# Η Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη: Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών/τριών για την Παγκόσμια Πολιτειότητα σε Ελλάδα και Σουηδία

Βασίλειος Συμεωνίδης*

**Περιληψη**

Η Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη έχει πρόσφατα αναδειχθεί ως μια προσέγγιση που προωθεί την παγκόσμια πολιτειότητα και βοηθάει στην κατανόηση παγκόσμιων φαινομένων κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και περιβαλλοντικής φύσεως. Το παρόν άρθρο στοχεύει σε μια συγκριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η παγκόσμια πολιτειότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Σουηδίας. Στη βάση μιας συγκριτικής μελέτης περίπτωσης, τα ερευνητικά δεδομένα συλλέγονται από ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και ομάδες εστίασης με μαθητές/τριες 11-12 ετών σε δημόσια σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ακολουθώντας τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης, τα ευρήματα αναδεικνύουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών και ερμηνεύονται σύμφωνα με ένα θεωρητικό πλαίσιο κατηγοριοποίησης της παγκόσμιας πολιτειότητας. Αυτό που παρατηρείται είναι η προώθηση της ηθικής και της περιβαλλοντικής θεώρησης της παγκόσμιας πολιτειότητας, μέσα από τη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της βιώσιμης ανάπτυξης. Μια κριτική θεώρηση φαίνεται πως απουσιάζει, καθώς κυριαρχεί μια επιφανειακή προσέγγιση παγκόσμιων θεμάτων.

**Λέξεις κλειδία:** εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη, παγκόσμια πολιτειότητα, ανθρώπινα δικαιώματα, βιώσιμη ανάπτυξη

* Department of Teacher Education and School Research, University of Innsbruck

## 1. Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση ως ένα υπάρχον φαινόμενο στη μακρά ιστορία των ανθρώπινων πολιτισμών έχει αποκτήσει τις τελευταίες δεκαετίες έναν πρωτοφανή ρυθμό σε σχέση με την ανάπτυξη του κεφαλαίου, της εργασίας και της τεχνολογίας (Torres, 2013). Σε έναν κόσμο που φαίνεται περισσότερο αλληλοσυνδεδεμένος και αλληλοεξαρτώμενος από ποτέ, υπάρχουν σήμερα κοινωνικές εμπειρίες που βιώνονται από κοινού σε διαφορετικά μέρη της γης λόγω μιας «ευρέως διαδεδομένης καταναλωτικής και μιντιακής κουλτούρας» (Green, 2006:196). Η θρησκεία, η γλώσσα και η γεωγραφία δεν διαχωρίζουν τους ανθρώπους τόσο όσο γινόταν στο παρελθόν, ενώ διαδικασίες παγκόσμιας κλίμακας λαμβάνουν χώρα σε πολλαπλά επίπεδα και περιλαμβάνουν τη διεθνοποίηση του εμπορίου και της οικονομίας, την αυξανόμενη μετανάστευση και τη διασυνοριακή κινητικότητα, την ευρύτερη πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση μέσα από τα νέα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, την περιβαλλοντική υποβάθμιση που σχετίζεται με την παγκόσμια κλιματική αλλαγή, καθώς και τη δημιουργία υπερεθνικών φορέων παγκόσμιας διακυβέρνησης (Tawil, 2013:2).

Στο παγκόσμιο αυτό πλαίσιο παρατηρείται ο μετασχηματισμός της αντίληψης μας για την έννοια της «ιδιότητας του πολίτη» ή αλλιώς της «πολιτειότητας» (*citizenship*), η οποία είναι παραδοσιακά συνδεδεμένη με τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις, καθώς και την ανάπτυξη της ταυτότητας του πολίτη εντός του εθνικού κράτους (Keating, 2014:43). Σήμερα μιλάμε για τον παγκόσμιο ή τον Ευρωπαίο πολίτη αποδίδοντας επιπρόσθετες διαστάσεις στην τυπική ιδιότητα του πολίτη ενός εθνικού κράτους (βλ. UNESCO, 2014· Πασιάς, 2013). Αυτή η πολυδιάστατη φύση της πολιτειότητας συνεπάγεται πρόσθετα δικαιώματα και υποχρεώσεις που εκτείνονται πέρα από τα στενά όρια ενός κράτους και ανακαθορίζουν την πολιτική, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της σχέσης μας με το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και την προετοιμασία τους για την πολιτική ζωή έχει επισημανθεί ευρύτατα από φιλοσόφους, πολιτειολόγους, κοινωνικούς επιστήμονες και παιδαγωγούς. Με στόχο τη διάπλαση δημοκρατικών και ενεργών πολιτών, η εκπαίδευση καλείται σήμερα τόσο από ερευνητές/τριες όσο και από διεθνείς οργανισμούς να ανακατασκευάσει την έννοια της πολιτειότητας με τρόπο που αντανακλά τις σύγχρονες συνθήκες, ενώ ταυτόχρο-

να βοηθάει στην εμβάθυνση της δημοκρατικής συνείδησης και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής αλληλεγγύης (βλ. Green, 2006· Keating, 2014· UNESCO, 2014). Για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου έχουν κατά καιρούς αναδειχθεί διάφορες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα η «Εκπαίδευση του Δημοκρατικού Πολίτη» και η «Εκπαίδευση για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη».

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη λεγόμενη «Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη» (ΕΠΠ) (*Global Citizenship Education*), μια σχετικά καινούρια προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1990 και εξής ως ανάγκη να αναγνωριστεί η μεταβαλλόμενη φύση των παγκόσμιων σχέσεων εξουσίας και οι πολλαπλές διαστάσεις πολιτειότητας (Bourn, 2015). Η ΕΠΠ έχει συμπεριληφθεί στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαφόρων χωρών, ενώ οι εκπαιδευτικοί ανά τον κόσμο ενθαρρύνονται «να φέρουν τον κόσμο στις τάξεις τους» ή «να στείλουν τους/τις μαθητές/τριες τους στον κόσμο» (Andreotti & Souza, 2012:1), συμπεριλαμβάνοντας παγκόσμια θέματα στην διδασκαλία τους και επιτρέποντας νέες δραστηριότητες, όπως συνεργασίες σχολείων μεταξύ χωρών, εκπαιδευτικά ή εθελοντικά προγράμματα στο εξωτερικό και δραστηριότητες εξεύρευσης οικονομικών πόρων.

Η Ελλάδα και η Σουηδία είναι δυο περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων που συμπεριλαμβάνουν την πολιτική εκπαίδευση στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, δίνοντας έμφαση σε μια παγκόσμια διάσταση. Παρότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα έχει κατά καιρούς επικριθεί ως συντηρητικό και εθνοκεντρικό (Zachos, 2009), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών έχουν προωθήσει μια διεθνή εξωστρέφεια, ώστε τα αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν τις επιπτώσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου και τη σημασία μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Faas, 2011). Η Σουηδία έχει επίσης συνειδητά προωθήσει την παγκόσμια εκπαίδευση και τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (βλ. Knutsson, 2011· Bourn 2015), ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από έναν διεθνή προσανατολισμό (Skolverket, 2018).

Ο σκοπός του παρόντος άρθρου είναι μια συγκριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζεται η παγκόσμια πολιτειότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Σουηδίας με βάση τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών δημόσιων σχολείων υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το άρθρο περιγράφει αρχικά την ανάδειξη της ΕΠΠ και παρουσιάζει ένα μοντέλο κατηγοριοποίησης της παγκόσμιας

πολιτειότητας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία έρευνας και συγκεκριμένα στον τρόπο συλλογής και ανάλυσης των εμπειρικών δεδομένων. Πριν παρουσιαστούν τα βασικά ευρήματα, το άρθρο αναφέρεται στο πλαίσιο της πολιτικής εκπαίδευσης με βάση τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας και της Σουηδίας. Το άρθρο κλείνει με την ερμηνεία των ευρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

## 2. Παγκόσμια πολιτειότητα και η ανάδειξη της ΕΠΠ

Η πολιτειότητα αποτελεί μια πολιτισμική κατασκευή, η οποία ενσωματώνεται στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον και ως εκ τούτου έχει κατά καιρούς οριστεί με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές γλώσσες. Στην ελληνική ορολογία, η έννοια της πολιτειότητας αποδίδεται συνήθως ως ιθαγένεια ή ως υπηκοότητα. Η ιθαγένεια παραπέμπει στη φυλετική καταγωγή και στο συνακόλουθο δικαίωμα του ανήκειν σε μια κυρίαρχη εθνοτική ομάδα, ενώ η υπηκοότητα υποδηλώνει το ανήκειν του ατόμου στο πολιτικά κυρίαρχο κράτος (Κοντογιώργης, 2003). Η έννοια της πολιτειότητας διαμορφώθηκε την περίοδο του Διαφωτισμού μέσα από τα έργα των Hobbes, Locke και Rousseau, οι οποίοι θεμελίωσαν την ιδέα του κοινωνικού συμβολαίου προκειμένου να ορίσουν τη σχέση του ατόμου με το κράτος: «συμφωνούμε σε ένα κοινωνικό συμβόλαιο και άρα αποκτούμε πολιτικά δικαιώματα με αντάλλαγμα την υπαγωγή μας στο νόμο» (Peters, Britton & Blee, 2008:2). Η θεωρία της πολιτειότητας εξελίχθηκε σημαντικά στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα με το έργο του T. H. Marshall (1950), ο οποίος συνέδεσε την ιδέα του κράτους πρόνοιας με την πλήρη έκφραση μιας δημοκρατικής πολιτειότητας, ενώ πρόσφατα μιλάμε και για υπερεθνικές μορφές πολιτειότητας.

