Εκδηλώσεις του Κοσμοπολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μεταφορά Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η εκδήλωσή της στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Σοφία Εξάρχου*

Περιληψη

Με στόχο την αντιμετώπιση των προκλήσεων που ανέκυψαν με την παγκοσμιοποίηση, ένας ευρύς κύκλος ακαδημαϊκών έχει στραφεί στην έννοια του κοσμοπολιτισμού, μια αρχαία αλλά πολύ επίκαιρη ιδέα, ειδικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Καθώς η παγκοσμιοποίηση είχε ως συνέπεια αυτή τη στροφή στον κοσμοπολιτισμό (Caterall, 2011:342, Pichler, 2011, Szerszynski & Urry, 2002), η παρούσα μελέτη διερευνά τη μεταφορά εκπαιδευτικής πολιτικής από την Ευρώπη στην Ελλάδα σε μια προσπάθεια διερεύνησης εάν και πώς τα ιδεώδη του κοσμοπολιτισμού προωθούνται και μεταφέρονται από τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές σε εθνικό και πρακτικό επίπεδο. Για να διευκολυνθεί η θεματική ανάλυση των ευρημάτων αυτής της έρευνας, το κοσμοπολίτικο πρότυπο εξετάζεται διεξοδικά και χωρίζεται σε τέσσερις διαφορετικές σχολές σκέψης: ηθικός, πολιτικός, πολιτισμικός και οικονομικός κοσμοπολιτισμός.

Τα πορίσματα της μελέτης τονίζουν τις συγκρουόμενες αντιλήψεις του κοσμοπολιτισμού σε επίπεδο ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής, καθώς και τη σύγχυση που προκύπτει στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης. Ταυτόχρονα, τα συμπεράσματα της έρευνας αποτελούν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στο επιθυμητό προφίλ των πολιτών του μέλλοντος, καθώς αυτό παρουσιάζεται αντιφατικά στην υπερεθνική και την εθνική ατζέντα.

Λέξεις-κλειδιά: κοσμοπολιτισμός, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, μεταφορά πολιτικής, ποιοτική έρευνα, Ελληνικό δημοτικό σχολείο

* United Nations System Staff College

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί μια αυξανόμενη παγκόσμια τάση προς την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε μια προσπάθεια βελτιστοποίησης της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο της εντατικοποίησης του παγκόσμιου ανταγωνισμού (Rizvi και Lingard, 2010). Ταυτόχρονα, οι διεθνείς και ευρωπαϊκοί οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) φαίνονται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στις διαδικασίες βελτιστοποίησης και τυποποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ενώ μικρή φαίνεται να είναι η αντίσταση από τα επιμέρους έθνη-κράτη (Dale και Robertson, 2012).

Ο ρόλος της παγκοσμιοποίησης στη γενικότερη διαδικασία αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών δεν είναι δευτερεύων. Όπως οι Burbules και Torres (2000:15) επισημαίνουν, η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση παρατηρείται λόγω της έμφασης που έχει δοθεί σε εκπαιδευτικές ατζέντες με διεισδυτικές πολιτικές για την αξιολόγηση, τη χρηματοδότηση, τη θέσπιση κριτηρίων και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Ο Spring (2014:1) περιγράφει την παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση ως μια «υπερκατασκευή» εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Συγκεκριμένα εξηγεί ότι ενώ τα έθνη-κράτη παραμένουν υπεύθυνα για τα εκπαιδευτικά τους συστήματα, επηρεάζονται πραγματικά από αυτές τις διεθνείς διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Αυτό διαφαίνεται ιδιαίτερα όταν τα έθνη-κράτη προθυμοποιούνται τα ίδια να προσαρμόσουν το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τις διεθνείς υποδείξεις, προκειμένου να καταστούν παγκοσμίως ανταγωνιστικά. Χτίζοντας αυτό το επιχείρημα, ο Spring μιλάει για ένα είδος «παγκόσμιας κεφαλαιοποίησης» καθώς και «οικονομοποίησης της εκπαίδευσης» (2014:2) και αναφέρεται συγκεκριμένα στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως επένδυσης για απασχόληση, προσαρμοστικότητα και οικονομική ευημερία.

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία η παγκοσμιοποίηση συνοδεύεται συχνά από έναν άλλο αναδυόμενο όρο, την *ευρωπαϊκοποίηση* (Wallace & Wallace, 2000, Cowles, Caporaso & Risse, 2001; Schmidt, 2002; Dale and Robertson, 2009). Παρ' όλο που η σημασία του όρου φαντάζει απλή, δεν υπάρχει πλήρης ομοφωνία όσον αφορά στη σχέση της ευρωπαϊκοποίησης με την παγκοσμιοποίηση. Σύμφωνα με τους Wallace και Wallace (2000), η ευρωπαϊκοποίηση αποτελεί ένα τοπικό είδος παγκοσμιοποίησης. Στην

προσπάθειά τους να ενισχύσουν αυτό το επιχείρημα, οι Wallace και Wallace (2000) υποστηρίζουν ότι και η παγκοσμιοποίηση και η ευρωπαϊκοποίηση ενισχύονται θεσμικά και έχουν όχι μόνο μία ισχυρή οικονομική βάση αλλά και μια επεκτατική προσέγγιση. Σε αντίθεση με την άποψη αυτή, οι Schmidt (2002) και Cowles κα. (2001) υποστηρίζουν ότι η ευρωπαϊκοποίηση δεν έχει σχέση με την παγκοσμιοποίηση. Συγκεκριμένα, ο Schmidt (2002) θεωρεί την ευρωπαϊκοποίηση ως το όραμα των ευρωπαϊκών χωρών να μετατρέψουν την Ευρώπη σε νέο πολιτικό όργανο. Επιπλέον, και οι δύο υποστηρίζουν την άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση μπορεί να είναι μάλλον καταστροφική για τις ευρωπαϊκές χώρες και ότι η ευρωπαϊκοποίηση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «σωσίβια λέμβος» στις πιέσεις που επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση. Παρά τις αποκλίνουσες απόψεις σχετικά με το εάν η ευρωπαϊκοποίηση έχει μια εκ των άνω προς τα κάτω προσέγγιση ή το αντίθετο, είναι σαφές ότι μιλάμε για ένα θεσμοθετημένο φαινόμενο.

Με στόχο να αντιμετωπιστούν τα σύγχρονα ζητήματα που αναδεικνύονται μέσω της παγκοσμιοποίησης και της ευρωπαϊκοποίησης, πολλοί ερευνητές και σύγχρονοι φιλόσοφοι έχουν αναβιώσει τη θεωρία του κοσμοπολιτισμού (Habermas, 2003, Andrews, 2012; Papastephanou, 2002; Johnson, 2008; Appiah, 2006; Beck, 2006) δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαιδευτική της διάσταση (Nussbaum, 1997· 2002· Vinokur & Alexander, 2013· Roth, 2015). Το ενδιαφέρον αυτής της εργασίας συγκεντρώνεται γύρω από αυτό το θεωρητικό πλαίσιο και συμβάλλει στο να κατανοήσουμε πως ο κοσμοπολιτισμός ερμηνεύεται εμπειρικά στις Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και την εθνική εκπαιδευτική ατζέντα.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1. Μεταφορά πολιτικής και ευρωπαϊκοποίηση της εκπαίδευσης

Οι αυξανόμενες προτάσεις ή υποδείξεις των διεθνών οργανισμών έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στο ζήτημα της μεταφοράς πολιτικής και ιδιαίτερα από την ΕΕ στα κράτη-μέλη της (Alexiadou, 2014; Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015). Ως μεταφορά πολιτικής περιγράφεται «μια διαδικασία στην οποία η γνώση για πολιτικές, διακανονισμούς, θεσμούς σε συγκεκριμένο χρόνο και/ή τόπο χρησιμοποιείται στην ανάπτυξη πολιτικών και διοικητικών ρυθμίσεων και ιδρυμάτων σε

έναν άλλο χρόνο και/ή τόπο» (Dolowitz και Marsh, 1996:344). Σύμφωνα με τους Evans και Davies (1999:361), η μεταφορά πολιτικής μπορεί να εκφραστεί μέσω της σύγκλισης, διάχυσης ή εκμάθησης πολιτικών αλλά και από διδάγματα στην ανάπτυξη πολιτικής. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσουν προοδευτικά την τάση να συγκλίνουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής παρά τις σημαντικές έως τώρα διαφορές τους (Lingard και Grek, 2007).

