

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

*Επιμέλεια: Δήμητρα Λοϊζίδου*

*A.M.: 0207110*

*Πτυχιακή Εργασία με θέμα:*

**Η Παιδαγωγική του Janusz Korczak και τα Δικαιώματα του  
Παιδιού**

*Υπεύθυνος καθηγητής:*

**Βασίλειος Πανταζής**

*2<sup>ος</sup> καθηγητής:*

**Χρήστος Γκόβαρης**

**ΒΟΛΟΣ 2011**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

*Επιμέλεια: Δήμητρα Λοϊζίδου*

*A.M.: 0207110*

*Πτυχιακή Εργασία με θέμα:*

**Η Παιδαγωγική του Janusz Korczak και τα  
Δικαιώματα του Παιδιού**

*Υπεύθυνος καθηγητής:*

**Βασίλειος Πανταζής**

*2<sup>ος</sup> καθηγητής:*

**Χρήστος Γκόβαρης**



**ΒΟΛΟΣ 2010 - 2011**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9553/1

Ημερ. Εισ.: 27-09-2011

Δωρεά: Συγγραφέας

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΠΕ

2011

ΛΟΙ

*Στους γονείς μου  
Ελένη και Αναστάσιο*



## Ευχαριστίες

Θα ήταν σημαντική παράλειψη εκ μέρους μου, να μην ευχαριστήσω όλους αυτούς που συνέβαλαν καθοριστικά στην εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Συγκεκριμένα:

Από τη θέση αυτή αισθάνομαι την ανάγκη και την ηθική υποχρέωση να ευχαριστήσω του καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Β. Πανταζή, για την ηθική συμπαράσταση και εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση του θέματος της εν λόγω εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χ. Γκόβαρη, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την υποστήριξη και τη συμμετοχή του σε αυτή τη διαδικασία.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου, για την ηθική συμπαράσταση και κατανόηση που επέδειξαν, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	8
1. Ανθρώπινα Δικαιώματα.....	10
1.1 Δικαιώματα.....	10
1.2 Η «φύση» των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.....	11
1.3 Προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τα Ηνωμένα Έθνη.....	12
1.4 Ανθρώπινη αξιοπρέπεια – ανθρώπινα δικαιώματα για όλους.....	14
1.5 Η δικαιική μορφή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.....	18
2. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση.....	22
2.1 Ανθρώπινα δικαιώματα και Παιδεία.....	22
2.2 Πυλώνες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα.....	24
2.3 Μοντέλα της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα.....	26
2.4 Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση.....	29
2.5 Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.....	30
3. Ανθρώπινα δικαιώματα – Τα δικαιώματα του παιδιού.....	33
3.1 Ιστορική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού.....	33
3.2 Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.....	36
3.3 Τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι ανθρώπινα δικαιώματα.....	41
4. Οι απόψεις του Korczak για τα δικαιώματα των παιδιών.....	43
4.1 Τα τρία θεμελιώδη δικαιώματα για τα παιδιά κατά τον Korczak.....	45
4.2 Τα δικαιώματα των παιδιών.....	49
4.3 Η μέθοδος του Korczak.....	51
4.4 Ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών.....	53
4.5 Το παιδί είναι στο κόσμο μας σαν ξένος.....	61
4.6 Η ατομικότητα του ανθρώπου.....	63
4.7 Παιδιά και ενήλικες είναι ισότιμοι.....	67
4.8 Η εικόνα μας για τα παιδιά.....	75

4.9 Παιδιά – Καθημερινότητα .....	77
4.10 Παιδιά – Θεός .....	78
4.11 Η εκπαίδευση του Παιδαγωγού .....	79
Δραστηριότητες .....	85
1. Όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα. Κανένα παιδί δεν πρέπει να αδικηθεί .....	85
1.1 Παίζουμε ισότητα .....	85
1.2 Το ίδιο όνομα .....	86
1.3 Όλα τα παιδιά είναι ιδιαίτερα .....	86
1.4 Όλα τα παιδιά είναι ίδια .....	87
1.5 Περισσότερα κοινά απ' ότι φανταζόταν .....	88
1.6 Πώς είναι να μην ανήκεις στην ομάδα; .....	89
1.7 Είμαστε όλοι μαζί .....	90
1.8 Είμαστε όλοι «ξένοι» .....	91
1.9 Ξένες εμπειρίες .....	91
2. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ζουν σε υγιές περιβάλλον, να βρίσκουν στοργή και να μην υποφέρουν από κινδύνους .....	92
2.1 Να νιώθουν καλά .....	92
2.2 Αν ήμουν οι γονείς μου .....	92
2.3 Τι κοστίζει ένα παιδί; .....	93
2.4 Υγιές Περιβάλλον .....	94
3. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και στην εκπαίδευση, στην εξάσκηση ενός επαγγέλματος το οποίο ανταποκρίνεται στις ικανότητές και τις ανάγκες τους .....	96
3.1 Τι θα γινόταν αν... ..	96
3.2 Τι λέει η εφημερίδα; .....	96
3.3 Υποχρεωτική φοίτηση: θετικά και αρνητικά .....	97
4. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι, την ξεκούραση και να είναι εικαστικά ενεργά .....	98
4.1 Η διάρκεια της μέρας μου .....	98
4.2 Το τεστ της παιδικής χαράς .....	98

4.3 Ανοίξτε την αυλαία – ελεύθερη σκηνή.....	99
4.4 Βοήθεια στο σπίτι – παιδική εργασία ή όχι.....	99
5. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα, σε όλα τα θέματα που τους αφορούν, να αποφασίζουν και τα ίδια για τον εαυτό τους και να λένε τι σκέφτονται.....	101
5.1 Πως τα πάμε με την συν- διοίκηση; .....	101
5.2 Πρωτοσέλιδο.....	101
5.3 Κανόνες ομάδας.....	102
5.4 «Φεϊγβολάν» για να συναποφασίσουν.....	102
5.5 Συμμετογή στο παιδικό κοινοβούλιο.....	103
Επίλογος.....	104
Βιβλιογραφία.....	105

## Εισαγωγή

*«Τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα;»*

Είναι τα βασικά και θεμελιώδη ατομικά δικαιώματα (λόγου χάρη της προσωπικής ελευθερίας, η ισότητα ενώπιον του νόμου, η προστασία από αυθαίρετη σύλληψη, το δικαίωμα ιδιοκτησίας, εργασίας, ελευθερίας λόγου και έκφρασης, συγκεντρώσεων, συνελύσεων, κλπ.), τα οποία θεωρούνται απαραβίαστα και πρέπει να τυγχάνουν σεβασμού εκ μέρους της εκάστοτε κρατικής εξουσίας· η προστασία τους νομιμοποιήθηκε από την Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (10 Δεκεμβρίου 1948).

Όλοι, -εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι- έχουν μια προ-κατανόηση αυτών, του τι είναι ανθρώπινα δικαιώματα και ιδίως, τι είναι παραβίαση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, για να διακρίνουν παραδείγματος χάριν, ότι τα βασανιστήρια και ο ρατσιστικός αποκλεισμός είναι ασυμβίβαστα, δεν χρειάζονται ιδιαίτερες νομικές ή πολιτικές ειδικές γνώσεις, αρκεί γι' αυτό το βασικό κοινό περί δικαίου αίσθημα. Κατά συνέπεια, αξίζει το περί δικαίου αίσθημα, το οποίο προηγείται όλων των τύπων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεσμών, να προσδεθεί στην παιδαγωγική διαδικασία. Μια απλή μετάδοση εξειδικευμένης γνώσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, χωρίς να απευθυνθούν στο αίσθημα δικαίου των μαθητών και μαθητριών, θα ήταν ασήμαντη. Χρειάζονται λοιπόν εξειδικευμένες γνώσεις γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα: για τον απελευθερωτικό τους προσανατολισμό, για την ιστορική τους εξέλιξη, για την διαμόρφωση του δικαίου, όπως και δυνατότητες και ευκαιρίες για την εφαρμογή τους.

Κάθε παιδί είναι μοναδικό και πολύτιμο. Είναι μια ξεχωριστή οντότητα που έχει δικές του αξίες, δικαιώματα και υποχρεώσεις. Από μικρή ηλικία πρέπει να δοθούν στα παιδιά τα κατάλληλα εφόδια ούτως ώστε να κατακτήσουν τα δικαιώματα εκείνα που θα τα αναδείξουν μέσα στην κοινωνία. Από την άλλη, όμως, θα πρέπει να μάθουν να σέβονται τα δικαιώματα των ανθρώπων που συναναστρέφονται, για να έχουν μια υγιή ζωή .

Τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο είναι οι φορείς που θα δώσουν τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές στα παιδιά για να γνωρίσουν τα δικαιώματα τους. Η οικογένεια είναι ο φορέας αυτός που κτίζει τα θεμέλια στην ζωή του παιδιού και του ανθρώπου, που του δίνει τα εναύσματα εκείνα για να προχωρήσει και να

ανέβει ψηλά. Να γνωρίσει καλά τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει, να μάθει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχει απέναντι στην κοινωνία και τον ίδιο του τον εαυτό, γιατί αν δεν κατανοήσει πρώτα το ίδιο το παιδί τα δικαιώματα του, δεν μπορεί να προχωρήσει.

Στο σχολείο, τα παιδιά, μέσα από διάφορες δραστηριότητες θα κατανοήσουν καλύτερα το βαθύτερο νόημα των δικαιωμάτων που έχουν αυτά και οι άλλοι, το πώς ορίζονται οι υποχρεώσεις τους. Τέλος, θα μάθουν να έχουν αξίες στην ζωή και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους, ως απόρροια της εκμάθησης των δικαιωμάτων τους.

# 1. Ανθρώπινα Δικαιώματα

## 1.1 Δικαιώματα

Δικαίωμα είναι «η εξουσία που το δίκαιο απονέμει σε ένα φυσικό ή νομικό πρόσωπο για να προβαίνει σε πράξη ή παράλειψη, ή να απαιτεί πράξη ή παράλειψη από άλλα φυσικά ή νομικά πρόσωπα και κυρίως από το κράτος.»<sup>1</sup>

Η θεμελίωση ενός δικαιώματος ανάγεται κατά κανόνα σε διάφορες ηθικές, ιστορικές και πολιτισμικές υποθέσεις για τον «άνθρωπο» και την «ανθρώπινη αξιοπρέπεια», υπό κάποιες δε προϋποθέσεις και για τη σχέση του ανθρώπου με τη μη ανθρώπινη φύση.<sup>2</sup>

«Δικαιώματα» είναι δυνατόν να διαθέτουν και άνθρωποι που ζουν σε κοινότητες ή πολιτισμούς στους οποίους οι κανόνες συνύπαρξης δεν έχουν τη μορφή γραπτά διατυπωμένων νόμων.<sup>3</sup>

Ο τρόπος με τον οποίο γίνονται σήμερα κατανοητά τα δικαιώματα προϋποθέτει τόσο την ύπαρξη εθνικών κρατών με ιδιαίτερα νομικά συστήματα, όσο και διασυνδέσεις μεταξύ αυτών των κρατών, με τη δυνατότητα και το «δικαίωμα» για επίτευξη συμφωνιών με διεθνή εγκυρότητα, ανά την υφήλιο. Αντίστοιχα –με εξαίρεση τα επονομαζόμενα συλλογικά δικαιώματα– προϋποτίθεται ότι τα δικαιώματα αναφέρονται σε άτομα και διατυπώνεται ακόμη ο ισχυρισμός ότι κάθε άτομο δύναται να ασκήσει το ίδιο δικαίωμα κατά τον ίδιο τρόπο. Μια ματιά ωστόσο στις ανισότητες, όσον αφορά στην εξουσία και την ιδιοκτησία, εντός και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών, καθιστά σαφές, ότι εδώ πρόκειται για μια σχετική φαντασίωση. Πέραν τούτου, η αναγνώριση δικαιωμάτων δύναται να σφυρηλατεί ακόμα περισσότερο ότι αφορά στην ισότητα και στην ελευθερία, καθώς και να αναπτύξει μια δική της δυναμική, η οποία με τη σειρά της ασκεί περαιτέρω επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Τέτοιες εξελίξεις όμως δεν πρέπει να αποδίδονται στο ίδιο το δίκαιο, αλλά στην ικανότητα και στη θέληση διάφορων κοινωνικών ομάδων και τάξεων να προωθούν τα ενδιαφέροντά τους και μαζί με αυτά, δοθείσης ευκαιρίας, διάφορα ατομικά δικαιώματα.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Β. Πανταζής (2009). *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*, σ. 23

<sup>2</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>3</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 24

<sup>4</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 26

Σε μια γενική θεώρηση το δίκαιο αποτελεί ένα ρυθμιστικό μηχανισμό κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συσχετισμών. Συμβάλλει στην πηδαλιούχηση, στη σταθεροποίηση και ενδεχομένως, στην αρμονική κοινωνική συνύπαρξη. Πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ του συνόλου των κανόνων δικαίου μιας κοινωνίας (αντικειμενικό δίκαιο) και της ατομικής ως επί το πλείστον, εναγώγιμης έννομης αξίωσης (υποκειμενικό δίκαιο). Η έννομη αξίωση απευθύνεται σε κάποιον αποδέκτη, έναντι του οποίου το υποκείμενο του δικαιώματος έχει κάποιο δίκαιο. Από πλευράς αποδέκτη, η έννομη αξίωση οδηγεί στην υποχρέωση να πράξει ή να παραλείπει κάτι.<sup>5</sup>

## **1.2 Η «φύση» των ανθρωπίνων δικαιωμάτων**

Τα ανθρώπινα δικαιώματα γίνονται κατανοητά ως έμφυτα, αναπαλλοτρίωτες, αναφαίρετες θεμελιώδεις ελευθερίες και δικαιώματα προστασίας και συμμετοχής.<sup>6</sup>

Τα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίστηκαν αφενός σε *αρνητικά* και *θετικά* και αφετέρου σε διαφορετικές «γενιές». Αρνητικά ανθρώπινα δικαιώματα είναι οι κλασικές θεμελιώδεις ελευθερίες και τα δικαιώματα προστασίας, των οποίων την τήρηση μπορούν τα κράτη, ουσιαστικά, να εγγυηθούν, αποφεύγοντας το απλώς να προβούν σε ενέργειες αντίθετες προς αυτά, δηλαδή να μη αφαιρώντας από κανέναν την ιδιότητα του νομικού προσώπου και την υπηκοότητα, παραιτούμενα από αναίτιες συλλήψεις και βασανισμούς. Η τήρηση των θετικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ουσιαστικά των πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών, προϋποθέτει δυναμική παρέμβαση εκ μέρους του κράτους, συμπεριλαμβανομένης της εξασφάλισης αναγκαίων πόρων. Αυτό καθίσταται σαφές στην περίπτωση του δικαιώματος στην παιδεία: Δικαίωμα στην παιδεία δε σημαίνει μόνο ότι δεν επιτρέπεται κάποιος να αποκλειστεί από τη φοίτηση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά επίσης και ότι τα κράτη υποχρεούνται – ως φορείς ή μη – να ιδρύουν και να συντηρούν σχολεία.<sup>7</sup>

Καθώς, τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια έννοια δυναμική και όχι στατική, κατά τους δύο προηγούμενους αιώνες διευρύνθηκαν και διερευνήθηκαν σε βάθος, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για «γενιές δικαιωμάτων» που συνδέονται με

<sup>5</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π., σ. 27

<sup>6</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>7</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 32



συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Η διάκριση τους σε *τρεις γενιές* έγινε από τον Karel Vasak· δεν έχει βέβαια την επιστημονική αξία που της αποδίδουν μερικοί, αλλά είναι χρήσιμη για την κατανόηση των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους.<sup>8</sup>

Η *πρώτη γενιά* περιλαμβάνει τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα. Στη *δεύτερη γενιά* κατατάσσονται τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα. Περιεχόμενο της *τρίτης γενιάς* αποτελούν εκείνα τα δικαιώματα που αναγνωρίζονται όχι σε μεμονωμένα άτομα, αλλά σε ομάδες, ή μπορούν να εφαρμοστούν μόνο από την κοινωνία των κρατών στο σύνολό της.<sup>9</sup>

Κατά τα τελευταία εξήντα έτη διαπιστώνεται, λοιπόν, μια διττή εξέλιξη σε σχέση με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων:

1. Ο κατάλογος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διευρύνεται πέρα από τις κλασικές ελευθερίες και τα δικαιώματα προστασίας και πλέον συμπεριλαμβάνει πολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά δικαιώματα έως και αιτήματα για παροχή πρόνοιας και υποστήριξης.
2. Φορέας των δικαιωμάτων παραμένει ο εκάστοτε μεμονωμένος άνθρωπος, εντούτοις όλο και περισσότερο διατυπώνονται δικαιώματα ομάδων.<sup>10</sup>

Στόχος των δικαιωμάτων είναι η κοινωνία των πολιτών και όχι η εγκαθίδρυση μιας κοινότητας. Το γεγονός ότι τα ατομικά δικαιώματα καθιστούν δυνατή και εξασφαλίζουν την αποστασιοποίηση των ατόμων από διάφορες κοινότητες αποτελεί ένα σημαντικό επίτευγμα. Αυτό όμως, διόλου δε σημαίνει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα κατά βάση αποτελούν κίνδυνο για την κοινότητα, ότι δρουν διασπαστικά και υποθαλφτούν την αλληλεγγύη.

### ***1.3 Προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τα Ηνωμένα Έθνη***

Η διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει τις ρίζες της στην ανεπάρκεια, εξαιτίας, της παραβίασης τους κατά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Έκτοτε, ο έλεγχος για το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποσπάστηκε από

---

<sup>8</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>9</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>10</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 33

την αρμοδιότητα των μεμονωμένων κρατών και κατέστη κατά βάση διεθνής υπόθεση.<sup>11</sup>

Τα ανθρώπινα δικαιώματα προστατεύουν το άτομο, τόσο, από κρατικές αυθαιρεσίες όσο και από παραβιάσεις τρίτων, λειτουργώντας έτσι σε οριζόντιο αλλά και σε κάθετο επίπεδο. Πέραν τούτου η Οικουμενική Διακήρυξη αποτελεί αφετηρία για την ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου σε συμφωνία με το Διεθνές Δίκαιο, ενώ αποτελεί συνάμα από ηθική άποψη ένα σημείο προσανατολισμού όσον αφορά τη σχέση των ατόμων μεταξύ τους.<sup>12</sup>

Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί πάντα τη βασικότερη εγγύηση της ελευθερίας όλων των ατόμων, το αδιάψευστο κριτήριο της δημοκρατικότητας ενός κράτους, το μέτρο του πολιτισμού μιας κοινωνίας. Διαρκής στόχος είναι η προστασία της ανθρώπινης προσωπικότητας.<sup>13</sup>

Από άποψη Διεθνούς Δικαίου τα ανθρώπινα δικαιώματα τυγχάνουν διπλής προστασίας: Αφενός, ως συμβατικό δίκαιο μέσω των συμβάσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα από τα Ηνωμένα Έθνη και αφετέρου ως Διεθνές εθιμικό δίκαιο, με ισχύ τουλάχιστον για όσα δικαιώματα υλοποιούνται μέσω παραίτησης των κρατών, όπως, για παράδειγμα, η απαγόρευση των βασανιστηρίων. Ενώ, η Οικουμενική Διακήρυξη ως δήλωση και ως (εν μέρει αμφισβητούμενη) Διεθνές Εθιμικό Δίκαιο δύναται να αναπτύξει ελάχιστη μόνο νομική επιρροή, τα διεθνή και τοπικά κείμενα επιβάλλουν στα συμβαλλόμενα μέρη νομικές υποχρεώσεις. Εδώ μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ τριών επιπέδων κρατικών υποχρεώσεων, τα οποία είναι σε διαφορετικό βαθμό νομικά εναγώγима:

- Υποχρέωση σεβασμού (duty to respect)
- Υποχρέωση παροχής προστασίας (duty to protect)
- Υποχρέωση εκπλήρωσης (duty to fulfill)<sup>14</sup>

Για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από παραβιάσεις των κρατών είναι ιδιαίτερα σημαντικές τέσσερις συμβάσεις των Ηνωμένων Εθνών, οι οποίες έχουν επικυρωθεί από περισσότερα των εκατό συμβαλλομένων μερών. Πρόκειται για τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989), τη Σύμβαση για την εξάλειψη όλων των μορφών διακρίσεων κατά των γυναικών (1979), τη Διεθνή

<sup>11</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 35

<sup>12</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>13</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 37

<sup>14</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

Σύμβαση περί καταργήσεως πάσης μορφής φυλετικών διακρίσεων (1966) και τη Σύμβαση κατά των βασανισμών και άλλης σκληρής απάνθρωπης και ταπεινωτικής μεταχείρισης ή τιμωρίας (1984). Στις συμβάσεις αυτές μπορούν να προστεθούν και δύο Διεθνή Σύμφωνα: Το Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά δικαιώματα (Κοινωνικό Σύμφωνο) (1966) και το Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (Πολιτικό Σύμφωνο) (1966).<sup>15</sup>

Όλες αυτές οι συμβάσεις είναι νομικά δεσμευτικές για τα συμβαλλόμενα μέρη. Την τήρηση τους περιφυρούν επιτροπές, τα καθήκοντα των οποίων περιλαμβάνονται στις εκάστοτε συμβάσεις. Στις επιτροπές αυτές τα συμβαλλόμενα κράτη οφείλουν να υποβάλλουν εκθέσεις, οι οποίες ενδέχεται να οδηγήσουν στη διατύπωση συστάσεων προς κάποια κράτη. Στις εκθέσεις τους οι κυβερνήσεις οφείλουν να περιγράψουν, για παράδειγμα, και τις δραστηριότητες τους, όσον αφορά, την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πέραν των επίσημων κρατικών εκθέσεων συχνά συντάσσονται από μη κυβερνητικές οργανώσεις και «σκιώδεις εκθέσεις» που συμπληρώνουν την κρατική οπτική γωνία ή αντιτίθενται σε αυτήν.<sup>16</sup>

Σήμερα μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τη διεθνή κοινότητα αποτελεί η βελτίωση της συγχρονισμένης αντιμετώπισης παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι οποίες διαπράττονται όχι από κράτη, αλλά από παρακρατικές οργανώσεις με παράλληλες πολιτικές αξιώσεις (παραδείγματος χάρη τρομοκρατικές ομάδες).<sup>17</sup>

#### ***1.4 Ανθρώπινη αξιοπρέπεια – ανθρώπινα δικαιώματα για όλους***

Ο όρος ανθρώπινα δικαιώματα διατυπώνει την ένωση δύο παραγόντων. Πρόκειται για δικαιώματα τα οποία είναι δεδομένα με την έννοια του ανθρώπινου όντος. Την ηθική βάση για αυτό την προσφέρει η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η οποία πρέπει να γίνεται το ίδιο σεβαστή σε κάθε άνθρωπο. Αυτή η γενική αξίωση για καθολική ισχύ μπορεί να γίνει ξεκάθαρη, εάν τα ανθρώπινα δικαιώματα οριοθετηθούν από τις άλλες δίκαιες κατηγορίες - για παράδειγμα τα πολιτικά δικαιώματα, τα οποία είναι συνδεδεμένα με την ιθαγένεια του εκάστοτε κράτους, ή από τους πολλούς ειδικούς νομικούς τύπους, όπως παραδείγματος χάρη το σχολικό

<sup>15</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 39

<sup>16</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 40

<sup>17</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 45

δίκαιο, το εργατικό δίκαιο, το δίκαιο των μισθώσεων, τα οποία αναφέρονται στον κοινωνικό ρόλο του ανθρώπου, σαν ενοικιαστή/ ενοικιάστρια, εκμισθωτή/ εκμισθώτρια, εργοδότη/ εργοδότρια, εργαζόμενο/ εργαζόμενη, εκπαιδευτής/ εκπαιδευόμενο. Σε διαφορά με αυτό δεν συνδέονται τα ανθρώπινα δικαιώματα, ούτε με συγκεκριμένους όρους ούτε με συγκεκριμένους ρόλους. Παραστατικά συζητείται, ότι είναι έμφυτα στον άνθρωπο τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Σε αυτόν τον συσχετισμό με το γενικό ανθρώπινο «είναι» υπάρχει η καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>18</sup>

Ελευθερία σκέψης, συνείδησης, θρησκευτική ελευθερία κι ελευθερία έκφρασης γνώμης προασπίζονται από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Παράλληλα, τα ανθρώπινα δικαιώματα εγγυώνται την ισότητα μεταξύ όλων των ανθρώπων και την ίση προάσπιση από όλες τις μορφές διάκρισης. Η αλληλεγγύη διασφαλίζει τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στην κοινωνική ασφάλιση, το δικαίωμα σε ένα αρμόζον βιοτικό επίπεδο, το δικαίωμα στην υγεία και την παιδεία, τα οποία αποτελούν ουσιώδη δομικά στοιχεία του συστήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα δικαιώματα αυτά αναφέρονται ως πολιτικά και ατομικά, αλλά και ως οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά ανθρώπινα δικαιώματα.<sup>19</sup>

Σεβασμός για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια έγκειται, στο ότι ο κάθε άνθρωπος εκλαμβάνεται σαν ένα υποκείμενο ελεύθερης αυτοδιάθεσης και συν-εκπροσώπησης (σύμπραξης), και ότι αυτό είναι νομικά εξασφαλισμένο. Σαν έννομες αξιώσεις για ελεύθερη αυτοδιάθεση και συν-εκπροσώπηση είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, ουσιαστικά δικαιώματα για ελευθερία. Σε πολλά δικαιώματα -όπως η θρησκευτική ελευθερία, ελευθερία γνώμης, ελευθερία συνάθροισης, ελευθερία του συνεταιρίζεσθαι, ελεύθερη διαμόρφωση της προσωπικότητας, δημοκρατικό δικαίωμα του εκλέγειν κ.ο.κ- η ανθρώπινη αξιοπρέπεια γίνεται ήδη σαφές στον όρο. Σε άλλα δικαιώματα -για παράδειγμα στα δικαιώματα για μια δίκαιη δίκη και προστασία από βασανιστήρια- προκύπτει από το γεγονός, ότι αυτά υπηρετούν τον σκοπό, να προστατέψουν τον άνθρωπο στην ιδιότητα του σαν ένα αυτό-υπεύθυνο υποκείμενο. Σε καμία περίπτωση δεν είναι αυτονόητη η αντίληψη, ότι τα κοινωνικά ανθρώπινα δικαιώματα διατυπώνουν αξιώσεις για ελευθερία. Παραδείγματος χάρη,

<sup>18</sup>Deutsches Institut für Menschenrechte (2006). *Unterrichtsmaterialien zur Menschenbildung*. Ausgabe I, Juli 2006, σ. 1

<sup>19</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 86

συνεισφέρουν το δικαίωμα για ελάχιστη κοινωνική εξασφάλιση και το δικαίωμα για συνδικαλισμό, ότι οι άνθρωποι στον εργατικό τους βίο θα προστατεύονται από μονομερείς εξαρτήσεις και την ανελευθερία που προκύπτει από αυτές.<sup>20</sup>

Στα κοινωνικά, επίσης, δικαιώματα ανήκει και το δικαίωμα στην μόρφωση. Έχει σαν ισχυρό δικαίωμα μια σημαντική σημασία για να καταστήσει ικανό τον άνθρωπο, να αγωνίζεται για τα ίδια του τα δικαιώματα και να στρατεύεται αλληλέγγυος στον αγώνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων.<sup>21</sup>

Τα ανθρώπινα δικαιώματα χαρακτηρίζονται «έμφυτα, φυσικά και αναπαλλοτρίωτα». Ως έμφυτα δικαιώματα σημαίνει ότι δεν μπορούν ούτε να αποκτώνται ούτε να απονέμονται αλλά ότι είναι συνυφασμένα με την ανθρώπινη ύπαρξη. Ο προσδιορισμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ως «έμφυτα» νοείται ως «μεταφορική έννοια», προκειμένου να υπογραμμιστεί η ιδιαίτερη θέση τους. Καταρχήν, δικαιώματα που αναγνωρίζονται ως έμφυτα δεν μπορούν ούτε να παραχωρούνται, ούτε να αποστερούνται. Με τα δικαιώματα συνδέεται μεν η υποχρέωση να γίνονται σεβαστά τα δικαιώματα των άλλων και δε η περιφρόνησή τους μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλους τρόπους επιβολής κυρώσεων, όχι όμως και στην απώλεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι άνθρωποι είναι και παραμένουν άνθρωποι.<sup>22</sup>

Η θεμελιώδης αρχή της ελευθερίας είναι άρρηκτα δεμένη με την αξίωση για ισότητα, η οποία ήδη προκύπτει από την καθολικότητα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η αρχή της ελευθερίας βρίσκει αξίωση για ισοτιμία μέσα στην απαγόρευση των διακρίσεων, η οποία έχει μια κεντρική θέση σε όλα τα ντοκουμέντα περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η απαγόρευση των διακρίσεων καταγράφει παραδειγματικά τέτοια γνωρίσματα (π.χ. χρώμα δέρματος, καταγωγή, φύλο, κοινωνική θέση, θρησκεία, κοσμοθεωρία κ.ο.κ.), τα οποία ήταν ιστορικά αφορμή για άνιση -ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα- μεταχείριση. Σε πιο καινούργια ντοκουμέντα για τα ανθρώπινα δικαιώματα (παραδείγματος χάρη στην -μη έως τώρα τεθείσα σε ισχύ- Χάρτα θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το έτος 2000) περιέχονται και ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η αναπηρία και η ηλικία σαν απαγορευμένα γνωρίσματα διακρίσεων. Εδώ φαίνεται υποδειγματικά, ότι η διατύπωση των

<sup>20</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

<sup>21</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

<sup>22</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 88

ανθρωπίνων δικαιωμάτων υπόκειται στις ιστορικές αλλαγές. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι το αποτέλεσμα μιας ανοικτής μορφωτικής διαδικασίας, μέσα στην οποία η ευαισθησία για τις διακρίσεις και άλλες παραβιάσεις της ίδιας ελευθερίας και αξιοπρέπειας του ανθρώπου μπορεί να εξελιχτεί περαιτέρω. Τα δικαιώματα της γυναίκας κατακτήθηκαν παραδείγματος χάρη μέσα από μια επίπονη και μέχρι σήμερα συνεχή διαδικασία. Για παράδειγμα αναφέρεται εδώ ο αγώνας για τα ανθρώπινα δικαιώματα της Olympe Marie de Gouges. Από διαμαρτυρία ενάντια στον αποκλεισμό των γυναικών στην γαλλική διακήρυξη του 1789 για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του πολίτη δημοσίευσε δύο χρόνια αργότερα, το 1791, την διακήρυξη για τα δικαιώματα της γυναίκας και της πολίτη, με τα οποία ήθελε να αγωνιστεί για την αναγνώριση της γυναίκας σαν αυτόνομο νομικό υποκείμενο. Το θάρρος της το πλήρωσε με τη ζωή της, γιατί η Olympe Marie de Gouges εκτελέστηκε το 1793.<sup>23</sup>

Η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δε στοχεύει στην καταστροφή των πολιτισμών, όπως συχνά ισχυρίζονται οι επικριτές, αλλά στο να εντάξει την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε αυτούς, κάτι που θεωρείται για τους επικριτές συχνά αδιανόητο. Η πρόβλεψη των επικριτών ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα θα καταστρέψουν τον πολιτισμό τους μπορεί από αυτούς τους ίδιους να πραγματοποιηθεί – με το να ενθαρρύνουν την αντίσταση στην αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων-, αλλά αυτή η αντίσταση δεν πρέπει να οδηγεί κατ' ουδένα τρόπο στην καταστροφή του πολιτισμού. Καταπιεσμένες γυναίκες θέλουν να κατοχυρώνονται τα δικαιώματα τους αναγνωρίζοντας τες ως μέλη του δικού τους πολιτισμού, αλλά δεν το θέλουν αυτό με αντίτιμο την παραίτηση του πολιτισμού τους ή της καταστροφής αυτού από οτιδήποτε αυτές (γυναίκες) και οι καταπιεστές τους θεωρούν για τον πολιτισμό τους πολύτιμο. Όλοι οι πολιτισμοί, ακολουθούμενοι από την εμφάνιση παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων – κάτι που ισχύει για τους περισσότερους πολιτισμούς – πρέπει να αλλάξουν για να τηρούνται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα των γυναικών και των μειονοτήτων.<sup>24</sup>

Τα ανθρώπινα δικαιώματα χρειάζονται τόλμη. Τόσο η υπεράσπιση των δικαιωμάτων άλλων ατόμων όσο και των «δικών μου» δικαιωμάτων απαιτεί πάντοτε τόλμη, η οποία απορρέει από την υποχρέωσή μας για την εξασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας, της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Τα ανθρώπινα

