Η αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή: προβλήματα παιδαγωγικής αξιοπιστίας

Αθανάσιος Γκότοβος

Περιληψη

Η αγωγή του πολίτη –ως αντικείμενο διδασκαλίας αλλά και ως διαδικασία κοινωνικής μάθησης στο σχολείο– δέχεται σήμερα τις πολλαπλές επιπτώσεις της μεταδιπολικής εποχής και με την έννοια αυτή διανύει μια περίοδο αναζήτησης μιας νέας ταυτότητας και βρίσκεται σε μια φάση επαναπροσανατολισμού. Το πρόβλημα με τη μέχρι τώρα καθιερωμένη λειτουργία του μαθήματος εμφανίζεται διπλό: αφορά τόσο τη γνωστική όσο και την κανονιστική του διάσταση. Σε σχέση με την πρώτη, το μάθημα αντιμετωπίζει τη ρευστότητα των δομών σε επίπεδο εθνικού κράτους αλλά και οικουμένης, λόγω των διαρκών μεταβολών τις οποίες υφίσταται το εθνικό κράτος ως συστατικό στοιχείο της διεθνούς σκηνής, αλλά και εξαιτίας των –de facto ή de lege– αλλαγών στο επίπεδο των διεθνών οργανισμών. Σε σχέση με τη δεύτερη διάσταση, προκύπτει εκ των πραγμάτων η ανάγκη για αλλαγή «παραδείγματος» μέσα από το οποίο ερμηνεύονται συμπεριφορές των εθνικών κρατών και των διεθνών οργανισμών. Στην εν λόγω ανάγκη δεν έχουν μέχρι στιγμής ανταποκριθεί επισήμως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί των εθνικών κρατών. Η αναντιστοιχία ανάμεσα στην πολιτική πραγματικότητα και την επιχειρούμενη, μέσω ενός ξεπερασμένου από τη ροή των γεγονότων της τελευταίας δεκαετίας μοντέλου, κοινωνικοποίηση του πολίτη θέτει τον εκπαιδευτικό μπροστά σε δύσκολα έως ανυπέρβλητα διλήμματα αξιοπιστίας. Πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα διλήμματα αυτά θα μπορέσουμε να το μάθουμε μέσα από εμπειρικές έρευνες, όταν αυτές πραγματοποιηθούν.

Ι. Η παιδαγωγική ως κριτική επιστήμη και η αγωγή του πολίτη

Η σύγχρονη παιδαγωγική ξεκίνησε –όπως άλλωστε και οι περισσότερες κοινωνικές επιστήμες– ως κανονιστικός κλάδος, ως πρακτικά προσανατολισμένος λόγος που στόχευε στη λειτουργική και ηθική ολοκλήρωση του ατόμου. Για τον ιδρυτή της, τον Ιωάννη Φρειδερίκο Έρβαρτο, η χρησιμότητα του κλάδου ήταν περισσότερο από σαφής: να δημιουργήσει ισχυρό ηθικό χαρακτήρα στον παιδαγωγούμενο (Asmus, 1982: 30 κ.ε.). Από την αποστολή αυτή δεν εξαιρείται ούτε η διδασκαλία, η οποία στο πλαίσιο της ερβαρτιανής αντίληψης είναι πραγματική διδασκαλία όταν είναι παιδαγωγούσα, όταν δηλαδή διαμορφώνει το χαρακτήρα του μαθητή. Την κανονιστική παιδαγωγική στην υπηρεσία μιας στατικής –και για τους εκφραστές αυτής της σχολής σκέψης αντικειμενικής– ηθικής διαδέχθηκε μια μεταρρυθμιστική κανονιστική παιδαγωγική, μια παιδαγωγική που επιχειρεί να γίνει χρήσιμη στην υπηρεσία του *νέου σχολείου* και της *νέας αγωγής* και που βασίζει τα αιτήματά της σε μια ανθρωπολογία και ιδιαίτερα σε μια ανθρωπολογία του παιδιού. Σεβασμός στο παιδί και τη φύση του είναι το πολιτικά ορθό παιδαγωγικό σύνθημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, με την υποσημείωση ότι αυτή η παιδική φύση πρέπει να ιδωθεί στα πλαίσια της πολιτισμικής κοινότητας (έθνους) στην οποία ανήκει το παιδί (Röhrs, 1982).

Την ιδέα της *κοινότητας* χρησιμοποιούν μέχρι καταχρήσεως και τη μεταμορφώνουν σε βασικό παιδαγωγικο-πολιτικό εργαλείο τα αυταρχικά καθεστώτα κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα (Miller-Kipp, 1989: 21-37). Η εθνικοσοσιαλιστική παιδαγωγική αναλαμβάνει να διαμορφώσει το αφοσιωμένο στην υπηρεσία του έθνους άτομο, και μάλιστα χωρίς δικαίωμα διαφορετικής άποψης ως προς τον ορισμό του εθνικού συμφέροντος. Από την απέναντι πλευρά, η σοσιαλιστική παιδαγωγική ως εφαρμοσμένος κλάδος επιχειρεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του ατόμου που ταιριάζει σε μιαν άλλη κοινότητα: το σοσιαλιστικό κράτος και τη σοσιαλιστική πατρίδα (Suchodolski, 1972) ως πρόπλασμα μιας ενιαίας (σοσιαλιστικής) οικουμενικής πατρίδας.

Μετά τις περιπέτειες του εθνικιστικού παιδαγωγικού λόγου, η παιδαγωγική προβάλλεται όλο και περισσότερο ως τεχνικού τύπου επιστημονικός κλάδος, ως μία από τις κοινωνικές επιστήμες, η οποία επιχειρεί να δημιουργήσει γνώση γύρω από τα φαινόμενα της αγωγής, στα θεσμικά και στα μη θεσμικά περιβάλλοντα άσκησής της. Η αποστασιοποίηση της παιδαγωγικής από το κανονιστικό της παρελθόν δεν

κράτησε για πολύ, με την έννοια ότι επανήλθε στο προσκήνιο με μια κανονιστική φόρτιση, μόνο που τώρα αλλάζει ο προσανατολισμός, ενώ ταυτόχρονα συνεχίζει να προωθείται ο αναλυτικός παιδαγωγικός λόγος μέσω κυρίως της εμπειρικής παιδαγωγικής έρευνας. Η αναλυτική παιδαγωγική γνώση αξιοποιείται στο πλαίσιο της *κριτικής τής ιδεολογίας*, μιας ιδεολογίας που νομιμοποιεί παραδοσιακούς σκοπούς και στόχους στην άσκηση αγωγής, οι οποίοι παραπέμπουν σε παλαιότερες ιστορικές περιόδους, αλλά και στόχους που εντάσσονται στο κανονιστικό πρότυπο της μεταδιπολικής εποχής. Η κριτική των ιδεολογικών παραδοχών των παιδαγωγικών πρακτικών γίνεται από τη σκοπιά τού ορθολογισμού της επιστημονικής γνώσης. Το βασικό αίτημα της κριτικής παιδαγωγικής είναι η ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης γύρω από τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά δρώμενα της κοινωνίας, με την ελπίδα ότι η γνώση αυτή θα μπορέσει να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μιας αγωγής προσανατολισμένης στην υποβοήθηση της κριτικής σκέψης του μαθητή και τη διαμόρφωση επάρκειας στη διαχείριση της επικοινωνίας.

Το αίτημα αυτό παραμένει επίκαιρο και στη μεταδιπολική εποχή. Εστιάζοντας στην περιγραφή και ανάλυση του εκπαιδευτικού και ευρύτερα παιδαγωγικού γίγνεσθαι, η κριτική παιδαγωγική της μεταδιπολικής εποχής επιχειρεί να ανασύρει στην επιφάνεια μηχανισμούς και πρακτικές της εκπαίδευσης μέσω των οποίων παρουσιάζεται ο κόσμος στους μαθητές – στην εθνική αλλά και την οικουμενική του διάσταση. Απώτερος στόχος είναι η διαμόρφωση ενός αντιληπτικού μηχανισμού από τον οποίο δύσκολα θα περνά μια μη τεκμηριωμένη εικόνα της πραγματικότητας. Σε ό,τι αφορά τις αξίες, αυτές εν τέλει δεν διαμορφώνονται στα φιλοσοφικά ή ανθρωπολογικά εργαστήρια, αλλά από την *πολιτική κοινότητα*. Είναι υπόθεση της παιδαγωγικής της μεταδιπολικής εποχής να διερευνήσει ποιες πολιτικές κοινότητες εμπλέκονται και σε ποιο βαθμό στη διαμόρφωση των αξιών που το σχολείο θα επιχειρήσει να προωθήσει. Αν η επιστήμη αυτή αυτοπροσδιοριστεί ως αναλυτικός κλάδος, το έργο της τελειώνει εδώ. Αν όμως θελήσει να προβληθεί και η κανονιστική της πτυχή, τότε καλείται να συγκροτήσει όχι τόσο τον αξιακό κώδικα του σχολείου όσο μια πρόταση για τον αξιακό κώδικα του σχολείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι δεν είναι τόσο το σχολείο που αυτή θα πρέπει να πείσει, ώστε εκείνο να ανοίξει τις πύλες του στο νέο κώδικα, όσο τους πολίτες που με τη σειρά τους μέσω της πολιτικής διαμεσολάβησης θα επιχειρήσουν να ανοίξουν τις πύλες του σχολείου για το καινούριο.

Με την έννοια αυτή, στο πεδίο ανάλυσης της κριτικής παιδαγωγικής, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται στη μεταδιπολική εποχή, ανήκουν εκτός από τις γνωστές από το παρελθόν συντηρητικές παιδαγωγικές ιδεολογίες και όλες εκείνες που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια μέσα και γύρω από το σχολείο, και μάλιστα περισσότερο ως στρατηγικές λόγου για τον ιδεολογικό αυτοπροσδιορισμό του ομιλητή και λιγότερο ως προγραμματικός λόγος που απολήγει σε παιδαγωγικές πρακτικές λειτουργικού χαρακτήρα. Όντως αναπτύσσονται σήμερα διάφορες νέες παιδαγωγικές (π.χ. αντιρατσιστική, διαπολιτισμική, πολυπολιτισμική παιδαγωγική) ως κανονιστικοί κλάδοι και ως κλάδοι εφαρμογών για την προώθηση ομόλογων στόχων. Όταν οι νέες αυτές παιδαγωγικές εμφανίζονται ως κλάδοι εφαρμογών[1], παίρνουν τη μορφή πρακτικών οδηγιών και γίνονται μεθοδολογίες για την ορθή εφαρμογή του κεντρικού στόχου. Οι διαπιστώσεις και οι ισχυρισμοί που γίνονται έχουν τεχνικό χαρακτήρα και η ορθότητά τους κρίνεται στην πράξη, όπου πλέον αποδεικνύεται εάν είναι εφαρμόσιμες και εάν –όταν είναι εφαρμόσιμες– είναι αποτελεσματικές. Όταν οι νέες παιδαγωγικές είναι κανονιστικά προσανατολισμένες, συγκροτούν δηλαδή δεοντολογικό λόγο με στόχο να πειστούν οι αποδέκτες (φοιτητές, εκπαιδευτικοί, άλλοι ενδιαφερόμενοι) για την αξία ή την αναγκαιότητα της εν λόγω κατεύθυνσης, υπάρχουν δύο ενδεχόμενα: να αυτοπαρουσιάζονται όπως είναι, δηλαδή ως κανονιστικοί κλάδοι των οποίων η ορθότητα δεν μπορεί να αποφασιστεί με τεχνικό τρόπο (π.χ. μέσω της έρευνας) ή να προβάλλονται ως συστήματα γνώσης (επιστημονικές θεωρίες), όπου η ορθότητα των περιγραφών και των ερμηνειών μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης. Στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει προφανώς μια μεταμφίεση: η παιδαγωγική ιδεολογία παρουσιάζεται –και μάλιστα ανεξάρτητα από το βαθμό συνειδητότητας της μεταμφίεσης εκ μέρους του υποκειμένου– ως παιδαγωγική γνώση[2].

Πολιτική αγωγή ως διαδικασία είναι το σύνολο των επιρροών που μέσω της επικοινωνίας και της πράξης ασκούνται στα παιδιά και τους νέους εντός και εκτός σχολείου με στόχο τη μάθηση (με τη μορφή της πληροφορίας, στάσης και πρακτικής) γύρω από την κοινωνική και πολιτική ζωή ενός κράτους –και γενικότερα του κόσμου– και τη δραστηριότητα προσώπων με θεσμική ιδιότητα, κρατών ή οργανισμών[3]. Το ερώτημα σε σχέση με την αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή είναι απλό: αν μέσω της αγωγής του πολίτη στο σχολείο επιδιώκουμε ανάμεσα στα άλλα και την κριτική σκέψη και στάση του παιδιού, τότε

πώς μπορεί να γίνει αυτό μέσω της υιοθέτησης εκ μέρους του σχολείου ενός πλαισίου αντίληψης της πραγματικότητας το οποίο παραβιάζει το ίδιο βασικές αρχές της κριτικής σκέψης;

Το να καταστεί μέσω της αγωγής του πολίτη ο μαθητής ικανός να κατανοεί με επάρκεια όσα γίνονται γύρω του είναι σημαντικό, αλλά δεν είναι αρκετό. Είναι σημαντικό, διότι μόνον έτσι μπορεί να διακρίνει ανάμεσα στη ρητορική και την πραγματικότητα, ανάμεσα στην πραγματικότητα που υπόσχονται οι δηλώσεις προθέσεων των ομιλητών και στην πραγματικότητα έτσι όπως αυτή όντως εκτυλίσσεται μπροστά του. Δεν αρκεί, επειδή το σχολείο δεν διαπαιδαγωγεί παρατηρητές απλώς της πραγματικότητας, αλλά *μετόχους* σ᾽ αυτή. Οι μέτοχοι όμως δρουν και η δράση δεν είναι δυνατόν να οργανωθεί με μόνο προσόν την επάρκεια παρατήρησης, αλλά περιλαμβάνει πολύ περισσότερα πράγματα πέρα από αυτή την ικανότητα, με άλλα λόγια προϋποθέτει την *επάρκεια δράσης*[4].

2. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: επιπτώσεις για την αγωγή του πολίτη

Αν η παγκοσμιοποίηση όντως αγγίζει το σχολείο –και γενικά το εκπαιδευτικό σύστημα του εθνικού κράτους– αυτό θα πρέπει να αφήνει κάποια σημάδια. Αν το επηρεάζει καίρια, τότε τα ίχνη που αφήνει θα πρέπει να είναι εύκολα ορατά πάνω στις βασικές λειτουργίες του σχολείου, δηλαδή στις κεντρικές συνδέσεις του σχολείου με την (εθνική) κοινωνία. Οι συνδέσεις αυτές για το νεωτερικό εθνικό κράτος είναι τρεις και συμπίπτουν με την τεχνική, την κανονιστική και την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (Γκότοβος, 1990: 175 κ.ε.). Κρίνοντας από την πολύ περιορισμένη σε έκταση και ποιότητα αλλαγή των τεχνικών στοιχείων των αναλυτικών προγραμμάτων (γνώσεις, δεξιότητες) για τις δύο βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, με πολύ μεγάλη φαντασία θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η παγκοσμιοποίηση έκανε την εμφάνισή της στο προαύλιο του ελληνικού σχολείου. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η τεχνική λειτουργία του σχολείου είναι η πιο ευαίσθητη στις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, δεδομένου ότι αφορά γνώση και πληροφορία αφ᾽ ενός και δεξιότητες που απαιτεί ο σημερινός και αυριανός κόσμος αφ᾽ ετέρου, η σοδειά των αλλαγών είναι απογοητευτικά ισχνή για όσους μιλούν ήδη για σάρωμα του σχολείου του εθνικού κράτους από τον οδοστρωτήρα της παγκο-

σμιοποίησης. Τουλάχιστον το ελληνικό σχολείο φαίνεται να είναι ευχαριστημένο με το πατροπαράδοτο μενού γνώσεων (για δεξιότητες που αποκτά κανείς στο σχολείο μας είναι μάλλον δύσκολο να μιλήσουμε) που ξέρει. Εδώ και δεκαετίες δεν έχει επέλθει καμιά σημαντική τομή ούτε στα προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. σύνθεση των μαθημάτων, ιεραρχική διάταξη, περιεχόμενα, διάταξη των στόχων) ούτε στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών[5], ούτε στο σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Δεν είναι, μάλιστα, τόσο η αντίσταση του ελληνικού σχολείου στις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης που το κάνει συντηρητικό, όσο η απουσία πιέσεων από την οικονομία και την κοινωνία προς το σχολείο, με άλλα λόγια η απουσία *εκσυγχρονιστικού αιτήματος* στο χώρο της εκπαίδευσης, που επιτρέπει μια τέτοια συνέχεια.

Ούτε στο δεύτερο σημείο σύνδεσης σχολείου-κοινωνίας –την κανονιστική ή ιδεολογική λειτουργία– είναι τα πράγματα πιο αλλαγμένα σε σχέση με το παρελθόν, αν εξαιρέσει κανείς ορισμένες καινοτομίες σε ό,τι αφορά τη σχολική ένταξη περιθωριακών και κοινωνικο-εκπαιδευτικά ευπαθών ομάδων του πληθυσμού. Η βασική νομοθεσία της εκπαίδευσης προέρχεται από την εποχή της ειρηνικής συνύπαρξης των δύο πόλων και ενσωματώνει με καθαρότητα τις παραδοσιακές αξίες όχι τόσο της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας όσο της κυρίαρχης σε επίπεδο προδιαγραφών ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας[6]. Η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ν. 2413/96) έγινε με τη μεθοδολογία της προσθήκης, και δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι έχουν λειτουργήσει μέχρι σήμερα ως μηχανισμοί αναθεώρησης βασικών προσανατολισμών του ελληνικού σχολείου[7].

Σε ό,τι αφορά την τρίτη λειτουργία του σχολείου, τη λειτουργία της επιλογής, δύσκολα θα μπορούσε να συνδέσει κανείς την εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων δέκα ετών με πιέσεις από το διεθνές ή το ευρωπαϊκό περιβάλλον – το αντίθετο μάλιστα. Η Ελλάδα συνεχίζει να είναι μια από τις ευρωπαϊκές χώρες με σκανδαλωδώς εξετασιοκεντρικό σχολείο, με τεχνητά δύσκολη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση και με ευρύτατα ανεπτυγμένο δίκτυο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών ιδιωτικού χαρακτήρα (φροντιστήρια, οικοδιδασκαλία). Η σχέση εκπαιδευτικών τίτλων και αγοράς εργασίας όχι μόνον δεν βελτιώθηκε αλλά στην καλύτερη περίπτωση έμεινε ως είχε, ενώ η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα έγινε ακόμη δυσκολότερη.

Συμπερασματικά, τα σημάδια που έχει αφήσει στο πέρασμά της από το ελληνικό σχολείο η παγκοσμιοποίηση είναι προς το παρόν τουλάχι-

στον εξαιρετικά δυσδιάκριτα, έτσι που να αποκτά βασιμότητα η υποψία ότι τόσο η αρνητική όσο και η θετική σύνδεση του σχολείου με την παγκοσμιοποίηση, όταν επιχειρούνται, χρησιμοποιούνται περισσότερο ως ερμηνευτικού και νομιμοποιητικού τύπου ιδεολογίες παρά ως απεικονίσεις μιας πραγματικότητας.

3. Παγκοσμιοποίηση, εθνικό κράτος και εκπαιδευτική πολιτική στη μεταδιπολική εποχή

Δύο φαίνεται πως είναι οι βασικές δυσχέρειες του λόγου περί παγκοσμιοποίησης σήμερα: ο ακριβής προσδιορισμός του πεδίου (οικονομία, πολιτισμός, πολιτική, δίκαιο, τεχνολογία, ιδεολογία, πληροφορία, εκπαίδευση κ.ά.) στο οποίο λαμβάνει χώρα αυτή η διαδικασία και η ευκολία με την οποία διαπιστώνεται «παγκοσμιοποίηση» σε κάποιες από τις παραπάνω περιοχές, ερήμην εμπειρικών δεικτών. Το γεγονός ότι οι εξελίξεις στο χρηματιστήριο της Ν. Υόρκης ενδέχεται να επηρεάσουν αντίστοιχες στα ευρωπαϊκά χρηματιστήρια, αν και είναι εδώ και χρόνια σαφές, δεν αποτελεί επαρκές τεκμήριο για την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Ότι όλο και περισσότερα άτομα χρησιμοποιούν το διαδίκτυο και εκτίθενται στις ίδιες βασικές πηγές πληροφόρησης των ισχυρών οικουμενικών (και οικονομικών) πομπών πληροφορίας, είναι επίσης σαφές. Ξανά, όμως, δεν πρόκειται για επαρκή τεκμηρίωση της θέσης ότι έχει επέλθει ήδη ή επίκειται η παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας. Τουλάχιστον σε ένα σημαντικό βαθμό η παγκοσμιοποίηση, καθώς φαίνεται, είναι *φαντασιακή*. Η εικόνα ενός παγκοσμιοποιημένου κόσμου στις συνειδήσεις των υποκειμένων προσδιορίζεται περισσότερο από το δημόσιο λόγο γύρω από το φαινόμενο αυτό και λιγότερο από την ίδια την εμπειρία του υποκειμένου για τον κόσμο. Εάν δει κανείς την πραγματικότητα, είναι πιθανόν να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι με τον όρο *παγκοσμιοποίηση* περιγράφεται απλώς η μεταδιπολική παγκόσμια κατάσταση πραγμάτων, οι επιπτώσεις δηλαδή από τη μετεξέλιξη του συστήματος κατανομής της παγκόσμιας ισχύος από ένα μάλλον διπολικό σε ένα μάλλον μονοπολικό σύστημα την τελευταία δεκαετία. Εάν η διαπίστωση αυτή είναι ορθή, η έννοια της παγκοσμιοποίησης χρειάζεται κάποια διόρθωση. Δεν πρόκειται για την παγκόσμια εξάπλωση και γενίκευση προτύπων και αξιών, ούτε για τη γενίκευση της ευημερίας που τα εν λόγω πρότυπα επικαλούνται ή υπόσχονται στους πληθυσμούς που τα υιοθετούν, αλλά για γενίκευση

της ισχύος και των δυνατοτήτων μονομερούς[8] προσδιορισμού της διεθνούς δράσης ενός εθνικού κράτους (ΗΠΑ) και των κάθε φορά[9] συμμάχων του, το οποίο φαίνεται να επιχειρεί την αποδέσμευση από το μεταπολεμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο σε γενικές γραμμές λειτουργούσαν διεθνή όργανα όπως ο ΟΗΕ και το Συμβούλιο Ασφαλείας, αλλά και ο ίδιος ο δυτικός στρατιωτικός συνασπισμός σε ό,τι αφορούσε τη διεθνή του συμπεριφορά. Το ότι μπορεί κάποιος να φαντάζεται μια άλλου τύπου παγκοσμιοποίηση είναι θεμιτό, τούτο όμως δεν αναιρεί το γεγονός της υπαρκτής της εκδοχής ως διαδικασίας ενίσχυσης της οικονομικής, πολιτικής και στρατιωτικής ισχύος του μοναδικού οικουμενικού πόλου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο διεθνούς συμπεριφοράς του εν λόγω εθνικού κράτους και σε επίπεδο επιπτώσεων[10] αυτής της συμπεριφοράς στους αποδέκτες της.

Μεταδιπολική ονομάζεται η ιστορική εποχή που ξεκινά με την ήττα –και μάλιστα χωρίς τη μεσολάβηση στρατιωτικής αναμέτρησης– της Σοβιετικής Ένωσης ως συμπληρωματικού φορέα οικουμενικής ισχύος σε οικονομικό, πολιτικό, ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο στο πλαίσιο ενός διπολικού συστήματος οικουμενικής κατανομής της πολιτικής εξουσίας, τις ανατροπές όλων των συγγενών καθεστώτων στην Ευρώπη και την ανάδειξη του δυτικού οικονομικού, πολιτικού, ιδεολογικού και στρατιωτικού πόλου –και ιδιαίτερα του ηγετικού εθνικού κράτους του δυτικού κόσμου– σε κυρίαρχο οικουμενικό πόλο ισχύος. Το χρονικό διάστημα για το οποίο ο κόσμος θα είναι μονοπολικός είναι αδύνατον να προβλεφθεί με ακρίβεια από τώρα. Προς το παρόν, πάντως, δεν φαίνονται στον ορίζοντα εξελίξεις τέτοιες που να οδηγούν στην υπόθεση ότι η νέα ηγεμονία θα είναι βραχείας διάρκειας[11]. Η αποδυνάμωση της μίας από τις δύο οικουμενικής εμβέλειας δυνάμεις της διπολικής εποχής σημαίνει εκτός των άλλων την αδυναμία οποιουδήποτε από τους εναπομείναντες πρωταγωνιστές στο διεθνές σκηνικό να προβάλει *αξιόπιστο λειτουργικό βέτο* σε επικείμενη διεθνή δραστηριότητα του ισχυρού πόλου. Σε επίπεδο πολιτικών συστημάτων, η μεταδιπολική εποχή σηματοδοτεί την ακύρωση της αποτρεπτικής ισχύος του ενός από τους δύο πόλους, η οποία λειτουργούσε ως παράγοντας προσδιορισμού της δράσης του άλλου σε παγκόσμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από την τελική του επιλογή. Βασικός μηχανισμός αυτής της ακύρωσης είναι η αδυναμία πρόκλησης υπολογίσιμου κόστους (οικονομικού, πολιτικού και κυρίως στρατιωτικού) στο μοναδικό πλέον πόλο για κάποια από τις επιλογές του – για να εκφραστούμε με όρους μυθολογίας: το *άτρωτον* του οικουμενικά κυρίαρχου εθνικού κράτους[12].

Μια από τις τρέχουσες σοφίες της μεταδιπολικής πολιτικής ορθότητας είναι ότι η εκπαιδευτική πολιτική του εθνικού κράτους δεν μπορεί πια να χαραχθεί μέσα σε ένα εθνικό πλαίσιο, καθώς το εν λόγω πλαίσιο έχει ήδη ακυρωθεί από τις επιρροές της παγκοσμιοποίησης. Το ότι η παγκόσμια οικονομία έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εθνική οικονομία είναι σαφές, όπως είναι σαφείς και οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης της πληροφορίας και της γνώσης στην εθνική αγορά της πληροφορίας και της γνώσης. Από αυτές τις διαπιστώσεις, όμως, καθόλου δεν προκύπτει το συμπέρασμα μιας ομοιόμορφης αντίδρασης των εθνικών κρατών απέναντι στην παγκοσμιοποίηση[13], πολύ λιγότερο μια ομοιόμορφη αντίδραση στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα περισσότερα εθνικά κράτη του κόσμου απαντούν μέχρι σήμερα στην υποτιθέμενη οικουμενικότητα του προτύπου πολιτικής οργάνωσης (δημοκρατία) με αυταρχικού τύπου καθεστώτα. Η Τουρκία π.χ. –ένα από τα σημαντικά από στρατιωτικής πλευράς για τον δυτικό κόσμο εθνικά κράτη– απαντά στην παγκοσμιοποίηση της πληροφορίας με ακόμη μεγαλύτερο έλεγχο της πληροφορίας, συμπεριλαμβάνοντας ενίοτε σε αυτόν και το διαδίκτυο[14]. Την ίδια στιγμή καμία από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης δεν έχει αναμορφώσει ριζικά τα σχολικά προγράμματα μετά το 1989, πράγμα που σημαίνει ότι η πρόβλεψη για ριζικές ανατροπές ήταν μάλλον πρόχειρη. Φαίνεται, πολύ περισσότερο, ότι η ορθή απάντηση στο ερώτημα αν και πώς επηρεάζει η παγκοσμιοποίηση το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι: "εξαρτάται". Αν λ.χ. οι ρήξεις και οι τομές που υπόσχεται η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτύπων οδηγεί στην αποδυνάμωση του εθνικού κράτους και την ίδια στιγμή η ισχύς ενός συγκεκριμένου εθνικού κράτους (π.χ. της Τουρκίας, του Πακιστάν ή του Ισραήλ σήμερα) είναι προϋπόθεση για την άσκηση της κυριαρχίας του οικουμενικά κυρίαρχου εθνικού κράτους (ΗΠΑ) σε μια περιοχή του πλανήτη, τότε υπάρχει προφανής αντίφαση ανάμεσα σε διαφορετικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης, αντίφαση που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί πώς θα λυθεί.

Η εικόνα του επιθυμητού (κανονικού) πολίτη από την οπτική γωνία των νέων αυτών παιδαγωγικών ιδεολογιών αλλά και οι προτάσεις για τη διαμόρφωση του πολίτη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης συναρτώνται στενά με την εικόνα του κόσμου στη συνείδηση των παραγωγών αυτών των ιδεολογιών. Πώς περιγράφεται ο σημερινός (εθνικός και οικουμενικός) κόσμος από τη σκοπιά των νέων παιδαγωγικών ρευμάτων; Οι κεντρικότερες πτυχές του μεταδιπολικού κόσμου ιδωμένες από την πα-

ραπάνω σκοπιά είναι τρεις: (α) η πολυπολιτισμικότητα και ο σεβασμός του διαφορετικού, (β) τα ανθρώπινα δικαιώματα, και (γ) οι οικουμενικές αξίες.

