



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΩΝ ΑΞΙΩΝ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ
ΠΟΛΙΤΗ**

ΑΠΟΣΤΟΛΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΑΡΑΒΑΚΟΥ

Β' ΕΠΟΠΤΗΣ : ΛΑΖΑΡΟΣ ΤΡΙΑΡΧΟΥ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2012

Copyright © Αποστολόπουλος Κωνσταντίνος, 2012
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.
Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα
εκ μέρους του Τμήματος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	v
Περίληψη.....	vii
Εισαγωγή.....	xi

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ:

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

1.1. Δια βίου μάθηση.....	1
1.1.1. Γενικά στοιχεία και ορισμοί.....	1
1.1.2. Η επίδραση της γενικής μόρφωσης και της ανθρωπιστικής παιδείας στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη του ατόμου.....	7
1.2. Η έννοια της δημοκρατίας.....	10
1.2.1. Εισαγωγικές τοποθετήσεις αναφορικά με την έννοια της δημοκρατίας.....	10
1.2.2. Θεωρίες της δημοκρατίας: φιλελεύθερο, κοινοτιστικό, διαδικαστικό μοντέλο.....	11
1.2.3. Οι δημοκρατικές αξίες και η εφαρμογή τους στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.....	15
1.2.4. Χαρακτηριστικά των σύγχρονων δημοκρατιών.....	21
1.3. Η ιδιότητα του πολίτη.....	23
1.3.1. Εισαγωγικές τοποθετήσεις αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη.....	23
1.3.2. Η ιδιότητα του πολίτη στις θεωρίες της δημοκρατίας.....	27
1.3.3. Η ιδιότητα του πολίτη και η δια βίου μάθηση.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΜΕΤΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

2.1. Ελληνική αρχαιότητα.....	33
2.2. Μεσαίωνας - Αναγέννηση - Νεότερη εποχή.....	38
2.3. Η δημοκρατία στον αιώνα του Διαφωτισμού.....	41

2.4. Σύγχρονες θεωρίες.....	46
-----------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1. Πολυπολιτισμικότητα - Παγκοσμιοποίηση.....	56
3.2. Κρίση του θεσμού της πολιτικής αντιπροσώπευσης - Απροθυμία συμμετοχής στα κοινά	60
3.3. Κοινωνικός αποκλεισμός.....	62
3.4. Ανάπτυξη αντιδημοκρατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών.....	63
3.5. Ανάδειξη νέων μορφών εκπαίδευσης.....	64
3.6. Πολιτικός πλουραλισμός.....	65
3.7. Ανάπτυξη νέων μεθόδων κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

4.1. Η Εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών για τη δια βίου μάθηση.....	67
4.2. Η Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τη δια βίου μάθηση.....	76
4.2.1. Τυπική εκπαίδευση.....	76
4.2.2. Μη τυπική, άτυπη και άλλες μορφές εκπαίδευσης.....	88
4.3. Η Εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών για τη δια βίου μάθηση.....	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

5.1. Συμπερασματικές παρατηρήσεις και προτάσεις.....	96
--	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
--------------------------	------------

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί το επιστέγασμα μίας κοπιαστικής όσο και συναρπαστικής αναζήτησης του ερευνητικού πεδίου που συνθέτουν οι έννοιες της διαβίου μάθησης, της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη. Έχοντας πλήρη συναίσθηση της δυσκολίας που επιφυλάσσει στο εγχείρημα μου ο μεγάλος βαθμός του εύρους και της πολυσημίας αυτών των εννοιών, επιχειρώ να καταδείξω την άμεση όσο και πολυδαίδαλη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Το ενδιαφέρον μου για τη διαπραγμάτευση του συγκεκριμένου θέματος εκκινεί από τις συζητήσεις και τις τοποθετήσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο του μαθήματος *Παγκοσμιοποίηση και Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, το οποίο παρακολούθησα στο τελευταίο έτος των μεταπτυχιακών σπουδών μου, και έγιναν αφορμή να αναρωτηθώ σχετικά με την δυνατότητα εφαρμογής του ιδανικού της διαβίου μάθησης στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδειχθεί η συνεισφορά του στην αναζωογόνηση των δημοκρατικών αξιών και την ανάληψη μίας υπεύθυνης πολιτικής στάσης εκ μέρους των πολιτών.

Ταυτόχρονα, τα τελευταία δραματικά γεγονότα που πλήττουν την υπόσταση κορυφαίων δημοκρατικών θεσμών στην Ελλάδα και την Ευρώπη καθώς και η κοινωνική αναταραχή που βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη ενίσχυσαν ακόμα περισσότερο την πεποίθησή μου ότι η διαβίου μάθηση μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα στην υλοποίηση των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων με σκοπό την επικράτηση μιας πραγματικής δημοκρατίας η οποία θα επιτρέπει σε όλους τους ανθρώπους να αναπτύσσουν ελεύθερα τις ατομικές τους ικανότητες και να εργάζονται από κοινού χωρίς προκαταλήψεις και περιορισμούς για την πρόοδο της κοινωνίας.

Σε αυτό το σημείο νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους δύο επόπτες της μεταπτυχιακής εργασίας μου: την επίκουρη καθηγήτρια Βασιλική Καραβάκου, η οποία επιτελώντας το έργο της πρώτης επόπτριας προσέφερε ανεκτίμητη βοήθεια τόσο στο επίπεδο του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και κατά τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας χάρη στις πολύτιμες συμβουλές και τις χρήσιμες παρατηρήσεις της, και τον καθηγητή Λάζαρο Τριάρχου, ο οποίος εκδήλωσε την αμέριστη συμπαράσταση και την υποστήριξη του σε όλα τα στάδια της προσπάθειας μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω δημόσια τη σύζυγο μου Ζήνα Πανούδη και την κόρη μου Εύη Αποστολοπούλου για την ηθική υποστήριξη και την ανεξάντλητη υπομονή που επέδειξαν κατά το χρονικό διάστημα της συγγραφής αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία επιχειρεί να καταγράψει και να αναλύσει την επίδραση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών της δια βίου μάθησης στη λειτουργία της δημοκρατίας και στη διαμόρφωση της σύγχρονης πολιτειότητας. Ειδικότερα, επισημαίνει τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού και ανθρωπιστικού προσανατολισμού της δια βίου μάθησης, ο οποίος συντελεί στην καλλιέργεια ευρύτερων πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των πολιτών, όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η διάθεση για ενεργό συμμετοχή και η επίδειξη πνεύματος συνεργασίας, διαλλακτικότητας και ανεκτικότητας. Ταυτόχρονα, όμως, υπογραμμίζει τη στροφή της δια βίου μάθησης, ιδιαίτερα τις δύο τελευταίες δεκαετίες, προς μία τεχνοκρατική κατεύθυνση με κύριο χαρακτηριστικό την ενίσχυση της τάσης για επαγγελματική κατάρτιση και απόλυτη εξειδίκευση, η οποία υπαγορεύεται από την εμφάνιση φαινομένων, όπως η οικονομική παγκοσμιοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η μειωμένη συμμετοχή των πολιτών στις πολιτικές διεργασίες που επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών.

Η ανάλυση των θεσμικών κειμένων των διεθνών οργανισμών αναφορικά με τη δια βίου μάθηση επιβεβαιώνει σε γενικές γραμμές τις παραπάνω εκτιμήσεις. Συγκεκριμένα, οι διακηρύξεις του σημαντικότερου ανθρωπιστικού οργανισμού, της UNESCO, αναφέρονται στο ιδεώδες της δια βίου μάθησης ως ανάπτυξη της δυνατότητας για πνευματική καλλιέργεια και ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας, ενώ τα κείμενα παραγωγής πολιτικής τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και του Ο.Ο.Σ.Α ερμηνεύουν τη δια βίου μάθηση ως μέσο που συμβάλλει στην αύξηση της απασχολησιμότητας, την τόνωση της ανταγωνιστικότητας και την οικονομική ευημερία.

Επίσης, η εξέταση της ελληνικής νομοθεσίας, των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων και των μαθημάτων που προσφέρονται στο χώρο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης αποδεικνύει ότι η δια βίου μάθηση στη χώρα μας αδυνατεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των πολιτών στις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες. Αντίστοιχα, στο διεθνή χώρο παρατηρείται η ανάπτυξη προγραμμάτων δια βίου μάθησης που αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην καλλιέργεια επαγγελματικών δεξιοτήτων και όχι στην κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση.

Τέλος, η εργασία αυτή προτείνει την ανάληψη δράσεων, οι οποίες μπορούν να εξασφαλίσουν τη δημοκρατική λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών και να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Αυτές οι πρωτοβουλίες περιλαμβάνουν την προσαρμογή του περιεχομένου και τη διαθεματική προσέγγιση όλων των μαθημάτων που ανήκουν στον ευρύτερο κύκλο των ανθρωπιστικών σπουδών, την αύξηση των προγραμμάτων κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στο χώρο της τυπικής και της μη τυπικής εκπαίδευσης, την ενδυνάμωση και επέκταση θεσμών όπως τα μαθητικά συμβούλια και η Βουλή των Εφήβων καθώς και την υλική και ηθική ενίσχυση φορέων που αποτελούν την κοινωνία των πολιτών.

Λέξεις- κλειδιά: *δια βίου μάθηση, δημοκρατία, πολιτειότητα, εκπαιδευτική πολιτική.*

ABSTRACT

The current study attempts to record and analyze the impact of the educational and social institutions of lifelong learning upon democracy and the function of modern citizenship. In particular, it highlights the importance of democratic and humanitarian policy of lifelong learning, which contributes to the cultivation of broader social and political skills of citizens, such as the development of critical thinking, the will to active participation and a spirit of cooperation and tolerance. At the same time, it underlines the turn of lifelong learning in the last two decades to a more technocratic and occupational education, as the latter of the appearance of phenomena such as economic globalization, social exclusion and the reduced participation of citizens in those political processes that induce significant changes in the structure of modern societies.

The description of institutional documents of international organizations about lifelong learning broadly confirms the above analysis. Specifically, the declarations of the most significant humanitarian organization, UNESCO, refer to the ideal of lifelong learning as the development of the opportunity for spiritual growth and all-round development of human personality, while production policy texts of both the European Union and the O.E.C.D interpret lifelong learning as the tool which contributes to the increase of employability, the boosting of competitiveness and economic prosperity.

Furthermore, examination of the Greek legislation, official curricula and courses offered at formal and non formal education, proves that lifelong learning in our country is unable to contribute effectively to promoting democratic values and encourage citizen's participation in social and political processes. Similarly, on the international level, the development of lifelong learning programmes refers mainly to the cultivation of professional skills rather than to social and political education.

This study also suggests actions, which can ensure the democratic functioning of educational structures and encourage the active participation of citizens in the formation of modern social and political environment. These initiatives include content adaptation and an interdisciplinary approach to all subjects belonging to the wider circle of the humanities, the increase of social and political education programmes in the field of formal and informal education, the strengthening and the

proliferation of institutions like school boards and the House of Teen as well as the material and moral support of agents which constitute modern civil society.

Key words: *lifelong learning, democracy, citizenship, critical thinking, participation.*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφισβήτητα, η δια βίου μάθηση δεν αποτελεί μία πρόσφατη ανακάλυψη στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, αλλά απαντάται σε πολλές μορφές κοινωνικής οργάνωσης από τα πανάρχαια χρόνια μέχρι σήμερα. Ωστόσο, μία πιο συστηματοποιημένη προσπάθεια για την περιγραφή της έννοιας της δια βίου μάθησης και τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο επιδρά στη διαμόρφωση πολιτικών και κοινωνικών θεσμών ή ιδανικών, όπως η δημοκρατία και η ιδιότητα του πολίτη, κυριαρχεί στο δημόσιο διάλογο τις τελευταίες δεκαετίες, ως αποτέλεσμα της ραγδαίας μεταβολής που επιφέρουν στις σύγχρονες συνθήκες ζωής παράγοντες όπως η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, η γιγάντωση της οικονομικής σφαίρας των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και η προσφορά πολλαπλών δυνατοτήτων για επικοινωνία.

Ειδικότερα, το ιδεώδες της δια βίου μάθησης, όπως εκφράζεται από τη 19^η σύνοδο της UNESCO που πραγματοποιήθηκε το 1976 στο Ναϊρόμπι, παραπέμπει κυρίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και στη συμμετοχή του στην κοινωνική και πολιτιστική σφαίρα, έχοντας έναν έντονα δημοκρατικό και ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Χαραλάμπους, 2007). Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Καραβάκου (2011), η ανθρώπινη μάθηση δεν είναι απλώς μία γνωστική δραστηριότητα, αλλά αφορά κάθε διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Για αυτό, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1999), η παιδαγωγική διαδικασία οφείλει να δίνει σε κάθε πολίτη συγκεκριμένες γνώσεις και εμπειρίες δημοκρατικών διαδικασιών, ώστε να δημιουργήσει υπεύθυνα μέλη του κοινωνικού συνόλου.

Όμως, όπως υποστηρίζει ο Βεργίδης (2001), η ανάδειξη νέων τάσεων με αποκορύφωμα τη διεθνοποίηση της παραγωγής και τον οικονομικό ανταγωνισμό έχει διαμορφώσει σήμερα μία τεχνοκρατική κατεύθυνση για τη δια βίου μάθηση, η οποία στοχεύει στη μεγιστοποίηση της παραγωγικότητας, την ανάδειξη νέων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας και επομένως επιβάλλει την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης των ατόμων.

Ως φυσικό επακόλουθο, η δια βίου μάθηση αποτελεί στις μέρες μας βασική προτεραιότητα των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς μόνο μέσω αυτής οι ευρύτεροι πολιτικοί σχηματισμοί και τα κράτη που τους απαρτίζουν έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός παγκοσμιοποιημένου και έντονα

ανταγωνιστικού περιβάλλοντος (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010). Ωστόσο, αν και οι κυρίαρχες τάσεις που εκδηλώνονται αναφορικά με την πολιτική για τη δια βίου μάθηση μέσω των διεθνών οργανισμών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον εθνικό σχεδιασμό, διαπιστώνονται κάποιες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα κράτη προσαρμόζουν τις γενικότερες κατευθύνσεις τόσο στο νομοθετικό τους πλαίσιο όσο και στην τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων με κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά εξακολουθεί να εμφανίζεται κυρίως στη βόρεια Ευρώπη και τις σκανδιναβικές χώρες, ενώ αντίθετα η ενίσχυση των ατομικών δεξιοτήτων με σκοπό την οικονομική άνοδο φαίνεται να έχει ξεκάθαρα το προβάδισμα στον αγγλοσαξονικό κόσμο (Πρόκου, 2009).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι δύο βασικές κατευθύνσεις που λαμβάνει η έννοια της δια βίου μάθησης βρίσκονται σε αντιπαράθεση. Από τη μία πλευρά αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς το δίκτυο της επαγγελματικής κατάρτισης που συνδέει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία με τον κόσμο της εργασίας, ενώ από την άλλη εξακολουθεί να υπάρχει ο κόσμος της ανθρωπιστικής παιδείας που φροντίζει για την ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, καταγωγή ή κοινωνικο-οικονομική προέλευση (Βεργίδης, 2001).

Επομένως, το ζητούμενο που προκύπτει από αυτήν τη διεκκυστίδα, συνίσταται στην προσπάθεια να διαπιστωθεί αν η δια βίου μάθηση σήμερα συμβάλει στην προώθηση ενός ανθρωπιστικού ιδεώδους, το οποίο περιλαμβάνει την ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών και την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή, ή αντίθετα υπηρετεί την υλοποίηση ενός διεθνούς οράματος για οικονομική ανάπτυξη μέσα από την εντατικοποίηση και απόλυτη εξειδίκευση της γνώσης.

Θεωρούμε ότι οι παραπάνω προβληματισμοί καταδεικνύουν σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των επιπτώσεων που προκαλεί η ολοένα αυξανόμενη παραγωγή νομοθετικών κειμένων και κανονιστικών αρχών για τη δια βίου μάθηση στην πρόσληψη της έννοιας της δημοκρατίας από τους πολίτες. Παράλληλα, όμως, υπογραμμίζουν το βασικό σκοπό της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, η οποία φιλοδοξεί να αναδείξει τη συνεισφορά του ιδανικού της δια βίου μάθησης στην αναζωογόνηση των δημοκρατικών αξιών και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Ειδικότερα, η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, βασισμένη στη μέθοδο της βιβλιογραφικής επισκόπησης και της ερμηνευτικής προσέγγισης επιστημονικών και νομικών ή θεσμικών κειμένων τόσο της πρωτογενούς όσο και της δευτερογενούς βιβλιογραφίας, δομείται σε δύο βασικούς άξονες:

Αρχικά, στα δύο πρώτα κεφάλαια, επιχειρεί να αποδώσει το πλούσιο και πολλές φορές αντιφατικό εννοιολογικό περιεχόμενο της δια βίου μάθησης, της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη με στόχο να καταδείξει το βαθμό συσχέτισης και αλληλεπίδρασης των παραπάνω όρων. Προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί η περιγραφή του συνόλου των αρχών που χαρακτηρίζουν τη δημοκρατική οργάνωση της πολιτείας, όπως και η παράθεση των χαρακτηριστικών που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά του πολίτη προκειμένου να επιτευχθεί η ατομική ανάπτυξη και η κοινωνική πρόοδος. Ακόμα, η εκπαιδευτική εφαρμογή των θεωριών για τη δημοκρατία και την πολιτειότητα, όπως αναπτύχθηκαν από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας, αποδεικνύει τόσο τον ισχυρό δεσμό που αναπτύσσεται μεταξύ αυτών των όρων όσο και το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον της κάθε εποχής στην κατανόηση και νοηματοδότηση τους.

Στη συνέχεια, στα επόμενα κεφάλαια, προχωρά στην παρουσίαση σημαντικών ανακατατάξεων που έχουν προκαλέσει στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση και η πολυπολιτισμικότητα, τα οποία επηρεάζουν καθοριστικά τις αντιλήψεις και τις επιδιώξεις όλων των φορέων άσκησης πολιτικής. Τέλος, ακολουθεί η διερεύνηση του πεδίου της εκπαιδευτικής πολιτικής των διεθνών οργανισμών και των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης προκειμένου να αποτυπωθεί η σύγχρονη πραγματικότητα στο πεδίο της συμβολής της δια βίου μάθησης στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την ενίσχυση της συμμετοχής του πολίτη στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Αναφορικά με τη διάρθρωση της εργασίας, στο *πρώτο* κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της δια βίου μάθησης, της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη που αποτελούν τους βασικούς όρους στους οποίους στηρίζεται η διαπραγμάτευση του θέματος. Αρχικά, επιδιώκεται η αποτύπωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της δια βίου μάθησης και η ανάδειξη της γενικής μόρφωσης και της ανθρωπιστικής παιδείας ως παράγοντες ατομικής και κοινωνικής προόδου. Ακόμα, εξετάζεται η δημοκρατία τόσο ως μορφή πολιτειακής οργάνωσης όσο και ως ιδανικό, διερευνάται η εφαρμογή των θεωριών της δημοκρατίας στο εκπαιδευτικό πεδίο, ενώ

επίσης αναφέρονται τα σημαντικότερα γνωρίσματα που οφείλει να διαθέτει ένας υπεύθυνος και ενεργός πολίτης.

Στο *δεύτερο* κεφάλαιο επισημαίνονται οι σημαντικότερες πολιτικές θεωρίες που διαπραγματεύονται την εφαρμογή των εννοιών της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη στο εκπαιδευτικό πεδίο, ενώ ταυτόχρονα γίνεται αναφορά στις αντίστοιχες κοινωνικές μεταβολές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας. Ειδικότερα, η πορεία της φιλοσοφικής σκέψης που ακολουθείται περιλαμβάνει την παρουσίαση της εκπαιδευτικής θεωρίας, η οποία σφραγίζει με την παρουσία της την ελληνική αρχαιότητα, τον μεσαίωνα, την αναγέννηση, τον διαφωτισμό, τη νεωτερική και τη μετανεωτερική εποχή.

Στο *τρίτο* κεφάλαιο περιγράφονται οι ιδιαίτερες συνθήκες που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τις εξεταζόμενες έννοιες αναδεικνύοντας φαινόμενα άλλοτε με θετική και άλλοτε με αρνητική σημασία. Ο πολιτικός πλουραλισμός, η ελεύθερη διακίνηση των ιδεών στις σύγχρονες δυτικές δημοκρατίες και η ανάπτυξη νέων μεθόδων κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής είναι σημάδια άκρως ενθαρρυντικά για την άνθηση της δημοκρατίας. Από την άλλη πλευρά, η προσήλωση κατά κύριο λόγο στην οικονομική πλευρά της παγκοσμιοποίησης και η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών χωρίς την ανάλογη προετοιμασία οδηγούν στην εμφάνιση διαλυτικών φαινομένων, όπως η κρίση του θεσμού της πολιτικής αντιπροσώπευσης, η απροθυμία συμμετοχής στα κοινά, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Τέλος, στο *τέταρτο* κεφάλαιο αναλύεται διεξοδικά η εκπαιδευτική πολιτική που ασκούν οι διεθνείς οργανισμοί μέσω των θεσμικών κειμένων που παράγουν και η αντίστοιχη εθνική πολιτική που ακολουθεί η χώρα μας στο πεδίο της δια βίου μάθησης. Ειδικότερα, εξετάζεται η συμβολή των ευρωπαϊκών και εθνικών στρατηγικών για τη δια βίου μάθηση στην προώθηση της δημοκρατίας και την ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη και γίνεται προσπάθεια να διαπιστωθεί ποιο είναι το πραγματικό περιεχόμενο που αποδίδεται σε μία τόσο πολυσύνθετη έννοια: τα αναλυτικά προγράμματα όπως και η καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική συμβάλουν στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών που προάγουν τη δημοκρατία και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά ή αντίθετα αποτρέπουν τα άτομα από την κριτική θεώρηση της πραγματικότητας και την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της κοινωνίας;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

1.1 Δια βίου μάθηση

1.1.1 Γενικά στοιχεία και ορισμοί

Η δια βίου μάθηση είναι μία σύνθετη και πολυεπίπεδη έννοια που αποτελεί σήμερα αντικείμενο ευρύτατης έρευνας και προσελκύει το ενδιαφέρον μίας μεγάλης μερίδας ερευνητών οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο πεδίο των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών. Παράλληλα, αποτελεί έναν όρο που έχει ενταχθεί στην καθημερινότητα των περισσότερων κατοίκων του πλανήτη και καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις προτεραιότητες των πολιτικών ηγεσιών.

Βέβαια, η δια βίου μάθηση δεν παραμένει αναλλοίωτη στο πέρασμα των ετών, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με την εξέλιξη των κοινωνικοπολιτικών δεδομένων της κάθε εποχής (Καραβάκου, 2012). Μέχρι τη δεκαετία του 1970 είχε κυριαρχήσει η καθιερωμένη αντίληψη ότι η εκπαίδευση απευθύνεται αποκλειστικά στους νέους και ότι η σχολική φοίτηση επαρκεί ώστε να αποκτήσουν τα άτομα όλες τις γνώσεις και τα προσόντα που είναι απαραίτητα στην ενήλικη ζωή. Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στο δεδομένο ότι η ανθρώπινη ζωή χωρίζεται σε δύο μεγάλα στάδια: στο αρχικό, το οποίο αφορά στην προετοιμασία και την κατάρτιση των ατόμων και διεξάγεται στα σχολεία και στο επόμενο, το οποίο περιλαμβάνει τη δράση και την πορεία τους στην ενήλικη ζωή (Jarvis, 1988).

Όμως, η συνεχής εξέλιξη των γνώσεων, η εντυπωσιακή ανάπτυξη των επιστημών και η τεχνολογική πρόοδος που συντελείται διαρκώς καθιστούν ανεπαρκή την παραδοσιακή θεώρηση για τη μάθηση και την εκπαίδευση, καθώς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει πια τη δυνατότητα να παρέχει στα άτομα όλα τα εφόδια που χρειάζονται για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη τους στην ενήλικη ζωή.

Ο όρος *δια βίου μάθηση* (*lifelong learning*), που εμφανίζεται ως απάντηση στην παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση, αποτελεί πλέον τη θεμελιώδη αρχή, η οποία διέπει ολόκληρο το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς, αλλά δεν διαθέτει ένα κοινά αποδεκτό περιεχόμενο, παρά το γεγονός ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο θέμα προς διαπραγμάτευση στη διεθνή βιβλιογραφία. Αρκετά συχνά παρατηρείται το φαινόμενο κάθε ερευνητής ή φορέας διαμόρφωσης πολιτικής να προσδίδει τη δική του εννοιολογική χροιά στον προαναφερόμενο όρο ανάλογα με την ιδεολογική του τοποθέτηση και τις κατευθύνσεις που επιθυμεί να επιβάλλει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως τονίζουν οι Aspin & Chapman (2000), η δια βίου μάθηση να χρησιμοποιείται συχνά ως σύνθημα που σηματοδοτεί την ανάπτυξη εθνικών και διεθνών πρωτοβουλιών με διαφορετικό κάθε φορά κοινωνικό, πολιτικό ή εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Άλλωστε, σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από την κυριαρχία ρητορικών σχημάτων και την παραμορφωτική επιβολή ιδεολογημάτων είναι σύνηθες φαινόμενο η συνεχής αλλαγή στο νόημα αυτών των εννοιών (Gustavsson, 2002).

Ακόμα, τη σύγχυση επιτείνει η ταυτόσημη απόδοση, σε ορισμένες περιπτώσεις, των όρων δια βίου μάθηση και δια βίου εκπαίδευση, χωρίς να γίνεται η ενδεδειγμένη χρήση των εννοιών που υποδηλώνουν. Για αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει ένας αρχικός διαχωρισμός σχετικά με τις έννοιες *μάθηση* και *εκπαίδευση*. Όπως υπογραμμίζει ο Κόκκος (2005), η μάθηση είναι έννοια ευρύτερη από την εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση αποτελεί μία σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα, όπου τα δυο μέρη ανταλλάσσουν τις μεταξύ τους γνώσεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα σε σχέση με ένα συμφωνημένο στόχο. Επιπλέον, οι σκοποί της εκπαίδευσης φέρουν αναπόδραστα το στίγμα του δεδομένου κοινωνικού περιβάλλοντος και αποτυπώνουν τη δομή των κυρίαρχων πολιτικών δεδομένων κάθε εποχής, για αυτό εκφράζουν βαθύτερα κοινωνικά και ηθικά ιδεώδη, σε αντίθεση με αυτούς της μάθησης που αντανakλούν σε μεγάλο βαθμό τις προσωπικές αντιλήψεις του κάθε ατόμου¹. Ειδικότερα, όταν οι δύο αυτές έννοιες εκφράζουν, όπως επισημαίνει ο Σταμέλος (2010), ένα πολιτικό διακύβευμα, διαφοροποιούνται ριζικά. Σε αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση δηλώνει τη συλλογική ευθύνη για την ύπαρξη και λειτουργία εκπαιδευτικών δομών, ενώ η μάθηση υπογραμμίζει την ατομική ευθύνη για συνεχή επιμόρφωση και παρακολούθηση των εξελίξεων. Πολλοί ερευνητές, όπως

¹ Με τον όρο *εκπαίδευση* αποτυπώνεται σύμφωνα με τον Parker (1996) η μεταφορά των πολιτισμικών στοιχείων που έχουν κάποια ιδιαίτερη αξία από τη μία γενιά στην άλλη.

επισημαίνει ο Βεργίδης (2001), υποστηρίζουν ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος εκπαίδευση γιατί αποδίδει την οργανωμένη διαδικασία μάθησης σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Είναι γεγονός, όμως, ότι με τη χρήση αυτού του όρου αποκλείονται πολλές μη οργανωμένες μορφές μάθησης.

Αν στρέψουμε τώρα το ενδιαφέρον μας στις προσπάθειες διάφορων ερευνητών να αποδώσουν αποκλειστικά το περιεχόμενο της έννοιας της δια βίου μάθησης, καταλήγουμε σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Η Πρόκου (2009) τονίζει ιδιαίτερα τον απεριόριστο και αέναο χαρακτήρα της, ενώ οι Παπαδάκης & Σπυριδάκης (2010) εστιάζουν στη διττή διάσταση με την οποία μπορεί να εκληφθεί ο όρος αυτός: αφενός αφορά τη μόρφωση ως βασική παράμετρο για την καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου και αφετέρου σχετίζεται με κάθε διαδικασία επιμόρφωσης που στοχεύει στην πληρέστερη επαγγελματική κατάρτιση των εργαζομένων και τη διατήρηση της θέσης τους στην αγορά εργασίας.

Από την άλλη πλευρά, ο Καραλής (2008) επιχειρεί να συμπεριλάβει στην περιγραφή του ορισμού της δια βίου μάθησης τόσο το φαινόμενο της εκπαίδευσης, όσο και αυτό της μάθησης, επισημαίνοντας ότι πρόκειται για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση, που εδράζεται στην παραδοχή της συνέχειας του μαθησιακού φαινομένου και του εκπαιδευτικού θεσμού, ενώ δεν αναγνωρίζει στη μαθησιακή πορεία αφηρητικά σημεία και τερματικούς σταθμούς, πάγιες διαδρομές και οριστικότητες.

Αντίθετα, οι Τσαούσης (2007) και Dave (στο Jarvis, 2004) δεν συμπεριλαμβάνουν στην έννοια της δια βίου μάθησης τον χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επισημαίνοντας ότι η δια βίου μάθηση καλύπτει κάθε είδους διδακτική ή/και μαθησιακή δραστηριότητα που αποσκοπεί στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής αυτών και των κοινοτήτων τους και εκτυλίσσεται στον ελεύθερο χώρο έξω από το πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η καταγραφή των διαφόρων ορισμών της έννοιας της δια βίου μάθησης καταδεικνύει την ανάγκη για μία κατά το δυνατόν ακριβέστερη κατάταξη όλων των πιθανών μορφών που μπορεί να λάβει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα του ατόμου σε μία τυπολογία. Έτσι, με βάση τον τρόπο οργάνωσης της μάθησης, ο Evans (1981) έχει αναπτύξει μία τυπολογία για τη δια βίου μάθηση, σύμφωνα με την οποία μπορούμε να συμπεριλάβουμε σε αυτή την τυπική, την μη τυπική και την άτυπη μάθηση:

- Η τυπική μάθηση (*formal learning*) είναι η πιο αυστηρά οργανωμένη και συστηματοποιημένη μορφή μάθησης που οδηγεί στην απόκτηση επίσημα αναγνωρισμένου διπλώματος και παρέχεται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία εποπτεύει η πολιτεία, ορίζοντας παράλληλα τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών και τα αντικείμενα διδασκαλίας.

- Η μη τυπική μάθηση (*non formal learning*) χαρακτηρίζει οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα προσφέρεται από οργανισμούς, οι οποίοι λειτουργούν εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επαγγελματικές ενώσεις, σωματεία, συνδικάτα, εκκλησία και αφορά συγκεκριμένα αντικείμενα μάθησης. Είναι λιγότερο δομημένη και πιο ευέλικτη από την τυπική, αφού ζητήματα όπως ο χρόνος διεξαγωγής της μάθησης ή ο χώρος όπου θα εξελιχθεί δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένα από κάποια ανώτερη αρχή.

- Η άτυπη μάθηση (*informal learning*) αποτελείται από τη συνεχή διαδικασία κατά την οποία ο πολίτης αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο κοινωνικό περιβάλλον².

Από την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών γίνεται σαφές ότι η διαβίου μάθηση είναι μία διαδικασία που αφορά στην απόκτηση γνώσεων, την υιοθέτηση στάσεων και την ανάπτυξη συμπεριφορών από μέρους του ατόμου, εκτείνεται χρονικά σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής και στηρίζεται στην αδιάσπαστη ενότητα της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου ορισμού ενέχει, όμως, και κάποιους κινδύνους, ιδιαίτερα στην περίπτωση που υποδηλώνει έμμεσα τη μετάθεση της ευθύνης στο ίδιο το άτομο προκειμένου να βρεθεί σε θέση να αποκομίσει τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή τη διαδικασία. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι κάθε πολίτης πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει και να ακολουθεί το προσωπικό του εκπαιδευτικό μονοπάτι προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του. Με αυτή την έννοια ο χώρος στον οποίο συντελείται η μάθηση, το περιεχόμενο και ο χρόνος κατάκτησης της γνώσης διαφοροποιούνται και ποικίλουν από άτομο σε άτομο, ενώ, όπως είναι ευνόητο, η συμμετοχή του ατόμου σε αυτή τη διαδικασία επηρεάζεται και διαμορφώνεται άμεσα από μία σειρά παραγόντων, όπως η

² Αντίστοιχα, οι Coombs & Ahmed, σύμφωνα με την Πρόκου (2009), έχουν προτείνει μία τυπολογία σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η οποία διαφοροποιείται από αυτή του Evans ως προς το ότι αναφέρεται στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και όχι μάθηση.

οικογενειακή του κατάσταση, το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, τα στοιχεία της προσωπικότητας του, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του και η οικονομική του κατάσταση.

Ωστόσο, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται στις διάφορες απόπειρες καθορισμού του πεδίου της δια βίου μάθησης που προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται μία ταύτιση σε μερικά σημεία, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία ενός κοινού θεωρητικού πλαισίου.

Τα σημεία αυτά μπορούν να συνοψιστούν στα εξής τρία κύρια χαρακτηριστικά:

- *Συνέχεια*: Η δια βίου μάθηση εκτείνεται χρονικά σε όλη τη διάρκεια της ζωής, δεν περιορίζεται δηλαδή στην ολοκλήρωση της βασικής ή αρχικής εκπαίδευσης. Αυτό το χαρακτηριστικό της συνέχειας είναι πάντα παρόν ανεξάρτητα από το αν ένας ορισμός αναφέρεται στη μάθηση με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ή με την έννοια της ευρύτερης πνευματικής καλλιέργειας (Καραλής & Βαρβιτσιώτη 2010).

- *Ατομική διάσταση*: Σε κάθε περίπτωση, διαπιστώνεται η ανάγκη να μεταβάλλει το άτομο κάποιες από τις αρχικές τοποθετήσεις του και να ενστερνιστεί μια σειρά γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων έτσι ώστε να προσαρμοστεί κατάλληλα στα νέα δεδομένα που προκύπτουν σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο. Επομένως, βασικός στόχος είναι η βελτίωση του ατόμου που επιτυγχάνεται μέσω της εκμάθησης πρακτικών δεξιοτήτων, της απόκτησης γνώσεων ή/και της υιοθέτησης νέων στάσεων και συμπεριφορών.

- *Συλλογική διάσταση*: Μέσω των μαθησιακών δραστηριοτήτων άτομα κάθε ηλικίας διευρύνουν το γνωστικό τους ορίζοντα, αναπτύσσουν τις ικανότητες τους και δομούν την προσωπικότητα τους με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι ευκαιρίες που τους παρέχονται για πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη.

Γίνεται εμφανές ότι το εύρος των δυνατοτήτων επέκτασης της δια βίου μάθησης στη απόκτηση στάσεων και συμπεριφορών που σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη δημοκρατικών αξιών και την ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να περάσει απαρατήρητο. Ως φυσικό επακόλουθο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η δια βίου μάθηση βρίσκεται στην πρώτη γραμμή του ενδιαφέροντος εθνικών κρατών και διεθνών οργανισμών αναφορικά με την προώθηση ριζικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Τσαούσης, 2007).

Η *δια βίου εκπαίδευση* διαφοροποιείται, όπως είδαμε, σε σημαντικό βαθμό από τη *δια βίου μάθηση*, αφού αναφέρεται κυρίως στις οργανωμένες προσπάθειες που απορρέουν από δημόσιους ή κρατικούς φορείς για παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης σε όλο το εύρος της ζωής του ατόμου. Πρόκειται για μια διαφορετική σύλληψη της μάθησης, που περιβάλλει ολόκληρο το φάσμα του βίου και προϋποθέτει τη ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος με ανθρωπιστικούς προσανατολισμούς, όπως διατυπώνεται στην έκθεση της UNESCO για το μέλλον της εκπαίδευσης υπό τον τίτλο *Learning to Be* (1972, Faure Report) και τονίζεται ιδιαίτερα από τον Jarvis (2004). Παρόμοιος είναι ο ορισμός που έχει δοθεί από τον Βεργίδη (2001), σύμφωνα με τον οποίο η *διά βίου εκπαίδευση* αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Ο Dave φαίνεται να συμφωνεί με τη χρησιμοποίηση του όρου *δια βίου εκπαίδευση* καθώς τη θεωρεί ως μία διαδικασία προσωπικής, κοινωνικής και επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής τόσο των ατόμων όσο και των κοινοτήτων τους (Jarvis, 2004).

Μία άλλη σύγχυση που παρατηρείται αρκετά συχνά κατά τις διάφορες απόπειρες ορισμού της έννοιας της *δια βίου μάθησης* είναι αυτή που εντοπίζεται στην ταυτόσημη χρησιμοποίηση του όρου *εκπαίδευση ενηλίκων*. Η εκπαίδευση ενηλίκων τίθεται σε αρκετές περιπτώσεις υπό την ομπρέλα του γενικότερου όρου της *δια βίου μάθησης*, αλλά χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο προκειμένου να περιγράψει ανοιχτές και ευέλικτες μορφές εκπαίδευσης που απευθύνονται σε ενήλικες (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000). Όμως, κατά την άποψη του Rogers (1999), η έννοια *ενήλικος* δεν προσδιορίζεται απαραίτητα με βάση το τυπικό ηλικιακό κριτήριο, αλλά συναρτάται με το εάν και κατά πόσο τα άτομα βρίσκονται στην κατάσταση της *ενηλικιότητας* σε ό,τι αφορά στην ωριμότητα, την προοπτική και την υπευθυνότητα των πράξεών τους. Παρόλα αυτά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι και αυτός ο όρος είναι *απαλλαγμένος* από αμφισημίες και παρανοήσεις. Απόδειξη αποτελεί η διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων που παρατηρείται σε κείμενα διακεκριμένων ερευνητών και διακηρύξεις διεθνών οργανισμών.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΟΣΑ, η *εκπαίδευση ενηλίκων* περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα ή πρόγραμμα που σχεδιάζεται σκόπιμα από κάποιο φορέα για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε μαθησιακή ανάγκη, η οποία

εμφανίζεται σε ένα στάδιο της ζωής για άτομα τα οποία έχουν υπερβεί το όριο ηλικίας της σχολικής εκπαίδευσης (Κόκκος, 2005). Αντίθετα, η UNESCO (1976) παρέχει έναν ευρύτερο ορισμό υπογραμμίζοντας ότι:

Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια, πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Ο ορισμός αυτός θεωρείται από τον Κόκκο (2005) ως ο πληρέστερος, καθώς σε αυτόν διακρίνεται το ιδεώδες των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν τόσο στην πλήρη προσωπική ανάπτυξη όσο και στη δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

1.1.2 Η επίδραση της γενικής μόρφωσης και της ανθρωπιστικής παιδείας στην κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη του ατόμου

Το δίλημμα που προκύπτει από την ανάλυση του περιεχομένου της έννοιας της δια βίου μάθησης μπορεί να συνοψιστεί στο ακόλουθο ερώτημα: Είναι προτιμότερο να δίνεται έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση των ατόμων ή αντίθετα πρέπει να υπάρχει η ανάλογη μέριμνα για την καλλιέργεια των ευρύτερων πολιτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των πολιτών;

Τα τελευταία χρόνια εντοπίζεται μία προσπάθεια από διακεκριμένους ερευνητές ώστε να παρουσιαστεί μία πειστική απάντηση στο παραπάνω ερώτημα. Όπως επισημαίνει η Καραβάκου (2011), μία απλή αναζήτηση στα προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων σε διεθνές επίπεδο αποκαλύπτει το εξής παράδοξο: ενώ συντάσσονται προγράμματα που έχουν ως στόχο να εκπληρώσουν τις έντονες μαθησιακές ανάγκες των ανθρώπων, οι οποίες επεκτείνονται σε όλη τη ζωή, επιδεικνύεται ταυτόχρονα μία τεράστια αδιαφορία στις

προϋποθέσεις της ανθρώπινης μάθησης, όπως η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της λογικής, δυνατότητες που αναπτύσσονται κυρίως μέσω των ανθρωπιστικών σπουδών.

