ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΤΕΥΧΗ 20-21 / ΑΝΟΙΞΗ-ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2013

ΤΙΜΗ 20€

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, *University of Wisconsin-Madison*
Δημήτρης Μ. Ματθαίου, *Πανεπιστήμιο Αθηνών*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Σήφης Μπουζάκης, *Πανεπιστήμιο Πατρών*
Robert Cowen, *University of London*
Πέλλα Καλογιαννάκη, *Πανεπιστήμιο Κρήτης*
Παναγιώτης Περσιάνης, *Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου*
Σταύρος Μούτσιος, *Danish Pedagogical University*
Ελευθέριος Κληρίδης, *Λέκτορας Πανεπιστημίου Κύπρου*

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Patricia Broadfoot, *University of Bristol*
Maria de Figueiredo, *University of London, Brazilian Ministry of Foreign Affairs*
Jose Luis Garcia Garrido, *National University of Distance Education, Spain*
Andy Green, *University of London*
Jagdish Gundara, *University of London*
Ruth Hayhoe, *University of Toronto*
Antonio Novoa, *University of Lisbon*
Donatella Palomba, *University of Rome*
Λουκάς Πετρονικολός, *University of Wisconsin-Oshkosh*
David Phillips, *University of Oxford*
Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin-Madison*
Juergen Schriewer, *Humbold University, Berlin*
Simon Schwartzman, *Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade in Rio de Janeiro*
Gita Steiner-Khamsi, *Columbia University*
Anthony Welch, *University of Sydney*
Geoff Whitty, *University of London*
Lennart Wikander, *University of Uppsala*
Thyge Winther-Jensen, *Danish Pedagogical University*

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

A BIANNUAL JOURNAL OF THE GREEK COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION SOCIETY

No 20-21 / SPRING-FALL 2013

PRICE 20€

EDITORS

Andreas M. Kazamias, *University of Athens and University of Wisconsin-Madison*
Dimitris M. Mattheou, *University of Athens*

ADVISORY BOARD

Sifis Bouzakis, *University of Patras*
Robert Cowen, *University of London*
Pella Kalogiannaki, *University of Crete*
Panaghiotis Persianis, *Technological University of Cyprus*
Stavros Moutsios, *Danish Pedagogical University*
Eleftherios Klerides, *Lecturer, University of Cyprus*

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Patricia Broadfoot, *University of Bristol*
Maria de Figueiro, *University of London, Brazilian Ministry of Foreign Affairs*
Jose Luis Garcia Garrido, *National University of Distance Education, Spain*
Andy Green, *University of London*
Jagdish Gundara, *University of London*
Ruth Hayhoe, *University of Toronto*
Antonio Novoa, *University of Lisbon*
Donatella Palomba, *University of Rome*
Loukas Petronikolos, *University of Wisconsin-Oshkosh*
David Phillips, *University of Oxford*
Thomas Popkewitz, *University of Wisconsin- Madison*
Juergen Schriewer, *Humboldt University, Berlin*
Simon Schwartzman, *Instituto de Estudios de Trabalho e Sociedade in Rio de Janeiro*
Gita Steiner-Khamsi, *Columbia University*
Anthony Welch, *University of Sydney*
Geoff Whitty, *University of London*
Lennard Wikander, *University of Uppsala*
Thyge Winther-Jensen, *Danish Pedagogical University*

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ταχυδρομική διεύθυνση: Ιπποκράτους 20, 10680 Αθήνα
Ηλεκτρονική διεύθυνση: **ciedrev@primedu.uoa.gr**
Τηλέφωνα: 210-3688478, 210-3688479
Fax: 210-3688482

ΥΠΕΥΘΥΝΟΙ ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΩΝ

Δημήτρης Ματθαίου, Γιάννης Ρουσσάκης

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΥΛΗΣ - ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ

Αντωνία Σαμαρά, τηλ. 210-3688479

Διεύθυνση αποστολής βιβλίων για βιβλιοκρισία και βιβλιοπαρουσίαση:
Ιπποκράτους 20, 106 80 Αθήνα

Η **Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση** εκδίδεται δύο φορές το χρόνο από την *Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης* (ΕΛΕΣΔΕ) και το *Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας* (ΕΣΠΑΙΔΕΠΕ). Στο περιοδικό φιλοξενούνται στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα πρωτότυπες επιστημονικές εργασίες Ελλήνων και ξένων ερευνητών, οι οποίες παρουσιάζουν και αναλύουν κριτικά και συγκριτικά σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, πολιτικές και τάσεις στην Ευρώπη και τον κόσμο. Γενικότερα δημοσιεύονται εργασίες οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών φαινομένων και της σχέσης τους με την κοινωνία, την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό.

EDITORIAL CORRESPONDENCE

Postal address: 20 Ippokratous Street, 10680 Athens
E-mail address: **ciedrev@primedu.uoa.gr**, **dmatth@primedu.uoa.gr**
Telephone numbers: +30210-3688478, +30210-3688479
Fax: +30210-3688482

BOOK REVIEW EDITOR

Dimitris M. Mattheou

ASSISTANT BOOK REVIEW EDITOR

Yiannis Roussakis

ASSISTANT BOOK PRESENTATION EDITOR

Antonia Samara

Books for review should be addressed to Book Review Editor,
20 Ippokratous Street, 106 80 Athens, Greece

Comparative and International Education Review is published twice a year by the *Greek Comparative and International Education Society* (ELESDE) and the *Centre of Comparative Education, International Education Policy and Communication* (ESPAIDEPE). The journal publishes (in Greek and in English) original papers by Greek and foreign researchers, which present and analyze critically and comparatively contemporary educational issues, policies and trends in Europe and the world. Thus, it welcomes papers which contribute to the understanding and interpretation of educational phenomena and their relationships with the social, economic, political and cultural context.

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται από τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Κανένα τμήμα βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

Εκδόσεις Παπαζήση ◎ *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση,* Τεύχος 20, Χειμώνας 2013 ◎ Φωτοστοιχειοθεσία, Αναπαραγωγές, Φιλμς, Μοντάζ: Γραφικές Τέχνες «Γράμμα», Ζωοδόχου Πηγής 31, τηλ: 210-38.07.703 ◎ Copyright© Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας & Εκδόσεις Παπαζήση, 2013 ◎ ISSN 1109-8678

Εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ ΑΕΒΕ, Νικηταρά 2 & Εμμ. Μπενάκη, 106 78 Αθήνα, Τηλ.: 210-38.22.496, 210-38.38.020, Fax: 210-38.09.150, site: www.papazisi.gr, e-mail: papazisi@otenet.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Editorial : Η παιδεία του Πολίτη, Θεμέλιο της Δημοκρατίας, και η Περίπτωση της Νεοελληνικής Πολιτείας 11

Αθανάσιος Γκότοβος
Παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμός και παιδεία του πολίτη 29

Κώστας Α. Λάβδας
Πολιτική Παιδεία και Πολιτικοποίηση: Μια παραδόξως δύσκολη σχέση 47

Δημήτρης Ν. Χρυσοχόου
Educating a plural demos 65

Ανδρέας Μ. Καζαμίας, Αμαλία Α. Υφαντή, Δήμητρα Τρίγκα
Education and the Polity: A comparative historical analysis of the discourse on education and citizenship, from the ancient *Polis* to the modern *Ethnopolis* and the *Cosmopolis* of the late modernity 81

Πέλλα Καλογιαννάκη
Homo politicus: Homo comparativus? Σκέψεις για την έννοια του πολίτη σήμερα από τη σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής 99

Στάθης Μπάλιας
Η ιδιότητα του πολίτη ανάμεσα στη μερικοκρατία της εθνικής δημοκρατικής κοινότητας και στην οικουμενικότητα των αξιών της: τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού σχολείου 110

Γεώργιος Πασιάς
Το διακύβευμα του 'πολίτη' στο πλαίσιο του ιστορικού μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεωρήσεις και ζητήματα 128

Δέσποινα Καρακατσάνη
Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20ο αιώνα 155

William S. New
Being a good American: Citizenship education at a U.S. High School 174

Λουκάς Πετρονικολός
Η νομική ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ 190

Παναγιώτης Κ. Περσιάνης
Το πρόβλημα της καλλιέργειας πολιτών στην Κύπρο και τα ευρήματα μιας πρόσφατης παγκύπριας έρευνας 200

Αλεξάνδρα Τσουρλάκη
Μουσική παιδεία και παιδεία του πολίτη: Ένα ιστορικο-συγκριτικό επιστημολογικό παράδειγμα 213

Μαρία Νικολακάκη
Μαθηματική εκπαίδευση και αγωγή του πολίτη 225

Στέλλα Σωτηρίου
Το βιβλίο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Γ' Γυμνασίου στην κατεύθυνση της πολιτειακής εκπαίδευσης του ενεργού πολίτη (active citizenship education) 245

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ
Τριαντάφυλλος Δούκας: *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*, του Andy Green 272

Quentin Wheeler-Bell: *No Citizen Left Behind,* της Meira Levinson 277

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Χαρά Ματθαίου: Η Έκθεση του δικτύου Ευριδίκη «Citizenship Education in Europe» 288

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 295

ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 298

CONTENTS

Editorial: Citizenship education as a foundation for democracy and the Greek case 11

Athanassios Gotovos
Globalization, multiculturalism and citizenship education 29

Kostas A. Lavdas
Political education and politicization. Paradoxically a difficult relationship 47

Dimitris N. Chryssochoou
Educating a plural demos 65

Andreas M. Kazamias, Amalia A. Ifanti, Dimitra Triga
Education and the Polity: A comparative historical analysis of the discourse on education and citizenship, from the ancient *Polis* to the modern *Ethnopolis* and the *Cosmopolis* of the late modernity 81

Pella Kalogiannaki
Homo politicus: Homo comparativus? Thoughts on the concept of 'citizen' from a comparative perspective 99

Stathis Balias
Citizenship identity between the the particularism of the national community and the the universality of its liberal values: the characteristics of the democratic school 110

George Pasias
Citizenship in the context of the transformation of the European Union. Perceptions and issues 128

Despina Karakatsani
The historical evolution of Citizenship Education in the Greek educational system during the 20th century 155

William S. New
Being a good American: Citizenship education at a U.S. High School 174

Loucas Petronicolos
The legal aspect of citizenship identity in Greece and USA 190

Panayiotis K. Persianis
The problem of educating citizens in Cyprus: the results of a new pan-cyprian research 200

Alexandra Tsourlaki
Music paideia and citizenship education. A historical-comparative epistemological paradigm 213

Maria Nikolakaki
Citizenship education and mathematics 225

Stella Sotiriou
The citizenship education textbook for the 3rd grade of lower secondary school: towards active citizenship education 245

BOOK REVIEW
Triantafyllos Doukas: *Education and state formation*, by Andy Green 272

Quentin Wheeler-Bell: *No Citizen Left Behind*, by Meira Levinson 277

OBSERVATORY OF INTERNATIONAL EDUCATION POLICY
Chara Mattheou: The Eurydice Report on"Citizenship Education in Europe" 288

NEWS FROM THE GREEK AND INTERNATIONAL COMMUNITY OF COMPARATIVE EDUCATION 295

BOOK PRESENTATION 298

Οι Συγγραφείς

Ο **Αθανάσιος Γκότοβος** είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ο **Κώστας Λάβδας** είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ο **Δημήτρης Χρυσοχόου** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ο **Ανδρέας Καζαμίας** είναι Ομότιμος Καθηγητής στο University of Wisconsin/ Madison και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η **Αμαλία Υφαντή** είναι Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πατρών

Η **Δήμητρα Τρίγκα** είναι υποψήφια διδάκτορας του Πανεπιστημίου Πατρών

Η **Πέλλα Καλογιαννάκη** είναι Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ο **Στάθης Μπάλιας** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Πατρών

Ο **Γεώργιος Πασιάς** είναι Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών

Η **Δέσποινα Καρακατσάνη** είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ο **William New** είναι Καθηγητής στο Beloit College

Ο **Λουκάς Πετρονικολός** είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο University of Wisconsin / Oshkosh

Ο **Παναγιώτης Περσιάνης** είναι αφυπηρετήσας Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου

Η **Αλεξάνδρα Τσουρλάκη** είναι Μουσικολόγος

Η **Μαρία Νικολακάκη** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Η **Στέλλα Σωτηρίου** είναι Νομικός και Εκπαιδευτικός

Contributors

Athanassios Gotovos is Professor at the University of Ioannina

Kostas Lavdas is Professor at the University of Crete

Dimitris Chryssochoou is Professor at Panteion University

Andreas Kazamias is Professor Emeritus at the University of Wisconsin/Madison and the University of Athens

Amalia Ifanti is Professor at the University of Patras

Dimitra Triga is PhD Candidate at the University of Patras

Pella Kaloyiannaki is Professor at the University of Crete

Stathis Balias is Associate Professor at the University of Athens

George Pasias is Assistant Professor at the University of Athens

Despina Karakatsani is Associate Professor at the University of the Peloponnese

William New is Professor at Beloit College

Loucas Petronicolos is Associate Professor at the University of Wisconsin/Oshkosh

Panayiotis Persianis has served as a Professor at the University of Cyprus

Alexandra Tsourlaki is Musicologist

Maria Nikolakaki is Assistant Professor at the University of the Peloponnese

Stella Sotiriou is a Lawer and a Teacher

Editorial

Η παιδεία του Πολίτη, Θεμέλιο της Δημοκρατίας, και η Περίπτωση της Νεοελληνικής Πολιτείας

"Citizens are made, not born (Οι πολίτες γίνονται, δε γεννιούνται)».
(P. LEVINE, The Future of Democracy, 2007)

"Democratic living is not given in nature... It is a social construct… Accordingly, there can be no democracy without its builders, caretakers, and change agents: democratic citizens. (Η δημοκρατική ζωή δεν έρχεται από τη φύση... Είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα... Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να υπάρχει δημοκρατία χωρίς τους οικοδόμους της, του φροντιστές της και τους φορείς αλλαγής: χωρίς δημοκρατικούς πολίτες " (W. C. Parker, *Teaching Democracy: Teaching Diversity in Public Life,* 2003: xvii, 53).

«Χρέος της αληθινής δημοκρατίας είναι να διαπαιδαγωγήσει πολιτικά τους Νέους από τα τρυφερά τους χρόνια. Να θεωρήσει σοβαρά και με συνέπεια μέρος της γενικής παιδείας τους την πολιτική αγωγή. Δίνουμε σήμερα αυτή την αγωγή στην Ελλάδα; (Ε. Π. Παπανούτσου, *Η Παιδεία: Το Μεγάλο μας Πρόβλημα*, 1976: 324).

Σήμερα γίνεται πολύς λόγος στο διεθνή χώρο, αλλά και στην Ελλάδα και την Κύπρο, ότι η ανθρωπότητα διέρχεται μια από τις μεγαλύτερες κρίσεις στην ιστορία της, «την κρίση του διεθνούς χρηματοπιστωτικού συστήματος—την κρίση του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού» (Βλέπε

Financial Times, 9,10,11/1/2012). Όμως, κατά ορισμένους μελετητές, «η κρίση είναι βαθύτερη, είναι κυρίως κρίση κοινωνική και πολιτική, κρίση δομών, αξιών και σημασιών», που αφορά το «αντιπροσωπευτικό πολίτευμα, όπως έχει αποκρυσταλλωθεί στη Δύση εδώ και δύο αιώνες» (Γ. Ν. Οικονόμου, *Από την Κρίση του Κοινοβουλευτισμού στη Δημοκρατία*, 2009, σελ. 11). Σ'αυτά, προσθέτουμε συναφώς, ότι εγγενές χαρακτηριστικό της σύγχρονης κρίσης της «φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας» είναι και **κρίση παιδείας,** και ειδικότερα, **κρίση "πολιτειακής παιδείας"**ή **«παιδείας του πολίτη».** Όπως επισημαίνει και η διαπρεπής ελληνίστρια φιλόσοφος Martha Nussbaum στο πρόσφατο βιβλίο της *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities (Όχι για το Κέρδος: Γιατί η Δημοκρατία Χρειάζεται τις Ανθρωπιστικές Σπουδές*), 2010:

> «Βρισκόμαστε εν μέσω μιας σοβαρής παγκόσμιας κρίσης τεράστιων διαστάσεων... Όχι, δεν εννοώ την παγκόσμια οικονομική κρίση που άρχισε το 2008...Εννοώ μια κρίση που μακροπρόθεσμα πιθανόν να είναι πιο καταστρεπτική για το μέλλον της δημοκρατίας: μία παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση/παιδεία» (σελ.1-2. Μετάφραση δική μας).

«Παιδεύεσθαι (και εθίζεσθαι) προς τας πολιτείας».
(ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ, Πολιτικά) –
Εκπαιδεύοντας τον πολίτη της δημοκρατικής πολιτείας

Η τυπική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη (citizenship), η οποία υποδηλώνει τη νομική σχέση του ατόμου με τη συντεταγμένη πολιτεία και αποδίδεται με τους όρους της ιθαγένειας ή της υπηκοότητας, είναι δεδομένη από τη στιγμή της γέννησης του ατόμου (Κοντογιώργης, 2004). Όμως, η δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη (democratic citizenship), όπως επισημάινει ο W.C. Parker, «είναι λιγότερο φυσική ή προφανής και για τον λόγο αυτό απαιτεί ιδιαίτερα σημαντική προετοιμασία» **(**Parker, 2000: 80), και πρόσφατα ο B.R. Barber: «Οι αποτελεσματικές δημοκρατίες χρειάζονται σπουδαίους πολίτες...Και οι πολίτες σίγουρα δεν γεννιούνται, αλλά δημιουργούνται ως συνέπεια της

'αστικής εκπαίδευσης (civic education)' και της πολιτικής εμπλοκής σε μια ελεύθερη πολιτεία» (Barber, 2007:43). Και σε συνάφεια με τα παραπάνω, «ισχυρές και δίκαιες δημοκρατίες», σύμφωνα με τον Αμερικανό πολιτειολόγο Peter Levine, προϋποθέτουν την ύπαρξη πολιτών με «πολιτειακή παιδεία (civic/citizenship education)», η οποία αποτελεί «συλλογική ευθύνη του σχολείου, της οικογένειας , των πολιτικών θεσμών, του τύπου, και της κοινότητας » (Levine, 2007:xiii, Υπογράμμιση δική μας).

Η αναγκαιότητα διάπλασης του δημοκρατικού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής/παιδαγωγικής διαδικασίας και ειδικότερα της σχολικής εκπαίδευσης έχει επισημανθεί ευρύτατα από πολιτειολόγους-φιλοσόφους, από κοινωνικούς επιστήμονες/ ερευνητές και στοχαστές, και πολιτικούς και εκπαιδευτικούς , από την εποχή της αρχαίας δημοκρατικής Πόλης (πόλης-κράτους) στη νεωτερική εποχή της φιλελεύθερης δημοκρατικής Εθνόπολης (έθνους-κράτους) και στη σύγχρονη εποχή της πολυεθνικής και πολυπολιτισμικής Κοσμόπολης της ύστερης νεωτερικότητας. Ενδεικτικά και επιλεκτικά, αξίζει απλώς να αναφερθούμε: (α) σε πολιτειολόγους-φιλοσόφους, φιλοσόφους της αγωγής και κριτικούς θεωρητικούς όπως ο Αριστοτέλης, ο J. J. Rousseau, ο John Dewey, ο Ε. Π. Παπανούτσος και ο Jurgen Habermas (β) σε πολιτικούς και άλλους κοινωνικούς επιστήμονες και στοχαστές όπως οι Βρετανοί T. H. Marshall, Henry Tam και Sir Bernard Crick, ο Καναδός Will Kymlicka και οι Αμερικανοί/ Αμερικανίδες Benjamin Barber, Martha Nussbaum, Diana Hess και J. Torney-Purta, και ο Ισραηλο-αμερικανός κοινοτιστής Amitai Etzioni, (γ) σε διεθνείς ερευνητικές δραστηριότητες όπως αυτές της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) και του Ερευνητικού Κέντρου για την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση (CRELL), και (δ) σε εκθέσεις, μελέτες και προγράμματα, όπως οι έκθέσεις (reports) *Citizenship Education at School in Europe* του Eurydice European Unit της European Commission, *Citizenship Education* της Επιτροπής Education and Skills Committee του Βρετανικού Κοινοβουλίου /House of Commons, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Crick Report) και Education for Democratic Citizenship* (στα Ελληνικά, *Παιδεία της Δημοκρατίας),* και οι Αμερικανικές μελέτες *National Assessment of Education Progress (NAEP)* και *IEA Civic Education Study*.

Στα πολιτικά «κείμενα» των παραπάνω στοχαστών και επιστημόνων-ερευνητών, και ιδιαίτερα σ' αυτά των σύγχρονων, καθώς και στις προαναφερθείσες σύγχρονες εκθέσεις-μελέτες επιτροπών και ερευνητικών ομάδων, επισημαίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης , και συγκεκριμένα της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης/ του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, στην καλλιέργεια «ενεργούς πολιτειότητας», και στη διαμόρφωση πολιτικοποιημένων και μορφωμένων δημοκρατικών πολιτών**.** Επιπλέον, θα πρέπει να προστεθεί ότι στα σχετικά αυτά κείμενα γίνεται λόγος, σε πολλές περιπτώσεις εκτενής λόγος για το περιεχόμενο και την «παιδαγωγία» της Παιδείας του Πολίτη (citizenship education**).** Ενδεικτικά και συνοπτικά:

Ο πολίτης της αρχαίας Πόλης, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, είναι το ιδεώδες του ενεργού πολίτη της δημοκρατίας ο οποίος άρχει και ταυτόχρονα άρχεται (Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Γ1275α, 25-26). Κατά τον σταγειρίτη φιλόσοφο, η παιδεία του «κυβερνώμενου-κυβερνώντα» πολίτη θα πρέπει να είναι κοινή, και όχι «κατ' ιδίαν», να είναι «εγκύκλιος παιδεία» και να συμπεριλαμβάνει τέσσερις θεματικές κατηγορίες: γράμματα, γυμναστική, μουσική και ιχνογραφία (Αριστοτέλης, ό.π., Η1337b, 28-34). Απώτερος σκοπός της παιδείας του πολίτη δεν είναι η παροχή χρήσιμων ή εξειδικευμένων γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια διανοητικών αρετών, μέσω διδασκαλίας, και πολιτικο-ηθικών αρετών (π.χ. δικαιοσύνη, σωφροσύνη**,** φρόνηση, εγκράτεια, αυτονομία, τιμιότητα, ανδρεία, και φιλία), μέσω «έθους» ή έξεως, και άσκησης (Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, Α1103 a,14-20, Α1103b, 3-6, Θ1155a3, 21-22). Ο καλός καγαθός μορφωμένος άνθρωπος, το αγλάισμα του εκπαιδευτικού συστηματος στην αρχαία δημοκρατική Πόλη/Πολιτεία, ήταν ο πνευματικά και ψυχικά καλλιεργημένος «άνθρωπος-πολίτης», με «νου» και με «ψυχή», δηλαδή, με «διανοητικές αρετές», αλλά εξίσου σημαντικά, με ήθος, με χαρακτήρα και με πολιτικο-ηθικές αρετές. Χρησιμοποιώντας σημερινή παιδαγωγική γλώσσα, σκοπός της παιδείας του ανθρώπου-πολίτη δεν ήταν απλώς «εκπαίδευση» ή « κατάρτιση», αλλά η ευρύτερη κατά το πλείστον ανθρωπιστική/ουμανιστική παιδεία, *general culture, culture generale, liberal education, Bildung,* (Καζαμίας, 2000:341).

Με την έλευση της νεότερης εποχής –του σύγχρονου κόσμου της νεωτερικότητας– που κατά τους συγκριτικούς πολιτειολόγους και ιστορικούς ανάγεται στην περίοδο του Ευρωπαικού Διαφωτισμού στο δεύτερο ήμισυ του 18ου αιώνα, διαμορφώνεται το *Φιλελεύθερο Δημοκρατικό Έθνος-Κράτος* –η νεωτερική *Φιλελεύθερη Δημοκρατική Εθνόπολη*– όπως το αποκαλούμε. Η νεωτερική Εθνόπολη/Εθνος-Κράτος δεν αποτελεί «δημόσια πολιτική κοινότητα» με την έννοια του Γερμανικού Gemeinschaft, όπως αποτελούσε η αρχαία Πόλη/Πόλη-Κράτος όπου ο τρόπος διακυβέρνησης ήταν συμμετοχικός, από το σύνολο των πολιτών και όχι δια μέσου αντιπροσώπων όπως γίνεται στη νεωτερική Εθνόπολη/Εθνος-Κράτος. Ιδιαίτερα σημαντικό για τους σκοπούς μας εδώ είναι και η διαφορά στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη και της παιδείας του πολίτη. Στη νεωτερική φιλελεύθερη Εθνόπολη/Εθνος-Κράτος η ιδιότητα του πολίτη ως σημαίνον προσεγγίζεται με εθνικά κριτήρια και προσδιορίζεται κυρίως από μια σειρά δικαιωμάτων. Όπως αναφέρει ο Σ. Μπάλιας στο κείμενο που συμπεριλαμβάνεται σ'αυτό το τεύχος, «το μοντέλο του πολίτη (citizenship) και τα διανεμόμενα δικαιώματα καθορίζονταν από την εθνική ταυτότητα». Στην ιστορική της εξέλιξη, την έννοια του φιλελεύθερου δημοκρατικού πολίτη την συνθέτουν μια διευρημένη κατηγορία ατομικών δικαιωμάτων: πολιτικών (political), αστικών (civil), κοινωνικών (social) και πολιτιστικών (cultural). Σε σύγκριση με την ιδιότητα του πολίτη στην αρχαία Πόλη, όπου ο πολίτης είναι «δημόσιο» πρόσωπο, στη νεωτερική εποχή ο πολίτης μετατρέπεται περισσότερο σε «ιδιώτη», δηλαδή σε ένα άτομο που ενδιαφέρεται κυρίως στη διαχείρηση ιδιωτικών θεμάτων.

Όσον αφορά στην παιδεία του πολίτη, στη νεωτερική Εθνόπολη/Εθνος-Κράτος θεσμοθετείται η δημόσια και σε καθολική κλίμακα σχολική εκπαίδευση, με έμφαση στην παροχή γενικής ουμανιστικής/ανθρωπιστικής παιδείας η οποία θεωρείται αναγκαία για την εθνική διαπαιδαγώγηση του μελλοντικού πολίτη και την οικοδόμηση του φιλελεύθερου έθνικού κράτους. «Ο ραγιάς να γίνει Έλληνας πολίτης», όπως χαρακτηριστικά ειπώθηκε στην περίπτωση της γένεσης της νεοελληνικής Εθνόπολης/Εθνους-Κράτους το 19ο αιώνα (Καζαμίας, 2000:345).

Επεξηγηματικά, στη σχετική βιβλιογραφία, ο σύγχρονος ενεργός δημοκρατικός πολίτης θα πρέπει να διαθέτει την αναγκαία «πολιτειακή

παιδεία»/«παιδεία του πολίτη» (civic or citizenship education), δηλαδή τις «γνώσεις και κατανοήσεις» (knowledge and understandings), τις ικανότητες και δεξιότητες (aptitudes and skills), τις στάσεις και διαθέσεις (attitudes and dispositions), και τις αξίες (values), για την ενεργή συμμετοχή στα κοινά.

Επιπλέον, θα πρέπει να προστεθεί ότι στα προαναφερθέντα σχετικά κείμενα γίνεται λόγος, σε πολλές περιπτώσεις εκτενής λόγος για το περιεχόμενο και την «παιδαγωγία» της Παιδείας του Πολίτη (citizenship education). Το περιεχόμενο αποτυπώνεται συνήθως ως «γνωστική περιοχή» ή ως «μάθημα» στο τυπικό σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα (open curriculum) με ονομασίες ή τίτλους όπως, για παράδειγμα: *Αγωγή του Πολίτη, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτική και Δίκαιο, Νομική Παιδεία, Civics, Citizenship Education, Controversial Political Issues, Political Education, Peace Education, Intercultural-Antiracist Education*, κ.ά. Παράλληλα, στο πλαίσιο του περιεχομένου της Παιδείας του Πολίτη γίνεται αναφορά και στο «κρυφό» ή «λανθάνον πρόγραμμα», το λεγόμενο στα Αγγλικά ως "hidden curriculum", δηλαδή στις εσωσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και τελετουργίες, στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και της σχολικής ζωής και στην ευρύτερη «σχολική κουλτούρα» (Βλέπε π.χ. Morris, 1997: 108).

Πολίτης και «παιδεία του πολίτη» στην πολυπολιτισμική Κοσμόπολη της ύστερης νεωτερικότητας

Η ιδιότητα του πολίτη κατά τη νεωτερική εποχή συνδέθηκε παραδοσιακά, όπως προαναφέρθηκε, με την έννοια του έθνους-κράτους. Η κλασική όμως έννοια του έθνους-κράτους διέρχεται μια ολοένα αυξανόμενη αναθεώρηση, υπό το πρίσμα των κοινωνικών συνθηκών της νέας εποχής, της λεγόμενης εποχής της Παγκοσμιοποίησης. Η Παγκοσμιοποίηση με την έννοια της οικονομικής και πολιτικής αλληλεξάρτησης των κρατών, όπως ισχυρίζεται ο Kymlicka, «ενισχύει ακόμα περισσότερο το μη ρεαλιστικό χαρακτήρα του μύθου του πολιτισμικά ομογενούς κράτους» (Kymlicka,1995: 5). Επιπλέον, ο χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών ρέπει διαρκώς όλο και περισσότερο προς τον «πολυπολιτισμό». Ο πολυπολιτισμός, ο πλουραλισμός, η ποικιλία και η διαφορετικότητα των σύγχρονων κοινωνιών οδηγούν τον Habermas στη

διαπίστωση ότι ζούμε πλέον σε ένα «μεταεθνικό αστερισμό», όπου η ιδιότητα του πολίτη δεν μπορεί να ορίζεται πλέον με εθνικά κριτήρια (Habermas, 2003). Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Kymlicka, οι σύγχρονες κοινωνίες χρειάζονται μια «πιο παγκόσμια αντίληψη περί δημοκρατικού πολίτη» (Kymlicka, 2005:435), δηλαδή μια μετάβαση από τον πολίτη του έθνους, σε «έθνος των πολιτών» (Habermas, 2003). Το «έθνος των πολιτών» απαιτεί την αναθεώρηση της παραδοσιακής-νεωτερικής ιδιότητας του πολίτη, η οποία μεταξύ των άλλων χαρακτηρίζεται ως «παθητική και μινιμαλιστική».

Όσον αφορά στην παιδεία του πολίτη στη σύγχρονη Κοσμόπολη της ύστερης νεωτερικότητας, κατισχύει η τάση για παροχή μιας πολυδιάστατης δημοκρατικής παιδείας, η οποία συνίσταται στην καλλιέργεια γνώσεων και κατανοήσεων (knowledge and understandings), δεξιοτήτων (skills), και στάσεων και διαθέσεων (attitudes and dispositions) οι οποίες, σύμφωνα με την Βρετανική Έκθεση Κρικ (Crick Report) «σχετίζονται με τη φύση και τις πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας» (Crick Report, 1998:22). Ως κύριες διδακτικές πρακτικές για τη διάπλαση της ενεργού πολιτειότητας προκρίνονται η μεταβολή του σχολείου σε κοινότητα μάθησης και πολιτισμού όπου υπερισχύει η ενεργός και δημιουργική δημοκρατική μάθηση και, επιπλέον, η στενή συνεργασία του σχολείου με την εγγύτερη και την ευρύτερη κοινότητα.

Περί το τέλος του 20ου αιώνα, η διάπλαση του ενεργού πολίτη της σύγχρονης δημοκρατίας θεωρήθηκε ως βασική αποστολή των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο και ως εκ τούτου, αναζητήθηκαν νέοι τρόποι για τη διάπλαση αυτού. Όσον αφορά στην Ευρώπη, το Συμβούλιο της Ευρώπης ανήγαγε τη διάπλαση του ενεργού πολίτη της σύγχρονης δημοκρατίας σε πρώτιστο στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών. Το 1997, το Συμβούλιο της Ευρώπης κατήρτισε το πρόγραμμα *«Education for Democratic Citizenship» (EDC*), το οποίο αποδόθηκε από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ως *Παιδεία της Δημοκρατίας.* Το εν λόγω πρόγραμμα θεωρεί τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη ως κοινή συνισταμένη της καλλιέργειας - κυρίως μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος- μιας σειράς γνωστικών, συναισθηματικών και πρακτικών-κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες προσδιορίζονται από τον Audigier (1998) ως εξής:

Α. Γνωστικές ικανότητες **(cognitive competences)**

1. Γνώση των κανόνων της συλλογικής ζωής από νομική και πολιτική άποψη.
2. Κατανόηση της ισχύος σε μια δημοκρατική κοινωνία.
3. Γνώση του σημερινού κόσμου: ιστορική και πολιτισμική διάσταση.
4. Ικανότητα κριτικής ανάλυσης.
5. Γνώση των αρχών και των αξιών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, βασισμένης στην έννοια της ελευθερίας και της ισότητας και της αξιοπρέπειας.

Β. ***Συναισθηματικές ικανότητες και επιλογή αξιών***
(affective competences and choice of values)

1. Η σπουδαιότητα των πεποιθήσεων και η προσκόλληση σε αρχές.
2. Θεώρηση του εαυτού σε διάδραση με το κοινωνικό σύνολο.
3. Συμμετοχή σε ομάδες.
4. Προσωπική και συλλογική συναισθηματική διάσταση.
5. Αξίες της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης.
6. Θετική αποδοχή της διαφοράς και της ποικιλίας.
7. Θεώρηση της ανοχής ως ευρύτερης έννοιας.

Γ. Κοινωνικές ικανότητες **(social competences)**

1. Ικανότητα να ζεις και να συνεργάζεσαι με τους άλλους: Δυνατότητα επεξεργασίας και κατασκευής κοινών σχεδίων.
2. Ικανότητα επίλυσης διαφορών βάσει του δημοκρατικού δικαίου.
3. Ικανότητα συμμετοχής στη δημόσια διαβούλευση. (Audigier, 1998).

Το πρόγραμμα *Παιδεία της Δημοκρατίας* προτείνει τη διδασκαλία μιας σειράς θεματικών περιοχών όπως τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, την εκπαίδευση για την ειρήνη, την ανεκτικότητα, το δημοκρατικό πολιτισμό και την κοινωνική αλληλεγγύη, εστιάζοντας παράλληλα στην αξιοποίηση εκείνων των διδακτικών μεθόδων και ενεργειών που θα οδηγήσουν στη διαπαιδαγώγηση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη (ΥΠΕΠΘ, 2005).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, εν συνεχεία, προκειμένου να υπογραμμίσει τη σημασία του Προγράμματος *Παιδεία της Δημοκρατίας,* ανακήρυ-

ξε το έτος 2005 ως «Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών» μέσω της εκπαίδευσης (European Year of Citizenship through Education). Ως βασικοί στόχοι του Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών τίθενται οι ακόλουθοι:

> 1. Να εγείρει το ενδιαφέρον στο πως η εκπαίδευση, τυπική και άτυπη, μπορεί να συνεισφέρει στη διάπλαση της ενεργού ιδιότητας του πολίτη, η οποία θεωρείται ως παράγοντας προαγωγής της κοινωνικής συνοχής, της διαπολιτισμικής κατανόησης, του σεβασμού στη διαφορετικότητα και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
>
> 2. Να ενισχύσει την αφοσίωση των κρατών-μελών στο πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας», ώστε αυτό να αναχθεί σε πρώτιστο στόχο των εκπαιδευτικών τους πολιτικών, που σημαίνει το σχεδιασμό και την προώθηση σταθερών και μακρόβιων μεταρρυθμίσεων σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού τους συστήματος.
>
> 3. Να εφοδιάσει τα κράτη-μέλη με το απαραίτητο υλικό, ώστε αυτά να αντιληφθούν ως βασικό μέσο το ρόλο της εκπαίδευσης για τη ανάπτυξη της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, για την επίλυση συγκεκριμένων κοινωνικών προβλημάτων, την ενίσχυση της συμμετοχής των νέων αλλά και την προαγωγή της κοινωνικής συμπερίληψης.
>
> 4. Να ενθαρρύνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασιών τόσο μεταξύ των κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης όσο και με άλλους διεθνείς οργανισμούς με σκοπό την αποτελεσματικότερη προώθηση του προγράμματος *«Παιδεία της Δημοκρατίας»* (Council of Europe, 2004: 5).

Στη συνέχεια, αξίζει εδώ να αναφέρουμε και την πολυσυζητημένη Αγγλική *Έκθεση Crick* με τον τίτλο ***Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools,*** η οποία δημοσιοποιήθηκε στις 22/9/1998 (DfEE, 1998· QCA 1998).

Η βασική φιλοσοφία της Έκθεσης Crick είναι ότι, σε αντιδιαστολή με το παρελθόν, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα για την «παιδεία του πολίτη» δεν αφορά μόνον «στην παροχή γνώσεων για την ιδιότητα του πολίτη και την πολιτεία αλλά ότι ταυτόχρονα αποβλέπει στη καλλιέργεια αξιών,

δεξιοτήτων και κατανοήσεων» στοχεύοντας εν τέλει στην ηθική, διανοητική και πολιτική καλλιέργεια των μαθητών (Crick, ό.π.:13). Σύμφωνα με την *Έκθεση Crick*, η «παιδεία του πολίτη» βασίζεται στην ταυτόχρονη καλλιέργεια τριών παραγόντων: της κοινωνικής και ηθικής υπευθυνότητας, της συμμετοχής στην κοινότητα και του πολιτικού αλφαβητισμού των νέων (QCA, 1998:11). Τέλος, η *Έκθεση Crick* προτείνει την υποχρεωτική εισαγωγή της εκπαίδευσης του πολίτη και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια (QCA, ό.π.:22).

Η «παιδεία του πολίτη» στη νεοελληνική πολιτεία

Στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και της εδραίωσης της νεοελληνικής Εθνόπολης/του νεωτερικού Έθνους-Κράτους το 19ο αιώνα, γίνεται λόγος για την «πολιτική αγωγή» του μελλοντικού νεοέλληνα πολίτη . Ο Ελληνο-ορθόδοξος Οθωμανός «ραγιάς» έπρεπε να γίνει Έλληνας «πολίτης». Όμως, όπως αναφέρει ο ιστορικός Α. Δημαράς, η έννοια του πολίτη από το 19ο αιώνα έως τη δεκαετία του 1930 συνδυαζόταν κατά το πλείστον με την εθνική συνείδηση. Και, όσον αφορά στην «παιδεία του πολίτη», σύμφωνα με Υπόμνημα του Νικόλαου Σαρίπολου το 1865: «Πολίτης μή ειδώς την εθνικήν αυτού ιστορίαν και γλώσσαν, αδύνατον να καταστή καλός καγαθός πολίτης» (Δημαράς, 2003:250-251. Υπογράμμιση δική μας). Η ανάγκη αγωγής του πολίτη, με «ενισχυμένη την ταύτισή της με την εθνική αγωγή», σύμφωνα πάντοτε με τον ιστορικό Δημαρά, «αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς των σχετικών προβληματισμών» μετά το 1897, ως συνέπεια της τότε «εθνικής ταπείνωσης» (Δημαράς, ό.π.). Ταυτόχρονα, κατά την περίοδο αυτή, όπως επισημαίνει και η Δ. Καρακατσάνη στο μελέτημα « Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20ό αι.», που συμπεριλαμβάνεται στο παρόν τεύχος, αρχίζει και ο προβληματισμός για το ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίσει η σχολική εκπαίδευση στη διαπαιδαγώγηση/αγωγή Ελλήνων πολιτών, με έμφαση στην «εθνική τους κατήχηση».

Σημαντικά ορόσημα στην ιστορική διαδρομή της «παιδείας του πολίτη» στο νεοελληνικό σχολικό σύστημα αποτελούν τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1899 («νομοσχέδια Ευταξία») και του 1913 («νομοσχέδια Τσιριμώκου»), και η νομοθετική ρύθμιση του θέματος το 1931 στο πλαίσιο

της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 (Νόμος 4397/24-8-1929). Στα «νομοσχέδια Ευταξία» –τα οποία δεν ψηφίστηκαν– γίνεται λόγος για την εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο της «στοιχειώδους πολιτικής και αστικής διδασκαλίας». Στα «νομοσχέδια Τσιριμώκου», που επίσης αποσύρθηκαν, κατά τον Α. Δημαρά, «προβλέπεται το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη να διδάσκεται σε συνδυασμό με το μάθημα της Ιστορίας, «διότι [λέει ο εισηγητής] αυτό μεν καθ'εαυτό [το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη] ως ιδιαίτερον μάθημα και εν ιδιαιτέραις ώραις αναγραφόμενον θα απέβαινεν ανιαρόν και άγονον'» (Δημαράς, 2003, 252). Στο θεσμικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, εισάγεται το 1931, κατά την Δ. Καρακατσάνη, η πολιτική αγωγή «αρχικά στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό τον τίτλο 'Αγωγή του Πολίτου'» (Βλέπε μελέτημα Καρακατσάνη στο παρόν τεύχος).

Από το 1931 ως σήμερα, το θέμα της πολιτικής διαπαιδαγώγησής του «νεο-Έλληνα», πέρασε, σύμφωνα με την ιστορική κρίση του Α. Δημαρά, «σε τυπικά νεοελληνικές εναλλαγές στα δομικά χαρακτηριστικά (αυτόνομο μάθημα στο δημοτικό ή/και στη δεύτερη βαθμίδα ή συνδυασμένο με την ιστορία ή με το μάθημα της λογικής, καταργήσεις και επανακαθιεωρήσεις κλπ) αλλά και στην επωνυμία του μαθήματος, όπου καταγράφονται διαδοχικά και εναλλακτικά *Αγωγή του Πολίτου* (και αργότερα του πολίτη), *Στοιχεία Αγωγής του Πολίτου, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου, Πολιτική Αγωγή, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»* (Δημαράς, 2003, 253). Όσον αφορά στο βασικό στόχο της πολιτικής αγωγής του νεοέλληνα στην μεταπολεμική και μετεμφυλιακή περίοδο έως τη μεταπολίτευση (1975), η Δ. Καρακατσάνη, στο προαναφερθέν μελέτημα, σημειώνει ότι «βασικός στόχος της Αγωγής του Πολίτη σε όλη αυτή την περίοδο παραμένει ο εθνικός προσηλυτισμός, ο πολιτικός φρονηματισμός των μαθητών, η ενδυνάμωση της σχέσης με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό».

Το συντηρητικό και εθνοκεντρικό αυτό μοντέλο πολιτικής διαπαιδαγώγησης τέθηκε υπό αμφισβήτηση από προοδευτικούς παράγοντες της «κοινωνίας των πολιτών». Από αυτή τη σκοπιά, άξιο ιδιαίτερης αναφοράς ήταν οι απόψεις του εγνωσμένου κύρους φιλοσόφου και εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή Ευάγγελου Παπανούτσου, του εμπνευστή της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1964 και του βασικού συντελεστή στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1976. Σε ειδικό κεφάλαιο

με τίτλο «Η πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων» στο *Παιδεία: Το Μεγάλο μας Πρόβλημα* (1976), ο Παπανούτσος έγραφε:

> «Χρέος της αληθινής δημοκρατίας είναι να διαπαιδαγωγήσει πολιτικά τους Νέους από τα τρυφερά τους χρόνια. Να θεωρήσει σοβαρά και με συνέπεια μέρος της γενικής παιδείας τους την πολιτική αγωγή. Δίνουμε σήμερα αυτή την αγωγή στην Ελλάδα; Γίνεται πραγματικά πολιτική διαπαιδαγώγηση στους Νέους μας: στις επαγγελματικές σχολές και στα τεχνικά εργαστήρια, στις ανώτερες γυμνασιακές τάξεις και στα φοιτητικά θρανία; Και γίνεται με τη μορφή διαλόγου που μόνη ταιριγιάζει στη γνήσια δημοκρατία;» (Παπανούτσος, 1976:324).

Από τότε που έθεσε αυτό το ερώτημα ο Παπανούτσος, η Ελληνική Πολιτεία προέβη σε διακηρύξεις και ρυθμίσεις για να δοθεί «πραγματικά πολιτική διαπαιδαγώγηση στους Νέους μας», εστιάζοντας κυρίως σε πολιτικο-ιδεολογικό «λόγο» (discourse) και σε «πρακτικές», δηλαδή σε μαθήματα ή διδακτικά πακέτα στα σχολικά προγράμματα όπως το διδακτικό πακέτο/μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» που διδάσκεται στην Γ' Γυμνασίου . Ενδεικτικά, όσον αφορά στον «επίσημο λόγο»:

1. **Το Άρθρον 16 του Συντάγματος της Ελλάδος** αναφέρει: « Η παιδεία αποτελεί βασικήν αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσικήν αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπεύθυνων πολιτών» (Ελληνική Δημοκρατία, *Σύνταγμα της Ελλάδος*, Φ.Ε.Κ.111/9.6.1975).
2. **Στο Νόμο 309/30-4-1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»** διατυπώνεται ως σκοπός του Λυκείου η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της φαντασίας, η τόνωση του θρησκευτικού και του εθνικού φρονήματος, η ουσιαστικώτερη γνώση των αρχών του δημοκρατικού πολιτεύματος της Χώρας και τελικά ο φωτισμός του πνεύματος και η διάπλαση χαρακτήρων ελεύθερων και υπευθύνων. (Άρθρον 29).
3. **Στο Νόμο 1566/1985 (άρθρο 1, παρ. 10)** αναφέρεται ότι «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι μαθη-

τές... (α) να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία.»

Όσον αφορά στις «πρακτικές»/στα σχολικά προγράμματα (curricula), για την «πολιτειακή παιδεία» του σύγχρονου νεοέλληνα κατά την μεταπολιτευτική περίοδο μέχρι σήμερα, εισάγονται μαθήματα για χρήση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο όπως: *Αγωγή του Πολίτη*, *Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, Στοιχεία Δικαίου, Πολιτική και Δίκαιο,* και, όπως επεξηγεί διεξοδικά η Στέλλα Σωτηρία στο παρόν τεύχος, *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή,* το οποίο εισήχθηκε το 2006-2007.

Ελλειπτική «Πολιτειακή Παιδεία» στην Ελληνική Δημοκρατία

Κρίνοντας κατά καιρούς το θέμα της πολιτικής διαπαιδαγώγησης, ή της «πολιτειακής παιδείας» του νεοέλληνα πολίτη, ιστορικοί, κοινωνικοί μελετητές και στοχαστές έχουν εκφέρει διάφορες απόψεις και εκτιμήσεις. Έτσι, λόγου χάριν:

1. Αναφερόμενος στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη, ο ιστορικός Α. Δημαράς έγραψε: «...αν το κριτήριο της αποτελεσματικότητας ενός μαθήματος είναι η διάχυση και η ενεργητική παραδοχή των αρχών του από τα μέλη που συνθέτουν την κοινωνία—ή τουλάχιστον από την πλειονότητά τους, τότε διαπιστώνεται εδώ η αδυναμία του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη να επιτελέσει το σκοπό του: ο Έλλην πολίτης σήμερα, σε πολλές από τις στάσεις και τις αντιλήψεις του δεν δείχνει να ενστερνιστεί όσα προσπαθεί να του μεταφέρει το μάθημα αυτό» (Δημαράς, 2003:253).
2. Στην έρευνα για την «παιδεία του πολίτη» (citizenship education) στην Ελλάδα,, στο πλαίσιο του διεθνούς IEA Civic Education Project, οι D. Makrinioti και J. Solomon το 1999 αναφέρουν ότι η «παιδεία του πολίτη» στην Ελλάδα «παραμένει σχετικά αδιερεύνητη περιοχή». Και στη συνέχεια: « Παρότι υπάρχουν μερικές κριτικές αφηγήσεις για τα ειδικά μαθήματα ‘παιδείας του πολίτη’, η συστη-

ματική μελέτη του πραγματικού γνωστικού περιεχομένου της 'παιδείας του πολίτη', των μεθόδων και του τρόπου μετάδοσης και πρόσκτησης της, των επιδράσεων της στη γνώση και τη συνείδηση των νέων, και του διαφορετικού τρόπου πρόσκτησης/μάθησης με βάση το φύλου, την κοινωνική τάξη ή την εθνικότητα, συνιστούν αδιερεύνητες ευρείες περιοχές» (Makrinioti and Solomon, 1999:296).

3. Στη συνεργασία του στο παρόν τεύχος, ο Α. Γκότοβος, σχολιάζοντας το θέμα της «παιδείας του πολίτη» στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και του πολυπολιτισμού, κρίνει ότι «η πολιτική παιδεία στην Ελλάδα αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα», διευκρινίζοντας στη συνέχεια, ότι «το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με λανθασμένες επιλογές της πολιτείας στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή της διαχείρησης της ετερότητας μέσα στην εκπαίδευση, την τελευταία δεκαπενταετία».
4. Αναφερόμενη ειδικά στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο σημερινό σχολικό πρόγραμμα, η Σ. Σωτηρίου στη δική της συνεργασία στο παρόν τεύχος , υποστηρίζει:

« Παρά το γενικότερο ενδιαφέρον και τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γεγονός παραμένει ότι το μάθημα ΚΠΑ συνεχίζει να διατηρείται στο περιθώριο του ελληνικού εξεταστικού εκπαιδευτικού συστήματος με χαρακτηριστικά:

(α) Να διδάσκεται συνήθως από φιλολόγους συμπληρωματικά στα πρωτεύοντα γλωσσικά μαθήματα...

(β) Να απουσιάζουν εκπαιδευτικά σεμινάρια, Συνέδρια, επιμορφώσεις, έρευνες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε εννοιολογήσεις, ενημέρωση, διδακτικές προσεγγίσεις...

(γ) Να περιορίζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα που αποτελούν και βασικό τομέα άσκησης των μαθητών στις δεξιότητες του ενεργού πολίτη».

5. Αξιολογώντας την ποιότητα της παιδείας του πολίτη στην Ελλάδα, ο πολιτειολόγος Κ. Λάμδας στο δικό του κείμενο στο παρόν τεύχος, αποφαίνεται ότι « η πολιτική και πολιτειακή παιδεία αποτελεί πολύπαθο πεδίο στην Ελλάδα: από την παροχή μιας μάλλον ευτελούς 'αγωγής του πολίτη' περάσαμε στην πλήρη ανυπαρξία, χωρίς

να προβληματιστούμε για τα τέρατα που θα γεμίσουν το κενό». Κατά τον Λάμδα, «η πρόσφατη ελληνική εμπειρία—με την άνοδο των άκρων και την εξάπλωση της πολιτικής βίας—αποτελεί μια ακόμη απόδειξη» της πολιτικής παιδείας, και «οδηγεί στην ανάδυση και αποδοχή της πολιτικής βίας ανεξαρτήτως χρώματος».

Επίμετρο

Το 2001, η Ελληνική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης (ΕΛΕΣΕ σε συνεργασία με το Ίδρυμα Αντώνη Τρίτση για τα Δικαιώματα και την Απελευθέρωση των Λαών διοργάνωσαν διήμερο συνέδριο με θέμα «Παιδεία και Πολίτης—Η Παιδεία του Έλληνα ως Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου». Δύο χρόνια αργότερα, οι εισηγήσεις που έγιναν σ' αυτό το συνέδριο από αξιόλογους Έλληνες και ξένους επιστήμονες, δημοσιεύτηκαν σε βιβλίο με τίτλο *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. Αφορμή της οργάνωσης του Συνεδρίου ήταν η σχετική απραξία "λόγου" και "πράξης" στην Ελλάδα αναφορικά με το σημαντικό και επίκαιρο θέμα «της παιδείας του υπεύθυνου και ελεύθερου πολίτη τη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και ύστερης νεωτερικότητας». Η διημερίδα, σύμφωνα με τους επιμελητές της εν λόγω έκδοσης «ανέδειξε τουλάχιστον δύο ανάγκες: (1) τη συνέχιση του ρηματικού λόγου (discourse) και του διαλόγου και την οργάνωση περαιτέρω έρευνας σε θέματα που αφορούν την παιδεία του δημοκρατικού πολίτη, και (2) την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προτάσεων που θα βοηθήσουν στην προετοιμασία του πολίτη της σύγχρονης πλουραλιστικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Καζαμίας & Πετρονικολός, 2003:23).

Η ανταπόκριση την τελευταία δεκαετία (2003-2012) από πολιτειολόγους, πολιτικούς φορείς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς επιστήμονες και στοχαστές στην παραπάνω πρόταση/έκκληση για τη συνέχιση του «λόγου/διαλόγου» και για την «ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων» στο καίριας σημασίας ζήτημα της «παιδείας του πολίτη» ήταν σχετικά ανεπαρκής, και στην περίπτωση «καινοτόμων προγραμμάτων», εντελώς ανύπαρκτη. Όσον αφορά την «πράξη», δηλαδή την «ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων» για

την πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων, η εκπαιδευτική πολιτική της πρώην Υπουργού Παιδείας Α. Διαμαντοπούλου, μπορεί εύλογα να χαρακτηριστεί ως μάλλον «οπισθοδρομική», εφόσον, για παράδειγμα, στο Πρόγραμμα Μαθημάτων για το Ν. Λύκειο το ήδη δευτερεύον μάθημα της «παιδείας του πολίτη» υποβαθμίζεται περαιτέρω με το να γίνεται προαιρετικό (βλ.ΥΑ36/ 799/Γ2/ΦΕΚ 1163/10-4-12).

Επιμύθιο

Έχοντας υπόψη: (α) *Πρώτον,* τη σύγχρονη κρίση της «φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας» και της σύμφυτης κρίσης της «δημοκρατικής πολιτειακής παιδείας», (β) *δεύτερον,* την αναγκαιότητα διαμόρφωσης «ενεργών δημοκρατικών πολιτών» οι οποίοι κατέχουν τον απαιτούμενο «πολιτικό αλφαβητισμό» (political literacy) και διαθέτουν τις διανοητικές δεξιότητες (π.χ. κριτικό νου/σκέψη), τις διαθέσεις/στάσεις (dispositions), τις ηθικοπολιτικές αρετές (civic virtues) και τις αξίες (π.χ. δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, ανεκτικότητα, συνεργασία και φιλία), οι οποίες «σχετίζονται με τη φύση και τις πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας» (Βλ. *Crick Report*, 1998:22), (γ) *τρίτον*, την ελλειπτική «δημοκρατική πολιτειακή παιδεία» στην Ελληνική πολιτεία, και (δ) *τέταρτον*, την συνετή ρήση/σύσταση του Ε.Π. Παπανούτσου ότι «χρέος της αληθινής δημοκρατίας είναι να διαπαιδαγωγήσει πολιτικά τους Νέους από τα τρυφερά τους χρόνια» (Παπανούτσος, 1976:324),

Θεωρήσαμε σκόπιμο να επανέλθουμε στην περαιτέρω διερεύνηση αυτού του κομβικής σημασίας επίκαιρου θέματος με την επιμέλεια ειδικού τεύχους του επιστημονικού περιοδικού *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*. Στο ανά χείρας έντυπο συμπεριλαμβάνονται αξιόλογες εργασίες-μελετήματα από τους κοινωνικούς επιστήμονες και συγκριτολόγους Δ. Χρυσοχόου, Κ. Λάβδα, Σ. Μπάλια, William New, Α. Υφαντή, Π. Καλογιαννάκη, Γ. Πασιά, Δ. Τρίγκα, και Σ. Σωτηρίου και από τους θεωρητικούς και ιστορικούς της εκπαίδευσης. Α. Γκότοβο, Λ. Πετρονικολό, Δ. Καρακατσάνη και Π. Περσιάνη. Πιστεύοντας ότι η πολιτική διαπαιδαγώγηση στη σχολική εκπαίδευση

θα πρέπει να είναι «του όλου σχολικού προγράμματος υπόθεση», θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε στο παρόν τεύχος δύο αξιόλογα μελετήματα που πραγματεύονται το ρόλο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (από την Μ. Νικολακάκη) και της Μουσικής Παιδείας (από την Α. Τσουρλάκη) στην παιδεία του νεοέλληνα πολίτη στη Κοσμόπολη της ύστερης νεωτερικότητας.

Ανδρέας Μ. Καζαμίας

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης, *Πολιτικά,* απόδ. Β. Μοσχόβης, τόμ. α- δ και ε-η, Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*, Αθήνα: Κάκτος

Barber, B. R. (2007). *Ισχυρή Δημοκρατία: Συμμετοχική Πολιτική για μια Νέα Εποχή*. Μετάφραση από το Αγγλικό *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Council of Europe (1950) *Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου,* www. Shumanrights-edu—org.

Δημαράς, Α. (2003). Η πολιτική διαπαιδαγώγηση του Νεο-έλληνα: Ενδείξεις από την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης. Στο Καζαμίας Α.- Πετρονικολός Λ. (επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας της Ευρώπης και του Κόσμου,* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Ελληνική Δημοκρατία, *Συνταγμα της Ελλάδος*, Φ.Ε.Κ.111/9.6.1975.

Καζαμίας, Α. (2000). *Παιδεία και Πολιτεία: Η Παιδεία του Ανθρώπου- Πολίτη- από την Αρχαία Πόλη στη Νεωτερική Εθνόπολη και στη Νέα Κοσμόπολη της Ύστερης Νεωτερικότητας,* ομιλία στην έκτακτη συνεδρία της 13ης Ιουνίου 2000, Ανάτυπον εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τ.75 (2000), τευχ. Β΄, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Καζαμίας, Α. (2003). Η Παιδεία του Πολίτη: Από την Αρχαία Πόλη στη Νεωτερική Εθνόπολη. Ιστορικο-συγκριτική Θεώρηση. Στο : Καζαμίας Α. και Πετρονικολός Λ. (επιμ..) *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας της Ευρώπης και του Κόσμου,* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός (2003) (Επιμ.). *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου.* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Κοντογιώργης, Γ. (2003). Για μια Τυπολογία της Πολιτειότητας στο: Καζαμίας, Α. Μ., και Πετρονικολός Λ. (επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας της Ευρώπης και του Κόσμου,* Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Kymlicka, W. (2005). *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας,* μετ. Γ. Μολυβάς, Αθήνα: Πόλης.

Habermas, J. (2003). *Ο μεταεθνικός αστερισμός*. Αθήνα: Πόλις

Αγγλόγλωσση

Audigier, F (1998). *Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship: an Initial and Consolidated Report,* Strasbourg: Council of Europe.

Crick, B. (2004). *Essays in Citizenship,* London: Continnum.

Financial Times, 9,10,11/1/2012.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education,* Kessinger Publishing.

Dewey, J. (1927) *The Public and its Problems,* New York: Holt.

Figueroa, P. (2000) Citizenship for a Plural Society, in: Osler, A. (ed.) *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality,* London: Trentham Books.

Hahn, C.L. (1998). *Becoming Political: Comparative Perspective on Citizenship Education,* New York: State University of New York Press.

Hoskins, B., et.al (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin*. European Commission

Kymlicka, W (1995) *Multicultural Citizenship,* Oxford: The Clarendon Press.

Levine, P. (2007). *The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens.* Medford, Massachusetts: Tufts University Press.

Makrinioti, D. and Solomon, J. (1999). The Discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity. In Judith Torney-Purta, John Schwille and Jo-Ann Amadeo (Editors). *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam, the Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Morris, P. (1997). Civics and Citizenship Education in Hong Kong, in: Kennedy, K. (ed.) *Citizenship Education and the Modern State,* London: Palmer Press.

Levine, Peter (2007). The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens. Hanover and London: University Press of New England.

Nussbaum, Martha (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities.* Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Parker, W. C. (2003). Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life. New York: Teachers College, Columbia University.

Parker, W. et. al. (2000) Implementing multidimensional citizenship, in: Cogan, J.- QCA (1998) *Education for Citizenship and Teaching Democracy in Schools* (The Crick Report),London: DfEE.

Παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμός και παιδεία του πολίτη
Παιδεία του πολίτη και πολιτική αγωγή

Αθανάσιος Γκότοβος

Περιληψη

Η παιδεία του πολίτη, αλλά και η πολιτική παιδεία ως τομέας της, ως παιδαγωγικό πρόταγμα για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί κάτω από ιδανικές συνθήκες μπορεί να προσδιοριστεί στα πλαίσια ενός ελεύθερου παιδαγωγικού διαλόγου που αντλεί τόσο από την αρχαία ελληνική σκέψη, όσο και από τη σύγχρονη βιβλιογραφία γύρω από τον πολίτη εν γένει και τον πολίτη ως πολιτικό υποκείμενο και αντικείμενο. Διαφορετικά τίθεται το πρόβλημα, όταν οι δύο αυτές έννοιες παραπέμπουν όχι απλώς σε παιδαγωγικό ιδεώδες, αλλά σε παιδαγωγικό ενέργημα. Τότε η πολιτική παιδεία και η παιδεία του πολίτη λειτουργούν κατ' ανάγκην μέσα σε ένα ιστορικά δεδομένο πλαίσιο με τις εξωτερικές (οικουμενικές, ευρωπαϊκές) και εσωτερικές του (εθνικές) συντεταγμένες. Η ένταξη της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό και το διεθνές οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι, αλλά και η έλευση ενός υπολογίσιμου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην ελληνική επικράτεια προσέθεσε νέες διαστάσεις στη γνώριμη από το παρελθόν ετερότητα εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού και διαφοροποίησε δραστικά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ασκείται η αγωγή του πολίτη και η πολιτική αγωγή. Ο τρόπος με τον οποίο αντέδρασε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέναντι στη νέα πραγματικότητα αναδεικνύει την προσήλωση των διαχειριστών της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα παιδείας του πολίτη μέσα σε συνθήκες γλωσσικής, θρησκευτικής, εθνοτικής και πολιτισμικής ετερότητας σε τρεις αρχές: (α) στην αρχή της επικοινωνιακής λύσης πραγματικών προβλημάτων, (β) στην αρχή της προσαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην «πολιτική ορθοφροσύνη», και (γ) στην αρχή της πελατειακής διάθεσης των πόρων για εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αποτέλεσμα αυτών των πολιτικών είναι μια ανησυχητική κατάσταση αναφορικά με την επίσημη παιδεία του πολίτη. Για τις στρεβλώσεις αυτές ευθύνη δεν έχει μόνο το πολιτικό προσωπικό που εγκρίνει τις «λύσεις», αλλά και το ακαδημαϊκό προσωπικό που τις εισηγείται και τις προωθεί.

Από την παραδοσιακή σκοπιά της γενικής παιδείας, δηλαδή της απαραίτητης για όλους τους πολίτες παιδείας, παιδεία του πολίτη και γενική παιδεία συμπίπτουν, με την έννοια ότι η γενική παιδεία περιλαμβάνει όλη εκείνη την τεχνική (γνώσεις, δεξιότητες) και την κανονιστική (αξίες, στάσεις, προσανατολισμοί) διαπαιδαγώγηση που μια κοινωνία θεωρεί χρήσιμη και αναγκαία για κάθε μέλος της, ανεξάρτητα από τον επαγγελματικό και ειδικό πολιτικό ρόλο που θα κληθεί αργότερα να αναλάβει στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδεία του πολίτη δεν ενδιαφέρει ως εργαλείο για τη διαχείριση της συμμετοχής του ατόμου στα πολιτικά δρώμενα – τοπικά, εθνικά και οικουμενικά – αλλά η συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι εν γένει, το πολιτικό αλλά και το υπόλοιπο.

Μια στενότερη έννοια της πολιτικής παιδείας εστιάζει περισσότερο στις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και πρακτικές που αφορούν τη συμμετοχή του μέλους της κοινωνίας, του πολίτη, στο πολιτικό γίγνεσθαι: στο διάλογο για τη διαμόρφωση στόχων και μεθόδων για την υλοποίησή τους, στην ενεργό δράση για την εφαρμογή των πολιτικών αποφάσεων, στην έκφραση κριτικής απέναντι στο περιεχόμενο και τους πρωταγωνιστές της πολιτικής σε όλα τα επίπεδα και, τέλος, στην αξιολόγηση της πολιτικής και των πολιτικών όταν ο πολίτης καλείται να εκφράσει το εκλογικό του δικαίωμα: ποιος αξιολογείται, πώς και για ποιο λόγο.

Είτε περιοριστεί κανείς στο δεύτερο, πιο στενό, πλαίσιο ορισμού της παιδείας του πολίτη, είτε επεκταθεί στο πρώτο, που περιέχει το δεύτερο αλλά δεν περιορίζεται σε αυτό, υπάρχουν ορισμένα δεδομένα που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια των παιδαγωγικών προτάσεων για την παιδεία του πολίτη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και του πολυπολιτισμού. Διότι παγκοσμιοποίηση μπορεί να σημαίνει περιορισμό των βαθμών ελευθερίας του πολίτη ενός εθνικού κράτους να φαντάζεται και κυρίως να προτείνει ρεαλιστικές – δηλαδή συμβατές με το οικουμενικό πλαίσιο – προτάσεις καθώς επίσης ανατροπή των αρχών και των κριτηρίων με τη βοήθεια των οποίων θα αξιολογήσει τους κομιστές των πολιτικών προτάσεων. Από την άλλη μεριά, πολυπολιτισμός μπορεί να σημαίνει παράλληλους κώδικες μέσα στην ίδια κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων και των παράλληλων πολιτικών κωδίκων, πράγμα που δυσχεραίνει την ίδια τη συμμετοχή στο πολιτικό γίγνεσθαι. Η περίπτωση της παιδείας του πολίτη στη σύγχρονη Ελλάδα αποτελεί ένα κλασικό παράδειγμα του πόσο έχουν μεταβληθεί οι συνθήκες άσκησης της αγωγής του πολίτη και η πολιτική διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς των Ελλήνων.

Μεγάλο τμήμα της ελληνικής κοινωνίας έχει καταστεί τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα ευάλωτο, λόγω της οξύτατης οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα. Προς το τέλος του 2009, όταν ήδη είχε ξεσπάσει η κρίση χρέους στην Ελλάδα, από τις στήλες συγκεκριμένων εντύπων, ευρωπαϊκών και άλ-

λων, αρθρογράφοι απηύθυναν στους πολίτες-αναγνώστες τους μηνύματα για μια δημοκρατία της Ευρώπης, την ελληνική, που είχαν ανησυχητικές ομοιότητες με αντίστοιχα μηνύματα που το εθνικοσοσιαλιστικό καθεστώς, ένα καθεστώς που έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην πολιτική παιδεία, διαμόρφωνε και διέχεε στους πολίτες της Γερμανίας εκείνης της εποχής. Η ελπίδα ότι τα έντυπα αυτά, ως κατ' εξοχήν λαϊκιστικά έντυπα, θα αποτελούσαν την εξαίρεση, αποδείχτηκε πρόωρη. Δύο χρόνια μετά, μπορεί πλέον κανείς να συναντήσει την εθνοτική ερμηνεία της οικονομικής κρίσης της Ελλάδας και σε σοβαρές εφημερίδες γερμανικών και άλλων βορειοευρωπαϊκών χωρών. Ακόμη χειρότερα, μπορεί να την ακούει να προβάλλεται από κυβερνητικούς αξιωματούχους. Και τίθεται το ερώτημα: Τι συμβαίνει με την παιδεία του πολίτη και την πολιτική παιδεία στην Ευρώπη;

Η παλινδρόμηση στη σκέψη της δεκαετίας του '30, δηλαδή σε έναν επιθετικό εθνοτικό λόγο που εξηγεί οικονομικά γεγονότα και καταστάσεις μέσω του χαρακτήρα ενός λαού, αποδίδοντας συλλογική ευθύνη, εγγράφοντας συλλογική ενοχή και απαιτώντας συλλογική κύρωση, προκαλεί ιδιαίτερη ανησυχία για τη φύση της Ευρώπης του σήμερα και του αύριο. Λίγοι είχαν φανταστεί ότι μέσα στο τόξο ζωής της μεταπολεμικής γενιάς θα είχαμε στην Ευρώπη αναγέννηση ενός νέου εθνικισμού που έχει τόσες ομοιότητες με εκείνον που την κατέστρεψε πριν από εβδομήντα χρόνια. Πιο πολύ, όμως, ανησυχεί η ταύτιση που κάνουν οι ίδιοι οι Έλληνες με τα στερεότυπα του δημόσιου γερμανικού, και όχι μόνον, λόγου για τους Έλληνες, η αποδοχή της προβαλλόμενης από συγκεκριμένα εκδοτικά κέντρα ταυτότητας των Ελλήνων, ως πραγματικής ελληνικής ταυτότητας, η ταύτιση της εικόνας των συντακτών αυτών των κειμένων για τους Έλληνες, με την άποψη των Ελλήνων για τον εαυτό τους. Και ακόμη περισσότερο ανησυχεί η έμμεση προτροπή διανοουμένων να υιοθετήσουμε αυτά τα στερεότυπα και να δεχθούμε ότι για την ελληνική κρίση ευθύνεται ο εθνικός χαρακτήρας των Ελλήνων και η υποτιθέμενη ευμάρεια στο πρόσφατο παρελθόν, μια ευμάρεια η οποία για τη μεγάλη πλειοψηφία του ελληνικού λαού ποτέ δεν υπήρξε. Η ταύτιση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του αποδιοπομπαίου τράγου για την κρίση πολιτικής και την κρίση ιδεολογίας στην Ευρώπη[α] που ορισμένα δημοσιογραφικά, πολιτικά και οικονομικά συγκροτήματα επιχειρούν να επιβάλουν εδώ και ένα χρόνο περίπου, συνιστά ιδιαίτερα αρνητική εξέλιξη. Γιατί η προβολή αυτή συνιστά μια άτυπη παιδεία του πολίτη, σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες οφείλουμε να αρχίσουμε να πιστεύουμε ότι έχουμε εκείνον τον συλλογικό εαυτό –σπάταλο, άσωτο, απατεώνα, φυγόπονο, πονηρό, εγωιστικό και ανεύθυνο– που κάποιοι προβάλλουν είτε από ιδιοτέλεια, είτε από ανοησία, κάνοντας τους μύδρους του Εξαρχόπουλου το 1945[β] για τα αρνητικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων να φαντάζουν έπαινοι. Είναι αρνητική εξέλιξη αν οι ίδιοι οι Έλληνες πολίτες αρ-

χίσουν να σκέφτονται εθνοτικά για τον εαυτό τους, τόσο σε επίπεδο διαχρονίας, όσο και σε επίπεδο καθημερινότητας. Αν λησμονήσουν ότι στην εποχή της κυριαρχίας συγκεκριμένων μορφών κεφαλαίου και υπαγωγής της πολιτικής στη βούληση των αγορών χρήματος, είναι αδύνατον να κατανοήσουμε αυτά που συμβαίνουν σε μια εθνική κοινωνία. Αν λησμονήσουν με άλλα λόγια την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην εξωτερική και την εσωτερική σκηνή, αν δεν λάβουν υπόψη την παράμετρο *παγκοσμιοποίηση* για την άσκηση της πολιτικής διαπαιδαγώγησης[γ].

Η θεωρητική αντίθεση στην εθνοτική σκέψη έχει μακρύ παρελθόν. Τα τελευταία, όμως γεγονότα, η ταχύτατη εξάπλωση αυτής της σκέψης στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση, πρέπει να μας κάνει ιδιαίτερα κριτικούς. Η παιδεία του πολίτη, συμπεριλαμβανομένης της πολιτικής παιδείας, στην Ελλάδα αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα. Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται με λανθασμένες επιλογές της πολιτείας στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή της διαχείρισης της ετερότητας μέσα στην εκπαίδευση, την τελευταία δεκαπενταετία[δ].

Η διαχείριση της ετερότητας ως στοιχείο της πολιτικής παιδείας

Η διαχείριση της ετερότητας στην κοινωνία έχει πίσω της μια μακρά και συχνά οδυνηρή ιστορία. Η μη-παρέμβαση του κράτους θεωρήθηκε κατά καιρούς ως ενδεδειγμένη λύση, το ίδιο και η δραστική παρέμβαση είτε υπέρ μια ταχείας προσαρμογής των πολιτισμικών και μεταναστευτικών μειονοτήτων, είτε υπέρ του αντιθέτου[ε]. Ο πολυπολιτισμός ως ιδεολογία, ανήκει στα παρεμβατικά μοντέλα, προϋποθέτει εμπλοκή του κράτους με στόχο τη διατήρηση και την αναπαραγωγή πολιτισμικών κωδίκων – γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών – μέσα στο σώμα της κοινωνίας. Στη φιλοσοφία αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα λογίζεται ως μια μηχανή θεσμικής συντήρησης και αναπαραγωγής της πολιτισμικής πολλαπλότητας στην κοινωνία. Πίσω από τα μοντέλα του πολυπολιτισμού – δηλαδή της αναγνώρισης διακριτών πολιτισμικών ταυτοτήτων και της ισοτιμίας των πολιτισμών στο σχολείο – στην εκπαίδευση μπορεί κανείς να διακρίνει σε πολιτικό επίπεδο πολιτικές αναγνώρισης διακριτών εθνοτικών ομάδων ως συστατικών στοιχείων της κοινωνίας του εθνικού κράτους, με άλλα λόγια μια *πολυεθνική διάσταση στη συγκρότηση του κράτους*. Η διάσταση αυτή μπορεί να κινείται σε ρητορικό επίπεδο, μπορεί όμως να έχει και ουσιαστικό περιεχόμενο. Έτσι έχουμε κοινωνίες με πληθωρική ρητορική για τον πολυπολιτισμό, όπως π.χ. το Ηνωμένο Βασίλειο, και που δυσκολευόμαστε να τον εντοπίσουμε σε θεσμικό επίπεδο. Όπως υπάρχουν και χώρες με απουσία ρητορικής περί πολυπολιτισμού, αλλά με πολυπολιτισμική

πράξη – ενίοτε απαγορευμένη. Η Τουρκία είναι ένα τέτοιο παράδειγμα, αλλά όχι το μοναδικό.

Από ιστορικής πλευράς το ζήτημα δεν είναι νέο. Με την εμφάνιση του εθνικού κράτους στο προσκήνιο, και με τον τρόπο που συγκροτήθηκαν τα εθνικά κράτη στην Ευρώπη, δημιουργήθηκαν πολύ γρήγορα εκπαιδευτικά διλήμματα ως προς τη διαχείριση της ετερότητας. Η συζήτηση για την εκπαίδευση των μειονοτήτων σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες πριν και μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, αλλά και οι ρυθμίσεις που προέκυψαν για την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας σε προγραμματικά πολυεθνικές χώρες όπως λ.χ. η πρώην Γιουγκοσλαβία και η Σοβιετική Ένωση μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, ήδη αποτελούν ιστορικά προηγούμενα για τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής που παρουσιάζονται κατά καιρούς ως «λύσεις» στο πρόβλημα διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση και την κοινωνία και την παιδεία του πολίτη.

Από την άλλη μεριά, οι αντιδράσεις που εκδηλώθηκαν τόσο από την πλευρά των ίδιων των μειονοτήτων, όσο και των αντίστοιχων εθνικών κρατών τα οποία τις θεωρούν «διασπορές» ή «ομογένειες», είναι ενδεικτικά των μορφών που πήρε κατά περιόδους ο εθνοτικός εθνικισμός στη Δυτική και την Ανατολική Ευρώπη, στη Σοβιετική Ένωση και τη σημερινή Ρωσία, αλλά και στην περιοχή μας, τα Βαλκάνια. Οι νέοι εθνικισμοί που αναδύθηκαν και συνεχίζουν να αναδύονται μέχρι σήμερα στην Ευρώπη μετά την κατάρρευση των σοσιαλιστικών πολιτικών και οικονομικών καθεστώτων, περιλαμβάνουν και μια ευδιάκριτη εκπαιδευτική διάσταση. Βασικά στοιχεία αυτής της διάστασης είναι το αίτημα, και η αντίστοιχη πολιτική και κοινωνική πίεση, για αναγνώριση ζωτικού πολιτισμικού χώρου στην εκπαίδευση για τη διαμόρφωση ενός «ειδικού πολίτη», *του μειονοτικού πολίτη*[ς]. Το αίτημα αυτό, το οποίο σε παλαιότερες εποχές θεμελιωνόταν μέσα από τη ρητορική του σταθερού και αναλλοίωτου εθνικού χαρακτήρα των μειονοτήτων που έπρεπε να γίνει σεβαστός μέσω της προσαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος σε αυτόν, και συνεπώς μέσω της απαλλαγής των μειονοτικών υποκειμένων από ένα ενιαίο, κρατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ήταν φτιαγμένο για υποκείμενα με αλλότριο εθνικό χαρακτήρα, θεμελιώνεται σήμερα μέσω της ρητορικής του πολυπολιτισμού. Η δομή του λόγου που υπερασπίζεται σήμερα την ετερότητα και την αναπαραγωγή της είτε μέσω διαφορετικών σχολείων, είτε μέσω διαφορετικών προγραμμάτων στο ίδιο σχολείο, είτε με συνδυασμό των δύο αυτών μοντέλων, διαφέρει κατά κανόνα με την αντίστοιχη δομή του εθνικιστικού λόγου του μεσοπολέμου που υπερασπίζεται το δικαίωμα των μειονοτήτων για χωριστές εκπαιδευτικές δομές και προγράμματα, σε ένα κυρίως σημείο: χωρίς να έχει εκλείψει εντελώς η ρητορική της βιολογικής βάσης του εθνικού χαρακτήρα, τη θέση του έχει πάρει η ιδεολογία του *εθνικού αυτοπροσδιορισμού*, που

ορίζεται ως το δικαίωμα του υποκειμένου να προσδιορίζει το ίδιο, ατομικά ή συλλογικά, σε ποια εθνότητα ανήκει και να απαιτεί από το κράτος στο οποίο διαμένει ειδική εκπαιδευτική μεταχείριση, την οποία μάλιστα θεωρεί υποχρέωση της πολιτείας να την παράσχει. Στην ειδική αυτή εκπαιδευτική μεταχείριση περιλαμβάνεται και η πολιτική αγωγή.

Και στο παρελθόν, και σήμερα, το αίτημα για διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος που οφείλει, υποτίθεται, να προσφέρει η πολιτεία στα μειονοτικά υποκείμενα –συμβατικές ή μεταναστευτικές μειονότητες– αποτελεί μέρος της ρητορικής για τη διαχείριση της ετερότητας. Και στις δύο περιπτώσεις το αίτημα αυτό περνά μέσα από την προώθηση *πολιτικών αναγνώρισης*[η], όπως ονομάζονται οι πολιτικές που δεσμεύουν το πολυεθνικό παλαιότερα, και σήμερα το πολυπολιτισμικό κράτος, να εκπονήσει και να υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα που ταιριάζουν σε διαφορετικούς «εθνικούς χαρακτήρες», όπως ήθελε η ρητορική του μεσοπολέμου, ή σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, όπως θέλει η σημερινή πολυπολιτισμική ρητορική.

Η ιδεολογία του πολυπολιτισμού χρησιμοποιείται ήδη σε ορισμένες ευρωπαϊκές χώρες ως βασικό όχημα για την διάχυση μειονοτικού εθνικισμού στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Δεν είναι βέβαιο ότι οι ευρωπαϊκές ελίτ που υιοθετούν αυτό το μοντέλο, έχουν συνειδητοποιήσει τη συγκεκριμένη λειτουργία της ιδεολογίας του πολυπολιτισμού και κυρίως ότι προβληματίζονται για τις επιπτώσεις του, και ιδιαίτερα για τις αρνητικές συνέπειες του μειονοτικού εθνικισμού στην κοινωνική συνοχή σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Διότι ένα από τα βασικά γνωρίσματα του μειονοτικού εθνικισμού είναι η παραγωγή και διακίνηση *εθνοτικών ερμηνειών* για τα κοινωνικά πράγματα, συμπεριλαμβανομένης της οικονομικής κρίσης. Η λογική είναι σχετικά απλή: η περιχαράκωση (γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική) συνδέεται αρνητικά με τις ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης μέσω της εκπαίδευσης, το χαμηλό μορφωτικό προφίλ των περιχαρακωμένων συνδέεται θετικά με την ανεργία, την υποαπασχόληση και τη συστηματική χρήση των ωφελημάτων του εθνικού κράτους, η οικονομική δυσπραγία ερμηνεύεται μέσω της ιδεολογίας του εθνοτικού εθνικισμού ως «ρατσισμός», η απάντηση του κράτους στην κατηγορία του «ρατσισμού» είναι η θέσπιση μέτρων θετικής διάκρισης, η θέσπιση αυτών των μέτρων, πάλι μέσω της ιδεολογίας του μειονοτικού εθνικισμού ερμηνεύεται ως «δικαίωμα» των μειονοτικών υποκειμένων και ως υποχρέωση της πολιτείας να επανορθώσει για την καταπίεση και τις διακρίσεις, ενώ από την πλευρά της πλειοψηφίας η καταφυγή της πολιτείας σε «προνόμια» για τον μειονοτικό πολίτη γίνεται αντιληπτή ως άδικη επιβράβευση εκ μέρους της πολιτείας της άρνησης των μειονοτικών υποκειμένων να εξοικειωθούν γλωσσικά και πολιτισμικά με τους κώδικες της πλειοψηφίας.

Αυτή την εξίσωση, έτσι όπως παρουσιάστηκε ή με ορισμένες παραλλαγές, την έχουμε παρατηρήσει ιστορικά σε αρκετές περιπτώσεις. Οι πιο οδυνη-

ρές από αυτές είναι η Τσεχία και η Πολωνία στην εποχή του μεσοπολέμου, η Κύπρος, η Σοβιετική Ένωση στη φάση της αποσύνθεσής της, και τελευταία η Γιουγκοσλαβία στη φάση της βίαιης διάλυσής της. Η διεργασία αυτή, όμως, είναι ακόμη ενεργή. Οι ηγεσίες ορισμένων χωρών στην περιοχή των Βαλκανίων όχι μόνον δεν κρύβουν, αλλά έχουν δημοσιοποιήσει με τον πιο επίσημο τρόπο τις προθέσεις τους να αξιοποιήσουν μειονοτικούς πληθυσμούς για την επέκταση της οικονομικής και πολιτικής τους επιρροής. Αν, μάλιστα, εξετάσει κανείς τη συμπεριφορά των χωρών αυτών στο πεδίο της εκπαίδευσης, δεν θα έπρεπε να αισθάνεται ιδιαίτερα ικανοποιημένος. Μια ματιά στα σχολικά εγχειρίδια γειτονικών χωρών είναι αρκετή να διαλύσει τις αμφιβολίες ως προς πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ιδεολογία του πολυπολιτισμού ως όχημα ενός εθνικισμού παλαιάς κοπής[θ]. Το γεγονός ότι οι εθνικισμοί αυτοί δεν καταγράφονται ως ανησυχητικά φαινόμενα από την επίσημη ελληνική πλευρά και μάλλον υποβαθμίζονται, ενώ συχνά επιχειρείται μια περιθωριοποίηση εκείνων που θέτουν το πρόβλημα, αποτελεί απλώς πολιτικό τέχνασμα και όχι πολιτική λύση ενός υπαρκτού προβλήματος[ι].

Βασικές θέσεις της πολιτικής ορθότητας στο πεδίο της παιδείας του πολίτη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

Το δόγμα ότι κάθε μαθητής ανήκει σε κάποια εθνότητα και ότι όλες οι εθνότητες πρέπει να αναγνωρίζονται στο σχολείο με ίσα εκπαιδευτικά δικαιώματα, το οποίο συμπληρώνεται από τη θέση ότι αρμόδια να αποφανθεί για το ποιος ανήκει σε ποια εθνότητα και για ποιο λόγο είναι η οργανωμένη μειονότητα και οι εκπρόσωποί της, συνιστά την κεντρική θέση μιας *πολυπολιτισμικής παιδείας του πολίτη*. Το δόγμα αυτό νομιμοποιεί την κατοχύρωση ειδικού εκπαιδευτικού χώρου για κάθε εθνοτική, γλωσσική ή θρησκευτική ομάδα μέσα στο σχολείο και ταυτόχρονα ανάγει την ηγεσία μιας μειονότητας σε παράγοντα με εξουσία καθορισμού ταυτοτήτων των υποκειμένων.

Ο χαρακτηρισμός της ελληνικής γλώσσας για Έλληνες πολίτες, και όχι απλώς για νεοεισερχόμενους μετανάστες, ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και ο χαρακτηρισμός μια άλλης γλώσσας (π.χ. Αλβανικής, Τουρκικής, Σλαβομακεδονικής) ως μητρικής, ανεξαρτήτως του εάν αυτή είναι η μόνη γλώσσα στην οικογένεια, αποτελεί τη δεύτερη βασική θέση μιας παιδαγωγικής του πολυπολιτισμού για την παιδεία του πολίτη. Η θέση αυτή, συνδυαζόμενη με το επιχείρημα ότι η Ελληνική, ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, δεν είναι δυνατόν να κατακτηθεί από το παιδί, αν δεν έχει πρώτα κατακτηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η μητρική γλώσσα, αποτελεί τον εκπαιδευτικό οδηγό για την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και ειδικά για την εισαγωγή της διγλωσσίας στο

σχολείο. Η παραπάνω θέση επιχειρεί να νομιμοποιήσει με ένα γλωσσοδιδακτικό επιχείρημα με την υποχρεωτική παρουσία της γλώσσας της ομάδας από την οποία προέρχεται ο μαθητής στο σχολείο, και ειδικά στις πρώτες βαθμίδες (νηπιαγωγείο, δημοτικό).

Η θεωρία ότι οι επιδόσεις και εν γένει η πρόοδος του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από το εάν ή όχι το τελευταίο ενδυναμώνει την ειδική του ταυτότητα, όχι ως προσώπου, αλλά ως μέλους μιας εθνότητας, θρησκευτικής κοινότητας ή κοινωνικής κατηγορίας, αποτελεί το τρίτο σημείο της πολιτικής ορθότητας σε ό,τι αφορά την παιδεία του πολίτη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Η σύνδεση των επιδόσεων με την εθνοτική ταυτότητα νομιμοποιεί την πίεση προς το σχολείο (α) να αναδεικνύει διαρκώς την εθνοπολιτισμική διαφορά μεταξύ των μαθητών, (β) να υποχωρεί απέναντι στις ευαισθησίες του «άλλου», έτσι όπως αυτός εκπροσωπείται όχι ως άτομο, αλλά ως «κοινότητα».

Η παραδοχή ότι για την αντίληψη των γεγονότων και της πραγματικότητας υπάρχουν διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές αλήθειες, και ως εκ τούτου το σχολείο δεν επιτρέπεται να μεροληπτεί υπέρ της μιας εκδοχής των πραγμάτων, αλλά να παρουσιάζει τις *πολλαπλές αλήθειες*, σημειώνοντας κάθε φορά ποιος είναι ο φορέας τους, συνιστά το τέταρτο συστατικό της πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής ορθότητας. Η θέση αυτή νομιμοποιεί τη διάχυση του εθνικισμού της *μητέρας-πατρίδας* στο σχολικό πρόγραμμα, υπό το πρόσχημα της σχετικότητας των οπτικών και του σεβασμού της «αλήθειας του άλλου».

Η παραδοχή, τέλος, ότι οποιαδήποτε αδυναμία του μειονοτικού μαθητή να προσεγγίσει τους στόχους του σχολείου και να πετύχει σχετικά καλές επιδόσεις, θεωρείται αποτέλεσμα της διαχρονικής καταπίεσης της μειονότητας από την πλειοψηφία, και ως εκ τούτου πρέπει να θεραπεύεται μέσα από μέτρα θετικής διάκρισης υπέρ των καταπιεσμένων, είναι η πέμπτη κατά σειράν θέση των εκφραστών της παιδαγωγικής πολιτικής ορθότητας για τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη. Είναι περιττό να σημειωθεί ότι πίσω από αυτή την ιδεολογία μπορεί να κρύβονται, και στην Ελλάδα κρύβονται με βεβαιότητα, πελατειακές πρακτικές προσεταιρισμού πολιτικού κεφαλαίου και πολιτικές κατευνασμού[κ].

Οι ζηλωτές της πολιτικής ορθότητας στο πεδίο της παιδείας του πολίτη στην Ελλάδα

Οι παραδοχές που μνημονεύτηκαν πιο πάνω, αυτούσιες ή με κάποιες παραλλαγές, συγκροτούν αυτό που ονομάζεται *πολιτική ορθότητα* στον τομέα διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση και της παιδείας του πολίτη. Στην Ελλάδα οι παραδοχές αυτές κάνουν την εμφάνισή τους, ως ιδέες στα πλαίσια της ακαδημαϊκής συζήτησης στην αρχή, ως θεσμικά κείμενα αργότερα[λ], και

κατόπιν ως εκπαιδευτικές εφαρμογές[μ] στη δεκαετία του ’90. Λόγω αδυναμίας του πολιτικού προσωπικού να ασχοληθεί πιο σοβαρά με το ζήτημα της διαχείρισης της ετερότητας τα τελευταία χρόνια, λόγω προσχώρησης ενός τμήματος του ίδιου αυτού προσωπικού στην ιδεολογία του πολυπολιτισμού, και επομένως στη σύστοιχη πολιτική ορθότητα που απορρέει από αυτή την ιδεολογία, και τέλος λόγω ενός σχετικά χαλαρού συστήματος λογοδοσίας και απολογισμού σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα εκπαιδευτικών καινοτομιών με στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου το ζητούμενο δεν ήταν πλέον τι όντως έχει επιτευχθεί με τις καινοτομίες αυτές, αλλά τι θα μπορούσε να προβληθεί με τη βοήθεια των εφημερίδων, των τηλεοπτικών σταθμών, των συνεδρίων και του διαδικτύου ως αποτέλεσμα, η πολιτική ορθότητα σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση κυριάρχησε ως ιδεολογία. Αρκεί μια ματιά στις δημοσιεύσεις βιβλίων και άρθρων γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα τελευταία δέκα έτη για να πείσει ότι η μεγάλη πλειοψηφία των συγγραφέων κινείται πλέον μέσα στην κοίτη αυτής της ιδεολογίας, επαναλαμβάνοντας στην ουσία τις παραπάνω θέσεις και παραδοχές. Ισχυρό κίνητρο για μια τέτοια προσαρμογή του παιδαγωγικού λόγου στην τρέχουσα πολιτικής ορθότητα υπήρξε η εμπλοκή σε κομματικά όργανα, και αργότερα σε θεσμούς, προσώπων που έγιναν γνωστά και στο ευρύτερο κοινό για τις ζηλωτικές τους ιδέες και πρακτικές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση[ν].

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται τρεις περιπτώσεις εφαρμογής της πολιτικής ορθότητας στο πεδίο της παιδείας του πολίτη, με επίκεντρο τον άνευ όρων σεβασμό της ταυτότητας ή άποψης του «άλλου» ως παιδαγωγικής προτεραιότητας. Η πρώτη αφορά την αποτυχημένη προσπάθεια του πρωθυπουργού του κρατιδίου του Βραδεμβούργου Platzeck στις αρχές του 2005 να απαλείψει από τα αναλυτικά προγράμματα για το μάθημα της Ιστορίας τα σημεία που αναφερόταν στη γενοκτονία των Αρμενίων από όργανα του τουρκικού κράτους το 1915 και 1916, ύστερα από αντίστοιχη απαίτηση πολιτικών παραγόντων του τουρκικού κράτους. Η απόφαση του Platzeck αναιρέθηκε μετά τις σφοδρή πολιτική και ακαδημαϊκή κριτική που προκάλεσε στη Γερμανία η απόφαση για απάλειψη των εν λόγω χωρίων στα αναλυτικά προγράμματα. Η συγκεκριμένη διένεξη συνεχίζεται μέχρι σήμερα με έντονες κριτικές στα αναλυτικά προγράμματα του Βραδεμβούργου από την πλευρά εκπροσώπων της τουρκικής κοινότητας στη Γερμανία αλλά και με την άρνηση των γερμανικών εκπαιδευτικών αρχών να απομακρύνουν τα επίμαχα χωρία.

Η δεύτερη περίπτωση αφορά την αντιφατική πολιτική που ακολουθεί μέσω εφαρμοστών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη Θράκη το ελληνικό υπουργείο παιδείας από το 1997 μέχρι σήμερα, με κύρια σημεία αιχμής (α) τη σιωπή των υπευθύνων απέναντι στη θεσμοθετημένη εφαρμογή του ιερού ισλαμικού νόμου ως πλαισίου κοινωνικοποίησης του πολίτη εντός και εκτός σχολείου, (β)

την συνέργεια στην καταπίεση και στην επίσημη εξαφάνιση, δηλαδή την αποσιώπηση στο σχολείο, πολιτισμικών, γλωσσικών και εθνοτικών ταυτοτήτων, όπως λ.χ. της πομακικής και της ρόμικης, εν ονόματι της διατήρησης ισορροπιών με την ισχυρή τουρκική, λόγω αναφοράς της τελευταίας στην ηγεσία της μουσουλμανικής μειονότητας η οποία παραδοσιακά υποστηρίζει τη θέση ότι η μειονότητα στη Θράκη είναι μία και ενιαία και είναι τουρκική.

Η τρίτη περίπτωση αφορά την απόκλιση που παρατηρείται από το 2009 και εξής στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση και η οποία αφορά την προσαρμογή του προγράμματος αυτού στη λογική του προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων, με την εισαγωγή στην παιδαγωγική λογική της εν λόγω παρέμβασης ιδεολογικών παραδοχών σχετικά με τις συνθήκες εκμάθησης της Ελληνικής μετά την εκμάθηση της όποιας μητρικής, και σχετικά με την ενδυνάμωση της μειονοτικής ταυτότητας, δηλαδή της καταγωγικής ταυτότητας των μαθητών[ξ].

Διδασκαλία της ιστορίας και πολιτική παιδεία

Το Βραδεμβούργο, για λόγους ιστορικούς πιο πολύ παρά συγκυριακούς, είναι το μόνο γερμανικό ομόσπονδο κρατίδιο που έχει συμπεριλάβει από το 2002 στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτός από τη γενοκτονία των Εβραίων, και τη γενοκτονία των Αρμενίων ως παραδείγματα γενοκτονιών[ο]. Τον Ιανουάριο του 2005 ο πρωθυπουργός του Βραδεμβούργου, ύστερα από παρεμβάσεις Τούρκων διπλωματών, προώθησε την απάλειψη της εν λόγω αναφοράς, με το σκεπτικό ότι δεν είναι θεμιτό να δίνεται μόνο ένα πρόσθετο παράδειγμα γενοκτονίας, εκτός από το παράδειγμα των Εβραίων[π]. Η απόφαση αυτή προκάλεσε ισχυρές αντιδράσεις στον πολιτικό και ακαδημαϊκό κόσμο της Γερμανίας, αλλά και την έντονη διαμαρτυρία της Αρμενίας. Ένα μήνα αργότερα η απόφαση αυτή αναιρέθηκε και έκτοτε οι μαθητές του Βραδεμβούργου μαθαίνουν για τις σφαγές των Αρμενίων στην Τουρκία και για το ότι οι σφαγές αυτές συνιστούν γενοκτονία. Το 2009 ο πρόεδρος της τουρκικής κοινότητας Γερμανίας, Kenan Kolat, διαμαρτύρεται μέσω της εφημερίδας Χουριέτ για το ότι στα αναλυτικά προγράμματα του Βρεδεμβούργου συνεχίζει να υπάρχει αναφορά για τις σφαγές των Αρμενίων που τις χαρακτηρίζει ως γενοκτονία. Ζητά την απάλειψη αυτής της αναφοράς με τα εξής επιχειρήματα: (α) το γεγονός ότι τουρκικής καταγωγής μαθητές αναγκάζονται να ασχοληθούν με την αναφορά αυτή, δημιουργεί ψυχολογική πίεση πάνω τους, (β) η πίεση αυτή με τη σειρά της επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών, (γ) ταυτόχρονα δημιουργεί εντάσεις και διασαλεύει την εσωτερική ειρήνη στο σχολείο[ρ]. Για τους λόγους

αυτούς ο Kolat ζήτησε την απάλειψή της. Το υπουργείο παιδείας του ομόσπονδου κράτους δεν ανταποκρίνεται στο αίτημα του Kolat. Η αναφορά για τις σφαγές των Αρμενίων παραμένει και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν οδηγίες για το πώς θα παρουσιάσουν στους μαθητές τις γενοκτονίες.

Σαρία, Λεσίτσα, Μάϊκα και ποσοστώσεις

Από το 1997 μέχρι σήμερα η ελληνική πολιτεία πραγματοποιεί παρεμβάσεις στη Θράκη στον τομέα της εκπαίδευσης. Μία από αυτές αφορά και το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων[σ]. Το Πρόγραμμα αυτό περικλείει τα περισσότερα στοιχεία πολιτικής ορθότητας που μπορεί να εντοπίσει κανείς σε οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην Ελλάδα των τελευταίων χρόνων. Παρότι η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση που εδώ και 80 χρόνια έχει θεσμοθετημένη την ισχύ ενός παράλληλου δικαιοδοτικού συστήματος, και συγκεκριμένα του Ιερού Ισλαμικού Νόμου, δηλαδή της Σαρία, ουδέποτε το γεγονός αυτό επισημάνθηκε ρητά από το Υπουργείο Παιδείας και τους συνεργάτες του στη Θράκη ως αρνητική προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση των παιδιών με βάση τις δημοκρατικές αξίες της ευρωπαϊκής παράδοσης. Η Σαρία θεωρήθηκε μέχρι τώρα καλοδεχούμενη, συμβατή με την ισχύουσα συνταγματική τάξη και κυρίως συμβατή με τα παιδαγωγικά μηνύματα της ισότητας των δύο φύλων, της ελευθερίας και της κριτικής σκέψης που υποτίθεται ότι προωθεί το υπουργείο παιδείας μέσω των εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων.

Στις 2-4-2003 οι βουλευτές Ροδόπης του ΠΑΣΟΚ Γκαλήπ Γκαλήπ και Μεχμετ Αχμέτ απευθύνουν στον υπουργό Παιδείας Ευθυμίου επιστολή διαμαρτυρίας για το περιεχόμενο σχολικών βιβλίων που είχε εγκρίνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση τις Πράξεις του με αρ. 3/1999, 11/1999 και 7/2000 και που διδάσκονταν ήδη σε μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στην επιστολή καταγγέλλεται ότι τα νέα βιβλία της γλώσσας που προέκυψαν στα πλαίσια του Προγράμματος Μουσουλμανοπαίδων είναι αντιεπιστημονικά, διότι στις σελίδες τους υπάρχουν ανύπαρκτες λέξεις, όπως λ.χ. οι λέξεις «Λεσίτσα» και «Μάϊκα»[τ]. Ο σύλλογος ζητά την διόρθωση των σφαλμάτων των βιβλίων με την απομάκρυνση των επικίνδυνων λέξεων. Οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του Προγράμματος ανταποκρίθηκαν στην αξίωση των διαμαρτυρόμενων και απέσυραν τα βιβλία αντικαθιστώντας τα με νέα, στα οποία οι λέξεις αυτές έχουν υποκατασταθεί με «σωστότερες». Η ενόχληση των βουλευτών σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εν λόγω λέξεις παραπέμπουν σε πομακική γλώσσα, κάτι που για την ηγεσία της μειονότητας, την Τουρκία και για το ελληνικό υπουργείο παιδείας, δεν υπάρχει[υ].

Η βασική θέση του παραπάνω Προγράμματος του υπουργείου παιδείας είναι ότι η Ελληνική, ως δεύτερη γλώσσα, μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά μόνον εφόσον το παιδί κατακτήσει πρώτα το μηχανισμό της μητρικής. Εδώ υπάρχουν δύο ενδιαφέροντα στοιχεία. Πρώτον, το παρωχημένο γλωσσολογικό δόγμα *«πρώτα το ένα και μετά το άλλο»*, που αν εφαρμοζόταν γενικευμένα στην Ευρώπη θα έπρεπε σε όλους τους παιδικούς σταθμούς και όλα να νηπιαγωγεία της Ολλανδίας, της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Αυστρίας και όλων των άλλων χωρών όπου κατοικούν μετανάστες της δεύτερης και τρίτης γενιάς, να διδάσκονται οι γλώσσες των χωρών προέλευσης πρώτα και μετά η γλώσσα της χώρας διαμονής. Δεύτερον, το ενδιαφέρον στοιχείο ότι η Ρομανί και η Πομακική δεν μπορούν να λογίζονται ως υπαρκτές μητρικές γλώσσες. Με άλλα λόγια οι ίδιοι άνθρωποι που διαλαλούν το δόγμα *«πρώτα η μητρική, μετά η Ελληνική»*, σταματούν να το υποστηρίζουν, όταν η μητρική δεν είναι η Τουρκική. Αυτό αφορά και το δόγμα της ενδυνάμωσης της ταυτότητας. Η μόνη ταυτότητα η οποία πρέπει να ενδυναμώνεται από τις πρακτικές του Προγράμματος (βιβλία, κέντρα στήριξης κ.α.) είναι η Τουρκική. Οι άλλες δύο προφανώς δεν υπάγονται στην ίδια παιδαγωγική αρχή. Το τελευταίο αντιφατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση είναι η εμμονή στη *θετική διάκριση* όχι πλέον με τη μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας ή της αναδιάταξης των σχολικών βιβλίων, αλλά με τη μορφή της *ποσόστωσης*. Ενώ υποτίθεται ότι όλες οι δράσεις του Προγράμματος γίνονται για να υπάρχει επίδοση τέτοια που να εξομοιώνει τις πιθανότητες των μαθητών με τις αντίστοιχες των συμμαθητών τους, θεσμοθετούνται και εφαρμόζονται επί μια δεκαπενταετία ειδικές ποσοστώσεις για τους μουσουλμάνους αποφοίτους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εισαχθούν στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ της χώρας. Από μόνη της η διατήρηση των ποσοστώσεων είναι ένας ισχυρός δείκτης της αποτυχίας των παρεμβάσεων του υπουργείου παιδείας σε επίπεδο εξομοίωσης των εκπαιδευτικών επιδόσεων. Το πιο χαρακτηριστικό, όμως, δείγμα πολιτικής ορθότητας στα πλαίσια αυτού του Προγράμματος είναι ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η κριτική στα αποτελέσματά του: όλη η κριτική υπάγεται αδιακρίτως στην κατηγορία της «ακροδεξιάς κριτικής» και απλά δεν απαντάται.

Η παρεμβατική δράση του ελληνικού υπουργείου παιδείας μέσω του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων κινείται επί δεκαπέντε χρόνια στην κοίτη μιας καθαρά πελατειακής-πατερναλιστικής πολιτικής, η οποία νομιμοποιεί την ιδέα ότι *πολίτες* που ανήκουν σε συγκεκριμένη θρησκευτική κοινότητα (Μουσουλμάνοι της Θράκης) χρειάζονται ως *μειονοτικοί πολίτες* ένα διαφορετικό σχολείο, το μειονοτικό σχολείο, διαφορετικές δομές στήριξης του εκπαιδευτικού έργου, διαφορετική μεταχείριση στη διδασκαλία και διαφορετική μεταχείριση στις εξετάσεις και διαφορετική μεταχείριση στις προ-

σλήψεις. Αυτή η πολιτική *κατοχύρωσης ειδικών προνομίων για ειδικές ομάδες*, η πολιτική της δημιουργίας πολιτών με αυξημένα δικαιώματα και προνόμια σε σχέση με τους υπόλοιπους κοινούς πολίτες, όχι εξ αιτίας του τι διαθέτουν οι εν λόγω πολίτες, αλλά εξ αιτίας της θρησκευτικής τους ταυτότητας, είναι μια διχαστική και διαιρετική πολιτική. Το επιχείρημα ότι τα προνόμια δίνονται επειδή οι προηγούμενες γενιές των σημερινών προνομιούχων – που για λόγους σκοπιμότητας χαρακτηρίζονται ως *ευάλωτες ομάδες* – αδικήθηκαν από το κράτος, είναι άτοπο και προσχηματικό. Το πραγματικό πολιτικό κίνητρο για τη θεσμοθέτηση ειδικών προνομίων για τη συγκεκριμένη ομάδα είναι πολύ διαφορετικό: πελατειακός κομματικός λαϊκισμός αφ' ενός, και πολιτικές κατευνασμού απέναντι στην Τουρκία αφ' ετέρου. Και τα δύο παραπέμπουν σε μια πολιτική τάξη που εδώ και χρόνια έχει αποτύχει να υπερασπίζεται το γενικό συμφέρον, το συμφέρον του τόπου, ενώ μπορεί να θεωρείται επιτυχημένη στην υπεράσπιση μερικών συμφερόντων.

Ιδεολογία, αξιοκρατία και προσαρμογή

Η τρίτη περίπτωση πολιτικής ορθότητας αναφορικά με παρεμβάσεις στην ελληνική εκπαίδευση είναι η προσπάθεια πρώην στελεχών του υπουργείου παιδείας, υπεύθυνων για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να απομακρυνθεί μια άλλη εκπαιδευτική παρέμβαση γνωστή ως *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων* μαθητών από μια παιδαγωγική λογική που έβλεπε την ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα από την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και την πρόσθετη στήριξη στα υπόλοιπα μαθήματα, καθώς και την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών κυρίως μέσω της εμπλοκής των γονέων, σε μια *εθνοτική λογική*[9]. Η «μειονοτοποίηση» του Προγράμματος για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές δεν θα μπορούσε να πραγματωθεί, αν δεν ορίζονταν ως υπεύθυνοι του Προγράμματος πρόσωπα που πρόσκεινται ιδεολογικά στην *εθνοτική εκδοχή* της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή που για άλλους λόγους θα ήταν πρόθυμα να προσαρμοστούν στη λογική αυτή, ανεξαρτήτως των πεποιθήσεών τους.

Τελικά η ιδεολογική στροφή επετεύχθη, η εκπαιδευτική παρέμβαση από το 2010 και εξής κινείται πλέον στα πλαίσια μιας εθνοτικής γραμμής, και προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα της σχολικής ένταξης των μαθητών με μεταναστευτική προέλευση μέσω της ενδυνάμωσης της μειονοτικής ταυτότητας και της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Επαναλαμβάνει, δηλαδή, χωρίς κανέναν έλεγχο από ό,τι φαίνεται, τα σφάλματα που έχουν γίνει σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα εδώ και δεκαετίες και που όχι σπάνια οδήγησαν σε

παράλληλες κοινότητες και παράλληλα συστήματα αξιών σε ευρωπαϊκές πόλεις και περιοχές, και σε πλήρη σχολική αποτυχία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ανάγκη για αλλαγή παραδείγματος στην παιδεία του πολίτη κάτω από συνθήκες ετερότητας

Εάν η οποιαδήποτε αποτυχία –σχολική αποτυχία, κοινωνική αποτυχία, άλλη αποτυχία– ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα διάκρισης λόγω θρησκείας, φυλής, γλώσσας, τότε ο πολίτης που έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει την περίπτωσή του ως περίπτωση διάκρισης εις βάρος του έχει δικαίωμα αποζημίωσης από την κοινωνία[χ]. Το πρόβλημα, συνεπώς, με ένα πρόγραμμα παιδείας του πολίτη που υπακούει στην τρέχουσα πολιτική ορθότητα είναι ότι ο πολίτης που ανήκει σε μια θεσμικά προστατευόμενη ομάδα απαιτεί και πετυχαίνει «αποζημίωση» για κάτι για το οποίο τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας δεν μπορούν να αποζημιωθούν, αν αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα. Αν αυτή η πατερναλιστική λογική σε περιόδους ευημερίας μπορεί να έχει κάποια εφαρμογή, δεν συμβαίνει το ίδιο για έκτακτες οικονομικές περιστάσεις[ψ]. Ότι υπάρχει, λοιπόν, ανάγκη για αλλαγή παραδείγματος στην παιδεία του πολίτη, με στόχο την εξομοίωση των επιδόσεων των μαθητών με μειονοτική ή μεταναστευτική προέλευση με τις αντίστοιχες των γηγενών μαθητών από συγκρίσιμα κοινωνικά περιβάλλοντα, είναι προφανές. Ότι στο νέο παράδειγμα το κλειδί για την επιτυχία είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις πελατειακές πολιτικές της ταυτότητας στις πολιτικές της απόδοσης του σχολείου και της επίδοσης των μαθητών[ω], είναι επίσης σαφές. Ότι η προσπάθεια του κράτους να προστατέψει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή πολιτισμικών κωδίκων των πολιτισμών προέλευσης μέσα στο νέο περιβάλλον, στο οποίο για ιστορικούς λόγους έχουν καλώς ή κακώς επικρατήσει άλλοι κώδικες, απέτυχε, μόνον οι ζηλωτές της πολιτικής ορθότητας και οι θιασώτες ενός *κρατικού πολυπολιτισμού* αδυνατούν να διακρίνουν. Το πιο ανησυχητικό σημάδι αυτής της αποτυχίας, όμως, πέρα από τις χαμηλές επιδόσεις και τις εκπαιδευτικές ανισότητες που αυτές συνεπάγονται, είναι η δημιουργία *φυγόκεντρων τάσεων* στη διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη. Η αέναη κανονικοποίηση των μορφών δράσης και συμπεριφοράς μέσα από τη λογική μιας υπερ-περιεκτικής κοινωνίας, ενθαρρύνει την τάση για πολλαπλούς και συχνά αλληλοαναιρούμενους ορισμούς της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη. Και αν η εκπαίδευση διδάσκει ότι κάθε ομάδα είναι δυνατόν να σχεδιάσει και να υλοποιεί, ελέω πολιτισμικής αυτονομίας, το δικό της πρότυπο του πολίτη, τότε αργά ή γρήγορα θα φτάσουμε σε πλήρη χρεοκοπία της έννοιας του πολίτη, για να χρησιμοποιή-

σουμε έναν όρο από την οικονομική επικαιρότητα. Διότι η ιδιότητα του πολίτη –αυτά που αναμένουμε να έχει ως προσδοκίες, δεσμεύσεις και περιεχόμενο κάθε πολίτης– ή είναι ενιαία και αμοιβαία, ή δεν υπάρχουν. Οι γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει ο μαθητής στο σχολείο για το πολιτικό σύστημα και τις πολιτικές αρετές που καθιστούν εφικτή τη συμμετοχή του σε αυτό, δεν επαρκούν σήμερα για μια ολοκληρωμένη παιδεία του πολίτη.

