., Viazzo, P.-P., (1996), "*Child labour in historical perspective, 1800-1985: Case studies from Europe, Japan, and Colombia*", Florence: UNICEF

Derrien, J.-M., (2002), “*Labour inspection and the adoption of a policy on child labour: Training guide*”, Document No. 36, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Dessy, S., Pallage, S., (2002), “*Why ban the worst forms of child labour*”, Université Laval

Dodson, L., (1999), “*Don’t call us out of name: The untold story of women and girls in poor America*”, Beacon Press

Dorman, P., (2001), “*Child labour in the developed economies*”, Working Paper, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Edmonds, E., (2002), “*Understanding sibling differences in child labour*”, Dartmouth College

Edmonds, E., Pavcnik, N. ,(2003), “*The effect of trade liberalization on child labour*”, Dartmouth College Manuscript

Ennew, J., (1995), “*Learning or labouring? A compilation of key texts on child work and basic education*”, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

Fallon, P. R., (1998), “*Child labor: Issues and directions for the World Bank*”, New York

Flores-Oebanda, C., Pacis, R., Montano, V.-P.,(2002), “*Kasambahay: Living experience*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Forastieri, V., (2002), “*Children at work: Health and safety risks*”, 2nd edition, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Fyfe, A., Jankanish, M.,(1997), “*Trade unions and child labour: A guide to action*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Gender Promotion Programme, (2001), “*National report for promoting the linkages between women’s employment and the reduction of child labour*”, Geneva: Dar-es-Salaam

Gonza, M.-J., Moshi, P., (2002), “*Tanzania: Children working in commercial agriculture – Tea: A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Grimsrud, B., (2002), “*The next steps: Experiences and analysis of how to eradicate child labour*”, Oslo: Fafo Institute for Applied Social Science

Grimsrud, B., (2001), “*A comparison of survey instruments for collecting data on child labour*”, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

Grootaert, C., Kanbur, R., (1995), “*Child labour: An economic perspective*”, International Labour Review, Vol 2, No.134

Gustafsson-Wright, E., Pyne, H.-H., (2002), “*Gender dimensions of child labor and street children in Brazil*”, Policy Research Working Paper No. 2897, Washington: World Bank

Hans Christian Andersen, (1999)

Haspels, N., Angeles-Bautista, de los, F., Boonpala, P., Bose, C., (1999), “*Action against child labour: Strategies in education*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Haspels, N., Jankanish, M., (2000), “*Action against child labour*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Heady, C., (2000), “*What is the effect of child labour on learning achievement? Evidence from Ghana*”, Working Paper No. 79., Florence: UNICEF Innocenti Research Centre

Heston, A., Summers, R., Aten, B., (2002), “*Penn World Table*”, Version 6.1., Center for International Comparisons at the University of Pennsylvania

Hobbs, S., Mc Kechnie, J.,(1997), “*Child employment in Britain: A social and psychological analysis*”, Edinburgh: The Stationery Office

Ilahi, N.,(2001), “*Children’s work and schooling: Does gender matter?*”, Policy Research Working Paper, No. 2745, Washington: World Bank

ILO, (2003), “*International Programme on the Elimination of Child Labour*”, Combating child labour through education, Geneva

ILO, (2002), “*A future with out child labour. Global report under the follow-up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work,*” International Labour Conference, 90th Session, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

ILO, (2002), “*International Programme on the Elimination of Child Labour. Every child counts: New global estimates on child labour*”, Geneva

ILO, (2002), “*International Programme on the Elimination of Child Labour. Good practices: Gender mainstreaming in actions against child labour*”, Geneva

ILO, (2002), “*International Programme on the Elimination of Child Labour. InFocus Programme on Safety and Health at Work and the Environment. International Association of Labour Inspection. Combating child labour: A handbook for labour inspectors*”, Geneva

ILO, (2002), “*Report VI: Decent work and the informal economy*”, 90th International Labour Conference, Geneva

ILO, (2001), “*International Programme on the Elimination of Child Labour. Combating the worst forms of child labour in Turkey*”. Unpublished document.