Συγκεκριμένα, η παγκοσμιοποίηση έχει εμποτίσει με μια παγκόσμια διάσταση την έννοια της πολιτειότητας και αρκετοί/ες ερευνητές/τριες αναφέρονται στη λεγόμενη «παγκόσμια πολιτειότητα» (βλ. Armstrong, 2006· Davies, Evans & Reid, 2005· Heater, 1997· Tully, 2008). Ο συγκερασμός των εννοιών «παγκοσμιοποίηση» και «πολιτειότητα» φέρνει μαζί τις πολύπλοκες ιστορίες της κάθε έννοιας, ενώ οδηγεί στη δημιουργία ενός σύνθετου πεδίου που εγείρει νέα ερωτήματα και δίνει νέες απαντήσεις για τη σχέση παγκόσμιας διακυβέρνησης και παγκόσμιας πολιτειότητας (Tully, 2008:15). Η Heater (1997:36) ταξινομεί την έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας από μια ασαφή αντίληψη που μας θέλει όλους παγκόσμι-

ους πολίτες ως μέλη της ανθρωπότητας, προς μια περισσότερο συνειδητή αντίληψη πως είμαστε υπεύθυνοι για την κατάσταση του πλανήτη και υπαγόμαστε σε έναν ηθικό νόμο και εν τέλει, προς μια ριζοσπαστική αντίληψη που προασπίζεται την ύπαρξη υπερεθνικών πολιτικών αρχών και μια κοσμοπολίτικη δημοκρατία. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Armstrong (2006), μια ξεκάθαρη μεταστροφή από την εθνική προς τη παγκόσμια πολιτειότητα δεν είναι ακόμα εφικτή και αυτό που συμβαίνει είναι περισσότερο η συνύπαρξη διαφορετικών μορφών πολιτειότητας. Για την εκπαίδευση, η συνύπαρξη αυτή αναδεικνύει νέα ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που τα σχολεία μπορούν να διαχειριστούν τη ρευστή φύση της πολιτειότητας στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, ιδίως μέσα από μαθήματα όπως η πολιτική εκπαίδευση που μπορεί να μην αναδεικνύουν πάντα τις αλλαγές που έχουν προκύψει (Davies, Evans & Reid, 2005:72).

Σύμφωνα με τον Bourn (2015), η Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη (ΕΠΠ) προσπαθεί να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα. Η ΕΠΠ αναδείχθηκε ως όρος τη δεκαετία του 1990, παράλληλα με την ανάδειξη της «Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», και συγκεκριμένα ακολουθώντας την πτώση του Τείχους του Βερολίνου και την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης. Ως αποτέλεσμα των ιστορικών αυτών γεγονότων προέκυψε η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην κατανόηση παγκόσμιων φαινομένων κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και περιβαλλοντικής φύσεως, ενώ η εκπαίδευση για την πολιτειότητα έπρεπε να αναδιαμορφωθεί με βάση τα νέα παγκόσμια δεδομένα. Τα τελευταία χρόνια, μια ξαφνική άνθηση της βιβλιογραφίας γύρω από την παγκόσμια πολιτειότητα έδωσε ώθηση στην εξάπλωση της ΕΠΠ, η οποία σύμφωνα με τον Bourn (2015:22), οφείλεται: α) στον καθορισμό των «Αναπτυξιακών Στόχων της Χιλιετίας» το 2000 (οι οποίοι από το 2015 και μετά αναθεωρήθηκαν και μετονομάστηκαν σε «Στόχους για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη»), β) στην εκστρατεία «Κάντε τη φτώχεια παρελθόν» το 2005, και γ) στην αναγνώριση από τον Παγκόσμιο Βορρά πως ο ευρύτερος κόσμος και οι αναπτυσσόμενες χώρες δεν βρίσκονται πλέον τόσο μακριά.

Εξετάζοντας την ευρεία γκάμα βιβλιογραφίας για την ΕΠΠ, μπορεί κανείς να παρατηρήσει πως δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός και πως η έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας αμφισβητείται ιδιαίτερα. Αρκετοί ερευνητές/τριες έχουν προσπαθήσει να ερμηνεύσουν την ΕΠΠ στη βάση διαφορετικών θεωριών που κυμαίνονται από τον φιλελευθερισμό, τον κοσμοπολιτισμό και τον ανθρωπισμό (Nussbaum, 2002· Noddings,

2005), τη μετασχηματιστική μάθηση (Richardson, 2008) και την κριτική και μεταποικιακή θεωρία (Bourn, 2015· Andreotti, 2011). Σύμφωνα με τη Nussbaum (2002), η ΕΠΠ έχει ως στόχο την καλλιέργεια του ανθρωπισμού μέσα από τρεις ικανότητες που κρίνονται ως απαραίτητες για έναν αλληλοεξαρτώμενο κόσμο. Η πρώτη ικανότητα έχει να κάνει με έναν κριτικό αναστοχασμό του εαυτού και των παραδόσεων μας και προϋποθέτει τη λογική ανάλυση στη βάση της Σωκρατικής μεθόδου επιχειρηματολογίας. Η δεύτερη σχετίζεται με την ικανότητα να σκεφτόμαστε ως πολίτες του κόσμου, ως ανθρώπινα όντα που σχετίζονται με όλα τα άλλα ανθρώπινα όντα και όχι ως πολίτες κάποιας τοπικής κοινότητας ή ομάδας. Και η τρίτη ικανότητα είναι η λεγόμενη «αφηγηματική φαντασία» (*narrative imagination*) που μεταβάλλει την οπτική μας από το εγώ στον άλλο άνθρωπο και συντελεί στο να συμμεριζόμαστε τα συναισθήματα, τους στόχους και τις προσδοκίες του διαφορετικού άλλου.

Από τη σκοπιά της μετασχηματιστικής μάθησης, ο ρόλος της ΕΠΠ είναι διπλός. Από τη μία, η ΕΠΠ οφείλει να αναπτύξει στους/στις μαθητές/τριες μια παγκόσμια αντίληψη, ωθώντας τους να αμφισβητούν κατεστημένες λογικές και πεποιθήσεις, και από την άλλη, η ΕΠΠ πρέπει να ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση παγκόσμιων προκλήσεων (Richardson, 2008). Οι μαθητές/τριες «οφείλουν να διαμορφώσουν μια ενημερωμένη στάση απέναντι στον αντίκτυπο που έχει η παγκοσμιοποίηση στη ζωή τους, στη ζωή των άλλων, και στον πλανήτη γενικότερα» (Richardson, 2008:125). Αυτού του είδους η στάση είναι το αποτέλεσμα μιας μετασχηματιστικής διαδικασίας στην οποία οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να εξετάσουν κριτικά ζητήματα όπως ο καταναλωτισμός και το ελεύθερο εμπόριο και εν συνεχεία να προτείνουν σχετικές δράσεις για την αντιμετώπιση τους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση του γνωστικού περιεχομένου δεν αρκεί και πρέπει να συνοδεύεται με μια αίσθηση δράσης και αυτενέργειας.

Στη βάση της μεταποικιακής θεωρίας, η Andreotti (2006, 2011) διαχωρίζει τις κριτικές προσεγγίσεις αναφορικά με την ΕΠΠ σε σχέση με τις πιο «ήπιες» φιλελεύθερες προσεγγίσεις που προωθούν «ουδέτερες παγκόσμιες υποκειμενικότητες». Μια μεταποικιακή προσέγγιση της ΕΠΠ δίνει έμφαση στο πώς παράγεται η γνώση, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μιας αναβαθμισμένης αναστοχαστικότητας, ασχολείται παιδαγωγικά με τη «διχογνωμία» προκειμένου να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αντιμετωπίσουν διάφορα παράδοξα και περίπλοκα προβλήματα και, τέλος, βοηθάει στο να δούμε την ΕΠΠ πέρα από διλήμματα όπως ο

εθνοκεντρισμός και ο απόλυτος σχετικισμός (Andreotti, 2011:395). Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί προφανώς εκπαιδευτικούς που είναι «κριτικά εγγράμματοι» και λειτουργούν ως «πολιτισμικοί διαμεσολαβητές», δηλαδή ως γέφυρα επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης των πολιτισμικών διαφορών, αποφεύγοντας την αναπαραγωγή στερεοτύπων που θα μπορούσαν να βλάψουν τους/τις μαθητές/τριες τους (Andreotti, 2011).

Συνοπτικά, η μελέτη της βιβλιογραφίας γύρω από την ΕΠΠ έχει αναδείξει μια σειρά κοινών αναφορών, σύμφωνα με την Pashby (2013:114-116). Αρχικά, η ΕΠΠ αναγνωρίζει πως ένα σημαντικό κομμάτι των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουμε είναι παγκόσμιας φύσεως, όπως για παράδειγμα η φτώχεια, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, ο ιός του AIDS, ο ρατσισμός, οι πόλεμοι κ.ά. και ως εκ τούτου υπάρχει μια «ηθική υποχρέωση» στο να επεκτείνουμε την αντίληψη που έχουμε για την πολιτειότητα πέρα από τα εθνικά σύνορα. Επίσης, η ΕΠΠ υποστηρίζει πως οι μαθητές/τριες πρέπει να αποκτήσουν μια αίσθηση δράσης και αυτενέργειας που ξεφεύγει από τη λογική της φιλανθρωπίας και περιλαμβάνει την κριτική εξέταση κοινωνικών φαινομένων. Ως συνέπεια, τα σχολεία οφείλουν να παίξουν ένα στρατηγικό ρόλο στην καλλιέργεια μιας δέσμευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να επεξεργάζονται κριτικά νεοφιλελεύθερες αξίες και δυτικοκεντρικές προσεγγίσεις. Μέσω της ΕΠΠ, η εκπαίδευση μπορεί να ασχοληθεί ενεργά με πολλαπλά και περίπλοκα θέματα πολιτειότητας και ταυτότητας, όπως αυτά που έχουν αναφερθεί παραπάνω. Εν τέλει, μια κριτική προσέγγιση της ΕΠΠ μπορεί να ενδυναμώσει τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αναστοχαστούν κριτικά τις δικές τους πολιτισμικές παραδόσεις και πλαίσια αναφοράς, εγείροντας θέματα ηθικής αυτοσυνειδησίας και δίνοντας χώρο στην ανάδειξη διαφορετικών μελλοντικών κατευθύνσεων.

## 3. Θεωρητικό πλαίσιο: Κατηγοριοποιώντας την παγκόσμια πολιτειότητα

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, διάφορα μοντέλα έχουν κατά καιρούς προσπαθήσει να οριοθετήσουν την έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας και κατ'επέκταση της ΕΠΠ. Το παρόν άρθρο βασίζεται στην κατηγοριοποίηση που προτάθηκε από τους Oxley και Morris (2013), καθώς περιλαμβάνει μια διεξοδική ανάλυση της σχετικής βιβλιογράφιας. Συγκεκριμένα, οι Oxley και Morris (2013) εντόπισαν οκτώ βασικές θεω-

ρήσεις για την παγκόσμια πολιτειότητα, τις οποίες κατηγοριοποίησαν σε δυο ευρύτερες ομάδες: αυτή του κοσμοπολιτισμού που περιλαμβάνει τις επικρατέστερες θεωρήσεις και μια εναλλακτική ομάδα που βασίζεται σε θεωρήσεις διεκδίκησης δικαιωμάτων. Στην ομάδα του κοσμοπολιτισμού ανήκουν η πολιτική, η ηθική, η οικονομική και η πολιτισμική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας, ενώ στην ομάδα διεκδίκησης δικαιωμάτων ανήκουν η κοινωνική, η κριτική, η περιβαλλοντική και η πνευματική θεώρηση. Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις διάφορες θεωρήσεις, συμπεριλαμβάνοντας κύριους θεωρητικούς και βασικές θέσεις για κάθε θεώρηση.