3.1 Πολυπολιτισμικότητα και σεβασμός του διαφορετικού

Η έκφραση *πολυπολιτισμικότητα* παραπέμπει στην παραδοχή ότι τόσο η οικουμένη και οι διάφορες υπερεθνικές ενώσεις (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση), όσο και τα ίδια τα εθνικά κράτη είναι χώροι εκδήλωσης διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμών και ότι για να αναπαραχθεί η διαφορετικότητα αυτή –κάτι που θεωρείται επιθυμητό και αυτονόητο– απαιτείται η διαπαιδαγώγηση ενός πολίτη που αναγνωρίζει, εκτιμά και σέβεται τη διαφορά. Το σύνθημα «σεβασμός στη διαφορά» γίνεται το κεντρικό παιδαγωγικό σύνθημα αυτής της γραμμής σκέψης. Η έκφραση *σεβασμός του διαφορετικού*[15] μπορεί να σημαίνει, ανάλογα με το περιβάλλον, πολύ διαφορετικά πράγματα, αλλά φαίνεται πως ο κοινός παρονομαστής των διαφορετικών αυτών νοηματοδοτήσεων είναι η υποχρέωση του υποκειμένου να εκδηλώσει μια στάση ανοχής απέναντι σε πεποιθήσεις και πρακτικές οι οποίες δεν εντάσσονται εκ πρώτης όψεως στον κανονιστικό κώδικα του υποκειμένου ακριβώς που καλείται να εκδηλώσει αυτή την ανοχή, του φαίνονται δηλαδή ξένες ή και (μέχρι χθες) αντικανονικές. Κατά βάση πρόκειται για μια πρόταση εξαίρεσης πεποιθήσεων και πρακτικών συγκεκριμένων ατόμων ή ομάδων από το κριτήριο της *κανονικότητας*, και γενικότερα για αποδέσμευση πολιτισμικών στοιχείων από την υποχρέωση της κανονικότητας. Αλλιώς διατυπωμένο, πρόκειται για την υποχρέωση *αναγνώρισης πολλαπλών κωδίκων κανονικότητας*, κυρίως στο εξωθεσμικό πεδίο (κοινωνία των πολιτών, ιδιωτική σφαίρα), αλλά εν μέρει –τουλάχιστον στις πιο επιθετικές εκδοχές προβολής του εν λόγω συνθήματος– και στο θεσμικό χώρο. Η αναγνώριση πολλαπλών κωδίκων κανονικότητας για ορισμένες περιοχές του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου είναι ώς ένα βαθμό ούτως ή άλλως γνώρισμα των ανοιχτών κοινωνιών, με την έννοια του δικαιώματος του πολίτη στη διαφορετική γνώμη στο πλαίσιο του πολιτικού διαλόγου για τη διαμόρφωση της πλειοψηφικής (και στη συνέχεια δεσμευτικής) θέσης. Το νέο στοιχείο, με την παρουσία μεταναστών και μειονοτήτων στο πλαίσιο του εθνικού κράτους, είναι ότι δεν προβλέπεται –ή τουλάχιστον αυτό προτείνει η πολυ-πολιτισμική προσέγγιση– πλειοψηφική άποψη σε μια σειρά από ζητήματα. Καθώς η πολιτισμική αντίθεση ή ασυμβατότητα δεν αναμένεται να

ξεπεραστεί μέσα από συγκλίσεις, η λύση που προτείνεται προκειμένου να αποφευχθεί η σύγκρουση είναι η υπαγωγή των πολιτισμικών διαφορών είτε στην ιδιωτική σφαίρα, είτε στη δημόσια μεν αλλά θεσμικά πιο χαλαρή σφαίρα (κοινωνία των πολιτών). Και στις δύο όμως περιπτώσεις ο κώδικας του σχολείου, ως κώδικας ενός κατ' εξοχήν θεσμικού χώρου, από τη σκοπιά του τυπικού εθνικού κράτους δεν μπορεί παρά να μένει έξω από την αμφισβήτηση και να επιβάλλεται υποχρεωτικά σε όλους, συνεπώς και σε εκείνους που δεν ενδιαφέρονται ή αρνούνται να υιοθετήσουν πολιτισμικά στοιχεία της πλειοψηφικής κοινωνίας. Εδώ ακριβώς αρχίζει η διαφωνία: ποια στοιχεία του σχολικού προγράμματος είναι δεσμευτικά για όλους και ποιος αποφασίζει γι αυτό;[16]

Έχει σημασία να σημειώσουμε ότι τα πολιτισμικά στοιχεία για τα οποία ζητείται η ανοχή δεν είναι τεχνικές παραλλαγές στην υλοποίηση ενός αποδεκτού από όλους τους εμπλεκομένους στόχου, αλλά αποτελούν τα ίδια *επιλογές πρώτου βαθμού*, δηλαδή αξίες αυτές καθ' εαυτές. Ο σεβασμός στη διαφορετική τελετουργία του ετεροφυλοφιλικού γάμου, π.χ., είναι άλλης τάξεως υπόθεση από το σεβασμό όχι πλέον της διαφορετικής εκδοχής τής τελετουργίας, αλλά του διαφορετικού στον προσανατολισμό ομοφυλοφιλικού γάμου. Ο σεβασμός των διαφορετικών τεχνικών τέλεσης ενός κανονικού –με βάση την παραδοσιακή λογική– γάμου αποτελεί πολύ πιο απλή υπόθεση σε σχέση με την ανοχή απέναντι στον ομοφυλοφιλικό γάμο. Πιο γενικευμένα: αν θεωρήσουμε ότι το σύνολο των πολιτισμικών μορφών σε μια κοινωνία συγκροτεί ένα σύστημα νοηματοδοτήσεων και πρακτικών, σεβασμός στη διαφορά σημαίνει ότι στοιχεία αυτού του συνόλου αυτονομούνται σε συλλογικό επίπεδο και αποκτούν κανονικότητα μόνο για τη συγκεκριμένη συλλογικότητα (π.χ. μειονότητα, μειοψηφία), ενώ η στάση των ατόμων που δεν ανήκουν στην εν λόγω συλλογικότητα προβλέπεται να είναι μια στάση ανοχής με την έννοια του μη στιγματισμού. Από τη στιγμή που δεν προσδιορίζεται ποιο στοιχείο του πολιτισμού εγκαταλείπει το κοινό πεδίο νοηματοδοτήσεων για να καταστεί μερική νοηματοδότηση, πότε και για ποιους, το σύνθημα για το σεβασμό της διαφοράς καταντά κενό περιεχομένου και με αυτή την έννοια, ως ασαφές πρόταγμα, λειτουργεί μόνον στο συμβολικό επίπεδο: ως *σήμα πολιτικής ορθότητας*[17].

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις απέναντι στη νομικά οριζόμενη *κανονικότητα*, η έκφραση «σεβασμός της διαφοράς» μπορεί να σημαίνει μόνο ανοχή απέναντι σε μια άλλη εκδοχή της νομικής κανονικότητας η οποία

δεν έχει ακόμη επικρατήσει πολιτικά, αλλά βρίσκεται στο στάδιο της *πρότασης*. Δεν μπορεί να σημαίνει ανοχή απέναντι στην απόκλιση, γιατί αυτό πλέον θα σηματοδοτούσε κάτι πολύ διαφορετικό, δηλαδή την προγραμματική ενθάρρυνση φαινομένων ανομίας.

Υπάρχει, ωστόσο, ένα γενικότερο πρόβλημα σε σχέση με το όριο του σεβασμού και συγκεκριμένα με τον προσδιορισμό του ορίου για τη ρύθμιση της στάσης ανοχής (ανεκτικότητας) απέναντι στο «άλλο». Αν δεν καθορίζεται με κάποιον τρόπο αυτό το όριο, τότε ουσιαστικά κάθε στοιχείο του παραδοσιακού κώδικα μιας κοινότητας είναι υποψήφιο για σχετικοποίηση, από τη στιγμή που τα άτομα είναι υποχρεωμένα να δείχνουν ετοιμότητα για ανοχή όλων των ασύμβατων προς το εν λόγω στοιχείο νοηματοδοτήσεων. Το ερώτημα είναι, πόση σχετικοποίηση –και μάλιστα υπό την προϋπόθεση της αμοιβαιότητας των εμπλεκομένων για ανεκτική στάση απέναντι στο κάθε φορά «άλλο»– αντέχει μια κοινωνία χωρίς να καταρρεύσει ως κοινότητα και να εκφυλιστεί σε σύνολο ομάδων με ιδιωτικές νοηματοδοτήσεις, σε πολιτισμική Βαβέλ.

Κάτω από προϋποθέσεις το σύνθημα «σεβασμός στη διαφορετικότητα» μπορεί να γίνει πρακτική του σχολείου με συγκεκριμένη ιδεολογική λειτουργία. Αυτή έγκειται στη νομιμοποίηση της κοινωνικής θέσης των παιδιών που προέρχονται από περιβάλλοντα τα οποία το σχολείο ορίζει ως διαφορετικά. Όταν ο σεβασμός της διαφοράς συμπίπτει με μια συγκεκριμένη μορφή της καμπύλης στην κατανομή σχολικών τίτλων ανάμεσα στους μαθητές –και μάλιστα τέτοιας που να ευνοεί συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών έναντι άλλων– τότε η διατήρηση της διαφοράς είναι το αντίδωρο για την καθήλωση των σχολικών τίτλων των «διαφορετικών». Από την άλλη μεριά, η καθιέρωση στο σχολείο δεικτών διαφορετικότητας για συγκεκριμένες ομάδες μαθητών μέσω της διαρκούς αναφοράς στην κουλτούρα «τους» λειτουργεί συχνά ως επικοινωνιακή πρακτική συγκρότησης και επικύρωσης εθνοτικών και κοινωνικών ορίων (Γκότοβος, 2002: 174 κ.ε.).

3.2 Ανθρώπινα δικαιώματα και οικουμενικότητα

Η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα –του κατ' εξοχήν οικουμενικού συνθήματος της μεταδιπολικής εποχής– έχει φέρει στο προσκήνιο σημαντικά ερωτήματα που σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο και τις διαδικασίες προσδιορισμού τους όσο και με την εφαρμογή τους. Σε ό,τι αφορά το πρώτο, δεν είναι ακόμη σαφές ποιος αναγνωρίζει τι ως γενικευμένο (ανθρώπινο) δικαίωμα και ποιας έκτασης είναι η συναί-

νεση των εμπλεκομένων στον ορισμό του[18]. Τι προϋποθέτουν οι συγκεκριμένοι ορισμοί των ανθρωπίνων δικαιωμάτων άλλο πέραν της ιστορίας τους; Πόσο καθοριστικός είναι ο παράγων της *ισχύος* στην πολιτισμική φόρτιση των ορισμών για τα ανθρώπινα δικαιώματα; Ένας πραγματιστικός ορισμός της έννοιας αυτής, όπως π.χ. ότι ανθρώπινο δικαίωμα είναι ό,τι ορίζεται από τους ενδιαφερομένους ως τέτοιο, μας πληροφορεί τόσο καλά για τη φύση αυτού του φαινομένου όσο και ο αντίστοιχος ορισμός της ευφυΐας μέσω του δείκτη νοημοσύνης.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο, δηλαδή την εφαρμογή, τα πράγματα γίνονται ακόμη πιο δύσκολα για τον εκπαιδευτικό που θα ήθελε να παρουσιάσει στους μαθητές του τον κόσμο ως κόσμο με γενικευμένη εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η επιλεκτική καταγγελία της παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και η επιλεκτική παρέμβαση για την αποκατάστασή τους όχι μόνον είναι δύσκολο να θεωρηθούν εξαιρέσεις αλλά στην ουσία φαίνεται να αποτελούν τον κανόνα σχετικά με τη συμπεριφορά ισχυρών παραγόντων στον τομέα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το ζήτημα, συνεπώς, του πώς θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του την κατάσταση σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα σε περιγραφικό και δεοντολογικό επίπεδο παραμένει ανοιχτό.

3.3 Εθνικές και οικουμενικές αξίες

Για τις *αξίες* στο σχολείο και την κοινωνία μπορούμε να μιλήσουμε με δύο τρόπους: είτε με την έννοια της διακήρυξης αρχών και κανόνων τους οποίους άτομα ή συλλογικά υποκείμενα ισχυρίζονται ότι αποδέχονται και δηλώνουν ότι δεσμεύονται να ακολουθήσουν ως κριτήρια για την επιλογή των στόχων (αλλά και των μεθόδων για την υλοποίηση των στόχων) και την αξιολόγηση των επιπτώσεων και των αποτελεσμάτων της δράσης, είτε με την έννοια της εμπειρικά διαπιστώσιμης αιτιακής σχέσης ανάμεσα στη δράση του υποκειμένου και τους εν λόγω κανόνες και αρχές. Στην πρώτη περίπτωση, ο λόγος περί αξιών είναι διακηρυκτικός, έχει την έννοια της υπόσχεσης ότι ο ομιλητής στο μέλλον θα οργανώσει τη δράση του με βάση αυτά που ισχυρίζεται ότι πιστεύει και ότι το βασικό κίνητρο της δράσης του είναι η πίστη στις αξίες. Εάν προκύψει ότι η δράση του καθοδηγείται από άλλες αρχές, διαφορετικές από εκείνες που είχε δηλώσει, εάν δηλαδή η υπόσχεση διαψευσθεί, τότε ο λόγος περί αξιών είναι στην καλύτερη περίπτωση εκδήλωση ενός πνεύματος καλών προθέσεων ενώ στη χειρότερη είναι

εκδήλωση ενός υποκριτικού κυνισμού. Αρκεί ο αναστοχασμός της καθημερινής εμπειρίας για να δείξει ότι κατά κανόνα γίνεται προσπάθεια –όπως με αριστοτεχνικό τρόπο έδειξε ο Goffman (1959), όχι μόνον από την πλευρά του ίδιου του φορέα της δράσης, αλλά συχνά και από το περιβάλλον του– να εμφανιστεί η συμπεριφορά των υποκειμένων σε αρμονία με το περίγραμμα του ρόλου στον οποίο είναι ενσωματωμένες οι συγκεκριμένες αξίες. Είναι επίσης γνωστό ότι οι αποδέκτες μιας παράστασης –οι «άλλοι» ή οι εταίροι στην κοινωνική αλληλεπίδραση– είναι ευαίσθητοι σε τυχόν ρωγμές και ασυμβατότητες ανάμεσα στο διακηρυγμένο πλαίσιο της δράσης και στις de facto αρχές που τη διέπουν, έτσι όπως εκείνοι την αντιλαμβάνονται ή ισχυρίζονται ότι την αντιλαμβάνονται. Αν δει κανείς τις παρατηρήσεις αυτές συνδυαστικά, αυτές σημαίνουν πως όταν κάποιος επιχειρεί να παρουσιάσει σ' ένα ακροατήριο μια κατάσταση ή ένα σχέδιο, θεωρητικά διακυβεύει πάντοτε την αξιοπιστία του. Ανάμεσα στους πολλούς που στην καθημερινή τους επαγγελματική δραστηριότητα πρέπει να βιώνουν αυτό τον κίνδυνο ανήκουν και οι *δάσκαλοι*, οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας.