<sup>23</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π., σ. 2

<sup>24</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 91



δικαιώματα είναι ιστορικά και προκύπτουν σταδιακά από τους αγώνες των ανθρώπων και τη χειραφέτησή τους, καθώς και από τις αλλαγές του βιοτικού τους επιπέδου, οι οποίες προέκυψαν μέσα από αυτούς τους αγώνες. Σε αυτή τη διαδικασία συγκαταλέγεται η τόλμη του πολίτη για τους αγώνες που δίδονται ενάντια στην κρατική αυθαιρεσία, τις αποφάσεις και τις δομές που θεωρούνται άδικες.<sup>25</sup>

### ***1.5 Η δικαίική μορφή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων***

Η σχέση των μέχρι τώρα αναφερθέντων κεντρικών εννοιών για τα ανθρώπινα δικαιώματα φαίνεται στην γενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του ΟΗΕ το 1948. Άρθρο 1 πρόταση πρώτη: «Όλοι οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και γεννούνται όσοι σε αξιοπρέπεια και δικαιώματα.» Πιο συνοπτικά δεν μπορεί να περιληφθεί το θεμελιώδες μήνυμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>26</sup>

Τα ανθρώπινα δικαιώματα διατυπώθηκαν πρώτη φορά στην δύση -δυτική Ευρώπη, βόρεια Αμερική. Αυτό σημαίνει, ότι πρόκειται για ένα αποκλειστικά δυτικό επίτευγμα, έτσι ώστε η παγκόσμια πραγμάτωση του θα ήταν πιθανή μόνο στα πλαίσια μιας παγκόσμιας δυτικοποίησης. Απέναντι σε αυτήν τη σκέψη, την οποία μπορεί να βρει κανείς πολλές φορές, χρειάζεται εξαιρετική προσοχή. Κατ' αρχήν διαπιστώνεται ιστορικά, ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα έπρεπε να κατακτηθούν επίσης στην δύση ενάντια σε ισχυρές και μακράς διάρκειας αντιστάσεις. Δεν ήταν σε καμία περίπτωση ευθύς εξαρχής τμήμα του δυτικού αυτονόητου η ευρωπαϊκή πολιτιστική παράδοση, αλλά επιβλήθηκε βαθμιαία μέσα από επίπονες διαδικασίες συνειδητοποίησης. Παρεμπιπτόντως, αυτές οι διαδικασίες συνειδητοποίησης στην Ευρώπη δεν είναι σε καμία περίπτωση απομονωμένες. Σημαντικότερο από την ιστορική αρχή είναι η ουσιαστική αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αυτή αποτελείται από την εμπειρία της δομικής αδικίας, η οποία οφείλει να ξεπεραστεί με την επικράτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>27</sup>

Εάν, τα ανθρώπινα δικαιώματα κατανοηθούν σαν μια μη απομονωμένη ιστορία συνειδητοποίησης σε απάντηση των μηριών αδικίας, τότε χάνει σε σημασία, ότι δημιουργήθηκαν καταρχήν στην δύση. Σε κάθε περίπτωση δεν θα έπρεπε να γίνει αφορμή, να παραπονεθούμε για τα ανθρώπινα δικαιώματα σαν αποκλειστική

<sup>25</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 91

<sup>26</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

<sup>27</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π., σ. 3

πολιτιστική κληρονομία της δύσης. Αποφασιστικό δεν είναι, από που προέκυψαν τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά σε ποιες εμπειρίες αυτά βασίζονται. Σε συσχετισμό με εμπειρίες αδικίας μπορεί να ανοίξει η ιστορική συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων προς τη διαπολιτισμικότητα. Επειδή, οι άνθρωποι αγωνίζονται παντού σε όλο τον κόσμο, σε όλους τους πολιτισμούς, σε όλες τις περιοχές, σε όλες τις θρησκείες για τα δικαιώματα τους και την προστασία της αξιοπρέπειας τους.<sup>28</sup>

Τα ανθρώπινα δικαιώματα εκφράζουν μια ηθική πεποίθηση, η οποία πρέπει ταυτόχρονα να επιβάλλεται πάνω από νομικούς θεσμούς. Γι' αυτό, για μια κατάλληλη κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι απαραίτητες επίσης θεμελιώδεις γνώσεις γύρω από την διαμόρφωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Την όπως πάντα πιο δραστική διαμόρφωση, τη βρίσκουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στο επίπεδο των μεμονωμένων κρατών.<sup>29</sup>

Πέρα από το επίπεδο των μεμονωμένων κρατών υπάρχουν επίσης στην Ευρώπη, την Αμερική και την Αφρική τοπικά σύμφωνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Για την Ευρώπη καθοριστική είναι η συνθήκη για τα ανθρώπινα δικαιώματα του 1950, των οποίων οι εγγυήσεις μπορούν να επιβληθούν στο δικαστήριο ανθρωπίνων δικαιωμάτων του Στρασβούργου. Η επιτροπή ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το συνδεδεμένο με αυτή δικαστήριο δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του ευρωπαϊκού συμβουλίου, στο οποίο ανήκουν αυτήν τη στιγμή 46 χώρες με έναν συνολικό πληθυσμό 800 εκατομμυρίων ανθρώπων. Επειδή, η Τουρκία και η Ρωσία είναι μέλη του ευρωπαϊκού συμβουλίου, επεκτείνεται το επίπεδο ισχύος της επιτροπής ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε εκτεταμένα κομμάτια της Ασίας. Το ευρωπαϊκό συμβούλιο είναι πολύ μεγαλύτερο από την Ευρωπαϊκή Ένωση (με 25 χώρες), με την οποία συχνά συγχέεται. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έδωσε τον Δεκέμβριο του 2000 μια Χάρτα των ατομικών δικαιωμάτων, ωστόσο αυτή δεν τέθηκε μέχρι σήμερα σε ισχύ. Το ευρωπαϊκό δικαστήριο του Λουξεμβούργου προσανατολίζεται στην νομολογία του στα στάνταρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τελικά, υπάρχουν επίσης πολλές συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Ήδη η Χάρτα του ΟΗΕ το 1945 θεμελιώνει «το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών», σαν έναν κεντρικό στόχο της κοινότητας των εθνών. Ένα σημαντικό ορόσημο αποτελεί η γενική διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της 10<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 1948. Σαν πρώτη διεθνής διακήρυξη για τα ανθρώπινα

<sup>28</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

<sup>29</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.



δικαιώματα περιέχει τρόπο τινά όλο το συνολικό πρόγραμμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μέσα στο οποίο αναφέρονται αστικά και πολιτικά δικαιώματα δίπλα στα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά. Για την μόρφωση περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων προσφέρεται για αυτό κυρίως η μελέτη αυτής της διακήρυξης. Σε ανάμνηση για την απόφαση αυτή εορτάζεται η 10<sup>η</sup> Δεκεμβρίου σαν η ημέρα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>30</sup>

Σαν συμπλήρωμα στην ΑΕΜΡ δημιουργήθηκαν στο επίπεδο των Ηνωμένων Εθνών και άλλες διεθνούς δικαίου υποχρεωτικές συνθήκες. Στις αρχικές συνθήκες προσμετρούνται:

- το Διεθνές Σύμφωνο για αστικά και πολιτικά δικαιώματα (1966)
- το Διεθνές Σύμφωνο για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα (1966)
- η Αντιρατσιστική Συνθήκη (1965)
- η Συνθήκη για τα δικαιώματα της γυναίκας (1979)
- η Συνθήκη κατά των βασανιστηρίων (1984)
- η Συνθήκη για τα δικαιώματα του παιδιού (1989) όπως και
- η Συνθήκη για όλους τους μετακινούμενους εργαζόμενους και των μελών των οικογενειών τους (1990).<sup>31</sup>

Οι δυνατότητες για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν μπορούν να παρουσιαστούν στα πλαίσια μιας σύντομης σύνοψης. Αν εξαιρέσουμε την δικαστική και την ατομική προσφυγή σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο υπάρχουν επίσης και επιτροπές έρευνας ή προληπτικοί μηχανισμοί επίβλεψης. Ένα σημαντικό ρόλο παίζουν εδώ διάφορες εκθέσεις, στις οποίες συμμετέχουν και επιδρούν κρατικές ή μη κρατικές οργανώσεις με ανεξάρτητες διεθνείς ειδικές επιτροπές, για να πετύχουν μια βελτίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>32</sup>

Εναντία σε μια διαδεδομένη σκέψη μπορεί να διαπιστωθεί, ότι οι μηχανισμοί για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων -όσο και να είναι ανεπαρκείς- σε καμία περίπτωση δεν παραμένουν αναποτελεσματικοί. (Πριν από 100 χρόνια παραδείγματος χάρη δεν ήταν σε καμία περίπτωση αυτονόητο, ότι οι γυναίκες έπρεπε να έχουν δικαίωμα ψήφου, ενώ σήμερα είναι κατοχυρωμένο αυτό το δικαίωμα σε σχεδόν όλες

<sup>30</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

<sup>31</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π., σ. 4

<sup>32</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

τις χώρες του κόσμου). Οι ευκαιρίες για επιτυχία, όμως, εξαρτώνται ουσιαστικά, από το να υπάρχει μια ενδιαφέρουσα κοινή γνώμη, η οποία να αγωνίζεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επίσης, η ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στα πλαίσια της σχολικής διδασκαλίας μπορεί να βάλει έναν θεμέλιο λίθο.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

## 2. Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση

### 2.1 Ανθρώπινα δικαιώματα και Παιδεία

Οι συζητήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παιδεία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση, καθώς επηρεάζονται και εμπνέονται αμοιβαία. Η παιδεία και η εκπαίδευση θεωρούνται μέσα σε αυτό το πλαίσιο το βασικό μέσο για την προώθηση και θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντιστοίχως, τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν σημαντικές ωθήσεις για την πραγματοποίηση μιας ίσης και δίκαιης πρόσβασης σε μια υψηλής ποιότητας παιδείας, από την οποία εξαρτάται ουσιαστικά η εξέλιξη και «η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας». Το δικαίωμα στην παιδεία είναι πρώτον στενά συνδεδεμένο με την ποιότητα της παιδείας και κατά δεύτερον με την αποφυγή και πρόληψη των διακρίσεων, των βίαιων στάσεων και μορφών συμπεριφοράς, που προκύπτουν από την κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή της διαφοράς και υιοθέτησης της υπερτίμησης του «δικού μου» και υποτίμησης του «άλλου» (όπως, για παράδειγμα, ο ρατσισμός, ο σεξισμός, οι διακρίσεις φύλου κλπ.).<sup>34</sup>

Η παιδεία θεωρείται βασική πηγή για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Από αυτό, ωστόσο, δεν μπορεί να διευκρινιστεί ποιες εκπαιδευτικές διαδικασίες εννοούνται ακριβώς ή πώς νοείται ευρέως η αντίληψη για την παιδεία. Η έννοια της παιδείας περικλείει την ιδέα ότι καθένας/ καθεμία έχει το δικαίωμα της καθολικής ανάπτυξης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του/ της και το δικαίωμα στη γνώση, η οποία τον/ την βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του/ της και τον κόσμο. Σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι αυτονόητο πως όλοι μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη νόηση τους χωρίς την καθοδήγηση άλλων.<sup>35</sup>

Η αξίωση μιας «παιδείας για όλους», η οποία έχει ως περιεχόμενο το σεβασμό και την εδραίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εμπεριέχεται στα ανθρώπινα δικαιώματα. Αρκετοί ειδικοί της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα συνοψίζουν την εξέλιξη της σκέψης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τη φιλοσοφική ή και ιστορική – πολιτική προοπτική. Η σκέψη τους για την παιδεία, για τα ανθρώπινα

<sup>34</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 274

<sup>35</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 278

δικαιώματα αρχίζει με την επισκόπηση της διεθνούς εξέλιξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>36</sup>

Η προώθηση και η πραγμάτωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσω της παιδείας είναι στενά συνδεδεμένη με την προώθηση των ηθικά θεμελιωμένων στάσεων και των τρόπων συμπεριφοράς, δηλαδή με την προσανατολισμένη στις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σκέψη και δράση. Τα ανθρώπινα δικαιώματα – με τις θεμελιώδεις αξίες της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας – ορίζουν τον αυτοπροσδιορισμό και τη χειραφέτηση των διδασκόμενων – παιδιών, εφήβων και ενηλίκων – εξίσου.<sup>37</sup>

Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν επιδιώκει μόνο να γνωρίζουν οι πολίτες μιας χώρας το πολίτευμα και τους νόμους, οι οποίοι θεωρητικά μπορούν να αλλάζουν με κάθε αλλαγή της κυβέρνησης, να τίθενται εκτός ισχύος ή να αγνοούνται. Αποσκοπεί πολύ περισσότερο τόσο στο να καλλιεργεί την ηθική έννοια των ανθρωπίνων νομικών εγγυήσεων ελευθερίας στη συνείδηση του ανθρώπου και να διατηρεί άσβεστο το ενδιαφέρον για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, όσο και στο να συνειδητοποιήσουν οι άνθρωποι την Οικουμενική Διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων του 1948.<sup>38</sup>

Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι επιτυχής, εάν κάθε άτομο έχει αναπτύξει συνείδηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και έχει αποκτήσει τόσο γνώσεις και κατανόηση, γι' αυτά, όσο ικανότητες και δεξιότητες για να υποστηρίξει τα δικά του δικαιώματα και τα δικαιώματα των άλλων. Διδακτικά αυτά προσδιορίζονται:

1. Εάν, (γνωστικώς) αποκτώνται γνώσεις για τη γένεση, τις αρχές και τα πρότυπα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς επίσης για τις νομικές βάσεις τους και τα εννοιολογικά «εργαλεία»,
2. Εάν, απελευθερώνεται ένα αίσθημα αγανάκτησης και αδικίας για τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οφειλόμενο στην προσωπική ή παθητική εμπειρία αδικίας, και
3. Εάν αυτό οδηγεί σε ενεργό δράση, η οποία συνεπάγεται κινητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτή η κινητοποίηση μπορεί να οδηγήσει τον καθένα στην προσωπική στράτευση για τα δικαιώματα των άλλων, για την υπεράσπιση

<sup>36</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 279

<sup>37</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 280

<sup>38</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 284

των δικών του δικαιωμάτων ή για τη περαιτέρω διάδοση και σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην επαγγελματική και καθημερινή ζωή.

Η ολιστική αρχή της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα συνίσταται στα εξής: γνώση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, συναίσθηση, αντίληψη της αδικίας και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαμόρφωση κοινής συνείδησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, η οποία καθιστά τον άνθρωπο ικανό να συμμετέχει ενεργά στον αγώνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και να αναπτύσσει μια ανθρωποδικαιική πληρότητα.<sup>39</sup>

## **2.2 Πυλώνες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα**

Μελετώντας κάποιος τις θεωρητικές προσεγγίσεις της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, προκύπτουν τρεις πυλώνες, οι οποίοι ανάλογα με το πεδίο το οποίο προωθεί την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, σταθμίζονται με διαφορετικό τρόπο.<sup>40</sup>

1. Μετάδοση της ιστορίας και των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>41</sup>
2. Μετάδοση των προτύπων, των κανόνων και συμβάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>42</sup>
3. Ο τρίτος πυλώνας της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η γνωστοποίηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η μετάδοση των δυνατοτήτων δράσης.<sup>43</sup>

Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα υπερβαίνει κατά πολύ την παιδεία στο σχολείο. Δεδομένου ότι η τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να αφορά όλες τις πληθυσμιακές ομάδες και στρώματα, η παιδεία αποτελεί ένα διατομικό θέμα. Ως εκ τούτου, πρέπει να καθορίζονται διαφορετικοί στόχοι για τις επαγγελματικές ομάδες και να εκπονούνται συντονισμένα προγράμματα για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Σε ειδικές περιπτώσεις, οφείλει να λαμβάνει υπόψη ο πολιτισμός, η παράδοση και η χαρακτηριστική πολιτικά κατάσταση των ομάδων. Οι ομάδες-στόχοι είναι κυρίως έξι:

<sup>39</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 286

<sup>40</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 289

<sup>41</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>42</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 290

<sup>43</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 291

1. Υπηρεσίες ασφαλείας: Στην ομάδα αυτή ανήκουν το στρατιωτικό προσωπικό και μέλη διεθνών ειρηνευτικών δυνάμεων, υπάλληλοι των Υπηρεσιών Πληροφοριών και αστυνομικοί.
2. Μέλη των κυβερνήσεων και των κοινοβουλίων: όπως, λόγου χάρη, τα μέλη της κυβέρνησης και τα κόμματα της αντιπολίτευσης, τα μέλη των επιτροπών ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς και υπάλληλοι των υπουργείων και ιδίως διοικητικών υπηρεσιών εσωτερικών υποθέσεων, δικαιοσύνης και άμυνας. Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει επίσης εκπροσώπους του διπλωματικού σώματος και των εργαζομένων σε κρατικά αναπτυξιακά προγράμματα.
3. Δικαιοσύνη: οι δικηγόροι, οι εισαγγελείς, δικαστές και οι υπερασπιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
4. Εκπρόσωποι μέσων μαζικής ενημέρωσης: δημοσιογράφοι και εκδότες.
5. Ιατρικό επάγγελμα: κυρίως το ιατρικό προσωπικό στις φυλακές και στα κέντρα για τη θεραπεία των θυμάτων βασανιστηρίων.
6. Εκπαιδευτικά ιδρύματα: εδώ συγκαταλέγονται σχολεία γενικής εκπαίδευσης, επαγγελματικές σχολές, απογευματινά σχολεία και Πανεπιστήμια.<sup>44</sup>

Σκοπός της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλες τις επαγγελματικές ομάδες είναι η αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων, δηλαδή η ανάπτυξη συνείδησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και η ευαισθητοποίηση απέναντι στις παραβιάσεις τους. Η ανάπτυξη της συνείδησης είναι εφικτή μόνο στο πλαίσιο ενός μόνιμου διαλόγου μεταξύ διαμεσολαβητή και της εκάστοτε ομάδας-στόχου, καθώς και μεταξύ της κάθε ομάδας. Πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη, τα πρότυπα και τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν επαρκούν. Οι διάφορες ομάδες οφείλουν να γνωρίζουν ότι για την τήρηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι υπεύθυνοι ή μπορεί να γίνουν και ενδεχομένως οι ίδιοι θύματα των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αλλάξει η συλλογική τους άποψη. Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι επιτυχής, αν σε προφορικές δηλώσεις, σε επίσημες γνωμοδοτήσεις, σε γραπτές εκθέσεις και στην καθημερινή δράση γίνονται σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Αυτό εκδηλώνεται, για παράδειγμα, όταν δεν παρατηρούνται πλέον διακρίσεις και πρακτικές έναντι «ξένων», μεταναστών, γυναικών και ατόμων διαφορετικής εθνοτικής, πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης ή διαφορετικής θρησκείας. Η επιτυχής παιδεία για τα ανθρώπινα

<sup>44</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 292

δικαιώματα μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>45</sup>

### **2.3 Μοντέλα της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα**

Η διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι, επομένως, μια διαδικασία, της οποίας η δυναμική εξαρτάται από την ικανότητα του κινήματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να δραστηριοποιήσει τους ανθρώπους. Αυτό οφείλει να προκαλέσει κοινωνική αλλαγή με τη βοήθεια σημαντικών κανόνων και προτύπων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>46</sup>

Στα συγκεκριμένα προγράμματα που εφαρμόζονται παγκοσμίως διαπιστώνεται μια τυπολογία διδακτικών μοντέλων παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που προκύπτει βάση διαφοροποίησης των μεταβλητών πλαισίου. Συγκεκριμένα, οι πρακτικές προσεγγίσεις της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να καταταχθούν από θεωρητική και ερευνητική άποψη σε τρία διδακτικά μοντέλα: Στο μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης (values and awareness model), στο μοντέλο της υπευθυνότητας (accountability model) και στο μετασχηματιστικό μοντέλο (transformational model). Κάθε μοντέλο συνδέεται με συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, στρατηγικές και περιεχόμενα μάθησης.<sup>47</sup>

#### **1. Μοντέλο Αξιών και Συνειδητοποίησης:**

Το πρώτο μοντέλο της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα ακολουθεί μια ιστορική-φιλοσοφική προσέγγιση, πραγματοποιείται στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος ή εκστρατειών ευαισθητοποίησης, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη γνώση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα παρά στην πρακτική ικανότητα πραγμάτωσής τους. Επαφίεται στην κοινωνική συναίνεση σχετικά με την ισχύ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την οποία προσπαθεί και να ενδυναμώσει. Πρόκειται για μια παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο πλαίσιο μιας σχετικά διασφαλισμένης τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>48</sup>

Στο μοντέλο αξιών και συνειδητοποίησης συγκαταλέγονται οι επίσημες διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις των σχολείων και τα ανεπίσημα

<sup>45</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 293

<sup>46</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 294

<sup>47</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>48</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 295



εκπαιδευτικά προγράμματα για τους εφήβους, αλλά και διάφορες δημόσιες οργανωμένες προσπάθειες ενημέρωσης του κοινού για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σύντομη επισκόπηση:

- Φιλοσοφική-ιστορική προσέγγιση
- Τυπική εκπαίδευση και εκστρατείες δημόσιας ευαισθητοποίησης
- Χαρακτηριστικά θέματα: πληροφορίες για το περιεχόμενο και την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διεθνές σύστημα δικαστηρίων, παγκόσμιες εκδόσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Αποδέκτες: ευρύ κοινό, σχολεία
- Στρατηγική: κοινωνικοποίηση, πολιτισμική συναίνεση, κοινωνική αλλαγή, αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>49</sup>

## 2. Μοντέλο Υπευθυνότητας

Το δεύτερο μοντέλο ακολουθεί μια νομική-πολιτική προσέγγιση, πραγματοποιείται κατά την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των ατόμων εντός ιδρυμάτων, τα οποία ασχολούνται επαγγελματικά ή ημι-επαγγελματικά με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δίνει έμφαση στην επιρροή της νομοθεσίας, της πολιτικής εκτελεστικής εξουσίας, της απονομής δικαίου ακριβώς κατά την προάσπιση ομάδων, οι οποίες είναι εκτεθειμένες σε πραγματικό ή δυνητικό κίνδυνο παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους. Είναι επικεντρωμένο στην επικαιρότητα και δε θεματοποιεί την ιστορική προοπτική παρελθουσών παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>50</sup>

Μέσω των εκπαιδευτικών μέτρων αναμένεται ότι τα μέλη των προαναφερθέντων επαγγελματικών ομάδων θα αποκτήσουν την ικανότητα για δράση σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Σύντομη επισκόπηση:

- Νομική και πολιτική προσέγγιση
- Εκπαίδευση και επιμόρφωση
- Χαρακτηριστικά θέματα: διαδικασίες τήρησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δικαστικές υποθέσεις, κώδικες ηθικής, κανόνες συμπεριφοράς, δημόσια ευαισθητοποίηση

<sup>4</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 296

<sup>5</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 297



- Αποδέκτες: δικηγόροι, συνήγοροι των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όργανα ελέγχου, επαγγελματικές ομάδες που συνεργάζονται με τους ευάλωτους πληθυσμούς, δημόσιοι υπάλληλοι, αστυνομικοί, ιατρικό προσωπικό, δημοσιογράφοι
- Στρατηγική: αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως εργαλεία για την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική αλλαγή, ενθάρρυνση και ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων επαγγελματικών ομάδων
- Αναφορά στις προβληματικές σχέσεις μεταξύ ατόμου και αυταρχικού κράτους.<sup>51</sup>

### 3. Μετασχηματιστικό μοντέλο

Το τρίτο μοντέλο ακολουθεί μια ψυχολογική-κοινωνιολογική προσέγγιση, έχει έντονο προσανατολισμό στο βίκοσμο και επιλαμβάνεται των συγκρούσεων τόσο εντός των μεμονωμένων κοινωνιών όσο και εντός του συστήματος των κοινωνιών. Συνδέει την παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα με το ζήτημα της αποκατάστασης και διατήρησης της ειρήνης, καθώς και με τα ζητούμενα άλλων στρατηγικών ενδυνάμωσης, όπως την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών, την προώθηση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων, την ανάπτυξη της παγκόσμιας κοινότητας. Στο επίκεντρο βρίσκεται η «ενδυνάμωση», ως υποστήριξη της ικανότητας για περαιτέρω κοινωνική ανάπτυξη, της υπεύθυνης αποδοτικότητας, ως «δημιουργία» ομάδων από ακτιβιστές για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έχει ως αφετηρία την άποψη ότι εκάστοτε διδασκόμενοι έχουν δικές τους εμπειρίες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ότι μπορούν να φανταστούν τους εαυτούς τους στο ρόλο δυνητικών παραβιαστών.<sup>52</sup>

Σε ορισμένες περιπτώσεις το μοντέλο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία, όπου μία σε βάθος μελέτη περίπτωσης για παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (όπως το Ολοκαύτωμα και η γενοκτονία) μπορεί να χρησιμεύει, ως καταλύτης για την εξέταση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Συνοπτική επισκόπηση:

- Ψυχολογική-κοινωνιολογική προσέγγιση
- Τυπικές και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης, λαϊκή εκπαίδευση, αυτοβοήθεια

<sup>51</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>52</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π. σ. 299

- Χαρακτηριστικά θέματα: τα ανθρώπινα δικαιώματα των γυναικών, της κοινωνικής ανάπτυξης, της οικονομικής ανάπτυξης και τα δικαιώματα των μειονοτήτων
- Αποδέκτες: ευάλωτες ομάδες, θύματα παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κοινωνίες μετά από συγκρούσεις
- Στρατηγική: προσωπική ενδυνάμωση που οδηγεί προς τον ακτιβισμό για την αλλαγή (προσωπική, κοινοτική, κοινωνική), δημιουργία ενεργών στελεχών
- Εστίαση στη θεραπεία και το μετασχηματισμό, ο ρόλος του ατόμου και η κοινωνική οικοδόμηση.<sup>53</sup>

#### **2.4 Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση**

Η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα, πέραν της μετάδοσης γνώσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμβάλλει επίσης στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των συμμετεχόντων στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Θέλει να προωθήσει τον πολιτισμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπου τα ανθρώπινα δικαιώματα στη σχολική κοινότητα και μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον βιώνονται και τηρούνται. Γι' αυτό, πρέπει να διασφαλιστεί ότι η διδασκαλία και μάθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διεξάγεται σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα. Πρέπει να διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι πρακτικές και η οργάνωση του σχολείου εναρμονίζονται με τις αξίες και τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.<sup>54</sup>

Ως εκ τούτου, η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα παρακάτω:

- (α) Πολιτικά μέτρα: συμμετοχική ανάπτυξη και υιοθέτηση μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και νόμους και πολιτικές που οικοδομούνται στα ανθρώπινα δικαιώματα συμπεριλαμβανομένης της αναμόρφωσης του Curriculum και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
- (β) Εφαρμογή της πολιτικής: σχεδιασμός για την υλοποίηση της ανωτέρω εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνοντας τα κατάλληλα οργανωτικά μέτρα και με τη διευκόλυνση της συμμετοχής όλων

<sup>53</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>54</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 303

(γ) Περιβάλλον μάθησης: το ίδιο το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να σέβεται και να προωθεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Σε όλα τα άτομα που βρίσκονται στο μικρόκοσμο του σχολείου (μαθητές, εκπαιδευτικοί, υπόλοιπο προσωπικό και γονείς) πρέπει να δίνεται η δυνατότητα μέσω της μάθησης να υλοποιούν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μια τέτοια κατάσταση αφήνει περιθώρια στα παιδιά να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα και να συμμετέχουν στη σχολική ζωή.

(δ) Διδασκαλία και μάθηση: κάθε μορφή διδασκαλίας και μάθησης οφείλει να οικοδομείται με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα (περιεχόμενα και σκοποί του Curriculum, συμμετοχικές και δημοκρατικές μέθοδοι, κατάλληλο διδακτικό υλικό, εδώ συμπεριλαμβάνεται αναμόρφωση των ήδη υπαρχόντων σχολικών εγχειριδίων κλπ.).

(ε) Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και του υπόλοιπου προσωπικού στο σχολείο: στοχεύει στη μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων, την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καθίσταται εύκολη η κατανόηση, η μάθηση και η εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα σχολεία και συγχρόνως η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.<sup>55</sup>

Το γεγονός, ότι η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα προωθεί μια παιδεία που οικοδομείται στα ανθρώπινα δικαιώματα παρέχει τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα να εκπληρώσει το θεμελιώδη σκοπό του, δηλαδή να εξασφαλίσει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη βελτίωση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ανάπτυξης κάθε χώρας.<sup>56</sup>

## **2.5 Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα**

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα στοχεύει στην υποστήριξη μιας κουλτούρας/ πολιτισμού, η οποία θα καθιστά ικανό, να γίνονται τα ανθρώπινα δικαιώματα σεβαστά, να προστατεύονται και να απαιτούνται. Γίνεται αντιληπτή σαν μια προληπτική και προσανατολισμένη σε δράση επιμορφωτική δουλειά και συνδέει το ένα με το άλλο τρία επίπεδα μάθησης:

- Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναφέρεται σε ουσιαστικά περιεχόμενα, παραδείγματος χάρη στην μετάδοση εννοιών κλειδιών (όπως

<sup>55</sup> Β. Πανταζής (2009). ό.π.

<sup>56</sup> Β. Πανταζής (2009). ό.π., σ. 304

ελευθερία, δικαιοσύνη, ανθρώπινη αξιοπρέπεια ή προστασία από διακρίσεις), στην μετάδοση γνώσεων κεντρικών συμβάσεων και συνθηκών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως επίσης και ματιές στις ιστορικές και στις επίκαιρες (μορφωτικές)- διαδικασίες για την ανάπτυξη και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

- Η εκπαίδευση μέσα από τα ανθρώπινα δικαιώματα - στοχεύει σε υποστήριξη και ενίσχυση. Εδώ πρόκειται για την ευαισθητοποίηση και την αντίδραση απόψεων, στάσεων και αξιών με φόντο τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο σκοπός είναι, να γνωρίσουμε δυνατότητες με τις οποίες μπορούμε να ξεπεράσουμε παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να τα εφαρμόσουμε αυτά με τις δικές μας δυνάμεις.
- Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα εννοεί την ανάπτυξη και την απόκτηση ικανοτήτων δράσης και επικοινωνίας, οι οποίες δίνουν την δυνατότητα στους ανθρώπους να αγωνισθούν ενεργητικά για τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Εδώ ανήκουν παραδείγματος χάριν η εκπαίδευση της κριτικής σκέψης για αποφάσεις και η εκμάθηση μεθόδων για την εποικοδομητική λύση διαμαχών.<sup>57</sup>

Η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αναπτύσσεται στα πλαίσια μιας διεθνούς κίνησης ενισχυμένη από τις αρχές της δεκαετίας του '90. Ιδιαίτερα, τα Ηνωμένα Έθνη και οι ειδικές οργανώσεις αυτών, αλλά και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο έχουν κάνει σημαντικές συνεισφορές στην υποστήριξη ειδικών προγραμμάτων εκστρατειών για την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στην σύσκεψη της Βιέννης το 1993 για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποφάσισαν τα μέλη του ΟΗΕ να ανακηρύξουν τη δεκαετία για την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (1995-2004). Εδώ περιλαμβάνεται το παγκόσμιο πρόγραμμα για την επιμόρφωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το οποίο ιδιαίτερα στην πρώτη φάση 2005- 2007 θέτει την εκπαίδευση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το επίκαιρο πρόγραμμα του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι» (2006-2007), το οποίο απευθύνεται ρητά στους νέους

---

<sup>57</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π., σ. 5

ανθρώπους και έχει ως στόχο να δώσει θάρρος στα παιδιά και στους εφήβους να αγωνιστούν για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ποικιλία.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Deutsches Institut für Menschenrechte (2006), ό.π.

### 3. Ανθρώπινα δικαιώματα – Τα δικαιώματα του παιδιού

#### 3.1 Ιστορική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού

Ορισμός του παιδιού σύμφωνα με τη σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού των Ηνωμένων Εθνών.