**Πίνακας 1.** *Κατηγορίες της παγκόσμιας πολιτειότητας με βάση τη βιβλιογραφία*

| Θεώρηση | Κύριοι Θεωρητικοί | Βασικές Θέσεις |
|---|---|---|
| *Θεωρήσεις στη βάση του κοσμοπολιτισμού* | | |
| Πολιτική παγκόσμια πολιτειότητα | Kant· Rawls | Έμφαση στη σχέση του ατόμου με το κράτος και άλλες μορφές πολιτευμάτων, όπως για παράδειγμα η *κοσμοπολίτικη δημοκρατία* |
| Ηθική παγκόσμια πολιτειότητα | Στωικοί· Kant· Sen· Nussbaum | Έμφαση στην ηθική στάση ατόμων και ομάδων, όπως εκφράζεται μέσα από τα *ανθρώπινα δικαιώματα* |
| Οικονομική παγκόσμια πολιτειότητα | Hayek· Friedman· Smith· Quesnay· Bowen | Έμφαση στη σχέση μεταξύ της εξουσίας, των μορφών του κεφαλαίου, της εργασίας, των πόρων και των ανθρώπινων συνθηκών, κάτι το οποίο συχνά παρουσιάζεται ως *διεθνής ανάπτυξη* |
| Πολιτισμική παγκόσμια πολιτειότητα | J. S. Mill· Nietzsche (*übermensch*) | Έμφαση στα σύμβολα που ενώνουν και διαχωρίζουν τα μέλη των κοινωνιών, με επίκεντρο *την παγκοσμιοποίηση των τεχνών, των μέσων επικοινωνίας, των γλωσσών, των επιστημών και των τεχνολογιών* |

| *Θεωρήσεις στη βάση της διεκδίκησης δικαιωμάτων* | | |
|---|---|---|
| Κοινωνική παγκόσμια πολιτειότητα | Habermas (επικοινωνιακή λογική) | Έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων και στο να δοθεί «φωνή» στους ανθρώπους, όπως αντιπροσωπεύει *η παγκόσμια κοινωνία πολιτών* |
| Κριτική παγκόσμια πολιτειότητα | Escobar· Said· Gramsci· Marx· Κριτική Παιδαγωγική (π.χ. Freire) | Έμφαση στις προκλήσεις που προκύπτουν από τις αδικίες και την καταπίεση, κριτική απέναντι στις κοινωνικές νόρμες προκειμένου να προαχθεί η δράση για βελτίωση της ζωής όσων έχουν στερηθεί/των κοινωνικά αδυνάτων, κυρίως μέσω *μιας μεταποικιακής ατζέντας* |
| Περιβαλλοντική παγκόσμια πολιτειότητα | Dobson· Richardson· Jelin | Έμφαση στην προώθηση αλλαγών σχετικά με τις ανθρώπινες δράσεις απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, κάτι που γενικά αποκαλείται ως *ατζέντα για τη βιώσιμη ανάπτυξη* |
| Πνευματική παγκόσμια πολιτειότητα | Danesh· θρησκευτικά κείμενα | Έμφαση στις μη επιστημονικές και μη μετρήσιμες πλευρές των ανθρώπινων σχέσεων, κυρίως μέσω της προώθησης αρχών όπως *η φροντίδα, η αγάπη, οι πνευματικές και συναισθηματικές σχέσεις* |

Πηγή: Oxley & Morris, 2013:306 (δική μου μετάφραση και επεξεργασία)

Ο κοσμοπολιτισμός ως έννοια πηγάζει από το αρχαιοελληνικό ιδεώδες του οικουμενισμού, όπου ο *κόσμος* αποτελεί την *πόλη* κάποιου, δηλαδή το μέρος στο οποίο ανήκει. Για τους Oxley και Morris (2013), η πρώτη κατηγορία κοσμοπολιτισμού σχετίζεται με την πολιτική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας. Μια τέτοια θεώρηση λαμβάνει ριζοσπαστικό χαρακτήρα μέσω όσων υποστηρίζουν την ιδέα ενός παγκόσμιου κράτους δίχως εθνικά σύνορα, όπου την εξουσία λαμβάνει μια δημοκρατική παγκόσμια πολιτεία και όλοι οι άνθρωποι έχουν μια παγκόσμια υπηκοότητα. Μια άλλη έκφανση της πολιτικής θεώρησης υποστηρίζει τη δημο-

κρατικοποίηση και ενίσχυση των διεθνών οργανισμών, όπως τα Ηνωμένα Έθνη, και την ιδέα μιας κοσμοπολίτικης δημοκρατίας. Η τρίτη εκδοχή της πολιτικής θεώρησης σχετίζεται με έναν αποκαλούμενο «αναρχο-κοσμοπολιτισμό», ο οποίος μπορεί να προκύψει από την ενίσχυση του ρόλου της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών και τη δυνατότητα διακυβέρνησης μέσω μη κερδοσκοπικών και εθελοντικών δικτύων και οργανισμών.

Η ηθική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας έχει τις ρίζες της στους Στωικούς φιλοσόφους και στον Kant, ο οποίος υποστήριξε την ιδέα πως όλοι οι άνθρωποι ανήκουμε σε μια ενιαία ηθική κοινωνία. Συγκεκριμένα, μια παγκόσμια ηθική πρέπει να είναι οικουμενική, καθώς μόνον εφόσον οι ηθικές αξίες γίνουν παγκόσμια αποδεκτές μπορούν να έχουν κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα. Υπό αυτή την αντίληψη, η παγκόσμια πολιτειότητα πρέπει να βασίζεται στην προώθηση μιας παγκόσμιας ηθικής και στην προάσπιση των παγκόσμιων δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως αυτά, για παράδειγμα, αποτυπώνονται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Σε αντίθεση έρχεται η οικονομική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας, η οποία προωθεί τα ιδεώδη του νεοφιλελευθερισμού, των επιχειρήσεων, της ελεύθερης αγοράς και του ανθρώπινου κεφαλαίου. Δίχως τον περιορισμό ηθικών φραγμών, η οικονομική θεώρηση δίνει έμφαση στην οικονομική ανάπτυξη, στον καταναλωτισμό και στον ελιτισμό και περιγράφει ευμενώς τις φιλανθρωπικές δραστηριότητες των πολυεθνικών επιχειρήσεων που προωθούνται με την έννοια της «εταιρικής κοινωνικής ευθύνης». Η τελευταία θεώρηση παγκόσμιας πολιτειότητας στο πλαίσιο του κοσμοπολιτισμού ορίζεται ως πολιτισμική και αναφέρεται στην αποδοχή διαφορετικών πολιτισμικών πρακτικών, στην ανάπτυξη πολιτισμικών ικανοτήτων, σε μια ηθική στάση και στην πρόσβαση σε μια φιλελεύθερη πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτού του τύπου η θεώρηση συνδέεται με την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση που προωθείται μέσα από τις πρακτικές των μέσων μαζικής επικοινωνίας και την επικράτηση γλωσσών όπως τα Αγγλικά.

Η δεύτερη ομάδα κατηγοριοποίησης της παγκόσμιας πολιτειότητας, όπως ορίστηκε από τους Oxley και Morris (2013), περιλαμβάνει σχετικιστικές και ολιστικές (λιγότερο εγωκεντρικές) αντιλήψεις στη βάση μιας ακτιβιστικής προσέγγισης διεκδίκησης δικαιωμάτων, που έρχεται σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες κοσμοπολίτικες αντιλήψεις. Στη συγκεκριμένη ομάδα ανήκουν η κοινωνική, η κριτική, η περιβαλλοντική και η πνευματική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας. Η κοινωνική παγκόσμια πολιτειότητα περιγράφεται ως «διακρατικός ακτιβισμός» που

εκδηλώνεται κυρίως μέσω των οργανισμών κοινωνίας των πολιτών και ως εκ τούτου φέρει ομοιότητες με τον «αναρχο-κοσμοπολιτισμό». Ωστόσο, δεν προάγει οικουμενικού χαρακτήρα ιδεολογίες και στόχους, καθώς τα μέλη της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών επιλέγουν μια συγκεκριμένη κοινωνική προσέγγιση στη βάση για παράδειγμα του φύλου, της εθνικότητας, της σεξουαλικότητας, της αναπηρίας ή της κοινωνικής τάξης. Η κοινωνική θεώρηση διαφέρει επίσης από έναν ηθικό κοσμοπολιτισμό, καθώς μπορεί να περιλαμβάνει άτομα και οργανισμούς που προωθούν το μυστικισμό, τον κομματισμό, ακόμα και τη βία.

Η κριτική παγκόσμια πολιτειότητα έχει τις ρίζες της στις μεταποικιακές θεωρίες και τοποθετείται συχνά στο αντίθετο άκρο των κοσμοπολίτικων αντιλήψεων. Οι υποστηρικτές της κριτικής θεώρησης χαρακτηρίζουν τον κοσμοπολιτισμό ως συνώνυμο της δυτικής εκμετάλλευσης και του ιμπεριαλισμού, παρουσιάζοντας ως εναλλακτική μια παγκόσμια πολιτειότητα στη βάση της διαφορετικότητας και αυτού που ο Tully (2008:29) περιγράφει ως έναν κόσμο που «στηρίζεται με αμοιβαίο τρόπο στις ατομικές ελευθερίες των πολιτών του». Η κριτική θεώρηση προωθεί μια μορφή «αντι-ηγεμονίας» με την έννοια της αποδόμησης καταπιεστικών παγκόσμιων δομών και την προάσπιση πολιτικών κοινωνικού μετασχηματισμού. Αρκετοί επίσης υποστηρικτές της κριτικής θεώρησης μιλάνε για την ανάγκη υπεράσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, επιτρέποντας έτσι τη συσχέτιση μεταξύ της κριτικής, της ηθικής και της πολιτικής θεώρησης παγκόσμιας πολιτειότητας.

