



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ
ΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΑΣ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΑΚΗ
ΑΜ 151 ΕΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ 2010

ΜΕ ΤΙΤΛΟ

«Η ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΙΕΘΝΕΙΣ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ»

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΚΩΣΤΑΣ Α. ΛΑΒΔΑΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2011

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

1. ΚΩΣΤΑΣ Α. ΛΑΒΔΑΣ
2. ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΤΡΟΓΙΑΝΝΟΣ
3. ΝΙΚΟΣ ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ

Ημερομηνία Αξιολόγησης: 23/03/11

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Περιεχόμενα	1
2. Abstract	6
3. Ευχαριστίες	7
4. Βιογραφικό Σημείωμα	8
5. Εισαγωγή	12
6. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις	13
7. Μεθοδολογικά Εργαλεία	17
8. Ελληνικό πολιτικό σύστημα	
Το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία.....	18
8.1. Η Ελληνική πολιτική κουλτούρα.....	20
8. 2. Ο όροι ‘πολιτειότης’ και ‘πολίτης’.....	26
8. 3. Ο Έλληνας πολίτης της Ευρώπης.....	27
9. Ευρωπαϊκό και Διεθνές Περιβάλλον	
Το θεωρητικό υπόβαθρο και η προβληματική για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	29
9. 1. Διεθνείς Δρώντες: Ευρωπαϊκή Ένωση και Συμβούλιο της Ευρώπης	
Το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία.....	34
9. 2. Ορισμός και η λειτουργία των Διεθνών Οργανισμών.....	35
9.3. Το πλαίσιο δράσης και τα όρια επιρροής των Διεθνών Οργανισμών.....	37
9.4. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι διεθνείς οργανισμοί.....	38
9.5. ΕΕ και ΣτΕ: το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία.....	39
9. 6. Ευρωπαϊκή Επιτροπή - ΣτΕ: η μεταξύ τους συνεργασία.....	40

10. Η Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια.....	42
10.1.Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση.....	43
10.2.Η Στρατηγική της Λισαβόνας.....	45
10.3.Education and Training 2010: Βασικές Ικανότητες.....	46
10.4. Διαπροσωπικές και Διαπολιτισμικές Ικανότητες και Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη.....	47
10.5.Ο ορισμός και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον.....	49
10.6.Οι Κοινωνικές Ικανότητες.....	49
10.7.Κοινωνικές Ικανότητες: βασικές γνώσεις, δεξιότητες και οι συμπεριφορές.....	50
10.8.Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη.....	51
10. 9. Διαδικασία Διαμόρφωσης Πολιτικών Το Evidence Based Policy Making Paradigm.....	52
10. 10. Άλλες πολιτικές για την Ιδιότητα του Πολίτη Πολιτικές για τους Νέους.....	54
10.11.Πολιτικές για τους πολίτες της ΕΕ.....	56
10.12.Πολιτικές για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων.....	57
10. 13. Εφαρμογή του ET 2010. Βασικές Ικανότητες και Peer Learning Activities (PLAs).....	58
10.14.Η συν-διαμόρφωση πολιτικών και η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού.....	59

11. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Κοινωνικές Ικανότητες – Ικανότητες για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	60
11.1. Μεταρρυθμίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα.....	60
11. 2. Η θέση των Ικανοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα.....	62
11. 3. Εθνική Έκθεση Προόδου Βασικές Ικανότητες.....	63
11.4. Το Αναλυτικό πρόγραμμα.....	64
11.5. Δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.....	65
11.6. Αξιολόγηση Βασικών Ικανοτήτων.....	66

12. Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Ο ορισμός για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη.....	69
12.1. ΣτΕ: το ενδιαφέρον για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη	70
12.2. Το πρόγραμμα Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη (ΔΑΠ).....	71
12.3. Διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικών για τη ΔΑΠ.....	73
12. 4. Το ενδιαφέρον των κρατών-μελών για τη ΔΑΠ.....	73
12. 5. Η ΔΑΠ και το ελληνικό συγκείμενο.....	74

12. 6. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Πλαίσιο Δράσης για τη ΔΑΠ.....	76
12. 7. Διαδικασία εφαρμογής πολιτικών.....	77
12. 8. Επιδιωκόμενη, πραγματική και εν χρήσει πολιτική.....	78
12. 9. Η Εφαρμογή προγραμμάτων για τη ΔΑΠ στην Ελλάδα.....	78
12.10. Μοντέλα εφαρμογής πολιτικών για τη ΔΑΠ.....	80
12.11. Η Διάχυση των στόχων της ΔΑΠ.....	81

12. 12.ΔΑΠ: το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.....	82
12. 13. Οι περιφερειακές τάσεις.....	83
12.14.ΔΑΠ: η θέση της στην Εκπαιδευτική Πολιτική.....	83
12.15. ΔΑΠ και Δια Βίου Μάθηση.....	84
12. 16. Το χάσμα συμμόρφωσης (compliance gap).....	85
12.17.ΔΑΠ: γενικά συμπεράσματα εφαρμογής.....	87
12.18.Σύνδεση των πολιτικών για τη ΔΑΠ με άλλες πρωτοβουλίες.....	87
13. Στατιστικά Στοιχεία για την Πολιτειακή Παιδεία: η ελληνική περίπτωση.....	89
13.1. Περιγραφή της παρούσας έρευνας.....	90
13. 2. Τα πεδία επιρροής της Πολιτικής Αγωγής και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη.....	92
13.3.Ερευνητικά στοιχεία και παρατηρήσεις για την ελληνικήπερίπτωση.....	92
14. Αγγλία: Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη	
Η βρετανική παράδοση της ιδιότητας του πολίτη.....	116
14.1.Η σύγχρονη περιγραφή της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	120
14.2.Πρακτικές των νέων σε σχέση με την Ιδιότητα του Πολίτη.....	122
14.3.Σημαντικές μεταβλητές για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.....	122
14. 4. Προτάσεις και καλές πρακτικές.....	123

15. Καταληκτικές σκέψεις και συμπεράσματα

Το ενδιαφέρον των υπερ –εθνικών και διεθνών δρώντων για την Πολιτειακή Παιδεία: ΕΕ και ΣτΕ	126
15.1. Η χρήση δεικτών μέτρησης για Ιδιότητα του Πολίτη.....	127
15. 2. Το ενδιαφέρον της Ελλάδας για την Πολιτειακή Παιδεία Η ελληνική πολιτική κουλτούρα και το πολιτικό σύστημα.....	128
15. 3. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	130
15.4. Η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στην Αγγλία: καλές πρακτικές.....	133
16. Προκλήσεις και προοπτικές για το μέλλον της Πολιτειακής Παιδείας.....	134
17. Παραρτήματα.....	135
18. Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	143

2. Abstract

Η ανά χείρας μελέτη εξετάζει την επίδραση των Διεθνών Οργανισμών στην Ελληνική πολιτειακή παιδεία. Επικεντρώνεται στις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης αναλύοντας τις διαδικασίες διαμόρφωσης και εφαρμογής των πολιτικών αυτών στο ελληνικό συγκείμενο. Υποστηρίζω ότι η δραστηριότητα των Διεθνών Οργανισμών έχει περιορισμένη επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτειακής παιδείας στην Ελλάδα. Το γεγονός αυτό οφείλεται, αφενός, στη δικαιοδοσία των Διεθνών Οργανισμών και της ΕΕ η οποία δεν επιτρέπει την επιβολή συγκεκριμένων πολιτικών για την Εκπαίδευση των κρατών-μελών, αφετέρου, σε στοιχεία του ελληνικού πολιτικού συστήματος: τα κατάλοιπα της πολιτικής κουλτούρας, ο ισχνός ρόλος της Ελλάδας ως Ευρωπαϊκός και διεθνής δρών, και τέλος το εκπαιδευτικό σύστημα και οι ισχύουσες υιοθετούμενες πρακτικές. Οι παράγοντες αυτοί, καθιστούν το ενδιαφέρον για την προώθηση των σχετικών, με την πολιτειακή παιδεία, πολιτικών στην Ελλάδα, σχετικά χαμηλό.

4. Βιογραφικό Σημείωμα

ΙΩΑΝΝΑ ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΑΚΗ

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΔΟΜΑΛΑΚΗ 32 · 71 303 · ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ · joan_xri@yahoo.gr · 69 77 43 52 13 · 28 10 31 35 41.
	<ul style="list-style-type: none">▪ Ημερομηνία γέννησης: 04 Σεπτεμβρίου 1986▪ Τόπος γεννήσεως: Ηράκλειο Κρήτης▪ Υπηκοότητα: Ελληνική
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΩΝΤΑ	
	<ul style="list-style-type: none">▪ 2009 – 2011: Πανεπιστήμιο Κρήτης, τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία». Κατεύθυνση: Δημόσιες και Ευρωπαϊκές Πολιτικές.<ul style="list-style-type: none">- Θέμα Διπλωματικής Εργασίας: <i>η Πολιτειακή Παιδεία και οι Διεθνείς Οργανισμοί.</i>▪ 2004 – 2009: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Φιλολογίας, Κατεύθυνση Βυζαντινών και Νεοελληνικών Σπουδών. Περίοδος αποφοίτησης: Ιούλιος 2009.<ul style="list-style-type: none">- Γενικός Βαθμός Πτυχίου: 08.01 ‘‘Λίαν Καλώς’’.▪ 01 Οκτωβρίου 2008 – 31 Μαρτίου 2009: Υπότροφος ΙΚΥ στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus, Πανεπιστήμιο του Παρισιού, Σορβόννη IV, (Université de la Sorbonne – Paris IV), Γαλλία.▪ 09 Οκτωβρίου 2008 – 23 Ιανουαρίου 2009: Παρακολούθηση μαθημάτων Γαλλικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου της Σορβόννης, (Cours de Langue et de Civilisation Françaises - Université de la Sorbonne, Paris, France.)▪ 2001– 2004: 13ο Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης.<ul style="list-style-type: none">Μέσος όρος: 17 ¹/₁₂ ‘‘Λίαν Καλώς’’

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αγγλικά: Άριστη γνώση Certificate of Proficiency in English, University of Cambridge (C2) Certificate of Proficiency in English, University of Michigan (C2) Επάρκεια και Άδεια Διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. ▪ Γαλλικά: Άριστη γνώση Diplôme Approfondi de Langue Française, DALF (C2) Επάρκεια Διδασκαλίας της Γαλλικής Γλώσσας.
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 01 Οκτωβρίου 2009 – 30 Ιουνίου 2010: Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ), Ίδρυμα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΙΕΚ), ειδικότητα Εκπαιδευτών Υποψηφίων Οδηγών Αυτοκινήτων και Μοτοσυκλετών, για το μάθημα της Τεχνικής Διδασκαλίας, Ηράκλειο Κρήτης. ▪ 25 Απριλίου 2006 – 22 Δεκεμβρίου 2006: Οργανισμός Τηλεπικοινωνιών Ελλάδος, ΟΤΕ, Τμήμα Τηλεφωνικής Εξυπηρέτησης Πελατών και Υποστήριξη, Πάτρα.
ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ	

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15- 30 Απριλίου 2010: Εργαστήρι Ελευθέρων Σπουδών Βικελαίας Βιβλιοθήκης Εαρινός Κύκλος Σπουδών 2010. ▪ 1 - 5 Μαρτίου 2010: Student Forum Maastricht Conference: The European Dream Drafting Visions for the EU, including an extensive academic programme of 42 hours consisting of lectures, debates, working group sessions and a visit to relevant institutions in Brussels. Held by the University of Maastricht, and organised by the Prof. Dr. Rein de Wilde, Dean of Faculty and Arts and Social Sciences and Sonja Koehler, President of Student Forum Maastricht 2010, Universiteit Maastricht, 2010. ▪ 11 και 12 Δεκεμβρίου 2009: Συνέδριο με θέμα "Αυτοδιοίκηση Εκπαίδευση & Παιδεία" που διοργάνωσε η Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ηρακλείου σε συνεργασία με Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), και την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) στη Βασιλική του Αγίου Μάρκου, Ηράκλειο Κρήτης.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 18 και 19 Σεπτεμβρίου 2009: Surveillance in South – European, Post – Authoritarian Societies: Greece, Italy, Spain, Portugal, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Κοινωνιολογία», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 22 και 23 Ιουνίου 2009: Δημερίδα, Σεμινάριο Δια Βίου Μάθηση: Στρατηγική, Κοινωνικοί Εταίροι και πρακτικές. Προώθηση των Στρατηγικών της Δια Βίου Μάθησης "Pass the Light". ▪ Παρακολούθηση σεμιναρίου "Workshop" με θέμα "Οι ΜΚΟ (Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις) ως Οργανισμοί Μάθησης", το οποίο συνδιοργανώθηκε από τη Μη Κυβερνητική Οργάνωση PRAKSIS, τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε., το Δήμο Ηρακλείου και τη Βικελαία Βιβλιοθήκη, Ηράκλειο Κρήτης.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 01 Απριλίου 2009: Ημερίδα: "Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο", Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

ΓΝΩΣΕΙΣ ΥΠΟΛΙΣΤΩΝ	
	<p>Operating systems: WinXP, Win2000, Win98, Windows Vista.</p> <p>Software packages: Microsoft Office.</p> <p>Internet tools: Internet Explorer, Netscape Navigator</p>
ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	
	<ul style="list-style-type: none"> • 2010-2011: Μέλος της Φωτογραφικής Ομάδας του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΦΟΠΚ) • 2008-2009: Μέλος της Θεατρικής Ομάδας των Φοιτητών του Πανεπιστημίου του Παρισιού (Sorbonne - Paris IV), Theoria-Praxis, Παρίσι. • 2007 – 2008: Μέλος της θεατρικής ομάδας "Δια του Θεάτρου", Θεατρικό Εργαστήρι Λάκης Κουρετζής, Θέατρο της Ημέρας, Πάτρα. • 2005 – 2007: Παρακολούθηση μαθημάτων ακουστικής κιθάρας. • 1999 - 2001: Μέλος της ομάδας Αγωγής Υγείας του 11ου Γυμνασίου Ηρακλείου Κρήτης. • Φωτογραφία • Κινηματογράφος

5. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες βρίσκονται αντιμέτωπες με προκλήσεις που φτάνουν και ενίοτε ξεπερνούν τα όρια και τις δυνατότητες των εθνών κρατών. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την εύρεση ενός κοινού παρανομαστή για την επίλυση κοινών ζητημάτων σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο έθεσε ιστορικά τα θεμέλια για την καθιέρωση θεσμικών οργάνων, η λειτουργία των οποίων συνίστατο έξω από τα όρια του κράτους. Το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση υπήρξαν από τους γηραιότερους θεσμούς που έθεσαν ως στόχο την εξασφάλιση της ανθρώπινης ευημερίας, οικονομικής και κοινωνικής προσβλέποντας τόσο στην ανάπτυξη της οικονομίας και του βιοτικού επιπέδου όσο και στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Πέρα από την παγκόσμια διάσταση της τρέχουσας οικονομικής ύφεσης, η οικονομική κρίση στην ελληνική περίπτωση, αναζήτησε εξ' αρχής τα βαθύτερα αίτια της στην κρίση του ίδιου του ελληνικού πολιτικού συστήματος και συγκεκριμένα στη λειτουργία της κρατικής μηχανής. Το επιχείρημα που καθιστά συνυπεύθυνη των αιτιών και των αιτιατών της την ελληνική πολιτική κουλτούρα, μπορεί εύλογα να στοιχειοθετηθεί και να υποστηριχτεί.

Οι λόγοι που καλούν στην επαναδιαπραγμάτευση του αξιακού σύστημα της ελληνικής πολιτείας, θα ήταν άκρως άγονοι, εάν δεν προέβαλλαν την προοπτική μιας αλλαγής παραδείγματος στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και τους πολίτες, καθότι το πολιτικό σύστημα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ανεξάρτητος μηχανισμός, αλλά πάντα σε σχέση διά-δρασης με το σώμα της κοινωνίας. Πολλώ δε μάλλον, εάν η αλλαγή παραδείγματος θεωρούνταν μη εφικτή.

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης υπήρξε ανέκαθεν δυναμικός για τη διάπλαση και αναδιαμόρφωση των ατόμων ως ορθολογικών δρώντων εντός της κοινωνίας. Η εκπαίδευση για τον πολίτη στόχο έχει να κάνει ένα βήμα πέρα από την τυπική μάθηση και γνώση, να ενσταλάξει αξίες και συμπεριφορές με την προοπτική της ενίσχυσης της υπευθυνότητας και της ενεργού πολιτικής συμμετοχής.

Στο πλαίσιο αυτό, το θέμα της παρούσας μελέτης αφορά στην επίδραση των Διεθνών Οργανισμών στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ελλάδα. Το ζήτημα της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, αφορά στην Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο της σχολικής δομής όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον με δραστηριότητες που καλύπτουν τη γενική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση.

Ειδικότερα, εξετάζω τις πολιτικές του Συμβουλίου της Ευρώπης, και συγκεκριμένα το πρόγραμμα ‘Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη’, και το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 εστιάζοντας στο πλαίσιο για την ανάπτυξη των Βασικών Ικανοτήτων εντός της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η εστίαση στο συνεκτικό πλαίσιο για τις Βασικές Ικανότητες επιδιώκει την προώθηση των ικανοτήτων εκείνων που αφορούν στις Κοινωνικές Ικανότητες και τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη.

6. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις

Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζω δύο κύρια ερωτήματα: *πρώτον, ποιο το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και ποιοι παράγοντες, ιστορικοί, πολιτικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί το εξηγούν;*

Ως εκ τούτου, διαμορφώνω την *υπόθεση*, ότι το ενδιαφέρον της ΕΕ και του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, είναι οικονομικό και πολιτικό. Αφενός, αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ανάπτυξης μιας ανταγωνιστικής οικονομικά Ευρώπης, αφετέρου, στο πλαίσιο της προώθησης της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, για την επίτευξη κοινωνικής συνοχής μέσω της διασφάλισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ευημερίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Τέλος, προωθείται η έννοια της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στα κέντρα λήψης αποφάσεων με τη διαμόρφωση ενός κοινού δημοσίου χώρου για την προώθηση της δημοκρατίας. Οι στόχοι αυτοί ορίζονται, αφενός από τις ιδρυτικές πράξεις των οργανισμών, αφετέρου από τα προγράμματά τους για την πολιτειακή παιδεία.

Οι ιστορικοί παράγοντες που νομιμοποιούν το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών και της ΕΕ για την Εκπαίδευση γενικά και την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη, ειδικά, αφορούν κυρίως τις συνέπειες των δύο Παγκοσμίων Πολέμων, το μεταναστευτικό κύμα απόρροια της κατάρρευσης των ανατολικών καθεστώτων, η σταδιακή αποδόμηση της έννοιας του κράτους κυριαρχίας και η πρόκληση ενός υπερεθνικού μορφώματος, όπως αυτό το οποίο κατέληξε να σημαίνει, το οικονομικό επί της αρχής, όραμα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα, με την υπογραφή της ιδρυτικής του συνθήκης, το 1951 στο Παρίσι.¹

Η Συνθήκη ΕΚΑΧ, θέτοντας ως στόχο μία κοινή αγορά καθιστούσε ελεύθερη τη διακίνηση τόσο του οικονομικού όσο και του ανθρώπινου κεφαλαίου αποκτώντας πολύπλευρο ρόλο τόσο αναφορικά με την αμιγώς οικονομική της λειτουργία, όσο και με την πολιτική, επιδιώκοντας την από κοινού ρύθμιση ζητημάτων που αφορούσαν την ανταγωνιστική οικονομική δύναμη του αναρριχόμενου Ευρωπαϊκού πολιτικού οικοδομήματος που έμελλε να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, όντας ο γηραιότερος Ευρωπαϊκός οργανισμός, προηγούμενος ουσιαστικά της ίδρυσης της ΕΕ, έθεσε χρονικά τα θεμέλια της δημιουργίας του στα τέλη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, με στόχο 'να εμποδίσει την επιστροφή της βαρβαρότητας, προστατεύοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία σε όλη την ήπειρο' (Royer 2010: 3).² Ανάμεσα στους εμπνευστές του, πολιτικοί όπως ο Winston Churchill, ιδεαλιστές όπως ο Αυστριακός Cudenhove – Kalergi, συγγραφείς, όπως ο Salvador Madariaga, αλλά και πρώην μέλη

¹Ουσιαστικά, αποτελεί την ιδρυτική Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας άνθρακα και Χάλυβα η οποία 'υπογράφηκε στο Παρίσι στις 18 Απριλίου 1951 από τη Γαλλία, τη Γερμανία και τις χώρες της Μπενελούξ και τέθηκε σε ισχύ στις 23 Ιουλίου 1952. Ο κύριος αντικειμενικός σκοπός της ήταν η εξάλειψη των εμποδίων στις ανταλλαγές και η δημιουργία μιας κοινής αγοράς, μέσα στην οποία τα προϊόντα των ανθρακωρυχείων και των σιδηρουργείων θα κυκλοφορούσαν ελεύθερα για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των κατοίκων της Κοινότητας χωρίς διακρίσεις βασισμένες στην εθνικότητα. Ελεύθερα έπρεπε, επίσης, να κυκλοφορούν τα κεφάλαια και οι εργαζόμενοι σ' αυτούς τους τομείς» Νίκος Μούσης. (2008), Ευρωπαϊκή Ένωση, δίκαιο, οικονομία, πολιτική, Αθήνα, Παπαζήση.

² Royer, Aline. (2010). The Council of Europe, Strasbourg.

της Γαλλικής Αντίστασης, όπως ο Albert Camus και ο Henri Frenay, όλοι οραματίστηκαν, ‘μια νέα μετα-πολεμική αρχή για τη μεταπολεμική Ευρώπη (Royer 2010: 4).

Το Κογκρέσο της Χάγης το Μάιο του 1948, συγκέντρωσε εκπροσώπους από τριάντα χώρες, ‘συμπεριλαμβανομένων δέκα από τα ιδρυτικά μέλη του μελλοντικού Συμβουλίου της Ευρώπης όπως επίσης τη Γερμανία, την Αυστρία, την Ελλάδα, την Ισλανδία, το Λιχτενστάιν, την Ελβετία και την Τουρκία’. Με την ολοκλήρωσή του, προτάθηκε η ‘εγκαθίδρυση μιας οικονομικής και πολιτικής ένωσης για να εγγυηθεί την ασφάλεια και την κοινωνική πρόοδο, συνεργώμενο σε σώμα, με τη συνέλευση μιας επιτροπής εξέτασης και την προετοιμασία ενός Χάρτη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, (Human Rights Charter), με ένα Ευρωπαϊκό Δικαστήριο για την υποστήριξή του (Royer 2010: 5).

Από την άλλη πλευρά, η ιδιαίτερα χαμηλή θέση της Ελλάδας στις στατιστικές για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, θα μπορούσε, αρχικά να καταδεικνύει έλλειψη ενδιαφέροντος από την ελληνική πλευρά απέναντι στην προαγωγή σχετικών πολιτικών. Ωστόσο, επειδή μια τέτοια προοπτική, θα ήταν αρκετά επιρρεπής στο να φανερώσει προκατάληψη σε ερευνητικό επίπεδο, διαμορφώνω το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ως εξής: *Ποιο το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία στην Ελλάδα σήμερα και ποιοι παράγοντες το εξηγούν;*

Διαμορφώνω την *υπόθεση* ότι στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία είναι σχετικά χαμηλό, διότι η ανάπτυξή της υπήρξε συνάρτηση διαφορετικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων: α. η ελληνική πολιτική κουλτούρα και η διαμόρφωση του πολιτικού συστήματος, β. ο ισχνός ρόλος της Ελλάδας στην παραγωγή πολιτικών στην Ευρωπαϊκή και διεθνή σφαίρα και τέλος, γ. το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα, ο μόνιμα μεταρρυθμιστικός του χαρακτήρας σε εθνικό αμιγώς επίπεδο και σε επίπεδο εφαρμογής άνωθεν πολιτικών.

Πρώτον, θα ήταν χρήσιμο να συμπεριληφθεί η συνισταμένη της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας και ο ρόλος της στη διαμόρφωση του πολιτικού συστήματος και κατ' επέκταση της λειτουργίας του τόσο σε επίπεδο κρατικών θεσμών όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης και εφαρμογής δημόσιων πολιτικών για την εκπαίδευση. Κατάλοιπα της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας, υπό μια ιστορική προοπτική, φαίνεται να παραμένουν κυρίαρχα και να υπονομεύουν το αξιακό της σύστημα αλλά και την πορεία του Εκσυγχρονισμού της μέσω του Εξευρωπαϊσμού.

Αφενός, υπό αυτή την προοπτική, υποστηρίζω, ότι ο ρόλος της Ελλάδας είναι ισχνός στη διαμόρφωση πολιτικών (bottom-up) εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης και περιορίζεται στην εφαρμογή άνωθεν πολιτικών (top-down). Η Ελλάδα, ως Ευρωπαϊκός και διεθνής δρών φαίνεται να περιορίζει το ρόλο της σε μετατροπέα εισδοχής πολιτικών (input) από την ΕΕ και το ΣτΕ. Το γεγονός αυτό, καθιστά το πραγματικό ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, ως αντικείμενο, ελάχιστα ανεπτυγμένο σε εθνικό επίπεδο. Η Ελλάδα έχει οικονομικό και πολιτικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή των πολιτικών αυτών, ώστε για να μπορεί να μετέχει της Ευρωπαϊκής και διεθνούς κλίμακας διαμόρφωσης πολιτικών, ωστόσο, δεν προκύπτει ότι προβαίνει σε κάποια ουσιαστική θεσμική αλλαγή.

Σε εθνικό επίπεδο διαμόρφωσης πολιτικών για την Εκπαίδευση, ο έντονα μεταρρυθμιστικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, με μεταρρυθμίσεις οι οποίες στοχεύουν περισσότερο στην πολιτική επικοινωνία και την πρόσκαιρη προεκλογική δέσμευση, καταδεικνύουν αφενός, την έλλειψη σταθερότητας ως προς την αποτελεσματικότητα των πολιτικών. Οι στατιστικά χαμηλές επιδόσεις της Ελλάδας σε σχέση με την εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη συνιστούν φαινόμενο συστηματικού χαρακτήρα που ανακινούν ερωτήματα τα οποία παραπέμπουν στη ευρύτερη δυσλειτουργία του πολιτικού συστήματος στην Ελλάδα. Σε συγχρονικό επίπεδο, μπορεί να υποστηριχτεί, ότι διαπιστώνεται ένα χάσμα ανάμεσα στην ανάγκη για Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και το ενδιαφέρον από την ελληνική πολιτεία να παράσχει τις γνώσεις και τις ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη διαμόρφωση χρηστών πολιτών.

Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης, είναι υπαρκτή, αφενός στα όρια της δικαιοδοσίας τους για την επιβολή συγκεκριμένων πολιτικών για την εκπαίδευση, αφετέρου στο βαθμό, που η Ελλάδα φαίνεται να εφαρμόζει και να υλοποιεί τις πολιτικές από τα σχετικά προγράμματα. Η πρόοδος αυτή αποτυπώνεται κυρίως στις μελέτες για τη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών των οργανισμών, όπως το ‘Citizenship Education at School in Europe’, του Δικτύου Ευρυδίκη σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, την ‘All European Study on Education for Democratic Citizenship’ του Συμβουλίου της Ευρώπης, και άλλα. Η πρόοδος της Ελλάδας για τις σχετικές πολιτικές αποτυπώνεται στις εθνικές εκθέσεις προόδου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης, αντίστοιχα.

Ποσοτικά, η θέση της Εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα, αποτυπώνεται από τις στατιστικές έρευνες διεθνών και ευρωπαϊκών ερευνητικών κέντρων. Για το σκοπό αυτό αξιοποιώ τα στοιχεία της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) και συγκεκριμένα, την έρευνα, International Civic and Citizenship Education Study, όπου παρουσιάζω τη θέση της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα, τις πρακτικές και τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται και τις σχετικές επιδόσεις.

7. Μεθοδολογικά Εργαλεία

Μεθοδολογικά, αξιοποιώ διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ των οποίων, τη βιβλιογραφία που αφορά στη θεωρία και την προβληματική της ιδιότητας του πολίτη, σε διεθνές επίπεδο, στη λειτουργία των Διεθνών Οργανισμών, και στην ιστορική επισκόπηση της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας.

Η περιγραφή των προγραμμάτων για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, βασίζεται στην ανάλυση των policy documents, από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης, σε νομικά έγγραφα και σχέδια νόμου, στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα, σε άρθρα και ερευνητικές μελέτες, σε βάσεις δεδομένων και διεθνείς συγκριτικές μελέτες. Ειδικότερα, βασίζεται στην ανάλυση

των policy documents σχετικών με τη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη και σε στατιστικές έρευνες που εκθέτουν ποσοτικά την επίδραση αυτή.

8. Ελληνικό πολιτικό σύστημα

Το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία

Η ιστορική επισκόπηση της πολιτικής κουλτούρας στην Ελλάδα, δίνει μια θεώρηση της εξέλιξής της στο χρόνο και των χαρακτηριστικών της. Στόχος αποτελεί η έκθεση των στοιχείων που συνιστούν την ελληνική πολιτική κουλτούρα στο πλαίσιο διαμόρφωσης ευρύτερων αξιών, στάσεων και πολιτικών συμπεριφορών. Η χρονολογική αυτή έκθεση παρουσιάζει σταθμούς στην εξέλιξή της και νομιμοποιεί το περαιτέρω ενδιαφέρον της έρευνας για τη σύγχρονη πολιτειακή παιδεία των Νεοελλήνων και τους τρόπους που αυτή συν-διαμορφώνεται σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Στη συγκεκριμένη ενότητα, αναπτύσσω το επιχείρημα που καθιστά αναγκαία και επίκαιρη τη συζήτηση γύρω από την Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα υποστηρίζοντας ότι Εκπαίδευση και Ιδιότητα του Πολίτη αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Η εντατικοποίηση των συζητήσεων για την κρίσιμη καμπή της ελληνικής οικονομίας, με την επιβολή του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου και οι ορατές συνέπειες χρόνιων και αδιέξοδων πολιτικών και πρακτικών του ελληνικού πολιτικού συστήματος, αποτέλεσε την αρχή για μια πιο προσεκτική εθνική ενδοσκόπηση σε σχέση με μια γενικότερη κρίση του πολιτικού συστήματος και των δημοκρατικών αξιών που χαρακτηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στους πολίτες και την πολιτική. Αναντίρρητα, και πέρα από την απαρχή της συζήτησης που αφορά αμιγώς τις συνέπειες της οικονομικής πολιτικής και συνεπακόλουθης κρίσης, ανάμεσα στους παράγοντες που διαμορφώνουν την προβληματική σε σχέση με την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ελλάδα σήμερα, μπορεί να συμπεριλαμβάνεται η ελεγχόμενη και μη μετανάστευση και η αναγωγή της σε ζήτημα που μπορεί να χρησιμοποιείται εργαλειακά στον επικοινωνιακό πολιτικό λόγο για την εισδοχή και απέλαση των μεταναστών και η

πολυπολιτισμικότητα, το έντονο πολιτικό ενδιαφέρον, αλλά τα χαμηλά επίπεδα πολιτικής συμμετοχής, η κρίση των θεσμών και των αξιών, η έλλειψη κρατικού ελέγχου και λογοδοσίας, η ατιμωρησία και η γενικότερη αναποτελεσματικότητα της κρατικής μηχανής για ουσιαστική συνεργασία μεταξύ δρώντων και αρμοδίων φορέων. Παράλληλα, η αδυναμία του ελληνικού πολιτικού συστήματος να αντεπεξέλθει σε ζητήματα τήρησης κανόνων και εφαρμογής πολιτικών αποτελεί ζήτημα για τις διαστάσεις και το βαθμό του εκσυγχρονισμού της Ελλάδας μέσω του Εξευρωπαϊσμού στα πλαίσια του συνανήκειν εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι παράγοντες που θεωρούνται ανασταλτικοί για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού πολιτικού συστήματος, αφορούν στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών και συμπεριφορών, πολιτικών γνώσεων και στάσεων αναδεικνύοντας την ιδιότητα ανάπτυξη της σχέσης ανάμεσα στους πολίτες και τους πολιτικούς στο εκκρεμές μεταξύ ατομισμού και ωφελιμισμού, την αδιαφάνεια των πολιτικών διαδικασιών, την έντονη διαφθορά που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες των πολιτών και των πολιτικών, κυρίως σε σχέση με τη χρησιμοθηρική αντίληψη προσώπων και καταστάσεων και τη συνακόλουθη διατήρηση πελατειακών σχέσεων, την ανεμπόδιση ανάπτυξη της οικογενειοκρατίας, την ευνοιοκρατία αλλά και την έλλειψη αξιοκρατίας απόρροια ενίοτε της τελευταίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους πολίτες με την ευρύτερη έννοια της Κοινωνίας των Πολιτών και το Κράτος ανιχνεύοντας ψήγματα διάδρασης, συνδιαμόρφωσης, αλληλο-συμπληρωματικότητας και αλληλοδιαίωξης μιας ‘φαιλοκρατικής’ αντίληψης σχετικά με την όχι πάντα λανθάνουσα, αλλά ενίοτε λαθεμένη έννοια της ιδιότητας του πολίτη, της πολιτικής συμμετοχής και το ρόλου των πολιτικών.

Από την άλλη πλευρά, η ένταξη και εξέλιξη της Ελλάδας εντός της ΕΕ ως υπερεθνικού μορφώματος έθεσε ξανά το ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη σε μία νέα βάση, όπως κατέστη εύλογο για όλα τα Κράτη-Μέλη. Η ένταξη στην ΕΕ σήμανε την παράλληλη ανάπτυξη της εθνικής και της Ευρωπαϊκής ταυτότητας σε ένα πλαίσιο συμπληρωματικότητας.

8. 1. Η ελληνική πολιτική κουλτούρα

Η πολιτική κουλτούρα των Νεοελλήνων, αποτελεί μια συνισταμένη παραγόντων που αφορούν συνοπτικά, την ιστορία ανάπτυξης του Ελληνικού έθνους κράτους πριν, στη διάρκεια και κυρίως μετά τον απελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων για την ανεξαρτησία της Ελλάδας και τη διαμόρφωση του σημερινού ελληνικού κράτους. Η ιδέα του πολίτη στο ελληνικό περιβάλλον, βρίσκει εννοιολογικά τις απαρχές της στην Ελληνική Αρχαιότητα, και όπως το θέτει ο Καζαμιάς, όριζε το άτομο που εντός της κοινωνίας αποκτούσε πολιτειακή αγωγή και εκδήλωνε έναν ενεργό ρόλο συμμετοχής στα κοινά. Την πολιτειότητα όριζαν σαφώς τα όρια της πόλης και οι εντός αυτής μετέχοντες της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού. Ο όρος πόλις, όπως υπογραμμίζει η Καλογιαννάκη, «αν αρχικά δήλωνε την ακρόπολη, κατέληξε να σημαίνει την πολιτική και θρησκευτική κοινότητα, την "πόλη-κράτος" με την κοινή εστία, το πρυτανείο, τη βουλή, την αγορά, την εκκλησία του δήμου, το λιμάνι και τα περίχωρα, αλλά και αυτό το σώμα των πολιτών» (Καλογιαννάκη 2003: 152).

Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Miller: «στο τρίτο κεφάλαιο του Βιβλίου III, ο Αριστοτέλης ασχολείται με το ζήτημα της ταυτότητας της πόλεως στο χρόνο. Εφόσον είναι εδώ για να ορίσει την πόλη ως ένα σύνολο πολιτών κάτω από ένα σύνταγμα, συνεπάγεται ότι αν υπάρξει κάποια συνταγματική αλλαγή, (για παράδειγμα, εάν ανατραπεί μια ολιγαρχία και εγκαθιδρυθεί ένα νέο δημοκρατικό καθεστώς), μια νέα πόλις έρχεται στη ζωή. Το κριτήριο του Αριστοτέλη για τη συνεχή ύπαρξη της πόλης στο χρόνο είναι ως εκ τούτου η ταυτότητα στο σύνταγμα παρά η ταυτότητα μιας περιοχής ή η επιμονή σε μια δεδομένη φυλετική γενιά» (Miller 1965: 64).

Η ανάγκη για ένα επιχείρημα αυτού του είδους, θα μπορούσε να λεχθεί, επιβεβαιώνεται από τη διαμόρφωση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, και αποτελεί, ίσως, απάντηση στο ζήτημα αυτό καθιστώντας την καθιέρωση θεσμών ως την πιθανή λύση για τη δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης διαφορετικών εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων.

Τα όρια της πολιτειότητας κατά τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία, αντίθετα, έφταναν τα όρια της ίδιας της αυτοκρατορίας. Η ανάπτυξη της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας οφείλει αρκετά από τα χαρακτηριστικά της στη συγκεκριμένη περίοδο. ο Δεμερτζής επισημαίνει τρία βασικά σημεία για τη διαμόρφωση της Ελληνικής πολιτικής κουλτούρας από την περίοδο της Βυζαντινή Αυτοκρατορίας: «την υπερπολιτικοποίηση των Νεοελλήνων (υψηλός δείκτης πολιτικού ενδιαφέροντος, έντονη πολιτική επικοινωνία), την ιδιότυπη πρόσμιξη ιδιωτικού και δημοσίου συμφέροντος (ως αποτέλεσμα ισχύος κοινωνίας πολιτών και υπεραναπτυγμένου κράτους πατρωνίας) και την έντονη παρουσία παραδοσιακών στοιχείων» (Δεμερτζής 1995: 18).

Ο Δεμερτζής συστήνει, ότι η διαμόρφωση της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας πρέπει να ειδωθεί διαχρονικά και διατοπικά και θεωρεί ότι η πολιτική κουλτούρα στην Ελλάδα οφείλει τις καταβολές της στη θρησκευτικοπολιτική κληρονομιά του Βυζαντίου όσο και στην παράδοση του Διαφωτισμού. Συγκεκριμένα, «την επίδραση της βυζαντινής παράδοσης την εντοπίζουμε σε δύο κύριους, αλλά όχι φυσικά αποκλειστικούς, τομείς: αφενός μεν στις θεσμικές σχέσεις Εκκλησίας και κράτους, αφετέρου δε στη συγκρότηση της ιδέας του πολίτη και της νοηματοδότησης της πολιτικής συμπεριφοράς στην Ελλάδα. Και στους δύο αυτούς τομείς καθοριστική επίδραση έπαιξε ο ‘πατριμονιαλιστικός’ χαρακτήρας του τρόπου κυριαρχίας της βυζαντινής αυτοκρατορίας, αλλά και ο ιδιότυπος, ελάσσονος βαθμού, καισαροπαπισμός που διακανόνιζε τις σχέσεις μεταξύ πολιτικής και θρησκευτικής εξουσίας» (Δεμερτζής 1995: 65)

Την ίδια στιγμή, υπογραμμίζει ότι στη βάση της θρησκοληψίας, ο μέσος άνθρωπος του Βυζαντίου «ανέπτυξε ορισμένα σχήματα κοινωνικής συμπεριφοράς που εξακολουθούν ακόμα και σήμερα να εκδηλώνουν την παρουσία τους. Στη βάση της πεποίθησής περί του βέβαιου τέλους του κόσμου τούτου και ελλείψει θεσμικών εγγυήσεων, ο Βυζαντινός μέσος άνθρωπος διακατείχετο από έντονη μοιρολατρία. Η μοιρολατρία αυτή, σε συνδυασμό με την παθητικότητα που γεννούσε η εξωκόσμια ορθόδοξη δίοδος σωτηρίας, ήταν αδύνατον να ευνοήσει κατόπιν μια ιδέα μιας δημόσιας ευθύνης και ελεύθερου πολίτη» (Δεμερτζής 1995: 65).

Ανάμεσα στα στοιχεία που διαμορφώνουν την πολιτική κουλτούρα των Ελλήνων είναι: «η προσωποποίηση των θεσμών και ο προσωποπαγής χαρακτήρας των κοινωνικών σχέσεων, η ατυπία των ρόλων, η γενική ατροφία της κοινωνίας των πολιτών, η ατομική σύλληψη του δημοσίου, η εννόηση του δικαιώματος του προνομίου, οι αμυντικές στάσεις απέναντι στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και ο χαμηλός δείκτης διαπροσωπικής εμπιστοσύνης είναι μερικές από τις βασικότερες παραμέτρους της σύγχρονης ελληνικής πολιτικής κουλτούρας, οι οποίες βαρύνονται σημαντικά από τη βυζαντινή επιλεκτική παράδοση. Από τις περισσότερες μελέτες της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας διαπιστώνεται ότι παρόλο που τα ποσοστά πολιτικού ενδιαφέροντος παραμένουν υψηλά, δεσπόζει μια εργαλειακή σύλληψη της πολιτικής που συνοδεύεται πολλές φορές από μια μοιρολατρική αυτοδικαιωτική επίκληση του τύπου «τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει και τα παρόμοια» (Δεμερτζής 1995:).

Ο Δεμερτζής συσχετίζει επίσης, το φαινόμενο της ‘ξενοφοβίας’ και του ‘αντιδυτικισμού’ ‘της ελληνικής κοινωνίας με την αντιλατινική και αντιφραγκική στάση των Βυζαντινών και της ορθόδοξης Εκκλησίας» (Δεμερτζής 1995: 67). Παράλληλα, όπως υπογραμμίζει παραθέτοντας τον Τζιόβα, «η διαμάχη περί της ελληνικότητας και της εθνικής ελληνικής ταυτότητας έχουν οπωσδήποτε μια εντοπίσιμη βυζαντινή καταγωγή» (Δεμερτζής 1995: 67).

Ωστόσο, ο Παπαρίζος παρουσιάζεται κάπως επιφυλακτικός ως προς την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού στη συγκρότηση του ελληνικού έθνους κράτους. Την ίδια στιγμή εκφράζει την ακόλουθη διαπίστωση, καθόλα εύστοχη και περιεκτική: «και όμως, η έννοια και μια οποιαδήποτε σαφής αντίληψη του Πολίτη απουσιάζει παντελώς από τα τρία πρώτα Επαναστατικά Συντάγματα των Ελλήνων. Το ίδιο και μια κάποια έννοια/αντίληψη για τον Άνθρωπο, διακεκριμένη από τις αντιλήψεις για τον Έλληνα και τον πιστό» (Παπαρίζος 1995: 75).³

³ «Το Σύνταγμα της Τροιζήνας του 1827, το τρίτο της επαναστατικής περιόδου, μετά τα προσωρινά, της Επιδάυρου και του Άστρους, αποτελεί παράδειγμα δημοκρατικού Συντάγματος. Έτσι διασφαλίστηκε η υπεροχή της λαϊκής αντιπροσωπίας ως αποτέλεσμα της λαϊκής κυριαρχίας, ενώ προστατεύτηκαν συγκεκριμένες ατομικές ελευθερίες. Η ισότητα όλων έναντι των νόμων, η προσωπική ελευθερία, η ασφάλεια, έναντι αυθαίρετων διώξεων, η ελευθερία και του Τύπου, η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και το απαραβίαστο της ιδιοκτησίας αποτέλεσαν βασικές αρχές του

Ο Παπαρίζος θεωρεί ότι τα ιδεώδη του Διαφωτισμού πέρασαν στην ελληνική κοινωνία και ιστορία μέσω της Γαλλικής Επανάστασης στο γενικότερο κλίμα «της ευρωπαϊκής αστικής ανάπτυξης. Κατ' αρχάς ήταν οι ιδέες της ελευθερίας, της αδελφοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατίας που προέρχονταν από τη Γαλλική Επανάσταση του 1789, και ταυτόχρονα όπως ήταν φυσικό, από το γενικό πλαίσιο των αντιλήψεων του Διαφωτισμού και επομένως του ορθολογισμού» (Παπαρίζος 1995: 78).