Άρθρο 1:

«Σύμφωνα με αυτήν τη σύμβαση, παιδί είναι κάθε άνθρωπος, ο οποίος δεν έχει συμπληρώσει το 18<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του, εάν δεν ισχύει κάτι διαφορετικό, το οποίο άλλος νόμος ορίζει».<sup>59</sup>

Η αντίληψη της έννοιας του παιδιού έχει μεταβληθεί ισχυρά στην πορεία της ιστορίας της παιδικότητας. Ενώ, στο μεσαίωνα θεωρούνταν παιδιά τα άτομα, τα οποία δεν μπορούσαν να φάνε, να πιούν και να περπατήσουν αυτόνομα, η εικόνα της παιδικότητας άλλαξε μέσα από δύο σημαντικές ιστορικές εξελίξεις. Αυτό συνέβη από τη μια μεριά, λόγω της οικογενειοποίησης (Familiarisierung), το διαχωρισμό δουλειάς και οικογένειας, και τη σχολειοποίηση (Scholarisierung).<sup>60</sup>

Στην Ευρώπη η σκέψη ότι τα παιδιά θα έπρεπε να διαθέτουν ιδιαίτερα δικαιώματα διαπιστώνεται ήδη από τους φιλόσοφους του Διαφωτισμού κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα και κυρίως από τον Jean Jacques Rousseau.<sup>61</sup> Τα δικαιώματα των παιδιών υπέστησαν μια μεταβολή. Ο Jean-Jacques Rousseau απαιτούσε, στο όνομα των παιδιών, ακόμα τα εξής:

«Γεννιόμαστε αδύναμοι και χρειαζόμαστε την δύναμη. Δεν έχουμε τίποτα και χρειαζόμαστε βοήθεια.» Αυτή η απαίτηση εκπληρώθηκε όλο και περισσότερο στην πορεία της ιστορίας. Η ρεφορμίστρια παιδαγωγός Ellen Key προκάλεσε στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα με το έργο της «Ο αιώνας του παιδιού», την προσοχή της κοινωνίας πάνω στο παιδί σαν σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας. Άλλοι παιδαγωγοί όπως ο Janusz Korczak και ο Alexander Neill αγωνιστήκαν επίσης για τα δικαιώματα του παιδιού.<sup>62</sup>

Κατά τη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης μαζί με τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων και Πολιτικών Δικαιωμάτων (1789) διατυπώθηκε εντέλει η αρχή, ότι οι

<sup>59</sup> S. Allgower. *Die Rechte der Kinder bei Janusz Korczak und in der Gegenwart*, σ. 4, <http://www.ph-ludwigsburg.de> (10.11.2010)

<sup>60</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>61</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 98

<sup>62</sup> S. Allgower, ό.π.

άνθρωποι διαθέτουν αναλλοίωτα και άνευ όρων δικαιώματα -όπως το δικαίωμα στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια-, ακόμη και σε περίπτωση που αυτά δεν έχουν ακόμη ενσωματωθεί σε κάποιο νομικό πλαίσιο.<sup>63</sup>

Μέρη του καταλόγου των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Γαλλικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη το 1789 αποτέλεσαν το 19<sup>ο</sup> αιώνα συστατικά στοιχεία διαφόρων συνταγμάτων. Την προάσπιση των τότε διαδεδομένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων διασφάλισαν τα κράτη με συγκεκριμένα μέτρα της Κοινωνίας των Εθνών. Επρόκειτο για μέτρα που αφορούσαν την απαγόρευση του δουλεμπορίου, την προάσπιση των ατόμων από την έλλειψη θρησκευτικής ανεκτικότητας (Σύμβαση των Βερσαλλιών 1871 και του Βερολίνου 1878), την προάσπιση των γυναικών και των κοριτσιών από το εμπόριο, καθώς επίσης και τη συγκρότηση ενός ανθρωπιστικού δικαίου του πολέμου.<sup>64</sup>

Στην διεθνή χρονιά του παιδιού το 1979 ανατέθηκε σε μια ομάδα εργασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών, να επεξεργαστεί μια συνθήκη για τα παιδιά. Αυτή επικυρώθηκε από 192 χώρες, εξαιρέσεις είναι οι ΗΠΑ και η Σομαλία. Έτσι ισχύει για σχεδόν 2 δισεκατομμύρια παιδιά.<sup>65</sup>

Το Άρθρο 3 περιγράφει τη θεμελιώδη δήλωση, η οποία λέει, ότι οι χώρες που έχουν υπογράψει το συμβόλαιο είναι υποχρεωμένες, να προσανατολίσουν τα πολιτικά και νομικά τους μέτρα για την ευημερία των παιδιών.

Η συνθήκη των δικαιωμάτων του παιδιού περιέχει 54 άρθρα, τα οποία υποδιαιρούνται σε τέσσερις τομείς.

1. Τα δικαιώματα στην επιβίωση, με την νομική βάση επαρκούς διατροφής, κατάλληλων συνθηκών κατοικίας και ζωής και μιας ευρείας μέριμνας υγείας, παραδείγματος χάριν το Άρθρο 27, παράγραφος 1: «Οι συμβεβλημένες χώρες αναγνωρίζουν το δικαίωμα κάθε παιδιού για την δική του σωματική, πνευματική, ψυχική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη κατάλληλων κριτηρίων ζωής».

2. Τα δικαιώματα στην ανάπτυξη με το δικαίωμα στην μόρφωση και στην θρησκευτική ελευθερία, παραδείγματος χάρη στο Άρθρο 28, παράγραφος 1: «Οι συμβαλλόμενες χώρες αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην μόρφωση».<sup>66</sup>

<sup>63</sup> B. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 98

<sup>64</sup> B. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>65</sup> S. Allgöwer, ό.π., σ. 5

<sup>66</sup> S. Allgöwer, ό.π.



3. Τα δικαιώματα προστασίας, με την προστασία από βία, σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση, παραδείγματος χάρη στο Άρθρο 34: «Οι συμβαλλόμενες χώρες υποχρεούνται να προστατεύουν το παιδί από κάθε μορφή σεξουαλικής κακοποίησης και σεξουαλικής εκμετάλλευσης».

4. Τα δικαιώματα για συμμετοχή, με τα δικαιώματα της συμμετοχής των παιδιών σε διαδικασίες αποφάσεων σχετικές με αυτά, και το δικαίωμα τους για την ελεύθερη έκφραση γνώμης, παραδείγματος χάρη στο Άρθρο 12: «Στο παιδί δίνεται η ιδιαίτερη ευκαιρία, να ακουστεί σε όλες τις δικαστικές και διοικητικές διαδικασίες που το αγγίζουν, άμεσα ή με κάποιον εκπρόσωπο ή μέσω μιας κατάλληλης υπηρεσίας, σε συμφωνία με τα ισχύοντα στο εσωτερικό δίκαιο. Ιδιαίτέρως απαιτείται ρητά η συμμετοχή των παιδιών σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Τα παιδιά δεν εκλαμβάνονται σαν αντικείμενα που χρήζουν προστασίας, αλλά και σαν υποκείμενα, τα οποία πρέπει να συμμετέχουν στις διαδικασίες αποφάσεων. Με αυτά οφείλει να πραγματοποιηθεί η νομική προσαρμογή παιδιών και ενηλίκων. Αυτής της πρότασης προηγήθηκαν αντιμαχόμενες συζητήσεις μεταξύ παιδαγωγών και πολιτικών, εάν η συλλογική σκέψη μπορεί να εφαρμοστεί και εάν διαθέτουν τα παιδιά τις αναπτυξιακές ψυχολογικές προϋποθέσεις κατά την γνωστική και ηθική άποψη, να πάρουν μέρος σε διαδικασίες αποφάσεων πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής υφής. Οι συμβαλλόμενες χώρες καλούνται, να ενημερώσουν για μετατροπές στις χώρες τους μέσω τακτικών ανταλλαγών και ενημερώσεων».<sup>67</sup>

Ωστόσο, οι κατάλογοι των θεμελιωδών δικαιωμάτων δε θα μπορούσαν να μεταγγιστούν τόσο απλά στην πολιτική πραγματικότητα. Κατά την οικονομική κρίση (1922) τα κοινωνικά δικαιώματα φάνηκαν να χάνουν τη λειτουργική τους αξία. Όλο και περισσότερο αντιλαμβανόταν κάποιος την αναγκαιότητα, να τοποθετηθεί η προστασία των παιδιών πέρα από την απαγόρευση της παιδικής εργασίας και προπάντων κάτω από την κρατική εποπτεία.<sup>68</sup>

Μέχρι τώρα έχει δοθεί μικρή προσοχή στο γεγονός ότι ανεξαρτήτως των ισχυόντων νόμων έτυχε να υπάρξουν επίσης πρωτοβουλίες εκ μέρους των ίδιων των παιδιών για διεκδίκηση ή για επιβολή ορισμένων δικαιωμάτων.<sup>69</sup>

Στην ιστορία των Δικαιωμάτων του Παιδιού διακρίνονται δύο βασικές τάσεις: Αφενός, η μία η οποία τονίζει την ανάγκη της προστασίας και αργότερα της

<sup>67</sup> S. Allgower, ό.π., σ. 6

<sup>68</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 99

<sup>69</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.



διασφάλισης αξιοπρεπών συνθηκών ζωής για τα παιδιά και αφετέρου εκείνη, η οποία αιτεί για αυτά ίσα δικαιώματα και ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία. Μολονότι οι δύο τάσεις δε βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση μεταξύ τους, αναπτύχθηκαν εντούτοις μέχρι πρόσφατα σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα η μια από την άλλη.<sup>70</sup>

### **3.2 Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού**

Στις 26 Σεπτεμβρίου 1924 η Πέμπτη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών – ο πρόδρομος του σημερινού ΟΗΕ, συσταθείσα το 1920 – υιοθέτησε στη Γενεύη την πρώτη Διεθνή Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Οι παιδαγωγικές συζητήσεις για τα δικαιώματα αυτοδιάθεσης του παιδιού ήταν ήδη σε πλήρη εξέλιξη.<sup>71</sup>

Στιγμή γένεσης των διεθνών συμβάσεων σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού θεωρείται εν γένει η Διακήρυξη της Γενεύης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από τη Γενική Συνέλευση της Κοινωνίας των Εθνών. Ανάγεται στην πρωτοβουλία της Eglantyne Jebb, προέδρου του βρετανικού Save the Children Fund, η οποία με τη Save the Children International Union πέτυχε να συνδέσει πολλές εθνικές οργανώσεις για τη βοήθεια των παιδιών – τις επονομαζόμενες σήμερα NGO (ΜΚΟ)- σε ένα πρώτο διεθνές λόμπι.<sup>72</sup>

Ο εθνικοσοσιαλισμός και ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος είχαν ως αποτέλεσμα να εξαντληθεί η συζήτηση για τα δικαιώματα του παιδιού και να στραφεί είτε στους κινδύνους που αντιμετώπιζαν τα παιδιά λόγω του πολέμου ή στη λήψη αποτελεσματικών μέτρων με τη λήξη του πολέμου. Έτσι, στις 21 Απριλίου του 1942 οι ειδικοί εκπαίδευσης των 19 συμμετεχόντων κρατών στη Διάσκεψη της Νέας Εκπαίδευσης στο Λονδίνο υιοθέτησαν τον Παιδικό Χάρτη για τον Μεταπολεμικό Κόσμο (Children's Charter for the Post-War-World). Η Διακήρυξη αυτή παρέμεινε αρκετά αόριστη στις αξιώσεις της, πρόβαλε όμως σαφώς την άποψη ότι ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Εκτός, από μία ικανοποιητική μέριμνα για τα παιδιά η Διακήρυξη αξιώνει ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και το δικαίωμα ολοήμερης σχολικής εκπαίδευσης.

<sup>70</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 100

<sup>71</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 107

<sup>72</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

Με αυτήν τα συμμετέχοντα κράτη τοποθετήθηκαν σαφώς ενάντια στην ιδεολογία του εθνικοσοσιαλισμού.<sup>73</sup>

Το 1946 η Διεθνής Ένωση για την ευημερία των παιδιών (International Union for Child Welfare) που προέκυψε εν μέρει από τη Διεθνή Ένωση, «Σώστε τα Παιδιά» (Save the Children International Union) επεδίωξε να αποκτήσει από τα μέλη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής (ECOSOC) των Ηνωμένων Εθνών αναγνώριση της Διακήρυξης της Γενεύης. Ύστερα από προσπάθεια αποφασίστηκαν το 1948 μικρές αλλαγές στη διατύπωση. Η συζήτηση για το εάν απαιτείται μια ειδική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Παιδιού ή ενσωμάτωση αυτών στα ανθρώπινα δικαιώματα διήρκεσε εννέα ακόμη έτη, μέχρι τελικά την κατάθεση στη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1959 μιας εκτεταμένης Διακήρυξης.<sup>74</sup>

Με τα δέκα τώρα πλέον άρθρα της η Διακήρυξη αυτή είναι ευρύτερη από τη Διακήρυξη της Γενεύης του 1924. Αναφέρεται όχι μόνο στις υλικές ανάγκες του παιδιού, αλλά και στην ανάγκη του για αγάπη και κατανόηση. Τονίζει το δικαίωμα σε προγενετική και μεταγενετική πρόνοια για το παιδί και τη μητέρα, καθώς και το δικαίωμα σε ένα ονοματεπώνυμο και μια εθνότητα. Εδραιώνεται, επίσης, η αρχή της δωρεάν παιδείας, τουλάχιστον για τη βασική εκπαίδευση. Στην προστασία από την εκμετάλλευση προστίθεται η προστασία από παραμέληση και βαναυσότητα και για πρώτη φορά προτείνεται να τεθεί, όσον αφορά στην παιδική απασχόληση, ένα ελάχιστο ηλικιακό όριο, χωρίς βεβαίως να κατονομάζεται κάποιο συγκεκριμένο.<sup>75</sup>

Στο προοίμιο της διευρυμένης Διακήρυξης, ως επιχείρημα για την αναγκαιότητα πρόνοιας και περίθαλψης για το παιδί συμπεριλαμβανομένης και της νομικής προστασίας, αναφέρεται ότι τα παιδιά είναι «φυσικά και πνευματικά ανώριμα». Από την άλλη μεριά, το παιδί αναγνωρίζεται για πρώτη φορά, ως νομική οντότητα. Ενώ, η Διακήρυξη της Γενεύης αντιμετώπιζε ακόμη τα παιδιά ως αντικείμενα στα οποία «πρέπει να δοθεί κάτι», το άρθρο 1 της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών του 1959 δηλώνει ότι: «Κάθε παιδί θα απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα που προβλέπονται σε τούτη τη Διακήρυξη». Εντούτοις και η Διακήρυξη

<sup>73</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 112

<sup>74</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>75</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 113

αυτή – όπως εκείνη της Γενεύης του 1924- απέμεινε μια επίκληση στην καλή θέληση, καθότι δεν ήταν ακόμη διεθνώς εναγώγιμη.<sup>76</sup>

Ιδέες και αιτήματα, όπως του Janusz Korczak, ο οποίος το 1942 μαζί με τα παιδιά του ορφανοτροφείου του δολοφονήθηκε από τους Ναζί στο στρατόπεδο εξόντωσης Treblinka, ή του ρωσικού συλλόγου «Ελεύθερη Εκπαίδευση των Παιδιών», δεν αναφέρονται στο διάλογο σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού τις δεκαετίες που ακολούθησαν. Απέκτησαν εκ νέου ενδιαφέρον μόνο με το Κίνημα για τα Δικαιώματα του Παιδιού «Children Liberation Movement», που γεννήθηκε καταρχήν στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1970.<sup>77</sup>

Πρώτη φορά έγινε προσπάθεια το 1942 από την συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, να εξασφαλιστεί η μέριμνα και η προστασία των παιδιών. Το 1946 ιδρύθηκε η Unicef σαν τμήμα των Ηνωμένων Εθνών. Με την διακήρυξη για τα δικαιώματα του παιδιού εξασφαλίζει η συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στο παιδί τα δικά του δικαιώματα, ωστόσο χωρίς ακόμα νομική δέσμευση. Υποχρεωτικό νομικό χαρακτήρα είχαν τα δικαιώματα του παιδιού για πρώτη φορά, όταν τα Ηνωμένα Έθνη στις 20 Νοέμβριου του 1989 αποφάσισαν την διεθνή συνθήκη για τα δικαιώματα του παιδιού. Μέχρι σήμερα είναι η 20<sup>η</sup> Νοεμβρίου η *Ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού*.<sup>78</sup>

Ένα παιδί, εκτός από το δικαίωμα «στο σήμερα», έχει επίσης και το δικαίωμα στο «να είναι ο εαυτός του». Πρόκειται για αίτημα το οποίο έθεσε ο Πολωνός παιδίατρος και παιδαγωγός, Janusz Korczak, στο έργο του «Magna Charta Libertatis für das Kind». Ο Korczak υποστηρίζει επίσης «ότι ο θάνατος θα μπορούσε να αρπάξει από κοντά μας το παιδί». Με αυτά τα λόγια, διατύπωσε ο Korczak ένα credo, το οποίο διόλου δε θεωρήθηκε αδιαμφισβήτητο στο πλαίσιο του διαλόγου που διεξάγεται έκτοτε σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού. Έτσι, ενώ κάποιοι ενδιαφέρονται προπάντων για την προστασία του παιδιού, άλλοι τονίζουν το δικαίωμά του σε αυτοπροσδιορισμό και σε ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη. Με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το δύσκολο εγχείρημα της σύνδεσης των δύο αντιλήψεων σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού.<sup>79</sup>

Στις 5 Φεβρουαρίου του 1988 πραγματοποιήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη η ψήφιση του κειμένου της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού. Στις 8 Μαρτίου

<sup>76</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>77</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>78</sup> S. Allgower, ό.π., σ. 5

<sup>79</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 120

του 1989 η επιτροπή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων των Ηνωμένων Εθνών επικύρωσε το σχέδιο, ενώ στις 20 Νοεμβρίου η 61<sup>η</sup> Ολομέλεια των Ηνωμένων Εθνών υιοθέτησε τη Σύμβαση. Στις 21 Οκτωβρίου 1991 τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών είχαν επικυρώσει ήδη εκατό χώρες. Έως σήμερα έχει επικυρωθεί από 191 χώρες. Η Ελλάδα την επικύρωσε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με τον Ν.2101/92.Ν. 2101/92 (ΦΕΚ Α' 192).<sup>80</sup>

Η Σύμβαση σε όλη της την έκταση υπογραμμίζει τα δικαιώματα συμμετοχής των παιδιών (participation) , τονίζει όμως επίσης, αναφορικά προς τις ελλείψεις και την κατάσταση ανάγκης, το δικαίωμα τους για πρόνοια (provision), καθώς και εκείνο για προστασία (protection) απέναντι στην εκμετάλλευση και κακοποίηση που υφίστανται.<sup>81</sup>

- Προστασία (protection)

Τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν το δικαίωμα της προστασίας επειδή είναι πιο ευάλωτα και αναγκαστικά εξαρτώμενα από τους ενήλικες. Στην προστασία περιλαμβάνεται το δικαίωμα της ζωής, της επιβίωσης, της ανάπτυξης και προστασίας από τη βία, την παραμέληση, την κακοποίηση και εκμετάλλευση.

- Πρόνοια (provision)

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει το δικαίωμα στην ενημέρωση, στην κοινωνική ασφάλεια, στην υγεία και την εκπαίδευση.

- Συμμετοχή (participation)

Αυτό είναι και το πιο <<επαναστατικό μέρος>> της Σύμβασης, καθώς αναγνωρίζει το δικαίωμα του παιδιού να λαμβάνει μόνο του αποφάσεις και να συμμετέχει σε διάλογο. Η συμμετοχή αυτή προϋποθέτει ελευθερία έκφρασης, σκέψης και συνείδησης του παιδιού. Επίσης, σημαντική είναι και η προστασία της ιδιωτικής ζωής των παιδιών, καθώς και η ελευθερία στην κοινωνική τους ζωή.<sup>82</sup>

Η ισορροπία μεταξύ αυτών των τριών «p» (protection, provision, participation) του διεθνούς κοινωνικού-παιδαγωγικού και πολιτικού διαλόγου για τα παιδιά αποτελεί μία ένδειξη της συμφωνίας. Η σύμβαση, όμως, δεν αποτελεί μόνο μια θεωρία ένταξης των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία. Πρέπει να τονιστεί το κανονιστικό της αίτημα. Η Σύμβαση αποτελεί ισχύον συμβατικό δημόσιο Διεθνές Δίκαιο. Τα κράτη που συνυπέγραψαν υποχρεούνται να μετουσιώσουν τις οδηγίες της

---

<sup>80</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>81</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π. σ. 122

<sup>82</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 123

Σύμβασης σε Εθνικό Δίκαιο. Ο χαρακτήρας Δικαίου δεν αποκλείει διχογνωμίες ως προς τους κανόνες, όμως, για παράδειγμα, στην εκπαίδευση των κοινωνικών παιδαγωγών, οι θέσεις τις οποίες αυτοί εκφράζουν δεν αποτελούν απλώς μια γνώμη μεταξύ πολλών άλλων, αλλά θέτουν πρότυπα επαγγελματικής δράσης για τα παιδαγωγικά επαγγέλματα- κάτι οφείλουν να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί.<sup>83</sup>

Σε διεθνές επίπεδο έχουν δημιουργηθεί ομάδες για την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού. Από τις 11 έως 15 Αυγούστου του 1997 πραγματοποιήθηκε στη Λίμα, του Περού, η πρώτη συνεδρίαση των εργαζομένων παιδιών του κόσμου, η οποία διατύπωσε τα ακόλουθα: «Αξιόνομε ισότιμη συμμετοχή στη Γενική Συνέλευση του ILO το έτος 1998 και σε όλες τις Διεθνείς Διασκέψεις, όπου γίνεται λόγος για τους νόμους και τα κοινωνικά μέτρα τα οποία αφορούν τα εργαζόμενα παιδιά και τους νέους, σύμφωνα με τους όρους των δέκα σημείων μας στο Kundraur (Ινδία):<sup>84</sup>

- Ναι στην ΕΚΤΙΜΗΣΗ της εργασίας, όχι στην εκμετάλλευση!
- Ναι στην ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΟΜΕΝΗ εργασία, όχι στην κακομεταχειρισμένη και την κατάχρηση!
- Ναι στην εργασία υπό ΑΝΘΡΩΠΙΝΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ, όχι στις απάνθρωπες συνθήκες εργασίας!
- Ναι στο ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΓΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΡΓΑΣΙΑ, όχι στην αναγκαστική εργασία!»<sup>85</sup>

Με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) η περίοδος προστασίας του παιδιού ανήκει στο παρελθόν. Σήμερα, εγκαινιάζεται μια νέα περίοδος, αυτή της νομικής προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού, η οποία υπογραμμίζει την εξέλιξη του παιδιού από νομικό αντικείμενο σε νομικό υποκείμενο. Η νομική προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού βασίζεται στις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Όλοι έχουμε δικαιώματα
- Πρέπει να είμαστε ενημερωμένοι για τα δικαιώματά μας
- Αν κρίνεται απαραίτητο, πρέπει να επιβάλλουμε τα δικαιώματά μας
- Πρέπει να υπάρχει μία κοινότητα που θα υπερασπίζεται τα δικαιώματά μας.<sup>86</sup>

<sup>83</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π.

<sup>84</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 127

<sup>85</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 128

Καθεμιά από τις προαναφερόμενες προϋποθέσεις είναι αλληλοεξαρτώμενη. Αν κάποια από αυτές δεν ισχύει ή ισχύει ανεπαρκώς, τότε διακυβεύεται σοβαρά η νομική προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού.<sup>87</sup>

### ***3.3 Τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι ανθρώπινα δικαιώματα***

Τα δικαιώματα του ανθρώπου με την αμετάκλητη αξίωση τους στην οικουμενική τους διάσταση ισχύουν κατεξοχήν για τα παιδιά, για πρόσωπα δηλαδή που έχουν ανάγκη ιδιαίτερης προσοχής. Τα παιδιά είναι οι πρώτοι φορείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και οι πρώτοι παραλήπτες της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μόνο αν τα παιδιά αναπτύξουν συνείδηση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, μπορούν ως ενήλικες να τα αντιλαμβάνονται και να τα προασπίζουν. Είναι σημαντικό λοιπόν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι οι ελευθερίες τους και τα δικαιώματά τους έχουν τα σύνορά τους στις ελευθερίες και τα δικαιώματα των άλλων.<sup>88</sup>

Τα δικαιώματα του παιδιού πρέπει να κατανοηθούν ως ένα οργανικό τμήμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι θεμελιωμένα σε ειδική σύμβαση, δεδομένου ότι τα παιδιά θεωρούνται ιδιαίτερα ευάλωτα και αδύναμα και για το λόγο αυτό χρήζουν ιδιαιτέρων και ειδικών για την περίπτωση τους δικαιωμάτων. Ανταποκρίνονται δε είτε στην ιδιαίτερη ανάγκη των παιδιών για προστασία και για εγγύηση ιδιαίτερων συνθηκών ζωής και ανάπτυξης, είτε στην ανάγκη για διεύρυνση της κοινωνικής τους θέσης και των δυνατοτήτων τους να ασκήσουν επίδραση, δηλαδή στην ανάγκη για εξισορρόπηση και μείωση της σχετικής τους αδυναμίας. Η διατύπωση μεμονωμένων οικουμενικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατά τρόπο ο οποίος να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, ενδέχεται βέβαια να ισοδυναμεί με περιορισμό των συγκεκριμένων δικαιωμάτων, καθώς, για παράδειγμα, το δικαίωμα της ελευθερίας έκφρασης ή του συνέρχεσθαι είναι συνδεδεμένα με κάποιον ιδιαίτερο βαθμό ωριμότητας. Ενδεχόμενος, επίσης, είναι και ο αποκλεισμός των παιδιών από κάποια δικαιώματα. Έτσι, για παράδειγμα, τα δικαιώματα σε εργασία και σε συνδικαλιστική οργάνωση δεν αναφέρονται στην Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, μολονότι

---

<sup>86</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π. σ. 130

<sup>87</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>88</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π. σ. 131

αποτελούν οργανικό τμήμα του Συμφώνου για τα κοινωνικά, τα οικονομικά και τα πολιτιστικά δικαιώματα.<sup>89</sup>

Τα δικαιώματα του παιδιού παρέχουν τη δυνατότητα οικοδόμησης μιας γέφυρας αλληλεγγύης σε αυτά τα παιδιά του κόσμου των οποίων τα δικαιώματα παραβιάζονται μέσα από την πορνεία, την πορνογραφία, την κάθε είδους εκμετάλλευση, τον πόλεμο.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Β. Πανταζής (2009) ό.π.

<sup>90</sup> Β. Πανταζής (2009), ό.π., σ. 132



#### 4. Οι απόψεις του Korczak για τα δικαιώματα των παιδιών

Ο Janusz Korczak, στη πραγματικότητα Henryk Goldszmit (γεννήθηκε 22 Ιουλίου το 1878 ή 1879 στη Βαρσοβία και πέθανε στις 5 Αυγούστου το 1942, κατά πάσα πιθανότητα στα στρατόπεδα της Τρεμπλίνκα), ήταν γιατρός, συγγραφέας παιδικών βιβλίων και σημαντικός παιδαγωγός.

Ο Henryk Goldszmit μεγάλωσε, ως το μεγάλο παιδί της Cecilia και του Józef Głębicka Goldszmit και τη μικρότερη αδερφή του την Άννα, στη Βαρσοβία.

Ως πλούσια οικογένεια δικηγόρων, οι Goldszmit είχαν αφομοιωθεί και ζούσαν υπό την επιρροή του εβραϊκού Διαφωτισμού Haskalah. Σε μια εποχή αυξανόμενου αντισημιτισμού ο Henryk ασχολείται με την εβραϊκή καταγωγή του. Κατά τα σχολικά του έτη, ο Goldszmit ολοκλήρωσε το «Ανθρωπιστικό Κολλέγιο», στη Βαρσοβία, όπου έμαθε λατινικά, γερμανικά, γαλλικά και αρχαία ελληνικά. Η γλώσσα που χρησιμοποιούνταν ήταν τα ρώσικα, λόγω του χωρίσματος της Πολωνίας στη Βαρσοβία του 18<sup>ου</sup> αιώνα, όπου ανήκε στη ρώσικη αυτοκρατορία. Το 1896, επιδεινώθηκε δραματικά η οικογενειακή κατάσταση του, λόγω της ασθένειας και το θάνατο του πατέρα του σε μια νευρολογική κλινική. Για αυτό ο νεαρός Henryk ενίσχυε οικονομικά, με ιδιαίτερα μαθήματα, στα έξοδα της οικογένειας για να επιβιώσει. Την ίδια χρονιά κέρδισε στο Γυμνάσιο ένα βραβείο για το πρώτο του μυθιστόρημα «Der Gordische Knoten».

Ο Goldszmit σπούδασε ιατρική το 1898–1904 στο Imperial του Πανεπιστημίου της Βαρσοβίας. Ταυτόχρονα όμως, παρέμενε ενεργός συγγραφέας, όπου το 1899 κέρδισε με το ψευδώνυμο Janusz Korczak ένα λογοτεχνικό διαγωνισμό με ένα δράμα του. Στη πραγματικότητα το όνομα «Janusz Korczak» αποτελούσε το όνομα ενός από τους χαρακτήρες του μυθιστορήματος *Kraszewskis Janasz Korczak*, αλλά το όνομα Janusz Korczak προέκυψε από τυπογραφικό λάθος, όπου και διατηρήθηκε. Το 1901 δημοσίευσε την ιστορία «Kinder der Strasse», με την οποία για πρώτη φορά χειρίστηκε λογοτεχνικά τη μοίρα των παιδιών του δρόμου. Τα πρώτα του μυθιστορήματα τον έκαναν τόσο δημοφιλή, που έγινε «γιατρός της μόδας». Μετά την αποφοίτηση του με ειδικότητα στην Παιδιατρική, εργάστηκε σε μια κλινική παιδιών της Βαρσοβίας (1904 – 1911). Η συνεργασία του με τη κλινική διακόπηκε το 1904/1905, όταν κλήθηκε να υπηρετήσει στον ρώσικο-ιαπωνικό πόλεμο, ως ιατρός στον



τομέα του και εξαιτίας της διάρκειας των δύο διαμονών του στο εξωτερικό για την μετεκπαίδευση του (ένα έτος στο Βερολίνο και μισό χρόνο στο Παρίσι).

Τα πρόσθετα έσοδα του λογοτεχνικού του έργου τα αξιοποιούσε, με ιατρική αλλά και κοινωνική δέσμευση, για τους φτωχούς και τα παραμελημένα παιδιά. Αρκετές φορές πήγαινε, ως εθελοντής σε καλοκαιρινά θέρετρα –όπου εργαζότανε σε κατασκηνώσεις για παιδιά των προλεταριάτων πόλεων. Όταν του προσφέρθηκε, το 1911, να διαχειριστεί ένα νεόκτιστο -σύμφωνα με τα σχέδια- εβραϊκό ορφανοτροφείο, εγκατέλειψε την ιατρική και αποδέχτηκε τη πρόταση. Το Dom Sierot (πολωνικά: ορφανοτροφείο) έγινε η ζωή του. Μεταχειριζόμενο από την εβραϊκή κοινότητα, στήριζε ορφανά παιδιά εβραϊκής καταγωγής και τα φρόντιζε μέχρι την ηλικία των 14. Ο Goldszmit έβαλε σε εφαρμογή το παιδαγωγικό του πεδίο των δικαιωμάτων των παιδιών, ώστε να εφαρμόσει τις ιδέες του και να αναζητήσει νέους τρόπους, όπως η εφαρμογή του μοντέλου δημοκρατίας για τα παιδιά. Μετά το ξέσπασμα του Β' Παγκόσμιου Πολέμου κλήθηκε εκ νέου, ως ιατρός στο ρώσικο στρατό, όπου η συνάδελφος του Stefania Wilczyńska (ονομαζόμενη Stefa) συνέχισε το έργο του στο Dom Sierot. Ο Goldszmit παρέμεινε, όμως, ως παιδαγωγός ενεργός: πρώτον, έγραψε το σημαντικότερο παιδαγωγικό του έργο «Wie man ein Kind lieben soll», και από την άλλη επέβλεπε κατά τη διάρκεια της απόσπασής του στο Κίεβο ιατρικά αρκετά ορφανοτροφεία, όπου συναντήθηκε με τη Maryna Falska, η οποία διοικούσε ένα οικοτροφείο με παιδιά από τη Πολωνία.

Το επόμενο χρονικό διάστημα – μετά την επιστροφή του από τον πόλεμο και την ομαλοποίηση της καθημερινής του ζωής στη πρωτεύουσα του ανεξάρτητου πολωνικού κράτους, τη Βαρσοβία – θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το «απόγειο» του Korczak. Παράλληλα, με τη διοίκηση του Dom Sierot, που έγινε το 1919, μαζί με τη Maryna Falska, τέθηκε επικεφαλής του ορφανοτροφείου Nasz Dom (σπίτι μας). Το ορφανοτροφείο αρχικά στεγάστηκε στο Pruszków της Βαρσοβίας και στη συνέχεια, το 1928, μεταφέρθηκε σε προάστιο Bielany της Βαρσοβίας. Σε αυτό το ορφανοτροφείο, συστεγάζονταν για δύο χρόνια ένα εναλλακτικό σχολείο. Εργάστηκε, επίσης, στο Ινστιτούτο Ειδικής Αγωγής ως Λέκτωρ, από το 1926, ως εμπειρογνώμονας σε θέματα εκπαίδευσης στο επαρχιακό δικαστήριο, όπως και από το 1926 – 1930 ως συντάκτης της εφημερίδας «Mały Przegląd» (μικρές παρατηρήσεις). Έγραψε πολλά βιβλία στα οποία – πιο συχνά σε παιδικά βιβλία και ιστορίες παρά σε εκπαιδευτικά περιοδικά - περιέγραψε τις εμπειρίες και τις ιδέες του. Τέλος, τα χρόνια 1935 – 1936, συνεργάστηκε με τη πολωνική ορχήστρα

ραδιοφωνίας, όπου μιλούσε - όχι με το όνομα του, αλλά με το ψευδώνυμο «παλιός γιατρός» - με τα παιδιά και για τα παιδιά.