Η περιβαλλοντική παγκόσμια πολιτειότητα θέτει σε προτεραιότητα την οικολογική συνείδηση στη βάση της φυσικής αλληλοεξάρτησης όλων των στοιχείων, ανθρώπινων και μη, πάνω στη Γη και μπορεί να εκφράζεται μέσω κυβερνήσεων, της κοινωνίας των πολιτών ή του επιχειρηματικού κόσμου. Η περιβαλλοντική θεώρηση μπορεί να διαχωριστεί σε περισσότερο ανθρωποκεντρική ή περισσότερο οικοκεντρική, ανάλογα με την έμφαση που δίνεται στον ανθρώπινο παράγοντα και τις ευθύνες που έχει ο άνθρωπος απέναντι στη φύση. Ο βασικός στόχος αυτής της θεώρησης είναι η βιώσιμη ανάπτυξη με κύρια χαρακτηριστικά την αλληλοκατανόηση, την ενσυναίσθηση και την εκτίμηση της διαφορετικότητας. Η τελευταία θεώρηση της πνευματικής παγκόσμιας πολιτειότητας προωθεί τη σύνδεση μεταξύ της πίστης (ή του συναισθήματος) και της σχέσης μας με τον κόσμο. Η συγκεκριμένη θεώρηση επικεντρώνεται σε άυλα φαινόμενα όπως η «αγάπη» και η «φροντίδα» και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του «καλού» της ανθρωπότητας και τη βελτίωση της

κοινωνίας. Αναφέρεται λοιπόν σε ιδέες όπως η ενσυναίσθηση, ο αλτρουισμός και η φιλανθρωπία προς όλη την ανθρωπότητα, ενώ επιδιώκει παγκόσμια κοινωνική δικαιοσύνη.

## 4. Μεθοδολογία έρευνας

Τα παρόν άρθρο βασίζεται στη μεταπτυχιακή μου έρευνα που διεξήχθη το 2014 στο πλαίσιο του προγράμματος «Διεθνής και Συγκριτική Εκπαίδευση» στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης, Σουηδία (βλ. Symeonidis, 2015). Συγκεκριμένα, η έρευνα υιοθέτησε το σχεδιασμό της συγκριτικής μελέτης περίπτωσης (Bryman, 2012) προκειμένου να αναλύσει τον τρόπο που προσεγγίζεται η παγκόσμια πολιτειότητα από εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες σε Ελλάδα και Σουηδία. Οι δυο χώρες επελέγησαν ως μέλη διεθνών οργανισμών (π.χ. ΕΕ, ΟΗΕ, ΟΟΣΑ) που προωθούν την παγκόσμια εκπαίδευση, ενώ και στις δυο χώρες η μετανάστευση έχει αυξηθεί ραγδαία τα τελευταία είκοσι χρόνια, με αποτέλεσμα την άνοδο εθνικιστικών κινημάτων. Ανά χώρα επελέγησαν οι περιπτώσεις δυο δημόσιων σχολείων που βρίσκονται στο κέντρο μεγαλουπόλεων (Θεσσαλονίκη, Ελλάδα και Στοχκόλμη, Σουηδία), με βάση τα κριτήρια της προσβασιμότητας και του αυξημένου αριθμού μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Για τη συλλογή δεδομένων διενεργήθηκαν συνολικά δώδεκα ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, έξι σε κάθε χώρα, καθώς και δυο ομάδες εστίασης με συνολικά δώδεκα μαθητές/τριες σε κάθε χώρα. Αφού η έρευνα έλαβε έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας και τις σχετικές αρχές στη Σουηδία, η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών έγινε σκόπιμα λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της έρευνας. Έτσι επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την πολιτική εκπαίδευση, ενώ οι μαθητές/τριες σε κάθε χώρα ανήκαν στην έκτη τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (11-12 ετών) που στην Ελλάδα αντιστοιχεί στην τελευταία τάξη του Δημοτικού και στη Σουηδία στην έκτη τάξη του υποχρεωτικού σχολείου. Οι συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς είχαν ως στόχο να συλλέξουν πληροφορίες για την κατανόηση της παγκόσμιας πολιτειότητας ως έννοιας, τον τρόπο που διδάσκονται παγκόσμια θέματα, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς επίσης και καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόζουν στις τάξεις τους. Οι ομάδες εστίασης με τους/τις μαθητές/τριες είχαν ως σημείο αναφοράς την κατανόηση της παγκόσμιας πολιτειότητας, την προσέγγιση συγκε-

κριμένων παγκόσμιων θεμάτων (π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα, φτώχεια, βιώσιμη ανάπτυξη, παγκοσμιοποίηση), καθώς και την κοινωνική δραστηριοποίηση τους.

Οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης ηχογραφήθηκαν με την έγκριση των συμμετεχόντων/ουσών ή αντίστοιχα τη διεύθυνση του σχολείου και στη συνέχεια καταγράφηκαν σε πρακτικά, των οποίων η επεξεργασία έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με τους Braun και Clarke (2012), η θεματική ανάλυση συνίσταται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος εντός ενός συνόλου δεδομένων, με τα ερευνητικά ερωτήματα να καθοδηγούν την ανίχνευση και επιλογή των κατάλληλων μοτίβων νοήματος. Στη βάση μιας απαγωγικής μορφής συλλογισμού, η θεματική ανάλυση προέκυψε από τις δικές μου θεωρητικές προκατανοήσεις στη βάση της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ θέματα αναδείχθηκαν και επαγωγικά απευθείας μέσα από τα πρακτικά των συνεντεύξεων. Η ανάλυση των ευρημάτων γίνεται λοιπόν ανάλογα με τα εξής θέματα: α) στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παγκόσμια πολιτειότητα, β) καλλιέργεια ικανοτήτων και πρακτικές διδασκαλίας παγκόσμιων θεμάτων, γ) κατανόηση της παγκόσμιας πολιτειότητας από τους/τις μαθητές/τριες και δ) προσέγγιση παγκόσμιων θεμάτων και κοινωνική δραστηριοποίηση.

## 5. Η παγκόσμια πολιτειότητα στα αναλυτικά προγράμματα πολιτικής εκπαίδευσης Ελλάδας και Σουηδίας

Στα αναλυτικά προγράμματα υποχρεωτικής εκπαίδευσης της Ελλάδας μπορούμε να εντοπίσουμε αναφορές σε ζητήματα σχετικά με την παγκόσμια πολιτειότητα και την ΕΠΠ κυρίως στα μαθήματα της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» (Νηπιαγωγεία και πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (ΚΠΑ) (Ε΄-ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και Γ΄ τάξη του Γυμνασίου), χωρίς ωστόσο να υπάρχει ακριβής αναφορά στη συγκεκριμένη έννοια ή εκπαιδευτική προσέγγιση. Με άξονα την αρχή της διαθεματικότητας, τα αναλυτικά προγράμματα που τέθηκαν σε εφαρμογή από το 2004-2005 έδωσαν έμφαση στην κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος, προωθώντας μια διαπολιτισμική οπτική που σέβεται τη διαφορετικότητα και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενώ προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για την κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης.

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών της ΚΠΑ δίνει έμφαση στην «ανάπτυξη της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική κληρονομιά» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:230), προωθεί ωστόσο και τη συνειδητοποίηση ότι οι μαθητές/τριες δεν είναι απλώς πολίτες ενός έθνους, αλλά πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μέλη της διεθνούς κοινότητας με αντίστοιχα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ο τελευταίος άξονας γνωστικού περιεχόμενου της ΚΠΑ για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις περιλαμβάνει τα εξής θέματα: «Το άτομο και η διεθνής κοινότητα, Παγκόσμιοι διεθνείς οργανισμοί και η Ελλάδα, Τα ανθρώπινα δικαιώματα και η Διεθνής Κοινότητα, Τα κοινωνικά προβλήματα στη διεθνή τους διάσταση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:233-4). Μάλιστα στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου περιλαμβάνεται ο εξής θεματικός άξονας: «Το άτομο-κοσμοπολίτης και η διεθνής κοινότητα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:235).

Με βάση αυτούς τους άξονες γνωστικού περιεχόμενου υπάρχει η πεποίθηση ότι θα καλλιεργηθούν οι ικανότητες των μαθητών/τριών να αναγνωρίσουν τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας και ειρήνης, καθώς και την ανάγκη σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της προστασίας τους περιβάλλοντος, να εκτιμήσουν το ρόλο των διεθνών οργανισμών, να κατανοούν την αλληλεπίδραση κρατών και λαών και να προβληματιστούν για τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα στον παγκόσμιο χώρο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003:233-5). Συνοπτικά μπορεί κανείς να παρατηρήσει μια προσπάθεια να γίνει λόγος για τις ευρύτερες διαστάσεις της πολιτειότητας, ενώ συγκεκριμένα για την παγκόσμια πολιτειότητα δίνεται έμφαση στην ηθική, περιβαλλοντική και κοινωνική θεώρηση, όπως αυτές εκφράζονται από την προώθηση του λόγου για τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον και το ρόλο των διεθνών οργανισμών.

Στο Σουηδικό αναλυτικό πρόγραμμα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, η έννοια της πολιτειότητας λαμβάνει επίσης διαθεματικό χαρακτήρα, καθώς πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε μια ευρεία γκάμα σχολικών δραστηριοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Lindström, 2013). Ως ευρύτερος σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται η ανάγκη «σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των βασικών δημοκρατικών αξιών πάνω στις οποίες βασίζεται η Σουηδική κοινωνία» (Skolverket, 2018:5). Επίσης, προβλέπεται ότι η διδασκαλία πρέπει να διαπνέεται από τις εξής γενικές προοπτικές: ιστορική, περιβαλλοντική, διεθνή και ηθική προοπτική (Skolverket, 2018:5). Συγκεκριμένα όμως, η πολιτειότητα δι-

δάσκεται μέσα από τη δέσμη μαθημάτων κοινωνικού προσανατολισμού και ειδικότερα το μάθημα της πολιτικής εκπαίδευσης (*civics*), με το περιεχόμενο του μαθήματος να διαφέρει για τις τάξεις 1-3, 4-6 και 7-9.