Την ανάγκη για στήριξη των ανθρωπιστικών σπουδών τονίζει ο Gustavsson (2002), ο οποίος αναφέρεται διεξοδικά στην αναγκαιότητα για ανάδειξη της αξιολογικής διάστασης της δια βίου μάθησης τόσο στο εννοιολογικό επίπεδο όσο και στο χώρο της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασικό εργαλείο για την αναστροφή του κλίματος υποβάθμισης της γενικής μόρφωσης, ενώ παράλληλα η Nussbaum (2010) υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η δια βίου μάθηση στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της μονοδιάστατης εξέλιξης του τεχνολογικού πολιτισμού.

Προς την ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η άποψη του Fielding (2006), ο οποίος θεωρεί ότι η ανάπτυξη προσωποκεντρικών κοινοτήτων μάθησης που επιδιώκουν την ενεργό ανάμιξη των συντελεστών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε πολλαπλές δραστηριότητες αποτελεί το αντίβαρο στη λειτουργία οργανισμών μάθησης οι οποίοι επιδιώκουν αποκλειστικά την υψηλή επίδοση. Επιπλέον, η δημόσια συζήτηση και η πολυφωνία που καλλιεργείται μέσω της ανάλυσης πραγματικών καταστάσεων της κοινωνικής ζωής σε αυτές τις κοινότητες εγγυάται την απόκτηση ενός κρίσιμου σώματος δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες για τη συνολική δόμηση της προσωπικότητας. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Schou (2001), είναι κάτι παραπάνω από βέβαιο ότι στα χρόνια που έρχονται θα υπάρξουν αυξημένες απαιτήσεις για την απόκτηση ικανοτήτων που συνδέονται με τις ιδέες της γενικής εκπαίδευσης, ενώ η τάση για παροχή αυστηρής και μονοδιάστατης επαγγελματικής εξειδίκευσης θα μειώνεται σταδιακά.

Ακόμα, η ανάδειξη των ανθρωπιστικών σπουδών, όπως επισημαίνει η Nussbaum (2010), παρέχει τη δυνατότητα στους πολίτες να αναπτύξουν τον κριτικό τους στοχασμό, άρα αναδεικνύει την ευχέρεια να ελέγχουν γόνιμα τα μηνύματα που δέχονται καθημερινά από το περιβάλλον τους, να συγκρίνουν τις πληροφορίες και να επιλέγουν την πιο ωφέλιμη για τους ίδιους. Επιπλέον, η παροχή της κατάλληλης γενικής παιδείας καλλιεργεί την κοινωνική συνείδηση με βάση την οποία οι άνθρωποι αναπτύσσουν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους, δρουν με πνεύμα συλλογικότητας, αντιμάχονται τις κοινωνικές προκαταλήψεις, αγωνίζονται για την άμβλυση φαινομένων περιθωριοποίησης και εργάζονται από κοινού για την αναβάθμιση των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών. Όπως επισημαίνουν οι Παπαδάκης & Σπυριδάκης

(2010), όταν η δια βίου μάθηση στοχεύει στη δημιουργία ανθρώπων με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και ευρυμάθεια επιφέρει ένα πολύ σημαντικό όφελος: περιορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό και ενισχύει την ανεκτικότητα και τη δημοκρατία. Άλλωστε, οι σύνθετοι ρόλοι που επιφυλάσσουν στα μέλη τους οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν πιο επιτακτικά από ποτέ την ανάπτυξη ενός συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων από την πλευρά των ατόμων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους.

Ένα επόμενο ερώτημα που προκύπτει αναπόφευκτα είναι το ακόλουθο: ποιές από τις μορφές δια βίου μάθησης, που έχουν ήδη αναλυθεί³, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και πολιτικών στάσεων και δεξιοτήτων των ατόμων; Σίγουρα ο χώρος της τυπικής εκπαίδευσης έχει να προσφέρει πολλά προς την επίτευξη αυτού του στόχου, αφού, όπως επισημαίνει ο Parker (1996), διαθέτει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Το σχολείο αποτελεί πεδίο συνάθροισης πολλών ανθρώπων με διαφορετικά ενδιαφέροντα, οι οποίοι επικοινωνούν καθημερινά μεταξύ τους. Αυτή η δυναμική αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας συντελεί στην ανάπτυξη ενός γνήσιου διαλόγου, αφού οι μεγαλύτερες εστίες διαμάχης μπορούν να αποτελέσουν τον προθάλαμο για την ανάληψη κοινών δραστηριοτήτων.
- Το περιεχόμενο των μαθημάτων που εντάσσονται στη σφαίρα των ανθρωπιστικών επιστημών αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα καλλιέργειας της πολιτικής σκέψης, καθώς περιλαμβάνει το σύνολο των αξιόλογων δημιουργημάτων της ανθρώπινης σκέψης και πρακτικής από την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας μέχρι τις μέρες μας.

Από την άλλη πλευρά πρέπει να επισημανθεί ότι η μη τυπική και άτυπη μάθηση μπορούν να βοηθήσουν εξίσου στην εκπλήρωση του στόχου για ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης του ατόμου, γιατί προσφέρουν ένα πλήθος από ευκαιρίες για συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες που ξεφεύγουν από το αυστηρά διαρθρωμένο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (Weinstein, 2004). Εκεί παρέχεται η δυνατότητα για μία γνήσια και ανιδιοτελή συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της κοινωνίας στη βάση ανθρωπιστικών αξιών, όπως η φιλία, η ανεκτικότητα και το ενδιαφέρον.

³ Βλέπε ενότητα 1.1.1.

1.2 Η έννοια της δημοκρατίας

1.2.1 Εισαγωγικές τοποθετήσεις αναφορικά με την έννοια της δημοκρατίας

Η ανάλυση της έννοιας της δημοκρατίας αποτελεί μια ομολογουμένως δύσκολη απόπειρα, καθώς αποτελεί έναν όρο που χαρακτηρίζεται από χαλαρή εσωτερική συνοχή και τεράστια εννοιολογική επεκτασιμότητα (Karavakou, 2012^α). Ωστόσο, επιχειρώντας να συστηματοποιήσουμε τις διάφορες τοποθετήσεις, οδηγούμαστε στην παραδοχή ότι ο όρος δημοκρατία διαχέεται προς δύο κύριες κατευθύνσεις: από την μία πλευρά εκφράζει ένα σύνολο πολιτικών ιδανικών και αξιών και από την άλλη χαρακτηρίζει ένα σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας και διεύθυνσης της ατομικής και δημόσιας ζωής που αναγνωρίζεται σχεδόν παγκόσμια και διαθέτει αυξημένο κύρος (Schou, 2001). Ταυτόχρονα, όμως, ενώ η δημοκρατία αναγνωρίζεται διεθνώς ως μία πολιτειακή κατάσταση ή ατομικό ιδεώδες, εντούτοις διαπιστώνεται η έλλειψη αποδοχής κοινών αρχών και πρακτικών που τη νοηματοδοτούν τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Προχωρώντας στην εξέταση της δημοκρατίας ως σύστημα πολιτειακής οργάνωσης διαπιστώνουμε ότι ανάλογα με τον τρόπο που εκπροσωπείται η βούληση των πολιτών διαμορφώνονται πολλές εναλλακτικές επιλογές, οι οποίες κινούνται σε ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα από το πρότυπο της άμεσης δημοκρατίας της αρχαίας Αθήνας μέχρι τη σύγχρονη αντιπροσωπευτική δημοκρατία (Lamy, 2006). Αν και ο όρος δημοκρατία μπορεί να χαρακτηρίζει πολλά πολιτικά συστήματα τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες κοινές αξιώσεις που διασφαλίζουν την ορθή του χρήση: η κρατική εξουσία οφείλει να δεσμεύεται από τον κανόνα της πολιτικής ισότητας των πολιτών και να στηρίζεται στη βούληση τους, ενώ οι κυβερνώντες έχουν την υποχρέωση να λογοδοτούν στους κυβερνωμένους⁴ (Schmidt, 2004). Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνει ο Βλάχος (1991), η δημοκρατία αποτελεί το μόνο ορθολογικό θεμέλιο νομιμοποίησης μιας πολιτικοκοινωνικής τάξης, καθώς εκφράζει την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι που ζουν

⁴ Η Hess, όπως αναφέρουν οι Καζαμιάς & Πετρονικολός (2003), προσθέτει στις αξιώσεις της δημοκρατίας τη δυνατότητα των κυβερνόντων να εκλέγονται μέσα από μία πολυκομματική αναμέτρηση, όπου παρέχονται σε κάθε υποψήφιο οι προϋποθέσεις για να αναπτύξει τις ιδέες του.

στα εδαφικά όρια του δημοκρατικού κράτους πρέπει να αναγνωρίζονται κατ' αρχήν ως υποκείμενα του δικαίου.

Παρόλα αυτά, αρκετά ζητήματα που προκύπτουν γύρω από την ανάγκη για επεξήγηση κάποιων βασικών συνισταμένων της δημοκρατίας μας υπενθυμίζουν διαρκώς πόσο δύσκολη είναι κάθε απόπειρα ορισμού της. Όπως τονίζει η Schou (2001), η περιγραφή της έννοιας του λαού που ασκεί τα κυριαρχικά του δικαιώματα καθώς και το είδος και το μέγεθος του δημόσιου ελέγχου που ασκείται από τους πολίτες αποτελούν διαχρονικά αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Από την άλλη πλευρά, η εννοιολογική ανάλυση της δημοκρατίας επεκτείνεται στο πεδίο των αξιών και ιδανικών που χαρακτηρίζουν κάθε συλλογική ή ατομική συμπεριφορά. Η παροχή των απαραίτητων συνθηκών από την πλευρά της πολιτείας προκειμένου κάθε πολίτης να απολαμβάνει ανεμπόδιστα τα βασικά του δικαιώματα και να εξασκεί τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τη συμμετοχή του στο κράτος είναι αδιαπραγμάτευτη για κάθε δημοκρατική κοινωνία. Αλλά, όπως επισημαίνει ο Kymlicka (2005), η ευρωστία και η σταθερότητα της δημοκρατίας ως πολιτικό ιδανικό δεν εξαρτάται μόνο από τη δικαιοσύνη των βασικών θεσμών της, αλλά κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τη στάση των πολιτών της απέναντι σε μία σειρά από φλέγοντα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν στην καθημερινή τους ζωή.

Συγκεκριμένα, η προθυμία των ανθρώπων να συνεργάζονται με άλλους οι οποίοι διαθέτουν δυνητικά ανταγωνιστικές μορφές εθνικών, τοπικών ή θρησκευτικών ταυτοτήτων, η επιθυμία τους να συμμετέχουν (*participation*) στην πολιτική διαδικασία και να καθιστούν τις αρχές υπόλογες (*accountability*) και η ικανότητα τους να επιδεικνύουν αυτοσυγκράτηση και αίσθημα ευθύνης στις προσωπικές τους επιλογές αποτελούν συμπεριφορές που επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση της δημοκρατίας. Έτσι, η δημοκρατία, μπορεί να περιγραφεί ως ένα πολιτικό ιδανικό που συνίσταται στην ένωση ελεύθερων προσώπων, οι οποίοι επικοινωνούν μέσω της κοινής εμπειρίας και δεσμεύονται να εργαστούν για το κοινό καλό.

1.2.2 Θεωρίες της δημοκρατίας: φιλελεύθερο, κοινοτιστικό, διαδικαστικό μοντέλο

Όπως γίνεται αντιληπτό με βάση τα στοιχεία της προηγούμενης ενότητας, αρκετοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να αποδώσουν την έννοια της δημοκρατίας

εστιάζοντας στα συστατικά της στοιχεία. Οι θεωρίες της δημοκρατίας, που έχουν αναπτυχθεί βασιζόμενες σε αυτές ακριβώς τις προσπάθειες, επιχειρούν να συγχωνεύσουν τους επιμέρους ορισμούς προσφέροντας ένα συνεκτικό μοντέλο εφαρμογής του ιδανικού της δημοκρατίας πλαισιωμένο από τους κατάλληλους κρατικούς ή συλλογικούς θεσμούς. Στη συνέχεια επιχειρούμε μία παρουσίαση των τριών βασικών μοντέλων εφαρμογής των δημοκρατικών αρχών που συναντώνται στην πολιτική φιλοσοφία.

Ξεκινώντας με την ανάλυση του *φιλελεύθερου μοντέλου της δημοκρατίας (liberalistic conception of democracy)*, διαπιστώνουμε ότι η προτεινόμενη κοινωνική και πολιτική οργάνωση βασίζεται στην ανάδειξη της ελευθερίας και της αυτονομίας του ατόμου ως υπέρτατες αξίες. Συγκεκριμένα, ο φιλελευθερισμός χαρακτηρίζεται από την πεποίθηση ότι τα άτομα είναι ικανά να γνωρίζουν και να αποφασίζουν μόνα τους για τη ζωή τους. Οι ικανότητες και οι αρετές που βοηθούν τους ανθρώπους να διαμορφώσουν τις προϋποθέσεις για μία καλή και σημαντική ζωή είναι αυστηρά προσωπικές, επομένως πρέπει να βρίσκονται έξω από οποιαδήποτε κρατική ή άλλη επιρροή (Fernandez & Sundstrom, 2011).

Βέβαια, η φιλελεύθερη αντίληψη της δημοκρατίας προϋποθέτει το σεβασμό βασικών θεμελιωδών δικαιωμάτων, όπως το δικαίωμα της ιδιοκτησίας, την ελευθερία της έκφρασης και της συνάθροισης, όμως δεν αξιώνει την επιβολή κάποιας νομικής κατοχύρωσης για την ανάληψη συμμετοχικής δράσης ή την άσκηση των καθηκόντων των πολιτών. Όπως υπογραμμίζει η Karavakou (2012^a), μία φιλελεύθερη δημοκρατία θεωρείται ότι λειτουργεί αποτελεσματικά ενάντια σε κάθε μορφή καταπίεσης, όταν αποφεύγει να διαπραγματεύεται θέματα που αφορούν στην κρατική οργάνωση και την ενθάρρυνση συγκεκριμένων πολιτειακών αρετών. Σύμφωνα με τον Held, όπως αναφέρει η Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (2005), ένα σημαντικό στοιχείο στη νοηματοδότηση της δημοκρατίας μέσα από τη φιλελεύθερη οπτική σχετίζεται με το βαθμό της κρατικής παρέμβασης στην οικονομία και τις άλλες κοινωνικές σφαίρες. Πρακτικές που υποκαθιστούν τους θεσμούς της ελεύθερης αγοράς από μηχανισμούς του κράτους ορίζονται ως προσπάθειες περιορισμού της ελευθερίας επιλογής, επομένως θεωρούνται δυνάμεις παρεμπόδισης της ατομικής δημιουργίας.

Ωστόσο, έχει καταστεί σαφές ότι στη σύγχρονη κοινωνία δεν επαρκεί η μέριμνα για την απουσία θεσμικών μηχανισμών που περιορίζουν τα ατομικά συμφέροντα, αλλά απαιτείται η ανάδειξη ενός επιπέδου πολιτειακής αρετής και δημόσιου πνεύματος από την πλευρά των πολιτών (Kymlicka, 2005). Η κριτική που

υφίσταται το φιλελεύθερο μοντέλο, όπως επισημαίνει η Karavakou (2012^a), εστιάζει στην αδυναμία του να εξηγήσει τη σημαντικότητα της ανάπτυξης μίας κοινής ταυτότητας και μίας δέσμης κοινών συνηθειών που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ομαλή λειτουργία μίας πολιτικής κοινότητας.

Αυτή ακριβώς η κριτική οδηγεί αρκετούς διανοητές, όπως οι MacIntyre, Sandel, Nussbaum και Taylor, να δηλώσουν την προτίμηση τους προς ένα *κοινοτιστικό μοντέλο της δημοκρατίας (communitarian conception of democracy)*, το οποίο έρχεται να καλύψει τις αδυναμίες του φιλελεύθερου μοντέλου, επισημαίνοντας ότι οι δεσμοί ταυτότητας και αλληλεγγύης που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους είναι περισσότερο προϊόν της συμμετοχής τους σε συγκεκριμένες πολιτιστικές και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο αποτέλεσμα της ένταξής τους στην ευρύτερη κοινότητα του έθνους-κράτους (Καζαμίας & Πετρονικολός, 2003). Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση είναι και ο Fielding (2006), ο οποίος αποφαινεται ότι το άτομο δεν μπορεί να προσδιορίζεται αποσπασματικά, αλλά μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από τη βαθιά αλληλεπίδραση του με τους άλλους, η οποία στηρίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης και την τήρηση ενός σώματος κοινά αποδεκτών αξιών. Η συμμετοχή στις κοινές υποθέσεις και η ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινωνικής ευθύνης θεωρούνται βασικοί κανόνες της δημοκρατικής οργάνωσης, όμως πάντα υπάρχει η πιθανότητα της χαλάρωσης κάποιων θεμελιωδών ατομικών δικαιωμάτων, ιδιαίτερα αν αυτό εξυπηρετεί τους σκοπούς της κοινωνίας ως σύνολο.

Η τάση για υπέρβαση των δύο παραπάνω θεωριών επιβεβαιώνεται από την ανάπτυξη μίας *διαδικαστικής ή διαλογικής σύλληψης της δημοκρατίας (communicative or deliberative conception of democracy)* που προτείνει ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός ερευνητών τις τελευταίες δύο δεκαετίες, όπως ο Walzer, η Mouffe και ο Habermas. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η δημοκρατία δεν πρέπει να καθορίζεται από το άθροισμα των προτιμήσεων των πολιτών, αλλά οφείλει να περιλαμβάνει το διαλογικό μετασχηματισμό τους (Mouffe στο Biesta, 2011). Ειδικότερα, το διαλογικό μοντέλο, όπως υποστηρίζει η Schou (2001), ενσαρκώνει το ιδανικό της συμμετοχής κάθε ξεχωριστής κοινωνικής και πολιτισμικής ομάδας σε ένα ευρύτερο σύνολο μετά από την επίτευξη της αναγκαίας συναίνεσης (consensus) που προκύπτει από τη δημόσια επεξεργασία των αποτελεσμάτων ενός δημόσιου διαλόγου. Ο διάλογος αυτός είναι ανοιχτός, αναπτύσσεται σταδιακά και βασίζεται σε γενικές

αρχές που επιβάλλουν την ανάπτυξη ενός ορθολογικού πνεύματος⁵. Όπως γίνεται αντιληπτό, με βάση το παραπάνω μοντέλο, οι αποφάσεις που αφορούν στην οικονομική και πολιτειακή οργάνωση της κοινωνίας, θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα αυτού του δημόσιου διαλόγου, ο οποίος βασίζεται στην κυριαρχία των επιχειρημάτων και την απουσία κάθε καταναγκασμού (Young στο Biesta, 2011).

Οι θεωρίες της δημοκρατίας που εξετάζονται σε αυτό το κεφάλαιο, δεν περιορίζονται, όπως είναι ευνόητο, στη διαπραγμάτευση των κρατικών λειτουργιών και των ατομικών πράξεων, αλλά συμπεριλαμβάνουν δικαιωματικά και το χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί έναν βασικό παράγοντα κοινωνικοποιητικής λειτουργίας και ανάδειξης κοινωνικών και προσωπικών ιδανικών.

Ειδικότερα, η εκπαιδευτική εφαρμογή του φιλελεύθερου και του κοινοτιστικού μοντέλου της δημοκρατίας έχει δύο διαστάσεις (Schou, 2001). Σύμφωνα με την *αδύνατη* (*thin*) θεώρηση⁶, που πρεσβεύει το *φιλελεύθερο μοντέλο*, μοναδικό μέλημα του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η γνωστοποίηση των θεμελιωδών και αδιαμφισβήτητων συνταγματικών δικαιωμάτων που αφορούν όλους τους πολίτες στο πλαίσιο της τήρησης των αρχών ενός κοινωνικού συμβολαίου. Ζητήματα που αφορούν στην ανάδειξη συγκεκριμένων ιδανικών και ηθικών αξιών οφείλουν να απουσιάζουν, ενώ μία τέτοια αντίληψη είναι βέβαιο ότι δεν επιθυμεί να αξιολογήσει μία σειρά από πράξεις και σκέψεις που σκιαγραφούν την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού χώρου, αφού αυτές δε συμβαδίζουν με την τήρηση πλαισίου αυστηρής ουδετερότητας και αντικειμενικότητας το οποίο χαρακτηρίζει αυτή τη θεώρηση της δημοκρατίας (Hursh & Ross, 2000). Έτσι, η παρέμβαση της πολιτείας στην εκπαίδευση περιορίζεται στα απολύτως απαραίτητα, ενώ αδυνατίζει και η έννοια της σχολικής κοινότητας, εφόσον κάθε μαθητής διαθέτει το απαραβίαστο δικαίωμα να αποφασίζει προσωπικά για τη μόρφωση του.

Από την άλλη πλευρά, η *στιβαρή* (*thick*) εκπαιδευτική διάσταση, που προτάσσει το *κοινοτιστικό μοντέλο*, στηρίζεται στην αντίληψη ότι κανένα κεντρικά σχεδιασμένο σύστημα εκπαίδευσης αστικών δικαιωμάτων και συνταγματικών αρετών δεν μπορεί να επιβληθεί για πάντα. Ο ειλικρινής σεβασμός των ξεχωριστών αντιλήψεων κάθε μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας και η απόδοση της ανάλογης

⁵ Όταν κάποιος συμμετέχει στη διαβουλευτική διαδικασία οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις γνώμες των άλλων και να υπολογίζει με ακρίβεια την επίδραση που έχει στο κοινωνικό σύνολο η υιοθέτηση της μίας ή της άλλης άποψης (Parker, 1996).

⁶ Πρέπει να επισημανθεί ότι ο διαχωρισμός σε αδύνατη και στιβαρή θεώρηση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη αναφέρεται στο περιεχόμενο και δεν αποτελεί αξιολογικό χαρακτηρισμό, αφού και τα δύο ιδεώδη μπορούν να θεμελιωθούν με βάση πολύ ισχυρές αρχές (Fernandez & Sundstrom, 2011).

αξίας σε κάθε φορέα διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων εμπλουτίζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πεδίο και ευνοεί τη διαμόρφωση ενός σώματος δημοκρατικών αξιών που είναι αποτέλεσμα αυτής της ανταλλαγής. Έτσι, η υιοθέτηση δημοκρατικών αρχών αναδεικνύεται σε μία διαδικασία δια βίου μάθησης που περιλαμβάνει τη συνεχή απαίτηση για ενεργό συμμετοχή και δεν αποσυνδέεται από την καθημερινή πρακτική.

Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική εφαρμογή του μοντέλου της *διαδικαστικής ή διαλογικής* σύλληψης της δημοκρατίας, αν και διαθέτει πολλά κοινά στοιχεία με την κοινοτιστική θεωρία, διαφέρει ως προς την αυξημένη βαρύτητα που αποδίδει στο περιεχόμενο των διαλογικών πράξεων και αναπαραστάσεων που εκτυλίσσονται σε μία οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τη διαλογική θεωρία, οι σχολικές αίθουσες μετατρέπονται σε δημόσια βήματα, όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε μία διαδικασία ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών και ελέγχου της αξιοπιστίας των απόψεων που παρουσιάζονται (Parker, 1996). Το περιεχόμενο των λόγων που εκφράζονται δημόσια είναι αυτό που καθορίζει αποφασιστικά το βαθμό της αναγκαίας συναίνεσης προκειμένου να κατακτηθούν στην πράξη τα ιδανικά της δημοκρατίας.

1.2.3 Οι δημοκρατικές αξίες και η εφαρμογή τους στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης

Η αναζήτηση των επικρατέστερων θεωριών για την εφαρμογή του καταλληλότερου μοντέλου δημοκρατίας σε πολιτειακό και διαπροσωπικό επίπεδο μας φέρνει αντιμέτωπους με ένα μείζον ερώτημα: Ποιες είναι οι βασικές αρχές που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν οποιαδήποτε απόπειρα εφαρμογής των παραπάνω μοντέλων; Με άλλα λόγια, ποιος είναι αυτός ο σκληρός πυρήνας των αδιαπραγμάτευτων δημοκρατικών ιδανικών και αξιών, η εκπλήρωση των οποίων αποτελεί απαράβατο όρο για την εγκαθίδρυση μίας εξουσίας ή την ανάληψη ατομικής δράσης; Σίγουρα, η απόπειρα για παρουσίαση συγκεκριμένων αξιών που παραπέμπουν στην ανάδειξη μίας δημοκρατικής κοινωνίας δεν είναι απλή υπόθεση, καθώς η δημοκρατία είναι ένας πολυσύνθετος όρος που εκφράζει ταυτόχρονα έννοιες, ιδανικά και θεσμούς και επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες ανάλογα με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο εξετάζεται (Schmidt, 2004). Παρόλα αυτά, η ανάγκη για εφαρμογή ενός κοινά αποδεκτού σώματος δημοκρατικών αξιών αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την

εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των πολιτών σε μία πολυπολιτισμική και πλουραλιστική σύγχρονη κοινωνία.

Με βάση το διαχωρισμό που έχουμε κάνει σε προηγούμενη ενότητα⁷, μπορούμε σε αυτό το σημείο να περιγράψουμε ένα σύνολο αρχών που χαρακτηρίζουν τη δημοκρατία τόσο ως σύστημα πολιτικής οργάνωσης όσο και ως ατομικό και κοινωνικό ιδανικό. Ένα κεφαλαίωδες ζήτημα, που κρίνει την ποιότητα της δημοκρατίας, συνίσταται στην ανάγκη για ανάδειξη οικουμενικών ηθικών αξιών, με ταυτόχρονη απόδοση του απαιτούμενου σεβασμού στις ατομικές ή συλλογικές πολιτισμικές παραδόσεις. Όπως επισημαίνει ο Puolimatka (1997), η ουσία της δημοκρατίας, βρίσκεται στις πανανθρώπινες και αδιαμφισβήτητες ηθικές αξίες που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνική διαδικασία ή ανθρώπινη σχέση και στη συνακόλουθη δέσμευση του ατόμου να τις προσεγγίσει με κριτικό πνεύμα. Άλλωστε, χωρίς την εξασφάλιση ενός ελάχιστου σώματος ηθικών αρχών κοινά αποδεκτού από όλους δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίσουμε τα μείζονα θέματα που προκύπτουν στην καθημερινή μας επαφή με τους άλλους στο πλαίσιο μίας ανοιχτής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Η καθολικότητα της ηθικής, όπως τονίζει η Lamy (2006), υπαγορεύει την υπεροχή του δικαίου απέναντι στο χρήσιμο, όταν ο άνθρωπος πρόκειται να καθορίσει τη δράση του. Γίνεται αντιληπτό ότι το ηθικό περιεχόμενο των δημοκρατικών αξιών πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη σε κάθε απόπειρα ορισμού τους, καθώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια του σεβασμού στην ηθική και πνευματική αυτονομία των πολιτών και προετοιμάζει το έδαφος για την ανάπτυξη μίας δημόσιας διαβούλευσης των αντικρουόμενων απόψεων με βάση τη λογική.

Η συμμετοχή στο δημόσιο διάλογο που αναπτύσσεται καθημερινά σε πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιούνται τα άτομα, όπως η οικογένεια, η εργασία και οι πάσης φύσεως κοινωνικές συναναστροφές αποτελεί έναν ακόμα κρίσιμο παράγοντα για τη δημοκρατία. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Kymlicka (2005), η λειτουργία της συμμετοχής δεν εξαντλείται στην απλή επιθυμία κάποιου να γνωστοποιεί απλώς τις απόψεις του, αλλά συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας του να εκτίθεται σε ιδέες ατόμων ή πολιτισμικών ομάδων που πιθανόν ο ίδιος θεωρεί περιέργες ή ακόμα και απεχθείς και τη διάθεση να παρουσιάζει τις

⁷ Βλέπε 1.2.1

δικές του ιδέες με κατανοητό και ειλικρινή τρόπο, χωρίς να επιδιώκει τη χειραγώγηση ή τον καταναγκασμό του συνομιλητή του.

Ο σεβασμός της *αυτονομίας* των πολιτών αποτελεί μία ακόμα θεμελιώδη δημοκρατική αξία, η οποία είναι αμφίδρομη, όπως παρατηρεί η Haberman (1994). Η αυτονομία συνίσταται στην ελευθερία που οφείλει να έχει κάθε άτομο ώστε να λάβει τις προσωπικές του αποφάσεις και να αξιολογήσει τις επιλογές που κάνει στη ζωή σύμφωνα με απόλυτα ορθολογικούς κανόνες χωρίς να δέχεται την απροκάλυπτη επιρροή από άλλους ή τη βίαιη προσπάθεια για μεταστροφή της γνώμης του. Ωστόσο, οφείλει ταυτόχρονα να αναγνωρίζει την δυνατότητα αυτή και στα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Έτσι αναδεικνύονται, σύμφωνα με τον Puolimatka (1997), εναλλακτικές προτάσεις που καταλήγουν σε αιτιολογημένες αποφάσεις για θέματα που απασχολούν το άτομο και την κοινωνία.

Η αναγνώριση του δικαιώματος σε κάθε ανθρώπινο πλάσμα να εκφράσει τη γνώμη του χωρίς να απειλείται ότι θα βρεθεί αντιμέτωπος με μεροληπτικές διακρίσεις ή απαξιωτικά σχόλια, όπως περιγράφηκε παραπάνω, οδηγεί την προσπάθεια μας για καταγραφή των δημοκρατικών αξιών στο κεφαλαιώδες ζήτημα της υπεράσπισης των *ανθρώπινων δικαιωμάτων*. Αυτά τα δικαιώματα περιγράφονται στην παγκόσμια διακήρυξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων της γενικής συνέλευσης των Ηνωμένων Εθνών που ψηφίστηκε ήδη από το 1948 θεωρώντας την υπεράσπιση και την απόδοση τους υπόθεση παγκόσμιας ευθύνης. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι, σύμφωνα με τις διακηρύξεις της εν λόγω συνέλευσης, οι συνθήκες που δικαιούται να απολαμβάνει κάθε άνθρωπος από το γεγονός και μόνο ότι έχει αυτή την ιδιότητα, όπως και να μεταχειρίζεται τους συνανθρώπους του ισότιμα και με αξιοπρέπεια.

Βέβαια, η τήρηση όλων των παραπάνω κανόνων που συντελούν στην ανάδειξη γόνιμων και εποικοδομητικών ανθρώπινων επαφών έχει ως βασική προϋπόθεση την ανάπτυξη της προσωπικής ικανότητας για *κριτική σκέψη*. Καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην άσκηση της ικανότητας επιλογής των ορθών μέσων για τη δημοκρατική επίλυση των διαφορών, οι πολίτες δεν αρκεί να απλώς να συμμετέχουν ενεργά στις κοινές υποθέσεις, όπως επιβεβαιώνει η Karavakou (2012^α), αλλά χρειάζεται να είναι άρτια πληροφορημένοι και να προσεγγίζουν με κριτική διάθεση όλα τα ερεθίσματα που δέχονται σε καθημερινή βάση. Η ψύχραιμη και ορθολογική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν, απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αντιλήψεις και περιορισμούς, οδηγεί στην ανάληψη σωστών επιλογών και επομένως ενδυναμώνει και αναζωογονεί τη δημοκρατική

διάρθρωση της κοινωνίας. Αντίθετα, η στείρα και άγονη κριτική, όπως και η επίκληση ενός ιδεατού τρόπου κοινωνικής οργάνωσης, σύμφωνα με τον Parker (1996), δεν αντιμετωπίζει με τρόπο αποτελεσματικό τα σύγχρονα ζητήματα.

Όπως ήδη διαφαίνεται από την προσπάθεια που επιχειρείται στην παρούσα εργασία για μία καταγραφή των δημοκρατικών αξιών σε μία σύγχρονη κοινωνία, αυτές δεν είναι δυνατό να αποτελούν αποκλειστικά ατομική ή κρατική υπόθεση. Πολιτικοί και κοινωνικοί θεσμοί και πρακτικές, όπως η δια βίου μάθηση σε όλες τις μορφές της, η κοινωνία των πολιτών, εθελοντικές οργανώσεις, συνδικαλιστικοί φορείς, τοπικοί σύλλογοι και φιλανθρωπικά σωματεία, προωθούν άμεσα ή έμμεσα την ανάπτυξη αυτών των δημοκρατικών αρετών⁸ (Kymlicka, 2005). Αν επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών και την έννοια της δια βίου μάθησης, διαπιστώνουμε ότι αυτή εξετάζεται από τους θεωρητικούς κατά κύριο λόγο σε δύο διαφορετικά επίπεδα:

- Κατά πόσο διασφαλίζεται η δημοκρατική λειτουργία στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Αν επιτυγχάνεται και με ποιο τρόπο η διαμόρφωση δημοκρατικών αντιλήψεων και στάσεων στο σύνολο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως στους εκπαιδευόμενους.

Συνυπολογίζοντας τις νέες μορφές που λαμβάνει καθημερινά η δια βίου μάθηση με την έννοια της επιδίωξης του κάθε ατόμου για προσωπική ολοκλήρωση και πλήρη κοινωνική ένταξη μπορούμε να μιλήσουμε στην ουσία για μία διαλεκτική σχέση⁹ που αναπτύσσεται ανάμεσα στη δημοκρατία, την εκπαίδευση αλλά και τη μάθηση γενικότερα. Βέβαια, η έκταση της παρούσας εργασίας δεν μας επιτρέπει να εξετάσουμε το είδος της εσωτερικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, για αυτό θα επικεντρωθούμε κατά κύριο λόγο στην εξέταση της δυνατότητας για διαμόρφωση δημοκρατικών αντιλήψεων από τους συμμετέχοντες σε μία οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο των σύγχρονων πλουραλιστικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών μας.

⁸ Όπως επισημαίνει ο Parker (1996), οι άνθρωποι δεν γεννιούνται δημοκράτες, αλλά εκπαιδεύονται στις δημοκρατικές αρχές.

⁹ Μία σχέση, η οποία, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, επιβεβαιώνεται στη συλλογιστική φιλοσόφων όπως ο John Dewey.

Η προσπάθεια για την ανάδειξη των πανανθρώπινων δημοκρατικών αξιών¹⁰ οφείλει να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επισημαίνει εύστοχα ο Kymlicka (2005). Ωστόσο, ένα διόλου ευκαταφρόνητο σύνολο ερευνητών, όπως επισημαίνουν οι Hursh & Ross (2000), υποστηρίζει την άποψη ότι τα σχολεία πρέπει να μείνουν ανεπηρέαστα από κάθε προσπάθεια για μετάδοση συγκεκριμένων αξιών και ιδεών, καθώς με αυτό τον τρόπο ελλοχεύει ο κίνδυνος επιβολής της κυρίαρχης κουλτούρας που έχει σκοπό να επιβάλλει στους ανθρώπους συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους στο πλαίσιο της οικονομίας της αγοράς. Όμως, η ηθική παιδεία έχει χρέος σήμερα να αντισταθεί στις έντονες προκλήσεις που πηγάζουν από την αντιμετώπιση της σχολικής γνώσης ως ένα κράμα αποτελεσματικότητας, κέρδους και επαγγελματισμού (Καραβάκου, 2011).

Ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας που σηματοδοτεί τη δημοκρατική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να συνοψιστεί στο βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευομένων στο σύνολο των διαδικασιών που τους αφορούν. Συγκεκριμένα, η ανάμειξη των μαθητών στις κοινές υποθέσεις αναφέρεται, σύμφωνα με τον Fielding (2006), σε ένα ευρύ φάσμα ανάληψης ρόλων που περιλαμβάνει καθιερωμένες μορφές συμμετοχής, όπως η εκπροσώπηση μέσω των σχολικών συμβουλίων, αλλά και περισσότερο ριζοσπαστικές, όπως η δυνατότητα για την άσκηση του δικαιώματος ελέγχου της καταλληλότητας και της αποδοτικότητας των διδασκόντων σε κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Έτσι, κάθε μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στην εκπλήρωση του διττού στόχου της προσωπικής ολοκλήρωσης και της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης, καθώς οι δράσεις που αναπτύσσονται ενθαρρύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων. Ιδιαίτερα η έκφραση και η ανταλλαγή ποικίλων εθνοτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούν σταδιακά οι μαθητές μία ηθική στάση απέναντι στους άλλους που εκφράζεται με την απόρριψη κάθε είδους φανατισμού ή μισαλλοδοξίας, την απόδοση έμφασης στις αξίες της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και το σεβασμού της προσωπικότητας και της αυτονομίας των άλλων (Parker, 1996).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Φραντζή (2006), η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί έναν σημαντικό ενοποιητικό παράγοντα που

¹⁰ Την ανάγκη για απόρριψη κάθε μορφής ουδετερότητας και σχετικισμού στην πολιτική εκπαίδευση τονίζει ιδιαίτερα και η Haberman, σύμφωνα με την Karavakou (2012^a). Η δημοκρατία έχει ένα ουσιαστικό ηθικό περιεχόμενο που δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

συγκεντρώνει τις προσπάθειες για τη δημιουργία συνειδητοποιημένων πολιτών μέσα σε κάθε κοινότητα σε έναν αλληλοεξαρτώμενο κόσμο. Έτσι, η ανάγκη για την καλλιέργεια του σεβασμού προς τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της εκπαίδευσης κρίνεται επιβεβλημένη στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, καθώς με αυτό τον τρόπο θα κατασταθεί στοιχείο του πολιτικού ήθους, των κοινωνικών πρακτικών και της θεσμικής πραγματικότητας. Επιχειρώντας, λοιπόν, να περιγράψουμε τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, θα λέγαμε ότι αυτές στηρίζονται στον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την ενθάρρυνση της ανεκτικότητας και την προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης. Οι κατευθύνσεις αυτές που ήταν ήδη γνωστές από την σύνταξη της παγκόσμιας διακήρυξης του ΟΗΕ το 1948, στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί, επιβεβαιώθηκαν κατά τη σύνταξη του *Σχεδίου Δράσης του ίδιου οργανισμού για την Δεκαετία της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα 1995-2004 (Plan of Action of the United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004)*, όπου η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζεται ως προσπάθεια διαπαιδαγώγησης, διάδοσης και πληροφόρησης που στοχεύει στην προώθηση της κατανόησης, της ανοχής, της ισότητας των φύλων και της φιλίας ανάμεσα σε όλα τα έθνη, τους αυτόχθονες πληθυσμούς και όλες τις φυλετικές, εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ομάδες. Βέβαια, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η καλλιέργεια του συναισθήματος κοινωνικής δικαιοσύνης και η ανάπτυξη της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της διδακτικής για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως επισημαίνουν οι Marshall & Oliva (2006), αλλά συνδέεται άρρηκτα με ένα πλήθος αντιλήψεων και θεμάτων που απαρτίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Επιπλέον, είναι φανερό ότι η συνεισφορά της δια βίου μάθησης στην ανάδειξη της κριτικής σκέψης μπορεί να αποδειχθεί καθοριστική, αφού μέσω όλων των μορφών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης παρέχεται η δυνατότητα για διαρκή εξάσκηση της ικανότητας των μαθητευόμενων να προβαίνουν σε αιτιολογημένες κρίσεις και ορθολογικές αποφάσεις για όλα τα θέματα που άπτονται της ανθρώπινης νόησης. Απαραίτητη προϋπόθεση, όμως, για την ανάπτυξη αυτής της δυνατότητας αποτελεί η εμπειριστατωμένη γνώση των κεντρικών γεγονότων, ιδεών και ανθρώπων που έχουν συμβάλλει με τη δράση τους στη διαμόρφωση του σύγχρονου κόσμου καθώς και η σφαιρική ενημέρωση για σημαντικά ζητήματα που διαρκώς εξελίσσονται (Parker, 1996). Μία τέτοια κριτική προσέγγιση μπορεί να αναστείλει τη δράση όλων των διαβρωτικών δυνάμεων που αφαιρούν τη δυνατότητα

στη σύγχρονη εκπαίδευση να προετοιμάσει πολίτες ικανούς να κρίνουν καταστάσεις και να αξιολογήσουν δεδομένα (Karavakou, 2012^α).

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι η προσήλωση σε ένα κοινό σώμα θεμελιωδών δημοκρατικών αξιών είναι δυνατό να επιτευχθεί με την ανάπτυξη ενός αυθεντικού και ειλικρινούς διαλόγου μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου είναι σαφές ότι η εγκυρότητα των αρχών που προάγουν τη δημοκρατία δεν έγκειται στην ικανοποίηση πρόσκαιρων ατομικών επιδιώξεων ή στην τήρηση ευκαιριακών κοινωνικών και πολιτικών συμφωνιών, αλλά στη κοινή δέσμευση σε έναν αδιαπραγμάτευτο πυρήνα οικουμενικών αξιών.

1.2.4 Χαρακτηριστικά των σύγχρονων δημοκρατιών

Η ανάπτυξη ενός ειλικρινούς διαλόγου και η κοινή νοηματοδότηση των δημοκρατικών αξιών αποτελεί το ζητούμενο στις μέρες μας τόσο στις καθημερινές κοινωνικές εκδηλώσεις των πολιτών, όσο και στις πολιτικές διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν. Όπως είναι γνωστό, στην πλειοψηφία των σύγχρονων δημοκρατικών κρατών η δημοκρατική διακυβέρνηση εκφράζεται από την εύρυθμη λειτουργία ενός πολυκομματικού εκλογικού συστήματος, το οποίο αντιπροσωπεύει τη βούληση των συμμετεχόντων στην εκλογική διαδικασία.

Όμως, σύμφωνα με τη Lamy (2006), μία σειρά από δομικές τροποποιήσεις που έχει υποστεί η σύγχρονη κοινωνία, όπως η ανάπτυξη των μορφών της παγκόσμιας οικονομικής διακυβέρνησης και η υπερίσχυση των οπτικών που προσανατολίζονται στην εξυπηρέτηση αποκλειστικά υλικών συμφερόντων, καθιστούν δυσχερή την ανάληψη πολιτικής δράσης και αποπροσανατολίζουν το λαό από την άσκηση των κυριαρχικών του δικαιωμάτων. Η λειτουργία του συστήματος εξουσίας είναι τέτοια που κάνει πολλές φορές το δημοκρατικό πρότυπο να φαντάζει μία ασαφής ιδεολογική κατασκευή, χωρίς επιμέρους διαδικασίες που προωθούν την εφαρμογή του. Ως αποτέλεσμα οι πολίτες βρίσκονται αποκομμένοι από τη δυνατότητα άσκησης ουσιαστικού ελέγχου σε καίριες πολιτικές αποφάσεις, αφού σε αρκετές περιπτώσεις αυτές υλοποιούνται μέσα από περίπλοκες νομοθετικές διαδικασίες στις οποίες δεν έχουν επαρκή πρόσβαση.

Αυτά τα προβλήματα που προκύπτουν από τη συνεχή μετατροπή του δημοκρατικού συστήματος διακυβέρνησης σε μία πολιτειακή οργάνωση, όπου οι

λίγοι και εκλεκτοί καλούνται να πάρουν σημαντικές αποφάσεις ερήμην των πολιτών επιχειρεί να διαπραγματευτεί ο *Dahl*, ένας από τους σημαντικότερους αναλυτές της πολιτικής θεωρίας της δημοκρατίας, τοποθετώντας στο προσκήνιο των πολιτικών διεργασιών τον ίδιο τον πολίτη. Η αποτελεσματική συμμετοχή όλων των μελών μίας κοινωνίας στις διαδικασίες κατά τις οποίες υιοθετούνται συγκεκριμένες πολιτικές αποτελεί για τον *Dahl* το σημαντικότερο κριτήριο στο οποίο οφείλει να υπακούει η σύγχρονη δημοκρατία. Οι ίσες ευκαιρίες για πληροφόρηση όλων των εναλλακτικών μορφών πολιτικής και η συνακόλουθη δυνατότητα όλων των πολιτών να θέσουν θέματα προς συζήτηση εξασφαλίζουν τη δυνατότητα τους να συμμετέχουν και να ασκήσουν αποτελεσματικό έλεγχο στην εξουσία.

Αντίθετα, ο *Schumpeter* στο έργο του *Καπιταλισμός, σοσιαλισμός και δημοκρατία* ασκεί κριτική στην κλασική αντίληψη της δημοκρατίας, αμφισβητώντας έντονα τη δυνατότητα του πολίτη να εκφέρει τεκμηριωμένες κρίσεις πάνω σε πολιτικά ζητήματα και να αποφασίσει με ορθολογικά κριτήρια. Ισχυρίζεται πως όταν ο πολίτης καλείται να διαχειριστεί θέματα τα οποία απέχουν από προσωπικά ενδιαφέροντα παρουσιάζει συχνά μειωμένη αίσθηση της πραγματικότητας, μειωμένο αίσθημα ευθύνης και ασυνάρτητες εξωτερικεύσεις της βούλησης του (*Schmidt*, 2004). Οι προβληματικές συνέπειες του ανταγωνισμού για την κατάκτηση ενός πολιτικού αξιώματος και οι δυσχέρειες που προκύπτουν στο θέμα της ανάδειξης ικανού ηγετικού προσωπικού οδηγούν τον αυστριακό στοχαστή να εκφράσει σοβαρές επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα της αντιπροσωπευτικής διάστασης της δημοκρατίας και να προχωρήσει στην πρόταση της ανάληψης της εξουσίας από επαγγελματίες πολιτικούς. Ειδικότερα, οι επαγγελματίες πολιτικοί, σύμφωνα με τον *Schumpeter*, οφείλουν να ερμηνεύουν τη δημοκρατία ως αγορά όπου διαπραγματεύονται αξίες χρήσης, όπως η απόκτηση και η διατήρηση της εξουσίας από μέρους τους με αντάλλαγμα την παροχή προνομίων στους ψηφοφόρους. Έτσι, όμως, η δημοκρατία ως μορφή πολιτειακής οργάνωσης υποβαθμίζεται σε μία χρησιμοθηρική έννοια, ριζικά διαχωρισμένη από το δίκαιο και την ηθική (*Βλάχος*, 1991). Αντίθετα, μία σύγχρονη αντίληψη της δημοκρατίας δεν πρέπει να θεωρεί ως δεδομένη την αδιαμφισβήτητη υπεροχή των ειδικών της πολιτικής, αλλά οφείλει να εστιάσει στην σύσφιξη των δεσμών εμπιστοσύνης ανάμεσα στους πολίτες και τους εκφραστές της εξουσίας (*Karavakou*, 2012^a).

Η καταγραφή των απόψεων του *Dahl* και του *Schumpeter* επιβεβαιώνει για μία ακόμη φορά ότι η δημοκρατία μπορεί να χρησιμοποιείται ως ένας όρος με πολύ

χαλαρή εσωτερική συνοχή και απεριόριστη ελαστικότητα, κάτι, όμως, που έχει αρνητικές συνέπειες για το ιδανικό που εκφράζει. Όπως ομολογεί ο Dahl (1989), αυτή η άνευ όρων αποδοχή των δημοκρατικών ιδεών από διάφορους θεωρητικούς, οι οποίοι τις χρησιμοποιούν για να περιγράψουν ετερόκλητες πολιτικές επιλογές, δεν είναι καλοδεχούμενη από τους αυθεντικούς οπαδούς του δημοκρατικού συστήματος διακυβέρνησης, γιατί ένας όρος που καταλήγει να σημαίνει τα πάντα ουσιαστικά δεν σημαίνει τίποτε.

1.3 Η ιδιότητα του πολίτη

1.3.1 Εισαγωγικές τοποθετήσεις αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη (citizenship)

Όπως έχει ήδη διαφανεί, οι αντιλήψεις και η στάση που υιοθετεί ο κάθε πολίτης απέναντι στη δημοκρατία είτε ως πολιτειακή οργάνωση, είτε ως φορέας ιδανικών και αξιών είναι υπόθεση μείζονος σημασίας. Για αυτό θεωρούμε σημαντικό να προχωρήσουμε σε μία ενδελεχή εξέταση της έννοιας του πολίτη και να καθορίσουμε ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου ενεργού και πλήρως ενταγμένου στις κοινωνικές δομές.

Αρχικά, κρίνουμε σκόπιμο να προχωρήσουμε σε μία απόπειρα για έναν ευρύτερο εννοιολογικό προσδιορισμό αυτής της ιδιότητας. Η απονομή της *ιδιότητας του πολίτη ή πολιτειότητας (citizenship)* σηματοδοτεί ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της απόφασης των ανθρώπων να συνυπάρξουν από τα πανάρχαια χρόνια σε οργανωμένες κοινωνίες με συγκεκριμένες πολιτικές δομές. Όμως, καθώς η ιδιότητα του πολίτη είναι μία έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές μεταβολές, παρατηρούμε ότι έχει διαφοροποιηθεί αρκετά μέσα στο ρου της ανθρώπινης ιστορίας.

Οι δύο βασικότερες αντιλήψεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά, αφορούν αφενός την περίοδο κυριαρχίας των εθνικών κρατών ή αλλιώς τη *νεωτερική* εποχή και αφετέρου τη *μετανεωτερική* εποχή (Μπουζάκης, 2005). Ως αποτέλεσμα της δημιουργίας περιορισμένων γεωγραφικών ενοτήτων που προσδιορίζονται με βάση τη φυλή και το έθνος, τουλάχιστον κατά το αρχικό στάδιο της γέννησης τους, αναφύονται διάφορα ζητήματα που αποτελούν κεντρικές έννοιες γύρω από την ιδιότητα του πολίτη, όπως το είδος της συμμετοχής στη δημόσια ζωή, τα δικαιώματα

και οι υποχρεώσεις των πολιτών απέναντι στο όργανο διακυβέρνησης και η αποδοχή ή μη ενός σώματος κοινών αξιών (Scott & Lawson 2002).

Η έννοια του πολίτη στο πλαίσιο του κράτους της νεωτερικής εποχής συνεπάγεται κατά πρώτο λόγο τη θέσπιση του ατόμου ως νομικού υποκειμένου που κατέχει συγκεκριμένα πολιτικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, καθώς και την επέκταση αυτού του νομικού πλαισίου σε όλα τα ενήλικα μέλη της κοινωνίας χωρίς αναφορά στην ταξική τους θέση ή άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995). Συνεπώς, η πολιτειότητα στο πλαίσιο του έθνους-κράτους ταυτίζεται εν πολλοίς με την υπηκοότητα του κατοίκου της συγκεκριμένης χώρας και εκφράζεται με την εφαρμογή των αντίστοιχων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που έχει κάποιος λόγω της κατοχής αυτής της ιδιότητας (Καρακατσάνη, 2004). Η νεωτερική έννοια του εθνικού πολίτη ανάγεται ιστορικά στις ιδέες περί κοινωνικού συμβολαίου, όπως αυτές εκφράστηκαν από τους Hobbes¹¹ (*Leviathan*) και Locke (*Two Treatises of Government*), καθώς και στον πολιτικό φιλελευθερισμό των John Stewart Mill και Herbert Spencer. Σύμφωνα με αυτές, επιτρέπεται στο κράτος να παρέμβει για να περιορίσει την άσκηση της ατομικής ελευθερίας των πολιτών ή την ικανοποίηση των επιθυμιών τους μόνο σε περιπτώσεις που οι δραστηριότητες αυτές έρχονται σε σύγκρουση με παρόμοιες επιθυμίες και δικαιώματα των υπόλοιπων πολιτών (Καζαμίας & Πετρονικολός, 2003).

Βέβαια, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι οι προσεγγίσεις των παραπάνω διανοητών αναφορικά με το νόημα που προσδίδουν στην έννοια του κοινωνικού συμβολαίου έχουν κάποιες σημαντικές επιμέρους διαφοροποιήσεις. Ενώ ο Hobbes κάνει λόγο για πολιτικά υποκείμενα, τα οποία δεν έχουν καμία δικαιοδοσία στην εκλογή του κυβερνήτη και κατ' επέκταση στον τρόπο άσκησης της εφαρμοζόμενης πολιτικής, ο Rousseau επιχειρηματολογεί υπέρ της νομικής αποτύπωσης του κοινωνικού συμβολαίου, προτάσσοντας παράλληλα το αίτημα για πολιτική συμμετοχή και ανάγοντας την αξιοπρέπεια, την αυτοεκτίμηση και την προσωπική ευθύνη του πολίτη έναντι της κοινότητας σε θεμελιώδεις πολιτικές αρετές. Έτσι, η πολιτική συμμετοχή αναδεικνύεται σε υπέρτατη ηθική αξία που χαρακτηρίζει τον πολίτη και τον εξυψώνει ως πλήρες μέλος μιας πολιτικής κοινότητας σε αντιδιαστολή

¹¹ Εδώ, βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι αρκετά γενναιόδωρη η εκτίμηση των Καζαμίας & Πετρονικολού, δεδομένου ότι στην πολιτική σκέψη του Hobbes γίνεται λόγος για πολιτικό υποκείμενο (subject) και όχι για πολίτη (citizen), όρος που χρησιμοποιείται απερίφραστα και απροκάλυπτα αργότερα στο κοινωνικό συμβόλαιο του Rousseau (citoyen).

με την προηγούμενη παράδοση που τον αντιμετώπιζε απλώς ως φορέα ατομικών δικαιωμάτων.

Η σχετικά πρόσφατη στην ανθρώπινη ιστορία αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος για την πολιτειότητα εντοπίζεται στη μετανεωτερική εποχή και είναι, σύμφωνα με τους Cogan & Derricott, όπως αναφέρουν οι Scott & Lawson (2002), αποτέλεσμα των σημαντικών κοινωνικών και οικονομικών μεταβολών που εντοπίζονται σε σχέση με την ανάπτυξη των μέσων επικοινωνίας, την αύξηση και την αθρόα μετανάστευση μεγάλου μέρους του παγκόσμιου πληθυσμού και την κλιματική αλλαγή. Η παγκοσμιοποίηση, ως όρος που εκφράζει τα παραπάνω φαινόμενα, θα αναλυθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο¹², αλλά σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η δυνατότητα ενός ατόμου να εντάσσεται σε πολλές και διαφορετικές κοινότητες μέσα στο ίδιο κράτος είναι ένα από τα παρεπόμενα αυτού του φαινομένου. Όπως είναι φυσικό, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τη θέση που κατέχουν στην κοινότητα στην οποία ανήκουν και ο ρόλος που αναλαμβάνουν να ενσαρκώσουν στην ευρύτερη κοινωνία καθορίζουν τους όρους με τους οποίους συμμετέχουν, άρα επηρεάζουν καθοριστικά την ιδιότητα τους ως πολίτες (Giddens, 2001).

Έτσι, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα κάποιοι στοχαστές προχωρούν στη σύνδεση της νομικής έννοιας του πολίτη με την αναγνώριση ορισμένων κοινωνικών δικαιωμάτων. Η συμβολή του T.H. Marshall, στην κατανόηση της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο αυτό είναι καθοριστική για τις μετέπειτα προσεγγίσεις. Μάλιστα, το σύγγραμμα του με τίτλο *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (Citizenship and Social Class)* αποτελεί την κύρια αναφορά του οικουμενικού μοντέλου ιδιότητας του πολίτη. Σύμφωνα με τον βρετανό κοινωνιολόγο, η ιδιότητα του πολίτη ουσιαστικά εξαρτάται από την αντιμετώπιση όλων ως ισότιμων μελών της κοινωνίας και την απόδοση σε έναν όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό ατόμων των δικαιωμάτων που οφείλουν να απολαμβάνουν λόγω της κατοχής αυτής της ιδιότητας (Kymlicka 2005). Ο Marshall (1995), παρουσιάζει τα τρία βασικά συστατικά στοιχεία που συγκροτούν την ιδιότητα του πολίτη:

- Το *ατομικό* στοιχείο, που περιλαμβάνει όλα εκείνα τα δικαιώματα τα οποία χαρακτηρίζουν την ελευθερία του ατόμου, δηλαδή προσωπική ελευθερία, ελευθερία

¹² Βλέπε 3.1.

έκφρασης, σκέψης και πίστης, ιδιοκτησία, ελεύθερη σύναψη συμβάσεων και απονομή δικαιοσύνης.

- Το *πολιτικό* στοιχείο, που αναφέρεται στην άσκηση πολιτικής δύναμης, δηλαδή στο δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, το οποίο θεσμικά εκφράζεται με το κοινοβούλιο και τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης.

- Το *κοινωνικό* στοιχείο, που περιλαμβάνει όλο το φάσμα των δικαιωμάτων, τα οποία αφορούν στην πλήρη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, δηλαδή στο δικαίωμα να ζει κανείς τη ζωή ενός πολιτισμένου όντος, με όρους οικονομικής ευημερίας και ασφάλειας.

Για τον Marshall η πληρέστερη δυνατή έκφραση της ιδιότητας του πολίτη απαιτεί ένα φιλελεύθερο δημοκρατικό κράτος πρόνοιας, το οποίο εγγυάται τα παραπάνω δικαιώματα σε όλους και παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και να αισθάνεται πλήρες μέλος της κοινωνίας. Αντίστοιχα, η προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, οικονομική κατάσταση και θρησκευτικά πιστεύω (Scott & Lawson, 2002).

Η εμφάνιση, όμως, ενός μεγάλου αριθμού πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, που παρατηρείται από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα, επιτάσσει την ανάπτυξη ενός διαφορετικού μοντέλου για την ιδιότητα του πολίτη που δεν μπορεί πια να βασίζεται στην εθνική ομοιογένεια (Parker, 1996). Οι πιο σύγχρονες τοποθετήσεις, όπως αυτή του Kymlicka και του Alexander, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην κοινωνική και την πολιτισμική πλευρά της ιδιότητας του πολίτη, καθώς τονίζουν τη δυνατότητα κάθε ατόμου, ανεξάρτητα από ταξική ή εθνοτική προέλευση, να ασχολείται ενεργά με τις κοινές υποθέσεις. Ειδικότερα, ο Kymlicka (2005) αναδεικνύει σε παράγοντα καθοριστικής σημασίας την ενεργό συμμετοχή των ανθρώπων στις επίσημες θεσμικές λειτουργίες της δημοκρατίας καθώς και σε διάφορα άλλα δίκτυα επικοινωνίας, όπως οι ενώσεις πολιτών, οι μη κερδοσκοπικές οργανώσεις και οι δράσεις εθελοντισμού. Ταυτόχρονα, ο Alexander (1994) αναφέρεται στην ανάγκη για υπέρβαση μίας παράδοσης που αρκείται απλά στην ανοχή της διαφορετικότητας και την επιφανειακή γνώση των χαρακτηριστικών πολιτισμικών ομάδων, προτείνοντας την καθιέρωση ενός μοντέλου για την ιδιότητα

του πολίτη που περιλαμβάνει την βαθιά και ευρεία ανάμειξη των ατόμων σε όλες τις διαστάσεις του πολιτισμού.

1.3.2 Η ιδιότητα του πολίτη στις θεωρίες της δημοκρατίας

Η ευρύτερη συζήτηση γύρω από την ιδιότητα του πολίτη, όπως αποτυπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, αναδεικνύει με εύλωτο τρόπο την άμεση διασύνδεσή της με τις έννοιες της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι θεωρίες του φιλελευθερισμού και του κοινοτισμού ως μορφών πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, που αποτελούν μία από τις πιο έντονες εστίες αντιπαράθεσης στην πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας, βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση με τις απόψεις που διατυπώνονται αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο σύγχρονος πολίτης καθώς και τη στάση που πρέπει να υιοθετεί προκειμένου να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνίας.

Από τη μία πλευρά η *φιλελεύθερη* αντίληψη για τη δημοκρατία ερμηνεύει την ιδιότητα του πολίτη ως μία έννοια που περιλαμβάνει ένα σώμα από δικαιώματα και υποχρεώσεις, τις οποίες οφείλουν να απολαμβάνουν όλα ανεξαιρέτως τα μέλη μίας πολιτικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, η κατοχή της ιδιότητας αυτής συνεπάγεται την εφαρμογή μίας σειράς δικαιωμάτων όπως αυτά που αναφέρονται στην προσωπική ασφάλεια, την ελευθερία του λόγου, την άσκηση του εκλογικού δικαιώματος, την παροχή υγειονομικής περίθαλψης και την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα, οι πολίτες είναι υποχρεωμένοι να υπακούουν στους νόμους του κράτους και να μην αναμειγνύονται στο δικαίωμα των άλλων να εξασκούν ελεύθερα τα δικαιώματά τους.

Ο φιλελευθερισμός αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στα ζητήματα της παιδείας, θεωρώντας την τελευταία ισχυρό μέσο για την υλοποίηση των φιλελεύθερων κοινωνικο-πολιτικών ιδεωδών (Oelkers, 2000). Άλλωστε, παραμένει το κυρίαρχο πλαίσιο ιδεών μέσα στο οποίο θεμελιώνονται τα παιδαγωγικά ιδανικά και οι στόχοι του δυτικού κόσμου. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι αντιλαμβάνεται το άτομο ως δημιουργήμα του εαυτού του και τη βούληση του ως αποτέλεσμα αποκλειστικά προσωπικών επιλογών, μπορούμε εύκολα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η αλόγιστη εφαρμογή του φιλελεύθερου μοντέλου οδηγεί στη διαρκή υποβάθμιση της σημασίας των κοινωνικών σχέσεων και των συλλογικών αναγκών και στενεύει τα περιθώρια για συνειδητοποίηση της σκοπιμότητας υπεράσπισης των διαχρονικών

παγκόσμιων αξιών. Ως φυσικό επακόλουθο προκύπτει η αναπαραγωγή, μέσω του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος, ενός πολίτη που φαντάζει απρόθυμος να εντάξει τον εαυτό του σε μορφές συλλογικότητας, ανίκανος να αισθανθεί τη σπουδαιότητα της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου και επομένως αρνητικά προδιατεθειμένος σε κάθε ενδεχόμενο ανάληψης κοινής δράσης για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών. Επίσης, η έμφαση που αποδίδει ο φιλελευθερισμός στην ανάπτυξη της αυτονομίας οδηγεί τους φορείς άσκησης πολιτικής, αλλά και τα ίδια τα άτομα στην τάση για απόκτηση επαγγελματικών ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την υλοποίηση της προσωπικής αυτάρκειας. Αποτέλεσμα είναι να προωθείται η τεχνική και επαγγελματική διάσταση της μάθησης και να παραμελείται η ανθρωπιστική πλευρά που τόσο πολλά μπορεί να προσφέρει στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης και της συνεργασίας μεταξύ των πολιτών (Nussbaum, 2010).

Η *κοινοτιστική* αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη, από την άλλη πλευρά, ως μετεξέλιξη της εγγελιανής επιστημολογίας, αποδίδει μεγαλύτερη βαρύτητα στο βαθμό συνεργασίας των μελών της πολιτικής κοινότητας, τα οποία κατευθύνουν την κοινή τους δράση προκειμένου να συνδιαμορφώσουν το παρόν και το μέλλον της κοινωνίας, χωρίς να αρνείται παράλληλα την σημασία των ατομικών δικαιωμάτων των πολιτών.

Τρεις είναι οι βασικές εκφράσεις της κοινοτιστικής αντίληψης για την ιδιότητα του πολίτη σύμφωνα με τον Delanty (2002):

- Η φιλελεύθερη έκφραση, όπως παρουσιάζεται κυρίως μέσα από το έργο του Taylor, ο οποίος αναφέρεται στην αναγκαιότητα αναγνώρισης της ταυτότητας μειονεκτουσών ομάδων από τους εκπροσώπους της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας.
- Η συντηρητική έκφραση, η οποία συνίσταται στη δημιουργία κλίματος υπευθυνότητας και συμμετοχής σε μικροεπίπεδο, δηλαδή στο σπίτι, στην οικογένεια και στα σχολεία καθώς και στην τήρηση από τα άτομα των νόμων και των κανονισμών που απαιτούνται για την ομαλή λειτουργία του εκάστοτε φορέα.
- Η συλλογική έκφραση, που αποδίδεται στην πολιτική σκέψη του ρεπουμπλικανισμού, δίνει έμφαση στο συλλογικό χαρακτήρα της ιδιότητας του πολίτη, αγνοεί όμως τις διαφορετικές απόψεις των πολιτών σε ατομικό επίπεδο.

Ωστόσο, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις διαπιστώνεται ότι όλες οι προσπάθειες προσέγγισης του κοινοτιστικού μοντέλου ανάπτυξης της δημοκρατίας

χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη ενός κοινού στόχου: την ανάπτυξη μίας αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ ελεύθερων ατόμων μέσα από την ανάληψη συνεργατικών πρωτοβουλιών (Waghid, 2005).

Αναφορικά με το ενδεχόμενο μεταφοράς του κοινοτιστικού πνεύματος στο χώρο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και στους φορείς μη τυπικής και άτυπης μάθησης είναι βέβαιο ότι αυτή μπορεί να επιφέρει ευεργετικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το θέμα της πολιτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης. Αν και διαπιστώνεται γενικότερα ότι υπάρχει ανάγκη για μια ενεργητικού χαρακτήρα, ενημερωμένη και υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη και ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης σε αυτή τη διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός, από τα σύγχρονα δεδομένα προκύπτει ότι υπάρχει ένα τεράστιο κενό ανάμεσα στη ρητορική γύρω από την ανάγκη για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και αυτού που συμβαίνει στην πράξη (Καρακατσάνη, 2004). Αυτό το κενό μπορεί να καλυφθεί με την ανάπτυξη της συμμετοχής, της διαπραγμάτευσης και της δημιουργικής αντιπαράθεσης μεταξύ των μαθητών γύρω από ζητήματα που αφορούν όλους, στοιχεία που αναδύονται μέσα από μία κοινοτιστική αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη. Άλλωστε, κύριο μέλημα της κοινοτιστικής προσέγγισης στην εκπαίδευση αποτελεί η ανάδειξη του μέλλοντα πολίτη, ο οποίος δεν είναι απλώς ενημερωμένος ή πληροφορημένος αλλά και ενεργός, μπορεί να αναλάβει έναν υπεύθυνο ρόλο, να συμβάλλει στη ζωή της κοινότητας και να αναλάβει πρωτοβουλίες τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο.

1.3.3 Η ιδιότητα του πολίτη και η δια βίου μάθηση

Μπορούν, όμως, η φιλελεύθερη και η κοινοτιστική θεώρηση της ιδιότητας του πολίτη, θεωρούμενες ως ανεξάρτητες μεταξύ τους έννοιες, να αποδώσουν επακριβώς το περιεχόμενο των ιδανικών που πρέπει να ενσαρκώνει ο πολίτης ενός οποιουδήποτε κρατικού σχηματισμού; Ή, για να γίνουμε περισσότερο σαφείς, ποιο είναι εκείνο το κοινό σώμα των χαρακτηριστικών που συναντούμε εν μέρει και στις δύο αυτές θεωρήσεις, το οποίο είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζει το άτομο-πολίτη;

Όπως έχει αποδειχθεί, η ιδιότητα του πολίτη καλύπτει ένα πλούσιο πεδίο δραστηριοτήτων που επεκτείνονται από τη σχέση του ατόμου με την πολιτική εξουσία μέχρι το βαθμό ένταξης του στην κοινωνία. Η νομική διάσταση της ιδιότητας

του πολίτη διαπραγματεύεται το σύνολο των δικαιωμάτων που πρέπει να απολαμβάνει, αλλά και τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνει να τηρεί κάθε άνθρωπος, ο οποίος κατοικεί σε μία συγκεκριμένη εδαφική επικράτεια που διαθέτει Σύνταγμα και νόμους. Αυτού του είδους η θεωρητική γνώση είναι σίγουρα απαραίτητη προκειμένου να αντιληφθεί ο πολίτης το ρόλο του στην κοινωνία και να προχωρήσει στην ανάληψη επωφελών δράσεων για τον ίδιο και τους άλλους, όμως πρέπει να συνδυάζεται και με την πρακτική εφαρμογή των νομικών διατάξεων, τόσο στο πλαίσιο της σχέσης του πολίτη με την κρατική εξουσία, όσο και στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων.

Εξάλλου, ο διαρκής αγώνας για την εξασφάλιση θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως η προσωπική ελευθερία, η ισότητα και η αξιοπρέπεια, μας υπενθυμίζει ότι η ιδιότητα του πολίτη έχει και μία κοινωνική διάσταση που είναι εξίσου σημαντική, αν όχι ανώτερη από τη νομική (Nussbaum, 2002). Ο Glass (2000) συναινεί στην παραπάνω άποψη, αφού θεωρεί ότι οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολιτών κατά την καθημερινή τους επαφή αναδεικνύουν το βαθμό πίστης σε αξίες και ιδανικά τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για μία ουσιαστική ιδιότητα του πολίτη. Συνεπώς, ο σεβασμός στην προσωπική αυτονομία που προτείνει η φιλελεύθερη θεώρηση δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί τον προθάλαμο για την ανάπτυξη τάσεων περιχαράκωσης και περιφρόνησης των άλλων, αντίθετα πρέπει να εμπλουτίζεται από τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των πολιτών, όπως επιτάσσει το πνεύμα του κοινοτισμού.

Ιδιαίτερα στις μέρες μας, η ποικιλομορφία και ο πολιτισμικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για την ανάπτυξη μίας πληρέστερης προσέγγισης αναφορικά με την ιδιότητα του πολίτη. Πέρα από την απαίτηση για σεβασμό των ατομικών δικαιωμάτων και την εξάλειψη των αυθαιρεσιών της κρατικής εξουσίας αναδεικνύονται μία σειρά από θέματα που αφορούν τη συμμετοχή του ατόμου στη δημόσια ζωή και την ανάμειξη του σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως το ενδιαφέρον για τις τρέχουσες εξελίξεις σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και η συμμετοχή του στην εκλογική διαδικασία αλλά και σε άλλες καθημερινές λειτουργίες που επηρεάζουν τη ζωή του, όπως ο εθελοντισμός ή η φιλανθρωπία. Οι πολιτειακές αρετές που απαιτούνται για την ένταξη σε μία πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία σχετίζονται άμεσα με τον πολιτικό και κοινωνικό ρόλο τον οποίο καλούνται να αναλάβουν οι πολίτες.

Σύμφωνα με τον Kymlicka (2005), αυτές οι αρετές διακρίνονται από:

- Προθυμία για συμμετοχή στο δημόσιο διάλογο που αφορά πολιτικά ζητήματα.
- Ικανότητα για αμφισβήτηση της πολιτικής αυθεντίας.
- Αποδοχή της ιδιαίτερης ταυτότητας πολιτισμικών ομάδων που βρίσκονται αποκλεισμένες ή περιθωριοποιημένες λόγω της επικράτησης αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Κατά κοινή ομολογία, το κύριο βάρος της διαπραγμάτευσης των πολιτειακών αρετών στο χώρο της εκπαίδευσης αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας το επιστημονικό πεδίο της *εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη (citizenship education)*, το οποίο έχει μακρά ιστορία και χαρακτηρίζεται άλλοτε από μία παραδοσιακή και άλλοτε από μία σύγχρονη προσέγγιση. Σε γενικές γραμμές η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη περιγράφει τη διαμόρφωση των ατόμων με βάση συγκεκριμένες ιδιότητες και αρετές που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στον πολιτικό και κοινωνικό τους ρόλο (Fernandez & Sundstrom, 2011).

Σύμφωνα με την παραδοσιακή αντίληψη, που υπαγορεύεται από τη σχέση του ατόμου προς το έθνος-κράτος, η πολιτική εκπαίδευση οφείλει να περιορίζεται σε ένα είδος πληροφόρησης σχετικά με πολιτικά γεγονότα και ιδανικά συστήματα διακυβέρνησης¹³. Οι βασικοί σκοποί της είναι να θεμελιώσει μία κοινή ταυτότητα, να τονίσει τις κοινές ιστορικές καταβολές καθώς επίσης να ενθαρρύνει το αίσθημα του πατριωτισμού και της αφοσίωσης στις αξίες του έθνους (Scott & Lawson, 2002).

Όμως, η ραγδαία αλλαγή των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών ευνοεί την ανάπτυξη πολλών εναλλακτικών θεωρητικών αναζητήσεων και πρακτικών διαφοροποιώντας σημαντικά τα δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Σήμερα, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη καλύπτει ένα ευρύ φάσμα του πολιτικού και κοινωνικού πεδίου, αφού συνδέεται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων αναφορικά με τα πολιτικά κόμματα, τις κομματικές προτιμήσεις και ταυτοποιήσεις, ενώ αναφέρεται και σε θέματα όπως η συμμετοχή, το ενδιαφέρον για τα κοινά η διεκδίκηση των δικαιωμάτων και η τήρηση των υποχρεώσεων (Καλογιαννάκη, 2003). Σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2005), παραδοσιακά σχήματα πολιτικής εκπαίδευσης, τα οποία επικεντρώνονται στη διδασκαλία της ιδιότητας του πολίτη ως έννοια με αποκλειστικά ακαδημαϊκό περιεχόμενο και χρησιμοποιούν τυπικές μορφές

¹³ Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προαγωγή του καλού πολίτη βασίζεται σε ένα σύνολο απαιτήσεων για γνώση που θεωρούνται μη αμφισβητήσιμες (Biesta, 2011).

διδασκαλίας και μάθησης, έχουν τεθεί στο περιθώριο, δίνοντας τη θέση τους σε προγράμματα που ενθαρρύνουν τη βιωματική προσέγγιση κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων. Άλλωστε, η ανάπτυξη μίας σύγχρονης αντίληψης για την ιδιότητα του πολίτη κρίνεται επιβεβλημένη σε μια περίοδο κατά την οποία οι πολίτες χρειάζεται να αναπτύξουν ένα σύνολο πρακτικών δεξιοτήτων, όπως ικανότητες συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες, επίλυση προβλημάτων δημόσιου χαρακτήρα, προβληματισμός, πολιτική κρίση, πολιτική φαντασία και δημιουργικότητα, συλλογική δράση, κατασκευή και οικοδόμηση της συνεργασίας στο πλαίσιο της κοινότητας (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 2005).

Συνεπώς, η απόρριψη της παραδοσιακής αντίληψης για την ιδιότητα του πολίτη που υπογραμμίζει την ομοιομορφία της εθνικής ταυτότητας και την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης οδηγεί, όπως υποστηρίζει ο Τσαούσης (2007), στη μετατροπή της έννοιας της εκπαίδευσης από έναν στείρο μηχανισμό διδασκαλίας και μετάδοσης γνώσεων σε έναν ευρύτερο χώρο ανταλλαγής απόψεων και διαλόγου γύρω από θεμελιώδη ηθικά και πολιτικά ζητήματα. Επιπλέον, μία σύγχρονη αντίληψη για τη δια βίου μάθηση, όπως τονίζει η Καρανακού (2012^α), συμβάλλει στην υιοθέτηση μίας σειράς ενεργών διαδικασιών που εξηγούν με ποιο τρόπο μπορούν οι μαθητευόμενοι να μεταβληθούν σε ενεργούς, ενημερωμένους και υπεύθυνους πολίτες. Απώτερος στόχος αυτών των διαδικασιών είναι να προωθήσουν τις αρετές της αναστοχαστικότητας και της κοινωνικής διαπραγμάτευσης, ώστε να πραγματοποιηθεί μία ευρεία σύγκλιση σε κοινωνικές συμφωνίες που εξασφαλίζουν την ευημερία και τη κοινωνική συνοχή (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΜΕΤΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ

Είναι βέβαιο ότι η διαπραγμάτευση των εννοιών της δια βίου μάθησης, της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, που επιχειρείται στην παρούσα εργασία, θα ήταν ελλιπής χωρίς την απαραίτητη αναφορά στις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που σημάδεψαν την ανθρώπινη ιστορία από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Παράλληλα, κρίνουμε αναγκαία την παρουσίαση των βασικότερων στοιχείων της πολιτικής και της εκπαιδευτικής θεωρίας φιλοσόφων και ερευνητών, η οποία συμβάλλει καθοριστικά στην πληρέστερη κατανόηση των συγκεκριμένων εννοιών και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύχθηκαν.

