Ευρωπαϊκή Ταυτότητα και Παιδεία του Πολίτη – Η Περίπτωση της Ελλάδας

Λουκάς Πετρονικολός
Αναπληρωτής Καθηγητής University of Wisconsin, Oshkosh, U.S.A.

Περιληψη

Η εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι έννοιες «πολίτης», «ελληνική ταυτότητα» και «παιδεία του πολίτη» διαμορφώνονται δυναμικά κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια, από τη μια, σε σχέση με την επίσημη πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για μια ενωμένη Ευρώπη των πολιτών και, από την άλλη, σε σχέση με τις ποικίλες αντιδράσεις μερίδων της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην ιδέα αυτή. Υποστηρίζεται ότι η νεοελληνική ταυτότητα εξελίσσεται διαλεκτικά μέσα από τις ατομικές και συλλογικές εκλογικεύσεις των συμβολισμών που (ανα)παράγουν τόσο οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα του πολίτη όσο και η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στον υποτιθέμενο εξευρωπαϊσμό της. Έτσι, όροι όπως «ελληνική ταυτότητα» αλλά και «Ευρωπαίος πολίτης» συνδέονται με κοινωνικές πράξεις που συχνά αποτελούν προσπάθεια αντίστασης στον αυταρχισμό της κρατικής γραφειοκρατίας και των πολιτικών ελίτ. Η απάντηση στα ερωτήματα του ποια είναι η ταυτότητα του Νεοέλληνα πολίτη και ποια πρέπει να είναι η παιδεία του θα αναζητηθεί στην κριτική εξέταση τέτοιων πράξεων αντίστασης στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Για περίπου εκατόν πενήντα χρόνια, από την ημερομηνία της επικύρωσης της ανεξαρτησίας του ελληνικού κράτους το 1830 και ως τα

μέσα της δεκαετίας του 1970, ένας από τους κύριους στόχους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξε η καλλιέργεια και προστασία μιας εθνικής ταυτότητας που ως σημείο αναφοράς είχε την κοινή παράδοση της γλώσσας και θρησκείας των Ελλήνων[1]. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ακολουθούν την πτώση της στρατιωτικής χούντας το 1974 επιφέρουν και αλλαγές στον παραπάνω στόχο. Ξεκινώντας με την εμφατική εισαγωγή στο Σύνταγμα του 1975 των αρχών της ισονομίας και των ατομικών ελευθεριών, ιδιαίτερη σημασία δίνεται τώρα στο σκοπό της δημόσιας παιδείας να «αφυπνίσει την ηθική συνείδηση των μαθητών και να βάλει τις βάσεις της θρησκευτικής, της εθνικής και της ανθρωπιστικής τους αγωγής»[2]. Οι ραγδαίες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις των επόμενων δεκαετιών, στενά συνδεμένες με την ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) και την ιδέα της Ενωμένης Ευρώπης, δημιούργησαν συνθήκες που επέβαλλαν όχι μόνο την περαιτέρω εξέταση και αναμόρφωση των εκπαιδευτικών στόχων αλλά και τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας «ελληνική ταυτότητα» και, αναπόφευκτα, των εννοιών «πολίτης» και «παιδεία του πολίτη».

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην εξέλιξη των εννοιών «ελληνική ταυτότητα», «πολίτης» και «παιδεία του πολίτη» στα πλαίσια της ένταξης της Ελλάδας στην Ε.Ε. Συγκεκριμένα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι παραπάνω έννοιες διαμορφώνονται δυναμικά τα τελευταία τριάντα χρόνια, από τη μια, σε σχέση με την επίσημη πολιτική της Ε.Ε. για μια ενωμένη Ευρώπη των πολιτών και, από την άλλη, σε σχέση με τις ποικίλες αντιδράσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στην ιδέα αυτή. Οι παράγοντες αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έκβαση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα που αφορούν την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών. Στο βαθμό δε που η έννοια της Ευρώπης των πολιτών λειτουργεί ως ένα ιδεολόγημα για τον καθορισμό του «άλλου», ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαδικασία αυτή τείνει να είναι –όπως και κατά το παρελθόν– η διασφάλιση της μη αναγνώρισης ή παραγνώρισης της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού κάποιων κοινωνικών ομάδων.

Το θέμα αυτό έχει επανειλημμένα απασχολήσει την ελληνική διανόηση. Μεταξύ των θεωρητικών της διακρίνονται οι σκέψεις των Νικηφόρου Διαμαντούρου (2000) και Κωνσταντίνου Τσουκαλά (1981, 2001: 37-50). Σε γενικές γραμμές, οι θεωρήσεις αυτές εξετάζουν την ιδιομορφία της σχέσης που διατηρεί η ελληνική κοινωνία με την Ευρώπη

(και τη Δύση γενικότερα). Στην παρούσα εργασία θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση των θεωρήσεων αυτών και κατόπιν θα χρησιμοποιηθούν σαν σχήματα που ερμηνεύουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην έννοια της ελληνικής ταυτότητας και στη στάση που τήρησε η ελληνική κοινωνία σε θέματα που αφορούν την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε. κατά τη μεταπολίτευση – όπως η στάση αυτή διαμορφώθηκε μέσα από τις αρνητικές αλλά και τις θετικές αντιδράσεις απέναντι στην Ε.Ε. Στη συνέχεια θα εξεταστούν οι συμβολισμοί που εμπεριέχονται στις έννοιες «ελληνική ταυτότητα» και «Ευρώπη των πολιτών». Στο σημείο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια να εξηγηθεί πώς οι συγκεκριμένοι συμβολισμοί βιώνονται σήμερα από την ελληνική κοινωνία και με ποιον τρόπο συμβάλλουν στην περαιτέρω διαμόρφωση της νεοελληνικής ταυτότητας. Χρησιμοποιώντας την έννοια της «συμβολικής βίας» του Bourdieu στην εργασία, θα υποστηριχτεί η θέση ότι η νεοελληνική ταυτότητα εξελίσσεται διαλεκτικά μέσα από τις ατομικές και συλλογικές εκλογικεύσεις των συμβολισμών που (ανα)παράγουν τόσο οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα του πολίτη όσο και η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στον υποτιθέμενο εξευρωπαϊσμό της. Έτσι, όροι όπως «ελληνική ταυτότητα» αλλά και «Ευρωπαίος πολίτης» αναφέρονται σε πολυδιάστατες και πολυεπίπεδες έννοιες που εξελίσσονται μέσα από τις κοινωνικές εμπειρίες, και μόνο ως τέτοιες –δηλαδή ως εμπειρίες– θα μπορούσαν να διδαχτούν από το σχολείο. Με βάση την παραπάνω προσέγγιση, στο τέλος της εργασίας θα γίνει αναφορά στις πρόσφατες προσπάθειες του σχολείου να διαμορφώσει την ταυτότητα του Νεοέλληνα πολίτη και θα εκτιμηθεί η δυνατότητά του να συμβάλει στην οικοδόμηση της «Ευρώπης των πολιτών».

Πολιτισμικός Δυϊσμός και Κρίση της Ελληνικής Ταυτότητας: Η Σχέση των Ελλήνων με την Ευρώπη στη Μεταπολίτευση

Στη διάρκεια της δεκαετίας που ακολούθησε την πτώση της στρατιωτικής χούντας, η ελληνική κοινωνία στο σύνολό της τήρησε μια διφορούμενη στάση απέναντι στην επικείμενη ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε. (τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα). Έτσι, ενώ η ένταξη ταυτίστηκε από μια μεγάλη μερίδα του λαού (συμπεριλαμβανομένων και των πολιτικών του εκπροσώπων) με την πολιτική σταθερότητα και την ανάπτυξη, άλλοι την είδαν ως μια επιλογή που θα οδηγούσε σε εξαρ-

τήσεις (πολιτικές, οικονομικές αλλά και πολιτισμικές), με αρνητικά αποτελέσματα για την οικονομία και τα εθνικά συμφέροντα[3]. Η διάσταση των απόψεων για τα πολιτικά οφέλη της Ελλάδας από την ένταξη στην Ε.Ε. συνεχίστηκε και μετά την παγίωση της δημοκρατίας, περνώντας μέσα από διαφορετικές φάσεις – όπως, για παράδειγμα, τις κρίσεις στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, το πρόβλημα της αναγνώρισης και ονομασίας της ΠΓΔΜ και την προσπάθεια ένταξης της Ελλάδας στην ΟΝΕ.

Στη μελέτη του *Πολιτισμικός Δυϊσμός και Πολιτική Αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*, (2000), ο Νικηφόρος Διαμαντούρος παρουσιάζει μια ενδιαφέρουσα εξήγηση της προέλευσης και της φύσης των παραπάνω αντιθέσεων. Ο Διαμαντούρος υποστηρίζει ότι αυτές δεν είναι απλώς ένα φαινόμενο της μεταπολίτευσης, αλλά αποτελούν συνέχεια του πολιτισμικού δυϊσμού, που περισσότερο από έναν αιώνα χαρακτηρίζει την πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Διαμαντούρου, από τη δημιουργία του σύγχρονου ελληνικού κράτους ως και τις μέρες μας η πολιτική και κοινωνική ζωή του τόπου διέπεται από μια «δομική απροσδιοριστία». Αυτή οφείλεται στο ότι ακόμα και σήμερα η ταυτότητα του Νεοέλληνα αντλεί τα στοιχεία της από δύο ανταγωνιστικές τάσεις (κουλτούρες). Αφενός, τη «μεταρρυθμιστική κουλτούρα», μια πολιτισμική τάση βαθιά επηρεασμένη από τις αρχές του δυτικού ορθολογισμού και πολιτικού φιλελευθερισμού. Αφετέρου, την «παρωχημένη κουλτούρα», μια πολιτισμική τάση με ρίζες που οδηγούν στις εμπειρίες του χριστιανικού, βυζαντινού αλλά και του οθωμανικού παρελθόντος.

Σύμφωνα πάντα με την ανάλυση του Διαμαντούρου, η στάση των οπαδών της πρώτης πολιτισμικής τάσης –αυτήν που ο Διαμαντούρος αποκαλεί «μεταρρυθμιστική κουλτούρα»– απέναντι στην Ε.Ε. είναι θετική. Τούτο οφείλεται, μεταξύ άλλων, στο ότι τις σχέσεις μεταξύ κράτους και πολιτών οι οπαδοί της «μεταρρυθμιστικής κουλτούρας» τις αντιλαμβάνονται στη βάση ενός καθεστώτος δικαίου σύμφωνα με το οποίο οι πολίτες απολαμβάνουν την ίση προστασία των αστικών, πολιτικών και κοινωνικών τους δικαιωμάτων[4]. Έτσι, η θετική στάση των οπαδών της «μεταρρυθμιστικής κουλτούρας» απέναντι στην ενωμένη Ευρώπη είναι το προϊόν της πίστης τους ότι σε αυτή τη διευρυμένη κοινωνία μια τέτοια σχέση πολίτη-κράτους μπορεί να γίνει πραγματικότητα. Όσο για τους οπαδούς της δεύτερης πολιτισμικής τάσης –

αυτήν που ο Διαμαντούρος αποκαλεί «παρωχημένη κουλτούρα»–, τη συμπεριφορά τους τη χαρακτηρίζουν τα αντι-δυτικά συναισθήματα και μια αρνητική στάση απέναντι στην Ε.Ε. Τη συμπεριφορά αυτή ο Διαμαντούρος την ανάγει στη διάθεση της Ορθόδοξης Εκκλησίας να αποδεχτεί ένα μη κοσμικό ρόλο της εξουσίας της κατά την περίοδο του Βυζαντίου και στην ανασφάλεια που αργότερα διακατείχε τους μη μουσουλμάνους υπηκόους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Οι συνθήκες αυτές «διαμόρφωσαν μια αντίληψη για το κράτος ως πηγή όλων των εξουσιών και δικαιωμάτων και όργανο των αδυνάτων εναντίον των δυνατών», ενώ οι θεσμοί της φιλελεύθερης δημοκρατίας υποβαθμίστηκαν προς όφελος μικρών και οικείων δομών που ευνοούν πρακτικές πατρονίας και μια εργαλειακή αντιμετώπιση της πολιτικής (Διαμαντούρος, 2000: 51-52). Έτσι, οι οπαδοί της «παρωχημένης κουλτούρας» δείχνουν μια προτίμηση για τον κρατικό παρεμβατισμό και τις πελατειακές σχέσεις μεταξύ κράτους και πολιτών ενώ στους θεσμούς της Ε.Ε. βλέπουν μια απειλή για τα κεκτημένα δικαιώματα που πηγάζουν από την ιδιαίτερη σχέση τους με το κράτος. Σε αυτό βέβαια συμβάλλει και μια γενικότερη καχυποψία απέναντι στη Δύση, προϊόν των ξένων επεμβάσεων και των τραυματικών εμπειριών της Ελλάδας στο χώρο της διεθνούς πολιτικής[5].