Η Alexiadou (2014) αναφέρει ότι ο όρος «ευρωπαϊκοποίηση» στον πολιτικό λόγο σχετίζεται γενικά με την επιρροή της ΕΕ στις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών της, είτε άμεσα με τη δημιουργία συνθηκών είτε έμμεσα, μέσω κριτηρίων αναφοράς και κατευθυντήριων γραμμών. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση εμπίπτει στη δεύτερη κατηγορία, δεδομένου ότι δεν βασίζεται σε συνθήκες, και διευκρινίζει ότι η μεταφορά πολιτικής λαμβάνει χώρα μέσω της εκμάθησης αλλά και της διάχυσης πολιτικών από το υπερεθνικό επίπεδο στο εθνικό. Επίσης, η Alexiadou (2014) επισημαίνει ότι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η μεταφορά πολιτικής λαμβάνει χώρα είναι καθοριστική για την κατανόηση της ευρύτερης διαδικασίας της ευρωπαϊκοποίησης.

Σύμφωνα με την Alexiadou (2014) οι εκπαιδευτικές κατευθυντήριες γραμμές που προτείνει η ΕΕ πρέπει να εξεταστούν κριτικά. Όπως εξηγεί, στον τομέα της δημοτικής εκπαίδευσης, η ευρωπαϊκοποίηση μπορεί να γίνει κατανοητή όταν αναγνωριστεί η πολιτική φύση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Επιπλέον, προσθέτει ότι πρέπει σε αυτή την κατεύθυνση, να ληφθούν υπόψη οι «συν-εποικοδομητικές» διαδικασίες μεταξύ της ΕΕ και των κρατών-μελών της. Δεδομένου ότι η Commission συνεργάζεται με τα κράτη-μέλη της κατά την διαδικασία δημιουργίας πολιτικής και αποφάσεων, οι πολιτικές που έχουν εκδοθεί από την Commission είναι πιθανόν να ξεκίνησαν από μεμονωμένα κράτη-μέλη, εξυπηρετώντας έτσι συγκεκριμένες ατζέντες (ibid.).

Τέλος, οι Evans και Davies (1999:382) εκφράζουν επιφύλαξη σχετικά με την περίπτωση ή μη μεταφοράς πολιτικής και επισημαίνουν ότι είναι εξίσου πιθανή η περίπτωση μη-μεταφοράς πολιτικής όταν η αρχική ιδέα μια πολιτικής έχει φιλτραριστεί ή μεταποιηθεί σημαντικά κατά την εφαρμογή της στο τοπικό επίπεδο. Σχετικά με αυτό, η Alexiadou (2014) και οι Σταμέλος et al. (2015) εύστοχα παραθέτουν ότι στην περίπτωση της ΕΕ και των κρατών-μελών της υπάρχει μεταφορά πολιτικής μέσω της εκμάθησης πολιτικών από το υπερεθνικό επίπεδο στο εθνικό, εξαιτίας της χρήση της Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού (ΑΜΣ).

2.2. Η κοσμοπολίτικη εκπαίδευση κατά τον Καντ και η παγκόσμια δεξιότητα

Με μια ματιά στην ετυμολογία της λέξης «κοσμοπολιτισμός» μπορούμε να αντιληφθούμε ότι ο κοσμοπολιτισμός ως κοσμοθεωρία έχει ως εξιδανικευμένο στόχο μια κοινότητα πολιτών του κόσμου. Ο Hayden (2009, όπως αναφέρεται στον Andrews, 2012:416) πολύ εύστοχα περιγράφει τον κοσμοπολιτισμό ως το «να είσαι κομμάτι του συνόλου των ατόμων σε μια παγκόσμια κοινότητα ηθικών προσώπων». Λέξη-κλειδί για τον κοσμοπολιτισμό αποτελεί λοιπόν η «ηθική» και το ηθικό καθήκον μας ως ανθρώπινα όντα, στο οποίο πρέπει να δίνουμε προτεραιότητα σύμφωνα με τους Στωικούς (Nussbaum, 2002). Όπως αναφέρει επίσης η Papastephanou (2002), ο κοσμοπολιτισμός μπορεί να αποτελέσει το πρωταρχικό μέσο απελευθέρωσης των κοινωνιών και των πολιτισμών από την ψευδή ηθική και τη «στενόμυαλη» νοοτροπία.

Κατά τον Cavallar (2015), η κοσμοπολίτικη κοσμοθεωρία του Kant έχει επίδραση στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και έχει χρησιμοποιηθεί ως βάση από πολλούς μελετητές στα πλαίσια της κοσμοπολίτικης εκπαίδευσης (Nussbaum, 1996; Saito, 2010; Hayden, 2012; Roth,

2012 & 2015). Συνοψίζοντας την Καντιανή κοσμοπολίτικη εκπαίδευση, ο Roth (2015) θεωρεί την κοσμοπολίτικη εκπαίδευση του Καντ ως μια διαδικασία καλλιέργειας της ηθικής διάστασης που βασίζεται σε τρεις βασικές αρχές: 1) να είσαι η πηγή της δικής σου σκέψης, 2) να διευρύνεις συνεχώς τη σκέψη σου και 3) να διατηρείς την ελευθερία σου. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση πρέπει να είναι ικανή να διαμορφώνει άτομα που μπορούν να σκέφτονται για τον εαυτό τους και στη θέση άλλων ανθρώπων ενώ ταυτόχρονα μπορούν να διατηρούν έναν σταθερό τρόπο σκέψης (Roth, 2015:764-768). Με αυτή την έννοια, η διδασκαλία της *κριτικής σκέψης* φαίνεται να έχει μια πιο ουσιαστική και ευρύτερη διάσταση. Ωστόσο, ένας τέτοιος στόχος μπορεί να εγείρει έντονες συζητήσεις στα πλαίσια των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς η πλήρης χειραφέτηση του νου μπορεί να είναι εις βάρος της σταθερότητας του πολιτικού σώματος της κοινωνίας. Όπως αναφέρεται από τον Cavallar (2015), η σύγκρουση μεταξύ της κριτικής σκέψης και της πατριωτικής εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει εύστοχο παράδειγμα αυτής της έντασης.

Σε πρακτικό επίπεδο, ο Roth (2015) συμφωνεί με τον Καντ στην ανάγκη χρήσης πραγματικών παραδειγμάτων στην σχολική αίθουσα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η απόδειξη του τρόπου με τον οποίο οι άν-

θρωποι αναγνωρίζουν τα ηθικά τους καθήκοντα βρίσκεται στα πραγματικά, και όχι μόνο στα λογικά, παραδείγματα καθώς αυτά είναι ανάλογα των πραγματικών μας πράξεων σε σχέση με τις ηθικές μας υποχρεώσεις.

Παρά τους πολυάριθμους υποστηρικτές της φιλοσοφίας του Καντ και της παιδαγωγικής της διάστασης, ο Løvlie (2012:119) παρατηρεί ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές συζητήσεις στερούνται των Καντιανών συνεισφορών με βασική ένσταση την έλλειψη ερμηνείας του κοσμοπολιτισμού με συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις που μπορούν να διδαχθούν στα σχολεία. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως ένα βαθμό πραγματικό, ειδικά εάν λάβουμε υπόψη μας την ανάδειξη περισσότερο κανονιστικών εννοιών όπως αυτή της «παγκόσμιας δεξιότητας». Η παγκόσμια δεξιότητα είναι μία πρόσφατη αλλά άκρως αναδυόμενη έννοια που βασίζεται στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων επηρεασμένων από το κοσμοπολίτικο πρότυπο (Skrbiš, 2014). Για την ενθάρρυνση μελλοντικών πολιτών του κόσμου, ο Skrbiš καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη τεσσάρων υπο-δεξιοτήτων πέρα από την απόκτηση γνώσεων. Συγκεκριμένα, προτρέπει τους δασκάλους να διδάξουν στους μαθητές την ευθύνη, τη δεκτικότητα, τη δέσμευση και τη συμπόνια (2014:8).

2.3. Κοσμοπολιτισμός στην εκπαίδευση: ένα θεωρητικό πλαίσιο

Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις που έχουν διαμορφωθεί από διάφορους μελετητές στο χώρο, παρατηρούμε διαφοροποιήσεις στην ερμηνεία αυτής της θεωρίας. Σύμφωνα με τους Kleingeld και Brown (2014), μπορεί κανείς να διακρίνει τέσσερα είδη κοσμοπολιτισμού: τον *ηθικό* κοσμοπολιτισμό, τον *πολιτισμικό*, τον *πολιτικό* και τον *οικονομικό*. Ορμώμενοι από ένα παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο, οι Vinokur και Alexander (2013) αναγνωρίζουν και ένα πέμπτο είδος κοσμοπολιτισμού, τον *κοινωνικο-ανθρωπολογικό* κοσμοπολιτισμό, σύμφωνα με τον οποίο ο κοσμοπολιτισμός θεωρείται ως μία σύγχρονη κοινωνιολογική κατάσταση.