Κατά συνέπεια, στόχος μας δεν είναι να αναφερθούμε με λεπτομέρειες σε όλους τους φιλοσόφους - διανοητές που ασχολήθηκαν με αυτά τα θέματα, αλλά απλώς να παρακολουθήσουμε την ιστορική εξέλιξη των όρων τους οποίους επιχειρεί να περιγράψει η παρούσα εργασία και να παρουσιάσουμε τις βασικές αρχές που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τη σύγχρονη πραγματικότητα.

2.1 Ελληνική αρχαιότητα

Η θεωρητική ενασχόληση με τη μάθηση, τη γνώση και την παιδεία έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, η οποία εκπέμπει πρώτη το μήνυμα ότι ο ανθρώπινος νους είναι μία πανίσχυρη δημιουργική δύναμη που μπορεί να επιφέρει αλλαγές τόσο στον ίδιο τον άνθρωπο, όσο και στον φυσικό και κοινωνικό κόσμο (Καραβάκου, 2012). Βασικός στόχος της παιδείας στον *ελληνορωμαϊκό κόσμο* είναι η καλλιέργεια της αρετής του ανθρώπου σε μία ηθική και κοινωνικοπολιτική βάση. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι η σπουδή όλων των μαθημάτων αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη μίας γενικής παιδείας που είναι απαραίτητη για την ενεργό συμμετοχή των ελεύθερων πολιτών στην πολιτική και κοινωνική ζωή.

Αρχαία Δημοκρατία: Η δραματοποίηση της ψυχής και της πόλης

Συνεπώς στην παραπάνω αρχή, η φιλοσοφική και εκπαιδευτική θεωρία του Πλάτωνα ερμηνεύει την αλληλεπίδραση των εννοιών της εκπαίδευσης, της δημοκρατίας και του πολίτη υπό το πρίσμα ενός πολιτικού ιδεαλισμού, ο οποίος διαμορφώνεται κάτω από ορισμένες συνθήκες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτή η θεωρία τοποθετείται χρονικά στο ιστορικό πλαίσιο της κατάρρευσης των πολιτικών θεσμών του αθηναϊκού κράτους μετά την ήττα από τη Σπάρτη και της συνακόλουθης έκπτωσης των ηθών στο δημόσιο βίο. Για αυτό ο Πλάτωνας θεωρεί ότι η τυφλή υποταγή στις δημοκρατικές διαδικασίες έχει καταστροφικές συνέπειες για την εύρυθμη λειτουργία της πολιτείας, αφού δεν είναι σε θέση να παρέχει το υπόδειγμα του δίκαιου ανθρώπου ως θεσμός που αναμένεται να υπηρετήσει και να ικανοποιήσει όλο το εύρος των ανθρώπινων ικανοτήτων και φιλοδοξιών (Anton, 1997). Η πλατωνική κριτική της δημοκρατίας έχει ως αντικειμενικό σκοπό να καταδείξει ότι όταν η πολιτική εξουσία παρέχει απόλυτη κυριαρχία στα υποδεέστερα στοιχεία της ψυχής δεν μπορεί να εξασφαλίσει τη δικαιοσύνη, με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται

...μία ευχάριστη μορφή διακυβέρνησης της πολιτείας χωρίς κυβερνήτες και πολύ συγκεχυμένη, που διανέμει μία μορφή ισότητας με τον ίδιο τρόπο σε όλους είτε είναι δίκαιοι είτε άδικοι...(Πολιτεία 558c)

Αντίθετα, ο λόγος οφείλει να αναγνωρίζεται ως η υπέρτατη αρχή για τη νοηματοδότηση της συμπεριφοράς του πολίτη, καθώς

...το ζητούμενο δεν είναι να κάνει κανείς ό, τι θέλει ανεμπόδιστος από την ύπαρξη εξωτερικών παρεμβάσεων, αλλά ό, τι του υπαγορεύει ο λογισμός του... (Πολιτεία 558b)

Έτσι, η πολιτεία που κυβερνάται σύμφωνα με τις αρχές ενός δημοκρατικού πολιτεύματος καταντά σύμφωνα με τον Πλάτωνα ένα εκφυλισμένο και παρακμάζον κράτος, αφού επιφέρει ένα είδος απεριόριστης ελευθερίας που οδηγεί στην ανομία και καταλήγει σε μία παρωδία ισότητας (Anton 1997).

Αντίθετα, με τη δημοκρατική Αθήνα, όπου ο κάθε πολίτης εκλέγεται με κλήρο στα διάφορα αξιώματα, ο Πλάτωνας προτείνει την εσωτερική μεταρρύθμιση στην υιοθέτηση μίας κατά βάση αριστοκρατικής πρακτικής που προβλέπει τη δημιουργία

τριών αυστηρά διαχωρισμένων κοινωνικών τάξεων (φιλόσοφοι - βασιλείς, φύλακες και δημιουργοί), από τις οποίες μόνο η πρώτη έχει τη δυνατότητα να αφιερωθεί στο έργο της διακυβέρνησης της πολιτείας (Reble, 1990). Παρά το γεγονός ότι θεωρεί την παιδεία πολύ σημαντικό παράγοντα για την ιδανική πολιτεία, παρατηρούμε ότι ο φιλόσοφος θέτει σοβαρούς περιορισμούς στην πρόσβαση των πολιτών σε αυτή. Συγκεκριμένα, πιστεύει ότι οι νέοι που το επιθυμητικό είναι το επικρατέστερο μέρος της ψυχής τους πρέπει να αφιερώνονται στην εκμάθηση πρακτικών τεχνών, άρα προορίζονται για την τάξη των δημιουργών. Εκείνοι που διαθέτουν το θυμοειδές μέρος της ψυχής σε μεγαλύτερο βαθμό είναι ικανοί να ασχοληθούν με την ασφάλεια της πολιτείας, επομένως στελεχώνουν την τάξη των φυλάκων. Τέλος, μόνο όσοι έχουν περισσότερο ανεπτυγμένο το λογιστικό μπορούν να διδαχθούν την ανώτατη μορφή γνώσης, τη φιλοσοφία και να στελεχώσουν την τάξη των φιλοσόφων - βασιλέων, οι οποίοι ενσαρκώνουν την υπέρτατη ιδέα του λόγου και του αγαθού.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η διάθεση του Πλάτωνα να ασκήσει αυστηρή κριτική στην έννοια της δημοκρατίας και να βασίσει την αναδιοργάνωση της πολιτείας στην κυριαρχία των λίγων και εκλεκτών, οι οποίοι απαλλαγμένοι από κάθε άλλο καθήκον μπορούν να ρυθμίσουν απερίσπαστοι τις κρατικές υποθέσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα που προτείνει στηρίζεται σε μια αυστηρή διαδικασία αξιολόγησης των ατομικών ικανοτήτων η οποία οδηγεί στο διαχωρισμό και την ανάληψη διαφορετικών καθηκόντων από κάθε κοινωνική τάξη. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει κανένα χαρακτηριστικό συμμετοχικότητας και κοινωνικής κινητικότητας που να διατρέχει τη φιλοσοφική του σκέψη και την παιδαγωγική της εφαρμογή.

Η εκπαίδευση του πολίτη στον πολιτικό ρεαλισμό του Αριστοτέλη

Σε αντίθεση με την ιδεαλιστική κοσμοθεωρία του Πλάτωνα, ο *Αριστοτέλης* εισάγει στο φιλοσοφικό στοχασμό τη ρεαλιστική θεώρηση του κόσμου της εμπειρικής πραγματικότητας (Reble, 1990). Η εμπειρική μελέτη των στοιχείων του κράτους, η οποία τον αναδεικνύει ως τον πρώτο πολιτικό επιστήμονα, θέτει στο προσκήνιο της συζήτησης για πρώτη φορά έννοιες όπως η συνταγματική διακυβέρνηση, η λαϊκή συγκατάθεση και η κοινή γνώμη ως απαραίτητα συστατικά στοιχεία του καλού πολιτικού βίου. Ο σταγειρίτης φιλόσοφος θεωρεί ότι κάθε άνθρωπος κατέχει τη δυνατότητα να σκέπτεται λογικά και να ζει με βάση την ηθική και το μέτρο μέσα στα πλαίσια της κοινότητας. Οι νόμοι και το κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτοί που προσφέρουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο

γίνεται εφικτή η αναζήτηση της αρετής και εξασφαλίζουν την επιτυχή έκβαση της απόκτησης της ευδαιμονίας, του αγαθού που αξίζει πραγματικά σε όλους τους ανθρώπους. Συνεπώς, ο Αριστοτέλης καταρρίπτει κάθε έννοια ατομικισμού, αφού πιστεύει ότι η κατάκτηση της ατομικής ευημερίας βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της στην επίτευξη του ιδανικού της κοινωνικής προόδου (*Πολιτικά*, Α, 1252a 26-27).

Επομένως, η φιλοσοφική πρόταση του Αριστοτέλη αναφορικά με τη δια βίου μάθηση δεν μπορεί παρά να αποσκοπεί στην διαμόρφωση μίας καθολικής συνείδησης για την ιδιότητα του πολίτη. Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η αγωγή αποτελεί μέρος της πολιτικής που έχει ως στόχο της να καταστήσει τα άτομα υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες μέσω της άσκησης των διανοητικών και ηθικών τους αρετών¹⁴. Η σημαντικότερη από τις διανοητικές αρετές είναι η φρόνηση, με την έννοια της πολιτικής και ηθικής γνώσης των κανόνων και των αξιών που είναι ενσωματωμένοι στο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, η οποία συμβάλει καθοριστικά στην πραγμάτωση της ευδαιμονίας των πολιτών και της ευημερίας της πολιτείας. Η καλλιέργεια αυτών των αρετών συντελείται μέσω μίας κοινής και συλλογικής παιδείας¹⁵ και αποτελεί αντικείμενο μελέτης από την πλευρά του νομοθέτη και του δασκάλου, οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη να δημιουργήσουν καλλιεργημένους και ενάρετους πολίτες κατά το ήθος και τη διάνοια τους.

Το εκπαιδευτικό μοντέλο που προτείνει ο Αριστοτέλης αναφέρεται στην επιλογή μαθημάτων με κριτήριο την ουσία και τη χρησιμότητα στη ζωή, τα οποία παρέχονται σε όλους τους πολίτες με φροντίδα της πολιτείας:

Από τα παραπάνω λοιπόν αποδείχτηκε πως για την παιδεία πρέπει να ισχύει ειδική νομοθεσία και ότι πρέπει να είναι ίδια για όλους. Κανείς δεν αμφισβητεί ότι από τα ωφέλιμα πράγματα πρέπει να διδάσκονται όσα είναι χρήσιμα για τη ζωή. (Αριστοτέλους, *Πολιτικά* Θ, 1337a 24-61)

Ο φιλόσοφος διαφωνεί πλήρως με την απόλυτη εξειδίκευση και τον πλήρη κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων, αντίθετα πιστεύει ότι η ολότητα της

¹⁴ Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η ιδιότητα του πολίτη δεν απονέμεται σε κάποιον επειδή ζει σε έναν συγκεκριμένο τόπο ή επειδή έχει ορισμένα νομικά δικαιώματα, αλλά συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή του στα κοινά (Αριστοτέλους, *Πολιτικά* Γ, 1275a 13-17, 22-23).

¹⁵ Η έννοια της φρόνησης που προτείνει ο Αριστοτέλης αποτελεί, σύμφωνα με την Καραβάκου (2011), την πρώτη διατύπωση αναφορικά με τον πρακτικό λόγο και την κριτική σκέψη και επομένως συμβάλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση της μάθησης ως ολοκλήρωση της προσωπικότητας και όχι ως παράγοντα οικονομικού κέρδους.

γνώσης και η σφαιρική προσέγγιση των αντικειμένων εξασφαλίζει μία πνευματικά και πολιτικά ώριμη συμπεριφορά. Επομένως, γίνεται σαφές ότι σύμφωνα με τον Αριστοτέλη η εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά ένα δυναμικό κοινωνικό θεσμό που δίνει τη δυνατότητα στον πολίτη να αναπτύξει τα βασικά του γνωρίσματα: τη δυνατότητα του λόγου, την αίσθηση του αγαθού και τη δήλωση των ηθικών του αισθημάτων (Βουδούρης, 2003).

Ο πολίτης του κόσμου στην ελληνιστική οικουμενικότητα

Κατά τη διάρκεια της *ελληνιστικής* εποχής τα κοινωνικοπολιτικά δεδομένα που είχαν αποτελέσει το ευρύτερο πλαίσιο γονιμοποίησης της σκέψης του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη αλλάζουν δραματικά: η περιορισμένη εδαφική επικράτεια των πόλεων-κρατών δίνει τη θέση της σε ένα διεθνικό πολιτικό περιβάλλον, στο οποίο κυριαρχούν μεγάλοι κρατικοί σχηματισμοί, όπως τα βασίλεια του Μεγάλου Αλεξάνδρου και των διαδόχων του και η ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Η εξάπλωση του ελληνικού πολιτισμού σε όλο σχεδόν τον τότε γνωστό κόσμο επιφέρει μία ομογενοποίηση των πολιτικών συστημάτων και της κοινωνικής οργάνωσης.

Όπως είναι φυσικό, αναπτύσσεται ένα είδος κοσμοπολιτισμού, σύμφωνα με τον οποίο ευκολότερα μπορεί κάποιος να ορίσει τον εαυτό του ως πολίτη του κόσμου, παρά μίας συγκεκριμένης κρατικής οντότητας. Ωστόσο, παρατηρείται παράλληλα η εμφάνιση ενός κλίματος ηθικής κατάπτωσης και πολιτικής παρακμής, το οποίο αναγκάζει τους φιλοσόφους να αναζητήσουν ένα σταθερό σημείο ηθικής αναφοράς (Reble 1990).

Η πολιτική φιλοσοφία των *Στωικών* είναι αυτή που καταφέρνει να ενσωματώσει με επιτυχία το αίσθημα της οικουμενικότητας και το αίτημα για ηθική ανάταση που κυριαρχεί στην ελληνιστική εποχή. Ειδικότερα, οι εκπρόσωποι αυτού του φιλοσοφικού ρεύματος διακηρύσσουν την πρωτοκαθεδρία της ηθικής και της τήρησης της φυσικής τάξης που οδηγούν τον πολίτη και την πολιτεία να ζει σε αρμονία με το υπέρτατο σύνολο, δηλαδή το φυσικό κόσμο, χωρίς να αναζητούν τη φυγή από την πραγματικότητα.

Έτσι, η εκπαίδευση απομακρύνεται σταδιακά από τον αριστοκρατικό χαρακτήρα που είχε τους προηγούμενους αιώνες και γίνεται κοινό κτήμα όλων των πολιτών. Όπως επισημαίνει χαρακτηριστικά η Nussbaum (2002), το ιδεώδες της αγωγής που παρουσιάζεται στην ελληνιστική εποχή συνοψίζεται στην παιδεία που απελευθερώνει τον άνθρωπο από κάθε εξάρτηση, τον ενθαρρύνει να αναλάβει την

ευθύνη για την ανάπτυξη ενός προσωπικού τρόπου σκέψης και τον καθιστά ικανό να αναγνωρίζει και να σέβεται κάθε ανθρώπινη ύπαρξη. Σκοποί της αγωγής τίθενται πλέον η ευρυμάθεια, η πνευματική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της προσωπικότητας και ο σεβασμός της ανθρώπινης ζωής ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, φύλο ή καταγωγή, ιδιότητες που καθιστούν τον άνθρωπο τέλειο και ικανό για οποιοδήποτε έργο (Ευαγγελόπουλος, 1998).

2.2 Μεσαίωνας- Αναγέννηση- Νεότερη εποχή

Πολιτικό υποκείμενο και χομπσιανός απολυταρχισμός

Μετά την κατάρρευση της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας είναι η σειρά ενός άλλου τύπου πολιτικής οργάνωσης να κυριαρχήσει, κάτι που ασφαλώς έχει επίδραση στην πολιτική φιλοσοφία της εποχής. Το φεουδαρχικό κράτος, που συμπυκνώνει τα πολιτικά ιδεώδη του *Μεσαίωνα*, στηρίζεται σε μία κλιμακωτή διάταξη των εξουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα στους πολίτες, οι οποίοι έχουν μία προκαθορισμένη κοινωνική θέση και φυσικά διαφορετικές ευκαιρίες για συμμετοχή στην πολιτική ζωή και μόρφωση. Τα βασίλεια αρχίζουν σταδιακά να παραχωρούν τη θέση τους σε γεωγραφικά καθορισμένους χώρους, οι οποίοι αργότερα απαρτίζουν τα έθνη κράτη. Τα έθνη - κράτη, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια σχηματισμού τους, φανερώνουν την πρακτική των ηγεμόνων για απόλυτη εξουσία πάνω στους υπηκόους τους, με αποτέλεσμα τον εξοβελισμό της ηθικής από την πολιτική δράση, όπου κυριαρχεί ο καιροσκοπισμός και η επιδίωξη του μέγιστου δυνατού οφέλους για τον ηγεμόνα με κάθε τρόπο. Ο *Machiavelli* παρουσιάζει στο ομώνυμο έργο του το περίγραμμα ενός ηγεμόνα αντιπροσωπευτικού του καιρού του που δεν διστάζει να καταλύσει κάθε έννοια δικαιοσύνης και ηθικής προκειμένου να ικανοποιήσει το σκοπό του. Όπως γίνεται αντιληπτό, απουσιάζει από την πολιτική του σκέψη και πρακτική οποιαδήποτε αναφορά σε δημοκρατικές αρχές οργάνωσης της πολιτείας και συμμετοχής των πολιτών στην άσκηση της εξουσίας.

Η πολιτική παράδοση του κοινωνικού συμβολαίου (*social contract*) που ακολουθεί και εγκαινιάζεται από τον *Hobbes*, τον *Locke* και τον *Rousseau* αποδίδει στις έννοιες της δημοκρατίας και του πολίτη έναν πολύμορφο και πολυδιάστατο ρόλο, καθώς αυτές πλέον βρίσκονται σε διαρκή συσχέτιση με τις έννοιες της

ελευθερίας, της αυτονομίας και μίας θεωρητικής αρχικής κατάστασης της ανθρώπινης φύσης, ανάλογα με την τοποθέτηση του κάθε φιλοσόφου (Schou, 2001).

Ο *Hobbes*, η θεωρία του οποίου εμφανίζεται πρώτη χρονικά, χρησιμοποιεί την έννοια της φυσικής κατάστασης (*state of nature*) του ανθρώπου για να περιγράψει μία αμετάβλητη προ - πολιτική φύση, η οποία προκαθορίζει τη σχέση των πολιτών με την εξουσία. Η φυσική κατάσταση σύμφωνα με τον *Hobbes* αποτελείται από ένα πεδίο δράσης, όπου επικρατούν ιδιοτελείς επιθυμίες και άκρατος ανταγωνισμός:

...όσο οι άνθρωποι ζουν χωρίς μία κοινή εξουσία που θα τους κρατούσε όλους υποταγμένους, βρίσκονται σε κατάσταση πολέμου. Και μάλιστα αυτός ο πόλεμος είναι πόλεμος των πάντων εναντίον πάντων... εκεί μόνο το υπέρτατο κακό έχει θέση, δηλαδή ο διαρκής φόβος και ο κίνδυνος του βίαιου θανάτου... (*Leviathan*, κεφ.13)

Η δημοκρατία για αυτόν δεν είναι τίποτα άλλο από μία αποσταθεροποιητική δύναμη που υποθάλλει τη διαμάχη των διαφορετικών απόψεων και προωθεί την άγωνα αντιπαράθεση των δογμάτων (Schmidt, 2004). Επιπροσθέτως, αυτή η αστάθεια δεν επιτρέπει την ανάπτυξη των ικανοτήτων για περίσκεψη και μάθηση που οφείλει να καλλιεργήσει στο λαό το πρόσωπο το οποίο έχει αναλάβει τη διοίκηση των κρατικών υποθέσεων.

Προκειμένου λοιπόν να καταπολεμήσει τις διαλυτικές τάσεις της δημοκρατίας, ο *Hobbes* προβλέπει τη σύναψη ενός συμφώνου δουλείας ανάμεσα στον ηγεμόνα και τους υπηκόους του, βάσει του οποίου τα άτομα παραχωρούν τη διαχείριση των κοινών υποθέσεων στον ανώτατο άρχοντα με μοναδικό αντάλλαγμα την ασφάλεια που τους προσφέρει αυτός έναντι μίας κατάστασης ολικού πολέμου, επιβάλλοντας αυστηρή πειθαρχία:

Υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος συγκρότησης κοινής εξουσίας, ικανής να προστατεύει τους ανθρώπους από τις έξωθεν εισβολές και τις μεταξύ τους αδικοπραγίες, και να τους παρέχει ασφάλεια... Ο τρόπος είναι ο εξής: όλοι εκχωρούν ολόκληρη τη δύναμη και την ισχύ τους σε έναν άνθρωπο ή σε μία συνέλευση ατόμων υποτάσσοντας ο καθένας τη βούλησή και την κρίση του... (*Leviathan*, κεφ. 17)

Άλλωστε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει¹⁶, η έννοια του πολίτη δεν εντάσσεται στη φιλοσοφία του Hobbes, ο οποίος κάνει λόγο για υποκείμενα (*subjects*) με σχεδόν ανύπαρκτο ρόλο στα πολιτικά δρώμενα. Είναι εμφανές, όπως επισημαίνει ο Schmidt (2004), ότι ο Άγγλος στοχαστής έχει επηρεαστεί από το ιστορικό πλαίσιο της εποχής του που περιελάμβανε τον αγγλικό εμφύλιο πόλεμο, για αυτό στη θεωρία του δεν υπάρχει καμία θέση για αλληλοκατανόηση και συλλογική δράση, αλλά διαρκής πάλη για την εξυπηρέτηση επιμέρους ανταγωνιστικών συμφερόντων.

Ατομική ελευθερία και πολιτική αντιπροσώπευση στο λοκιανό φιλελευθερισμό

Παρόλα αυτά, η χειραφέτηση από την εκκλησιαστική εξουσία και η ανάπτυξη της οικονομίας αρχίζει σταδιακά να παρέχει τις συνθήκες για ελεύθερη ατομική και συλλογική δράση αρχικά στον τομέα του εμπορίου και των χρηματοπιστωτικών υπηρεσιών. Αυτή η αλλαγή συντελεί, όπως υπογραμμίζει ο Reble (1990), στην ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης, την εμφάνιση του ανθρωπισμού και την αναζήτηση του αρχαίου πνεύματος με την έννοια της γενικής μόρφωσης. Ο *Locke* είναι ο πρώτος φιλόσοφος που εξετάζει την έννοια της δημοκρατίας σε σχέση με την ιδέα του πολιτικού φιλελευθερισμού και της πολιτικής αντιπροσώπευσης, ασκώντας παράλληλα μία ριζοσπαστική κριτική στη μοναρχία και διατρανώνοντας την ανάγκη για πλατιά μόρφωση του λαού. Η θεωρία του αναφορικά με την υπεροχή του φυσικού νόμου (*law of nature*) συμβάλλει στη θέσπιση των θεμελιακών αρχών για ένα φιλελεύθερο σύνταγμα μίας πολιτικής κοινότητας (Schmidt, 2004). Το κράτος, σύμφωνα με την έννοια που αποδίδει ο *Locke* στο κοινωνικό συμβόλαιο, οφείλει να προστατεύει τα φυσικά δικαιώματα των πολιτών που είναι εγγενώς ίσοι, διαθέτουν το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την ιδιοκτησία και την ικανότητα για ελεύθερο στοχασμό. Κατά συνέπεια, η φιλοσοφική θεώρηση του *Locke* για τη δημοκρατία απορρίπτει το φανατισμό, επιβραβεύει την ανεκτικότητα και τονίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της πολιτικής κοινωνίας.

Παράλληλα, με την παιδαγωγική του διδασκαλία, όπως αυτή αποτυπώνεται στο έργο του *Σκέψεις για την Αγωγή*, ο *Locke* αναδεικνύεται ως ένας γνήσιος εκφραστής του φιλελευθερισμού στα εκπαιδευτικά θέματα. Δίνοντας μεγάλη έμφαση στην εμπειρική προσέγγιση και τη συνήθεια, επισημαίνει το σεβασμό του ατομικού

¹⁶ Βλέπε σελ.24.

στοιχείου και επιχειρεί να καθιερώσει μία πιο ενεργητική σχέση των ατόμων με τη μάθηση.

2.3 Η δημοκρατία στον αιώνα του Διαφωτισμού

Η ανάδειξη της ικανότητας του ανθρώπου για κριτική επεξεργασία των δεδομένων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των κοινωνικών και πολιτικών δομών, την οποία καλλιεργεί σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία του ο Rousseau, βρίσκει την απόλυτη έκφραση της στην επικράτηση του πολιτιστικού και πνευματικού κινήματος του *Διαφωτισμού*. Χαρακτηριζόμενος από πολλούς ως η αφετηρία επαναστατικών εξελίξεων στην φιλοσοφία και τον πολιτικό στοχασμό, ο Διαφωτισμός επιδιώκει την εξάλειψη του φεουδαρχικού τρόπου οργάνωσης της κοινωνίας και την κατάργηση των κληρονομικών, κοινωνικών και οικονομικών προνομίων μέσω της επιβολής του ορθού λόγου, ο οποίος οδηγεί το άτομο στη γνώση και την ελευθερία και οικοδομεί μία πιο δίκαιη και ανθρώπινη κοινωνία.

Με τη μεταβολή του μοντέλου εσωτερικής οργάνωσης του κράτους γίνεται ευκολότερα αντιληπτή και η αντίστοιχη αλλαγή των χαρακτηριστικών του ηγεμόνα. Από τον απολυταρχικό ηγεμόνα του Machiavelli μεταβαίνουμε στο πρότυπο ενός πολιτικού ηγέτη, ο οποίος επιθυμεί να βελτιώσει τη ζωή αυτών που έθεσαν τον εαυτό τους υπό την κρίση του με γνώμονα τη διαφύλαξη της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Ο νομικός περιορισμός της κρατικής εξουσίας και η συνταγματική κατοχύρωση των δικαιωμάτων οδηγεί ταυτόχρονα στην απομάκρυνση από την έννοια του υπηκόου και την ανάδειξη της ιδιότητας του πολίτη. Παράλληλα, η αλλαγή στις οικονομικές δομές που εκδηλώνεται με την ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας φέρνει μία κοσμοπολίτικη αντίληψη στους ανθρώπους, οι οποίοι επιδιώκουν να μορφωθούν καταρρίπτοντας με αυτό τον τρόπο τα στεγανά των κοινωνικών τάξεων.

Ο πολίτης του Κοινωνικού Συμβολαίου

Επεκτείνοντας τη θεωρία του Locke, ο Rousseau προτείνει την κυριαρχία μίας ανώτερης γενικής βούλησης, η οποία όμως δεν είναι αυθαίρετη και καταναγκαστική, αλλά βρίσκεται σε αρμονία με το συμφέρον κάθε μεμονωμένου ατόμου, αφού προφυλάσσει την αξιοπρέπεια και την ισότητα όλων των μελών της κοινωνίας. Στο *Κοινωνικό Συμβόλαιο* ο Rousseau υποστηρίζει την άποψη ότι οι άνθρωποι για τη

διαφύλαξη των προϋποθέσεων της ύπαρξής τους, για τη διασφάλιση της ελευθερίας και με σκοπό το κοινό καλό, έχουν συνάψει ένα συμβόλαιο. Το συμβόλαιο αυτό, που βασιζόταν στη νομοθεσία του λαού και στην εφαρμογή της από μία κυβέρνηση, έχει ως συνέπεια τη δημιουργία ενός συστήματος συνεργασίας από τα δύο μέρη. Με αυτό τον τρόπο, ο γάλλος φιλόσοφος θεωρεί ότι διασφαλίζεται η δημοκρατική λειτουργία της πολιτείας που στελεχώνεται από ενεργούς πολίτες με πλήρη συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους, οι οποίοι συμβάλλουν ισότιμα στο κοινό καλό. Επομένως, όπως επισημαίνει ο Schmidt (2004), οι πολιτικοί θεσμοί στη νέα αυτή μορφή κοινωνικής οργάνωσης μπορούν να αποτελέσουν άριστα σχολεία διαπαιδαγώγησης και μόρφωσης των πολιτών.

Η γενική αυτή βούληση, σύμφωνα με τον Rousseau, προέρχεται από την ίδια τη φυσική κατάσταση, στην οποία ο άνθρωπος δεν είναι απλώς ένα άγριο ζώο χωρίς ικανότητα ορθολογικής σκέψης που χρειάζεται έναν τυραννικό ηγεμόνα για να τον τιθασεύσει, όπως υποστηρίζει ο Hobbes, αλλά διαθέτει τη δυνατότητα να σκεφτεί με κριτικό τρόπο και να διευθετήσει όλα τα ζητήματα που συναντά στη ζωή. Για πρώτη φορά στο σύγγραμμα του *Λόγος περί των επιστημών και των τεχνών* (1750) ο Rousseau αναγορεύει τη φύση σε θετικό παράγοντα, σε αντίθεση με τον πολιτισμό ως κοινωνική κατάσταση στον οποίο επισυνάπτει αρνητικό πρόσημο. Συγκεκριμένα, διατείνεται πως, αν και ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός, διαφθείρεται από την αλλοτρίωση που γνωρίζει μέσα από την ένταξη του στις κοινωνικές δομές, όπου κυριαρχούν η ανισότητα, οι διακρίσεις και ο ανταγωνισμός (Rousseau, 2002). Βέβαια, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι ο γάλλος φιλόσοφος αποδίδει στη φύση μία περισσότερο ψυχολογική, παρά οντολογική σημασία. Για αυτόν η φύση αντιπροσωπεύει κάτι γνήσιο, άφθαρτο και αληθινό, σε αντίθεση με τον πολιτισμό και τα δημιουργήματά του που εκφράζουν την ανηθικότητα και τη φθορά (Reble, 1990).

Με το παιδαγωγικό του μυθιστόρημα *Αιμίλιος*, ο Rousseau συνδέει τις έννοιες της φύσης και της αγωγής¹⁷, υποστηρίζοντας ότι καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής είναι η ανάπτυξη ενός αυτόνομου ατόμου, απαλλαγμένου από τις προκαταλήψεις της κοινωνίας, ικανού να κρίνει μόνο του τα πάντα:

¹⁷ Παρόλα αυτά, ως οπαδός της ριζικής μορφής της φυσιοκρατίας, ο Rousseau αρνείται παντελώς την ύπαρξη των σχολείων ως κοινωνικών ιδρυμάτων (Χριστόπουλος, 2005).

...να βλέπει με τα δικά του μάτια, να νιώθει με τη δική του καρδιά. Να μην τον διαφεντεύει καμία εξουσία εκτός από εκείνη της δικής του λογικής. (Rousseau, 2002)

Μόνο τότε το άτομο είναι ικανό να αξιολογεί τις υφιστάμενες δυνατότητες επιλογής και να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις, ώστε να διαχειρίζεται αυτόνομα τις υποθέσεις του βίου του και να συμμετέχει ισότιμα στις δημόσιες διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Συνεπώς, η καλλιέργεια της λογικής ικανότητας και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με βάση την εκπαιδευτική θεωρία του Rousseau είναι δυνάμεις που λειτουργούν ως αντίδοτο στην παθητική αποδοχή γνώσεων και ιδεών.

Ο πολίτης του *ορθού λόγου* και της *αυτονομίας*

Στη δίψα για γενική λαϊκή μόρφωση και το έντονο ενδιαφέρον που αρχίζει να παρατηρείται για ευρεία συμμετοχή των πολιτών στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας, ο *Kant* προσθέτει την ανάγκη για παγκόσμια επικράτηση της αρχής της ορθολογικής αιτιολόγησης των πραγμάτων που είναι ανεξάρτητη από συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτικές και ιστορικές περιστάσεις καθώς και την τήρηση του νόμου του ηθικού χρέους. Σύμφωνα με αυτόν, ο άνθρωπος ως ηθικό έλλογο ον αίρεται πάνω από τη φύση και οφείλει να υποτάσσεται σε έναν καθολικό, παγκόσμιο νόμο. Με την αναγνώριση αυτού του ηθικού νόμου ο άνθρωπος είναι σε θέση να εκτιμά την ανθρώπινη αξία ως κάτι ιερό και απαραβίαστο για όλα τα ανθρώπινα όντα. Μόνο έτσι αποκτά την προσωπική του ελευθερία και αξιοπρέπεια, ενώ όλες οι σχέσεις σταδιακά εξανθρωπίζονται και ηθικοποιούνται (Reble, 1990).

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του *Kant* διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση των ιδεών του Rousseau σχετικά με την αυτονομία του ανθρώπου, το δικαίωμα για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του και τη θεμελίωση του ηθικού του χαρακτήρα. Παράλληλα, όμως, στέκεται κριτικά απέναντι στον Rousseau, καθώς αναγνωρίζει στον πολιτισμό μία θετική λειτουργία, αμφισβητώντας την έμφυτη αγαθότητα του ανθρώπου. Ο τελικός σκοπός της αγωγής για τον *Kant* είναι η ολοκλήρωση της ανθρώπινης φύσης που στηρίζεται στα θεμέλια της αυτονομίας και της ηθικότητας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Δεληκωσταντή (1990), μία από τις βαθμίδες της αγωγής, όπως παρουσιάζεται στις *Παραδόσεις για την Παιδαγωγική* του *Kant*, είναι η ηθικοποίηση, με την οποία ο άνθρωπος γίνεται πολίτης του κόσμου, φροντίζοντας να επιλέγει μόνο αγαθούς σκοπούς, αφού δεν είναι απλώς πολιτισμικό αλλά και ηθικό ον που πρέπει να θεμελιώσει τον ηθικό του χαρακτήρα. Είναι εύκολα

κατανοητό ότι ο Kant αναφέρεται εδώ στην κοινωνία ως ένα ζωντανό πεδίο συμβίωσης των ανθρώπων, όπου αναδεικνύονται με τον καλύτερο τρόπο οι αρετές της αλληλεγγύης, της προσφοράς και της αλληλοκατανόησης. Πιστεύει ότι η αγωγή έχει ως στόχο να ενισχύσει την αυτενέργεια του μαθητή και να τον ωθήσει στην εξέλιξη και την επιπλέον άσκηση των φυσικών του ικανοτήτων, ώστε ο μελλοντικός πολίτης να σκέπτεται και να ενεργεί ελεύθερα, με ηθικά κριτήρια, συναισθανόμενος πάντα την ευθύνη που έχει απέναντι στο κοινωνικό σύνολο.

Πολίτης, κράτος και ιστορία

Ο *Hegel*, ακολουθώντας τη φιλοσοφική θεώρηση του Kant, επιμένει στην ολοκληρωτική και αρμονική ανάπτυξη των φυσικών ταλέντων και δυνατοτήτων του ατόμου, όμως παράλληλα φροντίζει να αναδείξει εκείνους τους παράγοντες που ευθύνονται τόσο για την ατομική όσο και για την κοινωνική αναμόρφωση.

Κατά το γερμανό φιλόσοφο, όπως επισημαίνει η Καραβάκου (2009), η κοινωνία των πολιτών¹⁸ αποτελεί τον βασικότερο διαμεσολαβητικό παράγοντα της ευρύτερης παιδευτικής διαδικασίας (*Bildung*), ο οποίος συμβάλλει στην υπέρβαση της υποκειμενικότητας και την επικράτηση του πολιτικού ορθολογισμού σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Hegel, η συγκρότηση της κοινωνίας των πολιτών οφείλει να υπακούει σε δύο κανόνες: από τη μία πλευρά στηρίζεται κατά πολύ στη διαφοροποίηση, την εξατομίκευση και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών, από την άλλη όμως η ατομική δράση περιορίζεται από την αναγνώριση και το σεβασμό του κοινού καλού, αφού στρέφεται στην εκπλήρωση εκείνων των μη αλλοτριώσιμων και αναφαίρετων δικαιωμάτων, των οποίων η άσκηση μας καθιστά όλους ελεύθερα και υπεύθυνα πρόσωπα.

Η εγγενής κοινωνικότητα και η πολιτική φύση του ανθρώπου καταδεικνύουν ότι η κοινωνία δεν αποτελεί απλώς το άθροισμα των προσωπικών αντιλήψεων των μελών της. Η αρχή της διυποκειμενικής αναγνώρισης, την οποία εισάγει ο γερμανός φιλόσοφος, αναγνωρίζει ότι η διαμόρφωση της κοινωνίας είναι το αποτέλεσμα μίας παιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία ερχόμαστε σε επαφή με τα άλλα υποκείμενα. Άλλωστε, κάθε άνθρωπος, όπως τονίζει η Schou (2001), προσδιορίζεται από τη θέση

¹⁸ Σύμφωνα με την Καραβάκου (2009): «Η κοινωνία των πολιτών είναι ο χώρος όπου αναπτύσσεται η οικονομική δραστηριότητα, ο ανταγωνισμός, η σύγκρουση των ατομικών επιδιώξεων και συμφερόντων καθώς και διάφορες μορφές συλλογικής δράσης με κοινά ενδιαφέροντα, σκοπούς και αξίες, όπως οι θρησκευτικές, καλλιτεχνικές, φιλανθρωπικές οργανώσεις και μη κυβερνητικοί οργανισμοί».

που κατέχει σε ένα σύνολο μορφών της κοινωνικής ζωής και δεν περιορίζεται από κανονιστικές διατάξεις, η εγκυρότητα των οποίων παραμένει αναλλοίωτη στο χρόνο. Επομένως, η εγελιανή εκπαιδευτική φιλοσοφία απαιτεί τη συνδιαλλαγή με τον άλλο ως απαραίτητη προϋπόθεση της διαμόρφωσης ταυτότητας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αφού, όπως τονίζει η Καραβάκου (2009), η αγωγή και η μόρφωση συνίσταται στην είσοδο και τη σταδιακή προσαρμογή του μεμονωμένου ατόμου στον αντικειμενικό πολιτισμό. Έτσι, το εγελιανό όραμα για την κοινωνία των πολιτών είναι ένα κατεξοχήν παιδευτικό όραμα που αφορά στις δυνατότητες μεταλλαγής του σύγχρονου ανθρώπου από κυνηγό ιδιοτελών συμφερόντων σε ενσυνείδητο πολίτη.

Όπως διαπιστώνουμε, είναι έκδηλη σε αυτό το σημείο η αντίθεση του Hegel προς τη φιλοσοφική θεωρία του Rousseau, ο οποίος επικρίνει τα δημιουργήματα του πολιτισμού ως παράγοντες διάβρωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Hegel, μπορεί να δοθεί στον άνθρωπο μόνο ως διαμόρφωση μέσα στα πλαίσια της ιστορικής πολιτισμικής κοινότητας με στόχο να συμβάλλει στην ανάδειξη ενημερωμένων και καταρτισμένων πολιτών (Reble, 1990).