Η πολιτική εκπαίδευση στη Σουηδία στοχεύει στο να αναπτύξει τη γνώση των μαθητών/τριών για την αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία, εγείροντας διαφορετικά θέματα κοινωνικού, οικονομικού, περιβαλλοντικού, νομικού, επικοινωνιακού και πολιτικού περιεχομένου (Skolverket, 2018:227). Η προώθηση της Σουηδικής ταυτότητας και συνείδησης δεν φαίνεται να προωθείται ως βασικός στόχος, όπως στην περίπτωση της Ελλάδας, ενώ και στην περίπτωση του Σουηδικού αναλυτικού προγράμματος δεν υπάρχει ξεκάθαρη αναφορά στην έννοια της παγκόσμιας πολιτειότητας. Παγκόσμια θέματα διδάσκονται κυρίως στην ενότητα «Ζώντας στον κόσμο» για τις τάξεις 1-3, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις 4-9 δίνεται έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από την ενότητα «Δικαιώματα και το σύστημα δικαιοσύνης». Οι συγκεκριμένες ενότητες φαίνεται να προωθούν μια ηθική και κοινωνική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας, ενώ δίνεται έμφαση και σε μια οικονομική θεώρηση κυρίως μέσα από την ενότητα «Κοινωνικοί πόροι και η διανομή τους».

## 6. Εμπειρικά ευρήματα

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια ευρήματα των συνεντεύξεων με τους/τις εκπαιδευτικούς και των ομάδων εστίασης με τους/τις μαθητές/τριες σε Ελλάδα και Σουηδία. Η παρουσίαση γίνεται στη βάση ευρύτερων θεμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων.

*Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην παγκόσμια πολιτειότητα*

Οι εκπαιδευτικοί και στις δυο χώρες ρωτήθηκαν αρχικά για το πώς ορίζουν έννοιες σχετικές με την παγκόσμια πολιτειότητα, καθώς και για προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία αυτών των εννοιών. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως παρότι έχουν ακούσει παρόμοιες έννοιες, δεν τις χρησιμοποιούν συχνά μέσα στην τάξη. Ως εκ τούτου ήταν δύσκολο να αποδοθεί ένας ακριβής ορισμός, ενώ όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως σε αυτό που αντιλαμβάνονται ως «ιδανικό πολίτη» και ως «Ευρωπαίο πολίτη», έννοιες που τους

ήταν πιο οικείες. Μια κοινή άποψη ήταν πως όλοι μας γινόμαστε πολίτες με την απόκτηση ορισμένων κοινών αξιών και γι' αυτό η λέξη «παιδεία» αποτυπώθηκε συχνά στις δηλώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών ως ο τρόπος με τον οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν παγκόσμιες αξίες στους ανθρώπους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η παγκόσμια πολιτειότητα πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία, καθώς οι μαθητές/τριες βιώνουν την παγκοσμιοποίηση στην καθημερινότητα τους, ακόμα και αν αυτό δεν επιτυγχάνεται πλήρως λόγω του αναλυτικού προγράμματος και της πληθώρας μαθημάτων και ύλης που πρέπει να καλυφθούν. Η παγκόσμια πολιτειότητα συνδέθηκε επίσης με την εκμάθηση Αγγλικών και τη δυνατότητα οι μαθητές/τριες να εργαστούν στο εξωτερικό.

Μια βασική αντίληψη που εκφράστηκε από αρκετούς/ές εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα είναι η ανάγκη καλλιέργειας, πρώτα απ' όλα, της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης των μαθητών/τριών, προκειμένου αργότερα να γίνουν κατανοητές και άλλες διαστάσεις της πολιτειότητας, όπως η Ευρωπαϊκή ή η παγκόσμια διάσταση. Για μια εκπαιδευτικό φάνηκε μάλιστα πως η εθνική ταυτότητα δεν προάγεται τόσο όσο θα έπρεπε:

> *Το σχολείο τείνει να υπερθεματίζει την ιδέα του παγκόσμιου πολίτη σε σημείο που μπορεί να ξεχάσουμε τι σημαίνει να είσαι Έλληνας πολίτης. Ειδικά τα σχολικά εγχειρίδια τείνουν να υπερβάλλουν πάνω σε αυτό, κάτι για το οποίο διαφωνώ. Πιστεύω πως πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ της εθνικής και της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη και βασικά περισσότερη έμφαση πρέπει πρώτα να δίνεται στην Ελληνική ταυτότητα. Είναι αλήθεια πως είμαστε όλοι πολίτες του κόσμου, αλλά δεν χρειάζεται να υπερβάλλουμε ως προς αυτό.*

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα για τις προκλήσεις γύρω από τη διδασκαλία της παγκόσμιας πολιτειότητας φαίνεται επίσης πως διαφέρουν μεταξύ τους. Για ορισμένους/ες δεν υπάρχουν ιδιαίτερες προκλήσεις, καθώς όπως λένε: «οι μαθητές/τριες συνήθως γνωρίζουν περισσότερα απ' όσα εμείς νομίζουμε» και «οι μαθητές/τριες οφείλουν να γνωρίσουν τον πραγματικό κόσμο και άρα εμείς ως εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αποκρύπτουμε την αλήθεια». Ωστόσο, ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πολύ προσεκτικοί/ές στον τρόπο που διδάσκουν «ευαίσθητα» παγκόσμια θέματα, όπως ο ρατσισμός ή η ομοφοβία, με το επιχείρημα πως «οι μαθητές/τριες μπορεί να αρχίσουν να μαλώνουν ή να γελάνε μεταξύ τους ή ακόμα και να αισθανθούν προσβεβλημένοι/

ες». Οι συγκεκριμένοι/ες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επίσης το φόβο πως η πολιτική κατάσταση της Ελλάδας λόγω της οικονομικής κρίσης και της ανάδειξης ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων δεν επιτρέπει εύκολα συζητήσεις που αφορούν στην παγκόσμια πολιτειότητα.

Στην περίπτωση της Σουηδίας, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια οικειότητα με τον όρο παγκόσμια πολιτειότητα, αναγνωρίζοντας τη σημασία και την επικαιρότητα του φαινομένου. Στην προσπάθεια να ορίσουν την παγκόσμια πολιτειότητα, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί κινήθηκαν προς μια ηθική αντίληψη κοσμοπολιτισμού, μιλώντας για το γεγονός πως «όλοι οι άνθρωποι ζούμε μαζί στον κόσμο και μοιραζόμαστε κοινές αξίες», ενώ και μια περιβαλλοντική αντίληψη αναδείχθηκε από ορισμένους/ες ως ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων και των παγκόσμιων φαινομένων. Η πολιτισμική διάσταση της έννοιας επίσης επισημάνθηκε ως ανάγκη για τους/τις μαθητές/τριες να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς, να μάθουν Αγγλικά και να ταξιδέψουν ή να εργαστούν στο εξωτερικό. Για μια εκπαιδευτικό που εργάζεται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, η κριτική διάσταση της παγκόσμιας πολιτειότητας αποτελεί τον βασικό τρόπο προκειμένου να κατανοήσουμε τη διαφορετικότητα και τις πολύπλοκες διαστάσεις των παγκόσμιων φαινομένων.

Η προώθηση της εκπαίδευσης του παγκόσμιου πολίτη παρουσιάστηκε ως μια «υποχρέωση» του αναλυτικού προγράμματος από όλους τους/τις εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις των οποίων επιβεβαιώνουν πως το Σουηδικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνει περισσότερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα παρά στην εθνική πολιτειότητα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια εκπαιδευτικός:

> *Δεν επικεντρωνόμαστε τόσο πολύ στην εθνική ταυτότητα και σίγουρα δεν μιλάμε για το αίσθημα του να αισθάνεται κάποιος περήφανος Σουηδός, αλλά αντίθετα διδάσκουμε στα παιδιά το ότι πρέπει να σεβόμαστε όλους τους ανθρώπους, όλες τις θρησκείες, όλες τις σεξουαλικές σχέσεις.*

Για τους/τις εκπαιδευτικούς στη Σουηδία δεν υπάρχουν μεγάλες προκλήσεις στη διδασκαλία των θεμάτων παγκόσμιας πολιτειότητας, καθώς όπως αναφέρουν, αυτά τα θέματα «πρέπει να διδαχθούν». Ακόμα και αν προκύψουν αντιδράσεις από ορισμένους/ες μαθητές/τριες, υπάρχει η αίσθηση πως είναι επαγγελματικό καθήκον των εκπαιδευτικών να μιλούν ανοιχτά ενάντια σε φαινόμενα όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία,

ενώ το θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρθηκε ως καίριο προκειμένου οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία ζουν. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει:

> *Όταν πηγαίνεις στο μετρό και βλέπεις ανθρώπους να ζητιανεύουν για χρήματα, δεν μπορείς να κλείσεις τα μάτια σε αυτή την κατάσταση. Χρειάζεται να βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/τριες να ανοίξουν τα μάτια τους και να διαπιστώσουν πως μπορούν να κάνουν κάτι γι'αυτό. Δεν μπορείς να κρύβεις αυτά τα φαινόμενα, επειδή είναι δύσκολο να μιλήσεις γι'αυτά.*

Σε αντίθεση με την περίπτωση της Ελλάδας, οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία δεν χρησιμοποίησαν το επίθετο «ευαίσθητος» όταν μίλησαν για την εμπειρία διδασκαλίας θεμάτων παγκόσμιας πολιτειότητας. Ωστόσο, αρκετοί αναγνώρισαν τη δυσκολία τους να παρουσιάσουν την πολυπλοκότητα των παγκόσμιων αυτών φαινομένων, ενώ ο αυξανόμενος σχολικός διαχωρισμός με βάση την εθνικότητα και την κοινωνική προέλευση αναφέρθηκε ως παράγοντας που περιορίζει τη δυνατότητα των Σουηδών μαθητών/τριών να αλληλεπιδράσουν με μαθητές/τριες που προέρχονται από άλλες χώρες.

*Καλλιέργεια ικανοτήτων και πρακτικές διδασκαλίας παγκόσμιων θεμάτων*

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν πως το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν ως πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου. Στη λογική μιας ηθικής θεώρησης της παγκόσμιας πολιτειότητας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στον διαφορετικό άλλο, επισημαίνοντας πως κάτι τέτοιο είναι σημαντικό κυρίως λόγω της αυξημένης μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών στην Ελλάδα. Η διδασκαλία της παγκόσμιας πολιτειότητας θεωρείται επίσης ότι μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη και την αλληλοκατανόηση μεταξύ των μαθητών/τριών. Ωστόσο, υπάρχουν και επιφυλάξεις ως προς την ανοιχτή συζήτηση για θέματα που άπτονται της πολιτικής και της επικαιρότητας. Στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες φέρουν προς συζήτηση στην τάξη κάποιο παγκόσμιο θέμα που είδαν στην τηλεόραση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως θα το συζητήσει, ωστόσο όχι διεξοδικά και αυτό γιατί από τη μια δεν υπάρχει αρκετός διδακτικός χρόνος και από την άλλη οι μαθητές/τριες δεν

θεωρούνται ακόμα «αρκετά ώριμοι» ή «αναπτυξιακά έτοιμοι» ώστε να συζητήσουν για «ευαίσθητα» θέματα.