Η συζήτηση γύρω από υπερκείμενες του πολιτισμού του εθνικού κράτους αξίες, δηλ. γύρω από αξίες γενικής ισχύος και οικουμενικής εμβέλειας, και για τη θέση τους στα σχολικά προγράμματα, δεν είναι κάτι νέο στο χώρο της παιδαγωγικής. Προτάσεις υπέρβασης των τοπικών αξιών αλλά και κριτικές στον «κοσμοπολιτισμό» υπήρξαν σε παιδαγωγικά κείμενα ήδη στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της παιδαγωγικής ως επιστήμης[19]. Σε ό,τι αφορά τον ελληνικό παιδαγωγικό χώρο, ακόμη και τα πιο συντηρητικά προσανατολισμένα εγχειρίδια παιδαγωγικής και διδακτικής –και ειδικά διδακτικής μαθημάτων όπως η ιστορία[20]– με τα οποία γαλουχήθηκαν γενιές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τοποθετούν κατά κανόνα δίπλα στους εθνικούς και τους «διεθνικούς» ή «διεθνιστικούς» σκοπούς της διδασκαλίας των εν λόγω μαθημάτων και της αγωγής εν γένει, εννοώντας με αυτό την καλλιέργεια πνεύματος αμοιβαίας αποδοχής και συναδέλφωσης και την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα στους λαούς.

Το ερώτημα της υποκατάστασης των λεγόμενων εθνικών αξιών από οικουμενικές ή διεθνείς αξίες στα σχολικά προγράμματα τίθεται και σήμερα, εν μέρει με διαφορετικούς όρους: με δεδομένη την εξάπλωση των προτύπων οργάνωσης της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής και την (υποτιθέμενη) σύγκλιση των πολιτισμών, προτείνονται από

παιδαγωγούς και άλλους διανοητές αξίες και προσανατολισμοί –αλλιώς, κανονιστικοί κώδικες– λειτουργικοί ως προς τις παραπάνω αξίες. Αν λ.χ. η *δημοκρατία* τείνει να επικρατήσει ως πρότυπο οργάνωσης της πολιτικής ζωής, η *ελευθερία* στην έκφραση της γνώμης και την πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση ως πρότυπο οργάνωσης της δημόσιας επικοινωνίας γίνεται *λειτουργική αξία* για τις ανάγκες του πολιτικού προτύπου. Το ίδιο συμβαίνει με τον οικονομικό και κοινωνικό χώρο (δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας και στα προϊόντα της οικονομίας, διάκριση του δημόσιου από τον ιδιωτικό βίο, προστασία της προσωπικής σφαίρας από αθέμιτη περιέργεια τρίτων και κυρίως του κράτους, διάκριση της θεσμικά οργανωμένης κοινωνίας από την κοινωνία των πολιτών κλπ.). Η αντιπαράθεση, όμως, οικουμενικών –με την παραπάνω έννοια– και εθνικών αξιών εν μέρει τουλάχιστον είναι μια σκιαμαχία, καθώς το δίλημμα εθνικές ή οικουμενικές αξίες δεν έχει οικουμενική ισχύ και όταν κάποια χώρα ή πληθυσμός το αντιμετωπίζει, δεν νοηματοδοτείται με ενιαίο τρόπο, δεν σημαίνει το ίδιο πράγμα[21]. Η αξία της ελευθερίας στην έκφραση γνώμης λ.χ., ως αξία –πέρα από το πρόβλημα που θέτουν πολύ συχνά οι όροι για την πραγμάτωσή της, όπως η ανισότητα της ισχύος των πομπών δημόσιων μηνυμάτων και η ανομοιομορφία των δεκτών ως προς τις προϋποθέσεις υποδοχής και επεξεργασίας των εν λόγω μηνυμάτων– δεν μπορεί να προσδιορίζει και την κατεύθυνση προς την οποία θα οδηγηθεί το επιχείρημα του ομιλητή. Η ελευθερία του λόγου δεν δεσμεύει με άλλα λόγια την ιδεολογική τοποθέτηση, το αξιακό σύστημα του ομιλητή που επιχειρεί να πείσει για κάποια θέση ή λύση, για το ένα ή το άλλο σκέλος της απάντησης σε κάποιο κανονιστικό ερώτημα, για το οποίο θεωρητικά υπάρχουν πολλαπλές απαντήσεις. Με αυτή την έννοια, μια έστω οικουμενικής εμβέλειας διαδικαστική αξία η οποία δεσμεύει το πλαίσιο της επικοινωνίας (αν το δεσμεύει και στο βαθμό που το κάνει), δεν δεσμεύει ταυτόχρονα και τις αξίες πάνω στις οποίες θα στηριχτεί ή στις οποίες είναι προσανατολισμένη η πρόταση ή η επιλογή του ομιλητή. Στο επίπεδο της οικονομίας, επίσης, οι οικουμενικές αξίες –προσαρμογή στις νέες τεχνολογίες, γνώση, επίπεδο διαχειριστικής ικανότητας, παραγωγικότητα, ποιότητα– δεν είναι αυτόνομες, στο βαθμό που η λειτουργία της οικονομίας έχει επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή και συνεπώς σχετίζεται με την υπόσταση του εθνικού κράτους και κυρίως με τη θέση του στο παγκόσμιο δίκτυο οικονομίας. Η υποταγή της κοινωνικής ζωής σε οικονομικές αξίες εξαιτίας του οικουμενικού χαρακτήρα των τελευταίων δεν αποκλείει την υπηρέτηση εθνικών αξιών,

όπως π.χ. την ενίσχυση της θέσης του εθνικού κράτους μέσω της οικονομίας και τη βελτίωση της διαπραγματευτικής του ισχύος στο πλαίσιο του διεθνούς πολιτικού γίγνεσθαι. Αν οι παγκοσμιοποιημένες αξίες της οικονομίας μπορούν να ενταχθούν στις εθνικές αξίες και να τις υπηρετήσουν, υπάρχει προφανώς κάποιο πρόβλημα στην επιχειρηματολογία όσων βλέπουν μια υποχρεωτική αντίθεση ανάμεσα στις εθνικές και τις οικουμενικές αξίες. Καλώς ή κακώς, τα εθνικά κράτη ελέγχουν σήμερα ως ένα βαθμό –ανάλογα με την πολιτικο-στρατιωτική και οικονομική τους ισχύ– οικονομικούς πόρους[22]. Η διαχείριση των πόρων μπορεί να υπακούει σε παγκοσμιοποιημένες διαδικαστικές αξίες (υψηλή τεχνολογία, ποιότητα ελέγχου και οργάνωσης, μάρκετινγκ κτλ.), η ίδια όμως η αξιοποίησή τους ενδέχεται να υπακούει σε εθνικές αξίες, δηλαδή στην προώθηση συμφερόντων του εθνικού κράτους[23].

4. Παγκοσμιοποίηση και αλλαγή ερμηνευτικού παραδείγματος

Στο πλαίσιο της ιδεολογίας της διεθνούς κοινότητας και των κανόνων του διεθνούς δικαίου –μιας ιδεολογίας που εμπεδώθηκε κυρίως μετά το δόγμα της ειρηνικής συνύπαρξης ανάμεσα στον ανατολικό και το δυτικό πολιτικο-στρατιωτικό συνασπισμό– τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς να αφαιρέσουν εντελώς από τα σχολικά προγράμματα την κριτική στα ανατολικού τύπου σοσιαλιστικά καθεστώτα και στην ιδεολογία την οποία αυτά είχαν θεμελιωθεί, την είχαν μετριάσει αισθητά και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις τόσο, ώστε η ιδεολογική πλέον διαφορά του δεύτερου πόλου παγκόσμιας ισχύος να μην περιγράφεται ως *απόκλιση* από την κανονική πολιτικο-ηθική τάξη πραγμάτων, αλλά ως *διαφορά* που πρέπει να ιδωθεί ιστορικά και να γίνει σεβαστή ως τέτοια. Η κατάρρευση του ενός από τους δύο πόλους οικουμενικής ισχύος στο τέλος της δεκαετίας του '80 δημιούργησε ένα νέο οικουμενικό σκηνικό, για την περιγραφή και ερμηνεία του οποίου όλο και δυσκολότερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί το ιδεολογικό πλαίσιο το κληρονομημένο από την εποχή της ειρηνικής συνύπαρξης και της αμοιβαία ελεγχόμενης δράσης των οικουμενικών πρωταγωνιστών εκείνης της εποχής. Η περιγραφή τού (εθνικού ή οικουμενικού) κόσμου με τους όρους αυτής της ιδεολογίας προσκρούει πλέον σε τόσο προφανή εμπόδια και δημιουργεί τέτοιες αντιφάσεις που το σχολείο ως θεσμός –και σε επίπεδο υποκειμενικής δράσης, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός– κινδυνεύει διαρκώς να καταστεί αναξιόπιστος. Ο κίνδυνος αυτοακύρω-

σης του εκπαιδευτικού μέσω της απώλειας της αξιοπιστίας υπάρχει πάντοτε όταν οι περιγραφές και ερμηνείες του κόσμου που επιχειρεί να προωθήσει έρχονται σε κραυγαλέα αντίθεση με τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών γύρω από τον κόσμο. Υπάρχουν, ωστόσο, διαβαθμίσεις αυτού του κινδύνου, καθώς η πιθανότητα να γίνει ορατή η αναξιοπιστία του εκπαιδευτικού δεν είναι η ίδια σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Περιβάλλοντα π.χ. τα οποία είναι κατά κάποιον τρόπο οι *καρπωτές* της νέας διαμορφούμενης κατάστασης δεν πρέπει να ενοχλούνται στον ίδιο βαθμό από αναξιόπιστες περιγραφές και ερμηνείες του κόσμου, όπως εκείνα που υφίστανται τις αρνητικές συνέπειες αυτής της αλλαγής. Με άλλα λόγια, είναι διαφορετικός ο κίνδυνος να γίνει κάποιος αναξιόπιστος στους μαθητές του όταν μιλά σε ένα αμερικανικό ή βρετανικό σχολείο και περιγράφει τους (μεταδιπολικούς) νατοϊκούς βομβαρδισμούς σερβικών εδαφών ως δράση υπαγορευόμενη από τους κανόνες του διεθνούς δικαίου και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, από το να κάνει ακριβώς το ίδιο πράγμα ως (Σέρβος) δάσκαλος σερβικού σχολείου, ακόμη χειρότερα ενός σχολείου που βομβαρδίστηκε κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής δράσης ή που φιλοξενεί μαθητές οι οποίοι έχασαν προσφιλή τους πρόσωπα, περιουσίες και αξιοπρέπεια κατά τη διάρκεια των βομβαρδισμών. Ακόμη και η καλύτερη διάθεση να δεχτούν οι μαθητές του σερβικού σχολείου ότι για όλα έφταιγε κάποιος κακός αρχηγός, δεν θα μπορούσε να τους αποτρέψει από το να θέσουν (τουλάχιστον εσωτερικά, αν δημόσια δεν θεωρείται ορθό να τεθεί) το ερώτημα γιατί οι υπερασπιστές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν τιμώρησαν τους συγκεκριμένους φταίχτες, εκείνους που είχαν όντως ευθύνη για την παραβίαση των σχετικών κανόνων, αλλά αθώους πολίτες που απλώς ανήκαν στο ίδιο (εθνικό) σύνολο με εκείνο του κακού αρχηγού και γιατί έπρεπε η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να γίνει με πράξεις που εμπεριέχουν την παραβίασή τους. Είναι το ίδιο ακριβώς ερώτημα που θα μπορούσαν να είχαν θέσει και τα αθώα θύματα του βομβαρδισμού της Δρέσδης και της Χιροσίμα –για να αναφέρουμε δύο μόνο χτυπητά παραδείγματα μαζικών δολοφονιών που διέπραξαν οι «καλοί»[24]– αν δεν είχαν δολοφονηθεί και χαθεί μέσα στα ερείπια του πολέμου.

Το ερώτημα που μας απασχολεί, συνεπώς, είναι σε ποιον ακριβώς ρόλο εγκλωβίζουν το σημερινό εκπαιδευτικό της μεταδιπολικής Ελλάδας, Ευρώπης και του κόσμου στο σύνολό του τα αξιώματα της τρέχουσας πολιτικής ορθότητας, όταν αυτά συγκροτούν το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος του εκπαιδευτικού, τόσο

στο τεχνικό επίπεδο (γνώση) όσο και στο κανονιστικό (δεοντολογίες, αξίες). Πιο συγκεκριμένα, το ερώτημα είναι τι είδους διλήμματα αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός που κινείται ιδεολογικά μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, αν τα διλήμματα αυτά σχετίζονται με την παιδαγωγική του αξιοπιστία και τι επιλογές διαθέτει για την υπέρβαση διλημμάτων που τη θέτουν σε άμεσο κίνδυνο.

5. Μεταδιπολική εποχή και παιδαγωγική αξιοπιστία

Για να μιλήσουμε γενικότερα, η αξιοπιστία του ομιλητή (Backman, 1976: 114 κ.ε.) είναι μία από τις βασικότερες συνθήκες στην επικοινωνία, ιδιαίτερα στην επικοινωνία μέσω της οποίας επιχειρείται η διαφοροποίηση του γνωστικού ορίζοντα, των πεποιθήσεων, των στάσεων και της συμπεριφοράς τού «απέναντι». Στο βαθμό που η παιδαγωγική σχέση περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, η αξιοπιστία του δασκάλου είναι βασική προϋπόθεση μιας *κανονικής* παιδαγωγικής επικοινωνίας από τη σκοπιά της πιθανότητας του δασκάλου να πείσει τους μαθητές του.

