

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ενότητα 5: Εκπαίδευση, Εμπλοκή και Συμμετοχή

Συντάχθηκε εν μέρει από την Dr. Felisa Tibbitts

Ερωτήσεις καθοδήγησης:

- Ποιες είναι η μορφές πολιτικής συμμετοχής στις οποίες μπορούν να εμπλακούν οι νέοι; Πώς θα μπορούσε το σχολείο να το επηρεάσει αυτό;
- Ποια είναι τα είδη της συμμετοχής, τα οποία προσφέρονται στους/ις μαθητές/ριες σε ένα σχολικό περιβάλλον και ποια από αυτά είναι περισσότερο κατευθυνόμενα από τους μαθητές/ριες;
- Ποιοι σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης και οι σχετικές παιδαγωγικές μέθοδοι καλλιεργούν την κοινωνική και κοινωνική συμμετοχή των μαθητών/τριών;

Καλλιεργώντας την Πολιτική Συμμετοχή στους Νέους

(απόσπασμα από το: Torney-Purta & Amadeo, 2011, σελ. 186, 192-3, 195-6)

Δύο εγχειρίδια τα οποία εστιάζουν στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη ορίζουν ως αποτελεσματικές για τους νέους ανθρώπους εμπειρίες, αυτές που οδηγούν σε θετικές στάσεις απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην εμπλοκή στην κοινωνία, και σε μία προθυμία για συμμετοχή σε ένα εύρος δραστηριοτήτων (συμπεριλαμβανομένων ορισμένων που μπορεί να αποκαλούνται συμβατικά πολιτικές και άλλων που συνδέονται αντ' αυτού με κοινωνικά κινήματα ή ομάδες που ασχολούνται με την προστασία του περιβάλλοντος ή τον εθελοντισμό στην κοινότητα). Στα δύο αυτά εγχειρίδια τα θέματα της εκλογικής συμμετοχής και των πολιτικών κομμάτων δεν αναλύονται ιδιαίτερα.

Τα σχολεία, προφανώς, αποτελούν ένα περιβάλλον [για πολιτική κοινωνικοποίηση], και τα αναλυτικά προγράμματα παρέχουν καθορισμένους χώρους για τη διδασκαλία θεμάτων σχετικών με την ιδιότητα του πολίτη, όπως διαπιστώνει ο Weller (2007). Ο ίδιος μελετητής θεωρεί, επίσης, ότι υπάρχει μια απραγματοποίητη δυνατότητα, καθώς τα μαθήματα που διδάσκονται στις τάξεις, τα οποία θα μπορούσαν να προσελκύουν ιδιαίτερος τη συμμετοχή, την εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών, συχνά δεν το καταφέρνουν. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα σχολικά συμβούλια λειτουργούσαν σαν ελεγχόμενοι χώροι. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές/ριες σπανίως πίστευαν ότι η “φωνή” (άποψη) τους ακούγεται. Αντιθέτως, όπου υπήρχαν ευρεία μαθητικά κοινοβούλια, δινόταν αυτή η δυνατότητα. Πολλοί νέοι άνθρωποι εμπλέκονταν εκτός σχολείου σε φιλανθρωπικές οργανώσεις ή δημόσιες εκστρατείες για ένα ζήτημα το οποίο επέλεγαν, επειδή ήταν σημαντικό για αυτούς προσωπικά. Μόνο το ένα τρίτο των μαθητών/ριών αυτών ανέφερε

ότι κάτι που έμαθαν στο σχολείο τους ήταν χρήσιμο στις δραστηριότητες αυτές. Αρκετοί νέοι άνθρωποι ανέφεραν ότι βρίσκουν αποθαρρυντικό το να τους ζητάει ένας ενήλικας, που έχει την εξουσία να παίρνει αποφάσεις, να μοιραστούν την άποψή τους, ώστε να την αγνοήσει τελικά εντελώς, κάνοντας συγχρόνως παράπονα για «νεανική απάθεια».