Αν και οι Vinokur και Alexander (2013) φαίνεται να παρουσιάζουν μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση για τα διάφορα είδη κοσμοπολιτισμού, είναι μάλλον περίπλοκο να ερμηνευθεί η εκπαίδευση μέσα από ένα κοινωνιολογικό κοσμοπολίτικο πρίσμα, καθώς ο κοσμοπολιτισμός πρέπει να γίνει πρώτα αποδεκτός ως υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση. Για το λόγο αυτό, ως θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη αυτής της εμπειρικής έρευνας χρησιμοποιείται η ταξινόμηση που προτείνεται από τους

Kleingeld και Brown (2014), ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται και η συσχέτιση των διαφόρων μορφών κοσμοπολιτισμού με την εκπαίδευση.

Ηθικός κοσμοπολιτισμός

Ο ηθικός κοσμοπολιτισμός, στον απλοποιημένο ορισμό του, βασίζεται στην ιδέα ότι η ευθύνη να συμπαραστεκόμαστε σε ομοεθνείς δεν είναι ανώτερη της ευθύνης να συμπαραστεκόμαστε σε άλλους ανθρώπους (Kleingeld & Brown, 2014). Μεταξύ των μελετητών του ηθικού κοσμοπολιτισμού, ένθερμος υποστηρικτής του θεωρείται η Martha Nussbaum που πρότεινε μια κοσμοπολίτικη προσέγγιση στην εκπαίδευση, βασισμένη στην ανοχή και τη δεκτικότητα (Nussbaum, 1996). Σύμφωνα με την αρχική τοποθέτηση της Nussbaum, τα άτομα αναμένονται να θεωρούν όλους τους ανθρώπους ως μέλη της κοινότητάς τους, χωρίς όμως να παραμερίζουν τη δική τους πολιτισμική ή θρησκευτική ταυτότητα. Προκειμένου να συμβεί αυτό, τα άτομα καλούνται απλώς να αντιληφθούν ολόκληρο τον κόσμο ως μία οντότητα.

Στη συζήτησή της για τον κοσμοπολιτισμό, η Nussbaum οραματίζεται μια κοσμοπολίτικη εκπαίδευση που μπορεί να πραγματοποιηθεί αν οι μαθητές αποκτήσουν τον απαραίτητο χρόνο και χρόνο για να αναπτύξουν τη φαντασία τους, ειδικά όσον αφορά στο *διαφορετικό*. Για την Nussbaum, η ευκαιρία πολιτισμικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζεται όταν οι μαθητές εκτίθενται στο «διαφορετικό» σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορούν να κατανοούν τις κοινές αξίες και συγκλίσεις όχι μόνο μεταξύ των πολιτισμών αλλά και μεταξύ διαφορετικών χρονικών περιόδων. Υπό αυτές τις συνθήκες όχι μόνο θα μπορούσαμε να μάθουμε περισσότερα για τους ίδιους τους εαυτούς μας, αλλά και να υποσχεθούμε καθολική αφοσίωση στον υπόλοιπο κόσμο ως ένα. Παρά την έντονη επίδραση του έργου της Nussbaum όσον αφορά τον πατριωτισμό και τον κοσμοπολιτισμό, η ίδια η Nussbaum άλλαξε τις απόψεις της στα τέλη του 2000, δηλώνοντας ότι η αποχή από την τοπική μας ταυτότητα μπορεί να οδηγήσει σε έναν απροσδόκητο ξεριζωμό που μπορεί να είναι κρίσιμος για τον άνθρωπο (Nussbaum, 2008). Έχοντας αυτό κατά νου, πρότεινε τον λεγόμενο «παγκοσμίως ευαίσθητο πατριωτισμό» που διαφοροποιείται από τη στενή λογική του πατριωτισμού, προσεγγίζοντας έτσι την αντίληψη του Appiah σχετικά με το «ριζωμένο κοσμοπολιτισμό» (2008) και την προσέγγιση του Hansen για «κριτική δεκτικότητα προς το νέο με κριτική δεκτικότητα προς το οικείο». (2011:1).

Πολιτικός κοσμοπολιτισμός

Ακολουθώντας τον ηθικό κοσμοπολιτισμό, ο πολιτικός κοσμοπολιτισμός εκφράζεται κι αυτός με διάφορους τρόπους, από τις θεωρίες του παγκόσμιου κράτους έως τη θεωρία της «κοσμοπολίτικης δημοκρατίας» (Kleingeld & Brown, 2014). Ο ακαδημαϊκός διάλογος γύρω από τον πολιτικό κοσμοπολιτισμό έχει συνδεθεί με την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου ως απάντηση στα αναδυόμενα προβλήματα των συνεχώς αυξανόμενων κυμάτων μετανάστευσης και στον πολυπολιτισμό. Συγκεκριμένα, ο Benhabib (2004, όπως αναφέρεται στο Vinokur & Alexander, 2013) υποστηρίζει ότι οι πολίτες ενός έθνους-κράτους έχουν την υποχρέωση να υπερασπίζονται τα πολιτικά δικαιώματα των ανθρώπων και πρέπει εκ τούτου να υποδέχονται εκείνους που διεκδικούν πολιτικό άσυλο. Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι Vinokur και Alexander (2013) τονίζουν ότι ο πολιτικός κοσμοπολιτισμός μπορεί να εκφραστεί μέσα από το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής το οποίο αφορά άμεσα στην κοινωνική και πολιτική συνείδηση τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός

Εκτός από τον ηθικό και πολιτικό κοσμοπολιτισμό και ειδικά όταν αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική διαδικασία, μια άλλη έντονα συζητημένη πλευρά του παραδείγματος του κοσμοπολιτισμού είναι ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός (Kleingeld & Brown, 2014). Ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός ασπάζεται την πολυπολιτισμικότητα και απορρίπτει τον εθνικισμό επισημαίνοντας την αναγκαιότητα της μερικούς αποχής των ατόμων από τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους. Η εκτεταμένη βιβλιογραφία για τον πολιτισμικό κοσμοπολιτισμό αντιλαμβάνεται το διεθνικό δανεισμό, είτε αυτός είναι αποτέλεσμα εκούσιας μετεγκατάστασης ή καταναγκαστικής μετεγκατάστασης, ως μια ευκαιρία για πολιτιστική αλληλεπίδραση. Όπως παρατηρείται από τους Waldron (2003) και Hansen (2011:11), ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός εστιάζει στη διαπολιτισμική ανταλλαγή αλλά μπορεί να αποδεχθεί τη μερική σύνδεση του ατόμου στον ιδιαίτερο πολιτισμό του για την προσωπική του ευημερία. Ενώ για μερικούς ακαδημαϊκούς, οι πολιτισμικές ρίζες επιτρέπονται και είναι επιθυμητές, άλλοι υποστηρικτές του πολιτισμικού κοσμοπολιτισμού τονίζουν ότι η απάντηση στις εθνικιστικές τάσεις είναι η υψηλή ευελιξία των ατόμων χωρίς πολιτισμικές διασυνδέσεις (Delanty, 2009, όπως αναφέρεται στο Vinokur & Alexander, 2013). Από εκπαιδευτικής άποψης, ο πολιτισμικός

κοσμοπολιτισμός συνδέεται με τη διεθνή εκπαίδευση (Gunesch, 2004) και τα παγκόσμια ανθρώπινα δικαιώματα υπογραμμίζοντας τη σημασία της μετακίνησης, της πολιτισμικής δεκτικότητας και την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ενίσχυσης των παγκόσμιων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Και σε αυτή την περίπτωση, η ανάπτυξη του πολιτισμικού κοσμοπολιτισμού φαίνεται να στηρίζεται κυρίως στο μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, αλλά και σε αυτά της ιστορίας και των θρησκευτικών.