Αν μείνουμε μόνον στο πεδίο της περιγραφής της πραγματικότητας εκ μέρους του δασκάλου, τότε η αξιοπιστία του απέναντι στους μαθητές σχετίζεται τουλάχιστον με τους παρακάτω παράγοντες: τη γνώση του δασκάλου για την περιγραφόμενη πραγματικότητα, τη στάση του απέναντι στις περιγραφές που ο ίδιος δίνει για την πραγματικότητα[25], τη στάση του μαθητή απέναντι στις περιγραφές του δασκάλου αλλά και σε ό,τι αφορά τις πεποιθήσεις του δασκάλου για τις ίδιες τις περιγραφές, την αντιληπτική ικανότητα και τα βιώματα του μαθητή και, τέλος τις εναλλακτικές πηγές άντλησης περιγραφών για την πραγματικότητα την οποία και ο δάσκαλος επιχειρεί να περιγράψει[26]. Ανάμεσα στις αρκετές προβληματικές περιπτώσεις που το μοντέλο αυτό επιτρέπει να αποτυπωθούν είναι και εκείνη όπου οι μαθητές αμφιβάλλουν για την ορθότητα των γνώσεων τις οποίες ο εκπαιδευτικός εκείνος χρησιμοποιεί για τη περιγραφή της πραγματικότητας αλλά και για το είδος της στάσης του απέναντι στις περιγραφές που δίνει· αμφιβάλλουν με άλλα λόγια αν ο ίδιος τις πιστεύει ή όχι. Ειδικά στην περίπτωση αυτή, η παιδαγωγική αξιοπιστία είναι σε κίνδυνο και η δύναμη πειθούς που διαθέτει ο εκπαιδευτικός ακολουθεί φθίνουσα πορεία.

Η αντίδραση του εκπαιδευτικού όταν συνειδητοποιεί αυτό το έλλειμμα αξιοπιστίας –διότι ενδέχεται να μην το παρατηρήσει ποτέ ή να το παρατηρήσει πολύ αργά– ποικίλλει. Μπορούμε να φανταστούμε

εκπαιδευτικούς που είναι τόσο αποστασιοποιημένοι από το ρόλο τους[27] ώστε δεν ενοχλούνται ιδιαίτερα από την αδυναμία τους να πείσουν τους μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικούς που είναι τόσο ταυτισμένοι με το ρόλο τους που βιώνουν αισθήματα αποτυχίας ή ανεπάρκειας, και σε οποιαδήποτε περίπτωση ματαίωσης, όταν διαπιστώνουν ότι τα μηνύματά τους περνάνε ξώφαλτσα από τις συνειδήσεις των μαθητών[28].

Η αξιοπιστία του δασκάλου δεν μπορεί να θεωρηθεί αποκλειστικά χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του. Ως μέγεθος ψυχο-κοινωνικό είναι και συνάρτηση του πολιτικο-κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκείνος ενεργοποιείται. Αυτό φαίνεται πολύ καθαρά στις περιπτώσεις όπου ο δάσκαλος με τις περιγραφές και τις ερμηνείες του κόσμου στο πλαίσιο της διδασκαλίας μαθημάτων όπως η γλώσσα, η ιστορία και η αγωγή του πολίτη, βρίσκεται σε ορατή ασυμβατότητα με το νέο πλαίσιο. Αυτό συμβαίνει κατά κανόνα ύστερα από μια ανεπάντεχη και ταχεία κοινωνικο-πολιτική αλλαγή. Σε τέτοιες περιπτώσεις, όπου η ιστορία κατά κάποιον τρόπο αιφνιδιάζει τους πρωταγωνιστές τής καθημερινής εκπαιδευτικής δράσης, η προσπάθεια του ατόμου να παρουσιάσει τον κόσμο προσαρμοζόμενο κακήν κακώς στο νέο πλαίσιο είναι καταδικασμένη σε αποτυχία[29]. Το «άδειασμα» που επιφύλαξε για τους σοσιαλιστές εκπαιδευτικούς των ανατολικών χωρών η πρόσφατη ιστορία της Ευρώπης κατά πάσα πιθανότητα δεν αφορούσε μόνον αυτούς και δεν είναι το τελευταίο. Λίγοι τότε μπορούσαν να φανταστούν ότι αφορά πολύ περισσότερους, και μάλιστα εκπαιδευτικούς που δεν σχετίζονται με κανέναν τρόπο ιδεολογικά με τον υπαρκτό σοσιαλισμό.

Από το 1989 και μετά οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τη διδασκαλία των λεγόμενων «φιλολογικών μαθημάτων» –για να μιλήσουμε για την Ελλάδα– στην υποχρεωτική και μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν βιώσει, κυρίως στον εκτός σχολείου δημόσιο χώρο επικοινωνίας, δύο υπερβάσεις του κώδικα που γνώριζαν. Η πρώτη αφορά το δημόσιο λόγο για την παγκοσμιοποίηση, τον οποίο καλούνται να υπηρετήσουν[30]. Εννοείται ότι το σχολείο, προωθώντας τις νέες αξίες, αποτελεί το βασικό μηχανισμό για την επικράτηση των δυτικών προτύπων, με άλλα λόγια για την παγκοσμιοποίηση των αξιών. Στη ρομαντική και ωραιοποιημένη αυτή εικόνα για τη νέα διεθνή κατάσταση πραγμάτων, τα εθνικά κράτη εμφανίζονται να συνεργάζονται μεταξύ τους ειρηνικά. Δεδομένου ότι τα πρότυπα στην πολιτική, την οικονομία και τον πολιτισμό μέσω της εξάπλωσης του δυτικού κώδικα γίνονται, υποτίθεται, πιο όμοια, το εθνικό κράτος –με την έννοια της ιδιαί-

τερης πολιτικής και πολιτισμικής ζώνης– υποχωρεί μπροστά στην παγκοσμιοποιημένη διεθνή κοινότητα. Η εικόνα αυτή προέβλεπε συνεργασία, ειρήνη και συναίνεση ως προς τα βασικά, με διαφοροποιήσεις στις λεπτομέρειες. Μέσα σ' αυτή την ευφορία δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι η διαχείριση έκτακτων καταστάσεων (κρίσεων) θα γίνεται πλέον από κοινού με συναινετικές διαδικασίες και με βάση την κοινή πίστη σε οικουμενικές αξίες (ανθρώπινα δικαιώματα). Για μια στιγμή διέλαθε της προσοχής των οπαδών της παγκοσμιοποίησης ότι η οικουμένη ως πολιτικό σύστημα αποτελείται από εθνικά κράτη, τα οποία δεν έχουν μόνον διαφορετικές επικράτειες και πολιτισμούς αλλά και διαφορετική *ισχύ*.

Το ειδύλλιο δεν κράτησε περισσότερο από μερικά χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν πιστέψει σ' αυτό αισθάνθηκαν να τους «αδειάζει» ξανά η ιστορία, όταν το παγκόσμιο γίγνεσθαι δεν μπορούσε να χωρέσει μέσα στο παραπάνω περιγραφικό και ερμηνευτικό σχήμα. Τα όρια του σχήματος έγιναν ορατά όταν πλέον έγινε ολοφάνερο ότι η παγκοσμιοποίηση δεν μπορεί να γίνει νοητή παρά μόνον ως διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εθνικά κράτη, ότι ο μόνος υπερεθνικός σχηματισμός (Ευρωπαϊκή Ένωση) δεν φαίνεται προς το παρόν να καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον ρου της ιστορίας ενώ η μελλοντική του ταυτότητα είναι εξαιρετικά ρευστή, και ότι η πιο υπολογίσιμη από οικονομικής, στρατιωτικής και πολιτικής ισχύος παγκόσμια δύναμη είναι οι ΗΠΑ, με την προσθήκη ότι δεν φαίνεται να δεσμεύεται πλέον η στρατιωτική τους δράση από συναινετικές διαδικασίες στο πλαίσιο της μεταπολεμικής στρατιωτικής συμμαχίας στην οποία ανήκουν[31].

6. Η αγωγή του πολίτη ως ξενάγηση στην *οικουμένη*: διλήμματα του εκπαιδευτικού

Κι ενώ έτσι έχουν τα πράγματα, το έργο του εκπαιδευτικού που είναι υπεύθυνος για την πολιτική αγωγή γίνεται ακόμη δυσκολότερο, καθώς η αξιοπιστία του κλονίζεται και δοκιμάζεται. Ο λόγος είναι απλός: ενώ έχουν αλλάξει τα δεδομένα σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά των παγκόσμιας εμβέλειας πρωταγωνιστών, ενώ στην ουσία ζούμε την πιο κλασική περίπτωση εθνικισμού, με την έννοια του εθνικισμού της υπερδύναμης[32] χωρίς ουσιαστικό αντίπαλο δέος, ενώ τα όργανα της πρώην διεθνούς παγκόσμιας τάξης δεν φαίνεται να είναι σε θέση να αποφασίσουν και να επιβάλουν την υλοποίηση μιας απόφασης ενάντια στη

βούληση του ισχυρότερου εθνικού κράτους[33], οι δάσκαλοι καλούνται να επαναλάβουν τις θέσεις για την καθιέρωση οικουμενικών προτύπων που δεσμεύουν όλους τους παράγοντες στη δράση τους, για την κυριαρχία των δυτικών αξιών και για την υπέρτατη αρχή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Αν δει κανείς τα πράγματα συγκριτικά, η ιδεολογική αυτή εμπλοκή στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να εκδηλώνεται πιο έντονα σε εκπαιδευτικά συστήματα εθνικών κρατών των οποίων ενώ το καθεστώς είναι φιλοδυτικό, οι πληθυσμοί εντάσσονται πολιτισμικά (π.χ. από θρησκευτικής άποψης) στο μη δυτικό κόσμο, και που βιώνουν τη δράση του πιο ισχυρού εθνικού κράτους –ή κρατών που δρουν σε συμμαχία με αυτό– απέναντι σε ομάδες ομοεθνών ή ομοθρήσκων ως επιθετική συμπεριφορά, στην οποία θεωρούν ότι πρέπει να υπάρξει απάντηση[34]. Εκπαιδευτικά συστήματα αραβικών χωρών με φιλοδυτικά καθεστώτα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας ή του Πακιστάν, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι έχουν περιέλθει σε μια κρίσιμη ιδεολογική εμπλοκή με αυτή την εξέλιξη των παγκόσμιων πραγμάτων, ακόμη κι αν η πολιτική παιδεία δεν αποτελεί ρητό και διακηρυγμένο στόχο των συστημάτων αυτών[35].

Και τίθεται εν προκειμένω το ερώτημα: πώς θα εμφανίσει ο σημερινός εκπαιδευτικός την οικουμενική πραγματικότητα στους μαθητές του, με βάση το δόγμα περί της οικουμενικότητας των προτύπων, όταν για την περιγραφή και την ερμηνεία της απαιτείται ένα λιγότερο ρομαντικό σχήμα, μέσα στο οποίο υπεισέρχονται οι έννοιες της ισχύος, της επιβολής, της σύγκρουσης και του εθνικού συμφέροντος;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη. Κατ᾽ αρχήν ο εκπαιδευτικός ανήκει σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ενδέχεται να ανήκει σε ένα ισχυρό εθνικό κράτος το οποίο επιβάλλει τους όρους της παγκόσμιας εξέλιξης, όπως μπορεί και να ανήκει σε ένα περιθωριακό από πλευράς ισχύος και παγκόσμιας επιρροής κράτος, του οποίου τα συμφέροντα βρίσκονται σε σύγκρουση με εκείνα του πρώτου. Διαφορετικές καταστάσεις καλείται να χειριστεί ο εκπαιδευτικός της πρώτης περίπτωσης και άλλες ο εκπαιδευτικός της δεύτερης[36]. Κοινά σημεία αναφοράς υπάρχουν, στο βαθμό που το γίγνεσθαι το οποίο ενδιαφέρει τους μαθητές όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το ίδιο, δηλαδή το *οικουμενικό γίγνεσθαι*. Σε ό,τι όμως αφορά το *εθνικό γίγνεσθαι*, τα πράγματα γίνονται δυσκολότερα. Ως μέλος του εθνικού κράτους ο εκπαιδευτικός συνήθως δεν καλείται μόνο να περιγράψει ό,τι συμβαίνει στο πολιτικό και πολιτισμικό πε-

δίο, αλλά και να διαμορφώσει στάσεις των μαθητών απέναντι σε αυτό που συμβαίνει, και μάλιστα στάσεις από τη σκοπιά του εθνικού κράτους – κατά κανόνα[37]. Από ποια σκοπιά, όμως, θα αξιολογήσει ο δάσκαλος το εθνικό γίγνεσθαι σε σχέση με το οικουμενικό γίγνεσθαι; Θα αρκεστεί στο ρόλο ενός τεχνοκράτη της πολιτικής ανάλυσης, ή θα τοποθετείται υπέρ κάποιων και εναντίον άλλων συμπεριφορών, καταστάσεων και συμφερόντων; Παραδοσιακά ο εκπαιδευτικός αναλύει, για να πάρει μετά θέση απέναντι στην πραγματικότητα. Αυτό επιβάλλει η κανονιστική λειτουργία του σχολείου του νεωτερικού εθνικού κράτους, σύμφωνα με τη οποία ο δάσκαλος είναι ένας *ιδεολογικά στρατευμένος πολίτης*, προφανώς όχι με την έννοια της κομματικής προτίμησης[38] αλλά με την έννοια του φορέα αξιών που συνδέονται με την υπεράσπιση ενός πολιτισμικού προτύπου, ενός συστήματος νοηματοδοτήσεων για τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που ενδεχομένως να διαφέρει από το οικουμενικά κυρίαρχο σε αρκετές πτυχές. Μία δέσμη νοηματοδοτήσεων αφορά και τη στάση του εθνικού κράτους απέναντι στα υπόλοιπα κράτη, και κυρίως απέναντι σε εκείνα που, διαθέτοντας μεγαλύτερη ισχύ, ενδέχεται να συμπεριφέρονται απέναντι στο εν λόγω εθνικό κράτος ως εάν επρόκειτο για αποικία.