Υποστηρίζουμε ότι θα πρέπει οι όποιες προσπάθειες να οδηγήσουν προς κατευθύνσεις διαφορετικές από τις εθνικές εκστρατείες για το δικαίωμα ψήφου των νέων. Ακόμα και πολιτικοί επιστήμονες (που ιστορικά έχουν επικεντρωθεί στην εκλογική δραστηριότητα) έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν ότι οι δραστηριότητες εντός της καθημερινότητας είναι η καλύτερη *καλλιέργεια* (με την βιολογική, εργαστηριακή έννοια) για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη στους νέους ανθρώπους. Ο Russell Dalton, πολύ γνωστός για την έρευνά του στα πολιτικά συστήματα της Δυτικής Ευρώπης, στο πρόσφατο βιβλίο του με τίτλο: *The Good Citizen: How a Younger Generation Is Shaping American Politics* (2008), υποστηρίζει ότι μεταξύ των νεότερων γενεών, η ιδέα του πολιτικού καθήκοντος (π.χ. ψήφος και υπακοή στους νόμους) αντικαθίσταται από την ιδέα της συμμετοχικής ιδιότητας του πολίτη, η οποία περιλαμβάνει πολιτική δράση προς όφελος των άλλων (όχι με απλή ψήφο) και δίνει έμφαση στην πολιτική ανοχή ομάδων με διαφορετικές αντιλήψεις και εθνοτικών ομάδων με διαφορετικές στάσεις

Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Επιτευγμάτων / Διεθνής Μελέτη Εκπαίδευσης στην Πολιτική και την Ιδιότητα του Πολίτη (IEA/ICCS) [ICCS](#) | [IEA](#)

Η μελέτη αυτή έγινε το 2016, σε μαθητές 13-14 ετών σε 21 χώρες (περίπου 4000 μαθητές ανά χώρα), συμπεριλαμβανομένων 16 Ευρωπαϊκών χωρών και κατέληξε στα αποτελέσματα που παρατίθενται παρακάτω.

Καλοί προβλεπτικοί δείκτες όσον αφορά στις γνώσεις και την εμπλοκή των μαθητών στα κοινά:

Σε όλες τις χώρες (21):

- α) το οικογενειακό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και
- β) το ανοικτό κλίμα της σχολικής τάξης σε ό,τι αφορά συζητήσεις για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα.

Στην πλειοψηφία των χωρών (19): (γ) οι μαθήτριες τείνουν να έχουν υψηλότερα ποσοστά πολιτικών γνώσεων και συμμετοχής στα κοινά.

Αποτελέσματα για την κατηγορία ερωτήσεων «Πόσο καλά ή κακά είναι τα παραπάνω για τη δημοκρατία;»

	Καλό	Ουδέτερο	Κακό
Όλοι οι ενήλικες πολίτες έχουν το δικαίωμα να εκλέγουν τους πολιτικούς ηγέτες τους	80%	16%	4%
Επιτρέπεται οι άνθρωποι να ασκούν δημόσια κριτική στην κυβέρνηση	38%	38%	24%
Οι άνθρωποι μπορούν να διαμαρτύρονται εάν θεωρούν ότι ένας νόμος είναι άδικος	63%	27%	10%
Όλες οι εθνοτικές/φυλετικές ομάδες σε μια χώρα έχουν τα ίδια δικαιώματα	65%	29%	6%

Σκάλα Συμμετοχής των Παιδιών

(αντλημένο από Organizing Change, 2021)

Η τυπολογία του Hart περί συμμετοχής των παιδιών παρουσιάζεται σαν μια «σκάλα», μεταφορικά, με κάθε ψηλότερο σκαλοπάτι να αναπαριστά αυξημένα ποσοστά αυτενέργειας, ελέγχου ή εξουσίας του παιδιού. Εκτός από τα 8 «σκαλοπάτια», η σκάλα αντιπροσωπεύει ένα συνεχές εξουσίας που κλιμακώνεται ξεκινώντας από τη μη συμμετοχή (χωρίς αυτενέργεια) σε αναβαθμούς συμμετοχής (αυξανόμενα επίπεδα αυτενέργειας). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χρήση του όρου «παιδιά» από τον Hart περιλαμβάνει όλους, όσους εμπίπτουν νομικά στην κατηγορία του ανηλίκου, από τα παιδιά νηπιαγωγείου έως τους εφήβους.