Μια διαφορετική άποψη για τη διφορούμενη στάση που τήρησε και τηρεί ως σήμερα η ελληνική κοινωνία απέναντι στη θέση της Ελλάδας μέσα στην Ε.Ε. παρουσιάζεται από τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά. Ο Τσουκαλάς παρατηρεί ότι σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές κοινωνίες (ιδιαίτερα αυτές του ανεπτυγμένου Βορρά) το χαρακτηριστικό γνώρισμα της νεοελληνικής είναι ότι σ' αυτήν ο σεβασμός της παράδοσης και η επιθυμία εκσυγχρονισμού βιώνονται αγχωτικά και αντιφατικά αντί να συναιρούνται αρμονικά και συμβιωτικά. Το φαινόμενο αυτό, υποστηρίζει, είναι συνηθέστατο σε κοινωνίες περιφερειακών κοινωνικών μετασχηματισμών όπως η Ελλάδα. Η παρατήρηση αυτή δεν αντιβαίνει, κατ' αρχήν, στα συμπεράσματα της ανάλυσης του Διαμαντούρου. Όμως, ο Τσουκαλάς (2001: 37-38) υποστηρίζει ότι:

> Οι έννοιες της παράδοσης και του εκσυγχρονισμού [...] αντιμετωπίζονται συχνά και βιώνονται συλλογικά ως αυθύπαρκτες και αυτόδηλες «ουσίες» [...]. Τα αντιτιθέμενα ιστορικά και πολιτικά οράματα εμφανίζονται έτσι αυτόνομα και συγκροτημένα. [Η παραπάνω αντιμετώπιση είναι] εσφαλμέ-

> νη και βαθιά αποπροσανατολιστική [...]. Και τα δύο ιδεολογήματα γεννιόνται στην ιστορική διαδικασία που προκαλεί και κρυσταλλώνει τη σύγκρουσή τους [...].

Συνοπτικά, η έλλειψη αρμονικής συμβίωσης, παράδοσης και εκσυγχρονισμού στον ελληνικό χώρο δεν οφείλεται στο γεγονός ότι η ταυτότητα του σημερινού Έλληνα αντλεί τα στοιχεία της από δύο αυθύπαρκτες, συγκροτημένες και ανταγωνιστικές κουλτούρες. Λόγω της θέσης της στην καπιταλιστική περιφέρεια, εξηγεί ο Τσουκαλάς, η ελληνική κοινωνία οδηγήθηκε «σε ιδιαίτερες μορφές άρθρωσης κοινωνίας και κράτους, που ήταν εκ διαμέτρου αντίθετες με τα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα». Επειδή τα χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας δεν ήταν δυνατό να βρεθούν μέσα από την εξιδανίκευση πραγματικών οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών επιτευγμάτων, η ελληνική κοινωνία τα αναζήτησε μέσα στο στατικό παρελθόν, σε μια πολιτισμική κληρονομιά που χάνεται στα βάθη των αιώνων[6].

Έτσι, η άποψη του Διαμαντούρου περί ύπαρξης δύο ανταγωνιστικών πολιτισμικών τάσεων που διαπερνούν τον ιστό της ελληνικής κοινωνίας και δημιουργούν για την πολιτική ζωή του τόπου μια «δομική απροσδιοριστία» ως ένα βαθμό εξηγεί ορισμένα φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, η άποψη αυτή μάς δίνει μια αντικειμενική περιγραφή (στο μακροεπίπεδο της πολιτικής ζωής) της στάσης των Ελλήνων απέναντι στην Ευρώπη. Από την άλλη, δεν υπεισέρχεται αρκετά στο θέμα της υποκειμενικής αντίληψης που έχουν για τη στάση τους αυτή οι ίδιοι οι Έλληνες. Δηλαδή, δεν προσδιορίζει ποιες γνωστικές και βιωματικές εμπειρίες των μελών της κοινωνίας αναπαράγουν σήμερα τις παραπάνω τάσεις και κάνουν δυνατή την πεισματική συνέχιση αυτής της σύγκρουσης, γνώση που θα μπορούσε να συμβάλει και στη χάραξη μιας ορθότερης πολιτικής για την παιδεία του πολίτη. Στο σημείο αυτό μια θεώρηση όπως του Τσουκαλά κατά κάποιον τρόπο συμπληρώνει ένα νοηματικό κενό, αντιπαραθέτοντας στην άποψη περί δύο ανταγωνιστικών πολιτισμικών τάσεων την ιδέα περί «κοινωνικού συνδρόμου κρίσης ταυτότητας». Η τελευταία θεώρηση εύστοχα ανάγει την κρίση ταυτότητας που διακατέχει τους Νεοέλληνες στην εξαρτημένη θέση που έχει η Ελλάδα στο παγκόσμιο οικονομικό και πολιτικό σύστημα. Όμως, όπως θα δούμε στη συνέχεια, και αυτή η θεώρηση αφήνει νοηματικά κενά, ιδιαίτερα όταν κανείς προσπαθεί να καταλάβει με ποια έννοια το σύνδρομο αυτό λειτουργεί ως μια μορφή χειραγώγησης του ατό-

μου. Στην συνέχεια του κειμένου, θα αξιοποιηθούν οι θεωρήσεις των Διαμαντούρου και Τσουκαλά και θα γίνει μια προσπάθεια να συμπληρωθούν τα νοηματικά κενά που αφήνουν.

Το είδος της δομικής απροσδιοριστίας στο οποίο μας παραπέμπει η θεώρηση Διαμαντούρου, συγκεκριμένα αυτό που αναφέρεται στην πολιτική εμπειρία των Ελλήνων κατά τη μεταπολίτευση, μπορεί να μελετηθεί μέσα από τις πολλές αναλύσεις της πολιτικής ζωής της Ελλάδας κατά την περίοδο αυτή. Ως αντιπροσωπευτικά δείγματα μπορούν να αναφερθούν εδώ οι εργασίες των Ροζάκη (1986), Λυριντζή (1987: 667-686), Διαμαντούρου (1991), Σωτηρόπουλου (1996) και Σπανού (1996: 97-124). Σε αυτές γίνεται μια κριτική εξέταση της οργάνωσης και του λαϊκιστικού λόγου των μεγαλύτερων πολιτικών κομμάτων στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 καθώς και της σχέσης ελέγχου που τα κυβερνώντα κόμματα διατήρησαν με τον κρατικό μηχανισμό σε όλη την μεταπολίτευση[7]. Μια κοινή παραδοχή όλων είναι ότι κατά την περίοδο αυτή τα μεγάλα κόμματα ασκούσαν στενό έλεγχο του κρατικού μηχανισμού κάθε φορά που ανέβαιναν στην εξουσία. Τις περισσότερες φορές δε ο έλεγχος αυτός χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι οπαδοί του κόμματος, παρά την επίσημη ρητορική για εκσυγχρονισμό και αξιοκρατία. Με δεδομένη την τάση για ψηφοθηρία αλλά και την προϋπάρχουσα έκταση του κρατικού παρεμβατισμού στην οικονομία, ήταν επόμενο οι κρατικοί πόροι τελικά να επενδυθούν αντιπαραγωγικά (Σωτηρόπουλος, 1996, Σπανού, 1996: 97-124). Από την άλλη, για πρώτη φορά από το ΠΑΣΟΚ και τα κόμματα της Αριστεράς, στην πολιτική ζωή εισήχθη ένας λόγος περί «αποζημιωτικής δικαιοσύνης»[8], που αργότερα υιοθετήθηκε και από τη Νέα Δημοκρατία. Ανάλογα με τις ανάγκες των κομμάτων, ο παραπάνω λόγος εξυπηρέτησε πολλαπλούς σκοπούς. Ορισμένες φορές χρησιμοποιήθηκε για να δικαιολογήσει τη μη υλοποίηση των προεκλογικών υποσχέσεων για εκσυγχρονισμό με την ανάγκη να αποζημιωθούν υλικά οι αδικημένοι του παρελθόντος. Άλλες φορές, όταν οι οικονομικές και πολιτικές περιστάσεις έκαναν ανέφικτες τις υλικές αποζημιώσεις, ο λόγος αυτός περιοριζόταν σε λαϊκιστικούς συμβολισμούς που ικανοποιούσαν το λαϊκό αίσθημα για δικαιοσύνη. Σε αυτούς περιλαμβάνονται οι θέσεις για μια ανεξάρτητη εξωτερική πολιτική της Ελλάδας[9] και η σφοδρή κριτική της ελληνικής κυβέρνησης στην πολιτική των άλλων χωρών της Ε.Ε. όταν οι τελευταίες δεν τηρούσαν ευνοϊκή στάση για τα ελληνικά εθνικά θέματα[10].

Πολλοί ξένοι αναλυτές αντιμετώπισαν αυτή τη στάση των ελληνικών κυβερνήσεων άλλοτε ως προβληματική για την ομαλή λειτουργία της Ε.Ε. και άλλοτε ως παράδοξο[11]. Ο ξένος τύπος πρόβαλλε την απαίτηση της Ελλάδας για υποστήριξη της δικής της ανεξάρτητης πολιτικής ως δείγμα αδιαλλαξίας της ελληνικής πλευράς και χαρακτηριστικό της έλλειψης πνεύματος συνεργασίας της πολιτικής ηγεσίας με τις άλλες χώρες της Ε.Ε[12]. Φυσικά, ανάλογη ήταν κάθε φορά και η στάση του ελληνικού τύπου απέναντι στην πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών, περιγράφοντάς την ως προϊόν του ανθελληνισμού και της «βαρβαρότητας» των Ευρωπαίων εταίρων[13]. Είναι αναμενόμενο λοιπόν σε στιγμές εθνικής κρίσης η ελληνική κοινή γνώμη για τη δίκαιη λειτουργία των θεσμών της Ε.Ε. –επηρεασμένη από τη ρητορική του λαϊκισμού των πολιτικών κομμάτων και του τύπου– να πέφτει σε χαμηλά επίπεδα[14]. Από την άλλη, σύμφωνα με τις μετρήσεις του Ευρωβαρομέτρου, από το 1988 και μετά τα ποσοστά της θετικής στάσης της ελληνικής κοινής γνώμης απέναντι στην Ε.Ε. βρίσκονται σταθερά πάνω από το μέσο όρο για όλες τις χώρες της Ε.Ε., σε αρκετές δε περιπτώσεις τα θετικά ποσοστά της Ελλάδας κατέχουν ή βρίσκονται κοντά στην πρώτη θέση[15]. Στο σημείο αυτό η θεώρηση του Διαμαντούρου αδυνατεί να απαντήσει στο εξής καίριο ερώτημα: Πώς δικαιολογείται η ελληνική κοινή γνώμη να διατηρεί μια τόσο θετική στάση για την Ευρώπη την ίδια στιγμή που ο λαϊκισμός των κομμάτων, και όχι μόνο, είναι σε θέση να τη μεταστρέφει με σχετική ευκολία σε αντι-ευρωπαϊσμό – ακόμα και αν ο αντι-ευρωπαϊσμός αυτός κατά τα τελευταία χρόνια απέχει από τα επίπεδα έντασης της δεκαετίας του 1980 ή των αρχών της δεκαετίας του 1990; Μια υπεροχή της «μεταρρυθμιστικής κουλτούρας» έναντι της «παρωχημένης» δεν μπορεί να δικαιολογηθεί με την απήχηση που η δεύτερη εξακολουθεί να έχει σε θέματα όπως, για παράδειγμα, αυτό της αναγραφής του θρησκεύματος στις ταυτότητες!