Για τους/τις εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, το αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, οπότε δραστηριότητες σχετικές με παγκόσμια θέματα περιορίζονται σε αυτό που προτείνουν τα σχολικά εγχειρίδια ή λαμβάνουν χώρα στην ώρα της Ευέλικτης Ζώνης. Βασικά θέματα των σχολικών εγχειριδίων περιλαμβάνουν τη βιώσιμη ανάπτυξη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, κυρίως τη Διεθνή Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Το θέμα της φτώχειας επίσης απασχολεί συχνά τους/τις εκπαιδευτικούς, παρότι για μερικούς/ές είναι «ευαίσθητο» και «δύσκολο» θέμα, καθώς θεωρείται πως οι μαθητές/τριες δεν έχουν αντίστοιχες εμπειρίες: «Ήταν δύσκολο να καταλάβουν πως τα παιδιά στην Αφρική δεν έχουν πρόσβαση σε πόσιμο νερό». Η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί βασικό θέμα, καθώς θεωρείται ως περίπλοκο ζήτημα που διδάσκεται πιο αποτελεσματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί και στα δυο σχολεία ανέφεραν πως έχουν κατά καιρούς οργανωθεί διάφορα «φιλανθρωπικά μπαζάρ» για τη συλλογή χρημάτων, παιχνιδιών ή τροφίμων που στέλνονται είτε στα Παιδικά Χωριά SOS ή στη UNICEF. Εθελοντικές δράσεις για το περιβάλλον, όπως καθαρισμός μια λίμνης ή εμφύτευση δέντρων, επίσης αναφέρθηκαν.

Στην περίπτωση της Σουηδίας, η παγκόσμια πολιτειότητα αποτυπώνεται σε διαφορετικές πτυχές του αναλυτικού προγράμματος και προωθείται μέσα από τα περισσότερα μαθήματα. Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό: «Όλο το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει έμφαση στη μάθηση για τον κόσμο». Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεωρείται από τους/τις εκπαιδευτικούς στη Σουηδία πως βοηθάει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη και η αυτενέργεια, ενώ καλλιεργεί και αξίες όπως το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αφοσίωση στα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανησυχία για το περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό πως οι εκπαιδευτικοί και στα δύο Σουηδικά σχολεία τόνισαν εμφατικά την ανάγκη αυτενέργειας και δράσης των μαθητών/τριών, έχοντας την πεποίθηση πως οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν τη διαφορά από μικρή ηλικία. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτικός αναφέρει: «Πρέπει να προσπαθήσω και να πιέσω τους/τις μαθητές/τριες μου να σκεφτούν διαφορετικά, να τολμήσουν να πάρουν θέση και να υπερασπιστούν τα δικαιώματα τους».

Τα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως η Διεθνής Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του Παιδιού διδάσκονται εκτενώς και όχι μόνο στο μάθημα της πολιτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με μια εκπαιδευτικό: «Τα παιδιά στη Σουηδία έχουν μια πολύ καλή γνώση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, καθώς ήδη από τη δεύτερη τάξη του σχολείου δουλεύουν αρκετά πάνω στο θέμα». Ωστόσο, το θέμα της φτώχειας στον πλανήτη θεωρήθηκε ως «δύσκολο» θέμα, που τα παιδιά «δεν θα ήταν εύκολο να κατανοήσουν». Παρόλο που το θέμα περιλαμβάνεται στη διδασκαλία της πολιτικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί προέκρινανμια επιφανειακή προσέγγιση που παρουσιάζει τις χώρες του Παγκόσμιου Βορρά ως προνομιούχες: «Θέλω να διδάξω στους/στις μαθητές/τριες μου ότι το βιωτικό μας επίπεδο στη Σουηδία είναι πολύ καλό, σε άλλες χώρες όμως αυτό δεν ισχύει». Μια παρόμοια προσέγγιση έγινε και με το θέμα της παγκοσμιοποίησης, όταν μια εκπαιδευτικός το συνέδεσε με τον πόλεμο στη Συρία: «οι μαθητές/τριες πρέπει να κατανοήσουν ότι δεν υπάρχει ασφάλεια παντού στον κόσμο όπως στη Σουηδία».

Αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί στη Σουηδία ανέφεραν πως χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς όμως αυτό να είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας τους όταν μιλάνε για την παγκόσμια πολιτειότητα. Για το σκοπό αυτό φέρνουν συνήθως εφημερίδες, βιβλία, ταινίες, χάρτες και δουλεύουν αρκετά με τους υπολογιστές. Σύμφωνα με το παράδειγμα μιας εκπαιδευτικού: «Πρόσφατα διαβάσαμε στην τάξη για την ιστορία ενός κοριτσιού από το Αφγανιστάν που έπρεπε να γίνει αγόρι προκειμένου να επιβιώσει στο σύστημα των Ταλιμπάν». Η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε κοινωνικές δραστηριότητες ενθαρρύνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, με παραδείγματα τη συλλογή χρημάτων για τον Ερυθρό Σταυρό ή άλλες φιλανθρωπικές οργανώσεις, καθώς και τη συλλογή ρούχων για άστεγους στη Στοκχόλμη.

*Η κατανόηση της παγκόσμιας πολιτειότητας από τους/τις μαθητές/τριες*

Οι μαθητές/τριες των δυο ομάδων εστίασης στην Ελλάδα δεν ήταν εξοικειωμένοι/ες με τις έννοιες «κοσμοπολίτης» ή «πολίτης του κόσμου», καθώς όπως ανέφεραν δεν τις ακούνε συχνά στην τάξη. Μια συγκεχεχυμένη αντίληψη που βασίζεται στις απόψεις των μαθητών/τριών προκύπτει από τον εξής διάλογο:

Ερευνητής: *Είμαστε όλοι πολίτες του κόσμου;*
Μαθήτρια 1: *Όχι, γιατί ζούμε σε ένα μέρος και δεν ταξιδεύουμε συνέχεια.*

Μαθήτρια 2: *Διαφωνώ πως είμαστε πολίτες του κόσμου μόνο όταν ταξιδεύουμε. Όλοι είμαστε πολίτες του κόσμου ακόμα και αν δεν τον έχουμε εξερευνήσει. Για παράδειγμα εγώ είμαι πολίτης της Ελλάδας, ακόμα και αν δεν έχω ταξιδέψει στη Σπάρτη.*

Μαθητής 3: *Εγώ νομίζω ότι είμαστε, γιατί αν είμαστε πολίτες της Ελλάδας και αν η Ελλάδα ανήκει στον κόσμο, τότε είμαστε όλοι πολίτες του κόσμου.*

Μαθητής 4: *Κάποιος που έρχεται από δυο χώρες είναι πολίτης του κόσμου.*

Μαθήτρια 5: *Κάποιοι μπορεί να είναι τώρα, κάποιοι μπορεί να γίνουν μετά.*

Το θέμα διαφορετικών διαστάσεων πολιτειότητας φαίνεται πως δεν ήταν κάτι που οι μαθητές/τριες είχαν πιο πριν συζητήσει στην τάξη, ενώ οι αντιλήψεις τους φάνηκε να συνδέονται περισσότερο με τα ανθρώπινα δικαιώματα, χωρίς να διαχωρίζουν μεταξύ εθνικής, Ευρωπαϊκής ή παγκόσμιας πολιτειότητας. Όταν ζητήθηκε η άποψη τους για την παγκόσμια πολιτειότητα, οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα αναφέρθηκαν κυρίως στην ηθική και στην περιβαλλοντική διάσταση της έννοιας, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω:

Ερευνητής: *Τι μας κάνει πολίτες του κόσμου;*

Μαθήτρια 1: *Εάν σεβόμαστε ο ένας τον άλλο…*

Μαθήτρια 2: *Εάν δεν πετάμε σκουπίδια στο δρόμο και ακολουθούμε κάποιους κανόνες…*

Μαθητής 3: *Ναι, εάν όλοι ζούμε στον πλανήτη και δεν τον μολύνουμε.*

Μαθητής 4: *Όταν ό,τι κάνουμε εδώ, το κάνουν και άλλοι άνθρωποι στον κόσμο.*

Παρόμοια ήταν και η αντίδραση των μαθητών/τριών στη Σουηδία. Πρότειναν δηλαδή μια ηθική αντίληψη της παγκόσμιας πολιτειότητας, ενώ στοιχεία της περιβαλλοντικής και της οικονομικής αντίληψης ήταν επίσης εμφανή στις συζητήσεις τους:

Ερευνητής: *Τι μας κάνει πολίτες του κόσμου;*

Μαθητής 1: *Το να είμαστε μέρος της ανθρωπότητας και να μας σέβονται.*

Μαθητής 2: *Ναι, ο καθένας μας έχει την ίδια αξία.*

Μαθητής 3: *Δεν είναι όλοι πλούσιοι.*

Μαθητής 4: *Όλοι μας αναπνέουμε τον ίδιο αέρα.*

Γενικότερα, οι μαθητές/τριες στη Σουηδία προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια παγκόσμιος πολίτης με αναφορές όπως: «οτιδήποτε κάνουμε είναι παγκόσμιο», «όλοι μας ψωνίζουμε» ή «όλοι μας διασκεδάζουμε με ορισμένα πράγματα». Και στη Σουηδία, οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν πως η παγκόσμια πολιτειότητα δεν είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται συχνά στο σχολείο, τουλάχιστον όχι πριν την έβδομη τάξη. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, ωστόσο, ήταν ένα θέμα οικείο που οι μαθητές/τριες συνέδεσαν εύκολα με την παγκόσμια πολιτειότητα.