Καθώς εξαπλώθηκε στη κοινωνία ο αντισημιτισμός, ο Korczak ασχολήθηκε στα μέσα του 1930 με το σιωνισμό. Το 1934 και το 1936 ταξίδεψε δύο φορές στη Παλαιστίνη για να εξετάσει τη μετανάστευση. Τελικά απέρριψε το σιωνισμό. Το Σεπτέμβριο του 1939 ξεκίνησε, με τη πολωνική εκστρατεία στην Ευρώπη, ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος. Κατά συνέπεια, άνοιξε άνευ προηγουμένου, λόγω της αντισημιτικής ιδεολογίας του ναζισμού, μια μαζική καταστολή και καταδίωξη κατά των Εβραίων στο Ολοκαύτωμα σε γενοκτονία. Μετά την εντολή να μεταφερθεί το σύνολο του εβραϊκού πληθυσμού, της Βαρσοβίας, στο γκέτο της Βαρσοβίας τον Οκτώβριο του 1940, έπρεπε επίσης να μετακινηθεί και το Dom Sierot, διότι το κτίριο βρισκόταν ακριβώς έξω από τη συγκεκριμένη περιοχή. Παρά τις απερίγραπτες συνθήκες στο γκέτο, ο Korczak κατάφερε να καταγράψει κάποιες σημειώσεις. Το Pamiećnik του μπόρεσε να διασωθεί, και το 1958 δημοσιεύτηκε από τον Igor Newerly για πρώτη φορά. Είναι ένα μείγμα απομνημονευμάτων, ημερολογίου, όπως και περιγραφές για τη κατάσταση στο γκέτο, καθώς και τα μελλοντικά οράματα και ερμηνείες ονείρων.

Τον Αύγουστο του 1942 πάρθηκαν 200 παιδιά του ορφανοτροφείου από την SS και μεταφέρθηκαν στο στρατόπεδο εξόντωσης Treblinka, στο πλαίσιο της δράσης «τελική λύση του εβραϊκού ζητήματος». Παρά το γεγονός, ότι ο Korczak γνώριζε πως αυτό σήμαινε θάνατος, δεν ήθελε να αφήσει μόνα τους τα παιδιά και επέμενε να τα συνοδέψει, όπου και εκτελέστηκε μαζί με αυτά.<sup>91</sup>

#### **4.1 Τα τρία θεμελιώδη δικαιώματα για τα παιδιά κατά τον Korczak**

Ο Korczak κλήθηκε στον στρατό του τσάρου το 1914. Με βαριά καρδιά αποχωρίστηκε την Stefa και τα παιδιά στο ορφανοτροφείο «Dom Sierot». Όχι μόνο για τον Korczak, αλλά για ολόκληρη την Πολωνία αυτός ήταν ένας φοβερός πόλεμος. Για να μην καταρρεύσει από την απελπισία του, εξ' αίτιας της κατάστασης στο στρατιωτικό νοσοκομείο, άρχισε να γράφει το βιβλίο «Πως πρέπει κανείς να αγαπάει τα παιδιά». Η αρχική σκέψη ήταν να είναι ένα σύντομο έργο για γονείς και παιδιά, ωστόσο αυτό επεκτάθηκε, λόγω του πολύχρονου και φοβερού πολέμου σε πολλές

<sup>91</sup> Wikipedia, *Janusz Korczak Biografie*, [http://de.wikipedia.org/wiki/Janusz\\_Korczak](http://de.wikipedia.org/wiki/Janusz_Korczak) (05.05. 2011)

εκατοντάδες σελίδες. Το 1919 ο Korczak στο βιβλίο του «Πως πρέπει κανείς να αγαπάει τα παιδιά», καταθέτει τα τρία θεμελιώδη δικαιώματα των παιδιών. «Το παιδί στην οικογένεια»:<sup>92</sup>

«Απαιτώ την Magna Charta Libertatis, σαν ένα σύνταγμα για το παιδί. Ίσως υπάρχουν και αλλά, εγώ όμως βρήκα αυτά τα τρία θεμελιώδη δικαιώματα»:<sup>93</sup>

1. Το δικαίωμα του παιδιού στο θάνατο του.
2. Το δικαίωμα του παιδιού στο σήμερα (τη σημερινή ημέρα).
3. Το δικαίωμα του παιδιού να είναι έτσι, όπως είναι.»<sup>94</sup>

Το πρώτο δικαίωμα, το διατυπώνει ο Korczak σαν «**Το δικαίωμα του παιδιού στον θάνατο του**». Με αυτό εξισώνει το δικαίωμα στον θάνατο με το ρίσκο, επειδή κάθε ρίσκο μπορεί να έχει το θάνατο σαν αποτέλεσμα. Όμως χωρίς ρίσκο δεν μπορούν τα παιδιά να αποκτήσουν δικές τους εμπειρίες και έτσι δεν θα μπορέσουν να μάθουν τίποτα. Η διαπαιδαγώγηση δεν επιτρέπεται να αποτρέπει όλα τα τολμήματα. Ο Korczak τονίζει, «από τον φόβο, ότι ο θάνατος μπορεί να μας στερήσει το παιδί, του στερούμε τη ζωή, για να εμποδίσουμε το θάνατο του. Δεν το αφήνουμε να ζήσει σωστά.» Για να υποστηρίξει την αυτοδιάθεση και την αυτοτέλεια, απαιτεί ο Korczak με αυτό το δικαίωμα, να δώσουμε στα παιδιά την δυνατότητα για αυτό-ανακάλυψη, εξάσκηση και εκπαίδευση της βούλησης, όπως επίσης ελευθερία και δυνατότητες βιωματικών εμπειριών. Οι εμπειρίες του Korczak παίζουν επίσης εδώ ένα μεγάλο ρόλο. Μέσα από την επαγγελματική του εμπειρία γνώρισε πολλά παιδιά, τα οποία μεγάλωναν με υπερβολική υγιεινή και αποστειρωμένα παιχνίδια, και δεν μπορούσαν ωστόσο μέσα στην απομόνωση τους να αποκτήσουν αρκετές εμπειρίες. Ο Korczak λέει για αυτό:<sup>95</sup>

«Πόσο συχνά έχω δει ένα χλωμό παιδί μέσα σε ένα άσπρο βαμμένο δωμάτιο, εν τω μέσω ενός άσπρου βαμμένου μηχανήματος, περιτριγυρισμένο από άσπρα παιχνίδια. Και συναισθάνθηκα με πόνο, ότι σε αυτό το μη παιδικό δωμάτιο, το οποίο μοιάζει με

---

<sup>92</sup> S. Allgower, ό.π., σ. 1

<sup>93</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>94</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>95</sup> S. Allgower, ό.π.

αίθουσα χειρουργείου, πρέπει να μεγαλώσει μια μελανιασμένη ψυχή μέσα σε ένα αναιμικό σώμα.»<sup>96</sup>

«**Το δικαίωμα του παιδιού στο σήμερα**» το διατυπώνει ο Korczak, σαν δεύτερο δικαίωμα του παιδιού. Εννοείται το δικαίωμα του παιδιού στην εποχή του - δηλαδή στην σημερινή μέρα- το οποίο πρέπει να το υποστηρίξει ο παιδαγωγός. Το παιδί οφείλει να λαμβάνει την δυνατότητα, να ακολουθεί τις ανάγκες του, για να ολοκληρωθεί έτσι σαν άνθρωπος, χωρίς τον εξαναγκασμό με την απλή απαίτηση για σημερινή ευεξία. Κατά τον Korczak πρόκειται στο να αφήνεις τα παιδιά να δοκιμάζονται και να τους δίνεις δυνατότητες για μια αυτόνομη ανάπτυξη. Οφείλουν να ξεπερνούν εμπόδια και να μην βιώνουν έτσι το πατρονάρισμα από τους γονείς ή τον παιδαγωγό. Γράφει για αυτό:<sup>97</sup>

«Εάν καταλαβαίνετε την χαρά του παιδιού και το ζήλο που δείχνει, τότε δεν μπορεί να σας μείνει κρυφό, ότι η απόλαυση για μια εξαναγκασμένη δυσκολία, ένα ανακαλυφθέν μυστικό, παρουσιάζει την υπέρτατη χαρά, τη χαρά του θριάμβου και της αυτονομίας, της κυριαρχίας του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς με τα πράγματα.»<sup>98</sup>

Ο ενήλικας φέρει σαν παιδαγωγός ένα μεγάλο κομμάτι της ευθύνης, τι θα γίνει με το παιδί που του εμπιστεύτηκαν, είτε επαγγελματικά, είτε σαν χαρακτήρας ή στην σχέση του με τον εαυτό του και τους άλλους. Ακριβώς σε αυτές τις απαιτήσεις, οι οποίες ξεπερνούν τη σημερινή μέρα, για να αποδειχθούν (αλλά μόνο πιθανά) γεμάτες νόημα, υπάρχει κατά τον Korczak ο κίνδυνος στον οποίο μας εφιστά την προσοχή σε αυτό το δεύτερο δικαίωμα.<sup>99</sup>

«Χάριν του μέλλοντος, δίνουμε μικρή σημασία σε αυτό που χαροποιεί το παιδί σήμερα, που το στεναχωρεί, που το εκπλήσσει, που το θυμώνει. Γι' αυτό το αύριο, το οποίο ούτε το καταλαβαίνει ούτε χρειάζεται να το καταλάβει, το εξαπατά κάνεις για πολλά χρόνια.»<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> S. Allgöwer, ό.π., σ. 2

<sup>97</sup> S. Allgöwer, ό.π.

<sup>98</sup> S. Allgöwer, ό.π.

<sup>99</sup> S. Allgöwer, ό.π.

<sup>100</sup> S. Allgöwer, ό.π.

Πυρήνας αυτού του δικαιώματος είναι η απαίτηση για το μηδενισμό των επιθυμιών και των απαιτήσεων πάνω στο παιδί, οι οποίες αφορούν το μέλλον του, για να διατηρήσουμε το δικαίωμα του στην παιδικότητα.<sup>101</sup>

Η τρίτη απαίτηση του Korczak – «**το δικαίωμα του παιδιού να είναι έτσι, όπως είναι**» - είναι το τελευταίο σημαντικό θεμελιώδες δικαίωμα στην Magna Charta Libertatis. Αυτή η απαίτηση απευθύνεται ενάντια στον υπερβάλλοντα ζήλο καλόπιστων παιδαγωγών και με αυτό ενάντια στην εικόνα της επιθυμίας που έχουν, ότι η παιδαγωγική τους έχει ριζικές συνέπειες για την ζωή του παιδιού. Ο Korczak είναι της γνώμης, ότι τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν, όταν αποκτούν τα ίδια τις δικές τους εμπειρίες και μαθαίνουν από αυτές.<sup>102</sup>

«Και εάν όλα αυτά τα πιστεύει ένα παιδί [...] θα υποταχτεί στην απαίτηση να αποφύγει κάθε εμπειρία [...] τι θα κάνει, εάν στο εσωτερικό του συναισθανθεί κάτι, το οποίο πληγώνει, καίει και τσούζει.»<sup>103</sup>

«Δεν μπορείς να εξαναγκάσεις ένα επιθετικό, ζωντανό παιδί, να είναι ήσυχο και μετρημένο, ένα δύσπιστο και κλειστό δεν θα γίνει ανοικτό και ομιλητικό.»<sup>104</sup>

Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να διαμορφώνονται ελεύθερα και να μην εκτίθενται σε μια διαπαιδαγώγηση, η οποία αποτελείται από πίεση, απαγορεύσεις και περιορισμούς. Ο Korczak πιστεύει, ότι η πίεση οδηγεί πιο πολύ σε μια άσχημη συμπεριφορά, επειδή τα παιδιά πολύ συχνά δεν έχουν καμία επιλογή, και κάνουν αυτό μόνο που απαιτείται από αυτά. Αυτό γίνεται εδώ ξεκάθαρο:<sup>105</sup>

«Και αυτή θα έπρεπε να σκεφτεί, ότι έχει επιτευχτεί με εξημέρωση, πίεση και βία, είναι πρόσκαιρο παραπλανητικό και αβέβαιο. [...] Δεν θα έπρεπε να θυμώνει κανείς για το γεγονός ότι το παιδί είναι έτσι όπως είναι.»<sup>106</sup>

Στην διαπαιδαγώγηση θα πρέπει κανείς να είναι υπομονετικός. Ο παιδαγωγός θα πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα γνωρίσματα και τις ικανότητες του παιδιού. Το παιδί δεν επιτρέπεται να εξαναγκάζεται σε ένα

<sup>101</sup> S. Allgower, ό.π., σ. 3

<sup>102</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>103</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>104</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>105</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>106</sup> S. Allgower, ό.π.



προκαθορισμένο ρόλο, επειδή το κάθε παιδί είναι και αναπτύσσεται αυτόνομα και διαφορετικά. Εκτός αυτών, κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην «μετριότητα». Ο παιδαγωγός δεν πρέπει να βάζει πολύ υψηλές απαιτήσεις και να επιβαρύνει έτσι το παιδί.<sup>107</sup>

«Και εσύ ψάχνεις για ένα πρότυπο, στο οποίο πρέπει το παιδί να μοιάσει, για ένα τύπο ζωής, τον οποίο εσύ απαιτείς από το παιδί. Δεν σημαίνει τίποτα, ότι τριγύρω επικρατεί η γκρίζα μετριότητα.»<sup>108</sup>

Γενικά τα δικαιώματα απευθύνονται ενάντια στις λανθασμένες στάσεις των παιδαγωγών, απέναντι στο παιδί, ενάντια στην παρενόχληση της χαράς της ζωής, στο όνομα της μάθησης και του μέλλοντος, όπως και ενάντια στην υπερπροστασία και το σφίξιμο της παιδικής ζωντανίας από φόβο για την ζωή του παιδιού.»<sup>109</sup>

#### **4.2 Οι απόψεις του Korczak για τα δικαιώματα των παιδιών**

Ήδη το 1919, ο Korczak με το καταστατικό του για τα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών, ακόμα και πριν από την Κοινωνία των Εθνών στη Γενεύη το 1924 σε μια «Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού», τεκμηριώνει την πρόθεση της ιδιαίτερης προστασίας των παιδιών. Μόλις το 1989, τα Ηνωμένα Έθνη θεσπίζουν σύμφωνα με μια πολωνική πρωτοβουλία, τη «Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού», που επικυρώθηκε σε 187 χώρες σε όλο τον κόσμο και έτσι απέκτησε μια νομική κάλυψη. Ο Korczak ζητά «Magna Charta Libertatis», ένα συνταγματικό νόμο για το παιδί. Στα βιβλία του «το δικαίωμα του παιδιού στο σεβασμό» και «Πώς να αγαπάμε ένα παιδί», διατύπωσε μια σειρά δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα του παιδιού στην αγάπη, στο σεβασμό, στους καλύτερους δυνατούς όρους για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του· το δικαίωμα του παιδιού στο να ζει στο παρόν, να είναι ο εαυτός του, το δικαίωμα να κάνει λάθη ή να αποτύχει, το δικαίωμα για μυστικά ή στο να σεβόμαστε τον πόνο του, το δικαίωμα να επικοινωνεί με το Θεό του. Το παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση, αλλά και το δικαίωμα να αντισταθεί

<sup>107</sup> S. Allgower, ό.π.

<sup>108</sup> S. Allgower, ό.π., σ. 4

<sup>109</sup> S. Allgower, ό.π.



στη εκπαιδευτική επιρροή. Στη συνέχεια βρίσκουμε το δικαίωμα στην άγνοια και το δικαίωμα να ληφθεί σοβαρά υπόψη.<sup>110</sup>

Το παιδί κατά τον Korczak θα πρέπει να υπολογίζεται, ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας. Ο σεβασμός του ενήλικα προς το παιδί, μαθαίνει το παιδί να σέβεται τους άλλους ανθρώπους. Όποιος παραχωρεί δικαιώματα στα παιδιά, τους αναγνωρίζει το δικαίωμα στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, το σεβασμό και την εμπιστοσύνη.<sup>111</sup>

Κατά τη στιγμή του θανάτου του δεν είχε ολοκληρωθεί η διακήρυξη του Korczak για τα δικαιώματα του παιδιού. Παρ' όλα αυτά, μπορούν να καθιερωθούν τρία θεμελιώδη δικαιώματα:<sup>112</sup>

**Το δικαίωμα του παιδιού στο θάνατο του**, κατατίθεται η εκτίμηση του Korczak ως προς την αξία της παιδικής εμπειρίας, όσον αφορά την ανάπτυξη. Τα παιδιά χρειάζονται χώρο για τις δικές τους εμπειρίες, τον αυτοπροσδιορισμό και την ανεξαρτησία, ακόμη και αν αυτό συνεπάγεται με ορισμένους κινδύνους. Τα παιδιά είναι συχνά κρατούμενοι από τους φόβους των γονέων τους, καθώς επίσης και της υπερβολικής φροντίδας, της ονομαζόμενης «υπερπροστασίας», η οποία μπορεί να φανεί περιοριστική. Η ευκαιρία να βιώσουν κάποιες καταστάσεις από πρώτο χέρι, κατά τον Korczak, δεν θα πρέπει να αντικατασταθεί από την πλήρη έλλειψη εποπτείας. Τα παιδιά χρειάζονται ένα «ανοιχτό παράθυρο», δηλαδή μια αίσθηση ελευθερίας.<sup>113</sup>

**Το δικαίωμα των παιδιών στη σημερινή ημέρα**, τονίζει την απόλυτη αξία της παιδικής ηλικίας, ως μέρος της πραγματικής ζωής και όχι ως προετοιμασία για την ενήλικη ζωή. Όποιος θέλει να παρακάμψει την παιδική ηλικία, δεν θα επιτύχει κατά τον Korczak το στόχο του. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, ότι γνωρίζουν τι χρειάζονται τα παιδιά στο μέλλον. Θέλουν να προετοιμάσουν τα παιδιά για το μέλλον, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της ζωής. Τα παιδιά, ωστόσο, χρειάζονται το «εδώ» και το «τώρα». Ζουν, πράττουν και λαμβάνουν αποφάσεις σήμερα, όχι αύριο, όταν «μεγαλώσουν». Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την σημερινή ημέρα και δίνουν λογαριασμό – για κάθε ώρα. Αυτή η ημέρα δεν πρέπει να νομιμοποιηθεί με το αύριο, αλλά πρέπει να σταθεί σαν αξία μόνη της.<sup>114</sup>

<sup>110</sup> A. Öhlschlager (1998). *Kinder achten und lieben*, σ. 42

<sup>111</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π.

<sup>112</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π., σ. 43

<sup>113</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π.

<sup>114</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π.

Το τρίτο θεμελιώδες δικαίωμα του παιδιού, είναι **το δικαίωμα του παιδιού να είναι αυτό, που είναι**. Ούτε οι γονικές επιθυμίες, μα ούτε οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να είναι το μέτρο της ανάπτυξης του παιδιού, αλλά οι δεδομένες σωματικές και ψυχικές δυνατότητες. Το παιδί πρέπει να το σεβόμαστε ως προς την εξωτερική εμφάνιση του και στη σκέψη του. Τα παιδιά είναι άνθρωποι, δεν είναι κούκλες. Έχουν το δικαίωμα της μετριότητας. Δεν πρόκειται, για το πώς **πρέπει** να είναι ένα παιδί, αλλά για το πώς **μπορεί** να είναι. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει πρώτα να γνωρίσουν το παιδί και να σταματήσουν το παραπλανητικό τους πόθο για τα «τέλεια» παιδιά, αλλά να πάρουν το παιδί στα σοβαρά με τη **μοναδικότητα** του.<sup>115</sup>

Αυτά τα θεμελιώδη δικαιώματα δεν προστατεύουν μόνο τα παιδιά, αλλά και τους ενήλικες από κάθε είδους κατάχρηση. Μπορούν να βοηθήσουν τους ενήλικες να αναπτύξουν μια στάση που βασίζεται στις αρχές του σεβασμού και της εμπιστοσύνης. Τα δικαιώματα των παιδιών προστατεύουν ενήλικες και παιδιά εξίσου, από την υπερπροστασία, από μια μετάβαση από το παρόν προς το μέλλον και τη δημιουργία παιδιών με υπερβολικά ιδεώδη.<sup>116</sup>

Το δικαίωμα του παιδιού σε σεβασμό και απεριόριστη αγάπη είναι οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις του Korczak.<sup>117</sup>

#### **4.3 Η μέθοδος του Korczak**

Στον Korczak οι ρόλοι του παιδαγωγού και του ερευνητή είναι απόλυτα συνυφασμένοι. Οι απόψεις του για την παιδαγωγική μπορούν να κατανοηθούν μόνο σαν μεταβίβαση των απόψεων του από την επιστήμη στην πράξη, και οι απόψεις του για την επιστήμη συνεπάγονται από την διαρκή ανασύνδεση της προς την πράξη.<sup>118</sup>

Μια σημαντική και θεμελιώδης εμπειρία ενός παιδαγωγού, ο οποίος προσπαθεί να στρατευτεί, είναι αυτή, που καταλαβαίνει, ότι *στην ουσία δεν τα ξέρει τα παιδιά*. Αυτή η εμπειρία είναι ψυχοφθόρα. Και όμως ο Korczak γυρίζει σελίδα και παραπέμπει στο ότι κατ' αυτόν τον τρόπο απελευθερώνεται ο παιδαγωγός από τις απόψεις που είχε πριν και παραπέμπεται στην εκάστοτε μοναδική κατάσταση.<sup>119</sup>

<sup>115</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

<sup>116</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 44

<sup>117</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

<sup>118</sup> T. Klein (1996). *Alle Tränen sind salzig – Zur Narrativen Padagogik Janusz Korczaks*. σ. 127

<sup>119</sup> T. Klein (1996), ό.π.



«Αυτός [ο παιδαγωγός] δεν αντιλαμβάνεται, τι συμβαίνει γύρω του [...]. Εσύ, ο οποίος έχεις να κάνεις με παιδιά, θα έπρεπε να χαίρεσαι! Είσαι ήδη σε κατάσταση να αφήσεις τις προκαταλήψεις σου και τις υπερβολικά συναισθηματικές απόψεις σου για τα παιδιά. Ξέρεις ήδη, ότι δεν ξέρεις τίποτα. Τα παιδιά δεν είναι έτσι όπως νόμιζες, είναι εντελώς διαφορετικά. Χωρίς ακόμα να ξέρεις, προς τα που θα οδηγήσει, ψάχνεις ήδη για ένα δρόμο. Παραπλανάσαι; Μην ξεχνάς, δεν είναι ντροπή να αποτύχεις, να βρεις τον δρόμο στο βαθύ δασός της ζωής. Ακόμα και εάν χαθείς, κοίταξε γύρω σου, και θα ανακαλύψεις ένα μωσαϊκό από όμορφες μοναδικές εικόνες. Υποφέρεις; Μέσα από πόνο μαθαίνεις την αλήθεια της ζωής.»<sup>120</sup>

Η ποιότητα αυτής της άγνοιας και η ειλικρίνεια, η οποία μπορεί από αυτό να βγει σαν αποτέλεσμα, απεικονίζει το κλειδί για την κατανόηση της παιδαγωγικής του Korczak. Ο παιδαγωγός αναγκάζεται, να παρατηρήσει, να συναισθανθεί το παιδί, και να εξετάζει συνέχεια λεπτομερώς την δική του κατανόηση του κόσμου. Μόνο με αυτήν την στάση μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην εκάστοτε μοναδικότητα του.<sup>121</sup>

«[Περί της σύγχυσης της εφηβείας] Εάν ένας παιδαγωγός στην πορεία πολλών ετών έχει προετοιμαστεί για αυτή την στιγμή και έχει παρατηρήσει προσεκτικά το παιδί, τότε μπορεί τώρα να του συμπαρασταθεί με συμβουλές και πράξεις, πως αυτό θα μπορέσει να αναγνωρίσει και να ξεπεράσει τον εαυτό του, ποιοι κόποι χρειάζονται, και πως θα βρει το δρόμο στην ζωή.»<sup>122</sup>

Η διαφορετικότητα των ανθρώπων ήταν η αφετηρία αυτού του κεφαλαίου, επειδή εκεί μέσα δημιουργείται το δημιουργικό «δεν ξέρω». Πέρα από αυτές τις θεωρητικά διαπιστωμένες εκδοχές, γίνεται ξανά σημαντική, γιατί ο παιδαγωγός δεν παρατηρεί μόνο, αλλά πρέπει να φτάσει σε αποφάσεις και ενέργειες. Σε αυτές τις αποφάσεις και ενέργειες πρέπει να λάβει υπόψη του κατάλληλα ο παιδαγωγός αυτό που αναγνώρισε κατά τη φάση της παρατήρησης. Εάν ενεργήσει βάση γνωστών μοντέλων, θα αποτύχει, γιατί θα ξεφύγει από την διαφορετικότητα των παιδιών και των στιγμών.<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>121</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>122</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 128

<sup>123</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 131

Στα περιγράμματα του περιβάλλοντος που κάνει ο Korczak, συλλογίζεται πως αλληλεπιδρούν τα διάφορα ταπεραμέντα με τα διάφορα περιβάλλοντα, εννοώντας το περίγυρο που περιβάλλει το παιδί και προκαλούν συμφωνίες ή διαμάχες. Ιδιαίτερα τον ενδιαφέρει η κατανόηση της έννοιας «αλήθεια» στο ιδανικό και στο δογματικά αυστηρό περιβάλλον και τις ειδικές προσβάσεις διαφόρων παιδιών στην έννοια αυτή.<sup>124</sup>

«Για το ένα παιδί δίνουν οι δέκα στην πέτρα γραμμένες δέκα εντολές και οδηγίες, τις οποίες αυτό θέλει να τις πράξει με όλη την καρδιά του. Το άλλο παιδί αναγκάζεται να ψάξει αλήθειες μέσα από αυτές τις εντολές, τις οποίες [σύμφωνα με το ταπεραμέντο του] θα πρέπει να τις αποδεχτεί σαν έτοιμες αλήθειες. Αυτό δεν είναι σε θέση να το αναγνωρίσει κάνεις, εάν πλησιάζει ένα παιδί με την απαίτηση: «Θα κάνω από σένα έναν άνθρωπο», αντί να θέσει την ερευνητική ερώτηση: «Τι θα μπορούσες να γίνεις εσύ άνθρωπε;»<sup>125</sup>

Στην διαφορετικότητα των παιδιών μεταξύ τους συναναστρέφεται και αυτή των ενήλικων και των παιδιών. Ο παιδαγωγός ξέρει, ότι κάτω από ορισμένες απόψεις το παιδί μοιάζει με τον ενήλικα και μεταξύ άλλων ξεχωρίζει και ότι ωστόσο είναι ισότιμο.<sup>126</sup>

«Ένα παιδί δεν είναι σε θέση να σκέπτεται όπως «ένας ενήλικας», αλλά μπορεί με παιδικό τρόπο να σκέπτεται τα σοβαρά προβλήματα των ενηλίκων, ελλιπής γνώση και μια χαμηλή κτήση εμπειρίας, το αναγκάζουν να σκέπτεται διαφορετικά.»<sup>127</sup>

#### **4.4 Ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών**

Σαν πρώτο και μοναδικό θέμα θα ασχοληθούμε με το πεδίο του συναισθήματος και της συναίσθησης του άλλου. Για αυτή την θεώρηση υπάρχουν διάφορες αιτίες. Από την μια μεριά ζει το έργο του Korczak, από την ασυνήθιστη του ικανότητα να συναισθάνεται διάφορους ανθρώπους, παιδιά από βρέφη έως εφήβους,

---

<sup>124</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 132

<sup>125</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>126</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>127</sup> T. Klein (1996), ό.π.

μητέρες και παιδαγωγούς, παιδιά πλουσίων και φτωχών. Από την άλλη θέτει το κέντρο βάρους στην σημασία της ανάπτυξης μιας πλούσιας συναισθηματικής ζωής και βλέπει σε πολλούς ενήλικες όσον αφορά αυτόν τον τομέα δυστυχώς μια συναισθηματική φτώχεια. Εκτός αυτών παρουσιάζει την ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου και της συναισθηματικής ζωής, σαν ένα σημαντικό μέρος της διαπαιδαγώγησης του παιδαγωγού. Το τελευταίο κομμάτι αφιερώνεται στην μοναξιά του παιδιού.<sup>128</sup>

Για τον Κορσακ, τα παιδιά ζουν από το συναίσθημα που βγαίνει από μέσα τους. Αυτό είναι αποτέλεσμα της έλλειψης εμπειρίας και σταθερών σχημάτων συμπεριφοράς. Στους ενήλικες αντίθετα, καταπιέζεται το συναίσθημα προς χάρη της λογικής των αποκτηθέντων αναστολών.<sup>129</sup>

«Τα παιδιά είναι σε αυτό που βιώνουν βασιλιάδες, ποιητές και σοφοί.»<sup>130</sup>

Η συναισθηματική ζωή των παιδιών είναι πιο πλούσια από αυτή των ενήλικων. Και οι δυο χρησιμοποιούν το ίδιο υπόβαθρο, μόνο που στα παιδιά στο θέμα ερωτισμός υπάρχει ήδη η τάση.<sup>131</sup>

«Από τα ένστικτα λείπει στο παιδί μόνο ένα μοναδικό, αυτό υπάρχει ήδη στο παιδί αλλά όχι έντονο κατά κάποιο τρόπο, έτσι μια ομίχλη ερωτικών προαισθήσεων. Ο συναισθηματικός του κόσμος είναι πιο έντονος γιατί δεν περιορίζεται από τις αναστολές. Σε διανοητικές δυνάμεις βρίσκεται κοντά μας του λείπουν μόνο οι εμπειρίες. Γι' αυτό είναι τόσο συχνά ένας ενήλικας παιδί και ένα παιδί ενήλικας.»<sup>132</sup>

Αυτός όμως ο συναισθηματικός κόσμος δεν εκτιμάται από τους ενήλικες όπως πρέπει και δεν λαμβάνεται υπ' όψη στην διαμόρφωση της καθημερινής ζωής.<sup>133</sup>

---

<sup>128</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>128</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>128</sup> T. Klein <sup>128</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 38

<sup>129</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>130</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>131</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>132</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 39

<sup>133</sup> T. Klein (1996), ό.π.

«Το παιδί τρέχει, πηδάει, χωρίς να είναι αναγκαίο να κοιτάξει παντού. Απορεί και ρωτάει, αλλά και χαιρέται συχνά. Μια ηλιόλουστη μέρα το φθινόπωρο είναι ένα σωστό δώρο, γιατί αυτή την εποχή σπάνια λάμπει ο ήλιος, την άνοιξη είναι έτσι και αλλιώς ανθισμένα. Έτσι όπως είναι, του είναι αρκετά, χρειάζεται λίγο μόνο να χαρεί γιατί να κοπιάσει· γρήγορα και χωρίς να κουρασθούμε το διεκπεραιώνουμε. Δεν παίρνουμε στα σοβαρά την ποικιλία της ζωής του και τη χαρά, την οποία μπορούμε να του δώσουμε εύκολα.»<sup>134</sup>

Ο συναισθηματικός κόσμος του παιδιού συμπεριλαμβάνει επίσης τη συμπόνια του για κάθε πλάσμα που υποφέρει. Ωστόσο είναι όμως και τα παιδιά ικανά για φρικτά πράγματα. Μέχρι μια συγκεκριμένη ηλικία δεν γίνονται με πρόθεση και το παιδί δεν καταλαβαίνει την επίδραση. Πως από μια συγκριμένη ηλικία μερικά παιδιά κάνουν τέτοιες πράξεις με πρόθεση, αυτό δεν το γνωρίζουμε. Η συμπόνια είναι καταρχήν έτσι γενική και απροσδιόριστη και ο Κορσακ δεν υποστηρίζει κάτι περισσότερο.<sup>135</sup>

«Το προφανές δημοκρατικό πολιτικό φρόνημα των παιδιών δεν αναγνωρίζει ιεραρχία. Η μοίρα ενός ιδρωμένου εργάτη με ημερήσια αμοιβή, ενός συνομήλικου που πεινάει, ενός βασανισμένου αλόγου, ενός σφαγμένου κοτόπουλου, κάνουν το παιδί για ένα διάστημα λυπημένο. Σκύλος και πουλί, πεταλούδες και λουλούδια του είναι οικεία, σε ένα πετραδάκι ή σε ένα μύδι βλέπει τον αδελφό του. Από την αλαζονεία του νεόπλουτου σε μεγάλη απόσταση δεν ξέρει το παιδί ότι ο άνθρωπος έχει ψυχή.»<sup>136</sup>

Στον Κορσακ βρίσκουμε μια αναφορά για ένα μικρό παιδί το οποίο βιώνει τον θάνατο ενός σκύλου, τον οποίο φοβάται και όμως θέλει να γνωρίσει. Ο Κορσακ αυτή την αναφορά την χαρακτηρίζει σαν ένα «σημαντικό ντοκουμέντο για αυτόν που δεν αγαπάει και δεν γνωρίζει μια ακατανόητη λεπτομέρεια.»<sup>137</sup>

Λόγω έλλειψης χώρου, μπορούμε απλά να παραπέμψουμε σε αυτή τη θέση.<sup>138</sup>

---

<sup>134</sup> T Klein (1996), ό.π.