Η θεώρηση Τσουκαλά αποδίδει στις παραπάνω συμπεριφορές το χαρακτηρισμό της «πολιτισμικής σχιζοφρένειας», δηλώνοντας έτσι ότι στην ουσία αυτές δεν είναι δύο ξεχωριστές συμπεριφορές αλλά μία. Η «δομική απροσδιοριστία» της πολιτικής ζωής, που κατά το Διαμαντούρο φαίνεται να οφείλεται στους ενδογενείς παράγοντες του πολιτισμικού δυϊσμού, κατά τον Τσουκαλά είναι μια επείσακτη κατάσταση πολιτικών πραγμάτων. Υπέρ της άποψης αυτής του Τσουκαλά συνηγορούν οι μελέτες των Μουζέλη (1996: 215-227) και Ιωακειμίδη (2001: 73-94). Συγκεκριμένα, ο Ιωακειμίδης βρίσκει ότι ο «εκσυγχρονισμός» και ο

«εξευρωπαϊσμός» στον ελληνικό χώρο αντιμετωπίζονται, και λειτουργούν, ως έννοιες ταυτόσημες. Έτσι, πολιτικές της Ε.Ε. όπως αυτές της ένταξης και οικονομικής σύγκλισης αποτελούν προσεκτικά προγράμματα που αποβλέπουν στο να δημιουργηθούν στις χώρες της περιφέρειας μοντέλα διακυβέρνησης τα οποία ανταποκρίνονται στις αρχές και αξίες των χωρών του καπιταλιστικού κέντρου (στο ίδιο: 75). Σύμφωνα με τον Ιωακειμίδη, οι πολιτικές αυτές σε μεγάλο βαθμό βοήθησαν στην αποκέντρωση και σε μια πιο ορθολογική οργάνωση της ελληνικής γραφειοκρατίας (στο ίδιο: 90-91). Κατά το Μουζέλη (1996: 225-6) όμως, ο εκσυγχρονισμός της Ελλάδας είναι ένα κακέκτυπο του εκσυγχρονισμού που εφαρμόζεται στις χώρες του καπιταλιστικού κέντρου και αντί να εστιάζει στον εκδημοκρατισμό των θεσμών αποβλέπει στην ενίσχυση της απελευθερωμένης οικονομίας και του καταναλωτισμού.

Παρά την υποστήριξη που της παρέχουν οι αναλύσεις των Μουζέλη και Ιωακειμίδη, η θέση του Τσουκαλά εγείρει ορισμένα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, ενώ ο Τσουκαλάς εξετάζει την «κρίση ταυτότητας» ως μια κατάσταση πραγμάτων που επιβάλλεται από τα έξω σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες δεν ευνοούν τον ορθολογικό ατομικισμό (Tsoukalas, 1993: 58, 63), δεν εξηγεί με ποια έννοια το σύνδρομο της «κρίσης ταυτότητας» χειραγωγεί το άτομο. Έχουν τα άτομα συνείδηση αυτής της χειραγώγησης; Ένα συναφές με τα παραπάνω πρόβλημα είναι και ότι η θεώρηση αυτή δεν αναφέρεται στην πιθανότητα ο προβαλλόμενος δυϊσμός και η ασάφεια της ταυτότητας να αποτελεί ένα είδος κοινωνικής αντίστασης. Ενδιαφέρουσες απόψεις παρουσιάζει στο θέμα αυτό η συγκριτική κοινωνική ανθρωπολογία του Michael Herzfeld. Ο τελευταίος αντιμετωπίζει δυϊσμούς όπως παράδοση/εκσυγχρονισμός, Ρωμιός/Έλληνας όχι μόνο ως μια επιβεβλημένη από τα «έξω» χειραγώγηση αλλά και ως μέσο παραγωγής νοηματικής αστάθειας από το κοινωνικό υποκείμενο, που στη συνέχεια τη χρησιμοποιεί με σκοπό την αντίσταση στους μηχανισμούς κοινωνικής υπαγωγής, όπως η εθνική εξάρτηση, η γραφειοκρατία αλλά και η εκπαίδευση[16].

Ο ορισμός λοιπόν της έννοιας «ελληνική ταυτότητα», και στη συνέχεια «πολίτης», θα πρέπει να αναζητηθεί όχι μόνο στον τρόπο που βιώνει τη διλημματική ταυτότητά του ο Νεοέλληνας –δηλαδή αγχωτικά και αντιφατικά, σύμφωνα με τη θεώρηση Τσουκαλά– αλλά και στον τρόπο που η ταυτότητα αυτή χρησιμοποιείται από τα άτομα ως ένα

είδος στρατηγικής προκειμένου να ανταποκριθούν στις αντίξοες συνθήκες της εκάστοτε καθημερινότητας – όπως μια καθημερινότητα που αναπαράγει η «δομικά απροσδιόριστη» πολιτική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται η θεώρηση του Διαμαντούρου. Κυρίως, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η ταυτότητα των μελών ενός κοινωνικού συνόλου εξελίσσεται διαλεκτικά και πάντα σε σχέση με την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα που τα περιβάλλει. Τέτοιου είδους διαλεκτικές σχέσεις μπορούν να μελετηθούν κριτικά χρησιμοποιώντας τις έννοιες «habitus» και «συμβολική βία» του Pierre Bourdieu. Όπως μας λέει ο Bourdieu (1990: 138-139), η δύναμη να επιβάλει κανείς στους άλλους μια συγκεκριμένη αντίληψη διαχωρισμών (ταξικών, πολιτικών, πολιτισμικών) είναι η πολιτική δύναμη στην καλύτερή της έκδοση· ισοδυναμεί με τη δύναμη να κατασκευάζει κανείς τις κοινωνικές ομάδες, να χειραγωγεί την υπάρχουσα δομή της κοινωνίας. Έτσι, οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα του πολίτη και η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στον υποτιθέμενο εξευρωπαϊσμό της διαμορφώνουν ανά πάσα στιγμή μια δυναμική κατάσταση που μπορεί να κινηθεί προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι έννοιες της ταυτότητας, αλλά και οι κρίσεις ταυτότητας, προβάλλονται από εκπροσώπους των κομμάτων και του τύπου, διανοούμενους και τεχνοκράτες, γραφειοκράτες και απλούς ανθρώπους με συμβολισμούς που είναι χαρακτηριστικοί όχι μόνο της θέσης του κάθε κοινωνικού υποκειμένου μέσα σε αυτό το πλέγμα σχέσεων, αλλά και της στρατηγικής που επιλέγει το ίδιο υποκείμενο προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ανάγκες της στιγμής. Πριν περάσουμε στην εξέταση του ρόλου του σχολείου στην παραπάνω διαδικασία, θα πρέπει να αναφερθούμε στους συμβολισμούς που εμπεριέχονται στην έννοια «Ευρώπη των πολιτών».

Η Ευρώπη των Πολιτών

Αν και η ιδέα της «Ευρώπης των πολιτών» πρωτοεμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του 1970, η έννοια αυτή αποκτά νομική υπόσταση με τη συνθήκη του Μάαστριχ το 1993. Σύμφωνα με το Άρθρο 8 της συνθήκης, κάθε πολίτης κράτους-μέλους είναι και πολίτης της Ένωσης. Περίπου δέκα χρόνια νωρίτερα, η Ε.Ε. είχε συστηματοποιήσει μέσα από πολιτικές και προγράμματα τις προσπάθειές της να προβληθεί στους πολίτες των χωρών-μελών η ιδέα της ενωμένης Ευρώπης (Πασιάς: 1995).

Αρκετά από τα προγράμματα αυτά στη δεκαετία του 1990 επικεντρώθηκαν σε εκπαιδευτικά θέματα, με χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτά των Socrates (π.χ., Erasmus, Lingua) και Leonardo. Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά προγράμματα απέβλεπαν σε τρεις στόχους (Πασιάς, 1995, Ollikainen, 2000: 6-21):

1. Στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής διάστασης στις σπουδές όλων των βαθμίδων έτσι ώστε να ενισχυθεί ο ευρωπαϊκός χαρακτήρας του πολίτη αντλώντας από την πολιτισμική κληρονομιά του κάθε κράτους-μέλους.
2. Στην προώθηση της γνώσης των ευρωπαϊκών γλωσσών και πολιτισμών.
3. Στην εισαγωγή «ευρωπαϊκών» θεμάτων στο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία.

Όμως, πώς νοείται ο όρος «Ευρώπη των πολιτών»; Ποια κύρια στοιχεία (βλέπε κοινές αξίες και στόχους) συνθέτουν την πολιτική και κοινωνική υπόσταση αυτής της Ευρώπης;

Ξεκινώντας από τη νομική διάσταση, ο παραπάνω όρος αναφέρεται τόσο στα πολιτικά και αστικά δικαιώματα όπως αυτά απορρέουν από τη συμμετοχή του πολίτη στο κράτος-μέλος, όσο και στην υποχρέωση κάθε κράτους-μέλους να σέβεται τα εξής δικαιώματα των πολιτών της Ένωσης: την ελεύθερη μετακίνηση και εγκατάσταση στις χώρες-μέλη, την ψήφο στις δημοτικές και ευρωπαϊκές εκλογές και την προσφυγή στα δικαστήρια και στους μεσολαβητικούς οργανισμούς της Ε.Ε. Παράλληλα με τη νομική θεσμοποίηση της έννοιας του πολίτη της Ευρώπης, τα τελευταία δέκα χρόνια στον επίσημο λόγο της Ε.Ε. γίνεται προσπάθεια να προβληθεί και μια διάσταση που αφορά αξίες και εμπειρίες (πολιτισμικές και κοινωνικές) κοινές για όλους τους πολίτες της Ε.Ε. Στις αξίες αυτές περιλαμβάνονται η δημοκρατία και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενώ οι κοινές εμπειρίες περιγράφονται, με αρκετή αοριστία, σε σχέση με τον πλουραλισμό και την κοινή ευρωπαϊκή παράδοση[17]. Με αρχή τις ιδέες πίσω από αυτές τις προτάσεις, ορισμένοι πολιτικοί επιστήμονες και φιλόσοφοι βρίσκουν ότι η πολιτική πραγματικότητα της ενωμένης Ευρώπης μπορεί να αναζητηθεί μόνο έξω από τις περιοριστικές έννοιες του εθνικού κράτους. Ο John Crowley, για παράδειγμα, προτείνει να αντικατασταθεί το εθνικό

κράτος και η πολιτική ακαταστασία από την κοινωνία των πολιτών και τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό. Σε μια τέτοια πραγματικότητα η κοινωνική αλληλεγγύη και ο βολονταρισμός θα αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά του πολίτη και τη βάση της υπερ-εθνικής κοινωνίας (Crowley, 1999: 485-6).

Με την έννοια αυτή, μια Ευρώπη των πολιτών τείνει να ταυτιστεί όχι με τα ιδεώδη που συνεπάγεται η κλασική εθνική-αστική έννοια του πολίτη, αλλά με τα ιδεώδη που συνεπάγεται ο συνδυασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων με τις διάφορες μορφές κοινωνικής ολοκλήρωσης. Στο σημείο αυτό, άξιες σχολιασμού είναι οι αντιλήψεις του Jurgen Habermas, ο οποίος εισάγει τις έννοιες της «στοχαστικής δημοκρατίας» και του «συνταγματικού πατριωτισμού» (1994, 1996). Σύμφωνα με τον Habermas, η Ε.Ε. είναι ένας υπερεθνικός πολιτικός οργανισμός που μπορεί να διασώσει την αστική-φιλελεύθερη δημοκρατία χωρίς την ανάγκη της πολιτισμικής ομοιογένειας που είναι απαραίτητη στο εθνικό κράτος. Βέβαια κατά το παρελθόν, η κοινή ιστορία, η γλώσσα και ο πολιτισμός λειτούργησαν αποτελεσματικά στο να δημιουργήσουν το αίσθημα της κοινής ταυτότητας μεταξύ των πολιτών του εθνικού κράτους. Χρησιμοποιήθηκαν όμως και ως μέσο χειραγώγησης των λαών και παραγωγής εθνοκεντρισμού και ξενοφοβίας. Τα κράτη λοιπόν, συνεχίζει ο Habermas (1996: 288), πρέπει να απαλλαγούν από τη σημερινή αβεβαιότητα του εθνικισμού, ο οποίος κάποτε ήταν το μέσο για την επιτυχία τους. Χρησιμοποιώντας τη θετική εμπειρία του παρελθόντος πρέπει να στραφούν στη δημιουργία μιας υπερ-εθνικής κοινωνίας στην οποία τη θέση του εθνικισμού παίρνει ο συνταγματικός πατριωτισμός – η προσήλωση στις αρχές του συνταγματισμού. Ανάμεσα στις παραλλαγές εθνικών κρατών του παρελθόντος για την επιτυχία του ξεχωρίζει το φιλελεύθερο κράτος πρόνοιας. Στις σημερινές πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που δημιουργεί η «παγκοσμιοποίηση» το κράτος αυτό δεν είναι βιώσιμο. Οι αξίες που το διέπουν όμως, δηλαδή αυτές του κοινωνικού φιλελεύθερου συνταγματισμού, μπορούν να διαφυλαχτούν ως μέρος της κοινής ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς (στο ίδιο: 290-1).