ILO, (2001), “*International Programme on the Elimination of Child Labour. The situation of domestic child labourers in Kathamandu – A rapid assessment*”, Geneva

ILO, (2000), “*Bureau for Workers’ Activities. Trade unions and child labour. The tripartite structure to combat child labour*”, Project Developing National and International Trade Union Strategies to Combat Child Labour, Geneva

ILO, (2000), *“International Programme on the Elimination of Child Labour and UNICEF. Investigating child labour: Guide for rapid assessment: Field manual”*, Geneva

ILO, (2000), *“International Training Centre. Child labour briefing material”*, Turin

ILO, (1998), *“International Programme on the Elimination of Child Labour. Alternatives to child labour: A review of action programmes with a skills training component in Asia”*, Bangkok

ILO, (1997), *“International Programme on the Elimination of Child Labour. Action against child labour: Lessons and strategic priorities for the future: A synthesis report”*, Geneva

ILO, (1997), *“International Programme on the Elimination of Child Labour. A massive challenge for the United Republic of Tanzania”*, Geneva

ILO, (1972), *“Employment, incomes and equality”*, Geneva

ILO, Inter-Parliamentary Union, (2002), *“Eliminating the worst forms of child labour: A practical guide to ILO Convention”*, No. 182, Handbook for Parliamentarians No. 3, Geneva

International Organization of Employers / ILO Bureau for Employers' Activities, (1998), *“Employers' handbook on child labour: A guide for taking action”*, Geneva

Iser, W., (1978), *“The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response”*, Johns Hopkins University Press [ανακτήθηκε από : <file:///C:/Users/user/Desktop/13440-Article%20Text-18148-1-10-20100331.pdf>].

Kalikova, N., Kurbatova, A., Talu, A., (2002), *“Estonia: Children and adolescents involved in drug use and trafficking – A rapid assessment”*, Geneva

Kane, J., (1998), *“Sold for sex”*, Aldershot: Arena

Kenny, M. L., (1999), *“No visible means of support: Child labor in northeast Brazil”*, Human Organization, Vol. 58, no. 4.

Kruse, D., Mahony, D., (1998), “*Illegal child labor in the United States: Prevalence and Characteristics*”, National Bureau of Economic Research Working Paper, USA

Kumar, B., Cetal, K., (2001), “*Nepal: Trafficking in girls with special reference to prostitution – A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC) [ανακτήθηκε από :<https://core.ac.uk/download/pdf/72841077.pdf>].

Lavinas, L., (2001), “*The appeal of minimum income programmes in Latin America*”, Focus Programme on Socio-Economic Security, Geneva: ILO

Le Bach, D., (2002), “*Vietnam: Children in prostitution in Hanoi, Hai Phong, Ho Chi Minh City and Con Tho: A rapid assessment*”, International Labour Conference, 90th Session, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Leith, L.-D., (2001), “*Jamaica: Situation of children in prostitution – A rapid assessment*”, International Labour Conference, 90th Session, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Lockheed, M., Verspoor, A., (1996), “*Improving education in developing countries*” (Oxford, 1991) in Impact of structural adjustment on the employment and training of teachers, Report for discussion at the Joint Meeting on the Impact of Structural Adjustment on Educational Personnel, (Geneva, ILO)

Martin, J.-W, Günther, K., Caglar, S., (2003), “*Child labour in Europe and Central Asia: Problem and response: An overview of selected countries*”, Geneva, ILO-IPEC

Masudi, A., Ishumi, A., Mbeo, F., Sambo, W., (2001), “*Tanzania: Child labour in commercial agriculture – Tobacco: A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Matz, P., (2003), “*Costs and benefits of education to replace child labour*”, Geneva, ILO-IPEC

Mc Cann, M., (1996), “*Hazards in Cottage Industries in Developing Countries*”, American Journal of Industrial Medicine, Vol. 30, no. 2

Mehran, G., (1995), “*Girls’ dropout from primary school in gin the Middle East and North Africa: Challenges and alternatives*”, Middle East and North Africa Regional Office, Amman: UNICEF

Miljeteig, P., (2000), “*Creating partnerships with working children and youth*”, Social Protection Discussion Paper No. 21, Washington, D.C.: World Bank

Monsen, T., (2002), “*Bitter harvest: Children in agriculture, ILO Project Developing National and International Trade Union Strategies to Combat Child Labour*”, International Labour Office, Bureau for Workers’ Activities, Geneva: ILO

Mturi, A. J., Nompumelelo, N., (2003), “*HIV/AIDS and child labour in South Africa: A rapid assessment*”, Paper no. 4, Geneva, ILO

Murray, U., (2003), “*Gender mainstreaming in action against child labour*”, Geneva, ILO-IPEC

Mushingeh, A.C.S., Mkandawire, A., Nkula, M., Chinkupula, R., Kalomo, R., Nachinga, E., (2002), “*HIV/AIDS and child labour in Zambia: A rapid assessment on the case of the Lusaka, Copperbelt and Eastern Provinces*”, Paper no. 5, Geneva, ILO-IPEC

Narayan, D., Chambers, R., Shah, M., Petesch, P., (2000), “*Voices of the poor: Crying out for change*”, Oxford University Press, World Bank [ανακτήθηκε από :<http://documents.worldbank.org/curated/en/501121468325204794/pdf/multi0page.pdf>].