Ελευθερία και δικαιοσύνη στο ριζοσπαστικό φιλελευθερισμό

Εξίσου μεγάλη σημασία στην παιδαγωγική λειτουργία της πολιτικής συμμετοχής, η οποία αποτελεί συστατικό στοιχείο της μόρφωσης και της ωριμότητας των πολιτών, αποδίδει και ο Mill, ένας από τους κλασικούς στοχαστές του φιλελευθερισμού (Schmidt, 2004). Βέβαια, δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας το γεγονός ότι στην πολιτική σκέψη του Mill η συμμετοχή είναι ένας μηχανισμός μέσω του οποίου οι πολίτες εξασκούν τις ικανότητες τους προκειμένου να υπερασπίζονται και να εξυπηρετούν κατά κύριο λόγο τα προσωπικά τους συμφέροντα. Ο Mill στο έργο του *Περί Ελευθερίας* αναφέρεται κατά κύριο λόγο στο άτομο ως μια αυτόνομη μονάδα που πασχίζει για το δικό της όφελος, αναγνωρίζοντας παράλληλα στα άλλα άτομα το ίδιο δικαίωμα:

Η μόνη ελευθερία, που είναι άξια του ονόματός της, είναι η ελευθερία να επιδιώκουμε το όφελός μας με το δικό μας τρόπο. Αρκεί να μην προσπαθούμε να βλάψουμε τους άλλους ή να τους εμποδίσουμε να επιτύχουν το ίδιο πράγμα. (Mill 1983)

Από την άλλη πλευρά, η ηθική υπόσταση των πράξεων του ανθρώπου και η συνακόλουθη ευχαρίστηση που αποκομίζει από αυτές είναι για τον άγγλο στοχαστή ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας, τον οποίο αναλύει στο έργο του *Ωφελμισμός*. Εκεί εντοπίζουμε τις απαραίτητες προϋποθέσεις μίας πράξης προκειμένου αυτή να ανταποκρίνεται στην ηθική:

Η διδασκαλία που αποδέχεται ως θεμέλιο της ηθικής την ωφέλεια ή την αρχή της μεγίστης ευτυχίας θεωρεί ότι οι πράξεις είναι ηθικώς αγαθές στο βαθμό που τείνουν να μεγιστοποιήσουν την ευτυχία και εσφαλμένες στο βαθμό που τείνουν να προκαλούν ό, τι αντίκειται σε αυτή. (Mill 2002)

Εντούτοις, θα ήταν λάθος να αποδώσουμε τις έννοιες της ελευθερίας και της ηθικής με βάση την ικανοποίηση αποκλειστικά προσωπικών φιλοδοξιών. Ο άγγλος στοχαστής πιστεύει ότι η ανθρώπινη δραστηριότητα οφείλει να επικεντρώνεται στην εξυπηρέτηση του κοινού καλού, επομένως σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανοποίηση του αισθήματος δικαίου. Όμως, η ιδέα της δικαιοσύνης για τον Mill δεν έχει τη μορφή του σεβασμού προς ένα παγκόσμιο νόμο, όπως ορίζει η καντιανή ηθική, αλλά συνδέεται κυρίως με την απαίτηση να γίνουν σεβαστά ορισμένα δικαιώματα που ο κάθε άνθρωπος θεωρεί απαραίτητα (Αθανασόπουλος, 2002).

Επομένως, η απουσία εξωτερικών περιορισμών από την εκκλησία, το κράτος ή οποιαδήποτε άλλη εξουσία θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να εκφραστεί η αυθεντική ατομική βούληση στο πλαίσιο της ηθικής και να διαμορφωθούν ελεύθερα οι προσωπικές πεποιθήσεις, σύμφωνα με τον Mill.

2.4 Σύγχρονες θεωρίες

Η ραγδαία εκβιομηχάνιση και ο πρωτόγνωρος αστικός μετασχηματισμός των ανθρώπινων κοινωνιών που παρατηρείται από τον 19^ο αιώνα και μετά διαμορφώνει ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο διαπραγμάτευσης για τις έννοιες της δημοκρατίας, του πολίτη και της εκπαίδευσης, σε σχέση με όσα έχουμε σχολιάσει στις προηγούμενες ενότητες. Το ενδιαφέρον για τη δια βίου μάθηση αρχίζει να αναζωπυρώνεται στην Ευρώπη και την Αμερική, αλλά εκφράζεται σχεδόν αποκλειστικά με τη μορφή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Προς αυτή την εξέλιξη οδηγεί αφενός η μεγάλη ανάγκη για επαγγελματική κατάρτιση του εργατικού δυναμικού ως

αποτέλεσμα της εκβιομηχάνισης και αφετέρου η ελπίδα μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων, όπως οι αγρότες και οι εργάτες, να ανέλθουν μέσω της εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική ιεραρχία (Parker, 1996).

Πολίτης, δημοκρατία και εκπαίδευση

Ο Dewey, αντιλαμβανόμενος ότι τα ανθρώπινα όντα αποτελούν το πιο ζωντανό κομμάτι της διαδικασίας μεταβολής των πολιτισμικών δεδομένων, διατυπώνει τη δική του εκπαιδευτική πρόταση, η οποία δεν αποβλέπει αποκλειστικά και μόνο στην επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων. Τάσσεται ενάντια στον αχαλίνωτο οικονομικό ατομικισμό της εποχής του υποστηρίζοντας με σθένος το πνεύμα της κοινωνικής ευθύνης και παλεύει με όλες του τις δυνάμεις να φέρει το σχολείο πιο κοντά στη ζωή (Χριστόπουλος, 2005).

Ο κορυφαίος αμερικανός εκπρόσωπος του ρεύματος του πραγματισμού στην εκπαίδευση υπογραμμίζει ότι η συνεχής προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί μια διαρκή μαθησιακή διεργασία στη ζωή των ατόμων, σημαντικό μέσο για την ικανοποίηση της οποίας αποτελεί η εκπαίδευση σε ολόκληρο το βίο¹⁹. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

...ζωή σημαίνει ανάπτυξη, ένα ζωντανό ον ζει τόσο αληθινά και θετικά σε μια φάση όσο και σε μια άλλη, με την ίδια εσωτερική πληρότητα και τις ίδιες απόλυτες απαιτήσεις. Συνεπώς, εκπαίδευση σημαίνει το εγχείρημα της παροχής των συνθηκών που διασφαλίζουν την ανάπτυξη ή την επάρκεια της ζωής, ανεξάρτητα από την ηλικία. (Dewey, 1916)

Επίσης, η διαρκής διαδικασία της μάθησης πρέπει να έχει ως αφετηρία το προσωπικό ενδιαφέρον και την περιέργεια του ατόμου για κάποιο ζήτημα. Αυτός ο παράγοντας συντελεί στην κινητοποίηση των δυνάμεων του, στη δραστηριοποίηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών για ατομική και συλλογική δράση με βάση την πραγματικότητα, η οποία βρίσκεται σε μία διαρκή εξελικτική διαδικασία (Χριστόπουλος, 2005).

¹⁹ Η ανάπτυξη της ικανότητας των ατόμων να μάθουν να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις των νέων όρων και συνθηκών ζωής και να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες της εξέλιξης τους προοιωνίζεται την εμφάνιση της διαπολιτισμικής αγωγής στην εκπαίδευση, για την οποία θα μιλήσουμε σε επόμενο κεφάλαιο (3.1).

Παρόμοια χαρακτηριστικά αποδίδει ο Dewey και στη δημοκρατία, αφού σύμφωνα με τον διάσημο ορισμό του (1916):

Η δημοκρατία είναι κάτι περισσότερο από μία απλή μορφή διακυβέρνησης. Είναι ένας τρόπος κοινής ζωής και ανταλλαγής εμπειριών.

Με αυτό τον ορισμό ο αμερικανός φιλόσοφος υπογραμμίζει τις δύο κυρίαρχες συνισταμένες ενός πραγματικά δημοκρατικού τρόπου ζωής: την αναγνώριση ενός στρώματος κοινών αξιών και ιδανικών και ταυτόχρονα την ανάδειξη ευέλικτων μορφών επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που προωθούν τη συνεργασία (Alexander, 1994). Άρα, γίνεται φανερό ότι η έννοια της δημοκρατίας κατέχει κεντρική θέση στην παιδαγωγική αντίληψη του αμερικανού φιλοσόφου.

Παράλληλα, ο Dewey επισημαίνει ότι ο σκοπός της δημοκρατικής εκπαίδευσης μπορεί να κατανοηθεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Η μία εκδοχή περιλαμβάνει την παροχή των απαραίτητων γνώσεων και την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των ατόμων αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε εκλογικές διαδικασίες, ενώ η άλλη περιέχει κάτι πιο ουσιαστικό: την ερμηνεία της δημοκρατίας ως μεθόδου ανταλλαγής και επικοινωνίας των τρόπων ζωής και των εμπειριών που αποκομίζουν οι πολίτες από την καθημερινή τους επαφή, η οποία αντιπαρατίθεται σε κάθε μορφή απομόνωσης (Parker, 1996). Αυτή η αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της κοινωνίας εξασφαλίζει την απρόσκοπτη διάδοση ποικίλων απόψεων, ιδεών και ενδιαφερόντων και συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημοκρατίας, αφού εξασκεί τα ανθρώπινα όντα να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, να ασκούν εποικοδομητική κριτική, ενώ προάγει τον ελεύθερο στοχασμό (Χριστόπουλος, 2005). Παράλληλα, η άμεση και ενεργή επαφή με το κοινωνικό περιβάλλον συντελεί καθοριστικά στην κατάρριψη των ταξικών, φυλετικών, ή εθνοτικών διακρίσεων, αφού κατευθύνει τα άτομα στην επιδίωξη για προσφορά ενός ελάχιστου αριθμού θεμελιωδών δικαιωμάτων όπως η στέγη, η τροφή και η υγεία σε όλους αγνοώντας τυχόν επιμέρους διαφορές (Dewey, 1916).

Όπως παρατηρούμε, η δημοκρατία και η εκπαίδευση απαρτίζουν δύο αδιαχώριστες δυνάμεις στη φιλοσοφική σκέψη του Dewey ευρισκόμενες σε άμεση αλληλεπίδραση, αφού η ύπαρξη της μίας αποτελεί προϋπόθεση για την άλλη. Από τη μία πλευρά η δημοκρατική διακυβέρνηση μίας πολιτείας παρέχει ένα παιδευτικό περιβάλλον σε όλους τους πολίτες, οι οποίοι μέσω της καθημερινής επαφής τους με

τα όργανα και τους θεσμούς διδάσκονται κοινωνικές συμπεριφορές, πολιτικές απόψεις, αξίες και ιδανικά που διαμορφώνουν την προσωπικότητα τους. Από την άλλη, η ανάπτυξη της παιδείας προσφέρει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη μίας κοινωνίας να εξελίσσουν τις προσωπικές τους ικανότητες και να αναλάβουν τον κοινωνικό ρόλο που απαιτείται προκειμένου να διατηρηθεί και να βελτιωθεί το δημοκρατικό πολίτευμα.

Γίνεται εμφανές ότι οι θέσεις του Dewey βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις του Καντ, αφού απορρίπτουν από κοινού τη μηχανιστική διαδικασία της επιβολής της γνώσης στον εκπαιδευόμενο. Η παιδεία για τον αμερικανό φιλόσοφο είναι ένα προσωπικό και συλλογικό ιδανικό που αναφέρεται σε όλα τα είδη των ανθρώπινων σχέσεων και υλοποιείται χάρη στην εκπλήρωση δύο φαινομενικά αντίθετων στόχων: την υιοθέτηση ενός προσωπικού τρόπου ζωής και τη συμμετοχή στη διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής (Dewey, 1916).

Παρεμφερής είναι και η πεποίθηση του ότι η δημοκρατία ως μέρος της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής μπορεί να εδραιωθεί και να τελειοποιηθεί μόνο αν γίνει παράλληλα μία προσωπική φιλοσοφία και ένας ενοποιητικός παράγοντας για την ανάδειξη συλλογικών ηθικών αξιών και πνευματικής ανύψωσης. Φυσικά, ο Dewey απορρίπτει την ιδέα του δυϊσμού ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία, προτάσσοντας την ιδέα ότι κάθε ανθρώπινο ον είναι συνδεδεμένο με το περιβάλλον και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει (Χριστόπουλος, 2005). Παράλληλα, φροντίζει να αποφύγει την ανάδειξη κάποιας απόλυτης ηθικής αλήθειας ως υπέρτατης δημοκρατικής αξίας, στάση που πηγάζει από την πραγματιστική θέση από την οποία προσεγγίζει το φαινόμενο της εκπαίδευσης. Όπως τονίζει ο ίδιος (1916), η υιοθέτηση μίας τέτοιας ανεξάρτητης ηθικής πραγματικότητας απλώς θα μετέφερε την άσκηση δύναμης από μία κοινωνική ομάδα σε κάποια άλλη και θα εμπόδιζε την ανάπτυξη ενός αληθινού κοινωνικού μετασχηματισμού. Συνεπώς, ο Dewey, όπως ορθά επισημαίνει ο Puolimatka (1997), επιτυγχάνει να προσδιορίσει με επιτυχία ένα μέσο επίπεδο ανάμεσα σε μία θεωρία που, έχοντας ως στόχο να περισώσει την αντικειμενικότητα των αξιών, τις απομονώνει από την καθημερινή εμπειρία και τη φυσική εξέλιξη, και μία άλλη θεωρία η οποία, επιδιώκοντας να εξασφαλίσει μία στέρεη βάση αναφοράς για τη σημασία των ανθρώπινων πράξεων, τις υποβαθμίζει σε απλές δηλώσεις και αντιλήψεις που πηγάζουν από τα επιμέρους ατομικά συναισθήματα.

Βέβαια, δεν πρέπει να υποθέσουμε σε καμία περίπτωση ότι ο Dewey αρνείται κατηγορηματικά την ύπαρξη κριτηρίων αναφορικά με τη νοηματοδότηση μίας συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από αξίες και ιδανικά (Alexander, 1994). Αντίθετα, θέτει ως προϋπόθεση για την μετουσίωση οποιασδήποτε επιθυμίας σε πράξη την αμερόληπτη και βασισμένη σε λογικά κριτήρια συσχέτιση της με την τρέχουσα πραγματικότητα.

Κριτική συνειδητοποίηση του πολίτη

Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η τρέχουσα κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, για την οποία κάνει λόγο ο Dewey, δεν αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα για το χώρο της εκπαίδευσης. Διάφορες μορφές μπεριαλισμού, όπου οι αδύναμες χώρες υποκύπτουν στις πολιτιστικά ανεπτυγμένες υιοθετώντας τον τρόπο ζωής τους και χάνοντας την ταυτότητα τους, αρχίζουν να κάνουν την εμφάνιση τους κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα.

Η Βραζιλία αποτελεί μία τέτοια περίπτωση και ο *Freire*, που αναπτύσσει την παιδαγωγική του θεώρηση στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής θεωρίας, επιχειρεί να διαμορφώσει μία *παιδαγωγική της απελευθέρωσης* που οδηγεί στον εξανθρωπισμό των καταπιεζόμενων μέσω της *κριτικής συνειδητοποίησης* της κατάστασης τους. Βασικό συστατικό της παιδαγωγικής της απελευθέρωσης που εκφράζει ο Freire αποτελεί η *κατάρριψη της τραπεζικής αντίληψης* για την εκπαίδευση (*banking education*), η οποία σφραγίζεται από τον υποβιβασμό των εκπαιδευομένων σε παθητικούς αποδέκτες της γνώσης. Οι μαθητές σε αυτή την περίπτωση, απλώς προσλαμβάνουν ένα σύνολο γνώσεων, τις οποίες αποστηθίζουν, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να γίνεται αποκλειστικά και μόνο μία πράξη αποταμίευσης από την πλευρά τους.

Επιπλέον, η τραπεζική αντίληψη για τη γνώση εκμηδενίζει τη δημιουργική δύναμη των ανθρώπων και παρεμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής τους συνείδησης, αφού:

Σε τελευταία ανάλυση οι άνθρωποι είναι εκείνοι που σιγά-σιγά χάνονται, εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας, αλλαγής και γνώσης που χαρακτηρίζει τούτο το πλανερό (στην καλύτερη περίπτωση) σύστημα. Γιατί, έξω από την έρευνα, έξω από την πράξη, οι άνθρωποι δεν μπορούν να γίνουν σωστοί άνθρωποι. (Freire 2005)

Όμως, η εκπαίδευση κατά τον Freire πρέπει να ενθαρρύνει τη δράση των ανθρώπων μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα προς την κατεύθυνση του ριζικού ανασχηματισμού των καταπιεστικών δομών που τους επιβάλλονται. Μέσω της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης και του στοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι θα μπορέσουν να αντιληφθούν το ευρύτερο περιβάλλον στις πραγματικές του διαστάσεις, να συνειδητοποιήσουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα τους και να οδηγηθούν σε έναν δημοκρατικό μετασχηματισμό της κοινωνίας (Freire, 2005)²⁰.

Ο πολίτης και οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης

Τα αιτήματα που εκφράζουν ο Dewey και ο Freire για μία πιο δημοκρατική και δίκαιη οργάνωση της πολιτικής και εκπαιδευτικής ζωής, η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη της την εμπειρία και τη θέληση των ατόμων, αλλάζουν ριζικά για μία ακόμα φορά το τοπίο.

Η θεωρία του κοινωνικού συμβολαίου, που αποτέλεσε αντικείμενο πολιτικού και εκπαιδευτικού προβληματισμού από τον Locke και τον Rousseau, αναβιώνει μέσα από το στοχασμό του Rawls, προκειμένου να προσδιορίσει τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, στις οποίες στηρίζεται η οργάνωση μίας σύγχρονης φιλελεύθερης δημοκρατίας. Ο αμερικανός πολιτικός στοχαστής προσπαθεί στο βιβλίο του *Θεωρία της Δικαιοσύνης* να αναβιώσει την ιδέα ενός διεθνούς κοινωνικού συμβολαίου, αναζητώντας τις ηθικές βάσεις που προσδιορίζουν τα πολιτικά κριτήρια, τα οποία ενδεχομένως οδηγούν σε έναν κόσμο δικαιότερο, ελεύθερο και ειρηνικό.

Ακολουθώντας τα βήματα των στοχαστών της Αναγέννησης και της Νεότερης Εποχής, ο Rawls αισθάνεται την ανάγκη να προχωρήσει σε μία ακόμη περιγραφή της φυσικής κατάστασης του ανθρώπου, όπως την αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Ορίζει, λοιπόν, την πρωταρχική κατάσταση (*original position*) του ατόμου με βάση την ικανότητα του ορθολογικού στοχασμού, την αίσθηση της δικαιοσύνης και την ηθική αντίληψη που διαθέτει. Οι ιδιότητες αυτές του επιτρέπουν να ικανοποιεί τους τυπικούς περιορισμούς του δικαίου και να συμμετέχει ισότιμα στη δημόσια ζωή.

Η αρχή της δικαιοσύνης, ως υπέρτατος κανονιστικός νόμος έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει την ισότητα μεταξύ των πολιτών και μπορεί να αναιρεθεί μόνο στην περίπτωση που κάποιος βαθμός ανισότητας αναλαμβάνει να ωφελήσει

²⁰ Συγκεκριμένα, η συνειδητοποίηση του ατόμου μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν το ίδιο αντιληφθεί το βαθμό εξάρτησης και καθορισμού του από τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν (Parker, 1996).

τους λιγότερο προικισμένους ή ευνοημένους με σκοπό να εξισορροπήσει τα πράγματα.

Κάθε πρόσωπο έχει ίσο δικαίωμα στο πλέον εκτεταμένο σχήμα ίσων βασικών ελευθεριών που να είναι συμβατό με ένα παρόμοιο σχήμα ελευθερίας για τους άλλους, ενώ οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες διευθετούνται έτσι ώστε να αναμένεται εύλογα ότι θα αποβούν προς όφελος όλων. (Rawls, 2001)

Συνεπώς, κάθε αυθεντική δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να εμπεριέχει το στοιχείο της λαϊκής συμμετοχής και της ελευθερίας όλων να λαμβάνουν αποφάσεις για τις δημόσιες υποθέσεις. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο Rawls προσανατολίζεται στο ιδανικό μίας διαλογικής δημοκρατίας ως μία κοινωνική ένωση που βασίζεται πάντοτε στο δημόσιο διάλογο και την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους πολίτες. Άλλωστε, όπως υπογραμμίζει η Lamy (2006), οι συμφωνίες που προκύπτουν από την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ ελεύθερων και ίσων πολιτών είναι αυτές που επιτρέπουν το σχηματισμό κοινών πολιτικών και ηθικών πεποιθήσεων και αποτελούν τη βάση της κοινωνικής συμβίωσης. Με αυτόν τον τρόπο η δημοκρατία δεν περιορίζεται στην πολιτική αντιπροσώπευση, αλλά είναι σε θέση να διαμορφώσει την κατανόηση των πολιτών για τον εαυτό τους και τα συμφέροντά τους.

Η αναγνώριση του πολίτη

Όμως, η ανάγκη για καθολική συμμετοχή στις δημόσιες υποθέσεις που πρέπει να διέπεται από κανόνες ισότητας και δικαιοσύνης, όπως διατυπώνεται από τον Rawls, αποκαλύπτει μία βασική αδυναμία των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Ο προβληματισμός που απορρέει από τη συνύπαρξη ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά λαμβάνει σοβαρές διαστάσεις, καθώς διατυπώνεται με ολοένα μεγαλύτερη σφοδρότητα το αίτημα μειονεκτουσών πολιτισμικών ενοτήτων και περιθωριοποιημένων κοινωνικά ομάδων για αναγνώριση.

Η πολιτική της αναγνώρισης, όπως εκφράζεται από τον *Taylor*, έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, καθώς υποστηρίζει ότι το ζητούμενο για την προσωπική ολοκλήρωση και την κοινωνική πρόοδο είναι η αναγνώριση της μοναδικής ταυτότητας του κάθε ατόμου και των ξεχωριστών τρόπων έκφρασης του κάθε πολιτισμικού συνόλου. Ο καναδός φιλόσοφος θεωρεί την ύπαρξη αυτών των

διαφορών πολύ σημαντική, προκειμένου οι μειονεκτούσες πολιτισμικές ομάδες να διατηρήσουν αλώβητη την πολιτισμική τους ταυτότητα, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν τα δικά τους μοναδικά στοιχεία στη σύνθεση μίας περισσότερο αντιπροσωπευτικής κοινωνίας (Taylor, 1997).

Βέβαια, το αίτημα για ουσιαστική αναγνώριση επιμέρους πολιτισμικών ενοτήτων και μειονεκτούντων πληθυσμιακών συνόλων σε μία σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία εδράζεται στη βάση της απόδοσης ίσου σεβασμού σε όλα τα μέλη της κοινωνίας και στην εξασφάλιση ίσων προϋποθέσεων για ελεύθερη έκφραση (Kymlicka, 2005). Προκειμένου αυτή η προσέγγιση να είναι ουσιαστική θα πρέπει να εκφράζεται μέσα από δημόσια διαβούλευση, έναν ανοιχτό και διαρκή δημόσιο διάλογο, αναφορικά με εκείνες τις όψεις της προσωπικής ή συλλογικής ταυτότητας που φαινομενικά βρίσκονται σε αντιπαράθεση, αλλά θα μπορούσαν να αποτελέσουν μελλοντικά ενοποιητικά στοιχεία μεταξύ των φορέων διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων.

Πολίτης, διαβουλευτική δημοκρατία και διεπικοινωνιακή δράση

Αυτό το βασικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου βίου, δηλαδή ο θεμελιακά διαλογικός χαρακτήρας του, συμβάλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της θεωρίας του *Habermas* για μία διαβουλευτική ή διαλογική σύλληψη της δημοκρατίας. Ο γερμανός φιλόσοφος, όπως τονίζει η Schou (2001), απορρίπτει τη θεωρία της δικαιοσύνης του Rawls ως υπέρτατη κανονιστική αρχή και εισάγει το δικαίωμα των ανθρώπων να διατυπώνουν δημόσιο λόγο με κανόνες ελευθερίας και ισότητας. Απώτερος σκοπός της συμμετοχής των ατόμων στις πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες, σύμφωνα με τον *Habermas*, πρέπει να είναι μία συμφωνία (*consensus*), η οποία προκύπτει ως το τελικό αποτέλεσμα μίας διαλεκτικής ανταλλαγής επιχειρημάτων και διεξοδικής συζήτησης μεταξύ των πολιτών για τα κοινά θέματα που τους απασχολούν με ορθολογικούς όρους. Αυτή η διαδικασία οφείλει να είναι διεθνής και να υπερβαίνει τις τοπικά επικρατούσες μορφές κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης μέσα από λογικά θεμελιωμένες αποφάσεις που στηρίζονται σε συγκεκριμένες αρχές (Schou, 2001).

Βασικό σημείο της συλλογιστικής πορείας του γερμανού φιλοσόφου και κοινωνιολόγου είναι ότι η αναγκαιότητα για συναίνεση δεν τίθεται ως προαπαιτούμενο, αλλά προκύπτει σαφώς από τη διαβουλευτική διαδικασία και αντανακλά την διάθεση ενεργών και σωστά πληροφορημένων πολιτών να

αλληλεπιδράσουν δημιουργικά μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Η διαβούλευση, που εξελίσσεται διαρκώς ανάμεσα στους πολίτες, περιγράφεται από τον ίδιο ως:

...απρόσκοπη ελευθερία στην επικοινωνία που περιλαμβάνει την ανεμπόδιστη έκφραση γνώμης, βασίζεται σε ορθολογικά κριτήρια και μπορεί να οδηγήσει δυνητικά σε μεταστροφή των αρχικών προτιμήσεων του ατόμου. (Habermas, 1996)

Επομένως, η φιλοσοφική πρόταση του Habermas προωθεί την ιδέα της ισότιμης έκφρασης γνώμης στον δημόσιο διάλογο και της ενεργού συμμετοχής στις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες για όλα τα μέλη μίας κοινωνίας, αφού όλες οι απόψεις, είτε πλειοψηφούσες είτε μειοψηφούσες, θα πρέπει να περάσουν από τη βάσανο της κρίσης με ορθολογικά πάντοτε κριτήρια.

Επιπλέον, αποφάσεις που έχουν ληφθεί με δημοκρατικές διαδικασίες βασισμένες στην αρχή της πλειοψηφίας τίθενται υπό διαρκή διαπραγμάτευση και μπορούν να ανατραπούν στην περίπτωση κατά την οποία η μειοψηφούσα τάση διαθέτει λογική επιχειρηματολογία ώστε να καταρρίψει τη νομιμότητα της επικρατούσας πολιτικής²¹. Προτεραιότητα για τον γερμανό φιλόσοφο έχει η ανάδυση μιας παγκόσμιας κοινωνίας των πολιτών που στηρίζεται στα αξιακά θεμέλια του ευρωπαϊκού ηθικού και πολιτικού πολιτισμού και αποτελείται από ανθρώπους συνεπείς στις δημοκρατικές τους πεποιθήσεις, κοινωνικά και οικολογικά ευαίσθητους και πολιτισμικά ανεκτικούς στην ετερότητα (Habermas, 2007).

Σχετικά με την εφαρμογή της αντίληψης του Habermas στο εκπαιδευτικό πεδίο, παρατηρούμε ότι η πρόταση του για μία ελεύθερη διαδικασία διαβούλευσης ανάμεσα σε ισότιμους συνομιλητές συντελεί στην ενθάρρυνση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας να συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός δημοκρατικού και συμμετοχικού θεσμού. Βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε και έναν αρκετά σημαντικό παράγοντα που είναι πιθανό να οδηγήσει στην εξαγωγή στρεβλών αποφάσεων, αν δεν έχει ληφθεί υπόψη η πραγματική βούληση των ατόμων. Ο γερμανός φιλόσοφος καταλήγει στη διαβουλευτική αντίληψη για μία δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, λαμβάνοντας ως δεδομένη την αυτονομία όλων των

²¹ Όπως αναφέρει η Karavakou (2012^a), ο Habermas τονίζει ότι η αξία των θεσμών μίας συνταγματικά κατοχυρωμένης ελευθερίας αντικατοπτρίζει την αξία που αποδίδουν σε αυτούς οι άνθρωποι που τους χρησιμοποιούν.

εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία. Αυτό δεν είναι κάτι που μπορεί να διασφαλιστεί σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς είναι δεδομένοι οι ασυνείδητοι ή ενσυνείδητοι περιορισμοί που τους εμποδίζουν να διαμορφώσουν ορθολογικές και απόλυτα αυθεντικές προτάσεις.

Μέσα από την αναμφισβήτητα επιλεκτική μας αναφορά στις παραπάνω θεωρίες και την ανάλυση των βασικότερων σημείων τους μπορεί να διαπιστώσει κανείς με ασφάλεια ότι η μακρόχρονη ιστορία της έννοιας της πολιτειότητας, έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στο πλαίσιο της εξέλιξης του ίδιου του πολιτεύματος της δημοκρατίας, χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα στάδια:

- Αρχικά, η πολιτειότητα ερμηνεύεται κάτω από το πρίσμα της ενεργού συμμετοχής στην πολιτική και κοινωνική ζωή, με βάση την ευρύτερη αντίληψη που κυριαρχεί στον αρχαιοελληνικό κόσμο, η οποία συνδέει ευθέως την ατομική ευημερία με την κοινωνική πρόοδο αναδεικνύοντας την πόλη ως το σημαντικότερο παράγοντα που δίνει τη δυνατότητα στον πολίτη να αναπτύξει τις ικανότητες και να καλλιεργήσει την προσωπικότητά του.

- Στη νεωτερική εποχή, η έννοια του πολίτη εκφράζεται κυρίως μέσα από την επικράτηση του αιτήματος για ατομική αυτονομία και ελευθερία που αποδυναμώνει τη συλλογική της διάσταση, ενώ στη συνέχεια οι θεωρίες του κοινωνικού συμβολαίου αναλαμβάνουν το ρόλο να εξασφαλίσουν την τήρηση από μέρους της πολιτείας των ατομικών δικαιωμάτων των πολιτών.

- Έτσι, καλλιεργείται το έδαφος για την έκρηξη του σύγχρονου ατομικισμού, ο οποίος χαρακτηρίζει τη μετανεωτερική εποχή, προκαλώντας την ανάδειξη φαινομένων που πλήττουν ευθέως την υπόσταση των δημοκρατικών θεσμών και απειλούν την κοινωνική συνοχή, όπως η απροθυμία συμμετοχής των πολιτών στα κοινά, η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Ως αντιστάθμισμα στον ατομικισμό αναπτύσσονται οι σύγχρονες θεωρίες για την πολιτειότητα, οι οποίες επιχειρούν να τοποθετήσουν στο προσκήνιο της δημόσιας συζήτησης έννοιες όπως η συμμετοχή, ο πλουραλισμός, η κοινωνική λογοδοσία και η υπευθυνότητα.

Επομένως, καθίσταται αναγκαία η περιγραφή των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο ώστε να αιτιολογηθεί η σύγχρονη μεταβολή της έννοιας της πολιτειότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

3.1 Παγκοσμιοποίηση - Πολυπολιτισμικότητα

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η ανάπτυξη των σύγχρονων θεωριών για τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη και η συνακόλουθη διερεύνηση των εκπαιδευτικών τους διαστάσεων βαδίζει παράλληλα με τη ραγδαία μεταβολή των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών που παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έννοια του εθνικού πολίτη έχει ήδη αρχίσει να ατονεί αφήνοντας χώρο για την ανάπτυξη και άλλων ορισμών όπως αυτοί του ευρωπαίου ή του οικουμενικού πολίτη, οι οποίοι συναντώνται σε επίσημα κείμενα παραγωγής πολιτικής. Σε ποιο βαθμό όμως αυτή η μεταστροφή διαφοροποιεί το περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη; Ποια είναι σήμερα η πραγματικότητα αναφορικά με τη λειτουργία της δημοκρατίας και την προώθηση των δημοκρατικών αξιών; Σε ποιο βαθμό διαθέτουν οι πολίτες αυτά τα χαρακτηριστικά που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες συνθήκες;

Η ανάλυση των φαινομένων της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας που σηματοδοτούν την εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών θεωρούμε ότι μπορεί να δώσει σημαντικές απαντήσεις στους παραπάνω προβληματισμούς. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρούμε μία ενδελεχή εξέταση αυτών των φαινομένων, με διττό στόχο: από τη μία πλευρά να αναδείξουμε τις αρνητικές επιπτώσεις που προκαλεί η εμφάνιση τους στον ιδιωτικό και το δημόσιο βίο και από την άλλη να φωτίσουμε τα ευεργετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή τους.

Προσπαθώντας να ορίσουμε τη χρονική αφετηρία της εμφάνισης του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης οδηγούμαστε στη δεκαετία του 1970. Η ταχεία ανάπτυξη των συστημάτων ηλεκτρονικής επικοινωνίας και η επανάσταση της πληροφοριακής τεχνολογίας οδηγούν σε σημαντικές αλλαγές στην οικονομική δομή με αποτέλεσμα τη δημιουργία μίας νέας παγκόσμιας αγοράς (Πρόκου, 2009). Έτσι, το κεφάλαιο δεν περιορίζεται πια στα εθνικά σύνορα, αλλά μετακινείται σταδιακά σε

όλο τον κόσμο, προκαλώντας έναν διεθνή οικονομικό ανταγωνισμό, ο οποίος χρειάζεται την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και την απόκτηση επιπρόσθετων γνώσεων προκειμένου να εξελιχθεί. Ως αποτέλεσμα της επέκτασης αυτής, η διαρκής ανανέωση των ατομικών δεξιοτήτων σε μία παγκοσμιοποιημένη οικονομία αρχίζει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο για κάθε πολίτη προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας (Μπουζάκης, 2005).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η παγκοσμιοποίηση, σύμφωνα με τους Held & McGrew, είναι μία διαδικασία που ενσαρκώνει σημαντικές αλλαγές στην οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων και των οικονομικών συναλλαγών, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από διακρατικά και διηπειρωτικά δίκτυα δράσης και εξουσίας. Βασικά χαρακτηριστικά της παγκοσμιοποίησης αποτελούν σύμφωνα με τους συγγραφείς:

- Η εξάπλωση των κοινωνικοοικονομικών δραστηριοτήτων πέρα από όρια και σύνορα.
- Η εντατικοποίηση των διασυνδέσεων σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής.
- Η ταχύτητα με την οποία διαχέονται και ανταλλάσσονται τα δεδομένα λόγω της ανάπτυξης της τεχνολογίας.
- Η επίδραση που έχει αυτή η διαδικασία στην ανάδειξη της προσωπικής ταυτότητας.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η παγκοσμιοποίηση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν μεταφράζεται αναγκαστικά με οικονομικούς όρους, αφού προκαλεί τη δημιουργία νέων δεδομένων που αφορούν όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής και μεταβάλλει το νόημα εννοιών και θεσμών, όπως η δημοκρατία η πολιτειότητα και η εκπαίδευση.

Επιχειρώντας μία πρώτη ανάγνωση της επίδρασης του φαινομένου αυτού στη δημοκρατία διαπιστώνουμε μία θεμελιώδη αντίφαση: ενώ τα όργανα πολιτικής διακυβέρνησης διεθνοποιούνται και ως εκ τούτου θα αναμέναμε μία συλλογική αντιμετώπιση των παγκόσμιων προβλημάτων με αυξημένη και ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών, εντούτοις παρατηρούμε ότι διάφορες πολιτικές και οικονομικές ελίτ αμφίβολης δημοκρατικής νομιμοποίησης αναλαμβάνουν την επίλυση σπουδαίων ζητημάτων που αφορούν ολόκληρη την κοινωνία. Φυσικά, η εγκαθίδρυση διεθνών πολιτικών θεσμών φαντάζει επιβεβλημένη, καθώς η παγκόσμια

κοινότητα καλείται να επιλύσει σημαντικά ζητήματα, όπως η οικονομική παγκοσμιοποίηση, η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος και η τήρηση της διεθνούς ασφάλειας, τα οποία απαιτούν την συμβολή όλων των πολιτών και των κρατών προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά.

Όμως, όπως υπογραμμίζει ο Kymlicka (2005), οι υπερεθνικές οργανώσεις (Ευρωπαϊκή Ένωση, Ηνωμένα Έθνη, Παγκόσμια Τράπεζα) παρουσιάζουν μεγάλο δημοκρατικό έλλειμμα και διαθέτουν ελάχιστη δημόσια νομιμοποίηση στα μάτια των πολιτών, γιατί είναι οργανωμένες κυρίως μέσω διακυβερνητικών σχέσεων, με ελάχιστη συμμετοχή απλών πολιτών. Με αυτό τον τρόπο, η εγκαθίδρυση μίας κοσμοπολίτικης τάξης πραγμάτων που δυνητικά εγγυάται την αξιοπρέπεια του κάθε ανθρώπου μετασηματίζεται σταδιακά σε κρυφό εργαλείο νομιμοποίησης της εκμετάλλευσης, της καταπίεσης και των διακρίσεων (Lamy, 2006).

Από την άλλη πλευρά, η γιγάντωση της οικονομικής διάστασης της παγκοσμιοποίησης επιφέρει δραματικές αλλαγές και στο πεδίο της εκπαίδευσης του πολίτη, η οποία αποκτά έναν ωφελμιστικό χαρακτήρα, αφού τονίζει περισσότερο τις έννοιες της οικονομικής ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας. Ενώ οι δημοκρατικές αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας εξακολουθούν να θεωρούνται πολύτιμες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του ατόμου και την εξασφάλιση της κοινωνικής προόδου, χρησιμοποιούνται από την εκπαίδευση περισσότερο ως παράγοντες επίτευξης οικονομικής ευημερίας παρά ως αυτόνομα ιδανικά (Καζαμίας & Πετρονικολός, 2003).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ο ρόλος της *πολυπολιτισμικότητας* ως ένα ακόμα χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών που επηρεάζει καταλυτικά τη μορφή των ανθρώπινων σχέσεων. Είναι δεδομένο ότι μία σειρά από αιτίες, όπως οι πολεμικές συρράξεις που προκαλούνται από εμφύλιες διαμάχες και εξωτερικές επεμβάσεις διεθνών οργανισμών σε χώρες της Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής, τα σοβαρά οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πληθυσμοί των αναπτυσσόμενων χωρών λόγω της παγκόσμιας επισιτιστικής κρίσης, της αύξησης της τιμής των τροφίμων και της ολοένα αυξανόμενης ανεργίας που τείνει να λάβει εκρηκτικές διαστάσεις, καθώς και η ανεπάρκεια θεσμών κοινωνικής στήριξης των μειονεκτουσών ομάδων σε αυτές τις χώρες, αποτελούν στοιχεία που διαμορφώνουν ένα σκληρό διαρκές αναζήτησης καλύτερων συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων και εξασφάλισης των βασικών προϋποθέσεων για μία αξιοπρεπή ζωή. Επιπλέον, η ανάπτυξη του παγκόσμιου εμπορίου, η χάραξη νέων δρόμων διακίνησης των

καταναλωτικών αγαθών και η ευκολότερη διακίνηση των κεφαλαίων σε παγκόσμιο επίπεδο δίνουν τη δυνατότητα σε εξειδικευμένα και επαρκώς καταρτισμένα τμήματα του εργατικού δυναμικού να επεκτείνουν τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες σε όλο τον κόσμο και να αναζητήσουν ευκαιρίες απασχόλησης έξω από τα σύνορα του τόπου κατοικίας τους (Πρόκου, 2009).