Αν στις παραπάνω αξίες του κοινωνικού φιλελεύθερου συνταγματισμού προστεθούν και οι αξίες του πλουραλισμού, δηλαδή του σεβασμού των θρησκευτικών, πολιτισμικών και άλλων ιδιαιτεροτήτων του ατόμου, τότε κατά τον Habermas έχουμε καταλήξει σε ένα αποδεκτό

σύστημα κοινών αξιών (στο ίδιο: 293). Ο ρόλος του στη μελλοντική κοινωνία θα είναι να ενώσει τους λαούς όλων των κρατών κάτω από κοινούς υπερεθνικούς στόχους όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η ειρήνη, ο πυρηνικός αφοπλισμός, η καταπολέμηση των επιδημιών, της πείνας και του αναλφαβητισμού, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κτλ. Για να είναι όμως και πρακτικά εφικτοί οι παραπάνω στόχοι, είναι επίσης αναγκαία η ουσιαστική και ελεύθερη (με την πολιτική και πρακτική έννοια της ελευθερίας) επικοινωνία ανάμεσα στους πολίτες της υπερεθνικής κοινωνίας. Οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορικής, το υπάρχον παγκόσμιο δίκτυο επικοινωνιακών συστημάτων αλλά πάνω απ' όλα οι πολιτικοί θεσμοί της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, Κοινοβούλιο κτλ.) μας δίνουν τα μέσα για να μετατραπεί η Ευρώπη σε έναν εκτεταμένο επικοινωνιακό χώρο μέσα στον οποίο πληροφορίες και απόψεις μπορούν να μεταδίδονται ανεμπόδιστα (Habermas, 1994:32-34). Στο χώρο αυτόν και μέσα από την επικοινωνιακή δράση η δημοκρατία μπορεί να βιώνεται από τους πολίτες «στοχαστικά».

Ο όρος «στοχαστική δημοκρατία» έχει μεταφραστεί εδώ από τον αγγλικό όρο «discursive democracy». Σε αυτόν ο Habermas αποδίδει την σημασία του όρου «communicative democracy», που με τη σειρά του οδηγεί στην παλαιότερη έννοια «communicative action» (επικοινωνιακή δράση). Η θέση του Habermas είναι ότι τα οφέλη που μπορεί κάποιος να αποκομίσει από την ανακάλυψη της αντικειμενικής αλήθειας αποτελούν ισχυρό κίνητρο για την αναζήτησή της μέσα από την κριτική συζήτηση. Ο όρος «communicative action» αναφέρεται σε μια ιδανική κατάσταση όπου είναι κατοχυρωμένη η ελευθερία πρόσβασης του ομιλητή στην πληροφορία, στην επιχειρηματολογία και στην ίδια τη συζήτηση. Σε μια τέτοια κατάσταση λογικά άτομα, με κίνητρο την εύρεση της αλήθειας, επιδίδονται στην επικοινωνιακή δράση (Habermas, 1981). Το μοντέλο της στοχαστικής δημοκρατίας μπορεί λοιπόν να χρησιμεύσει ως σημείο αναφοράς στην προσπάθεια του προσδιορισμού των συμβολισμών που εμπεριέχονται στην έννοια «Ευρώπη των πολιτών». Συνοπτικά, οι συμβολισμοί αυτοί αναφέρονται στον κοσμοπολιτισμό, στην τεχνογνωσία, στον ορθολογισμό, στην ικανότητα επικοινωνίας, στην πίστη στη δημοκρατία, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην κοινωνική αλληλεγγύη και στο βολονταρισμό. Αυτό που υπολείπεται για να συμπληρωθεί το προτεινόμενο μοντέλο είναι να βρεθεί ποιο είδος γνώσης πρέπει να δοθεί στους πολίτες για την ίση και πλήρη συμμετοχή τους στη «στοχαστική δημοκρατία».

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα, οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα του πολίτη και η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στον υποτιθέμενο εξευρωπαϊσμό της διαμορφώνουν δυναμικές που επηρεάζονται άμεσα από τους σκοπούς και τις στρατηγικές όσων συμμετέχουν στην κοινωνική πράξη. Σε μια πορεία εκσυγχρονισμού σαν αυτήν που βιώνει η ελληνική κοινωνία κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια είδαμε ότι εκσυγχρονισμός και εξευρωπαϊσμός αντιμετωπίζονται ως έννοιες ταυτόσημες που κατά κύριο λόγο αφορούν τομείς όπως η ορθολογική οργάνωση της κρατικής γραφειοκρατίας και της οικονομίας. Από την άλλη, τον τεχνοκρατικό εκσυγχρονισμό συνοδεύει και η ρητορική της Ευρώπης των πολιτών, μια ρητορική που μαζί με την ελλειπτική εφαρμογή του πρώτου τείνει να υπενθυμίζει στους Νεοέλληνες πόσο υπολείπονται των άλλων Ευρωπαίων και στα θέματα της συνεργασίας με τους άλλους λαούς, του πλουραλισμού, του κοσμοπολιτισμού ή της προστασίας του περιβάλλοντος. Αναπόφευκτα, οι ανακατατάξεις που εγκυμονεί η προσπάθεια για εκσυγχρονισμό γίνονται εστία αβεβαιότητας και έντασης. Σε ένα τέτοιο κλίμα έντασης και αβεβαιότητας είδαμε ότι οι πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες μιας χώρας οδηγούν σε πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς, που στην περίπτωση της Ελλάδας χαρακτηρίζονται από τη «δισημία», ένα παιχνίδι πολιτισμικών αντιφάσεων. Όπως όμως παρατηρεί ο Ε. Παπαταξιάρχης στην εισαγωγή που κάνει στο βιβλίο του Herzfeld *Η Ανθρωπολογία Μέσα Από τον Καθρέφτη* (1998: xix), «η δισημική ταυτότητα δεν είναι φυλακή ή όριο αλλά μέσο μιας αμφίδρομης διαλεκτικής πρακτικής: στην πράξη οι δυϊσμοί της παράγουν εξίσου την ηγεμονία και την αντιηγεμονία».

Η σύγχρονη ανθρωπολογία παρέχει αρκετές μαρτυρίες ότι στην επίπονη πορεία συγκρότησης του ελληνικού εθνικού κράτους, οι πολυδιάστατες και πολυεπίπεδες έννοιες ταυτότητας που προβλήθηκαν από δισημίες όπως Ρωμιός/Έλληνας, Ανατολίτης/Ευρωπαίος, σύγχρονο/παραδοσιακό, γνήσιο/φτιαχτό έτυχαν ποικίλων χρήσεων από τα μέλη συγκεκριμένων ομάδων της κοινωνίας στις προσπάθειές τους να προστατευθούν από τον αυταρχισμό της γραφειοκρατίας και των πολιτικών ελίτ[18]. Άλλοτε πάλι, οι ίδιες δισημίες χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να ασκηθεί έλεγχος από μια ομάδα πάνω σε κάποια άλλη. Σήμερα, πολλοί από τους παραπάνω παραδοσιακούς τρόπους διαφοροποίησης αναπαράγονται στο σύστημα των νέων συμβολισμών του εκσυγχρονισμού και της Ευρώπης των πολιτών. Στους καινούριους δυϊ-

σμούς Ευρώπη/Ανατολή, σύγχρονο/παραδοσιακό, ομοιογένεια/πλουραλισμός, Έλληνας/ξένος, πολίτης/αλλοδαπός μπορεί να διακρίνει κανείς τις προοπτικές για πράξεις ηγεμονίας και αντιηγεμονίας. Έτσι, τα ερωτήματα ποια είναι η ταυτότητα του Νεοέλληνα πολίτη και ποια πρέπει να είναι η παιδεία του δεν αφορούν μια στατική έννοια ταυτότητας. Η απάντηση θα βρεθεί από την κριτική εξέταση των συμβολισμών που εμπεριέχονται σε δισημίες όπως Ευρώπη/Ελλάδα, σύγχρονο/παραδοσιακό, ομοιογένεια/πλουραλισμός, στη μελέτη των πρακτικών που αναπαράγουν τις δισημίες στην ευρύτερη κοινωνία και στον τρόπο που μια διαδικασία σαν αυτή επαναλαμβάνεται στο σχολείο. Στο σημείο αυτό, μπορεί να υποθέσει κανείς ότι μέσα στη σχολική κοινότητα η διαδικασία είναι ανάλογη. Δηλαδή, οι συμβολισμοί της ευρύτερης κοινωνίας εισάγονται ήδη κατεργασμένοι και κατασταλαγμένοι στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου και εκεί δημιουργούν τις δυναμικές για πρακτικές ηγεμονίας και αντιηγεμονίας. Οι έρευνες των Bowles και Gintis (1976), Jackson (1968) και Anyon (1980: 381-6) συνηγορούν υπέρ αυτής της άποψης. Απομένει όμως να εξεταστεί η ακρίβεια μιας τέτοιας υπόθεσης για το σύγχρονο ελληνικό σχολείο μέσα από προσεκτικές εθνογραφικές μελέτες.

Η Παιδεία του Πολίτη

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε μια διερεύνηση του μοντέλου της Ε.Ε. για τον Ευρωπαίο πολίτη με τη βοήθεια της θεώρησης του Habermas περί «στοχαστικής δημοκρατίας» και «συνταγματικού πατριωτισμού». Βρέθηκε ότι οι δεσμευτικές αξίες της ενωμένης Ευρώπης συνοψίζονται στον κοσμοπολιτισμό, στην πίστη για τη δημοκρατία, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην κοινωνική αλληλεγγύη και στον εθελοντισμό. Αναφέρθηκε επίσης η σπουδαιότητα του να έχει ο πολίτης την ικανότητα για επικοινωνία και ορθή σκέψη προκειμένου να μπορέσουν να λειτουργήσουν δεσμευτικά πάνω σε όλους τους πολίτες οι παραπάνω αξίες. Μετά την επικύρωση της συνθήκης του Μάαστριχτ το 1993, οι προσπάθειες της Ε.Ε. για την πραγματοποίηση του μοντέλου αυτού περιλαμβάνουν και την προώθηση για όλες τις χώρες-μέλη μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Πασιάς, 1995β: 647-8). Η εξέλιξη αυτής της πολιτικής, καθώς και ο επίσημος λόγος της Ε.Ε., για την παιδεία του πολίτη θα μπορούσε να παρουσιαστεί εδώ με τη βοήθεια τεσσάρων εγγράφων που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή

στο διάστημα μεταξύ 1993 και 2000. Το πρώτο από αυτά, γνωστό ως «Η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης», δημοσιεύτηκε μερικούς μήνες μετά την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ το 1993. Η σπουδαιότητά του έγκειται στο ότι για πρώτη φορά επιχειρείται από την Ε.Ε. η νομιμοποίηση μιας κοινής για όλες τις χώρες κατεύθυνσης σε θέματα υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Πριν τη χρονιά αυτή τέτοια θέματα αποτελούσαν εσωτερικές υποθέσεις των χωρών-μελών[19]. Το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε τη «Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση». Στο έγγραφο αυτό υποστηρίζεται ότι οι ανά τον κόσμο κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις δεν αποτελούν μόνο αιτίες για αναστάτωση στις σύγχρονες κοινωνίες αλλά και μοναδική ευκαιρία για την πραγματοποίηση του στόχου της ενωμένης Ευρώπης (European Commission, 1995: 5-9). Δύο χρόνια αργότερα, το 1997, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει τέσσερις στόχους για το 2000: (1) Την κατασκευή της ευρωπαϊκής ταυτότητας του πολίτη· (2) την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και την καταπολέμηση της ανεργίας· (3) τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής· και (4) την αξιοποίηση των ευκαιριών που παρέχει η «κοινωνία της πληροφορικής». Το τελευταίο έγγραφο της Ε.Ε. για την παιδεία στο οποίο θα αναφερθούμε αφορά τους στόχους που έθεσε η σύνοδος της Λισσαβόνας το Μάρτιο του 2000. Εκεί μεταξύ άλλων τονίζεται ότι είναι αναγκαία η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών σε κάθε τομέα της κοινωνίας για να καταφέρει η Ευρωπαϊκή Ένωση να πετύχει το στόχο της πιο ανταγωνιστικής και δυναμικής οικονομίας της γνώσης παγκοσμίως (European Commission, 2000).