Nardinelli, C., (1990), “*Child labour and the industrial revolution*”, Bloomington: Indiana University Press

Pacis, R., (2000), “*Young Filipino house helpers plant the seeds of their freedom*”, Child Workers in Asia, Vol. 16

Pacis, R., Alcantara, L., Labrodor G.-E., (2003), “*Girl child labour in domestic service in the Philippines: A rapid assessment*”, Geneva, ILO-IPEC

Parekh, V., (2001), “*Underage and unprotected: Child labor in Egypt’s cotton fields*”, New York: Human Rights Watch

Phlainoi, N., (2002), “*Thailand: Child domestic workers: A rapid assessment*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Piore, M.-J., (1990), “*Labor Standards and Business Strategies*” in S. Herzenberg and J. F. P. Lopez (ed.), *Labor Standards and Development in the Global Economy*, pp. 35-49, Washington, D.C.: U.S. Department of Labor, Bureau of International Labor Affairs

Ranis, G., Stewart, F., Ramirez, A., (2000), “*Economic Growth and Human Development*”, *World Development*, Vol. 28, No. 2, pp. 197-219 [ανακτήθηκε από :<http://www.econ.yale.edu/~granis/papers/cp0546.pdf>].

Rau, B., (2002), “*Combating child labour and HIV/AIDS in Sub-Saharan Africa: A review of policies, programmes, and projects in South Africa, Tanzania and Zambia to identify good practices*”, *HIV/AIDS and Child Labour Papers*, No. 1, Geneva, ILO-IPEC

Reddy, N., (2000), “*The right to organize: The working children’s movement in India*”, *Cultural Survival Quarterly*, Vol. 24, No. 2

Regional Working Group on Child Labour (RWG-CL), (2000), “*Improving action-oriented research on the worst forms of child labour*”, Bangkok: Asian Regional Workshop

Regional Working Group on Child Labour in Asia (RWG-CL), (2002), “*Handbook for action-oriented research on the worst forms of child labour including trafficking of children*”, Bangkok

Richthofen, Von, W., (2002), “*Labour Inspection*”, Geneva, ILO

Rogers, C., Swinnerton, K., (2002), “*A theory of exploitative child labour*”, Georgetown University Manuscript

Salazar, M. C., Alarcon Glasinovich, W., (1998), “*Child work and education*”, UNICEF: Ashgate Publishers

Sanchez, M. A., Orazem, P. F., Gunnarsson, V., (2002), “*The effect of child labor on mathematics and language achievement in Latin America*” in Orazem et al. Child Labor in Latin America, World Bank

Sen, A., Salma, S., (1995), “*Gender identity of the girl child in South Asia*”, Canadian Women Studies, Vol. 15, No. 2-3

Sharma, S., Thakurathi, M., Sapkota, K., Devkota, B., Rimal, B., (2001), “*The situation of domestic child labourers in Kathamandu – A rapid assessment*”, Geneva, ILO-IPEC

Stern, D., (1997), “*Learning and earning: The value of working for urban students*” in ERIC Digest no. 128

Stiglitz, J.-E., Charlton, A.H.G., (2005), “*Fair Trade for All: How Trade Can Promote Development*”, Oxford University Press

Storey, A., (2003), “*Measuring development*”, in: Mc Cann, Gerard and Stephen McCloskey, From the local to the global: Key issues in development studies, London, Pluto Press

Tana, J., de, Romanaquin, K.-D., (2003), “*Commercial sexual exploitation of children in Bacolod City in the Philippines: A special focus on girls*”, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Thijs, G., (1997), “*Child labour: Trends and challenges in Asia*”, Geneva, ILO

Timonera, B., (1999), “*The warrior is a girl child*”, Human Rights Forum, Vo. IX, No.1

UNDP, (2011), “*Human Development Report 2011, Sustainability and Equity: A Better Future for All, United Nations Development Programme*”, New York: Palgrave Macmillan

United States Department of Labor, Bureau of International Labor Affairs, (1994), “*By the sweat and toil of children*”, Vols. I-VI, Washington D.C.