Απότοκο της Γαλλικής Επανάστασης του 1789 ήταν η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη. Τα δικαιώματα αυτά, ατομικά και πολιτικά αποτέλεσαν την έμπνευση και την κινητήρι δύναμη του ελληνισμού προς όχι μόνο την αφηρημένη έννοια της ύψιστης ελευθερίας, αλλά προς την ουσία της απελευθέρωσής του. Συγκεκριμένα, «οι ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης εισήλθαν και ενσωματώθηκαν, αλλά κυρίως ανασυντέθηκαν, έως κάποιο βαθμό, με αντίστοιχα αιτήματα του ελληνικού λαού, πριν και μετά την επανάσταση, γι' αυτό και το περιεχόμενό τους διαφοροποιήθηκε και προσαρμόστηκε ... με βάση τις ελληνικές συνθήκες και ανάγκες» (Παπαρίζος 1995: 78).

Η δεύτερη σημαντικότερη διαπίστωση του Παπαρίζου υπογραμμίζει ότι «τα τρία πρώτα Επαναστατικά Συντάγματα των Ελλήνων δεν ορίζουν καμία σαφή διάκριση ανάμεσα στα δικαιώματα του ανθρώπου, του ατόμου, του πολίτη και του πιστού, σε σχέση με την ταυτότητα/ ιδιότητα του Έλληνα. Αντίστροφα, η 'πίστις εις Χριστόν' αποτελεί απαραίτητο και πρωταρχικό συνθετικό στοιχείο της ιδιότητας του Έλληνα, η οποία αποτελεί τη βάση ταύτισης των δικαιωμάτων του Έλληνα με τα ανθρώπινα, ατομικά και πολιτικά του δικαιώματα» (Παπαρίζος 1995: 89).

Σήμερα, κυρίως όπως διαμορφώθηκε ο 19^{ος} και 20^{ος} αιώνας, τα όρια της πολιτειότητας καθορίζονται με τα όρια που θέτει η έννοια του κράτους κυριαρχίας, ή

Συντάγματος αυτού. Όπως πολύ εύλογα υπογραμμίζει ο Παπαρίζος, «ακόμη πιο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι ελευθερίες αυτές επεκτάθηκαν και στους ξένους, οι οποίοι απολάμβαναν την ισότητα έναντι του αστικού δικαίου, όπως και την προστασία της τιμής και της περιουσίας. Ωστόσο, πολύ λίγο επαρκώς καθορίζεται η «ιδιότητα του Έλληνα. Η έννοια και οποιαδήποτε αντίληψη για του 'Πολίτη' απουσιάζει παντελώς, παρ' όλον ότι τα δικαιώματα των Ελλήνων που καθορίζει το Σύνταγμα του Άστρους παρουσιάζονται ως πολιτικά» (Παπαρίζος 1995: 90).

του έθνους-κράτους. Η Ελλάδα μόλις το 1830 διασφαλίζει την εδαφική εθνική της κυριαρχία με τη σύσταση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, τη λεγόμενη Εθνόπολη.

Τη βυζαντινή αυτοκρατορία σταδιακά διαδέχεται η σύγχρονη πόλη κράτος. Όπως ορίζεται από τον Καζαμιά «με τον όρο «Εθνόπολη» εννοούμε τον πολιτικό σχηματισμό που αντιστοιχεί με το συμβατικό όρο έθνος κράτος». (Καζαμιάς 2003: 28). Όπως επισημαίνει, «η πολιτειακή αυτή οντότητα διαμορφώνεται με την έλευση της νεώτερης εποχής, του σύγχρονου κόσμου της νεωτερικότητας, που κατά πολλούς πολιτειολόγους και ιστορικούς ανάγεται στην περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, το δεύτερο ήμισυ του 18^{ου} αιώνα, συγκροτείται σε ευρεία κλίμακα το 19^ο αιώνα, και σε παγκόσμια τον 20^ο». (Καζαμιάς 2003: 28).

Στα πλαίσια μιας μελέτης που δε θέτει ως στόχο να εξαντλήσει ιστορικά την εξέλιξη της έννοιας της Ιδιότητας του Πολίτη στην Ελλάδα, ο αυτοπεριορισμός στο συγχρονικό επίπεδο της πολιτικής κουλτούρας των Νεοελλήνων είναι χρήσιμος όσο και αναγκαίος. Όπως διατυπώνει συνοπτικά ο Παπαδάκης, «η πολύ-επίπεδη πολιτική κουλτούρα ανάμεσα στον ωφελιμισμό και τον ατομισμό από τη μία πλευρά και την πολιτική σε επίπεδο δημόσιας σφαίρας, από την άλλη, φαίνεται να διαμορφώνει ένα παράδοξο από τα πλέον χαρακτηριστικά για την ελληνική περίπτωση που εξετάζουμε, το οποίο συνίσταται «στο συνεχές ενδιαφέρον των Ελλήνων για την πολιτική σε συνδυασμό με τα συγκριτικά χαμηλά επίπεδα της γενικής ικανοποίησης των πολιτών – και την επικράτηση μιας ορισμένης ‘ωφελιμιστικής προσέγγισης’» (Παπαδάκης 2009: 11).

Αν ειδωθεί υπό αυτή ακριβώς την οπτική το εν λόγω επιχείρημα, δε φαίνεται να υπάρχει κανένα παράδοξο. Το ενδιαφέρον των πολιτών για την πολιτική όντας κατ' ουσίαν ωφελιμιστικό και ατομιστικό φαίνεται να αυτοαναιρεί εν τη γενέσει οποιαδήποτε συλλογική επιδίωξη γόνιμη για τη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου πολιτικού συστήματος βασισμένου στην υπηρετήση του δημοσίου και μέσου αυτού του ατομικού συμφέροντος.

Επιπλέον, όπως σημειώνει ο Meynaud: «είναι καθιερωμένο να εξηγούνται τα ελαττώματα και η καθυστέρηση της κοινωνικής ζωής – όπως π.χ. η μετριότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ή της υγειονομικής υποδομής – με την ανεπάρκεια ή τα λάθη του πολιτικού συστήματος. Η θέση αυτή, που θέλει να στηρίζεται στην κοινή λογική, πέφτει συχνά στο σφάλμα να υπερτιμά την αυτονομία της πολιτικής από το καθόλου κοινωνικό σύστημα. Σε μεγάλο βαθμό, η εξουσία που διαθέτουν οι κυβερνήσεις και η ποιότητα της δραστηριότητάς τους εξαρτώνται από τη δομή και τις συνθήκες της κοινωνίας. Χωρίς να υιοθετούμε το ηθικοπλαστικό, τάχα, ρητό –που βέβαια είναι αρκετά άδικο για τις κοινωνικές κατηγορίες των εξουσιαζομένων – ότι ένας λαός έχει αναγκαστικά την κυβέρνηση που του αξίζει, είναι αδύνατο να αντικρούσουμε την ιδέα μιας κάποιας συσχέτισης μεταξύ της κοινωνικής ζωής, του πνεύματος του πολιτικού συστήματος, της αξίας των μειοψηφιών που κυβερνούν και της αποτελεσματικότητας της κυβερνητικής μηχανής» (Meynaud 2002:46).

Η δημόσια σφαίρα εξατομικεύεται, ενώ στην πραγματικότητα η έννοια του «κοινού καλού» της 'res publica' θέτει ως αρχή την ικανοποίησή του μέσω της δράσης που προσβλέπει στην ικανοποίηση της κοινότητας. Εξέχον δείγμα ωφελιμιστικού ατομισμού σε βάρος της συλλογικότητας αποτελεί η διαμόρφωση πελατειακών σχέσεων ανάμεσα σε άρχοντες και αρχόμενους, η ευνοιοκρατία, η κατάλυση της αξιοκρατίας και της διαφάνειας. Το γεγονός αυτό είναι, βέβαια, πολύ πιο σύνθετο από ότι μπορεί να παρουσιάζεται. Καλεί να συλλογιστούμε πάνω σε αξίες που ξεπερνούν το γνωστικό επίπεδο που επικοινωνεί το σχολείο, αφορά σε αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που ενέχουν την έννοια της αξιοπρέπειας, του αυτοσεβασμού και της ευθύνης απέναντι πρωτίστως στο ατομικό και σε ό. τι θεωρείται κοινό κτήμα. Όπως υπογραμμίζει ο Meynaud παραθέτοντας τον Πεντζόπουλο, «το πάθος των Ελλήνων για την πολιτική – 'το εθνικό αυτό ελάττωμα'», «εκφυλίζεται σε ένα είδος φανατισμού: ο καθένας προσπαθεί να επιβάλλει τη γνώμη του με αποστολικό ζήλο, από τον οποίο λείπει η απαραίτητη στους συμβιβασμούς μετριοπάθεια» (Meynaud 2002: 64).

Όπως το θέτει, τέλος, ο Archard: «έχει ήδη ειπωθεί ότι διαφορετικά παραδείγματα εκπαίδευσης για την αγωγή του πολίτη (CE), μπορούν να έχουν ως στόχο τη δημιουργία διαφορετικών μορφών πολίτη. Στην πιο βασική και περιορισμένη της μορφή, τα άτομα μπορούν να διδαχτούν ώστε να μάθουν ποιος είναι ο ουσιαστικός νόμος της χώρας και να τον υπακούουν. Η Έκθεση Crick (The Crick Report), συστήνει ότι θα έπρεπε να ενσταλάζεται κάτι περισσότερο από μια απλή πολιτική υπακοή. Θέλει τους ανθρώπους να «σκέφτονται για τον εαυτό τους ως ενεργοί πολίτες, πρόθυμοι, ικανοί και εφοδιασμένοι ώστε να έχουν επιρροή στη δημόσια ζωή» (CRICK Report, 1998, 1.5). Ακολουθεί την Ελληνική πολιτική παράδοση όπου η ιθαγένεια σήμαινε την ανάμειξη στα δημόσια πράγματα (Archard 2006: 90)

8. 2. Οι όροι ‘πολιτειότητα’ και ‘πολίτης’.

Σύμφωνα με τον Κοντογιώργη, «η ‘πολιτειότης’ ως όρος επιχειρεί να προσδιορίσει την ιδιότητα του πολίτη στο φυσικό του χώρο, στην πολιτειακά συντεταγμένη κοινωνία. Η τρέχουσα ελληνική ορολογία αποδίδει την έννοια του πολίτη ως ιθαγένεια ή ως υπηκοότητα. Και οι δυο αυτές έννοιες εισήχθησαν από τη νεωτερικότητα για να αποδώσουν το καθεστώς που απολαμβάνει το άτομο-μέλος της κοινωνίας του κράτους έθνους. Η ιθαγένεια παραπέμπει στη φυλετική καταγωγή, στο έθνος, επομένως, στη νομιμοποιητική βάση του ‘ανήκειν’ του ατόμου στο πολιτικά κυρίαρχο κράτος» (Κοντογιώργης 2003: 63). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει καθιστώντας κριτήριο της πολιτειότητας τη μέθεξη στην πολιτική κοινότητα: «η ιδιότητα του πολίτη ως μέλους της πολιτείας υπονοεί ότι το ‘ανήκειν’ ανάγεται όχι στο ‘έθνος’, αλλά στην κοινωνία της πολιτείας» (Κοντογιώργης 2003: 63).

Ο Κοντογιώργης διακρίνει ανάμεσα σε δύο τύπους πολίτη, αυτόν που ανήκει στο εκάστοτε έθνος-κράτος και σε εκείνον που ανάγεται σε πολίτη της πολιτείας πέρα των εθνοτικών ή άλλων χαρακτηριστικών που προσιδιάζουν στο συγκεκριμένο κράτος τονίζοντας ότι: «για να μεταβληθεί ο πολίτης του κράτους σε πολίτη της πολιτείας, το άτομο καλείται να μεταλλαχθεί από απλό μέλος της ιδιωτικής κοινωνίας του κράτους σε εταίρο του κοινωνικού και πολιτικού γίγνεσθαι» (Κοντογιώργης

2003: 65). Για να καταστεί αυτό δυνατό οφείλει, προηγουμένως, να του έχουν αναγνωρισθεί τα θεμελιώδη ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα.

Για τη μετάβαση αυτή του ατόμου από ιδιωτικό επίπεδο στο κοινωνικό, ο Κοντογιώργης διαπιστώνει ότι «ο πολίτης της νεωτερικότητας υπάρχει στο μέτρο που αναγνωρίζεται ως μέλος του κράτους στο οποίο ανήκει. Σε δια-κρατικό επίπεδο το άτομο δεν υπάρχει ως πολίτης παρά μόνο κατ' οικονομίαν, δηλαδή ως προσωρινός 'διαβάτης', κάτι λιγότερο από μέτοικος. Η πολιτική στο δια-κρατικό περιβάλλον προσλαμβάνεται ως απλή σχέση δύναμης, δεν υπόκειται, με άλλα λόγια, σε ένα κανονιστικό διατακτικό εξουσιαστικού έστω τύπου που θα αναιρούσε τη φυσική τάση του ισχυρού να μεταβάλλει τη δύναμή του σε 'εξουσία'» (Κοντογιώργης 2003: 77).

8. 3. Ο Έλληνας πολίτης της Ευρώπης

Η Εκπαίδευση για την ιδιότητα του Πολίτη αποτελούσε ανέκαθεν εθνική προτεραιότητα για το εκάστοτε κράτος. Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθιστούσε απαραίτητη την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης στην Εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις της, πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, και στο ευρύτερο πλαίσιο του Εξευρωπαϊσμού και της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης.

Όπως υπογραμμίζεται, «η ένταξη της Ελλάδας στην Κοινότητα, από το 1981, επέφερε αποτελέσματα όπως την άμεση ενσωμάτωση στις διαδικασίες του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού, της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, της τεχνολογικής ανάπτυξης, της γεωγραφικής, πληθυσμιακής και πολιτιστικής διεύρυνσης με τις χώρες ΚΑΕ. Παράλληλα, δημιούργησε μια σειρά από προκλήσεις για τα στοιχεία του εθνικού προσδιορισμού, όπως την εθνική ταυτότητα και συνείδηση και την πολιτική κληρονομιά» (Φλουρής, Πασιάς 2003: 212).

Παράλληλα, «οι έννοιες της 'παιδείας' και της 'πολιτείας' συναντήθηκαν με τη θέσμιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Ο

εκσυγχρονισμός και ο εκδημοκρατισμός της χώρας συνδέθηκε με τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα. Παράλληλα, η 'κλειστή' μονοπολιτισμική Ελλάδα, συναντήθηκε με τις 'ανοιχτές' κοινωνίες της πολυπολιτισμικής Ευρώπης. Η Ελλάδα του εκσυγχρονισμού και του εκδημοκρατισμού συναντήθηκε με την Ευρώπη των δικαιωμάτων. Η έννοια της 'Ευρώπης' και η έννοια του 'πολίτη', δηλαδή η ευρωπαϊκή διάσταση και η ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ακολούθησαν παράλληλους δρόμους» (Φλουρής, Πασιάς 2003: 213).

Μείζον ζήτημα, αποτέλεσε, σε βάθος χρόνου, η διαδικασία του εκδημοκρατισμού και εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαιδευτικής πρακτικής στην Ελλάδα. Όπως τονίζεται, «η σύνδεση των δύο διαστάσεων του «ευρωπαϊσμού» και του «εκδημοκρατισμού υπήρξε διαρκώς παρούσα στη διαδικασία του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού της χώρας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέθηκαν τόσο με τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την ευρωπαϊκή του διάσταση, ειδικότερα στα ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη μετάβαση προς την αγορά εργασίας, την οργάνωση της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό δεν συνέβη στον ίδιο βαθμό στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι η πρωτοβάθμια αντιπροσωπεύει τον κατεξοχήν χώρο αναπαραγωγής και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς του έθνους στα νέα κοινωνικά υποκείμενα» (Φλουρής, Πασιάς 2003: 214).

Όπως υπογραμμίζεται στο άρθρο 8 της Συνθήκης της ΕΚ, το οποίο αναφέρεται στην ιθαγένεια της Ένωσης με τον όρο citizenship και τον πολίτη με τον όρο (citizen), πολίτης 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» (Φλουρής, Πασιάς 2003: 206).

Η πολιτική είναι πολύ σοβαρή υπόθεση για να την αφήσουμε στους πολιτικούς.

Georges Clemenceau⁴

9. Ευρωπαϊκό και Διεθνές περιβάλλον

Το θεωρητικό υπόβαθρο και η προβληματική για την Ιδιότητα του Πολίτη

Στη συγκεκριμένη ενότητα, επιχειρώ μια ιστορική επισκόπηση της ανάπτυξης της Ιδιότητας του πολίτη σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Στόχος μου είναι να καταδείξω τη δυναμική φύση που χαρακτηρίζει την έννοια της ιδιότητας του πολίτη όπως αυτή εξελίσσεται σε βάθος χρόνου. Η ιστορική βάση αποτελεί το φόντο πάνω στο οποίο διαμορφώθηκε και εξακολουθεί να διαμορφώνεται η ιδιότητα του πολίτη και να νομιμοποιεί στη βάση των πραγματικών γεγονότων την πολύπλευρη σημασία της μέχρι σήμερα. Παραπέμποντας στις αναλυτικές προσεγγίσεις διάφορων θεωρητικών, ξεκινώντας από τους Marshall και Bottomore, Kymlicka, Norman, Kelly, Beiner, Habermas ολοκληρώνω τη συγκεκριμένη ενότητα με την αναφορά Bernard Crick για τις διαφορετικές σημασίες του όρου ‘Citizenship’ σήμερα σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της ιδιαίτερης σημασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την πολιτική και κοινωνική αγωγή.

Όπως το έθετε ο Marhsall: «η ιδιότητα του πολίτη είναι μια κοινωνική θέση που απονέμεται σε όλους όσοι είναι πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι την κατέχουν είναι ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις με τις οποίες έχει εμπλουτιστεί αυτή η κοινωνική θέση. Δεν υπάρχει καθολική αρχή που καθορίζει ποια θα είναι αυτά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις. Οι κοινωνίες, όμως, στις οποίες η ιδιότητα του πολίτη είναι ένας αναπτυσσόμενος θεσμός δημιουργούν μια εικόνα της ιδανικής ιδιότητας του πολίτη σαν γνώμονα με τον οποίο μπορεί να μετρηθεί κάθε επίτευγμα και στόχος προς τον οποίο μπορεί να προσβλέπει κάθε προσδοκία. Η ώθηση προς αυτή την κατεύθυνση που διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο είναι μια ώθηση για ένα

⁴ Γάλλος πολιτικός.

πληρέστερο μέτρο ισότητας, έναν εμπλουτισμό των στοιχείων που συνθέτουν αυτή την κοινωνική θέση και μια αύξηση των αριθμών εκείνων στους οποίους παραχωρείται» (Marshall & Bottomore 1995: 62).

Για τον Marshall, ο οποίος γράφει το δοκίμιο του για την *Ιδιότητα του Πολίτη και την Κοινωνική Τάξη*, στα 1949, η μεταπολεμική αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη συνδέεται άμεσα με την απόκτηση δικαιωμάτων: «η ιδιότητα του πολίτη είναι ουσιαστικά ένα ζήτημα εξασφάλισης ότι όλοι αντιμετωπίζονται ως πλήρη και ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Και ο τρόπος για να διαφυλάξουμε αυτή την αίσθηση ότι ανήκουμε ως μέλη είναι μέσω της απονομής στους ανθρώπους ενός μεγάλου αριθμού δικαιωμάτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη». (Kymlicka & Norman 1995: 285). Τα δικαιώματα αυτά συνιστούν τη γνωστή τυπολογία των δικαιωμάτων του Marshall και συμπεριλαμβάνουν τα ατομικά, τα πολιτικά, και τα κοινωνικά όπως διαμορφώθηκαν ιστορικά. Στα κοινωνικά δικαιώματα ο Marshall έβλεπε το δικαίωμα των πολιτών στο θεσμό της Εκπαίδευσης ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαφύλαξη και την υπεράσπιση και των δύο άλλων: ατομικών και πολιτικών προς μία κοινωνία ισότητας.

Ο Kelly, θέτει στο επίκεντρο την προβληματική γύρω από την οποία διαμορφώθηκε η συζήτηση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Αρχικά, αμφιβάλλει αν μπορεί να υπάρξει «μια ορθολογική ανάλυση για την έννοια της ιδιότητας του πολίτη», αν προηγουμένως δε βασιστούμε σε μια θεωρία για την έννοια κράτος, «παρόλο που πρέπει να παραδεχτούμε ρεαλιστικά ότι η δραστηριότητα του πολίτη είναι πλουραλιστική και όχι στα όρια του κράτους» (Kelly 1995: 79).

Ως εκ τούτου, ανάμεσα στους παράγοντες που θεωρεί ο ίδιος, ότι διαμορφώνουν την «προβληματική φύση της Ιδιότητας του πολίτη (στις δημοκρατίες, και ειδικά στις Ηνωμένες Πολιτείες) είναι «η κατάρρευση της έννοιας του κράτους κατά τον 20^ο αιώνα «μια αλλαγή συναισθημάτων ενάντια στην έννοια του ‘κράτους’ η οποία «εμφανίστηκε από την αποκτήνωση των λαών από τις δράσεις του κράτους στον Πρώτο και Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και τις δαιμονικές πρακτικές του

ολοκληρωτισμού». Σοβαρά ζητήματα που έχουν προκαλέσει κρίση στον όρο Ιδιότητα του Πολίτη (Citizenship), όπως υπογραμμίζει ο Beiner, είναι «ο εθνικισμός, οι εθνικοί αγώνες, η απόσχιση των πρώην ενωμένων πολυεθνικών πολιτικών κοινοτήτων, όπως η Γιουγκοσλαβία, η Σοβιετική Ένωση, η Τσεχοσλοβακία» (Beiner 1995: 1).

Ο Habermas συνέδεσε την ανάπτυξη του εθνικισμού με τη διαδικασία της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης ως απάντηση στην απειλούμενη εθνική ταυτότητα και κατ' επέκταση την ιδιότητα του πολίτη. Η αναδρομή του Habermas ξεκινά από τη συζήτηση σχετικά με τον ορισμό του έθνους κράτους, κυρίως μετά τη «γερμανική ενοποίηση και το σχηματισμό της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας, την απελευθέρωση των Ανατολικών Κεντρικών Ευρωπαϊκών κρατών και των συγκρούσεων για την εθνικότητα που ξεσπούν σε όλη την Ανατολική Ευρώπη» (Beiner 1995: 2). Επίσης, η εισαγωγή της ενιαίας αγοράς το 1993 (Single European Market) τονίζει «τη σχέση ανάμεσα στο έθνος κράτος και τη δημοκρατία για τις δημοκρατικές διαδικασίες που συμβάδιζαν απόλυτα με τη βραδύτητα των κρατών, δυστυχώς, πίσω από την υπερεθνική μορφή της οικονομικής ενοποίησης» (Beiner 1995: 2).

Επιπλέον, το κύμα μεταναστών «από τις φτωχές περιοχές της Ανατολικής και Νότιας Ευρώπης το οποίο η Ευρώπη θα αντιμετωπίσει τα επόμενα χρόνια προσδίδει στο πρόβλημα των ζητούντων ασύλου μια νέα σημασία και επιτακτικότητα. Η διαδικασία αυτή προκαλεί μια διαμάχη ανάμεσα στις οικουμενικές (universalistic) αρχές των συνταγματικών δημοκρατιών από τη μία πλευρά και τις παρτικοουλαριστικές αξιώσεις των κοινοτήτων ως προς τη διατήρηση της ακεραιότητας των συνήθων τρόπων *habitual ways* διαβίωσης από την άλλη» (Beiner 1995: 3).

Ο Beiner θέτει ξεκάθαρα το δίλημμα ανάμεσα στον οικουμενισμό και τον παρτικοουλαρισμό τονίζοντας ότι «το να επιλέγεις με όλη σου την καρδιά τον Οικουμενισμό υποδηλώνει τον ξεριζωμό – την ανυπαρξία ριζών. Το να επιλέγεις με

όλη σου την καρδιά τον παρτικουλαρισμό υποδηλώνει τοπικισμό, αποκλειστικότητα, και στενή αντίληψη των οριζόντων» (Beiner 1995: 12).⁵

Ο Bottomore εκθέτει συνοπτικά τρεις λόγους – παράγοντες τους οποίους θεωρεί καθοριστικούς για τις αλλαγές στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη σε ένα διαχρονικό επίπεδο ανάλυσης: «1) Εξαιτίας της μεγάλης μεταπολεμικής μετανάστευσης σε μερικές χώρες ξένων εργατών, οι οποίοι μπορούν να στερούνται την ιδιότητα του πολίτη αν και είναι εγκατεστημένοι από καιρό (όπως στην περίπτωση των λεγόμενων ‘επισκεπτών- εργατών’ (guest-workers) στη Γερμανία. 2) Η προϊούσα ‘διεθνοποίηση’ της απασχόλησης, ιδιαίτερα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, η οποία απορρέει από τη διεθνοποίηση των οικονομικών δραστηριοτήτων και δημιουργεί σημαντικές ομάδες μόνιμα εγκατεστημένων αλλοδαπών, και 3) γενικότερα ζητήματα που προκύπτουν από αυτές τις διαδικασίες και τα οποία αφορούν στη σχέση μεταξύ μόνιμης εγκατάστασης και ιδιότητας του πολίτη με την ουσιαστική έννοια (Marshall & Bottomore 1995: 156).

Οι Kymlicka και Norman συνιστούν ότι το ενδιαφέρον για μια θεωρία της ιδιότητας του πολίτη ανακύπτει στα πλαίσια της ακαδημαϊκής επιστημονικής κοινότητας, κατά τη σύγχρονη εποχή, κυρίως στις αρχές του 1990. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Kymlicka και Norman, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας κυρίως μετά τη δεκαετία του 1990 στρέφεται στην προβληματική δύο παραγόντων που επαναπροσδιορίζουν την προβληματική γύρω από τη θεωρία της ιδιότητας του πολίτη. Αφενός, όπως το θέτει, επίσης ο Beiner, καθίσταται πλέον προβληματική η έννοια του κράτους και η διττότητα της έννοιας του πολίτη: «η ιδιότητα του πολίτη –

⁵Ο Beiner προχωράει στον καθορισμό τριών θεωρητικών προσεγγίσεων: liberal, communitarian, republican: 1.liberal: δίνει έμφαση στο άτομο και στην ικανότητα του ατόμου να υπερβεί τη μειονοτική ή τη συλλογική ταυτότητα, να σπάσει τα δεσμά μιας παγιωμένης ταυτότητας (κοινωνική θέση, ιεραρχία, παραδοσιακοί ρόλοι, κτλ.), να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει τους δικούς του σκοπούς, και ου το καθεξής., 2.Communitarian: δίνει έμφαση στη πολιτισμική και εθνοτική μειονότητα, αλληλεγγύη ανάμεσα σε αυτούς που μοιράζονται μία ιστορία ή παράδοση, η ικανότητα της μειονότητας να απονείμει ταυτότητα σε αυτούς που διαφορετικά παραμένουν ‘βομβαρδισμένοι’ από τις τάσεις ξεριζωμού μιας φιλελεύθερης κοινωνίας», «Ρεπουμπλικανική»: δίνει έμφαση στους «πολιτικούς» δεσμούς (civic bonds) (Beiner 1995: 14). Η θεωρητικοποίηση της ιδιότητας του πολίτη απαιτεί την ανάληψη ερωτημάτων που έχουν να κάνουν με την ιδιότητα να αποτελεί κάποιος μέλος ενός σώματος (membership), την εθνική ταυτότητα, την πολιτική υπακοή, και όλες τις κοινοτυπίες περί συναισθήματος και υποχρέωσης που παρακινούν κάποιον να αισθάνεται ότι ανήκει σε αυτή την πολιτική κοινότητα (Beiner 1995: 19).

ως νομικό στάτους (citizenship – as legal status), δηλαδή, η πλήρης συμμετοχή σε μία ιδιαίτερη πολιτική κοινότητα και η ιδιότητα του πολίτη-ως επιθυμητή δραστηριότητα (citizenship-as desired activity), όπου η έκταση και η ποιότητα της ιδιότητας του πολίτη κάποιου, είναι συνάρτηση της συμμετοχής του στη συγκεκριμένη κοινότητα» (Kymlicka, Norman 1995: 284).

Τέλος, σύμφωνα με τον Bernard Crick:

«‘ιδιότητα του πολίτη’ μπορεί να φέρει τέσσερις σημασίες: πρώτον, μπορεί να αναφέρεται στα ‘δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ενός ατόμου ώστε να αναγνωρίζεται ως νόμιμος κάτοικος ενός κράτους –άσχετα από το κυβερνητικό σύστημα αυτού του κράτους, αλλά οι αρχές πίσω από μια τέτοια αναγνώριση ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα σε σχέση με τους μετανάστες. Δεύτερον, μπορεί να αναφέρεται στην πιο ειδική πεποίθηση (συχνά αποκαλούμενη από τους ακαδημαϊκούς ως civic republicanism), όπου οι χώρες που απολαμβάνουν συνταγματικές κυβερνήσεις, αντιπροσωπευτικές κυβερνήσεις ή δημοκρατία εξαρτώνται σε ένα υψηλό βαθμό ενεργού συμμετοχής από κατοίκους που θεωρούν τους εαυτούς τους ως ενεργούς πολίτες, όχι μονάχα καλά άτομα. Τρίτον, μπορεί να αναφέρεται σε ένα ιδανικό (κάποτε το κατείχαν οι Στωικοί στην αρχαιότητα, τώρα συχνά αποκαλείται ‘global citizenship’) ότι όλοι θα πρέπει να δρούμε ως πολίτες ενός κόσμου: σε αυτόν για χάρη της ειρήνης, της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων πρέπει να υπάρξουν περιορισμοί του διεθνούς δικαίου όσον αφορά στην εδαφική κυριαρχία και τη δύναμη των εξουσιών κάθε κράτους ξεχωριστά. Και τέταρτον, η ‘ιδιότητα του πολίτη’ μπορεί να αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία: μάθηση και διδασκαλία στα σχολεία και τα κολέγια δείχνουν πώς να βελτιωθούν ή να επιτευχθούν οι στόχοι που είναι εγγενείς στη δεύτερη και τρίτη σημασία της» (Heater 2004: xi)

9. 1. Διεθνείς Δρώντες: Ευρωπαϊκή Ένωση και Συμβούλιο της Ευρώπης

Το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία

Στη συγκεκριμένη ενότητα, δίνω μια συνοπτική παρουσίαση του ορισμού, των στόχων και του ρόλου των Διεθνών Οργανισμών στο ιστορικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύχθηκαν. Στη συνέχεια, καθιστώ ρητή η διάκριση ανάμεσα στο Συμβούλιο της Ευρώπης ως διεθνούς οργανισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως υπερεθνικού μορφώματος, εξετάζω το ενδιαφέρον τους για την προώθηση της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, τη δραστηριοποίησή τους στον τομέα αυτό και οι μορφές πίεσης που μπορούν να ασκήσουν προς αυτή την κατεύθυνση αλλά και τα πραγματικά της όρια σε σχέση με την επίδρασή που μπορεί να έχει στα κράτη μέλη.

Τέλος, σε σημαντικό μέρος της παρούσας έρευνας εστιάζω στη διαμόρφωση προγραμμάτων που προωθούν συγκεκριμένες πολιτικές για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών αντανακλάται στους στόχους που θέτουν και τις πολιτικές που διαμορφώνουν για την Ιδιότητα του Πολίτη μέσα από τα προγράμματα που διαχέουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών τους. Παρουσιάζονται τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης εξετάζοντας την επίδρασή τους, ως το output της διαδικασίας διαμόρφωσης πολιτικών στο ελληνικό περιβάλλον.

Όπως γίνεται φανερό από τη μέχρι τώρα ιστορική επισκόπηση, η ιδιότητα του πολίτη, ως έννοια, υποβλήθηκε σε μια σειρά μεταβολών, αναγκαστικού χαρακτήρα, σε πολλές περιπτώσεις, στην πορεία της ιστορικής διαμόρφωσής της. Γεγονός, αποτελεί, ωστόσο, ότι η ιδιότητα του πολίτη, παραμένει το ίδιο επίκαιρη σε κάθε ιστορικό, πολιτικό και γεωγραφικό συγκείμενο, χαρακτηριστικό της δυναμικής της φύσης που την καθιστά ως έννοια απόλυτα σύγχρονη και απόλυτα διαχρονική. Οι μεταβολές που συνδέθηκαν με την ιστορική της εξέλιξη είχαν επιπτώσεις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές.

Η εκ νέου διαμόρφωση μιας διττής ιδιότητας του πολίτη, μιας Ευρωπαϊκής εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μίας εθνικής στα πλαίσια του έθνους κράτους, η αλλαγή στη σύσταση του πληθυσμού, από την κοινοτική και μη μετανάστευση, υπήρξαν καταλυτικοί παράγοντες για τη επέκταση της έννοιας της Ιδιότητας του πολίτη, για την κατανόηση των οποίων υπήρξε επιτακτική η ανάγκη για τη λήψη συγκεκριμένων πρωτοβουλιών τόσο σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο λειτουργίας των διεθνών οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ενημέρωση και την αφύπνιση των πολιτών σε θέματα που αφορούν στη θέση και το ρόλο του πολίτη, τόσο σε σχέση με την ειδικότερη μαθησιακή προσέγγιση, όπως διαμορφώνεται στο ενδο- σχολικό περιβάλλον, αλλά και σε δράσεις που αφορούν στη δια βίου μάθηση δίνοντας έμφαση κυρίως στην προώθηση της ενεργούς πολιτικής συμμετοχής.

9. 2. Ορισμός και η λειτουργία των Διεθνών Οργανισμών

Η δημιουργία των Διεθνών Οργανισμών χρονολογείται στα τέλη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ως συνισταμένη μιας σειράς παραγόντων μεταξύ των οποίων, οι κτηνωδίες των δύο Παγκοσμίων Πολέμων που προηγήθηκαν, με τις τραγικές συνέπειες που συνδέθηκαν με την προκατάληψη και τη διαστρεβλωμένη αντίληψη περί της ανθρώπινης φύσης, τα όρια της δημοκρατίας, την ανάγκη για συνεργασία για τη διατήρηση της ειρήνης στην Ευρώπη και τον κόσμο, και τη διασφάλισή της μέσω της θέσπισης συγκεκριμένων θεσμικών οργάνων, στο ευρύτερο επισφαλές κλίμα του Ψυχρού Πολέμου.

Όπως υπογραμμίζεται, «τρεις είναι οι ξεχωριστές αντιλήψεις των διεθνών οργανισμών που είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακές: οι ρόλοι τους ως μέσα, ως αρένες και ως δρώντες (Archer 2001; Rittberger, Mogler & Zangl 1997: 6), οι Διεθνείς Οργανισμοί θεωρούνται συχνά ως μέσα με τα οποία τα κράτη επιδιώκουν τα συμφέροντά τους όσο καλύτερα μπορούν εντός των οποίων οι πολιτικές διαδικασίες αντικατοπτρίζουν κυρίως τα συμφέροντα των ισχυρότερων κρατών μελών. Για παράδειγμα, η αμερικανική διπλωματία αξιοποιεί τον ΟΗΕ στις διαπραγματεύσεις της με τα Κομμουνιστικά κράτη κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου. Ως αρένα,

ωστόσο, οι διεθνείς οργανισμοί μοιάζουν με ένα πεδίο ανταγωνισμού περισσότερο παρά ένα εργαλείο της πολιτικής της κυβέρνησης. Υπό την έννοια αυτή, οι διεθνείς οργανισμοί είναι μόνιμα όργανα της διπλωματίας σε επίπεδο διασκέψεων όπου μέλη μπορούν να ανταλλάσσουν πληροφορίες, να καταδικάσουν ή να αιτιολογήσουν ορισμένες δράσεις και να συντονίζουν τις εθνικές πολιτικές στρατηγικές τους. Για παράδειγμα, ο ΟΗΕ θεωρείται συχνά ως ένα πεδίο για διεθνή περιβαλλοντική πολιτική» (Rittberger, Mogler & Zangl 1997: 6)»

Ωστόσο, τα κράτη μέλη συμφωνούν εκ των προτέρων στην εκχώρηση μέρους της κυριαρχίας τους δεδομένης της ανάγκης για ομοφωνία αναφορικά με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων για διάφορους κοινούς στόχους που αποφασίζουν να προωθήσουν μέσω των Διεθνών Οργανισμών. Υπό αυτή την έννοια, «η τρίτη εικόνα των διεθνών οργανισμών βασίζεται στην παραδοχή ότι τα κράτη έχουν ομαδοποιήσει ή κατ'εξουσιοδότηση παραχωρήσει την κυριαρχία τους, ώστε οι ίδιοι οι διεθνείς οργανισμοί να ενσαρκώνουν τα χαρακτηριστικά ενός εταιρικού δρώντος». (Rittberger, Mogler & Zangl 1997: 6).

Για τον ορισμό των Διεθνών Οργανισμών σε επίπεδο λειτουργίας μπορεί να διατυπωθεί ότι: «αντιλαμβανόμαστε τους Διεθνείς Οργανισμούς ως πολιτικά συστήματα τα οποία, όπως όλα τα συστήματα αυτού του είδους, μετατρέπουν εισροές (inputs) σε (outputs) εκροές (Haas 1964; Schumbert 1991; 28-34). Οι Διεθνείς Οργανισμοί απαντούν στα αιτήματα και την υποστήριξη από το περιβάλλον τους (inputs) και μεταμορφώνουν (μετατρέπουν) αυτά σε πολιτικές κατευθυνόμενες προς το δικό τους περιβάλλον (outputs) (Rittberger, Mogler & Zangl 1997: 61).

9. 3. Το πλαίσιο δράσης και τα όρια επιρροής των Διεθνών Οργανισμών

Η διαμόρφωση πολιτικών για την Εκπαίδευση εν γένει, αποτελεί σαφώς εθνικό θέμα. Στο ερώτημα που αφορά στη διαμόρφωση ή συνδιαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτικής για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, μπορεί θεωρητικά να παραμένει δυνατή, ωστόσο, δε δύναται να ξεπεράσει τους περιορισμούς που προϋποθέτουν την ίδια τη λειτουργία των Διεθνών Οργανισμών. Όπως τονίζεται «η απάντηση που προκύπτει από τις αρμοδιότητες που παρέχονται από τον Καταστατικό τους Χάρτη σε δύο από τους βασικότερους Διεθνείς Οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην Εκπαίδευση σε επίπεδο κόσμου και Ευρώπης, την Ουνέσκο και την Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι αρνητική. Οι Διεθνείς Οργανισμοί δεν νομιμοποιούνται να επιβάλλουν στις χώρες μέλη μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική» (Τσαούσης 2007: 24).

Ωστόσο, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι Διεθνείς Οργανισμοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένους τρόπους –πρακτικές, ώστε να πιάσουν, τρόπον τινά τις κυβερνήσεις να συμμορφωθούν με ορισμένες πολιτικές: «πρώτον με τον καθορισμό των προτεραιοτήτων και των όρων και προϋποθέσεων παροχής τεχνικής βοήθειας. Δεύτερον, με την πρόσκληση των κρατών-μελών για την εξέταση και αντιμετώπιση συγκεκριμένων ή γενικών εκπαιδευτικών θεμάτων. Το παράδειγμα του Παγκόσμιου Φόρουμ της Ουνέσκο για την Εκπαίδευση αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση... Μπορεί να επηρεάσει, τρίτον, με την δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και την λειτουργία της εκπαίδευσης. Η αναγωγή της εκπαίδευσης σε θεμελιώδους ατομικού δικαιώματος και η αναγνώρισή του, μέσω της συνυπογραφής των σχετικών Διεθνών Διακηρύξεων, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. Όπως άλλωστε και οι σχετικές διατάξεις των Χαρτών του ΟΗΕ και της Ουνέσκο για την προώθηση της διεθνούς συνεργασίας σε θέματα της εκπαίδευσης, ως συντελεστή της κοινωνικής και οικονομικής συνεργασίας των εθνών (Τσαούσης 2007: 25).

9. 4. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι διεθνείς οργανισμοί

Θα ήταν χρήσιμο πριν προχωρήσουμε στην εξέταση της επίδρασης των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της πολιτειακής παιδείας στην Ελλάδα, να επισημάνουμε την ακόλουθη παρατήρηση, ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση συντίθεται τόσο από στοιχεία που προσιδιάζουν σε «ένα εθνικό-κρατικό μόρφωμα όσο και με ένα διεθνή οργανισμό. Οι ιδιοτυπίες αυτές είναι απόρροια του γεγονότος ότι οι ΕΚ (και σήμερα η ΕΕ), δεν μπορεί να θεωρηθούν ούτε κρατικό μόρφωμα αλλά ούτε και διεθνής οργανισμός». Όπως εύστοχα συνοψίζει ο Λάβδας, «η σημερινή ΕΕ έχει στοιχεία τόσο από τη γνώριμη κρατική οργάνωση, όσο και από τους διεθνείς οργανισμούς. Στην πραγματικότητα, η ΕΕ έχει αποκτήσει όλα τα βασικά στοιχεία ενός πολιτικού συστήματος, δεν ταυτίζεται όμως με τα γνώριμα κρατικά μορφώματα. Αυτό που στην κοινοτική *argot* αναφέρεται ως «κοινοτικό κεκτημένο», είναι ουσιαστικά μια εκδοχή ενός παγιωμένου συστήματος από θεσμικές νόρμες, που στην καθημερινή πρακτική αποδεικνύονται τόσο ρωμαλέες ώστε να κατισχύουν των εθνικών βουλήσεων. Αυτό το ευρωπαϊκό πολιτικό σύστημα, που επιφανειακά μπορεί να θεωρηθεί ως ένα *sui generis* πολιτικό σύστημα, έχει προσεγγιστεί, στο επίπεδο της θεσμικής ανάλυσης, με τη βοήθεια της έννοιας της συμπολιτείας»⁶ (Λάβδας 2006: 95).