Ως πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την παγκοσμιοποίηση της πολιτικής και της οικονομίας, η Λευκή Βίβλος προτείνει τη χειραφέτηση του πολίτη με την απόκτηση «γνώσης ευρείας βάσης». Η φύση μιας τέτοιας γνώσης είναι τόσο λογοτεχνική και φιλοσοφική όσο και επιστημονική (με την έννοια των θετικών επιστημών), τεχνολογική και πρακτική. Αποτελεί δηλαδή την αρχή για μια αναγέννηση της Ευρώπης που θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη διαμόρφωση της «κοινωνίας της γνώσης» (European Commission, 1995: 53-54). Το δεύτερο βήμα αφορά την πρόσβαση όλων στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη διασφάλιση της απασχόλησης. Αυτό που ξεχωρίζει εδώ είναι η έμφαση σε πρακτικές που αφορούν τη διά βίου εκπαίδευση, την πιστοποίηση των επαγγελματικών ικανοτήτων μέσα από μη παραδοσιακές διαδικασίες,

την αξιοποίηση και κινητικότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Αργότερα, στο έγγραφο του 1997 και αναφορικά με την κατασκευή της ευρωπαϊκής ταυτότητας του πολίτη, η Επιτροπή προτείνει και ένα συγκεκριμένο μοντέλο παιδείας του πολίτη στα πρότυπα της «στοχαστικής δημοκρατίας». Εδώ διαβάζουμε ότι η ευρωπαϊκή ενοποίηση ξεκινά από την κοινή πολιτική κουλτούρα της δημοκρατίας και θα κινηθεί προς την κατεύθυνση του μετα-εθνικού μοντέλου (European Commission, 1997: 51-52)· ότι στη μετα-εθνική, πλουραλιστική δημοκρατία ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων είναι ένας από τους κύριους στόχους της κοινωνίας (στο ίδιο, σελ. 52)· ότι η ενεργός συμμετοχή του πολίτη είναι απαραίτητη για την επιτυχία του ευρωπαϊκού εγχειρήματος και ότι οι αυξημένες νοητικές και επικοινωνιακές ικανότητες του πολίτη αποτελούν προϋπόθεση για ενεργό συμμετοχή (στο ίδιο, σελ. 54)· ότι πρέπει να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και ο ρατσισμός, ότι ο πλουραλισμός και η προστασία του περιβάλλοντος αποτελούν κοινούς στόχους για την ανθρωπότητα και ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες για μόρφωση και συμμετοχή στην κοινωνία (στο ίδιο, σελ. 56-57). Τέλος, αναφερόμενη στους στόχους της συνόδου της Λισσαβόνας το Μάρτιο του 2000, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνιστά την επιτάχυνση των δραστηριοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης σε σχέση με την ικανότητα όλων των πολιτών να χρησιμοποιούν σωστά τις ψηφιακές τεχνολογίες. Όπως στις βιομηχανοποιημένες κοινωνίες ως στόχος υψηλής προτεραιότητας για την προετοιμασία των πολιτών για ίση συμμετοχή στην κοινωνία ήταν η σωστή προετοιμασία στα βασικά αντικείμενα της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, στην κοινωνία της γνώσης ο αντίστοιχος στόχος πρέπει να είναι ο ψηφιακός αλφαβητισμός (European Commission, 2000: 3-4).

Ο επίσημος λόγος της Ε.Ε. για την παιδεία του πολίτη, όπως αναδεικνύεται μέσα από τα παραπάνω κείμενα, κατά κύριο λόγο αναφέρεται στη γνώση της τεχνολογίας και των θετικών επιστημών έτσι ώστε ο σημερινός άνθρωπος να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις ανάγκες που του δημιουργεί ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός. Ακόμα και η προώθηση των εννοιών της δημοκρατίας και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων φαίνεται να προωθούνται προκειμένου να εξυπηρετηθούν κάποιοι συγκεκριμένοι σκοποί: η προετοιμασία ατόμων που θα συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο έγγραφο του 1997, «η ανταγωνιστικότητα στην αγορά εργασίας μπορεί να ενισχυ-

θεί με την ενθάρρυνση μιας σωστά διαμορφωμένης αντίληψης περί πολίτη» (European Commission, 1997: 59). Απορρέει δηλαδή ο λόγος της Ε.Ε. για την παιδεία του πολίτη από την «οικονομίστικη αντίληψη της εκπαίδευσης στα πλαίσια του ευρύτερου οράματος του νεο-ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού» για ανταγωνιστικότητα στο διεθνή χώρο[20].

Ο στόχος της ανταγωνιστικότητας στο διεθνή χώρο μάς φέρνει για μια ακόμα φορά αντιμέτωπους με την «κρίση» ή «δισημία» της ταυτότητας που, όπως είδαμε, χαρακτηρίζει τη νεοελληνική κοινωνία. Όπως υποστηρίξαμε, η ταυτότητα του Νεοέλληνα δεν αναφέρεται σε στατικό φαινόμενο αλλά εξελίσσεται διαλεκτικά μέσα από τις ατομικές και συλλογικές εκλογικεύσεις των συμβολισμών που (ανα)παράγουν τόσο οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα του πολίτη όσο και η στάση, ή αντίσταση, της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στις προοπτικές του εκσυγχρονισμού. Ίσως λοιπόν η εξέλιξη της «διλημματικής ταυτότητας» του Νεοέλληνα και οι προοπτικές της για πράξεις ηγεμονίας και αντιηγεμονίας να μπορούσαν να μελετηθούν καλύτερα –και με τη βοήθεια της εθνογραφίας– σε πεδία δραστηριοτήτων όπως αυτό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Δυστυχώς, οι μέχρι τώρα έρευνες δεν παρέχουν ακριβή στοιχεία για τα φαινόμενα αυτά παρ' όλο που το ελληνικό σχολείο είναι ένας χώρος για γόνιμο στοχασμό και έρευνα. Εδώ λοιπόν θα περιοριστούμε σε μελέτες που εξετάζουν τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας και το Αναλυτικό Πρόγραμμα γύρω από την παιδεία του Νεοέλληνα πολίτη. Θα χρησιμοποιήσουμε τα αποτελέσματα των μελετών αυτών ως ένα δείγμα του τι γίνεται στο ελληνικό σχολείο σήμερα και θα τα συγκρίνουμε με τις επίσημες προτάσεις της Ε.Ε. για την παιδεία του Ευρωπαίου πολίτη.

Οι επίσημοι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας και της Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο αναφέρονται με σαφήνεια στη μελέτη των ζητημάτων που προτείνονται και από την επίσημη πολιτική της Ε.Ε., όπως, για παράδειγμα, ζητήματα που αφορούν την ελληνική και διεθνή δημοκρατική κοινωνία, τα κοινωνικά προβλήματα, την κοινωνική συνείδηση και συμμετοχή, τους πολιτικούς θεσμούς. Στην πράξη όμως οι σκοποί αυτοί συνήθως περιορίζονται σε τυπικές διατυπώσεις και εξαγγελίες (Καλογιαννάκη, 2003). Ανάλογη κατάσταση επικρατεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εδώ η έρευνα των Γ. Πολυδωρίδου, Μ. Κοττούλα και Κ. Δημοπούλου βρίσκει ότι στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη τα σχολικά εγχειρίδια δε συνδέουν τις έννοιες

που διδάσκονται με τις εμπειρίες που έχει ο μαθητής από την καθημερινή του ζωή. Έτσι, συχνά συναντάμε δύο αντιλήψεις περί πολίτη και των υποχρεώσεών του: αυτήν των βιβλίων και εκείνην που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν (Kontoyianopoulou-Polydorides et al, 2000). Σε μια άλλη μελέτη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η Έφη Αβδελά συγκεντρώνει την προσοχή της στο μάθημα της Ιστορίας. Η Αβδελά βρίσκει ότι οι μαθητές δε διδάσκονται ούτε τον τρόπο με τον οποίο η ιστορική γνώση παράγεται αλλά ούτε και οποιαδήποτε γνώση μπορεί να ξεφεύγει από τον εθνοκεντρικό προσδιορισμό της κοινότητας (Avdela, 2000). Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, ιδιαίτερη σημασία έχουν και τα συμπεράσματα της Νέλλης Ασκούνη. Η τελευταία εξετάζει το εννοιολογικό πλαίσιο με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές του Γυμνασίου αντιλαμβάνονται τη δημιουργία της κοινωνίας μέσα στο χρόνο. Η Ασκούνη βρίσκει ότι οι προσεγγίσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται από την έλλειψη αντίληψης για το ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και η εξουσία στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Επιπλέον, οι προσεγγίσεις αυτές δεν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μόνον όσων οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο (Askouni, 2000).

Οι παραπάνω εκτιμήσεις θυμίζουν σε πολλά και την κριτική του φιλόσοφου και ιδεολογικού εκφραστή της φιλελεύθερης μεταρρύθμισης του 1964-65 Ε. Παπανούτσου. Ο Παπανούτσος χαρακτηρίζει το γυμνάσιο της εποχής του «ψευτοκλασικό, "στερεότυπο και μονολιθικό", που "επαλείφει τους νέους με τις άδροσες γνώσεις ενός παρδαλού και ρηχού εγκυκλοπαιδισμού"» (Καζαμίας, 1987: 49-50). Η φιλελεύθερη μεταρρύθμιση του 1964-65, που σκόπευε να εξανθρωπίσει την παιδεία του Έλληνα πολίτη, δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί τότε, αλλά μια δεκαετία αργότερα, με την αστικοδημοκρατική μεταρρύθμιση του 1976-77 (Dimaras, 1978: 18-20, και Kazamias, 1978: 23). Από την άλλη, οι απώτεροι στόχοι της –δηλαδή, η ελευθερία μέσα από την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση– παραμένουν μέχρι σήμερα απραγματοποίητοι[21]. Έχει υποστηριχτεί ότι βασικός λόγος της αποτυχίας αυτής είναι ότι οι αστικοδημοκρατικές μεταρρυθμίσεις εμπνέονται από μια ιδεολογία που μυθοποιεί τη φιλελεύθερη δημοκρατία και παραβλέπει τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα που εμποδίζουν την ισότητα στην εκπαίδευση (Καζαμίας, 1987: 75-81). Τι θα μπορούσε λοιπόν να χαρακτηρίσει με παραστατικότερο τρόπο την «εναγώνια και πολύμοχθη περιπέτεια του συνεχούς ελληνικού αγώνα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό» από το «σισύφειο μαρτύ-

ριο» που αναλύει ο Ανδρέας Καζαμίας (1995: 46); Οι εκπαιδευτικές «κρίσεις», υποστηρίζει ο Καζαμίας, αποτελούν «κατασκευασμένο» λόγο όσων αμφισβητούν την υπάρχουσα κατάσταση στη βάση αυτού που οι ίδιοι πιστεύουν ότι είναι το πρόβλημα και, συχνά αλλά όχι πάντα, αυτού που οι ίδιοι πιστεύουν ότι θα το λύσει (στο ίδιο, σελ. 64). Θα μπορούσε δηλαδή να ισχυριστεί κανείς ότι η σημερινή «κρίση» της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί και αυτή –όπως και οι άλλες «κρίσεις» του παρελθόντος– «κατασκευασμένο» λόγο όσων αμφισβητούν την υπάρχουσα κατάσταση στη βάση των προβλημάτων που αυτοί ξεχωρίζουν ως σημαντικά. Σε σχέση δε με τα συγκεκριμένα θέματα που αφορούν την παιδεία του πολίτη, μερικά από τα γνωρίσματα της σημερινής «κρίσης» είναι και τα εξής:

- Οι σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας και της Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό δημοτικό σχολείο περιορίζονται σε τυπικές διατυπώσεις και εξαγγελίες.
- Τα σχολικά εγχειρίδια δε συνδέουν τις έννοιες που διδάσκονται με τις εμπειρίες που έχει ο μαθητής από την καθημερινή του ζωή.
- Οι μαθητές δε διδάσκονται τον τρόπο με τον οποίο η ιστορική γνώση παράγεται.
- Οι μαθητές δε διδάσκονται γνώση που μπορεί να ξεφεύγει από τον εθνοκεντρικό προσδιορισμό της κοινότητας.
- Οι προσεγγίσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται από έλλειψη αντίληψης για το ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές ομάδες και η εξουσία στη διαμόρφωση της κοινωνίας.

Είναι άραγε τα προβλήματα αυτά συμπτώματα μόνο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; Στην πραγματικότητα η βιβλιογραφία αναφέρει ότι τέτοιου είδους προβλήματα μαστίζουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, ακόμα και εκείνα των πλέον αναπτυγμένων χωρών (Καζαμίας, 1999: 36-37). Από την άλλη όμως, στην ελληνική εκπαίδευση οι εκσυγχρονιστικές μεταρρυθμίσεις που προτείνονται προκειμένου να λυθούν τα προβλήματα αυτά παράγουν δυναμικές παρόμοιες με εκείνες που παρατηρούνται στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία αναφορικά με την ταυτότητα του Νεοέλληνα.