Οικονομικός κοσμοπολιτισμός

Τέλος, ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός αποτελεί μια άλλη εκδοχή του κοσμοπολιτισμού επικρατέστερη κυρίως στις τάξεις των οικονομολόγων. Ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός ως προσέγγιση στρέφεται προς την ανάπτυξη μιας παγκόσμιας οικονομικής αγοράς όπου η πολιτική επιρροή είναι απούσα. Συγκρίνοντας τον οικονομικό κοσμοπολιτισμό με την παγκοσμιοποίηση θα εντοπίσει κανείς πολλά κοινά στοιχεία. Η Papastephanou (2012) υποστηρίζει, για παράδειγμα, ότι ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός μπορεί να αποτελέσει μέσο εναρμόνισης των συστημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο με στόχο τη δημιουργία «ευέλικτων» και ανταγωνιστικών για τη παγκόσμια αγορά εργασίας ατόμων. Παρ' όλα αυτά, αντιλαμβανόμενος από την προοπτική της «προσέγγισης των δυνατοτήτων» (Sen, 2010) αλλά και σε συνδυασμό με τον ηθικό κοσμοπολιτισμό μπορεί να αποτελέσει μια επιλογή για την ανακούφιση από τη φτώχεια (Hansen, 2011:10). Συγκεκριμένα, ο Hansen (2011:10) παραθέτει ότι ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός μπορεί να εκδηλωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί με στόχο να αναπτύξουν τις δεξιότητες και την πολιτική εκπροσώπηση ειδικά καταπιεσμένων ομάδων έτσι ώστε να συμμετέχουν πληρέστερα στη διαμόρφωση των συνθηκών τους.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εξέταση των εκπαιδευτικών πολιτικών από τις ποικίλες προσεγγίσεις για τον κοσμοπολιτισμό. Επίσης εστιάζει στη μεταφορά πολιτικής από το υπερεθνικό (ΕΕ) στο εθνικό επίπεδο (Ελλάδα), αντικείμενο που αποτελεί συχνά περιεχόμενο της συγκριτικής εκπαίδευσης. Δεδομένων αυτών, η ποιοτική συγκριτική στρατηγική

θεωρήθηκε ως καταλληλότερη για τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία του υλικού. Η συγκριτική προσέγγιση της έρευνας ήταν σκόπιμη σε αυτό το εγχείρημα καθώς η σύγκριση δύο διαφορετικών αλλά αλληλένδετων καταστάσεων μπορεί να συνδράμει στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιούνται δύο μέθοδοι στην τρέχουσα μελέτη, αυτή της ανάλυσης εγγράφων και αυτή των συνεντεύξεων. Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο εξετάστηκαν δύο επίσημα έγγραφα: το στρατηγικό πλαίσιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ2020) και το έγγραφο «Βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση» που εκδόθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2006. Σε εθνικό επίπεδο, η έρευνα επικεντρώθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας είναι ιδιαίτερα μακροσκελές, βάση δόθηκε στα μαθήματα όπου η έκφραση του κοσμοπολιτισμού θα ήταν ενδεχομένως εντονότερη ή αναγκαία. Ειδικότερα, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο εισαγωγικό μέρος του εγγράφου (ΔΕΠΠΣ, 2003:2-13), καθώς επίσης και στις ενότητες που αφορούν τα μαθήματα των «Θρησκευτικών» (ΔΕΠΠΣ, 2003:136-184), της «Ιστορίας» (ΔΕΠΠΣ, 2003:184-230) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (ΔΕΠΠΣ, 2003:230-250). Όσον αφορά στη μέθοδο των ποιοτικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, αυτή ακολούθησε της ανάλυσης των εγγράφων με στόχο να αποσαφηνιστεί αν οι ερωτηθέντες σχολικοί σύμβουλοι καταλήγουν σε παραπλήσια συμπεράσματα. Το δείγμα εδώ αποτέλεσαν 5 σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με εμπειρία μεγαλύτερη των 10 ετών. Η επιλογή σχολικών συμβούλων ήταν σκόπιμη καθώς οι σχολικοί σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη της εφαρμογής των καινοτομιών που εισάγονται στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και του εντοπισμού των αδυναμιών των προτεινόμενων στρατηγικών προτείνοντας λύσεις (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2002).

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η ανάλυσή τους χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Από το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις εκπαιδευτικές εγκυκλίους και τις συνεντεύξεις αποσπάστηκαν τα οργανικά σύνολα που δημιουργούσαν συγκεκριμένες θεματικές ενότητες. Κατά τη θεματική ανάλυση των εγγράφων προέκυψαν τρεις θεματικές ενότητες: α) η πρώτη θεματική ενότητα αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο κοσμοπολιτισμός εκφράζεται στη στοχοθεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά στο ποιόν των βασικών ικανοτήτων που προωθούνται για τη διά βίου μάθη-

ση και γ) η τρίτη θεματική ενότητα αφορά στις παραστάσεις του εθνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου στοιχείου σε αυτά τα έγγραφα. Κατά τη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων, επιπλέον θέματα αναπτύχθηκαν που αφορούσαν τη μεταφορά πολιτικής από την Ευρώπη στην Ελλάδα καθώς επίσης συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ της ευρωπαϊκής και εθνικής πολιτικής και πρακτικής. Όσον αφορά τη διαδικασία ερμηνείας και συζήτησης των ευρημάτων, χρησιμοποιήθηκε η απαγωγή ως μορφή συλλογισμού καθώς αξιοποιεί τις θεωρητικές προκατανοήσεις των συμμετεχόντων (Douven, 2011). Στην παρούσα έρευνα, οι επεξηγηματικές σκέψεις των συνεντευξιαζόμενων αποτελούν το σημείο αναχώρησης της θεωρητικής επιβεβαίωσης της εμπειρικής παρατήρησης, διαδικασία που κατά τον Bryman (2012:401) περιγράφεται ως απαγωγική μορφή συλλογισμού.

4. Συζήτηση ευρημάτων

4.1. Κύρια ευρήματα της ανάλυσης των εγγράφων

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές εκπαίδευσης φαίνεται να κρύβουν διάφορα συμφέροντα εάν εξεταστούν υπό το πρίσμα του κοσμοπολιτισμού. Λαμβάνοντας υπόψη την κατηγοριοποίηση του σύγχρονου κοσμοπολιτισμού κατά τους Kleingeld και Brown (2014), μπορούν να εντοπιστούν κυρίως δύο τύποι κοσμοπολιτισμού στα ευρωπαϊκά έγγραφα που εξετάστηκαν, ο οικονομικός και ο πολιτισμικός κοσμοπολιτισμός, με κάποια στοιχεία πολιτικού κοσμοπολιτισμού. Ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός είναι πιο εμφανής, ιδιαίτερα δεδομένου του γενικού στόχου του εγγράφου ΕΚ2020 «η Ευρώπη να καταστεί μια παγκοσμίως ηγετική οικονομία της γνώσης», καθώς επίσης και των στρατηγικών στόχων 1, 2 και 4 περί δια βίου μάθησης, κινητικότητας, αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και επιχειρηματικού πνεύματος.

Επιπλέον, από την ανάλυση των κειμένων αφήνεται να εννοηθεί ότι η ΕΕ δίνει έμφαση στην απασχόληση και την ευελιξία του ατόμου. Οι οκτώ βασικές ικανότητες που έχουν προταθεί, ενώ έχουν τρισδιάστατη υπόσταση και δίνουν βάρος σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, αφήνουν στο περιθώριο την ηθική διάσταση της εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η ΕΕ έχει προβλέψει ορισμένες κοσμοπολίτικες στάσεις για να συμπληρώσουν τις παραπάνω γνώσεις, υπάρχει

εμφανής έλλειψη ενός σαφούς δεοντολογικού πλαισίου με έμφαση στη διεθνή ποικιλομορφία, όχι μόνο από πολιτισμικής άποψης, αλλά και από άποψης πολιτικών θεσμών (Skrbiš, 2014; Rizvi, 2009).

Στο επίπεδο χάραξης πολιτικής, η ΕΕ επεξεργάζεται τα διεθνή ζητήματα. Η πρόθεση της Ένωσης να διατηρήσει μια ισορροπία μεταξύ των τοπικών, των ευρωπαϊκών και των παγκόσμιων διαστάσεων, είναι εμφανής ιδιαίτερα στο έγγραφο των «βασικών ικανοτήτων» όπου προωθούνται οι *ικανότητες σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη* (key competency 6) και η *πολιτιστική γνώση και έκφραση* (key competency 8). Συγκεκριμένα, το άτομο ενθαρρύνεται να στραφεί προς το τοπικό και εθνικό επίπεδο, χωρίς να παραβλέπει το ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η χώρα του/της. Με άλλα λόγια, δίνεται έμφαση στη σταδιακή ανάπτυξη της αίσθησης της συνύπαρξης σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και τέλος σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς επισημαίνεται ότι το άτομο πρέπει πρωτίστως να προβεί στην κατανόηση του δικού του πολιτισμού.