Τα οκτώ σκαλοπάτια της Σκάλας Συμμετοχής των Παιδιών του Hart είναι:

1. Χειραγώγηση

Η Συμμετοχή ως *χειραγώγηση* συμβαίνει όταν τα παιδιά και οι έφηβοι δεν κατανοούν τα ζητήματα που ενεργοποιούν μια συμμετοχική διαδικασία ή τον ρόλο τους στη διαδικασία αυτή. Όπως αναφέρει ο Hart: «Ορισμένες φορές, οι ενήλικες θεωρούν ότι ο σκοπός αγιάζει τα μέσα... Εάν τα παιδιά δεν κατανοούν τα ζητήματα, και, συνεπώς, δεν κατανοούν τις πράξεις τους, τότε αυτό είναι χειραγώγηση. Μια τέτοια χειραγώγηση υπό το

πρόσχημα της συμμετοχής δεν είναι ο κατάλληλος τρόπος, για να εισαχθούν τα παιδιά στις δημοκρατικές πολιτικές διαδικασίες».

Τα παραδείγματα αυτού του μοντέλου περιλαμβάνουν «νήπια τα οποία κρατούν πολιτικά πλακάτ σχετικά με τον αντίκτυπο ορισμένων κοινωνικών πολιτικών στα παιδιά». Όταν τα παιδιά δεν κατανοούν τα ζητήματα αυτά ή τον ρόλο τους στην πολιτική διαδικασία, ή τους ζητηθεί π.χ. «να ζωγραφίσουν κάτι, όπως την ιδανική παιδική χαρά», και στη συνέχεια «οι ενήλικες συγκεντρώνουν τις ζωγραφιές και με έναν κρυφό τρόπο συνθέσουν τις ιδέες [που άντλησαν από αυτές τις ζωγραφιές], για να δημιουργήσουν «το σχέδιο των παιδιών» για μια παιδική χαρά, τότε βρισκόμαστε στο σκαλί της *χειραγώγησης*. Η διαδικασία της ανάλυσης των παραπάνω δεν γνωστοποιείται στα παιδιά και συνήθως δεν είναι διαφανής, ώστε να την αντιληφθούν άλλοι ενήλικες. Τα παιδιά δεν έχουν την παραμικρή ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν οι ιδέες τους».

2. Διακόσμηση

Η συμμετοχή ως *διακόσμηση* ισχύει, όταν τα παιδιά και οι έφηβοι εκτίθενται σε δημόσιο χώρο κατά τη διάρκεια μιας εκδήλωσης, μια παρουσίασης, ή άλλης δραστηριότητας η οποία διοργανώθηκε για συγκεκριμένο σκοπό, αλλά δεν κατανοούν το νόημα ή τον σκοπό της εμπλοκής τους.

Παραδείγματα αυτής της κατηγορίας αποτελούν «αυτές οι συχνές περιπτώσεις, κατά τις οποίες δίνεται στα παιδιά ένα μπλουζάκι σχετικό με έναν σκοπό· φορώντας το, μπορεί να τραγουδήσουν ή να χορέψουν σε μια εκδήλωση, αλλά γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα για το πλαίσιο αναφορά της όλης διαδικασίας και δεν έχουν κανέναν λόγο στην οργάνωση της εκδήλωσης. Τα νέα παιδιά βρίσκονται στην εκδήλωση περισσότερο για τα αναψυκτικά ή για κάποια ενδιαφέρουσα παράσταση, παρά για τον ίδιο τον σκοπό. Ο λόγος για τον οποίο η *διακόσμηση* βρίσκεται ένα σκαλοπάτι πάνω από την «χειραγώγηση» είναι το γεγονός ότι οι ενήλικες δεν προσποιούνται ότι τα παιδιά εμπνεύστηκαν τον σκοπό. Απλώς, (οι ενήλικες) χρησιμοποιούν τα παιδιά, για να ενισχύσουν το σκοπό τους με σχετικά έμμεσο τρόπο».