Στο βαθμό που υφίστανται πολιτικές οντότητες οι οποίες ονομάζονται *εθνικά κράτη*, υφίστανται επίσης συμφέροντα και επιδιώξεις των εθνικών κρατών μέσα σ' έναν αλληλεξαρτώμενο κόσμο. Εθνικές αξίες είναι εκείνες οι πεποιθήσεις και παραδοχές οι οποίες καθορίζουν –και μάλιστα από τους πιο γενικευμένους εθνικούς θεσμούς μέχρι τον τελευταίο πολίτη– τα κριτήρια της συλλογικής και ατομικής δράσης απέναντι σε ομόλογες οντότητες, ειδικά όταν οι οντότητες αυτές βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους. Ακόμη και στην περίπτωση πλήρους ελέγχου των πόρων και γενικά των κεφαλαίων ενός εθνικού κράτους από ένα άλλο, ισχυρότερο, ενδέχεται να αναδυθούν εθνικές αξίες, και μάλιστα με την παραδοσιακή έννοια του απελευθερωτικού εθνικισμού, της μαχητικής δηλαδή διεκδίκησης του ελέγχου των φυσικών και ανθρώπινων πόρων μιας συγκεκριμένης επικράτειας.

Τι επιλογές έχει ο εκπαιδευτικός σήμερα, όταν επικοινωνεί με τους μαθητές του στο πλαίσιο της αγωγής του πολίτη, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο μάθημα μέσω του οποίου προωθείται ο συνταγματικά προσδιορισμένος αυτός παιδευτικός στόχος; Τι θα πει ο υπεύθυνος για την πολιτική και κοινωνική αγωγή δάσκαλος στα παιδιά που έχουν δικαίωμα και υποχρέωση να μάθουν ποιος δρα με ποιο κίνητρο, ποια μέθοδο και ποιες συνέπειες; Θα μιλήσει ψιθυριστά, θα παρουσιάσει

τη δράση των πρωταγωνιστών ως δράση ελαυνόμενη πάντοτε από ανιδιοτελή και ευγενή κίνητρα; Θα επαναλάβει τα κείμενα των επίσημων εγχειριδίων; Και αν οι μαθητές ρωτήσουν κάτι εκτός κειμένου; Θα αποθαρρύνει τους μαθητές αυτούς να εξωτερικεύουν τις απορίες τους; Θα τους πει απλώς «κοιτάξτε, σας λέω αυτά που μου είπαν να σας πω, μη με ρωτάτε για περισσότερα»;

Το πρώτο και βασικό του δίλημμα είναι το αν θα αποφασίσει υπέρ του ιδεολογικού του εγκλωβισμού στον τρέχοντα λόγο της πολιτικής ορθότητας ή αν θα διατηρήσει την επιστημονική του ανεξαρτησία και την παιδαγωγική του ακεραιότητα, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αξιοποίηση της κριτικής σκέψης[39]. Η κεντρική επιλογή επί της ουσίας είναι η επιλογή της επικοινωνιακής στρατηγικής για τη διαχείριση της εικόνας της πραγματικότητας. Προσχώρηση στην πολιτική ορθότητα της εποχής σημαίνει υιοθέτηση ενός αντιληπτικού σχήματος το οποίο χρησιμοποιεί συγκεκριμένες γλωσσικές κατηγορίες[40] για την περιγραφή και ερμηνεία της πραγματικότητας, επιβάλλει επικοινωνιακές στάσεις απέναντι σε πτυχές της πραγματικότητας (π.χ. σιωπή ή απώθηση σε κάποιες περιπτώσεις, έντονη ενεργοποίηση σε άλλες) και, τέλος, ενσωματώνει στρατηγικές λόγου με συμβολική ισχύ (όπως π.χ. η υποχρεωτική αναφορά σε γεγονότα, αποφάσεις, εκφράσεις κ.ά.).

Αν δεχθούμε ότι η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να είναι μια σχέση διανθισμένη με συστηματικές υπεκφυγές ούτε πάλι μια σχέση επικοινωνιακού κυνισμού, αλλά ότι πρέπει να είναι μια *σχέση εμπιστοσύνης*, η επιλογή του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο θα δράσει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της αγωγής του πολίτη προσδιορίζει και την πιθανότητα να κερδίσει ή να χάσει την αξιοπιστία του. Το τελικό διακύβευμα, συνεπώς, είναι η αξιοπιστία του δασκάλου. Τα πιο αποτελεσματικά όπλα για να τη διασφαλίσει είναι η παιδαγωγική ακεραιότητα, η κριτική στάση απέναντι στις τρέχουσες εκδοχές της πραγματικότητας και η πρόσβαση σε έγκυρη γνώση. Τα όπλα αυτά για να χρησιμοποιηθούν προϋποθέτουν αποδοχή δύο συγκεκριμένων αρχών: την *αρχή της ευθύνης* απέναντι στον κόσμο που έρχεται και την *αρχή της ελπίδας* ότι ο κόσμος αυτός μπορεί να έχει καλύτερη τύχη από τον προηγούμενο. Αυτό σημαίνει ότι *και* στη μεταδιπολική εποχή –όπως άλλωστε σε όλες τις προηγούμενες– η αγωγή του πολίτη είναι κάτι περισσότερο από απλό τεχνικό ζήτημα.

Σημειώσεις

[1] Με δεδομένη π.χ. την απόφαση για την εισαγωγή της αντιρατσιστικής αγωγής στο σχολείο, οι φορείς αυτής της παιδαγωγικής ασχολούνται με τα τεχνικά ζητήματα της οργάνωσης και της διεκπεραίωσής της.

[2] Η διάκριση ανάμεσα στην *παιδαγωγική ιδεολογία* και την *παιδαγωγική γνώση* είναι τεχνικού χαρακτήρα και παραπέμπει στο διαλογικό-πολιτικό χαρακτήρα της αλήθειας που παράγει η πρώτη (παιδαγωγική ιδεολογία) και στον ερευνητικό χαρακτήρα της αλήθειας της παιδαγωγικής γνώσης. Βλ. Γκότοβος, Α.Ε. (1992), «Ο "χρυσούς αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης. Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 25-71.

[3] Η *πολιτική αγωγή* διαφοροποιείται από την *πολιτική κοινωνικοποίηση* ως προς το ότι η δεύτερη είναι ευρύτερη έννοια και περιλαμβάνει όλες εν γένει τις διαδικασίες, συνειδητές και μη συνειδητές, μέσω των οποίων διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου ως πολίτη (βλ. Π. Τερλεξής: Πολιτική κοινωνικοποίηση: η γένεση του πολιτικού ανθρώπου. Gutenberg, Αθήνα, 1975). Ενώ παλιότερα η αγωγή του πολίτη περιοριζόταν στη μεταβίβαση γνώσεων γύρω από τους κανόνες της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, ανεξάρτητα από την εφαρμογή τους, στη δεκαετία του '70 επικρατούν διαφορετικές αντιλήψεις γι' αυτού του είδους τη μάθηση. Η αγωγή του πολίτη συνδέεται πλέον με τη διαμόρφωση συνείδησης (γνώσεων, συναισθημάτων και στάσεων) γύρω από το πολιτικό γίγνεσθαι. (Βλ. Schmiederer, R. (1977), *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Hannover, Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung, σ. 14). Σε ορισμένα περιβάλλοντα η ίδια περίπου μάθηση ονομάζεται "προσωπική και κοινωνική αγωγή" (βλ. Hashisako, K. (1990), "Personal and Social Education in Japan: recent curriculum changes in context", *Compare* 20, No 2, 1990, σ. 163-178). Για την εξέλιξη της παιδαγωγικής συζήτησης γύρω από το ίδιο θέμα στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες βλ. ενδεικτικά Simon, B. (1993), "Education and Citizenship in England", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 690-697, Rothblatt, S. (1993), "Modern Citizenship and Mass Higher Educational Systems in the United States", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 719-733, Withrington D.J. (1993), "Scotland: A National Educational System and Ideals of Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 699-717, Rang, B. (1993), "Citizenship and Education in the Netherlands. Bottom-up Traditions", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 755-765, Ringer, F. (1993), "Education and Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 677-687, Rupp, J.C.C. (1993), "Citizenship, Education and the Nation-State. The Inclusiveness of the Educational Systems in the United States and the Netherlands", *Paedagogica Historica* 29, No 3, 1993, σ. 735-753, John Meyer, Michael T. Hannan (eds) (1979), *National Development and the Worldsystem: educational, economic and political change*, Chicago, University of Chicago Press. Για τις πιο πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της αγωγής του εθνικού και οικουμενικού πολίτη καθώς επίσης για εμπειρικού χαρακτήρα συγκριτικά στοιχεία γύρω από το θέμα αυτό βλ. W.C. Parker (ed.) (2002), *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments*, Greenwich, Information Age Publishing Inc.

[4] Για την έννοια της επάρκειας πράξης (ή δράσης, Handlungskompetenz) βλ.

Bohnsack, R. (1976), "Unterpriviligierung als mangelnde Handlungskompetenz", *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen*: *Kommunikative Sozialforschung*, München, Wilhelm Fink Verlag, σ. 261-324. Για την ίδια έννοια από τη σκοπιά του σχολείου βλ. UNESCO (1999), *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 130 «Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε».

[5] Η κατάργηση των Σχολών Νηπιαγωγών και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η θεσμοθέτηση αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων –η μόνη τομή που θα μπορούσε κανείς να διαπιστώσει– απλώς εξομοίωσε τα αδιέξοδα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με εκείνα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αν λάβει κανείς υπόψη το πλήθος των τμημάτων που δημιουργήθηκαν και τη μαζικότητα που παρατηρείται στους ρυθμούς φοίτησης και αποφοίτησης από τα τμήματα αυτά.

[6] Ο ισχύων νόμος (Ν. 1566/85) για τις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες κινείται ως προς τις βασικές του ιδεολογικές επιλογές στο ίδιο πλαίσιο με τους προηγούμενους. Οι επιλογές αυτές προσδιορίζονται σε ιεραρχικά ανώτερο νομικό επίπεδο από το Σύνταγμα, οι σχετικές διατάξεις του οποίου –ακόμη και μετά την τελευταία αναθεώρηση, η οποία είναι η ίδια προϊόν της μεταδιπολικής εποχής– παραμένουν ως προς τον ιδεολογικό τους προσανατολισμό άθικτες (βλ. άρθρο 16, παρ. 2 του αναθεωρημένου Συντάγματος του 2001).

[7] Αυτός, άλλωστε, είναι ο λόγος για τον οποίο το σχολείο έχει γίνει ως προς το πρόγραμμά του πιο αντιφατικό σε σχέση με το παρελθόν σε ό,τι αφορά το κανονιστικό πεδίο. Απλώς, η αντιφατικότητα αυτή δεν γίνεται κοινωνικά ορατή όσο κυριαρχεί η επιλεκτική λειτουργία, στο πλαίσιο της οποίας τα κανονιστικά στοιχεία παίζουν περιθωριακό μόνο ρόλο.

[8] Ο όρος που χρησιμοποιείται για την απόδοση αυτής της έννοιας είναι «unilateralism». Είναι άλλωστε το σημείο σύγκλισης της κριτικής που εκφράζεται εναντίον των ΗΠΑ από τους παραδοσιακούς τους συμμάχους – ειδικά τα τελευταία δύο χρόνια. Βλ. ενδεικτικά το αφιέρωμα του περιοδικού *Der Spiegel*, No 8, 18/02/2002 "Die Bush Krieger", Dieckey, C. et al. (2002), "Fears in the Un-America", *Newsweek*, February 11, 2002, σ. 10-12, Theil, S., Meyer, M. et al. (2002), "Europe Barks. But Does it Bite?", *Newsweek*, June 3, 2002, σ. 18, Lan, J. (2002), "Welche Freiheit? Welche Werte?", *Die Zeit*, 09/2002, Joffe, J. (2002), "Atlantische Aufwallungen", *Die Zeit*, 09/2002.

[9] Προς το παρόν η φιλοσοφία που διέπει τις στρατιωτικές συμμαχίες των ΗΠΑ, με βάση τις δημόσια διατυπωμένες σκέψεις των υπευθύνων της αμερικανικής πλευράς, είναι ότι η συμμαχία εξαρτάται από την αποστολή ("the mission defines the coalition").

[10] Ακριβώς επειδή δεν είναι δυνατόν οι επιπτώσεις να αξιολογηθούν από όλους τους αποδέκτες με τον ίδιο τρόπο, είναι αναπόφευκτη η πολλαπλή νοηματοδότηση αυτής της συμπεριφοράς και συνεπώς η ποικιλία των στάσεων απέναντι στη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης. Μόνο αν και όταν παραμεριστούν (π.χ. ηττηθούν) όλοι εκείνοι οι παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις και τις συναφείς στάσεις, υπάρχει θεωρητικά η περίπτωση μιας ενιαίας αντίληψης του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης.

[11] Οι εκφράσεις «τέλος της ιστορίας» ή «τέλος των ιδεολογιών» με τις οποίες ορι-

σμένοι υπερβάλλοντας επιχείρησαν να χαρακτηρίσουν τη μεταδιπολική εποχή, έχουν προφανώς περιορισμένη αξία.

[12] Είναι χρήσιμο στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι κεντρική πτυχή της αντιαμερικανικής ιδεολογίας και δράσης ορισμένων κρατών, ομάδων ή δικτύων που ενεργοποιούνται την τελευταία περίοδο σε επίπεδο ρητορικής αλλά ενίοτε και δράσης (κυρίως από το χώρο του πολιτικού Ισλάμ) είναι η διάψευση αυτής ακριβώς της εικόνας του «άτρωτου».

[13] Πέρα από τις αντιδράσεις των επίσημων κρατών, υπάρχουν και τα φαινόμενα που σχετίζονται με μετατοπίσεις στο πολιτικό τοπίο ή με τη μεταφορά συγκρούσεων που επιταχύνονται μέσω της παγκοσμιοποίησης από χώρες του τρίτου κόσμου, στην καρδιά της Ευρώπης ή και των Ηνωμένων Πολιτειών. Βλ. ενδεικτικά περ. *Der Spiegel*, No 8, 22/02/1999 "Kurden-Krieg in Deutschland", Koch, D. & Schlam, H.-J. (2002), "Trauerspiel am Tiber", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 112-114, Shameer, A. (2002), "Secrets of the Mosque", *Time*, May 6, 2002, σ. 43-44, McGuire, S. et al.: "The Fear Factor", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 19-22, Medley, R. (2002), "The New Cultural Nationalism", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 23.

[14] Οι αλλαγές που έγιναν πρόσφατα στο εκδοτικό τοπίο της γειτονικής χώρας είναι προσανατολισμένες προς την αντίθετη ακριβώς κατεύθυνση (κεντρικός έλεγχος, συσσώρευση) από εκείνη που θα προέβλεπε μια θεωρία της εξάπλωσης οικουμενικών προτύπων στο χώρο της πρόσβασης στην πληροφορία. Τέτοιες αντίστροφες εξελίξεις, όμως, παρουσιάζονται και σε χώρες του πρώην σοσιαλιστικού στρατοπέδου. Βλ. Neff, C. "Pirroge mit Zyankali", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 102-106.