Όπως υπογραμμίζεται, «η επένδυση στην Ευρώπη, ως προτύπου ειρηνικής κοινωνικής μεταβολής, διασφαλίζει ότι το αποτέλεσμα της νέας δυναμικής θα είναι σε θέση να μεταφράζει κοινές προθέσεις σε θεσμοθετημένες πολιτικές επιλογές. Αν και η πορεία της ενοποίησης αντιμετωπίζει σήμερα προβλήματα εκδημοκρατισμού, δεν προχωρά με βάση ένα εξιδανικευμένο εθνικό παρελθόν, αλλά ενσωματώνεται σε ένα νέο πλέγμα ιδεών και διαδικασιών για τη χρηστή οργάνωση μιας συντεταγμένης πολλαπλότητας, η δυναμική της οποίας υπεισέρχεται σε μια νέα ιστορική τροχιά. Είναι πλέον αναντίρρητο ότι το πεδίο της ΕΕ ανάγεται στην ανάλυση των πολιτικών

⁶ Ο όρος είναι δάνειο από τον Τσάτσο ο οποίος τον αναπτύσσει διεξοδικά στο έργο του: Δημήτρης, Θ. Τσάτσο, (2007). *Η Ευρωπαϊκή Συμπολιτεία, Ένωση των Κρατών, των Λαών, των Πολιτών και του Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Πολιτισμού*, Αθήνα: Λιβάνη.

συστημάτων και αφορά τόσο τη συγκριτική πολιτική όσο και τις διεθνείς σχέσεις» (Λάβδας, Χρυσόχοου 2008: 240)

9. 5. ΕΕ και ΣτΕ: το ενδιαφέρον για την Πολιτειακή Παιδεία

Το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών για την Πολιτειακή Παιδεία και συγκεκριμένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Συμβουλίου της Ευρώπης μπορεί να αντλείται μέσα από τις ευρύτερες συνθήκες διαμόρφωσης της ιδιότητας του Πολίτη στην Ευρώπη και τον κόσμο. Η ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας κοινής παιδείας αποτελεί πρωταρχικό στόχο, ειδικά, αν ληφθεί υπόψη ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών.

Η συνεργασία μεταξύ Διεθνών Οργανισμών έχει ήδη αποτελέσει αποτελεσματική πρακτική αναφορικά με τη διαμόρφωση πολιτικών για την Εκπαιδευτική Πολιτική. Όπως σημειώνει ο Τσαούσης: «όλοι σχεδόν οι Καταστατικοί Χάρτες των Διεθνών Οργανισμών προβλέπουν την δυνατότητα συνεργασίας και σύμπραξης των Οργανισμών αυτών. Αυτό σημαίνει δύο τινά. Πρώτον, ότι οι συνεργασίες αυτές οδηγούν, ουσιαστικά και από τα πράγματα, στην διεύρυνση της αρμοδιότητας των Διεθνών Οργανισμών. Δεύτερον, ότι ο κύριος φορέας της διεύρυνσης αυτής είναι οι Γραμματείες τους, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η συνεργασία αυτή. Παραδείγματα μιας τέτοιας εξέλιξης είναι η διεύρυνση της Διαδικασίας της Μπολόνιας πέρα από τα όρια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που προωθείται με τη συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ουνέσκο, και η υιοθέτηση, τόσο από την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της ανοικτής μεθόδου συντονισμού, όσο και από τη Διαδικασία της Μπολόνιας, των δεικτών και επιπέδων αναφοράς που διαμορφώθηκαν με την συνεργασία της Ουνέσκο, του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Τσαούσης 2007: 23).

9. 6. Ευρωπαϊκή Επιτροπή - ΣτΕ: η μεταξύ τους συνεργασία

Ο Jean Claude Juncker στην Έκθεσή του 2006, όπου καταγράφει την πορεία της συνεργασίας ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης, υπογραμμίζει ότι: «το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν προϊόντα από την ίδια ιδέα, το ίδιο πνεύμα και την ίδια φιλοδοξία. Προώθησαν την ενέργεια και τη δέσμευση των ίδιων ιδρυτών της Ευρώπης. Τόσο το Συμβούλιο όσο και η Ένωση υιοθέτησε ως σύνθημά τους το αξίωμα που πλάθεται από τον Κόμη Richard Coudenhove-Kalergi του μεσοπολέμου: ‘η διαιρεμένη Ευρώπη οδηγεί στον πόλεμο, την καταπίεση και την ταλαιπωρία, μια ενωμένη Ευρώπη οδηγεί στην ειρήνη και την ευημερία’ (Juncker 2006: 1).

Πιο συγκεκριμένα, η μεταξύ των δύο οργανισμών συνεργασία, εκτείνεται σε διάφορους τομείς πολιτικής που ορίζουν έναν κοινό στόχο. Στην παρούσα μελέτη, η προσέγγιση αυτοπεριορίζεται στις κοινές Ευρωπαϊκές αξίες που αφορούν στους Νέους, την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό και ιδιαίτερα σε κοινά προγράμματα που αφορούν στην Ιδιότητα του Πολίτη. Η σημασία της παιδείας για τον πολίτη ως η παιδεία για τη δομή του πολιτεύματος, τη συγκρότηση της κοινωνίας, τη λειτουργία των θεσμών, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ατομικά- πολιτικά και κοινωνικά - στην ευρύτητά της- τη συνιστά ένα πολιτειακό μόρφωμα-κλειδί για τη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη στο σύγχρονο κόσμο.

Η δημιουργία ενός συγκεκριμένου τύπου πολίτη ως συνισταμένη της εκπαίδευσης ή της ευρύτερης παιδείας που έλαβε ή δεν έλαβε κάθε πολίτης, προκαλεί σε αναστοχασμό πάνω στα προγράμματα για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη τα οποία προωθούνται αφενός από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αφετέρου από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή βρίσκεται σε συνέργια με το Συμβούλιο της Ευρώπης. Αφενός, η κατανόηση ότι υπάρχουν κοινές ανάγκες σε Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο που διαμορφώνουν κοινούς στόχους και αφετέρου, ότι η ταυτοποίηση των στόχων αυτών και η επίτευξή τους απαιτεί συλλογικό πνεύμα. Στο πλαίσιο αυτό, «το

Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) έχουν μακρά παράδοση συνεργασίας η οποία βασίζεται στις κοινές αξίες τους: τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δημοκρατία και το κράτος δικαίου. Κάθε πλευρά ωφελείται από τις αντίστοιχες του άλλου δυνάμεις και τα συγκριτικά πλεονεκτήματα, τις ικανότητες και την τεχνογνωσία, ενώ παράλληλα αποφεύγονται οι περιττές επαναλήψεις»⁷

Όπως υπογραμμίζεται στο *Implementation of the Memorandum of Understanding between the Council of Europe and the European Union*: «το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση θα συνεργαστούν για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας της γνώσης και μιας δημοκρατικής κουλτούρας στην Ευρώπη, ιδίως μέσω της προώθησης της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα» (Council of Europe 2009: 16). Σημειώνεται, επίσης, ότι η συνεργασία μεταξύ των δύο οργανισμών επεκτείνεται στη διασφάλιση του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι «η έναρξη ισχύος της Συνθήκης της Λισαβόνας και του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων έχει επίσης δημιουργήσει νέες ευκαιρίες και ζήτησε αυξημένη συνεργασία και συντονισμό μεταξύ των δύο οργανισμών, πρώτα και κύρια προς όφελος των ευρωπαϊών πολιτών. Ειδικότερα, αυξήθηκε η ανάγκη να εξασφαλιστεί η συνοχή μεταξύ των προτύπων του Συμβουλίου της Ευρώπης και το δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σημασία και για τους δύο οργανισμούς να συνεργάζονται για την υποστήριξη ενός ισχυρού συστήματος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη έχει γίνει πιο εμφανής. Εκτός από τη συμβολική του αξία, η προσχώρηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) θα είναι η πιο απτή έκφραση της ετοιμότητας των δύο οργανισμών να συνεργαστούν για την επίτευξη αυτού του στόχου» (Council of Europe 2010: 1).

Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υλοποιεί το πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010 εντός της Στρατηγικής της Λισαβόνας σε συνεργασία με το

⁷ External Relations: The Council of Europe's Relations with the European Union, Council of Europe: http://www.coe.int/t/der/eu_EN.asp

Συμβούλιο της Ευρώπης. Όπως επισημαίνει ο Παπαδάκης: «η εν λόγω στρατηγική υλοποίησης, υποστηρίζεται επίσης και από άλλες μορφές κοινοτικής δράσης και συνεργασίας: ένθεση νέων προτεραιοτήτων στα σχετικά κοινοτικά Προγράμματα, όπως το SOCRATES και το Leonardo, σχέδια δράσης, επισκέψεις των decision-makers σε διάφορες χώρες, συγκριτικές μελέτες, στατιστικές και άλλες έρευνες, πιλοτικά projects κ.ά. Πολλά εξ αυτών έχουν βασιστεί στην εμπειρία και το έργο άλλων διεθνών οργανισμών (όπως ο OECD και το Συμβούλιο της Ευρώπης), Ευρωπαϊκών Δικτύων, ΜΚΟ, πιλοτικών δράσεων μεταξύ Κρατών Μελών (π.χ. όσον αφορά στα βιώσιμα επαγγελματικά προσόντα ή τις βασικές ικανότητες) (Παπαδάκης 2008: 13).

10. Η Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια

Η ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού οικοδομήματος έθεσε την ανάγκη για τη συνδιαμόρφωση ενός κοινού δημοσίου χώρου για την άσκηση της ενεργού συμμετοχής των Ευρωπαίων πολιτών. Ως εκ τούτου, ο όρος ιθαγένεια (Citizenship) εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σήμαινε την ιθαγένεια κάθε ατόμου κράτους μέλους, ως προϋπόθεση για την απόκτηση της Ευρωπαϊκής ιθαγένειας.⁸

Η Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σε σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις για τους υπηκόους της Ένωσης προέβλεπε: «την ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή σε ολόκληρη την επικράτεια της Ένωσης, το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι στις δημοτικές εκλογές και στις εκλογές του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στο κράτος διαμονής, τη διπλωματική και προξενική προστασία των αρχών κάθε κράτους μέλους εφόσον το κράτος του οποίου υπήκοος

⁸Είναι αξιοσημείωτο ότι, το γεγονός αυτό από μόνο του θέτει όρια στην πολιτική συμμετοχή των ατόμων που κινούνται εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά δεν κατάγονται από κράτη που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

είναι το εν λόγω άτομο δεν αντιπροσωπεύεται σε ένα τρίτο κράτος (άρθρο 20 ΣΕΚ), το δικαίωμα αναφοράς και προσφυγής στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή».⁹

Η συνθήκη του Άμστερνταμ (1990) έρχεται να προσθέσει τα ακόλουθα δικαιώματα στην ιδιότητα του 'Ευρωπαίου πολίτη': «το δικαίωμα να απευθύνεται ο πολίτης στα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα σε μία από τις επίσημες γλώσσες και να λαμβάνει απάντηση στην ίδια γλώσσα, το δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, του Συμβουλίου και της Επιτροπής, με την επιφύλαξη ορισμένων προϋποθέσεων που καθορίζονται (άρθρο 255 ΣΕΚ), το δικαίωμα να μην ασκούνται διακρίσεις μεταξύ πολιτών της Ένωσης λόγω ιθαγένειας (άρθρο 12 ΣΕΚ) και να μην ασκούνται διακρίσεις λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού, το δικαίωμα ισότιμης πρόσβασης στην κοινοτική δημόσια διοίκηση».¹⁰

Η συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στην ιδιότητα του πολίτη ενός έθνους κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ρητή όπως σημειώνεται: «η καθιέρωση της έννοιας της ιθαγένειας της Ένωσης δεν υποκαθιστά τις εθνικές υπηκοότητες, αλλά προστίθεται σε αυτές. Η συμπληρωματικότητα αυτή καθιστά περισσότερο από το αίσθημα ότι ο πολίτης ανήκει στην Ένωση».¹¹

10. 1. Η Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

Όπως σημειώνεται ήδη στην *Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*, ανάμεσα στους συγκεκριμένους στόχους για την Εκπαίδευση, τίθεται 'η συμβολή στην Ευρωπαϊκή Ιθαγένεια', και ειδικότερα:

«ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτιστικών και εθνικών ταυτοτήτων, και η καταπολέμηση όλων των ειδών ρατσισμού, ξενοφοβίας, αποτελούν ουσιώδη στοιχεία δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν περιορίζονται

⁹Europa: Summaries of Legislation, Glossary:http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/citizenship_en.htm.

Η Στρατηγική της Λισαβόνας: http://europa.eu/abc/eurojargon/index_el.htm

¹⁰ Ο.π.

¹¹ Ο.π.

στην εξασφάλιση της συνέχειας των δικών τους πολιτισμών (κουλτούρων), θα πρέπει επίσης, να εκπαιδεύουν τους νέους για τη δημοκρατία, για τη μάχη ενάντια στην ανισότητα, να είναι ανεκτικοί και να σέβονται την ποικιλομορφία. Θα πρέπει επίσης να εκπαιδεύουν για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και εδώ η Ευρώπη δεν είναι μια διάσταση που αντικαθιστά τις άλλες, αλλά μία που τις ενθαρρύνει. Η κοινοτική δράση θα πρέπει, επομένως να δώσει έμφαση σε μια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη που περιλαμβάνει: την εμπειρία της Ευρωπαϊκής διάστασης μέσω της εκμάθησης γλωσσών, την εργασία πάνω σε ένα διεθνικό συνεκτικό πρόγραμμα, τη γνώση άλλων χωρών, και μέσω δοσμένων πληροφοριών ως βάση και ερέθισμα για σκέψη, κοινωνικοποίηση σε ένα Ευρωπαϊκό συγκείμενο, μέσω διεθνικών ανταλλαγών, καθώς αυτό δίνει τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη να διαδραματίσει ένα ρόλο στην Ευρωπαϊκή σκηνή, μια καλύτερη κατανόηση της Ευρώπης σήμερα και του οικοδομήματός της για αύριο» (EC 1993: 6).

Όπως σημειώνουν οι Hoskins και Nascherini: «η ενεργός ιδιότητα του πολίτη (Active Citizenship) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται στα πλαίσια διαμόρφωσης των Ευρωπαϊκών Πολιτικών για να δηλώσει συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής που θα πρέπει να προωθηθούν εντός της Ευρώπης, ώστε να εξασφαλιστεί η διατήρηση της συμμετοχικής και αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στους πολίτες και τους κυβερνητικούς θεσμούς και να βελτιώσει την κοινωνική συνοχή. Σε ένα Ευρωπαϊκό συγκείμενο, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη (Active Citizenship), αναφορικά με την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, παραπέμπει στον Ευρωπαϊκό Επίτροπο για την Εκπαίδευση, την Έρευνα και τις Επιστήμες για το έτος 1998, Edith Cresson (Hoskins & Nascherini 2008: 459).

Η Cresson προχώρησε στη διαμόρφωση ενός ορισμού εξηγώντας ότι: «ενεργός ιδιότητα του πολίτη (Active Citizenship) είναι όταν οι πολίτες της Ευρώπης θα μπορούσαν να είναι τόσο δημιουργοί όσο και δρώντες της ίδιας τους της ζωής (European Commission 1998). Οι επισημάνσεις της έθεσαν τα θεμέλια για τη βάση της ανάπτυξης της ενεργού ιδιότητας του πολίτη (Active Citizenship) εντός του προγράμματος εργασίας Ευρωπαϊκή εκπαίδευση και κατάρτιση 2010 ως μέρος της

ευρύτερης Στρατηγικής της Λισαβόνας (European Council 2001) (Hoskins & Nascherini 2008: 459).

10. 2. Η Στρατηγική της Λισαβόνας

Όπως διαφαίνεται από τον ορισμό των βασικών της στόχων «για να ανταγωνίζεται με άλλους πρωταγωνιστές της διεθνούς σκηνής, η ΕΕ χρειάζεται μια σύγχρονη και αποτελεσματική οικονομία. Κατά τη διάσκεψη κορυφής της Λισαβόνας, τον Μάρτιο 2000, οι πολιτικοί ιθύνοντες της ΕΕ έθεσαν έναν νέο στόχο: να γίνει η ΕΕ, μέχρι το 2010, «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».¹²

Επίσης, οι ηγέτες της ΕΕ συμφώνησαν μια λεπτομερή στρατηγική για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η «στρατηγική της Λισαβόνας» καλύπτει τομείς όπως η έρευνα, η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η πρόσβαση στο Διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό εμπόριο. Καλύπτει επίσης τη μεταρρύθμιση των συστημάτων κοινωνικής προστασίας της Ευρώπης, τα οποία πρέπει να γίνουν βιώσιμα έτσι ώστε οι μελλοντικές γενεές να μπορούν να επωφελούνται από αυτά. Κάθε άνοιξη το Συμβούλιο συνέρχεται για να αξιολογήσει την πρόοδο που έχει σημειωθεί όσον αφορά την υλοποίηση της στρατηγικής της Λισαβόνας».¹³

¹²http://europa.eu/abc/eurojargon/index_el.htm

¹³Ο.π.

10. 3. Education and Training 2010: Βασικές Ικανότητες¹⁴

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας και για την προώθηση των στόχων που τίθενται για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει σε εφαρμογή το πρόγραμμα Education and Training 2010 εντός του οποίου δίνεται έμφαση, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη ενός πλαισίου για τις Βασικές Ικανότητες στην Κοινωνία της Γνώσης. «Για να το καταφέρει αυτό, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρώπης οφείλουν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις μιας κοινωνίας βασισμένης στη γνώση και στην ανάγκη για ένα βελτιωμένο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης» (EC 2004: 1).¹⁵

Παράλληλα, «ένα από τα βασικά συστατικά αυτής της προσέγγισης είναι η προώθηση των νέων βασικών δεξιοτήτων: πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας κάλεσε τα κράτη μέλη, το Συμβούλιο και την Επιτροπή να θεσπίσει ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο που αφορά τις νέες βασικές δεξιότητες που θα παρέχονται μέσω της δια βίου μάθησης. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να καλύπτει τις ΤΠΕ, την τεχνολογική κουλτούρα, τις ξένες γλώσσες, την επιχειρηματικότητα και τις κοινωνικές ικανότητες» (EC 2004:1).

¹⁴ «Οι ικανότητες ορίζονται εδώ ως ένας συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατάλληλων για το ευρύτερο συγκεκριμένο. Οι βασικές ικανότητες είναι εκείνες τις οποίες χρειάζονται όλοι για την προσωπική τους ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση. Οι ικανότητες θεωρούνται εξίσου σημαντικές, επειδή κάθε μία εξ αυτών μπορεί να συντελέσει σε μια επιτυχημένη ζωή εντός της κοινωνίας της γνώσης. Πολλές από τις ικανότητες αυτές αλληλεπικαλύπτονται και αλληλοσυνδέονται: πτυχές που είναι ουσιαστικές για έναν τομέα υποστηρίζουν ικανότητες σε άλλο τομέα. Η ικανότητα στις θεμελιώδεις βασικές δεξιότητες της γλώσσας, της γραφής και της ανάγνωσης, της αριθμητικής και των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί βασικό θεμέλιο για τη μάθηση, ενώ η μεθοδολογία της μάθησης στηρίζει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες. Υπάρχουν πολλά θέματα που διατρέχουν ολόκληρο το Πλαίσιο Αναφοράς: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων διαδραματίζουν ρόλο και στις οκτώ βασικές ικανότητες (Ευρωπαϊκές Κοινότητες 2007: 3).

¹⁵ Κατ' αυτό τον τρόπο, συστάθηκε ομάδα εργασίας ειδικών για καθένα από τα δεκατρία στο σύνολό τους πεδία αντικειμένων στα πλαίσια αποφάσεων του Συμβουλίου της Βαρκελώνης τονίζοντας ιδιαίτερα την 'ανάγκη για δράση για τη βελτίωση του χειρισμού βασικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα, επέστησε την προσοχή στον ψηφιακό αλφαριθμητισμό και τις ξένες γλώσσες. Επιπλέον, θεωρήθηκε ουσιαστικό να προωθηθεί η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και να την ενσωματώσουν στις βασικές ικανότητες των μαθητών μέχρι το 2004» (EC 2004: 1).

Επιπλέον, «το Συμβούλιο της Βαρκελώνης τόνισε στα συμπεράσματά του την ανάγκη για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την ένταξή τη στις βασικές δεξιότητες των μαθητών έως το 2004» (EC 2004: 1).

Μετά την έγκριση του αναλυτικού προγράμματος εργασίας, η Επιτροπή συγκρότησε ομάδες εμπειρογνομόνων για να εργαστούν σε ένα ή περισσότερα από τα δεκατρία πεδία στόχους. Αυτές οι ομάδες αποτελούνται από εμπειρογνώμονες των κρατών μελών, χώρες ΕΖΕΣ / ΕΟΧ, των συνδεδεμένων χωρών και σε ευρωπαϊκό επίπεδο ενώσεων. Η ομάδα εργασίας για τις βασικές ικανότητες ξεκίνησε τις εργασίες της το 2001. Οι κύριοι στόχοι της ομάδας εργασίας είναι να προσδιορίσει και να καθορίσει ποιες είναι οι νέες δεξιότητες και το πώς αυτές οι ικανότητες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν καλύτερα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η να διατηρηθούν και να διδαχθούν δια βίου. Υπάρχει ιδιαίτερη έμφαση στις λιγότερο ευνοημένες ομάδες, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και τους ενήλικες μαθητές» (EC 2004: 1).

10. 4. Διαπροσωπικές και Διαπολιτισμικές Ικανότητες και Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη¹⁶

Αναλυτικότερα, οι ικανότητες αυτές αναφέρονται σε 'Διαπροσωπικές Ικανότητες και στις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη (civic competences). Οι διαπροσωπικές ικανότητες αποτελούνται από όλα τα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία πρέπει να κατακτηθούν, ώστε το άτομο να είναι σε θέση να συμμετέχει με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική ζωή, και να επιλύει διαμάχες όπου απαιτείται. Οι διαπροσωπικές ικανότητες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική διάδραση ενός προς έναν ή σε ομάδες και εφαρμόζονται είτε στον ιδιωτικό ή στο δημόσιο τομέα» (EC 2004: 1).¹⁷

¹⁶Για μια πιο σχηματική παρουσίαση των σχετικών ικανοτήτων, βλ. Παράρτημα Β, Framework for Key Competences in a Knowledge- Based Society, (EC 2004: 16,17).

¹⁷ Όπως τονίζει ο Παπαδάκης «το Standing Group on Indicators and Benchmarks στην 22^η Συνεδρία του το 2007 στο Αννόβερο πρότεινε 6 νέους πολυπαραμετρικούς, ποιοτικούς δείκτες για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση στο στα πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισσαβόνας

Ειδικότερα, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της δημοκρατίας και την ανάγκη για ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών για τη διατήρησή της. Ως εκ τούτου: «στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ανάγκης για ανταγωνιστικότητα, υπάρχει μια σοβαρή ανησυχία στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες σχετικά με την κοινωνική συνοχή και την ευημερία όλων των ατόμων. Υπάρχει ανάγκη για την ενίσχυση της ενεργού και δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη η οποία αξιώνει ότι οι άνθρωποι πρέπει να ενημερώνονται και να επαγρυπνούν για την κοινωνία τους και τη δραστηριοποίησή τους σε αυτή. Η δημοκρατία μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί ως γνώση - και η μάθησή της θα πρέπει να ξεκινήσει ήδη στα πρώιμες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να διασφαλίζει τη λειτουργία της σε μια κοινωνία» (EC 2008: 3).

Η ανάγκη αυτή για την αναδιαμόρφωση των βασικών ικανοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν από τα άτομα εντός της πολυπολιτισμικής Ευρώπης, αντικατοπτρίζει και ταυτόχρονα στοιχειοθετεί το ενδιαφέρον της ΕΕ, οικονομικό επί της αρχής, πολιτικό επί της ουσίας για τη σύνδεση της εκπαίδευσης, γενικής και δια βίου, με την απασχόληση και σε σχέση με τη διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου, αλλά και του ευρύτερα κοινωνικού και πολιτισμικού με έμφαση στη δημιουργία και προαγωγή της ιδιότητας του πολίτη που εμφορείται από ορισμένες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές για την ανάπτυξη της ενεργού πολιτικής συμμετοχής του σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

Το πρόταγμα της ΕΕ να καταστεί η ανταγωνιστικότερη οικονομία διαπνέεται μέσα από τη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών για την Εκπαίδευση ξεκινώντας από το θεμελιώδες γνωστικό στοιχείο και τη γνώση ως κεφάλαιο με όρους Bourdieu, για την Εκπαίδευση, και τις επαγγελματικές ικανότητες για το μεταβαλλόμενο περιβάλλον της απασχόλησης. Επίσης, για την προώθηση των διαπροσωπικών, κοινωνικών και πολιτικών ιδιοτήτων, που σχετίζονται με την ηθική διαπαιδαγώγηση

οι οποίοι και αφορούν: τη «Γλωσσική Ικανότητα», τις «Μεταγνωστικές Δεξιότητες», τη «Συμμετοχή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων», την «Ενεργό Ιδιότητα του Πολίτη», την «Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών» και την «Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση – VET» (Παπαδάκης 2008: 12).

ως την κατάκτηση μιας ευρύτερης παιδείας, συνειδητότητας πολιτικών στάσεων και επιλογών, συμπεριφορών και αξιών. Επομένως, δίνεται έμφαση αρχής γενομένης από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνονται, αλλά και εφαρμόζονται οι βασικές ικανότητες στο σχολείο.

10. 5. Ο ορισμός και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον

Το έκτο πεδίο στόχος πολιτικής για τις Βασικές Ικανότητες (cluster), αφορά στις Κοινωνικές Ικανότητες και τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη. Παράλληλα, το πλαίσιο εργασίας δίνει μια λεπτομερή περιγραφή του ορισμού, των βασικών γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που σχετίζονται με αυτή την ιδιότητα.

Σε ένα γενικό επίπεδο, οι Κοινωνικές Ικανότητες και οι Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη: «περιλαμβάνουν τις προσωπικές, διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές ικανότητες και καλύπτουν όλες τις μορφές συμπεριφοράς που εξοπλίζουν τα άτομα ώστε να συμμετέχουν με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, και ειδικότερα στις όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες, καθώς και στην επίλυση διαφορών όπου απαιτείται. Η ικανότητα του πολίτη 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» (ΓΔ Ευρωπαϊκές Κοινοότητες 2007: 9).

10. 6. Οι Κοινωνικές Ικανότητες

Όπως ορίζεται στο πλαίσιο εργασίας για το συγκεκριμένο πεδίο πολιτικής: «οι κοινωνικές ικανότητες συνδέονται με την προσωπική και κοινωνική ευημερία η οποία απαιτεί την κατανόηση του πώς τα άτομα μπορούν να εξασφαλίζουν βέλτιστη σωματική και ψυχική υγεία, συμπεριλαμβανομένων, ως πόρων για το κάθε άτομο και

την οικογένειά του και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του, και η γνώση για το πώς ένας υγιεινός τρόπος ζωής μπορεί να συμβάλει σε αυτό. Για την επιτυχή διαπροσωπική και κοινωνική συμμετοχή, είναι σημαντική η κατανόηση των κωδίκων συμπεριφοράς και τρόπων γενικά αποδεκτών σε διάφορες κοινωνίες και περιβάλλοντα (π.χ. στην εργασία). Είναι εξίσου σημαντικό να έχουν επίγνωση των βασικών εννοιών που σχετίζονται με τα άτομα, τις ομάδες, τις επαγγελματικές οργανώσεις, την ισότητα των φύλων και της μη διάκρισης, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Η κατανόηση των πολυπολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών διαστάσεων των ευρωπαϊκών κοινωνιών και του τρόπου που η εθνική πολιτιστική ταυτότητα αλληλεπιδρά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα, είναι ουσιαστικής σημασίας» (Ευρωπαϊκές Κοινότητες 2007: 9).

10.7. Κοινωνικές Ικανότητες: βασικές γνώσεις, δεξιότητες και οι συμπεριφορές

Οι Κοινωνικές Ικανότητες συνοδεύονται και συμπληρώνονται από τις βασικές δεξιότητες: «οι βασικές δεξιότητες της ικανότητας αυτής περιλαμβάνουν την ικανότητα επικοινωνιακής επικοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, επίδειξη ανεκτικότητας, έκφρασης και κατανόησης διαφόρων απόψεων, διαπραγμάτευσης με την ικανότητα δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και αίσθημα συμπάθειας. Τα άτομα θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το άγχος και την απογοήτευση και να εκφράζονται με επικοινωνιακό τρόπο και να κάνουν διάκριση μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής σφαίρας. Η αρμοδιότητα αυτή βασίζεται σε μια στάση συνεργασίας, στην αυτοπεποίθηση και στην ακεραιότητα. Τα άτομα πρέπει να έχουν ενδιαφέρον για τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και τη διαπολιτισμική επικοινωνία και θα πρέπει να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και να σέβονται τους άλλους, και να είναι προετοιμασμένα να ξεπερνούν τις προκαταλήψεις και να συμβιβάζονται» (Ευρωπαϊκές Κοινότητες 2007: 9).

10. 8. Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη

Οι Κοινωνικές Ικανότητες συνδέονται ουσιαστικά με τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη, με τις τελευταίες να αποτελούν ένα ξεχωριστό υποπεδίο με τεράστια σημασία για τη συνειδητοποίηση και προώθηση της ενεργού έννοιας της ιδιότητας του πολίτη. Ειδικότερα: «η ικανότητα του πολίτη βασίζεται στη γνώση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ιθαγένειας και των δικαιωμάτων του, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων που εκφράζονται στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στις διεθνείς διακηρύξεις, και του τρόπου που εφαρμόζονται από διάφορους φορείς σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Περιλαμβάνει τη γνώση των γεγονότων της σύγχρονης εποχής, καθώς και των βασικών γεγονότων και τάσεων στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση των στόχων, αξιών και πολιτικών των κοινωνικών και πολιτικών κινήματων θα πρέπει να αναπτυχθούν. Η γνώση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και των δομών της ΕΕ, κύριων στόχων και αξιών είναι επίσης σημαντική, καθώς και η επίγνωση της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας της Ευρώπης. Δεξιότητες που αφορούν στην ιδιότητα του πολίτη σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλους στο δημόσιο τομέα, την επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα. Περιλαμβάνουν τον κριτικό και δημιουργικό αναστοχασμό και την εποικοδομητική συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας ή της γειτονιάς, καθώς και τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό έως το εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως μέσω ψηφοφορίας» (Ευρωπαϊκές Κοινότητες 2007: 10).

Επιπλέον, «ο πλήρης σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας ως βάση για τη δημοκρατία, η εκτίμηση και η κατανόηση των διαφορών μεταξύ των συστημάτων αξιών διαφόρων θρησκειών ή εθνικών ομάδων, αποτελούν θεμέλια για μια θετική στάση. Αυτό σημαίνει να δείχνει κανείς φανερά ότι ανήκει σε τόπο, χώρα, στην ΕΕ και στην Ευρώπη γενικά και στον κόσμο, και να επιδεικνύει προθυμία συμμετοχής στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων

σε όλα τα επίπεδα. Περιλαμβάνει επίσης την επίδειξη πνεύματος υπευθυνότητας, καθώς και την εκδήλωση κατανόησης και σεβασμού για τις κοινές αξίες που είναι αναγκαίες για την διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, όπως ο σεβασμός των δημοκρατικών αρχών. Η εποικοδομητική συμμετοχή περιλαμβάνει επίσης τις δραστηριότητες του πολίτη, τη στήριξη της κοινωνικής πολυμορφίας και συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης, καθώς και την προθυμία σεβασμού των αξιών και της ιδιωτικής ζωής των άλλων» (Ευρωπαϊκές Κοινότητες 2007: 10).

10. 9. Διαδικασία Διαμόρφωσης Πολιτικών Το Evidence Based Policy Making Paradigm

Το Evidence Based Policy Making Paradigm αποτέλεσε υπόδειγμα διαδικασίας διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών αναφορικά με την Εκπαίδευση εντός του προγράμματος εργασίας 'Education & Training 2010' της Στρατηγικής της Λισαβόνας. Η λειτουργία του συνίσταται στην «εκτεταμένη χρήση εμπειρικά εδραιωμένων δεικτών και συγκεκριμένων τιμών – στόχων (indicators & benchmarks) και εστιάζει στην πολυεπίπεδη αξιοποίηση υπαρχόντων στατιστικών δεδομένων του UOE (την από κοινού συλλογή δεδομένων της UNESCO, του OECD και της Eurostat) για την υποστήριξη των προαναφερθέντων δεικτών (key –indicators) (Παπαδάκης 2008: 12).

Το υπόδειγμα αυτό «βασίστηκε, επίσης, στη συσπείρωση μιας ομάδας ειδικών για την παρακολούθηση των δεικτών αυτών και της εξέλιξης των τιμών- στόχων, που παρέχονται από τα Κ-Μ αξιοποιώντας την ίδια στιγμή εμπειρικά στοιχεία του UOE, του Δικτύου Eurydice και του CEDEFOP με απώτερο στόχο την καθιέρωση κοινών «Ευρωπαϊκών Δεικτών», όπου αυτό είναι εφικτό και η σύγχρονη συγκρότηση «κριτηρίων αναφοράς (στάθμισης) – reference criteria» για κάθε Κ-Μ» (Παπαδάκης 2008: 12).

Για την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος, αλλά και αντίστοιχων πρωτοβουλιών που αφορούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών υπεύθυνη είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε στενή συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Στρατηγική που υποστηρίζεται από συμπληρωματικά προγράμματα κοινοτικής δράσης όπως το SOCRATES, το Leonardo, και άλλες κοινές δράσεις που βασίζονται στην εμπειρία διεθνών οργανισμών όπως ο OECD, το Συμβούλιο της Ευρώπης και διαφόρων ΜΚΟ (Παπαδάκης 2008: 13).¹⁸

Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Παπαδάκης, με τον τρόπο αυτό, «το Work Programme Education & Training 2010 φαίνεται να εγκαινιάζει μια νέα μορφή εταιρικής και στοχευμένης δράσης αναφορικά με τη διαμόρφωση και την υλοποίηση πολιτικής (policy planning & implementation) για την εκπαίδευση στο σύνολό της». Όπως τονίζεται, «η προαναφερθείσα νέα εταιρική σχέση όσο και η αξιοποιούμενη τεχνοκρατία συμβάλλει στην εγκαθίδρυση ενός νέου ισοζυγίου σχέσεων εξειδικευμένης γνώσης, συμφερόντων και πολιτικής εξουσίας, που αναμένεται να επιτρέψει την νομιμοποιημένη επίτευξη της επιδιωκόμενης αποτελεσματικότητας. Η τάση εξορθολογισμού αλλά και από-ιδεολογικοποίησης της διαδικασίας υλοποίησης των, εδώ εξεταζόμενων, πολιτικών, είναι παραπάνω από προφανής» (Παπαδάκης 2008: 13).

Από τη άλλη πλευρά, όπως υπογραμμίζει, «στο συγκεκριμένο αυτό καθίσταται φανερός ο φόβος να τεθεί το περιεχόμενο της εκάστοτε πολιτικής σε κριτήρια αμιγώς φορμαλιστικά αναφορικά με τη βαρύνουσα επιταγή τα Κ-Μ να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες τιμές – στόχους (benchmarks). Τελικά, η ίδια η στροφή της Ε.Ε. στις οικονομίες κλίμακος, η ηγεμονία της οικονομικής ορθολογικότητας στη συγκρότηση δημοσίων πολιτικών και η επιβολή των όρων της οικονομικής ενοποίησης – ολοκλήρωσης στις εν λόγω πολιτικές, οι οποίες άλλωστε αφορούν κατεξοχήν στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, καταδεικνύουν την κατεύθυνση προς την

¹⁸ Επιπλέον, οι προς υλοποίηση στόχοι -όχι περισσότεροι από δύο με τρεις κατά περίπτωση- ανατίθεται στη συσταθείσα για το σκοπό αυτό ομάδα εμπειρογνομόνων, η οποία όπως αναφέρεται αφορά μια μάλλον «τεχνοκρατική ελίτ η οποία δείχνει να αναλαμβάνει την παραγωγή εξειδικευμένου επιστημονικού – πρακτικού νοήματος, στο οποίο αναμένεται να εδραστεί η εξέλιξη της διαδικασίας υλοποίησης της πολιτικής. Οι ομάδες αυτές περιλαμβάνουν ειδικούς, που υποδεικνύονται από τις εμπλεκόμενες χώρες και βρίσκονται σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Παράλληλα, αξιοποιείται η εισροή ομάδων ενδιαφέροντος, όπως ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές, επαγγελματίες και ΜΚΟ. Άλλα αρμόδια δίκτυα της ΕΕ. που συμμετέχουν στη διαδικασία ενδεικτικά είναι τα εξής: CEDEFOP, 2. CRELL, 3. EENEE, 4. ETF, 5. Eurydice, 6. NESSE. 8. UNESCO» (Παπαδάκης 2008: 13).

οποία φαίνεται να κινείται το μεταρρυθμιστικό εκκρεμές στη μεταβιομηχανική Ευρώπη (Παπαδάκης 2008: 15).

Το Work Programme “Education & Training 2010” αξιοποιεί μεθοδολογικά την ανοικτή μέθοδο συντονισμού η οποία βρίσκει την έσχατη εξειδίκευσή της, με όρους Παπαδάκη ‘στη μορφή των PLAs.¹⁹ Παράλληλα, εστιάζει στην πολυεπίπεδη αξιοποίηση υπαρχόντων στατιστικών δεδομένων του UOE (την από κοινού συλλογή δεδομένων της UNESCO, του OECD και της Eurostat) για την υποστήριξη των προαναφερθέντων δεικτών (key- indicators) (Παπαδάκης 2008: 12).²⁰

10. 10. Άλλες πολιτικές για την Ιδιότητα του Πολίτη

Πολιτικές για τους Νέους

Η Ευρωπαϊκή Ένωση και συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο των πολιτικών για τους Νέους, υλοποιεί το πρόγραμμα Youth in Action την ευθύνη για την εφαρμογή του οποίου στην Ελλάδα, έχει η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς με το πρόγραμμα Νέα Γενιά σε Δράση. Η Νέα Στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους Νέους 2010-2018. Στο ίδιο πλαίσιο «τον Απρίλιο του 2009, η Επιτροπή παρουσίασε ανακοίνωση με τίτλο ‘Στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία - Επένδυση και ενδυνάμωση, μια ανανεωμένη ανοικτή μέθοδος συντονισμού για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ευκαιριών για τους Νέους’.²¹

¹⁹ PLAs: Peer Learning Activities.

²⁰ Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιείται το δυναμικό και η τεχνογνωσία διάφορων ερευνητικών φορέων για τη μέτρηση της ενεργού ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, όπως αποτυπώνεται στη σχετική έρευνα: «πέντε διεθνείς βάσεις δεδομένων επελέγησαν για τη μελέτη, επειδή περιέχουν δεδομένα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση αναγνωρισμένων δεικτών. Μπορούν επίσης, να χρησιμοποιηθούν ως ερευνητικό όχημα και δύνανται να υιοθετήσουν νέα εργαλεία για τη μέτρηση δεικτών. Αυτές είναι: The Civic Education Study (CivEd), η έρευνα του Programme for International Student Assessment (PISA), the European Social Survey (ESS), οι έρευνες του Ευρωβαρόμετρου, και World Values Study (WVS). Για την αξιολόγηση της χρησιμότητάς τους, οι βάσεις δεδομένων μελετήθηκαν στενά σε τομείς όπως η μεθοδολογική ποιότητα, (η οποία είναι ουσιαστική για τη διεθνή συγκρισιμότητα), και την κάλυψη των χωρών» (De Weerd, M., Gemmeke, M., Richter., J., Van Rij, C., (2005: IV).

²¹ Η νέα στρατηγική καλεί τόσο τα κράτη μέλη και την Επιτροπή, κατά την περίοδο 2010-2018, να συνεργαστούν στον τομέα της νεολαίας μέσω μιας ανανεωμένης ανοικτής μεθόδου συντονισμού. Προτείνει μια δια-τομεακή προσέγγιση, τόσο με βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες δράσεις, οι

Στο ίδιο πλαίσιο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής των Νέων. Ειδικότερα, ορίζεται ένα νέο πλαίσιο που αφορά τη ευρωπαϊκή συνεργασία στο πεδίο της Νεολαίας για το διάστημα 2010-2018 ορίζοντας συγκεκριμένες πρωτοβουλίες τόσο από τα Κράτη-Μέλη, όσο και από την Επιτροπή για: «ανάπτυξη μηχανισμών για τον διάλογο με τη συμμετοχή της νεολαίας σχετικά με τις εθνικές πολιτικές για τη νεολαία, ενθάρρυνση για την ανάπτυξη ή τη χρήση των ήδη υφιστάμενων κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με τη συμμετοχή των νέων, την ενημέρωση και τη διαβούλευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ποιότητα των δραστηριοτήτων αυτών. Τη στήριξη με πολιτικά και οικονομικά μέσα των οργανώσεων των νέων, καθώς και των τοπικών και εθνικών συμβουλίων νεολαίας και την προώθηση της αναγνώρισης του σημαντικού ρόλου τους στην δημοκρατία. Προώθηση της συμμετοχής περισσότερων και μεγαλύτερη πολυμορφία ανάμεσα στους νέους στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία, σε οργανώσεις νέων και άλλες οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Να κάνουν αποτελεσματική χρήση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας για τη διεύρυνση και την εμπάθυνση της συμμετοχής των νέων. Υποστήριξη διαφόρων μορφών 'εκμάθησης της συμμετοχής' από νεαρή ηλικία, μέσω της τυπικής εκπαίδευσης και μη τυπικής μάθησης, να αναπτύξουν περαιτέρω ευκαιρίες για διάλογο μεταξύ των δημόσιων φορέων και των νέων».²²

οποίες αφορούν όλους τους βασικούς τομείς πολιτικής που επηρεάζουν τους νέους της Ευρώπης». Παράλληλα, σε άλλο σημείο σημειώνεται ότι «σε συνέχεια της διαβούλευσης για τις πολιτικές που αφορούν στους Νέους «τον Νοέμβριο του 2009, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο των Υπουργών Νεολαίας, που αποτελείται από τα 27 κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εξέδωσε ψήφισμα σχετικά με ένα ανανεωμένο πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας για την επόμενη δεκαετία. Βασίζεται στην ανακοίνωση της Επιτροπής τον Απρίλιο του 2009 με τίτλο "Μια στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία: Επένδυση και Ενδυνάμωση". Η νέα στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία καθορίζει δύο γενικούς στόχους του νέου πλαισίου: περισσότερες και ίσες ευκαιρίες για τους νέους στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας και ενεργός πολίτης, την κοινωνική ένταξη και την αλληλεγγύη των νέων» - European Commission: Youth policy Overview: http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc1687_en.htm

²² European Commission: Youth policy Overview: http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc1711_en.htm.