Όσον αφορά στην ανάλυση του περιεχομένου των ελληνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι γενικοί στόχοι του αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζουν κατά κάποιο τρόπο κοσμοπολίτικα στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, το γενικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος επισημαίνει την ανάπτυξη «ολοκληρωμένων» ατόμων με ισχυρές ηθικές αξίες ως προς την ανθρωπότητα και την πολιτιστική ποικιλομορφία, ενώ δίνεται έμφαση στην κριτική σκέψη η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της κοσμοπολίτικης εκπαίδευσης (Cavallar, 2015; Roth, 2015). Ταυτόχρονα, αναγνωρίζει τη σημασία της τοπικής ή εθνικής τοποθέτησης του ατόμου με στόχο τη διατήρηση της πολιτιστικής και εθνικής του ταυτότητας, ενώ παράλληλα εντάσσει την ελληνική κοινωνία στην Ευρώπη και την ΕΕ κάνοντας αναφορά στην ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:2). Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται και από την ανάλυση των διαθεματικών ή οριζόντιων ικανοτήτων που προωθούνται στο γενικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:7).

Εστιάζοντας στις επιμέρους θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος, αρχίζει κανείς να εντοπίζει διάφορες ασυνέπειες και μια «μονοπολιτισμική» διάσταση της εκπαίδευσης να έρχεται στην επιφάνεια. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση που διδάσκεται στα μαθήματα των «Θρησκευτικών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:136-184), της «Ιστορίας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:184-230) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:230-250) επικεντρώνεται

απλά στο εθνικό επίπεδο με κάποιες σύντομες αναφορές στην Ευρώπη και ακόμη πιο σύντομες αναφορές στον κόσμο ως ολότητα, αποτυγχάνοντας έτσι να συμβάλλει στην κοσμοπολίτικη εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, είναι κατανοητό ότι στο μάθημα των θρησκευτικών δεν γίνεται καμία ουσιαστική αναφορά σε οποιαδήποτε άλλη θρησκεία μέχρι το τέλος της 6ης τάξης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Χριστιανισμός και η «Ορθόδοξη πνευματικότητα» προωθούνται εντατικά (Tsioumis et al., 2013:67) αποκλείοντας έτσι τους μαθητές με διαφορετικές θρησκευτικές εκφράσεις (Zambeta, 2000, στο Tsioumis et al., 2013). Όσον αφορά στο μάθημα της «ιστορίας», γίνονται αναφορές σε άλλους πολιτισμούς και έθνη, αλλά πάντα σε συνάρτηση με την ιστορία του ελληνισμού. Ιστορικά, η Ελλάδα μπαίνει στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο στο τέλος της 6ης τάξης, όπου τα πιο σημαντικά γεγονότα της Ευρώπης εξετάζονται συνοπτικά σε 4 διδακτικές ώρες και η Ελλάδα συζητείται υπό το πρίσμα της ιστορίας του 20ου αιώνα (ΔΕΠΠΣ, 2003:203). Κοιτάζοντας διαθεματικά τη συγκεκριμένη ανάλυση διαφαίνεται ότι μόνο το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής μπορεί να δημιουργήσει κάποιες ουσιαστικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας παγκόσμιας αίσθησης του «ανήκειν». Η «κοινωνική και πολιτική αγωγή» τόσο στην 5η όσο και στην 6η τάξη κατανέμεται σχεδόν εξίσου σε τέσσερις ενότητες που αντιστοιχούν στο ρόλο των πολιτών στην κοινότητα, στο έθνος-κράτος, στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα. Τόσο το εγχειρίδιο όσο και το πρόγραμμα σπουδών καταφέρνουν να εστιάσουν σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα στη διεθνή τους διάσταση, στους διεθνείς οργανισμούς και στη θέση της Ελλάδας στη διεθνή κοινότητα. Βέβαια και αυτό συμβαίνει σε περιορισμένο βαθμό, καθώς το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής διδάσκεται μία φορά την εβδομάδα. Επιπλέον, δεδομένης της πυκνότητας του προγράμματος σπουδών είναι κατανοητό ότι η πιθανή υπερφόρτωση με γνώσεις δεν επιτρέπει την ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών στοχαστών.

4.2. Κύρια ευρήματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων

Όσον αφορά στη μεταφορά πολιτικής από την ΕΕ στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την έκταση της επιρροής. Ωστόσο, όλοι συμφώνησαν ότι η ΕΕ θα έχει μεγαλύτερη επιρροή τα επόμενα χρόνια, καθώς όπως κάποιοι σύμ-

βουλοι ανέφεραν «*μας ζητείται να προλάβουμε τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες*», «*έχουμε μείνει πίσω*» και «*γίνονται προσπάθειες εξισορρόπησης*». Με βάση αυτό, ένας από τους συμβούλους επεσήμανε πολύ εύστοχα ότι αυτό είναι μια μορφή «*δανεισμού*». Σύμφωνα με τον ίδιο, φαίνεται να υπάρχει γενική ανάγκη υιοθέτησης και ενσωμάτωσης στοιχείων από άλλες ευρωπαϊκές χώρες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου η δημοτική εκπαίδευση να μην στερηθεί τις εκπαιδευτικές προόδους που παρατηρούνται στα άλλα ευρωπαϊκά κράτη-μέλη. Επιπλέον, ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος παρατηρεί ότι οι ευρωπαϊκές οδηγίες είναι ορατές κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ιδίως μετά την εφαρμογή της διαδικασίας της Μπολόνια. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η ΕΕ επικεντρώνεται κυρίως στην επίτευξη ορισμένων στόχων και την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη γενική εντατικοποίηση της εκπαίδευσης. «*Δεξιότητες και όχι παιδεία*», προσθέτει ο ίδιος σχολικός σύμβουλος, εξηγώντας ότι εκλείπει η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός, και δίνει ένα επεξηγηματικό παράδειγμα: «*Για παράδειγμα, στο θέμα της νεοελληνικής γλώσσας, αυτό συμβαίνει με τη χρήση σαφώς λειτουργικών κειμένων.*»

Όσον αφορά τις οκτώ βασικές ικανότητες που προωθεί η ΕΕ, οι σύμβουλοι σημείωσαν ότι στην πράξη μόνο ορισμένες από αυτές τις ικανότητες καλλιεργούνται ενώ άλλες σχεδόν καταργούνται. Υπήρξε μια γενική ομοφωνία ότι οι γλωσσικές και μαθηματικές ικανότητες καθώς και η πολιτισμική ευαισθητοποίηση καλλιεργούνται επί του παρόντος στα σχολεία, ενώ η μεταγνωστική ικανότητα - μαθαίνω πως να μαθαίνω - και η κοινωνική και η πολιτική ικανότητα εκπροσωπεύονται ανεπαρκώς, καθώς οι διδακτικές ώρες που προορίζονται για την καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων δεν εκμεταλλεύονται αναλόγως. Συγκεκριμένα ένας από τους συμβούλους αναφέρθηκε σε «μαθήματα υψηλής προτεραιότητας, όπως τα μαθηματικά» εξηγώντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι, δεν αφήνει περιθώρια για εναλλακτικές δραστηριότητες καθώς το διδακτικό υλικό είναι εξαντλητικό και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί σε κάθε τάξη κάθε χρόνο. Παρ 'όλα αυτά, όπως ανέφεραν όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι, εμφανής είναι η στροφή προς τον κόσμο της πληροφορίας και της τεχνολογίας. Ωστόσο, όπως όλοι συμφωνούν, η ψηφιακή ικανότητα αναπτύσσεται κυρίως από εξωσχολικές δραστηριότητες.