3. Προσχηματικός Λόγος

Η Συμμετοχή ως *προσχηματικός λόγος* ισχύει στις περιπτώσεις εκείνες, όπου «δίνεται εμφανώς λόγος στα παιδιά, αλλά στην πραγματικότητα έχουν λίγες ή και καμία επιλογή σχετικά με το θέμα ή τον τρόπο επικοινωνίας του ζητήματος, καθώς και λίγες έως καμία δυνατότητα να διαμορφώσουν την προσωπική τους άποψη».

Παραδείγματα που εμπίπτουν σ' αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνουν «τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιούνται παιδιά σε συνεδριακά πάνελ. Εύγλωττα, χαριτωμένα παιδιά επιλέγονται από ενήλικες, προκειμένου να καθίσουν σε ένα

πάνελ με λίγη ή καμία ουσιαστική προετοιμασία σχετικά με το θέμα, και καμία συζήτηση με τους συνομηλίκους τους, τους οποίους, υπονοείται, ότι εκπροσωπούν. Εάν δεν δοθεί καμία εξήγηση στο κοινό ή στα παιδιά σχετικά με το πώς αυτά επιλέχθηκαν, και ποιες οπτικές των παιδιών εκπροσωπούν, αυτό είναι συχνά ικανή ένδειξη ότι το πρόγραμμα δεν αποτελεί στην πραγματικότητα παράδειγμα συμμετοχής».

4. Στάδιο ανάθεσης και πληροφόρησης

Συμμετοχή η οποία γίνεται με *ανάθεση και πληροφόρηση* ισχύει, όταν και παιδιά και οι έφηβοι (1) «αντιλαμβάνονται τους στόχους του προγράμματος», (2) «γνωρίζουν ποιος πήρε αποφάσεις σχετικά με την εμπλοκή τους και για ποιους λόγους», (3) «έχουν έναν νοηματοδοτημένο (και όχι διακοσμητικό) ρόλο» και (4) «δηλώνουν εθελοντική συμμετοχή στο πρόγραμμα, αφού πρώτα ξεκαθαριστεί τι είναι αυτό το πρόγραμμα».

Ο Hart περιγράφει, σαν παράδειγμα, μια Παγκόσμια Σύνοδο Κορυφής για τα Παιδιά, η οποία έγινε στα Κεντρικά Γραφεία του ΟΗΕ. Σύμφωνα με τον Hart: «ήταν ένα εξαιρετικά μεγάλο γεγονός με μεγάλη υλικοτεχνική πολυπλοκότητα» και «θα ήταν δύσκολο να εμπλακούν ουσιαστικά νέοι άνθρωποι στην οργάνωση αυτής της εκδήλωσης». Εντούτοις, «κάθε παιδί τέθηκε υπό την επίβλεψη ενός από τους 71 ηγέτες του κόσμου. Ως “βοηθοί” τα παιδιά αυτά έγιναν ειδικοί σε ό,τι είχε να κάνει με το κτήριο του ΟΗΕ και την εκδήλωση, και ήταν σε θέση να παίξουν σημαντικό ρόλο στη συνοδεία των Προέδρων και των Πρωθυπουργών στα σωστά σημεία τη σωστή στιγμή». Στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος των παιδιών ήταν ταυτόχρονα λειτουργικός και συμβολικός, και «οι ρόλοι των παιδιών ως βοηθοί ήταν σημαντικοί και ξεκάθαροι σε όλους».

5. Συμβουλευτικό και Πληροφοριακό στάδιο

Η Συμμετοχή που αφορά το *συμβουλευτικό και πληροφοριακό στάδιο* εντοπίζεται στις περιπτώσεις που τα παιδιά λειτουργούν ως «σύμβουλοι για ενήλικες με τρόπο ιδιαίτερα ακέραιο. Το πρόγραμμα σχεδιάζεται και υλοποιείται από ενήλικες, αλλά τα παιδιά κατανοούν τη διαδικασία και οι απόψεις τους αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα».