10. 11. Πολιτικές για τους πολίτες της ΕΕ

Τα προγράμματα της ΕΕ αφορούν ως εκ τούτου ένα ευρύ πλαίσιο αναφοράς για την προώθηση της έννοιας του ενεργού πολίτη θέτοντας στο επίκεντρο την Ευρωπαϊκή διάσταση εντός του πολιτικού μορφώματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό: «με την απόφαση 1904/2006/ΕΚ της 12ης Δεκεμβρίου 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενέκριναν το πρόγραμμα «Ευρώπη για τους πολίτες» για την περίοδο 2007-2013, με το οποίο τίθεται σε ισχύ ένα νομικό πλαίσιο για τη στήριξη ευρέος φάσματος δραστηριοτήτων και οργανώσεων που προωθούν την «ενεργό συμμετοχή του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά» και, επομένως, τη συμμετοχή των πολιτών και των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2011: 4).

Το πρόγραμμα αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου προγράμματος για την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών για το διάστημα 2004 – 2006 και περιλαμβάνει δράσεις όπως: «1. Ενεργοί Πολίτες για την Ευρώπη, 2. Ενεργός Κοινωνία των Πολιτών στην Ευρώπη, 3. Μαζί για την Ευρώπη και 4. Ενεργός Ευρωπαϊκή Μνήμη». Στις άμεσες προτεραιότητες του προγράμματος περιλαμβάνονται: η «ενεργός συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών στα κοινά», η «συμμετοχή και δημοκρατία στην Ευρώπη», ο «διαπολιτισμικός διάλογος», «η ευημερία των ανθρώπων στην Ευρώπη» η «απασχόληση, κοινωνική συνοχή και αειφόρος ανάπτυξη», ο «αντίκτυπος των πολιτικών της ΕΕ στις κοινωνίες».²³

Στα οριζόντια χαρακτηριστικά του προγράμματος «Ευρώπη για τους πολίτες» συμπεριλαμβάνονται: «οι Ευρωπαϊκές αξίες», «η ανεπίσημη μάθηση για ενεργή συμμετοχή στα κοινά», «Εθελοντισμός – έκφραση της ιδιότητας του ενεργού ευρωπαίου πολίτη», «Διεθνικότητα και τοπική διάσταση», «Πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία», «Γόνιμη αλληλεπίδραση», «Ισότιμη πρόσβαση στο

²³ Ευρωπαϊκή Επιτροπή Education, Audiovisual and Culture: *Citizenship Programme 2007-2013, Europe for Citizens: About Citizenship 2007-2013:* http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/programme/about_citizenship_en.php

πρόγραμμα», «Ισορροπία φύλου», «Αλληλεγγύη μεταξύ των γενεών». Τέλος, όσον αφορά τη χρηματοδότηση: «ο συνολικός προϋπολογισμός του προγράμματος ανέρχεται σε 215 εκατομμύρια ευρώ για τα επτά έτη της διάρκειάς του (2007-2013)».²⁴

Υπεύθυνο για την υλοποίηση του εν λόγω προγράμματος είναι το Υπουργείο Εσωτερικών Αποκέντρωσης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης και συγκεκριμένα η Διεύθυνση Αναπτυξιακών Προγραμμάτων και Διεθνών Οργανισμών. Στο πλαίσιο των δράσεων του για την προώθηση του προγράμματος διευρύνεται η συνεργασία των φορέων για την υλοποίησή του, Υπουργεία, περιφέρειες και Ινστιτούτα της χώρας.

10. 12. Πολιτικές για την Εκπαίδευση των Ενηλίκων

Στο πλαίσιο των πολιτικών για την προώθηση της Δια Βίου Μάθησης, το ΙΔΕΚΕ, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, έχει δημιουργήσει δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης όπως το Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, τις Σχολές Γονέων και το πρόγραμμα Οδυσσέας, για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους μετανάστες. Υπεύθυνη για την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.²⁵

Όπως ορίζεται βάσει του 'Νόμου ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις': «σκοπός του παρόντος νόμου είναι η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και

²⁴Europe for Citizens, Europa, European Commission, Executive Agency, EACEA: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index_en.php

²⁵Νέα Πολιτική της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: <http://www.gslll.edu.gr/index.php/purpose>

γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη»²⁶

http://www.gsll.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

Όπως διευκρινίζεται σε επίπεδο ορισμών, «για την εφαρμογή του παρόντος νόμου, νοούνται ως: ‘Δια βίου μάθηση’: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση».²⁷

10. 13. Εφαρμογή του ET 2010

Βασικές Ικανότητες και Peer Learning Activities (PLAs)

Όπως υπογραμμίζει η σχετική Έκθεση, «το Cluster έχει αναλάβει τρεις δραστηριότητες ομαδικής μάθησης Peer Learning Activities, (PLAS) στο Βέλγιο (Φλάνδρα), Ουγγαρία και την Ελλάδα, καθώς και μια σειρά συναντήσεων στις Βρυξέλλες έχουν πραγματοποιηθεί για τον σχεδιασμό και αξιολόγηση των δραστηριοτήτων αυτών. Το επίκεντρο των τριών αυτών PLAS σχετίζεται με την εφαρμογή των βασικών ικανοτήτων και ιδιαίτερα των δια-θεματικών ή εγκάρσιων βασικών ικανοτήτων (μάθησης, κοινωνικές και πολιτικές, ανάληψη πρωτοβουλιών και επιχειρηματικότητα, πολιτιστική συνείδηση και έκφραση (EC 2008: 3).

²⁶ Αναλυτικότερα στο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Νόμος ΥΠ’ ΑΡΙΘ. 3879 *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, 21 Σεπτεμβρίου 2010, αρ. φύλλου 163.
http://www.gsll.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

²⁷ Ο.π.

10. 14. Η συν- διαμόρφωση πολιτικών

Στην Ελλάδα και την Ουγγαρία «τα Εθνικά Προγράμματα Ανάπτυξης βασίζονται στη συνεργασία σε ευρωπαϊκό επίπεδο στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισαβόνας, την ατζέντα της για την απασχόληση και την ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική συνοχή και την αειφόρο ανάπτυξη. Η διακρατική συνεργασία που προβλέπεται από την Ατζέντα της Λισαβόνας (η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού) παρέχει στα κράτη μέλη ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη, όσο και με ρεαλιστικές ευκαιρίες για μάθηση από την ανταλλαγή πρακτικών. Τα διαρθρωτικά ταμεία έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των εθνικών πολιτικών - σε ορισμένες περιπτώσεις έως και το 75% των Ελληνικών και Ουγγρικών «μεταρρυθμίσεων», για παράδειγμα (EC 2008: 11).²⁸

Η προσέγγιση στη διαμόρφωση και εφαρμογή πολιτικών είναι θεμιτό να έχει έναν top-down όσο και bottom- up χαρακτήρα για την ανάπτυξη μιας γόνιμης βάσης προβληματισμού και θεώρησης των υπάρχοντων ζητημάτων για τα οποία η διαμόρφωση και παραγωγή πολιτικών για την Εκπαίδευση θα μπορεί να απαντά με συγκεκριμένες λύσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η λειτουργία των PLA συνίσταται στο να διαδραματίζει έναν τέτοιο ρόλο.

²⁸«Στην Ελλάδα, η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού υλικού είναι μέρος των θεμελιωδών αλλαγών παραδείγματος προς την πραγματική διά βίου μάθηση που καλύπτει τόσο τη διά βίου μάθηση όσο και μάθηση σε όλες τις πτυχές της ζωής. Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί μία ολοκληρωμένη διαδικασία που περιλαμβάνει τους ερευνητές, παιδαγωγούς και τους επαγγελματίες. Επίσης, υποστηρίζεται από ένα δίκτυο συμβούλων παιδαγωγικής. Επιπλέον, το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην όλη διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης και (ακόμα πιο σημαντικό) Διασφάλιση Ποιότητας του υλικού με βάση την έρευνα και τα αποδεικτικά στοιχεία. Στην πραγματικότητα, η ευρεία υποστήριξη παρέχεται από δύο καθιερωμένους πυλώνες της ποιότητας μηχανισμού διασφάλισης, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ υπάρχει πρόβλεψη για την αξιολόγηση όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία» http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/clusters/peer07_en.pdf (EC 2008: 11).

11. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

Κοινωνικές Ικανότητες και Ικανότητες για την Ιδιότητα του Πολίτη

Σύμφωνα με την ισχύουσα περιγραφή για το ελληνικό PLA, «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται συγκεντρωτικό, αλλά με παράγοντες που ενισχύουν την αποκέντρωσή του με πρωτοβουλίες και δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού στο ευρύτερο πλαίσιο της αλλαγής των συγγραμμάτων το οποίο υποστηρίζεται οικονομικά από την ΕΕ» (EC 2008: 6). Στο ίδιο πλαίσιο: «το Cluster έχει αναλάβει δύο ασκήσεις χαρτογράφησης (από το 2004 και 2007) σχετικά με το πώς οι εθνικές ατζέντες πολιτικής για τη διάβιου μάθηση και το σχολείο αναγνωρίζουν στα προγράμματα σπουδών τις βασικές ικανότητες. Είτε είναι ρητές ή υπόρρητες, οι βασικές ικανότητες περιλαμβάνονται στα περισσότερα σημαντικά έγγραφα καθοδήγησης της σχολικής εκπαίδευσης, όπως τα ακόλουθα παραδείγματα δείχνουν» (EC 2008: 7).

11. 1. Μεταρρυθμίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα

Το *National System Overview –Education systems in Europe ongoing reforms*²⁹, η ενότητα η οποία αφορά στην *Ενίσχυση της δημιουργικότητας και της Καινοτομίας συμπεριλαμβανομένης της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης* και ειδικότερα η ενότητα που αφορά στις Εγκάρσιες Βασικές Ικανότητες δεν αναφέρει τη διάθεση συγκεκριμένων πληροφοριών.

Όπως σημειώνεται, «το Υπουργείο έχοντας ενσωματώσει τις ευρωπαϊκές προτεραιότητες της Επιτροπής για τη Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21ο αιώνα (Ιούλιος 2008), και έχοντας λάβει υπόψη τα συμπεράσματα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Συμβουλίου (Νοέμβριος 2009), καθώς και τις

²⁹Χαρακτηριστικά το πρωτότυπο κείμενο: «Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training –Transversal key competences Specific information not available. (EC 2010: 10).

μελέτες αξιολόγησης που διεξήχθησαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει ως στόχο τη δημιουργία «Νέου Σχολείου», έτσι ώστε οι νέες γενιές να είναι σε θέση να: βαδίσουν σταθερά σε αξίες και αρχές, να συνεχίσουν την προσπάθειά τους να μαθαίνουν καθ' όλη τη ζωή τους, να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα, να δρουν ως υπεύθυνοι πολίτες και να είναι ενεργοί πολίτες» (ΕΚ 2010: 11). Στο πλαίσιο του «νέου σχολείου», οι κοινοί στρατηγικοί εκπαιδευτικοί στόχοι της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα εκπληρωθούν: α) ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, β) βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, γ) η κοινωνική συνοχή και του ενεργός ιδιότητα του πολίτη και δ) η καινοτομία, η δημιουργικότητα και η επιχειρηματικότητα».

Όπως σημειώνει η Σύνοψη, «στην Ελλάδα, το πρόγραμμα σπουδών (curriculum) αντανακλά την παραδειγματική στροφή προς τη δια βίου μάθηση και περιλαμβάνει τις βασικές ικανότητες που περιγράφονται για κάθε επίπεδο με έντονη έμφαση στις δια-θεματικές ικανότητες». Σε ιδιαίτερα σημαντικό αναδεικνύεται ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διαμόρφωση και διανομή του διδακτικού υλικού: «τα νέα σχολικά βιβλία που χρησιμοποιούνται ως όχημα για την αλλαγή: περιέχουν πολλές ασκήσεις που βοηθούν τους μαθητές να ενσωματώσουν τις γνώσεις τους, να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ μαθημάτων, να λάβουν γνώση της διαδικασίας μάθησής τους (μέσω πρότζεκτ, αυτό-αξιολόγηση κ.λπ.) και να βοηθήσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να «σκέφτονται έξω από το κουτί» και να κοιτάζουν πέρα από βιβλία για τη μάθηση. Όλα τα βασικά μέρη που συμμετέχουν στην παραγωγή, τα οποία βοηθούν να εξασφαλιστεί ότι μια έγκυρη επιστημονική βάση του υλικού μεταφράζεται σε πρακτική και υλοποιήσιμη εφαρμογή που να ανταποκρίνεται στις αναπτυξιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων (ΕΚ 2008: 6).

Την ίδια στιγμή, «η μεταρρύθμιση της ελληνικής ΕΕΚ³⁰ αντικατοπτρίζει μια προσέγγιση που βασίζεται σε μεγάλο βαθμό, στις ικανότητες. Εκτός από τις επαγγελματικές δεξιότητες, έχει επίσης μια ισχυρή έμφαση στην ανάπτυξη των

³⁰ Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

βασικών ικανοτήτων που οι μαθητές θα χρειαστούν στον κόσμο της εργασίας, καθώς και για την ηθική, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, και την ιδιότητα του πολίτη» (EC 2008: 6).³¹

«Επιπλέον, η περιοχή της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης πρόσφατα αναδιοργανώθηκε με τη δημιουργία των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ) και τις Σχολές Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΠΑ.Σ). Η νέα δομή, μαζί με το νέο πρόγραμμα σπουδών (που εστιάζουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων), δίνει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων για την είσοδο όχι μόνο στα Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.), αλλά και για τα Πανεπιστήμια (Α.Ε.Ι.)» (EC 2008: 6).

11. 2. Η θέση των Ικανοτήτων στο αναλυτικό πρόγραμμα

Ως εκ τούτου, και «για να υποστηρίξει τις πολιτικές προθέσεις για τα σχολεία, στο πλαίσιο των στρατηγικών για τη δια βίου μάθηση, οι βασικές ικανότητες πρέπει να έχουν την κατάλληλη θέση στα προγράμματα σπουδών και την ύλη. Στο πλαίσιο αυτό, έλαβαν χώρα ορισμένες μεταρρυθμίσεις που θεωρήθηκαν ευνοϊκές προς αυτή την κατεύθυνση. Ως εκ τούτου, «η πρόσφατη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα εισήγαγε την ιδέα των βασικών δεξιοτήτων, π.χ. «μακρο-έννοιες που δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ των αντικειμένων διδασκαλίας, καθώς και η έννοια της «Ευέλικτης Ζώνης», που απαιτεί από τα σχολεία να αφιερώνουν χρόνο για τη δια-θεματική εργασία, όπως η μάθηση σε ομάδες, πρότζεκτ και γεγονότα. Η «Ευέλικτη Ζώνη» αλληλεπιδρά με το νέο δια-θεματικό αναλυτικό πρόγραμμα» - Δια-θεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών «(Δ. Ε. Π.

³¹Στις προκλήσεις που παρουσιάζει η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς την ενσωμάτωση των βασικών ικανοτήτων το πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα «έχει μια ισχυρή εστίαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και εισάγει, μεταξύ άλλων, μάκρο εννοιών που εκτείνονται σε διάφορα θέματα, αυτό-αξιολόγηση στοιχείων, καθώς και ασκήσεις που απαιτούν συνεργατική μάθηση. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σχετικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας το οποίο είναι υπεύθυνο για την παραγωγή υλικού εκμάθησης περιλαμβάνει ερευνητές, εκδότες και επαγγελματίες από την αρχή της διαδικασίας την οποία προάγει με έναν ενδεδειγμένο τρόπο» (EC 2008: 16).

Π. Σ.) που εισάγει τη δια-θεματική προσέγγιση για τη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων» (EC 2008: 13).

11. 3. Εθνική Έκθεση Προόδου

Βασικές Ικανότητες

Σύμφωνα με την Εθνική Έκθεση Προόδου για την Ελλάδα, στους γενικότερους στόχους που αναφέρονται στην υλοποίηση του προγράμματος για τις Βασικές Ικανότητες, ευρύτερος στόχος ειδικότερα για την Ελλάδα αποτελεί η ανάπτυξη ενός πολυδιάστατου πλαισίου εργασίας για τις Ικανότητες που αντιστοιχούν στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για τις Βασικές Ικανότητες το οποίο συνδέεται άμεσα με «την κοινωνική συμπερίληψη και την κοινωνική συνοχή καθώς επίσης με την οικονομική επιταγή» (Hellas National Report 2009: 2).

Όπως υπογραμμίζεται στη σχετική Έκθεση Προόδου για την εφαρμογή του προγράμματος: «η Ελλάδα πέτυχε την πραγματική χρήση τόσο του ευρωπαϊκού πλαισίου εργασίας όσο και των εργασιών του πεδίου πολιτικής (Cluster) για τις Βασικές Ικανότητες. Λαμβάνοντας υπόψη τη ζωτική σημασία της ανοικτής μεθόδου συντονισμού και τη σημαντική εφαρμογή της, δηλαδή τις δραστηριότητες μάθησης μεταξύ ομολόγων (PLAS), το Υπουργείο Παιδείας και το πεδίο πολιτικής της ΕΕ (Cluster) για τις βασικές ικανότητες διοργάνωσε από κοινού μία Δραστηριότητα Ομαδικής μάθησης ('PLA') στην Ελλάδα. Η προαναφερθείσα PLA, με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι Βασικές ικανότητες μπορούν να αναπτυχθούν με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, πραγματοποιήθηκαν πάνω από 4 ημέρες του Δεκεμβρίου 2007 και συμμετείχαν αντιπρόσωποι από τις δέκα χώρες που συμμετέχουν στο Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (AT, CY, CZ, ES, GR, HR, HU, IE, LT, UK)» (Hellas National Report 2009: 4).

Οι συμμετέχοντες στα PLA «εξέτασαν την ελληνική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού υλικού και τον τρόπο με τον οποίο το νέο υλικό υποστηρίζει την εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων - και ειδικότερα τις δια-θεματικές ικανότητες (EU Cluster on «Key Competences» 2008: 5). Μέρος της τέταρτης ημέρας ήταν

αφιερωμένο σε ένα θεματικό εργαστήριο, κατά το οποίο οι συμμετέχοντες των PLA είχαν τη δυνατότητα να συζητήσουν ορισμένα από τα βασικά θέματα που τέθηκαν και τα διδάγματα από μια ευρύτερη ομάδα Ελλήνων εκπαιδευτικών εμπειρογνομώνων, προκειμένου να ενσωματωθούν οι εργασίες του πεδίου πολιτικής και η μεγιστοποίηση των πρακτικών επιπτώσεών της στους εθνικούς βασικούς δρώντες και τους φορείς χάραξης πολιτικής. Εν κατακλείδι, και αντί των προσωπικών σχολίων αποτίμησης, παραθέτουμε την Ενιαία Έκθεση για το πεδίο πολιτικής της ΕΕ (Cluster) του 2008: ‘τόσο στην Ουγγαρία όσο και στην Ελλάδα τα Εθνικά Προγράμματα Ανάπτυξης συμμετέχουν πλήρως στη συνεργασία σε Ευρωπαϊκό επίπεδο στο πλαίσιο της διαδικασίας της Λισαβόνας, την ατζέντα της για την απασχόληση και η ανταγωνιστικότητα, την κοινωνική συνοχή και την αειφόρο ανάπτυξη’ (EU cluster on “Key Competences” 2008: 4)» (Hellas National Report 2009: 5).

11. 4. Το αναλυτικό πρόγραμμα

Για τις Κοινωνικές Ικανότητες και τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη και συγκεκριμένα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: «Νέα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό έχουν αναπτυχθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο για την προώθηση του ομαδικού πνεύματος και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη» (Hellas National Report 2009: 9).

Για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στόχο αποτελεί: «η ελευθερία του λόγου και του ατόμου, η ανάπτυξη κάθε μαθητή ενσωματωμένη μέσω μιας ποικιλίας θεσμών (που βασίζεται στις δημοκρατικές διαδικασίες). Μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, οι μαθητές έχουν κίνητρα να συμμετάσχουν σε δημόσιες δραστηριότητες. Επιπρόσθετα, τα νέα βιβλία δίνουν «διαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και εισάγουν, μακρο-έννοιες που εκτείνονται σε διάφορα θέματα, αυτο-αξιολόγησης στοιχείων, καθώς και ασκήσεις που απαιτούν συνεργατική μάθηση» (Hellas National Report 2009: 9).

Υιοθετείται ένας «νέος τρόπος οργάνωσης της μάθησης για την απόκτηση των εγκάρσιων βασικών ικανοτήτων στη γενική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, και γενική ανώτερη εκπαίδευση), Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαίδευση εκπαιδευτών κυρίως σε σχέση με τις Κοινωνικές Ικανότητες και τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη» (Hellas National Report 2009: 18).

Παράλληλα, το μάθημα της Περιβαλλοντικής Αγωγής, προάγει τις Κοινωνικές Ικανότητες και τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη, όπως περιγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, «μέσω διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους ικανότητες με το να λύνουν καθημερινά προβλήματα μέσω της καθοδήγησης των δασκάλων τους. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές αναπτύσσουν ένα αίσθημα ανάληψης πρωτοβουλίας. Θα ήταν καλό να αναφερθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών είναι ελεύθερης επιλογής. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας περιλαμβάνουν μαθήματα, όπως Συναισθηματική Υγεία, διαπροσωπικές σχέσεις, Διατροφή, - διατροφικές συνήθειες, Πρόληψη – Αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, Εθελοντισμός, Κάπνισμα, Άγχος» (Hellas National Report 2009: 18).

11. 5. Δραστηριότητες που δεν περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα

Επιπλέον, «το τμήμα της σχολικής βιβλιοθήκης αποτελεί μια καινοτόμα δραστηριότητα στην οποία αναπτύσσονται ικανότητες όπως οι μετα-γνωστικές, οι κοινωνικές ικανότητες και η πολιτισμική συνειδητότητα και έκφραση. Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο πληροφοριών, επίσης, ως ένα μέρος όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Έτσι, γίνεται φανερό, ότι οι σχολικές βιβλιοθήκες συμβάλλουν, μεταξύ άλλων, ώστε να αποκλείονται τα κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια ανάμεσα στους μαθητές επιπλέον, δίνει κίνητρα και υποστηρίζει την κοινωνική ανάπτυξη» (Hellas National Report 2009: 18).

11. 6. Αξιολόγηση Βασικών Ικανοτήτων

Η εφαρμογή του προγράμματος για τις Βασικές Ικανότητες αφορά επίσης, στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και σχετικά μπορεί να αναφερθεί ότι: «η αξιολόγηση είναι πιο μαθητο-κεντρική, αναφέρεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, συνδυάζει παραγωγικά και αθροιστικά μέσα για τη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών και αποφεύγει τις γενικές συγκρίσεις με άλλους μαθητές» (Hellas National Report 2009: 19).

Ειδικότερα, «η αξιολόγηση των Βασικών Ικανοτήτων σχετίζεται θεσμικά τόσο με την αξιολόγηση των δομών και των επιπέδων, όπου αναπτύσσονται όσο και με την αξιολόγηση των δασκάλων και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σχετίζεται με την αξιολόγηση και βελτίωση ποιότητας διδασκαλίας. Η δεύτερη, ειδικά, εντός του πλαισίου του νέου αναλυτικού προγράμματος σπουδών και εγχειριδίων (δίνοντας έμφαση στις Βασικές Ικανότητες) προϋποθέτει τη συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η οποία υπόκειται στη δικαιοδοσία του ΟΕΠΕΚ. Έμφαση δίνεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την ανάπτυξη των Βασικών Ικανοτήτων (ειδικά με το Learning to Learn, τις Κοινωνικές Ικανότητες και τις Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη» (Hellas National Report 2009: 20).

Επίσης, «αναφορικά με τους τομείς της Δια Βίου Εκπαίδευσης, (δηλαδή την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, τυπική και μη τυπική εκπαίδευση), το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), έχει σχεδιάσει και ήδη εφαρμόζει ένα ενσωματωμένο σύστημα πιστοποίησης που είναι το βασικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και της εκπαίδευσης των ενηλίκων. Το προαναφερθέν σύστημα Πιστοποίησης βασίζεται στις δεξιότητες, εστιάζεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων από τις αξιολογούμενες δομές και περιλαμβάνει την Πιστοποίηση των Κέντρων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Πιστοποίηση για τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων: (που στοχεύει στην αναβάθμιση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους εξασφαλίζοντας την ικανότητά τους να συνδυάζουν τη γνώση τους, την επαγγελματική τους εμπειρία

και τις παιδαγωγικές τους ικανότητες ως ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων» (Hellas National Report 2009: 20).

Όπως τονίζει η Έκθεση «το σημαντικό στοίχημα, αναφορικά με την αξιολόγηση είναι ο ουσιαστικός συνδυασμός ανάμεσα σε διαδικασίες (QA) εξασφάλισης ποιότητας σε κάθε επίπεδο και κάθε φάση Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και του evidence based policy making. Αυτός ο συνδυασμός έχει ήδη εμπεδωθεί εντός της εθνικής στρατηγικής για τη Δια Βίου Μάθηση και αναπόφευκτα επηρεάζει το πεδίο ανάπτυξης των Βασικών Ικανοτήτων» (Hellas National Report 2009: 20).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών η έρευνα 'Citizenship Education at School in Europe' αναφέρει ότι: «στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη, τα κριτήρια και οι μέθοδοι για την αξιολόγηση των μαθητών στο πεδίο της πολιτειότητας (Citizenship) διαμορφώνονται κυρίως στο σχολείο και από τους δασκάλους (ή τους διευθυντές). Υπάρχουν εξαιρέσεις στην περίπτωση αυτή σε αρκετές χώρες, οι οποίες προσφέρουν συστάσεις, οδηγίες ή ειδικά κριτήρια για την αξιολόγηση της γνώσης, των στάσεων ή των δεξιοτήτων που θα πρέπει να έχουν επιτευχθεί έως το τέλος μιας δεδομένης χρονιάς, επίπεδο ή στάδιο εκπαίδευσης. Αυτά τα κριτήρια είναι γενικά διαθέσιμα στους δασκάλους, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στην Ελλάδα περιλαμβάνει κριτήρια για την αξιολόγηση της γνώσης που κατέχουν οι μαθητές από διαφορετικά μαθήματα που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη (citizenship) και διδάσκονται στα τρία επίπεδα εκπαίδευσης» (EC: 2005: 40).

Ειδικότερα στην Ελλάδα, «οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται μέσα στην τάξη, να λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις και να εκφράζουν απόψεις, κ.τ.λ. Επίσης, οργανώνουν εξετάσεις για τους μαθητές σε ξεχωριστά μαθήματα στην Ιδιότητα του Πολίτη (citizenship) στα τρία επίπεδα της σχολικής εκπαίδευσης, και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μαθήματα που συμπεριλαμβάνουν την ιδιότητα του πολίτη. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αναφορικά με τους στόχους που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την

αγωγή του πολίτη (citizenship education) συμπεριλαμβάνονται σε αυτές τις εξετάσεις. (EC 2005: 43).

Ωστόσο, όπως αναφέρει σχετικά με τις πολιτικές για την ανάπτυξη των Βασικών Ικανοτήτων η Έκθεση προόδου *‘Progress Towards The Lisbon Objectives In Education And Training Analysis of implementation at the European and national levels’*, «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ συγκεντρωτικό. Υπάρχει μια σταδιακή, αλλά αργή στροφή προς ένα σύστημα λιγότερο επικεντρωμένο στο δάσκαλο / το βιβλίο / τις εξετάσεις, πιο ευέλικτο με κάποια έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αυτή η στροφή περιλαμβάνει πρωτοβουλίες για τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων, την αύξηση της χρήσης των ΤΠΕ³² και των μεταρρυθμίσεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η μετάβαση αυτή απέχει πολύ από την ολοκλήρωσή της. Ενώ ο διάλογος μεταξύ πολιτικών κομμάτων και κοινωνικών εταίρων, ξεκίνησε πρόσφατα, το χαμηλό επίπεδο των δημόσιων επενδύσεων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, οι συνεχείς αλλαγές στην πολιτική και η έντονη πολιτικοποίηση / έλλειψη πολιτικής συναίνεσης για την εκπαίδευση είναι μεταξύ των παραγόντων που επιβράδυναν τις μεταρρυθμίσεις. Περισσότερες και καλύτερες παροχές Νηπιακής και Προσχολικής Εκπαίδευσης, καλύτερη ποιότητα και ισότιμη παροχή κεφαλαίων, μεγαλύτερη ελκυστικότητα και σχετικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία να είναι αποσυνδεδεμένη από τις εξετάσεις για την είσοδο στο πανεπιστήμιο, είναι μερικές βασικές προκλήσεις» (EC 2009: 168).

³² Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

I trust that the European family can act unitedly as one under a council of Europe.

*Winston Churchill, Letter to the War Cabinet, October, 1942.*³³

12. Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Ο ορισμός για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη

*Η ‘Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη’ (Democratic Citizenship): «είναι μια ικανότητα που ο καθένας χρειάζεται. Στην πιο πρακτική μορφή της, είναι η γνώση για το πώς λειτουργεί μια χώρα ή μια κοινωνία - γιατί η κυβέρνηση λειτουργεί όπως λειτουργεί, πού να βρουν πληροφορίες οι πολίτες και πώς να ψηφίσουν. Αλλά δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι κάτι περισσότερο από την κάλπη - είναι επίσης η ικανότητα που χρειαζόμαστε για να ζούμε καλά σε μια οικογένεια και στην κοινότητα. Μας δείχνει πώς να επιλύουμε διαφορές με ένα φιλικό και δίκαιο τρόπο, πώς να διαπραγματευόμαστε και να βρίσκουμε κοινό έδαφος, και πώς να διασφαλίσουμε ότι γίνονται σεβαστά τα δικαιώματά μας. Ένας δημοκρατικός πολίτης γνωρίζει τους βασικούς κανόνες της κοινωνίας στην οποία ζει και τις προσωπικές ευθύνες που πρέπει να τηρεί».*³⁴

Παράλληλα, αφ’ ης στιγμής, η ‘Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη’ συνιστά μια έννοια δυναμική, ενισχύει και εξελίσσει τη δυνατότητα αυτή μέσω της Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, «η δημοκρατική αγωγή του πολίτη (ΔΑΠ) προέκυψε από πιο παραδοσιακά προγράμματα, όπως π.χ. η αγωγή του πολίτη. Η (ΔΑΠ) ως προσέγγιση δίνει έμφαση στην ατομική εμπειρία και στην αναζήτηση πρακτικών που αποσκοπούν στην προώθηση της ανάπτυξης κοινοτήτων που να επιδιώκουν τη δημιουργία αυθεντικών σχέσεων. Αφορά το άτομο και τις σχέσεις του με τους άλλους, την

³³Royer, Aline. (2010). *Council of Europe, Strasbourg.*

³⁴ Education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE): questions and answers, Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp

οικοδόμηση προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων, τους όρους της από κοινού διαβίωσης, για να αναφέρουμε λίγες μόνον από αυτές» (Ο' Shean 2003:11).

Τέλος, «η ΔΑΠ ως εκπαιδευτική πρωτοβουλία, απευθύνεται σε όλα τα άτομα, ανεξαρτήτως της ηλικίας τους ή του ρόλου τους στην κοινωνία. Συνεπώς, υπερβαίνει το σχολικό περιβάλλον στο οποίο συχνά εφαρμόζεται για πρώτη φορά. Η (ΔΑΠ) είναι μια διαδικασία διά βίου μάθησης που επικεντρώνεται στους ακόλουθους στόχους: συμμετοχή, εταιρική σχέση, κοινωνική συνοχή, πρόσβαση, δικαιοσύνη, ευθύνη και αλληλεγγύη» (Ο' Shean 2003:12).

12.1 ΣτΕ: το ενδιαφέρον για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη

Πρωταρχικός στόχος της ίδρυσης του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1949, αποτέλεσε η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως και επισφραγίστηκε με την Υπογραφή της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και Θεμελιωδών Ελευθεριών το 1950 στη Ρώμη.³⁵ Ως εκ τούτου, «το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι ο παλαιότερος και μεγαλύτερος ευρωπαϊκός οργανισμός. Με 47 κράτη μέλη, καλύπτει σχεδόν το σύνολο των περιοχών της Ευρώπης και αγγίζει τις ζωές πάνω από 800 εκατομμυρίων ανθρώπων που ζουν εκεί. Το Συμβούλιο είναι ο φύλακας για τα ανθρώπινα δικαιώματα για τους πολίτες της Ευρώπης, και θεματοφύλακας της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου: η καλύτερη δομή για να επιβλέπει τη ΔΑΠ στην Ευρώπη».³⁶

³⁵Ελάχιστοι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν αντιμετωπιστεί με τέτοια εμφανή υποστήριξη όπως η Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη. Η Δεύτερη Σύνοδος Κορυφής των Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων (1997), η Διακήρυξη της Βουδαπέστης για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών (1999), το ψήφισμα της διάσκεψης Κρακοβίας των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας (2000) και η σύσταση (2002) 12 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης (2002) όλα αυτά διατύπωσαν σαφείς στόχους και προσδιορίζουν την ΔΑΠ ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004:31)

³⁶ Education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE): questions and answers, Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp

12.2. Το πρόγραμμα Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη (ΔΑΠ)

Όπως παρουσιάζεται, το πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη (EDC: Education for Democratic Citizenship), η ΔΑΠ αφορά πρωτίστως τη σχέση και τη διάδραση ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση «ως μια οργανωμένη πολιτική οντότητα που αποτελείται από επικαλυπτόμενους θεσμούς διακυβέρνησης, και «το πολιτικό», («civic»)) η οποία, λαμβάνοντας υπόψη τον ηγετικό ρόλο του Συμβουλίου της Ευρώπης, «περιλαμβάνει πολλούς φορείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο».³⁷

Το ενδιαφέρον του Συμβουλίου της Ευρώπης «για τη βελτίωση της ποιότητας της δημοκρατικής διακυβέρνησης» αντανακλάται στο πρόγραμμα «Η Δημοκρατική αγωγή του πολίτη (ΔΑΠ)» ενώ, «ακουμπά πάνω σε μια θεμελιώδη αξία της πολιτικής κουλτούρας της Ευρώπης».³⁸

Ανάμεσα στους στόχους που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα, τίθεται η δημιουργία μιας κανονιστικής θεωρίας, για το στάτους του πολίτη εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δηλαδή τι πρέπει να συνιστά ή να μη συνιστά την έννοια της ιδιότητας του πολίτη για τις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προς την διαμόρφωση ενός κοινού ορισμού για την έννοια του πολίτη. Για την ελληνική περίπτωση οι ακαδημαϊκοί Λάβδας και Χρυσσοχόου, εκθέτουν τη ρεπουμπλικανική προσέγγιση ως προς τη δημιουργία ενός κοινού δημοσίου ευρωπαϊκού χώρου και πολιτισμού στη βάση της ελευθερίας και της εκ συμμετοχής ισότητας.

Όπως επισημαίνεται, «η συμφωνία η οποία καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο σχετικά με τις νόρμες για την ιδιότητα του πολίτη και του κράτους είναι όλο και περισσότερο διαβρωμένη και αντικαθίσταται από ένα κοινό ιδεώδες της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, γεγονός που προτάσσει νέες προκλήσεις από την πλευρά των εθνών κρατών, αλλά και από την πλευρά της Ένωσης».³⁹

³⁷ Ο.π.

³⁸ Ο.π.

³⁹ A view from Greece:

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_GR

Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ίσως, έμενε να θεωρείται για χρόνια ως η δεδομένη ορθή κανονιστική θέσμιση-πρότυπο στην οποία τα κράτη – μέλη όφειλαν να εναρμονιστούν, αν όχι να συμμορφωθούν. Οι τελευταίες εξελίξεις, σε επίπεδο οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό, επιζητούν τον επαναπροσδιορισμό και τη συμμόρφωση της Ένωσης ως προς τα νέα πολιτικά οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις πραγματικές ανάγκες των Ευρωπαίων πολιτών.

Το ζήτημα που προκύπτει αφορά στο περιεχόμενο της δημοκρατικής ιθαγένειας (δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη), τις βασικές ικανότητες που επιτρέπουν τη μέθεξη σε αυτή. Όπως σημειώνεται, υφίσταται: «τόσο ως κοινωνική κατασκευή όσο και ως μια ουσιαστική δημόσια δέσμευση, είναι το εύρος και το βάθος των συμμετοχικών δυνατοτήτων που προσφέρει ο δήμος ώστε να εκπληρώσει τις δημοκρατικές του δυνατότητες. Στο πλαίσιο αυτό, οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, δηλαδή η ικανότητα των πολιτών να εισέρχονται στη σφαίρα της πολιτικής επιρροής με σκοπό τη διατήρηση μιας ζωτικής δημόσιας σφαίρας και να δημιουργήσει ένα αίσθημα προσήλωσης της κοινωνίας των πολιτών που βασίζονται σε ένα κοινό αίσθημα για το κοινό καλό, είναι ζωτικής σημασίας».⁴⁰

Οι ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη αναπτύσσουν μια σχέση, τουλάχιστον διαδραστική με την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Όπως υπογραμμίζεται: «το ταίριασμα των όρων «πολιτικού» και «ικανοτήτων» («civic» and «competence») αναφέρεται στην εμπλοκή του δήμου στη διαχείριση των δημοσίων υποθέσεων. Στόχος του είναι να θεσμοθετηθεί μια αφοσίωση στη δημοκρατία. Η πολιτική συμμετοχή των πολιτών μέσω της εκπαίδευσης θεωρείται το κεντρικό καθήκον της δημοκρατικής ζωής. Το δημοκρατικό δυναμικό του πολίτη είναι τριπλό: δημιουργεί ένα σύστημα δικαιωμάτων που παρέχει πρόσβαση και φωνή στο δήμο, προάγει συναισθήματα ενοποίησης, παρέχοντας κίνητρα για μεγαλύτερη πολιτική

[EECErev61107_en.asp#TopOfPage](#), Council of Europe, Division for Democratic Citizenship and Human Rights.

⁴⁰ Ο.π.

δέσμευση, ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν σε μια ενεργή πολιτεία, διευκολύνοντας τη θετική διαμόρφωση αντίληψης». ⁴¹

Ως εκ τούτου, το ζητούμενο για την προώθηση και την ενίσχυση της ιδέας ότι η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί έννοια δυναμική που τείνει να εξελίσσεται αναπροσαρμοζόμενη στις εκάστοτε πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες καθιστά την «ανάδυση μιας νέας πολιτικής σύμβασης μεταξύ διδασκόντων και των διδασκομένων» ιδιαίτερα σημαντική «για την ηθική οντολογία της δημοκρατικής αγωγής του πολίτη μέσω της εκπαίδευσης και τις αξιακές σφαίρες της πολιτικής συνείδησης». ⁴²

12. 3. Διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικών για τη ΔΑΠ

Η μελέτη υπογραμμίζει ότι «οι πολιτικές για τη ΔΑΠ δεν περιορίζονται σε αόριστους ισχυρισμούς και τις γενικές οδηγίες, ούτε λαμβάνουν τη μορφή ουτοπικών ομιλιών που δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα. Συνοπτικά, οι πολιτικές για τη ΔΑΠ έχουν: έναν επιθυμητό στόχο (π.χ. έναν ορισμένο τύπο της ιδιότητας του πολίτη), ένα σύνολο αξιών που καθορίζουν αυτό τον ιδανικό τύπο της κοινωνίας, μια προδιαγεγραμμένη πορεία δράσης». Έτσι, οι πολιτικές για τη ΔΑΠ συνίστανται σε ‘λόγο’, ‘κανονιστικά κείμενα’ και ‘αποτελεσματική δράση’ (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 20).

12. 4. Το ενδιαφέρον των κρατών-μελών για τη ΔΑΠ

Όπως γίνεται φανερό, «η έμφαση στη ΔΑΠ σε εθνικό επίπεδο αντικατοπτρίζει τις νέες πολιτικές συνθήκες στην Ευρώπη. Όπως οι πρόσφατες αναλύσεις δείχνουν, οι ευρωπαϊκές χώρες ανησυχούν για την κατάσταση της δικής τους δημοκρατίας και τη συνεχή διάβρωση του πολιτικού κεφαλαίου. Εκπαίδευση για τη δημοκρατία και οι πολιτικές για τη ΔΑΠ, θεωρούνται ως ένα αλάνθαστο μέσο εδραίωσης της

⁴¹ Ο.π.

⁴² Ο.π.

δημοκρατίας στις κοινωνίες τους» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 21).

12. 5. Η ΔΑΠ και το ελληνικό συγκείμενο

Όπως σημειώνεται: «θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η λέξη “citizenship” μπορεί να έχει πολύ διαφορετικές δευτερεύουσες σημασίες εξαρτώμενη από το συγκείμενο στο οποίο χρησιμοποιείται. Πολλές χώρες αναφέρονται στον όρο «citizenship» στην εθνική γλώσσα τους εκφράζοντας εν μέρει τη νομική σχέση ανάμεσα στον πολίτη και το Κράτος. Σε άλλες χώρες, ο όρος επίσης αναφέρεται στον κοινωνικό ρόλο των πολιτών στην κοινωνία μέσα στην οποία συνυπάρχουν με τους άλλους. Η πλειοψηφία των εθνικών νομοθετικών πηγών δεν καθορίζουν ρητά τον όρο «responsible citizenship», ωστόσο το νόημά του, αναφαίνεται κατά κάποιο τρόπο από ποικίλα επίσημα έγγραφα. Αρκετές χώρες χρησιμοποιούν μία άλλη έκφραση για να αναφερθούν σε αυτό που καθορίστηκε παραπάνω ως «responsible citizenship». Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν «civic participation», (στη Λετονία και τη Ρουμανία), «civic attitude» ή «civic awareness», (Πολωνία), «civic involvement» (Ρουμανία), ή «civic rights and duties», όπως στη Γερμανία, τη Λιθουανία, τις Κάτω Χώρες, και το Ηνωμένο Βασίλειο (Σκωτία)» (EC 2005: 13).