Οι συνεντεύξεις αναφορικά με τη φύση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και με τις συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των ευρω-

παϊκών πολιτικών και της τρέχουσας εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης, ανήγειραν επιπλέον συζητήσεις πάνω στα ίχνη του κοσμοπολιτισμού στην εθνική πολιτική και πράξη. Σε γενικές γραμμές, οι σχολικοί σύμβουλοι εξέφρασαν ότι γίνονται προσπάθειες για την καλλιέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου στα σχολεία, έστω και σε μικρό βαθμό. Αυτό πραγματοποιείται μέσω προγραμμάτων για την ποικιλομορφία, τις ανθρώπινες αξίες, τη μετανάστευση και την ειρήνη. Υπάρχουν επίσης εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως οι ανταλλαγές ή οι εξωσχολικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ευαισθητοποίηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών σε κοινωνικά θέματα. Στο πλαίσιο αυτό, ένας σύμβουλος παρατηρεί ότι η πλειοψηφία αυτών των προγραμμάτων είναι, ωστόσο, περισσότερο προσανατολισμένη στην Ευρώπη απ' ό, τι σε παγκόσμιο επίπεδο. Ταυτόχρονα, μία από τους συμβούλους επεσήμανε ότι ο διάλογος για την ποικιλομορφία μπορεί να βρίσκεται σε καλά επίπεδα εντός της τάξης, αλλά αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πρακτικές του δασκάλου. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις συνέβαλαν στη διείσδυση ορισμένων κοσμοπολιτικών ιδανικών στην εκπαίδευση. Ο λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα κατέστη επίσης σημαντικός, δεδομένου του σημερινού μεταναστευτικού κύματος. Παρόλο που φαίνεται ότι έχουν γίνει κάποια βήματα προς την καλλιέργεια κάποιων κοσμοπολιτικών αξιών, η σκηνή αλλάζει όταν η συζήτηση μετατοπίζεται στην εξέταση συγκεκριμένων κοινωνικών και ανθρωπιστικών μαθημάτων, όπως η ιστορία, η θρησκεία και η κοινωνική και πολιτική αγωγή. Όσον αφορά στο μάθημα της ιστορίας, υπάρχει κοινή άποψη ότι το θέμα της είναι επαναλαμβανόμενο σε όλη την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επικεντρωμένη μόνο στην εθνική ιστορία και ελαφρώς στην ευρωπαϊκή, καθώς και ότι τα εγχειρίδια είναι ελλιπή και το περιεχόμενό τους χρήζει επαναπροσδιορισμού.

Εν ολίγοις, οι σχολικοί σύμβουλοι υποστήριζαν την άποψη ότι η πολιτική της ΕΕ για την εκπαίδευση προωθεί τον κοσμοπολιτισμό, με στόχο να μετριάσει τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα των σχολείων. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από τις ενέργειες στις οποίες προέβη η ΕΕ με σκοπό την ενθάρρυνση του διαπολιτισμικού διαλόγου και της ανθρωπιστικής πτυχής της εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, εκφράζουν ανησυχία και σκεπτικότητα όταν πρόκειται για τους επιμέρους στόχους και τα πραγματικά συμφέροντα της ΕΕ. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους συμμετέχοντες εξέφρασε την άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ επικεντρώνεται κυρίως στις τεχνοκρατικές ικανότητες που θα ενισχύσουν την ευελιξία

των ατόμων. Επιπλέον, εξηγεί ότι δεν πρέπει να αγνοηθεί το γενικότερο συμφέρον για ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν την προσαρμοστικότητα σε όλη την Ευρώπη, γεγονός που κατά τον ίδιο έχει προκαλέσει την εντατικοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων λόγω των διεισδυτικών κατευθυντήριων γραμμών. Αυτή η δήλωση φαίνεται να έρχεται σε συμφωνία με την άποψη του Roth (2012) και της Papastephanou (2012) σχετικά με τους στόχους της ΕΕ να καταστήσουν το νεανικό δυναμικό όχι μόνο ευέλικτο και ανταγωνιστικό αλλά και ηθικά δεσμευμένο στην ιθαγένεια της ΕΕ.

Ακόμη, ένας από τους σχολικούς συμβούλους παρατήρησε ότι μια πιο εξευγενισμένη και καλλιτεχνική πλευρά του κοσμοπολιτισμού έχει αρχίσει να εδραιώνεται στο σχολείο. Μιλώντας για ένα είδος αισθητικού κοσμοπολιτισμού, ο συνεντευξιαζόμενος επισήμανε ότι οι μαθητές του δημοτικού λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες πολιτισμικής αλληλεπίδρασης που επικεντρώνονται στην αισθητική και την τέχνη, όπως η μουσική, η μόδα, ο αθλητισμός και ούτω καθεξής. Εδώ θα πρέπει να εξεταστεί πόσο ουσιαστική είναι αυτού του είδους η πολιτισμική αλληλεπίδραση και να αξιολογηθεί κριτικά το περιεχόμενο των σχετικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, όπως ανέφερε ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος, η επέκταση και η κυριαρχία της ΕΕ μπορούν να ερμηνευθούν από δύο διαφορετικές προοπτικές όσον αφορά τους πολιτισμικούς μας προσανατολισμούς.

«Από τη μια πλευρά, επικροτώ... πραγματικά όλα τα διαφορετικά ευρωπαϊκά προγράμματα σχετικά με το ρατσισμό, την ισότητα και την πολιτισμική ευαισθητοποίηση. Αλλά από την άλλη πλευρά... δεν ξέρω αν και γιατί πρέπει να αφήσουμε πίσω μας τα στοιχεία της μοναδικότητας. Δεν γνωρίζουμε τι βρίσκεται στο μυαλό των υπευθύνων όσον αφορά τη χάραξη πολιτικής... και προσωπικά δηλαδή... δεν θεωρώ ότι η παγκοσμιοποίηση είναι ένα θετικό χαρακτηριστικό, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική κατάσταση στη χώρα μας.»

Έχοντας αυτό υπόψη, είναι κατανοητό ότι η κοσμοπολίτικη φύση των ευρωπαϊκών πολιτικών αντιμετωπίζεται μάλλον με σκεπτικισμό, δεδομένου όχι μόνο των τελευταίων εκπαιδευτικών κατευθυντήριων γραμμών αλλά και των σημερινών κοινωνικοπολιτικών γεγονότων.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1. Ο κοσμοπολιτισμός στη μεταφορά εκπαιδευτικής πολιτικής

Η σχέση μεταξύ της ΕΕ και του κοσμοπολιτισμού είναι διφορούμενη, ειδικά όταν πρόκειται για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Rumford (2005), δεν υπάρχει καμία αναφορά στον κοσμοπολιτισμό στα επίσημα ευρωπαϊκά έγγραφα και η ίδια η ΕΕ δεν έχει αυτοπροσδιοριστεί ποτέ ως μια κοσμοπολίτικη οντότητα, παρά της διακρατικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Αντιθέτως, παραθέτει ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην έννοια της Ευρωπαϊκής ιθαγένειας. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας μπορούν εν μέρει να υποστηρίξουν ένα τέτοιο επιχείρημα, ιδιαίτερα εάν λάβουμε υπόψη μια έλλειψη της ηθικής κοσμοπολίτικης διάστασης στα έγγραφα της ΕΕ. Το γεγονός ότι στη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών κατευθυντήριων της ΕΕ υπάρχουν ελάχιστες αναφορές σε βασικές ηθικές αξίες υποδηλώνει ακριβώς ότι ο κοσμοπολιτισμός στην Ευρώπη μπορεί να γίνει αντιληπτός κυρίως υπό την οικονομική, πολιτική και πολιτισμική του μορφή. Φυσικά, αυτό είναι απλώς μια πιθανή εξήγηση σε κοσμοπολίτικους όρους και όχι η αναπόφευκτη αλήθεια.

Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο με τον οποίο οι διακρατικές αλληλεπιδράσεις έχουν αποσταθεροποιήσει τα θεμέλια του εθνικού κράτους (Beck, 2000), ανακύπτουν αρκετές ασάφειες όσον αφορά στο βαθμό της ευρωπαϊκής επιρροής και στην πορεία που οφείλουν να ακολουθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην περίπτωση της Ελλάδας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα τείνουν να εκφράζουν αυτήν ακριβώς την συνειδητοποίηση, καθώς οι κοσμοπολιτικές αξίες προσπαθούν να εξισορροπήσουν τις πιο εθνοκεντρικές. Υπό αυτήν την έννοια, αυτό που διαφαίνεται είναι μια μορφή ηθικού κοσμοπολιτισμού που επιχειρεί να φτάσει σε διπλωματικό συμβιβασμό με τον υπολειπόμενο εθνικιστικό χαρακτήρα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, οι σχολικοί σύμβουλοι εξηγούν εύστοχα ότι έχει γίνει θεμιτή μια πιο ανθρωπιστική προσέγγιση με σκοπό να αντισταθμιστούν οι τεχνοκρατικές πιέσεις από την Ευρώπη. Αυτό είναι ιδιαίτερα έκδηλο στους γενικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος της δημοτικής εκπαίδευσης. Πέραν αυτού, οι ευρωπαϊκές και εθνικές πολιτικές φαίνεται να βρίσκονται σε συμφωνία όσον αφορά ένα είδος μετριοπαθούς πολιτισμικού κοσμοπολιτισμού, καθώς η πολιτισμική δεκτικότητα και διεθνική ανταλλαγή ενθαρρύνονται με τον ίδιο τρόπο.