Στα προηγούμενα εξετάστηκαν μερικές από τις ιδιομορφίες του ελληνικού κοινωνικού χώρου σε σχέση με τον τρόπο που διαμορφώνεται η ταυτότητα του Νεοέλληνα. Υποστηρίξαμε ότι η ταυτότητα

αυτή δεν αναφέρεται σε στατικό φαινόμενο αλλά εξελίσσεται διαλεκτικά μέσα από τις ατομικές και συλλογικές εκλογικεύσεις των συμβολισμών που (ανα)παράγουν τόσο οι πρωτοβουλίες της Ε.Ε. για την ενίσχυση του ευρωπαϊκού χαρακτήρα του πολίτη όσο και η στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στις προοπτικές του εκσυγχρονισμού. Αντιμετωπίζοντάς την ως έννοια υπό διαρκή εξέλιξη, δείξαμε ότι την ταυτότητα του Νεοέλληνα διακρίνει μια «ασάφεια», «κρίση» ή «δισημία» που, αν και είναι το αποτέλεσμα εξωτερικών επεμβάσεων στη ζωή του τόπου, διαμορφώνεται από το κοινωνικό υποκείμενο και ταυτόχρονα το διαμορφώνει. Δηλαδή, οι πολυδιάστατες και πολυεπίπεδες έννοιες ταυτότητας που προβλήθηκαν από δισημίες όπως Ρωμιός/Έλληνας, Ανατολίτης/Ευρωπαίος, σύγχρονο/παραδοσιακό, γνήσιο/φτιαχτό έτυχαν ποικίλων χρήσεων από τα μέλη συγκεκριμένων ομάδων της κοινωνίας. Κάτω από τέτοιους όρους, η ασάφεια λειτούργησε όχι μόνο ως μορφή ελέγχου του κοινωνικού υποκειμένου αλλά και ως μια αντιηγεμονική στρατηγική των υποκειμένων, ως μέσο προστασίας από τον αυταρχισμό της γραφειοκρατίας και ως αντίδραση στις αποτυχίες της πολιτικής ελίτ να φέρει σε αίσιο πέρας τον εκσυγχρονισμό της χώρας.

Πολλοί από τους προηγούμενους τρόπους διαφοροποίησης σήμερα αναπαράγονται στο σύστημα των νέων συμβολισμών του ανταγωνισμού, της κοινωνίας της γνώσης και της Ευρώπης των πολιτών. Στο σύστημα αυτό οι δυϊσμοί Ευρώπη/Ανατολή, σύγχρονο/παραδοσιακό, ομοιογένεια/πλουραλισμός, Έλληνας/ξένος, πολίτης/αλλοδαπός δημιουργούν και νέες προοπτικές για πράξεις ηγεμονίας και αντιηγεμονίας. Αναφορικά με το πώς οι παραπάνω δυϊσμοί θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ταυτότητα του Νεοέλληνα, ένα συμπέρασμα που βγαίνει εδώ είναι ότι μαζί με μια ελλειπτική εφαρμογή του εκσυγρονισμού/εξευρωπαϊσμού της ελληνικής κοινωνίας οι συμβολισμοί που εμπεριέχονται στους παραπάνω δυϊσμούς διαδραματίζουν ένα μάλλον ηγεμονικό/χειραγωγικό ρόλο για τους Έλληνες πολίτες. Μπορεί άραγε η παιδεία του πολίτη να αναστρέψει την κατάσταση δίνοντας την ευκαιρία στους αυριανούς πολίτες της Ευρώπης να μετατρέψουν το ρόλο των συμβολισμών του εκσυγχρονισμού σε αντιηγεμονικό/χειραφετικό για τους ίδιους και τους άλλους; Αν ναι, τότε μπορούμε να πούμε ότι η παιδεία αυτή θα πρέπει να στηριχτεί στην αρχή ότι ο μαθητής και μελλοντικός πολίτης θα πρέπει να μορφωθεί για τις ανάγκες όχι μιας παρούσας, άνισης κοινωνίας, αλλά για εκείνες της αληθινά δημοκρατικής κοινωνίας. Χρήσιμη στο σημείο

αυτό εμφανίζεται η έννοια «συμβολική βία» που πραγματεύεται η κοινωνιολογία του Bourdieu (1977).

Η συμβολική βία αναφέρεται στον πολιτικό ρόλο των συμβολικών συστημάτων –όπως η γλώσσα, η κουλτούρα και κάθε άλλο σύστημα συμβολισμών που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου– να διασφαλίζουν την άσκηση της εξουσίας μιας ομάδας πάνω σε μια άλλη. Η συμβολική βία δεν είναι άμεση –όπως ο εξαναγκασμός, η εκμετάλλευση ή ο εκφοβισμός– αλλά πετυχαίνει το αποτέλεσμα της υποταγής με τη συνεργασία αυτού που υποτάσσεται χωρίς ο τελευταίος (αλλά πολλές φορές και αυτός που ασκεί τη συμβολική βία) να το γνωρίζει (στο ίδιο, σελ. 164). Ο ορισμός αυτός οδηγεί στο παράδοξο οι κοινωνικοί δρώντες να επιλέγουν συνειδητά τις πράξεις τους και ταυτόχρονα να αγνοούν τη σημασία τους. Σύμφωνα με τον Bourdieu, η εξουσία αποτελεί την πρωταρχική μορφή συμβολικής βίας όποτε οι κοινωνικοί δρώντες δέχονται την εξουσία ως φυσιολογική κατάσταση που δεν έχει σχέση με εξουσία. Για παράδειγμα, η συμβολική βία ασκείται στο δάσκαλο όταν αυτός δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσει τις κατηγορίες των διακρίσεων που σημαδεύουν κάποιους από τους μαθητές του ως άξιους και κάποιους άλλους ως ανάξιους της προσοχής του.

Σε μια συγκριτική μελέτη του τρόπου που διαφορετικά παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων των ΗΠΑ προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι W. New και Λ. Πετρονικολός βρήκαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει ως μια μορφή συμβολικής βίας (New & Petronicolos, 2001). Ειδικότερα, οι δύο ερευνητές βρήκαν ότι οι λευκοί φοιτητές από φτωχές εργατικές τάξεις έβλεπαν στις περιγραφές που τους δίνονταν για το τι συνιστά τη ρατσιστική συμπεριφορά στοιχεία με τα οποία ταυτίζονταν. Στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν τη θέση τους, ή αυτήν των φίλων και συγγενών τους, χρησιμοποίησαν τη στρατηγική της δισημίας. Με τον τρόπο αυτό προσπάθησαν να αποκρούσουν την κριτική των καθηγητών χωρίς να εγκαταλείψουν πολιτικά ορθές στάσεις στα θέματα αυτά. Όμως, οι δισημίες που χρησιμοποίησαν τους οδήγησαν σε αντιφάσεις που τελικά ενίσχυαν τα αρνητικά στερεότυπα που είχαν οι άλλοι για τους ίδιους. Παρατηρήθηκε δηλαδή το φαινόμενο μια κακώς υπολογισμένη προσπάθεια αντιηγεμονίας να δημιουργεί όλες τις προοπτικές για ηγεμονία και χειραγώγηση. Αυτό είναι και ένα από τα ση-

μεία στα οποία νομίζουμε ότι πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, συχνά οι σχέσεις ηγεμονίας και αντιηγεμονίας αναπαράγονται στο σχολείο όταν ένα αντιρατσιστικό μάθημα περιγράφει συμπεριφορές με τις οποίες μερικοί από τους συμμετέχοντες (μαθητές αλλά και εκπαιδευτικοί) ταυτίζονται. Το ερώτημα είναι πώς θα μπορούσε να αποφευχθεί η αντίφαση που μόλις τώρα περιγράψαμε ώστε να μπορέσουν τα άτομα να εκφράσουν τις θέσεις τους με όρους που τους χαρακτηρίζουν χειραφετημένους, και όχι χειραγωγούμενους, ανθρώπους.

«Αν η παιδεία του πολίτη πρόκειται να επαναδραστηριοποιηθεί με σκοπό μια ανώτερη και πιο δίκαιη κοινωνία, θα πρέπει να απελευθερωθεί από τους ιδεολογικούς και θεωρητικούς περιορισμούς της ιστορίας της» έγραψε πριν μερικά χρόνια ο Αμερικανός φιλόσοφος της παιδείας και θεωρητικός της κριτικής παιδαγωγικής Henry Giroux. Και συνεχίζοντας προτείνει: «Τα ερωτήματα τεχνικής, αντικειμενικότητας και ελέγχου θα πρέπει να αντικατασταθούν με [...] ερωτήματα [που] αφορούν την πολυσύνθετη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε γνώση, εξουσία, ιδεολογία, κοινωνική τάξη και οικονομία» (Giroux, 1983: 323). Τα παραπάνω δε θα μπορούσαν να είναι περισσότερο επίκαιρα, στη χώρα μας, σε μια εποχή που οι έννοιες της ελευθερίας, του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της δικαιοσύνης και της ισότητας, ενώ κατέχουν κεντρική θέση στις εξαγγελίες της Ε.Ε. για την παιδεία όταν διδάσκονται από το σχολείο, διδάσκονται ως ιδέες που εξυπηρετούν κάποιο συγκεκριμένο σκοπό: την προετοιμασία ατόμων που θα συμβάλουν στην ομαλή λειτουργία μιας κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης (Makrinioti & Solomon, 1991). Δηλαδή, δε διδάσκονται ως αυτόνομες ηθικές αξίες που θα βοηθήσουν το μελλοντικό πολίτη να φανταστεί και να σκεφτεί καλύτερες κοινωνικές πραγματικότητες και τρόπους ζωής.

Ένα πρώτο βήμα λοιπόν για να αλλάξει το είδος της κοινωνικής εμπειρίας που προσφέρει το σχολείο είναι η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε το σχολείο να γίνει χώρος για στοχασμό και πράξη. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει μια εκπαιδευτική πολιτική που αποβλέπει στη διεύρυνση της κατανόησης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυναμικές που διαμορφώνουν στρατηγικές κοινωνικής συμπεριφοράς όχι μόνο των μαθητών αλλά και των ιδίων. Προϋποθέτει δηλαδή την κριτική εξέταση της πολυσύνθετης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα σε

γνώση, εξουσία, ιδεολογία, κοινωνική τάξη και οικονομία και όχι την αβίαστη αποδοχή των απλών λογικών της τεχνικής, της αντικειμενικότητας και του ελέγχου. Αυτό θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να απελευθερωθεί πρώτα από τις δικές του κοινωνικές προκαταλήψεις και μετά να σχηματίσει παιδαγωγικές στρατηγικές που ανταποκρίνονται σωστά στη δυναμική του κρυφού προγράμματος και στην προσωπική εμπειρία του μαθητή. Σχετικά δε με τους στόχους της εκπαιδευτικής πράξης, σ' αυτούς θα πρέπει ίσως να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον εμπλουτισμό της προηγούμενης εμπειρίας κάθε μαθητή με εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να φανταστεί και να σκεφτεί καλύτερες κοινωνικές πραγματικότητες και τρόπους ζωής. Το τελευταίο αφορά και τον τρόπο με τον οποίο το νόημα μιας εμπειρίας αλλάζει για τον καθέναν ανάλογα με το ερμηνευτικό του πλαίσιο. Αφορά δηλαδή τον τρόπο που ο κάθε μαθητής καταλαβαίνει το πλαίσιο αναφοράς της προσωπικής του εμπειρίας, τι έχει συμβάλει στο σχηματισμό του πλαισίου αυτού και πως αυτό το πλαίσιο συμβάλλει στη διαμόρφωση της εικόνας που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο. Εδώ θα πρέπει να επαναλάβουμε ότι οι προσπάθειες για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργούν ιδιόμορφες συνθήκες για πράξεις αντιηγεμονίας τόσο από τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους εκπαιδευτικούς προς τις μορφές εκσυγρονισμού που προωθεί, πολλές φορές με αυταρχικό τρόπο, η κρατική γραφειοκρατία. Όμως μια κακώς υπολογισμένη στρατηγική αντιηγεμονίας δημιουργεί όλες τις προοπτικές για ηγεμονία και χειραγώγηση. Παραμένει λοιπόν να βρεθεί το είδος της παιδείας που θα βοηθήσει τα άτομα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη όχι μόνο να εκφράσουν τις απόψεις τους αλλά να τις εκφράσουν με τους όρους εκείνους που χαρακτηρίζουν τους χειραφετημένους, και όχι τους χειραγωγούμενους, πολίτες.