Έτσι, οι χώρες υποδοχής μεταναστών, δηλαδή κατά κύριο λόγο τα προηγμένα τεχνολογικά και πολιτικά κράτη της δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α αλλά και χώρες που ακολουθούν υψηλούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, όπως η Κίνα, η Ινδία και η Βραζιλία, βρίσκονται μπροστά σε μία νέα πραγματικότητα, αφού καλούνται να διαχειριστούν μία σειρά από θέματα που προκύπτουν στη δημόσια σφαίρα από την έλευση ενός αρκετά μεγάλου αριθμού εκπροσώπων διαφορετικών πολιτιστικών ενοτήτων στο έδαφος τους.

Αυτή η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην επικράτεια των παλιών εθνών - κρατών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την κοινωνική οργάνωση και τη λειτουργία των θεσμών. Σε πολλές περιπτώσεις η δημοκρατία κλυδωνίζεται καθώς η αδυναμία των πολιτικών και κοινωνικών φορέων να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες συνθήκες για την εγκαθίδρυση μίας δημόσιας διαβούλευσης, ενός ειλικρινούς και ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στους πολίτες, προκαλεί την ανάπτυξη ενός κλίματος αντιπαράθεσης που εκτείνεται από την απομόνωση και την περιχαράκωση των μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων μέχρι την ανάληψη βίαιης δράσης εναντίον τους. Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο οι πολίτες αντιλαμβάνονται δυνητικά ανταγωνιστικές μορφές εθνικών, τοπικών, εθνοτικών ή θρησκευτικών ταυτοτήτων και η ικανότητα τους να συνεργάζονται με τους άλλους, η επιθυμία τους να συμμετέχουν στην πολιτική διαδικασία και η διάθεση τους να μεριμνούν για το κοινό αγαθό αποτελούν, όπως επισημαίνει ο Kymlicka (2005), βασικά σημεία αναφοράς για την ευρωστία της δημοκρατίας.

Η απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης στα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυεθνικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών έρχεται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (*intercultural education*)²². Πρόκειται για μία νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μία μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, η οποία

²² Ο όρος *διαπολιτισμικός* (*intercultural*) εκφράζει την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα μεταξύ των πολιτισμών σε αντίθεση με τον όρο *πολυπολιτισμικός* (*multicultural*) που υποδηλώνει την απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

δεν στοχεύει στην επιβολή πολιτισμικών συμβόλων και στερεοτύπων σε κάποιες μειονοτικές ομάδες, αλλά ούτε και στη χάραξη πολιτισμικών ορίων μέσα στο πλαίσιο μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2001).

Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προκρίνει την αποδοχή και την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων με βάση τις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της απουσίας διακρίσεων, καλλιεργώντας μία ενιαία στάση απέναντι σε όλους τους πολίτες. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται ένας νέος τύπος πολίτη που είναι ικανός να θέτει σε κριτική τρόπους ζωής, συμβολισμούς και αξίες, να ανταλλάσει πολιτισμικά στοιχεία και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά και ειρηνικά με τους υπόλοιπους ανθρώπους διαμέσου των πολυσύνθετων ρόλων που κατέχει (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

3.2 Κρίση του θεσμού της πολιτικής αντιπροσώπευσης - Απροθυμία συμμετοχής στα κοινά

Όπως είναι φυσικό, η ισχυροποίηση των υπερεθνικών πολιτικών οργανισμών σε βάρος των εθνικών κυβερνήσεων καθώς και η κοινωνική συνύπαρξη πολλών πολιτισμικών ομάδων με διαφορετικό επίπεδο πολιτικής κουλτούρας δεν θα μπορούσε να αφήσει αλώβητο το θεσμό της πολιτικής αντιπροσώπευσης.

Είναι, βέβαια, γνωστό ότι στις σύγχρονες δημοκρατίες το εκλογικό σώμα καλείται να αναδείξει τους αντιπροσώπους του στη διακυβέρνηση του κράτους μέσα από ψηφοφορία. Κατά μία έννοια (Schou, 2001), επιλέγει συμπεριφορές, γνώμες και ενδιαφέροντα που άλλοι -τα κόμματα και οι υποψήφιοι- έχουν ήδη διαμορφώσει εκ των προτέρων. Αν και το δικαίωμα των πολιτών να διατυπώνουν τους δικούς τους ισχυρισμούς είναι (;) διασφαλισμένο λόγω της επικρατούσας ελευθερίας της έκφρασης, πολλοί αισθάνονται ότι η διαδικασία του δημόσιου διαλόγου που αναπτύσσεται καθημερινά στην κοινωνία δεν επηρεάζει όσο θα έπρεπε την παραγωγή πολιτικής. Ενώ, δηλαδή, η δημοκρατία επεκτείνεται παγκοσμίως ως σύστημα πολιτικής διακυβέρνησης, την ίδια στιγμή ένας μεγάλος αριθμός πολιτών αισθάνεται απογοητευμένος από τις δημοκρατικές διαδικασίες (Giddens, 2001).

Ειδικότερα, οι πολίτες νιώθουν πολλές φορές ότι οι αποφάσεις που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο έχουν περιορισμένη επίδραση στη διαπραγμάτευση θεμάτων τα οποία απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, όπως οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι και η οικονομική κρίση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εκδηλώνουν έμπρακτα

τη δυσαρέσκεια τους προς την ακολουθούμενη εθνική πολιτική, αποσύροντας την εμπιστοσύνη τους προς τα πρόσωπα και τους θεσμούς και απέχοντας συνειδητά από οποιαδήποτε πολιτική διαδικασία (Scott & Lawson, 2002). Ως φυσικό επακόλουθο, η αναντιστοιχία που παρατηρείται ανάμεσα στις αποφάσεις που λαμβάνονται από την πολιτική εξουσία και τις ανάγκες ή τις προσδοκίες των πολιτών έχει οδηγήσει αναπόφευκτα σε μία κρίση του θεσμού πολιτικής αντιπροσώπευσης στις περισσότερες δυτικές δημοκρατίες.

Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η αυτονόητη εκπλήρωση του εκλογικού δικαιώματος δε συνεπάγεται αυτοδίκαια τον εμπλουτισμό των δημοκρατικών διαδικασιών. Είναι προφανές, όπως τονίζει ο Βλάχος (1991), ότι τα δεδομένα και τα οράματα της σύγχρονης εποχής δε συμβιβάζονται πλέον με τα ιστορικά κατάλοιπα του συγκεντρωτικού κράτους - έθνους και τη συρρίκνωση της πολιτικής παρουσίας του ατόμου στον παθητικό ρόλο του αντιπροσωπευόμενου.

Πέρα από τη μειωμένη προσέλευση των πολιτών στην εκλογική διαδικασία, είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι δεν είναι δυνατό να λειτουργεί σήμερα αποτελεσματικά το αντιπροσωπευτικό σύστημα αν δεν εμπλουτίζεται με την παράλληλη λειτουργία θεσμών λαϊκής συμμετοχής. Η σύγχρονη δημοκρατία χρειάζεται την ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή, την ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των όρων διαβίωσης και την ανάπτυξη ενός ειλικρινούς και εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ όλων των κοινωνικών ομάδων (Lamy, 2006). Οι οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών, οι μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, τα φιλανθρωπικά σωματεία, οι πολιτιστικοί ή περιβαλλοντικοί σύλλογοι και οι συνδικαλιστικοί φορείς μπορούν να κινητοποιήσουν τους πολίτες ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες για σημαντικά θέματα που τους απασχολούν και να αποτελέσουν βήματα έκφρασης δημόσιου λόγου.

Όμως, αυτή η αισιόδοξη άποψη βρίσκεται σε αντίθεση με την διαπιστωμένη τάση που χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των πολιτών να αφιερώνουν πολύ περισσότερο χρόνο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία, την οικογενειακή ζωή και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες από ότι στην ενασχόληση τους με πολιτικές και κοινωνικές δράσεις. Όπως επισημαίνει ο Kymlicka (2005), ορισμένοι άνθρωποι εξακολουθούν να αποκομίζουν ένα αίσθημα ικανοποίησης από τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή, όμως για τους περισσότερους αυτή είναι μία περιστασιακή και επαχθής δραστηριότητα που χρειάζεται μόνο και μόνο για να επιβεβαιώσει ότι η κυβέρνηση θα σέβεται και θα υποστηρίζει την ελευθερία τους να υλοποιούν τις προσωπικές

ενασχολήσεις τους. Άλλωστε, είναι δεδομένο ότι με βάση την έμφαση που αποδίδεται στις δυνάμεις της αγοράς η πολιτική συμμετοχή απονευρώνεται και το νόημα της αποδυναμώνεται (Χαραλάμπους, 2007). Ευθύνη για τη διαμόρφωση αυτής της κατάστασης έχουν σύμφωνα με τη Lamy (2006) και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που παρεμποδίζουν τη δυναμική των δημόσιων συζητήσεων και την ανάδυση του κοινού ορθού λόγου, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός απομονωμένου πολίτη, ο οποίος αισθάνεται αποκλεισμένος από κάθε ουσιαστική συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

3.3 Κοινωνικός αποκλεισμός

Υπάρχουν ήδη αρκετές ενδείξεις ότι οι οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις μπορούν να οδηγήσουν στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής διάφορες πληθυσμιακές ομάδες που δεν είναι σε θέση να τις ακολουθήσουν (Βεργίδης, 2001). Έτσι, το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού γίνεται όλο και πιο έντονο στις μέρες μας, ενώ η παρουσία του απειλεί τη σταθερότητα της δημοκρατίας και καταρρακώνει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αφού παρεμποδίζει τα άτομα από την άσκηση θεμελιωδών δικαιωμάτων τους με φυσικό επακόλουθο τη δημιουργία ανισοτήτων και την κατάρρευση των ανθρώπινων σχέσεων (Edwards, Armstrong & Miller, 2001).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι θανάσιμοι κίνδυνοι για τη ζωή των πολιτών και την ποιότητα της δημοκρατίας γίνεται σαφές ότι είναι απαραίτητη η ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο για να διασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή των μελών κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Ως κοινωνική συνοχή ορίζουμε το αίσθημα των ατόμων ότι ανήκουν σε μία κοινότητα καθώς και το αίσθημα της σταθερότητας που προάγεται μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους, την επικράτηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης και της εξασφάλισης μίας αναβαθμισμένης ποιότητας ζωής (Green, Preston & Sabates, 2003).

Το ιδεώδες της δια βίου μάθησης μπορεί να αναδειχθεί σε έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες διαφύλαξης της κοινωνικής συνοχής, αφού παρέχει στους πολίτες το ανάλογο γνωστικό υπόβαθρο και προωθεί τις αξίες της αλληλεγγύης, της προσφοράς και της κατανόησης, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός κλίματος ενότητας μεταξύ τους. Μαθησιακές και εκπαιδευτικές δράσεις που

στηρίζονται στην ευσπλαχνία και τη δημιουργικότητα έχουν τη δυνατότητα να επεκτείνουν μερικές από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη: τη διαβουλευτική επιχειρηματολογία και την αναγνώριση του άλλου. Η απόκτηση αυτών των αρετών δε φέρνει απλώς σε επαφή τις διαφορετικές βιωματικές προσεγγίσεις των πολιτών, αλλά συντελεί στη σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής (Waghid, 2005).

3.4 Ανάπτυξη αντιδημοκρατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών

Είναι σαφές ότι μία σειρά από πολιτικά γεγονότα και ιδεολογικές τάσεις που εκδηλώνονται σε ολόκληρο τον κόσμο καθιστούν ιδιαίτερα επισφαλή τη σταθερότητα της σύγχρονης δημοκρατίας και μας υπενθυμίζουν ότι η εύρυθμη λειτουργία των κοινωνικοπολιτικών δημοκρατικών θεσμών εξαρτάται άμεσα από τα χαρακτηριστικά των πολιτών και τη στάση που αναπτύσσουν απέναντι σε ορισμένους ζωτικής σημασίας προβληματισμούς. Η ανάπτυξη αντιδημοκρατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών από άτομα που βιώνουν ακραίες μορφές πολιτικής και κοινωνικής καταπίεσης ή/και περιθωριοποίησης αποτελεί ένα αξιοπρόσεκτο φαινόμενο της εποχής μας.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι μεμονωμένα άτομα ή/και ομάδες που δραστηριοποιούνται σε πολιτικούς χώρους ή άλλες οργανώσεις, οι οποίες κινούνται στο όριο της νομιμότητας, προβαίνουν κάποιες φορές σε πράξεις που αντιστρατεύονται τις βασικές δημοκρατικές αρχές οργάνωσης της πολιτείας και καταπατούν τα δικαιώματα των υπόλοιπων πολιτών. Τέτοιου τύπου φαινόμενα, όπως η καταστροφή δημόσιας και ιδιωτικής περιουσίας, ο εκφοβισμός, η λεκτική και σωματική βία εναντίον μειονοτήτων και η παντελής περιφρόνηση των αρχών του δικαίου που υποπίπτουν συχνά στην αντίληψη μας πυροδοτούνται σε μεγάλο βαθμό από την αχαλίνωτη επέκταση του οικονομικού τομέα της παγκοσμιοποίησης και την ανάπτυξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων υπό κοινή σκέπη.

Η δια βίου μάθηση, με την έννοια της γενικής μόρφωσης και της ανάδειξης των ανθρωπιστικών επιστημών, έχει τη δυνατότητα να προσφέρει σπουδαίες υπηρεσίες στην ανατροπή αυτού του δυσμενούς τοπίου για τη δημοκρατία. Ειδικότερα, προγράμματα μάθησης με βάση βιωματικές δραστηριότητες που προωθούν τις αρχές της ισότητας και της αλληλεγγύης μπορούν να συμβάλλουν

καθοριστικά στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών.

3.5 Ανάδειξη νέων μορφών εκπαίδευσης

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, η παγκοσμιοποίηση δεν προκαλεί μόνο αρνητικές επιπτώσεις, αλλά έχει θετικές συνέπειες σε αρκετές εκφάνσεις του ιδιωτικού και δημόσιου βίου. Οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις στην προσωπική και εργασιακή ζωή καθιστούν απαραίτητη τη συνεχή ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των πολιτών προκειμένου να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντα τους (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010). Με αυτό τον τρόπο, το χάσμα που είχε παρατηρηθεί μεταξύ της εκπαίδευσης και του εργασιακού βίου αντικαθίσταται βαθμιαία από μία ολοένα και μεγαλύτερη σύνδεση των δύο αυτών κόσμων (Schou, 2001). Οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης και οι συχνές αλλαγές σταδιοδρομίας, που συνθέτουν σε μεγάλο βαθμό το τοπίο της εργασίας στις σύγχρονες κοινωνίες, ευνοούν την ανάδειξη νέων μορφών εκπαίδευσης όπως η ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση, η επιμόρφωση από επαγγελματικά σωματεία ή επιμελητήρια, ή ακόμα και η επανακατάρτιση των εργαζομένων με μέριμνα της πολιτείας.

Επιπλέον, η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας και η επέκταση των δικτύων επικοινωνίας σε όλο τον κόσμο παρέχουν τη δυνατότητα σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού να απολαύσει τα ευεργετικά αποτελέσματα της μάθησης από απόσταση. Προγράμματα δια βίου μάθησης που παρέχονται μέσω τηλεεκπαίδευσης μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους πολίτες σε θέματα τήρησης των δημοκρατικών αρχών, να ενισχύσουν τη διάθεση τους για ενεργό πολιτική συμμετοχή και παράλληλα να διευκολύνουν την επικοινωνία με τους άλλους. Άλλωστε, όπως επισημαίνει η Karavakou (2012^a), η επαναπροσέγγιση των βασικών αρχών της εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει την καλλιέργεια όλων των ανθρώπινων ικανοτήτων, μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην καλύτερη διαχείριση καταστάσεων που αφορούν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

3.6 Πολιτικός πλουραλισμός

Είναι αναμφισβήτητο ότι η επέλαση του κύματος της παγκοσμιοποίησης επιφέρει μία σειρά από σημαντικές βελτιώσεις στην καθημερινή ζωή ενός μεγάλου αριθμού κατοίκων του πλανήτη: εξασφαλίζει τις αναγκαίες συνθήκες για την απρόσκοπτη διάδοση των ιδεών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναβαθμίζει το βιοτικό επίπεδο εκατομμυρίων πολιτών και δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους κατοίκους της γης να ενημερωθούν για οποιοδήποτε γεγονός συμβαίνει παντού ώστε να δραστηριοποιηθούν ανάλογα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των ευκαιριών που προσφέρονται για πολιτική οργάνωση, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη να συνδράμει ενεργά στην επίτευξη των προγραμματικών διακηρύξεων κάποιου ήδη υφιστάμενου πολιτικού σχηματισμού ή να ιδρύσει κάποιον άλλο, εφόσον επιθυμεί κάτι τέτοιο.

Από την άλλη πλευρά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η ικανοποίηση και η νομιμοποίηση όλων των απαιτήσεων στο πλαίσιο ενός πλουραλισμού χωρίς όρια δεν μπορεί να γίνεται αποδεκτή, ιδιαίτερα όταν στρέφονται ενάντια σε συνταγματικά θεμελιωμένους δημοκρατικούς θεσμούς (Mouffe στο Biesta, 2011). Σε κάθε άλλη περίπτωση, η διαφοροποίηση των ικανοτήτων, των ταλέντων και των πεποιθήσεων των ατόμων που επιφυλάσσει η σύγχρονη εποχή αναγνωρίζεται ως ουσιώδης παράγοντας αρμονικής ρύθμισης της συλλογικής ζωής (Lamy, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός πλουραλιστικού κομματικού ανταγωνισμού, ο οποίος επιτρέπει το σεβασμό των δικαιωμάτων όλων των πολιτών ακόμη και αν αυτοί εναντιώνονται στην πολιτική μίας κυβερνώσας πλειοψηφίας.

Επιπροσθέτως, όταν η διεύρυνση των ατομικών ελευθεριών και η εξασφάλιση της δυνατότητας των πολιτών να δραστηριοποιούνται χωρίς κανένα περιορισμό σε οποιοδήποτε πολιτικό σχηματισμό επεκτείνεται σε διεθνή κλίμακα, τότε τα ιδεολογικά και θεσμικά ερείσματα της δημοκρατίας αποκτούν μία περισσότερο ολοκληρωμένη υπόσταση (Βλάχος, 1991).

3.7 Ανάπτυξη νέων μεθόδων κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής

Αναμφισβήτητα, η συνταγματικά κατοχυρωμένη διάταξη για την εξασφάλιση κανόνων πολιτικού πλουραλισμού που συναντάται στη συντριπτική πλειοψηφία των σύγχρονων δημοκρατιών διευκολύνει τους πολίτες να αναλάβουν πολιτική δράση και ανοίγει το δρόμο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων πολιτικής συμμετοχής, όπως επιτάσσουν οι τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας. Άλλωστε, το σύνολο των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών θεωρούνται ως ανθρώπινα δημιουργήματα που βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη και μετατρέπονται σύμφωνα με τις ευμετάβλητες συνθήκες του κοινωνικού γίνεσθαι (Βλάχος, 1991). Όμως, η ανάγκη για επανεκτίμηση και αναθεώρηση συγκεκριμένων θεσμών που υπογραμμίζουν την αντίφαση ανάμεσα στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και την επικράτηση του λόγου και της ηθικής οδηγεί ένα μέρος των πολιτών σε κριτική επανεξέταση των δεδομένων.

Αν και η μείωση του ποσοστού των πολιτών που προσέρχονται στις κάλπες για να αναδείξουν τους αντιπροσώπους τους στην κυβέρνηση λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, διαπιστώνεται, σύμφωνα με τον Kymlicka (2005), μία εκρηκτική ανάπτυξη νέων μορφών δημόσιας ανάμειξης των ανθρώπων μέσα από τις οποίες συζητούνται νέες ιδέες και εναλλακτικές προτάσεις, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις ακολουθεί η ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων. Οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν καθοριστικά στη συμμετοχή ενός μεγάλου αριθμού νέων ανθρώπων σε πολιτικές και δράσεις με στόχο την αντιμετώπιση σοβαρών προβλημάτων τα οποία μαστίζουν τις σημερινές κοινωνίες, όπως η υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η ανάπτυξη ρατσιστικών φαινομένων. Ιστότοποι κοινωνικής δικτύωσης, ψηφιακές κοινότητες και άλλες πρωτοβουλίες που αναπτύσσονται μέσω διαδικτύου ή άλλων εφαρμογών αναδεικνύουν σε πολλές περιπτώσεις την κρατική ανεπάρκεια ή την προκλητική αδιαφορία μεγάλων τμημάτων της κοινωνίας απέναντι σε ζητήματα, τα οποία απαιτούν την ανάληψη άμεσης δράσης, προκειμένου να ανακουφιστούν συνάνθρωποι μας που χρειάζονται ηθική και υλική στήριξη. Όπως υπογραμμίζει η Schou (2001), τέτοιες πρωτοβουλίες συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη περισσότερο ανοιχτών τύπων κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης που αποτελούν τα φυτώρια της δημοκρατικής συμμετοχής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

4.1 Η Εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών για τη δια βίου μάθηση

Όπως έχει ήδη διαπιστωθεί, η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών δομών επιβάλλει μία διαφορετική θεώρηση της έννοιας της δια βίου μάθησης, η οποία εφαρμόζεται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής των διεθνών οργανισμών και των εθνικών κυβερνήσεων (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010).

Αν και παρατηρούνται αρκετά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ακριβή ερμηνεία του όρου της δια βίου μάθησης και των περιεχομένων της, μπορούμε να επισημάνουμε δύο βασικές προσεγγίσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών στο εν λόγω πεδίο. Η μία προσέγγιση πλαισιώνει τη συζήτηση για τη δια βίου μάθηση με όρους σχετικούς με την οικονομία και την απασχολησιμότητα, οι οποίοι αποτυπώνονται σε επίσημα κείμενα του ΟΟΣΑ (*Life Long Learning for All*) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (*Λευκή Βίβλος για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και τη Απασχόληση, Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και τη Κατάρτιση: Προς την Κοινωνία της Γνώσης, Λευκή Βίβλος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: Teaching and Learning Towards a Learning Society*), ενώ η δεύτερη δίνει μία πιο ολιστική ερμηνεία με μεγαλύτερη έμφαση στη γενική μόρφωση και την καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου, η οποία αποτυπώνεται κυρίως στα κείμενα της UNESCO.

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η επιτροπή Faure της UNESCO (1972) αποδίδει στη δια βίου εκπαίδευση τις ιδιότητες ενός σχήματος χωρίς όρια που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού έξω από αυτό. Τις θέσεις αυτές επιβεβαιώνει για μία ακόμη φορά η UNESCO το 1996 στην έκθεση της επιτροπής Delor *Learning: The Treasure Within*, η οποία στηρίζει τον ουμανιστικό ρόλο της εκπαίδευσης στο νέο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον υπογραμμίζοντας ότι:

Είναι αναγκαίο να αναθεωρήσουμε και να διευρύνουμε την έννοια της δια βίου εκπαίδευσης. Πρέπει όχι μόνο να προσαρμοστεί στις αλλαγές στη φύση της εργασίας αλλά και να αποτελεί μία συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης ολοκληρωμένων ατόμων, της γνώσης τους καθώς και της κριτικής τους λειτουργίας και ικανότητας να δρουν. Θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να αναπτύξουν συναίσθηση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους και να τους ενθαρρύνει να παίξουν τον κοινωνικό τους ρόλο.

Όμως, η ρητορική της UNESCO για ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μέσω της δια βίου μάθησης φαίνεται να μεταβάλλεται καθώς προχωρούμε στην ανάγνωση κειμένων άλλων διεθνών οργανισμών. Έτσι, στη συνάντηση των Υπουργών Παιδείας των χωρών του ΟΟΣΑ με θέμα *Κάνοντας τη δια βίου μάθηση πραγματικότητα για όλους (Make Lifelong Learning a Reality for All)* που λαμβάνει χώρα το 1996 γίνεται σαφές ότι η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε είδους που εκτυλίσσεται σε όλα τα περιβάλλοντα. Στο κείμενο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη να προετοιμάζονται και να παρακινούνται τα παιδιά σε μικρή ηλικία για τη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ διασφαλίζεται η δυνατότητα όλων των ενήλικων εργαζομένων ή μη να αναβαθμίζουν τα προσόντα τους προκειμένου να επιτύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως διαφαίνεται από την παραπάνω παρατήρηση, ο ΟΟΣΑ συνδέει τη δια βίου μάθηση, πέρα από την προσωπική ανάπτυξη, με την ανάδειξη και την καλλιέργεια προσόντων που είναι απαραίτητα στον εργασιακό βίο του ατόμου, προκειμένου να αποκτήσει όλα τα εφόδια που θα του επιτρέψουν την καλύτερη δυνατή επαγγελματική σταδιοδρομία.

Σε παρόμοια κατεύθυνση με τον ΟΟΣΑ στρέφεται και η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Από τις αρχές του 1990 τα κράτη-μέλη καλούνται να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της ανεργίας που εμφανίζεται ολοένα και πιο απειλητικό για τους πολίτες και την επιτακτική ανάγκη της εξειδίκευσης του ήδη υπάρχοντος εργατικού δυναμικού. Αναπόφευκτα, η δια βίου μάθηση σχεδόν ταυτίζεται με την απασχόληση στην εργασία και την ανταγωνιστικότητα του επιχειρηματικού κόσμου. Σταδιακά, όμως, διαπιστώνεται από τα εκτελεστικά και τα συμβουλευτικά όργανα της Ένωσης ότι, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά αυτά τα προβλήματα, θα πρέπει παράλληλα με την οικονομική θεώρηση του ζητήματος να αναληφθούν δράσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων, τα

οποία θα αναπτύσσουν τις κοινωνικές δεξιότητες, θα ενθαρρύνουν τη διάθεση για ενεργό πολιτική συμμετοχή και θα προάγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εντούτοις, όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των κειμένων παραγωγής πολιτικής, αυτού του είδους οι δεξιότητες βρίσκονται πάντοτε σε δεύτερο πλάνο, αφού τοποθετούνται σε επίσημα κείμενα ως συμπληρωματικοί όροι για την εκπλήρωση οικονομικών οραμάτων, αν και θεωρείται ότι αποτελούν κεντρικούς στόχους οποιασδήποτε πολιτικής πρωτοβουλίας της Ε.Ε.

Η σπουδαιότητα που έχει η δια βίου μάθηση στην πολιτική ατζέντα των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κυβερνήσεων των κρατών που την απαρτίζουν επιβεβαιώνεται από τη σωρεία συναντήσεων και εργασιών που λαμβάνουν χώρα καθώς και από την παραγωγή επίσημων κειμένων χάραξης πολιτικής, τα οποία αποτυπώνουν τις προτάσεις και τα συμπεράσματα των αντίστοιχων διαβουλεύσεων.

Χωρίς να παραγνωρίζουμε τις πρωτοβουλίες που λαμβάνει η Ένωση για μία πρώτη χαρτογράφηση της δια βίου μάθησης και την προώθηση συγκεκριμένων πολιτικών για την υλοποίηση της κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η *Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Συνθήκη του Μάαστριχτ)* το 1993 είναι αυτή που δίνει στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή την απαιτούμενη νομική βάση για δράση στην εκπαίδευση, ενώ η *Λευκή Βίβλος για την Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση*, που συντάσσεται το ίδιο έτος, τονίζει με έμφαση ότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί βασική προϋπόθεση ενός νέου μοντέλου οικονομικής μεγέθυνσης που είναι περισσότερο προσανατολισμένο προς την απασχόληση (Χαραλάμπους, 2007). Η *Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση* που παρουσιάζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1995 εμφανίζει την εποχή μας ως μία περίοδο που χαρακτηρίζεται από τρεις μεγάλες τάσεις: την παγκοσμιοποίηση, την έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας και την επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνικής επανάστασης. Οι ριζικές κοινωνικές ανακατατάξεις που προκύπτουν από τις παραπάνω τάσεις οφείλουν, σύμφωνα με το παραπάνω κείμενο, να θεμελιώνονται στην κυριαρχία των γνωστικών διαδικασιών (Γρόλλιος, 1999). Ορόσημο, ωστόσο, για τις επόμενες πρωτοβουλίες της Ε.Ε. αποτελεί η ανακήρυξη του ευρωπαϊκού έτους δια βίου μάθησης το 1996, ενώ με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 θεσμοθετείται η *Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση* με σκοπό την παροχή των ανάλογων προϋποθέσεων για τη δημιουργία ενός εξειδικευμένου και ευπροσάρμοστου ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο μιας

αγοράς εργασίας που θα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας (Σιπητάνου, 2005).

Ως επιστέγασμα αυτών των διακηρύξεων ακολουθεί η σύνταξη του *Μνημονίου για τη δια βίου μάθηση (A Memorandum on Lifelong Learning)* από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2000, όπου τονίζεται ρητά ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των χωρών-μελών πρέπει να ευθυγραμμιστούν με τα νέα δεδομένα και να προσανατολιστούν προς την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη διάδοση της δια βίου μάθησης, ώστε να εκπληρωθεί ο σκοπός της μετάβασης στην κοινωνία και την οικονομία της γνώσης. Το βασικό χαρακτηριστικό της *κοινωνίας της γνώσης*²³, σύμφωνα με τον Τσαούση (2007), είναι η επιδίωξη για συνεχή ανάπτυξη της τεχνολογίας και της καινοτομίας, η οποία προσδίδει έναν υψηλό βαθμό ρευστότητας των μορφών απασχόλησης και των τρόπων ζωής. Η εμφάνιση νέων εργασιακών πεδίων και η συνακόλουθη ζήτηση νέων ειδικοτήτων απαιτούν την εξασφάλιση επαρκούς αριθμού ατόμων που θα εφαρμόζουν και θα χειρίζονται νέες γνώσεις σε διάφορους τομείς. Οι εργαζόμενοι αυτοί χρειάζεται να έχουν άριστη τεχνική κατάρτιση στο πεδίο τους αλλά και γενικές ικανότητες υψηλού επιπέδου στην επεξεργασία πληροφοριών και δεδομένων (Πρόκου, 2009). Έτσι, η Ένωση προσδοκά, μέσα από την ανάδειξη του ιδεώδους της δια βίου μάθησης και την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού τη μετατροπή της σε ισχυρή οικονομική δύναμη που θα κυριαρχήσει έναντι των άλλων υπερδυνάμεων του πλανήτη στο γεωπολιτικό πεδίο. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της ενίσχυσης της ανταγωνιστικότητας, της βελτίωσης της απασχολησιμότητας, της ευελιξίας της αγοράς εργασίας και της προσαρμοστικότητας του εργατικού δυναμικού, στοιχεία τα οποία αποτελούν το σκληρό πυρήνα του προτάγματος για την οικονομία και κοινωνία της γνώσης (Κελπανίδης & Βруνιώτη, 2004).

Το βασικό σκοπό για ασφαλή μετάβαση σε μία κοινωνία και οικονομία της γνώσης συμπληρώνουν και κάποιες επιμέρους διακηρύξεις όπως:

Η οικοδόμηση μίας κοινωνίας με κοινωνική συνοχή που θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στη μάθηση και η ενθάρρυνση των πολιτών για πιο ενεργητική συμμετοχή σε όλο το φάσμα της δημόσιας ζωής. (European Commission, 2000)

²³ Με τον όρο *κοινωνία της γνώσης* εννοούμε την κοινωνία στην οποία η γνώση αποτελεί τον θεμελιώδη παράγοντα για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη, αλλά ταυτόχρονα και τον βασικό συντελεστή οικονομικής παραγωγής (Μπουζάκης, 2005).

Επισημαίνουμε, όμως, ότι αυτοί οι στόχοι δεν προωθούνται ως αυτόνομες πολιτικές με την ανάλογη βαρύτητα, αλλά αποσκοπούν στην ταχύτερη και ομαλότερη δημιουργία της κοινωνίας που βασίζεται στην οικονομία της γνώσης.

Την ίδια χρονιά (23-24 Μαρτίου 2000) συγκαλείται το Συμβούλιο Κορυφής της Λισαβόνας, το οποίο αποτελεί μία κρίσιμη καμπή για την ανάπτυξη της πολιτικής δια βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η έγκριση του προγράμματος *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010* από το συμβούλιο τοποθετεί για πρώτη φορά ένα σταθερό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης και τονίζει το σημαντικό ρόλο που έχουν αυτοί οι τομείς στη χάραξη της οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής για το μέλλον της Ένωσης (Χαραλάμπους, 2007). Σε αυτό το κείμενο οι ευρωπαίοι ηγέτες θέτουν τους νέους στρατηγικούς στόχους, τα βήματα δηλαδή που πρέπει να ακολουθήσουν τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης μέσω της ανταλλαγής βέλτιστων πρακτικών στην επόμενη δεκαετία, προκειμένου η δια βίου μάθηση να παίζει το σημαντικότερο ρόλο για την επίτευξη του θεμελιώδους στόχου να γίνει η Ευρώπη η πιο ανταγωνιστική οικονομική δύναμη του κόσμου βασισμένη στη γνώση, ικανή για σταθερή οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και κοινωνική συνοχή (Τσαούσης 2007).

Λίγους μήνες αργότερα το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Φέιρα (19-20 Ιουνίου 2000) ζητά από την Επιτροπή και τα κράτη- μέλη να καθορίσουν μέτρα προώθησης και ενίσχυσης της δια βίου μάθησης για όλους. Ανταποκρινόμενη η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο παραπάνω κάλεσμα, εκδίδει το *Υπόμνημα για τη δια βίου μάθηση*, στο οποίο η δια βίου μάθηση ορίζεται ως πολύπλευρη και διαρκής διαδικασία που αποσκοπεί στη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων. Επιπλέον, με βάση το παραπάνω κείμενο καθορίζονται έξι βασικοί στόχοι στους οποίους οφείλει να επικεντρωθεί κατά προτεραιότητα η ανάληψη δράσης εκ μέρους των χωρών. Αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- Νέες βασικές δεξιότητες για όλους.
- Περισσότερες επενδύσεις σε ανθρώπινους πόρους.
- Καινοτομία στη διδασκαλία και στη μάθηση.
- Αξιολόγηση της εκπαίδευσης.
- Αναθεώρηση των τρόπων προσανατολισμού και παροχής συμβουλών.
- Να έρθει η μάθηση πιο κοντά στο σπίτι.

Μετά από εντατική διαβούλευση πάνω στο Υπόμνημα ανάμεσα στα κράτη-μέλη, τα υπό ένταξη κράτη, τους κοινωνικούς εταίρους και τους μη κυβερνητικούς οργανισμούς η Επιτροπή προχωρά στην έκδοση ενός κειμένου το Νοέμβριο του 2001 με τίτλο *Η Πραγμάτωση μίας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια βίου μάθησης (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality)*, στο οποίο εκτίθενται αναλυτικά τα κριτήρια για την εφαρμογή περιεκτικών πρακτικών για τη δια βίου μάθηση, μία σειρά προτεραιοτήτων για δράση σε ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, όπως επίσης και οι τέσσερεις βασικοί στόχοι της δια βίου μάθησης:

- Προσωπική ολοκλήρωση.
- Ενεργός συμμετοχή.
- Κοινωνική ένταξη.
- Απασχολησιμότητα.²⁴

Παρά το γεγονός ότι η στρατηγική που καθορίστηκε στη Λισαβόνα ερμηνεύει τη δια βίου μάθηση ως μέσο ζωτικής σημασίας για την ενθάρρυνση του ανταγωνισμού, την υποστήριξη της καινοτομίας και την τόνωση της απασχόλησης, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης το 2002 αναγνωρίζει ότι η δια βίου μάθηση είναι έννοια πολύ πιο ευρεία. Όμως, εξακολουθεί να τονίζει ιδιαίτερα τη συμβολή της στη δημιουργία ενός εξειδικευμένου και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού, μία επιδίωξη που έχει καθοριστική σημασία για την ευόδωση των προσπαθειών αύξησης των ποσοστών απασχόλησης, συμμετοχής και εξασφάλισης καλύτερων θέσεων εργασίας (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνωρίζει την καταλυτική σημασία της έρευνας και της καινοτομίας στη μετάβαση της Ευρώπης προς μία οικονομία και κοινωνία της γνώσης, για αυτό και θέτει ως στόχο οι δαπάνες για έρευνα σχετικά με την τεχνολογική ανάπτυξη να ανέλθουν στο 3% του μέσου ευρωπαϊκού ΑΕΠ μέχρι το 2010, ποσοστό που θα καλύπτεται κατά τα 2/3 από επιχειρήσεις (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002^α).

Ειδικότερα σε σχέση με την κοινωνική ενσωμάτωση της νεολαίας στις σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης, όπως αντικατοπτρίζεται από τις πολιτικές της Ε.Ε., πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στο *Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Νεολαία (European*

²⁴ Η απασχολησιμότητα περιγράφει τη διαρκή επικαιροποίηση των απαραίτητων ικανοτήτων που καθιστούν τον άνθρωπο δυνάμει εργαζόμενο, δηλαδή ικανό να εξυπηρετεί ανά πάσα στιγμή και σε κάθε τόπο κάποια από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Σταμέλος, 2010).

Youth Pact) που εγκρίνεται από την εαρινή σύνοδο κορυφής του Μαρτίου του 2005. Το σύμφωνο αυτό έρχεται να συμπληρώσει τη *Λευκή Βίβλο για τη Νεολαία* που είχε προηγηθεί (2001), προτείνοντας την υιοθέτηση της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού στον τομέα της νεολαίας και την καλύτερη συνεκτίμηση της διάστασης της νεότητας στην εκπόνηση όλων των πολιτικών. Συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Σύμφωνο για τη Νεολαία τοποθετείται στο πλαίσιο της αναθεωρημένης στρατηγικής της Λισαβόνας και έχει τρεις κύριους άξονες:

- Απασχόληση, κοινωνική ενσωμάτωση και κοινωνική άνοδος.
- Εκπαίδευση, κατάρτιση και κινητικότητα.
- Άμεση σύνδεση της οικογενειακής με την επαγγελματική ζωή.