Ειδικότερα, όσον αφορά την ορολογία που υιοθετεί η ελληνική γλώσσα, ο όρος ‘citizenship’ μεταφράζει την ‘ιδιότητα του πολίτη’: «μία νομική και πολιτική κατάσταση με την οποία ο πολίτης αποκτά κάποια δικαιώματα ως άτομο (ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά), και ορισμένες υποχρεώσεις σε σχέση με μια πολιτική ομάδα. Η ιδιότητα του πολίτη βασίζεται σε ένα χαρακτηριστικό που αναγνωρίζεται ή απονέμεται στους πολίτες από το κράτος και εναπόκειται στην υπόθεση ότι οι πολίτες μοιράζονται κάποιες αξίες και κανόνες συμπεριφοράς που καθιστούν δυνατή τη συνύπαρξη ανάμεσά τους και παρέχοντάς τους μία συγκεκριμένη συλλογική ταυτότητα» (EC 2005:66).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το Συμβούλιο της Ευρώπης διαμορφώνει πολιτικές ώστε να ανταποκρίνεται σε ετερόκλητες ανάγκες, σύμφωνα με τα διαφορετικά πολιτικά συστήματα των κρατών μελών του, το πρόγραμμα Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την περίπτωση του ελληνικού πολιτικού συστήματος δεδομένης της ιδιότυπης ανάπτυξης της πολιτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό το πολιτικό σύστημα της Ελλάδας σε διαχρονικό επίπεδο.

Ειδικότερα και πιο αναλυτικά, το πρόγραμμα για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη για όλα τα κράτη μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης ξεκίνησε: «στα πλαίσια της συνάντησης των αρχηγών κρατών του Συμβουλίου της Ευρώπης, 1-2 Οκτωβρίου 1997 στο Στρασβούργο», όπου «τέθηκε ως προτεραιότητα η προώθηση της Εκπαίδευσης για τη Δημοκρατική Αγωγή του πολίτη με το πρόγραμμα ‘Παιδεία της Δημοκρατίας’» (Φάσσαρη 2009: 265). Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και θέτει ως στόχο ‘τη διάδοση και την προώθηση εκείνων των αξιών και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή κάθε πολίτη στις δημοκρατικές διαδικασίες» (Φάσσαρη 2009: 265).

Η Ελληνική Έκθεση για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση του Πολίτη από κοινού με την έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Δικτύου Eurydice, ‘Citizenship Education at School in Europe’ κάνει αναφορά στο «άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος σε σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών, τα οποία καθορίζονται ως εξής: «Εκπαιδύοντας τους πολίτες ώστε να γίνουν ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες είναι ένας από τους βασικότερους στόχους του Κράτους» (Chryssochou 2006: 8).

Την ίδια στιγμή επισημαίνεται: «η Ελληνική πολιτική για τον εκσυγχρονισμό του Ελληνικού προγράμματος σπουδών. Ειδικότερα, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που στοχεύει στο να καταστήσει την εκπαίδευση διαθέσιμη σε όλους, να αυξήσει το ολόπλευρο μορφωτικό επίπεδο, και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, έχει επιτευχθεί. Η μεταρρύθμιση αυτή περιέχεται στον νόμο 1566/85, ο οποίος έχει τρεις συνιστώσες, δηλαδή τη ‘διδασκτική’ (πρακτικό προσανατολισμό), την ‘παιδαγωγική’ και μία που σχετίζεται με τη ‘συμμετοχή’. Αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός

της έννοιας ‘responsible citizen’ ως τέτοιος από το Σύνταγμα, ο όρος προέρχεται από την αναφορά του Συντάγματος (Μέρος ΙΙ), σε ‘ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα’ (Άρθρα 4-25), ‘πολιτικά δικαιώματα’ (Άρθρα 51 και 52), όπως επίσης ‘πολιτικές υποχρεώσεις’ (Άρθρο 120)» (Chryssochou 2006: 9).

Η ίδια έρευνα παραπέμπει, επίσης, στους βασικούς προσανατολισμούς της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με αναφορά στο νόμο: «Ν. 1566/85: ‘άρθρο 1: Ο γενικός στόχος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην πλήρη αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των συναισθηματικών, ψυχολογικών και σωματικών ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να διαμορφώσουν πλήρως την προσωπικότητά τους και να είναι δημιουργικοί στη ζωή τους, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή το φύλο τους. Ένας από τους ειδικούς στόχους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, καθώς επίσης, πολίτες που μπορούν να αγωνίζονται για την εθνική ανεξαρτησία και τη δημοκρατία» (Chryssochou 2006: 8).

12. 6. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Πλαίσιο Δράσης για τη ΔΑΠ

Δράσεις στην Ελλάδα για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τους στόχους του Προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης ‘Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη’ αφορούν στη δραστηριοποίηση, μεταξύ άλλων, του Τμήματος Διεθνών Οργανισμών του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, (των επικεφαλής του τμήματος και συγκεκριμένα των κ.κ. Ρόης Χουρδάκη και Β. Μακρή αντίστοιχα, αλλά και του Εθνικού Συντονιστή του προγράμματος EDC Δημήτρη Χρυσόχου) με απώτερο στόχο «να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση σχετικά με τους στόχους του προγράμματος ΔΑΠ, για τη σύνδεση των στόχων αυτών με άλλες πρωτοβουλίες πολιτών, για τη δημιουργία συνεργιών μεταξύ εθνικών και ευρωπαϊκών

εκπαιδευτικών οργανισμών και για τη διάδοση πληροφοριών σχετικά με την αγωγή και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη»⁴³

12.7. Διαδικασία εφαρμογής πολιτικών

Δυο είναι τα διαφορετικά, αλλά όχι πάντα διακριτά και σίγουρα όχι αλληλοαποκλειόμενα συστήματα υλοποίησης πολιτικών για την ΔΑΠ από τα αρμόδια Υπουργεία και τους φορείς εκπαίδευσης. Αφενός, το σύστημα που αφορά μια top-down απορρόφηση και υλοποίηση πολιτικών, «από την ηγεσία στους υφιστάμενους υπαλλήλους, με την ισχύ των νόμιμων αρχών, τις ιεραρχικές σχέσεις και την κοινή συμμετοχή (σε δημόσιες υπηρεσίες), όπως η κινητοποίηση φορέων» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004:17).

Αφετέρου, ένα σύστημα spill over, (υπερχείλισης- διάχυσης) και συγκεκριμένα «οι επιπτώσεις του spill over μέσω εταιρικών σχέσεων, δικτύων και οργανωτικών συνασπισμών, καθώς και όπως με τη συμμετοχή άλλων οργανισμών και των συμμετεχόντων εκτός κυβερνήσεων. Στην περίπτωση αυτή, η πολιτική εφαρμογής υπερβαίνει τα οργανωτικά όρια. Αντί της μονομερούς μετάδοσης των εγκεκριμένων αποφάσεων σε ένα ενιαίο οργανισμό, η πολιτική ΔΑΠ είναι κοινό κτήμα από πλήθος ενδιαφερόμενα μέρη και θεράποντες. Επιπλέον, μέσω της επίδρασης του spill over ή της προοδευτικής υιοθέτησης, η πολιτική ΔΑΠ γίνεται ένα κοινό μέλημα όλων των σημαντικών παραγόντων της δημόσιας αρένας: του κράτους, της κοινωνίας των πολιτών, της αγοράς και τα μέσων ενημέρωσης. Τα δύο περιεχόμενα δεν αποτελούν αλληλοαποκλειόμενες εναλλακτικές λύσεις. Αντίθετα, τείνουν να ενισχύουν το ένα το άλλο» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 17).

⁴³ A View from Greece: Council of Europe, Division for Citizenship and Human Rights Education: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_GR_EECerev61107_en.asp#TopOfPage

12. 8. Επιδιωκόμενη, πραγματική και εν χρήσει πολιτική

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει ένα τρίπτυχο εφαρμογής πολιτικών για τη Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη – επιδιωκόμενη πολιτική- πραγματική- και εν χρήσει- «σε γενικές γραμμές, οι αναφορές για τις πολιτικές για τη ΔΑΠ δεν υπερβαίνουν τα δύο πρώτα στοιχεία, και συγκεκριμένα την επιδιωκόμενη και την πραγματική πολιτική.⁴⁴ Στην πλειονότητα των χωρών που περιλαμβάνονται στην ανάλυση μας, το τρίτο στοιχείο απουσιάζει, δηλαδή της πολιτικής εν χρήσει - για παράδειγμα, μια πορεία δράσης ή μια προδιαγραφόμενη πρακτική» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 20).

12. 9. Η Εφαρμογή προγραμμάτων για τη ΔΑΠ στην Ελλάδα

Το πρόγραμμα διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη διήρκησε από το 1997 έως και το 2000 μέσα από την προοπτική της παγκοσμιοποίησης και της δια βίου μάθησης. Στη δεύτερη φάση που διήρκησε από το 2001 έως το 2005 έμφαση δόθηκε στη «δημιουργία πολιτικής γύρω από τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας, τη διάδοση και διασπορά των αποτελεσμάτων της τρίτης φάσης» (Φάσσαρη 2009: 265).

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα ΔΑΠ καθίσταται «ως ιδιαίτερος στόχος προτεραιότητα για όλες τις πολιτικές για την Εκπαίδευση στην Ευρώπη» μετά το Υπουργικό Συμβούλιο στην Κρακοβία (October 2000)» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 20).

⁴⁴‘Επιδιωκόμενη πολιτική’: αναφέρεται σε ό, τι οι διάφορες ομάδες συμφερόντων αναμένουν από την εκπαίδευση: το επίπεδο αυτό έχει να κάνει με στόχων πολιτικής, επηρεάζουν την πολιτική και την εξουσία.

‘Πραγματική πολιτική’: αναφέρεται στα κείμενα που υποστηρίζουν πολιτικές αποφάσεις: τη νομοθεσία, προγράμματα εφαρμογής, σχεδίων δράσης, που γράφτηκε προγράμματα σπουδών, τις κατευθυντήριες γραμμές.

‘Πολιτική σε χρήση’: αναφέρεται σε αποτελεσματικές πρακτικές της ΔΑΠ σε επίπεδα σχολείο και τοπικό, καθώς και την ερμηνεία των ΔΑΠ πολιτικών από τους βασικούς θεράποντες (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 20).

Επιπλέον, «αυτή η ιεράρχηση προτεραιοτήτων είναι και το κύριο συμπέρασμα των περιφερειακών μελετών. Ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα, την πολιτιστική και πολιτική ιδιαιτερότητα, η Δημοκρατική Αγωγή του Πολίτη είναι τώρα αναμφίβολα στο θεματολόγιο της δημόσιας πολιτικής σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Ο διαφορές εντοπίζονται κυρίως στον ορισμό, τη θέση που κατέχει στις δημόσιες πολιτικές και τη σχέση της με τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 15).

Στα πλαίσια της εφαρμογής της δεύτερης φάσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης ανακηρύσσει το έτος 2005 ως Ευρωπαϊκό Έτος ενεργών πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης στις 13 και 14 Δεκέμβρη 2004 στη Σόφια. Όπως σημειώνεται: «στόχος της ενέργειας αυτής ήταν να λειτουργήσει το Έτος αυτό ως καταλύτης που θα έδινε το έναυσμα στα κράτη-μέλη να λάβουν συγκεκριμένα μέτρα προς την κατεύθυνση της εφαρμογής του Προγράμματος (Φάσσαρη 2009: 266).

Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα θέτει τους εξής στόχους: 'η εξοικείωση των μαθητών με τις δημοκρατικές διαδικασίες και η γνωριμία τους με την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως συστατικών μιας δημοκρατικά οργανωμένης και πλουραλιστικής κοινωνίας. Η ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών μέσω της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής στα δημόσια πράγματα. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σεβασμού και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικής συμβίωσης. Η διαμόρφωση της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η δια βίου εκπαίδευση. Η ενίσχυση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού ως μεσολαβητή για τη γνώση και όχι μόνο ως φορέα μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων» (Φάσσαρη 2009: 266).

Το Υπουργείο Παιδείας, δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων, στα πλαίσια υλοποίησης των πρωτοβουλιών για το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης, προτείνει την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων για την προώθηση της έννοιας του ενεργού πολίτη μέσω της εκπαίδευσης στέλνοντας στις Διευθύνσεις

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας και μέσω αυτών σε όλα τα Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια και ΤΕΕ, προτάσεις για την καλύτερη δυνατή εμπέδωση των στόχων του Προγράμματος.

Η Τρίτη φάση του Προγράμματος η οποία αφορά στο διάστημα 2006-2009, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση ανάμεσα στην Παιδεία της Δημοκρατίας και την εκπαίδευση αναφορικά με θέματα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων «προκειμένου να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα της βίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης, η τρομοκρατία, ο ρατσισμός και όλες οι μορφές κοινωνικού ρατσισμού». Αξίζει να σημειωθεί, ότι στη φάση αυτή συμμετέχουν 39 σχολεία από όλη την Ελλάδα, μεταξύ των οποίων και 3 ειδικά σχολεία. Επιπλέον, όπως ορίζεται και με στόχο να καταδείξει την ευρύτερη διάσταση της έννοιας του πολίτη και έξω από το σχολικό περιβάλλον, το Πρόγραμμα 'θα πρέπει να απευθύνεται όχι μόνο σε μαθητές και καθηγητές, αλλά και στις οικογένειές τους, σε Μη Κυβερνητικούς Οργανισμούς (Μ.Κ.Ο), σε τοπικές αρχές και άλλους φορείς' (Φάσσαρη 2009: 267).

12. 10. Μοντέλα εφαρμογής πολιτικών για τη ΔΑΠ

Στο επίπεδο διαδικασιών εφαρμογής και υλοποίησης πολιτικών στην Ευρώπη, ανάμεσα στα μοντέλα μέσω των οποίων υλοποιείται η ΔΑΠ, η Ελλάδα ανήκει στο τέταρτο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η «εναλλακτική δράση αποτελείται από μια bottom-up προσέγγιση, με βάση τις κύριες πρωτοβουλίες από τους θεράποντες και τους ενδιαφερομένους.⁴⁵ Μπορούν να προτείνουν εναλλακτικούς στόχους και σχέδια, καθώς και εναλλακτικές πολιτικές. Εδώ είναι μερικές από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους: υποβολή των εναλλακτικών σχεδίων νόμου, εναλλακτικές προτάσεις πολιτικής, ανεξάρτητη αξιολόγηση, κριτικές επιτροπές ενδιαφερομένων, πιλοτικά προγράμματα». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το:

⁴⁵Αναλυτικότερα: «σύμφωνα με τα στοιχεία των εθνικών και περιφερειακών μελετών, διαπιστώνουμε ότι οι κυβερνήσεις, τα ενδιαφερόμενα μέρη και οι επαγγελματίες αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους. Φαίνεται να υπάρχουν τέσσερα επικρατούντα μοντέλα αλληλεπίδρασης» όπως αυτά ορίζονται στην All European Study for EDC Policies: Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies, Strasbourg.

«Πειραματικό και Πιλοτικό Πρόγραμμα σχετικά με τη ΔΑΠ (Ελλάδα)» (Models of EDC POLICY PROCESSES IN Europe) (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 19).

12. 11. Η διάχυση των στόχων της ΔΑΠ

Στο επίπεδο της πραγματικής πολιτικής (actual policy), η χάραξη πολιτικών ΔΑΠ μπορεί έχει τη μορφή κανονιστικών πλαισίων: 'κανονιστικές πράξεις, επίσημα προγράμματα σπουδών, οδηγίες και μεθοδολογίες'. Στην Ελλάδα, οι πολιτικές για τη ΔΑΠ ενυπάρχουν, όπως σε όλα τα κράτη μέλη στο Σύνταγμα, περιλαμβάνοντας τις βασικές αρχές που θέτει το Συμβούλιο της Ευρώπης: «του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πλουραλιστικής δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Κατά συνέπεια, υπάρχει μία σαφής συνταγματική βάση για τις πολιτικές για τη ΔΑΠ σε ολόκληρη την Ευρώπη. Συνίστανται επίσης, σε νομοθεσίες για την Εκπαίδευση κυρίως στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 20).

Όπως τονίζει η μελέτη 'Citizenship Education at School in Europe': «το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι το κύριο όργανο για την εφαρμογή των πολιτικών για τη ΔΑΠ» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 22). Ειδικότερα, και αναφορικά με τους όρους που χρησιμοποιούνται για κάθε μάθημα, στην Ελλάδα, δίνεται έμφαση στον όρο 'civics ή civic education' και εντάσσεται στην κατηγορία όπου μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στον όρο 'πολιτικός'» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 23).

12. 12. ΔΑΠ: το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Η περιγραφή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τη σχολική Εκπαίδευση βασίζεται εξίσου στην Έκθεση του Δικτύου Ευρυδίκη για την έρευνα 'Citizenship Education at School in Europe'. Ειδικότερα, «όσον αφορά την ελληνική προσέγγιση στην εκπαίδευση του πολίτη, όπως αντανακλάται στο πρόγραμμα σπουδών, το έγγραφο αναφέρει: «στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αγωγή του πολίτη είναι τόσο ένα δια-θεματικό εκπαιδευτικό θέμα όσο και ένα ξεχωριστό υποχρεωτικό μάθημα από μόνο του. Το ξεχωριστό μάθημα της κοινωνικής και της πολιτικής αγωγής διδάσκεται για μια περίοδο μιας εβδομάδας κατά το πέμπτο και το έκτο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην κατώτερη και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η αγωγή του πολίτη προσφέρεται ως ένα ξεχωριστό μάθημα από μόνο του, αλλά και ενσωματωμένο σε διάφορα μαθήματα (Chryssochou 2009: 29).

Κατά το τρίτο έτος της χαμηλότερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ξεχωριστό μάθημα *κοινωνική και πολιτική αγωγή* διδάσκεται σε δύο περιόδους την εβδομάδα. Κατά το δεύτερο έτος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το ξεχωριστό μάθημα της *εισαγωγής στο δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς* διδάσκεται σε δύο περιόδους την εβδομάδα» (η υπογράμμιση στο πρωτότυπο). Το έγγραφο επιβεβαιώνει επίσης ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καλύπτει μία δια-θεματική (cross-curricular) διάσταση (Chryssochou 2009: 32).⁴⁶

Πιο συγκεκριμένα: «αυτός ο επανασχεδιασμός επικεντρώνεται σε μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία, μεταξύ άλλων, βασίζεται επίσης στην «εκπαίδευση του πολίτη 'και στοχεύει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τις διαφορές, την επίλυση συγκρούσεων χωρίς βία, να αναλάβει την ευθύνη που του αναλογεί ως πολίτης, την καθιέρωση θετικών και δημιουργικών, αντί καταπιεστικών, σχέσεων, και να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στις συλλογικές μορφές

⁴⁶ Για μια πιο σχηματική παρουσίαση βλ. Πίνακα Α, σ. 134.

των δημοκρατικών κοινών κανόνων» (Chrysochou 2009: 29).

Σε αυτό το επίπεδο, «μια προσπάθεια γίνεται, επομένως, για την υιοθέτηση, σε επίπεδο σχολικής μονάδας μοντέλων αποτελεσματικής διδασκαλίας, που εστιάζονται περισσότερο στην έρευνα, τη συνεργασία και τη δράση. Το ενοποιημένο διαθεματικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τους ακόλουθους στόχους για την εκπαίδευση του πολίτη: πνευματική ανάπτυξη μέσω της κατανόησης των διαφορετικών αξιών της ανθρώπινης κοινωνίας, ηθική ανάπτυξη βοηθώντας τους μαθητές να αξιολογήσουν κριτικά, ζητήματα ισότητας, δικαιοσύνης, και ατομικά και άλλα δικαιώματα και υποχρεώσεις σε διαφορετικές κοινωνίες και πολιτιστική ανάπτυξη βοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν μια εθνική και πολιτιστική ταυτότητα και να κατανοήσουν τη φύση και το ρόλο των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, καθώς και των πολλαπλών ταυτοτήτων που κατέχουν» (Chrysochou 2009: 29).

12. 13. Οι περιφερειακές τάσεις

Όπως αναφέρεται, «στη Νότια Ευρώπη, επικρατεί το μικτό μοντέλο, όπου οι διαθεματικές και ενοποιημένες προσεγγίσεις συνυπάρχουν με την ΔΑΠ ως ξεχωριστό αντικείμενο. Σε όλες τις περιοχές, η ενοποιημένη προσέγγιση επικρατεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ η ΔΑΠ ως ξεχωριστό αντικείμενο είναι πιο συχνή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 23).

12. 14. ΔΑΠ: η θέση της ανάμεσα στις Πολιτικές για την Εκπαίδευση

Η αναλυτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας αφορά στην αξιοποίηση, μεταξύ άλλων, νόμων για την εκπαίδευση: «υπό μια γενική έννοια, γενικός στόχος της εκπαίδευσης (εκπαίδευση για τη δημοκρατία, την εκπαίδευση του πολίτη, πολιτικές εκπαίδευσης ή την εκμάθηση της δημοκρατίας), η ΔΑΠ γίνεται αντιληπτή ως ένας συγκεκριμένος στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών. Εν προκειμένω, η ΔΑΠ εμφανίζεται είτε στο προοίμιο των εκπαιδευτικών νόμων ή ως

ξεχωριστό κεφάλαιο» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 22).

12. 15. ΔΑΠ και Δια Βίου Μάθηση

Ακολουθως, «στην πρώτη περίπτωση η ΔΑΠ αναφέρεται στο σύστημα δια βίου μάθησης (περιλαμβανομένης της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης). Στη δεύτερη περίπτωση η ΔΑΠ περιορίζεται στην τυπική εκπαίδευση και την επίσημη διδακτέα ύλη. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι νόμοι για την εκπαίδευση περιλαμβάνουν και τις δύο αναφορές (π.χ. Γαλλία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ρωσία, Σλοβακία, Σουηδία)» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 22).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης θέτει ρητά τις πολιτικές για την ΔΑΠ στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης: «είναι ένα όραμα συνολικό και καθολικό το οποίο θα λαμβάνει υπόψη τόσο τις διατάξεις της τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. το πρόγραμμα σπουδών, το αντικείμενο που ονομάζεται κοινωνική και πολιτική αγωγή, πολιτειακή εκπαίδευση, εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, ή τη ΔΑΠ με τη στενή έννοια του προγράμματος σπουδών) καθώς και της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 27).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, «το Συμβούλιο της Ευρώπης εστιάζεται στο δημόσιο σχολείο και την τυπική εκπαίδευση. Η δια βίου μάθηση παρουσιάζεται να είναι ασύνδετη στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με τη ΔΑΠ. Παρόλα αυτά, η δια βίου μάθηση ανάγεται σε έννοια-ομπρέλα εντός της οποίας εφαρμόζεται η πολιτική για τη ΔΑΠ για όλα τα κράτη μέλη έχοντας λάβει συγκεκριμένα μέτρα για την εφαρμογή της προοπτικής της δια βίου μάθησης, και η Ελλάδα, ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 28).⁴⁷

⁴⁷Παραδείγματος χάριν: «τη συμπερίληψη της μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. πιλοτικά σχέδια, ανταλλαγές μεταξύ σχολείων, εθελοντικών δραστηριοτήτων, ιερατικά προγράμματα, εργασία των νέων, τις ενώσεις των μαθητών) στα συστήματα εφαρμογή της πολιτικής για τη ΔΑΠ, π.χ. *projecte de*

Σε επίπεδο επιδιωκόμενης πολιτικής (intended policy), οι πολιτικές για τη ΔΑΠ αναγνωρίζονται πλήρως από τα εθνικά συντάγματα προάγοντας τους στόχους που θέτει το Συμβούλιο της Ευρώπης στο πλαίσιο αυτό. Σε επίπεδο πολιτικής εν χρήσει (policy in use), η έρευνα καταδεικνύει ότι, οι προθέσεις των κυβερνήσεων δε μεταφράζονται πάντα ρητά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Οι πολιτικές για τη ΔΑΠ δεν αποτελούν προτεραιότητα στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων για την εκπαίδευση, ενώ δεν εντοπίζεται ένα συγκεκριμένο σύστημα υποστήριξης για την εφαρμογή των συγκεκριμένων πολιτικών (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 32).

12. 16. Το χάσμα συμμόρφωσης (compliance gap)⁴⁸

Υπάρχει ένα χάσμα συμμόρφωσης μεταξύ των προγραμματικών δηλώσεων (πολιτικής) και τα επίσημα κείμενα της πολιτικής, από τη μία πλευρά, και πολιτική εν χρήσει (policy in use) από την άλλη. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, οι πολιτικές επιλογές («πολιτική») και οι προσδοκίες από τις πολιτικές για τη ΔΑΠ (πολιτικές προθέσεις) πήραν τη συγκεκριμένη μορφή των κατάλληλων κανονιστικών κειμένων: συνταγματικές προδιαγραφές, οι απλοί νόμοι, τα γραπτά προγράμματα σπουδών, οι οδηγίες και τα πλαίσια εργασίας. Κατά καιρούς, ακόμη και τα σχέδια για τις πολιτικές για τη ΔΑΠ αναπτύχθηκαν ως ένα εργαλείο για την εφαρμογή που στόχο είχε να μετασχηματίσει τα πολιτικά προγράμματα σε αποτελεσματική πρακτική» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 29).

Όπως πολύ ρητά τονίζει η έρευνα: «παρ 'όλα αυτά, τα συμπεράσματα όλων των εθνικών και περιφερειακών μελετών είναι σαφή: ούτε η πρακτική που

participação Democrática al'escola (Ανδόρα), τα σχολικά συμβούλια (Ελλάδα, Γαλλία, Μάλτα, Ισπανία), το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Νέων (Φινλανδία) (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 28).

⁴⁸Compliance gap: «η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες, τα μέτρα εφαρμογής και τα συστήματα υποστήριξης» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 24).

χρησιμοποιείται ούτε οι πραγματικές οργανωτικές ρυθμίσεις αντιστοιχούν στις προσδοκίες και στις συστάσεις των κανονιστικών κειμένων. Παρά τις πολυάριθμες bottom-up πρωτοβουλίες και καινοτομίες σε επίπεδο βάσης, και παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται σε ορισμένες χώρες και περιοχές, εξακολουθούν να υπάρχουν ορατές διαφορές μεταξύ δηλώσεων για τις πολιτικές ΔΑΠ και των πρακτικών στις χώρες της Ευρώπης συνολικά» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 29).

Όπως συνιστά η έρευνα, το χάσμα εφαρμογής οφείλεται «στις εσωτερικές εντάσεις ανάμεσα σε μάκρο και μικρο επίπεδα πολιτικών. Η ένταση προκύπτει από τη διαφορετική οργανωτική κατάσταση των μακρο-και μικρο πολιτικών. Σε μακρο επίπεδο, (μικρής κλίμακας πολιτική), η έμφαση δίνεται στον πολιτικό λόγο και την επιρροή του. Σε αυτό το επίπεδο, η λογική της πειθούς και τα ιδεολογήματα (ιδεολογικά επιχειρήματα), υπερισχύουν έναντι της λογικής της ορθολογικής δράσης. Όπως δείχνει ο Ball, στο επίπεδο της υλοποίησης της προοριζόμενης πολιτικής, υποβάλλεται σε μετασχηματισμούς και προσαρμογές ανάλογα με τους άμεσους στόχους των θεραπόντων» Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 29).

Όπως υπογραμμίζουν διάφοροι θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και όπως προκύπτει από τη μέχρι τώρα πρακτική: «η έρευνα σχετικά με την πολιτική κοινωνιολογία αποκαλύπτει, ότι αυταπατόμαστε, αν φανταζόμαστε ότι η πολιτική δεν είναι τίποτα περισσότερο από μια οδηγία προς την αδιαμφισβήτητη εφαρμογή της. Σε επίπεδο σχολείου ή πανεπιστημίου, οι πολιτικές δηλώσεις ερμηνεύονται από πολλούς παράγοντες, συχνά σε ανταγωνισμό ως προς τους ρόλους και τους πόρους και εφαρμόζονται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και προτεραιότητές στις οργανώσεις τους (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 29).

12. 17. ΔΑΠ: γενικά συμπεράσματα εφαρμογής

Στη συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί διαπίστωση ότι: «μερικές φορές δεν είναι μόνο τα αποτελεσματικά μέτρα (στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη σχολική οργάνωση, τη συμμετοχή τους ή τη δια βίου μάθηση) που λείπουν, αλλά και τα πρακτικά συστήματα υποστήριξης. Οι περισσότερες προσπάθειες που καταβάλλονται αφορούν στο επίπεδο των επίσημων προγραμμάτων σπουδών, αλλά, όπως έχουμε δει, και εδώ οι ειδικές, και μόνο, διατάξεις, είναι ανεπαρκείς» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 32).

Η εικόνα αυτή μας κάνει πιο επιφυλακτικούς ως προς την πραγματική θέση της ΔΑΠ στην ημερήσια διάταξη μεταρρυθμίσεων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Το χάσμα συμμόρφωσης στις πολιτικές για τη ΔΑΠ, δείχνει ότι η πολιτική υποστήριξη αποτελεί απαραίτητη αλλά όχι επαρκή προϋπόθεση. Η ΔΑΠ είναι αναμφισβήτητα μία από τις προτεραιότητες που πιο έντονα διατηρείται σε πολιτικό επίπεδο, αλλά δυστυχώς καλύπτεται μάλλον χωρίς συνέπεια από τις πρακτικές που ξεκινούν από την κυβέρνηση. Η διαφορά αυτή μεταξύ πολιτικής βούλησης και της πραγματικής εφαρμογής απειλεί με απαξίωση όχι μόνο τις πολιτικές για τη ΔΑΠ καθαυτές, ως έργο της κοινωνίας, αλλά και τις αξίες της δημοκρατικής συνείδησης των πολιτών» (Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 32).

12. 18. Σύνδεση των πολιτικών για τη ΔΑΠ με άλλες πρωτοβουλίες

«Οι στόχοι και οι σκοποί της ΔΑΠ έχουν συνδεθεί με άλλες δραστηριότητες στον τομέα της αγωγής του πολίτη, η οποία περιλαμβάνει τη συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στη λειτουργία του έργου ΔΑΠ μέσω συνεργατικών σχέσεων με τις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, όπως το Σώμα Ελλήνων Προσκόπων (Προσκόπων Ελλάδα) και ιδιαίτερα το πρόγραμμά «Είμαστε όλοι μοναδικοί»

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_GREECErev61107_en.asp#TopOfPage⁴⁹

Επιπλέον, «οι δραστηριότητες για τη ΔΑΠ που έχουν συνδεθεί με ένα σχέδιο που προβάλλει η Ευρωπαϊκή Ένωση υπό τον τίτλο Άνοιξη της Ευρώπης σχετικά με τη Συνταγματική Συνθήκη και με ένα σχέδιο που αφορά την προώθηση των Σπουδών για την Ειρήνη σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο της WINPEACE - Πρωτοβουλία Γυναικών για την Ειρήνη μεταξύ της Τουρκίας και της Ελλάδας», η οποία αναμένεται να προωθήσει την αμοιβαία κατανόηση και τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ των νέων»

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_GREECErev61107_en.asp#TopOfPage.⁵⁰

Παράλληλα, υπάρχει μια πληθώρα πρωτοβουλιών που «προωθούν την έννοια της κοινωνικής ένταξης και της αλληλεγγύης και συνδέονται με το σχέδιο ΔΑΠ και περιλαμβάνουν τη δραστηριοποίηση των Προσκόπων της Ελλάδας με τους «Friends Living Next Door» πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της έννοιας της κοινωνικής ένταξης και στη διαπολιτισμική ανεκτικότητα»

http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_GREECErev61107_en.asp#TopOfPage

⁴⁹ A View from Greece, Council of Europe.

⁵⁰ Ο.π.

13. Στατιστικά Στοιχεία για την Πολιτειακή Παιδεία: η ελληνική περίπτωση

Όπως σημειώνεται στην Ανακοίνωση της Επιτροπής: «το Μάιο του 2005 το Συμβούλιο κατέθεσε το ακόλουθο αίτημα στην Επιτροπή και την κάλεσε να υποβάλει έκθεση έως το τέλος του 2006: «να αξιολογήσει την πρόοδο που θα έχει σημειωθεί όσον αφορά την εκπόνηση συνεκτικού πλαισίου δεικτών και επιπέδων αναφοράς για την περαιτέρω επιδίωξη των στόχων της Λισαβόνας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, περιλαμβανομένης της επανεξέτασης της καταλληλότητας των υφισταμένων δεικτών που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου» (op. cit.) (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007: 3).

Η καθιέρωση ορισμένων από τους δείκτες μέτρησης και των σημείων αναφοράς βασίζονται σε στοιχεία που διαμορφώνονται 'εκτός του ευρωπαϊκού στατιστικού συστήματος (ΕΣΣ)'⁵¹. Στο ίδιο πλαίσιο, «όπως ζητήθηκε από το Συμβούλιο στα συμπεράσματά του το Μάιο του 2005, η Επιτροπή έχει καθορίσει τους όρους συνεργασίας με διεθνείς οργανισμούς σε πολλούς τομείς'. Ειδικότερα για το πεδίο που αφορά στην 'ικανότητα του πολίτη'(7)', 'η Επιτροπή συνεργάζεται με τα κράτη μέλη για τον προσδιορισμό των αναγκών σε στοιχεία και την προετοιμασία μιας ευρωπαϊκής ενότητας στη διεθνή μελέτη «International Civics and Citizenship Education Study (ICCS)», η οποία θα πραγματοποιηθεί κατά τα έτη 2008/2009 και θα καλύψει τις ανάγκες που αφορούν την εκπαίδευση για την ενεργό συμμετοχή του πολίτη' (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2007: 13).

Η μελέτη αυτή που δημοσιεύτηκε το 2009 «*ICCS International Civic and Citizenship Education Study*», είναι ένα έργο της IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, ενός διεθνούς οργανισμού που διεξάγει συγκριτικές μελέτες για τις μαθητικές επιδόσεις σε διεθνές επίπεδο δημοσιεύοντας

⁵¹ Είναι σαφές ότι η συνοχή της στατιστικής υποδομής και η δυνατότητα εξασφάλισης συγκρίσιμων στοιχείων μεταξύ όλων των χωρών εξαρτάται από τη συμμετοχή όλων των κρατών μελών σε έρευνες που συντονίζονται από άλλους διεθνείς οργανισμούς. Στο μέτρο του δυνατού η Επιτροπή θα εξασφαλίζει ότι τα στοιχεία παράγονται σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του κώδικα ορθής πρακτικής για τις ευρωπαϊκές στατιστικές, οι οποίες θα χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση της ποιότητας των στοιχείων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 2007: 13).

εκθέσεις για σημαντικά ζητήματα που αφορούν στα εκπαιδευτικά συστήματα και τις διαδικασίες τους.

13. 1. Περιγραφή της παρούσας έρευνας

Όπως σημειώνεται εισαγωγικά: «η αρχική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε σχέση με την Πολιτική Αγωγή και την Ιδιότητα του Πολίτη (Civic and Citizenship Education) το 1971 αφορούσε εννέα χώρες, ενώ η δεύτερη πραγματοποιήθηκε το 1999 έχοντας επεκτείνει τον αρχικό αριθμό των χωρών αυτών σε εικοσιοκτώ. Η πρώτη έρευνα έδειξε ότι δεν υπήρξε καθολική και μεθοδική υιοθέτηση για τη διδασκαλία των αξιών που σχετίζονται με την αγωγή του πολίτη, ενώ δεν απέδωσε αποτελέσματα ικανά να σχηματίσουν μια σαφή εικόνα για την επίδρασή της διδασκαλίας της αγωγής του πολίτη στην πολιτική συμμετοχή των μαθητών» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 3).

Αντίθετα, «η δεύτερη, διασαφήνισε το ρόλο του σχολείου για την προετοιμασία των νέων για το ρόλο τους ως πολίτες. Τα αποτελέσματα υπογράμμισαν την πλούσια σειρά εμπειριών στα σχολεία που μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές σε σχέση με την καλλιέργεια ενός προσιτού κλίματος για το διάλογο και την έκφραση μέσα στην τάξη. Συνολικά, η δεύτερη έρευνα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου της αγωγής και της ιδιότητας του πολίτη και έδωσε έμφαση σε ζητήματα σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 3).

Στο πλαίσιο αυτό, «η πλέον πρόσφατη έρευνα της IEA, διεξήχθη το 2009 σε 38 χώρες σε όλο τον κόσμο λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα σχετικά με «τη ραγδαία ανάπτυξη των Τεχνολογιών των Επικοινωνιών, την ανεπτυγμένη κινητικότητα των ανθρώπων σε διάφορες χώρες και την ανάπτυξη των υπερεθνικών οργανισμών». (ICCS 2009). Η έρευνα αφορά χρονικά στο διάστημα από τον Οκτώβριο του 2008 ως τον Ιούνιο του 2009. Η έρευνα επικεντρώνεται στις Εθνικές Προσεγγίσεις απέναντι στην Civic and Citizenship Education» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 3). Ως εκ τούτου, παρουσιάζονται τα σχετικά με την ελληνική περίπτωση δεδομένα με την

ένθεση πινάκων και αντίστοιχων επεξηγηματικών σχολίων. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τις συμμετέχουσες στην έρευνα, χώρες.⁵²

Figure 1: Countries participating in ICCS 2009



⁵² (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 88).

13. 2. Τα πεδία επιρροής της Πολιτικής Αγωγής και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη

Η έρευνα συντάσσει ένα γενικό πλαίσιο εργασίας λαμβάνοντας υπόψη τα επικαλυπτόμενα επίπεδα επιρροής για την πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη που περιλαμβάνει: «το πλαίσιο της ευρύτερης κοινότητας: αυτό αναφέρεται στο ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν τα σχολεία και τα οικογενειακά περιβάλλοντα. Παράγοντες μπορούν να βρεθούν σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, και εντός διακρατικών ομάδων χωρών. Το πλαίσιο των σχολείων και των σχολικών τάξεων: ο παράγοντες υπό εξέταση εδώ, είναι αυτοί που σχετίζονται με τη συνολική σχολική κουλτούρα, το γενικό σχολικό περιβάλλον, και τη διδασκαλία που παρέχει το σχολείο. Το πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος: παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό υπόβαθρο και το εξωσχολικό κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή περιλαμβάνει το υπόβαθρο της οικογένειας, όπως η απασχόληση των γονέων, την κατηγορία των μεταναστών, και ενδοοικογενειακή επικοινωνία σχετικά με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Το πλαίσιο του ξεχωριστού ατόμου: οι μεταβλητές υπό εξέταση εδώ αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ηλικία και το φύλο» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 21).

Για την οικονομία του χρόνου και του χώρου παραθέτω ορισμένους από τους πίνακες της έρευνας που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ελληνική περίπτωση. Οι αρχικές διαπιστώσεις, αφορούν μια σειρά από θεματικές που τέθηκαν υπό εξέταση σε μορφή ερωτηματολογίων σε ό.τι αφορά στο μάθημα της Πολιτικής Αγωγής και της Ιδιότητας του Πολίτη σε επίπεδο δευτερογενούς έρευνας.

13. 3. Ερευνητικά στοιχεία και παρατηρήσεις για την ελληνική περίπτωση

Κάποιες από αυτές τις αρχικές διαπιστώσεις παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για την Ελλάδα. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της έρευνας: *Οι προσεγγίσεις στα αναλυτικά προγράμματα για την Πολιτική Αγωγή και την Ιδιότητα του Πολίτη αναδεικνύουν το συγκεκριμένο αντικείμενο ως ‘ειδικό (υποχρεωτικό) μάθημα’ για ορισμένα μόνο προγράμματα σπουδών, ενώ δεν προσφέρεται ως ‘ειδικό μάθημα*

(επιλογής)'. Το πρόγραμμα διαμορφώνεται με παντελή έλλειψη 'διαθεματικής προσέγγισης (cross-curricular approaches)', αλλά και 'εξωσχολικών δραστηριοτήτων (extra-curricular)'. Περισσότερο εμφανίζεται 'ενσωματωμένο σε διάφορα σχολικά μαθήματα', σε 'συνελεύσεις και ειδικές περιπτώσεις' και σε 'εμπειρίες μέσα στην αίθουσα/ήθος', όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα: (Table 2):

Table 2: Approaches to civic and citizenship education in curriculum for lower secondary education in ICCS countries

Country	Approaches to Civic and Citizenship Education						
	Specific subject (compulsory)	Specific subject (optional)	Integrated into several subjects	Cross-curricular	Assemblies and special events	Extra-curricular activities	Classroom experience/ethos
Austria			●	●			
Belgium (Flemish) ¹			●	●	●	●	●
Bulgaria			●	●	●	●	●
Chile			●	●	●	●	●
Chinese Taipei	●			●	●	●	●
Colombia ¹	*	*	●	●	*	*	●
Cyprus			●	●	●	●	●
Czech Republic	●		●	●			
Denmark ²			●	●			●
Dominican Republic	●		●	●	●	●	●
England	●		●	●	●	●	●
Estonia	●		●	●			
Finland			●	●		●	●
Greece ^{1 3}	*		●		●		●
Guatemala			●	●	●	●	●
Hong Kong SAR				●	●	●	
Indonesia	●						
Ireland	●		●	●	●	●	●
Italy			●	●	●	●	●
Korea Rep. of	●		●	●	●	●	●
Latvia			●	●	●	●	●
Liechtenstein			●		●	●	●
Lithuania	●		●	●	●	●	●
Luxembourg	●		●	●	●	●	●
Malta			●	*	●	●	●
Mexico	●		●	●	●	●	●
Netherlands			●			●	
New Zealand ⁴			●	●	●	●	●
Norway			●		●		●
Paraguay	●		●			●	
Poland	●				●	●	
Russian Federation	●			●	●	●	●
Slovak Republic	●			*	*	*	*
Slovenia	●		●		●		●
Spain	●		●	●	●	●	●
Sweden			●	●			
Switzerland ⁵	●		●	●			●
Thailand			●		●	●	●

Source: ICCS 2009 National Contexts Survey; reference year is 2008/09.

Symbols

● For all study programs and school types

* For some study programs

¹ The data relate to the < target grade > because there are differences in approach between grades within the lower secondary phase.

² There is no formal national curriculum but a series of ministry guidelines that form a "common curriculum" that includes civic and citizenship education.

³ Civic and citizenship education is not taught in the < target grade > and there is no intended integration. However, civic and citizenship education topics can come up in a number of subjects.

⁴ Civic and citizenship education is a major part of the social studies curriculum.

⁵ There are considerable differences in approach between the Swiss cantons. In some cantons, civic and citizenship education is a curriculum subject, while in others it is integrated in several subjects.