*Προσέγγιση παγκόσμιων θεμάτων και κοινωνική δραστηριοποίηση*

Όταν ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αναστοχαστούν πάνω στις έννοιες ανθρώπινα δικαιώματα, φτώχεια, βιώσιμη ανάπτυξη και παγκοσμιοποίηση, φάνηκε πως και στις δυο χώρες οι μαθητές/τριες ήταν εξοικειωμένοι/ες με τα περισσότερα θέματα, εκτός αυτού της παγκοσμιοποίησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες στην Ελλάδα αναφέρθηκαν με παραδείγματα σε ορισμένα ανθρώπινα δικαιώματα, δίνοντας έμφαση στο γεγονός πως τα δικαιώματα πρέπει να συνοδεύονται και από υποχρεώσεις. Δεν υπήρξαν κάποιες αναφορές στα δικαιώματα του παιδιού ή στη σχετική σύμβαση του ΟΗΕ. Αναφορικά με το φαινόμενο της φτώχειας, οι μαθητές/τριες επέδειξαν μια συμπονετική στάση, εκφράζοντας μια ευγνωμοσύνη για το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν τους/τις συμβαίνει. Δίχως να αναστοχάζονται τα αίτια της κοινωνικής αυτής αδικίας, οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τη λύπη τους όταν συναντούν άστεγους ανθρώπους στο δρόμο ή όταν ακούνε για κάτι που συμβαίνει στην Αφρική. Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα:

Μαθητής 1: *Δεν είναι ωραίο να είσαι φτωχός γιατί μένεις έξω στο κρύο, δεν έχεις φαγητό ή κάπου να κοιμηθείς.*

Μαθήτρια 2: *Πράγματα που θεωρούμε δεδομένα, δεν είναι γι' άλλους ανθρώπους.*

Μαθητής 3: *Πρέπει να βοηθάμε τους φτωχούς, γιατί δεν είναι μεγάλη υπόθεση για εμάς να δώσουμε ένα ευρώ. Πρέπει να είμαστε συμπονετικοί.*

Ορισμένοι/ες μάλιστα συνέδεσαν τη φτώχεια με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, εκφράζοντας την ανησυχία τους για το μέλλον, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αντιμετωπίζουν επιφανειακά ένα τέτοιο θέμα: «Ο δάσκαλος μας λέει συχνά να μη ζητάμε πολλά πράγματα από τους γονείς μας γιατί είμαστε σε κρίση και υπάρχει φτώχεια τριγύρω μας». Το

θέμα της βιώσιμης ανάπτυξης και της προστασίας του περιβάλλοντος ήταν αυτό για το οποίο οι μαθητές/τριες μίλησαν με την μεγαλύτερη άνεση, εκφράζοντας ένα αίσθημα υπευθυνότητας και μια διάθεση για δράση. Αντίθετα, στο θέμα της παγκοσμιοποίησης αναδείχθηκε μια αβεβαιότητα και ασάφεια, καθώς η συζήτηση έγινε στη βάση πληροφοριών της καθημερινότητας. Αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές δράσεις, οι μαθητές/τριες ανέφεραν παρόμοιες φιλανθρωπικές και περιβαλλοντικές δράσεις όπως οι εκπαιδευτικοί, κλείνοντας όμως τη συζήτηση τους με την πεποίθηση πως ουσιαστικά οι δράσεις τους δεν μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο, καθώς «κανείς δεν ακούει τη φωνή των παιδιών».

Οι μαθητές/τριες στη Σουηδία φάνηκε επίσης πως μπορούν να συζητήσουν παγκόσμια θέματα, χωρίς όμως να εξηγούν τις αιτίες ή τις συνέπειες που προκύπτουν από την κοινωνική αδικία και την παγκοσμιοποίηση. Το θέμα της φτώχειας είναι κάτι που «δε συζητείται συχνά στην τάξη» και οι μαθητές/τριες το συνέδεσαν με την κατάσταση παιδιών στην Αφρική ή με ανθρώπους «που δεν έχουν σπίτι, χρήματα, νερό ή φαγητό και που πρέπει να ζούνε έξω, ζητώντας χρήματα». Αντίθετα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η βιώσιμη ανάπτυξη ήταν οικεία θέματα για τα οποία οι μαθητές/τριες έδειξαν κοινωνική ευαισθησία και διάθεση για αυτενέργεια. Για παράδειγμα, οι μαθητές/τριες ανέφεραν μια συζήτηση που είχαν στην τάξη για τις Σουηδικές εκλογές και εξέφρασαν την αντίθεση τους για τις απόψεις του εθνικιστικού κόμματος απέναντι στους/στις μετανάστες/τριες. Ένα κορίτσι από το Ιράν αναφέρθηκε μάλιστα στο παράδειγμα της Μαλάλα για να περιγράψει το πως τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν τηρούνται σε όλες τις χώρες.

Αναφορικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη, οι μαθητές/τριες περιέγραψαν την ανησυχία τους για το περιβάλλον και τη χρήση των πηγών ενέργειας. Επεσήμαναν δηλαδή πως πρέπει να χρησιμοποιούμε με σύνεση το νερό και τον ηλεκτρισμό, να μη σπαταλάμε το φαγητό και να χρησιμοποιούμε οικολογικά προϊόντα για τα οποία όμως προέβησαν σε μια κριτική συζήτηση:

Μαθητής 1: *Πρέπει να αγοράζουμε οικολογικά αγαθά.*

Μαθήτρια 2: *Πρέπει να σκεφτούμε πως το να αγοράσεις οικολογικά αγαθά είναι σωστό και καλό, όμως για εσένα. Εάν σκεφτείς τη φύση, τότε η παραγωγή αυτών των προϊόντων απαιτεί περισσότερα χωράφια.*

Μαθήτρια 3: *Όλοι σκεφτόμαστε για το καλό της Γης, όμως εάν θέλουμε να αγοράσουμε οικολογικά προϊόντα, κοστίζουν το διπλάσιο. Άρα τι θα αγόραζε καποιος, το περισσότερο ή το λιγότερο ακριβό;*

Όταν κλήθηκαν να μιλήσουν για την παγκοσμιοποίηση, οι μαθητές/τριες στη Σουηδία μπόρεσαν να περιγράψουν την αλληλοεξάρτηση που προκύπτει στον κόσμο με παραδείγματα όπως ο ιός Έμπολα ή ο πόλεμος στην Ουκρανία, όμως φάνηκε να θεωρούν πως αυτά τα γεγονότα δεν μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή τους, καθώς είναι μακριά από τη Σουηδία. Τέλος, οι μαθητές/τριες στη Σουηδία αναφέρθηκαν σε διαφορετικού τύπου φιλανθρωπικές και περιβαλλοντικές δραστηριότητες που έχουν κατά καιρούς συμμετάσχει, με τις οποίες όμως, όπως και οι μαθητές/τριες στην Ελλαδα, δεν αισθάνθηκαν ότι μπορούν να αλλάξουν κάτι. Το επιχείρημα γι' αυτό ήταν πως είναι παιδιά και δεν μπορούν να επηρεάσουν την πολιτική: «Δεν μπορούμε να επηρεάσουμε τόσο όσο άνθρωποι με χρήματα και εξουσία».

## 7. Συζήτηση ευρημάτων και συμπεράσματα

Οι παγκόσμιες εξελίξεις που έλαβαν χώρα από τη δεκαετία του 1990 και μετά έδωσαν ώθηση σε μια παγκόσμια διάσταση της πολιτειότητας, η οποία αναγνωρίζεται και προωθείται στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Σουηδίας, ακόμα και αν δεν κατονομάζεται αυτολεξεί. Και στις δυο χώρες, τα αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης για την εκπαίδευση και δίνουν ένα διαθεματικό χαρακτήρα στην έννοια της πολιτειότητας. Το μάθημα της πολιτικής εκπαίδευσης και στις δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων ασχολείται με τις υπερεθνικές διαστάσεις της πολιτειότητας, δηλαδή την Ευρωπαϊκή και την παγκόσμια, παρότι στην Ελλάδα δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Oxley και Morris (2013), η ηθική, περιβαλλοντική, πολιτισμική και κοινωνική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας διαπνέει από κοινού τα αναλυτικά προγράμματα, ενώ μια πολιτική, κριτική και πνευματική θεώρηση απουσιάζει. Στη Σουηδική περίπτωση παρουσιάζεται επίσης και η οικονομική θεώρηση.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών αντανακλούν μια παρόμοια εικόνα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και στις δυο χώρες φαίνεται να προωθούν μια ηθική κοσμοπολίτικη θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας στη βάση της διδασκαλίας των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζεται ως πιο διαδεδομένη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της Σουηδίας, οι οποίοι

μιλούν ανοιχτά για θέματα ξενοφοβίας και ρατσισμού στις τάξεις τους. Στην περίπτωση της Ελλάδας, όπως και προηγούμενες έρευνες έχουν επισημάνει (βλ. Καρακατσάνη, 2013), οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ή και αρνούνται να συζητήσουν αντίστοιχα θέματα και να συμβάλλουν στην εμπέδωση πολιτικών και κοινωνικών αξιών, λόγω του ασφυκτικού ωραρίου, του αναλυτικού προγράμματος και της ελλιπούς κατάρτισης. Ωστόσο, θέματα σχετικά με τη βιώσιμη ανάπτυξη και το περιβάλλον διδάσκονται πιο εύκολα και διεξοδικά από τους/τις εκπαιδευτικούς και στις δυο χώρες. Η διδασκαλία της βιώσιμης ανάπτυξης κυριαρχεί συνήθως ως θέμα της παγκόσμιας πολιτειότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί το προσεγγίζουν με περισσότερη άνεση, ως ένα μη ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο θέμα (Niens & Reilly, 2012).

Παρότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να επιθυμούν την καλλιέργεια κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών, οι πρακτικές διδασκαλίας τους και τα παραδείγματα στα οποία αναφέρθηκαν έδειξαν πως αποφεύγουν να συζητήσουν κριτικά για τις αιτίες της κοινωνικής ανισότητας και της φτώχειας, υιοθετώντας αυτό που η Andreotti (2006) ονομάζει «ήπια» φιλελεύθερη προσέγγιση που καλλιεργεί «ουδέτερες υποκειμενικότητες». Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πως αποφεύγουν την κριτική συζήτηση θεμάτων που θεωρούνται «ευαίσθητα», ενώ και στη Σουηδία διαφάνηκε μια επιφανειακή προσέγγιση θεμάτων όπως η φτώχεια και η παγκοσμιοποίηση. Η προνομιούχος θέση του Παγκόσμιου Βορρά δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση με αποτέλεσμα να αναπαράγονται παραδοσιακές και άκριτες αντιλήψεις για τον Παγκόσμιο Νότο και ιδιαίτερα τις χώρες της Αφρικής, όπου δηλαδή υπάρχουν «αβοήθητοι άνθρωποι που χρειάζονται φιλανθρωπία».