<sup>135</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>136</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 40

<sup>137</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>138</sup> T. Klein (1996), ό.π.

Στους εφήβους κερδίζει η συναισθηματική αναφορά. Από τη μια μεριά, εμφανίζονται οι ενήλικες στα μάτια των εφήβων σαν ψεύτες και κρύοι, και συχνά οπισθοχωρούν και προσπαθούν να θέσουν απέναντι σε αυτά κάτι δικό τους.<sup>139</sup>

«Αυτή η άπειρη νεότητα πιστεύει ότι μπορεί να δείξει εντελώς ανοικτά συμπάθεια ή αηδία, προσοχή ή αποστροφή - σύμφωνα με τα συναισθήματα της.»<sup>140</sup>

Από την άλλη αλλάζουν με την μεταβολή της κατανόησης του κόσμου τα συναισθήματα.<sup>141</sup>

«[Για έφηβους] Το παιδί, δυστυχημένο το ίδιο, έχει τώρα την τάση να στρέφεται, όχι σε τύπους, όχι με την στεγνή ανησυχία της απορίας, αλλά με ζεστό συναίσθημα σε κάθε φτώχεια, σε κάθε πόνο σε κάθε παραμερισμό. Προβληματισμένο και απασχολούμενο με τον εαυτό του, το παιδί δεν μπορεί να βρει για μεγάλο διάστημα συμπόνια για τους άλλους, αλλά βρίσκει μια στιγμιαία συμπόνια και δάκρυα για ένα αποπλανημένο κορίτσι, ένα κακοποιημένο παιδί ή ένα κρατούμενο με χειροπέδες.»<sup>142</sup>

Το ερώτημα της συναισθηματικής διαμόρφωσης, θίγεται στον Korczak με το ερώτημα μιας προστατευόμενης παιδικότητας και μιας συνεπούς ανατροφής. Και τις δυο αυτές παραδοσιακές συνταγές τις απορρίπτει.<sup>143</sup>

Μια προστατευόμενη παιδικότητα δεν μπορούσε να υπάρξει, στην εποχή του Korczak, από τους γονείς ή τους παιδαγωγούς. Η προσπάθεια να κρατήσεις τα παιδιά μακριά από συγκεκριμένα τμήματα του κόσμου, καταλήγει συχνά σε μια διπλή ηθική, η οποία γίνεται κάποτε προφανής στα παιδιά.<sup>144</sup>

«Υποκύπτουμε στην πλάνη, ότι ένα παιδί μπορεί να είναι ευχαριστημένο για πολύ καιρό με την άποψη για έναν κόσμο, μέσα στον οποίο είναι όλα απλά και επικρατεί μια αγαθή λογική, και ότι καταφέρνουμε να αποκρύψουμε από αυτό την άγνοια, την αδυναμία, τις αντιθέσεις, τις ήττες μας (απογοητεύσεις) τον ευτελισμό μας, όπως επίσης και το δεδομένο ότι δεν υπάρχει συνταγή για την ευτυχία. Αφελής είναι η

<sup>139</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>140</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>141</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>142</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>143</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 41

<sup>144</sup> T. Klein (1996), ό.π.

συνταγή παιδαγωγών αυτοδίδακτων ότι αρκεί, να ανατρέφουμε τα παιδιά με συνέπεια  
[...].»<sup>145</sup>

Πολύ περισσότερο είναι αναγκασμένα τα παιδιά να βιώσουν μαζί, ότι για τους γονείς ο κόσμος είναι αμφιλεγόμενος και η πολυπλοκότητα του δεν μπορεί να περιοριστεί σε απλά συστήματα κανόνων και σε τυποποιημένες επιλεγμένες κατευθύνσεις.<sup>146</sup>

«Ευτυχώς δεν είναι πραγματοποιήσιμο αυτό το θεωρητικά προτεινόμενο συμπέρασμα. Διότι πως μπορείτε να εισάγετε ένα παιδί στην ζωή, εάν είναι πεπεισμένο ότι όλα είναι σωστά, δίκαια, λογικά αιτιολογημένα και αμετάβλητα; Στην θεωρία της διαπαιδαγώγησης ξεχνάμε, ότι δεν οφείλουμε να διδάσκουμε στα παιδιά όχι μόνο να εκτιμούν την αλήθεια αλλά να αναγνωρίζουν και το ψέμα, όχι μόνο να αγαπούν αλλά και να μισούν, όχι μόνο να εκτιμούν αλλά και να περιφρονούν, όχι μόνο να υποτάσσονται αλλά και να αγανακτούν, όχι μόνο να υποχωρούν και να αποδέχονται αλλά και να αγανακτούν. Συχνά συναντά κανείς ώριμους ανθρώπους, οι οποίοι αγανακτούν, εκεί όπου χρειάζεται επιείκεια, και τέτοιους που περιφρονούν εκεί που χρειάζεται συμπόνια. Στον τομέα αρνητικών συναισθήσεων είμαστε αυτοδίδακτοι, επειδή στο αλφάβητο της ζωής μας έχουν διδάξει λίγα γράμματα, τα υπόλοιπα όμως παραμένουν κρυφά. Προς τι η απορία, ότι δεν μπορούμε να διαβάσουμε;»<sup>147</sup>

Η συναισθηματική διαμόρφωση προϋποθέτει θεμελιωδώς, να επιτρέπουμε στα παιδιά αρνητικά συναισθήματα όπως οργή, αγανάκτηση, λύπη και μίσος, αντί να τα εμποδίζουμε και να θέλουμε να τα τελειώσουμε. Αυτή η άδεια παραπέμπει τους παιδαγωγούς και πολύ περισσότερο τους γονείς στα δικά τους όρια. Ναι μεν υπάρχουν τομείς, όπου η διατήρηση του αυτοσεβασμού το κάνει αναγκαίο, να αμυνθείς απέναντι στις εκφράσεις του παιδιού, αλλά κατά κανόνα επεμβαίνουν γονείς και παιδαγωγοί σημαντικά νωρίτερα. Συχνά δεν είναι σε θέση - σε συνδυασμό με την δική τους ιστορία ζωής - να φερθούν άνετα με συγκριμένα συναισθήματα, εκφράσεις και συμπεριφορές, επειδή αυτά έχουν στο διανοητικό τους πεδίο μια ιδιαίτερη σημασία. Οι γονείς είναι σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συνδεδεμένοι στην σχέση τους

<sup>145</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>146</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>147</sup> T. Klein (1996), ό.π.



με το παιδί από ότι ένας παιδαγωγός. Οι σχέσεις των γονιών και των παιδιών ανταποκρίνονται σε πολλά τμήματα η μια με την άλλη, και τα παιδιά παρουσιάζουν διαρκώς μια νέα πρόκληση για τους γονείς.<sup>148</sup>

Ένα επιπλέον πρόβλημα, είναι ότι πολλά συναισθήματα των παιδιών απλά παραβλέπονται. Συχνά δεν λαμβάνει σοβαρά ότι δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του. «Συναισθανόμαστε συχνά τις ορμητικές εμφανίσεις παιδικής χαράς ή λύπης, όταν αυτές διαφέρουν από την συναισθηματική μας κατάσταση, αλλά δεν παρατηρούμε την ήσυχη βυθισμένη σκέψη τους, την ευθυμία τους. Τις βαθιές συναισθηματικές τους κινήσεις, τις οδυνηρές τους εκπλήξεις, τις ταπεινές τους αμφιβολίες, όταν αυτά όλα είναι παρόμοια με τα δικά μας. Πραγματικό δεν είναι μονό το παιδί που πηδάει πάνω στο ένα πόδι, αλλά και το άλλο, το οποίο επανεξετάζει τα υπέροχα μυστικά στο παραμύθι της ζωής.»<sup>149</sup>

Ιδιαίτερη σημασία έχει για την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού ο τύπος της σχέσης του προς τους ενήλικες, ιδιαιτέρως προς τους γονείς. Κάποια στιγμή αναφέρει το «να ζεις με τον άλλο», δηλαδή πρέπει να βρεθεί κατ' ανάγκη ένας τρόπος για την λύση των συγκρούσεων. Αναφέρει ένα παράδειγμα για ένα παιδί που έχει ξυπνήσει ήδη από πολύ πρωί και η μητέρα θέλει ακόμα να κοιμηθεί. Ο Korczak περιγράφει διάφορες πιθανές αντιδράσεις μεταξύ των οποίων τις ακόλουθες:<sup>150</sup>

«Μπορεί να είναι έτσι: η μητέρα θυσιάζει για το παιδί τον ύπνο της, αλλά απαιτεί τον μισθό της. Φιλάει το τρυφερό πλασματάκι και το τράβα προς αυτήν. Αυτή είναι μια αμφίβολη πράξη ενθουσιασμένου αισθησιασμού, καλυμμένη, καρτερώντας στην μητρική αγάπη, όχι της καρδιάς, αλλά του σώματος. Να ξέρεις, το παιδί θα σε ακουμπήσει ευχάριστα, κοκκινισμένο από εκατοντάδες φιλία, με χαρωπά μάτια που λάμπουν, και αυτό σημαίνει ότι ο ερωτισμός σου βρήκε έναν αντίλαλο μέσα σε αυτό. Θα έπρεπε όμως να μην το κάνουμε αυτό; Αυτό δεν μπορώ να το απαιτήσω, γιατί θεωρώ τα λογικά χαδάκια σαν έναν πολύτιμο παράγοντα της ανατροφής. Ένα φιλί απαλύνει τον πόνο, μειώνει την οξύτητα μιας προειδοποίησης, ξυπνά μεταμέλεια, είναι ανταμοιβή για κόπους, είναι επίσης εξίσου σύμβολο αγάπης - όπως ο σταυρός είναι σύμβολο πίστης - και επιδρά ως τέτοιο. Εννοώ είναι και δεν είναι, θα έπρεπε όμως να είναι. Κατά τα αλλά όμως, εάν αυτή η ασυνήθιστη ευχή - να τραβήξεις το παιδί κοντά σου, να το χαϊδέψεις, να νιώσεις την ανάσα του, να το νιώσεις - δεν σου

<sup>148</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 42

<sup>149</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 43

<sup>150</sup> T. Klein (1996), ό.π.

προκαλεί αντιρρήσεις, τότε αποδέξου το. Δεν απαγορεύω και δίνω οδηγίες για τίποτα.»<sup>151</sup>

Αυτό το κομμάτι συνειδητά δίνεται σε πλήρη έκταση, επειδή μπορεί να ερμηνευτεί ποικίλα. Πολλά σημαντικά στοιχεία της σκέψης του Korczak βρίσκονται εδώ.<sup>152</sup>

Κατ' αρχήν, μπορεί να γίνει η διαπίστωση, ότι η σύγκρουση του ενδιαφέροντος δεν ξεσπά και δεν μεταδίδεται εδώ, αλλά μόνο καλύπτεται, σκεπάζεται. Η μητέρα παραδίνεται, αλλά για μια υψηλότερη ανταμοιβή. Η περιγραφή, σα σκηνή, βρίσκεται στο κατώφλι σεξουαλικής κακοποίησης. Υπάρχει ο κίνδυνος να υπάρξει μια σύνδεση μεταξύ παιδιού και μητέρας, η οποία σε διάρκεια θα βλάψει το παιδί και τη μητέρα. Όμως εδώ είναι σίγουρος ο Korczak, ότι δύσκολα μπορείς να βάλεις σύνορα. Η τρυφερότητα είναι ένα εκφραστικό μέσο δυο ατόμων, που είναι μεταξύ τους οικεία, ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, μεταξύ των γονέων, αλλά και μεταξύ του παιδιού και των φίλων του. Αλλά οι τρυφερότητες-παραδείγματα χάριν ένα φιλί - μπορούν να έχουν διάφορες σημασίες, μπορούν να είναι θετικά σημάδια μιας αμοιβαίας εξοικείωσης ή αρνητική έκφραση σχέσεων εξουσίας. Αυτό το αμφιλεγόμενο κομμάτι προσπαθεί ο Korczak να το καταδείξει. Την εκτίμηση την αφήνει στη μητέρα.<sup>153</sup>

Ένα άλλο στοιχείο είναι η απόρριψη της προσμονής για ευγνωμοσύνη. Τα παιδιά δεν ανήκουν στους γονείς και οι βοήθειες των γονέων θεωρούνται αυτονόητες. Ο Korczak στέκεται με σκεπτικισμό απέναντι στην πολύ δυνατή σύνδεση του παιδιού με τους γονείς. Συχνά αυτό είναι, αποτέλεσμα από την ανάγκη των γονέων για ιδιοκτησία και αποδοχή, ή από τον φόβο τους τελικά, λόγω των μη προβλεπόμενων αλλαγών.<sup>154</sup>

«Ο εγωκεντρισμός της θεώρησης του κόσμου στα παιδιά είναι, επίσης, μια έλλειψη εμπειριών. Από τον προσωπικό εγωκεντρισμό [...] περνά το παιδί στον οικογενειακό εγωκεντρισμό [...]. Εμείς οι ίδιοι ενισχύουμε αυτό το λάθος, [...] με το να υπογραμμίζουμε με έμφαση φανταστικούς ή πραγματικούς κινδύνους, οι οποίοι απειλούν έξω από την δική μας ακτίνα βοήθειας και φροντίδας.»<sup>155</sup>

<sup>151</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>152</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 44

<sup>153</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>154</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>155</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 45



«Μείνε μαζί μου», λέει η θεία.

Το παιδί σφίγγεται με δάκρυα πάνω στην μητέρα και δεν θέλει με τίποτα να μείνει εκεί.

«Είναι τόσο προσκολλημένο επάνω μου», λέει η μητέρα με υπερηφάνεια.<sup>156</sup>

Η συναισθηματική ικανότητα του παιδαγωγού είναι μια από τις πιο σημαντικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει. Ένα πρώτο έναυσμα δίνει ίδιο το παιδί, επειδή οι πρώτες κινήσεις του αποτελούν μια διαρκή πρόκληση για τους γονείς και αυτοί προσπαθούν να ψάξουν τι ακριβώς εννοεί.<sup>157</sup>

«Οι πρώτες νύχτες της μητέρας με το παιδί και αυτή δεν γνωρίζει, γιατί το παιδί φωνάζει.» Μην στερείσαι αυτές τις νύχτες, μπορούν να σου προσφέρουν ικανότητες, που κανένα βιβλίο και καμία συμβουλή δεν μπορεί να σου το προσφέρει. Επειδή, εδώ βρίσκεται η αξία όχι πλέον μόνο στην γνώση, αλλά στην βαθιά ψυχική μεταβολή, που δεν επιτρέπει να επιστρέψεις στις άγονες σκέψεις: «Τι θα μπορούσε να είναι, τι θα ήταν καλό, τι θα έπρεπε να είναι, εάν...», αλλά σε διδάσκει να χειρίζεσαι τις καταστάσεις όπως αυτές είναι δεδομένες.<sup>158</sup>

«Σε αυτές τις νύχτες μπορεί να δημιουργηθεί στο παιδί ένας θαυμάσιος σύμμαχος παρόμοιος με έναν φύλακα άγγελο. Η διαίσθηση της καρδιάς της μητέρας, αυτή η διαπεραστική ματιά, αποτελείται από την θέληση για εξερεύνηση, από την ζύπνια λογική και ένα άωφο συναίσθημα.»<sup>159</sup>

Η συναίσθηση των επιθυμιών και των αναγκών του παιδιού είναι αυτή που οδηγεί τους γονείς σε κατάσταση ισορροπίας, έτσι ώστε να αφήσουν ελεύθερο χώρο στο παιδί χωρίς να το επιβαρύνουν με υπερβολικές απαιτήσεις.<sup>160</sup>

«Δεν είναι αυτή η αντίφαση ανάμεσα στις προσπάθειες μας [παραδείγματος χάρη να προστατεύσω το παιδί από μολύνσεις] και την αναγκαία υποχώρηση [μιας και η υπερπροστασία δεν αποτελεί πλήρη προστασία] μια καινούργια δοκιμασία, αν η μητέρα είναι επαρκώς εξοπλισμένη, όχι τόσο από την εκπαίδευση της, αλλά πολύ περισσότερο από την συναισθηματική της ικανότητα, χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να αναθρέψει ένα παιδί;»<sup>161</sup>

<sup>156</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>157</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>158</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>159</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>160</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 46

<sup>161</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 46

Ο Korczak είναι της πεποίθησης, ότι παιδιά και ενήλικες θα μπορούσαν να ζήσουν καλά μαζί, εάν οι ενήλικες έδειχναν κάπως περισσότερη εμπιστοσύνη και κατανόηση προς αυτά.<sup>162</sup>

«Οι σχολικοί υπάλληλοι είναι υποχρεωμένοι να αναφέρονται στις δημόσιες ανάγκες των νέων πολιτών. Το παιδί είναι συνετό, γνωρίζει τις δυσκολίες και τα εμπόδια της ζωής του. Όχι δεσποτικές διαταγές, εξαναγκασμένη πειθαρχία και δύσπιστοι έλεγχοι, αλλά συναισθηματική ικανότητα στη συζήτηση, εμπιστοσύνη στην εμπειρία, κοινή απασχόληση και κοινή ζωή.»<sup>163</sup>

Η συναισθηματική ικανότητα παραπέμπει τον παιδαγωγό στα δικά του όρια και του θυμίζει την αναγκαιότητα της αυτό-ανατροφής.<sup>164</sup>

«Ένας παιδαγωγός, ο οποίος δεν είναι πομπώδης, αλλά θέτει κάτι ελεύθερα, ο οποίος δεν στύβει, αλλά πλάθει. Που δεν υπαγορεύει, αλλά διδάσκει, δεν απαιτεί αλλά απευθύνεται, αυτός ζει με το παιδί έτσι μερικές συγκλονιστικές στιγμές [...]. Οδυνηρές στιγμές ζει ο παιδαγωγός, όταν στην παιδική αμηχανία αισθάνεται την δική του αδυναμία.»<sup>165</sup>

Εδώ γίνονται ξεκάθαρες δύο υποχρεώσεις της εξέλιξης του παιδαγωγού. Από την μια η εκπαίδευση της συναισθηματικής ικανότητας και από την άλλη η προσπάθεια να ενεργήσει ηθικά και να αντέξει την δυνατότητα της αποτυχίας αυτών των προσπαθειών.<sup>166</sup>

#### **4.5 Το παιδί είναι στο κόσμο μας σαν ξένος**

Ο Korczak συγκρίνει σε πολλά σημεία το παιδί σαν έναν ξένο. Διαπραγματεύεται αυτή την σύγκριση όλο και περισσότερο και την δείχνει σε διάφορες απόψεις.<sup>167</sup>

---

<sup>162</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>163</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>164</sup> T. Klein, (1996), ό.π.

<sup>165</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>166</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 47

<sup>167</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 48

«Το παιδί είναι ένας ξένος, δεν καταλαβαίνει την γλώσσα μας, δεν γνωρίζει τους δρόμους, δεν γνωρίζει τους νόμους και τα ήθη. Μερικές φορές θέλει το ίδιο να τα ανακαλύψει και είναι δύσκολο να ζητά οδηγίες και συμβουλές. Ένα συγκρινόμενο γνώρισμα παιδιών και ξένων είναι η απειρία τους.»<sup>168</sup>

Αυτή η απειρία είναι κατά τον Korczak σχετική, έτσι όπως ένας ξένος δεν είναι κατατοπισμένος σε σχέση με έναν γηγενή, έτσι και το παιδί πιο άσχημα σε σχέση με τον ενήλικα. Το παιδί δεν είναι, εξ' ορισμού, για αυτόν διαφορετικός από ότι ένας ενήλικας.<sup>169</sup>

Μια άλλη αντιστοιχία στον ξένο και στο παιδί φαίνεται στην συμπεριφορά. Και οι δυο μάχονται για αυτοδυναμία και όμως, είναι αναγκασμένοι για βοήθεια. Αυτή η βοήθεια μπορεί αν είναι υλική, αλλά είναι κυρίως βοήθεια σε σχέση με τον κόσμο, βοήθεια στο να βρεις τον κόσμο.<sup>170</sup>

«Το μικρό παιδί κοπιάζει να αναγνωρίσει το ζωντανό, αλλά και το νεκρό περιβάλλον του, επειδή είναι με αυτό συνδεδεμένη η καλή του πορεία. Εάν ρωτά: «τι είναι αυτό;», με λέξεις ή εκφράσεις, έτσι δεν θέλει ένα όνομα αλλά κάτι για την σημασία να μάθει. [Παραδείγματα:] Εάν ταξίδευα εγώ με έναν γηγενή μέσα σε τροπικά δάση και έβλεπα ένα άγνωστο σε εμένα φυτό με φρούτα, έτσι θα ρωτούσα κι εγώ τι είναι αυτό - και θα απαντούσε γελώντας, απορώντας ή φωνάζοντας, αυτό είναι δηλητήριο ή μια νόστιμη τροφή ή κάτι το οποίο δεν έχει καμία αξία.

Το παιδικό, «τι είναι αυτό;» σημαίνει, «πώς δημιουργήθηκε; σε τι χρησιμεύει; μου είναι χρήσιμο;»<sup>171</sup>

Αυτή η βοήθεια δεν εξυπηρετεί μόνο στην ανακάλυψη του κόσμου των πραγμάτων. Διεξάγεται, επίσης, μια βαθμιαία εισαγωγή στον κόσμο των ανθρώπων. Επίσης, σε αυτήν την εκδοχή της ανακάλυψης του κόσμου μοιάζουν ο ξένος και το παιδί.<sup>172</sup>

---

<sup>168</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>169</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>170</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>171</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 49

<sup>172</sup> T. Klein (1996), ό.π.

«Το παιδί μμείται; Και τι κάνει ένας ξένος, ο οποίος έχει προσκληθεί από έναν μανδαρίνο να πάρει μέρος σε μια τελετουργία; Κοιτάζει προσεκτικά, προσέχει μην δώσει στόχο, και δημιουργήσει παρανοήσεις, προσπαθεί να καταλάβει την ουσία και τις πράξεις, και είναι περήφανος που παίζει καλά τον ρολό του.»<sup>173</sup>

Ένα άλλο, περιφερειακό φαινόμενο του να είσαι ξένος είναι η επιλεκτική αντίληψη. Τόσο το παιδί, όσο και ο ξένος έχουν μια οξεία αντίληψη, η οποία θέτει συχνά μοναδικά και ασυνήθιστα κέντρα βάρους. Αυτά τα κέντρα βάρους προσανατολίζονται, ιδιαιτέρως, σε εμπειρίες που ήδη έχουν.<sup>174</sup>

Ωστόσο, μπορεί να προκαλέσει μια ιδιαίτερη παρατηρητικότητα το εξαιρετικά ασυνήθιστο και το μαγευτικό ξένο.<sup>175</sup>

«Το ταλέντο της παρατηρητικότητας του παιδιού.

Στην οθόνη του κινηματογράφου ένα σπαρακτικό δράμα. Ξαφνικά μια διαπεραστική παιδική φωνή:<sup>176</sup>

«Ωω ένα κοτοπουλάκι.»

Κανένας δεν το παρατήρησε μόνο το παιδί το είδε. [...]

Χωρίς να καταλαβαίνει το όλον, χωρίς να απασχολείται με το έτσι και αλλιώς ακατανόητο για αυτό περιεχόμενο, χαιρετίζει το παιδί από ευτυχία κάθε σε αυτό γνωστή οικεία λεπτομέρεια. Αλλά έτσι και εμείς χαιρετίζουμε με χαρά ένα γνωστό πρόσωπο, το οποίο το συναντήσαμε παρουσία μιας μεγάλης παρέας ανθρώπων, που μας είναι αδιάφοροι και η παρουσία τους μας πιέζει...»<sup>177</sup>

#### **4.6 Η ατομικότητα του ανθρώπου**

Ένα σημαντικό ρόλο στην σκέψη του Korczak παίζει η παρατήρηση του ότι κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός. Αυτό δεν είναι για αυτόν ένα αξίωμα, αλλά μια βιωματική πραγματικότητα μέσα από την ζωή με τους άλλους ανθρώπους, η οποία

---

<sup>173</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>174</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>175</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 50

<sup>176</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>177</sup> T. Klein (1996), ό.π.

φοβισμένο όταν του πετούν την μπάλα, και προσποιείται ότι τον χτύπησε αυτή δυνατά.»<sup>183</sup>

Στην διαφορετικότητα των παιδιών μεταξύ τους ανήκει μια ακόμα. Η διαφορετικότητα ενός παιδιού σε δυο διαφορετικές στιγμές. Σε σχέση με την σωματική ανάπτυξη του παιδιού, περιγράφει ο Korczak την αλλαγή των διαθέσεων και των αναγκών.<sup>184</sup>

«Κάποια στιγμή επιθυμεί να τρέξει, όπως αναπνέει, επιθυμεί να πολεμήσει, θέλει να βάλει όλες του τις δυνάμεις, και να κατακτήσει. Μια άλλη φορά θέλει να κρυφθεί, να ονειρευτεί, να κρέμεται με λαχτάρα από τα όνειρα του. Εναλλακτικά, η σκλήρυνση ή η επιθυμία για ησυχία, ζεστασιά και άνεση. Εναλλακτικά απαιτεί κάτι θερμά και ολόψυχα ή είναι χωρίς διάθεση.»<sup>185</sup>

Αυτή η διαφορετικότητα, η οποία μπορεί να ονομαστεί και ως η διαφορετικότητα του ατόμου στον χρόνο, είναι για τον Korczak επίσης τμήμα της ατομικότητας, επειδή, εν κατακλείδι, μόνο το άτομο μπορεί να διαπιστώσει, τι είναι για αυτό εκείνη την στιγμή κατάλληλο.<sup>186</sup>

Είδαμε, ότι για τον Korczak κάθε άνθρωπος είναι μοναδικός και μεταβάλλεται διαρκώς. Αυτή η ανθρώπινη εικόνα πρέπει να έχει συνέπειες για την συμπεριφορά του Korczak σαν γιατρός και σαν παιδαγωγός.<sup>187</sup>

Ο Korczak ασχολείται στο *«Πως οφείλει κανείς να αγαπάει ένα παιδί»*, αναλυτικά με την ερώτηση της περιποίησης και της διατροφής του βρέφους. Προσπαθεί να συνοψίσει μερικές θεμελιώδεις εμπειρίες σε «ένα αιγυπτιακό ονειρικό βιβλίο της υγιεινής, για την χρήση από την μητέρα», ωστόσο αποφασίζει εναντίον.<sup>188</sup>

---

<sup>183</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>184</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>185</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>186</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>187</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 98

<sup>188</sup> T. Klein (1996), ό.π.

«Ίσως θα συνέτασσα κι εγώ ένα κουτάκι αγάπης με οδηγίες και συμβουλές. Αλλά έχω πειστεί, ότι δεν υπάρχει κανένας κανόνας, ο οποίος δεν θα οδηγούσε τον μη κριτικό (άκριτο) εξτρεμισμό σε παραλογοισμό.»<sup>189</sup>

Κατόπιν, ασχολείται με την ερώτηση για την χρονική στιγμή και την διάρκεια του θηλασμού, και αλλάζει αυτό το ερώτημα, ως προς την συχνότητα του, για να παραχωρήσει στην μητέρα αυτήν την επιλογή. Αιτιολογεί την συγκράτηση του αυτή με παραπομπή στην ποικιλία των επιρροών, η οποία πρέπει να ληφθεί υπόψη. Έτσι διαπιστώνει:<sup>190</sup>

«Δεν μπορούν να υπάρξουν γενικοί ισχύοντες κανόνες (προδιαγραφές) [...] Πως μπορεί κάνεις να θέσει κανόνες, όταν δεν έχει μπροστά του την μητέρα με το παιδί;»<sup>191</sup>

Η επιχειρηματολογία - πριν από το υπόβαθρο της διαφορετικότητας - μπορεί να μεταφερθεί σε όλους τους τομείς του ανθρώπου να ζεις με τον άλλο. Ο Korczak καταλήγει σε δυο άλλες θέσεις με διαφορετικές επιχειρηματολογίες σε ένα παρόμοιο συμπέρασμα. Σε μια - κάπως προβληματική ερμηνεία - παραπέμπει την μητέρα στην δική της ευθύνη και διαίσθηση και κλείνει με τις λέξεις: Δεν σου απαγορεύω τίποτα και ούτε σου βάζω κανόνες.»<sup>192</sup>

Σε ένα άλλο σημείο, ασχολείται με την ερώτηση της συνεπούς ανατροφής σε παράδειγμα με εξαιρέσεις, οι οποίες επιτρέπονται ανάλογα με την διάθεση ή εξαιτίας της παρουσίας φιλοξενούμενων.<sup>193</sup>

«Ευτυχώς δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η θεωρητικά συνιστώμενη συνέπεια. Διότι, πως θέλετε να εισάγετε στην ζωή ένα παιδί, εάν είναι πεπεισμένο ότι όλα είναι σωστά, δίκαια, λογικά, ατροποποίητα; Στην θεωρία της ανατροφής(παιδαγωγικής ή διαπαιδαγώγησης) ξεχνάμε, ότι δεν πρέπει να διδάσκουμε στο παιδί, μόνο να εκτιμήσει την αλήθεια, αλλά να αναγνωρίζει και το ψέμα, όχι μόνο να αγαπάει, αλλά

---

<sup>189</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>190</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>191</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>192</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 99

<sup>193</sup> T. Klein (1996), ό.π.

και να μισεί, όχι μόνο να προσέχει, αλλά και να περιφρονεί, όχι μόνο να υποτάσσεται, αλλά και να αγανακτεί, όχι μόνο να υποχωρεί, αλλά και να εξοργίζεται.»<sup>194</sup>

#### **4.7 Παιδιά και ενήλικες είναι ισότιμοι**

Για τον Korczak είναι προφανές, ότι τα παιδιά και οι ενήλικες είναι ισότιμοι. Η αναλόγως, με την ηλικία, χωριζόμενη παρατήρηση είναι γι' αυτόν, καθαρά εξωτερική, η οποία δεν λέει τίποτα για την ποιότητα του ανθρώπου και των συναισθημάτων του, για την ωριμότητα του και τη σχέση του με τον κόσμο.<sup>195</sup>

«Αδέξια χωρίζουμε τα χρόνια σε περισσότερη ή λιγότερη ωριμότητα, δεν υπάρχει ανώριμο σήμερα, καμία ιεραρχία της ηλικίας, κανένας ψηλότερος ή χαμηλότερος βαθμός του πόνου και της χαράς, της ελπίδας και της απογοήτευσης. Όταν μιλώ με ένα παιδί ή παίζω, τότε ενώνονται δυο ισάξια ώριμες στιγμές στην δική του και στην δική μου ζωή.»<sup>196</sup>

Αυτές οι λέξεις συσχετίζονται αρκετά κοντά με την έννοια του Bubers περί επαφής. Στην επικαιρότητα υποχωρούν τα εξωτερικά γνωρίσματα και δεν είναι δυνατή μια ιεραρχία ανάμεσα στο «εγώ» και το «εσύ».<sup>197</sup>

Ίσως, ο Korczak διέσωσε αυτήν την άποψη από την λανθάνουσα κατάσταση, λόγω της επικαιρότητας της συνάντησης. Ότι, ναι μεν, το παιδί είναι διαφορετικό, αλλά όχι κακό.<sup>198</sup>

«Ερευνητές έχουν υποστηρίξει, ότι ο ώριμος άνθρωπος οδηγείται μέσα από κίνητρα, το παιδί μέσα από ορμές, ο ενήλικας ενεργεί λογικά, το παιδί παρορμητικά σε παραπλανητικές παραστάσεις, ο ενήλικας έχει χαρακτήρα, ένα σταθερό ηθικό προφίλ, το παιδί μπλέκεται στο χάος των ενστίκτων του και των επιθυμιών του.» Το παιδί δεν εξετάζεται σαν κάποιος διαφορετικός, αλλά σαν κατώτερος, πιο αδύναμος,

---

<sup>194</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>195</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 101

<sup>196</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>197</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>198</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 102



φτωχότερος ψυχικά οργανισμός. Σαν να ήταν όλοι οι ενήλικες εκπαιδευμένοι καθηγητές πανεπιστημίου.<sup>199</sup>

Ο Korczak παραπέμπει στην ποικιλία του βαθμού ωριμότητας μεταξύ των ενήλικων, όπως και μεταξύ των παιδιών. Οι ενήλικες απωθούν τις αδυναμίες τους και τις προσάπτουν στα παιδιά.<sup>200</sup>

«Εάν, ήθελε κάνεις να χωρίσει την ανθρωπότητα σε ενήλικες και παιδιά, και την ζωή σε παιδιά και ωριμότητα, έτσι υπάρχουν εδώ όπως και εκεί αριθμητά παιδιά. Μονό που δεν τα συναισθανόμαστε [...], όπως ήμασταν στο παρελθόν τυφλοί πάνω στα ζητήματα των γυναικών, στα συμφέροντα των αγροτών ή στα προβλήματα των καταπιεσμένων τάξεων του πληθυσμού και των εθνών.»<sup>201</sup>

Επειδή την βλέπει αυτήν την καταπίεση, τον ωθεί, να την προσέξουμε και να απαιτήσει για ισοτιμία, τον σεβασμό του παιδιού.<sup>202</sup>

«Ας απαιτήσουμε σεβασμό για τα φωτεινά μάτια, τους γλιστερούς κροτάφους, για τους κόπους και τις πεποιθήσεις (ή και την αισιοδοξία) της εφηβείας. Για ποιο λόγο θα έπρεπε να είναι περισσότερο άξια σεβασμού, σκυθρωπά μάτια, ένα ρυτιδιασμένο μέτωπο, γκρίζα μαλλιά και κυρτή απελπισία. Η ανατολή και η δύση του ήλιου είναι ισότιμες, όπως η πρωινή και η βραδινή προσευχή, όπως η αναπνοή και η εκπνοή, όπως η διαστολή και η συστολή του καρδιακού μυ.»<sup>203</sup>

Η ισότητα δεν απαιτείται μόνο για λόγους αρχής, αλλά επίσης πραγματικά δεδομένη στο νου και στο συναίσθημα. Για τον Korczak το παιδί δεν είναι πιο χαζό, αλλά απλά πιο άπειρο.<sup>204</sup>

«Στον τομέα των ενστίκτων λείπει στο παιδί φαινομενικά μόνο ένα, αυτό υπάρχει μάλλον, αλλά είναι ακόμα άτονο, κάτι σαν ένα νέφος ερωτικών προαισθήσεων. Ο συναισθηματικός του κόσμος είναι πιο δυνατός από τον δικό μας, γιατί δεν είναι

<sup>199</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>200</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>201</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>202</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>203</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 103

<sup>204</sup> T. Klein (1996), ό.π.