UNICEF, (2003), “*End child exploitation: Stop the traffic!*”, New York

UNICEF, (2003), *“The state of the world’s children report 2003: Child participation”*, New York

UNESCO,(2002),*“Education for all – is the world on track? EFA Global Monitoring Report 2002”*, Paris

UNESCO, (2002), *“World education report 2000”*, Paris

UNESCO,(1995), *“World education report 1995”*, Paris

UNESCO,(1990), *“World declaration on education for all”*, Paris

UNICEF, (2001), *“Beyond child labour, affirming rights”*, New York

UNICEF,(1999), *“The state of the world’s children 1999: Education”*, New York

University of San Carlos, (1994), *“The ‘hidden’ workers of Cebu’s booming industries”*, Philippine Labor Review, vol. XVII, No. 2

Vries, S. T. de, Sioson, A., (2003), *“Philippines: Girl child labour in agriculture in the Cordillera administrative region: A rapid assessment”*, International Labour Organization, International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)

Weiner, M., (1990), *“Child and the state in India: Child labor and education policy in comparative perspective”*, Princeton: Princeton University Press

Williams, G.-E., (2003), *“Girl child labour in commercial sexual exploitation in Ghana: A rapid assessment”*, Geneva, ILO-IPEC

World Bank, (2002), *“The good practice note: Addressing harmful child labor in the workplace and supply chain”*, Washington

Διαδίκτυο

Διεθνής Αμνηστία, (2019), «Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» [ανακτήθηκε από : <https://www.amnesty.gr/universal-declaration-of-human-rights>].

Πτυχιακή Εργασία της Πασίνη Θεοδώρας Ζωής, «Η λογοτεχνία ως μέσο ευαισθητοποίησης για τα δικαιώματα του παιδιού : η περίπτωση της παιδικής εργασίας», (2019), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Συνήγορος του Πολίτη, (2019), «*Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*»
[ανακτήθηκε από :<http://www.0-18.gr/gia-megaloyis/dsdp>].

6	Τα ανθρώπινα δικαιώματα παραβιάζονται.			
7	Γνωρίζεις λογοτεχνικά κείμενα που να σχετίζονται με την παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων ; (πχ. παραμύθια)			
8	Τα ανθρώπινα δικαιώματα ήταν αναγνωρισμένα σε όλες τις ιστορικές περιόδους;			
9	Όλοι οι άνθρωποι έχουν Ατομικά δικαιώματα.			
10	Τα παιδιά έχουν δικαιώματα.			
11	Τα ανθρώπινα δικαιώματα πρέπει να προστατεύονται.			
12	Γνωρίζω για την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.			
13	Γνωρίζω ότι η Διεθνής Αμνηστία συμβάλλει στην προστασία των ανθρώπων ολόκληρου του κόσμου.			

14	Γνωρίζεις την UNICEF ;			
15	Αν ο καλύτερος σου φίλος ή η καλύτερή σου φίλη αναγκαζόταν να δουλέψει θα σε στεναχωρούσε;			
16	Όλοι οι άνθρωποι έχουν Πολιτικά δικαιώματα.			
17	Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση ;			
18	Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για παιχνίδι;			
19	Γνωρίζεις ότι παιδιά κάτω των 15 ετών συμμετείχαν σε ένοπλες συγκρούσεις;			
20	Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για να σκέφτονται;			
21	Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα την γνώμη τους ;			

22	Όλοι οι άνθρωποι έχουν Κοινωνικά δικαιώματα.			
23	Οι άνθρωποι είχαν από πάντα αυτά τα δικαιώματα;			
24	Γνωρίζεις ότι όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα για ζωή ;			
25	Γνωρίζεις λογοτεχνικά κείμενα που να σχετίζονται με την παραβίαση των παιδικών δικαιωμάτων ;			
26	Γνωρίζεις ότι βασικό δικαίωμα των ανθρώπων είναι η τροφή και η κατοικία ;			
27	Γνωρίζεις ότι πολλά παιδιά σε όλο τον κόσμο αναγκάζονται να δουλεύουν στο δρόμο ή σε άθλιες συνθήκες για να επιβιώσουν;			
28	Γνωρίζεις ότι όλα σχεδόν τα κράτη έχουν χρέος να φροντίζουν να εξασφαλίζουν στα παιδιά την αναγκαία προστασία και ασφάλεια και να παρέχουν τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξή τους;			
29	Γνωρίζεις ποιοί είναι οι υπερασπιστές των παιδιών;			
30	Γνωρίζεις για τον Ο.Η.Ε ; (Οργανισμός Ηνωμένων			

	Εθνών)			
31	Γνωρίζεις ότι η άσκηση των δικαιωμάτων μας δημιουργεί και τις ανάλογες υποχρεώσεις;			

2. ΕΚΘΕΣΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ονοματεπώνυμο :

➤ Να συμπληρωθούν οι παρακάτω ερωτήσεις :

1) Μέσα από τις φωτογραφίες που μόλις παρατήρησες κατέγραψε ποιες θεωρείς ότι είναι οι δουλειές που υποχρεώνονται να κάνουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Μέσα από τις φωτογραφίες που μόλις παρατήρησες κατέγραψε ποια συναισθήματα σου προκλήθηκαν από τις συγκεκριμένες φωτογραφίες.