[15] Ενδεικτική είναι η τοποθέτηση της διεθνούς επιτροπής της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, σύμφωνα με την οποία *«Στο εξής δε θα πρέπει να λέμε "ανέχομαι", αλλά "σέβομαι"»* (σελ. 326). Στην ίδια έκθεση, όπου προτείνονται εκπαιδευτικές πολιτικές για την *"εκπαίδευση για την παγκόσμια κοινωνία"* (σελ. 335), γίνεται επίσης λόγος για παγκόσμιες αξίες και οικουμενική ηθική (σελ. 361), για *«πολυπολιτισμική εκπαίδευση»* (σελ. 343) και κυρίως για την *«κατανόηση του άλλου»*. Ο τελευταίος στόχος (η κατανόηση του άλλου) μάλιστα αποκτά, σύμφωνα με την ίδια πάντοτε επιτροπή, κεντρική θέση στο σημερινό σχολείο στο πλαίσιο της αγωγής ειρήνης (σελ. 135). Την υπερβολικά αισιόδοξη αυτή άποψη για τη δύναμη της αγωγής είναι αναγκαίο να πλαισιώσουμε με την υπενθύμιση ότι σπάνια οι συγκρούσεις ανάμεσα σε συλλογικά υποκείμενα οφείλονται σε αμοιβαίες παρανοήσεις και σε προκαταλήψεις, αν και οι τελευταίες ενδέχεται να υπηρετούν τη σύγκρουση, εφόσον αυτή έχει αποφασιστεί ήδη. Οι συγκρούσεις σχετίζονται αιτιακά λιγότερο με στρεβλές αναπαραστάσεις του «άλλου» και πολύ περισσότερο με τις μεταβολές στη σχέση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Συμβαίνουν κατά κανόνα όταν η δράση του «άλλου», δηλαδή η πραγματικότητα έτσι όπως διαμορφώνεται ή ενδέχεται να διαμορφωθεί στο μέλλον από την παρουσία του, δεν αντιστοιχεί σε εκείνη που με βάση επιδιώξεις και συμφέροντα του (συλλογικού) «εαυτού» θα έπρεπε να είναι. Είναι αυτή η ασυμβατότητα σχεδίων δράσης και η ελπίδα (τουλάχιστον εκ μέρους ενός από τους εμπλεκομένους) να μεταβάλει προς το συμφέρον του το σχέδιο δράσης τού (συλλογικού) "άλλου" χωρίς σημαντικό κόστος, που βρίσκονται στον πυρήνα των μακρο-συγκρούσεων. Αν έτσι έχουν τα πράγματα, τότε δεν αρκεί μόνο η «κατανόηση του άλλου» για την αποφυγή της σύγκρουσης, είναι απαραίτητα πολύ περισσότερα πράγματα. Άλλω-

στε αποφυγή της σύγκρουσης μπορεί να έχουμε και κάτω από συνθήκες πλήρους υποταγής του αδυνάτου απέναντι στον ισχυρό.

[16] Βλ. Γκότοβος, Α.Ε. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 48 κ.ε. Ο προβληματισμός αυτός ισχύει για την περίπτωση που οι «διαφορετικές κουλτούρες» βρίσκονται ήδη εντός των τειχών του εθνικού κράτους. Αλλιώς θα αρκούσε μια γενικής φύσεως αποστροφή περί της χρησιμότητας του σεβασμού των «ξένων πολιτισμών» ως στόχου της γενικής παιδείας για τους μαθητές τού (πολιτισμικά ομοιογενούς) εθνικού κράτους. Ο τρόπος με τον οποίο τίθεται στο πλαίσιο του παραδοσιακού παιδαγωγικού λόγου κάθε εθνικού κράτους το ζήτημα της «κατανόησης του ξένου» (βλ. π.χ. Mizoue Y. (1991), "Understanding Foreign Cultures and Respecting Traditional Japanese Culture", στο *Pacific-Asian Education* 3, No 2, 1991, σ. 41-51) είναι, συνεπώς, πολύ διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο τίθεται το ίδιο ζήτημα υπό την προϋπόθεση ότι οι «ξένες κουλτούρες» βρίσκονται μέσα στην επικράτεια.

[17] Στο περιβάλλον ενός κυνικού παιδαγωγικού λόγου το ίδιο σύνθημα λειτουργεί και ως εργαλειακή παιδαγωγική υποκρισία, με την έννοια ότι προβάλλει το σεβασμό του διαφορετικού σε επίπεδο ρητορικής για να νομιμοποιήσει το «εθνικό πρόγραμμα» που εν τέλει προωθείται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης.

[18] Για μια εκτενή συζήτηση της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από φιλοσοφική-παιδαγωγική σκοπιά βλ. Δεληκωσταντής, Κ. (1995), *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος;*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Για τις νομικές πτυχές της ίδιας έννοιας βλ. Περράκη, Σ. (1999), *Διεθνής προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας, και Ρούκουνας, Ε. (1995) *Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της ΕΣΤΙΑΣ.

[19] Τόσο ο Έρβαρτος όσο και ο Χούμπολντ –και γενικότερα ο νεοανθρωπισμός– υποθέτουν ότι υπάρχουν αντικειμενικά διαπιστώσιμες, ιστορικά διαμορφωμένες αξίες με γενική ισχύ για τον άνθρωπο.

[20] Βλ. ενδεικτικά τις αναφορές στην «ανθρωπότητα» ή το «διεθνιστικό» ή το «διεθνικό» σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας στις εξής περιπτώσεις: Τσίριμπα, Α. (1969), *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα, Χιωτέλλης, σ. 180, Κούρνια, Κ. (1973), *Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και των Θρησκευτικών*, Αθήναι, σ. 112, Εξαρχόπουλου, Ν. (1962), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Βιβλιοπωλείο Σ. Κοντού-Δ. Φυλακτού, σ. 248, Γεωργούλη, Κ. (1974), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Παπαδήμας, σ. 230.

[21] Αυτό ακριβώς έρχεται να επιβεβαιώσει η ίδια η αμερικανική διανόηση μετά το τρομοκρατικό χτύπημα της 11/9, όταν δικαιολογώντας τον πόλεμο εναντίον της τρομοκρατίας 58 παγκόσμιας εμβέλειας ονόματα από την αμερικανική διανόηση, ανάμεσά τους ο Fukuyama, ο Huntington, ο Etzioni και ο Walzer, μιλούν για την ανάγκη υπεράσπισης όχι οικουμενικών, αλλά απλώς *αμερικανικών αξιών*. Βλ. Lan, J. ό.π.

[22] Από τη σκοπιά πολιτικών παραγόντων από ισχυρά εθνικά κράτη το γεγονός αυτό ενδέχεται να αξιολογείται αρνητικά, με την έννοια ότι ένα εθνικό κράτος είναι σε θέση να επηρεάζει την οικονομία κάποιου άλλου, ακόμη και ενός ισχυρού, χρησιμοποιώντας τους φυσικούς του πόρους. Η αρνητική αυτή αξιολόγηση εκφράζεται ενίοτε μέσα από εξαιρετικά κυνικές από τη σκοπιά του διεθνούς δικαίου διατυπώσεις, όπως λ.χ. με το δημόσιο ισχυρισμό πρώην υπουργού Εξωτερικών των ΗΠΑ σύμφωνα με τον οποίο "Oil is too important a commodity to be left to the Arabs".

[23] Το ερώτημα αν τα συμφέροντα της διαχειριστικής ελίτ του εθνικού κράτους

συμπίπτουν με τα συμφέροντα του πληθυσμού που κατοικεί στην επικράτεια όπου βρίσκονται οι πόροι είναι άλλης τάξεως ερώτημα. Η θέση, όμως, ότι δεν μπορεί να υπάρξει κοινό καλό (ή εθνικό συμφέρον), όταν η κοινωνία του εθνικού κράτους είναι ιεραρχημένη και χαρακτηρίζεται από οικονομικές ανισότητες και ανισότητες κύρους, περιορίζει χωρίς λόγο τη συνθήκη ανάδυσης του κοινού συμφέροντος σε μια συγκεκριμένη πολιτική λύση του κοινωνικο-οικονομικού προβλήματος (σοσιαλισμός) και για το λόγο αυτό είναι εξωπραγματική. Αίσθηση πατρίδας και εθνικού συμφέροντος υπήρχαν και συνεχίζουν να υπάρχουν στις συνειδήσεις των υποκειμένων και η υπόθεση ότι η υποκειμενική αυτή αίσθηση είναι κατ' ανάγκην «φενάκη» σε όλες της τις πτυχές είναι υπερβολικά απλουστευτική για να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

[24] Τις μαζικές δολοφονίες που διαπράττουν οι «κακοί» τις εξηγούμε συνήθως μέσω της κακίας των πρωταγωνιστών τους. Το πρόβλημα είναι με τους «καλούς», στους οποίους συνήθως αποδίδουμε ευγενή και ανθρωπιστικά, αγαθά δηλαδή, κίνητρα. Το παράδειγμα δείχνει πόσο δύσκολο είναι από μια στιγμή και μετά να ξεχωρίσει κανείς τους *καλούς* από τους *κακούς* και πόσο οι καλοί νομοτελειακά σχεδόν εξομοιώνονται με τους κακούς σε συγκρουσιακές καταστάσεις, στις οποίες η λογική που κυριαρχεί δεν είναι τόσο αυτή του σεβασμού των αθώων και των δικαιωμάτων τους, όσο της νίκης, της επικράτησης με κάθε κόστος. Η λογική αυτή εμπεριέχει πάντοτε και το στοιχείο της καταστροφής του άλλου με κριτήριο τη συλλογική ταυτότητα, το ανήκειν στην ομάδα (έθνος, κράτος, λαός) των κακών, εμπεριέχει με άλλα λόγια την πιο φρικιαστική εκδοχή του ρατσισμού.

[25] Αυτό έχει σχέση με το πόσο αποστασιοποιημένος είναι ο εκπαιδευτικός απέναντι στις περιγραφές ή όχι, όπου στο ένα άκρο της κλίμακας βρίσκεται η απόλυτη ταύτιση με τις περιγραφές και στο άλλο ο απόλυτος επικοινωνιακός κυνισμός. Δεν πρέπει, ωστόσο, να μας διαφεύγει ότι ικανότητα αποστασιοποίησης απέναντι στις περιγραφές του δασκάλου διαθέτει και ο μαθητής, στο βαθμό που η ικανότητα αποστασιοποίησης αποκτάται σχετικά νωρίς κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης. Βλ. Blasi, A. (1984), "Autonomie im Gehorsam. Die Entwicklung des Distanzierungsvermögens im sozialisierten Handeln" στο W. Edelstein, Jürgen Habermas (Hrsg.) *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, σελ. 300-347.

[26] Το σχήμα αυτό είναι προφανώς ελλιπές, στο βαθμό λ.χ. που δεν περιλαμβάνει επαρκώς τον παράγοντα «διαθέσιμη γνώση γύρω από την περιγραφόμενη πραγματικότητα» καθώς επίσης τον παράγοντα «μηχανισμοί παραγωγής και διάχυσης της γνώσης». Αυτό όμως είναι αντικείμενο μιας άλλης συζήτησης.

[27] Με την έννοια που δίνει ο Goffman στον δικής του έμπνευσης όρο «role distance», βλ. Goffman, E. (1961), *Encounters: Two Essays on the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

[28] Η περίπτωση ευτυχισμένων εκπαιδευτικών που εν αγνοία τους διαδίδουν μυθεύματα σε επίσης ευτυχισμένους και ανυποψίαστους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους πιστώνουν τους δασκάλους τους με την αυτονόητη καθημερινή αξιοπιστία, είναι μια ενδιαφέρουσα περίπτωση. Η ανάλυσή της, όμως, ξεφεύγει από το πλαίσιο του παρόντος άρθρου.

[29] Η κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει δάσκαλοι ανά τον κόσμο ύστερα από μια τέτοια αλλαγή πρέπει να είναι από τις πιο οδυνηρές εμπειρίες στη ζωή ενός ατόμου που το επάγγελμά του συνίσταται στο να πείθει. Η πρόσφατη εμπειρία εκπαι-

δευτικών από χώρες της ανατολικής Ευρώπης, και ιδιαίτερα από την πρώην Ανατολική Γερμανία, που έχασαν ακόμη και τη θέση τους εξαιτίας της ασυμβατότητας ανάμεσα στις απαιτήσεις του παλιού και του νέου πλαισίου, είναι ενδεικτική του γεγονότος που περιγράφουμε: ο παλιός κώδικας, στον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι εξειδικευμένος να πείθει, είναι πλέον απαγορευμένος, ενώ ο νέος είναι τόσο διαφορετικός που, χωρίς την απαραίτητη χρονική φάση προσαρμογής, δύσκολα ένας δάσκαλος θα μπορούσε να τον χρησιμοποιήσει αξιόπιστα.

[30] Ο λόγος αυτός στην ουσία λίγο διέφερε από τις αργότερα δημόσια διατυπωμένες θέσεις Ευρωπαίου πολιτικού ότι ο δυτικός πολιτισμός και οι αξίες του για την ελευθερία, τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα απώθησαν τον κομμουνιστικό κώδικα και μέλει να περιθωριοποιήσει προσεχώς και το μουσουλμανικό, για να καταστεί τελικά ο κυρίαρχος κώδικας όλου του πλανήτη.

[31] Η κριτική από Ευρωπαίους πολιτικούς και παράγοντες της δημόσιας ζωής ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες δρουν χωρίς πρώτα να συμβουλεύονται τους συμμάχους τους είναι πολύ συχνή όχι μόνο στην Ελλάδα, όπου, από ό,τι φαίνεται, ουδέποτε είχε δημιουργηθεί μέσω μιας πολιτικά ορθής «σιωπής» επί του θέματος η ψευδαίσθηση ότι κάτι τέτοιο θα ήταν δυνατόν να συμβεί, αλλά και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

[32] Το πιο ενδιαφέρον από επικοινωνιακής πλευράς στοιχείο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η καταγγελία της αμυντικής στάσης των μη ισχυρών κρατών ή ομάδων που βρίσκονται σε σύγκρουση με ισχυρότερα εθνικά κράτη ως *εθνικισμού*, ενώ η προώθηση των συμφερόντων των ισχυρότερων κρατών εις βάρος των πρώτων μέσω της σύγκρουσης ονομάζεται *πατριωτισμός*. Ακριβώς στο σημείο αυτό φαίνεται και η κρισιμότητα του δασκάλου ως χειριστή του λόγου: ορισμένα από τα ιδεολογήματα της μεταδιπολικής εποχής –πολυπολιτισμικότητα, σεβασμός στη διαφορά, κριτική στον εθνικισμό, οικουμενικές αξίες– λειτουργούν ως επικοινωνιακά εργαλεία για τη συγκρότηση πολιτικά ορθού λόγου εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στα σχολικά περιβάλλοντα των δυτικών κρατών. Όπως και σε άλλους τομείς, ο λόγος της πολιτικής ορθότητας λειτουργεί ως *νομιναλιστική λύση* ρεαλιστικών προβλημάτων (όταν λ.χ. τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες ονομάζονται άτομα με ειδικές δεξιότητες), έτσι και στην περίπτωση της περιγραφής και της ερμηνείας του κόσμου ο πολιτικά ορθός λόγος λειτουργεί ως *νομιναλιστική μεταμφίεση της πραγματικότητας*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της νέας πολιτικής ευπρέπειας είναι η πολυπολιτισμική κοινωνία, έτσι όπως τη φαντάζεται ο πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Πολιτικής Επιστήμης, στην οποία όμως *«η Δύση θα συσπειρωθεί για να υπερασπίσει τις οικουμενικές αξίες»* [και όχι τις δικές της, όπως θα περίμενε κανείς…]. Βλ. Χαραλάμπη, Δ. (2001), «Η τρομοκρατία και οι αξίες της Δύσης: Για να μη φτάσουμε στη σύγκρουση των πολιτισμών», *Ελευθεροτυπία*, 19/09/2001.