Επίσης, στην ενότητα για την *‘Έμφαση που δίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία της Πολιτικής Αγωγής και της Ιδιότητας του πολίτη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές στο επίπεδο-στόχο της έρευνας ICCS’*, η Ελλάδα παρουσιάζεται να δίνει μεγάλη έμφαση στην *‘εκμάθηση των βασικών ιστορικών γεγονότων’*, στην *‘κατανόηση των βασικών εννοιών (key-concepts)’*, των *‘στάσεων’*, τη *‘λήψη αποφάσεων’*, τη *‘διαμόρφωση αισθήματος εθνικής ταυτότητας και υπακοής’* και την *‘ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη συμμετοχή και τη δέσμευση στην κοινωνία των πολιτών’* (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 25).

Κάποια έμφαση, δίνεται στην *‘επικοινωνία μέσω πρότζεκτ και γραπτών εργασιών’*, τη *‘δημιουργία ευκαιριών για τη συμμετοχή των μαθητών σε τοπικές δραστηριότητες’* (community-based activities), την *‘ανάλυση και παρατήρηση διαδικασιών αλλαγής στην κοινότητα’*. Τέλος, καμία έμφαση δε δίνεται *‘στην ανάλυση και παρατήρηση διαδικασιών αλλαγής στο σχολείο, ‘την κριτική ικανότητα και την ανάλυση’ (reflecting on and analyzing) σε σχέση με τις ‘ευκαιρίες για συμμετοχή και πολιτική δέσμευση’* (Table 3) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 25).

Table 3: Emphasis given to civic and citizenship education processes in curriculum for students at country's ICCS target grade

Country	Civic and Citizenship Education Processes											
	Knowledge and understanding of civics and citizenship			Communicating through		Creating opportunities for student involvement in		Analyzing and observing change processes		Reflecting on and analyzing	Developing a sense of	Developing positive attitudes toward
	knowing basic facts	understanding key concepts	understanding key values & attitudes	discussion & debate	projects & written work	decision-making in school	community-based activities	in school	in the community	participation & engagement opportunities	national identity & allegiance	participation & engagement in civic & civil society
Austria	●	●	●	*	*	*	*	○	○	*	*	*
Belgium (Flemish)	*	●	●	●	*	●	*	●	*	●	○	*
Bulgaria	●	●	●	●	●	*	*	*	●	*	●	●
Chile	●	●	●	●	●	●	●	*	●	●	●	●
Chinese Taipei	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Colombia	*	●	●	●	●	●	●	*	*	*	*	●
Cyprus	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Czech Republic	●	●	*	○	*	*	*	*	*	○	○	○
Denmark	●	●	●	●	*	*	○	○	*	*	*	*
Dominican Republic	●	●	●	*	*	*	○	○	○	○	●	●
England	●	●	●	●	●	●	*	*	*	●	*	●
Estonia	●	●	●	*	○	○	○	○	○	○	●	●
Finland	●	●	●	*	*	*	*	○	*	*	*	●
Greece ¹	●	●	●	●	*	●	*	○	*	○	●	●
Guatemala	●	*	*	*	*	○	○	○	○	○	●	*
Hong Kong SAR	*	*	*	*	○	○	○	○	○	○	●	*
Indonesia	●	●	●	●	*	○	●	○	*	*	●	●
Ireland	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	*	●
Italy	●	●	●	*	*	*	●	*	*	*	●	●
Korea Rep. of	●	●	●	●	*	*	*	*	●	●	●	●
Latvia	*	*	●	●	●	*	*	*	*	*	●	*
Liechtenstein ¹	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	●	●
Lithuania	●	●	●	*	*	*	*	○	○	○	*	●
Luxembourg	*	●	●	●	●	*	*	●	*	*	*	●
Malta	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Mexico	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Netherlands	*	●	●	*	*	○	○	○	●	○	*	●
New Zealand	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Table 3: Emphasis given to civic and citizenship education processes in curriculum for students at country's ICCS target grade (contd.)

Country	Civic and Citizenship Education Processes											
	Knowledge and understanding of civics and citizenship			Communicating through		Creating opportunities for student involvement in		Analyzing and observing change processes		Reflecting on and analyzing	Developing a sense of	Developing positive attitudes toward
	knowing basic facts	understanding key concepts	understanding key values & attitudes	discussion & debate	projects & written work	decision-making in school	community-based activities	in school	in the community	participation & engagement opportunities	national identity & allegiance	participation & engagement in civic & civil society
Norway	●	●	●	●	*	*	○	○	*	*	*	●
Paraguay	●	*	*	○	○	*	*	○	○	*	●	*
Poland	●	●	*	*	○	*	*	*	*	*	●	*
Russian Federation	●	●	●	*	●	●	*	*	*	*	*	*
Slovak Republic	●	●	*	*	*	○	○	○	○	○	*	*
Slovenia	*	●	●	●	*	*	*	*	*	○	*	*
Spain	●	●	●	●	*	●	*	*	*	●	○	●
Sweden	●	●	●	*	○	●	*	○	○	*	*	●
Switzerland	●	●	●	*	○	○	○	○	*	*	*	●
Thailand	●	●	*	●	●	*	●	*	●	*	●	●

Source: ICCS 2009 National Contexts Survey; reference year is 2008/09.

Emphasis on processes

- major emphasis
- * some emphasis
- no emphasis

¹ Although civic and citizenship education is not a subject in the curriculum at <target audience>, civic and citizenship processes can be addressed through other subjects.

Στην ενότητα *Έμφαση που δίνεται σε θέματα που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (θεματολογία), και αφορούν στην αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη*: μεγάλη έμφαση δίνεται *‘στα ανθρώπινα δικαιώματα’*, την *‘ψηφοφορία και τις εκλογές’*, τις *‘σπουδές επικοινωνίας (π.χ. μέσα επικοινωνίας)’* (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 29).

Κάποια έμφαση δίνεται στο *‘νομικό σύστημα και τα δικαστήρια’*, την *‘κατανόηση διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων’*, στα *‘κοινοβουλευτικά και κυβερνητικά συστήματα’*, στην *‘οικονομία και τα οικονομικά’*, στις *‘εθελοντικές ομάδες’*, στην *‘επίλυση διαφορών’*, στην *‘παγκόσμια κοινότητα και τους διεθνείς οργανισμούς’* και στο *‘περιβάλλον’* (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 29).

Σημειώνεται στον πίνακα ότι *«παρόλο που η αγωγή για την ιδιότητα του πολίτη δεν αποτελεί σχολικό μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα στο συγκεκριμένο επίπεδο - στόχο (target grade), θέματα αγωγής και ιδιότητας του πολίτη μπορούν να θίγονται μέσω άλλων σχολικών μαθημάτων (Table 4.)* (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 29).

Table 4: Emphasis given to civic and citizenship education topics in curriculum for students at country's ICCS target grade

Country	Civic and Citizenship Education Topics											
	Human rights	Legal systems & courts	Understanding different cultural & ethnic groups	Parliament & government systems	Voting & elections	The economy & economics	Voluntary groups	Resolving conflict	Communications studies (e.g., media)	The global community & international organizations	Regional institutions and organizations	The environment
Austria	*	*	●	●	*	●	*	*	●	*	*	●
Belgium (Flemish)	*	○	●	*	●	*	○	●	●	*	○	●
Bulgaria	●	*	●	●	*	●	*	*	*	*	●	●
Chile	●	*	●	*	●	●	●	*	●	●	*	*
Chinese Taipei	*	●	*	●	●	*	*	*	*	*	*	●
Colombia	●	*	●	*	*	○	○	●	●	*	○	●
Cyprus	●	*	*	*	●	*	○	*	*	*	*	*
Czech Republic	*	*	*	●	*	○	○	○	*	*	*	*
Denmark	*	*	●	●	*	●	*	*	*	*	*	*
Dominican Republic	●	*	*	●	●	*	○	*	*	*	○	*
England	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Estonia	●	●	●	●	*	●	●	*	*	*	*	○
Finland	●	*	●	●	●	●	*	*	●	*	●	●
Greece ¹	●	*	*	*	●	*	*	*	●	*	*	*
Guatemala	○	*	●	○	*	*	○	○	○	○	○	*
Hong Kong SAR	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Indonesia	●	●	●	●	●	*	*	*	○	*	*	●
Ireland	●	●	●	●	●	*	*	●	*	●	●	●
Italy	●	○	●	*	*	*	●	*	●	*	●	●
Korea Rep. of	●	●	●	●	●	●	*	●	●	●	*	●
Latvia	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Liechtenstein ¹	●	*	●	*	*	●	○	●	●	*	*	●
Lithuania	●	*	*	●	●	*	*	○	*	*	*	*
Luxembourg	●	*	●	*	*	*	●	●	●	*	*	●
Malta	*	●	*	●	*	●	●	*	●	●	●	●
Mexico	●	*	●	●	●	○	*	●	*	*	*	●
Netherlands	●	*	●	*	*	○	○	●	○	●	*	*
New Zealand	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Norway	●	●	*	●	*	*	○	*	*	*	○	●
Paraguay	*	●	*	●	●	*	*	*	*	*	●	●
Poland	*	*	*	●	●	*	*	*	*	*	●	●
Russian Federation	○	○	*	○	○	●	*	*	*	○	○	●

Table 4: Emphasis given to civic and citizenship education topics in curriculum for students at country's ICCS target grade (contd.)

Country	Civic and Citizenship Education Topics											
	Human rights	Legal systems & courts	Understanding different cultural & ethnic groups	Parliament & government systems	Voting & elections	The economy & economics	Voluntary groups	Resolving conflict	Communications studies (e.g. media)	The global community & international organizations	Regional institutions and organizations	The environment
Slovak Republic	●	●	●	●	●	*	○	*	*	●	●	*
Slovenia	●	○	*	*	*	*	*	*	*	*	*	●
Spain	●	●	●	●	●	*	*	●	*	●	●	●
Sweden	●	*	●	*	*	*	*	*	●	●	○	●
Switzerland	●	●	●	●	●	○	○	*	○	●	●	*
Thailand	*	●	●	●	●	●	*	●	*	*	*	●

Source: ICCS 2009 National Contexts Survey; reference year is 2008/09.

Emphasis on topics

- major emphasis
- * some emphasis
- no emphasis

¹ Although civic and citizenship education is not a subject in the curriculum at <target grade>, civic and citizenship education topics can be addressed through other subjects.



Η πορεία μέχρι τώρα αναφορικά με την αύξηση περιεχομένου σχετικού με την αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη σε διάστημα δεκαετίας, παρουσιάζει μια συγκριτική μείωση της τάξης -7 βαθμών της κλίμακας Likert για την Ελλάδα (Table 11) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 43).

Table 11: Changes in civic content knowledge between 1999 and 2009

Country	Years of Schooling	Mean Scale Score 2009	Average Age 2009	Mean Scale Score 1999	Average Age 1999	Differences between 1999 and 2009	Differences 1999/2009				
							-20	-10	0	10	20
Slovenia	9	104 (0.6)	14.7	102 (0.5)	14.8	3 (1.0)			■		
Finland	8	109 (0.7)	14.7	108 (0.7)	14.8	1 (1.1)			□		
Estonia	8	95 (0.9)	15.0	94 (0.5)	14.7	1 (1.2)			□		
Chile	8	89 (0.7)	14.2	89 (0.6)	14.3	0 (1.1)					
Lithuania	8	94 (0.6)	14.7	94 (0.7)	14.8	0 (1.1)			■		
Italy	8	100 (0.7)	13.8	101 (0.7)	13.9	-1 (1.2)			□		
Latvia	8	91 (0.6)	14.8	92 (0.9)	14.5	-1 (1.2)			□		
Switzerland (German)†	8	94 (1.0)	14.8	95 (0.9)	15.0	-2 (1.5)			□		
Colombia	8	85 (0.6)	14.4	89 (0.8)	14.6	-4 (1.1)			■		
Norway †~	9	97 (0.8)	14.7	103 (0.5)	14.8	-5 (1.1)			■		
Greece	9	102 (0.8)	14.7	109 (0.7)	14.7	-7 (1.3)			■		
Poland	8	103 (1.0)	14.9	112 (1.3)	15.0	-9 (1.8)			■		
Slovak Republic ¹	8	97 (1.1)	14.4	107 (0.6)	14.3	-10 (1.4)			■		
Czech Republic †	8	93 (0.5)	14.4	103 (0.8)	14.4	-10 (1.1)			■		
Bulgaria	8	88 (0.9)	14.7	99 (1.1)	14.9	-11 (1.5)			■		
Average		96 (0.0)	14.6	100 (0.0)	14.6	-4 (0.1)			■		

Countries with different survey periods in 1999

England ² ‡	9	90 (0.7)	14.0	96 (0.6)	14.7	-6 (1.1)			■		
Sweden ³	8	98 (0.8)	14.8	97 (0.8)	14.3	0 (1.2)			□		

Notes:

() Standard errors appear in parentheses.

† Met ICCS guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied ICCS guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

~ In 1999, overall participation rate after replacement less than 75 percent.

¹ National Desired Population does not cover all of International Desired Population.

² In 1999, country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.

³ In 1999, country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the school year.

■ Difference statistically significant at 0.05 level

□ Difference not statistically significant

The average age of students across all 15 countries included in the comparison was 14.6 years for both CIVED and ICCS; the data in Table 11 above show only small differences in student age between the CIVED and the ICCS data collections. The extended ICCS international report (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, forthcoming) will contain an analysis of any relationship between age and differences in performance between CIVED and ICCS on civic content knowledge.

Αξιοσημείωτες είναι, επίσης, οι αρχικές διαπιστώσεις σχετικά με τα *‘Εθνικά ποσοστά για την εμπιστοσύνη των μαθητών σε διάφορους πολιτικούς θεσμούς και στους ανθρώπους, γενικότερα’*.

Τα δεδομένα για την Ελλάδα, παρουσιάζουν τη μεταβλητή αυτή 10 εθνικές ποσοστιαίες μονάδες κάτω από το μέσο όρο της έρευνας για την πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη (ICCS), συγκεκριμένα σε σχέση με την *‘εμπιστοσύνη στην εθνική κυβέρνηση’*, στα *‘πολιτικά κόμματα’*, στα *‘μέσα μαζικής επικοινωνίας’*, στα *‘σχολεία’*, και τους *‘ανθρώπους, γενικά’*, με το μικρότερο ποσοστό επί τοις εκατό να συγκεντρώνει η εμπιστοσύνη στα *‘πολιτικά κόμματα’* που δεν ξεπερνά το 25% (1.1), με 41% (1.2) για την *‘εθνική κυβέρνηση’* (Table 12) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 46).

Table 12: National percentages for students' trust in different civic institutions and people in general

Country	Percentages of Students Trusting Completely or Quite a Lot in ...				
	national government	political parties	media	schools	people in general
Austria	77 (0.9) ▲	48 (1.3) △	53 (1.0) ▽	67 (1.2) ▽	64 (0.9) △
Belgium (Flemish) †	51 (1.0) ▼	35 (1.1) ▽	48 (1.0) ▼	74 (1.2)	57 (1.1)
Bulgaria	56 (1.3) ▽	32 (1.2) ▽	70 (1.1) △	80 (1.0) △	64 (1.1) △
Chile	65 (1.0) △	34 (1.0) ▽	74 (0.7) ▲	80 (0.8) △	52 (0.9) ▽
Chinese Taipei	44 (0.9) ▼	26 (0.8) ▼	43 (0.8) ▼	71 (1.0) ▽	51 (0.9) ▽
Colombia	62 (1.2)	35 (1.1) ▽	72 (1.0) ▲	87 (0.6) ▲	49 (0.9) ▽
Cyprus	51 (0.9) ▼	31 (0.8) ▽	57 (1.2) ▽	57 (1.1) ▼	47 (0.9) ▼
Czech Republic †	55 (0.9) ▽	28 (0.8) ▼	65 (1.0) △	73 (0.9)	63 (0.9) △
Denmark †	72 (1.0) ▲	56 (1.2) ▲	56 (1.0) ▽	74 (1.1)	68 (0.8) ▲
Dominican Republic	74 (1.3) ▲	51 (1.2) ▲	76 (1.0) ▲	88 (1.3) ▲	61 (1.3)
England ‡	71 (0.9) △	43 (1.2)	46 (1.2) ▼	73 (1.0)	52 (1.0) ▽
Estonia	62 (1.4)	23 (1.3) ▼	54 (1.0) ▽	71 (1.2) ▽	58 (1.0)
Finland	82 (0.8) ▲	61 (1.0) ▲	80 (0.8) ▲	76 (1.0)	76 (0.8) ▲
Greece	41 (1.2) ▼	25 (1.1) ▼	48 (1.0) ▼	73 (1.0)	57 (1.1)
Guatemala ¹	45 (1.4) ▼	26 (1.0) ▼	70 (1.0) △	88 (1.0) ▲	47 (1.1) ▼
Indonesia	96 (0.4) ▲	66 (1.1) ▲	75 (0.9) ▲	96 (0.4) ▲	77 (0.8) ▲
Ireland	52 (1.0) ▼	40 (1.1)	48 (1.0) ▼	75 (0.9)	64 (1.0) △
Italy	74 (0.9) ▲	52 (1.1) ▲	81 (0.9) ▲	82 (0.8) △	52 (1.0) ▽
Korea, Republic of ¹	20 (0.7) ▼	18 (0.7) ▼	51 (0.8) ▽	45 (0.8) ▼	39 (0.7) ▼
Latvia	32 (1.2) ▼	25 (1.0) ▼	65 (1.3) △	73 (1.2)	58 (1.1)
Liechtenstein	82 (2.1) ▲	64 (2.4) ▲	57 (2.5)	70 (2.4)	70 (2.4) ▲
Lithuania	54 (0.9) ▽	33 (1.1) ▽	67 (0.9) △	80 (0.9) △	66 (0.8) △
Luxembourg	72 (0.7) △	48 (0.7) △	62 (0.6)	70 (1.0) ▽	64 (0.8) △
Malta	62 (1.4)	55 (1.7) ▲	70 (1.1) △	76 (1.7)	50 (1.3) ▽
Mexico	58 (1.0) ▽	35 (1.0) ▽	57 (0.8) ▽	72 (0.9) ▽	47 (0.8) ▼
New Zealand †	66 (1.0) △	42 (1.2)	49 (1.3) ▼	68 (1.0) ▽	58 (1.3)
Norway †	68 (1.1) △	56 (1.0) ▲	51 (1.0) ▽	72 (1.2) ▽	52 (1.1) ▽
Paraguay ¹	66 (1.3) △	32 (0.9) ▽	74 (1.5) ▲	88 (0.8) ▲	57 (1.0)
Poland	36 (1.2) ▼	23 (1.1) ▼	52 (1.0) ▽	63 (1.4) ▼	58 (1.0)
Russian Federation	88 (0.7) ▲	51 (0.9) △	41 (1.0) ▼	84 (0.7) △	51 (1.0) ▽
Slovak Republic ²	57 (1.3) ▽	31 (1.2) ▼	58 (1.1) ▽	65 (1.2) ▽	51 (1.3) ▽
Slovenia	56 (1.4) ▽	45 (1.3) △	64 (1.1) △	68 (1.2) ▽	71 (0.9) ▲
Spain	62 (1.2)	40 (0.9)	69 (0.9) △	82 (0.9) △	59 (1.0)
Sweden	73 (1.2) ▲	60 (1.3) ▲	54 (0.9) ▽	64 (1.2) ▼	67 (0.8) △
Switzerland †	69 (1.0) △	46 (1.0) △	54 (1.1) ▽	67 (1.2) ▽	64 (1.2) △
Thailand †	85 (0.8) ▲	61 (1.0) ▲	72 (0.9) ▲	91 (0.6) ▲	63 (0.9) △
ICCS average	62 (0.2)	41 (0.2)	61 (0.2)	75 (0.2)	58 (0.2)

Countries not meeting sampling requirements

Hong Kong SAR	70 (1.1)	38 (1.0)	42 (1.0)	75 (1.4)	30 (0.9)
Netherlands	70 (2.2)	53 (1.7)	48 (1.2)	75 (1.4)	57 (1.3)

National percentage

▲ more than 10 percentage points above ICCS average

▼ more than 10 percentage points below ICCS average

△ significantly above ICCS average

▽ significantly below ICCS average

Notes:

() Standard errors appear in parentheses.

† Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

¹ Country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.

² National Desired Population does not cover all of International Desired Population.

Συνολικά, το 60% της συνολικής έρευνας εξέφρασε εμπιστοσύνη στις ‘εθνικές κυβερνήσεις’, με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνεται από χώρες όπως η Αυστρία, η Δανία, η Δομινικανή Δημοκρατία, η Φινλανδία, η Ινδονησία, η Ιταλία, το Λιχτενστάιν, η Ρωσική Ομοσπονδία, η Σουηδία και η Ταϊλάνδη. Σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά σημειώθηκαν στο Βέλγιο (Φλάνδρα), την Κινεζική Ταϊπέι, την Κύπρο, την Ελλάδα, τη Γουατεμάλα, την Ιρλανδία, τη Δημοκρατία της Κορέας, τη Λετονία και την Πολωνία» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 47).

Στην ενότητα *‘Ο εθνικός μέσος όρος για το ενδιαφέρον των μαθητών στην ευρύτερη κοινότητα’*. Το ποσοστό για τη χώρα μας σε σχέση με την πολιτική συμμετοχή των νέων στην ευρύτερη κοινότητα, δεν ξεπερνά το 8% σημαντικά χαμηλότερο από το μέσο όρο της ICCS, για τις ‘οργανώσεις της νεολαίας που συνδέονται με ένα πολιτικό κόμμα ή ένωση’. Το ποσοστό αυτό φτάνει το 43%, πάνω από 10 ποσοστιαίες μονάδες πάνω από την ICCS έρευνα, για τις ‘περιβαλλοντικές οργανώσεις’, το 17% για τις ‘οργανώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα’, το 21% για τις ‘εθελοντικές ομάδες που προσφέρουν βοήθεια στην κοινότητα’, 37% για οργανώσεις που ‘μαζεύουν χρήματα για μια κοινωνική αιτία’, 16% για μια ‘πολιτισμική οργάνωση βασισμένη στην εθνικότητα’ και 27% για μια ‘ομάδα νέων που κάνει εκστρατεία για κάποιο ζήτημα’ (Table 16) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 54).

Table 16: National percentages for students' civic participation in the wider community

Country	Percentages of Students Reporting Having Been Involved in the Activities of ...						
	youth organization affiliated with a political party or union	environmental organization	human rights organization	a voluntary group doing something to help the community	an organization collecting money for a social cause	a cultural organization based on ethnicity	a group of young people campaigning for an issue
Austria	11 (0.6)	19 (0.9) ▼	13 (0.8) ▽	35 (1.2)	51 (1.6) ▲	14 (0.8)	33 (1.0) △
Belgium (Flemish) †	5 (0.5) ▽	15 (0.9) ▼	7 (0.5) ▽	23 (0.9) ▼	60 (1.1) ▲	11 (0.6) ▽	17 (0.8) ▼
Bulgaria	9 (0.7)	41 (1.3) ▲	21 (1.0) △	37 (1.3) △	40 (1.6)	17 (1.0) △	37 (1.3) △
Chile	9 (0.7)	31 (1.2)	16 (0.9)	40 (1.1) △	40 (0.9)	10 (0.6) ▽	42 (0.9) ▲
Chinese Taipei	4 (0.3) ▽	9 (0.5) ▼	3 (0.3) ▼	20 (0.7) ▼	17 (0.7) ▼	10 (0.6) ▽	6 (0.4) ▼
Colombia	14 (0.6) △	55 (1.1) ▲	36 (1.2) ▲	57 (0.8) ▲	41 (0.9) △	17 (0.9) △	45 (0.9) ▲
Cyprus	18 (0.7) △	38 (1.0) △	22 (0.9) △	26 (1.0) ▽	53 (1.1) ▲	18 (0.7) △	25 (0.9) ▽
Czech Republic †	4 (0.3) ▽	21 (1.2) ▽	9 (0.6) ▽	13 (0.7) ▼	29 (1.1) ▼	6 (0.4) ▽	19 (0.8) ▼
Denmark †	4 (0.5) ▽	3 (0.3) ▼	3 (0.3) ▼	12 (0.7) ▼	36 (1.0) ▽	6 (0.5) ▽	13 (0.7) ▼
Dominican Republic	25 (0.9) ▲	58 (1.1) ▲	50 (1.1) ▲	70 (0.9) ▲	54 (1.0) ▲	33 (1.0) ▲	58 (1.1) ▲
England ‡	15 (0.9) △	18 (1.1) ▼	8 (0.7) ▽	39 (1.4) △	46 (1.3) △	12 (1.0) ▽	17 (1.0) ▼
Estonia	9 (0.8) ▽	19 (1.0) ▼	8 (0.7) ▽	44 (1.3) ▲	15 (0.6) ▼	10 (0.7) ▽	30 (1.0)
Finland	3 (0.3) ▽	9 (0.5) ▼	1 (0.2) ▼	14 (0.6) ▼	20 (0.9) ▼	2 (0.3) ▼	10 (0.6) ▼
Greece	8 (0.6) ▽	43 (1.6) ▲	17 (1.1)	21 (0.9) ▼	37 (1.2)	16 (0.8) △	27 (1.2) ▽
Guatemala ¹	22 (1.0) ▲	55 (1.3) ▲	34 (1.4) ▲	64 (1.0) ▲	55 (1.4) ▲	28 (1.4) ▲	62 (1.4) ▲
Indonesia	14 (0.7) △	61 (1.0) ▲	31 (1.2) ▲	40 (1.0) △	50 (1.1) ▲	24 (0.9) △	21 (0.8) ▽
Ireland	8 (0.6) ▽	10 (0.7) ▼	9 (0.7) ▽	50 (1.1) ▲	43 (1.3) △	10 (0.7) ▽	20 (0.8) ▽
Italy	5 (0.4) ▽	26 (1.2) ▽	14 (0.7) ▽	23 (1.0) ▼	24 (0.9) ▼	11 (0.7) ▽	23 (1.0) ▽
Korea, Republic of ¹	4 (0.3) ▽	5 (0.3) ▼	2 (0.2) ▼	18 (0.7) ▼	8 (0.7) ▼	2 (0.2) ▼	10 (0.6) ▼
Latvia	9 (0.8)	33 (1.5) △	13 (0.8) ▽	38 (1.2) △	22 (1.3) ▼	14 (0.8)	38 (1.5) △
Liechtenstein	11 (1.6)	17 (2.2) ▼	14 (1.8)	26 (2.4) ▽	58 (2.7) ▲	11 (1.7)	35 (2.6) △
Lithuania	11 (0.6)	35 (1.3) △	15 (0.8)	23 (0.9) ▼	31 (1.2) ▽	17 (0.9) △	25 (0.9) ▽
Luxembourg	11 (0.4)	26 (0.7) ▽	17 (0.6)	28 (0.7) ▽	52 (0.9) ▲	14 (0.4)	35 (0.8) △
Malta	14 (0.9) △	23 (1.0) ▽	9 (0.7) ▽	36 (1.3)	28 (1.3) ▼	16 (0.9)	17 (1.0) ▼
Mexico	15 (0.7) △	40 (1.1) ▲	25 (0.8) △	46 (1.0) ▲	44 (1.1) △	22 (0.9) △	39 (0.9) △
New Zealand †	13 (0.9) △	21 (1.0) ▽	7 (0.6) ▽	40 (1.4) △	47 (1.2) △	23 (1.1) △	14 (0.8) ▼
Norway †	8 (0.6) ▽	13 (0.9) ▼	10 (0.7) ▽	20 (0.9) ▼	52 (1.1) ▲	12 (0.7) ▽	23 (0.7) ▽
Paraguay ¹	19 (1.0) △	49 (1.2) ▲	31 (1.2) ▲	69 (1.0) ▲	52 (1.0) ▲	22 (1.2) △	54 (1.0) ▲
Poland	4 (0.4) ▽	50 (1.3) ▲	17 (0.9)	36 (1.3)	47 (1.4) △	15 (0.6)	27 (1.0) ▽
Russian Federation	11 (0.8)	39 (1.6) △	23 (1.3) △	30 (1.5) ▽	28 (1.2) ▼	18 (1.0) △	62 (1.3) ▲
Slovak Republic ²	6 (0.6) ▽	19 (1.4) ▼	12 (1.0) ▽	27 (1.3) ▽	26 (1.7) ▼	9 (1.0) ▽	24 (1.5) ▽
Slovenia	6 (0.5) ▽	28 (1.3)	10 (0.6) ▽	24 (1.0) ▽	44 (1.2) △	13 (0.7) ▽	35 (1.0) △
Spain	5 (0.5) ▽	18 (0.8) ▼	14 (0.8) ▽	26 (0.9) ▽	32 (1.0) ▽	7 (0.5) ▽	22 (0.9) ▽
Sweden	7 (0.5) ▽	8 (0.5) ▼	7 (0.5) ▽	14 (0.7) ▼	23 (1.0) ▼	6 (0.4) ▽	14 (0.6) ▼

Table 16: National percentages for students' civic participation in the wider community (contd.)

Country	Percentages of Students Reporting Having Been Involved in the Activities of ...						
	youth organization affiliated with a political party or union	environmental organization	human rights organization	a voluntary group doing something to help the community	an organization collecting money for a social cause	a cultural organization based on ethnicity	a group of young people campaigning for an issue
Switzerland †	6 (0.7) ▽	21 (1.4) ▽	13 (1.0) ▽	26 (1.1) ▽	49 (1.4) △	8 (0.8) ▽	23 (0.9) ▽
Thailand †	23 (1.1) ▲	71 (0.8) ▲	39 (1.0) ▲	57 (1.0) ▲	56 (1.0) ▲	38 (1.2) ▲	59 (1.0) ▲
ICCS average	10 (0.1)	29 (0.2)	16 (0.1)	34 (0.2)	39 (0.2)	14 (0.1)	29 (0.2)
Countries not meeting sampling requirements							
Hong Kong SAR	8 (0.6)	29 (1.3)	6 (0.6)	33 (1.4)	34 (1.4)	8 (0.6)	9 (0.6)
Netherlands	6 (1.3)	14 (1.6)	7 (0.8)	24 (2.3)	60 (2.6)	7 (1.6)	12 (0.9)

National percentage

▲ more than 10 percentage points above ICCS average

▼ more than 10 percentage points below ICCS average

△ significantly above ICCS average

▽ significantly below ICCS average

Notes:

() Standard errors appear in parentheses.

† Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

¹ Country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.² National Desired Population does not cover all of International Desired Population.

Η έρευνα εστιάζεται, επίσης, στο ρόλο του σχολείου και της κοινότητας για την πολιτική συμμετοχή των νέων. Για το σχολικό περιβάλλον «οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα για την πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη, μπορεί να συνδέονται με διαφορετικά επίπεδα περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένου του οικογενειακού υποβάθρου, τις αίθουσες διδασκαλίας, τα σχολεία, και την ευρύτερη κοινότητα» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 63).

Παράλληλα, «σε σχολικό επίπεδο, οι ακόλουθοι παράγοντες είναι πιθανόν να είναι σημαντικοί: η διδασκαλία που λαμβάνουν οι μαθητές, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη, το ευνοϊκό κλίμα μέσα στην αίθουσα για διάλογο βασισμένο στο σεβασμό, τη σχολική κουλτούρα, και το γενικότερο περιβάλλον εντός του οποίου λειτουργεί το σχολείο» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 63).

Στο επίπεδο της εφαρμογής και των στόχων της πολιτικής αγωγής και της ιδιότητας του πολίτη «οι περιπτωσιολογικές μελέτες σε εθνικό επίπεδο στην έρευνα της IEA CIVED (Torney – Purta et al., 1999) έδειξαν ότι η θέση και η προτεραιότητα που δίνεται στην πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη ήταν γενικά χαμηλά σε όλες τις χώρες. Κάποιες άλλες μελέτες (π.χ. Birzea et al., 2004), δείχνουν ότι ακόμα και όταν η πολιτική αγωγή και η ιδιότητα του πολίτη αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου, υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ των εξαγγελιών επί της αρχής και της πραγματικής εφαρμογής των πολιτικών που σχετίζονται με την αγωγή του πολίτη» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 63).

Σημαντική ενότητα αποτέλεσε επίσης, *‘Οι διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος της αγωγής και της ιδιότητας τους πολίτη’*. Στον πίνακα (Table 20), παρουσιάζεται να διδάσκεται ως ‘ξεχωριστό αντικείμενο από δασκάλους σχετικούς με το αντικείμενο της πολιτικής αγωγής και της εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη’ σε ποσοστό 9% (2.8) για την Ελλάδα (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 65).

Σε ποσοστό 33 (4.7), 'διδάσκεται από δασκάλους σχετικούς με τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές'. Σε ποσοστό 39 % είναι 'ενσωματωμένο σε όλα τα σχολικά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο'. Για το μάθημα της αγωγής του πολίτη, ως 'εξωσχολική δραστηριότητα', το ποσοστό δεν ξεπερνά το 10% (2.8). Ενώ, σε ποσοστό 61% (5.1), θεωρείται 'αποτέλεσμα της σχολικής εμπειρίας στο σύνολό της'. Αξιοσημείωτο είναι πάντως το ποσοστό 60% (4.6) που συγκεντρώνει το ερώτημα 'δεν αποτελεί μέρος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος' (Table 20) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 65).

Table 20: Schools' approaches to teaching civic and citizenship education (in national percentages of students)

Country	Percentages of Students at Schools Where Civic and Citizenship Education Is ...					
	taught as separate subject by teachers of civic and citizenship-related subjects	taught by teachers of subjects related to human and social sciences	integrated into all subjects taught at school	an extra-curricular activity	considered the result of school experience as a whole	not considered a part of the school curriculum
Austria	23 (4.3)	88 (2.3)	44 (4.5)	33 (5.1)	68 (4.8)	1 (1.0)
Belgium (Flemish) †	*	74 (4.2)	60 (4.0)	35 (3.9)	85 (3.2)	21 (3.4)
Bulgaria	*	75 (3.4)	75 (3.5)	41 (4.1)	87 (2.9)	26 (3.5)
Chile	12 (2.0)	93 (2.3)	51 (4.5)	8 (2.1)	66 (3.9)	29 (3.4)
Chinese Taipei	87 (2.7)	37 (4.0)	75 (3.5)	50 (4.0)	88 (2.5)	6 (2.0)
Colombia	28 (3.6)	90 (2.0)	62 (3.6)	14 (2.7)	69 (3.3)	36 (4.0)
Cyprus	*	67 (0.3)	46 (0.3)	6 (0.1)	68 (0.3)	40 (0.3)
Czech Republic †	96 (1.2)	55 (4.8)	45 (5.5)	4 (1.8)	82 (3.5)	17 (3.2)
Denmark †	84 (2.9)	92 (2.3)	64 (4.3)	2 (1.1)	80 (3.6)	14 (2.9)
Dominican Republic	49 (5.0)	85 (3.0)	78 (3.8)	17 (3.7)	68 (6.4)	44 (4.8)
England ‡	42 (5.0)	61 (4.6)	63 (5.5)	22 (4.5)	73 (4.7)	9 (3.3)
Estonia	65 (4.2)	68 (4.4)	65 (4.7)	42 (4.3)	56 (4.7)	9 (3.0)
Finland	*	97 (1.3)	54 (4.0)	10 (2.3)	48 (3.9)	6 (1.9)
Greece	9 (2.8)	33 (4.7)	39 (5.0)	10 (2.8)	61 (5.1)	60 (4.6)
Guatemala ¹	28 (3.7)	95 (2.5)	65 (4.1)	29 (4.4)	69 (4.2)	55 (4.8)
Indonesia	92 (2.4)	67 (4.1)	62 (4.5)	6 (1.9)	50 (4.4)	9 (2.1)
Ireland	100 (0.0)	49 (3.9)	24 (3.8)	2 (1.1)	38 (4.2)	6 (1.9)
Italy	16 (2.6)	93 (2.1)	64 (3.9)	5 (1.7)	77 (3.1)	11 (2.7)
Korea, Republic of ¹	*	97 (1.6)	79 (3.4)	91 (2.3)	89 (2.5)	22 (3.4)
Latvia	74 (4.0)	95 (1.9)	71 (4.0)	92 (2.4)	84 (2.9)	30 (4.3)
Liechtenstein	27 (0.3)	100 (0.0)	47 (0.3)	10 (0.1)	60 (0.4)	32 (0.2)
Lithuania	*	67 (3.9)	62 (4.2)	86 (2.6)	91 (2.5)	14 (2.8)
Luxembourg	6 (0.9)	59 (2.1)	30 (1.7)	8 (0.9)	72 (2.2)	75 (1.5)
Malta	76 (0.6)	50 (0.9)	32 (0.7)	20 (1.0)	75 (0.7)	28 (0.8)
Mexico	65 (3.3)	75 (2.8)	76 (3.2)	8 (1.9)	60 (3.3)	55 (3.5)
New Zealand †	2 (1.5)	91 (2.6)	31 (4.8)	10 (3.7)	86 (3.1)	20 (3.5)
Norway †	71 (4.4)	97 (1.5)	41 (4.5)	15 (3.3)	59 (4.9)	2 (1.4)
Paraguay ¹	79 (3.7)	88 (2.9)	72 (4.2)	12 (2.9)	70 (4.2)	23 (3.8)
Poland	82 (3.2)	76 (3.6)	40 (4.1)	4 (1.6)	72 (3.9)	17 (3.2)
Russian Federation	65 (3.5)	90 (1.9)	43 (3.7)	76 (2.8)	78 (2.9)	14 (2.6)
Slovak Republic ²	93 (2.3)	45 (5.0)	45 (4.0)	24 (3.5)	55 (3.9)	20 (4.2)
Slovenia	70 (3.9)	70 (4.0)	53 (4.6)	2 (1.1)	48 (4.4)	8 (2.3)

Παράλληλα, το γεγονός ότι η Ελλάδα αποκλείεται εντελώς από το πεδίο του ερωτηματολογίου που αφορά στην εκτίμηση των διδασκόντων ως προς τους πιο σημαντικούς στόχους της αγωγής και ιδιότητας του πολίτη, προκαλεί τον προβληματισμό, ενώ παράλληλα θέτει ερευνητικά ζητήματα ως προς το ρόλο και τη θέση των διδασκόντων απέναντι στο μάθημα της πολιτικής αγωγής και ιδιότητας του πολίτη στην Ελλάδα. (Table 21) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 66).

Table 21: Teachers' ratings of the most important aims of civic and citizenship education (in national percentages of teachers)

Country	Percentages of Teachers Considering the Following To Be an Important Aim of Civic and Citizenship Education ...									
	promoting knowledge of social, political, and civic institutions	promoting respect for and safeguard of the environment	promoting the capacity to defend one's own point of view	developing students' skills and competencies in conflict resolution	promoting knowledge of citizens' rights and responsibilities	promoting students' participation in the <local community>	promoting students' critical and independent thinking	promoting students' participation in school life	supporting the development of effective strategies for the fight against racism and xenophobia	preparing students for future political participation
Bulgaria	28 (2.0)	43 (1.6)	36 (1.7)	30 (1.8)	61 (1.4)	11 (1.4)	55 (1.9)	28 (1.6)	4 (0.8)	3 (0.5)
Chile	27 (1.7)	32 (1.8)	21 (1.4)	58 (1.4)	59 (1.6)	16 (1.3)	51 (1.7)	23 (1.7)	3 (0.5)	8 (1.0)
Chinese Taipei	28 (1.1)	59 (1.3)	4 (0.4)	63 (1.1)	53 (1.2)	13 (0.8)	58 (1.0)	17 (1.0)	2 (0.3)	1 (0.2)
Colombia	34 (1.9)	40 (1.7)	9 (1.0)	73 (1.6)	59 (1.7)	16 (1.3)	36 (1.7)	16 (1.3)	2 (0.6)	12 (1.1)
Cyprus	41 (1.8)	34 (1.8)	34 (1.8)	23 (1.5)	45 (1.7)	12 (1.2)	63 (1.5)	18 (1.3)	22 (1.4)	8 (0.9)
Czech Republic †	36 (1.7)	37 (1.3)	36 (1.3)	44 (1.7)	57 (1.3)	19 (1.0)	45 (1.6)	9 (0.9)	12 (0.9)	2 (0.4)
Dominican Republic	54 (3.9)	42 (2.4)	11 (1.8)	42 (2.5)	72 (2.3)	12 (1.9)	40 (3.0)	9 (1.4)	8 (1.8)	8 (1.3)
Estonia	46 (1.6)	30 (1.6)	23 (1.2)	30 (1.5)	71 (1.3)	12 (1.0)	66 (1.3)	13 (0.9)	1 (0.3)	7 (0.8)
Finland	27 (1.1)	61 (1.0)	14 (0.7)	44 (1.1)	37 (1.0)	7 (0.6)	81 (0.9)	18 (0.8)	9 (0.7)	1 (0.3)
Guatemala	36 (2.5)	41 (1.9)	17 (1.4)	37 (2.4)	69 (2.5)	27 (1.5)	33 (2.1)	13 (1.7)	9 (1.1)	15 (1.6)
Indonesia	57 (2.2)	22 (1.6)	5 (0.6)	42 (2.6)	75 (1.7)	26 (1.7)	37 (1.9)	23 (1.3)	8 (1.1)	5 (0.9)
Ireland ‡	42 (1.5)	39 (1.4)	13 (0.9)	22 (1.1)	56 (1.3)	40 (1.3)	49 (1.6)	19 (1.0)	12 (1.0)	7 (0.7)
Italy	50 (1.1)	38 (1.1)	12 (0.7)	21 (1.0)	78 (1.0)	8 (0.6)	58 (1.2)	11 (0.7)	21 (1.0)	2 (0.3)
Korea, Republic of	42 (1.3)	33 (1.1)	27 (1.1)	50 (1.8)	65 (1.9)	12 (0.9)	19 (1.0)	35 (1.2)	1 (0.1)	16 (1.0)
Latvia	27 (2.0)	35 (2.0)	38 (1.7)	27 (1.7)	52 (1.7)	9 (1.1)	61 (1.3)	29 (1.8)	1 (0.3)	13 (1.5)
Liechtenstein	31 (4.6)	35 (5.5)	20 (4.1)	58 (5.3)	19 (3.8)	3 (1.5)	74 (3.8)	11 (2.4)	30 (4.9)	19 (4.3)
Lithuania	17 (1.1)	49 (1.5)	25 (1.2)	34 (1.4)	54 (1.4)	24 (1.3)	57 (1.4)	35 (1.4)	2 (0.5)	2 (0.4)
Malta	20 (1.6)	58 (1.8)	18 (1.6)	32 (1.8)	60 (1.8)	18 (1.5)	60 (1.9)	21 (1.6)	10 (1.0)	3 (0.6)
Mexico	25 (1.4)	47 (1.7)	14 (1.2)	58 (2.0)	66 (1.6)	15 (1.3)	45 (1.7)	17 (1.8)	3 (0.5)	9 (0.9)
Paraguay	38 (3.0)	47 (2.4)	10 (1.4)	43 (2.9)	69 (2.0)	18 (1.8)	47 (2.7)	9 (1.3)	4 (0.8)	14 (1.5)
Poland	24 (1.3)	29 (1.1)	22 (1.0)	36 (1.4)	53 (1.3)	38 (1.3)	44 (1.5)	35 (1.3)	7 (0.6)	10 (0.9)
Russian Federation	16 (1.1)	52 (1.4)	33 (1.4)	34 (1.2)	76 (0.9)	18 (0.9)	39 (1.2)	19 (1.6)	3 (0.6)	9 (0.7)
Slovak Republic ¹	38 (1.4)	50 (1.5)	18 (1.0)	43 (1.4)	63 (1.5)	12 (1.0)	41 (1.6)	15 (1.5)	16 (1.5)	1 (0.3)
Slovenia	24 (1.0)	55 (1.0)	31 (0.9)	40 (1.0)	49 (1.1)	5 (0.5)	64 (1.0)	17 (1.0)	13 (0.7)	1 (0.2)
Spain	17 (1.0)	32 (1.3)	22 (1.1)	57 (1.5)	61 (1.3)	3 (0.4)	67 (1.4)	13 (0.9)	23 (1.2)	3 (0.5)
Sweden †	16 (1.1)	37 (1.3)	24 (1.2)	30 (1.2)	62 (1.6)	2 (0.4)	84 (0.9)	10 (0.8)	31 (1.3)	2 (0.4)
Thailand †	57 (2.0)	33 (1.5)	10 (1.4)	30 (1.9)	78 (1.9)	27 (2.4)	38 (1.8)	20 (1.8)	0 (0.1)	6 (1.0)
ICCS average	33 (0.4)	41 (0.4)	20 (0.3)	41 (0.4)	60 (0.3)	16 (0.2)	52 (0.3)	19 (0.3)	10 (0.3)	7 (0.2)

Table 21: Teachers' ratings of the most important aims of civic and citizenship education (in national percentages of teachers) (contd.)