περιορισμένος από τις αναστολές. Σε διανοητικές δυνάμεις μας πλησιάζει, απλά του λείπει η εμπειρία. Γι' αυτό είναι ο ενήλικας τόσο συχνά ένα παιδί και ένα παιδί ένας ενήλικος άνθρωπος.»<sup>205</sup>

Η άλλη δυνατότητα σύγκρισης του παιδιού με τον ενήλικα παίρνει σαν μέτρο τους ενήλικες. Ο Korczak είναι της πεποίθησης, ότι τα παιδιά στις ικανότητες τους μπορούν να φτάσουν τους ενήλικες. Ακόμα και στα παιδιά υπάρχουν εκπληκτικές δυνατότητες κατανόησης, οι οποίες συχνά μένουν απαρατήρητες.<sup>206</sup>

«Εάν μπαίναμε βαθύτερα στον τρόπο συνείδησης ενός παιδιού, θα βρίσκαμε περισσότερα από όσα νομίζουμε, όχι μόνο αυτό, και όχι μόνο έτσι, όπως εμείς υποθέτουμε. Καημένο ζουζούνι, νηστικό μικρούλι, θέλει να πάει τουαλέτα, θέλει γαλατάκι. Το μικρό το καταλαβαίνει αυτό καλά, περιμένει ότι η τροφός του θα ανοίξει το πουκάμισο θα του βάλει κάτω από το σαγόνι μια πετσετούλα, γίνεται ανήσυχο όταν καθυστερεί ή εκπλήρωση της επιθυμίας του. Και όμως, η μητέρα την κατευθύνει αυτήν ολόκληρη την διαδικασία προς αυτήν, όχι προς το παιδί.»<sup>207</sup>

Η πεποίθηση, ότι το παιδί είναι ισότιμο με τους ενήλικες, διαπερνά όλο το έργο του Korczak.<sup>208</sup>

«Το παιδί δεν είναι χαζό, μεταξύ των παιδιών δεν υπάρχουν περισσότερα χαζά κεφάλια από ότι μεταξύ των ενήλικων. [...] Έτσι, όπως εμείς [οι ενήλικες], θυμάται ή ξεχνά, εκτιμά ή περιφρονεί, σκέπτεται λογικά αλλά και πλανάται, εάν δεν ξέρει κάτι. Με συλλογισμό εμπιστεύεται και αμφιβάλει.»<sup>209</sup>

Επίσης και στις μεθόδους του είναι το παιδί ισότιμο με τους ενήλικες. Ήδη από νωρίς μαθαίνει να επιχειρηματολογεί και να εξετάζει συστηματικά υποθέσεις. Και εδώ - κατά την άποψη μου - δεν είναι προς κάποια κατεύθυνση δεδομένο,

<sup>205</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>206</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 106

<sup>207</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>208</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>209</sup> T. Klein (1996), ό.π.

διεξάγονται εμπειρικές, λογικές, μυστικές, όπως και ψυχολογικές επιχειρηματολογίες. Ο Korczak αναφέρει ένα ωραίο παράδειγμα μιας «επιστημονικής» εξέτασης.<sup>210</sup>

«Όλα για τα οποία μπορεί να βεβαιωθεί κανείς, θέλει [το παιδί] να τα βλέπει, να τα ερευνά, να τα κάνει εμπειρία. Μένουν ακόμα αρκετά, τα οποία πρέπει κανείς να τα πιστέψει. Όλοι λένε, ότι υπάρχει μόνο ένα φεγγάρι, αλλά αυτό μπορείς να το δεις παντού. «Άκου θα μείνω εδώ πίσω από τον φράχτη κι εσύ θα πας μέσα στον κήπο.» Κλείνουν την πόρτα του κήπου.

«Ε και τώρα, είναι το φεγγάρι στον κήπο;»

«Ναι.»

«Και εδώ επίσης.»

Αλλάζουν τις θέσεις και εξετάζουν όλο αυτό ακόμα μια φορά. Τώρα είχαν την βεβαιότητα ότι υπάρχουν δυο φεγγάρια.<sup>211</sup>

Ωστόσο όχι μόνο γνωστικά, αλλά και πνευματικά, στην πάλη για την ηθική, μπορεί ασφαλώς να συγκριθεί το παιδί με τον ενήλικα.<sup>212</sup>

«Η παιδική ψυχή είναι, επίσης, τόσο πολύπλοκη, όπως και η δική μας, όπως εκείνη η δική μας γεμάτη με αντιθέσεις, έτσι και αυτή παλεύει με την παμπάλαια σύγκρουση. Θέλω αλλά δεν μπορώ, ξέρω τι πρέπει, αλλά δεν τα καταφέρνω.»<sup>213</sup>

Η απαίτηση για την ισότιμη μεταχείριση των παιδιών έχει επιδράσεις στην κοινή ζωή. Εδώ δεν προσπαθεί ο Korczak μια διαμόρφωση σχέσεων μέσω μιας νομιμοποίησης, με την οποία τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις θα είναι αποφασιστικά καθιερωμένα, αλλά μια στάθμιση των δικαιωμάτων και των δυο πλευρών της σχέσης. Οι διαμάχες εδώ δεν απουσιάζουν και σχηματίζουν τον άξονα της παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής εξέλιξης.<sup>214</sup>

Οι διαμάχες αρχίζουν ήδη στη βρεφική ηλικία.<sup>215</sup>

<sup>210</sup> T Klein (1996), ό.π., σ. 107

<sup>211</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>212</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>213</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>214</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 112

<sup>215</sup> T. Klein (1996), ό.π.

«Ξημερώματα, ας πούμε 5 η ώρα. Το μικρό έχει ξυπνήσει χαρούμενο, φлуαρεί, πιάνει με τα χέρια του εδώ και εκεί, σηκώνεται, στέκεται. Η μητέρα θέλει ακόμα να κοιμηθεί.<sup>216</sup>

**Μια διαμάχη δύο επιθυμιών, δύο αναγκών, δύο αντιμαχομένων εγωισμών**· η τρίτη φάση της ίδιας διαδικασίας, η μητέρα υποφέρει και το παιδί έρχεται στον κόσμο, η μητέρα επιθυμεί μετά την γεννά να το καθησυχάσει και το παιδί απαιτεί τροφή, η μητέρα θέλει να κοιμηθεί και το παιδί θέλει να είναι ξύπνιο, έτσι θα συνεχίσει αυτό. **Αυτό δεν είναι κάτι ασήμαντο αλλά ένα πρόβλημα [...].**<sup>217</sup>

Ο Korczak περιγράφει δύο συχνές παραλλαγές. Η πλούσια μητέρα αφήνει το παιδί σε μια μισθωμένη νταντά, χωρίς να ομολογήσει, ότι δεν θέλει να αναλάβει τον κόπο της φροντίδας. Μπορεί επίσης, να συμβαίνει ότι θυσιάζει τον ύπνο της χάριν του παιδιού, αλλά έτσι προσκαλεί το παιδί πάνω της κατά ακατάλληλο τρόπο.»<sup>218</sup>

Ο Korczak δεν προσφέρει καμία απλή λύση, αλλά υποδεικνύει, ότι πρέπει να βρεθεί μια διαμεσολάβηση και ότι ο τρόπος επίλυσης της διαμάχης από εδώ και στο εξής θα καθορίζει αποφασιστικά την κοινή ζωή.<sup>219</sup>

«Το παιδικό «δώσε μου» ακόμα και το προτεταμένο ανοικτό χέρι, πρέπει να πέσουν πάνω στο όχι μας, και από το πρώτο, «δεν θα το πάρεις», «αυτό δεν γίνεται», «αυτό απαγορεύεται», εξαρτάται ένα μεγάλο κομμάτι διαπαιδαγώγησης. Η μητέρα θέλει αυτό το ερώτημα να το αποφύγει - θέλει όλα αυτά άνετα και με ελαφριά την καρδιά - να τα αναβάλει, αργότερα για μια άλλη μέρα. Δεν θέλει να παραδεχθεί, ότι στην διαπαιδαγώγηση δεν μπορείς να αποφύγεις την τραγική σύγκρουση άνισων, μη πραγματοποιήσιμων και ανώριμων επιθυμιών και έτσι επίσης - λίγο μπορεί να αποφευχθεί ή ακόμα πιο τραγική σύγκρουση σε ένα κοινό επίπεδο ενεργειών, δύο διαφορετικών επιθυμιών βασισμένων σε δυο δικαιώματα [...]. Πρέπει να οριοθετήσουμε τα σύνορα των δικών του και των δικών μου δικαιωμάτων.»<sup>220</sup>

Αυτό το «όχι» δεν είναι μόνο, κατά τον Korczak, επιβεβλημένο για πρακτικούς λόγους. Μέχρι ένα συγκεκριμένο βαθμό σημαίνει επίσης, να θεωρείται το παιδί, σαν ένας ισοδύναμος παρτενέρ - ακόμα και στο θέλω του ακόμα και στην

<sup>216</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>217</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>218</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>219</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>220</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 113

διαμάχη. Αυτή η θεώρηση όμως δεν επιτρέπει, να παρακάμψουμε αυτό το «όχι» μέσα από τρικ και αντιπερισπασμούς. Το παιδί έχει κατά κάποιο τρόπο ένα δικαίωμα στο να μαθαίνει, όχι μόνο την ελευθερία της του και την θέληση του, αλλά επίσης και τα όρια της ελευθερίας και της θέλησης του αλλού. Όχι μάταια, υπάρχουν στην πρακτική διαπαιδαγώγηση συχνά καταστάσεις, στις οποίες τα παιδιά και οι έφηβοι προκαλούν, για να σταθμίσουν τα όρια της ελευθερίας τους.<sup>221</sup>

«Ο μικρός πάει να πιάσει ένα ποτήρι, η μητέρα φιλά το τεντωμένο χέρι. Αυτό δεν χρησιμεύει σε τίποτα, του δίνει την κουδουνίστρα. Και όταν αυτό επίσης δεν βοηθά, εξαφανίζει το μαγευτικό αντικείμενο. Εάν τώρα, το παιδί τραβήξει το χέρι, πετάζει την κουδουνίστρα, με το βλέμμα του ψάχνει το κρυμμένο αντικείμενο και κοιτάζει θυμωμένο την μητέρα του, αναρωτιέμαι ποιος έχει δίκιο: η μητέρα που ξεγελά το παιδί ή το παιδί που πεισμώνει; Όποιος δεν συλλογίζεται πλήρως το ερώτημα των διαταγών και των εντολών, όσο αυτές είναι λίγες, είναι χαμένος, μόλις αυτές γίνουν πολλές.»<sup>222</sup>

Από τα μέχρι τώρα λεγόμενα προκύπτουν τουλάχιστον μερικές θεμελιώδεις προϋποθέσεις, οι οποίες πρέπει να τεθούν στο ερώτημα περί διαταγών και εντολών:<sup>223</sup>

Από την μια μεριά, θα έπρεπε να πρόκειται για κανόνες, οι οποίοι θα εφαρμόζονται σε μια συγκεκριμένη συνεχεία, για να είναι κατανοητοί. Από την άλλη μεριά, θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη η μοναδικότητα των ανθρώπων σε μια κατάσταση. Αυτή η ένταση μπορεί να κατανοηθεί σε ένα διαρκώς ισχύοντα περιορισμό των δικαιωμάτων του ενός προς τον άλλο και την εκάστοτε εφαρμογή αυτών των δικαιωμάτων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, η οποία απαιτεί διαρκώς μια σημασία της κατάστασης και μια ερμηνεία των δικαιωμάτων πάνω στην κατάσταση αυτή.<sup>224</sup>

«Μέσα στην νωθρότητα μας, θα μας ήταν πιο ευχάριστο το παιδί να μην μας προκαλεί ποτέ κόπο και κανένα από τα χιλιάδες δευτερόλεπτα (παρακαλώ μετρήστε) μιας σχολικής ώρας, καμία να μην ήταν δύσκολη. Γιατί για τον ένα παιδαγωγό το παιδί είναι καλό και για τον άλλο κακό; Απαιτούμε μια στολή με

<sup>221</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>222</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 114

<sup>223</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>224</sup> T. Klein (1996), ό.π.

αρετές και στιγμές, και αυτό σύμφωνα με δική μας κρίση και τις δικές μας παραστάσεις.»<sup>225</sup>

Εκτός αυτών, πρέπει να τονισθεί εδώ, ότι οι παιδαγωγικές ενέργειες μπορεί να νικηθούν από την πιθανότητα, να αποτύχουν και να προκαλέσουν απρόσμενες επιδράσεις και να ξεφύγουν από κάθε υπολογισμό.<sup>226</sup>

Σε συνδυασμό με την προσπάθεια των ενήλικων να κατανοήσουν τον κόσμο και να διασφαλιστούν ενάντια σε κινδύνους, όπως πλημμύρες και φωτιά γράφει ο Korczak.<sup>227</sup>

«Εάν έχουμε γίνει κύριοι ενός μυστηρίου, το αντιλαμβανόμαστε με αντικειμενικούς μαθηματικούς τύπους, αλλά απέναντι σε μυστήρια στα οποία στεκόμαστε σαστισμένοι, μας προκαλούν φόβο και μας ερεθίζουν. Το φθινόπωρο και η άνοιξη μας είναι οικεία. Για τον άνθρωπο, όμως παλεύουμε μάταια, γιατί δεν τον γνωρίζουμε, δεν καταλαβαίνουμε επίσης ακόμα, να ταιριάξουμε την ζωή μας αρμόνικα με αυτήν του συνανθρώπου μας.»<sup>228</sup>

«Τα παιδιά και τα ψάρια δεν έχουν φωνή.» Γίνεται λόγος για τα παιδιά και λαμβάνονται αποφάσεις, όχι όμως με αυτά. Ο Korczak κάνει χρήση της ιδέας του για μία «λαϊκή δημοκρατία του παιδιού», την οποία προσπαθεί να επιτύχει στα ιδρύματά του. Ίδρυσε «δημοκρατικούς θεσμούς», όπου ο καθένας καταθέτει τη γνώμη του και βρίσκει το δίκιο του, καθώς έχει και την ευκαιρία να αποφασίζει για θέματα της κοινότητας του. Ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η κατανόηση και η συγχώρεση ασκούνται και προστατεύονται «θεσμικά». Τα παιδιά για να λύσουν προβλήματα της ζωής, θα πρέπει μέσω μιας ελεγχόμενης διαδικασίας, να συμβουλευονται αμοιβαία μεταξύ τους, να διορθώνονται και να είναι σε θέση να βοηθηθούν. Ο Korczak περιορίζει έτσι την εκπαιδευτική παρέμβαση, εξαλείφοντας την ανισότητα της εξουσίας του ενήλικα στο παιδί. Οι κανόνες της κοινότητας εξυπηρετούν την στήριξη και την αξιοπιστία αυτού που απαίτησε σθεναρά τα δικαιώματα των παιδιών.<sup>229</sup>

Οι ανθρώπινες σχέσεις δεν μπορούν να απαλλαγούν ποτέ από συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις αυτές πρέπει να καταπολεμηθούν. Αλλά επίσης και στο κόσμο των

<sup>225</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 115

<sup>226</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>227</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>228</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>229</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 96



παιδιών δεν υπάρχει «ισότητα των όπλων». Υπάρχουν οι πιο ισχυροί και οι πιο αδύναμοι. Με τέτοιες ηθικές προσφυγές δεν μπορούν να καταπολεμηθούν αυτές οι ανισότητες. Πρέπει να βρεθούν κανόνες για αυτό το «παιχνίδι». Ο Korczak αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση εξισορρόπησης προσωπικών συμφερόντων και των αναγκών της κοινότητας: Αυτός επικεντρώνεται στη προσωπικότητα του παιδιού, η οποία μπορεί και θέλει να αναλάβει ευθύνες στη κοινότητα. Πιστεύει πως τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν ένα θεμελιώδες ήθος για αμοιβαίο σεβασμό στην εμπιστοσύνη, το οποίο προϋποθέτει κάθε κοινότητα. Οι κανόνες και οι νόμοι δε θα έπρεπε να τεθούν πάνω από τα παιδιά, αλλά στα ίδια τα παιδιά να προκύπτουν, ως αποτέλεσμα μετά από ορθολογικές εκτιμήσεις. Τα θεσμικά όργανα θα πρέπει να επιβλέπουν, εάν τηρούνται οι κανόνες και να προστατεύουν την ιδιωτική ζωή και τη προσωπικότητα των παιδιών, ωστόσο από την άλλη πλευρά, να συντηρούν τη διαφάνεια όσον αφορά τις δράσεις τους στην κοινότητα. Οι δράσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποφεύγουν να επισκιάζουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος.<sup>230</sup>

Ως φορέας, της αυτοδιοίκησης και αυτοκυβέρνησης, ο Korczak προσπάθησε να κατευθύνει στα ορφανοτροφεία ένα κοινοβούλιο, ένα δικαστήριο συντροφικότητας, πίνακες ανακοινώσεων, εφημερίδες, κλπ. Το παιδικό κοινοβούλιο αποφασίζει όλους τους κανόνες της συμβίωσης, όπου οι νόμοι επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται. Στο βιβλίο του «Βασιλιάς Macius» ο Korczak περιγράφει, πως η ανατροπή των σχέσεων μεταξύ ενηλίκων και παιδιών έχει έρθει, αφού ιδρύσαν τα παιδιά επιτέλους το δικό τους κοινοβούλιο. Το δικαστήριο συντροφικότητας κρίνει για παραβάσεις. Σε αυτό το σημείο τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την ευαισθητοποίηση σεβασμό ή μη σεβασμό και αξιοπρέπεια. Εδώ, γίνονται προσπάθειες για την επίτευξη αμοιβαίας κατανόησης. Είναι ένα μέρος των ίσων δικαιωμάτων και της προστασίας, της κατανόησης και της συγχώρεσης, καθώς και ένα μέρος της πρόσκλησης για την αυτοδιάθεση και την αυτοπειθαρχία. Τα παιδιά μπορούν να καταγγείλουν, αλλά και να αποσύρουν τις καταγγελίες τους. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν αυτό το δικαστήριο. Οι δικαστικές ιστορίες καταγράφονται επακριβώς, δημοσιεύονται εγγράφως αιτιολογημένες προτάσεις προς το δικαστήριο και επιτρέπονται προ- και εξωδικαστικοί διακανονισμοί. Κατά το Korczak τα παιδιά θα πρέπει να είναι εμπειρογνώμονες για

<sup>230</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.



τις δικές τους υποθέσεις, να εκπαιδεύει το ένα το άλλο με συνέπεια την αμοιβαία κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν απαντήσεις στα παιδιά· η εξουσία τους περιορίζεται σε εύλογες εξηγήσεις· και το δικαστήριο κάνει ένα τεράστιο έλεγχο των ενεργειών τους. Στην εισαγωγή του εδαφίου μπορεί να διαβαστεί, ότι το δικαστήριο πρέπει να προστατεύσει τους αδύναμους, προκειμένου να μη τους κάνουν τη ζωή δύσκολη οι δυνατοί. Τα εδάφια του δικαστηρίου συντροφικότητας έχει δέκα άρθρα τιμωρίας και 99 συγχώρεσης. Η επίπληξη και η συγχώρεση είναι οι κύριες λειτουργίες του δικαστηρίου.<sup>231</sup>

Στους κανόνες της συμβίωσης συμπεριλαμβάνονται και οι υποχρεώσεις απόκτησης εργασίας, οι λεγόμενες ημερήσιες υπηρεσίες, η φροντίδα των μικρών παιδιών και η προστασία της ιδιωτικής ζωής και της ιδιωτικής περιουσίας του κάθε ατόμου.<sup>232</sup>

#### **4.8 Η εικόνα μας για τα παιδιά**

Τι άποψη έχουμε για τα παιδιά; Πώς θεωρούν οι γονείς τα παιδιά που τα κατονομάζουν δικά τους; Ποιος είναι αυτός που θέλουμε να εκπαιδεύσουμε; Ποιος είναι παιδί; Ο Korczak καταλήγει στο συμπέρασμα: «Δεν γνωρίζουμε το παιδί, ακόμη χειρότερα, το γνωρίζουμε μέσα από προκαταλήψεις.» Και τι δεν προβάλλουμε μέσα στα παιδιά, με την έννοια που τα απεικονίζουμε; Πολλά από αυτά που πιστεύουμε, ότι παρατηρούμε στα παιδιά δεν είναι τίποτα άλλο παρά ο αντικατοπτρισμός των προσανατολισμών. Το παιδί για τον Korczak είναι ένα ανεξιχνίαστο μυστήριο, το οποίο η επιστήμη μπορεί να προσεγγίσει, ωστόσο, ποτέ δε θα κατανοήσει πλήρως. Αυτό το μυστικό θα πρέπει να προσδιορίσει τη συμβίωση μας με τα παιδιά.<sup>233</sup>

Ο Korczak υπερασπίζεται πως η αυτονομία της παιδικής προσωπικότητας είναι συνεπής. Ακόμα και στη μητέρα που μιλά για το παιδί «της», κρατά μία αιχμηρή στάση: «Όχι, ούτε ακόμα και κατά τους μήνες της κύησης και κατά των ωρών της γέννησης του δεν σας ανήκει το παιδί.»<sup>234</sup>

Η παιδική ηλικία δεν είναι μια κατάσταση ανωριμότητας, που πρέπει να ξεπεραστεί, αλλά ούτε και αυτή της αθωότητας. Αντιπροσωπεύει την απόλυτη τιμή

<sup>231</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 97

<sup>232</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 98

<sup>233</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 12

<sup>234</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

και δεν είναι, απλώς, ένα μεταβατικό στάδιο. Ο Korczak είναι γοητευμένος από το «θαύμα» παιδί και δείχνει με απόλυτο σεβασμό όλη του την προσοχή. «Το παιδί αντιλαμβάνεται τα θαύματα και κάνει θαύματα, όπως τα θαύματα της άνοιξης.» Πίσω από τη διαπίστωση, ότι τα παιδιά δεν γίνονται άνθρωποι, άλλα είναι ήδη, είναι η ρεαλιστική αναγνώριση του γεγονότος, για το τι κατέχει η άβυσσος της ανθρώπινης ύπαρξης. «Εκατοντάδες μάσκες μπορεί να βάλει ένα παιδί, εκατοντάδες ρόλους μπορεί να παίζει.» Ο Korczak δεν μεταμορφώνει ή δοξάζει τα παιδιά του. Γνωρίζει αξιαγάπητα και έξυπνα παιδιά, αλλά και δύσκολα και επίμονα, ύπουλα, δυσάρεστα, ακόμα και ποινικά παραβατικά παιδιά. Ειδικά στη σχέση με δύσκολα παιδιά πρέπει ο Korczak να κρατήσει μια εκπαιδευτική στάση της προσοχής. Επειγόντως όμως προειδοποιεί, να μην «ρίξουμε» όλα τα παιδιά σε μια κατσαρόλα, λόγω έλλειψης κρίσης περί ζωνών, στριφνών ή βολικών παιδιών.<sup>235</sup>

Ο Korczak αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, ως συνήγορος των παιδιών. Τα παιδιά για αυτόν είναι μια καταπιεσμένη πλευρά της κοινωνίας, ένα «προλεταριάτο σε μικρά πόδια». Μαζί τους κερδίζει το δικαίωμα για την σημερινή ημέρα, σχετικά με το δικαίωμα να αναζητήσει το νόημα της ζωής σήμερα και όχι να το αναβάλει επ' αόριστον. Ο βασιλιάς του Macius διεξάγει μια ταξική πάλη για την καταπίεση της παιδικής ηλικίας. Τα παιδιά πρέπει να απελευθερωθούν και να απαλλαγούν από τον τεχνητό κόσμο.<sup>236</sup>

Το μήνυμα αυτό φαίνεται σήμερα να είναι πιο επίκαιρο από την εποχή που ζούσε ο Korczak. Εξετάζεται η παιδική ηλικία, ως ενδεχόμενο μιας προετοιμασίας για τη σοβαρότητα της ζωής, είναι μια άποψη της νεότερης εποχής. Τα παιδιά δυστυχώς, όλο και περισσότερο απομακρύνονται από τις σοβαρές πτυχές της ζωής που πραγματοποιούνται και απομονώνονται στο κόσμο των παιδιών και των νέων. Εκεί, εξακολουθούν να μην να θεωρούνται καταναλωτές και ως τέτοιοι να εξυπηρετούνται, αλλά όχι σαν ισότιμα μέλη της κοινωνίας.<sup>237</sup>

Ο Korczak ανακηρύσσει τα παιδιά ειδικούς που μπορούν να **διδάξουν** τους ενήλικες με πολλούς τρόπους και σε πολλούς τομείς.<sup>238</sup>

<sup>235</sup> A. Öhlschläger (1998), ό.π.

<sup>236</sup> A. Öhlschläger (1998), ό.π., σ. 13

<sup>237</sup> A. Öhlschläger (1998), ό.π.

<sup>238</sup> A. Öhlschläger (1998), ό.π.

#### 4.9 Παιδιά – Καθημερινότητα

Τα παιδιά ζουν με γονείς, αδέρφια ή τους παππούδες, που ζουν στην πόλη ή το χωριό, σε εύπορες ή φτωχές συνθήκες, πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο ή το σχολείο. Οι γονείς και οι παππούδες, εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και ξένοι εκπαιδεύουν τα παιδιά. Σήμερα θα λέγαμε πως τα παιδιά κοινωνικοποιούνται. Πριν από 40 χρόνια ο Korczak κατήγγειλε, ότι τα παιδιά δεν παίρνουν αέρα σε αυτή την κρύα και τεχνητή ζωή, απευθύνοντας έκκληση για μια επανάσταση στον κόσμο των παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του κόσμου τους. Τα παιδιά πρέπει να αλλάξουν τον κόσμο τους, εδώ και τώρα, θα πρέπει να είναι σίγουρα και ικανά να δράσουν. Πρόκειται για τον εαυτό τους. Πρέπει να αντιμετωπίσουν τη ζωή με το κεφάλι ψηλά. Τα παιδιά έρχονται άκαμπτα στ κόσμο. Να μην κάμψουν από νωρίς, για να γίνουν «γαντζάκια», μόνο επειδή οι ενήλικες γίνονται μετέπειτα κυρτά «γάντζα».<sup>239</sup>

Τον Korczak δεν τον ενδιαφέρει πως τα παιδιά μπορούν να εκπαιδευτούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους καλύτερα. Στη συνάντηση του παιδιού με τον ενήλικα είναι πιο κρίσιμο το «ποιος» του παιδιού. Το παιδί δεν είναι ένα αντικείμενο, αλλά υποκείμενο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασχοληθεί με αυτό.<sup>240</sup>

Να εξετάζουν τα θέματα και να κάνουν τα πάντα για να μπορέσουν να κάνουν τον κόσμο πιο κατανοητό. Δε μπορούν διαρκώς να μετριάζουν τη ζωή τους με την ενήλικη ζωή και προτείνουν σε γονείς και εκπαιδευτικούς, όπως τα παιδιά σαν ειδικοί για τη δική τους ζωή. Αυτές οι νυχτερινές παρατηρήσεις κατηγορούν τον Korczak ακούραστα ενώ αυτός εφιστά τη προσοχή όλων για τις συνέπειες τους.<sup>241</sup>

Το να αγαπάς ένα παιδί σημαίνει, να βλέπεις τον κόσμο μέσα από τα μάτια του, να το παρατηρείς ακριβώς: Τι ανακαλύπτει μέσα από το μπουσούλιμα του μέσα στο διαμέρισμα; Χαίρεται όταν μετακομίζει η οικογένεια σε ένα άλλο σπίτι, ή είναι λυπημένο; Πόσο πολύ αντιλαμβάνονται τις ανησυχίες των γονιών τους, τι σημαίνουν για αυτά τα αδέρφια τους;<sup>242</sup>

Ο Korczak παρατηρεί τα παιδιά, τα ακούει, τα βλέπει και καταγράφει καθημερινά τις εμπειρίες του από τις συναντήσεις μαζί τους. Οι γονείς και οι

<sup>239</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π., σ. 116

<sup>240</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π.

<sup>241</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π.