Ένα παράδειγμα που περιγράφει ο Hart αφορά στην υλοποίηση μιας έρευνας από έναν ενήλικα σχετικά με τις αντιλήψεις των εφήβων, στην οποία οι έφηβοι ενημερώνονται για το σκοπό της έρευνας, δίνουν τις συμβουλές τους σχετικά με την καταλληλότητα των ερωτήσεων, κατά το σχεδιασμό της έρευνας και έπειτα τους δίνεται η δυνατότητα να παρέχουν ανατροφοδότηση για την τελική μορφή της έρευνας, πριν αυτή κατατεθεί.

6. Ενήλικη Πρωτοβουλία, Κοινές Αποφάσεις με τα Παιδιά

Η συμμετοχή που αφορά στην *ενήλικη πρωτοβουλία με κοινές αποφάσεις με τα παιδιά* εφαρμόζεται στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι ενήλικες ξεκινούν συμμετοχικά

έργα, αλλά μοιράζονται την εξουσία λήψης αποφάσεων ή τη διαχείριση του έργου με τα παιδιά.

Ένα παράδειγμα που αναφέρει ο Hart είναι η σχολική εφημερίδα. Στην περίπτωση αυτή, η εφημερίδα μπορεί να είναι ένα έργο που αποτελεί ενήλικη πρωτοβουλία, όμως τα παιδιά κατορθώνουν να διαχειριστούν κάθε όψη του εγχειρήματος –από τη δημοσιογραφική έρευνα, τη σύνταξη και την έκδοση έως τη διαφήμιση, την εκτύπωση και τη διανομή του εντύπου– λαμβάνοντας μόνο επίβλεψη και τεχνική υποστήριξη από ενήλικες.

7. Παιδική πρωτοβουλία και Διεύθυνση

Η συμμετοχή που αφορά *την παιδική πρωτοβουλία και διεύθυνση* εφαρμόζεται, όταν τα παιδιά και οι έφηβοι εμπνέονται και υλοποιούν πολύπλοκα προγράμματα δουλεύοντας συνεργατικά σε ολιγομελείς ή πολυμελείς ομάδες. Ενώ οι ενήλικες μπορεί να παρατηρούν και να βοηθούν τα παιδιά, δεν παρεμβαίνουν στη διαδικασία ή έχουν ένα ρόλο περισσότερο διοικητικό ή διαχειριστικό.

Ο Hart αναφέρει ότι είναι δύσκολο «να βρει κανείς παραδείγματα κοινοτικών έργων που ξεκίνησαν από παιδιά. Ο βασικός λόγος είναι το γεγονός ότι οι ενήλικες δεν είναι συνήθως καλοί στο να ανταποκρίνονται στις πρωτοβουλίες των παιδιών και των εφήβων. Ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, στις οποίες οι ενήλικες αφήνουν τα παιδιά ελεύθερα να σχεδιάσουν και να βάψουν μια τοιχογραφία ή τη δική τους αίθουσα αναψυχής, τους είναι δύσκολο να μην παίξουν έναν καθοδηγητικό ρόλο».

8. Παιδική Πρωτοβουλία, Κοινές αποφάσεις με τους Ενήλικες

Η συμμετοχή που αφορά στην *παιδική πρωτοβουλία και τις κοινές αποφάσεις με τους ενήλικες* εφαρμόζεται, όταν τα παιδιά –κυρίως εφηβικής ηλικίας στην περίπτωση αυτή– μοιράζονται με ενήλικες εταίρους και συμμάχους τη δικαιοδοσία λήψης αποφάσεων, τη διαχείριση ή την εξουσία.

Παραδείγματα αυτού του συμμετοχικού μοντέλου αποτελούν: η συνεργασία εφήβων με ενήλικες για τη συγκέντρωση κάποιας χορηγίας, η ανάπτυξη και η υλοποίηση ενός σχολικού προγράμματος ή η ηγεσία επί μιας κοινοτικής καμπάνιας.

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της μορφής συμμετοχής είναι ότι μπορεί να ενδυναμώσει τους νέους, ώστε να επηρεάσουν πραγματικά ορισμένες πολιτικές, την λήψη αποφάσεων και να οδηγήσουν σε αποτελέσματα, τα οποία παραδοσιακά βρίσκονται κάτω τον απόλυτο έλεγχο και την καθοδήγηση των ενηλίκων, όπως π.χ. οι νομοθετικές και πολιτικές διαδικασίες.

Ο Hart επισημαίνει, εντούτοις, ότι παραδείγματα αυτής της μορφής παιδικής και εφηβικής συμμετοχής είναι σπάνια: «Ο λόγος, θεωρώ, δεν είναι η απουσία της θέλησης

των εφήβων να νιώσουν χρήσιμοι. Είναι περισσότερο η έλλειψη στοργικών ενηλίκων που να είναι πραγματικά συντονισμένοι με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των νέων ανθρώπων. Χρειαζόμαστε ανθρώπους που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις ανεπαίσθητες ενδείξεις της ενέργειας και συμπόνιας των εφήβων».

Παιδαγωγικές Μέθοδοι για την Εκπαίδευση στην Ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη και την Πολιτική Συμμετοχή

(απόσπασμα από Tibbitts, 2017)

1) *Διδακτικές Μέθοδοι.* Αυτή η μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης προσανατολίζεται προς την παροχή γνώσεων στους μαθητές, δηλαδή στο ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος. Μπορεί να εντοπίζεται σε σχολεία και άλλα περιβάλλοντα επηρεασμένα από μια «παραδοσιακή» κουλτούρα εκπαίδευσης, στην οποία υπάρχει απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπου η απομνημόνευση και η εκμάθηση είναι ρουτίνα και όπου δεν παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές να επηρεάσουν τη δική τους μάθηση, για παράδειγμα, μέσω ανοιχτής συζήτησης. Ο κριτικός αναστοχασμός, ακόμη και σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία, δεν ενθαρρύνεται. Ένα παράδειγμα τέτοιας μεθόδου θα μπορούσε να αποτελέσει το εξής: να γίνει από τον/την εκπαιδευτικό μία παρουσίαση της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UDHR) στους μαθητές και στη συνέχεια να τους ζητηθεί να απομνημονεύσουν το περιεχόμενο, χωρίς προπαρασκευαστικές δραστηριότητες ή δραστηριότητες εμπέδωσης που να περιλαμβάνουν κριτική σκέψη ή εφαρμογή στην κοινωνική πραγματικότητα. Τέτοιες μεθοδολογίες αντικατοπτρίζουν μία προσέγγιση «αποταμίευσης γνώσεων». Λόγω της έλλειψης συμμετοχής και του κριτικού προβληματισμού, αυτή η προσέγγιση μπορεί να θεωρηθεί ως μία (απόπειρα) κοινωνικοποίησης.

2) *Συμμετοχικές/αλληλεπιδραστικές μέθοδοι.* Αυτές οι μέθοδοι είναι ένας τρόπος κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέτοιες μεθοδολογίες εφαρμόζονται ουσιαστικά, με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα το περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να εφαρμόσουν αυτές τις αξίες σε υφιστάμενα ζητήματα. Οι συμμετοχικές μέθοδοι έχουν ως αποτέλεσμα την εμπλοκή στις πραγματικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης, αλλά δεν αποσκοπούν στην ουσία στο να καλλιεργηθεί η αυτενέργεια των μαθητών. Ο κριτικός αναστοχασμός σχετικά με τις αξίες και τα πρότυπα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα κοινωνικά προβλήματα μπορεί να πραγματωθεί, περισσότερο όμως ως αναλυτική άσκηση, η οποία θα μπορούσε να αποσκοπεί στην αποσαφήνιση των αξιών.

3) *Μέθοδοι ενδυνάμωσης.* Προσανατολίζονται στην καλλιέργεια της αυτενέργειας των μαθητών/τριών μέσω συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως οι ηγετικές ικανότητες. Αυτές

οι ποικίλες πορείες προς την ενδυνάμωση συντονίζονται με θέματα και ζητήματα, για τα οποία ο μαθητής ενδιαφέρεται προσωπικά. Αυτό που διακρίνει τις μεθοδολογίες ενδυνάμωσης από τις αποκλειστικά συμμετοχικές μεθόδους είναι το γεγονός πως οι πρώτες αντιμετωπίζουν ομολογημένα τη μαθησιακή διαδικασία ως εργαλείο για άτομα που έχουν αυξημένες ικανότητες να επηρεάσουν το περιβάλλον τους. Η δυνατότητα ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως η ανάπτυξη οργανωτικών ή ηγετικών δεξιοτήτων, μπορεί επίσης να θεωρηθεί μια μορφή «εργαλειακής ενδυνάμωσης» (Ross et al, 2011).

Ταυτόχρονα, η ενδυνάμωση είναι μια πολύπλευρη και περίπλοκη έννοια που είναι δύσκολο να οριστεί με συγκεκριμένους και παρατηρήσιμους όρους. Η ίδια η γνώση μπορεί να είναι μια μορφή ενδυνάμωσης, όπως για παράδειγμα, η εκμάθηση των νόμων και του τρόπου χρήσης τους για την προστασία των δικαιωμάτων του ατόμου. Ο προβληματισμός και η αναγνώριση ότι οι προσωπικές αξίες κάποιου είναι σε σύμπτωση με τις αξίες που περιέχονται στα διεθνή πρότυπα ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή ότι οι προσωπικές εμπειρίες διακρίσεων ενός ατόμου βιώνονται και από άλλους, μπορεί επίσης να είναι ενδυναμωτικές διαδικασίες.

4) *Μετασχηματιστικές μέθοδοι.* Περιλαμβάνουν και επεκτείνουν μεθοδολογίες καθοριστικής ενδυνάμωσης. Και τα δύο σύνολα μεθοδολογιών αποσκοπούν στην καλλιέργεια της αυτενέργειας του μαθητή. Εντούτοις, οι μετασχηματιστικές μέθοδοι διαφοροποιούνται σε δύο σημεία. Το πρώτο είναι ότι καλλιεργείται η δράση του μαθητή με σαφή τον στόχο του κοινωνικού μετασχηματισμού μέσω της πολιτικής δράσης. Η Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (HRE), η οποία προετοιμάζει μαθητές, ώστε να μπορούν να διοργανώνουν εκστρατείες ευαισθητοποίησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, μπορεί να συσχετιστεί με μετασχηματιστικές μεθόδους, αν και αυτό μπορεί επίσης να θεωρηθεί επίσης μια μορφή εργαλειακής ενδυνάμωσης.

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο οι μετασχηματιστικές μεθοδολογίες διαφέρουν από τις μεθοδολογίες ενδυνάμωσης είναι ότι μπορούν να ενθαρρύνουν πρακτικά τον προσωπικό μετασχηματισμό, ευθυγραμμισμένο με την έννοια της «εσωτερικής ενδυνάμωσης» (Ross et al, 2011). Οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις μάθησης και οι προσεγγίσεις χειραφέτησης, που προέρχονται από την κριτική παιδαγωγική, προσκαλούν έναν κριτικό αναστοχασμό πάνω στα θέματα της εξουσίας και της καταπίεσης στο τοπικό περιβάλλον ενός ατόμου, συνήθως στο πλαίσιο μιας στενής κοινότητας μαθητών. Οποιαδήποτε επακόλουθη αναδιαμόρφωση της κατανόησης του κόσμου μπορεί να οδηγήσει σε ενέργειες για την καταπολέμηση της καταπίεσης του ατόμου στην οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον του, σύμφωνα με ευρύτερες διαδικασίες (ατομικά βιωμένων) κοινωνικών αλλαγών σε μια κοινωνία. Όταν οργανώνονται σε ευρεία βάση με τα άτομα και

για χάρη των ατόμων που ανήκουν σε καταπιεσμένες ομάδες, αυτοί οι προσωπικοί μετασχηματισμοί αποτελούν τη βάση του ακτιβισμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Οι συγκεκριμένες μέθοδοι της μετασχηματιστικής μάθησης και της χειραφέτησης συνδέονται με την κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire (1968, 1973). Η βιβλιογραφία για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέεται έντονα με την κριτική παιδαγωγική, η οποία ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν κριτικά την κατάστασή τους, να αναγνωρίσουν τις σχέσεις μεταξύ των ατομικών τους προβλημάτων και των κοινωνικών πλαισίων μέσα στα οποία ζουν και να αναλάβουν δράση κατά της καταπίεσης.

Εκπρόσωποι της Επανενοιολόγησης και Μετα-επανενοιολογική Σκέψη στην Εκπαίδευση

Ως εναλλακτικές λύσεις στις παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη σχολική εκπαίδευση και την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, οι οποίες επικεντρώθηκαν στην “τεχνολογία” της μάθησης και την προετοιμασία για την ένταξη στο εργατικό δυναμικό, έχουν προκύψει δύο προσεγγίσεις αναλυτικών προγραμμάτων.

Η μία ανήκει στους εκπροσώπους της επανενοιολόγησης (reconceptualists/reconceptualization). Αυτή η ομάδα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς φιλοσόφους και θεωρητικούς, όπως οι John Dewey, William Pinar, Paulo Freire, Henry Giroux και Michael Apple, μεταξύ άλλων. Αυτοί οι «κριτικοί θεωρητικοί» λαμβάνουν υπόψη το ρόλο της σχολικής εκπαίδευσης στη βελτίωση της κοινωνίας, δίνοντας έμφαση στην ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου. Επικεντρώνονται στην κοινωνία και τα κοινωνικά ζητήματα, όπως η χειραφέτηση και η ελευθερία από τις δομές εξουσίας. Ένας εκπρόσωπος της επανενοιολόγησης θεωρεί την εκπαίδευση τόσο ακαδημαϊκό, όσο και πολιτικό φαινόμενο: εργάζεται για την «καταστολή ή την απελευθέρωση» (Pinar, 1978b, σελ. 210) (Godden, 2014).

Οι εκπρόσωποι της μετα-επανενοιολόγησης (post-reconceptualists) είναι λιγότερο επικεντρωμένοι στην κοινωνία και περισσότερο στην πλήρη ανάπτυξη των ατόμων. Σε αυτούς περιλαμβάνονται θεωρητικοί, όπως οι Maxine Greene, Elliot Eisner και bell hooks,¹ και ενσωματώνουν μετα-αποικιακές, μετα-δομικές προοπτικές στην εκπαίδευση. Δίνεται έμφαση στις φυλετικές ταυτότητες, στις διασταυρώσεις, στο φύλο/σεξουαλικότητα και στον πολιτισμό.

¹ ΣτΕ: Το όνομα δεν γράφεται με κεφαλαία λόγω των πεποιθήσεων της bell hooks.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Godden, P. (2014). “Pinar and the reconceptualists”. Talk Curriculum.

[Pinar and the reconceptualists | Talk Curriculum \(wordpress.com\)](#) (Accessed 26 May 2021.)

Hart’s “Ladder of Children’s Participation” [Ladder of Children's Participation – Organizing Engagement](#)

International Education Association (2017). “ICCS 2016 Civic Knowledge and Trends”, “ICCS 2016 Democratic Values”. [ALL ICCS 2016 international report infographics.pdf \(iea.nl\)](#) (Accessed 26 May 2021.)

Tibbitts, F. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. In Bajaj, M. (Ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 69-95.

Torney-Purta, J. and Amadeo, J. (2011). *Participatory Niches for Emergent Citizenship in Early Adolescence: An International Perspective*. The Annals of the American Academy, AAPSS, 633, pp. 180-200.