Ενώ η κοσμοπολίτικη τάση στην Ευρώπη είναι αισθητά οικονομοκεντρική, το εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρουσιάζει στοιχεία ηθικού κοσμοπολιτισμού. Όπως εξέφρασε ένας από τους σχολικούς συμβούλους, η προσπάθεια σύμπτυξης των εθνικών και διεθνικών προθέσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να έχει οδηγήσει στην εντατικοποίηση της εκπαίδευσης σε πρακτικό επίπεδο. Το φαινόμενο αυτό εμφανίστηκε ως αποτέλεσμα της ανάγκης να ανταποκριθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στην οικονομία της γνώσης και είναι ορατό στην εκπαιδευτική πράξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της ιεράρχησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων αντί των αξιών. Όσον αφορά σε αυτές τις δεξιότητες και γνώσεις, φαίνεται ότι υπάρχει σαφής εστίαση στη γλωσσική ικανότητα ενώ άλλες σημαντικές ιδιότητες έχουν παραμεριστεί. Παράλληλα, αξιοσημείωτη προσοχή φαίνεται να δίνεται στις βασικές ικανότητες που προτείνει η ΕΕ, εξ' ου και το πρόσφατο ενδιαφέρον στις επιστήμες τεχνολογίας και τη μεταγνωστικότητα. Όπως επεσήμανε ένας από τους ερωτώμενους, η Ελλάδα αναμένεται ενδεχομένως να «προλάβει τις άλλες χώρες». Από άποψη κοσμοπολιτισμού και αυτό μπορεί να είναι μια πιθανή ερμηνεία για το πώς ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός έρχεται να εναρμονίσει τα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα και την εκπαιδευτική πράξη (Papastephanou, 2012).

Μπορεί ο οικονομικός κοσμοπολιτισμός να έχει διττή ερμηνεία, αλλά η συστηματοποίηση της εκπαίδευσης έχει μονόδρομο αντίκτυπο στους μαθητές και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, από τα ευρήματα των συνεντεύξεων αυτής της έρευνας υπάρχει μια γενική ομοφωνία ότι η εκπαιδευτική πρακτική δεν αντιπροσωπεύει τους γενικούς ανθρωπιστικούς στόχους που εκφράζονται στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα καθώς τα βιβλία και αναλυτικά προγράμματα είναι κορεσμένα από αμιγή γνώση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη δίνεται στους δασκάλους και μαθητές το ελεύθερο να διαμορφώσουν από κοινού την αναγνωστική ύλη και ως αλυσιδωτή αντίδραση να μην δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και φαντασία τους.

Παρά την έλλειψη επαρκών ηθικών κινήτρων, παρατηρείται ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης διεθνοποιείται σε πολιτισμικό ή αισθητικό επίπεδο. Το δημοτικό σχολείο φαίνεται να αναπαράγει έως ένα βαθμό τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών σχετικά με τη μουσική, την τέχνη, τον αθλητισμό ακόμη και τη μόδα, και αυτό μπορεί να αποτελέσει μέσο προώθησης μιας διάστασης του κοσμοπολιτισμού. Ωστόσο, όπως εξηγούν οι Chalcraft, Delanty και Sassateli (2016:126) τέτοιες εν-

δείξεις δεν πρέπει να συγχέονται με τον ηθικό ή πολιτικό κοσμοπολιτισμό, καθώς στερούνται ηθικών και πολιτικών συνδέσεων. Σύμφωνα με τον Hannerz (2005) η μορφή κοσμοπολιτισμού που συγχέεται συχνά με τον πολιτισμικό κοσμοπολιτισμό είναι ο αισθητικός κοσμοπολιτισμός. Ο Hannerz (2005) υποστηρίζει ότι ενώ ο πρώτος στοχεύει στην ανάπτυξη της δεκτικότητας στην πολιτισμική ποικιλομορφία, ο δεύτερος συνδέεται με μια πιο καταναλωτική και επιφανειακή δεκτικότητα προς τον κόσμο. Ο ίδιος, σε προηγούμενο έργο του, επισημαίνει ότι οι πραγματικοί πολίτες του κόσμου διαφέρουν εμφανώς από τους απλά κοσμογυρισμένους ανθρώπους και εξηγεί ότι αυτό φαίνεται στη δέσμευση και προδιάθεση τους προς τον υπόλοιπο κόσμο στο σύνολό του (1990, στο Vertovec & Cohen, 2002). Ο Urry (1995, στο Chalcraft κα., 2016, ρ.126) μάλιστα προτείνει ότι ο αισθητικός κοσμοπολιτισμός είναι ο κοσμοπολιτισμός που βιώνεται ως τουριστική εμπειρία.

Εν όψει των ανωτέρω, οι προαναφερθείσες προκλήσεις υποδηλώνουν ότι η πορεία του κοσμοπολιτισμού στην εκπαίδευση είναι ακανθώδης. Παρά το γεγονός ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα υπονομεύονται διαρκώς, ο ηθικός κοσμοπολιτισμός δεν έχει προσελκύσει τη δέουσα προσοχή, ούτε στο υπερεθνικό αλλά ούτε και στο εθνικό επίπεδο, και ειδικά όταν πρόκειται για έθνη-κράτη όπως η Ελλάδα. Η ανάγκη για κοσμοπολίτικη εκπαίδευση προβάλλει αδήριτη, επιτάσσοντας συστάσεις και λύσεις. Αρχικά, σύμφωνα με τις απόψεις των συμβούλων, ο κοσμοπολιτισμός συνδέεται άρρηκτα με την εξοικείωση του ατόμου με το τοπικό και εθνικό του υπόβαθρο. Επιπλέον, ο ευρύς κύκλος μελετητών (Nussbaum, 1997; 2002; Vinokur & Alexander, 2013; Hayden, 2012; Roth, 2015) που τονίζουν την σημαντικότητα της κοσμοπολίτικης εκπαίδευσης προτείνουν διάφορα θεωρητικά πλαίσια προς την πραγμάτωσή της. Αυτές οι απόψεις πρέπει να διαδραματίσουν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να ενθαρρύνουν την κοσμοπολίτικη σκέψη.

5.2. Προτάσεις για μελλοντικές μελέτες

Συνοψίζοντας, αυτή η έρευνα επικεντρώθηκε στην εξέταση της μεταφοράς πολιτικής από την Ευρώπη στη Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και πράξη υπό το πρίσμα του κοσμοπολιτισμού. Καθώς η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη μεταφορά πολιτικής μόνο από την Ευρώπη, έντο-

νο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια παρόμοια έρευνα που θα εξέταζε τον πλήρη διεθνή διάλογο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής και του κοσμοπολιτισμού. Επιπλέον, δεδομένου ότι η εν λόγω έρευνα εμμένει στο επίπεδο της δημοτικής εκπαίδευσης, θα ήταν διαφωτιστικό να εξεταστούν οι περιπτώσεις γυμνασιακής και λυκειακής εκπαίδευσης σχετικά με το ίδιο θέμα, όπως επίσης και να καταγραφούν απόψεις μαθητών και καθηγητών για το πώς είναι ο κοσμοπολιτισμός στην πράξη. Τέλος, οι ερευνητές είναι ευπρόσδεκτοι να αξιοποιήσουν τα ευρήματα αυτής της έρευνας και να διεισδύσουν σε μια ευρύτερη εξέταση του θεωρητικού πλαισίου που χρησιμοποιήθηκε.

Κλείνοντας αυτό το άρθρο με μια θετική νότα και ένα κάλεσμα για δράση, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην πραγμάτωση του κοσμοπολιτισμού στην εκπαίδευση. Βασισμένη ως τώρα μόνο πάνω σε τοπικά/εθνικά προγράμματα σπουδών και μεθόδους αξιολόγησης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να βασιστεί σε ηθικές κοσμοπολίτικες αξίες, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη της κριτικής και ευρηματικής σκέψης και την καλλιέργεια της δεκτικότητας στο νέο και διαφορετικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΔΕΠΠΣ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://ebooks.edu.gr/new/ps.php. Προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2015.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2002). Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων, διευθυντών, συμβούλων και συλλόγου διδασκόντων, 1340, 10/16/02. http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikontaarmodiotitesstelechoiekpaideysis.html Προσπελάστηκε στις 18 Φεβρουαρίου 2016.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Ά. (2015). Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές. [e-book.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. ISBN: 978-618-82124-9-7.

Ξενόγλωσση

Alexiadou, N. (2014). "Policy Learning and Europeanisation in Education: The Governance of a Field and the Transfer of Knowledge.", in Nordin, A. & Sund-

berg, D, (eds.), Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field, Oxford: Symposium Books Oxford Studies in Comparative Education, pp. 123-140.

Andrews, N. (2012). "Globalization, Global Governance and Cosmopolitanism: A Critical Exploration of European Practice.", CEU Political Science Journal, 7, No. 4, pp. 411-433.

Appiah, K. (2006). Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers, New York: Norton.

Appiah, K. (2008). "Education for Global Citizenship", Yearbook of the National Society for the Study of Education, 107, No. 1, pp. 83-99.

Beck, U. (2000). "What is globalization?", in Held, D. & McGrew A, (eds.), The global transformations reader: An introduction to the globalization debate, Cambridge: Polity, pp. 99-103.

Beck, U. (2006). The Cosmopolitan Vision, Cambridge: Polity Press, 2006.

Bryman, A. (2012). Social Research Methods, Oxford: Oxford University Press.

Burbules, N. & Torres, C. A. (2000). "Globalization and Education: An Introduction.", in Burbules, N. & Torres, C. A, (eds.), Globalization and Education: Critical Perspectives, New York, pp. 1-26.

Cavallar, G. (2015). "Conclusion: From Kant to the present." in Cavallar. G, Kant's Embedded Cosmopolitanism. History, Philosophy and Education for World Citizens, Berlin, Boston: De Gruyter, pp.147-180.

Chalcraft, J., Delanty, G. & Sassateli, M. (2016). "Varieties of Cosmopolitanism in Art Festivals.", in Bennett, A. Taylor, J. & Woodward, I, (eds.), The Festivalization of Culture, New York: Routledge, 109-130.

Council of the European Union. (2009). "Notices from European Union Institutions and Bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')", Official Journal of the European Union, 28.05.2009.

Cowles, M., Caporaso, J. & Risse, T. (eds.) (2001). Transforming Europe: Europeanization and Domestic Change, Cornell University Press.

Dale, R. & Robertson, S. (2009). Globalization and Europeanisation in Education, Oxford: Symposium Books.

Douven, I. (2011). Abduction. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2011 Edition), Zalta, E. N, (ed.). 09/03/11. http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/abduction Προσπελάστηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2016.

Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (1996). "Who Learns What from Whom? A Review of the Policy Transfer Literature", Political Studies, 44 No. 2, pp. 343-57.

European Union. Education and Culture DG. (2007). "Key competences for lifelong learning: European reference framework."

Evans, M. & Davies, J. (1999). "Understanding Policy Transfer: A Multi-level, Multidisciplinary Perspective", Public Administration, 77, No. 2, pp. 361-85.

Gunesch, K. (2004). "Education for cosmopolitanism: Cosmopolitanism as a personal cultural identity", Journal of Research in International Education, No. 3, pp. 251-275.

Habermas, J. (2003). "Toward a Cosmopolitan Europe." Journal of Democracy, 14, No. 4, pp. 86-100.

Hannerz, U. (1990). "Cosmopolitans and locals in world culture.", in Vertovec, S. & Cohen, R, (eds.), Conceiving cosmopolitanism: theory, context and practice, (2002) Oxford: Oxford University Press, 6.

Hannerz, U. (2005). "Two Faces of Cosmopolitanism: Culture and Politics", Statsvetenskapligt tidskrift 3.

Hansen, D. T. (2011). The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education, London: Routledge.

Hayden, M. (2012). Cosmopolitan Education and Moral Education: Forging Moral Beings Under Conditions of Global Uncertainty, Columbia University.

Johnson, R. (2014). Kant's Moral Philosophy. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2014 Edition), Zalta E. D. (ed.). http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant-moral. Προσπελάστηκε στις 27 Ιανουαρίου 2016.

Kleingeld, P. & Brown, E. (2011) Cosmopolitanism. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2014 Edition), Zalta E. D. (ed.). http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/cosmopolitanism. Προσπελάστηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2015.

Lingard, B. & Grek. S. (2007). The OECD, Indicators and PISA: An Exploration of Events and Theoretical Perspectives, Edinburgh: ESRC/ESF Research Project.

Løvlie, L. (2012). "Kant's invitation to educational thinking.", in Roth, K. & Surprenant, C. W, (eds.), Kant and Education – Interpretations and Commentary, Routledge Studies in Contemporary Philosophy: New York, pp. 107-124.

Nussbaum, M. (1996). "Patriotism and Cosmopolitanism.", in. Nussbaum M. & Cohen, J. (eds.), For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism, Chicago: University of Chicago Press.

Nussbaum, M. (2002). "Education for citizenship in an era of global connection.", Studies in Philosophy and Education, 21(4-5): 289-303.

Nussbaum, M. (2008). "Toward a globally sensitive patriotism.", Daedalus, 137, No. 3, pp. 78-93.

Papastephanou, M. (2002). "Arrows Not Yet Fired: Cultivating Cosmopolitanism Through Education", Journal of Philosophy of Education, 36, No. 1, pp. 69-85.

Papastephanou, M. (2012). Thinking Differently about Cosmopolitanism: Theory, Eccentricity, and the Globalized World. London: Paradigm Publishers.

Rizvi, F. (2009). "Towards cosmopolitan learning", Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 30, No, 3, pp. 253-268.

Robert, B. (2010). "The Europeanization of Education Policies: A Research Agenda." European Educational Research Journal, 9, No. 4, pp. 519-524.

Roth, K. (2012). "Freedom and autonomy in knowledge-based societies", in Roth, K. & Surprenant, C. W, (eds.), Kant and Education – Interpretations and Commentary. Routledge Studies in Contemporary Philosophy: New York, pp. 214-225.

Roth, K. (2015). "The role of examples, current designs and ideas for a cosmopolitan design of education", Policy Futures in Education, 13, No. 6, pp. 763-774.

Saito, H. (2010). "Actor-network theory of cosmopolitan education", Journal of Curriculum Studies, 42, No. 3, pp. 333-351.

Schmidt, V. (2002). The Futures of European Capitalism, Oxford University Press.

Sen, A. (2010). "Equality of what?", in MacMurrin, S. M, (2nd edition), The Tanner lectures on human values, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-220.

Skrbiš, Z. (2014). "Coming to Terms with Cosmopolitanism, Global Citizenship & Global Competence.", Fostering Global Citizenship and Global Competence: A National Symposium, International Education Association of Australia, August 2014.

Spring, J. (2014). Globalization of Education: An Introduction. New York: Routledge.

Tsioumis, K., Kyridis, A., & Konstantinidou, Z. (2013). "The Morning Prayer in Greek Kindergartens as a Field of Exercising Multiculturalism", Journal of Educational and Social Research. 3, No. 2, pp. 65-74.

Vinokur, E. & Alexander, H. (2013). "Rival Conceptions of Cosmopolitanism: Toward an Integrated Educational Ideal.", Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, New College, Oxford.

Waldron, J. (2003). "Teaching cosmopolitan right", in McDonough, K. & Feinberg, W, (eds.), Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities, Oxford: Oxford University Press, pp. 23-55.

Wallace, H. & Wallace, W. (eds.) (2000). Policy-Making in the European Union (4th edition), Oxford University Press.

Abstract

With a view to address the challenges of our ever-globalized world, academics have turned to the concept of cosmopolitanism, a rather ancient yet very topical concept especially in the field of education. Given that globalization has rendered this turn to cosmopolitanism indispensable (Caterall, 2011:342; Pichler, 2011; Szerszynski & Urry, 2002), the present study explores the transfer of educational policy from Europe to Greece in an effort to demonstrate whether and how cosmopolitan ideals are promoted and transferred from the international policy level to the national and practical level.

The findings of the study highlight the conflicting perceptions of cosmopolitanism in the national and European policy level as well as the confusion that occurs in the practice level. At the same time, the conclusions of the research call for further research into the desired profile of future citizens, as this is inconsistent in the transnational and national agenda.

Keywords: cosmopolitanism, primary education, policy transfer, qualitative research, Greece, Europe