<sup>242</sup> A. Öhlschlager (1998), ό.π., σ. 117

εκπαιδευτικοί έχουν αρκετές προτάσεις για τα αρχεία του, για το πώς γίνεται να υποστηρίξουμε τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή με αγάπη, εξυπηρετικότητα και κατανόηση.<sup>243</sup>

#### 4.10 Παιδιά – Θεός

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα για ένα διάλογο με το Θεό. Δεν μπορεί να τα αρνηθεί. Αυτός ο Θεός είναι ο «μεγάλος παραλήπτης», στον οποίο μπορούν να διαβιβαστούν καταγγελίες, ερωτήματα, ανάγκες, παρατηρήσεις και πολλά άλλα. Ο Korczak δεν γνωρίζει καμία περιορισμένη ομολογιακή θρησκευτικότητα. Βρίσκει το Θεό στη φωλιά ενός γλεντιού, στη καρδιά των παιδιών. Από τα δικά του παιδικά χρόνια λέει, πως ανακάλυψε προς απογοήτευση του, άκαμπτο το καναρίνι του στο πάτωμα του κλουβιού. Αφού, μετά από τις ανεπιτυχές προσπάθειες του να φέρει το πουλί πίσω στη ζωή, αποφασίζει να το θάψει κάτω από τη καστανιά στην αυλή και να δημιουργήσει ένα μικρό ξύλινο σταυρό. Η υπηρέτρια το απαγορεύει: δεν επρόκειτο για ένα άνθρωπο, αλλά για ένα πουλί. Κι όμως, το αγόρι αρχίζει να σκάβει ένα τάφο. Σε αυτό το σημείο έρχεται ο γιός του επιστάτη και χλευάζει τον τάφο, κάνοντας τη παρατήρηση, ότι το καναρίνι είναι Εβραίος, ένας Εβραίος σαν κι αυτόν, τον Korczak, και πως για τους Εβραίους δεν υπάρχει παράδεισος. Ο γιός του επιστάτη δηλαδή, ως Πολωνός καθολικός, θα πήγαινε στο παράδεισο μετά το θάνατο του, ενώ αυτός θα πήγαινε σε ένα άλλο μέρος, το οποίο θα ήταν πολύ σκοτεινό; Η μνήμη του άγχους του Korczak, για το γεγονός πως ο παράδεισος θα του απαγόρευε την είσοδο, του έχει μείνει αξέχαστη.<sup>244</sup>

Ως νέος άνθρωπος, ο Korczak προσευχόταν: «Δώσε μου, Κύριε, μια βαριά, αλλά όμορφη, πλούσια και αξιοπρεπή ζωή». Το 1942, στο γκέτο της Βαρσοβίας, ευχαριστεί το Θεό για «τον τρόπο και τα χρώματα του ηλιοβασιλέματος» - θυμίζει σχεδόν το άσμα του Αγίου Φραγκίσκου της Ασίζης. Ο Korczak είναι ο ίδιος Εβραίος στην καθολική Πολωνία. Καθ' όλη του τη ζωή αναζητά ένα Θεό με «φραγκισκάνικη ψυχή» (Erich Dauzenroth), χαρακτηρίζεται από βαθύ σεβασμό για τη ζωή, από το

<sup>243</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

<sup>244</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 168

μικρότερο πλάσμα, τις ψείρες και τα σπυργίτια, μέχρι - με δέος - για «τη σκόνη που δημιουργήθηκαν τα όντα, από τα οποία ο Θεός πήρε μακριά τα σπίτια τους.»<sup>245</sup>

Ο Korczak έχει τη μοναξιά στο μυαλό του μπροστά, όταν φέρνει στο παιχνίδι το Θεό του, ο οποίος μπορεί να τον απελευθερώσει από τη μοναξιά. Υπάρχουν στιγμές, όπου θέματα, τα οποία πρέπει το παιδί να αντιμετωπίσει μόνο του και από τα οποία μπορεί να το ελευθερώσει η πίστη. Το παιδί χρειάζεται το Θεό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει αυτή τη μοναξιά. Χωρίς ένα Θεό, ο Korczak δε μπορεί να εξηγήσει στα παιδιά το μυστικό της ζωής και του θανάτου. Μερικές φορές κατά την αντίσταση του προσωπικού στα ορφανοτροφεία, πιστεύει, ότι τα παιδιά θα πρέπει να προσεύχονται και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βάλουν μια προσευχή παρακάλιων. Η δική του θρησκευτικότητα συμπύσσεται «στα γόνατα μπροστά από τη μοναδικότητα και το μεγάλο μυστικό, το παιδί.»<sup>246</sup>

#### **4.11 Η εκπαίδευση του Παιδαγωγού**

Είδαμε κατά τον Korczak, ότι ο διαχωρισμός ανάμεσα σε ενήλικες και παιδιά, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός κατά τα άλλα στην παιδαγωγική. Δεν είναι τόσο καθοριστικός. Τα σύνορα είναι ξεθωριασμένα. Σαν συνέπεια από όλα αυτά είναι και άλλος ο ρόλος του παιδαγωγού. Ο παιδαγωγός πέφτει με τις προσπάθειες του πάνω στην «αντίσταση των πραγμάτων», η οποία τον αναγκάζει να αντιπαρατεθεί όχι μόνο με το εξωτερικό μέρος - τα παιδιά και την κατάσταση - αλλά και με και με τον δικό του εσωτερικό κόσμο. Αυτή η υποχρέωση του τίθεται με διπλό τρόπο. Κατ' αρχήν αφορά την αυτό-κατανόηση του, σαν πρόσωπο. Αν αυτός, καταλαβαίνει τον εαυτό του σαν ενήλικας, σαν ολοκληρωμένος, σαν διαμορφούμενος, σαν συμπεριλαμβανόμενος και σαν επηρεαζόμενος, δημιουργεί μια αποφασιστική διαφορά.<sup>247</sup>

Εάν, εμπλέκεται με το παιδί και το θεωρεί ισότιμο, τότε κερδίζουν οι απόψεις και οι εκφράσεις των παιδιών για αυτόν μια μεγάλη σημασία. Γίνονται το κλειδί του προς το παιδί και το κλειδί του προς τον εαυτό του.<sup>248</sup>

<sup>245</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

<sup>246</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 169

<sup>247</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 132

<sup>248</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 133

«Απατηλή και αφελής είναι η γνώμη ενός νέου παιδαγωγού, ότι αυτός παραμένει αμετάβλητος, εάν προσέχει τα παιδιά, τα ελέγχει, τα διδάσκει, τα μαθαίνει κάτι ή τα απομακρύνει από κάτι, τα διαμορφώνει, ακόμα και και έξω από την επιρροή του περίγυρου, σαν ενήλικας και σταθερός. Όποιος αναλαμβάνει την ευθύνη για τα παιδιά και δεν έχει κριτική θεώρηση απέναντι στον εαυτό του, διατρέχει έναν κίνδυνο, τον οποίο θα ήθελα να τον επισημάνω[...]. Στους κόπους του για την κατανόηση του ανθρώπου [...] καταλήγει σε σημαντικές και πολύτιμες παραδοχές, εάν δεν είναι άγρυπνος αρκετά και την αυτό- παιδαγωγήση την κάνει ασήμαντη, τότε αποτυχαίνει.»<sup>249</sup>

Ο παιδαγωγός έχει, λοιπόν, την ευκαιρία να υποδυθεί τον ρόλο του απλησίαστου ενήλικα χάριν μιας αμφίδρομης σχέσης με το παιδί. Ωστόσο, αυτή η αλλαγή της αυτό - κατανόησης απαιτεί πολλά από αυτόν. Αμφισβητείται διαρκώς και όχι μόνο κατ' αντικειμενικό τρόπο.<sup>250</sup>

«Μέσω του παιδιού μαζεύω εμπειρίες, έχει επιρροή πάνω στις θεωρήσεις μου και πάνω στον κόσμο των συναισθημάτων μου, από το παιδί παίρνω οδηγίες για μένα τον ίδιο, θέτω απαιτήσεις, αυτό - κατηγορούμαι, είμαι επιεικής ή συγχωρώ. Το παιδί με διδάσκει και με παιδαγωγεί. Για τον παιδαγωγό είναι το παιδί το βιβλίο της φύσης, το οποίο διαβάζοντας το γίνεται ώριμος. Δεν επιτρέπεται να υποεκτιμήσει κανείς το παιδί. Ξέρει περισσότερα για τον εαυτό του από ότι εγώ για το παιδί. Ασχολείται με τον εαυτό του σε όλες τις ώρες που είναι ξύπνιο. Εγώ μπορώ μόνο να το μαντέψω.»<sup>251</sup>

Από την άλλη μεριά, κερδίζει πολλά μέσα από την αλλαγμένη στάση του. Δεν δουλεύει πλέον απέναντι στα παιδιά, αλλά μαζί τους. Πολλοί περιττοί ή μάταιοι κόποι αίρονται, επειδή η καλύτερη αντίληψη μπορεί να αναγνωρίσει έγκαιρα παρανοήσεις και ανοίγει άλλους δρόμους. Επιπλέον, γνωρίζει τον εαυτό του και τα παιδιά καλύτερα.<sup>252</sup>

<sup>249</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>250</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>251</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 134

<sup>252</sup> T. Klein (1996), ό.π.



«Χωρίς την πραγματική συμμετοχή των ειδικών μπορούμε να αντιμετωπίσουμε σωστά τις απαιτήσεις των παιδιών, **ο πραγματικός ειδικός όμως είναι το παιδί.**»<sup>253</sup>

Η παιδαγωγική του Korczak περιλαμβάνει σε τελική ανάλυση, λοιπόν, ότι το παιδί πρέπει να λαμβάνεται στα σοβαρά σαν ένας ισότιμος άνθρωπος και να συμπεριλαμβάνεται σαν ισότιμος παρτενέρ στην δύσκολη υποχρέωση της κοινής ζωής και παιδαγωγίσης. Η κατοπινή, αργότερα, απαίτηση του για το δικαίωμα του παιδιού στον σεβασμό, κινείται προς την ίδια κατεύθυνση.<sup>254</sup>

Και τι θα συμβεί, εάν ο παιδαγωγός δεν εξετάζει λεπτομερέστατα κατά τον περιγραφόμενο τρόπο; Προφανώς, ανήκει στην κατηγορία των ανθρώπων, που θεωρούν τον εαυτό τους αμετάβλητο, και ή θεωρούν τον εαυτό τους αλάνθαστο ή τα λάθη τους δεν μπορούν να διορθωθούν. Θα ψάχνει πάντα να βρει τις αιτίες της αποτυχίας στα παιδιά και ποτέ σε αυτόν, και αυτή η προ- κατανόηση θα διαμορφώνει την σχέση.<sup>255</sup>

«Δεν επιτρέπουμε στα παιδιά να μας κριτικάρουν, ούτε ελέγχουμε τον εαυτό μας. Απαλλαχτήκαμε, έτσι λοιπόν παρατήσαμε τον αγώνα με τον ίδιο μας τον εαυτό και φορτώσαμε αυτό το βάρος στα παιδιά. Ο παιδαγωγός σφετερίζεται πρόθυμα το προνόμιο των ενηλίκων: να επιβλέπει τα παιδιά και όχι τον εαυτό του, να καταγράφει τις αστοχίες των παιδιών και όχι τις δικές του.»<sup>256</sup>

**«Όλα τα δάκρυα είναι αλμυρά. Όποιος το κατανοεί αυτό μπορεί να παιδαγωγήσει παιδιά, όποιος δεν το κατανοεί δεν μπορεί.»**<sup>257</sup>

Πως φτάνει ο Korczak σε αυτήν την διαπίστωση; Βρίσκεται στην κατακλείδα μιας διήγησης, στην οποία αποδίδεται μια μέρα στην ζωή μιας οικογένειας. Για διάφορους λόγους προκύπτει, ότι κάθε μέλος της οικογένειας κλαίει και παρηγορείται από το άλλο. Σκέπτομαι, ότι εδώ ο Korczak είναι της άποψης, ότι δεν μπορεί να δημιουργηθεί μια ιεραρχία των ανθρώπων και του πόνου τους, και ότι η

<sup>253</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>254</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>255</sup> T. Klein (1996), ό.π.

<sup>256</sup> T. Klein (1996), ό.π., σ. 135

<sup>257</sup> T. Klein (1996), ό.π.



παιδαγώγηση θα πρέπει να έχει σαν αφετηρία αυτήν την αδιάζευκτη έννοια. Για τα δάκρυα των παιδιών γράφει κάπου αλλού:<sup>258</sup>

«Ξεροκέφαλα και κυκλοθυμικά δάκρυα, είναι τα δάκρυα της αδυναμίας και της αγανάκτησης, μια απέλπιδα προσπάθεια διαμαρτυρίας, μια φωνή για βοήθεια, μια διαμαρτυρία για ελλιπή προστασία, μια ένδειξη ότι αυτό δεν γίνεται κατανοητό, ότι περιορίζεται, ότι αναγκάζεται, ένα σήμα αδιαθεσίας, πάντα όμως ένας πόνος.»<sup>259</sup>

Η εκπαίδευση για τον Korczak είναι η επιστήμη του ανθρώπου, και όχι η επιστήμη του παιδιού. Ο Korczak έχει υψηλή άποψη για τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης – την εκπαιδευτική πρακτική της εποχής του την αντιλαμβάνεται, από την πλευρά, του ως κάτι που συμβαίνει συνεχώς για «να ηρεμίσουν, να κατασταλούν και να εξαλειφθούν όλα, όσον αφορά τη βούληση και την ελευθερία του μυαλού του παιδιού, τη ψυχή του, τη δύναμη του, το σθένος του, την επιθυμία του και τις προθέσεις του.» Η εκπαίδευση, για αυτόν, είναι μια δημιουργική διαδικασία – που αναζητά ερωτήσεις και αστείρευτο ενδιαφέρον αγάπης – και η ισχύς της είναι αναμφισβήτητη, αν και αμφίσημη. Ως εκπαίδευση αντιλαμβάνεται την «επιρροή των γονέων, [...] του περιβάλλοντος, των ανθρώπων, του κόσμου, της λογοτεχνίας, της ζωής». «Φτωχό παιδί» είναι, εάν για παράδειγμα, η οικογένεια αδυνατεί να «αναλάβει τον έλεγχο της εκπαίδευσης» για να δώσει μια κατεύθυνση στη ζωή του, ώστε στη συνέχεια «η ψυχή του παιδιού να εξαρτάται από το έλεος της μοίρας».<sup>260</sup>

Μπροστά σε αυτή την υποχρέωση, πολλοί γονείς, κατά τον Korczak συνθηκολόγησαν και παρέδωσαν σε άλλους τη λειτουργία της εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικούς και δασκάλους, στους οποίους προσάπτει, να μεροληπτούν και να αγνοούν τις καρδιές των παιδιών. Ο Korczak, όπως φαίνεται, κατακρίνει δριμύτατα τους ενήλικες παιδαγωγούς. Δηκτικά περιγράφει τη σχέση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, ως έναν πόλεμο, ένα πόλεμο με άνισους αντιπάλους.<sup>261</sup> Περιγράφει αυτό το πόλεμο στα παιδικά του βιβλία με μεγάλη ακρίβεια με τα μάτια και προς όφελος των παιδιών. «Υπερασπιστείτε τα παιδιά», ένας τίτλος βιβλίου, γίνεται η κραυγή του: Υπερασπιστείτε τα παιδιά από τέτοιου είδους ενήλικες, οι οποίοι κλέβουν τη παιδική τους ηλικία και δεν γνωρίζουν απαντήσεις στα ερωτήματα της ζωής, ή ακόμα

<sup>258</sup> T. Klein (1996). ό.π.

<sup>259</sup> T. Klein (1996). ό.π.

<sup>260</sup> A. Ohlschlager (1998). ό.π., σ. 61

<sup>261</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

χειρότερα, δεν επιτρέπουν ερωτήματα για τη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο δεν θα πρέπει να μεταδίδουν στα παιδιά νεκρές γνώσεις, αλλά πράγματα που χρειάζονται τα παιδιά στη ζωή τους. Πιο σημαντικό, από την εξήγηση μιας σεληνιακής έκλειψης, για τον Korczak, είναι να γνωρίζουμε για ποιο λόγο ζούμε και σε τι σχέση με τους άλλους. Εάν διδαχθεί αυτό, τότε το σχολείο κάνει το καθήκον του. Θα συμβάλει, έτσι σε μια θετική αίσθηση της ανάπτυξης της προσωπικότητας και δεν θα ευνοεί τους έως τώρα «βαρβαρότητα, ληστείες, κατασκόπους και τους πληροφοριοδότες». Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, δεν πρέπει μόνο να παίζουν, αλλά να αξιοποιούνται «για την εργασία, σύμφωνα με το επίπεδο ωριμότητας τους». Ο Korczak είναι αντίθετος με παιδαγωγικούς τεχνικούς κόσμους, κατά ενός «παιδαγωγικού νησιού», το οποίο δεν έχει καμία επαφή με τον έξω κόσμο.<sup>262</sup>

Δίνεται, σχεδόν, η εντύπωση πως ο Korczak θέτει στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς υπεράνθρωπες αξιώσεις, και ότι μόνο ασυνήθιστα καλά και ταλαντούχα άτομα θα μπορούσαν να εκπαιδεύουν παιδιά. Όμως, ο Korczak δεν απαιτεί υπερβολικά πολλά από παιδαγωγική άποψη από τα παιδιά και τους ενήλικες. Όπως, ο ίδιος ζητά από τους ενήλικες στο επίπεδο των παιδιών, ζητά και από τα παιδιά να σέβονται τον εαυτό τους, να τον αγαπούν και να συμφιλιωθούν με αυτόν. Καλεί τον εκπαιδευτικό σε μια συνεργασία, η οποία δεν δίνει βάση στη ηλικία, στάση και αρμοδιότητες. Αναζητά τη προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και όχι τους τέλειους τεχνοκράτες της εκπαίδευσης. Ένας καλός εκπαιδευτικός διαφέρει από έναν κακό από την ποσότητα και τον τύπο των σφαλμάτων που έχει διαπράξει. Φυσικά κάνουν οι εκπαιδευτικοί λάθη. Αυτό το γνωρίζει ένας καλός εκπαιδευτικός, και ο Korczak περιγράφει από τις εμπειρίες του, πώς μαθαίνουν από τα λάθη, υποβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια επεξεργασίας προσεκτικά και με κόπο. «Εκπαιδεύοντας τον εκπαιδευτικό», έγραψε σε σύντομες σημειώσεις του. Ο Korczak περιμένει από τον εκπαιδευτικό να επανεξετάσει τη σχέση του με το παιδί ξανά και ξανά και να διερωτάται: «Κάναμε ερωτήσεις στη ζωή; Ήταν οι σωστές; Τι απαντήσεις έχουμε βρει, είναι βιώσιμες; Τι θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε, σε εμάς, στο συνάνθρωπό μας, δώσαμε την πρέπουσα σημασία μεταξύ μας;» Με αυτό τον τρόπο δεν εκπαιδεύουν μόνο οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά, αλλά και τα παιδιά τους εκπαιδευτικούς. Τα δικαιώματα, τα οποία ο Korczak απαιτεί για τα παιδιά, τα εγκρίνει και για τους ενήλικες. Έχουν και αυτοί, όπως και τα παιδιά το δικαίωμα για

<sup>262</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 62

στο σεβασμό. Η απαίτηση από έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό είναι λίγο πιο πέρα από αυτό: Αυτός θα πρέπει μέσα από τη προσπάθεια του προβληματισμού και της ενδοσκόπησης, να παρέχει προσωπική συνεισφορά, και να είναι καλός παρατηρητής της ζωής των παιδιών. Ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει μια ζωή να ασχολείται με το εξής ερώτημα: «Πώς μπορώ να αγαπώ, να κατανοώ και να σέβομαι το παιδί;». Οφείλει να είναι σε θέση να μπορεί να συγχωρήσει κάθε άνθρωπο σε κάθε περίπτωση (ακόμα και τον εαυτό του), και πρέπει να είναι προετοιμασμένος να διδαχθεί από το παιδί.<sup>263</sup>

Ο Korczak γνωρίζει τα φαινόμενα που θα ονομάζαμε σήμερα «εξαντλητικό σύνδρομο», όπου, τα συναισθήματα που προκύπτουν, όταν κάποιος νομίζει ότι προσφέρει και δεν μπορεί να αντλήσει πλέον νέες δυνάμεις. Ακόμα και ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να είναι, έτσι όπως είναι: συχνά κουρασμένος και λυπημένος. Επίσης, χρειάζεται αγάπη και κατανόηση. «Τα πάντα για τα παιδιά – και τι μένει για εμένα;». Αυτοί που πλησιάζουν και αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αγάπη και σεβασμό, ανταμείβονται πλούσια από αυτά.<sup>264</sup>

---

<sup>263</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π.

<sup>264</sup> A. Ohlschlager (1998), ό.π., σ. 63

## Δραστηριότητες

Το συγκεκριμένο απόσπασμα παρουσιάζει ποικίλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν πολύ τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα δικαιώματά τους, να τα γνωρίσουν και να τα εφαρμόσουν. Η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα των δραστηριοτήτων δεν αφήνει στα παιδιά περιθώριο να βαρεθούν ή να μένουν αμέτοχα. Παρακινείται το ενδιαφέρον τους για τη γνώση του διαφορετικού και άγνωστου που παράλληλα συμβάλλει στην εξέλιξη τους σε σωστά και λογικά άτομα. Μεγάλο μέρος της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του παιδιού διαμορφώνεται σε μικρή ηλικία. Για αυτό το λόγο τα μέσα και τα υλικά που θα προσφέρονται στα παιδιά πρέπει να είναι σωστά και προσεγμένα. Με τη σωστή λοιπόν μεταχείριση των δραστηριοτήτων από μέρους της νηπιαγωγού τα παιδιά θα λάβουν μια ολοκληρωμένη εικόνα για τα δικαιώματα που τους ανήκουν και θα αρχίσουν να δραστηριοποιούνται με μεγάλο ζήλο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Επειδή τα παιδιά είναι «σφουγγάρια» και συνέχεια «ρουφάνε» ότι τους προσφέρεται θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη του στόχου, καθώς η παροχή λάθους πληροφοριών μπορεί να είναι κρίσιμη για την εξέλιξη του ατόμου.

### **1. Όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα. Κανένα παιδί δεν πρέπει να αδικηθεί.**

#### **1.1 Παίζουμε ισότητα**

«Όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα». Μ' αυτήν τη πρόταση θα συμφωνούν όλοι. Αλλά τι σημαίνει αυτό; Σημαίνει: Όλα τα παιδιά είναι ίδια; Και τι θα γινόταν αν αυτό πραγματικά ίσχυε;

Η ομάδα παίζει για λίγα λεπτά «ισότητα». Όλοι συμπεριφέρονται το ίδιο. Συμπεριφέρονται σα να είναι ένα άτομο. Ένα παιδί ορίζεται ως «πρότυπο», τα άλλα παιδιά το μιμούνται, προσπαθούν να απομιμηθούν τις κινήσεις του και τα λεγόμενα του όσο πιο αυθεντικά γίνεται.

Πώς νιώθουν τα παιδιά μ' αυτή την άσκηση; Εάν ήταν όλοι ίδιοι, πως θα έπρεπε να είναι; Τι σημαίνει καθ' αυτού ισότητα;<sup>265</sup>

### 1.2 Το ίδιο όνομα

Κάθε παιδί είναι μοναδικό και πολύτιμο. Έχει ένα όνομα, το οποίο επέλεξαν οι γονείς με πολύ αγάπη. Αυτήν η απασχόληση με το όνομα του παιδιού δείχνει στο παιδί, ποιες ευχές και ποιές προσδοκίες σύνδεσαν τους γονείς με τη γέννηση του παιδιού.

#### *Διάφορες πιθανές δραστηριότητες*

- Τα παιδιά διαμορφώνουν τα ονόματα τους με ιδιαίτερα όμορφη γραφή
- Έχει το όνομα τους κάποια ιδιαίτερη σημασία; Ποια;
- Γιατί επέλεξαν οι γονείς αυτό το όνομα;
- Ποια σημασία- έννοια έχει το επίθετο τους;
- Τα παιδιά αναζητούν το όνομα τους σε άλλες γλώσσες. Από που οφείλεται ότι τα ονόματα (μικρά) είναι διεθνή;
- Όλοι ψάχνουν για γνωστές προσωπικότητες, που έχουν το ίδιο όνομα. Υπάρχει στη συνωνυμία κάτι σαν «ψυχική» συγγένεια;
- Η ομάδα διαβάζει ιστορίες για να αποφασίσουν τι όνομα θα δώσουν. Πολύ εντυπωσιακές είναι οι «ειδικές ιστορίες» στις οποίες τα παιδιά λαμβάνουν το όνομα τους από διάφορα συμβάντα που γίνονται τη μέρα της γέννησης ή για κάποιο θάρος του το έλαβε.

Τα παιδιά μιλούν για τα ονόματα τους και την έννοια του. Έμαθαν κάτι καινούργιο; Μπορούν να ταυτίσουν τον εαυτό τους με το όνομα τους; Θα άλλαζαν το όνομα τους εάν είχαν τη δυνατότητα; Με ποιο; Γιατί; Γέλασε ποτέ κανείς με το όνομα του; Πως ένιωσαν; Γέλασαν με κάποιο όνομα άλλου; Μπορούν τώρα να κατανοήσουν πως νιώθουν άλλα άτομα γι' αυτό;<sup>266</sup>

### 1.3 Όλα τα παιδιά είναι ιδιαίτερα

Σε μια καθημερινότητα, όπου μετράει η «απόδοση» και η «δύναμη», βυθίζονται εύκολα οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών, τα οποία δεν έχουν τόση επίδοση στην απόδοση και τη δύναμη. Οπότε πρέπει να δημιουργηθούν συνειδητές καταστάσεις,

<sup>265</sup> R. Portmann (2001). *Kinder haben ihre Rechte: Denkanstosse, Übungen und Spielideen zu den Kinderrechten*, σ. 29

<sup>266</sup> R. Portmann (2001), ό.π.

στις οποίες το κάθε παιδί μπορεί να δείξει τις ικανότητες τους και να νιώσει ιδιαίτερο και πολύτιμο.

Η ομάδα ψάχνει, βραβεύει και χειροκροτεί τις «καλύτερες» ή «μοναδικές» - αναφερόμενο σε ιδιαίτερα γνωρίσματα ή ικανότητες, οι οποίες να είναι και αστείες. Ο αρχηγός της ομάδας ρωτάει για π.χ.:

- Ποιος είναι ο/η (σωματικά) μεγαλύτερος/η;
- Ποιος μπορεί να βγάλει πιο πολύ έξω τη γλώσσα;
- Ποιος μπορεί σε 3 λεπτά να μάθει περισσότερα τηλέφωνα απ' έξω; κτλ.

Στην επιλογή των ερωτήσεων πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία, για να μπορεί το κάθε παιδί να κερδίσει μονάχα μια φορά και το κριτήριο επιλογής να τεθεί θετικά μέσα στην ομάδα.

(Οπότε δε ρωτάμε: «Ποιος έχει τη καλύτερη βαθμολογία;» εάν η σχολική τακτικότητα μέσα στην ομάδα μετράει ως «καλόπιασμα».)

Οι διάφορες «υπέροχες» ιδιότητες μπορούν να παρουσιαστούν σε μια μικρή πίστα ή εξέδρα. Μικρότερα σε ηλικία παιδιά μπορούν να λάβουν ένα «ενθύμιο» για αναγνώριση. Έτσι θα κρατήσουν στα χέρια τους την «μοναδικότητα» τους και την «αξία» τους – κυριολεκτικά. Η ομάδα θα δημιουργήσει γι' αυτό το λόγο ένα λογότυπο, το οποίο θα λέει «Είμαι ιδιαίτερης αξίας».

Κατά τη συζήτηση της αξιολόγησης πρέπει να αντιληφθούν τα παιδιά ότι υπάρχουν πολλά γνωρίσματα και ιδιότητες, απ' ότι εμάς στο σύνολο και δεν εξισορροπούνται μεταξύ τους. Οι άνθρωποι δεν αξίζουν περισσότερο ή λιγότερο. Ο κάθε άνθρωπος είναι κάτι ξεχωριστό και ίσης αξίας.<sup>267</sup>

#### 1.4 Όλα τα παιδιά είναι ίδια

Μ' αυτή την πολύ εύκολη άσκηση μπορούν τα παιδιά μέσω εμπειρίας να μάθουν πως κι αν υπάρχουν πολλές διαφορές παραμένουν ίδια μεταξύ τους:

Τα παιδιά κάθονται στο κύκλο. Με τη σειρά το κάθε παιδί αναφέρει ένα γνώρισμα που είναι ίδιο σε όλους. Η άσκηση μπορεί να συνεχιστεί μέχρι κανένα παιδί να μην έχει να αναφέρει τίποτα νέο.

<sup>267</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 70

*Παράδειγμα:*

- Όλα τα παιδιά έχουν μαλλιά.
- Όλα πηγαίνουν στο σχολείο.
- Όλα πεινάνε.
- Όλα φοράνε παπούτσια.
- Όλα έχουν ένα όνομα.

Σκέφτηκαν ποτέ τα παιδιά ότι έχουν τόσα πολλά κοινά;

Το παιχνίδι μπορεί βέβαια να παιχτεί κι έτσι: Όλα τα παιδιά έχουν κάτι ιδιαίτερο. Με τη σειρά αναφέρει κάθε παιδί μια ιδιότητα, το οποίο έχει μονάχα αυτό – ή το παιδί το οποίο κάθεται στα αριστερά του.

*Παράδειγμα:*

- Μόνο εγώ έχω σκουλαρίκια σε σχήμα Πασχαλίτσας.
- Μόνο εγώ φοράω λουστρίνια παπούτσια.
- Μόνο εγώ έφερα σήμερα γλυκό για όλους.
- Μόνο εγώ λέγομαι Αλκιβιάδης.
- Μόνο εγώ παίζω τρομπέτα.

Ποιο παιχνίδι ήταν πιο εύκολο;<sup>268</sup>

### 1.5 Περισσότερα κοινά απ' ότι φανταζόταν

Το τμήμα χωρίζεται σε 3 ή 4 παιδιών ομάδες. Η κάθε ομάδα παίρνει τότε ένα χαρτί και ένα στυλό και γράφει όσο περισσότερες ιδιότητες και γνωρίσματα – το ένα κάτω από το άλλο – μπορεί να σκεφτούν, τα οποία έχουν κοινά τα μέλη της ομάδας.

*Παράδειγμα:*

Είμαστε όλοι

- Ζωηροί
- Περίεργοι
- Συναισθηματικοί
- Ενθουσιασμένοι απ' τον αθλητισμό

---

<sup>28</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 31



Αν κανένας δεν έχει να σημειώσει κάποια ιδιαιτερότητα ή είναι γεμάτο το φύλλο, ενώνονται 2 ομάδες και υπογραμμίζουν τις ιδιότητες/ γνωρίσματα, τα οποία έχουν κοινά, η μεγαλύτερη ομάδα. Αυτή η νέα ομάδα στη συνέχεια ενώνεται με κάποια άλλη και υπογραμμίζει ξανά τις ιδιότητες/ γνωρίσματα που έχουν κοινά. Αυτό γίνεται μέχρι να ενωθεί όλο το τμήμα και είναι υπογραμμισμένα όλα τα γνωρίσματα/ ιδιότητες που έχουν κοινά.

Ποιες ιδιότητες/ γνωρίσματα είναι αυτά; Βρήκαν κάποια γνωρίσματα/ ιδιότητες που μέχρι τώρα δεν είχαν σκεφτεί; Ποια είναι κοινά;

Όταν ενώνονταν οι 2 ομάδες ήταν όλες οι ιδιότητες ίδιες;

Είχαν «εξωτικά» μέλη στις νέες ομάδες;

*Παράδειγμα:*

Ένα κορίτσι σ' ένα καθαρά αγορίστικο τμήμα ή το αντίθετο, ένα παιδί με σκουρόχρωμο δέρμα σε μια μέχρι τώρα ανοιχτόχρωμη ομάδα δέρματος, ένα παιδί το οποίο δεν ξέρει να μιλήσει γερμανικά σε μια γερμανόφωνη ομάδα, κτλ. Η ομάδα πρέπει να βρει τουλάχιστον 3 κοινά για κάθε παράδειγμα.

Πόσο δύσκολο είναι για το κάθε παράδειγμα;<sup>269</sup>

#### 1.6 Πως είναι να μην ανήκεις στην ομάδα;

Μερικά παιδιά είναι γρήγορα στο να αποκλείουν κάποια, στο να μην τα αφήσουν «να παίζουν μαζί» ή να μην «συμμετάσχουν σε κάτι». Δεν συνειδητοποιούν πάντα τι προβλήματα δημιουργούν στα άλλα παιδιά. Δεν μπορούν να φανταστούν πως είναι να μην ανήκουν κάπου ή να αποκλείονται. Αυτή είναι μια άσκηση για να γνωρίσουν την απομόνωση.

Τα παιδιά που δεν ανήκουν σε κάποια ομάδα θεωρούνται αποκλεισμένα. Τα υπόλοιπα μέλη κάποιας ομάδας ξεκινάνε κάποια συζήτηση για κάποια ενδιαφέροντα θέματα. Τα παιδιά που είναι εκτός ομάδας προσπαθούν να ενταχθούν στη συζήτηση. Δεν επιτρέπεται όμως αυτό το παιδί ούτε να του μιλήσεις, ούτε καν να το κοιτάξεις. Μετά από λίγο χρονικό διάστημα η άσκηση σταματάει:

- Πως ένοιωθε το παιδί που ήταν αποκλεισμένο;
- Πως προσπάθησε να μπει στο «παιχνίδι»;

<sup>269</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 74

- Πως νοιώθουν τα άλλα παιδιά;

Η άσκηση μπορεί να γίνει κάθε φορά με διαφορετικό παιδί που βρίσκεται σε αποκλεισμό. Μετά τον τελευταίο γύρο ζητείται απ' τα μέλη της ομάδας να σκεφτούν αν ποτέ και πότε βρέθηκαν σε θέση αποκλεισμού, πως ένοιωθαν και αν βρήκαν ευκαιρία τελικά να συμμετάσχουν στην ομάδα;

Αυτές τις σκέψεις τους, τώρα τις γράφουν σ' ένα χαρτί πολύ περιληπτικά.

Στη τελική ευθεία της άσκησης συζητούν:

- Πως ένιωθε το «αποκλεισμένο» παιδί;
- Τι έκανε για να μπει στην ομάδα;
- Τι θα ήθελε να κάνει;
- Τι μπορείς να κάνεις αν κάποια ομάδα σε "αναγκάζει" να κάνεις πράγματα συνηθισμένα γι' αυτούς που όμως εσύ δεν θες; Π.χ. κάπνισμα, γελοιοποίηση, κτλ.
- Τι συμβουλή θα έδινες σε ένα φίλο/η που προσπαθεί να ενταχθεί στην ομάδα;
- Πόσο πολύ μας ενοχλεί η συμπεριφορά κάποιου που μας αποκλείει;
- Ποιές καταστάσεις οδηγούν στον αποκλεισμό ενός παιδιού;
- Τι μπορούμε να κάνουμε για να δημιουργήσουμε την αίσθηση ότι συμμετάσχουμε στην ομάδα;<sup>270</sup>

### 1.7 Είμαστε όλοι μαζί

Με την ακόλουθη άσκηση τονίζεται εύκολα ότι μέσα στην ομάδα συμμετέχουμε όλοι ισότιμα με λίγη προσπάθεια: Με τα μικρά ονόματα του κάθε μέλους της ομάδας δημιουργείται ένα σταυρόλεξο. Όλα τα ονόματα πρέπει να συνδέονται έτσι ώστε να υπάρχουν όσο το δυνατόν λιγότερα κενά.