Ανάλογα συμπεράσματα για τη στάση των εκπαιδευτικών έχουν εξαχθεί και από έρευνες σε άλλες χώρες, με την αιτιολογία πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι να διδάξουν αμφιλεγόμενα θέματα, όπως ο πόλεμος και η κοινωνική αδικία, γιατί ανησυχούν για ενδεχόμενες αρνητικές συνέπειες στους/στις μαθητές/τριες (Bourn, 2015˙ Niens & Reilly, 2012). Αντίστοιχη είναι η λογική των εκπαιδευτικών όταν πρόκειται για τη διοργάνωση κοινωνικών δραστηριοτήτων. Προτιμούν δηλαδή τη διοργάνωση μιας φιλανθρωπικής εκδήλωσης, δίχως όμως να πραγματεύονται κριτικά το σκοπό της φιλανθρωπίας. Για τον Bourn (2015), οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να θέτουν υπό αμφισβήτηση τα στερεότυπα και τις διάφορες υποθέσεις πίσω από το φαινόμενο της φιλανθρωπίας, τοποθετώντας έτσι τη φτώχεια ή άλλα κοινωνικά ζητήμα-

τα σε ένα πλαίσιο κατανόησης των αιτιών που οδηγούν τους ανθρώπους σε αυτή την κατάσταση.

Όπως οι εκπαιδευτικοί, έτσι και οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν πως έννοιες σχετικές με την παγκόσμια πολιτειότητα δεν χρησιμοποιούνται συχνά στην τάξη και έτσι δεν ήταν εύκολο να τις ορίσουν. Σύμφωνα με την Rapoport (2010), κάτι τέτοιο συμβαίνει επειδή δεν υπάρχει μια κοινή αντίληψη για το τι πρέπει να διδάσκεται ως παγκόσμια πολιτειότητα, ενώ παραδοσιακά το μάθημα της πολιτικής εκπαίδευσης συνδέεται με την πολιτειότητα στα πλαίσια του εθνικού κράτους. Παρ' όλα αυτά, οι ομάδες εστίασης ανέδειξαν πως οι μαθητές/τριες και στις δυο χώρες ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στον κόσμο και επιδιώκουν να μιλάνε για παγκόσμια θέματα. Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών παραπέμπουν επίσης σε μια ηθική και περιβαλλοντική θεώρηση της παγκόσμιας πολιτειότητας, όπως φάνηκε από την ευκολία συζήτησης θεμάτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προστασία του περιβάλλοντος. Εν αντιθέσει, τα θέματα της φτώχειας και της παγκοσμιοποίησης συζητήθηκαν επιφανειακά, χωρίς να φαίνεται πως οι μαθητές/τριες κατανοούν τις αιτίες των συγκεκριμένων φαινομένων. Επίσης τα σχετικά ευρήματα φαίνεται πως αναπαράγουν την αντίληψη του Roman (2003:207) περί «διανοούμενων τουριστών/τριών», καθώς ο λόγος των μαθητών/τριών καταδεικνύει «σύντομες επισκέψεις σε άγνωστους πολιτισμούς και στις εμπειρίες των άλλων» που βρίσκονται μακριά τους και άρα δεν τους/τις επηρεάζουν.

Οι μαθητές/τριες και στις δύο χώρες συνέδεσαν τις αντιλήψεις τους για παγκόσμια θέματα με πληροφορίες της καθημερινότητας τους, αποδεικνύοντας έτσι πως γνωρίζουν ήδη αρκετά πράγματα, τα οποία όμως δεν έχουν επεξεργαστεί κριτικά πιο πριν. Όπως παρατηρεί ο Bourn (2015), εάν οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να ασχοληθούν ενεργά με τις διαστρεβλώσεις που προωθούν τα μέσα ενημέρωσης, τότε οι μαθητές/τριες τείνουν να αναπαράγουν στερεότυπα. Για παράδειγμα, σε όλες τις ομάδες εστίασης αναδείχθηκε η αντίληψη πως οι μαθητές/τριες είναι κοινωνικά ευνοημένοι/ες και άρα πρέπει να είναι συμπονετικοί/ες προς τους φτωχούς συνανθρώπους τους. Η συγκεκριμένη αντίληψη προωθείται και μέσω των φιλανθρωπικών δραστηριοτήτων που οι μαθητες/τριες συμμετέχουν. Τέλος, οι μαθητές/τριες αισθάνθηκαν πως ο λόγος τους δεν έχει κάποια επιρροή και συχνά δε λαμβάνεται υπόψη, κάτι που μπορεί να περιορίσει την ενεργό κοινωνική τους δραστηριοποίηση.

Η Εκπαίδευση του Παγκόσμιου Πολίτη χρειάζεται να ξεφύγει από τη στενή αντίληψη της ηθικής θεώρησης στην οποία συχνά εγκλωβίζεται

και ως εκ τούτου, να συμπεριλάβει μια ευρύτερη γκάμα θεωρήσεων που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια ολιστική και κριτική στάση απέναντι σε παγκόσμια ζητήματα. Με αυτό τον τρόπο έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί σε μια «παιδαγωγική για την κοινωνική δικαιοσύνη» (Bourn, 2015:194) που βασίζεται όχι μόνο στη γνώση κάποιου μαθήματος, αλλά και στον κριτικό αναστοχασμό θεμάτων εντός της τάξης, στην ανίχνευση των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτισμικών αιτίων παγκόσμιων φαινομένων και στην ενεργό κοινωνική δραστηριοποίηση που δεν περιορίζεται στη λογική της φιλανθρωπίας. Κάτι τέτοιο απαιτεί ωστόσο την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ενθάρρυνση μιας κριτικής και αναστοχαστικής οπτικής στα μαθήματα πολιτικής εκπαίδευσης, καθώς και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας.

## Βιβλιογραφία

*Ελληνόγλωσση*

Καρακατσάνη, Δ. (2013). Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20ό αιώνα. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20-21, σσ. 155-173.

Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'.* Αθήνα: Παπαζήση.

Πασιάς, Γ. (2013). Το διακύβευμα του 'πολίτη' στο πλαίσιο του ιστορικού μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, Τεύχ. 20-21, σσ. 128-154.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/10deppsaps_kpa.pdf

*Ξενόγλωσση*

Andreotti, O. A. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, pp. 40-51.

Andreotti, O. A. (2011). (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 9, No. 3-4, pp. 381-397.

Andreotti, V. O. & Souza, L. M. (2012). (Towards) Global Citizenship Education 'Otherwise'. In V. O. Andreotti & L. M. Souza (Eds.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (pp. 1-6). New York: Routledge.

Armstrong, C. (2006). Citizenship in global perspective. *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3, pp. 14-25.

Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. London: Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.

Bryman, A. (2012) *Social Research Methods*. (4th Eds.) New York: Oxford University Press.

Davies, I., Evans M. & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No. 1, pp. 66-89.

Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 43, No. 4, pp. 471-492.

Green, A. (2006). Education, Globalisation and the Nation State. In Lauder, H. et al., (Eds.) *Education, Globalization and Social Change* (pp.192-197). Oxford: Oxford University Press.

Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. In I. Davies & A. Sobisch (Eds.) *Developing European Citizens* (pp. 21-48). Sheffield: Sheffield Hallam University Press.

Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the Era of Global Development* (Doctoral dissertation). Gothenburg Studies in Educational Sciences, 315. Gothenburg: Gothenburg University.

Lindström, L. (2013). Citizenship Education from a Swedish Perspective. *Journal of Studies in Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 20-39.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class.* Cambridge: Cambridge University Press.

Niens, U & Reilly, J. (2012). Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. *Comparative Education*, Vol. 48, No. 1, pp. 103-118.

Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Eds.) *Educating citizens for global awareness* (pp. 1-21). New York: Teachers' College Press.

Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 21, pp. 289-303.

Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. British Journal of Educational Studies, Vol. 61, No. 3, pp. 301-325.

Pashby, K (2013). *Related and conflated: A theoretical and discursive framing of multiculturalism and global citizenship education in the Canadian context* (Doctoral dissertation). University of Toronto, Canada. https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/35921

Peters, M. A., Britton, A. & Blee, H. (2008). Introduction: Many Faces of Global Civil Society: Possible Futures for Global Citizenship. In M. A. Peters, A. Britton & H. Blee (Eds.) *Global Citizenship Education* (pp. 1-14). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.

Rapoport, A. (2010). *Teaching in a comfort zone: Practitioners' views and rationale to teach global citizenship*. https://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Rapoport_A_-Teaching_in_a_comfort_zone_Paper.pdf

Richardson, G. (2008). Conflicting Imaginaries: Global Citizenship Education in Canada as a Site of Contestation. In M. A. Peters, A. Britton & H. Blee (Eds.) *Global Citizenship Education* (pp. 115-132). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

Roman, L.G. (2003). Education and the contested meanings of 'global citizenship'. *Journal of Educational Change*, Vol. 4, No. 3, pp. 269-293.

Skolverket (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare. Revised.* Stockholm: Norstedts Juridik kundservice.

Symeonidis V. (2015). Towards Global Citizenship Education. A comparative case study of primary school policy and practice between Greece and Sweden. *Master's Degree in International and Comparative Education*, No. 36. Institute of International Education: Stockholm University.

Tawil, S. (2013). *Education for "Global Citizenship": A Framework for Discussion*. (ERF Working Paper No. 7) Paris: UNESCO Education Research and Foresight.

Torres, C. A. (2013). The secret adventures of order: globalization, education and transformative social justice learning. *Estudos pedagogicos*, Vol. 94, No. 238, pp. 661-676.

Tully, J. (2008). Two Meanings of Global Citizenship: Modern and Diverse. In M. A. Peters, A. Britton & H. Blee (Eds.) *Global Citizenship Education* (pp. 15-40). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.

Zachos, D. (2009). Citizenship, Ethnicity, and Education in Modern Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, Vol. 27, No. 1, pp. 131-155.

## Abstract

Global Citizenship Education has recently emerged as an approach that fosters global citizenship and helps to understand global phenomena of social, political, economic and environmental nature. This article aims to comparatively examine how the educational systems in Greece and Sweden approach global citizenship. Based on a comparative case study design, research data are collected through semi-structured interviews with teachers and focus groups with students aged 11-12 years old in public compulsory education schools. Thematic analysis was employed to present findings, revealing teachers' and students' perceptions. The findings were interpreted according to a theoretical model of categorising global citizenship. The main findings indicate the prevalence of a moral and an environmental conception of global citizenship, evidenced in teaching about human rights and sustainable development. A critical conception appeared to be missing, since teachers' and students' perceptions revealed a superficial understanding of global issues.

**Keywords:** global citizenship education, global citizenship, human rights, sustainable development