Τελειώνοντας, θα επισημάνουμε ένα λάθος που γίνεται συχνά τόσο από τους κοινωνιολόγους όσο και από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Συνήθως, οι διακυμάνσεις στο είδος της κοινωνικής εμπειρίας που αποκομίζει ο κάθε μαθητής από το σχολείο ερμηνεύονται ως άμεση συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής θέσης της οικογένειας. Το σχολείο, με άλλα λόγια, μέσω του κρυφού προγράμματος αναπαράγει ανάμεσα στους μαθητές τις ίδιες ταξικές σχέσεις που οι κοινωνία, το πολιτικό και οικονομικό κατεστημένο έχει επιβάλει στους γονείς. Η εμπειρική έρευνα αλλά και η απλή παρατήρηση δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό το σχολείο σε μια αστικοδημοκρατική κοινωνία λειτουρ-

γεί κάπως έτσι (Jackson, 1968, Anyon, 1980, Bowles & Gintes, 1976). Εκείνο που λείπει όμως από μια τέτοια θεώρηση είναι μια ανάλυση της προσωπικής εμπειρίας του μαθητή στο σχολείο που, με τη σειρά της, θα εξηγούσε το λόγο που οι δυναμικές της ανισότητας στην ευρύτερη κοινωνία εξακολουθούν να μεταφέρονται στον κοινωνικό χώρο του σχολείου ακόμα και όταν το σχολείο προσφέρει τις δομές προκειμένου να τις αμβλύνει. Πιο συγκεκριμένα, η θεώρηση που ανάγει την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή σε απλή συνάρτηση της κοινωνικής του τάξης κάνει το λάθος να παίρνει ως δεδομένο ότι, ανάλογα με τη θέση του στον κοινωνικό χώρο, σε συγκεκριμένες στιγμές θα φερθεί με συγκεκριμένο τρόπο. Παραβλέπει δηλαδή το γεγονός ότι τα άτομα που συμμετέχουν στην κοινωνική εμπειρία του σχολείου, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, δε λειτουργούν σαν συγχρονισμένα ρολόγια, σύμφωνα με νόμους που δεν καταλαβαίνουν. Ως παίχτες ενός κοινωνικού παιχνιδιού, όπως μας λέει ο Bourdieu, έχουν μια αίσθηση που τους οδηγεί στο να επιλέγουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες της στιγμής. Βέβαια, η αίσθηση του παιχνιδιού δεν είναι αλάνθαστη, η ικανότητα της σωστής αίσθησης είναι άνισα μοιρασμένη ανάμεσα στους παίχτες, του παιχνιδιού όσο και της ζωής. Ίσως το σχολείο να μπορεί να βοηθήσει στο σημείο αυτό προσφέροντας μια δικαιότερη κατανομή των ικανοτήτων αυτών.

Σημειώσεις

[1] Σειρά μελετών, όπως αυτές των Benedict Anderson (*Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, 1983), Ernest Gellner (*Nations and Nationalism*, Blackwell, 1983) και Eric J. Hobsbawm (*Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge, 2002), εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο η ταυτότητα των πολιτών του εθνικού κράτους διαμορφώνεται/κατασκευάζεται πάνω στη βάση γλωσσικών και πολιτισμικών παραδόσεων. Αναφορικά με τη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας μέσα από συγκεκριμένες πολιτικές και εκπαιδευτικές διεργασίες, ενδεικτικά αναφέρονται στο σημείο αυτό οι ακόλουθες εργασίες: Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, 1992· P. Kitromilides, "'Imagined Communities' and the Origins of the National Question in the Balkans", στο Martin Blinkhorn and Thanos Veremis (eds.), *Modern Greece: Nationalism and Nationality*, Athens, Sage-Eliamep, 1990·

Χ. Νούτσος, *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1986· Γ. Σωτηρέλης, Θρησκεία και Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Σάκκουλας, 1993.

[2] Βλέπε αναφορά στο άρθρο 11 του Νόμου 309/76 στο Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα, Gutenberg 2001: 113. Σε αντίθεση με την έμφαση στην «ανάπτυξη της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του χριστιανικού πολιτισμού» η οποία χαρακτήριζε τα ελληνικά συντάγματα από το 1952, στο συνταγματικό κείμενο του 1975 για την παιδεία προβλέπονται τα εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Άρθρο 16, 2η διάταξη). Δε θα ήταν υπερβολή να πει κανείς ότι το Άρθρο αυτό συμπυκνώνει τις πολιτικο-φιλοσοφικές αρχές πάνω στις οποίες θα στηριχτούν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των επόμενων χρόνων, κυρίως αυτών που επιχειρούνται μεταξύ 1981 και 1985. Βλέπε Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση:* 124-132.

[3] Στο διάστημα αυτό αρκετοί πολιτικοί εκπρόσωποι τάχτηκαν υπέρ της ένταξης της Ελλάδας στην Ε.Ε. πιστεύοντας ότι αυτή θα φέρει αλλαγές στην οικονομία και στην πολιτική κουλτούρα του τόπου, αλλαγές που με τη σειρά τους θα συμβάλουν ουσιαστικά και στην πολιτική σταθερότητα. Ο Ανδρέας Μοσχονάς, για παράδειγμα, αναφέρεται στις απόψεις του τότε πρωθυπουργού Κ. Καραμανλή, που ως γνωστόν υπήρξε ένας από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της ένταξης. Από την άλλη, η θέση των αριστερών κομμάτων στο θέμα της ένταξης, συμπεριλαμβανομένου και του ΠΑΣΟΚ μέχρι το 1981, υπήρξε από επιφυλακτική έως αρνητική. Βλέπε A. Moschonas, "European Integration and Prospects of Modernization in Greece", *Journal of Modern Greek Studies* 15 (2): 325-348 (1997).

[4] Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του φιλελευθερισμού (όπως αυτές αρχικά διατυπώθηκαν κατά τους 17ο, 18ο και 19ο αιώνα στα έργα των John Locke, Jeremy Bentham και John Stuart Mill) στόχος του κράτους είναι το καλό των πολιτών. Στο κράτος επιτρέπεται να παρέμβει για να περιορίσει την άσκηση της ατομικής ελευθερίας των πολιτών, ή την ικανοποίηση των επιθυμιών τους, μόνο σε περιπτώσεις που οι δραστηριότητες αυτές έρχονται σε άμεση σύγκρουση με παρόμοιες επιθυμίες και δικαιώματα των υπόλοιπων πολιτών ή αποβαίνουν σε βάρος του κοινού καλού.

[5] Κατά παράδοξο τρόπο, καταλήγει ο Διαμαντούρος, οι ιδεολογίες που διαμορφώνουν οι παραπάνω κουλτούρες διαπερνούν όλο το πολιτικό φάσμα, δηλαδή, η καθεμιά ξεχωριστά συχνά μοιράζεται από τους οπαδούς διαφορετικών πολιτικών παρατάξεων. Βλέπε Ν. Διαμαντούρος, *Πολιτισμικός Δυϊσμός*: 40.

[6] Στο ίδιο έργο ο Τσουκαλάς υποστηρίζει ότι τα ιδεολογήματα της κοινής (εθνικής) παράδοσης ως ένα βαθμό είναι επείσακτα, αφού συνδέονται άρρηκτα με την εμφάνιση του έθνους-κράτους, για πρώτη φορά το 18ο αιώνα. Δηλαδή μοντέλο κράτους που θα είναι ταυτόχρονα ιθαγενές και πραγματοποιήσιμο δεν υπάρχει. Προς την άποψη αυτή συγκλίνει και η ανάλυση του Πασχάλη Κιτρομιλίδη, ο οποίος υποστηρίζει ότι το «έθνος» ως κοινότητα με κοινή ιστορία και πολιτισμό δεν προϋπήρχε του κράτους. Οι κοινές εθνικές συνειδήσεις δημιουργήθηκαν κατά το 19ο αιώνα μέσα από μια δυναμική διαδικασία ενοποίησης από την οποία τα πρόσφατα ανεξαρτητοποιημένα κράτη των Βαλκανίων (όπως η Ελλάδα) έπρεπε να αρχίσουν προκειμένου να ξεπεράσουν το συχνά έξωθεν επιβεβλημένο ξεκίνημά τους. P.-M. Kitromilidis

«"Imagined Communities" and the Origins of the National Question in the Balkans», στο Martin Blinkhorn & Thanos Veremis (eds.), *Modern Greece: Nationalism and Nationality*, Sage-Eliamep, Athens, 1990: 33-34.

[7] Φυσικά, μετά το 1981 οι μελέτες αυτές εστιάζουν στη διακυβέρνηση από το ΠΑΣΟΚ, αφού από τότε, εκτός από την περίοδο 1991-93, αυτό βρίσκεται σταθερά στην εξουσία.

[8] Η σημασία αυτού του όρου παρουσιάζεται διεξοδικά από το Διαμαντούρο. Βλέπε Π.Ν. Διαμαντούρος, *Πολιτισμικός Δυϊσμός*: 92-97.

[9] Στα θέματα εξωτερικής πολιτικής περιλαμβάνονται όχι μόνο οι κρίσεις στις σχέσεις της Ελλάδας με τις γειτονικές χώρες (ΠΓΔΜ, Αλβανία και Τουρκία), αλλά και η άρνηση της Ελλάδας να ευθυγραμμίσει την πολιτική της με αυτές των Ε.Ε., ΝΑΤΟ και ΗΠΑ σε περιστατικά όπως η κατάρριψη του αεροπλάνου των κορεατικών αερογραμμών από τη σοβιετική αεροπορία και ο πόλεμος στη Βοσνία. Βλέπε Χ. Ροζάκης, «Η Ελληνική εξωτερική Πολιτική, 1974-1985», Π.Ν. Διαμαντούρος, *Πολιτισμικός Δυϊσμός*, C. Lyrintzis, "The Power of Populism" και P. N. Diamantouros, "PASOK and State-Society Relations in Post-Authoritarian Greece".

[10] Ένα παράδειγμα του τρόπου που πολλές φορές ασκούσε την κριτική της η ελληνική κυβέρνηση αποτελεί το περιστατικό του Ιουνίου 1998, όπου ο τότε Έλληνας υπουργός Εξωτερικών Θ. Πάγκαλος δημόσια παρομοίασε το Γάλλο Πρόεδρο με «βασίλισσα ομορφιάς σε διαγωνισμό που δίνεται για την Τουρκία». Αφορμή για τα σχόλια του Έλληνα υπουργού στάθηκε η επιμονή της Γαλλίας, παρά την αντίθεση και το βέτο της ελληνικής πλευράς, να δοθεί από την Ε.Ε. στην Τουρκία βοήθεια $410 εκατομμυρίων.

[11] Εδώ βλέπε τα σχόλια του J. Pettifer στο "Greek Political Culture and Foreign Policy", στο *Greece in A Changing World: Between European Integration and Balkan Integration*, K. Feathersone & K. Ifantis (eds.), Manchester University Press, Manchester and New York, 1996: 17-23. Αλλά και τις εύστοχες παρατηρήσεις του Λουκά Τσούκαλη πάνω στο άρθρο του Pettifer στον ίδιο τόμο, σελίδες 24-29.

[12] Για παραδείγματα των αντιδράσεων του ξένου τύπου στην ανεξάρτητη εξωτερική πολιτική που τήρησε η Ελλάδα την περίοδο αυτή, βλέπε Α. Χ. Παπανδρόπουλος, «Αποβολή της Ελλάδας από την ΕΟΚ», *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 12 Αυγούστου 1993.

[13] Εδώ βλέπε την ανάλυση των Δεμερτζή, Παπαθανασόπουλου και Αρμενάκη αναφορικά με τη θέση δεκατεσσάρων ελληνικών εφημερίδων στο θέμα της αναγνώρισης και ονομασίας της ΠΓΔΜ, στο N. Demertzis, S. Papathanasopoulos & A. Armenakis "Media and Nationalism: The Macedonian Question", *The Harvard International Journal of Press Politics* 4 (3), 1999: 26-50.

[14] Βλέπε, για παράδειγμα, τις μετρήσεις στο 41ο τεύχος του Ευρωβαρομέτρου που εκδόθηκε μερικούς μήνες μετά την αναγνώριση της ΠΓΔΜ από χώρες της Ε.Ε. Εδώ παρατηρείται μια κατακόρυφη πτώση της εμπιστοσύνης της ελληνικής κοινής γνώμης στη δίκαιη, δημοκρατική λειτουργία των θεσμών στην Ε.Ε.

[15] Η στάση αυτή αναφέρεται στα ποσοστά υποστήριξης για την συμμετοχή της χώρας στην Ε.Ε. και στην άποψη ότι η Ελλάδα ωφελείται από τη συμμετοχή της. Βλέπε τις μετρήσεις όλων των ετών από το 1981 στο Ευρωβαρόμετρο του Οκτωβρίου 2001 (no. 55), πίνακες 2.3d και 2.4d.