Το πρόβλημα όμως είναι αλλού: πώς και πότε θα πεισθεί η πολιτική τάξη της χώρας, και πιο συγκεκριμένα οι αρμόδιοι στο υπουργείο παιδείας, ότι τα ζητήματα αυτά δεν προσφέρονται για κομματικούς τακτικισμούς και προσωπικές στρατηγικές. Γιατί η παιδεία του πολίτη, όπως και η γλωσσική παιδεία, είναι ένα πολύ σοβαρό ζήτημα που υπερβαίνει τις κομματικές και ιδεολογικές γραμμές. Όλοι οι πολίτες χρειάζονται τη γλωσσική παιδεία για να επικοινωνήσουν. Όλοι οι πολίτες χρειάζονται την πολιτική παιδεία για να δημιουργούν συναίνεση και αμοιβαίους κανόνες.

Σημειώσεις

[α] Βλ. Eberhard Rondholz Anmerkungen zum Griechenland-Bild in Deutschland – Essay. Στο: Das Parlament, Nr. 35-37 / 27.8.12, http://www.das-parlament.de/2012/35-37/Beilage/008.html. Για την πρακτική του "Griechenland-Bashing" στον γερμανικό δημόσιο λόγο βλ. επίσης http://www.spiegel.de/politik/ausland/altkanzler-gerhard-schroeder-kritisiert-griechenland-bashing-a-850159.html, http://nachrichten.t-online.de/alexander-dobrindt-nach-griechenland-bashing-im-kreuzfeuer/id_59035312/index, http://www.fr-online.de/debatte/griechenland-bashing-das-hellenische-fieber,1473340,2696698.html.

[β] Βλ. Ν. Εξαρχόπουλου: Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως. Αθήνα 1945.

[γ] Σύμφωνα με μια αφήγηση της κρίσης, αυτή είναι απόρροια αμιγώς εσωτερικών παραγόντων. Έτσι αποφεύγεται η σύνδεση της εσωτερικής με την εξωτερική σκηνή, ως εάν το εξωτερικό τοπίο ήταν η πεμπτουσία της κανονικότητας και το εσωτερικό η πεμπτουσία της ανομίας, ενώ οι κριτικές αναφορές στην εξωτερική σκηνή λογίζονται ως εθνοκεντρική «συνωμοσιολογία». Στην αφήγηση αυτή οφείλει να αντιτείνει κανείς ότι ο κόσμος δεν αποτελείται μόνο από την Ελλάδα, και ότι το κοινό καλό της Ελλάδας δεν συμπίπτει κατ' ανάγκην με τα συμφέροντα τρίτων και με τις προτεραιότητες των πρωταγωνιστών της *«ταξικής πάλης από τα πάνω»* (Η έκφραση αυτή επινοήθηκε από τον γερμανό κοινωνιολόγο Wilhelm Heitmeyer, βλ. http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-82995572.html). Για τα χαρακτηριστικά του «νέου» καπιταλισμού βλ. επίσης Edward Luttwak Αχαλίνωτος καπιταλισμός, εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 2003.

[δ] Αν ήταν κανείς βέβαιος ότι οι πολιτικές στον τομέα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των αποφάσεων για την επιλογή συγκεκριμένων προσώπων που τις εισηγούνται, είναι έργο του εκάστοτε υπουργού παιδείας, δεν θα δίσταζε να ασκήσει ευθέως κριτική στους υπουργούς παιδείας. Προσωπικά δυσκολεύομαι να το κάνω, επειδή έχω σοβαρές ενδείξεις ότι τουλάχιστον ορισμένα από τα πρόσωπα που έχουν στελεχώσει κατά καιρούς τον μηχανισμό του υπουργείου παιδείας δεν υπήρξαν επιλογές των ίδιων των

υπουργών παιδείας, αλλά είτε κομματικές, είτε «αυλικές» επιλογές. Αυτό δεν απαλλάσσει τους υπουργούς από την ευθύνη τους να συμβιβάζονται με την παρουσία «κομματικών επιτρόπων» και τελικά να συνεργάζονται με τα εμβόλιμα αυτά πρόσωπα, αλλά έχει σημασία το γεγονός ότι ορισμένοι από τους εισηγητές της εκπαιδευτικής πολιτικής για την οποία θα θεωρηθεί υπόλογος ο υπουργός παιδείας, δεν είναι επιλογές του υπουργού παιδείας.

[ε] Η πολεμική γύρω από τον πολιτικά μη-ορθό όρο «αφομοίωση» δείχνει την ένταση της ιδεολογικής αντιπαράθεσης που επιβαρύνει ακόμη μέχρι σήμερα την επιστημονική συζήτηση σχετικά με τις επιλογές του εθνικού κράτους να εξασφαλίσει την ένταξη των διαφόρων μειονοτήτων στον κορμό της κοινωνίας. Βλ. περισσότερα στον Hartmut Esser: Welche alternativen zur 'Assimilation' gibt es eigentlich? Στο Karl Bade, M. Bommes (Hrsg.) Migration, Integration, Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS Beiträge, 23, 41-59.

[ζ] Βλ. Γκότοβος, Α. *Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του εκπαιδευτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού.* Στο: «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», τ. 9, 2007, σελ. 13-56.

[η] Taylor, Ch. 1993. Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. S. Fischer, Frankfurt am Main.

[θ] Τα αλβανικά σχολικά βιβλία για το μάθημα της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα.

[ι] Αυτό ισχύει ειδικά όταν είναι πλέον γνωστό ότι με τον ίδιο ακριβώς τρόπο καθησυχαστική υπήρξε η ελληνική πολιτική ελίτ, σχεδόν στο σύνολό της, στο πεδίο των οικονομικών εξελίξεων, σαν να μπορούσε η Ελλάδα να χρηματοδοτεί μεγάλο μέρος από τις δαπάνες της με δάνεια που δεν γνώριζε πώς θα εξυπηρετήσει.

[κ] Βλ. Γκότοβος, Α. *Μειονοτική εκπαίδευση και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Κριτική του εκπαιδευτικού προγράμματος του μειονοτικού εθνικισμού και του εκπαιδευτικού κατευνασμού.* Στο: «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», τ. 9, 2007, σελ. 13-56.

[λ] Νόμος 2413/2006.

[μ] Μάρκου, Γ. Έμφαση στη Διαφορά. Εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 6.12.2010.

[ν] Όταν τα πρόσωπα αυτά, μετά τις εκλογές του 2009, κατέλαβαν υπεύθυνες θέσεις μέσα στον κρατικό μηχανισμό από τις οποίες μπορούσαν να καθορίσουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να επηρεάσουν αποφάσεις σχετικά με το τι είδους παρεμβάσεις είναι αναγκαίες για την εκπαίδευση και ποιος μπορεί να εγγυηθεί την υλοποίησή τους, η προσαρμογή πολλών ακαδημαϊκών δασκάλων, παιδαγωγών ή όχι, στην πολιτική ορθότητα υπήρξε ταχύτατη. Και η προσαρμογή αυτή δεν έμεινε χωρίς αντίκρυσμα: η επιλογή των προσώπων στα οποία ανατέθηκε η υλοποίηση παρεμβάσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε ορισμένους τομείς, όπως π.χ. στον τομέα της εκπαίδευσης των μαθητών με μουσουλμανική θρησκευτική ταυτότητα στη Θράκη και στον τομέα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών φαίνεται ότι έγιναν με ιδεολογικό κριτήριο. Βλ. Μάρκου, ό.π.

[ξ] Η απόκλιση αυτή έγινε εφικτή ύστερα από την παράκαμψη μιας εναλλακτικής πρότασης που είχε επίσης υποβληθεί με εργαλείο την αξιολόγηση. Για μια κριτική της συγκεκριμένης αξιολόγησης βλ. Μάρκου, ό.π.

[ο] Την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος που περιείχε τη συγκεκριμένη αναφορά είχε ο υπουργός παιδείας του Βραδεμβούργου 20 2002 Steffen Reiche. Bl. http://www.faz.net/artikel/C30703/brandenburg-voelkermord-an-armeniern-vom-lehrplan-genommen-30074615.html, Entgrenzung von Kriegen; Ausrottung und Völkermord (zum Beispiel Genozid an der armenischen Bevölkerung Kleinasiens)". Μέχρι σήμερα η γενοκτονία των Αρμενίων αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας μόνον στην περί-

πτωση του ομόσπονδου κράτους του Βραδεμβούργου, παρά τις διαμαρτυρίες των Κεντρικού Αρμενικού Συμβουλίου.

[π] Τα επιχειρήματα της τουρκικής διπλωματίας κινήθηκαν σε τρεις άξονες: (α) το ζήτημα είναι αμφιλεγόμενο και οι ιστορικοί δεν έχουν ακόμη καταλήξει σε τελική εκδοχή, άρα δεν πρέπει να προκαταλαμβάνουμε το πόρισμα της επιστημονικής έρευνας, (β) με τη συγκεκριμένη εκδοχή του παρελθόντος ασκείται ψυχολογική πίεση στους μαθητές τουρκικής καταγωγής και επηρεάζονται αρνητικά οι επιδόσεις τους αλλά και η εσωτερική γαλήνη του σχολείου, (γ) σχετικοποιείται με τον τρόπο αυτό η γενοκτονία των Εβραίων από τους Ναζί, (δ) υποθάλπεται ο ρατσισμός και το μίσος εναντίον των Τούρκων στη Γερμανία.

[ρ] Βλ. ενδεικτικά http://cdu-politik.de/2009/08/07/kenan-kolat-deutschland-soll-teile-der-geschichte-verschweigen/ και http://www.faz.net/s/Rub117C535CDF414415BB243B181B8B60AE/Doc~E8E3026DCDC8849ADB2837E59853E2B3D~ATpl~Ecommon~Scontent.html?rss_feuilleton.

[σ] Μέχρι το 2009 επιστημονικές υπεύθυνοι του Προγράμματος αυτού ήταν η Άννα Φραγκουδάκη και η Θάλεια Δραγώνα.

[τ] http://forza-grecia.pblogs.gr/2010/09/oi-pomakoi-ths-thrakhs-b-meros.html

[υ] Είναι προφανές ότι Σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διαφημίζεται ως η τελευταία λέξη του πολυπολιτισμού και του σεβασμού της διαφοράς και της ιδιαιτερότητας του «άλλου», ο «άλλος» απαλείφεται αν η ύπαρξή του ενοχλεί συγκεκριμένους κύκλους ενδιαφερομένων για το καλό της μειονότητας. Η κραυγαλέα αυτή αντίφαση ουδέποτε εξηγήθηκε, ουδέποτε δόθηκε μια ερμηνεία για την απάλειψη των λέξεων, πέραν εκείνης του σεβασμού της άποψης των «παραγόντων».

[φ] Μάρκου, Γ., ό.π.

[χ] Το μόνο αντίστοιχο που μπορεί να φανταστεί κανείς είναι ο ασφαλισμένος που επικαλούμενος την ιδιαιτερότητά του ζητά αποζημίωση από κάποια ασφάλεια και την παίρνει, επειδή καταφέρνει να παρουσιάσει μια ζημιά που σχετίζεται με τις συνήθειές του και που δεν εμπίπτει στους όρους της ασφάλισης, ως ζημία επιλέξιμη για την οποία πρέπει να εγγυηθούν τρίτοι.

[ψ] Είναι αμφίβολο αν η σημερινή Ελλάδα έχει πλέον την πολυτέλεια να θεσπίζει ειδικά προνόμια για ειδικές ομάδες, όταν η ιδιαιτερότητα αφορά θρησκευτικές, εθνοτικές ή γλωσσικές ταυτότητες. Η εποχή κατοχύρωσης προνομίων μέσα από πελατειακές στρατηγικές για προσεταιρισμό πολιτικού κεφαλαίου φαίνεται ότι δεν έχει μέλλον. Πέραν τούτου, ουδέποτε η πολιτεία έχει θεσπίσει τα ίδια προνόμια για όλες τις κοινωνικές ομάδες που θεωρούνται ευάλωτες (π.χ. Τσιγγάνοι). Ως εναλλακτική πρόταση απέναντι στην πολιτική των ποσοστώσεων προτείνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βλ. Gotovos, A. Intercultural education as an instrument of inclusion: The Greek experience 1997-2008. Στο: Sipitanou, A., N. G. Angeloska (eds) 12th International Conference on Inclusive Education in the Balkan Countries: Policy and Practice. Balkan Society for Pedagogy and Education, Kyriakidis Brothers, Thessaloniki, 2008, σελ. 67-104.

[ω] Βλ. Γκότοβος, Α.: *Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές*. Στο: Επιστήμη και Κοινωνία, τ. 17-18, 2007, σελ. 39-99.

Abstract

Citizenship education, as well as civic education as its core subject, can be discussed either as a pedagogical ideal proposed for an educational system free from historical, political and economic restrictions, or as an alternative proposal for the current reality of citizenship education within an already existing, real educational system. The membership of Greece in the European Union and its participation in the global political and economic reality, accompanied by the presence of a relatively large number of migrants and refugees in the last twenty years, have changed the conditions under which citizenship education is conceived and implemented for the Greek schools. The model for the *new citizen* comes from a notion of multicultural society and intercultural education where the principles of virtual solutions for real problems, political correctness and policies of affirmative action prevail over grounded theory for the education of the democratic and participating citizen. The responsibility for this development lies not only by the policy makers, but also by academics who legitimate and implement ideologically conform but highly controversial pedagogical solutions to composite problems.

Πολιτική παιδεία και πολιτικοποίηση: Μια παραδόξως δύσκολη σχέση

Κώστας Α. Λάβδας

Περιληψη

Το άρθρο εστιάζει σε ορισμένα κρίσιμα θεωρητικά ζητήματα που μπορούν να θεωρηθούν ως προϋποθέσεις για την κριτική ανάλυση της ελληνικής περίπτωσης σε συγκριτική προοπτική. Τα προβλήματα και οι ελλείψεις στην πολιτειακή παιδεία αφορούν τη δημοκρατική πολιτική κουλτούρα κάθε πολιτικού συστήματος και δεν θα πρέπει να αποτιμώνται μόνον σε σχέση με τα κριτήρια και τους συγκριτικούς δείκτες (benchmarks) που τίθενται από τους θεσμούς διαχείρισης της τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής εξουσίας (κυβερνήσεις, διεθνή φόρα, ΕΕ). Για την πολιτική επιστήμη, οι σχέσεις μεταξύ πολιτειακής παιδείας και πολιτικοποίησης είναι σύνθετες και χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη αμφισημία. Ούτε η διεύρυνση ή/και εμβάθυνση της πολιτικής παιδείας οδηγούν απαραίτητα σε εντονότερη πολιτικοποίηση ούτε η πολιτικοποίηση γενικώς προϋποθέτει απαραίτητα πολιτική παιδεία. Στην πραγματικότητα, μόνο μια μορφή πολιτικοποίησης - αυτή που συνδυάζεται με δημοκρατικές μορφές πολιτικής και ορθολογική αποτίμηση των πολιτικών επιλογών, των αποτελεσμάτων και των συνεπειών τους - προϋποθέτει πολιτειακή παιδεία. Παράλληλα, στο άρθρο διατυπώνεται η θέση ότι οι προσεγγίσεις στην πολιτικοποίηση συχνά αμελούν και την επίδραση που έχουν τα περιεχόμενα και τα χαρακτηριστικά της πολιτικής παιδείας στη συνολική τοποθέτηση των πολιτών απέναντι στους πολιτικούς θεσμούς, τα πολιτικά γεγονότα και τη σχέση τους με αυτά. Η περίπτωση της πολιτικής παιδείας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία προσεγγίζεται ως εξαιρετικά σύνθετη περίπτωση που βοηθά να φωτιστούν οι ουσιαστικές πτυχές των σχέσεων εκπαίδευσης - ταυτότητας - πολιτικοποίησης. Προτείνονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτειακής παιδείας που συνδυάζει θεσμικές και κανονιστικές διαστάσεις.

Hypocrisy comes in a variety of different forms, which is why it is so important to separate them out, rather than lumping them all together.

D. RUNCIMAN, *Political Hypocrisy*, 2008

To identify another as a responsible human agent may be a necessary condition for according them respect; but it is also a necessary basis for regarding them with resentment.

JOHN DUNN, *Western Political Theory in the Face of the Future*, 1979

1. Εισαγωγικά

Η πολιτική και πολιτειακή παιδεία συνιστά μέσο αλλά – από μια ορισμένη άποψη – και αυτοσκοπό. Μέσο για την επίτευξη μιας εύτακτης, συναινετικής και δίκαιης πολιτείας (όπως δεν θα δυσκολευτούν να συμφωνήσουν τόσο οι φιλελεύθεροι όσο και οι συντηρητικοί) αλλά και αυτοσκοπό στο μέτρο που η πολιτική αρετή και η εκμάθηση της πολιτικής συμμετοχής αποτελούν αυταξία (όπως θα επισημάνουν όσοι υπερασπίζονται τις παραδόσεις του πολιτικού ουμανισμού και του ρεπουμπλικανισμού). Και όμως, η πολιτική και πολιτειακή παιδεία αποτελεί πολύπαθο πεδίο στην Ελλάδα: από την παροχή μιας μάλλον ευτελούς «αγωγής του πολίτη» περάσαμε στην πλήρη ανυπαρξία, χωρίς να προβληματιστούμε για τα τέρατα που θα γεμίσουν το κενό. Στο πλαίσιο αυτό, οι σελίδες που ακολουθούν αναφέρονται σε ορισμένα κρίσιμα θεωρητικά ζητήματα που μπορούν να θεωρηθούν ως προϋποθέσεις για την κριτική ανάλυση της ελληνικής περίπτωσης σε συγκριτική προοπτική. Τα προβλήματα και οι ελλείψεις στην πολιτειακή παιδεία αφορούν τη δημοκρατική πολιτική κουλτούρα κάθε πολιτικού συστήματος και δεν θα πρέπει να αποτιμώνται μόνον σε σχέση με τα κριτήρια και τους συγκριτικούς δείκτες (benchmarks) που τίθενται από τους θεσμούς διαχείρισης της εθνικής και υπερεθνικής εξουσίας (κυβερνήσεις, διεθνή φόρα, ΕΕ). Για την πολιτική επιστήμη, οι σχέσεις μεταξύ πολιτειακής παιδείας και πολιτικοποίησης είναι σύνθετες και χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη αμφισημία. Ούτε η διεύρυνση ή/και εμβάθυνση της πολιτικής παιδείας οδηγούν απαραίτητα σε εντονότερη πολιτικοποίηση ούτε η πολιτικοποίηση γενικώς προϋποθέτει απαραίτητα πολιτική παιδεία. Στην πραγματικότητα, μόνο μια μορφή πολιτικοποίησης – αυτή που συνδυάζεται με δημοκρατικές μορφές πολιτικής και ορθολογική αποτίμηση των πολιτικών επιλογών, των αποτελεσμάτων και των συνεπειών τους – προϋποθέτει πολιτειακή παιδεία. Παράλληλα, στο άρθρο διατυπώνεται η θέση ότι οι προσεγγίσεις στην πολιτικοποίηση συχνά αμελούν και την επίδραση που έχουν τα περιεχόμενα και τα χαρακτηριστικά της πολιτικής

παιδείας στη συνολική τοποθέτηση των πολιτών απέναντι στους πολιτικούς θεσμούς, τα πολιτικά γεγονότα και τη σχέση τους με αυτά. Προτείνονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτειακής παιδείας που συνδυάζει θεσμικές και κανονιστικές διαστάσεις.

2. Πολιτειακή παιδεία και πλουραλισμός: πέρα από τη νομιμοποίηση

Το άρθρο θα μπορούσε να έχει ως υπότιτλο: παρατηρήσεις και επιφυλάξεις από την οπτική γωνία ενός πολιτικού επιστήμονα. Ας δούμε γιατί.

- *Πολιτειακή παιδεία*: κριτική εξοικείωση και εκμάθηση στοιχείων που αφορούν (α) την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (active citizenship), (β) τη θεσμική αρχιτεκτονική και λειτουργία των πολιτικών συστημάτων άμεσης και έμμεσης αναφοράς (Ελλάδα, ΕΕ), (γ) τις νόρμες και τις αξίες που οδηγούν την πολιτική δραστηριότητα.

Διαθέτουμε σήμερα αξιόλογη συγκριτική εμπειρία αναφορικά με την πολιτική παιδεία, τόσο από τις εθνικές πρωτοβουλίες όσο και από τα ευρωπαϊκά φόρα. Ιδιαίτερα αξιοσημείωτες είναι οι εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (που αναδεικνύουν την active citizenship σε σημείο αναφοράς της Στρατηγικής της Λισαβόνας ως προς την επίτευξη κοινωνικής συνοχής), το σχετικό πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης («Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education», EDC/HRE), κ.α. Παράλληλα, στην Ελλάδα, οι προτάσεις που κατά καιρούς υποβάλει η ΠΕΝΠΕ αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Ωστόσο τα προβλήματα και οι ελλείψεις αφορούν τη δημοκρατική πολιτική κουλτούρα κάθε πολιτικού συστήματος και δεν θα πρέπει να αποτιμώνται μόνον σε σχέση με τα κριτήρια και τους συγκριτικούς δείκτες (benchmarks) που τίθενται από τους θεσμούς διαχείρισης της εθνικής και υπερεθνικής εξουσίας. Παράλληλα με αυτούς, η πολιτική επιστήμη οφείλει να εστιαστεί στις σύνθετες σχέσεις μεταξύ πολιτειακής παιδείας και πολιτικοποίησης.

- *Πολιτικοποίηση*: δείκτες ενεργοποίησης των πολιτών με διάφορες μορφές και με στόχους που αφορούν την κατανομή πόρων και αξιών στο πολιτικό σύστημα.

Εντελώς βασικά ζητήματα προς διερεύνηση: (i) ενεργοποίηση με ανεπαρκή γνώση και εποπτεία του πολιτικού υλικού, (ii) ενεργοποίηση υπερ του μερικού με ταυτόχρονη αγνόηση των συνεπειών στο συλλογικό / θεσμικό επί-

πεδο, (iii) ενεργοποίηση που συνδυάζεται με ρωγμές στη νομιμοποίηση του πολιτικού συστήματος.

Τα ζητήματα αυτά αναφέρονται σε παραμέτρους που αφορούν τόσο τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις (π.χ., προβολή μιας κοινωνικής / ταξικής ταυτότητας, η οποία διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνικοποίηση) όσο και τις δια-κοινωνιακές, διεθνικές και διεθνείς διαφοροποιήσεις και συνέπειες (π.χ., προβολή μιας εκδοχής εθνικής ταυτότητας, η οποία διαμορφώνεται μέσα από το σχολείο και τη δημοσιότητα). Πώς πολιτικοποιούνται διαφορετικές πολιτισμικές συλλογικότητες στο εσωτερικό ενός πλουραλιστικού πολιτικού συστήματος και τι μορφές λαμβάνει αυτή η πολιτικοποίηση;

3. Η πολυπολιτισμικότητα ως μορφή πλουραλισμού

Ας εστιαστούμε σε ένα κατεξοχήν σύνθετο παράδειγμα: αυτό του πολιτικού, κοινωνικού και πολυπολιτισμικού πλουραλισμού. Τι ρόλους διαδραματίζει η πολιτική παιδεία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία; Το έργο του Kymlicka (Kymlicka 1989, 1995, 2012) αποτελεί μακράν το πλέον ενδιαφέρον βιβλιογραφικό σημείο αναφοράς στην αναζήτηση των στοιχείων που θα βοηθήσουν σε μια απάντηση. Το έργο αυτό εξετάζει τα ζητήματα που θέτει η πολυπολιτισμικότητα από μια κατά βάση φιλελεύθερη προοπτική. Ο Kymlicka εκκινεί από τα προβλήματα των μειονοτικών πολιτισμικών ενοτήτων σε πολυπολιτισμικά κράτη όπως ο Καναδάς. Αλλά, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, διερευνά τις σχέσεις μεταξύ του οικουμενικού χαρακτήρα των δημοκρατικών αξιών και των συνεπειών που προκύπτουν από μια άνευ όρων αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας με την έννοια της «διαπολιτισμικής ισότητας» (βλ. Parekh 2000).

Ζητούμενο, από αυτή την άποψη, είναι η εύρεση κριτηρίων και προϋποθέσεων που θα επιτρέπουν τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων αλλά ταυτόχρονα θα εγγυώνται την αυτονομία των ατόμων ως ατόμων, ανεξάρτητα από τις ομάδες στις οποίες (επέλεξαν ή έτυχε να) ανήκουν. Ο Kymlicka ασκεί, βέβαια, κριτική στη φιλελεύθερη προσέγγιση στα συλλογικά δικαιώματα (προσέγγιση η οποία είναι κατά βάση αρνητική στο μέτρο που οι φιλελεύθεροι αντιμετωπίζουν τα συλλογικά δικαιώματα ως εχθρό της ατομικής ελευθερίας). Αλλά παράλληλα επιχειρεί και μια θεωρητική προσέγγιση η οποία επιθυμεί να παραμείνει συνεπής ως προς την οικουμενικότητα των αξιολογικών προϋποθέσεων των δικαιωμάτων. Προτείνει τρία βασικά είδη πολιτισμικών δικαιωμάτων (cultural rights) τα οποία αποτελούν βέβαια μορφή συλλογικών δικαιωμάτων. Επισημαίνει ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα ενδέχεται να είναι παραπλανητικός: συγχέει τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνών

μέσα σε ένα κρατικό μόρφωμα (πολυεθνικά κράτη: multinational states) και τη συνύπαρξη ομάδων ή ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές συλλογικότητες (κράτη με εθνοτικό πλουραλισμό: polyethnic states).

Κατά συνέπεια, η διατύπωση των διαφορετικών μορφών πολιτισμικών δικαιωμάτων πρέπει να λαμβάνει υπόψη αυτές τις διαφοροποιήσεις. Η πρώτη μορφή πολιτισμικών δικαιωμάτων αφορά δικαιώματα αυτοδιοίκησης σε εθνικές οντότητες της πρώτης κατηγορίας (self-government rights στις εθνικές συλλογικότητες μέσα σε πολυεθνικά κράτη). Η δεύτερη μορφή αντιστοιχεί στη δεύτερη κατηγορία και αφορά κάποιες δυνατότητες οικονομικής και νομικής υποστήριξης κυρίως σε μετανάστες (polyethnic rights). Τέλος, η τρίτη μορφή πολιτισμικών δικαιωμάτων είναι περισσότερο γενική ως προς την εφαρμογή της. Θυμίζει όψεις του γνώριμου από την πολιτική επιστήμη συναινετικού (consociational) μοντέλου πολιτικής λειτουργίας των πολιτισμικά πολυδιασπασμένων πολιτικών συστημάτων με τη βοήθεια ειδικών συμφωνιών που εξασφαλίζουν την υπό όρους υπεραντιπροσώπευση των μειονοτικών ομάδων. Ο Kymlicka ονομάζει τα δικαιώματα αυτά «δικαιώματα ειδικής αντιπροσώπευσης».

Το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό η πολιτισμική ταυτότητα, η αποδοχή της οποίας αποτελεί τελικά και τη βάση για την αναγνώριση πολιτισμικών δικαιωμάτων, είναι συνάρτηση κάποιων αξιών κοινά αναγνωρισμένων από τα μέλη της συλλογικότητας, ή έρχεται απλώς ως συνέπεια σεβασμού της συνέχειας και τήρησης των εθίμων. Ο Kymlicka φαίνεται να επιλέγει ένα ενδιάμεσο σημείο. Προτείνει ως σημείο αναφοράς για την υπεράσπιση πολιτισμικών δικαιωμάτων όχι απαραίτητα την αναγνώριση κάποιων κοινών αξιών, αλλά (τουλάχιστον) τη δυνατότητα μιας πολιτισμικής ενότητας να προσφέρει στο υποκείμενο νόημα και τη βάση γι' αυτό που ο συγγραφέας είχε ονομάσει σε προηγούμενο έργο του αυτοσεβασμό (self-respect), υιοθετώντας, με κάποιες τροποποιήσεις, τη χρήση του όρου από τον Rawls του *Political Liberalism* (Rawls 1993). Αυτή η δυνατότητα που μπορεί και προσφέρει στο άτομο η πολιτισμική ενότητα στην οποία ανήκει, αποτελεί ένα κύριο άξονα για την ανάλυση του Kymlicka.

Είναι βέβαια γεγονός ότι ο Kymlicka προσεγγίζει την ανάλυση του Taylor (1992) για τη σημασία της αυθεντικότητας ως αξίας η οποία δεν μπορεί να ταυτιστεί με την ηθική αυτονομία, διότι προϋποθέτει κάποιες παραμέτρους της κατανόησης του εαυτού μας ως μοναδικού υποκειμένου σε διαλογική σχέση με την πολιτισμική ενότητα στην οποία ανήκει. Συνεπώς οι επιφυλάξεις αναφορικά με το κατά πόσον έχει νόημα η διαφοροποίηση μεταξύ αυθεντικότητας και αυτονομίας, αφορούν και την ανάλυση του Kymlicka. Αλλά σε αναλύσεις όπως αυτή του Taylor εμφανίζεται και ο πρόσθετος κίνδυνος να ταυτιστούν τα «αυθεντικά» στοιχεία του υποκειμένου με τα χαρακτηριστικά

εκείνα τα οποία διαμορφώνονται μέσω της σχέσης του υποκειμένου με την πολιτισμική ενότητα στην οποία ανήκει (βλ. Λάβδας 1999). Αναφορικά μάλιστα με τις πολιτικές και θεσμικές προεκτάσεις τέτοιων αναλύσεων, δεν μπορεί να αποκλειστεί ο κίνδυνος τα συλλογικά δικαιώματα μιας μειονοτικής πολιτισμικής ενότητας να τύχουν ενός είδους αναγνώρισης το οποίο να αποβεί τελικά εις βάρος των ατομικών δικαιωμάτων των μελών της. Αντίθετα, η φιλελεύθερη πολυπολιτισμική προσέγγιση του Kymlicka απομακρύνεται από αυτό τον κίνδυνο. Οι πολιτισμικές ενότητες δεν έχουν αξία αυτές καθαυτές, αλλά αποκτούν αξία διότι «μόνον μέσω της πρόσβασης σε μια κοινωνιακή πολιτισμική ενότητα αποκτούν οι άνθρωποι πρόσβαση σε μια σειρά επιλογών που έχουν νόημα γι'αυτούς» (Kymlicka 1995: 83). Εφόσον μια πολιτισμική ενότητα έχει αξία σε σχέση με αυτό που προσφέρει στα μέλη της, είναι λογικό να δεχτούμε, και από αυτή τη σκοπιά, ότι ο καθορισμός των θεσμικών ρυθμίσεων που εγγυώνται το σεβασμό μιας πολιτισμικής ενότητας σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο πρέπει να γίνεται με αναφορά και στην ποιότητα των σχέσεων στο εσωτερικό αυτής της συλλογικότητας: με αναφορά, δηλαδή, τόσο στις σχέσεις μεταξύ αυτής της πολιτισμικής κοινότητας και των ατόμων – μελών της όσο και στις σχέσεις των τελευταίων μεταξύ τους. Άλλωστε οι πρακτικές που εφαρμόζονται και τα ήθη που διαμορφώνονται στο εσωτερικό των κοινοτήτων αναφορικά με τις δυνατότητες ή τους φραγμούς στις ατομικές επιλογές των μελών τους, υπερχειλίζουν και διαχέονται και στις στάσεις και συμπεριφορές των μελών αυτών απέναντι στους θεσμούς του ευρύτερου πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διαβιεί η κοινότητα (Λάβδας 1999).

Ο λόγος, λοιπόν, για τον οποίο οι διαφορετικές πολιτισμικές ενότητες πρέπει να αναγνωρίζονται ως τέτοιες σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία δεν μπορεί να είναι ούτε αυτή καθαυτή η διαιώνιση μιας πολιτισμικής ενότητας, μέσω της παράδοσης και κάποιων προστατευόμενων θεσμών, ούτε αυτή καθαυτή η διαφορετικότητα. Ο κύριος λόγος είναι η συμβολή μιας πολιτισμικής ενότητας στον αυτοσεβασμό των ατόμων και στη δυνατότητα που τους παρέχει για επιλογές και στάσεις που έχουν νόημα γι' αυτά. Σε μια πολιτεία ελευθερίας, οφείλουμε να σεβόμαστε τις επιλογές των ανθρώπων αλλά και να ενδιαφερόμαστε για τις συνθήκες που τους επιτρέπουν να καταλήγουν στις επιλογές τους (βλ. Pettit 1997, Schwarzmantel 2005). Κατά συνέπεια, καμία θεσμική ρύθμιση που έχει ως σκοπό την προστασία μιας πολιτισμικής ενότητας δεν είναι δυνατό να επιτρέπει σε αυτή ην ενότητα να αρνείται στα μέλη της τις ελευθερίες εκείνες οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν, εφόσον το θελήσουν, κριτικές ή και απορριπτικές στάσεις απέναντι στο πολιτισμικό τους περιβάλλον. Το κριτήριο της ηθικής αυτονομίας του υποκειμένου αναδεικνύεται από αυτή την άποψη ως κυρίαρχο κριτήριο.

4. Οι πολιτισμικές ομάδες ως ειδική κατηγορία

Μπορεί μια πολιτισμική κοινότητα, στα πλαίσια μια πολυπολιτισμικής πολιτείας με την έννοια που διαγράφηκε πιο πάνω, να προσεγγιστεί, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, ως νέα κατηγορία των ομάδων πίεσης του γνώριμου πλουραλισμού; Στο σημείο αυτό μπορεί να μας βοηθήσει μια σημαντική διάκριση που επεξεργάστηκε ο Michael Oakeshott. Πρόκειται για τη διάκριση μεταξύ δυο βασικών κατηγοριών ενώσεων στις σύγχρονες κοινωνίες. Η πολιτική ένωση (civil association) αφορά τα μέσα που ενστερνίζονται και χρησιμοποιούν τα μέλη της, τους ηθικούς και συμπεριφορικούς κώδικες που παρέχουν τα πλαίσια και τα μέσα για τη δράση τους. Οι σκοποθετικές ενώσεις (purposive associations) καλύπτουν μια μεγάλη ποικιλία ενώσεων που επιχειρούν να προωθήσουν συγκεκριμένους πολιτικούς, οικονομικούς, θρησκευτικούς κ. α. σκοπούς (βλ. Boyd 2004: 603-622). Ποικίλες σκοποθετικές ενώσεις δύνανται, σε τελική ανάλυση, να λειτουργήσουν αποδεχόμενες, σε γενικές γραμμές, τα πλαίσια της πολιτικής ένωσης. Οι ομάδες συμφερόντων ή ομάδες πίεσης της πολιτικής επιστήμης αποτελούν περίπτωση σκοποθετικών ενώσεων.

Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης, οι δυσχέρειες και τα κενά (συμφερόντων αλλά και γνωσιολογικά και ερμηνευτικά) που παρουσιάζονται στις σχέσεις μεταξύ της πολιτικής ένωσης και των ποικίλων σκοποθετικών ενώσεων, οδηγούν σε έναν γενικότερο σκεπτικισμό απέναντι σε κάθε πρόγραμμα πολιτικής μεταρρύθμισης που δεν συνδυάζεται με στοιχεία πολιτικής παιδείας ικανά να γεφυρώσουν τα κενά μεταξύ των δύο. Από αυτή την οπτική γωνία, η αξία της «statesmanship» δεν συνδέεται με την εφαρμογή ενός πολιτικού οράματος αλλά με τις μυριάδες προσπάθειες γεφύρωσης των κενών και συμβιβασμού των διαφορών και των εντάσεων που γεννούν τα κενά αυτά (Oakeshott 1962: 186-189).

Οι όποιες δυσκολίες στην κάλυψη των κενών μεταξύ του πλαισίου της πολιτικής ένωσης και των διαφόρων σκοποθετικών ενώσεων εντείνονται σε σημαντικό βαθμό όταν πρόκειται, ειδικότερα, για πολιτισμικές ομάδες. Οι πολιτισμικές ομάδες μπορούν να προσεγγιστούν ως υποκατηγορία σκοποθετικών ενώσεων, η δράση των οποίων τις φέρνει σε δυνητική ή παρατηρούμενη ένταση με το πλαίσιο της πολιτικής ένωσης. Η μετάβαση από την πολιτισμική κοινότητα σε μια πολιτισμική ομάδα, δηλαδή σε μια σκοποθετικού τύπου ένωση (όπως οι ομάδες συμφερόντων), είναι μια μετάβαση που εμπεριέχει (α) ενστερνισμό, σε ένα τουλάχιστο βαθμό, των πλαισίων, των κανόνων και των μεθόδων δράσης του πολιτικού συστήματος και (β) την αρχή μιας διαδικασίας γενικότερου προβληματισμού επάνω στις σχέσεις μεταξύ των αξιακών προσανατολισμών της κοινότητας και των πολιτικών και θεσμικών πλαισίων του πολιτικού συστήματος, εντός του οποίου η κοινότητα αυτή επιχειρεί να

δράσει ως ομάδα συμφερόντων. Επιχειρώντας να δράσει με τον τρόπο αυτό, χρησιμοποιώντας, δηλαδή, τις μεθόδους και τις τακτικές των ομάδων συμφερόντων, η πολιτισμική κοινότητα μετασχηματίζεται σε πολιτισμική ομάδα που στοχεύει να επηρεάσει (κάποιες από τις) δημόσιες πολιτικές. Η δυνητική ή παρατηρούμενη ένταση που προαναφέρθηκε ενδέχεται να οδηγήσει σε διάφορα σενάρια διαπραγμάτευσης των σχέσεων μεταξύ πολιτισμικών ομάδων και πολιτικής ένωσης.

Ενδέχεται να οδηγήσει:

α) σε επανειλημμένες, αναπαραγόμενες και αδιέξοδες δυσχέρειες στις σχέσεις μεταξύ της πολιτικής ένωσης και των συγκεκριμένου τύπου σκοποθετικών ενώσεων (πολιτισμικών κοινοτήτων),

β) σε αλληλεπίδραση με τα στοιχεία της πολιτικής ένωσης, με αποτέλεσμα αμοιβαίες προσαρμογές,

γ) σε αλλοίωση και προσαρμοστική μετάλλαξη της πολιτισμικής ομάδας, σε βαθμό που να χάνονται τελικά τα χαρακτηριστικά της προϋπάρχουσας πολιτισμικής κοινότητας,

δ) σε αλλοίωση των χαρακτηριστικών της πολιτικής ένωσης προς την κατεύθυνση της γενικευμένης ανοχής απέναντι στα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης πολιτισμικής κοινότητας (πολιτισμικός και ηθικός σχετικισμός, μείωση της έμφασης στο κριτήριο της ατομικότητας, ανοχή απέναντι σε πρακτικές – όπως η κλειτοριδεκτομή σε μικρή ηλικία – που δεν συνάδουν με το κριτήριο της αυτονομίας, κλπ.),

ε) σε ρήξη στις σχέσεις μεταξύ του πλαισίου (πολιτικής ένωσης) και της πολιτισμικής σκοποθετικής ομάδας, με διάφορες περαιτέρω πιθανότητες (αποσχιστική ενέργεια, βίαιη επανένταξη της ομάδας, παρέμβαση τρίτων/εξωτερικών παραγόντων, κλπ.).

5. Μετατοπίσεις στη λανθάνουσα συναίνεση

Οι εκδοχές (β), (γ) και (δ) αποτελούν τα πιθανότερα σενάρια για τα σύγχρονα πολιτικά συστήματα. Η εκδοχή (δ) είναι, υπό προϋποθέσεις, λιγότερο απίθανη από ό,τι ίσως φαίνεται. Τα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτικής ένωσης αναπαράγονται όχι τόσο μέσα από επαναλαμβανόμενη συμφωνία των μελών του κοινωνικού συνόλου όσο με τη βοήθεια της λανθάνουσας συναίνεσης. Η λανθάνουσα συναίνεση, η οποία παρέχει ένα από τα βασικά συστατικά στοιχεία του υπόβαθρου για την πολιτική δράση στα σύγχρονα φιλελεύθερα πολιτικά συστήματα, αναπαράγεται μέσα από ορθολογικές στάσεις αλλά και ποικίλους ιδεολογικούς μηχανισμούς και πρότυπα πρόσληψης της πραγματικότη-

τας. Η ιδιαίτερη αυτή μορφή επιτρεπτικής συναίνεσης που τεκμαίρεται από την απουσία έκδηλης αντίθεσης, έχει βαθιές ρίζες στην φιλελεύθερη πολιτική σκέψη και πρακτική, ρίζες που φθάνουν, μεταξύ άλλων, στην πολιτική θεωρία του Locke. Σε περιόδους ισχυρών μετατοπίσεων κάποιων στοιχείων αυτής της λανθάνουσας συναίνεσης, περιόδους μετάβασης από ένα καθεστώς συναίνεσης σε ένα άλλο, παρουσιάζονται φορείς και δρώντες μιας μεσσιανικής πολιτικής. Πρόκειται για εκδηλώσεις ενός πολιτικού στυλ που έχει αποκληθεί με διάφορους τρόπους (π. χ., «the politics of conviction», στην περίπτωση της πολιτικής Thatcher των πρώτων ετών) αλλά, σε κάθε περίπτωση, διαθέτει ένα κύριο, καθοριστικό χαρακτηριστικό: την ανάδειξη μιας πρόδηλης ασυνέχειας με τη συναίνεση του πρόσφατου παρελθόντος, με τρόπο που να προκαλεί την βίαιη μετατόπιση των σημείων αναφοράς του πολιτικού λόγου και τον επανακαθορισμό των βασικών παραμέτρων του. Όταν μια νέα ισορροπία επιτυγχάνει, τελικά, να παγιωθεί, η μεσσιανική πολιτική εξασθενεί, περιοριζόμενη σε λίγο-πολύ περιθωριακές εκδηλώσεις κάποιων δογματικών που διατείνονται ότι κατέχουν την Αλήθεια (είτε πρόκειται για το Κόμμα, για την Αγορά, για το Κράτος, κ.ο.κ.). Βασικές παράμετροι (γνωσιολογικοί, ψυχολογικοί, συμπεριφορικοί) της λανθάνουσας συναίνεσης διασώζονται και επιβιώνουν, ενώ άλλες διαφοροποιούνται με την προσθήκη ενός νέου υποστρώματος στο οποίο αποτυπώνονται τα καινοφανή στοιχεία προσανατολισμού στα πολιτικά αντικείμενα.

Το κυρίαρχο πρότυπο που σημάδεψε τη διαμόρφωση ενός «καθεστώτος συναίνεσης» στην μεταπολεμική Ευρώπη χαρακτηρίστηκε από τον συνδυασμό (α) ενός πραγματισμού απέναντι στα ζητήματα της πολιτικής και οικονομικής διακυβέρνησης και (β) διαδικασιών ανάθεσης ευθυνών στους κύριους κοινωνικούς εταίρους (με συνέπεια, συνήθως, λύσεις κοινωνικού κορπορατισμού). Η «κοινωνική οικονομία της αγοράς» (soziale Marktwirtschaft) έφτασε να σημαίνει τόσο το κυρίαρχο παράδειγμα διακυβέρνησης και λειτουργίας των οικονομικών διαδικασιών στην μεταπολεμική Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας όσο και, γενικότερα, ένα εννοιολογικό πρότυπο πολιτικής σύμφωνα με το οποίο μπορούσε να μετρηθεί και να αξιολογηθεί η εμπειρική πραγματικότητα. Μια συγκεκριμένη έκφανση του προτύπου αυτού εκφράστηκε με το συνδυασμό του κοινωνικού κορπορατισμού και της «Κεϋνσιανής συναίνεσης» (βλ. Λάβδας 2004 και την εκεί αναλυτική βιβλιογραφία).

Στα πλαίσια αυτής της εύρωστης και βασισμένης στη σχετική ευμάρεια συναίνεσης, οι σκοποθετικές ενώσεις μπόρεσαν να κατακτήσουν σημαντικές θέσεις εξουσίας και επιρροής στα πολιτικά συστήματα. Τα μεταναστευτικά κύματα απορροφούνταν με σχετικά χαμηλούς κραδασμούς. Το σημαντικότερο είναι ότι η μετάβαση στην σκοποθετική λειτουργία για τις περισσότερες από τις πολιτισμικές κοινότητες στις δυτικές κοινωνίες δεν έλαβε ταχείς ή εντατικοποιημένους ρυθμούς.

Η επίθεση σε αυτό το «καθεστώς συναίνεσης» κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 τραυμάτισε τις ισορροπίες σε όλα τα μέτωπα. Όμως ενώ οι εκφάνσεις που συνδέθηκαν με τον κοινωνικό κορπορατισμό και τον Κεϋνσιανισμό υποχώρησαν, ο πραγματιστικός προσανατολισμός στα ζητήματα της οικονομικής πολιτικής και η επιφυλακτικότητα απέναντι στη γενική κυριαρχία της Αγοράς αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί βασικό στοιχείο του σταθερού υποστρώματος της λανθάνουσας συναίνεσης στην Ευρώπη. Η γενικευτική χρήση της έννοιας της «αγοράς» παρατηρείται, κυρίως, στα πλαίσια επιμέρους πολιτικών στρατηγικών και συνήθως αναλαμβάνει τον ρόλο νομιμοποιητικού μύθου (η χρήση αυτή υποστασιοποιεί την «αγορά» με τρόπο και σε βαθμό που την καθιστά άχρηστη ως αναλυτικό εργαλείο). Σε πολλές κοινωνίες, τα μεταναστευτικά κύματα σταμάτησαν να απορροφούνταν με χαμηλούς κραδασμούς – αντίθετα, το ζήτημα της εθνοτικής και πολιτισμικής ανομοιογένειας άρχισε να γίνεται ένα πολιτικά σημαντικό ζήτημα (salient issue). Ο λόγος για τον οποίο το σενάριο (α) φαίνεται απίθανο να μπορεί να αναπαράγεται στο διηνεκές, είναι διότι προϋποθέτει ότι ζητήματα διαφοράς και ανομοιογένειας δεν διαβαίνουν το κατώφλι της έντονης πολιτικοποίησης. Κάτι τέτοιο, όμως, μοιάζει σήμερα απίθανο. Η εκδοχή (β), από την άλλη πλευρά, παρόλο που είναι ίσως ιδανική από κανονιστική άποψη, δεν συνιστά απαραίτητα εκδοχή ισορροπίας. Η τελευταία θα εξαρτηθεί από τις γενικότερες (οικονομικές, κλπ.) συνθήκες, οι οποίες θα ενθαρρύνουν ή θα αποτρέψουν την συμμετοχική εμπλοκή και των πολιτισμικών ομάδων (ως υποκατηγορίας σκοποθετικών ενώσεων) σε ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές στρατηγικές. Στρατηγικές που επιχειρούν να αξιοποιήσουν όσες θετικές πτυχές ενυπάρχουν στις αμφίσημες διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης και να εκμεταλλευτούν την τεχνολογική, επιστημονική, ιατρική και επικοινωνιακή ανωτερότητα της ύστερης νεωτερικότητας.

Σε τελική ανάλυση, η εκλέπτυνση και η διάχυση της πολιτικής παιδείας είναι το στοιχείο εκείνο που θα αναδείξει αλλά και θα δοκιμάσει τις δυνατότητες που ενδέχεται να διαθέτει μια νέα πολιτική και κοινωνική στρατηγική. Όπως διαπιστώσαμε πιο πάνω, οι δυσχέρειες και τα κενά που παρατηρούνται στις σχέσεις μεταξύ του πλαισίου της πολιτικής ένωσης και των ποικίλων σκοποθετικών ενώσεων, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ένα πρόγραμμα πολιτικής μεταρρύθμισης θα έχει τότε μόνον ελπίδες επιτυχίας εάν συνδυάζεται με στοιχεία πολιτικής παιδείας ικανά να γεφυρώσουν τα κενά μεταξύ των δύο. «Νέα» είναι κάθε στρατηγική που εστιάζεται στην προσπάθεια να επεκταθούν τα όρια της λανθάνουσας συναίνεσης, ανεξάρτητα από τις κατευθύνσεις προς τις οποίες επιχειρεί να τα επεκτείνει. Η στρατηγική αυτή θα είναι και σε θέση να προωθεί υποδείγματα καλής διακυβέρνησης (Hamlin και Pettit 1989), εάν αναπτύσσει την πολιτική παιδεία και ενθαρρύνει ένα πρότυπο πο-

λιτών που προβληματίζονται πέρα από κληρονομημένες πολιτισμικές ταυτίσεις και τελικά τοποθετούνται με τρόπο κριτικό επάνω στα ζητήματα που θέτουν οι σύνθετες σχέσεις μεταξύ ατομικών επιλογών, ομαδικών συνθηκών και κοινωνικής ευημερίας.

6. Κανονιστικά στοιχεία σε υποδείγματα πολιτειακής παιδείας

Ενόψει των δυσκολιών, η βασική πρόταση πρέπει να είναι: μεγαλύτερη έμφαση, στο πλαίσιο της πολιτικής παιδείας, στις νόρμες περί πολιτικής και κοινωνικής συμβίωσης.

Οι νόρμες (κοινωνικές, τεχνικές, οικονομικές, αισθητικές, κλπ) αποτελούν σημεία αναφοράς για τον προσανατολισμό και τη ρύθμιση των συμπεριφορών. Με άλλα λόγια, δεν πρόκειται απλώς για παρατηρούμενες κανονικότητες, αλλά για υποδείγματα και συμπεριφορικά στάνταρντ προς τα οποία προσανατολίζεται η δράση. Η συμμόρφωση με τις νόρμες είναι άλλοτε συνειδητή και άλλοτε όχι, σε κάθε όμως περίπτωση αντιλαμβανόμαστε την ύπαρξη τους όταν τις παραβούμε ή επιχειρήσουμε να τις παρακάμψουμε. Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι νόρμες είναι τόσο κρίσιμος ώστε συχνά η ίδια η *πολιτική* ορίζεται ως μορφή ανθρώπινης δραστηριότητας που είναι συνάρτηση των διαδράσεων που ρυθμίζονται από νόρμες, ενώ η ίδια η *πολιτική θεωρία* μπορεί να οριστεί ως απόπειρα ερμηνείας των διαδράσεων που ρυθμίζονται από νόρμες.

Αλλά νόρμες και αξίες δεν ταυτίζονται. Η συζήτηση, η ανάλυση, ακόμη και η εκμάθηση για τις νόρμες δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις ίδιες αξίες. Οι αξίες προϋποθέτουν την αναγνώριση ενός αγαθού σύμφωνα με το οποίο προβαίνω στις επιλογές μου ή, γενικότερα, διάγω τον βίο. Από την άλλη πλευρά, τις νόρμες τις ακολουθώ για διάφορους λόγους (ένας εκ των οποίων ενδέχεται να είναι και η αντίληψη ότι μια νόρμα εκφράζει κάτι που αποτελεί αξία). Οι νόρμες αναφέρονται σε διάφορα πεδία της εμπειρίας (ηθικά, αισθητικά, κοινωνικά, οικονομικά, κ.α.), έχουν, όμως, ένα σημαντικό κοινό χαρακτηριστικό: την δυνατότητα να ρυθμίζουν την δράση, προσανατολίζοντας τη σε γενικά ή ειδικά πρότυπα. Οι νόρμες λαμβάνουν μια «αντικειμενική» διάσταση με την εφαρμογή ή την απόρριψη τους στο κοινωνικό πεδίο, ενώ οι αξίες παραμένουν εγγενώς αφαιρετικές και (όπως θα πρόσθετε ο Max Weber) δυνάμει «πολυθεϊστικές». Ο «πολυθεϊσμός» των αξιών που επισημαίνει ο Max Weber (ακολουθώντας τον J. S. Mill) δυσχεραίνει την «αντικειμενική» στάθμιση των διαφορετικών προσανατολισμών στη ζωή. Έργο της επιστήμης αναφορικά με τις αξίες είναι η διερεύνηση των διαφορετικών «κρίσεων περί αξιών» (των διαφορετικών, δηλαδή, προσπαθειών χρήσης των αξιών για την υποστήριξη ανταγωνιστικών μεταξύ τους προσανατο-

λισμών). Η πλέον σημαντική απόπειρα του 20ου αιώνα να αντιμετωπιστεί με τρόπο αναλυτικό αυτή η αμηχανία οφείλεται στον John Rawls.

Η διαμόρφωση ενός πλαισίου το οποίο χαίρει αυξημένης αποδοχής από τις κύριες ομάδες μιας κοινωνίας χωρίς να ενστερνίζεται έναν ισχυρό αξιολογικό προσανατολισμό αποτελεί βασική πρόκληση για μια δημοκρατική και ανεκτική κοινωνία. Από αυτή την άποψη, οι δυνατότητες της πολιτειακής παιδείας να επηρεάσει την πολιτική συμμετοχή και την πολιτειακή λειτουργία εξαρτώνται από την ύπαρξη ενός πλέγματος από νόρμες που (α) λειτουργούν ανεξάρτητα από το εάν υπάρχουν ή όχι πολλές και βαθιά ριζωμένες κοινές αξίες και (β) ισχύουν ανεξάρτητα από νομικούς καταναγκασμούς. Η επιβίωση ενός τέτοιου πλέγματος εξαρτάται, με τη σειρά της, από την επικράτηση συνθηκών που αποθαρρύνουν την δογματική προσκόλληση σε ιδεολογικά υποδείγματα (που μπορεί να αφορούν στο Κράτος, στην Αγορά, στο Κόμμα, κλπ.) και ενθαρρύνουν την αναζήτηση αμοιβαία αποδεκτών συμβιβασμών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο ηθικός πραγματισμός του John Dewey συνοδευόταν από έναν ιδιότυπο πολιτικό-θεσμικό φιλελευθερισμό, ο οποίος προϋπέθετε μια αδογμάτιστη προσέγγιση στις σχέσεις πολιτικής - οικονομίας και δεν δίσταζε να συνηγορεί υπερ του καθοριστικού ρόλου των δημόσιων θεσμών, όπου αυτό έμοιαζε να οδηγεί σε εφαρμόσιμες λύσεις.

Ένας πραγματιστικός πειραματισμός είναι ίσως το αποτελεσματικότερο αντίδοτο για ορισμένα συστατικά της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας: την παράδοση ενός ρητορικού-λαϊκιστικού ριζοσπαστισμού που συνδυάζεται με τις πρακτικές ενός κοινωνικού συντηρητισμού.

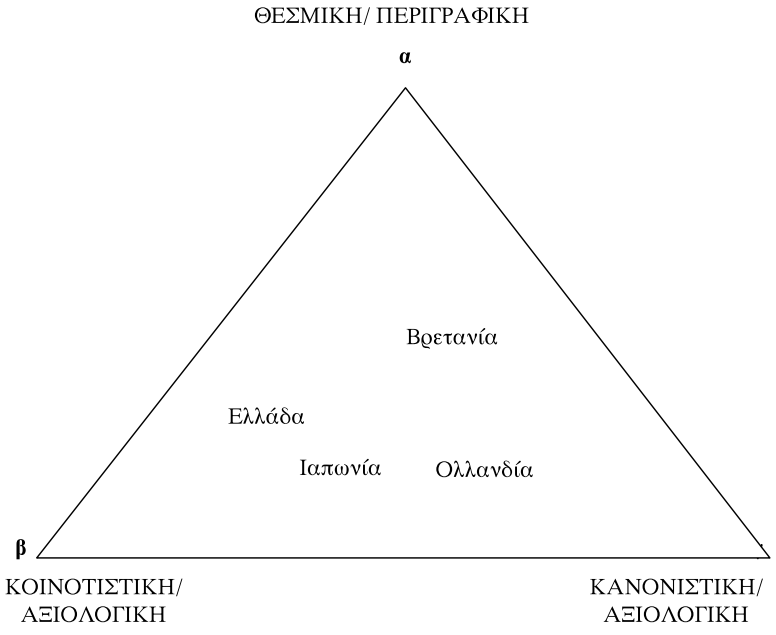
Πίνακας 1

Υποδείγματα πολιτικής παιδείας: δρώντες και χαρακτηριστικά

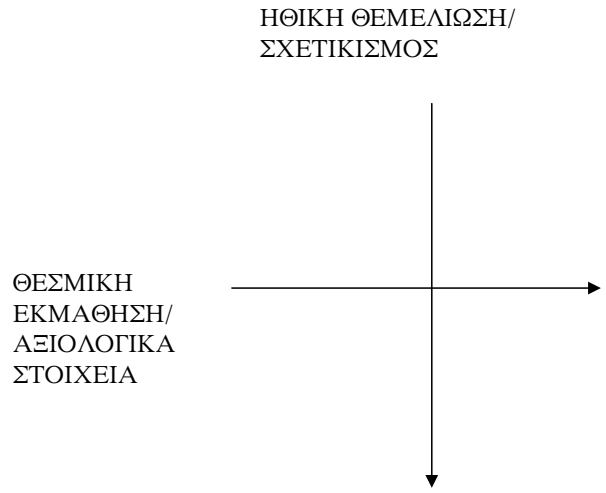
	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΘΕΣΜΙΚΗ / ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ	Εκμάθηση / ανάπτυξη δεξιοτήτων	Συνταγματικό πλαίσιο, πολιτικοί θεσμοί, ιθαγένεια και προϋποθέσεις της
ΚΟΙΝΟΤΙΣΤΙΚΗ / ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ	Εκμάθηση / ανάπτυξη στάσεων και προϊδεάσεων	Εθνική ταυτότητα, «εθνικά δίκαια», σχέσεις με τους «άλλους», στοιχεία ιστορικής συνέχειας της κοινότητας

ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ / ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ	Εκμάθηση / ανάπτυξη δεξιοτήτων / επεξεργασία κριτηρίων πρόσληψης και αποτίμησης των πολιτικών αξιών	Διαφορετικές προσεγγίσεις στο «δημόσιο συμφέρον», ενθάρρυνση επεξεργασίας διαφορετικών προσεγγίσεων στις νόρμες της συνύπαρξης και της πολιτικότητας, προϋποθέσεις σεβασμού (όχι αποδοχής) διαφορετικών αξιών

Σχήμα 1
Υποδείγματα πολιτειακής παιδείας: μια σχηματική προσέγγιση



Σχήμα 2
Θεσμική αποτίμηση και αξιολογικές κρίσεις: δυο *continua*



Ο πίνακας 1 και τα δυο σχήματα που τον συνοδεύουν επεξηγούν τις διαστάσεις και τις διακριτές δυναμικές των διαφορετικών υποδειγμάτων πολιτικής παιδείας. Τέσσερα είναι, τελικά, βασικά χαρακτηριστικά της πολιτειακής παιδείας που συνδυάζει θεσμικές και κανονιστικές διαστάσεις: (α) ενθάρρυνση της συμμετοχής σε ένα κοινό πλαίσιο, της κοινής αίσθησης ιδιότητας του πολίτη (common citizenship), (β) ανάπτυξη ενός ελάχιστου κοινού παρονομαστή αντιλήψεων περί του δημοσίου πράγματος (res publica), (γ) ενίσχυση της ηθικής αυτονομίας των υποκειμένων και της ανεξάρτητης κριτικής ικανότητας των πολιτών και (δ) εξοικείωση με νόρμες συλλογικής υπευθυνότητας, πραγματισμού και συνειδητοποίησης της αλληλεξάρτησης και της κοινωνικής συνύπαρξης.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη πλεγμάτων από νόρμες πραγματισμού, πέρα από τις ενίοτε αμείλικτες αναγκαιότητες της οικονομικής και κοινωνικής συνύπαρξης, προκύπτει και από τις εξελίξεις στο επίπεδο της πολυπολιτισμικότητας και, γενικότερα, του «νέου πλουραλισμού». Η πολιτειακή παιδεία αντιμετωπίζει σήμερα πολλαπλές και, εν μέρει τουλάχιστον, αλληλεπικαλυπτόμενες δημόσιες σφαίρες στην Ευρώπη.

Πράγματι, η έννοια της δημόσιας σφαίρας (public sphere) μας χρειάζεται στον πληθυντικό, για να υποδηλώσει όχι ένα στάδιο στην ανάπτυξη της αστι-

κής κοινωνίας (όπως την χρησιμοποιεί ο Habermas 1989), αλλά τη συνύπαρξη ενός πλουραλισμού δημόσιων σφαιρών, η κάθε μια από τις οποίες ορίζεται σε συνάρτηση με:

α) ένα γλωσσικό πλαίσιο αναφοράς,
β) μια διαλογική διαδικασία διαμόρφωσης ιδιότυπων μορφών κοινότητας, και
γ) τη διάδραση με διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (βλ. Lavdas & Chryssochoou 2011 και την εκεί αναλυτική βιβλιογραφία).

Στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι διαδικασίες της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης ενθαρρύνουν ποικίλες διαδικασίες διαπραγμάτευσης, αλληλοδεσμεύσεων και αλληλοϋποχωρήσεων μεταξύ μιας πολλαπλότητας δρώντων. Σε συνδυασμό με τον πλουραλισμό των πολιτισμικών και άλλων ταυτοτήτων, η αρχιτεκτονική μιας μεικτής και πολυεπίπεδης διακυβέρνησης ενθαρρύνει τη συνειδητοποίηση, από πλευράς των ευρωπαίων πολιτών, της αυξανόμενης σημασίας της Ένωσης στις διαφορετικές καθημερινότητες της ζωής τους. Μια ευρωπαϊκή πολιτική ταυτότητα προϋποθέτει αυτή τη συνειδητοποίηση, σε συνάρτηση και με (α) την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη ως συμπληρωματική της εθνικής, και (β) τη θεσμοθέτηση σειράς δικαιωμάτων των πολιτών σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τις αποφάσεις και τις πολιτικές της Ένωσης.

7. Τελικές παρατηρήσεις

Οι σχέσεις μεταξύ πολιτικής παιδείας και πολιτικοποίησης είναι σύνθετες και χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη αμφισημία. Η επίδραση της πολιτικής παιδείας στην πολιτικοποίηση και τις επιμέρους εκδηλώσεις της εξαρτάται (α) από τα μακροσκοπικά χαρακτηριστικά της πολιτικής κουλτούρας και το είδος της λανθάνουσας συναίνεσης που κυριαρχεί, (β) από το εκάστοτε πολιτικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και (γ) από το είδος και την ένταση του ερεθίσματος που, συγκυριακά, ενεργεί κάθε φορά (π.χ. οικονομική κρίση, εξωτερική επέμβαση, κλπ).

Σε συνάρτηση με τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτειακής παιδείας που συνδυάζει θεσμικές και κανονιστικές διαστάσεις (ηθική αυτονομία, νόρμες πραγματισμού για τη συλλογική συμβίωση, common citizenship, μια ελάχιστη κοινή αντίληψη περί res publica), η πολιτειακή παιδεία στη σημερινή Ευρώπη οφείλει να ενθαρρύνει τις γέφυρες μεταξύ των δημόσιων σφαιρών, γέφυρες που επιτρέπουν την νοηματική αναζήτηση κοινών πλαισίων αλλά και, τουλάχιστον εν μέρει, κοινών σκοπών.

Σε μια εποχή όπου η γνώριμες πολιτικές πρακτικές και οι δεδομένοι τόποι αναφοράς ανατρέπονται, οι μορφές της πολιτικοποίησης μπορούν να λάβουν μορφές ακραία ανορθολογικές και χαρακτηριστικά ανομικές. Αναδεικνύεται, και από αυτή την άποψη, η σημασία της πολιτειακής παιδείας στη δημιουργική αναζήτηση κοινών τόπων και το συγκερασμό διαφορετικών τάσεων που αναφέρονται στην άρθρωση και προβολή συμφερόντων, τον ανταγωνισμό μεταξύ υποδειγμάτων πολιτικής και την υπεράσπιση αντιλήψεων περί δημοσίου συμφέροντος. Σε περιόδους συστημικών κρίσεων, η εκπαίδευση γενικότερα περνά μέσα από μετασχηματισμούς των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της ενώ παρουσιάζονται και σημαντικές ευκαιρίες για την αναδιάταξη των ηγεμονικών υποδειγμάτων και την εισαγωγή ή επανεισαγωγή στοιχείων του ανθρωπιστικού ιδεώδους (Kazamias 2009: 1267-1276).

Στο πλαίσιο αυτό, η πρόκληση για την αναζήτηση συναινέσεων και κοινών τόπων διέρχεται μέσα από την επανανακάλυψη και τον επανακαθορισμό της πολιτικής και πολιτειακής παιδείας. Η πρόσφατη ελληνική εμπειρία – με την άνοδο των άκρων και την εξάπλωση της πολιτικής βίας – αποτελεί μια ακόμη απόδειξη. Η έλλειψη ενός συνειδητού πολιτικού πραγματισμού και μιας ηθικής των συνεπειών συνδυάζεται με την απουσία πολιτικής παιδείας και οδηγεί στην ανάδυση και αποδοχή της πολιτικής βίας, ανεξαρτήτως χρώματος (Λάβδας 2010: 69-75, 87-90). Όσοι σήμερα θρηνούν για την ποιότητα της πολιτικής κουλτούρας, την αυξανόμενη εξοικείωση με τον ρόλο της βίας στις πολιτικές διενέξεις και την απελπιστική κενότητα του πολιτικού λόγου, θα πρέπει να αναρωτηθούν – οι ίδιοι αλλά και οι ακροατές της θρηνωδίας τους – τι θέση πήραν απέναντι στην έκπτωση και τον σταδιακό αλλά τελικά δραματικό περιορισμό των μαθημάτων πολιτικής και πολιτειακής παιδείας στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Altinay, H. επιμ. (2011). *Global Civics*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Baubock, R. (1994). *Transnational Citizenship.* Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Boyd, R. (2004). Michael Oakeshott on Civility, Civil Society and Civil Association. Political Studies, 52. 3., 603-622.

Council of Europe & European Commission (2003). *Under Construction: Citizenship, Youth and Europe - Tool-Kit on European Citizenship*. Brussels: Commission of the EC.

Dunn, J. (1979). *Western Political Theory in the Face of the Future*. Cambridge: Cambridge University Press.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society.* Cambridge, MA: MIT Press.

Honohan, I. (2006). Educating Citizens. In I. Honohan and J. Jennings, eds. *Republicanism in Theory and Practice*. London: Routledge.

Kazamias, A. M. (2009). Reclaiming a Lost Legacy: The Historical Humanist Vision in Comparative Education. *International Handbook of Comparative Education*, 22. 8, 1267-1276.

Κοντογιώργης, Γ. Δ. (1997). Για μια Νέα Προσέγγιση της Δημοκρατίας στην Αρχαιότητα και στην Εποχή μας. ΣΕ G. Haarscher & M. Telo, επιμ., Μ*ετά τον Κομμουνισμό*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κοτρόγιαννος, Δ. (2002). Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της «Απασχολησιμότητας»: Ιστορία, Πραγματικότητα και Επίφαση. *Πανεπιστήμιο*, 5, 43-61.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες: Πλοήγηση στη Νέα Διεθνή Πολιτική της Διαφορετικότητας*. Πρόλογος Κ. Α. Λάβδας. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Lavdas, K. A. (1997). *The Europeanization of Greece: Interest Politics and the Crises of Integration.* London: Macmillan.

Λάβδας, Κ. Α. (1999). Η Πολυπολιτισμικότητα και η Θεωρητική Κληρονομιά του Εθνικού Κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2/3.

Lavdas, K. A. (2000). Republic, Theories of Government. In G. Speake, ed., *Encyclopedia of Greece and the Hellenic Tradition*. London: Fitzroy Dearborn Lavdas, K. A. (2001). Republican Europe and Multicultural Citizenship, *Politics*, 21, 1-11.

Λάβδας, Κ. Α. (2004). *Συμφέροντα και Πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Λάβδας, Κ. Α. (2010).). *Η Πολιτική Ανάμεσα στο Δυνητικό και το Οικείο: Παρεμβάσεις και Αναθεωρήσεις*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Lavdas, K. A. & Chryssochoou, D. N. (2011). *A Republic of Europeans: Civic Potential in a Liberal Milieu.* Cheltenham, UK: Edward Elgar.

McLaren, L. (2006). *Identity, Interests and Attitudes to European Integration*. London: Palgrave Macmillan.

Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in Politics*. London: Methuen.

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism*. London: Macmillan.

Pettit, P. (1997). *Republicanism: A Theory of Freedom and Government* . Oxford: Oxford University Press.

Pettit, P. (2002). *Rules, Reasons and Norms: Selected Essays.* Oxford: Clarendon Press.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2001). *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Rorty, R. (1987). Pragmatism and Philosophy. In K. Baynes et al., eds., *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, MA: MIT Press.

Runciman, D. (2008). *Political Hypocrisy*. Princeton: Princeton University Press.

Schwarzmantel, J. (2005). *Για μια Δημοκρατική Πολιτεία: Ταυτότητα και Συμμετοχή*. Πρόλογος Κ. Α. Λάβδας, Μετάφραση Ξ. Γιαταγάνας. Αθήνα: Κριτική.

Taylor, C. (1992). *The Ethics of Authenticity* . Cambridge, MA: Harvard University Press.

Χρυσοχόου, Δ. Ν. (2006). *Δοκίμιο για τη Διεθνή Θεωρία: Νέες Μορφές Κυριαρχίας και Συναρχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Abstract

Tackling the complex relationship between political education (civics) and the different forms of politicization, the paper focuses on a number of crucial prerequisites for a critical analysis of the Greek case in comparative perspective. It is argued that the significance and the impact of political education need to be addressed with reference to its contribution to different forms and modalities of politicization, quite apart from benchmarking and the other methods that power centers (at the local, regional, national, EU, and international level) use in order to assess education. The case of political education in a multicultural society is approached as an especially critical case for the analysis of the links between education, identity, shared beliefs, and politicization. The article concludes by exploring different analytical and normative models of political education from the perspective of the relations between cognitive and moral concerns.

Educating a plural demos

Dimitris N. Chryssochoou

Abstract

This article looks at the relationship between education and democracy and, drawing from republican political theory, examines the civic potential of the first pan-European citizenship education programme, which aims to encourage the young to participate in democratic life at both societal and school levels. It also revisits the dynamics of European party political evolution and the opportunities it offers for civic engagement. All the above can contribute to the making of a *civitas Europaea,* composed of multiple democratic publics and conscious of their collective civic identity.

Preface

Honohan's (2006:199) question offers an appropriate point of departure: 'What kind of education to foster solidarity among citizens is desirable and legitimate, and to what extent can this accommodate the cultural and religious diversity characteristic of modern societies'? For it links together education and solidarity; the latter defined 'as a commitment to those with whom they may realize or fail to realize the possibility of jointly exercising some collective direction over their lives' (Honohan, 2006:199). The essay also draws from the Council of Europe's programme 'Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education' (EDC/HRE). Key to the programme is the promotion of civic learning, active citizenship and knowledge about democratic values, practices and institutions, by encouraging the young to cultivate a wide range of civic skills, democratic attitudes and a participative political culture (Chryssochoou, 2007:11-14). It also raises awareness about

human rights, promotes 'norms of cooperation' (Lavdas, 2012) and provides a dialogical space within which prospective citizens learn how to strengthen the bonds of their democratic symbiosis.

Reconnecting to citizenship education

With citizenship education being subject to revision as a response to emergent demands, new democratic discourses have come into play (Schwartzmantel, 2003; Maynor, 2003; Honohan, 2006; Gunsteren, 2007; Arthur *et al*., 2008; Peterson, 2011; Arthur and Cremin, 2012). Schwartzmantel's (2003:34, 142) call for a 'new republic' argues that 'the aim is to educate citizens or assist them to educate themselves, in that way promoting a demand for new institutions and processes of politics'. In Callan's words (1997:28, quoted in Schwartzmantel, 2003:142): 'A political education that meets the challenge will teach the young the virtues and abilities they need in order to participate completely in reciprocity-governed political dialogue and to abide by the deliverances of such dialogue in their conduct as citizens'. As put by Schwartzmantel (2003:143), 'through such education members of the *polis* or political society will be given the necessary training, in the broadest sense, so that they are able to practice the virtues appropriate to a deliberative and inclusive republic'; an education 'designed to build on and deepen a sense of solidarity and reciprocity' (Schwartzmantel, 2003:143). Honohan (2006:199-200) writes: 'the virtues of solidarity that education should foster are awareness of interdependence, civic self-restraint and deliberative engagement'. 'This solidarity', she continues, 'is distinct from, and not guaranteed by, a sense of cultural identity, but it is grounded in a reflective acceptance of certain obligations and in practical engagement' (Honohan, 2006:204). Similarly, Bellamy (2008:70) asserts:

> Democracy assumes a people, or *demos*, who feel sufficient solidarity with each other to accept collective decisions and enough trust to cooperate. Without solidarity, individuals would be tempted to obey only those collective decisions that benefited them and even then might be inclined to free-ride. Majorities may be unwilling to accommodate minorities, minorities to accept majority decisions.

Or, in Maynor's (2003:176) terms, reflecting on Gutmann's (1987) work:

> So that individuals are prepared for the active role they must play in maintaining their own liberty, education must be structured in such a

> manner that they have access to a common language of citizenship and the capacity to involve themselves actively in public affairs.

As to the idea of what a 'democratic citizen' is, Kazamias (2012:23) writes:

> The democratic citizen is the active citizen who possesses: a) the necessary political literacy, namely, the required knowledge and understandings on the nature and functioning of the modern democratic polity as well as on his/her rights and duties, and b) equally important, the skills (i.e., critical *nous*/thinking), civic virtues, dispositions and values (i.e., justice, solidarity, tolerance, cooperation, sensitivity, prudence [*fronesis*] and, according to Aristotle, "friendship" [*filia*]. In other words, s/he is characterized by "critical spirit", "democratic ethos" and "democratic consciousness".

This Athenian-inspired portrait of the democratic citizen is also reminiscent of the *civis bonus* of classical Rome as well as of the Italian 'city-republics' (Skinner, 1992), thus confirming Honohan's (2006:204) broader assertion: 'From a republican perspective, citizens need civic virtues because realizing freedom and the common good depends on their mutual commitments'. But lets us now turn to the recent past.

In October 1997, the Council of Europe's leaders decided to launch a project called 'education for democratic citizenship'. Its principal aims were to: 'Strengthen democratic societies by fostering and perpetuating a vibrant democratic culture; Create a sense of belonging and commitment to democratic society; Raise awareness of shared fundamental values and thus build a freer, more tolerant European Society' (Kerr, 2005:12). Gollop and Krapf (2008:5) capture the wider picture:

> An open pluralist society relies on a set of binding rules and strong institutions to enforce these rules, but perhaps even more on a shared set of values among the citizens. These values include tolerance, mutual respect, appreciation of fair compromise, non-violence, and the ability to deal with open situations of disagreement and controversy in which issues have not yet been decided.

And so does Kerr (2005:11-12):

> The EDC project was seen as a *central political priority* for the Council and its member states because of its relevance to the Council's core

> mission to strengthen pluralist democracy, human rights and the rule of law. Education for democratic citizenship (EDC) is defined by the Council of Europe as a *set of practices and activities* for equipping young people and adults to play an active part in democratic life and exercise their rights and responsibilities … The project is multi-dimentional, inclusive and promotes a lifelong perspective. It is based on *capacity building*, networking and the sharing of information and practices across all age groups and social classes …

In Cavafian tone, he writes that the programme (Kerr, 2005:26-27):

> is about creating and valuing '*active citizenship journeys*' where the process of travel is as important as reaching the end of the journey. EDC is not just what you learn about democratic culture along way but also about how and where you learn it. This means carefully balancing the development not just of knowledge and understanding but also of skills and dispositions. You cannot learn about citizenship and democracy in isolation but must have '*real opportunities*' to put that learning into practice and, as a result, to negotiate the limits of that practice.

The programme's focuses on the role citizenship education plays in public life and, since the mid-2000s, on social cohesion, teacher training and 'democratic school governance' (Zakroczymska, 2006:8). On 11 May 2010, the Council's Committee of Ministers adopted an EDC/HRE Charter in order to promote further the programme's work (Council of Europe, 2010). The Charter states (Council of Europe, 2010:7):

> "Education for democratic citizenship" means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.

As to human rights education, the Charter aims 'to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and

fundamental freedoms' (Council of Europe, 2010:7). It is argued that the whole idea 'is not just equipping learners with knowledge, understanding and skills, but also empowering them with the readiness to take action in society in the defence and promotion of human rights, democracy and the rule of law' (Council of Europe, 2010:9). Moreover, the Charter points out: 'All means of education and training, whether formal, non-formal or informal, have a part to play in this learning process and are valuable in promoting its principles and achieving its objectives' (Council of Europe, 2010:9).

It all comes down to the idea of citizens taking responsibility for exercising their political liberty and for valuing the liberty of others as much as that of their own and of the community to which they belong. As Karakatsani (2004:5) notes: 'The role of political education becomes particularly important, especially with regard to the development of appropriate ways of thinking, judgement and action, the acquisition and consolidation of a political consciousness which would allow the preservation of social cohesion on the basis of knowledge, respect, acceptance and tolerance of cultural differences'; a task central to the democratic life of plurinational polities. Also, according to the Huddleston Report (2008:7): 'In considering the advantages of partnership working in this field, participants distinguished between three different reasons for bringing together state and non-state action: pragmatic, educational and critical'. Underlying these efforts is a belief that Europe needs to develop a sense of plural 'demos-hood' which accommodates multiple forms of democratic symbiosis and moves beyond conventional citizenship practices. Soltan (1999:2) writes:

> To contrast it with citizenship as a bundle of rights, let us call it citizenship as a state of mind. Citizenship in this sense is also a form of membership in a collectivity, but this time defined not by the formal rights that come with membership, but rather by the knowledge, motives, ideals, abilities, and skills associated with it. Citizenship as a state of mind can be identified with political competence, the mental qualities required for successful participation in government.

She also adds (Soltan, 1999:2-3): 'Citizenship as a state of mind is then also a political recourse. It involves the capacity to make proposals that will gain support because they are appealing on their merits, and not because of the capacity of the proposers to spread their message, reward their supporters, or punish their opponents'. Citizenship education promotes responsible choices along the lines of *audi alteram partem*, so that 'people can be reasonably led to incommensurable and incompatible understandings of values and interests, and seeing the need to engage with them in terms they can accept' (Bellamy

and Castiglione, 2000:182). This accords with Gutmann's (1987:577; quoted in Maynor, 2005:176) plea for learning how to 'evaluate different political perspectives that are often associated with different ways of life'. 'In other words', writes Maynor (2005:177), 'future citizens need the ability to reflect critically on the many different, and sometimes incompatible, values held by a population defined by diversity'. Gutmann's conception, he continues, 'relies on an attempt to foster mutual respect among citizens' (Maynor, 2005:176). To conclude (Maynor, 2005:177): 'The teaching of civic virtue helps future citizens to attain the ability to engage in fair and just political reflection that is an intractable feature of today's modern polity'. Such dispositions, whether of a liberal or of a republican kind, question unprincipled or uncritical learning practices and self-centred attitudes within a 'polycultural' setting (Lavdas and Chryssochoou, 2007). Honohan (2006:205) notes:

> Citizens need to develop *civic self-restraint*. This is less a matter of learning to defer gratification than of giving more weight to common interests than prevails in the contemporary culture of individualism. But it may be understood as an expansion, or re-identification, of the self or individual interests in a broader sense, rather than as self-denial, or as a calculation of the balance of interests … Active self-restraint implies an orientation to challenge infringements not only of one's own rights, but also of others.

Turning to Maynor (2005:180), he argues that 'without sufficient levels of education and virtues, the laws and institutions of the republic suffer, resulting in the rise of corruption and the loss of liberty'. He explains (Maynor, 2005:181): 'Without widespread civic virtue and citizenship, there is a risk that individuals who promote their own private interests at the expense of the common good will inevitably drive the instruments of state power'; 'civic virtue' defined as 'the ability to treat others in civility' (Maynor, 2005:182). His preferred model 'asks individuals to not only tolerate and respect citizens but to engage them' so that 'individuals are better able to cast their ends in a nondominating manner and treat them with civility in the hope that they will be treated likewise' (Maynor, 2005:183). In sum (Mayor, 2005:186):

> Modern republican civic education teaches the necessary values and virtues that help individuals and groups to ensure that their life choices do not interfere arbitrarily with others, just as it teaches others to how not to dominate their life choices. Thus, the primary goal of a republican approach to civic education is the inculcation

> of values and virtues aimed at teaching individuals the necessary skills of nondomination and how to case and express their ends in a nondominating fashion.

All the above stress the importance of equipping young people with a capacity to value disagreement and to form judgements on the basis of critical reflection and dialogical practices; and all that, by experiencing a civic education that promotes, to borrow from Pettit (2005), a 'democracy of ideas'. As Bellamy (2008:122-123) states:

> Citizenship informs and gives effect to central features of our social morality. It underlies our whole sense of self-worth, affecting in the process the ways we treat others and are treated by them. It stands behind the commitment to rights and the appreciation of cultural diversity that are among the central moral achievements of the late 20th and early 21st centuries.

A conceptual mosaic

Democracy, defined by Tsatsos (2009:12) as 'an honest deduction of power *to the will of the people*', is a method of organizing public life in ways which reflect and address the concerns of the demos. Tsatsos (2009:12) writes: 'The actual function of the demos both in the historical evolution and contemporary polymorphic –actual or otherwise– democracies is not always the same, or equal, always that politically earnest'. Yet, it remains '[t]he archaic and yet diachronically enduring and widely acceptable core of Democracy' (Tsatsos, 2009:12). In short, respect for individual and collective liberties through the rule of law –or, in Tsatsos' words (2009:16), through 'the subordination of political conditions to established rules'– and civic inclusion are democracy's defining properties. To quote again from Tsatsos (2009:14): 'From the point of view of the citizen, this means that s/he can participate as a primary political subject in all the political echelons in which the demos is recognized and autonomous from other entities of the legal order'. In that sense also, he writes: 'The democratic principle is not only procedural, but deeply essential … its content has a normative quality based on values' (Tsatsos, 2009:15). To conclude (Tsatsos, 2009:18-19):

> The political recognition of the demos as the only source of power means that the sum total of citizens who form a unified political group

> constitutes the primary political subject in the process of forming a collective political will. This means in turn, that Democracy, among other things, requires that each citizen is provided with equal means not only *to deliberate*, but *to deliberate freely*. Thus the meaning of Democracy as a process of reduction of power to the demos, has, apart from a regime dimension which refers to the institutional procedure of derivation of state decisions from the demos, a subject-dependent legal dimension, since it presupposes the guarantee of the political freedom of the citizen as member of the primary political subject in the function of the demos. This is to suggest that the democratic power of the demos is only meaningful when it is exercised under an institutional regime of fundamental rights, and, consecutively, of a corresponding system of values which guarantees not only the conventional, but also the actual freedom of the citizen to form [his/her own] will and to deliberate.

Whether one draws from a liberal or republican view of the polity and, hence, from a negative or positive conception of liberty (Berlin, 2002), the dilemma facing contemporary democracies is whether to pursue a strategy for civic empowerment or opt for what Scharpf (1999) calls 'output-oriented legitimacy'. Whatever the preferred line may be, democracy aims to enhance the participative potential of the demos. As Dewey put it (1916:87): 'A democracy is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience'. It points to the dialectical osmosis between a mental (ideational) and a procedural (working) condition –between 'a state of mind', to recall Schattschneider (1969:42, quoted in Adamany, 1960:xii), and an institutional ordering–, allowing citizens to reflect on their democratic symbiosis. Thus democracy refers both to a core set of virtues and the means for embodying them in the workings of public institutions. It also implies 'that citizens must learn about the substantive nature of the institutions of the republic, how they work, how to use them, and, importantly, how to challenge them' (Maynor, 2005:190). As Crick (2002:106) confirms, 'active citizenship demands not just will and skill but some knowledge of institutions, not an abstract or an academic comprehensive knowledge, but a practical knowledge of what levels of power are relevant to particular intentions'.

In a period characterized, as Held *et al.* argue (1999:445), by 'overlapping communities of fate', democracy should not confine itself to state boundaries. For today's 'global plurality' (Lavdas and Chryssochoou, 2011) is being shaped by what Kymlicka (2007) termed 'liberal multiculturalism'. Thus democracy needs to keep pace with the reality of regional or global authorities and, in the

case of the European Union (EU) –a union of states and demoi in the sense of Tsatsos' (2009) 'sympolity'– with the emergence of a nascent, yet, as judged by national standards, fragmented demos (Chryssochoou, 1998). Here, the idea of 'transnational democracy' (Anderson, 2000) offers a viable alternative to a global order defined in terms of 'governance without government' (Rosenau and Czempiel, 1992). Taylor (2002:238-239) asserts:

> Such a relatively complex layered democracy attempts to directly address issues of identity by enabling multiple imagined communities to be formed while assuming the largest scale to be the new community of fate – beyond the "nation-state" – in a globalising world. Does this new relation of communities of the imagination within a larger community of fate make for a viable demos or demos-es? … By splintering the imagined community through multiple identities, is the depth of allegiance –the essence of the concept– lost? With solid community attachments replaced by shallower, multiple attachments, is this a cacophony politics of lowest common denominators? In short, does the effective operation of a demos assume a dominant scale or focus of allegiance? The historical evidence suggests this to be the case.

In composite polities like the EU –defined also as an 'organized synarchy' of co-determined sovereignties (Chryssochoou, 2009)– the embodiment of democratic norms in their working arrangements is crucial for building instruments of democratic shared rule for a plural but civic-minded demos. But this does not require a radical reordering of pre-established structures and cultures or a loss of national democratic autonomy on the part of the member demoi. Rather, it points at a structured plurality of democratic subjects: a 'Republic of Europeans' (Lavdas and Chryssochoou, 2011) that promotes mutually reinforcing agreements among diverse but constitutive demoi. In sum, the aim is to transform the democratic potential of EU citizens into an agency of civic change within a liberal-republican setting (Lavdas and Chryssochoou, 2009).

Many peoples, one demos

Given that citizenship encourages 'democratic will-formation' (Habermas, 1996) and the demos' capacity to fulfil its civic purpose –in Bellamy's (2008:3) terms, 'to shape and sustain the collective life in the community'– 'civic competence', taken by Soltan (1999:20) as 'a combination of attitudes

and ideals with *skills*', enhances citizens' capacity to develop a shared sense of 'demos-hood' and reflect on ways of improving their civic symbiosis. This can assist in the making of a European *civitas composita* based on the idea of *caritas rei publicae*: on shared notions of belonging to a plurality of interactive demoi (Lavdas and Chryssochoou, 2006). *Caritas rei publicae* means 'a caring (or affection) for things public' or, in Viroli's (2002:79) words, 'a charitable love of the republic'. It is the highest form of 'republican patriotism' –to borrow from Bellamy (2008:37), a 'selfless devotion to public duty'– sustained, Viroli's words (2002:18, 80), by 'acts of service (*officium*) and care (*cultus*) for the common good' and 'giving citizens the strength to perform their civic duties and rulers the courage to meet the onerous obligations that defense of the common liberty demands'. In this context, Crick (2002:24) makes a valid point: 'The Romans had their version of *arete*, which they called *virtus*, a word misleading if translated as "virtue" in a modern moral sense: it was the specific virtue or element that a citizen should possess to do whatever was needed for the preservation, expansion, and glory of the state'.

Caritas rei publicae also transcends the idea of exclusive loyalties: 'A person who loves the common liberty of his or her own people also loves and respects the liberty of other people and commits himself or herself to defending it' (Viroli, 2002:17). As Viroli (2002:13-14) explains, such a patriotism 'is first of all a political passion based on the experience of citizenship, not on shared pre-political elements … love of country is not a natural feeling but a passion that needs to be stimulated through laws or, more precisely, through good government and the participation of the citizens in public life'. Mouritsen (2006:20) concurs: 'Patriotism is a sense of solidarity and public spirit, which may motivate people to civic action to protect common liberty'. All the above offers a response to egocentric accounts of politics: 'Passion, commitment, and loyalty seem to have forsaken democracy and to have followed nationalistic and religious demagogues. Republicanism should propose itself in democratic multicultural countries as a new political vision of a civic ethos that reconnects the words "liberty" and "responsibility"' (Viroli, 2002:103).

Europe's republican challenge is to develop a pluralist view of the demos (Lavdas 2001), while addressing 'domination', defined by Pettit (1997:52) as 'a power of interference on an arbitrary basis'. Not that Europe is expected to produce an 'extensive commonality of culture' (Honohan 2002:279); for its legitimacy springs from multiple loyalties drawn from a plurality of democratic publics: 'Since Europe is notoriously marked by diversity of nationality and views of history', writes Honohan (2002:280), 'interdependence of fate and

future can come to be seen as the basis of political community'. Thus a notion of 'civic plurality', to borrow a term from Avnon and Benziman (2010:xv), which, applied to Europe, translates into the dual sense of 'many peoples, one demos'. As Honohan (2002:281) asserts: 'The substance of republican politics is based on interdependence rather than commonality, is created in deliberation, emerges in multiple publics to which all can contribute, and is not definitive but open to change'. Thus also a pluralist-republican depiction of 'a public' (Honohan, 2002:231-232): 'The republican public may be seen in plural terms, as it is disengaged from total identification with the legislative and coercive state ... Rather than demanding a "unified public", it thus lends itself more easily to multiple centres'.

Although the idea of 'civic Europe' holds the promise of a democratic design of plural citizenship for diverse demoi to steer their collective civic orientation, the institutionalisation of civic competence at EU level is yet to be seen in assigning new meaning to citizen-polity relations. Citizenship education in Europe is thus part of the quest for 'the good polity' (Pettit, 1989) as well as of an intellectual current taking the European plurality as an ordered collectivity of distinct but interactive publics: a 'postnational constellation', to recall Habermas (2000), which provides for a dynamic 'polity equilibrium' as well as for a sense of belonging to multiple civic spaces whose dialectical interactions promote 'undominanted' choice for all (Pettit, 1997).

A neglected discourse

What follows focuses on EU party political development as part of a wider discourse on EU demos formation, arguing that a principled dialogue on and among Europarties can facilitate the idea of a plural demos. But why focus on such party structures given the discouraging levels of citizen identification with their workings? – although, this is only a symptom of a larger malaise: 'Disenchantment with democratic politics have never been more pronounced, with voter turnout and trust in politicians in a slow but steady decline within all the established democracies' (Bellamy, 2008:97); not to mention that the EU is far from being an 'established democracy' as 'it has proved impossible to create a *demos* or party democracy' (Bellamy, 2008:120). And yet, Schattschneider (1942:1) wrote some seventy years ago: 'The political parties created modern democracy and modern democracy is unthinkable save in terms of political parties'. In a democratic political community –one which invests in the participative potential of the demos–, political parties constitute 'an integral expression of the individuals' right to freely form associations'

and 'the most widely utilized means for political participation and exercise of related rights' (Venice Commission, 2010:6, 8).

Defined as 'a free association of persons, one of the aims of which is to express the political will of citizens' (Venice Commission, 2010:12), a political party helps to bestow citizens with a sense of 'demos-hood'. Thus a corresponding task for Europarties is to ascribe to a fragmented public a sense of 'many peoples, one demos' and offer a clear view of how to keep it together. Here, one should not refer to a unifying notion of demos, but to the horizontal interaction of citizens as members of a discursive polity which addresses real democratic concerns and in which citizens can develop shared understandings of their democratic symbiosis. In that sense also, Europarties can reassign meaning to the Maastricht provision on their potential 'to forming a European awareness and to expressing the political will of the citizens of the Union'. This accords with a conception of political parties as 'conveyer belts' or 'preformators' of the citizens' will (Giannakou, 2010:5) as well as with the Lisbon Treaty's renewed commitment to enhancing representative democracy in the EU.

An EU party statute would offer Europarties the opportunity to break away from their national affiliates and introduce innovative means of connecting with the member publics. Here, the idea of transnational party lists would encourage cross-country synergies among candidates standing for European issues, as would the idea of authorizing Europarties to participate in EU-related referenda campaigns. Although this poses a challenge to their capacity to shape the domestic debate, to the extent that they also express the citizens' will, as Maastricht states, they may well be involved in such campaigns 'as long as the subject of the referendum has a direct link with politics at the level of the Union' (Giannakou, 2010:7); an indication that the EU can be taken as 'a polity like any other' (Hix, 1994) and that 'party regulation is always a means to support a higher normative goal (Molenar, 2004:4). For EU party regulation relates to different accounts of 'eurodemocracy', ranging from postnational polity designs to instrumental views of 'democracy' (Nikolaidis, 2004). Europarties can thus be turned into real agents of political will-formation or remain an extension of domestic party politics. Although in-between lies a variety of views, the more the EU rests on its own party structures, the greater its participatory potential. This section linked EU party development with a vision of politics that extends beyond narrowly defined electoral concerns and acknowledges the civic dynamism of Europarties in inducing integrative sentiments and contributing the making of a larger plural demos.

Conclusion

This essay argued the case for European citizenship education based on virtue-centred practices. In the case of Europe, this relates to the search for a civic ethos at the state level and for active citizenship and party political synergies alongside or even beyond that level. But it also relates to the question posed by Ignatieff (2000:265) of whether Europe can act as 'a community united in a common argument about the meaning, extent and scope of liberty'. The answer, it was argued, lies in the idea of a 'Republic of Europeans' (Lavdas and Chryssochoou, 2011) inspired by a sense of plural demos-hood which is still part of a great European democratic tradition. Crick's (2002:115) way of canvassing his hopes for a republican revival offers an appropriate conclusion:

> The main motive may be to restore or create *good* citizenship but generally it is realized that that can only be a welcome by-product of learning *active* citizenship, aiming to empower young people … Even in the heart of consumer societies, even with the dispiriting examples set by those in public life, there is this small mediating tendency, potentially important; or at least a sign that the ideas of civic republicanism in the context of democratic institutions are, if not in the ascendancy, not yet vanquished by any means, as the historian of ideas implies.

Bibliography

Adamany, D. (1960), 'Introduction', in E. E. Schattschneider, *The Semisovereign People: A Realist's View of Democracy in America*, Hinsdale, IL: The Dryden Press.

Anderson J. (ed.) (2002), *Transnational Democracy: Political spaces and border crossings*, London and New York: Routledge.

Arthur, J. and Cremin, H. (eds) (2012), *Debates in Citizenship Education*, London and New York: Routledge.

Arthur, J. *et al*. (eds) (2008), *The Sage Handbook for Education on Citizenship and Democracy*, London: Sage.

Avnon, D. and Benziman, Y. (2010), 'Preface', in D. Avnon and Y. Benziman (eds), *Plurality and Citizenship in Israel: Moving beyond the Jewish/Palestinian civil divide*, London and New York: Routledge.

Bellamy, R. (2008), *Citizenship: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Bellamy, R. and Castiglione, D. (2000), 'Democracy, Sovereignty and the Constitution of the European Union: The Republican Alternative to Liberalism', in Z. Bañkowski and A. Scott (eds), *The European Union and its Order*, London: Blackwell Publishers.

Berlin, I. (2002), *Liberty*, edited by H. Hardy, Oxford: Oxford University Press.

Callan, E. (1997), *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon Press.

Chryssochoou, D. N. (1998), *Democracy in the European Union*, London and New York: I. B. Tauris.

Chryssochoou, D. N. (2007), *Greece's Contribution to Education for Democratic Citizenship*, Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs.

Chryssochoou, D. N. (2009), *Theorizing European Integration*, 2nd edition, London and New York: Routledge.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Recommendation CM/Rec(2010)7.

Crick, B. (2002), *Democracy: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Dewey, J. (1916), *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education,* New York: Macmillan.

Eriksen, E. O. (2000), 'Deliberative Supranationalism in the EU', in E. O. Eriksen and J. E. Fossum (eds), *Democracy in the European Union,* London: Routledge.

Giannakou, M. (2010), 'Draft Report on European Political Parties and Foundations', (2010/2201(INI)).

Gollob, R. and Krapf, P. (2008), 'Introduction', in R. Gollob and P. Krapf, (eds), *Living in Democracy – EDC/HRE lesson plans for lower secondary level*, EDC/HRE Vol. III, Strasbourg: Council of Europe.

Gunsteren, H. Van (2007), 'Neo-republican Citizenship in the Practice of Education', *Government and Opposition*, 31(1).

Gutmann, A. (1987), *Democratic Education*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Habermas, J. (1996), 'The European Nation State – Its Achievements and Its Limits. On the Past and Future of Sovereignty and Citizenship', in G. Balakrishnan and B. Anderson (eds), *Mapping the Nation*, London: Verso.

Habermas, J. (2000), *The Postnational Constellation: Political Essays*, Cambridge: Polity Press.

Held, D. *et al*. (eds) (1999), *Global Transformations: Politics, Economics, Culture*, Cambridge: Polity Press.

Hix, S. (1994), 'Approaches to the Study of the EC: The Challenge to Comparative Politics', *West European Politics*, 17(1).

Hix, S. (2002), 'A Supranational Party System and the Legitimacy of the European Union', *International Spectator*, 37(4).

Honohan, I. (2002), *Civic Republicanism*, London and New York: Routledge.

Honohan, I. (2006), 'Educating Citizens: Nation-building and its Republican Limits', in I. Honohan and J. Jennings (eds), *Republicanism in Theory and Practice*, London and New York: Routledge.

Huddelston, T. (2009), 'Forum on "Civic Partnerships for Citizenship and Human Rights Education"', Council of Europe Report, DGIV/EDU/CIT (2009) 12, January.

Ignatieff, M. (2000), 'Republicanism, Ethnicity and Nationalism', in C. McKinnon and I. Hampsher-Monk (eds), *The Demands of Citizenship,* London: Continuum.

Karakatsani, D. (2004), *Education and political learning: Knowledge, values, practices* (in Greek), Athens: Metehmio.
Kazamias, A. M. (2012), 'Elliptical democracy – democratic education' (in Greek), *Fileleftheros on Sunday* (Cyprus daily), 12 August.
Kerr, D. (2005), 'Report on the Launching Conference of the 2005 European Year of Citizenship through Education' (Sofia, 13-14 December 2004), Council of Europe, Strasbourg, DGIV/EDU/CIT (2005) 2, February.
Kymlicka, W. (2007), *Multicultural Odysseys: Navigating the New International Politics of Diversity*, Oxford: Oxford University Press.
Lavdas, K. A. (2012), 'Theorizing Precommitment in European Integration: Mending the Constrains of Ulysses', *European Quarterly on Political Attitudes and Mentalities*, 1(1).
Lavdas, K. A. (2001), 'Republican Europe and Multicultural Citizenship', *Politics*, 21(1).
Lavdas, K. A. and Chryssochoou, D. N. (2011), *A Republic of Europeans: Civic Potential in a Liberal Milieu,* Cheltenham: Edward Elgar.
Lavdas, K. A. and Chryssochoou, D. N. (2009), 'Republican Europe in a Liberal Milieu', Jean Monnet Working Papers, New York University Law School, 05/2009.
Lavdas, K. A. and Chryssochoou, D. N. (2007), 'A Republic of Europeans: Civic Unity in Polycultural Diversity', in L. Bekemans *et al*. (eds), *Intercultural Dialogue and Citizenship: Translating Values into Actions*, Venice: Marsilio.
Lavdas, K. A. and Chryssochoou, D. N. (2006), 'Public Spheres and Civic Competence in the European Polity: A Case of Liberal Republicanism?', in I. Honohan and J. Jennings (eds), *Republican Theory and Practice*, London and New York: Routledge.
Maynor, J. W. (2005), Republicanism in the Contemporary World, Cambridge: Polity Press.
Molenaar, F. (2010), 'The Development of European Standards on Political Parties and their Regulation', Working Paper Series on the Legal Regulation of Political Parties, no. 4, University of Leiden.
Mouritsen, P. (2006), 'Four models of republican liberty and self-government', in I. Honohan and J. Jennings (eds.), *Republicanism in Theory and Practice*, London and New York: Routledge.
Nikolaidis, K. (2004), 'The New Constitution as European Demoi-cracy?', *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 7(1): 76-93.
Peterson, N. (2011), *Civic Republicanism and Civic Education: The Education of Citizens*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Pettit, P. (2005), 'The Many Meanings of "Demos"?', University of Crete, mimeo.
Pettit, P. (1997), *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*, Oxford: Clarendon Press.
Pettit, P. (ed.) (1989), *The Good Polity: A Normative Analysis of the State*, Oxford: Blackwell.
Rosenau, J. N. and Czempiel, E.-O. (eds) (1992), *Governance Without Government: Order and Change in World Politics,* Cambridge: Cambridge University Press.
Scharpf, F. (1999), *Governing in Europe: Effective and Democratic?*, Oxford: Oxford University Press.
Schattschneider, E. E. (1969), *Two Hundred Million People in Search of a Government*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
Schumpeter, J. A. (1992) [1943], *Capitalism, Socialism and Democracy*, London and New York: Routledge.

Schwarzmantel, J. (2003), *Citizenship and Identity: Towards a new republic*, London and New York: Routledge.
Skinner, Q. (1992), 'The Italian City-Republics', in J. Dunn (ed.), *Democracy: The Unfinished Journey, 508 BC to AD 1993*, Oxford: Oxford University Press.
Soltan, K. E. (1999), 'Introduction', in S. L. Elkin and K. E. Soltan (eds), *Citizen Competence and Democratic Institutions*, University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
Taylor, P. J. (2002), 'Relocating the demos?', in J. Anderson (ed.), *Transnational Democracy: Political spaces and border crossings*, London and New York: Routledge.
Tsatsos, D. Th. (2009), *The European Sympolity: Towards a New Democratic Discourse*, Brussels: Bruylant.
Venice Commission (2010), 'Guidelines on Political Party Regulation', Study No. 595/2010, Strasbourg.
Viroli, M. (2002), *Republicanism*, New York: Hill and Wand.
Walker, N. (2003), 'Late Sovereignty in the European Union', in N. Walker (ed.), *Sovereignty in Transition*, Oxford: Heart Publishing.
Zakroczymska, K. (2007), 'Report on the 10th Meeting of EDC/HRE Coordinators' (Brussels, 20-21 November 2006), Council of Europe, Strasbourg, DGIV/EDU/CIT (2007) 1, January.

Περιληψη

Το άρθρο εξετάζει τη σχέση μεταξύ παιδείας και δημοκρατίας και, αντλώντας από τη ρεπουμπλικανική πολιτική θεωρία, διερευνά τη δημοκρατική δυναμική του πρώτου πανευρωπαϊκού προγράμματος για την «Παιδεία της Δημοκρατίας» με στόχο την ενθάρρυνση των νέων να συμμετέχουν στη δημόσια ζωή σε κοινωνικό και σχολικό επίπεδο. Επίσης, επανεξετάζει τη δυναμική των ευρωπαϊκών πολιτικών κομμάτων και τις δυνατότητες συμμετοχής που προσφέρουν. Όλα τα παραπάνω μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας *civitas Europaea*, αποτελούμενης από πολλαπλά δημοκρατικά κοινά με συνείδηση της συλλογικής πολιτικής τους ταυτότητας.

Education and the Policy: A Comparative Historical Analysis of the Discourse on Education and Citizenship, from the Ancient Polis to the Modern Ethnopolis and the Cosmopolis of Late Modernity

Andreas M. Kazamias, Amalia A. Ifanti, Dimitra Triga

Abstract

This is a comparative historical analysis of the discourse on citizenship and citizenship education, a subject of contemporary significance the world over, as it is articulated in three historical contexts: (a) the ancient Athenian *polis* (b) the modern *ethnopolis* (nation-state), and (c) the late modern *cosmopolis*. It is argued that in the Athenian *polis* a citizen was one who participated actively in public life, and one who belonged to the political community. The citizen's education consisted mainly of "humanistic" studies (e.g. "music", which also included literature, drama and history). In the modern *ethnopolis*, the main discourse was the development of a national democratic citizen, who possessed certain rights, not an active citizen as in the Athenian *polis*. The education of the modern citizen was carried out through cognitive areas such as history, geography and civics. In the *cosmopolis* there is a tendency to construct a multicultural rather than a monocultural active citizen. Citizenship education is centered in the cultivation of knowledge, skills, attitudes and dispositions through the open school curriculum, especially history and civics, the hidden curriculum, extra curricular activities, including community activities, school councils and relevant rituals.

1. Introduction

This study examines historically and comparatively the discourse (*logos* and *praxis*) on citizenship and citizenship education, a subject of contemporary significance--especially in democratic polities--the world over. The study is organized into six thematic sections: (a) Citizenship and education in the ancient Athenian *polis*; (b) Citizenship and education in the modern post-Enlightenment "classical liberal" democratic *ethnopolis* (nation- state); (c) Citizenship and education in John Dewey's "Creative Participatory Democracy"; (d) Citizenship and education in the democratic interventionist "welfare state"; (e) Citizenship and education in the Knowledge *Cosmopolis* of late modernity, with special reference to the European Union *Cosmopolis*; and (f) Concluding comparative historical reflections on citizenship and citizenship education.

In the Athenian *polis* a citizen was one who participated actively in public life, and one who felt he belonged to the political community. Citizenship education comprised mainly "humanistic" studies (e.g. "music" (*musike)* which also included literature, drama, and the arts). The distinguishing features of the three modern models of the democratic *ethnopolis*—the "classical liberal", John Dewey's "creative participatory democracy", and the democratic welfare state were, *inter alia,* constitutional representative democracy; nationalism and national citizens, not subjects, who possessed individual civic and political rights and, in the discourse on the British welfare state, "social rights"--that included education/schooling--; a free and competitive market economy; and universal public/state education.

Citizenship education in the discourse on the democratic interventionist welfare state, as exemplified by the post-World War II British model, was carried out through a "general program of studies" and aimed at the formation of a politically literate person who has the knowledge, the skills, the attitudes and the values "relevant to the nature and practices of participative democracy" (*Crick Report* 1998: p. 22).

In the section on citizenship and education in the late modern multinational and multicultural "Knowledge *Cosmopolis*", it is argued that discourses about citizenship include "multicultural citizenship" and "rights of minorities" (ethnocultural, sexual and gender), as well as "post-national" and even "cosmopolitan" citizenship. Concurrently, discourses in the Knowledge *Cosmopolis* of late modernity--also referred to as a neo-liberal "knowledge-based competitive economy", and an "information/ technological knowledge society" (Castells 2000) —include ancillary epistemic areas, such as "techno-scientific instrumental rationality", "entrepreneurship", "digital competences/

ICT's" and a "culture of real virtuality" (Kazamias 2008). It is further argued that in such a political-economic, socio-cultural and epistemological context, citizenship education is oriented more towards the construction of an entrepreneurial, market-driven, profit-directed and "philistine" *homo economicus* type of citizen, and less towards the construction of a critical, empathetic, and "cultured" type of "human citizen-person," with a cultivated mind and soul.