Ωστόσο, αν και αναγνωρίζεται από τους συντάκτες του κειμένου ότι η συμμετοχή και η ενημέρωση των νέων αποτελούν ιδιότητες - κλειδιά για την οικοδόμηση μίας υγιούς κοινωνίας και επιπλέον τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη για έμφαση στην αύξηση της συμμετοχής στο πλαίσιο της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, παρατηρούμε ότι οι δράσεις που προτείνονται εξαρτούν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ενσωμάτωση από την προώθηση της απασχόλησης και παράλληλα οδηγούν στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Στη συνέχεια, καθώς τα θέματα της εκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης των νέων στην αγορά εργασίας γίνονται αντικείμενο ευρείας συζήτησης, ακολουθεί η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο: *Για την προαγωγή της πλήρους συμμετοχής των νέων στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και στην κοινωνία*, όπου προτείνεται μία σειρά νέων πρωτοβουλιών που θα γεφυρώσουν τους τομείς της παιδείας και της απασχόλησης.

Τέλος, την υλοποίηση της νέας αντίληψης για τη μετάβαση προς μία κοινωνία και οικονομία της γνώσης αναλαμβάνει το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ε.Ε. με τον τίτλο *Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2011*²⁵, το οποίο ενοποιεί όλες τις προϋπάρχουσες δράσεις (Τσαούσης, 2007). Γενικός στόχος του προγράμματος είναι, όπως επισημαίνουν οι Παπαδάκης & Σπυριδάκης (2010), να συμβάλλει στην επέκταση της γνώσης και τη χρησιμοποίηση της προκειμένου να επιτευχθεί βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με καλύτερες και περισσότερες θέσεις απασχόλησης.

²⁵ Το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013 ενσωματώνει σε ένα ενιαίο πλαίσιο δια βίου μάθησης όλες τις δράσεις των προγραμμάτων σχολικής εκπαίδευσης, επαγγελματικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Comenius, Erasmus, Leonardo και Grundtvig).

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε τις διακηρύξεις για την πραγμάτωση της δια βίου μάθησης, όπως αυτές έχουν ενσωματωθεί στα επίσημα κείμενα άσκησης πολιτικής τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω, επισημαίνουμε μία βασική επιδίωξη που φαίνεται ότι προκρίνεται άλλοτε ως άμεσος και εμφανής στόχος των θεσμικών οργάνων της Ε.Ε. και άλλοτε ως έμμεση παρότρυνση προς τα κράτη - μέλη να συντονίσουν την εθνική πολιτική σε θέματα παιδείας με τα ευρωπαϊκά κελεύσματα. Η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας, όπως επιτάσσουν τα θεσμικά κείμενα που αναλύθηκαν, επιχειρεί να προσφέρει ευκαιρίες στους πολίτες που σχετίζονται με τα ακόλουθα πεδία:

- Ατομική εκπαίδευση και κατάρτιση των πολιτών σε όλα τα στάδια της ζωής τους.
- Προώθηση της απασχολησιμότητας και της κοινωνικής ένταξης μέσα από την επένδυση στις γνώσεις και τις ικανότητες των πολιτών.
- Δημιουργία μίας κοινωνίας της πληροφορίας για όλους και ενθάρρυνση της επαγγελματικής κινητικότητας.
- Άμεση προσαρμογή στις απαιτήσεις που υφίστανται από την εισαγωγή και την επέκταση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

Όμως, παρά τη διεύρυνση του ενδιαφέροντος των διεθνών οργανισμών για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών διαδικασιών σε όλες τις μορφές τους, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα δεν είναι τόσο θετικά (Χαραλάμπους, 2007). Από τη διεθνή επιτροπή της UNESCO (1996) διατυπώνεται η σύσταση:

Η εκπαιδευτική πολιτική να είναι έτσι σχεδιασμένη ώστε να μην αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού.

ενώ η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002) παρατηρεί ότι:

Η δια βίου μάθηση εξακολουθεί να απέχει πολύ από το να είναι πραγματικότητα για όλους και υπάρχουν ενδείξεις ότι διευρύνεται το χάσμα όσον αφορά την εκμετάλλευση ευκαιριών για μάθηση μεταξύ των ατόμων με χαμηλό επίπεδο

προσόντων και των ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ των νεότερων και των μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων²⁶.

Επίσης, όπως προκύπτει από την ανάγνωση των θεσμικών κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η έμφαση στο εκπαιδευτικό πεδίο μετατίθεται από τη διδασκαλία στη *μάθηση* και από τη γνώση στην *πληροφορία* και τις *δεξιότητες* (Χαραλάμπους, 2007). Η πολιτική χρήση των παραπάνω όρων επιβάλλει την κατανόηση των εκπαιδευτικών δομών και προγραμμάτων υπό το πρίσμα της ιδιωτικής παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και απαλλάσσει τους δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς από την ευθύνη να εξασφαλίσουν στα άτομα ένα κοινό σώμα γνώσεων και αξιών, με αποτέλεσμα να μετακυλιέται στον κάθε πολίτη ξεχωριστά η υποχρέωση να ανακαλύψει τον τρόπο με τον οποίο θα αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση:

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, να επιδιώξουν δραστήρια να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες. Απαιτούνται διαφορετικές μέθοδοι ανάλογα με την κατάσταση του εκπαιδευομένου, το συντελεστή μάθησης και το πλαίσιο (π.χ. κοινοτικά κέντρα, χώρος εργασίας, σπίτι). Η μάθηση που στηρίζεται στην εργασία, η μάθηση που κατευθύνεται από το πρόγραμμα και η μάθηση που οργανώνεται ως *κύκλοι σπουδών* είναι ιδιαίτερες χρήσιμες προσεγγίσεις. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001)

Ακόμα, η εκπλήρωση του στόχου για την οικονομία της γνώσης νοηματοδοτεί την επέκταση της μάθησης κάτω από το πρίσμα της εκπλήρωσης ποσοτικών όρων, όπως η αύξηση του Α.Ε.Π. των χωρών που επενδύουν στην ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, συσκοτίζοντας σκόπιμα τη διάσταση του περιεχομένου της μάθησης. Όπως παρατηρούμε, ο όρος *διά βίου εκπαίδευση* της Επιτροπής Faure της UNESCO, αντικαθίσταται σταδιακά από τον όρο *διά βίου μάθηση*, όχι όπως ενδεχομένως κάποιοι πιθανολογούν για λόγους πληρέστερης εννοιολογικής απόδοσης, αλλά γιατί αυτή η στροφή υποδηλώνει την ολοένα και περισσότερο συρρικνούμενη παρέμβαση του κράτους πρόνοιας στον τομέα της εκπαίδευσης. Εξάλλου, όπως τονίζει

²⁶ Η συμμετοχή του ενεργού πληθυσμού σε προγράμματα δια βίου μάθησης στην Ε.Ε ανέρχεται στο 9,7% για το 2007. Υψηλότερα ποσοστά έχουν η Σουηδία (32%), η Δανία (29,2%) και το Ηνωμένο Βασίλειο (26,6%), ενώ η Ελλάδα (2,9%), η Βουλγαρία (1,3%) και η Ρουμανία (1,3%) κατέχουν τις χαμηλότερες θέσεις στον πίνακα (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010).

χαρακτηριστικά ο Χαραλάμπους (2007), οι διεθνείς οργανισμοί θεωρούν ότι το εθνικό και το ευρωπαϊκό συμφέρον υπηρετούνται καλύτερα από μία εκπαίδευση που είναι ανοιχτή στην αλλαγή και στην καινοτομία και πιο στενά συνδεδεμένη με την οικονομία, τον κόσμο των επιχειρήσεων και την αγορά εργασίας.

4.2 Η Εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τη δια βίου μάθηση

4.2.1 Τυπική εκπαίδευση

Ο δεύτερος βασικός πυλώνας παραγωγής εκπαιδευτικής πολιτικής μετά τα θεσμικά ευρωπαϊκά κείμενα συνοψίζεται στις νομοθετικές παρεμβάσεις των εθνικών κυβερνήσεων και στην επιλογή τους να προχωρήσουν στην ενσωμάτωση ή την απόρριψη του κοινοτικού δικαίου. Η παρουσίαση των βασικότερων νομοθετικών πρωτοβουλιών που αναλαμβάνει η χώρα μας αναφορικά με την απόδοση της έννοιας της δια βίου μάθησης στο εθνικό πλαίσιο καθίσταται επιβεβλημένη, καθώς αναδεικνύει τον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει η δια βίου μάθηση σε σχέση με την ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών και την προώθηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου για την ιδιότητα του πολίτη. Επίσης, η παρουσίαση στοιχείων από τα αναλυτικά προγράμματα που αναφέρονται στη διδασκαλία μαθημάτων σχετικών με τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την παράθεση συγκεκριμένων παραδειγμάτων μέσα από τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία, προσφέρει ένα πληρέστερο πλαίσιο κατανόησης αυτών των εννοιών.

Νομοθετικά κείμενα

Κάνοντας μία σύντομη αναδρομή στο θεσμό της δια βίου μάθησης στην Ελλάδα, εντοπίζουμε την εμφάνιση του γύρω στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με τη μορφή μαθημάτων αλφαριθμητισμού και γενικής παιδείας από μορφωτικούς και πολιτιστικούς συλλόγους. Το νομικό πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση εισάγεται το 1929 με την ίδρυση από την κυβέρνηση Βενιζέλου των εσπερινών σχολείων σε μια προσπάθεια καταπολέμησης του ενήλικου αναλφαριθμητισμού, ενώ το 1943 ιδρύεται από το Υπουργείο Παιδείας η Υπηρεσία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Από τη δεκαετία του 1980

και μετά η παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις εξαιτίας της εφαρμογής του πρώτου και δεύτερου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) από τη χώρα μας. Έτσι, ξεκινούν τη λειτουργία τους τα Κέντρα Λαϊκής Επιμόρφωσης από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαριθμισμού, της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, την προσφορά βασικής και κοινωνικοπολιτιστικής εκπαίδευσης και την κατάρτιση επαγγελματικών δεξιοτήτων (Karalis & Vergidis, 2004).

Όμως, η ανάληψη σημαντικών πρωτοβουλιών από διάφορους διεθνείς οργανισμούς και κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση διαφοροποιεί σημαντικά το τοπίο, διαμορφώνοντας σταδιακά από την αρχή της δεκαετίας του 1990 ένα νέο πλαίσιο για τη δια βίου μάθηση, το οποίο, όπως επισημαίνει ο Τσαούσης (2007), ασκεί καθοριστική επίδραση τόσο στην πρακτική όσο και στη λήψη των αποφάσεων και τη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής²⁷. Η οριοθέτηση του στόχου για μία κοινωνία της πληροφορίας από την Ευρωπαϊκή Ένωση και η διαρκώς εντεινόμενη παγκοσμιοποίηση σε οικονομικό κατά κύριο λόγο επίπεδο, σε συνδυασμό με τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για την ανάληψη πρωτοβουλιών από τη χώρα μας και την αναζήτηση στρατηγικών που στοχεύουν στην συνεχή ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η πολυσήμαντη έννοια της δια βίου μάθησης κυρίως ως παράγοντας ατομικής προόδου και κοινωνικής ευημερίας (Σιπητάνου, 2005). Επιπλέον, αποτελεί αναμφισβήτητο γεγονός η ανάληψη της θεσμικής υποχρέωσης από μέρος της Ελλάδας ως χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης να υιοθετήσει κοινούς στόχους με τους λοιπούς εταίρους της και να κατευθύνει την προσπάθεια της προς την υλοποίησή τους.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2007), η χώρα μας να λειτουργεί πλέον λιγότερο ως κυρίαρχη οντότητα και περισσότερο ως συστατικό μέρος μίας διεθνούς πολιτείας. Η κρατική εξουσία στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής έχει περιοριστεί και η κύρια λειτουργία της συνίσταται στην παροχή νομιμοποίησης υπερεθνικών μηχανισμών. Είναι ευνόητο ότι η στρατηγική της Λισαβόνας κατέχει δεσπίζουσα θέση στη χάραξη της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, όπως αποδεικνύουν αρκετές νομοθετικές ρυθμίσεις

²⁷ Ένας από τους πέντε βασικούς ευρωπαϊκούς συγκριτικούς δείκτες που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας αναφέρεται στην αύξηση κατά τουλάχιστον 15% μέχρι το 2010 των αποφοίτων θετικών και τεχνολογικών σχολών (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010).

που έχουν θεσπιστεί για τον καλύτερο συντονισμό μεταξύ των υπουργείων με αρμοδιότητα την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας *Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*.

Ειδικότερα, ο νόμος 3369/2005 υπό τον τίτλο *Περί δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις*, ο οποίος ψηφίζεται στις 21 Ιουνίου 2005, ορίζει τη δια βίου εκπαίδευση ως διαδικασία που αποβλέπει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας και στην πρόσβαση στην απασχόληση και περιλαμβάνει άρθρα με τα οποία γίνεται προσπάθεια συστηματοποίησης της έννοιας αυτής. Ακόμα, βάσει του νόμου αυτού παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης να ιδρύει, με σύμφωνη απόφαση των Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών, ένα Ινστιτούτο δια βίου Εκπαίδευσης, ενώ δίνεται η δυνατότητα ίδρυσης φορέων παροχής υπηρεσιών δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης μεταξύ άλλων και στις τριτοβάθμιες συνδικαλιστικές οργανώσεις των εργαζομένων και των εργοδοτών, οι οποίοι συνυπογράφουν την Εθνική Γενική Συλλογική Σύμβαση Εργασίας.

Σύμφωνα με το *Εθνικό Πρόγραμμα για τη Δια Βίου Μάθηση*²⁸, που ορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές στο πλαίσιο των οποίων κινείται ο επόμενος νόμος που έχει ψηφίσει το ελληνικό κοινοβούλιο (3879/2010)²⁹:

Η παιδεία γίνεται στάση ζωής με πολλαπλές επιλογές και ανοιχτές διαδρομές, ενώ ζητούμενο είναι η ισόρροπη ανάπτυξη της επαγγελματικής κατάρτισης και της γενικής εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής, της συμμετοχής στα κοινά και στην προσωπική ολοκλήρωση.

Παρόλα αυτά το Εθνικό Πρόγραμμα επισημαίνει δύο πολύ σημαντικά στοιχεία που καταδεικνύουν την υστέρηση της χώρας μας σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς:

- Η Ελλάδα εμφανίζει ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη δια βίου μάθηση σε σύγκριση ακόμα και με τα νέα κράτη - μέλη (2,9% έναντι 9,8% της Ε.Ε. των 27).

²⁸ Το Εθνικό Πρόγραμμα για την Δια Βίου Μάθηση, όπως εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, βρίσκεται στην ιστοσελίδα http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/ethniko_programma_dbm_101220.pdf

²⁹ ΦΕΚ 163/21-9-2010: *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, όπως παρουσιάζεται στο http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

- Από το σύνολο των συμμετεχόντων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων μόνο το 9,7% των ανδρών και το 23,4% των γυναικών συμμετέχουν σε προγράμματα μάθησης που δεν έχουν επαγγελματικό στόχο (σελ. 9-10).

Ωστόσο, παρατηρούμε την εξής ανακολουθία: σύμφωνα με τις αρχές του προγράμματος «η δια βίου μάθηση στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων συμβατών με τις νέες συνθήκες, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και γενικότερα στην ανάπτυξη της ικανότητας του ενεργού και ενημερωμένου πολίτη» (σελ. 13), ενώ παράλληλα καθιερώνεται η γενική εκπαίδευση ενηλίκων ως ισότιμος και ξεχωριστός πυλώνας.

Ερευνώντας, όμως, προσεκτικά τις ενδεικτικές δράσεις που προτείνονται όσο αφορά στη γενική εκπαίδευση διαπιστώνουμε ότι δεν γίνεται καμία αναφορά στην ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών ή την ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη. Αντίθετα, εξακολουθεί να προωθείται η παροχή μαθημάτων σχετικών με δεξιότητες πληροφορικής και αρχές οικονομικής διαχείρισης, ενώ ενθαρρύνεται η ανάπτυξη θεσμών υποστήριξης της επιχειρηματικότητας (σελ.23).

Βέβαια, η απλή απαρίθμηση των νομοθετικών διατάξεων που καθορίζουν το νέο προσανατολισμό της δια βίου μάθησης και η περιγραφή των αποτελεσμάτων της εφαρμογής τους στις έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη δεν αποδίδει το φαινόμενο σε όλες του τις διαστάσεις. Μία λεπτομερής διερεύνηση του τοπίου της τυπικής εκπαίδευσης μέσα από την εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων και την αποκρυπτογράφηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως τη συναντούμε στην καθημερινή σχολική πράξη, κρίνεται επιβεβλημένη προκειμένου να γίνει κατανοητή η αλληλεπίδραση των παραπάνω εννοιών³⁰.

Όπως επισημαίνει ο Τσαούσης (2007), ο χώρος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με όλες τις συνιστώσες του, εκπαιδευτικό προσωπικό, περιεχόμενα μάθησης, εποπτικά μέσα, περιβάλλον μάθησης, έχει τη δυνατότητα να διαδραματίσει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια των δημοκρατικών αρχών και την προώθηση των αρετών που χαρακτηρίζουν έναν υπεύθυνο και ενεργό πολίτη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο ιδανικό της δια βίου μάθησης, η οποία αποτελεί την αφετηρία σε μία

³⁰ Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ross (2002), το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι ένα ουδέτερο κείμενο, αλλά ενσωματώνει αξίες και ιδανικά που προωθούνται μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας.

πορεία διαρκούς αναζήτησης και επικαιροποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων, αξιών και αρχών. Επίσης, όπως παρατηρεί η Καλογιαννάκη (2003), εκτός από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης ιδιαίτερη σημασία για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών αποκτούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον, όπως η οργάνωση, η ρύθμιση και η διεύθυνση του σχολικού προγράμματος, του σχολικού χώρου και χρόνου μέσα από ένα σύνολο δράσεων και επιλογών καθώς και οι κοινωνικοποιητικές εμπειρίες που προκύπτουν από την καθημερινή αλληλεπίδραση των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναλυτικά προγράμματα - Μαθήματα

Χωρίς να παραγνωρίζουμε τη σημαντική επίδραση που έχει το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον στην κατανόηση των εξεταζόμενων εννοιών από τους μαθητές, επιθυμούμε να αναφερθούμε κατά κύριο λόγο στα μαθήματα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής που προσφέρονται στους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελούν ένα βασικό σημείο αναφοράς στην διαπραγμάτευση της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη. Άλλωστε, στο περιεχόμενο, τους στόχους και τους σκοπούς αυτών των μαθημάτων αντικατοπτρίζεται το μοντέλο του πολίτη που εκφράζει τις πολιτικές επιδιώξεις, καθορίζει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (Καρακατσάνη, 2004).

Γενικότερα, με βάση τη βιβλιογραφία αποτυπώνονται δύο βασικές κατευθύνσεις πολιτικής εκπαίδευσης που είτε εφαρμόζονται ξεχωριστά, είτε αλληλοδιαπλέκονται μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα:

- Η προώθηση μίας μερικότερης αντίληψης της αγωγής του πολίτη, δηλαδή της κατάρτισης και της ανάπτυξης στάσεων σχετικά με την πολιτική διαδικασία και τη συμμετοχή στο πολιτικό γίγνεσθαι.
- Η καλλιέργεια μίας γενικότερης αντίληψης της αγωγής του πολίτη με την ευρεία έννοια της διαμόρφωσης στάσεων και της εκμάθησης γνώσεων που έχουν σχέση με τη συνολική ζωή στη σύγχρονη κοινωνία, δηλαδή με την έννοια της γενικής παιδείας.

Μέσα από την ανάλυση των αντίστοιχων μαθημάτων επισημαίνονται στη συνέχεια κάποια σημεία, τα οποία αποτελούν εστίες σοβαρού προβληματισμού σχετικά με αν επιτυγχάνεται πραγματικά ο στόχος της εκπαίδευσης των μελλοντικών

πολιτών στις αρχές της δημοκρατίας. Είναι ευνόητο πως σχεδόν όλα τα σχολικά μαθήματα μπορούν να αποτελέσουν εστίες προβληματισμού και ανάδειξης των εννοιών της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, όμως, λόγω και της περιορισμένης έκτασης που έχει μία μεταπτυχιακή εργασία, εστιάζουμε αποκλειστικά στην ανάλυση των εξειδικευμένων μαθημάτων που έχουν ως κύριο αντικείμενο τους τη διαπραγμάτευση αυτών των εννοιών.

Όπως είναι κατανοητό, η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί μία διαδικασία η οποία έχει απασχολήσει διαχρονικά το σχεδιασμό των εκάστοτε εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιχειρώντας μία σύντομη αναδρομή στο παρελθόν μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι σκοποί του μαθήματος της *Αγωγής του Πολίτη* ή της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, όπως ονομάστηκε μεταγενέστερα, φαίνεται να είναι συχνά περιορισμένοι, ενώ είναι φανερό η έλλειψη αναφορών σε σύγχρονα προβλήματα της κοινωνικής ζωής των μαθητών και η απουσία ελκυστικής εικονογράφησης προσαρμοσμένης στις ανάγκες του μαθητή (Καλογιαννάκη 2003).

Σήμερα, οι βασικές κατευθύνσεις αναφορικά με τη δημοκρατία και την πολιτεότητα προβάλλονται μέσω του μαθήματος της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, που διδάσκεται ως ξεχωριστό αντικείμενο στην πέμπτη και έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου και στην τρίτη τάξη του γυμνασίου, καθώς επίσης μέσω του μαθήματος με τίτλο *Πολιτική και Δίκαιο*, που διδάσκεται στη δεύτερη τάξη του γενικού λυκείου.

Σύμφωνα με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) του Υπουργείου, ο σκοπός του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση είναι:

- Να προωθήσει τις διαχρονικές και οικουμενικές αξίες της ανθρώπινης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή.
- Να συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών.
- Να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.
- Να συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού.
- Να καλλιεργήσει τις έννοιες της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Το αντίστοιχο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) που προκρίνει το Υπουργείο για το γενικό λύκειο περιγράφει το σκοπό του μαθήματος της Πολιτικής και Δικαίου ως εξής:

Σκοπός του μαθήματος είναι να αποκτήσει ο μαθητής πολιτική παιδεία. Ειδικότερα, να κατανοήσει την οργάνωση και τη λειτουργία της πολιτείας και να αναπτύξει πολιτική συνείδηση και κριτική σκέψη, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι ως ελεύθερος και υπεύθυνος πολίτης.

Γίνεται αντιληπτό ότι ο κύριος σκοπός του βασικότερου μαθήματος πολιτικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τα ιδανικά μίας σύγχρονης εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη. Όμως, απομένει να διαπιστωθεί αν το περιεχόμενο των εγχειριδίων και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Ειδικότερα, στην *πέμπτη τάξη του δημοτικού* το σχολικό βιβλίο αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες³¹ με τους εξής τίτλους:

- Πρώτη ενότητα: *Είμαστε όλοι πολίτες.*
- Δεύτερη ενότητα: *Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις.*
- Τρίτη ενότητα: *Ζούμε στη δημοκρατία.*
- Τέταρτη ενότητα: *Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων.*

Επιχειρώντας μία σύντομη ανάλυση του περιεχομένου των παραπάνω ενοτήτων διαπιστώνουμε ότι καταβάλλεται προσπάθεια ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την πολλαπλότητα της έννοιας του πολίτη και τη διεύρυνση της από το τοπικό στο ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο επίπεδο, να περιφρουρούν τα δικαιώματα και να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες, να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στη δημοκρατία και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες για την κατανόηση και τη συνεργασία διαφορετικών ομάδων. Οι μαθητές καλούνται να ευαισθητοποιηθούν για την ύπαρξη κοινών παγκόσμιων προβλημάτων και να αντιληφθούν ότι οι συνέπειες τους αφορούν όλους. Για παράδειγμα, στο κεφάλαιο 6 της πρώτης ενότητας με τίτλο:

³¹ Οι θεματικές ενότητες καθώς και το περιεχόμενο του βιβλίου της πέμπτης δημοτικού βρίσκονται στην ιστοσελίδα <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSDIM-E108/>

Είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου, αναφέρεται η εξάρτηση από τους φυσικούς πόρους που βρίσκονται σε διάφορα μέρη της γης. Ακολουθεί η ανάλυση της κατανάλωσης σοκολάτας που αποτελεί μία καθημερινή πράξη για πολλούς ανθρώπους. Σύμφωνα με το βιβλίο, τα κακαόδεντρα που είναι υπεύθυνα για την παραγωγή σοκολάτας, βρίσκονται σε περιοχές της γης, όπου οι άνθρωποι είναι πολύ φτωχοί και πληρώνονται ελάχιστα για την εργασία τους (σελ.32). Με βάση το παραπάνω παράδειγμα, παρατηρούμε ότι ενώ παρουσιάζεται αναλυτικά το θέμα της εκμετάλλευσης των φυσικών πόρων, εντούτοις δεν γίνεται σαφές στους μαθητές ότι ο σημαντικότερος παράγοντας για την εμφάνιση περιβαλλοντικών προβλημάτων και την έκρηξη της φτώχειας είναι ο τρόπος λειτουργίας της παγκόσμιας οικονομίας.

Στην *έκτη τάξη του δημοτικού*³² το σχολικό βιβλίο αποτελείται επίσης από τέσσερις θεματικές ενότητες με τους ακόλουθους τίτλους:

- Πρώτη ενότητα: *Το άτομο και η κοινωνία.*
- Δεύτερη ενότητα: *Το άτομο και η πολιτεία.*
- Τρίτη ενότητα: *Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση.*
- Τέταρτη ενότητα: *Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα*

Διατρέχοντας το κείμενο του βιβλίου διαπιστώνουμε κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ύλη του μαθήματος της προηγούμενης τάξης του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, γίνεται εκτενής αναφορά στην οργάνωση και τη λειτουργία της ελληνικής δημοκρατίας, παρουσιάζονται τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ τονίζεται η συμβολή των διεθνών οργανισμών στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας και ειρήνης. Οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπλήρωση των σκοπών της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ασφάλειας των πολιτών και της προστασίας του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα στο κεφάλαιο 3 της τρίτης ενότητας με τίτλο: *Σχέσεις μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης* περιγράφονται αρκετές δράσεις στο κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο, όπως το ετήσιο περιβαλλοντικό συνέδριο, η πράσινη εβδομάδα, το ευρωπαϊκό έτος διαπολιτισμικού διαλόγου, αλλά η αναφορά στην οικονομική πολιτική της Ένωσης είναι δυσανάλογα μικρή, αφού

³² Οι θεματικές ενότητες καθώς και το περιεχόμενο του βιβλίου της έκτης δημοτικού βρίσκονται στην ιστοσελίδα <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSDIM-F103/>

περιορίζεται στην επισήμανση ότι τα περισσότερα κράτη έχουν ως νόμισμα το ευρώ (σελ.71).

Σύμφωνα με όσα αναφέρει η ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου μάθησης και Θρησκευμάτων σχετικά με τη στοχοθεσία του μαθήματος *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* της τρίτης τάξης του Γυμνασίου:

Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του πολίτη, καθίσταται κεντρικός, τόσο στο επίπεδο μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών, όσο και στο επίπεδο της καλλιέργειας αξιών και στάσεων για την αποτελεσματική ένταξη στα ταχύτατα μεταβαλλόμενα κοινωνικά περιβάλλοντα. Το πλαίσιο λειτουργίας του πολίτη καθορίζεται τόσο από την εθνική νομοθεσία (Σύνταγμα, νόμοι), όσο και από τα κείμενα της ΕΕ (Education and Active Citizenship in the European Union)³³.

Γίνεται εμφανές ότι η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη, όπως δηλώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθήματος, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις κατευθύνσεις των διεθνών οργανισμών για την προώθηση του ιδανικού μίας κοινωνίας της γνώσης με κεντρικούς άξονες την ανάπτυξη της απασχολησιμότητας και την ενθάρρυνση της επαγγελματικής κινητικότητας, όπως επιτάσσει η στρατηγική της Λισσαβόνας.

Το ομώνυμο βιβλίο είναι δομημένο σε τέσσερα μέρη:

- Το πρώτο μέρος με τίτλο *το άτομο και η κοινωνία* περιλαμβάνει έξι ενότητες, οι οποίες αναφέρονται στους κοινωνικούς θεσμούς, τις ομάδες και τα προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από την κοινωνική συμβίωση.
- Το δεύτερο μέρος με τίτλο *το άτομο και η πολιτεία* περιλαμβάνει έξι ενότητες που διαπραγματεύονται τις βασικές μορφές των πολιτευμάτων, το Σύνταγμα καθώς και τις έννοιες του πολίτη και της ενεργού συμμετοχής.
- Το τρίτο μέρος με τίτλο *το άτομο και η ευρωπαϊκή ένωση* περιλαμβάνει μία ενότητα που παρουσιάζει τα βασικά όργανα και τις πολιτικές της Ε.Ε. καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η εθνική με την ευρωπαϊκή ταυτότητα.
- Το τέταρτο μέρος με τίτλο *το άτομο και η διεθνής κοινότητα* παρουσιάζει την αλληλεξάρτηση των κρατών και την ανάγκη συνεργασίας σε διεθνές επίπεδο.

³³ Η στοχοθεσία του μαθήματος, οι θεματικές ενότητες καθώς και το περιεχόμενο του βιβλίου της τρίτης γυμνασίου βρίσκονται στην ιστοσελίδα <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSGL104/>

Παρατηρούμε ότι το σχολικό εγχειρίδιο πραγματεύεται τα θέματα της δημοκρατίας και της πολιτικής συμμετοχής δίνοντας έμφαση κυρίως στα επίσημα κείμενα παραγωγής πολιτικής και τη θεωρητική προσέγγιση των πολιτικών πρακτικών. Βέβαια, πρέπει να επισημάνουμε ότι στην αρχή και στο τέλος της κάθε ενότητας παρατίθενται προτάσεις για δραστηριότητες, οι οποίες τοποθετούν τα συμφραζόμενα στις σύγχρονες συνθήκες και μπορούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές ώστε να προσεγγίσουν βιωματικά τις έννοιες. Για παράδειγμα στο κεφάλαιο 3 του δεύτερου μέρους με τίτλο *Εκλογές, κόμματα, ΜΜΕ* οι μαθητές παροτρύνονται να παρακολουθήσουν ταινίες που αναφέρονται σε σημαντικά πολιτικά γεγονότα και να αναζητήσουν ιστοσελίδες μη κυβερνητικών οργανώσεων (σελ.76).

Στη *δεύτερη τάξη του γενικού λυκείου* τα ζητήματα της δημοκρατίας και του πολίτη εξετάζονται από το μάθημα *Πολιτική και Δίκαιο*. Αξιοσημείωτο είναι ότι σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το λύκειο το παραπάνω μάθημα δεν θεωρείται υποχρεωτικό, αλλά προσφέρεται στους μαθητές ως επιλεγόμενο. Αυτή η περιθωριοποίηση του μαθήματος της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης από τη μία πλευρά υποδηλώνει την υποβάθμιση του λυκείου ως φορέα γενικής μόρφωσης και από την άλλη επιβεβαιώνει την αντιμετώπιση του ως όργανο προσαρμογής των μαθητών στο σύστημα των εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το αντίστοιχο σχολικό βιβλίο αποτελείται από δέκα κεφάλαια, τα οποία καλούν τους μαθητές να αντιληφθούν το περιεχόμενο και τη σημασία των ατομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, να κατανοήσουν τους πολιτικούς θεσμούς και τις πρακτικές της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας της διεθνούς κοινότητας για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων προβλημάτων και την προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Συγκριτικά με τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων των προηγούμενων τάξεων, διαπιστώνουμε ότι σε αυτό το βιβλίο παρουσιάζονται δύο νέες ενότητες³⁴:

- Η πορεία της εξέλιξης από την πόλη-κράτος στο ελληνικό κράτος.
- Η κατανόηση της λειτουργίας των Μ.Μ.Ε. και η αξιολόγηση των επιδράσεων τους στη δημοκρατία.

³⁴ Οι θεματικές ενότητες καθώς και το περιεχόμενο του βιβλίου της δευτέρας λυκείου βρίσκονται στην ιστοσελίδα <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSGL-B103/>

Επίσης, είναι εμφανές ότι επιχειρείται μία πρώτη προσέγγιση σύγχρονων προβλημάτων που αφορούν στην έννοια της δημοκρατίας και γίνεται προσπάθεια για ανάλυση των αιτιών τους. Για παράδειγμα, στην ενότητα του πρώτου κεφαλαίου με τίτλο *Πόλις-πολίτης-πολιτική* αναφέρονται αρκετοί λόγοι που μπορούν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της κρίσης αντιπροσώπευσης, όπως η μορφή του σύγχρονου δημοκρατικού πολιτεύματος, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και το αίσθημα αδυναμίας του πολίτη να επηρεάσει ουσιαστικά τη λήψη αποφάσεων καθοριστικών για τη ζωή του (σελ.11).

Επιχειρώντας μία συνολική κριτική θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων παρατηρούμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις παρέχονται οι αναγκαίες πληροφορίες που θα μπορούσαν να ωθήσουν τους συντελεστές της σχολικής πράξης σε μία δημιουργική προσέγγιση των εννοιών της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη. Όμως, η καθημερινή πρακτική στα σχολεία αποδεικνύει ότι λόγω του ασφυκτικού χρονοδιαγράμματος μέσα στο οποίο πρέπει να ολοκληρωθεί η διδασκαλία των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος και εξαιτίας της αδυναμίας ή και απροθυμίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών να διαμορφώσουν ένα νέο πλαίσιο προσέγγισης του μαθήματος το βάρος πέφτει ελάχιστα σε τέτοιες δραστηριότητες (Καλογιαννάκη, 2003).

Με τον τρόπο αυτό γίνεται απλή αναφορά στις έννοιες και παραλείπονται οι διαστάσεις των παραπάνω θεμάτων που συνδέονται άμεσα με τις πολιτικές καθημερινές εμπειρίες σχολείου και ζωής (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, 2005). Συγκεκριμένα, ενώ προωθείται η επιδίωξη της συμμετοχής του πολίτη στη λήψη αποφάσεων με ενεργητικό και κριτικό τρόπο, απουσιάζει η σαφής αναφορά και ανάλυση των λόγων για τους οποίους αυτή τελικά περιορίζεται. Η αγωγή για την ιδιότητα του πολίτη, όμως, αποκτά ουσιαστικό αντίκρισμα όταν δεν περιορίζεται σε μια θεωρητική επεξεργασία των κοινωνικών και πολιτικών αξιών, αλλά επισημαίνει τα προβλήματα που εμποδίζουν την υλοποίησή τους³⁵.

Επιπλέον, όπως αναφέρει η Καρακατσάνη (2005), ακόμα και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται αρκετά σε δραστηριότητες και πρακτικές εθελοντικής φύσης εντός εκπαιδευτικού και κοινοτικού πλαισίου, διαπιστώνεται ότι παραμένουν αδιάφοροι απέναντι σε πολιτικές ενεργοποίησης παραδοσιακού τύπου,

³⁵ Ειδικότερα, η θεματολογία του μαθήματος θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές σε γενικευμένα συμπεράσματα απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία να έχουν προβλεπτική αξία για το μέλλον (Parker, 1996).

όπως η συμμετοχή στις εκλογές, δηλαδή εκδηλώνουν ένα είδος πολιτικής απάθειας. Συνεπώς, τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται ότι οι σκοποί των μαθημάτων παραμένουν τυπικές εξαγγελίες χωρίς ουσιαστική επίδραση στην πραγματική ζωή (Καλογιαννάκη, 2003).

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα καθορίζεται κεντρικά και είναι κοινό για όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτή η ρύθμιση σηματοδοτεί την απουσία των συντελεστών της μάθησης σε τοπικό επίπεδο από τις διαδικασίες διαμόρφωσης των παραγόντων που επιδρούν στην πρόσληψη της έννοιας της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη από τους μαθητές (Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη 2005).

Εκπαιδευτικές - συμμετοχικές δράσεις στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση

Αν και οι αδυναμίες που παρατηρούνται στα αναλυτικά προγράμματα και τα αντίστοιχα μαθήματα που προσφέρονται για την ενίσχυση της δημοκρατικής συμμετοχής του πολίτη είναι δεδομένες, αξίζει να αναφερθεί η ύπαρξη δύο θεσμών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά στο άμεσο μέλλον τη στάση των μαθητών απέναντι σε μείζονα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα.

Συγκεκριμένα, οι *σχολικές κοινότητες (μαθητικά συμβούλια)* αποτελούν ένα κύτταρο δημοκρατικής ζωής, όπου οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας έχουν τη δυνατότητα να ασκηθούν στη δημοκρατική διαδικασία μέσω του διαλόγου και της συμμετοχής, μελετώντας και προτείνοντας λύσεις για προβλήματα που εντοπίζονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου ή αφορούν γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Σίγουρα η λειτουργία του θεσμού αυτού απέχει από το σημείο να χαρακτηριστεί ιδανική, αφού κάποιες φορές τα κριτήρια ανάδειξης των αντιπροσώπων των μαθητών στα συμβούλια είναι ιδιοτελή και προσωπικά, ενώ και τα αιτήματα που προβάλλονται δεν διαθέτουν την ανάλογη δικαιολόγηση. Όμως, από την άλλη πλευρά δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τη συμβολή των μαθητικών συμβουλίων στην άσκηση πίεσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας άλλα και σε ανώτερη κλίμακα προκειμένου να αντιμετωπιστούν φλέγοντα ζητήματα για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί η λειτουργία της *Βουλής των Εφήβων*, η οποία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οργανώνεται σε ετήσια βάση από το 1995

έως σήμερα με τη συνεργασία του Ελληνικού Κοινοβουλίου και των υπουργείων παιδείας Ελλάδας και Κύπρου. Στο πρόγραμμα αυτό καλούνται να συμμετάσχουν οι μαθητές όλων των τύπων και τάξεων του Λυκείου με σκοπό:

- Την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη συμμετοχή στα κοινά. Ζητούμενο αποτελεί η συνειδητή ένταξη τους στις πολιτικές και κοινωνικές λειτουργίες ώστε να γίνει τρόπος ζωής η προσφορά προς τους άλλους και η επίδειξη πνεύματος κοινωνικής δικαιοσύνης.

- Τη μύηση στις αξίες, τους κανόνες και τις πρακτικές της δημοκρατίας. Ειδικότερα, προωθείται η διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών αναφορικά με τους θεσμούς του δημοκρατικού πολιτεύματος και η πρακτική συμμετοχή τους στις κοινοβουλευτικές διαδικασίες.

Σχετικά με το χώρο της *τριτοβάθμιας εκπαίδευσης* πρέπει να γίνει αναφορά στο νόμο 1268/1982³⁶, ο οποίος επιτρέπει την ανάπτυξη πολιτικής δράσης από τους φοιτητές περιγράφοντας τις διατάξεις που καθορίζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στα όργανα διοίκησης των πανεπιστημίων και τη δυνατότητα για ελεύθερη δράση των πολιτικών νεολαίων. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο παραπάνω νόμος, οι γενικές συνελεύσεις των τμημάτων, που αποτελούν ένα από τα όργανα διοίκησης, πρέπει να απαρτίζονται από εκπροσώπους των φοιτητών ίσους προς το 50% και εκπροσώπους των μεταπτυχιακών φοιτητών ίσους προς το 15% του αριθμού των μελών του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού.