Country	Percentages of Teachers Considering the Following To Be an Important Aim of Civic and Citizenship Education ...									
	promoting knowledge of social, political, and civic institutions	promoting respect for and safeguard of the environment	promoting the capacity to defend one's own point of view	developing students' skills and competencies in conflict resolution	promoting knowledge of citizens' rights and responsibilities	promoting students' participation in the local community	promoting students' critical and independent thinking	promoting students' participation in school life	supporting the development of effective strategies for the fight against racism and xenophobia	preparing students for future political participation
Countries not meeting sampling requirements										
Austria	25 (2.0)	27 (1.5)	38 (1.5)	46 (1.9)	17 (1.9)	3 (0.5)	65 (1.5)	2 (0.5)	21 (1.7)	16 (2.3)
Belgium (Flemish)	17 (1.1)	58 (1.4)	46 (1.5)	59 (1.2)	25 (1.2)	11 (0.9)	58 (1.4)	14 (0.9)	11 (1.0)	1 (0.2)
Denmark	48 (1.6)	22 (1.7)	20 (1.7)	51 (1.7)	32 (1.9)	7 (1.1)	89 (1.2)	4 (0.9)	9 (1.4)	16 (1.1)
England	27 (1.3)	35 (1.5)	13 (0.9)	31 (1.5)	50 (1.4)	27 (1.5)	64 (1.3)	22 (1.3)	23 (1.2)	6 (0.6)
Hong Kong SAR	45 (1.4)	48 (1.7)	8 (0.7)	15 (1.1)	64 (1.1)	32 (1.5)	59 (1.5)	24 (1.3)	2 (0.4)	2 (0.5)
Luxembourg	46 (4.1)	33 (3.5)	22 (2.8)	36 (3.8)	57 (4.0)	6 (1.5)	64 (3.3)	14 (2.6)	15 (2.7)	5 (1.5)
New Zealand	19 (1.4)	50 (2.0)	12 (1.0)	34 (1.4)	38 (1.5)	25 (1.4)	74 (1.4)	32 (1.5)	11 (0.9)	4 (0.7)
Switzerland	33 (1.8)	43 (2.2)	28 (1.8)	48 (1.6)	32 (1.9)	5 (0.7)	70 (1.7)	10 (0.9)	15 (1.4)	16 (1.4)

Notes:

() Standard errors appear in parentheses.

† Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

¹ National Desired Population does not cover all of International Desired Population.



Επίσης, αποκλείεται από το πεδίο που αφορά στην ‘Έκθεση αναφοράς των διδασκόντων για τη συμμετοχή των συγκεκριμένων τάξεων σε κοινοτικές δραστηριότητες’. (Table 22) (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 46).

Table 22: Teachers' reports on participation of target grade classes in community activities (in national percentages of teachers)

Country	Percentages of Teachers Reporting Having Taken Part with Their Target Grade Classes in ...								
	activities related to the environment geared to the local area	human rights projects	activities related to underprivileged people or groups	cultural activities (e.g. theatre, music, cinema)	multicultural and intercultural activities within the <local community>	campaigns to raise people's awareness, such as <AIDS World Day, World No Tobacco Day>	activities related to improving facilities for the <local community>	participating in sports events	any of these activities
Bulgaria	43 (2.4)	9 (1.0)	23 (2.1)	73 (2.2)	44 (2.6)	70 (2.0)	37 (2.4)	79 (1.6)	7 (0.8)
Chile	35 (2.3)	15 (1.5)	27 (2.0)	50 (1.8)	27 (1.8)	34 (2.1)	14 (1.7)	49 (2.2)	20 (1.4)
Chinese Taipei	19 (1.5)	10 (0.8)	23 (1.3)	52 (1.4)	17 (1.0)	38 (1.5)	16 (1.0)	67 (1.1)	19 (1.0)
Colombia	60 (1.7)	43 (2.0)	33 (1.7)	76 (1.9)	59 (2.1)	39 (1.7)	33 (1.6)	82 (1.5)	4 (0.7)
Cyprus	28 (1.6)	22 (1.4)	25 (1.4)	50 (1.8)	27 (1.5)	22 (1.7)	19 (1.5)	44 (1.7)	21 (1.5)
Czech Republic †	35 (1.7)	22 (1.2)	16 (1.2)	71 (1.4)	31 (1.5)	46 (2.0)	19 (1.3)	54 (1.3)	14 (1.0)
Dominican Republic	75 (2.7)	58 (3.3)	52 (2.9)	74 (2.4)	75 (2.2)	73 (3.2)	55 (2.5)	78 (2.5)	2 (0.5)
Estonia	54 (1.9)	8 (1.0)	6 (0.8)	80 (1.3)	24 (1.8)	54 (1.7)	45 (1.7)	87 (1.0)	6 (0.8)
Finland	16 (1.1)	5 (0.7)	19 (1.0)	50 (1.3)	13 (1.1)	60 (1.3)	20 (1.7)	56 (1.4)	14 (0.8)
Guatemala	45 (2.0)	31 (2.3)	30 (2.2)	61 (2.8)	42 (2.5)	34 (1.7)	35 (2.6)	78 (1.9)	9 (1.7)
Indonesia	75 (2.0)	54 (2.0)	73 (2.6)	52 (2.4)	43 (2.2)	42 (2.3)	44 (1.7)	89 (1.2)	3 (0.8)
Ireland ‡	29 (1.3)	24 (1.2)	25 (1.2)	41 (1.3)	13 (0.9)	21 (1.1)	12 (0.8)	57 (1.4)	24 (1.2)
Italy	40 (1.9)	40 (2.0)	39 (1.6)	80 (1.4)	34 (1.6)	44 (1.6)	19 (1.3)	65 (1.6)	7 (0.7)
Korea, Republic of	58 (1.8)	13 (0.8)	39 (1.6)	57 (2.0)	23 (1.2)	43 (1.6)	33 (1.7)	55 (1.5)	15 (0.8)
Latvia	59 (2.2)	21 (1.5)	22 (2.0)	80 (1.3)	37 (2.2)	39 (2.2)	56 (2.4)	81 (1.5)	7 (0.8)
Liechtenstein	23 (4.2)	23 (4.4)	20 (4.6)	54 (5.1)	2 (1.2)	29 (4.0)	9 (2.7)	55 (4.5)	21 (4.3)
Lithuania	46 (1.8)	26 (1.7)	28 (1.9)	76 (1.4)	50 (1.8)	65 (1.9)	54 (1.6)	72 (1.1)	7 (0.7)
Malta	45 (1.9)	29 (1.8)	41 (1.8)	75 (1.9)	29 (1.5)	39 (2.1)	19 (1.4)	78 (1.8)	8 (1.3)
Mexico	65 (1.9)	47 (1.8)	32 (2.7)	66 (1.8)	41 (2.4)	55 (1.7)	36 (1.9)	74 (1.5)	5 (0.5)
Paraguay	73 (2.5)	35 (2.3)	42 (2.7)	80 (2.0)	59 (2.8)	59 (2.3)	59 (2.0)	89 (1.4)	2 (0.7)
Poland	46 (1.5)	28 (1.8)	41 (1.5)	65 (1.7)	24 (1.2)	65 (1.5)	16 (1.0)	56 (1.4)	10 (0.9)
Russian Federation	66 (2.2)	38 (1.9)	43 (2.5)	70 (1.8)	42 (2.2)	70 (1.6)	36 (2.3)	69 (1.7)	7 (0.9)
Slovak Republic ¹	77 (1.7)	50 (2.0)	30 (1.7)	96 (0.7)	57 (2.1)	72 (1.6)	48 (2.1)	96 (0.9)	1 (0.2)
Slovenia	46 (1.5)	27 (1.1)	23 (1.5)	74 (1.1)	38 (1.2)	47 (1.3)	17 (0.9)	70 (1.3)	10 (0.7)
Spain	41 (2.1)	42 (1.6)	41 (1.8)	74 (1.5)	27 (1.5)	50 (1.7)	12 (1.0)	55 (2.1)	10 (0.8)
Sweden †	19 (1.5)	27 (2.0)	17 (1.4)	80 (1.5)	16 (1.3)	18 (1.2)	16 (1.4)	69 (1.4)	11 (1.1)
Thailand †	94 (0.8)	71 (1.5)	66 (2.3)	91 (1.3)	79 (1.8)	96 (0.7)	87 (1.4)	98 (0.4)	0 (0.2)
ICCS average	49 (0.4)	30 (0.4)	32 (0.4)	68 (0.4)	36 (0.4)	49 (0.4)	32 (0.3)	70 (0.3)	10 (0.2)

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της ανάλυσης οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου που εγκαθιστά τρία διαφορετικά επίπεδα επάρκειας πολιτειακής γνώσης και «αντικατοπτρίζει την πρόοδο από την ικανότητα να είναι κανείς σε θέση να ασχοληθεί με συγκεκριμένα, οικεία, και μηχανικά στοιχεία της πολιτικής αγωγής και της ιδιότητας του πολίτη μέσω της κατανόησης του ευρύτερου κλίματος πολιτικών και τις θεσμικές διαδικασίες που καθορίζουν τη μορφή των πολιτικών κοινοτήτων»:

•Επίπεδο Επάρκειας 1: χαρακτηρίζεται από τη δέσμευση με τις θεμελιώδεις αρχές και τις γενικές έννοιες που στηρίζουν την αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη και με μια μηχανική γνώση για τη λειτουργία των αστικών, πολιτειακών, και πολιτικών θεσμών.

•Επίπεδο Επάρκειας 2: χαρακτηρίζεται από τη γνώση και την κατανόηση των κύριων αστικών και πολιτικών θεσμών, συστημάτων, εννοιών καθώς και την κατανόηση της διασύνδεσης των αστικών και πολιτικών θεσμών και των σχετικών λειτουργικών διαδικασιών.

•Επίπεδο Επάρκειας 3: χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή της γνώσης και κατανόησης για την αξιολόγηση ή για να δικαιολογήσει τις πολιτικές, τις πρακτικές και τις συμπεριφορές που βασίζονται στην κατανόηση των μαθητών για την πολιτική αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 89).

Όπως σημειώνεται επεξηγηματικά, «οι περιγραφές αυτών των επιπέδων έχουν νόημα για την κλίμακα πολιτειακής γνώσης της ICCS. Κατά μέσο όρο, ανάμεσα στις συμμετέχουσες χώρες, 16 τοις εκατό των μαθητών ήταν κάτω από το επίπεδο επάρκειας, 1, 26 τοις εκατό των φοιτητών είχαν ταξινομηθεί στο επίπεδο Επάρκειας, 1, 31 τοις εκατό ήταν σε επίπεδο Επάρκειας 2, και 28 τοις εκατό ήταν σε Επίπεδο Επάρκειας 3. Στις τέσσερις χώρες με τις υψηλότερες επιδόσεις, πάνω από το ήμισυ των μαθητών ήταν σε Επίπεδο Επάρκειας 3. Στις τέσσερες χώρες με τις χαμηλότερες επιδόσεις, πάνω από το 70 τοις εκατό των μαθητών ήταν σε Επίπεδο Επάρκειας 1 ή χαμηλότερο» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 87).⁵³

⁵³ Για μια πιο σχηματική και αναλυτική περιγραφή, βλ. Παράρτημα Β. σ.134.

14. Αγγλία: Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη

Η βρετανική παράδοση της ιδιότητας του πολίτη

Η δημόσια συζήτηση για την ιδιότητα του πολίτη στην Αγγλία ξεκίνησε το 1980. Τέσσερα είναι τα διακριτά σημεία στην ιστορία της Ιδιότητας του Πολίτη (citizenship) στη Βρετανία. Πρώτον: «η αδυναμία στη σύνδεση ανάμεσα στον πολίτη και το κράτος, η μοναρχία και το γεγονός ότι κυβερνά τόσο το κράτος όσο και η ιεραρχικά δομημένη κοινωνία, η αρχή ότι η κυριαρχία ενυπάρχει στο κοινοβούλιο και όχι στο λαό και η έλλειψη γραπτού συντάγματος και Bill of Rights» αναφέρονται ως παράγοντες που εντείνουν την αδυναμία τόσο της έννοιας του κράτους όσο και της έννοιας του πολίτη στη Βρετανία (Heater 2004: 298).

Ένα δεύτερο στοιχείο είναι, ότι η Αγγλία έχει ιστορικά «προωθήσει ενεργά πολλές πολιτικές ελευθερίες και δικαιώματα «ως το δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της Βρετανικής ιδιότητας του πολίτη». Ωστόσο, σκέψη προκαλεί «η σχέση του συνόλου συγκεκριμένων ανθρώπων με αυτές τις ελευθερίες και τα δικαιώματα όπως: γεωργοί, εργάτες, Ρωμαιοκαθολικοί, Εβραίοι, Ιρλανδοί, στην πορεία της αγγλικής ιστορίας» (Heater 2004: 298).

Ο Marshall θεωρούσε, ότι η εξέλιξη της ιδιότητας του πολίτη ακολούθησε μια σειρά ιστορικά συστηματική. Η εξέλιξη αυτή συνίστατο στην πορεία προς την επίτευξη κοινωνικής ισότητας μέσω της εκ συμμετοχής ιδιότητας του πολίτη. Το επιχείρημα του Μάρσαλ, εστιαζόταν στην άποψη ότι στην εξέλιξή της η βασική ισότητα θα έτεινε να ταυτιστεί με την κοινωνική θέση που συνεπάγεται η ιδιότητα του πολίτη. Στη γραμμική αυτή πορεία, η ιστορική αναγκαιότητα θα οδηγήσει τους φτωχούς και τις μειονότητες σε ένα νέο αγώνα για την κοινωνική ιδιότητα του πολίτη (social citizenship), όπως παραθέτει ο Harvey Kaye: «με το να αναστρέψει την προοδευτική πορεία της ιδιότητας του πολίτη έναντι της ταξικής κυριαρχίας, ο Θατσερισμός, ανασύνταξε την εικόνα των 'χαμένων δικαιωμάτων που ενέπνευσε λαϊκά κινήματα από τον δέκατο τέταρτο ως το δέκατο ένατο αιώνα» (Heater 2004: 299).

Το τρίτο διάστημα αφορά σε μια διαδικασία «αποδέσμευσης των πολιτικών από τη λειτουργία της ιδιότητας του πολίτη (citizenry functions), από ερασιτέχνες

διοικούντες και εθελοντές βοηθούς σε ένα τοπικό επίπεδο». Οι προνομιούχοι έδωσαν από το χρόνο τους για να γίνουν διοικούντες, δήμαρχοι και τοπικοί σύμβουλοι. Τα πρόσωπα που αφορούσε και προέρχονταν από κάθε κοινωνική τάξη, διαμόρφωσαν κοινωνίες για πολιτειακούς σκοπούς (civic purposes), και οι θρησκευτικά πιστοί ανέλαβαν εθελοντική εργασία μέσω των εκκλησιών» (Heater 2004: 299). Το παράδειγμα αυτό καταδεικνύει, όπως υπογραμμίζει ο Heater παραθέτοντας τον Denis Brogan, ότι «υπηρετώντας ... στο σώμα της εκκλησίας, ο μέσος άνθρωπος... απέκτησε την πεποίθηση ότι υπήρχαν καθήκοντα που όφειλε να εκπληρώσει τα οποία δεν επιβάλλονταν από το νόμο ή δεν διώκονταν με ποινή. Εάν, όπως πιστεύουν οι Γάλλοι, οι Άγγλοι είναι ανώτεροι στην καλή συμπεριφορά του πολίτη (civisme), εδώ βρίσκεται μία από τις αιτίες αυτής της ανωτερότητας» (Heater 2004: 299).

Ωστόσο, η σύγχρονη εικόνα της ιδιότητας του πολίτη είναι ουσιαστικά διαφοροποιημένη από το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο που τη διαμόρφωσε, πλέον, «ούτε οι εκκλησίες είναι σε θέση πλέον να κινητοποιήσουν το λαό, ούτε επιβιώνει ακόμα μια κάποια προσήλωση σε κοινωνίες εθελοντών. Ακόμα πιο σοβαρά, η πρωτοβουλία και η υπερηφάνεια του τοπικού πολίτη έχει υποτιμηθεί βαρύτερα. Η τοπική αυτονομία μειώθηκε και σταδιακά αντικαταστάθηκε από μια συγκεντρωτική διοίκηση για το κοινωνικό κράτος, τις υπηρεσίες υγείας, τον τελευταίο μισό αιώνα. Ακόμα περισσότερο υποτιμήθηκε από τη Θατσερική πολιτική: «ο τοπικός έλεγχος στέγασης, δημοσίων οικονομικών και της εκπαίδευσης, δέχτηκε συστηματικά επίθεση. Η πολιτική πρωτοβουλία είναι δύσκολο να διατηρηθεί χωρίς αυτονομία» (Heater 2004: 299).

Τέλος, η τέταρτη παράδοση της βρετανικής ιδιότητας του πολίτη (citizenship), σχετίστηκε με την ταυτότητα στην Αυτοκρατορία και το αυτοκρατορικό αίσθημα της ταυτότητας, το οποίο ακόμα αποτελεί πηγή μιας υπεροψίας που επικαλείται το επίχρισμα της μεγαλειότητας ενισχύοντας την ξενοφοβία και το ρατσισμό. Κατάλοιπα στοιχεία στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη από την Αυτοκρατορική περίοδο στη σύγχρονη Αγγλία, αφορά σε διαφορετικές πλευρές της, την 'πολιτική ιδιότητα του πολίτη', (political citizenship), την 'κοινωνική' (social citizenship), και την 'ιδιότητα

του πολίτη ως εθνική ταυτότητα' (citizenship as national identity). Ειδικότερα, η πολιτική πλευρά της ιδιότητας του πολίτη στην Αγγλία «υποφέρει λόγω της διατήρησης απαρχαιωμένων θεσμών προσαρμοσμένους για και παραγκωνισμένους από την Αυτοκρατορική διοίκηση. Η κοινωνική ιδιότητα του πολίτη υποφέρει, επειδή το Κράτος Πρόνοιας βασισμένο στον πλούτο της εκμετάλλευσης των αποικιακών εξαρτήσεων δεν μπορεί πλέον να σηκώσει το βάρος. Και η ιδιότητα του πολίτη ως εθνική ταυτότητα, αποκομμένη από το αυτοκρατορικό της περιβάλλον, υπάρχει σε συνθήκες μιας άμορφης σύγχυσης» (Heater 2004: 300).

Η Osler, συνέδεσε το σύγχρονο ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, και την εφαρμογή της ως θεσπισμένου μαθήματος στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Μέση Εκπαίδευση (Secondary schools) με την περίοδο μιας συνταγματικής μεταρρύθμισης στην Αγγλία, η οποία συμπεριλάμβανε την εφαρμογή της Πράξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Human Rights Act), το 1998, που ενσωματώνει στην αγγλική νομοθεσία την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Osler & Starkey 2006: 3). Η ίδια περίοδος συνέπεσε με την εγκαθίδρυση του Σκωτικού Κοινοβουλίου, της Ουαλικής Συνέλευσης και μιας νέας διευθέτησης ανάμεσα στην Αγγλία και τη Βόρεια Ιρλανδία.

Η εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη στην Αγγλία στόχο είχε να ανταποκριθεί στην ανάγκη για την προάσπιση της εύθραυστης δημοκρατίας, για τη διατήρηση της οποίας δεν αρκούσε πια η απλή ψήφος, αλλά η ενεργός και υπεύθυνη πολιτική συμμετοχή. Το διεθνές πλαίσιο το οποίο συμπεριέλαβε αφορούσε στο τέλος του ψυχρού πολέμου, στην κοινωνική αδικία και την ανισότητα, την παγκοσμιοποίηση και την μετανάστευση, τη γενικότερη ανησυχία σε σχέση με την πολιτική συμμετοχή και δέσμευση, την αποχή των νέων από την πολιτική, σε αντι-δημοκρατικά και σε ρατσιστικά κινήματα.

Παράλληλα, κατά τη δεκαετία του 1990, φαίνεται να δίνεται ώθηση στην Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση, με στόχο την ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής σημασίας της ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη. Την ίδια στιγμή «μια σημαντική ανάπτυξη της εννοιολόγησης και της εφαρμογής της Ιδιότητας του πολίτη στη Βρετανία προήλθε από τη συμμετοχή των πανεπιστημιακών στις εργασίες των ευρωπαϊκών

οργανισμών, συμπεριλαμβανομένου του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ένωσης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Ευρώπης⁵⁴ και τον Ευρωπαϊκό Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο Έρευνας⁵⁵ (Fogelman, 1996). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχει εμπλακεί με τα κοινά και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα από το 1980 (Osler & Starkey 2006: 31).

Το βήμα αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη το γενικότερο πνεύμα που καλλιεργούνταν στην Αγγλία απέναντι σε θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης. Χαρακτηριστικότερα, όπως σημειώνει ο Heater για τη θεώρηση της Αγγλίας απέναντι στην Ευρώπη: «οι υποστηρικτές μιας στενότερης ολοκλήρωσης σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Ένωση, χαίρονται σε κάθε τάση ανύψωσης της περιφερειακής σε βάρος της εθνικής αντίληψης [...], όμως φυσικά, η υπόνοια μιας στενότερης Ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι η καλλιέργεια μιας υπερεθνικής Ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η προοπτική της επικύρωσης της Πράξης για την Ενιαία Αγορά, το 1992 ενθουσίασε κάποιους αφοσιωμένους Ευρωπαίους, κυρίως τον Πρόεδρο της Επιτροπής Jacques Delors, ώστε να πιστέψει ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Ευρώπης, όπως τις ονειρεύτηκαν οι ιδρυτικοί πατέρες ήταν μια ακόμα φορά ένας εφικτός στόχος. Δεν υπήρξε πολιτικός που να αντέδρασε απέναντι σε αυτή τη στόχευση με πιο βίαιο τρόπο από τη Βρετανή Πρωθυπουργό, κ. Θάτσερ» (Heater 2004: 301).

Αξίζει να σημειωθεί ότι επίσης, ότι η παγκόσμια διάσταση στην εκπαίδευση, γνωστή με τον όρο Global Citizenship, στην Αγγλία, παρά το αρχικό ενδιαφέρον που προκάλεσε, στοιχεία της δεν υπήρξαν κυρίαρχα στην Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη γενικά, συνιστώντας ακόμα μια σημαντική πρόκληση. Ο Osler, επισημαίνει «τη στενή εννοιολόγηση της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη στη βιβλιογραφία», προτείνοντας, «την εκ νέου σύλληψη της αγωγής του πολίτη που ενσωματώνει τις τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες προοπτικές. Αναγνωρίζοντας τις διαδικασίες των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στις τοπικές κοινωνίες, ότι η διαφορετικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των κοινωνιών και ότι

⁵⁴A.T.E.E.: Association for Teacher Education in Europe.

⁵⁵E.E.R.A.: European Educational Research Association.

αυτή η πολυμορφία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο, προτείνουμε εκπαίδευση για την κοσμοπολίτικη ιδιότητα του πολίτη (Cosmopolitan Citizenship) για την αναγνώριση της σύγχρονης πραγματικότητας. Υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές χρειάζονται γνώσεις για τη συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα από το τοπικό στο παγκόσμιο» (Osler & Starkey 2006: 22).

14.1. Σύγχρονη περιγραφή της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη

Η έρευνα για την επίδραση της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη στην Αγγλία αφορά σε μαθητές ηλικίας από 11 έως 18 ετών. Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση προόδου της Citizenship Education Longitudinal Study⁵⁶ (CELS), στόχος της οποίας ήταν να ερευνήσει την επίδραση της Εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη πάνω στις εμπειρίες μάθησης και την επίδοση των μαθητών, ανάμεσα στους στόχους της έρευνας ήταν:

Η αξιολόγηση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων επιδράσεων της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, στους νέους στην Αγγλία, αν διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές δύναται να επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα και οι πιθανές αλλαγές που μπορούν να γίνουν στη διδασκαλία της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη, για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 1). Στο πλαίσιο αυτό, έθεσε ερωτήματα σε σχέση με τις χρησιμοποιούμενες πρακτικές και την ενδεχόμενη αλλαγή τους στο χρονικό διάστημα της έρευνας 2002-2009, καθώς επίσης, σε σχέση με τους παράγοντες, εκπαιδευτικούς και άλλους, που διαμορφώνουν τα αποτελέσματα των νέων σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη.

Τα συμπεράσματα της έρευνας δίνουν μια περιγραφή της ιδιότητας του πολίτη στην Αγγλία σε απόλυτα σύγχρονο επίπεδο. Από τα βασικότερα ευρήματα της έρευνας αξιοσημείωτη είναι: η «αύξηση στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή», αλλά και η «σκληρότερη στάση απέναντι στην κοινωνική ισότητα», η «μείωση της αφοσίωσης

⁵⁶A. Keating, D. Kerr, T. Benton, E. Mundy, J. Lopes. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, London: National Foundation for Educational Research.

στην κοινότητα» και τα «ρευστά επίπεδα δέσμευσης, αποτελεσματικότητας και εμπιστοσύνης στην πολιτική αρένα» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 1). Όπως υπογραμμίζει η έρευνα: «υπάρχουν αρχικές ενδείξεις ότι η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη, όταν διδάσκεται εντατικά, μπορεί να έχει επίδραση στα αποτελέσματα στην ιδιότητα του πολίτη, πάνω και πέρα από άλλους παράγοντες» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 2).

Παράλληλα, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη στη βάση συγκεκριμένων αλλαγών μεταξύ των οποίων: «η εξασφάλιση της διδασκαλίας ξεχωριστών μαθημάτων τα οποία σχεδιάζονται από εκπαιδευτικούς ειδικούς στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη (Citizenship Education), και η σύνδεσή τους με εξωτερικές εξετάσεις ή πιστοποίηση. Προτείνεται, ακόμα να δοθεί βάρος στην παροχή της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη μέχρι την ηλικία των 18, και την παροχή υποστήριξης και εκπαίδευσης, για το πεδίο του ‘πολιτικού αλφαριθμητισμού’ και για την εμπέδωση της εκμάθησης της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη στα σχολεία» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 2).

14. 2. Πρακτικές των νέων σε σχέση με την Ιδιότητα του Πολίτη

Πρώτον, 'η πολιτική συμμετοχή (political participation) αυξάνεται με την ηλικία' κυρίως σε σχέση με τη συμμετοχή σε 'πολιτικές δραστηριότητες' (εκλογή μελών σχολικών/φοιτητικών συμβουλίων, συλλογή υπογραφών). Η 'πολιτειακή συμμετοχή' (civic participation) αυξάνεται, επίσης με την ηλικία, και σε σχέση με αντίστοιχες δραστηριότητες (έρανοι για φιλανθρωπίες και καλούς σκοπούς). Η 'συμμετοχή σε δραστηριότητες που ξεπερνούν τα όρια του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, μειώνονται με την ηλικία' (αθλητισμός, τέχνες, θέατρο, χόμπι) (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 3).

Επίσης, 'η ενδεχόμενη συμμετοχή (future participation) αυξάνεται με την ηλικία. Αναφέρεται ότι πολλοί μεγαλώνοντας θα δήλωναν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε 'συμβατικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη', όπως την άσκηση του εκλογικού δικαιώματος. Παράλληλα, 'οι στάσεις απέναντι στη συμμετοχή είναι επηρεασμένες από το προσωπικό όφελος', ενώ 'οι στάσεις απέναντι στην ισότητα και την κοινωνία άλλαξαν με την ηλικία', λιγότερη ανεκτικότητα, για παράδειγμα, απέναντι σε 'πρόσφυγες και μετανάστες', αλλά δείχνουν μεγαλύτερη υποστήριξη για τα 'ανθρώπινα δικαιώματα' και τα 'δικαιώματα των γυναικών'. Ωστόσο, 'μειώθηκε η αφοσίωση στην κοινότητα με την ηλικία', ενώ η 'εμπιστοσύνη στους κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτειακούς θεσμούς παρέμεινε το ίδιο υψηλή με την ηλικία' και τέλος, 'η δέσμευση στην ιδιότητα του πολίτη και η αποτελεσματικότητα παρέμειναν μέτρια με την ηλικία' (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 3).

14. 3. Σημαντικές μεταβλητές για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη

Τα υψηλά επίπεδα 'παρεχόμενης εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη' (εισαγωγικά στο πρωτότυπο). Η τελευταία παρουσιάζεται να διαδραματίζει μια 'θετική επίδραση' στην προσωπική αποτελεσματικότητα'. Άλλες μεταβλητές, όπως: 'η ηλικία, το 'στάδιο ανάπτυξης', η 'καταγωγή', οι 'προηγούμενες στάσεις' και οι

‘προθέσεις’ απέναντι στην ‘ιδιότητα του πολίτη’. Παράλληλα, η ‘μορφή, ο συγχρονισμός, η διάρκεια και η εκμάθηση της ιδιότητας του πολίτη’ υπήρξαν σημαντικές μεταβλητές (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 4).

Είναι αξιοσημείωτο ότι η «εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη αποφέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όταν διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα άνω των 45 λεπτών την εβδομάδα», όταν «διαμορφώνεται από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι παραδίδουν το αναλυτικό πρόγραμμα για την Ιδιότητα του Πολίτη (cictizenship curriculum), παρά ο συντονιστής της ‘Προσωπικής, Κοινωνικής Αγωγής και Αγωγή Υγείας⁵⁷, όταν το μάθημα «εξετάζεται επίσημα, και τέλος, όταν «παραδίδεται τακτικά σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής εμπειρίας» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 4).

14. 4. Προτάσεις και καλές πρακτικές

Συνοπτικά, «πρέπει να εξασφαλίζεται, όπου είναι δυνατό, ότι α. το μάθημα της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη διδάσκεται ως ξεχωριστό αντικείμενο εντός του ωρολογίου προγράμματος και για περισσότερο από 45 λεπτά την εβδομάδα». Όπως τονίστηκε, «αυτό ήταν ένα από τα σαφέστερα συμπεράσματα από τη μοντελοποίηση των διαχρονικών δεδομένων, όπου έδειξε να έχει θετική επίδραση στα επίπεδα της ομαδοποίησης της ‘διδαγμένης ιδιότητας του πολίτη’ και κατ’επέκταση στις πιθανότητές τους για θετικά αποτελέσματα για την ιδιότητα του πολίτη». Επιπλέον, θεωρήθηκε σημαντική «η ενθάρρυνση για την εξωτερική αξιολόγηση και πιστοποίηση της εκμάθησης της ιδιότητας του πολίτη (citizenship learning)» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 5).

Τα μαθήματα της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Πολίτη πρέπει να διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα για την Ιδιότητα του πολίτη και να μη συγχέεται με την Προσωπική και Κοινωνική Αγωγή και την Αγωγή Υγείας. Η Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη πρέπει να παρέχεται σε όλη τη διάρκεια της

⁵⁷PSHE: Personal, Social, Health Education

σχολικής εκπαίδευσης καθότι η έρευνα δείχνει ότι η Ιδιότητα του πολίτη διαμορφώνεται με το χρόνο και ότι τα αποτελέσματα μένει να φανούν στο μέλλον.

Υπογραμμίζει, επίσης, τη σημασία της «παροχής μεγαλύτερης στήριξης και εκπαίδευσης για τον πολιτικό αλφαριθμητισμό που συνδέεται με την Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη». Η διάσταση αυτή φαίνεται να αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δυσκολεύονται να μεταδώσουν έννοιες για την πολιτική και τα πολιτικά ζητήματα στους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά του δυσκολεύονται να τις εμπεδώσουν. Παράλληλα, «πρέπει να εξασφαλιστεί ότι τα σχολεία και η εκπαίδευση έχουν μια ικανοποιητική βοήθεια και εκπαίδευση, ώστε να εμπεδώσουν την εκμάθηση για την ιδιότητα του πολίτη (Citizenship learning)» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 5). Τέλος, σημειώνεται ότι «η στήριξη αυτή δεν αρκεί να προέρχεται μόνο από τα σχολεία, αλλά θα πρέπει να κινητοποιηθούν οι ανώτεροι ηγέτες, οι τοπικοί και εθνικοί χαρακτες πολιτικών και οι οργανισμοί» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 6). Όπως προκύπτει, χωρίς την στήριξη τους η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη θα περιθωριοποιηθεί και το γεγονός αυτό είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στην κατάργησή της.

Συμπερασματικά, δύο είναι τα σημεία που χρήζουν περαιτέρω εξήγησης για την αποφυγή μη ευσταθών ερμηνειών: πρώτον, προκύπτει ότι, η επίδραση της Εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη δεν πρέπει να ιδωθεί απομονωμένα, αλλά σε συνάρτηση και με άλλους παράγοντες, που μπορούν να συμβάλλουν επίσης, στη διαμόρφωση πρακτικών, στάσεων και δέσμευσης των νέων απέναντι στην Ιδιότητα του πολίτη» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 6). Για το λόγο αυτό, η έρευνα συστήνει ότι: «προκειμένου να εξασφαλισθεί το καλύτερο αποτέλεσμα από την ιδιότητα του πολίτη για τους νέους, είναι ανάγκη να υιοθετηθεί μια ολιστική προσέγγιση, η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο τα εκπαιδευτικά μέτρα, αλλά και ορισμένες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών, και πολιτιστικών προκλήσεων για την ιδιότητα του πολίτη» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 6).

Δεύτερον, η έρευνα: «έδειξε ότι η μορφή, ο συγχρονισμός και η διάρκεια της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη στα σχολεία διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη. Αυτό περιλαμβάνει παράγοντες όπως η έκταση των διακριτών μαθημάτων για την ιδιότητα του πολίτη, το σχεδιασμό της μάθησης για την ιδιότητα του πολίτη από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, τη διαθεσιμότητα των εξετάσεων και την πιστοποίηση της μάθησης για την ιδιότητα του πολίτη και ο αριθμός των ετών που οι νέοι έχουν διδαχτεί μαθήματα για την Ιδιότητα του πολίτη» (Keating, Kerr, Benton, et al 2010: 6).

15. 1 Καταληκτικές σκέψεις και συμπεράσματα

Το ενδιαφέρον των υπερ –εθνικών και διεθνών δρώντων για την Πολιτειακή Παιδεία: ΕΕ και ΣτΕ

Το πρόταγμα της ΕΕ για τη διαμόρφωση μιας οικονομικά ανταγωνιστικής Ευρώπης και την ενίσχυση του πολιτικού της χαρακτήρα, μέσω της κοινωνικής συνοχής και της διαμόρφωσης ενός κοινού δημοσίου χώρου, αλλά και του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατέστησε την εκπαίδευση γενικά και την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, ειδικότερα, τον πλέον διαμορφωτικό παράγοντα για την ανάπτυξη και την προώθηση των ικανοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για στον πολίτη της ρευστής -πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά-, νεωτερικότητας.

Όπως τονίζεται, το ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται πάνω στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη ως γνωστική διαδικασία, αλλά στη σημασία της διδασκαλίας της «σε ένα περιβάλλον μετάβασης και στους τρόπους που η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη χρησιμοποιείται – και ίσως γίνεται αντικείμενο μεταχείρισης από τις κυβερνήσεις ώστε να δημιουργήσουν συγκεκριμένους τύπους πολιτών που ταιριάζουν με τις εθνικές ιστορίες και τη φαντασία που οι κυβερνήσεις επιθυμούν να ενστερνιστούν. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη πρέπει να ειδοθεί ως ένα όργανο για τη διαμόρφωση του έθνους και της πολιτείας, αποτελεί μια συνιστώσα μιας σειράς πρακτικών που σχετίζονται με την κοινωνική αναπαραγωγή και τη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη» (Staheli: 3).⁵⁸

Όπως επισημαίνει η Staeheli, «ποικιλοτρόπως, οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι πρόσφατα ιδρυμένες δημοκρατίες, είναι παρόμοιες με εκείνες των νεοϊδρυόμενων δημοκρατιών: πρέπει να παρέχουν τις ικανότητες και την εκπαίδευση που θα κάνουν τους μελλοντικούς πολίτες παραγωγικούς και οικονομικά αυτάρκεις, να ενσταλάξουν αξίες αυτοδυναμίας, (ή τουλάχιστον χωρίς εξάρτηση από τις κυβερνήσεις), και να

⁵⁸ Staheli, Lynn A. *Educating the Democratic Citizen: Education, Political Subjectivity, and Democratic Transitions*.

καθιερώσουν συνήθειες συμμετοχής σε συγκεκριμένες δραστηριότητες οι οποίες αντανακλούν τις αξίες της ιδιότητας του πολίτη σε ένα δεδομένο περιβάλλον» (Lynn A, Staeheli: 9).

15.1. Η χρήση δεικτών μέτρησης για την Ιδιότητα του Πολίτη

Τόσο η Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης λειτουργούν σε συνεργασία με άλλους αμιγώς ερευνητικούς οργανισμούς που έχουν ως στόχο τη συλλογή στατιστικών στοιχείων, όπως για παράδειγμα, το CRELL, Centre for Research and Lifelong Learnig, το Δίκτυο Ευρυδίκη, ο ΟΟΣΑ, που μπορούν να αφορούν στην επίδοση και την αποτελεσματικότητα των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης, όπως η Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.

Η συνεργασία μεταξύ διεθνών οργανισμών είναι ρητή και επιδιώκει την καλύτερη δυνατή άντληση πληροφοριών για τα συστήματα Εκπαίδευσης των κρατών μελών.

Χαρακτηριστικού μεγέθους και σημασίας αποτελεί η συνεργασία μεταξύ UNESCO, OECD και EUROSTAT, (UOE). Τυπική είναι, επίσης, η συνεργασία ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Δίκτυο Eurydice , για τα Συστήματα Εκπαίδευσης και την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ευρώπη. Σε διεθνές επίπεδο, και για τη μέτρηση για την Αγωγή της Ιδιότητας του πολίτη, η Ευρωπαϊκή Ένωση συνεργάζεται με το ερευνητικό κέντρο IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement και την έρευνα International Civic and Citizenship Education Study.

Όπως επισημαίνει ο Holford σε σχέση με την Εκπαίδευση, «οι δείκτες έχουν αναπτυχθεί ως ένα χαρακτηριστικό της διακυβέρνησης της ΕΕ, ιδιαίτερα από το 2000 ως πτυχή της ανοικτής μεθόδου συντονισμού στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας. Διαμορφωμένοι σύμφωνα με την ευρωπαϊκή στρατηγική απασχόλησης είναι «μη δεσμευτικά μέσα softlaw αξιολόγησης από ομότιμους, σημείων αναφοράς και πειθούς» (Rhodes, 2005, σ. 290), η ΑΜΣ περιλαμβάνει για την ΕΕ τη καθιέρωση κατευθυντήριων γραμμών «τη θέσπιση, κατά περίπτωση, ποσοτικών και ποιοτικών

δεικτών και σημείων αναφοράς για την επίτευξη των στόχων με μέτρο 'τους καλύτερους στον κόσμο', μεταφράζοντας 'τις κατευθυντήριες γραμμές' σε εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη «τις εθνικές και περιφερειακές διαφορές, και την «περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους υπό μορφή αλληλοδιδακτικών διαδικασιών». Δείκτες και συγκριτικά στοιχεία έπρεπε να προσαρμοστούν στις ανάγκες των διαφόρων κρατών μελών και τομέων ως μέσο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, εδ. 37) (Holford 2008: 301).

15. 2. Το ενδιαφέρον της Ελλάδας για την Πολιτειακή Παιδεία

Η ελληνική πολιτική κουλτούρα και το πολιτικό σύστημα

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη και εξέλιξη της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας αποτέλεσε τη βάση λειτουργίας του ελληνικού πολιτικού συστήματος στο οποίο μετέφερε και διαχρονικά κληρονόμησε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Η ανεπάρκεια της κρατικής μηχανής σε σχέση με τους γραφειοκρατικούς όρους λειτουργίας της και σε συνδυασμό με την ωφελμιστική –ατομικιστική σύλληψη του δημοσίου, καθιστούν προβληματική την ίδια την έννοια της Πολιτειακής Παιδείας στην Ελλάδα πόσο μάλλον τη σύλληψη, τη διαμόρφωση και την εφαρμογή δημοσίων πολιτικών για την Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη.

Ο ρόλος της τελευταίας, ως δυναμικός για τη διαμόρφωση και κυρίως την αναδιαμόρφωση του πολιτικού συστήματος το οποίο δεν αφορά αποκλειστικά το κράτος, αλλά τη διαδραστική σχέση ανάμεσα στους πολίτες και το κράτος, θα ήταν αυτοαναιρετικός για την ύπαρξή του, δηλαδή, του πολιτικού συστήματος, και για αυτό το λόγο φαίνεται να 'αναβάλλεται', στην καλύτερη περίπτωση, και στη χειρότερη να απορρίπτεται. Επομένως, η διαδικασία του εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω του Εξευρωπαϊσμού, δεν έχει αποφέρει μέχρι σήμερα, τα απολύτως επιθυμητά αποτελέσματα.