2. Citizenship and education/paideia in the ancient Athenian polis

The ancient Athenian *polis*, often incorrectly rendered as "city-state" (Castoriadis 1999: p. 37), was a community of participating citizens. In modern terminology, it was a knowledge and cultural community, or, as M. K. Sakellariou (1999) called it, a *"poliada koinotita"*/a *"polis*-community" (pp. 17-18). It was a Gemeinschaft type of community characterized by social, religious, political, cultural and economic cohesion. (Sakellariou 1999: pp.17, 62-63). In the democratic "*polis* community" all citizens were equal and, in Aristotle's terms, they were both "rulers and ruled"; they participated directly in the affairs of the *polis* and they felt they "belonged" to the *polis*. As Thucydides noted: "the *polis* consists of men-citizens" (1998: H-77). In Aristotle's words: "Man by nature is a political animal *(zoon politikon)* and that anyone who by his nature and not by ill-luck has no state (is without "a *polis*") is either subhuman/ a beast or superhuman" (1989: 1253a 1). Or, as Pericles famously eulogized in the Funeral Oration:

"Our form of government is called a democracy because the administration is in the hands, not of a few, but of the whole people. In the settling of private disputes, everyone is equal before the law. Election to public office is made on the basis of ability, not on the basis of membership to a particular class… In public affairs we take great care not to break law because of the deep respect of them." (Thucydides 2000: &37.1).

2.1 The education*/paideia* of the *polis*-citizen

According to the Greek philosopher Aristotle, the citizen was one who possessed intellectual and ethical/civic virtues e.g. political wisdom *(sophia/phronesis)*, justice, bravery, generosity, honesty, friendship, culture, the capacity to share in deliberations and judgments of rule, moderation, character, cooperation,

and solidarity. As the philosopher noted, the future democratic citizen must be educated/instructed and habituated in accordance with the democratic *ethos* and the democratic *politeia*.

Citizenship education/*paideia* in the ancient *polis* was promoted in several sites that included: schools, the *ecclesia* of the *demos*, the theater, the *agora*, the gymnasia, the symposia, the religious festivals such as the *Panathenaia*, the Parthenon and the *polis* itself. We wish especially to stress that the educational space in the ancient *polis* was not limited to schools, but it extended to other social and cultural institutions. In short, citizenship *paideia* was an "an all-city affair/concern" (*tes oles politeias hypothesis*). In the *polis,* the ancient Greek acquired *paideia,* the ultimate aim of which was to prepare the citizen, not just for "life" (*zein*), but, more importantly, for the "good life" (*eu zein*). In other words, the ancient *polis* may be envisaged as a "grand school" for the cultivation of the mind and the soul, for the intellectual and moral development of the individual, for the formation of the good and virtuous "human citizen" (*anthropos politis*). The perfectly educated "human citizen", according to the ancient Greeks, was the intellectually and morally cultivated active citizen, with character and the aforementioned civic virtues.

The formal program of studies (curriculum) comprised mainly humanistic studies, e.g. *grammata* (letters), *gymnastike* (physical training), *musike* (music), which included literature and poetry, and *ichnographia* (drawing) i.e. arts. But it should be added that of equal importance was the "hidden curriculum" that was provided in the aforementioned sites, namely, the theater, the agora, the symposia, the gymnasia, the religious festivals, the Parthenon and the *polis* itself.

3. Citizenship and education in the modern "classical liberal" democratic ethnopolis (nation- state)

The modern "liberal" democratic *ethnopolis* (nation-state) emerged and developed in a new historical era and a new *cosmos,* which has been referred to as the era/*cosmos* of modernity. The modern era/*cosmos* differed from that of the ancient Athenian *polis*. In this study, we shall examine citizenship and education in three models of the "liberal" democratic *ethnopolis* (nation-state), viz.: (a) the post-Enlightenment "classical" liberal democratic state, as it emerged in the late eighteenth and the nineteenth centuries in Europe and North America; (b) the "Creative Participatory Industrial Democracy", as conceptualized by the American pragmatic philosopher John Dewey in the early decades of the 20th century, and (c) the liberal democratic "Welfare State", as it developed in the second half of the 20th century and the new millennium.

3.1 The "classical liberal" democratic ethnopolis (nation- state)

The ideological, political-economic and socio-educational characteristics of the "classical liberal" model of the modern *ethnopolis* (nation-state), as "*logos*" and *"praxis",* during and after the European Enlightenment, are summarized in Table 1 below. The distinguishing features of this model of democracy, that differentiate it from the classical Greek model, are: "political representation", the possession of "rights", which, in the post-independence American constitutional democracy are referred to as "inalienable rights", "nationalism" and the related notions of "national state", "national citizen" and "national education".

Table 1
Ideological, political-economic and socio-educational characteristics of the "classical liberal" democracy

1. Ideology: freedom, equality and fraternity; nationalism (see: Hobsbawm 1989; Gellner 1964, 1983; rationalism and secularism
2. **Constitutionalism:** constitutional parliamentary democracy; constitutional monarchy
3. Representative Democracy - through elections
4. Relatively Autonomous Civil Society
5. **Political Economy:** capitalism; private ownership of means of production; free and competitive market economy
6. Industrialization, Urbanization
7. ***Burgerliche Gessellschaft*** (urban bourgeois society)
8. **Citizenship:** national democratic citizens **-not subjects-** who possess **individual and political rights,** not active citizens
9. **Universal education** as a state responsibility

3.2 Citizenship education in the "classical liberal" ethnopolis (nation-state)

The constituent elements of citizenship education in the modern "liberal democratic *ethnopolis*" are summarized in Table 2 below. In this model of democracy, (a) public/state, and, essentially secular education, constituted the

main mechanism for the formation of the national citizen, through the cultivation of national consciousness and national identity, and (b) the curriculum comprised a general program of studies, the core of which, for the most part, consisted of "humanistic studies", e.g. the classics (Latin and Greek), modern languages, history, in some countries philosophy, literature, and the arts. In France, this type of general education was referred to as "*culture générale*", in Germany, as "*Allgemeine Bildung"*, in England and the USA, as "general liberal education" and in Greece, as *"engyklios paideia"*.

Table 2
Citizenship education in the modern "classical liberal" ethnopolis (nation- state)

1. **Public / state education /schooling** as a mechanism of state formation (see Green 1990, 1997; Hobsbawm 1989; Greenfeld 1992), and governmentality (see Foucault 1997)
2. **Public/ state education / schooling** as the main mechanism for the cultivation of national consciousness and identity
3. **Content/ Program of Studies (curriculum) of citizenship education:**
a. National languages, religion and common values for national identity (see, for example, Kymlicka 2005: pp. 382-391). In the USA, separation of church and state
b. Secularism in public/ state schools
c. General education, a necessary condition for the formation of national citizens: In France, *culture générale*; in Germany, *Allgemeine Bildung;* in England and the USA, *general liberal education;* and in Greece, *engyklios paideia*
d. Core curriculum: mainly humanistic studies (classics, history, literature, languages and arts)
e. Political/civic education through civics and history

3.3 Political/ civic education; political socialization in the modern liberal *ethnopolis*

In the modern liberal *ethnopolis*, political/ civic education was carried out mainly through "civics" and history, which emphasized knowledge about the system of government and its functions, and the rights and duties of a democratic citizen. According to J. Cogan (2000):

> "Citizenship education has typically been an important goal in courses of study in history and civics in most nations and has, for the most part, focused upon developing knowledge of how government and other institutions in any given state work, of the rights and duties of citizens with respect to the state and to the society as a whole and has been oriented largely towards the development of a sense of national identity." (p. 1; See also Morris 1997: p. 108).

Furthermore, political socialization was not for active citizenship or for being a ruler as in the ancient *polis*, but it was mainly for "being ruled". As Bernard Crick (2004) has noted: "In Britain… good -- not active-- citizens have a respect for law and order, pay their taxes and know their place in society… keep their nose clean and are ever so grateful to be governed so well". (p. 98).

4. Citizenship and education in John Dewey's Creative Participatory Industrial Democracy

The American pragmatic philosopher John Dewey articulated his theory about "creative participatory democracy" during the so-called "progressive era" of American history, in the late 19th and early 20th centuries, when America had developed into a highly industrialized and urbanized capitalist society, which, in its political- economic structure, was different from the post-Enlightenment society. The historian J. Rury (2005) described the American capitalist, industrial and urbanized society of the early decades of the 20th century as follows:

> "By the start of the 20th century, the degree of industrial development and the rate of urbanization in the United States had reached a point scarcely imaginable just a few decades earlier. Business enterprises came to be organized on a mammoth scale, serving far-flung national and international markets and utilizing new technologies for mass production and the rapid deployment of resources. Cities grew at a dizzying rate, as millions of immigrants arrived to seek jobs in the booming industrial economy." (p. 136).

Dewey's conception of "democracy and education" may be summarized as follows:

a. "A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience". (Dewey 1916: p. 71).
b. A citizen is more than a voter; he is an active and participating individual. In his words: "(a citizen) is to be a member of some particular neighborhood and community, and must contribute to the values of life, add to the decencies and the graces of civilization wherever he is". (Dewey 1897: p. 113).
c. The school should be a "miniature (democratic) community", an "embryonic (democratic) society", a "laboratory of democracy" (Carpenter 2006: p. 34). As H. Good (1962) has pertinently explained: "The school must become a community and it must have the materials and resources that will enlist the interest, stimulate the minds, and employ the hands of the children. Schools cannot serve as socializing agencies unless the children engage in shared, cooperative activities." (p. 359)
d. The "formal relationship of citizenship" must be "interwoven" into the fabric of the social life of the school" (Dewey 1909: pp. 9-11). This means that the school should provide actual participatory activities.
e. "Social studies", mainly history and geography, should constitute the core of the curriculum for citizenship education. But Dewey also envisaged Art as an aesthetic experience for the cultivation of democratic citizenship (see, particularly, what he says about the Parthenon, the ancient Greek Drama and Music as works of Art in democratic Athens, in his *Art as Experience* 1934: pp. 2-6, passim).
f. The aim of pedagogy, as an active way of learning, is to cultivate "social/practical intelligence" and a "reflective way of thinking" (see Dewey 1910).

5. Citizenship and education in the liberal democratic welfare state

The liberal democratic model of the welfare state developed in Western Europe after the Second World War, and was especially evident in Great Britain and the Scandinavian countries. It represented a more "democratized' model of liberal democracy, what may be called a "social democracy". The main characteristics of the welfare state model of democracy are summarized in Table 3 below. Three distinguishing features of the welfare state are worthy of special attention. These are: (a) social equality, (b) the "positive concept of freedom", and (c) education as a "social right" of citizenship.

Table 3
Characteristics of the democratic welfare state—T. H. Marshall

1. **Ideology: Constitutionalism, positive concept of freedom** (see Berlin 1958), and **equality**
2. **Constitutional representative democracy**
3. **Distributive model of the welfare state**: A "social democratic form of state with an emphasis on social equality" (see Marshall 1950; Kazamias 2008)
4. **Interventionist state** to control the market forces
5. **Political, civic and social rights** of citizens
6. **Mixed capitalist economy**
7. **Egalitarianism in education**: Equality of opportunity not equality of results
8. **Universal free public / state education** as a social right of citizenship, but also private education

5.1 Citizenship education in the British democratic welfare state, with particular reference to the logos/discourse of T. H. Marshall and Bernard Crick

In T. H. Marshall's conception of the welfare state, universal public/ state education was included among the "bundle of rights" of the democratic citizens, as a "social right". In Sir Bernard Crick's conception, the political education of the citizen entailed not just knowledge about the political system (i.e. political democracy). In the "Final Report of the Advisory Group on Citizenship" (22 September 1998), otherwise known as the *Crick Report* and in the *Essays on Citizenship* (2004), Sir Bernard elaborated what citizenship education should be in the British social democratic state. According to him, citizenship education should cultivate a politically literate person who has the knowledge and understanding, the skills, the attitudes and the values "relevant to the nature and practices of participative democracy" (*Crick Report* 1998: p. 22). Specifically:

a) As to **knowledge and understanding,** citizenship education, according to Crick, should emphasize "the duties, responsibilities, rights, and development of pupils into citizens, and the value to individuals, schools and society of involvement in the local and wider community" (see *Crick Report* 1998: p. 22; also Crick 2004: pp. 65-70). "A politically literate person", Crick (2004) further noted, "would not only have a

high level of understanding of a given context and situation, but would be able to operate efficiently within that context and situation". (pp. 66-67). Additionally, a politically literate person would have:
"an understanding of democratic practices and institutions both local and national, including the work of parliaments, parties, pressure groups and voluntary bodies, and the relationship of formal political activity to civil society in the context of the United Kingdom and Europe;… an awareness of world affairs and global issues… and community involvement." (Crick Report 1998: pp. 22, 40,44).

b) As to **attitudes and values,** Crick averred that citizenship education should cultivate "freedom and order, tolerance, fairness, justice, civility, concern for human rights, co-operation and conflict, concern for the common good, respect for truth and for reasoning and social and moral responsibility". (*Crick Report* 1998: p. 44. See also Crick 2004: p. 71). Furthermore, according to Crick, moral values arise from instruction and experience (Crick 2004: p. 124).

c) Finally, as to **skills and aptitudes,** Sir Bernard Crick argued that citizenship education should foster "a critical approach to evidence", "ability to make a reasoned argument both verbally and in writing", "ability to co-operate and work effectively with others", "proclivity to action", "strategies for influence and for achieving change", and "ability to understand the justifications and the reasons of others". (*Crick Report* 1998: pp. 44, 69; also see Crick 2004: pp. 69, 71).

6. Citizenship and education in the Knowledge *Cosmopolis* of late modernity (special reference to the European Union)

The world/*cosmos* of late modernity that is unfolding in the 21st century is different from the post-Enlightenment *cosmos* of early modernity, and, in some respects, from the post-World War II world of modernity. This new "late modern", even "post modern" world, is a globalized Knowledge *Cosmopolis,* characterized by multicultural, multiethnic, polyglot and multinational political formations (e.g. the European Union), as well as by globalization of the economy, the culture and knowledge. It has been referred to as an Information/ Technological Knowledge Society, which puts a heavy premium on "techno-scientific instrumental rationality". M. Castells (2000) has aptly characterized this Knowledge *Cosmopolis* of late modernity as a "culture of real virtuality", pervaded by an "Information and Technological Epistemological Paradigm" (pp.367, 381). Furthermore, the Knowledge *Cosmopolis* has been referred to

as a neo-liberal market economy, with all that this appellation entails, viz, "less but stronger state", "deregulation", "destatization", "privatization", "possessive individualism" and "competitiveness". Finally, it should be added that in this capitalist Knowledge *Cosmopolis,* the mode of production is "Post-Fordist" rather than "Fordist". (See Table 4, below).

Table 4
Characteristics of the Knowledge *Cosmopolis*

1. **Globalization: economic, social, cultural**
2. **Knowledge Society, Learning Society, Knowledge-based Competitive Economy**
3. **Information/ Technological Knowledge Society; "Information and Technological Epistemological Paradigm"; "Culture of Real Virtuality"** (Castells 2000: pp. 367, 381). Emphasis on techno-scientific instrumental rationality
4. **Political Economy**: **Neoliberalism, a hegemonic political—economic ideology**: market economy; less but stronger state; deregulation, destatization, privatization
5. **Post-Fordist mode of production**
6. **New Culture: possessive individualism; entrepreneurial commercial culture, competitiveness**
7. **Multicultural, multi-ethnic, polyglot democratic national and multi-national political formations (e.g. European Union)**
8. **Cosmopolitanism**

6.1 Citizenship and education in the Knowledge *Cosmopolis,* with particular reference to the European Union

In a recent study entitled *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*, the political sociologist Gerald Delanty emphasized two co-existent "dynamics of globalization: capitalism and democracy", that is "the dynamics of worldwide extension of capitalism, and, more generally, instrumental rationality on the one side, and on the other, the equally worldwide extension of democratization, or what might be more broadly described as the rule of the self". (Delanty 2000: p. 89).

In the globalized multiethnic and multicultural European Knowledge *Cosmopolis,* the discourse on citizenship includes "multicultural citizenship" and "group-differentiated citizenship" (Kymlicka 1995: p. 6), "post-national", rather than "national" citizenship (Habermas 2007: p. 257), and "active citizenship" (Kerr & Lossito 2004: p.10). As shown in Table 5 below, the characteristics of the European multi-dimensional concept of citizenship education include: (a) a **"Cognitive Dimension of Active Citizenship"** (e.g. **knowledge and understanding** of democratic practices and institutions, knowledge of human rights and responsibilities, political literacy, **skills**, such as conflict resolution, creativity, autonomy, critical reflection, etc, **civic competence** and **digital competences**); (b) an **"Affective Dimension of Citizenship"** which includes *inter alia* **attitudes and disposition** (e.g. political trust, political interest, political efficacy, autonomy and independence etc); and (c) a **"Moral/Ethical Dimension of Citizenship"** (e.g. human rights, democracy, gender equality, sustainability, peace/non violence, fairness and equality, valuing involvement as active citizen).

Table 5

Citizenship education in the Knowledge *Cosmopolis*-
a holistic multi- dimensional concept- with particular reference
to the European Union discourse as articulated in relevant EU texts

(a) **Cognitive dimension of active citizenship**:

- "Acquisition of information and knowledge and practices about democratic institutions in their own national, regional and local context (European Commission DG XXII 1998: p. 12).
- "**Knowledge**: human rights and responsibilities, political literacy, historical knowledge, current affairs, diversity, cultural heritage, legal matters and how to influence policy and society".
- "**Skills**: conflict resolution, intercultural competences, informed decision-making, creativity, ability to influence society and polity, research capability, advocacy, autonomy/agency, critical reflection, communication, debating, skills, active listening, problem solving, coping with ambiguity, working with others, assessing risk" (European Commission JRC 2008: p. 8).
- **Civic competence,** based on "knowledge of the concepts of democracy, justice, equality, citizenship and civil rights… includes knowledge of contemporary events, as well as the main events in national, European and world history" (European Commission JRC 2008: pp. 7-8), and **digital competences,** e.g. "confident and critical use of ICT's for work and leisure" (DGEC 2007: pp. 36-37).

(b) **Affective dimension of citizenship:**

- "Sense of attachment to societies and communities to which they theoretically belong, and is therefore closely related to the promotion of social inclusion and cohesion as well as to matters of identity and values" (European Commission DG XXII 1998: p. 7).
- **Attitudes and dispositions**: "Political trust, political interest, political efficacy, autonomy and independence, resilience, cultural appreciation, respect for others cultures, openness to change/difference of opinion, responsibility and openness to involvement as active citizens, influencing society and policy… sense of personal identity, sense of community identity, sense of national identity, sense of global identity" (European Commission JRC 2008: p. 8).

(c) **Moral/ ethical dimension of citizenship:** "human rights, democracy, gender equality, sustainability, peace/non-violence, fairness and equality, valuing involvement as active citizen" (European Commission JRC 2008: p. 8).

In this section of the study, it would be appropriate to refer to some supplementary characteristics of citizenship education culled from the relevant discourse of some prominent European scholars, particularly the English Sir Bernard Crick and Audrey Osler. Such supplementary characteristics are summarized in Table 6 below.

Table 6
Supplementary characteristics of citizenship education

1. **Political Literacy:** (a). **Knowledge and understanding** of democratic practices and institutions (b). **Attitudes and values**, (e.g. "freedom and order, tolerance, fairness, justice, civility, concern for human rights, cooperation and conflict, concern for the common good"); and (c). **Skills and aptitudes**: "A critical approach to evidence"; "ability to make a reasoned argument both verbally and in writing" ; "ability to co-operate and work effectively with others" ;"proclivity to action"; " strategies for influence and for achieving change"; "ability to understand the justifications and the reasons of others" (*Crick Report* 1998: p. 44; also see Crick 2004: pp. 69, 71).
2. **Foreign Language—and—Cultural Education"**; **critical intercultural learning"; intercultural communicative competences** (Byram & Guilherme 2000: pp. 68-72, passim).
3. **Education for the three UN priorities of peace, development and democracy** (Osler & Starkey 2000: pp. 97-98).

7. Historical and contemporary critical reflections on citizenship and citizenship education

This study focused on citizenship and citizenship education in five types of polity: The ancient Athenian *polis*, the modern post-Enlightenment classical liberal *ethnopolis,* John Dewey's "Creative Participatory Democracy", the liberal democratic welfare state, and the Knowledge *Cosmopolis* of late modernity. It was argued that in the Athenian *polis,* citizens were considered equal, and they were both "rulers" and "ruled", i.e. they participated actively in public affairs. Citizenship education/*paideia* was "an all-*polis* affair", and it was promoted through social and cultural institutions, and "texts", such as schools, the e*cclesia* of the d*emos*, the laws, the theatre, the symposia, philosophy, the *agora*, the gymnasia and the Parthenon (see Kazamias 2008: p. 720). Furthermore, citizenship education connoted not only intellectual virtues but also moral/ethical civic virtues.

In contrast, the post-Enlightenment *ethnopolis* (nation-state) was a "representative democracy" where the citizens were not active participants in public affairs; they participated through elected representatives. Furthermore, unlike the *polis*-citizen, the *ethnopolis*-citizen possessed certain "rights"—political and civil. As Martin Otswald (1996) correctly noted in his study *Citizenship Greek Style and American Style*: "For the Greeks freedom and equality…as well as the 'politeia' (polity) itself are entities that citizens share through the community to which they belong; they do not possess them as rights to which they feel individually entitled". (p. 55).

Furthermore, in the modern classical liberal ethnopolis/nation-state, as well as in the other models of democracy discussed above, viz. John Dewey's "creative participatory democracy", the welfare state, and indeed the democratic European Union Knowledge *Cosmopolis,* the rulers are a specific group of people, not the whole citizenry as in the ancient Athenian democratic *polis*. As Max Weber (1948) has noted, in the modern representative democracy, politics is exercised by professional politicians who do not "live for politics" but "off politics" (p. 84).

Citizenship education in the "classical liberal" democratic *ethnopolis* (nation-state) was aimed at the formation of a "national citizen", not a "*polis*-citizen". It was mainly promoted through public/state schooling, and it comprised a general program of studies/curriculum, with humanistic studies (classics, history, literature, languages) constituting its core.

John Dewey, an influential modern pragmatic philosopher articulated another type of citizenship education, one that aimed at the formation of a

participating citizen**,** as in the ancient Athenian *polis*. According to Dewey, democracy is not just a system of government but "a way of life". Consequently, a democratic citizen is one who is educated and habituated in accordance with the "democratic *ethos*", a concept that is not very different from Aristotle's (1998) famous dictum " educated and habituated in accordance with the polity" *(propaideuvesthai kai proethizesthai pros tas politeias)* (H. 1337a:11-12).

A more "democratized" type of the modern liberal state is what is known as the democratic Welfare State. As with the aforementioned classical liberal state, the Welfare State is a representative, not a participatory democracy. In such a democratic state, rule is carried out by professional politicians, and citizens possess a wide "bundle of rights" that, in addition to political and civil rights, include social rights (Marshall 1950).

In the multicultural, multiethnic, and multinational Knowledge *Cosmopolis* of late modernity, the discourse about citizenship includes "multicultural citizenship" and "rights of minorities" (ethnocultural, sexual and gender) which are absent in the political discourse in the ancient *polis*, the modern "classical liberal" *ethnopolis* (nation-state), Dewey's "creative participatory democracy" and the democratic welfare state. This late modern concept of citizenship differs from the ancient and the modern concepts as analyzed above. As Kymlicka (2005) avers, in the late modern pluralist Knowledge *Cosmopolis* a more inclusive concept of citizenship is called for, one that, among others, recognizes the notion of alterity (p. 449).

As to citizenship education, in the globalized multinational, multiethnic, multicultural and largely "neoliberal" European Knowledge *Cosmopolis,* the discourse is morphed by the inclusion of, indeed by the emphasis placed upon such epistemic elements and competences as "digital competences", ICT's (information and communication technologies), "critical intercultural learning" and "communicative competences", "entrepreneurship", and "learning to learn". We would argue that such an "epistemic content", although paying lip service to the "humanistic" aspects of "citizenship education" which, as indicated in this study, constituted an integral element of the relevant discourse since the period of the ancient Athenian democratic *polis,* in actual fact, it underemphasizes this important "humanistic" aspect of citizenship education. We venture to conclude that the discourse on citizenship education in the late modern neo-liberal Knowledge *Cosmopolis* constructs an ersatz type of citizen, a *homo economicus*, with a possessive individualistic, competitive, entrepreneurial, market-oriented, instrumentalist ethos, rather than a *polis* type of an active democratic human citizen- person, with a cultivated mind and soul, who is imbued with intellectual and moral/ethical virtues and a democratic ethos.

References

Aristotle, (1989). *Politics*. (B. Moschoves trans. into modern Greek). Athens: Nomike Bibliotheke (Law Library).

Berlin, I. (1958). *Two concepts of freedom.* Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. & Guilherme, M. (2000). Human rights, culture and languages teaching. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (pp. 63-78). London: Trentham Books.

Carpenter, J. J. (2006). The development of a more intelligent citizenship: John Dewey and the social studies. *Education and Culture*, 22(2), 31-42.

Castells, M. (2000). *The information age: Economy, society and culture, vol III, end of millennium.* Oxford: Blackwell Publishers.

Castoriadis, C. (1999). *He ancient hellinike demokratia kai i simasia tes gia mas simera* (The Greek democracy and its significance for us today). Athens: Ypsilon, (in Greek).

Cogan, J. (2000). Citizenship education for the 21st century: Setting the context. In. J. Cogan & R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education* (pp. 1-21). London: Kogan Page.

Crick Report, (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: DfEE.

Crick, B. (2004). *Essays on citizenship*. London: Continuum.

Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: Society, culture, politics*. Buckingham: Open University Press.

Dewey, J. (1897). Ethical principles underling education. In R.D. Archambault (Ed.), *John Dewey on education* (pp. 108-138). Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. New York: Arcturus Books.

Dewey, J. (1910). *How we think*. *Boston*: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Kessinger Publishing.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. London: Penguin Books.

European Commission, Joint Research Centre (JRC) (2008). *Learning to learn and civic competences: Different currencies or two sides of the same coin?*

European Commission, Directorate General for Education and Culture (DGEC) (2007). *Study on active citizenship education*. Final Report Submitted by G.H.K.

European Commission, DG XXXII (1998). *Learning for active citizenship*.

Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and truth*. New York: The New Press.

Gellner, E. (1964). *Thought and change*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. New York: Cornell University Press.

Greenfeld, L. (1992). *Nationalism: Five roads to modernity*. Cambridge: Harvard University Press.

Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of educational systems in England, France and the USA*. New York: St. Martin's Press.

Green, A. (1997). Education and state formation in Europe and Asia. In K. Kennedy (Ed.), *Citizenship education and the modern state* (pp. 9-26). London: Palmer Press.

Good, H. G. (1962). *A history of American education*. New York: Macmillan.

Habermas, J. (2007). *He diaspase tes dyses* (The divided west). Athens: Kastaniotis, (Greek translation).

Hobsbawm, E.J. (1989). Waving flags: Nations and nationalism. In E. J. Hobsbawm *The age of empire 1875-1914* (pp. 142-164). New York: Vintage Books.

Kazamias, A.M. (2008). *Peri synkritikes paidagogikes, i pros enan Promytheiko oumanismo ste nea Kosmopole* (On comparative education or towards a Promythean humanism in the new *Cosmopolis*). Athens: Atrapos.

Kerr, D. & Losito, B. (2004). *Education for democratic citizenship (2001-2004): Tool on key issues for EDC policies*. 1st Draft. Strasbourg: Council of Europe.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. New York: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2005). *He politike philosophia tes epoches mas* (Contemporary political philosophy: An introduction). Athens: Polis, (Greek translation).

Marshall, T.H. (1950). Citizenship and social class. In T.H. Marshall Citizenship *and social class and other essays* (pp. 1-85). Cambridge: Cambridge University Press.

Morris, P. (1997). Civics and citizenship education in Hong Kong. In K. Kennedy (Ed.), *Citizenship education and the modern state* (107-125). London: Palmer Press.

Osler, A. & Starkey, H. (2000). Human rights, responsibilities and school self- evaluation. In A. Osler (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality* (pp. 91-109). London: Trentham Books.

Otswald, M. (1996). Shares and rights: "Citizenship" Greek style and American style. In J. Ober & C. Hedrick (Eds.), *Demokratia: A conversation on democracies, ancient and modern* (pp. 49-61). Princeton: Princeton University Press.

Rury, L. J. (2005). *Education and social change: Themes in the history of American schooling.* New Jersey, Mahwah: Erlbaum Associates.

Sakellariou, M.B. (1999). *He athenaike demokratia* (The Athenian Democracy). Iraklion: Publications of the University of Crete, (in Greek).

Thucydides, (1998). *Historia tou peloponesiakou polemou* (History of the Peloponnesian War). (A. Blachos trans. into modern Greek). Athens: Hestia.

Thucydides, (2000). *Perikleous Epitaphios* (Pericleous Funeral Oration). (G. Markadonatos trans. into modern Greek). Athens: Gutenberg.

Weber, M. (1948). Politics as a vocation. In H.H. Gerth & C.W. Mills (Eds.), *From Max Weber: Essays in Sociology* (pp. 77-128). London: Routledge.

Περιληψη

Η εργασία αυτή αποτελεί μια ιστορικοσυγκριτική μελέτη του λόγου για την ιδιότητα και την εκπαίδευση του πολίτη, όπως αυτός αρθρώνεται σε τρεις ιστορικές περιόδους και συγκεκριμένα: α) στην αρχαία αθηναϊκή πόλη-κράτος, β) στη νεωτερική Εθνόπολη (έθνος-κράτος), γ) στην Κοσμόπολη της ύστερης νεωτερικότητας. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι στην αρχαία αθηναϊκή πόλη-κράτος ο πολίτης συμμετείχε ενεργά στη δημόσια ζωή και ανήκε στην πολιτική κοινότητα. Η παιδεία του πολίτη ήταν, κατά κύριο λόγο, ουμανιστική. Στη νεωτερική Εθνόπολη ο λόγος εστιαζόταν στην εκπαίδευση του εθνικού δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος κατείχε συγκεκριμένα δικαιώματα αλλά δεν μετείχε ενεργά στη δημόσια ζωή, όπως ο πολίτης της αθηναϊκής πόλης-κράτος. Η εκπαίδευση του νεωτερικού δημοκρατικού πολίτη επικεντρωνόταν, κατά κύριο λόγο, σε γνωστικές περιοχές, όπως η ιστορία, η γεωγραφία, οι πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες. Στην Κοσμόπολη της ύστερης νεωτερικότητας υπάρχει μια τάση για την εκπαίδευση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη. Η εκπαίδευση του πολίτη αφορά, κατά κύριο λόγο, στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, διαθέσεων και προδιαθέσεων διαμέσου του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και ιδιαίτερα γνωστικών περιοχών όπως είναι η ιστορία και οι πολιτικές και κοινωνικές επιστήμες και του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος συμπεριλαμβανομένων των μαθητικών συμβουλίων, της συμμετοχής στην κοινότητα και άλλων σχολικών εκδηλώσεων.

Homo politicus: Homo comparativus? Σκέψεις για την έννοια του πολίτη σήμερα από τη σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής

Πέλλα Καλογιαννάκη

Περίληψη

Η έννοια του πολίτη αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα του σύγχρονου στοχασμού, τόσο στο χώρο της κοινωνίας, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην παρούσα μελέτη διατυπώνονται μερικοί βασικοί προβληματισμοί γύρω από την έννοια του πολίτη στο πλαίσιο Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Οι προβληματισμοί αυτοί συσχετίζονται με το σύγχρονο ιδεολογικοπολιτικό, πολιτιστικό, οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο. Το βασικό ερώτημα που τίθεται αφορά την έννοια του «πολίτη» του 21ου αιώνα και τις διαστάσεις της έννοιας αυτής που μπορεί να μελετήσει η σύγχρονη Συγκριτική Παιδαγωγική. Υποστηρίζουμε ότι στις ημέρες μας ο *Homo Politicus* μπορεί και επιβάλλεται να γίνει και *Homo Comparativus*.

Η έννοια του πολίτη σήμερα αποτελεί ένα από τα πιο ουσιαστικά ζητήματα του σύγχρονου πολιτειολογικού στοχασμού τόσο στο χώρο της κοινωνίας όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης (Apple, 1996· Καζαμίας, 2002). Μερικοί βασικοί προβληματισμοί που αφορούν την έννοια του πολίτη στις μέρες μας από τη σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (ΣΠ) και οι οποίοι σχετίζονται με το σύγχρονο ιδεολογικοπολιτικό, πολιτιστικό, οικονομικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο συζητούνται στην παρούσα μελέτη.

Αφετηριακά του συγκριτολογικού στοχασμού ερωτήματα/ προβληματισμοί που μπορεί να θέσει ο μελετητής για το θέμα αυτό είναι τα παρακάτω:

α) πώς οριοθετείται σήμερα η έννοια του «πολίτη» του 21ου αιώνα και με ποιες αξίες και οραματισμούς συνδέεται;
β) ποιες διαστάσεις της έννοιας του πολίτη μπορεί να μελετήσει η σύγχρονη Συγκριτική Παιδαγωγική και ποια προβλήματα και περιορισμούς συναντά;

Σύμφωνα με τους παραπάνω προβληματισμούς ο σύγχρονος συγκριτολόγος της εκπαίδευσης θεωρούμε πως μπορεί να εστιάσει την ανάλυσή του:

1. στον τρόπο με τον οποίο σήμερα «κατασκευάζουμε» την έννοια του «πολίτη» στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της εκπαίδευσης,
2. στις διαδικασίες μέσω των οποίων το σύγχρονο σχολείο αλλά και η παιδαγωγούσα κοινωνία διαμορφώνει αξίες και συμπεριφορές για τον πολίτη του μέλλοντος,
3. στον προσδιορισμό εννοιολογικών και σημασιολογικών προτάσεων που θα χρησιμεύσουν ως μεθοδολογικά εργαλεία για τη συγκριτική μελέτη του σχολείου και της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο νέων πεδίων δράσης και έρευνας της επιστήμης της Συγκριτικής Παιδαγωγικής.

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης κατά την παιδική και εφηβική ηλικία θεωρείται σημαντική για την πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου και συνδέεται στενά με την έννοια του πολίτη. Το σχολείο μάλιστα με τους ποικίλους μηχανισμούς που διαθέτει μπορεί να παρέχει γνώσεις, να αναπτύσσει στάσεις, να καλλιεργεί αξίες, να διαμορφώνει συμπεριφορές με τρόπο άμεσο αλλά και έμμεσο. Σήμερα όμως το σχολείο είναι εκείνο που καλείται στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του να «αλλάξει»/ «μετασχηματίσει» τους σκοπούς και τους οραματισμούς που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση του σύγχρονου πολίτη (Καλογιαννάκη, 1992· Καλογιαννάκη 2002) . Το ζήτημα ωστόσο δεν είναι αν θα αλλάξει ή αν θα μετασχηματιστεί το υπάρχον πλαίσιο, αλλά πώς θα γίνει αυτή η αλλαγή, από ποιους θα γίνει και ποιες παράμετροι θα ληφθούν υπόψη για την πραγματοποίησή της (Καζαμίας, 2002· Apple 1996).

Προς αυτήν την κατεύθυνση η ΣΠ μπορεί να συνεισφέρει διερευνώντας δύο σημαντικά ζητήματα: το πρώτο σχετίζεται με το είδος της γνώσης/ γνώσεων (ανθρωπιστική ή τεχνοκρατική παιδεία) που παρέχεται στο σχολείο ώστε να προετοιμάσει τον μαθητή ως μελλοντικό πολίτη για την καλύτερη κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει και των σχέσεων που αναπτύσσει. Το δεύτερο αφορά τη μελέτη των μηχανισμών εκείνων που αναπτύσσουν στο μελλοντικό πολίτη το ενδιαφέρον του για τα κοινά, έτσι ώστε αυτός να μπορεί να κατανοεί καλύτερα τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτόν και στο περιβάλλον του, τοπικό, εθνικό, παγκόσμιο.

Οι δημογραφικές ανακατατάξεις με την αύξηση του πληθυσμού και τις νέες κατανομές πληθυσμών, οι μεταναστεύσεις, οι σχετικές πολιτισμικές ανακατατάξεις που συνδέονται μ' αυτές, οριοθετούν εκ νέου την έννοια του πολίτη και επιβάλλουν και στο μελετητή της ΣΠ να μελετήσει την έννοια αυτή στο πλαίσιο του τοπικού, του εθνικού, του παγκόσμιου. Επίσης, οι οικονομικές εξελίξεις με τους νέους οικονομικούς δείκτες και τους ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, οι τεχνολογικές και επιστημονικές αλλαγές με την επανάσταση των νέων τεχνολογιών καθώς και η χρήση της πυρηνικής ενέργειας και της βιοτεχνολογίας αλλά και των νέων υλικών, ενεργοποιούν τον σύγχρονο άνθρωπο προς νέες κατευθύνσεις, δημιουργούν νέες αξίες και πρότυπα, θέτουν μια νέα ηθική (Καζαμίας, 2002), ζητήματα τα οποία οφείλει να λάβει υπόψη και ο σύγχρονος συγκριτολόγος και μάλιστα να τα ανιχνεύσει σε σχέση με την εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ακόμα, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η εκπαίδευση εξ αποστάσεως, η δια βίου μάθηση, η δημιουργία τηλετάξεων, διαμορφώνουν νέα περιβάλλοντα ανάπτυξης του ατόμου και ανοίγουν νέους ορίζοντες στο χώρο της γνώσης και της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο και προσφέρουν επίσης στη ΣΠ νέα πεδία μελέτης και έρευνας (Broadfoot, 2000· Arnove, 2001· Kazamias, 2001).

Τέλος, η επίδραση των ΜΜΕ, καθώς και το διεθνές περιβάλλον που υπαγορεύει νέες νομοθετικές ρυθμίσεις οι οποίες επεκτείνονται και στο χώρο της εκπαίδευσης , π.χ. τα βασικά κείμενα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, ο ρόλος διαφόρων εκπαιδευτικών οργανισμών, που τονίζουν την έννοια της διαφορετικότητας, συγκρότούν με τη σειρά τους νέους προβληματισμούς στο μελετητή της ΣΠ για το ρόλο της εκπαίδευσης και τη διαμόρφωση της έννοιας του σύγχρονου πολίτη. Ιδιαίτερα η έννοια του «άλλου» και του «διαφορετικού», μέσα από τις ποικίλες μορφές και εκφάνσεις της, συνδεόμενη στενά με τις σύγχρονες δημογραφικές αλλαγές και την τεχνολογική εξάρτηση του ατόμου, θέτει την εκπαίδευση μπροστά σε διλήμματα και προβληματισμούς που αφορούν τις νέες γνώσεις που θα προωθήσει και θα συμπεριλάβει στο σχολικό πρόγραμμα, τους τρόπους γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στις παραδοσιακές σχολικές δομές και τη διασύνδεσή τους με το παρόν και το μέλλον, την κατανόηση των τεχνολογικών, δημογραφικών, οικονομικών και άλλων αλλαγών. Ακόμη, οι νέες προσεγγίσεις που αφορούν τις λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου και τους τρόπους μάθησης (πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης), οι πολυσυζητημένες αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας και πληροφόρησης, οι ραγδαίες αλλαγές στο χώρο της εργασίας και της οικονομίας δημιουργούν πολλές προκλήσεις σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και προσανατολίζουν την εκπαίδευση προς την επαναδόμηση, αλλαγή και κριτική προσέγγιση των σκοπών, των στόχων και των δομών της.

Οι συγκριτολόγοι παραδοσιακά ασχολούνται με τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές και αναλύουν περισσότερο τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα προγράμματα, τις μεταρρυθμίσεις, τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Καζαμίας & Καλογιαννάκη, 2003), ενώ φαίνεται πως τους απασχολούν λιγότερο οι τρόποι και οι μηχανισμοί που διαθέτει το σχολείο στο να διαμορφώνει πολίτες, ο ρόλος των νέων αξιών που προωθούνται μέσω αυτού και το πώς αυτές οι νέες αξίες αναδύονται και προβάλλονται στο σχολικό περιβάλλον (Charlot, 1992). Στο πλαίσιο αυτό η ΣΠ θα μπορούσε να γίνει πιο ανθρωπιστική, να στραφεί περισσότερο στους τρόπους/διαδικασίες διαμόρφωσης του πολίτη με τη μελέτη των εκπαιδευτικών αλλά και των κοινωνικών σχέσεων και των ηθικών διλημμάτων που τίθενται στο χώρο της γνώσης. Η προτεραιότητα των γνώσεων και ο σχετικισμός των αξιών που φαίνεται να κυριαρχούν και να διαμορφώνουν την έννοια του σύγχρονου πολίτη, σχετίζεται με την «ιεράρχηση» των αξιών, με τον πολιτιστικό πλουραλισμό, με την ερμηνεία των κοινωνικο-πολιτικών πρακτικών στο ευρύτερο συγκείμενό τους και με την αλλαγή/ μετεξέλιξη των πολιτικών και κοινωνικών δομών. Προς την κατεύθυνση αυτή ο ρόλος της πολιτικής αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα είναι ένα ζήτημα στο οποίο ο εκπαιδευτικός συγκριτολόγος μπορεί να συνεισφέρει και να καταθέσει γνώσεις και εμπειρίες (Μπουζάκης, 2000-2001· Ματθαίου, 2000-2001· Καζαμίας-Πετρονικολός , 2003· Καζαμίας-Καλογιαννάκη, 2003).

Τρεις διαστάσεις της έννοιας του πολίτη προτείνουμε να μελετήσει μια σύγχρονη ανθρωπιστική ΣΠ:

1. την μικρο-διάσταση ή μικρο-πραγμάτωση (μικροεπίπεδο) που σχετίζεται με την προσωπική διάσταση του πολίτη: πώς δηλαδή ο πολίτης ως ψυχο-κοινωνική οντότητα μαθαίνει στο πλαίσιο του σχολείου να συμμετέχει σε πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες,
2. την κοινωνιο-χωρητική διάσταση ή μεσο-πραγμάτωση (μεσοεπίπεδο) που έχει να κάνει με την κοινωνική διάσταση: πώς ο πολίτης ως ενεργό μέλος της τοπικής, εθνικής και ευρύτερης κοινωνίας, συνεργάζεται, συμμετέχει, εργάζεται από κοινού με άλλους πολίτες στο πλαίσιο του ευρύτερου περιβάλλοντός του. Και τέλος,
3. την κοινωνιο-χρονική διάσταση ή μακρο-πραγμάτωση (μακροεπίπεδο) που σχετίζεται με το πώς βλέπει ο πολίτης τον εαυτό του ως μέλος του εθνικού και του ευρύτερου «πολυεθνικού» κοινωνικού χώρου και με το πώς ο ίδιος προσδιορίζεται στο πλαίσιο της κοινωνίας που ζει με βάση το παρελθόν και το παρόν του, τα οποία ως ένα βαθμό καθορίζουν και το μέλλον του.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη προβάλλει σημαντικά πεδία διερεύνησης για το συγκριτολόγο της εκπαίδευ-

σης, όπως: σχολικός χώρος και χρόνος, παρεχόμενη γνώση, καλλιέργεια της κουλτούρας, παροχή κινήτρων και ευκαιριών, δημιουργία προτύπων και αξιών που διαμορφώνουν και τις αρχές συμπεριφοράς ενός πολίτη, ρόλος της δημόσιας εκπαίδευσης, συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, προκλήσεις για τον δάσκαλο του 21ου αιώνα, κ.λπ. Μάλιστα, όπως ήδη έχει υπογραμμιστεί, προκλήσεις του σχολείου του μέλλοντος θα αποτελέσουν: η κατανόηση και η αποδοχή άλλων μορφών κουλτούρας, η εκμάθηση της ανοχής μέσα από την ανακάλυψη της διαφοράς, η διαφοροποίηση των μορφών αριστείας, ο πολλαπλασιασμός των ευκαιριών και η περιοδική αναθεώρηση των διδασκόμενων γνώσεων, η αδιάκοπη και εναλλασσόμενη εκπαίδευση με τη χρήση σύγχρονων τεχνικών διάδοσης της γνώσης και η συνεπαγόμενη αναβάθμιση του διδασκαλικού επαγγέλματος (΄Εκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας, 1998).

Βέβαια ο προβληματισμός γύρω από την έννοια του πολίτη και της πολιτικής αγωγής στις μέρες μας νομίζουμε πως είναι ανάγκη να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο του προβληματισμού για όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δράσης. Μια τέτοια οπτική θα μπορούσε να φωτίσει και την έννοια «πολίτης» και την έννοια «εκπαίδευση» κάτω από μια ευρύτερη και οικουμενικότερη θεώρηση και αναζήτηση σημασιών και εννοιών. Προς την κατεύθυνση αυτή νομίζουμε πως η ΣΠ γίνεται περισσότερο «πλανητική»/ οικουμενική, επιχειρώντας να μελετήσει την εκπαίδευση υπό το πρίσμα βασικών οικουμενικών αρχών: ο σκοπός της ζωής, η αρμονία με το περιβάλλον και ο σεβασμός στη φύση, ο σεβασμός στον άλλο, η χρήση του ελεύθερου χρόνου, η μόρφωση στη διάρκεια της ζωής (Lê Thành Khôi, 2001) . Θα λέγαμε πως ουσιαστικά η ανάγκη για μια «πλανητική»/ οικουμενική εκπαίδευση του πολίτη στο μέλλον είναι άμεσα συνδεμένη με την ανάγκη να μορφώνονται οι μαθητές-αυριανοί πολίτες σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι σε θέση να κάνουν επιλογές που θα μπορούν να τις διατηρήσουν και να τις υπερασπιστούν, αλλά και όταν κρίνουν αναγκαίο, να μπορούν τις αλλάξουν (Apple, 1996). Η θεώρηση αυτή οριοθετεί και τους προσανατολισμούς που θα μπορούσε να έχει η εκπαίδευση και η έννοια του μελλοντικού πολίτη στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνιών. Αυτή η ανάπτυξη προτείνεται να είναι πρωτίστως ανθρώπινη και όχι οικονομική, να είναι κατά πρώτο λόγο συναισθηματική και ψυχική και μετά γνωστική, να είναι καταρχήν κριτική χωρίς τις υποκριτικές παρεμβάσεις της πολιτικής και των media, να είναι ανοικτή προς τις άλλες κουλτούρες, και τέλος να ταυτίζεται με τη δημιουργικότητα και όχι με τη μίμηση (Lê Thành Khôi, 2001).

΄Ενα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο δράσης μιας οικουμενικής ΣΠ που θα στοχεύει στην προσέγγιση της έννοιας του πολίτη σήμερα θα μπορούσε κατά την άποψή μας να συμπεριλάβει τις εξής διαστάσεις/ πεδία:

1. Την έννοια κοινωνία-κόσμος, στην οποία θα μελετάται η οικουμενική ανάπτυξη της έννοιας του πολίτη, κυρίως με βάση την αρχή ότι η οικονομία μπορεί μεν να έχει παγκόσμιο χαρακτήρα, όμως η έννοια του πολίτη δεν πρέπει να προσεγγίζεται με μια «οικονομίστικη» αντίληψη και θεώρηση (ο κόσμος σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως «εμπόρευμα») και ότι η έννοια του παγκόσμιου πολιτισμού μπορεί να περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές διαστάσεις, αλλά ταυτόχρονα να είναι σε θέση να στηρίζεται στην επιστήμη, την τεχνολογία και να αναπτύσσει ένα σύνολο οικουμενικών αξιών και προτύπων. Στόχος της ΣΠ είναι αφενός μεν να προσδιορίσει τις ταυτότητες και τα χαρακτηριστικά των εννοιών αυτών και αφετέρου να βοηθήσει στον προσδιορισμό των αρχών που θα επέτρεπαν να ανοίξουν το δρόμο σε μια κοινωνία-κόσμο και στην έννοια του παγκόσμιου πολίτη που δεν θα έχει μόνον οικουμενική ολοκλήρωση, αλλά θα ευνοεί παράλληλα και την έκφραση των μερικότερων / επιμέρους πολιτισμικών του ιδιαιτεροτήτων.
2. Την έννοια της υπέρβασης. Αυτό συνεπάγεται ότι στην κοινωνία-κόσμος θα πρέπει να υιοθετηθεί μια αντίληψη που θα ενδιαφέρεται να συστήσει, να διαφυλάξει και να ελέγξει τις κοινές οικουμενικές αξίες και να αναπτύξει μια οικουμενική πολιτική δικαιοσύνης για όλους. Στο πλαίσιο αυτό της υπέρβασης η οικουμενική ΣΠ καλείται να μελετήσει έννοιες και αξίες οι οποίες θα στηρίζονται στις πολιτιστικές επαφές και αλληλεπιδράσεις σε οικουμενικό επίπεδο. Η ΣΠ θα μπορούσε έτσι να έχει ένα «ενοποιητικό» αλλά όχι «ομογενοποιητικό» χαρακτήρα και να απορρίπτει τις ακραίες εθνικιστικές λογικές και αντιλήψεις. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει προς τη διαμόρφωση μιας έννοιας του οικουμενικού πολίτη που θα έχει ως αφετηρία την έννοια του «ανήκειν», στο πλαίσιο του τοπικού και του εθνικού, αλλά θα μπορεί και να το υπερβαίνει για να κινείται προς το διεθνικό και το οικουμενικό. Και τέλος,
3. Την προσέγγιση της ουτοπίας. Σήμερα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών υπάρχουν πολλά ανοικτά πεδία επικοινωνίας: για πρώτη φορά ίσως από τότε που γεννήθηκε η δημοκρατία στην Αθήνα, ο πολίτης έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει ένα «βήμα» άμεσης έκφρασης μέσα από τον ψηφιακό κόσμο της τεχνολογίας, να επικοινωνήσει, να κάνει διάλογο, να διατυπώσει τις απόψεις του, να κάνει την κριτική του, να ψηφίσει. Εδώ μπορεί να εστιάσει η οικουμενική ΣΠ το ενδιαφέρον της, δηλαδή το πώς θα προσεγγίσει και θα μελετήσει τη νέα αυτή «ψηφιακή πρόκληση» σε σχέση με την εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτή η προοπτική που τοποθετεί σε νέες βάσεις την έννοια του πολίτη, δημιουργεί και πολλούς προβληματισμούς γύρω από τη διαμόρφωση ενός επιφανειακού και εικονικού κόσμου επικοινωνίας, γι' αυτό είναι ανάγκη η ΣΠ να βοηθήσει στη θεμελίωση, μέσω της εκπαίδευσης, μιας κριτικής στάσης απέναντι στους νέους τρόπους ζωής και έκφρασης.

Με βάση το παραπάνω εννοιολογικό πλαίσιο θεωρούμε πως η σύγχρονη ΣΠ θα μπορούσε:

α) να συμβάλλει στον απεγκλωβισμό των παραδοσιακών συγκριτικών μελετών από μονόπλευρες εθνοκεντρικές συγκρίσεις και αναλύσεις και να προωθήσει τη μελέτη και ερμηνεία στερεότυπων συλλογικών αντιλήψεων και κυρίαρχων σχημάτων που συνδέονται με τη διαδικασία δόμησης της εθνικής συνείδησης. Παράλληλα, η ΣΠ μπορεί να αναδείξει τη μετάβαση από την επιδοκιμασία της έννοιας του εθνικού «εμείς», ως αναλυτικής συγκριτικής κατηγορίας, στην αμφισβήτησή της στο πλαίσιο του πλουραλισμού των προσεγγίσεων μέσα από εθνικούς σχηματισμούς και έξω από αυτούς. Αυτή η υπέρβαση της εθνοκεντρικής προσέγγισης δεν συνεπάγεται σε καμία περίπτωση αδιαφορία ή ισοπέδωση του εθνικού εαυτού. Η ΣΠ μπορεί να διαμορφώσει όμως τα θεωρητικά εκείνα πλαίσια με βάση τα οποία θα προσεγγίσει την έννοια του πολίτη σε μια ευρύτερη βάση και όχι κατ' αποκλειστικότητα πλέον στη βάση του έθνους-κράτους. Μπορεί να μελετήσει το σχολείο μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, αφού και το ίδιο το σχολείο, αν και ενταγμένο στο εθνικό περιβάλλον, επηρεάζεται είτε άμεσα είτε έμμεσα από οικουμενικούς παράγοντες που επαναπροσδιορίζουν την έννοια του πολίτη. Σημασία έχει για τη ΣΠ να δει τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε διεθνές επίπεδο και στο πλαίσιο του συναισθηματικού και αξιακού περιεχομένου της ιδεολογίας και της κουλτούρας.

β) να αναζητήσει ένα ευρύτερο προβληματισμό σε μικρο-/ μεσο-/ και μακρο-/επίπεδο που να αφορά την έννοια του πολίτη του 21ου αιώνα μέσα σε ένα πλαίσιο ανάπτυξης που να συμπεριλαμβάνει προσωπικές και ψυχολογικές, αλλά και ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές αναλύσεις. Η ΣΠ μπορεί εδώ να αναδείξει πολλά στοιχεία που θα ερμηνεύσουν τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με την μελέτη και προσέγγιση των μηχανισμών συγκρότησης, δόμησης και επιβολής αντιλήψεων στα πλαίσια των εκπαιδευτικών συστημάτων με την ανάλυση των αξιών του πολίτη μέσα από πολλαπλές ερμηνείες, ολιστικές προσεγγίσεις, διαλεκτικές συγκρίσεις των εκπαιδευτικών φαινομένων και γεγονότων.

γ) να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της έννοιας οικουμενικού πολίτη στο πλαίσιο της κοινωνίας-κόσμος, όπου οι οραματισμοί για τον πολίτη του μέλλοντος συνδέονται άρρηκτα με τους οραματισμούς και τις προτεραιότητες του σχολείου και της κοινωνίας μέσα στην οποία είναι ενταγμένος. Εδώ η ΣΠ καλείται να μελετήσει αυτήν την έννοια του πολίτη/ κοσμοπολίτη και τη διαπαιδαγώγησή του που στόχο θα έχει την ανάδειξη ενός ελεύθερου και κριτικά σκεπτόμενου ανθρώπου.

δ) να τονίσει την ανάγκη μετάβασης από την οικονομική παγκοσμιοποίηση σε μια πολιτιστική παγκοσμιοποίηση ή παγκοσμιοποίηση της αλληλεγγύης. Αυτό θεωρείται (Rodriguez 2002) ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για το σύγχρονο στοχασμό και θεωρούμε πως σ' αυτή την μετάβαση η ΣΠ μπορεί να παίξει πολύ σημαντικό ρόλο και να συνδεθεί με μια εκπαιδευτική και πολιτιστική πραγματικότητα που θα έχει ως αφετηρία τον άνθρωπο-πολίτη. Για το λόγο αυτό η ΣΠ είναι ανάγκη να εισέλθει σε μία περίοδο αναστοχασμού και νέας θεώρησης των πραγμάτων και των εννοιών για να μελετήσει και να συσχετίσει τις νέες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, της κοινωνίας, της παραγωγής και της επιστήμης σε διεθνές επίπεδο, καθώς και τον προσανατολισμό των αξιών στη λεγόμενη «κοινωνία της γνώσης».

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, μερικά από τα προβλήματα μελέτης για τη σύγχρονη ΣΠ ως προς την έννοια του πολίτη του 21ου αιώνα μπορούν να θεωρηθούν τα παρακάτω: ο ανταγωνισμός για τον έλεγχο της γνώσης, ο τρόπος/ τρόποι μετάδοσης της πληροφορίας, η κριτική σκέψη, η ολιστική προσέγγιση, η πολυπολιτισμική κατανόηση (Καλογιαννάκη 1998). Αυτά τα προβλήματα οδηγούν και σε βασικές αναθεωρήσεις της ΣΠ ως επιστήμης, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της έννοιας του πολίτη. Αυτές οι αναθεωρήσεις μεθοδολογικές και εννοιολογικές, μπορούν να περιλαμβάνουν:

– τον επαναπροσδιορισμό της ίδιας της έννοιας της σύγκρισης και την επανεξέταση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων/ θεωριών: πώς μπορούμε σήμερα να εντοπίζουμε, να αναγνωρίζουμε και συγκρίνουμε εκπαιδευτικές διαφορές και ομοιότητες; Τι συγκρίνουμε και με ποια κριτήρια αυτά που συγκρίνουμε είναι συγκρίσιμα; Τι νόημα και ποια χαρακτηριστικά έχουν οι συγκρίσεις μας σήμερα; Ποια η έκταση των συγκρίσεων, ποιες ενότητες σύγκρισης θα σχεδιάζουμε για να συγκρίνουμε; Με ποιους σκοπούς και στόχους θα κάνουμε σύγχρονες συγκρίσεις; Ποια δεδομένα αποτελούν αντικειμενικά στοιχεία ώστε να αποτελέσουν πηγές σύγκρισης και ποιος ο βαθμός της συγκρισιμότητάς τους; Ποιους τρόπους/ μεθοδολογικά εργαλεία θα χρησιμοποιήσουμε; Ποιες μεθόδους σύγκρισης θα υιοθετήσουμε; Και

– τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του πολίτη και τη συμβολή της ΣΠ στην προσέγγισή του, καθώς και την επαναθεώρηση των εννοιών του χώρου και του χρόνου των εκπαιδευτικών γεγονότων και φαινομένων: πώς οριοθετούμε την έννοια «πολίτης», με βάση ποιες αλλαγές και ανακατατάξεις στο ευρύτερο εκπαιδευτικό και γενικότερο συγκείμενο; Ποιος είναι ο διευρυμένος χώρος έρευνας των εκπαιδευτικών φαινομένων, ποιος ο ρόλος της ιστορικότητας των εκπαιδευτικών γεγονότων στο χρόνο, ποιες οι νέες «αναγνώσεις» του χώρου και του χρόνου στο πλαίσιο των προκλήσεων των καιρών;

Για τη μελέτη του πολίτη επομένως η ΣΠ θα χρειαστεί να περάσει από τα ποσοτικά εκπαιδευτικά παραδείγματα σε περισσότερο ποιοτικά, από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μελέτης ενός εκπαιδευτικού φαινομένου στα εσωτερικά του, από τις παρατακτικές/ γραμμικές συγκρίσεις στις ερμηνευτικές πολυπρισματικές προσεγγίσεις, από τις ομαδοποιημένες συγκριτικές μελέτες και αναλύσεις σε μελέτες περιπτώσεων/ παραδειγμάτων, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτικό, ιδεολογικό, δημογραφικό, οικονομικό, ιστορικό, πολιτιστικό συγκείμενο, από μονοσήμαντες θεωρήσεις και ερμηνείες σε πολυσήμαντες πλουραλιστικές, πολυερμηνευτικές προσεγγίσεις.

Στις μέρες μας συζητάμε πολύ για την «δημιουργία» του homo europeus και του homo universalis, προβληματιζόμαστε για τον ρόλο του homo economicus, αναφερόμαστε στην επιστροφή του homo historicus και δίνομε έμφαση στο ρόλο του homo politicus· ίσως μπορούμε να αρχίσουμε να μιλάμε και για τον άνθρωπο που συνθέτει όλους του προηγούμενους τύπους: τον homo comparativus, τον οποίο δεν μπορεί να εκφράζει πλέον η παραδοσιακή ΣΠ, αλλά μια νέα μορφή ΣΠ, μια ανθρωπιστική ΣΠ που εν τέλει μπορεί και πρέπει να έχει οικουμενικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education,* Columbia University, Teachers College.

Arnove, R.F. (2001). Comparative and International Education Society (CIES) Facing the Twenty-First Century: Challenges and Contributions, *Comparative Education Review,* 45/4(477-503).

Broadfoot, P. (2000). Comparative Education for the Twenty-First Century: Retrospect and Prospect, *Comparative Education,* 36(357-372).

Charlot, B. (1992). *Μτφρ. Ε. Μπαναφάτου, Ν. Παπαγεωργίου.* Το Σχολείο Αλλάζει. Κρίση του Σχολείου και Κοινωνικοί Μετασχηματισμοί, Αθήνα: εκδόσεις Προτάσεις.

΄Εκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας, (1998). Προτάσεις για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος- Σ. Τάνταρος), *Σύγχρονα Θέματα,* 66(135-151).

Kazamias A., (2001). Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a protean episteme by a contemporary player, *Comparative Education,* 37/4(439-449).

Καζαμίας, Α., (2002). Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου: προβληματισμοί και σχεδίασμα, Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, [Περιοδική ΄Εκδοση της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. (Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης)], 1/1 (9-22).

Καζαμίας Α.-Πετρονικολός Λ. (επιμ., 2003). Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου, Αθήνα, Ατραπός.

Καζαμίας Α. & Καλογιαννάκη Π. (2003). Συγκριτική Παιδαγωγική, Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα, *Επιστήμες Αγωγής,* 1/2003(7-24).

Καλογιαννάκη, Π. (1992). *΄Ελληνες Μαθητές του Δημοτικού και Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Εμπειρική Μελέτη και Διεθνής Αναφορά,* Αθήνα, εκδόσεις Μ. Π. Γρηγόρη.

Καλογιαννάκη, Π. (1998) *Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική, Τόποι και Τρόποι, Τομές και Παραδείγματα,* Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρης.

Καλογιαννάκη, Π. (2002) Η διαπαιδαγώγηση του πολίτη του 21ου αιώνα: μερικές όψεις και διλήμματα. Στο: Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, Τόμος Δ΄, *Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικο-πολιτικό Πλαίσιο* (επιμ.) Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης, Αθήνα: Ατραπός (337-347).

Lê Thành Khôi, (2001). *Education et Civilisations. Genèse du Monde Contemporain,* Bruno Leprince Editeur, Horizons du Monde, Unesco.

Ματθαίου Δ. (2000 επανέκδ.). *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, Θεωρήσεις και Ζητήματα,* Αθήνα.

Ματθαίου Δ., (Επιμ.) (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας, Συγκριτικές Μελέτες της Ιδεολογικής και Θεσμικής Μεταλλαγής του,* Αθήνα: Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, 1.

Μπουζάκης Σ., (Επιμ.) (2000). *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, τιμητικός τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμία,* Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης Σ., (Επιμ.) (2001). *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση,* Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.

Rodriguez M.R., (2002). Η Αυτοκρατορία της Παγκοσμιοποίησης και η Εκπαίδευση. Στο: *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία,* Τόμος Δ΄, *Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικο-πολιτικό Πλαίσιο* (επιμ.) Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ. Καλαβάσης), (τόμ. Δ΄) Αθήνα: Ατραπός (29-63).

Abstract

This presentation deals with some of the fundamental concerns relating to the present-day concept of citizen from the perspective of Comparative Education (CE), as they pertain to the current context in politics and ideology, economy and society, culture and education. In this framework we propose that modern CE could study three dimensions/levels of the citizen: a. The micro-dimension or micro-realisation, which relates to the personal dimension of citizen, i.e. as socio-psychic entities, how he learns through school to participate in political and social processes; b. The medio-level, or medio-realisation, which has to do with the socio-spatial dimension, i.e. as active members of local, national and wider society, how citizens co-operate, participate and work in common with others within the context of their wider environment; and finally, c. The macro-level or macro-realisation, which relates to the socio-temporal dimension, to how citizens see themselves as members of national and wider multinational space, and how they define themselves within the context of they society in which they live, on the basis of their past and present, which to some extent determine their future. We argue that CE needs to focus on the following needs: the need to free studies from ethnocentric comparisons and analyses, the need to seek out wider issues on the micro-/ medio- / and macro-levels, relating to the concept of citizen in the 21st century, the need to develop the concept of the universal citizen in terms of world-society, the need for transition from a globalisation based on economics to one founded on culture or solidarity. We believe that in this transition, CE has an important role to play, and that an educational

and cultural reality that takes the citizen as its starting point one can be linked to it. For that very reason, CE must enter a period of rethinking and of new outlooks on things and concepts. In other words, it will be capable of studying collective forms of human action on the educational, cultural and political level. It will look at the new challenges in the area of production-based society and international level science, as well as at the orientation of values in the so-called "information society" or "knowledge society". We argue that in our days *Homo Politicus*, is the *Homo Comparativus* who is identified with a new, humanistic and global Comparative Education.

Η ιδιότητα του πολίτη ανάμεσα στη μερικοκρατία της εθνικής δημοκρατικής κοινότητας και στην οικουμενικότητα των αξιών της: τα χαρακτηριστικά του δημοκρατικού σχολείου

Στάθης Μπαλιάς

Περιληψη

Η φιλελεύθερη δημοκρατία αναπτύχθηκε παράλληλα με την ανάδυση του κράτους - έθνους στο πλαίσιο του οποίου κατέστη δυνατή η ελευθερία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών του και, κατ' επέκταση, η πολιτική του ενότητα, ενώ το μοντέλο του πολίτη (citizenship) και τα διανεμόμενα δικαιώματα καθορίζονταν από την εθνική ταυτότητα. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια η φιλελεύθερη δημοκρατία να διαπερνάται από μια θεμελιώδη αντίφαση ανάμεσα στην οικουμενικότητα των φιλελεύθερων αξιών της και στη μερικοκρατία της εθνικής κοινότητας, εντός της οποίας αναπτύχθηκε ιστορικά. Η αντίφαση αυτή αναδεικνύει το ζήτημα για το κατά πόσον είναι δυνατόν στις συνθήκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών να διαμορφωθούν οι όροι που θα επιτρέψουν τη σύνθεση των φιλελεύθερων οικουμενικών αξιών με τις αξίες της εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ενότητά της.

Το δημοκρατικό σχολείο είναι εξίσου αντιμέτωπο με τα διλήμματα οικουμενικότητα ή μερικοκρατία, ατομικές ελευθερίες ή -αντιφιλελεύθερη- κοινοτική ηθική, εκμάθηση της ελευθερίας του ατόμου (ατομική ταυτότητα) ή καλλιέργεια της πειθάρχησης σε μια δεδομένη ηθική κοινότητα (συλλογική ταυτότητα). Το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν το δημοκρατικό σχολείο μπορεί να προωθήσει μια ιδιότητα του πολίτη θεμελιωμένη στις οικουμενικές αξίες και συγχρόνως να καλλιεργήσει μια κοινή πολιτική ηθική στο πλαίσιο της οποίας θα μπορέσει να συμβιβάσει τις οικουμενικές με τις εθνικές αξίες.

Σε θεωρητικό επίπεδο, μια δυνατή απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι μια ρεπουμπλικανικού τύπου πολιτική κουλτούρα, και μια αντίστοιχη ιδιότητα του πολίτη, καλλιεργήσιμη στο δημοκρατικό σχολείο, η οποία θα συνενώνει τις ατομικές ελευθερίες / ταυτότητες στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού ήθους νοούμενο ως

το προϊόν μιας διαλογικής επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών, χωρίς διακρίσεις στη διανομή των ελευθεριών και των δικαιωμάτων. Μια τέτοια δημοκρατική ηθική δεν μπορεί να αποδίδει προτεραιότητα σε καμιά ταυτότητα και οφείλει να εναρμονίζει, σε συνθήκες ισότητας, τις ατομικές ελευθερίες με το συμφέρον της -εθνικής- κοινότητας «μέσω διαρκώς διακινδυνευμένων και αναθεωρήσιμων συνθέσεων».

Εισαγωγή

Η σύγχρονη φιλελεύθερη δημοκρατία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εθνικής κοινότητας χάρη στην οποία κατέστη δυνατή η ελευθερία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της και, κατ' επέκταση, η πολιτική της ενότητα. Ωστόσο, στο πλαίσιο αυτής της φιλελεύθερης δημοκρατίας το μοντέλο του πολίτη (citizenship) και τα διανεμόμενα δικαιώματα καθορίζονταν από την εθνική ταυτότητα και όχι με βάση οικουμενικά κριτήρια. Υπ' αυτή την έννοια, η φιλελεύθερη δημοκρατία πάσχει σήμερα από μια θεμελιώδη αντίφαση ανάμεσα στην οικουμενικότητα των –φιλελεύθερων- αξιών της και στη μερικοκρατία (particularism) της –εθνικής- κοινότητας. Η αντίφαση αυτή αναδεικνύει το ζήτημα για τη δυνατότητα μιας δημοκρατικής κοινότητας, καθώς κα μια αντίστοιχη ιδιότητα του πολίτη, που θα εναρμονίζει τις ελευθερίες (ατομικές ταυτότητες) με μια κοινή δημοκρατική πολιτική ταυτότητα, η οποία θα συνθέτει τις οικουμενικές αξίες με την εθνική ταυτότητα.

Το παραπάνω πρόβλημα αφορά ταυτόχρονα και το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, το οποίο βρίσκεται εξίσου αντιμέτωπο με τα διλήμματα οικουμενικότητα ή μερικοκρατία, ατομικές ελευθερίες ή –(αντι-)φιλελεύθερη και (αντι-)οικουμενική-κοινοτική ηθική. Επομένως, το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ είναι αν το δημοκρατικό σχολείο μπορεί να προωθήσει τις οικουμενικές αξίες και συγχρόνως να καλλιεργήσει μια πολιτική ηθική, καθώς και έναν τύπο πολίτη, που να συμβιβάζει τις φιλελεύθερες / οικουμενικές αξίες με τις αξίες της εθνικής κοινότητας.

Στην εργασία αυτή θα υποστηρίξουμε ότι, σε θεωρητικό επίπεδο, μια δυνατή απάντηση στα ερωτήματα αυτά είναι μια ρεπουμπλικανικού τύπου πολιτική κουλτούρα και μια αντίστοιχη ιδιότητα του πολίτη, καλλιεργήσιμη στο δημοκρατικό σχολείο, η οποία θα συνενώνει τις ατομικές ελευθερίες - ταυτότητες στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού ήθους νοούμενο ως το προϊόν μιας διαλογικής επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών, χωρίς διακρίσεις στη διανομή των ελευθεριών και των δικαιωμάτων. Θα υποστηρίξουμε επίσης ότι μια τέτοια δημοκρατική ηθική είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, εφόσον δεν θα αποδίδει προτεραιότητα σε καμιά ταυτότητα και θα εναρμονίζει, σε συνθήκες ισότητας, τις ατομικές ελευθερίες

με το συμφέρον της –εθνικής- κοινότητας «μέσω διαρκώς διακινδυνευμένων και αναθεωρήσιμων συνθέσεων».

Η φιλελεύθερη δημοκρατία: το πρόβλημα της πολιτικής ενότητάς της και τα απορρέοντα ηθικά διλήμματα

Ο Ch. Taylor υποστήριξε ότι ο φιλελευθερισμός δεν εξηγεί ικανοποιητικά γιατί να συνεχίσουν οι πολίτες να ψηφίζουν υπέρ διανεμητικών πολιτικών κοινωνικής πρόνοιας και να αποδέχονται τη νομική υποχρέωση να κάνουν θυσίες για συμπολίτες με τους οποίους δεν συμμερίζονται καμία αντίληψη περί αγαθού (Kymlicka, 2005:434). Έθεσε δηλαδή δύο καίρια ζητήματα που απασχολούν την πολιτική θεωρία: πρώτον, της αλληλεγγύης, και, δεύτερον, της ενότητας της πολιτικής κοινότητας ως όρου για το πρώτο. Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η αλληλεγγύη και να συνδυαστεί με την παραχώρηση ίσων δικαιωμάτων σε πολίτες που δεν ανήκουν στην ίδια ηθική κοινότητα; Πώς μπορεί να διασφαλιστεί η ενότητα της φιλελεύθερης πολιτικής κοινότητας στη βάση της παραχώρησης τέτοιων δικαιωμάτων σε πολίτες που ανήκουν σε διαφορετικές από την κυρίαρχη ηθική κοινότητα;

Η φιλελεύθερη δημοκρατία χαρακτηρίζεται εξ ορισμού από ανομοιογένεια (diversity) ταυτοτήτων, υπό την έννοια ότι, όντας θεμελιωμένη στην ελεύθερη ατομική επιλογή, κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να επιλέξει ελεύθερα αυτό που κατά την κρίση του συνιστά τον αγαθό βίο. Η ανομοιογένεια αυτή, ως σύστοιχη της ελευθερίας, αποτελεί σήμερα όχι μόνο μια θεμελιώδη αξία στον δυτικό κόσμο (James, 1995) αλλά και «μόνιμο χαρακτηριστικό της δημόσιας κουλτούρας της φιλελεύθερης δημοκρατίας» (Rawls, 2004:66). Ωστόσο, το προκύπτον «δικαίωμα στην ιδιαιτερότητα» και η συνεπαγόμενη ανομοιογένεια των ταυτοτήτων αντιπροσωπεύει έναν δυνάμει κίνδυνο για κάθε δημοκρατική εθνική κοινότητα, καθόσον κάθε πολίτης μπορεί να προωθήσει τη δική του αντίληψη περί αγαθού ερχόμενος σε αντίθεση με τις αντιλήψεις των άλλων ή ακόμα και με την κυρίαρχη αντίληψη : μέσα από την προστασία που προσφέρουν τα φιλελεύθερα δικαιώματα, «το φιλελεύθερο "εγώ" είναι δυνάμει απειλητικό για κάθε μορφή κοινοτικής ζωής, ακόμα και για τη δημοκρατικού τύπου κοινότητα» (Wellmer, 1997:395). Η ανομοιογένεια των ταυτοτήτων επιτείνεται στις συνθήκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας και δημιουργεί συνθήκες θρυμματισμού και αποσύνθεσης για τη δημοκρατική κοινότητα, ιδιαίτερα όταν αυτή θεμελιώνεται σε μια κοινότητα γλώσσας, ηθών και παραδόσεων. Για τον λόγο αυτό, όταν δηλαδή η κοινότητα κινδυνεύει εξαιτίας του αποσυνθετικού ρόλου της ελευθερίας, «απαιτείται κατά περιόδους ένα είδος "διορθωτικού" κοινοτισμού» (Walzer, 1997:325) γεγονός που σημαίνει

ότι η διατήρηση της φιλελεύθερης δημοκρατίας δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο στη βάση της ατομικής ελευθερίας αλλά προϋποθέτει και μια «δόση» κοινοτισμού, η οποία θεωρείται απαραίτητη για την ενότητά της.

Από την άλλη μεριά, στη φιλελεύθερη δημοκρατία, κάθε ατομική ή συλλογική ταυτότητα, εφόσον συνδέεται με την ελευθερία επιλογής του αγαθού, έχει ίσα δικαιώματα με κάθε άλλη ταυτότητα. Ωστόσο, στη φιλελεύθερη δημοκρατική κοινότητα στην οποία κατά κανόνα κυριαρχεί μια εθνική ομάδα, η ελευθερία επιλογής του αγαθού και η συναφής απόλαυση των θεμελιωδών δικαιωμάτων δεν είναι εγγυημένη εξίσου για όλες τις ταυτότητες: ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των φιλελεύθερων δημοκρατικών κοινωνιών θέτει σήμερα τεράστια ηθικά διλήμματα που αφορούν την ίση απόλαυση των δικαιωμάτων από όλα τα μέλη τους.

Είναι γεγονός ότι η φιλελεύθερη δημοκρατία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της εθνικής κοινότητας χάρη στην οποία κατέστη δυνατή η ελευθερία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της και, κατ' επέκταση, η πολιτική της ενότητα, ενώ το μοντέλο του πολίτη (citizenship) και τα διανεμόμενα δικαιώματα καθορίζονταν από την εθνική ταυτότητα. Ωστόσο, το γεγονός ότι η διανομή των δικαιωμάτων του πολίτη πραγματοποιείται στις φιλελεύθερες δημοκρατίες με κριτήριο την εθνική ταυτότητα οδηγεί σε μια θεμελιώδη διάκριση και σε έναν αποκλεισμό, δυνάμει ή και πραγματικό, από τα δικαιώματα όσων δεν διαθέτουν την εθνική ταυτότητα. Έτσι, η ιδιότητα του πολίτη διαμορφώθηκε στη βάση «ενός θεσμικού ρατσισμού που απέκλειε από τη διανομή των δικαιωμάτων όσους δεν διέθεταν την εθνική ταυτότητα» (Turner, 2000:23). Υπ' αυτή την έννοια, η φιλελεύθερη δημοκρατία πάσχει σήμερα από μια θεμελιώδη αντίφαση ανάμεσα στην οικουμενικότητα των –φιλελεύθερων- αξιών της και στη μερικοκρατία της –εθνικής- κοινότητας, ανάμεσα στον φιλελεύθερο οικουμενισμό και την αντιφιλελεύθερη μερικοκρατία (Beiner, 1995).

Η αντίφαση αυτή θέτει σε δοκιμασία την ιδεολογία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις οικουμενικές ηθικές βάσεις τη φιλελεύθερης δημοκρατίας και, κατ' επέκταση, την ίδια τη φιλελεύθερη δημοκρατία, διότι η συνάρθρωση των εθνικά οριζόμενων δικαιωμάτων του πολίτη με τα οικουμενικά ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της νεωτερικής φιλελεύθερης δημοκρατικής παράδοσης. Υπ' αυτή την έννοια και λαμβανομένου υπόψη του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα τους, οι δυτικές δημοκρατικές κοινωνίες βρίσκονται σήμερα μπροστά σε ένα θεμελιώδες ηθικό πρόβλημα, αυτό της αναγνώρισης ίσων δικαιωμάτων σε όλα τα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας, χωρίς εξαιρέσεις και διακρίσεις, κυρίως στις μειονότητες, αλλά και στους πρόσφυγες και τους μετανάστες. Η μη ικανοποιητική πρακτική αντιμετώπιση αυτού του ηθικού προβλήματος, με την οποία είναι συνυφασμένες οι οικουμενικές ηθικές βάσεις της φιλελεύθερης δημοκρατίας, θέτει σε αμφιβολία τη

νεωτερική εκδοχή του ανθρωπισμού και μαζί με αυτή τις ίδιες τις αξιακές βάσεις της φιλελεύθερης δημοκρατίας. Έτσι, η φιλελεύθερη δημοκρατία, όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του εθνικού κράτους, αντιβαίνει στα ίδια τα διακηρυγμένα οικουμενικά ιδανικά της ελευθερίας και της ισότητας, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη μιας στροφής στο πνεύμα του οικουμενισμού και του κοσμοπολιτισμού με το οποίο είναι καταστατικά συνδεδεμένη. Σύμφωνα μάλιστα με τον Albrecht Wellmer «η άρνηση των φιλελεύθερων δημοκρατικών κοινωνιών να ενσωματώσουν την κοσμοπολίτικη προοπτική απειλούν την ίδια την ύπαρξή τους» (Wellmer, 1997:399).

Η αντίφαση λοιπόν ανάμεσα στη μερικοκρατία της εθνικής ταυτότητας και την οικουμενικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναδεικνύει το ζήτημα για τη δυνατότητα μιας φιλελεύθερης δημοκρατικής κοινωνίας που θα εναρμονίζει τις ελευθερίες (ατομικές ταυτότητες) με μια κοινή δημοκρατική πολιτική ταυτότητα η οποία θα συνθέτει τις οικουμενικές αξίες με την εθνική ταυτότητα στις συνθήκες του κοινωνικού και πολιτισμικού πλουραλισμού που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες. Πώς είναι δυνατή αυτή η σύνθεση; Μπορεί να υπάρξει μια σύνθεση της εθνικής μερικοκρατικής κοινότητας με τις οικουμενικές αξίες της ισότητας και της ελευθερίας χωρίς διακρίσεις; Είναι δυνατόν να συνυπάρξουν οι διάφορες ταυτότητες στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης και δημοκρατικής πολιτικής κοινότητας έτσι ώστε μέσα από τη συνύπαρξή τους να καταστεί δυνατή η σύλληψη μιας έννοιας του κοινού καλού που θα τις υπερβαίνει και ταυτόχρονα θα τις ενοποιεί; Αυτό είναι ίσως ένα από τα μεγάλα θεωρητικά και ηθικά προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι φιλελεύθερες δημοκρατίες σήμερα. Τα προβλήματα αυτά βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του θεωρητικού ενδιαφέροντος σχετικά με το μέλλον της φιλελεύθερης δημοκρατίας, αλλά και του δημοκρατικού σχολείου. Θα επιχειρήσω στη συνέχεια να πραγματευτώ μια δυνατή απάντηση στα ζητήματα αυτά με αναφορά σε ορισμένες θέσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το θέμα αυτό, και ιδιαίτερα στις θέσεις του Habermas και του Rawls.

Εθνική κοινότητα, δημοκρατία και οικουμενικές αξίες

Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι μια σύνθεση της εθνικής κοινότητας με τις οικουμενικές αξίες είναι αδύνατη, πιστεύοντας ότι το έθνος-κράτος δεν μπορεί να συμβιβαστεί με αυτές. Ο Etienne Balibar (2001) λόγου χάρη υποστηρίζει ότι η εθνικο-δημοκρατική πολιτική κοινότητα και ο αντίστοιχος εθνικός ρεπουμπλικανισμός γεννάει τον κοινωνικό και πολιτικό αποκλεισμό και ότι η εθνικά καθορισμένη ιδιότητα του πολίτη συνδέεται με την άρνηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων σε όσους δεν έχουν την εθνική ιθαγένεια. Ο Balibar

υποστηρίζει ότι η εθνική ταυτότητα δεν αποτελεί αναγκαίο όρο για την ιδιότητα του πολίτη και προτείνει την αποσύνδεσή τους, ενώ προκρίνει ως εναλλακτική δυνατότητα τη διαδικασία της δημοκρατικής δράσης η οποία θα επιτρέψει την ένταξη των μεταναστών στη δημοκρατική κοινότητα και εν γένει των αποκλεισμένων μέσα από μια διευρυμένη ιδιότητα του πολίτη. Αυτό όμως που παραγνωρίζει ο Balibar είναι κυρίως πώς θα οικοδομηθεί μια κοινή πολιτική ταυτότητα μέσα από τη γεφύρωση των διαφορών, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για την ενότητα της δημοκρατικής κοινότητας και μιας κοινής πολιτικής ταυτότητας, ή αυτού που ο Charles Taylor ορίζει ως «ένα ισχυρό αίσθημα ταύτισης με την πολιτεία» (Schwarzmantel, 2005:53). Άλλες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι πολιτικές της αναγνώρισης και του ίσου σεβασμού των πολιτισμικών ταυτοτήτων προσφέρουν τη δυνατότητα υπέρβασης του αποκλεισμού που συνεπάγεται το έθνος-κράτος όχι ως μονοπολιτισμικής αλλά ως πολυπολιτισμικής πολιτικής κοινότητας.

Ο Jurgen Habermas περιέγραψε το πρότυπο αυτής της προσέγγισης μέσα από την ιδέα του «συνταγματικού πατριωτισμού», ο οποίος θεμελιώνεται σε μια κοινή πολιτική κουλτούρα και όχι σε μια κοινή πολιτισμική ταυτότητα όπως στο κλασικό κράτος-έθνος. Ο Habermas (1992) υποστηρίζει ότι ένα έθνος πολιτών ορίζεται από την πράξη των πολιτών οι οποίοι ασκούν ενεργά τα πολιτικά τους δικαιώματα και όχι από την κοινή εθνική καταγωγή ή την κοινή γλώσσα. Υπ' αυτή την έννοια είναι η πολιτική κουλτούρα που αποτελεί τον κοινό παρονομαστή και το ενοποιητικό στοιχείο της εθνικής πολιτικής κοινότητας. Ουσιαστικά, ο Habermas υποστηρίζει, όπως και ο Balibar, τον διαχωρισμό της ιδιότητας του πολίτη από την εθνική ταυτότητα, του έθνους από τον δήμο, και τη συγκρότηση πολιτικής κοινότητας στη βάση του συντάγματος. Έτσι, κατά τον Habermas τα δικαιώματα μπορούν να αντληθούν από κανόνες μιας κοινότητας δικαίου, στη βάση της οποίας μπορεί να οικοδομηθεί μια μορφή αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών μέσω ενός ευαίσθητου απέναντι στις διαφορές μεταεθνικού οικουμενισμού. Ο Habermas (2003) απορρίπτει την ηττοπαθή παραδοχή όσων υποστηρίζουν ότι το έθνος, ως κοινότητα πεπρωμένου που δημιουργεί δεσμούς και εμπιστοσύνη μεταξύ των πολιτών, αποτελεί τη μοναδική οδό για την ανάπτυξη της αλληλεγγύης που είναι απαραίτητη για τη συναίνεση στην κατανομή των δικαιωμάτων σε όλα τα μέλη της δημοκρατικής κοινότητας. Υποστηρίζει αντίθετα ότι η γένεση του έθνους και της εθνικής αλλά ακόμα και της δημοκρατικής συνείδησης στη δυτική και στη βόρεια Ευρώπη, είναι αποτέλεσμα τεχνητών διαδικασιών, όπως η δράση των κομμάτων, τα ΜΜΕ και η εκπαίδευση, και συνεπώς αυτές οι διαδικασίες θα μπορούσαν να συνεχιστούν και στην κατεύθυνση μιας μεταεθνικής ή υπερεθνικής δημοκρατίας.

Η πολιτική της αναγνώρισης των δικαιωμάτων που προτείνει ο Habermas είναι σημαντική για την παραχώρηση δικαιωμάτων σε όλα τα μέλη της κοι-

νωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Όμως, αυτό που δεν λαμβάνει υπόψη της η προσέγγιση του Habermas είναι πώς θα οικοδομηθεί μια αρκούντως ισχυρή κοινή πολιτική ταυτότητα ή πολιτική κουλτούρα και ένας κοινός πολιτικός πολιτισμός χωρίς μια κοινή γλώσσα, χωρίς μια κοινότητα νοημάτων και κοινωνικών πρακτικών, δηλαδή χωρίς μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινότητα. Με άλλα λόγια, πώς θα οικοδομηθεί μια πολιτική κοινότητα χωρίς ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς που αποτελούν όρο τόσο για την ανάπτυξη μιας αμοιβαιότητας και μιας αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών όσο και για τη συναίνεσή τους μέσω του δημόσιου διαλόγου στα πολιτικά ζητήματα. Είναι δυνατός ο δημόσιος διάλογος και η δημόσια επικοινωνία μεταξύ πολιτών που δεν έχουν μια κοινή πολιτική κουλτούρα και ταυτότητα, αλλά καλούνται να τη διαμορφώσουν; Μπορούν οι μειονότητες και οι μετανάστες να γίνουν μέσα από τη δημόσια αυτονομία, δηλαδή μέσα από τη συμμετοχή στον δημοκρατικό διάλογο, συγγραφείς του κοινού δικαίου, όπως υποστηρίζει ο Habermas; Η συναίνεση στις δημοκρατικές διαδικασίες την οποία υπερασπίζεται ο Habermas μπορεί πράγματι να αποτελέσει στοιχείο πολιτικής ενότητας των διαφόρων ταυτοτήτων, αλλά πώς μπορεί να οικοδομηθεί αυτή η συναίνεση; Μπορεί η εθνική ταυτότητα να δώσει τη θέση της σε μια καθαρά πολιτική ταυτότητα; Αν και στα ζητήματα αυτά ο Habermas προκρίνει την ιδέα μιας στοχαστικής στάσης των ορθολογικά δρώντων πολιτών, οι οποίοι χάρη στην ορθολογικότητά τους και μόνο θεωρούνται ικανοί να συναινέσουν *μέσω του διαλόγου σε ένα σύνταγμα,* το μοντέλο που προτείνει δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη του τους πραγματολογικούς όρους ούτε τις κοινωνικοποιητικές και μαθησιακές διαδικασίες –και δυσκολίες- μιας τέτοιας πολιτικής κοινότητας.

Θα επιχειρήσω να πραγματευτώ στη συνέχεια τη θεωρία του John Rawls για την επάλληλη συναίνεση σε σχέση με το αίτημα για δημιουργία πολιτικών θεσμών που να εγγυώνται τα δικαιώματα όλων των μελών της πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας και ταυτόχρονα να διασφαλίζουν την πολιτική της ενότητα κατά τρόπο που θα καθιστούν δυνατή μια κοινή πολιτική ταυτότητα, η οποία αποτελεί βασικό όρο για την ίδια την ύπαρξη της δημοκρατικής κοινωνίας.

Οι θέσεις του Rawls για την ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας: μια συγκριτική θεώρηση

Θα πρέπει να σημειωθεί καταρχάς ότι ο Rawls δεν συζητά με ρητό τρόπο το πρόβλημα της πολυπολιτισμικότητας και δε διακρίνει το κράτος-έθνος από την πολυπολιτισμική κοινωνία, αλλά αντίθετα ταυτίζει την πολιτική κοινότητα με ένα μοναδικό (single) λαό ο οποίος ανήκει στην ίδια «κοινωνία και

κουλτούρα» (Kimlicka, 1995:128). Ωστόσο, η ουσία της πολιτικής θεωρίας του συνδέεται καθαρά με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας εφόσον κάθε εθνική, εθνοτική ή θρησκευτική ομάδα στηρίζεται σε ορισμένα ηθικά δόγματα. Συνεπώς, θεωρούμε ότι το μοντέλο του Rawls περιέχει τα στοιχεία για μια δυνατή απάντηση στο πρόβλημα που μας απασχολεί εδώ. Το ερώτημα το οποίο έθεσε ο Rawls είναι «πώς είναι δυνατή μια σταθερή και δίκαιη κοινωνία, οι ελεύθεροι και ίσοι πολίτες της οποίας χωρίζονται βαθιά από αλληλοσυγκρουόμενα ή ακόμα και ασύμμετρα μεταξύ τους θρησκευτικά, φιλοσοφικά και ηθικά δόγματα»; (Rawls, 2004:173).

Ο Rawls αντιλαμβάνεται τη φιλελεύθερη δημοκρατική κοινωνία ως ένα σύστημα συνεργασίας μεταξύ πολιτών που διαθέτουν δικαιώματα όχι στη βάση των φιλοσοφικών, θρησκευτικών, ηθικών ή άλλων περιεκτικών δογμάτων, αλλά στη βάση της αρχής της ίσης πολιτειότητας. Η συνεργασία των πολιτών είναι δυνατή στη βάση μιας πολιτικής αντίληψης της δικαιοσύνης πάνω στην οποία είναι δυνατή η οικοδόμηση της επάλληλης συναίνεσής τους, η οποία μεταφράζεται σε κοινά αποδεκτούς πολιτικούς θεσμούς, πρωτίστως στο σύνταγμα. Η πολιτική αντίληψη της δικαιοσύνης προϋποθέτει δηλαδή την ηθική δέσμευση σε θεσμούς που θεωρούνται δίκαιοι, μέσω των οποίων μπορούν να διευθετούνται οι αντιθέσεις, να λαμβάνονται πολιτικές αποφάσεις και να καθίσταται δυνατή η δημοκρατική συνεργασία (Rawls, 2004).

Ο Rawls διακρίνει έτσι τις επιμέρους ταυτότητες των προσώπων και τις αντίστοιχες αντιλήψεις τους περί του αγαθού από την πολιτική ταυτότητα που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τον κοινό παρονομαστή των δογμάτων και τη βάση της πολιτικής ενότητας της δημοκρατικής κοινωνίας. Έτσι, οι πολιτικές αξίες υπερτερούν οποιονδήποτε μη πολιτικών αξιών τυχαίνει να συγκρούονται μαζί τους (Rawls, 2004), γεγονός που καθιστά δυνατή την πολιτική ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας. Τα ζητήματα που αναδεικνύει η θεωρία του Rawls σε σχέση με την προβληματική μας είναι τα εξής: 1ον, πώς είναι δυνατή η συνεργασία μεταξύ ίσων και ελεύθερων πολιτών στο πλαίσιο μιας δίκαιης πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας; 2ον, πώς είναι δυνατή η διασφάλιση της πολιτικής ενότητας της δημοκρατικής κοινωνίας και του κοινού αγαθού στις συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας και της ανομοιογένειας των ταυτοτήτων;

Σύμφωνα με τον Rawls το σύστημα συνεργασίας της δημοκρατικής κοινωνίας είναι ένα επιεικές σύστημα, οι όροι του οποίου συνομολογούνται από τους ίδιους τους πολίτες, τους οποίους θεωρούμε πρόσωπα ελεύθερα και ίσα (Rawls, 2004). Η επιείκεια του συστήματος συνεργασίας σημαίνει μεταξύ άλλων, ότι μια επάλληλη συναίνεση στηρίζεται στην ιδέα του πολίτη ως εύλογου προσώπου, η οποία εμπεριέχεται στην πολιτική κουλτούρα της δημοκρατικής κοινωνίας. Σημαίνει ότι οι πολίτες, ως ηθικά πρόσωπα, διαθέτουν αφενός μια

αίσθηση της δικαιοσύνης και αφετέρου είναι ορθολογικά και υπεύθυνα άτομα (Rawls, 2004) και επιπλέον διαθέτουν κατάλληλες πολιτικές αρετές έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στις δημοκρατικές διαδικασίες διαβούλευσης και στοχασμού και να συναινούν στην πολιτική δικαιοσύνη και στους δημοκρατικούς θεσμούς που την ενσαρκώνουν (Rawls, 2004). Επιπλέον, σε συνάρτηση με τα παραπάνω, η επάλληλη συναίνεση είναι δυνατή επειδή τα δόγματα και οι αντίστοιχες αντιλήψεις που υιοθετούν οι πολίτες είναι εύλογα και όχι περιεκτικά ή φουνταμενταλιστικά, πράγμα με το οποίο συμφωνεί και ο Habermas (1994), και αυτό αποτελεί ένα κρίσιμο δεδομένο για την προβληματική μας. Διότι, η εύλογη πολλαπλότητα σημαίνει αφενός ότι τα διάφορα δόγματα που αναπτύσσονται στη δημοκρατική κοινωνία είναι ορθολογικά, δηλαδή επιτρέπουν τον μεταξύ τους στοχασμό και επομένως είναι δυνάμει συμβατά με τους δημοκρατικούς θεσμούς και τις δημοκρατικές αξίες, και αφετέρου ότι *κανένα δόγμα δεν μπορεί να επιβληθεί στην κοινωνία και να ταυτιστεί με το κράτος*, πράγμα που είναι ασύμβατο με την εύλογη πολλαπλότητα και κατ' επέκταση με τη φιλελεύθερη δημοκρατία στην οποία *το κράτος οφείλει να είναι ηθικά ουδέτερο*. Η επάλληλη συναίνεση οδηγεί συνεπώς σε μια εγγύηση των θεμελιωδών ελευθεριών ενός συνταγματικού καθεστώτος (Rawls, 2004), άρα μπορεί να οδηγήσει και στην ίση αναγνώριση των δικαιωμάτων όλων των μελών και όλων των ταυτοτήτων της δημοκρατικής κοινωνίας χωρίς εξαίρεση, αφού κανένα δόγμα δεν θα ταυτίζεται με το κράτος και δεν θα ευνοείται από αυτό, αλλά όλα θα έχουν «droit de cité», σύμφωνα με τη διατύπωση του Balibar. Η πολιτική ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας θα στηρίζεται λοιπόν στην προσήλωση όλων των πολιτών στο σύνταγμα και στις πολιτικές αρχές δικαιοσύνης που περιέχονται σε αυτό, δηλαδή σε μια πολιτική ταυτότητα την οποία θα συμμερίζονται όλοι οι πολίτες και η οποία θα υπερβαίνει τις ανταγωνιστικές ταυτότητες που θεμελιώνονται στα επιμέρους δόγματα που υιοθετούν οι πολίτες.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι τόσο ο Habermas όσο και ο Rawls συμφωνούν σε μια πολιτική ενότητα γύρω από τους συνταγματικούς θεσμούς μέσω των οποίων απονέμονται ίσα δικαιώματα σε όλα τα μέλη της δημοκρατικής κοινωνίας και σε όλες τις ταυτότητες. Και οι δύο δέχονται τη διάκριση ανάμεσα σε μια πολιτική ταυτότητα που ενώνει τους πολίτες και στις ατομικές ταυτότητες που τους χωρίζουν. Τόσο ο Rawls όσο και ο Habermas υποστηρίζουν την ανάγκη για μια ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή και την προσχώρησή τους σε ένα ιδεώδες της πολιτειότητας. Εντούτοις, υπάρχει μια καίρια διαφορά μεταξύ τους: ενώ για τον Habermas η συμμετοχή των πολιτών στον δημοκρατικό διάλογο αποτελεί το πλαίσιο συγκρότησης μιας κοινής αντίληψης του αγαθού (Habermas, 1994) με την οποία συναρτάται η διάθεσή τους για συναίνεση στο Σύνταγμα, ο Rawls την αντιλαμβάνεται μάλλον ως εργαλειακή, δηλαδή ως αποσκοπούσα στην προστασία

των ατομικών συμφερόντων τους, δηλαδή των καλώς νοούμενων δικαιωμάτων τους. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι, όπως έχει υποστηριχθεί από τον Taylor, αποδυναμώνει την ιδέα του δημόσιου αγαθού και θέτει σε αμφισβήτηση την πολιτική ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας. Ο φιλελευθερισμός του Rawls, αν και περιέχει το ρεπουμπλικανικό στοιχείο, εφόσον αποδέχεται μια κοινή πολιτική κουλτούρα των πολιτών η οποία περιέχει μια ιδέα του κοινού αγαθού (Rawls, 2004), είναι ταυτόχρονα ένας φιλελεύθερος ρεπουμπλικανισμός στον οποίο κανονιστική προτεραιότητα έχουν τα ατομικά συμφέροντα – δικαιώματα των πολιτών. Συνεπώς, όπως αναφέραμε και στην αρχή αυτού του άρθρου, κατά τον Taylor, ο φιλελεύθερος ρεπουμπλικανισμός δεν επαρκεί για να απαιτήσει από τους πολίτες τις απαραίτητες θυσίες και την αλληλεγγύη που είναι σημαντική προϋπόθεση για τη συναίνεση στην αναγνώριση των δικαιωμάτων όλων των πολιτών. Από αυτή τη σκοπιά μπορούμε να πούμε ότι η αποδυναμωμένη ιδέα του κοινού καλού στη θεωρία του Rawls μπορεί να αντισταθμιστεί με την προσχώρηση σε μια ισχυρή αντίληψη του δημόσιου πράγματος με την οποία πρέπει να ταυτίζεται το κράτος και την οποία, όπως διατείνεται ο Taylor, μόνο μια μορφή πατριωτισμού μπορεί να εξασφαλίσει (Berten, 1997). Συνεπώς, η επάλληλη συναίνεση, για να οδηγήσει σε μια ισχυρή συναίνεση στους δημοκρατικούς θεσμούς πρέπει να συμπληρωθεί από μια μορφή ρεπουμπλικανικής αντίληψης του αγαθού, όπως ο συνταγματικός πατριωτισμός του Habermas, ο οποίος κινείται στα πλαίσια του δημοκρατικού ρεπουμπλικανισμού, ή ο κοινοτιστικός του Taylor, ο οποίος προϋποθέτει την εθνική κοινότητα.

Ωστόσο, αν και οι δύο αυτές μορφές πατριωτισμού διαφέρουν σημαντικά, υπό μια έννοια τόσο η προσέγγιση του Habermas όσο και αυτή του Taylor κινούνται ουσιαστικά στο εννοιολογικό πλαίσιο του πολιτικού έθνους, το οποίο προκρίνει ένα κράτος ουδέτερο απέναντι στις ταυτότητες και προσηλωμένο στα ανθρώπινα δικαιώματα. Με τη διαφορά ότι ο Taylor δίνει έμφαση σε ένα πολιτικό έθνος που θα ευνοεί μια κυρίαρχη πολιτισμική εθνική ομάδα, η οποία θα αποτελεί το ενοποιητικό στοιχείο της πολιτικής κοινότητας, αλλά θα προστατεύει ταυτόχρονα τα δικαιώματα όλων των πολιτών χωρίς διακρίσεις. Πράγμα που σημαίνει ότι θα καθιερώνεται μια ηθική ισοτιμία μεταξύ της κυρίαρχης εθνικής ομάδας και των επιμέρους ταυτοτήτων που διαφοροποιούνται με αυτή, γιατί χωρίς αυτή την ηθική ισοτιμία δεν μπορεί να υπάρξει σεβασμός των δικαιωμάτων των μειονοτικών ταυτοτήτων. Μια τέτοια ισοτιμία είναι βέβαια δύσκολο να γίνει αποδεκτή από το κυρίαρχο έθνος, πράγμα που επαναθέτει το πρόβλημα που θέσαμε στην αρχή, δηλαδή του θεσμικού ρατσισμού που συνδέθηκε ιστορικά με το κράτος-έθνος. Αντίθετα, στον Habermas είναι η κοινή πολιτική ταυτότητα, δηλαδή ένα σύστημα κοινών αξιών και κατανόησης το οποίο δεσμεύει το σύνολο των πολιτών και το οποίο συνιστά το

ενοποιητικό στοιχείο της πολιτικής κοινότητας. Στο σημείο αυτό ο Rawls δεν διαφωνεί με τον Habermas, αλλά από μια σκοπιά βρίσκεται κατά τη γνώμη μας πιο κοντά στον Taylor.

Όταν ο Rawls αναφέρεται σε έναν ενιαίο λαό και σε μια κοινή δημόσια κουλτούρα που λανθάνει στις παραδόσεις των δημοκρατικών κοινωνιών, υποδηλώνει ουσιαστικά το έθνος και μια ορισμένη εθνική ταυτότητα θεμελιωμένη σε μια κοινή γλώσσα. Ο Rawls δηλαδή, όπως όλοι οι θεωρητικοί της πολιτειακής αρετής, υπονοεί σιωπηρά πλην σαφώς την ύπαρξη του έθνους στη θεωρία του, διότι χωρίς μια «επικοινωνιακή κοινότητα» είναι αδύνατη η διαβούλευση και η ανάπτυξη των πολιτικών αρετών (Kymlicka, 2005). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η θεωρία του Rawls, ιδιαίτερα στα ύστερα κείμενά του, κινείται προς τις κοινοτιστικές θέσεις περί δημόσιου αγαθού (Mouffe, 2002). Αυτό όμως που πρέπει να τονίσουμε εδώ είναι ότι η πολιτική κουλτούρα την οποία περιγράφει ο Rawls ως προϋπόθεση του θεωρητικού του μοντέλου υφίσταται ήδη στην αμερικανική ιστορικότητα ως δημόσιο δημοκρατικό ήθος, όπως έχει αναλυθεί από τον Tocqueville, για το οποίο ο ίδιος ο Rawls δηλώνει ότι είναι συμβατό με την πολιτική θεωρία του (Rawls, 2004). Υπ' αυτή την έννοια, η ρολσιανή πολιτική κουλτούρα ισοδυναμεί, σύμφωνα με τον A. Wellmer (1997), με έναν «κοινοτιστικό» φιλελευθερισμό τον οποίο ανευρίσκουμε όχι μόνο στον Tocqueville, αλλά, σε μια ακόμα ποιο ριζοσπαστική εκδοχή του, στον John Dewey. Η διαφορά είναι ότι το δημοκρατικό ήθος που περιγράφει ο Tocqueville στον 19ο αιώνα έχει εμπλουτιστεί στον 20ό αιώνα με μια οικουμενιστική αντίληψη των δικαιωμάτων, δεδομένου ότι η αμερικανική πολιτική κουλτούρα στις σημερινές συνθήκες –κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και μετά- προσαρμόστηκε στις συνθήκες της πολυπολιτισμικότητας και μαζί με την Αυστραλία και τον Καναδά αποτελούν τα πλέον πλουραλιστικά και ανεκτικά δημοκρατικά συστήματα στον κόσμο (Kymlicka, 1995).

Αυτό που θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε με βάση την παραπάνω ανάλυση είναι ότι το θεωρητικό μοντέλο του Rawls, το οποίο αντιστοιχεί σε έναν φιλελεύθερο ρεπουμπλικανισμό, είναι εφαρμόσιμο περισσότερο σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες μεταναστών, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες και η Αυστραλία, ενώ για τις κοινωνίες που έχουν οικοδομήσει ένα κράτος-έθνος είναι πιο ρεαλιστικό να προκριθεί το μοντέλο του Taylor, το οποίο βρίσκεται πιο κοντά στο λεγόμενο εθνικό ρεπουμπλικανισμό, ο οποίος προϋποθέτει μια κυρίαρχη εθνική ομάδα. Στην πραγματικότητα, όμως, και τα δύο μοντέλα στηρίζονται σε κοινές αρχές και αξίες τις οποίες ανευρίσκουμε τόσο στον Rawls και τον Taylor όσο και στον Habermas. Συνεπώς, το χαρακτηριστικό που πρέπει να έχει είτε η μία είτε η άλλη εκδοχή μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας είναι μια κοινή δημοκρατική πολιτική κουλτούρα που θα σέβεται εξίσου τις διαφορετικές ταυτότητες και τα δικαιώματα όλων στη

βάση ενός συντάγματος που θα προκύπτει από τη συμμετοχή στον δημοκρατικό διάλογο. Μια κοινή δημοκρατική κουλτούρα θα αποτελεί το ενοποιητικό στοιχείο μεταξύ ισότιμων ταυτοτήτων, ακόμα και στην περίπτωση του εθνικού ρεπουμπλικανισμού. Βέβαια, η λύση του εθνικού ρεπουμπλικανισμού δεν είναι εντελώς ικανοποιητική σε θεωρητικό επίπεδο, διότι δεν μπορεί να αποδειχθεί εύκολα ότι η κυρίαρχη εθνική ομάδα έχει συμφέρον να δεχθεί τις θεσμικές διευθετήσεις που είναι απαραίτητες για την παραχώρηση ίσων δικαιωμάτων σε όλους. Το πρόβλημα είναι ακόμα μεγαλύτερο όταν τίθεται σε πρακτικό επίπεδο: πώς μπορεί να οικοδομηθεί μια κατάλληλη πολιτική κουλτούρα στην οποία θα θεμελιωθεί η πολιτική ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας κατά τρόπο που θα αναγνωρίζει ίσα δικαιώματα σε όλα τα μέλη της; Η προφανής απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι «μέσα από το δημοκρατικό σχολείο». Ποια πρέπει όμως να είναι τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, ώστε να καλλιεργηθεί μια δημοκρατική πολιτική κουλτούρα που θα κάνει δυνατή τη διασφάλιση τόσο της ενότητας της δημοκρατικής κοινότητας όσο και των δικαιωμάτων όλων;

Το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο και το μέλλον της δημοκρατικής κοινωνίας

Η απάντηση που δώσαμε προηγουμένως, ότι δηλαδή το δημοκρατικό σχολείο είναι το μέσο για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κουλτούρας που να απαντάει στις ανάγκες των σύγχρονων πλουραλιστικών δημοκρατικών κοινωνιών, δεν είναι καθόλου αυτονόητη, το αντίθετο. Είναι αλήθεια ότι οι δυσκολίες είναι πολλές, αν λάβει κανείς υπόψη του για παράδειγμα το γεγονός ότι "το σχολείο ιστορικά χρησιμοποιήθηκε περισσότερο για την προαγωγή του εθνικισμού, της ξενοφοβίας και του σεβασμού στις παραδοσιακές αυθεντίες, παρά για την ανάπτυξη πολιτειακών αρετών" (Kymlicka, 2005:429). Ωστόσο, πολλοί θεωρητικοί έχουν στραφεί σήμερα στο σχολείο για την εκπαίδευση των παιδιών, πιστεύοντας ότι είναι ευκολότερο να εγχαραχθούν δημοκρατικές αξίες στα παιδιά παρά στους ενήλικες. Αυτό προϋποθέτει ασφαλώς ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά από τους γονείς ή άλλους εξωσχολικούς θεσμούς δεν θα ακυρώνει την εκπαίδευση που παρέχει το σχολείο. Το πρόβλημα αυτό είναι περισσότερο έντονο στις περιπτώσεις κοινωνιών που δεν έχουν ήδη αναπτύξει μια δημόσια κουλτούρα, την οποία καλείται να αναπτύξει ακριβώς το σχολείο. Αφήνω όμως το ζήτημα αυτό για να εξετάσω ποιες αρετές πρέπει να καλλιεργήσει το δημοκρατικό σχολείο σε συνδυασμό με το ζήτημα της κοινής εκπαίδευσης που πρέπει να χαρακτηρίζει μια αρκούντως συνεκτική δημοκρατική κοινωνία.

Με βάση το μοντέλο του Rawls, οι πολίτες πρέπει να εκπαιδεύονται σε πολιτικές αρετές που θα οδηγήσουν στη συναίνεση στους πολιτικούς θεσμούς. Πρέπει κατά τον Rawls η δημοκρατική εκπαίδευση «να κάνει τα παιδιά να τιμούν τους επιεικείς όρους της κοινωνικής συνεργασίας μεταξύ ίσων και ελεύθερων πολιτών», κυρίως μέσα από την ανάπτυξη του αισθήματος της επιείκειας, της ευλογότητας και του πνεύματος του συμβιβασμού που θα μας κάνει να συναντούμε τους άλλους στα μισά του δρόμου (Rawls, 2005). Οι αρετές αυτές είναι δηλαδή πολιτικές αρετές που μπορούν να τις συμμερίζονται όλοι οι πολίτες και να επιτρέπουν στον καθένα να υπερασπίζεται τους συνταγματικούς θεσμούς, στο πλαίσιο των οποίων όλα τα δόγματα και οι αντιλήψεις περί αγαθού ωφελούνται εξίσου, με εξαίρεση τα περιεκτικά δόγματα όπως αυτά που προωθούν τον θρησκευτικό και τον εθνικιστικό φανατισμό. Αυτό σημαίνει ότι οι πολιτικές αρετές που πρέπει να καλλιεργεί το δημοκρατικό σχολείο οφείλουν να είναι συμβατές με τη δέσμευση όλων των πολιτών να συναινούν στην απονομή δικαιωμάτων και καθηκόντων σε άτομα που δεν συμμερίζονται την ίδια αντίληψη του αγαθού. Αυτό αποτελεί τη βασικότερη αξία της δημοκρατικής εκπαίδευσης (Gutmann, 1987).

Οι θέσεις του Rawls προσφέρουν πράγματι ένα μοντέλο πολιτικού έθνους, δηλαδή μιας πολιτικής κοινωνίας στην οποία οι επιμέρους ταυτότητες μπορούν να συνυπάρξουν και τα δικαιώματα όλων να διασφαλιστούν χωρίς διακρίσεις μέσα από την ανάπτυξη της ανεκτικότητας, της μετριοπάθειας και του συμβιβασμού. Στο πλαίσιο αυτό οι πολίτες πρέπει να μάθουν να σκέφτονται όχι ως φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων αλλά ως συνεργαζόμενα μέλη μιας δημοκρατικής κοινότητας που τους ενώνουν δίκαιοι πολιτικοί θεσμοί. Στη σχολική πράξη αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν τη δημόσια εύλογη στάση σε κοινά σχολεία και, μέσα από τη συνύπαρξη και συνεργασία με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά και θρησκευτικά υπόβαθρα, να μαθαίνουν όχι μόνο ότι ο κόσμος είναι πολλαπλός αλλά και να μαθαίνουν να διαφωνούν με τις αξίες των άλλων στη βάση της ανεκτικότητας ώστε να μην οδηγούνται στην απόρριψή τους (Kymlicka, 2005). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν τις προσωπικές επιλογές ή τις επιρροές του γονικού περιβάλλοντος από την ανάγκη για δημοσίως εύλογη στάση η οποία θα καθιστά δυνατή τη συναίνεση στους δημοκρατικούς θεσμούς. Όμως, μέχρι ποιου σημείου μπορεί η καλλιέργεια της ευλογότητας και της ανεκτικότητας να οδηγήσει σε μια επαρκή συναίνεση στους δημοκρατικούς θεσμούς στο πλαίσιο του κοινού δημοκρατικού σχολείου; Η καλλιέργεια της ευλογότητας και της ανεκτικότητας είναι μια από τις προϋποθέσεις της πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά δεν είναι αρκετή. Σε μια ελεύθερη δημοκρατική κοινωνία, στην οποία η αμφισβήτηση και η διαφωνία είναι καταστατικές αρχές, η ευλογότητα και η ανεκτικότητα δεν μπορούν πά-

ντα να δώσουν απαντήσεις. Γι'αυτό είναι εξίσου σημαντικό να αναπτύσσεται στους μαθητές η ικανότητα της κρίσης και του λογικού επιχειρήματος καθώς και η αίσθηση της ακριβοδικίας ώστε οι πολίτες να επικοινωνούν μεταξύ τους και να διαλογίζονται ουσιαστικά, να λαμβάνουν αποφάσεις και ενίοτε να αίρουν τις διαφωνίες τους (Gutmann, 1987). Συνεπώς, ο διάλογος, όχι ως απλή ανταλλαγή θέσεων αλλά ως έλλογη επικοινωνία ορθολογικά δρώντων πολιτών εμπεριέχει, σύμφωνα με τον Hans-Georg Gadamer (στο: Gross, 2003), το στοιχείο της αμφισβήτησης και της αυτοαμφισβήτησης, δηλαδή της κριτικής αναθεώρησης όχι μόνο των μορφών ζωής των άλλων αλλά και της δικής μας. Επομένως, ο διάλογος υπ' αυτή την έννοια μπορεί να ενισχύσει την ευλογότητα και να οδηγήσει ευκολότερα στον σεβασμό των άλλων και στη συναίνεση στους δημοκρατικούς θεσμούς.

Από την άλλη μεριά, ο διάλογος, ακόμα και ο εύλογος διάλογος, δεν αρκεί πάντα για να λυθούν τα προβλήματα των συγκρούσεων και των αντιθέσεων που διαπερνούν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές δημοκρατικές κοινωνίες και θέτουν σε δοκιμασία την ιδέα του κοινού δημοκρατικού σχολείου. Το πρόβλημα αυτό γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκο αν συνυπολογιστεί η σημασία που αποδίδουν για την ενότητα της δημοκρατικής κοινότητας ορισμένοι μελετητές, όπως η Amy Gutmann, στην αναγνώριση στο πεδίο της εκπαίδευσης της συμβολής όλων των πολιτισμικών ομάδων στο καλό της κοινότητας (Gutmann, 1987). Αν όμως προϋπόθεση των κοινών θεσμών και της κοινής δημόσιας κουλτούρας είναι μια κοινή εκπαίδευση, πώς θα λυθεί το πρόβλημα της συμφωνίας όλων για μια τέτοια εκπαίδευση, ιδιαίτερα όταν παρεμβάλλονται ηθικά δόγματα περιεκτικού χαρακτήρα;

Βέβαια το πρόβλημα αυτό δεν είναι εύκολο να λυθεί σε καμιά φιλελεύθερη δημοκρατία, ακόμα και σε παραδοσιακά ανεκτικές κοινωνίες όπως η αμερικανική, όπου σε σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης έχουν υπάρξει συγκρούσεις στο πρόσφατο παρελθόν, όπως για παράδειγμα η σύγκρουση μεταξύ της επίσημης άποψης για τον Δυτικό πολιτισμό και εκείνης των αφροαμερικανών, ο φονταμενταλισμός πολλών θρησκευτικών ομάδων ή η σύγκρουση για το ζήτημα της μαντίλας στη Γαλλία. Σε τέτοιου είδους προβλήματα η προσέγγιση του Rawls, όπως και αυτή του Habermas, δεν μπορεί να δώσει λύσεις, απλώς αποκλείει τα λεγόμενα προβληματικά δόγματα με το επιχείρημα ότι δεν είναι συμβατά με τους δημοκρατικούς θεσμούς. Φυσικά, οι δύο στοχαστές έχουν κατά τη γνώμη μας δίκιο, διότι η μεταμοντέρνα άποψη που θέλει όλες οι ταυτότητες να έχουν την ίδια αξία είναι ασυμβίβαστη με τις δημοκρατικές αξίες. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η δημοκρατική κοινωνία δεν πρέπει να παραμένει ανοιχτή στη διαπραγμάτευση και τον διάλογο με ορισμένες από αυτές τις ταυτότητες. Αλλά πρέπει ταυτόχρονα να γίνεται σαφές στη σχολική τάξη ότι η συναίνεση δεν αποτελεί αυτοσκοπό στη δημοκρατική εκπαίδευση και

ότι η εύλογη ή ακόμα και η απόλυτη διαφωνία είναι όχι μόνο θεμιτή αλλά και επιβεβλημένη, όπως για παράδειγμα με τις ομάδες που υποστηρίζουν ανοιχτά τον ρατσισμό.

Τέλος, ένα σημαντικό ζήτημα του κοινού δημοκρατικού σχολείου είναι αυτό της καλλιέργειας της αυτονομίας, με την έννοια ότι ενώ το δημοκρατικό κράτος οφείλει να είναι ουδέτερο, τουλάχιστον στην οπτική του Rawls, έναντι όλων των δογμάτων, εγχαράσσει στους μαθητές τις δημοκρατικές αρετές. Η εγχάραξη αυτή ενέχει ένα στοιχείο καταναγκασμού, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την έννοια της αυτονομίας, αλλά και με τις ήδη εγχαραγμένες πεποιθήσεις από το ιδιωτικό περιβάλλον του μαθητή, δηλαδή την κοινότητα στην οποία μπορεί να ανήκει ή την οικογένεια. Το ερώτημα που ανακύπτει εδώ είναι πώς θα εκπαιδευτούν στην ελευθερία και στην αυτονομία οι μελλοντικοί πολίτες μέσα από τη χρήση καταναγκαστικών μέσων τα οποία είναι αναπόφευκτα για την κατασκευή μιας κοινής πολιτικής κουλτούρας μέσω της εκπαίδευσης;

Το πρόβλημα αυτό τίθεται για όλες τις μορφές ρεπουμπλικανισμού, ιδιαίτερα για τον εθνικό ρεπουμπλικανισμό και συνδέεται με την ηθική ανάπτυξη των μαθητών ως προϋπόθεσης για τη διαμόρφωση δημοκρατικής προσωπικότητας. Παιδαγωγοί όπως ο Piaget υποστήριξαν ότι η ηθική ανάπτυξη και η συναφής ελευθερία του παιδιού μπορεί να επιτευχθεί σταδιακά, άρα θα περιλαμβάνει εκ των πραγμάτων τον ηθικό καταναγκασμό. Υπ' αυτή την έννοια, το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να δημιουργήσει τις συνθήκες για την ανάπτυξη των ηθικών ικανοτήτων του παιδιού για μελλοντική πλήρη άσκηση της αυτονομίας του (Μπάλιας, 2011). Ανάλογη είναι και η θέση του Rawls, ο οποίος υποστήριξε ότι η ηθική ανάπτυξη του παιδιού οφείλει να διέλθει από το στάδιο της αυθεντίας, στο οποίο το παιδί υπακούει στην αυθεντία των γονέων επειδή τους εμπιστεύεται, πριν καταλήξει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και στην πλήρη ηθική αυτονομία (Μπάλιας, 2011). Ωστόσο, το ζήτημα της μάθησης της ελευθερίας και της σχέσης της με τον καταναγκασμό είναι ένα θέμα πάνω στο οποίο συχνά οι φιλοσοφικές ή και ιδεολογικές αντιθέσεις είναι μάλλον ανυπέρβλητες. Είναι όμως ταυτόχρονα ένα ζήτημα που βρίσκεται στον πυρήνα του δημοκρατικού διαλόγου και μπορεί να αντιμετωπιστεί εποικοδομητικά στη βάση, όπως θα έλεγε ο Piaget, της μεσότητας.

Είναι προφανές ότι οι αξίες, οι πνευματικές στάσεις και οι πρακτικές που περιγράψαμε παραπάνω, οι οποίες οφείλουν να αποτελούν τους στόχους του δημοκρατικού σχολείου, αποσκοπούν πρωτίστως στην οικοδόμηση μιας κοινής δημοκρατικής κουλτούρας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση μιας δίκαιης πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Ωστόσο, η προσδοκία για ένα τέτοιο σχολείο στηρίζεται στη –ρολσιανή- υπόθεση ότι οι άνθρωποι έχουν έμφυτο το αίσθημα της δικαιοσύνης και

ότι μπορούν να ασκήσουν τον ορθό λόγο κατά τρόπο που να οδηγεί σε συμβιβασμούς, σε συμφωνίες και στην αποδοχή των δημοκρατικών θεσμών και της αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών. Όπως είδαμε, ο Taylor αμφισβήτησε αυτή τη δυνατότητα, όπως και οι υποστηρικτές του εθνικού ρεπουμπλικανισμού. Αμφότεροι υποστηρίζουν ότι σε έναν κοινωνικό κόσμο που κατακερματίζεται διαρκώς, η ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας, και η αλληλεγγύη προϋποθέτουν μια ισχυρή κοινότητα γλώσσας και παραδόσεων σε συνδυασμό με φιλελεύθερους δημόσιους θεσμούς, ενώ από την άλλη μεριά οι θεωρίες της πολιτικής αρετής προϋποθέτουν λίγο - πολύ σιωπηρά μια τέτοια κοινότητα. Αν και στις δύο περιπτώσεις προϋποτίθεται μια ορισμένη εθνική ταυτότητα ως βάση όχι μόνο της ενότητας και της αλληλεγγύης, αλλά και της λειτουργικότητας (βλ. γλώσσα) της δημοκρατικής κοινωνίας τότε θα πρέπει να κάνουμε λόγο για μια εθνική κοινότητα η οποία θα αποτελεί ένα διαρκές πρόβλημα για τη δημοκρατία ακόμα και σε μια μετριοπαθή εκδοχή. Διότι, εφόσον οι δεσμοί εθνικής πίστης δεν μπορούν να αντέξουν στην ορθολογική εξέταση, η οποία απειλεί να καταστρέψει την εθνική κοινότητα, όπως υποστήριξε ο Miller (Enslin, 2003), τότε το δημοκρατικό σχολείο, όπως και η φιλελεύθερη δημοκρατική κοινότητα, θα ζει μια ανυπέρβλητη αντίφαση. Διότι, η ορθολογική εξέταση την οποία προωθεί το δημοκρατικό σχολείο και η συναφής αυτονομία των πολιτών δεν μπορεί να συμβιβαστεί με την απόλυτη νομιμοφροσύνη στο έθνος και την εθνική εκπαίδευση, οι στόχοι της οποίας είναι αντίθετοι με αυτούς της φιλελεύθερης δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Από μια σκοπιά, την αντίφαση αυτή ανάμεσα στη φιλελεύθερη και την εθνική συνιστώσα της την έζησε η σύγχρονη δημοκρατία από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης και τη ζει μέχρι σήμερα. Το στοίχημα δεν είναι να αρθεί η αντίφαση ή να οικοδομηθεί μια καθαρά πολιτική εκδοχή της δημοκρατίας. Το πραγματικό στοίχημα είναι να υπάρξουν επαρκείς κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, καθώς και δυνάμεις στο χώρο της εκπαίδευσης, που θα στηρίξουν ένα δημοκρατικό σχολείο που θα διασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις οικουμενικές δημοκρατικές αξίες, στη λογική που ανέπτυξαν ο Habermas και ο Rawls, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα της δημοκρατικής κοινωνίας, πράγμα που προϋποθέτει μια μετριοπαθή προσέγγιση της ιδέας του έθνους, όπως το έθεσε ο Taylor. Μέσα από αυτόν τον συνδυασμό, μπορεί να υπάρξει μια σύνθεση των οικουμενικών αξιών και των αξιών της εθνικής κοινότητας που θα επιτρέψει τόσο τη διατήρηση της εθνικής κοινότητας, η οποία είναι προϋπόθεση για τη λειτουργία της δημοκρατίας, όσο και τον επαρκή σεβασμό των οικουμενικών αξιών, δηλαδή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όλων των μελών της δημοκρατικής κοινωνίας. Η σύνθεση αυτή δεν μπορεί να είναι οριστική ούτε να επιλύει τη βασική αντίφαση την οποία αναλύσαμε σε αυτό το άρθρο, αλλά θα αποτελεί προϊόν ενός διαρκούς διαλόγου που θα καταλήγει

σε διαρκώς ανανεούμενες συνθέσεις στο φως των προβλημάτων που θα αντιμετωπίζουν οι δημοκρατικές κοινωνίες. Από την έκβαση αυτού του στοιχήματος θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό το μέλλον και η ποιότητα της δημοκρατίας, αλλά και το μέλλον του δημοκρατικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

Balibar, E. (2001) *Nous citoyens de l'Europe ? Les frontières, l'Etat, le peuple*. Paris: La Découverte.

Beiner, R. (1995). Why citizenship constitutes a theoretical problem in the last decade of the twentieth century. In Beiner R. (Eds.), *Theorising Citizenship* (pp. 1-28). Albany: State University of the N. York.

Berten, P. A., da Silveira and H. Pourtois, H. (1997) Introduction. In A. Berten, P. da Silveira, H. Pourtois (Eds.) *Libéraux et communautariens* (pp. 251-252).

Gross, D. (2003). *Τα ερείπια του παρελθόντος.* Αθήνα: Πατάκης.

Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton University Press: Princeton.

James, T. (1995). *Strange Multiplicity: Constitutionalism in the age of Diversity*, Cambridge: Cambridge University Press

Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe. *Praxis International,* 12 (1), 1-19.

Habermas, J. (1994). *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος δικαίου*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Habermas, J. (2003). *Μεταεθνικός αστερισμός*. Πόλις, 2003.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. N. York: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Αθήνα: Πόλις.

Mouffe, Ch. (2002). Rawls: "Πολιτική φιλοσοφία χωρίς πολιτική. *Σύγχρονα Θέματα*, 80, 29-40.

Μπάλιας Σ. (2011). *Τα δικαιώματα του παιδιού: ο δρόμος προς την ελευθερία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Penny, E. (2003). Η θέση της εθνικής ταυτότητας στους σκοπούς της εκπαίδευσης. Στο R. Marples (Επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης,* (σσ. 159-177) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rawls, J. (2004). *Πολιτικός φιλελευθερισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Turner, B.S. (2000). Liberal Citizenship and Cosmopolitan Virtue. In A. Vandenberg (Eds.), *Citizenship and Democracy in a Global Era*, MacMillan Press,18-32.

Schwarzmantel, J. (2005). *Για μια δημοκρατική πολιτεία: ταυτότητα και συμμετοχή*. Αθήνα: Κριτική.

Walzer, M. (1997). La critique communautarienne du libéralisme. In A. Berten, P. da Silveira, H. Pourtois (Eds.), *Libéraux et communautariens*, PUF, 313-336.

Wellmer, A. (1997). Conditions d'une culture démocratique. In A. Berten, P. da Silveira, H. Pourtois (Eds.), *Libéraux et communautariens*, PUF, Paris 1997, 375-399.

Abstract

Liberal democracy developed in parallel with the emergence of the nation-state, which allowed freedom and solidarity among its members and, by extension, political unity, while the model of citizenship and distributed rights were determined by national identity. This led to liberal democracy being permeated by a fundamental contradiction between the universality of its liberal values and the particularism of the national community, within which it developed historically. This contradiction highlights the question of whether it is possible - in the conditions of modern multicultural societies - to create the conditions that will allow the synthesis of liberal universal values with the values of national identity in the context of a democratic society, while ensuring its unity.

The democratic school is also faced with the dilemmas of universality or particularism, individual freedoms or - anti-liberal - communal ethics, teaching civil liberty (personal identity) or the cultivation of discipline in an established moral community (collective identity). The key question here is whether the democratic school can promote a sense of citizenship founded on universal values and simultaneously cultivate a common political morality, within which it will be able to reconcile the universal with the national values.

On a theoretical level, a possible answer to these questions is a republican form of political culture, and a corresponding sense of citizenship, cultivated in the democratic school, which brings together civil liberties / identities in the framework of a democratic ethos, understood as the product of an interaction between citizens, without discrimination in the distribution of rights and freedoms. Such democratic ethics cannot give priority to any identity and must harmonize, in conditions of equality, civil liberties with the interests of the - national - community "through continuously imperilled and revisable compositions."

Το διακύβευμα του «πολίτη» στο πλαίσιο του ιστορικού μετασχηματισμού της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεωρήσεις και ζητήματα

Γεώργιος Πασιάς

Περιληψη

Η έννοια και η ιδιότητα του 'ευρωπαίου πολίτη', τόσο στο συμβολικό όσο και στο εφαρμοσμένο επίπεδο, συνδέονται άμεσα με τις διαδικασίες του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών και το πρόταγμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στο άρθρο επιχειρείται μια κριτική ανάγνωση διακριτών όψεων της ιδιότητας του 'ευρωπαίου πολίτη' στο πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών της ΕΕ, οι οποίες συνδέονται με την επικυριαρχία του μοντέλου της αγοράς, το αυξανόμενο έλλειμμα συμβόλων και δημοκρατίας και την επικράτηση ενός τεχνοκρατικού μοντέλου διακυβέρνησης που συνδέεται με την προοπτική μιας *μετρήσιμης* «Ευρώπης της γνώσης» κυβερνώμενης από τους αριθμούς.

Εισαγωγή

Η έννοια και η ιδιότητα του 'πολίτη' έχουν αποτελέσει θέμα ευρείας κριτικής συζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες καθώς συνδέονται με τις διαδικασίες του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών και το πρόταγμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Ιστορικά, η Παιδεία του Πολίτη ως η συγκρότηση του Λόγου διαμέσου των Θεσμών, συνδέθηκε στενά, μεταξύ άλλων, με τις έννοιες της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων, της κοινωνικής συνοχής, της συλλογικής ταυτότητας, της δημόσιας σφαίρας και της κοινωνίας των πολιτών.

Στα διάφορα στάδια του ιστορικού μετασχηματισμού της ΕΕ η ιδιότητα του πολίτη υπήρξε αντικείμενο πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνευτικών προσεγγίσεων ως θεσμικό διακύβευμα, ως συμβολική αναπαράσταση, ως πολιτικό και πολιτειακό σημαίνον, ως εκπαιδευτική 'ικανότητα' στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Σήμερα, στη στροφή του 21ου αιώνα, η σύγχρονη έννοια του 'ευρωπαίου πολίτη' δέχεται σαφείς επιδράσεις και καλείται να μετασχηματιστεί σε πολλαπλά *επίπεδα* (τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές), σε πολλαπλές *διαστάσεις* (νομική, πολιτική, κοινωνική, πολιτισμική), με πολλαπλά σημεία *αναφοράς* (ιδιότητα, χαρακτηριστικά, περιεχόμενο, σχέσεις) και πολλαπλούς *αναδόχους* (κυβερνήσεις, πολιτικά κόμματα, επιχειρήσεις, κοινωνικούς εταίρους, διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικούς οργανισμούς). Ζητήματα όπως το συμβολικό έλλειμμα (ιδέα της Ευρώπης και ευρωπαϊκή ταυτότητα), η κρίση των ευρωπαϊκών θεσμών, η προβληματική ευρωπαϊκή διακυβέρνηση, τα αγοραία δικαιώματα και η 'ελευθερία της αγοράς', η θολή προοπτική της ευρωπαϊκής συμπολιτείας αποτελούν κρίσιμα πεδία της συνάντησης του ευρωπαίου πολίτη με το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σκοπός του άρθρου είναι η κριτική ανάγνωση διακριτών όψεων της ιδιότητας του 'ευρωπαίου πολίτη' στο πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών της ΕΕ, οι οποίες συνδέονται με την επικυριαρχία του μοντέλου της αγοράς, το αυξανόμενο έλλειμμα συμβόλων και δημοκρατίας και την επικράτηση ενός τεχνοκρατικού μοντέλου διακυβέρνησης που συνδέεται με την προοπτική μιας *μετρήσιμης* «Ευρώπης της γνώσης» κυβερνώμενης από τους αριθμούς.

Α. Η έννοια του 'ευρωπαίου πολίτη' και η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων πριν το Μάαστριχτ

Η 'Ευρώπη' ως ερμηνευτική οντότητα δεν θεωρείται ως μια σταθερή, κυρίαρχη, αυτόνομη οντότητα αλλά ως ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο μόρφωμα το οποίο μελετάται διαμέσου των ιστορικών σχέσεων εξουσίας-γνώσης που το δημιούργησαν, το διαμορφώνουν και το καθορίζουν. Ο 'λόγος' για την 'Ευρώπη' είναι ένας φαντασιακός λόγος, ένας ετερόφωτος λόγος που αρθρώνεται πάντοτε μέσα από άλλους 'λόγους' που αναφέρονται στον ιστορικό μετασχηματισμό των ευρωπαϊκών κοινωνιών και αφορούν, μεταξύ άλλων : στη συγκρότηση μιας αξιόπιστης ιδεολογίας του *ευρωπαϊσμού* (πολιτικός λόγος), στην προβολή ενός πειστικού *οράματος για το μέλλον* των ευρωπαϊκών κοινωνιών (φαντασιακός λόγος), στην ανακατασκευή μιας ισχυρής *ευρωπαϊκής ιδέας* (ιστορικός λόγος) και μιας συνεκτικής *ευρωπαϊκής ταυτότητας* (συμβολικός λόγος), στη θέσμιση μιας *ευρωπαϊκής συμπολιτείας* (θεσμικός λόγος)

ικανής να επιλύσει τα εσωτερικά προβλήματα (διαφορές εθνικών κρατών και κοινωνιών) και να αντιμετωπίσει θετικά τις προκλήσεις του διεθνούς συστήματος (Καζαμίας, 1995· Φλουρής & Πασιάς, 1997:259-264, Παντίδης & Πασιάς 2004:123-125).

Η ιδέα της Ευρώπης απέκτησε ποικίλες όψεις και περιεχόμενο στα διάφορα στάδια της ιστορικής μετεξέλιξης (ΕΚΑΧ-ΕΟΚ-ΕΕ) και επηρεάστηκε από τις πολιτικού, ιδεολογικού αλλά και εθνο-πολιτισμικού χαρακτήρα διαφορές μεταξύ των κρατών μελών της Κοινότητας, οι οποίες αφορούσαν στον έλεγχο της μορφής (Ένωση), των σχέσεων (Ομοσπονδία) και του περιεχομένου (Ολοκλήρωση) της θεσμιζόμενης υπερεθνικής ευρωπαϊκής κοινωνίας (Ιωακειμίδης, 1994, Παπαστάμκος, 1994, Τσάτσος, 1997). Παράλληλα, το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης δοκιμαζόταν από μια διαρκή 'κρίση νομιμοποίησης' του 'λόγου' της σχετικά με την ιδέα ('ολοένα και στενότερη ένωση'/ever close union) και την ταυτότητα ('ενότητα στην πολυμορφία'/ unity in diversity) της ενωμένης Ευρώπης, καθώς και τη συγκρότηση και τη λειτουργία των ευρωπαϊκών θεσμών (Παντίδης & Πασιάς, 2004:73-91).

Οι έννοιες της ευρωπαϊκής ταυτότητας και του ευρωπαίου πολίτη ακολούθησαν παράλληλη πορεία με αυτήν της ευρωπαϊκής ιδέας. Από την 'εμβρυακή' μορφή της ΕΚΑΧ στη δεκαετία του ΄50 στην 'ασθενή' της ΕΟΚ τη δεκαετία του '70 (Olsen, 2008:44-54) και τη 'συμβολική'/ 'πολιτισμική' της δεκαετίας του '80 (Shore 1993) μέχρι τη 'νομική'/'οικονομική' στη δεκαετία του '90 και την 'πολιτική'/ 'εργαλειακή' της δεκαετίας του 2000 (Πασιάς, 2005α), συνδέθηκαν στενά με το περιεχόμενο του ιδεολογικού, πολιτικού και οικονομικού μετασχηματισμού της Κοινότητας στα διάφορα στάδια της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (βλ. πίνακα 1).

Στις ιδρυτικές συνθήκες (ΕΚΑΧ-ΕΟΚ) δεν υπάρχουν ουσιαστικές αναφορές σε πολιτικούς, και κοινωνικούς στόχους ή στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς η έμφαση δόθηκε αποκλειστικά στους οικονομικούς στόχους (αρμονική ανάπτυξη, απασχόληση, βελτίωση όρων διαβίωσης) (Πασιάς, 2006α: 99-105). Ορισμένοι μελετητές υποστηρίζουν ότι μια δευτερογενής, εξαρτημένη και έμμεση ανάγνωση της έννοιας του πολίτη κατά την αρχική περίοδο της ΕΚ (1957-1970) μπορεί να γίνει μόνο δια μέσου του νομικού πλαισίου της Κοινότητας (ΕΟΚ) και των αποφάσεων του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου με έμφαση στο δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης των εργαζομένων στο πλαίσιο της δημιουργίας της ενιαίας αγοράς εργασίας (Wiener, 1997:537-541). Κατά τη διάρκεια της περιόδου οι έννοιες/χαρακτηριστικά της ταυτότητας και του πολίτη ('ανήκειν', 'δικαιώματα', 'συμμετοχή') θα είναι ελλειμματικές και θα ερμηνεύονται με βάση δικαιώματα όπως η ισότητα της μεταχείρισης, η ελευθερία και η αξιοπρέπεια του ατόμου, ενώ τα δικαιώμα-

τα του πολίτη θα συνδεθούν σταδιακά με την πρόθεση της Κοινότητας για τη διεύρυνση και τη νομιμοποίηση των πολιτικών της σε νέα πεδία αρμοδιοτήτων (π.χ. εκπαιδευτικής και κοινωνική πολιτικής) (Πασιάς 2006α:236-245, Shore 2006:13).

Οι έννοιες της 'ευρωπαϊκής ταυτότητας' και του 'ευρωπαίου πολίτη' ήρθαν στο προσκήνιο στις αρχές της δεκαετίας του ΄70 και συνδέθηκαν με την πρώτη απόπειρα για τη συγκρότηση της πολιτικής και της πολιτισμικής διάστασης του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Shore 1993, Strath 2000:388-389, Πασιάς 2005α:239). Στη διακήρυξη της Κοπενχάγης (1973) η διαμόρφωση της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» συνδέθηκε με τη διατήρηση και την υποστήριξη της πολιτισμικής κληρονομιάς (εθνικής & της ευρωπαϊκής) (European Commission 1973). Παράλληλα, τα δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη - που εξακολουθούσαν να στηρίζονται στις απόφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου - ισχυροποιήθηκαν στο συμβολικό επίπεδο τόσο με την έκθεση Tindemans (1975) που αφορούσε στην προώθηση της πολιτικής ενοποίησης της Ευρώπης, όσο και, κυρίως, με την εκλογή, για πρώτη φορά, των βουλευτών για το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1979) (Hansen 2000).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ΄80 οι έννοιες του 'πολίτη' και της 'ταυτότητας' συνδέθηκαν με το μετασχηματισμό της ΕΟΚ σε ΕΕ (Fontainebleau 1984, Μιλάνο 1985, Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη 1986) και εμπλούτισαν τον Κοινοτικό 'λόγο' με διακριτά χαρακτηριστικά : *πολιτικά* ('ενεργός συμμετοχή των πολιτών στην ευρωπαϊκή οικοδόμηση' /έκθεση Antonnino, 1985), *πολιτιστικά* ('γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού της Ευρώπης'/Διακήρυξη Στουτγάρδης, 1983), *κοινωνικά* ('ενίσχυση της ταυτότητας και προαγωγή της ευρωπαϊκής συνείδησης των πολιτών'/Fontainebleau, 1984), *συμβολικά* (ύμνος, σημαία), *εκπαιδευτικά* (απόφαση Gravier, 1985, ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή Διάσταση, 1988), *εργασιακά* ('Κοινωνικός Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων των εργαζομένων'/ Στρασβούργο, 1989). Κατά τη διάρκεια της περιόδου η έννοια της *Ευρώπης των πολιτών* μετεξελίχθηκε σε κεντρική συμβολική νοηματοδότηση του εγχειρήματος για τη «*μετάβαση από την Κοινότητα προς την Ένωση*» και στην «*εικόνα της Ευρώπης στον κόσμο*» (Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη, 1986) και υποστηρίχθηκε από δράσεις της Επιτροπής, όπως η καθιέρωση και προώθηση των ευρωπαϊκών συμβόλων (διαβατήριο, σημαία, ύμνος) καθώς και η ενίσχυση ορισμένων «πολιτικού χαρακτήρα» δικαιωμάτων (δικαίωμα πρόσβασης, αναφοράς και αντιπροσώπευσης στα κοινοτικά όργανα) (Πασιάς, 2005α, Olsen, 2008).

Πίνακας 1
Μετασχηματισμοί της έννοιας του ‘ευρωπαίου πολίτη’
στα διάφορα στάδια της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης

Περίοδοι/ Στάδια	**Ιδιότητα μέλους**	**Δικαιώματα**	**Συμμετοχή**	**Ταυτότητα**	**Έννοια**
ΕΚΑΧ (1951)	Εργαζόμενοι άνθρακα και χάλυβα	Με βάση την ελεύθερη μετακίνηση	Βασισμένη στην εργασία	Ανενεργή	Σε εμβρυακό επίπεδο
ΕΟΚ (1957)	Εργαζόμενοι και υπήκοοι των κρατών μελών	Με βάση την ελεύθερη μετακίνηση και την αρχή της μη-διάκρισης	Βασισμένη στην ενιαία αγορά εργασίας	Ανενεργή	Θεμελίωση της έννοιας του πολίτη της ενιαίας αγοράς
Αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου (60s–70s)	Αναγνώριση μέσω των δικαιωμάτων	Οικονομικά / ευρωπαϊκά (ως άμεση επίδραση της ΕΟΚ)	Βασισμένη στην ενιαία αγορά εργασίας	Ασθενής (με βάση την άμεση επίδραση των δικαιωμάτων της ΕΟΚ)	Θεμελίωση της έννοιας του πολίτη ως δικαιώματος της ενιαίας αγοράς
Ευρωπαϊκή Νομοθεσία για την ελεύθερη μετακίνηση (60s–70s)	Αναγνώριση μέσω της παραμονής και της εργασίας	Θεμελιώδες δικαίωμα της ελεύθερης μετακίνησης	Βασισμένη στην εργασία	Ασθενής (με βάση την ισότητα της μεταχείρισης και της ελευθερίας και την αξιοπρέπεια του ατόμου)	Θεμελίωση της έννοιας του πολίτη διαμέσου της νομιμοποίησης της παραμονής
1980s	Εργαζόμενοι και εθνικοί πολίτες των κρατών μελών	Οικονομικά & Ευρωπαϊκά (με βάση αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου	Βασισμένη στην εκλογή μελών του Ευρ. Κοινοβουλίου και στην αγορά	Έμφαση στην εθνική & ευρωπαϊκή κληρονομιά/ πολυπολιτι-σμικότητα	Συμβολική κατασκευή της έννοιας του πολίτη από την ευρωπαϊκή ταυτότητα
Ευρωπαϊκή Ένωση (90s)	Εργαζόμενοι της ΕΕ και εθνικοί πολίτες μέσω των δικαιωμάτων	Αρθρο 8 ΣΕΕ και Αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου	Βασισμένη στην εκλογή μελών του ΕΚ. Έμφαση στο δημοκρατικό έλλειμμα	Ενότητα στην ποικιλομορφία	Νομική Οικονομική (δικαιώματα αγοράς) Επικοινωνιακή Ευρώπη των πολιτών

Περίοδοι/ Στάδια	Ιδιότητα μέλους	Δικαιώματα	Συμμετοχή	Ταυτότητα	Έννοια
Ευρωπαϊκή Ένωση (Λισσαβόνα (2000+)	Προς έναν πολυεπίπεδο δημόσιο χώρο	Αρθρο 8 της Συνθ.ΕΕ και Αποφάσεις του Ευρωπ. Δικαστηρίου	Βασισμένη στην εκλογή μελών του ΕΚ .Έμφαση στο δημοκρατικό έλλειμμα	Ενότητα στην ποικιλομορφία	Πολιτική: να φέρει την Ευρώπη πιο κοντά στους πολίτες της. Εργαλειακή /λειτουργική. Ικανότητα του Ενεργού πολίτη

Πηγή: Olsen, E., 2008, Pasias & Roussakis 2012a

Β. Ο 'ευρωπαίος πολίτης' στη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση: 'Τόποι' και 'λόγοι' υπό την κηδεμονία της αγοράς

Στη διάρκεια της δεκαετίας του ΄90 η ιδέα και η ταυτότητα της Ευρώπης και η συγκρότηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη (european citizenship) απέκτησαν νέο σημειολογικό ενδιαφέρον καθώς επηρεάστηκαν από τις αλλαγές στους σκοπούς, τις αρμοδιότητες, τις δομές και τη λειτουργία της Κοινότητας, ενώ, παράλληλα αποτέλεσαν διακριτό πεδίο αιχμής του 'λόγου' στο συμβολικό επίπεδο και των πολιτικών της Επιτροπής στο εφαρμοσμένο επίπεδο (Pasias, 2007, Bee, 2008). Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1993) η Ευρωπαϊκή Ένωση απέκτησε νομική υπόσταση, ενίσχυσε τη θεσμική της συγκρότηση και διαμόρφωσε ενιαίο πρόσωπο και χαρακτήρα αναφοράς στο διεθνή χώρο. Παράλληλα, οι συμβολικοί στόχοι απέκτησαν σαφές κοινωνικό (κοινωνική δικαιοσύνη, δημοκρατία, ισότητα) και πολιτικό περιεχόμενο (ιδιότητα πολίτη, δικαιώματα, διαφάνεια, ευελιξία, διεύρυνση, διακυβέρνηση), καθώς συνδέθηκαν άμεσα με την ιδεολογία του ευρωπαϊσμού τόσο ως προς την ιστορικότητα και το μελλοντικό προσανατολισμό του εγχειρήματος (*ever closer union*) όσο και ως προς το περιεχόμενο της ευρωπαϊκής 'ταυτότητας' (*unity in diversity*) (Shaw 1998, Bellamy et al. 2006). Τόσο κατά τη διάρκεια της διακυβερνητικής βούλευσης (1990-91) όσο και, κυρίως, στη Συνθ. ΕΕ, η έννοια του πολίτη θα υποστασιοποιηθεί ως *πολιτική* έννοια (political concept), θα συγκροτηθεί ως *νομική* έννοια (legal concept) στο άρθρο 8 της Συνθήκης και θα καθοριστεί ως πεδίο *πολιτικής πρακτικής* (policy) στα προγράμματα δράσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Wiener, 1997:529).

Σύμφωνα με κριτικές μελέτες της περιόδου η έννοια του πολίτη κρίνεται ως περιορισμένη και ελλειμματική τόσο στο θεσμικό επίπεδο όσο και στο λό-

γο και στις πολιτικές της ΕΕ (Lehning 2001, Kostakopoulou 2007, Bellamy 2008). Η έννοια του πολίτη απέκτησε μεν νομική υπόσταση στη Συνθ.ΕΕ, με περιορισμένα όμως κοινωνικά, πολιτικά και αστικά στοιχεία. Ενώ, μέχρι τη δεκαετία του ΄90 η έννοια του πολίτη συνδέθηκε περισσότερο με την πολιτική και την πολιτιστική διάσταση της ευρωπαϊκής ενοποίησης, μετά τη θέσπιση της Συνθήκης του Μάαστριχτ, αναπτύχθηκε *ασύμμετρα*, υπέρ της οικονομικής και σε βάρος της πολιτικής και της κοινωνικής διάστασης (Hansen, 2000, Delaney & Barani, 2003, Strumia, 2011).

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, θα επικρατήσει ένας τύπος 'οικονομικής ευρωπαϊκής υπηκοότητας' (economy based citizenship) με έμφαση στη νομική διάσταση των δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εγκαθίδρυσης της ενιαίας εσωτερικής αγοράς (δικαίωμα μετακίνησης, εγκατάστασης, εργασίας, κα.) (Meehan, 1993, Everson, 1995, Pasias, 2007) και της συγκρότησης του '*φρούριου Ευρώπη*' (Fortress Europe) στη βάση του χώρου της εσωτερικής ασφάλειας όπως ορίστηκε από τη Συνθήκη Sengen (Σταυρόπουλος, 1992). Οι τέσσερις οικονομικές ελευθερίες (αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων, εργαζομένων) που κληρονομήθηκαν στην ΕΕ ως 'κεκτημένο' από τη Συνθήκη ΕΟΚ, συνέχισαν να συγκροτούν τον κοινοτικό στυλοβάτη των ευρωπαϊκών 'δικαιωμάτων της αγοράς'.

Στο άρθρο 8 της Συνθ.ΕΕ (1992) που αναφέρεται ειδικά στην ιθαγένεια και τον πολίτη, ορίζονται τα ακόλουθα: «*Θεσπίζεται ιθαγένεια (citizenship) της Ένωσης. Πολίτης (citizen) της Ένωσης είναι κάθε πρόσωπο (person) που έχει την υπηκοότητα (nationality) ενός κράτους μέλους. Οι πολίτες της Ένωσης έχουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προβλέπονται από την παρούσα συνθήκη*». Ειδικότερα, τα δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών διακρίθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: α) δικαίωμα ελεύθερης κυκλοφορίας και διαμονής, β) δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι, γ) δικαίωμα διπλωματικής και προξενικής προστασίας και δ) δικαίωμα αναφοράς στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Όπως φαίνεται, ο όρος 'citizenship' αποδόθηκε ως 'ιθαγένεια' στην ελληνική μετάφραση της Συνθ.Ε.Ε. Ο όρος όμως 'ιθαγένεια' είναι συνώνυμος του όρου 'υπηκοότητα' (nationality) ο οποίος χαρακτηρίζει τον μόνιμο, δημοσίου δικαίου, δεσμό που υφίσταται μεταξύ του προσώπου και του κράτους σε ένα εθνοκρατικό σχηματισμό. Ουσιαστικά, στη Συνθ.ΕΕ η έννοια της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη συνδέθηκε με τις έννοιες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και της εθνικής υπηκοότητας χωρίς να αποκτήσει ενιαίο περιεχόμενο, με περιορισμένο και αποσπασματικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, στοιχεία που αναφέρονται στα δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη είναι διάσπαρτα σε επιμέρους άρθρα της Συνθήκης (π.χ. παιδεία, πολιτισμός, περιβάλλον, κοινωνική πολιτική) και εμφανίζονται άλλοτε με συμπληρωματικό και άλλοτε με αντιφατικό ή/και αντιθετικό χαρακτήρα (Prentoulis, 2001, Shore, 2004).

Σε διάφορες μελέτες υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο της ιδιότητας του 'πολίτη της Ένωσης' εγκλωβίστηκε στην έννοια της 'ιθαγένειας', η οποία αφενός αποδόμησε το συμβολικό της περιεχόμενο και την απέκδυσε από την πολιτική της διάσταση και αφετέρου της προσέδωσε μια περιορισμένη και ελεγχόμενη χρήση, που προέρχεται, βασίζεται και εξαρτάται από την εθνική υπηκοότητα και χαρακτηρίζεται ως λειτουργική, ατελής, δευτερογενής, εξαρτημένη και πρόσθετη (Φλουρής & Πασιάς, 2003:207). Ουσιαστικά, με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το πολιτικο-ιδεολογικό πρόταγμα της '*Ευρώπης των πολιτών*' μετετράπη στην εργαλειακή ιδιότητα μιας '*Ευρώπης των δικαιωμάτων*' (Baratta & Γιαννούλη 1997), τα οποία, μάλιστα, αποκτούν υπόσταση στο κλειστό πλαίσιο της «αρχής της κινητικότητας», δηλ. μόνον όταν ο πολίτης μετακινείται. Σύμφωνα με τον R. Baubock «*ο πιο σημαντικός περιορισμός συνίσταται στο γεγονός ότι ο πολίτης της Ένωσης αποκτά υπόσταση μόνον όταν ένα πρόσωπο μετακινείται ή ζει σε ένα άλλο κράτος μέλος ή μια τρίτη χώρα*» (Shaw, 1998:298).

Η 'νέα γεωγραφία του ευρωπαίου πολίτη', το θεσμικό πλαίσιο και η διαμόρφωση του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής για τον ευρωπαίο πολίτη αποτέλεσαν αντικείμενο κριτικής και σε επιμέρους ερμηνευτικές έννοιες που συγκροτούν την ιδιότητα του πολίτη όπως το 'ανήκειν', η 'ταυτότητα', τα 'δικαιώματα' και η 'συμμετοχή' (Wiener 1997, Olsen 2003, Kostakopoulou 2005, Delanty 2007). Τα κύρια σημεία αυτής της κριτικής αναφέρονται στις διαφορές μεταξύ του 'εθνικού' και του 'υπερεθνικού' χαρακτήρα που συγκροτούν τον βαθύ πυρήνα της έννοιας του ευρωπαίου πολίτη και στα ελλείμματα (δημοκρατικό, πολιτιστικό, διαφάνειας, κ.α.) που έχουν παρατηρηθεί στις δομές και τις λειτουργίες της ΕΕ αλλά και που καταγράφηκαν με εμφατικό τρόπο κατά τις διαδικασίες επικύρωσης των Συνθηκών, ειδικά, δε, σε αυτήν της Συνταγματικής Συνθήκης, μερικά χρόνια αργότερα (2004-05) (Pasias, 2009).

Η έννοια του «ανήκειν» συνδέεται άμεσα με το πολιτιστικό έλλειμμα της ΕΕ ειδικά σε ό,τι αφορά στις έννοιες της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» και της συμβολικής αναπαράστασης της «ιδέας της Ευρώπης» (Wiener, 1997, Hansen, 2000, Shore, 2004, Olsen, 2008), και υποστηρίζεται ότι η πολιτιστική διάσταση του ευρωπαίου πολίτη δεν απέκτησε αυτόνομο χαρακτήρα αλλά παραμένει ουσιαστικά εγκλωβισμένη στην εθνο-πολιτισμική ταυτότητα (Bruter, 2004). Το πεδίο των «δικαιωμάτων» συνδέεται με τα ελλείμματα που αφορούν στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής *δημόσιας σφαίρας (δημόσιου χώρου)* (Habermas 2001), του ευρωπαϊκού *δήμου* (Nikolaidis, 2004), της ευρωπαϊκής *πολιτείας* καθώς και της ασθενούς έννοιας των *λαών* της Ευρώπης (*peoples* of Europe) (Follesdal, 2001). Τέλος, η έννοια της «συμμετοχής» αναφέρεται στο έλλειμμα που παρατηρείται στη διακυβέρνηση, τη διαφάνεια και τη νομιμοποίηση των θεσμικών οργάνων της ΕΕ, (Kiernan, 1997, Armstrong, 2002, Bellamy 2006), στις πρακτικές και

στις σχέσεις της ευρωπαϊκής τεχνοκρατικής ελίτ (eurocrats) με τα διάφορα λόμπυ των οργανωμένων συμφερόντων στις Βρυξέλλες (Magnette 2003, Jenson 2007, Golding 2007), καθώς και την περιορισμένη αποδοχή και συμμετοχή των πολιτών στις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Μετά το Μάαστριχτ, οι κλυδωνισμοί που παρατηρήθηκαν κατά τη διαδικασία της επικύρωσης της Συνθήκης ΕΕ αλλά και κατά τη διακυβερνητική διαβούλευση για την αναθεώρησή της (1996-1997), κατέδειξαν την έκταση του '*δημοκρατικού ελλείμματος*' (democratic deficit) της Ένωσης και την ανάγκη της ενίσχυσης τόσο της '*διαφάνειας*' (transparency) των διαδικασιών όσο και της '*ανοιχτότητας*' (openess) των θεσμών της Ένωσης προς τις κοινωνίες των ευρωπαϊκών κρατών (Lodge 1994, Andersen-Eliassen, 1996, Bellamy, 2006). Την περίοδο αυτή ο προβληματισμός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*δεν αφορούσε στο θεωρητικό επίπεδο της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη αλλά στην ανάπτυξη πρακτικών στο εφαρμοσμένο επίπεδο, καθώς το κεντρικό ζητούμενο ήταν να βελτιωθούν οι σχέσεις των πολιτών με τα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα και να ενισχυθεί η νομιμοποίησή τους*» (Holford, 2006:322). Συνακόλουθα, το πλαίσιο του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής συνδέθηκε άμεσα με τον περιορισμό και τη μείωση των αδυναμιών και των ελλειμμάτων της ΕΕ και την αντιμετώπιση κρίσεων σε όλα τα επίπεδα: *θεσμικό* (νομιμοποίηση), *πολιτικό* (δημοκρατία, διακυβέρνηση), *πολιτισμικό* (ευρωπαϊκή ταυτότητα) και *κοινωνικό* (συμμετοχή/κοινωνική συνοχή) (Rumford, 2003). Σταδιακά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ανέπτυξε μια σειρά από παρεμβάσεις τόσο στο επίπεδο του 'λόγου' (δημοσίευση κειμένων) όσο και των πολιτικών (μέσω προγραμμάτων δράσης) με σκοπό να στηρίξει την ιδεολογική εμβάθυνση του ενοποιητικού εγχειρήματος προς την πλευρά της ευρωπαϊκής κοινωνίας των πολιτών. Τα πρώτα από τα κείμενα αυτά αφορούσαν : την *κοινωνική αλληλεγγύη* (23-12-92), την *άμβλυνση του δημοκρατικού ελλείμματος* (5-5-93), τη *διαφάνεια* (2-6-93) και την *ιθαγένεια* (21-12-93) (Επιτροπή, 1992, 1993 α,β,γ). Λίγο αργότερα, στο Πρόγραμμα Δράσης «Ατζέντα 2000» (Επιτροπή, 1997α), στο οποίο σκιαγραφήθηκαν σε ενιαίο πλαίσιο οι γενικές προοπτικές για την προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και την προοπτική της διευρυμένης Ένωσης, επισημάνθηκε ότι «η *ευρωπαϊκή οικοδόμηση θα παραμείνει αξιόπιστη μόνο εφόσον ανταποκρίνεται στην αυξανόμενη ζήτηση των πολιτών για περισσότερη ενότητα, περισσότερη αποτελεσματικότητα για την οικοδόμηση και την προάσπιση της ειρήνης, της σταθερότητας και της ευημερίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο και σε ολόκληρο τον κόσμο*» (ό.π.:36).

Τέλος, στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1999) θεσπίστηκαν ορισμένες ρυθμίσεις, οι οποίες αν και κρίνονται περιορισμένες και ανεπαρκείς αποτέλεσαν ένα βήμα προς την ενίσχυση της θέσης του πολίτη στο ευρωπαϊκό οικοδόμημα (Δαγτόγλου, 1998). Στις ρυθμίσεις αυτές περιλαμβάνονται : α) η αποτύπωση

της αρχής της δημοσιότητας (άρθρ. Α, παρ. 2), β) το δικαίωμα πρόσβασης στα κοινοτικά έγγραφα (άρθρ. 255, παρ.1), γ) η προστασία των θεμελιωδών ελευθεριών (άρθρ. 6), δ) η καταπολέμηση των διακρίσεων (άρθρ. 13).

Γ. Η δεκαετία του 2000. Ο 'ευρωπαίος πολίτης' στη στρατηγική της Λισαβόνας

Στη στροφή της δεκαετίας του 2000 η ιδέα της Ευρώπης και οι έννοιες της 'ταυτότητας' και του 'πολίτη' απέκτησαν νέο συμβολικό και πραγματικό περιεχόμενο καθώς εντάχθηκαν στο συμβολικό τρίπτυχο της περιόδου «*πολιτικοποίηση*, *παγκοσμιοποίηση*, *διεύρυνση*». Και οι τρεις άξονες συνδέονται και διαπερνούν τόσο τα στοιχεία της εσωτερικής όσο και της εξωτερικής ταυτότητας της ΕΕ. Επιπρόσθετα, όμως, και οι τρεις άξονες του τρίπτυχου συνδέονται, επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις υφιστάμενες διαφοροποιήσεις στον εσωτερικό χώρο της Κοινότητας (πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, κρατικές, ιδεολογικές). Η *παγκοσμιοποίηση* συνδέθηκε με πολλαπλές αναγνώσεις όπως οι αλλαγές στο γεωπολιτικό σύστημα, η μετάβαση προς τις κοινωνίες και τις οικονομίες της γνώσης, οι ριζικές αλλαγές στο περιβάλλον και τις σχέσεις εργασίας, η θέση και η εικόνα της «Ευρώπης στον κόσμο» (Kazamias, 2008, Καζαμίας, 2008). Η *διεύρυνση* συνδέθηκε με τη συγκρότηση ενός νέου ευρωπαϊκού χώρου (μετανάστευση, δημογραφικό πρόβλημα, κοινωνική συνοχή, πολιτισμική διάσταση) ο οποίος διατρέχεται από ζητήματα όπως η μετα-εθνική ταυτότητα, η πολιτιστική ετερότητα και η διάχυση των αξιών της δημοκρατίας, της ισότητας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Πασιάς, 2006β: 27-28). Η διάσταση όμως που απέκτησε ιδιαίτερη σημασία και συνιστά την κατεξοχήν διάσταση με την οποία σχετίστηκε η ιδιότητα του πολίτη, στις αρχές της δεκαετίας του 2000, ήταν η πολιτική. Η *πολιτικοποίηση* της ΕΕ συνδέθηκε άμεσα : α) με τον πολιτικό μετασχηματισμό της ΕΕ στο πλαίσιο της θέσπισης της Συνταγματικής Συνθήκης, τις σχέσεις υπερεθνικού–εθνικού και τις έννοιες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, της θεσμικής διαφάνειας, της δημοκρατικής νομιμοποίησης, της συμμετοχής και των δικαιωμάτων του πολίτη, β) με το νέο κυρίαρχο σημειολογικό ζεύγμα 'γνώση-διακυβέρνηση' και με νέους στόχους και πολιτικές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, όπως η *προαγωγή νέων ευρωπαϊκών μορφών διακυβέρνησης* (Επιτροπή, 2001), το πρόταγμα «να *καταστεί η Ευρώπη η ισχυρότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000) και η διαδικασία για τη θέσπιση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος. Η στρατηγική της Λισαβόνας (2000), η διεύρυνση της ΕΕ με τις χΚΑΕ (2004) και η διαδικασία της επικύρωσης της Συνταγματικής Συνθήκης (2003-2005) αποτέλεσαν τους νέους

παραδειγματικούς άξονες γύρω από τους οποίους συγκροτήθηκαν οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Πασιάς 2006β:76-85). Η Επιτροπή καθόρισε τους ακόλουθους τέσσερις στρατηγικούς στόχους της ΕΕ για την περίοδο 2000-2005: α) Την προαγωγή νέων ευρωπαϊκών μορφών διακυβέρνησης με άξονες τη συμμετοχή του πολίτη στις αποφάσεις και τη διαφάνεια στις αποφάσεις των θεσμικών οργάνων, β) την ενίσχυση της θέσης της Ευρώπης στον κόσμο (επιτυχής διεύρυνση, ενίσχυση της πολιτικής συνεργασίας, ηγετικός ρόλος στη νέα παγκόσμια οικονομία), γ) τον εκσυγχρονισμό της οικονομίας για την ψηφιακή εποχή, την προώθηση της απασχόλησης, της ανάπτυξης και της κοινωνικής προστασίας, δ) τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών (προστασία του περιβάλλοντος, προαγωγή της δικαιοσύνης και ασφάλειας) (Επιτροπή 2000α: 6-14).

Το πλαίσιο για τη θεσμική ενίσχυση της έννοιας του πολίτη επικυρώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε δύο βασικά κείμενα, στον Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000β) και στη Συνθήκη της Νίκαιας (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2001). Στο προοίμιο του Χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης, ορίστηκε ότι *«η Ένωση εδράζεται στις αδιαίρετες και οικουμενικές αξίες της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, της ελευθερίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης· ερείδεται στις αρχές της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Τοποθετεί τον άνθρωπο στην καρδιά της δράσης της, καθιερώνοντας την ιθαγένεια της Ένωσης[...]. Η Ένωση συμβάλλει στη διαφύλαξη και την ανάπτυξη αυτών των κοινών αξιών, σεβόμενη την πολυμορφία των πολιτισμών και των παραδόσεων των λαών της Ευρώπης, καθώς και την εθνική ταυτότητα των κρατών μελών της»* (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000β). Στη Συνθήκη της Νίκαιας, στη δήλωση 23 παρ.6, σχετικά με το μέλλον της Ένωσης αναγνωρίστηκε «*η ανάγκη βελτίωσης και εξασφάλισης σε διαρκή βάση της δημοκρατικής νομιμότητας και διαφάνειας της Ένωσης και των οργάνων της, προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη προσέγγισή τους με τους πολίτες των κρατών μελών*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2001α:80).

Ένα χρόνο αργότερα, στη δήλωση του Λάκεν, η οποία προσαρτήθηκε στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, της 14ης και 15ης Δεκεμβρίου 2001, υπογραμμίζεται ότι πρέπει να επιδιωχθεί «*η προσέγγιση μεταξύ των πολιτών και των ευρωπαϊκών θεσμών…, οι πολίτες ζητούν από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς να είναι λιγότερο δύσχρηστοι και άκαμπτοι και κυρίως να καταστούν αποτελεσματικότεροι και διαφανέστεροι…οι πολίτες αισθάνονται ότι όλα διεξάγονται συχνά ερήμην τους και επιθυμούν περισσότερο δημοκρατικό έλεγχο*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2001β:20).

Σε ένα σημαντικό, επίσης, κείμενο της Επιτροπής σχετικά με την «Οικοδόμηση του ευρωπαϊκού μέλλοντος» προτείνεται «*η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ιθαγένειας ως κύριας προτεραιότητας για τη δράση της ΕΕ, βάσει ενός χώ-*

ρου ελευθερίας, δικαιοσύνης και ασφάλειας, συμπεριλαμβανομένης της ανάγκης να αναχθεί η ιθαγένεια σε πραγματικότητα με την προαγωγή του ευρωπαϊκού πολιτισμού και της πολυμορφίας, καλύπτοντας τομείς που εμπλέκουν άμεσα τους ευρωπαίους πολίτες στη διαδικασία ολοκλήρωσης, δηλ. τη νεολαία, τον πολιτισμό, τον οπτικοακουστικό τομέα και την συμμετοχή των πολιτών» (Επιτροπή, 2004).

Τα επόμενα χρόνια η Επιτροπή προχώρησε στην ανάπτυξη μιας σειράς προγραμμάτων δράσης με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης των ευρωπαίων πολιτών για τις πολιτικές της ΕΕ, την ενίσχυση των συνεργασιών μεταξύ οργανώσεων των πολιτών, ιδίως σε διεθνικό επίπεδο, και την ενθάρρυνση της συμμετοχής της «κοινωνίας των πολιτών» στην οικοδόμηση της Ευρώπης. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζουν : το πρόγραμμα για την προώθηση της συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη (2004-2006) (Συμβούλιο της ΕΕ, 2004), το πρόγραμμα δράσης "Citizens and Governance in a knowledge based society" (2004-2006) (European Commission, 2006b), το πρόγραμμα δράσης «*Ευρώπη για τους Πολίτες*» (2007-2013) (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006α), το πρόγραμμα «*Θεμελιώδη δικαιώματα και ιθαγένεια*» (2007-13) (Συμβούλιο της ΕΕ, 2007α), η ένταξη του «Πολίτη στην Ευρωπαϊκή Ένωση» στη θεματική ενότητα «Κοινωνικοοικονομικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες» στο 7ο πρόγραμμα-πλαίσιο για την έρευνα (2007-2013) (Επιτροπή 2007α).

Ο 'λόγος' και οι πολιτικές της περιόδου υπήρξαν αντικείμενο έντονης κριτικής καθώς τα περισσότερα από τα βασικά προβλήματα της ΕΕ (έλλειμμα, διαφάνεια, νομιμοποίηση, αποδοχή, ασθενείς σχέσεις όλου-μερών) που είχαν αναδειχθεί τα προηγούμενα χρόνια, εμφανίστηκαν και αναπαράχθηκαν σε έκταση, ένταση και ποιότητα και κατά την τρέχουσα δεκαετία (Rumford 2003, Magnette 2003). Επιπρόσθετα, από την αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων δράσης προέκυψε, μεταξύ άλλων, ότι υπάρχει άγνοια ως προς το περιεχόμενο της έννοιας «πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (57%), έλλειμμα ενημέρωσης των πολιτών για τα δικαιώματά τους (69%) και σημαντικά εμπόδια τα οποία αποτρέπουν ή αποθαρρύνουν τους πολίτες από το να μετοικήσουν και να εργαστούν στο εξωτερικό» (Επιτροπή 2008α, 2010, Eurobarometer 2010).

Η αδυναμία ουσιαστικής επίτευξης των στόχων της Λισαβόνας, οι τριγμοί και οι διαφωνίες στη διευρυμένη Ευρώπη των 27 και, κυρίως, η αδυναμία της επικύρωσης της Συνταγματικής Συνθήκης κατέδειξαν ότι στο ενωσιακό επίπεδο εξακολουθούν να αναπαράγονται το πολιτικό, ιδεολογικό, κοινωνικό και δημοκρατικό έλλειμμα, συνοδευόμενα από περιορισμένη συμμετοχή των κρατών μελών στην επίτευξη των κοινών στόχων, αδύναμη πειστικότητα και ασθενή αποδοχή του εγχειρήματος από την ευρωπαϊκή κοινωνία των πολιτών (Πασιάς, 2006: 360-366).

Ένα μεγάλο μέρος της κριτικής αφορούσε, επίσης, στο «συμβολικό έλλειμμα» σε σημαντικές αποφάσεις που καθόρισαν τις αρχές, τη φιλοσοφία και το χαρακτήρα της ΕΕ και συνδέθηκαν αναπόσπαστα με τη νομική υπόσταση, τη θεσμική συγκρότηση, την άσκηση της εξουσίας, τη συμβολική αναπαράσταση, τη «συνταγματοποίηση» της ΕΕ και το «μέλλον της Ευρώπης» (Παπαδημητρίου, 2002). Ιδιαίτερη κριτική ασκήθηκε γύρω από θεμελιώδεις και 'επίμαχες' έννοιες που συνδέονται άμεσα με την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη όπως, οι πρωτεύουσες έννοιες της '*κυριαρχίας*' (λαϊκής, εθνικής, ευρωπαϊκής), της '*εξουσίας*' (καταστατικής, κανονιστικής, εκτελεστικής), της '*δημοκρατίας*' (δήμος, πολιτεία, πολίτης), των '*αξιών*' (πολιτικός πολιτισμός, πολιτισμικές ταυτότητες, ιστορική μνήμη), και οι παράγωγες έννοιες της '*αντιπροσώπευσης*', της '*νομιμοποίησης*', της '*εμβάθυνσης*', της '*διαφάνειας*', της '*υπερεθνικότητας*' και του '*μετα-εθνικού*' χαρακτήρα του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Βενιζέλος, 2003, Μανιτάκης, 2004, Nikolaides, 2004).

Ξεχωριστή, τέλος κριτική ασκήθηκε στην αναγόρευση μιας *«άκρως ανταγωνιστικής κοινωνικής οικονομίας της αγοράς»,* ως θεσμικά κατοχυρωμένου στόχου της Ένωσης - τόσο στο κείμενο της Συνταγματικής Συνθήκης (2004) όσο και σε αυτό της Συνθήκης της Λισαβόνας (2009) - η οποία θεωρείται ως διάταξη «νεοφιλελεύθερης» έμπνευσης, που υποτάσσει πλήρως την πολιτική διάσταση της ΕΕ στην οικονομία της αγοράς, ενισχύει και διευρύνει το «κοινωνικό έλλειμμα» της Ευρώπης και υπονομεύει κάθε απόπειρα άσκησης ουσιαστικής κοινωνικής πολιτικής με σκοπό την ενίσχυση των δημόσιων αγαθών (υγεία, πρόνοια, παιδεία, ασφάλεια) και της κοινωνικής συνοχής (Πασιάς, 2006β:71).

Δ. Ο πολίτης ως 'ικανότητα' στη 'μετρήσιμη' Ευρώπη της γνώσης

Από τα τέλη της δεκαετίας του '90 η έννοια του '*ευρωπαίου πολίτη'* συνδέθηκε άμεσα με τις έννοιες της '*Ευρώπης της γνώσης'* και με τις διαδικασίες της συγκρότησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (ΕΕΧ).

Το 1997 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο κείμενό της *Για μια Ευρώπη της Γνώσης,* (Επιτροπή, 1997β) αναφέρει ότι «*η ιδιότητα του πολίτη πρέπει να ενισχύεται μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης (συμμερισμός των κοινών αξιών, αίσθηση συμμετοχής σε ένα κοινό κοινωνικο-οικονομικό χώρο, αλληλεγγύη και αμοιβαιότητα στην κατανόηση της πολυ-πολιτισμικότητας)*» (ό.π.:5). Το 2000, στο κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, επιχειρήθηκε μια ανάλυση της σχέσης ανάμεσα στον ευρωπαίο πολίτη και την οικοδόμηση της '*Ευρώπης της γνώσης*' (Επιτροπή, 2000β). Στον πρόλογο του κειμένου, η Επίτροπος Ε. Cresson αναφέρει ότι «*η Κοινότητα επιδιώκει να διαμορφώσει έναν ευρωπαϊκό*

χώρο δια βίου εκπαίδευσης, στη συγκρότηση του οποίου θεωρείται καθοριστική η ενεργός συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών» και προτείνεται ως ένας από τους άξονες της Κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαίδευση και την κατάρτιση «*ο εμπλουτισμός της ιδιότητας του πολίτη σε μια ανοιχτή και πλουραλιστική κοινωνία*» (ό.π: 9). Στο κείμενο προσδιορίστηκε μια πιο ολιστική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη, οι βασικές διαστάσεις της οποίας, διακρίνονται ως ακολούθως :

— η *νομική* διάσταση που αποτελείται από ένα δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων,
— η *συναισθηματική* διάσταση η οποία συνδέεται με την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, καθώς και με θέματα ταυτότητας και αξιών,
— η *γνωστική* διάσταση που συνδέεται με θέματα πληροφόρησης και γνώσης, και
— η *πρακτική* διάσταση που συνδέεται με τη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή στα κοινά (ό.π: 9).

Στη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας (23-24/3/2000), οι ευρωπαϊκοί ηγέτες δήλωσαν ότι «*η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια σημαντική πρόκληση ως αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης και των προκλήσεων μιας νέας οικονομίας της γνώσης*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000α, παρ.1) και έθεσαν το στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» (ό.π., παρ.5). Παράλληλα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο Παιδείας της ΕΕ, «*να προσδιορίσει συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, που να εστιάζουν στις κοινές ανησυχίες και προτεραιότητες (ό.π., παρ.27) και επισήμανε ότι «κάθε ευρωπαίος πολίτης θα χρειάζεται ένα ευρύ φάσμα των βασικών ικανοτήτων προκειμένου να προσαρμοστεί στις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας της γνώσης*» (ό.π., παρ.9) και ότι «*ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο πρέπει να καθορίζει τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχει η δια βίου μάθηση*» (ό.π., παρ. 26.4).

Ένα έτος αργότερα (2001) το Συμβούλιο προσδιόρισε τρεις στρατηγικούς στόχους (ποιότητα, προσβασιμότητα, ανοιχτότητα) και 13 συναφείς στόχους των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων που έπρεπε να επιτευχθούν μέχρι το 2010 (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001). Η «*υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής*» ορίστηκε ως ένας από τους 13 υποστόχους (2.3.) στο πλαίσιο του στόχου 2 : «Διευκόλυνση της πρόσβασης στη μάθηση». Στο κείμενο η ιδιότητα του ενεργού πολίτη συνδέθηκε άμεσα με την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και επισημάνθηκε ότι: α) «*η προώθηση της*

ενεργοποίησης του πολίτη εντάσσεται στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό οι άνθρωποι συμμετέχουν σε όλες τις σφαίρες της κοινωνικής και οικονομικής ζωής», β) «*η προώθηση της ενεργοποίησης του πολίτη και της απασχολησιμότητας πρέπει να θεωρούνται ως δράσεις συμπληρωματικές*» και γ) «*η συνειδητοποίηση του πολίτη μέσα από τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συνδέεται με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων*» (ό.π.:33)

Τον Ιούνιο του 2002 το Συμβούλιο ενέκρινε ένα λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων, στο πλαίσιο του οποίου οι 13 στόχοι οργανώθηκαν σε πεδία, ζητήματα, κριτήρια αναφοράς (benchmarks) και δείκτες (indicators) συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων των κρατών μελών (Συμβούλιο της ΕΕ, 2002, European Commission, 2003a:4-5). Μεταξύ των ομάδων εργασίας, τον Ιανουάριο του 2003 συγκροτήθηκε και η Ομάδα 7 «*Ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης και ενεργός πολίτης*» (group G : Open learning environment and Active Citizenship) (European Commission, 2003b). Ένα χρόνο αργότερα, η Επιτροπή δημοσίευσε ένα κείμενο με εννέα περιοχές ανάπτυξης νέων δεικτών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (European Commission, 2004a), στο οποίο επισημαίνεται ότι «*η κοινωνική συνοχή και ο ενεργός πολίτης αποτελούν σημαντικούς πολιτικούς στόχους και θεωρούνται κρίσιμοι για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας*» (ό.π.:16) και συνοδεύτηκαν από τον καθορισμό βραχυ-, μεσο- και μακροπρόθεσμων στρατηγικών (ό.π.:17-18). Τον Μάϊο του 2005 το Συμβούλιο της ΕΕ «*κάλεσε την Επιτροπή να αναπτύξει περαιτέρω και να υποβάλει στο Συμβούλιο τις στρατηγικές στον τομέα των δεικτών του ενεργού πολίτη*» (Συμβούλιο, 2005, παρ. 16).

Στο πλαίσιο της εντολής του Συμβουλίου η Επιτροπή ανέθεσε στη Regioplan, μια εταιρεία στο Άμστερνταμ, την εκπόνηση μελέτης σχετικά με την ανάπτυξη δεικτών παρακολούθησης του «ενεργού πολίτη» και της «εκπαίδευσης του πολίτη» (Active Citizenship and Citizenship Education) (de Weerd et al, 2005). Τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου το Κέντρο Έρευνας για τη Δια βίου μάθηση (Centre for Research on Lifelong Learning / CRELL), σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe) ξεκίνησε ένα ερευνητικό πρόγραμμα σχετικά με τον «ενεργό δημοκρατικό πολίτη» (Active Citizenship for Democracy), με σκοπό την ανάπτυξη δεικτών αναφορικά με τον «ενεργό πολίτη». Το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε από ένα ευρύ δίκτυο σε όλη την Ευρώπη, αποτελούμενο από ερευνητές που προέρχονταν από τα πεδία της εκπαίδευσης, της πολιτικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας (European Commission, 2007:97, Hoskins et al., 2006:386). Το πλαίσιο εργασίας του προγράμματος για τον «ενεργό πολίτη» προσδιορίστηκε με βάση τους άξονες «*συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών και την κοινοτική και/ή πολιτική ζωή που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, ανεκτικότητα και την μη άσκηση βίας σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία*» (Hoskins

et al., 2006:10, European Commission, 2007:97). Ο γενικότερος σκοπός του προγράμματος αφορούσε «*στη δημιουργία ορισμών, τον καθορισμό των δεξιοτήτων, ικανοτήτων και αξιών που προωθούν το δημοκρατικό πολίτη, τη δημιουργία δεικτών και ερωτηματολογίων, και τη διεξαγωγή έρευνας σε ευρωπαϊκό επίπεδο*» (Hoskins et al., 2006, Holford, 2008:336).

Το αποτέλεσμα του ερευνητικού προγράμματος ήταν η δημιουργία, η ανάπτυξη και η χαρτογράφηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο δύο σύνθετων δεικτών: α) του 'ενεργού πολίτη' (Active Citizenship Composite Indicator /ACCI) και β) της 'ικανότητας του πολίτη' (Civic Competence Composite Indicator /CCCI) (Hoskins et al., 2006, 2008), Holford, 2008).

Α. Η διαδικασία για την αποτίμηση του ενεργού πολίτη (*Measuring Active Citizenship in Europe*) οδήγησε στον καθορισμό ενός σύνθετου δείκτη για τον ενεργό πολίτη (Active Citizenship Composite Indicator/ACCI), η διαμόρφωση του οποίου βασίστηκε σε έναν κατάλογο 63 βασικών δεικτών της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (European Social Survey/ESS) από 19 ευρωπαϊκές χώρες (Hoskins et al., 2006, European Commission, 2007: 96). Το μοντέλο για τον ενεργό πολίτη διακρίνεται από τέσσερις διαστάσεις : την κοινωνία των πολιτών (18 δείκτες), τη ζωή στην κοινότητα (25 δείκτες), την πολιτική ζωή (9 δείκτες), και τις αξίες (11 δείκτες). Το μοντέλο της αποτίμησης του πολίτη βασίστηκε σε τέσσερις άξονες : *Διαμαρτυρία και κοινωνική αλλαγή, αντιπροσωπευτική δημοκρατία*, *κοινοτική ζωή*, και *δημοκρατικές αξίες* (Hoskins et al., 2006 :11, European Commission, 2007:97-98). Τα αποτελέσματα και την κατάταξη των χωρών με βάση τον δείκτη ACCI έδειξαν ότι οι σκανδιναβικές χώρες σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, ακολουθούμενες από τις χώρες της Δυτ. Ευρώπης, ενώ, οι χώρες της ανατολικής και της νότιας Ευρώπης βρίσκονται στις χαμηλότερες θέσεις της κατάταξης (Hoskins & Mascherini, 2009:478).

Β. Η διαδικασία για την αποτίμηση της «ικανότητας του πολίτη» (Measuring Civic Competence in Europe) (Hoskins et al, 2008) είχε ως αποτέλεσμα τον καθορισμό ενός σύνθετου δείκτη για την «ικανότητα του πολίτη» (Civic Competence Composite Indicator/CCCI), ο οποίος βασίστηκε στο πλαίσιο της έρευνας της ΙΕΑ για την Αγωγή του πολίτη του 1999. Το πλαίσιο του δείκτη αφορούσε στις ακόλουθες διαστάσεις : αξίες του πολίτη, κοινωνική δικαιοσύνη, συμμετοχικότητα, γνώση για τους δημοκρατικούς θεσμούς. Σύμφωνα με τον Holford «*ο δείκτης CCCI δεν αποτελεί ένα μέτρο της διαβίου μάθησης για τον πολίτη, ούτε της αγωγής του πολίτη κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς αφορούσε μόνο στην εκτίμηση σε μαθητές ηλικίας 14 ετών*» (Holford, 2008:337).

Τον Φεβρουάριο του 2007 η Επιτροπή υπέβαλε ένα συνεκτικό πλαίσιο 20 δεικτών και 5 σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας (Επιτροπή, 2007β). Η ικανό-

τητα του πολίτη συμπεριλαμβάνεται στον κατάλογο των 20 δεικτών (ό.π.:9). Τον Μάϊο του 2007 το Συμβούλιο Παιδείας κάλεσε την Επιτροπή «*να επιδιώξει την ανάπτυξη των δεικτών αναφορικά με τις ικανότητες για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη σε συνεργασία με άλλους διεθνείς οργανισμούς*» (Συμβούλιο ΤΗΣ ΕΕ 2007β:13, παρ.3.2). Τον ίδιο χρόνο, στην ετήσια Έκθεση της Επιτροπής σχετικά με την Πρόοδο που είχε επιτευχθεί στους στόχους της Λισαβόνας (European Commission, 2007:96) σημειώθηκε ότι ο ενεργός πολίτης «*αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της Στρατηγικής της Λισαβόνας που αποσκοπεί στη δημιουργία κοινωνικής συνοχής, θέτοντας το επίκεντρο τις δημοκρατικές και ευρωπαϊκές αξίες, τη συμμετοχή στη δημοκρατία και την κοινωνία πολιτών».* Στην έκθεση διαπιστώθηκε ότι τα δεδομένα σχετικά με την εκπαίδευση και τον ενεργό πολίτη ήσαν «*περιορισμένα αναφορικά με το σκοπό, το περιεχόμενο, τη συχνότητα και την επικαιροποίηση*» (ό.π.:97) και αποφασίστηκε η υποστήριξη της ερευνητικής δραστηριότητας στους παραπάνω τομείς τα επόμενα χρόνια.

Η έννοια της 'ικανότητας' (competence) που διαδέχθηκε την έννοια των 'δεξιοτήτων' (skills) αποτέλεσε διακριτό πεδίο αιχμής στο λόγο της Επιτροπής και στη στρατηγική της Λισαβόνας, καθώς συνδέθηκε : α) ως «*ακαδημαϊκή*» ικανότητα (academic competence) με τις έννοιες της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της μάθησης στο σχολείο και β) ως «*εργασιακή*» (workplace competence) με τις απαιτήσεις στην ένταξη της αγοράς εργασίας. Οι 'ικανότητες' πρωτοαναφέρθηκαν στο κείμενο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας (2000), ακολούθως καθορίστηκαν ως ένας από τους 13 στρατηγικούς στόχους και ως διακριτή παράμετρος της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (2001), μελετήθηκαν από ειδική ομάδα εργασίας (2002-2004) και από ξεχωριστό cluster (2005-2006), και τελικά απέκτησαν τους δικούς τους δείκτες συγκριτικής αξιολόγησης την περίοδο 2004-2006. Το Δεκέμβριο του 2006, το Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο υιοθέτησαν σχετική πρόταση της Επιτροπής για το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς σχετικά με τις «οκτώ ικανότητες για την κοινωνία της γνώσης». Η ιδιότητα του πολίτη συμπεριλαμβάνεται στην ικανότητα με τίτλο *«Διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και ικανότητα του πολίτη*» (Interpersonal , intercultural, social competences/Civic competences) και ορίζεται ως «*η ικανότητα που εξοπλίζει τα άτομα ώστε να συμμετέχουν πλήρως στην ζωή των πολιτών, με βάση τη γνώση των κοινωνικών και πολιτικών εννοιών και δομών και την υποχρέωση ενεργού και δημοκρατικής συμμετοχής*» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2006β).

Τα επόμενα χρόνια η έννοια του «ενεργού πολίτη» (active citizenship) θα παραμείνει στην επικαιρότητα του λόγου και των πολιτικών της Επιτροπής καθώς θα ενταχθεί στις «εγκάρσιες ικανότητες» (transversal competences) με σκοπό την προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών και εργαζομένων αλλά και

θα αποτελέσει μια από τις βασικές προτεραιότητες της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη του στόχου «Ευρώπη 2020». Το Δεκέμβριο του 2008 η Επιτροπή προχώρησε στην αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισαβόνας στην εκπαίδευση (Επιτροπή, 2008β) και πρότεινε τη συνεργασία για την αντιμετώπιση τεσσάρων στρατηγικών προκλήσεων για την περίοδο 2010-2020: τη διά βίου μάθηση, τη βελτίωση της ποιότητας, την προώθηση της ισότητας και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την ενίσχυση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας (ό.π: 6-7). Στο κείμενο επισημαίνεται ότι «*η πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει να επιτρέπει σε όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου, να αποκτούν, να επικαιροποιούν και να αναπτύσσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους τόσο επαγγελματικές δεξιότητες όσο και τις βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και το διαπολιτισμικό διάλογο, να προάγει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες, τις δημοκρατικές αξίες, το σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και την καταπολέμηση των διακρίσεων*» (ό.π.:10-11).

Στα τέλη του 2009 ολοκληρώθηκε το πλαίσιο αναφοράς και των πολιτικών για τις «ικανότητες» για την επόμενη δεκαετία 2010-2020 με το κείμενο της Επιτροπής «*Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*» (Επιτροπή, 2009). Το κείμενο αποτελεί την 4η έκθεση αξιολόγησης της προόδου του «E&K 2010» και αναφέρεται στα αποτελέσματα των πολιτικών της γνώσης και των μεταρρυθμίσεων των κρατών μελών στο χώρο των προγραμμάτων σπουδών κατά την περίοδο 2007-2009. Το πιο ενδιαφέρον σημείο του κειμένου είναι, ίσως, η έμφαση που δίδεται στην ανάπτυξη των *«εγκάρσιων» βασικών ικανοτήτων* (ψηφιακή ικανότητα, μεθοδολογία της μάθησης, κοινωνικές ικανότητες, ιδιότητα του πολίτη, επιχειρηματικότητα, πολιτισμική συνείδηση) οι οποίες τοποθετούνται στο κέντρο του «τριγώνου της γνώσης» (εκπαίδευση, έρευνα, καινοτομία) και συνδέονται άμεσα με την προώθηση των πολιτικών για την ανταγωνιστικότητα, την ανάπτυξη και την απασχόληση, καθώς και για την ισότητα και την κοινωνική ένταξη (ό.π.:3).

Επιλεγόμενα

Η διαμόρφωσης μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της γνώσης» αποτέλεσε βασικό στόχο του λόγου και των πολιτικών της ΕΕ στην εκπαίδευση και την κατάρτιση κατά τη δεκαετία του 2000 (Lawn, 2006, Lawn & Grek, 2012, Pasias & Roussakis, 2012b). Οι πολιτικές της γνώσης που ανέπτυξε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, είχαν ως σκοπό «*η Ευρώπη να αναγνωρισθεί ως ένα παγκόσμιο κέντρο αναφοράς ως προς την ποιότητα*

και τη συνάφεια των συστημάτων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των δεικτών και των επιπέδων αναφοράς στη μέτρηση των επιπέδων/ βαθμών υλοποίησης αλλά και της προόδου των επιδιωκόμενων στόχων» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2003:1).

Το πλαίσιο της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου χαρακτηρίστηκε από τα ακόλουθα: α) τις νέες σχέσεις«εξουσίας-γνώσης» (Ozga, 2008), την επικράτηση αντιλήψεων που προέρχονται από διεθνείς οικονομικούς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ) και τη σύσταση δικτύων τεχνοκρατών σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο (Lawn & Lingard, 2002, Rinne, 2008, Normand, 2010), με σκοπό τη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) που οργανώνεται σημειολογικά γύρω από όρους όπως αγοραιοποίηση (marketization), ιδιωτικοποίηση (privatization), (απο)-ρύθμιση (deregulation), τεχνοκρατία (technocracy), επιτέλεση/απόδοση (performativity), αξιολόγηση (evaluation/assessement), επιτήρηση (surveillance), απολογιστικός έλεγχος (audit), λογοδοσία (accountability) (Dale, 2000, Bonal, 2003, Antunes, 2006, Shore, 2008).

Ένα διακριτό σύνολο προτύπων, κριτηρίων, δεικτών και συγκριτικών μετρήσεων των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων τοποθετήθηκε στο κέντρο αυτής της ιδεολογικής και πολιτικής διαδικασίας (Deakin Crick, 2008:313), εκφράζοντας την εγκαθίδρυση νέων πολιτικών και τεχνολογιών διακυβέρνησης, καθώς «*νέες κατηγορίες εκπαιδευτικών δομών εφευρέθηκαν και ένας διαφορετικός ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης δημιουργήθηκε, κυβερνώμενος από τους αριθμούς, τα πρότυπα και τους δείκτες ποιότητας*» (Grek, 2008:213) «*που επιβάλλει μέσω διαδικασιών συγκριτικής αξιολόγησης την προσαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε κοινούς στόχους, κοινά αποδεκτούς δείκτες, μεθόδους και πλαίσια αναφοράς*» (Πασιάς, 2005β:41).

Η νομιμοποίηση της 'διακυβέρνησης των αριθμών' συνδέθηκε «*με τη συγκρότηση, την παραγωγή και την αναπαραγωγή ενός συστήματος τεχνολογιών: τεχνολογιών 'επιτήρησης' που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης της προόδου, τεχνολογιών 'απόδοσης' ως μέσων ανταλλαγής των καλών πρακτικών, τεχνολογιών 'θέασης' ως εργαλείων αποτύπωσης και προβολής των αποτελεσμάτων (κατάταξη (ranking), δείκτες επίδοσης, κα.), τεχνολογιών 'διακυβέρνησης' ως μέσων πολιτικής εκμάθησης και αποτίμησης των αποτελεσμάτων*» (ό.π:42).

Η 'ιδιότητα του πολίτη' και η «διακυβέρνηση των αριθμών» (governing by numbers) κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παραπάνω ανάγνωση. Η 'ιδιότητα του πολίτη' στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που παρατηρείται στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο ελέγχεται από τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των αριθμών και της πολιτικής, μετα-

ξύ της αγοράς και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της κοινωνίας, μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Kazamias, 2009). Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη δεικτών και εργαλείων αξιολόγησης και μέτρησης της 'ικανότητας του πολίτη', συνιστά μια διακριτή πολιτική και ιδεολογική πράξη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας 'αγοραίας' και 'μετρήσιμης' Ευρώπης της γνώσης (Pasias, 2009).

Πολλοί υποστηρίζουν, επίσης, ότι η μετρήσιμη Ευρώπης της γνώσης συνιστά μια 'κατασκευή' συμβολικού όσο και πραγματικού ελέγχου και συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού 'Πανοπτικού' με σκοπό τον έλεγχο των πολιτικών της γνώσης σε εθνικό επίπεδο (Novoa & Lawn, 2002, Πασιάς, 2005, Pasias & Roussakis, 2009). Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «*αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης*» (Ozga et al., 2011), τα standards «*συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης*» (Lawn, 2011). Ο εκπαιδευτικός χώρος και βασικές σημειολογίες του, για παράδειγμα ο «ευρωπαίος πολίτης», πρέπει να καταστεί ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα. Στην προέκταση αυτής της λογικής συναντάμε τον αφορισμό ότι *«μόνο εάν η 'ιδιότητα του πολίτη' καταστεί μετρήσιμη θα παραμείνει κεντρική στις πολιτικές της ΕΕ και θα επιζήσει στη μετά τη Λισαβόνα εποχή»* (Holford, 2008:340). Με την ίδια ακριβώς λογική που συναντάμε και στην επιταγή ότι «*μόνον εάν επιτευχθούν οι μετρήσιμοι στόχοι (αριθμοί) της βίαιης οικονομικής προσαρμογής η χώρα θα παραμείνει στη ζώνη του ευρώ και θα επιζήσει στην μετά την κρίση εποχή…*».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα σημαντικό μέρος των ευρωπαϊκών πολιτικών της γνώσης αναφορικά με τον ευρωπαίο πολίτη, αφορά στον έλεγχο και στην επιτήρηση των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από την εφαρμογή τεχνολογιών που εξυπηρετούν τη μεταφορά της έμφασης και της εστίασης από τα κυρίαρχα διακυβεύματα της ευρωπαϊκής πολιτικής (έλλειμμα νομιμοποίησης, δημοκρατίας, διαφάνειας, κοινωνικής συνοχής) προς τη νομιμοποίηση της διακυβέρνησης και την αναπαραγωγή της εξουσίας των ευρωκρατών. Τεχνολογιών που κινητοποιούνται προκειμένου να αποσπαστεί ο διάλογος από την αναζήτηση της απουσίας των συμβόλων και της δυστοκίας των (οικονομικών και κοινωνικών) ευρωπαϊκών πολιτικών υπέρ της επικράτησης μιας κοινωνικής και οικονομικής δυστοπίας των αριθμών (φτωχοποίηση, περιθωριοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός), όχι μόνον σε τμήματα των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και σε ολόκληρες χώρες του ευρωπαϊκού, κυρίως, νότου.

Βιβλιογραφία

Α. Ξενόγλωσση

Andersen S.S. & Eliassen, K.A. (eds) (1996). *The European Union : How democratic is it*?, Sage, London, 1996.

Antunes F. (2006). 'Globalisation and Europeification of Education Policies: routes, processes and metamorphoses', *European Educational Research Journal,* 5 (1), 38-54.

Armstrong, K. (2002). 'Rediscovering Civil Society: The European Union and the White Paper on Governance', *European Law Journal*, 8: 1, pp.102-132.

Bee, C. (2008). "The 'Institutionally Constructed' European Identity: Citizenship and Public Sphere Narrated by the Commission", *Perspectives on European Politics and Society*, 9:4, pp.431-450.

Bellamy, R. (2006). 'Still in Deficit: Rights, Regulation, and Democracy in the EU', *European Law Journal,* 12: 6, pp. 725–742.

Bellamy, R. (2008). "Evaluating Union citizenship: belonging, rights and participation within the EU", *Citizenship Studies*, 12 (6), pp.597-611.

Bellamy, R., Castiglione, D. & Shaw, J. (eds) (2006). *Making European Citizens: Civic Inclusion in a Transnational Context*, Basingstoke: Palgrave.

Bonal, X. (2003).'The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies', *British Journal of Sociology of Education*, 24 (2), pp. 159-175.

Bruter, M. (2004). 'On what citizens mean by feeling 'European': perceptions of news, symbols and borderlessness', Journal of Ethnic and Migration Studies, 30:1, pp. 21-39.

Dale, R. (2000). "Globalization and Education : Demonstrating a 'Common World Education Culture' or locating a 'Globally Structured Educational Agenda'?", *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427-448.

Deakin Crick, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311-318.

Delaney, E. & Barani, L. (2003). "The promotion of 'Symmetrical' European Citizenship: A Federal Perspective", European Integration, 25, pp.295–114.

Delanty, G. (2007). "European Citizenship: A Critical Assessment", Citizenship Studies, 11(1), pp.63-72.

Eurobarometer 294, "European Union Citizenship", October 2010.

European Commission (1973). "Declaration on European Identity", in General Report of the European Commission, Brussels: European Commission.

European Commission (2003a). Standing Group for Indicators and Benchmarks, *Final list of indicators to support the implementation of the work programme on the future objectives of the education and training systems*, (July 2003), Brussels.

European Commission (2003b). Implementation of "Education & Training 2010" work programme, Working Group G : "Open Learning Enviroment, Active Citizenship and Social Inclusion", Progress report, (Nov. 2003), Brussels.

European Commission (2004a). *New Indicators on Education and Training*, Commission Staff Working Paper, SEC (2004) 1524, Brussels.

European Commission (2004b), 6th Framework Program, "Integrating and Strngthening the European Research Area", Priority 7 : Work program "Citizens and Governance in a knowledge based society" (2004-2006), Brussels, 2004.

European Commission (2007). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, Brussels.

Everson, M. (1995). "The Legacy of the Market Citizen", in J. Shaw and G. Moore (eds), *The New Legal Dynamics of European Union* (Oxford University Press, 1995), pp.73-88.

Follesdall, . (2001). "Union citizenship: Unpacking the beast of burden", *Law and Philosophy,* 20, pp. 313–343.

Golding, P. (2007). "Eurocrats, Technocrats, and Democrats", *European Societies*, 9:5, pp.719-734.

Grek, S. (2008). "From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe", *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp.208-218.

Habermas, J. (2001). "Why Europe needs a Constitution", New Left Review, 11, pp.5-26.

Hansen, P. (2000). "European Citizenship', or where Neoliberalism meets Ethnoculturalism. Analysing the European Union's citizenship discourse", *European Societies*, 2(2), pp.139-165.

Holford, J. (2008). "Hard Measures for Soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy", *European Educational Research Journal*, 7(3), pp.331-343.

Hoskins, B., et al. (2006), *Measuring Active Citizenship in Europe.* European Commission / CRELL, Research Paper No. 4., Luxembourg.

Hoskins, B. et al. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe: a composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 year old in school.* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009)."Measuring Active Citizenship though the Development of a Composite Indicator", *Social Indicators Research*, 90 (3). pp.459-488.

Jenson, J. (2007). 'The European Union's Citizenship Regime. Creating Norms and Building Practices', *Comparative European Politics*, 5, pp. 53-69.

Kazamias, A. (2009). "Agamemnon Contra Prometheus: Globalization, Knowledge/ Learning Societies and Paideia in the New Cosmopolis". In Kazamias A. & Cowen R. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht: Springer, pp. 1079-1112.

Kiernan, A. (1997), 'Citizenship-the real democratic deficit of the European union?', *Citizenship Studies*, 1:3, pp.323-334.

Kostakopoulou, D. (2005). "Ideas, Norms and European Citizenship: Explaining Institutional Change", *The Modern Law Review*, 68(2), pp. 233-267.

Kostakopoulou, D. (2007). "European Union Citizenship: Writing the Future", *European Law Journal,* Vol. 13, No. 5, pp. 623–646.

Lawn, (2006). "Soft Governance and the Learning Spaces of Europe", *Comparative European Politics*, 4 (2-3), pp. 272-288.

Lawn, M. (2011), "Standardizing the European Education Policy Space", *European Educational Research Journal*, Vol. 10, No. 2, pp. 259-272.

Lawn, M. & Lingard, B. (2002), "Constructing a European policy space in educational governance: the role of transnational policy actors", *European Educational Research Journal*, 1 (2), pp. 290-307.

Lawn, M. & Grek, S. (2012), *Europeanizing Education. Governing a new policy space*, Oxford: Symposium Books.

Lehning, P.B. (2001). "European Citizenship: Towards a European Identity?", *Law and Philosophy*, No.20, pp. 239–282.

Lodge, J. (1994). 'Transparency and Democratic Legitimacy', *Journal of Common Market Studies*, Vol. 32, No. 3, pp. 343-368.

Magnette, P. (2003). "European governance and civic participation: beyond elitist citizenship?", *Political Studies*, 51, pp.144–160.

Meehan, E. (1993). *Citizenship and the European Community*, London: Sage.

Nicolaidis, K. (2004). "The new constitution as european 'demoi-cracy'?"», *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 7:1, pp.76-93.

Novoa, A. & Lawn, M. (eds) (2002), *Fabricating Europe: The Formation of an Education Space*, Dordrecht: Kluwer Academic.

Normand, R. (2010). "Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education", *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.

Olsen, I.P. (2003). "What is a Legitimate Role for Euro-citizens?", *Comparative European Politics*, No. 1, pp. 91–110.

Olsen, E. (2008). "The origins of European citizenship in the first two decades of European integration", *Journal of European Public Policy*,15(1), pp.40-57.

Ozga, J. (2008) Governing Knowledge: research steering and research quality, *European Educational Research Journal*, 7(3), pp. 261-272.

Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm,C. & Simola, H.(eds) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, London : Routledge.

Pasias, G. (2007). "From the rights of the 'internal market' to the conscious of the 'European polity'. Discourses of 'citizenship' on EU's institutional transformations (1957-2006). A historical comparative approach", in *Proceedings of the 2007 South European and Mediterranean Conference on Citizenship Education*, Dept. of Elementary Education, University of Patras, 13-14/4/2007, Patra.

Pasias, G. (2009). "European citizenship or European citizens? From discourses of 'deficit' to the policies of 'benchmarking'", in *Citizenship Identity and Culture*: The Challenge for Education, Special Issue 1, August 2010, Biennial Edition of the Multiculturalism Unit, Dept. of Elementary Education, University of Patras, pp.220-229.

Pasias, G., Roussakis, Y. (2009). Towards the European Panopticon: EU Discourses and Policies in Education and Training 1992-2007. In Cowen, B., Kazamias, A. (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp.473-489. Dordrecht: Springer.

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012a). "European Citizenship between the *Agora* and the *Demos*: Issues of depoliticization and exclusion in times of social and economic crisis", in *Citizenship Identity and Culture*: The Challenge for Education, Special Issue 2, Biennial Edition of the Multiculturalism Unit, Dept. of Elementary Education, University of Patras, (in press).

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012b). "Current "Policies of Knowledge" in the European Union: Mapping and critically assessing "Quality" in a "Measurable" Europe of Knowledge, *Revista Espanola de Education Comaparada*, No.20, (in press).

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2012c). *"Who marks the bench?"*. A critical review of the neo-European "paradigm shift" through higher education policies and discourses", *Journal of Critical Educational Policy Studies*, No. 20/2012, pp.127-141.

Prentoulis, N. (2001). "On the Technology of Collective Identity: Normative Reconstructions of the Concept of EU Citizenship", *European Law Journal,* 7 (2), pp.196-218.

Rinne, R. (2008). 'The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland', *Policy Futures in Education,* 6 (6), pp.665-680.

Rumford, C. (2003). "European Civil Society or Transnational Social Space? Conceptions of Society in Discourses of EU Citizenship, Governance and the Democratic Deficit: An Emerging Agenda", *European Journal of Social Theory*, 6 (1), pp. 25-43.
Shaw, J. (1998). "The Interpretation of European Union Citizenship", *The Modern Law Review*, *61*(3), pp. 293-317.
Shore, C, (1993). 'Inventing the "People's Europe": Critical Perspectives on European Community Cultural Policy', *Man* 28(4), pp.779–800.
Shore, C. (2004). "Whither European Citizenship? Eros and Civilization Revisited", *European Journal of Social Theory*, 7(1), pp. 27–44.
Shore, C. (2006). "In Uno Plures" (?) EU Cultural Policy and the Governance of Europe, *Cultural Analysis*, 5, pp.7-26.
Shore, C. (2008). Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability. *Anthropological Theory*, 8(3), 278-298.
Strath, B. (2002). A European Identity : To the Historical Limits of a Concept, *European Journal of Social theory*, 5 (4), pp.387-401.
Strumia, F. (2011). "Remedying the Inequalities of Economic Citizenship in Europe: Cohesion Policy and the Negative Right to Move", *European Law Journal*, Vol.17, No. 6, pp. 725–743.
Weerd, M. de, Gemmeke, M., Rigter, J. & Rij, C. van, (2005), *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*. Final Report. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
Wiener, A. (1997). "Making sense of the new geography of citizenship: Fragmented citizenship in the European Union", *Theory and Society*. 26 (4), pp. 529-560.

Β. Ελληνόγλωσση

Baratta, A. & Γιαννούλη, Χ. (1997). «Από το Δίκαιο της Ευρώπης στην Ευρώπη των Δικαιωμάτων», μέρος Ι και ΙΙ, *Θέσεις*, τ.60-61/1997, Αθήνα.
Βενιζέλος, Ε. (2003). *Η πρόκληση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος*, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.
Δαγτόγλου, Π.Δ., *Οι νέες ευρωπαϊκές Συνθήκες*, εκδ. Α.Σάκκουλα, 1998, Αθήνα.
Επιτροπή των ΕΚ (1992). *Για την αλληλεγγύη στην Ευρώπη*, ΚΟΜ (92) 542 τελικό, Βρυξέλλες, 23-12-92.
Επιτροπή των ΕΚ (1993α). *Για την πρόσβαση του κοινού στα έγγραφα των κοινοτικών οργάνων*, ΚΟΜ (93) 191, Βρυξέλλες, 5-5-93.
Επιτροπή των ΕΚ (1993β). *Για τη διαφάνεια στην Κοινότητα*, ΚΟΜ (93) 258, Βρυξέλλες, 2-6-93.
Επιτροπή των ΕΚ (1993γ). Έκθεση για την *Ιθαγένεια της Ένωσης*, ΚΟΜ (93) 702, Βρυξέλλες, 21-12-93.
Επιτροπή των ΕΚ (1997α). *Πρόγραμμα Δράσης 2000 (Ατζέντα 2000),* τ.Α, COM (97) 2000, Βρυξέλλες, 15.07.1997.
Επιτροπή των ΕΚ (1997β). '*Για μια Ευρώπη της Γνώσης*', COM (97) 563, Βρυξέλλες, 12.11.1997.
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000α). *Στρατηγικοί στόχοι 2000-2005. Η διαμόρφωση της νέας Ευρώπης*, COM (2000) 154, Βρυξέλλες, 9.2.2000.
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000β), *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Λουξεμβούργο.
Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Ευρωπαϊκή Διακυβέρνηση*. Μια Λευκή βίβλος, COM (2001) 428 , Βρυξέλλες, 25.7.2001.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2004). *Η οικοδόμηση του κοινού μας μέλλοντος. Προκλήσεις πολιτικής και δημοσιονομικά μέσα της διευρυμένης Ένωσης 2007-2013*, COM (2004) 101, Βρυξέλλες, 26.02.2004.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007α).7ο Πρόγραμμα Πλαίσιο για την Έρευνα, *Κοινωνικοοικονομικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες*, cordis.europa.eu/fp7/ssh/home_en.html.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007β), Ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, COM (2007) 61 τελικό, Βρυξέλλες, 21.2.2007.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008α). 5η έκθεση σχετικά με την ιθαγένεια της Ένωσης COM(2008) 85. ΕΕ C 207 14.08.2008.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008β). Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. COM(2008) 865 τελικό, Βρυξέλλες, 16.12.2008.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*,.COM (2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες, 25.11.2009.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010). Έκθεση για την ιθαγένεια της Ένωσης. Άρση των εμποδίων στα δικαιώματα των πολιτών της ΕΕ, COM (2010) 603, Βρυξέλλες, 27.10.2010.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000α). Συμπεράσματα της Προεδρίας, Λισαβόνα, (23-24/3/2000), Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000β). *Χάρτης των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ένωσης*, ΕΕ C364, 18.12.2000, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001α). *Η Συνθήκη της Νίκαιας*, ΕΕ C 80, 10.03.2001, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2001β). Συμπεράσματα της προεδρίας, Λάκεν, 14-15/12/2001. Ιωακειμίδης, Π.Κ. (1994). *Η Πόλη και η Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Καζαμίας, Α. (1995), «Νεοευρωπαϊκός Εκσυγχρονισμός και Εκπαίδευση: Διαλογισμοί και Πολιτικές στη 'Φαντασιακή Ευρώπη'», στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ), Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα : Σείριος, σσ. 550-586.

Μανιτάκης, Α. (2004), *Το 'Σύνταγμα' της Ευρώπης αντιμέτωπο με την εθνική και λαϊκή κυριαρχία*, Αθήνα : Παπαζήσης.

Παντίδης, Στ. & Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Αθήνα : Gutenberg.

Παπαδημητρίου, Γ.(2002). *Η συνταγματοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,Αθήνα:Παπαζήσης.

Παπαστάμκος, Γ. (1994). *Η ελλειπτική θεσμογένεση της Ένωσης*, Αθήνα: Α. Σάκκουλα.

Πασιάς, Γ. (2005α). «Οι έννοιες της 'ταυτότητας' και του 'πολίτη' ως κεντρικά σημαίνοντα στη συγκρότηση του σύγχρονου 'λόγου' της Ευρωπαϊκής Κοινότητας», στο Κασσωτάκης, Μ. – Φλουρής, Γ. (επιμ), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*, τιμητικός τόμος για το Βύρωνα Μασιάλλα, εκδ, Ατραπός, 2005, Αθήνα, σσ. 232-259.

Πασιάς, Γ. (2005β), 'Η 'ΑΜΣ' ως πολιτική 'εκμάθησης', ως πρακτική 'θέασης' και ως τεχνολογία 'επιτήρησης'. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην 'Ευρώπη της Γνώσης', περ. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*,τ.5/2205, Αθήνα: ΕΛ.Ε.Σ.Ε/ Πατάκης, σσ. 13-49.

Πασιάς, Γ. (2006α). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Θεσμικός Λόγος και Εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999*), τόμ. Α΄, εκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιάς, Γ. (2006β). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006*), τόμ. Β΄, εκδ. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρόπουλος, Κ. (1992). «Ο πολίτης και τα δικαιώματά του στην κοινοτική έννομη τάξη μετά το Μάαστριχτ», *Επιθεώρηση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, τ.14-15, Αθήνα.

Συμβούλιο της ΕΕ (2001). Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο «*Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*», αριθ. 5980/01, Educ 23, 14-2-2001, Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ (2002). *Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*, ΕΕ C 142 της 14/06/2002, Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ (2003). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 5ης Μαΐου 2003 σχετικά με *τα επίπεδα αναφοράς μέσων ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση* (Benchmarks), ΕΕ C 134, 07.06.2003. Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της ΕΕ (2004). Απόφαση 2004/100/ΕΚ για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά, ΕΕ L 30 της 04.02.2004.

Συμβούλιο της ΕΕ (2005). Συμπεράσματα σχετικά με τους νέους δείκτες στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ΕΕ C 141 της 10.06.2005.

Συμβούλιο της ΕΕ (2006α). Απόφαση 1904/2006/ΕΚ της 12/12/2006 για τη θέσπιση του προγράμματος «Ευρώπη για τους Πολίτες», ΕΕ L 378 της 27.12.2006.

Συμβούλιο της ΕΕ (2006β). Σύσταση (2006/962/ΕΚ) της 18/12/2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης. ΕΕ L394/10, Βρυξέλλες, 30.12.2006.

Συμβούλιο της ΕΕ (2007α). Απόφαση 252/2007/ΕΚ του Συμβουλίου, της 19ης Απριλίου 2007, για τη θέσπιση, για την περίοδο 2007-2013, του ειδικού προγράμματος Θεμελιώδη δικαιώματα και ιθαγένεια εντός του γενικού προγράμματος «Θεμελιώδη δικαιώματα και δικαιοσύνη», ΕΕ L 110 της 27.4.2007.

Συμβούλιο της ΕΕ (2007β), Συμπεράσματα σχετικά με ένα συνεκτικό πλαίσιο δεικτών και σημείων αναφοράς σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ΕΕ C 311, 21.12.2007.

Τσάτσος, Δ. (1997). *Επίμαχες Έννοιες της Ευρωπαϊκής Ενωσιακής Τάξης*, Αθήνα: Α.Ν. Σάκκουλα.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (1997). 'Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού', στο Μ. Βάμβουκας - Α. Χουρδάκης (επιμ): *Η Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.254-267.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2003). 'Η Παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα', στο Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ), *Παιδεία και Πολίτης. Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Ατραπός, 2003, Αθήνα, σσ. 201-226.

Abstract

The notion of "european citizenship" has been historically connected, both at the symbolic and pragmatic level, with the european societies integration and unification processes. This paper examines critically the european citizenship paradigm in the context of the European Union's institutional, political and educational transformation. It is argued that EU's discourses and practices have been characterized by a weak ideological and symbolic content, have been dominated by political and social deficits and are deeply controlled by an economic and technocratic rationale (marketization, govermentality, audit culture, benchmarking, etc.), literally establishing a "measurable" Europe of knowledge, governing by numbers.

Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20ό αιώνα

Δέσποινα Καρακατσάνη

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται η πορεία ένταξης του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια του 20ού αι. και η ιστορική εξέλιξη των διαφόρων παραδειγμάτων πολιτικής διαπαιδαγώγησης.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι προσπάθειες ένταξης σκοπών και περιεχομένων μάθησης σχετικών με την παιδεία του πολίτη στα αναλυτικά προγράμματα ως τις αρχές του 20ού αι. Αναλύονται στη συνέχεια οι βασικοί άξονες της 'Αγωγής του Πολίτου' κατά τη μεταπολεμική περίοδο σε συνάρτηση με τα κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά της ιδιόμορφης αυτής περιόδου.

Στο δεύτερο μέρος ανιχνεύονται τα χαρακτηριστικά του μαθήματος κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση του πολίτη εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου κατά τη δεκαετία του 1990 και του 2000 αποτελούν αντικείμενο ανάλυσης του τρίτου μέρους. Στο τελευταίο μέρος του άρθρου καταγράφονται τα προβλήματα που διαπιστώνονται σήμερα στη διδασκαλία της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και γίνονται προτάσεις βελτίωσης των περιεχομένων και των τρόπων διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (ΚΠΑ) συνδέεται στενά με την έννοια της 'ιδιότητας του πολίτη' (citizenship[α]), η οποία θεωρείται ως μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας. Έχει συνδεθεί με έννοιες όπως η 'δημοκρατία', τα 'δικαιώματα', οι 'αξίες' και αναδεικνύει

την αξία της πολιτικής γνώσης και αρετής και τη σημασία της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Ειδικότερα μέσω του μαθήματος αυτού επιδιώκεται να δοθούν στους μαθητές όχι μόνο οι κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις, αλλά και οι κανόνες και αξίες της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και οι δυνατότητες να δοκιμάσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στον σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος αντικατοπτρίζεται το μοντέλο του πολίτη που εκφράζει πολιτικές επιδιώξεις, καθορίζει παιδαγωγικές αντιλήψεις και διαμορφώνει εκπαιδευτικές πρακτικές (Marshall, 1988). Σε περιόδους κοινωνικο-πολιτικής κρίσης κρίνεται επιτακτική η ανάγκη πολιτικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και το μάθημα προσλαμβάνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον: «Η ανάκαμψη ή η ανανέωση της πολιτικής αγωγής γίνεται κάθε φορά μέσα σ' ένα περιβάλλον και μέσω ενός λόγου κρίσης [...] μπροστά σε κίνδυνο ή σε απειλές για το έθνος, είναι αναγκαίο να διατυπωθούν και να μεταδοθούν οι κοινές κοινωνικές αξίες» (Audigier, 1991). Η κοινωνική και πολιτική αγωγή αποτελεί κατά συνέπεια έναν χρήσιμο οδηγό για τη δημοκρατική ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε κοινωνίας· αντανακλά τις κοινωνικές, πολιτικές διεργασίες, τις αξιακές αλλαγές, εκφράζει τις επίσημες πολιτικές απέναντι σε αυτές και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές για την προώθησή τους (Torney-Purta, Schwille, Amadeo 1999).

Προκειμένου να γίνει σωστή καταγραφή και ανάλυση της γνώσης που εμπίπτει στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι αναγκαίο να απαντηθούν μια σειρά ερωτημάτων: πώς εντάσσεται το συγκεκριμένο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, πόσες ώρες προβλέπονται γι' αυτό, πρόκειται για ένα ανεξάρτητο μάθημα ή συνδέεται με άλλα, ποια είναι η σχέση του με τα υπόλοιπα μαθήματα, ποια πολιτική και κοινωνική γνώση κρίνεται κατάλληλη και αναγκαία να μεταδοθεί στα νεαρά άτομα μέσα στις διάφορες κοινωνικοπολιτικές περιόδους, πώς εξελίσσονται οι στόχοι και το περιεχόμενο του ειδικού μαθήματος, σε συνάρτηση με ποιες ιστορικο-πολιτικές συνθήκες και παιδαγωγικές επιταγές;

Το περιεχόμενο και οι σκοποί του ειδικού αυτού μαθήματος αποτέλεσαν αντικείμενο έντονων προβληματισμών και αντιπαραθέσεων μεταξύ των εκπροσώπων των διαφορετικών τάσεων της πολιτικής και της παιδαγωγικής σκέψης και στη χώρα μας (Karakatsani, 1999). Αυτό εξηγείται αν ληφθούν υπ' όψιν οι σπασμωδικές μετατοπίσεις του κέντρου βάρους της έννοιας του «πολιτικώς ορθού» ανάλογα με τις ροπές στη διελκυστίνδα μεταξύ των πιέσεων για μεταρρυθμίσεις και των αντιστάσεων σε αυτές, σε συνθήκες όπου πολιτικό πελατειακό σύστημα και κρατικός μηχανισμός, σε αδιάσπαστη λειτουργική συνάφεια μεταξύ τους, συνέπρατταν στην καθυστέρηση του χωρισμού του κράτους από την κοινωνία μέσω της ενίσχυσης του πρώτου.

Η ιστορική ανάδρομη που θα επιχειρήσουμε στο συγκεκριμένο άρθρο θα μας δώσει τη δυνατότητα να φωτίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ειδικού μαθήματος πολιτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης στις διάφορες περιόδους και να τα συσχετίσουμε με τα κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της κάθε περιόδου.

Ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης του πολίτη στο ελληνικό πλαίσιο. Το μοντέλο της 'Αγωγής του Πολίτου' (τέλη 19ου-μέσα 20ού αι.)

Από τη δεκαετία του 1880 έχει αρχίσει ο προβληματισμός για την ανάγκη δημιουργίας πολιτών και το ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίσει το σχολείο στο συγκεκριμένο πεδίο. Στις 'Στοιχειώδεις Πρακτικαί Οδηγίαι της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις' -του 1880- τονίζεται ότι ιδανικό της αγωγής είναι η πνευματική και ηθική ελευθερία του ατόμου αλλά και η ηθικοποίηση του μαθητή. Αν και δεν υπάρχει συστηματική αναφορά στην πολιτική εκπαίδευση, υπογραμμίζεται η σημασία της απόκτησης πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας και της δημιουργίας ενάρετων αγαθών πολιτών, υπάκουων στους νόμους της πατρίδας, σε άμεση σύνδεση με τα ιδεώδη της ανθρωπιστικής παιδείας. Το ενδιαφέρον για την προετοιμασία πολιτών μέσα από την εκπαίδευση αποτυπώνεται και στην μετάφραση του βιβλίου του Jules Simon 'Ο μικρός πολίτης' από τον Εμμ. Γαλάνη το 1882, το οποίο προορίζεται για μαθητές του δημοτικού σχολείου (Karakatsani, 1999).

Στα Νομοσχέδια του Α. Ευταξία του 1899 τονίζεται ως απολύτως αναγκαίο να εισαχθεί στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου η 'στοιχειώδης πολιτική και αστική διδασκαλία', ενώ γίνονται και προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος: 'Τα δικαιώματα και καθήκοντα του συνταγματικού πολίτου μετά στοιχείων πολιτικής οικονομίας και καταστιχογραφίας' στην εκπαίδευση. Διατυπώνεται επίσης πρόταση για ένταξη του μαθήματος: 'Δικαιώματα και υποχρεώσεις του συνταγματικού πολίτου' στα Διδασκαλεία. Την ίδια περίοδο με την Εγκύκλιο αρ. 215 της 8ης Δεκεμβρίου 1899 (Υπουργείον Στρατιωτικών Υποθέσεων) επιβάλλεται το βιβλίο του Νεοκλή Καζάζη 'Εθνική Κατήχησις' ως εγχειρίδιο πολιτικής αγωγής για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των στρατιωτών. Εκδίδονται επίσης εκλαϊκευτικά έντυπα για την εκπαίδευση του πολίτη, όπως το φυλλάδιο του Εμμ. Λυκούδη που κυκλοφορεί το 1900 με τίτλο 'Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του πολίτου'. Στο Α΄ Ελληνικό Εκπαιδευτικό συνέδριο του 1904 κατατίθεται πρόταση για εισαγωγή του μαθήματος 'περί δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνος πολίτου και εθνικής κατηχήσεως' (άρθρο κα΄). Το 1907 ως αποτέλεσμα του 'Πρόγραμματος ποσότητας και οικονομίας της ύλης των αναγνωστικών' εισάγονται στο

Αναγνωστικό της Στ΄ τάξης τα ‘Καθήκοντα και δικαιώματα του συνταγματικού πολίτου’. (Karakatsani, 1999).

Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου (με εισηγητή τον Δ. Γληνό) του 1913 τονίζεται ότι η διδασκαλία των δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνα πολίτη θα πρέπει να καλύπτεται από τα μαθήματα ιστορίας και ανάγνωσης, καθώς ένα ιδιαίτερο μάθημα θα ήταν άγονο και ανιαρό. Και στο Εθνικό Συνέδριο προς καταπολέμησιν των εχθρών και διαφθορέων της Θρησκείας, της Γλώσσης, της Οικογένειας, της Ιδιοκτησίας, της Ηθικής, της Εθνικής Συνειδήσεως και της Πατρίδος που διεξάγεται στις 23 Απριλίου 1925, προτείνεται η διδασκαλία των ‘Υποχρεώσεων και των Δικαιωμάτων του Πολίτου’ (Μπουζάκης, 1994).

Η πολιτική αγωγή εισάγεται αρχικά στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό τον τίτλο ‘Αγωγή του Πολίτου’, με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1931, ως απόρροια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, η οποία αποσκοπούσε στην προσαρμογή της σχολικής παιδείας στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας και στη μετάδοση των αρχών του κοινοβουλευτικού συστήματος. Ο Νόμος 4397/24-8-1929 αποτελεί το πρώτο θεσμικό κείμενο στο οποίο γίνεται αναφορά στην πολιτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα υπογραμμίζεται: ‘Σκοπός των δημοτικών σχολείων είναι η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και η παροχή εις αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων’ (Μπουζάκης, 1994, Karakatsani, 1999).

Την περίοδο αυτή υιοθετείται και ο όρος ‘Αγωγή του πολίτου’, ο οποίος είχε αρχικά χρησιμοποιηθεί –το 1911- στο εγχειρίδιο του Μιχαήλ Βολονάκη (1875-1950), καθηγητή γενικής ιστορίας μέσων και νεωτέρων χρόνων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (από το 1925 ως το 1938). Η πρώτη έκδοση του βιβλίου του ‘Αγωγή του Πολίτου’ πραγματοποιείται στη Λευκωσία, ενώ ακολουθούν συνεχείς ανατυπώσεις και επανεκδόσεις στην Αθήνα, ως το 1939. Από τη θέση του καθηγητή Πανεπιστημίου, ο Βολονάκης εντάσσει την ‘Αγωγή του πολίτη’ στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής και τη διδάσκει από την ιστορική έδρα χρησιμοποιώντας ως εγχειρίδιο το δικό του βιβλίο και ειδικότερα την έκδοση του 1933. Αφιερώνει σημαντικό μέρος του μαθήματος στο δίκαιο, στην οργάνωση της κοινωνίας, στα πολιτεύματα και στα καθήκοντα και δικαιώματα του πολίτη, ενώ υπογραμμίζει τη σύνδεση της αγωγής του πολίτη με την αγάπη προς την πατρίδα, την εκπαίδευση του εθνικού ατόμου και την εθνική διαπαιδαγώγηση (Καραμανωλάκης, 2006).

Το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου δεν διδάσκεται συστηματικά κατά την περίοδο 1936-1939 και σχεδόν καθόλου μέχρι το τέλος του εμφυλίου πολέμου λόγω των ιδιόμορφων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων. Το θέμα της πολιτικής αγωγής επανέρχεται με έντονο τρόπο στο προσκήνιο κατά τη μεταπο-

λεμική και μετεμφυλιακή περίοδο λόγω των νέων κοινωνικοπολιτικών δεδομένων και της ανάγκης να διαδραματίσει το σχολείο έναν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια εθνικών αξιών, στην διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και στη μετάδοσης δημοκρατικών αρχών και αξιών.

Μέσα στο κλίμα της αντικομουνιστικής έξαρσης της μεταπολεμικής περιόδου διατυπωνόταν η ανάγκη της εξάλειψης κάθε σπέρματος αριστερής και αστικής-φιλελεύθερης ιδεολογίας. Οι κύριοι εκφραστές της πολιτικής βούλησης επιθυμούσαν να εξυγιάνουν τον εκπαιδευτικό κορμό από τις επικίνδυνες για την κοινωνική ισορροπία ιδέες, προτάσσοντας την καλλιέργεια αξιών, που μπορούσαν να εγγυηθούν την 'αρραγή ενότητα του Έθνους' και την 'ελληνική διάρκεια'. Οι αξίες που εμπεριέχοντα στο τρίπτυχο 'Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια' αποτελούσαν τη σπονδυλική στήλη του ιδεολογικού κορμού (Γαζή, 2011) πάνω στον οποίο στηρίχθηκε ο εκπαιδευτικός θεσμός, συνδεδεμένος με την εμμονή στη θρησκευτική, εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση. Το παλιό και δοκιμασμένο ιδεολόγημα του ελληνο-χριστιανισμού ταυτιζόταν μ' έναν ιδιόμορφο θρησκευτικό ιδεαλισμό και θεωρείτο ο κατάλληλος αμυντικός μηχανισμός απέναντι στην απειλή του υλισμού και την αθεΐα του κομμουνισμού. Ο φόβος του Θεού, η αφοσίωση απέναντι στο δόγμα της Ορθοδοξίας, η πίστη στη θεία πρόνοια, η προσήλωση στην παράδοση και η αγάπη απέναντι στην Πατρίδα, που ενδυόταν τη μορφή μιας 'χριστιανικής οικογένειας αδελφών', αποτέλεσαν τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η προσπάθεια της διαμόρφωσης 'συνειδητών χριστιανών Ορθόδοξων και Ελλήνων πατριωτών'. (Μπρατσιώτης, 1958). Επικράτησε επίσης η άποψη ότι αληθινός Έλληνας είναι αυτός που ασπάζεται την Ορθόδοξη θρησκεία και πίστη, ενώ αυτός που τις αμφισβητεί είναι εχθρός του έθνους και της κρατικής τάξης και θα πρέπει ν' αποκλείεται από την κοινωνική ζωή της πολιτείας. Με το πρόσχημα της σύνδεσης του χριστιανικού πνεύματος με την κλασική παιδεία η ελληνοχριστιανική ιδεολογία καθόρισε από το 1950 την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και σχολική πράξη (Christias, 1976:84).

Οι ελληνοχριστιανικές αξίες χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα, τόσο γι' αυτό καθεαυτό το περιεχόμενό τους, όσο και γι' αυτό που συμβόλιζαν: τη συνέχεια και την ενότητα του έθνους. Είχε εξάλλου θεωρηθεί επιβεβλημένη η μετάδοση των αξιών που θα συνέβαλαν στη νομιμοποίηση της επίσημης πολιτικής εξουσίας, της οποίας η υπόσταση αμφισβητείτο από ανεπίσημες δομές εξουσίας. Η εμμονή στη μετάδοση των αξιών του ελληνισμού και του χριστιανισμού και η επιδίωξη εξάλειψης κάθε ριζοσπαστικής –μη εθνικόφρονος- ιδεολογικής εκδήλωσης αιτιολογεί, αφενός τη στασιμότητα που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο αυτή με την άρνηση υιοθέτησης μέτρων σχετικών με την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, και, αφετέρου, τη μονοδιάστατη κινητοποίηση 'υπέρ της ορθής αγωγής' των μελλοντικών πολιτών.

Στη γενικότερη επιχείρηση ευαισθητοποίησης των πολιτών στο όνομα της κοινής ανάπτυξης με βάση το ισχύον ιδεολογικό πρότυπο κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο εντάσσονται διάφορες ενέργειες, όπως η ίδρυση του Βασιλικού Εθνικού Ιδρύματος, η δημιουργία οικοτροφείων και τεχνικών σχολών για τα ορφανά του πολέμου. Το πρότυπο του ενεργού πολίτη που ενδιαφέρεται για τα συμφέροντα του εθνικού κράτους και εκδηλώνει μια ηθική συμπεριφορά σύμφωνη με τις κρατικές επιταγές τροφοδοτούσε όλες τις προσπάθειες. Στο ίδιο πνεύμα ηθικοποίησης των πολιτών κινείται η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, το 1955, σε συνεργασία με την ΟΗΕΝ (Οργάνωση Ηθικού Εξοπλισμού των Νέων) για την εφαρμογή «Δελτίου Ασκήσεως Αρετών» στις τρεις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να βοηθηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών της 'εναρέτου ζωής', καθώς και στον έλεγχο και την αξιολόγηση των 'καλών πράξεων' και παράλληλα να καλλιεργηθεί μεταξύ τους 'η ευγενή άμιλλα δια την απονομήν εις αυτούς και εις το Σχολείον των του βραβείου αρετής' (Καρακατσάνη, 1998). Οι κύριες αρετές που προωθήθηκαν με την πρωτοβουλία αυτήν ήταν: η θρησκευτικότητα μέσω της τακτικής παρακολούθησης κατηχητικών σχολείων και του τακτικού εκκλησιασμού, η ευπρέπεια, η καθαριότητα, η τακτικότητα και η ακρίβεια στα γενικά καθήκοντα του σχολείου, αλλά και η εθνική αρετή, η έμπρακτη απόδειξη της αγάπης προς την Πατρίδα μέσω της παροχής ηθικής και υλικής βοήθειας σε αυτήν. Η πρωτοβουλία αυτή προβλήθηκε ως «…σπουδαιότατον μέσον ηθικοποιήσεως των Ελληνοπαίδων, καθώς μέσω αυτού επιτυγχάνεται πληρέστερον ο υπό της αγωγής επιδιωκόμενος σκοπός […] διότι δια της εφαρμογής του δελτίου προάγεται η αυτογνωσία, η αυτοσυνειδησία και η αυτοαγωγή των μαθητών» (Καρακατσάνη, 1998).

Ήδη από το 1949 άρχισαν να πραγματοποιούνται σημαντικές κινήσεις προς την κατεύθυνση της εισαγωγής της πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς διατυπώνονταν συχνά απόψεις σχετικά με τη μεγάλη σημασία του μαθήματος και τις σοβαρές επιπτώσεις της απουσίας του από το αναλυτικό πρόγραμμα για το κράτος και τον πολίτη. Η ανάδειξη της πολιτικής αγωγής σε ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο -αυθύπαρκτο στο πρόγραμμα- προσέκρουε για μεγάλο χρονικό διάστημα στις αντιρρήσεις για την αναγκαιότητα ενός ειδικού μαθήματος πολιτικής διαπαιδαγώγησης, καθώς θεωρείτο ότι αυτό επιτυγχανόταν από άλλα μαθήματα, όπως η Ιστορία και η Γεωγραφία, αλλά και στους φόβους τόσο για πιθανές αρνητικές συνέπειες του μαθήματος στον 'ηθικό χαρακτήρα' των μαθητών ('ηθικός ωφελιμισμός') όσο και για εκτροπή της σκέψης τους προς την κατεύθυνση της κριτικής αμφισβήτησης. Η σύγκρουση των δύο αυτών απόψεων επηρέασε για πολλές δεκαετίες τις εξελίξεις γύρω από το σχετικό ζήτημα, τροφοδοτώντας συζητήσεις και αντεγκλήσεις, με συνέπεια την καθυστέρηση

της εισαγωγής του μαθήματος και την αμφισβήτηση της παρουσίας του στα αναλυτικά προγράμματα (Καρακατσάνη, 1998).

Η αναγκαιότητα του μαθήματος αυτού και η υποβολή προτάσεων για την εισαγωγή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν από τα βασικά θέματα του συνεδρίου των Επιθεωρητών, που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 1949 (17-22 Οκτωβρίου) με πρωτοβουλία του τότε υπουργού παιδείας Κ. Τσάτσου. Οι σύνεδροι ήταν χωρισμένοι σε δύο στρατόπεδα: ένα αμιγώς συντηρητικό και ένα προοδευτικών αποκλίσεων. Και οι δύο πλευρές συμφωνούσαν ότι ο ελληνικός λαός υστερούσε σε πολιτική συνείδηση, γεγονός το οποίο δικαιολογούσε, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, τη συνεχή αντιπαράθεση του έλληνα πολίτη με το κράτος. Οι μεν συντηρητικοί απέδιδαν το γεγονός αυτό στον ατομικισμό των Ελλήνων και στην υποτίμηση των ελληνοχριστιανικών αξιών, οι δε προοδευτικοί εντόπιζαν το πρόβλημα στην παντελή έλλειψη πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Οι πρώτοι υιοθετούσαν μια ουμανιστική θεώρηση σύμφωνα με την οποία θα έπρεπε να διασφαλίζεται η εσωτερική μόρφωση του ανθρώπου μέσω φιλοσοφικών και ουμανιστικών αξιών και υποστήριζαν ότι η Αγωγή του πολίτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της αγωγής. Η πολιτική αγωγή έπρεπε να δίδεται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας, ενώ υπογράμμιζαν, ότι ένα ειδικό μάθημα δεν θα ήταν μόνο ανούσιο, αλλά και επικίνδυνο, γιατί μέσω αυτού θα υπερτονίζονταν τα δικαιώματα του πολίτη και θα εισαγόταν στο σχολείο η 'κοινωνιολογική φλυαρία'[β] (Σκουτερόπουλος, 1950).

Σύμφωνα με την άλλη άποψη, θα είχε πολύ σημαντικό ρόλο η διδασκαλία ενός ειδικού μαθήματος πολιτικής αγωγής στη διαμόρφωση 'χρηστών πολιτών'. Κύριος εκπρόσωπος της τελευταίας άποψης ήταν ο παιδαγωγός Γεώργιος Ζομπανάκης, ο οποίος είχε ήδη πολύ νωρίτερα θέσει το ζήτημα της συμβολής της πολιτικής αγωγής στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων μελών της κρατικής και εθνικής κοινότητας. Είχε υπογραμμίσει επίσης ότι η δημοκρατικοποίηση της σχολικής ζωής αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση της πολιτικής αγωγής (Ζομπανάκης, 1961).

Στο ίδιο συνέδριο ετέθη το ζήτημα της ονομασίας του μαθήματος. Ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης –εκπαιδευτικός σύμβουλος και Διευθυντής Μέσης Εκπαιδεύσεως που ανήκε στη συντηρητική παράταξη- εντόπιζε το πρόβλημα του μαθήματος στην ονομασία του, επισημαίνοντας ότι ο όρος 'πολιτική αγωγή' αποτελεί μετάφραση ξενικής ονομασίας –της Education civique και Buergerliche Erziehung- και πρότεινε τον όρο 'πολιτική παιδεία' (Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών, 1949).

Ο καθηγητής της Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Σπυρίδων Καλλιάφας (1885-1964) διατύπωνε την ίδια περίοδο τη θεωρία του περί 'πολιτικής ανωριμότητας' του ελληνικού λαού και έλλειψης πολιτικής συνείδησης εξαι-

τίας ιστορικών και γεωφυσικών λόγων, πράγμα που, όπως ισχυριζόταν, είχε εκμεταλλευτεί η κομμουνιστική προπαγάνδα. Υποστήριζε επίσης ότι ο Έλληνας διακατεχόταν από έντονο ατομικισμό, ο οποίος αποτελούσε και το βασικό εμπόδιο για την απόκτηση κοινωνικών και πολιτικών αρετών. Τόνιζε μάλιστα την ανάγκη να αντλεί η αγωγή του πολίτη τις επιρροές της από την ελληνοχριστιανική παιδαγωγική παράδοση (Καλλιάφας, 1965). Ο άλλος βασικός λόγος που υπαγόρευε -σύμφωνα με αρκετούς άλλους συντηρητικούς πολιτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες- την εισαγωγή της πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα τη συγκεκριμένη περίοδο, ήταν η εξασθένηση της ηθικής αντίστασης του λαού και ο κλονισμός της εμπιστοσύνης του πολίτη απέναντι στο κράτος εξαιτίας του πολέμου και της κομμουνιστικής προπαγάνδας.

Η εγκύκλιος του Υπουργείου παιδείας της 3ης Οκτωβρίου 1955 (αρ. 37) σηματοδοτεί την αφετηρία της διδασκαλίας του μαθήματος της 'Αγωγής του Πολίτου' στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προαναγγέλλει το Αναλυτικό πρόγραμμα των πατριδογνωστικών μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου που δημοσιεύτηκε στις αρχές του 1957. Το συγκεκριμένο μάθημα διδάσκεται στην Ε΄ και Στ΄ ΄ταξη του Δημοτικού, εντάσσεται μαζί με την Πατριδογνωσία και τη Γεωγραφία με στοιχεία τουρισμού στα λεγόμενα 'φρονηματιστικά μαθήματα', των οποίων σκοπός είναι να μυηθούν οι μαθητές «στις αρετές του καλού Έλληνα πολίτη, αυτού που ξέρει να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του και πληροί τις υποχρεώσεις του»[v]. Η 'Αγωγή του Πολίτου' σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό αναλαμβάνει να μεταδώσει τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ελληνική εθνική ταυτότητα, δίνοντας από τη μια πλευρά έμφαση στις έννοιες της Ελλάδας και του Έλληνα, στα εθνικά σύμβολα, στις εθνικές εορτές, στα μεγάλα εθνικά γεγονότα, και από την άλλη εξυμνώντας τη ζωή και τη δράση των εθνικών ηρώων, το ρόλο της ελληνικής γλώσσας στη διατήρηση του εθνικού φρονήματος, την αυθεντικότητα των ελληνικών εθίμων και την ανθεκτικότητα των ελληνικών παραδόσεων μέσα στο χρόνο. Τονίζεται εξάλλου έντονα η ανωτερότητα της ελληνικής πατρίδας μέσα από τον χαρακτηρισμό: 'Μέγας Διδάσκαλος της ανθρωπότητας' (Λυγκώνης, Κουκουράκης, 1957). Η ελληνική πατρίδα παρουσιάζεται ως ένα υπερεθνικό ηθικο-πνευματικό πρότυπο, ως μητρική μορφή που αγκαλιάζει όλους τους ανθρώπους της γης, ως ιερή και δογματική αξία έναντι της οποίας απαιτείται η αγάπη, ο σεβασμός και η αφοσίωση των πολιτών. Τα στοιχεία αυτά συμπυκνώνονται στην έννοια της φιλοπατρίας.

Στα εγχειρίδια της περιόδου υπογραμμίζεται ο κοινοτικός χαρακτήρας προσδιορισμένων και μη αμφισβητήσιμων μορφών κοινωνικής οργάνωσης, όπως της οικογένειας, που χαρακτηρίζεται 'το κύτταρον της κοινωνίας', του Ελληνικού κράτους, 'η μεγάλη εθνική πολιτική κοινότητα του Ελληνικού λαού', της ανθρώπινης κοινότητας και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας

που διασφαλίζει στα μέλη της το 'αίσθημα του ανήκειν' (Λαζαρίδης, 1962). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή το άτομο αποκτά οντότητα μέσω της ένταξής του στις κοινωνικές ομάδες. Δίνεται προτεραιότητα στις κοινωνικές υποχρεώσεις έναντι των ατομικών δικαιωμάτων, ενώ δικαιολογείται και ο περιορισμός ή η εξάλειψη αυτών προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο ατομικισμός. Ο θεσμός της ελληνικής οικογένειας θεωρείται ιερός και συνδέεται στενά με την πατρίδα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις (Αλικάκος, 1961). Συγχρόνως η προσήλωση στο θεσμό της οικογενείας και ο σεβασμός των οικογενειακών παραδόσεων χαρακτηρίζεται ως ένα από τα αγνότερα προτερήματα της Ελληνικής φυλής και ως ένα από τα ιερώτερα ιδανικά των Ελλήνων.

Άμεσα συνδεδεμένη με την κοινοτική αντίληψη είναι και η έμφαση στην ηθική διαπαιδαγώγηση, η οποία προβάλλεται ως εγγύηση για τη διαφύλαξη της κοινωνικής ισορροπίας και τάξης. Η ηθική συνδέεται με τις αρχές της χριστιανικής θρησκείας και τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού που μεταλαμπαδεύτηκαν σε όλο τον κόσμο. Έμφαση δίνεται και στην καλλιέργεια της ηθικής συμπεριφοράς των ατόμων με την έννοια της συμμόρφωσης προς τις κοινωνικές επιταγές. Ο σεβασμός των νόμων και των κανόνων ηθικής αποτελεί ειδικά για τους Έλληνες εγγύηση επιβίωσης του ίδιου του Ελληνισμού. Τα κοινωνικά ελαττώματα θεωρούνται στοιχεία που υποσκάπτουν την κοινωνική ισορροπία και αλλοιώνουν την ηθική συμπεριφορά των ατόμων. Αυτά μπορούν να προκαλέσουν εξασθένηση της σωματικής και πνευματικής υγείας και μπορούν να οδηγήσουν στη διαφθορά, την ταπείνωση και τη δυστυχία των ατόμων αλλά και των κοινωνιών. Για το λόγο αυτό το άτομο πρέπει να εναρμονίζεται με τις αξίες του πολιτισμού, να μάθει να κυριαρχεί στα πάθη και τις επικίνδυνες έξεις του, όπως ο αλκοολισμός, τα τυχερά παιχνίδια, η 'ασωτία', η 'σκαιότης' και ο θυμός. Το άτομο θα πρέπει επίσης να αυτοπειθαρχεί για χάρη της δικής του οντότητας και της κοινωνικής τάξης (Αλικάκος, 1961). Στο ίδιο πνεύμα εντάσσεται και η εκμάθηση των κανόνων κοσμιότητας και καλής συμπεριφοράς. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να μη διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν, να μην τους ενοχλεί, να τηρεί τους κανόνες κοινωνικής υγιεινής, να συμμετέχει στις κοινές υποθέσεις αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες. Κυρίαρχη αξία αποτελεί και η φιλανθρωπία άμεσα συναρτημένη με τα αισθήματα αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας, με τις αρχές ευγένειας που διαπνέουν κάθε 'πολιτισμένο λαό και κυρίως τους Έλληνες' (Πάτσης, 1962). Τονίζεται επίσης η αξία της εργασίας και της αποταμίευσης για την ατομική πρόοδο και την κοινωνική ευημερία σε άμεση συνάρτηση με τις αρετές τις εγκράτειας και της αυτοπειθαρχίας που αποτελούν βασικά στοιχεία του σωστού και υπεύθυνου πολίτη. Το ηθικό και πολιτισμένο άτομο που έχει εσωτερικεύσει τους κανόνες της ευπρέπειας, του καθωσπρεπισμού και τους κανόνες της κοινωνικής ζωής, που είναι κύριος του εαυτού του και καταφέρνει να ανθίσταται σε όλους τους

πειρασμούς, ταυτίζεται με τον ιδανικό πολίτη της μεταπολεμικής περιόδου. Η θρησκευτική πίστη αποτελεί επίσης ένα από τα βασικά στοιχεία δόμησης της ηθικής ταυτότητας του ατόμου, υπαγορεύει εναρμόνιση με τη θρησκευτική ηθική, την υιοθέτηση των αρχών της ευλάβειας, της υπακοής και την έμπρακτη εκδήλωση της ευγνωμοσύνης προς την Εκκλησία.

Ο συντηρητισμός και ο κλασικισμός που διαπνέουν την εκπαίδευση την περίοδο αυτή αναδύονται έντονα μέσα από τα μοντέλα πολιτικής αγωγής που προωθούνται και συμπυκνώνονται στο παράδειγμα της 'Αγωγής του πολίτη' που θα επιβιώσει για πολλές δεκαετίες στην ελληνική εκπαίδευση. Αναπαράγει μοντέλα του παρελθόντος δίνοντας έμφαση στις αξίες του ελληνισμού και στα εθνικά ιδεώδη, εξαίρει την έννοια της πατρίδας με την προβολή εξαιρετικών σελίδων της ελληνικής ιστορίας και ηρωικών πράξεων.

Ο κανονιστικός και ηθικοπλαστικός λόγος των σχολικών εγχειριδίων επιβάλλει μια μανιχαϊκή θεώρηση των πραγμάτων και προωθεί ένα εξιδανικευμένο πρότυπο πολίτη, έναν πολίτη που έχει μόνο υποχρεώσεις και όχι δικαιώματα, που ξεπερνά τις σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις, καταπολεμά τα πάθη του, υιοθετεί μια συμπεριφορά σύμφωνη με τις κοινωνικές νόρμες, αλλά παράλληλα απομακρύνεται από το παρόν και τα προβλήματά του. Καλείται να ενταχθεί σε μια ανώτερη, υπερφυσική σφαίρα μέσα από τις αρετές της αυταπάρνησης, της θυσίας, του πατριωτισμού και του ηρωισμού, ενώ αρκείται σε έναν ρόλο θαυμαστή ενός ένδοξου παρελθόντος και παθητικού παρατηρητή της πραγματικότητας που τον περιβάλλει.

Ο ρόλος και η θέση της Πολιτικής εκπαίδευσης στη μεταπολίτευση

Το μοντέλο της «Αγωγής του Πολίτη» είναι το κυρίαρχο μοντέλο πολιτικής αγωγής κατά τη μεταπολεμική περίοδο –μέχρι το 1982– καθώς δεν επιτεύχθηκε η υιοθέτηση νέων προτάσεων κυρίως λόγω των πολιτικών μεταβολών και των ιδιαίτερων κοινωνικών συνθηκών.

Βασικός στόχος της Αγωγής του Πολίτη σε όλη αυτή την περίοδο παραμένει ο εθνικός προσηλυτισμός, ο πολιτικός φρονηματισμός των μαθητών, η ενδυνάμωση της σχέσης με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό. Την περίοδο της δικτατορίας των συνταγματαρχών διατηρείται το μοντέλο της Αγωγής του Πολίτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με την πολιτική αγωγή στη δευτεροβάθμια με κύρια χαρακτηριστικά τον αντικομμουνισμό, την υπεράσπιση των ιδεωδών του καθεστώτος, την πολιτική χειραγώγηση και ενδογμάτιση[δ]. Στόχος των Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος που εισάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1975 είναι η ενίσχυση της γνώσης και εμπέδωσης των αρχών του δημοκρατικού πο-

λιτεύματος, της δομής και λειτουργίας της δημοκρατικής πολιτείας, καθώς και η καλλιέργεια συνείδησης ευθύνης προς την πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο με στόχο τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (Νόμος 309/1976).

Οι σκοποί και οι στόχοι της πολιτικής εκπαίδευσης άρχισαν διαφοροποιούνται αισθητά μετά το 1982, όταν υιοθετείται μια διαφορετική αντίληψη της σχολικής γνώσης και της διαπαιδαγώγησης του πολίτη. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή δεν επιδιώκεται ο περιορισμός της πολιτικής διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο ενός ειδικού μαθήματος, αλλά επιχειρείται η σύνδεση των αρχών του με το περιεχόμενο και άλλων γνωστικών αντικειμένων και με το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Νόμος 1566/1985 ορίζει ως βασικούς άξονες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, με γνώμονα την καλλιέργεια δημοκρατικού, ελεύθερου και υπεύθυνου πνεύματος, δημιουργικής και κριτικής σκέψης και «αντίληψης συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστική στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου» (άρθ. 1 παρ. 1).

Η πολιτική διαπαιδαγώγηση προωθείται και μέσα από τη βίωση καταστάσεων στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού. Περιορίζεται ο φρονηματιστικός χαρακτήρας του μαθήματος, ενώ δίνεται έμφαση στην ανάλυση εμπειριών και καταστάσεων, στη συζήτηση και επίλυση προβλημάτων. Επιμέρους στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την οργάνωση και λειτουργία της ελληνικής κοινωνίας και τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίζεται, να αντιληφθούν το ρόλο και τη σημασία της Ευρώπης, να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί για το άτομο και το σύνολο, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη αναφορικά με τα σύγχρονα προβλήματα, να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνείδηση ώστε να μετέχουν υπεύθυνα και δημιουργικά στη ζωή μιας δημοκρατικής κοινωνίας, να αποκτήσουν την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στην πανανθρώπινη κοινότητα. Ειδικότερα στους στόχους του γυμνασίου περιλαμβάνεται η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας (Νόμος 1566/85, άρθ. 5 παρ. 1 εδ. β΄).

Γενικότερα επιχειρείται η μετάβαση σε ένα μοντέλο διδασκαλίας σε στενότερη σύνδεση με τις κοινωνικές σπουδές· η πολιτική και κοινωνική διδασκαλία αντικαθίσταται σταδιακά από την ανάλυση θεμάτων κοινωνικού-πολιτικού ενδιαφέροντος και προβληματισμού, ενώ προωθείται και η διαπαιδαγώγηση του μαθητή μέσα από την πράξη και την εμπειρία, η κοινωνικο-

ποίηση και μύηση στην πολιτική πρακτική. Στόχος, όπως προτάσσεται θεωρητικά, είναι η δημιουργία του ολοκληρωμένου 'καθολικού ανθρώπου', μέσα από τις αρχές του κοινωνικού ανθρωπισμού, της κατανόησης, της συντροφικότητας, της συνεργασίας.

Το πρότυπο ωστόσο του πολίτη που καθορίζει τη θεωρία και την πράξη παραμένει, σε γενικές γραμμές, αυτό του 'καλού και σωστού πολίτη', ο οποίος εντάσσεται αρμονικά στην κοινωνική και πολιτική ζωή υιοθετώντας μια συμπεριφορά προσδιορισμένη από σειρά υποχρεώσεων και καθηκόντων απέναντι στο εθνικό και κοινωνικό σύνολο (Καρακατσάνη, 2004).

Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1990

Με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997-8[ε] επιδιώχτηκε να εδραιωθεί μια εκπαίδευση με δημοκρατικό χαρακτήρα στη βάση της ανθρωπιστικής παιδείας, ικανή να προετοιμάζει τους πολίτες για την κατάλληλη αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ανταγωνισμών. Τονίστηκε επίσης η σημασία της κατανόησης του διεθνούς περιβάλλοντος μέσω μιας διαπολιτισμικής οπτικής, η οποία επιβάλλει το σεβασμό στη διαφορά και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Υπογραμμίστηκε η σημασία της δια βίου μάθησης και της σωστής προετοιμασίας των μαθητών μέσω της ανάπτυξης των ικανοτήτων και της προσφοράς εκείνων των δυνατοτήτων, που θα τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες της «κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης». Έγινε μάλιστα ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της προώθησης της ολιστικής αντίληψης[ζ] και της διεπιστημονικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων.[η]

Η πολιτική εκπαίδευση συνδέθηκε και με τα «Στοιχεία επαγγελματικού προσανατολισμού και οικονομίας» και τα στοιχεία δικαίου. Το μάθημα 'Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς', το οποίο εισήχθη το 1998, αναλάμβανε ως κύριο στόχο την εξοικείωση των νέων με διάφορες έννοιες και όρους του πολιτικού, θεσμικού και δικαιϊκού συστήματος, την προώθηση μιας πιο συνειδητής άσκησης των δικαιωμάτων και ανάληψης των υποχρεώσεων. Επιδιώχθηκε επίσης να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να διεισδύσουν στην πολυπλοκότητα των πολιτικών φαινομένων και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη επιστημονικής μελέτης της πολιτικής πραγματικότητας. Στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα πολιτικά φαινόμενα προσδιορίζουν και προσδιορίζονται από το δικαιϊκό πλαίσιο σε συνάρτηση με την πολιτική εξέλιξη, να εξοικειωθούν με αρχές και πρακτικές και να συνειδητοποιήσουν την αξία -για τους ίδιους και την κοινωνία- της συμμετοχής στις δραστηριότητες της πολιτείας και της κοινωνίας.

Μέσω της 'Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής' (ΚΠΑ) θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να καλλιεργηθεί στο μαθητή η ικανότητα προσέγγισης-ανάλυσης-επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων (όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία, η κοινωνική-οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ειρήνη, η διεθνής συνεργασία και η κατανόηση) με διεπιστημονικό τρόπο και μια ολιστική θεώρηση της γνώσης, η οποία θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους και να συνειδητοποιεί τη σύνδεση και την αλληλουχία τους. Προωθήθηκε η οριζόντια θεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς, με την παράλληλη, ή διαδοχική ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία εννοιών στο πλαίσιο περισσοτέρων του ενός διαφορετικών μαθημάτων.

Με βασικό άξονα την αρχή της διαθεματικότητας σχεδιάζονται και νέα προγράμματα για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη (στην οποία περιλαμβάνονται τόσο η κοινωνική και πολιτική αγωγή όσο και η μελέτη του περιβάλλοντος για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου) – τα οποία τέθηκαν σε εφαρμογή από το 2004-2005 και προωθήθηκαν στο περιεχόμενο νέων εγχειριδίων από το 2006-7. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω το μάθημα της ΚΠΑ επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, την ενεργοποίηση της ατομικής, κοινωνικής ευθύνης και αλληλεγγύης, την προετοιμασία του ελεύθερου, υπεύθυνου και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη σε συνδυασμό με την καλλιέργεια οικουμενικών αξιών και την ανάλυση της εφαρμογής τους στην κοινωνική ζωή και την πολιτική δράση.

Τονίζεται δε ταυτόχρονα και η σημασία ανάπτυξης της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική κληρονομιά. Ταυτόχρονα προωθείται η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι δεν είναι απλώς πολίτες ενός έθνους, αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του κόσμου και έχουν συνακόλουθα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αναδεικνύεται η σημασία της καλλιέργειας του σεβασμού στις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας και της ισονομίας, της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης, της ανοχής και αποδοχής του άλλου, της κοινωνικής συνοχής, της αλληλεγγύης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρηνικής συμβίωσης. (Καζαμίας, Πετρονικολός, 2003). Με τον τρόπο αυτό υπάρχει η πεποίθηση ότι θα καλλιεργηθεί ο σεβασμός για την ετερότητα και θα αναπτυχθούν πρακτικές αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιδιώκεται επίσης η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε ζητήματα προστασίας περιβάλλοντος, κυκλοφοριακής αγωγής, αγωγής υγείας και αγωγής καταναλωτή, καθώς και απέναντι σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα[θ] και η ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση της αναζήτησης των αιτιών, των συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισής τους.

Συμμετοχικότητα και ενεργός πολιτειότητα

Ιδιαίτερη συζήτηση γίνεται σήμερα για την ανάγκη καλλιέργειας μιας ενεργού πολιτειότητας μέσα από την εκπαίδευση. Το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης θεωρείται ότι μπορεί να διαδραματίσει έναν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Παράλληλα υπογραμμίζεται η αξία μιας συμμετοχικής ιδιότητας του πολίτη και η σημασία ενίσχυσης μορφών δράσης και συμμετοχής μέσα και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με τη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης της αποκτηθείσας εμπειρίας.

Στην Ελλάδα ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων και κοινοτήτων όπως είχε διατυπωθεί με τον «Κανονισμό λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων» (Υπουργική Απόφαση ΥΑ 23.613/6/Γ2/4094/86, ΦΕΚ – 619 Β/25-9-86) έχει απαξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η εκλογή εκπροσώπων γίνεται χωρίς επίγνωση της σοβαρής αποστολής τους για την συμβολή στην καθημερινή βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολείων και την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων τους. Οι συνελεύσεις των μαθητικών συμβουλίων πολλές φορές δεν γίνονται στην προβλεπόμενη από το νόμο τακτικότητα ή με την υπευθυνότητα που απαιτείται, ενώ δεν υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να καταλήγουν σε χρήσιμες προτάσεις και αποφάσεις.

Επίσης, δεν υπάρχει ειδική νομοθεσία, που να προβλέπει την υποχρέωση, καθώς και τη διαδικασία σύνταξης σχολικού κανονισμού για τα δημόσια σχολεία. Επιπλέον αν και σημαντικός αριθμός σχολείων προβαίνει στη σύνταξή κανονισμών, λαμβάνοντας αφορμή από το κείμενο «Βασικές αρχές λειτουργίας των σχολείων» (ΥΠΕΠΘ, 2002), δεν εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία σύνταξης, εφαρμογής και ενδεχόμενης τροποποίησής τους, δεν ακολουθούν διαδικασίες ενημέρωσης και διαβούλευσης με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, σύλλογο γονέων - κηδεμόνων), σχετικά με το περιεχόμενο και την εφαρμογή τους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η πλειονότητα μαθητών και γονέων δεν έχουν καθόλου (ή έχουν μερική) πληροφόρηση σχετικά με την ύπαρξη και το περιεχόμενο του κανονισμού. Συχνά οι εκπρόσωποι των μαθητών συμμετέχουν τυπικά στις σχετικές διαδικασίες, χωρίς όμως επί της ουσίας να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους. Ο σχολικός κανονισμός συνήθως επικεντρώνεται στις υποχρεώσεις των μαθητών και όχι στα δικαιώματά τους ή στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, σπάνια προβλέπεται η ισχύς κανόνων για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Επιπλέον, αν και ενισχύθηκε ο ρόλος των 'Ομίλων σχολικής δράσης' (καλλιτεχνικός, μουσικός, αθλητικός, φιλολογικός, κ.ά) και των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στη δεκαετία του 2000[i], με στόχο την ανάπτυξη της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή και την παροχή νέων

εκπαιδευτικών και κοινωνικών εμπειριών, τελικά και αυτά ατόνησαν με την πάροδο του χρόνου και υπέκυψαν στις συνεχείς αλλαγές σκοπών και στόχων ως αποτέλεσμα της αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της όλης δομής της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται κυρίως από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, είναι συγκεντρωτικά, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία και τη διδακτική στρατηγική, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.

Συνοπτικά, οι αδυναμίες τους συνίστανται στα εξής: ασαφής και αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, αυστηρός προσδιορισμός του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικός προγραμματισμός της διδασκαλίας, περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από την πλευρά μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι γενικές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων, αν και φαίνονται ότι διαπνέονται από ένα πιο δημοκρατικό και ευέλικτο σχήμα που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή, δεν εφαρμόζονται στην πράξη και σε μεγάλο βαθμό ακυρώνονται λόγω του έντονου γνωσιακού και εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται -ή αρνούνται- να εφαρμόσουν αρκετές από τις παραπάνω αρχές και να συμβάλλουν στην εμπέδωση -από την πλευρά των μαθητών- πολιτικών και κοινωνικών αξιών. Οι λόγοι αυτής της δυσκολίας και της άρνησης συνδέονται με το ασφυκτικό ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη αρχικής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, την απουσία κινήτρων για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη.

Ειδικότερα όσον αφορά το μάθημα της ΚΠΑ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αυτό συνεχίζει να αποτελεί ένα δευτερεύον μάθημα με μικρή ως ελάχιστη παρουσία στο πρόγραμμα (τις περισσότερες φορές αυτό συναρτάται με τη διάθεση, το ενδιαφέρον και τις ευαισθησίες του εκπαιδευτικού)[κ]. Διατηρεί έναν έντονο γνωστικό χαρακτήρα, δεν παρέχει δυνατότητες εμπέδωσης δημοκρατικών αρχών, ανάληψης δράσεως και διεξαγωγής διαλόγου, ενεργοποίησης και συμμετοχής εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Η απουσία ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η εμμονή στα ‘βασικά μαθήματα’ αποτελούν εμπόδια για την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών συζήτησης και προβλη-

ματισμού, ακόμα και σε ώρες που διατίθενται στο πρόγραμμα για δημιουργική εκμετάλλευση και ελεύθερη επιλογή θέματος, όπως η Ευέλικτη ζώνη και οι Καινοτόμες δράσεις.

Σκέψεις και Προτάσεις για αλλαγή μοντέλου εκπαίδευσης του πολίτη

Θεωρείται αναγκαία μια αλλαγή φιλοσοφίας του μαθήματος της ΚΠΑ έτσι ώστε να προωθείται και να ενθαρρύνεται μια βιωματική, κριτική και αναστοχαστική οπτική. Το μάθημα θα πρέπει να αρθρώνεται πάνω στους παρακάτω άξονες: Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές, Στάσεις. Το συγκεκριμένο μάθημα προσφερόμενο σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα (με τη λογική του εμποτισμού) στη βάση της διακλαδικής μάθησης και της διαθεματικότητας προσφέρεται για κριτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ανάδειξης προβληματισμού, επίλυσης προβλημάτων, διλημμάτων, συγκρούσεων, επεξεργασίας κρίσιμων και αμφιλεγόμενων θεμάτων.

Αναγκαία είναι κατά συνέπεια μια πιο ευέλικτη και ανοιχτή μορφή αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να μπορούν να καλύπτονται τοπικές, πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες. Οι έννοιες θα πρέπει να εισάγονται με μια οπτική που θα αναδεικνύει τα προβλήματα, τα διακυβεύματα, τις προκλήσεις, τους προβληματισμούς, τις διαφωνίες, τις αντιπαραθέσεις και τις συγκρούσεις.

Είναι επίσης απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν πιο ευέλικτοι και ενεργητικοί τρόποι διαχείρισης της γνώσης (ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, σχέδια δράσης, δραστηριότητες προσομοίωσης καταστάσεων, διλημματικά και αμφιλεγόμενα θέματα), οι οποίοι δεν θα αποσκοπούν στην αποστήθιση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά στον προβληματισμό και στη δραστηριοποίησή τους, ώστε με κριτικό τρόπο να προσεγγίζουν τα σχετικά ζητήματα και να παίρνουν υπεύθυνη θέση απέναντι σ' αυτά, με βάση την αναπτυσσόμενη επιχειρηματολογία. Είναι αναγκαίο επίσης να γίνει προσπάθεια σύνδεσης του μαθήματος με βιώματα και δράσεις από την καθημερινή εμπειρία και πράξη εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, να ενισχυθεί η συζήτηση, ο διάλογος και να αναπτυχθούν εργαλεία διαλόγου, επιχειρηματολογίας, ανάλυσης διλημματικών καταστάσεων και προβληματισμού. Η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να στηρίζονται στην έρευνα, τη ανακάλυψη και τον κριτικό αναστοχασμό.

Βασικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, κυρίως δε η με ποικίλους τρόπους και μέσα διευκόλυνση και υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή δόμηση μιας κριτικής γνώσης και σκέψης. Για να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο απαιτείται ειδική αρχική κατάρτιση, εξειδίκευση και συνεχής επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών[λ], έτσι ώστε να διαθέτουν ουσιαστική κοινωνική και πολιτική γνώση του περιεχόμενου του μαθήματος και των βασικών αρχών της διδακτικής των κοινωνικών μαθημάτων και κυρίως συνείδηση του ρόλου τους ως παιδαγωγών, πολιτών και δρώντων υποκειμένων.

Σημειώσεις

[α] Στα ελληνικά ο όρος citizenship έχει αποδοθεί και ως 'πολιτειότητα'. Στο άρθρο αυτό επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο 'ιδιότητα του πολίτη'.

[β] Κύριος υπερασπιστής αυτής της άποψης ήταν ο Ι.Ν. Σκουτερόπουλος, που θεωρούσε την 'Αγωγή του Πολίτου' συνώνυμη της ίδιας της έννοιας της Αγωγής, *Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδεύσεως,* εκδ. Υπουργείου Παιδείας, Αθήναι 1949, σ. 201 και του ιδίου *Η Αγωγή του Πολίτου. Παιδαγωγικαί Ομιλίαι και Διατριβαί*, τ. Β΄, τχ. Α΄, εκδ. Σιδέρη, Αθήναι 1950, σ. 6.

[γ] Ειδικά για το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου προβλέπεται ότι 'σκοπόν έχει την ανάπτυξιν του μαθητού, ώστε να καταστή ούτος καλός Έλλην πολίτης ως άτομο και εις τας σχέσεις του προς τους άλλους και προς το κράτος', ΒΔ 30 Ιανουαρίου 1957, ΦΕΚ, τχ. Α., αρ. φύλλου 14.

[δ] Βασικό εργαλείο αποτελεί το εγχειρίδιο 'Πολιτική Αγωγή' του υπερασπιστή και ιδεολογικού εκφραστή του καθεστώτος Θεοφύλακτου Παπακωνσταντίνου.

[ε] Τον Ιούλιο του 1997 το ΥΠΕΠΘ έδωσε στη δημοσιότητα τις γενικές κατευθύνσεις της μεταρρυθμιστικής πρότασης με το κείμενο «Εκπαίδευση 2000: για μια παιδεία Ανοικτών Οριζόντων», στις οποίες αναφέρονταν οι βασικές αλλαγές που σκόπευε να προωθήσει η κυβέρνηση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Την ίδια περίοδο ψηφίστηκαν δύο βασικοί νόμοι: ο Ν.2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» και ο νόμος 2640/98 «Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»..

[ζ] Για την ολιστική θεώρηση και τη σχετική μεθοδολογία βλέπε το άρθρο του Δ. Γαβαλά, «Το Πλαίσιο αναφοράς της Διαθεματικότητας», στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σ. 18-39.

[η] Ένα από τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής «Μεταρρύθμισης Αρσένη» ήταν η εφαρμογή του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ), σύμφωνα με το οποίο υιοθετήθηκε μια ενιαία αντιμετώπιση του προγράμματος σπουδών κατά διδακτικό αντικείμενο από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο.

[θ] Το 1997 κυκλοφόρησαν εγχειρίδια με θέμα την «Αγωγή του καταναλωτή», τα οποία υιοθετούν τη λογική της διαθεματικότητας. Στόχος τους είναι να βοηθηθεί ο μαθητής στην κατανόηση του πώς διαμορφώνονται οι επιλογές των καταναλωτών (τι και πώς τους επηρεάζει), να καλλιεργηθεί σε αυτόν μια κριτική και ορθολογική καταναλωτική συμπεριφορά, κοινωνικά ευαισθητοποιημένη. Προωθείται δε στην διδακτική πράξη μια βιωματική προσέγγιση των εννοιών κατανάλωση-καταναλωτής μέσω της υιοθέτησης της μεθόδου προσομοίωσης της επιχειρηματικής δράσης διαφόρων ειδικοτήτων.

[ι] Το 1992 εισήχθησαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση νέες εκπαιδευτικές δράσεις υπό τον τίτλο 'σχολικές δραστηριότητες'. Προβλεπόταν συγκεκριμένα η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Νόμος 1946/91), της αγωγής υγείας (ΥΠΕΠΘ Γ2/4867) και της

αγωγής καταναλωτή (Π.Δ. 35/1991). Το 1995 άρχισε να οργανώνεται το πρόγραμμα της Βουλής των Εφήβων –το οποίο λειτούργησε από το 1996- με βασική επιδίωξη την καλλιέργεια του εφήβου ως συνυπεύθυνου συντελεστή του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι και δημιουργού πολιτισμού σε όλους τους τομείς.

[κ] Το 2011 ολοκληρώθηκε η συγγραφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγών για τους εκπαιδευτικούς για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης εντός της προωθούμενης μεταρρύθμισης του Νέου Σχολείου. Μεταξύ αυτών συντάχθηκαν και νέα αναλυτικά προγράμματα για τις Κοινωνικές επιστήμες που στηρίζονται στη λογική του κοινωνικού και ιστορικού γραμματισμού και αρθρώνονται γύρω από 4 άξονες: κατανοώντας, συμμετέχοντας, ερευνώντας και επικοινωνώντας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν πιλοτικά την προηγούμενη σχολική χρονιά (2011-2012) και αναμένεται να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί η εφαρμογή τους.

[λ] Ελάχιστες χώρες (όπως το ΗΒ-Αγγλία και η Σλοβακία) προσφέρουν ειδίκευση στο συγκεκριμένο μάθημα στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος Κ., (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Αλικάκος Ν., *Αγωγή του Πολίτου*, εκδόσεις Οικονομικής και Λογιστικής Εγκυκλοπαίδειας, Αθήναι 1961.

Δημαράς Αλέξης, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμος Β΄, Ερμής, Αθήνα 1974,. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002. *Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των Προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001

Ζομπανάκης Γ., «Η μαθητική αυτοδιοίκησις», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 10, 1959. Ζομπανάκης Γ., «Σύντομαι υποδείξεις δια την διδασκαλίαν της αγωγής του πολίτου», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 9, 1961.

Καζαμίας Ανδρέας & Λουκάς Πετρονικολός, *Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου,* Ατραπός, Αθήνα 2003.

Καλλιάφας Σπ., *Ανάλεκτα*, Εν Αθήναις 1965.

Καρακατσάνη Δ., «Το μάθημα πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η 'αγωγή του πολίτου'», *Μνήμων*, 20, 1998, σ. 133-150.

Καρακατσάνη Δ., *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές,* εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Καραμανωλάκης Β., Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932), ΙΑΕΝ/ΕΙΕ, Αθήνα 2006.

Λαζαρίδης Ν., *Αγωγή του Πολίτου*, εκδόσεις Πολύβιου Χ. Αλεξάκη, Στ΄ τάξεως Δημοτικών Σχολείων, Αθήναι 1962.

Λυγκώνης Σπ. & Κουκουράκης Ι., *Η Αγωγή του Πολίτου*, τάξις Ε΄, Σχολικαί Εκδόσεις Αλικιώτη 'Ο Προμηθεύς', Αθήναι 1957.

Μπάλας Σ., (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2008.

Μπρατσιώτης Π. «Εθνική Παιδεία και ελληνοχριστιανικός πολιτισμός», *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τχ. 84, έτος ΙΑ΄, Αθήναι 1958.
Παπαϊωάννου Γ.Δ., *Αγωγή του Πολίτου*, εκδ. οίκος Ι. Σιδέρη, Αθήναι 1962, Ε΄ Δημοτικού.
Πάτσης Χ., *Αγωγή του Πολίτου*, Στ΄ τάξεως δημοτικού, εκδόσεις Πάτσης, 1962.
Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, εκδ. Υπουργείου Παιδείας, Αθήναι 1949.
Σκουτερόπουλος Ι.Ν. *Η Αγωγή του Πολίτου. Παιδαγωγικαί Ομιλίαι και Διατριβαί*, τ. Β΄, τχ. Α΄, εκδ. Σιδέρη, Αθήναι 1950.

Ξενόγλωσση

Audigier Fr., «Enseigner la société, transmettre les valeurs, la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel», *Revue Française de Pédagogie*, 94 (1991).
Christias I., *Die neugriechische politische Paideia. Ein Beitrag zum Problem der politischen Bildung,* Doktorarbeit, Universitaet Tuebingen, 1976.
Chryssochoou, D. N, *Theorizing European Integration*, 2nd edition, Routledge, London and New York 2009.
Karakatsani Despina, *Le citoyen à l'école. Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après-guerre 1957-1989,* Peter Lang, Berne 1999.
Marshall J.S., «The Origins and Development of Political Education», *Teaching Politics*, 17/1, (1988).
Shaver J. (επιμ.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Macmillan Publishing Company, New York 1991.
Torney-Purta J. & Schwille J. - A.Amadeo J. (επιμ.), *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, IEA, Άμστερνταμ 1999.

Abstract

This article sheds light on the initiatives and measures taken for the introduction of Citizenship Education in the Greek educational system during the 20th century as well as the historical evolution of different paradigms of political education. In the first part we present the efforts made for the introduction of contents related to the education of citizen till the beginning of the 20th century. The basic axes of 'Education of the Citizen', which is the dominant paradigm of political education during the after-war period, are also analyzed in strong connection with the specific sociopolitical context. In the second part we detect the main components of civic education during '70s and '80s. The changes in civic and political education inside the Greek educational context during the 1990, and the 2000, are elaborated in the third part of the article. In the last part problems in teaching social and political education in the Greek case are detected and suggestions are made concerning the contents of this course and the teaching methods.

Being a good American: Citizenship education at a U.S. high school

William S. New

Abstract

Citizenship education in the United State has historically taken many forms. Since Horace Mann laid the foundations for the common school in the mid-19th century, many have claimed that producing citizens is the prime function of public education and a necessity for the maintenance of a healthy democracy. Others have taken a more functional view on the role of schools in educating citizens, focusing their attention on the acquisition of foundational skills like literacy and numeracy, and some knowledge of government. Citizenship education "for" democracy has always been confounded by the stark inequalities, and lack of democratic processes, that characterize most American schools. This ethnographic essay explores these topics through an investigation of citizenship education in one "diverse" American high school, where competing agendas and principles are readily visible in curricula and school management. The essay concludes by asking not just how citizenship education is delivered, but what kinds of citizens are envisioned, and what kinds are produced.

Since the beginning of public schooling in the United States in the mid-19th century, citizenship education has held a prominent place in mission statements and curricula. In fact, the first schools a hundred and fifty years ago were set up with the idea to express the purpose of bring young people into a shared democratic citizenry, different from that of the countries from which their families have immigrated. These were called common schools and were designed to serve the entire populace, not a single class or religious group. But from the beginning, the conviction that schools ought to be a primary site in which one might become a valued and valuable citizen has harbored contradictions, which have continued with us until today (Cremin, 1957; Taylor, 2010).

The notion of producing citizens, equal by definition, runs into another prime objective of American schooling, to sort students on the basis of achievement and motivation, a sorting with enormous effects on social mobility. Everybody is meant to learn how to be equal while simultaneously attempting to get ahead of the other. That political equality can co-exist easily with economic and social inequality might well be taken for granted in the classroom, as a condition for harmony, but this "naturalness" in itself provokes serious questions about the nature of the American democratic project (Guttman, 1987).

At different times in American history there has been significant tension between these two elements, reflected in educational polity and practice, never perhaps more so than today with the ascendance of neo-liberal market ideologies in schools, and the acceptance of a regime of constant assessment. One might ask in response, can schools resolve conflicts between orientations of individual achievement and democratic participation that undermine the teaching and practice of "civic virtues"? But the present truth appears to be that schools make little effort to resolve this conflict, and that they are much more interested in covering over, misrecognizing, or simply denying any conflict. I would argue, though, that schools remain pivotal sites for the production of citizens, but that the better question is how American students do learn to be citizens and what kind of citizens do they learn to be.

A related question concerns the differing positions of individual students when asked to participate in the "American democracy". What is the place of multicultural and multilingual in citizenship education, when over 75% of students in most city school districts come from minority groups, and separation by race, class and ethnicity is on the increase? What does learning about political equality and participation mean to students with few material or social resources, and manifestly limited opportunities to succeed? While the ideology of schooling continues to feature centrally the possibility of everyone achieving the American Dream, the rate of dropping out, and the prevalence of plain old apathy amongst high school populations must be taken as an indication that most young people are not believers (Levinson, 2012). The problem of citizenship in many high schools is not experienced in terms of democratic participation in a shared enterprise, but rather is understood by school personnel and policy-makers as a problem in social control, and is understood by many students and parents in terms of belonging, irremediably, to the have-nots instead of the haves.

Notwithstanding, and generally indifferent to the ways in which the context of fairness might affect the meaning of citizenship education, a wide variety of curricular programs with a putative relationship to citizenship education are sponsored in American schools by federal, state and local authorities.

The goals of these programs have in many cases been formalized through their inclusion in the core curricular standards that are in the process of nationwide adoption. For instance, most state law requires that students learn about American government and law – the core topics of traditional civics lessons – at every level of their schooling. Different aspects of "citizenship education" are addressed in all social studies textbooks, if not in actual classroom instruction using these textbooks. Instruction in community relations, with emphases on service and tolerance, are also part of school curricula and extra-curricular programming. "Americanization" programs for immigrants that include English-language instruction with exposure to U.S. cultural norms and history are also part of schooling. Districts have also adopted a range of programs designed to improve everyday citizenship in classrooms and schools, and to promote environments of tolerance and appreciation of difference, on one side, and pro-social character traits and virtues, on the other side. This trend is encapsulated nicely in the credo of the KIPP (high achieving) charter schools: "Be nice. Work hard."

I want to offer a short case study of citizenship education in one semi-urban, highly diverse American high school. This will allow us to see the range of programming and teaching and learning that might march under the banner of preparing citizens, and to notice the general lack of conversation between these different enterprises. One could start then by saying that citizenship education, as a unified purpose and project, is missing from this high school – which I will refer to as "City Line High," to draw attention to the special characteristics of an institution that enrolls students who live on farms in the country, students who live in urban housing projects, and students who live in suburban developments. This site offers an advantage for the purposes of exploring citizenship education because all the actors are present under one roof. One need not to travel from one site to another to see affluent white students and poor immigrant students with limited English proficiency, because in this school they are in the same room.

I will discuss three different and mostly autonomous programs/curricula of which citizenship education, broadly defined, is an important part. Traditionally, citizenship education begins – and often ends – in the civics class, now renamed as American government, which teaches students about how American government works, and introduces them to the Constitution and the law. At City Line High, students are required to take either the half-credit American Government class in their senior year, or a full-credit Advanced Placement course in American government. To address the question of how citizenship is approached differently for different student populations, I will describe some of the policies, programs, and curricula aimed at English Language Learn-

ers, that is, Spanish-speaking immigrants from Mexico and Central America. City Line offers English as a Second Language courses, as well as Spanish for Spanish Speakers, all within a transitional bilingual framework where the main priority is mainstreaming English Language Learners in the regular classrooms. Another citizenship education theme concerns the development of the "civic virtues", things like honesty, responsibility, respect and tolerance and basically how to get along with one another, and how to live within the rules of shared institutions.

Citizenship education as an element of social studies

Since the 19th century American high school students have studied citizenship as a function of democratic government, learning about laws, courts, legislative procedures, executive action, the Constitution, and the separation of powers among the levels of government in the US. During times of nativist sentiment – such as the periods following the World Wars and 9/11 –these curricula and their presentation have often been imbued with a very patriotic spirit. Since the early twentieth century, civics and citizenship education has been a vibrant interest of political scientists, resulting in an enormous and wide-ranging literature. In this tradition, public education is still often defined in terms of its contribution to the development of citizens capable of participating knowledgably and ethically in a democratic polity (Bankston and Caldas, 2009). But rarely if ever is it so-defined by those who determine what shall actually be taught in American high schools, who generally consign civics and American government to the farthest corner of the curriculum.

One teacher at City Line described the purpose of the course to make sure that students in the high school who were citizens by birth knew as much about their country as those required to take a citizenship course in order to be naturalized. The course "examines how the United States is governed at the local, state, and national levels. There is a special emphasis on the U.S. Constitution and how the three branches of government work." The class is typically one of the largest in the school, the academic demands are minimal, and the engagement likewise: often it is one of the last courses taken by students, and only because it is required for graduation. This is not to say that students do not learn anything about how American government and the Constitution work, but the institutional and student investment in this species of citizenship education is small, comparable to the required courses in health, computer applications, and physical education.

A small cohort of high-achieving students takes advanced placement American Government (2012) instead of taking the general course. But while the AP course does address all the topics normally associated with citizenship education, developing the disposition of a citizen is not one of the explicit goals of the course. Students are meant to learn important facts, concepts and theories pertaining to government; to understand political processes; to analyze and interpret political data; and to critically analyze concepts and theories, they are necessarily meant to gain a greater appreciation of the rights and obligations of a citizen in a democracy, or to become a better citizen. There is in fact little reference to citizenship per se and only two fact-based questions related to citizenship on the sample examination. Ironically, the AP course is designed to substitute for a college course on American government, where we might thereby led to assume gives as little attention to the traditional stuff of civics as does the AP course.

It is understandable, though, why this course does not focus on dispositional aspects of the students' relationship to the content of the course, i.e. political structures and processes, in as much as the ethics of political participation and democratic practice are not its domain. This AP course, like all high school courses generally, focuses on learning information and skills, leaving dispositions and beliefs to others. One might argue that teaching students to be one kind of citizen or another is tantamount, in the ideological climate of the contemporary American high school, to teaching them to profess one religion instead of another. This agnosticism with respect to student dispositions and beliefs – in contrast to definitive attitudes toward student behavior – correlates, I would argue, with the avoidance of charged cultural and ethnic content, i.e. with really relevant political and social controversy, across the curriculum.

A deeper engagement with the problems of democracy and citizenship is advocated by many organizations and individuals involved with social studies and civic education, but the extent to which they have been, or will be, successful in realizing this agenda in school learning is questionable. The Campaign for the Civic Mission of Schools (2012), an umbrella organization for many well-funded and influential institutions like the Annenberg Public Policy Institute at the University of Pennsylvania, maintains that [s]elf-government requires far more than voting in elections every four years. It requires citizens who are informed and thoughtful, participate in their communities, are involved in the political process, and possess moral and civic virtues. Generations of leaders, from America's founders to the inventors of public education and to elected leaders in the twentieth century, have understood that these qualities are not automatically transmitted to the next generation—they must be passed down through schools. Ultimately, schools are the guardians of democracy.

The report provides considerable empirical data on the sorry state of Americans' knowledge of how their government works, with an accompanying lack of appreciation for the virtues or means of participation, resulting in the crippling dysfunctions of contemporary American democracy. This report, and others, also provide convincing data to the effect that these failures of democratic participation are remediable, through curriculum and instruction, and that producing knowledgeable and responsible citizens is one of the most important functions of the public school. At City Line HS, though, the spirit that animates this defense of civic education is not generally in evidence, either in pedagogy or curricula. That is not to say that teachers, administrators and parents are not concerned with the development of students' values and character – many of which overlap with the civic virtues championed in explicit citizenship education – but as I will show below, the goals and means to the goals are significantly different, and align with alternate traditions in "citizenship education."

Transitional bilingual education as a path to citizenship

The right of immigrant and other non-English speaking students to bilingual education was established by the passage of the Bilingual Education Act in 1968. Originally, the intent was for both bilingual and bicultural education, but over the years the cultural dimensions of bilingual education have been eroded, and the right to any kind of bilingual education has been under fire. For example, in the late 1990s, California voters passed Proposition 227, which sought to end bilingual education in favor of rapid immersion in English-only classroom. *No Child Left Behind* (the 2000 re-authorization of the Elementary and Secondary Education Act of which the Bilingual Education Act is a part) further changed the focus of "bilingual education" to English acquisition, and away from the biculturalism that was one of the original impetuses of the Act. State laws passed in the last decade require that limited English-proficient students participate in programs that help their "transition" into the regular education program within three years. For some students, this means having teachers who speak the native languages of students, and some instruction in these languages. Others attend ESL programs with monolingual English-speaking teachers and students who speak many languages. But the emphasis is on academic achievement and English competence, with limited attention to value/preservation of students' languages and cultures.

This trend seems to have been reversed, in part, in City Line HS district, with the creation of new dual-language immersion programs in the elementary

schools in which multicultural issues are more centrally featured as a means to further the diversity goals of the district. Bilingual education within a cultural framework is also part of a strategy for increasing the engagement and persistence of Latino/a students in later grades: research has consistently shown the "culturally relevant" pedagogy – including native-language education – reduces the cultural alienation often felt by immigrant students, alienation that leads to low achievement and high rates of school leaving, both of which are problems that the district is eager to solve. This change in policy can be considered as an aspect of citizenship education, though it is not typically represented as such.

Teaching immigrants to speak English, whether they are children or adults, has always been a cornerstone of formal "citizenship education". For adults seeking naturalization, there are language and citizenship classes in which aspiring US citizens prepare for their interviews and exams with Citizenship and Immigration service. Schools have historically performed this function for immigrant youth, "Americanizing" them through the assimilative processes of school (and English-language) culture, and through the curriculum (Darder, 2012). While the return of dual-language bilingual/bicultural education in the early elementary grades may signal a new (old) direction in the process of producing citizens out of immigrants and children of immigrants, the more common process of citizen-production in the district's classrooms, and in City Line HS in particular, is the backgrounding of cultural and linguistic identity to the greatest extent possible, with a single-minded focus on academic achievement. Language proficiency is key, of course, to academic achievement. English language learners are classified, along with students with disabilities, on a scale indicating the required degree of "intervention" necessary to bring them toward proficiency. The non-English speaker, for instance, might be classified at a level three, along with a severely dyslexic child, and receive generally the same educational services.

This approach to producing citizens – and identifying potential non- or deficient citizens – is consistent with a long American tradition articulated by the Supreme Court (San Antonio v. Rodriguez, 1972) of considering basic literacy as the one essential, i.e. minimal, precondition for citizenship. In some ways, contemporary schools, with their emphasis on academic achievement, have adopted this perspective, while not entirely abandoning the tradition of teaching "civics." But the fact that four full years of English study – toward which a large proportion of institutional resources is devoted – is required for graduation from City Line, while only ½ of a year of study of American government is judged sufficient. Additionally, the core academic standards that are now in the process of national implementation stress, above all, the mastery of read-

ing and writing skills in the social studies, rather than the learning of any particular content, i.e. government.

It is difficult to argue against the importance of literacy for full citizenship, but there is a tendency – however unintended by those who formulate the goals and policies – in school practice to shortchange any curricular interest that does not have the building of these skills as its first priority. The knowledge and skills involved in social studies literacy are defined not in terms of how they will contribute to citizenship, but rather in their value in preparing students for higher education and careers. By the Supreme Court's understanding, the minimal requirements for citizenship consist only in being able to read the ballot, read other official documents necessary for everyday public life, and perhaps to read the media in which political issues are discussed. The school is charged with providing the opportunity for its students to learn this skill, but the business of deciding what political views one ought to hold or political actions one ought to take, including voting, or how one ought to construe one's membership or identity in the polity and society, is left largely to the individual, and to his and her private, i.e., civil, associations.

The extent to which schools are disinclined, or required by other political bodies to be disinclined, to citizenship education that engages with cultural, or even political, issues is showcased in the recent controversy concerning the teaching of Mexican-American Studies in a Tucson, Arizona high school (Letson, 2012). The academic and social support program was founded in 1998 with the expressed purpose of increasing the achievement and graduation rate of the school's predominantly Mexican-American student population. The curricular means to this end involve teaching "alternate history," that is, history more from the point of view of historically marginalized groups like Mexican-Americans, and the promotion of ideals of cultural citizenship. Additionally, the Mexican-American Studies program offered literature courses featuring Mexican-American authors. As a form of citizenship education, this form of ethnic studies appears to have sought to increase self-esteem and knowledge of the ethnic group experience as means of fostering greater and more successful participation in American institutions, that is, schools. There is little doubt that much of this curricula had an overtly "political" perspective: texts like Rodolfo Acuna's (2010) Occupied America: A History of Chicanos and Paolo Freire's (2000) Pedagogy of the Oppressed were on the reading list. The Mexican-American Studies program showed evidence of very significant success in terms of graduation, college enrollment, and career success.

In 2009, the Arizona Superintendent of Public Instruction, Tom Horne, began a campaign to restrict and eventually terminate the Mexican-Amer-

ican Studies program. Horne had also been active as Superintendent in enforcing a ban on bilingual education. He began with the request the books like Occupied America be removed from classrooms, which led to the passage of Arizona House Bill 2281 (2010) that banned the teaching of ethnic studies in Arizona public schools. The language of the bill specifies exactly what may not constitute citizenship education for public school students:

A school district … in this state shall not include in its program of instruction any courses or classes that include any of the following:
1. Promote the overthrow of the United States government.
2. Promote resentment toward a race or class of people.
3. Are designed primarily for pupils of a particular ethnic group.
4. Advocate ethnic solidarity instead of the treatment of the pupils as individuals.

Supporters of the ethnic studies program do not contest that the program violates this law; rather they contest the constitutionality (and moral basis) of the law on 1st and 14th amendment grounds. That is, they claim that the state's actions discriminate against teachers and students on racial/ethnic grounds, as well as violate the right to free speech.

Without doubt, this case could serve as the centerpiece in any citizenship education curriculum, but for the purpose of this essay, I want to point toward the impulse of many school officials and "citizens" to limit education for citizenship to consideration of the "non-political" and the non-ethnic. This goes hand in hand with the impulse to strictly limit the use of Spanish or any other "foreign" language in school settings, to enforce the use of English as the means of enculturation, and the means of promoting cultural citizenship. This draconian solution to the problem of difference in citizenship education, differences among citizens that affect their access to the political process or social and economic opportunities, hearkens back to the Americanization campaigns of first two decades of the 20th century. Education figured centrally in that time – note the largely successful efforts to silence the German language in Midwestern schools – as it does now. A populist anti-foreigner or anti-immigrant movement was given teeth by opportunistic politicians, with the result that the national conversation about the obligations and status of newcomers, as second-class citizens with limited rights, was translated into curriculum meant to legitimate and realize a political ideology. Citizenship education thus becomes schooling in how inequality is made to persist in a democratic society (Darder, 2012).

Good Citizenship as Good Behavior in U.S.

Students at City Line HS receive high marks for citizenship when they behave and achieve well, but this does not mean that classroom communities in which they achieve these grades are democratic. Many teachers do create democratic classrooms where citizenship is meaningful, but often in practice, good citizenship is the same as good behavior, that is, compliance with the norms and rules of the school culture. But teachers' inclinations to make classroom democratic spaces – an inclination that one could not say is not shared by a majority of teachers at City Line – are always under pressure from many sources to value individual academic achievement more than civic virtue, except insofar as the having of civic virtues can be shown to lead to academic achievement. The result can be good citizens without democracy, and good behavior and good citizenship without much community. On the other hand, many would argue, schools that actively promote solidarity among students and teachers through character education, and through positive behavioral systems, can achieve meaningful community with shared goals. I will describe two recent initiatives at City Line HS – and district elementary and middle schools – that fall into this category: Positive Behavioral Interventions and Supports (www.pbis.org/default.aspx) and the KIPP School's (www.kipp.org) core set of operating principles known as the Five Pillars, and their accompanying "character work." The adoption of system-wide schemes to encourage (and reward) particular kinds of social, personal, and academic behavior has a complex relationship with the goals of both citizenship education as civics, and citizenship education as part of multicultural education.

KIPP (the "knowledge is power program) began as a single charter school in 1994, and now is a national network of 125 schools in 20 states, mostly located in urban areas, enrolling low-income, minority students. The mission of KIPP (2012) is overtly political also, but of a different slant than Arizona House Bill 2281 or the Mexican-American Studies Program in Tucson. In seeking to prove that "demographics is not destiny" KIPP echoes the goals of the Ethnic Studies program, but rather than pursue this end through the strengthening of identification with a rehabilitated ethnic culture and language. But KIPP promotes instead a "culture of achievement" that might not offend the authors of HB 2281. The singular goal of rendering disadvantaged students, mostly students of color, with poor academic and life prospects into high-achieving college students can be considered a form of citizenship education, in the spirit of W.E.B. DuBois (Alridge, 2009). For these students, DuBois might have said, to gain the skills and knowledge required to succeed in higher education equates with the opportunity for fuller participation in the business of citizens.

That said, KIPP has many detractors also, who wonder what happens to "real" culture in an environment dominated by the culture of achievement.

The relevance of KIPP to City Line HS is that it has adopted, in name if not practice, many of the precepts in the "five pillars" on which a KIPP education rests. The seven key words of KIPP's character education program – grit, zest, self-control, optimism, gratitude, social intelligence, and curiosity – are displayed in every hallway. The five pillars (2012) constitute a philosophy (or business plan) for achieving college graduation for all students, with no excuses or apologies for their starting point near the bottom.

1. The focus must be on college graduation and success in life.
2. Both academics and character are critical to a college-prep education.
3. Outstanding leaders are critical to every school's success.
4. A strong school network must foster a culture of continuous learning and improvement.
5. What you measure matters.

Visiting a KIPP school, one is struck immediately with the fidelity of the school operations, at all levels, with these principles. Students in first grade wear t-shirts bearing the year of their college graduation, pennants from the colleges attended by the teachers –often very prestigious colleges– adorn classroom doors, results of ongoing assessments are posted everywhere, students and teachers are seriously and undistractedly engaged in the business of learning, and the language of self-efficacy and growth is always in the air. The same cannot be said of City Line HS, but since adopting these basic principles – and adding surveillance cameras and an increased police presence – the sights and sounds of an "unproductive" education have markedly decreased.

The character education component of the five pillars is especially relevant to citizenship education, in that it encourages and rewards what could be thought of as the virtues of a culture of achievement, most of which are quite consistent with a more traditional set of American civic virtues (Seligman, 2006; Borghan et al., 2008). KIPP defines four elements of excellent teaching, and two of them focus on character and community. What distinguishes KIPP schools themselves from City Line HS in this regard, at least in the present, is the extent to which character education – developing grit, zest, self-control, for example – is integrated with traditional academic learning. It is also measured, modeled, and demanded, in keeping the institutional culture of continuous improvement and proactive leadership. At City Line HS, implementation of these principles lacks unanimity of vision and purpose, as well as reflects the ongoing "normal" conflicts between administrators and faculty,

which have been exacerbated by anti-union legislation, increased workload, and budgetary belt-tightening. There is also much less communication, if any at all, between faculty in different subjects, much of which is a function of size. Whether one appreciates KIPP character education or not, or whether it is compatible with the comprehensive high school model that continues to inform practices at City Line, are open questions. But for now, students in only a few classes are introduced to the notions of grit and optimism, certainly traits of the paradigmatic American citizen, but most just wonder why these words are pasted all over the hallways.

In contrast, City Line HS has more zestfully adopted a systemic behavior management program known as PBIS (Positive Behavior Interventions and Supports) as a means of getting students to be "good citizens" in the school. According to administration (Beloit Memorial High School, 2012), [t]he behavior and conduct of students in the School District shall reflect standards of good citizenship, self-discipline, responsibility for one's own actions, and respect toward others. Our vision for discipline is systematically focused on prevention and education, striving to provide students with knowledge and skills through the implementation of Positive Behavior Interventions and Supports" … City Line HS operates as a privilege based institution and we are very proud of all the good decisions our students have made within this system.

We can consider self-discipline, responsibility, and respect as components of the good citizenship the school wishes to teach and enforce, though PBIS, and we will see some important differences with the KIPP approach. The absence of virtues like curiosity and gratitude from the school's list is instructive, but perhaps more telling is the implicit relationship to school rules and conventions implied in these two ways of thinking about "good citizenship." In the KIPP environment, the development of character tends to be understood as an end in itself that relates essentially to the overall goal college graduation, whereas at City Line HS, "good citizenship tends to be conceptualized as means to an end, i.e. discipline or order, which is understood as a necessary component to fulfilling City Line's primary goal, high school graduation.

The contrast becomes clear in looking more closely at where PBIS comes from and what its goals are. George Sugai and Brandi Simonsen (2011) maintain that PBIS should be defined "as a framework for enhancing the adoption and implementation of a continuum of evidence-based interventions to achieve academically and behaviorally important outcomes for all students." What does this mean? PBIS began as a "framework" for the management of children with behavioral and emotional disturbances, and sought above all to be systematic with respect to which of the behaviors of its clients were rewarded and which were not, to carefully document outcomes and to adjust conse-

quent treatments in light of past data. That is to say, PBIS is not intended as a recipe for behavior management, saying which rewards and punishments should be awarded in what circumstances, rather it is a framework for processing data related to behavior that can be used effectively system-wide – in a school – to affect conformity to whatever behavioral goals the school decides upon. In keeping with decades of behavioral research, PBIS stresses the value of rewards over punishments and the value of explicitness and consistency in achieving the institution's goals (see Pierce et al., 2003, for example). PBIS is also used, in conjunction with other system-wide frameworks like Response to Intervention (http://www.rti4success.org/), to categorize students with respect to their performance within the system, that is, on the basis of how "good" or "bad" they are, and to formulate interventions for those whose citizenship leaves something to be desired. At City Wide HS, all teachers are expected to use PBIS in a consistent way, and the chart indicating what constitutes "good citizenship" is available on the wall of every classroom. PBIS was adopted with the very express purpose of dealing with students' disruptive behaviors and ineffective teacher responses to such behavior in a way that preserved the peace, allowed other students to learn, and created a systematic way for those who were disruptive to repair the damage and return to regular classrooms.

The national organization that promotes and supports implementation of PBIS is funded by the U.S. Department of Education, Special Education division. PBIS has the virtue, from the point of view of funding agencies, of producing data that indicates clearly whether or not it works. And it would appear that it is effective in achieving its ends. While the national organization asserts that PBIS does not, of itself, promote use of external rather than internal rewards, its form at City Line HS is "privilege based," meaning that students receive tangible rewards – like access to the upscale student lounge during study hall – when they "make good decisions." Those who do not make good decisions are not allowed to attend special events, like dances, their participation in athletics is limited, and they may be required to stay in school after regular hours. Without question – and with the help of surveillance that helps administration detect good and bad decisions everywhere – system-wide implementation of PBIS has increased the congeniality of the school environment with respect to acting out, though at some cost to student privacy and agency, and to teachers' freedom. While the virtues enforced through PBIS – self-control, personal responsibility, and respect for others – seem wholly congruent with traditional citizenship education, there is the sense of visible conformity to these principles, that is, behavior that cannot be said to violate these principles, is more highly valued than a sincere commitment to these values. That seems less congruent with the values normally associated with citizenship education.

Conclusion

As I write this, less than a month before another U.S. presidential election, the pundits speak often and loudly about the failures of American schools to produce either a knowledgeable and competent workforce or and a knowledgeable and competent electorate. But complaints about the quality of the American electorate tend to reflect the partisanship of contemporary politics, with each side arguing that schools have not provided students' with the knowledge or disposition to decide "correctly" in favor of one party or the other. On the other hand, complaints regarding the traditional province of citizenship education, knowledge about American government, in league with a disposition to participate in the political process, seem legitimate. Many of City Line High School's graduates, for instance, don't know much about how the government works and aren't inclined to involve themselves in the political process, manifested in rates of young voter turnout under 50%. What does this say about citizenship education as it is currently envisioned and how is it currently practiced in the U.S.?

Our glance at how City Line High approaches citizenship education provides some insight. First, citizenship education, as "civics" or other courses in American government, is very limited, with respect to the whole curriculum and school agenda, in scope and value. Those who would like social studies to be a central part of school curricula, and citizenship education to be a central facet of social studies, can only be very disappointed by current policies (Bankston and Caldas, 2009). Of the core subjects, social studies have definitely been the poor cousin, and citizenship education is not an integral part of what social studies does remain in the curriculum. At City Line High, neither students or faculty take the required American government course seriously, nor is there indication that citizenship education is taken up seriously in other social studies offerings.

The ways in which immigrant – "non-American" students – are educated is illustrative of how citizenship is regarded by schools and by society at large. The emphasis is on assimilation to mainstream values, adoption of English as the primary language, and the discouragement of curricular or programmatic offerings that emphasize "other" histories or "other" ethnic identities. At City Line, multicultural education is devoted to equality, not of the sort that actively explores and recognizes inequality, but of the sort that enforces formal equality. The extreme version of this tendency observed in Arizona is not present at City Line, where there is neither a burning interest in ethnic studies, nor a strong political or administrative urge to suppress expressions of ethnic solidarity. Nonetheless, even though the district motto is "Celebrate Diver-

sity," the everyday practice tends more to the celebration of everyone getting along without too much drama, which entails discouragement of any form of solidarity that interferes with public harmony and order.

The core practice of citizenship education at City Line HS seems to me to reside in the formal and informal means deployed by the institution in the name of character education and discipline. These two are not always distinguished, such that a good character results in appropriate self-discipline (and the attendant rewards), where poor character results in being disciplined by the system itself, with the attendant loss of privileges. More accurately for many students, privileges are not lost because they were never gained in the first place. The systems of character and behavior management produce an economy of privileges where some are chronically impoverished and some are affluent from beginning to end (Bourdieu, 1998). To discuss matter in this way, however, is – in the parallel worlds in which the character and behavior of teachers and parents is managed – trangressive. But, on the other hand, it might be argued that the public school has never been a democratic place, and that its proper function is not to model some kind of simulated democratic process in which students and teachers could practice citizenship. Its function, the argument might go, is to prepare young people for higher education, where they can learn to participate fully and successfully in the social and economic world. To imbue young people with grit, zest, optimism, self-control, gratitude, social intelligence, and curiosity – not to mention a healthy dose of willing conformity to "things as they are" – is, according to this view, the prime purpose of public education, bringing with it all the necessary citizenship outcomes. These are the values intrinsic to individual achievement. This is bound not to satisfy those who wish for more practice with democracy, or respect for difference without willing difference away, or for a robust conversation about inequality. These are the values intrinsic to beliefs about the importance, first and foremost, of community, including the political community. At City Line HS and most other public schools, individualism as the controlling ideology of citizenship education, with its supporting cast of virtues and social practices, is the order of the day. Citizenship education as building political, democratic community is generally an extra-curricular concern, to be pursued outside of the normal school day.

Βιβλιογραφία

Alridge, D. (2008). *The educational thought of W.E.B. DuBois*. New York: Teachers College Press.

Advanced Placement Government and Politics (2012). College Board. http://www.collegeboard.com/student/testing/ap/sub_usgov.html.

Arizona House Bill 2281 (2010). Amending section 15-843, ARIZONA revised statutes; Relating to school curriculum. State of Arizona House of Representatives, Forty-ninth Legislature, http://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/bills/hb2281s.pdf

Bankston, C. and Caldas, S. (2009). *Public education: America's civil religion*. New York, Teachers College Press.

Beloit Memorial High School Newsletter (October 2012). http://archive.constantcontact.com/fs095/1102686598961/archive/1111020100258.html

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*. *43*(4), 972-1059.

Bourdieu, P. (1998) *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Palo Alto, CA: Stanford.

Campaign for the civic mission of schools (2012). *Guardian of democracy: The civic mission of schools*. Jonathan Gould, Editor. Philadelphia: The Lenore Annenberg institute for civics. http://www.civicmissionofschools.org/.

Cremin, L. (1957). *Republic and the school: Horace Mann on the education of free men*. New York: Teachers College Press.

Darder, A. (2012). *Culture and Power in the Classroom: Educational Foundations for the Schooling of Bicultural Students, 2nd edition*. New York: Paradigm.

Five Pillars (2012). Knowledge is power program. kipp.org

Gutman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Letson, A. (June 24, 2012). A year without Mexican-American studies in Tucson. NPR: http://www.npr.org/2012/06/24/155644119/first-year-without-controversial-class-in-ariz-ends

Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pierce, W.D., Cameron, J., Banko, K.M., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *Psychological Record*, 53, 561-579.

San Antonio Independent School Dist. v. Rodriguez, 411 US 1, 1973.

Seligman, Martin (2006) *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.

Sugai, G. and Simonsen, B. (2012). "Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions." Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports. http://www.pbis.org/school/pbis_revisited.aspx.

Taylor, B.P. (2010). *Horace Mann's troubling legacy: The education of democratic citizens*. Lawrence, KS: University of Kansas.

Η νομική ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα και στις Η.Π.Α.

Λουκάς Πετρονικολός

Περιληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται ο ρόλος των συνταγματικών θεσμών της Ελλάδας και των Η.Π.Α. στη διαμόρφωση διαφορετικών στόχων και πολιτικής για την παιδεία των πολιτών της κάθε χώρας. Πρώτα παρουσιάζεται η έννοια «πολίτης» μέσα από μια σύντομη αναφορά στις βασικές αρχές, φιλοσοφικές και ιδεολογικές, του φιλελευθερισμού. Στην συνέχεια εξετάζονται οι διαφορές στις εννοιολογήσεις που απορρέουν από τα συνταγματικά κείμενα των δύο χωρών. Στο σημείο αυτό υποστηρίζεται ότι οι διαφορές αυτές έχουν συμβάλλει ιστορικά στην διαμόρφωση διαφορετικών στόχων για την παιδεία των πολιτών της κάθε χώρας. Με αφορμή την διαπίστωση αυτή και του γεγονότος ότι ο ρόλος του κράτους στις φιλελεύθερες δημοκρατίες έχει αλλοιωθεί, στο τέλος τα εργασίας εγείρονται ορισμένα ερωτήματα αναφορικά με την αναζήτηση των νέων αρχών, φιλοσοφικών και ιδεολογικών, που θα κατευθύνουν την προετοιμασία δημοκρατικών πολιτών σε μια σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζω τη νομική έννοια του πολίτη στην Ελλάδα και τις Ηνωμένες Πολιτείες, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μέσα από τα συνταγματικά κείμενα και ορισμένες δικαστικές αποφάσεις. Επιπλέον, συγκρίνω τις νομικές έννοιες του πολίτη στις δύο χώρες χρησιμοποιώντας το εννοιολογικό πλαίσιο του σύγχρονου και κλασσικού φιλελευθερισμού. Σκοπός μου είναι να αναπτύξω κάποιες ιδέες που θα συμβάλλουν στη διατύπωση πολιτικής για κατάλληλη παιδεία του πολίτη μιας σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας όπως η Ελλάδα του 21ου αιώνα.

Τα κύρια σημεία της μελέτης είναι τα εξής:

1) Η ιδιότητα του πολίτη σαν δικαίωμα και υποχρέωση – μια σύντομη αναφορά στις θέσεις των Αριστοτέλη και T.H. Marshall και διερεύνηση της έννοιας στο ιδεολογικό πλαίσιο του φιλελευθερισμού.
2) Το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών και ορισμένες αποφάσεις του Ανώτατου Δικαστηρίου – η απόδοση της έννοιας "πολίτης" από τους δικαστές του Ανώτατου Δικαστηρίου και ο ρόλος της απόδοσης αυτής στην επιλογή εκπαιδευτικών στόχων.
3) Οι ορισμοί της ιδιότητας του πολίτη και της παιδείας του πολίτη στα συνταγματικά κείμενα του σύγχρονου Ελληνικού κράτους - ο ρόλος της δημόσιας εκπαίδευσης στην εξυπηρέτηση των εθνικών στόχων κατά τον 19ο και 20ο αιώνα.
4) Συγκρίσεις, συμπεράσματα και προβληματισμοί.

Η ιδιότητα του πολίτη σαν δικαίωμα και υποχρέωση

Ο Αριστοτέλης υποστήριξε ότι κάποιος δεν αποκτά την ιδιότητα του πολίτη απλά επειδή ζει σε ένα συγκεκριμένο τόπο ή έχει ορισμένα νομικά δικαιώματα. Η ιδιότητα του πολίτη είναι συνυφασμένη με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου στα κοινά (*Πολιτικά*, III.1. 1275a.). Είναι δε γνωστή η θέση του Σταγειρίτη φιλόσοφου ότι για τον ελεύθερο άνθρωπο η ενασχόληση με την πολιτική ήταν ο μόνος στόχος στον οποίο αποσκοπούσε κάθε άλλη δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένης και της εργασίας. Βέβαια η θεώρηση αυτή απαιτούσε αρετές που μόνο μέσα από μια κατάλληλη παιδεία θα μπορούσε κάποιος να αποκτήσει. Την μέριμνα για μια τέτοια παιδεία ο Αριστοτέλης την εναπόθεσε στην πολιτεία.

Στους αιώνες που ακολούθησαν, οι ιδέες του Αριστοτέλη μελετήθηκαν συχνά και διεξοδικά από τους φιλοσόφους της κάθε εποχής. Παρόλα αυτά, οι ιδέες του δεν γνώρισαν την επικαιρότητα που τους άξιζε παρά μόνο με την έλευση του διαφωτισμού και τον προβληματισμό των διανοούμενων του 18ου και 19ου αιώνα πάνω σε θέματα που ήταν παρόμοια με εκείνα που απασχόλησαν τον αρχαίο Έλληνα φιλόσοφο: Σύμφωνα με την φύση του ανθρώπου, ποια είναι η καταλληλότερη κοινωνία στην οποία αυτός πρέπει να ζει; Ποιοι οι νόμοι της; Πώς ορίζεται ο καλός πολίτης και οι αρετές του; Ποια η παιδεία του; Οι απαντήσεις που έδωσαν στα παραπάνω ερωτήματα οι πρωτεργάτες της Αμερικανικής Επανάστασης και διανοητές του κλασσικού φιλελευθερισμού ήταν σε μεγάλο βαθμό ίδιες με αυτές του Αριστοτέλη. Για παράδειγμα, το 1786 ο Thomas Jefferson σε επιστολές προς τους πολιτικούς του φίλους έγραφε ότι ο σημαντικότερος νόμος του κώδικα θα έπρεπε να αναφέρεται στη

δημόσια παιδεία ως κοινό αγαθό και εγγύηση της ελευθερίας και ευημερίας όλων των πολιτών (Boyd: 1965). Δυστυχώς όμως για τον Jefferson οι συμπολίτες του στην πολιτεία της Virginia αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό και απέρριψαν την πρότασή του για μια δημόσια παιδεία, φοβούμενοι ότι κάτι τέτοιο θα έδινε την δυνατότητα στην κρατική εξουσία να παρεμβαίνει στις ιδιωτικές υποθέσεις των πολιτών.

Το κλίμα στο θέμα της δημόσιας εκπαίδευσης ήταν διαφορετικό στην Ευρώπη. Στα μεν απολυταρχικά καθεστώτα, για παράδειγμα την Πρωσσία, το κράτος καθιέρωσε τη δημόσια εκπαίδευση ως μέσο προετοιμασίας πειθήνιων υπηκόων. Στις δε αναδυόμενες δημοκρατίες της Ευρώπης, περιλαμβανομένης και της ελληνικής, ο κρατικός παρεμβατισμός στην εκπαίδευση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση κοινής εθνικής ταυτότητας και συνείδησης ανάμεσα σε πολίτες που τις περισσότερες φορές μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και μοιράζονταν διαφορετικούς πολιτισμούς. Όμως περισσότερες λεπτομέρειες για την περίπτωση της Ελλάδας θα δοθούν παρακάτω. Εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην περίπτωση της Αμερικής ο παρεμβατισμός του κράτους σε εκπαιδευτικά θέματα θεσμοποιήθηκε με νόμους και δικαστικές αποφάσεις στα τέλη του 19ου με αρχές του 20ού αιώνα. Κατά την περίοδο αυτή τα νέα μεταναστευτικά κύμματα απο την Ασία και τη Νότια Ευρώπη καθώς και ο εκσυγχρονισμός της παραγωγής δημιούργησαν τάσεις οι οποίες ευνόησαν την αποδοχή του ρόλου της κεντρικής εξουσίας σε θέματα δημόσιας εκπαίδευσης

Η ιδέα της δημόσιας εκπαίδευσης ως δικαίωμα του πολίτη και η θεώρηση της παιδείας του πολίτη ως αγαθό του οποίου εγγυητής είναι το κράτος καθιερώθηκε στην Ευρώπη και την Αμερική τον εικοστό αιώνα. Εδώ, αντιπροσωπευτικές είναι οι θέσεις του T.H. Marshall, ο οποίος ξεκινά με την ιδέα του πολίτη ως ενεργού μέλους της κοινωνίας. Συγκεκριμένα, πολιτειότητα γι' αυτόν είναι ένα είδος ισότητας που βρίσκεται σε στενή σχέση με την έννοια της πλήρους συμμετοχής στην κοινωνία (Marshall: 1950). Αυτή η έννοια της πολιτειότητας γίνεται αντιληπτή μόνο σαν αποτέλεσμα διασφάλισης ατομικών, πολιτικών αλλά και κοινωνικών δικαιωμάτων. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στα κοινά δεν είναι εφικτή, αν πρώτα δεν διασφαλιστούν στον πολίτη ορισμένα κοινωνικά δικαιώματα όπως αυτά της παιδείας, της υγείας ή της εργασίας. Έτσι λοιπόν, ο Marshall προτείνει το κράτος πρόνοιας σαν το πιο κατάλληλο για την διασφάλιση αυτών των δικαιωμάτων και την πλήρη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία.

Όμως τα τελευταία είκοσι χρόνια το κράτος κοινωνικής πρόνοιας υπόκειται σε κριτική, κυρίως από τα στρατόπεδα των νεοφιλελεύθερων, κι έχει περιοριστεί σημαντικά σε όφελος του ιδιωτικού παράγοντα. Ο θεσμός της δημόσιας υποχρεωτικής παιδείας δεν αποτελεί εξαίρεση. Στις Η.Π.Α., αρκετές

πολιτείες δίνουν σήμερα σε γονείς που ζουν στα μεγάλα αστικά κέντρα επιχορηγήσεις διδάκτρων / κουπόνια (school vouchers) που οι τελευταίοι μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να πληρώσουν τα δίδακτρα σε σχολείο της επιλογής τους. Το επιχείρημα όσων υποστηρίζουν αυτή τη μορφή χρηματοδότησης της παιδείας είναι ότι έτσι, αφ' ενός, περιορίζεται ο κρατικός παρεμβατισμός προς όφελος της ελευθερίας των γονέων να κατευθύνουν την παιδεία των παιδιών τους σύμφωνα με τις ηθικές και πολιτιστικές αξίες της οικογένειας. Αφ' εταίρου δημιουργείται ένα κλίμα ανταγωνιστικότητας ανάμεσα στα σχολεία, πράγμα το οποίο μπορεί να φέρει μια επιθυμητή μεταρρύθμιση. Άλλοι όμως υποστηρίζουν ότι η παραπάνω πολιτική της «αόρατης χείρας» ευνοεί τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αφού τις περισσότερες φορές οι φτωχοί καταλήγουν στα σχολεία της περιφέρειάς τους τα οποία έτσι κι αλλιώς αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα λειτουργίας.

Η θέση των νεοφιλελεύθερων για περιορισμό του ρόλου του κράτους στον τομέα της παιδείας είναι σύμφωνη και με τις απόψεις τους για το ποιος είναι ο πολίτης και ποια πρέπει να είναι η παιδεία του. Βασιζόμενοι στις αρχές του κλασικού φιλελευθερισμού σχετικά με την ανθρώπινη φύση και το κοινωνικό συμβόλαιο (βλέπε νόμους και δικαιώματα των πολιτών), οι νεοφιλελεύθεροι θεωρούν ότι το κράτος μπορεί να περιορίζει τα δικαιώματα των ανθρώπων μόνο όταν η άσκησή τους περιορίζει τα ίδια δικαιώματα των άλλων ή βλάπτει το κοινωνικό σύνολο. Στην Αγγλική βιβλιογραφία, αρκετοί νεοφιλελεύθεροι υποστηρίζουν ότι τα άτομα πρέπει να αφήνονται ελεύθερα να διαλέγουν αυτό που θεωρούν καλό και ότι το κράτος πρέπει μόνο να τους παρέχει ένα ουδέτερο (από άποψη ηθικών αξιών) πλαίσιο μέσα στο οποίο αντίθετες απόψεις του καλού μπορούν να συνυπάρχουν (Arendt: 1973. Nozick: 1974. Rawls: 1971). Σύμφωνα με τα παραπάνω, πολλοί νεοφιλελεύθεροι πιστεύουν ότι η παιδεία του πολίτη συνίσταται στην διδασκαλία της ηθικής αυτονομίας η οποία, σαν παιδαγωγική μέθοδος, αντλεί πολλές αρχές της από την εξελικτική ψυχολογία των Piaget και Kohlberg.[α]

Οι απόψεις αυτές του νεοφιλελευθερισμού συναντούν την έντονη κριτική των «κοινοτιστών» (στην Αγγλική «communitarians»), που αν και δεν απορρίπτουν την ιδέα των ατομικών δικαιωμάτων, πιστεύουν ότι η κοινότητα, όχι ο ακραίος ατομικισμός, θα πρέπει να είναι η βάση ηθικής στήριξης των θεσμών της δημοκρατικής κοινωνίας. Για τους κοινοτιστές το σχολείο είναι θεσμός που αποσκοπεί στην διάπλαση του χαρακτήρα των νέων. Αποτελεί ένα είδος δεύτερης γραμμής άμυνας μετά την οικογένεια.[β] Αναφορικά με την διδασκαλία της ηθικής αυτονομίας του πολίτη, οι κοινοτιστές υποστηρίζουν ότι αυτή είναι δυνατή μόνον εφόσον το άτομο έχει διαπλάσει ηθικό χαρακτήρα, δηλαδή μόνον αφού έχει ήδη εθιστεί μέσω της εμπειρίας στις ηθικές αξίες της κοινότητας. Μερικοί δε προτείνουν και τη συμμετοχή των μαθητών στον εθε-

λοντισμό σαν μια προσέγγιση στη διάπλαση του καλού πολίτη. Το τελευταίο θυμίζει πολύ τις ιδέες του Αμερικανού φιλοσόφου John Dewey πάνω στην αξία της εμπειρίας σαν παιδαγωγική μέθοδος για τη διάπλαση του δημοκρατικού πολίτη (1950. 1966).

Από την άλλη, οι σημερινές κοινωνίες βιώνουν βαθιές αλλαγές στα παραδοσιακά πρότυπα της διάρθρωσης τους, αλλαγές που καθορίζονται από τις ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας, της πληροφορικής και γνώσης, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, αλλά και την εμφάνιση νέων εθνικιστικών τάσεων. Οι αλλαγές αυτές έχουν διαβρώσει την έννοια του πολίτη όπως αυτή είχε διαμορφωθεί σε συνάρτηση με το καπιταλιστικό κράτος στις προηγούμενες μορφές του.[γ] Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες του πολίτη αξιολογούνται με κριτήρια που αποκτούν καθολικό χαρακτήρα, δηλαδή ξεφεύγουν από τους περιορισμούς που μέχρι τώρα επέβαλαν τα εθνικά και κρατικά όρια ή ακόμη και οι ιδεολογίες. Για παράδειγμα, ο ελεύθερος, ενημερωμένος και υπεύθυνος πολίτης της ελληνικής ή και της αμερικάνικης κοινωνίας δεν μπορεί να παραμένει απαθής σε μια επερχόμενη καταστροφή του περιβάλλοντος ακόμα και αν αυτή γίνεται σε μακρινή ήπειρο. Ή ακόμα να αδιαφορεί στο γεγονός ότι ορισμένες από τις επιλογές του σαν καταναλωτής συντελούν στην εκμετάλλευση και τον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών μιας άλλης χώρας. Ας εξετάσουμε λοιπόν πρώτα αν ο τρόπος που προσδιορίζεται η ταυτότητα του πολίτη στο αμερικάνικο σύστημα προωθεί αυτή την ιδέα.

Το σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών και οι αποφάσεις του Ανώτατου Δικαστηρίου

Διαβάζοντας το βασικό κείμενο του Συντάγματος των Ηνωμένων Πολιτειών, που υιοθετήθηκε το 1787, εκείνο που προκαλεί εντύπωση είναι η έλλειψη, πρώτον, ιδιαίτερης βαρύτητας στην ιδέα του πολίτη ή της πολιτειότητας, «citizenship», δεύτερον, οποιασδήποτε αναφοράς στην παιδεία. Συγκεκριμένα, ενώ η ιθαγένεια (υπηκοότητα, citizenship) αποτελεί προϋπόθεση για το δικαίωμα της ψήφου και την εκλογή σε σημαντικές κυβερνητικές θέσεις όπως αυτή του Προέδρου της χώρας – πρέπει κάποιος να είναι γεννημένος αμερικανός πολίτης για να βάλει υποψηφιότητα για πρόεδρος της χώρας – η ίδια δεν είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή σε πολλές άλλες κυβερνητικές θέσεις ή για την κατοχύρωση συνταγματικών δικαιωμάτων όπως η ελευθερία λόγου, το απαραβίαστο του ιδιωτικού χώρου, του συνεταιρίζεσθαι κ.λ.π.

Σε γενικές γραμμές λοιπόν, τα ατομικά δικαιώματα των μη-πολιτών απολαμβάνουν την ίδια συνταγματική προστασία με αυτά των πολιτών. Σχετικά με την παιδεία, η έλλειψη αναφοράς στο σύνταγμα ερμηνεύεται ως πρόθεση να

δοθεί ελευθερία στις πολιτείες να ρυθμίσουν την παιδεία σύμφωνα με τις επιθυμίες των πολιτών τους. Σήμερα όλες οι πολιτείες εκτός μιας, το Mississippi, έχουν υιοθετήσει συντάγματα που περιέχουν διατάξεις για την παιδεία.

Προχωράμε τώρα στις αποφάσεις του Ανώτατου Δικαστηρίου. Σε αντίθεση με αυτό το πνεύμα ισονομίας μεταξύ πολιτών και μη-πολιτών που προβάλλει το Σύνταγμα, βρίσκονται ορισμένες ερμηνείες του Ανώτατου Δικαστηρίου της Αμερικής. Για παράδειγμα, σε περιπτώσεις όπου το δικαστήριο έχει κληθεί να κρίνει νόμους (πολιτειακούς ή ομοσπονδιακούς) οι οποίοι αφαιρούν από μόνιμους κατοίκους που δεν έχουν αποκτήσει τη νομική ιδιότητα του πολίτη ίσες ευκαιρίες εργασίας σε δημόσιες θέσεις και ισότητα πρόσβασης σε κοινωνικά αγαθά όπως η ιατρική περίθαλψη, σε αυτές τις περιπτώσεις η απόφαση του δικαστηρίου ήταν ότι τέτοιου είδους διακρίσεις σε βάρος μη-πολιτών δεν είναι αναγκαστικά αντισυνταγματικές.[δ] Υπάρχει δηλαδή μια αντίφαση εδώ.

Φωτεινή εξαίρεση αυτής της λογικής του δικαστηρίου αποτελούν οι αποφάσεις σχετικά με το δικαίωμα στη δωρεάν παιδεία. Από τις αρχές του 20ου αιώνα, το Ανώτατο Δικαστήριο των Ηνωμένων Πολιτειών παραμένει προσηλωμένο στην ιδέα ότι χάρη της δημοκρατίας και το καλό της κοινωνίας, το κράτος έχει συμφέρον, και υποχρέωση, να μεριμνήσει για την παιδεία του καλού πολίτη.[ε] Το 1982 στηριζόμενο στη λογική ότι μακροπρόθεσμα το κόστος για την κοινωνία θα είναι δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με τα προσωρινά οφέλη, το δικαστήριο ακύρωσε ένα νόμο της πολιτείας του Texas που αρνιόταν σε παιδιά παρανόμων μεταναστών το δικαίωμα της δωρεάν παιδείας.[ζ] Το ερώτημα όμως είναι για τι είδους παιδεία γίνεται ο λόγος;

Η άποψη του δικαστηρίου είναι ότι για να γίνει κάποιος καλός πολίτης, η παιδεία που του χρειάζεται δεν είναι ανάγκη να ξεπερνά την βασική.[η] Δηλαδή την ελάχιστη που χρειάζεται κάποιος ώστε να μην θεωρείται αναλφάβητος. Αν και σε πολλές πολιτείες η παιδεία σήμερα είναι υποχρεωτική ως το 16ο έτος της ηλικίας, το Ανώτατο Δικαστήριο έχει ισχυρισθεί ότι το όριο αυτό δεν αποβλέπει στην αναγκαιότητα προετοιμασίας του καλού πολίτη αλλά στην προστασία των ανηλίκων από ανθυγιεινή εργασία και στον περιορισμό της ανεργίας για τους ενήλικες.[θ] Έτσι λοιπόν, παιδεία πέραν της βασικής δεν αποτελεί δικαίωμα σε κοινωνικό αγαθό με την έννοια του T.H. Marshall, εγγυημένο από την πολιτεία, αλλά ευθύνη του ατόμου που αν την επιθυμεί είναι ελεύθερο να την επιδιώξει.

Το ελληνικό Σύνταγμα και η παιδεία του Έλληνα πολίτη

Τα πρώτα συνταγματικά κείμενα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους προσδιορίζουν τον Έλληνα πολίτη με καθαρά θρησκευτικό χαρακτήρα. Για

παράδειγμα, στο Σύνταγμα του 1823 ως Έλληνες πολίτες αναγνωρίζονται οι αυτόχθονες Χριστιανοί ανεξάρτητα της γλώσσας που μιλούν. Και όσοι εκ των «έξωθεν ελθόντων» το ζητήσουν από τις τοπικές αρχές υπό την προϋπόθεση ότι είναι χριστιανοί και μιλούν την ελληνική γλώσσα. Κατά την περίοδο αυτή, συνταγματικά δικαιώματα έχουν μόνον όσοι θεωρούνται έλληνες πολίτες. Η κατάσταση αλλάζει με τα συντάγματα του 1844 και 1864 όπου πλέον η ιδιότητα του πολίτη αρχίζει να γίνεται αντιληπτή και ως νομική έννοια.

Σε αντίθεση με το Σύνταγμα των Ηνωμένων Πολιτειών τα ελληνικά συντάγματα περιέχουν συγκεκριμένες αναφορές στην παιδεία των πολιτών αλλά και την θρησκεία τους. Πρώτον, σε όλα τα κείμενα γίνεται ξεκάθαρο ότι η παιδεία αποτελεί ευθύνη του κράτους. Δεύτερον, με αρχή το Σύνταγμα του 1952 ορίζεται ότι «Εις πάντα τα σχολεία μέσης και στοιχειώδους εκπαιδεύσεως, η διδασκαλία αποσκοπεί στην ηθική και πνευματική αγωγή και την ανάπτυξη της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάση των ιδεολογικών κατευθύνσεων του χριστιανικού πολιτισμού».

Οι ίδιες αρχές, λίγο πολύ διατυπώνονται και στο Σύνταγμα του 1968/1973, ενώ στο σύνταγμα του 1975/1986 παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή. Εδώ διαβάζουμε «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Άρθρο 16, παρ. 3). Αντικαθίσταται δηλαδή το «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός» με «ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» ενώ προστίθεται και η διάπλαση «σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Μια εξήγηση για την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στο θρησκευτικό στοιχείο, όχι μόνο για το νομικό καθορισμό της έννοιας του πολίτη αλλά και για τη σωστή παιδεία των πολιτών είναι ότι το ελληνικό κράτος αρχικά δημιουργήθηκε από μία συμμαχία χριστιανών που είχε ως κύριο εχθρό ένα μουσουλμανικό κράτος. Αργότερα η προσθήκη του στοιχείου της ελληνικής γλώσσας εξυπηρέτησε άλλες ανάγκες του κράτους με κύριο γνώμονα την ενίσχυση και προστασία της εθνικής ταυτότητας από κάποια εξωτερική απειλή (Δημούλης, 2000: 79).

Συγκρίσεις, συμπεράσματα και προβληματισμοί

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το νομικό καθεστώς της παιδείας στις Η.Π.Α. νομιμοποιεί την πολιτική της ελάχιστης παιδείας, δηλαδή την άποψη ότι για να γίνει κάποιος καλός πολίτης η παιδεία που του χρειάζεται δεν είναι ανάγκη να ξεπερνά την ελάχιστη που χρειάζεται κάποιος ώστε να μην θεωρείται

αναλφάβητος. Αυτά όσον αφορά το νομικό καθεστώς στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στην πραγματικότητα, τα προγράμματα παιδείας του πολίτη στις Η.Π.Α. συνήθως ξεπερνούν κατά πολύ τη βασική παιδεία. Από την άλλη, οι διακυμάνσεις στην ποιότητα από περιοχή σε περιοχή παραμένουν μεγάλες και συνεχώς διευρύνονται. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι ο περιορισμένος ρόλος του κράτους στην ενίσχυση των ίσων ευκαιριών στην παιδεία θυσιάζει την ουσιαστική άσκηση των συνταγματικών δικαιωμάτων των πολιτών στο όνομα κάποιας αόριστης ελευθερίας τους να επιλέγουν, ακόμα και όταν η επιλογή αυτή δεν βρίσκεται μέσα στη σφαίρα των δυνατοτήτων τους.

Παρά την έλλειψη κάθε αναφοράς στο σύνταγμα των Η.Π.Α. στην εκπαίδευση, η παιδεία του πολίτη στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα της Αμερικής αποτελεί αντικείμενο σοβαρού προβληματισμού και συζήτησης ακόμα και από το 18ο αιώνα. Μια ιστορική αναδρομή αποκαλύπτει ότι οι στόχοι και οι μέθοδοι της διδασκαλίας της έχουν προσαρμοστεί στις εκάστοτε ανάγκες του κράτους και της οικονομίας (Field, 1997). Από την άποψη του σκοπού, λοιπόν, η σύγκριση μεταξύ Ελλάδας και Η.Π.Α. αποκαλύπτει σημαντικές ομοιότητες. Αν και από την άποψη των δικαιωμάτων η ελληνική περίπτωση έχει τις ιδιαιτερότητές της. Φαίνεται όμως ότι και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα είναι η εξυπηρέτηση ορισμένων αναγκών του κράτους.

Αν όμως πολίτης σημαίνει όχι μόνο δικαίωμα που απολαμβάνουν οι μετέχοντες σε μία κοινωνία αλλά και υποχρεώσεις σε συνάρτηση με τη συμμετοχή στην κοινωνία αυτή, το ερώτημα του που ανήκει αυτός ο πολίτης, ποια νιώθει ότι είναι η ταυτότητά του, αποκτά νέες διαστάσεις. Αν πολίτης όπως διαπιστώνει και ο Αριστοτέλης δεν είναι εκείνος που ζει σε ένα συγκεκριμένο τόπο ή έχει ορισμένα δικαιώματα, αλλά αυτός που συμμετέχει ενεργά στα κοινά, είναι γεγονός πλέον ότι η ταυτότητα του πολίτης της, ας την ονομάσουμε, κοσμοπολιτείας δεν καθορίζεται μόνο σε σχέση με τη συμμετοχή του στην εθνική κοινότητα. Το ποιος είναι ο πολίτης προσδιορίζεται και σε σχέση με τη συμμετοχή του σε μια ανοικτή και εξελισσόμενη κοινωνία την κοσμόπολη, τα όρια της οποίας κάθε φορά εξαρτώνται από τις δυναμικές σχέσεις που διαμορφώνουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Θα σταματήσω λοιπόν στο σημείο αυτό αφού πρώτα θέσω και τα εξής ερωτήματα: Πώς οι δύο έννοιες του πολίτη, η νομική και αυτή του «καλού πολίτη» κατά τον Αριστοτέλη, αλληλοεπηρεάζονται σήμερα και ποια είναι η παιδεία του κοσμο-πολίτη; Πάνω σε ποιες αρχές θα πρέπει να στηριχτεί η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας του 21ου για να προετοιμάσει τους πολίτες μιας σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας; Και τέλος, ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του κράτους στην προώθηση μιας τέτοιας πολιτικής;

Σημειώσεις

[α] Βλέπε, για παράδειγμα, τις ιδέες του John Rawls στο θέμα της διαμόρφωσης των ηθικών αρχών και ανάπτυξης του αισθήματος δικαιοσύνης στον άνθρωπο(1971: 447-462).

[β] Εδώ αντιπροσωπευτικές είναι οι ιδέες του Etzioni (1995: 8).

[γ] Για μια αξιόλογη ανασκόπηση αυτού του φαινομένου και των συνεπειών του για την παιδεία του πολίτη βλέπε Rob Gilbert (1997).

[δ] Βλέπε τις αποφάσεις το Ανώτατου Δικαστηρίου των Η.Π.Α., *Mathews v. Diaz* του 1976, *Foley v. Connelie* του 1978 και *Ambach v. Norwick* του 1979.

[ε] Βλέπε τις αποφάσεις το Ανώτατου Δικαστηρίου των Η.Π.Α. *Meyer v. Nebraska* του 1923 και *Pierce v. Society of Sisters* του 1925.

[ζ] Αυτή είναι η απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου των Η.Π.Α. *Plyler v. Doe* του 1982.

[η] Βλέπε την απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου των Η.Π.Α. *San Antonio v. Rodriguez* του 1973.

[θ] Βλέπε την απόφαση του Ανώτατου Δικαστηρίου των Η.Π.Α. *Wisconsin v. Yoder* του 1972.

Βιβλιογραφία

Arendt, H. 1973. *The Origins of Totalitarianism*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Αριστοτέλης, *Πολιτικά.*

Boyd, J. P. (ed.) 1965. *The Papers of Thomas Jefferson*, Princeton, NJ: Princeton University.

Dewey, J. 1950. *Experience and Education*, New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. 1966. *Democracy and Education*, New York: The Free Press.

Δημούλης, Δ. 2000. «Λαός, Έθνος και Πολίτες στην Ελληνική Συνταγματική Ιστορία του 19ου Αιώνα», *Θέσεις*, (72)35-89. , σελ. 79.

Etzioni, A. 1995. *The Spirit of Community: Fights, Responsibilities and the Communitarian Agenda,* Harper Collins.

Field, S. L. 1997. "Citizens for a 'New World Order': A Historical Perspective in the United States"in Kerry J. Kennedy (ed.) *Citizenship Education and the Modern State*, London & Washington, DC: The Falmer Press.

Gilbert, R. 1997. "Issues of Citizenship in a Postmodern World" in Kerry J. Kennedy (ed.) *Citizenship Education and the Modern State*, London & Washington, DC: The Falmer Press.

Marshall, T. H. 1950. *Citizenship and Social Class*, Cambridge: University Press.

Nozick, R. 1974. *Anarchy, State and Utopia*, New York: Basic Books.

Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Abstract

This paper critically examines the role of constitutional doctrine in the formation of different aims and policies for citizenship education in Greece and the United States of America. First, the philosophical and ideological underpinnings of the liberal conception "citizen" are outlined. Next, the different conceptualizations, which emerge from reading the constitutional texts, are examined. It is concluded that the different conceptions of the citizen have historically contributed to the formation of different aims for citizenship education in each country. Based on this conclusion and given the erosion of the welfare state in recent years, the paper closes with a call to redefine the philosophical and ideological principles that underlie the education of democratic citizens in contemporary liberal pluralistic societies.

Το πρόβλημα της καλλιέργειας πολιτών στην Κύπρο και τα ευρήματα μιας πρόσφατης παγκύπριας έρευνας

Παναγιώτης Κ. Περσιάνης

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται το πρόβλημα της καλλιέργειας πολιτών στο ελεύθερο μέρος της Κύπρου. Στο πρώτο μέρος της παρουσιάζονται οι περιοριστικές συγκυρίες και το πολιτικό, κοινωνικοπολιτιστικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο καθώς και μερικά σημαντικά πρόσφατα σχετικά γεγονότα, ενώ στο δεύτερο παρατίθενται τα ευρήματα μιας παγκύπριας έρευνας που διεξήχθη την τριετία 2006-2009 μεταξύ τελειοφοίτων (18 ετών) σχολών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και συζητούνται τρόποι με τους οποίους τα ευρήματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από το σχολείο όσο και από την πολιτεία και την κοινωνία στην προσπάθεια αποτελεσματικότερης καλλιέργειας πολιτών.

Στην εργασία αυτή εξετάζεται το πρόβλημα της καλλιέργειας πολιτών στο ελεύθερο μέρος της Κύπρου. Στο πρώτο μέρος της παρουσιάζονται οι περιοριστικές συγκυρίες και το πολιτικό, κοινωνικοπολιτιστικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο καθώς και μερικά σημαντικά πρόσφατα σχετικά γεγονότα, ενώ στο δεύτερο παρατίθενται τα ευρήματα μιας παγκύπριας έρευνας που διεξήχθη την τριετία 2006-2009 μεταξύ τελειοφοίτων (18 ετών) σχολών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και συζητούνται τρόποι με τους οποίους τα ευρήματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από το σχολείο όσο και από την πολιτεία και την κοινωνία στην προσπάθεια αποτελεσματικότερης καλλιέργειας πολιτών.

Στη νεότερη Κύπρο υπήρξαν από την αρχή περιοριστικοί παράγοντες στον τομέα της καλλιέργειας πολιτών. Αυτοί ήταν, πρώτα, οι αντίξοες ιστορικές

συγκυρίες, δεύτερο, η σπάνις έμπειρων, δημοκρατικών και διορατικών πολιτικών ηγετών που θα συνειδητοποιούσαν την ανάγκη πολιτικής αγωγής και θα ενδιαφέρονταν σοβαρά και έγκαιρα για τη θεραπεία της, και, τρίτο, μερικά αρνητικά χαρακτηριστικά της ελληνοκυπριακής κουλτούρας που δεν επέτρεψαν στους πολίτες να αναπτύξουν μέχρι τώρα σε ικανοποιητικό βαθμό σωστές στάσεις έναντι των δημοκρατικών θεσμών. Η πρόσφατη ωστόσο ένταξη της Κύπρου στην Ε.Ε. και η συνακόλουθη έμφαση στη σωστή και δημοκρατική λειτουργία των θεσμών κατέστησαν το πρόβλημα της καλλιέργειας δημοκρατικών πολιτών ιδιαίτερα επείγον. Άμεση συνέπεια ήταν η υπογράμμιση της ανάγκης εμπειρικής διερεύνησης του προβλήματος.

Η εργασία αυτή καλύπτει, πρώτα, το ιστορικό μέρος και, στη συνέχεια, παρουσιάζει τα ευρήματα μιας πρόσφατης εμπειρικής έρευνας η οποία φωτίζει σημαντικά το θέμα.

1. Το Ιστορικό μέρος

1.1 Οι συγκυρίες

Η πρώτη αρνητική ιστορική συγκυρία είναι η ξένη κατοχή (τουρκοκρατία και αγγλοκρατία) που προηγήθηκε της ανεξαρτησίας της Κύπρου (1960). Και οι δύο είχαν σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην πολιτική ανάπτυξη των Ελληνοκυπρίων.

Ο ασυνεπής και συχνά έκνομος τρόπος διοίκησης των οθωμανών διοικητών της Κύπρου κατά τη διάρκεια του οθωμανικού ζυγού (1571-1878) κατέστησε τους Ελληνοκύπριους πολύ καχύποπτους και συντηρητικούς. Από την άλλη, η αγγλική αποικιοκρατική διοίκηση (1878-1960), παρόλο που ήταν πολύ πιο φιλελεύθερη και δημοκρατική από την οθωμανική, έγινε αιτία να προκληθούν τρεις σοβαρές αρνητικές συνέπειες:

α) Προκάλεσε αντιεξουσιαστική κουλτούρα και εχθρότητα προς το θεσμό της κυβέρνησης λόγω της επίμονης άρνησής της να παραχωρήσει τις ευρύτερες ατομικές και πολιτικές ελευθερίες που ζητούσαν οι ελληνοκύπριοι κάτοικοι (Georgallides, 1979:37-87). Εκ των πραγμάτων ήταν υποχρεωμένη να μεταχειρίζεται τους κατοίκους ως υπηκόους και όχι ως πολίτες ενός έθνους - κράτους.

β) Έγινε αιτία να αντιδράσουν τα ελληνοκυπριακά σχολεία και να αρνηθούν να αναλάβουν το έργο της καλλιέργειας πολιτών. Επειδή οι πολίτες που θα καλλιεργούσαν θα ήταν πολίτες της αγγλικής αποικίας νομιμόφρονες προς μια ξένη κυβέρνηση, προτιμούσαν να καλλιεργούν

καλούς ανθρώπους και καλούς Χριστιανούς και Έλληνες παρά υπηκόους της αποικιοκρατούμενης Κύπρου. Αυτό γινόταν κυρίως μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας και της καλλιέργειας του εθνικού φρονήματος και του πνεύματος του ηρωισμού και μέσω της χρήσης διδακτικών βιβλίων που έρχονταν από την Ελλάδα.

γ) Σχετικές μ' αυτή τη συνέπεια είναι, πρώτα, η μεγάλη έμφαση που έδιναν τα σχολεία στην καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος και της πολεμικής αρετής (η Κύπρος χρειαζόταν εθνικούς αγωνιστές για την απελευθέρωσή της από τον αγγλικό ζυγό) και όχι της πολιτικής αρετής και, δεύτερο, η καλλιέργεια καχυποψίας προς την πολιτική και τους πολιτικούς, ιδιαίτερα προς εκείνους που φαίνονταν να συνεργάζονται έστω και ελάχιστα με την ξένη κυβέρνηση.

Η δεύτερη αρνητική ιστορική συγκυρία είναι η αντίθετη προς τις επιθυμίες της μεγάλης πλειοψηφίας των Ελληνοκυπρίων έκβαση του απελευθερωτικού αγώνα του 1955-1959 (αποτυχία επίτευξης του τελικού στόχου, που ήταν η πολιτική ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα). Η συγκυρία αυτή είχε τρία σοβαρά αρνητικά αποτελέσματα. Το πρώτο ήταν η αρνητική στάση ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού έναντι του ιδρυθέντος το 1960 ανεξάρτητου κράτους λόγω του επιβληθέντος ελληνοτουρκικού συνεταιρισμού που προνοούσε έλεγχο από τις τρεις εγγυήτριες δυνάμεις (Αγγλία, Ελλάδα, Τουρκία) και παραχώρηση προνομίων στην τουρκοκυπριακή κοινότητα πέραν του πληθυσμιακού ποσοστού που αυτή αντιπροσώπευε (18 τοις εκατόν). Το κράτος ήταν ανεπιθύμητο και γι΄αυτό η ευχή και η επιθυμία ήταν να μην επιβιώσει για πολύ. Αποτέλεσμα ήταν να μην υπάρξει κανένας ενθουσιασμός στα σχολεία για καλλιέργεια πολιτών του κυπριακού κράτους. Απεναντίας, υπήρξαν περιπτώσεις γυμνασιαρχών που έκαναν έκκληση προς τους μαθητές τους να δείχνουν αφοσίωση προς τη γαλανόλευκη (ελληνική) και όχι προς τη «χρυσίζουσα» σημαία της Κύπρου (Περσιάνης, 2003:48) .

Λόγω ακριβώς αυτής της αρνητικής στάσης έναντι του κράτους δεν ελήφθη καμιά πρόνοια ούτε από τις εγγυήτριες δυνάμεις ούτε από την κυβέρνηση της Κύπρου για προσφορά στους πολίτες της αναγκαίας για τη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών γνώσης και παιδείας (learning for state building). Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκονταν βέβαια στην έκτη τάξη του γυμνασίου το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής αλλά αυτό ήταν πολύ αργά πολύ λίγο (μια ώρα τη βδομάδα) και το μάθημα απέβλεπε μόνο στην προσφορά μερικών γνώσεων για τα πολιτικά συστήματα. Αυτό σήμαινε πως αφέθηκε να λειτουργήσει ένα νέο δημοκρατικό κράτος χωρίς εκπαιδευμένους δημοκρατικούς ηγέτες και χωρίς εκπαιδευμένους δημοκρατικούς πολίτες.

Ένα τρίτο αρνητικό αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία αρνητικής στάσης έναντι του γενικού καλού. Το γεγονός ότι η θυσία τόσων πολλών ανθρώπινων ζωών στον αγώνα δεν έφερε αποτέλεσμα έγινε αιτία να αντιστραφεί το υψηλό πνεύμα της ταύτισης με το σύνολο και της εθελοθυσίας που είχε κυριαρχήσει στα τέσσερα χρόνια του αγώνα. Η μεγάλη πλειοψηφία ένιωσε πως ήταν μάταιο να θυσιάζεται κανείς για το σύνολο. Η «φρόνηση» επέβαλλε να αφοσιωθεί ο καθένας στην οικογένειά του και στο ατομικό του καλό.

Η τρίτη αρνητική συγκυρία είναι τα δραματικά γεγονότα που ακολούθησαν μετά την ανεξαρτησία (τουρκοανταρσία, πραξικόπημα, τουρκική εισβολή του 1974 και ντε φάκτο διχοτόμηση της Κύπρου). Όλα αυτά προκάλεσαν σοβαρά αρνητικά πολιτικά αποτελέσματα. Το πραξικόπημα προκάλεσε βαθύ πολιτικό διχασμό και μίσος και την αίσθηση ενός μεγάλου εγκλήματος που έμεινε ατιμώρητο. Από την άλλη η Τουρκική εισβολή προκάλεσε στους Ελληνοκύπριους ένα βαθύ συναίσθημα αδυναμίας ανατροπής χωρίς ξένη βοήθεια των τετελεσμένων της εισβολής. Η διαπίστωση αυτή, που είναι απόρροια του γεγονότος ότι οι μέχρι τώρα προσπάθειες για τριανταοκτώ χρόνια δεν είχαν κανένα αποτέλεσμα, δημιούργησε την πεποίθηση πως ο ρόλος του πολίτη είναι πολύ περιορισμένος και αδύναμος. Η γενική αίσθηση είναι πως δεν είναι ο πολίτης αυτός που διαμορφώνει την τύχη και το μέλλον της χώρας του αλλά διάφορα εξωτερικά κέντρα αποφάσεων. Το αποτέλεσμα είναι να χάσει σε μεγάλο βαθμό το νόημα και την αξία της η συμμετοχή στα κοινά.

1.2 Ο αρνητικός ρόλος της πολιτικής ηγεσίας

Η σπάνια έμπειρης, δημοκρατικής και υπεύθυνης πολιτικής ηγεσίας στέρησε τους πολίτες από τα αναγκαία δημοκρατικά πρότυπα και δεν επέτρεψε μέχρι σήμερα στην πολιτεία να γίνει μια παιδαγωγούσα πολιτεία.

Στο πρώτο στάδιο οι πολίτες, λόγω της απειρίας τους σε θέματα δημοκρατικής διακυβέρνησης αλλά και λόγω της δυνατότητάς τους να έχουν εύκολη πρόσβαση και προσωπική σχέση με τους κυβερνώντες – η χώρα είναι πολύ μικρή και επιτρέπει στενές γνωριμίες και συχνές προσωπικές επαφές – οδηγήθηκαν στο σημείο να ταυτίσουν τους θεσμούς με τα πρόσωπα.

Αυτό συνέβαλε στην καλλιέργεια πελατειακών σχέσεων της πολιτείας και των κυβερνώντων με τους πολίτες και στην επικράτηση του κομματισμού, του νεποτισμού και του ρουσφετιού[1]. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας για την πολιτότητα της οποίας τα πορίσματα αξιοποιούνται στο δεύτερο μέρος του άρθρου, οι νέοι σήμερα στη μεγάλη πλειοψηφία τους είναι απόλυτα πεπεισμένοι ότι όλα δουλεύουν με το ρουσφέτι και γι' αυτό δεν πιστεύουν ότι αξίζει τον κόπο να εργαστούν σκληρά για να αποκτήσουν περισσότερα προ-

σόντα. Θεωρούν πολύ αποτελεσματικότερη την αναζήτηση κάποιου «μέσου», κάποιας σχέσης με τους έχοντας την εξουσία (Περσιάνης, 2010:435-438).

1.3 Η ελληνοκυπριακή κουλτούρα

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του άρθρου, η ξένη κατοχή, ιδιαίτερα η τουρκοκρατία, είχε ως αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί στην ψυχή των Ελληνοκυπρίων η καχυποψία και ο συντηρητισμός. Οι στάσεις αυτές διατηρήθηκαν σε κάποιο βαθμό μέχρι σήμερα με αποτέλεσμα να ενεργούν περιοριστικά στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για τους άλλους και το γενικό καλό.

Η κατάσταση αυτή επιδεινώθηκε λόγω της τουρκικής εισβολής και της συνεπακόλουθης προσφυγοποίησης πέραν του ενός τρίτου των Ελληνοκυπρίων. Διαβρώθηκε ο κοινωνικός ιστός και πλήγηκε η κοινωνική συνοχή με αποτέλεσμα να εξασθενήσει σημαντικά η πίστη στους θεσμούς και στις συμβατικές αξίες. Οι συνέπειες φαίνονται καθαρά στις στατιστικές για τη μεγάλη αύξηση των διαζυγίων και των διαλυμένων οικογενειών και στη συρρίκνωση της αμοιβαιότητας, της εμπιστοσύνης, της τιμιότητας, του αλτρουισμού, του εθελοντισμού, της φιλανθρωπίας και γενικά των κοινωνικών συναισθημάτων και δεσμών που συνιστούν το κοινωνικό κεφάλαιο (Περσιάνης, 2010: 37-39).

Η διάβρωση του κοινωνικού κεφαλαίου οδήγησε, εκτός των άλλων, και στη μειωμένη συμμετοχή στα κοινά και στη δυσκολία αναγνώρισης καλοπιστίας στους άλλους ανθρώπους. Οι πολίτες υποπτεύονται, κατά κανόνα, κάθε καινούργιο, κάθε πρωτοβουλία των άλλων, κάθε καινούργια εισήγηση, κάθε προσπάθεια που δεν αποβλέπει άμεσα στο προσωπικό συμφέρον. Σκέφτονται πως, για να δείξει κάποιος ενδιαφέρον για τα κοινά, έχει κάποια υστεροβουλία. Γι'αυτό υποπτεύονται κάθε πρόταση που αποβλέπει στο δημόσιο καλό καθώς και αυτόν που την υποβάλλει και δεν την αφήνουν να τελεσφορήσει.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει η κοινωνία των πολιτών. Η κοινωνία των πολιτών παρεμβαίνει για το καλό του συνόλου, δραστηριοποιείται για να άρει μια αδικία, για να αποτρέψει ένα επερχόμενο κακό, για να φέρει μια αλλαγή που θα ωφελήσει το σύνολο. Προϋποθέτει, επομένως, πολίτες δραστήριους, ελεύθερους, ανυστερόβουλους, ακέραιους και αυτόνομους. Προϋποθέτει ακόμα κόπους, μόχθους, ταλαιπωρίες και θυσίες για το σύνολο. Όταν λοιπόν κάποιος αγωνίζεται για το καλό του συνόλου και κατηγορείται από τους άλλους ότι, ό,τι κάνει, το κάνει επειδή αποβλέπει στο ατομικό του καλό, είναι φυσικό να απογοητεύεται και να θέλει να τα παρατήσει.

1.4 Τα πρόσφατα γεγονότα

Τα τελευταία χρόνια συνέβηκαν μερικά πολύ ανησυχητικά γεγονότα, τα οποία δημιούργησαν φόβους γενικής κατάρρευσης. Μερικά απ΄αυτά είναι η μεγάλη αποχή ψηφοφόρων στις βουλευτικές εκλογές του Μαΐου του 2011 και τις δημοτικές του Δεκεμβρίου 2011, η μεγάλη αύξηση της φυγοστρατίας, η πώληση όπλων της Εθνικής Φρουράς σε παράνομες φατρίες, η άσκηση πολιτικής βίας από ομάδες κουκουλοφόρων, η απροθυμία των οργανωμένων ομάδων να προσφέρουν για την αντιμετώπιση της μεγάλης οικονομικής κρίσης, η προσφυγή της Κύπρου στον Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Στήριξης, η φονική έκρηξη πυρομαχικών που βρίσκονταν υπό την ευθύνη της κυβέρνησης στη ναυτική βάση στο Μαρί στις 11 Ιουλίου 2011, και η άρνηση των υπευθύνων να αναλάβουν τις ευθύνες τους.

Μερικά από τα γεγονότα αυτά φανερώνουν αμέλεια καθήκοντος και περιορισμένη αίσθηση κοινωνικής ευθύνης, αλλά και μειωμένο πατριωτισμό και προσκόλληση στο ατομικό και κομματικό συμφέρον σε βάρος του γενικού καλού. Φανερώνουν επίσης διαφθορά αλλά και εγωισμό και αρχομανία. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της έκρηξης στο Μαρί, οι ενέργειες και προπαντός οι παραλείψεις των πολιτικών υπεύθυνων φανέρωσαν μια άγνοια της τρομερά μεγάλης επέκτασης της διάστασης των ευθυνών των κυβερνήσεων στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και της νέας τάξης πραγμάτων.

1.5 Επείγουσες ανάγκες

Πέραν των γεγονότων που αναφέρθηκαν πιο πάνω, υπάρχουν και δυο άλλα που υπογραμμίζουν την ανάγκη επείγουσας λήψης μέτρων για καλλιέργεια σωστών πολιτικών στάσεων, δεξιοτήτων και αρετών. Τα γεγονότα αυτά είναι, πρώτα, η ένταξη της Κύπρου στην ΕΕ το 2004 και, δεύτερο, η αναμενόμενη συμφωνία μεταξύ των δυο κοινοτήτων της Κύπρου για διευθέτηση του κυπριακού ζητήματος. Το πρώτο γεγονός δημιούργησε την ανάγκη καλλιέργειας πολιτών που θα μπορούν να ζουν και να δρουν όχι μόνο στο τοπικό και εθνικό περιβάλλον αλλά και στο διεθνές και το παγκόσμιο. Η συνεργασία και συμβίωση με τους Ευρωπαίους υπογραμμίζει την ανάγκη μερικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως της σωστής επικοινωνίας, της σοβαρότητας, της ήπιας και ευγενικής συμπεριφοράς και της ευέλικτης διαπραγμάτευσης, αλλά και κοινωνικών αρετών, όπως της ευθύτητας, της ακεραιότητας, της συνέπειας, του σεβασμού, της υπευθυνότητας, της αξιοπρέπειας και του fair play. Η συμβίωση με τους Τουρκοκύπριους, από την άλλη, απαιτεί τις αρετές της ανεκτικότητας, της κατανόησης, της συνεργατικότητας και της μεγαλοψυχίας, αλλά και

τις ιδιότητες της σταθερότητας, της σύνεσης, της υπομονής και της επιμονής. Και τα δυο γεγονότα υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη διεύρυνσης της έννοιας και της ιδιότητας του πολίτη αλλά και της μεγάλης ανάγκης προετοιμασίας και προπαίδειας για την άσκηση των καθηκόντων του.

2. Τα ευρήματα μιας παγκύπριας έρευνας

Μια μορφή ανταπόκρισης στην επείγουσα αυτή ανάγκη για καλλιέργεια πολιτών ήταν μια παγκύπρια έρευνα που διεξήχθη το τριαντάμηνο από το Δεκέμβριο 2006 μέχρι το τέλος Ιουνίου 2009 με χρηματοδότηση του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας (ΙΠΕ) με θέμα *Η Ανάπτυξη της «Πολιτότητας» ως Τρόπου Αντιμετώπισης της Νεανικής Παραβατικότητας*. Η έρευνα είχε ποιοτικό μέρος (συνεντεύξεις με τελειόφοιτους μαθητές μέσης εκπαίδευσης, με καθηγητές μέσης εκπαίδευσης και με εκπροσώπους φορέων νεολαίας) και ποσοτικό (ερωτηματολόγιο με μεγάλο αριθμό μεταβλητών που διανεμήθηκε σε 857 τελειόφοιτους μαθητές μέσης εκπαίδευσης). Η έρευνα εξέτασε κυρίως τρεις πτυχές πολιτότητας: την κοινωνική και ηθική ευθύνη, την εμπλοκή στην κοινότητα, και τον πολιτικό αλφαβητισμό.

Παρόλο που η έρευνα ασχολήθηκε με μια περιορισμένη πλευρά της «πολιτότητας» (νεανική παραβατικότητα), έφερε στο φως χρήσιμα στοιχεία, πρώτο, σχετικά με δυσκολίες καλλιέργειας της «πολιτότητας» στην Κύπρο, και, δεύτερο, σχετικά με αποτελεσματικούς τρόπους προώθησης της πολιτικής αγωγής, που πρέπει να ληφθούν υπόψη από όσους ασχολούνται με το έργο της καλλιέργειας πολιτών. Οι κυριότερες δυσκολίες φάνηκε ότι είναι οι εξής πέντε : (α) ο ελλειμματικός και αναποτελεσματικός τρόπος διδασκαλίας της πολιτικής αγωγής στα σχολεία,(β) η δυσκολία που προκαλεί η εξασθένηση της εθνικής ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν σ΄ένα συγκεκριμένο σύνολο σ΄ένα μεγάλο μέρος των ελληνοκυπρίων νέων, το μικρό ενδιαφέρον για τα κοινά και η περιορισμένη αίσθηση κοινωνικής και ηθικής ευθύνης, (γ) η δυσπιστία στους θεσμούς, (δ) η δυσκολία αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους νέους και (ε) η γενική δυσπιστία προς το πολιτικό σύστημα και τα πολιτικά κόμματα.

Τα ευρήματα για αποτελεσματικούς τρόπους καλλιέργειας πολιτών αφορούν κυρίως στη μεγάλη σημασία (α) της ταύτισης των μαθητών με το σχολείο τους, (β) της διδασκαλίας ανθρωπιστικών μαθημάτων (Νέων Ελληνικών και Ιστορίας), (γ) της στόχευσης υψηλών στόχων (μορφωτικών και επαγγελματικών), (δ) της πίστης στην αξία της αξιοπρέπειας, (ε) της πίστης στην αξία της δικαιοσύνης, (στ) της πίστης στη δυνατότητα των πολιτών να αλλάξουν την κοινωνία και (ζ) της συναίσθησης των συνεπειών των πράξεών τους.

Στη συνέχεια της εργασίας θα γίνει λόγος, πρώτα, για τις δυσκολίες και, ύστερα, για τους αποτελεσματικούς τρόπους.

2.1 Οι δυσκολίες

Όπως όλα δείχνουν, το πραξικόπημα του 1974 και οι εμπειρίες από τη λειτουργία χωριστού κυπριακού κράτους συνέβαλαν στην εθνική σύγχυση, στην αποδυνάμωση της εθνικής ιδεολογίας και στην εξασθένηση της εθνικής (ελληνικής) ταυτότητας σε ένα μεγάλο μέρος της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Μια άλλη εξέλιξη ήταν η μεγάλη ενίσχυση του κυπριακού συστατικού της ελληνοκυπριακής ταυτότητας. Την ίδια ώρα, ωστόσο, το κυπριακό αυτό συστατικό δεν φαίνεται να στηρίζεται σε μια ισχυρή ιδεολογία που να προκαλεί εθνική περηφάνια.

Η έρευνα έδειξε ότι ένα μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων περιγράφει αρνητικά τους Ελληνοκύπριους. Τους χαρακτηρίζει ανενημέρωτους, απερίσκεπτους, αναίσθητους, απαθείς, χωριάτες, φιλοχρήματους, ρουσφετολόγους, ατομικιστές, επιπόλαιους, ενώ τους Ευρωπαίους τους βλέπει ως ανοιχτόμυαλους, ορθολογιστές, τυπικούς, οργανωμένους, έντιμους, νομοταγείς, φιλοπρόοδους και αυτοπειθαρχημένους (Περσιάνης, 2010:203-208, 263-264).

Σχετικό με το πιο πάνω είναι το εύρημα για τον τρόπο που βλέπουν το κράτος και τη χώρα τους ένα μεγάλο ποσοστό των ελληνοκυπρίων νέων. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα να σχολιάσουν την έκκληση του Αμερικανού Προέδρου J.F. Kennedy προς τους Αμερικανούς πολίτες στην τελετή της ορκωμοσίας του το 1961 «να ρωτούν όχι τι μπορεί να κάνει η χώρα τους για εκείνους, αλλά τι μπορούν εκείνοι να κάνουν για τη χώρα τους», οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν ότι όχι μόνο δεν συμφωνούν αλλά ούτε καν κατανοούν έναν τέτοιο ρόλο. Τόσο ξένη είναι η αντίληψη αυτή προς τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του κράτους στην Κύπρο. Η συνηθισμένη αντίληψη στην Κύπρο είναι ότι το κράτος είναι κάτι σαν «γαλακτοφόρα αγελάδα» που πρέπει να προσφέρει ένα πλήθος υπηρεσιών προς τους πολίτες χωρίς όμως να αυξάνει τη φορολογία (Περσιάνης, 2010:265-272).

Με βάση τα στοιχεία αυτά μπορούμε να πούμε ότι σε ένα μεγάλο μέρος των ελληνοκυπρίων νέων υπάρχει πρόβλημα εξασθένησης της εθνικής ταυτότητας και μείωσης της ταύτισης με το κράτος και, επομένως, σοβαρό πρόβλημα καλλιέργειας σωστών πολιτών. Όπως έδειξαν ευρωπαϊκές έρευνες σχετικά με το θέμα της εθνικής ταυτότητας και τα υψηλά ιδανικά, η ιδεολογία και η αίσθηση περηφάνιας για αυτό που είναι κάποιος είναι απαραίτητο στοιχείο για να νιώθει ισχυρή πολιτική ταυτότητα (De Ruyter,D, Conroy,J., 2002:509-322).

Το μάθημα της πολιτικής αγωγής δεν μπορεί δυστυχώς να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, επειδή διδάσκεται μια ώρα μόνο τη βδομάδα από μη ειδικούς με τρόπο που δεν εμπνέει αλλά ούτε καν προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Περσιάνης, 2010:300-302).

Μια τρίτη δυσκολία, σύμφωνα με τα ευρήματα, είναι η δυσπιστία στους θεσμούς. Ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (51%) πιστεύουν ότι πολλοί νόμοι είναι άχρηστοι και γίνονται για να προσπορίσουν χρήματα στο κράτος (202-203, 266-269, 272). Το σημαντικό είναι ότι η επεξεργασία των ευρημάτων αυτών έδειξε ότι, όσο ισχυρότερη είναι η αντίληψη ότι κάποιοι νόμοι είναι καταπιεστικοί, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάμειξη των νέων που έχουν αυτή την αντίληψη στην παραβατική συμπεριφορά (249-250). Η αξιοπιστία του ευρήματος αυτού ενισχύεται και από την εμπειρία σχετικά με τη συμπεριφορά των ενηλίκων. Πολλοί νόμοι ψηφίζονται μεν, αλλά δεν εφαρμόζονται στο βαθμό που πρέπει να γίνεται σε μια νομοταγή κοινωνία. Ένα τέτοιο παράδειγμα νόμου είναι η απαγόρευση του καπνίσματος και γενικά οι νόμοι οι οποίοι δεν στηρίζουν ατομικά και ομαδικά συμφέροντα. Στις περιπτώσεις αυτές λείπουν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, οι επόπτες και οι προστάτες του νόμου, οι οποίοι θα κινητοποιηθούν για να απαιτήσουν από την πολιτεία την πιστή εφαρμογή του νόμου. Γι΄αυτό, και όπως παρατηρήθηκε, είναι απαραίτητη η κινητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών (στην περίπτωση του καπνίσματος, του Αντικαπνιστικού Συνδέσμου) για να στηριχθούν οι σχετικοί νόμοι.

Η αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού είναι πολύ δύσκολη για δυο συναφείς λόγους: α) της κατά παράδοση αποτυχίας της κοινωνίας στη δημιουργία αποτελεσματικών θεσμών και β) της δυσκολίας επικοινωνίας με τους νέους.

Η μέχρι σήμερα εμπειρία δείχνει καθημερινά ότι, επειδή οι θεσμοί δεν αντιμετωπίζονται με τη δέουσα σοβαρότητα, αποδυναμώνονται, εκπίπτουν σε απλούς τύπους και τελικά καταλήγουν σε γράμμα κενό, γιατί οι αρμόδιοι δεν επιδεικνύουν την αναγκαία δέσμευση και σοβαρότητα στην εφαρμογή τους, η δε μεγάλη πλειοψηφία του λαού αδιαφορεί[2].

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο αποτυγχάνει η εμπέδωση των θεσμών είναι η δυσκολία επικοινωνίας με τους νέους. Από την έρευνα φάνηκε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των νέων δεν ενδιαφέρεται να ακούσει το δελτίο ειδήσεων και να παρακολουθήσει στο ραδιόφωνο ή στην τηλεόραση συζητήσεις πάνω σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα(150-151). Επομένως, δεν υπάρχει τρόπος να ακούσουν οι νέοι μια αντίθετη άποψη από τη δική τους από σοβαρούς συζητητές ή από εκπροσώπους θεσμών και οργανώσεων που γνοιάζονται αληθινά για την αποτελεσματική λειτουργία τους και για την καλλιέργεια σωστών πολιτών. Υπάρχει, επομένως, το πρόβλημα της πρόσβασης στους νέους, της δυνατότητας δηλαδή επικοινωνίας και διαλόγου μαζί τους. Πώς μπορεί να ενεργήσει η πολιτεία στην περίπτωση αυτή; Ποιος πρέπει να εξηγήσει στους

νέους τη λογική των νόμων και να βοηθήσει στη νομιμοποίησή τους; Μήπως πρέπει να αναλάβει η κοινωνία των πολιτών να ιδρύσει για κάθε θεσμό έναν υποστηρικτικό σύνδεσμο, όπως το Σύνδεσμο Αντικαπνιστών;

Μια απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί στο ερώτημα αυτό είναι τα πολιτικά κόμματα. Όπως είναι σήμερα τα πράγματα, με τη μεγάλη επιρροή που τα κόμματα έχουν πάνω στη νεολαία και γενικά στους πολίτες, και με τη φιλοδοξία τους να αποτελούν τα κύτταρα της δημοκρατίας, ίσως είναι οι μόνοι οργανισμοί που έχουν τη δυνατότητα να συμβάλουν στην οικοδόμηση και ενίσχυση των θεσμών με την ανάληψη του ρόλου της σχετικής εκπαίδευσης των μελών τους στην αξία των θεσμών.

Ωστόσο, αν ληφθεί υπόψη η πέμπτη δυσκολία, δηλαδή το κλίμα δυσπιστίας προς το πολιτικό σύστημα και όλα γενικά τα πολιτικά κόμματα (311-317, 431-438), που αναπτύχθηκε τελευταία εξ αιτίας της μέχρι σήμερα ευρείας χρήσης εκ μέρους όλων των κομμάτων του ρουσφετιού προς εξυπηρέτηση των μελών τους, μια τέτοια προσπάθεια είναι μάλλον απίθανο να αναληφθεί ή να είναι αποτελεσματική στην περίπτωση που αναληφθεί. Χρειάζεται μια εκ βάθρων αλλαγή της στάσης τους που να ξεκινά από έναν υψηλό πατριωτισμό και μια υψηλή αίσθηση ευθύνης.

2.2 Οι αποτελεσματικοί τρόποι

Ερχόμαστε τώρα στα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τρόπους που θα ήταν αποτελεσματικοί στην καλλιέργεια πολιτών, αν χρησιμοποιούνταν σωστά. Όπως ήδη αναφέρθηκε, τέτοιοι τρόποι είναι (α) η επίδειξη εκ μέρους των καθηγητών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μιας τέτοιας συμπεριφοράς που να ενθαρρύνει τους μαθητές να ταυτιστούν με το σχολείο τους, (β) η ενίσχυση και βελτίωση της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας. (γ) η ενθάρρυνση των μαθητών να θέτουν ψηλούς προσωπικούς στόχους, (δ) η καλλιέργεια πίστης στην αξία της αξιοπρέπειας, (ε) η καλλιέργεια πίστης στην αξία της δικαιοσύνης, (στ) η καλλιέργεια της πίστης ότι οι πολίτες μπορούν να αλλάξουν την κοινωνία και την πολιτεία και (ζ) η υποβοήθηση των μαθητών να συνειδητοποιήσουν τις ευρύτερες συνέπειες των πράξεών τους και να προσπαθούν να ελέγχουν τη δράση και αντίδρασή τους (238-249).

Στην έρευνα αποδείχτηκε, ότι όσοι μαθητές είχαν αυτά τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς, είχαν ελάχιστη η καθόλου εμπλοκή σε παραβατική συμπεριφορά.

Τα πιο αισιόδοξα από τα εφτά αυτά ευρήματα είναι το πρώτο και το δεύτερο, γιατί αφορούν στο έργο του σχολείου και μπορούν εύκολα να επιτευχθούν, αν καταβληθεί η κατάλληλη προσπάθεια. Ιδιαίτερα το εύρημα ότι, όσο περισ-

σότερο ταυτίζεται ένας μαθητής με το σχολείο του, τόσο λιγότερο πιθανότητες υπάρχουν να έχει παραβατική συμπεριφορά, δείχνει ότι είναι στο χέρι του σχολείου και των διδασκόντων να επιτύχουν στην καλλιέργεια πολιτών, αν προσεγγίσουν με μεγαλύτερη αγάπη και προσοχή τους μαθητές τους.

Πολύ αισιόδοξο είναι επίσης το εύρημα για την επίδραση των ανθρωπιστικών μαθημάτων (Νέων Ελληνικών και Ιστορίας). Τα δύο αυτά μαθήματα επιδρούν βαθιά στην ψυχολογία των μαθητών και επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά τους. Συγκεκριμένα, 57.4% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι επηρεάστηκαν (αρκετά, πολύ, πάρα πολύ) από το μάθημα των Νέων Ελληνικών και 48.1% από το μάθημα της Ιστορίας. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι «όσο περισσότερο πιστεύει ένας μαθητής ότι έχει επηρεαστεί από τα μαθήματα της Ιστορίας και των Νέων Ελληνικών, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να αναμειγνύεται σε παραβατικές συμπεριφορές» (199-200,462).

Η έρευνα αυτή έδειξε επομένως α) ότι τα ανθρωπιστικά μαθήματα (Νέα Ελληνικά και Ιστορία) εξακολουθούν και σήμερα, στα χρόνια της αποδόμησης, του κυνισμού και της υποβάθμισης των υψηλών αξιών, να έχουν απήχηση στην ψυχή των μαθητών και να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους θετικά και β) ότι οι φιλόλογοι ή τουλάχιστον ένα μέρος τους προσφέρουν τα μαθήματα με τέτοια προσέγγιση που κατορθώνουν να αγγίσουν τις ψυχές των μαθητών τους βαθύτατα, ώστε να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους.

Αν ληφθεί υπόψη πως στη σημερινή Κύπρο είναι διάχυτο το πολιτιστικό έλλειμμα, το έλλειμμα της πολιτισμένης συμπεριφοράς και το έλλειμμα της ψυχικής καλλιέργειας, όπως φανερώνεται καθημερινά στα γήπεδα, στους δρόμους και στις δημόσιες συγκεντρώσεις, και πως καθημερινά γίνονται επιτροπές για να μελετήσουν θέματα βίας και βάναυσης συμπεριφοράς των νέων, τότε είναι φανερό πως το εύρημα της έρευνας αυτής είναι πολύ σημαντικό και πολύ αισιόδοξο τόσο για την αξία της ανθρωπιστικής αγωγής όσο και για το έργο του φιλολόγου.

Αντίθετα από ό,τι πιστεύεται σήμερα στην εποχή της αποθέωσης της τεχνολογίας και της κοινωνίας της γνώσης, η έρευνα αυτή έδειξε ότι όχι μόνο υπάρχει μεγάλη ανάγκη αλλά και χώρος για την ανθρωπιστική εκπαίδευση, και ότι αυτή χρειάζεται για να δώσει ένα ευρύτερο νόημα στη ζωή και στον άνθρωπο και για να συμβάλει στον εκπολιτισμό και τον εξευγενισμό του. Και αντίθετα από τη διάχυτη απαισιοδοξία για τα σημερινά αποτελέσματα της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι πολλοί μαθητές γοητεύονται από τα μαθήματα των Νέων Ελληνικών και της Ιστορίας και επηρεάζονται απ' αυτά. Αυτό δείχνει καθαρά ότι ο ρόλος του φιλολόγου εξακολουθεί να είναι σημαντικός και μπορεί να γίνει ακόμα περισσότερο σημαντικός, αν οι φιλόλογοι προσπαθήσουν να βρουν τρόπους να διδάσκουν τα δύο αυτά μαθήματα με προσεγγίσεις που αφήνουν στους μαθητές περισσότερο περιθώριο για στοχασμό και κριτική θεώρηση.

Συμπέρασμα

Τελειώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η επανεπίσκεψη του προβλήματος της καλλιέργειας πολιτών μάς έδειξε βασικά τρία πράγματα: α) η ανάληψη του έργου αυτού επείγει, όχι μόνο γιατί υπήρχε έλλειμμα καλλιέργειας πολιτών από παλιά αλλά και γιατί δημιουργήθηκαν νέες συνθήκες που επέτειναν τη σχετική ανάγκη, β) υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες στο έργο της καλλιέργειας πολιτών και, επομένως, υπάρχει ανάγκη υιοθέτησης νέων στρατηγικών και γ) το σχολείο έχει τη δυνατότητα να επιτύχει πολλά στον τομέα αυτό. Αυτό βέβαια προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα εργασθούν με ζήλο και το σχολείο θα βοηθηθεί από όλους τους άλλους θεσμούς (Εκκλησία, πολιτεία, γονείς, ΜΜΕ, κοινωνία των πολιτών) στο δύσκολο έργο του.

Σημειώσεις

[1] Κατά κανόνα, οι θέσεις των μελών των συμβουλίων των ημικρατικών οργανισμών διαμοιράζονται στα κόμματα και τα συμβούλια θεωρούν υποχρέωσή τους να διαμοιράζουν τις δημόσιες θέσεις στους ευνοουμένους των κομμάτων.

[2] Δυο πρόχειρα παραδείγματα από τη σχολική ζωή φανερώνουν πόσο δύσκολη είναι η καθιέρωση θεσμών στην Κύπρο. Στις δεκαετίες του 1970 και 1980 εισήχθησαν στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δύο θεσμοί, ο θεσμός της ελεύθερης επιλογής μαθημάτων από τους μαθητές του Λυκείου και ο θεσμός της εβδομάδας εργασίας. Και οι δυο όμως απέτυχαν, γιατί δεν αντιμετωπίστηκαν με τη δέουσα σοβαρότητα ούτε από τους μαθητές και τους γονείς ούτε από τους καθηγητές και τους διευθυντές. Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές τελικά κατάντησαν να επιλέγουν τα πιο εύκολα μαθήματα (γυμναστική, μουσική, δακτυλογραφία) έστω και αν αυτά δεν τους προετοίμαζαν για το μέλλον τους, και στη δεύτερη οι μαθητές προτιμούσαν να μένουν στο σπίτι και να εξαπατούν τα σχολεία με ψεύτικα πιστοποιητικά προσέλευσης που τους προμήθευαν οι «εργοδότες» τους. Περσιάνης, Π. (2010) *Πολιτότητα…,* ό.π., σσ. 150-151.

Βιβλιογραφία

1. Georgallides, G. (1979) *A Political and Administrative History of Cyprus* 1918 – 1926, Nicosia : Cyprus Research Centre.
2. De Ruyter, D. and Conroy, J.(2002) "The Formation of Identity : the importance of ideals", *Oxford Review of Education*, 28, 4, 509-522.
3. Περσιάνης, Π. (2010) *"Πολιτότητα» και Νεανική Παραβατικότητα*, Λευκωσία : Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.
4. Περσιάνης, Π. (2003). Μπορούν σήμερα τα σχολεία της Κύπρου να εκπαιδεύσουν πολίτες; Λευκωσία.

Abstract

This essay revisits the problem of promoting citizenship in the Greek community of Cyprus. The first part presents the historical circumstances ,the political, sociocultural and educational contexts and some important recent events that affected the significance of the problem. The second part gives an account of the findings of a recent major research on citizenship in Cyprus and discusses the ways in which these findings can help the schools, the society and the polity to become more effective in their efforts to advance citizenship in Cyprus.

Μουσική παιδεία και παιδεία του πολίτη: Ένα ιστορικό-συγκριτικό επιστημολογικό παράδειγμα

Αλεξάνδρα Τσουρλάκη

Περίληψη

Σε αυτή τη μελέτη εξετάζεται η θέση της Μουσικής στον εκπαιδευτικό λόγο (discourse) στην Αρχαία και στη Νεότερη Ελλάδα και ο ρόλο της στη διαμόρφωση του «ανθρώπου - πολίτη». Πρώτον, διερευνάται η θέση της Μουσικής στην εκπαίδευση στην Αρχαία Ελλάδα, εστιάζοντας στο λόγο του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη. Δεύτερον, εξετάζεται η θέση της Μουσικής στην εκπαίδευση στη Νέα Ελλάδα, εστιάζοντας στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Συνδυαστικά παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης - διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο 9ο Γυμνάσιο Χανίων, με σκοπό να διαφανεί πώς η Μουσική Παιδεία μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει την πολιτική συνείδηση του μαθητή και του αυριανού ενεργού πολίτη.

Εισαγωγικά

Αντικείμενο της μελέτης αυτής είναι η ιστορικό - συγκριτική ανάλυση της Μουσικής Παιδείας ως μέσο καλλιέργειας της παιδείας του πολίτη στην Αρχαία και τη Νεότερη Ελλάδα, με έμφαση στη Μουσική Παιδεία ως μέσο για την «καλλιέργεια της ψυχής». Για τη διαπραγμάτευση αυτού του θέματος, πρώτον, θα εξετάσουμε τη θέση της Μουσικής στην αρχαιοελληνική παιδεία, με ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της Μουσικής για τη διαμόρφωση του ανθρώπου- πολίτη. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τη θέση της Μουσικής Παιδείας στη σύγχρονη νεοελληνική εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση της θέσης της Μουσικής Παιδείας στη σύγχρονη Ελλάδα, παρουσιάζεται και μια μελέτη πε-

ρίπτωσης διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο 9ο Γυμνάσιο Χανίων. Ακολουθώντας την μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτικού επιστήμονα J.Peter Euben (Euben, 1997) και του ιστορικό - συγκριτικού Α. Καζαμία (Καζαμίας, 2008) θα χρησιμοποιήσουμε κείμενα/ λόγο, του παρελθόντος - της Αρχαίας Ελλάδας - κυρίως του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, που αφορούν τη Μουσική Παιδεία για να σχολιάσουμε κριτικά τη Μουσική Παιδεία στη σύγχρονη Ελληνική εκπαίδευση.

Η Μουσική Παιδεία στην Αρχαία Ελλάδα

Στην κλασσική περίοδο η Μουσική κατείχε περίοπτη θέση στην εκπαίδευση και διδασκόταν ως βασικό μάθημα. Η Μουσική με την ευρεία έννοια του όρου θεωρείτο ότι συνέβαλε στην καλλιέργεια της ψυχής, κατά τους Αρχαίους στην 'ψυχαγωγία', απαραίτητη προϋπόθεση για την παιδεία του ανθρώπου - πολίτη. Η σπουδαιότητα του μαθήματος έγκειτο στο ότι η διδασκαλία της απέβλεπε όχι μόνο στην ηθική αλλά και στην αισθητική μόρφωση του ανθρώπου, και αυτό διότι η λέξη 'καλόν' σήμαινε όχι μόνο το ωραίο αλλά και το ηθικά τέλειο. Όπως αναφέρει ο Πλάτωνας «*ο καλώς άρα πεπαιδευμένος άδειν τε και ορχείσθαι δυνατός αν είη καλώς*» (Πλάτωνος, Νόμοι:654b.). Με τον όρο *μουσική* εννοούσαν τις πνευματικές και διανοητικές επιδόσεις στις καλές τέχνες και τα γράμματα. Πίστευαν ότι κάθε τέχνη τελούσε υπό την προστασία των Μουσών (Μιχαηλίδης, 1989). Ενώ, στον πρώτο *Πυθιονίκη* ο Πίνδαρος αναφέρει ότι η Μουσική συμβολίζει την τάξη και την αρμονία που τιθάσευσε την οργή του Τυφώνα και έγινε συνεπίκουρος του Δία έχοντας ως αποτέλεσμα να θαφτεί η μυθική μορφή του Τυφώνα. Η Μουσική έχει τη δύναμη να «*ιαίνει καρδίαν κώματι, κήλα δε και δαιμόνων θέλγει φρένας*» (Πινδάρου, Πυθ. Ι:1-20). Ο Πλούταρχος στα *Ηθικά*, συνδέει την Μουσική με τον άνθρωπο λέγοντας ότι όταν κάποιος ταυτιστεί με τον παιδευτικό χαρακτήρα της Μουσικής από μικρή ηλικία τότε θα μπορεί να επικρίνει το 'αντίθετο' και να επαινέσει το 'ωραίο' στον τομέα της Μουσικής καθώς και σε άλλα θέματα. Ένας τέτοιος άνθρωπος αφού θα έχει ωφεληθεί από τη Μουσική, θα μπορεί να ωφελήσει την πόλη και τον εαυτό του, διότι δεν θα παρεμβαίνει σε κανένα ανάρμοστο έργο και λόγο, επισφραγίζοντας μόνο ό,τι είναι μετρημένο, κόσμιο αλλά και ηθικό, «*δια μουσικής τε την μεγίστην ωφέλειαν καρπώμενος, όφελος αν μέγα γένοιτο αυτω τε και πόλει*» (Πλουτάρχου, Ηθικά:41Β).

Ο Πλάτωνας στον *Πρωταγόρα* αναφέρει, ότι οι δάσκαλοι της κιθαριστικής τέχνης διδάσκουν ποιήματα μεγάλων ποιητών με τη συνοδεία της κιθάρας επιμελούμενοι με αυτό τον τρόπο τη σωφροσύνη των νέων. Η εξοικείωση των ψυχών των νέων με τους ρυθμούς και τις αρμονίες προσβλέπει στο να γί-

νονται πιο ήρεμοι και χρήσιμοι. Διότι «*πας ο βίος του ανθρώπου ευρυθμίας τε και ευαρμοστίας δείται*» (Πρωταγόρας:104-105b). Στην *Πολιτεία*, αναφερόμενος στη Μουσική τη χαρακτηρίζει ως 'κυριωτάτην' και εξετάζοντας την επίδραση της Μουσικής στην ψυχή του ανθρώπου λέει ότι η βασικότερη πλευρά της Μουσικής είναι ο ρυθμός και η αρμονία που φέρνουν το ωραίο στην ψυχή του ανθρώπου (Πολιτεία:401d). Στον *Τίμαιο* αναφέρει: ότι η αρμονία δόθηκε από τις Μούσες σε όποιον με φρόνηση έρχεται σε επαφή μαζί τους, για να βοηθήσει την εσωτερική περιφορά της ψυχής όταν χάνει την αρμονία της (Τίμαιος:47d).

Ο Αριστοτέλης στα *Πολιτικά*, συγκαταλέγει την Μουσική στα βασικά μαθήματα που πρέπει να διδάσκονται οι νέοι. Όσον αφορά στην ηθική διάσταση της Μουσικής υποστηρίζει, ότι η Μουσική συντελεί προς την αρετή, διαπλάθει το ήθος και εθίζει στην ευγενή τέρψη τους ελεύθερους ανθρώπους «Αλλ' *οράν εί πη και προς ήθος συντείνει και προς την ψυχήν*» (1340a:5). Για το Σταγειρίτη φιλόσοφο, η επιλογή της κατάλληλης μουσικής έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει θετικά τις δραστηριότητες του ενάρετου πολίτη με το να του χαρίζει αισθήματα ευχαρίστησης. Αναφερόμενος στη χρήση των μουσικών οργάνων προτείνει ότι για τη διάπλαση του ήθους, είναι πολύ καλύτερο να συμμετέχει ο νέος στην Μουσική, ως εκτελεστής. Επιπλέον, αποδέχεται την διάκριση των μελωδιών σε ηθικές, πρακτικές και ενθουσιαστικές. Ισχυρίζεται ότι πρέπει να μεταχειριζόμαστε την Μουσική «*ου μιας ένεκεν ωφελείας τη μουσική χρήσθαι δειν αλλά και πλειόνων χάριν και γάρ παιδείας ένεκεν και καθάρσεως*» (Πολιτικά, 36-38:180). Την κάθαρση προκαλούν κυρίως οι 'ενθουσιαστικές' μελωδίες χωρίς να βλάπτουν ηθικά τον άνθρωπο. Για την εκπαίδευση λέγει ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε την δωρική μελωδία διότι είναι η πιο σοβαρή και με κατεξοχήν ανδροπρεπή και ηθικό χαρακτήρα; Οι ηθικές μελωδίες και οι ηθικές αρμονίες αρμόζουν στην παιδεία των νέων. Προτείνει δηλαδή τον εθισμό του πολίτη στο 'ηθικά καλό', για να έχει την δυνατότητα απόκτησης ενάρετης συνείδησης σε προσωπική και πολιτική κλίμακα.

Η Μουσική στη Νέα Ελλάδα

Για την μουσική τέχνη και την επίδρασή της στην παιδεία του ανθρώπου - πολίτη έχουν ενδεικτικά αναφερθεί, Έλληνες παιδαγωγοί, διανοούμενοι και μουσουργοί. Ο φιλόσοφος της παιδείας Ευάγγελος Παπανούτσος αναφερόμενος στην Μουσική, την χαρακτηρίζει ως τέχνη του νεώτερου Ευρωπαίου και από τη φύση της, την πιο δυναμική. Για τους μεγάλους συνθέτες επισημαίνει ότι με τη Μουσική του ο Bach διαλύει αρμονικά τις μελωδίες και τους ρυθμούς σε μια προσπάθεια φυγής για να κάνει την ψυχή να καλπάσει στον άπει-

ρο χρόνο, ενώ ο Beethoven με τη μοναδική Μουσική του εκφράζει το θρίαμβο και το σπαραγμό του νεώτερου Ευρωπαίου «εδώ πονεί θεϊκά ο ηρωικός άνθρωπος που μίσησε τους ανάλγητους για αυτό και ανώφελους θεούς» (Παπανούτσος, 1977:221-222).

Ο παιδαγωγός Ιωάννης Παπαγεράκης αναφέρει πως, η αισθητική αγωγή, κλάδος της οποίας είναι η Μουσική Αγωγή «αποτελεί τον ενωτικό κρίκο που συνδέει όλους τους άλλους τομείς της γενικής αγωγής, δηλ. τη σωματική, διανοητική, ηθική, θρησκευτική και κοινωνική αγωγή» (Παπαγεράκης, 1964:31). Με αυτό τον τρόπο, αναπτύσσονται συμμετρικά όλες οι πνευματικές δυνάμεις του ατόμου που είναι βασική επιδίωξη του 'νέου σχολείου' (Παπαγεράκης, 1964).

Ο μουσουργός Μίκης Θεοδωράκης, αναφερόμενος στην τέχνη και την Μουσική επισημαίνει την πολιτική διάσταση της Μουσικής, λέγοντας ότι «η πιο ουσιώδης ιδιότητα της τέχνης είναι η απελευθερωτική της φόρτιση». Ο καλλιτέχνης θα πρέπει να συμβάλει στο να γίνουν ελεύθεροι οι άνθρωποι, γιατί μόνο έτσι ολοκληρώνεται και η δική του προσπάθεια. Αυτή η στάση ορίζεται ως πολιτική και θεωρείται «το μέσο για να οδηγηθεί ο πολίτης, μέσω της ελευθερίας, σε πλήρη ψυχική, πνευματική και ηθική άνθιση. Για αυτό έχουμε ανάγκη από την τέχνη, γιατί είναι η τροφή της ψυχής» (Θεοδωράκης, 1999:161).

Η Μουσική Παιδεία στο σύγχρονο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή θα επιχειρήσω να αναφερθώ αναλυτικά στο ρόλο και τη θέση της Μουσικής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Τα τελευταία χρόνια το μάθημα της Μουσικής Αγωγής διδάσκεται στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το 1985 έως και σήμερα έχουν γίνει σημαντικά βήματα για την αναβάθμισή του. Έχουν γραφεί νέα Προγράμματα Σπουδών, νέο εκπαιδευτικό και υποστηρικτικό υλικό, για να προάγουν το ρόλο και τη θέση του μαθήματος στο σύγχρονο σχολείο. Κύριος στόχος των προγραμμάτων σπουδών Μουσικής Αγωγής είναι η ανάπτυξη του μαθητή, μέσα από γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τον βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής Αγωγής, το μάθημα της Μουσικής εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτόνομα αλλά και βοηθητικά σε άλλα μαθήματα. Έτσι αναδεικνύεται ο διαθεματικός χαρακτήρας της Μουσικής σε σχέση με άλλα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά , η Φυσική , η Βιολογία, η Κοινωνιολογία, η Ιστορία κ. ά. (ΦΕΚ1645). Με αυτό τον διαθεματικό τρόπο επιδιώκεται η δημιουργική προσέγγιση, η οποία θα «εμβολιάσει την τεχνοκρατική θεώρηση των θετικών επιστημών με φιλοσοφικό – ηθικό στοχα-

σμό και με γόνιμο προβληματισμό, απαραίτητο για τον αυριανό υπεύθυνο πολίτη και ολοκληρωμένο επιστήμονα» (ΦΕΚ 1645:21686). Επίσης το Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής «συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες, με τις οποίες οι μαθητές βιώνουν αξίες ενοποιητικές για την εθνική και την πολιτισμική ταυτότητά μας, (γλώσσα, τέχνη, θρησκεία, παράδοση) καθώς και άλλες, μέσα από τις οποίες προσεγγίζουν και γνωρίζουν την πολιτιστική κληρονομιά άλλων λαών» (ΦΕΚ 1645:21687). Οι δραστηριότητες αφορούν, ακρόαση, τραγούδι, κινητική επεξεργασία, ρυθμική και αρμονική συνοδεία, λογοτεχνική ανάλυση τραγουδιών διαφόρων λαών επιδιώκοντας την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στις πνευματικές αξίες του κάθε πολιτισμού (ΦΕΚ 1645).

Οι μεγάλες όμως αλλαγές για την αναβάθμιση του μαθήματος έγιναν μέσω των καινοτομικών προγραμμάτων και θεσμών. Αυτά προήγαγαν τη θέση του μαθήματος βάζοντας νέες βάσεις για την ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας του παιδιού, αποσκοπώντας στην ψυχική πληρότητα, αλλά και στην πνευματική και κοινωνική του ωρίμανση. Τα πιο σημαντικά από αυτά θα αναφερθούν, για να παρουσιασθούν οι προσπάθειες που έγιναν τα τελευταία χρόνια, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να βιώσουν τη δύναμη και την ομορφιά της Μουσικής.

Κατά το σχολικό έτος 1997-1998, εφαρμόστηκε ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου στα Δημοτικά Σχολεία. Στο πρόγραμμα της λειτουργίας τους εντάχθηκαν και μαθήματα επιλογής, μεταξύ των οποίων και το μάθημα της Μουσικής. Σε αυτά τα σχολεία δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε στενότερη επαφή με το μάθημα, να πειραματισθούν, να δημιουργήσουν και να μάθουν, με σκοπό να λάβουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδαγωγικά οφέλη (ΦΕΚ 1645).

Αργότερα ένα άλλο καινοτομικό πρόγραμμα δημιουργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003). Για το μάθημα της Μουσικής, αναφέρεται ότι, «η Μουσική Αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες Μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης» (ΔΕΠΠΣ, 2003:337). Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, εισάγονται και οι ώρες του προγράμματος της "Ευέλικτης Ζώνης." Το πρόγραμμα αυτό λειτούργησε πιλοτικά σε 185 Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία, το σχολικό έτος 2001-2002, και επεκτάθηκε υποχρεωτικά η λειτουργία του στο σύνολο των Σχολείων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το 2005. Το μάθημα εντάχθηκε στη βασική μεθοδολογία που εφάρμοσε αυτό το πρόγραμμα, τη μέθοδο project. Η μέθοδος αυτή λόγω της ευελιξίας της, βασισμένη στην ενοποίηση και διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων δίδει την ελευθερία στον εκπαιδευτικό να εισχωρήσει και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθό-

δου, δίδεται η δυνατότητα να ερευνήσει και να δημιουργήσει μαζί με τους μαθητές, για να ανοίξουν τους πνευματικούς ορίζοντες τους και το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία, (Ματσαγγούρας, 2002). Με βάση αυτό το νέο πρόγραμμα σπουδών, εισάγονται για πρώτη φορά οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία του μαθήματος ως υποστηρικτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δημιουργείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) το Εκπαιδευτικό Λογισμικό «Εμμέλεια»,(CD-ROM), Μουσική Α΄- ΣΤ΄ Δημοτικού). Το υποστηρικτικό αυτό υλικό για το μάθημα της Μουσικής, δημιουργήθηκε με σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως γνωστικό – διερευνητικό εργαλείο, αλλά και ως εργαλείο αναζήτησης πληροφοριών και επικοινωνίας των μαθητών, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων τους μέσα στην τάξη. Με την ελκυστική του παρουσίαση και το περιεχόμενο του βασισμένο κυρίως στις αρχές της διαθεματικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, έδωσε νέα ώθηση και ανάπτυξη στη διδασκαλία του μαθήματος (ΟΕΔΒ, 2007).

Το 2010 εκδίδεται υπουργική απόφαση, για τη λειτουργία των 800 12/θέσιων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), στην οποία ορίζεται μεταξύ των άλλων μαθημάτων και η εισαγωγή του μαθήματος της Μουσικής ως ξεχωριστού γνωστικού αντικειμένου, με υποχρεωτική διδασκαλία σε όλες τις τάξεις. Ενισχύεται το μάθημα κατά μία ώρα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της Μουσικής να συμμετάσχει και στις ώρες της λειτουργίας της Ευέλικτης Ζώνης. Επιπροσθέτως, μπορεί να λαμβάνει μέρος στη διδακτική ενότητα των Πολιτιστικών Συλλόγων, συμμετέχοντας σε δράσεις εντός και εκτός σχολείου. Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος αξίζει να αναφερθεί το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), που διεξήχθη το 2010 σε όλη την επικράτεια, για τους εκπαιδευτικούς των νέων ειδικοτήτων με σκοπό να διδάξουν στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Φυσικό αντικείμενο του έργου ήταν και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων Αισθητικής Αγωγής. Από τον ΟΕΠΕΚ δημιουργήθηκε οδηγός Επιμορφωτή και Υλικό για τον εκπαιδευτικό, για το μάθημα της Μουσικής, χρήσιμα εργαλεία για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος (ΟΕΠΕΚ 2010).

Πολύ σημαντικό είναι επίσης και το τελευταίο πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, που δημιουργήθηκε από το ΠΙ για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος "Νέο Σχολείο". Σε αυτό αναφέρεται ότι «η Μουσική ως τέχνη και επιστήμη, ασκεί, αρμονικά και ισορροπημένα τον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα» (ΠΙ 2011:2). Ιδιαίτερα πρέπει να επισημανθεί ότι στο νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, γίνεται νύξη που αφορά στην παιδεία του πολίτη, διότι αναφέρεται ότι η διδασκαλία της Μουσικής

έχει «ως στόχο τη δημιουργία πολιτών που δεν είναι μουσικά απομονωμένοι αλλά έχουν μια υγιή σχέση με τον εσωτερικό τους κόσμο και επικοινωνιακή σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους (φυσικό, τεχνητό, κοινωνικό και πολιτισμικό από το οποίο αντλούν έμπνευση και ερεθίσματα και για του οποίου την αειφόρο ανάπτυξη ενδιαφέρεται)» (ΠΙ 2011:4).

Η Ελληνική Μουσική και η Αγωγή του Πολίτη: Μια Διδασκαλία

Στο δεύτερο μέρος αυτής της μελέτης θα ήθελα να αναφερθώ σε μια περίπτωση διδασκαλίας του μαθήματος της Μουσικής στο Γυμνάσιο, με σκοπό την ένταξη της παιδείας του πολίτη, στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Ο λόγος ήταν, διότι θα συμμετείχε το σχολείο σε πολιτιστική εκδήλωση αφιερωμένη στον Οδυσσέα Ελύτη , στα Χανιά Κρήτης. Η εκδήλωση διοργανώθηκε το 1997 από το σύλλογο για την Ελληνική Γλώσσα και τη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ν. Χανίων, με τη συμμετοχή του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης και της Χορωδίας του 9ου Γυμνασίου Χανίων.

Η διδασκαλία μου επικεντρώθηκε στη μελοποιημένη ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη. Σκοπός της διδασκαλίας αυτής της διδακτικής ενότητας, ήταν η προσπάθεια για επίτευξη συγκεκριμένων στόχων όπως:

- Να παρουσιασθεί και να δημιουργήσει δράσεις το Σχολείο, ως ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας
- Να νιώσουν οι μαθητές την ικανοποίηση και τη χαρά που μπορεί να προσφέρει μια μουσική εκδήλωση που δημιουργείται από τους ίδιους ενώπιον κοινού.
- Να αισθανθούν πόσο σημαντικό είναι να δημιουργούνται και να μεταφέρονται συναισθήματα μέσα από τη μουσική εκτέλεση μπροστά στο ακροατήριο.
- Να προσεγγίσουν μέσω του τραγουδιού έννοιες όπως η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η αυτοθυσία, η αγάπη για τη φύση κ. ά.
- Να διαπιστώσουν τη σχέση και τη διασύνδεση της Μουσικής με άλλες τέχνες και επιστήμες
- Να βιώσουν τη σημασία ιστορικών γεγονότων της πατρίδας μας και να κατανοήσουν το ρόλο που είχε η μουσική σε σχέση με εκείνα.
- Να γνωρίσουν, μέσα από την Ποίηση και την Μουσική ,την ιστορία της χώρας τους καθώς και το ρόλο που διαδραμάτισαν κατά την περίοδο εκείνη στη ζωή των ανθρώπων.
- Να σεβαστούν, να εκτιμήσουν και να διαφυλάξουν την καλλιτεχνική κληρονομιά της πατρίδας τους.

- Να αποτελέσουν η Μουσική και η Ποίηση εφαλτήριο για την μετέπειτα ένταξή τους στην κοινωνία μέσα από τα μηνύματα και τις ιδέες που προβάλλουν.

Προγραμματισμός Τάξης - Διδασκαλία

Στο πρώτο μάθημα ανακοινώνω στους μαθητές μου ότι θα τους διδάξω δύο ποιήματα του Οδυσσέα Ελύτη ,το «Ένα το χελιδόνι κι η άνοιξη ακριβή» και το, «Της Δικαιοσύνης ήλιε νοητέ», από το έργο «Το Άξιον Εστί» (1959). Τα τραγούδια αυτά επελέγησαν, αφενός για το περιεχόμενο τους και αφετέρου για τη Μουσική τους. Η συνομιλία των τεχνών, Ποίησης και Μουσικής ήταν βασικός στόχος για να προβληθούν οι ιδέες και το νόημα των ποιημάτων μέσω της Μουσικής. Αρχικά αναφέρω, ότι είναι απαραίτητη η εκμάθηση και η μουσική ερμηνεία τους, γιατί το σχολείο θα συμμετάσχει σε εκδήλωση προς τιμή του ποιητή. Τα παιδιά χαίρονται για τη συμμετοχή τους και ενθουσιάζονται με την ιδέα ότι θα τραγουδήσουν εκτός σχολείου παρουσιάζοντας τη δουλειά τους σε ευρύ κοινό. Στη πρώτη φάση αρχίζω τη διδακτική προσέγγιση με το περιεχόμενο των τραγουδιών, τονίζοντας ότι για την καλύτερη ερμηνεία και απόδοση τους, είναι απαραίτητο να εστιάσουμε όχι μόνο στη μουσική αλλά και στη λογοτεχνική επεξεργασία τους. Προτείνω οι μαθητές να χωρισθούν σε ομάδες και εκείνοι πήραν την πρωτοβουλία αφού συζήτησαν μεταξύ τους, να σχηματίσουν δύο ομάδες. Η μια ομάδα αναλαμβάνει να συλλέξει πληροφορίες για το έργο του ποιητή και του συνθέτη και η άλλη να επεξεργασθεί τη λογοτεχνική ανάλυση. Στο επόμενο μάθημα παρουσιάζονται οι εργασίες των ομάδων στην τάξη, γίνεται συζήτηση και σχολιασμός τους. Οι μαθητές κάνουν αναλυτική αναφορά στο περιεχόμενό τους και συζητούν κυρίως για τις έννοιες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της αγωνιστικότητας, της αυτοθυσίας, της ελπίδας και της ομορφιάς της φύσης. Ένας μαθητής προτείνει να ακουστούν τα τραγούδια από το κασετόφωνο και στη συνέχεια να τα αποδώσουν μουσικά. Αυθόρμητα τραγούδησαν όλα τα παιδιά, προσπαθώντας να αποδώσουν όσο γίνεται καλύτερα τη μελοποιημένη ποίηση του Μίκη Θεοδωράκη. Στη δεύτερη φάση δημιουργείται η χορωδία και ένας από τους μαθητές αναλαμβάνει να τη συνοδεύσει μουσικά με πιάνο. Η προετοιμασία για την απόδοση και μουσική ερμηνεία των τραγουδιών γίνεται στην αίθουσα μουσικής του σχολείου. Ήταν τόσο μεγάλος ο ζήλος τους, που αρκετές φορές και μετά τη λήξη του ωραρίου εργάσθηκαν για την επιτυχή παρουσίαση του μουσικού συνόλου τους.

Η Εκδήλωση - Παρουσίαση του μουσικού συνόλου

Η παρουσίαση του μουσικού συνόλου έγινε σε αίθουσα πολιτιστικού συλλόγου της πόλης και πλαισιώθηκε από ομιλητές που αναφέρθηκαν στο έργο του Οδυσσέα Ελύτη. Η Χορωδία του 9ου Γυμνασίου Χανίων, με τη διεύθυνσή μου, τραγούδησε με ενθουσιασμό και επιτυχία τα δύο μελοποιημένα ποιήματα του Οδυσσέα Ελύτη από τον Μίκη Θεοδωράκη: Το «Ένα το χελιδόνι κι η άνοιξη ακριβή» και το «Της Δικαιοσύνης ήλιε νοητέ» από το έργο «Το Άξιον Εστί» (1959).

Αξιολόγηση έργου και λειτουργίας του μουσικού συνόλου

Την επόμενη ημέρα έγινε συζήτηση με τους μαθητές στην τάξη και προέκυψε ότι ένα μεγάλο μέρος των στόχων επιτεύχθηκε, καθώς και ότι αναπτύχθηκαν δεξιότητες σε όλα τα εμπλεκόμενα πεδία. Έγινε διασύνδεση και διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ποίηση, η Ιστορία και η Αγωγή του πολίτη. Η Μουσική αξιοποιήθηκε δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργία αυτής της μουσικής εκδήλωσης πέτυχε την απελευθέρωση των συναισθημάτων, λειτούργησε ως μέσο έκφρασης της ατομικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ενδυνάμωσε την ομαδικότητα μέσω του τραγουδιού, χρησιμοποιώντας τη φωνή και το στόμα, όργανα που συντελούν στην εκφορά του γλωσσικού λόγου ως μέσου επικοινωνίας και έκφρασης. Οι μαθητές αναστοχαζόμενοι είπαν ότι απήλαυσαν την εκδήλωση και ότι θα ήθελαν να συμμετέχουν και σε άλλη παρόμοια εκδήλωση στο μέλλον. Ανέφεραν τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν όπως χαρά, αναπτέρωση ηθικού, περηφάνια, ευχαρίστηση, συγκίνηση. Καλλιεργήθηκε αίσθημα ευθύνης και αυτοεκτίμησης. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις τους, βίωσαν την επιτυχία και την επικοινωνία με εκτός σχολείου ακροατήριο. Η συμμετοχή τους είπαν ότι θα λειτουργήσει ως κίνητρο, αφορμή και αφετηρία για περαιτέρω μάθηση και δραστηριοποίηση σε άλλες κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Όπως δήλωσαν, τους έκανε να αισθανθούν ως μαθητές που συμμετέχουν στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό γίγνεσθαι του τόπου τους.

Κριτικές εκδήλωσης

Οι κριτικές του κοινού και των διοργανωτών ήταν πολύ καλές και ενθαρρυντικές. Χαρακτηριστικά είπαν: τα παιδιά όταν τραγουδούσαν, φαίνονταν προσηλωμένα, απέδωσαν με χαρά, ερμήνευσαν με προσοχή και γνώση και φαινόταν ότι είχαν διεισδύσει βαθιά στο νόημα των στίχων τους οποίους απέδιδαν ως

ένα ενοποιημένο σύνολο με την χαρακτηριστική Μουσική του Μίκη Θεοδωράκη. Επίσης, ο τοπικός και αθηναϊκός τύπος αναφέρθηκαν με τα καλύτερα λόγια και σχόλια στην επιτυχημένη αυτή εκδήλωση.

Τελειώνοντας την αναφορά σε αυτήν την περίπτωση θα ήθελα να επισημάνω αυτό που λέει ο Κρίστοφερ Σμωλ; Ότι θα προσπαθήσουμε να δούμε πίσω από το «μήνυμα» της Μουσικής που συνειδητά ο συνθέτης θέλει να μας μεταδώσει. Η ύπαρξη ενός μηνύματος έχει σημασία διότι μας βοηθάει να φτάσουμε να καταλάβουμε τί κρύβεται πίσω από τα βασικά τεχνικά μέσα της Μουσικής, όπως η ροή του χρόνου, ο τρόπος της ακρόασης, η φύση του ήχου καθώς και οι κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις. Αυτά τα ζητήματα συνήθως τα δεχόμαστε ασυναίσθητα (Σμωλ, 1983).

Επίλογος

Στην αρχαία Ελλάδα, η Μουσική αποτελούσε βασικό μάθημα, όχι μόνο για τέρψη - ψυχαγωγία, αλλά για την «αγωγή της ψυχής», με την αρχαιοελληνική έννοια του όρου, η οποία θεωρείτο σημαντική για τη διαμόρφωση του ανθρώπου – πολίτη. Με άλλα λόγια, στην αρχαία ελληνική δημοκρατική πόλη η Μουσική είχε όχι μόνο «ψυχαγωγικό» αλλά και «πολιτικό» χαρακτήρα. Όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, κατά τον Αριστοτέλη η Μουσική αποτελούσε βασική συνισταμένη στην παιδεία του δημοκρατικού πολίτη *(«προπαιδεύεσθαι και προεθίζεσθαι προς τας πολιτείας»)*.

Στη νεώτερη Ελλάδα, το μάθημα της Μουσικής αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα με την αρχαία Ελλάδα, δεν αποτελεί κύριο πεδίο μάθησης. Το περιεχόμενο του μαθήματος συνίσταται κυρίως στην πρόσκτηση γνώσεων (π.χ. σημειογραφία, μορφολογία, Ευρωπαϊκή Μουσική, μουσικές άλλων λαών, νεότερη Ελληνική Μουσική κ. ά). Το μάθημα της Μουσικής στη νεότερη Ελλάδα δεν έχει ως βασικό στόχο την «παιδεία της ψυχής», δηλαδή την ηθική και αισθητική καλλιέργεια μορφωμένων και ενάρετων ανθρώπων – πολιτών. Τα τελευταία χρόνια δημιουργήθηκαν Προγράμματα Σπουδών Μουσικής Αγωγής, που αναφέρουν ότι ένας από τους στόχους του μαθήματος είναι η διαμόρφωση «υγιών» πολιτών, αλλά δεν προτείνουν σαφώς τρόπους, π.χ. διδακτικές μεθοδολογίες, δραστηριότητες κ.ά., που θα οδηγήσουν σε αυτό. Όλη η ευθύνη και η ανάληψη πρωτοβουλιών ανατίθενται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν την περίοδο που εργάζεται, πρέπει να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου. Ένα παράδειγμα ήταν και η μελέτη περίπτωσης, διδασκαλίας της Μουσικής στο Γυμνάσιο, που αναφέρθηκε παραπάνω, για να αναδειχθεί και να προβληθεί ο ρόλος της Μουσικής στη δημιουργία ενάρετων και ενεργών πολιτών.

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης, *Πολιτικά.* Αθήνα: εκδ. Κάκτος, 1993.

Euben, J. Peter (1997). *Corrupting Youth: Political Education, Democratic Culture, and Political Theory.* Princeton : Princeton University Press.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας:
ΦΕΚ 1645/1997 ,ΦΕΚ 188/23-9-1997,ΦΕΚ Β΄/304/2003ΕΠ Φ. 3/609/60745/Γ1
ΕΑ ΦΕΚ 1562/2011.

Θεοδωράκης Μ. (1999). *Μελοποιημένη Ποίηση*. Γ΄ Τόμος. Αθήνα: εκδ. ύψιλον.

Καζαμίας, Α.Μ. (2008). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής ή Προς Έναν Προμηθεικό Ουμανισμό στη Νέα Κοσμόπολη.* Επιμέλεια Πέλλα Καλογιαννάκη. Αθήνα: εκδ. Ατραπός

Μιχαηλίδης Σ. (1981). *Εγκυκλοπαίδεια της Αρχαίας Ελληνικής Μουσικής*, Αθήνα: εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

Παπαγεράκης Ι. (1964). *Η αισθητική αγωγή ως πρόβλημα μορφώσεως*. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, διδακτορική διατριβή.

Παπανούτσος Ε. (1997). *Φιλοσοφία και Παιδεία*. Αθήνα: εκδ. Ίκαρος.

Πίνδαρος, *Ολυμπιόνικοι- Πυθιόνικοι*. Αθήνα: εκδ. Κάκτος, 1992.

Πλάτων, *Νόμοι*. Αθήνα: εκδ. Κάκτος, 1992.

Πλάτων, *Πολιτεία*. Αθήνα: εκδ. Κάκτος, 1992.

Πλάτων, *Πρωταγόρας*. Αθήνα: εκδ. Κάκτος, 1992.

Πλάτων, *Τίμαιος*. Αθήνα : εκδ. Κάκτος, 1992.

Πλούταρχος, *Ηθικά- Περί Μουσικής*. Αθήνα: εκδ. Κάκτος, 1992.

Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, Κοινωνία - Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Νεφέλη.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) & Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Τόμος Β΄. Αθήνα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *«Εμμέλεια», Εκπαιδευτικό Λογισμικό, (CD-ROM) Μουσική Α΄- ΣΤ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο <http: pi-schools.gr/software /dimotiko/mousiki_a_st_dim.zip>.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα), Για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. ΟΕΠΕΚ (2010). *Εκπαίδευση Μετά Τέχνης. Η Αισθητική Αγωγή στη Δημοτική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα. Οδηγός Επιμορφωτή*. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. ΟΕΠΕΚ (2010). *Εκπαίδευση Μετά Τέχνης. Η Αισθητική Αγωγή στη Δημοτική Εκπαίδευση. Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Αισθητικής Αγωγής στα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα. Υλικό για τον εκπαιδευτικό,* Αθήνα.

Abstract

This study examines the place of music in the educational discourse in Ancient and Modern Greece as well as its role in shaping the «human - citizen». Firstly, it investigates the place of Music Education in Ancient Greece focusing on the discourse of Plato and Aristotle. Secondly, it examines the place of music in the educational system in Modern Greece focusing on the official curriculum.

Additionally, it presents a case study of teaching music at the 9th Elementary School of Chania in order to demonstrate how Music Education can influence and shape the political consciousness of students and the future of an active citizen.

Μαθηματική εκπαίδευση και αγωγή του πολίτη
Σχέσεις διασύνδεσης και εξουσίας

Μαρία Νικολακάκη

Περιληψη

Όταν μιλάμε για αγωγή του πολίτη και σχολικό πρόγραμμα, συνήθως εννοούμε το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Αν είμαστε λίγο πιο πολύ προβληματισμένοι θα σκεφτούμε την ιστορία και γεωγραφία και στην καλύτερη περίπτωση θα σκεφτούμε τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία της γλώσσας. Σπανίως, αν όχι ποτέ δεν σκεφτόμαστε τη συμβολή της Μαθηματικής εκπαίδευσης στην αγωγή του πολίτη, που στο άρθρο αυτό τονίζεται ότι είναι σημαντική.

Στο άρθρο αυτό μελετώ τη σχέση μεταξύ μαθηματικών και της κατασκευής του πολίτη. Το άρθρο είναι διαιρεμένο σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος και στην πρώτη ενότητα, προκειμένου να εντοπίσω το ρόλο της διδασκαλίας των μαθηματικών εστιάζω στο πώς αναδύθηκε η ανάγκη της χρήσης των Μαθηματικών κατά το Μεσαίωνα και πώς αυτή η ανάγκη κατέληξε στην εδραίωση της διδασκαλίας των Μαθηματικών από το εκπαιδευτικό σύστημα κατά την νεωτερικότητα. Στη δεύτερη ενότητα ακολουθώ τη γενεαλογία της διδασκαλίας των Μαθηματικών από την προνεωτερικότητα στην νεωτερικότητα, με έμφαση στη βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η βασική εκπαίδευση είναι σημαντική ως πεδίο διδασκαλίας εφόσον θεωρείται ότι είναι η γνώση του λαού. Σπάνια οι άνθρωποι των λαϊκών τάξεων ξέφευγαν και αποκτούσαν εκπαίδευση πέρα από τη βασική. Το ποιος ήταν ο ρόλος της διδασκαλίας των Μαθηματικών και τι μαθηματικά διδάσκονταν και ως εκ τούτου θεωρούνταν απαραίτητα είναι ένα σημαντικό πεδίο μελέτης και αναφοράς για το ρόλο του πολίτη. Η μέθοδος που ακολουθείται στο πρώτο μέρος είναι η ιστορικο-συγκριτική (Καζαμίας, 1992).

Στο δεύτερο μέρος (τρίτη ενότητα) εστιάζω στη διδασκαλία των Μαθηματικών στην μετανεωτερικότητα κάτω από την εντατικοποίηση της παγκοσμιοποίησης και τονίζω την ανάγκη της κριτικής μαθηματικής παιδείας. Εδώ η ανάλυση που κάνω είναι κριτική όπως αυτή εφαρμόζεται στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής.

1. Η ανάδυση της διδασκαλίας των μαθηματικών: Από το εμπόριο και την κοινωνία στο εκπαιδευτικό σύστημα

Οι αριθμοί δημιουργούν μια αίσθηση ενότητας και πεπερασμένου, μετρούν και λογαριάζουν, περιγράφουν πράγματα και σχέσεις, αποκαλύπτουν τις αναλογίες και τους συσχετισμούς και προβλέπουν αποτελέσματα. Η ποσοτικοποίηση είναι αποτελεσματική μέθοδος ανάλυσης και ασύγκριτο ερμηνευτικό εργαλείο. Στα χαοτικά και σε α-ταξία χρόνια του Μεσαίωνα, η ποσοτικοποίηση φάνηκε να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την επιβολή τάξης στον κόσμο (Meyers, 1992).

Οι αραβικοί αριθμοί πέρασαν στην Ευρώπη κατά το 10ο αιώνα μέσω της Βόρειας Αφρικής και της Ισπανίας, αλλά δεν είχαν διαδοθεί έως το 13ο αιώνα. Ο Leonardo de Piza, αφού ταξίδεψε στην Αίγυπτο και στη Συρία, στην επιστροφή του γράφει μια πραγματεία για το καταπληκτικό αυτό αριθμητικό σύστημα που επιτρέπει να γίνονται πράξεις (Εξαρχάκος, 1988).

Ήδη από το 13ο αιώνα χιλιάδες σπουδαστές των Πανεπιστημίων της Ιταλίας έρχονταν σε επαφή με την νέα αριθμητική, αλλά μόνο με την εντατικοποίηση των εμπορικών δραστηριοτήτων και την εφεύρεση της τυπογραφίας[1] μπορούσε αυτή η γνώση να μεταδοθεί στον κοινό άνθρωπο. Τα Μαθηματικά έτσι, από θεωρητική ή σχολαστική δραστηριότητα, μεταφέρθηκαν στον επαγγελματικό τομέα και στο εμπόριο, καθώς αναπτυσσόταν ο "εμπορικός καπιταλισμός".

Κατά το τέλος του 16ου αιώνα οι μαθηματικοί στη Δύση σταμάτησαν να ασχολούνται με την κυρίως αρίθμηση και στράφηκαν σε άλλα θέματα, κυρίως στη θεωρία αριθμών και στους λογαρίθμους. Αυτή η περίοδος σηματοδοτεί μια μετάβαση της Δύσης σε νέα πνευματικά πρότυπα. Το πρόταγμα του Διαφωτισμού περιελάμβανε μια έμφαση στην πρόγνωση, τις επιστήμες και τον ορθό λόγο. Η έννοια του ρόλου του ανθρώπου στην κοινωνία αλλάζει. Ο άνθρωπος δε θεωρείται απλός παρατηρητής αλλά ενεργός πρωταγωνιστής της ζωής του και του περιβάλλοντός του. Θα χρειαστεί να περάσουν όμως πολλοί αιώνες για να καθιερωθούν τα Μαθηματικά ως γνώση όχι μόνο προσιτή αλλά και απαραίτητη για όλους τους ανθρώπους.

Η εξάπλωση των μαθηματικών εφαρμογών ήταν ραγδαία. Η επέκταση της αριθμητικής γνώσης κατά το 17ο και 18ο αιώνα, με την ανάδυση του καπιταλισμού στη Δύση έγινε αρχικά στο πλαίσιο της διεύρυνσης της αστικής τάξης και με τρόπο που δεν οδήγησε αναγκαστικά σε εξοικείωση με τα Μαθηματικά. Η μεγάλη κυκλοφορία "έτοιμων υπολογιστών"[2] (ready

1. Η τυπογραφία βοήθησε παράλληλα στην καθιέρωση κοινά αποδεκτών συμβόλων.

2. Οι έτοιμοι υπολογιστές(ready reckoners) ήταν βιβλία που περιείχαν συνδυασμούς τιμών και ποσών προς διευκόλυνση κυρίως των εμπόρων.

reckoners) αυτούς τους αιώνες δείχνει την έλλειψη αριθμητικών δεξιοτήτων μεταξύ των εμπόρων.

Στη νεωτερικότητα γίνεται υποχρέωση του πολίτη να εκπαιδεύεται και υποχρέωση του έθνους/κράτους να τον εκπαιδεύει. Η ίδρυση των δημόσιων σχολείων και η ανάγκη δημιουργίας του λογικού πολίτη καθιέρωσε σταδιακά τη διδασκαλία της αριθμητικής. Οι ΗΠΑ ήταν η πρώτη χώρα που εισήγαγε το μάθημα της αριθμητικής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Δύο ήταν οι κύριοι λόγοι για αυτό: η σύνδεση του μαθήματος με την ιδεολογία της προόδου και η αναγνώριση του ορθολογικού πολίτη ως κύριου πολιτικού παράγοντα της Νέας Πολιτείας. Οι αριθμοί συνδέθηκαν με την ιδέα της κοινωνικής προόδου στις αρχές του 19ου αιώνα. Υποστηρίχθηκε ότι, αφού οι δημοκρατικοί θεσμοί είχαν σκοπό την ατομική ευημερία στο σύνολό της, θα έπρεπε να αξιολογούνται περιοδικά. Η πολιτική αριθμητική έγινε το μέσο της αξιολόγησης, επειδή οι αριθμοί θεωρήθηκαν αντικειμενικοί, αφού δεν περιέχουν αξιολογικά στοιχεία, και αποτελούσαν πιο πειστικό λόγο/ επιχείρημα από τις απόψεις ή τη ρητορική. Η ικανότητα της αριθμητικής όχι μόνο να παράγει πρόοδο αλλά και να μετρά την πρόοδο εξηγεί γιατί απέκτησε αυτή τη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Meyers 1992:110).

Βαθμιαία, η σύνδεση της διδασκαλίας της αριθμητικής με την "κατασκευή" του λογικού, παραγωγικού πολίτη έγινε ένα δεδομένο στοιχείο της διεθνούς ιδεολογίας (Meyers 1992:105). Έως τις αρχές του 20ού αιώνα τα περισσότερα κράτη είχαν ήδη συμπεριλάβει τα Μαθηματικά στα σχολικά προγράμματά τους. Οι Kamens & Benavot (1992) υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται σε μια αυξανόμενη συναίνεση ανάμεσα στα έθνη-κράτη που εκπορεύτηκε από την άποψη ότι η εθνική πρόοδος εξασφαλίζεται μόνο με τη διαμόρφωση ενός ατόμου λογικού, παραγωγικού, που θέτει σκοπούς, και ενασχολείται δραστήρια με την πολιτεία. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση αυτού του ατόμου κρίθηκαν τα σύγχρονα μαθήματα, μεταξύ των οποίων τα Μαθηματικά, τα οποία έπρεπε να πάρουν τη θέση τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Συνδέθηκε λοιπόν η διδασκαλία των "σύγχρονων" μαθημάτων, όπως τα Μαθηματικά, με την εθνική πρόοδο και επιτυχία. Έτσι, καθώς δημιουργούνταν νέοι δεσμοί μεταξύ του έθνους και του ατόμου και καθώς διατυπώνονταν νέοι ορισμοί του πολίτη, τα δημόσια σχολεία (μαζική εκπαίδευση) και τα σύγχρονα μαθήματα, όπως τα Μαθηματικά, θεωρήθηκαν ως σημαντικοί μηχανισμοί μέσω των οποίων θα αναδομούνταν η κοινωνική ζωή των νέων ατόμων.

Αυτή η πίστη ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο κατά τον 20ό αιώνα. Οι Kamens και Benavot (1992) υποστηρίζουν ότι, ενώ μπορεί να υπήρχαν διαφωνίες ως προς το περιεχόμενο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, δεν υπήρχε διαφωνία όσον αφορά την αναγκαιότητα διδασκαλίας του μαθήματος, προκειμένου αυτό να συμβάλλει στη δημιουργία ενός λογικού πολίτη που θα συντελούσε στην οικονομική ανάπτυξη και στην εθνική πρόοδο (Meyers 1992:123).

2. Η διδασκαλία των μαθηματικών της βασικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την προ-νεωτερικότητα στην νεωτερικότητα

Α. Τα Μαθηματικά στην προνεωτερικότητα

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, στα κοινά σχολεία της τουρκοκρατίας διδάσκονταν τα Μαθηματικά σε θεωρητικό επίπεδο, όμως πρακτικά αυτό σπανίως γινόταν, επειδή οι διδάσκαλοι κατά κανόνα ήταν κληρικοί, με ελάχιστες μαθηματικές γνώσεις (Τρύφωνος, 1936). Άλλωστε ο σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η θρησκευτική και εθνική συνειδητοποίηση των ελλήνων και ακόμα και αν διδάσκονταν τα μαθηματικά, μόνο ελάχιστα στοιχεία μαθηματικών παρέχονταν, των απαραίτητων για τις καθημερινές ανάγκες. Όταν τον έλεγχο της εκπαίδευσης αποκτούν οι λόγιοι, επηρεασμένοι από το Διαφωτισμό και τη σπουδαιότητα που έδινε στις επιστήμες και την πρακτική γνώση, τα Μαθηματικά διδάσκονται ολοένα και περισσότερο (Σωτηράκης 1962).

Οι νομιμοποιητικοί λόγοι που συνέβαλαν στην εδραίωση της θέσης των Μαθηματικών στην εκπαίδευση ποικίλλουν:

1. Θεωρείτο ότι μόνο τα Μαθηματικά αποτελούν επιστήμη.
2. Δινόταν έμφαση στη σχέση των Μαθηματικών με το εμπόριο.
3. Τα Μαθηματικά αποτελούσαν προϊόν της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.
4. Οι ανάγκες της κοινωνίας απαιτούσαν τη γνώση Μαθηματικών.
5. Τα Μαθηματικά θα συνέβαλαν στον εκσυγχρονισμό σε σχέση με τις χώρες της Δύσης.
6. Τα Μαθηματικά θα συνέβαλαν στην καλλιέργεια του νου.
7. Τα Μαθηματικά έχουν σχέση με την ανάπτυξη της φιλοσοφίας.

Από τη στιγμή που ξέφυγε η εκπαίδευση από την ευθύνη της Εκκλησίας, γενικεύτηκε η Μαθηματική Εκπαίδευση (Καράς, 1994). Έτσι, ενώ σε άλλες χώρες, είχε καθυστερήσει η εισαγωγή των Μαθηματικών στη βασική βαθμίδα εκπαίδευσης, στην Ελλάδα δεν υπήρξε διαφωνία ή αντίλογος για την σπουδαιότητα του μαθήματος, που διδάσκεται από τη σύσταση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι μόνοι που αντέδρασαν κατά των επιστημών και των Μαθηματικών, όταν είδαν ότι χάνουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης, ήταν οι συντηρητικοί κύκλοι των Φαναριωτών και της Εκκλησίας. Υποστήριξαν ότι τα Μαθηματικά, ως αφηρημένη επιστήμη που εφαρμόζεται σε συγκεκριμένα πράγματα, ήταν αντίθετη στη μεταφυσική αναζήτηση του ανθρώπου και τον αποτραβούσε από άλλη πιο χρήσιμη γνώση, τη θρησκευτική (Νικολακάκη 2000).

Β. Η διδασκαλία των μαθηματικών στη Νεωτερικότητα

Με τη σύσταση του ελληνικού κράτους η αριθμητική διδάσκεται σε όλα τα σχολεία. Ο πολίτης του ελληνικού κράτους πρέπει να είναι καταρτισμένος στην αριθμητική, που, από την αρχή του εκπαιδευτικού συστήματος, μαζί με την ανάγνωση και τη γραφή αποτελούν τις τρεις πιο χρήσιμες κατηγορίες γνώσεων. Η σπουδαιότητα των Μαθηματικών επηρεάζεται από τα πολιτιστικά ρεύματα (ανθρωπισμό, ρεαλισμό, διαφωτισμό, νεο-ανθρωπισμό) και την έμφαση που δίνουν στη χρήσιμη γνώση. Η σχέση των Μαθηματικών με την επιστήμη, την τεχνολογία, την οικονομική ευημερία και τον εκσυγχρονισμό τονίστηκε από την αρχή της δημιουργίας των διαφόρων παιδαγωγικών συστημάτων.

Στο *αλληλοδιδακτικό σχολείο* (Κοκκώνης 1856, Κοντόνη 1997) ο σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών ήταν να συμβάλλουν στην "κατασκευή/διαμόρφωση" του πειθαρχημένου πολίτη. Άλλωστε η επιλογή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου έγινε περισσότερο για να επιτευχθεί η "ομογενοποίηση" των Ελλήνων από το πατερναλιστικό κράτος του Καποδίστρια, παρά για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Όπως υποστηρίζει και οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1992: 25): "η σταθεροποίηση του πολιτικού συστήματος διακυβέρνησης κατά την καποδιστριακή περίοδο, αλλά και την οθωνική, ο περιορισμός και η καταστολή των αυθαιρεσιών των ηγετικών ομάδων, η διευθέτηση των εσωτερικών διαμαχών, η σύζευξη παλαιών και νέων κοινωνικών τάσεων και η διαμόρφωση μιας πατερναλιστική πολιτείας απαιτούσαν συνθήκες κοινωνικής ειρήνης, αποδοχής και υποταγής σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διακυβέρνησης". Το αλληλοδιδακτικό σχολείο θα μυούσε τον Έλληνα πολίτη σ' αυτό (Λέφας 1948). Η επικράτηση της μεθόδου στην Ελλάδα έως το 1880 είχε ως νομιμοποιητικό λόγο την οικονομία, παρά το γεγονός ότι ήδη από το 1830 περίπου είχε εγκαταλειφθεί ως μη αποτελεσματική από τις χώρες που πρώτες την είχαν εφαρμόσει (Μωραϊτης, 1936). Τα Μαθηματικά στο αλληλοδιδακτικό σχολείο θα ακολουθούσαν την κατάτμηση του περιεχομένου και την αυταρχική ιεροτελεστία, που θα οδηγούσε στην απόλυτη και αναντίρρητη υπακοή.

Οι κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες που άρχισαν να διαφαίνονται στο τέλος του 19ου αιώνα, με την επέκταση της γεωργίας και τα πρώτα δείγματα της βιομηχανοποίησης της Ελλάδας, άλλαξαν τα εκπαιδευτικά δεδομένα (Φραγγουδάκη, 1988). Το αλληλοδιδακτικό σχολείο θεωρήθηκε ανεπαρκές για την προετοιμασία του νέου Έλληνα πολίτη που χρειαζόταν το ελληνικό κράτος (Παπαδάκη, 1992). Οι αναγκαίες γνώσεις επαναπροσδιορίζονται στην κατεύθυνση της προετοιμασίας για τον επαγγελματικό βίο και η αλληλοδιδακτική μέθοδος αντικαθίσταται από τη συνδιδακτική (Νικολακάκη 2000). Η συνδιδακτική στο τέλος του 19ου αιώνα επηρεάζεται από τον Έρβαρτο και εισάγεται η ερβαρτιανή διδακτική στα σχολεία της Ελλάδας (Εξαρχόπουλος

1934). Τα Μαθηματικά στο ερβαρτιανό σύστημα θα σκόπευαν όχι στην παροχή μιας χρήσιμης γνώσης, αλλά τονίστηκε η ειδολογική προσφορά του μαθήματος εις βάρος της πρακτικής.

Στις αρχές του 20ού αιώνα και ύστερα από την επανάσταση στο Γουδί και την ανάδειξη της αστικής τάξης, οι μεταβολές των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών θα επιβάλλουν και πάλι την αλλαγή της διδακτικής μεθόδου και την αντικατάσταση της ερβαρτιανής μεθοδολογίας από το Σχολείο Εργασίας (Καραχρίστος 1929).

Στο ερβαρτιανό σχολείο η διδασκαλία της αριθμητικής υποτάσσεται στο γενικότερο σκοπό της διαμόρφωσης της ηθικής προσωπικότητας, ενώ στο Σχολείο Εργασίας συνίσταται στην απόκτηση ενεργών μαθηματικών γνώσεων, δηλαδή γνώσεων που αποκτώνται αυτενεργώς και μεταβάλλονται σε δυνάμεις που ωθούν για περαιτέρω μαθηματική εργασία (Ματσαγγούρας 1995, Καψάλης 1995).

Το Σχολείο Εργασίας ήταν σχολείο έργων (Καραχρίστος, 1929). Αυτό που είχε σημασία ήταν να εργάζεται το παιδί ελεύθερα. Στην κατά βάση συντηρητική Ελλάδα της εποχής του μεσοπολέμου, όταν άρχισαν να αναδύονται οι προοδευτικές ιδέες του Σχολείου Εργασίας ενώ θεωρείτο το μοντέλο διδασκαλίας του ερβαρτιανού σχολείου ως παρωχημένο από τους προοδευτικούς διανοούμενους της εποχής, στην πραγματικότητα εφαρμόζονταν από τους συντηρητικούς κύκλους οι ερβαρτιανές αρχές με παιδοκεντρική επίφαση. Για άλλη μια φορά το χάσμα ανάμεσα στο τι γίνεται και το τι λέγεται θα αποτελέσει τη βασική αιτία για να προσκολληθεί η εκπαίδευση σε αναποτελεσματικά και ξεπερασμένα διδακτικά πρότυπα (Νικολακάκη 2000).

Ο γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας των Μαθηματικών της βασικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν να συμβάλλουν στην "κατασκευή" του πολίτη. Ο ειδικός στόχος της διδασκαλίας των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο ακολούθησε δύο κατευθύνσεις: η μία είχε στόχο την προετοιμασία για τις πρακτικές ανάγκες της ζωής (πρακτικός σκοπός), η δεύτερη για την ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων και ικανοτήτων (ειδολογικός σκοπός), και μεταβαλλόταν ανάλογα με το σκοπό της εκπαίδευσης. Όπως φαίνεται και από την εξέταση των ΑΠ, οι σκοποί του μαθήματος των Μαθηματικών κατά καιρούς ήταν οι εξής:

* Από ειδολογική άποψη στόχευαν "εις την άσκησιν της διανοίας" (1894), "την ανάπτυξιν της ικανότητας του διανοείσθαι"(1969), "την ολοκλήρωση της προσωπικότητας" (1977).
* Από πρακτική άποψη στόχευαν "εις την απόκτησιν της λογικής εμπειρίας, (1894), στο "να λύουν ευχερώς τα εκάστοτε παρουσιαζόμενα εις τον πρακτικόν βίον προβλήματα"(1969), εις "την ασφαλή κτήσιν των αναγκαίων γνώσεων δια την αντιμετώπισιν των παρουσιαζομένων εις τον

πρακτικόν βίον προβλημάτων" (1969), στο να είναι "ο μαθητής σε θέση να εφαρμόσει τη μαθηματική γνώση και εμπειρία του στη λύση των προβλημάτων της καθημερινής ζωής" (1977) (διαφάνεια) (Νικολακάκη 2000).

Ο γενικός και οι ειδικότεροι σκοποί του ΑΠ του 1982, οπότε και εισήχθη η διδασκαλία των Μοντέρνων Μαθηματικών στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, χρησιμοποιούν θεωρητικά τη Μαθηματική Εκπαίδευση σε ένα φάσμα δραστηριοτήτων που σκοπεύει στη συγκρότηση μαθηματικής σκέψης, στην αντιμετώπιση προβλημάτων της ζωής και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ειδικότερα, η διδασκαλία των Μαθηματικών επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές ανάλογα με τη βαθμίδα της νοητικής τους ανάπτυξης:

* *να χρησιμοποιούν τα Μαθηματικά ως μέσο για την καλλιέργεια και την αξιοποίηση των δημιουργικών τους δυνάμεων,*
* *να αναπτύξουν τη δύναμη συγκέντρωσης, αφαίρεσης και γενίκευσης, και να εθιστούν στην κριτική σκέψη, στην αυτοπειθαρχία, στην αυτοπεποίθηση και στην υπευθυνότητα,*
* *να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά και να χαίρονται, όταν ενασχολούνται με αυτά(βλέπε και Νικολακάκη, 2000).*

Στην πραγματικότητα πρόκειται για ρητορική κενή αντικρύσματος, αφού η πρακτική εφαρμογή της Μαθηματική Εκπαίδευση του δημοτικού σχολείου με το ένα διδακτικό εγχειρίδιο και τις ξεπερασμένες παιδαγωγικούς μεθόδους πολύ απέχει από τη δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης και θετικής στάσης για τα μαθηματικά.

Τα Μοντέρνα Μαθηματικά των οποίων η εισαγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση επιχειρήθηκε ήδη από το 1964, εισήχθησαν τελικά το 1982-85 και αποτέλεσαν μία καινοτομία, έναν "εκσυγχρονισμό" της ΜΕ στο Δημοτικό Σχολείο σε σχέση με τα παραδοσιακά Μαθηματικά που διδάσκονταν έως τότε (Εξαρχάκος, 1988). Η παρατεταμένη διδασκαλία τους (διδάχθηκαν επί 25 χρόνια, μέχρι το 2007) αποτελεί ένα φαινόμενο, που συνδέεται με τους θεσμούς και τις δυνάμεις που υπεισέρχονται στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για το μάθημα. Η διδασκαλία των Μοντέρνων Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο, όπως υιοθετήθηκαν από το 1982 έως το 2007, αποτελεί φαινόμενο του «καθυστερημένου εκσυγχρονισμού» (Nikolakaki 2011), που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα.

Το 2007 υπήρξε μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των μαθηματικών στα ελληνικά δημοτικά σχολεία με βάση την διαθεματικότητα. Το διαθεματικό πλαίσιο σε ρητορικό επίπεδο υποστηρίζει ότι τα μαθηματικά διδάσκονται βά-

σει ενός θεματικού πεδίου με τη πέρασμα των συνόρων μεταξύ επιστημονικών κλάδων. Στην πραγματικότητα όμως το περιεχόμενο των Μαθηματικών διέθετε ελάχιστα στοιχεία διεπιστημονικότητας, και όχι διαθεματικότητας (Νικολακάκη, Δώσσα, Μωραϊτη 2010, Nikolakaki, Dossa, Moraiti 2011). Αυτή η αντανακλαστική (reflexive) μεταρρύθμιση συνέβη ως αποτέλεσμα της καθυστέρησης του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των μαθηματικών (Nikolakaki 2011). Στην πραγματικότητα η διαθεματικότητα όπως εφαρμόστηκε δεν μεταβάλλει το ασφυκτικό περιεχόμενο και τη διδασκαλία που έχει εφαρμοστεί, με προτάσεις ακόμη και για το είδος της μεθόδου διδασκαλίας και της παιδαγωγικής προσέγγισης που πρέπει να χρησιμοποιείται.

Στην Ελλάδα το μάθημα των Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο στην πραγματικότητα δεν είχε ποτέ την προσοχή που έπρεπε να έχει λόγω της σπουδαιότητάς του. Οι μεταρρυθμίσεις που έγιναν χαρακτηρίζονται από την καθυστέρηση έως την αντιδραστικότητα (Nikolakaki 2011). Δεν έγιναν με αναστοχασμό για το τι μαθηματική εκπαίδευση έχουμε και τι χρειαζόμαστε. Αλλά και όταν έγινε η μεταρρύθμιση των ΜΜ στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, επειδή δε συνοδεύτηκε από άλλα παράλληλα μέτρα, όπως για παράδειγμα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους, παρουσιάστηκε το φαινόμενο να διδάσκεται νέα ύλη με παλιές μεθόδους.

3. Μετανεωτερικότητα, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση από τα τέλη του 20ού αιώνα

Τα τελευταία 30 χρόνια, οι εξελίξεις έχουν οδηγήσει σε ένα προβληματισμό σύμφωνα με τον οποίο η «εποχή» της νεωτερικότητας και του μοντέρνου τελείωσε και οδεύουμε σε μια άλλη εποχή, η οποία, φέροντας το πρόθεμα «μετά-», για να αναφέρεται έτσι και στην προηγούμενη και στη νέα κατάσταση, προσπαθεί να διευκρινίσει την ταυτότητα και την ιδιαιτερότητά της. Αυτό όμως που παραμένει αδιευκρίνιστο είναι αν η σχέση της μετανεωτερικότητας με τη νεωτερικότητα είναι κυρίως σχέση ρήξης ή συνέχειας.

Στη μετανεωτερικότητα, αυτό που αμφισβητήθηκε έντονα ήταν η έννοια της προόδου ως αποτελέσματος ή προέκτασης των συνεπειών της ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας στα ανθρώπινα πράγματα. Επίσης, είναι χαρακτηριστικό της μετανεωτερικότητας η αποφυγή του συσχετισμού της ιδέας της προόδου με κάθε έννοια ιστορικής συνέχειας και μνήμης. Ο Lyotard όρισε ως κύριο χαρακτηριστικό της μετανεωτερικότητας, ή του μεταμοντέρνου, «τη δυσπιστία απέναντι στις μεγάλες αφηγήσεις». Με την αμφισβήτηση των «μεγάλων αφηγήσεων», δηλαδή των υπερκόσμιων και παγκόσμιων αληθειών, θεωρείται πλέον ουτοπία η αναζήτηση γενικευτικών προτάσεων για την

ερμηνεία των πραγμάτων. Υπάρχουν σχετικές μόνο αλήθειες, σε μικρούς κύκλους (που αφορούν λίγα άτομα), ή ατομικές αλήθειες. Κατά τον Habermas, οι αλήθειες είναι διυποκειμενικές συμφωνίες που οδηγούν στην πρόοδο. Έτσι εγκαταλείπεται η έννοια *του* Εκσυγχρονισμού ως γενικής θεωρίας με κανονιστική διάσταση χάριν *των* εκσυγχρονισμών, οι οποίοι δηλώνουν διαδικασίες που ισχύουν στο σύγχρονο κόσμο. Ο εκσυγχρονισμός δεν λειτουργεί πια ως ιδεότυπος βάσει του οποίου μπορούν να μετρηθούν συγκεκριμένες αλλαγές σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Η παγκοσμιοποίηση έφερε στο προσκήνιο την αίσθηση της τελεολογίας μιας παγκόσμιας κοινότητας όπου τα οικονομικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα αλληλοεπηρεάζονται, και επιπλέον δόθηκε το στίγμα ότι οι κοινωνίες θα καταστραφούν αν δεν εκσυγχρονιστούν σύμφωνα με τις νεοφιλελεύθερες επιταγές. Βέβαια, όσες κοινωνίες «εκσυγχρονίστηκαν» σύμφωνα με το δόγμα του νεοφιλελευθερισμού καταστρέφονται σήμερα, και μάλιστα θεαματικά.

Η παγκοσμιοποίηση ως Λόγος τελικά κατέληξε στην παγκόσμια καπιταλιστική κρίση ως πρόβλημα. Το πρόβλημα της παγκόσμιας καπιταλιστικής κρίσης προέκυψε από το γεγονός ότι μέσω του Λόγου της παγκοσμιοποίησης το βιομηχανικό κεφάλαιο μεταφέρθηκε στις αναπτυσσόμενες χώρες, όπου εκμεταλλεύεται τα φθηνά μεροκάματα που δεν συνοδεύονται από δικαιώματα ή προστασία των εργαζομένων ή της φύσης, και άφησε τον χρηματοπιστωτικό τομέα «γυμνό» από πραγματικά κεφάλαια (Moyo 2011). Μοναδικός τρόπος επιβίωσης του κεφαλαίου ήταν η κατασκευή των διαφόρων «παραγώγων» που το μετέτρεψαν σε ένα είδος πλανητικού καζίνου, όπως χαρακτηριστικά έλεγε ο Καστοριάδης, πράγμα που έχει σκορπίσει πανικό όχι μόνο στους λαούς αλλά και στις ίδιες τις τράπεζες. Έτσι, από τη μια, ο χρηματοπιστωτικός τομέας λογαριάζεται στα 1000 τρις, ενώ το ΑΕΠ της πραγματικής παγκόσμιας οικονομίας περί τα 60 τρις. Η «φούσκα» αυτή, για να μη σκάσει στο κενό από το οποίο δημιουργήθηκε, μόνο με ανταλλαγή με στοιχεία της πραγματικής οικονομίας μπορεί να αντισταθμιστεί. Έτσι, ο ταξικός πόλεμος που έχει ξεκινήσει χαρακτηρίζεται από την καταλήστευση των λαών του κόσμου, που γίνονται βορά των τραπεζών.

Παράλληλα, ο νεοφιλελευθερισμός έχει πολλαπλές επιπτώσεις στη συγκρότηση της κοινωνίας. Η έννοια της προόδου, όπως διαμορφώθηκε κατά την νεωτερικότητα, έχει ατονήσει κι αντικατασταθεί από την έννοια της «ανάπτυξης» με οικονομικούς μόνο δείκτες, παραγνωρίζοντας το «όραμα» της κοινωνίας για το πώς θέλει να αναπτυχθεί. Είναι αλήθεια ότι η συρρίκνωση του κοινωνικού κράτους και η αυξανόμενη εργασιακή ανασφάλεια συνέβαλαν στην όξυνση μιας οικουμενικής, πλέον και ενδημικής επιβιωτικής αβεβαιότητας η οποία δεν σφραγίζει μόνο τις εργασιακές σχέσεις, αλλά θίγει και τις κοι-

νωνικές σχέσεις. Ο νεοφιλελευθερισμός, μέσω της παγκοσμιοποίησης, προωθεί έναν ατομικισμό που έρχεται να αντικαταστήσει προηγούμενες μορφές οργάνωσης της κοινωνίας. Κατά τον Κ. Τσουκαλά (2011:30): «Το κύριο μέλημα των ιδεολογικών μηχανισμών εντοπίζεται στην κατασκευή και προετοιμασία αυτόνομα ανταγωνιστικών, παραγωγικά χρήσιμων, αυτόβουλα πειθαρχικών και εσωτερικευμένα πειθήνιων ατόμων».

Τα πράγματα είναι πολυσύνθετα και, την ίδια στιγμή που παρατηρούμε από το σύστημα τα παραπάνω, βλέπουμε, πέρα από την οικονομική διάσταση της παγκοσμιοποίησης, μια νέα παγκόσμια επικοινωνία των λαών μέσω της αυξανόμενης κινητικότητας των πληθυσμών, του ανοίγματος των συνόρων, αλλά και των νέων τεχνολογιών, που έχουν επιταχύνει την ικανότητα και δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, πράγμα που σηματοδοτεί νέες ευκαιρίες αλλά και νέους κινδύνους. Μια νέα παγκόσμια κοινωνία γεννιέται, και η παγκόσμια αφύπνιση των λαών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της. Ταυτόχρονα, υπάρχουν προσπάθειες χειραγώγησης του μέσου αυτού, το οποίο καλούνται να υπερασπιστούν οι λαοί του κόσμου. Η υπερπληροφόρηση αποτελεί επίσης έναν εν δυνάμει κίνδυνο για όλους, ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης.

Στόχοι της εκπαίδευσης από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα

Η εκπαίδευση στην νεωτερικότητα εξετάζεται σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό κυρίως από οικονομική σκοπιά, περισσότερο ως επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου και λιγότερο ως καταναλωτικό αγαθό, δηλαδή ως το «κλειδί», όπως έχει λεχθεί, που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού. Αυτό που επιδιώκεται είναι η ανάπτυξη της τεχνολογίας και των ανθρώπινων πόρων με απώτερο στόχο την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Στη νεωτερικότητα, για να εκσυγχρονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, οργανώνεται λογικά σε βαθμίδες, σε τάξεις, με εξειδικευμένο προσωπικό, με ειδικά όργανα διοίκησης, βάσει των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και αποτελεσματικότητας, και λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ικανότητες των μαθητών.

Σε σχέση ωστόσο με τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη νεωτερικότητα, άρχισε να διαπιστώνεται μια αυξανόμενη ανησυχία αναφορικά με το γεγονός ότι, αν και τα δεδομένα της εκπαίδευσης είναι ίδια για όλους, εξακολουθεί να είναι μικρή η συμμετοχή των πολλών στα εκπαιδευτικά αγαθά. Διαπιστώθηκε μια περιθωριοποίηση πολλών μειονοτικών ομάδων στην εκπαίδευση, που δεν έκαναν χρήση των εκπαιδευτικών δεδομέ-

νων που τους παρέχονταν. Άρχισε να συζητείται ότι η εκπαίδευση οργανώθηκε πάνω στα πολιτισμικά δεδομένα του ευρωκεντρισμού, αφήνοντας τις γυναίκες, τις διάφορες μειονότητες, τα μειονεκτούντα άτομα, τις κατώτερες τάξεις, απέξω (Young 1998).

Σε σχέση με την «πολιτειότητα», η διαμόρφωση πολιτών μέσω της εκπαίδευσης ήταν ανέκαθεν ένας από τους κύριους σκοπούς του σχολείου. Τα ζητήματα που αφορούν την «κατασκευή/διαμόρφωση» νέων πολιτών (στον πληθυντικό) σήμερα χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Σήμερα, η εθνική αποστολή της πολιτισμικής ομογενοποίησης, που ήταν αναμφισβήτητο έργο του σχολείου, μεταλλάσσεται (Hutchmaker 1990). Αυτή η γενίκευση ισχύει, μολονότι σε ορισμένες χώρες παρατηρείται το φαινόμενο προσπαθειών ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας μέσω του σχολείου. Σήμερα αναμένεται από τα σχολεία να αποδέχονται περισσότερες κοινωνικές πρακτικές, να παράγουν ιστορίες που δεν είναι μόνο εθνικές, να συμπεριλαμβάνουν τοπικούς και παγκόσμιους πολιτισμούς. Οι συζητήσεις δηλαδή αναφορικά με την εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια υπονοούν μια μεταστροφή του έργου του σχολείου, από έναν σχετικά μονοπολικό προσανατολισμό στο έθνος, σε μια «πολυπολική» ταυτότητα. Σήμερα, βρισκόμαστε μπροστά στην πρό(σ)κληση να ενσωματώσουμε, πέρα από τις εθνικές ταυτότητες, και θέματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας οι «συνομιλίες» μεταξύ των λαών και οι αλληλεπιδράσεις των πολιτισμών είναι ίσως πιο έντονες από ποτέ (Aronowitz 1992).

Το μεταμοντέρνο στις κοινωνικές επιστήμες μέσω της εξέτασης του πλέγματος εξουσίας/γνώσης καταπιάνεται θεμελιακά με τη διαδικασία κατασκευής της αλλοτρίωσης σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο μεταμοντερνισμός έθεσε ζητήματα διεύρυνσης της δημοκρατίας και τόνισε την ανάγκη να συμπεριληφθεί η φωνή των αποκλεισμένων. Στο ίδιο πλαίσιο, η αποδοχή των μετανεωτερικών αληθειών αναδεικνύει τη δυνητική εξουσία που έχει το υποκείμενο και το σύνολο των πολιτών. Σε αντίθεση με αυτό, ο Λόγος της εξουσίας ως κυριαρχίας και «μοιραίας» δράσης αποδυναμώνει τον Λόγο της πραγματικής πηγής της εξουσίας, που είναι η ίδια κοινωνία, ή το πλήθος, όπως υποστηρίζουν οι Negri και Hardt (2011). Η πρόκληση είναι πώς τα μεμονωμένα άτομα ως φορείς εξουσίας να αποτελέσουν το εν δυνάμει όλον της αντίστασης. Όπως το έθεσε ο Καστοριάδης (1978), η κοινωνία αυτορυθμίζεται. Το δύσκολο είναι να το συνειδητοποιήσει.

Οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, που πηγάζουν από τις επιταγές των αγορών, αποσκοπούν από τη μια, να εδραιώσουν την εκπαίδευση ως χώρο κερδοσκοπίας· από την άλλη, να εξασφαλίσουν μια κατάσταση α-παιδείας, με καταρτισμένους και μη μορφωμένους ανθρώπους που θα εκτελούν εντολές, αλλά δεν θα αμφισβητούν το πλαίσιο των συμφερόντων του συστήματος (βλ. Chomsky και Zizek στο Νικολακάκη 2011). Από την άλ-

λη, ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός συνεπικουρούμενος από το μεταμοντέρνο ως ιδεολογία[3] έχει αναγάγει την ατομικότητα σε θέσφατο, γκρεμίζοντας προηγούμενες αξίες και μορφές κοινωνικής συγκρότησης, πράγμα το οποίο έχει επηρεάσει και την εκπαίδευση. Όπως γράφει ο Κ. Τσουκαλάς (2010:31): «Χαρακτηριστικά, στη θέση του ξεχασμένου πια αιτήματος για μια "δια βίου εργασία", στο πλαίσιο ενός σταθερά ιεραρχημένου κόσμου, εισέρχεται η καινοφανής ιδέα μιας "δια βίου μάθησης", μέσω της οποίας τα ανταγωνιστικά άτομα θα κληθούν να συμπληρώνουν και να ανανεώνουν αενάως το δικό τους γνωσιακό οπλοστάσιο και τις δικές τους παραγωγικές δεξιότητες, σ' έναν κοινωνικό περίγυρο που παρουσιάζεται πλέον ως "εκ φύσεως" απρόβλεπτα κινητικός και ασταθής. Στο εξής, η κοινωνικοποίηση εμφανίζεται συνώνυμη με την εγχάραξη εξατομικευμένων ικμάδων εργασιακής "χρησιμότητας" που θα επικυρωθούν μόνον αργότερα, στην απρόβλεπτα εξελισσόμενη αγορά εργασίας». Στο πλαίσιο του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού η εκπαίδευση μετατρέπεται σε καταναλωτικό αγαθό και εφεξής για να το αποκτήσεις πρέπει να το πληρώσεις, διευρύνοντας έτσι το μορφωτικό κενό μεταξύ των τάξεων.

Η επισήμανση της μετανεωτερικότητας ότι δεν υπάρχει μία μόνο αλήθεια, μία πραγματικότητα, και ότι η εξουσία διαμορφώνει τη γνώση καθιστά τους ανθρώπους πιο προσεκτικούς στην «αλήθεια» όπως παρουσιάζεται από το κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Οι Λόγοι που διαμορφώνονται από το σύστημα περί «ευελιξίας της αγοράς», «αυτορρύθμισης», κ.ο.κ., μετά την κρίση αποδείχθηκαν πλάνη, καθώς οι χώρες που κυρίως υπέστησαν τα αποτελέσματα της κρίσης ήταν οι νεοφιλελεύθερες. Επειδή τα καταστροφικά αποτελέσματα του νεοφιλελευθερισμού είναι παγκόσμια, και η μόνη δυνατή λύση είναι μια παγκόσμια κινητοποίηση των λαών, οι δυνατότητες επικοινωνίας και συνεννόησης θα είναι βασικό μέσο για την επίτευξη του στόχου αυτού και η παιδεία έχει σημαντικό ρόλο να παίξει σε αυτό.

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να κατανοήσει τη δυναμική των πραγμάτων και να συμβάλει σε αυτή την συνειδητοποίηση που θα οδηγήσει σε χειραφέτηση του υποκειμένου σε σχέση με τη δουλοποίηση που σχεδιάζεται από το σύστημα. Κάθε υποκείμενο είναι φορέας εξουσίας, και μπορεί να συμβάλει με τη γνώση του. Μια διευρυμένη προσέγγιση της δημοκρατίας είναι επιβεβλημένη σήμερα, που η δημοκρατία απειλείται άμεσα. Επιπλέον, η αποδοχή των «μετανεωτερικών αληθειών» για την εκπαίδευση σημαίνει ότι δεν υπάρχει μία απόλυτη κατάσταση που να μπορεί να θεωρείται επιβεβλημένη για όλους, άρα αμφισβητείται και η «άνωθεν» διευθέτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Απεναντίας, θεωρείται ότι η διδακτική πράξη είναι

3. Είναι εντυπωσιακή η ικανότητα του καπιταλισμού να ενσωματώνει και να σφετερίζεται ιδέες.

μοναδική, και ως εκ τούτου η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να καθορίζεται «από κάτω προς τα πάνω». Ο δάσκαλος και ο μαθητής αναδεικνύονται πρωταγωνιστές στη διαδικασία αυτή. Ίσως σημείο εκκίνησης όλων των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων σήμερα θα έπρεπε να είναι η συνειδητοποίηση αυτής της πραγματικότητας.

Η διδασκαλία των μαθηματικών στη βασική εκπαίδευση σήμερα: Η συμβουλή της κριτικής μαθηματικής παιδείας στην κατασκευή ου δημοκρατικού πολίτη

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας και της παγκοσμιοποίησης η σχέση των μαθηματικών με την τεχνολογική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα τονισμένη. Σύμφωνα με το πολιτικό και οικονομικό σύστημα, οι στόχοι που τίθενται σήμερα για την μαθηματική εκπαίδευση είναι οι εξής:

* Το άτομο θα επιδιώξει τη μελλοντική του αποκατάσταση (επαγγελματική, οικονομική, κοινωνική) σε μια κατάσταση αυξάνουσας ανεργίας.
* Η κοινωνία θα επιδιώξει τη μετάβαση στις νέες οικονομικές δομές της αγοράς προσπαθώντας να επιβιώσει στις συνθήκες που δημιουργούνται κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο.
* Οι οικονομικοί παράγοντες θα επιδιώξουν την εδραίωση και την επέκταση της κυριαρχίας τους στον διεθνή ανταγωνισμό.

Οι τελευταίες μεταρρυθμίσεις στη μαθηματική εκπαίδευση έχουν περιστραφεί γύρω από μία συνεχή διαμάχη, που αφορά στο πού πρέπει να δοθεί έμφαση στην μαθηματική εκπαίδευση: κατανόηση ή δεξιότητες, εννοιολογική ή διαδικαστική γνώση (φαινόμενο εκκρεμούς, pendulum swang). Το βασικό ερώτημα που δεν τίθεται όμως- σύμφωνα με μία Φουκωική προσέγγιση στο θέμα- είναι το εξής: *ποιοι* αποφασίζουν και για *ποιους* λόγους για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Ποια πρέπει να θεωρείται η συμβολή της Μαθηματικής εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή; Σε τι μπορεί να χρησιμεύσει η Μαθηματική Εκπαίδευση για τους πολλούς σήμερα;

Στην σημερινή καπιταλιστική κοινωνία, υπάρχει ένας βασικός δυϊσμός όσον αφορά τη μαθηματική εκπαίδευση: λόγω της σύνδεσης μεταξύ της τεχνολογίας και των μαθηματικών, δεν υπάρχει σύγχρονη κοινωνία μπορεί να υπάρξει χωρίς τη διδασκαλία των μαθηματικών, αν και η πλειοψηφία των ανθρώπων μπορεί να *επιβιώσει* με την κατανόηση μόνο βασικών στοιχείων των μαθηματικών (Gellert & Jablonka 2009). Με άλλα λόγια, το έργο που κάνουν τα μαθηματικά έχει απλοποιηθεί λόγω των υπολογιστών και λόγω των μέσων των έτοιμων στοιχείων και πράξεων της αριθμητικής. Ακόμα κι έτσι όμως, η

σημασία των μαθηματικών είναι μεγαλύτερη από ποτέ. Η Keitel (1989) υποστηρίζει ότι υπάρχει μια αντίφαση μεταξύ της μαθηματικοποίησης της κοινωνίας και της απο-μαθηματικοποίησης των αναγκών των μελών της.

Στο σημείο αυτό υποστηρίζω την ανάγκη επανα-μαθηματικοποίησης της εκπαίδευσης των πολιτών μέσω της κριτικής μαθηματικής παιδείας, ώστε με πολίτες μαθηματικά αλφάβητους να δημιουργήσουμε τον κριτικό πολίτη που θα αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του καπιταλισμού και θα μπορεί να εφεύρει τρόπους αντίστασης στη χειραγώγηση που επιχειρείται. Η κριτική μαθηματική παιδεία είναι εργαλείο αντίστασης κάτω από αυτή τη σκοπιά καθώς μέσω αυτής θα είναι δυνατόν να έχουμε έναν κριτικό ενημερωμένο πολίτη και η μαθηματική εκπαίδευση που χρησιμοποιήθηκε όπως είδαμε για την ανάπτυξη του καπιταλισμού θα μπορεί να χρησιμεύσει για την καταπολέμησή του.

Η διδασκαλία των μαθηματικών σήμερα δεν βοηθά τους πολίτες να αποκτήσουν κοινωνική και πολιτική επίγνωση δεδομένου ότι οι περισσότεροι πολίτες δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν τη σχέση μεταξύ της πολιτικής ζωής και των αριθμών. Οι περισσότεροι άνθρωποι είναι ικανοποιημένοι με μόνο λίγες γνώσεις και κατανόηση των μαθηματικών. Έχουν αποκοπεί από την πραγματική ζωή και εξουδετερώνονται ως διεκδικητές της εξουσίας χωρίς να αποκτούν κατανόηση των πλήρων συνεπειών του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού.

Η πολιτική αριθμητική για τους ανθρώπους σήμερα είναι περισσότετο απαραίτητη από ποτέ. Ο στόχος της πρέπει να είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, με συνειδητοποίηση της κατάστασής τους και των αιτιών που οδήγησαν σε αυτήν και σε άρνηση της καταπίεσης και χειραγώγησης. Ζούμε σε έναν Νέο Μεσαίωνα (Νικολακάκη 2011), και μόνο η γνώση μπορεί να δώσει φως στο σκοτάδι. Οι πολιτικοί και τα μέσα ενημέρωσης είναι πρόθυμοι να απόκρυψουν πληροφορίες, καλύπτοντας τες, και παραπληροφορώντας τους ανθρώπους. Στους πολίτες εμφανίζεται μόνο μια διαστρεβλωμένη μέρος της εικόνας, και έτσι θα ζήσουν τη ζωή τους χειραγωγούμενοι. Μια εκ νέου μαθηματικοποίηση της κοινωνίας είναι απαραίτητη, και μια μαθηματική παιδεία πρέπει να περιλαμβάνει νέα σημαντικά στοιχεία για να βοηθήσει τους πολίτες στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό, όχι μόνο να επιβιώσουν, αλλά και να αντισταθούν στην καταπίεση και τη χειραγώγηση. Αυτή η εκ νέου μαθηματικοποίηση θα λάβει τη μορφή ενός νέου πολιτικού προγράμματος με τη μορφή μιας κριτικής εκπαίδευσης μαθηματικών, με την "κριτική" προσέγγιση να υλοποιείται όπως και στην κριτική παιδαγωγική. Μόνο που αυτή τη φορά, στόχος θα είναι οι μαθηματικά μορφωμένοι πολίτες να κατανοήσουν πώς οι αγορές ληστεύουν την κοινωνία από μια ζωή με νόημα και πώς οι πολίτες πρέπει να ενεργήσουν ώστε η κοινωνία να πάρει πίσω την εξουσία της (η εξουσία είναι πάντα λαϊκή).

Η κριτική μαθηματική εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι από την άποψη μια διδασκαλία που θα πρέπει να ερευνάται και να καλλιεργείται από κριτικούς μαθηματικούς αλλά και οικονομολόγους σε όλο τον κόσμο. Για παράδειγμα είναι αναγκαία περισσότερη γνώση της οικονομίας προκειμένου οι πολίτες να αναλύσουν πώς έχουν γίνει θύματα από τις τρέχουσες πολιτικές. Εάν τα μέλη της κοινωνίας είναι να πάρουν τον έλεγχο της ύπαρξής τους στα χέρια τους, τότε θα πρέπει να έχουν την κριτική γνώση για να καταλάβουν τι κάνουν αυτοί που επιβάλλουν τον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό. Αυτή η γνώση θα πρέπει επίσης να γίνει κοινή γνώση και όχι γνώση των λίγων που μάχονται ενάντια σε αυτόν. Όπως ο Paul Ernest (2010) υποστηρίζει, «Τα οικονομικά είναι εφαρμοσμένα μαθηματικά και αυτό είναι η κύρια γλώσσα της πολιτικής, της εξουσίας και της πρακτικής λειτουργίας της κοινωνίας. Κάθε πολίτης πρέπει να καταλάβει τα όρια της ισχύος των εν λόγω χρήσεων των μαθηματικών, ποιες συνέπειες μπορεί να κρύβουν, και αυτό είναι απαραίτητο προκειμένου να απορρίψει ψευδείς ή παραπλανητικές δηλώσεις. Τελικά, μια τέτοια δυνατότητα είναι ένα ζωτικής σημασίας προπύργιο για την προστασία της δημοκρατίας και των αξιών μιας ανθρωπιστικής και πολιτισμένης κοινωνίας.» Με άλλα λόγια οι πολίτες δεν χρειάζονται μόνο κάποιες δεξιότητες στα μαθηματικά, όταν κάνουν ψώνια για να αποκτήσουν την «ευτυχία», ή όπως προσπαθούσε ο κ. Micawber[4], να κρατήσει ισοσκελισμό στα έξοδά έτσι ώστε τα έσοδα να υπερβαίνουν τις δαπάνες, αλλά επίσης και για να προστατεύσουν τον εαυτό τους από τον αδίστακτο. Η γνώση των μαθηματικών είναι επίσης μια μερική προστασία απέναντι σε σλόγκαν τόσο διαδεδομένα σε πολιτικά συνθήματα.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η μαθηματική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τους ανθρώπους όχι μόνο να κατανοήσουν αλλά και να αντισταθούν. Η πολιτική αριθμητική στον εικοστό πρώτο αιώνα, δεν πρέπει να αφορά μόνο στην μαθηματική κατανόηση και την οικονομία, αλλά και να συμβάλλει στην αύξηση της αντίδρασης και αντίστασης των πολιτών για τις συνέπειες του καπιταλισμού στην κοινωνία, αφού έχουν κατανοήσει και εξηγήσει πώς παράγεται η υποδούλωση.

Πολύ χρήσιμο για την ανάλυση αυτή είναι η έννοια της συνειδητοποίησης (conscientization) του Paulo Freire (1974) . Όπως ο Freire τόνισε, η συνειδητοποίηση επικεντρώνεται στην επίτευξη μιας σε βάθος κατανόησης του κόσμου, επιτρέποντας την αντίληψη και την έκθεση των κοινωνικών και πολιτικών αντιθέσεων. Η συνειδητοποίηση περιλαμβάνει επίσης την ανάληψη δράσης κατά των καταπιεστικών στοιχείων στη ζωή ενός ατόμου. Με άλλα λόγια η συνειδητοποίηση πρέπει να οδηγεί στην πράξη. Τα Μαθηματικά είναι ένα

4. Φανταστικός ήρωας στο έργο David Copperfield του Dickens

χρήσιμο εργαλείο των πολιτών, που δίνει τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι η ικανότητα να υπολογίζουν τις ποσότητες και τα ποσοστά είναι ζωτικής σημασίας για την αύξηση των επιλογών ενός ατόμου. Επιπλέον, η κατανόηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων στα μαθηματικά, με την ενδυνάμωση που προσφέρουν στη χρήση των μαθηματικών, κάτω από ένα κριτικό πλαίσιο οδηγούν σε συνειδητοποίηση και αυτό καταλήγει σε απελευθέρωση από την κατήχηση ή την προκατάληψη. Μία κριτική εκπαίδευση στα μαθηματικά είναι απαραίτητη σε μια εποχή που η κοινωνία είναι υπό πολιορκία από τους ομίλους τραπεζών, προκειμένου να προωθηθεί η κατανόηση του πώς παράγονται αδικίες και διευρύνονται οι ανισότητες και συμβάλλει στο να τους αποτρέψει από το να συμβεί κάτι παρόμοιο στο μέλλον. Μία κριτική εκπαίδευση στα μαθηματικά μπορεί επίσης να ενημερώσει για το πώς η αντίσταση μπορεί να οργανωθεί.

Όπως οι Keitel και Vithal (2009) παρατηρούν: «Δεξιότητες για την αξιολόγηση των μαθηματικών εφαρμογών και των ΤΠΕ, καθώς και η πιθανή χρησιμότητα των προβληματικών αποτελεσμάτων τους, τώρα φαίνεται να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε πολιτική εκτελεστικότητα και για την πραγματικά δημοκρατική συμμετοχή των πολιτών.» Τα Μαθηματικά, μαζί με άλλους κλάδους, έχουν να μας πουν πολλά για την ανθρώπινη κατάσταση, ιδίως για το πώς βρισκόμαστε σε σχέση με τη φύση των διαφόρων ειδών αλήθειας και το χαρακτήρα της έννοιας αυτής, και να μην λαμβάνουν είτε την αλήθεια ή το νόημα για δεδομένο.

Τέλος, η Μαθηματική εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό μέσο για την καλλιέργεια του εσωτερικού εαυτού, λόγω και της αυστηρότητας που τη χαρακτηρίζει. Ο Σωκράτης σχετικά με το θέμα αυτό είπε: «Νομίζω ότι η πηγή της επιτυχίας των μαθηματικών βρίσκεται στις μεθόδους τους, στους υψηλούς κανόνες της λογικής τους, στον χωρίς τον παραμικρό συμβιβασμό αγώνα τους για την πλήρη αλήθεια, στη συνήθειά τους να αρχίζουν πάντοτε από πρώτες αρχές, στο να ορίζουν επακριβώς κάθε έννοια που χρησιμοποιούν και στο να αποφεύγουν τις εσωτερικές αντιφάσεις». Και συνεχίζει ο Σωκράτης λέγοντας: «Η εσωτερική μου φωνή απάντησε: Πολύ καλά αλλά γιατί νομίζεις Σωκράτη ότι αυτή η μέθοδος σκέψης και συζήτησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο για τη μελέτη των αριθμών και των γεωμετρικών σχημάτων; Γιατί δεν μπορείς να πείσεις τους συμπολίτες σου να εφαρμόζουν τους ίδιους υψηλούς λογικούς κανόνες σε κάθε άλλο τομέα, για παράδειγμα στη φιλοσοφία και στην πολιτική, στη συζήτηση των προβλημάτων της καθημερινής ιδιωτικής και δημόσιας ζωής; Από τότε αυτός έγινε ο τελικός μου σκοπός» (Renyi 1979:17). Η θέση του Σωκράτη σήμερα παραμένει επίκαιρη. Κάτω από μια τέτοια προσέγγιση η Μαθηματική Εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της Μαθηματικής Παιδείας, με την έννοια ότι συμβάλλει στην καλ-

λιέργεια μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του ανθρώπου και στην διαμόρφωση του ενεργού κριτικού πολίτη.

4. Συμπεράσματα

Τα Μαθηματικά είναι ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας, καθώς για χιλιετίες έχουν συναρπάσει εκείνους με την ικανότητα να τα κατανοούν και γοητεύουν εκείνους που μπορεί να το εκτιμήσουν. Χωρίς αυτό, δεν θα υπήρχε πλήρης κατανόηση του τι εννοούμε με τον όρο κάτι να αποδειχθεί αληθινό, ούτε θα μπορούσε να υπάρξει μια κατανόηση του φάσματος των αισθητικών εμπειριών που είναι ανοιχτή για την ανθρωπότητα (Bailey 2000).

Σε σχέση με τον *εκσυγχρονισμό της κοινωνίας* τα Μαθηματικά χρησιμοποιήθηκαν:

- Στην προ-νεωτερικότητα για την κατανόηση του κόσμου, σε αντίθεση με την θεοκρατική αντίληψη που επικρατούσε στο Μεσαίωνα.
- Στη νεωτερικότητα για την "κατασκευή/ διαμόρφωση"(construction of the citizen) του λογικού πολίτη και για τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας μέσα από την ανάπτυξη της οικονομίας.
- Στα πλαίσια του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού και της παγκοσμιοποίησης που χαρακτηρίζουν τη μετανεωτερικότητα, ο ρόλος που φαίνεται να αναλαμβάνει είναι η ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των χωρών στον διεθνή ιμπεριαλιστικό ανταγωνισμό.

Σε αντιρρόπηση αυτού, το ερώτημα που ανακύπτει είναι πώς μπορεί η Μαθηματική Εκπαίδευση να συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Η μελέτη των μαθηματικών της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό έχει αποκαλύψει ότι έχει μια ισχυρή σύνδεση με την πολιτειότητα, και τα μαθηματικά της εκπαίδευσης αλλάζουν ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, το ερώτημα που τέθηκε στο άρθρο αυτό είναι ποιες είναι οι ανάγκες για κριτική εκπαίδευση στα μαθηματικά σήμερα;

Η κριτική εκπαίδευση στα μαθηματικά σήμερα όχι μόνο έχει να κάνει με την αντιμετώπιση με αριθμούς ή λειτουργίες, αλλά και με την κατανόηση της πολιτικής δράσης και την πρακτική χρήση των αριθμών. Όπως ο Paul Ernest (2010) έχει επισημάνει, «Σε αντίθεση με τη δημοφιλή πεποίθηση, τα μαθηματικά είναι ένα πολιτικό θέμα. Τα Μαθηματικά θα πρέπει να διδάσκονται έτσι ώστε κοινωνικά και πολιτικά να ενδυναμώσει τους μαθητές ως πολίτες στην κοινωνία. Θα πρέπει να επιτρέψει στους εκπαιδευόμενους

να λειτουργούν ως κριτικοί πολίτες, να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους σε κοινωνικές και πολιτικές σφαίρες της δραστηριότητας, για τη βελτίωση και των δύο, δηλαδή τον εαυτό τους και για τη δημοκρατική κοινωνία στο σύνολό της.»

Ο νεοφιλελεύθερος καπιταλισμός έχει οδηγήσει την ανθρωπότητα σε μια κρίση άγνωστη μέχρι στιγμής στην ανθρώπινη ιστορία, όταν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι υπό εξαφάνιση. Η ανθρωπότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχουν εμφανιστεί ποτέ, και το διακύβευμα είναι αν θα αντισταθεί ή θα παραδοθεί στην κατάσταση που οδηγεί τους ανθρώπους σε όλο τον κόσμο στην υποδούλωση και τη δυστυχία. Ως εκ τούτου, ο ρόλος της εκπαίδευσης των μαθηματικών πρέπει να περιλαμβάνει την καλλιέργεια μέσω της κριτικής ικανότητας των ενεργών πολιτών, ώστε οι πολίτες να διεκδικήσουν αυτό που θεωρεί ο Αριστοτέλης την ιδιότητα του πολίτη: εκείνον που διαθέτει την ικανότητα να άρχει και να άρχεται. Μέχρι σήμερα βλέπουμε ότι η ικανότητα του άρχειν αποδίδεται σε ολίγους «εκλεγμένους», προεγκεκριμένους από το σύστημα σε ένα πολίτευμα που ούτε αντιπροσωπευτικό είναι, ούτε δημοκρατία. Η Μαθηματικά εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη νέα αυτή αποστολή.

Μέσα από το φακό μιας τέτοιας προσέγγισης η μορφή μαθηματικής εκπαίδευσης που υποστηρίζεται είναι η μαθηματική παιδεία. Η μαθηματική παιδεία συμβάλλει στη δημιουργία των καλλιεργημένων προσωπικοτήτων και το σχηματισμό των ενεργών κριτικών πολιτών. Είναι μια μεγάλη πρόκληση για την εκπαίδευση στον εικοστό πρώτο αιώνα να διευρύνει τα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά μοντέλα, προκειμένου οι λαοί να διαπραγματευτούν τις εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες τους. Εάν αυτός ο στόχος επιτευχθεί, θα είμαστε σε θέση να οδηγηθεί η ανθρωπότητα προς την αριστοτελική Πόλη, στην οποία όλοι οι άνθρωποι θα συμμετέχουν στη διακυβέρνηση του κράτους, και μια αληθινή δημοκρατία μπορεί να πραγματοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

Bailey, R. (2000). *Teaching values and Citizenship across the curriculum, Educating Children for the world*. London: Kogan Page.

Ernest, P. (2010). The Social Outcomes Of Learning Mathematics: Standard, Unintended Or Visionary? *ACER Conference*, Australia. 2010

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* London: Penguin

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press.

Hardt, M. & Negri, A. (2011). *Πλήθος: Πόλεμος και δημοκρατία στην εποχή της Αυτοκρατορίας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Hutchmaker, W. (1990). *L'école dans tous ses état*. Geneve: Service de la Recherche Pédagogique.

Kamens D. & A. Benavot (1992). A Comparative and Historical analysis of Mathematics and Science curricula 1800- 1986, in J. Meyers, D. Kamens and A. Benavot *School knowledge for the masses: World models and National Primary Curricular categories in the 20th century*, Falmer Press.

Keitel, C. (1989). *Mathematics Education and Technology*, For the learning of Mathematics 9(1) February, Canada

Keitel, C & R.Vithal (2009). Mathematical power as political power-the politics of mathematics education in Clarkson P& N. Presmeg: *Critical Issues in Mathematics Education-Major Contributions of Alan Bishop.* London: Springer.

Gellert, U. & Jablonka E. (2009). The demathematising effect of technology- Calling for critical competence in P. Ernest, B. Greer and B. Sriraman: *Critical Issues in Mathematics Education*, Montana: IAP.

Meyer, J., Ramirez, F. & Soysal, Y. (1992). *World Expansions of Mass Education*, Stanford University Press

Meyers J. et al (1992). *School knowledge for the masses: World models and National Curricular categories in the 20th century.* London: Falmer Press

Moyo, D. (2011). How the *West was lost: Fifty Years of Economic Folly – And the Stark Choices that Lie Ahead*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Nikolakaki, M., K. Dossa & J. Moraiti. (2012). School knowledge, cross-curricularity and teamwork teaching in the Greek primary school: mathematics education as discursive practice. *Curriculum studies* v23 n2 p247-260.

Nikolakaki, M. (2010). Investigating critical routes: The politics of mathematics education and citizenship in capitalism, *Philosophy of Mathematics education Journal*, V.25, October 2010.

Nikolakaki, M., Moraiti J., Dossa, K. (2010). Mathematics Education in Greek Primary Schools: a really lonely road, *INEAG*, Samos., pp.422-427

Renyi A. (1979). *Σωκρατικός διάλογος για τα μαθηματικά* από το Διάλογοι για τα Μαθηματικά, Αθήνα: εκδ. Σύγχρονες επιστήμες.

Young, M. (1998). *The Curriculum for the Future. From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*, London: Falmer Press.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π (1992). *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*, Αθήνα: εκδ. Οδυσσέας.

Δημαράς, Α.(1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια Ιστορίας, τ. Α+Β.,* Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη

Δραϊκης Ι (1855*). Περί βελτιώσεως της δημοδιδασκαλίας*. Τυπ. Σ.Κ.Βλαστού, Αθήνα.

Εξαρχάκος, Θ.(1988). *Διδακτική Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Εξαρχόπουλος, Ν.(1934). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν.* Παιδαγωγική Βιβλιοθήκη, εν Αθήναις: εκδ. οίκος Δημητράκου

Καζαμίας, Α.(1995). Νεοελληνικός Εκσυγχρονισμός και Ελληνική Εκπαίδευση, στο Α. Καζαμίας (επιμ.): *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού* Αθήνα: εκδ. Σείριος,

Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ.(επιμ) (1986). *Οι εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*. Ρέθυμνο

Καζαμίας, Α. (1992). *Συγκριτική Παιδαγωγική: επιστημολογία, ιδεολογία και προβληματική,* λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό, τ.8, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγεώργος, Δ. (1997). Τα Μαθηματικά στη Γενική Εκπαίδευση τα τελευταία 20 χρόνια, *Νέα Παιδεία*, τ.21. σσ:69-80

Καράς, Γ.(1994). Η σημασία των μαθηματικών στην ανάπτυξη της επιστημονικής και κοινωνικής σκέψης κατά την περίοδο της νεοελληνικής αναγέννησης, *Ευκλείδης Γ'*, Τα Μαθηματικά στην Τουρκοκρατία, τ.40-41, Τόμος 11. Μάιος -Δεκέμβριος 1994:1-8

Καραχρίστος, Ν.(1929). *Διδακτική του Σχολείου Εργασίας, με εφαρμογάς εις τα πρότυπα του Μαρασλείου Διδασκαλείου*, τ. Α', Αθήνα: εκδ. Ι. Δ .Κολλάρος.

Καστοριάδης, Κ.(1978). : *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας. Αθήνα:* Κέδρος-Ράππα.

Καψάλης, Α.(1995). Οι βασικές αρχές του Σχολείου Εργασίας, *Μακεδνόν,* Περιοδική Επιστημονική Εκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας ΑΠΘ, α' τεύχος Φλώρινα, Φθινόπωρο 1995 σσ:3-12

Κοκκώνης, Ι.(1856). *Περί Μεθόδου Ταχυμαθητικής του Αναγιγνώσκειν, Γράφειν και Αριθμείν,* Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαϊδου Φιλαδελφέως.

Κοντόνη, Α.(1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: εκδ. Επιστημονική Βιβλιοθήκη-Κριτική.

Λέφας, Χ.: *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1942

Ματσαγγούρας, Η.(1995). *Η Εξέλιξη της Διδακτικής, Επιστημολογική θεώρηση,* Αθήνα: εκδ.Gutenberg.

Μωραϊτης, Δ. (1936). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα. τυπ. Γ. Η. Καλλέργη.

Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) (2011). *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*, Αθήνα: Σιδέρης

Νικολακάκη, Μ., Μωραίτη, Τ., Δώσσα, Κ. (2010). *Μύθοι και πραγματικότητα της εκπαίδευσης: διαθεματικότητα και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαδάκη, Λ.(1992). *Η αλληλοδιδακτική μέθοδος στην Ελλάδα του 19ου αιώνα,* Αθήνα: εκδ. Δωδώνη

Σωτηράκης, Ν.Δ.(1962). *Συμβολή στην Έρευνα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού- Τα Μαθηματικά επί Τουρκοκρατίας*. Αθήνα: Ανάτυπο από τον τόμο των διαλέξεων της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας,

Τρύφωνος, Ε. (1936). *Η Παιδεία επί Τουρκοκρατίας, Ελληνικά Σχολεία από της Αλώσεως μέχρι Καποδιστρίου,* τ. 1. Αθήνα: Τύποις Π. Χαλκιόπουλου

Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας: «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Καστανιώτης

Φραγκουδάκη, Α. (1988) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος

Το βιβλίο «Κοινωνική και πολιτική αγωγή» της Γ΄ Γυμνασίου στην κατεύθυνση της πολιτειακής εκπαίδευσης του ενεργού πολίτη (Active citizenship education)

Στέλλα Σωτηρίου

Περιληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαίδευση του πολίτη (citizenship education) στις αναπτυγμένες κοινωνίες διαμορφώνεται ως χώρος με ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθιστώντας το αντικείμενο μια από τις τέσσερις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασικός άξονας αυτής της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να οικειοποιηθούν την πολιτική γνώση, αποκτώντας την αυτοπεποίθηση που απαιτεί ο μελλοντικός ρόλος τους ως ενεργών πολιτών μιας πολυεπίπεδης και ταχύτατα μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας. Με κριτήριο μια περισσότερο βιωματική/χειραφετιτική εκπαίδευση των μαθητών, όπως αυτή φαίνεται να επιλέγεται και από τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, αυτή η εργασία αποτελεί μιάν έρευνα περιεχομένου του διδακτικού πακέτου για το μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή που διδάσκεται στη Γ΄ Γυμνασίου στα πεδία α) της σχολικής γνώσης που επιλέγεται ως περιεχόμενο και β) των παιδαγωγικών και διδακτικών πλαισίων, στο βαθμό που αυτά επανακαθορίζουν τις επιλογές περιεχομένου. Η έρευνα καταδεικνύει την προσπάθεια εισαγωγής νέων πρακτικών που ενθαρύνουν την κριτική ανάλυση των εννοιών και την οικειοποίηση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Καταδεικνύει επίσης τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ως καθοριστικού διαμορφωτή του σχολικού περιβάλλοντος (school climate) και της διδακτικής πρακτικής, στο βαθμό που αυτά αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στην κατεύθυνση της αναστοχαστικής επεξεργασίας από τους μαθητές των ήδη διαμορφωμένων νοηματοδοτήσεων της πολιτικής συμμετοχής.

«Εάν η εκπαίδευση του πολίτη πρόκειται να γίνει χειραφετητική, πρέπει να ξεκινήσει με την προϋπόθεση ότι ο βασικός στόχος της δεν θα είναι να «προσαρμόσει» τους μαθητές στην υπάρχουσα κοινωνία. Αντίθετα, ο πρωταρχικός της σκοπός πρέπει να είναι να κεντρίσει τη φαντασία τους, τη σκέψη τους και τις διαθέσεις τους έτσι ώστε να αμφισβητήσουν εκείνες τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές δυ-

νάμεις που καταπιέζουν τη ζωή τους. Με άλλα λόγια οι μαθητές πρέπει να εκπαιδευτούν στο να επιδεικνύουν κοινωνικό θάρρος π.χ. τη θέληση να συμπεριφέρνονται σαν να ζούσαν σε μια δημοκρατική κοινωνία. Στη βάση του αυτός ο τύπος κοινωνίας είναι πολιτικός και η επιτυχία του είναι μια γενικευμένα δημοκρατική κοινωνία, μια κοινωνία που είναι υπεύθυνη για τις ανάγκες όλων.»
Giroux H. Critical theory and rationality in citizenship education 1980, *Curriculum Inquiry*: 357

Εισαγωγή

Η κοινωνική και πολιτική γνώση και η παράλληλη ευαισθητοποίηση των αυριανών πολιτών αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτοί διαγράφονται τόσο από το ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 16), όσο και από τη σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία. Οι σύγχρονες ραγδαία μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες τις τελευταίες δεκαετίες, θέτουν ως αντικείμενο εμβάθυνσης και επαναπροσδιορισμού τον χαρακτήρα του «καλού» πολίτη, ο οποίος, ως δέον της δημοκρατίας, δεν έπαψε ποτέ από την πρώτη σύλληψή του στα κλασικά έργα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη μέχρι σήμερα να είναι ο «ενεργός πολίτης».

Οι ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων δεκαετιών, όπως η κατάρρευση των ανατολικών χωρών, τα συνεπακόλουθα μεταναστευτικά ρεύματα , η Ευρωπαϊκή ιθαγένεια, η εκμηδένιση των διαστάσεων «απόστασης», οδηγούν στην ανάγκη νέων εννοιολογήσεων της κοινωνίας πολιτών, ως ομάδας αναφοράς του ενεργού-συμμέτοχου πολίτη.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών συστημάτων σε αυτές τις συνθήκες προσδιορίζεται επομένως από την επαναδιαπραγμάτευση/εμπλουτισμό των νεωτερικών αξιών, ώστε να εμπεριέχουν τις παραπάνω κατευθύνσεις εκπαίδευσης για τη δημοκρατία, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης, που δεν μπορεί να είναι άλλη από αυτήν που εγγυάται ίσες ευκαιρίες επιτυχίας και συμμετοχής στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ανεξάρτητα από κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική προέλευση σε ένα περιβάλλον που προάγει την ελεύθερη και κριτική σκέψη.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία θα διερευνήσει το βαθμό προώθησης του ενεργητικού χαρακτήρα του σύγχρονου πολίτη μέσα από το νέο διδακτικό πακέτο ΚΠΑ της Γ΄Γυμνασίου, το οποίο εισήχθη, στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Παιδαγωγικού Πλαισίου Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2006-2007 και διδάσκεται μέχρι σήμερα. Στη δημιουργία αυτού του έργου είχα άμεση εμπλοκή ως μέλος της συγγραφικής ομάδας με την πρόσθετη ευθύνη της επιμέλειας του έργου, της

συγγραφής του βιβλίου του καθηγητή και της συγγραφής του μεγαλύτερου μέρους του βιβλίου του μαθητή.

1. Εκπαίδευση και ενεργός πολίτης

Εάν ως βασικό στόχο της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία στις κοινωνίες της ύστερης νεωτερικότητας θεωρήσουμε την ενδυνάμωση της αυτονομίας και της χειραφέτησης των αυριανών πολιτών, απαιτούνται επαναπροσδιορισμοί τόσο στο επίπεδο των σχολικών προγραμμάτων ως περιεχομένου μηνυμάτων (Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια), όσο και στο επίπεδο των σχολικών ιδρυμάτων (μορφή, οργάνωση και 'κλίμα σχολείου') και σε αυτό της εκπαιδευτικής πράξης (παιδαγωγική, διδακτική, εκπαίδευση εκπαιδευτικών) (Torney-Purta 2001).

Βασικό πρόβλημα της εκπαίδευσης αποτελεί η μικρή έως ανύπαρκτη «εμπλοκή» (engagement) του μαθητή. Ιδιαίτερα για τα μαθήματα πολιτειακής εκπαίδευσης, αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη Αναλυτικών Προγραμμάτων που έχουν στόχο την εξέλιξη-δυναμική της γνώσης και όχι μόνο το περιεχόμενό της και εκπαιδευτικών συστημάτων που έχουν στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητας και όχι την αφομοίωση της γνώσης. Στις συνθήκες αυτές εκπαιδευτική προτεραιότητα φαίνεται να αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού για τον μαθητή και αυριανό πολίτη.

Η διεύρυνση του ενοποιητικού εγχειρήματος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και ο μελλοντικός της προσανατολισμός οδηγούν επίσης στην προβολή της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και της κοινωνίας πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό το 1998 η 22η Γ.Δ της Επιτροπής έδωσε στη δημοσιότητα το κείμενο «Education and active citizenship in the European Union» το οποίο περιλαμβάνει και το κείμενο για τον ενεργό πολίτη (Learning for active citizenship σελ.18-39)[1]. Στο κείμενο αυτό δίνεται ξεχωριστή σημασία στις οικονομικές, κοινωνικές και πληθυσμιακές παραμέτρους που προωθούν τις σύγχρονες αλλαγές στον ευρύτερο ευρωπαϊκό κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο και τις συνακόλουθες επιδράσεις που ασκούνται στη διαμόρφωση μιας διευρυμένης ιδιότητας του πολίτη σε μια μεταβαλλόμενη Ευρώπη. Η έννοια αυτής της διεύρυνσης συνίσταται στο ότι, παράλληλα με τα νομικά πολιτικά, και κοινωνικά δικαιώματα, στη μελέτη της ιδιότητας του πολίτη προστίθενται και τα πολιτισμικά δικαιώματα που αναφέρονται σε διαφορετικές αξίες, ταυτότητες και παραδόσεις. Με αυτόν τον τρόπο η Ευρωπαϊκή Ένωση εμπλουτίζει τη νομική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη (πολιτειακά-κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα), όπως αυτή κληροδοτήθηκε από την ευρωπαϊκή νεωτερικότητα, με θέματα πολλαπλών ταυτοτήτων και αξιών σε περιβάλλοντα εκπαί-

δευσης που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και δράση. Με αυτό το περιεχόμενο η εκπαίδευση του ενεργού πολίτη καθίσταται μία από τις τέσσερις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, μαζί με την εκμάθηση γλωσσών, πληροφορικής και μαθηματικών.

Επομένως, το ενδιαφέρον του ακαδημαϊκού διαλόγου φαίνεται να επικεντρώνεται στην ανάγκη ύπαρξης ενός χειραφετητικού μοντέλου εκπαίδευσης του πολίτη, το οποίο θα επιτρέπει την ένταξη/ολοκλήρωσή του μέσα από τις διαφορετικές και πολλαπλές ταυτότητες. Μέσα από ένα τέτοιο μοντέλο πολιτικής εκπαίδευσης τα κοινωνικά υποκείμενα θα μπορούν να οικειοποιηθούν την πολιτική γνώση, αποκτώντας την αυτοπεποίθηση που προϋποθέτει ο μελλοντικός τους ρόλος ως ενεργών πολιτών μιας πολύπλοκης και ταχύτατα μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας (Kelly 2000, Heater 1990, Gilbert 1992)

Αντίθετα, αν και συνήθως η ρητορική των επισήμων Αναλυτικών Προγραμμάτων και εισαγωγικών κειμένων των μαθημάτων πολιτειακής παιδείας είναι ως επί το πλείστον φιλελεύθερη-πλουραλιστική και εν μέρει συμμετοχική, το μήνυμα, ως κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και ως πρακτικό αποτέλεσμα, όπως αυτό αποτυπώνεται στα διδακτικά βιβλία και διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική πράξη, αφορά ένα σαφώς συντηρητικό μοντέλο εκπαίδευσης. Σε αυτά τα συμπεράσματα καταλήγει η σχετική ανάλυση αποτελεσμάτων της διεθνικής έρευνας «Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση» της IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), η οποία αποκαλύπτει το κοινό στοιχείο στο γνωστικό πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, που είναι η έμφαση στους θεσμούς (Για τα αποτελέσματα της έρευνας βλ. Κοντογιαννοπούλου –Πολυδωρίδη 2005).

2. Το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ζήτημα της πολιτικής αγωγής ως ανεξάρτητου μαθήματος εισάγεται στην ελληνική εκπαίδευση με την ανάγκη εδραίωσης της αστικής κοινωνίας με το τέλος του 19ου αιώνα, μετά την κατοχύρωση του Συντάγματος του 1864 (κοινοβουλευτισμός, δικαίωμα εκλέγειν για τους άνδρες πολίτες, κράτος δικαίου). Από την πρώτη εισαγωγή του μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα το μάθημα, αποτυπώνοντας τον διπολισμό που παρακολουθεί όλες τις φάσεις εξέλιξης της ελληνικής κοινωνίας, αποτελεί έκφραση τόσο του εκσυγχρονιστικού μοντέλου , το οποίο εκφράζεται με την προβολή των κατακτήσεων του νεωτερισμού (κοινοβουλευτισμός, κράτος δικαίου, ΑΔ), όσο και του συντηρητικού/αναχρονιστικού μοντέλου το οποίο νομιμοποιεί και προβάλλει τα εθνοκεντρικά πρότυπα.

Η συνύπαρξη των δύο αυτών μοντέλων αποτυπώνεται με ευκρίνεια στην τιτλοδότηση του μαθήματος ως «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» το 1998. Ο τίτλος εμπεριέχει την εκσυγχρονιστική εισαγωγή της κοινωνικής διάστασης και αποτελεί προσπάθεια σύνδεσης του μαθήματος με την κοινωνική πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή και ένδειξη απομάκρυνσης από ένα μάθημα πολιτικού φρονηματισμού. Παράλληλα όμως δημιουργεί μιαν υπερβολικά εκτεταμένη ύλη για ένα δίωρο μάθημα, εφόσον το κοινωνιολογικό μέρος του Αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος περιλαμβάνει όλες τις βασικές έννοιες του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου[2]. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή δυσνόητων κοινωνιολογικών όρων για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Στη διάρκεια 40 χρόνων (1960 έως 2000) το μάθημα μέσα από εξ Αναλυτικά Προγράμματα και αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια (1961 και 1970 για το 6τάξιο Γυμνάσιο και 1979, 1990, 1996, 1998 για την Γ΄ Γυμνασίου) φαίνεται να διατηρεί ως βασικό άξονα ένα συντηρητικό κανονιστικό μοντέλο που βασίζεται στην ακαδημαϊκή γνώση πολιτικών συστημάτων και κοινωνικών και πολιτικών θεσμών, μακριά από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών (Gotovos 1998).

Αποτέλεσμα του μοναδικού εγχειριδίου ανά μάθημα, το οποίο παράγει και διανέμει δωρεάν το ΥΠΕΠΘ, είναι η αργή ανανέωσή των εγχειριδίων, εφόσον δεν υπάρχει εμπορικό ενδιαφέρον, αλλά μόνον κόστος για το Δημόσιο, η κακή αισθητική του και η ανάδειξή του ως Βίβλου της γνώσης, στο πλαίσιο ενός δογματισμού της μιας και μοναδικής «επίσημης» γνώσης. Οι αλλαγές του βιβλίου μέσα στη διετία 1996-1998, αποτελούν ένδειξη του αυξημένου ενδιαφέροντος των Κυβερνήσεων για μια πιο «επιστημονική» οπτική της ελληνικής ιστορίας και της ετερότητας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005), στο πλαίσιο και της προτεραιότητας που δίνεται από την ΕΕ στην εκπαίδευση του ενεργού πολίτη (active citizenship education).

Το φθινόπωρο του 2000 ξεκινά από το ΠΙ ο σχεδιασμός της «Αναθεώρησης του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» με στόχους την *ισόρροπη κάθετη κατανομή της διδακτέας ύλης στις εννέα τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και την «οριζόντια διασύνδεση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων».* Η νέα αυτή αντίληψη ΑΠΣ και σχολικών βιβλίων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης τιτλοδοτήθηκε «Διαθεματική προσέγγιση» και διαμόρφωσε τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ).[3]

Ο σχεδιασμός των νέων ΔΕΠΠΣ όλων των μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ολοκληρώνεται αποκλειστικά από τις ομάδες εργασίας του ΠΙ. Με αυτόν τον τρόπο το τεράστιο έργο, που αφορά όλη την 9χρονη υποχρεω-

τική εκπαίδευση, πραγματοποιείται ανεξάρτητα από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία και δεν κλήθηκε σε διάλογο που θα απαιτούσε ένα τέτοιας έκτασης εγχείρημα (Αφιέρωμα Σύγχρονης Εκπαίδευσης τ. 131 2003: 14-78). Σε αυτό το πλαίσιο το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της ΚΠΑ (ΦΕΚ 303 & 304/ 13-3-03, 1196 / 26-8-03) διαμορφώνονται αποκλειστικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (πάρεδρος του μαθήματος) με βάση την πρόταση των ΥΠΕΠΘ- Π.Ι για δημιουργία Ενιαίων Διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών σε όλα τα επίπεδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1366, 1373,1374,1375, 1376 τ.Β 18-10-2001).

Το νέο ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ της ΚΠΑ διακρίνεται σε 4 ενότητες (Το άτομο και η κοινωνία, το άτομο και η πολιτεία, Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Θεσμοί). Διακρίνεται όπως και το προηγούμενο ΑΠΣ σε Στόχους, Θεματικές Ενότητες και Προτεινόμενες Δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό του ότι, όπως και το προηγούμενο ΑΠΣ του μαθήματος, χαρακτηρίζεται από πληθώρα αντικειμένων που εκτείνονται από την Κοινωνιολογία (ομάδες, θεσμοί, κοινωνικοποίηση, διαστρωμάτωση, κοινωνική μεταβολή κ.λπ) μέχρι την Πολιτική επιστήμη (πολιτεύματα, πολίτης, δημοκρατία, συνταγματική ιστορία, τοπική αυτοδιοίκηση), το Δίκαιο (Δικαιώματα, Συντάγματα, εκλογές), το Ευρωπαϊκό Δίκαιο (Ευρωπαϊκοί Θεσμοί και Λειτουργία τους) και το Διεθνές (Διεθνείς Θεσμοί και Οργανώσεις)

Όπως και όλα τα νέα ΑΠΣ των μαθημάτων, εφαρμόζει για πρώτη φορά τη δεσμευτική σύνδεση περιεχομένων με διδακτικές ώρες. Αυτή η επιλογή, σε συνδυασμό με τη μείωση των σελίδων των βιβλίων σε 150 για όλα τα δίωρα μαθήματα, έχει ως αποτέλεσμα την κατάτμηση της γνώσης της ΚΠΑ σε 55 διακριτά μαθήματα για όλα τα παραπάνω αντικείμενα. Η ισχυρή αυτή ταξινόμηση συμπληρώνεται από τον όρο που θέτουν οι Προδιαγραφές Συγγραφής των Βιβλίων για παράθεση των βασικών εννοιών στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας-διδακτικής ώρας, οριοθετώντας απόλυτα διακριτές και δομικά πλέον τις διδακτικές ενότητες. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να υποστηρίζει με συνέπεια την ταξινόμηση/διάκριση σε βάρος της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης μέσω της διαθεματικότητας που τιτλοδοτεί το συνολικό έργο.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του ΑΠΣ είναι η αναφορά, κυρίως στο Α΄ Μέρος, αυτό της Κοινωνικής Αγωγής, σε θεωρητικές έννοιες αντίστοιχες του ΑΠΣ της Κοινωνιολογίας της Γ΄Λυκείου, οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλο πρόβλημα μεταφοράς τους σε ένα σχολικό εγχειρίδιο για δεκατετράχρονους μαθητές. Έννοιες όπως *η κοινωνική οργάνωση και κοινωνική μεταβολή,η κοινωνική θέση, ο κοινωνικός ρόλος, η κοινωνική διαστρωμάτωση, οι θεσμοί και οι έκδηλες και λανθάνουσες λειτουργίες τους,* εντείνουν το πρόβλημα απόδοσης των αφηρημένων θεωρητικών εννοιών με έναν τρόπο παιδαγωγικά κατάλληλο αλλά και επιστημονικά ορθό (βλ. και Αθανασούλα-Ρέππα Α. 2003, σε κριτική της για το προηγούμενο ΑΠΣ του μαθήματος).

Τον Μάϊο του 2003 μετά τη δημοσίευση των Οδηγιών Συγγραφής των νέων βιβλίων και την ολοκλήρωση των μητρώων κριτών του έργου, προκηρύσσεται διαγωνισμός δειγμάτων γραφής όλων των βιβλίων της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τον Σεπτέμβριο του 2003, μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης των δειγμάτων από την αρμόδια για το μάθημα επιτροπή κρίσης, η πρόταση της συγγραφικής ομάδας (Σωτηρίου Στέλλα, Κορδονούρη Στυλιανή, Ζαφρανίδου Αικατερίνη, καθηγήτριες ΔΕ) εγκρίνεται έναντι άλλων τριών που είχαν υποβληθεί από συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους. Η επιτροπή κρίσης αποτελείται από Α. Αθανασούλα-Ρέπα, καθηγήτρια ΣΕΛΕΤΕ και μέλος της συγγραφικής ομάδας του προηγούμενου διδακτικού πακέτου, Β. Μπούρμπουλα, Σχ. Σύμβουλο Νομικών/Πολιτικών (ΠΕ13) και Σ. Ροδίτου, εκπαιδευτικό.

Το έργο της συγγραφικής ομάδας (βιβλίο μαθητή και βιβλίο εκπαιδευτικού) ολοκληρώνεται και εγκρίνεται το 2004, κυκλοφορεί από τον ΟΕΔΒ το καλοκαίρι του 2006 μαζί με τα μισά περίπου από τα προκηρυχθέντα διδακτικά πακέτα[4] και διδάσκεται στα Γυμνάσια της χώρας από το σχολικό έτος 2006-07, σε αντικατάσταση του προηγούμενου διδακτικού πακέτου (*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού, τετράδιο εργασιών μαθητή Α. Αθανασούλα-Ρέπα , Ε. Γιαννακοπούλου-Τριανταφυλλίδη, Ε.Παπαρζή, και Κ.Ψυχοπαίδη, ΟΕΔΒ, 1998).

Παρά το γενικότερο ενδιαφέρον και τις πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις γεγονός παραμένει ότι το μάθημα της ΚΠΑ συνεχίζει να διατηρείται στο περιθώριο του ελληνικού εξετασιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, με χαρακτηριστικά:

α) Να διδάσκεται συνήθως από φιλολόγους, συμπληρωματικά στα «πρωτεύοντα» γλωσσικά μαθήματα εφόσον αυτά συμμετέχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις, οι οποίες καθορίζουν το status των μαθημάτων όλης την εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (σχετικές έρευνες που πραγματοποίησαν οι σχολικοί Σύμβουλοι Μπούρμπουλας Β. το 2000 και Γεωργούση Α.το 2009 καταδεικνύουν ότι στο 75% των Γυμνασίων της χώρας το μάθημα διδάσκεται από φιλολόγους) .

β) Να απουσιάζουν εκπαιδευτικά σεμινάρια, Συνέδρια, επιμορφώσεις , έρευνες, που θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε εννοιολογήσεις, ενημέρωση, διδακτικές προσεγγίσεις. Το πρόβλημα αυτό συνδέεται ιδιαίτερα με το παιδαγωγικό πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματος στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνήθως σπουδές στη Διδακτική των σχετικών μαθημάτων[5]. Αυτό φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα στην ικανότητα χειρισμού από τους εκπαιδευτικούς πλαισίων χαλαρότερης ταξινόμησης και περιχάραξης των μαθημάτων, στο βαθμό που τέτοια πλαίσια συνδέονται με μεγαλύτερη αυτονο-

μία στο βηματισμό και τον έλεγχο της τάξης. Αυτήν την αυτονομία οι περισσότεροι καθηγητές αδυνατούν να χειριστούν αποτελεσματικά εξασφαλίζοντας στους μαθητές τους τις συνθήκες που θα τους επέτρεπαν να εκφράζονται γνήσια (Κοντογιαννοπούλου-Πουδωρίδη 1992).

γ) Να περιορίζονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα που αποτελούν και βασικό τομέα άσκησης των μαθητών στις δεξιότητες του ενεργού πολίτη, εφόσον ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης και τα φροντιστήρια δεν αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης σχολικών δραστηριοτήτων εκτός προγράμματος. Στο Πρόγραμμα Μοντέλο Ηνωμένων Εθνών, που πραγματοποιείται κάθε χρόνο με αντιπροσωπείες μαθητών και ξεκίνησε με πρωτοβουλία του Ιδρύματος Μαραγκοπούλου, συμμετέχουν σχεδόν αποκλειστικά Ιδιωτικά Σχολεία. Αντίστοιχα στο Δίκτυο Σχολείων της Unesco Αττικής (Aspnet) που επεξεργάζεται θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ συμμετέχουν σχεδόν όλα τα μεγάλα Ιδιωτικά Σχολεία της Αττικής και ελάχιστα Δημόσια. Τέλος, στο θεσμό της Ευέλικτης Ζώνης, που περιλάμβανε σενάρια προαιρετικών εκπαιδευτικών projects, μεταξύ των οποίων και θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, σύμφωνα με έρευνα της ΟΛΜΕ, ανταποκρίθηκε μόνον 9% των Γυμνασίων της χώρας.

3. ΄Αξονες Ανάλυσης

Το αρχικό ερώτημα του βαθμού προώθησης του ενεργητικού χαρακτήρα του πολίτη στο νέο διδακτικό πακέτο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ήδη έχει εξειδικευτεί μετά την μέχρι τώρα θεωρητική ανάλυση. Από την ανάλυση αυτή διαγράφηκαν δύο σχετικά διακριτά πεδία αναφοράς: το πεδίο που αφορά τις επιλογές της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης που θεωρείται σημαντική ως περιεχόμενο των αντίστοιχων μαθημάτων και το πεδίο που αφορά τους ρητά ή άρρητα διαγραφόμενους παιδαγωγικούς κώδικες/πλαίσια, στο βαθμό που αυτοί επανακαθορίζουν τις επιλογές περιεχομένου. Για λόγους μεθοδολογικούς στην ανάλυση περιεχομένου του διδακτικού πακέτου της ΚΠΑ (ΥΠΕΠΘ 2006) θα χρησιμοποιηθούν τα δύο αυτά πεδία ως βασικοί άξονες ανάλυσης:

- *Ο άξονας του ερμηνευτικού πλαισίου* επιλογής της γνώσης που θεωρείται σημαντική,
- *Ο άξονας παιδαγωγικού πλαισίου*, το οποίο επανακαθορίζει το ερμηνευτικό πλαίσιο επιλογής και παρουσίασης της γνώσης.

α. Άξονας ανάλυσης του ερμηνευτικού πλαισίου

Οι μέχρι σήμερα έρευνες περιεχομένου των σχολικών βιβλίων σχετικά με την κοινωνική και πολιτική γνώση οδηγούν, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο άμεσα, στη διατύπωση μιας πρότασης αντικατάστασης του υιοθετούμενου από τα σχολικά εγχειρίδια ερμηνευτικού πλαισίου της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και του κανονιστικού/ακαδημαϊκού τρόπου παρουσίασης των θεματικών ενοτήτων. Το πλαίσιο αυτό εμφανίζει τις έννοιες της ΚΠΑ ως αφηρημένες και γενικευμένες, απομακρυσμένες από την καθημερινή ζωή (Μακρυνιώτη, Σολομών 1998, Σολομών κ.α 1996). Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στην ευρύτερη επικράτηση στο χώρο της εκπαίδευσης ενός επιστημονικού δυσνόητου για τους μαθητές λόγου, ο οποίος βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με το κοινωνικό περιβάλλον και τα προβλήματά τους, αποτρέποντας με αυτόν τον τρόπο κάθε ενδιαφέρον και ευκαιρία πολύτιμου για τα μαθήματα ΚΠΑ αναστοχασμού (Κοντογιαννοπούλου 2005).

α1. Κατάδειξη μιας κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που είναι αποτέλεσμα συγκρούσεων και δυναμικών αλληλεπιδράσεων: Σε σχετική διεθνική έρευνα της ΙΕΑ με θέμα «Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση» στην οποία συμμετείχε και η χώρα μας διατυπώνεται το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση δεν παράγει ενεργούς πολίτες, συμπέρασμα το οποίο συμπληρώνεται με το ανοιχτό θεωρητικό και ερευνητικό ερώτημα της δυνατότητάς της να καλλιεργήσει την αναστοχαστική σκέψη, διευρύνοντας τις δυνατότητες νοηματοδότησης της κοινωνικής δράσης. Στην ίδια μελέτη για το περιεχόμενο των βιβλίων της ΚΠΑ (ΥΠΕΘ 1998-1999) διαπιστώνεται ότι η περιγραφική παρουσίαση των κοινωνικών και πολιτικών εννοιών με έμφαση στην τυπική λειτουργία των θεσμών αποβαίνει σε βάρος των καθημερινών κοινωνικών και πολιτικών πρακτικών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη ο.π.).

Σε σχετικές έρευνες για τη σχολική κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση των ελλήνων μαθητών του Γυμνασίου με βάση τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας της ΙΕΑ για την Ελλάδα αναφέρεται και η σημαντική αναντιστοιχία που παρατηρείται μεταξύ αφενός του περιεχομένου του ΑΠΣ του μαθήματος της ΚΠΑ και αφετέρου των πολιτικών πρακτικών, εμπειριών και των στάσεων που συνθέτουν την καθημερινή κοινωνική ζωή των μαθητών του Γυμνασίου, συχνά πλούσια σε πολιτική δραστηριοποίηση (activism) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη ο.π).

Η ανάγκη σύνδεσης των γνώσεων του σύγχρονου ενεργού πολίτη για τη δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα με την κοινωνική πραγματικότητα και τα τρέχοντα προβλήματα, με την παράλληλη ανάδειξη του δυναμικού και πολυπαραγοντικού χαρακτήρα των κοινωνικών και πολιτικών φαινομένων αναφέρεται και στα συμπεράσματα άλλων σχετικών ερευνών περιεχομένου

των μέχρι το 2000 σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος (Μακρυνιώτη-Σολομών 1998, Φραγκουδάκη και Δραγώνα, επιμ. 1997).

Σε αυτήν την κατεύθυνση όλες οι έρευνες καταλήγουν στην ανάγκη της σταδιακής εισαγωγής όλων των θεωρούμενων ως επικίνδυνων αντικείμενων μελέτης και συζήτησης (συγκρούσεις, οικολογική καταστροφή, ρατσισμός, ανεργία, ανισότητα), της αποδόμησης των στερεοτύπων και των συναισθηματικά φορτισμένων προσεγγίσεων (προβολή κοινωνικού/πολιτικού δέοντος, εθνοκεντρικά ιδεώδη) και της προβολής μια κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που προϋποθέτει την κριτική συμμετοχή όλων των ετερογενών ομάδων και ενεργών πολιτών (Μακρυνιώτη-Σολομών ο.π, Φραγκουδάκη και Δραγώνα ο.π,). Στην ίδια κατεύθυνση τοποθετούνται και ευρωπαίοι θεωρητικοί (Fairlough, 1988, Kelly 1995, Fien 1991).

α2. Ο βαθμός προβολής των ετερογενών πολιτισμικών ταυτοτήτων ως ευκαιρία δημιουργικών αναστοχασμών και πολιτισμικών οικειώσεων της πολιτικής και κοινωνικής γνώσης: Η ανάδειξη του χαρακτήρα της ετερογενούς, συγκρουσιακής και μεταβαλλόμενης κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας μέσα από τα μαθήματα της ΚΠΑ συνδέθηκε στις μέχρι τώρα εννοιολογήσεις με την προβολή όλων των κοινωνικών ομάδων και πολιτισμικών ταυτοτήτων και ιδιαίτερα των ευάλωτων ομάδων. Η σύνδεση του μαθήματος με αυτά τα πολλαπλά πολιτισμικά περιβάλλοντα που βιώνουν οι μαθητές, όπως διαπιστώσαμε και στη θεωρητική μας ανάλυση, βοηθά στην μέσω αναστοχαστικών διαδικασιών και συνδέσεων «οικείωση» της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης (Κοντογιαννοπούλου -Πολυδωρίδη 2005).

α3. Ο βαθμός προβολής και των τεσσάρων επιπέδων (τοπικού, εθνικού, ευρωπαϊκού, παγκόσμιου) δραστηριοποίησης του σύγχρονου ενεργού πολίτη: Όλες οι μέχρι τώρα σχετικές έρευνες περιεχομένου στα βιβλία της ΚΠΑ και των σχετικών μαθημάτων αλλά και η σχετική με την πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης έρευνα της ΙΕΑ κατέδειξαν και την ανάγκη προβολής των πολλαπλών ταυτοτήτων του σύγχρονου πολίτη (τοπική, εθνική, ευρωπαϊκή, παγκόσμια), που προσδιορίζουν και το περιβάλλον κοινωνικής και πολιτικής του μελλοντικής του δράσης σε συνθήκες ύστερης νεωτερικότητας (Μακρυνιώτη-Σολομών ο.π, Φραγκουδάκη και Δραγώνα, ο.π, Σολομών ο.π, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη ο.π.).

β. Άξονας ανάλυσης του παιδαγωγικού πλαισίου

β1. Ο βαθμός περιορισμού της ισχυρής ταξινόμησης και περιχάραξης που χαρακτηρίζει μέχρι σήμερα τα βιβλία της ΚΠΑ: ΄Ολες οι παραπάνω

σχετικές έρευνες τονίζουν ότι το αντικείμενο της ΚΠΑ, ως περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος /σχολικών εγχειριδίων[6], επαναπροσδιορίζεται και επανακαθορίζεται από τον καθηγητή (διδακτικές πρακτικές) και το κλίμα της τάξης και του σχολείου (δομή και οργάνωση εξουσίας, δραστηριότητες, προγράμματα). Αντίστοιχες έρευνες στη Σκωτία και Ουαλία διαπιστώνουν ότι οι εκτός σχολείου εμπειρίες, η γενικότερη αυταρχική δομή του σχολείου και ο συνήθως παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας στη τάξη είχαν ως αποτέλεσμα τα μικρά αποτελέσματα από την εισαγωγή των σχετικών μαθημάτων (Phillips 2000, Maitles 2000, Emler & Frazer 1999). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και ευρύτερες έρευνες που αφορούν την ένταξη (political engagement) και δραστηριοποίηση των μαθητών (Parry et al 1992, Vebra et al 1993). Ο επανακαθορισμός της κοινωνικής και πολιτικής γνώσης από τις διδακτικές πρακτικές και το κλίμα του σχολείου αλλά και από την ισχυρή ταξινόμηση και κατάτμηση του περιεχομένου της ΚΠΑ διαπιστώνεται και από όλες τις σχετικές έρευνες στην Ελλάδα που ήδη αναφέρθηκαν (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη επιμ. 2005, Μακρυνιώτη-Σολομών 1998, Φραγκουδάκη και Δραγώνα, επιμ. 1997). Η σύνδεση εξάλλου του περιεχομένου του μαθήματος με τις παιδαγωγικές μεθόδους και το κλίμα του σχολείου περιλαμβάνεται και στις Εισαγωγές τόσο του ΑΠΣ του μαθήματος στην Ελλάδα (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ ΚΠΑ ΦΕΚ 303 & 304/ 13-3-03, 1196 / 26-8-03), όσο και σε άλλες χώρες της ΕΕ (ενδεικτικά Crick B., 1999).

Στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας συνδέσαμε αυτήν την εμπλοκή (engagement) με μια λιγότερο ισχυρή περιχάραξη του μαθήματος, ώστε να μπορεί να συνδεθεί η καθημερινή με την διδασκόμενη γνώση, μειώνοντας την επιβολή του «πολιτιστικού αυθαίρετου», έννοια ιδιαίτερης σημασίας όταν απαιτείται η συμμετοχή των μαθητών. Αυτό σημαίνει αυξημένες για το δάσκαλο και τους μαθητές επιλογές οργάνωσης , βηματισμού της ύλης (pacing) και χρονικής διάταξης της γνώσης που προσλαμβάνεται. Παράλληλα συνδέεται και με μια λιγότερο ισχυρή ταξινόμηση του μαθήματος, περιορισμό δηλαδή των ισχυρών συνόρων μεταξύ των περιεχομένων του (Bernstein 1991).

β2. Ο βαθμός προώθησης του πολυγραμματισμού μέσω της εξοικείωσης των μαθητών με διάφορα περιβάλλοντα και ένταξης στο μάθημα εκπαιδευτικών προγραμμάτων (projects): Το περιβάλλον του ανοιχτού σχολείου συνδέεται επίσης με το άνοιγμα του σχολείου σε εκπαιδευτικές δράσεις/ εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και το βαθμό προώθησης του πολυγραμματισμού, στοιχεία τα οποία επαρκώς αναλύθηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Μια τέτοια προσέγγιση προϋποθέτει ότι το βιβλίο δεν μπορεί να αποτελεί τη μοναδική πηγή πληροφόρησης, αλλά μπορεί να διευρύνεται π.χ. μέσω άλλων βιβλίων, ηλεκτρονικής πληροφόρησης, κειμένων, ενημερώσεων, επισκέψεων, προγραμμάτων. (Χοντολίδου 2005).

Προκύπτει επομένως, η ανάγκη ενός πολυγραμματισμού του σύγχρονου ενεργού πολίτη, ο οποίος οφείλει να γνωρίζει και να κινείται σε διάφορα περιβάλλοντα και επομένως οφείλει να είναι εξοικειωμένος με τα περιβάλλοντα αυτά (χώροι δραστηριοτήτων, Οργανισμοί, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, χώροι επικοινωνίας όπως το Internet και το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο). Τέτοιες πρακτικές ανοίγουν το σχολείο στην ευρύτερη κοινωνία (συνεργασία με τοπικούς φορείς και Οργανώσεις, δράσεις, προγράμματα), διευρύνουν το ένα διδακτικό εγχειρίδιο (internet, e-mail επικοινωνία, βιβλιοθήκη), αντιπαρατίθενται στην αυθεντία του εκπαιδευτικού, και βοηθούν μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να διαμορφώνουν δημιουργικούς αναστοχασμούς γνώσης και δράσης, και να αποκτούν δεξιότητες συμμετοχής /επικοινωνίας /συνεργασίας σε διάφορα περιβάλλοντα (Χοντολίδου ο.π).

4. Ανάλυση περιεχομένου του διδακτικού πακέτου

Η έρευνα θα επικεντρωθεί σε ένα αντικείμενο, αυτό τον Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΑΔ). Το αντικείμενο αυτό επιλέγεται γιατί:

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης και τους άλλους Διεθνείς Οργανισμούς (Council of Europe 2002, Unesco 1998, ΕΕ 2002) η εκπαίδευση για τα ΑΔ ως βασικό περιεχόμενο της ευρύτερης εκπαίδευσης του πολίτη στοχεύει:

- Στη γνώση και την κατανόηση των ΑΔ
- Στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που να σέβονται τα ΑΔ
- Στην απόκτηση δεξιοτήτων για την εφαρμογή και προάσπιση των ΑΔ και ως εκ τούτου αποτελεί ένα συγκεκριμένο και χαρακτηριστικό για το ερευνητικό ερώτημα δείγμα ανάλυσης.

Όπως φαίνεται από τους παραπάνω στόχους της η εκπαίδευσης για τα ΑΔ, όπως και η εκπαίδευση του μελλοντικού πολίτη ευρύτερα, πραγματοποιείται τόσο μέσα από μία πιο στενή προσέγγιση , που είναι αυτή που πραγματεύεται τα δικαιώματα μέσα από τη νομική τους λειτουργία, ως δηλαδή νομικών εργαλείων που μπορεί να ασκήσει κανείς σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, όσο -και κυρίως -από μία ευρύτερη προσέγγιση, που αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτυχθούν, ώστε να διασφαλίζονται τα ΑΔ και αφορά τη διαμόρφωση του ενεργητικού χαρακτήρα της ιδιότητας του πολίτη (Council of Europe 2002).

Η ανάλυση περιεχομένου θα πραγματοποιηθεί στα παρακάτω σημεία του διδακτικού πακέτου:

1. Στο Κεφάλαιο 12 με τίτλο Δικαιώματα και Υποχρεώσεις του πολίτη
2. Στη διδακτική ενότητα 14.3 με τίτλο Ανθρώπινα Δικαιώματα
3. Στην παράγραφο που τιτλοδοτείται Κοινωνία πολιτών και έχει ενταχθεί στη διδακτική ενότητα 9.4

Παράλληλα θα γίνει χρήση των σημείων του βιβλίου που συνδέονται με το αντικείμενο των ΑΔ, όπως θέματα ευάλωτων ομάδων, ισότητας φύλων, συλλογικών δικαιωμάτων, ρατσισμού κ.λπ

5. Γενικά δομικά χαρακτηριστικά του διδακτικού πακέτου

Μια πρώτη εικόνα του νέου βιβλίου του μαθητή οδηγεί στη διαπίστωση μιας θετικής αισθητικής αλλαγής σε σχέση με τα μέχρι τώρα διδακτικά εγχειρίδια ΚΠΑ. Τα κείμενα δεν ξεπερνούν τη μισή από την έκταση κάθε σελίδας, ενώ περισσότερο από το 1/3 κάθε σελίδας καταλαμβάνουν πίνακες, έρευνες και σχόλια προς συζήτηση που συνοδεύονται από ικανοποιητικής ανάλυσης εικονικό υλικό. Τα χρώματα είναι ελκυστικά και διακρίνουν τα επιμέρους 14 Κεφάλαια του βιβλίου, το εικονικό υλικό είναι αρκετά πλούσιο σε σχέση με τα μέχρι σήμερα διδακτικά βιβλία και οι 150 σελίδες, με βάση τη δέσμευση της προκήρυξης συγγραφής, διαμορφώνουν ένα βιβλίο εύχρηστο για το μαθητή . Παράλληλα, υπάρχουν χρηστικές διευκολύνσεις με πίνακα όρων και εννοιών, πίνακα ηλεκτρονικών διευθύνσεων και διακριτά χρωματικά περιεχόμενα. Τα δομικά και τεχνικά αυτά χαρακτηριστικά, μέρος των οποίων όπως το μέγεθος, το πλούσιο εικονικό υλικό και ο πίνακας όρων αποτελούν προδιαγραφές Συγγραφής από το ΠΙ, προσδιορίζουν μια θετική αλλαγή σε σχέση με τα προηγούμενα βιβλία ΚΠΑ, στην κακή αισθητική των οποίων έχουμε ήδη αναφερθεί.

Γενικό και βασικό χαρακτηριστικό του βιβλίου του μαθητή αποτελεί η παράθεση εικονογραφημένων σχολίων, τα οποία σταθερά διατρέχουν όλα τα επιμέρους κεφάλαια. Τα σχόλια αυτά παρακολουθούν τις αναπτυσσόμενες στο κυρίως κείμενο έννοιες, τις οποίες εξειδικεύουν, προεκτείνουν και συνδέουν με την πραγματικότητα, ενώ παράλληλα καθοδηγούν σε διάλογο στην τάξη, και σε δημιουργικούς αναστοχασμούς των θεμάτων που τίθενται σε κάθε ενότητα.

Στην εισαγωγή του βιβλίου του εκπαιδευτικού σελίδα 8 διαβάζουμε σχετικά με τη χρήση των σχολίων:

«Όπως αναφέρθηκε, το βιβλίο του μαθητή μπορεί να λειτουργήσει, τόσο ως εργαλείο αυτομόρφωσης για το μαθητή, όσο και ως **εργαλείο δουλειάς** στην τάξη. Μια ποικιλία από επίκαιρες φωτογραφίες, πίνακες, ιστογράμματα, σχόλια, πηγές, διαβάζονται από τους μαθητές και συζητούνται στη διάρκεια του μαθήματος. Τα σχόλια, από αυτήν την άποψη παίζουν το ρόλο του εποπτικού

υλικού, το οποίο πιθανά να απουσιάζει σε κάποιες περιπτώσεις. Είναι βασικό επομένως τα σχόλια να αξιοποιούνται στη διάρκεια του μαθήματος από τον καθηγητή, ως αφορμές συζήτησης και έκφρασης γνώμης από τους μαθητές.

Μερικά σχόλια, παραπέμπουν σε δικτυακούς ιστοχώρους και εάν το μάθημα δεν πραγματοποιείται με τη χρήση Η/Υ, μπορούν να αποτελέσουν δραστηριότητα-εργασία ομάδων μαθητών που ενδιαφέρονται ή έχουν πρόσβαση σε η/υ, ώστε να παρουσιάσουν, κατά τη διάρκεια του επομένου μαθήματος, το πληροφοριακό υλικό που θα έχουν συγκεντρώσει.»

6. Ανάλυση περιεχομένου ως προς το ερμηνευτικό πλαίσιο

Το Κεφάλαιο 12 τιτλοδοτείται «*Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη»* και περιλαμβάνει 6 διακριτές με βάση το ΑΠΣ διδακτικές ενότητες. Η συνέχιση αναφοράς στο δίπολο *Δικαιώματα-Υποχρεώσεις*, παρά το ότι έχει γίνει αντικείμενο κριτικής σε σχετικές μελέτες ΑΠΣ τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ευρώπη (Μακρυνιώτη 1998, Gamarnicow & Green 2000), θεωρούμε ότι αποτελεί μιαν εκφορά της νεωτερικής σύλληψης του Κοινωνικού Συμβολαίου (Rouseau), η οποία μπορεί, διευρυνόμενη με τις μετανεωτερικές έννοιες της ταυτότητας/ετερότητας, να αποτελέσει βάση νέων αναστοχασμών και εμβαθύνσεων.

α1. Ως προς τον άξονα ανάλυσης του περιεχομένου της γνώσης που αφορά τη σύνδεση με την κοινωνική πραγματικότητα:

Τα *Δικαιώματα και οι Υποχρεώσεις του πολίτη* εισάγονται στη σελίδα 104 με έναν πίνακα της ιστορικής τους εξέλιξης, ο οποίος χρησιμοποιεί βασικές γνώσεις του μαθητή από το μάθημα της Ιστορίας (Αρχαία Ελλάδα-Ευρωπαϊκός Μεσαίωνας-Αναγέννηση-Διαφωτισμός-Ελληνική Επανάσταση-Β΄Παγκόσμιος Πόλεμος). Ο πίνακας αφενός παρουσιάζει τα Δικαιώματα ως αποτέλεσμα διεθνούς εξέλιξης και συνεισφοράς και αφετέρου επεξηγεί τον ενιαίο χαρακτήρα των Δικαιωμάτων που περιλαμβάνονται στα εθνικά Συντάγματα και στις Διεθνείς Διακηρύξεις. Η παράλληλη παρουσίαση του 19ου αιώνα με την αναφορά του Ρήγα, των σοσιαλιστικών ιδεών της βιομηχανικής Ευρώπης και της κατοχύρωσης των Δικαιωμάτων σε Συντάγματα όπως της Λατινικής Αμερικής, του Βελγίου και της Γερμανίας βοηθά το μαθητή να αντιληφθεί την κατοχύρωση των ΑΔ ως αποτέλεσμα διεθνών εξελίξεων και αλληλεπιδράσεων. Συγχρόνως αναδεικνύει τις διεθνείς κοινωνικές ιστορικές εξελίξεις ως τους καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης των αστικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων. Σε αυτό βοηθά και το πρόσθετο υλικό-πηγές του βιβλίου του εκπαιδευτικού που συμπληρώνει με αποσπάσματα για τα δικαιώματα από κλασικά έργα όπως του Hobbes (Λεβιάθαν), Rousseau

(Κοινωνικό Συμβόλαιο), Μαρξ (Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας) και από ομιλία του πρώτου Υπουργού Κοινωνικής Πολιτικής, Σουηδού Moller.

Αν και οι νομικές έννοιες παρουσιάζουν αντικειμενικά τη δυσκολία της απλοποίησης, τα κείμενα του βιβλίου φαίνεται να αποφεύγουν το δυσνόητο ακαδημαϊκό λόγο. Περιλαμβάνουν απλά παραδείγματα, ενώ είναι σαφές ότι αποφεύγονται οι ορισμοί που οδηγούν σε αποστήθιση και αφηρημένη εισαγωγή σε νομικές έννοιες. Σε όλο το Κεφάλαιο 12 δεν υπάρχει κανένας ορισμός, αλλά αντίθετα οι έννοιες αποσαφηνίζονται μέσα από σχετικά παραδείγματα που αφορούν την κοινωνική πραγματικότητα.

Στα κυρίως κείμενα εντάσσονται και τα άρθρα του Συντάγματος, δείγμα συνέχισης μιας περιγραφικής/νομικής παράθεσης των δικαιωμάτων, με επεξηγήσεις σε αρκετά απλοποιημένη και κατανοητή γλώσσα για τη συγκεκριμένη ηλικιακή βαθμίδα των μαθητών[7].

Η ενότητα των δικαιωμάτων σε ένα corpus, ενότητα απαραίτητη ιδιαίτερα μετά από όλες αυτές τις ταξινομήσεις του ΑΠΣ, εισάγεται με ένα παράδειγμα που αναδεικνύει τον συγκρουσιακό χαρακτήρα των κοινωνιών και εισάγει στην τάξη παραδοσιακά αποσιωπούμενα θέματα:

> "Ποια σημασία έχει το άσυλο κατοικίας για έναν άστεγο ή η ελευθερία για έναν χρόνια άνεργο;" ρωτούν όσοι θεωρούν πιο σημαντικά τα κοινωνικά δικαιώματα. "Σε τι ωφελεί το οκτάωρο και η σύνταξη, εάν κινδυνεύεις να υποστείς βασανιστήρια και στέρηση της ελευθερίας", απαντούν όσοι θεωρούν σημαντικότερα τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα.
>
> Σήμερα γίνεται δεκτό ότι όλα τα δικαιώματα, ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά, αποτελούν ένα σώμα δικαιωμάτων, αφού κάθε δικαίωμα εξαρτάται από την προστασία των υπολοίπων. Γι' αυτό όλα τα δικαιώματα συνδέονται μεταξύ τους με κύριο στόχο την εξασφάλιση της αξιοπρέπειας του ατόμου.
>
> Ο ενεργός πολίτης πρέπει να έχει εξασφαλίσει την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αλλά χρειάζεται και την κάλυψη των βασικών αναγκών του (βασικό εισόδημα και εκπαίδευση), για να μπορεί απερίσπαστος να διαθέτει χρόνο για τα κοινά. Να συζητήσετε και άλλα παραδείγματα που δείχνουν αυτήν την αλληλεξάρτηση (σύνδεση) των δικαιωμάτων.

Ο κοινωνικός ακτιβισμός, συνυφασμένος με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε σχέση με την άσκηση των ΑΔ, αποτελεί άλλη μία έννοια που παρατηρούμε να επαναλαμβάνεται σε όλες τις ενότητες του βιβλίου. Συγκεκριμένα: Σελίδα 43 Πικετοφορία της Διεθνούς Αμνηστίας ενάντια στη θανατική ποινή, σελίδα. 47 Γιατροί του κόσμου με σχετική δραστηριότητα μέσω

ηλεκτρονικών υπολογιστών για τους μαθητές, σελ. 48 Διαμαρτυρία ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία, σελίδα 63 αντιπολεμική πορεία με σχετικό απόσπασμα από τον επιτάφιο του Περική και από το Συνταγματικό Δίκαιο του Δ.Τσάτσου για το κατά πόσο καλός πολίτης είναι ο ανίδεος και μη εμπλεκόμενος πολίτης, σελίδα 72 σκίτσο πορείας με σχόλιο « *Για να είναι πηγή όλων των εξουσιών ο λαός δεν αρκεί να του αναγνωρίζεται το δικαίωμα της ψήφου. Πρέπει να του αναγνωρίζονται τα δικαιώματα να ελέγχει την εξουσία και η εξουσία με τη σειρά της να είναι έτοιμη να δεχθεί αυτόν τον έλεγχο*». Να συζητήσετε τέτοια μέσα ελέγχου της εξουσίας στην τάξη, σελίδα 82 πορεία διαμαρτυρίας στη Βουλή με σχόλιο σχετικό με τα αίτια των βίαιων συγκρούσεων και τους τρόπους αποφυγής τους, σελίδα.117 δραστηριότητες της Greenpeace.

Ο συγκρουσιακός χαρακτήρας της κοινωνικής πραγματικότητας καταδεικνύεται με την παρουσίαση των έντονων κοινωνικών προβλημάτων, μέσω και των αντίστοιχων Οργανώσεων δραστηριοποίησης του πολίτη. Συγκεκριμένα: Σελίδα 104: «*Μπορείς να αναζητήσεις από τις ιστοσελίδες της Διεθνούς Αμνηστίας και του Ιδρύματος Μαραγκοπούλου πληροφορίες για τα δικαιώματα του ατόμου και τις παραβιάσεις τους*» (δίνονται ιστοσελίδες), Σελίδα 109: «*Να επισκεφθείτε τις ιστοσελίδες του Κέντρου Έρευνας για θέματα Ισότητας και να αναζητήσετε πληροφορίες για καταπατήσεις των δικαιωμάτων των γυναικών»(* δραστηριότητα σε σχόλιο σχετικό με τα μικρά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών στην πολιτική), Σελίδα 111: Ενημέρωση για τη δράση του Συνηγόρου του πολίτη και ιστοσελίδες για σχετική δραστηριότητα, Σελίδα 113:(Πίνακας) «Αποτελέσματα Πανευρωπαϊκής έρευνας που διεξήγαγε στην Ελλάδα το ΕΚΚΕ και δείχνει το υψηλό ποσοστό των Ελλήνων που δεν διαβάζουν εφημερίδα καθημερινά (64%) σε σχέση με το 20% που ισχύει στην ΕΕ. *Να συζητήσετε για το κατά πόσο ενεργός μπορεί να είναι ένας μη ενημερωμένος πολίτης*», Σελίδα 116: *Από τις ιστοσελίδες του Υπουργείου Περιβάλλοντος www.minenv.gr θα βρείτε όλους τους περιβαλλοντικούς φορείς και Οργανώσεις. Να επιλέξετε επίκαιρα περιβαλλοντικά προβλήματα, να συγκεντρώσετε υλικό και να το παρουσιάσετε στην τάξη,* Σελίδα 117: Αντίθετες απόψεις Οικολογικών Οργανώσεων για τα μεταλλαγμένα προϊόντα. Συζήτηση στην τάξη

α2. Ως προς τον άξονα ανάλυσης του περιεχομένου της γνώσης που αφορά την προβολή των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων : Οι ευάλωτες κοινωνικά ομάδες προβάλλονται σταθερά σε όλο το βιβλίο, στο πλαίσιο της σύνδεσης με την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και της ευαισθητοποίησης των μαθητών σε θέματα κοινωνικής αλληλεγγύης.

Στην παρουσίαση των Δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, παράπλευρα στην αναφορά της υποχρέωσης του πολίτη για αλληλεγγύη και κοινωνική ευθύνη,

διαβάζουμε στη σελίδα 106 το σχόλιο που συνοδεύεται από δύο φωτογραφίες εργαζομένων με κινητικά προβλήματα:

«*Ποια δικαιώματα των άλλων καταπατώ όταν σταθμεύω το όχημά μου στις ειδικές για Α.Μ.Ε.Α προσβάσεις των πεζοδρομίων; Όταν διαμαρτύρομαι ως γείτονας για την ανέγερση εστίας για ψυχικά ασθενείς; Όταν διαμαρτύρομαι για τη φοίτηση παιδιών μειονοτήτων στο σχολείο μου; Ανά δύο μαθητές να γράψετε διαλόγους με δικαιώματα και υποχρεώσεις, όπως στο παραπάνω σκίτσο. Στη συνέχεια να τους παρουσιάσετε στην τάξη*»

Σελίδα 118 Δραστηριότητες: «*Περπατώ στην πόλη και όλοι λένε: Ο Πακιστανός» Να βάλετε τον εαυτό σας στη θέση ενός μετανάστη, ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες, μιας γυναίκας άνεργης. Να καταγράψετε τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν. Να τα συνδέσετε με τα δικαιώματά τους που καταπατώνται* (εργασία)

α3. Ως προς τον άξονα ανάλυσης του περιεχομένου της γνώσης που αφορά την προβολή όλων των επιπέδων δραστηριοποίησης του σύγχρονου πολίτη (τοπικού, εθνικού, ευρωπαϊκού και διεθνούς)

Στις σελίδες 82-83 αναφέρεται: *:«Σε ποια επίπεδα μπορείς να δραστηριοποιηθείς ως νέος ενεργός πολίτης;*

Τοπικά: Με τη συμμετοχή σου στο σχολείο (μαθητικές κοινότητες, συμβούλιο τάξης, περιβαλλοντικά προγράμματα), στη γειτονιά, στο Δήμο, στην ευρύτερη περιοχή.

Εθνικά: Σε θέματα περιβάλλοντος, ενάντια στο ρατσισμό και την ξενοφοβία.

Παγκόσμια: Μέσω των Παγκόσμιων Οργανώσεων για το περιβάλλον, ενάντια στη φτώχεια, τον πόλεμο, την καταπάτηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και τον αποκλεισμό.

Το ευρωπαϊκό επίπεδο δραστηριοποίησης του αυριανού πολίτη αναφέρεται στο Κεφάλαιο της ΕΕ και αφορά τη δυνατότητα δράσης του μέσα από δίκτυα νέων, συμμετοχής του σε ευρωπαϊκά προγράμματα κ.λπ Τέλος, η διεθνής διάσταση των ΑΔ του αυριανού πολίτη (Κεφ. 14.4 Ανθρώπινα Δικαιώματα) θέτει ζητήματα επίμαχα και συχνά αποσιωπούμενα, όπως το θέμα των προσφύγων, της αδυναμίας παρέμβασης των Διεθνών Οργανισμών σε εστίες πολέμου και τους κινδύνους από την πάταξη της διεθνούς «τρομοκρατίας». Συγκεκριμένα:

Ο αυριανός πολίτης ενημερώνεται για τους θεσμούς στους οποίους μπορεί να καταγγείλει παραβιάσεις των ΑΔ στο σχόλιο της σελίδας 143 : *«Υλικό για παραβιάσεις θα βρείτε και στις ιστοσελίδες του Ελληνικού Παρατηρητηρίου των Συμφωνιών του Ελσίνκι*

(www.greekhelsinki.gr), του Ιδρύματος Μαραγκοπούλου (www.mfs.gr) και της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (απόwww.dsanet.gr)

Φόρμα για καταγγελία παραβιάσεων στο Δικαστήριο Ανθρώπινων Δικαιωμάτων θα βρείτε στο www.echr.coe.int».

Οι πληροφορίες αυτές που υπάρχουν σε πολλά σημεία του βιβλίου αναδεικνύουν και τον χαρακτήρα του βιβλίου ως οδηγού αυτομόρφωσης του σύγχρονου πολίτη για τοπική, εθνική, ευρωπαϊκή και διεθνή ενημέρωση και δράση και επομένως ως εργαλείου χειραφέτησης του μαθητή και αυριανού πολίτη.

7. Ανάλυση παιδαγωγικού πλαισίου

β1 . Ως προς την κατεύθυνση της ισχύος της ταξινόμησης και περιχάραξης παρατηρούμε μια προσπάθεια μείωσης της δεδομένης ισχυρής ταξινόμησης του βιβλίου του μαθητή, προσπάθεια που αποτυπώνεται με σαφήνεια στο βιβλίο του εκπαιδευτικού. Στη σελίδα 9 του βιβλίου του εκπαιδευτικού και με τον τίτλο *Προγραμματισμός της ύλης* διαβάζουμε:

«……*Η/Ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων και δημιουργεί ένα πρόγραμμα, το οποίο οριστικοποιείται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην έναρξη της χρονιάς. Αποτέλεσμα είναι* ***ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος, προσαρμοσμένο στα δεδομένα της τάξης και στις δυνατότητες που παρέχει το σχολείο****.*

Στόχος είναι η κάλυψη όλων των γνωστικών αντικειμένων-διδακτικών ενοτήτων. *Ως εκπαιδευτικοί της τάξης γνωρίζουμε ότι ένα αναλυτικό πρόγραμμα 54 διδακτικών ενοτήτων είναι δύσκολο να καλυφθεί απόλυτα στο πλαίσιο των 45 ωρών που κατά μέσο όρο καλύπτει ένα δίωρο μάθημα στη διάρκεια της χρονιάς..... Για το λόγο αυτό έχει καταβληθεί κάθε προσπάθεια* ***οι γνώσεις να διαχέονται και επαναλαμβάνονται σε όλες τις ενότητες*** *π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι θεσμοί της, παρουσιάζονται και στο Μέρος της Κοινωνικής Αγωγής. Αυτό δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ανατρέξουν στο αντίστοιχο Κεφάλαιο και να αντλήσουν στοιχεία για την επεξεργασία εννοιών (π.χ. θεσμός Ευρωπαίου Διαμεσολαβητή, θεσμός ΕΕ, θεσμός Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων) με την ευκαιρία επεξεργασίας εννοιών, σχολίων, δραστηριοτήτων για άλλα κεφάλαια όπως π.χ. των θεσμών, της κοινωνικοποίησης, του κοινωνικού ελέγχου κ.ά Αυτός ο τρόπος επεξεργασίας αποτελεί στόχο αυτού του βιβλίου, ώστε* ***όλες οι ενότητες να αποτελέσουν αντικείμενο πολλαπλών επεξεργασιών και αναγνώσεων από το μαθητή.....***

Ένας άλλος τρόπος κάλυψης και των 54 διδακτικών ενοτήτων του βιβλίου είναι ***ορισμένες ενότητες να επιλεγούν και να δοθούν στους μαθητές, ως πηγή συνθετικών, ατομικών ή ομαδικών σχεδίων εργασίας (projects)****. .....»*

β2 Η εισαγωγή της χαλαρής αυτής περιχάραξης στο βηματισμό και οργάνωση της ύλης συνδέεται και με τη δεύτερη κατεύθυνση ανάλυσης του παιδαγωγικού πλαισίου του διδακτικού πακέτου που αφορά την **προώθηση του πολυγραμματισμού.**

Σε σχέση με την προώθηση πολλαπλών αναγνώσεων-προσεγγίσεων του βιβλίου, αλλά και σύνδεσής του με διάφορα περιβάλλοντα γνώσης (πολυγραμματισμός) παρατηρούμε συγκεκριμένα:

Οι Εισαγωγές κάθε Κεφαλαίου συνδέουν τις νέες έννοιες με σχετικές Λογοτεχνικές, κινηματογραφικές και διαδικτυακές πηγές. Η Εισαγωγή στο Κεφάλαιο 12 στη σελίδα 104 αναφέρει:

«Μπορείς να διαβάσεις το διήγημα «Ο δρόμος για το Βούπερταλ» από τη συλλογή «Τα θολά τζάμια» του Δημ. Νόλα, για να καταλάβεις την έννοια των κοινωνικών διακρίσεων για τις ομάδες των μεταναστών σήμερα.....

Μπορείς να δεις τις ταινίες « Αγνοούμενος»του Κ.Γαβρά και «Δικτάτορας» του Τσ.Τσάπλιν, για να καταλάβεις τι σημαίνει πολιτεία χωρίς εγγυήσεις δικαιωμάτων για τους πολίτες. . Η Ταινία «Οι νύφες» του Π.Βούλγαρη, θα σου δείξει την κατάσταση της Ελληνίδας, όταν ούτε η ισότητα των φύλων, ούτε τα κοινωνικά δικαιώματα είχαν κατοχυρωθεί στην ελληνική Πολιτεία.

Μπορείς να αναζητήσεις στις ιστοσελίδες της Διεθνούς Αμνηστίας www.amnesty.gr και του Ιδρύματος Μαραγκοπούλου www.mfhr.gr, πληροφορίες σχετικές με τα ατομικά δικαιώματα.»

Τα σχόλια και οι εργασίες προωθούν δραστηριότητες με χρήση του διαδικτύου, συζητήσεις και επισκέψεις και δραστηριότητες των μαθητών στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα, σχετικά με τα ΑΔ διαβάζουμε ενδεικτικά:

«Να συγκεντρώσετε από τον ημερήσιο τύπο μιας εβδομάδας σχόλια και άρθρα που αναφέρονται στα δικαιώματα και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις που μελετήσατε σε αυτό το κεφάλαιο. Όλες τις ημερήσιες εφημερίδες θα τις βρείτε και στο διαδίκτυο (π.χ. www.in.gr)» Εργασία σελίδα 118, *«Ποια είναι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις σας ως μαθητών του Γυμνασίου; Να ενημερωθείτε από τον Κανονισμό του σχολείου σας, τον Κανονισμό μαθητικών κοινοτήτων και τη νομοθεσία που θα βρείτε στο σχολείο.»* Εργασία σελίδα 119, *«Από τις ιστοσελίδες των περιβαλλοντικών οργανώσεων να ενημερωθείτε για τα επίκαιρα περιβαλλοντικά προβλήματα. Να επιλέξετε ένα από αυτά και να γράψετε μιαν παρουσίαση-ενημέρωση για την τάξη.» Εργασία σελίδα 119, «Μπορείτε να επισκεφτείτε τον τοπικό Δήμο και ενημερωθείτε για περιορισμούς στην ανέγερση οικοδομών στην περιοχή σας που αφορούν το πολιτιστικό και το φυσικό περιβάλλον (αρχαιότητες, παράδοση, διατηρητέα, δάση και παραλίες» Σχόλιο σελίδες 110-111, «Μπορείτε να επισκεφτείτε τις ιστοσελίδες του Συνηγόρου του πολίτη www.synigoros.gr, να αντλήσετε πληροφορίες για τις δραστηριότητές του και να τις παρουσιάσετε στην τάξη»* Σχόλιο σελίδα 112

«Να συγκεντρώσετε πληροφορίες για την ανεργία και τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης στην περιοχή σας.....».

Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού σε όλα τα μαθήματα του Κεφαλαίου 12 για τα ΑΔ προτείνονται εναλλακτικά διδακτικά σενάρια Συνεργατικής Μάθησης με χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για τον τρόπο οργάνωσης των ομάδων, καθώς και υποδείγματα διδακτικών σεναρίων.

Στην ίδια κατεύθυνση στο βιβλίο του εκπαιδευτικού γίνονται προτάσεις σύνδεσης της γνώσης με δραστηριότητες της Ευέλικτης Ζώνης (κείμενα και δράσεις για τον ρατσισμό σελίδα 27 βιβλίου εκπαιδευτικού), δραστηριότητες στο πλαίσιο των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων Σωκράτης για τα οποία δίνονται σχετικές πληροφορίες, διεξαγωγή έρευνας από τους μαθητές (πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής έρευνας από τους μαθητές στις σελίδες 15-16 του Βιβλίου του Εκπαιδευτικού.

Σχετικά με την προώθηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και της ένταξης όλων των μαθητών, που θέσαμε ως αναγκαία παράμετρο του πολυγραμματισμού, παρατηρούμε ότι υιοθετείται ο διάλογος, οι ανακοινώσεις των εργασιών στην τάξη και οι ομαδικές συνεργασίες. Στο βιβλίο εκπαιδευτικού αναφέρεται εισαγωγικά η διαμόρφωση ομάδων τόσο για τη διεξαγωγή του μαθήματος, όσο και για πραγματοποίηση εργασιών και δραστηριοτήτων μέσα από την προώθηση της Συνεργατικής μάθησης. Συγκεκριμένα στην εισαγωγή (σελίδα 14) διαβάζουμε:

«Σημαντικό ρόλο στη συνεργατική μάθηση παίζει η δημιουργία της ομάδας, εφόσον οι δυναμικές της είναι καθοριστικές. Η/Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει από την απλή περίπτωση της συνεργασίας με το συμμαθητή στο θρανίο, για κοινή ολιγόλεπτη επεξεργασία σχολίων, ερωτήσεων, εργασιών στην τάξη. Ευρύτερες ομάδες μπορούν να κατασκευαστούν για τη διδασκαλία μέσω Η/Υ (βλ. επόμενη παράγραφο) ή και για μεγαλύτερες εργασίες στην τάξη (Αναλυτικά παραδείγματα βλ. Κεφ.12). Καλό είναι να ενθαρρυνθούν σε συμμετοχή σε κατάλληλες ομάδες και λιγότερο κοινωνικοί μαθητές, οι οποίοι και με αυτόν τον τρόπο θα βοηθηθούν να αναπτύξουν κοινωνικότητα.»

8. Συμπεράσματα

Αν και από την έρευνα περιεχομένου διαπιστώθηκε ότι ο φραστικά εκσυγχρονιστικός χαρακτήρας των νέων ΔΕΠΠΣ δεν οδήγησε σε ουσιαστικές αναδιαμορφώσεις του ΑΠΣ του μαθήματος, το οποίο παρέμεινε ισχυρά ταξινομητικό και κανονιστικό, το βιβλίο του μαθητή δείχνει να απεμπλέκεται από τις αφηρημένες παρουσιάσεις της νέας γνώσης και τις τυπικές ακαδημαϊκές εννοιολογήσεις των νομικών εννοιών που επιλέγονται από το ΑΠΣ, εφόσον ως βασι-

κή γνώση μέσω των κειμένων, των σχολίων και πινάκων - εργασιών προωθεί την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας, την απόκτηση δεξιοτήτων συμμετοχής και την αποδόμηση εθνικών και κοινωνικών στερεοτύπων. Το περιεχόμενο αυτό υποστηρίζεται με την προώθηση της κατασκευής πολλών εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων που καλείται να διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στη νομιμοποίηση ενός περιορισμού των ισχυρών ταξινομήσεων που εισάγει το ΑΠΣ.

Με αυτόν τον τρόπο το βιβλίο αυτοαναιρείται ως πηγή της μίας και αδιάψευστης γνώσης και διαμορφώνεται ως βοηθητικό εργαλείο αυτομόρφωσης των μελλοντικών πολιτών στο να διαχειρίζονται τα προβλήματα και να συμμετέχουν ουσιαστικά στην επίλυσή τους, ενημερωμένοι για τα δικαιώματά τους, για τις πηγές πληροφόρησής τους και για τους τρόπους και μέσα διεκδίκησής τους. Αντιπαρέρχεται με αυτόν τον τρόπο τον κίνδυνο πολιτικής καθοδήγησης ή φρονιματισμού, επιλέγοντας το χαρακτήρα ενός βιβλίου πληροφόρησης και κοινωνικού προβληματισμού των μαθητών, οι οποίοι με τον συντονισμό των εκπαιδευτικών συνδιαμορφώνουν τα όρια της κοινωνικής και πολιτικής τους γνώσης.

Αυτή η αντίφαση μεταξύ ενός παραδοσιακού ΑΠΣ και των εν δυνάμει ρηγμάτων προς ένα περισσότερο χειραφετητικό μοντέλο ΚΠΑ που διαπίστωσε η ανάλυση περιεχομένου του διδακτικού πακέτου, έχει ως πιθανό αποτέλεσμα τον κίνδυνο διαμόρφωσης δύο επιπέδων «ανάγνωσης» του σχολικού βιβλίου. Η μία αποτελεί την παραδοσιακή ανάγνωση, της επίσημης γνώσης που συνθέτουν τα κυρίως κείμενα, τα περιεχόμενα και η ισχυρή ταξινόμηση που εισάγεται από το ΑΠΣ και ακολουθείται αναγκαστικά στο βιβλίο του μαθητή.

Η δεύτερη «ανάγνωση», ως ολοκληρωμένου πλέον διδακτικού πακέτου-πρότασης ΚΠΑ (αξιοποίηση σχολίων και εναλλακτικών διδακτικών σεναρίων από το βιβλίο του εκπαιδευτικού), αναδεικνύει ένα μοντέλο ΚΠΑ, που προϋποθέτει και νομιμοποιεί ως βασικό μέσο εκπαιδευτικής πράξης το διάλογο, τις πολλαπλές πηγές γνώσης, την απομάκρυνση από εθνοκεντρικά μοντέλα εκπαίδευσης, τον χαρακτήρα του βιβλίου ως οδηγού αυτομόρφωσης. Η πρώτη «ανάγνωση» φαίνεται να εξυπηρετεί τις συνήθεις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους που ακολουθούνται στην τάξη. Η δεύτερη συνδέεται με εκπαιδευτικούς «αναστοχασμούς» της εκπαιδευτικής πράξης και του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Το ερώτημα βέβαια που τίθεται, εξαιτίας αυτών των χαρακτηριστικών του διδακτικού πακέτου, αφορά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αποδομήσεις «εγκυρότητας», «αλάθητου» και στην εισαγωγή του διαλόγου, της επικαιροποίησης και του πολυγραμματισμού στο βαθμό που εξ αντικειμένου σε αυτές τις αποδομήσεις της διδακτικής πρακτικής περιλαμβάνονται και τα χαρακτηριστικά του δικού τους ρόλου. Τα προβλήματα αυτά συνδέονται με το

θέμα της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συνδέονται και με τον χαρακτήρα του σχολείου, ο οποίος αν και ήδη θεσμοθετημένος ως «ανοιχτός», με νομοθετημένες δραστηριότητες και συνεργασία καθηγητών, γονέων και τοπικής κοινότητας, στην ουσία παραμένει αναχρονιστικός και απομακρυσμένος από τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώνεται ο κίνδυνος ο σκληρός πυρήνας του παραδοσιακού ΑΠΣ, που αποδομείται στο επίπεδο του διδακτικού πακέτου, να αναδειχθεί ως η μόνη «επίσημη γνώση», περιορίζοντας το δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης του βιβλίου σε «δεύτερο ανεπίσημο βιβλίο» μέσα στο κυρίως βιβλίο, που είναι αυτό του ΑΠΣ των κυρίως κειμένων και των μέχρι σήμερα ακολουθούμενων διδακτικών πρακτικών.

Η εμπειρία μου από την εξαετή εφαρμογή του διδακτικού πακέτου και την επικοινωνία μου με συναδέλφους και Συμβούλους από όλη την χώρα καταδεικνύει ότι το δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης, στο βαθμό που δεν υποστηρίχθηκε από συνεχείς επιμορφώσεις, περιορίστηκε να νομιμοποιήσει και να διευρύνει τις διδακτικές πρακτικές όσων εκπαιδευτικών ήδη είχαμε εντάξει σχετικές δραστηριότητες στο μάθημα της ΚΠΑ με άριστα αποτελέσματα στην τάξη.

Αντίθετα, στις περισσότερες περιπτώσεις εισάγεται στην τάξη απογυμνωμένο από το παιδαγωγικό του πλαίσιο, στο βαθμό που συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν το βιβλίο του καθηγητή, δεν έχουν γνώσεις η/υ, αποφεύγουν λόγω δυσκολίας χειρισμού τις ομαδικές εργασίες, τις επισκέψεις και τις προβολές ή δεν διαθέτουν τον απαραίτητο χρόνο ετήσιου προγραμματισμού και προετοιμασίας. Απογυμνωμένο από αυτή τη διάστασή του το διδακτικό πακέτο κινείται στο πλαίσιο των κανονιστικών εγχειριδίων και μάλιστα με πληθώρα δύσκολων προς αποστήθιση αφηρημένων ακαδημαϊκών- κυρίως κοινωνιολογικών- εννοιών, όπως επέλεξε το ΑΠΣ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σε αυτές τις συνθήκες το νέο διδακτικό πακέτο της ΚΠΑ:

- Χωρίς να αποφεύγει τις δεδομένα κανονιστικές εννοιολογήσεις των νεωτερικών πολιτικών θεσμών, προωθεί τις παραδοχές των νεωτερικών συστημάτων γνώσης και ενθαρρύνει δημιουργικούς αναστοχασμούς των μαθητών πάνω στα καθημερινά κοινωνικά προβλήματα και πρακτικές που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε νέες ερμηνείες διευρύνσεις των δημοκρατικών θεσμών και της πολιτικής συμμετοχής..
- Αναδεικνύει με αυτόν τον τρόπο ως απόλυτα καθοριστικά για την ουσιαστική διδακτική πραγματοποίησή του, όλα τα προβλήματα που συνδέονται με το μάθημα της ΚΠΑ, δηλαδή την ανάγκη αλλαγών στα ΑΠΣ του μαθήματος, ουσιαστικής επιμόρφωσης των διδασκόντων καθηγητών και κυρίως την αλλαγή του πλαισίου σπουδών των εκπαιδευτικών

(ένταξη μαθημάτων διδακτικής των σχετικών μαθημάτων στις Πανεπιστημιακές Σχολές)

- Καθιστά προφανή τον διπολισμό που χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική πολιτική και αποδεχθήκαμε στο κοινωνικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, νομιμοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τη διενέργεια ενός ευρύτερου διαλόγου και έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας.

Επίμετρο

Μία εξαετία μετά την εισαγωγή του διδακτικού πακέτου ΚΠΑ στα Γυμνάσια ο κίνδυνος ακύρωσης του χαρακτήρα του διδακτικού πακέτου, όπως αυτός αποτυπώθηκε στην παρούσα εργασία, στοιχειοθετείται σαφέστερος με τα παρακάτω δεδομένα. Συγκεκριμένα:

- Οι επιμορφώσεις των καθηγητών που διδάσκουν την ΚΠΑ πραγματοποιήθηκαν σε όλη τη χώρα για ένα τρίωρο την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου 2006, από επιμορφωτές που ενημερώθηκαν σε μία τρίωρη επιμόρφωση τον Ιούνιο 2006, ενώ από τις επιμορφώσεις απουσίαζαν οι φιλόλογοι, ως κατεξοχήν διδάσκοντες το μάθημα, εφόσον παρακολουθούσαν τις επιμορφώσεις των φιλολογικών μαθημάτων που συνέπιπταν χρονικά. Αυτό, παράλληλα με τον μικρό αριθμό βιβλίων εκπαιδευτικού που αποστέλλονται σε κάθε σχολείο, μάλλον οδηγεί στη διδασκαλία του μαθήματος από ανενημέρωτους στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικούς.
- Ενώ στην εισαγωγή των νέων ΔΕΠΠΣ αναφερόταν ότι μέχρι την ολοκλήρωση συγγραφής των νέων διδακτικών πακέτων θα ολοκληρωθεί και η αλλαγή των τρόπων αξιολόγησης, καμία σχετική πρωτοβουλία δεν έχει ξεκινήσει μέχρι σήμερα, με αποτέλεσμα το μάθημα να αξιολογείται βασικά με εννέα ερωτήσεις ανάπτυξης που προβλέπονται από την επίσημη νομοθεσία, περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο την εφαρμογή των προτεινόμενων εναλλακτικών διδακτικών σεναρίων, εφόσον με βάση και τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οι διδάσκοντες επιλέγουν ως θέματα αξιολόγησης την αποστήθιση ορισμών.
- Στη διάρκεια της εξαετούς διδασκαλίας του μαθήματος με το νέο διδακτικό πακέτο πραγματοποιήθηκαν δύο έρευνες, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την ΟΛΜΕ, σε δείγμα διδασκόντων καθηγητών και αυτές ταυτόχρονα με την πρώτη διανομή του βιβλίου (2006). Η έρευνα της ΟΛΜΕ κατέταξε το βιβλίο στα 3 μόνα αποδεκτά στο σύνολο των νέων βιβλίων του Γυμνασίου, που συγκέντρωσαν στους επιμέρους δείκτες

των ερωτηματολογίων βαθμολογία μεγαλύτερη του 65%. Η έρευνα του ΠΙ κατέληξε σε αντίστοιχα συμπεράσματα ως προς την αποδοχή του βιβλίου από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι μέχρι σήμερα παρατηρήσεις των καθηγητών προς το ΠΙ περιορίζονται στην ανάγκη να συμπεριληφθεί όλο το Σύνταγμα στο βιβλίο. Καμία από τις έρευνες δεν περιέλαβε ερωτήσεις που να αφορούν στο βαθμό χρήσης των μεθόδων εμπειρικοβιωματικής μάθησης που εισάγονται, στην αξιοποίηση των σχολίων και του εποπτικού υλικού που προτείνονται, ώστε να υπάρξουν ουσιαστικά αποτελέσματα.

Σε αυτές τις συνθήκες και μετά τη δημοσίευση της έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Citizenship Education in Europe[8] που κατέδειξε την ανάγκη η αγωγή του πολίτη να στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναλυτικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών ώστε να προάγεται η ενεργός συμμετοχή στο σχολείο και την κοινωνία, το Υπουργείο προώθησε την πιλοτική διδασκαλία του μαθήματος σε μία αντί των δύο ωρών εβδομαδιαία (ΥΑ 104868/Γ2/13-9-1). Αντίθετα, το εύλογο θα ήταν σε αυτές τις συνθήκες κρίσης, στις οποίες καταδεικνύεται καθημερινά με τον πλέον τραγικό τρόπο η έλλειψη συλλογικής συνείδησης, το μάθημα να αναπτυχθεί σε όλο το Γυμνάσιο, στο βαθμό που χωρίζεται σε τρεις πολύ πλούσιες σε υλικό και νέες γνώσεις ενότητες (Πολιτική Αγωγή , Κοινωνική Αγωγή, Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνής Κοινότητα) και να κληθούν οι διδάσκοντες να εφαρμόσουν κατά προτεραιότητα την πληθώρα βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων και projects που ήδη προβλέπει το διδακτικό πακέτο του μαθήματος. Αλλά αυτές οι λύσεις αφορούν οργανωμένες εκπαιδευτικές πολιτικές που βασίζονται στην έρευνα, την προσεκτική στοχοθεσία και σχεδιασμό, την εφαρμογή και κυρίως την αξιολόγηση.

Σημειώσεις

[1] Οι παραπομπές αφορούν την ελληνική έκδοση του κειμένου *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του* πολίτη Λουξεμβούργο 2000.

[2] Το σημερινό Αναλυτικό Πρόγραμμα και το βιβλίο περιλαμβάνουν ανάλυση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, των κοινωνικών θεσμών και των λειτουργιών τους, που απαιτούν κοινωνιολογική ανάλυση που αφορά άλλα ηλικιακά επίπεδα.

[3] Το όλο έργο ύψους 14.5 εκατομ. Ευρώ εντάσσεται ως επιχειρησιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ) στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης της ΕΕ και χρηματοδοτείται κατά 75% από κοινοτικούς πόρους. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο τα βιβλία για πρώτη φορά συγγράφονται κατόπιν διαγωνισμού και με τη συμμετοχή κριτών από τα μητρώα κριτών τα οποία διαμορφώνονται κεντρικά στο ΠΙ.

[4] Η κυκλοφορία των υπολοίπων, για τα οποία είτε έγιναν επαναπροκηρύξεις, είτε δεν θεωρήθηκε άρτιο το συγγραφικό έργο, ολοκληρώθηκε αργότερα.

[5] Δεν είναι τυχαίο ότι δεν υφίστανται κλάδοι διδακτικής των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών στα ελληνικά Πανεπιστήμια, όπως συμβαίνει και σε όλα σχεδόν τα επιστημονικά πεδία. Αντίστοιχα ελάχιστα είναι τα μαθήματα στις σημερινές παιδαγωγικές σπουδές που στρέφονται στη συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την κατανόηση, ερμηνεία και διδακτική προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας (Μακρυνιώτη 1998).

[6] Το ΑΠΣ κατευθύνει (σειρά/ταξινόμηση κεφαλαίων-βασική στοχοθεσία περιεχομένων, βασικές έννοιες) τη συγγραφή του σχολικού βιβλίου.

[7] Η αναφορά του Συνταγματικού κειμένου αποτελεί απαίτηση πολλών διδασκόντων το μάθημα, οι οποίοι ζητούν και την ένταξη όλου του Συνταγματικού κειμένου στο διδακτικό βιβλίο. Είναι αντικείμενο περαιτέρω έρευνας αυτή η αντίληψη της πλειοψηφίας των καθηγητών - και κυρίως των καθηγητών των συναφών ειδικοτήτων- που διδάσκουν το μάθημα ότι η αναβάθμισή του κινείται ανάλογα προς την αντίστοιχη ακαδημαϊκή (νομική ή κοινωνιολογική) γνώση που περιέχει.

[8] Η έκθεση με έτος αναφοράς το 2010-11, δημοσιεύτηκε τον Μάϊο του 2012 και παρέχει επισκόπηση πέντε κύριων θεμάτων: 1) στόχοι και οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων· 2) συμμετοχή μαθητών και γονέων στα σχολεία· 3) σχολικός πολιτισμός και συμμετοχή των μαθητών στην κοινωνία· 4) αξιολόγηση· 5) υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς και επικεφαλής σχολείων

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέπα Α. (2003) Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, στο *Παιδεία και πολίτης*(επιμ. Καζαμίας Α., Πετρονικολός Λ.), Αθήνα: Ατραπός.

Αθανασούλα-Ρέπα Α., Γιαννακοπούλου-Τριανταφυλλίδη, Παπαρζή, Κ. Ψυχοπαίδη, (1998).

Bernstein B. (1991) Παιδαγωγικοί *Κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Council of Europe , *Human Rights Compass*, 2002.

Crick B.(2000) " Introduction to the new curriculum" στο *Education for citizenship,* Lawton et al , Continuum.

Emler N., Frazer E.(1999) "Politics: the educational effect", *Oxford Review of Education*, vol. 25:251-273.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη* Εκδόσεις ΕΕ, Λουξεμβούργο 2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λουξεμβούργο Μάϊος 2012, Πρόγραμμα Ευριδίκη,΄Εκθεση Citizenship Education in Europe (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf).

Fairclough, N. (1988) *Language and Power*, London: Longman.

Fien J. (1991)"Ideology, political education and teacher education: matching paradigms and models" *J. Curricullum studies,* vol. 23, No. 3: 239-256.

Gilbert R.(1992) " Citizenship, education and postmodernity" British Journal of Sociology of Education, vol. 13, no.1:53-68.

Giroux H. (1980) "Critical theory and rationality in citizenship education" C*urriculum Inquiry*:329-366.

Gotovos A. (1998) Greece. Στο Gogan J., Derricot R., (eds) *Citizenship for the 21st century,* London: Kogan Pages.

Heater, D. (1995) The *civic Ideal in World History, Politics and Education*, London: Longman.

Kelly A.V(1995) *Education and Democracy*, London: Chapman.

*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (*βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού, τετράδιο εργασιών μαθητή), Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1992) *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (επιμ.) (2005) *Η Δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι», Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης,* Αθήνα: Gutenberg.

Maitles M. (2000)" Thirty years of teaching political literacy in Scottish schools: How effective is modern studies?" *Education for citizenship* Lawton et al, Continuum

Μακρυνιώτη Δ. , Σολομών Ι., «Κοινωνική και πολιτική Γνώση στο σχολείο και στις παιδαγωγικές σπουδές» Σύγχρονη Εκπαίδευση 1998 τεύχη 101, 102.

Parry, G., Moyser G., Day, N. (1992) *Political Participation and Democracy in Britain,* Cambridge: Cambridge University Press.

Phillips R (2000)" Culture, Community and curriculum in Wales: Citizenship Education for the New Democracy?" *Education for citizenship* Lawton et al Continuum.

Πρόταση των ΥΠΕΠΘ- Π.Ι για δημιουργία Ενιαίων Διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών ΦΕΚ 1366, 1373,1374,1375, 1376 τ.Β 18-10-2001).

Starkey H. (ed.) (1991) *The Challenge of Human Rights Education,* London: Cassell

Σωτηρίου Στ., Κορδονούρη Στ., Ζαφρανίδου Αικ., (2006) Κοινωνική Πολιτική Αγωγή Γ΄Γυμνασίου (βιβλίο μαθητή και βιβλίο καθηγητή) Αθήνα: ΟΕΔΒ

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001) *Citizenship and education in twentyeight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen,* The Netherlands: IEA

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, (ΦΕΚ 303 & 304/ 13-3-03, 1196 / 26-8-03).

UNESCO, *Human Rights Education*, 1988.

Υπουργείο Παιδείας , ΥΑ 104868/Γ2/13-9-11 (πιλοτική εφαρμογή μονώρης διδασκαλίας του μαθήματος ΚΠΑ).

Verba S. et al. (1993) "Race, Ethnicity and Political Resources: Participation in the United States" *British Journal of Political Science* 23:453–497

Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (1997), *Τι είν' η Πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χοντολίδου Ελ.(2005) "Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες", *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο σχολείο*, *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου ΠΙ. /Α.Π.Θ,* ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, Θεσσαλονίκη.

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Εκδόσεις ΕΕ, Λουξεμβούργο 2002.

Abstract

During the last decades, Citizenship Education in developed societies is formed as a field with increasing interest, making it the subject of one of the four educational priorities of the European Union. A key component of this education is the development of the students' ability to familiarize themselves with political knowledge, obtaining the confidence required by their future role as active citizens of a multi-level rapidly transforming social reality. In terms of a more experiential-emancipatory education of students, as this seems to be selected by the European Commission's text, this article is a content analysis of the teaching package for the subject of Social and Political Education taught in the 3rd Class of Gymnasium in the fields of a) the school knowledge selected as content and b) the educational and teaching framework, where they are redefining content choices. The research demonstrates the effort to introduce new practices that encourage critical analysis of the concepts and familiarization with social and political life. It also demonstrates the important role of the teacher as a key modulator of the school climate and teaching practice, given that they are key factors towards the reflective processing of the students' already formed perceptions of their social involvement .

Βιβλιοκρισία

Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ

GREEN ANDY

Ο ANDY GREEN στο βιβλίο του αυτό, που είναι ένα από τα πολλά και θεμελιώδη για τις εκπαιδευτικές σπουδές που έχει γράψει, καταπιάνεται με τις καταβολές των εκπαιδευτικών συστημάτων στο δυτικό κόσμο. Εξετάζει τον τρόπο που εξελίχθηκαν τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο της συγκρότησης των μεγάλων εθνικών κρατών του δυτικού κόσμου. Συγκρίνει μεταξύ τους τις μεγάλες εκπαιδευτικές παραδόσεις της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Πρωσίας (η οποία αν και – όπως διαπιστώνει πολλαπλώς ο συγγραφέας- πρωτοστάτησε στην καθιέρωση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης ήδη από τις αρχές του 19ου αιώνα, εντούτοις δεν αναφέρεται στον υπότιτλο του βιβλίου) και των Η.Π.Α. Πρέπει να διευκρινιστεί εξαρχής ότι ο A.Green επικεντρώνεται στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ οι αναφορές του στα ζητήματα των πανεπιστημίων είναι σποραδικές.

Στο βιβλίο υπάρχει ένα εισαγωγικό κεφάλαιο για την ελληνική έκδοση, γραμμένο από τον επιστημονικό επιμελητή του. Σε αυτό αναφέρονται οι λόγοι που καθιστούν την έκδοση του βιβλίου στα ελληνικά επίκαιρη, παρότι έχουν ήδη παρέλθει είκοσι χρόνια από την πρώτη, την αγγλική έκδοσή του. Γίνονται επίσης δύο ειδικές αναφορές: α) στον τρόπο που συγκροτήθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα στις Η.Π.Α, όπου κάθε πολιτεία ως υπεύθυνη για την εκπαίδευση του πληθυσμού ανέπτυσσε τοπικές πρωτοβουλίες. Κατά την αποικιακή περίοδο η εκπαίδευση ήταν εν πολλοίς και οικογενειακή λειτουργία. Έτσι διαμορφώθηκε ένα διττό εκπαιδευτικό σύστημα, με διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ανώτερες και τις κατώτερες τάξεις, β) στις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα του 19ου αιώνα. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση, ενώ είναι αναγκαία συνθήκη για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας, δεν είναι και επαρκής. Στην Ελλάδα, το διάστημα 1833-1911, ενώ το Α.Ε.Π. της χώρας πενταπλασιάστηκε, οι ετήσιες εκπαιδευτικές δαπάνες εξαπλασιάστηκαν. Κατά την παραπάνω περίοδο οι εκπαιδευτικές δαπάνες αυξάνονταν με μέσο ετήσιο ρυθμό 7,3%. Οι δαπάνες πάντως για τη μέση εκπαίδευση και το πανεπιστήμιο επιβάρυναν αναλογικά πολύ περισσότερο τον κρατικό προϋπολογισμό σε σύγκριση με την πρώτη βαθμίδα (υπενθυμίζεται ότι μεγάλο μέρος των δαπανών για τη βασική εκπαίδευση, έως το 1892, το είχαν επωμισθεί οι δήμοι).

Ο A.Green στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου του αναλύει τα κύρια χαρακτηριστικά καθενός από τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάζει και καταλήγει στο βασικό συμπέρασμα της έρευνάς που είναι ότι τα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα παρουσίασαν ανομοιογενή εξέλιξη. Ως κοινό στοιχείο στην ανάπτυξη όλων των εξεταζόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων αναφέρει ο A.Green –πέρα από την αύξηση των σχολείων βασικής εκπαίδευσης- την γρήγορη αύξηση του αριθμού και των τύπων σχολείων της μετα-πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώνει ότι καθώς προχωρούσε ο 19ος αιώνας παρατηρήθηκε ως γενικότερη τάση η φοίτηση στη δεύτερη βαθμίδα όλο και περισσότερων γόνων αστικών οικογενειών συγκριτικά με αντίστοιχους παραδοσιακών αριστοκρατικών. Η Αγγλία φαίνεται πως υστερούσε σε αυτόν τον τομέα, τόσο αριθμητικά όσο και θεσμικά. Εδώ, οι γόνοι των αριστοκρατικών οικογενειών φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία, σε αντίθεση με αυτούς των επαγγελματιών που προτιμούσαν τα πρότυπα σχολεία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνώνται οι καταβολές των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης. Γίνεται αναφορά στο ρόλο του προτεσταντισμού, του διαφωτισμού και του φιλελευθερισμού. Τρεις παραδόσεις οι οποίες επέδρασαν διαφορετικά σε κάθε χώρα και στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Στο κεφάλαιο αυτό επισημαίνεται επίσης ότι το δευτεροβάθμιο σχολείο ήταν σύμβολο κύρους, δηλαδή κάτι διαφορετικό από τις ωφελιμιστικές ανάγκες της εκβιομηχάνισης. Το ίδιο συνέβαινε και με τα πανεπιστήμια κύρους.

Ο συγγραφέας στο κεφάλαιο 3 προσπαθεί να τεκμηριώσει θεωρητικά την πορεία εξέλιξης των δυτικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από τη μαρξιστική προβληματική και ειδικότερα την γκραμσιανή έννοια της ηγεμονίας, στο πλαίσιο του κράτους. Προηγουμένως, έχει ορθά επισημάνει την αδυναμία της M.Archer να αναλύσει την εξέλιξη αυτή με όρους μακρο-συμφερόντων και σύγκρουσης/συνεργασίας κοινωνικών ομάδων, μιας και η συγγραφέας αυτή δεν καταφέρνει να εντάξει στην προβληματική της τις σχέσεις των κοινωνικών ομάδων με το κράτος.

Στο επόμενο κεφάλαιο, το τέταρτο, εξετάζεται η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων μετά τη Μεταρρύθμιση και κυρίως μετά την άνοδο της πεφωτισμένης δεσποτείας το 18ο αιώνα. Παράλληλα όμως με τη Μεταρρύθμιση παρουσιάζονται και τάσεις Αντιμεταρρύθμισης μέσα από το θρησκευτικό ανταγωνισμό των Ιησουϊτών στις καθολικές χώρες της Μεσογείου. Μέχρι τότε η τυπική εκπαίδευση παρέχονταν από την εκκλησία και τους φορείς της.

Από το χρονικό σημείο εκείνο και έπειτα αρχίζει η κρατική χρηματοδότηση, ο έλεγχος και η επιθεώρηση των σχολείων. Οι νέες συνθήκες ωρίμασαν γρηγορότερα σε κοινωνίες με ανεπτυγμένη αστική τάξη. Τα νεοπαγή κράτη ήθελαν μορφωμένο δυναμικό προκειμένου να στελεχώσουν επαρκώς τις γραφειοκρατίες και το στρατό τους. Παράλληλα, επιδίωκαν να διαμορφώσουν πολίτες με προσήλωση στο εθνικό καθήκον.

Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται πρώτο το εκπαιδευτικό σύστημα της Πρωσίας, το οποίο τις πρώτες δεκαετίες μετά τη Γαλλική επανάσταση πέτυχε σχεδόν καθολική συμμετοχή, υψηλή κατάρτιση εκπαιδευτικών, ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης και υψηλά επίπεδα εγγραμματισμού. Πρόκειται για μια προσπάθεια κάτω από τον αυστηρό έλεγχο του κράτους και των οργάνων του. Για μια επανάσταση από τα πάνω. Το ίδιο έγινε και με την προσπάθεια εκβιομηχάνισης της αυτοκρατορίας αυτής ελλείψει μιας δυναμικής και ανεξάρτητης αστικής τάξης. Η δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα στην Πρωσία παρουσίαζε κοινωνική ιεράρχηση και διαφοροποίηση ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις κάτι το οποίο δεν παρατηρήθηκε την ίδια περίοδο στη Γαλλία, συνεπεία της επανάστασης στην τελευταία χώρα και της επίκλησης της αξιοκρατίας από την αστική τάξη. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας -επόμενης περίπτωσης που μελετά το βιβλίο- ήταν δημιούργημα της «μετεπαναστατικής περιόδου συγκρότησης του καπιταλιστικού κράτους», με επιρροές όμως και από τις βασιλικές συγκεντρωτικές γραφειοκρατίες που είχαν προηγηθεί (άλλωστε, στη Γαλλία τα γραφειοκρατικά αξιώματα μέχρι την Επανάσταση διατίθεντο προς πώληση). Το νέο καθεστώς έδωσε έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, παράλληλα με τη στρατιωτική και τη ναυτική κατάρτιση. Παραγκώνισε έτσι τα κολέγια και τα πανεπιστήμια. Παρόλα αυτά το πανεπιστήμιο στη Γαλλία παρέμεινε ένας διοικητικός μηχανισμός επιστασίας ολόκληρου

του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, όλα τα σχολεία για να λειτουργήσουν έπρεπε να έχουν την έγκριση του κράτους. Ο κρατικός συγκεντρωτισμός λειτούργησε ως αντίδοτο στον έλεγχο που ήθελε να έχει η καθολική εκκλησία πάνω στη γαλλική εκπαίδευση.

Στο προτελευταίο, πέμπτο κεφάλαιο, εξετάζεται το παράδειγμα των Η.Π.Α. Εδώ η εκπαίδευση αποτέλεσε εργαλείο για τη δημιουργία της εθνικής συνείδησης, σε μια χώρα με ετερόκλητους πληθυσμούς. Οι Η.Π.Α αποτέλεσαν παράδειγμα αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, με μικρή παρέμβαση του κράτους, ρεπουμπλικανικό πολιτικό σύστημα και βολονταριστική παράδοση. Παράλληλα, ήταν ένα σύστημα με ταξικές και φυλετικές διακρίσεις. Στο βορρά έδωσαν ώθηση στο εκπαιδευτικό σύστημα η πουριτανική ηθική και η δημοκρατική ρεπουμπλικανική παράδοση, ενώ στο νότο η δουλεία και οι αριστοκρατικές ιδεολογίες καθήλωσαν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το τελευταίο -και το μεγαλύτερο σε έκταση- έκτο κεφάλαιο της μελέτης του A.Green, εξετάζει την περίπτωση της Αγγλίας. Στη χώρα αυτή, κυρίαρχη ήταν η παράδοση της αποκεντρωμένης διοίκησης, του εθελοντισμού και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Αυτές οι παράμετροι επηρέασαν και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (κάτι αντίστοιχο συνέβη και στις βόρειες πολιτείες των Η.Π.Α.). Αυτό έκανε την Αγγλία την τελευταία χώρα χρονικά -από τις εξετασθείσες του 19ου αιώνα- που ανέπτυξε εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, καθώς ήταν απρόθυμη να το θέσει κάτω από δημόσιο έλεγχο και χρηματοδότηση. Το αγγλικό κράτος χαρακτηρίστηκε από την αυστηρότητα των μέσων και την απλότητα των λειτουργιών του. Το εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα τέτοιο πλαίσιο στηρίχτηκε στο βολονταρισμό και τον εθελοντισμό της κοινωνίας πολιτών. Επιπλέον, η επιτυχία της πρώτης φάσης της βιομηχανικής επανάστασης δεν προϋπέθετε πυκνό δίκτυο τυπικής εκπαίδευσης μιας και οι ανακαλύψεις της περιόδου ήταν εμπειρικής μορφής και λάμβαναν χώρα στο εργοστάσιο και όχι στο εργαστήριο.

Το βιβλίο δίνει μια συνολική συγκριτική θέαση της γέννησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων στις προηγμένες χώρες του δυτικού κόσμου, κάτι το οποίο έλειπε έως σήμερα από την ελληνική βιβλιογραφία. Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούσαμε σποραδικά την εξέταση κάποιων επιμέρους στοιχείων για τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, με απώτερο στόχο –κατά κανόνα– να συγκριθούν τα στοιχεία αυτά με την ελληνική περίπτωση. Επομένως το βιβλίο προσφέρει χρήσιμη ύλη για σκέψη και περαιτέρω έρευνα, καθώς κομίζει πολλά στοιχεία για καθένα από τα εκπαιδευτικά συστήματα που εξετάζει, ενώ ταυτοχρόνως προβαίνει και σε καίριες ερμηνευτικές απόπειρες για την συνεξέτασή τους. Αποτελεί μια πολιτική ιστορία της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, κάτι το οποίο δεν έχει αποτολμηθεί από την εγχώρια ερευ-

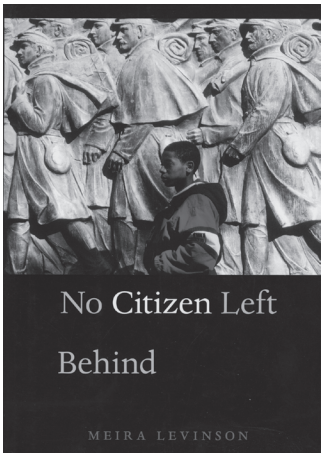
νητική δραστηριότητα. Έτυχε φροντισμένης μετάφρασης και επιμέλειας, που είναι στοιχεία απαραίτητα προκειμένου να περιδιαβεί ο αναγνώστης ευχάριστα μία πυκνή -πραγματολογική και ερμηνευτική- ύλη 483 σελίδων.

Η κύρια ερμηνευτική πρόταση του A.Green, είναι αυτή με την οποία και ολοκληρώνει το βιβλίο του. Επισημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα που εξέτασε αντανακλούσαν τη φύση του κράτους που τα δημιούργησε. Άρα, ότι αποτελούσαν τη συνέπεια του τρόπου πολιτικής κυριαρχίας που επικράτησε στην περίπτωση κάθε χώρας. Πρόκειται για συμπέρασμα που το θεμελιώνει στέρεα και γι΄ αυτό είναι εκείνο που εντυπώνεται περισσότερο στον αναγνώστη του βιβλίου.

Τριαντάφυλλος Δούκας

Δρ Πανεπιστημίου Πατρών

No Citizen Left Behind, MEIRA LEVINSON



Meira Levinson's book *No Citizen Left Behind* will be considered a classic within the civic education literature because it is thoughtful, well-argued, and accessible to a larger audience. I, however, found the book both peculiar and incomplete. On one hand, the book is conceptually rich, well written, thoughtful, and layered with personal anecdotes which brings to life the author's philosophical arguments—a feat few philosophical books accomplish. On the other hand, however, the book has an ideological vision of civic empowerment, which leads Levinson to systematically misdiagnose the problem she set out to address: the civic empowerment gap. I argue Levinson's book is peculiar and incomplete because she ideologically misframes the civic empowerment gap as a problem of multiculturalism, and as a result she inadequately explains the type of civic education needed to challenge the class aspect of this gap – which her evidence showed was the initial problem behind the gap in the first place.

Calling someone's argument ideological is a heavy accusation, and even tougher to defend in a short essay review; but, to justify my criticism I shall review *No Citizen Left Behind* in an unconventional manner. First, I will briefly explain how ideology is reproduced within what Nancy Fraser terms "the postsocialist condition" and the ideological practice of culturalizing pol-

itics. Second, I will explain the general argument of Levinson's book; noting my minor criticisms. Finally, I will tie our discussions together by explaining how and why Levinson reproduces the ideological practice of "culturalizing politics".

I. Ideology and the Decoupling of Recognition from Redistribution

In this section I focus on three questions: What is ideology? What role does ideology play in decoupling recognition from redistribution? And, what does it mean to the culturalization of politics? Answering these three questions will better frame my argument that Levinson ideologically misframes the civic empowerment gap.

First of all, I use the term ideology in the pejorative sense to mean the ways in which various forms of symbolic meanings (e.g. beliefs, habits, attitudes, or dispositions) operate to establish and sustain relations of domination (Thompson, 1990, p. 57). Ideology can occur in multiple ways and can be an unintentional act. Thus individuals who reproduce ideological practices are not always deliberately doing so. Nevertheless, ideological practices operate when a system of beliefs systemically conceals, distorts, or displaces issues which should be addressed, and as a result various forms of domination are reproduced.

Within the postsocialist condition one way ideology is reproduced is by decoupling the politics of redistribution from recognition. The decoupling of redistribution from recognition becomes ideological when certain issues get systematically misframed within the wrong political discourse, and as a result, issues become distorted, concealed, or displaced. In our case, the issue being misframed is the civic empowerment gap. As Nancy Fraser (1997) explains, "the postsocialist condition" is marked by a series of symptoms affecting leftist/progressive thinking and political practices; and a key impetus behind these symptoms is a lack of vision and viable alternatives to capitalist democracies. Fraser goes on to argue that one of the symptoms marking the postsocialist condition is the shifting of political discourse to culture and away from redistribution. And the shift in political discourse becomes ideological when cultural concerns unreasonably overshadow structural and class issues, and as a result class domination is reproduced (See Ray & Sayer, 1999).

As I shall explain shortly, Levinson makes this ideological shift when she misframes the civic empowerment gap as a problem of multiculturalism, despite her evidence illustrating that the gap is a class problem. In the meantime,

I need to explain the connection between ideology and the decoupling of redistribution from recognition. One way class domination is reproduced within the postsocialist condition is by misframing social issues (Fraser, 2008, pp. 12–30). The treatment of poverty within the United States is a good example of misframing. Wealth and income inequalities continue to grow in the United States: According to Inequality.org, in 2007 the richest 1% of Americans owned 34.6% of the country's wealth; while the next 19% of the American population owned 50.5% of the country's wealth. Conversely the bottom 80% of the American population owns only 7% of the country's wealth (Inequality.org, 2011a). From 1967 to 2008, the average American households saw their earnings increase about 25%; however, the household income of the richest 5% increased by 68%. More astonishingly, the top 1% of American households saw their income increase by 323% (Inequality.org, 2011b). However, within the United States poverty is often viewed as a personal or cultural problem, rather than a structural problem (See Wright & Rogers, 2010). When poverty is systematically misframed as a cultural problem the structural issues associated with the politics of redistribution become distorted, which in turn reproduces class domination.

My general point is that the shift in discourse is what Fraser means by ideologically decoupling the politics of recognition from the politics of redistribution. In other words, within our current social condition—the postsocialist condition—we are witnessing issues of injustices being framed almost exclusively within the language of recognition rather than within the discourse of *both* recognition and redistribution. Even more problematic are issues which ought to be framed within the language of redistribution being systematically misframed within the language of recognition. When this occurs, forms of class domination are reproduced because they are either dismissed or addressed in the wrong manner.

For clarity, I shall term Levinson's ideological misframing of the civic empowerment gap *the problem of culturalizing politics*. As Wendy Brown (2008) argues, *the culturalization of politics* occurs when structural issues—in our case, class politics—either disappear from or become so distorted within political discussions that structural problems are systematically misinterpreted as cultural problems. I argue Levinson engages in the ideological practice of *culturalizing politics* because she systemically misframes civic empowerment as an issue pertaining almost solely to "quandaries of multiculturalism", to quote Levinson, despite her own evidence showing that the civic empowerment gap is primarily a class problem. As a result, Levinson reproduces class domination by treating a class problem primarily as a cultural problem. To justify this claim, I will proceed to my review of her book.

II. Book Review

No Citizen Left Behind opens by detailing what Levinson's terms "the civic empowerment gap", which is the divide between those who participate in politics and those who do not. Levinson provides an array of statistics and vignettes detailing the structural connection between inequalities in wealth and income and participation in politics. One of the many shocking facts she notes is: "People who earn over $75,000 annually are politically active at up to *six times* the rate of people who earn under $15,000, whether measured by working for a campaign, serving on the board of an organization, participation in protests, or contacting elected officials" (p. 34). Furthermore, quoting Larry Bartels, Levinson correctly argues that we ought to care about the citizen empowerment gap because:

> …political influence seems to be limited entirely to affluent and middle-class people. The opinions of the millions of ordinary citizens in the bottom third of the income distribution have *no* discernible impact on the behavior of their elected representatives (p. 49)

The underlining issue behind the civic empowerment gap is that individuals and families within the upper two-thirds of the income bracket are more likely to participate in politics than the bottom one-third. And even more problematically, the political system is skewed to disproportionally benefit individuals and families within the top one-third of the income bracket.

After empirically describing the civic empowerment gap, Levinson provides a broad definition of citizenship. While I find her broad definition of citizenship justifiable I have concerns with how she utilizes this definition. First of all, Levinson claims that "civic education should help young people acquire and learn to use the skills, knowledge, and attitudes that will prepare them to be competent and responsible citizens throughout their lives" (p. 43).[1] Furthermore she argues, political actions include, but are not limited to, membership in political parties, campaign donations, voting, participation in protests, and contacting election officials. Her justifications for a broad definition of civic education are twofold: First, to highlight the diverse ways individuals can become politically active. Second, to note that "traditional forms of engagement still matter with respect to empowerment"; thus, a civic education must teach marginalized youth how to effectively engage in traditional politics. I have

1. There are four subsets to this definition where Levinson explains what she means by competent and responsible. These are neither germane to my argument nor do they play an essential role in Levinson's overall argument.

concerns with how she mobilizes a broad definition of citizenship because it leads the reader to assume the current political structure can adequately address the democratic demands of marginalized youth. I will expand upon this concern in the next section.

In Chapter 2, entitled "At School I Talk Straight": Race Talk and Civic Empowerment", Levinson quickly turns her attention to the issue of race, where she addresses the politics of codeswitching. Here Levinson carefully avoids the common assimilationist approach to codeswitching, which assumes people of color ought to learn "the language of power" simply because it is the language of power. Instead, she proposes a constructivist approach which entails respecting the linguistic abilities of students of color, yet teaching them how to speak to and challenge power. As she correctly notes, teachers should respect the linguistic diversity of students of color, but teach them how "…to represent and express themselves in ways that members of the majority group—those with political privilege and power—will naturally understand and respect" (p. 87). I found this chapter illuminating, engaging, and compelling. Levinson accurately captures the problem of codeswitching by noting why education has a responsibility to respect the linguistic diversity of students while also ensuring students can effectively communicate their demands within the democratic process.

Chapters 3 and 4 focus on the role of social studies and/or history in reducing the civic empowerment gap; specifically focusing on historical counternarratives (chapter 3) and civic heroes (chapter 4). Her general argument is that a historical understanding of stories about struggle, opportunity, and obligation are essential to an empowering education –specifically for marginalized youth of color– because they are stories rooted in a tradition of action providing examples of how oppressed groups have overcome injustices. According to Levinson, civic heroes serve a similar purpose as counternarratives insofar as they provide students with "modes of emulation" which, as Levinson argues, impart "…the values that define the country in general". By this she means civic heroes can be used to "…expand our sense of what is possible for all humanity" (p. 149).

I found these two chapters troublesome for two reasons. In general, Levinson fails to explain 1) how to identify morally worthwhile counternarratives and 2) the process for constructing morally empowering civic narratives which deepen democracy. For example, by definition, counternarratives operate in opposition to dominant narratives. However, Levinson's argument implies that all counternarratives are morally worthwhile, which is not true. In addition, we cannot assume those who are oppressed or marginalized will construct morally worthwhile counternarratives—another assumption Levinson implicitly makes. Rather than philosophically explaining how to distinguish between

civic narratives that promote civic participation but weaken democracy (e.g. the civic narratives against gay rights) and civic narratives promoting participation and deepen democracy (e.g. civic narratives for racial justice), Levinson provides case studies of individuals who claim civic narratives were essential for why they personally became civically engaged. While these case studies are interesting, they only explain *that* civic narratives played an essential role in civic empowerment. What is needed—especially for teaching civic engagement—is a discussion on *how* to identify and construct morally worthwhile counternarratives.

Chapters 5 and 6 are conceptually rich and well-worth the reading because they are practical for teachers, provide good examples of action civics, and the philosophical arguments are accessible to a wide audience. In addition chapters 5 and 6 offer a rich theoretical framework detailing ways in which teachers and schools can create an educational ethos that embodies civic action. These chapters describe both the value of creating an educational ethos which embodies civic virtues (Chapter 5) and the ways schools can make civic education "real" within schools (Chapter 6). As Levinson correctly notes, "schools need to exemplify the civic world that students have 'never seen'" (p. 185); and in doing so, schools "…need to create model civic spaces for young people, and give students opportunities to develop and practice empowerment skills, habits, attitudes" (p. 185). To create this environment, Levinson argues for an "action civics" curriculum, which is defined as "an engaged citizenry capable of effective participation in the political process, in their communities and in their larger society."

In Chapter 7, Levinson discusses the limitations of enacting an action civics curriculum within an educational climate dominated by accountability. Levinson addresses the "public role" educational accountability should have within a democracy, as well as how educational standards can be used to improve civic education. However, she quickly points out how the current accountability regimes limit schools and educator's abilities to implement an action civic curriculum. This chapter is insightful but does not offer anything new for those familiar with the debates around the current accountability regimes. In addition, I think her discussion on accountability would have been enriched had she addressed the relationship between neoliberalism and the educational accountability regimes (See Apple, 2006, pp. 29–49). Highlighting the relationship between neoliberalism and educational accountability regimes would also clarify the structural limitations educators, administrators, and policy-makers face if they attempted to implement an action civics curriculum. Levinson's neglect of these structural issues leads into my larger critique of her book.

III. Assessment

So, what is the connection between the ideological decoupling of redistribution from recognition and misframing of the civic empowerment gap? And, how does Levinson culturalize politics by misframing the civic empowerment gap? Recall in Chapter 1 Levinson describes the civic empowerment gap as a gap between the "haves" and "have nots": the middle and upper-class have more influence in politics than the poor. In this regard, the civic empowerment gap is *primarily* a class problem (i.e. a problem with the politics of redistribution), and only *secondarily* a gap in cultural issues (i.e. a problem with the politics of recognition). However, Levinson frames—better yet, misframes—the civic empowerment gap in the cultural domain by placing her discussion exclusively within what she terms "quandaries of multiculturalism" (p. 17).

I am not sure why Levinson places the discussion of civic empowerment within the discourse of multiculturalism. Nevertheless, the misframing of the civic empowerment gap is ideological because it reproduces the belief that class and structural problems can be addressed by simply changing an individual's culture. In other words, this misframing culturalizes politics. To reiterate my argument from Section I: the displacement of class-based politics is epidemic within the postsocialist condition, which entails the decoupling of recognition from redistribution. One way in which recognition and redistribution are ideologically decoupled is by displacing class politics. This ideological displacement was termed *culturalizing politics*, which, in our case, occurs when structural issues (read as: class) either disappear from or become so distorted within our political discussions that the structural problems are being systematically presented as cultural problems.

Levinson reproduces the ideological practice of culturalizing politics in two ways: 1) she decouples the politics of recognition from redistribution by shifting the discussion of civic empowerment solely into the discourse of multiculturalism, when in fact civic empowerment is more about class than multiculturalism; 2) by making this illegitimate shift she treats empowerment almost exclusively as a cultural problem, and thus fails to provide a sustained discussion on the type of civic education needed to address the class aspect of the civic empowerment gap.

To illustrate my point, picture the following hypothetical situation. Imagine an actual inclusive democratic process where marginalized communities were provided a genuinely equal opportunity to deliberate over the type of civic education they want their children to receive. Now, this hypothetical deliberative process presents individuals with the same evidence Levinson presents in

Chapter 1. What type of civic education would we expect a reasonable deliberative process to construct? I can assume this hypothetical democratic body *would not* develop a curriculum *only* focused on issues of multiculturalism. In fact, the deliberative process would have gone away if the curriculum developed only focused on race and/or culture because the evidence behind the civic empowerment gap requires a class based curriculum—or at least, a civic education addressing both class and culture.

By misframing the civic empowerment gap within the discourse of recognition, Levinson brushes over the issue of power; especially the structural power relationships tied to class domination. There are times in which Levinson notes the importance of having children talk to and challenge power; the problem is her conception of power is vague and she neglects the political economy. For example, Levinson argues:

Minority civic empowerment must be about more than individuals' mastering the language of power and gaining internal access to the halls of power as they are currently structured. Groups also need to master strategies for amassing and deploying collective power…so as to change the political opportunity structure (p. 92).

Here Levinson notes power but never defines "the political opportunity structures" or "power." As a result, she is unclear as to which power relationships are preventing marginalized and oppressed communities from having an equal opportunity within the political structure. Consequently, she is unclear about what it means to challenge class domination.

Second, by misframing civic empowerment as a minority issue, she overlooks the ways in which class domination affects the majority of Americans. For instance, individuals and families who occupy the top 10% of the income bracket are only 20% of the American population; and this is the group which wields the most political power. This means the civic empowerment gap is not a "minority issue" it is a "majority issue": The majority of citizens within the United States live under a "civic oligarchy", wherein a small group of wealthy individuals dominate the political landscape (Winters, 2011, pp. 207–72). Thus, if class is the primary cause behind the civic empowerment gap—as her evidence illustrates—then her main questions should have been: How does capitalism limit an individual's opportunity to equally participate within the political opportunity structures? What, if anything, makes capitalism compatible with democracy? What does a civic empowerment education look like for the 80% of Americans who are systematically marginalized in the democratic process?

By neglecting the politics of redistribution, Levinson's book ultimately faces three major shortcomings. First, by misframing the civic empowerment

gap as a "minority problem" Levinson inadequately depicts the problem of civic empowerment. As William Julius Wilson argues, in order to "bridge the racial divide" we need to build democratically structured and multicultural social movements aimed at challenging the structural factors preventing the *majority* of Americans from having an equal and fair opportunity within the democratic process (Wilson, 2001). Thus, by leaving the discussion within the politics of recognition, Levinson sidesteps the type of civic education needed to create multicultural coalition movements, which address both recognition and redistribution.

Second, as I noted above, Levinson mobilizes her broader definition of civic education awkwardly by under-addressing structural issues. For example, civic empowerment provides individuals with the capacities to challenge and change the current structure of political arrangements. In this sense, we cannot assume "traditional politics" alone are sufficient for civic empowerment. In other words, if the current political and economic structures are part of the problem, then an "empowering" education *must* clarify the "non-traditional" forms of politics available to those who are marginalized within our society. To clarify these "non-traditional" forms of politics Levinson would have benefited from grounding her concept of civic education within a sociological conception of civic society; doing so would clarify why social movements are the most effective "non-traditional" means available to marginalized and oppressed groups for reshaping the civic sphere in a more democratic manner (See Alexander, 2008; Cohen & Arato, 1994; Keane, 1984; Somers, 2008). Simply put, to empower youth to "soar in a world they have never seen", to quote Levinson, we need to teach students about the structural factors preventing them from soaring in the first place. In addition, we must teach students, especially marginalized youth, about feasible means for radically transforming the status quo (Wheeler-Bell, 2012).

Third, by neglecting the politics of redistribution, Levinson evades key questions any civic education must address, such as: If the current political opportunity structures are unable to empower the majority of citizens, what type of society is most likely to uphold the principles of democracy? More specifically, what type of economic system is best suited to advance the principles of democracy? Now, I am not making the reductionist argument that all injustices are class injustices or that by changing the economic system we would address *all* the problems behind the civic empowerment gap. Rather, I am making the modest claim that we cannot talk honestly about civic education unless we are willing to sincerely discuss the economic system most likely to advance the principles of democracy. Moreover, we must teach children how to create the economic system which both deepens democracy and

maximizes human flourishing—and clearly our current economic arrangements fail to achieve these tasks.[2]

In the end, Levinson's argument is ideologically driven because she systematically misframes the civic empowerment gap as a cultural or racial problem, when her evidence shows the gap is a class problem. Thus, by misframing the civic empowerment gap Levinson ideologically displaces the politics of redistribution, which in turn paints the picture that changing one's culture dispositions is sufficient for challenging class domination. This is a culturalized picture of politics because class domination is a structural issue requiring radical social change. To avoid culturalizing politics, Levinson would have needed to explain the type of civic education needed to radically transform both the politics of recognition and redistribution.

Quentin Wheeler-Bell

Doctoral Candidate
University of Wisconsin, Madison

2. I believe this society is a deep socialist democracy. However, I shall leave this discussion of another time. For my position on this see: (Wright, 2010).

Βιβλιογραφία

Alexander, J. C. (2008). *The Civil Sphere*. New York, NY: Oxford University Press, USA.
Apple, M. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
Brown, W. (2008). *Regulating Aversion: Tolerance in the Age of Identity and Empire*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
Cohen, J. L., & Arato, A. (1994). *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, MA: The MIT Press.
Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" condition*. New York, NY: Routlege.
Fraser, N. (2008). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York, NY: Columbia University Press.
Inequality.org. (2011a, March). Wealth Inequaly. Retrieved from http://inequality.org/wp-content/uploads/2011/01/wealth-inequality-charts.pdf?4c9b33
Inequality.org. (2011b, March). Income Inequality. Retrieved from http://inequality.org/wp-content/uploads/2011/01/income-inequality-charts.pdf?4c9b33
Keane, J. (1984). *Public Life and Late Capitalism: Toward a Socialist Theory of Democracy*. New York, NY: Cambridge University Press.
Ray, P. L., & Sayer, D. A. (1999). *Culture and Economy After the Cultural Turn* (1st ed.). London, UK: Sage Publications Ltd.
Somers, M. R. (2008). *Genealogies of Citizenship: Markets, Statelessness, and the Right to Have Rights* (1st ed.). Cambridege, UK: Cambridge University Press.
Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of Mass Communication*. Cambridge, UK: Polity.
Wheeler-Bell, Q. (2012). Educating the Spirit of Activism: A "Critical" Civic Education. *Educational Policy*. doi:10.1177/0895904812465113
Wilson, W. J. (2001). *The Bridge over the Racial Divide: Rising Inequality and Coalition Politics*. Los Angeles, CA: University of California Press.
Winters, J. A. (2011). *Oligarchy* (1st ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
Wright, E. O. (2010). *Envisioning Real Utopias*. Brooklyn, NY: Verso.
Wright, E. O., & Rogers, J. (2010). *American Society: How It Really Works*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Παρατηρητήριο
Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Έκθεση του δικτύου Ευριδίκη: «Citizenship Education in Europe»

Χαρά Ματθαίου[1]

Κυκλοφόρησε την Άνοιξη του 2012 από το Δίκτυο Ευρυδίκη η Έκθεση με τίτλο Citizenship Education in Europe που αποτυπώνει και κωδικοποιεί την κατάσταση πραγμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ό,τι αφορά την αγωγή του πολίτη· την προσπάθεια που καταβάλλεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για να προετοιμαστούν οι νέοι να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή των χωρών τους και της Ευρώπης γενικότερα. Η εν λόγω έκθεση αποτελεί μια ακόμα έκφραση της σημασίας που αποδίδεται στη συμβολή που μπορεί να έχει η εκπαίδευση «στην επιδίωξη της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής». Ακολουθεί και έρχεται να υποστηρίξει μια σειρά αποφάσεων, συστάσεων και άλλων επίσημων κειμένων των ευρωπαϊκών οργάνων κατά την τελευταία δεκαετία και εντάσσεται στη λογική της ευρωπαϊκής Στρατηγικής 2010-2018 για τη Νεότητα που θεωρεί την «ενεργοποίηση της ιδιότητας

1. Η Χαρά Ματθαίου είναι εκπαιδευτικός, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου στην Εκπαίδευση

του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την αλληλεγγύη μεταξύ όλων των νέων ως έναν από τους κυρίους στόχους της». Από την άποψη αυτή δεν είναι τυχαίο ότι το 2013 θα αποτελέσει το «Ευρωπαϊκό Έτος για τους Πολίτες στην Ευρώπη».

Η παρούσα μελέτη της Ευρυδίκης καλύπτει 31 χώρες (27 της Ευρωπαϊκής Ένωσης και επιπλέον της Νορβηγίας, Ισλανδίας, Κροατίας και Τουρκίας), αναφέρεται μόνο στα δημόσια σχολεία και αφορά το σχολικό έτος 2010-2011. Βασική πηγή άντλησης πληροφοριών αποτελούν οι εθνικές εκπαιδευτικές αρχές και τα επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεριλαμβανομένων οδηγιών, υποδείξεων και κανονιστικών ρυθμίσεων. Το εννοιολογικό πλαίσιο ανάλυσης είναι παρόμοιο με εκείνο της ανάλογης μελέτης που εκπόνησε η Ευρυδίκη το 2005, το οποίο με τη σειρά του είχε στηριχθεί κατά κύριο λόγο στους ορισμούς της ιδιότητας του πολίτη που χρησιμοποίησε το Συμβούλιο της Ευρώπης στο δικό του πρόγραμμα «Εκπαίδευση για μια Δημοκρατική Πολιτειότητα». Ως εκ τούτου η έννοια της ιδιότητας του πολίτη στην εν λόγω Έκθεση δεν ταυτίζεται με τη μονοδιάστατη νομική εκδοχή της, ως της θεσμικής σχέσης δηλαδή μεταξύ πολιτών και κράτους, αλλά καλύπτει επίσης όλες τις αξιακές διαστάσεις της. Βασική παραδοχή της μελέτης αποτελεί η πεποίθηση ότι η αποτελεσματική αγωγή του πολίτη πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων (σχετικών με βασικές έννοιες, κοινωνικές εξελίξεις του παρελθόντος και του παρόντος, κοινωνικοπολιτικά κινήματα, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση κλπ), την καλλιέργεια ικανοτήτων (όπως η κριτική σκέψη, η αναλυτική ικανότητα και η επικοινωνία), τη διαμόρφωση στάσεων και την υιοθέτηση δημοκρατικών αξιών (π.χ. σεβασμό της διαφορετικότητας, αίσθηση του ανήκειν κλπ).

Η έκθεση αποτελείται από πέντε κεφάλαια, το καθένα από τα οποία επικεντρώνεται σε μια διαφορετική πτυχή της αγωγής του πολίτη. Το πρώτο κεφάλαιο, το οποίο παρουσιάζεται στη συνέχεια αναλυτικότερα, επικεντρώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα: τη μορφή της διδακτικής προσέγγισης που υιοθετείται, τους στόχους που τίθενται και το χρόνο που διατίθεται καθώς και το επίπεδο εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) στο οποίο προσφέρεται το μάθημα. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις ευκαιρίες συμμετοχής μαθητών και γονέων στη διοίκηση των σχολείων, ως ένα μέτρο ανάπτυξης ικανοτήτων και απόκτησης γνώσεων σχετικών με την ιδιότητα του πολίτη. Το τρίτο κεφάλαιο αποτυπώνει το χαρακτήρα της συμμετοχικής κουλτούρας που καλλιεργείται, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου (στην τοπική αλλά και ευρύτερη κοινωνία), με την παροχή ευκαιριών συμμετοχής των μαθητών σε κοινωνικο-πολιτικές δραστηριότητες. Το τέταρτο κεφάλαιο καταγράφει και αναλύει τους τρόπους και τα εργαλεία αποτίμησης τόσο της παροχής όσο και των αποτε-

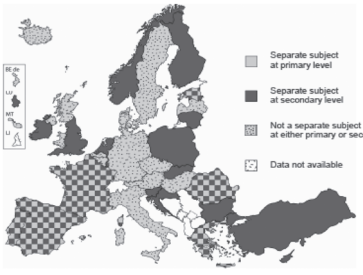
λεσμάτων της εκπαίδευσης για πολιτειότητα. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στους βασικούς παράγοντες της πετυχημένης πολιτικής αγωγής στα σχολεία, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων: τη βασική κατάρτιση και διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη, το χαρακτήρα, την καταλληλότητα και την επάρκεια των προσόντων που διαθέτουν.

Στα όσα ακολουθούν παρουσιάζονται εν συντομία τα βασικά συμπεράσματα της Έκθεσης, τα σχετικά με τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του προγράμματος σπουδών της αγωγής του πολίτη στις 31 χώρες: Τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά τους, τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τον τρόπο οργάνωσης καθώς και τις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές.

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι η αγωγή του πολίτη αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των σχολικών προγραμμάτων σπουδών σε όλες ανεξαιρέτως τις χώρες. Το γεγονός αυτό εκφράζει τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στην αγωγή του πολίτη, πράγμα που πιστοποιείται επίσης και από το ό,τι η πολιτειότητα θεωρείται ότι αποτελεί μια από τις ικανότητες κλειδιά που κάθε πολίτης της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης πρέπει να διαθέτει. Αν και οι επιμέρους συγκεκριμένοι στόχοι και το περιεχόμενο της αγωγής του πολίτη μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, υπάρχει εντούτοις σύγκλιση σε ότι αφορά τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της που στοχεύουν: α) στον πολιτικό εγγραματισμό (political literacy), β) την κριτική σκέψη και τις αναλυτικές δεξιότητες, γ) τις αξίες και τις στάσεις και δ) την ενεργό συμμετοχή στην πολιτική και κοινωνική ζωή.

Τρεις είναι οι βασικές προσεγγίσεις παροχής εκπαίδευσης στον εν λόγω τομέα. Στην πρώτη, η αγωγή του πολίτη εμφανίζεται ως αυτοτελές μάθημα, στη δεύτερη αποτελεί τμήμα ενός άλλου μαθήματος ή μιας ευρύτερης γνωστικής περιοχής και στην τρίτη προσφέρεται με τρόπο διαθεματικό, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός και των τριών προσεγγίσεων. Σε 20 από τις 31 χώρες η αγωγή του πολίτη εμφανίζεται ως αυτοτελές μάθημα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

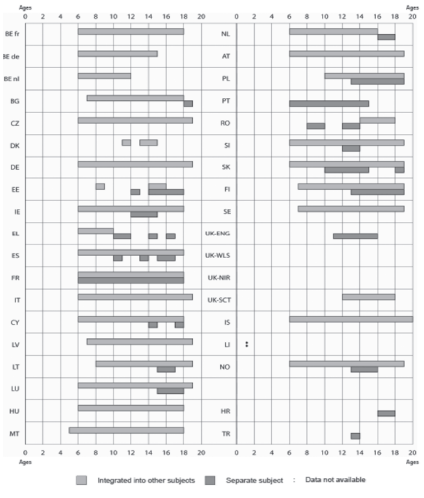
Figure 1.1: Provision of a separate, compulsory subject focused on elements of citizenship education, according to national curricula (ISCED 1, 2 and 3), 2010/11



Source: Eurydice

Το σχήμα 1.1 δίνει την εικόνα της διδασκαλίας της αγωγής του πολίτη ως αυτοτελούς μαθήματος στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις 31 χώρες. Οι τάξεις στις οποίες προσφέρεται το μάθημα (ως αυτοτελές και ενσωματωμένο σε άλλα μαθήματα) όσο και ο χρόνος που διατίθεται για αυτό ποικίλλουν πολύ από χώρα σε χώρα. Στο ένα άκρο βρίσκεται η Γαλλία, όπου το μάθημα προσφέρεται και στις δώδεκα τάξεις της προ-τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στο άλλο η Τουρκία και η Βουλγαρία, όπου το μάθημα προσφέρεται για μια μόνο χρονιά (βλ.σχήμα 2).

Figure 1.2: Citizenship education taught as a separate subject or integrated into other subjects, by ages, according to national curricula, 2010/11



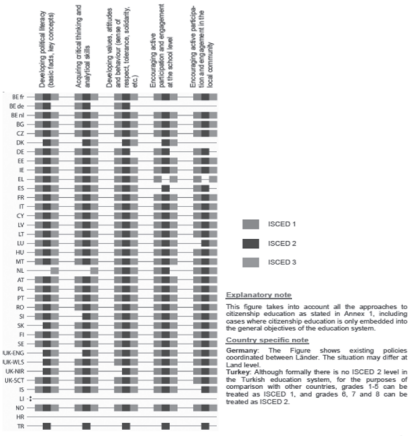
Source: Eurydice

Σε ό,τι αφορά τώρα το χρόνο, αυτός κυμαίνεται, ανάλογα και με την εκπαιδευτική βαθμίδα, από λίγες ώρες το χρόνο (όπως στην Κύπρο) έως 30 ώρες, όπως στο γαλλικό πρωτοβάθμιο σχολείο.

Στις περιπτώσεις που ακολουθείται η διαθεματική προσέγγιση, η αγωγή του πολίτη προσφέρεται κατά κανόνα στο πλαίσιο μαθημάτων, όπως οι κοινωνικές επιστήμες, η ιστορία, η γεωγραφία, τα γλωσσικά, τα φρονηματιστικά μαθήματα (θρησκευτικά/ ηθική διδασκαλία), ή ενεργού συμμετοχής των μαθητών σε δραστηριότητες με συμμετοχικό/ πολιτικο-κοινωνικό χαρακτήρα. Το σχολικό επίπεδο και ο χρόνος που αφιερώνεται ποικίλλει από χώρα σε χώρα και σε κάθε περίπτωση είναι πάντως δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια.

Από τους πέντε βασικούς στόχους της αγωγής του πολίτη που προαναφέρθηκαν «η ανάπτυξη αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς» (αίσθηση σεβασμού, ανοχής, αλληλεγγύης κλπ) είναι ο πλέον διαδεδομένος σε όλες σχεδόν τις χώρες, ενώ « η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής και ανάμειξης στα κοινοτικά πράγματα» είναι ο λιγότερο προβεβλημένος, αν και σε ορισμένες χώρες ο στόχος αυτός αποτελεί προτεραιότητα για άλλες κοινωνικού χαρακτήρα εξωσχολικές δραστηριότητες. Στο σχήμα 1.5 απεικονίζεται η έμφαση που αποδίδεται στις διάφορες χώρες στους παραπάνω πέντε στόχους κατά βαθμίδα στην εκπαίδευση.

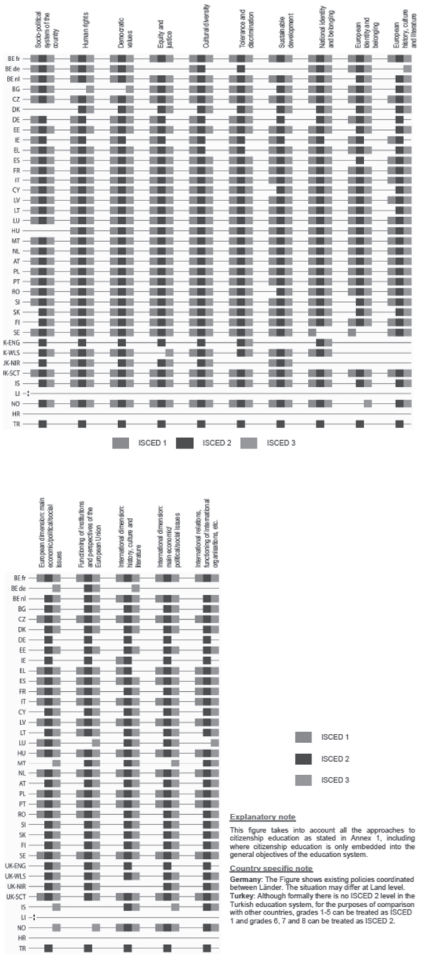
Figure 1.3: Objectives of citizenship education as recommended in national curricula (ISCED 1-3), 2010/11



Source: Eurydice

Το σχήμα 1.6 απεικονίζει την έμφαση που αποδίδεται στις διάφορες χώρες ανά σχολικό επίπεδο στις βασικές θεματικές της αγωγής του πολίτη, όπως αυτές καταγράφονται στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Από τον πίνακα προκύπτει ότι τις συνηθέστερες θεματικές για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν το «κοινωνικοπολιτικό σύστημα της χώρας», «οι δημοκρατικές αξίες», «η ανοχή και οι διακρίσεις», «η εθνική ταυτότητα και το ανήκειν», ενώ λιγότερο διαδεδομένες είναι οι θεματικές της «αειφόρου ανάπτυξης» και «των ανθρώπινων δικαιωμάτων». Τέλος στο ένα τρίτο των χωρών δεν περιλαμβάνονται οι θεματικές της «ισότητας και δικαιοσύνης» ή της «πολιτισμικής ετερότητας» στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ζητήματα που θίγονται κατά κανόνα σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Figure 1.6: Citizenship education themes, as recommended in national curricula (ISCED 1-3), 2010/11



Source: Eurydice

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες που συνδέονται με την πολιτειότητα, προτεραιότητα έχουν στο πρωτοβάθμιο σχολείο οι κοινωνικές, οι επικοινωνιακές και οι διαπολιτισμικές, ενώ η καλλιέργεια των πολιτικών δεξιοτήτων μετατίθενται για το δευτεροβάθμιο σχολείο, ίσως γιατί οι δεξιότητες αυτές συνδέονται με περισσότερο αφηρημένες πολιτικές έννοιες.

Η Έκθεση για το πρόγραμμα σπουδών της πολιτικής αγωγής στις 31 χώρες κλείνει με μια ενδιαφέρουσα καταγραφή των θέσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους που πρέπει να έχει το εν λόγω μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερώτημα ποιες τρεις από τις παρακάτω θεματικές περιοχές κρίνουν ότι προσφέρονται περισσότερο για την απόκτηση γνώσεων, ανάπτυξη στάσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με την ιδιότητα του πολίτη:

1. Κοινωνικοί, πολιτικοί και αστικοί θεσμοί
2. Σεβασμός και προστασία περιβάλλοντος
3. Υποστήριξη της προσωπικής άποψης
4. Διευθέτηση κρίσεων
5. Δικαιώματα και υποχρεώσεις πολιτών
6. Συμμετοχή στην τοπική κοινωνία
7. Κριτική και ανεξάρτητη σκέψη
8. Συμμετοχή στη σχολική ζωή
9. Αποτελεσματικές στρατηγικές καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
10. Μελλοντική ανάμειξη στην πολιτική

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το μάθημα της πολιτικής αγωγής οφείλει κατά προτεραιότητα (62,8%) να παρέχει γνώσεις σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, με δεύτερη στη σειρά την καλλιέργεια της κριτικής και ανεξάρτητης σκέψης (57,9%). Στο άλλο άκρο της ιεράρχησης, μόνο το 4,4% των εκπαιδευτικών θεώρησαν σημαντικό το στόχο της προετοιμασίας των μαθητών για μελλοντική ανάμειξή τους στην πολιτική.

Βιβλιογραφία

Council of Europe, 2010. Recommendation CM/Rec (2010)7 of the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (Online) Available at: https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697.

European Commission, 2009, *Key competences for a changing world.* Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ ■ 294

"Education & Training 2010 work programme", Brussels 25.11.2009, COM (2009) 640 final

Eurydice, 2005. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice

Hoskins, B. et al., 2006. Measuring Active Citizenship in Europe. *CRELL Research Paper 4*, EUR 22530 EN

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010. *ICCS 2009 International report. Civic Knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 38 countries.* Amsterdam: IEA

Kerr, D., 1999. *Citizenship education: an international Comparison.* London: QCA

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Επιμέλεια: Γεωργία Μπαλαούρα*

ΣΥΝΕΔΡΙΑ – ΗΜΕΡΙΔΕΣ – ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ

▲ ▲ ▲ Ι. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ

1 Η British Association for International and Comparative Education (BAICE) πραγματοποίησε, από 8-10 Σεπτεμβρίου 2012, στο Πανεπιστήμιο του Cambridge σε συνεργασία με το Anglia Ruskin University, συνέδριο, με θέμα « Education, Mobility and Migration: People, ideas and resources». (www.baice.ac.uk)

2 Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας, σε συνεργασία με το Τ.Ε.Ι. του Πειραιά, πραγματοποίησε, από 27-30 Σεπτεμβρίου 2012, στον Πειραιά, Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο e R A – 7 με θέμα: «Συμβολή της Τεχνολογίας στην επιστήμη, την οικονομία, την κοινωνία και την εκπαίδευση».(www.pee.gr)

3 Η Ισπανική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης / Spanish Comparative Education Society (SEEC) πραγματοποίησε το 14ο συνέδριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης στη Huelva, στην Ισπανία, από 17- 19 Οκτωβρί-

* Η Γεωργία Μπαλαούρα είναι φιλόλογος, MEd.

ου 2012 με θέμα «Idendidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial». Η πόλη Huelva, που βρίσκεται στα σύνορα Ισπανίας και Πορτογαλίας, καθώς και μεταξύ δυο ηπείρων, Ευρώπης και Αφρικής, επιλέχθηκε από τους διοργανωτές του Συνεδρίου με το σκεπτικό να αποτελέσει και ένα σταυροδρόμι ανταλλαγής ιδεών, γνώσης και πολιτισμών μεταξύ των συμμετεχόντων. (www.sc.ehu.es)

4 Η American Evaluation Association (A.E.A.) πραγματοποίησε, από 24-27 Οκτωβρίου 2012, το 26ο ετήσιο συνέδριο της με θέμα «Evaluation in Complex Ecologies. Relationships, Responsibilities, Relevance», στη Minneapolis - Minnesota των Η.Π.Α. (www.eval.org)

5 Η Νοτιοαφρικανική Εταιρεία Συγκριτικής και Ιστορίας της Εκπαίδευσης / Southern African Comparative and History of Education Society (SACHES) διοργάνωσε, από 30 Οκτωβρίου -1 Νοεμβρίου 2012, το ετήσιο συνέδριο της, στο Summerstrand Hotel, στο Port Elizabeth, στη Νότια Αφρική , με θέμα «Education and societal dynamics: possibilities for educational change in the Southern African region ». (www.saches.co.za)

6 Η Εταιρεία Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης Αυστραλίας και Νέας Ζηλανδίας / Australian and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES) πραγματοποίησε το 40ο ετήσιο συνέδριο της, από 28-30 Νοεμβρίου 2012 στο Πανεπιστήμιο του Canterbury στο Christchurch της Ν. Ζηλανδίας, με θέμα «Reforming Education : Dreams and Realities.». (www.anzcies.org)

7 Η Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ / Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) πραγματοποίησε στις 23 Φεβρουαρίου 2013 το ετήσιο συνέδριο της, με θέμα «Educational Reform and Social Change: East-West Dialogue».(www.fe.hku.hk).

8 Η Africa for Research in Comparative Education Society (AFRICE) πραγματοποίησε από 28 Φεβρουαρίου 2013 έως 3 Μαρτίου 2013 στο University of Yaoundé, Yaounde στο Καμερούν, το διεθνές συνέδριο, με θέμα «Old and New Slaveries: What are the Schools Telling Humankind».

9 Η Συγκριτική και Διεθνής Εταιρεία Εκπαίδευσης / Comparative and International Education Society (CIES) διοργάνωσε από 10-15 Μαρτίου 2013 στη Νέα Ορλεάνη, το 57ο ετήσιο συνέδριο της, με θέμα «Educational Quality: Global Imperatives and Contested Visions» (www.2013.cies.us).

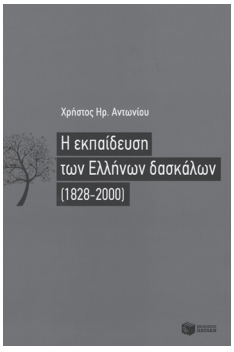
▲ ▲ ▲ ΙΙ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΖΟΝΤΑΙ

1 Η Βουλγαρική Εταιρεία Συγκριτικής Εκπαίδευσης / Bulgarian Comparative Education Society (BCES) διοργανώνει, από 14-17 Μαΐου 2013, στο Plovdiv της Βουλγαρίας το 11ο ετήσιο συνέδριο της, με θέμα «Education in One World. Perspectives from Different Nations». (www.bces.home.tripod.com).

2 Το Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εταιρειών Συγκριτικής Εκπαίδευσης / World Council of Comparative Education Societies πρόκειται να πραγματοποιήσει, από 24-28 Ιουνίου 2013 στο Μπουένος Άιρες στην Αργεντινή, το 15ο παγκόσμιο συνέδριο της, με θέμα «New Times, New Voices. Comparative Perspectives for Education». (www.wccses2013.com.ar).

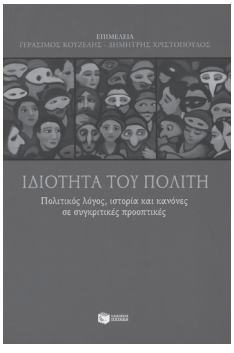
3 Η 12η UKFIET International Conference on Education and Development που υποστηρίζεται από το Centre for British Teachers (CfBT) θα πραγματοποιήσει, από 10-12 Σεπτεμβρίου 2013 στα Examination Schools του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης, συνέδριο με θέμα «Education and Development Post 2015. Reflecting, Reviewing, Re-visioning». (www.cfbt.com/ukfiet /).

Βιβλιοπαρουσίαση



Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)
ΧΡΗΣΤΟΣ ΗΡ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ
Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 2012, 399 σ.

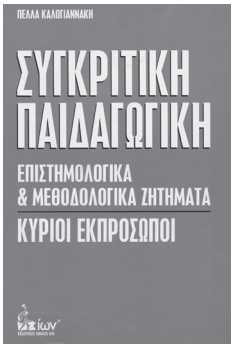
Ο συγγραφέας επιχειρεί να παρουσιάσει με ενιαία μορφή τους θεσμούς εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το κατώφλι του 21ου αιώνα. Στο βιβλίο παρουσιάζονται σε διακριτά μέρη οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν στα Διδασκαλεία, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τέλος, στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να ανιχνευθούν συνέχειες και ασυνέχεια στην εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι ιστορικές συνθήκες συνέβαλαν στη διαμόρφωσή της σε κάθε εποχή.



Η ιδιότητα του πολίτη. Πολιτικός λόγος, ιστορία και κανόνες σε συγκριτικές προοπτικές.
Γ. ΚΟΥΖΕΛΗΣ – Δ. ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΣ (επιμ.)
Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 2012, 284 σ.

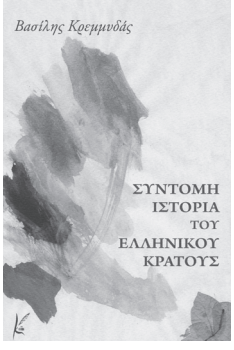
Ο συλλογικός αυτός τόμος φιλοδοξεί να φωτίσει διαφορετικές πτυχές του σχετικού με την ιδιότητα του πολίτη προβληματισμού, χωρίζοντας τα επιμέρους κείμενα που τον αποτελούν σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος διαπραγματεύεται όψεις της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην παρουσίαση της ιστορίας

του ζητήματος στην Ελλάδα, καθώς και στη σύγχρονη ελληνική συγκυρία. Το τρίτο μέρος εξετάζει συγκριτικά τις πολιτικές διαστάσεις των μηχανισμών απόδοσης και στέρησης της ιθαγένειας σε ευρωπαϊκές χώρες, ενώ το τέταρτο και τελευταίο μέρος αναφέρεται στον λόγο που ορίζει την ιδιότητα του πολίτη και στους λόγους που αξιοποιούν τον ορισμό αυτό, νομιμοποιώντας συχνά κοινωνικές διακρίσεις.



Συγκριτική Παιδαγωγική. Επιστημολογικά & Μεθοδολογικά Ζητήματα
ΠΕΛΛΑ ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ
Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ίων, 2011, 474 σ.

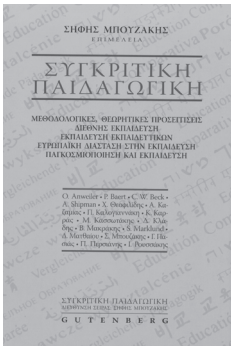
Η συγγραφέας συγκεντρώνει στον τόμο αυτό παλιά και νεότερα κείμενά της που σχετίζονται με επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα της συγκριτικής παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο από τα τέσσερα μέρη στα οποία είναι χωρισμένος ο τόμος, περιλαμβάνει θεωρητικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις της συγκριτικής παιδαγωγικής διαχρονικά. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στο έργο του Jullien ως θεμελιωτή του κλάδου, ενώ το τρίτο αφορά τους τρεις βασικούς εκπροσώπους της ιστορικής προσέγγισης Sadler, Kandel και Hans. Τέλος, στο τέταρτο μέρος του τόμου προτείνεται από τη συγγραφέα ένα «ουμανιστικό» πλαίσιο ανάπτυξης της συγκριτικής παιδαγωγικής.



Σύντομη ιστορία του ελληνικού κράτους
ΒΑΣΙΛΗΣ ΚΡΕΜΜΥΔΑΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Καλλιγράφος, 2012, 205 σ.

Ο ιστορικός Β. Κρεμμυδάς επιχειρεί με το βιβλίο αυτό μια αφήγηση των κυριότερων γεγονότων από την ίδρυση του ελληνικού κράτους ως τα πρώτα χρόνια του 21ου αιώνα. Στοχεύει, όπως ο ίδιος αναφέρει, να αποτελέσει «ένα επιστημονικό βιβλίο που μπορούν να το διαβάσουν πολλοί». Μέσα από τις σελίδες του, ο ειδικός αλ-

λά και ο μη ειδικός αναγνώστης, μπορεί να παρακολουθήσει όχι μόνο τα ιστορικά γεγονότα αυτά καθαυτά, αλλά και τις εκάστοτε διεθνείς συγκυρίες που τα επηρέασαν.

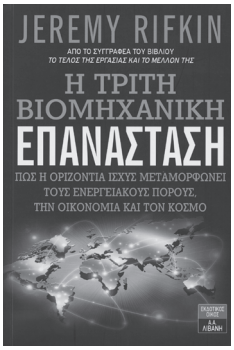


Συγκριτική Παιδαγωγική
ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (επιμ.)
Αθήνα, Gutenberg, 2012, 695 σ.

Το βιβλίο αποτελεί αναθεωρημένη έκδοση των παλιότερων τόμων Συγκριτική Παιδαγωγική Ι, ΙΙ και ΙΙΙ. Στον τόμο αυτό έχουν επίσης προστεθεί νέα κείμενα που αφορούν σύγχρονα ζητήματα του κλάδου, ενώ παράλληλα πολλά από τα κείμενα των τριών προηγούμενων τόμων έχουν αφαιρεθεί, καθώς οι εξελίξεις στα εκπαιδευτικά πράγματα τα έχουν εν πολλοίς ξεπεράσει. Ο τόμος περιλαμβάνει έτσι κείμενα σημαντικών συγκριτικών μελετητών που αφορούν ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας, αλλά και σύγχρονες θεματικές που απασχολούν τον κλάδο της συγκριτικής παιδαγωγικής, όπως είναι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη κλπ.

Κομματοκρατία και δυναστικό κράτος
ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΝΤΟΓΙΩΡΓΗΣ
Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 2012, 455 σ.

Ο συγγραφέας επιχειρεί με το βιβλίο αυτό να ερμηνεύσει εν μέρει τη σημερινή ελληνική κρίση, αναζητώντας τα αίτιά της στη στρεβλότητα που προκαλεί στο πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό η κομματοκρατία.



Η Τρίτη βιομηχανική επανάσταση

JEREMY RIFKIN
Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη, 2012, 463 σ.

Στο βιβλίο αυτό ο συγγραφέας του «τέλους της εργασίας» επιχειρεί να προσεγγίσει έναν κόσμο σε κρίση: η οικονομία που βασίζονταν εως τώρα στην εκμετάλλευση του ορυκτού πλούτου ως κινητήρια δύναμη μοιάζει να έχει φτάσει σε τέλμα, η ανεργία μαστίζει τον πληθυσμό, οι τιμές των προϊόντων είναι υψηλές, και το δημόσιο χρέος αυξάνεται. Διερευνά επιπλέον πώς οι νέες τεχνολογίες, και κυρίως το διαδίκτυο αλλά και οι ανανεώσιμες πηγές ενέργειας είναι δυνατόν να δημιουργήσουν νέες συνθήκες ανάπτυξης, προκαλώντας έτσι μια Τρίτη βιομηχανική επανάσταση. Στο πλαίσιο αυτό προσεγγίζει παραδοσιακές έννοιες , όπως είναι ο καπιταλισμός, η Δεξιά και η Αριστερά, καταδεικνύοντας ότι τα όρια των ιδεολογιών θολώνουν και μεταβάλλονται, όταν αλλάζει ριζικά το πλαίσιο μέσα στο οποίο είχαν δημιουργηθεί. Τέλος, ένα κεφάλαιο του βιβλίου είναι αφιερωμένο στην εκπαίδευση, στον τρόπο με τον οποίο έχουν αλλάξει οι προτεραιότητες που οφείλει να υπηρετεί, αλλά και στο πώς είναι δυνατό να ενσωματώσει τις αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση από τη βιομηχανική στη συνεργατική εποχή.

Μικρή ιστορία της Φιλοσοφίας

NIGEL WARBURTON
Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη, 2012, 303 σ.

Το σχετικά μικρό αυτό βιβλίο περιλαμβάνει με εύληπτο και ευχάριστο τρόπο τις προσεγγίσεις των μεγαλύτερων φιλοσόφων και στοχαστών σε σαραντα πέντε κεφάλαια. Ξεκινά με τη σωκρατική θεώρηση για να αναπτύξει με χρονολογική σειρά τα σημαντικότερα φιλοσοφικά ρεύματα μέχρι τον John Rawls και τον Peter Singer. Πρόκειται για ένα βιβλίο που καθιστά προσιτή τη φιλοσοφία, επιτρέποντας παράλληλα στον αναγνώστη να διακρίνει κοινές αφετηρίες αλλά κυρίως τις βασικές θεματικές (π.χ. ζωή, θάνατος, θεός, κοινωνία), πάνω στις οποίες στοχάζεται διαχρονικά ο άνθρωπος.

Πλάθοντας ταυτότητες

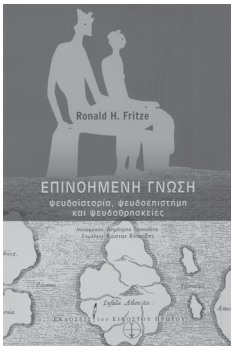
Σ. ΤΡΙΛΙΒΑ – Π. ΞΑΡΛΗ – Α. ΣΠΙΝΘΑΚΗ
Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2012, 338 σ.

Στο βιβλίο περιγράφεται η διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνειδητοποίηση πτυχών του ρόλου του. Στηριγμένοι στη διαδικασία οικοδόμησης της επαγγελματικής ταυτότητας, οι συγγραφείς προτείνουν τη δική τους προσέγγιση ως προς τον αποτελεσματικότερο τρόπο επιμόρφωσής τους. Προτείνουν έτσι ένα παρεμβατικό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης στηριγμένο στη θεωρητική γνώση αλλά και στην πρακτική εφαρμογή, το οποίο αξιοποιεί τρία διαφορετικά πεδία: την παιδαγωγική, την ψυχολογία και την τέχνη του εκπαιδευτικού δράματος.

Ελλάδα της λήθης και της αλήθειας

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ
Αθήνα, Θεμέλιο, 2012, 234 σ.

Αφετηρία του βιβλίου αυτού είναι, κατά τον συγγραφέα, η διάχυτη απόγνωση και η γενικευμένη οργή του ελληνικού λαού μπροστά σε μια κρίση που συνεχώς βαθαίνει. Στόχος του είναι να επιχειρήσει μια προσέγγιση των αιτίων που οδήγησαν στην τρέχουσα κατάσταση πραγμάτων. Ο συγγραφέας συνδέει τη σημερινή κρίση με της συνθήκες που επικράτησαν μετεμφυλιακά, καθώς θεωρεί ότι από τη συγκεκριμένη εποχή και έπειτα η Ελλάδα επιχείρησε μια καπιταλιστική πορεία, η οποία όμως απέκλινε σημαντικά από τα ευρωπαϊκά πρότυπα.

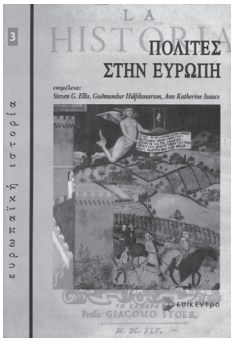


Επινοημένη γνώση. Ψευδοϊστορία, ψευδοεπιστήμη και ψευδοθρησκείες

RONALD H. FRITZE

Αθήνα, Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου, 2012, 377 σ.

Ο συγγραφέας επιχειρεί να διερευνήσει και να ερμηνεύσει μερικές από τις πιο γνωστές περιπτώσεις «επινοημένης γνώσης», μύθων που όχι μόνο επιβιώνουν μέχρι τις μέρες μας, αλλά και διαδίδονται ευρέως. Παραθέτει μια σειρά παραδειγμάτων όπως π.χ. η περίπτωση της εξαφανισμένης Ατλαντίδας ή η φημολογία περί επίσκεψης της γης από εξωγήινους πολιτισμούς, για να διαπιστώσει τον τρόπο με τον οποίο φορείς της ψευδούς αυτής γνώσης αξιοποιούν και εκμεταλλεύονται άτυπο υλικό προκειμένου να στηρίξουν τις θέσεις τους και όχι τα τεκμηριωμένα ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, μέσα από τα παραδείγματά του, ο Fritze καταδεικνύει ότι τέτοιες μορφές ψευδούς γνώσης έχουν φανεί ιδιαίτερα ανθεκτικές στο χρόνο και έχουν τύχει συχνά γενικής αποδοχής.

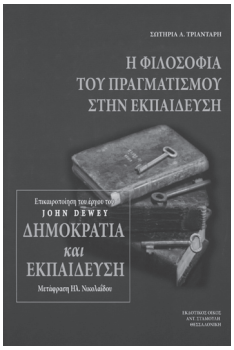


Πολίτες στην Ευρώπη

S. G. ELLIS, G. HÁLFDANARSON, A. K. ISAACS

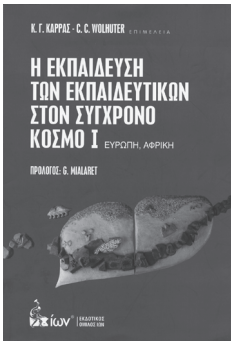
Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2012, 628 σ.

Ο συλλογικός αυτός τόμος, στον οποίο συμμετέχουν με εργασίες τους τριάντα ερευνητές από δεκαεννέα χώρες, εξετάζει το παρελθόν και το παρόν της ιδιότητας του πολίτη στην Ευρώπη, δίνοντας έμφαση στους δύο τελευταίους αιώνες. Στόχος του βιβλίου είναι να καταδείξει, μέσω μιας σειράς συνολικών θεωρήσεων και συγκεκριμένων παραδειγμάτων, την πληθώρα των εννοιολογικών προσεγγίσεων και των τρόπων μελέτης της ιδιότητας του πολίτη καθώς και το πλήθος των μεταβλητών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη μελέτη σχετικών ζητημάτων. Στις μελέτες περιλαμβάνονται όψεις του ζητήματος της πολιτειότητας, όπως είναι, για παράδειγμα, το φύλο, η καταγωγή, η θρησκεία, η εργασία, η οικοδόμηση ταυτοτήτων κλπ.



Η φιλοσοφία του πραγματισμού στην εκπαίδευση
ΣΩΤΗΡΙΑ Α. ΤΡΙΑΝΤΑΡΗ
Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη, 2012, 523 σ.

Σκοπός της συγγραφέως είναι να επιχειρήσει μια νέα προσέγγιση στο έργο του John Dewey «Δημοκρατία και Εκπαίδευση», η μετάφραση του οποίου καταλαμβάνει το δεύτερο μέρος του βιβλίου. Στο πρώτο μέρος προσφέρεται μια εκτενής ανάλυση της προσέγγισης του Dewey μέσα από την οποία προβάλλεται η εκπαιδευτική πρόταση του αμερικανού στοχαστή. Επιπλέον, επιχειρείται να καταδειχθεί η δυνητική συμβολή του Πραγματισμού στην ελληνική περίπτωση, με αναφορά στα σύγχρονα ζητήματα που αυτή αντιμετωπίζει.



Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο
Κ.Γ. ΚΑΡΡΑΣ – C.C. WOLHUTER (επιμ.)
Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Ίων, 2012, 990 σ.

Στον ογκώδη αυτόν συλλογικό τόμο περιλαμβάνονται εργασίες σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σε ένα πλήθος ευρωπαϊκών και αφρικανικών χωρών. Αντικείμενό του αποτελούν τα σημερινά προβλήματα, οι προσεγγίσεις, οι πολιτικές και οι τάσεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον οι μελετητές προσεγγίζουν ζητήματα που αφορούν την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται ραγδαία.

Οδηγίες για τις αποστελλόμενες προς δημοσίευση εργασίες

Υποβολή εργασιών

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν δημοσιευθεί αυτοτελώς, εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή υποβληθεί προς δημοσίευση σε άλλο έντυπο και η έκταση των οποίων δεν υπερβαίνει (συμπεριλαμβανομένης της βιβλιογραφίας, των σημειώσεων κλπ) τις πέντε χιλιάδες (5.000) λέξεις. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) έντυπα αντίγραφα (δύο για τους κριτές και ένα για το αρχείο του περιοδικού) και μία δισκέτα (3,5'', IBM formatted) στο ΕΣΠΑΙΔΕ-ΠΕ, στη διεύθυνση Ιπποκράτους 20, Αθήνα 10680 (υπόψη κ. Δ. Ματθαίου).

Τεχνικά χαρακτηριστικά εργασιών

Προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές, τα στοιχεία του/των συγγραφέα/ων (ονοματεπώνυμο, επιστημονική- επαγγελματική ιδιότητα, ταχυδρομική και ηλεκτρονική διεύθυνση, τηλέφωνο εργασίας και οικίας καθώς και σύντομο βιογραφικό σημείωμα ολίγων γραμμών) γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο. Σε ξεχωριστό φύλλο υποβάλλεται επίσης εκτεταμένη περίληψη στα αγγλικά (500-750 λέξεις) και σύντομη περίληψη στα ελληνικά (150 λέξεις). Η δακτυλογράφηση της ίδιας της εργασίας γίνεται σε φύλλα Α4, μόνο στη μία πλευρά, σε διάστιχο 1,5 με εύλογα περιθώρια και στις 4 πλευρές της σελίδας.

Πίνακες, διαγράμματα και σχήματα πρέπει να παρουσιάζονται σε ξεχωριστή σελίδα στο τέλος του κειμένου και να δηλώνεται η ακριβής θέση στην οποία πρέπει να τοποθετηθούν εντός του κειμένου.

Οι σημειώσεις παρατίθενται στο τέλος του κειμένου (endnotes) και όχι ως υποσημειώσεις (footnotes).

Οι βιβλιογραφικές παραπομπές παρατίθενται εντός παρενθέσεως στο κείμενο περιλαμβάνοντας κατά σειράν το επώνυμο του συγγραφέα, κόμμα, το έτος έκδοσης, και (όπου απαιτείται αριθμός σελίδας) άνω και κάτω τελεία, και ο αριθμός της σελίδας π.χ. (King, 1984) ή (King, 1984:12). Στο τέλος της εργασίας, και μετά τις σημειώσεις, ακολουθεί ο πίνακας της βιβλιογραφίας στο πρότυπο του παραδείγματος που ακολουθεί:

Βιβλία

— Hans, N. (1958), *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Keagan Paul.

Άρθρα σε βιβλία

— Hayhoe, R and Zhong, W. (1995), "Universities and Science in China: New Visibility in the World Community", στο Albert H. Yee (ed.) *East Asian Higher Education*, Oxford, Pergamon.

Άρθρα σε περιοδικά

— Kazamias, A. M. (1970), "Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education", *Comparative Education Review* 14, No3, Oct. 1970, σ. 255-261.

Κείμενα στο διαδίκτυο

— Williams, J. (2009). Is Online Learning a Solution for Crash-Strapped California Schools?, Newstechworld.com, 14/06/09. http://www.technewsworld.com/story/Is_Online_Learning_a_ Solution_for_Crash_Strapped_California_Schools_67316.html?wlc=1246358289. Προσπελάστηκε στις 15 Ιουνίου 2009

Κρίση των εργασιών

Η Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση εφαρμόζει για την επιλογή των εργασιών που θα δημοσιευτούν το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως μετά την υποβολή τους, οι υποβαλλόμενες προς δημοσίευση εργασίες από τη Συντακτική Επιτροπή σε δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο της εργασίας. Σε περίπτωση θετικής κρίσης και από τους δύο κριτές, ειδικούς στο αντικείμενο της εργασίας. Σε περίπτωση θετικής κρίσης και από τους δύο κριτές, οι εργασίες δημοσιεύονται σε χρόνο ο οποίος εξαρτάται από τον προγραμματισμό της Συντακτικής Επιτροπής. Σε περίπτωση μεταξύ τους διαφωνίας, η Συντακτική Επιτροπή αποφασίζει για τον αν η εργασία θα παραπεμφθεί προς διόρθωση από το συγγραφέα, κατά τις υποδείξεις των κριτών. Υπό την προϋπόθεση ότι οι διορθώσεις ικανοποιούν τη Συντακτική Επιτροπή, αποφασίζεται η δημοσίευση της εργασίας. Σε κάθε περίπτωση, οι συγγραφείς ενημερώνονται σε εύλογο χρονικό διάστημα για την τύχη της εργασίας τους.

Υπογραμμίζεται ότι:

1. Η έγκριση ενός άρθρου από τη Συντακτική Επιτροπή δεν υποδηλώνει σε καμία περίπτωση την αποδοχή εκ μέρους της των απόψεων του συγγραφέα.
2. Τα ονόματα των κριτών δεν είναι ανακοινώσιμα στους συγγραφείς.
3. Τα κείμενα των εργασιών δεν επιστρέφονται.
4. Απαγορεύεται η με οποιονδήποτε τρόπο μερική ή ολική αναδημοσίευση και αναπαραγωγή κειμένων που δημοσιεύονται στο περιοδικό, χωρίς γραπτή άδεια των επιστημονικών υπευθύνων και του εκδότη. Τα εκδοτικά δικαιώματα (copyright) των δημοσιευμένων άρθρων, σχολίων κ.α., συμπεριλαμβανομένων των περιλήψεων , ανήκουν στην ΕΛΕΣΕ και στον εκδότη του περιοδικού.

Notes for Contributors

Submission procedure

Comparative and International Education Review publishes papers which have not been published, in part or in full, in other journals or publications. This policy also applies to material submitted elsewhere while the contribution to *Comparative and International Education Review* is under consideration. The entire typescript, including text, tables, notes and references, should not exceed 4.500 words. Contributors are requested to submit three hard copies of their manuscript (two for the referees and one for the journal's archives) and a floppy disk (3,5΄΄, IBM formatted), to ESPAIDEPE, 20 Ippokratous Street, 10680 Athens, Greece (to the attention of Prof. Dimitris M. Mattheou).

Manuscript format

To ensure the authors' anonymity, their identification (name, affiliation, postal and e-mail address, phone number – office and residence – and a short CV) are provided on a separate sheet. An abstract (of about 100 words) of the paper should also be submitted on a separate sheet.
The typescript should be printed on one side of the sheets (size: A4, spacing: 1.5 lines, with ample right and left-hand margins as well as ample spaces from the top and bottom of the page).
Tables, charts, graphs and figures should be presented on separate sheets at the end of the manuscript and not included as part of the text. Their exact position within the text should be indicated in the typescript.
Notes, if any, should be backnotes, not footnotes.
References, when cited in the text, should be indicated in parentheses by giving the author's name, a comma, the year of publication and, if the page number is needed, a colon followed by the page number. Example: (King, 1984) or (King, 1984:12). The references should be listed in full at the end of the paper in the following standard form:

For books

Hans, N. (1958), *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge and Keagan Paul.

For chapters within books
Hayhoe, R. and Zhong, W. (1995), "Universities a283-301nd Science in China: New Visibility in the World Community", in Albert H. Yee (ed.) *East Asian Higher Education*, Oxford, Pergamon.

For articles
Kazamias, A. M. (1970), "Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education", *Comparative Education Review*, 14, No 3, Oct. 1970, pp. 255-261.

References to *web-only journals* should give authors, article title and journal name as above, followed by URL in full and the year of publication in parentheses. References to *websites* should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses.

Peer-review of papers

Comparative and International Education Review applies "blind peer-review". All contributions that are selected for peer-review are sent by the Editorial Board to two referees who specialize in the subject of the papers. Once approved by both referees, the publication date of the papers depends on the planning of the Editorial Board. In the event of disagreement between the referees, the Editorial Board reserves the right to decide whether the paper will be returned to the author for correction, as indicated by the referees. The paper is published, provided that the corrections meet the standards of the Editorial Board. In all cases, authors are informed of the referees' report in due time.

Please note the following:

1. Approval of a paper by the Editorial Board by no means implies acceptance of the author's views on the part of the Editorial Board.
2. The referees' names are not to be announced to the authors / It is the journal's policy to keep the referees' names confidential.
3. Typescripts are not returned to their authors.
4. No part of the publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the Editor. The copyright holder of published articles, commentary, etc, including the abstracts, is ELESE and the Editor.

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΔΡΟΜΗΣ

Για να εγγραφείτε συνδρομητές στο Περιοδικό *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* συμπληρώστε το παρόν και στείλτε το στη διεύθυνση: Εκδόσεις Παπαζήση, Νικηταρά 2, 106 78 Αθήνα.

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 210-3822496 ή στο Fax: 210-3816476

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΗ
Παρακαλούμε να συμπληρώσετε όλα τα παρακάτω στοιχεία:

Επώνυμο: Όνομα:

Όνομα πατρός: e-mail:

Τηλ.: Επάγγελμα:

Το έντυπο αποστέλλεται στη διεύθυνση:

Οδός:

Αριθμός: Τ.Κ.:

Πόλη: Χώρα:

ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΣΤΟΣ ΣΥΝΔΡΟΜΗΣ
Επιθυμείτε να εγγραφείτε συνδρομητής

Για 1 έτος (2 τεύχη) ☐ **για 2 έτη (4 τεύχη)** ☐

Η συνδρομή σας να ξεκινήσει από το τεύχος

Αρ. 22 (επόμενο) ☐ **Αρ.** ☐

Κόστος συνδρομής
(συμπεριλαμβανομένων των εξόδων συσκευασίας και αποστολής)

	1 έτος	**2 έτη**
Για την Ελλάδα	€ 20,00	€ 40,00
Για το εξωτερικό	€ 28,00	€ 55,00

ΤΡΟΠΟΣ ΠΛΗΡΩΜΗΣ

☐ Ταχυδρομική επιταγή

☐ Κατάθεση στο λογαριασμό των εκδόσεων Παπαζήση, 129/47078858 (Εθνική Τράπεζα) ή 500/014367002320001455 (Alpha Bank)

☐ Μετρητά