.....

.....

.....

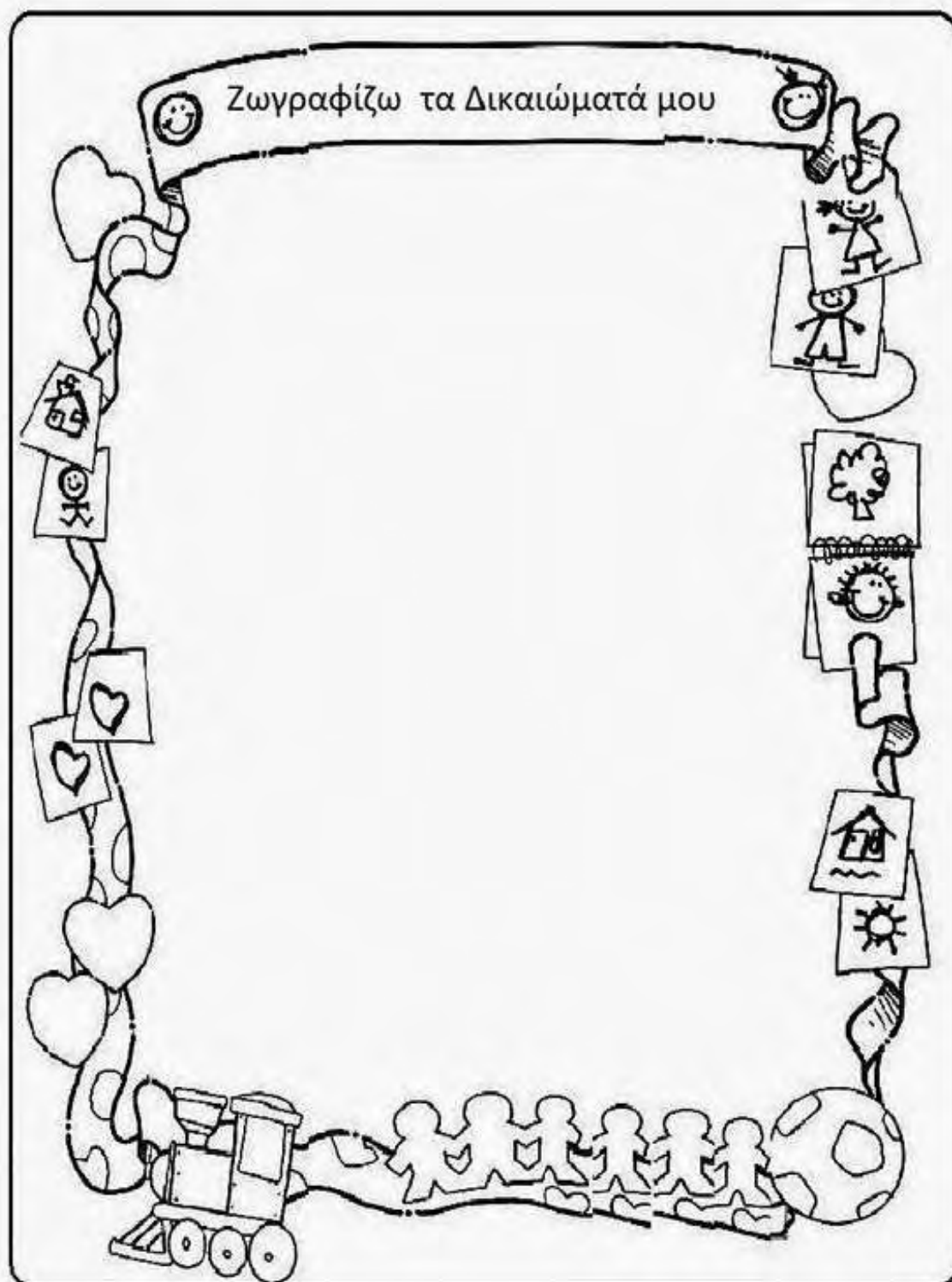
.....

.....

.....

.....

.....



Όνομα..... Ημερ/νία.....