Π.χ. Μιχάλης, Άννα, Αλίκη, Λάμπρος, Ελένη, Κώστας, Ουρανία, Πέτρος, Λάουρα.<sup>271</sup>

<sup>270</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 35

<sup>271</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 36

M  
I  
X  
A N N A  
Λ Λ Α Μ Π Ρ Ο Σ  
Η Ι Ε Λ Ε Ν Η  
Σ Κ Ω Σ Τ Α Σ  
Η Ρ Ο  
Ο Υ Ρ Α Ν Ι Α  
Σ Ρ  
Α

### 1.8 Είμαστε όλοι «ξένοι»

Όλα τα παιδιά – είτε από την ίδια χώρα, είτε από διαφορετικές- ντύνονται και βάφονται έτσι ώστε να μην μπορούν να διαχωριστούν μεταξύ τους και βγάζουν μια ομαδική φωτογραφία. Αυτή τη φωτογραφία την δείχνουν σε έφηβους ή ενήλικες και τους αφήνουν να μαντέψουν:

- Πόσα παιδιά στην ομάδα είναι ξένα και ποιά είναι; ή
- Σε αυτή την ομάδα είναι 3 ( ή οποιοσδήποτε άλλος αριθμός που όμως δεν ισχύει) από άλλη χώρα και ποιά είναι;

Αναγνωρίστηκαν παιδιά για ξένα; Ποιά; Και γιατί αυτά; Αν υπήρχαν στην ομάδα ξένα παιδάκια αναγνωρίστηκαν;<sup>272</sup>

### 1.9 Ξένες εμπειρίες

Τα παιδιά ντύνονται σαν παιδιά από άλλη χώρα ώστε να μην αναγνωρίζονται. Κορίτσια με σκουρόχρωμο δέρμα, μάτια και μαλλιά φοράν π.χ. μαντήλα και μακριά φορέματα και μετατρέπονται σε γυναίκες της Ασίας.<sup>273</sup>

<sup>272</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 41

<sup>273</sup> R. Portmann (2001), ό.π.

2. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να ζουν σε υγιές περιβάλλον, να βρίσκουν στρογγή και να μην υποφέρουν από κινδύνους.

2.1 Να νιώθουν καλά

Πότε νοιώθουμε καλά;

Υπάρχουν σίγουρα εκφράσεις που συμφωνούν όλα τα μέλη της ομάδας. Αλλά το να νοιώθεις άνετα περιέχει και προσωπικές ανάγκες.

Τα παιδιά φτιάχνοντας ένα κολλάζ μπορούν να εκφράσουν το πως μπορούν να νοιώθουν καλά.

Γι' αυτό το κολλάζ χρειάζονται:

Χαρτί περιτυλίγματος ή ρολό ταπετσαρίας, κόλες αναφοράς, μπογιές, ψαλίδι, κόλλα, εφημερίδες, διαφημιστικά φυλλάδια, κατάλογοι, κτλ.

Το κάθε παιδί σχεδιάζει το περίγραμμα του σώματος ενός άλλου παιδιού.

Μετά κόβουν το περίγραμμα του σώματος τους και στα διάφορα σημεία του σώματος κολλάνε αντικείμενα ή εικόνες που τους κάνουν να νοιώθουν καλά. Για π.χ.:

- στα πόδια βάζουν μαλακή άμμο θαλάσσης
- στον ώμο βάζουν ένα χέρι που τους αγκαλιάζει τρυφερά
- στο στομάχι ένα πολύ ωραίο φαγητό.

Τα κολλάζ παρουσιάζονται και το κάθε παιδί επεξηγεί την επιλογή των στοιχείων που έχει τοποθετήσει στο περίγραμμα του σώματός του.

Μπορούν να σχολιαστούν ερωτήσεις όπως:

- Μπορούν να αναγνωριστούν όλες οι κοινές ανάγκες του «νοιώθεις καλά»;
- Έχουν όλα τα παιδιά ότι χρειάζονται για να νοιώθουν καλά;
- Τι θα πρέπει ή θα μπορούσε να γίνει ώστε να νοιώθουν όλα καλά;<sup>274</sup>

2.2 Αν ήμουν οι γονείς μου

Γι' αυτήν την άσκηση πρέπει να δημιουργηθούν «κάρτες συμβάντων». Γι' αυτό θα χρησιμοποιηθούν οι παρακάτω καταστάσεις, οι οποίες θα φωτοτυπηθούν, θα κολληθούν σε χαρτόνι και θα κοπούν ώστε να δημιουργηθούν ίσα καρτελάκια.

Αυτές οι «κάρτες συμβάντων» πρέπει να ταξινομηθούν σε επίκαιρα γεγονότα ή να συμπληρωθούν. Επίσης η ομάδα χρειάζεται ένα ζάρι. Οι «κάρτες συμβάντων» ανακατεύονται και τοποθετούνται σ' ένα τραπέζι με το κείμενο προς τα κάτω. Με τη

<sup>274</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 47

σειρά ρίχνουν το ζάρι. Όποιος ρίξει 6 σηκώνει μια κάρτα και δημιουργούν μια απάντηση την οποία εγκρίνουν οι γονείς. Έπειτα η ομάδα αποφασίζει αν η λύση είναι ορθή.

#### Κάρτες

- Δεν έκανες τα μαθήματά σου;
- Είσαι φίλος με ένα παιδί που έκλεψε;
- Άλλοι σε κοροϊδεύουν γιατί δεν φοράς ρούχα μάρκας;
- Έκλεψες στο πολυκατάστημα ένα cd;
- Έγραψες άσχημα σ' ένα διαγώνισμα;
- Έριξες σ' ένα παράθυρο μια μπάλα;
- Ήρθες αργά στο σπίτι;
- Πιστεύεις ότι είσαι χοντρή;
- Ένα άλλο παιδί σε έδειρε;
- Το πρωί πριν το σχολείο δεν αισθάνεσαι καλά;

#### Λύσεις των παραδειγμάτων

Στο 1: Οι γονείς σε ρωτάνε για τον λόγο, παίρνετε μια κοινή απόφαση πως θα μπορούσε στο μέλλον να είναι καλύτερα, π.χ. δημιουργούμε ένα κοινό πλάνο για τα μαθήματα μητέρα- πατέρα- γιαγιά ή άλλα μέλη της οικογένειας «κλείνουν ένα τέταρτο της ώρας τη μέρα για να εξετάσει ή να εξηγήσει τις ασκήσεις, κτλ.

Στο 10: Οι γονείς σε πιστεύουν ότι δεν νοιώθεις καλά. Σε βοηθούν να καταλάβεις γιατί δεν νοιώθεις καλά, π.χ. συναντάς στο δρόμο σου για το σχολείο ένα επικίνδυνο σκυλί; Είναι άδικος ο δάσκαλος; Σε παρενοχλούν άλλα παιδιά;<sup>275</sup>

#### 2.3 Τι κοστίζει ένα παιδί:

Όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα για μια καλή ζωή – εύκολο στα λόγια, δύσκολο στην πράξη-, διότι μια καλή ζωή κοστίζει και χρήματα. Πόσο ακριβό είναι το φαγητό και το πιωτό για μια μέρα; Έχουν τα παιδιά μια ιδέα στο περίπου;

Στη συνέχεια τα παιδιά υπολογίζουν στο περίπου τι καταναλώνουν τα ίδια σε μια μέρα, το καταγράφουν και το ρίχνουν μέσα σ' ένα κουτί.

Έπειτα τα παιδιά αντιλαμβάνονται τι τρώνε και τι πίνουν σε μια μέρα.

---

<sup>275</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 51

Καταγράφουν σ' ένα βιβλίο όλα όσα καταναλώνουν μέσα σε μια μέρα. Συμπληρώνουν στη συνέχεια και την τιμή. Για να μάθουν την τιμή ρωτάνε τους γονείς τους ή πηγαίνουν μαζί στο σούπερ-μάρκετ ή τον φούρνο. Είναι πολύ δύσκολο για τα παιδιά να μάθουν την ακριβή τιμή των προϊόντων και γι' αυτό ζητάνε μια τιμή στο περίπου. Τα μέλη της ομάδας μπορούν για τα διάφορα γεύματα να βγάλουν μια τιμή μέσου όρου παραδείγματος χάριν:

	Φαγητό	τιμή	ποτό	τιμή
Πρωινό				
Μεσημεριανό				
Βραδινό				
Ενδιάμεσα γεύματα				

Στο τέλος συγκρίνετε το κόστος που υπολογίστηκε με αυτό που υπέθεσαν. Αν το τελικό με το αρχικό κόστος που υπολόγισαν τα παιδιά είναι περίπου το ίδιο ή αν συμπίπτουν έστω και ελάχιστα; Ξαφνιάστηκαν από το πραγματικό κόστος; Πόσο κοστίζει το ποτό και το νερό για κάθε παιδί για ένα ολόκληρο μήνα; Έχουν όλοι οι γονείς χρήματα να τρέφουν καλά το παιδί τους; Τι να κάνουν αν δεν αρκούν τα χρήματα; (να τρώνε λιγότερο, ή να αγοράζουν φθηνότερα προϊόντα).

Ανάλογα με την εμπειρία και την ηλικία της ομάδας μπορούν να συζητήσουν και τα άλλα σημεία:

- Ποιος βοηθάει αν δεν αρκούν τα λεφτά;
- Η κοινωνική μέριμνα;
- Ποιοι παίρνουν κοινωνική βοήθεια;
- Πως η κοινωνική βοήθεια αναλογεί σε κάθε παιδί το μήνα;
- Τι πρέπει να πληρωθεί με αυτά τα λεφτά;
- Πως κάνεις τα χαρτιά για να μπορείς να λαμβάνεις τη βοήθεια της κοινωνικής μέριμνας;<sup>276</sup>

#### 2.4 Υγιές Περιβάλλον

Για μια υγιή ζωή πρέπει να υπάρχει ένα υγιές περιβάλλον. Τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν το περιβάλλον ως κάτι το θετικό. Στις περιβαλλοντικές καταστροφές θα

<sup>276</sup> R. Portmann (2001), ό.π. σ. 55

πρέπει να δίνετε ιδιαίτερη σημασία και να μαθαίνουν να συμμετέχουν στην διατήρηση ενός υγιούς περιβάλλοντος.

Τα παιδιά μαζεύουν π.χ. από περιβαλλοντικές καταστροφές και μολύνσεις όπως:

- Το να μην ρίχνουμε τα σκουπίδια σε κάδους.
- Να κάνουμε κακό στα ζώα και στα φυτά μέσω των φυτοφαρμάκων και εντομοκτόνων.
- Στο να εξοντώνουν διάφορα είδη φυτών και ζώων.

Η ομάδα γνωρίζει την φύση και την εμπιστεύεται ως μέρος ηρεμίας και χαλάρωσης, σαν αποθήκη ενέργειας. Μπορούν να βοηθήσουν με διάφορα φυλλάδια ενημέρωσης για το περιβάλλον. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με τη φύση, όπως:

- Ένα φανταστικό ταξίδι στο δάσος, σε μια πεδιάδα, στη θάλασσα ή στα βουνά.
- Να απομονώσουν ένα μικρό μέρος πρασινάδας και με τον μεγεθυντικό φακό να το παρατηρήσουν καλύτερα. Πόσα διάφορα όντα ζουν σε αυτό; (φυτά, ζώφια)
- Να συλλέξουν βότανα και να μάθουν τις ιδιότητές τους κτλ.

Η ομάδα σκέφτεται τι μπορεί να κάνει η ίδια για να προστατέψει το περιβάλλον και να ευαισθητοποιηθεί για ένα υγιές περιβάλλον, π.χ.

- Να καθαρίσει ένα μέρος του δάσους.
- Να φυτέψουν δέντρα.
- Να γράψουν επιστολές σε αυτούς που καταστρέφουν το περιβάλλον.
- Να δημοσιεύσουν αυτή τους την εργασία, δηλαδή να ενημερώσουν τα Μ.Μ.Ε.<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> R. Portmann (2001), ό.π., §8



### 3. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και στην εκπαίδευση, στην εξάσκηση ενός επαγγέλματος το οποίο ανταποκρίνεται στις ικανότητές και τις ανάγκες τους.

#### 3.1 Τι θα γινόταν αν...

Και βέβαια γνωρίζουν τα παιδιά ότι η καλή σχολική επίδοση είναι σημαντική για την μελλοντική τους επαγγελματική κατάρτιση και επιτυχία. Πολύ συχνά δεν τους αρέσει το διάβασμα και δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Τι θα γινόταν αν δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα; Τα παιδιά σκέφτονται μόνα τους ή σε μικρότερες ομάδες τι θα σήμαινε γι' αυτούς εδώ και τώρα αν δεν μπορούσαν να γράψουν, να διαβάσουν και να υπολογίσουν;

Π.χ.:

- Τι θα γινόταν αν εγώ
  - Δεν μπορούσα να διαβάσω – γράψω - υπολογίσω.
- Όποιος δεν μπορεί να διαβάσει δεν μπορεί για π.χ. να δουλέψει στον υπολογιστή, θα έχει μεγάλη δυσκολία να βγάλει δίπλωμα.
- Όποιος δεν μπορεί να γράψει:
  - δεν μπορεί να στείλει μήνυμα, ούτε να γράψει ένα ερωτικό γράμμα.
- Όποιος δεν μπορεί να υπολογίσει:
  - δεν μπορεί να ξέρει αν το χαρτζιλίκι του αρκεί και πρέπει να εμπιστεύεται σε κάθε αγορά την ειλικρίνεια των πολιτών.

Τα διάφορα αποτελέσματα του ατόμου ή της ομάδας τοποθετούνται όλα μαζί σε ένα χαρτόνι στον τοίχο και σχολιάζονται. Με διάφορα σημάδια τα παιδιά τονίζουν τα στοιχεία που είναι σημαντικότερα γι' αυτά:

- Τι θα έλειπε περισσότερο στα παιδιά;
- Τι θα επηρέαζε περισσότερο τη ζωή τους;<sup>278</sup>

#### 3.2 Τι λέει η εφημερίδα:

Η ομάδα αξιολογεί σε περιορισμένο χρονικό διάστημα τα γεγονότα της ημέρας:

- Σε ποια άρθρα τονίζεται ότι η μόρφωση είναι σημαντική;
- Γιατί είναι σημαντική;
- Έχουν όλα τα παιδιά και έφηβοι τις ίδιες ικανότητες, αν όχι, ποίοι είναι οι αδικημένοι; Ποίοι έχουν καλύτερες πιθανότητες;

<sup>278</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 53

- Τι γίνεται για να είναι έγκυρος ο νόμος που προβλέπει ισότητα στη μόρφωση για όλα τα παιδιά και τους εφήβους;

Η ομάδα συγκεντρώνει κάποια στοιχεία και συζητάει αν τα μέτρα που έχουν ληφθεί είναι αρκετά ή τι πρέπει να γίνει κατά τη γνώμη τους.

Δημιουργούν μια λίστα με αιτήματά τους, την οποία δίνουν στον τύπο για δημοσίευση μετά από έγκριση. Επίσης, μπορεί αυτή τη λίστα να την στείλουν στο Υπουργείο Παιδείας.<sup>279</sup>

### 3.3 Υποχρεωτική φοίτηση: θετικά και αρνητικά

Μπορούμε να μάθουμε και χωρίς το σχολείο. Μερικές φορές το σχολείο εμποδίζει τη μάθηση απ' ό,τι να την προωθεί. Έτσι προωθείται η κατάργηση της υποχρεωτικής φοίτησης στο σχολείο: ποια επιχειρήματα είναι υπέρ της υποχρεωτικής φοίτησης και ποια είναι τα κατά;

Το τμήμα μπορεί να κάνει μια συζήτηση για τα υπέρ και τα κατά. Μια μικρή ομάδα (3-5 παιδιών) αντιπροσωπεύει τα υπέρ και μια άλλη τα κατά έπειτα από μια μικρή προετοιμασία. Στη συνέχεια η πλειοψηφία των παιδιών έχει τη δυνατότητα να συζητήσει γι' αυτά τα επιχειρήματα και να τα απορρίψει ή να τα εγκρίνει.

Στο τέλος αποφασίζεται αν επηρεάζουν περισσότερο τα αρνητικά ή τα θετικά επιχειρήματα. Ποιος θα κερδίσει σχετικά με την υποχρεωτική φοίτηση;<sup>280</sup>

<sup>279</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 70

<sup>280</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 69

4. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο παιχνίδι, την ξεκούραση και να είναι εικαστικά ενεργά.

4.1 Η διάρκεια της μέρας μου

Τα παιδιά καταγράφουν τις εργάσιμες μέρες μιας εβδομάδας, τη ροή του καθημερινού τους προγράμματος με τη βοήθεια μιας λίστας.

ΩΡΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
6:00	
7:00	
8:00	
9:00	

Τα παιδιά επεξεργάζονται τα όσα έκανα όλη τη μέρα, πόσο χρόνο αφιέρωσαν στα χόμπι τους, το παιχνίδι και την ξεκούραση; Υπάρχουν στιγμές τις οποίες «δουλεύουν»; Τι κάνουν; Γιατί «δουλεύουν»; Είναι ευχαριστημένα από την ροή της ημέρας τους; Τι θα μπορούσε να είναι καλύτερα; Τα παιδιά συγκρίνουν τις λίστες τους και συζητάνε γι' αυτό.<sup>281</sup>

4.2 Το τεστ της παιδικής χαράς

Τα παιδιά εξερευνούν το μέρος της πόλης που ζουν ή της κοινότητας με μια φωτογραφική μηχανή κι ψάχνουν να βρουν δυνατότητες για παιχνίδι.

- Υπάρχει χώρος για παιχνίδι;
- Πως είναι διαμορφωμένοι οι χώροι;
- Πόσο μεγάλοι είναι;
- Μπορούμε να παίζουμε εκεί;
- Επιτρέπεται το παιχνίδι για παιδιά; Ποιάς ηλικίας;
- Είναι ο δρόμος για την παιδική χαρά επικίνδυνος;

Τα παιδιά συγκεντρώνουν τα αποτελέσματα τους. Οι φωτογραφίες τοποθετούνται σε ένα πίνακα αναφοράς και από κάτω γράφεται και ένα σχόλιο. Δημιουργείται ένα έγγραφο το οποίο δημοσιεύεται στον τύπο. Τα παιδιά δημιουργούν μια λίστα με όλα τα πράγματα που κατά τη γνώμη τους πρέπει ν' αλλάξουν στις παιδικές χαρές.

<sup>281</sup>R. Portmann (2001), ό.π., σ. 80

Φαντάζονται μόνοι τους μια παιδική χαρά, σχεδιάζουν σκίτσα και δημιουργούν ένα μοντέλο. Την έτοιμη αυτή δουλειά παραδίδουν σε ένα πολιτικό.<sup>282</sup>

#### 4.3 Ανοίζετε την αυλαία – ελεύθερη σκηνή

Πολλά παιδιά είναι δημιουργικά και έχουν πολλές καλλιτεχνικές ικανότητες τις οποίες δεν μπορούν να δείξουν στην καθημερινότητα. Μπορούν για παράδειγμα να κάνουν μαγικά, ακροβατικά, να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, να τραγουδούν, να «ραπάρουν», να χορεύουν το χορό της κοιλιάς, να ζωγραφίζουν, να γράφουν ποιήματα, κτλ.

Το τμήμα αποφασίζει ποίοι θέλουν να δείξουν τις ικανότητες τους στην τέχνη. Μια φορά την εβδομάδα ή κάθε 14 μέρες στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας ή του μαθήματος τους δίνετε ένα χρονικό πλαίσιο στη διάθεση τους γι' αυτό. Τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν κάτι μόνο τους ή ομαδικά.

Μεταξύ των παιδιών πρέπει να υπάρχει ένα καλό κλίμα εμπιστοσύνης για να μην έχει κανένα ανησυχίες για το αν θα το κοροϊδέσουν αν η παρουσίαση του δεν έχει πλήρη επιτυχία. Γι' αυτό πριν από κάθε παρουσίαση θα πρέπει να συμφωνήσουν για τους εξής κανόνες:

- Μετά από κάθε παρουσίαση, εμφάνιση ή επίδειξη επιτρέπεται σε κάθε μέλος του τμήματος να πει τη γνώμη του- απαγορεύεται η αρνητική κριτική
- Το παιδί που παρουσίασε κάτι επιτρέπεται να ρωτήσει για τυχόν πράγματα που παρέλειψε

Τα παιδιά του τμήματος μαθαίνουν καινούριες δραστηριότητες;

Τους «παρουσιάστηκαν» καινούριες πτυχές του εαυτού τους; Που μπορούν να απευθυνθούν εάν θέλουν να δοκιμάσουν μια δική τους ικανότητα- δεξιότητα σε συγκεκριμένο αντικείμενο;<sup>283</sup>

#### 4.4 Βοήθεια στο σπίτι – παιδική εργασία ή όχι

Στον αστικό κώδικα καταγράφηκε ότι:

§ 1619: *Καθήκον, παροχή υπηρεσιών στο σπίτι και στην εργασία.*

*Το παιδί είναι υποχρεωμένο όσο χρονικό διάστημα διαμένει στην πατρική στέγη και ανατρέφεται και συντηρείται από τους γονείς του με τις δυνατότητες και τον τρόπο ζωής του να παρέχει υπηρεσία με κάθε τρόπο στο σπίτι και στην εργασία τους.*

<sup>282</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 82

<sup>283</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 86

Ποια καθήκοντα εννοούνται εδώ; Ποιες δραστηριότητες θα έπρεπε το παιδί να αναλάβει στην οικογένεια του; Είναι αυτές οι δραστηριότητες σε κάθε περίπτωση ίδιες; Πως κατοχυρώνεται αυτό;

Κάθε παιδί κάνει μια παρουσίαση με τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Δραστηριότητες	Τακτικά	Μερικές φορές	Ποτέ
Κάνω το κρεβάτι μου			
Μαζεύω το δωμάτιο μου			
Βγάζω τα σκουπίδια			
Κτλ.			

Τα παιδιά συγκρίνουν τις παρουσιάσεις τους. Είναι παιδική εργασία; Γνώριζαν τα παιδιά ότι μέσω των νόμων είναι υποχρεωμένα να βοηθάνε στο σπίτι; Οι γονείς τους το γνώριζαν; Έρχεται σε αντίθεση αυτός ο νόμος στην απαγόρευση της παιδικής εργασίας; Γιατί άραγε υπάρχει αυτή η παράγραφος στον αστικό κώδικα;

Τα παιδιά ενημερώνονται ακριβώς για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν στο σπίτι τους σε μια/ έναν δικηγόρο.

Σε ορισμένες περιοχές υπάρχουν και ειδικοί δικηγόροι για παιδιά. Αντιπροσωπεύει αυτό που κάνουν στο σπίτι, αυτό που επιτρέπεται να κάνουν;<sup>284</sup>

<sup>28</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 10

5. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα, σε όλα τα θέματα που τους αφορούν, να αποφασίζουν και τα ίδια για τον εαυτό τους και να λένε τι σκέφτονται

5.1 Πως τα πάμε με την συν- διοίκηση:

Έχουν και τα παιδιά δικαίωμα να λένε την γνώμη τους και σε πράγματα που τους αφορούν και να συναποφασίζουν.

Με αυτό το δικαίωμα δεν μπορούν να κάνουν όλα τα παιδιά κάτι, διότι είναι τόσο συνηθισμένα στο να κανονίζουν τα πάντα οι ενήλικες. Η άσκηση για αυτό το δικαίωμα μπορεί να ξεκινήσει για αυτό το λόγο με τον εξής τρόπο:

Το κάθε παιδί σκέφτεται για τον εαυτό του που συναποφασίζει στο σχολείο, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο, κτλ:

Εγώ κάνω \_\_\_\_\_

Στο 2<sup>ο</sup> βήμα καταγράφει που δεν κάνει να συναποφασίζει:

Εγώ δεν κάνω \_\_\_\_\_

Στο τέλος γράφει κάθε παιδί που θα ήθελε να πει τη γνώμη του και να συναποφασίσει:

Θα ήθελα να συναποφασίσω \_\_\_\_\_

Τα παιδιά συγκρίνουν αυτά που έγραψαν και συζητούν για αυτά.

Συζητάν γιατί μερικά μπορούν να συναποφασίζουν και μερικά όχι;

Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες θα ήθελαν πολλά παιδιά να συναποφασίζουν; Τι μπορούν να κάνουν για να το πραγματοποιήσουν;<sup>285</sup>

5.2 Πρωτοσέλιδο

Τι σημαίνει το να παίρνουμε αποφάσεις από κοινού στο περιεχόμενό του και στη μορφή του, πρέπει πρώτα οι νέοι άνθρωποι να το μάθουν. Μια καλή άσκηση είναι η εξής:

Τα παιδιά παίρνουν τίτλους από άρθρα εφημερίδων και θα πρέπει να γράψουν ένα μικρό άρθρο κάτω από την άποψη «τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο να συναποφασίζουν». Τέτοιοι τίτλοι μπορούν να είναι – από την τοπική εφημερίδα της Παρασκευής:

- Δεκάδες χιλιάδες βγαίνουν στο δρόμο κατά της βίας.
- Σχολικός διαγωνισμός: οι νικητές δείχνουν τα δημιουργήματά τους.

<sup>28</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 95

- Ρούχα από δεύτερο χέρι.
- Υπογραφές για τοπικό ταχυδρομείο. Το κάθε βιβλίο έχει δανειστεί για περισσότερο από τρεις φορές.<sup>286</sup>

### 5.3 Κανόνες ομάδας

Τα παιδιά δημιουργούν κανόνες για την συμβίωσή τους, την συνεργασία τους σε ομάδες.

Όλες οι προτάσεις συγκεντρώνονται σε μια αφίσα και γίνεται μια σχετική συζήτηση, τότε σημειώνεται:

- Ποιοι κανόνες είναι απαραίτητοι.
- Ποιοι είναι λιγότερο σημαντικοί;
- Μπορούν αυτοί οι προτεινόμενοι κανόνες πραγματικά να τηρηθούν;
- Τι πρέπει να γίνει αν κάποιος δεν τηρήσει τους κανόνες;
- Στη συνέχεια επιλέγονται λίγοι αλλά με νόημα κανόνες και συνέπειες για κανόνες που δεν τηρούνται.

Οι κανόνες πρέπει να γραφτούν ώστε να είναι πραγματικά κατανοητοί από όλα τα μέλη της ομάδας για το τι επιτρέπεται και το τι απαγορεύεται.

Έπειτα ελέγχεται:

- Το σύστημα κανόνων λειτούργησε καλά;
- Ποιοι κανόνες μπορούν να παραμείνουν και ποιοι πρέπει να αλλάξουν;
- Πότε θέλουμε να ελέγξουμε ξανά το σύστημα κανόνων μας;<sup>287</sup>

### 5.4 «Φεϊγβολάν» για να συναποφασίσουν

Για να γίνει γνωστό και στο κοινό το δικαίωμα των παιδιών στο να συναποφασίζουν πρέπει να δημιουργηθεί ένα φεϊγβολάν. Η ομάδα πρέπει να δημιουργήσει ένα πιστευτό και ταυτόχρονα καλαίσθητο δημιούργημα- σλόγκαν, κείμενο, όψη. Για να προκύψουν πολλές δημιουργικές προτάσεις χωρίζεται το τμήμα στη συνέχεια σε μικρές ομάδες δημιουργούν σκίτσα διάφορων ιδεών τους. Οι έτοιμες προτάσεις παρουσιάζονται στο τμήμα και συζητούνται. Ποια είναι η καλύτερη; Μπορεί να υλοποιηθεί;<sup>288</sup>

<sup>286</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 97

<sup>287</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 100

<sup>288</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 102



### 5.5. Συμμετογή στο παιδικό κοινοβούλιο

Σε μερικές κοινότητες υπάρχουν ήδη παιδικό ή εφηβικό κοινοβούλιο σε αναλογία με το κοινοβούλιο των ενηλίκων. Παιδιά και οι έφηβοι επιλέγουν τους αντιπροσώπους τους και τους στέλνουν στο κοινοβούλιο. Στο σύνολο όλα τα παιδιά- έφηβοι- έχουν δικαίωμα ψήφου στην κοινωνία που ζουν. Στην πράξη περιορίζεται αυτό το δικαίωμα σε ηλικιακές ομάδες, αντίστοιχα η εκλογή μεταφέρεται στο τοπικό σχολείο. Σ' αυτό το σχολείο πολύ συχνά μπαίνουν υποψήφια τα παιδιά του υψηλού κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Ακόμα και η δουλειά στο παιδικό κοινοβούλιο δεν είναι υποκειμενική. Η ενήλικη δομή δύσκολα εξισώνεται στα παιδιά, οι δυνατότητες επιρροής στο παιδικό κοινοβούλιο είναι περιορισμένες. Αυτό θα μπορεί να αλλάξει αν περισσότερα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο να γνωρίσουν καλύτερα τα δικαιώματά τους στο να αποφασίζουν και αυτά.

- Σε όλα τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να κινηθεί το ενδιαφέρον στο να συμμετέχουν όλοι στο κοινοβούλιο. Το να αποφασίζεται κάτι από κοινού είναι κάτι στο οποίο μπορούν να συμμετέχουν όλοι, όχι μόνο οι έξυπνοι ή ευνοημένοι.
- Η ομάδα επισκέπτεται μια συγκέντρωση στο παιδικό κοινοβούλιο στον τόπο τους ή στο πλησιέστερο μέρος.
- Καλούν κάποιο βουλευτή από το παιδικό κοινοβούλιο και η ομάδα ρωτάει για τις εμπειρίες του.
- Αν δεν υπάρχει ακόμα παιδικό κοινοβούλιο στο μέρος που μένουν, πρέπει η ομάδα να αναρωτηθεί γιατί.
- Η ομάδα καλεί κάποιον/α πολιτικό όλων των κομμάτων για να συζητήσει μαζί του για το δικαίωμα των παιδιών να συναποφασίζουν.
- Κάνει συγκεκριμένες προτάσεις η ομάδα, όχι μόνο για το ότι μπορούν να συναποφασίζουν αλλά και για την συνεργασία τους.<sup>289</sup>

<sup>289</sup> R. Portmann (2001), ό.π., σ. 104

## Επίλογος

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι «βασικά δικαιώματα και θεμελιώδεις ελευθερίες που δικαιούνται όλοι οι άνθρωποι», τα οποία περιλαμβάνουν αστικά και πολιτικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στη ζωή και την ελευθερία, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης, καθώς και την ισότητα ενώπιον του νόμου. Στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνονται, επίσης, κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα της συμμετοχής στον πολιτισμό, το δικαίωμα στην τροφή, την εργασία και την εκπαίδευση.

Με τα χρόνια κατακτήθηκαν και τα δικαιώματα αυτά να ισχύουν για όλους, καθώς διαχωρίστηκαν πλέον και για τα παιδιά, τα οποία απέκτησαν τα δικά τους θεμελιώδη δικαιώματα, τα οποία τα καθιστούν ίσα με τους ενήλικες και αρκετά ώριμα· ώστε να μπορούν να λάβουν αποφάσεις, οι οποίες έχουν το ίδιο κύρος με αυτές των ενηλίκων. Μπορούν να ορίζουν μόνα τους το τι επιζητούν από τη ζωή τους, ακόμα και εάν αυτό συνεπάγεται με το ρίσκο να υπάρξει θάνατος, καθώς και το δικαίωμα να είναι έτσι όπως ακριβώς είναι, δίχως να υπάρξει κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά και τη προσωπικότητα τους. Όλα αυτά κατακτήθηκαν με πολύ προσπάθεια, καθώς και με το σκληρό αγώνα ατόμων που ενδιαφέρθηκαν για τη δικαίωση των παιδιών. Ένας από αυτούς ήταν ο Janusz Korczak, ο οποίος υπήρξε πρωτοπόρος για την εποχή του, αλλά και για τα σημερινά δεδομένα.

Μέσα από αυτή την εργασία τονίζονται κάποια χαρακτηριστικά περί των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και η πολύτιμη προσπάθεια του Janusz Korczak και τέλος τονίζεται το πώς τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη θέση τους στη κοινωνία μέσα από δραστηριότητες, με τις οποίες μπορούν να έρθουν σε επαφή από πολύ μικρή ηλικία.

## Βιβλιογραφία

### I. Ξενόγλωσση

Allgower S., (ανασύρθηκε November.2010), *Die Rechte der Kinder bei Janusz Korczak und in der Gegenwart*, <http://www.ph-ludwigsburg.de> .

Deutsches Institut für Menschenrechte, (Ausgabe 1, Juli 2006), *Unterrichtsmaterialien zur Menschenbildung*.

Klein T., (1996), *Alle Tranen sind salzig – Zur Narrativen Padagogik Janusz Korczaks*.

Ohlschlager A., (1998), *Kinder achten und lieben*.

Portmann R., (2001), *Kinder haben ihre Rechte: Denkanstosse, Übungen und Spielideen zu den Kinderrechten*.

Wikipedia, (ανασύρθηκε Mai. 2011), <http://de.wikipedia.org>

### II. Ελληνόγλωσση

Πανταζής Β., (2009), *Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*.

Λοι Ζίδου, Δημήτρα Α.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

Η παιδαγωγική του Ζοζακ

ΤΙΤΛΟΣ

Κοτσακ και τα δικαιώματα

ΛΗΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

25-18

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210-~~500000~~ 06300



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107057