[16] Ο Michael Herzfeld αναλύει τον πολιτισμικό δυϊσμό κάνοντας χρήση της έννοιας της «δισημίας». Όπως εξηγεί, «Η δισημία είναι το παιχνίδι των πολιτισμικών αντιφάσεων οι οποίες πηγάζουν από την υπό αίρεση ανεξαρτησία – ανεξαρτησία, πολιτισμική ή πολιτική, που καθίσταται εφικτή, κατά παράδοξο τρόπο, μόνο με την ανοχή κάποιας ισχυρότερης οντότητας». Βλέπε M. Herzfeld, *Η Ανθρωπολογία Μέσα Από τον Καθρέφτη*, Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1998: 159.

[17] Για παράδειγμα, βλέπε τα έγγραφα Commission of the European Communities-*White Paper on Education and Training:* 1995, European Commission, Education, Training, Youth, Study Group on Education and Training-Accomplishing Europe Trough Education and Training, Brussels, 1997 και Towards a Europe of Learning.

[18] Δυο από τις πληρέστερες μελέτες αναφορικά με τα θέματα αυτά αποτελούν τα βιβλία του M. Herzfeld *Ours Once More: Folklore, Ideology, and the Making of Modern Greece*, Austin University of Texas Press, 1982, και *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Buraucracy*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

[19] Η νομική βάση του εγχειρήματος βρέθηκε στο άρθρο 126 της συνθήκης του Μάαστριχτ. Βλέπε Γ. Πασιάς «Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση», σελ. 649.

[20] Βλέπε Α. Καζαμίας «Νεοευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη "Φαντασιακή Ευρώπη"», στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.). Εκδόσεις Σείριος, Αθήνα, 1995: 573. Επίσης, και την αξιόλογη ανάλυση του Χ. Δούκα στην αδημοσίευτη μελέτη «Κοινωνία της Γνώσης: Μύθοι και Πραγματικότητες». Ο Δούκας δείχνει ότι η προβολή της «κοινωνίας της γνώσης» ως μια νέα ευρωπαϊκή αναγέννηση αποτελεί προσπάθεια μυθοποίησης με σκοπό τη δημιουργία ενός λόγου προσαρμογής των ατομικών και συλλογικών συμπεριφορών στις συνθήκες της ευρωπαϊκής σύγκλισης. Με άλλα λόγια, ο λόγος για την κοινωνία της γνώσης είναι μάλλον η απόρροια του οικονομικού λόγου της ανταγωνιστικότητας και αποδοτικότητας στην παραγωγή.

[21] Βλέπε Kazamias, A. & Zambetta, E. (2000), "Crisis and Reform in Greek Education - A Modern Greek Sisyphus: Analysis of Texts", στο Sverker Lindblad & Thomas Popkewitz (eds.), *Public Discourses in Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analysis of Policy Texts in European Contexts*, Upsala University, 2000: 81-94.

Βιβλιογραφία

Anderson, B. (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London & New York, Verso.

Anyon, J. (1980), "Social Class and the Hidden Curriculum of Work", *Journal of Education* 49(3), pp. 381-386.

Anyon, J. (1981), "Social Class and School Knowledge", *Curriculum Inquiry*, 11(1), pp. 3-42.

Bourdieu, P. (1977), *Outline of A Theory of Practice*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1990), *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford, CA, Stanford University Press.

Bowles, S. & Gintes, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books.

Crowley, J. (1999), "Some Thoughts on Theorizing European Citizenship", *Innovations* 12(4), pp. 471-489.

Delanty, G. (1998), "Social Theory and European Transformation: Is there a European Society?", *Sociological Research Online* 3 (1).

Demertzis, N., Papathanasopoulos, S. & Armenakis A. (1999), "Media and Nationalism: The Macedonian Question", *The Harvard International Journal of Press Politics* 4 (3), pp. 26-50.

Διαμαντούρος, Ν. (2000), *Πολιτισμικός Δυϊσμός και Πολιτική Αλλαγή στην Ελλάδα της Μεταπολίτευσης*, Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Diamantouros, P.N. (1991), "PASOK and State-Society Relations in Post-Authoritarian Greece", στο S. Vryonis (ed.), *Greece on the Road to Democracy: From the Junta to PASOK, 1974-1986*, New Rochelle, NY.

Dimaras, A. (1978), "The Movement for Reform: A Historical Perspective", *Comparative Education Review* 22 (1), pp. 11-20.

Δούκας, Χ. (?), «Κοινωνία της Γνώσης: Μύθοι και Πραγματικότητες», αδημοσίευτη εργασία.

European Commission (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* (White Paper On Education and Training), Brussels.

European Commission (1997), *Accomplishing Europe Trough Education and Training* (Education, Training, Youth, Study Group on Education and Training), Brussels.

European Commission (2000), *e-Learning - Designing Tomorrow's Education*, Brussels.

Gellner, E. (1983), *Nations and Nationalism*, Oxford, UK, Blackwell.

Giroux, H. (1983), "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education", στο H. Giroux and D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing Corporation.

Giroux, H. (1984), "Public Philosophy and the Crisis in Education", *Harvard Educational Review* 54 (2), pp. 186-194.

Giroux, H. (1991), "Beyond the Ethics of Flag Waving: Schooling and Citizenship for Critical Democracy", *Clearing House* 64 (5).

Habermas, J. (1981), *The Theory of Communicative Action*, Boston, Bacon Press.

Habermas, J. (1994), "Citizenship and National Identity", στο *The Condition of Citizenship*, B. Van Steenbergen (ed.), London, Sage.

Habermas, J. (1996), "The European Nation-state - Its Achievements and Its Limits. On the Past and Future of Sovereignty and Citizenship", στο *Mapping the Nation*, Gopal Balakrishnan (ed.), London / New York, Verso.

Herzfeld, M. (1982), *Ours Once More: Folklore, Ideology, and the Making of Modern* Greece, Austin, University of Texas Press.

Herzfeld, M. (1992), *The Social Production of Indifference: Exploring the Symbolic Roots of Western Bureaucracy*, Chicago, University of Chicago Press.

Herzfeld, M. (1998), *Η Ανθρωπολογία Μέσα Από τον Καθρέφτη*, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Ioakimidis, P.C. (2001), "The Europeanization of Greece: An Overall Assessment", στο *Europeanization and the Southern Periphery*, K. Featherstone and G. Kazamias (eds.), London and Portland, OR: Frank Cass Publications.

Jackson, P.W. (1968), *Life in the Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Kazamias A. (1978), "The Politics of Educational Reform in Greece: Law 309/1976", *Comparative Education Review* 22 (1), pp. 21-45.

Καζαμίας Α. (1987), «Ο Παπανούτσος και η Φιλελεύθερη Εκπαιδευτική Ιδεολογία». Ανάτυπο από τα Πρακτικά του Συμποσίου *Ε.Π. Παπανούτσος: Ο Παιδαγωγός και ο Φιλόσοφος*, Ιωάννινα.

Καζαμίας, Α. (1995), «Η Κατάρα του Σίσυφου: Η Βασανιστική Πορεία της Ελληνική Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης», στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Καζαμίας, Α. (1999), «Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση: Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Προβληματισμοί», στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης (επιμ.), *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kazamias, A. & Zambetta E. (2000), "Crisis and Reform in Greek Education - A Modern Greek Sisyphus: Analysis of Texts", στο *Public Discourses in Education Governance and Social Integration and Exclusion: Analysis of Policy Texts in European Contexts*, Sverker Lindblad and Thomas Popkewitz (eds.), Upsala University.

Καλογιαννάκη, Π. (2003), «Πολιτική Κοινωνικοποίηση: Συγκρίσεις, Όψεις και Προοπτικές», στο Α. Καζαμίας και Λ. Πετρονικολός (επιμ.), *Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα, Εκδόσεις Ατραπός.

Kitromilidis, P.M. (1990), "'Imagined Communities' and the Origins of the National Question in the Balkans", στο *Modern Greece: Nationalism and Nationality*, Martin Blinkhorn and Thanos Veremis (eds.), Sage-Eliamep, Athens, pp. 33-34.

Kontoyianopoulou-Polydorides, G. et.al. (2000), "Citizen Education: Silencing Crucial Issues", *Journal of Modern Greek Studies* 18 (2), pp. 287-303.

Kymlicka, W. & Norman, W. (1995), "Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory", στο *Theorizing Citizenship*, Ronald Beiner (ed.), Albany, NY, SUNY Press.

Lyrintzis, C. (1987), "The Power of Populism: The Greek Case", *European Journal of Political Research* 15 (6), pp. 667-686.

Makrinioti, D. & Solomon, J. (1991), "The Discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity", στο *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, J. Torney-Purta, J. Schwillw & J. Amado (eds.), Amsterdam.

Moschonas, A. (1997), "European Integration and Prospects of Modernization in Greece", *Journal of Modern Greek Studies* 15, No 2, pp. 325-348.

Mouzelis, N. (1996), "The Concept of Modernization: Its Relevance for Greece", *Journal of Modern Greek Studies* 14 (2), pp. 215-227.

Μπουζάκης, Σ. (2001), *Νεοελληνική Εκπαίδευση* (1821-1998), (Τρίτη Έκδοση), Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

New W. & Petronicolos L., (2001), "Spear Fishing in Wisconsin: Multicultural Education as Symbolic Violence", *Race Ethnicity and Education* 4(1), 2001, pp. 5-27.

Ollikainen, A. (2000), "European Education, European Citizenship?", *European Education* 32 (2), pp. 6-21.

Παπανούτσος, Ε.Π. (1965), *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα, Ίκαρος.

Πασιάς, Γ. (1995α), «Αναζητώντας την "Ταυτότητα" της Ενωμένης Ευρώπης», στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Πασιάς, Γ. (1995β), «Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση. Μια Περιοδολόγηση», στο *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Σείριος.

Pettifer, J. (1996), "Greek Political Culture and Foreign Policy", *Greece in A Changing World: Between European Integration and Balkan Integration*, K. Feathersone and K. Ifantis (eds.), Manchester University Press, Manchester and New York, pp. 17-23.

Ροζάκης, Χ. (1986), «Η Ελληνική εξωτερική Πολιτική, 1974-1985: Εκσυγχρονισμός και Διεθνής Ρόλος Ενός Μικρού Κράτους», στο *Η Ελλάδα σε Εξέλιξη*, Αθήνα, Εξάντας.

Sotiropoulos, D.A. (1993), "A Colossus with Feet of Clay", στο *Greece, the New Europe and The Changing International Order*, Harry J. Psomiadis and Stavros B. Thomadakis (eds.), New York, Pella.

Sotiropoulos, D.A. (1996), *Populism and Democracy: The Case of Greece under PASOK, 1981-1989*, Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press.

Spanou, C. (1996) "Penelope's Suitors: Administrative Modernization and Party Competition in Greece", *West European Politics* 19 (1), pp. 97-124.

Σωτηρόπουλος, Δ.Α. (2001), *Η Κορυφή του Πελατειακού Κράτους*, Αθήνα, Εκδόσεις Ποταμός.

Τσουκαλάς, Κ. (1981), *Η Ελληνική Τραγωδία*, Αθήνα, Νέα Σύνορα.

Tsoukalas, C. (1993), "Greek National Identity in an Integrated Europe", *Greece, the New Europe and The Changing International Order*, Harry J. Psomiadis and Stavros B. Thomadakis (eds.), New York, Pella.

Τσουκαλάς Κ. (2001), «Παράδοση και Εκσυγχρονισμός: Μερικά Γενικότερα Ερωτήματα», στο *Ελληνισμός και Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και Βιωματικοί Άξονες της Νεοελληνικής Κοινωνίας*, 4η έκδοση, Δ.Γ. Τσαούσης (επιμ.), Αθήνα, Εκδόσεις Εστίας, σ. 37-38.

Abstract

European Identity and Citizenship Education. The case of Greece

Loucas Petronicolos

This study examines the development of the notions «citizen», «Greek identity» and «citizenship education» in the context of Greece's membership in the European Union. More specifically, it relates such development to the official policies of the European Union for a Europe of citizens, on the one hand, and to the various reactions of the Greek society towards that idea, on the other. A number of prominent political theorists have demonstrated that in Greek politics «Europeanization» is often used to denote modernization, a process that is superimposed on Greek Society by state bureaucrats, foreign interests and local political elites. The study's thesis is that members of society attempt to resist such superimposition by projecting the Greek identity as a fuzzy concept or a notion that it is characterized by a continuous «crisis». Hence, terms like «Greek identity» but also «European citizen» refer to social acts that often constitute attempts to resist the authoritarianism of state bureaucracy and political elites. That is, modern Greek identity develops dialectically through the individual and collective rationalizations of the symbolisms that (re)produce the initiatives of the EU for strengthening of the European dimension of citizenship as well as the position of the Greek society towards the prospect of its Europeanization. The answers to questions about the identity of today's citizens of Greece and about what his or her education ought to be will be searched through the critical analysis of such acts of resistance in school and the broader society.