[33] Η πιο χαρακτηριστική περίπτωση είναι η ευκολία με την οποία μπόρεσε το κράτος του Ισραήλ να αποφύγει μέχρι σήμερα οποιεσδήποτε αξιομνημόνευτες κυρώσεις για την πρόσφατη επιδρομή στα παλαιστινιακά εδάφη και την τέλεση, βάσει των αναφορών της Διεθνούς Αμνηστίας, εγκλημάτων πολέμου. Για το πρόβλημα της εφαρμογής του διεθνούς δικαίου βλέπε τη συνέντευξη του N. Chomsky που αναδημοσιεύεται στην εφ. *TA NEA*, 15.12.01 καθώς επίσης και το άρθρο του E. Said "What Israel Has Done" στην εφημερίδα *Al-Ahram*, 18-24.4.02. Πιο ρεαλιστική από την υπόθεση του διεθνούς δικαίου φαίνεται προς το παρόν η υπόθεση ότι αν υπάρχει ασυμμετρία ανά-

μεσα στο (συμφωνημένο σε προγενέστερη ιστορική φάση) διεθνές δίκαιο και στο σχέδιο δράσης –και γενικότερα τα ζωτικά συμφέροντα– ενός ισχυρού εθνικού κράτους, το διεθνές δίκαιο θα υποχωρήσει.

[34] Βλ. ενδεικτικά τη μεταφορά αυτής της αντίδρασης απέναντι στη νέα τάξη πραγμάτων σε ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις όπου ζει μεγάλος αριθμός μεταναστών από χώρες του τρίτου κόσμου, του κατεξοχήν ζημιωμένου από την ισχυροποίηση του μοναδικού παγκόσμιου πόλου.

[35] Η ευθυγράμμιση των ομάδων εξουσίας των συγκεκριμένων χωρών με την εξωτερική πολιτική της Δύσης (κυρίως των ΗΠΑ) περιέχει ούτως ή άλλως μια σημαντική διακινδύνευση. Υπάρχουν αντιφάσεις ανάμεσα στο πολιτικό πρότυπο της Δύσης και στα αντίστοιχα των εν λόγω χωρών, κατ' αρχήν, πράγμα που δεν είναι καθόλου συμβατό με την υπόθεση της παγκοσμιοποίησης στο πεδίο της πολιτικής οργάνωσης. Εξάλλου ο παράγοντας «θρησκεία» παίζει και στις δύο χώρες σημαίνοντα ρόλο, στο βαθμό που εκφράζει έναν αντι-δυτικό εθνικισμό, πολιτισμικό ή και πολιτικό. Βλ. ενδεικτικά Mathews, O. (2002), "Europe's Orphan", *Newsweek*, April 22, 2002, σ. 22-25 και McGirk, T. (2002), "Has Pakistan Taimed its Spies?", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 54-57.

[36] Είναι προφανές ότι η τυπολογία των δασκάλων ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνουν την παιδαγωγική τους δράση είναι απείρως πολυπλοκότερη από αυτή που το παραπάνω διττό σχήμα αφήνει να φανεί. Σκοπός μας εδώ είναι απλώς η επισήμανση της πολυπλοκότητας του όλου ζητήματος.

[37] Αυτό είναι στοιχειώδης προϋπόθεση της λειτουργίας του εθνικού σχολείου, με την έννοια ότι το εθνικό κράτος φροντίζει για τη διαμόρφωση φιλικών απέναντι στην ύπαρξή του στάσεων εκ μέρους της νέας γενιάς. Αν το σχολείο του εθνικού κράτους δεν ταχθεί έμπρακτα υπέρ της *εθνικής παιδείας*, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην ίδια την οντότητα του εθνικού κράτους («πατρίδα», «τόπος», «λαός», «εμείς», «χώρα», «έθνος»), τότε αναρωτιέται κανείς ποιος άλλος θα μπορούσε να το κάνει.

[38] Οι διαφορές μεταξύ των κομμάτων στην Ελλάδα –και σε χώρες αντίστοιχης ισχύος– υπάρχουν και είναι σεβαστές, αλλά μέσα στον ορυμαγδό των οικουμενικών ανακατατάξεων μοιάζουν να είναι λεπτομέρειες.

[39] Η ικανότητα για κριτική σκέψη λογίζεται –μαζί με ικανότητες όπως π.χ. η οικουμενική ματιά στην προσέγγιση της πραγματικότητας, η ικανότητα συνεργασίας, η ικανότητα κατανόησης πολιτισμικών διαφορών, η ευαισθησία απέναντι στο περιβάλλον κ.ά.– οικουμενική ικανότητα, θεωρείται δηλαδή στόχος της εκπαίδευσης για κάθε παιδί. Βλ. John Cogan (ed.) (1997), *Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the Twenty-first Century. An Executive Summary of the Citizenship Educational Policy Study*, Tokyo, Sasakawa Peace Foundation.

[40] Η χρήση της γλώσσας για την απεικόνιση της πραγματικότητας έχει θεμελιώδη σημασία, καθώς η πρώτη ύλη για την αποτύπωση στη συνείδηση του μαθητή της εικόνας του κόσμου είναι γλωσσικές κατηγορίες οι οποίες κατά κανόνα περιέχουν ιδεολογικό φορτίο. Ο ρόλος της γλώσσας ως κεντρικού συστήματος διαμεσολάβησης ανάμεσα στον ανθρώπινο οργανισμό και το περιβάλλον του έχει επισημανθεί με συστηματικό τρόπο ήδη από τον G.H. Mead.

Βιβλιογραφία

Γεωργούλη, Κ. (1974), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Παπαδήμας.

Chomsky, N. (2001), εφημ. *ΤΑ ΝΕΑ*, 15/12/2001.

Γκότοβος, Α.Ε. (1990), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (1992), «Ο "χρυσούς αιών" της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης. Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δεληκωσταντής, Κ. (1995), *Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος;* Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.

Εξαρχόπουλου, Ν. (1962), *Ειδική Διδακτική*, Αθήναι, Βιβλιοπωλείο Σ. Κοντού-Δ. Φυλακτού.

Κούρνια, Κ. (1973), *Διδακτική των Φιλολογικών Μαθημάτων και των Θρησκευτικών*, Αθήναι.

Περράκη, Σ. (1999), *Διεθνής προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου*, Αθήνα-Κομοτηνή, Σάκκουλας.

Ρούκουνας, Ε. (1995), *Διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της ΕΣΤΙΑΣ.

Τερλεξής, Π. (1975), *Πολιτική κοινωνικοποίηση: η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg.

Τσίριμπα, Α. (1969), *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα, Χιωτέλλης.

UNESCO (1999), «Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε», στο *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Αθήνα, Gutenberg.

Χαραλάμπη, Δ. (2001), «Η τρομοκρατία και οι αξίες της Δύσης: Για να μη φτάσουμε στη σύγκρουση των πολιτισμών», *Ελευθεροτυπία*, 19/09/2001.

Asmus, W. (ed.) (1982), *Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Grundschriften*, Stuttgart, Klett-Cotta.

Backman, S. C. (1976), *Sozialpsychologie*, Frankfurt am Main, Fachbuchhandlung für Psychologie.

Blasi, A. (1984), "Autonomie im Gehorsam. Die Entwicklung des Distanzierungsvermögens im sozialisierten Handeln", στο W. Edelstein, Jürgen Habermas (eds) *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Bohnsack, R. (1976), "Unterpriviligierung als mangelnde Handlungskompetenz", στο Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen *Kommunikative Sozialforschung*, München, Wilhelm Fink Verlag.

Cogan, John (ed.) (1997), *Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the*

Twenty-first Century. An Executive Summary of the Citizenship Educational Policy Study, Tokyo, Sasakawa Peace Foundation.

Dieckey C. et al. (2002), "Fears in the Un-America", *Newsweek*, February 11, 2002, σ. 10-12.

Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Doubleday.

Goffman, E. (1961), *Encounters: Two Essays on the Sociology of Interaction*, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

Hashisako, K. (1990), "Personal and Social Education in Japan: recent curriculum changes in context", *Compare* 20, No 2, σ. 163-178.

Joffe, J., "Atlantische Aufwallungen", *Die Zeit*, 09/2002.

Koch, D., Schlam, H.-J. (2002), "Trauerspiel am Tiber", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 112-114.

Lan, J. (2002), "Welche Freiheit? Welche Werte? ", *Die Zeit*, 09/2002.

Mathews, O. (2002), "Europe's Orphan", *Newsweek*, April 22, 2002, σ. 22-25.

McGirk, T. (2002), "Has Pakistan Taimed its Spies?", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 54-57.

McGuire, S. et al. (2002), "The Fear Factor", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 19-22.

Medley, R. (2002), "The New Cultural Nationalism", *Newsweek*, May 6, 2002, σ. 23.

Meyer, J. & Hannan, M. T. (eds) (1979), *National Development and the Worldsystem: educational, economic and political change*, Chicago, University of Chicago Press.

Miller-Kipp, G. (1989), "Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos", στο Ulrich Herrmann, Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*, Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Mizoue, Y. (1991), "Understanding Foreign Cultures and Respecting Traditional Japanese Culture", *Pacific-Asian Education* 3, No 2, 1991, σ. 41-51.

Neff, C. (2002), "Pirroge mit Zyankali", *Der Spiegel*, No 3, 14/01/2002, σ. 102-106.

Parker, W.C. (ed.) (2002), *Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments*, Greenwich, Information Age Publishing Inc.

Περιοδικό *Der Spiegel*, No 8, 18/02/2002 ("Die Bush Krieger").

Περιοδικό *Der Spiegel*, No 8, 22/02/1999 ("Kurden-Krieg in Deutschland").

Rang, B. (1993), "Citizenship and Education in the Netherlands. Bottom-up Traditions", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 755-765.

Ringer, F. (1993), "Education and Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 677-687.

Röhrs, H. (ed.) (1982), *Die Reformpädagogik des Auslandes*, Stuttgart, Klett-Cotta.

Rothblatt, S. (1993), "Modern Citizenship and Mass Higher Educational Systems in the United States", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 719-733.

Rupp, J. C.C. (1993), "Citizenship, Education and the Nation-State. The Inclusiveness of the Educational Systems in the United States and the Netherlands", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 735-753.

Said, E. (2002), "What Israel Has Done" *Al-Ahram*, 18, 24/04/2002.

Schmiederer, R. (1977), *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, Hannover, Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.

Shameer, A. (2002), "Secrets of the Mosque", *Time*, May 6, 2002, σ. 43-44.

Simon, B. (1993), "Education and Citizenship in England", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 690-697.

Suchodolski, B. (1972), *Einführung in die marxistische Erziehungstheorie*, Berlin, Pahl-Rugenstein Verlag.

Theil, S., Meyer, M. et al. (2002), "Europe Barks. But Does it Bite?", *Newsweek*, June 3, 2002, σ. 18.

Withrington, D. J. (1993), "Scotland: A National Educational System and Ideals of Citizenship", *Paedagogica Historica* 29, No 3, σ. 699-717.

Abstract

Globalization processes have an impact on education to the extent that curricula and institutional structures at the national level cannot any longer be just a matter of national educational policy. Economic processes associated with the globalization of the market, with information technology and the post cold war global political power structures shape the socio-political reality towards which schools need to adapt their curricula, the content of learning and their practices. Citizenship education, either in the form of political socialization or in the form of knowledge, attitudes, values and skills a citizen must acquire for today's and tomorrow's world, has been both a theoretical and a practical issue at the school level and at the same time a controversial subject in the political and academic educational discourse. Socializing young children and adolescents for the role of the citizen requires: (a) a concept of the world within which the individual is being prepared to function as a citizen, (b) an orientation as to the perspective from which social and political reality should be viewed. The bipolar post second world war order created the conditions for the gradual emergence of an educational discourse in the East and the West, legitimizing the peaceful coexistence of different socio-political, ideological, cultural and economic systems and realities. This cold war discourse emphasized the policies of participation and negotiation as respected tools for confidence building and con-

flict resolution. Global values tended to be negotiated values and citizenship within a national state was considered to be a legitimate way of participating in the global political, cultural and economic reality. This more or less harmonious picture of global partners, cooperating in order to achieve peace, justice, prosperity and stability in an everlasting positive world order, was questioned after the collapse of the former Soviet Union as a global power in 1989 and the emergence of the United States as the sole superpower. This shift in power at the global level created a disparity between the citizenship education discourse of the peaceful co-existence era and that of the new state and global reality. Since reality no longer fits the ideological paradigm of co-existence and national states have not yet defined clearly their stand towards the new world order, teachers face difficulties concerning the identity of the subject "citizenship education" in the curriculum. Students may exert pressure on teachers to change their established discourse of describing and interpreting socio-political reality and teachers may not feel prepared or authorized to move in a new direction. Maintaining the old paradigm though may create considerable strain for the individual teacher, owing to the fact that his/her credibility is in danger each time he/she presents reality as if it were compatible with the established peaceful co-existence and global democracy. As long as the educational bureaucracies of national states are not in a position to define the nation's role in the new global context and thus provide a framework for the orientation of civic education as a subject of teaching, this type of school- based learning will take place in a rather controversial and counterproductive field. At the same time, it is expected to generate tension in the teacher-student relationship which cannot operate without a minimum of mutual trust. Future empirical research will be needed in order to see how teachers manage credibility gaps that are bound to occur in citizenship education in the post cold war era.