4.2.2 Μη τυπική, άτυπη και άλλες μορφές εκπαίδευσης

Σε αυτό το σημείο τίθεται εύλογα το ερώτημα: η τυπική εκπαίδευση είναι η μόνη που μπορεί να συμβάλλει στην τόνωση των δημοκρατικών αξιών και στην ανάπτυξη ενός αισθήματος υπευθυνότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης από μέρους των μαθητευόμενων; Σίγουρα όχι, καθώς, όπως υπογραμμίζει ο Day (2003), το σχολείο αποτελεί κομμάτι ενός ευρύτερου δικτύου μάθησης, το οποίο συμπεριλαμβάνει την οικογένεια, την κοινότητα, τις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών καθώς και οποιαδήποτε άλλη μορφή μη τυπικής και άτυπης μάθησης για αυτό οφείλει να συνδέεται ενεργά και να συνεργάζεται με τους παραπάνω φορείς στο πλαίσιο της δια

³⁶ Νόμος 1268 της 16.7.82. Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Όπως παρουσιάζεται στο http://www.poseedip.tuc.gr/fileadmin/users_data/poseedip/N_1268_1982.pdf.

βίου μάθησης. Η ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών και η ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη μέσω της δια βίου μάθησης αποτελεί ένα πεδίο που προκύπτει από την ανάδειξη αυτής της συνεργασίας, για αυτό θεωρείται μία αρχή που ξεπερνά τα όρια του σχολικού περιβάλλοντος. Όπως επισημαίνει ο Τσαούσης (2007), ο ρόλος του σχολείου ως μοναδικού παράγοντα μάθησης και προετοιμασίας του ατόμου για τις προκλήσεις της ενήλικης ζωής του έχει ξεπεραστεί από τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις.

Αρκετοί φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε), τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε) και ορισμένες Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε) προσφέρουν ένα σύνολο μαθημάτων που σχετίζονται με τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη σε όλη την ελληνική επικράτεια. Απομένει να εξακριβώσουμε αν η διαπιστωμένη ανάγκη για παροχή προγραμμάτων που αποβλέπουν στην προσωπική ολοκλήρωση και την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή του πολίτη εκπληρώνεται μέσα από αυτούς τους φορείς και σε ποιο βαθμό.

Κύριος εκφραστής προγραμμάτων δια βίου μάθησης στη χώρα μας είναι η *Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.)* που εφαρμόζει την πολιτική της κατά κύριο λόγο μέσω του *Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.)*. Το Ι.Δ.ΕΚ.Ε έχει υπό την εποπτεία του τους ακόλουθους φορείς:

- *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)*³⁷

Τα σχολεία αυτά παρέχουν τη δυνατότητα σε άτομα ηλικίας άνω των 18 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση να αποκτήσουν απολυτήριο Γυμνασίου και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική ζωή. Στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών των Σ.Δ.Ε. τίθεται η εκμάθηση βασικών γνώσεων - δεξιοτήτων, όπως ορίζονται στο *Υπόμνημα για τη Διά βίου μάθηση* της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000): γραφή, ανάγνωση, αριθμητικοί υπολογισμοί, γνώση μιας ξένης γλώσσας και χρήση Η/Υ.

Παρόλα αυτά, το πρόγραμμα σπουδών προβλέπει ανάμεσα στα άλλα μαθήματα και τη διδασκαλία μίας ενότητας που αναφέρεται στην κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση. Σκοπός της συγκεκριμένης ενότητας είναι να καλλιεργήσει τις απαιτούμενες κοινωνικές δεξιότητες και να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να

³⁷ Τα στοιχεία που παρουσιάζονται αναφορικά με τα Σ.Δ.Ε. έχουν αντληθεί από την ιστοσελίδα <http://www.alfavita.gr/egiklio/egiklio17.php>

διαμορφώσουν θετικές στάσεις ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

- *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.)*³⁸

Τα κέντρα αυτά απευθύνονται σε όλους τους ενήλικους πολίτες, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο, προσφέροντας μία πληθώρα προγραμμάτων με ποικίλο περιεχόμενο τα οποία υλοποιούνται σε κάθε νομό της χώρας. Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Ι.Δ.ΕΚ.Ε., κεντρικός στόχος των προγραμμάτων που προσφέρονται στα Κ.Ε.Ε. είναι η απόκτηση βασικών επαγγελματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που αφενός θα εξασφαλίσουν ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την ένταξη των εκπαιδευομένων στην αγορά εργασίας και αφετέρου θα συντελέσουν στη διαμόρφωση της στάσης ενός υπεύθυνου και ενεργού πολίτη.

Η βασική θεματική περιοχή των παραπάνω προγραμμάτων που βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη είναι αυτή με τον τίτλο: *Ενεργός πολίτης: δικαιώματα και υποχρεώσεις*. Οι δύο κύριες υποενότητες της περιοχής αυτής περιγράφουν τους βασικούς θεσμούς της ελληνικής πολιτείας και της ευρωπαϊκής ένωσης καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη, τόσο σε εθνικό όσο και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Δυστυχώς, όμως, τα εν λόγω προγράμματα έχουν σταματήσει να προσφέρονται από τις 30/6/2010 λόγω της κατάργησης του θεσμού των Κ.Ε.Ε. Βέβαια, υπάρχουν οι διαβεβαιώσεις από το αρμόδιο υπουργείο ότι οι αρμοδιότητες της διά βίου μάθησης θα περάσουν στους νέους καλλικρατικούς δήμους με τη λειτουργία των *Κέντρων Διά Βίου Μάθησης*, έργο που σχεδιάζεται να χρηματοδοτηθεί από ευρωπαϊκά κονδύλια του ΕΣΠΑ³⁹.

Ένας άλλος φορέας μη τυπικής εκπαίδευσης που διαθέτει στο πρόγραμμα του ενότητες σχετικές με τη δημοκρατία και τον πολίτη είναι οι *Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε.)*, ο οποίες αποτελούν αυτοτελείς δημόσιες υπηρεσίες της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης⁴⁰. Οι Ν.Ε.Λ.Ε. καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων σχετικά με την πολιτική και κοινωνική συμμετοχή, την επιμόρφωση και την επαγγελματική κατάρτιση, ενώ, όπως αναφέρει ο διαδικτυακός τόπος του

³⁸ Τα στοιχεία που παρουσιάζονται αναφορικά με τα Σ.Δ.Ε. έχουν αντληθεί από την ιστοσελίδα <http://kee.ideke.edu.gr/?p=programs>

³⁹ Όπως αναφέρεται σε σχετικό δημοσίευμα της εφημερίδας *Αγγελιοφόρος* στην ιστοσελίδα <http://www.angelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=98&artid=102451>

⁴⁰ Οι πληροφορίες για τις Ν.Ε.Λ.Ε. έχουν αντληθεί από το διαδικτυακό τόπο της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης <http://www.gsae.edu.gr/index.php/nel>

υπουργείου παιδείας, από το 2005 προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα στη θεματική ενότητα με τίτλο *Αγωγή των Πολιτών*.

Επίσης, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, παρά την έμφαση που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση, τουλάχιστον σε επίπεδο στοχοθεσίας, στην ανάπτυξη της προσωπικής ολοκλήρωσης και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον, το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο δε χρηματοδοτεί προγράμματα που εντάσσονται σε αυτή τη στρατηγική, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσονται επαρκείς δραστηριότητες σε αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα, καθώς είναι γνωστό ότι ένα μεγάλο μέρος του εθνικού προϋπολογισμού για την ανάπτυξη προγραμμάτων δια βίου μάθησης προέρχεται από κοινοτικούς πόρους⁴¹ (Χαραλάμπους, 2007).

Επιπροσθέτως, πρέπει να γίνει ιδιαίτερη μνεία στις *εθελοντικές οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών*, καθώς αποτελούν φορείς που τοποθετούνται εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες ενεργού συμμετοχής στα κοινά με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων που σχετίζονται με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, περιβάλλοντος, ισότητας των φύλων, εργασίας και προστασίας των μειονοτήτων (Καζαμιάς & Πετρονικολός, 2003). Όπως υποστηρίζει ο Kymlicka (2005), οι οργανώσεις αυτές μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στη διάπλαση του ανθρώπινου χαρακτήρα, προωθώντας την ανάπτυξη δημοκρατικών συμπεριφορών και την εκμάθηση πολιτειακών αρετών που συνδέονται με την πολιτική συμμετοχή και το δημόσιο διάλογο. Συγκεκριμένα, οι πολίτες που συμμετέχουν σε διεθνείς ή τοπικές μη κυβερνητικές οργανώσεις, συλλόγους και φορείς αναλαμβάνουν δημόσια δράση για την προώθηση ομαδικών επιδιώξεων ή την προστασία κάποιου κοινωνικού αγαθού. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν στις έννοιες της προσωπικής ευθύνης και της αμοιβαίας υποχρέωσης, οι οποίες είναι απαραίτητες για μία ομαλή κοινωνική συμβίωση.

4.3 Η Εκπαιδευτική πολιτική άλλων χωρών για τη δια βίου μάθηση

Αν και οι κυρίαρχες τάσεις που εκδηλώνονται αναφορικά με την πολιτική για τη δια βίου μάθηση μέσω των διεθνών οργανισμών επηρεάζουν σημαντικά τις εθνικές

⁴¹ Αντίθετα, η συνολική χρηματοδότηση από ευρωπαϊκούς πόρους για την υλοποίηση προγραμμάτων δια βίου μάθησης σχεδόν τετραπλασιάστηκε κατά την περίοδο 2000-2003 (Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010).

πολιτικές, αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών είναι πλήρως ομογενοποιημένα. Αντίθετα, παρατηρούνται αρκετές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα κράτη αφομοιώνουν τις γενικότερες κατευθύνσεις τόσο στο νομοθετικό τους πλαίσιο όσο και στην τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική.

Τρία βασικά μοντέλα δια βίου μάθησης εντοπίζονται στην Ευρώπη, σύμφωνα με την Πρόκου⁴² (2009):

- Το μοντέλο που αντιπροσωπεύεται από συστήματα τα οποία καθοδηγούνται κατά κύριο λόγο από τις δυνάμεις της αγοράς. Αυτό το μοντέλο οραματίζεται την κοινωνία της μάθησης ως διευκόλυνση της ζήτησης για νέες ευκαιρίες που παρουσιάζονται από την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την επέκταση των αγορών και βρίσκει εφαρμογή στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ολλανδία.

- Το μοντέλο που εκφράζεται από τη συνεργασία μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, το οποίο υποστηρίζει τη δραστηριοποίηση πολλών φορέων και την καλλιέργεια ποικίλων ενδιαφερόντων για την κάλυψη ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού. Αυτό το μοντέλο ακολουθείται στις γερμανόφωνες χώρες, όπως στη Γερμανία και την Αυστρία, οι οποίες διακρίνονται για την ευρεία συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης, αλλά και στις σκανδιναβικές χώρες, όπως η Δανία και η Σουηδία που υιοθετούν τον ανάμειξη και τον έλεγχο των τοπικών κυβερνήσεων σε αντίστοιχες δράσεις.

- Το κρατικιστικό μοντέλο που χαρακτηρίζει χώρες της νότιας Ευρώπης, όπως η Γαλλία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα, σύμφωνα με το οποίο οι πολιτικές δια βίου μάθησης υλοποιούνται κυρίως μέσω του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο ρόλος της δια βίου μάθησης στην καλλιέργεια δημοκρατικών αρχών και την ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη είναι σαφώς περιορισμένος στις χώρες όπου οι δυνάμεις της αγοράς διαμορφώνουν το πλαίσιο της ανάπτυξης προγραμμάτων στη βάση της αύξησης της απασχόλησης και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Ενδεικτικά, η Πρόκου (2009) αναφέρει το παράδειγμα της Αγγλίας και της Ουαλίας, όπου παρατηρείται τα τελευταία χρόνια

⁴² Τα μοντέλα δια βίου μάθησης που προτείνει η Πρόκου αναφέρονται κατά κύριο λόγο στην εκπαίδευση ενηλίκων ως κλάδο της δια βίου μάθησης.

τεράστια αύξηση των κερδοσκοπικών φορέων που παρέχουν προγράμματα επαγγελματικής και τεχνολογικής κατάρτισης.

Αντίθετα, η γενική εκπαίδευση ενηλίκων με κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά βρίσκει πρόσφορο έδαφος σε κράτη τα οποία επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή ατόμων, συλλόγων και φορέων από τις τοπικές κοινωνίες στη διαμόρφωση προγραμμάτων δια βίου μάθησης. Η Σουηδία αποτελεί μία τέτοια περίπτωση, καθώς μέσω της *Πρωτοβουλίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων* επιχειρεί να αυξήσει το γενικό επίπεδο μόρφωσης αντί να επεκτείνει τα παραδοσιακά προγράμματα κατάρτισης (Πρόκου, 2009).

Αναφορικά με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη στον τομέα της τυπικής εκπαίδευσης, θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε το διαχωρισμό που κάνει ο Ross (2002) ανάλογα με τη μορφή που παίρνουν τα αναλυτικά προγράμματα σε διάφορες χώρες. Συγκεκριμένα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τρία βασικά μοντέλα αναλυτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με το συγγραφέα:

- Το μοντέλο με βάση το οποίο οι μαθητές οφείλουν να αποκτήσουν όσο γίνεται περισσότερες γνώσεις αναφορικά με τους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς. Σε αυτή την περίπτωση οι σκοποί αποτυπώνονται τις περισσότερες φορές με όρους ανάπτυξης των αντίστοιχων στάσεων και συμπεριφορών, όμως οι λεπτομέρειες του περιεχομένου της μάθησης εστιάζουν κυρίως στην παροχή πληροφοριών για θεσμούς και διαδικασίες (Πορτογαλία, Ελλάδα).

- Το μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να συμπεριφέρονται ως καλοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας. Καλοί πολίτες με βάση αυτή τη θεώρηση είναι αυτοί που εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο κράτος, όμως κάνουν περιορισμένη χρήση των δικαιωμάτων τους (Γαλλία).

- Το μοντέλο που παροτρύνει τους μαθητές να εξετάζουν με κριτική διάθεση τα γεγονότα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο πολιτικό και κοινωνικό πεδίο (Σουηδία).

Επίσης, αρκετά χρήσιμα είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από έρευνα της IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) σχετικά με την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση που παρέχεται από τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα 28 ευρωπαϊκών χωρών, την οποία παρουσιάζει η

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (2005). Η έρευνα εξετάζει το θέμα της συμμετοχής του πολίτη στη δημοκρατία από την άποψη του περιεχομένου που διέπει τα αναλυτικά προγράμματα διαφορετικών χωρών, επισημαίνοντας δύο βασικά χαρακτηριστικά: από τη μία πλευρά τη σχεδόν καθολική αποδοχή του δυτικού προτύπου της δημοκρατίας και από την άλλη τη σταδιακή υιοθέτηση του προτύπου των κοινωνικών σπουδών σε αντικατάσταση της καθαρά πολιτικής εκπαίδευσης⁴³.

Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η νοηματοδότηση της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη είναι διαφορετική σε κάθε χώρα, ανάλογα με της ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που τη χαρακτηρίζουν. Ειδικότερα, σε σχέση με πρώην κομμουνιστικές χώρες, όπως η Βουλγαρία και η Ουγγαρία, επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση του πολίτη δεν καταφέρνει να καλλιεργήσει στους μαθητές το ιδεώδες του πολιτικού πλουραλισμού και της ανοχής στα διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, παρά το γεγονός ότι τα σχολικά προγράμματα τονίζουν τους σύγχρονους στόχους της πολιτικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της έρευνας που αναφέρονται στις Η.Π.Α. φανερώνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα τονίζει την προσωπική ευθύνη για οικονομική επιτυχία με τρόπο που αποδεσμεύει την ατομική ζωή από το κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, πέρα από τη σημασία που αποδίδεται στην υπεράσπιση των ατομικών δικαιωμάτων, ελάχιστες είναι οι αναφορές στα πολιτικά αίτια που προκαλούν τη φτώχεια ή την ανεργία (Hahn στο Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη 2005). Αντίθετα, στην Ολλανδία, παρά το γεγονός ότι η πολιτική και κοινωνική εκπαίδευση προσεγγίζεται ολοκληρωμένα από το αναλυτικό πρόγραμμα, επισημαίνεται ότι οι μαθητές δεν θεωρούν αναγκαία την ανάληψη συλλογικής δράσης για δημόσια πολιτικά ζητήματα, καθώς αντιμετωπίζουν τη δημοκρατία ως μία σταθερά θεμελιωμένη μορφή διακυβέρνησης που λειτουργεί ανεξάρτητα από τη δική τους συμβολή. Ενώ, τέλος, σε άλλες χώρες, όπως η Ιταλία και η Πορτογαλία, που έχουν κυβερνηθεί στο παρελθόν από φασιστικά καθεστώτα, παρατηρείται μία αποσιώπηση σημαντικών ζητημάτων σε σχέση με τις μειονότητες, τη μετανάστευση και το ρατσισμό, η οποία επιτρέπει σε κάποιο βαθμό την αναπαραγωγή κοινωνικών στερεοτύπων.

Συνολικά, όπως επισημαίνει η Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη (2005) τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης του πολίτη στις περιπτώσεις που αναλύονται στην

⁴³ Όπως αναφέρει και ο Biesta (2011), η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη υιοθετεί σήμερα παγκοσμίως πρότυπα που οδηγούν σε ένα είδος *εξήμερωσης* (domestication) του πολίτη, αποσιωπώντας τις καθαρά πολιτικές ερμηνείες των ζητημάτων που τίγονται.

έρευνα αναφέρονται κυρίως στην περιγραφή των τυπικών θεσμών της δημοκρατίας, ενώ δεν ευνοούν τον αναστοχασμό και τη συζήτηση αναφορικά με πρακτικές εφαρμογές των εννοιών της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη και τη συσχέτιση τους με άμεσα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα, όπως η ανεργία, ο ρατσισμός και η άνιση λειτουργία της οικονομίας της αγοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

5.1 Συμπερασματικές παρατηρήσεις και προτάσεις

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι έννοιες της δια βίου μάθησης, της δημοκρατίας και του πολίτη έχουν απασχολήσει ένα πλήθος πολιτικών φιλοσόφων, ερευνητών και πολιτικών επιστημόνων από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Επομένως, θεωρείται εύλογο οι εκάστοτε ιστορικές συνθήκες να διαφοροποιούν σημαντικά την αντίληψη που επικρατεί κάθε φορά τόσο για το ίδιο το περιεχόμενο των εννοιών όσο και για τον τρόπο με τον οποίο αυτές σχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Ωστόσο, οι δύο βασικοί προσανατολισμοί που λαμβάνει ιστορικά το φαινόμενο της δια βίου μάθησης υποδηλώνουν και το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτές τις έννοιες. Συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι η ανθρωπιστική διάσταση της δια βίου μάθησης που αναφέρεται στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας παρέχει τη δυνατότητα στους πολίτες να αναπτύξουν ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες. Αντίθετα, η τεχνοκρατική αντίληψη για τη δια βίου μάθηση, η οποία αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην επαγγελματική κατάρτιση και την προσέγγιση της γνώσης με όρους οικονομίας, αντιμετωπίζει το άτομο ως μονάδα που καλείται να επιβιώσει σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Η κατακόρυφη άνοδος του τεχνολογικού πολιτισμού και η ανάπτυξη πολυάριθμων δικτύων επικοινωνίας που παρατηρούνται σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο καθιστούν εντονότερη αυτή τη διάκριση, καθώς η δια βίου μάθηση καλείται πλέον να ισορροπήσει ανάμεσα στο πρότυπο ενός πολίτη που ενστερνίζεται τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αξίες και επικοινωνεί ουσιαστικά με τους συνανθρώπους του προσηλωμένος στις αρχές της ισότητας, της αξιοπρέπειας και της αλληλεγγύης και στο πρότυπο του ανθρώπου που προσπαθεί να εξελίξει τις ατομικές του δεξιότητες με απώτερο σκοπό την προσαρμογή του στον διαρκώς διαφοροποιούμενο κόσμο της εργασίας.

Το παραπάνω διακύβευμα για τη δια βίου μάθηση αντικατοπτρίζεται εύγλωττα στις προσεγγίσεις των διεθνών οργανισμών που έχουν αναλάβει πλέον έναν καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή πολιτικής. Ενώ οι διακηρύξεις του κορυφαίου ανθρωπιστικού οργανισμού, της UNESCO, προάγουν τη γενική μόρφωση και την καλλιέργεια της προσωπικότητας, η ρητορική για τη μετάβαση προς μία *κοινωνία της γνώσης* που αναπτύσσεται στους κόλπους της Ε.Ε. και του Ο.Ο.Σ.Α υποδηλώνει μία ξεκάθαρη στροφή της δια βίου μάθησης προς την απασχολησιμότητα και την εξειδίκευση.

Ωστόσο, παρά τις γενικές κατευθύνσεις που χαράσσουν οι υπερεθνικές οντότητες στο χώρο της δια βίου μάθησης, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο τα κράτη οργανώνουν το ευρύτερο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Συγκεκριμένα, ενώ η καθολική αποδοχή του δυτικού προτύπου της δημοκρατίας ως ιδεατή μορφή πολιτειακής οργάνωσης είναι αναμφισβήτητη, διαπιστώνεται μία αποκλίνουσα νοηματοδότηση της δημοκρατίας και του πολίτη ανάλογα με τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων που ακολουθούνται.

Η εφαρμογή του *Εθνικού Προγράμματος για τη Δια Βίου Μάθηση* από μέρους της Ελλάδας κινείται κυρίως στη λογική της αύξησης της απασχολησιμότητας και της ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας μέσω της δια βίου μάθησης χωρίς να παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες για την ανάληψη δράσεων που αποβλέπουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Το ίδιο εύρημα επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των μαθημάτων (*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Πολιτική και Δίκαιο*) που προσφέρονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διαπραγματεύονται κατά κύριο λόγο τις έννοιες της δημοκρατίας και του πολίτη, τα οποία αδυνατούν να παρουσιάσουν μία δυναμική προσέγγιση αυτών των εννοιών, αφού απουσιάζει η κριτική ανάλυση πολιτικών και κοινωνικών θεμάτων που συνδέονται άμεσα με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών.

Αντίστοιχα, στο χώρο της μη τυπικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται η ύπαρξη κάποιων φορέων (*Σ.Δ.Ε., Κ.Ε.Ε., Ν.Ε.Α.Ε.*), οι οποίοι παρέχουν έναν αριθμό ενοτήτων που σχετίζονται με τη δημοκρατία και την ιδιότητα του πολίτη, όμως τόσο το μικρό πλήθος των μαθημάτων όσο και το αποσπασματικό πλαίσιο στο οποίο αυτοί οι φορείς λειτουργούν δεν επιτρέπει πολλές αισιόδοξες σκέψεις για τη συμβολή τους στην ανάπτυξη δημοκρατικών συμπεριφορών και την ώθηση για ενεργό συμμετοχή των πολιτών στα κοινά.

Επίσης, αναφορικά με την κατάσταση που επικρατεί σε άλλες χώρες, διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη ευέλικτων συστημάτων δια βίου μάθησης με ευρεία συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, τα οποία παρέχουν αρκετές δυνατότητες στους πολίτες για γενική μόρφωση και κριτική στάση απέναντι στους θεσμούς, χαρακτηρίζει κατά κανόνα τις σκανδιναβικές χώρες, τη Γερμανία και την Αυστρία. Αντίθετα, η δημιουργία κλειστών και ελεγχόμενων συστημάτων που προωθούν την επαγγελματική εκπαίδευση παρατηρείται σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Ολλανδία, ενώ στην απλή μεταφορά πληροφοριών για θεσμούς και διαδικασίες του δημοκρατικού πολιτεύματος περιορίζονται οι δομές δια βίου μάθησης στη Γαλλία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα.

Συνολικά μπορούμε να επισημάνουμε ότι η παροχή μαθημάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στην τυπική εκπαίδευση και η προσφορά αντίστοιχων ενοτήτων σε ενήλικους με σκοπό την προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής υπολείπεται της τεράστιας ανάγκης που υπάρχει για την ανάδειξη αυτών των αρετών σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, η συγκρότηση πολυάριθμων εθελοντικών οργανώσεων, οι οποίες στελεχώνονται από πολίτες διατεθειμένους να συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής διατυπώνοντας δημόσιο λόγο για μία σειρά από θέματα που κρίνουν το μέτρο της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και την ποιότητα της σύγχρονης δημοκρατίας, αποτελεί έναν άκρως ενθαρρυντικό παράγοντα.

Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω, το σύνολο των προτάσεων που απευθύνεται μέσω της παρούσας εργασίας για την ενίσχυση του ρόλου της δια βίου μάθησης στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών και την ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη περιλαμβάνει τις ακόλουθες δράσεις:

- Αύξηση των προγραμμάτων κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, η οποία υπαγορεύεται από την ανάγκη για ταχεία προσαρμογή των πολιτών στις εξελίξεις που επιβάλλουν τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας. Είναι βέβαιο ότι η ανάπτυξη διεθνικών δικτύων επικοινωνίας και η συνύπαρξη εκπροσώπων διαφορετικών πολιτισμικών ενοτήτων επιβάλλουν την ανάπτυξη ενός πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας και κατανόησης, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη γνώση του διαφορετικού και τις εμπειρίες που αναπτύσσονται σε δομές μη

τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Άλλωστε, δεδομένης της κατάργησης του θεσμού των Κ.Ε.Ε. από τις 30/6/2010, η ανάγκη για ανάληψη άμεσης δράσης σε αυτό τον τομέα γίνεται ακόμη πιο επιτακτική.

- Αναθεώρηση του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος, το οποίο προβλέπει τη διδασκαλία του μαθήματος *Πολιτική και Δίκαιο* μόνο σε ορισμένες κατευθύνσεις της δευτέρας λυκείου ως μάθημα επιλογής. Θεωρούμε ότι το συγκεκριμένο μάθημα θα πρέπει να επανεισαχθεί στον κορμό των υποχρεωτικών μαθημάτων, καθώς από τη μία πλευρά παρέχει την αναγκαία γνώση για τη λειτουργία των θεσμών και από την άλλη καλλιεργεί το σεβασμό και την αμοιβαιότητα μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων.

- Προσαρμογή του περιεχομένου και διαθεματική προσέγγιση όλων των μαθημάτων που ανήκουν στον ευρύτερο κύκλο των ανθρωπιστικών επιστημών (Ιστορία, Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Φιλοσοφία, Εικαστικά) με σκοπό να τονιστούν τα κοινά στοιχεία που οδηγούν σε μία ενιαία σύλληψη των θεμελιωδών αξιών που χαρακτηρίζουν τον ανθρώπινο πολιτισμό. Αυτό θα βοηθήσει συγχρόνως και στην απόρριψη του μοντέλου στείρας αποθησαύρισης και μετάδοσης παγιωμένης γνώσης, το οποίο επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης, αφού όλοι οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα τεθούν στην υπηρεσία της δημοκρατικής εκπαίδευσης έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας και κοινωνικής προόδου.

- Διαφορετική προσέγγιση του αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι οφείλουν να συνδέουν τη γνώση για τους θεσμούς με τη διάθεση για προβληματισμό πάνω σε σύγχρονα ζητήματα που δοκιμάζουν καθημερινά τις δημοκρατικές αξίες, να ενισχύουν τις κοινές δράσεις και να συμβάλλουν με κάθε τρόπο στην υλοποίησή τους.

- Υλική και ηθική ενίσχυση του ρόλου των εθελοντικών οργανώσεων και κάθε άλλου φορέα που αποτελεί την κοινωνία των πολιτών, με σκοπό να αναβαθμιστεί η δυνατότητα κάθε ατόμου να αναλαμβάνει δημόσια δράση για την προστασία κρίσιμων πολιτικών και κοινωνικών αγαθών.

- Ενδυνάμωση και επέκταση υπάρχοντων θεσμών (Μαθητικά Συμβούλια, Βουλή των Εφήβων) που εξασφαλίζουν τη δημοκρατική λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών και ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των νέων στη διαμόρφωση του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος. Επίσης, παρουσιάζει ενδιαφέρον το ενδεχόμενο εισαγωγής νέων θεσμών σε όλες τις βαθμίδες

της εκπαίδευσης με σκοπό την προσέλκυση του τμήματος των μαθητών που δεν έχει εκδηλώσει ως τώρα το ανάλογο ενδιαφέρον για συμμετοχή στους ήδη υπάρχοντες.

- Προώθηση της εφαρμογής των επιτευγμάτων της τεχνολογίας και ιδιαίτερα των ηλεκτρονικών μέσων στη διεκπεραίωση διαδικασιών που αφορούν τη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες ενεργοποίησης μεγαλύτερου αριθμού ατόμων, αφού δίνεται η δυνατότητα έκφρασης της λαϊκής βούλησης με άμεσο και δημοκρατικό τρόπο (ηλεκτρονική ψήφος στις εκλογές, διενέργεια δημοψηφισμάτων μέσω του διαδικτύου).

Θεωρούμε ότι η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων μπορεί να επιφέρει τη ριζική αναμόρφωση του τοπίου της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και να αναβαθμίσει το ρόλο της δια βίου μάθησης στη ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών και την προώθηση της συμμετοχής των πολιτών στα κοινά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασόπουλος, Κ. (2002). *Η ηθική φύση και η ελευθερία του προσώπου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Alexander, T. (1994). Educating the democratic heart: Pluralism, Tradition and the Humanities. *Studies in Philosophy and Education*, 13(3-4), 243-259.
- Anton, J. (1997). Ο Πλάτων ως κριτής της δημοκρατίας, αρχαίας και σύγχρονης. Στο Κ. Βουδούρης, (επιμ.), *Πλατωνική Πολιτική Φιλοσοφία*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Αριστοτέλους (1993), *Πολιτικά*. Αθήνα: Κάκτος.
- Aspin, D., & Chapman, J. (2000). Lifelong learning: Concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2-19.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Δια Βίου Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Κ. Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος, (επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
- Βλάχος, Γ. (1991). *Η δημοκρατική κοινωνία και ο πολίτης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βουδούρης, Κ. (2003). Η ανθρώπινη φύση και η γένεση της κοινωνίας κατά τον Αριστοτέλη. Στο ανθολόγιο: Γ. Αραμπατζής, (επιμ.) *Αριστοτέλης*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληκωσταντής, Κ. (1990). *Η παιδαγωγική του Καντ: θεμελίωση, επικαιρότητα και κριτική των αντιλήψεων του για την αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Dahl, R. (1989). *Democracy and its critics*. New Heaven: Yale University Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Delanty, G. (2002). *Citizenship in a Global Age: Society, Culture and Politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 417-428.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001), *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης* COM 678 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). *Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη* COM 779 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002^a). *Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας* COM 629 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). *Εφαρμογή του Ευρωπαϊκού Συμφώνου για τη Νεολαία και προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά* COM 206 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). *Ωρα να ανεβάσουμε ταχύτητα. Η νέα εταιρική σχέση για την ανάπτυξη και την απασχόληση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Για την προαγωγή της πλήρους συμμετοχής των νέων στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και την κοινωνία* COM 498 τελικό.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση (Τομ. Α' Αρχαιότητα-Ελληνιστική και Ελληνορωμαϊκή εποχή)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

European Commission, (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, SEC 1832.

Evans, D., (1981). *The planning of Non formal Education*. Unesco: International Institute for Educational Planning.

Fernandez, C., Sundstrom, M. (2011). Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. *Studies in Philosophy and Education*, 30(4), 363-382.

Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*. 9(4), 299-313.

Freire, P. (2005). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Glass, R. (2000). Education and the Ethics of Democratic Society. *Studies in Philosophy and Education*, 19(3), 275-296.

- Giddens, A. (2001). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Green, A., Preston, J., Sabates, R., (2003). Education, equality and social cohesion: A distributional approach. *Compare*, 33(4), 453-470.
- Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 13-23.
- Haberman, B. (1994). What is the Content of Education in a Democratic Society? *Journal of Philosophy of Education*, 28(2), 183-189.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (2007). *Η διάσπαση της Δύσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Held, D. & McGrew, A. Globalization. Entry for the *Oxford Companion to Politics*, Oxford, Oxford University Press.
- Hobbes, T. (1989). *Leviathan*. Αθήνα: Γνώση.
- Hursh, D. & Ross, W. (2000). *Democratic social education: social studies for social change*. New York: Falmer Press.
- Jarvis, P. (1988). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καζαμιάς, Α. & Πετρονικολός, Λ. (2003). *Παιδεία και πολίτης: η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλογιαννάκη, Π. (2003). Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο. Στο Α. Καζαμιάς & Λ. Πετρονικολός, (επιμ.), *Παιδεία και πολίτης: η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραβάκου, Β. (2009). *Δοκίμια στην εγγεληνή φιλοσοφία της παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραβάκου, Β. (2011). ΠεριΦρόνηση(ς). *Φιλοσοφειν*, (4), 70-92.
- Καραβάκου, Β. (2012). Το φάσμα και η πρό(σ)κληση της δια βίου μάθησης. Εισαγωγή στο Καραβάκου, Β. (Επιμ.). (2012). *Δια βίου μάθηση: διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Karavakou, V. (2012^a). Reclaiming critical thinking in modern political education. *Skepsis*, υπό έκδοση.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. (2005). Στρατηγικές Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης στην Εκπαίδευση και Επαναπροσδιορισμός του Ρόλου του Εκπαιδευτικού. Εισήγηση στην ημερίδα «*Ενεργοί Πολίτες και Εκπαίδευση*» στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του «Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης». Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 12 Δεκεμβρίου 2005.
- Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο Σ. Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καραλής, Θ., & Βαρβιτσιώτη, Ρ. (2010). *Δια βίου μάθηση και πιστοποίηση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.
- Karalis, Th., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- Καυάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση ενηλίκων: τομ.2 Διδακτική ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυγιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες, δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι άλλοι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία στην εποχή μας*. Αθήνα: Πόλις.
- Lamy, R - M. (2006). *Ξανασκεφτόμαστε τη δημοκρατία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1995). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making Revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- Mill, S. J. (1983). *Περί Ελευθερίας*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Mill, S. J. (2002). *Ωφελιμισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση. Στο Δ. Γράβαρης, Ν. Παπαδάκης, (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κρατών και αγοράς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Nussbaum M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303.
- Nussbaum M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press.
- Ξωχέλλης, Π. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- OECD (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. Paris.
- Oelkers, J. (2000). Democracy and Education: About the Future of a Problem. *Studies in Philosophy and Education*, 19(1), 3-19.
- Παπαδάκης, Ν. & Σπυριδάκης, Μ. (2010). *Αγορά εργασίας, κατάρτιση δια βίου μάθηση και απασχόληση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Parker, W. (1996). *Educating the democratic mind*. Albany: State University of New York Press.
- Πλάτων (1990). *Πολιτεία*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και δια βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Puolimatka, T. (1997). The problem of democratic values education. *Journal of philosophy of education*, 31 (3), 10-25.
- Rawls, J. (2001). *Θεωρία της δικαιοσύνης*. Αθήνα: Πόλις.
- Reble, A. (1990). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ross, A. (2002). Citizenship education and curriculum theory. Στο D. Scott & H. Lawson, (επιμ.) *Citizenship education and the curriculum*. London: Ablex publishing.
- Rousseau, J. (2002). *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής*, Βιβλία IV-V. Αθήνα: Πλέθρον.
- Schmidt, M. (2004). *Θεωρίες της δημοκρατίας*. Αθήνα. Σαββάλας.
- Schou, L. (2001). Democracy in Education. *Studies in philosophy and education*, 20, 317-329.
- Schumpeter, J. (2006). *Καπιταλισμός, σοσιαλισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Scott, D. & Lawson, H. (2002). *Citizenship education and the curriculum*. Westport: Ablex Publications.
- Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια βίου μάθηση. Μία κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Σταμέλος, Γ. (2010). Κοινωνία της γνώσης και δια βίου μάθηση: αντιφάσεις και αδιέξοδα. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση δια βίου μάθηση και απασχόληση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Taylor, C. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα: εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, Αθήνα: Πόλις.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραντζή, Α. (2006). Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 5, 20-34.
- Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστόπουλος, Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα: Οι φιλοσοφικές παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- UNESCO (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow (The Faure Report)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1976). *Recommendation on the development of adult education*. Paris: Unesco.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Paris: Unesco.
- United Nations (1990). *United Nations and Human Rights, 1945-1995*. New York: U.N. Department of Public Information.
- United Nations (1996). *International Plan of Action for the Decade of Human Rights Education*. Switzerland: United Nations.
- Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55(3), 323-342.
- Weinstein, J. (2004). Neutrality, Pluralism and Education: Civic Education as Learning about the Other. *Philosophy and Education*, 23(4), 235-263.

Ηλεκτρονικές πηγές

Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις. *ΦΕΚ 163/21-9-2010*. http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. *Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης*. <http://www.gsae.edu.gr/index.php/nelc>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Ι.Δ.ΕΚ.Ε. *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. <http://kee.ideke.edu.gr/?p=programs>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον κοινοβουλευτισμό και τη δημοκρατία. *Βουλή των Εφήβων*. <http://www.vouliefivon.gr/newpublications/efivoilow.pdf>.

Κανονισμός λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων εγκεκριμένος από το ΥΠΕΠΘ. <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=3612>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Μπαζδριγιάννη, Μ. (2010, Ιούλιος 14). Τέλος εποχής για τα Κ.Ε.Ε. *Αγγελιοφόρος*. <http://www.agelioforos.gr/default.asp?pid=7&ct=98&artid=102451>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Για τη δομή και τη λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. *Νόμος 1268/1982*. http://www.poseedip.tuc.gr/fileadmin/users_data/poseedip/N_1268_1982.pdf. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Τα Σ.Δ.Ε. στην Ελλάδα. <http://www.alfavita.gr/egiklio/egiklio17.php>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. *Σχέδιο Εθνικού Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης: Η γνώση αντίδοτο στην κρίση*. http://www.minedu.gov.gr/publications/docs/ethniko_programma_dbm_101220.pdf.

Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Ψηφιακό Σχολείο. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε Δημοτικού*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSDIM-E108/>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Ψηφιακό Σχολείο. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ Δημοτικού*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSDIM-F103/>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Ψηφιακό Σχολείο. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ Γυμνασίου*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSGL104/>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.

Ψηφιακό Σχολείο. *Πολιτική και Δίκαιο Β Γενικού Λυκείου*. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/courses/DSGL-B103/>. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011. Προσπελάστηκε στις 29 Δεκεμβρίου 2011.