Παράλληλα, το γεγονός αυτό, σχετίζεται με μια ακόμα διάσταση της έρευνας που σχετίζεται με το ρόλο της Ελλάδας, ως πολιτικού συστήματος, στην παραγωγή πολιτικών στην Ευρωπαϊκή και διεθνή σφαίρα. Ο ρόλος της Ελλάδας, όπως διαπιστώνεται από τις διαδικασίες διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στο Συμβούλιο της Ευρώπης φαίνεται να είναι μάλλον ισχνός καθότι, περιορίζεται κυρίως στο να ακολουθεί τις πολιτικές που διαμορφώνουν τα σχετικά προγράμματα φροντίζοντας να ανταποκρίνεται στις επιταγές της πολιτικής επικοινωνίας, παρουσιάζοντας στοιχεία συμμόρφωσης, χωρίς, ωστόσο, να προβαίνει σε ουσιαστικά μέτρα για την αποτελεσματική εφαρμογή των άνωθεν πολιτικών. Τόσο οι διαδικασίες μιας bottom up προσέγγισης σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης που συνοδεύονται από Peer Learning Activities, για τον εντοπισμό συγκεκριμένων αναγκών για την υλοποίηση των καλύτερων δυνατών πρακτικών, όσο αντίστοιχων πρακτικών, στα πλαίσια του Συμβουλίου της Ευρώπης, η Ελλάδα, φαίνεται να καλύπτει επιδερμικά μόνο, την εφαρμογή πολιτικών. Αν και η εικόνα για την εφαρμογή των πολιτικών ΔΑΠ στην περίπτωση του Συμβουλίου της Ευρώπης παρουσιάζεται, μάλλον ομοιογενής ως προς την αδυναμία των κρατών μελών να εφαρμόσουν συγκεκριμένες πολιτικές.

Αν θα ήταν σκόπιμη η χρήση των όρων του Εξευρωπαϊσμού, στο μοντέλο των Borzel και Risse, η Ελλάδα φαίνεται να ανήκει στον τύπο ‘Απορρόφησης’ (absorption) ή ‘Προσαρμογής’, (accommodation) αναφορικά με το βαθμό εσωτερικής μεταβολής που μπορεί να προκαλέσει ο Εξευρωπαϊσμός.⁵⁹ Θα ήταν μάλλον απίθανη η χρήση του όρου ‘Μετασχηματισμός’ (transformation) για την ελληνική περίπτωση

⁵⁹Absorption: Τα Κ-Μ μπορούν να ενσωματώσουν τις Ευρωπαϊκές πολιτικές ή ιδέες και να αναπροσαρμόσουν ακολούθως τους θεσμούς τους χωρίς να τροποποιούν ουσιαστικά τις υπάρχουσες διαδικασίες, πολιτικές και θεσμούς. Ο βαθμός εσωτερικής μεταβολής είναι μικρός.

Accommodation: Τα Κ-Μ προσαρμόζουν τις πιέσεις του εξευρωπαϊσμού με το να εφαρμόζουν τις υπάρχουσες διαδικασίες, πολιτικές και θεσμούς χωρίς να αλλάζουν τα βασικά τους χαρακτηριστικά και τις σχετικές με αυτά υποκείμενες συλλογικές πεποιθήσεις. Ένας τρόπος είναι μέσω ‘‘patching up’’ νέων πολιτικών και θεσμών πάνω στους υπάρχοντες χωρίς να μεταβάλλονται οι τελευταίοι.

Ο βαθμός εσωτερικής μεταβολής είναι μέτριος.

Transformation: Τα Κ-Μ αντικαθιστούν τις υπάρχουσες πολιτικές, διαδικασίες και θεσμούς από νέους, ουσιαστικά διαφορετικούς, ή μεταβάλλουν τους υπάρχοντες στο βαθμό που τα βασικά τους χαρακτηριστικά και/ή οι υποκείμενες συλλογικές πεποιθήσεις έχουν εκ θεμελίων μεταβληθεί. Ο βαθμός εσωτερικής μεταβολής είναι υψηλός, (Borzel, Risse 2000: 10).

15. 3. Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Τέλος, το ίδιο το Εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα, ο έντονα μεταρρυθμιστικός του χαρακτήρας σε εθνικό αμιγώς επίπεδο και σε επίπεδο εφαρμογής άνωθεν πολιτικών, καταδεικνύει έλλειψη σταθερότητας, πραγματικών προθέσεων και ουσιαστικών στόχων. Οι μεταρρυθμίσεις, οι διακηρυσσόμενες προθέσεις τους, οι οποίες, τις περισσότερες φορές, αγγίζουν την αναγκαιότητα του αυτονόητου, δεν είναι καθόλου σπάνιο να χρησιμοποιούνται ως το μέσο για την επίτευξη μη σχετιζόμενων με την εκπαίδευση στόχων: «παρότι σχεδόν οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις αναγγέλλονται ως εχέγγυα προόδου, η βελτιωτική τους διάσταση δεν είναι πάντα δεδομένη. Ή τουλάχιστον δεν είναι πάντα δεδομένη για όλους τους αποδέκτες των αποτελεσμάτων της» (Παπαδάκης 2003: 101).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα παραδόξου/ αντίφασης, αποτελεί το γεγονός ότι ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί το πλαίσιο εργασίας για την προώθηση των Βασικών Ικανοτήτων και συγκεκριμένα των Κοινωνικών Ικανοτήτων και των Ικανοτήτων που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη, και ενώ οι εθνικές εκθέσεις προόδου δηλώνουν ρητά τη στροφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την υιοθέτησή τους, το πρόσφατο σχέδιο νόμου για την παιδεία και συγκεκριμένα, ο νόμος για το Νέο Λύκειο, μετατρέπει το μοναδικό μάθημα στη Β' Λυκείου, σχετικό με την Πολιτειακή Παιδεία, 'Πολιτική και Δίκαιο' από υποχρεωτικό μάθημα βασικού κύκλου, σε μάθημα επιλογής.

Ίσως, η πληθώρα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ελλάδα, να καταδεικνύει την έλλειψη μιας ή περισσότερων ουσιαστικών ρυθμίσεων, ή μάλλον τόσο ουσιαστικών ώστε να υπόκεινται με ευκολία σε επανεξέταση και απόρριψη με την ευκαιρία κάθε κυβερνητικής αλλαγής. Φανερώνει, εντέλει τον καθοριστικό ρόλο του κράτους, «αφενός ο κρατικός μηχανισμός αποτελεί την κατεξοχήν κοινωνική μηχανή και αφετέρου η εκπαίδευση αποτελεί όρο συγκρότησης του κράτους. Επιπρόσθετα η ΕΠ⁶⁰ συνιστά μια ιδιόμορφη συνισταμένη του κράτους πρόνοιας (τουλάχιστον σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι στόχοι αλλά και οι

⁶⁰ Εκπαιδευτική Πολιτική.

προθέσεις μιας ΕΠ να επαναπροσδιορίζονται συχνά στη συγχρονία ή τη διαχρονία μέσα στα πλαίσια του κράτους και των μηχανισμών (Παπαδάκης 2003: 87).⁶¹

Μια άλλη διάσταση που σχετίζεται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αφορά στην ύπαρξη συγκεκριμένων ομάδων συμφερόντων που μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική από διαφορετικές όψεις. Συγκεκριμένα, ο Παπαδάκης επισημαίνει την ύπαρξη ορισμένων ομάδων ενδιαφέροντος απέναντι σε εκπαιδευτικές πολιτικές. Η εμπλοκή τους αυτή μπορεί να συντελείται σε επίπεδο 'συμβολικό, ρηματικό, αλλά πρακτικό', και 'εγγράφεται στο περιεχόμενο εκτεταμένων ΕΜ'⁶² (Παπαδάκης 2003: 106).

Ο Λάβδας, ιδιαίτερα εύστοχα τονίζει την παρουσία ομάδων συμφερόντων στην Εκπαίδευση, που μπορεί να εμπλέκονται σχεδόν σε όλες τις εκφάνσεις της α) στη διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, β) στην εφαρμογή της, γ) στα περιεχόμενα των σπουδών και τέταρτον δ) στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην πρώτη περίπτωση η σχέση ανάμεσα στις πολιτικές για την Εκπαίδευση και τα οργανωμένα συμφέροντα μπορεί να χαρακτηριστεί ως σχέση διάδρασης (αλληλεπίδρασης): «διδασκαλικές ομοσπονδίες, ενώσεις εκπαιδευτικών, σύλλογοι γονέων είναι μερικά από τα μορφώματα που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την εκπαιδευτική πολιτική, ασχολούνται συστηματικά με όλες, σχεδόν, τις πτυχές της και παράλληλα προβάλλουν τις επαγγελματικές, μισθολογικές κ.α. διεκδικήσεις των μελών τους» (Λάβδας 2004: 156).

Στο δεύτερο επίπεδο, μπορεί να διαπιστωθεί η επίδραση των οργανωμένων συμφερόντων στη διαμόρφωση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών της Εκπαιδευτικής πολιτικής που επιχειρείται. Αφενός, υπάρχουν «συμφέροντα άμεσα

⁶¹ Στο ίδιο συγκείμενο, ο Παπαδάκης προχωράει στη διάκριση ανάμεσα στους όρους 'αλλαγή' και 'μεταρρύθμιση', ελάχιστα τονισμένη σε επίπεδο εκφοράς των δημοσίων πολιτικών για την εκπαίδευση. Με τον όρο 'αλλαγή' ως προϋπόθεση τίθεται η 'έμφαση σε μια διαδικασία διαρκούς ρήξης με τις παραδόσεις, τις προϋπάρχουσες υλικές συνθήκες και τα πολιτιστικά μορφώματα' επομένως, προϋποθέτει τη διάδραση ανάμεσα σε κοινωνικά οικονομικά και πολιτικά πρότυπα με αντίστοιχες συμπεριφορές (Παπαδάκης 2003: 100). Από την άλλη πλευρά, «η μεταρρύθμιση είναι περισσότερο μια κανονιστική (normative) έννοια, ένα αίτημα για καινοτομία ειδικά σε περιπτώσεις όπου οι θεμελιώδεις αξίες απειλούνται. Η ίδια η λέξη παραπέμπει στην εικόνα της αναπροσαρμογής ενός θεσμού και των σχετιζόμενων με αυτόν θεσμίσεων στις «αυθεντικές του αρχές» στον αληθινό σκοπό της ύπαρξής του» (Παπαδάκης 2003: 100).

⁶² Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις.

εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι, διοικητικοί, γονείς, μαθητές). Π.χ., τα περιεχόμενα, η απαιτούμενη εμβάθυνση αλλά και το εξαιρετικά μεγάλο εύρος του προγράμματος σπουδών στην ελληνική μέση εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να εξηγηθούν χωρίς τη χρήση και μεταβλητών όπως: προάσπιση και διεύρυνση του πεδίου επιμέρους ειδικοτήτων διδασκόντων, συμμαχίες συμφερόντων (policy coalitions) μεταξύ εκπαιδευτικών, φροντιστηρίων και υπουργείου παιδείας» (Λάβδας 2004: 157).

Είναι, ωστόσο, πιθανόν, να υπάρχουν «συμφέροντα έμμεσα εμπλεκόμενα: συμφέροντα που θεωρούν ότι τα αφορά το αποτέλεσμα της διαδικασίας (κυβερνητικοί θεσμοί, εργοδότες, συνδικάτα, σύλλογοι, διεθνικά μορφώματα)» (Λάβδας 2004: 157). Αποτελεί πράγματι αξιοσημείωτη επισήμανση η σύνδεση των οργανωμένων συμφερόντων με το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεδομένου ότι φαίνεται να αποτελεί κοινό τόπο εντός του συνεκτικού πλαισίου γνώσεων και ικανοτήτων (δεξιότητων) που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση με το πρόγραμμα Education and Training 2010, εντός της Στρατηγικής της Λισσαβόνας. Ανάμεσα στους στόχους που έχει θέσει, είναι να προετοιμάζει τους μαθητές για την αγορά εργασίας συνδέοντας πιο άμεσα από ποτέ την εκπαίδευση με την επαγγελματική κατάρτιση, αλλά και τη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων αξιών και συμπεριφορών, με την απασχόληση σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο εντός και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ωστόσο, καταληκτικά, όπως επισημαίνει ο Μπάλιας, «η ίδια η εκπαίδευση ως βασική συνιστώσα του κράτους πρόνοιας φαίνεται να μαραίνεται μέσα από την παρακμή της αστικο-φιλελεύθερης υπόσχεσης για οικουμενική και χωρίς αποκλεισμούς πραγμάτωση του σχεδίου ζωής όλων των πολιτών. Διότι η παρακμή αυτή και η απαισιοδοξία που προκάλεσε ακύρωσαν τα σημαντικότερα κίνητρα των πολιτών και υπονόμισαν τη διάθεσή τους να είναι ενεργοί» (Μπάλιας 2008: 320).

15.4. Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη στην Αγγλία: καλές πρακτικές

Η παράδοση της Ιδιότητας του Πολίτη στην περίπτωση της Αγγλίας, καταδεικνύει ότι η φύση της ιδιότητας του πολίτη παρουσιάζεται δυναμική ανεξάρτητα από το πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει η έρευνα «*Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*», όπως αναλύθηκε διεξοδικά. Ειδικότερα, η Ιδιότητα του πολίτη, φαίνεται να κατακτάται με το χρόνο εκτεινόμενη σε δραστηριότητες που ξεπερνούν τα όρια της σχολικής διδασκαλίας.

Η Ελλάδα μπορεί να αντλήσει παραδείγματα καλών πρακτικών από τις διαπιστώσεις της έρευνας που σχετίζονται με την ανάγκη για εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση ή επιμόρφωση πάνω στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του πολίτη και στους οποίους ανατίθεται για διδασκαλία το εν λόγω μάθημα ως ξεχωριστό αντικείμενο στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, θα ήταν, εξίσου χρήσιμο να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στο μάθημα για την ιδιότητα του πολίτη, με την καθιέρωση εξωτερικών εξετάσεων και με την επίσημη πιστοποίηση γνώσεων.

Επιπλέον, η ανάγκη για το άνοιγμα στην περιφέρεια του κέντρου λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού για την Εκπαίδευση, θα ικανοποιούσε την ανάγκη για την εμπλοκή και άλλων φορέων στην ανάληψη πρωτοβουλιών και διαμόρφωση σχετικών πολιτικών. Για παράδειγμα, οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Ελλάδα θα μπορούσαν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση με τη σύνδεση του προγράμματος Ευρώπη για τους Πολίτες 2007-2013, με τη σχολική εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, προκειμένου για τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που αφορούν στην ευρύτερη κοινότητα.

16. Προκλήσεις και προοπτικές για το μέλλον της Πολιτειακής Παιδείας

Πρόκληση ακόμα αποτελεί η εφαρμογή της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του πολίτη στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τι βήματα έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση στην Ελλάδα;

Παράλληλα, η εξειδίκευση των δασκάλων και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκλειστικά σε θέματα Πολιτειακής Παιδείας παραμένει ζήτημα ουσιαστικής σημασίας.

Επίσης, μια ακόμα παράμετρος ελάχιστα ανεπτυγμένη στην Ελλάδα η οποία φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την αμέσως προηγούμενη, είναι η προώθηση των σπουδών πάνω στην Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη. Τι θα μπορούσε να σημαίνει η καθιέρωση μεταπτυχιακών σπουδών για την περαιτέρω εξειδίκευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη;

Ένα σημαντικό στοιχείο που φαίνεται να απουσιάζει από τα προγράμματα εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, αφορά στην παγκόσμια διάσταση της ιδιότητας του πολίτη και στη σημασία της συμπερίληψης σχετικών θεμάτων για την αφύπνιση των μαθητών απέναντι στα απολύτως νέα ζητήματα που προκύπτουν από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης.

Τέλος, φαίνεται αναγκαία η σύνδεση της τυπικής εκπαίδευσης με τη δια βίου μάθηση για το από κοινού άνοιγμα στην ευρύτερη κοινότητα με δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των Κοινωνικών Ικανοτήτων και των Ικανοτήτων που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη.

17. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α.

ΠΙΝΑΚΑΣ (Α) Formal Curriculum Provisions 2004/05

63

Country	Terminology	Educational level	Approach	Time allocation
	social studies	upper secondary	integrated, non-mandatory	optional for general university entrance certificate
Greece	civic education ancient Greek literature, history, psychology, civic law and political institutions, sociology, history and social sciences, European civilisation and roots, communication technologies, environmental sciences	primary upper secondary	cross-curricular activities specific subjects	
Hungary	history and citizenship anthropology and social studies social studies study of humans and ethics introduction to philosophy history and citizenship	primary (grades 5-8) primary (grade 7) secondary (grades 9-12) secondary (grade 11) secondary (grade 12) secondary vocational (grade 12)	statutory core (part of curriculum area "individuals and society") integrated integrated separate subject	10% to 14% of curriculum time Possible time allocation in the local curriculum
Iceland	social studies integrated with religious studies life skills	primary (grades 1-7) primary and lower secondary (grades 4-10 of compulsory school)	integrated integrated	3 lessons a week (grades 1-4), 4 lessons a week (grades 5-6), 3 lessons a week (grade 7) 1 lesson a week (grade 4-10)
	social studies life skills	lower secondary (grades 8-10) upper secondary (grades 11-13)	integrated integrated	3 lessons a week (grade 8), 2 lessons a week (grades 9-10) 1 lesson a week (grade 11)

⁶³Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., et al 2004: 39), Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies, Strasbourg, Council of Europe.

Παράρτημα Β.

Η αξιολόγηση της πολιτειακής γνώσης

Επεξηγηματικά: «η πολιτειακή γνώση (civic knowledge) αναφέρεται στην εφαρμογή γνωστικών διεργασιών στο περιεχόμενο της πολιτειότητας και της ιδιότητας του πολίτη που περιγράφονται στο ICCS Assessment Framework (Schulz Ainley, et al., 2008). Πρόκειται για ένα βασικό αποτέλεσμα των προγραμμάτων εκπαίδευσης για την αγωγή του πολίτη και είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την αποτελεσματική πολιτική συμμετοχή. Η πολιτειακή γνώση είναι ένας ευρύς όρος που υποδηλώνει την κατανόηση και το συλλογισμό, και εφαρμόζεται και στους τέσσερις περιεχομενικούς τομείς, στο πλαίσιο αξιολόγησης» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 31).

Αναλυτικότερα, «όπως σημειώνεται στην εισαγωγή, στο πλαίσιο αξιολόγησης ICCS περιλαμβάνονται τέσσερις περιεχομενικούς τομείς και δύο γνωστικά πεδία. Το όργανο αξιολόγησης σχεδιάστηκε για να καλύψει το περιεχόμενο από όλους τους τομείς και να αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές εφαρμογές του εν λόγω περιεχομένου.

Τα ποσοστά των στοιχείων στους τέσσερις περιεχομενικούς τομείς ήταν:

- | | |
|--------------------------------------|-------------------|
| • Κοινωνία των πολιτών και συστήματα | το 40 τοις εκατό |
| • Πολιτειακές αρχές | το 30 τοις εκατό |
| • Πολιτική συμμετοχή | το 20 τοις εκατό. |
| • Πολιτειακές ταυτότητες | το 10 τοις εκατό. |

Οι αναλογίες μεταξύ των δύο γνωστικών πεδίων ήταν:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| • Γνώση | το 25 τοις εκατό |
| • Αιτιολογία και ανάλυση | το 75 τοις εκατό. |

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει την περιγραφή της κλίμακας γνώσης της ICCS. Ο Πίνακας περιλαμβάνει περιγραφές των περιεχομένων της κλίμακας και τη φύση της προόδου ανάμεσα στα επίπεδα Επάρκειας (Table 5).

Table 5 shows the ICCS civic knowledge described scale. The table includes descriptions of the scale's contents and the nature of the progression between the proficiency levels.

Table 5: List of proficiency levels with text outlining the type of knowledge and understanding at each level

<p>Level 3: 563 score points and above</p> <p>Students working at Level 3 make connections between the processes of social and political organization and influence, and the legal and institutional mechanisms used to control them. They generate accurate hypotheses on the benefits, motivations, and likely outcomes of institutional policies and citizens' actions. They integrate, justify, and evaluate given positions, policies, or laws based on the principles that underpin them. Students demonstrate familiarity with broad international economic forces and the strategic nature of active participation.</p> <p><i>Students working at Level 3, for example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identify likely strategic aims of a program of ethical consumption • Suggest mechanisms by which open public debate and communication can benefit society • Suggest related benefits of widespread cognitive intercultural understanding in society • Justify the separation of powers between the judiciary and the parliament • Relate the principle of fair and equal governance to laws regarding disclosure of financial donations to political parties • Evaluate a policy with respect to equality and inclusiveness • Identify the main feature of free market economies and multinational company ownership.
<p>Level 2: 479 to 562 score points</p> <p>Students working at Level 2 demonstrate familiarity with the broad concept of representative democracy as a political system. They recognize ways in which institutions and laws can be used to protect and promote a society's values and principles. They recognize the potential role of citizens as voters in a representative democracy, and they generalize principles and values from specific examples of policies and laws (including human rights). Students demonstrate understanding of the influence that active citizenship can have beyond the local community. They generalize the role of the individual active citizen to broader civic societies and the world.</p> <p><i>Students working at Level 2, for example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relate the independence of a statutory authority to maintenance of public trust in decisions made by the authority • Generalize the economic risk to developing countries of globalization from a local context • Identify that informed citizens are better able to make decisions when voting in elections • Relate the responsibility to vote with the representativeness of a democracy • Describe the main role of a legislature/parliament • Define the main role of a constitution • Relate the responsibility for environmental protection to individual people.
<p>Level 1: 395 to 478 score points</p> <p>Students working at Level 1 demonstrate familiarity with equality, social cohesion, and freedom as principles of democracy. They relate these broad principles to everyday examples of situations in which protection of or challenge to the principles are demonstrated. Students also demonstrate familiarity with fundamental concepts of the individual as an active citizen: they recognise the necessity for individuals to obey the law; they relate individual courses of action to likely outcomes; and they relate personal characteristics to the capacity of an individual to effect civic change.</p> <p><i>Students working at Level 1, for example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relate freedom of the press to the accuracy of information provided to the public by the media • Justify voluntary voting in the context of freedom of political expression • Identify that democratic leaders should be aware of the needs of the people over whom they have authority • Justify voluntary voting in the context of freedom of political expression • Recognize that the UN Universal Declaration of Human Rights is intended to apply to all people • Generalize about the value of the internet as a communicative tool in civic participation • Recognize the civic motivation behind an act of ethical consumerism.

Ο πίνακας 6 (Table 6), «παρουσιάζει το ποσοστό των μαθητών που πέτυχαν το αντίστοιχο επίπεδο. Ολόκληρη απάντηση (2 βαθμοί), τοποθετείται στο Επίπεδο Επάρκειας 3. Η μισή αποτίμηση (1 βαθμός) κατηγορία απάντησης, τοποθετείται στο Επίπεδο Επάρκειας 2 στην κλίμακα της ICCS» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 34).

Table 6: Example release item (open-ended) with overall percent correct and item parameters

Example item 1	Country	Percent at least 1 point	Percent at 2 points only
<p>Public debate is when people openly exchange their opinions. Public debate happens in letters to newspapers, TV shows, radio talkback, internet forums, and public meetings. Public debate can be about local, state, national, or international issues.</p> <p>How can public debate benefit society? Give two different ways.</p> <p>1. _____</p> <p>_____</p> <p>2. _____</p> <p>_____</p> <p style="text-align: center;">CODING GUIDE</p> <p style="text-align: center;">Code 2</p> <p style="text-align: center;">ICCS Knowledge Scale Proficiency Level 3</p> <p>Refers to benefits from two different categories of the five categories listed below.</p> <ul style="list-style-type: none"> • better knowledge or understanding of the substance of an issue or situation • provides solutions to problems OR a forum from which solutions can come • increase in social harmony, acceptance of difference, or reduction of frustration • increases people's confidence or motivation to participate in their society • represents/enacts the principle of freedom of expression for people <p style="text-align: center;">Code 1</p> <p style="text-align: center;">ICCS Knowledge Scale Proficiency Level 2</p> <p>Refers only to reasons from one of the five listed categories (including responses in which different reasons from the same category are provided).</p>	Austria	58 (2.4)	20 (2.0)
	Belgium (Flemish)	63 (2.2)	19 (1.4)
	Bulgaria	72 (2.4)	24 (1.7)
	Chile	70 (1.5)	21 (1.1)
	Chinese Taipei	76 (0.9)	27 (1.1)
	Colombia	58 (1.3)	16 (1.2)
	Cyprus	58 (1.9)	10 (1.1)
	Czech Republic †	73 (1.0)	19 (1.1)
	Denmark	83 (1.4)	38 (1.6)
	England ‡	59 (1.7)	15 (1.2)
	Finland	60 (1.5)	13 (1.0)
	Greece	54 (1.9)	15 (1.3)
	Guatemala ¹	65 (1.6)	15 (1.0)
	Ireland	79 (1.5)	28 (1.4)
	Italy	75 (1.8)	23 (1.4)
	Korea, Republic of ¹	86 (0.9)	42 (1.2)
	Liechtenstein	42 (4.5)	6 (2.3)
	Lithuania	67 (1.6)	17 (1.3)
	Malta	59 (2.7)	20 (2.0)
	Mexico	66 (1.1)	23 (1.0)
	New Zealand †	69 (1.9)	25 (1.5)
	Norway †	71 (1.5)	18 (1.3)
	Paraguay ¹	48 (2.5)	7 (1.1)
	Poland	83 (1.5)	32 (1.4)
	Russian Federation	79 (1.9)	25 (1.4)
	Slovak Republic ²	83 (1.2)	34 (1.7)
	Slovenia	69 (1.5)	18 (1.3)
	Spain	68 (1.6)	15 (1.3)
	Sweden	73 (1.5)	22 (1.2)
	Switzerland †	54 (1.8)	9 (1.2)
Thailand †	57 (1.5)	11 (0.8)	
ICCS average	67 (0.3)	20 (0.2)	
Countries not meeting sampling requirements			
Hong Kong SAR	69 (2.6)	14 (2.0)	
Netherlands	37 (2.7)	4 (0.8)	

Notes:

() Standard errors appear in parentheses.

† Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

¹ Country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.

² National Desired Population does not cover all of International Desired Population.

Στον πίνακα 7 (Table 7) δίνεται το «Παράδειγμα στοιχείου 2 (example item) (πίνακας 7), ένα στοιχείο πολλαπλής επιλογής (multiple choice item), ήταν το πρώτο από τα δύο στοιχεία σε μια μονάδα που αφορούν στο πλαίσιο θεσπίστηκε με το υλικό με τα ερεθίσματα. Το κείμενο με τα ερέθισμα παρείχε στους μαθητές, με ένα πλαίσιο και ένα παράδειγμα ηθικού καταναλωτισμού. Το στοιχείο απαιτούσε από τους μαθητές να ερμηνεύσει τα βασικά κίνητρα για την πολιτική δράση που σχετίζεται με ένα οικείο παράδειγμα την «άδικη» μεταχείριση των ατόμων στο διεθνές πλαίσιο» (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 36).

Παράλληλα, «ο πίνακας παρουσιάζει το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν σωστά το στοιχείο (η σωστή απάντηση σημειώνονται με αστερίσκο στο τέλος όπου βρίσκεται η επιλογή για την απάντηση πολλαπλής επιλογή). Οι μαθητές που επέλεξαν τη σωστή απάντηση σε αυτό το παράδειγμα πληρούν το επίπεδο Επάρκειας 1 στην κλίμακα γνώσης της ICCS. Κατά μέσο όρο, σε όλες τις χώρες, το 73 τοις εκατό των μαθητών πέτυχαν την πλήρη βαθμολογία για αυτό το στοιχείο. Το εύρος των ποσοστών μεταξύ των χωρών ήταν 38 έως 92 τοις εκατό». (Schulz, Ainley, Frailon, et al. 2010: 7).

Table 7: Example release item (multiple-choice) with overall percent correct and item parameters

Example item 2	Country	Percent correct response	
<p><Male Name> buys new school shoes. <Male Name> then learns that his new shoes were made by a company that employs young children to make the shoes in a factory and pays them very little money for their work. <Male Name> says he will not wear his new shoes again.</p> <p style="text-align: center;">ICCS Knowledge Scale Proficiency Level 1</p> <p>Why would <Male Name> refuse to wear his new shoes?</p> <p><input type="checkbox"/> He thinks that shoes made by children will not last very long.</p> <p><input type="checkbox"/> He does not want to show support for the company that made them.*</p> <p><input type="checkbox"/> He does not want to support the children that made them.</p> <p><input type="checkbox"/> He is angry that he paid more for the shoes than they are actually worth.</p>	Austria	79	(1.4)
	Belgium (Flemish)	81	(1.3)
	Bulgaria	73	(1.7)
	Chile	75	(1.6)
	Chinese Taipei	67	(1.1)
	Colombia	74	(1.4)
	Cyprus	52	(1.5)
	Czech Republic †	67	(1.2)
	Denmark	91	(0.7)
	Dominican Republic	45	(1.4)
	England ‡	82	(1.3)
	Estonia	72	(1.6)
	Finland	92	(0.8)
	Greece	73	(1.4)
	Guatemala ¹	57	(2.1)
	Indonesia	38	(1.5)
	Ireland	85	(1.3)
	Italy	85	(1.0)
	Korea, Republic of ¹	77	(1.1)
	Latvia	74	(1.4)
	Liechtenstein	83	(2.4)
	Lithuania	74	(1.4)
	Luxembourg	74	(1.3)
	Malta	72	(1.7)
	Mexico	61	(1.2)
	New Zealand †	82	(1.4)
	Norway †	84	(1.5)
	Paraguay ¹	56	(1.9)
	Poland	76	(1.4)
	Russian Federation	75	(1.1)
Slovak Republic ²	61	(2.0)	
Slovenia	75	(1.5)	
Spain	82	(1.6)	
Sweden	86	(1.0)	
Switzerland †	85	(1.3)	
Thailand †	57	(1.5)	
ICCS average	73	(0.2)	
Countries not meeting sampling requirements			
Hong Kong SAR	73	(1.7)	
Netherlands	72	(2.9)	

Notes:

() Standard errors appear in parentheses.

† Met guidelines for sampling participation rates only after replacement schools were included.

‡ Nearly satisfied guidelines for sample participation only after replacement schools were included.

¹ Country surveyed the same cohort of students but at the beginning of the next school year.

² National Desired Population does not cover all of International Desired Population.



Παράρτημα Γ.

FRAMEWORK FOR KEY COMPETENCES IN A KNOWLEDGE-BASED SOCIETY				
Domain	Definition of the competence	The competence consists of the following elements of knowledge, skills and attitudes as appropriate to the context:		
		Knowledge	Skills	Attitudes
6.1. Interpersonal, intercultural and social competences	<i>Interpersonal competences cover all forms of behaviour that one must master as an individual in order to be able to participate in an efficient, constructive way and resolve conflict in social life, in interaction with other individuals (or groups) in personal, family and public contexts.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Understanding of codes of conduct and manners generally accepted or promoted in different societies.</i> • <i>Awareness of concepts of individual, group, society and culture and the historical evolution of these concepts.</i> • <i>Knowledge of how to maintain good health, hygiene and nutrition for oneself and one's family.</i> • <i>Understanding of the intercultural dimension in European and other societies.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ability to communicate constructively in different social situations (tolerating the views and behaviour of others; awareness of individual and collective responsibility).</i> • <i>Ability to create confidence and empathy in other individuals.</i> • <i>Ability to express one's frustration in a constructive way (control of aggression and violence or self-destructive patterns of behaviour).</i> • <i>Ability to maintain a degree of separation between the professional and personal spheres of life, and to resist the transfer of professional conflict into personal domains.</i> • <i>Awareness and understanding of national cultural identity in interaction with the cultural identity of Europe and the rest of the world; ability to see and understand the different viewpoints caused by diversity and contribute one's own views constructively.</i> • <i>Ability to negotiate.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Showing interest in and <u>respect</u> for others.</i> • <i>Willingness to overcome stereotypes and prejudices.</i> • <i>Disposition to <u>compromise</u>.</i> • <i><u>Integrity</u>.</i> • <i><u>Assertiveness</u>.</i>

FRAMEWORK FOR KEY COMPETENCES IN A KNOWLEDGE-BASED SOCIETY

Domain	Definition of the competence	The competence consists of the following elements of knowledge, skills and attitudes as appropriate to the context:		
		Knowledge	Skills	Attitudes
6.2. Civic competences	<i>The scope of civic competences is broader than that of interpersonal competences by virtue of their existence at societal level. They can be described as the set of competences that allow the individual to achieve participation in civic life.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of civil rights and the constitution of the host country, the scope of its government. • Understanding the roles and responsibilities of institutions relevant to the policy-making process at local, regional, national, European and international level (including the political and economic role of the EU). • Knowledge of key figures in local and national governments; political parties and their policies. • Understanding of concepts such as democracy, citizenship and the international declarations expressing them (including the Charter of Fundamental Rights of the European Union and the Treaties). • Knowledge of the main events, trends and agents of change in national, European and world history; the present situation of Europe and its neighbours. • Knowledge of emigration, immigration and minorities in Europe and in the world. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participation in community /neighbourhood activities as well as in decision-making at national and European levels; voting in elections. • Ability to display solidarity by showing an interest in and helping to solve problems affecting the local or the wider community. • Ability to interface effectively with institutions in the public domain. • Ability to profit from the opportunities given by the EU. • Necessary skills in the language spoken in the country. 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Sense of belonging</u> to one's locality, country, the EU and Europe in general and (one's part of) the world. • Willingness to <u>participate</u> in democratic decision-making at all levels. • Disposition to volunteer and to participate in <u>civic activities</u>, support for social diversity and social cohesion. • Readiness to <u>respect the values and privacy</u> of others with a propensity to react against anti-social behaviour. • Acceptance of the concept of human rights and <u>equality</u> as a basis of solidarity and responsibility in the modern democratic societies of Europe; acceptance of equality between men and women. • Appreciation and understanding of differences between <u>value systems</u> of different religious or ethnic groups. • <u>Critical reception of information</u> from mass media.

18. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2003). «Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στο πρόγραμμα του Γυμνασίου», στο Καζαμίας Α. & Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

Δεμερτζής, Ν. (1995). «Η πολιτική παράδοση της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας» στο Δεμερτζής Ν., (επιμ.) *Η ελληνική Πολιτική Κουλτούρα*, Αθήνα: Gutenberg.

Καζαμίας Α. Μ. (2003). «Η Παιδεία του Πολίτη: Από την Αρχαία Πόλη στη Νεωτερική Εθνόπολη. Ιστορικό –συγκριτική θεώρηση», στο Καζαμίας Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

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

Κοντογιώργης, Γ. (2003). «Για μια τυπολογία της Πολιτειότητας», στο Καζαμίας Α. & Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

Λάβδας, Κ. (2009). «Οι Ευρω-ατλαντικές σχέσεις στο διεθνές περιβάλλον: Σε αναζήτηση μιας κανονιστικής συμπληρωματικότητας», στο Ξενάκης Δ. & Πελαγίδης Θ. (επιμ.), *Παρεμβάσεις για την Ευρώπη*, Αθήνα: Παπαζήση.

Λάβδας, Κ. (2006). «Νόρμες και Διάχυτη Αμοιβαιότητα στην πολιτική κουλτούρα των Διεθνών Σχέσεων: Μαθήματα από την Ευρωπαϊκή Πολιτική», στο Δ. Κ. Ξενάκης & Μ. Ι. Τσινισιζέλης, (επιμ.), *Παγκόσμια Ευρώπη, Οι Διεθνείς Διαστάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα: Σιδέρης.

Λάβδας Α., Κ. (2004). *Συμφέροντα και Πολιτική. Οργάνωση Συμφερόντων και Πρότυπα Διακυβέρνησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Λάβδας, Α., Κ. Χρυσόχου Δ. (2008). «Για Έναν Κοινό Δημόσιο Πολιτισμό», στο Μπάλιας Σ. (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.

Μπάλιας Σ. (2008). «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση», στο Μπάλιας Σ. (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση.

Marshall T. H., Bottomore T. (1995). *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Meynaud, J. (2002). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα 1946-1965*, τομ. Α' Μερλόπουλος, Νοταράς (επιμ.), Αθήνα: Σαβάλλας.

Μούσης, Ν. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, δίκαιο, οικονομία, πολιτική*, Αθήνα: Παπαζήση.

O' Shea Karen. (2003). *Δημοκρατική Αγωγή Του Πολίτη 2001-2004, Ανάπτυξη Κοινής Αντίληψης, Γλωσσάριο Όρων Για Τη Δημοκρατική Αγωγή Του Πολίτη*, Στρασβούργο, Council of Europe.

Παπαδάκης, Ν. (2008). *Μέλι στο Ξυράφι... Σημειώσεις για την διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και ανθρωπίνων πόρων (HRD) στην Ευρώπη και τις «εστίες» μιας ανέκκλητης κρίσης*, περ. *Κοινωνικό Κέντρο*, τευχ. 2- 3, Μάιος 2008, σσ. 169- 194.

Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική;*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Τσαούσης Δ., Γ. (2007). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών, Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*, Αθήνα: Gutenberg.

Φλουρής Γ., Πασιάς Γ. (2003). «Η παιδεία του Πολίτη και η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα», στο Καζαμιάς Α. & Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

Χαραλάμης, Δ. (2003). «Πολίτες – Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση» στο Καζαμιάς Α., Πετρονικολός (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσσες

Archard, D. (2006). «Citizenship Education and Multiculturalism» στο Lockyer A., Crick B., Annette, J., (ed.), *Education for Democratic Citizenship: issues of theory and practice, England: Ashgate Publishing Limited.*

Bizea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Strasbourg, Council of Europe.

Börzel, T. A., Risse, T. (2000). *When Europe Hits Home: Europeanization and Domestic Change*, European Integration online papers.

Chrysochou, D., N. (2009). *Making Citizenship Education Work, European and Greek Perspectives*, Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe, GreeSE, LSE, No 27.

Chrysochou, N., D. (2006). *Greek Report on Education for Democratic Citizenship, 2005, European Year of Citizenship through Education*, Council of Europe, Athens: Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, International Organizations Section.

Holford, J. (2008). *Hard Measures for Soft Stuff: citizenship indicators and educational policy under the Lisbon Strategy*, European Educational Research Journal, V.7, No. 3.

Kelly G., A. (1995). «Who needs a Theory of Citizenship», στο Beiner R. (ed.) *Theorizing Citizenship*, New York: State University of New York Press.

Keating, D. Kerr, T. Benton, E. Mundy, J. Lopes. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, London: National Foundation for Educational Research.

Kymlicka, W., Norman, W. (1995). «Return of the Citizen: A survey of Recent Work on Citizenship Theory», στο Beiner R. (ed.) *Theorizing Citizenship*, New York: State University of New York Press.

Miller F., D. (2009). *The State and the Community in Aristotle's Politics*, (reprinted in J.M. Dunn & Ian Harris eds., *Great Political Thinkers*, Edward Elgar) *Reason Papers* 1, 1974, 61-69.

Osler, A. & Starkey, H. (2006). *Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. Research Papers in Education*, 24, 433-466.

Papadakis, Nikos. (2009). *Multiculturalism and Inclusive Policies, Cultural Diversity, migration, education policy, and the stake of inclusion in the Greek case*, Athens: Hellenic Centre for European Studies.

Ritterberg, V., Zangl B. (2006). *International Organizations, Polity, Politics and Policies*, New York: Palgrave Macmillan.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, Kerr, D., & Losito. (2010). *IEA International Civic and Citizenship Education Study: Initial Findings*. The Netherlands, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Staeheli, Lynn, A. *Educating the democratic citizen: education, political subjectivity, and democratic transitions*, <http://www.geos.ed.ac.uk/homes/dhammett/citstudies.pdf>

European Commission

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2011). «*Ευρώπη για τους Πολίτες*» 2007-2013, *Οδηγός Προγράμματος*, Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

European Commission. (2010). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*, Eurydice: Information on Education systems and policies in Europe, Brussels: European Commission.

European Commission. (2009). *Key competences for a changing world: Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Analysis of implementation at the European and national levels*, Brussels: European Commission.

European Commission. (2008). 'Education and Training 2010' *Work Programme Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning*

Activities in 2007, DG for Education and Culture, Lifelong Learning: policies and programme, School education; ‘Comenius’. Brussels: European Commission.

Ευρωπαϊκές Κοινοότητες. (2007). *Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση: Ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς*, Γ.Δ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής: 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*, 21.2.2007 COM(2007) 61 τελικό, Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

European Commission. (2005). *Citizenship Education at School in Europe, Country Reports: Greece National Description – 2004/05*, DG for Education and Culture, Eurydice European Unit, Brussels: European Commission.

European Commission. (2004). *Implementation of ‘Education and Training 2010’ Work Programme, Working Group B ‘Key Competences: Key Competences for a Lifelong Learning, A European Reference Framework*, Brussels: European Commission.

European Commission. (1993). *Green Paper on European Dimension of Education* COM (93) 457 final, Brussels: European Commission.

De Weerd, M., Gemmeke, M., Righter., J., Van Rij, C. (2005). *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*, Final Report, Regioplan, The Netherlands: Research Report for the European Commission.

Hoskins, B., Villalba, E., Nijlen, D.V., & Barbe, C. (2008). *Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator*. Ispra: CRELL.

Council of Europe & European Union

Council of Europe. (2010). *120th Session of the Committee of Ministers (Strasbourg, 11 May 2010) Co-operation between the Council of Europe and the European Union – Report for the 120th Ministerial Session*.

Council of Europe. (2009). *Implementation of the Memorandum of Understanding between the Council of Europe and the European Union: List of activities (1 January - 31 December 2009)*.

Juncker, J., C. (2006). *European Union: A sole Ambition for the European Continent*, To the attention of the Heads of State or Government of the Member States of the Council of Europe, Council of Europe.

Websites

Council of Europe: http://www.coe.int/t/der/eu_EN.asp

Council of Europe & European Union:

http://www.coe.int/t/der/docs/DERInf2010_5_en.pdf.

Europa:

- Summaries of the Legislation -Glossary: Citizenship of the Union:

http://europa.eu/scadplus/glossary/citizenship_el.htm

- Κοινοτική Αργκό: Η Στρατηγική της Λισαβόνας:

http://europa.eu/abc/eurojargon/index_el.htm

- European Commission: Youth policy Overview:

http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc1687_en.htm

- Europe for Citizens: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/index_en.php

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων,

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης: <http://www.gslll.edu.gr/index.php/purpose>

Ελληνική νομοθεσία

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Νόμος ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879 *Ανάπτυξη της Δια Βίου*

Μάθησης και λοιπές διατάξεις, 21 Σεπτεμβρίου 2010, αρ. φύλλου 163:

http://www.gslll.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf