

ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΕΘΝΩΝ, ΕΥΡΩΠΑΪΚΩΝ & ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΙΣΣΙΡΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Δημοκρατικής Παιδείας του Πολίτη:
Η Συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης»

ΑΘΗΝΑ, ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2017

*Στους γονείς μου Γιώργο και Μαρίνα
και στις αδερφές μου Μαριαλένα και Δήμητρα*

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΜΣ	Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού
άρθ.	άρθρο
αριθμ.	αριθμός
βλ.	βλέπε
CAHCIT	ad hoc Επιτροπή για το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης
CDCC	Council for Cultural Co-operation
CDPPE	Steering Committee for Educational Policy & Practice
CEPES	Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση της UNESCO
CHER	Higher Education and Research Committee
CICE	Children's Identity and Citizenship in Europe
CivEd	Civic Education Study
CLRAE	Congress of Local & Regional Authorities of the Council of Europe
CRELL	Centre for Research on Education and Lifelong Learning
ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
ΔτΑ	Δικαιώματα του Ανθρώπου
DfES	Department for Education and Skills
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Union
EAEA	European Association for the Education of Adults
ECEC	Προσχολική Εκπαίδευση & Φροντίδα
ECJS	Éducation civique, juridique et sociale

ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ΕΔΕ	Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση
ed(s)	editor(s)
EDC	Education for Democratic Citizenship
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΚ	Επαγγελματική Εκπαίδευση & Κατάρτιση
ΕΕΠ	Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη
ΕΚ	Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο
εκάτ.	εκατομμύρια
EKCYP	European Knowledge Centre for Youth Policy
ENQA	Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
ΕΠΑΣ	Επαγγελματικές Σχολές
επιμ.	επιμέλεια
ERDIC	Laboratory of Education Policy, Research, Development & Interuniversity Cooperation
ERM	Μηχανισμός Συναλλαγματικών Ισοτιμιών της ΕΕ
ΕΣΔΑ	Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
ESS	European Social Survey
ESU	European Students' Union
EUA	Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων
EURASHE	Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΗΒ	Ηνωμένο Βασίλειο
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study

IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IKY	Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών
JAF	Joint Assessment Framework
κ.ά.	και άλλα
ΚΑΕ	χώρες Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης
ΚτΠ	Κοινωνία των Πολιτών
κ.ε.	και εξής
λ.χ.	λόγου χάρη
ΜΚΟ	Μη Κυβερνητική(ές) Οργάνωση(ώσεις)
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
μτφρ.	Μετάφραση
μ.Χ.	μετά Χριστόν
NCC	National Curriculum Council
NAEP	National Assessment of Education Progress
ΟΑΕΔ	Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού
ΟΑΣΕ	Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη
ΟΚΕ	Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
PISA	Programme for International Student Assessment
pp.	pages
PPE	Program for Political Education
Πρβλ.	παράβαλε
PSHE	Personal Social & Health Education
ΠτΔ	Παιδεία της Δημοκρατίας
π.χ.	για παράδειγμα
π.Χ.	προ Χριστού
ΣΕΕ	Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΣΕΚ	Συνθήκη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων
σελ.	σελίδα
ΣΛΕΕ	Συνθήκη για τη Λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης
σσ.	σελίδες
ΣτΕ	Συμβούλιο της Ευρώπης
ΤΕΕ	Τεχνικό Επαγγελματικό Εκπαιδευτήριο
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών
τχ.	τεύχος
υποσημ.	υποσημείωση
UNESCO	United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization
WVS	World Values Study

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εισαγωγή σελ. 24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΡΕΠΟΥΜΠΛΙΚΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΣΜΟΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

1.1 Φιλελευθερισμός-Ιστορική αναδρομή	σελ. 25
1.1.1 Το άτομο	σελ. 27
1.1.2 Η Ελευθερία	σελ. 28
1.1.3 Ο ορθός λόγος	σελ. 31
1.1.4 Η δικαιοσύνη	σελ. 33
1.1.5. Ανεκτικότητα και διαφορετικότητα	σελ. 34
1.1.6 Το φιλελεύθερο κράτος: Κοινωνικό συμβόλαιο και Συνταγματική Διακυβέρνηση	σελ. 35
1.1.7 Βασικά χαρακτηριστικά των φιλελεύθερων δημοκρατικών συστημάτων	σελ. 36
1.1.8 Φιλελευθερισμός και δημοκρατική παιδεία του πολίτη	σελ. 38
1.1.8.1 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση	σελ. 42
1.2 Κλασικός και σύγχρονος ρεπουμπλικανισμός: Ιστορική πορεία-Το περιεχόμενο της res publica	σελ. 46
1.2.1 Δικαιοσύνη	σελ. 49
1.2.2 Κοινό καλό	σελ. 49
1.2.3 Ελευθερία	σελ. 50
1.2.3.1 Το πρότυπο του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος: Η ενεργός συμμετοχή των πολιτών κι η διαβουλευτική δημοκρατία	σελ. 52
1.2.3.2 Ρεπουμπλικανισμός και δημοκρατική παιδεία του πολίτη	σελ. 56
1.3 Κοσμοπολιτισμός - Ιστορική εξέλιξη	σελ. 59
1.3.1 Ο κοσμοπολιτισμός στη σκέψη του Kant	σελ. 62

1.3.2 Κοσμοπολιτισμός και δημοκρατική παιδεία του πολίτη
σελ. 65

1.3.2.1 Εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου
σελ. 68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

2.1 Συμμετοχική και διαβουλευτική δημοκρατία
σελ. 70

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ: ΤΟ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Εισαγωγή
σελ. 83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

3.1 Η ανάληψη της πρωτοβουλίας από το ΣτΕ
σελ. 87

3.1.1 Η φιλοσοφία της πρωτοβουλίας
σελ. 89

3.1.2 Οι συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα
σελ. 91

3.1.3. Τα στάδια του Προγράμματος
σελ. 94

3.1.3.1 Το πρώτο στάδιο του προγράμματος
σελ. 94

3.1.3.2 Το δεύτερο στάδιο του Προγράμματος
σελ. 98

α. Το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της
Εκπαίδευσης
σελ. 101

3.1.3.3 Το τρίτο στάδιο του Προγράμματος
σελ. 106

α. Δημοκρατική διακυβέρνηση στα σχολεία
σελ. 107

3.1.3.4 Από το 2010 και εντεύθεν: Ο Χάρτης του ΣτΕ για την «Παιδεία
της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου»
σελ. 108

3.2 Η θέση της Παιδείας της Δημοκρατίας ανάμεσα στις πολιτικές για την
εκπαίδευση-Διαδικασία εφαρμογής των πολιτικών
σελ. 113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ - ΕΝΕΡΓΟΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

4.1 Η οικοδόμηση της «Ευρώπης των Πολιτών»: Ιστορική αναδρομή	σελ. 117
4.2. Συζήτηση για το δημοκρατικό έλλειμμα στην ΕΕ	σελ. 124
4.3 Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	σελ. 133
4.3.1 Πρώτη Περίοδος (1973-1992)	σελ. 133
4.3.1.1 Προγράμματα δράσης της ΕΕ	σελ. 134
α. Πρόγραμμα Erasmus Α' φάση (1987-1989)	σελ. 139
β. Πρόγραμμα Lingua (1990)	σελ. 141
γ. Πρόγραμμα Euroscola	σελ. 144
4.3.1.2 Συμπεράσματα πρώτης περιόδου	σελ. 146
4.3.2 Δεύτερη περίοδος (1993-1996)-Νέα γενιά προγραμμάτων	σελ. 148
4.3.2.1 Πρόγραμμα Socrates (Σωκράτης)	σελ. 150
4.3.3 Τρίτη Περίοδος (1997-2006): «Ευρώπη της γνώσης»	σελ. 151
4.3.3.1 Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010) - Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010	σελ. 155
4.3.3.2 Αξιολόγηση των προγραμμάτων στην εκπαίδευση	σελ. 164
4.3.4 Περίοδος 2007-σήμερα	σελ. 167
4.3.4.1 ERASMUS+	σελ. 171
4.3.4.2 Η νέα μεταρρυθμιστική ατζέντα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση - Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020)	σελ. 174
4.3.4.3 Η Νέα Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία-Επένδυση και Ενδυνάμωση 2010-2018	σελ. 180
4.3.4.4 Πρόγραμμα Σχολικοί Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (European Parliament Ambassador School Programme)	σελ. 182

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΕΕ

5.1 Ιστορική εξέλιξη της σχέσης	σελ. 183
5.2 Από κοινού δράση στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδεία της Δημοκρατίας	σελ. 191

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ
Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΑ ΕΘΝΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΣΠΟΥΔΩΝ

Εισαγωγήσελ. 195

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

- 6.1 Ελληνική πολιτική κουλτούρα-Ελληνικό πολιτικό σύστημα (ιστορικό πλαίσιο)
σελ. 197
- 6.2 Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευσησελ. 203
- 6.3 Η Παιδεία της Δημοκρατίας και το ελληνικό συγκείμενοσελ. 205
- 6.3.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Παιδεία της Δημοκρατίας
σελ. 214
- 6.3.2 Εξορθολογισμός - Μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού
συστήματοςσελ. 217
- 6.3.3 Διαπιστώσεις για το μάθημα Πολιτική Αγωγή και Ιδιότητα του Πολίτη
σελ. 221
- 6.4 Πρωτοβουλίες για την προώθηση της δημοκρατικής συμμετοχής των νέων
σελ. 222
- 6.4.1 Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνωνσελ. 222
- 6.4.2 Δράσεις *Teachers4Europe* και *School Ambassadors*σελ. 225
- 6.5 Συμπεράσματασελ. 227

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

- 7.1 Η βρετανική παράδοση της ιδιότητας του πολίτησελ. 232
- 7.2 Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη-Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
σελ. 234
- 7.2.1 Ιστορικό πλαίσιο για την Παιδεία της Δημοκρατίαςσελ. 237
- 7.2.1.1 Δεκαετίες 1970 και 1980: Πολιτική μόρφωση και «Επιθετικά»
εκπαιδευτικά προγράμματασελ. 238
- 7.2.1.2 Πρόσφατες εξελίξεις: Η εισαγωγή του Προγράμματος για την
Παιδεία της Δημοκρατίαςσελ. 244
- α. Η Έκθεση Crickσελ. 248
- 7.3 Το βρετανικό δημοψήφισμα για την παραμονή ή αποχώρηση της χώρας από την
ΕΕ-Brexitσελ. 252

7.4 Συμπεράσματα	σελ. 255

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

8.1 Οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαίδευση στη Γαλλία	σελ. 258
8.2 Ιστορική αναδρομή: Η εκπαίδευση στη Γαλλία τον 19 ^ο και 20 ^ο αιώνα	σελ. 260
8.3 Η Παιδεία της Δημοκρατίας στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα	σελ. 268
8.4 Συμπεράσματα	σελ. 275

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΕΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

9.1 Η συμμετοχή των νέων της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας στην πολιτική ζωή της Ένωσης ως απόρροια των προγραμμάτων για την Παιδεία της Δημοκρατίας	σελ. 277

ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ	σελ. 283

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 292

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	σελ. 342

*[...] τόν τε μηδὲν τῶνδε μετέχοντα οὐκ ἀπράγμονα,
ἀλλ' ἄχρεϊον νομίζομεν [...].*

Περικλέους Ἐπιτάφιος Λόγος
(Θουκυδίδου, Ἱστοριῶν Β', §40)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα η ανθρωπότητα διέρχεται μια από τις μεγαλύτερες κρίσεις στην ιστορία της. Πρόκειται για μια κρίση κυρίως κοινωνική και πολιτική, κρίση θεσμών κι αξιών, που αφορά το αντιπροσωπευτικό δημοκρατικό πολίτευμα,¹ με τους πολίτες να έχουν περιπέσει κατά τον James Fishkin σε ένα «λήθαργο πολιτικής απάθειας» ή «πολιτικής αδιαφορίας» και απαξίωσης του δικαιώματος του ενεργού πολίτη.² Κι όπως διατείνεται η φιλόσοφος Martha Nussbaum, βρισκόμαστε εν μέσω μιας βαθύτερης κρίσης, μιας παγκόσμιας «κρίσης παιδείας»,³ εγγενές χαρακτηριστικό της οποίας είναι κι η κρίση «δημοκρατικής πολιτειακής παιδείας».

Η αναγκαιότητα της πολιτικής διαπαιδαγώγησης -και δη των νέων- έχει επισημανθεί ευρύτατα από φιλοσόφους, κοινωνικούς επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και πολιτικούς, αρχής γενομένης από την εποχή της αρχαίας πόλης (πόλης-κράτους), στη νεωτερική εποχή της φιλελεύθερης δημοκρατικής εθνόπολης (έθνους-κράτους) και στη σύγχρονη εποχή της «πολυπολιτισμικής κοσμόπολης».⁴

Ο δημόσιος πολιτισμός μας ως ευρωπαίων πολιτών, συγκροτείται αλλά και εξελίσσεται βάσει τριών θεμελιωδών αξιών προερχαχόντως της ελευθερίας αλλά και του πως συναρτάται η ελευθερία του ενός προς την ελευθερία του συνόλου, της δημοκρατίας όπου ο Δημήτρης Τσάτσος την είχε ορίσει ως «την αναγωγή της

¹ Βλ. π.χ. Οικονόμου Γ. Ν., *Από την Κρίση του Κοινοβουλευτισμού στη Δημοκρατία*, Παπαζήσης, 2009, σελ. 11.

² Βλ. Σπανού Κ., «Ανεξάρτητες Αρχές: Κρίση, μετεξέλιξη ή αναβάθμιση του πολιτικού συστήματος;», στο Κοντιάδης Ξ., Ανθόπουλος Χ. (επιμ.), *Κρίση του Ελληνικού Πολιτικού Συστήματος*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2008, σελ. 215.

³ Βλ. Nussbaum Μ. C., *Όχι για το Κέρδος: Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές Προάγουν τη Δημοκρατία*, μτφρ. Χρηστίδης Γ., Κριτική, 2013, σελ. 33-34.

⁴Βλ. Καζαμιάς Μ., Πολιτειακή Παιδεία του Πολίτη, Θεμέλιο της Δημοκρατίας, online εφημερίδα «Η Αυγή», 01/05/2016, <http://www.avgi.gr/article/10839/6489591/politeiake-paideia-tou-polite-themelios-des-demokratias>. Ενδεικτικά, κατά τον Levine P.: «ισχυρές και δίκαιες δημοκρατίες προϋποθέτουν την ύπαρξη πολιτών με “πολιτειακή παιδεία”, η οποία αποτελεί συλλογική ευθύνη του σχολείου, της οικογένειας, των πολιτικών θεσμών, του τύπου και της κοινότητας» και, κατά την Jacqueline de Romilly: «Η δημοκρατία απαιτεί ουσιαστικά μια συγκεκριμένη παιδεία του πνεύματος, της δυνατότητας του καθενός να διαμορφώνει μια κρίση [...] Το καθεστώς αυτό προϋποθέτει ότι όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτό έχουν επαρκή παιδεία, ώστε να κατανοούν ορισμένους πολιτικούς και εκλογικούς κινδύνους, να κρίνουν σωστά και να μην τους παρασύρει η προπαγάνδα και η έλλειψη κριτικού πνεύματος. Άρα το ζήτημα της παιδείας είναι συνδεδεμένο με το πρόβλημα της δημοκρατίας». Βλ. Levine P., *The Future of Democracy: Developing the Next Generation of American Citizens*, Medford, Tufts University Press, Massachusetts, 2007 και Romilly J., *Πόσο Επίκαιρη είναι η Αθηναϊκή Δημοκρατία Σήμερα*, μτφρ. Ελένη Οικονόμου, Ερμής, 2009, σελ. 57.

εξουσίας στο δήμο»,⁵ και το κράτος δικαίου (το κοινωνικό και το δημοκρατικό κράτος δικαίου), τις συνταγματικές δηλαδή εγγυήσεις απέναντι σε κάθε μορφή αυθαιρεσίας. Τρίπτυχο που δεν μπορεί παρά να αντανakλάται μέσα από τη διδακτική της πολιτειακής παιδείας. Η τελευταία είναι σε κάθε της έκφραση και έκφανση η ικανότητα κριτικής αμφισβήτησης· η κατανόηση της σχετικότητας του βίου αλλά συγχρόνως η ανάληψη πολιτικής ευθύνης ως στάση του κοινού βίου. Αφορά τις αξίες που καθορίζουν την ατομική συμπεριφορά και στάση απέναντι στα πράγματα.

Όπως υποστηρίζεται από τον Δ. Τσάτσο, εάν θεωρηθεί ότι η λειτουργία του πολίτη περιορίζεται στο να νομιμοποιεί με την ψήφο του τη Βουλή, τότε έχουμε ένα ορισμένο «είδος πολίτη», ο οποίος φέρει την ιδιότητα αυτή μόνο κατά την εκλογική διαδικασία. Τούτο, «εάν (δηλαδή) η κοινωνία εκλαμβάνεται αποκλειστικά ως εκλογικό σώμα, σημαίνει και μια απροσδόκητη επιστροφή στον απόλυτο διαχωρισμό εξουσίας και κοινωνίας».⁶ Αδιαμφισβήτητα ο πολίτης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ύπαρξη της δημοκρατίας γι' αυτό και η οπτική της παραμένει ατελής, αν δεν καθορίσουμε ποιο είδος πολίτη προϋποθέτει. Ο πολίτης ο οποίος παρακολουθεί και συμμετέχει ενεργά στις πολιτικές διαδικασίες, συμβάλλει στην ύπαρξη «αρμονίας» μεταξύ εκλεγμένης εξουσίας και πολιτικής κοινωνίας. Συναφώς, η δημοκρατία, ως μορφή πολιτεύματος «δεν επιβάλλεται, δεν εισάγεται αλλά προκύπτει από διαδικασίες που έχουν τη βάση τους στην πολιτικά συνειδητή κοινωνία».⁷

Κατά την τελευταία λοιπόν εικοσαετία, με αφορμή το έντονο ενδιαφέρον γύρω από θέματα σχετικά με την ΠτΔ και την αγωγή του πολίτη, γίνεται μεγάλη συζήτηση για το περιεχόμενο και τους στόχους της ίδιας της ιδιότητας του πολίτη στη δημοκρατική πολιτεία, πολλώ μάλλον του ευρωπαϊού πολίτη. Ο Thomas Humphrey Marshall στο βιβλίο του *«Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (Citizenship and Social Class)»*, αναφέρει: «Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια κοινωνική θέση που απονέμεται σε όλους όσοι είναι πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι την κατέχουν είναι ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, με τις οποίες έχει εμπλουτιστεί αυτή η θέση. Δεν υπάρχει καθολική αρχή που να καθορίζει ποια θα είναι αυτά τα δικαιώματα και οι

⁵ Βλ. Τσάτσος Δ., *Συνταγματικό Δίκαιο-Οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας*, έκδ. 2^η, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή, 1993.

⁶ Βλ. Τσάτσος Δ., *Συνταγματικό Δίκαιο*, Σάκκουλας, Αθήνα, 1982, σελ. 213-218.

⁷ Βλ. Τσάτσος Δ., 1982, ό. π., σελ. 218.

υποχρεώσεις». ⁸ Ωστόσο, προτείνει τη διάκριση της ιδιότητας του πολίτη σε τρία μέρη/συστατικά στοιχεία:

- το ατομικό στοιχείο (δικαιώματα απαραίτητα για την ελευθερία του ατόμου – προσωπική ελευθερία, ελευθερία έκφρασης, σκέψης, πίστης κλπ.),
- το πολιτικό στοιχείο (δικαίωμα συμμετοχής στην άσκηση της πολιτικής δύναμης), και
- το κοινωνικό στοιχείο (όλο το φάσμα δικαιωμάτων της ζωής ενός πολιτισμένου όντος σύμφωνα με το επίπεδο ζωής που γίνεται αποδεκτό στη συγκεκριμένη κοινωνία). ⁹

Ο Oldfield από την άλλη, διακρίνει την ιδιότητα του πολίτη σε δύο μορφές: ¹⁰

- ως νομική θέση που περιλαμβάνει τα δικαιώματα του πολίτη ως μέλους μιας κοινωνίας, που του επιτρέπουν να συμμετέχει στα κοινά (να είναι κανείς πολίτης), και
- ως πρακτική θέση που αναφέρεται στη λειτουργία του κάθε μέλους μιας δημοκρατικής κοινωνίας ως πολίτη (να ενεργεί κανείς ως πολίτης).

Με την ως άνω διάκριση ο πολίτης εμφανίζεται με δύο μορφές: μία δημόσια, ως πολίτης και μια ιδιωτική, ως άτομο.

Η «ιδιότητα του πολίτη», λοιπόν, μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, έχει συνδεθεί με έννοιες μεταξύ των οποίων η «δημοκρατία», τα «δικαιώματα», οι «αξίες» και παραμένει «σε διαφορετικά και δυνάμει αντιφατικά περιεχόμενα, όπως είναι η πολιτική αρετή, τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον και η αξία της πολιτικής συμμετοχής». ¹¹ Συνδέεται με τη συγκρότηση δύο παραδόσεων: την πολιτική-δημοκρατική με άξονα την «πόλη» και τη δημοκρατία («δήμος», democracy) και τη φιλελεύθερη-κοσμοπολίτικη, με άξονες τον «κόσμο», τον φιλελευθερισμό και τον κοσμοπολιτισμό. ¹² Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, συνδέεται με έννοιες όπως η μετα-εθνική πολιτειότητα

⁸ Βλ. Marshall T. H., Bottomore T., *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, μτφρ. Στασινοπούλου Ο., Gutenberg, Αθήνα, 1995, σελ. 62.

⁹ Βλ. Marshall T. H., Bottomore T., ό. π., σελ. 42 κ.ε.

¹⁰ Βλ. Oldfield A., *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*, Routledge, London, 1990.

¹¹ Βλ. Μπάλιας Σ., «Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση», Μπάλιας Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2008, σελ. 305.

¹² Βλ. Delanty G., "European Citizenship: A Critical Assessment", *Citizenship Studies*, 11 (1), 2007, σελ. 64, Beck U., "The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity", *British Journal of Sociology*, vol. 51 (1), 2000, pp. 79-105 και Featherstone M., "Cosmopolis. An Introduction", *Theory, Culture & Society*, vol. 19 (1-2), 2002, pp. 1-16.

(post-national citizenship), η ευρωπαϊκή διακυβέρνηση (European governance) κι η παγκόσμια ΚτΠ (global civil society).¹³

Σε κάθε περίπτωση, όπως έχει ήδη σημειωθεί, η έννοια της ιδιότητας του πολίτη είναι στενά συνυφασμένη με αυτή της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή της μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης αποτέλεσε δίχως αμφιβολία ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που συνέβαλαν στην ανάδειξη της σύγχρονης ιδιότητας του πολίτη, δεδομένου ότι προσέφερε (και προσφέρει) τη βάση για συνειδητή συμμετοχή και ενσωμάτωση.

Τα άτομα πρέπει να είναι εξοπλισμένα με τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να διαχειριστούν τη ζωή τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εντός του πολιτιστικού και πολιτικού μωσαϊκού περιβάλλοντος στο οποίο κινούνται. Η πρόκληση σήμερα έγκειται στον καθορισμό των εφοδίων αυτών και του τρόπου με τον οποίο θα αποκτηθούν. Αυτή, επί της ουσίας, είναι η αιτιολόγηση για την παιδαγωγική προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη: τί πρέπει να γίνει εάν επιθυμούμε να ενισχύσουμε τόσο τη δυνατότητα όσο και τα κίνητρα για την ανάπτυξη μιας ουσιαστικής, σε δημοκρατικό και διακρατικό επίπεδο, ικανότητας για όλους όσους ζουν στην Ευρώπη.

Από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και εντεύθεν, η Ευρώπη έρχεται αντιμέτωπη με μια νέα κοινωνική συνθήκη, την πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι μετανάστες που μετακινούνται προς την Ευρώπη, αρχικά από τις τέως αποικίες των ευρωπαϊκών κρατών δημιουργούν μια νέα μορφή κοινωνίας με πολίτες προερχόμενους από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αλλά και στη συνέχεια, ως αποτέλεσμα του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης, που προκάλεσε πολυδιάστατες μεταβολές σε κοινωνικό και επιστημονικό επίπεδο, διαλύθηκαν στην κυριολεξία τα συμπαγή δεδομένα ομοιογένειας των κοινωνιών· στοιχεία που προκαλούν αλλαγές και στον προσδιορισμό της ιδιότητας του πολίτη, αφού δημιουργείται η ανάγκη να συνυπάρξουν στον ίδιο χώρο άνθρωποι οι οποίοι δε συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος ή με βάση τη μακρά ιστορική τους συνύπαρξη στον ίδιο χώρο.

Η «νέα» αυτή ιδιότητα του πολίτη προϋποθέτει την αποδοχή του «άλλου» και την αναγνώρισή του ως μέλους ισότιμου της κοινωνίας που ζει.¹⁴ Το ερώτημα επομένως που ανακύπτει είναι: Τί σημαίνει να είναι κανείς πολίτης σήμερα στην Ευρώπη, σε

¹³ Βλ. ενδεικτικά Habermas J., *The Postnational Constellation*, Polity Press, Cambridge, 2001.

¹⁴ Βλ. Tarrow S., "The Europeanisation of Politics: Reflections from a Social Movement Perspective", *West European Politics*, vol. 18, no. 2, pp. 223-251.

μια περίοδο που χαρακτηρίζεται ως εποχή της μετανεωτερικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της παγκοσμιοποίησης;

Στο πλαίσιο αυτό και με σκοπό τον καθορισμό των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων του πολίτη στην Ευρώπη, σημειώθηκαν προσπάθειες σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπου μέσω ποικίλων δράσεων και προγραμμάτων αναζητούνται διαρκώς στρατηγικές προκειμένου να διαμορφωθεί μια ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη.¹⁵ Η νέα ταυτότητα των πολιτών της Ευρώπης και του κόσμου, η ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη, αποδίδει στα άτομα χαρακτηριστικά πολιτών με υπερεθνικό και συνεργατικό πνεύμα, με αίσθημα αλληλεγγύης, με ανοχή στις πολιτιστικές διαφορές, με αναγνώριση των κοινών στοιχείων και των διαφορών.¹⁶ Ο ευρωπαίος πολίτης σήμερα πρέπει να διακατέχεται από κριτικό, δημιουργικό, αυτόνομο και συστηματικό τρόπο σκέψης και δράσης, και δυνατότητα ευελιξίας.¹⁷

Προβληματισμοί βεβαίως που μεταφέρθηκαν και στον τομέα της εκπαίδευσης,¹⁸ διότι αυτή είναι και που θα υλοποιήσει το «όραμα» του σύγχρονου ευρωπαίου πολίτη και θα οδηγήσει στην ανάπτυξη σε κάθε άτομο του αισθήματος ότι ανήκει σε μια κοινωνική, πολιτισμική και δημοκρατική κοινότητα,¹⁹ μέσω της προβολής και υιοθέτησης κοινών αξιών, κάνοντας χρήση συγκεκριμένων μεθόδων και παιδαγωγικών πρακτικών.

¹⁵ Πρβλ. στο διαδίκτυο Active Citizenship Network (<http://www.activecitizenship.net>) που ξεκίνησε το Δεκέμβριο του έτους 2001 ως ευρωπαϊκό και διεθνές παράρτημα της ιταλικής οργάνωσης (Cittadinanattiva) για την προώθηση της ενεργητικής ιδιότητας του πολίτη.

¹⁶ Τέτοιους στόχους θέτει το δίκτυο Children's Identity and Citizenship in Europe (CICE). A European Commission Socrates Programme-Thematic Network Project, στο οποίο συνεργάζονται άνθρωποι από το χώρο του πανεπιστημίου και της εκπαίδευσης. Στις δραστηριότητες αυτού του δικτύου εντάσσεται και η προσπάθεια μελέτης της αντίληψης των νεαρών ατόμων ως προς την κοινωνία, την οικονομία και τον πολιτικό τομέα. Προωθείται ένας ευρωπαϊκός τρόπος προσέγγισης των πρακτικών με τις οποίες κοινωνικοποιούνται τα παιδιά και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το δίκτυο βλ. <http://www.unl.ac.uk/cice/start.htm>.

¹⁷ Βλ. ενδεικτικά Γρόλλιος Γ., «Όψεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής», *Ανταπεράδια της Εκπαίδευσης* 56, 2000, σελ. 47-55 και Cogan J., Derricott R., *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, Cogan Paul, London, 2001.

¹⁸ Βλ. ενδεικτικά Giddens A., *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, μτφρ. Γεώργιος Κ., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, Sasson D., «Η κοινωνική δημοκρατία στην καρδιά της Ευρώπης. Οι προτεραιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα», μτφρ. Κόκκινος Γ., *Σύγχρονα Θέματα* 60-61, 1996, σσ. 131-150 και Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

¹⁹ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, COM 93, 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29/09/1993.

Αλλά προχωρώντας και πέρα από το γνωστικό τομέα, η εκπαίδευση που στηρίζεται στις αρχές του νόμου, της δικαιοσύνης, της δημοκρατίας και της κοινωνίας,²⁰ θα εμφυσήσει μια κουλτούρα των ΔτΑ που θα διασφαλίζει σεβασμό στην ιδιαιτερότητα και κατανόηση των υποχρεώσεων που απορρέουν από αυτά, με απώτερο στόχο την παγκόσμια εδραίωση της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής συνοχής, της αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης στο πλαίσιο της δημοκρατικής συμμετοχής του πολίτη στην κοινωνία.

Στο ερώτημα λοιπόν εάν μπορεί η εκπαίδευση να αποτελέσει το εφαλτήριο για την εξέλιξη της ευρωπαϊκής κοινωνίας, η οποία μεταβάλλεται συνεχώς στο πέρασμα των ετών, δίνοντας μια νέα διάσταση στην πολιτική συνείδηση των μελών της, η απάντηση που δίνουμε είναι ναι. Άλλωστε πολίτες γινόμαστε μέσα από μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία η εκπαίδευση διαδραματίζει εξόχως σημαντικό ρόλο.²¹ Όπως υποστηρίζει η Δήμητρα Καρακατσάνη, «η επιδιωκόμενη πολιτική αγωγή πρέπει να περιλαμβάνει μια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη».²² μια εκπαίδευση η οποία δεν στοχεύει απλώς και μόνο στη διαμόρφωση ενός ενημερωμένου και πληροφορημένου πολίτη-μαθητή, «αλλά μια εκπαίδευση η οποία πρέπει να βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει εργαλεία γνώσης και κατανόησης, και να καλλιεργεί τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τις αξίες που του δίνουν τη δυνατότητα ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής».²³

Αλλά και σύμφωνα με τον Κορνήλιο Καστοριάδη, ο ενεργός πολίτης αποτελεί δημιούργημα της δημοκρατίας, η οποία συγχρόνως προϋποθέτει τον ενεργό πολίτη²⁴, και εφόσον ο ρόλος του πολίτη είναι καθοριστικής σημασίας για την ύπαρξη της δημοκρατίας, η εκπαίδευση των νέων και η συνεπαγόμενη διαμόρφωση των πολιτών γίνεται αντιληπτή ως “*condition sine qua non*”.²⁵

²⁰ Βλ. Καρακατσάνη Δ., «Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και πολιτική διαπαιδαγώγηση», *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ναύπλιο, 2001 (ηλεκτρ. έκδ.).

²¹ Βλ. Καρακατσάνη Δ., *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σελ. 3.

²² Βλ. Καρακατσάνη Δ., «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές», Μπάλιας Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2008, σελ. 154.

²³ Ibid.

²⁴ Βλ. Καστοριάδης Κ., *Η ελληνική ιδιαιτερότητα, Η πόλις και οι νόμοι*, τ. Β', Κριτική, Αθήνα, 2008.

²⁵ Βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι», Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2005, σελ. 21.

ΣΚΟΠΟΣ/ΔΟΜΗ

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να εντοπιστεί εάν και σε ποιο βαθμό οι δραστηριότητες εκπαίδευσης που υποστηρίζονται από τα ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης τόσο στο πλαίσιο του ΣτΕ όσο και της ΕΕ, συμβάλλουν στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη. Με δεδομένο ότι γίνεται μια προσπάθεια να εμπλακούν τα άτομα –ιδίως οι νέοι– ενεργά στη δημόσια ζωή σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, και με αναφορά στην άποψη ότι η ιδιότητα του ενεργού πολίτη δεν περιορίζεται μόνο στην εκλογική πράξη, τίθεται το ερώτημα: πώς θα ενεργοποιηθεί και θα διευρυνθεί η συμμετοχή των νέων στα δημόσια πράγματα; Μια διευρυμένη εκδοχή του ερωτήματος με αναφορά στην ΕΕ μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: έχει εμποδωθεί η αίσθηση του ανήκειν σε έναν ευρωπαϊκό δήμο; Εναλλακτικά: είναι εξοικειωμένοι οι νέοι κυρίως πολίτες με τις δημοκρατικές διαδικασίες σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπως η ανάδειξη των μελών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου; Σε μια Ευρώπη που χαρακτηρίζεται από πολιτική απάθεια, από ρατσισμό –κοινωνικό και φυλετικό– και από μεγάλα ποσοστά ανεργίας, ποιά θα μπορούσε να είναι η έκβαση της προσπάθειας του ΣτΕ και της ΕΕ για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των πολιτών; Τί έχει καταγραφεί στις ευρωπαϊκές χώρες που εφαρμόζονται τα σχετικά προγράμματα; Τα κράτη μέλη είναι πρόθυμα να ενσωματώσουν στα εθνικά προγράμματα σπουδών τις ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες; Η εκπαίδευση που οδηγεί στην κατανόηση οδηγεί και στη μετέπειτα υιοθέτηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας; Αυτά τα ερωτήματα συνθέτουν την εικόνα ενός προβληματισμού γύρω από την αξία της ΠτΔ ως αναπόσπαστου μέρους για τη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής πολιτικής ταυτότητας.

Με το σκεπτικό ότι η κριτική εξέταση ορισμένων κομβικών σημείων της θεωρίας του φιλελευθερισμού, του ρεπουμπλικανισμού και του κοσμοπολιτισμού αποτελεί αναγκαία συνιστώσα της σύγχρονης συζήτησης για τη δημοκρατική παιδεία του πολίτη, σε μια πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα ως άνω πρότυπα κυρίως μέσα από τη φιλοσοφική και την παιδαγωγική τους διάσταση. Στόχο και των τριών θεωριών σήμερα αποτελεί η ανάδειξη μιας ιστορικής έννοιας ελευθερίας κι ενός προβληματισμού για θεσμικές μορφές της πολιτείας, οι οποίες ενέχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από την οπτική γωνία του σημερινού πολίτη.

Η συμμετοχική και η διαβουλευτική δημοκρατία -αναπόσπαστο πλέον τμήμα του ευρωπαϊκού προτύπου κοινωνίας- συνιστούν ένα κανονιστικό και διαδικαστικό αίτημα των καιρών, που συνδέεται με το γενικότερο ζήτημα του ελλείματος

δημοκρατικής και λαϊκής νομιμοποίησης. Προς τούτο, σε επόμενο κεφάλαιο, επιχειρείται η παρουσίαση των κύριων κανονιστικών (normative) και διαδικασιακών (procedural) όψεων του προτύπου της διαβουλευτικής και της συμμετοχικής δημοκρατίας, και των θεμελιωδών πολιτικών ζητημάτων που θέτει και θίγει η σχετική συζήτηση.

Στο δεύτερο μέρος της ανά χείρας διατριβής, μελετώνται τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πολιτική παιδεία, στο πλαίσιο της πολιτικής του ΣτΕ και της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, μελετάται η συμβολή του ΣτΕ στον τομέα της εδραίωσης και εξέλιξης της δημοκρατίας (δημοκρατικής συμμετοχής των νέων) στον ευρωπαϊκό χώρο, υπό το πρίσμα του Προγράμματος *«Παιδεία της Δημοκρατίας»*, που υιοθετήθηκε από τον Οργανισμό το 1997. Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα που μέσω της παιδείας, επιχειρεί να βελτιώσει την ποιότητα με την οποία ασκείται η δημοκρατία από τους πολίτες. Το ζητούμενο είναι η προετοιμασία των «σωστών» πολιτών, δηλαδή των πολιτών εκείνων που θα συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική διακυβέρνηση του πλαισίου στο οποίο ζουν, θα σέβονται το διαφορετικό –είτε πρόκειται για φυλή, θρησκεία ή άλλο χαρακτηριστικό- και θα έχουν επίγνωση όχι μόνο των δικαιωμάτων, αλλά και των υποχρεώσεων που φέρουν εντός της κοινωνίας και έναντι του συνανθρώπου. Για την προετοιμασία και την κατάρτιση των πολιτών, το *«κλειδί»*, κατά το Πρόγραμμα, είναι η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, την οποία η εν λόγω πρωτοβουλία προσπαθεί να βελτιώσει και να καταστήσει όσο το δυνατό περισσότερο αποτελεσματική.

Παράλληλα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η ΕΕ ενθαρρύνει την ουσιαστική δημοκρατική συμμετοχή σε ενωσιακό επίπεδο. Ζητούμενο των προγραμμάτων δράσης που εκπορεύονται από την ίδια και αντανakλούν την ανάπτυξη και την εφαρμογή πολιτικής εκπαίδευσης για την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη στα κράτη μέλη, είναι η δυνατότητα των πολιτών να αποτελέσουν συνδιαμορφωτές πολιτικών επιλογών κι όχι απλά παθητικούς δέκτες πολιτικών αποφάσεων που καθορίζουν καταλυτικά το μέλλον τους.

Σημειώνεται ότι η μελέτη δεν είναι εξαντλητική. Εξετάζονται μόνο τα προγράμματα κι οι στρατηγικές που αφορούν την εκπαίδευση και όχι τη νεολαία, ωστόσο μοιραία γίνεται απλή αναφορά σε κάποια από αυτά. Επίσης, από τη φύση της η παιδεία με στόχο την ενεργό συμμετοχή του πολίτη αποτελεί μια διαδικασία διαρκή κι αφορά τα άτομα καθόλη τη διάρκεια του βίου τους, ενώ μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα

περιβάλλοντα.²⁶ Μολαταύτα, στα πλαίσια της παρούσης θα μας απασχολήσει η δημοκρατική παιδεία η οποία παρέχεται στους νέους στα πλαίσια του επίσημου σχολείου, και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια, στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της ενεργού συμμετοχής του πολίτη. Διευκρινίζεται ότι αντικείμενο μελέτης αποτελεί μόνο ο τομέας της εκπαίδευσης κι όχι της κατάρτισης -στο βαθμό βεβαίως που μπορούμε να τους διαχωρίσουμε.

Κι αφού παρουσιαστεί μια σφαιρική εικόνα των ευρωπαϊκών εξελίξεων στον τομέα της πολιτικής εκπαίδευσης, σε μια τρίτη ενότητα, τίθεται ως περιπτωσιολογική μελέτη το παράδειγμα της Ελλάδας, της Αγγλίας²⁷ και της Γαλλίας, όπου παρατίθενται οι κεντρικές επιλογές και οι σχετικές εφαρμογές τους στις τυπικές μορφές εκπαίδευσης, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (αποκλείονται η άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση). Παράλληλα, εντοπίζονται οι αδυναμίες κατά την εφαρμογή τους στις υπό μελέτη χώρες.

Ακολουθούν οι καταληκτικές παρατηρήσεις όπου γίνεται αναφορά στις προοπτικές και σε προτάσεις σχετικά με τα προγράμματα για την ΠτΔ τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι στην ανά χείρας μελέτη οι όροι «Παιδεία της Δημοκρατίας», «Πολιτειακή/Πολιτική εκπαίδευση ή παιδεία», «Αγωγή του Πολίτη», «Πολιτειακή/Πολιτική αγωγή», «Δημοκρατική διαπαιδαγώγηση» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά κι όχι προκειμένου να αποτυπωθεί η μεταξύ τους εννοιολογική διαφοροποίηση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθείται είναι:

- Η πρωτογενής έρευνα και μελέτη:

²⁶ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση Κατάρτιση Νεότητα, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2000, σελ. 18.

²⁷ Όπως διευκρινίζεται στην τρίτη ενότητα της ανά χείρας, το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου (ΗΒ) διακρίνεται σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα, με διαφορετική νομική βάση: της Αγγλίας και της Ουαλίας, της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας. Ωστόσο, στα πλαίσια της παρούσης προκρίνεται η Αγγλία έναντι του ΗΒ.

- Των αρχείων του ΣτΕ και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας/(πλέον) Ένωσης που σχετίζονται με την ευρωπαϊκή πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης και της νεολαίας (αποφάσεις, ψηφίσματα, ανακοινώσεις, Συνθήκες, συστάσεις, εκθέσεις).
- Επίσης, των διεθνών ερευνητικών δραστηριοτήτων όπως αυτές της International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) και του Ερευνητικού Κέντρου για την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση (CRELL), των εκθέσεων “*Citizenship Education at School in Europe*” του Eurydice European Unit της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, “*Citizenship Education*” της Επιτροπής “*Education and Skills*” του Βρετανικού Κοινοβουλίου, “*Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*” (Crick Report) και “*Education for Democratic Citizenship*”, της μελέτης του National Assessment of Education Progress (NAEP) και της διεθνής έρευνας “*ICCS Civic/Citizenship (Education) Study*” του International Association for the Evaluation of Educational Achievement κ.ά., τα οποία αποτελούν πλούσια πηγή εμπειρικών λεπτομερειών και περιλαμβάνουν την εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων σε εθνικό επίπεδο.
- Καθώς και εγγράφων και νόμων που αφορούν τα προγράμματα σπουδών της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας αλλά και των αποτελεσμάτων ερευνών του Ευρωβαρόμετρου.
- Η δευτερογενής έρευνα και μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας για την εξαγωγή πληροφοριών σχετικών με την ανάγκη διάπλασης/διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και αναφορικά με το ελληνικό, αγγλικό και γαλλικό πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα.

ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Οι ενδεικτικές ερωτήσεις που αναφέρθηκαν ανωτέρω, αποσκοπούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη συμβολή του ΣτΕ και της ΕΕ στην εμπέδωση της δημοκρατικής ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που αυτή συνεπάγεται. Έχοντας στοιχεία για αυτές τις απαντήσεις, θα αποφανθούμε κατά πόσο η ΠτΔ -και η χρήση των τεχνικών που αυτή προτείνει-,

επιφέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα αναφορικά με την ουσιαστική συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών στη δημοκρατική πολιτεία και ποια τα ποσοστά επιτυχίας της. Η ανάλυση αυτή θα δώσει απαντήσεις και σχετικά με το μέλλον της ίδιας της Ευρώπης και τη μετάβασή της σε μια πιο δημοκρατική συγκρότηση. Μέσω της έρευνας αναλαμβάνεται η κάλυψη ορισμένων υφιστάμενων θεωρητικών ελλείψεων, που συνδέονται με τη θεωρητικά ελεγμένη και συγκριτική έρευνα της διαδικασίας διαμόρφωσης δημοκρατικών πολιτών στην Ευρώπη. Συναφώς, η προστιθέμενη αξία της διατριβής συνίσταται στην παροχή μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας σχετικά με τα ζητήματα της ΠτΔ, η οποία δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στην περαιτέρω διερεύνηση καίριων ερωτημάτων γύρω από το μέλλον της πολιτικής.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ
ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εισαγωγή

Οι επιθετικοί προσδιορισμοί της δημοκρατίας, αποκαλύπτουν τόσο τον πλούτο της δημοκρατικής θεωρίας όσο και το αδιάπτωτο επιστημονικό ενδιαφέρον γύρω από τη μορφή και το περιεχόμενο της νεωτερικής φιλελεύθερης δημοκρατίας.²⁸ Οι ετυμολογικές και σημασιολογικές απαρχές του όρου δημοκρατία ανιχνεύονται στα χρόνια της αρχαίας Αθήνας. Μολαταύτα, «ο όρος αποκτά καθολική αναγνώριση και θετικές συνδηλώσεις μόλις τον 19^ο αιώνα, αφού προηγουμένως ο κλασικός πολιτικός φιλελευθερισμός κι οι νεωτερικοί θεωρητικοί της δημοκρατικής διακυβέρνησης είχαν προσδιορίσει σε μεγάλο βαθμό τα ιστορικά και ιδεολογικά του χαρακτηριστικά».²⁹ Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, «το διακύβευμα του εννοιολογικού προσδιορισμού της δημοκρατίας ταυτίστηκε με την προβληματική του εκδημοκρατισμού των αυταρχικών καθεστώτων και μετουσιώθηκε στις θεωρίες της δημοκρατικής μετάβασης (*theories of democratic transition*). Στα πλαίσια αυτής της ιστορικο-θεωρητικής διερεύνησης, ο όρος δημοκρατία και η τυπολογία των δημοκρατικών μορφών εν γένει, συνοψίστηκαν εν τέλει σε δύο αντιλήψεις που δεσπόζουν σήμερα στο χώρο της δημοκρατικής θεωρίας και της πολιτικής επιστήμης γενικότερα και οριοθετούν το φιλοσοφικό εύρος της διαβουλευτικής στροφής, με βάση κυρίως τον ενεργό ή όχι ρόλο των πολιτών στις δημόσιες υποθέσεις».³⁰

Από τη μια, υπάρχει η μινιμαλιστική εκδοχή της φιλελεύθερης δημοκρατίας η οποία αντιλαμβάνεται τη δημοκρατία ως μια τεχνική πολιτικής διακυβέρνησης, ήτοι ως ένα μηχανισμό εκλογής και ανάδειξης της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας. Από την άλλη, βρίσκεται μια μαξιμαλιστική αντίληψη, η οποία γειτνιάζει με τη φιλοσοφία της δημόσιας διαβούλευσης και αντιλαμβάνεται τη σύγχρονη μαζική και τις πλείστες των περιπτώσεων παθητικά αντιπροσωπευτική φιλελεύθερη δημοκρατία στα πλαίσια ενός ριζοσπαστικού και ενίοτε επαναστατικού συμμετοχικού μετασχηματισμού όχι μόνο του θεσμικού κράτους, αλλά πρωτίστως και κατά κύριο λόγο της Κοινωνίας των Πολιτών (*civil society*).³¹

²⁸ Βλ. Saward M., *The Terms of Democracy*, Polity Press, Cambridge, 1998.

²⁹ Βλ. Μακρής Σ., «Η διαβούλευση ως φιλοσοφική θεωρία της δημοκρατίας. Κανονιστικές, διαδικασιακές και κριτικές όψεις», στο *Δικαιώματα του Ανθρώπου*, Ν°51/2011, σσ. 823-845, σελ. 825.

³⁰ Βλ. Weale A., *Democracy*, Macmillan Press, London, 1999, σελ. 19, υποσημ. Στο Μακρής Σ., 2011, ό. π..

³¹ Βλ. Μακρής Σ., *Στρατός και Πολιτική στη Νότια Ευρώπη. Η πολιτική στρατηγική της ελληνικής δημοκρατικής μετάβασης και το δόγμα της ισχυρής εκτελεστικής εξουσίας*, Τυπωθήτω-Δαρδανός Γ., Αθήνα, 2002, σελ. 57 και Warren M., *Democracy and Association*, Princeton University Press, Princeton and Oxford, 2001, σελ. 56.

Η παρούσα ενότητα κινείται στο πεδίο της δημοκρατικής πολιτικής θεωρίας, με αναφορές στη φιλελεύθερη, ρεπουμπλικανική και κοσμοπολίτικη παράδοση, κυρίως μέσα από τη φιλοσοφική και την παιδαγωγική τους διάσταση, καθώς και στο συμμετοχικό και διαβουλευτικό πρότυπο· έννοιες που αποτελούν ολοένα και συχνότερα αντικείμενο συζήτησης ως αποτέλεσμα της συνεχούς αμφισβήτησης της φερεγγυότητας των κυβερνήσεων και της ικανότητάς τους να προσφέρουν μια αποτελεσματική διαχείριση των δημοσίων πολιτικών αγαθών και υπηρεσιών, που με τη σειρά τους έχουν οδηγήσει σε αυξημένη έλλειψη εμπιστοσύνης από τους πολίτες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΙΣΜΟΣ, ΡΕΠΟΥΜΠΑΙΚΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΟΣΜΟΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

1.1 Φιλελευθερισμός-Ιστορική αναδρομή³²

Ο όρος «φιλελεύθερος» χρησιμοποιείται από τον 14^ο αιώνα και έκτοτε έχει προσλάβει ποικίλες ερμηνείες.³³ Στη Ρώμη, επί παραδείγματι, η λέξη “*liber*” αναφέρονταν στην τάξη των ελεύθερων ανθρώπων και αντιπροσώπευε κατά κύριο λόγο την τάξη των Πατρικίων.³⁴ Κατά την περίοδο του ύστερου Μεσαίωνα, χρησιμοποιείται κατά αποκλειστικότητα στους ελεύθερους ανθρώπους, ήτοι όλους όσοι δεν ήταν εξαρτημένοι από κάποιον Κύριο. Άλλοτε πάλι προσλάμβανε την έννοια του γενναιόδωρου. Επίσης, αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά, υποδήλωνε την έλλειψη προκαταλήψεων καθώς και την ευρύτητα της σκέψης. Τέλος, συχνότερα αποτελούσε όρο στενά συνυφασμένο με τις ιδέες της ελευθερίας, της βούλησης, της δικαιοσύνης και της ισότητας. Μολαταύτα, ως «φιλελευθερισμός» (liberalism) προκειμένου να περιγράψει συγκεκριμένη πολιτική βούληση, έκανε την εμφάνισή του πολύ αργότερα· μόλις στις αρχές του 19^{ου} αιώνα (φιλελεύθερος αιώνας).³⁵

Ο φιλελευθερισμός ως ιδεολογία, επικράτησε στα συντρίμια του φεουδαρχικού συστήματος στην Ευρώπη και έφτασε στο απόγειό του κατά τη διάρκεια των πρώτων

³² Για μια λεπτομερειακή εξέταση της ανάπτυξης του φιλελευθερισμού βλ. ενδεικτικά Held D., *Μοντέλα Δημοκρατίας*, Θεωρία-Ιδέες Πολύτροπον, Αθήνα, 2007, σελ. 88-139.

³³ Βλ. Heywood A., *Πολιτικές ιδεολογίες*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2007, σελ. 71.

³⁴ Στην αρχαία Ρώμη, Πατρικίοι (Patricii) καλούνταν κυρίως οι «τέλειοι» πολίτες/οι ευπατρίδες, ήτοι οι ευγενείς που κατάγονταν από επιφανείς οίκους (patres) των παλαιότερων δημογερόντων της Ρώμης.

³⁵ Το 1812 εμφανίστηκε στην Ισπανία και εν συνεχεία, τη δεκαετία του 1840, σε ολόκληρη την Ευρώπη, όπου πλέον δηλώνει ένα χαρακτηριστικό σύνολο πολιτικών ιδεών. Βλ. Heywood A., ό. π., σελ. 71.

χρόνων της βιομηχανοποίησης του 19^{ου} αιώνα. Οι αρχικές έννοιές του, απέρρεαν σε μεγάλο βαθμό από τις ιδέες της διακήρυξης της ανεξαρτησίας στην Αμερική (1776) και τη Γαλλική Επανάσταση (1789) –μολονότι ο όρος «φιλελεύθερος» δεν ενείχε πολιτική χροιά-, και εξέφραζε τις ιδέες των τότε ανερχόμενων μεσαίων τάξεων, οι οποίες έρχονταν σε σύγκρουση με την κατεστημένη εξουσία της απόλυτης μοναρχίας και της αριστοκρατίας των γαιοκτημόνων. Ιδέες όπως η ελευθερία του λόγου, η ελευθερία της θρησκευτικής λατρείας, η κοινωνική ισότητα, το δικαίωμα της ιδιοκτησίας και η οικονομία της αγοράς, προέρχονται στο σύνολό τους από τον φιλελευθερισμό. Λίκνο της πρώιμης φιλελεύθερης παράδοσης ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο, εκεί όπου η καπιταλιστική και βιομηχανική επανάσταση είχαν προοδεύσει σε μεγαλύτερο βαθμό. Εν συγκρίσει με τα λοιπά μέρη του κόσμου, οι φιλελεύθερες ιδέες ήταν ανέκαθεν βαθύτερα ριζωμένες στις Αγγλοσαξονικές χώρες και δη στο ΗΒ και τις ΗΠΑ. Μολονότι σήμερα η μεγαλύτερη φιλελεύθερη δημοκρατία στον κόσμο είναι αυτή της Ινδίας, στην ουσία ο φιλελευθερισμός έχει καταστεί ως η επικρατούσα ιδεολογία της βιομηχανοποιημένης Δύσης.³⁶

Οι ιστορικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα από τον 19^ο αιώνα και εντεύθεν, επηρέασαν βαθιά τη φύση της φιλελεύθερης ιδεολογίας· και ενώ η ανάπτυξη του πρώιμου φιλελευθερισμού συνδέθηκε στενά με την εμφάνιση του βιομηχανικού καπιταλισμού του 19^{ου} αιώνα, οι σύγχρονες φιλελεύθερες ιδέες σχετίστηκαν με την περαιτέρω ανάπτυξη της βιομηχανοποίησης, η οποία ναι μεν επέφερε μαζική αύξηση του πλούτου για μερικούς, συνοδεύτηκε, ωστόσο, από την αύξηση της κοινωνικής ανισότητας, με την αυξανόμενη τάξη των εργαζομένων να μειονεκτεί εξαιτίας των υποβαθμισμένων συνθηκών εργασίας και διαβίωσης. Σε αυτές τις μεταβαλλόμενες ιστορικές περιστάσεις, οι φιλελεύθεροι δυσκολεύονταν να διατηρήσουν την πίστη πως η άφιξη του βιομηχανικού καπιταλισμού ήταν φορέας της γενικής ευημερίας και ελευθερίας, με αποτέλεσμα πολλοί να αναθεωρήσουν τις φιλελεύθερες προσδοκίες του πρώτου καιρού.

Σταδιακά, λοιπόν, και ενώ οι πρώτοι φιλελεύθεροι υποστήριζαν την όσο το δυνατό μικρότερη παρέμβαση του κράτους στη ζωή των πολιτών, οι σύγχρονοι φαίνεται να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ενός παρεμβατικού ή εξουσιοδοτικού κράτους. Υιοθετούν την άποψη πως η διακυβέρνηση οφείλει να είναι υπεύθυνη για την παροχή υπηρεσιών (υγεία, στέγαση, συντάξεις, εκπαίδευση) πρόνοιας σε όλους τους πολίτες,

³⁶ Ibid, σελ. 74.

καθώς επίσης έχει καθήκον να ελέγχει -ή έστω να θέτει κανόνες- για την οικονομία. Συναφώς, στους κόλπους του φιλελευθερισμού διακρίνονται δύο σχολές σκέψης: η κλασική (classical) και η σύγχρονη (modern). Μολαταύτα, ο κλασικός φιλελευθερισμός δεν αποτελεί απλά μια μορφή φιλελευθερισμού του 19ου αιώνα, οι ιδέες του οποίου παρουσιάζουν στις μέρες μας ιστορικό και μόνο ενδιαφέρον· στην πραγματικότητα, οι αρχές και οι θεωρίες του βρήκαν αυξανόμενη απήχηση από το δεύτερο ήμισυ του 20ου αιώνα και εντεύθεν.

Αν και οι κλασικές φιλελεύθερες ιδέες έχουν προσλάβει ποικίλες μορφές, η ηθική και ιδεολογική στάση του φιλελευθερισμού εκφράζεται στην προσήλωσή του προς ένα διακριτό σύνολο αξιών και πεποιθήσεων με εξέχουσες: την αξία του ατόμου, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, τον ορθό λόγο, την ανεκτικότητα και τη διαφορετικότητα/πλουραλισμό, καθώς και την προσήλωση στη συνταγματική και αντιπροσωπευτική διακυβέρνηση.

1.1.1 Το άτομο

Κατά την περίοδο του φεουδαρχικού συτήματος, οι άνθρωποι αντιμετωπίζονταν ως μέλη κοινωνικών ομάδων και όχι ως διακριτές και μοναδικές οντότητες/προσωπικότητες, εν αντιθέσει με την φιλελεύθερη ιδεολογία η οποία προτάσσει το ατομοκεντρικό πρότυπο της κοινωνίας και ασπάζεται έναν εγωκεντρικό ατομικισμό. Αντιλαμβάνεται την κοινωνία, η οποία οφείλει να παρέχει προστασία στα ατομικά συμφέροντα και τις ατομικές ανάγκες, ως ένα σύνολο από ορθολογικά και ιδιοτελή –έως ένα σημείο-³⁷ όντα, τα οποία, διακρινόμενα από μια είδους αυτοδυναμία και αυτάρκεια, είναι ικανά να αναπτυχθούν και να προοδεύσουν μέχρι την ολοκλήρωση των δυνατοτήτων τους. Ως εκ τούτου, η κοινωνία είναι υπεύθυνη μονάχα για τη διασφάλιση ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων για το προσωπικό τους καλό είναι δίκαιος.³⁸

Η πρωταρχικότητα του ατόμου προβλήθηκε μέσα από το έργο «*Δεύτερη πραγματεία περί κυβερνήσεως*» του Βρετανού φιλόσοφου John Locke (1632-1704), στο οποίο τα «*άτομα θεωρήθηκαν πως διαθέτουν προσωπικά και ξεχωριστά προσόντα, κάθε ένα από τα οποία είχε και τη δική του αξία*». Ο γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant

³⁷ Βλ. Jackson R., Sørensen G., *Θεωρία και μεθοδολογία των Διεθνών Σχέσεων. Η Σύγχρονη Συζήτηση*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σελ. 166.

³⁸ Βλ. Strike K., *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education*, Routledge, N.Y., London, 1989, υποσημ. 21, σελ. 47-48.

(1724-1804) με την αντίληψή του για το άτομο ως «αυτοσκοπό» και όχι απλά ως μέσο για την επίτευξη των σκοπών κάποιων άλλων, ενίσχυσε την πεποίθηση για την ακεραιότητα και την ίση αξία όλων των ανθρωπίνων όντων. Ο John Stuart Mill (1806-1873) –κλασικός του φιλελευθερισμού–, αναφέρεται στο άτομο ωςάν να πρόκειται περί μιας αυτόνομης μονάδας η οποία πασχίζει προς ίδιον όφελος, αναγνωρίζοντας, ωστόσο, στα άλλα άτομα-μονάδες 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»*.³⁹ Επίσης, παρότρυνσή του είναι *«να ενεργούμε όπως μας αρέσει υφιστάμενοι τις συνέπειες που ενδέχεται να προκύψουν, χωρίς προσκόμματα από τους συνανθρώπους μας, εφόσον αυτό που κάνουμε δεν τους βλάπτει, ακόμα και αν αυτοί θεωρούν τη συμπεριφορά μας ανόητη, διεστραμμένη ή λαθεμένη»*.⁴⁰

Αν και ο φιλελευθερισμός δεν αρνείται την ύπαρξη κοινωνικού συνόλου και κοινωνικών σχέσεων, παρ' όλα αυτά, τις θεωρεί ως κάτι πέραν/έξωθεν του ατόμου, προβαλλόμενες σαν ένα σκηνικό εκδήπλωσης της ατομικής βούλησης και πρακτικής.

1.1.2 Η Ελευθερία

Η ατομική ελευθερία είναι για τους φιλελεύθερους η πιο σημαντική πολιτική αξία· στις πλείστες των περιπτώσεων δε, αποτελεί την ενοποιητική αρχή ολόκληρης της φιλελεύθερης ιδεολογίας. Ο φιλελευθερισμός, ως αναφέρθηκε, αντιλαμβάνεται το άτομο ως δημιούργημα του ίδιου του εαυτού, σαν αποτέλεσμα ελεύθερων και έλλογων επιλογών· ιδέα που εκφράζεται με τον πλέον εμβληματικό τρόπο στο φιλελεύθερο ιδεώδες/αξία της προσωπικής αυτονομίας.⁴¹

Ο David Bridges επισημαίνει ότι *«η προσωπική αυτονομία κατέχει κεντρική θέση στο στοχασμό περί φιλελεύθερης δημοκρατίας και, πράγματι, στη δυτική σκέψη οι δύο έννοιες είναι αλληλένδετες. Οι δημοκρατικές κυβερνήσεις προϋποθέτουν και*

³⁹ Βλ. Μιλ Τ. Σ., *Περί ελευθερίας*, μτφρ. Μπαλή Ν., Επίκουρος, Αθήνα, 1983, σελ. 37.

⁴⁰ Ibid, υποσημ. 38, σελ. 38.

⁴¹ Βλ. White J., “Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy in Britain”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 37, No. 1, 2003, σελ. 147. Αλλά και κατά τη Levinson M., η θεμελίωση των φιλελεύθερων αρχών εξαρτάται από την αναφορά στην αξία της προσωπικής αυτονομίας. Βλ. Levinson M., *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press, Oxford, 1999, σελ. 6. Για μια παρόμοια άποψη βλ. ενδεικτικά Kymlicka W., *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, N. York, 2001, σελ. 310, ο οποίος διατείνεται ότι η αυτονομία αποτελεί τη βασική αξία την οποία πρέπει οι φιλελεύθεροι θεσμοί να προωθούν.

εξαρτώνται, σε ορισμένο βαθμό, από την ύπαρξη αυτόνομων πολιτών, ικανών να προβαίνουν σε ανεξάρτητες και μετά λόγου γνώσεως πολιτικές [...]».⁴² «Καθείς είναι τόσο περισσότερο αυτόνομος όσο περισσότερο η ζωή του δεν καθορίζεται από παράγοντες πέραν των δικών του επιλογών: όσο περισσότερο μπορεί να ελαχιστοποιεί το ρόλο των παραγόντων αυτών, τόσο μεγαλύτερη είναι η αυτονομία του»,⁴³ αλλά και όπως υποστηρίζει ο R. F. Dearden: «Ένα πρόσωπο είναι αυτόνομο στο βαθμό που ό,τι σκέπτεται και πράττει, τουλάχιστον στις σημαντικές στιγμές της ζωής του, καθορίζεται από το ίδιο.»⁴⁴ Βεβαίως, η ικανότητα αυτή της επιλογής προϋποθέτει τη συγκρότηση ίδιας αντίληψης περί αγαθού βίου, αλλά και τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των ατομικών σκοπών/αξιών κατά τρόπο που να επιτρέπεται η αναθεώρησή τους, όπως και τη συνειδητοποίηση των παραγόμενων από την προηγούμενη διαδικασία της αναθεώρησης, σκοπών».⁴⁵

Λαμβανομένων υπόψη των ανωτέρω, σύμφωνα με μία άλλη εκδοχή, αυτόνομο καλείται το άτομο που δεδουλευείται από τις αρχές, τις αξίες και τα ήθη του κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου έχει γεννηθεί, αλλά επιλέγοντας το δικό του τρόπο ζωής, δύναται να διαφοροποιηθεί από αυτό. Κατά τον Richard Stanley Peters, ο σκοπός της αυτονομίας καταφάσκει την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου, ενάντια σε κάθε λογική υποταγής σε δοσμένες κοινωνικές παραδόσεις και ρόλους.⁴⁶ Τέλος, για την Shelley Burt «η σύγχρονη φιλελεύθερη θεωρία συνδέει κατά τρόπο χαρακτηριστικό, την ικανότητα της αυτονομίας με την επιθυμία και ικανότητα της

⁴² Βλ. Bridges D., "Personal Autonomy and Practical Competence", Bridges D. (ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*, Routledge, London, N.Y., 1997, υποσημ. 24, σελ. 153.

⁴³ Βλ. White J., *Education and the Good Life*, London Educational Studies, Kogan Page, London, 1990, σελ. 75.

⁴⁴ Βλ. Dearden R. F., "Autonomy and Education", Dearden R. F., Hirst P. H., Peters R. S. (eds.), *Education and the Development of Reason*, Routledge & Kegan Paul, London, 1972, σελ. 461.

⁴⁵ Βλ. Levinson M., ό. π., υποσ. 9, σελ. 15. Και ο Kymlicka, αντιλαμβάνεται την αυτονομία ως θεμελιώδη αξία όχι μόνο γιατί διασφαλίζει τον αυτοκαθορισμό, αλλά επίσης διότι αποτελεί προϋπόθεση της ικανότητας για κριτική σκέψη. Μόνο ένα αυτόνομο άτομο μπορεί να αναπτύξει την κριτική στάση που απαιτείται, προκειμένου να καταστεί ο ενεργός πολίτης που επιθυμεί -μεταξύ άλλων- οι εκπροσώποι της πολιτικής εξουσίας να υπόκεινται σε λογοδοσία. Βλ. Kymlicka W., 2001, ό. π., σελ. 310.

⁴⁶ Βλ. Peters R. S., "Ambiguities in liberal education and the problem of its content", Strike K. A., Egan K. (eds.), *Ethics and Educational Policy*, Routledge & Kegan Paul, London, 1978, σελ. 17-19.

κριτικής αποστασιοποίησης του εαυτού μας από τους ρόλους και τους στόχους που μάθαμε να εκτιμούμε σαν συνέπεια της ανατροφής μας».⁴⁷

Η φιλελεύθερη αντίληψη περί αυτονομίας που μόλις αναπτύχθηκε, αντανakλά κομβικές ιδέες του Διαφωτισμού. Επί παραδείγματι, εντοπίζεται στον ορισμό που διατυπώνει ο John Locke για την ελευθερία, όπου «η ιδέα της ελευθερίας αποτελεί την ιδέα της δύναμης οποιουδήποτε δρώντος προσώπου να πράξει ή να μην πράξει οποιαδήποτε συγκεκριμένη ενέργεια, βάσει της αποφασιστικότητας ή των σκέψεων της νόησής του [...]».⁴⁸

Εμβληματικός οπαδός της αυτονομίας υπήρξε ο Jean Jacques Rousseau (1712-1778), μέλημα του οποίου, όπως προκύπτει από την άποψή του για την αγωγή του νέου στο φυσικό περιβάλλον, πέρα από την επιρροή του πολιτισμού, είναι να διαπλάσει έναν άνθρωπο με προορισμό να ζήσει στον πολιτισμό, αφού, ωστόσο, έχει προλάβει να γίνει αρκετά αυτόνομος ώστε να μην διαφθαρεί από τον τελευταίο.⁴⁹ Δίχως αμφιβολία, ο Kant αποτέλεσε έναν από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της φιλελεύθερης αντίληψης περί αυτονομίας. Θεωρεί το Διαφωτισμό έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητα μέσω της αυτόνομης χρήσης του νου, δίχως την καθοδήγηση των άλλων.⁵⁰ Ο ίδιος συνδέει την αυτονομία του ατόμου με αυτή της θέλησης, ήτοι, τη θέληση που επιτάσσει την υπαγωγή της ατομικής συμπεριφοράς σε γνώμονες, οι οποίοι, μονάχα μέσα στη νόηση και διά της νόησης, δύνανται να θεμελιωθούν ως καθολικός νόμος. Η αυτονομία του ατόμου έγκειται ουσιαστικά στο ότι το ίδιο «αυτονομείται, δηλαδή στο ότι νομοθετεί και παράλληλα υπόκειται στον ίδιο του το νόμο».⁵¹

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, εντούτοις, το γεγονός πως μολονότι οι φιλελεύθεροι, ως φαίνεται από την προηγηθείσα ανάλυση, επικροτούν ομοφώνως την αξία της

⁴⁷ Βλ. Burt S., “Comprehensive Educations and the Liberal Understanding of Autonomy”, McDonough K., Feinberg W., *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford University Press, Oxford, 2003, σελ. 182.

⁴⁸ Βλ. Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, Penguin Books, London, 1997, σελ. 223.

⁴⁹ Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Όμως, κατ’ αρχάς, να έχετε υπ’ όψιν ότι θέλοντας να διαμορφώσω τον άνθρωπο της φύσης δεν πρόκειται να τον μετατρέψω σε άγριο και να τον εξορίσω βαθιά στα δάση, αλλά περικλειστο στον κοινωνικό τυφώνα, αρκεί να μην αφεθεί να τον παρασύρουν ούτε τα πάθη, ούτε οι γνώμες των άλλων. Να βλέπει με τα δικά του μάτια, να νιώθει με τη δική του καρδιά. Να μην διαφεντεύεται από καμία εξουσία, πέραν της δικής του λογικής». Βλ. Rousseau J. J., *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, Βιβλία IV-V, μτφρ. Γ. Σπανού, Πλέθρον, Αθήνα, 2002, σελ. 73.

⁵⁰ Βλ. Καντ Ι., «Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι διαφωτισμός», στο Καντ Ι., *Δοκίμια*, μτφρ. Παπανούτσου Ε. Π., εκδ. Δωδώνη, Αθήνα, 1971, σελ. 42.

⁵¹ Βλ. Καντ Ι., *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, μτφρ. Τζαβάρα Γ., Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα, 1984, σελ. 97.

ελευθερίας, δεν συμφωνούν πάντοτε στο τι σημαίνει ένα άτομο να είναι «ελεύθερο». Ο βρετανός φιλόσοφος Isaiah Berlin (1909-1997) στο δοκίμιό του «*Δύο έννοιες της ελευθερίας*» προέβη στη διάκριση μεταξύ αρνητικής (αποθετικής) και θετικής θεωρίας περί ελευθερίας.

Για τους πρώιμους/κλασικούς φιλελεύθερους, η ελευθερία γίνονταν αντιληπτή ως φυσικό δικαίωμα, ένα απαραίτητο προαπαιτούμενο προκειμένου να μπορεί κανείς να υπάρξει πραγματικά ως άνθρωπος. Πίστευαν ότι η ελευθερία συνίσταται στο να αφήνεται κάθε άτομο μόνο του, ελεύθερο και ανεπηρέαστο από εξωτερικές επεμβάσεις, ώστε να μπορεί να δρα με οποιοδήποτε τρόπο επιλέγει το ίδιο. Η εν λόγω αντίληψη περί ελευθερίας -υπήρξε κυρίαρχη κατά την περίοδο των αρχών του 19^{ου} αιώνα, όταν το αίτημα της ελευθερίας του ατόμου ήταν πιο έντονο λόγω των απολυταρχικών διακυβερνήσεων-, είναι «*αρνητική*», υπό την έννοια ότι βασίζεται στην απουσία εξωτερικών περιορισμών ή εξαναγκασμών επάνω στο άτομο. Εντούτοις, εκφράζεται η άποψη ότι η απεριόριστη ελευθερία δύναται εύκολα να μετατραπεί σε ασυδοσία, στερώντας τοιαυτοτρόπως την ελευθερία των άλλων. Η άποψη αυτή εκφράζεται ξεκάθαρα στο βιβλίο του J. S. Mill «*Περί ελευθερίας*».⁵²

Η θετική πάλι ελευθερία προβλήθηκε στα μέσα του 19ου αιώνα από τον Mill στο προαναφερθέν έργο του, επιδιώκοντας να προσδώσει στον φιλελευθερισμό ένα κοινωνικό περιεχόμενο. Σύμφωνα με αυτή, το άτομο είναι κύριος του εαυτού του, ελεύθερο να αναπτύξει τις δεξιότητες και τα φυσικά του χαρίσματα, να διευρύνει τον πνευματικό του ορίζοντα και να εκπληρώνει τους στόχους του. Μολαταύτα, αποτελεί μέλος μία κοινότητας και, σύμφωνα με την θετική εκδοχή της ελευθερίας, δύναται να του ασκηθεί εξουσία ενάντια στην βούληση του με σκοπό να αποτραπεί οποιαδήποτε βλάβη στα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας.

1.1.3 Ο ορθός λόγος

Το φιλελεύθερο επιχείρημα υπέρ της ελευθερίας και της αυτονομίας, ως συνάγεται από τα όσα αναπτύχθηκαν ανωτέρω, είναι στενά συνυφασμένο με την πίστη στον ορθό λόγο και την ανεπτυγμένη λογική ικανότητα (rationality) του ατόμου.⁵³ Ο φιλελευθερισμός, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ήταν και παραμένει σε μεγάλο βαθμό

⁵² Βλ. Mill-Stuart J., *Περί ελευθερίας*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989, σελ. 73.

⁵³ Κατά τον Mill, η καλλιέργεια της λογικής αναπτύσσει και διατηρεί την ελευθερία. Βλ. Held D., ό. π., σελ. 135. Επίσης, «*η λογική ικανότητα και η αυτονομία αποτελούν έννοιες κλειδί για το σύνολο των φιλελεύθερων αξιών. Η λογική ικανότητα αποτελεί, τουλάχιστον, την αναγκαία συνθήκη της αυτονομίας*». Βλ. Strike K., ό. π., σελ. 40.

επηρεασμένος από το Διαφωτισμό του οποίου οι αρχές στηρίχθηκαν στην ορθολογική σκέψη. Ο ορθός λόγος σε συνδυασμό με το όραμα της προόδου (ηθικής και κοινωνικής) –κατά τη φιλελεύθερη σκέψη, πρόοδος σημαίνει μια καλύτερη ζωή, τουλάχιστον για την πλειοψηφία των ανθρώπων-⁵⁴ αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο για τη διαμόρφωση της ιδεολογίας του φιλελευθερισμού.⁵⁵

Αναλυτικότερα, η δύναμη του ορθού λόγου παρέχει στα άτομα την ικανότητα, απελευθερωμένα από τα δεσμά του παρελθόντος, να ορίσουν μόνα τους τη ζωή τους, δίχως βεβαίως να παραγνωρίζεται το γεγονός πως τα ίδια δεν είναι αλάνθαστα ως προς τις επιλογές τους. Καθώς προοδευτικά αυξάνεται το μέγεθος της ανθρώπινης γνώσης, κάθε γενιά θεωρείται ικανή να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα το γεγονός αυτό άλλωστε ερμηνεύει και τη χαρακτηριστική έμφαση που δίνουν οι φιλελεύθεροι στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί ένα ζωτικής σημασίας μέσο προαγωγής της προσωπικής αυτοανάπτυξης, της ελευθερίας και της χειραφέτησης, και ακολούθως, της ιστορικής και κοινωνικής προόδου. Η Meira Levinson αναφέρει χαρακτηριστικά «[...] η εκπαίδευση τοποθετείται στην καρδιά του φιλελεύθερου σχεδίου· η επιτυχία του φιλελευθερισμού εξαρτάται από την υλοποίηση των φιλελεύθερων μορφωτικών σκοπών».⁵⁶

Ο ορθός λόγος καθίσταται υψίστης σημασίας καθώς, συν τοις άλλοις, υπογραμμίζει τη σημασία του διαλόγου, της συζήτησης, της διαπραγμάτευσης και της παράθεσης επιχειρημάτων, ενώ η χρήση της δύναμης και της επιθετικότητας θεωρείται δικαιολογημένη εφόσον αποτύχουν τα ως άνω μέσα. Οι φιλελεύθεροι εκφράζουν την αισιοδοξία ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιώντας τη λογική, μπορούν να οδηγηθούν σε αμοιβαία επωφελείς συνεργασίες, θέτοντας τέρμα στον πόλεμο και «στην προσφυγή σε συγγρούσεις μεγάλης κλίμακας».⁵⁷

Συναφής με τον ορθό λόγο και τη λογική ικανότητα, είναι η κριτική σκέψη. Αρκετοί φιλελεύθεροι στοχαστές μεταξύ των οποίων οι John Dewey, Alfred North Whitehead και Bertrand Russell αντιλαμβάνονταν την κριτική σκέψη ως αντίδοτο στην

⁵⁴ Βλ. Jackson R., Sørensen G., ό. π., σελ. 167.

⁵⁵ Οι φιλελεύθεροι είχαν προτάξει, μεταξύ άλλων, την υπόσχεση της μέγιστης ανάπτυξης της λογικής ικανότητας του ατόμου, της απελευθέρωσης από την άγνοια και τη δεισιδαιμονία, με σκοπό την εμφάνιση ενός πιο δίκαιου και ελεύθερου κόσμου. Βλ. Παυλίδης Π., «Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 147, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2006, σσ. 99-127, σελ. 102.

⁵⁶ Βλ. Levinson M., ό. π., σελ. 5.

⁵⁷ Βλ. Deutsch K. W. et al., *Political Community and the North Atlantic Area*, Princeton University Press, Princeton, dtttvfr1957, σελ. 171.

επιδερμική πολυμάθεια και την παθητική αποδοχή πληροφοριών και γνώσεων.⁵⁸ Η κριτική διάθεση συνδέεται με την ύπαρξη διανοητικών αρετών, όπως «*το ανοικτό πνεύμα, η αγάπη για την αλήθεια, η πνευματική εντιμότητα, η σαφήνεια [...] και η προθυμία για συμμετοχή σε ορθολογικές συζητήσεις*».⁵⁹

1.1.4 Η δικαιοσύνη

Η έννοια της δικαιοσύνης και δη της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον φιλελευθερισμό. Η υπό μελέτη έννοια γίνεται αντιληπτή ως η απόδοση υλικών αγαθών στα άτομα της κοινωνίας εν είδει ανταμοιβής. Κατά την φιλελεύθερη ιδεολογία, η δικαιοσύνη επιτυγχάνεται μέσω:⁶⁰

- της θεμελιακής ισότητας: Η θεώρηση ότι καθένας γεννιέται ηθικά ίσος έναντι των άλλων· η ιδέα αυτή αντικατοπτρίζει την αντίληψη περί ανθρωπίνων ή φυσικών δικαιωμάτων.
- της τυπικής ισότητας: Η αντίληψη ότι όλα τα άτομα χρήζουν ίσης αντιμετώπισης από τη δικαιοσύνη, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και δυνατότητας.
- της ισότητας των ευκαιριών: Υποστηρίζεται ένα πρότυπο ανοιχτής κοινωνικής κινητικότητας βάσει του οποίου εάν όλοι απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη, τότε ο καθένας θα έχει τις ίδιες δυνατότητες να αναπτύξει ελεύθερα τις ικανότητες του και η έκβαση θα είναι δίκαιη ακόμα και στην περίπτωση που χαρακτηρίζεται από κάποια ανισότητα.

Σημειώνεται ότι η κοινωνική ισότητα θεωρείται ανεπιθύμητη από τους φιλελεύθερους,⁶¹ με δεδομένο ότι οι άνθρωποι δεν γεννιούνται με τις ίδιες ικανότητες και χαρίσματα. Συναφώς, η ισότητα να μεν συνεπάγεται ισότητα ευκαιριών, πάντοτε όμως ανάλογης της ικανότητας και των χαρισμάτων που διακρίνουν τον καθένα. Είναι λοιπόν δίκαιο, καθείς να ανταμοίβεται βάσει της προσφοράς και της προθυμίας που επιδεικνύει για εργασία.

Μολαταύτα, απαντώνται σοβαρές διαφωνίες αναφορικά με την εφαρμογή των αρχών δικαιοσύνης, οι οποίες προέρχονται από τις δύο διαφορετικές αφετηρίες του

⁵⁸ Βλ. Hare W., "Content and Criticism: the aims of schooling", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 29, No. 1, 1995, σελ. 47-52.

⁵⁹ Βλ. Steutel J., Spiecker B., «Φιλελευθερισμός και κριτική σκέψη», Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π. Σ., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, υποσημ. 30, σελ. 99.

⁶⁰ Βλ. Heywood A., ό. π., σελ. 86-87.

⁶¹ Ibid, σελ. 87.

φιλελεύθερου στοχασμού. Από τη μία, η πλευρά των κλασικών πρεσβεύει την πλήρη αξιοκρατία τόσο σε οικονομικό όσο και σε ηθικό επίπεδο. Δίδεται έμφαση στην ανάγκη για κίνητρα, με αποτέλεσμα οι πλούσιοι να επιδιώκουν να γίνουν ακόμη πιο πλούσιοι, ενώ οι φτωχοί να ξεφύγουν από την ανέχειά τους. Στον αντίποδα, οι σύγχρονοι φιλελεύθεροι διατείνονται ότι η κοινωνική δικαιοσύνη επιτυγχάνεται μέσω ενός μέτρου κοινωνικής ισότητας.⁶² Τούτο το επιχείρημα εκφράζεται ξεκάθαρα στην Ρωσισανή θεώρηση περί κοινωνικής και οικονομικής ισότητας, η οποία υπαγορεύει ότι *«η οικονομική ανισότητα δικαιολογείται μονάχα στην περίπτωση που αποβαίνει προς όφελος των κατώτερων κοινωνικών τάξεων»*.⁶³

1.1.5 Ανεκτικότητα και διαφορετικότητα

Η κοινωνική ηθική του φιλελευθερισμού χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα –πολιτικής και πολιτισμικής-, σε σημείο που ο κοινωνικός πλουραλισμός συνδέεται με τις αρχές της υπόστασης του ατόμου. Κάτι τέτοιο αντανakλάται στη δήλωση του Βολταίρου (1694-1778) *«Διαφωνώ με ό,τι λες αλλά θα υπερασπιστώ μέχρι θανάτου το δικαίωμά σου να το λες»*. Η φιλελεύθερη αντίληψη περί ανεκτικότητας εμφανίστηκε για πρώτη φορά τον 17^ο αιώνα, οπότε οι συγγραφείς John Milton και John Locke προσπάθησαν να υπερασπιστούν τη θρησκευτική ελευθερία. Στο *«Περί Ελευθερίας»*, ο J. S. Mill ανέπτυξε μια ευρύτατη αιτιολόγηση της ανεκτικότητας, η οποία τόνιζε τη σπουδαιότητά της τόσο για την κοινωνία –η αμφισβήτηση, ο διάλογος και η διαφωνία, καρποί της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας, αποτελούν τον μηχανισμό της κοινωνικής προόδου-, όσο και για το ίδιο το άτομο, υπό την έννοια ότι αποτελεί εγγύηση για την προσωπική του αυτονομία και ανάπτυξη.

Αυτή η υπεράσπιση της ανεκτικότητας και της διαφορετικότητας πηγάζει, επίσης, από την πίστη των φιλελεύθερων σε μια ισορροπημένη κοινωνία, αδιαπέραστη από θεμελιώδεις συγκρούσεις. Παρά το γεγονός ότι, ως επί το πλείστον, τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν εκ δια μέτρου διαφορετικούς στόχους, οι φιλελεύθεροι διατείνονται πως ενυπάρχει μια ισορροπία/αρμονία μεταξύ των ανταγωνιστικών αυτών συμφερόντων.

Εντούτοις, η φιλελεύθερη ανοχή δε συνεπάγεται την πίστη στο δίχως όρια πλουραλισμό και διαφορετικότητα. Οι υποστηρικτές του φιλελευθερισμού ενδέχεται,

⁶² Ibid, σελ. 88.

⁶³ Βλ. Rawls J., *Μια θεωρία της δικαιοσύνης*, Oxford University Press, Oxford, 1999, σελ. 132.

επί παραδείγματι, να απαγορεύσουν νόμους οι οποίοι καταργούν τα μη δημοκρατικά πολιτικά κόμματα, υπό την έννοια ότι η επιτυχία των κομμάτων αυτών πιθανόν να σημάνει το θάνατο της φιλελεύθερης ανεκτικότητας. Συναφώς, η πίστη στην ανεκτικότητα είναι συνυφασμένη με την οικουμενιστική πεποίθηση πως οι φιλελεύθερες θεωρίες και αξίες προορίζονται να επικρατήσουν επί των ανελεύθερων εναλλακτικών επιλογών.

Επισημαίνεται ότι αρκετοί φιλελεύθεροι, από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, έχουν μεταβεί από την προαναφερθείσα πίστη στην ανεκτικότητα προς την ιδέα της ηθικής ουδετερότητας· μετακίνηση η οποία υποδηλώνει ότι οι ίδιοι συχνά εγκατέλειψαν την αναζήτηση θεμελιωδών αξιών προκειμένου να δημιουργήσουν συνθήκες κατά τις οποίες άτομα με διακριτές ηθικές και υλικές προτεραιότητες, να μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά και ωφέλιμα. Η εν λόγω άποψη πηγάζει από την πεποίθηση που εξέφρασε στα συγγράμματά του ο Isaiah Berlin, ότι δηλαδή η σύγκρουση των αξιών είναι εγγενής στην ανθρώπινη φύση.

1.1.6 Το φιλελεύθερο κράτος: Κοινωνικό συμβόλαιο και Συνταγματική Διακυβέρνηση

Οι φιλελεύθεροι δεν θεωρούν πως μια ισορροπημένη διακυβέρνηση θα προέλθει μέσα από την ελεύθερη δράση των ατόμων και μόνο. Τουναντίον, εκφράζουν τον φόβο ότι τα ελεύθερα άτομα ενδέχεται είτε να αποτελούν απειλή για τους άλλους, είτε να απειλούνται από κάθε άλλο μέλος της κοινωνίας. Παραδοσιακά, οι φιλελεύθεροι πίστευαν ότι η ελευθερία μπορεί να υπάρξει μόνο *«κάτω από την εξουσία του νόμου»* στα πλαίσια ενός κυρίαρχου κράτους, το οποίο μπορεί να περιορίσει όλα τα άτομα εντός της επικράτειάς του. Ως προς τούτο, χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του J. Locke: *«Όπου δεν υπάρχει νόμος, δεν υπάρχει και ελευθερία»*.⁶⁴

Ως εκ τούτου, οι πολιτικές ευθύνες του ατόμου έναντι της πολιτείας πυροδότησαν την ανάπτυξη των θεωριών του κοινωνικού συμβολαίου κατά τον 17^ο αιώνα, από συγγραφείς όπως ο John Locke και ο Thomas Hobbes (1588-1679). Οι τελευταίοι αρχικά συνέθεσαν μια εικόνα της κοινωνίας στη *«φυσική κατάσταση»*, κατά την οποία, εφόσον κάθε άτομο εποφθαλμιά το άλλο για επιβολή ισχύς και κυριαρχίας, η

⁶⁴ Βλ. Heywood A., ό. π., σελ. 94.

ανθρώπινη ζωή -σύμφωνα με τον Hobbes- θα ήταν «*σύντομη και κτηνώδης*». ⁶⁵ Αποτελούσε, λοιπόν, φυσική νομοτέλεια, τα έλλογα άτομα να συνάψουν μια συμφωνία, άλλως ένα «*κοινωνικό συμβόλαιο*» (social contract), με σκοπό τη δημιουργία μιας διακυβέρνησης, δίχως την ύπαρξη της οποίας θα καθίστατο αδύνατη η επίτευξη κοινωνικής ομαλότητας και σταθερότητας· τοιουτοτρόπως θα διασφαλιζόνταν τα δικαιώματα της κοινωνίας εν γένει. Το επιχείρημα του κοινωνικού συμβολαίου, αντικατοπτρίζει ουσιαστικές φιλελεύθερες στάσεις της σχολής των σύγχρονων φιλελευθέρων έναντι του κράτους και της πολιτικής εξουσίας. Εν ολίγοις, εκφράζει μια εξουσία που πηγάζει από τα άτομα που απαρτίζουν την κοινωνία και επιστρέφει σε αυτά.

Μια άλλη εκδοχή του κοινωνικού συμβολαίου, δέχεται ότι το κράτος αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτή/ ουδέτερου διαιτητή μεταξύ των ατόμων, ⁶⁶ με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής συμφωνίας και των δικαιωμάτων, όλων ανεξαιρέτως.

Παρά το γεγονός ότι οι φιλελεύθεροι, όπως προκύπτει από την ανάλυση που μόλις προηγήθηκε, είναι πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα της διακυβέρνησης, παραμένουν, εντούτοις, σκεπτικοί σχετικά με τους κινδύνους που ενδέχεται να περικλείει η εν λόγω εξουσία. Η θέση τους συνοψίζεται στα εξής: «*εγωισμός συν εξουσία*» οδηγούν στη διαφθορά. ⁶⁷ Τούτο αποτελεί και τον λόγο για τον οποίο οι φιλελεύθεροι φοβούνται την απόλυτη εξουσία και εμμένουν στην αρχή της περιορισμένης διακυβέρνησης, η οποία μπορεί να επιτευχθεί τόσο μέσα από τη θεμελίωση συνταγματικών περιορισμών όσο και μέσα από τη δημοκρατία. Η φιλελεύθερη, λοιπόν, σκέψη, συνδέεται στενά με τη δημιουργία του σύγχρονου συνταγματικού κράτους που ενισχύει το κράτος δικαίου και σέβεται το δικαίωμα των πολιτών στη ζωή, την ελευθερία και την περιουσία. Το Σύνταγμα, αποτελώντας ένα σύνολο νομικών περιορισμών, καθώς και μέσα από τη διάκριση των εξουσιών σε νομοθετική, εκτελεστική και δικαστική, ⁶⁸ προσδιορίζει την έκταση της διακυβέρνησης και διασφαλίζει ένα περαιτέρω περιορισμό της έκτασής της.

⁶⁵ Ibid, σελ. 95.

⁶⁶ Ibid, σελ. 97.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ο Montesquieu (1689-1755) υποστήριζε χαρακτηριστικά ότι δεν μπορεί να υπάρξει ελευθερία άξια του ονόματός της «*όταν ο ίδιος άνθρωπος ή το ίδιο σώμα, ανεξαρτήτως εάν πρόκειται για τους ευγενείς ή το λαό, ασκεί τις τρεις αυτές εξουσίες*». Βλ. Montesquieu, *The Spirit of Laws*, William Benton, Σικάγο, 1952, σελ. 70.

1.1.7 Βασικά χαρακτηριστικά των φιλελεύθερων δημοκρατικών συστημάτων

Τα σύγχρονα φιλελεύθερα-δημοκρατικά πολιτικά συστήματα έχουν υβριδικό χαρακτήρα· αποτελούνται από τη συνένωση και τη συνύπαρξη δύο στοιχείων, καθένα από τα οποία διαθέτει διακριτά χαρακτηριστικά: το φιλελεύθερο, που υπαγορεύει την πίστη στην περιορισμένη διακυβέρνηση, και το δημοκρατικό, που εκφράζει τη λαϊκή κυριαρχία.⁶⁹

Η φιλελεύθερη δημοκρατία συνοψίζεται στο εξής τρίπτυχο:

- Συνιστά έμμεση και αντιπροσωπευτική μορφή δημοκρατίας, που εκφράζεται με τακτές εκλογικές αναμετρήσεις.
- Στηρίζεται στον ανταγωνισμό και την εκλογική επιλογή, κάτι που διασφαλίζεται από τον πλουραλισμό των διαφόρων πολιτικών πεποιθήσεων.
- Χαρακτηρίζεται από μια σαφή διάκριση μεταξύ κράτους και ΚτΠ.

Η συνύπαρξη του φιλελεύθερου και του δημοκρατικού στοιχείου, συνιστά μια βασική αμφιθυμία έναντι της δημοκρατίας στους κόλπους του φιλελευθερισμού, η οποία εκφράζεται και από παλαιότερους στοχαστές όπως ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης, οι οποίοι έβλεπαν τη δημοκρατία ως ένα σύστημα διακυβέρνησης από τις μάζες εις βάρος των ολίγων σοφών. Η άποψη αυτή εκφράζεται σαφέστερα από τον Alexis Tocqueville (1805-1859), ο οποίος κάνει λόγο για *«τυραννία της πλειοψηφίας»*.⁷⁰ Συν τοις άλλοις, εκφράζονται έντονες ανησυχίες και επιφυλάξεις όχι μόνο αναφορικά με το περιεχόμενο της δημοκρατίας, ότι δηλαδή ουσιαστικά το 51% δεν αποτελεί αντιπροσωπευτική δημοκρατία, αλλά και αναφορικά με την ποιοτική προέλευση και σύνθεση αυτού του 51%. Ως προς τούτο, χαρακτηριστική είναι η άποψη του J. S. Mill κατά την οποία *«η πολιτική σοφία δεν είναι κατανεμημένη και συνδέεται πολύ στενά με την εκπαίδευση»*.⁷¹

Παρά τα όσα αναπτύχθηκαν ανωτέρω, κατά τον 20^ο αιώνα, μια μεγάλη μερίδα φιλελευθέρων θεωρεί εν τελεί τη δημοκρατία ως αξία.⁷² Η άποψη αυτή πηγάζει από ποικίλα επιχειρήματα, το πρώτο εκ των οποίων στηρίζεται στη συναίνεση και στην ιδέα ότι οι πολίτες πρέπει παντί τρόπω να προστατέψουν τους εαυτούς τους από τους σφετερισμούς της διακυβέρνησης. Μια άλλη εκδοχή εκφράζεται από τη μεριά του

⁶⁹ Βλ. Heywood A., ό. π., σελ. 101.

⁷⁰ Ibid, σελ. 102.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid, σελ. 103.

ωφελιμισμού και από στοχαστές μεταξύ των οποίων ο Jeremy Bentham (1748-1832) και ο James Mill (1773-1836), η οποία υπαγορεύει πως η δημοκρατία αποτελεί μια μορφή προστασίας του ατόμου και ο μόνος τρόπος για να διασφαλιστεί είναι το καθολικό δικαίωμα της ψήφου.⁷³

Με την αξία της πολιτικής συμμετοχής συνδέεται μια επιπλέον -πιο ριζοσπαστική-, υποστήριξη της δημοκρατίας, που εκφράζεται κυρίως μέσα από τα συγγράμματα του J. S. Mill. Κατά τον ίδιο, ο οποίος κατανοεί τη δημοκρατία ως εκπαιδευτική εμπειρία, κεντρική αξία αυτής αποτελεί η καλλιέργεια της ανθρώπινης λογικής και η προώθηση της ηθικής αυτοανάπτυξης (αναπτυξιακή δημοκρατία). Μέσω της συμμετοχής τους στην πολιτική διαδικασία, οι πολίτες *«διευρύνουν την κατανόησή τους, ενισχύουν τις ευαισθησίες τους και επιτυγχάνουν ένα υψηλότερο επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης»*.⁷⁴ Μια τέτοιου είδους συμμετοχή καθίσταται απαραίτητη για την ωρίμανση του πολιτικά ενεργού ατόμου, μιας και του καλλιεργεί τη συναίσθηση των κοινωνικών του ευθυνών και τη συνείδησή του ως μέλους του συνόλου. Όταν δεν παρέχεται στα άτομα η δυνατότητα συμμετοχής στη ρύθμιση των υποθέσεων που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, καθίσταται δύσκολο να ανακαλύψουν τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες, και να αναπτύξουν πνευματική υπεροχή σε διανοητικό, πρακτικό και ηθικό επίπεδο. Κοντολογίς, η συμμετοχή στη δημόσια ζωή περιορίζει την παθητικότητα και ενισχύει τη γενική ευημερία *«σε αναλογία με την ποσότητα και την ποικιλία των προσωπικών ενεργειών που διατίθενται για την προώθησή της»*.⁷⁵

1.1.8 Φιλελευθερισμός και δημοκρατική παιδεία του πολίτη

Ως συνάγεται εκ της προηγηθείσας ανάπτυξης, ο φιλελευθερισμός απέδωσε ιδιαίτερη σημασία στην παιδεία, θεωρώντας την ως ισχυρό μέσο επίτευξης των φιλελεύθερων κοινωνικο-πολιτικών ιδεωδών. Είδε την εκπαίδευση ως το όργανο βελτίωσης των ατόμων, και μέσω αυτών, της κοινωνίας ολόκληρης. Το άτομο, αποτελώντας, ουσιαστικά, *«μοναχικό πρωταγωνιστή του βίου»*,⁷⁶ τοποθετείται στον πυρήνα της φιλελεύθερης κοινωνικής θεωρίας, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαιδευτικής, η οποία αποσκοπεί στη δημιουργία των μελλοντικών πολιτών ως εκφραστών της συλλογικότητας και του δημοσίου συμφέροντος, με ικανότητες συμμετοχής στις

⁷³ Ibid, σελ. 104.

⁷⁴ Βλ. συνδυαστικά Heywood A., ό. π., σελ.106 και Held D., ό. π., σελ. 119.

⁷⁵ Βλ. Mill J. S., "Considerations on Representative Government", *Utilitarianism, Liberty and Representative Government*, Acton H. B. (επιμ.), Dent, Λονδίνο, 1951, σελ. 207-208 και 277-279.

⁷⁶ Βλ. Παυλίδης Π., ό. π., σελ. 102.

δημοκρατικές πολιτικές διαδικασίες, αυτονομίας και σεβασμού της διαφορετικότητας.⁷⁷

Ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, ο φιλελευθερισμός άσκησε επίδραση στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, θέτοντας στο επίκεντρο της προβληματικής του την έννοια της αυτονομίας, την οποία θεωρεί πρόδρομο της ευδαιμονίας, σχετίζοντάς την αφενός με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και αφετέρου με τη δυνατότητα ατομικών επιλογών στο εκπαιδευτικό πεδίο.⁷⁸

Ο David Aspin αναφέρει ότι *«οι έννοιες της προσωπικής αυτονομίας και της δημοκρατικής δράσης των πολιτών σε μια δημοκρατία είναι κρίσιμες: χωρίς κάποια από αυτές, η δημοκρατία δεν μπορεί να διατηρηθεί και να ανθίσει ενώ τα άτομα δεν μπορούν να σχηματίσουν τα πρότυπα των επιθυμητών για τους εαυτούς τους επιλογών ζωής μέσα σε αυτή»*.⁷⁹ Εφόσον, λοιπόν, η φιλελεύθερη εκπαίδευση στοχεύει στην καλλιέργεια της αυτονομίας, η δημοκρατική παιδεία του πολίτη αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ πτυχή της. *«Ένας ‘στερεοτυπικός παράγοντας’ της φιλελεύθερης θεσμικής εκπαίδευσης είναι η έννοια του πολίτη»*.⁸⁰

Η προστασία του φιλελεύθερου κράτους αποτελεί την ελάχιστη βαθμίδα πολιτικού ενδιαφέροντος που η φιλελεύθερη εκπαίδευση για τη δημοκρατική παιδεία του πολίτη καλείται να αναπτύξει, δίχως κάτι τέτοιο να υπονομεύει την αυτονομία των υποκειμένων, μιας που η διατήρηση του φιλελεύθερου κράτους αποτελεί εγγύηση για τη διατήρηση αυτής της ίδιας.⁸¹ Η φιλελεύθερη εκπαίδευση, όπως ισχυρίζεται η M. Levinson, είναι αναγκαίο να καλλιεργήσει στους μαθητές –τουλάχιστον- ένα αίσθημα καθήκοντος που οδηγεί σε πολιτική δράση στις περιπτώσεις εκείνες όπου η φιλελεύθερη δικαιοσύνη, οι ελευθερίες και οι φιλελεύθεροι θεσμοί τίθενται εν κινδύνω.

Για την Amy Gutmann, στόχος της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιτειότητα

⁷⁷ Βλ. Levinson M., ό. π., υποσημ. 9, σελ. 4 και υποσημ. 9, σελ. 153.

⁷⁸ Βλ. Πέτρου Α., «Θεωρητικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής», Ζεμπύλας Μ. (επιμ.), *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί της εκπαιδευτικής πολιτικής*, τ. Α', Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2011, σσ. 1-163 και Σιούφα Β., «Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: Διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ(62), σσ. 74-114.

⁷⁹ Βλ. Aspin D., "Autonomy and Education", in Bridges D. (ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*, Routledge, London, N.Y., 1997, σημ. 24, σελ. 248.

⁸⁰ Βλ. Strike K., «Ο φιλελευθερισμός, η ιδιότητα του πολίτη και το ιδιωτικό ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση», Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π. Σ., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003, σελ. 79, υποσημ. 30.

⁸¹ Βλ. Levinson M., ό. π., σελ. 104-106, υποσημ. 9.

πρέπει να είναι η συγκρότηση ενός πολιτικού σώματος, τα μέλη του οποίου συμμετέχουν στα κοινά, και επιθυμούν να αυτοπροσδιορίζονται και να ελέγχουν την κρατική εξουσία. Η προσέγγιση της Gutmann αφορά κατά πρώτους ένα δημοκρατικό όραμα, το οποίο προϋποθέτει τη δημοκρατική διαβούλευση.⁸² Η κοινή για όλους δημοκρατική εκπαίδευση θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία πολιτών, οι οποίοι διαβουλεύονται μέσα στο δημόσιο χώρο και ανταλλάσσουν απόψεις για το δημοκρατικό πολίτευμα και τους θεσμούς του.⁸³ Οι μαθητές πρέπει να έρχονται σε επαφή με τα δημοκρατικά ιδεώδη και να διδάσκονται τη σημασία της ελευθερίας, του ορθού λόγου και της αυτονομίας.

Ο Kenneth Strike συνδέει τη δημοκρατική παιδεία του πολίτη με την υπόθεση της φιλελεύθερης δικαιοσύνης: «*Η κατανόηση από τους μαθητές της φιλελεύθερης δικαιοσύνης και της ευθύνης απέναντί της, μαζί με την απόκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων για τη συμμετοχή στους θεσμούς που απορρέουν από τη φιλελεύθερη δικαιοσύνη είναι η πεμπτούσια της φιλελεύθερης αντίληψης της αγωγής του πολίτη*».⁸⁴

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η πρόταση του J. Dewey για μια εκπαίδευση στην υπηρεσία της δημοκρατίας, όπου θα διασφαλίζει την ελεύθερη επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και την απρόσκοπτη ανταλλαγή εμπειριών με σκοπό την επίτευξη σύγκλισης των διαφορετικών κοινωνικών συμφερόντων. Μέσω της ελεύθερης επικοινωνίας και των αμοιβαίων εμπειριών, θα καθίσταται δυνατή η ευέλικτη αναπροσαρμογή των θεσμών και η συνεχής πρόοδος της κοινωνίας.⁸⁵

Επισημαίνεται ότι η φιλελεύθερη αντίληψη για τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη συνδέεται με ευρύτερα πολιτικο-κοινωνικά ιδεώδη, όπως αυτό της φιλελεύθερης δημοκρατίας και της πλουραλιστικής κοινωνίας. Ο J. White, επί παραδείγματι, εκλαμβάνει τη δημοκρατική παιδεία του πολίτη ως εκπαίδευση άρρηκτα συνδεδεμένη με τη λειτουργία μιας συμμετοχικής δημοκρατίας, που προσιδιάζει σε κράτος-κοινότητα, εντός της οποίας οι σχέσεις μεταξύ ατόμων και θεσμών είναι τόσο

⁸² Βλ. Gutmann A., «Undemocratic Education», στο Rosenblum N. (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, Ma, 1989. Βλ. επίσης Rosenblum N., «Review of A. Gutmann, *Democratic Education*», *Political Science Review*, Vol. 82, No. 4, Dec. 1988, σελ. 1355-1356.

⁸³ Για το ζήτημα αυτό βλ. Gutmann A. and Thompson D., «Why Deliberative Democracy is Different», Frankel Paul E., Miller Jr. F. D., Jeffrey P. (eds.), *Democracy*, Cambridge University Press, N. York, 2000.

⁸⁴ Βλ. Strike K., 2003, ό. π., σελ. 30, υποσημ. 21.

⁸⁵ Βλ. Dewey J., *Democracy and Education*, The Free Press, N.Y., 1966, σελ. 99.

αρμονικές ώστε όλοι να συνεργάζονται για κοινούς στόχους.⁸⁶ Ο Anthony O'Hear συνάπτει την ικανότητα του ατόμου να αποφασίζει αυτόνομα, μέσω της λογικής σκέψης, με το ιδεώδες της ανοικτής/πλουραλιστικής κοινωνίας· μιας κοινωνίας με χαρακτηριστικό το σεβασμό της ελευθερίας του καθένα να σκέπτεται και να δρα κατά το δοκούν. Η κυβερνητική πολιτική είναι ανοικτή στη συζήτηση και στην κριτική. Παράλληλα, είναι δυνατή η αντικατάσταση της κυβέρνησης με ειρηνικά μέσα. Μια τέτοιου είδους ανοικτή κοινωνία χρήζει αυτόνομων, ενεργητικών, πολύπλευρα μορφωμένων και έλλογα σκεπτόμενων πολιτών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν το δικαίωμα στην ελεύθερη επιλογή.⁸⁷

Μολαταύτα συναντάται κι η άποψη ότι η φιλελεύθερη αντίληψη για τη δημοκρατική παιδεία του πολίτη είναι εγκλωβισμένη στο πνεύμα της πολιτικής ιδεοκρατίας που χαρακτηρίζει εν γένει τον φιλελευθερισμό. Ο πολίτης επιτελεί διττό ρόλο: εκείνο του φορέα αυτόνομης άποψης και βούλησης, φαντάζοντας ως ο πρωταγωνιστής του δημοσίου βίου και, παράλληλα, εκείνο του εγωιστή ιδιώτη, πρωταγωνιστή του ανταγωνισμού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο φιλελευθερισμός δεν αρνείται τον ιδιώτη, την ιδιωτική ιδιοκτησία στα μέσα παραγωγής και την οικονομία της αγοράς, ο εξιδανικευμένος πολίτης που οραματίζεται δεν είναι τίποτε άλλο από το *alter ego* του ιδιώτη, η αναγκαία πολιτική υπόσταση και ο όρος ύπαρξής του. Η δε φιλελεύθερη δημοκρατία με τις αρχές της πολιτικής ισότητας και συμμετοχής, δεν αποτελεί το αντίπαλο δέος της οικονομικής ανισότητας· τουναντίον, συνιστά ένα ιδιότυπο πλαίσιο διαχείρισης των κοινωνικών υποθέσεων με σκοπό την προστασία των κυρίαρχων σχέσεων ιδιοκτησίας και ταξικής κυριαρχίας, ενίοτε και από τους ενδεχόμενους κινδύνους που ο άκρατος οικονομικός ανταγωνισμός δύναται να προκαλέσει.

Αλλά και σύμφωνα με τον William Galston, η φιλελεύθερη αντίληψη για τη δημοκρατική εκπαίδευση του πολίτη δίνει προτεραιότητα στην ατομική αυτονομία και όχι στο πολιτικό αγαθό, το οποίο αποτελεί τη βάση της ατομικότητας, αλλά και της κοινότητας. Υπό την έννοια αυτή, η συμμετοχή δεν αποτελεί κυρίαρχη έννοια για το φιλελευθερισμό, αλλά εργαλειακή.⁸⁸

⁸⁶ Βλ. White J., *The Aims of Education Restated*, Routledge & Kegan Paul, London, N.Y., 1987, σελ. 109.

⁸⁷ Βλ. O'Hear A., *Education, Society and Human Nature*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, Henley, 1981, σελ. 56-58.

⁸⁸ Βλ. Galston W., "Review of Diversity and Distrust by St. Macedo", *Ethics*, Vol. 112, No. 2, Jan. 2002, σελ. 386-391 και Galston W., "Liberal Virtues", *The American Political Science Review*, Vol.

Οι φιλελεύθερες προσεγγίσεις, αντιμετωπίζουν εν γένει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση ως επένδυση, αποσκοπούν στην πραγμάτωση «του ιδεώδους μιας κοινωνικής οικονομίας της αγοράς» (social market economy),⁸⁹ ενώ θεωρούν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως πλέγμα διορθωτικών παρεμβάσεων στην κατεύθυνση διασφάλισης συναίνεσης και κυρίως στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης προβλημάτων αναντιστοιχίας ανάμεσα στις εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος και τις ανάγκες της κοινωνίας και της οικονομίας.⁹⁰ Προτάσσουν την ένταση της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας αλλά και της συστημικής ισορροπίας (συναινετικό παράδειγμα).⁹¹

Συνοπτικά, η πολιτική αγωγή στο πλαίσιο των φιλελεύθερων δημοκρατιών αποτελεί προαπαιτούμενο στην προσπάθεια δόμησης της ατομικής ταυτότητας των πολιτών ως ενεργών μελών στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι, με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Προϋποθέτει δε στοιχειώδη γνώση των θεσμών και του νομικού συστήματος από πλευράς τους, ώστε να προκύψει, ει δυνατό, η ελεύθερη και απορρέουσα από τη συγκατάθεσή τους υπακοή στους νόμους, και να κυριαρχήσει το πνεύμα ισότητας έναντι αυτών.⁹² Θεωρείται, επίσης, εύλογο πως ο πολίτης πρέπει να ενθαρρύνεται ποικιλοτρόπως προς την κατεύθυνση αυτή από μικρή ηλικία ωθώντας τον στην ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή, έτσι ώστε ως ενήλικας να είναι δραστήριος τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό βίο.⁹³

1.1.8.1 Πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Παρεμβαίνοντας στη συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα, ο Jürgen Habermas⁹⁴ παρουσιάζει τη δική του πρόταση η οποία συνίσταται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία με άξονα τον «πατριωτισμό του Συντάγματος», εμμένοντας στην αναγνώριση μόνο ατομικών δικαιωμάτων.

Ο ίδιος, προβάλλει ως βασικότερο θεμέλιο την αναγκαία ηθική ουδετερότητα της

82, No. 4, Dec. 1988, σελ. 1277-1290.

⁸⁹ Βλ. Ζαμπέτα Ε., *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1994, σελ. 28.

⁹⁰ Βλ. Παπαδάκης Ν., *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003, σελ. 67-68.

⁹¹ Ibid, σελ. 68.

⁹² Βλ. Canivez P., *Ποιά αγωγή για τον πολίτη;*, μτφρ. Σκουρολιάκου Α., Scripta, Αθήνα, 2000.

⁹³ Βλ. Κοντογιώργης Γ., «Για μια τυπολογία της πολιτειότητας», Καζαμιάς Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*, Ατραπός, Αθήνα, 2003, σσ. 63-80.

⁹⁴ Βλ. Habermas J., *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος*, μτφρ. Γεωργίου Θεοδώρου, Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1994.

πολιτείας έναντι των ηθικο-πολιτισμικών διαφορών. Ο πολιτισμός οράται ως επιλογή του ατόμου, μολαταύτα η ενίσχυση ενός και μόνο πολιτισμού από τη δημοκρατική κοινωνία δε στοχεύει τελικά στη διοικητική προστασία των πολιτισμικών ομάδων, αλλά στην αναγνώριση των μελών της ομάδας.

Απορρίπτει την παράδοση, την κουλτούρα και τη γλώσσα ως προϋποθέσεις της ατομικής και της συλλογικής ταυτότητας. Συνδετικός κρίκος των διαφόρων πολιτισμών και αντιλήψεων ζωής στη νεωτερικότητα είναι ο πατριωτισμός του Συντάγματος, ο οποίος διαμορφώνει το πλαίσιο που θέτει τα θεμέλια και επιτρέπει την επικοινωνία ώστε οι πολιτισμικές διαφορές να μη χωρίζουν αλλά να ενώνουν.

Το Σύνταγμα μιας δημοκρατικής χώρας, διαμορφώνει κατά τον Habermas την «*απαιτητική αρχιτεκτονική του κράτους δικαίου*». ⁹⁵ Ο διαχωρισμός της ηθικής πολιτισμικής ενσωμάτωσης από την πολιτική ενσωμάτωση, κρίνεται απαραίτητος και μπορεί να επιτευχθεί με το δημοκρατικό Σύνταγμα και τις ελευθερίες.

Ο ίδιος ρίχνει όλο το βάρος στην πολιτική ένταξη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων στις νεωτερικές κοινωνίες, τουτέστιν την αποδοχή της πολιτικής κουλτούρας ενός κράτους στη βάση των Συνταγματικών αρχών και αξιών. Ο πολιτισμός της πλειοψηφίας έχει ηθικό δικαίωμα να υπερασπίζεται την κουλτούρα και τις παραδόσεις του έναντι των πολιτισμών των μεταναστών. Και αυτό είναι ακριβώς που δικαιολογεί την απαίτηση οι ξένοι να ενταχθούν σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης και να αποδεχθούν τις βασικές αρχές του Συντάγματος, όπως τις ορίζει η ηθικοπολιτική αντίληψη των πολιτών της χώρας υποδοχής.

Σκοπός είναι κατά πρώτον, να μην κατακερματιστεί η χώρα σε αντιμαχόμενους και εχθρικούς μεταξύ τους πολιτισμούς και τρόπους ζωής, οι οποίοι θα απειλούν τη συνοχή και την ακεραιότητα της χώρας και κατά δεύτερον, η δημιουργία μιας σταθερής βάσης στην οποία θα έλθουν σε δημιουργική ανταλλαγή οι διάφοροι πολιτισμοί μεταξύ τους, συνδιαμορφώνοντας εξελικτικά τον πολιτισμό ολόκληρης της χώρας. Έτσι, ο Habermas θεμελιώνει μια θεωρία διαβουλευτικής ή στοχαστικής πολιτικής' τη δημιουργία μιας κοινωνίας ελεύθερων και ίσων πολιτών, στη βάση μιας συνεχούς διαλογικής πολιτικής μεταξύ του πολιτισμού της πλειοψηφίας και των πολιτισμών των μειονοτικών ομάδων. Ήτοι μιας κοινωνίας που διαμορφώνει την ταυτότητά της κυρίως στην καθημερινή άσκηση του δημοκρατικού δικαιώματος της συμμετοχής και της επικοινωνίας των πολιτών της και όχι τόσο στην κοινή εθνική

⁹⁵ Βλ. Ibid, σελ. 160.

πολιτισμική της ταυτότητα.

Αυτή η διαδικασία ολοκλήρωσης της πολυπολιτισμικής δημοκρατικής κοινωνίας μπορεί κατά τον Habermas να συντελεστεί πρώτα απ' όλα σε ευρωπαϊκό επίπεδο και εν συνεχεία σε παγκόσμιο, με τη σύγκλιση των εθνικών πολιτισμικών παραδόσεων της πλειοψηφίας και τις παραδόσεις των μεταναστών σε έναν ευρωπαϊκό/παγκόσμιο πατριωτισμό του Συντάγματος, στη βάση των οικουμενικών δικαϊκών αρχών της αναγνώρισης των ΔτΑ, όπως τα διαμόρφωσε το δημοκρατικό κράτος δικαίου, εμπλουτισμένα από τους πολιτισμούς των άλλων εθνικών ομάδων.

Ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ πολιτισμικών κοινοτήτων και η ανάπτυξη μιας κοινής εθνικής ταυτότητας, αποτελούν για τον Will Kymlicka προϋποθέσεις της ομαλής συνύπαρξης μέσα σε μία κοινωνία. Χρειάζεται η αίσθηση ενός κοινού ιστορικού παρελθόντος και μια κοινή γλώσσα, η οποία θα δώσει το κοινό αίσθημα του ανήκειν. Η εκπαίδευση παρουσιάζεται να επιτελεί διττό ρόλο: πρέπει να ενδυναμώνει αφ' ενός την ταυτότητα κάθε εθνικής ομάδας, ενώ παράλληλα να προωθεί μια κοινή υπερεθνική ταυτότητα.⁹⁶ Ο ίδιος τάσσεται κατά των χωριστών θρησκευτικών σχολείων διότι η απομόνωση, όπως υποστηρίζει, δεν προάγει την κοινωνικότητα, ούτε την ικανότητα για πολιτική συμμετοχή, κατά την οποία οι πολίτες επιθυμούν να συμμετάσχουν στη δημόσια διαβούλευση. Ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, διατείνεται, θα πρέπει να παρουσιάζει με νηφαλιότητα τις διάφορες παραδόσεις, εξασφαλίζοντας παράλληλα το αίσθημα του ανήκειν στην εκάστοτε πολιτισμική κοινότητα, αλλά και στην κοινή εθνική ταυτότητα.

Η έμφαση στη σημασία της κοινής πολιτισμικής ταυτότητας και της ιστορικής καταγωγής, οδηγεί τον W. Kymlicka να υπερασπίζεται τη δυνατότητα κοινής πολιτικής πολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία όμως στηρίζεται στην προϋπόθεση του αισθήματος κοινής ιστορικής καταγωγής. Η αξία της αυτονομίας, ωστόσο, η οποία πρέπει να προωθείται, δεν πρέπει να υπάγεται στο αίσθημα του ανήκειν ή ακόμα και σε φιλελεύθερους κοινούς πολιτικούς σκοπούς. Έτσι για τον Kymlicka, παρά το γεγονός ότι καθίσταται απαραίτητη η ύπαρξη μιας κοινής ταυτότητας, η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να είναι πάντα ειλικρινής και να μην καταφεύγει σε κατασκευασμένα πρότυπα ενότητας και ηρωικές μορφές του παρελθόντος, που συχνά σκοπό έχουν να δημιουργήσουν απλά και μόνο ένα αίσθημα του ανήκειν.

Η πιο πρόσφορη πρόταση είναι ένα φιλελεύθερο πολυπολιτισμικό σχολείο, το οποίο

⁹⁶ Βλ. Kymlicka W., *Liberalism, Community and Culture*, Clarendon press, Oxford, 1989.

θα παρουσιάζει με νηφαλιότητα και σεβασμό τις διάφορες πολιτισμικές παραδόσεις, εξασφαλίζοντας όμως την παγίωση του αισθήματος του ανήκειν, όσον αφορά την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα του κάθε μαθητή, αλλά και την ευρύτερη εθνική ταυτότητα.

Ο σεβασμός των διαφόρων πολιτισμικών παραδόσεων δεν σημαίνει ότι πρέπει άκριτα να αποδεχόμαστε τις πολιτισμικές πρακτικές τις οποίες η κάθε παράδοση θεωρεί σωστές· τουναντίον, προϋποθέτει την ενδυνάμωση ενός κλίματος ελευθερίας επιλογών. Ο Kymlicka, λοιπόν, αντιλαμβάνεται την αυτονομία ως θεμελιώδη αξία όχι μόνο διότι διασφαλίζει τον αυτοκαθορισμό, αλλά επίσης γιατί αποτελεί προϋπόθεση της ικανότητας για κριτική σκέψη. Μόνο ένα αυτόνομο άτομο μπορεί να αναπτύξει την κριτική στάση που απαιτείται, ώστε να καταστεί ενεργός πολίτης. Η αυτονομία προωθεί την ιδιότητα του πολίτη δεδομένου ότι δημιουργεί πολίτες οι οποίοι θέλουν τους εκπροσώπους της πολιτικής εξουσίας να λογοδοτούν. Αντιστρόφως, η εκπαίδευση προς μια πλήρη άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, καθώς προωθεί την κοινωνικότητα και τη συμμετοχή, υποβοηθά την αυτονομία. Ενόσω οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, σταδιακά τείνουν να διάκεινται κριτικά προς την κουλτούρα καταγωγής τους. Η απόσταση από την κοινότητα καταγωγής βοηθά το άτομο να αποκτήσει συνείδηση της ατομικότητάς του. Προϋπόθεση είναι βέβαια η αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη να προωθεί τον αναστοχασμό. Ο Kymlicka υποστηρίζει ότι ένας μη κριτικός πατριωτισμός, ο οποίος αντιλαμβάνεται την πολιτική συμμετοχή ως μη αναστοχαστική ταύτιση προς ένα έθνος ή μια θρησκευτική κοινότητα, υπονομεύει την αυτονομία.⁹⁷

Τέλος, με το βιβλίο του *Multicultural Citizenship* (1995),⁹⁸ συζητεί την ιστορία της εφαρμοσμένης φιλελεύθερης σκέψης για τις μειονότητες κι ενώ διατηρεί το σκληρό πυρήνα του πολιτικού φιλελευθερισμού περί αυτονομίας, υποστηρίζει το επιχείρημα της κοινωνιολογίας, ότι κάθε ατομικότητα χρειάζεται ρίζες, δηλαδή, κοινότητα, κουλτούρα και ιστορία. Γι' αυτό ο Kymlicka υπερασπίζεται τις «εθνικές» κουλτούρες ως πηγές του φιλελευθερισμού. Προτείνει, δηλαδή μια «φιλελεύθερη πολυπολιτισμικότητα», γνωστή ως culturalist consensus. Η θεωρητική εργασία του, αποσκοπεί στο να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στα πολιτισμικά δικαιώματα των μειονοτήτων και στην ανάγκη δημιουργίας εθνών κρατών που θα αγκαλιάζουν τις

⁹⁷ Βλ. Kymlicka W., 2001, ό. π., σελ. 310.

⁹⁸ Βλ. Kymlicka W., *Multicultural Citizenship: A liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press, 1995.

μειονότητες.

1.2 Κλασικός και σύγχρονος ρεπουμπλικανισμός: Ιστορική πορεία-Το περιεχόμενο της res publica

Ετυμολογικά ο όρος ρεπουμπλικανισμός⁹⁹ προέρχεται από το λατινικό res publica, με τον οποίο νοείται αυτό όπου ανήκει στον λαό. Προέρχεται από τον λατινικό όρο res populi που σημαίνει «δημόσιο πράγμα», «δημόσιο κτήμα» ή –σε ελεύθερη μετάφραση του res- «δημόσιες υποθέσεις».¹⁰⁰

Για την πληρέστερη κατανόηση της ιστορικής ανάπτυξης του ρεπουμπλικανικού ρεύματος, χρήσιμο αφετηριακό σημείο αποτελεί η διάκριση πέντε κύριων μορφών του: πρώιμη-αναγεννησιακή, αντιμοναρχική-αγγλική, διαφωτιστική, αμερικανική και σύγχρονη-παγκόσμια.¹⁰¹

⁹⁹ Συναντώνται, επίσης, οι όροι «πολιτειακός ρεπουμπλικανισμός» (civic republicanism), «νεο-ρεπουμπλικανισμός» (neo-republicanism) και «αριστοτελικός ρεπουμπλικανισμός», δίχως, βέβαια, αυτό να σημαίνει ότι οι εκφάνσεις αυτές ταυτίζονται απολύτως μεταξύ τους.

¹⁰⁰ Βλ. Chrysoschoou D. N., “Europe’s Republican Moment”, *Journal of European Public Policy*, 24, no. 4, 2002, σελ. 341-357 και Χρυσόχου Δ. Ν., *Δοκίμιο για τη Διεθνή Θεωρία: Νέες μορφές κυριαρχίας και συναρχίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2006, σελ. 188.

¹⁰¹ Ο Mouritsen (Mouritsen P., “Four Models of Republican Liberty and Self-Government”, Honohan I. and Jennings J., *Republicanism in Theory and Practice*, Routledge, London, 2006, σελ. 22-33) έχει συνοψίσει την ιστορική πορεία του ρεπουμπλικανισμού μέσα από τρεις αντιπροσωπευτικές περιόδους: την κλασσική, την λαϊκιστική-πλουραλιστική και τη φιλελεύθερη πλουραλιστική. Καθένα ιστορικό στάδιο διακρίνεται από τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία συμπυκνώνονται και αντιπαραβάλλονται στον πίνακα που ακολουθεί:

	Κλασικός	Λαϊκιστικός-Δημοκρατικός	Φιλελεύθερος-Πλουραλιστικός
Η έκφραση της έννοιας του «εαυτού» στην αυτοδιακυβέρνηση	Οι φυσικές τάξεις	Ο αδιαίρετος λαός	Άτομα και ομάδες
Η έκφραση της αντίληψης της Res publica	Ισορροπία ανάμεσα σε διακριτά συμφέροντα	Μία ξεκάθαρη λαϊκή βούληση/ το κοινό συμφέρον	Ένα (ασαφές, διαπραγματεύσιμο, αντιπροσωπευόμενο) κοινό συμφέρον ως συνταγματικός διακανονισμός
Η απειλή προς την ελευθερία	Κυριαρχία μιας τάξης, εξωτερικοί εχθροί, δουλεία	Μηχανορραφούσες Ελίτ, οι πλούσιοι, οι φατρίες	Οι πλειοψηφίες, οι μάζες, η προκατάληψη, η τοπικότητα

Παρά το γεγονός ότι οι θεωρητικοί του ρεπουμπλικανισμού επικαλούνταν την αρχαία Ρώμη, ενίοτε δε και την Αθήνα,¹⁰² οι πρώτες διατυπώσεις του καθρεφτίζουν την ιδιαιτερότητα της ιστορικής εμπειρίας των ιταλικών πόλεων. Η ρεπουμπλικανική παράδοση σχηματοποιείται διά τρόπο καταλυτικό στην Αγγλία του 17^{ου} αιώνα, κατά την περίοδο που σφραγίστηκε από την ανακήρυξη της αγγλικής κοινοπολιτείας. Εν συνεχεία, τα ρεπουμπλικανικά ιδεώδη επηρέασαν τα επαναστατικά χρόνια της Αμερικανικής Ανεξαρτησίας, αποτελώντας παράλληλα πηγή έμπνευσης για σημαντικά ρεύματα σκέψης στην πολιτική ζωή των ΗΠΑ· τοιουτοτρόπως, παρείχαν στην αμερικανική πολιτική κουλτούρα ισχυρά στοιχεία διαφοροποίησης έναντι ενός φαινομενικά κυρίαρχου φιλελευθερισμού.¹⁰³ Πράγματι, περί τα τέλη της δεκαετίας του '60, αμερικανοί μελετητές αμφισβήτησαν μέσω του ρεπουμπλικανισμού, την αποκλειστική θεμελίωση των ΗΠΑ σε θεσμούς βασισμένους στην αξία του ατομιστικού φιλελευθερισμού (individual liberalism). Έκτοτε θεωρείται από τα πιο αξιοσημείωτα ρεύματα στην πολιτική φιλοσοφία του αγγλόφωνου κόσμου.¹⁰⁴

Μολαταύτα, η ρεπουμπλικανική παράδοση παραμερίστηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Η ιδεολογική άνοδος του ωφελιμισμού και η όσμωση μεταξύ του τελευταίου και ρευμάτων του φιλελευθερισμού, οδήγησαν στην εγκατάλειψη της ριζοσπαστικής δυναμικής του ρεπουμπλικανισμού. Οι Cecile Laborde και John Maynor υποστηρίζουν ότι δε δόθηκε η πρέπουσα σημασία από τη σύγχρονη αγγλο-αμερικανική πολιτική, διότι θεωρήθηκε ότι προσπαθεί να παρέχει μια εναλλακτική φιλοσοφία απέναντι στην κυρίαρχη του φιλελευθερισμού. Εντούτοις, η σημασία του έργου των διαφορετικών πτυχών του νεο-ρεπουμπλικανικού ρεύματος, μια εκδοχή κριτικής πολιτικής σκέψης την οποία

Αντιρεπουμπλικανική θεωρία	Παπική και αυτοκρατορική δεσποτεία ως θεϊκή βούληση (Αυγουστίνος), Πλατωνισμός	Απολυταρχισμός (Hobbes), κλασσικός συντηρητισμός (Adams), φυσικά δικαιώματα (Locke)	Φιλελεύθερος συντηρητισμός (Hume), φιλελευθερισμός/ ηθική θεωρία του laissez-faire

Πηγή: (Mouritsen P., ό. π., σελ. 22)

Εξέλιξη του τρίτου ιστορικού σταδίου αποτελεί η νέο-ρεπουμπλικανική προσέγγιση του Pettit, η οποία αποτελεί και τη βάση της παρούσας μελέτης.

¹⁰² Βλ. το συγγραφικό έργο του ρήτορα Cicero και του Αριστοτέλη αντιστοίχως.

¹⁰³ Βλ. Goodin R., "Folie Republicaine", *Annual Review of Political Science*, 6, 2003, pp. 55-76, σελ. 65, Maynor J., *Republicanism in the Modern World*, Polity Press, 2003, σελ. 10.

¹⁰⁴ Βλ. Dagger R., "Neo-Republicanism and the Civic Economy", *Philosophy, Politics and Economics*, 5(2), 2006, σελ. 151 και Haakonssen K., "Republicanism", Goodin R., Pettit P., Pogge T., *A Contemporary Political Philosophy*, vol. 2, Blackwell Publishing, 2007, σελ. 729.

εισηγούνται οι σύγχρονοι θεωρητικοί του πολιτειακού ρεπουμπλικανισμού (χαρακτηρίζεται και ως προοδευτικά φιλελεύθερος)¹⁰⁵, με κύριους εκφραστές τον Philip Pettit και τον Quentin Skinner, έγκειται αφενός μεν στην προσπάθειά τους να εμψύχουν νέα πνοή στις συζητήσεις για τον πολιτικό ουμανισμό και τον ρεπουμπλικανισμό, αφετέρου δε στη συστηματική επεξεργασία ενός εναλλακτικού δημοκρατικού προτύπου, το οποίο αξιοποιεί γόνιμα στοιχεία τόσο από τον φιλελευθερισμό όσο και από τον πολιτικό ουμανισμό και τον κοινοτισμό, επιχειρώντας παράλληλα να τους υπερβεί. Συναφώς, οι εκπρόσωποι του ρεπουμπλικανισμού λαμβάνουν σοβαρά υπόψη ό,τι καλείται συνθήκες της φιλελεύθερης νεωτερικότητας, με στοιχεία της όπως ο ηθικός πλουραλισμός και η εργαλειακή (instrumental) αντίληψη της πολιτικής ζωής.¹⁰⁶

Το έργο του Pettit και των συνεργατών του καταδεικνύουν ότι προκειμένου η συζήτηση περί δημοκρατικής συμμετοχής να είναι ουσιαστική και να μην παραπλανά, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ευρύτερες νοηματικές και εννοιολογικές παραμέτρους που διαμορφώνουν ένα πρότυπο πολιτειακής συγκρότησης, οι οποίες πρέπει να αναζητηθούν στη νεο-ρεπουμπλικανική προσέγγιση, που επιχειρεί, ως ελέγχει, την κριτική αναβίωση στοιχείων του κλασικού ρεπουμπλικανισμού στο πεδίο της εννοιολογικής αναμέτρησης με τις κατακτήσεις αλλά, και ενδεχομένως, τα προβλήματα και τα αδιέξοδα των φιλελεύθερων πολιτικών συστημάτων και των ιδεολογιών που τα συνέχουν και τους προσφέρουν νομιμοποίηση.

Στη δυτική πολιτική παράδοση, ο ρεπουμπλικανισμός γίνεται αντιληπτός ως «*το ρεύμα πολιτικού στοχασμού και πολιτικής πράξης που διαμορφώθηκε γύρω από δύο άξονες: μια ορισμένη έννοια περί ελευθερίας και μια μορφή συνταγματικά οργανωμένης πολιτείας*» που ανταποκρίνεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές/ αξίες: τη δικαιοσύνη, το κοινό καλό (δημόσιο συμφέρον) και την ελευθερία.¹⁰⁷ Η πρώτη επιτυγχάνεται διά της λειτουργίας του κράτους δικαίου (*“Rule of Law”*), η δεύτερη

¹⁰⁵ Βλ. Haakonssen K., ό. π., σελ. 731, Laborde C., Maynor J., *Republicanism and Political Theory*, Blackwell Publishing, 2008, σελ. 9 και Maynor J., 2003, ό. π., σελ. 10. Ο K. Haakonssen χαρακτηρίζει τη «*νέα ιστορία*» του ρεπουμπλικανισμού ως εντυπωσιακή τάση ευφούς και πολύπλοκου ρεβιζιονισμού επί του φιλελευθερισμού.

¹⁰⁶ Βλ. Laborde C., Maynor J., 2008, ό. π., σελ. 1.

¹⁰⁷ Βλ. Λάβδας Κ., Χρυσόχοου Δ., *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2005, σελ. 19.

μέσω ενός μεικτού και ισορροπημένου Συντάγματος και η τρίτη διά της ενεργού και δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη.¹⁰⁸

1.2.1 Δικαιοσύνη

Στα πλαίσια της ρεπουμπλικανικής σκέψης, σύνθημα της πολιτικής δικαιοσύνης αποτελεί η φράση “*Audi alteram partem*” (ακρόαση της άλλης πλευράς), η οποία, στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής πολιτείας, συνεπάγεται το σεβασμό των ατόμων να μπορούν ορθολογικά, ταυτόχρονα με την ανάγκη για συνεργασία, να οδηγηθούν σε διαφοροποιημένη και ασυμβίβαστη αντίληψη των αξιών και των συμφερόντων, με όρους που να γίνονται αποδεκτοί από το σύνολο των εμπλεκομένων. Το ως άνω κριτήριο, υποχρεώνοντας τα άτομα να εγκαταλείψουν έναν καθαρά ιδιοτελή και αυτο-αναφορικό τρόπο σκέψης, τοποθετεί -ως φαίνεται- περιορισμούς τόσο στις διαδικασίες όσο και στα αποτελέσματα της πολιτικής διαδικασίας, αφού αποκλείονται επιχειρήματα που δεν αντιμετωπίζουν τους συνομιλητές, αναφορικά με την ηθική τους αξία, ως ίσους. Οι πολιτικοί παράγοντες πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες με σκοπό την εύρεση κοινού εδάφους, μέσω αμοιβαία αποδεκτών τροποποιήσεων προς ένα δίκαιο συμβιβασμό.¹⁰⁹ Συναφώς, η ρεπουμπλικανική θεωρία επενδύει σε συλλογικές διαδικασίες διαβούλευσης με σκοπό την προαγωγή του δημοσίου συμφέροντος και τη δημιουργία μιας συνταγματικής τάξης βασιζόμενης στη λογική της «*ισορροπημένης διακυβέρνησης*»¹¹⁰ και που δεσμεύεται να παρέχει στους πολίτες ποιοτικές επιλογές.¹¹¹ Μολαταύτα, δεν είναι αυτή η δυνατότητα επιλογής που προκαλεί την ελευθερία αλλά τα νομικά θεμέλια της

¹⁰⁸ Βλ. Χρυσόχου Δ., «Για μια Ρεπουμπλικανική Ερμηνεία της Ευρωπαϊκής Πολιτείας», Λάβδας Κ., Χρυσόχου Δ., *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., 2005α, σσ. 107-150, σελ. 109 και Χρυσόχου Δ., 2006, ό. π., σελ. 188.

¹⁰⁹ Βλ. Λάβδας Κ., Χρυσόχου Δ., 2005, ό. π., σελ. 13-14.

¹¹⁰ Η «*ισορροπημένη διακυβέρνηση*» αποτελεί έννοια με κεντρικό ρόλο στη ρεπουμπλικανική θεώρηση. Προς τούτο βλ. Χρυσόχου Δ., 2006, ό. π., σελ. 193 και Χρυσόχου Δ., 2005α, σελ. 117-118 και την εκεί ανάλυση σχετικά με τη διαμόρφωση αυτής της μορφής οργάνωσης. Η έννοια της ισορροπημένης διακυβέρνησης διαμορφώνεται μέσα από δύο –συναφείς μεταξύ τους- άξονες: τον θετικό και τον αρνητικό. Ο πρώτος αποτελεί συνδυασμό της πρόληψης του ολοκληρωτισμού με μια καθεαυτή θεσμική ισορροπία, ενώ ο δεύτερος επιδιώκει την εδραίωση της δημόσιας συμμετοχής μέσω ενός διαβουλευτικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου οι προτιμήσεις μπορούν όχι μόνο να συζητηθούν αλλά και να μεταβληθούν. Βλ. Craig P., “Democracy and Rule Making Within the EC: An Empirical and Normative Assessment”, 3(2), *European Law Journal*, 1997, pp. 105-130, σελ. 114.

¹¹¹ Βλ. Χρυσόχου Δ., 2006, ό. π., σελ. 192.

πολιτείας τα οποία ελέγχουν και περιορίζουν την άσκηση εξουσίας, καθώς και η ποικιλία των κανονιστικών τους στηριγμάτων, ήτοι το ρεπουμπλικανικό κράτος.¹¹²

1.2.2 Κοινό καλό

Το κοινό καλό δεν έχει ορισμένη μορφή έως τη στιγμή που συγκεκριμενοποιείται μέσω συμπαγών πολιτικών. Συναφώς, δοθέντος ότι δεν είναι ούτε προκαθορισμένο, ούτε ενιαίο, οι πολίτες πρέπει να έχουν λόγο στη διαμόρφωσή του στα πλαίσια της πολιτείας. Στόχο της δέσμευσης προς αυτό, αποτελεί η πλήρης ανάπτυξη αυτόνομων ατόμων, τα οποία είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη συλλογική και ατομική τους ζωή.

Πρόκειται για μια κανονιστική ιδέα που σκοπό έχει να λαμβάνεται υπόψη κατά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την πολιτική δράση στα πλαίσια μιας πολιτικής κοινότητας, όπου μπορεί να αναδυθούν κοινές αξίες, και όχι για αυτοσκοπό. Το κοινό καλό, λοιπόν, συνίσταται στην ύπαρξη δημόσιων χώρων (public spaces) στα πλαίσια των οποίων οι πολίτες δρουν και αποφασίζουν για την μορφή της κοινωνίας τους και τις κοινωνικές πρακτικές. Κάτι τέτοιο δε συνεπάγεται την αναπαραγωγή των αξιών μιας προ-πολιτικής κοινωνίας, αλλά τη δυνατότητα καθορισμού τους διά μέσου της πολιτικής.¹¹³

1.2.3 Ελευθερία

Στον πυρήνα του ρεπουμπλικανισμού, τόσο ως ρεύμα πολιτικού στοχασμού όσο και ως ποιοτικής πρακτικής, εντοπίζεται μια συγκεκριμένη αντίληψη για την ελευθερία, αυτή της ελευθερίας ως μη-κυριαρχία (freedom as non-domination) κατά τον ορισμό του Pettit¹¹⁴ ή, κατά τον Skinner, ελευθερία ως «απουσία εξάρτησης» ή ως «ανεξαρτησία» (absence of dependence ή independence).

Ο Bill Brugger επισημαίνει ότι «ενώ οι φιλελεύθεροι εκλαμβάνουν την ελευθερία ως ένα προ-κοινωνικό φαινόμενο, οι ρεπουμπλικάνοι θεωρούν ότι δημιουργείται από το νόμο που [...] 'κατασκευάζει' πολίτες». Η ελευθερία προκύπτει μέσω, και όχι πριν, της πολιτικής δράσης· δεν αποτελεί μια φυσική κατάσταση ή ένα φυσικό αγαθό, αλλά

¹¹² Βλ. Pettit P., *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*, Oxford Political Theory, 1999, σελ. 106-109.

¹¹³ Βλ. Honohan I., *Civic Republicanism. The problems of Philosophy*, Routledge, London, 2002, σελ.157.

¹¹⁴ Το κλασικό έργο ανάλυσης της αξίας αυτής είναι το *Republicanism: A Theory of Freedom and Government* του P. Pettit, βλ. παραπάνω.

μια πολιτική κατάκτηση η οποία στοχεύει στην αυτοκυβέρνηση. Συνολικά, σε ένα ρεπουμπλικανικό σύστημα, η παρουσία ενός κράτους δικαίου που τοποθετείται ενάντια στην αυθαίρετη παρέμβαση (arbitrary interference) και στην αυταρχική/δεσποτική διακυβέρνηση, και ενός ρεπουμπλικανικού Συντάγματος, αποτελούν τον πυλώνα της πολιτικής ελευθερίας.¹¹⁵

Έτσι, η ρεπουμπλικανική σχολή επιχειρεί να διατυπώσει μια εναλλακτική πρόταση περί ελευθερίας, η οποία αμφισβητεί την -φιλελεύθερων καταβολών- ταύτιση της έννοιας με την απουσία παρεμβάσεων ή καταναγκασμού.

Και ενώ ο Isaiah Berlin στο έργο του *“Two concepts of Liberty”* (1969), διαχωρίζει την έννοια της ελευθερίας σε αρνητική και θετική [η πρώτη σχετίζεται με την πλήρη απουσία επεμβάσεων (non-interference) επί των επιλογών του ατόμου, ενώ η δεύτερη δεν αρκείται στην απουσία εξωτερικής επέμβασης και μόνο, αλλά προϋποθέτει άτομα με αυτογνωσία και πολύ συνειδητοποιημένα, με σκοπό την ανάληψη ενεργού δράσης και αυτοέλεγχο για την εξάσκηση και την εξασφάλιση της προσωπικής αυτοκυριαρχίας (self-mastery)],¹¹⁶ οι ρεπουμπλικάνοι συγγραφείς συγκροτούν με τον τρόπο αυτό μια ξέχωρη πολιτική παράδοση, η οποία περιλαμβάνει μια διακριτή, τρίτη, πέρα από το γνώριμο δίπολο της αρνητικής-θετικής, έννοια ελευθερίας. Πρόκειται περί μιας δομικής και ποιοτικής έννοιας *«ελευθερίας ως μη κυριαρχίας»*, η οποία προϋποθέτει ότι ουδείς είναι σε θέση να παρέμβει αυθαίρετα και συνειδητά (και όχι απλώς ότι δεν παρεμβαίνει) στις επιλογές ενός ελεύθερου ανθρώπου.¹¹⁷ Ταυτίζεται με την έλλειψη χειραγώγησης και την απουσία εξάρτησης από αυθαίρετες δυνάμεις κυριαρχίας. Η εν λόγω αντίληψη, ναι μεν σχετίζεται με την αρνητική έννοια της ελευθερίας, ωστόσο, ο σύγχρονος πολιτειακός ρεπουμπλικανισμός δεν περιορίζεται μονάχα σε αυτή τη διάσταση· η απόλαυση της πολιτικής ελευθερίας, προϋποθέτει βίο με χαρακτηριστικά πολιτειακής αρετής και συμμετοχής. Επιτυγχάνεται μέσω της ενεργού ενασχόλησης με τα κοινά και την αναζήτηση του

¹¹⁵ Βλ. Χρυσόχοου Δ., 2005α, ό. π., σελ. 117 και Λάβδας Κ., «Πολιτική αρχιτεκτονική και συλλογικότητες στον Φιλελεύθερο Ρεπουμπλικανισμό: Κανονιστική Θεωρία και Πολιτική Ανάλυση», Λάβδας Κ., Χρυσόχοου Δ., *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2005, σελ. 77.

¹¹⁶ Βλ. Berlin I., “Two Concepts of Liberty”, Berlin I., *Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, 1969, σελ. 2-3, Maynor D., 2003, ό. π., σσ. 16-17 και Pettit P., ό. π., σελ. 17.

¹¹⁷ Βλ. Pettit P., ό. π., σελ. 51-52. Ο Pettit, βασιζόμενος στη διάκριση του Berlin, θεωρεί τον ρεπουμπλικανισμό ως μια θεωρία για την ελευθερία και λιγότερο για τη διακυβέρνηση. Βλ. Ibid, σελ. 22 και 51.

κοινού συμφέροντος. Η τάση αυτή συνάδει με την θετική έννοια της ελευθερίας σύμφωνα με την τυπολογία του Berlin.¹¹⁸

Τέλος, η ρεπουμπλικανική ελευθερία δε νοείται ως η κατάσταση κατά την οποία το άτομο αφήνεται ανεξέλεγκτο· τουναντίον, οι νόμοι δημιουργούν την ελευθερία που μοιράζονται οι πολίτες.¹¹⁹ Σημειώνεται δε ότι για την εξασφάλιση της ελευθερίας ως μη-κυριαρχία, οι νόμοι πρέπει να συνδυάζονται με την κατάλληλη πολιτειακή κατάσταση,¹²⁰ ήτοι, την ύπαρξη «καλής πολιτείας», η οποία στηρίζεται στην ύπαρξη ισχυρών κοινωνικών νορμών.¹²¹

1.2.3.1 Το πρότυπο του ρεπουμπλικανικού πολιτεύματος: Η ενεργός συμμετοχή των πολιτών και η διαβουλευτική δημοκρατία

Στη ρεπουμπλικανική παράδοση, η αξία της ελευθερίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιδιότητα του πολίτη (ως *civitas* και ως *citizenship*).¹²² Η ενεργός συμμετοχή του στη *res publica* δε θεωρείται αυτοσκοπός, αλλά μέσο διάχυσης της «μη κυριαρχίας». Γι' αυτό άλλωστε η ρεπουμπλικανική ιδιότητα του πολίτη είναι συνυφασμένη με την αρετή της επαγρύπνησης (*the virtue of vigilance*), ώστε να ανιχνεύεται η διεφθαρμένη συμπεριφορά και μεροληψία.¹²³ Ως δυναμικό πρότυπο πολιτικής διαδικασίας, το ρεπουμπλικανικό πολίτευμα εμπεριέχει στοιχεία που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των πολιτών στη διαμόρφωση της ατζέντας για τα θέματα που τους αφορούν.

Θεμέλιο της δημοκρατικής πολιτείας αποτελεί το πολιτικό περιεχόμενο της ελεύθερης δημόσιας διαβούλευσης, όπου οι πολίτες διαθέτουν το δικαίωμα να καθορίζουν τους όρους και τους σκοπούς της κοινής τους πολιτικής συμβίωσης, από κοινού, δίχως αυθαίρετες παρεμβάσεις.¹²⁴ Η βασική δομή του επιχειρήματος της «διαβουλευτικής δημοκρατίας» (*deliberative democracy*), η οποία κατάγεται από την πρακτική φιλοσοφία του Αριστοτέλη,¹²⁵ είναι η εξής: η μόνη πραγματική ελευθερία

¹¹⁸ Βλ. Goodin R., ό. π., σελ. 60, Laborde C., Maynor J., ό. π., σελ. 2 και Pettit P., 1997, ό. π., σελ. 67.

¹¹⁹ Βλ. Dagger R., ό. π., σελ. 155, Laborde C., Maynor J., ό. π., σελ. 8, Maynor J., ό. π., σελ. 129 και Pettit P., ό. π., σελ. 36.

¹²⁰ Βλ. Pettit P., 1997, ό. π., σελ. 245.

¹²¹ Ibid, σελ. 246-247.

¹²² Ibid, σελ. 36.

¹²³ Ibid, σελ. 263.

¹²⁴ Βλ. Χρυσόχου Δ., 2005a, σελ. 34.

¹²⁵ Η πιο πρόσφατη μελέτη σχετικά με τη διαβουλευτική δημοκρατία προέρχεται από τον Αυστραλό ερευνητή John S. D. (with Simon Niemeyer), *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance*, Oxford University Press, Oxford, UK, 2010. Ο ίδιος εντοπίζει μια πολλαπλή στροφή (θεσμική,

είναι αυτή του ενεργητικού αυτοπροσδιορισμού, ήτοι η αυτονομία των ατόμων και η ικανότητά τους να κυβερνούν τους εαυτούς τους, σύμφωνα με τους νόμους που οι ίδιοι ψηφίζουν για αυτούς. Κάτι τέτοιο μπορεί να λάβει χώρα μονάχα στην περίπτωση όπου οι νόμοι και εν γένει οι κανονιστικές διατάξεις, αποτελούν παράγωγα μιας δημοκρατικής διαδικασίας ανοιχτής σε όλους τους πολίτες επί ίσοις όροις, έτσι ώστε οι κανόνες να διαμορφώνονται στη «δημόσια σφαίρα»/«δημόσιο χώρο» (public forum), μέσω ανοιχτού και αχειραγώγητου δημόσιου διαλόγου. Η πολιτική δραστηριότητα δεν αποτελεί απλώς και μόνο ένα εξωτερικό εργαλείο προς επίτευξη ιδίων συμφερόντων με όρους πλούτου ή κύρους, αλλά ένα εμμενές αγαθό, που όλοι οι πολίτες θα πρέπει να επιδιώκουν. Πρόκειται, λοιπόν, για μια συμμετοχική αντίληψη της δημοκρατίας, η οποία εμπλέκει τους πολίτες σε διαρκή διαβούλευση επί θεμάτων δημοσίου συμφέροντος.

Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η έννοια της «δημόσιας σφαίρας» αποτελεί αδιαμφισβήτητο το ρυθμιστή της πολιτικής ζωής στο σύνολό της. Όπως ισχυρίζονται οι πολιτειακοί ρεπουμπλικάνοι, ο «πρακτικός λόγος» είναι μια ηθική προϋπόθεση πως ορισμένες αξίες είναι ανώτερες από κάποιες άλλες, κάτι που ανακαλύπτεται μέσω της ανοιχτής δημόσιας συζήτησης και μόνο. Λαμβανομένου υπόψη ότι στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας οι πολίτες χαρακτηρίζονται από ποικίλους διανοητικούς και υλικούς πόρους, αλλά και την επιθυμία να ζουν μαζί, η άσκηση αυτού του πρακτικού λόγου και το αποτέλεσμά του, ήτοι η νομοθεσία, απαιτούν διευρυμένη γνώση των θεμάτων, η οποία είναι απότοκος της παιδείας και της διαρκούς αντιπαράθεσης διαφόρων οπτικών και αντιλήψεων στη διαβούλευση. Πολίτες οι οποίοι μαθαίνουν να εκπαιδεύονται σε αυτό το «σχολείο της δημοκρατίας», αναπτύσσουν την αριστοτελική έννοια της πολιτικής αρετής, δηλαδή την «ειλικρινή διάθεση να υποτάσσουν τα ιδιωτικά συμφέροντα στο γενικό καλό».¹²⁶ Τούτο, ως αναλύθηκε, δεν μπορεί να συμβεί παρά μόνο με τη διαρκή τριβή στη διαβούλευση, η οποία πραγματοποιείται στη δημόσια σφαίρα.

Για τους θεωρητικούς του ρεπουμπλικανισμού, η ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη καθώς και της πολιτικής κοινότητας, αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση προς αποφυγή του κατακερματισμού και της εξασθένησης της δημοκρατικής πολιτικής,

συστημική, πρακτική και εμπειρική) στη θεωρία της δημοκρατίας προς τη διαβουλευτική δημοκρατία. Βλ. Ibid, σελ. 6-10.

¹²⁶ Βλ. Michelman F., "Foreword: Traces of Self-Government", *Harvard Law Review*, vol. 100, no. 1, 1986, σελ. 18.

που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη φιλελεύθερη δημοκρατία. Τον πολιτειακό ρεπουμπλικανισμό απασχολεί το πώς οι πολίτες των σύγχρονων φιλελεύθερων δημοκρατιών μπορούν να αποστασιοποιηθούν από αυτό που ονομάζει ο Habermas «σύνδρομο πολιτειακής ιδιώτευσης» (civic privatism), να αισθανθούν την ιδιότητα του ενεργού, με πολιτειακές αρετές, πολίτη και του πολίτη που δεν υποτάσσεται σε αυθαίρετους κανονισμούς που τείνουν να του επιβληθούν.¹²⁷ Προς τούτο, η «γοητεία» της πολιτικής κοινότητας πρέπει να ενδυναμωθεί μέσω του θεσμικού μετασχηματισμού, ο οποίος αποτελεί τον αναγκαίο όρο για την εγκαθίδρυση μιας βαθύτερης δημοκρατίας.¹²⁸

Οι θεσμοί, όπως γίνονται αντιληπτοί από τους θιασώτες του ρεπουμπλικανισμού, θα πρέπει να προωθούν την πολιτική συμμετοχή των πολιτών, καταδεικνύοντας τους τρόπους αλληλόδρασης μεταξύ του πολιτικού συστήματος και των ζώων τους συνολικά.¹²⁹ Η θεσμική μεταρρύθμιση που προτείνεται από τον John Schwarzmantel επικεντρώνεται σε δύο σημεία: αφενός στην αποκέντρωση και αφετέρου στην αντιπροσώπευση των ομάδων συμφερόντων και των ταυτοτήτων¹³⁰ με τρόπους που ενισχύουν την μεταξύ τους διαδραστική λειτουργία, ώστε να αναδύεται από την όλη διαδικασία η ενιαία «δημοκρατική κοινότητα». Αλλά και οι θεσμοί (κρατικοί και εκπροσώπησης συμφερόντων πέρα της κρατικής δομής), θα πρέπει να είναι οργανωμένοι κατά τέτοιο –δημοκρατικό– τρόπο ώστε να είναι σε θέση να κατευθύνουν καλύτερα τις απόψεις· παράλληλα, οι έχοντες ρόλο βήματος συζήτησης

¹²⁷ Βλ. Habermas J., “Between Facts and Norms: Contributions to a discourse Theory of Law and Democracy”, MIT Press, Cambridge, 1996, σελ. 78 και 505, Kymlicka W., *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας*, Πόλις, Αθήνα, 2005, σελ. 412-413 και Laborde C., Maynor J., ό. π., σελ. 2.

¹²⁸ Βλ. Schwarzmantel J., *Για μια Δημοκρατική Πολιτεία: Ταυτότητα και Συμμετοχή*, Κριτική, Αθήνα, 2006α, σελ. 29 και Schwarzmantel J., “Republican Theory and Democratic Transformation”, Honohan I., Jennings J., *Republicanism in Theory and Practice*, Routledge, London, 2006b, σελ. 147.

¹²⁹ Βλ. Λάβδας Κ., 2005, ό. π., σελ. 81.

¹³⁰ Στο σημείο τούτο επισημαίνεται η διαφορά ανάμεσα στην «ιδιότητα του πολίτη» και την «ταυτότητα», όπως εκφράστηκε από τον Schwarzmantel (Βλ. Schwarzmantel J., 2006b, ό. π., σελ. 146). Η ιδιότητα του πολίτη είναι η συνειδητότητα της κοινής συμμετοχής σε μια πολιτική κοινότητα, η οποία συμβαίνει με όρους ισότητας. Ιδέες όπως αυτή της αμοιβαιότητας, γεννούν ένα αίσθημα υποχρέωσης μεταξύ των συμπολιτών, συνθέτοντας, ουσιαστικά, μια ευρεία πολιτική ταυτότητα. Τουναντίον, οι ταυτότητες είναι περισσότερο συγκεκριμένες και επιμερισμένες, έχοντας ως σημείο αναφοράς ομάδες (εθνικές, τοπικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές κτλ.). Οι ταυτότητες αυτές ορίζουν τη φύση των πολιτών μιας πολιτείας. Συναφώς, η ιδιότητα του πολίτη παρακάμπτοντας τον επιμερισμό των ταυτοτήτων, συνδέει τα άτομα στην ευρεία, πολιτική αυτή ταυτότητα, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού συνόλου.

και ανταλλαγής απόψεων, να μπορούν να αποτυπώνουν με περισσότερη αποτελεσματικότητα τα αιτήματα των μελών τους.¹³¹

Άλλως ειπείν, κατά τον Κωνσταντίνο Λάβδα,¹³² από πλευράς μορφής και διαδικασίας, οι θεσμοί που ανταποκρίνονται στα νέο-ρεπουμπλικανικά ιδεώδη, να μην ενσωματώνουν τις βασικές συνταγματικές δομές και εγγυήσεις του φιλελεύθερου κράτους δικαίου, επιχειρούν, όμως, παράλληλα, τη διεύρυνση των πεδίων της πολιτικότητας με τρεις βασικούς τρόπους:

- *«Εστιάζουν στην ανάπτυξη ενός διαβουλευτικού περιβάλλοντος, ευρύτερου του κοινοβουλίου, μέσω του οποίου διαμορφώνονται οι απόψεις για τους νόμους και τις θεσμικές ρυθμίσεις,*
- *ευνοούν την ευρεία αποκέντρωση, και όχι τη διάχυση της δημόσιας εξουσίας, και*
- *ευνοούν την εγγύηση των ελέγχων έναντι της πλειοψηφίας, ενθαρρύνοντας, παράλληλα, την εισαγωγή μηχανισμών θεσμοποιημένης αμφισβήτησης των νόμων από τους πολίτες».*

Στο σημείο τούτο διευκρινίζεται ότι η ιδέα του ενεργού πολίτη που δρα με όρους πολιτικής συμμετοχής και δημόσιας διαβούλευσης,¹³³ εντοπίζεται στη ρεπουμπλικανική σκέψη είτε διά μιας «Αριστοτελικής», όπως ελέχθη, οπτικής (κατά την οποία τα άτομα πρέπει να αποδεχθούν με προθυμία το ιδεώδες του δημοκρατικού πολίτη καθόσον τούτο αποτελεί την ύψιστη μορφή βίου),¹³⁴ είτε μέσω μιας «εργαλειακής» οπτικής (κατά την οποία δεν αποδίδεται εγγενής αξία στην πολιτική συμμετοχή, ενώ το ιδεώδες του δημοκρατικού πολίτη αποτελεί ένα βάρος το οποίο τα άτομα οφείλουν να «σηκώσουν» προκειμένου να διατηρηθούν οι δημοκρατικοί θεσμοί και οι ελευθερίες).

Σχηματικά, η ενεργός συμμετοχή των πολιτών μπορεί να ενισχυθεί με τρεις τρόπους, καθένας από τους οποίους διακρίνεται από πλεονεκτήματα και αδυναμίες:¹³⁵

- *«Μέσω των ενεργειών των ομάδων στην κοινωνία πολιτών: Οι ομάδες αυτές διαθέτουν τη δυναμική να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο προς μια δημοκρατική αναμόρφωση, κάτι το οποίο, όμως, απαιτεί να είναι και 'εσωτερικά' δημοκρατικές. Επιπλέον, ενδέχεται να είναι στενά συνδεδεμένες*

¹³¹ Βλ. Schwarzmantel J., 2006a, ό. π., σελ. 32 και 34.

¹³² Βλ. Λάβδας Κ., 2005, ό. π., σελ. 82.

¹³³ Βλ. Kymlicka W., 2005, ό. π., σελ. 413.

¹³⁴ Ibid.

¹³⁵ Βλ. Schwarzmantel J., 2006b, ό. π., σελ. 151-152.

και να προάγουν ταυτότητες που εμποδίζουν την ευρύτητα της ιδιότητας του πολίτη, όπως επιτάσσει το ρεπουμπλικανικό πρότυπο.

- Μέσω της δράσης των ελίτ: Ανατρέχοντας στην ιστορία, οι ελίτ έχουν επανειλημμένα προωθήσει διαδικασίες δημοκρατικής αναμόρφωσης, ωστόσο αυτό συμβαίνει μέσω μιας προσέγγισης που ξεκινά από 'πάνω', κάτι, βεβαίως, που όχι μόνο δε συνάδει με τον ρεπουμπλικανικό στόχο του δημοκρατικού αυτό-μετασχηματισμού, αλλά καθίσταται και ανεπαρκής γι' αυτό το επόμενο βήμα.
- Μέσω της δημοκρατικής παιδείας του πολίτη (διά του εκπαιδευτικού συστήματος): Δύναται να εισάγει τους πολίτες στις διαδικασίες και τις αρχές της πολιτικής συμμετοχής, ήτοι να καλλιεργήσει την πολιτειακή αρετή στις συνειδήσεις των πολιτών, διατρέχοντας, μολαταύτα, τον κίνδυνο να μετατραπεί σε ένα ανελαστικό πλαίσιο το οποίο δεν συμπλέει με το αίτημα της προώθησης της διαβούλευσης».

1.2.3.2 Ρεπουμπλικανισμός και δημοκρατική παιδεία του πολίτη

Από την έως τώρα ανάλυση, καθίσταται σαφές ότι στο ρεπουμπλικανικό πρότυπο απαιτείται μια κανονιστική βάση| νόρμες, που υποστηρίζουν τους νόμους και τους θεσμούς, και καλλιεργούν στους πολίτες μια μορφή ευγένειας| κοσμιότητας (civility), η οποία, δεδομένου ότι ενισχύει το σεβασμό της ελευθερίας όχι μόνο ενόψει των νομικών εγγυήσεων αλλά και μέσω του κανονιστικού κινήτρου, καθιστά εφικτά ακόμη πιο υψηλά επίπεδα μη κυριαρχίας.¹³⁶ Η πολιτικότητα ως αρετή| πολιτειακή αρετή (civic virtue),¹³⁷ εμφυτεύεται στους πολίτες μέσω της εσωτερίκευσης (internalization) των αξιών και της ταύτισης (identification) τόσο με ομάδες όσο και με την ίδια την πολιτεία.¹³⁸ Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος

¹³⁶ Βλ. Pettit P., *Θεωρία της Ελευθερίας-Από την Ψυχολογία στην Πολιτική της Δράσης*, Πόλις, Αθήνα, 1997, σελ. 246. Σύμφωνα με τον James Bohman, η μη κυριαρχία με όρους κανονιστικούς, είναι στενά συνυφασμένη με την πρακτική μιας «επικοινωνιακής» (communicative) ελευθερίας, δηλαδή μιας ενεργού δύναμης η οποία, συμπληρωματικά με άλλες, είναι απαραίτητη για την καθιέρωση και τη διαφύλαξη των ελεύθερων κοινωνικών σχέσεων, εντός των οποίων οι υποχρεώσεις δεν κατανέμονται μονομερώς. Μέσω αυτής της επικοινωνιακής ελευθερίας καθίσταται δυνατή η χρήση των υπάρχοντων νορμών, προκειμένου να δοθεί περιεχόμενο στις αμοιβαίες υποχρεώσεις, αλλά και διά να παραχθούν νέες νόρμες μέσω της διαβουλευτικής διαδικασίας. Βλ. Bohman J., "Non-domination and Transnational Democracy", Laborde C., Maynor J., *Republicanism and Political Theory*, Blackwell, Oxford, 2008, σελ.199.

¹³⁷ Βλ. Dagger R., ό. π., σελ. 153, και Kymlicka W., 2005, ό. π., σελ. 404.

¹³⁸ Βλ. Pettit P., 1997, ό. π., σελ. 281. Κατά τον Rawls, η πολιτειακή αρετή η οποία αποτελεί ηθικό καθήκον των πολιτών, συμπεριλαμβάνει την άρθρωση δημοσίου λόγου αναφορικά με τις αρχές και τις πολιτικές που υπερασπίζονται, την προθυμία να ακούσουν και άλλες απόψεις και, τέλος, την ορθολογική

σε συνδυασμό με κοινωνικές νόρμες που να επιβραβεύουν τις αρετές και την υπόληψη. Ως προς τούτο, ο William Galston υποστηρίζει ότι οι κοινωνίες πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση, ήτοι στις δυνάμεις που διαπλάθουν και σχηματοποιούν τον ατομικό χαρακτήρα.¹³⁹ Για το σύγχρονο ρεπουμπλικανισμό, η τελευταία αποσκοπεί να ετοιμάσει πολίτες που θα έχουν γνώση της πολιτικής και της διακυβέρνησης, και θα χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να υπερασπίζονται την υπόστασή τους έναντι των τάσεων κυριαρχίας, να υπολογίζουν τους συμπολίτες τους, και με προθυμία να συζητούν και να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές αξίες που μπορεί να διακρίνουν άτομα και ομάδες.¹⁴⁰ Τάσεις που αντιστοιχούν σε απαραίτητη κατεύθυνση του ατόμου προς την πληρέστερη κατανόηση του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος. Ελλείψει αναγνώρισης των κοινωνικών τους υποχρεώσεων, οι πολίτες αναπτύσσουν σχέση με τη διαφθορά.¹⁴¹

Από τον Αριστοτέλη και τον Κικέρωνα έως τους εκφραστές του σύγχρονου ρεπουμπλικανισμού, η διαπαιδαγώγηση ενεργών πολιτών αποτελούσε ηθικό χρέος της χρηστής πολιτείας, δεδομένου ότι στόχευε στη διαφύλαξη της ελευθερίας τόσο της πολιτείας όσο και των πολιτών, και στην ανάπτυξη της ικανότητας των τελευταίων να συμπεριφέρονται με αυξημένο το αίσθημα της δημόσιας αγωγής και ανοχής, προκειμένου να αποτρέπονται αυθαίρετες μορφές εξουσίας και κυριαρχίας.¹⁴² Τούτο αποτελεί άλλωστε το ουσιώδες περιεχόμενο της ρεπουμπλικανικής παιδείας: η καλλιέργεια πολιτικών αρετών που επιτρέπουν στους πολίτες να πετυχαίνουν τους στόχους τους προσφεύγοντας σε μη κυριαρχικές μεθόδους και συμμετέχοντας ενεργά ως ελεύθεροι και ίσοι, σε πολλαπλά πεδία

ετοιμότητα να αναθεωρήσουν την οπτική τους. Βλ. Rawls J., *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York, 1993, σελ. 217.

¹³⁹ Βλ. Dagger R., ό. π., σελ. 155-156, Freud S., *Ο Πολιτισμός Πηγή Δυστυχίας*, Επίκουρος, Αθήνα, 2005, σελ. 79, Galston W., *The Practice of Liberal Pluralism*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, σελ. 161 και Sustain C., "Beyond the Republican Revival", *Yale Law Journal*, 98, 1988, σελ. 1549.

¹⁴⁰ Βλ. Maynor J., ό. π., σελ. 120.

¹⁴¹ Βλ. Patten A., "The Republican Critique of Liberalism", *British Journal of Political Science*, Vol. 26, No.1, 1996, pp. 24-44, σελ. 26, 28-29 και 35.

¹⁴² Βλ. Χρυσόχδου Δ., Για μια ευρωπαϊκή *res publica*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2005b, σελ. 167. Ο Michael Walzer αναφέρει ότι εάν οι πολίτες επιθυμούν μια «*πιο δυναμική εκδοχή της ιδιότητας του πολίτη*» (more strenuous version of citizenship), θα πρέπει να αποκολληθούν από κάθε είδους ιεραρχία. Βασική προϋπόθεση για τη δημοκρατία αποτελεί η ύπαρξη αυτοκυβερνόμενων πολιτών, πολιτών, δηλαδή, που κυβερνώνται κατά πρώτων από τους εαυτούς τους και όχι από εξωτερικές δυνάμεις (βλ. Laborde C., Maynor J., ό. π., σελ. 2 και Walzer M., *Spheres of Justice, A defense of Pluralism and Equality*, Blackwell, Oxford, 1983, σελ. 277 και 304).

διεκδικήσεων μέσω του διαλόγου, του συμβιβασμού, του αμοιβαίου σεβασμού, της αναγνώρισης και της ανεκτικότητας.¹⁴³

Μέσω της μαθησιακής διαδικασίας που προτείνεται από τον ρεπουμπλικανισμό, οι πολίτες θα είναι πλέον σε θέση «να απαιτήσουν νέους θεσμούς και διαδικασίες πολιτικής»¹⁴⁴ και, κατ' επέκταση, να επιφέρουν τη δημοκρατική αναμόρφωση του πολιτικού συστήματος. Όπως υποστηρίζει ο Pettit,¹⁴⁵ διά να εισαχθεί η πολιτικότητα, καθίσταται απαραίτητη η εδραίωση μέσω της «δημοκρατίας της αμφισβήτησης» (contestatory democracy), μιας ρεπουμπλικανικής νομιμοποίησης των νόμων σε δημόσιο επίπεδο. Τούτη η αντίληψη περί δημοκρατίας, παρέχει τη δυνατότητα στους πολίτες να «αμφισβητούν» συστηματικά την κυβέρνηση με την προσφυγή σε εκλογικευμένα επιχειρήματα, και να ζητούν την αλλαγή νομοθεσίας σε κάθε τόπο λήψης αποφάσεων,¹⁴⁶ οδηγώντας σε μια νέα, ποιοτική σχέση μεταξύ κράτους και κοινωνίας. Υψίστης σημασίας για αυτού του τύπου τη δημοκρατία, θεωρείται η εξασφάλιση της ανθεκτικότητας των κυβερνητικών δράσεων στη δημόσια αμφισβήτηση, και όχι το γεγονός ότι αποτελούν παράγωγα της λαϊκής βούλησης.¹⁴⁷ Ομοίως, ο Richard Bellamy¹⁴⁸ επισημαίνει ότι ρόλος της δημοκρατικής διαδικασίας είναι περισσότερο η παραγωγή αποτελεσμάτων προς τα οποία οι πολίτες μπορούν να συμφωνήσουν (agree with) και λιγότερο η παραγωγή αποτελεσμάτων με τα οποία μπορούν να συμφωνήσουν (agree to). Προκειμένου η προαναφερθείσα διαδικασία να είναι σύμφωνη με την ελευθερία ως μη κυριαρχία, αλλά και με τις «περιστάσεις της πολιτικής», οι πολίτες πρέπει να αισθάνονται ότι η διαδικασία λήψης αποφάσεων δεν παρακρατείται υπέρ κάποιων «ανώτερων» πολιτών, όπως επίσης να διαφυλάσσεται η ακεραιότητα της μειοψηφίας.

Κατά τον Schwarzmantel, η δημοκρατική εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι επιτυχής μόνο ως μέρος μιας ευρύτερης μεταρρύθμισης του πολιτικού συστήματος, με κατεύθυνση προς μια «νέα δημοκρατική πολιτεία». Οι ρεπουμπλικανικές ιδέες περί θεσμών και κοινής πολιτικής ταυτότητας δε θα καταφέρουν να υλοποιηθούν παρά

¹⁴³ Βλ. Maynor J., ό. π., σελ. 182.

¹⁴⁴ Βλ. Schwarzmantel J., 2006b, ό. π., σελ. 144.

¹⁴⁵ Βλ. Pettit P., 1997, ό. π., σελ. 280 και Pettit P., 1999, ό. π., σελ. 277.

¹⁴⁶ Βλ. Παπάζογλου Μ., *Οι προκλήσεις του εξευρωπαϊσμού και της διαβούλευσης για το Ελληνικό Πολιτικό Σύστημα. Ευρω-ρεπουμπλικανισμός και η Δημοκρατική Διαχείριση της Συναίνεσης και της Αμφισβήτησης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2009, σελ. 47.

¹⁴⁷ Βλ. Pettit P., 1997, ό. π., σελ. 277.

¹⁴⁸ Βλ. Bellamy R., “Republicanism, Democracy and Constitutionalism”, Laborde C., Maynor J., *Republicanism and Political Theory*, Blackwell, Oxford, 2008, σελ. 167.

μόνο τη στιγμή που θα υπάρξει κατάλληλη εκπαίδευση και προετοιμασία, εμφυτεύοντας στους πολίτες δεξιότητες, ικανότητες και αρετές, οι οποίες θα αποτελέσουν και το έναυσμα για την επιθυμία δημιουργίας τέτοιων θεσμών.¹⁴⁹ Συναφώς, το ρεπουμπλικανικό ήθος υπαγορεύει μια συγκεκριμένη αντίληψη περί ζητημάτων αφορώντα τη δημοκρατική παιδεία του πολίτη. Δίδεται έμφαση ωστόσο στο ότι, όπως αναφέρουν οι Habermas και Kymlicka, ουδείς θεσμός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αυτός που μονοπωλεί την καλλιέργεια πολιτειακής αρετής· οι πολίτες χρειάζονται «να διδαχθούν ένα αλληλοεπικαλυπτόμενο σύνολο αρετών από ένα αλληλοεπικαλυπτόμενο σύνολο θεσμών» (overlapping consensus).¹⁵⁰

1.3 Κοσμοπολιτισμός-Ιστορική εξέλιξη

Η γένεση του κοσμοπολιτισμού, τόσο ως έννοιας, όσο και ως φιλοσοφίας, αποδίδεται στους Στωικούς φιλοσόφους των ελληνιστικών χρόνων,¹⁵¹ οι οποίοι διέβλεψαν το πόσο κρίσιμη είναι για την πορεία της ανθρωπότητας η ιδέα της παγκόσμιας αδελφοσύνης.¹⁵² Εντούτοις, ο όρος αρχίζει να χρησιμοποιείται με αυξανόμενη

¹⁴⁹ Βλ. Schwarzmantel J., 2006b, ό. π., σελ. 144. Στη βάση της, λοιπόν, η ρεπουμπλικανική οπτική προσβλέπει σε έναν «ενάρετο κύκλο», όπου οι πρακτικές και οι θεσμοί του πολιτικού συστήματος προτρέπουν τους πολίτες σε συμπεριφορές οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν τις ρεπουμπλικανικές και δημοκρατικές συμπεριφορές.

¹⁵⁰ Βλ. Habermas J., *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, MIT Press, Cambridge, 1998, σελ. 61 και Kymlicka W., 2005, ό. π., σελ. 433.

¹⁵¹ Σύμφωνα με τον Ulrich Beck, όρος «κοσμοπολιτισμός» εφευρέθηκε από τους Κυνικούς και τους Στωικούς βλ. Beck U., “Understanding the real Europe: A cosmopolitan vision”, *The SAGE Handbook of European Studies*, Rumford C. (επιμ.), SAGE, 2009, pp. 602-619. Με πυρήνα της σκέψης τους ότι οποιοσδήποτε άνθρωπος μπορεί να έχει γεννηθεί σε οποιαδήποτε πόλη-κράτος, οι στωικοί και οι κυνικοί πίστευαν ότι για να ευδαιμονήσει η ανθρωπότητα, απαιτείται να υπερβεί τα εμόδια που απορρέουν από λανθασμένες, εχθρικές, φοβικές αντιλήψεις της διαφοράς και της ετερότητας βλ. Nussbaum C. M., «Πατριωτισμός και κοσμοπολιτισμός», *Υπέρ πατρίδος, Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός*, μτφρ. Τσοτσόρου Α., Μύστακας Ε., Scripta, Αθήνα, 1999, σσ. 13-31. Όπως αναφέρει ο Διογένης ο Λαέρτιος (3^{ος} αιώνας μ.Χ.) στο έργο του «*Φιλοσόφων βίων και δογμάτων συναγωγή*» (βιβλίο VI, §63), ο κυνικός φιλόσοφος Διογένης ο Σινωπεύς (412-323 π.Χ.), είναι ο πρώτος που έκανε χρήση της λέξης κοσμοπολίτης [(με συνθετικά τις λέξεις «κόσμος» και «πόλις», επινόησε τον όρο του κοσμοπολιτισμού) βλ. Appiah K. A., *Education for global citizenship*, vol. 107, issue 1, 2008, pp. 83-109], ερωτηθείς για τον τόπο καταγωγής του, αρνούμενος προφανώς να καθοριστεί από την τοπική καταγωγή και ομάδα του· στοιχεία κεντρικά για τη συμβατική αυτοεικόνα του τότε Έλληνα. Βλ. Nussbaum C. M., “Kant and cosmopolitanism”, *Perpetual peace. Essays on Kant's cosmopolitan ideal*, Bohman J., Bachmann M. (επιμ.), The MIT Press, 1997, pp. 25-57.

¹⁵² «*Η θεωρία των στωικών για την παγκόσμια συμπάθεια βρίσκει κοινωνική και πολιτική εφαρμογή στην έννοια του κοσμοπολιτισμού*», αποκαλύπτοντας το στωικό δόγμα της παγκόσμιας αδελφότητας και του καθήκοντος της παγκόσμιας φιλανθρωπίας [Χουρδάκης Α., «Ξενότιμος πόλις ή άξενος πολίτης, ο ξένος μέτοικος και βάρβαρος στην ελληνική αρχαιότητα», *Παιδεία και πολίτης. Η παιδεία της Ευρώπης και του κόσμου*, Καζαμιάς Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), Ατραπός, 2003, σσ. 81-107, σελ.

συχνότητα τον 18^ο αιώνα¹⁵³ από τους στοχαστές του Διαφωτισμού,¹⁵⁴ δίχως έκτοτε να έχει εκλείψει από την παγκόσμια διανόηση.

Ειδικότερα, οι Στωικοί συνέδεσαν την έννοια της ηθικής και του χρηστού/ ενάρετου βίου με την οικουμενική φύση.¹⁵⁵ Κεντρικό επιχείρημα αυτών: οι διαφορές μεταξύ ανθρώπων που ζουν σε διαφορετικές πόλεις-κράτη, εξασθενούν μπροστά στην κοινή αναφορά τους σε ένα οικουμενικό πλαίσιο/σε μια ευρύτερη ηθική κοινότητα. «[...] *Το να είναι κανείς ελεύθερος πολίτης μιας πόλης δεν αποτελεί πλέον ουσιώδες προαπαιτούμενο του ηθικού βίου – αντίθετα, η καλλιεργημένη συμπεριφορά αφορά τον πολίτη που ανήκει σε μια οικουμενική πόλη*». ¹⁵⁶ Σύμφωνα δε με τον Μάρκο Αυρήλιο (121–180 μ.Χ) –εκ των σημαντικότερων Στωικών φιλοσόφων-, ζώντας κανείς σε συμφωνία με το φυσικό νόμο, μπορεί να επιτύχει τη δυνατότητα για πραγματική ελευθερία.¹⁵⁷ Συναφώς, ο στωικισμός εφοδίασε και εξάπλωσε τη φιλοσοφική σκέψη με ένα σαφή κοσμοπολιτικό προσανατολισμό.¹⁵⁸

Οι εκπρόσωποι του ρεύματος αυτού, ανέπτυξαν και έδωσαν έμφαση σε δύο ηθικές αρχές, με ιδιαίτερη σημασία για την έννοια της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη:¹⁵⁹

- την εκ φύσεως νομοτελειακή αρετή, σύμφωνη με το θέλημα του Θεού, και
- την ανάγκη κατανόησης των σχέσεων του εγωκεντρισμού και του ενδιαφέροντος για τους άλλους.

Η ουσιαστική κοσμοπόλη για τους ίδιους, ευρίσκεται στον Λόγο και στη συνείδηση. Λαμβανομένης υπόψη της Martha Nussbaum (Καθηγήτρια Δικαίου και Ηθικής), η βάση για την κοινωνία των ανθρώπων στηρίζεται στην αξία του Λόγου που ενυπάρχει σε κάθε άτομο:¹⁶⁰ η αιτιότητά του, αποτελεί τμήμα του θείου στοιχείου που διέπει οργανωτικά, ενωτικά και αρμονικά όλα τα έλλογα όντα. Ακολουθώντας, κάθε

106]. Βλ. Λάμπας Γ., «Αλεξανδρινή σχολή», *Λεξικό του αρχαίου κόσμου*, τόμος Α', Δομή, Αθήνα, σσ. 285-287.

¹⁵³ Περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας τόσο η παγκόσμια εξάπλωση του εμπορίου όσο και η πρόοδος του κλάδου της ανθρωπολογίας, συναντούν την αναβίωση του ενδιαφέροντος γύρω από την Ελληνιστική φιλοσοφία. Βλ. Χρυσόχοου Δ., 2006, σελ. 181.

¹⁵⁴ Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι Στωικοί και Διαφωτιστές αντιλαμβάνονται μια σειρά από κρίσιμες έννοιες, όπως αυτή του «φυσικού δικαίου», με όρους διαφορετικούς. Βλ. Brown C., *International Relations Theory: New Normative Approaches*, Columbia University Press, New York, 1992, σελ. 24.

¹⁵⁵ Βλ. Ibid, σελ. 23.

¹⁵⁶ Βλ. Ibid, σελ. 24.

¹⁵⁷ Βλ. Faulks K., *Citizenship*, Routledge, London and New York, 2000.

¹⁵⁸ Βλ. Heater D., *World citizenship. Cosmopolitan thinking and its opponents*, Continuum, London-New York, 2002.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Βλ. Nussbaum C. M., 1997, ό. π.

άνθρωπος έχει αξία ανεκτίμητη,¹⁶¹ ενώ η δυνατότητα τελειοποίησης της ανθρώπινης φύσης -προκρίνοντας την ηθική ισότητα όλων των ανθρωπίνων όντων-¹⁶² μπορεί να επιτευχθεί ανεξαρτήτως φύλου, εθνότητας ή/ και κοινωνικής τάξης.¹⁶³

Ο σόφρων άνθρωπος, με ηθικό χρέος τη φροντίδα για την ευημερία της κοινωνίας και καταβάλλοντας προσπάθεια για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, κατανοεί πως είναι αφύσικο και άστοχο να ιδιωτεύσει. Συναισθάνεται δε τους άλλους, γνωρίζοντας και βιώνοντας εμπειρικά το πώς νιώθουν.¹⁶⁴ Συναφώς, η ηθική κοινότητα του ανθρώπου μπορεί να εξασφαλίσει τη συλλογική ευημερία σε συνδυασμό με την ατομική ευδαιμονία.¹⁶⁵ Το ήθος του κοσμοπολίτη μπορεί να υπερβεί οποιαδήποτε συμβατικότητα προς ιδίαν εσωτερική τέρψιν, ενεργώντας ταυτοχρόνως ελεύθερα και με αγάπη, προς όφελος των συνανθρώπων του. Εδώ είναι και που συναντάται η ιδιότητα του κοσμοπολίτη με την ανάγκη ηθικής διαπαιδαγώγησης. Η τελευταία, με ανθρωποκεντρικό προορισμό και με πυξίδα την ενσυναίσθηση, απευθύνεται σε όλους τους συμπολίτες του κόσμου.

Ο Ζήνων ο Κιτιεύς (4^{ος} αιώνας π.Χ.) -αποκαλύπτοντας την πίστη των Στωικών στην καλή πολιτική εκπαίδευση-¹⁶⁶ θεωρούσε πως η ιδανική κοινότητα καθορίζεται από το βαθμό *ομονοίας* που επιτυγχάνεται από την πολιτική αρετή, η οποία καλλιεργείται μέσω κοινοτιστικών πολιτικών θεσμών και αναπτύσσεται χάρη στο ήθος και στη φιλία των πολιτών.¹⁶⁷ Απαραίτητη, λοιπόν, προϋπόθεση για την καλλιέργεια αυτής, η συνειδητοποίηση πως ο ένας ζει για τον άλλο.¹⁶⁸ Καθείς αποτελεί μέρος|μέρος της ανθρωπότητας -ως κοινής ηθικής κοινότητας- και είναι μη ανθρώπινο ιδίωμα να ζει ως «ξεκομμένο θραύσμα» εκτός αυτής.¹⁶⁹ Ο άνθρωπος, όντας κοινωνικό ον, μπορεί να τελειωθεί πέραν των ασφυκτικών πλαισίων μιας συγκεκριμένης πόλης' στο πλαίσιο της κοινότητας των ανθρώπων και μόνον.

¹⁶¹ Ibid.

¹⁶² Βλ. Faulks K., ό. π..

¹⁶³ Βλ. Long A., «Η φιλοσοφία μετά τον Αριστοτέλη», Easterling P. E., Knox B. M. W., *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφρ. Κονομή Ν., Γρίμπα Χρ., Παπαδήμα, Αθήνα, 1994, σσ. 814-832.

¹⁶⁴ Βλ. Edelstein L., *Ο στωικός σοφός*, μτφρ. Μπέρκνερ Ρ., Καραμανώλης Γ. (επιμ.), Θύρασεν, Θεσσαλονίκη, 2002.

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Ως αγαθή και αρεστή, ορίζεται η αγωγή που είναι ικανή να προετοιμάσει τους ανθρώπους για την οικουμενική υπηκοότητα (Nussbaum C. M., 1999, ό. π.).

¹⁶⁷ Βλ. Schofield M., *Η στωική ιδέα της πόλης*, μτφρ. Μπάλλα Χ., Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1997.

¹⁶⁸ Βλ. Edelstein L., ό. π..

¹⁶⁹ Ibid.

Ακολουθώς, το πολίτευμα που αξίζει τον σεβασμό κατά τον Ζήγωνα, είναι αυτό που «θεμελιώνεται στην αρχή ότι στις πόλεις δεν θα πρέπει να εφαρμόζονται διαφορετικοί νόμοι στα ανθρώπινα όντα, διότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια πατρίδα [...], και επειδή υπάρχει μόνο [...] μία τάξη πραγμάτων (κόσμος)».¹⁷⁰ Ο κόσμος ταυτίζεται με το παγκόσμιο κράτος και όλοι οι άνθρωποι, έχοντας την ίδια καταγωγή, τον ίδιο προορισμό, είναι πολίτες της ίδιας πολιτείας/του ίδιου κόσμου.¹⁷¹ Ο κόσμος στο σύνολό του είναι μια πόλη, όπως και μια/κοινή είναι η ουσία δημιουργίας του.¹⁷²

1.3.1 Ο κοσμοπολιτισμός στη σκέψη του Kant

Σημαντικότερος εκφραστής του κοσμοπολιτισμού ως διεθνούς θεωρίας ή – ακριβέστερα- ως διεθνούς πολιτικής -αν όχι ηθικής- φιλοσοφίας, θεωρείται ο μεγάλος γερμανός στοχαστής, Kant.¹⁷³ Ο ίδιος, γνώστης της Στωικής λογοτεχνίας, είχε εντόνως επηρεαστεί από τον κοσμοπολιτικό τρόπο σκέψης του Κικέρωνα, όπως είχε κυρίως εντυπωθεί στο «*Περί Καθηκόντων*» (De Officiis).¹⁷⁴

Η πραγματεία του με τίτλο «*Προς την Αιώνια Ειρήνη: Ένα φιλοσοφικό σχέδιασμα*» [(*Perpetual Peace*) (1795)],¹⁷⁵ αντανάκλα την προσπάθεια του Kant να προσφέρει μια ηθική διεθνή θεωρία γύρω από το –κυρίαρχο- ζήτημα του πολέμου.¹⁷⁶ Συνδυάζοντας την λογική ενός κώδικα συμπεριφοράς με ένα φιλοσοφικό λόγο και με σκοπό τη δημιουργία έννομων (τυπικά θεσμοθετημένων ή καταστατικών) σχέσεων μεταξύ κυρίαρχων κρατών,¹⁷⁷ πρότεινε τη δημιουργία μιας νέας κατηγορίας δικαίου – πέραν του εσωτερικού συνταγματικού και του Διεθνούς Δικαίου-, ήτοι την ιδέα του

¹⁷⁰ Βλ. Ishay M. R., *Η ιστορία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Από την αρχαιότητα έως την εποχή της παγκοσμιοποίησης*, μτφρ. Σίμογλου Α., Σαββάλας, Αθήνα, 2008, σελ. 59.

¹⁷¹ Βλ. Τσιμπουκίδης Δ., *Ιστορία του ελληνιστικού κόσμου*, Μιράκοβα Ι. (επιμ.), Παπαδήμα, 1989.

¹⁷² Βλ. Epictetus, μτφρ. Oldfather W. A., *Harvard University Press*, vol. 2, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1996.

¹⁷³ Βλ. Kant I., *Προς την Αιώνια Ειρήνη: Ένα Φιλοσοφικό Σχέδιασμα*, Πόλις, Αθήνα, 2006.

¹⁷⁴ Βλ. Heater D., ό. π..

¹⁷⁵ Ως προς τη δομή του δοκιμίου, η «*Αιώνια Ειρήνη*» παρουσιάζεται υπό το μανδύα ενός νομικού κειμένου και συγκεκριμένα μιας ειρηνευτικής συνθήκης αποτελούμενης στο αρχικό της τμήμα από έξι προκαταρκτικά άρθρα, τα οποία στη στόχευσή τους προετοιμάζουν το έδαφος για την «οικοδόμηση» της ειρήνης. Ακολουθώς, με τη διατύπωση τριών οριστικών άρθρων αποκρυσταλλώνεται στην ουσία του το σχέδιο διασφάλισης της ειρηνικής συμβίωσης των λαών κατά τρόπο μόνιμο. Βλ. Kant I., ό. π., 2006.

¹⁷⁶ Βλ. Χρυσόχου Δ., 2006, ό. π., σελ. 182.

¹⁷⁷ Βλ. Ελευθεριάδης Π., «Η ΕΕ ως κοσμοπολιτική έννομη τάξη», Λάβδας Κ., Χρυσόχου Δ. (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία: Η Πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2004, σελ. 287.

«κοσμοπολιτικού δικαίου» (*ius cosmopolitanum*).¹⁷⁸ Βάσει αυτού, τόσο οι λαοί, έχοντας ήδη συγκροτήσει ένα δημοκρατικό πολιτικό Σύνταγμα, όσο και τα ίδια τα κράτη, έχοντας αναδείξει μια διεθνή έννομη τάξη, στη μορφή μιας συνομοσπονδίας ελεύθερων κρατών ή μιας κοσμοπολιτικής ένωσης αρχών,¹⁷⁹ πρέπει να ενώσουν από κοινού τις δυνάμεις τους, προκειμένου να συγκροτήσουν ένα σύστημα «κοσμοπολιτικής δικαιοσύνης»,¹⁸⁰ το οποίο θα καταστήσει εφικτή την εδραίωση της ειρήνης σε στέρεες βάσεις.

Το ηθικό πρόταγμα του Kant συνοψίζεται ως ακολούθως:¹⁸¹ «Όπως ακριβώς τα άτομα στη φυσική κατάσταση έχουν καθήκον να δημιουργήσουν μια πολιτική κοινωνία συμφωνώντας να μην παραβιάζουν ο ένας τα δικαιώματα του άλλου, έτσι ακριβώς και τα κράτη έχουν καθήκον να εγκαθιδρύουν μια παρόμοια θεσμική τάξη αμοιβαίου σεβασμού. Στη νέα αυτή θεσμική κοινωνία, τα δικαιώματα του καθενός πρέπει όχι μόνον να γίνονται σεβαστά αλλά και να επιβάλλονται με την βία, όταν αυτό είναι αναγκαίο. Η αναλογία με την πολιτική κοινωνία και το κράτος είναι ιδιαίτερα απλή. Αφού τα άτομα είναι σε διαρκή επαφή το ένα με το άλλο, έχουν υποχρέωση να οικοδομήσουν ένα κράτος δικαίου. Επειδή τα έθνη είναι σε διαρκή επαφή το ένα με το άλλο, πρέπει και αυτά να δημιουργήσουν μια έννομη τάξη».

Η «αιώνια ειρήνη» -ο απόλυτος στόχος για όλα τα έθνη-,¹⁸² όπως αποτυπώνεται στο δοκίμιο του Kant, προσλαμβάνεται από τον ίδιο ως ρυθμιστική ιδέα του Λόγου, στο περιεχόμενο της οποίας τα επί μέρους κράτη οφείλουν να συμμορφωθούν. Η επίτευξή της δε, συνιστά ηθικό καθήκον (υπαγορεύεται από τον πρακτικό Λόγο).

Διά της φιλοξενίας (φιλική υποδοχή ξένων) και της άσκησης του δικαιώματος της επίσκεψης, «απομακρυσμένα τμήματα του κόσμου μπορούν να αποκτήσουν ειρηνικές σχέσεις μεταξύ τους και να τις εδραιώσουν μέσω δημοσίων νόμων, φέρνοντας έτσι το ανθρώπινο γένος όλο και πιο κοντά σε ένα κοσμοπολίτικο καθεστώς».¹⁸³ Εν τούτοις, η σταδιακή υιοθέτηση των ηθικοδικαιϊκών κανόνων [του ρυθμιστικού και κανονιστικού πλαισίου (σε κρατικό και διεθνές επίπεδο, με τα κριτήρια που θέτει ο Kant)] -προϊόν

¹⁷⁸ Βλ. Kant I., *The Metaphysics of Morals*, Cambridge University Press, 1996.

¹⁷⁹ Ο Kant προτιμά το διαχωρισμό πολλών ανεξάρτητων μεταξύ τους γειτονικών κρατών, παρά τη συγχώνευση τους σε κάποια αναπτυσσόμενη δύναμη που τείνει να γίνει παγκόσμια μοναρχία ή την ίδρυση ενός καθολικού ομόσπονδου κράτους (Βλ. Kant I, 2006, ό. π.).

¹⁸⁰ Βλ. Ελευθεριάδης Π., ό. π., σελ. 287-288.

¹⁸¹ Ibid, σελ. 286.

¹⁸² Βλ. Wood W. A., "Kant's project for perpetual peace", *Cosmopolitics, Thinking and feeling beyond the nation*, University of Michigan Press, 1998, pp. 59-76.

¹⁸³ Βλ. Kant I., 2006, ό. π., σελ. 82.

της ελεύθερης ανθρώπινης βούλησης-, δεν αρκούν για την επίτευξη της αενάου ειρήνης, λαμβανομένου υπόψη του διττού χαρακτήρα της ανθρώπινης φύσης, η οποία δεν υποτάσσεται πλήρως στις επιταγές της, απορρέουσας από τον Λόγο, ηθικής (εννοούμενης ως θεωρητικής βάσης του δικαίου)· τουναντίον, επηρεάζεται κατά τρόπο αναπόδραστο από τις εγωιστικές κλίσεις και τα έμφυτα πάθη που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη.¹⁸⁴

Ως εκ τούτου -και προς επίρρωσιν του σκοπού της αιώνιας ειρήνης-, ο Kant αναπτύσσει το -τελεολογικής υφής- επιχείρημα της παρεμβατικής (στην ιστορία) δράσης της *Πρόνοιας*,¹⁸⁵ η οποία εγγυάται την πραγμάτωση της κοσμοπολιτικής έννομης τάξης, ικανής να διασφαλίσει την ειρήνη. Συγκεκριμένα, διαγιγνώσκει μια αντικειμενική σκοπιμότητα στη μηχανιστική πορεία της φύσεως (επί της ουσία Φύση και Πρόνοια αποτελούν έννοιες ταυτόσημες), η οποία υπηρετεί και εναρμονίζεται με το σκοπό που επιτάσσει ο πρακτικός Λόγος: εδραίωση της ειρήνης, συνεπεία της πραγμάτωσης της ελευθερίας/αυτονομίας των ανθρώπων, υπό τη σκέπη μιας δημόσιας αναγκαστικής νομοθεσίας.

Η τελεολογική αυτή προσέγγιση αποτελεί το αποκύημα μιας *sui generis* ανθρώπινης γνωστικής ικανότητας, την οποία ο Kant καλεί *αναστοχαστική κριτική* [*«Κριτική της κριτικής δύναμης»* (1970)], ήτοι την ικανότητα συσχέτισης ενός ιδιαίτερου και δεδομένου φαινομένου προς ένα μη δεδομένο καθολικό νόμο, ο οποίος θα πρέπει να αναζητηθεί και να διατυπωθεί. Η αναστοχαστική κρίση προϋποθέτει ως *a priori* αρχή της την αρχή της σκοπιμότητας.¹⁸⁶ Εν προκειμένω, διά του αναστοχασμού, η λειτουργία της φύσης δύναται να νοηθεί ωσάν να επρόκειτο για προϊόν σκόπιμης δράσης και κατ' επέκταση η πορεία της ιστορίας να ερμηνευτεί ως κατευθυνόμενη από την Πρόνοια προς έναν τελικό σκοπό, την αιώνια ειρήνη.

¹⁸⁴ Βλ. Βάκη Φ., *Η πρόοδος στον Διαφωτισμό: πρόσωπα και προσωπεία*, Ευρασία, Αθήνα, 2012, σελ. 186. Έχοντας επίγνωση της συνηθισμένης πρακτικής των «πολιτισμένων» εμπορικών κρατών, τα οποία επιδίδονται στην κατάκτηση νέων χωρών και στην εκμετάλλευση των γηγενών πληθυσμών, ο Kant ασκεί μια ουσιαστική και παράλληλα οξεία κριτική στην αποικιοκρατική πολιτική των ισχυρών κρατών της εποχής του: «[...] η αδικία που διαπράττουν αποδεδειγμένα κατά την επίσκεψή τους σε ξένες χώρες και λαούς (η οποία γι' αυτούς ισοδυναμεί με την κατάκτηση των τελευταίων) φτάνει μέχρι τα όρια του τρόμου. [...] τους κατοίκους (των ανακαλυφθέντων χωρών) δεν τους λογάριαζαν καθόλου [...] και όλα αυτά γίνονται από δυνάμεις που αρέσκονται να επιδεικνύουν την ευλάβειά τους και, ενώ έχουν ως ψωμοτύρι την αδικία, θέλουν να θεωρούνται ως οι εκλεκτοί στην τήρηση της ορθής θρησκευτικής πίστης». Βλ. Kant I., 2006, ό. π., σελ. 82-86.

¹⁸⁵ Πιθανώς επηρεασμένος από την έννοια της ομόνοιας των ελλήνων. Βλ. Heater D., ό. π..

¹⁸⁶ Βλ. Ψυχοπαίδης Κ., «Τελεολογικές κρίσεις στην καντιανή Κριτική», Kant I., *Η Πρώτη Εισαγωγή στην Κριτική της Κριτικής Δύναμης*, Πόλις, Αθήνα, 1996, σελ. 142-143.

Εντούτοις, στο δεοντολογισμό του Kant (η ηθική συμπεριφορά είναι απόρροια της υιοθέτησης ηθικών αρχών), προστίθεται μια κοσμοπολιτική προσέγγιση, η οποία εκκινεί από μια διαφορετική αφετηρία: αυτό που καθορίζει το εάν μια πράξη είναι σωστή ή λαθεμένη, θα πρέπει να αναζητηθεί στις ίδιες τις συνέπειές της (ηθική φιλοσοφία του ωφελιμισμού). Στόχο –αν όχι καθήκον- τόσο του κράτους, όσο και των κοινωνικών θεσμών, θα πρέπει να αποτελεί η επίτευξη της μέγιστης ευδαιμονίας με οποιαδήποτε μέσα κριθούν κατάλληλα.

Ο κοσμοπολιτισμός του κλασικού ωφελιμισμού προκύπτει από την πολιτική φιλοσοφία του J. Bentham,¹⁸⁷ η οποία πρεσβεύει ότι «η βασική υποχρέωση των ατόμων είναι στην ευδαιμονία της ανθρωπότητας: ο πολίτης ενός έθνους είναι και πολίτης του κόσμου». Συγκεκριμένα, «οι κυβερνήσεις έχουν καθήκον την προώθηση της ευδαιμονίας των πολιτών τους, δίχως όμως τούτο να τις αποτρέπει από το να προωθούν εν γένει την ευδαιμονία της ανθρωπότητας, η οποία, επί της αρχής, ενέχει δράση ενάντια στα συμφέροντα των επιμέρους κοινωνιών».¹⁸⁸ Για τον Bentham, δίχως να ταυτίζει την άποψή του –όπως ακριβώς και ο Kant- με τη δημιουργία μιας παγκόσμιας κυβέρνησης ή ενός παγκόσμιου κράτους, αλλά μάλλον με την ευδωση μιας κοσμοπολιτικής φιλοσοφίας, «το διεθνές δίκαιο θα μπορούσε να προσφέρει έναν κώδικα συμπεριφοράς για τις διεθνείς σχέσεις, ο οποίος θα ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της ωφέλειας».¹⁸⁹ Παράλληλα, με σκοπό την επίλυση των διαφορών μεταξύ των εθνών, υποστήριξε την ιδέα ενός διεθνούς δικαστηρίου, το οποίο, όμως, δε θα διέθετε κατασταλτική εξουσία, ενώ, σε γενικές γραμμές, θεωρούσε ότι ο πόλεμος δε θα ευδοκίμούσε σε μια κατάσταση γενικής ευδαιμονίας.¹⁹⁰

1.3.2 Κοσμοπολιτισμός και δημοκρατική παιδεία του πολίτη

Ανατρέχοντας στη συλλογιστική του Kant, καθίσταται σαφής η ανάγκη ανάπτυξης της κοινωνικής και ηθικής υπευθυνότητας των ατόμων στο παγκόσμιο γίνεσθαι, διά μέσω της διαπαιδαγώγησής των. Όπως ο ίδιος διατείνεται, η συστηματική καλλιέργεια των ανθρωπίνων όντων, η βαθμιαία προσέγγιση και αλληλεπίδρασή τους, όπως και ένας αυξανόμενος βαθμός συναίνεσης ως προς τις αρχές που διευκολύνουν την αμοιβαία κατανόηση και το σεβασμό μεταξύ των λαών, θα

¹⁸⁷ Βλ. Brown C., *International Relations Theory: New Normative Approaches*, Columbia University Press, New York, 1992, σελ. 42-43.

¹⁸⁸ Ibid, σελ. 43.

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Ibid.

προλειάνουν το έδαφος για την εδραίωση της ειρήνης. Κάθε άλλο, λοιπόν, παρά υπερβολή η διαπίστωση ότι ο Kant στα χρόνια της Διαφώτισης, συνέβαλε καταλυτικά ώστε να καταστεί ο κοσμοπολιτισμός ηθικά και παιδαγωγικά αναγκαίος, αφού μονάχα όταν καλλιεργηθούν οι αξίες του, μπορεί να επιτευχθεί η αιώνια ειρήνη.

Στις παιδαγωγικές του διαλέξεις, ο γερμανός φιλόσοφος υποστήριζε πως ο μαθητής, από νεαρή ηλικία, θα πρέπει να καλλιεργήσει την αρετή της *φιλανθρωπίας*, με το σκεπτικό ότι -ως άτομο- φέρει κοινωνικά καθήκοντα που στοχεύουν στην ευημερία του κόσμου, ενώ όσοι είναι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό/προγραμματισμό της αγωγής, φρόνιμο είναι να έχουν σαν αρχή τη διαπαιδαγώγηση των νέων με κριτήριο όχι την παρούσα, αλλά την καλύτερη δυνατή μελλοντική κατάσταση του ανθρώπινου γένους.¹⁹¹ Ως προς τούτο, ο Peter Kemp προσθέτει ότι πολίτης του κόσμου καλείται το υπεύθυνο άτομο που μπορεί να αντιμετωπίζει τα παγκόσμια προβλήματα, προσφέροντας λύσεις με γνώμονα το όφελος όλης της ανθρωπότητας.¹⁹² Η υπευθυνότητα αυτή δεν αγκαλιάζει μόνο όλη τη γη· υπερβαίνει και τις διαστάσεις του χρόνου. Ως εκ τούτου, οι παρούσες γενιές δεν πρέπει να αμελούν την ποιότητα ζωής των μελλοντικών γενεών. Ακολούθως, ο Anthony Giddens υποστηρίζει πως η εκπαίδευση πρέπει να εστιάζει στις ικανότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα άτομα κατά τη διάρκεια ολόκληρου του βίου τους.¹⁹³ Η κοσμοπολιτική αγωγή δεν ολοκληρώνεται εντός του σχολείου και με το πέρας των σπουδών.¹⁹⁴ Επεκτείνεται και πέραν αυτού, εντός της κοινωνίας όπου οι «*δια βίου εκπαιδευόμενοι*» αξιοποιούν τις εμπειρίες από το σχολείο, ενσωματώνοντάς τες στο κοινωνικό σύνολο, με στόχο την προαγωγή των κοσμοπολιτικών αρχών.¹⁹⁵

Ο Kant, προς επίρρωση των επιχειρημάτων του, υποστηρίζει, επίσης, ότι τόσο η προσωπική τελειότητα, όσο και το παγκόσμιο άριστο μπορούν να επιτευχθούν όταν η βάση της αγωγής είναι η κοσμοπολιτική.¹⁹⁶ Ηθικός νόμος του -διά του οποίου καταδεικνύεται η σύνδεση του ατομικού παράγοντα με το τοπικό-, το εθνικό και το

¹⁹¹ Βλ. Kant I., *Περί παιδαγωγικής*, Προλεγόμενα, μτφρ., Σημειώσεις Λύτρα Π. Σ., Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2004.

¹⁹² Βλ. Μουζέλης Ν., «Κοσμοπολιτισμός: Η παγκοσμιοποίηση των αξιών και οι εχθροί της-η πρόκληση της ορθοδοξίας», *Ιερά μητρόπολις Δημητριάδος/Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, Ισλάμ και Φονταμενταλισμός, Ορθοδοξία και Παγκοσμιοποίηση*, Τνδικτος, Αθήνα, 2006, σσ. 107-116.

¹⁹³ Βλ. Olssen M., Codd J., O' Neill A., *Education policy: Globalization, Citizenship and Democracy*, Sage Publications, London, Thousands Oaks, New Delhi, 2004.

¹⁹⁴ Βλ. Osler A., Vincent K., *Citizenship and the challenge of global of global education*, Trentham Books Limited, London, 2002.

¹⁹⁵ Ibid.

¹⁹⁶ Βλ. Kant I., ό. π., 2004.

παγκόσμιο συλλογικό γίνεσθαι: «Να πράττεις έτσι ώστε ο κανόνας της θέλησής σου να μπορεί πάντοτε να ισχύει ταυτόχρονα ως αρχή μιας καθολικής νομοθεσίας».¹⁹⁷

Παράλληλα, η κοσμοπολιτική εκπαίδευση καλλιεργεί τον ορθό λόγο και την ενσυναίσθηση, τις αρχές της ανεκτικότητας, της δημοκρατικής νομιμότητας και της αποτελεσματικότητας,¹⁹⁸ διευρύνοντας και ενδυναμώνοντας τόσο τους γνωστικούς ορίζοντες του ατόμου όσο και το αξιακό πλαίσιο.

Συνοπτικά, οι στοχεύσεις της ηθικής εκπαίδευσης με πρίσμα κοσμοπολιτικό, θα μπορούσαν να τεθούν ως ακολούθως:¹⁹⁹

- *«ενίσχυση της αναγνώρισης της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας της κοινωνίας,*
- *καλλιέργεια της αναγνώρισης και του σεβασμού του ατόμου και των άλλων,*
- *ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης,*
- *οικοδόμηση των αξιών με σεβασμό στις διαφορετικές κοινωνικές προοπτικές και απόψεις/αντιλήψεις,*
- *εμπέδωση του τρόπου επίλυσης διαφορών κατά τρόπο ειρηνικό, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος,*
- *ενίσχυση της αλληλεγγύης,*
- *ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών κατά του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.*
- *ανάπτυξη των ηθικών αντιλήψεων-ερμηνειών της δικαιοσύνης και των ΔτΑ,*
- *συνειδητοποίηση των κοινωνικών συμβάσεων και της κοινωνικής οργάνωσης,*
- *υποβοήθηση των ατόμων προκειμένου να συμμετέχουν ως δημιουργικοί πολίτες και ηθικά όντα, και*
- *ανάπτυξη ενός ηθικού κριτηρίου που σχετίζεται με τη δική τους συμπεριφορά και τους κοινωνικούς κανόνες».*

Χρήζει, βεβαίως, υπόμνησης ότι η ηθική κοσμοπολιτική διαπαιδαγώγηση εστιάζει όχι στην επιβολή ενός καθορισμένου αξιακού πλαισίου, αλλά στον παιδευτικό τρόπο εκμάθησης αξιών. Επίσης, μια εκπαίδευση η οποία επικεντρώνεται στο να βλέπει

¹⁹⁷ Βλ. Παπαδημητρίου Ε., «Το αίτημα του Καντ για μια αιώνια ειρήνη», Συλλογικό έργο-Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Για τον Ιμάινοελ Καντ. 200 χρόνια μετά*, Νήσος, Αθήνα, 2006, σσ. 371-379, σελ. 373.

¹⁹⁸ Βλ. Beck U., 2009, ό. π.

¹⁹⁹ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π., σελ. 161.

κανείς τον εαυτό του διαμέσω των παγκόσμιων συνανθρώπων, αποτρέπει από την ιδέα ότι οι στενές σε εμβέλεια, οικείες επιλογές είναι και οι μόνες που υπάρχουν.²⁰⁰

Οι άνθρωποι που προσεγγίζουν τον κόσμο μόνο από τη δική τους πολιτισμική και εθνική οπτική ματιά, μένουν πολιτισμικά και εθνικά εγκλωβισμένοι.²⁰¹ Τα άτομα αυτά, λόγω των εθνοκεντρικών τους παρωπίδων, δεν μπορούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν πλήρως ακόμη και το δικό τους πολιτισμό. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί μόνο από την οπτική γωνία άλλων φυλετικών και εθνικών πολιτισμών.²⁰² Η Nussbaum αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Το να λατρεύει κάποιος ειδωλολατρικά την χώρα του, είναι στην πραγματικότητα σαν να την καταριέται*».²⁰³ Η ίδια συνεχίζει τη σκέψη της (με την οποία συμφωνεί και ο Watson), λέγοντας ότι οποιαδήποτε κοινωνία μπορεί να διδαχθεί από κάποια άλλη. Το μερικό δεν αποσβήνεται και δεν υποβαθμίζεται αφού μπορεί να συμβάλλει στη συγκρότηση ηθικών σταθερών.

Καθώς διασχίζουμε τη λεγόμενη μετανεωτερικότητα, η πολιτισμική εγγύτητα, διά και εν μέσω της συμμετοχής των πολιτών, καλείται να αξιολογήσει, να αναβαθμίσει και να ανακαινίσει την ανθρωπότητα με αξίες που φανερώνουν και αναδεικνύουν την ατελείυτη αξία του ανθρώπινου προσώπου και την προσωπική του μετοχή με τον μακρινό (αλλά όχι απόμακρο) πλησίον του. Κίνηση η οποία επιτυγχάνεται τόσο από το μερικό στο καθολικό, όσο και από το καθολικό στο μερικό, αλλά και από το ατομικό στο μερικό και στο όλον, διά της αλληλοτροφοδότησης και της αλληλοπεριχώρησης. Σχηματικά, η περιγραφή θα μπορούσε να αποδοθεί με έναν σταυρό. Στο σημείο εκείνο όπου συναντώνται η οριζόντια και η κάθετη του γραμμή βρίσκεται ο άνθρωπος, ενώ οι άκρες του φανερώνουν τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα (Βορράς, Νότος, Ανατολή, Δύση). Το άτομο, λοιπόν, επηρεάζεται συνειδητά ή ανεπαίσθητα από τον κόσμο και αντιστοίχως ο περιβάλλοντας κόσμος από το κάθε άτομο. Αναλογιζόμενοι μάλιστα την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας, πολλές παραδόσεις έχουν τροφοδοτήσει τους κυρίαρχους πολιτισμούς.

Βεβαίως, η κοσμοπολίτικη εκπαίδευση δεν αντιστρατεύεται τον πατριωτισμό, αλλά μάλλον απεκδύει από αυτόν τις σοβινιστικές τάσεις. Λαμβανομένου υπόψη του

²⁰⁰ Βλ. Nussbaum C. M., 1999, ό. π., σελ. 13-31.

²⁰¹ Βλ. Banks J. A., “Democratic Citizenship. Education in multicultural societies”, *Diversity and citizenship education. Global perspectives*, Banks J. A. (ed.), Jossey-Bass, San Francisco, 2004, pp. 3-15.

²⁰² Ibid.

²⁰³ Βλ. Nussbaum C. M., 1999, ό. π., σελ. 13-31.

Νίκου Μουζέλη, ο κοσμοπολιτισμός δεν απειλεί τον πατριωτισμό· τουναντίον, τον καθιστά έναν ψυχολογικά ώριμο και εξωστρεφή πατριωτισμό.²⁰⁴

1.3.2.1 Εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου

Μελετώντας κανείς το πνεύμα των Στωικών, θα μπορούσε συμπληρωματικά να ισχυριστεί πως διαφαίνονται τα πρώτα στοιχεία αναφορικά με την αναγκαιότητα διακήρυξης και εδραίωσης των ΔτΑ και της σχετικής, βεβαίως, νοηματοδότησης του κοσμοπολιτισμού.²⁰⁵

Τα ΔτΑ, εξαιτίας των προϋποθέσεων, των οραμάτων και των αγώνων του κοσμοπολιτισμού, αντλούν το δυναμισμό τους από τον πλουραλισμό.²⁰⁶ Απόληξη και των δύο, η ειρηνική συμβίωση, η ανοικτή και ανεκτή επικοινωνία, και ο αμοιβαίος εμπλουτισμός των ατόμων και των ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, στην κοσμοεστία.²⁰⁷ Η κοσμοπολιτική αγωγή του πολίτη απαιτεί, λοιπόν, πέρα του κοσμοπολιτικού και ουμανιστικού όραμα.²⁰⁸

Όπως παρατηρεί ο Kant, η παραβίαση του δικαίου σε ένα μέρος της γης, γίνεται αισθητή σε όλα τα υπόλοιπα μέρη του κόσμου. Στο σημείο τούτο είναι και που εντοπίζονται οι πρώτες εκφάνσεις μιας οικουμενικής ευαισθητοποίησης για τα ΔτΑ.²⁰⁹ Μέσω της κοσμοπολίτικης συνείδησης και της εμπότισής της στο σχολικό περιβάλλον, γίνεται κατανοητή η ευθύνη και το καθήκον απέναντι στον έτερο και η πεποίθηση πως όλοι οι πολίτες βρίσκονται σε συνεχή αλληλοεξάρτηση, δεδομένου ότι η δράση του ενός μπορεί να γίνει αντιληπτή σε όλη την ανθρωπότητα.

Η «εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ΔτΑ», όντας ικανή να συμβάλει στην ενδυνάμωση του παγκόσμιου ήθους υπευθυνότητας,²¹⁰ θα πρέπει να συμβαδίζει με τις οικουμενικές-ηθικές αξίες, παρά να διακονεί τον άνθρωπο και να υπηρετεί ιδεολογίες και συμφέροντα.²¹¹ Η επενέργεια μιας τέτοιας αγωγής, η οποία αφορά όλη

²⁰⁴ Βλ. Μουζέλης Ν., ό.π..

²⁰⁵ Ο Strzelewicz, θεωρεί πως οι ρίζες τους εντοπίζονται στην ελληνική φιλοσοφία και χριστιανισμό. Βλ. Δεληκωσταντής Κ., *Τα δικαιώματα του ανθρώπου, Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος*., Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.

²⁰⁶ Ibid.

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ Βλ. Osler A., "Looking the future democracy, diversity and citizenship education", *Teachers, human rights and diversity*, Osler A. (eds.), Trentham Books, 2005, pp. 3-22.

²⁰⁹ Βλ. Δεληκωσταντής Κ., ό. π..

²¹⁰ Βλ. Lenhart V., *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, μτφρ. Γεμεντζή Ε., Αθήνα, Gutenberg, 2006.

²¹¹ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π..

τη διάρκεια του ανθρώπινου βίου, δεν εξαφανίζεται με το πέρας της ανθρώπινης ζωής, εφόσον, ως παρουσιάστηκε ανωτέρω, οι δράσεις των κοσμοπολιτών υπερβαίνουν τις χωροχρονικές διαστάσεις και τα ίχνη τους αποτελούν δείκτες ευγενούς και αρμονικής πορείας της ανθρωπότητας.

Προκειμένου τα πανανθρώπινα δικαιώματα να εξασφαλίσουν την οικουμενική τους δυναμική και αποστολή, θα πρέπει να σέβονται όλες τις πολιτισμικές παραδόσεις· αίτημα αδιαπραγμάτευτο για κάθε κοσμοπολίτη. Η κοσμοπολιτική αγωγή αναδεικνύει κάθε κουλτούρα και απεκδύει τις όποιες υποτιμητικές ετικετοποιήσεις. Μελετά τις συνθήκες και τις πρακτικές εκείνες που υποβάθμισαν και υποβαθμίζουν παραδόσεις και λαούς, αναδύοντας παράλληλα και διασώζοντας τις αξίες των.

Τέλος, εφόσον τα δικαιώματα απευθύνονται στον καθένα, λογίζεται ως αυτονόητη η παροχή ευκαιριών εκπροσώπησης της κάθε ομάδας στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

2.1 Συμμετοχική και διαβουλευτική δημοκρατία

Όπως αναδείχθηκε από την προηγηθείσα ανάλυση, και οι τρεις θεωρίες λαμβάνουν υπόψη τους θεωρητικούς της συμμετοχικής [participatory (democracy)] και της διαβουλευτικής δημοκρατίας (deliberative ή associative democracy). Οι δύο έννοιες, οι οποίες τέμνονται σε μεγάλη έκταση,²¹² ενέχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο ως νέα μοντέλα πολιτικής νομιμοποίησης των δημοκρατιών και ως νέοι τρόποι ανάδειξης της δημόσιας σφαίρας, όσο και ως παράγοντες μετασχηματισμού της πολιτικής κουλτούρας εν γένει.

Μολονότι η έννοια της πολιτικής συμμετοχής απασχόλησε τόσο τους ρεπουμπλικάνους στοχαστές της ρωμαϊκής αρχαιότητας όσο και τους θεολόγους και τους πολιτικούς διανοητές του ύστερου Μεσαίωνα,²¹³ το πρότυπο της συμμετοχικής δημοκρατίας τέθηκε εν τέλει στο επίκεντρο του πολιτικού φιλελευθερισμού και της δημοκρατικής θεωρίας τον 19^ο αιώνα και εντεύθεν από τον J. S. Mill, για να αποκτήσει στον 20^ο αιώνα και ιδίως από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, με την

²¹² Βλ. Vitle D., "Between deliberative democracy: A contribution on Habermas", *Philosophy & Social Criticism*, vol. 32, No. 6, 2006, pp. 739-766, σελ. 752-759.

²¹³ Βλ. Μακρή Σ., 2007, ό. π., σελ. 23.

κατάρρευση των αυταρχικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης (σηματοδότησε ένα νέο κύμα εκδημοκρατισμού και την αναζωογόνηση της δημοκρατικής θεωρίας), μια γκάμα φιλοσοφικών εκπροσώπων και πολιτικών θεωριών, που κορυφώνονται κυρίως στην έννοια της διαβουλευτικής δημοκρατίας.²¹⁴

Δεδομένου ότι η πολιτική εξουσία και η κυβέρνηση είναι απόρροια της διαλογικής συναίνεσης ισότιμων ηθικά και νομιμοποιητικά πολιτικών υποκειμένων και όχι του περιοδικού αθροίσματος προκαθορισμένων πολιτικών προτιμήσεων, ούτε της εργαλειακής σύζευξης αυταρχικών προσταγών και νομιμοποιημένης τυπικά και γραφειοκρατικά ισχύος,²¹⁵ το συμμετοχικό πρότυπο δημοκρατίας δίνει ιδιαίτερο βάρος στην ενεργό συμμετοχή του πολίτη και εντάσσεται, όπως και αυτό της διαβουλευτικής, στο πλέγμα των «θεωριών του πολίτη» (theories of citizen).²¹⁶

Όσον αφορά τη συμμετοχική δημοκρατία, αναφέρεται στην εμπλοκή όσο το δυνατό μεγαλύτερου μέρους των πολιτών στη διαμόρφωση και στη διαχείριση του πολιτικού γίνεσθαι μιας οργανωμένης πολιτικά κοινωνίας.²¹⁷ Οι υποστηρικτές της υπό μελέτη θεωρίας, θεωρούν ότι η συμμετοχή του πολίτη καθίσταται ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της δημοκρατίας, άποψη που έχει τις ρίζες της στις θέσεις του Rousseau αναφορικά με τη σημασία της συμμετοχής του πολίτη στη λειτουργία του κράτους.²¹⁸ Η ως άνω αντίληψη, δεν καταλαμβάνει απλά και μόνο κεντρική θέση στη θεωρητική πολιτική πρόταση της συμμετοχικής δημοκρατίας· τουναντίον, συνιστά την πεμπτουσία της δημοκρατικής υπόστασης των πολιτών σε μια σύγχρονη κοινωνία. Κατά τον M. P. Parameswaran, η δημοκρατία, αν πραγματικά σημαίνει διακυβέρνηση από το λαό, απαιτεί συμμετοχή η οποία οφείλει να είναι δημιουργική και να εγγυάται τη δικαιοσύνη και τη σταθερότητα στην ανάπτυξη.²¹⁹

²¹⁴ Βλ. Elster J., "Introduction", Elster J. (ed.), *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

²¹⁵ Βλ. Schmidt M., *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, Σαββάλας, Αθήνα, 2004, σελ 279.

²¹⁶ Βλ. Παραράς Π., «Η συμμετοχική Δημοκρατία», *Δικαιώματα του Ανθρώπου*, No. 21, 2004, σσ. 79-99 και Kymlicka W., 2005, ό. π., σελ. 408.

²¹⁷ Βλ. Manfred G. S., *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, Σαββάλας, Αθήνα, 2004, σελ. 279 και 281.

²¹⁸ Βλ. Michels A., Greaaf L., "Examining Citizen Participation: Local Participation: Local Participatory Policy Making and Democracy", *Local Government Studies*, 36:4, 2010, pp. 477-491 και Cunningham F., *Theory of Democracy, A critical introduction*, Routledge Contemporary Political Philosophy, London and New York, 2002, pp. 128-131.

²¹⁹ Βλ. Parameswaran M. P., "Participatory Democracy: Another world is possible", William F. & Ponniah T. (eds.), *Popular Alternatives to Globalization at the World Social Forum*, Zed Books, London, 2003, σελ. 325.

Έχοντας ως αφετηρία τη μη αποδοχή της εκλογικής διαδικασίας ως του μόνου και αποκλειστικού τρόπου δημοκρατικής έκφρασης των πολιτών,²²⁰ οι εισηγητές του συμμετοχικού προτύπου δημοκρατίας, διατείνονται, επίσης, ότι το αντιπροσωπευτικό σύστημα λήψης αποφάσεων οδηγεί στην αποξένωση των πολιτών από την πολιτική. Συναφώς, προτείνουν την ευρεία πολιτικοποίηση και τον εμβολιασμό του συτήματος της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας με κάποιες μορφές άμεσης δημοκρατίας ή με τη χρήση νέων συστημάτων επικοινωνίας, εντός πάντοτε του φιλελεύθερου πλαισίου.²²¹

Η συμμετοχική, λοιπόν, ιδέα πρεσβεύει την ανάγκη μιας εκτεταμένης αλλαγής και ουσιαστικής βελτίωσης της σχέσης κράτους-πολίτη-κοινωνίας. Υποστηρίζει ότι με την μεγαλύτερη δυνατή ενεργοποίηση της συμμετοχής σε υπάρχοντες θεσμούς και οργανώσεις, αλλά και με τη δημιουργία νέων, οι πολίτες οδηγούνται σε μεγαλύτερη ενσωμάτωση στο υπάρχον σύστημα· τοιούτοτρόπως, ελαττώνεται σημαντικά το έλλειμμα και η κρίση αντιπροσώπευσης, φαινόμενο με έντονη παρουσία ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες στη λειτουργία της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας.

Η πρώτη ορμή για την ανάδειξη της συμμετοχικής δημοκρατίας ως το βασικό εναλλακτικό πρότυπο έναντι της «νομικά θεσμοθετημένης δημοκρατίας»²²² της κλασσικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας όπως τη γνωρίζουμε στην πράξη, εκκινεί μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το νεοκορπορατισμό,²²³ ήτοι την προσπάθεια διεύρυνσης της αντιπροσώπευσης –πέραν της σφαίρας της πολιτικής- και σε διάφορους κοινωνικούς τομείς, με έμφαση την αντιπροσώπευση της εργασίας και του κεφαλαίου διά των εργοδοτικών και των εργατικών ενώσεων μέσω μιας Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής. Ζητούμενο της αυτής διαδικασίας ήταν η συμπλήρωση της «τυπικής» και «ατομιστικής» δημοκρατίας με μηχανισμούς συλλογικής αντιπροσώπευσης των πολιτών, μέσω κοινωνικών ομάδων με τις οποίες

²²⁰ Βλ. Manfred G. S., ό. π., σελ. 283.

²²¹ Ibid.

²²² Η «θεσμοθετημένη δημοκρατία» κατοχυρώνει μεν νομοθετικά δικαιώματα (πολιτικά, κοινωνικά κ. ά) σε όλους τους πολίτες, δεν φροντίζει ωστόσο για την εξασφάλιση της δυνατότητας άσκησής τους στην πράξη. Είναι ευκόλως νοούμενο ότι άλλο είναι η αναγνώριση των δικαιωμάτων κι άλλο η άσκησή τους στην πράξη, κάτι το οποίο αφορά πρωτίστως τους υποστηρικτές της συμμετοχικής ιδέας.

²²³ Ο σύγχρονος κορπορατισμός έχει οριστεί ως: «Ένα σύστημα εκπροσώπησης συμφερόντων όπου τα συστατικά μέρη οργανώνονται σε έναν περιορισμένο αριθμό μοναδικών, υποχρεωτικών, ιεραρχικά διαρθρωμένων και λειτουργικά διαφοροποιημένων κατηγοριών, που αναγνωρίζονται ή εγκρίνονται (ή και συγκεκριμενοποιούνται) από το κράτος, και στις οποίες εκχωρείται ένα συγκεκριμένο μονοπώλιο εκπροσώπησης, στα πλαίσια των αντίστοιχων κατηγοριών, σε αντάλλαγμα για την τήρηση ορισμένων ελέγχων στην επιλογή των ηγετών τους και στη διατύπωση των αιτημάτων και των υποστηρίξεων». Βλ. Schmitter P., "Still the Century of Corpotatism?", *The review of Politics*, vol. 36, No. 1, 1974, pp. 85-131, σελ. 93-94. Για τον κορπορατισμό του 20^{ου} αιώνα, βλ. ενδεικτικά Schmitter P., ό. π., σελ. 85-131.

ταυτίζονταν. Ο νεοκορπορατισμός αυτός σταδιακά διευρύνθηκε ώστε να συμπεριλάβει την αντιπροσώπευση και άλλων οργανωμένων ομάδων της ΚτΠ, επί παραδείγματι, τις εκκλησίες, τα πανεπιστήμια, τις τομεακές οργανώσεις και τους εμπειρογνώμονες.²²⁴

Βασικοί θεωρητικοί της συμμετοχικής δημοκρατίας υπήρξαν η Carole Pateman [(1940) με το έργο της με τίτλο *Participation and Democratic Theory*] και ο Crawford Brough Macpherson [(1911-1987) με το έργο του *Democratic Theory*]. Η πρώτη, θεωρώντας τις εκλογές ως ανεπαρκή μηχανισμό για την λογοδοσία των κυβερνητικών δυνάμεων απέναντι στους πολίτες, θέτει ως επείγον ζήτημα τον προσδιορισμό της μορφής και του εύρους του δημοκρατικού ελέγχου.²²⁵ Σε συνέχεια της ως άνω συλλογιστικής, η ίδια διατείνεται ότι για να υπάρξει «ένα δημοκρατικό πολιτικό σώμα [...] οι απαραίτητες ιδιότητες των ατόμων μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσω του εκδημοκρατισμού των δομών εξουσίας σε όλα τα πολιτικά συστήματα».²²⁶

Ο Macpherson, ο οποίος βάσισε το πρότυπό του για τη συμμετοχική δημοκρατία στις κλασσικές θεωρίες περί δημοκρατίας, όπως του Rousseau και του Mill, ενστερνιζόμενος την αντίληψή τους για το παιδευτικό χαρακτήρα της συμμετοχής στις πολιτικές διαδικασίες, αναγνωρίζει ότι στις μέρες μας η συμμετοχική δημοκρατία βρίσκεται σε φαύλο κύκλο. Δεν μπορεί να επιτευχθεί μεγαλύτερη δημοκρατική συμμετοχή δίχως να έχει προκληθεί αλλαγή στην κοινωνική ανισότητα²²⁷ και τη συνείδηση των πολιτών· ακολούθως, οι αλλαγές της κοινωνικής ανισότητας και της συνείδησης δεν μπορούν να επιτευχθούν, δίχως να έχει προηγηθεί

²²⁴ Στο σημείο τούτο επισημαίνεται ότι μία από τις θεμελιακές θέσεις της συμμετοχικής ιδέας ήταν ότι μεταξύ κράτους και ιδιώτη θα προκύψει ένας τρίτος τομέας, η Κοινωνία των Πολιτών, ο οποίος θα δύναται στο εξής να αναδείξει και να φωτίσει εγκαίρως -διά της συμμετοχής- πλείστα εκ των θεμάτων που απασχολούν τον πολίτη στην καθημερινότητά του, καθώς επίσης να λειτουργήσει ως «προειδοποιητικό σύστημα». Βλ. Manfred S. G., ό. π., σελ. 279-280.

²²⁵ Βλ. Held D., ό. π., σελ. 255.

²²⁶ Βλ. Pateman C., *Participation and democratic theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970, σελ. 5.

²²⁷ Επισημαίνεται ότι οι πλουραλιστές αμφισβητούν έντονα την θέση του φιλελευθερισμού σύμφωνα με την οποία τα άτομα στις σύγχρονες φιλελεύθερες και αντιπροσωπευτικές δημοκρατίες είναι «ελεύθερα και ίσα». Βλ. David H., ό. π., σελ. 254. Επίσης, για την άποψη του Macpherson αναφορικά με την κοινωνική ανισότητα και τη συσχέτισή του με την απομάκρυνση των πολιτών από τα κοινά, βλ. ενδεικτικά Townshend J., *C. B. Macpherson and the problem of liberal democracy*, Endinburg University Press, 2000, σελ. 183.

μια ικανοποιητική αύξηση της δημοκρατικής συμμετοχής.²²⁸ Γεννάται, λοιπόν, το ερώτημα: πώς μπορεί να πραγματωθεί η συμμετοχική δημοκρατία, εφόσον η βασική της προϋπόθεση είναι καταδικασμένη να περιστρέφεται γύρω από ένα κυκλικό επιχείρημα; Συν τοις άλλοις, με δεδομένο ότι ολοένα και μειώνεται ο αριθμός αυτών που συμμετέχουν ή παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στα πλαίσια της υπάρχουσας πολιτικής κουλτούρας, πώς είναι δυνατό να λειτουργήσει η συμμετοχική δημοκρατία; Ως προς τούτο, ο Macpherson είναι ιδιαίτερα αισιόδοξος εφόσον διαβλέπει μια μεταστροφή στην πολιτική απάθεια την οποία αποδίδει σε τρεις κυρίως λόγους:

- την «εκλέπτυνση» του πολίτη-καταναλωτή,
- την αποκοπή μεγάλων τμημάτων του πληθυσμού από την κατανάλωση (την αδράνεια της καταναλωτικής συνείδησης), και
- τη δυνατότητα πολιτικής έκφρασης μέσα από κοινωνικά κινήματα και ομάδες νέου τύπου.²²⁹

Αναλυτικότερα, λαμβανομένου υπόψη ότι ο πολίτης σημειώνει μια σταδιακή βελτίωση στις απαιτήσεις του ως καταναλωτής, θεωρεί σχεδόν βέβαιη τη μετάβαση από την πολιτική απάθεια στη συμμετοχή. Εφόσον η ποιότητα –και όχι αποκλειστικά η ποσότητα– τίθεται πλέον στο επίκεντρο της προσοχής του, αντιστοίχως κάποια στιγμή θα αναζητήσει ανάλογη ποιοτική στροφή και στο προϊόν της πολιτικής διαδικασίας. Ακολουθώντας, προκειμένου να διεκδικήσει τις νέες του απαιτήσεις, ο πολίτης θα αναζητήσει νέους τρόπους πολιτικής πίεσης, συμμετέχοντας, επί παραδείγματι, σε κοινωνικές και πολιτικές ομάδες (από την τοπική αυτοδιοίκηση και το χώρο εργασίας μέχρι τα νέα κοινωνικά κινήματα, ΜΚΟ κ.ά). Καταλήγοντας, με την προϋπόθεση του περιορισμού της ανισότητας και της αύξησης της συμμετοχής, ο Macpherson διακρίνει ότι οδηγούμαστε μετά βεβαιότητας στην πραγμάτωση της συμμετοχικής δημοκρατίας.

Εντούτοις, οι εκφραστές της συμμετοχικής δημοκρατίας –όπως και του ρεπουμπλικανισμού– υποστηρίζουν ότι ο σύγχρονος πολιτικός βίος ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από τα οικονομικά συμφέροντα, την επιρροή των ΜΜΕ και τους «ειδήμονες» της γραφειοκρατίας, συνθήκες που αποτελούν τροχοπέδη για το μέσο

²²⁸ Βλ. Μακφέρσον Κ. Μπ., *Η ιστορική πορεία της φιλελεύθερης δημοκρατίας*, Κονδύλης Π. (επιμ.), μτφ. Κασίμη Ε., Γνώση, Αθήνα, 1994, Held D., ό. π., σελ. 258 και Cunningham F., *Theories of Democracy. A critical introduction*, Routledge Contemporary Political Philosophy, London and New York, 2002, σελ. 140.

²²⁹ Βλ. Μπήλιος Ν., *Μοντέλα δημοκρατίας: Συμμετοχική δημοκρατία*, σελ. 4 http://www.prosvasis.edu.gr/uploads/docs/esdd/Kratos/Kratos_7.pdf.

πολίτη και για οποιαδήποτε ουσιώδη εμπλοκή του στα κοινά. Αποτελεσματικό μέτρο σε αυτές τις συνθήκες, θεωρούν ότι αποτελεί η αντικατάσταση της «ιδιωτικής ψηφοφορίας» ως επίκεντρο της πολιτικής διαδικασίας, με τη «δημόσια συζήτηση».

Ιδανικά, οι μορφές της συμμετοχικής δημοκρατίας δρουν μετασχηματικά στις σχέσεις μεταξύ του πολιτικού συστήματος και των πολιτών, επανανομιμοποιώντας τις θεσμικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Τα πολιτικά συστήματα βάλλονται ολοένα και περισσότερο από το γεγονός ότι η πολιτική μετατρέπεται σε μια υπόθεση επαγγελματική και ότι τα πολιτικά κόμματα αποστερώνται του διαμεσολαβητικού τους ρόλου. Συναφώς, η παρεμβολή ενός νέου διαύλου πολιτικής επικοινωνίας μεταξύ των κυβερνώντων και των κυβερνώμενων είναι ικανή να τα αναζωογονήσει. Αν και η αρμοδιότητα για τον καθορισμό του δημοσίου συμφέροντος όπως και της λήψης αποφάσεων παραμένει στα χέρια των εκλεγμένων αντιπροσώπων και της δημόσιας διοίκησης, ωστόσο, η κινητοποίηση των πολιτών μέσω των συμμετοχικών μορφών δύναται να λειτουργήσει κατά τρόπο συμπληρωματικό προς την αντιπροσωπευτική δημοκρατία.

Το υπό μελέτη, λοιπόν, πρότυπο δεν προτείνει απλά ένα σύνολο διαδικασιών, αλλά κυρίως έναν τρόπο ζωής²³⁰ θέση η οποία υιοθετείται και από μια άλλη διάσταση, επάλληλη, όπως επισημάνθηκε στα πλαίσια της ανά χείρας, της συμμετοχικής δημοκρατίας, αυτή της διαβουλευτικής δημοκρατίας.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, στα πλαίσια της κατάρρευσης του διπολισμού και του τέλους του Ψυχρού Πολέμου, στο πεδίο της πολιτικής θεωρίας και φιλοσοφίας συντελείται μια ενδελεχής συζήτηση αναφορικά με τη φύση και το περιεχόμενο της φιλελεύθερης δημοκρατίας, η οποία έχει πλέον καταχωρηθεί στις τάξεις των ειδικών μελετητών ως «διαβουλευτική στροφή» (deliberative turn).²³¹

Ο όρος διαβουλευτική δημοκρατία (επινοήθηκε από τον Joseph Bessette το 1980)²³² συνεπάγεται μια μορφή δημοκρατικής νομιμοποίησης (democratic legitimacy), η οποία προκύπτει από τη συμμετοχή των πολιτών σε θεσμούς και διαδικασίες και ορίζεται ως δημόσια διαβούλευση (public deliberation). Το πρότυπο αυτό, στην

²³⁰ Βλ. Held D., ό. π., σελ. 260.

²³¹ Βλ. Dryzek J., "Democratic Political Theory", Gerald G., Chandran K. (eds.), *Handbook of Political Theory*, Sage, London, 2004, σελ. 145.

²³² Χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε άρθρο του με τίτλο "Deliberative democracy: the majoritarian principle in republican government", στα πλαίσια ενός συλλογικού τόμου [βλ. Bessette J., "Deliberative democracy: the majoritarian principle in republican government", Robert G., William S. (eds.), *How Democratic is the Constitution?*, American Enterprise Institute, Washington, D. C., 1980].

κανονιστική (επί παραδείγματι John Rawls) ή τη διαδικασιακή του μορφή (επί παραδείγματι Habermas), στοχεύει στον ποιοτικό μετασχηματισμό της ψηφοκεντρικής (vote-centric), άλλως αθροιστικής, δημοκρατίας (aggregative democracy),²³³ κατά την οποία οι προτιμήσεις (preferences) θεωρούνται δεδομένες και ακολούθως ουσιοκρατικά προδιαγεγραμμένες. Υπό την έννοια αυτή, το πολιτικό περιεχόμενο της δημόσιας διαβούλευσης νοείται ως μια φιλοσοφική θεωρία της δημοκρατίας, μια διασκεπτική και διαλογική (discursive) κριτική της εργαλειακής νεωτερικής ορθολογικότητας, που στοχεύει στον εκδημοκρατισμό του ωφελιμιστικού ορθολογικού πράττειν.²³⁴ Κατά τον John Elster –ένας εκ των επιφανών θεωρητικών εκπροσώπων της διαβουλευτικής στροφής-, «δημοκρατική διαβούλευση καλείται η διαδικασία μετασχηματισμού των προτιμήσεων ίσων και ελεύθερων πολιτών, διαμέσου μιας ορθολογικής, επιχειρηματολογικής και κατά μείζονα λόγο αμερόληπτης επικοινωνίας».

Αν και η διαβουλευτική στροφή αποτελεί το ύστατο διακύβευμα της νεωτερικής δημοκρατικής θεωρίας,²³⁵ οι λογικές απαρχές της διαβουλευτικής πολιτικής φιλοσοφίας ανάγονται στα πρώτα χρόνια της αθηναϊκής πόλεως και του Αριστοτέλη,²³⁶ ενώ οι στοχαστικές αφετηρίες της έννοιας της διαβούλευσης και οι θέσεις εκείνες που την προσδιορίζουν ως μια φιλοσοφική θεωρία της σύγχρονης φιλελεύθερης δυτικής δημοκρατίας, είναι κατά κύριο λόγο δύο: Κατά πρώτον, η κανονιστική θέση του αμερικανού πολιτικού φιλοσόφου και πατέρα του σύγχρονου

²³³ Βλ. Dryzek J., 2004, ό. π., σελ. 145.

²³⁴ Βλ. Dryzek J., *Discursive Democracy. Politics, Policy and Political Science*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994, σελ. 3.

²³⁵ Το 1998 ο James Bohman αναφέρθηκε στην έλευση της εποχής της διαβουλευτικής δημοκρατίας (the coming of age of deliberative democracy). Βλ. Bohman J., “The coming of age of deliberative democracy”, *Journal of Political Philosophy*, 6(4), 1998, pp. 400-425. Έκτοτε, η προβληματική περί διαβούλευσης και διαβουλευτικής δημοκρατίας εστιάζεται γύρω από τη διερεύνηση και την απάντηση έξι κεντρικών ερωτημάτων (Βλ. Elstub S., “Democracy”, in Mackenzie I. (ed.), *Political Concepts. A Reader and Guide*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2005, σελ. 148 και 151):

- Τι είναι η διαβουλευτική δημοκρατία/Ποιά η φιλοσοφική της φύση (the nature of public reason);
- Γιατί η διαβουλευτική δημοκρατία αντιμετωπίζεται τόσο θετικά;
- Ποιά είναι η φύση του δημόσιου επιχειρήματος;
- Αποτελεί η διαβουλευτική δημοκρατία ένα διακριτό πρότυπο δημοκρατίας;
- Δύναται η διαβουλευτική δημοκρατία να προωθήσει αποτελεσματικά και με συνέπεια την πολιτική ισότητα;
- Μπορεί η διαβουλευτική δημοκρατία να υλοποιηθεί θεσμικά (can deliberative democracy be institutionalized);

²³⁶ Βλ. Talisse R., “Why Democrats Need the Virtues”, Goodman L., Talisse R. (eds.), *Aristotle's Politics Today*, State University of New York Press, USA, 2008, σελ. 45-52.

ελευθεριακού επιχειρήματος John Rawls (1921-2002) σχετικά με την ιδέα και το ιδεώδες της δημόσιας λογικής, η οποία ουσιαστικά υλοποιείται στην καντιανή ρεπουμπλικανική αντίληψη μιας ευτεταγμένης, συνταγματικής και δημοκρατικής διαβουλευτικής κοινωνίας.²³⁷ Κατά δεύτερον, η διαδικασιακή θέση του γερμανού πολιτικού φιλοσόφου J. Habermas, κατά την οποία η διαβουλευτική δημοκρατία θεμελιώνεται ως μια διαδικασία ανοιχτή από πάσης φύσεως τυπικούς/ουσιαστικούς περιορισμούς ενός ορθολογικού και κριτικού επικοινωνιακού πράττειν.²³⁸

Κατά την κανονιστική πολιτική θεωρία του Rawls –αναφέρεται ρητά στο ζήτημα της διαβουλευτικής δημοκρατίας και στην ιδέα αυτή καθαυτή της διαβούλευσης κυρίως στη μελέτη του για την ιδέα της δημόσιας λογικής (1997)²³⁹ και εν μέρει στον Πολιτικό Φιλελευθερισμό του (1993)-: ²⁴⁰ «Όταν οι πολίτες διαβουλεύονται, ανταλλάσσουν απόψεις και συζητούν τους λόγους για τους οποίους υποστηρίζουν διάφορα δημόσια πολιτικά ζητήματα, φαντάζονται ότι οι πολιτικές τους απόψεις μπορεί να αναθεωρηθούν από τις συζητήσεις με άλλους πολίτες· και γι' αυτό η διαβουλευτική δημοκρατία αναγνωρίζει [...] ότι δίχως την ευρέως διαδεδομένη διαπαιδαγώγηση όλων των πολιτών στις βασικές συνιστώσες της συνταγματικής δημοκρατικής διακυβέρνησης και χωρίς ένα κοινό ενημερωμένο γύρω από τα πιεστικά προβλήματα, δεν μπορούν [...] να ληφθούν κρίσιμες πολιτικές και κοινωνικές αποφάσεις».²⁴¹

Η Ρωλσιανή διαβούλευση αποτελεί συνάρτηση της δημόσιας συνταγματικής και δημοκρατικής λογικής, ιδίως δε της θεμελιώδους δικαιοσύνης.²⁴² Το άτομο, ως ορθολογικό ον, έχει επιπλέον τη δυνατότητα να κρίνει και να αποφασίζει με βάση ένα αίσθημα δικαιοσύνης. Υψίστης σημασίας για τον Rawls θεωρείται –μεταξύ άλλων- το ζήτημα της εξασφάλισης δημόσιων ευκαιριών για σοβαρή και μεθοδική συζήτηση αναφορικά με θεμελιώδη προβλήματα της δημόσιας πολιτικής, τα οποία προσδιορίζουν αυτό που στην τρέχουσα περίοδο καλείται ως ιδιωτικοποίηση της πολιτικής και ελλειμματική δημοκρατία, εν γένει.²⁴³ Η Ρωλσιανή διαβούλευση ως

²³⁷ Βλ. Καντ Ι., *Δοκίμια*, Δωδώνη, Αθήνα, 1971 και Ρωλς Τ., *Το Δίκαιο των Λαών και η ιδέα της Δημόσιας Λογικής Αναθεωρημένη*, Ποιότητα, Αθήνα, 2002, σελ. 229.

²³⁸ Βλ. Habermas J., "Deliberative Politics", Estlund D. (ed.), *Democracy*, Blackwell Publishers, Oxford, 2002, σελ. 107.

²³⁹ Βλ. Rawls J., *Collected Papers*, Massachusetts, Cambridge, 1999.

²⁴⁰ Βλ. Ρωλς Τ., 2002, ό. π., σελ. 12.

²⁴¹ Βλ. Ibid, σελ. 242-244.

²⁴² Βλ. Rawls J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971.

²⁴³ Βλ. Ρωλς Τ., 2002, ό. π., σελ. 243, Τσάτσος Δ., *Εσωκομματική Δημοκρατία. Οι περιπέτειές της σε ένα περιβάλλον ιδιωτικοποιημένης πολιτικής*, Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2008, Κοντιάδης Ξ., Μακρής Σ., «Αρχικά Κόμματα και Κοινοβουλευτικές Ομάδες. Παίκτες αρνησικυρίας απέναντι στην

δημόσιος λόγος, αποτελεί μια κανονιστική, παιδαγωγική και –εν τέλει– δεοντολογική και αξιολογική διεργασία προσδιορισμού μιας στοιχειώδους συνταγματικής τάξης, η οποία δείχνει να ικανοποιεί την κοινωνική συνθήκη μιας ελευθεριακής πολιτικής δικαιοσύνης με στοιχεία κοινωνικής πρόνοιας και επιείκειας.²⁴⁴

Εξίσου σημαντικό είναι ότι η ισότητα μεταξύ των ατόμων και η αυτονομία τους, είναι αξίες που αλληλοσυμπληρώνονται καθώς η μία τροφοδοτεί την άλλη. Στην πράξη, η προσέγγιση αυτή προτείνει τη διαβούλευση ως απάντηση στην ανεπάρκεια των εκλογών και των δημοψηφισμάτων, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για πιο ουσιαστική συμμετοχή και ανταλλαγή απόψεων.²⁴⁵

Όσον αφορά την χαμπερμασιανή έννοια της δημόσιας διαβούλευσης, γίνεται αντιληπτή ως μια διυποκειμενική και διαδραστική συνεννόηση, η οποία παρέχει στο υποκείμενο –μέσω της ανοικτής πολιτικής συμμετοχής– τη δυνατότητα να υπερνικήσει τις μεταφυσικές εμμονές του δήθεν αντικειμενικού και υπερβατικού Εγώ. Ο Habermas, λαμβάνοντας υπόψη τις φιλοσοφικοπολιτικές αξιώσεις των Kant, Marx, Nietzsche και της Σχολής της Φραγκφούρτης, διατυπώνει μια θεωρία του επικοινωνιακού πράττειν (theory of communicative action), στα πλαίσια της οποίας η εργαλειακή ορθολογικότητα υποκαθίσταται από την επικοινωνιακή ορθολογικότητα.²⁴⁶

Σύμφωνα με τον Habermas –ασχολήθηκε με τη διαβουλευτική πολιτική ως μια διαδικασιακή έννοια της δημοκρατίας στο έργο του με τίτλο “*Between Facts and Norms*”–,²⁴⁷ η διεργασία της διαβουλευτικής επιχειρηματολογίας γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία μέσω της οποίας το δίκαιο αποκτά κύρος και νομιμοποίηση. Με καντιανές, όπως και ο Rawls, φιλοσοφικές καταβολές, θέτει τη δημοκρατία στα

πρωθυπουργική μονοκρατορία», Κοντιάδης Ξ., *Ελλειμματική Δημοκρατία. Κράτος και κόμματα στη σύγχρονη Ελλάδα*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2009, σσ. 59-90 και Μακρής Σ., *Για μια Ριζοσπαστική Δημοκρατία. Συνταγματισμός, Πολιτεία και Πολιτική στο έργο του Δημήτρη Θ. Τσάτσου*, Παπαζήσης και Κέντρο Συνταγματικού Δικαίου-Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, Αθήνα, 2009.

²⁴⁴ Βλ. Ρωλς Τ., *Ο Πολιτικός Φιλελευθερισμός*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004, σελ. 110.

²⁴⁵ Βλ. Rosenberg Sh., “An Introduction: Theoretical Perspectives and Empirical Research on Deliberative Democracy”, Sh. Rosenberg, *Deliberation, Participation and Democracy*, Paigrove, Hampshire and New York, 2007, σελ. 4-10.

²⁴⁶ Βλ. Habermas J., *The Theory of Communicative Action, vol. 1: Reason and the Rationalisation of Society*, Heinemann, London, 1984, Habermas J., *The Theory of Communicative Action, vol. 2: Lifeworld and System*, Heinemann, London, 1987 και Habermas J., *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, Πλέθρον, Αθήνα, 1990.

²⁴⁷ Βλ. Habermas J., *Το πραγματικό και το ισχύον. Συμβολή στη διαλογική θεωρία του δικαίου και του δημοκρατικού κράτους δικαίου*, Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα, 1996 και Markell P., “Making affect safe for democracy? On ‘constitutional patriotism’”, *Political Theory*, vol. 28, n° 1, 2000, pp. 38-63.

πλαίσια μιας σχέσης δικαίου και επικοινωνιακού πράττειν, ιδεώδους και πραγματικότητας, όπου το δίκαιο αντλεί νομιμοποίηση από μια βαθιά εσωτερική διαδικασία, με ηθικά και γλωσσικά κριτήρια, παρά από έναν εξωτερικό κρατικό καταναγκασμό. Το αυτόνομο καντιανό υποκείμενο, στο έργο του Habermas μετατρέπεται σε *homo politicus*, του οποίου η πολιτική και ιδεολογική ταυτότητα συγκροτείται δια της συμμετοχικής του δράσης στα δημόσια πράγματα, ενώ η κυρίαρχη ηθική αξία είναι η ανοιχτή, δίχως δογματικούς αποκλεισμούς, διαβούλευση, μεταξύ αυτόνομων πολιτών.²⁴⁸ Τόσο κατά τον Rawls όσο και κατά τον Habermas, η δημοκρατική διαβούλευση θεμελιώνεται ως μια αμερόληπτη (*impartiality*)²⁴⁹ και ανοικτή ιδεολογικά συζήτηση, μεταξύ ελεύθερων και ίσων πολιτών, οι οποίοι συζητούν, κρίνουν και, εν τέλει, αποφασίζουν στα πλαίσια μιας αδογμάτιστης επιχειρηματολογίας.

Η βασική διαφορά με την προσέγγιση του Rawls έγκειται στο ότι ο ορθολογισμός των υποκειμένων θεωρείται άμεσα συνδεδεμένος με την κοινωνικο-ιστορική τους πραγματικότητα, που σημαίνει ότι τα πιστεύω και οι προτιμήσεις των ατόμων αλλάζουν σε κάθε ιστορική περίοδο, επομένως ο ορθολογισμός τους δεν είναι καθολικός. Η διανοητική δραστηριότητα των ατόμων είναι κατά ένα μεγάλο μέρος προϊόν του «λόγου» (*discourse*) και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εντός των οποίων λαμβάνει χώρα. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η δυνατότητα των ατόμων να σκέφτονται ορθολογικά αποτελεί επίτευγμα σε μια συγκεκριμένη κοινωνικο-ιστορική στιγμή και η αυτονομία δεν υπάρχει από φυσικού της, αλλά κατασκευάζεται κοινωνικά. Συναφώς, οι πολιτικές σχέσεις κατανοούνται ως μια κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία βοηθά στην ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων των ατόμων και στη βελτίωση της ποιότητας των αξιών τους.²⁵⁰

Η κανονιστική και διαδικασιακή θεμελίωση της δημοκρατικής διαβούλευσης έγκειται κατ'ουσίαν σε τρεις λόγους, οι οποίοι, με τη σειρά τους, παραπέμπουν σε μια σειρά από θεμελιώδεις πολιτικές αξίες:

- Στη γνωστική αιτιολόγηση: Ο μετασχηματισμός των απόψεων και η διαβουλευτική συναίνεση επιτυγχάνονται χάρη στην προσήκουσα πληροφόρηση των πολιτών αναφορικά με τα υπό συζήτηση ζητήματα.

²⁴⁸ Βλ. Habermas J., ό. π., 1996, σελ. 386.

²⁴⁹ Βλ. Held D., *Models of Democracy*, 3rd ed., Polity Press, Cambridge, 2006, σελ. 239.

²⁵⁰ Βλ. Rosenberg Sh., "An Introduction: Theoretical Perspectives and Empirical Research on Deliberative Democracy", Rosenberg Sh., *Deliberation, Participation and Democracy*, Paigrove Hampshire and New York, 2007, σελ. 10-15.

- Στην μεθοδολογική αιτιολόγηση: Η δημοκρατική διαβούλευση αποτελεί την ορθότερη μέθοδο για την παραγωγή σωστών αποφάσεων.
- Στην αιτιολόγηση της δίκαιης διαδικασίας: Στις περιπτώσεις εκείνες όπου οι λαμβανόμενες αποφάσεις αποτελούν προϊόντα μιας δίκαιης διαδικασίας (fair procedure), στα πλαίσια της οποίας οι πολίτες συμμετέχουν ελεύθερα και κατά τρόπο ισότιμο, η δημοκρατική διαβούλευση γεννά δίκαια αποτελέσματα.

Παρά τις διαφορές τους, και οι δύο προσεγγίσεις της διαβουλευτικής δημοκρατίας συμπίπτουν στη διατύπωση των απαραίτητων προϋποθέσεων για τη λειτουργία της διαβούλευσης στην πράξη:

- Για να εισαχθεί η διαβούλευση θα πρέπει να υπάρξει αναστολή των δραστηριοτήτων έτσι ώστε να δημιουργηθεί ο απαραίτητος πολιτικός χώρος,
- ο πολιτικός αυτός χώρος θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε όλους,
- η διαβούλευση θα πρέπει να είναι δημόσια έτσι ώστε οι ενδιαφερόμενοι να μπορούν να ενημερωθούν και πιθανώς να αντιδράσουν,
- τα αποτελέσματα της διαβούλευσης θα πρέπει να είναι δεσμευτικά για όλους τους συμμετέχοντες, και
- η διαβούλευση θα πρέπει τίνι τρόπο να επηρεάζει τη διαμόρφωση δημόσιας πολιτικής.
- Επιπλέον, η προσέγγιση του Habermas, ενώ ασπάζεται τα παραπάνω, υποστηρίζει ότι η δημιουργία 'ελεύθερου' πολιτικού χώρου δεν είναι αρκετή κι ότι η διαβούλευση θα πρέπει να θεσμοθετηθεί έτσι ώστε να συνειδητοποιηθούν οι ρόλοι των πολιτών και να διευκολυνθεί η μεταξύ τους επικοινωνία. Θεωρείται ότι η διαβούλευση θα οδηγήσει στη λήψη πιο αποτελεσματικών και δίκαιων αποφάσεων, στην οικοδόμηση περισσότερο αλληλέγγυων κοινωνιών που σέβονται τη διαφορετικότητα των ατόμων καθώς και στην καλλιέργεια υψηλότερου διανοητικού και κοινωνικού επιπέδου ανάπτυξης των πολιτών.²⁵¹

Στις σύγχρονες δημοκρατίες, τα πρότυπα της συμμετοχικής και διαβουλευτικής δημοκρατίας φαίνεται να κερδίζουν έδαφος τόσο σε τοπικό και εθνικό, όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο με την πρόταξη μιας σειράς διαβουλευτικών θεσμών, οι οποίοι,

²⁵¹ Βλ. Κατσούλης Η., «Η διαδικαστική δημοκρατία στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης», Γαλλουρίδης Χ. (επιμ.), *Η Περικλέους Δημοκρατία στον 21^ο αιώνα*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2006 και Rosenberg Sh., ό. π..

εν γένει, περιγράφονται ως ακολούθως:²⁵² Συνελεύσεις γειτονιάς, τηλεοπτικές συνελεύσεις πόλεων, πολιτική αγωγή, διαβουλευτικά δημοψηφίσματα ή διαβουλευτικές δημοσκοπήσεις, λαϊκές νομοθετικές πρωτοβουλίες, αξιοποίηση της ηλεκτρονικής δημοκρατίας, εθνική ιδιότητα του πολίτη, δημοκρατία στους χώρους εργασίας, άτυπη λαϊκή δικαιοσύνη, ημέρες διαβούλευσης, επιτροπές πολιτών, μηχανισμοί ανάδρασης των πολιτών και των ψηφοφόρων με αξιοποίηση της τεχνολογίας, και δημόσια χρηματοδότηση των διαβουλευτικών θεσμών. Τα πρότυπα αυτά, φαίνεται να γίνονται αποδεκτά και από τους θεωρητικούς του φιλελευθερισμού, οι οποίοι ευελπιστούν ότι με τον εμπλουτισμό της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας με κάποιες συμμετοχικές διαδικασίες προσδίδεται ένα είδος νομιμοποίησης των θεσμών σε μια εποχή διαρκούς και έντονης αμφισβήτησης ή αδιαφορίας από μέρους των πολιτών.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, οι στόχοι τους οποίους οι κυβερνήσεις προσπαθούν να επιτύχουν μέσω της ενίσχυσης της δημόσιας συμμετοχής είναι:²⁵³

- η βελτίωση της ποιότητας των πολιτικών καθώς οι κυβερνήσεις διευκολύνονται στο να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες, απόψεις και πιθανές λύσεις ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του σχεδιασμού πολιτικής σε συνθήκες αυξανόμενης πολυπλοκότητας, αλληλεξάρτησης των πολιτικών και χρονικών πιέσεων,
- η αντιμετώπιση των προκλήσεων της κοινωνίας της πληροφορίας,
- η ενσωμάτωση των απόψεων των πολιτών κατά τις διαδικασίες σχεδιασμού δημόσιας πολιτικής,
- η επίτευξη των στόχων της διαφάνειας και της λογοδοσίας, και
- η ενίσχυση της δημόσιας εμπιστοσύνης στην κυβέρνηση.

Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα των δημοσίων πολιτικών εξαρτάται από την εξασφάλιση ευρείας συμμετοχής σε όλα τα στάδια της πολιτικής, από τη χάραξη έως την εφαρμογή της, μια άποψη η οποία είναι πλέον αποδεκτή στο διεθνές περιβάλλον.

²⁵² Βλ. Barber B., ό. π., σελ. 505 και Held D., 2007, ό. π., σελ. 340. Για περισσότερα βλ. ενδεικτικά Sintomer Y., “Démocratie participative, démocratie délibérative: l’histoire contrastée de deux catégories émergentes”, Bacqué M. et Sintomer Y. (dir.), *La démocratie participative: Histoire et généalogie*, La Découverte, collection Recherches, Paris, 2011, pp. 113-134, σελ. 114-121.

²⁵³ Βλ. OECD, *Citizens as Partners: Information, Consultation and Public Participation in Policy Making*, OECD, Paris, 2001, σελ. 19-26.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ: ΤΟ
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ
ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ Η ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται το ενδιαφέρον τόσο του ΣτΕ όσο και της ΕΕ για την προώθηση της δημοκρατικής παιδείας του πολίτη και δη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση,²⁵⁴ το οποίο αντανακλάται στους στόχους που θέτουν και στις πολιτικές που διαμορφώνουν στα πλαίσια των προγραμμάτων δράσης του τομέα εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας που διαχέουν στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών τους.²⁵⁵ Η υποστήριξη αυτή για την προώθηση της μάθησης με στόχο την ενεργό συμμετοχή του πολίτη, υπογραμμίζει το γεγονός ότι η συμμετοχή και η ένταξη δεν σταματούν στα εθνικά σύνορα. Η ενεργός συμμετοχή με ευρωπαϊκή διάσταση, υποδηλώνει όχι μόνο τη συνειδητοποίηση και τη σωστή εφαρμογή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των πολιτών της Ένωσης, αλλά επιβεβαιώνει και τις αρχές και την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ζει κανείς σε πλουραλιστικές κοινωνίες, οι οποίες οικοδομούνται μέσω των πολύπλευρων διαφορών.

Το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών και, εν προκειμένω, του ΣτΕ και της ΕΕ για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, αντλείται από τις ευρύτερες συνθήκες διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη στην Ευρώπη και τον κόσμο. Η ανάγκη διαμόρφωσης μιας κοινής παιδείας φαντάζει επιτακτική, ιδίως αν ληφθεί υπόψη η πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών.

Στο σημείο τούτο, σκοπίμως επισημαίνεται ότι η διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση εν γένει, αποτελεί εθνικό ζήτημα. Η διαμόρφωση ή η συνδιαμόρφωση μιας ενιαίας πολιτικής για τη δημοκρατική εκπαίδευση του πολίτη, μπορεί θεωρητικά να παραμένει ανοικτή, δε δύναται, ωστόσο, να ξεπεράσει τους περιορισμούς που διέπουν την ίδια τη λειτουργία τόσο του ΣτΕ όσο και της ΕΕ: *«οι Διεθνείς Οργανισμοί δε νομιμοποιούνται να επιβάλλουν στις χώρες μέλη μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική*

²⁵⁴ Η «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» ορίζει ένα πεδίο ιδεών και εφαρμογών που αφορά την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη, όπως εξελίσσεται κάτω από τις σύγχρονες απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης.

²⁵⁵ Η παρούσα εξετάζει επιλεγμένα έγγραφα πολιτικής του ΣτΕ και της ΕΕ τα οποία παρέχουν το πλαίσιο για την υλοποίηση/εφαρμογή της ενεργού ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη.

πολιτική». ²⁵⁶ Μολαταύτα, ειδικά στην περίπτωση του τομέα της εκπαίδευσης, οι Διεθνείς Οργανισμοί μπορούν, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες πρακτικές, να πιέσουν -τρόπον τινά- τις εθνικές κυβερνήσεις σε συμμόρφωση προς ορισμένες πολιτικές. ²⁵⁷

Εν προκειμένω, η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση αποτέλεσε έναν από τους κοινούς στόχους της πολιτικής για την παιδεία στην Ευρώπη στα τέλη της δεκαετίας του '90. Αν και έρευνες και εργασίες σχετικά με την παραπάνω θεματική, αλλά και προβληματισμοί που αφορούν το περιεχόμενο και τους στόχους αυτής, απασχόλησαν τους επιστήμονες ήδη από τη δεκαετία του 1980, περισσότερο, όμως, στα πλαίσια του έθνους κράτους και όχι ως μια ολοκληρωμένη στρατηγική που θα αφορούσε τον ευρωπαϊκό χώρο εν συνόλω. Το ως άνω ενισχυμένο ενδιαφέρον για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οφείλεται σε θεμελιώδεις αλλαγές που σημειώθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία του περασμένου αιώνα και οδήγησαν στην ανάγκη ανασυγκρότησης της έννοιας της «ιδιότητας του πολίτη». Αναλυτικότερα:

- Η επανένωση της Ευρώπης μετά το 1989, δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα: δύο κατηγορίες κρατών με πολλές μεταξύ τους διαφορές. Από τη μία πλευρά, έχουμε τις νέες ευρωπαϊκές δημοκρατίες της Ανατολικής Ευρώπης, που τα κράτη της καλούνται να εδραιώσουν τους νέους για αυτά πολιτικούς και οικονομικούς κανόνες, και να ξεπεράσουν την πρόσφατη πολιτική τους κατάσταση, αναπτύσσοντας μια νέα πολιτική κουλτούρα και εμποτίζοντας στους πολίτες τις ιδέες της δημοκρατίας, των ΔτΑ και των κανόνων δικαίου. Από την άλλη, διαμορφώνεται μια διαφορετική κατηγορία, αυτή των κρατών της Δυτικής Ευρώπης, τα οποία έχοντας ήδη εδραιώσει στους κόλπους τους τη δημοκρατία, προσπαθούν να ανταποκριθούν στις επιταχυνόμενες κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτικές αλλαγές. Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο αυτές κατηγορίες κρατών καθόλα εμφανείς: εντούτοις, οι αλλαγές που επιχειρείται να επιτευχθούν απαιτούν, σε κάθε περίπτωση, εγκατάλειψη ή περιορισμό παλαιών ιδεών, αξιών και συμπεριφορών, σε συνδυασμό με την ανασυγκρότηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δομών.

²⁵⁶ Βλ. Τσαούσης Δ., Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις, Gutenberg-Πάντειο Πανεπιστήμιο/ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, 2007, σελ. 24.

²⁵⁷ Ibid, σελ. 25.

- Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, δίνοντας νέες διαστάσεις στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη, δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα εντός της οποίας καλούνται να λειτουργήσουν οι πολίτες των εθνικών κρατών. Η μεταεθνική και υπερεθνική προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη κλόνισε τις κλασικές ερμηνείες της συγκεκριμένης έννοιας,²⁵⁸ υπογραμμίζοντας τη διαφοροποίησή της από αυτή της «εθνικότητας»: η πρώτη θεωρείται ευρύτερη αφού εμπεριέχει, πέραν της πολιτικής διάστασης,²⁵⁹ και την κοινωνική.
- Η αυξανόμενη μετανάστευση, ιδίως στα πλαίσια της ελεύθερης κυκλοφορίας των πολιτών στους κόλπους της ΕΕ, αλλά και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, επιτείνουν την ανάγκη αναθεώρησης της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη, δημιουργώντας νέα δεδομένα στα οποία καθείς οφείλει να ανταπεξέλθει: την αρμονική συνύπαρξη με το διαφορετικό και την εύρεση τρόπων ενεργού συμμετοχής στο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο, ακόμη και των πιο αδύναμων κοινωνικών ομάδων.

Στα πλαίσια αυτά των νέων δεδομένων και των μεγάλων αλλαγών, και προκειμένου η επανένωση της Ευρώπης εκτός από τυπική να είναι και ουσιαστική, το ΣτΕ, με σκοπό να οικοδομηθεί μια κοινή ευρωπαϊκή δημοκρατική συνείδηση, ανέλαβε την πρωτοβουλία να δημιουργήσει ένα κοινό παρονομαστή για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση στα κράτη μέλη του. Έτσι, μέσω του Προγράμματός του “*Education for Democratic Citizenship*”²⁶⁰ που υιοθετήθηκε το 1997, επιχειρεί να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις δημοκρατίες των κρατών μελών του.

Για την προώθηση της πολιτικής διαπαιδαγώγησης, το ΣτΕ, κατανοώντας αφενός ότι υπάρχουν κοινές ανάγκες σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο που διαμορφώνουν κοινούς στόχους, και αφετέρου ότι η ταυτοποίηση των στόχων αυτών όπως και η επίτευξή τους απαιτούν συλλογικό πνεύμα, βρίσκεται σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission). Στο πλαίσιο αυτό, ΣτΕ και ΕΕ σημειώνουν μακρά παράδοση συνεργασίας βασμένη στις κοινές αξίες: ΔτΑ, δημοκρατία και κράτος δικαίου. «Κάθε πλευρά ωφελείται από τις αντίστοιχες του άλλου δυνάμεις και από τα συγκριτικά πλεονεκτήματα, τις ικανότητες και την

²⁵⁸ Βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα έθνη κράτη και αναφέρονται στη συμμετοχή των πολιτών στην άσκηση της πολιτικής εξουσίας στο εθνικό πλαίσιο. Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π., σελ. 1.

²⁵⁹ Που θεμελιώνει τη συλλογική πολιτική ταυτότητα, η οποία συνδέεται με την εθνικότητα.

²⁶⁰ Σε μια προσπάθεια μετάφρασης του όρου, πρόκειται για το Πρόγραμμα «Παιδεία της Δημοκρατίας» (εφεξής ΠτΔ).

τεχνογνωσία, ενώ αποφεύγονται οι περιττές επαναλήψεις». ²⁶¹ Παράλληλα, συνεργάζονται «για την οικοδόμηση μιας κοινωνίας της γνώσης και μιας δημοκρατικής κουλτούρας στην Ευρώπη, ιδίως μέσω της προώθησης της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και την εκπαίδευση στα ΔτΑ». ²⁶²

Αυτό που αναζητείται είναι η δημιουργία πολιτών που λειτουργούν εντός του δημοκρατικού τους περιβάλλοντος, σύμφωνα με το νέο διευρυμένο περιεχόμενο της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη η οποία δεν είναι ταυτόσημη σε κάθε κράτος· συνδέεται με το εκάστοτε δημοκρατικό σύστημα, η οργάνωση του οποίου διαφέρει από χώρα σε χώρα, κι έχει να κάνει με την ισορροπία των εξουσιών και των δυνάμεων εντός αυτής. ²⁶³ Συναφώς, σε μια συλλογική ευρωπαϊκή προσέγγιση, η προσπάθεια για την οικοδόμηση μιας κοινής δημοκρατικής συνείδησης και ταυτότητας είναι σκόπιμο να εστιάζεται στα κοινά στοιχεία των ευρωπαϊκών δημοκρατιών. Επί παραδείγματι, στις θεμελιώδεις αρχές ή/και στο σεβασμό των ΔτΑ. Βέβαια, δεδομένου ότι κάτι τέτοιο απαιτεί νέες αρμοδιότητες, γνώσεις και ικανότητες για τον πολίτη, η εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται στον πυρήνα των αλλαγών αυτών, με την ιδέα και την πρακτική της παιδείας να μεταβάλλονται. Σκοπός είναι πλέον η χρονική επέκταση της εκπαίδευσης και η δυνατότητα του πολίτη να έχει πρόσβαση σε αυτή όχι αποκλειστικά κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων του βίου του και μέσω των επίσημων συστημάτων (σχολεία, πανεπιστήμια ή επαγγελματική εκπαίδευση), αλλά να αποτελεί μια συνεχή και εξελισσόμενη διαδικασία δια βίου μάθησης που επικεντρώνεται στη συμμετοχή, την εταιρική σχέση, την κοινωνική συνοχή, την πρόσβαση, τη δικαιοσύνη, την ευθύνη και την αλληλεγγύη. ²⁶⁴

²⁶¹ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ: External Relations: The Council of Europe's Relations with the European Union στο http://www.coe.int/t/der/eu_EN.asp. Παράλληλα «η έναρξη ισχύος της Συνθήκης της Λισαβόνας και του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων έχουν επίσης δημιουργήσει νέες ευκαιρίες και ζητούν αυξημένη συνεργασία και συντονισμό μεταξύ των δύο Οργανισμών, πρώτα και κύρια προς όφελος των ευρωπαίων πολιτών. Ειδικότερα, αυξήθηκε η ανάγκη να εξασφαλιστεί η συνοχή μεταξύ των προτύπων του Συμβουλίου της Ευρώπης και του δικαίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η σημασία και για τους δύο Οργανισμούς να συνεργάζονται για την υποστήριξη ενός ισχυρού συστήματος προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην Ευρώπη είναι περισσότερο εμφανής. Εκτός από τη συμβολική αξία, η προσχώρηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ΕΣΔΑ θα είναι η πιο απτή έκφραση της ετοιμότητας των δύο οργανισμών να συνεργαστούν για την επίτευξη αυτού του στόχου». Βλ. Council of Europe, 2010, σελ. 1.

²⁶² Βλ. Council of Europe, *Implementation of the Memorandum of Understanding between the Council of Europe and the European Union*, 2009, σελ. 16.

²⁶³ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π., σελ. 26.

²⁶⁴ Βλ. O'Shean, *Education for Democratic Citizenship: Policies and Regulatory frameworks*, Council of Europe, 2003, σελ. 12.

Η αυτόνομη και κριτική σκέψη, και η ετοιμότητα για την ανάληψη ευθυνών και καινοτόμων συμπεριφορών, αποτελούν επιπλέον κριτήρια τα οποία καθορίζουν τις μοντέρνες εκπαιδευτικές διαδικασίες.²⁶⁵ Δίδεται επίσης έμφαση στην ατομική εμπειρία και στην αναζήτηση πρακτικών που αποσκοπούν στην προώθηση της ανάπτυξης κοινοτήτων που επιδιώκουν τη δημιουργία αυθεντικών σχέσεων. Στο επίκεντρο, λοιπόν, τίθεται το άτομο και οι σχέσεις του με τους άλλους, η οικοδόμηση προσωπικών και συλλογικών ταυτοτήτων, η από κοινού διαβίωση.²⁶⁶ Αδιαμφισβήτητα η δημοκρατία αποτελεί το πολιτικό εκείνο σύστημα που όχι μόνο επιτρέπει τέτοιου είδους παιδεία αλλά και την απαιτεί για τη διατήρησή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ

3.1 Η ανάληψη της πρωτοβουλίας από το ΣτΕ

Το ΣτΕ αποτελεί τον γηραιότερο και μεγαλύτερο ευρωπαϊκό Οργανισμό, με 47 κράτη μέλη στους κόλπους του, καλύπτοντας γεωγραφικά σχεδόν το σύνολο της Γηραιάς Ηπείρου και αγγίζοντας τις ζωές πάνω από 800 εκατομμύρια ανθρώπων. Αποτελεί για τους ευρωπαίους πολίτες το θεματοφύλακα των ΔτΑ, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου: *«Την καλύτερη δομή για να επιβάλλει τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση του πολίτη στην Ευρώπη»*.²⁶⁷ Αν και το ενδιαφέρον των επιστημόνων, των πολιτικών αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση είναι έντονο, με δεδομένα τα ως άνω, ένα συλλογικό

²⁶⁵ Βλ. Council for cultural co-operation (CDCC), “Project on Education for Democratic Citizenship, strategies for learning Democratic Citizenship”, Council of Europe, 2000, σελ. 7.

²⁶⁶ Βλ. O’Shean, ό. π., σελ. 11.

²⁶⁷ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ, Education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE): questions and answers http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp. Επισημαίνεται ότι ελάχιστοι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν αντιμετωπιστεί με τέτοια εμφανή υποστήριξη όπως η δημοκρατική αγωγή του πολίτη. Η δεύτερη Σύνοδος Κορυφής των αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων (1997), η Διακήρυξη της Βουδαπέστης για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών (1999), το Ψήφισμα της Διάσκεψης της Κρακοβίας των ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας (2000) και η Σύσταση (2002) 12 της Επιτροπής Υπουργών του ΣτΕ (2002), διατύπωσαν σαφείς στόχους, προσδιορίζοντας τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση ως προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη. Βλ. Birzea C., Kerr D., Mikkelsen R., Pol M., Froumin I., Losito B., Pol M., Sardoc M., *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Council of Europe, 2004, σελ. 31 στο <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/AllEuropean%20Study%20on%20Policies%20for%20EDC.pdf>.

ευρωπαϊκό πρόγραμμα θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί εκτός των κόλπων του ΣτΕ.

Στην «Τελική Διακήρυξη» της δεύτερης Συνόδου Κορυφής των αρχηγών κρατών και κυβερνήσεων των κρατών μελών του ΣτΕ, στις 11 Οκτωβρίου 1997, εκφράστηκε η άποψη ότι «οι εκτεταμένες αλλαγές στην Ευρώπη και οι μεγάλες προκλήσεις στις κοινωνίες μας, απαιτούν η συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών δημοκρατιών να εντατικοποιηθεί».²⁶⁸ Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο αναφέρει ότι: «[...] έχοντας υπόψη την εκπαιδευτική και πολιτιστική διάσταση των κύριων προκλήσεων που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρώπη στο μέλλον, καθώς και τον ουσιαστικό ρόλο του πολιτισμού και της παιδείας στην ενδυνάμωση της αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους λαούς μας: εκφράζουμε την επιθυμία μας να αναπτύξουμε την παιδεία για τη δημοκρατία, βάσει των δικαιωμάτων και των ευθυνών των πολιτών και της συμμετοχής των νέων ανθρώπων στην πολιτική κοινωνία [...]».²⁶⁹

Η ενίσχυση της δημοκρατικής σταθερότητας στα κράτη μέλη, αποτέλεσε το κύριο σημείο εστίασης του Σχεδίου Δράσης, όπως επισυνάφθηκε στο κείμενο της «Τελικής Διακήρυξης». Μάλιστα στο κεφάλαιο VI αυτού αναφέρεται: «Οι αρχηγοί των κρατών και κυβερνήσεων αποφάσισαν να προωθήσουν μια πρωτοβουλία για την παιδεία της δημοκρατίας, με σκοπό να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των πολιτών για τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους σε μια δημοκρατική κοινωνία, θέτοντας σε λειτουργία τα υπάρχοντα δίκτυα [...]».

Τα ανωτέρω κείμενα αποτελούν την επίσημη έναρξη του Προγράμματος «Παιδεία της Δημοκρατίας». Τόσο από το περιεχόμενο της Διακήρυξης όσο και του Σχεδίου Δράσης, διαπιστώνεται ότι έμφαση δίδεται στα δικαιώματα και τις ευθύνες του πολίτη, καθώς και στην ανάγκη ύπαρξης/δημιουργίας ενεργών πολιτών (με έμφαση τους νέους) και συμμετοχής στα πλαίσια μιας πολιτικής κοινωνίας. Σκοπός, λοιπόν, μέσα από τη διαδικασία της πολιτικής διαπαιδαγώγησης είναι να αποδεχτεί ο πολίτης ότι κυβερνάται, άρα του αναγνωρίζονται δικαιώματα και υποχρεώσεις, και ταυτόχρονα ότι έχει κι ο ίδιος την ικανότητα να επιβάλλει τον έλεγχο και την πειθαρχία στα συναισθήματα και τα πάθη του.

²⁶⁸ Βλ. Council of Europe, *Final Declaration of the Heads of State and Government of the member states of the Council of Europe*, Strasbourg, France, October 11th, 1997, σελ. 1.

²⁶⁹ Ibid.

Η ΠτΔ αποτελεί ένα Πρόγραμμα το οποίο –εν πολλοίς- «προέκυψε από πιο παραδοσιακά προγράμματα, όπως επί παραδείγματι η αγωγή του πολίτη».²⁷⁰ Σε αυτό αντανakλάται το ενδιαφέρον του ΣτΕ «για τη βελτίωση της ποιότητας της δημοκρατικής διακυβέρνησης», ενώ «ακουμπά πάνω σε μια θεμελιώδη αξία της πολιτικής κουλτούρας της Ευρώπης».²⁷¹

Είναι ένα Πρόγραμμα ευρύ, που αγγίζει πολλές πτυχές της ιδιότητας του πολίτη και λαμβάνει χώρα όχι μόνο στα σχολεία, κατά τη διάρκεια των σχετικών μαθημάτων, αλλά καλύπτει όλες τις μορφές παιδείας (επίσημη και ανεπίσημη, από την παιδική ηλικία μέχρι και τους νέους ενήλικες στα κολέγια ή στα πανεπιστήμια) και πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της εργασίας. Δεν πρόκειται απλά και μόνο για την εκμάθηση της άσκησης του δικαιώματος ψήφου· ξεκινά από το να μαθαίνει κανείς τη διευθέτηση των προβλημάτων αρχικά στο πλαίσιο της οικογένειας, δίχως να καταφεύγει στη βία, την επίλυση των διαφωνιών που προκύπτουν στην καθημερινότητα κατά τρόπο δίκαιο και ορθολογικό ή ακόμη και την αρμονική συνύπαρξη στην μικρή κοινωνία της κοινότητας όπου και κατοικεί.²⁷²

Επίσης, το υπό μελέτη Πρόγραμμα συνδέεται με μια σειρά από άλλα πεδία· έχει να κάνει με την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ατόμου διά της εκπαίδευσης του ήθους, με την οικονομική πολιτική όσον αφορά την απασχολησιμότητα, με την κοινωνική, την πολιτιστική και την πολιτική διάσταση, με τη γνώση (αφού την ενισχύει) και τέλος, με τη δια βίου μάθηση.

3.1.1 Η φιλοσοφία της πρωτοβουλίας

Το Πρόγραμμα ΠτΔ στοχεύει στη δημιουργία ενεργών πολιτών, που διακρίνονται από σεβασμό στις δημοκρατικές αρχές και στα ΔτΑ. Σε μια Ευρώπη που χαρακτηρίζεται σε μεγάλα ποσοστά από πολιτική απάθεια, από ρατσισμό -κοινωνικό και φυλετικό-, τρομοκρατικά χτυπήματα, επικίνδυνα μεγάλη δύναμη των ΜΜΕ, το ΣτΕ αναλαμβάνει μια συλλογική πρωτοβουλία ώστε σε κάθε κράτος μέλος του να υπάρχει η δυνατότητα και οι κατάλληλες υποδομές που επιτρέπουν να διαπαιδαγωγούνται «καλοί/χρηστοί πολίτες». Επί της ουσίας, μέσω του υπό μελέτη

²⁷⁰ Βλ. O'Shean, ό. π., σελ. 11.

²⁷¹ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ, Education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE): questions and answers, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/1_What_is_EDC_HRE/EDC_Q&A_en.asp.

²⁷² Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What_is_EDC/EDC_Q&A_en.asp.

Προγράμματος, ο πολίτης, σεβόμενος τις ελευθερίες των υπολοίπων, μαθαίνει τα δικαιώματά του (εντός του δημοκρατικού πολιτεύματος), με τεχνικές που επιτρέπουν την ενσωμάτωση των ως άνω γνώσεων στην καθημερινότητά του.

Η δυσκολία που το ΣτΕ έλαβε υπόψη κατά την υιοθέτηση του Προγράμματος, έχει να κάνει με την μετάδοση της πληροφορίας στην εκπαίδευση. Δεν αποτελεί σκοπό απλά και μόνο ο πολίτης να ενημερώνεται· πρέπει παράλληλα να ενεργεί. Να είναι δηλαδή σε θέση να αναλάβει ένα ρόλο υπεύθυνο, συμβάλλοντας στη ζωή της κοινότητάς του μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών στο τοπικό και κοινοτικό πλαίσιο, στο κρατικό επίπεδο και εν γένει στον ευρύτερο κόσμο. Σκοπός είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος επί τη βάσει συγκεκριμένων αξιών, στάσεων και αρχών.²⁷³ Προς τούτο, φιλοσοφία του Προγράμματος του ΣτΕ αποτελεί η μάθηση μέσω δράσεων και πρακτικών, η οποία εκκινεί από τη συμμετοχική διαδικασία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και επεκτείνεται και πέραν αυτού. Επί της ουσίας, εγκαταλείπεται η ιδέα της στείρας μάθησης απλά και μόνο μέσα από ένα σχολικό μάθημα και τα συναφή εγχειρίδια, αφού η επίδραση που επιφέρει στη διαμόρφωση των πολιτικών στάσεων των μαθητών είναι αμελητέα.²⁷⁴

Αναλυτικότερα, το ΣτΕ μέσα από τις δράσεις του Προγράμματος ΠτΔ θέτει τρεις κυρίως στόχους:

- Ενδυνάμωση των δημοκρατικών κοινωνιών, προάγοντας και διαχέοντας μια δημοκρατική κουλτούρα.
- Δημιουργία της αίσθησης της συμμετοχής και της δέσμευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία.
- Ενίσχυση της γνώσης των θεμελιωδών αξιών, με σκοπό να οικοδομηθεί μια περισσότερο ελεύθερη και ανεκτική ευρωπαϊκή κοινωνία.²⁷⁵

Εναλλακτικά, στο επίκεντρο των δράσεων βρίσκεται:

- Η επίτευξη πολιτικής μόρφωσης μέσω γνώσεων σχετικές με την ιστορία, τη γεωγραφία, το πολίτευμα, ώστε να γίνεται αντιληπτή η έννοια της δημοκρατίας.

²⁷³ Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτεία*, 20.02.2005 στο <http://www.pi-schools.gr/edc/Dimokr-Politeia.htm>.

²⁷⁴ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π..

²⁷⁵ Βλ. Chrysoschoou N. D., *Greek Report on Education for Democratic Citizenship*, Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, Greece, April 2006, σελ. 2.

- Η διάχυση αρχών, αξιών και συμπεριφορών προκειμένου ο πολίτης να έχει τη δυνατότητα και την επιθυμία να δραστηριοποιηθεί στην κοινωνία ως μέλος αυτής.
- Η παροχή ευκαιριών στους πολίτες να ασκούν την πολιτική τους συμπεριφορά τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας όσο και πέραν αυτής, και να αναλαμβάνουν ανάλογες πρωτοβουλίες.

Οι ως άνω στόχοι μπορούν να θεωρηθούν ως τρία διαδοχικά στάδια όπου το ένα αποτελεί προϋπόθεση για το άλλο, ενώ η θεωρητική γνώση των δύο πρώτων (στόχων) υλοποιείται στον τελευταίο.

Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα (είτε μέσω επίσημων είτε μέσω ανεπίσημων φορέων), παρέχοντας παράλληλα δυνατότητα για συνεργασία και με άλλους κοινωνικούς εταίρους (επί παραδείγματι ΜΚΟ, οργανώσεις νέων, διαμορφωτές πολιτικής, περιφερειακούς και Διεθνείς Οργανισμούς στους οποίους συγκαταλέγεται και η ΕΕ). Ρόλος του ΣτΕ είναι η διαμόρφωση του γενικού πλαισίου και η παροχή στα κράτη των εκπαιδευτικών εκείνων εργαλείων και υλικών που στόχο έχουν την προαγωγή της ΠτΔ.

Βάσει της προηγηθείσας ανάλυσης, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί ως απλός μηχανισμός αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά μάλλον ως μια δυναμικά εξελισσόμενη πραγματικότητα, λειτουργώντας και ως μετασχηματιστικός παράγοντας.²⁷⁶ Το Πρόγραμμα, πέρα της πολιτικής κοινωνικοποίησης επιζητά και την πολιτική εκπαίδευση, διαπλάθοντας πολίτες με κριτική σκέψη και όχι απλούς δέκτες του ήδη υπάρχοντος πολιτικού κεφαλαίου. Εναλλακτικά, η πολιτική ιδιότητα που το Πρόγραμμα στοχεύει να μεταδώσει, αποτελεί τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα των δημοκρατικών θεσμών.²⁷⁷

3.1.2 Οι συμμετέχοντες στο Πρόγραμμα

Η Επιτροπή Υπουργών του ΣτΕ είναι αρμόδια για την έκδοση συστάσεων (μη δεσμευτικού χαρακτήρα) προς τα κράτη μέλη, με δυνατότητα, παράλληλα, ενημέρωσης από τις εθνικές κυβερνήσεις για τις δράσεις που έχουν πραγματοποιήσει στα πλαίσια των συστάσεων αυτών. Το κείμενό τους καταρτίζεται από ομάδα

²⁷⁶ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π., σελ. 23.

²⁷⁷ Βλ. σχετικά Edgar Morin «[...]η δημοκρατία είναι κάτι παραπάνω από ένα πολίτευμα, αποτελεί τη διαρκή αναγέννηση μιας σχέσης αμφίδρομης: οι πολίτες παράγουν τη δημοκρατία που παράγει τους πολίτες» στο Morin E., *Citizenship made in Europe: Living together starts at school*, Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2004, σελ. 8.

εξειδικευμένων εμπειρογνομόνων, σε συμφωνία πάντοτε με τις εργασίες που διεξάγονται στο ΣτΕ αναφορικά με την πολιτική για την εκπαίδευση. Πέραν της Επιτροπής Υπουργών, η Κοινοβουλευτική Συνέλευση έχει υιοθετήσει σειρά Ψηφισμάτων, ενώ -στους κόλπους του ΣτΕ- συστάθηκε τμήμα αρμόδιο για σχετικά με το Πρόγραμμα θέματα, το οποίο υπάγεται στη Διεύθυνση για την Παιδεία. Το εν λόγω τμήμα βρίσκεται στον πυρήνα του Προγράμματος και στην πορεία που ως στιγμής έχει διαγράψει, η συμβολή του καθίσταται σημαντική. Προς απόδειξη τούτου, έχει συμβάλει στη διευκόλυνση των απαραίτητων εννοιολογικών αναλύσεων κι έχει παράσχει υποστήριξη σε ποικίλες δράσεις (επί παραδείγματι στη δημιουργία δομών για την προώθηση της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης) και στην έρευνα. Τέλος, είναι αρμόδιο για την επικοινωνία και τη διάχυση προγραμμάτων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των ιστοσελίδων και του εκπαιδευτικού υλικού στην αγγλική, στη γαλλική και σε άλλες γλώσσες. Στο Πρόγραμμα συμμετέχει και μια σειρά άλλων Διευθύνσεων, οι οποίες, αναλόγως του κύριου αντικειμένου τους, εξειδικεύονται σε συγκεκριμένες δράσεις.²⁷⁸

Με τις ως άνω Υπηρεσίες συνεργάζεται μια Ομάδα Εξειδικευμένων Επιστημόνων που προέρχεται από το Συμβούλιο Πολιτιστικής Συνεργασίας,²⁷⁹ στην οποία συμμετέχουν και ΜΚΟ που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Το ΣτΕ, τοιουτοτρόπως, αποδεικνύει την εξέχουσα σημασία που δίδει στη συμμετοχή των ΜΚΟ, η ενεργός δράση των οποίων αποτελεί βασικό συστατικό της δημοκρατίας. Η προαναφερθείσα Ομάδα, δημιουργήθηκε κατά την έναρξη του Προγράμματος και οι δραστηριότητες που έχει αναλάβει διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες που αφορούν:

- Την ερμηνεία εννοιών που σχετίζονται με το Πρόγραμμα. Σκοπός είναι να δοθεί το πλαίσιο της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης κι οι απαραίτητοι ορισμοί των εννοιών, και να εντοπιστεί ο τρόπος με τον οποίο πρέπει να διαμορφώνονται οι δημοκρατικές πρακτικές στις ευρωπαϊκές κοινωνίες.

²⁷⁸ Συγκεκριμένα, το Τμήμα για την Ανώτατη Εκπαίδευση και την Έρευνα προάγει τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση στα πλαίσια των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η Διεύθυνση Νεότητας και Αθλητισμού παρέχει χρηματοδότηση και εκπαιδευτική υποστήριξη σε διεθνείς δράσεις για τη νεολαία, με σκοπό τη νεανική δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, τη νεανική κινητικότητα και τη διάδοση της αξίας των ΔτΑ, της δημοκρατίας και του πολιτιστικού πλουραλισμού. Η Γενική Διεύθυνση Κοινωνικής Συνοχής ασχολείται με δράσεις αφορώντες τα παιδιά, τη συμμετοχή και τη δημοκρατία. Τέλος, η Γενική Διεύθυνση για τα ΔτΑ διοργανώνει δραστηριότητες για πρακτική και αφύπνιση σχετικά με τα ΔτΑ για δικαστές, δικηγόρους, ΜΚΟ, ΜΜΕ όπως και για κάθε άλλο ενδιαφερόμενο.

²⁷⁹ Council for Cultural Co-operation (CDCC).

- Την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων και μονάδων δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Πρόκειται για καινοτόμες πρωτοβουλίες κατά τις οποίες οι πολίτες συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, κυρίως σε τοπικό επίπεδο. Ρόλος της Ομάδας είναι η σύγκριση, η αξιολόγηση και η ενθάρρυνση της ανάπτυξης τέτοιων μονάδων, καθώς και η ενίσχυση συνεργασιών μεταξύ των διαφόρων φορέων.
- Αφορά τα συστήματα και τις δομές που υποστηρίζουν την εκπαίδευση. Πρόκειται για τον προσδιορισμό διαφορετικών μεθόδων και μέσων εκμάθησης, διδασκαλίας και εκπαίδευσης, τη δημιουργία ενός δικτύου από εκπαιδευτές ενηλίκων και δασκάλων, την ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών και εμπειριών, και τη δημιουργία δημόσιων συζητήσεων σχετικά με τα ζητήματα της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης.²⁸⁰

Το Πρόγραμμα, λοιπόν, αποτελεί ένα εγχείρημα το αντικείμενο και οι δράσεις του οποίου καλύπτουν περισσότερες από μία -όχι μόνο υπηρεσιακές- μονάδες, αλλά και Διευθύνσεις, καθώς και εξειδικευμένους επιστήμονες και ΜΚΟ. Τούτο πιστοποιεί τα όσα έχουν λεχθεί στα πλαίσια της παρούσης αναφορικά με τη σημασία της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης, η οποία δεν περιορίζεται μονάχα στα σχολεία, ούτε απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά. Τουναντίον, το ΣτΕ προωθεί δράσεις και πέρα των σχολίων/εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, εκτός συνόρων και φυσικά χωρίς να αφορά σε συγκεκριμένες ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες. Το Πρόγραμμα απευθύνεται σε πολιτικούς, ανθρώπους που λαμβάνουν κρίσιμες αποφάσεις για την πολιτική διαπαιδαγώγηση, δασκάλους, γονείς, ειδικούς σε θέματα ΜΜΕ, εκπροσώπους εταιρειών, εμπορικές ενώσεις, ΜΚΟ, πολιτιστικούς και πολιτικούς θεσμούς. Είναι σημαντικό οι πολιτικοί ηγέτες να υποστηρίζουν την λήψη αποφάσεων που προωθούν τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, αλλά και οι λοιποί συμμετέχοντες να υιοθετούν επιτυχημένα παραδείγματα πρακτικών διαπαιδαγώγησης, να μελετούν τις διάφορες προσεγγίσεις, να εργάζονται για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και να εξελίσσουν δίκτυα μεταξύ των διαφόρων συμμετεχόντων.

Επιπλέον, με δεδομένο ότι το παιδί λαμβάνει τις πρώτες γνώσεις για την κοινωνία και τον κόσμο από τους γονείς παραδειγματιζόμενο από τις συμπεριφορές τους, καθώς και ότι η πολιτική ανάπτυξη κι η καλλιέργειά του καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από

²⁸⁰ Βλ. Council for cultural co-operation, *Project on Education for Democratic Citizenship, strategies for learning Democratic Citizenship*, Council of Europe, 2000, σελ. 11.

τους καθηγητές, το Πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμμετοχή των γονέων και στον ρόλο των καθηγητών.

Ιδιαίτερη σημασία, τέλος, ενέχει το γεγονός ότι μέσα από την αλληλεπίδραση των παραπάνω μετόχων, δημιουργούνται δίκτυα ανθρώπων, ομάδων, φορέων, κρατών, Διεθνών Οργανισμών (όπως η ΕΕ), που εργάζονται συλλογικά με σκοπό την προώθηση της πολιτικής διαπαιδαγώγησης.

3.1.3 Τα στάδια του Προγράμματος

Κατά τη δεκαετία του 1990, με την εγκαθίδρυση των δημοκρατιών στην Κεντρική και στην Ανατολική Ευρώπη και με δεδομένη την ανάγκη εδραίωσής τους, δόθηκε ιδιαίτερη ώθηση στην πολιτική διαπαιδαγώγηση ώστε να υπάρχει μια ομοιογένεια στον ευρωπαϊκό χώρο αναφορικά με τις αρχές και τις αξίες που διαχέονται στον πολίτη. Στο χρονικό αυτό σημείο είναι και που κρίθηκε απαραίτητο η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση να αποτελέσει κοινό στοιχείο των κλασικών, μη κλασικών και ανεπίσημων τύπων εκπαίδευσης, με σκοπό να δημιουργηθούν κοινωνίες ανοικτές, με ενεργούς πολίτες που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή τους.

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να ειπωθεί ότι το Πρόγραμμα διακρίνεται σε τέσσερα στάδια: σκοπός του πρώτου είναι περισσότερο η οργάνωση και η διερεύνηση, του δεύτερου η ανάπτυξη πολιτικής σχετικής με την ΠτΔ όπως αυτή ορίστηκε στο Πρόγραμμα, ενώ το τρίτο στάδιο προσανατολίζεται περισσότερο προς την πρακτική διάσταση του Προγράμματος. Εδώ έμφαση δίδεται στη μετάβαση από τη διαμόρφωση της πολιτικής, στην πραγματοποίηση συγκεκριμένων και περισσότερο στοχοθετημένων δράσεων. Το τέταρτο και τελευταίο στάδιο αφορά το Χάρτη του ΣτΕ για την ΠτΔ και την Εκπαίδευση στα ΔτΑ,²⁸¹ ήτοι το νομικό πλαίσιο για την προώθηση της δημοκρατίας και τα ΔτΑ, εντός και μέσω της εκπαίδευσης.

3.1.3.1 Το πρώτο στάδιο του προγράμματος

Υπό αυτές τις συνθήκες και μετά από μια προπαρασκευαστική περίοδο με πολλές διαβουλεύσεις, το Πρόγραμμα για την ΠτΔ εκκίνησε το 1997. Το πρώτο στάδιο αυτού, το οποίο θα μπορούσε να ιδωθεί περισσότερο ως διερευνητικό του τρόπου κατά τον οποίο πρέπει να διαρθρώνεται και να ερμηνεύεται η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, διήρκεσε έως το 2000. Κατά τη διάρκεια της αυτής περιόδου:

²⁸¹ Βλ. παρακάτω στην ανά χείρας διατριβή.

- Εντοπίστηκαν οι απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες τις οποίες πρέπει να φέρει ο κάθε πολίτης προκειμένου να είναι ενεργός,
- ξεκίνησαν οι συζητήσεις για τον τρόπο και τη μέθοδο εκμάθησης των δεξιοτήτων, και
- αναλήφθηκαν δράσεις για την προώθηση του Προγράμματος στα κράτη μέλη.

Κατά τη διάρκεια της υπό μελέτη περιόδου, η Κοινοβουλευτική Συνέλευση δραστηριοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό, κυρίως με την έκδοση συστάσεων προς την Επιτροπή Υπουργών. Με τη Σύσταση υπ' αριθμό 1346 του 1997, τίγονταν το θέμα της ασέβειας και της παραβίασης των ΔτΑ.²⁸² Αναλυτικότερα, γίνονταν λόγος για το έλλειμμα σεβασμού των ΔτΑ στις ευρωπαϊκές χώρες, το οποίο σχετίζονταν άμεσα με την έννοια της ευθύνης του ατόμου, αφού ο σεβασμός των ελευθεριών και των δικαιωμάτων των πολιτών, επιτυγχάνεται μόνο στην περίπτωση που ο καθένας έχει επίγνωση τόσο των δικαιωμάτων όσο και των ευθυνών του. Σύμφωνα με την Κοινοβουλευτική Συνέλευση, το άτομο πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ευθύνες του και ασυναίσθητα να τις ενσωματώνει στην καθημερινή του δράση.²⁸³ Ιδανικό εργαλείο προς επίτευξη τούτου, αποτελεί η εκπαίδευση διά της οποίας ενισχύεται η επίγνωση των ευθυνών και διδάσκονται τα ΔτΑ.

Στο πλαίσιο αυτό, προτάθηκε μια σειρά από δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων η αναθεώρηση της διδακτέας ύλης προς αποφυγή δημιουργίας ή/και αναπαραγωγής αρνητικών στερεοτύπων. Ιδιαίτερα σημαντική εξέλιξη αποτέλεσε η επίσημη αντιμετώπιση της εκμάθησης των ΔτΑ ως πτυχή της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Η Συνέλευση προχώρησε ένα βήμα παραπέρα, τίγοντας το ζήτημα του κοινωνικού αποκλεισμού, ως αποτέλεσμα ιδίως της ανεργίας. Για τον περιορισμό του φαινομένου, το οποίο οδηγεί σε καταστάσεις όπου το κοινωνικά αποκλεισμένο άτομο αδυνατεί να ασκήσει την ιδιότητα του πολίτη, προτάθηκε η δημιουργία σχολείων δεύτερης ευκαιρίας.²⁸⁴

²⁸² Βλ. Parliamentary Assembly, *Recommendation 1346 (1997) on human rights education* στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15380&lang=en>.

²⁸³ Σε κάθε περίπτωση, εάν οι ευθύνες για τυχόν συμπεριφορά απαριθμούνταν σε συγκεκριμένο έγγραφο, αυτομάτως θα μετατρέπονταν σε υποχρεώσεις. Βλ. Dutch Ministry of Education, Culture and Science, *Citizenship-made in Europe: Living together starts at school*, 2004, σελ. 22 στο <http://edepot.wur.nl/117464>.

²⁸⁴ Βλ. Parliamentary Assembly, *Resolution 1193 (1999) on Second-chance schools-or how to combat unemployment and exclusion by means of education and training* στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?fileid=16716&lang=EN&search=MTE>

Τέλος, το 1999 εκδόθηκε η υπ' αριθμό 1426 Σύσταση αναφορικά με την τρομοκρατία.²⁸⁵ Σε αυτή τονίζονταν ότι η αποτροπή του φαινομένου στηρίζεται στη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, δεδομένου ότι η εκμάθηση των δημοκρατικών αξιών και της ανεκτικότητας δημιουργούν ένα κλίμα περισσότερο ειρηνικό, εντός του οποίου καταδικάζονται φαινόμενα βίας που απαξιώνουν την προσωπική αξία του καθένα.²⁸⁶

Προκειμένου να υλοποιηθούν και να αναληφθούν δράσεις από τα κράτη μέλη, οι προτάσεις αυτές της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης απευθύνονταν προς έγκριση στην Επιτροπή Υπουργών. Έτσι, στις 7 Μαΐου του 1999, στη Βουδαπέστη –με την ευκαιρία της 50^{ης} επετείου- το ΣτΕ, έχοντας λάβει βεβαίως υπόψη τις υπό συζήτηση Συστάσεις, προχώρησε στην έκδοση Διακήρυξης για τη «*Δημοκρατική Διαπαιδαγώγηση που στηρίζεται στα δικαιώματα και τις ευθύνες των πολιτών*».²⁸⁷ Βάσει αυτής, ως συνάγεται και εκ του τίτλου, θεωρείται αναγκαίο η πολιτική διαπαιδαγώγηση να στηρίζεται στη διάχυση της γνώσης αναφορικά με τις ελευθερίες και τις ευθύνες που φέρει ο κάθε πολίτης εντός των πλαισίων μιας δημοκρατικά οργανωμένης κοινωνίας, αφού μόνον έτσι προωθείται η αμοιβαία κατανόηση, η κοινωνική συνοχή και η δημιουργία ενεργών πολιτών.

Στο κείμενο της Διακήρυξης ενσωματώθηκε και ανάλογο Σχέδιο Δράσης, το οποίο καλούσε τα κράτη μέλη να προβούν στην εφαρμογή των προτεινόμενων πρακτικών.²⁸⁸ Το ίδιο, το οποίο μετέπειτα καθιερώθηκε ως το σημαντικότερο Σχέδιο Δράσης του ΣτΕ όσον αφορά τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση,²⁸⁹ έθετε τους ως κάτωθι σκοπούς:²⁹⁰

5MyAxOTk5fHR5cGVfc3RyX2VuOIJlc29sdXRpb24.

²⁸⁵ Βλ. Parliamentary Assembly, Recommendation 1426 (1999) on European Democracies facing up to terrorism στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?fileid=16752&lang=EN&search=MTQyNiAxOTk5fHR5cGVfc3RyX2VuOIJlY29tbWVuZGF0aW9u>.

²⁸⁶ Για περισσότερα αναφορικά με το θέμα της τρομοκρατίας βλ. ιστότοπος του ΣτΕ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/AspectsCitizenship/CitizenshipTerrorism_en.asp#TopOfPage.

²⁸⁷ Βλ. Council of Europe, *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizens*, Adopted by the Committee of Ministers on 7 May 1999 at its 104th Session, DECS/EDU/CIT (99) Decl E. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=Decl-07.05.99/4&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75&direct=true>.

²⁸⁸ Επισημαίνεται ότι η τελική εφαρμογή και υλοποίηση των συγκεκριμένων δράσεων εναπόκειται στην ευθύνη των κρατών μελών.

²⁸⁹ Βλ. Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2004, ό. π., σελ. 23.

²⁹⁰ Βλ. Council of Europe, *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship*, ό. π..

- Τον προσδιορισμό και την ανάπτυξη καινοτόμων και αποτελεσματικών στρατηγικών, μέσων και μεθόδων προς ενίσχυση της δημοκρατικής δομής της κοινωνίας,
- τη διερεύνηση σημαντικών ζητημάτων αναφορικά με την πολιτική διαπαιδαγώγηση και τις ελευθερίες και τις ευθύνες των πολιτών,
- την παροχή βοήθειας σε περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων των εθνικών πολιτικών για την παιδεία ή άλλων σχετικών πολιτικών,
- την ανάπτυξη προγράμματος για την επίτευξη συνεργασιών και τη δημιουργία δικτύων, και τέλος,
- την καλλιέργεια της γνώσης επί των δικαιωμάτων και των ευθυνών των πολιτών.

Παράλληλα, στο κείμενο ορίζονταν κατά τρόπο ακριβή, τα βασικά θέματα στα οποία επρόκειτο να επικεντρωθεί το Πρόγραμμα. Εν περιλήψει, τα θέματα αυτά σχετιζόνταν με την εξελισσόμενη έννοια της ιδιότητας του πολίτη, τα ΔτΑ, τις ευθύνες και τις ελευθερίες των πολιτών σε συνάρτηση με τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση, την πολιτική απάθεια, τη βία και την μη ανεκτικότητα, τη δημιουργία ενεργών πολιτών μέσω νέων συμμετοχικών μεθόδων μάθησης, τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση τόσο στα σχολεία όσο και στα πανεπιστήμια και τις μη επίσημες μορφές μάθησης,²⁹¹ το ρόλο των ΜΜΕ και των νέων τεχνολογιών και τέλος, την εθελοντική εργασία και τη συμμετοχή στον πολιτικό βίο, ιδίως σε τοπικό επίπεδο.

Οι ως άνω σκοποί και θεματικές προτάθηκε να υλοποιηθούν μέσω μιας σειράς δράσεων στις οποίες συμπεριλαμβάνονται:²⁹²

- Η κατάρτιση κατευθυντήριων γραμμών και συστάσεων αναφορικά με τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση,
- η ενθάρρυνση της σύστασης εθνικών σχεδίων,
- η παροχή βοήθειας για τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα (εκπαιδευτικό υλικό, εκπαίδευση των καθηγητών), και τέλος,
- η επίβλεψη της προετοιμασίας δομών για την εθελοντική συμμετοχή στην κοινωνία και τις περιόδους ανεπίσημης εκμάθησης.

²⁹¹ Για τις μη επίσημες μορφές μάθησης βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>.

²⁹² Βλ. Council of Europe, *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship*, ό. π..

Τα παραπάνω θα επιτυγχάνονταν με την παροχή πληροφοριών και εξειδίκευσης, τη διοργάνωση σεμιναρίων, τη συλλογή και αξιολόγηση των καλύτερων πρακτικών, τη δημιουργία νέων εργαλείων εκπαίδευσης και πεδίων συζήτησης στο διαδίκτυο, και τη διασύνδεση με τα υπάρχοντα προγράμματα του Οργανισμού.

Η πρώτη αυτή φάση του Προγράμματος ολοκληρώθηκε τον Οκτώβρη του 2000, με τη συνάντηση του Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας στην Κρακοβία της Πολωνίας, αφού, βεβαίως, είχαν προηγηθεί οι απαιτούμενες έρευνες, δημοσιεύσεις και συναντήσεις. Στη συνάντηση, δόθηκε έμφαση στην ανάγκη εξέλιξης των δυνατοτήτων που δίνουν την ευκαιρία στους πολίτες να ασκούν την πολιτική τους ιδιότητα, στη δημιουργία δικτύων, στην ανταλλαγή πρακτικών, στην παροχή σχετικής εκπαίδευσης όχι μόνο από τους επίσημους θεσμούς και, τέλος, στη σημασία της συμμετοχής των καθηγητών, των ΜΚΟ, των γονέων, των επιχειρήσεων και άλλων δρόμων.

3.1.3.2 Το δεύτερο στάδιο του Προγράμματος

Το δεύτερο στάδιο του Προγράμματος ΠτΔ αφορά χρονικά την περίοδο 2001-2005, οπότε και αναδιοργανώθηκε με βάση τρεις πυλώνες:

- Επεξεργασία κατάλληλης πολιτικής,
- δημιουργία δικτύων,
- διάδοση και διάχυση των αποτελεσμάτων της πρώτης φάσης.²⁹³

Με στόχο:

- Την κάλυψη του κενού ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη,
- την ενίσχυση της σύνδεσης ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική, την αλλαγή των συστημάτων και τις πρακτικές του Προγράμματος, και
- την έμφαση στις πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία.

Βασικό κείμενο της συγκεκριμένης περιόδου αποτελεί η Σύσταση της Επιτροπής Υπουργών της 16^{ης} Οκτωβρίου 2002,²⁹⁴ η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο αναλυτική και προσανατολισμένη στις δράσεις. Το κείμενό της διακήρυττε για ακόμη μία φορά τη σημασία της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης για την καταπολέμηση φαινομένων πολιτικής απάθειας, ρατσισμού, ξενοφοβίας, επιθετικού εθνικισμού,

²⁹³ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What_is_EDC/EDC_Q&A_en.asp.

²⁹⁴ Βλ. Council of Europe, *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>.

διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού. Παράλληλα, τόνιζε πως η πολιτική διαπαιδαγώγηση πρέπει να τεθεί στο κέντρο των μεταρρυθμίσεων των πολιτικών για την παιδεία, αλλά και των αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα και το εκπαιδευτικό υλικό.

Επισημαίνεται ότι τόσο το κείμενο της Σύστασης όσο και το προαναφερθέν της Απόφασης του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας στην Κρακοβία της Πολωνίας το 2000, υπογράμμιζαν τον ουσιώδη ρόλο του Προγράμματος ΠτΔ στις εκπαιδευτικές πολιτικές και στις μεταρρυθμίσεις, αλλά και στην άσκηση πολιτικής κάθε χώρας. Μάλιστα, το πρώτο, αναγνωρίζοντας το διαφορετικό πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, πρότεινε να αποτελεί το Πρόγραμμα *«στόχο προτεραιότητας στη δόμηση και στις μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής»*.

Όσον αφορά τις προτάσεις που διατυπώνονταν, το καινοτόμο στοιχείο έγκειται στο ότι η Επιτροπή εισηγούνταν στα κράτη μέλη να αναμιχθούν ενεργά, διά της εκπαίδευσης, στην προετοιμασία και την παρουσίαση του Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών,²⁹⁵ στόχο του οποίου αποτελούσε η ανάπτυξη, η διαφύλαξη και η προώθηση της δημοκρατικής κουλτούρας σε πανευρωπαϊκή κλίμακα.

Οι κατευθυντήριες γραμμές που υιοθετούνταν, σύστηναν οι προγραμματισμένες μεταρρυθμίσεις να αντιμετωπίζουν τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση ως μια δια βίου διαδικασία και, ως εκ τούτου, να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε μορφή παροχής εκπαίδευσης –επίσημη ή ανεπίσημη. Στην ανάληψη πρωτοβουλιών, τα κράτη μέλη ενισχύονταν από την ίδρυση ευρωπαϊκών δικτύων ειδικών και ερευνητών, με σκοπό την εξέλιξη της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης από ειδικά κέντρα τεκμηρίωσης και υλικού, και από θεσμούς αξιολόγησης. Επομένως, πρόκειται πλέον για μεταρρυθμίσεις περισσότερο οργανωμένες και επιστημονικά τεκμηριωμένες. Ταυτόχρονα, προτείνονταν η διασύνδεση των κρατών ως προς τις εξελίξεις. Για μια ακόμη φορά, οι Υπουργοί έκαναν λόγο για τους τρόπους με τους οποίους θα εμποτιζόνταν στον πολίτη οι αναγκαίες αξίες, αρχές και ικανότητες, εστιάζοντας στην *«μαθητοκεντρική»* προσέγγιση, ήτοι την ενεργότερη συμμετοχή του μαθητή.²⁹⁶ Ως εκ

²⁹⁵ Βλ. παρακάτω στην ανά χείρας διατριβή.

²⁹⁶ Πλέον το σχολείο αντιμετωπίζεται όχι ως διαπλαστικός (βασισμένος στη διδασκαλία), αλλά περισσότερο ως δομικός και μεταπλαστικός (βασισμένος στη μάθηση) θεσμός. Τούτο επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αξιοπρέπεια του ατόμου, ενισχύει τη συμμετοχή και δημιουργεί σχέσεις δημοκρατικές, με την παροχή ευκαιριών για εναλλακτικές μεθόδους μάθησης (και πέραν του σχολείου), την ενίσχυση της εμπιστοσύνης και των προσδοκιών από την εκπαίδευση και τη δημιουργία συνεργασιών με άλλους φορείς, εκπαιδευτικούς ή μη. Για την ανάγκη μεταρρύθμισης στα σχολεία βλ. Council for cultural co-operation (CDCC), *Project on Education for*

τούτου, έμφαση δίδονταν στις απαραίτητες δεξιότητες οι οποίες πρέπει να διακατέχουν τους καθηγητές και τους εκπαιδευτές ώστε να μεταδίδουν την απαραίτητη κινητοποίηση και γνώση, μεταξύ των οποίων αυτή των πολιτικών, κοινωνικών, νομικών και πολιτιστικών διαστάσεων της ιδιότητας του πολίτη και η δυνατότητα λειτουργίας σε διεπιστημονικά περιβάλλοντα και εκπαιδευτικές ομάδες. Καταλήγοντας, το κείμενο της Σύστασης αναφέρονταν στο ρόλο των ΜΜΕ και των νέων τεχνολογιών τόσο ως εργαλείων για την προώθηση του Προγράμματος, όσο κι ως μέσων τα οποία οι πολίτες πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη. Τα παραπάνω ενισχύθηκαν από τη Διακήρυξη των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας για τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ευρωπαϊκό Περιβάλλον», στις 10-12 Νοεμβρίου του 2003 σε συνάντησή τους στην Αθήνα.²⁹⁷ Μετά τα τρομοκρατικά χτυπήματα τόσο στις ΗΠΑ, όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, αποτέλεσε κοινή επιδίωξη όλων των κρατών μελών της Ευρώπης να δοθεί έμφαση στη διαπολιτισμική διάσταση της ΠτΔ. Οι μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης που προβλέπονταν στη Διακήρυξη, λάμβαναν υπόψη την ανάγκη για γνώση και σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών μέσω της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, του διαπολιτισμικού διαλόγου και των συνεργασιών, και του ευρύτερου εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα, γίνονταν λόγος για τη δημιουργία μέσων που διαφυλάττουν την ποιότητα και λαμβάνουν υπόψη τη διαπολιτισμική διάσταση, και ποιοτικών δεικτών και εργαλείων για αυτο-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Κατά τη δεύτερη αυτή φάση, πολλά εκ των προταθέντων από την Επιτροπή Υπουργών τέθηκαν σε εφαρμογή, με τη δημιουργία του δικτύου συντονιστών του Προγράμματος (έτσι όπως προτάθηκε από τα κράτη μέλη του ΣτΕ), να καθίσταται εξέχουσα σημασία.

Οι συντονιστές πραγματοποιούν συναντήσεις ανά έξι μήνες, κατά τη διάρκεια των οποίων εξετάζεται το σύνολο των πεπραγμένων σε κάθε κράτος μέλος· παράλληλα, δημιουργούν δίκτυα για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση στα οποία συμμετέχουν

Democratic Citizenship, strategies for learning Democratic Citizenship, Council of Europe, 2000, σελ. 42-48.

²⁹⁷ Βλ. Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context, Standing Conference of European Ministers of Education, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, 21st session, Athens, Greece, 10-12 November 2003, στο <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320464&SecMode=1&DocId=863266&Usage=2>.

κράτη μέλη, ΜΚΟ, χώροι δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης κ.ά. Επιγραμματικά, ο ρόλος των συντονιστών θα μπορούσε να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες:

- Διάχυση: Ο συντονιστής διαχέει τα σχετικά με τη χώρα του αποτελέσματα του Προγράμματος.
- Εξειδίκευση, υποστήριξη και άσκηση πολιτικής πίεσης: Παρέχει εξειδίκευση σε κυβερνητικές και μη κυβερνητικές ομάδες, και ασκεί πίεση στην εκάστοτε κυβέρνηση για την εφαρμογή των πρωτοβουλιών του Προγράμματος.
- Δημιουργία δικτύων τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο: Δημιουργεί δίκτυα στα οποία συμμετέχουν οι μετέχοντες σε εθνικό επίπεδο στο Πρόγραμμα και συμμετέχει στο δίκτυο των συντονιστών του ΣτΕ.²⁹⁸

Συναφώς, και με δεδομένο ότι στοχεύουν στην ανάπτυξη και την προώθηση του Προγράμματος τόσο στη χώρα τους, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι συντονιστές επιτελούν ρόλο ιδιαίτερα σημαντικό.

Πέραν του δικτύου, δημιουργήθηκε ένας επιπλέον θεσμός, το «Πακέτο για την Παιδεία της Δημοκρατίας», με στόχο τη διευκόλυνση της εφαρμογής του Προγράμματος.²⁹⁹ Επίσης, με δεδομένο το κώλυμα μεταφοράς εξουσίας από τους καθηγητές στους μαθητές και με σκοπό την ενίσχυση του συμμετοχικού τους ρόλου, προτάθηκε η συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση των σχολείων τους.³⁰⁰ Τέλος, σημαίνουσα εξέλιξη ήταν και η δημιουργία της ιστοσελίδας με τις καλές πρακτικές από 19 κράτη μέλη, στην οποία περιλαμβάνονται παραδείγματα κυρίως σε θέματα σχολείων.³⁰¹

α. Το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης

²⁹⁸ Βλ. Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004, First European Meeting of EDC- Coordinators, Andorra-la Vella, Principality of Andorra, 23-24 November 2001, Report by Dr. Karlheinz Duerr State Centre for Political Education Baden-Wuerttemberg, DGIV/EDU/CIT (2002), σελ. 15. Για τους εθνικούς συντονιστές βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/edc/edc/hre-coordinators>.

²⁹⁹ Η πρώτη παρουσίασή του έλαβε χώρα κατά την επίσημη έναρξη του «Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης», βλ. επόμενη ενότητα της παρούσης.

³⁰⁰ Second European meeting of EDC co-ordinators on “Student/Pupil Participation in Education and Training”, Oslo, Norway, 30 May-1 June 2002, Conference by the Norwegian authorities in co-operation with the Council of Europe General Report by Mr F. Modigh, Director of Education, National Board of Education, Sweden DGIV/EDU/CIT (2002) 28 rev., σελ. 24.

³⁰¹ Βλ. Dutch Ministry of Education, 2004, ό. π., σελ. 27.

Με τη Σύσταση (2002)¹² της Επιτροπής Υπουργών του ΣτΕ, το 2005 ανακηρύχθηκε «Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης»,³⁰² με το σύνθημα «Μαθαίνοντας και Ζώντας τη Δημοκρατία», αποτελώντας την κορύφωση της οκτάχρονης εργασίας του ΣτΕ, κατά τη διάρκεια της οποίας σχεδιάστηκαν πολιτικές στρατηγικές για τη δημοκρατική εκπαίδευση του πολίτη.

Από το 2002 το Συμβούλιο κατέθεσε τις κατευθυντήριες γραμμές, τις μεθόδους και τους στόχους που θα έπρεπε να υλοποιηθούν από τα κράτη μέλη για την ένταξη των πολιτών στο Πρόγραμμα. Το Συνέδριο για το «Έτος» (13-14 Δεκεμβρίου του 2004, στη Σόφια) όρισε ένα Σχέδιο Δράσης για την κατανόηση των υποχρεώσεων των κρατών μελών, το οποίο απευθύνονταν σε Υπουργεία, πανεπιστήμια, σχολεία, εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές κ.ά. ενώ το ίδιο το «Έτος» διοργανώθηκε με την προοπτική να εξυπηρετήσει τέσσερις επιμέρους στόχους:

- Να τονιστεί η αξία της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης,
- να προωθηθεί η συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του εκδημοκρατισμού του πολίτη και της συμμετοχής στα κοινά, η οποία, κατ' επέκταση, προωθεί την κοινωνική συνοχή, τη διαπολιτισμική ανοχή και το σεβασμό στη διαφορετικότητα και τα ΔτΑ,
- να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης σχετικά με την εφαρμογή του Προγράμματος, και
- να εξελιχθεί η δημιουργία συνεργασιών και δικτύων.

Καθώς και με σκοπό την:

- Εξοικείωση των μαθητών με τις δημοκρατικές διαδικασίες και τη γνωριμία τους με την έννοια των ΔτΑ ως συστατικών μιας δημοκρατικά οργανωμένης και πλουραλιστικής κοινωνίας.
- Ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών μέσω της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής στα δημόσια πράγματα.
- Ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σεβασμού και αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σύμφωνα με τις αρχές της πολυπολιτισμικής συμβίωσης.
- Διαμόρφωση της κριτικής σκέψης των μαθητών.
- Δια βίου εκπαίδευση.

³⁰² Βλ. Council of Europe, *Recomendation Rec (2002)12*, ό. π..

- Ενίσχυση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού «ως μεσολαβητή για τη γνώση κι όχι ως ενός απλού φορέα μετάδοσης πληροφοριών και γνώσεων».³⁰³

Στο σύνολό τους, οι χώρες συμμετείχαν ενεργά στην προετοιμασία του «Έτους». Δημιούργησαν επιτροπές οι οποίες ήταν επιφορτισμένες με την προετοιμασία του πλάνου των σχετικών με την ΠτΔ ενεργειών για το 2005. Κάθε χώρα διέθετε τη δυνατότητα να αναπτύξει το δικό της Πρόγραμμα, ως συνισταμένη πολλών παραγόντων [επί παραδείγματι, των αναγκών και των ενδιαφερόντων της ή του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένη (αποκεντρωτισμός ή συγκεντρωτισμός), των προτεραιοτήτων που έχει θέσει αναφορικά με την ΠτΔ³⁰⁴ ή ακόμη και των αντιλήψεων που διατηρεί παραδοσιακά σχετικά με την επικράτηση της ειρήνης και της σταθερότητας, κι οι οποίες έχουν να κάνουν με το στενό έλεγχο της ζωής του ατόμου].

Οι προς ανάληψη, λοιπόν, εθνικές δραστηριότητες δεν ήταν προκαθορισμένες (από το ΣτΕ) ούτε ως προς τη διαδικασία τους ούτε ως προς τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες θα απευθύνονταν· διακριτική ευχέρεια η οποία δεν παραχωρήθηκε διόλου τυχαία. Συνεπάγονταν, ωστόσο, έλλειμμα εφαρμογής καθώς ο βαθμός αποτελεσματικότητας διέφερε στα επιμέρους κράτη.

Παρά το γεγονός ότι τα κράτη μέλη διέθεταν ευρύ πεδίο επιλογής των ομάδων στις οποίες θα απευθύνονταν (target groups) και των αποφάσεων σχετικών με τη φύση, το εύρος και την ένταση (intensity) της επικοινωνίας, την ευαισθητοποίηση για το Πρόγραμμα και τις δραστηριότητες διάδοσης των αποτελεσμάτων, οι αναληφθείσες δράσεις έφεραν εν τέλει αρκετά κοινά στοιχεία. Τα έργα είχαν να κάνουν κυρίως με σεμινάρια επιμόρφωσης των καθηγητών (αποτελεί αναγνώριση της ύψιστης σημασίας του ρόλου τους)³⁰⁵ και τη διάδοση της πληροφορίας στους ενδιαφερόμενους, ενώ σε ορισμένες χώρες όπως η Γαλλία, εισήχθη ακόμη και νέα

³⁰³ Βλ. Φάσσαρη Μ., «Πρόγραμμα ‘Παιδεία της Δημοκρατίας’ του Συμβουλίου της Ευρώπης», *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Οικονομίδης Β. (επιμ.), Ατραπός, 2009, σελ. 266.

³⁰⁴ Οι χώρες με νέες δημοκρατίες, προσπαθούσαν για την εδραίωσή τους μαθαίνοντας ακόμη στον πολίτη τις βασικές έννοιες του πολιτεύματος, ενώ εκείνες με μακρά δημοκρατική παράδοση βρίσκονταν ένα βήμα πιο μπροστά, προωθώντας ζητήματα όπως τον τρόπο με τον οποίο ο πολίτης πρέπει να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τις αβεβαιότητες της ζωής, σε ένα κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο κάτω από ταχύτατους ρυθμούς. Αναλυτικότερα βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., ό. π., σελ. 110.

³⁰⁵ Βλ. Education for Democratic Citizenship 2001-2004, 7th Meeting of EDC Coordinators, 18-19 November 2004, Council of Europe, General Report by Nada Jakir Ministry of Science, Education and Sports, Zagreb, Croatia, DGIV/EDU/CIT (2004) 54rev, Strasbourg, 22 December 2004, σελ. 9-15.

νομοθεσία στο χώρο της εκπαίδευσης, η οποία προέβλεπε το δημόσιο διάλογο. Συν τοις άλλοις, -επ' ευκαιρία του «Έτους»- σε ορισμένες χώρες οργανώθηκαν εθνικά συμβούλια που σχετίζονταν με θέματα αφορώντα την ιδιότητα του πολίτη (λ.χ. τις μειονότητες, την κοινωνική συνοχή κ.ά.). Δόθηκε δε ιδιαίτερη έμφαση από όλες τις χώρες στη συμμετοχή των ΜΚΟ στην κατάρτιση των σχεδίων και στη διάχυση της σχετικής με το Πρόγραμμα πληροφόρησης μέσω ιστοσελίδων ή των ΜΜΕ.

Στο πλαίσιο αυτό, το ΣτΕ παρείχε την απαιτούμενη νομική βοήθεια, σεμινάρια εκπαίδευσης καθηγητών και διευκόλυνση ως προς την ανταλλαγή των καλών πρακτικών μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σχετικά με τις μεθόδους αυτοαξιολόγησής τους. Ο Οργανισμός προώθησε, επίσης, το εργαλείο με τίτλο «Πακέτο για την Παιδεία της Δημοκρατίας», το οποίο απευθύνονταν στους υπεύθυνους χάραξης και εφαρμοστές πολιτικής.³⁰⁶

Τέλος, με σκοπό την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του «Έτους», στους κόλπους του ΣτΕ δημιουργήθηκε μια Επιτροπή Εμπειρογνομόνων (Ad Hoc Committee of Experts), η οποία ήταν υπεύθυνη τόσο για το σχεδιασμό όσο και το συντονισμό των δράσεων, και λογοδοτούσε απευθείας στην Επιτροπή Υπουργών. Λαμβανομένων υπόψη των κειμένων και των μελετών που συγκεντρώθηκαν από την εν λόγω Επιτροπή προκειμένου να εκδώσει την τελική της αξιολόγηση,³⁰⁷ εκτιμάται πως ο απολογισμός των ενεργειών του «Έτους» ήταν μάλλον θετικός.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο σχεδόν των χωρών (93%), έγινε ευρύτερα γνωστό το έργο του ΣτΕ αναφορικά με την ΠτΔ και επιπλέον ενισχύθηκε το το προφίλ του ίδιου του Οργανισμού. Μεγάλης συχνότητας ήταν οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα σε εθνικό, περιφερειακό και λιγότερο σε τοπικό επίπεδο, ενώ κατά κύριο λόγο αφορούσαν σεμινάρια, συμβούλια και ομάδες εργασίας. Παράλληλα, διαπιστώθηκε η ενίσχυση των συνεργασιών και των δικτύων. Στο πλαίσιο αυτό, ευνοήθηκε η συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών, με το 85% εξ αυτών να έχει δημιουργήσει συντονιστικό μηχανισμό, ο οποίος περιελάμβανε από 2 έως 20 κράτη. Ρόλος του, η γενική εποπτεία της στρατηγικής, η διοργάνωση εκδηλώσεων και η διάχυση της πληροφορίας. Παράλληλα, στο 73% των χωρών δημιουργήθηκαν εθνικές

³⁰⁶ Για περισσότερα σχετικά με το «Πακέτο» βλ. ιστότοπος του ΣτΕ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Documents_Publications/EDC_Pack/Default_en.asp.

³⁰⁷ Βλ. European Year of Citizenship through Education 2005-Learning a Living Democracy, Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), Addendum, DGIV/EDU.CAHCIT (2006) 13, Strasbourg, 22 August 2006.

συνεργασίες ή δίκτυα, ενώ στο 49% αναπτύχθηκαν νέες διακρατικές συνεργασίες με τη φιλοδοξία να συνεχιστούν.

Σε όλα τα κράτη μέλη καταγράφηκαν συνολικά πάνω από 70 παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών, στα οποία περιλαμβάνονταν τέσσερα κυρίως είδη δραστηριοτήτων:

- Σεμινάρια, συμβούλια και ομάδες εργασίας,
- εκπαιδευτικές αλλαγές (στη διδακτέα ύλη, στην εκπαίδευση των καθηγητών, στις διαθέσιμες πηγές),
- δραστηριότητες για νέους με σκοπό να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατία, και τέλος,
- βραβεία και διαγωνισμοί.

Μάλιστα, το ΣτΕ θεσμοθέτησε ειδικά βραβεία προς απονομή, το “*Council of Europe’s Youth Directorate ‘Young Active Citizens’ Award*” και το “*EAEA’s 2005 Grundtvig Award ‘Active Citizenship in a Democratic Society’*”.³⁰⁸ Το πρώτο αφορούσε νεανικές συνεργασίες/δίκτυα ή τοπικές ή περιφερειακές αρχές σε περιπτώσεις άριστων παραδειγμάτων εκπαιδευτικών μεθόδων και εργαλείων για την προώθηση της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης, ενώ το δεύτερο, σε περιπτώσεις συνεργασιών τριών ή και περισσότερων κρατών μελών σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων, ενισχύοντας έτσι τις συνεργασίες σε εθνικό και διακρατικό επίπεδο, αντιστοίχως. Στα θετικά στοιχεία συγκαταλέγεται, επίσης, ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων στις δράσεις του «Έτους» (ΜΚΟ, ευρωπαϊκοί και Διεθνείς Οργανισμοί, Υπουργεία Παιδείας, σχολεία, πανεπιστήμια και κυβερνητικοί παράγοντες σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο).

Αδιαμφισβήτητα, ενισχυτικό ρόλο στη σημειωθείσα επιτυχία, διαδραμάτισε η δημοσιότητα που έλαβε χάρη στην μετάφραση του σχετικού υλικού στο 55% των κρατών, στις πολυάριθμες ανακοινώσεις Τύπου, στο εθνικό διαφημιστικό υλικό και στις εθνικές ιστοσελίδες στο 51% των κρατών. Πάνω από το 1/3 των χωρών δήλωσε λίγο περιορισμένο, εξαιτίας της μικρής ανταπόκρισης της κυβέρνησης, των ΜΜΕ και των τοπικών κοινωνιών, ενώ σε μεγάλο βαθμό περιορισμένο, εξαιτίας της μικρής ανταπόκρισης των ΜΜΕ, του χαμηλού προϋπολογισμού και του ελλιπούς προσωπικού, δήλωσε το 1/3 των κρατών μελών.

³⁰⁸ Βλ. European Association for the Education of Adults, 3rd Grundtvig Award: *Active Citizenship in a democratic society*, Lillehammer, 2005 http://www.eaea.org/media/eaea/eaea-grundtvig-award/eaea-grundtvig-award-2003/gr_aw_2005.pdf.

Εκ των ως άνω, συνάγεται ότι από τους στόχους που ετέθησαν, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι συναφείς με το κενό μεταξύ θεωρίας και πράξης. Το «Έτος» ειδώθηκε ως ένα πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου τα κράτη μέλη κλήθηκαν να λάβουν μέτρα ως απαρχή μιας αειφόρου διαδικασίας, η οποία έμελλε να συνεχιστεί και μετά το πέρας του 2005. Χαρακτηριστικό είναι δε ότι το 81% των κρατών εξέφρασε την προσδοκία να δώσει συνέχεια στα σεμινάρια, στα συμβούλια και στις ομάδες εργασίας, ενώ το 71% επιθυμούσε τη συνέχιση της εκπαίδευσης των καθηγητών, της έκδοσης σχετικού με το Πρόγραμμα υλικού και της δημιουργίας δικτύων.

3.1.3.3 Το τρίτο στάδιο του Προγράμματος

Είναι γεγονός πως τόσο το «Έτος», όσο και οι δύο πρώτες φάσεις εφαρμογής του Προγράμματος ΠτΔ, όπως παρουσιάστηκαν ανωτέρω, είχαν ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση αρκετών καινοτόμων δράσεων, οι οποίες συνέβαλαν –μεταξύ άλλων- στη στενότερη συνεργασία μεταξύ των κυβερνήσεων, των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, των ΜΚΟ και άλλων κοινωνικών ομάδων με ενδιαφέρον για την πολιτική διαπαιδαγώγηση. Στόχος του ΣτΕ ήταν και είναι η διατήρηση και η ενίσχυση των δεσμών που δημιουργήθηκαν τόσο σε εθνικό όσο και σε διακρατικό επίπεδο, όπως επίσης η δημιουργία περισσότερου στοχοθετημένων δράσεων στην εξέλιξη της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης.

Σε τούτο το πλαίσιο, και λαμβανομένων υπόψη των προτάσεων που υποβλήθηκαν από το σώμα των συντονιστών αλλά και από άλλες επιτροπές,³⁰⁹ όπως παρουσιάστηκαν στην προηγηθείσα ανάλυση, κατόπιν εξουσιοδότησης από την Τρίτη Σύνοδο Κορυφής Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων του ΣτΕ, στις 16-17 Μαΐου 2005, στη Βαρσοβία, αποφασίστηκε από την ad hoc Επιτροπή για το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης (CAHCIT) η υιοθέτηση του Σχεδίου Δράσης του τρίτου σταδίου, που χρονικά εκτείνεται από το 2006 έως το 2009.³¹⁰ Η δομή του Σχεδίου, το οποίο επί της ουσίας αποτελεί την μετάβαση από την θεωρία στην πράξη, διαρθρώνεται σε τρεις επιμέρους άξονες. Συγκεκριμένα:³¹¹

³⁰⁹ Τη Συντονιστική Επιτροπή (Steering Committee), την ad hoc Επιτροπή για το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης [Ad hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT)] και εκτιμήσεις άλλων επιτροπών και συνεδρίων, επί παραδείγματι του Εναρκτήριου Συνεδρίου του «Έτους».

³¹⁰ Για περισσότερα επί του Σχεδίου Δράσης 2006-2009 βλ. Ad hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), Education for Democratic Citizenship

- Στη διαμόρφωση και στην προώθηση των ικανοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη άσκηση της ιδιότητας του πολίτη και της κοινωνικής συμπερίληψής της σε μια δια βίου προοπτική.
- Στον προσδιορισμό νέων ρόλων και αρμοδιοτήτων στους καθηγητές και στο προσωπικό που απασχολείται στην εκπαίδευση εν γένει, μέσω της επιμόρφωσής τους, ώστε να είναι σε θέση να ασκούν τον καθοδηγητικό τους ρόλο περισσότερο αποτελεσματικά, αλλά και να συνεργάζονται με τους άλλους μετόχους (οικογένεια, ΜΚΟ, επιχειρήσεις, τοπικές αρχές).
- Στην προώθηση της δημοκρατικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών θεσμών και στην προοπτική της δια βίου δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης και της επιτυχούς διαχείρισης της διαφορετικότητας στον χώρο του σχολείου (διαφορετική εθνικότητα, μειονότητες, διακρίσεις λόγω φύλου κ. ά.).

α. Δημοκρατική διακυβέρνηση στα σχολεία

Εξετάζοντας τον άξονα της τρίτης περιόδου του Προγράμματος που αφορά τη δημοκρατική διακυβέρνηση στα σχολεία, αντιμετωπίζεται ως ζήτημα ζωτικής σημασίας, καθόσον η εκμάθηση της ενεργού συμμετοχής ήδη από το χώρο του σχολείου, προετοιμάζει ένα δραστήριο πολίτη που, με όπλο την κριτική σκέψη, δεν κυριαρχείται από τους άλλους³¹² ούτε αποτελεί αποκλειστικά και μόνο δέκτη των διαφόρων γεγονότων· τουναντίον, μετατρέπεται και σε διαμορφωτή ή/και συνδιαμορφωτή των εξελίξεων. Συναφώς, η δημοκρατική διακυβέρνηση ήδη από τις απαρχές του σχολικού βίου, συμβάλλει στη δημιουργία δημοκρατικών κοινωνιών, ήτοι στη λειτουργία σχολικών μονάδων που σέβονται τη δημοκρατία και τα ΔτΑ, καταδικάζοντας τη βία και προσφέροντας την ευκαιρία σε όλους τους ενδιαφερόμενους -γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό- να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των αποφάσεων και να πραγματοποιούν συνεργασίες με ΜΚΟ και άλλες κοινότητες, εκτός σχολείου.

and Human Rights, Programme of Activities (2006-2009), “Learning and Living Democracy for all”, Strasbourg, 14 March 2006, DGIV/EDU/CAHCIT(2006)5.

³¹¹ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/What_is_EDC/EDC_Project_en.asp.

³¹² Βλ. Education for Democratic Citizenship and Human Rights, 9th Meeting of EDC Co-ordinators, 10-11 March 2006, Council of Europe, Golytsino, Moscow Region, “Learning and Living Democracy: The Way Ahead”, General Report by Chrysoschoou D. N., Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, Greece, σελ. 7.

Η δημοκρατική συμμετοχή στο ενδοσχολικό περιβάλλον δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Από ορισμένα κράτη απουσίαζε παντελώς ακόμη κι η δημοκρατική εκπροσώπηση των μαθητών, ενώ σε άλλα η συμμετοχή των γονέων ή άλλων ενδιαφερομένων ήταν εξαιρετικά μικρή. Στο πλαίσιο αυτό, το ΣτΕ, κατά την τρίτη αυτή φάση, έθεσε ως βασικό στόχο την ενίσχυση -με την υιοθέτηση ειδικών μηχανισμών ή άλλων εργαλείων αφορώντων κυρίως τους τρόπους διάδοσης του Προγράμματος και την ανταλλαγή πρακτικών ανάμεσα στα κράτη μέλη- της ικανότητας και της προθυμίας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση των διαφόρων μετόχων, συμπεριλαμβανομένων και των ευπαθών ομάδων.

Εν προκειμένω, προτεραιότητα αποτέλεσε ο προσδιορισμός και η διάδοση καινοτόμων και επιτυχημένων πρακτικών σχετικών με τη δημοκρατική διακυβέρνηση στα σχολεία. Τέλος, αξιοσημείωτη ήταν κι η προσπάθεια προς την κατεύθυνση μιας νέας οπτικής του σχολικού περιβάλλοντος, με τη διενέργεια αυτοαξιολόγησης/απολογισμού και τον εκ νέου σχεδιασμό δράσης για την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διακυβέρνησης και την καλύτερη ενημέρωση και περισσότερο στοχοθετημένη άσκηση πολιτικής από τους ιθύνοντες (Υπουργεία, διευθυντές κ.ά.).³¹³

3.1.3.4 Από το 2010 και εντεύθεν: Ο Χάρτης του ΣτΕ για την «Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου»

Από την προηγηθείσα ανάλυση είναι έκδηλο ότι η εκπαίδευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην προώθηση των βασικών αξιών του ΣτΕ: της δημοκρατίας, των ΔτΑ και του κράτους δικαίου. Θεωρείται η άμυνα ενάντια στην αύξηση της βίας, του ρατσισμού, του εξτρεμισμού, της ξеноφοβίας, των διακρίσεων και της μισαλλοδοξίας. Αυτή η αυξανόμενη συνειδητοποίηση του ρόλου της παιδείας αντικατοπτρίζεται στον «Χάρτη του ΣτΕ για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα ΔτΑ», ο οποίος υιοθετήθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 11 Μαΐου του 2010 στην 120^η Συνεδρία, στο πλαίσιο της Σύστασης (2010)7,³¹⁴

³¹³ Βλ. Ad hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), 2006-2009, ό. π., σελ. 8.

³¹⁴ Βλ. Council of Europe, Recommendation CM/REC(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session

παρουσιάζοντας μια κοινή αντίληψη για την ιδιότητα του πολίτη και την εκπαίδευση στα ΔτΑ.

Πρόκειται αδιαμφισβήτητα για το επίτευγμα-ορόσημο/το νομιμοποιητικό πλαίσιο του Προγράμματος, με ιδιαίτερα συμβολικό status: Παρά τον μη δεσμευτικό χαρακτήρα του, αποτελεί πλέον το σημείο αναφοράς ή και την ώθηση για όλους εκείνους που ενδιαφέρονται για την ΠτΔ και την εκπαίδευση στα ΔτΑ, και καταλύτη των δράσεων των κρατών μελών. Με την υιοθέτησή του, τα τελευταία δεσμεύτηκαν να *«προσφέρουν σε κάθε άτομο εντός της επικράτειάς τους την ευκαιρία της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ΔτΑ»*. Κοντολογίς, η προστιθέμενη αξία του έγκειται στο ότι αποτελεί ένα σαφές πλαίσιο/τη βάση για την ανταλλαγή εμπειρογνωμοσύνης και την αξιολόγηση των επιτευγμάτων και των προτεραιοτήτων για δράση εντός και εκτός Ευρώπης· ενταλλακτικά, συνιστά το εργαλείο διάδοσης των καλών πρακτικών και βελτίωσης των προτύπων σε ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τις διατάξεις του Χάρτη, η ΠτΔ είναι *«εκπαίδευση, επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, καθώς και όλες εκείνες οι πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν, μέσω του εφοδιασμού των εκπαιδευομένων με γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση και της ανάπτυξης των στάσεων και των συμπεριφορών τους, στην ενδυνάμωση τους έτσι ώστε να ασκούν και να υπερασπίζονται τα δημοκρατικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις στην κοινωνία, να εκτιμούν τη διαφορετικότητα και να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, με στόχο την προώθηση και την προστασία της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου»*.

Η Επιτροπή Υπουργών, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα κράτη μέλη είναι υπεύθυνα για την οργάνωση και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, συνιστά στις εθνικές τους κυβερνήσεις να εφαρμόσουν μέτρα βάσει των προβλέψεων/ διατάξεων του Χάρτη, όπως ορίζεται στο παράρτημα της Σύστασης.

Ο ίδιος χωρίζεται σε τέσσερα τμήματα τα οποία υποδιαιρούνται σε δεκαέξι τίτλους,³¹⁵ με σημαντικότερο το Τμήμα IV όπου προβλέπεται η αξιολόγηση της

[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383).

³¹⁵ Τμήμα I - Γενικές Διατάξεις:

1. Πεδίο εφαρμογής
2. Ορισμοί
3. Σχέση μεταξύ της παιδείας της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης στα ΔτΑ
4. Συνταγματικές δομές και προτεραιότητες των κρατών μελών

Τμήμα II. Στόχοι αρχές

εφαρμογής του Χάρτη ανά πέντε έτη, με στόχο την παροχή μιας γενικής εικόνας/επισκόπησης αναφορικά με την πρόοδο που έχει σημειωθεί από τις σχετικές πρωτοβουλίες των κρατών μελών και τους τομείς προτεραιότητας για μελλοντική δράση σε ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Η πρώτη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε το 2012,³¹⁶ σύμφωνα με την οποία στα πρώτα χρόνια εφαρμογής του Χάρτη:

5. Στόχοι και αρχές

Τμήμα III – Πολιτικές

6. Τυπική γενική και επαγγελματική εκπαίδευση

7. Τριτοβάθμια εκπαίδευση

8. Δημοκρατική διακυβέρνηση

9. Επιμόρφωση

10. Ο ρόλος των ΜΚΟ, των οργανώσεων νεολαίας και άλλων ενδιαφερομένων

11. Κριτήρια για την αξιολόγηση

12. Έρευνα

13. Δεξιότητες για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και το χειρισμό των διαφορών και των συγκρούσεων

Τμήμα IV – Αξιολόγηση και συνεργασία

14. Αξιολόγηση και αναθεώρηση

15. Συνεργασία σε δραστηριότητες παρακολούθησης

16. Διεθνής συνεργασία.

³¹⁶ Βλ. Council of Europe, *Putting into practice the Charter on Citizenship and Human Rights Education: Achievements, challenges and future prospects* στο <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680302c13> και Council of Europe, European Commission, The European Wergeland Centre, 2012-2013 Council of Europe Andorra Chairmanship, *The impact of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* στο <https://rm.coe.int/16805aac2e>.

Στις 15-16 Οκτωβρίου του 2015, διοργανώθηκε από το ΣτΕ συνάντηση εμπειρογνομόνων στο Στρασβούργο, με θέμα την «Αξιολόγηση της προόδου στον τομέα της Παιδείας για την ΠτΔ και τα ΔτΑ». Σκοπός της συνάντησης ήταν να συζητηθούν οι ισχύοντες τρόποι αξιολόγησης της προόδου στον τομέα, και να υπάρξει προβληματισμός σχετικά με το πως η εν λόγω αξιολόγηση θα μπορούσε να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική ως προς την υποστήριξη και την ανάπτυξη της ΠτΔ και τα ΔτΑ – σύμφωνα, πάντα, με τους σκοπούς και τις αρχές του ΣτΕ στο θέμα αυτό-, ιδίως ενόψει του προσεχή δευτέρου κύκλου αξιολόγησης το 2017.

Παραδείγματα εθνικών πρακτικών στον τομέα της Εκπαίδευσης για την ΠτΔ και τα ΔτΑ παρουσιάστηκαν από εμπειρογνώμονες της Πολωνίας, της Ισπανίας και της Ρωσίας. Η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) συζήτησε την προετοιμασία της επικείμενης Διεθνούς Έρευνας για την Πολιτική Αγωγή και την Ιδιότητα του Πολίτη (International Civic and Citizenship Education Study). Εκπρόσωποι του Γραφείου του Υπατου Αρμοστή των Ηνωμένων Εθνών για τα ΔτΑ, τον Οργανισμό για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), τον ΟΟΣΑ, την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το ΣτΕ, παρουσίασαν σχετικούς μηχανισμούς αναφοράς/καταγραφής και έρευνες. Η Διεθνής Αμνηστεία παρουσίασε την προοπτική της ΚτΠ εκ μέρους του Παγκόσμιου Συνασπισμού για την Εκπαίδευση στα ΔτΑ (Global Coalition for Human Rights Education). Οι συμμετέχοντες εξέθεσαν τις απόψεις τους αναφορικά με τη χρησιμότητα της διαδικασίας αξιολόγησης, διερεύνησαν καινοτόμες και αποτελεσματικές πρακτικές στον τομέα, και υπέβαλαν προτάσεις για βελτιωμένους τρόπους αξιολόγησης, με σκοπό την καλύτερη χρήση των υπάρχοντων δεδομένων, την παροχή ουσιαστικών δεδομένων και αναλύσεων και την ενίσχυση της περαιτέρω ανάπτυξης στον

- Είχε μεταφραστεί σε 21 γλώσσες,
- Είχε δημοσιευτεί μια έκδοση φιλική προς το παιδί,³¹⁷
- είχε προετοιμαστεί μια Έκθεση από τις κυβερνήσεις και τις ΜΚΟ,
- διοργανώθηκε το Συνέδριο EDC/HRE 2012,³¹⁸
- εκκίνησε το Σχέδιο Πιλοτικών Προγραμμάτων (EU/CoE Pilot Project Scheme),³¹⁹
- ιδρύθηκε η Διεθνής Ομάδα Επαφής (International Contact Group).³²⁰

Ο δεύτερος κύκλος αξιολόγησης, ο οποίος αποτελούνταν από μια Έκθεση του ΣτΕ για την ΠτΔ και τα ΔτΑ για την περίοδο 2012-2017³²¹ και ένα συνέδριο με τίτλο «*Η δημοκρατία και τα ΔτΑ σε δράση – Κοιτάζοντας μπροστά*», βασίζονταν στα διδάγματα του πρώτου κύκλου (το 2012).

Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου αυτού -έλαβε χώρα στις 20-22 Ιουνίου του 2017, στο Στρασβούργο ενώ συμμετείχαν περίπου 400 εκπρόσωποι κυβερνήσεων, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και οργανώσεων της ΚτΠ-³²² συζητήθηκαν τα συμπεράσματα της προαναφερθείσας Έκθεσης, η οποία περιελάμβανε ανάλυση των

τομέα, δίχως να δημιουργείται δυσανάλογο βάρος για τις χώρες. Στο περιθώριο της συνάντησης, προωθήθηκε η δημοσίευση «*Ανάπτυξη των Προγραμμάτων Σπουδών και Επισκόπηση για την Εκπαίδευση για την ΠτΔ και τα ΔτΑ*», η οποία αποτελεί κοινή πρωτοβουλία της UNESCO, του Γραφείου Δημοκρατικών Θεσμών και ΔτΑ του Οργανισμού για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (ΟΑΣΕ), του Οργανισμού Αμερικανικών Κρατών και του ΣτΕ. Βλ. σχετικά ιστότοπος του ΣτΕ http://www.coe.int/en/web/edc/-/curriculum-development-and-review-for-democratic-citizenship-and-human-rights-educati-1?redirect=http://www.coe.int/en/web/edc/home?p_p_id=101_INSTANCE_MmQioA2qaHyO&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=2.

³¹⁷ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/edc/charter-for-all>.

³¹⁸ Βλ. EDC/HRE Conference 2012, Human Rights and Democracy in Action - Looking Ahead: The impact of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, On 29-30 November 2012 the Conference on “Human Rights and Democracy in Action-Looking Ahead” brought together in Strasbourg, <http://www.coe.int/en/web/edc/edc/hre-conference-2012>.

³¹⁹ Βλ. <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects>.

³²⁰ Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE), *Implementation of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Final Report, Directorate General II-Democracy (Directorate of Democratic Citizenship and Participation/ Education Department), Council of Europe, Strasbourg, 5 October 2012 στο <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f6015>.

³²¹ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <https://www.coe.int/fr/web/edc/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>.

³²² Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/education/-/a-conference-on-the-future-of-citizenship-and-human-rights-education-in-europe?desktop=false>.

ανατροφοδοτήσεων από τις εθνικές κυβερνήσεις, τα συμπεράσματα μιας έρευνας από οργανώσεις της ΚτΠ και βασικά μηνύματα από εξέχουσες προσωπικότητες.³²³

Όσον αφορά τα πορίσματα της Έκθεσης, καταγράφει σημαντική πρόοδο, κυρίως την αυξανόμενη αναγνώριση της εκπαίδευσης ως απαραίτητης απάντησης στις τρέχουσες προκλήσεις για τη δημοκρατία και τα ΔτΑ στην Ευρώπη ενώ διαπιστώνει ότι όλες οι χώρες έχουν αναλάβει συναφή δράση.

Μολαταύτα, μεταξύ των βασικότερων προκλήσεων: οι αυξανόμενες αναντιστοιχίες μεταξύ των πολιτικών και των πρακτικών για την προώθηση της δημοκρατίας και των ΔτΑ μέσω της εκπαίδευσης, διαφορές ανάμεσα στην αντίληψη των κυβερνήσεων και της ΚτΠ, η εξασφάλιση ισορροπημένης εκπαίδευσης για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση και τα ΔτΑ σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένης της τριτοβάθμιας και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης), και η ανάπτυξη κριτηρίων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την Yulia Pererva, Διευθύντρια Προγραμμάτων του Τμήματος Πολιτικής Εκπαίδευσης του ΣτΕ:³²⁴ *«Αυτό που θα θέλαμε να δούμε περισσότερο είναι ότι ο διάλογος υποστηρίζεται με πιο συστηματικό τρόπο τόσο εντός των διαφόρων κρατών όσο και μεταξύ τους, διότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια κοινή αντίληψη για το τι είναι η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ΔτΑ, ποιες είναι οι ελάχιστες ενέργειες που πρέπει να γίνουν στον εν λόγω τομέα. Και το ΣτΕ έχει δεσμευτεί να υποστηρίξει τα κράτη μέλη του να μοιραστούν αυτού του είδους τις εμπειρίες και να τα βοηθήσει να βελτιώσουν την προώθηση της δημοκρατίας και των ΔτΑ μέσω της εκπαίδευσης».*

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεώρησε ότι αυτή η δεύτερη διαδικασία αξιολόγησης του Χάρτη, ενθάρρυνε την εντονότερη δράση και την υψηλότερη ποιότητα, παρέχοντας την ευκαιρία για την προώθηση καλών πρακτικών και τη στήριξη του διαλόγου μεταξύ και εντός των χωρών.

³²³ Το 2016, σαράντα χώρες συμμετείχαν στην έρευνα που οργανώθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης του ΣτΕ, για την κατάσταση της ΠτΔ και τα ΔτΑ στην Ευρώπη. Για την προετοιμασία των απαντήσεών τους, οι κυβερνήσεις πραγματοποίησαν διαβουλεύσεις με ευρύ φάσμα εταίρων. Επίσης, συλλέχθηκαν τα σχόλια των οργανώσεων της ΚτΠ, συμπεριλαμβανομένων των οργανώσεων νεολαίας, απευθείας από το Τμήμα Νεολαίας του ΣτΕ, μέσω μιας ηλεκτρονικής έρευνας με σχεδόν 100 απαντήσεις από 44 χώρες.

³²⁴ Συνέντευξη με την Yulia Pererva βλ. κανάλι του ΣτΕ στο youtube <https://www.youtube.com/watch?v=a8P8nmuUvls&feature=youtu.be>.

Σε άλλο σημείο, η Έκθεση επισημαίνει ότι «η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και τα ΔτΑ πρέπει να διερευνάται συνεχώς, να εξετάζεται και να αναθεωρείται κι ότι αυτή η διαδικασία πρέπει να είναι περιεκτική, δημοκρατική και να επιδεικνύει σεβασμό. Δεν πρέπει να αφορά την προσθήκη περισσότερου περιεχομένου στα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά μάλλον να κάνει πράγματα διαφορετικά».

Τέλος, δημοσιεύθηκε και μια Δήλωση στην οποία καθορίζονται οι ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν κατά τη διάρκεια της επόμενης φάσης εφαρμογής του Χάρτη (από το 2017 και εντεύθεν).³²⁵

3.2 Η θέση της Παιδείας της Δημοκρατίας ανάμεσα στις πολιτικές για την εκπαίδευση – Διαδικασία εφαρμογής των πολιτικών

Η ΠτΔ γίνεται αντιληπτή ως ένας συγκεκριμένος στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών, ο οποίος εμφανίζεται είτε στο προοίμιο των εκπαιδευτικών νόμων είτε ως ξεχωριστό κεφάλαιο.³²⁶ Στην πρώτη περίπτωση, αναφέρεται στο σύστημα δια βίου μάθησης (περιλαμβανομένης της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης), ενώ στη δεύτερη περιορίζεται στην τυπική εκπαίδευση και στην επίσημη διδασκτέα ύλη. Στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι νόμοι για την εκπαίδευση περιλαμβάνουν και τις δύο αναφορές (π.χ. Γαλλία, Ελλάδα, Ισλανδία, Ρωσία, Σλοβακία, Σουηδία).³²⁷

Σύμφωνα με το ΣτΕ, οι πολιτικές για την ΠτΔ στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης είναι «ένα όραμα συνολικό και καθολικό το οποίο λαμβάνει υπόψη τόσο τις διατάξεις της τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. το πρόγραμμα σπουδών, το αντικείμενο που ονομάζεται κοινωνική και πολιτική αγωγή, πολιτειακή εκπαίδευση, εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη ή την ΠτΔ με τη στενή έννοια του προγράμματος σπουδών) όσο και της μη τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης».³²⁸

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το ΣτΕ εστιάζεται στο δημόσιο σχολείο και στην τυπική εκπαίδευση. Η δια βίου μάθηση φαίνεται να είναι ασύνδετη με την ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία αναφορικά με την ΠτΔ. Παρόλα αυτά, η δια βίου μάθηση ανάγεται σε έννοια-ομπρέλα εντός της οποίας εφαρμόζεται η πολιτική για τη ΠτΔ για

³²⁵ Βλ. Council of Europe, Chairmanship of the Czech Republic, May-November 2017, Declaration, Key Actions and Expected Outcomes on Education for Democratic Citizenship and Human Rights <https://rm.coe.int/declaration-key-actions-and-expected-outcomes-on-education-for-democra/1680734485>.

³²⁶ Βλ. Birzea C. et al., ό. π., σελ. 22.

³²⁷ Ibid.

³²⁸ Ibid, σελ. 27.

όλα τα κράτη μέλη, με την Ελλάδα, ανάμεσα σε διάφορες χώρες, να έχει λάβει συγκεκριμένα μέτρα για την εφαρμογή της προοπτικής της δια βίου μάθησης.³²⁹

Όσον αφορά τη διαδικασία εφαρμογής των πολιτικών για την ΠτΔ, τέσσερα είναι τα διαφορετικά, αλλά όχι πάντα διακριτά και σίγουρα όχι αλληλοαποκλειόμενα συστήματα υλοποίησης αυτών (τείνουν να ενισχύουν το ένα το άλλο) από τα αρμόδια Υπουργεία και τους φορείς εκπαίδευσης:³³⁰

- Το σύστημα που αφορά μια top-down απορρόφηση και υλοποίηση πολιτικών, από την ηγεσία στους υφιστάμενους υπαλλήλους, με την ισχύ των νόμιμων αρχών, τις ιεραρχικές σχέσεις και την κοινή συμμετοχή (σε δημόσιες υπηρεσίες), όπως η κινητοποίηση φορέων. Εδώ η παροχή πληροφόρησης (μέσω εγγράφων πολιτικής και επιχειρησιακών σχεδίων, μέσων πολιτικής και κατευθυντήριων γραμμών εφαρμογής, τελικών εκθέσεων κτλ.) η οποία είναι σταθερή και διαρκής καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου πολιτικής (σχεδιασμός, υλοποίηση, αξιολόγηση), είναι αποτέλεσμα μιας μονόδρομης σχέσης.
- Η διαβούλευση για τις πολιτικές ΠτΔ [μεγάλης κλίμακας έρευνες κοινής γνώμης, πρόσκληση υποβολής προτάσεων για κανονιστικές ρυθμίσεις (νομοθεσία, προγράμματα εφαρμογής, προγράμματα σπουδών, κατευθυντήριες γραμμές), χρήση ομάδων εστίασης ή ομάδων επαγγελματιών, υπαγωγή των επαγγελματιών και των ενδιαφερομένων μερών σε αξιολογήσεις (μεταξύ ομότιμων κτλ.)] αποτελεί μια αμφίδρομη σχέση μέσω της οποίας οι επαγγελματίες και οι ενδιαφερόμενοι φορείς (stake holders) ανατροφοδοτούν την κυβέρνηση. Κατά κανόνα, οι διαδικασίες διαβούλευσης μπορούν να οργανωθούν σε οποιοδήποτε στάδιο του κύκλου πολιτικής.
- Ένα σύστημα spill over (υπερχείλισης-διάχυσης) μέσω εταιρικών σχέσεων³³¹ (μικτές οργανώσεις, κοινά έργα, εταιρική ευθύνη κτλ.), δικτύων και

³²⁹ Ibid, σελ. 28. Επί παραδείγματι, «τη συμπερίληψη της μη τυπικής εκπαίδευσης (π.χ. πιλοτικά σχέδια, ανταλλαγές μεταξύ σχολείων, εθελοντικών δραστηριοτήτων, ιερατικά προγράμματα, εργασία των νέων, τις ενώσεις των μαθητών) στα συστήματα εφαρμογής της πολιτικής για την ΠτΔ π.χ. τα σχολικά συμβούλια (Ελλάδα, Γαλλία, Μάλτα, Ισπανία), το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο Νέων (Φινλανδία)», ibid.

³³⁰ Σύμφωνα με τα στοιχεία των εθνικών και περιφερειακών μελετών, διαπιστώνεται ότι οι κυβερνήσεις, τα ενδιαφερόμενα μέρη και οι επαγγελματίες αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους. Ibid, σελ. 17.

³³¹ Η εταιρική σχέση προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και την άσκηση επιμερισμένης ευθύνης σε κοινές δομές, με βάση την αμοιβαία εμπιστοσύνη, τον ισότιμο ρόλο και τον πολιτικό διάλογο. Ακόμη και στην περίπτωση που η κυβέρνηση έχει την τελική ευθύνη χάραξης πολιτικής, οι εταιρικές σχέσεις εγγυώνται μια υψηλού επιπέδου συμμετοχή ενός αριθμού επαγγελματιών και ενδιαφερομένων φορέων.

οργανωτικών συνασπισμών, καθώς και με τη συμμετοχή άλλων οργανισμών και συμμετεχόντων εκτός κυβερνήσεων. Στην περίπτωση αυτή, η πολιτική εφαρμογής υπερβαίνει τα οργανωτικά όρια. Αντί της μονομερούς μετάδοσης των εγκεκριμένων αποφάσεων σε ένα ενιαίο οργανισμό, η πολιτική ΠτΔ αποτελεί κοινό κτήμα πλήθους ενδιαφερομένων μερών. Συν τοις άλλοις, μέσω της επίδρασης του spill over ή της προοδευτικής υιοθέτησης, η πολιτική ΠτΔ μετατρέπεται σε κοινό μέλημα όλων των σημαντικών παραγόντων της δημόσιας αρένας: του κράτους, της ΚτΠ, της αγοράς και των ΜΜΕ.

- Εναλλακτικές δράσεις που αποτελούνται από μια bottom-up προσέγγιση βασισμένη σε πρωτοβουλίες που προέρχονται από τη βάση (λαϊκές πρωτοβουλίες), από επαγγελματίες και τα ενδιαφερόμενα μέρη/φορείς. Οι ίδιοι μπορούν να προτείνουν εναλλακτικούς στόχους και πολιτικές (υποβολή εναλλακτικών σχεδίων νόμων, εναλλακτικές προτάσεις πολιτικής, ανεξάρτητη αξιολόγηση, πιλοτικά έργα).

Επίσης, το ΣτΕ ορίζει ένα τρίπτυχο εφαρμογής πολιτικών για την ΠτΔ:³³²

-Επιδιωκόμενη πολιτική (intended policy): Αναφέρεται σε ο,τιδήποτε οι διάφορες ομάδες συμφερόντων αναμένουν από την εκπαίδευση· το επίπεδο αυτό έχει να κάνει με τους στόχους πολιτικής.

- Πραγματική πολιτική (actual policy): αναφέρεται στα κείμενα που υποστηρίζουν πολιτικές αποφάσεις, ήτοι τη νομοθεσία, τα προγράμματα εφαρμογής, τα σχέδια δράσης, τα προγράμματα σπουδών και τις κατευθυντήριες γραμμές, και

- Πολιτικές εν χρήση (policies in use): αναφέρεται σε αποτελεσματικές πολιτικές της ΠτΔ σε επίπεδο σχολικό και τοπικό, καθώς και στην ερμηνεία των πολιτικών της ΠτΔ από τους βασικούς επαγγελματίες.

Σε επίπεδο επιδιωκόμενης πολιτικής, οι πολιτικές για την ΠτΔ αναγνωρίζονται πλήρως από τα εθνικά Συντάγματα, προάγοντας τους στόχους που θέτει το ΣτΕ στο πλαίσιο αυτό. Σε επίπεδο πολιτικής εν χρήσει, οι προθέσεις των κυβερνήσεων δεν μεταφράζονται πάντοτε ρητά σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Οι πολιτικές για την ΠτΔ δεν αποτελούν προτεραιότητα στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων για την εκπαίδευση, ενώ δεν εντοπίζεται ένα συγκεκριμένο σύστημα υποστήριξης για την εφαρμογή των συγκεκριμένων πολιτικών.³³³

³³² Βλ. Birzea C. et al., ό. π., σελ. 29-42.

³³³ Ibid, σελ. 32.

Στο επίπεδο της πραγματικής πολιτικής, η χάραξη πολιτικών ΠτΔ μπορεί να έχει τη μορφή κανονιστικών πλαισίων: κανονιστικές πράξεις, επίσημα προγράμματα σπουδών, οδηγίες και μεθοδολογίες, ενώ όπως τονίζει η μελέτη *“Citizenship Education at School in Europe”* «το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι το κύριο όργανο για την εφαρμογή των πολιτικών για την ΠτΔ».³³⁴

Σε γενικές γραμμές, οι αναφορές για τις πολιτικές για την ΠτΔ δεν υπερβαίνουν την επιδιωκόμενη και την πραγματική πολιτική. Στην πλειονότητα δε των χωρών απουσιάζει το τρίτο στοιχείο, ήτοι η πολιτική εν χρήση (επί παραδείγματι μια πορεία δράσης ή μια προδιαγραφόμενη πρακτική).³³⁵

Επίσης, υπάρχει ένα χάσμα συμμόρφωσης (compliance gap)/«ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες, τα μέτρα εφαρμογής και τα συστήματα υποστήριξης»³³⁶ μεταξύ των προγραμματικών δηλώσεων και τα επίσημα κείμενα πολιτικής, από τη μία πλευρά, και την πολιτική εν χρήσει από την άλλη. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, οι πολιτικές επιλογές («πολιτική») και οι προσδοκίες από τις πολιτικές για την ΠτΔ (πολιτικές προθέσεις) έχουν λάβει την ως κάτωθι μορφή των κατάλληλων κανονιστικών κειμένων: συνταγματικές προδιαγραφές, απλοί νόμοι, γραπτά προγράμματα σπουδών, οδηγίες και πλαίσια εργασίας. Κατά καιρούς, ακόμη και τα σχέδια των πολιτικών για την ΠτΔ αναπτύχθηκαν ως ένα εργαλείο για την εφαρμογή που στόχο είχε «να μετασχηματίσει τα πολιτικά προγράμματα σε αποτελεσματική πρακτική».³³⁷

Παρ’όλα αυτά, τα συμπεράσματα όλων των εθνικών και περιφερειακών μελετών είναι σαφή: ούτε η πρακτική που χρησιμοποιείται ούτε οι πραγματικές οργανωτικές ρυθμίσεις αντιστοιχούν στις προσδοκίες και στις συστάσεις των κανονιστικών κειμένων. Παρά τις πολυάριθμες bottom-up πρωτοβουλίες και τις καινοτομίες σε επίπεδο βάσης, και παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται σε ορισμένες χώρες και περιοχές, εξακολουθούν να υπάρχουν ορατές διαφορές μεταξύ των δηλώσεων για τις πολιτικές ΠτΔ και των πρακτικών στις χώρες της Ευρώπης εν συνόλω.³³⁸

Αποτελεί διαπίστωση ότι «μερικές φορές δεν είναι μόνο τα αποτελεσματικά μέτρα (στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στη σχολική οργάνωση, στη συμμετοχή τους ή στη δια βίου μάθηση) που λείπουν, αλλά και τα πρακτικά συστήματα υποστήριξης. Οι περισσότερες προσπάθειες που καταβάλλονται αφορούν το επίπεδο των επίσημων

³³⁴ Ibid, σελ. 22.

³³⁵ Ibid, σελ. 20.

³³⁶ Ibid, σελ. 24.

³³⁷ Ibid, σελ. 29.

³³⁸ Ibid.

*προγραμμάτων σπουδών, αλλά, όπως έχουμε δει, κι εδώ οι ειδικές –και μόνο– διατάξεις, είναι ανεπαρκείς».*³³⁹

Η εικόνα αυτή δημιουργεί επιφυλάξεις ως προς την πραγματική θέση της ΠτΔ στην ημερήσια διάταξη μεταρρυθμίσεων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Το χάσμα συμμόρφωσης στις πολιτικές για την ΠτΔ, δείχνει ότι η πολιτική υποστήριξη αποτελεί απαραίτητη αλλά όχι επαρκή προϋπόθεση. Η ΠτΔ είναι αναμφισβήτητα μία από τις προτεραιότητες που πιο έντονα διατηρείται σε πολιτικό επίπεδο, αλλά δυστυχώς καλύπτεται μάλλον χωρίς συνέπεια από τις πρακτικές που ξεκινούν από την κυβέρνηση. *«Η διαφορά αυτή μεταξύ πολιτικής βούλησης και της πραγματικής εφαρμογής απειλεί με απαξίωση όχι μόνο τις πολιτικές για την ΠτΔ καθ'αυτές, ως έργο της κοινωνίας, αλλά και τις αξίες της δημοκρατικής συνείδησης των πολιτών».*³⁴⁰

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ-ΕΝΕΡΓΟΣ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

4.1 Η οικοδόμηση της «Ευρώπης των Πολιτών»: Ιστορική αναδρομή

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση αποτελούν κεντρικούς άξονες στο πλαίσιο των διαδικασιών συγκρότησης της Ένωσης, ως μια κοινωνικά συνεκτική και οικονομικά ανταγωνιστική κοινότητα. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης στην ΕΕ είναι η ανάπτυξη της δυναμικής του ατόμου, η οποία αδιαμφισβήτητα θα οδηγήσει στη συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών στην πολιτιστική, οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή αυτής. Συναφώς, η προώθηση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη βρίσκεται στο επίκεντρο των θεμελιωδών ζητημάτων του ευρωπαϊκού εγχειρήματος.³⁴¹

Ειδικότερα, η ανάδυση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος έθεσε την ανάγκη για τη συνδιαμόρφωση ενός κοινού δημοσίου χώρου, με σκοπό την άσκηση της ενεργού συμμετοχής των ευρωπαίων πολιτών. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Bryony Hoskins και Massimiliano Nascherini, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη (active citizenship) αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται στα πλαίσια διαμόρφωσης των

³³⁹ Ibid, σελ. 32.

³⁴⁰ Ibid.

³⁴¹ Βλ. Γκόβαρης Χ., Ρουσσάκης Ι., *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008 στο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book6.pdf.

ευρωπαϊκών πολιτικών προκειμένου να δηλώσει συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής, οι οποίες θα πρέπει να προωθηθούν εντός της Ευρώπης, ώστε:

- Να εξασφαλιστεί η διατήρηση της συμμετοχικής και αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας,

- να μειωθεί το χάσμα ανάμεσα στους πολίτες και τους κυβερνητικούς θεσμούς, και

- να βελτιωθεί η κοινωνική συνοχή.³⁴²

Η έννοια του ευρωπαίου πολίτη (european citizenship) συνδέθηκε ιστορικά με ζητήματα αφορώντα την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση, τη θεσμική συγκρότηση της ΕΕ, τα δικαιώματα και το δημοκρατικό έλλειμμα στην Ένωση. Η ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη αναπτύχθηκε ασύμμετρα τόσο πριν όσο και μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (γνωστή και ως Συνθήκη για την ΕΕ, υπεγράφη στις 7 Φεβρουαρίου του 1992 και ετέθη σε ισχύ την 1^η Νοεμβρίου του 1993), υπέρ της οικονομικής και σε βάρος της πολιτικής και κοινωνικής της διάστασης:

- Πριν το Μάαστριχτ, η έννοια του πολίτη περιοριζόταν στα δικαιώματα που ορίζονται στο πλαίσιο των τεσσάρων ελευθεριών: κυκλοφορία προσώπων, αγαθών, κεφαλαίων και υπηρεσιών.

- Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1970 και 1980, συνδέθηκε με στοιχεία που αφορούσαν την πολιτική και την πολιτιστική διάσταση της ευρωπαϊκής ενοποίησης.³⁴³

- Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, επικράτησε ένας τύπος «οικονομικής ευρωπαϊκής υπηκοότητας» (economy based citizenship) με έμφαση στη νομική διάσταση των δικαιωμάτων στο πλαίσιο της εγκαθίδρυσης της ενιαίας εσωτερικής αγοράς,³⁴⁴ με περιορισμένα, ωστόσο, κοινωνικά ή αστικά στοιχεία.

Ορόσημο στη διαδικασία οικοδόμησης της «Ευρώπης των πολιτών» αποτέλεσε η δημοσίευση της έκθεσης Adonnino το 1985.³⁴⁵ Η διαδρομή έως τότε περιγράφεται ως ακολούθως:

³⁴² Βλ. Hoskins B., Mascherini M., "Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator", *Journal of Social Indicators*, 2008, σελ. 459.

³⁴³ Βλ. Παντίδης Σ., Πασιάς Γ., *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Gutenberg, Αθήνα, 2004, σελ. 150.

³⁴⁴ Αναφορικά με την ύπαρξη μιας ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη βλ. ενδεικτικά Habermas J., "Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe", *Praxis International*, vol. 12, issue 1, 1992, pp. 1-19.

³⁴⁵ Βλ. European Commission "A people's Europe", Reports from the ad hoc Committee, Bulletin of the EC, supplement 7/85, Luxembourg <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/49877/>

Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Ρώμης,³⁴⁶ τα κράτη μέλη διατηρούσαν την αρμοδιότητα να καθορίζουν και να χορηγούν μεμονωμένα πολιτικά δικαιώματα, ως υπαγορεύονταν από τους νόμους και τις παραδόσεις τους. Η Σύνοδος Κορυφής στην Κοπεγχάγη το 1973, αναγνώρισε την ανάγκη να αναπτύξει η Κοινότητα μια περισσότερο ολοκληρωμένη προσέγγιση αναφορικά με τα διεθνή ζητήματα, υποστηριζόμενη από ένα πιο ισχυρό αίσθημα της κοινής κοινοτικής ταυτότητας. Αυτό ήταν και που οδήγησε στην εισαγωγή των διατάξεων αναφορικά με τη διακίνηση των εργαζομένων, οι οποίες ίσχυαν έως ότου η Συνθήκη του Μάαστριχτ εισήγαγε την πλήρη ελευθερία διακίνησης των υπηκόων της Κοινότητας, ως ένα από τα θεμελιώδη στοιχεία μιας συμπληρωματικής ιθαγένειας της Ένωσης. Η πολιτική ώθηση που δόθηκε με τη Σύνοδο Κορυφής στην Κοπεγχάγη, προκάλεσε έντονο προβληματισμό αναφορικά με την ευρωπαϊκή ταυτότητα και ιθαγένεια, με επιστέγασμα την πρόσκληση για τη δημιουργία της «*Ευρώπης των πολιτών*» το 1985. Περίπου μια δεκαετία αργότερα, η Συνθήκη του Άμστερνταμ (υπεγράφη στις 2 Οκτωβρίου του 1997 και τέθηκε σε ισχύ την 1^η Μαΐου του 1999) αναλαμβάνει την υλοποίηση του παραπάνω προγράμματος.³⁴⁷

Στο άρθρο 17 ΣΕΕ, το οποίο αναφέρονταν στην ιθαγένεια και τον πολίτη, ορίζονταν ότι: «*Θεσπίζεται ιθαγένεια της Ένωσης. Πολίτης της Ένωσης είναι κάθε πρόσωπο που φέρει την υποκοότητα ενός κράτους μέλους*»,³⁴⁸ ενώ στο άρθρο 191 ΣΕΚ γίνονταν άμεση αναφορά στην ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη: «*τα πολιτικά κόμματα σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την ολοκλήρωση στα πλαίσια*

Suplemento7-85en.pdf?sequence=1 και Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής για την Ευρώπη των πολιτών, που ενέκρινε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου στις 28-29.6.1985 (αποσπάσματα σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση), Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 1987, σελ. 151-154.

³⁴⁶ Οι Συνθήκες της Ρώμης του 1957 είναι οι δύο Διεθνείς Συνθήκες με τις οποίες ιδρύθηκαν η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και η Ευρωπαϊκή Κοινότητα Ατομικής Ενέργειας (ΕΥΡΑΤΟΜ), από τις οποίες προήλθε η ΕΕ.

³⁴⁷ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση Κατάρτιση Νεότητα, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2000, σελ. 12.

³⁴⁸ Το γεγονός αυτό θέτει από μόνο του όρια στην πολιτική συμμετοχή των ατόμων που ναι μεν κινούνται εντός της ΕΕ, αλλά δεν κατάγονται από κράτη που ανήκουν σε αυτή. Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ και την προσθήκη στο άρθρο 17 ΣΕΚ της πρότασης «*Η ιθαγένεια της Ένωσης συμπληρώνει και δεν αντικαθιστά την εθνική ιθαγένεια*», υποδηλώνεται η συμπληρωματική σχέση με την ιδιότητα του πολίτη ενός έθνους κράτους μέλους, η οποία καθιστά περισσότερο απτό το αίσθημα ότι ο πολίτης ανήκει στην Ένωση. Για την ευρωπαϊκή ιθαγένεια βλ. επ. Νομοθετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 25^{ης} Οκτωβρίου 2006 για το πρόγραμμα «*Ευρώπη για τους Πολίτες*» (2007-2013).

της Ένωσης. Συμβάλλουν στη δημιουργία ευρωπαϊκής συνείδησης και στην έκφραση της πολιτικής βούλησης των πολιτών της Ένωσης».

Η ΣΕΚ αναφορικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των υπηκόων της Ένωσης, προέβλεπε: την ελεύθερη κυκλοφορία και διαμονή σε ολόκληρη την επικράτεια της Ένωσης (άρθ. 18 ΣΕΚ), το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι στις δημοτικές εκλογές και στις εκλογές του ΕΚ στο κράτος διαμονής (άρθ. 19 §1 και 2 ΣΕΚ), τη διπλωματική και προξενική προστασία των αρχών κάθε κράτους μέλους εφόσον το κράτος του οποίου υπήκοος είναι το εν λόγω άτομο δεν αντιπροσωπεύεται σε ένα τρίτο κράτος (άρθ. 20 ΣΕΚ), το δικαίωμα αναφοράς και προσφυγής στον Ευρωπαϊό Διαμεσολαβητή (άρθ. 21 ΣΕΚ).

Εντούτοις, το «δημοκρατικό έλλειμμα» της Ένωσης³⁴⁹ που παρατηρήθηκε μετά το Μάαστριχτ, είχε ως αποτέλεσμα στη Συνθήκη του Άμστερνταμ, και με σκοπό την ενθάρρυνση της ενεργού και πρακτικής δημοκρατικής συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη στη ζωή της Κοινότητας, να εισαχθούν μια σειρά ρυθμίσεων αφορώσες τον ίδιο. Μεταξύ αυτών: η λήψη αποφάσεων όσο το δυνατό πιο ανοικτά (open) και εγγύτερα στους πολίτες, η αποτύπωση της αρχής της δημοσιότητας, η προστασία των θεμελιωδών ελευθεριών και η καταπολέμηση των διακρίσεων.³⁵⁰

Ειδικότερα, η Συνθήκη του Άμστερνταμ, με αναφορά στην εικόνα ενός ευρωπαίου πολίτη περισσότερο ενεργού και συμμετοχικού, έρχεται να προσθέσει τα ως κάτωθι δικαιώματα: το δικαίωμα να απευθύνεται (ο πολίτης) στα ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα σε μία από τις επίσημες γλώσσες και να λαμβάνει απάντηση στην ίδια γλώσσα (άρθ. 21 ΣΕΚ), το δικαίωμα πρόσβασης στα έγγραφα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και της Επιτροπής, με την επιφύλαξη ορισμένων προϋποθέσεων (άρθ. 255 ΣΕΚ), το δικαίωμα να μην ασκούνται διακρίσεις μεταξύ των πολιτών της Ένωσης λόγω ιθαγένειας (άρθ. 12 ΣΕΚ), φύλου, φυλετικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού (άρθ. 13 ΣΕΚ).

Έκτοτε, ο ενεργός ευρωπαίος πολίτης αποτελεί προτεραιότητα και βασικό άξονα μιας σειράς δράσεων που αναπτύσσονται στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας· τα προγράμματα δράσης στην εκπαίδευση λειτούργησαν και

³⁴⁹ Βλ. παρακάτω στην παρούσα μελέτη.

³⁵⁰ Για τη συζήτηση αναφορικά με την ενίσχυση της θέσης του πολίτη στις διαδικασίες της Ένωσης με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ, βλ. ενδεικτικά Ιωακείμης Π., *Η Συνθήκη του Άμστερνταμ*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1998, σελ. 121-159.

λειτουργούν ως πλαίσιο καλλιέργειας της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και διαμόρφωσης της ευρωπαϊκής ιθαγένειας.

Με τη θέσπιση της Συνθήκης της Λισαβόνας (γνωστή και ως Μεταρρυθμιστική Συνθήκη –υπεγράφη στις 13 Δεκεμβρίου του 2007 και τέθηκε σε ισχύ την 1^η Δεκεμβρίου του 2009) καθίσταται εμφανές ότι το μεγάλο στοίχημα της Ένωσης -σε μια προσπάθεια να αντικρουστούν οι αιτιάσεις περί δημοκρατικού ελλείμματος- είναι να κερδίσει την πολιτική της νομιμοποίηση μέσω της εδραίωσης της συμμετοχικής δημοκρατίας, ήτοι τη συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών στις διαδικασίες της.³⁵¹

Τόσο η ΣΕΕ όσο και η Συνθήκη για τη Λειτουργία της ΕΕ (ΣΛΕΕ) κατοχυρώνουν τις δημοκρατικές αρχές της ΕΕ, ορίζουν τα δικαιώματα των ευρωπαίων πολιτών και σκιαγραφούν τις βασικές μεθόδους συμμετοχής αυτών και των ενώσεών τους στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτικού προγράμματος δράσης.

Ο τίτλος II της ΣΕΕ *«Διατάξεις περί Δημοκρατικών Αρχών»* περιλαμβάνει μια σειρά διαφορετικών μεταξύ τους διατάξεων, κοινή συνισταμένη των οποίων αποτελεί η δημοκρατική νομιμοποίηση και ο έλεγχος της εξουσίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο άρθρο 10 §1 (*«Η λειτουργία της Ένωσης θεμελιώνεται στην αντιπροσωπευτική δημοκρατία»*) και §2 ΣΕΕ (*«Οι πολίτες της Ένωσης εκπροσωπούνται άμεσα στο επίπεδο της Ένωσης στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο»*), όπου αποτυπώνεται η αρχή της αντιπροσώπευσης ως οργανωτική βάση για τη λειτουργία της ΕΕ, ως πηγή νομιμοποίησης της Ένωσης μαζί με τα κράτη μέλη αναφέρονται οι ευρωπαίοι πολίτες. Η αρχή της αντιπροσώπευσης υποδηλώνει ότι η λήψη των αποφάσεων δεν γίνεται άμεσα αλλά μέσω ενός αντιπροσωπευτικού οργάνου, το οποίο αναδεικνύεται μέσω περιοδικών εκλογών και δεν είναι άλλο από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το οποίο εκλέγεται με άμεσες και ελεύθερες εκλογές κάθε πέντε έτη (άρθ. 14 §3 ΣΕΕ).³⁵² Διά του ΕΚ επιχειρείται μια *«συνομιλία»* των ευρωπαίων πολιτών επί θεματικών που άπτονται των ενωσιακών αρμοδιοτήτων, ώστε να θεμελιωθεί μια υπερεθνική δημόσια σφαίρα και ένας διάλογος που θα προετοιμάσει την αποδοχή των αποφάσεων της δημόσιας εξουσίας που ασκείται από τα θεσμικά όργανα της ΕΕ.

³⁵¹ Βλ. ενδεικτικά Μισσιρά Β., *Η προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στην Ευρώπη: ΕΣΔΑ και ΕΕ σε αναζήτηση ισορροπίας*, Σιδέρης Ι., Μάρτιος 2013, Αθήνα, σελ. 60-65.

³⁵² Εξού και το άρθ. 14 §2 ΣΕΕ προβλέπει ότι: *«Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο απαρτίζεται από αντιπροσώπους των πολιτών της Ένωσης»*.

Σύμφωνα με το άρθρο 10 §3 ΣΕΕ: «Κάθε πολίτης έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στο δημοκρατικό βίο της Ένωσης.³⁵³ Οι αποφάσεις λαμβάνονται όσο το δυνατόν πιο ανοιχτά και εγγύτερα στους πολίτες». Συναφώς, κάθε πολίτης, μόνος ή με άλλους, μπορεί να εκφράζει την άποψή του και να προσπαθεί με κάθε νόμιμο μέσο, ιδίως μέσω της συσσωμάτωσής του με άλλους σε πολιτικά κόμματα, να την καταστήσει πλειοψηφική. Στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης Συμπολιτείας -όπως η ΕΕ- η εν λόγω αρχή, σε δικαιοπολιτικό επίπεδο, σημαίνει ότι οι αποφάσεις πρέπει να λαμβάνονται όσο το δυνατόν πιο κοντά σε εκείνους τους οποίους αφορούν. Η υποχρέωση της λήψης των αποφάσεων στο κοντινότερο προς τον πολίτη επίπεδο, σύμφωνα με την αρχή της εγγύτητας,³⁵⁴ έχει σχέση συμπληρωματική με την -επίσης- κατοχυρωμένη αρχή της «ανοικτότητας» (openness). Η τελευταία αυτή συνεπάγεται τη διεύρυνση της διαβουλευτικής διαδικασίας με σκοπό τη διαμόρφωση ευρωπαϊκών νομοθετικών πράξεων, έτσι ώστε αυτή να εμπερικλείει, πέραν της Επιτροπής των Περιφερειών και της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής,³⁵⁵ τους πολίτες, τις οργανώσεις τους και τα πολιτικά κόμματα, επιτρέποντας τη διαφανή μεγιστοποίηση τόσο της συμβολής τους (input) όσο και του ελέγχου του εξαγόμενου (output) εκ μέρους τους.

Επίσης, λαμβάνοντας υπόψη το άρθρο 10 §4 ΣΕΕ [(αντικαθιστά το άρθρο 191 §1 ΣΕΚ) («Τα πολιτικά κόμματα, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής συνείδησης και στην έκφραση των πολιτών της Ένωσης»)], τα πολιτικά κόμματα -σε ευρωπαϊκό επίπεδο- λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών και της ευρωπαϊκής ενοποίησης, εκφράζοντας την πολιτική βούληση των πρώτων και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής πολιτικής συνείδησης.

Τέλος, το άρθρο 11 ΣΕΕ, στο οποίο αποτυπώνεται η συμμετοχική και διαβουλευτική διάσταση της δημοκρατίας της ΕΕ, προβλέπει τα ως κάτωθι:

«1. Τα θεσμικά όργανα δίδουν, με τα κατάλληλα μέσα, στους πολίτες και στις αντιπροσωπευτικές ενώσεις τη δυνατότητα να γνωστοποιούν και να ανταλλάσσουν δημόσια τις γνώμες τους σε όλους τους τομείς δράσης της Ένωσης.

2. Τα θεσμικά όργανα διατηρούν ανοιχτό, διαφανή και τακτικό διάλογο με τις

³⁵³ Το δικαίωμα αυτό εξειδικεύεται στο αμέσως επόμενο άρθρο.

³⁵⁴ Είναι διακριτή από, αλλά σε άμεση συνάρτηση με την αρχή της επικουρικότητας (§13 Προοιμίου, άρθ. 1 ΣΕΕ, άρθ. 5 ΣΕΕ) Βλ. Priolla F. X., *Le traité de Lisbonne: Commentaire, article par article, des nouveaux traités européens (TUE et TFUE)*, La documentation Française, 2008 σελ. 56.

³⁵⁵ Βλ. Priolla F. X., ό. π., σελ. 56.

αντιπροσωπευτικές ενώσεις και την κοινωνία των πολιτών.

3. Προκειμένου να εξασφαλίζεται η συνοχή και η διαφάνεια των δράσεων της Ένωσης, η Επιτροπή διεξάγει ευρείες διαβουλεύσεις με τα ενδιαφερόμενα μέρη.

4. Πολίτες της Ένωσης, εφόσον συγκεντρωθεί αριθμός τουλάχιστον ενός εκατομμυρίου, υπήκοοι σημαντικού αριθμού κρατών μελών, μπορούν να λαμβάνουν την πρωτοβουλία να καλούν την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, να υποβάλλει κατάλληλες προτάσεις επί θεμάτων στα οποία οι εν λόγω πολίτες θεωρούν ότι απαιτείται νομική πράξη της Ένωσης για την εφαρμογή των Συνθηκών (οι διαδικασίες και προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη διατύπωση της εν λόγω πρωτοβουλίας καθορίζονται σύμφωνα με το άρθρο 24, πρώτο εδάφιο της ΣΛΕΕ)». ³⁵⁶

Πρόκειται για ένα νέο άρθρο το οποίο εξειδικεύει το πολιτικό δικαίωμα συμμετοχής του καθενός στο δημοκρατικό βίο της ΕΕ, συμπληρώνοντας, παράλληλα, τη διακηρυγμένη στο προηγούμενο άρθρο θεμελιώδη αρχή της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας με συνιστώσες διαβούλευσης και άμεσης συμμετοχής των πολιτών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που τους αφορούν. Παρά το γεγονός ότι η μόνη θεσμική καινοτομία που εισάγεται με το υπό μελέτη άρθρο είναι η πρωτοβουλία των ευρωπαίων πολιτών (§4), δεδομένου ότι στις άλλες παραγράφους τυποποιούνται -σε επίπεδο πρωτογενούς δικαίου- προβλέψεις που κατά το μεγαλύτερο μέρος τους είχαν

³⁵⁶ Η νομοθετική πρωτοβουλία των πολιτών της Ένωσης (βλ. επίσημος ιστότοπος της ΕΕ <http://ec.europa.eu/citizens-initiative/public/welcome>) –ο κυριότερος, εάν όχι ο μοναδικός νεωτερισμός της Συνθήκης της Λισαβόνας- αποτελεί το πρώτο υπερεθνικό εργαλείο συμμετοχικής δημοκρατίας στον κόσμο, το οποίο επιτρέπει την άσκηση επιρροής εκ μέρους των πολιτών στη διαμόρφωση του πολιτικού προγράμματος της ΕΕ, ώστε να αποφεύγονται οι προτάσεις που αντικατοπτρίζουν αποκλειστικά εθνικά συμφέροντα. Έχοντας ως νομική βάση το άρθ. 11 §4 ΣΕΕ, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, στις 16 Φεβρουαρίου του 2011, εξέδωσαν τον Κανονισμό 211/2011, με έναρξη ισχύος από 1^η Απριλίου 2012, σχετικά με τις διαδικασίες και τις προϋποθέσεις για την υποβολή εκ μέρους των πολιτών νομοθετικής πρότασης (Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 211/2011 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16^{ης} Φεβρουαρίου 2011, σχετικά με την πρωτοβουλία πολιτών, ΕΕ L 65 της 11.3.2011, σελ. 1-22 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32011R0211>). Σύμφωνα με το άρθ. 2 του εν λόγω Κανονισμού: «ως Πρωτοβουλία Πολιτών νοείται πρωτοβουλία η οποία υποβάλλεται στην Επιτροπή σύμφωνα με τον παρόντα Κανονισμό, με την οποία η Επιτροπή καλείται, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της, να υποβάλει οποιαδήποτε κατάλληλη πρόταση επί θεμάτων στα οποία οι πολίτες θεωρούν ότι απαιτείται νομική πράξη της Επιτροπής για την εφαρμογή των Συνθηκών και την οποία υποστηρίζουν έγκυρα τουλάχιστον ένα εκατομμύριο υπογράφωντες προερχόμενοι από το ένα τέταρτο τουλάχιστον των κρατών μελών». Πρόκειται για έναν θεσμό άμεσης δημοκρατίας, ο οποίος μολιάζει την αντιπροσωπευτική δημοκρατία στο επίπεδο της ΕΕ, συνιστώντας ταυτοχρόνως πολιτικό δικαίωμα, το οποίο ασκείται συλλογικά.

ήδη εισαχθεί με τη Λευκή Βίβλο για τη Διακυβέρνηση της Ένωσης,³⁵⁷ η θεσμική και συνταγματική του αξία έγγυται στο ότι για πρώτη φορά –σε ενωσιακό επίπεδο– συνδέεται η δημοκρατία με τους πολίτες.

Ειδικότερα, η συμμετοχή, από στοιχείο της διακυβέρνησης, δηλαδή από μέσον για την αριότερη επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των ρυθμιστικών αποφάσεων στο πλαίσιο σύνθετων μορφών διακυβέρνησης, ανάγεται σε στοιχείο της δημοκρατικής νομιμοποίησης της ΕΕ, δηλαδή σε βασική αρχή και θεμελιώδες δικαίωμα του πολίτη. Εκφάνσεις της κανονιστικής αυτής στροφής που επιχειρείται με το άρθ. 11 ΣΕΕ είναι η επικέντρωση στο ρόλο του πολίτη στον πολιτικό βίο της ΕΕ και η ενίσχυση του ατόμου και των αντιπροσωπευτικών σωμάτων -και όχι των ομάδων συμφερόντων-, αναφορικά με την πρόσβαση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Άλλες μορφές συμμετοχής των ευρωπαίων πολιτών (ατομικά) στην πολιτική διαδικασία προβλέπονται στο άρθρο 24 §2-4 ΣΛΕΕ (πρώην 21 ΣΕΚ):

1. *«Κάθε πολίτης της Ένωσης έχει το δικαίωμα αναφοράς προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 227.*
2. *Κάθε πολίτης της Ένωσης δύναται να απευθύνεται στο Διαμεσολαβητή που θεσμοθετείται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 228.*
3. *Κάθε πολίτης της Ένωσης δύναται να απευθύνεται γραπτώς σε οποιοδήποτε από τα όργανα ή τους οργανισμούς, που αναφέρονται στο παρόν άρθρο ή στο άρθρο 13 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση [...]».*

4.2. Συζήτηση για το δημοκρατικό έλλειμμα στην ΕΕ

Η πρωτότυπη λογική του ενωσιακού εγχειρήματος -στηρίζεται στη σύζευξη υπερεθνικών και διακυβερνητικών χαρακτηριστικών- μεταλλάσσει την Ένωση σε ένα ιδιότυπο πολιτικό σύστημα,³⁵⁸ που βασίζεται σε ένα *sui generis* σύνολο πολυεπίπεδων μη ιεραρχικών και ρυθμιστικών φορέων και σε ένα συνεκτικό μείγμα κρατικών και μη κρατικών δρώντων.³⁵⁹ Σύμφωνα με τον Jarle Trondal,³⁶⁰ αναδύεται

³⁵⁷ Βλ. Ευρωπαϊκή διακυβέρνηση - Μία Λευκή Βίβλος, COM/2001/0428 τελικό, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. 287 της 12/10/2001, σσ. 0001 – 0029 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0428&from=EL>.

³⁵⁸ Βλ. Bellamy R., Castiglione D., «Η Ευρώπη ως δημοκρατία», Λάβδας Α. Κ., Χρυσόχοου Δ. Ν. (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία, Η πρόκληση του ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2004, σσ. 151-202, σελ. 151.

³⁵⁹ Βλ. Kohler-Koch B. & Rittberger B., “The ‘Governance Turn’ in EU studies”, *Journal of Common Market Studies*, 44, 2006, pp. 27-49, σελ. 33.

μία «πολυεπίπεδη διοίκηση», με αποτέλεσμα η συνέργεια εθνικού και ενωσιακού επιπέδου να προσδίδει στην ΕΕ τα εξής χαρακτηριστικά: α) θεσμικό κατακερματισμό, β) εσωτερική διαφοροποίηση των θεσμικών οργάνων και γ) τομεακή κατάτμηση των πολιτικών.³⁶¹

Επίσης, η ΕΕ στηρίζει τον τρόπο λειτουργίας και την ανάπτυξή της στη δημοκρατική αρχή· ωστόσο, ειδοποιός διαφορά της παραδοσιακής έννοιας της δημοκρατίας από την ενωσιακή, είναι ότι η πρώτη, όπως αποδεικνύεται μέσα από την φράση του Abraham Lincoln «Κυβέρνηση του λαού, από τον λαό και για το λαό» (“Government of the people, by the people and for the people”) αναγορεύει τον λαό-δήμο σε κύριο υποκείμενο και πηγή της εξουσίας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η υπερεθνική ευρωπαϊκή έννομη τάξη είναι απόρροια Διεθνούς Συνθήκης και συνεπώς της βούλησης των κρατών μελών.³⁶²

Αυτή η υβριδική φύση της ευρωπαϊκής διακυβέρνησης και της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων καθιστά το δημοκρατικό έλεγχο προβληματικό και τα όρια των αρμοδιοτήτων συχνά ασαφή,³⁶³ εγείροντας ζητήματα δημοκρατικής νομιμοποίησης³⁶⁴ και αποτελεσματικότητας. Το ερώτημα, λοιπόν, που ανακύπτει είναι κατά πόσο η ΕΕ ανταποκρίνεται στο δημοκρατικό πρότυπο. Στο πλαίσιο αυτό, έχει ασκηθεί κριτική αναφορικά με την κατάσταση της δημοκρατίας στο ενωσιακό επίπεδο, η οποία χαρακτηρίζεται από τον όρο δημοκρατικό έλλειμμα.

Η δημοκρατική παθογένεια αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ευρωπαϊκού εγχειρήματος κι αυτό διότι η έννοια της δημοκρατίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το έθνος κράτος. Επομένως η μεταβίβαση πολιτικών εξουσιών, σε μία σύνθετη

³⁶⁰ Βλ. Trondal J., “EU Committee Governance and the Multilevel Community Administration”, Hofmann H., Turk A. H. (eds.), *EU Administrative Governance*, Cheltenham & Northampton: Edward Elgar, 2006, pp. 391-416, σελ. 392.

³⁶¹ Βλ. Πασσάς Α. Γ., *Η εθνική δημόσια διοίκηση στην Ευρωπαϊκή Ενωσιακή πολιτική διαδικασία*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2012, σελ. 10-13.

³⁶² Βλ. Πλιάκος Δ. Α., *Το Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Θεσμικό και Ουσιαστικό Δίκαιο*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2012, σελ. 69.

³⁶³ Βλ. Bellamy R. & Castiglione D., ό. π., σελ. 151.

³⁶⁴ Όπως σημειώνεται «η νομιμοποίηση είναι ένα πολιτικό περιουσιακό στοιχείο ιδιαίτερα κρίσιμο σε περιόδους κρίσης, στο βαθμό που δίνει τη δυνατότητα στις κυβερνήσεις να λάβουν δύσκολες και αντιλαϊκές αποφάσεις βασιζόμενες στα αποθέματα νομιμοποίησης που διαθέτουν. Εξ αιτίας, όμως, μιας ατυχούς συρροής περιστάσεων οι πρωτογενείς πηγές νομιμοποίησης της Ένωσης έχουν εξαντμιστεί περισσότερο ή λιγότερο». Βλ. Weiler J. H. H., “Democracy without the People: The Crisis of European Legitimacy ‘own resources’”, Directorate General for International Policies, *Challenges of multi-tier governance in the EU: Effectiveness, efficiency and legitimacy*, European Union, 2013, pp. 11-123, σελ. 113 στο [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474438/IPOL-AFCO_ET\(2013\)474438_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474438/IPOL-AFCO_ET(2013)474438_EN.pdf).

πολιτεία όπως η ΕΕ, συνοδεύεται από ελλιπή δημοκρατικό έλεγχο. Υπό το πρίσμα αυτό, το δημοκρατικό έλλειμμα ορίζεται ως «το χάσμα μεταξύ των εξουσιών που έχουν μεταβιβαστεί στο ενωσιακό επίπεδο και του ελέγχου αυτών των εξουσιών από τα εκλεγμένα κοινοβούλια».³⁶⁵ Ή όπως πολύ παραστατικά έχει αποδοθεί από τον Joseph H. H. Weiler: «Μπορεί να χαρακτηριστεί ως πρόβλημα μετάφρασης: κύρια γλώσσα της σύγχρονης δημοκρατίας, η γραμματική της, το συντακτικό της και το λεξιλόγιό της κινείται γύρω από το κράτος, το έθνος και το λαό – γύρω από το δήμο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως γίνεται δεκτό, δεν είναι κράτος, αλλά [...] είναι Συμπολιτεία. Το αποτέλεσμα είναι μια περιγραφή πορτοκαλιών να επιχειρείται με το βοτανολογικό λεξιλόγιο που αναπτύχθηκε για τα μήλα».³⁶⁶

Η ΕΕ ως πολιτικό σύστημα προϋποθέτει την εκπλήρωση των αρχών της τυπικής και της ουσιαστικής νομιμοποίησης.³⁶⁷ Κατά την πρώτη αρχή, κρίνεται αναγκαία η θέσπιση ευρωπαϊκού υποκειμένου νομιμοποίησης. Στο πλαίσιο αυτό, το ενδιαφέρον στρέφεται σε ζητήματα που αφορούν τη διαμόρφωση ευρωπαϊκής πολιτικής συνείδησης, ταυτότητας και πολιτειότητας, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού δήμου,³⁶⁸ δηλαδή ενός υποκειμένου που θα νομιμοποιεί την ασκηθείσα δημόσια εξουσία. Ειδικότερα, η βιωσιμότητα της ευρωπαϊκής δημοκρατίας συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργία ευρωπαϊκού δήμου, καθώς αποτελεί κοινή αποδεκτή αρχή πως πυρήνας της έννοιας της δημοκρατίας είναι ο δήμος (ως πηγή νομιμοποίησης της κρατικής κυριαρχίας). Επιπροσθέτως, ως κεντρικός άξονας του δημοκρατικού ελλείμματος της ΕΕ τίθεται «η απουσία μιας εθνικής συνείδησης που να απορρέει από την ύπαρξη μιας κοινής ταυτότητας μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών».³⁶⁹ Η δημοκρατία προκύπτει μέσα από την και στην οικοδόμηση του ευρωπαϊκού δήμου, ώστε να συμφιλιωθούν οι αντιτιθέμενες απόψεις μεταξύ των κρατών μελών.

Μέσα από μία ολιστική προσέγγιση, η ΕΕ αποτελεί ένα ατελές πολιτικό σύστημα. Η θέση ότι η ίδια αποτελεί τον τέταρτο κλάδο της διακυβέρνησης, αποτυγχάνει να απαντήσει στο πώς οι οργανισμοί βασίζονται στη νομιμοποίηση των δημοκρατικών

³⁶⁵ Βλ. Williams S., “Sovereignty and Accountability in the European Community”, Keohane R. O., Hoffmann S. (eds), *The New European Community. Decision Making and institutional Change*, Westview, Boulder Col., 1991, pp. 155-176, σελ. 162.

³⁶⁶ Βλ. Weiler J. H. H., “‘Democracy Deficit Literature’ and the problem of translation”, *The Constitution of Europe*, CUP, 1999, σελ. 268.

³⁶⁷ Βλ. Πλιάκος Δ. Α., 2012, ό. π., σελ. 348.

³⁶⁸ Βλ. Jensen T., “The Democratic Deficit of the European Union”, *Living Reviews in Democracy*, Center for Comparative and International Studies, ETH Zurich & University of Zurich, 2009, pp. 1-8, σελ. 5.

³⁶⁹ Βλ. Χρυσόχου, Δ. Ν., 2005b, ό. π., σελ. 31.

μηχανισμών που τους συνδέουν με τον λαό, αφού δεν έχει διαμορφωθεί δημόσια σφαίρα διαβούλευσης και στερείται εύρυθμου αντιπροσωπευτικού συστήματος. Χωρίς ένα δήμο, η μειοψηφία δεν μπορεί να δεχτεί τη νομιμότητα της απόφασης της πλειοψηφίας.³⁷⁰ Η χάραξη πολιτικής στην ΕΕ απέτυχε -ως στιγμής- να κάνει τους πολίτες συν-διαμορφωτές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.³⁷¹ Το ελιτιστικό σύστημα που έχει αναπτυχθεί είναι ισότιμο με την αντιπροσώπευση για τον λαό και όχι από το λαό, κατάσταση η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε μία ακόμη εκδήλωση του σιδηρούς νόμου της ολιγαρχίας, επιτρέποντας την ανάδυση μιας διακυβέρνησης από πολιτικές ελίτ, μέσα σε συνθήκες ανταγωνισμού και με περιορισμό της συμμετοχής των πολιτών.³⁷²

Η φύση της Ένωσης, ένα πλουραλιστικό πολιτικό σύστημα που θεμελιώνεται σε μία θεσμικά πολυεπίπεδη και πολυκρατικά οργανωμένη συμβίωση, δεν καθιστά αδύνατη τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού δήμου, ο οποίος θα συντίθεται από επιμέρους ευρωπαϊκούς λαούς. Άλλωστε ένας δήμος δεν μπορεί να χαρακτηρίζεται από απόλυτη ομοιογένεια μεταξύ των μελών του.

Στα πλαίσια της διαμόρφωσης ευρωπαϊκού δήμου, οι εθνικές ταυτότητες δεν θα απολέσουν τη δημοκρατική τους υπόσταση από μία νέα υπερεθνική· τουναντίον, ο δήμος που θα αναδυθεί θα αποτελέσει πηγή ενότητας, πολιτικής δραστηριότητας και κοινωνικο-νομιμοποιητική βάση της ενοποίησης, που θα στηρίζεται στην πλουραλιστική προσέγγιση του πολιτειακού μορφώματος. Το αποτέλεσμα που θα προκύψει θα είναι «πολλοί λαοί, ένας δήμος».³⁷³

Μια αξιολογη προσπάθεια, όπως έχει ήδη επισημανθεί, έγινε με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και την εισαγωγή της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη. Οι διατάξεις για την ευρωπαϊκή ιθαγένεια, απέβλεπαν στην ενίσχυση και προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και καθιέρωναν σειρά πολιτικών δικαιωμάτων για τους υπηκόους των κρατών μελών, «ανάγοντας το σύνολο των πολιτών σε νομικό δήμο».³⁷⁴ Έτσι, ο πολίτης της Ένωσης έχει δύο θεσμικούς ρόλους, διακριτούς μεταξύ τους, δηλαδή του

³⁷⁰ Βλ. Dahl R. A., *On Democracy*, Yale University Press, London, 1998, σελ. 117.

³⁷¹ Βλ. Warleigh A., *Democracy in the European Union: Theory, Practice and Reform*, Sage, London, 2003, σελ. 33.

³⁷² Βλ. Kohler-Koch B., “Does Participatory Governance holds its Promises?”, Kohler-Koch B., Larat F. (eds), *Efficient and Democratic Governance in the European Union*, Connex Report Series 9. Connex, Mannheim, 2008, pp. 265-296, σελ. 286.

³⁷³ Βλ. Χρυσόχου Δ. Ν., 2005b, ό. π., σελ. 33.

³⁷⁴ Βλ. Στεφάνου Κ. Α., Καταπόδης Γ. Ν., *Οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες μετά την αναθεώρηση της Συνθήκης της Λισσαβώνας*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή, 2008, σελ. 30.

ευρωπαίου και του εθνικού πολίτη. Στην πρώτη περίπτωση, αναφερόμαστε στη μεταεθνική πολιτικότητα³⁷⁵, στο μεταεθνικό αίσθημα του «ανήκειν» σε έναν λαό, που ενισχύεται μέσα από τη συμβολή των πολιτών στην ανάδειξη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και από τον καθορισμό της σταθμισμένης ψήφου με βάση τον πληθυσμό των κρατών μελών. Κατά τη δεύτερη περίπτωση, ο εθνικός πολίτης συμπράττει στις αποφάσεις της ΕΕ μέσα από τη νομιμοποίηση της εθνικής του ηγεσίας που συμμετέχει στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και στο Συμβούλιο των Υπουργών. Επομένως, η δημοκρατική αρχή εγγυάται το θεσμικό δυϊσμό της Ένωσης, αρκεί να τηρείται το «*θεσμικό status των πολιτών*».³⁷⁶

Μολαταύτα, η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής συνείδησης οφείλει να μην περιορίζεται σε θεσμικές μεταρρυθμίσεις, αλλά μάλλον να στηριχθεί σε έναν μακροπρόθεσμο σχεδιασμό που να θέτει στο επίκεντρο τον πολίτη,³⁷⁷ κατά τρόπο που να αντανakλά ένα βαθύτερο αίτημα ενότητας και με κύριο άξονα αναφοράς την ετερογένεια των συστατικών μερών. Η τριβή των πολιτών με τα ευρωπαϊκά τεκταινόμενα, αποτελεί το εργαλείο που θα εξισορροπήσει την ταύτισή τους προς το έθνος κράτος με αυτή απέναντι στο ευρωπαϊκό εγχείρημα. Κατά το Δημήτρη Ν. Χρυσόχου, για την ανάδυση της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας η νομιμοποίηση οφείλει να απεξαρτηθεί από ιεραρχικές και εδαφικές δομές. Για παράδειγμα, απαιτείται α) η απόκτηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας να μην προϋποθέτει την εθνική· β) να επεκταθεί το δικαίωμα του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι στις εθνικές εκλογές για τους πολίτες της Ένωσης που διαμένουν νόμιμα σε κράτος μέλος διαφορετικό από το δικό τους· γ) να επεκταθούν τα δικαιώματα που απορρέουν από το ΧΘΔ σε γενική εφαρμογή· δ) να εμπλουτιστούν τα οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα που θεσπίζονται για τους πολίτες· ε) να αναγνωριστούν και για υπηκόους τρίτων χωρών που διαμένουν νόμιμα σε κάποιο κράτος μέλος. Επίσης, απαιτείται στ) η θεσμοθέτηση του δικαιώματος ενημέρωσης των πολιτών επί των ευρωπαϊκών ζητημάτων· και ζ) η διατήρηση δημόσιων αξιωμάτων από μέρους των ευρωπαίων πολιτών στο εσωτερικό της Ένωσης.³⁷⁸

³⁷⁵ Βλ. Χρυσόχου Δ. Ν., *Στη δημόσια σφαίρα: Δοκίμες Ιδεών*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2009, σελ. 169.

³⁷⁶ Βλ. Τσάτσος Δ. Θ., *Ευρωπαϊκή Συμπολιτεία. Για μια Ευρωπαϊκή Ένωση των Κρατών, των Λαών, των Πολιτών και του Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Πολιτισμού*, Λιβάνη, Αθήνα, 2007, σελ. 99.

³⁷⁷ Βλ. Χρυσόχου Δ. Ν., 2009, ό. π., σελ. 170.

³⁷⁸ Βλ. Χρυσόχου Δ. Ν., «Για μία ρεπουμπλικανική ερμηνεία της ευρωπαϊκής πολιτείας», Λάβδας Κ. Α., Χρυσόχου Δ. Ν. (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2004, σσ. 107-149, σελ. 130-131 και Χρυσόχου Δ. Ν., 2009, ό. π., σελ. 40-41.

Η προσέγγιση του πολιτικού συνταγματισμού δίνει έμφαση στη συνεχή δημόσια διαβούλευση για τους συνταγματικούς κανόνες που διέπουν την πολιτική ζωή³⁷⁹ και τεκμηριώνει τη σημασία της δημοκρατικής συμμετοχής κατά τη διαπραγμάτευση των κανόνων, αξιών και προτιμήσεων που περιλαμβάνονται στις επιμέρους εθνικές συνταγματικές τάξεις και τη «συνταγματοποίηση» κανόνων σε επίπεδο ΕΕ.³⁸⁰

Σήμερα, η ΕΕ βρίσκεται αντιμέτωπη με μία πολυδιάστατη κρίση. Αφενός, η οικονομική, λόγω των μέτρων λιτότητας που επιβλήθηκαν στις χώρες PIGS και έχουν οδηγήσει σε μία διάκριση μεταξύ Κέντρου-Περιφέρειας. Αφετέρου, η κοινωνική που συνδέεται με τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, τις μαζικές περικοπές στον πραγματικό μισθό και την αυξανόμενη κοινωνική ανισότητα. Τέλος, η πολιτισμική κρίση, ως αποτέλεσμα της λαϊκής απαίτησης για πολιτισμικό προστατευτισμό.

Επομένως, η πρόκληση με την οποία έρχεται αντιμέτωπο το ευρωπαϊκό εγχείρημα είναι ο ευρωσκεπτικισμός. Κι ενώ παραδοσιακά συνδεόταν με το δημοκρατικό έλλειμμα, σήμερα ο ευρωσκεπτικισμός εκφράζεται ως αποτέλεσμα της νέας οικονομικής διακυβέρνησης και των πολιτικών κατευθύνσεων. Συνεπώς, η εν λόγω κατάσταση τροφοδοτεί το νέο ευρωσκεπτικισμό, που εκφράζεται μέσα από το πρόβλημα της «δημοκρατικής αθέτησης» (democratic default), λόγω της αναντιστοιχίας μεταξύ επέκτασης των υπερεθνικών εξουσιών και των κανονιστικών πόρων, δηλαδή της συρρικνούμενης λαϊκής υποστήριξης απέναντι στο ευρωπαϊκό εγχείρημα.³⁸¹ Παράλληλα, η κρίση έχει διαβρώσει τη σχέση εμπιστοσύνης των πολιτών απέναντι στο εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η ΕΕ ως ιδέα και οργανωτική δομή έρχεται σε σύγκρουση με τους λαούς της και κατά συνέπεια κάνουμε λόγο για έλλειμμα εμπιστοσύνης. Σήμερα εμπιστεύεται την ΕΕ περίπου το ένα τρίτο των πολιτών, ενώ πριν από δέκα έτη την εμπιστεύονταν περίπου οι μισοί ευρωπαίοι.³⁸²

³⁷⁹ Βλ. Bellamy R., “Cementing the Union: The role of European Citizenship”, Cerrutti F., Rudolph E. (eds.), *A Soul for Europe*, vol. I., Sterling, 2001, σελ. 51 και Χρυσόχου Δ. Ν., 2005 b, ό. π., σελ. 128-142.

³⁸⁰ Βλ. Bellamy R., 2001, ό. π., σελ. 61.

³⁸¹ Βλ. Majone G., “The European Institute: Rethinking European integration after the debt crisis”, *London’s Global University*, Working paper No. 3/2012, June 2012, σελ. 21.

³⁸² Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Λευκή Βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης: Προβληματισμοί και σενάρια για την ΕΕ των 27 έως το 2015*, COM(2017) 2025 final, Βρυξέλλες, 1.3.2017 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC2025&from=EL>.

Συνεπώς, η ποιοτική και ποσοτική αλλαγή της κοινής γνώμης ως προς το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης αποκαλύπτει ένα ισχυρό πολιτικό μήνυμα προς τις ελίτ στην Ευρώπη.

Τα αποτελέσματα των ευρωεκλογών του 2014 καταδεικνύουν από τη μια ότι τα κόμματα διαμαρτυρίας έχουν απήχηση στις προτιμήσεις των πολιτών ως ένδειξη της απογοήτευσής τους με τις εγχώριες κυβερνήσεις,³⁸³ ενώ από την άλλη εγείρονται ζητήματα ως προς το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, καθώς ο εθνικισμός κι ο ευρωσκεπτικισμός έχουν σημαντική παρουσία σε ένα Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το οποίο μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας έχει διευρυμένες εξουσίες.

Η ίδια η φύση της ΕΕ καθιστά το δημοκρατικό έλεγχο προβληματικό. Με τη λειτουργία της ΟΝΕ και τη θέσπιση του Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων έχουν διαμορφωθεί ένας οικονομικός και ένας νομικός δήμος, αντίστοιχα. Η εισαγωγή με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ της ιδιότητας του πολίτη και η καθιέρωσή της συμβάλλει στη σταδιακή διάπλαση ενός ευρωπαϊκού νομικού δήμου, όπου η ευρωπαϊκή πολιτειότητα δεν είναι ανεξάρτητη από την εθνική σφαίρα αλλά τη συμπληρώνει. Παρόλο που δεν έχει συγκροτηθεί ένας κοινά αναγνωρίσιμος πολιτικός δήμος, έχει διαμορφωθεί μία ιδιότυπη ευρωπαϊκή πολιτική οργάνωση με την αναγνώριση νομιμοποιημένης εξουσίας από την Ένωση σε τρία επίπεδα, δηλαδή σε υποεθνικό, σε εθνικό και σε υπερεθνικό. Συνεπώς, αυτό που απουσιάζει από την ΕΕ και παρακωλύει την εξέλιξη του ευρωπαϊκού δήμου είναι οι συνθήκες/η υποδομή/οι βάσεις για τη διαμόρφωση ενός δημόσιου χώρου, μέσω του οποίου ο σύνθετος πολιτικός δήμος θα δύναται να διαβουλεύεται, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα από τη ρίζα τους. Κι αυτό διότι δεν υπάρχει παρόν χωρίς παρελθόν και τα διδάγματα του παρελθόντος είναι που θα μας βοηθήσουν να εξαλείψουμε τις παθολογίες της δημοκρατίας, καθώς η έξοδος από την οικονομική κρίση δεν εγγυάται την αυτόματη εξάλειψή τους. Ίσως η ΕΕ να οφείλει να καθιερώσει τη λογική “*do less in order to do better*”, για να αποκτήσει την απαιτούμενη νομιμοποίηση, και να τονώσει την εμπιστοσύνη απέναντι στην ΕΕ, ενισχύοντας τις παιδευτικές βάσεις.

Στο πλαίσιο αυτό, και λαμβάνοντας υπόψη ότι η ΕΕ έζησε πρόσφατα μια κρίση ταυτότητας, η οποία χαρακτηρίστηκε από σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, αύξηση του ευρωσκεπτικισμού και του εξτρεμισμού και σημάδια δυσπιστίας των πολιτών απέναντι στο ευρωπαϊκό εγχείρημα άνευ προηγουμένου από

³⁸³ Βλ. Leconte C., *Understanding Euroscepticism*, The European Union Series, Basingstoke, 2010, σελ. 111-113.

την αρχή της δεκαετίας, ο Ευρωπαϊκή Επιτροπή και συγκεκριμένα ο Πρόεδρος Jean-Claude Juncker έχει δώσει μεγάλη προτεραιότητα στη θητεία του στη γεφύρωση των ρηγμάτων που δημιουργήθηκαν στην Ευρώπη μετά την κρίση, ώστε να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη των ευρωπαίων πολιτών στην ΕΕ. Για να γίνει αυτό προτείνει την ενίσχυση της δημοκρατικής νομιμοποίησης.

Έτσι, την 1^η Μαρτίου του 2017, με την παρουσίαση της «Λευκής Βίβλου»³⁸⁴ από τον ίδιο, δόθηκε το έναυσμα μιας δημόσιας διαβούλευσης για την ταυτότητα και το μέλλον της Ευρώπης. Όπως σημείωσε σχετικά ο Επικεφαλής της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, Πάνος Καρβούνης: «Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, στο οποίο το κεντρικό ερώτημα που έχει τεθεί είναι 'ποιά Ευρώπη θέλουμε', η απόσταση ανάμεσα στην ΕΕ και στους πολίτες πρέπει να μειώνεται συνεχώς, με τους νέους να πρωτοστατούν σε αυτό».³⁸⁵ Έτσι, με τη Λευκή Βίβλο, η οποία χαρτογραφεί τις κινητήριες δυνάμεις αλλαγής κατά την προσεχή δεκαετία, ανοίγεται μια συζήτηση επί μιας σειράς σεναρίων για το πώς θα μπορούσε να εξελιχθεί η Ευρώπη έως το 2025.

Στις 27 Απριλίου του 2017, με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το ΕΚ καθιέρωσε το 2018 ως το Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς, με στόχο να αυξήσει την ευαισθητοποίηση σχετικά με την ευρωπαϊκή ιστορία και τις ευρωπαϊκές αξίες και να ενδυναμώσει το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας.³⁸⁶ Όπως δήλωσε ο Επίτροπος εκπαίδευσης, πολιτισμού, νεολαίας και αθλητισμού T. Navracsics: «Η πολιτιστική κληρονομία αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας και βρίσκεται στην καρδιά του ευρωπαϊκού εγχειρήματος».³⁸⁷

Οι κύριοι στόχοι του Ευρωπαϊκού Έτους είναι:

- να προωθήσει την πολιτισμική πολυμορφία, το διαπολιτισμικό διάλογο και την κοινωνική συνοχή,

³⁸⁴ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Λευκή Βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης*, ό. π..

³⁸⁵ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Η Ευρώπη δίπλα στους νέους: Όλα τα προγράμματα και οι πρωτοβουλίες της ΕΕ*, Αθήνα, 2017, σελ. 1.

³⁸⁶ Βλ. επίσημος ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής https://ec.europa.eu/culture/news/20160830-commission-proposal-cultural-heritage-2018_en. Η ιδέα ενός «Ευρωπαϊκού Έτους Πολιτιστικής Κληρονομιάς» μνημονεύεται για πρώτη φορά το 2014 στα συμπεράσματα του Συμβουλίου για τη συμμετοχική διακυβέρνηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Υποστηρίχθηκε σθεναρά από το ΕΚ και η Επιτροπή υπέβαλε την πρότασή της για ένα Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς τον Αύγουστο του 2016.

³⁸⁷ Βλ. European Commission, *Press release: Commission welcomes European Parliament's backing for European Year of Cultural Heritage*, Brussels, 27 April 2017 στο http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1111_en.htm.

- να επισημάνει την οικονομική συμβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς στους κλάδους του πολιτισμού και της δημιουργικότητας, συμπεριλαμβανομένων των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων, και στην τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη,
- να τονίσει το ρόλο της πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο των εξωτερικών σχέσεων της ΕΕ, μεταξύ άλλων για την πρόληψη των συγκρούσεων, τη συμφιλίωση μετά από συγκρούσεις και την αποκατάσταση κατεστραμμένης πολιτιστικής κληρονομιάς.

Επίσης, ο Juncker διόρισε τον Luc Van den Bran, πρώην Πρόεδρο της Επιτροπής των Περιφερειών, ειδικό Σύμβουλο σχετικά με την προσέγγιση των ευρωπαϊών πολιτών. Στα καθήκοντά του περιλαμβάνεται η κατάρτιση έκθεσης σχετικά με τους τρόπους ενίσχυσης των δεσμών μεταξύ της ΕΕ και των πολιτών της, σύμφωνα με την οποία (δημοσιεύθηκε τον Οκτώβριο του 2017):³⁸⁸

- Οι πολίτες δεν αναμένουν μόνο αποτελέσματα, θέλουν επίσης να αποτελέσουν μέρος των επιλογών.
- Υπάρχει ανάγκη υλοποίησης μιας πραγματικής, ουσιαστικής συμμετοχικής δημοκρατίας ώστε να αισθάνονται οι πολίτες ότι το όλο εγχείρημα είναι δικό τους.
- Οι νέοι αποτελούν στοχευμένο κοινό υψηλής προτεραιότητας.
- Τονίζεται η ανάγκη να προωθηθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Στη Σύνοδο στο Γκέτεμποργκ στις 17 Νοεμβρίου του 2017, προτάθηκε από την Επιτροπή για τον Ιανουάριο του 2018, έκδοση σύστασης σχετικά με τις κοινές αξίες, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς και την ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας³⁸⁹ και τέλος, στις 14 Δεκεμβρίου του 2017 ο Πρόεδρος Juncker υπέγραψε τη νέα δήλωση σχετικά με τις νομοθετικές προτεραιότητες της ΕΕ για την περίοδο 2018-2019, από κοινού με τον Πρόεδρο του ΕΚ Antonio Tajani και την εκ περιτροπής Προεδρία του Συμβουλίου Juri Ratas, μεταξύ των προτεραιοτήτων, η περαιτέρω ενίσχυση της δημοκρατικής νομιμοποίησης σε επίπεδο ΕΕ.³⁹⁰

³⁸⁸ Βλ. European Commission, *Reaching out to EU citizens: A new opportunity 'About us, with us, for us'*, A report by Luc Van den Brande, October 2017 στο https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/reaching-out-to-citizens-report_en.pdf.

³⁸⁹ Βλ. στο <http://www.socialsummit17.se>.

³⁹⁰ Βλ. European Commission, Press Release, A more united, stronger and more democratic Union: Joint Declaration on the EU's legislative priorities for 2018-2019, Brussels, 14 December 2017 στο http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-5266_en.htm?locale=en.

Αλλά και νωρίτερα, το 2015, με αφορμή τα τρομοκρατικά χτυπήματα, την άνοδο της ακροδεξιάς και του νεοφασισμού σε πάρα πολλά μέρη της Ευρώπης, συγκλήθηκε Σύνοδος στο Παρίσι όπου οι Υπουργοί Παιδείας της ΕΕ συμφώνησαν στην ανάγκη αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών μελών, με σκοπό την ενίσχυση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και τις αξίες της δημοκρατίας στα εθικά εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα.³⁹¹ Η'το 2016, με σκοπό την ενίσχυση της συνοχής, της αλληλεγγύης και της δημοκρατίας στην Ευρώπη, προτάθηκε από τον Πρόεδρο της Επιτροπής στην ομιλία του για την κατάσταση της Ένωσης,³⁹² η ιδέα της δημιουργίας ενός Ευρωπαϊκού Σώματος Αλληλεγγύης για νέους ηλικίας 18-30 ετών.³⁹³

Συναφώς, μια από τις προτεραιότητες των πολιτικών ενεργειών της ΕΕ ήταν και παραμένει να έρθει εγγύτερα στους πολίτες της και δη στους νέους· προς το σκοπό τούτο, η δράση της στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, όπως θα αναλυθεί στο κεφάλαιο που ακολουθεί, πρόσφερε και προσφέρει ένα προνομιακό μέσο για την προαγωγή της ενεργού συμμετοχής εντός της μεγάλης ποικιλίας πολιτισμών, οικονομιών, πολιτικών και κοινωνιών που συμπεριλαμβάνονται στους κόλπους της.

4.3 Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

4.3.1 Πρώτη Περίοδος (1973-1992)

Η έννοια της «*ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση*» (ΕΔΕ) δημιουργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70, στα πλαίσια της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της –τότε- Κοινότητας, με σκοπό την υποστήριξη των επίκαιρων αλλά και διαχρονικών απαιτήσεων του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Σταδιακά ο όρος ΕΔΕ συνδέθηκε άμεσα, τόσο με τη συζήτηση για τον ιδεολογικό προσανατολισμό του περιεχομένου της ευρωπαϊκής ενοποίησης, όσο και με τον πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών· η ευρωπαϊκή διάσταση συνδέεται με τη διαδικασία *ευρωπαϊκής* των εθνικών κρατών και των κοινωνιών, ήτοι τη διαδικασία της

³⁹¹ Βλ. Informal meeting of European Union Education Ministers, Declaration on “Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education”, Paris, Tuesday 17 March 2015 στο https://eu2015.lv/images/notikumi/2015-3-10_Declaration_EN.pdf.

³⁹² Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόεδρος Jean-Claude Juncker, Ομιλία για την κατάσταση της Ένωσης 2017 στο http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-17-3165_el.htm.

³⁹³ Για περισσότερα βλ. https://europa.eu/youth/solidarity/mission_el.

παγκοσμιοποίησης με τον τρόπο που την κατανοούμε και τη βιώνουμε τις τελευταίες δεκαετίες. Συνήθως, οι βασικοί ερμηνευτικοί άξονες της ΕΔΕ κινούνται σε τρεις διαστάσεις: περί, εντός και διαμέσου της Ευρώπης, και σχετίζονται με τρεις αντίστοιχες μαθησιακές, παιδαγωγικές διαστάσεις: γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις.³⁹⁴ Όμως μια θεωρία για την ΕΔΕ παραμένει ελλιπής δίχως τον άξονα «*προς ποιά Ευρώπη*», που να αναφέρεται στη διάσταση της προοπτικής της πορείας του οράματος και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στην οικοδόμησή της, και συνδέεται άμεσα τόσο με τις αξίες της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας (ελευθερία, ισότητα, δημοκρατία, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη), όσο και με το πρόταγμα της πολυπολιτισμικής Ευρώπης και της «*Ευρώπης των πολιτών*» που η ίδια δημιούργησε.³⁹⁵

4.3.1.1 Προγράμματα δράσης της ΕΕ

Με αφετηρία τη δεκαετία του '70 και του '80, τα ενωσιακά προγράμματα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης επιγραμματικά ασχολούνται με:

- Την ανάπτυξη της αντιστοιχίας μεταξύ των ευρωπαϊκών συστημάτων με κύριο στόχο την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά θέματα.
- Την ίδρυση ειδικού εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού δικτύου Ευρυδίκη (Eurydice)³⁹⁶ για τη συλλογή πληροφοριών και σύγχρονων στατιστικών στοιχείων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των χωρών μελών της Ένωσης.
- Τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων της Γ'βάθμιας εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της κινητικότητας φοιτητών, καθηγητών και ερευνητών, καθώς και με την αμοιβαία ακαδημαϊκή αναγνώριση διπλωμάτων και περιόδων σπουδών σε άλλο κράτος μέλος.
- Την ενίσχυση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών εντός της πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής ΕΕ.
- Την αγωγή υγείας, την περιβαλλοντική αγωγή και την αγωγή του καταναλωτή.

³⁹⁴ Βλ. Shennan M., *Teaching about Europe*, Cassell/Council of Europe, London, 1991.

³⁹⁵ Βλ. Παντίδης Σ., Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 200.

³⁹⁶ Για περισσότερα βλ. επίσημος ιστότοπος του δικτύου Eurydice https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page.

Ο πρώτος Επίτροπος αρμόδιος για θέματα εκπαίδευσης Ralf Dahrendorf,³⁹⁷ το Φεβρουάριο του 1974, παρουσίασε στην Επιτροπή σχέδιο πρότασης που αφορούσε την ανάληψη κοινοτικής πρωτοβουλίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Μεταξύ των στόχων συγκαταλέγονταν η διδασκαλία των γλωσσών, η βελτίωση και η αύξηση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και των φοιτητών μεταξύ των χωρών της Κοινότητας, και η ανάπτυξη της μελέτης της Ευρώπης ως μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών.³⁹⁸

Εν συνεχεία, τον Μάρτιο του 1974, η Επιτροπή παρουσίασε στο Συμβούλιο Ανακοίνωση-Έκθεση με τίτλο «*Η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*»,³⁹⁹ στην οποία αναφέρεται ότι η προώθηση της εκπαιδευτικής συνεργασίας πρέπει να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της συνολικής ανάπτυξης της Κοινότητας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πρέπει να δημιουργηθεί μία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική παρόμοια ή αντίστοιχη με τους άλλους τομείς της κοινοτικής πολιτικής. Τονίζεται δε ότι στόχος δεν είναι η εναρμόνιση των δομών και του περιεχομένου της εθνικής εκπαίδευσης των κρατών μελών· τουναντίον, αναγνωρίζεται ότι οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελούν πλούτο για την Ευρώπη.

Η Έκθεση χωρίζεται σε τρεις ενότητες που αφορούν:

- την κινητικότητα στην εκπαίδευση (§24-38),
- την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζόμενων μεταναστών (§39-42), και
- την ανάπτυξη της ΕΔΕ (§43-61).

Σε βασικό στόχο της αναδείχθηκε η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των κρατών μελών διαμέσου της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με προτεραιότητα την ανάπτυξη «*μιας στρατηγικής για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και την προώθηση της συστηματικής ανταλλαγής πληροφοριών*

³⁹⁷ Ο δανός Ralf Dahrendorf διετέλεσε Επίτροπος υπεύθυνος για τα θέματα εκπαίδευσης από τον Ιανουάριο του 1973 έως το Νοέμβριο του 1974. Σχετικά με την αναγνώριση της στροφής της Επιτροπής στον τομέα της εκπαίδευσης βλ. στο Commission of the EC, *7th General Report of the Activities of the EC in 1973*, Brussels, February 1974, §369, σελ. 320 και στο European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2006, σελ. 285-287.

³⁹⁸ Βλ. Commission of the European Community, *7th General Report*, ό. π., §370, σελ. 321 και Πασιάς Γ., «Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)», Μπουζάκης Σ. (επίμ.), τόμος Α', Gutenberg, Αθήνα, 2006, σελ. 249-250.

³⁹⁹ Βλ. Commission of the European Community, *Education in the European Community*, Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974, Bulletin of the European Communities, Supplement 3/74.

και εμπειριών». Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το κεφάλαιο για την ΕΔΕ, όπου για πρώτη φορά εισάγεται ο όρος και προσδιορίζεται το περιεχόμενό του.⁴⁰⁰

Τον Ιούνιο του 1984, με την απόφαση του ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Φοντενμπλώ, συστάθηκε μία ad-hoc επιτροπή υπό τον Pietro Adonnino, προκειμένου να ενισχυθεί η εικόνα της Κοινότητας και του ευρωπαίου πολίτη. Η Έκθεση Adonnino, με τίτλο *“A People’s Europe”*, η οποία έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της ΕΔΕ, υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο του Μιλάνου τον Ιούνιο του 1985.⁴⁰¹

Στην ίδια υπήρχε ιδιαίτερο κεφάλαιο (κεφ. 5) για τους νέους, την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τον πολιτισμό, στο οποίο καταδεικνύονταν η ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των πανεπιστημίων, της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και της προώθηση της ΕΔΕ.⁴⁰²

Η υιοθέτηση της έκθεσης Adonnino από το Συμβούλιο, αν και μη δεσμευτική, αποτελεί μία πολιτική πράξη που αναδεικνύει τη σημασία αυτών των πεδίων για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση.⁴⁰³

Οι Υπουργοί Παιδείας στα συμπεράσματά τους το Σεπτέμβριο του 1985 για την προώθηση της ΕΔΕ, δήλωσαν ότι η διδασκαλία για την ευρωπαϊκή διάσταση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης των μελλοντικών πολιτών της Ευρώπης. Μάλιστα στο ίδιο κείμενο, συμφώνησαν στην προώθηση της ευρωπαϊκής

⁴⁰⁰ Σε εκτενή αναφορά του ο Πασιάς Γ. σημειώνει ότι η Έκθεση φαίνεται να κινείται στο πνεύμα κειμένων που προηγήθηκαν όπως ο Κανονισμός 1612/68ΕΟΚ, το Ψήφισμα του Νοεμβρίου του 1971, η έκθεση Janne ενώ η πρόταση για την *«Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»* σχετίζεται κυρίως με την απόφαση της Κοπεγχάγης (Δεκέμβριος 1973) για την *«ευρωπαϊκή ταυτότητα»*, βλ. Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 250-251. Επίσης για τον όρο ΕΔΕ γίνεται εκτενής αναφορά στο Παντίδης Στ., Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 145-146.

⁴⁰¹ Βλ. European Commission, *A People’s Europe*, Reports from the ad hoc Committee, Bulletin of the European Communities Supplement 7/85, Luxemburg και Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής για την Ευρώπη των πολιτών, που ενέκρινε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου στις 28-29.6.1985 (αποσπάσματα σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση), Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 1987, σελ. 151-154.

⁴⁰² Στην ενότητα 5.6 για την πανεπιστημιακή συνεργασία, προτείνονταν η δημιουργία ενός ευρωπαϊκού διαπανεπιστημιακού προγράμματος ανταλλαγών και σπουδών που θα έδινε τη δυνατότητα στους φοιτητές να πραγματοποιούν μέρος των σπουδών τους σε ίδρυμα άλλου κράτους μέλους, και η εφαρμογή ενός ευρωπαϊκού συστήματος ακαδημαϊκών μονάδων μεταφερόμενων σε όλη την Κοινότητα (European Academic Credit Transfer System - ECTS).

⁴⁰³ Σχετικά με την έκθεση Adonnino βλ. European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, ό. π., σελ. 99-100 και Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 298-300.

διάστασης στα προγράμματα, στην εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού και στο διδακτικό υλικό.⁴⁰⁴

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, υποστηρίζοντας τις δραστηριότητες των κρατών μελών και των ΜΚΟ που στόχευαν στην προώθηση της ΕΔΕ, έπειτα από πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, συγκάλεσε στις 27-28 Νοεμβρίου του 1985, Διάσκεψη για τη Συνεργασία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στα κράτη μέλη της Κοινότητας, με αντικείμενο την υποστήριξη της διαπανεπιστημιακής συνεργασίας και την αύξηση της κινητικότητας των φοιτητών στην επικράτειά της.⁴⁰⁵

Προς την κατεύθυνση αυτή, το 1987, εγκαινιάστηκε στον τομέα της εκπαίδευσης το πρόγραμμα Erasmus, ένα σημαντικό πρόγραμμα για την κινητικότητα και τη συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη, ενώ το 1990 έκανε την εμφάνισή του το πρόγραμμα Lingua. Και τα δύο αυτά συνέβαλαν στην φυσική κινητικότητα φοιτητών και διδακτικού προσωπικού.⁴⁰⁶

Στις 24 Μαΐου του 1988, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας εξέδωσαν Ψήφισμα για την ΕΔΕ,⁴⁰⁷ επιβεβαιώνοντας εκ νέου τη θέλησή τους «να ενισχυθεί η παρουσία της [...] με τη λήψη σειράς συντονισμένων μέτρων για την περίοδο 1988-1992».

Τα εν λόγω μέτρα, είχαν στόχο να συνδράμουν:

- Στην ενίσχυση στους νέους της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας,
- στην προετοιμασία των νέων για τη συμμετοχή τους στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας, με σκοπό την επίτευξη βημάτων προόδου προς την ΕΕ, όπως ορίζεται στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη,⁴⁰⁸

⁴⁰⁴ Βλ. Συμβούλιο των ΕΚ, *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 27ης Σεπτεμβρίου 1985, για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία*, Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 1987, σελ.155-158.

⁴⁰⁵ Βλ. τον πρόλογο της απόφασης του Συμβουλίου για τη θέσπιση του προγράμματος “Erasmus”, στο Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, 1987 σελ. 202.

⁴⁰⁶ Βλ. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τσαούσης Δ. Γ. (επιμ.), *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας, Η περίπτωση της Ελλάδας*, Gutenberg, Αθήνα, 2003, σελ. 249. Εκτενής αναφορά σε κάθε ένα από τα προγράμματα αυτά γίνεται σε επόμενες σελίδες της ανά χείρας διατριβής.

⁴⁰⁷ Βλ. Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24ης Μαΐου 1988, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 177 της 06/07/1988, σελ. 0005-0007 στο [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706(01)).

⁴⁰⁸ Υπογράφηκε στο Λουξεμβούργο στις 17 Φεβρουαρίου του 1986 από εννέα κράτη μέλη και στις 28 Φεβρουαρίου του 1986 από τη Δανία, την Ιταλία και την Ελλάδα. Αποτελεί την πρώτη μεγάλης σημασίας τροποποίηση της Συνθήκης για την Ίδρυση της ΕΟΚ. Αρχισε να ισχύει την 1^η Ιουλίου του 1987.

- στη συνειδητοποίηση από τους νέους των πλεονεκτημάτων που αντιπροσωπεύει η Ένωση και της πρόκλησης που συνεπάγεται, δεδομένου ότι τους θέτει ενώπιον ενός διευρυμένου οικονομικού και κοινωνικού χώρου, και
- στη διεύρυνση των ιστορικών, πολιτιστικών, οικονομικών και κοινωνικών γνώσεων των νέων για την Κοινότητα και τα κράτη μέλη της.

Οι δράσεις που προτείνονταν αφορούσαν χωριστά το επίπεδο των κρατών μελών (§ 1-7) και το επίπεδο της Κοινότητας (§ 8-18). Τα κράτη μέλη καλούνταν, εντός των ορίων των δικών τους εκπαιδευτικών πολιτικών και δομών, να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την εφαρμογή των ακόλουθων μέτρων:

- Ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα, μέσω των κατάλληλων μαθημάτων, της διαμόρφωσης παιδαγωγικού υλικού, και της κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,
- ενθάρρυνση επαφών και συναντήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών από τα διάφορα κράτη μέλη, ώστε να έχουν άμεση εμπειρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της πραγματικότητας της ζωής σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες,
- προώθηση σχολικών πρωτοβουλιών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως η αδελφοποίηση σχολείων και η δημιουργία «*Ευρωπαϊκών Ομίλων*», καθώς και η συμμετοχή των σχολείων σε δραστηριότητες που οργανώνονται στα πλαίσια της Ημέρας της Ευρώπης (9 Μαΐου).⁴⁰⁹

Ως προς τις δράσεις που προτείνονταν στο επίπεδο της Κοινότητας, αφορούσαν την προώθηση ανταλλαγής πληροφοριών, τη σύνταξη παιδαγωγικού υλικού, τη χρήση του προγράμματος εκπαιδευτικών επισκέψεων για ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης (πρόγραμμα Arion) με σκοπό την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης και τη χρήση του προγράμματος Erasmus για την παροχή σε σπουδαστές που πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί, της εμπειρίας μιας ξένης χώρας κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους, και για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών.

⁴⁰⁹ Το 1985, η 9^η Μαΐου καθιερώθηκε ως Ημέρα της Ευρώπης και έκτοτε εορτάζεται με εκδηλώσεις σε όλα τα κράτη μέλη. Η 9^η Μαΐου σηματοδοτεί την επέτειο της ιστορικής «*Διακήρυξης Σουμάν*». Σε ομιλία του στο Παρίσι το 1950, ο γάλλος Υπουργός Εξωτερικών Ρομπέρ Σουμάν πρότεινε μια νέα μορφή πολιτικής συνεργασίας στην Ευρώπη, η οποία θα απέτρεπε κάθε ενδεχόμενο πολέμου μεταξύ των ευρωπαϊκών λαών. Όραμά του ήταν η δημιουργία ενός υπερεθνικού ευρωπαϊκού οργάνου που θα διαχειριζόταν κεντρικά την παραγωγή άνθρακα και χάλυβα. Η Συνθήκη για την ίδρυση της ΕΚΑΧ υπεγράφη έναν μόλις χρόνο μετά. Η διακήρυξη του Σουμάν θεωρείται η απαρχή της σημερινής ΕΕ.

Από την μελέτη του Ψηφίσματος, είναι εμφανής η αναφορά στη σχέση της ΕΔΕ με την ένταξη των νέων στην ενιαία αγορά και την ενωμένη Ευρώπη· η ΕΔΕ εντάσσεται στο πλαίσιο της ΕΕ, μέσα από τη συσχέτιση με την ενιαία αγορά και την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη. Επίσης, διακρίνεται η συμφωνία των κρατών μελών σχετικά με την ανάγκη εισαγωγής της ΕΔΕ και της λήψης δέσμης μέτρων για το σκοπό αυτό. Εντούτοις, η υλοποίηση των μέτρων αυτών εναπόκειται κατά αποκλειστικότητα στη διακριτική ευχέρεια των εθνικών κρατών. Συναφώς, διά του τρόπου αυτού επετεύχθη μία κοινοτική παρέμβαση σε ευαίσθητες περιοχές των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όπως η σχολική εκπαίδευση, δίχως να αλλοιώνεται ο κυρίαρχος ρόλος των κρατών μελών.⁴¹⁰

α. Πρόγραμμα Erasmus Α' φάση (1987-1989)

Το πρόγραμμα Erasmus ⁴¹¹ αποτέλεσε τη ναυαρχίδα τόσο της ευρωπαϊκής στρατηγικής στην ανώτερη εκπαίδευση⁴¹² όσο και των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν γένει, καθώς υπήρξε το δημοφιλέστερο και το μαζικότερο πρόγραμμα με τη μεγαλύτερη διάρκεια.⁴¹³ Επίσης, αποτέλεσε παράδειγμα του τρόπου που η Κοινότητα μπορεί να ενεργήσει καταλυτικά και να μεταβάλλει τις προηγούμενες πρακτικές που απομόνωναν τα κράτη το ένα από το άλλο.⁴¹⁴

Θεσπίστηκε με την απόφαση 87/327/ΕΟΚ⁴¹⁵ του Συμβουλίου της 15^{ης} Ιουνίου του 1987. Αποτελεί ένα πρόγραμμα δράσης της ΕΚ προς επίτευξη σημαντικής αύξησης

⁴¹⁰ Βλ. Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 13-15.

⁴¹¹ Πήρε το όνομά του από τον φιλόσοφο Ντεζιτέριους Εράσμους του Ρότερνταμ [(Desiderius Erasmus Roterodamus) (1465-1536)], ο οποίος έγινε γνωστός ως αντίπαλος του δογματισμού. Έζησε και εργάστηκε σε πολλά μέρη της Ευρώπης, με σκοπό να επεκτείνει τις γνώσεις του και να αποκτήσει νέες εμπειρίες. Ο Erasmus, προσφέροντας την παρουσία του στο Πανεπιστήμιο του Basel, έγινε ο πρόδρομος της υποτροφιών κινητικότητας. Το ακρωνύμιο Erasmus μπορεί επίσης να διαβαστεί ως European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Πρόγραμμα Δράσης για την Κινητικότητα των Φοιτητών).

⁴¹² Βλ. Ασδεράκη Φ., *Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2008, σελ. 213.

⁴¹³ Για περισσότερα αναφορικά με το Erasmus βλ. στον επίσημο ιστότοπο της ΕΕ http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_el.

⁴¹⁴ Βλ. European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, ό. π., σελ. 119.

⁴¹⁵ Βλ. Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Απόφαση 87/327/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15.6.1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των

της κινητικότητας των σπουδαστών και του προσωπικού, μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών στην Κοινότητα, και προώθησης της στενότερης συνεργασίας μεταξύ των πανεπιστημίων.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην απόφαση του Συμβουλίου, στόχος του προγράμματος ήταν «να προωθήσει την ευρεία και εντατική συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων όλων των κρατών μελών [...] (και) να αξιοποιήσει όλο το πνευματικό δυναμικό των πανεπιστημίων της Κοινότητας χάρη στη μεγαλύτερη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού, κατά τρόπο ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης που παρέχονται από τα πανεπιστήμια αυτά με σκοπό τη διαφύλαξη της ανταγωνιστικότητας της Κοινότητας στην παγκόσμια αγορά». Παράλληλα, στόχευε στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των πολιτών των διαφόρων κρατών μελών, προκειμένου να παγιωθεί η ιδέα της Ευρώπης των Πολιτών και να εξασφαλιστεί αριθμός πτυχιούχων με άμεση εμπειρία στην ενδοκοινοτική συνεργασία, δημιουργώντας, τοιούτοτρόπως, τη βάση για την ανάπτυξη της εντατικής συνεργασίας στο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο.

Αρχικά εγκρίθηκε για την περίοδο από 1^η Ιουλίου του 1987 έως 30 Ιουνίου του 1990, με προϋπολογισμό 85 εκατ. ECU.⁴¹⁶

Το πρόγραμμα αφορούσε «όλους τους τύπους ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχουν, ενδεχομένως στο πλαίσιο προηγμένης κατάρτισης προσόντα ή τίτλους του επιπέδου αυτού, ανεξάρτητα από την αντίστοιχη ονομασία τους στα κράτη μέλη», και εδράζονταν σε τέσσερις άξονες δράσης:

- Τη δημιουργία ενός ευρωπαϊκού δικτύου συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων των κρατών μελών,⁴¹⁷

φοιτητών (Erasmus), Κείμενα για την ΕΕΠ, 1987, σελ. 201-207 και Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 166 της 25/06/1987, σσ. 0020-0024.

⁴¹⁶ Ευρωπαϊκή νομισματική και λογιστική μονάδα (European Currency Unit), 1 ECU=357 ελληνικές δραχμές, υφίσταται από τις 13/3/1979 που τέθηκε σε εφαρμογή το Ευρωπαϊκό Νομισματικό Σύστημα (European Monetary System) και αντικαταστάθηκε από το ευρώ την 1^η Ιανουαρίου του 1999 σε τιμή μετατροπής 1 προς 1.

⁴¹⁷ Σύμφωνα με την απόφαση, «η Κοινότητα θα θεσπίσει ένα ευρωπαϊκό δίκτυο πανεπιστημιακής συνεργασίας, του οποίου ο ρόλος θα είναι να δραστηριοποιήσει τις ανταλλαγές σπουδαστών σε κοινοτική κλίμακα, τούτο θα αποτελείται από τα πανεπιστήμια που έχουν συνάψει στα πλαίσια του προγράμματος Erasmus συμφωνίες ανταλλαγής φοιτητών και διδακτικού προσωπικού με πανεπιστήμια άλλων κρατών μελών, και αναγνωρίζουν τις περιόδους φοίτησης σε πανεπιστήμια άλλα από το πανεπιστήμιο προέλευσης. Στόχος κάθε διαπανεπιστημιακής συμφωνίας είναι η παροχή στους φοιτητές ενός πανεπιστημίου της δυνατότητας να φοιτήσουν για μια πλήρως αναγνωρισμένη περίοδο σε ένα τουλάχιστον άλλο κράτος μέλος, ως τμήμα του πτυχίου τους ή του ακαδημαϊκού τους τίτλου».

- την οικονομική υποστήριξη σπουδαστών που πραγματοποιούν μία χρονική περίοδο σπουδών σε πανεπιστήμιο άλλου κράτους μέσω των φοιτητικών υποτροφιών Erasmus,
- την ενίσχυση της κινητικότητας μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών με τη δυνατότητα μεταφοράς ακαδημαϊκών μονάδων σε όλη την Κοινότητα, και
- τα συμπληρωματικά μέτρα για την προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών.

Το Erasmus εφαρμόζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η οποία έπρεπε να υποβάλλει ετήσια έκθεση για την εφαρμογή του, όπως και μία έκθεση πριν τη λήξη του προγράμματος, σχετικά με τη μέχρι τότε εμπειρία από την εκτέλεσή του.

Ανατρέχοντας, λοιπόν, σε αυτές τις ετήσιες εκθέσεις για τα έτη 1987 έως 1989, διαπιστώνεται ότι η πρώτη εφαρμογή του Erasmus γνώρισε μεγάλη επιτυχία. Εν συντομία, αποδεικνύεται ότι αποτελεί κατάλληλο μέσο για την αύξηση της κινητικότητας των φοιτητών, λόγω της ουσιαστικής διαπανεπιστημιακής συνεργασίας εντός της Κοινότητας.

Έτσι, το Δεκέμβριο του 1989, το Συμβούλιο, επέκτεινε χρονικά τη διάρκεια του προγράμματος Erasmus, με την απόφαση 89/663/ΕΟΚ,⁴¹⁸ από το 1990 έως το 1994, ενώ ο προϋπολογισμός του ανέρχονταν πλέον στα 192 εκατ. ECU.

Ως προς τις δράσεις του, αυτές κινούνται στους ίδιους τέσσερις άξονες δράσης με αυτούς της πρώτης φάσης.

β. Πρόγραμμα Lingua (1990)

Όπως έχει ήδη επισημανθεί στα πλαίσια της παρούσης, για την Κοινότητα η διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελεί έναν τομέα ο οποίος σχετίζεται τόσο με το πεδίο της εκπαίδευσης όσο και με το πεδίο της ευρωπαϊκής διάστασης. Η ανάγκη βελτίωσης της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών επισημαίνεται στο Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας του 1974, καθώς και στο Ψήφισμα του 1976 με το οποίο υιοθετήθηκε το *«Πρόγραμμα δράσης για την εκπαίδευση»*, ο πέμπτος άξονας του οποίου αναφερόταν στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η προώθηση της

⁴¹⁸ Όπως φαίνεται στο σκεπτικό της Απόφασης του Συμβουλίου 89/633/ΕΟΚ, της 14.12.1989 η οποία τροποποιεί την απόφαση 87/327/ΕΟΚ για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (Erasmus), στο Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Κείμενα για την ΕΕΠ, 1988-89, σελ.109-113, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 395 της 30/12/1989, σσ. 0023-0027.

διδασκαλίας των κοινοτικών γλωσσών περιλαμβάνεται, επιπλέον, στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη και την έκθεση Adonnino «*Ευρώπη των Πολιτών*» (1985), και σχετίζεται με τη βελτίωση της ελεύθερης διακίνησης προσώπων, εργαζομένων και σπουδαστών στην Κοινότητα. Σε συνέχεια των παραπάνω, η Επιτροπή προτείνει στο Συμβούλιο Υπουργών προγράμματα δράσης που αφορούν την εκπαίδευση και την κατάρτιση, μεταξύ των οποίων συναντάται και το πρόγραμμα Lingua για τη διδασκαλία των γλωσσών.⁴¹⁹

Το εν λόγω πρόγραμμα θεσπίστηκε με την απόφαση 89/489/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουλίου του 1989,⁴²⁰ με κύριο στόχο «να προωθήσει την ποσοτική και ποιοτική βελτίωση της γνώσης ξένων γλωσσών, προκειμένου να αναπτυχθούν οι ικανότητες επικοινωνίας εντός της Κοινότητας» (άρθ. 4). Στόχευε, επίσης, να συμβάλλει «στην προώθηση της εφαρμογής των πολιτικών που θεσπίζουν και εφαρμόζουν τα κράτη μέλη στα πλαίσια των εσωτερικών τους δομών καθώς και των χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (άρθ. 5). Το ποσό που προϋπολογίστηκε για την εφαρμογή του Lingua κατά την πενταετή περίοδο 1990-1994, ανερχόταν σε 200 εκατ. ECU.

Το Lingua, όπως και το Erasmus, αφορούσε «όλους τους τύπους ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατάρτισης που παρέχουν, ενδεχομένως στο πλαίσιο προηγμένης κατάρτισης προσόντα ή τίτλους του επιπέδου αυτού, ανεξάρτητα από την αντίστοιχη ονομασία τους στα κράτη μέλη».

Οι άξονες δράσης του Lingua ήταν οι:

- Προώθηση της συνεχούς κατάρτισης των καθηγητών ξένων γλωσσών,
- προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών στα πανεπιστήμια (συμπληρωματικά με τη δράση του προγράμματος Erasmus), ιδίως για την ανάπτυξη της αρχικής κατάρτισης των καθηγητών ξένων γλωσσών,
- προώθηση της γνώσης ξένων γλωσσών που χρησιμοποιούνται στις επαγγελματικές σχέσεις και την οικονομική ζωή, και

⁴¹⁹ Για εκτενή ανάλυση των γεγονότων πριν την απόφαση για το πρόγραμμα Lingua βλ. Ασδεράκη Φ., Γκούσιος Χ., *Εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η πρόκληση της πολυγλωσσίας*, Έλλην, Αθήνα, 2010, σελ. 39-50.

⁴²⁰ Βλ. Απόφαση του Συμβουλίου, 89/489/ΕΟΚ, της 28^{ης} Ιουλίου του 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της μάθησης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Lingua), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 239 της 16/08/1989, σσ. 0024-0032 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:31989D0489&from=EL>.

- προώθηση της ανάπτυξης της ανταλλαγής νέων οι οποίοι παρακολουθούσαν εξειδικευμένη επαγγελματική ή τεχνική εκπαίδευση εντός της Κοινότητας.⁴²¹

Η Επιτροπή θα υπέβαλε ετήσια έκθεση για τη λειτουργία του προγράμματος στο ΕΚ, το Συμβούλιο και την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, καθώς και στην Επιτροπή Παιδείας. Το Συμβούλιο με τη σειρά του, θα εκτιμούσε την εμπειρία που θα προέκυπτε από την εφαρμογή του Lingua κατά το τέλος του δεύτερου έτους λειτουργίας του, βάσει εκθέσεως την οποία έπρεπε να υποβάλει στην Επιτροπή.

Το πρόγραμμα δεν αφορούσε τους μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι σε εκπαιδευτικό σύστημα γενικής εκπαίδευσης, καθώς η χρησιμοποίησή του ήταν δυνατή μόνο από νέους επαγγελματικής κατάρτισης. Οι επιχορηγήσεις απονέμονταν σε μαθητές ηλικίας 16 έως 25 ετών, όμως, τα κράτη μπορούσαν να προσδιορίσουν και να περιορίσουν ή να διευρύνουν τις επιχορηγήσεις για όλους τους μαθητές άνω των 16 ετών ή για όλους εκείνους που συνέχιζαν τις σπουδές τους μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Αν και τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων του Lingua για την περίοδο 1990-1994 ήταν ενθαρρυντικά,⁴²² μία αξιολόγηση το 1993, έδωσε έμφαση στην ανάγκη να καθοριστούν περισσότεροι ευδιάκριτοι στόχοι και να αντισταθμιστεί το γεγονός ότι τα μέτρα που λαμβάνονταν ήταν πολύ διαφορετικά, δίνοντας την εντύπωση ότι το πρόγραμμα ήταν τεμαχισμένο. Με σκοπό, λοιπόν, να υπάρχει μεγαλύτερη συνοχή στα μέτρα που λαμβάνονται, η δράση της ΕΚ τα επόμενα χρόνια κατατείνει στη δημιουργία μεγαλύτερων/ ευρύτερων προγραμμάτων «ομπρέλες», όπως το πρόγραμμα Socrates στο οποίο ενσωματώθηκε το Lingua.⁴²³

Στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της 27^{ης} Νοεμβρίου του 1992,⁴²⁴ σχετικά με τα μέτρα για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι

⁴²¹ Βλ. Ασδεράκη Φ., Γκούσιος Χ., 2010, ό. π., σελ. 47-50.

⁴²² - Σχεδόν 19.000 δάσκαλοι ωφελήθηκαν από τα προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης.
 - Σχεδόν 83.000 νέοι και περισσότεροι από 8.000 δάσκαλοι συμμετείχαν στα κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω 4.000 συνεργασιών μεταξύ των σχολείων στα 12 (τότε) κράτη μέλη.
 - Περισσότερες από 800 διεθνικές συνεργασίες καθιερώθηκαν προκειμένου να βελτιωθεί και να προωθηθεί η συνεχής επιμόρφωση των καθηγητών γλωσσών.
 - Συνολικά το 55% του συνολικού αριθμού γλωσσών που προτάθηκαν σε αυτές τις συνεργασίες ήταν από τις ελάχιστες ή λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες στην Ευρώπη.

⁴²³ Βλ. European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, ό. π., σελ. 122-124.

⁴²⁴ Βλ. Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνερχομένων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 27^{ης} Νοεμβρίου 1992 σχετικά με τα μέτρα

Υπουργοί Παιδείας, μεταξύ άλλων, κατέληξαν στο ότι «η σύγχρονη πρόκληση για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης έγκειται στην εκπλήρωση της επιθυμίας -και της ανάγκης- των ιδρυμάτων, του διδακτικού προσωπικού και των σπουδαστών να προσαρμοστούν και να συμβάλουν στην εντεινόμενη ευρωπαϊκή συνεργασία: η τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει δυνατότητα πρόσβασης στην ποικιλία και τον πλούτο του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των ευρωπαϊκών γλωσσών, και ταυτόχρονα να διατηρεί τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες -πρέπει να ανταποκριθεί στις ταχέως μεταβαλλόμενες οικονομικές και επαγγελματικές ανάγκες στα πλαίσια της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς. Προϊόν των προσπαθειών αυτών θα πρέπει να είναι η βελτίωση του επιπέδου της παιδείας και έρευνας στην Κοινότητα». Προκειμένου «να εκπληρωθεί ο στόχος του να καταστεί ακόμη πιο προσιτή η ευρωπαϊκή διάσταση, είναι [...] ανάγκη να ενισχυθεί η ενσωμάτωσή της στην πολιτική και πρακτική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα». Επιπλέον, διαπίστωσαν την ανάγκη συμπλήρωσης της κινητικότητας των σπουδαστών με άλλα μέτρα. Ως προς τούτο, επεσήμαναν ότι: «Μείζον θέμα της προώθησης της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η κινητικότητα των φοιτητών. Εκτός από τις πρωτοβουλίες των κρατών μελών, ιδιαίτερα στις παραμεθόριες περιοχές, τα προγράμματα *Comet*,⁴²⁵ *Erasmus*, *Lingua* και *Tempus*⁴²⁶ αποτελούν πλέον σημαντικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Κοινότητα όσο και εκτός αυτής. Στα πλαίσια των κοινοτικών προγραμμάτων, αλλά, και με δικές τους δράσεις, πολλά κράτη μέλη συμβάλλουν ήδη σημαντικά στη χρηματοδότηση της κινητικότητας των φοιτητών, η οποία θα πρέπει να υποστηρίζεται και να διευρύνεται ανάλογα με τις περιστάσεις».

Στο ίδιο κείμενο, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας «καλούν την Επιτροπή να υποβάλει, μέχρι το τέλος του 1993, συγκεφαλαιωτική έκθεση των συμπληρωματικών μέτρων για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συγκεντρώνοντας την υπάρχουσα πείρα, με στόχο την παροχή χρήσιμων οδηγιών επιτυχούς εφαρμογής στα ιδρύματα, καθώς και τη διάπλαση των δραστηριοτήτων των κρατών μελών και της Κοινότητας. Ανάμεσα στα μέτρα που θα εξετασθούν προς το σκοπό αυτό, είναι η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των ιδρυμάτων, η κινητικότητα του

για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (92/C 336/03), Κείμενα για την ΕΕΠ (1990-1992), σελ. 169-170.

⁴²⁵ Εκκίνησε το 1986 και αφορά τη συνεργασία πανεπιστημίων και επιχειρήσεων σε επίπεδο κατάρτισης στις νέες τεχνολογίες.

⁴²⁶ Το *Tempus* (1990-1994) είχε στόχο την υποστήριξη της μεταρρύθμισης των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης στις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης. Γνώρισε επιτυχία και συνεχίστηκε με τη 2^η φάση *Tempus II* (1994-2000), και την 3^η *Tempus III* (2000-2006).

διδασκτικού προσωπικού, η συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων για τα προγράμματα σπουδών και η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης».

γ. Πρόγραμμα Euroscola

«Το μέλλον της Ένωσης, ο ρόλος, η οργάνωση κι η θέση της στον κόσμο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες και για το μέλλον των νέων ευρωπαίων. Σήμερα είναι αναγκαίο όσο ποτέ άλλοτε, να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των νέων τόσο κατά τη λήψη των αποφάσεων, όσο και κατά την επιλογή και τον καταμερισμό των ευθυνών, προκειμένου να καταστούν ενεργή συνιστώσα της δημοκρατικής ζωής της ευρωπαϊκής ηπείρου. Οι νέοι πρέπει να γνωρίζουν τι είναι η ΕΕ, ποιος ο ρόλος, η δομή και η λειτουργία της, ώστε να είναι σε θέση να εμπλακούν στον ευρωπαϊκό διάλογο και να αποκτήσουν την εμπειρία της ευρωπαϊκής πολυμορφίας και αλληλεγγύης». Με το ως άνω σκεπτικό, το ΕΚ δημιούργησε το 1990 το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Euroscola,⁴²⁷ διά του οποίου προσφέρεται η δυνατότητα σε νέους-μαθητές λυκείου, ηλικίας 16-18 ετών, προερχόμενοι από τα 28 ενωσιακά κράτη μέλη (ορισμένες φορές και σε μαθητές που προέρχονται από τα υποψήφια προς ένταξη κράτη), να συναντώνται σε συνεδριάσεις του Σώματος στο Στρασβούργο -υπό τη μορφή ενός Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου Νέων-, να μαθαίνουν να συνδιαλέγονται και να ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με τις εμπειρίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να γνωρίζονται και να κατανοούν τη θέση τους στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Σε κάθε Euroscola (πραγματοποιούνται περί τις 20 συνεδριάσεις ετησίως, με τη συνολική συμμετοχή 10.000 μαθητών), αφότου έχει προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία από τα εθνικά σχολεία, συγκεντρώνονται στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο -ένας χώρος με μεγάλη συμβολική σημασία στην καρδιά της δημοκρατικής ζωής της ηπείρου- 500 περίπου έφηβοι, με σκοπό:

- Να εξοικειωθούν με τη λειτουργία των ευρωπαϊκών θεσμών,
- να ευαισθητοποιηθούν στο ρόλο που θα κληθούν να διαδραματίσουν στην μελλοντική οργάνωση της Ευρώπης,
- να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη προάσπισης της δημοκρατίας και των θεμελιωδών δικαιωμάτων, και,
- να βρουν ένα βήμα που θα τους επιτρέψει να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και να αξιοποιήσουν την επιθυμία τους για προσφορά.

⁴²⁷ Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΕΚ <http://www.europarl.europa.eu/euroscola>.

Ο μηχανισμός του προγράμματος επιβάλλει, οι μαθητές, από τη στιγμή που θα εισέλθουν στον χώρο του ΕΚ, να ενταχθούν σε πολύγλωσσες ομάδες των 100 περίπου μαθητών, παύοντας να αντιπροσωπεύουν το σχολείο τους. Η επιλογή των ομάδων και των προς συζήτηση θεμάτων λαμβάνει χώρα στα σχολεία τα οποία έχουν διακριθεί για το σκοπό αυτό –μέσω εθνικού διαγωνισμού από τα εκάστοτε Γραφεία του ΕΚ στα κράτη μέλη-, πριν από τη μετάβαση στο Στρασβούργο. Τέλος, οι συμμετέχοντες, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους ομολόγους τους από τις άλλες χώρες, καλούνται να χρησιμοποιήσουν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις γλωσσικές τους γνώσεις, κατανοώντας πως η μάθηση και η χρήση ξένων γλωσσών βοηθάει στην προσέγγιση και την κατανόηση των προβλημάτων του άλλου, των απόψεών και των προσδοκιών του, και στην αποδοχή μίας διαφορετικής παράδοσης και νοοτροπίας.

4.3.1.2 Συμπεράσματα πρώτης περιόδου

Η πρώτη έκθεση της Επιτροπής που υποβλήθηκε στις 23 Σεπτεμβρίου του 1991, σχετικά με την πρόοδο και τα αποτελέσματα της προώθησης της ΕΔΕ στα κράτη μέλη⁴²⁸ -εκπονήθηκε με βάση τις εθνικές εκθέσεις δραστηριοτήτων και τα πολιτικά έγγραφα που διαβίβασαν στην Επιτροπή τα εθνικά κράτη-, αναφέρεται στις ενέργειες οι οποίες έλαβαν χώρα κατά την περίοδο 1988-1991, κατ' εφαρμογή του Ψηφίσματος της Κοπεγχάγης (24 Μαΐου του 1988). Συμπέρασμά της αποτελεί ότι τα κράτη μέλη σε κάθε περίπτωση, προσπαθούν να εφαρμόσουν το Ψήφισμα της Κοπεγχάγης, παρόλο που παρουσιάζουν διαφορές μεταξύ τους ως προς τις ενέργειες και τον - άνισο- τρόπο ανάπτυξης της ΕΔΕ. Επίσης, η Επιτροπή επισημαίνει ότι η δυναμική που δημιουργήθηκε κατά το διάστημα 1988-1991 είναι επαρκής για την ανάπτυξη ενεργειών μεγαλύτερης εμβέλειας· παράλληλα, εκφράζει την ευχή να διαρθρωθεί το σύνολο των δραστηριοτήτων για την ΕΔΕ σε ένα ενιαίο πρόγραμμα δράσης· κάτι το

⁴²⁸ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Πρώτη έκθεση σχετικά με την εξέλιξη των ενεργειών που έχουν αναληφθεί στο επίπεδο των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση*, ΣΕΚ (91) 1753, Βρυξέλλες, 23.9.1991.

οποίο θα σπεύσει να πραγματοποιήσει με τη δημοσίευση της *«Πράσινης Βίβλου για την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»*, το Σεπτεμβρίου του 1993.⁴²⁹

Σε κάθε περίπτωση, οι ενέργειες κι οι δράσεις που αναπτύχθηκαν μετά το Ψήφισμα του 1988, επέτρεψαν την ενίσχυση και την ανάπτυξη της ΕΔΕ. Μάλιστα, το 1992 η ευρωπαϊκή διάσταση συμπεριλήφθη στη Συνθήκη του Μάαστριχτ, ως ένας από τους στόχους της κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης.

Στο κείμενο της Συνθήκης εισήχθη το άρθ. 126 για τη γενική εκπαίδευση.⁴³⁰

Σύμφωνα με το κεφάλαιο 3 §2, η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- *«Να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,*
- *να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,*
- *να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,*
- *να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,*
- *να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικο- μορφωτικών δραστηριοτήτων,*
- *να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως».*

Αλλά και λαμβανομένης υπόψη της §3: *«Η Κοινότητα και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης».*

Όπως παρατηρείται, η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης αποτελεί εκφρασμένο στόχο της κοινοτικής δράσης στο χώρο της παιδείας. Συν τοις άλλοις, οι δράσεις που αναφέρονται στο άρθ. 126 σκιαγραφούν τις δράσεις της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης όλο το προηγούμενο διάστημα μέσω των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι οποίες εντάσσονται πλέον στη Συνθήκη και αποτελούν τους επίσημους κοινοτικούς στόχους.

Μία σφαιρική εικόνα των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης της περιόδου 1986-1992, μας παρέχει η έκθεση σχετικά με τον απολογισμό των δράσεων από την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, που υπέβαλε η Επιτροπή προς το Συμβούλιο, το Κοινοβούλιο και την ΟΚΕ τον Μάιο

⁴²⁹ Βλ. Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 326-327.

⁴³⁰ Ibid, σελ. 231-234.

του 1993,⁴³¹ με σκοπό να «καταδείξει ότι στη διάρκεια της περιόδου η Κοινότητα έκανε ένα θετικό ξεκίνημα με την ενεργό συμμετοχή όλων των κρατών μελών θέτοντας τη βάση μιας ουσιώδους, μακρόπνοης προσπάθειας συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης».

Σύμφωνα με την έκθεση, στα επιτεύγματα των προγραμμάτων συγκαταλέγεται η αύξηση της κινητικότητας και της συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Όσον αφορά τον ποσοτικό τους αντίκτυπο, ήταν φυσικά περιορισμένος, όπως αναγνωρίζεται και στην ίδια την έκθεση, λόγω του ότι εφαρμόστηκαν σε περιορισμένη χρονική περίοδο.

Επιγραμματικά, για την πρώτη αυτή περίοδο θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η διεύρυνση και η εμβάθυνση της Ένωσης και η δημιουργία της «Ευρώπης των πολιτών», αναδείκνυαν την ανάγκη ενίσχυσης της ΕΔΕ μέσω των δικτύων συνεργασίας, κινητικότητας και ανταλλαγών.⁴³²

4.3.2 Δεύτερη περίοδος (1993-1996) – Νέα γενιά προγραμμάτων

Από τη μελέτη των κειμένων και των πρωτοβουλιών της Επιτροπής για την περίοδο 1993-1996,⁴³³ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην «Κοινωνία της γνώσης»,⁴³⁴ στη διαβίου μάθηση, στην κινητικότητα και στην ΕΔΕ, με τη δράση να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της δεύτερης γενιάς εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στις 29 Σεπτεμβρίου του 1993, η Επιτροπή προέβη στην έκδοση της «Πράσινης Βίβλου»⁴³⁵ για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της εκπαίδευσης (*Green Paper on the*

⁴³¹ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, *Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΕΚ (1986-1992). Αποτελέσματα και επιτεύγματα: επισκόπηση*, COM (93) 151 τελικό, Βρυξέλλες, 5.5.1993.

⁴³² Βλ. Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 367-368.

⁴³³ Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συμμετοχή του ευρωπαίου πολίτη στα κοινά αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ενίσχυση και τη διαφύλαξη της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ενθαρρύνει ολοένα και περισσότερο την ανάμειξη των ευρωπαίων πολιτών σε όλες τις πτυχές της ζωής της κοινότητάς τους, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στην οικοδόμηση μιας ακόμη πιο προσιτής Ευρώπης.

⁴³⁴ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Λουξεμβούργο, 2000.

⁴³⁵ Τα Πράσινα Βιβλία (Green Papers), δημοσιεύονται από την Επιτροπή και είναι έγγραφα που αποσκοπούν στην προώθηση του προβληματισμού και την έναρξη διαβουλεύσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σχετικά με έναν συγκεκριμένο τομέα. Οι διαβουλεύσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο

European Dimension in Education)»,⁴³⁶ η σπουδαιότητα της οποίας έγκειται στο γεγονός ότι θέτει τις βάσεις για τον προβληματισμό σχετικά με την κατεύθυνση της κοινοτικής δράσης, μεταξύ άλλων, και στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης.

Χωρίζεται σε τρία μέρη: στο πρώτο περιγράφεται το νομοθετικό πλαίσιο, στο δεύτερο διερευνάται η έννοια και οι στόχοι της ευρωπαϊκής διάστασης, και στο τρίτο προσδιορίζονται οι άξονες δράσης. Προτείνεται, λοιπόν, η ανάπτυξη διεθνικών εκπαιδευτικών σχεδίων σε επίπεδο Κοινότητας, με επίκεντρο τα σχολεία γύρω από έξι άξονες δράσης:

1. Συνεργασία μέσω κινητικότητας και ανταλλαγών,
2. κατάρτιση δασκάλων και άλλων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάπτυξη της διδασκαλίας γλωσσών,
3. εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση πολυμέσων,
4. προώθηση της καινοτομίας στη διδασκαλία,
5. ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών, και
6. αξιοποίηση της εμπειρίας των ευρωπαϊκών σχολείων.

Πέραν του ως άνω προβληματισμού (για την ανάπτυξη της κοινοτικής δράσης κυρίως στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης), τίθεται και «η συμβολή στην ευρωπαϊκή ιθαγένεια». Ειδικότερα: «Τα εκπαιδευτικά συστήματα [...] πρέπει [...] να διαμορφώνουν τους νέους με βάση τις αρχές της δημοκρατίας (και) [...] να τους εμφυσήσουν την ιδέα του ευρωπαίου πολίτη. Στο πλαίσιο αυτό η αναφορά στην Ευρώπη αποτελεί μια διάσταση που δεν αντικαθιστά τις άλλες αλλά που τις εμπλουτίζει». Σύμφωνα με το τρίτο μέρος του εγγράφου, «η αγωγή του ευρωπαίου πολίτη θα στηρίζεται στη διάδοση της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση, μέσα από την εκμάθηση των γλωσσών, τη γνωριμία των πολιτισμών των άλλων χωρών μέσω διακρατικών ανταλλαγών, την εργασία πάνω σε ένα διεθνικό συνεκτικό πρόγραμμα, τη γνώση άλλων χωρών, και κοινωνικοποίηση σε ένα ευρωπαϊκό συγκείμενο, μέσω διεθνικών ανταλλαγών, καθώς αυτό δίνει τη δυνατότητα σε κάθε πολίτη να διαδραματίσει ένα ρόλο στην ευρωπαϊκή σκηνή, μια καλύτερη

ενός Πράσινου Βιβλίου (ή Πράσινης Βίβλου) μπορούν στη συνέχεια να αποτελέσουν το έναυσμα έκδοσης Λευκού Βιβλίου, προκειμένου να μετατραπούν τα αποτελέσματα του προβληματισμού σε συγκεκριμένα μέτρα κοινοτικής δράσης. Σε ορισμένες δε περιπτώσεις, αποτελούν αφετηρία μεταγενέστερων νομοθετικών εξελίξεων.

⁴³⁶ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Πράσινη βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης*, ό. π. και Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΕΚ (1986-1992)*, ό. π..

κατανόηση της δομής και λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σήμερα και του οικοδομήματός της για αύριο».⁴³⁷

Όσον αφορά τα προγράμματα δράσης της υπό εξέτασης περιόδου, ο σχεδιασμός και η διαμόρφωσή τους βασίστηκε κυρίως στην μείωση του αριθμού τους και ταυτόχρονα στην ενσωμάτωσή τους σε μεγαλύτερα προγράμματα «ομπρέλες», ώστε να εξασφαλίζεται ο καλύτερος συντονισμός, η συνοχή και η συμπληρωματικότητα των προγραμμάτων και των δράσεων της Επιτροπής.

Έτσι, εγκαινιάστηκαν τρία νέα προγράμματα «ομπρέλες», στα οποία εντάχθηκαν ή ενσωματώθηκαν τα προηγούμενα προγράμματα δράσης: Το “*Leonardo da Vinci*”⁴³⁸ που αφορούσε την εφαρμογή μιας πολιτικής για την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, το «*Νεολαία για την Ευρώπη*»⁴³⁹ που αφορούσε νέους ηλικίας από δεκαπέντε έως είκοσι πέντε ετών οι οποίοι βρίσκονταν εκτός κάθε δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης, και το πρόγραμμα Socrates, το οποίο, δεδομένου ότι αφορούσε τη γενική εκπαίδευση (από το σχολείο μέχρι την πανεπιστημιακή εκπαίδευση), θα αποτελέσει και αντικείμενο μελέτης της ανά χείρας.

4.3.2.1 Πρόγραμμα Socrates (Σωκράτης)

Το Socrates -η περίοδος δράσης του προγράμματος ορίστηκε από την 1^η Ιανουαρίου του 1995 έως τις 31 Δεκεμβρίου του 1999- αποτελεί το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, που σχετίζεται με την προώθηση της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα.

Στόχος του είναι η προαγωγή της ΕΔΕ σε όλες τις βαθμίδες και η βελτίωση της ποιότητάς της, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της αίσθησης του ανήκειν στον κοινό ευρωπαϊκό χώρο και την ενίσχυση της συνειδητοποίησης της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Επιπρόσθετα, επιδιώκει:

- Τη βελτίωση της γνώσης ευρωπαϊκών γλωσσών,

⁴³⁷ Βλ. Πάντειο Πανεπιστήμιο, ό. π., σελ. 273 κ.ε. και Πασιάς Γ., «Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση. Μια Περιοδολόγηση», Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, 1995, σελ. 650.

⁴³⁸ Βλ. Απόφαση του Συμβουλίου της 6^{ης} Δεκεμβρίου 1994, για τη θέσπιση προγράμματος δράσης με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση (LEONARDO DA VINCI) (94/819/EK), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L340 της 29^{ης}.12.1994, σσ. 8-24.

⁴³⁹ Βλ. Decision No 818/95/EC of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995 adopting the third phase of the 'Youth for Europe' programme, Official Journal L 087, 20/04/1995, σσ. 0001–0009 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31995D0818>).

- την προαγωγή της συνεργασίας και της κινητικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης,
- την ενθάρρυνση της καινοτομίας και της χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, και
- την προώθηση ίσων ευκαιριών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

Το Socrates δρα συμπληρωματικά στις δράσεις των κρατών μελών, τα οποία φέρουν την πλήρη ευθύνη για το περιεχόμενο και την οργάνωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, όπως και για τη διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής τους ταυτότητας.⁴⁴⁰

Σε αυτό ενσωματώθηκαν από τα προϋπάρχοντα προγράμματα, το Erasmus που αφορούσε τις δράσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (συνεργασία πανεπιστημίων, κινητικότητα σπουδαστών, ανταλλαγές, αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών), το Lingua που αφορούσε την εκμάθηση ξένων γλωσσών και το Arion που αφορούσε ανταλλαγές στελεχών της εκπαίδευσης και ορισμένες δράσεις του Tempus (κυρίως ανταλλαγές με ευρωπαϊκά κράτη και τρίτες χώρες).

Παράλληλα, στο πλαίσιο του Socrates προωθήθηκε ένα νέο πρόγραμμα για τη σχολική εκπαίδευση, το Comenius,⁴⁴¹ το οποίο ενσωμάτωνε και προέκτεινε σημαντικά το πεδίο τύπων δραστηριοτήτων που είχαν ήδη διεξαχθεί (πολύπλευρες σχολικές συνεργασίες/συμπράξεις, ανταλλαγές εκπαιδευτικών). Το πρόγραμμα Comenius αφορούσε την προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση έως το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρείχαν την εκπαίδευση αυτή. Ειδικοί στόχοι του ήταν:

- «Να αναπτυχθεί στους νέους και το εκπαιδευτικό προσωπικό η γνώση και η κατανόηση της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών και γλωσσών, και της αξίας τους,

⁴⁴⁰ Βλ. European Commission, *Report: Accomplishing Europe through education and training*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1997 στο http://www.scl-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf.

⁴⁴¹ Το όνομα Comenius επιλέχθηκε ως υπενθύμιση της πλούσιας εκπαιδευτικής κληρονομιάς της Ευρώπης. Ο Johann Amos Comenius [(J. A. Komenský) (1592-1670)] γεννήθηκε στην Τσεχία, ήταν θεολόγος, φιλόσοφος και παιδαγωγός, και πίστευε ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης ο άνθρωπος θα μπορούσε να επιτύχει πλήρως τις δυνατότητες του και να οδηγηθεί σε μία πραγματικά αρμονική ζωή. Ήταν ένας από τους πατέρες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Έζησε και εργάστηκε σε πολλές χώρες της Ευρώπης αλλά, έχοντας ζήσει την περίοδο του Τριακονταετούς Πολέμου (1618-48), ήταν, επίσης, ένας κοσμοπολίτης με αίσθηση της οικουμενικότητας, ο οποίος υποστήριζε ακαταπόνητα τα ΔτΑ, την ειρήνη μεταξύ των Εθνών, την κοινωνική ειρήνη και την ενότητα της ανθρωπότητας.

- να βοηθήσει τους νέους να αποκτήσουν τις βασικές βιοτικές δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική τους ανάπτυξη, για την μελλοντική τους απασχόληση και για να γίνουν ενεργοί πολίτες».

Συμπεριλήφθηκαν, τέλος, το πρόγραμμα Lingua το οποίο περιελάμβανε πέντε δράσεις σχετικές με τη διδασκαλία, την εκμάθηση και τη χρησιμότητα των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής,⁴⁴² αλλά και νέες δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων η μιας εβδομάδας κινητικότητα για διευθυντές και προϊστάμενους εκπαίδευσης.

4.3.3 Τρίτη Περίοδος (1997-2006): «Ευρώπη της γνώσης»

Το 1997, στη Συνθήκη του Άμστερνταμ επικυρώνεται και νομιμοποιείται η «Ευρώπη της γνώσης και η δια βίου εκπαίδευση», γεγονός που θα φανεί έτι περαιτέρω στις μεταγενέστερες δράσεις της Επιτροπής.⁴⁴³

Τω όντι, το 1998 η ευρωπαϊά Επίτροπος για την εκπαίδευση, την έρευνα και τις επιστήμες Edith Cresson, προλογίζοντας το κείμενο της Επιτροπής “*Education and active citizenship in the European Union*”, αναφέρει ότι «η Κοινότητα επιδιώκει να διαμορφώσει έναν ευρωπαϊκό χώρο δια βίου εκπαίδευσης, στη συγκρότηση του οποίου θεωρείται καθοριστική η ενεργός συμμετοχή των ευρωπαίων πολιτών (με) [...] σκοπό [...] να κάνει τους ανθρώπους να πάρουν οι ίδιοι στα χέρια τους τη διαμόρφωση του μέλλοντος».⁴⁴⁴ Η ίδια συνεχίζει επισημαίνοντας ότι «η οικοδόμηση της Έυρώπης της γνώσης’ συνδέεται με την ευρωπαϊκή ιθαγένεια και την ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη».⁴⁴⁵ Προς τούτο, είναι σημαντικό να προαχθεί μια ευρύτερη έννοια της ιδιότητας του πολίτη, η οποία μπορεί να ενισχύσει το νόημα και την εμπειρία του να ανήκει κανείς σε μια κοινωνική και πολιτιστική κοινότητα. Όπως διατείνεται η Cresson, πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων του κάθε πολίτη και της ολοκληρωμένης προσωπικότητας, προσφέροντας σε όλους τη δυνατότητα της μεγαλύτερης πολιτικής -μεταξύ άλλων- συμμετοχής. Ως εκ τούτου, πρέπει να θεωρείται αυτονόητο ότι η μάθηση με στόχο την ενεργό

⁴⁴² Βλ. European Commission, *Accomplishing Europe through education and training*, ό. π..

⁴⁴³ Στο προοίμιο της παραγράφου για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: «[...] αποφασισμένοι να προάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής της».

⁴⁴⁴ Βλ. European Commission-Education Training Youth, *Education and active citizenship in the European Union*, European Communities, Luxembourg, 1998, σελ. 3.

⁴⁴⁵ Ibid, σελ. 1.

συμμετοχή του πολίτη, αποτελεί τον πυρήνα των φιλοδοξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού.⁴⁴⁶

Στο κείμενο της Επιτροπής⁴⁴⁷ εισάγεται, επομένως, μια διευρυμένη έννοια της ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη, η οποία συμπεριλαμβάνει:⁴⁴⁸

- Τη νομική διάσταση: Περιέχει ένα δίκτυο πολιτειακών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων.
- Τη συναισθηματική διάσταση: Συνδέεται με την προαγωγή της κοινωνικής ένταξης και συνοχής, όπως και με θέματα ταυτότητας και αξιών.
- Τη γνωστική διάσταση: Συνδέεται με θέματα πληροφόρησης και γνώσης.
- Την πρακτική διάσταση: Αφορά τη δραστηριοποίηση και τη συμμετοχή του πολίτη στα κοινά.

Σημειώνεται δε ότι οι επισημάνσεις της Cresson, έθεσαν τα θεμέλια για την ανάπτυξη της ενεργού ιδιότητας του πολίτη στα πλαίσια του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»,⁴⁴⁹ ως μέρος της ευρύτερης Στρατηγικής της Λισαβόνας.⁴⁵⁰

Στις 19 Ιουνίου του 1999 στη Μπολόνια της Ιταλίας, είκοσι εννέα ευρωπαίοι Υπουργοί Παιδείας υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια (Bologna Declaration),⁴⁵¹ η οποία αποτέλεσε την έναρξη της αποκαλούμενης διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna process), που είχε ως κεντρικό στόχο τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area) μέχρι το 2010.⁴⁵² Η Διακήρυξη της Μπολόνια έθεσε έξι βασικούς στόχους (σχετικά

⁴⁴⁶ Ibid, σελ. 3.

⁴⁴⁷ Ibid.

⁴⁴⁸ Βλ. Πασιάς Γ., 2006, ό. π., σελ. 465-466.

⁴⁴⁹ Βλέπε παρακάτω στα πλαίσια της παρούσης.

⁴⁵⁰ Βλ. Hoskins B., Mascherini M., ό. π., σελ. 459.

⁴⁵¹ Bologna Declaration, The European Higher Education Area-Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999.

⁴⁵² Στη Διαδικασία Μπολόνια-Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης συμμετέχουν και αποτελούν μέλη της Επιτροπής Παρακολούθησης 47 χώρες: Αζερμπαϊτζάν, Αλβανία, Ανδόρα, Αρμενία, Αυστρία, Βατικανό, Βέλγιο, Βοσνία- Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Γεωργία, Δανία, Ελβετία, Ελλάδα, Εσθονία, ΗΒ, Ιρλανδία, Ισλανδία, Ισπανία, Ιταλία, Καζαχστάν, Κροατία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Λιχτενστάιν, Λουξεμβούργο, Μάλτα, Μαυροβούνιο, Μολδαβία, Νορβηγία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Ουκρανία, Πολωνία, Πορτογαλία, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Ρουμανία, Ρωσία, Σερβία, Σλοβákικη Δημοκρατία, Σλοβενία, Σουηδία, Τουρκία, Τσέχικη Δημοκρατία και Φινλανδία. Επιπλέον η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι ψηφίζον μέλος της Επιτροπής Παρακολούθησης. Το ΣτΕ, οι Εθνικές Ενώσεις Φοιτητών Ευρώπης (ESU), η Διεθνής της Εκπαίδευσης - Πανευρωπαϊκή Δομή (EI Pan-European Structure), η Ευρωπαϊκή Ένωση Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ENQA), η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA), η Ευρωπαϊκή Ένωση Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE), το UNESCO

με τη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης), εκ των οποίων τρεις αφορούν τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και παρουσιάζονται συνοπτικά ως εξής:

- Καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων –ανάλογου με το εφαρμοζόμενο σήμερα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS European Credit Transfer System)– ως του πλέον κατάλληλου μέσου για την προώθηση της ευρύτερης δυνατής κινητικότητας των φοιτητών. Διδακτικές μονάδες μπορούν, επίσης, να συγκεντρώνονται και σε συστήματα εκπαίδευσης εκτός του πλαισίου της ανώτατης εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των συστημάτων δια βίου εκπαίδευσης, αρκεί να αναγνωρίζονται αυτά από τα εμπλεκόμενα πανεπιστήμια υποδοχής.
- Προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και μελών ΔΕΠ, ξεπερνώντας τα εμπόδια που δυσχεραίνουν και καθιστούν αναποτελεσματική την ελεύθερη κίνηση.
- Προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην ανώτατη εκπαίδευση σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας και τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και άσκησης, κατάρτισης-επιμόρφωσης και έρευνας.⁴⁵³

Την αρχική Διακήρυξη ακολούθησαν επόμενες ανακοινώσεις, οι οποίες έδωσαν συνέχεια και επεξέτειναν τις αρχικές δράσεις.⁴⁵⁴

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (CEPES) και η Ένωση Συνομοσπονδιών Βιομηχανιών και Εργοδοτών της Ευρώπης (UNICE, μετονομάστηκε σε BUSINESSEUROPE), είναι συμβουλευτικά μέλη της Επιτροπής Παρακολούθησης.

⁴⁵³ Οι υπόλοιποι τρεις είναι:

- Υιοθέτηση ενός συστήματος τίτλων σπουδών που θα είναι ευκόλως αναγνώσιμοι και συγκρίσιμοι, με τη βοήθεια και του θεσμού του Συμπληρώματος Διπλώματος (Diploma Supplement), με στόχο την προώθηση της απασχολησιμότητας των ευρωπαίων πολιτών και της διεθνούς ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης,
- υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών που θα στηρίζεται βασικά σε δύο κύριους κύκλους σπουδών, ένα προπτυχιακό και ένα μεταπτυχιακό. Η πρόσβαση στο δεύτερο κύκλο θα προϋποθέτει την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών του πρώτου κύκλου, οι οποίες θα διαρκούν τουλάχιστον τρία χρόνια. Ο τίτλος σπουδών που θα χορηγείται μετά τον πρώτο κύκλο σπουδών θα αναγνωρίζεται στην ευρωπαϊκή αγορά εργασίας ως ικανό επαγγελματικό προσόν. Ο δεύτερος κύκλος, θα πρέπει να οδηγεί στο μεταπτυχιακό δίπλωμα (master) ή/και στο διδακτορικό δίπλωμα, όπως ήδη συμβαίνει σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες,
- προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών,

⁴⁵⁴ Βλ. επί παραδείγματι το Ανακοινωθέν της Συνόδου των Ευρωπαίων Υπουργών Αρμόδιων για την Ανώτατη Εκπαίδευση στο Μπέργκεν, στις 19-20 Μαΐου 2005 (*«Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης – Επίτευξη των στόχων»*), το Ανακοινωθέν του Λονδίνου της 18^{ης} Μαΐου του 2007 (*«Προς*

Αλλά και η Συνθήκη της Λισαβόνας προσθέτει στα καθήκοντα της Ένωσης που αφορούν τη νεολαία και την προώθηση της συμμετοχής των νέων στο δημοκρατικό βίο της Ευρώπης, ιδίως μέσω της ανάπτυξης της ΕΔΕ.

Πιο συγκεκριμένα όπως ορίζεται στο άρθρ. 165 ΣΛΕΕ:

«(§ 2) Η δράση της Ένωσης έχει ως στόχο:

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της παιδείας, μέσω ιδίως της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών,
- να ευνοεί την ανάπτυξη των ανταλλαγών νέων, καθώς και οργανωτών κοινωνικο- μορφωτικών δραστηριοτήτων, και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των νέων στο δημοκρατικό βίο της Ευρώπης,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως,
- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση του αθλητισμού, προάγοντας τη δικαιοσύνη και τον ανοιχτό χαρακτήρα των αθλητικών αναμετρήσεων και τη συνεργασία μεταξύ των αρμόδιων για τον αθλητισμό φορέων, καθώς και προστατεύοντας τη σωματική και ηθική ακεραιότητα των αθλητών, ιδίως των νεότερων μεταξύ τους.

(§ 3) Η Ένωση και τα κράτη μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας και αθλητισμού, και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης [...].»

τον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: αντιμετωπίζοντας τις προκλήσεις σε ένα παγκοσμιοποιημένο κόσμο»), το Ανακοινωθέν της Λουβαίν της 28^{ης}-29^{ης} Απριλίου του 2009 («Η διαδικασία της Μπολόνιας 2020—ο Ευρωπαϊκός χώρος ανώτατης εκπαίδευσης στη νέα δεκαετία»), τη Διακήρυξη της Βουδαπέστης-Βιέννης της 12^{ης} Μαρτίου του 2010 για τον ευρωπαϊκό χώρο ανώτατης εκπαίδευσης, την Υπουργική Διάσκεψη στο Βουκουρέστι στις 26-27 Απριλίου του 2012 και την Υπουργική Σύνοδο στο Ερεβάν (Αρμενία) τον Μάιο του 2015 (η επόμενη Υπουργική Συνδιάσκεψη σχεδιάζεται να πραγματοποιηθεί στη Σορβόνη το 2018), στο <http://www.teachers4europe.gr/images/documents/1615/Διαδικασία%20της%20Μπολόνια%201999-2020.pdf>.

4.3.3.1 Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010)-Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010

Την περίοδο 2000-2010, η εκπαίδευση και η κατάρτιση βρέθηκαν στο επίκεντρο της νέας οικονομικής και κοινωνικής στρατηγικής της ΕΕ που αποφάσισε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας το 2000 για τα επόμενα 10 έτη, αποκτώντας για πρώτη φορά στην ιστορία της ΕΕ νέα διάσταση, η οποία έθετε την ανάγκη για πιο ολοκληρωμένη δράση στον εν λόγω τομέα. Σημειώνεται δε ότι οι νέοι στόχοι στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας, συνοδεύονταν από την απαίτηση για μεγαλύτερη δέσμευση των κρατών μελών για την εφαρμογή τους σε εθνικό επίπεδο.⁴⁵⁵

Εν προκειμένω, η διαπίστωση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου τον Μάρτιο του 2000 στη Λισαβόνα ότι *«η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταβολή η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις της νέας οικονομίας της γνώσης»*, οδήγησε στη χάραξη μιας στρατηγικής, απώτερος σκοπός της οποίας τέθηκε να γίνει η ΕΕ μέχρι το 2010 *«η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο για την επόμενη δεκαετία»*.⁴⁵⁶ Προς επίτευξη τούτου, οι ευρωπαίοι ηγέτες συμφώνησαν σε μια λεπτομερή στρατηγική στο πλαίσιο της οποίας ο ενεργός πολίτης καθορίστηκε ως ένας από τους δεκατρείς *«μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων»* (2001),⁴⁵⁷ ενώ η *«πολιτική ικανότητα»* (civic competence) αποτέλεσε μια από τις οκτώ ικανότητες της δια βίου μάθησης (2005).⁴⁵⁸

⁴⁵⁵ Βλ. European Commission, The history of European cooperation in education and training, ό. π., σελ. 206. Στο άρθρο των Warleigh–Lack A. & Drachenberg R. γίνεται ανάλυση της ΑΜΣ με νεολειτουργικούς όρους (Warleigh–Lack A., Drachenberg R., “Spillover in a soft policy era? Evidence from the Open Method of Co-ordination in education and training”, *Journal of European Public Policy*, vol. 18, issue 7, 2011, pp. 999-1015).

⁴⁵⁶ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Σύνοδος της Λισαβόνας (23-24.03.2000), Συμπεράσματα της Προεδρίας, Βρυξέλλες, 2000, §5^α.

⁴⁵⁷ «Στόχος 2.3: Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής», βλ. Συμβούλιο της ΕΕ, Σύνοδος του Συμβουλίου Παιδείας της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001, Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Βρυξέλλες, EDUC23, 5980/01, 14 Φεβρουαρίου 2001.

⁴⁵⁸ «Ικανότητα 6: Διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και ικανότητα του πολίτη (Interpersonal, intercultural, social competences, Civic competence)». Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, COM(2005) 508 τελικό, Βρυξέλλες, 10.11.2005. Παράρτημα 15-23. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή: «Η ικανότητα του πολίτη βασίζεται στη γνώση των εννοιών της δημοκρατίας, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και των δικαιωμάτων του πολίτη, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων που εκφράζονται στο Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και

Για την αξιολόγηση της σημειούμενης προόδου αναφορικά με την υλοποίηση της Στρατηγικής, το Συμβούλιο της ΕΕ συνέρχεται κάθε άνοιξη.

Τόσο η Στρατηγική της Λισαβόνας όσο και όλες οι συνεπακόλουθες πράξεις της Ένωσης σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, έχουν θέσει ως προτεραιότητα την ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών, με επίκεντρο τις κοινές ανησυχίες αλλά και το σεβασμό των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Συναφώς, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα αναλαμβάνουν έναν κυριαρχικά αναδομητικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνίας. Πρόκειται ουσιαστικά για ρόλο που οφείλει να θεμελιωθεί σε μια δύσκολη και λεπτή ισορροπία μεταξύ της αποκέντρωσης και του συγκεντρωτισμού, του συντονισμού και της αυτονομίας, της συμβατότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων και την ενίσχυση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Κάθε κράτος μέλος καλείται να εργασθεί για την υλοποίηση των στόχων, λαμβάνοντας υπόψη όχι μόνο το πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τις ιδιομορφίες του εκπαιδευτικού του συστήματος, σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις επιδιώξεις του.

Στο πλαίσιο της Στρατηγικής της Λισαβόνας και με σκοπό την προώθηση των στόχων που τίθενται για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθετε σε εφαρμογή το πρόγραμμα «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» (“*Education and Training 2010*”).⁴⁵⁹ Υποστηρίζεται από συμπληρωματικά προγράμματα ενωσιακής δράσης όπως το Socrates και άλλες κοινές δράσεις βασιζόμενες στην εμπειρία Διεθνών Οργανισμών όπως το ΣτΕ και διαφόρων ΜΚΟ, αλλά και αντίστοιχων πρωτοβουλιών που αφορούν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών

στις διεθνείς διακηρύξεις, και του τρόπου που εφαρμόζονται από διάφορους φορείς σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο». Παράρτημα σελ. 20. Βλ. σχετικά και Πασιάς Γ., *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*, τόμος Β', Gutenberg, Αθήνα, 2006, σελ. 205-213.

⁴⁵⁹ Όπως επικυρώθηκε από τους Υπουργούς Παιδείας στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης (23-24 Μαρτίου 2001). Βλ. *Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας*, 5980/01, ό. π..

πολιτικών.⁴⁶⁰ Για την υλοποίησή του υπεύθυνη είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε στενή συνεργασία με το ΣτΕ.⁴⁶¹

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» περιλαμβάνει τρεις στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι με τη σειρά τους αναλύονται σε δεκατρείς επιμέρους συναφείς στόχους ως ακολούθως:

Στόχος 1

Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ:

1. Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης.
3. Εξασφάλιση της πρόσβασης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για όλους.
4. Αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές.
5. Βέλτιστη χρήση των πόρων.

Στόχος 2

Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση δια βίου:

6. Ανοικτό περιβάλλον μάθησης.
7. Ελκυστικότερη μάθηση.
8. Υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.

Στόχος 3

Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και τον κόσμο:

⁴⁶⁰ Επιπλέον, οι προς υλοποίηση στόχοι –όχι περισσότεροι από δύο-τρεις κατά περίπτωση- ανατίθενται στη συσταθείσα για το σκοπό αυτό ομάδα εμπειρογνομόνων, η οποία όπως αναφέρεται αφορά μια μάλλον «τεχνοκρατική ελίτ» η οποία δείχνει να αναλαμβάνει την παραγωγή εξειδικευμένου επιστημονικού-πρακτικού νοήματος, στο οποίο αναμένεται να εδραστεί η εξέλιξη της διαδικασίας υλοποίησης της πολιτικής. Οι ομάδες αυτές περιλαμβάνουν ειδικούς που υποδεικνύονται από τις εμπλεκόμενες χώρες και βρίσκονται σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Παράλληλα, αξιοποιείται η εισροή ομάδων ενδιαφέροντος, όπως ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές, επαγγελματίες και ΜΚΟ. Άλλα αρμόδια δίκτυα που συμμετέχουν στη διαδικασία ενδεικτικά είναι: CEDEFOP, CRELL, EENEE, ETF, Eurydice, NESSE, UNESCO.

⁴⁶¹ Βλ. Συμβούλιο της ΕΕ, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»-Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας. *Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Αποτελέσματα των εργασιών του Συμβουλίου της 26 Φεβρουαρίου 2004*, EDUC 43, 6905/3/04 REV 3, Βρυξέλλες, 22 Απριλίου 2004.

9. Ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας.
10. Ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος.
11. Βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.
12. Αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών.
13. Ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

Οι ως άνω κοινοί στόχοι «παρέχουν στα κράτη μέλη τη βάση ώστε να συνεργασθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο κατά την προσεχή δεκαετία, συμβάλλοντας στην επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας».

Το λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών για την εφαρμογή των συμφωνημένων στρατηγικών στόχων και των επιμέρους δεικτών των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη -προϊόν συνεργασίας των αρμοδίων Υπουργών Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής-,⁴⁶² κατατέθηκε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (15-16 Μαρτίου του 2002), το οποίο στα συμπεράσματά του τόνισε την ανάγκη προώθησης της ΕΔΕ και την ένταξή της στις βασικές δεξιότητες των μαθητών έως το 2004.⁴⁶³ Σε αυτό, παρουσιάζονται κεντρικά ζητήματα για κάθε επιμέρους στόχο (επί παραδείγματι η περίοδος έναρξης, οι ενδεικτικοί δείκτες για τη μέτρηση της προόδου, καθώς και θέματα σχετικά με την ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών, και την αξιολόγηση από ομότιμους, κατά περίπτωση) και προσδιορίζεται η οργάνωση των επακόλουθων ενεργειών.

Μετά την έγκριση του αναλυτικού προγράμματος εργασίας, η Επιτροπή συγκρότησε ομάδες εμπειρογνομόνων για να εργαστούν σε ένα ή περισσότερα από τα δεκατρία πεδία στόχους, οι οποίες αποτελούνται από εμπειρογνώμονες των κρατών μελών, τις χώρες ΕΖΕΣ/ΕΟΧ, των συνδεδεμένων χωρών και των ενώσεων σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και διακρίνονται ως εξής:

1. Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών.
2. Βασικές δεξιότητες/ικανότητες.
3. Εκμάθηση ξένων γλωσσών.
4. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και κατάρτιση.
5. Μαθηματικά, Θετικές Επιστήμες και Τεχνολογία.

⁴⁶² Βλ. Council of EU & European Commission, *Detailed workprogram for the implementation of the 13 objectives. Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council*, 14 February 2002.

⁴⁶³ Βλ. Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης 15 και 16 Μαρτίου 2002*, Βρυξέλλες, 2002 στο http://europa.eu/rapid/press-release PRES-02-930_el.htm.

6. Βέλτιστη αξιοποίηση πόρων.
7. Κινητικότητα των εκπαιδευτών.
8. Ανοικτή εκπαίδευση: ελκυστική μάθηση, σύνδεση με την επαγγελματική ζωή και την κοινωνία.
9. Ενεργοί πολίτες και κοινωνική συνοχή.
10. Πολιτικές και πρακτικές για τη δια βίου εκπαίδευση στον ευρωπαϊκό προσανατολισμό.
11. Ανεπίσημες και άτυπες μορφές μάθησης.

Η επιτροπή εργασίας των εθνικών εμπειρογνομόνων καθόρισε δεκαέξι δείκτες⁴⁶⁴ για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης, οι οποίοι παρέχουν ένα συμπληρωματικό σύνολο πληροφοριών, βάσει του οποίου σχηματίζεται μια εικόνα της ποιότητας των ευρωπαϊκών σχολείων:

- Δείκτες επιδόσεων:
 1. Μαθηματικά
 2. Αναγνωστικές ικανότητες
 3. Θετικές επιστήμες
 4. ΤΠΕ
 5. Ξένες γλώσσες
 6. Ικανότητα του μανθάνειν
 7. Αγωγή του πολίτη
- Δείκτες επιτυχίας και μετάβασης:
 8. Ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου
 9. Ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
 10. Συμμετοχή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Δείκτες παρακολούθησης της εκπαίδευσης:
 11. Αξιολόγηση και οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης
 12. Συμμετοχή των γονέων
- Δείκτες πόρων και δομών:
 13. Εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών

⁴⁶⁴ Η πραγματική αξία των δεικτών και των συγκριτικών σημείων, αναδεικνύεται μέσω της μεθόδου της γραφικής παράστασης των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των χωρών. Αυτό δίνει στις χώρες τη δυνατότητα να μαθαίνουν η μια από την άλλη, μέσω της σύγκρισης των κοινών ενδιαφερόντων και των διαφορών τους. Εντούτοις, τα συγκριτικά σημεία δεν αποσκοπούν να ορίσουν πρότυπα ή στόχους, αλλά να παράσχουν σημεία αναφοράς στους υπεύθυνους για τη χάραξη της πολιτικής.

14. Συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση
15. Αριθμός μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή
16. Εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή

Κύριοι στόχοι της ομάδας εργασίας για τις βασικές ικανότητες (εκκίνησε τις εργασίες της το 2001), η οποία άπτεται του ενδιαφέροντος της παρούσας μελέτης, είναι να προσδιορίσει και να καθορίσει ποιες είναι οι νέες δεξιότητες και πώς θα μπορούσαν να ενσωματωθούν καλύτερα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή να διατηρηθούν και να διδαχθούν δια βίου.

Ειδικότερα, οι εν λόγω ικανότητες αναφέρονται σε «*Διαπροσωπικές/Κοινωνικές Ικανότητες και Ικανότητες που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη (civic competences)*».⁴⁶⁵ Στο πλαίσιο αυτό δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της δημοκρατίας και των δημοκρατικών αρχών, και την ανάγκη για ουσιαστική συμμετοχή των πολιτών –με πνεύμα υπευθυνότητας- σε όλα τα επίπεδα για τη διατήρησή της.⁴⁶⁶ «Υπάρχει ανάγκη για την ενίσχυση της ενεργού και δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη, η οποία αξιώνει ότι οι άνθρωποι πρέπει να ενημερώνονται και να επαγρυπνούν για την κοινωνία τους και τη δραστηριοποίησή τους σε αυτή. Η δημοκρατία μπορεί και πρέπει να αποκτηθεί ως γνώση και η μάθησή της θα πρέπει να ξεκινήσει ήδη στις πρώιμες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να διασφαλίζει τη λειτουργία της σε μια κοινωνία».⁴⁶⁷ Επίσης, «η ικανότητα του πολίτη βασίζεται στη γνώση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας, της ιθαγένειας και των δικαιωμάτων του, συμπεριλαμβανομένων των τρόπων που εκφράζονται στο Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις διεθνείς διακηρύξεις, και του τρόπου που εφαρμόζονται από διάφορους φορείς σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Περιλαμβάνει τη γνώση των γεγονότων της σύγχρονης εποχής, καθώς και των βασικών γεγονότων και τάσεων στην εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση των στόχων, αξιών και πολιτικών των κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων θα πρέπει να

⁴⁶⁵ Οι πρώτες συνδέονται ουσιαστικά με τις δεύτερες, οι οποίες και αποτελούν ένα ξεχωριστό υποπεδίο με εξέχουσα σημασία για τη συνειδητοποίηση και την προώθηση της ενεργού έννοιας της ιδιότητας του πολίτη.

⁴⁶⁶ Βλ. Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L394 της 30^{ης}/12/2006, σσ. 10-18 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL>.

⁴⁶⁷ Βλ. Report from the Commission of the European Communities, Fifth Report on Citizenship of the Union (1 May 2004-30 June 2007), Brussels, SEC(2008)197, 15.2.2008 <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2008/EN/2-2008-197-EN-1-0.Pdf>.

αναπτυχθεί. Η γνώση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και των δομών της ΕΕ, των κύριων στόχων και αξιών είναι επίσης σημαντική, όπως επίσης και η επίγνωση της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ταυτότητας της Ευρώπης. Δεξιότητες που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με άλλους στο δημόσιο τομέα, την επίδειξη αλληλεγγύης και ενδιαφέροντος για την επίλυση προβλημάτων που επηρεάζουν την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα. Περιλαμβάνουν τον κριτικό και δημιουργικό αναστοχασμό, και την εποικοδομητική συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας ή της γειτονιάς, καθώς και τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, από το τοπικό έως το εθνικό και το ευρωπαϊκό επίπεδο, ιδίως μέσω ψηφοφορίας». ⁴⁶⁸

Στις 23 Φεβρουαρίου του 2006, κατά την 2710^η Σύνοδο του Συμβουλίου, ⁴⁶⁹ εγκρίθηκε η κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής με τίτλο «Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη» για το 2006, σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». ⁴⁷⁰ Στην έκθεση όπου παρουσιάζεται η επιτευχθείσα πρόοδος βασισμένη στις εθνικές εκθέσεις των συμμετεχόντων κρατών και των υποψηφίων χωρών για το 2005, διαπιστώνεται ότι σε εθνικό επίπεδο, το πρόγραμμα έχει ενταχθεί σαφέστερα στο πλαίσιο των εθνικών πολιτικών: «Όλα τα κράτη μέλη πλέον θεωρούν, είτε λίγο είτε πολύ, ότι η στρατηγική της Λισαβόνας αποτελεί παράγοντα χάραξης της εθνικής πολιτικής για την εκπαίδευση και την κατάρτιση».

Όσον αφορά την ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, εκτιμάται αναπτυσσόμενη αλλά ανεπαρκής: «Ορισμένες χώρες [...] περιλαμβάνουν την ευρωπαϊκή ή διεθνή διάσταση ρητά στα προγράμματα σπουδών, και ορισμένες εισάγουν ανάλογες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις». ⁴⁷¹

⁴⁶⁸ Βλ. Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006, ό. π.

⁴⁶⁹ Βλ. Συμβούλιο της ΕΕ, Ανακοινωθέν τύπου 2710^η Σύνοδος του Συμβουλίου Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός, 6150/06 (Presse 42), 23 Φεβρουαρίου 2006, Βρυξέλλες στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiD9c79ge3VAhXlAsAKHcHHB9AQFggI1MAA&url=http%3A%2F%2Feuropa.eu%2Frapid%2Fpress-release_PRES-06-42_el.pdf&usq=AFQjCNFPQHric_nal1f0318L7E5gvwVH7ew.

⁴⁷⁰ Βλ. Συμβούλιο της ΕΕ, *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη-Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006, σχετικά με την πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*, ΕΕ 2006/C79/1-1/4/2006.

⁴⁷¹ Φαίνεται ότι η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις χώρες που έχουν πάρει πρωτοβουλίες στον τομέα αυτό.

Οι εθνικές μεταρρυθμίσεις προχωρούν καθώς «υπάρχουν ενδείξεις ότι καταβάλλεται συνεχής κρατική προσπάθεια σε ολόκληρη την Ένωση και σε ορισμένες περιοχές αρχίζει να αποφέρει καρπούς», ωστόσο, για την ενίσχυση της εφαρμογής του προγράμματος σε εθνικό επίπεδο, προτείνεται να λαμβάνεται υπόψη κατά τη χάραξη της εθνικής πολιτικής.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι καθορισμένοι στόχοι, η ΕΕ εγκαινίασε το 2007 τη στροφή σε ένα νέο υπόδειγμα σχεδιασμού/διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικής για το πεδίο της εκπαίδευσης· στην ερευνητικά και εμπειρικά εδραιωμένη παραγωγή πολιτικής (Evidence Based Policy Making paradigm). Το νέο αυτό υπόδειγμα, εδράζεται στο επιχειρησιακό τρίγωνο Πολιτική-Πρακτική-Έρευνα και Ανάπτυξη (Policy-Practice-R&D),⁴⁷² εξελίσσει την ανοικτή μέθοδο συντονισμού,⁴⁷³ προβαίνει σε εκτεταμένη χρήση εμπειρικά εδραιωμένων δεικτών και συγκεκριμένων τιμών-στόχων (indicators-benchmarks) και εστιάζει στην πολυεπίπεδη αξιοποίηση υπαρχόντων στατιστικών δεδομένων του UOE (την από κοινού συλλογή δεδομένων της UNESCO, του ΟΟΣΑ και της Eurostat),⁴⁷⁴ για την υποστήριξη των προαναφερθέντων δεικτών (key-indicators).⁴⁷⁵ Βασίζεται, επίσης, «στη συσπείρωση

⁴⁷² Βλ. Schuller T., “‘OECD/CERI work on Evidence informed policy research’, in EU2007DE”, Presentation in the EU Conference on “Knowledge for Action”, Frankfurt, 28-30 March 2007.

⁴⁷³ Ως διαδικασία υλοποίησης για την επίτευξη του στρατηγικού στόχου της Λισαβόνας προσδιορίστηκε η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (Open Method of Coordination), η οποία αποτελεί μία νέα μέθοδο/εργαλείο πολιτικής για τη διαμόρφωση συνεκτικών πολιτικών στους τομείς που δεν είναι δυνατή η διαμόρφωση κοινής κοινοτικής πολιτικής όπως αυτός της εκπαίδευσης. Αποτελεί μια ευρύτερη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών, η οποία στοχεύει στην προώθηση της αμοιβαίας μάθησης, στην ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, στη στήριξη των εθνικών μεταρρυθμίσεων και στην ανάπτυξη εργαλείων σε επίπεδο ΕΕ. Βλ. Παπαδάκης Ν. «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Μαραβέγιας Ν., Τσινισιζέλης Μ. (επιμ), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση, Οργάνωση και Πολιτικές, 50 χρόνια, Θεμέλιο*, Αθήνα, 2007, σελ. 758.

Για μια εκτενή αναφορά και αναλυτική εξέταση της ΑΜΣ, βλ. Ασδεράκη Φ., 2008, ό. π., σελ. 241-251 και Ασδεράκη Φ., Τσινισιζέλης Μ., «Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Προοπτική της Νέας Ευρωπαϊκής Αρχιτεκτονικής», *EKEM Κείμενο Εργασίας 9*, Αθήνα, Μάρτιος 2008, σελ. 67. Επίσης βλ. Πασιάς Γ., 2006, τόμος Β', ό. π., σελ. 100-101.

⁴⁷⁴ Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία.

⁴⁷⁵ Βλ. Παπαδάκης Ν., «Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης, πόρων στην Ευρώπη και τις ‘εστίες’ μίας ανέκκλητης κρίσης», *Κοινωνικό Κέντρο*, τ.χ. 2-3, Οκτώβριος 2007-Μάρτιος 2008, σσ. 169-193, σελ. 181. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιείται το δυναμικό και η τεχνογνωσία διαφόρων ερευνητικών φορέων για τη μέτρηση της ενεργού ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη, όπως αποτυπώνεται στη σχετική έρευνα: «πέντε διεθνείς βάσεις δεδομένων επελέγησαν για τη μελέτη, επειδή περιέχουν δεδομένα που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση αναγνωρισμένων δεικτών. Μπορούν επίσης, να χρησιμοποιηθούν ως ερευνητικό όχημα και δύνανται να υιοθετήσουν νέα εργαλεία για τη μέτρηση δεικτών. Αυτές είναι: The Civic Education Study (CivEd), η έρευνα του Programme for International Student Assessment (PISA), the European Social Survey (ESS), οι έρευνες του

μιας ομάδας ειδικών για την παρακολούθηση των δεικτών αυτών και της εξέλιξης των τιμών-στόχων που παρέχονται από τα κράτη μέλη, αξιοποιώντας ταυτοχρόνως στοιχεία του UOE, του Δικτύου Eurydice και του CEDEFOP, με απώτερο στόχο την καθιέρωση κοινών 'Ευρωπαϊκών Δεικτών', όπου αυτό είναι εφικτό και τη σύγχρονη συγκρότηση 'κριτηρίων αναφοράς (στάθμισης)-reference criteria' για κάθε κράτος μέλος». ⁴⁷⁶

Για την υλοποίηση της στρατηγικής αυτής (αλλά και αντίστοιχων πρωτοβουλιών που αφορούν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών) υπεύθυνη είναι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε στενή συνεργασία με το ΣτΕ. ⁴⁷⁷

4.3.3.2 Αξιολόγηση των προγραμμάτων στην εκπαίδευση

Η Ένωση αναγνωρίζοντας τη συμβολή των προγραμμάτων δράσης της περιόδου 1995-1999 (Socrates, Leonardo da Vinci, Νεολαία για την Ευρώπη) στην προώθηση της ΕΔΕ, αποφάσισε τη συνέχισή τους για επτά ακόμα χρόνια (2000-2006). Κατά τον ανασχεδιασμό των προγραμμάτων, οι αλλαγές που συντελέστηκαν ήταν περισσότερο τυπικού και τεχνοκρατικού χαρακτήρα. Στον τομέα της εκπαίδευσης θεσπίστηκαν δύο νέα: το πρόγραμμα eLearning και το πρόγραμμα Erasmus Mundus.

Μετά το πέρας, λοιπόν, της πρώτης πενταετούς φάσης εφαρμογής του (1995-1999), στις 24 Ιανουαρίου του 2000, οι Υπουργοί Παιδείας και το ΕΚ εξέδωσαν απόφαση με την οποία προωθούσαν το πρόγραμμα Socrates II –ανανεώνοντας επί της ουσίας το

Ευρωβαρόμετρον, και World Values Study (WVS). Για την αξιολόγηση της χρησιμότητάς τους, οι βάσεις δεδομένων μελετήθηκαν στενά σε τομείς όπως η μεθοδολογική ποιότητα (η οποία είναι ουσιαστική για τη διεθνή συγκρισιμότητα) και η κάλυψη των χωρών» (Βλ. De Weerd M., Gemmeke M., Rigter J., Van Rij C., Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education, Final report, 13 December 2005, Amsterdam http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/indicator_monitoring_active.pdf).

⁴⁷⁶ Βλ. Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης βλ. αναλυτικότερα European Commission, *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2002, σελ. 12, 32-34 και European Commission, *Communication from the Commission to the Spring European Council in Barcelona: "The Lisbon Strategy- Making change happen"*, Brussels: EC DG EAC, COM (2002) 14 final, 15 January 2002, σελ. 3, 9-10, 18, 20, 23-26.

⁴⁷⁷ Βλ. European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, ό. π., σελ. 206. Στο άρθρο των Warleigh-Lack A., Drachenberg R. γίνεται ανάλυση της ΑΜΣ με νεολειτουργικούς όρους, Warleigh-Lack A., Drachenberg R., "Spillover in a soft policy era? Evidence from the Open Method of Co-ordination in education and training", *Journal of European Public Policy*, Vol.18, Issue 7, 2011, pp. 999-1015.

Socrates-, για μια περίοδο επτά ετών (2000 έως το 2006).⁴⁷⁸ Ενώ για την πρώτη περίοδο είχαν δαπανηθεί 933 ECU, ο συνολικός προϋπολογισμός για το Socrates II ανέρχονταν στα 1.859 εκατ. ευρώ.⁴⁷⁹ Πέραν των χωρών που συμμετείχαν στο Socrates I, αφορούσε, επιπλέον, την Κύπρο, τη Μάλτα και, από το 2002, και την Τουρκία.⁴⁸⁰

Το νέο Socrates απευθύνονταν σε όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας (σε μαθητές, φοιτητές, νέους ή και λιγότερο νέους που «ξανανάθονταν στα θρανία», σε εκπαιδευόμενους ή εργαζόμενους διδάσκοντες, στο διοικητικό και διευθυντικό προσωπικό) σε όλων των ειδών τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και σε όλους τους ενδιαφερόμενους εκτός εκπαίδευσης φορείς (σε υπαλλήλους και στους ιθύνοντες για τη λήψη αποφάσεων, σε δημοτικές και περιφερειακές αρχές, ομοσπονδίες γονέων, κοινωνικούς εταίρους, επιχειρήσεις, ενώσεις, ΜΚΟ).⁴⁸¹

Υπεύθυνη για την εφαρμογή του προγράμματος ήταν η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (συγκεκριμένα η Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού), επικουρούμενη από την επιτροπή «Σωκράτης», η οποία αποτελείτο από εκπροσώπους των κρατών μελών. Σε κάθε μία από τις συμμετέχουσες χώρες, δημιουργήθηκαν εθνικά γραφεία επιφορτισμένα με την ευθύνη επικοινωνίας με τους πολίτες.⁴⁸²

Το Socrates II, περιελάμβανε οκτώ ενέργειες:

- Comenius (σχολική εκπαίδευση),
- Erasmus (τριτοβάθμια εκπαίδευση),
- Grundtvig (εκπαίδευση ενηλίκων),⁴⁸³

⁴⁷⁸ Βλ. European Commission, *Final Report about the Implementation of SOCRATES 1995-1999*, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels, 2001, COMM/2001/0075 final <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0075&from=EN>. Με απόφαση του ΕΚ και του Συμβουλίου, στις 24 Ιανουαρίου του 2000 ψηφίστηκε το δεύτερο στάδιο του προγράμματος Socrates. Βλ. Απόφαση αριθ. 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 24^{ης} Ιανουαρίου 2000, για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «Σωκράτης», (ΕΕ αριθ. L 28 της 03.02.2000) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=OJ:L:2000:028:TOC>.

⁴⁷⁹ Βλ. European Commission, *SOCRATES: Guidelines for the Applicants*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2000.

⁴⁸⁰ Ibid. Βλ. επίσης European Commission, *Final Report about the Implementation of SOCRATES 1995-1999*, ό. π..

⁴⁸¹ Βλ. European Commission, *SOCRATES: Guidelines for the Applicants*, ό. π. και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Σωκράτης*, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2002.

⁴⁸² Στη χώρα μας, ο ρόλος αυτός είχε αναληφθεί από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

⁴⁸³ Κάλυπτε τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης για όλες τις μορφές εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και τα ιδρύματα που την παρείχαν. Χρηματοδοτικά τουλάχιστον το 55% του ποσού που προβλέπονταν

- Lingua (εκμάθηση ευρωπαϊκών γλωσσών),
- Minerva (τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση),
- παρατήρηση και καινοτομία των εκπαιδευτικών συστημάτων και πολιτικών,
- κοινές ενέργειες με άλλα ευρωπαϊκά προγράμματα, συνοδευτικά μέτρα.⁴⁸⁴

Η τελική έκθεση σχετικά με την υλοποίηση και τον αντίκτυπο της δεύτερης φάσης (2000-2006) των κοινοτικών προγραμμάτων δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης (Socrates),⁴⁸⁵ ανέφερε ότι *«τα προγράμματα αυτά συνέβαλαν στη δημιουργία της Ευρώπης της γνώσης και παρείχαν στην Ευρωπαϊκή Επιτροπή ισχυρά εργαλεία για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας όσον αφορά την εκπαίδευση και την κατάρτιση»*.

Αποτιμώντας τον αντίκτυπο των προγραμμάτων ανά τομέα, εκτιμάται ότι στη σχολική εκπαίδευση το Comenius έδωσε την ευκαιρία να δημιουργηθεί μία σαφέστερη αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, βελτίωσε τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και συνεργαζόμενων σχολείων, και έδωσε τη δυνατότητα να βελτιωθούν διδακτικές δεξιότητες και δεξιότητες στην ξένη γλώσσα. Επίσης *«η αυξημένη κινητικότητα στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης είχε το σαφέστερο αντίκτυπο σε σχέση με τις άλλες δραστηριότητες του προγράμματος Comenius»*. Όμως *«ο άμεσος αντίκτυπος στα σχολικά προγράμματα γενικά και στη σχολική πολιτική και την ανάπτυξη της σχολικής εκπαίδευσης ήταν πιο περιορισμένος»*.

Στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτιμάται ότι η *«μεγάλη πλειονότητα των ιδρυμάτων συμμετείχε στο Erasmus επιτρέποντας έτσι στο σχέδιο να ενθαρρύνει την ευρωπαϊκή διάσταση και την καινοτομία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και να έχει αντίκτυπο σε προσωπικό, θεσμικό και πολιτικό επίπεδο»*. Ο πιο θετικός αντίκτυπος ήταν στην αύξηση της κινητικότητας. Το γεγονός αυτό, επηρέασε την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων, και συνέβαλε σε μια πιο ανοιχτή θεώρηση και μια σαφέστερη και καλύτερα τεκμηριωμένη προοπτική όσον αφορά τις

για το πρόγραμμα Grundtvig αφιερώονταν στην υποστήριξη της κινητικότητας και των εταιρικών σχέσεων.

⁴⁸⁴ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Σωκράτης, ό. π..

⁴⁸⁵ Βλ. Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων προς το Συμβούλιο το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, *Τελική έκθεση σχετικά με την υλοποίηση και τον αντίκτυπο της δεύτερης φάσης (2000-2006) των κοινοτικών προγραμμάτων δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης (SOCRATES) και της επαγγελματικής κατάρτισης (Leonardo da Vinci) καθώς και του πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (TIE) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning)*, COM(2009) 159 τελικό Βρυξέλλες, 6.4.2009 στο <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2009/EL/1-2009-159-EL-F1-1.Pdf>.

μετέπειτα σπουδές τους ή την επαγγελματική τους ζωή, καθώς επίσης και στην βελτίωση της αντίληψής τους για την Ευρώπη και για τη συμμετοχή τους στην «ευρωπαϊκή οικογένεια». Βελτιώθηκαν οι γνώσεις γλωσσών της ΕΕ και δημιουργήθηκαν ισχυρότεροι δεσμοί με ευρωπαίους συναδέλφους.

Συνολικά εκτιμάται ότι και τα τρία προγράμματα «είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά (το οποίο) [...] είναι ορατό σε ατομικό και θεσμικό επίπεδο, και σε επίπεδο χάραξης πολιτικής». Σε ατομικό επίπεδο, «θετικός ήταν ο αντίκτυπος τόσο για το προσωπικό όσο και για τους εκπαιδευομένους, οι οποίοι διεύρυναν τις δεξιότητές τους (συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής επάρκειας), εμβάθυναν τις γνώσεις τους, ανέπτυξαν μια ισχυρή αίσθηση διακρατικής δικτύωσης και απέκτησαν ένα εντονότερο αίσθημα ευρωπαϊκής ταυτότητας. Από την πλευρά αυτή, τα συστήματα κινητικότητας, δηλαδή οι περίοδοι μάθησης στο εξωτερικό, είχαν πολύ μεγάλη επιτυχία». Σε θεσμικό επίπεδο, τα συστήματα κινητικότητας, με έμφαση στο Erasmus, «εμπέδωσαν την κινητικότητα στην πανεπιστημιακή ζωή και οδήγησαν σε διαρθρωτικές αλλαγές και στον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη».

Την επόμενη περίοδο (2007-2013) οι δράσεις των προγραμμάτων αυτών θα ενταχθούν σε ένα ενιαίο πλαίσιο, στο «Πρόγραμμα δια βίου μάθησης» το οποίο αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και αποκαθιστώντας τις αδυναμίες, σχεδιάστηκε για να ανταποκριθεί στην καλύτερη υποστήριξη των πολιτικών της στρατηγικής της Λισαβόνας.

4.3.4 Περίοδος 2007-σήμερα

Από την 1^η Ιανουαρίου του 2007 εφαρμόστηκε το νέο ευρωπαϊκό «Πρόγραμμα δια βίου μάθησης», το οποίο θεωρείται εξέλιξη του Socrates II, του Leonardo da Vinci, του eLearning⁴⁸⁶ και της δράσης Jean Monnet.⁴⁸⁷ Μέσω αυτού σήμερα εκφράζεται η

⁴⁸⁶ Αποτελεί ένα πρόγραμμα για την ουσιαστική ένταξη των ΤΠΕ στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη (2004-2006). Στόχος του είναι η βελτιστοποίηση της χρήσης των νέων τεχνολογιών πολυμέσων και του ιαδικτύου, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας της μάθησης, διευκολύνοντας την πρόσβαση στα μέσα και τις υπηρεσίες, και κάνοντας εφικτές τις εξ αποστάσεως ανταλλαγές και τη συνεργασία. Βλ. Απόφαση αριθ. 2318/2003/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 2003: για τη θέσπιση πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L345 της 31^{ης}/12/2003 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=OJ%3AL%3A2003%3A345%3ATO C>.

ΕΔΕ, ενώ καλύπτει τον τομέα της εκπαίδευσης αλλά και αυτόν της επαγγελματικής κατάρτισης.

Θεσπίστηκε με την απόφαση 1720/2006/ΕΚ του ΕΚ και του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου του 2006.⁴⁸⁷ Το νέο αυτό ενιαίο πρόγραμμα κοινοτικής δράσης, αφορά - για πρώτη φορά- και τους δύο τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη συνοχή και στοχεύοντας να συμβάλει με αποτελεσματικότερο τρόπο στην επίτευξη των στόχων της Στρατηγικής της Λισαβόνας.

«Αποσκοπεί ιδίως στην ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, ώστε να καταστούν παγκόσμιο σημείο ποιοτικής αναφοράς».

Πέραν του ως άνω γενικού στόχου, το πρόγραμμα θέτει τους ακόλουθους ειδικούς στόχους που αφορούν τη δια βίου μάθηση στην ΕΕ:

- *«Συμβολή στην ανάπτυξη ποιοτικής δια βίου μάθησης και στην προώθηση των υψηλών επιδόσεων, της καινοτομίας και μιας ευρωπαϊκής διάστασης στα συστήματα και τις πρακτικές του τομέα,*
- *στήριξη της πραγμάτωσης ενός ευρωπαϊκού χώρου της δια βίου μάθησης,*
- *συνδρομή στη βελτίωση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της διαθεσιμότητας των ευκαιριών για διά βίου μάθηση στα κράτη μέλη,*
- *ενίσχυση της συμβολής της δια βίου μάθησης στην κοινωνική συνοχή, στην ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, στο διαπολιτισμικό διάλογο, στην ισότητα των φύλων και στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου,*
- *συνδρομή στην προώθηση της δημιουργικότητας, της ανταγωνιστικότητας, της απασχολησιμότητας και της επιχειρηματικότητας,*
- *αυξημένη συμμετοχή στη δια βίου μάθηση των ατόμων όλων των ηλικιών, περιλαμβανομένων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των μειονεκτουσών ομάδων, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και μορφωτικού επιπέδου,*
- *προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής ποικιλομορφίας,*

⁴⁸⁷ Το πρόγραμμα Jean Monnet υποστηρίζει ιδρύματα και δραστηριότητες στον τομέα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, παροτρύνοντας δραστηριότητες διδασκαλίας, έρευνας και προβληματισμού στον τομέα των σπουδών ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

⁴⁸⁸ Βλ. Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15^{ης} Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ L 327 της 24.11.2006, σσ. 45-68 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1720&from=EL>.

- υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής για τη δια βίου μάθηση με βάση της ΤΠΕ,
- ενίσχυση του ρόλου της δια βίου μάθησης στη συνειδητοποίηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη βασισμένης στην κατανόηση και τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, και την ενθάρρυνση της ανοχής και του σεβασμού για άλλους λαούς και πολιτισμούς,
- προώθηση της συνεργασίας για τη διασφάλιση ποιότητας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρώπη, και
- ενθάρρυνση της βέλτιστης χρήσης των αποτελεσμάτων, καινοτόμων προϊόντων και διαδικασιών και της ανταλλαγής καλών πρακτικών στους τομείς που καλύπτει το πρόγραμμα δια βίου μάθησης προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης».

Η επίτευξη των στόχων του «Προγράμματος δια βίου μάθησης» επιδιώκεται με την εφαρμογή τεσσάρων τομεακών προγραμμάτων (το Comenius, το Erasmus, το Leonardo da Vinci και το Grundtvig), ενός εγκάρσιου και του προγράμματος Jean Monnet. Τα τέσσερα υποπρογράμματα φέρουν την ίδια δομή και καλύπτουν τόσο τις ανάγκες διδασκαλίας και μάθησης των συμμετεχόντων, όσο και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν την εκπαίδευση σε κάθε τομέα. Η κινητικότητα, οι γλώσσες και οι νέες τεχνολογίες περιλαμβάνονται σε όλες τις ενέργειες.

Ειδικά για το πρόγραμμα Erasmus που συνεχίζει αδιάλειπτα την πορεία του και αφορά την επίσημη τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε τριτοβάθμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από τη διάρκεια του κύκλου σπουδών (περιλαμβανομένου του διδακτορικού), επισημαίνεται ότι η διαφορά με τα προηγούμενα προγράμματα έγκειται στο ότι η επαγγελματική εκπαίδευση σε τριτοβάθμιο επίπεδο υπάγεται στο ίδιο και όχι στο πρόγραμμα Leonardo da Vinci.

Οι δύο ειδικοί στόχοι του Erasmus είναι:

- «Η υποστήριξη της επίτευξης του Ευρωπαϊκού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης, και
- η ενίσχυση της συμβολής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της ανώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης στη διαδικασία της καινοτομίας».

Όσον αφορά τους επιχειρησιακούς στόχους του προγράμματος, αυτοί περιλαμβάνουν:

- *«Βελτίωση της ποιότητας και ποσοτική ανάπτυξη της κινητικότητας των σπουδαστών και του διδακτικού προσωπικού, ώστε το πρόγραμμα να συμβάλει στην επίτευξη, ως το 2012, της συμμετοχής τουλάχιστον 3.000.000 ατόμων στην κινητικότητα των σπουδαστών, στο πλαίσιο του Erasmus,*
- *βελτίωση της ποιότητας και ποσοτική ανάπτυξη της πολυμερούς συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη,*
- *αύξηση του βαθμού διαφάνειας και συμβατότητας μεταξύ των τυπικών προσόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της προηγμένης επαγγελματικής εκπαίδευσης που αποκτώνται στην Ευρώπη,*
- *βελτίωση της ποιότητας και ποσοτική ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επιχειρήσεων,*
- *διευκόλυνση της ανάπτυξης καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση και κατάρτιση τριτοβάθμιου επιπέδου και τη μεταφορά τους, περιλαμβανομένης της μεταφοράς από μία συμμετέχουσα χώρα σε άλλες, και*
- *υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής για τη δια βίου μάθηση με βάση τις ΤΠΕ».*

Το πρόγραμμα Erasmus μπορεί να υποστηρίξει τις ακόλουθες δράσεις: κινητικότητα των σπουδαστών (σπουδές, γλωσσική προετοιμασία, κατάρτιση, περίοδοι άσκησης), του διδακτικού προσωπικού και του λοιπού προσωπικού σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή του προσωπικού επιχειρήσεων για σκοπούς κατάρτισης ή διδασκαλίας, εντατικά προγράμματα Erasmus οργανωμένα σε πολυμερή βάση, καθώς και υποστήριξη στα ιδρύματα της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής για τη διασφάλιση της ποιότητας της κινητικότητας. Το μεγαλύτερο μέρος, τουλάχιστον το 80%, της χρηματοδότησης που προβλέπεται για το πρόγραμμα Erasmus, διατίθεται για την υποστήριξη της κινητικότητας.

Στους στόχους του εγκαρσίου προγράμματος συγκαταλέγονται:

- *«Η προώθηση της συνεργασίας στον τομέα των πολιτικών και της καινοτομίας για θέματα δια βίου μάθησης,*
- *η προώθηση της εκμάθησης γλωσσών,*

- η ανάπτυξη καινοτόμου περιεχομένου υπηρεσιών παιδαγωγικών προτύπων και πρακτικών δια βίου μάθησης που βασίζονται στις ΤΠΕ, και
- η διάδοση κι αξιοποίηση των αποτελεσμάτων καθώς και η ανταλλαγή καλών πρακτικών».

Στο πρόγραμμα υπάρχει πρόνοια για προώθηση οριζόντιων πολιτικών όπως η προώθηση της συνειδητοποίησης της σημασίας της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας και της πολυπολιτιστικότητας, η καταπολέμηση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας, η πρόβλεψη για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, η προώθηση της ισότητας μεταξύ των φύλων και η καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων.

Κατά την εφαρμογή του, η Επιτροπή σε συνεργασία με τα κράτη μέλη, εξασφαλίζει τη συνολική συνέπεια και συμπληρωματικότητα με το Πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010», όπως και με άλλες συναφείς πολιτικές της ΕΕ ιδίως στους τομείς του πολιτισμού, των μέσων μαζικής επικοινωνίας, της νεολαίας, της έρευνας και ανάπτυξης, της απασχόλησης, της αναγνώρισης των τυπικών προσόντων και των επιχειρήσεων.

Η ενδεικτική χρηματοδότηση του προγράμματος για τη διάρκεια εφαρμογής του είχε οριστεί σε 6,970 εκατ. ευρώ. Καθορίστηκαν, επίσης, ελάχιστα ποσοστά προς διάθεση για τα τομεακά προγράμματα και συγκεκριμένα, για το Comenius 13%, για το Erasmus 40%,⁴⁸⁹ για το Leonardo da Vinci 25% και για το Grundtvig 4%.

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα είναι ανοικτή όχι μόνο για τα κράτη μέλη αλλά και για τις χώρες της (ΕΖΕΣ), που είναι μέλη του (ΕΟΧ) (Ισλανδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία), την Ελβετική Συνομοσπονδία, τις χώρες που είναι υποψήφιες για προσχώρηση στην ΕΕ και τις εν δυνάμει υποψήφιες χώρες των Δυτικών Βαλκανίων, σύμφωνα με τους κανόνες και τις συμφωνίες που διέπουν τη συμμετοχή τους στα κοινοτικά προγράμματα.

Τέλος, σημειώνεται ότι στο πλαίσιο του «Προγράμματος δια βίου μάθησης», η Επιτροπή μπορεί να οργανώσει συνεργασία με τρίτες χώρες και Διεθνείς Οργανισμούς, όπως το ΣτΕ, ο ΟΟΣΑ και η UNESCO.⁴⁹⁰

⁴⁸⁹ Το Erasmus –ως φαίνεται- εξακολουθεί να διατηρεί το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης του προγράμματος.

⁴⁹⁰ Βλ. European Commission, *European Lifelong Learning Programme: Guidelines for the Applicants*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2007.

4.3.4.1 ERASMUS+

Το ΕΚ και το Συμβούλιο της ΕΕ, εκτιμώντας τις εκθέσεις ενδιάμεσης αξιολόγησης των υφιστάμενων προγραμμάτων δια βίου μάθησης⁴⁹¹ και τη δημόσια διαβούλευση σχετικά με το μέλλον της δράσης της Ένωσης σε θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, και ανώτατης εκπαίδευσης, που αποκάλυψαν μια έντονη και -από ορισμένες απόψεις- αυξανόμενη ανάγκη για συνέχιση της συνεργασίας και της κινητικότητας σε αυτούς τους τομείς σε ευρωπαϊκό επίπεδο, την 11^η Δεκεμβρίου του 2013, με τον Κανονισμό 1288/2013, θέσπισαν το πρόγραμμα «“Erasmus+”»: το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ». ⁴⁹²

Η περίοδος εφαρμογής του ορίζεται από την 1^η Ιανουαρίου του 2014 έως τις 31 Δεκεμβρίου του 2020, με συνολικό προϋπολογισμό σχεδόν 15 δισ. ευρώ για την επόμενη επταετία (ποσό μεγαλύτερο κατά 40% από το προηγούμενο πρόγραμμα), ενώ αντικαθιστά το «Πρόγραμμα για τη δια βίου μάθηση», καθώς και τα διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα κινητικότητας της ΕΕ.

Το Erasmus+ -σεβόμενο τις δομές και τις ιδιαίτερες ανάγκες που έχουν οι διάφοροι τομείς στα κράτη μέλη- έχει σχεδιαστεί με σκοπό «την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου ταλέντου και του κοινωνικού κεφαλαίου της Ευρώπης, εδραιώνοντας παράλληλα την αρχή της δια βίου μάθησης μέσω της ενοποίησης της παρεχόμενης στήριξης προς την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της ενασχόλησης με τη νεολαία. Το πρόγραμμα ενισχύει, επίσης, τις δυνατότητες συνεργασίας και κινητικότητας με τις χώρες εταίρους, ιδίως στους τομείς της ανώτατης/τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της νεολαίας, (καθώς

⁴⁹¹ Στις εκθέσεις αξιολόγησης τονίστηκε η σημασία της δημιουργίας στενότερων δεσμών μεταξύ των προγραμμάτων της Ένωσης και των εξελίξεων της πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας, διατυπώθηκε η επιθυμία να συγκροτηθεί η δράση της Ένωσης κατά τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στο παράδειγμα της δια βίου μάθησης και ζητήθηκε να υιοθετηθεί απλούστερη, πιο φιλική προς τον χρήστη και πιο ευέλικτη προσέγγιση για την εφαρμογή αυτής της δράσης, καθώς και να τεθεί ένα τέλος στον καταμερισμό των προγραμμάτων διεθνούς συνεργασίας στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης.

⁴⁹² Βλ. Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος “Erasmus+”: Το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ L 347/50, 20.12.2013 http://erasmus.teilar.gr/media/cms_page_media/3/CELEX-32013R1288-EL-TXT.pdf. Για περισσότερα αναφορικά με το Erasmus+, βλ. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_el.htm.

και -λαμβάνοντας υπόψη τα νέα στοιχεία που εισήχθησαν στη Συνθήκη της Λισαβόνας-) [...] δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στον αθλητισμό, προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ των φορέων που είναι υπεύθυνοι για τον αθλητισμό. (Τέλος) [...] προωθεί την ανταλλαγή και μετάδοση γνώσεων και τεχνογνωσίας σε διάφορους τομείς που συνδέονται με τον αθλητισμό και τη σωματική άσκηση».

Συνοπτικά, το πρόγραμμα καλύπτει τα ως κάτωθι πεδία/τομείς:

- Όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, σε μια προοπτική δια βίου μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής εκπαίδευσης (Comenius), της ανώτατης εκπαίδευσης (Erasmus), της διεθνούς ανώτατης εκπαίδευσης (Erasmus Mundus), της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Leonardo da Vinci) και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Grundtvig).
- Τη νεολαία («Νεολαία σε δράση»), ιδίως στο πλαίσιο της μη τυπικής και άτυπης μάθησης.
- Τον αθλητισμό, και δη τον μαζικό (αθλητισμό).⁴⁹³

Μεταξύ των γενικών στόχων του προγράμματος, συγκαταλέγονται η επίτευξη:

- των στόχων της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», συμπεριλαμβανομένου του πρωταρχικού στόχου στον τομέα της εκπαίδευσης,⁴⁹⁴
- των στόχων του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση («ΕΚ 2020»), συμπεριλαμβανομένων των αντίστοιχων κριτηρίων αναφοράς,⁴⁹⁵
- της βιώσιμης ανάπτυξης χωρών εταίρων στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης,
- των συνολικών στόχων του ανανεωμένου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας (2010-2018),⁴⁹⁶ και

⁴⁹³ Η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η νεολαία και ο αθλητισμός μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, των κύριων προκλήσεων στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί η Ευρώπη ως το τέλος της δεκαετίας, και να υποστηρίξουν την εφαρμογή της στρατηγικής Ευρώπη 2020 για την ανάπτυξη, την απασχόληση, την κοινωνική ισότητα και την ένταξη. Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Erasmus+-Οδηγός Προγράμματος*, εκδ. 2(2017), 20/01/2017 στο http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf.

⁴⁹⁴ Ο πρωταρχικός στόχος που αφορά την εκπαίδευση, προβλέπει μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ώστε να ανέλθει σε ποσοστό κάτω του 10% και αύξηση του ποσοστού των συμμετεχόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε τουλάχιστον 40% έως το 2020.

⁴⁹⁵ Βλ. παρακάτω στη ανά χείρας καθώς και στο «Στρατηγικό πλαίσιο – Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» στο http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_el.

- της προαγωγής των ευρωπαϊκών αξιών σύμφωνα με το άρθ. 2 ΣΕΕ.⁴⁹⁷

Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ο οποίος άπτεται και των ενδιαφερόντων της παρούσης, λαμβανομένου υπόψη του άρθ. 6 με τίτλο «Δράσεις του προγράμματος», το πρόγραμμα επιδιώκει την επίτευξη των στόχων του μέσω των ακόλουθων τύπων δράσεων (§1):

- Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων,⁴⁹⁸
- συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών, και
- υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής.

Η Επιτροπή, σε συνεργασία με τα κράτη μέλη, παρακολουθεί τακτικά και υποβάλλει εκθέσεις σχετικά με την απόδοση και τα αποτελέσματα του προγράμματος εν συγκρίσει με τους στόχους του.⁴⁹⁹ Εκτός από τη συνεχή παρακολούθηση, η ίδια προβλέπονταν να υποβάλει ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης έως τις 31 Δεκεμβρίου του 2017, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των μέτρων που λήφθηκαν για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, καθώς και με την αποδοτικότητα και την ευρωπαϊκή προστιθέμενη αξία του έως τις 30 Ιουνίου του 2022.

Το 2017 αποτελεί έτος εορτασμού των 30 χρόνων επιτυχίας του προγράμματος από τη δημιουργία του το 1987, οπότε και διεξήχθησαν διάφορες εκδηλώσεις σε όλη την Ευρώπη· παράλληλα, αποτελεί έτος στοχασμού για τη μελλοντική Ευρώπη που θα οικοδομηθεί από κοινού με τους νέους.⁵⁰⁰

⁴⁹⁶ Βλ. παρακάτω στην ανά χείρας καθώς και ΕΚ, «Νεολαία», στο *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση-2017*, σελ. 2 στο http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_5.13.5.pdf.

⁴⁹⁷ «Η Ένωση βασίζεται στις αξίες του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, καθώς και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη μέλη εντός κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από τον πλουραλισμό, την απαγόρευση των διακρίσεων, την ανοχή, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών».

⁴⁹⁸ Για την επόμενη επταετία (2014-2020), το πρόγραμμα Erasmus+ παρέχει ευκαιρίες μετάβασης στο εξωτερικό σε 4 εκατ. άτομα, συμπεριλαμβανομένων 2 εκατ. φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και 300.000 υπαλλήλων ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Δελτίο Τύπου: Η μελέτη αντικτύπου για το Erasmus επιβεβαιώνει ότι το πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών τονώνει την απασχολησιμότητα και την επαγγελματική κινητικότητα*, 22.09.2014, Βρυξέλλες στο http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_el.htm.

⁴⁹⁹ Στις 26 Ιανουαρίου του 2017, η Επιτροπή δημοσίευσε αριθμητικά στοιχεία από τα οποία προκύπτει ότι το πρόγραμμα της ΕΕ για την εκπαίδευση και την κατάρτιση είναι πιο επιτυχημένο και ανοικτό από ποτέ. Βλ. European Commission, *Erasmus+ programme Annual Report 2015*, EU, Luxembourg, 2017 στο <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf>.

⁵⁰⁰ Βλ. Επίσημος ιστότοπος της ΕΕ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/anniversary/30th-anniversary-and-you_el.

4.3.4.2 Η νέα μεταρρυθμιστική ατζέντα για την εκπαίδευση και την κατάρτιση - Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020)

Βασιζόμενο στα αποτελέσματα του προγράμματος εργασίας «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*», που παρουσιάστηκε στην παρούσα, το Συμβούλιο της ΕΕ στα συμπεράσματά του της 12^{ης} Μαΐου του 2009, προβλέπει ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, την «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020)*».⁵⁰¹

Κύριο στόχο του πλαισίου, το οποίο λαμβάνει υπόψη ολόκληρο το φάσμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την προοπτική της δια βίου μάθησης, καλύπτοντας όλα τα επίπεδα και τα είδη μάθησης (συμπεριλαμβανομένης της μη τυπικής και της άτυπης), αποτελεί η στήριξη των κρατών μελών για την περαιτέρω ανάπτυξη των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκειμένου να παρέχουν σε όλους τους πολίτες τα μέσα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους.

Το Συμβούλιο θέτει τέσσερις στρατηγικούς στόχους για το πλαίσιο:

- Υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας.
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
- Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
- Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Όσον αφορά τον τρίτο κατά σειρά στρατηγικό στόχο («*προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά*»), η εκπαίδευση και η κατάρτιση θα πρέπει να δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες να αποκτούν και να αναπτύσσουν τις αναγκαίες για την απασχολησιμότητά τους δεξιότητες και ικανότητες, καθώς επίσης να υποστηρίζουν την περαιτέρω μάθηση, την ενεργό συμμετοχή στα κοινά και το διαπολιτισμικό διάλογο.⁵⁰² Τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υψηλής ποιότητας εκπαίδευση,

⁵⁰¹ Βλ. Συμβούλιο της ΕΕ, Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), 2009/C 119/02 στο [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)).

⁵⁰² Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι: «*Η εκπαίδευση αποτελεί μια επένδυση η οποία καλλιεργεί την ανταγωνιστικότητα και την καινοτομία, παράλληλα, όμως, προωθεί την κοινωνική ένταξη και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη. Τούτος ο διττός στόχος της εκπαίδευσης αντανακλάται στο διττό πρωταρχικό στόχο της Στρατηγικής 2020*».

δίχως αποκλεισμούς από τις μικρές ηλικίες.

Για τη μέτρηση της επιτευχθείσας προόδου, οι ως άνω στόχοι συνοδεύονται από δείκτες και ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία ορίζονται ως ακολούθως:

- Συμμετοχή ενηλίκων στη δια βίου μάθηση.
- Άτομα με χαμηλές επιδόσεις σε βασικές δεξιότητες.
- Επίτευξη επιπέδου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.⁵⁰³
- Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση.
- Προσχολική εκπαίδευση.

Σε αυτό το νέο πλαίσιο, τίθεται σε εφαρμογή ένα νέο εργαλείο πολιτικής, το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης [Joint Assessment Framework (JAF)] για το βέλτιστο συντονισμό μεταξύ των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, και των πολιτικών απασχόλησης.⁵⁰⁴ Επίσης, προβλέπεται μια σειρά κύκλων εργασίας έως το 2020 (ο πρώτος καλύπτει την περίοδο 2009-11), για κάθε ένα εκ των οποίων, βάσει των προαναφερθέντων στρατηγικών στόχων, υιοθετείται ένας αριθμός τομέων προτεραιότητας. Στο τέλος κάθε κύκλου, εκπονείται κοινή έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής, η οποία και αυτή συμβάλλει στον προσδιορισμό των τομέων προτεραιότητας για τον επόμενο.

⁵⁰³ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνεργάζεται στενά με τους πολιτικούς ιθύνοντες με σκοπό την υποστήριξη της ανάπτυξης πολιτικών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στα ενωσιακά κράτη μέλη. Προς την κατεύθυνση αυτή, η «Ατζέντα για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕ» [Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Βρυξέλλες, 20.9.2011 COM(2011) 567 τελικό στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN>], θέτει πέντε βασικές προτεραιότητες:

- αύξηση του αριθμού των πτυχιούχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- βελτίωση της ποιότητας και της καταλληλότητας της διδασκαλίας και της μάθησης,
- προώθηση της κινητικότητας των φοιτητών και του προσωπικού, καθώς και της διασυνοριακής συνεργασίας,
- ενίσχυση του λεγόμενου «τριγώνου της γνώσης», που συνδέει την εκπαίδευση, την έρευνα και την καινοτομία,
- δημιουργία αποτελεσματικών μηχανισμών διοίκησης και χρηματοδότησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Προκειμένου να διασφαλίσει την επίτευξη των ως άνω στόχων, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναπτύσσει και στηρίζει μηχανισμούς για την προώθηση της κινητικότητας (όπως το ECTS και το συμπλήρωμα διπλώματος), βελτιώνει τη διαδικασία αναγνώρισης δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων, και παρέχει πληρέστερη πληροφόρηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη.

Τέλος, στηρίζει τη Διαδικασία της Μπολόνια και προωθεί την ανταλλαγή ορθών πρακτικών μεταξύ των διαφόρων χωρών στο πλαίσιο της ομάδας εργασίας EK2020 για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

⁵⁰⁴ Βλ. αναλυτικότερα European Commission, *Education and Training Monitor 2012*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, σελ. 8 στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor12_en.pdf και European Commission, *Education and Training Monitor 2013*, σελ. 10-11 στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor13_en.pdf.

Τέλος, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή καλείται να υποστηρίξει τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών, να αξιολογήσει την πρόοδο που έχει σημειωθεί όσον αφορά τους στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης, και να συνεχίσει να εργάζεται ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης στους τομείς της κινητικότητας, της απασχολησιμότητας και της εκμάθησης γλωσσών.

Σε μια προσπάθεια αποτίμησης της προόδου σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020), το 2012 το Συμβούλιο της ΕΕ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκπόνησαν Κοινή Έκθεση με τίτλο «*Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη*».⁵⁰⁵ Σε αυτή, με δεδομένη την αργή πρόοδο προς τον πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης και τα κριτήρια αναφοράς του ΕΚ 2020, προτείνονταν νέες προτεραιότητες εργασίας για την περίοδο 2012-2014, με στόχο την κινητοποίηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη στήριξη της στρατηγικής «*Ευρώπη 2020*».⁵⁰⁶

⁵⁰⁵ Βλ. Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «*Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη*», 2012/C 70/05 στο [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308(01)).

⁵⁰⁶ Η «*Ευρώπη 2020*» αποτελεί στρατηγική της ΕΕ για την ανάπτυξη και την απασχόληση που εκκίνησε το 2010 με χρονικό ορίζοντα το 2020. Στόχος της δεν είναι απλά και μόνο η αντιμετώπιση της χρηματοπιστωτικής και οικονομικής κρίσης αλλά η δημιουργία των συνθηκών για μια έξυπνη, βιώσιμη και δίκως αποκλεισμούς ανάπτυξη. Στο ενωσιακό επίπεδο, έχουν τεθεί πέντε πρωταρχικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν μέχρι το τέλος του 2020 και αφορούν:

- την απασχόληση,
- την έρευνα και την ανάπτυξη,
- την κλιματική αλλαγή και την ενεργειακή βιωσιμότητα,
- την εκπαίδευση,
- την κοινωνική ένταξη και την μείωση της φτώχειας.

Οι στόχοι της εν λόγω στρατηγικής ενισχύονται επίσης από επτά «*εμβληματικές πρωτοβουλίες*» βάσει των οποίων η ΕΕ και οι εθνικές αρχές των κρατών μελών εντείνουν αμοιβαία τις προσπάθειές τους στους τομείς που άπτονται των προτεραιοτήτων της στρατηγικής «*Ευρώπη 2020*», όπως:

- η καινοτομία,
- η ψηφιακή οικονομία,
- η απασχόληση,
- η νεολαία,
- η βιομηχανική πολιτική,
- η φτώχεια και
- η επάρκεια των πόρων.

Τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικούς εταίρους στη διαδικασία υλοποίησης της στρατηγικής η οποία έχει θέσει στόχο ότι έως το 2020, το 40% των νεαρών ευρωπαίων θα διαθέτει τίτλο σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για περισσότερα σχετικά με τη στρατηγική βλ. http://ec.europa.eu/europe2020/index_el.htm.

Λαμβάνοντας υπόψη την αξιολόγηση της Επιτροπής και τη διαβούλευση με τα κράτη μέλη και τις ευρωπαϊκές οργανώσεις των ενδιαφερομένων μερών, το Συμβούλιο και η Επιτροπή επιβεβαίωσαν ότι οι τέσσερις στρατηγικοί στόχοι του ΕΚ 2020 που τέθηκαν το 2009 εξακολουθούσαν να ισχύουν. Ωστόσο, ο κατάλογος των ενδιάμεσων τομέων προτεραιότητας που συμφωνήθηκαν το 2009 αντικαθίσταται από νέο, ο οποίος επικεντρώνονταν στην κινητοποίηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για τη στήριξη της ανάπτυξης και της απασχόλησης. Αναλυτικότερα, οι προτεραιότητες ορίζονταν ως ακολούθως:

1. Πραγματική υλοποίηση της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας:
 - Στρατηγικές δια βίου μάθησης.
 - Ευρωπαϊκά εργαλεία αναφοράς.
 - Μαθησιακή κινητικότητα.
2. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης:
 - Βασικές δεξιότητες (γνώση γραφής και ανάγνωσης, μαθηματικών, επιστημών και τεχνολογίας), γλώσσες.
 - Επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και των διευθυντών σχολείων.
 - Εκσυγχρονισμός της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αύξηση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
 - Ελκυστικότητα και καταλληλότητα της ΕΕΚ.
 - Αποτελεσματική χρηματοδότηση και αξιολόγηση.
3. Προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη:
 - Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.
 - Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (ECEC).
 - Δικαιότητα και πολυμορφία.
4. Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, καθώς και της επιχειρηματικότητας, σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης:
 - Εταιρικές σχέσεις με τις επιχειρήσεις, την έρευνα, την ΚτΠ.
 - Εγκάρσιες βασικές δεξιότητες, εκπαίδευση σχετικά με την επιχειρηματικότητα, ψηφιακή παιδεία, παιδεία στα μέσα επικοινωνίας, καινοτόμα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Το 2014, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και τα κράτη μέλη συμμετείχαν σε μια προσπάθεια αποτίμησης,⁵⁰⁷ με στόχο να αξιολογηθεί η πρόοδος που σημειώθηκε από το 2012, αλλά και να προετοιμαστούν οι επόμενες προτεραιότητες (σημεία συγκριτικής αξιολόγησης) για τη συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες ορίστηκαν για το 2020 ως ακολούθως:

- τουλάχιστον το 95% των παιδιών (από 4 ετών μέχρι την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης) πρέπει να συμμετέχει σε προσχολική εκπαίδευση,
- το ποσοστό των παιδιών 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες πρέπει να μειωθεί κάτω από το 15%,
- το ποσοστό των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση πρέπει να μειωθεί κάτω από το 10%,⁵⁰⁸
- τουλάχιστον το 40% των ατόμων ηλικίας 30-34 ετών πρέπει να έχει ολοκληρώσει κάποιο κύκλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- τουλάχιστον το 15% των ενηλίκων πρέπει να μετέχει στη δια βίου μάθηση,
- τουλάχιστον το 20% των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 6% των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με αρχική επαγγελματική κατάρτιση, θα πρέπει να έχει περάσει κάποιο διάστημα εκπαίδευσης ή κατάρτισης στο εξωτερικό,
- το ποσοστό των εργαζόμενων αποφοίτων (άτομα ηλικίας 20-34 ετών με σπουδές ανώτερης δευτεροβάθμιας ή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), που ολοκλήρωσε τις σπουδές του πριν από 1-3 χρόνια, πρέπει να φτάσει τουλάχιστον το 82%.

Η πρόοδος όσον αφορά αυτά τα σημεία συγκριτικής αξιολόγησης εξετάζεται σε κάθε κράτος μέλος της ΕΕ μέσω ετήσιων αναλύσεων ανά χώρα, και εν συνεχεία η Ένωση προβαίνει σε ανάλογες συστάσεις.⁵⁰⁹

⁵⁰⁷ Για το «Στρατηγικό πλαίσιο-Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» βλ. επίσημος ιστότοπος της ΕΕ http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/index_el.htm#stock.

⁵⁰⁸ Η ΕΕ θεωρεί την παρακολούθηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προϋπόθεση για την καλύτερη ένταξη στην αγορά εργασίας, τη μείωση των πιθανοτήτων της ένδειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, καθορίζοντας ταυτόχρονα μια ελάχιστη εγγύηση για τη διαρκή προσωπική ανάπτυξη και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη.

⁵⁰⁹ Το Ερευνητικό Κέντρο για την Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση [Centre for Research on Education and Lifelong Learning (CRELL)] ιδρύθηκε το 2005, με σκοπό την παροχή εμπειρογνομοσύνης στον τομέα της αξιολόγησης βάσει δεικτών και της παρακολούθησης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, και της συμβολής τους στην επίτευξη των ενωσιακών στόχων που καθορίζονται στην ατζέντα της Λισαβόνας και στην ατζέντα της ΕΕ2020 αναφορικά με τον τομέα αυτό. Το CRELL συνδυάζει εμπειρογνομοσύνη στους τομείς της οικονομίας, της

Με βάση τα συμπεράσματα της διαδικασίας αποτίμησης, η κοινή Έκθεση του 2015, η οποία εγκρίθηκε στο πλαίσιο του Συμβουλίου «Παιδεία» το Νοέμβριο του 2015, θέτει τους βασικούς τομείς προτεραιότητας και συγκεκριμένα θέματα για μελλοντικές προσπάθειες σε ευρωπαϊκό επίπεδο.⁵¹⁰

Αναλυτικότερα, επισημαίνει ότι τα περισσότερα κράτη μέλη έχουν πλέον επιτύχει τους στόχους τους για αύξηση των μαθητών που ολοκληρώνουν υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης και μείωση εκείνων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση.⁵¹¹ Ωστόσο, πρόκειται για μια άνιση πρόοδο, δεδομένου ότι διαπιστώνονται αποκλίσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και μεταξύ των κρατών μελών. Τόσο η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου όσο και η παρακολούθηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, χαρακτηρίζονται από ανισότητες αλλά και από την αδυναμία των κρατών μελών να αντιμετωπίσουν αυτού του είδους τις ανισότητες.

Ο ευρωπαίος Επίτροπος αρμόδιος για την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τη νεολαία και τον αθλητισμό, Tibor Navracsics, στο εισαγωγικό σημείωμα της έκθεσης αναφέρει ότι: *«Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης βελτιώνονται. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό τα οφέλη αυτής της επιτυχίας να μοιράζονται σε εκείνους που αντιμετωπίζουν περισσότερους κινδύνους. Αυτό απαιτεί νέες και ενισχυμένες επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστούν υψηλής ποιότητας, ανοικτά, υποστηρικτικά και ανεκτικά μαθησιακά περιβάλλοντα για όλους»*.⁵¹²

Τούτο το τελευταίο αποτελεί, άλλωστε, και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η μελέτη. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι είναι αναγκαίο να δοθεί νέα ώθηση στις επενδύσεις για την εκπαίδευση—από το 2010 οι εκπαιδευτικοί προϋπολογισμοί είχαν υποστεί περικοπές κατά 3,2% σε ολόκληρη την Ευρώπη-, ώστε να διαμορφωθούν εκπαιδευτικά συστήματα στην ευρωπαϊκή ήπειρο με λιγότερους αποκλεισμούς και να

οικονομετρίας, της εκπαίδευσης, των κοινωνικών επιστημών και των στατιστικών σε μια διεπιστημονική προσέγγιση της έρευνας <https://crell.jrc.ec.europa.eu>.

⁵¹⁰ Βλ. European Commission, *Education and Training Monitor 2015*, Publications Office of the EU, Luxembourg, 2015 στο http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf.

⁵¹¹ Τα διαθέσιμα στοιχεία (2014) δείχνουν ότι δεκαεννέα κράτη μέλη έχουν επιτύχει το ποσοστό του 10% της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου της Ευρώπης 2020 (μεταξύ αυτών συγκαταλέγεται και η Ελλάδα), ενώ 2013 ήταν δεκαοκτώ. Δεκαπέντε κράτη μέλη έχουν επιτύχει τους αντίστοιχους εθνικούς στόχους τους, ενώ έμφαση δίδεται στο γεγονός ότι η Ελλάδα για πρώτη φορά έπεσε κάτω από τον στόχο του 10%, τη στιγμή που η ΕΕ παρατηρεί μια αύξηση στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από 9.7% το 2013 στο 11.4% το 2014.

⁵¹² Βλ. European Commission, *Education and Training Monitor 2015*, ό. π., σελ. 3.

αποφευχθεί η αύξηση της «εκπαιδευτικής ένδειας», που παραμένει μια από τις γενεσιουργές αιτίες της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.^{513 514}

4.3.4.3 Η Νέα Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία-Επένδυση και Ενδυνάμωση 2010-2018

Το 2009, το Συμβούλιο ενέκρινε ανανεωμένο πλαίσιο ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας (2010-2018), το οποίο βασίζονταν στην ανακοίνωση «*Μια στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία: Επένδυση και Ενδυνάμωση*».⁵¹⁵ Ενισχύοντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή ορθών πρακτικών, η υπό μελέτη στρατηγική είχε δύο πρωταρχικούς στόχους:

- Τη δημιουργία περισσότερων και ίσων ευκαιριών για όλους τους νέους στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, και
- την προώθηση της ενεργού συμμετοχής στα κοινά, της κοινωνικής ένταξης και της αλληλεγγύης μεταξύ όλων των νέων.

Επίσης, βασίζονταν στην υλοποίηση μιας σειράς ενεργειών. Συγκεκριμένα απαρτίζεται από οκτώ τομείς πολιτικής/«τομείς δράσης»:

- Εκπαίδευση και κατάρτιση (κατά κύριο λόγο επικεντρώνονταν στην μη τυπική μάθηση),
- απασχόληση και επιχειρηματικότητα,
- κοινωνική ένταξη,
- υγεία και ευεξία,
- συμμετοχή, δημιουργικότητα και πολιτισμός,
- εθελοντικές δραστηριότητες και οι νέοι, και
- ο κόσμος.

⁵¹³ Το 11.1% των νέων ηλικίας 18-24 χρονών, εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και κατάρτιση δίχως την ολοκλήρωση του ανώτερου δευτεροβάθμιου προγράμματος. Το 60% περίπου αυτών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο βρίσκονται αντιμέτωποι είτε με την ανεργία είτε με την αδράνεια.

⁵¹⁴ Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι τα άτομα ηλικίας 15 ετών με χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση, έχουν πενταπλάσιες πιθανότητες να μην αποκτήσουν βασικές δεξιότητες, όπως ο αλφαριθμητισμός και ο αριθμητισμός, σε σύγκριση με πιο ευκατάστατους συνομηλίκους τους. Επίσης, οι ετερόχθονες φοιτητές έχουν διπλάσιες πιθανότητες από τους αυτόχθονες να εγκαταλείψουν το σχολείο πρόωρα.

⁵¹⁵ Βλ. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, *Σχέδιο κοινής έκθεσης για το 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του ανανεωμένου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας (στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία 2010-2018)*, Βρυξέλλες, 10.9.2012 COM(2012) 495 final στο [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0495_/com_com\(2012\)0495_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0495_/com_com(2012)0495_el.pdf).

Με εργαλεία:

- Την τεκμηριωμένη χάραξη πολιτικής,
- την αμοιβαία μάθηση,
- την τακτική υποβολή εκθέσεων προόδου, διάδοση αποτελεσμάτων και παρακολούθηση,
- το διαρθρωμένο διάλογο με τους νέους και τις οργανώσεις νέων, και
- την κινητοποίηση των προγραμμάτων και των κονδυλίων της ΕΕ.

Σε κάθε έναν από τους τομείς δράσης, η στρατηγική πρότεινε πρωτοβουλίες για τα κράτη μέλη και/ή την Επιτροπή. Επίσης, θεωρούσε τις δραστηριότητες που διοργανώνονται για τους νέους⁵¹⁶ ως μέσο στήριξης όλων των τομέων δράσης και τη διατομεακή συνεργασία ως βασική αρχή.

Σύμφωνα με τον Κανονισμό του Συμβουλίου σχετικά με τη νέα αυτή στρατηγική της ΕΕ, καθορίζονταν μια σειρά προτεραιοτήτων ευρωπαϊκής συνεργασίας για κάθε κύκλο εργασίας με σκοπό την υποστήριξη των τομέων δράσης που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της στρατηγικής.

Μια επισκόπηση των μέτρων που αναφέρονταν από τα κράτη μέλη για τον κύκλο εργασίας 2010-2012 και αυτών που είχαν ληφθεί σε επίπεδο ΕΕ, όσον αφορά τους τομείς *«Εκπαίδευση και κατάρτιση»* και *«Συμμετοχή, δημιουργικότητα και πολιτισμός»*, ανέφερε -μεταξύ άλλων- τα εξής:

- Η Επιτροπή και τα κράτη μέλη συνεργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης μέσω του στρατηγικού πλαισίου *«ΕΚ 2020»*.
- Τόσο η Επιτροπή όσο και τα κράτη μέλη υποστηρίζουν ενεργά τις οργανώσεις νέων καθώς αυτές αποτελούν σημαντικό φορέα παροχής ευκαιριών μη τυπικής μάθησης. Πολλά κράτη μέλη υπογραμμίζουν τη σημασία που έχουν οι δραστηριότητες που διοργανώνονται για νέους, καθώς επιτρέπουν την επικοινωνία με όσους εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και τους βοηθούν να επιστρέψουν στην εκπαίδευση ή την εργασία. Στο πλαίσιο αυτό, τα εν λόγω κράτη μέλη έχουν ήδη λάβει μέτρα

⁵¹⁶ Οι δραστηριότητες που διοργανώνονται για τους νέους καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, πολιτιστικών, εκπαιδευτικών ή πολιτικών δραστηριοτήτων από νέους, με τη συμμετοχή νέων και για νέους. Πρόκειται για *«εξωσχολικές»* εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες που διαχειρίζονται οι επαγγελματίες ή οι εθελοντές που εργάζονται με νέους ή οι εμψυχωτές νεολαίας. Βασίζονται στη μη τυπική μάθηση και την εθελοντική συμμετοχή.

για την ευαισθητοποίηση όσον αφορά την μη τυπική μάθηση και την αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο.

- Τα τελευταία χρόνια η συμμετοχή των νέων κατέχει εξέχουσα θέση στην ατζέντα της πολιτικής της ΕΕ για τη νεολαία.
- Η Επιτροπή έχει λάβει μέτρα για την ενίσχυση της βάσης στοιχείων σχετικά με τη συμμετοχή των νέων ηλικίας 15-30, ετών μέσω του ευρωβαρομέτρου «Νεολαία σε κίνηση».⁵¹⁷
- Η συμμετοχή κατέχει κεντρική θέση στην πολιτική για τη νεολαία σε όλα τα κράτη μέλη και έχουν υλοποιηθεί πολλές δραστηριότητες, όπως, μεταξύ άλλων, η δημιουργία δομών για τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, με δυνατότητες ηλεκτρονικού διαλόγου.

4.3.4.4 Πρόγραμμα Σχολικοί Πρέσβεις του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (European Parliament Ambassador School Programme)

Η πρωτοβουλία του ΕΚ «Σχολικοί Πρέσβεις»⁵¹⁸ εκκίνησε ως πιλοτικό πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2015/2016 στην Γαλλία, στην Ιρλανδία, στην Ιταλία, στην Γερμανία, στην Πολωνία και στην Ισπανία όπου σε περισσότερα από 100 σχολεία δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης απονεμήθηκε η ιδιότητα του Σχολικού Πρέσβη του ΕΚ. Από το 2017 το Πρόγραμμα υλοποιείται σε όλη την Ευρώπη.

Τα συμμετέχοντα σχολεία συμβάλλουν στη διάδοση των αξιών της ευρωπαϊκής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, ενώ το πρόγραμμα αυτό καθ' εαυτό, στοχεύει στη δημιουργία ενός συνεχώς αυξανόμενου δικτύου σχολείων, δασκάλων και μαθητών που συνεργάζονται με το ΕΚ, τα μέλη του και τα Γραφεία Πληροφόρησης.

Οι ωφελούμενοι:

- παρακολουθούν δωρεάν εκπαιδευτικά σεμινάρια στα κράτη μέλη και στις Βρυξέλλες ή στο Στρασβούργο,
- λαμβάνουν δωρεάν διαδραστικό και καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό,
- συμμετέχουν στο Euroscola και την Ευρωπαϊκή Εκδήλωση για τη Νεολαία στο Στρασβούργο (European Youth Event),

⁵¹⁷ Βλ. Νεολαία σε κίνηση-Αναλυτικές εκθέσεις (Εκτακτο Ευρωβαρόμετρο 319α και 319β Μάιος 2011), ηλικιακή ομάδα-στόχος 15-30 στο http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-292_el.htm?locale=EN.

⁵¹⁸ Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΕΚ <http://www.europarl.europa.eu/luxembourg/resource/static/files/ambassador-school-leaflet.pdf>.

- επικοινωνούν με τους Ευρωβουλευτές είτε μέσω σχολικών επισκέψεων, είτε συζητήσεων και online δραστηριοτήτων,
- συνδέονται με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία-μέλη του δικτύου.

Προκειμένου να απονεμηθεί η ιδιότητα του Σχολικού Πρέσβη, πρέπει να πληρούνται μια σειρά από προϋποθέσεις,⁵¹⁹ ενώ για τη διατήρησή της τα συμμετέχοντα σχολεία πρέπει να συνεχίσουν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων του προγράμματος στην οποία και αξιολογούνται σε ετήσια βάση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ ΚΑΙ ΕΕ

5.1 Ιστορική εξέλιξη της σχέσης

Όπως συνάγεται από την προηγηθείσα ανάλυση, η δημοκρατική συμμετοχή των νέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο –και όχι μόνο–, αποτελεί βασικό θέμα της πολιτικής για τους νέους για 50 περίπου έτη, με μεταβολές –προφανώς– σε κομβικά σημεία. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, το ΣτΕ, σε συνεργασία με την ΕΕ,⁵²⁰ έχει οικοδομήσει ένα κοινό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή «Πολιτική για τη Νεολαία», οι στόχοι του οποίου καθορίζονται μέσα από συζήτηση με τις χώρες μέλη και τους νέους, καθώς και με τις διαδικασίες και τα δίκτυα των διαμορφωτών πολιτικής, των επαγγελματιών και των ερευνητών που ασχολούνται με την εφαρμογή. Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων, το ΣτΕ και η ΕΚ/ΕΕ και τα αντίστοιχα θεσμικά τους όργανα (Κοινοβουλευτική Συνέλευση, Επιτροπή Υπουργών, CLRAE–Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΚ, Συμβούλιο της ΕΕ και οι Επιτροπές) έχουν αναπτύξει και υιοθετήσει πολυάριθμες απόψεις και πολιτικές δηλώσεις, που σχετίζονται με θέματα αντιμετώπισης της συμμετοχής των νέων, με την «AGENDA 2020-το μέλλον της πολιτικής για τη νεολαία» (*“Agenda 2020 – the future youth policy in the Council of*

⁵¹⁹ Ibid.

⁵²⁰ Ο Jean Claude Juncker στην Έκθεση του 2006 όπου καταγράφει την πορεία της συνεργασίας του ΣτΕ με την ΕΕ, αναφέρει χαρακτηριστικά: «το Συμβούλιο της Ευρώπης και η ΕΕ ήταν προϊόντα από την ίδια ιδέα, το ίδιο πνεύμα και την ίδια φιλοδοξία. Προώθησαν την ενέργεια και τη δέσμευση των ιδίων ιδρυτών της Ευρώπης. Τόσο το Συμβούλιο όσο και η Ένωση υιοθέτησαν ως σύνθημά τους το αξίωμα [...]: ‘η διαιρεμένη Ευρώπη οδηγεί στον πόλεμο, την καταπίεση και την ταλαιπωρία, μια ενωμένη Ευρώπη οδηγεί στην ειρήνη και την ευημερία’». Βλ. Council of Europe–European Union, *A sole ambition for the European continent*, Report by Jean-Claude Juncker, Prime Minister of the Grand Duchy of Luxembourg, to the attention of the Heads of State or Government of the Member States of the Council of Europe, 11.04.2006, σελ. 1 στο <https://rm.coe.int/16804e3d96#search=a%20sole%20ambition>.

Europe”) ⁵²¹ του ΣτΕ, και την Ανανεωμένη Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία «*Επένδυση και Ενδυνάμωση 2010-2018*» (“*Investing and Empowering 2010-2018*”) να αποτελούν τα πιο πρόσφατα πολιτικά κείμενα που αποδεικνύουν τη θεσμική δέσμευση για τη συμμετοχή των νέων και τη σημασία τους στη χάραξη πολιτικής.

Βεβαίως, η συνεργασία της Ένωσης με το ΣτΕ υφίσταται από το 1959, οπότε και η Επιτροπή εκπροσωπείται σε τρεις υποεπιτροπές του δεύτερου για θέματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και τεχνικής-επαγγελματικής και εξωσχολικής εκπαίδευσης. ⁵²²

Μολαταύτα, εν αρχή, τα δύο αυτά ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα έδωσαν εντελώς διαφορετική έμφαση στη στάση τους σχετικά με τους «νέους» και την πολιτική συμμετοχή αυτών μέσω της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική παιδεία, αντανακλώντας σε μεγάλο βαθμό τις δικές τους διαφορετικές προτεραιότητες: το ΣτΕ προώθησε την κατάρτιση σε θέματα που συδέονταν στενά με τις προτεραιότητές του γύρω από τα ΔτΑ και τη δημοκρατία, ενώ η Επιτροπή προώθησε προγράμματα που ενίσχυαν τη μάθηση και τις ικανότητες που βελτίωναν την ευρωπαϊκή οικονομική ανταγωνιστικότητα. ⁵²³

Κατά την μεταπολεμική περίοδο, το ΣτΕ αποτελούσε τον κύριο φορέα ανάπτυξης της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και του πολιτισμού, δεδομένου ότι την ίδια περίοδο και μέχρι την αρχή της δεκαετίας του 1970, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα δεν έδειξε ενδιαφέρον για ανάληψη δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του πρώτου αναπτύχθηκε προβληματισμός σχετικά με διάφορους τομείς όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, η δια βίου μάθηση, η τριτοβάθμια

⁵²¹ Υιοθετήθηκε από την 8^η Διάσκεψη των Υπουργών για τη Νεολαία στην Ουκρανία το 2008.

⁵²² Νομική βάση για τη δράση του ΣτΕ στον τομέα της παιδείας αποτέλεσε η Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση (European Cultural Convention) που υπογράφηκε το 1954, ενώ το 1959 οι Υπουργοί Παιδείας αποφάσισαν τη σύσταση μιας ειδικής επιτροπής για την Ανώτατη Εκπαίδευση και την Έρευνα [Higher Education and Research Committee (CHER)]. Μεταξύ των στόχων του ΣτΕ στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η εφαρμογή μόνιμης εκπαιδευτικής πολιτικής, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η αύξηση της αποδοτικότητας της και η ειδική μέριμνα για την ικανοποίηση των μορφωτικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μεταναστών. Βλ. Ασδεράκη Φ., 2008, ό. π., σελ.161-162, στο European Commission, «Cooperation in Education in the European Union 1976-1994», *Education, Training, Youth, Studies No5*, Luxembourg, 1994, σελ. 40 και στο Πασιάς Γ., 2006, τόμος Α', ό. π., σελ. 244.

⁵²³ Βλ. Denstad F.Y., *Youth Policy Manual-How to develop a national youth strategy*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2009. Κατά το Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα [Institute for Social Research (*Youth in a time of crisis: First IDIZ-Friedrich-Ebert-Stiftung Youth Survey*, Zagreb, 2013)], τα συγκεκριμένα μέτρα για τη διευκόλυνση της συμμετοχής στο δημοκρατικό βίο της ΕΕ ήταν «πολύ επικεντρωμένα στην παροχή κατευθυντήριων γραμμών για τη συμπεριφορά των ενωσιακών θεσμικών οργάνων και σε μικρότερο βαθμό στην ενδυνάμωση των ίδιων των πολιτών».

εκπαίδευση και οι γλώσσες· εντούτοις, οι αυξανόμενες προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, η έλλειψη πολιτικής αρμοδιότητας και οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, δεν επέτρεπαν την ανάπτυξη τέτοιου είδους δράσεων. Το ΣτΕ συνεργάστηκε με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά τη δεκαετία του '90 στους παραπάνω τομείς της εκπαίδευσης και το 2001, στα πλαίσια της κοινής οργάνωσης ευρωπαϊκού έτους γλωσσών, οπότε και η ΕΕ ανέπτυξε σχετική δράση.⁵²⁴

Ειδικότερα, η συμμετοχή των νέων στην οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη αποτέλεσε προτεραιότητα στις πολιτικές για τη νεολαία τόσο του ΣτΕ,⁵²⁵ όσο και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, για τις τρεις τελευταίες δεκαετίες.

Κατά πρώτον, και τα δύο ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα χρησιμοποίησαν ως σημείο εκκίνησης για την προώθηση της συμμετοχής των νέων στην κοινωνία, την εκπαίδευση -τυπική και άτυπη-, εξοπλίζοντάς τους με σχετική γνώση και δεξιότητες.

Εν προκειμένω, το ΣτΕ είχε την πρωτοβουλία για:

- ένα ειδικό project για τη Δημοκρατική Παιδεία του Πολίτη το 1997,
- το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης το 2005,
- το Πρόγραμμα Δραστηριοτήτων του ΣτΕ για την περίοδο 2006-2009 για την ΠτΔ και τα ΔτΑ,⁵²⁶ και τελικά,
- τον Χάρτη του ΣτΕ για τη Δημοκρατική Παιδεία του Πολίτη και την Εκπαίδευση για τα ΔτΑ (υιοθετήθηκε στις 11 Μαΐου του 2010).⁵²⁷

Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει θέσει ως προτεραιότητα την προώθηση της ενεργού ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη στα προγράμματα μη-τυπικής εκπαίδευσης των νέων: Νεολαία για την Ευρώπη [(1988-1991), (1991-1994), (1995-1999)],⁵²⁸ η

⁵²⁴ Βλ. European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, ό. π., σελ. 50-51 και Huang L., "Citizenship and Participation", Council of Europe-European Union, *EU-CoE youth partnership policy sheet* <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1663182/Citizenship+and+Participation+2014+by+Lihong+Huang/c675b289-7667-4850-be31-7719c8d12d65>.

⁵²⁵ Βλ. τη Σύσταση 1019 (1985) του ΣτΕ [Parliamentary Assembly, *Recommendation 1019(1985), Participation of young people in political and institutional life*, 28 September 1985 (14th Sitting) στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15053&lang=en>].

⁵²⁶ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/edc>.

⁵²⁷ Ibid.

⁵²⁸ Φάση I 1988-1991 (88/348/EEC: Council Decision of 16 June 1988 adopting an action programme for the promotion of youth exchanges in the Community – "Youth for Europe" programme, Official Journal L 158, 25/06/1988 σσ. 0042-0046 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31988D0348>], Φάση II 1991-1994 [91/395/EEC: Council Decision of 29 July 1991 adopting the "Youth for Europe" programme (second phase), Official Journal L 217, 06/08/1991, σσ. 0025-0030 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31991D0395>] και Φάση III 1995-1999 (Decision No 818/95/EC, ό. π.).

Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία για Νέους (1998-1999),⁵²⁹ Κοινοτικό Πρόγραμμα Δράσης για τη Νεολαία (2000-2006),⁵³⁰ Νεολαία σε Δράση (2007-2013) και το Erasmus+ (2014-2020),⁵³¹ ακολουθώντας μια Στρατηγική της ΕΕ για τη Νεολαία (2010-2018)⁵³² δύο γενικών στόχων:

- την παροχή περισσότερων και ίσων ευκαιριών για τους νέους στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας,
- την ενθάρρυνση των νέων να αποτελέσουν ενεργούς πολίτες και να συμμετέχουν στην κοινωνία.

Κατά δεύτερον, και τα δύο ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα συνεργάζονται με τα κράτη μέλη τους για τη στρατηγική εμπλοκή των νέων στη διαδικασία χάραξης πολιτικής, προωθώντας τη συμμετοχή τους σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Το ΣτΕ συνιστά στα κράτη μέλη να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των νέων στην πολιτική και την ΚτΠ, στην τοπική κοινωνία και το εθνικό επίπεδο (European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life 1992 & 2003),⁵³³ και να αποτελέσει η συμμετοχή της νεολαίας προτεραιότητα στις δημόσιες πολιτικές για τους νέους μέσω της Σύστασης για την Ιδιότητα του Πολίτη και τη Συμμετοχή των Νέων στο Δημόσιο Βίο του 2006.⁵³⁴ Ο Χάρτης τονίζει ότι οι νέοι είναι πολίτες των τοπικών κοινωνιών όπου ζουν και ότι έχουν «το δικαίωμα, τα μέσα, το χώρο και την ευκαιρία και όπου είναι αναγκαίο τη στήριξη να συμμετέχουν και να επηρεάζουν αποφάσεις και να εμπλέκονται σε δράσεις και δραστηριότητες έτσι ώστε

⁵²⁹ Βλ. Decision No 1686/98/EC of the European Parliament and the Council of 20 July 1998 establishing the Community action programme 'European Voluntary Service for Young People', Official Journal L 214, 31/07/1998, σσ. 0001-0011 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31998D1686>.

⁵³⁰ Βλ. Decision No 1031/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 13 April 2000 establishing the 'Youth' Community action programme, Official Journal L 117, 18/05/2000, σσ. 0001-0010 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32000D1031&from=E> S.

⁵³¹ Αναφορικά με το Erasmus+ βλ. επίσημος ιστότοπος της ΕΕ http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el.

⁵³² Βλ. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, An EU Strategy for Youth-Investing and Empowering, A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities, Brussels, COM(2009) 200 final, 27.4.2009 στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF>.

⁵³³ Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΣτΕ <http://pip-eu.coe.int/en/web/youth-partnership>.

⁵³⁴ Βλ. Recommendation Rec(2006)14 of the Committee of Ministers to member states on citizenship and participation of young people in public life, Adopted by the Committee of Ministers on 25 October 2006 at the 978th meeting of the Ministers' Deputies στο https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805b251a.

να συμβάλουν στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας». Ο Χάρτης προειδοποιεί ότι οι άνεργοι νέοι καθώς και όσοι κατοικούν σε απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο αποκλεισμού από τη συμμετοχή.⁵³⁵ Το 2001 η ΕΕ δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο «Μια νέα πνοή για την Ευρωπαϊκή Νεολαία», ενθαρρύνοντας τα κράτη μέλη να προωθήσουν την εμπλοκή των νέων στη ζωή των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών κοινοτήτων, και να ενδυναμώσουν την ενεργό συμμετοχή.⁵³⁶ Το 2006, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε «Ανακοίνωση σχετικά με την ενεργό ευρωπαϊκή ιδιότητα των νέων»,⁵³⁷ για την προώθηση ενός δομημένου διαλόγου με τους ίδιους, που θα χρησιμεύσει ως φόρουμ για συνεχή κοινό προβληματισμό αναφορικά με τις προτεραιότητες, τις εφαρμογές και την παρακολούθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας. Ένας

⁵³⁵ Ενώ η ΕΕ ορίζει την ενεργό ιδιότητα του πολίτη ως «συμμετοχή στην ΚτΠ, κοινότητα και/ή πολιτική ζωή, χαρακτηριζόμενη από αμοιβαίο σεβασμό και μη βία και σε συμφωνία με τα ΔΤΑ και τη δημοκρατία». Βλ. Hoskins B., Abs H., Han C., Kerr D., Veugelers W., *Participatory citizenship in the European Union. Institute of Education, Contextual Analysis Report 1*, European Commission, Brussels, Europe for Citizens Programme, submitted 10th May 2012, σελ. 17 http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_contextual_report.pdf. Παρουσιάζει ενδιαφέρον ότι και τα δύο ευρωπαϊκά θεσμικά όργανα τονίζουν τη συμμετοχή στον ορισμό τους για την ιδιότητα του πολίτη, αλλά από διαφορετικά σημεία εκκίνησης. Ο ορισμός του ΣτΕ εκκινεί με τα δικαιώματα, τις ευκαιρίες και την υποστήριξη των νέων με σκοπό τη συμμετοχή τους στην τοπική τους κοινωνία, ενώ ο ορισμός της ΕΕ δίνει ένα καθορισμένο πλαίσιο (ή πεδίο) και τους κανόνες συμμετοχής. Βλ. Huang, L., Holmarsdottir HB, “Youth at the margins of citizenship: A review of European youth policy”, Bastien S., Holmarsdottir HB. (eds), *Youth ‘At the Margins’: Critical perspectives and experiences of engaging youth in research worldwide*. Sense Publishers, Rotterdam, 2015, pp. 23-40, σελ. 33 <https://www.sensepublishers.com/media/2384-youth-at-the-margins.pdf>.

⁵³⁶ Η Βίβλος ήταν το αποτέλεσμα της «διακυβερνητικής» προσέγγισης στην ΕΕ και η αξία της ειδώθηκε εντός μιας προσέγγισης για την αντιμετώπιση του «ελλείμματος ιδιότητας του πολίτη» που προκλήθηκε από το διευρυνόμενο χάσμα μεταξύ των νέων πολιτών της ΕΕ και των οργάνων λήψης αποφάσεων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.

Η Βίβλος προτείνει ότι ο καλύτερος τρόπος για να ληφθούν υπόψη οι νέοι είναι μέσω της διαβούλευσης και της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι προτεραιότητές της αναφορικά με τον τομέα της νεολαίας περιλαμβάνουν την πληροφόρηση, την εθελοντική προσφορά και τη συμμετοχή η οποία θεωρείται η περισσότερο σημαντική. Η ίδια περιγράφει τους νέους –μέσω της ενεργού ιδιότητας του πολίτη- ως υπεύθυνους και πρόθυμους να εμπλακούν στις κοινότητές τους, προκειμένου να επηρεάσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Προσεγγίζει, επίσης, τη συμμετοχή ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό, η ιδιότητα του πολίτη για τη νέα Ευρώπη συνεπάγεται έναν νέο ευρωπαϊό πολίτη που γνωρίζει τα ευρωπαϊκά θέματα, εμπλέκεται πρωτίστως στο επίπεδο της κοινότητας και κάνει χρήση των ευκαιριών να συμμετάσχει σε projects σε ευρωπαϊκό επίπεδο, είναι υπεύθυνος, εκφράζει απόψεις, επηρεάζει τη χάραξη πολιτικής και είναι σε θέση να επιλέξει τη μορφή συμμετοχής που ο ίδιος επιθυμεί.

⁵³⁷ Βλ. Communication from the Commission to the Council on European policies concerning youth participation and information, *Follow-up to the White Paper on a New Impetus for European Youth : Implementing the common objectives for participation by and information for young people in view of promoting their active European citizenship*, COM (2006) 147 final, Brussels, 20.07.2006 στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0417:FIN:EN:PDF>.

δομημένος διάλογος με τους νέους λαμβάνει τη μορφή Διασκέψεων Νεολαίας της ΕΕ⁵³⁸ που διοργανώνονται από κάθε Προεδρία της, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες προτεραιότητες, ενώ περιλαμβάνεται ως θέμα χρηματοδότησης στο Erasmus+ 2014-2020 (προηγουμένως στο Πρόγραμμα Νεολαία σε Δράση 2007-2013). Επιπλέον, και τα δύο θεσμικά όργανα επενδύουν πόρους προκειμένου να βρουν τις βέλτιστες πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας στο εθνικό επίπεδο (μεταξύ των οποίων τα φοιτητικά συμβούλια και τα συμβούλια νέων καθώς και στα Κοινοβούλια των νέων και των παιδιών).⁵³⁹

Τρίτον, τόσο το ΣτΕ όσο και η ΕΕ έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη μιας διατομεακής προσέγγισης για την προώθηση της ενεργού ιδιότητας της νεολαίας και της συμμετοχής της στην πολιτική και στις υποθέσεις της κοινωνίας, καθώς μοιραία συνδέεται με τη συμμετοχή της στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση και την ευημερία τους στην κοινωνική, οικονομική, σωματική και πνευματική πτυχή του βίου. Υπό την έννοια αυτή, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υιοθέτησε για πρώτη φορά το 2007 «Ανακοίνωση για την Προώθηση της Πλήρους Συμμετοχής των Νέων στην Εκπαίδευση, την Απασχόληση και την Κοινωνία» του 2007⁵⁴⁰ και στη συνέχεια, το 2010 την «Ευρώπη 2020–Στρατηγική Ανάπτυξη της Ευρώπης»⁵⁴¹ με στόχο την έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη.

Τέλος αλλά εξίσου σημαντικό, το θέμα της συμμετοχής και της ανάπτυξης συναφούς γνώσης λαμβάνεται επιπλέον υπόψη στο από κοινού πρόγραμμα στον τομέα της νεολαίας, Εταιρική Σχέση ΕΕ-ΣτΕ για τη νεολαία.⁵⁴²

Το 1998, το ΣτΕ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αποφάσισαν να αναλάβουν από κοινού δράση στον τομέα της νεολαίας. Έτσι, εκκίνησαν μια Συμφωνία Εταιρικής Σχέσης, με γενικό στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμικών οργάνων

⁵³⁸ Βλ. επίσημος ιστότοπος της ΕΕ http://ec.europa.eu/youth/policy/implementation/dialogue_en.htm.

⁵³⁹ Βλ. Gretscher A., Levamo T.-M., Kiilakoski T., Laine S., Mäntylä N., Pleyers G., Raisio H., *Youth participation, good practices in different forms of regional and local democracy*, Finish Youth Research Society & authors, 2014 http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/youthparticipation_goodpractices.pdf.

⁵⁴⁰ Βλ. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών-Για την προαγωγή της πλήρους συμμετοχής των νέων στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνία, COM(2007) 0498 τελικό, Βρυξέλλες, 5.9.2007 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0498>.

⁵⁴¹ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *EYΡΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, COM(2010) 2020 τελικό, Βρυξέλλες, 3.3.2010 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL>.

⁵⁴² Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://pip-eu.coe.int/en/web/youth-partnership>.

αναφορικά με τις δραστηριότητες για τη νεολαία: τη συμμετοχή/ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη, την αναγνώριση και την ποιότητα της εργασίας των νέων. Επιπλέον, δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη γεωγραφική εμβέλεια των δραστηριοτήτων και στη διάδοση και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων. Η εν λόγω συμφωνία έκτοτε ανανεώθηκε αρκετές φορές και το 2003, υπεγράφησαν συμπληρωματικές συμφωνίες στον τομέα της «έρευνας για τη νεολαία» και την «Ευρω-μεσογειακή συνεργασία των νέων».

Ως συμφωνήθηκε μεταξύ των μερών, μέσω της Εταιρικής Σχέσης ΕΕ-ΣτΕ αναπτύσσεται η λειτουργία μιας δεξαμενής σκέψης (think tank) με στόχο την αύξηση της γνώσης σχετικά με τα πλαίσια και τις ανάγκες των νέων στην Ευρώπη, και τις σύγχρονες και μελλοντικές προκλήσεις.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Γνώσης για την Πολιτική για τη Νεολαία [European Knowledge Centre for Youth Policy (EKCYP)],⁵⁴³ είναι μια on-line βάση δεδομένων η οποία παρέχει πρόσβαση σε αξιόπιστη γνώση και πληροφορία σχετική με την κατάσταση των νέων στην Ευρώπη στο σύνολό της (μεταξύ των θεμάτων εντοπίζονται η ιδιότητα του πολίτη, η συμμετοχή και η πληροφορία). Σε σύνδεση με το EKCYP βρίσκεται ένα δίκτυο εθνικών εμπειρογνομόνων, οι οποίοι εξειδικεύονται σε θέματα πολιτικής για τους νέους και είναι υπεύθυνοι για τη συλλογή εθνικών δεδομένων.

Από το 2005, όλες οι δραστηριότητες της Εταιρικής Σχέσης συγχωνεύτηκαν σε ένα ενιαίο πλαίσιο, τη «Συμφωνία για την Εταιρική Σχέση», η οποία επικεντρώνονταν στα ακόλουθα θέματα:

- ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη,
- εκπαίδευση στα ΔτΑ και το διαπολιτισμικό διάλογο,
- ποιότητα και αναγνώριση της εργασίας και της κατάρτισης των νέων,
- καλύτερη κατανόηση και γνώση των νέων, και ανάπτυξη της πολιτικής για τους νέους.

Τέλος, στις 7 Απριλίου του 2014, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το ΣτΕ ανανέωσαν την Εταιρική Σχέση για την περίοδο 2014-2016.⁵⁴⁴ Η νέα αυτή συνεργασία στόχευε στη βελτίωση της γνώσης για τη νεολαία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της εργασίας των

⁵⁴³ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/knowledge/-/>.

⁵⁴⁴ Βλ. Council of Europe–European Union, Press Release: The European Commission and the Council of Europe sign a new youth partnership for the period 2014-16, 7 April 2014, Strasbourg στο <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667843/press-release-7+April+2014-070414.pdf/74ba8ed9-aace-408a-8ded-f435ae9e48d0>.

νέων και στην προώθηση της ποιότητας και της αναγνώρισής της. Συγκεκριμένα εστίαζε:

- στη συμμετοχή/ιδιότητα του πολίτη,
- στην κοινωνική ένταξη με έμφαση στην ευαισθητοποίηση (outreach),
- στην πρόσβαση στα κοινωνικά δικαιώματα και στην καταπολέμηση των νέων μορφών ξеноφοβίας και διακρίσεων, και
- στην αναγνώριση και στην ποιότητα της νεανικής εργασίας.

Για το 2017, ΕΕ και ΣτΕ αποφάσισαν να επικεντρωθούν:

- στη συμμετοχή/ιδιότητα του πολίτη, συμπεριλαμβάνοντας νέες έννοιες και εργαλεία,
- στην κοινωνική ένταξη δίνοντας έμφαση στην εμβάθυνση, στην πρόσβαση σε κοινωνικά δικαιώματα και στην καταπολέμηση νέων μορφών ξеноφοβίας και διακρίσεων εις βάρος ευάλωτων ομάδων, και
- στην αναγνώριση και την ποιότητα της εργασίας των νέων.

Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού από τους δύο Οργανισμούς-εταίρους, στο πλαίσιο του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρικής Σχέσης, όπου και συνέρχονται οι αντιπρόσωποι και οι παρατηρητές τόσο του ΣτΕ όσο και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής τουλάχιστον μία φορά το χρόνο. Οι συνεδριάσεις λαμβάνουν χώρα στις Βρυξέλλες και το Στρασβούργο εναλλάξ.

Σε γενικές γραμμές, η συνεργασία μεταξύ του ΣτΕ και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στον τομέα της νεολαίας, συγκεντρώνει την εμπειρία των δύο Οργάνων στην μη τυπική εκπαίδευση, στην πολιτική για τους νέους, στην έρευνα για τους νέους και την πρακτική εργασία των νέων, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων όπως η κατάρτιση, τα σεμινάρια, τα εργαστήρια (workshops), η δικτύωση (networking) και ο σχεδιασμός διαλόγου. Οι δραστηριότητες και οι δημοσιεύσεις στο σύνολό τους, ενισχύουν την ανταλλαγή εμπειριών και της καλής πρακτικής μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, συμπεριλαμβανομένων των δικτύων και των εταιριών τους.

5.2 Από κοινού δράση στα πλαίσια του Προγράμματος Παιδείας της Δημοκρατίας

Εμπνεόμενοι από την πρωτοβουλία των Ελβετικών-Ουκρανικών αρχών του 2011-2012 αναφορικά με τη διοργάνωση (δύο) επισκέψεων μελέτης για τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταλλάξουν και να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με τις αρχές και τους στόχους του Χάρτη του ΣτΕ για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα ΔτΑ,

το ΣτΕ και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκκίνησαν τον Μάιο του 2013 το πιλοτικό πρόγραμμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Δημοκρατία σε Δράση» (Pilot Projects Scheme “*Human rights and democracy in action*”).⁵⁴⁵

Το ίδιο παρέχει χρηματοδότηση ώστε να επιτραπεί σε τουλάχιστον τρία κράτη μέρη στην Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση⁵⁴⁶ να συνεργαστούν στο πεδίο εφαρμογής του Χάρτη (τουλάχιστον ένα από αυτά θα είναι μέλος της ΕΕ): σε έργα κοινού ενδιαφέροντος στον τομέα της παιδείας για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ΔτΑ.

Βάση κάθε πιλοτικού έργου είναι να παρέχει ενημέρωση σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ΔτΑ στις συμμετέχουσες χώρες, προκειμένου κάθε μία από αυτές να βοηθηθεί ως προς τη βελτίωσή τους.

Επιπλέον, το πιλοτικό πρόγραμμα στοχεύει:

- να ενθαρρύνει τη συζήτηση και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών για την αντιμετώπιση ζητημάτων ΠτΔ,
- να αυξήσει την ευαισθητοποίηση και να ενισχύσει την προβολή του ρόλου της ΠτΔ σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας,
- να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ εθνικών, περιφερειακών και τοπικών αρχών και τις οργανώσεις της ΚτΠ,
- να συμβάλει στην προώθηση και στην αδιάλειπτη ανάπτυξη της παιδείας για την ιδιότητα του πολίτη και τα ΔτΑ στην Ευρώπη.

Για το 2013 συμπεριελάμβανε τα έργα:

- «*Ταξίδι με κατεύθυνση τη δημοκρατία: στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη*».⁵⁴⁷
- «*ΠτΔ και για τα ΔτΑ: ποικιλία προσεγγίσεων*».⁵⁴⁸
- «*Έλεγχος από τρεις χώρες του προγράμματος σπουδών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*».⁵⁴⁹

⁵⁴⁵ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/the-programme/partners>.

⁵⁴⁶ Για τα μέρη της Σύμβασης βλ. https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018/signatures?p_auth=BkwrfTKN.

⁵⁴⁷ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/projects/travel-pass>.

⁵⁴⁸ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/diversity-approaches>.

Η συνάντηση του Δικτύου των Εθνικών Συντονιστών για την ΠτΔ και τα ΔτΑ που έλαβε χώρα στο Στρασβούργο στις 14-15 Νοεμβρίου του 2013,⁵⁵⁰ αποτέλεσε μια ευκαιρία για τους συντονιστές να παρουσιάσουν τις πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα στις χώρες τους και να μοιραστούν με το δίκτυο τις προκλήσεις και τις προτεραιότητες για την προσεχή περίοδο. Οι ίδιοι ενημερώθηκαν για το σύνολο των σχετικών με το Πρόγραμμα δράσεων και στόχων του ΣτΕ. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα προκαταρκτικά αποτελέσματα του πρώτου κύκλου του Σχεδίου πιλοτικών προγραμμάτων ΕΕ/ΣτΕ αναφορικά με τα «ΔτΑ και τη Δημοκρατία σε δράση».

Οι συζητήσεις στις ομάδες εργασίας επέτρεψαν τη διεξαγωγή συμπερασμάτων από αυτή την πρώτη εμπειρία και τη διατύπωση συστάσεων προς εξέταση στον κύκλο των πιλοτικών προγραμμάτων για το 2014.

Το Σχέδιο για την περίοδο 2014-2015 είχε στόχο την προώθηση του πνεύματος της δημοκρατίας και των ΔτΑ μέσω της Εκπαίδευσης, με βάση τη συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών μεταξύ των κρατών μερών της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Σύμβασης,⁵⁵¹ συμπεριλαμβάνοντας τα έργα:

- «*Διδασκαλία αμφιλεγόμενων ζητημάτων—Ανάπτυξη αποτελεσματικής κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων*».⁵⁵²
- «*Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ΠτΔ και τα ΔτΑ—Πώς να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών αναφορικά με την αξιολόγηση των πληροφοριών από τα μέσα και τα κοινωνικά δίκτυα;*».⁵⁵³

Μετά την επιτυχία των δύο προηγούμενων, ο κύκλος για το 2015 προσέλκυσε πέντε προτάσεις για την εξερεύνηση διαφορετικών εκπαιδευτικών θεμάτων. Περισσότερες από είκοσι χώρες συμμετείχαν στη διαδικασία, κάθε μία από τις οποίες συνεργάζονταν με άλλες οι οποίες εξέφραζαν παρόμοιες με τις δικές τους ανάγκες και ανησυχίες.

Οι προτάσεις αξιολογήθηκαν αυστηρά από τη Συμβουλευτική Επιτροπή, με τη χρηματοδότηση να προσφέρεται στα ακόλουθα δύο έργα:

- «*Διαχείριση της διαμάχης: Ένα σχολικό Εκπαιδευτικό Εργαλείο*».⁵⁵⁴

⁵⁴⁹ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/edc/hre-curriculum>.

⁵⁵⁰ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/edc/-/the-20th-meeting-of-edc-hre-coordinators>.

⁵⁵¹ Βλ. ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/edc/cooperation-and-joint-programmes>.

⁵⁵² Για τους σκοπούς της ανά χείρας διατριβής σημειώνεται ότι σε αυτό συμμετέχει και το ΗΒ.

⁵⁵³ Βλ. στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/teacher-training-in-edc/hre-how-to-develop-the-ability-of-students-to-assess-information-from-media-and-social-networks->.

- «Η αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία μέσω της ΠτΔ και τα ΔτΑ». ⁵⁵⁵

Ενώ για το 2016 έλαβαν χρηματοδότηση τα έργα:

- «Δημοκρατική σχολική διακυβέρνηση για ένταξη: μια ολόκληρη κοινοτική προσέγγιση». ⁵⁵⁶
- «Εταιρικές Σχέσεις της Βαλτικής για τα ΔτΑ και την ΠτΔ». ⁵⁵⁷
- «Εργαλεία για την εφαρμογή του πλαισίου των ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό». ⁵⁵⁸
- «Δημοκρατικός πολιτισμός σε δράση – Δημοκρατικές ικανότητες στην ψηφιακή εποχή». ⁵⁵⁹

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ

Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΤΑ ΕΘΝΙΚΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

⁵⁵⁴ Για τους σκοπούς της ανά χείρας διατριβής σημειώνεται ότι συμμετέχει το ΗΒ.

⁵⁵⁵ Για τους σκοπούς της ανά χείρας διατριβής σημειώνεται ότι σε αυτό συμμετέχει και η Ελλάδα.

⁵⁵⁶ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/democratic-school-governance-for-inclusion>.

⁵⁵⁷ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/baltic-partnership-for-human-rights-education-and-education-for-democratic-citizenship>.

⁵⁵⁸ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/instruments-for-implementation-of-the-framework-of-competences-for-democratic-culture>.

⁵⁵⁹ Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/democratic-culture-in-action-democratic-competences-in-the-digital-era>.

Εισαγωγή

Στην προηγούμενη ενότητα εξετάστηκαν οι εξελίξεις που οδήγησαν στη θέσπιση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, με σκοπό την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών προγραμμάτων σπουδών. Η παρούσα ενότητα επιχειρεί να παρουσιάσει, να αναλύσει και να αξιολογήσει την επίδραση, τις διαδικασίες διαμόρφωσης και εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών, στο ελληνικό, στο αγγλικό και στο γαλλικό συγκείμενο. Συγκεκριμένα, παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση του ευρωπαίου πολίτη, όπως εκπορεύεται από το ΣτΕ και την ΕΕ, εισάγεται στο ελληνικό, στο αγγλικό και στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τούτη η εξερεύνηση παραδειγμάτων σημαίνει ότι λαμβάνονται υπόψη οι διακριτές διαδρομές όπου οι τρεις χώρες ακολούθησαν προς την ύστερη νεωτερικότητα καθώς και η επίδραση των εξελίξεων αυτών στις εκπαιδευτικές πολιτικές, ιδίως εκείνων που αφορούν την αγωγή του πολίτη.

Αναλυτικότερα, στην υπό μελέτη ενότητα παρέχονται πληροφορίες για τα εθνικά πλαίσια των υπό εξέταση χωρών, με μια σύντομη ανασκόπηση των εξελίξεων

αναφορικά με τη σχέση μεταξύ του κράτους και των πολιτών για να αναδειχθεί πως γίνεται αντιληπτή η έννοια της ιδιότητας του πολίτη.

Η άποψη η οποία κατευθύνει την ιστορική αναδρομή είναι ότι η εξέταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για την ΠτΔ, εάν ιδωθεί σε σχέση με την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα της στιγμής κατά την οποία τέθηκαν σε ισχύ, είναι ικανή να συνεισφέρει στο σχηματισμό μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για την ανάπτυξη της πολιτειακής εκπαίδευσης. Συν τοις άλλοις, η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην ενίσχυση του ισχυρισμού ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων για την ΠτΔ εξαρτάται από έναν αριθμό παραγόντων οι οποίοι μπορεί να είναι είτε ρητοί (π.χ. οι προτεραιότητες εκφράζονται σε ένα σχετικό κείμενο) είτε έμμεσοι (οι προτεραιότητες υπαγορεύονται από το πολιτικό κλίμα και τις κοινωνικές συνθήκες οι οποίες επηρεάζουν το «κρυφό πρόγραμμα σπουδών»).

⁵⁶⁰ Υπό την έννοια αυτή, η αναδρομή επιβεβαιώνει την άποψη του Henry Giroux κατά την οποία «τα σχολεία δεν μπορούν να αναλυθούν ως θεσμοί απομακρυσμένοι από το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο εντός του οποίου λειτουργούν».

⁵⁶¹

Μετά την παρουσίαση του ως άνω σύντομου ιστορικού, η συζήτηση στρέφεται στην ενσωμάτωση του Προγράμματος για την ΠτΔ του ΣτΕ και των συναφών προγραμμάτων και σχεδίων δράσης της ΕΕ, στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των υπό μελέτη χωρών. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται συγκεκριμένες πολιτικές πρωτοβουλίες και μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα σε εθνικό επίπεδο, προς την κατεύθυνση αυτή.

Τα σχετικά στοιχεία αντλούνται κυρίως από τις μελέτες για τη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής πολιτικών των Οργανισμών, όπως το «*Η ΠτΔ στο Σχολείο στην Ευρώπη*» (“*Citizenship Education at School in Europe*”) του Δικτύου Eurydice σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή,⁵⁶² την «*Πανευρωπαϊκή Μελέτη για την Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση για την ΠτΔ*» (“*All European Study on European Education for Democratic Citizenship*”) του ΣτΕ,⁵⁶³ την «Έκθεση

⁵⁶⁰ Βλ. Kakos M., *The Historical background: From docility to participation. The introduction of Citizenship Education*, σελ. 1.

⁵⁶¹ Βλ. Giroux H., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy of the Opposition*, Heinemann, London, 1983, σελ. 46.

⁵⁶² Βλ. European Commission, *Citizenship in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf.

⁵⁶³ Βλ. Birzea C. et al, ό. π..

παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (*“Education and Training Monitor”*) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής κ. ά. συμπεριλαμβανομένων και των εθνικών εκθέσεων προόδου του ΣτΕ και της ΕΕ.

Χρήζει βεβαίως υπόμνησης ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα ως εργαλεία της ευρωπαϊκής πολιτικής, τα οποία από τη φύση τους λειτουργούν σε μια εθελοντική βάση, δεν θα μπορούσαν να επιτύχουν μια μεγάλη και καταιγιστική επίδραση· φιλοδοξούν να προσφέρουν –απλά και μόνο– ένα πλαίσιο που θα ακολουθήσουν οι εθνικές κυβερνήσεις προκειμένου να υποστηρίξουν ή να αναπτύξουν νέες δομές για την ενεργό ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη. Σε κάθε περίπτωση, τούτο το χαρακτηριστικό ενδέχεται να αποτελεί και την πηγή της προωθητικής τους δύναμης, δεδομένου ότι η λειτουργία τους στηρίζεται στην επιθυμία των συμμετεχόντων και όχι σε μια επιβεβλημένη συμμετοχή σε αυτά. Θα πρέπει, συν τοις άλλοις, να ληφθεί υπόψη ότι όση επίδραση και να ασκούν τα προγράμματα ως ευρωπαϊκές πολιτικές, αυτές αποτελούν μέρος μονάχα συνολικότερων επιδράσεων στις εθνικές πολιτικές επιλογές, που προκαλούνται τόσο από τις εθνικές προτεραιότητες που καθορίζουν τα ίδια τα κράτη, όσο και από τις διεθνείς αλλαγές και τις εξελίξεις στο διεθνές περιβάλλον.⁵⁶⁴

Τέλος, διευκρινίζεται ότι καθόσον η ανά χείρας μελέτη δεν επιδιώκει να συγκρίνει άμεσα τα πλαίσια των υπό μελέτη χωρών αλλά, αντί αυτού, να διερευνήσει πως προσεγγίζεται η εκπαίδευση για την ενεργό ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη, οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν διαφέρουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

6.1 Ελληνική πολιτική κουλτούρα⁵⁶⁵ -Ελληνικό πολιτικό σύστημα (ιστορικό πλαίσιο)

⁵⁶⁴ Βλ. Kerr D., Sardoc, M., *Redefining Citizenship, The School Field*, 13(3/4), 2002, pp. 17-24 και Print M., Smith A., “Editorial”, *European Journal of Education*, 37 (2), 2002, pp. 103-107.

⁵⁶⁵ Η ιστορική επισκόπηση της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας, δίνει μια θεώρηση της εξέλιξής της στο χρόνο. Στόχο αποτελεί η (συνοπτική) έκθεση των στοιχείων εκείνων που συνιστούν την πολιτική κουλτούρα στην Ελλάδα, στο πλαίσιο διαμόρφωσης ευρύτερων αξιών, στάσεων και πολιτικών συμπεριφορών. Η χρονολογική αυτή έκθεση, παρουσιάζει σταθμούς στην εξέλιξή της και νομιμοποιεί το περαιτέρω ενδιαφέρον της έρευνας για τη σύγχρονη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των νεοελλήνων και τους τρόπους που αυτή συνδιαμορφώνεται σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Η πολιτική κουλτούρα των νεοελλήνων, αποτελεί μια συνισταμένη παραγόντων που συνοπτικά αφορούν την ιστορία ανάπτυξης του ελληνικού έθνους κράτους πριν, κατά τη διάρκεια και ιδίως μετά

Η ιδέα του πολίτη στο ελληνικό συγκείμενο βρίσκει εννοιολογικά τις απαρχές της στην ελληνική αρχαιότητα: όριζε το άτομο που εντός της κοινωνίας αποκτούσε πολιτειακή αγωγή και εκδήλωνε έναν ενεργό ρόλο συμμετοχής στα κοινά. Την πολιτειότητα όριζαν, σαφώς, τα όρια της πόλεως και οι εντός αυτής μετέχοντες της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού πολιτισμού. Ο όρος «πόλις» αν και αρχικά δήλωνε την ακρόπολη, *«κατέληξε να σημαίνει την πολιτική και θρησκευτική κοινότητα, την 'πόλη-κράτος' με την κοινή εστία, το πρυτανείο, τη βουλή, την αγορά, την εκκλησία του δήμου, το λιμάνι και τα περίχωρα, αλλά και αυτό το σώμα των πολιτών»*.⁵⁶⁶

Όπως επισημαίνει ο Fred D. Miller, εφόσον ο Αριστοτέλης ορίζει την πόλη ως ένα σύνολο πολιτών κάτω από ένα Σύνταγμα -ασχολείται με το ζήτημα της ταυτότητας της πόλεως στον χρόνο, στο τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου III-, εάν υπάρξει κάποια συνταγματική αλλαγή (επί παραδείγματι, εάν ανατραπεί μια ολιγαρχία και εγκαθιδρυθεί ένα νέο δημοκρατικό καθεστώς), μια νέα πόλις αναδύεται/γεννιέται. Συναφώς, το κριτήριο του Αριστοτέλη για τη συνεχή ύπαρξη της πόλης στο χρόνο, είναι μάλλον η ταυτότητα στο Σύνταγμα παρά η ταυτότητα μιας περιοχής ή η επιμονή σε μια δεδομένη φυλετική γενιά.⁵⁶⁷ Η ανάγκη για ένα τέτοιο επιχείρημα, επιβεβαιώνεται, τίνι τρόπω, από τη διαμόρφωση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθιστώντας την καθιέρωση θεσμών ως την πιθανή λύση για τη δυνατότητα ειρηνικής συνύπαρξης των διαφορετικών εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων.

Ως προς τη θέση ότι η συγκρότηση του ελληνικού κράτους οφείλει τις καταβολές της στην επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού, ο Αντώνης Παπαρίζος παρουσιάζεται κάπως επιφυλακτικός, εκφράζοντας τη διαπίστωση ότι η έννοια και μια οποιαδήποτε σαφής αντίληψη του «πολίτη», απουσιάζει παντελώς από τα τρία πρώτα Επαναστατικά Συντάγματα των ελλήνων. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με μια κάποια αντίληψη για τον «άνθρωπο», διαφορετική από αυτές για τον έλληνα και τον

τον εθνικό απελευθερωτικό αγώνα για την ανεξαρτησία της χώρας και τη διαμόρφωση του σημερινού ελληνικού κράτους.

⁵⁶⁶ Βλ. Καλογιαννάκη Π., «Πολιτική Κοινωνικοποίηση και σχολείο: Συγκρίσεις, Όψεις και προοπτικές», Καζαμιάς Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Ατραπός, Αθήνα, 2003, σελ. 152.

⁵⁶⁷ Βλ. Miller F. D., *The State and the Community in Aristotle's Politics* (reprinted in Dunn J.M. & Ian Harris eds., *Great Political Thinkers*, Edward Elgar) Reason Papers 1, 1974, 2009, pp. 61-69, σελ. 64.

πιστό.⁵⁶⁸ Ο ίδιος εκτιμά ότι τα ιδεώδη του Διαφωτισμού εισχώρησαν στην ελληνική κοινωνία και ιστορία διά μέσω της Γαλλικής Επανάστασης, στο γενικότερο κλίμα *«της ευρωπαϊκής αστικής ανάπτυξης»*.⁵⁶⁹

Η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη, απότοκη της Γαλλικής Επανάστασης του 1789, με δικαιώματα τόσο ατομικά όσο και πολιτικά, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και κινητήριο δύναμη του ελληνισμού, όχι μόνο προς την αφηρημένη έννοια της ύψιστης ελευθερίας, αλλά και προς την ουσία της απελευθέρωσής του. *«Οι ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης εισήλθαν και ενσωματώθηκαν, αλλά κυρίως ανασυντέθηκαν, έως κάποιο βαθμό, με αντίστοιχα αιτήματα του ελληνικού λαού, πριν και μετά την επανάσταση, γι' αυτό και το περιεχόμενό τους διαφοροποιήθηκε και προσαρμόστηκε [...] με βάση τις ελληνικές συνθήκες και ανάγκες»*.⁵⁷⁰

Σε επόμενη διαπίστωσή του, ο Παπαρίζος υπογραμμίζει επίσης ότι από τα τρία πρώτα Επαναστατικά Συντάγματα των ελλήνων, εκλείπει ο ορισμός μιας σαφούς διάκρισης ανάμεσα στα ΔτΑ, του ατόμου, του πολίτη και του πιστού, σε σχέση με την ταυτότητα/ ιδιότητα του έλληνα· εν αντιθέσει με την *«πίστις εις Χριστόν»* - απαραίτητο και πρωταρχικό συνθετικό στοιχείο της ιδιότητας του έλληνα πολίτη-, η οποία αποτελεί τη βάση ταύτισης των δικαιωμάτων του έλληνα με τα ανθρώπινα, ατομικά και πολιτικά του δικαιώματα.⁵⁷¹

Στη σύγχρονη εποχή –με αναφορά κυρίως στον 19^ο και 20^ο αιώνα-, τα όρια της ιδιότητας του (έλληνα) πολίτη καθορίζονται από τα όρια που θέτει η έννοια του κράτους κυριαρχίας/του έθνους κράτους. Η Ελλάδα μόλις το 1830 διασφαλίζει την εδαφική της κυριαρχία, με τη σύσταση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, τη λεγόμενη εθνόπολη. Όπως ορίζεται από τον Ανδρέα Μ. Καζαμία ως τέτοια νοείται *«ο πολιτικός σχηματισμός που αντιστοιχεί με το συμβατικό όρο έθνος κράτος. [...] Η πολιτειακή αυτή οντότητα διαμορφώνεται με την έλευση της νεώτερης εποχής, του σύγχρονου κόσμου της νεωτερικότητας, που κατά πολλούς πολιτειολόγους και ιστορικούς ανάγεται στην περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, το δεύτερο ήμισυ του*

⁵⁶⁸ Βλ. Παπαρίζος Α., «Διαφωτισμός, Θρησκεία και Παράδοση στη Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία», Δεμερτζής Ν. (επιμ.), *Η Ελληνική Πολιτική Κουλτούρα Σήμερα*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1994, σσ. 75-113, σελ. 75.

⁵⁶⁹ Ήταν *«οι ιδέες της ελευθερίας, της αδελφοσύνης, της ισότητας και της δημοκρατίας που προέρχονταν από τη Γαλλική Επανάσταση του 1789, και ταυτόχρονα όπως ήταν φυσικό, από το γενικό πλαίσιο των αντιλήψεων του Διαφωτισμού και επομένως του ορθολογισμού»*. Παπαρίζος Α., ό. π., σελ. 78.

⁵⁷⁰ Βλ. Παπαρίζος Α., ό. π., σελ. 78.

⁵⁷¹ Ibid, σελ. 89.

18^ο αιώνα, συγκροτείται σε ευρεία κλίμακα τον 19^ο αιώνα, και σε παγκόσμια τον 20^ο». ⁵⁷²

Στα πλαίσια της ανά χείρας μελέτης, η οποία δε στοχεύει να εξαντλήσει ιστορικά την εξέλιξη της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη στο ελληνικό συγκείμενο, ο αυτοπεριορισμός στο συγχρονικό επίπεδο της πολιτικής κουλτούρας των νεοελλήνων φαντάζει τόσο χρήσιμος όσο και αναγκαίος. «*Η πολυεπίπεδη πολιτική κουλτούρα ανάμεσα στον ωφελιμισμό και τον ατομισμό*», από τη μια πλευρά, και την «*πολιτική σε επίπεδο δημόσιας σφαίρας*», από την άλλη, φαίνεται να διαμορφώνει ένα παράδοξο – από τα πλέον χαρακτηριστικά του ελληνικού παραδείγματος-, το οποίο συνίσταται «*στο συνεχές ενδιαφέρον των Ελλήνων για την πολιτική σε συνδυασμό με τα συγκριτικά χαμηλά επίπεδα της γενικής ικανοποίησης των πολιτών και την επικράτηση μιας ορισμένης ‘ωφελιμιστικής προσέγγισης’*». ⁵⁷³

Εάν το ως άνω επιχείρημα ιδωθεί από αυτή ακριβώς την οπτική, δεν φαίνεται να υπάρχει κανένα παράδοξο. Το ενδιαφέρον των πολιτών όντας κατ’ ουσίαν ωφελιμιστικό και ατομιστικό, αυτοαναιρεί εν τη γενέσει της οποιαδήποτε συλλογική επιδίωξη γόνιμη για τη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου πολιτικού συστήματος, βασισμένου στην υπηρετήση του δημοσίου και –μέσου αυτού- του ατομικού συμφέροντος.

Όπως παρατηρεί ο Jean Meynaud, είθισται τα ελαττώματα και η καθυστέρηση της κοινωνικής ζωής (επί παραδείγματι η μετριότητα του εκπαιδευτικού συστήματος) να αποδίδονται στην ανεπάρκεια ή τα λάθη του πολιτικού συστήματος. Θέση η οποία, αν και θέλει να στηρίζεται στην κοινή λογική, συχνά πέφτει στο ολίσθημα να υπερτιμά την αυτονομία της πολιτικής από την κοινωνία, μολονότι, η εξουσία που διαθέτουν οι κυβερνήσεις και η ποιότητα της δραστηριότητάς τους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις συνήθειες της τελευταίας. Δίχως να υιοθετείται το ηθικοπλαστικό, τάχα, ρητό ότι ένας λαός έχει αναγκαστικά την κυβέρνηση που του αξίζει, καθότι θεωρείται αρκετά άδικο για τις κοινωνικές κατηγορίες των εξουσιαζομένων, δεν μπορεί να παραβλεφθεί η ιδέα μιας κάποιας συσχέτισης μεταξύ «*της κοινωνικής ζωής, του πνεύματος του πολιτικού συστήματος, της αξίας των*

⁵⁷² Βλ. Καζαμίας Α. Μ., «Η Παιδεία του Πολίτη: Από την Αρχαία Πόλη στη Νεωτερική Εθνόπολη. Ιστορικο-συγκριτική θεώρηση», Καζαμίας Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Ατραπός, Αθήνα, 2003, σελ. 28.

⁵⁷³ Βλ. Παπαδάκης Ν., 2003, ό. π., σελ. 11.

μειοψηφιών που κυβερνούν και της αποτελεσματικότητας της κυβερνητικής μηχανής». ⁵⁷⁴

Αν και στην πραγματικότητα η έννοια του «κοινού καλού» της “*res publica*” θέτει ως αρχή την ικανοποίησή του, διά της δράσης που προσβλέπει στην ικανοποίηση της κοινότητας, η δημόσια σφαίρα εξατομικεύεται. Η διαμόρφωση πελατειακών σχέσεων ανάμεσα σε κυβερνώντες και αρχόμενους, ο νεποτισμός και η ευνοιοκρατία, η κατάλυση της αξιοκρατίας, της λογοδοσίας και της διαφάνειας, αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα ωφελιμιστικού ατομισμού σε βάρος της συλλογικότητας. Κατάσταση, βεβαίως, πολύ πιο σύνθετη από ότι μπορεί να παρουσιάζεται, καλώντας για συλλογισμό πάνω σε αξίες που ξεπερνούν το γνωστικό επίπεδο που επικοινωνεί το σχολείο· αφορά σε αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που ενέχουν την έννοια της αξιοπρέπειας, του αυτοσεβασμού και της ευθύνης απέναντι πρωτίστως στο ατομικό και σε ό,τι καλείται κοινό κτήμα. Ανατρέχοντας στον Meynaud: «*το πάθος των ελλήνων για την πολιτική – ‘το εθνικό αυτό ελάττωμα’ [...] εκφυλίζεται σε ένα είδος φανατισμού: ο καθένας προσπαθεί να επιβάλλει τη γνώμη του με αποστολικό ζήλο, από τον οποίο λείπει η απαραίτητη στους συμβιβασμούς μετριοπάθεια*». ⁵⁷⁵

Τέλος, όπως τίθεται από τον David Archard, διαφορετικά παραδείγματα εκπαίδευσης για την αγωγή του πολίτη, μπορεί να έχουν στόχο τη δημιουργία διαφορετικών μορφών πολίτη. ⁵⁷⁶ Στην πιο βασική και περιορισμένη της μορφή, τα άτομα διδάσκονται ώστε να μάθουν ποιος είναι ο ουσιαστικός νόμος της χώρας και να τον υπακούν. Στην έκθεση Crick (The Crick Report), ⁵⁷⁷ συστήνεται η καλλιέργεια και η ανάπτυξη όχι της απλής πολιτικής υπακοής αλλά ανθρώπων που σκέπτονται για τον εαυτό τους ως ενεργοί πολίτες, πρόθυμοι, ικανοί και εφοδιασμένοι ώστε να ασκούν επιρροή στη δημόσια ζωή. ⁵⁷⁸ Αυτό το τελευταίο ακολουθεί και την ελληνική πολιτική παράδοση στην οποία η ιθαγένεια σήμαινε την ανάμειξη στα δημόσια πράγματα. ⁵⁷⁹

⁵⁷⁴ Βλ. Meynaud J., *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, μτφρ. Μερλόπουλος Π., Σαββάλας, 2002, σελ. 46.

⁵⁷⁵ Ibid, σελ. 64.

⁵⁷⁶ Επίσης, η ενεργός ιδιότητα του πολίτη γίνεται μια σύνθετη έννοια, δεδομένου ότι μπορεί να ερμηνευτεί και να θεσπιστεί με διαφορετικό τρόπο στα διαφορετικά εθνικά πλαίσια, αναφορικά με τα «καθιερωμένα πρότυπα της σχέσης κράτους-πολίτη». Βλ. Johansson H., Hvinden B., “Welfare governance and the remaking of citizenship”, Newman J. (ed.), *Remaking governance: people, politics and the public sphere*, Policy Press, Bristol 2005, σελ. 101.

⁵⁷⁷ Βλ. παρακάτω στην ανά χείρας.

⁵⁷⁸ Βλ. The Crick Report, Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship, 22 September 1998, 1.5 διαθέσιμο στο

Η εντατικοποίηση των συζητήσεων για την κρίσιμη καμπή της ελληνικής οικονομίας των τελευταίων ετών, σε συνδυασμό με τις ορατές συνέπειες χρόνιων και αδιέξοδων πολιτικών και πρακτικών του ελληνικού πολιτικού συστήματος, αποτέλεσαν την αρχή για μια πιο προσεκτική εθνική ενδοσκόπηση σε σχέση με μια γενικότερη κρίση του πολιτικού συστήματος και των δημοκρατικών αξιών που χαρακτηρίζουν τη σχέση ανάμεσα στους πολίτες και την πολιτική. Αναντίρρητα, και πέρα από την απαρχή της συζήτησης που αφορά αμιγώς τις συνέπειες της οικονομικο-πολιτικής κρίσης, μεταξύ των παραγόντων που διαμορφώνουν την προβληματική σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα σήμερα, συγκαταλέγονται η μετανάστευση και η αναγωγή της σε ζήτημα που μπορεί να χρησιμοποιείται εργαλειακά στον επικοινωνιακό πολιτικό λόγο για την εισδοχή και απέλαση των μεταναστών και η πολυπολιτισμικότητα, το ναί μεν έντονο πολιτικό ενδιαφέρον αλλά τα χαμηλά επίπεδα πολιτικής συμμετοχής, η κρίση των θεσμών και των αξιών, η έλλειψη κρατικού ελέγχου, διαφάνειας και λογοδοσίας, η ατιμωρησία και η γενικότερη αναποτελεσματικότητα της κρατικής μηχανής, ως προς την ουσιαστική συνεργασία μεταξύ δρώντων και αρμοδίων φορέων. Παράλληλα, η αδυναμία του ελληνικού πολιτικού συστήματος να ανταπεξέλθει σε ζητήματα τήρησης κανόνων και εφαρμογής πολιτικών, αποτελεί επιπλέον ζήτημα για τις διαστάσεις και το βαθμό του εκσυγχρονισμού της Ελλάδας μέσω του εξευρωπαϊσμού στα πλαίσια του συνανήκειν εντός της Ένωσης.

Συμπληρωματικά, στους παράγοντες που θεωρούνται ανασταλτικοί για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού πολιτικού συστήματος, συμπεριλαμβάνονται η υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών και συμπεριφορών, πολιτικών γνώσεων και στάσεων, αναδεικνύοντας την ιδιότυπη ανάπτυξη της σχέσης ανάμεσα στους πολίτες και τους πολιτικούς στο εκκρεμές μεταξύ ατομισμού και ωφελιμισμού, η αδιαφάνεια των πολιτικών διαδικασιών, η έντονη διαφθορά που χαρακτηρίζει τις διαδικασίες των πολιτών και των πολιτικών, κυρίως σε σχέση με τη χρησιμοθηρική αντίληψη προσώπων και καταστάσεων, και η συνακόλουθη διατήρηση πελατειακών σχέσεων, η ανεμπόδιστη ανάπτυξη της οικογενειοκρατίας, η ευνοιοκρατία αλλά κι η έλλειψη αξιοκρατίας, απόρροια ενίοτε της τελευταίας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει

http://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf.

⁵⁷⁹ Βλ. Archard D., “Citizenship Education and Multiculturalism”, Lockyer A., Crick B., Annette J. (eds.), *Education for Democratic Citizenship: issues of theory and practice*, Ashgate Publishing Limited, England, 2006, σελ. 90.

έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους πολίτες (υπονοώντας την ΚτΠ) και το κράτος, ανιχνεύοντας ψήγματα διάδρασης, συνδιαμόρφωσης, αλληλοσυμπληρωματικότητας κι αλληλοδιαιώνισης μιας «φαιλοκρατικής» αντίληψης σχετικά με την -όχι πάντα λανθάνουσα αλλά λαθεμένη- έννοια της ιδιότητας του πολίτη, της πολιτικής συμμετοχής και του ρόλου των πολιτών.

Συνοπτικά, στην Ελλάδα, η ανάπτυξη των εννοιών για την ιδιότητα του πολίτη σχετίζεται με μια διαδικασία που αποτελείται από μια κίνηση από τις «προ-νεωτερικές οικονομικές και πολιτικές μορφές οργάνωσης προς τις μετα-μοντέρνες, χωρίς ποτέ (η χώρα) να έχει εκσυγχρονιστεί σωστά ή να έχει αντικαταστήσει τις δικές της πολιτιστικές παραδόσεις με εκείνες της δυτικοευρωπαϊκής νεωτερικότητας».⁵⁸⁰ Ως εκ τούτου, οι σχετικές με την ιδιότητα του πολίτη έννοιες έχουν κατασκευαστεί μέσω ιστοριών που σχετίζονται με την πάλη για εθνική ανεξαρτησία, ιδεολογικές εντάσεις,⁵⁸¹ την αποκατάσταση της δημοκρατίας και μια πιο πρόσφατη διαδικασία της ταχείας δυτικοποίησης. Επιπλέον, στο ελληνικό παράδειγμα, η διακυβέρνηση και η συνεπαγόμενη χάραξη πολιτικής, αποτελούν θέμα του κράτους,⁵⁸² με την αλληλεπίδραση με τους πολίτες να διατηρείται στο ελάχιστο. Κατά καιρούς το κράτος ναι μεν αυτο-εξαναγκάζεται⁵⁸³ να υιοθετήσει περισσότερο διαβουλευτικές/συμμετοχικές μορφές διακυβέρνησης, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το πολιτικό κόστος, μολαταύτα, η διάρκεια αυτών των «ξεσπασμάτων» είναι περιορισμένη.⁵⁸⁴ συχνά δε, η βιβλιογραφία κατηγορεί το πολιτικό σύστημα για καλλιέργεια ανικανότητας, ασάφεια σχετικά με τα καθήκοντα των πολιτών, ελλιπή ανάπτυξη ικανοτήτων και ενίσχυση της παθητικότητας των τελευταίων.⁵⁸⁵

⁵⁸⁰ Βλ. Gropas R., Kouki H., Triandafyllidou A., *Identity construction programmes of the state and the EU: case study phase I*, IME Identities and Modernities in Europe 5. ELIAMEP, Athens, May 2010, σελ. 1.

⁵⁸¹ Βλ. Mouzelis N., "The concept of Modernization: Its relevance for Greece", *Journal of Modern Greek Studies* 14, 1996, pp. 215-227 και Mouzelis N., Pagoulatos G., "Civil Society and Citizenship in Postwar Greece", Birtok F., Dragonas T. (eds), *Citizenship and the Nation-State in Greece and Turkey*, Routledge, 2004.

⁵⁸² Βλ. Hagendijk R., Irwin A., "Public deliberation and governance: Engaging with science and technology in contemporary Europe", *Minerva*, vol. 44, no. 2, 2006, pp. 167-184.

⁵⁸³ Βλ. Botetzagias I., Boudourides M., Kallamaras D., *Biotechnology in Greece*, STAGE Thematic Network, 2004.

⁵⁸⁴ Η ανάγκη για συνεργασία όχι μόνο εκπληρώνεται σπάνια αλλά συχνά βρίσκει αντίσταση από τη δημόσια διοίκηση και υποτιμάται από την ελλιπή ικανότητα των νέων θεσμών να παρέχουν διαβούλευση.

⁵⁸⁵ Βλ. Dimadama Z., Zikos D., "Social Networks as Trojan Horses to Challenge the Dominance of

Από την άλλη, η ένταξη και η εξέλιξη της Ελλάδας εντός της ευρωπαϊκής οικογένειας, έθεσε εκ νέου το ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη σε μια νέα βάση (κάτι, βεβαίως, το οποίο κατέστη εύλογο σε όλα τα κράτη μέλη), δεδομένου ότι σήμανε την παράλληλη ανάπτυξη της εθνικής και της ευρωπαϊκής ταυτότητας, σε ένα πλαίσιο συμπληρωματικότητας.

6.2 Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση

Η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ, καθιστούσε αναγκαία την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις της -πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές- και στο ευρύτερο πλαίσιο του εξευρωπαϊσμού και της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Συναφώς, η εκπαίδευση έμελλε να συμβάλλει στη διάδοση και στην εμπέδωση της ευρωπαϊκής ιδέας και να συνδράμει τους έλληνες να αποκτήσουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες γνώσης και γλώσσας, προκειμένου να κατανοήσουν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους λοιπούς ευρωπαίους.⁵⁸⁶

Εντούτοις, γεννάται το ερώτημα: *«Ήταν προετοιμασμένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ικανοποιήσει τις αυξανόμενες ανάγκες ως απόρροια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης;»*. Οι απόψεις των ελλήνων ως προς τούτο ποικίλλουν. Συγκεκριμένα, εκφράστηκαν δύο διαφορετικές απόψεις, σε δύο διαφορετικές πρώτες περιόδους: η δεκαετία του '80 ήταν μια περίοδος άγνοιας και δισταγμών ως προς την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση,⁵⁸⁷ ενώ αυτή του '90 χαρακτηρίστηκε από μια θετικότερη στάση των ελλήνων απέναντι στην ιδέα της *ενωμένης Ευρώπης*, η οποία εκφράστηκε με τη συμμετοχή της χώρας σε προγράμματα ανταλλαγής, τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας και τη δημοσίευση μελετών, άρθρων και βιβλίων σχετικών με τη νέα εποχή.⁵⁸⁸ Αν και, την ίδια δεκαετία, υπήρχε ακόμη αρκετή μερίδα ελλήνων οι οποίοι θεωρούσαν ότι το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έπρεπε να ανταποκριθεί στα αιτήματα της ΕΕ. Μάλιστα, η ίδια ομάδα εξέφραζε αρνητική στάση απέναντι στην ελληνική ενσωμάτωση στην ευρωπαϊκή οικογένεια και στις αλλαγές που επέρχονταν

Existing Hierarchies: Knowledge and Learning in the Water Governance of Volos, Greece”, *Water Resource Management* 24, 2010, pp. 3853-3870.

⁵⁸⁶ Βλ. Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., «Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3, 1990, σσ. 199-216.

⁵⁸⁷ Βλ. Νούτσος Κ., «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 21, 1993, σσ. 31-33.

⁵⁸⁸ Βλ. Ηλιού Μ., «Σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 65, 1992, σσ. 20-22.

όχι μόνο στην ίδια την εκπαίδευση αλλά και την αγορά εργασίας. Κι αυτό διότι η χώρα θα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα των μητροπολιτικών κέντρων και επειδή η προσαρμογή της εκπαίδευσης, της οικονομίας και της αγοράς εργασίας στις ευρωπαϊκές οδηγίες, θα ενθάρρυνε την εξάρτηση της Ελλάδας από τα κέντρα της κεφαλαιαγοράς.⁵⁸⁹

Ήδη από το 1981, η ένταξη της χώρας στην Κοινότητα επέφερε αποτελέσματα όπως «την άμεση ενσωμάτωση στις διαδικασίες του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού, της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, της τεχνολογικής ανάπτυξης, της γεωγραφικής, πληθυσμιακής και πολιτιστικής διεύρυνσης με τις χώρες της ΚΑΕ (Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης)», δημιουργώντας παράλληλα μια σειρά από προκλήσεις για «τα στοιχεία του εθνικού προσδιορισμού, όπως την εθνική ταυτότητα και συνείδηση και την πολιτική κληρονομιά».⁵⁹⁰ Αυτή η διαδικασία του «προτιθέμενου εξευρωπαϊσμού» ή εκσυγχρονισμού,⁵⁹¹ η οποία μπορεί να νοηθεί εντός μιας τάσης εκσυγχρονισμού των κρατικών θεσμών, αποτελείτο από μια ισχυρή πρόθεση από τους φορείς χάραξης πολιτικής να μεταφέρουν στο ελληνικό συγκείμενο τις οργανωτικές μορφές, την πολιτική σκέψη και τα πρότυπα διακυβέρνησης που συνδέονται με τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, με σκοπό να αναδιοργανωθεί το εθνικό πολιτικό σύστημα.

Συγχρόνως, οι έννοιες της «παιδείας» και της «πολιτείας» συναντήθηκαν με τη θέσμιση των ΔτΑ και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ο εκσυγχρονισμός και ο εκδημοκρατισμός της χώρας συνδέθηκαν με τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα, η «κλειστή» μονοπολιτισμική Ελλάδα συναντήθηκε με τις «ανοιχτές» κοινωνίες της πολυπολιτισμικής Ευρώπης, η Ελλάδα του εκσυγχρονισμού και του εκδημοκρατισμού συναντήθηκε με την Ευρώπη των δικαιωμάτων. Ως εκ τούτου, η έννοιες της «Ευρώπης» και του «πολίτη», δηλαδή η ευρωπαϊκή διάσταση και η ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ακολούθησαν δρόμους παράλληλους.⁵⁹²

Σε βάθος χρόνου, η διαδικασία του εκδημοκρατισμού και του εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής στην Ελλάδα αποτέλεσε μείζον ζήτημα: «*Η σύνδεση των*

⁵⁸⁹ Βλ. Τσαούσης Δ. Γ. (επιμ.), *Η Ευρωπαϊκή πρόκληση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1990.

⁵⁹⁰ Βλ. Φλουρής Γ., Πασιάς Γ., «Η παιδεία του Πολίτη και η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα», Καζαμίας Α. & Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης, Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Ατραπός, Αθήνα, 2003, σελ. 212.

⁵⁹¹ Βλ. Ioakimidis P. C., «The Europeanization of Greece: an overall assessment», *South European Society and Politics*, 5(2), 2000, pp. 73-94.

⁵⁹² Βλ. Φλουρής Γ., Πασιάς Γ., ό. π., σελ. 213.

δύο διαστάσεων του 'ευρωπαϊσμού' και του 'εκδημοκρατισμού' υπήρξε διαρκώς παρούσα στη διαδικασία του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού της χώρας. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέθηκαν τόσο με τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με την ευρωπαϊκή του διάσταση, ειδικότερα στα ζητήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη μετάβαση προς την αγορά εργασίας, την οργάνωση της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την τριτοβάθμια εκπαίδευση». ⁵⁹³ Τούτο, βεβαίως, δε συναίβει κατά τον ίδιο βαθμό στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η τελευταία «αντιπροσωπεύει τον κατεξοχήν χώρο αναπαραγωγής και διατήρησης της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής κληρονομιάς του έθνους στα νέα κοινωνικά υποκείμενα». ⁵⁹⁴

6.3 Η Παιδεία της Δημοκρατίας και το ελληνικό συγκείμενο

Έχοντας θέσει το πλαίσιο εντός του οποίου η σχέση μεταξύ κράτους και πολιτών έχει αναπτυχθεί στο ελληνικό παράδειγμα, και αφού έχει παρουσιαστεί η στάση των ελλήνων απέναντι στην ενσωμάτωση της χώρας στην ΕΕ, στο σημείο τούτο επιχειρείται η παρουσίαση των δεδομένων αναφορικά με την εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (του ΣτΕ και της ΕΕ) για την ΠτΔ στην Ελλάδα.

Δεδομένης της ιδιότυπης ανάπτυξης της πολιτικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό το ελληνικό πολιτικό σύστημα σε διαχρονικό επίπεδο, και λαμβάνοντας υπόψη ότι το ΣτΕ και η ΕΕ διαμορφώνουν πολιτικές ώστε να ανταποκρίνονται σε ετερόκλητες ανάγκες σύμφωνα με τα διαφορετικά πολιτικά συστήματα των κρατών μελών τους, τα ευρωπαϊκά προγράμματα ενέχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την περίπτωση του ελληνικού πολιτικού συστήματος.

Εν αρχή, επισημαίνεται ότι η ΠτΔ αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από την ίδρυση σχεδόν του ελληνικού κράτους. ⁵⁹⁵ Η

⁵⁹³ Ibid, σελ. 214.

⁵⁹⁴ Ibid.

⁵⁹⁵ Σύμφωνα με την αμερικανίδα φιλόσοφο Amy Gutmann, «Αν μοναδικός στόχος ενός δημοκρατικού κράτους είναι να προετοιμάζει τα μέλη του για την ιδιότητά τους ως πολιτών, αυτό θα πρέπει να το επιδιώκει με όσο γίνεται περισσότερη εκπαίδευση». Βλ. Gutmann A., "Democratic Education", Princeton University Press, 1999, στο Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π., σελ. Χ. Για μια ενδελεχή παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης της ΠτΔ στο ελληνικό πλαίσιο, βλ. ενδεικτικά Καρακατσάνη Δ., «Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20^ο αιώνα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: Παιδεία του Πολίτη, τχ. 20^ο-21^ο, Εκδόσεις Παπαζήση, Ανοιξη-Φθινόπωρο 2013, σσ. 155-173, σελ. 157-168.

Μαρία Νικολακάκη αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η διαμόρφωση των πολιτών διά της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούσε ανέκαθεν έναν από τους κύριους σκοπούς του σχολείου.⁵⁹⁶ Το 19^ο αιώνα, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και της εδραίωσης του νεοελληνικού έθνους κράτους, γίνεται λόγος για την «πολιτική αγωγή» του μελλοντικού νεοέλληνα πολίτη: Ο ελληνο-ορθόδοξος Οθωμανός «ραγιάς» έπρεπε να γίνει «έλληνας πολίτης». Από το 19^ο αιώνα έως τη δεκαετία του 1930, ο κυρίαρχος λόγος για την πολιτική παιδεία ήταν ο συνδυασμός της έννοιας του πολίτη, ως επί το πλείστον, με την εθνική συνείδηση.⁵⁹⁷ Από το 1829 μια σειρά από εκπαιδευτικές πράξεις, δράσεις και υπουργικές εγκυκλίους αποκαλύπτουν ότι η καλλιέργεια της πολιτικής ηθικής όπως και η διαμόρφωση των κοινωνικών συμπεριφορών των πολιτών, αποτέλεσαν τις βασικές αρχές γύρω από τις οποίες δομήθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.⁵⁹⁸ Συν τοις άλλοις, η ενίσχυση της αίσθησης ότι οι πολίτες αποτελούν μέλη της νεοσύστατης πολιτικής κοινότητας, συνιστούσε απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση του νέου κράτους. Από την μεταπολεμική και την μετεμφυλιακή περίοδο έως την μεταπολίτευση (1975), βασικός στόχος της αγωγής του πολίτη, «*παραμένει ο εθνικός προσηλυτισμός, ο πολιτικός φρονηματισμός των μαθητών, η ενδυνάμωση της σχέσης με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό*».⁵⁹⁹

Το «*συντηρητικό*» και εθνοκεντρικό αυτό πρότυπο ΠτΔ τέθηκε υπό αμφισβήτηση από προοδευτικούς παράγοντες, με χαρακτηριστικότερο το φιλόσοφο και εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστή Ευάγγελο Παπανούτσο, ο οποίος το 1976 έγραφε: «*Χρέος της αληθινής δημοκρατίας είναι να διαπαιδαγωγήσει πολιτικά τους Νέους από τα τρυφερά τους χρόνια. Να θεωρήσει σοβαρά και με συνέπεια μέρος της γενικής παιδείας τους την πολιτική αγωγή. Δίνουμε σήμερα αυτή την αγωγή στην Ελλάδα; Γίνεται πραγματικά πολιτική διαπαιδαγώγηση στους Νέους μας;*».⁶⁰⁰

Από τότε που ετέθη το ως άνω ερώτημα και με την πρόταση του Παπανούτσου, η πολιτική αγωγή άρχισε να διδάσκεται υποχρεωτικά σε όλες τις τάξεις από τη Δ΄

⁵⁹⁶ Βλ. Νικολακάκη Μ., «Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεωτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 4, 2001, σσ. 117-135.

⁵⁹⁷ Βλ. Δημαράς Α., «Η πολιτική διαπαιδαγώγηση του Νεο-έλληνα: Ενδείξεις από την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης», Καζαμίας Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης: Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Ατραπός, 2003, σελ. 250-251.

⁵⁹⁸ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2004, ό. π., σελ. 111-112.

⁵⁹⁹ Βλ. Καρακατσάνη Δ., ό. π., 2013, σελ. 164.

⁶⁰⁰ Βλ. Παπανούτσος Ε. Π., *Παιδεία το Μεγάλο μας Πρόβλημα*, εκδόσεις Δωδώνη, 1976, σελ. 3 και 24.

Δημοτικού έως και τα δύο πρώτα έτη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ελληνική πολιτεία προέβη σε διακηρύξεις και ρυθμίσεις προκειμένου να δοθεί «πραγματική πολιτική διαπαιδαγώγηση στους Νέους», ενώ κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα, εισάγονται μαθήματα για χρήση στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο όπως: «Αγωγή του Πολίτη», «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος», «Στοιχεία Δικαίου», «Πολιτική και Δίκαιο» και «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή».

Η σοσιαλιστική κυβέρνηση του 1981, πιστή στο πνεύμα της δεκαετίας μετά την επανεγκατάσταση της δημοκρατίας, δημιούργησε ένα νέο πλαίσιο για την οργάνωση των μαθητικών συμβουλίων και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των νέων στη διοίκηση των σχολείων. Εν τω μεταξύ, το επίκεντρο του περιεχομένου των σχετικών μαθημάτων μετατοπίστηκε από υποχρεώσεις σε δικαιώματα και από την προώθηση ηθικών (εθνοκεντρικών) ιδανικών, στην εξοικείωση των νέων πολιτών με τον τρόπο όπου λειτουργούσαν και οργανώνονταν οι θεσμοί και το κράτος.

Σημειώνεται ότι για μακρό χρονικό διάστημα, η πολιτική αγωγή εμφανιζόταν ως ένα είδος «πολιτικής διδασκαλίας», καθώς επικεντρωνόταν στη μεταφορά και τη μετάδοση ενός συνόλου γνώσεων· πρότυπο το οποίο απεδείχθη ότι δε συνδέονταν ουσιαστικά με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βίωναν το κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον, αλλά μάλλον λειτουργούσε ως γραμμικό σχήμα με στόχο την κάλυψη των στοιχείων εκείνων που συνδέονταν με την ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών και των επικοινωνιακών απαιτήσεων. Προς τούτο, επισημάνθηκε η ανάγκη τροποποίησης των στόχων της πολιτικής αγωγής· ήτοι η μετάβαση από την απλή περιγραφή των θεσμών και της λειτουργίας τους, στη διαμόρφωση ενός ατομικού κριτηρίου και στην οικοδόμηση ενός ιδιαίτερου –προσωπικού τρόπου- σκέψης και συμπεριφοράς.⁶⁰¹

Ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση για μια δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη δόθηκε από τη δεκαετία του 1990 και εντεύθεν, οπότε και υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση δύναται να συμβάλλει τα μέγιστα στην κατάκτηση των ιδανικών της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.⁶⁰² Η συζήτηση επικεντρώνεται πλέον

⁶⁰¹ Βλ. Ομάδα εμπειρογνομόνων «Κοινωνικές Επιστήμες-Ιστορία», *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό-Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, Αθήνα, 2011 <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Κοινωνικές%20επιστήμες%20και%20Ιστορία/Κοινωνική%20και%20Πολιτική%20Αγωγή%20—%20Οδηγός%20Δημοτικού.pdf>.

⁶⁰² Βλ. Πανταζής Β., «Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση ‘Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων’ στην εκπαιδευτική πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 4, 2008, σσ. 107-122.

στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να διαμορφωθεί καλύτερα η πολιτική διαπαιδαγώγηση· στις αναγκαίες, δηλαδή, εκείνες δεξιότητες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές για τη διαμόρφωση του πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας. Προς την κατεύθυνση αυτή, κρίθηκε απαραίτητο να επιτευχθεί μια σύνδεση της ιδιότητας του πολίτη με τα ΔτΑ και τις κοινωνικές υποχρεώσεις και ευθύνες.

Κρίθηκε, επίσης, αναγκαίο:

- να αποκτήσει ο πολίτης την ικανότητα να βλέπει και να προσεγγίζει τα προβλήματα ως μέλος της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας,
- να αναλαμβάνει ευθύνες και να αναπτύσσει πνεύμα συνεργασίας,
- να είναι σε θέση να κατανοεί τις διαφορές,
- να ανέχεται και να αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα,
- να μπορεί να σκέφτεται με κριτικό και συστηματικό τρόπο,
- να μετέχει στην πολιτική σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο.⁶⁰³

Με σκοπό τη δημιουργία πολιτών που *«σκέφτονται συνολικά και ταυτόχρονα ενεργούν τοπικά»*, εκτιμάται, επιπλέον, η σημασία της προσφοράς ενός πλαισίου αντίληψης που θα τους επιτρέπει να κατανοούν τους πολλαπλούς τους ρόλους σε πολλαπλά και διαφορετικά επίπεδα, και της καλλιέργειας των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέπουν να υπερπηδούν γεωγραφικά ή πολιτισμικά εμπόδια.

Κοντολογίς, κατά τη δεκαετία του 1990 διαπιστώνεται η υιοθέτηση ενός νέου παραδείγματος πολιτικής εκπαίδευσης, της αγωγής στην ιδιότητα του πολίτη, το οποίο αποτελεί ένα είδος προβληματισμού πάνω στην ίδια την πολιτισμική και πολιτική ταυτότητα και οντότητα του μαθητή εντός του σχολικού πλαισίου. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την επιλογή του πιο έγκυρου γνωστικού περιεχομένου μάθησης στη διαμόρφωση των πιο κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών τεχνικών, με σκοπό τη διευκόλυνση της ενεργητικής μάθησης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, τα προγράμματα για την ΠτΔ ενσωματώνουν έναν αριθμό δραστηριοτήτων που απαιτούν κοινωνική-πολιτική δράση και εμπειρία, και τη βίωση της δημοκρατίας στην πράξη (όπερ σημαίνει τη συμμετοχή σε πολιτικές καμπάνιες, κοινοτικά σχέδια, εθελοντική προσφορά και υπηρεσία). Η δημοκρατική διαπαιδαγώγηση του πολίτη υπό τη συγκεκριμένη μορφή, δεν περιορίζεται σε ένα αποκλειστικά και μόνο μάθημα· τουναντίον, διαχέεται σε όλη τη σχολική ατμόσφαιρα.

⁶⁰³ Βλ. Ομάδα εμπειρογνομόνων «Κοινωνικές Επιστήμες-Ιστορία», ό. π., σελ. 14.

Εκκινώντας από την εφαρμογή του Προγράμματος ΠτΔ του ΣτΕ, στην Ελλάδα υλοποιείται από το –νυν- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και θέτει ως στόχο «τη διάδοση και την προώθηση εκείνων των αξιών και δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη συμμετοχή κάθε πολίτη στις δημοκρατικές διαδικασίες»,⁶⁰⁴ ενώ οι δράσεις «για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τους στόχους του προγράμματος, τη σύνδεση των στόχων αυτών με άλλες πρωτοβουλίες πολιτών, τη δημιουργία συνεργιών μεταξύ εθνικών και ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών οργανισμών και τη διάδοση πληροφοριών σχετικά με την αγωγή και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη»⁶⁰⁵ αφορούν, μεταξύ άλλων, το Τμήμα Γ' Σχέσεων Μετακυβερνήσεων και Διεθνών Οργανισμών (πρώην Τμήμα Διεθνών Οργανισμών) της Διεύθυνσης Διεθνών Εκπαιδευτικών Σχέσεων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων⁶⁰⁶ και τον/την εθνικό/-ή συντονιστή/-στρια.⁶⁰⁷

Κύριο όργανο για την εφαρμογή πολιτικών ΠτΔ στη χώρα μας αποτελεί το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών,⁶⁰⁸ ενώ αναφορικά με τους όρους που χρησιμοποιούνται για κάθε μάθημα, δίνεται έμφαση στους όρους “civics” ή “civic education” και στον όρο «πολιτικός».⁶⁰⁹

Οι πολιτικές για την ΠτΔ ενυπάρχουν –όπως σε όλα τα κράτη μέλη- στο ελληνικό Σύνταγμα,⁶¹⁰ περιλαμβάνοντας τις βασικές αρχές που θέτει το ΣτΕ, «το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πλουραλιστικής δημοκρατίας και του κράτους δικαίου», καθώς και σε νομοθεσίες για την εκπαίδευση, κυρίως στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης.⁶¹¹

Η ελληνική έκθεση για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση του Πολίτη, από κοινού με την έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Δικτύου Eurydice «*Η ΠτΔ στο Σχολείο στην Ευρώπη*», κάνουν αναφορά στο άρθ. 16 του ελληνικού Συντάγματος σε σχέση με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών (§2): «*Η παιδεία αποτελεί βασική*

⁶⁰⁴ Βλ. Φάσσαρη Μ, ό. π., σελ. 265.

⁶⁰⁵ Βλ. A view from Greece: Council of Europe, Division for Citizenship and Human Rights Education: http://www.coe.int/t/dg4/education/2_EDC_HRE_in_member_states/Country_profiles/Profile_GREEC_Erev61107_en.asp#TopOfPage.

⁶⁰⁶ Επίσημος ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων <http://www.minedu.gov.gr/geniki-dieythynsi-eyropaikon-kai-diethnon-ekpaideytikon-thematon/dieythynsi-diethnon-ekpaideytikon-sxeseon/tmima-g-sxeseon-metakyberniseon-kai-diethnon-organismon>.

⁶⁰⁷ Επίσημος ιστότοπος του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/edc/edc/hre-coordinators>.

⁶⁰⁸ Βλ. Birzea et al., ό. π., σελ. 22.

⁶⁰⁹ Ibid, σελ. 23.

⁶¹⁰ Υπάρχει μια σαφής συνταγματική βάση για τις πολιτικές για την ΠτΔ σε ολόκληρη την Ευρώπη. Βλ. Birzea C. et al., ό. π., σελ. 20.

⁶¹¹ Ibid.

*αποστολή του Κράτους, έχει δε ως σκοπόν την ηθικήν, πνευματικήν, επαγγελματικήν και φυσική αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών».*⁶¹²

Την ίδια στιγμή, ως προς την (εθνική) πολιτική για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού προγράμματος σπουδών, επισημαίνεται ότι έχει επιτευχθεί μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που στόχο έχει να εκσυγχρονίσει και να καταστήσει την εκπαίδευση διαθέσιμη σε όλους αλλά και να αυξήσει το ολόπλευρο μορφωτικό επίπεδο. Η εν λόγω μεταρρύθμιση περιέχεται στο Νόμο-Πλαίσιο για την Παιδεία 1566/85, ο οποίος έχει τρεις συνιστώσες: τη «διδασκτική» (πρακτικό προσανατολισμό), την «παιδαγωγική» και τη σχετιζόμενη με τη «συμμετοχή». Αν και στο Σύνταγμα δεν συναντάται συγκεκριμένος ορισμός της έννοιας «υπεύθυνος πολίτης» (responsible citizen), ο όρος προέρχεται από την αναφορά του ίδιου (Μέρος II) σε «ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα» (άρθ. 4-25), «πολιτικά δικαιώματα» (άρθ. 51 και 52), καθώς και «πολιτικές υποχρεώσεις» (άρθ. 120).⁶¹³

Η έρευνα της Επιτροπής και του Eurydice παραπέμπει, επίσης, στους βασικούς προσανατολισμούς της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με αναφορά στο Νόμο 1566/85 (άρθ. 1 §10): «Ο γενικός στόχος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην πλήρη αρμονική και ισορροπημένη ανάπτυξη των συναισθηματικών, ψυχολογικών και σωματικών ικανοτήτων των μαθητών, ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να διαμορφώσουν πλήρως την προσωπικότητά τους και να είναι δημιουργικοί στη ζωή τους, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή το φύλο τους». Ένας από τους ειδικούς στόχους της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι «να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, καθώς επίσης, πολίτες που μπορούν να αγωνίζονται για την εθνική ανεξαρτησία και τη δημοκρατία».⁶¹⁴

Όπως παρουσιάστηκε σε προηγούμενη ενότητα, το Πρόγραμμα ΠτΔ διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις:

- Στην πρώτη (διήρκησε από το 1997 έως και το 2000), μέσα από την προοπτική της παγκοσμιοποίησης και της δια βίου μάθησης.
- Στη δεύτερη (διήρκησε από το 2001 έως το 2005), όπου έμφαση δόθηκε «στη δημιουργία πολιτικής γύρω από τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση, στη

⁶¹² Βλ. Ελληνική Δημοκρατία, *Σύνταγμα της Ελλάδος*, ΦΕΚ 111/9-6-1975.

⁶¹³ Βλ. Chrysoschoou D., 2006, ό. π., σελ. 9.

⁶¹⁴ Ibid, σελ. 8.

δημιουργία δικτύων συνεργασίας, στη διάδοση και στη διασπορά των αποτελεσμάτων της τρίτης φάσης». ⁶¹⁵ Συγκεκριμένα, μετά το Υπουργικό Συμβούλιο στην Κρακοβία (Οκτώβρης του 2000), η ΠτΔ καθίσταται «ως ιδιαίτερος στόχος-προτεραιότητα για όλες τις πολιτικές για την εκπαίδευση στην Ευρώπη». ⁶¹⁶ Τούτη η ιεράρχιση προτεραιοτήτων, αποτελεί και το κύριο συμπέρασμα των περιφερειακών μελετών. Ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα, την πολιτιστική και πολιτική ιδιαιτερότητα, η ΠτΔ βρίσκεται πλέον στο θεματολόγιο της δημόσιας πολιτικής σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στον ορισμό, στη θέση που κατέχει στις δημόσιες πολιτικές και τη σχέση της με τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική. ⁶¹⁷ Παράλληλα, στα πλαίσια της εφαρμογής της δεύτερης αυτής φάσης, το ΣτΕ ανακηρύσσει το έτος 2005 ως «Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης» (13-14 Δεκέμβρη του 2004, στη Σόφια), με στόχο να λειτουργήσει καταλυτικά στη λήψη συγκεκριμένων (εθνικών) μέτρων, προς την κατεύθυνση της εφαρμογής του προγράμματος. ⁶¹⁸

- Στην τρίτη φάση (αφορά το διάστημα 2006-2009), ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη σύνδεση ανάμεσα στη ΠτΔ και την εκπαίδευση σε θέματα ΔτΑ «προκειμένου να καταπολεμηθούν τα φαινόμενα βίας στο σχολικό περιβάλλον, καθώς επίσης, η τρομοκρατία, ο ρατσισμός και όλες οι μορφές κοινωνικού ρατσισμού». ⁶¹⁹ Επιπλέον, με στόχο να καταδείξει την ευρύτερη διάσταση της έννοιας του πολίτη κι έξω από το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα «θα πρέπει να απευθύνεται όχι μόνο σε μαθητές και καθηγητές, αλλά και στις οικογένειές τους, σε ΜΚΟ, σε τοπικές αρχές και άλλους φορείς». ⁶²⁰
- Στην τέταρτη φάση (εκκινεί από το 2010 και είναι εν εξελίξει), η οποία αφορά την εφαρμογή του Χάρτη για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και την Εκπαίδευση στα ΔτΑ στα κράτη μέλη.

Λαμβανομένων, λοιπόν, υπόψη των ως άνω, στα πλαίσια υλοποίησης των πρωτοβουλιών για το Ευρωπαϊκό Έτος Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης, το (τότε) Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων πρότεινε την

⁶¹⁵ Βλ. Φάσσαρη Μ., ό. π., σελ. 265.

⁶¹⁶ Βλ. Birzea C. et al, ό. π., σελ. 20.

⁶¹⁷ Ibid, σελ. 15.

⁶¹⁸ Βλ. Φάσσαρη Μ., ό. π., σελ. 266.

⁶¹⁹ Ibid, σελ. 267.

⁶²⁰ Ibid.

υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων για την προώθηση της έννοιας του ενεργού πολίτη μέσω της εκπαίδευσης, στέλνοντας στις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας και μέσω αυτών σε όλα τα Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια και ΤΕΕ, προτάσεις για την καλύτερη δυνατή εμπέδωση των στόχων του Προγράμματος.

Όσον αφορά την τρίτη φάση, αξίζει να σημειωθεί ότι στη διάρκειά της συμμετείχαν τριάντα εννέα σχολεία από όλη την Ελλάδα, ενώ κατά την τέταρτη και τελευταία φάση, στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος *«Ανθρώπινα Δικαιώματα και Δημοκρατία σε Δράση»*,⁶²¹ διοργανώθηκε τον Νοέμβρη του 2013, διαγωνισμός κόμικ σχετικά με τη δημοκρατία και τα ΔτΑ στο σχολείο, ο οποίος ήταν ανοικτός για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.⁶²² Μέσω αυτού, δίνονταν η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη δημοκρατία και τα ΔτΑ, όπως τα βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή στο σχολείο, εκφράζοντας, τοιουτοτρόπως, ένα σαφές και άμεσο μήνυμα σχετικά με μία ή περισσότερες βασικές αρχές του Χάρτη για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και την Εκπαίδευση στα ΔτΑ, στο πλαίσιο του σχολείου.

Επίσης, κατά την ίδια φάση διοργανώθηκε στη χώρα μας (ακαδημαϊκό έτος 2015-2016) για πρώτη φορά Ακαδημία με θέμα: *«Τα ΔτΑ στην πράξη στην Ελλάδα»*, με τη συνεργασία του ΣτΕ, του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland και του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από δεκατρία σχολεία από όλη την Ελλάδα, με σκοπό:

- Την ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών για την ΠτΔ.
- Την υποστήριξή τους στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της ΠτΔ στο σχολείο τους.
- Την απόκτηση εμπειρίας με στόχο τη δημιουργία δικτύου πολλαπλασιαστών για την ΠτΔ.
- Την εφαρμογή του Καταστατικού Χάρτη του ΣτΕ για την ΠτΔ και τη χρήση των εκπαιδευτικών εργαλείων του ΣτΕ σε τοπικό επίπεδο.

⁶²¹ Το πιλοτικό αυτό Πρόγραμμα, το οποίο υποστηρίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το ΣτΕ, έχει σκοπό να συλλέξει δεδομένα, να διευκολύνει την ανταλλαγή και τη συνεργασία και να συμβάλλει στην ανάπτυξη βιώσιμων μηχανισμών για την προώθηση της ιδιότητας του πολίτη και την εκπαίδευση στα ΔτΑ στις συμμετέχουσες χώρες. Βλ. σχετικά στον επίσημο στότοπο του ΣτΕ/CoE-EU youth partnership <http://pjp-eu.coe.int/en/web/charter-edc-hre-pilot-projects/home>.

⁶²² Βλ. σχετικά στον επίσημο ιστότοπο του ΣτΕ <http://www.coe.int/en/web/pestalozzi>.

Τέλος, με δεδομένα τα μοντέλα εφαρμογής και υλοποίησης των πολιτικών για την ΠτΔ όπως παρουσιάστηκαν σε προηγούμενη ενότητα της ανά χείρας μελέτης, η Ελλάδα μη διαθέτοντας εθνική στρατηγική,⁶²³ κατατάσσεται στο τέταρτο κατά σειρά,⁶²⁴ σύμφωνα με το οποίο η εναλλακτική δράση αποτελείται από μια bottom-up προσέγγιση, με βάση τις κύριες πρωτοβουλίες των επαγγελματιών και των ενδιαφερομένων φορέων, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν –μεταξύ άλλων– εναλλακτικές προτάσεις πολιτικής, πιλοτικά προγράμματα κτλ.

6.3.1 Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Παιδεία της Δημοκρατίας

Βάσει της Έκθεσης Eurydice 2012,⁶²⁵ η Ελλάδα, όπως βεβαίως και όλες οι ευρωπαϊκές χώρες, έχει αναθεωρήσει τα αναλυτικά της πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας,⁶²⁶ με την ΠτΔ να έχει ενσωματωθεί τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.⁶²⁷

Αναλυτικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι «ικανότητες σχετιζόμενες με την ιδιότητα του πολίτη και τις κοινωνικές δεξιότητες» προσφέρονται τόσο ως ένα ξεχωριστό υποχρεωτικό μάθημα, την «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή»,⁶²⁸ το οποίο διδάσκεται κατά το πέμπτο και έκτο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (αφιερώνεται μία ώρα διδασκαλίας εβδομαδιαίως⁶²⁹ και στο πέμπτο έτος έχει να κάνει περισσότερο με στοιχεία κοινωνικοποίησης, κοινωνικές ομάδες, κοινωνικούς

⁶²³ Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη: Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη: Προκλήσεις και Ευκαιρίες χάραξης Πολιτικής, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2012 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EL.pdf.

⁶²⁴ Εν συντομία, τα τέσσερα συστήματα υλοποίησης είναι:

- top-down προσέγγιση,
- διαβούλευση των ενδιαφερομένων και των stake holders με την κυβέρνηση,
- σύστημα spill over,
- bottom-up προσέγγιση.

⁶²⁵ Βλ. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2012, ό. π..

⁶²⁶ Ibid, σελ. 19.

⁶²⁷ Ibid, σελ. 21.

⁶²⁸ Στην ελληνική εκπαίδευση το μάθημα αυτό, όπως υποδηλώνουν τόσο οι κατά καιρούς μετονομασίες του –«Αγωγή του Πολίτη», «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου», «Πολιτική Αγωγή», «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς»– κάτω από συγκεκριμένες πολιτικές συγκυρίες, όσο και η διατήρηση των βασικών αξόνων του περιεχομένου του επί σειρά δεκαετιών, έπεσε θύμα των ιδεολογικοπολιτικών συνθηκών, αλλά και των αγκυλώσεων και των αδρανειών του ίδιου του εκπαιδευτικού τομέα.

⁶²⁹ Πολλές φορές στη διάρκεια της μίας αυτής ώρας διδάσκονται άλλα μαθήματα.

θεσμούς κτλ., ενώ στο έκτο εξετάζονται τα θέματα των πολιτικών θεσμών για την Ελλάδα και την ΕΕ –αν και κατά τη γράφουσα φαντάζει δύσκολο να γίνουν κατανοητά από τόσο μικρή ηλικία),⁶³⁰ όσο κι ως ένα δια-θεματικό εκπαιδευτικό θέμα, όντας ενσωματωμένο σε διάφορα μαθήματα του υφιστάμενου προγράμματος σπουδών.⁶³¹

Κατά το τρίτο έτος της χαμηλότερης γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διδάσκεται (2 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα) το ξεχωριστό μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή».⁶³² Το ξεχωριστό μάθημα «Πολιτική Παιδεία (Οικονομία, Πολιτικοί Θεσμοί και Αρχές Δικαίου και Κοινωνιολογία)»⁶³³ διδάσκεται (3 ώρες εβδομαδιαίως) στο πρώτο έτος της ανώτερης δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Τέλος, το μάθημα «Πολιτική Παιδεία» διδάσκεται (για 2 διδακτικές ώρες σε εβδομαδιαία βάση)

⁶³⁰ Παρουσιάζονται ενδεικτικοί άξονες των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό:

Ε' Δημοτικού:

- Ζω, κατοικώ και κινούμαι στην κοινότητα.
- Αποκτώ ταυτότητα.
- Είμαι πολίτης της Ελλάδας και του κράτους.

Στ' Δημοτικού:

- Έθνος-Κράτος και Πολιτισμός.
- Η Ευρώπη και ο κόσμος-Παγκοσμιοποίηση.

⁶³¹ Βλ. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2012, ό. π. σελ. 23. Η φράση «ενσωματωμένες σε συγκεκριμένα μαθήματα» υποδηλώνει ότι τα μαθήματα των αναλυτικών προγραμμάτων, αν και δεν είναι πλήρως αφιερωμένα στις εγκάρσιες ικανότητες, περιλαμβάνουν, ωστόσο, σχετικούς μαθησιακούς στόχους ή αποτελέσματα. Η ενσωμάτωση των εγκάρσιων βασικών ικανοτήτων σε άλλα μαθήματα πέραν της αγωγής του πολίτη, θέτει προκλήσεις στην αποτελεσματική διδασκαλία. Προς τούτο, πρέπει τα μαθησιακά αποτελέσματα ή οι μαθησιακοί στόχοι να αναπτυχθούν επαρκώς και να αποσαφηνιστούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος στο οποίο εντάσσονται. Στις περιπτώσεις όπου δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, ελλοχεύει ο κίνδυνος να δοθεί λιγότερη προσοχή στις εγκάρσιες βασικές ικανότητες, ειδικά στα σχολικά μαθήματα όπου το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει διαρθρωμένο με βάση τον εκάστοτε γνωστικό κλάδο (μάθημα).

⁶³² Ενδικοί άξονες του μαθήματος:

- Το άτομο στην κοινωνία.
- Πολιτεύματα, δημοκρατία και ο ρόλος του πολίτη.
- Ελευθερίες-νέοι κίνδυνοι-ασφάλεια-προστασία.
- ΕΕ, Διεθνής Κοινότητα παγκόσμια οικονομία.

Θεωρείται ότι στην τρίτη Γυμνασίου διδάσκεται μια ύλη που θα έπρεπε να καλύπτεται σταδιακά κατά τα τρία έτη της γυμνασιακής εκπαίδευσης. Λόγω, λοιπόν, του περιορισμένου χρονικού πλαισίου, όταν ολοκληρωθεί η διδασκαλία της κοινωνικής αγωγής που αποτελεί το πρώτο μέρος της διδασκτέας ύλης, τα επόμενα μέρη δεν καλύπτονται καθόλου από τους εκπαιδευτικούς· συνεπώς, δεν γίνεται καμία απολύτως αναφορά σε το κομμάτι της πολιτικής αγωγής στο οποίο και συμπεριλαμβάνεται και η ΕΕ.

⁶³³ Ενδεικτικοί βασικοί άξονες του μαθήματος:

- Η Κοινωνία, η Πολιτεία και η Οικονομία.
- Η Πολιτεία-η πολιτική κοινότητα.
- Κοινωνικοποίηση και Πολιτικοποίηση.
- Ο ελεύθερος υπεύθυνος και ενεργός πολίτης.
- Μετανάστευση.

κατά το δεύτερο έτος της ανώτερης δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης.⁶³⁴ Αναφορά στο «πολιτικό» γίνεται και στο μάθημα «Κοινωνιολογία» του τρίτου έτους της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικού Ενιαίου Λυκείου και Δ' τάξης εσπερινού Γενικού Ενιαίου Λυκείου, ως διδασκόμενο μάθημα ομάδας προσανατολισμού στις ανθρωπιστικές σπουδές και στην οικονομία και πληροφορική (καταλαμβάνει 2 ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα στο σχολικό πρόγραμμα και εξετάζεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας). Καθώς επίσης και στο μάθημα γενικής Παιδείας της Γ' Τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου «Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών» (διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα).

Η Έκθεση Eurydice 2012 επιβεβαιώνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σύνολό του, καλύπτει μια δια-θεματική (cross-curricular) διάσταση,⁶³⁵ με τις έννοιες που αφορούν την κοινωνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση να απαντώνται στο σύνολο σχεδόν των μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.⁶³⁶

Αυτός ο επανασχεδιασμός, επικεντρώνεται σε μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία, μεταξύ άλλων, βασίζεται στην εκπαίδευση του πολίτη και στοχεύει στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, ήτοι την ικανότητα να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα, την επίλυση συγκρούσεων χωρίς βία, να αναλάβουν την ευθύνη που τους αναλογεί ως πολιτών, την καθιέρωση θετικών και δημιουργικών, αντί καταπιεστικών, σχέσεων και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στις συλλογικές μορφές των δημοκρατικών κοινών κανόνων.⁶³⁷

⁶³⁴ Μεταξύ των βασικών ενοτήτων του μαθήματος:

- Η οργάνωση της Πολιτείας.
- Η λειτουργία της πολιτείας.
- Σχέσεις πολιτείας και πολίτη.
- Θεσμοί και πολιτικές της ΕΕ.

Λαμβανομένης υπόψη της διδακτέας ύλης, οι μαθητές δεν μαθαίνουν στην ουσία τίποτα παραπάνω από το ποια είναι τα βασικά όργανα και σε ποιες αρχές βασίστηκε η ΕΕ κατά τη δημιουργία της.

⁶³⁵ Βλ. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2012, ό. π., σελ. 23.

⁶³⁶ Επί παραδείγματι, τα μαθήματα της «Ιστορίας», της «Γλώσσας», της «Μελέτης του Περιβάλλοντος», προάγουν τις κοινωνικές ικανότητες και τις ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, όπως περιγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Η ιδιαιτερότητα του ειδικού μαθήματος της πολιτικής αγωγής συνίσταται στο ότι αντανακλά με πιο άμεσο τρόπο από τα υπόλοιπα μαθήματα τα πολιτικά και παιδαγωγικά ερείσματα της εκπαιδευτικής πολιτικής και αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα της επίσημης πολιτικής ιδεολογίας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

⁶³⁷ Βλ. Chrysoschoou D. N, 2009, ό. π., σελ. 29.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συντελείται μια προσπάθεια για την υιοθέτηση μοντέλων αποτελεσματικής διδασκαλίας, που εστιάζονται περισσότερο στην έρευνα, στη συνεργασία και στη δράση. Το ενοποιημένο διαθεματικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εκπαίδευση του πολίτη έχει στόχο:

- την πνευματική ανάπτυξη μέσω της κατανόησης των διαφορετικών αξιών της ανθρώπινης κοινωνίας,
- την ηθική ανάπτυξη, βοηθώντας τους μαθητές να αξιολογήσουν κριτικά ζητήματα ισότητας, δικαιοσύνης και ατομικά και άλλα δικαιώματα και υποχρεώσεις σε διαφορετικές κοινωνίες, και
- την πολιτιστική ανάπτυξη, βοηθώντας τους μαθητές να αποκτήσουν μια εθνική και πολιτιστική ταυτότητα, και να κατανοήσουν τη φύση και το ρόλο των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, καθώς και των πολλαπλών ταυτοτήτων που κατέχουν.⁶³⁸

Κοινή συνισταμένη των σύγχρονων ελληνικών εγχειριδίων πολιτικής αγωγής, είναι η συμπερίληψη κεφαλαίων που αναφέρονται στην αναγκαιότητα της διεθνούς οργάνωσης και συνεργασίας, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των Διεθνών Οργανισμών και στον ειδικό ρόλο της διεθνούς κοινότητας. Επίσης, στο πλαίσιο τους αναλύεται η πορεία δημιουργίας και εξέλιξης της ΕΕ, η δομή και λειτουργία της, τα βασικά θεσμικά όργανα, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των κρατών μελών και των ευρωπαίων πολιτών. Παράλληλα, παρουσιάζεται το ιστορικό ένταξης της Ελλάδας στην ευρωπαϊκή οικογένεια, με συχνή αναφορά στην ευρωπαϊκή ταυτότητα ως κύριο συστατικό της ευρωπαϊκής πατρίδας, η οποία τίθεται σε αντιπαράθεση με την εθνική (πατρίδα).

6.3.2 Εξορθολογισμός - Μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης έχει υποβληθεί σε αυστηρή δημοσιονομική εξυγίανση και, βάσει του προγράμματος οικονομικής προσαρμογής, έχουν λάβει χώρα μια σειρά από σημαντικές διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η Ελλάδα έχει ξεκινήσει σημαντικό έργο για την αναδιοργάνωση της γενικής εκπαίδευσης, την αναβάθμιση του τομέα

⁶³⁸ Ibid.

της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και την μεταρρύθμιση της διακυβέρνησης και της οργάνωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, έχοντας ενσωματώσει τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη βελτίωση των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα (Ιούλιος του 2008), και έχοντας λάβει υπόψη τα συμπεράσματα για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Συμβουλίου (Νοέμβριος του 2009), καθώς και τις μελέτες αξιολόγησης που διεξήχθησαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,⁶³⁹ τη διετία 2010-2012, το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» εκκίνησε την υλοποίηση της στρατηγικής του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για το «Νέο Σχολείο-Σχολείο 21^{ου} Αιώνα».⁶⁴⁰

Το «Νέο Σχολείο», η πραγμάτωση του οποίου εκκινεί από το νηπιαγωγείο και συνεχίζεται στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ενώ σταδιακά επεκτείνεται και στο Λύκειο, ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Με επίκεντρο τον μαθητή και με στόχο την προετοιμασία των νέων γενεών ώστε να μπορούν:

- να συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου,
- να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου,
- να ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου πολίτη,
- να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή,
- να αναπτύσσουν αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα και περιβαλλοντική συνείδηση,

οδηγεί σε μια εκπαίδευση δημιουργική, καινοτόμα και ανοιχτή στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης.

Παράλληλα, με τη λειτουργία του «Νέου Σχολείου» επιδιώκεται και:

- Η ενίσχυση των βασικών δεξιοτήτων των μαθητών για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχόληση (βάσει της Σύστασης του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου του 2006, σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου

⁶³⁹ Βλ. National System Overview-Education Systems in Europe ongoing reforms (EC 2010).

⁶⁴⁰ Αναθεωρήθηκε το 2015. Βλ. επίσημος ιστότοπος του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση» http://www.edulll.gr/?page_id=7.

μάθησης).⁶⁴¹ Ακολουθως, ενισχύεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η επίλυση προβλημάτων, η αξιολόγηση του κινδύνου, η λήψη αποφάσεων και η επικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων.

- Η ανάδειξη των καλών πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα για τη διαμόρφωση ενός νέου, βελτιωμένου, υποδειγματικού σχολείου.

Αφετηρία για το νέο εγχείρημα είναι η διαμόρφωση νέου προγράμματος σπουδών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου προσδιορίζονται με σαφήνεια οι προς ανάπτυξη βασικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών σε κάθε τάξη και περιγράφονται οι δείκτες επιτυχίας. Η σύνταξη του νέου προγράμματος σπουδών ξεκινά από την υποχρεωτική εκπαίδευση για να προχωρήσει εν συνεχεία στο Λύκειο, δίνοντας έμφαση στη σύνδεση της γνώσης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.

Δεδομένου ότι αυτοί οι οποίοι καλούνται πρώτοι να στηρίξουν την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, το «*Νέο Σχολείο*» δίνει προτεραιότητα στη συστηματική επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Τα νέα σχολικά βιβλία –απαραίτητο εργαλείο προς επίτευξη της μετάβασης- περιέχουν ποικίλλες ασκήσεις που συνδράμουν τους μαθητές να ενσωματώσουν τις γνώσεις τους, να κάνουν συσχετίσεις μεταξύ μαθημάτων, να λάβουν γνώση της διαδικασίας μάθησής τους (μέσω πρότζεκτ, αυτο-αξιολόγηση κλπ.) και να κατευθύνουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ώστε να σκέφτονται «*έξω από το κουτί*» (out of the box) «*απεγκλωβίζοντάς*» τους από τα στενά όρια των βιβλίων.⁶⁴²

Όσο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με σκοπό την προώθηση του ομαδικού πνεύματος και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη, νέα σχολικά βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό έχουν εισαχθεί. Αλλά και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα νέα βιβλία δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, εισάγοντας στοιχεία αυτοαξιολόγησης καθώς και ασκήσεις που απαιτούν

⁶⁴¹ Βλ. Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), ΕΕ L 394, 30.12.2006, σελ. 10 http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ELL&toc=OJ:L:2006:394:FULL.

⁶⁴² Βλ. European Commission-DG for Education and Culture, Lifelong Learning: policies and programme, School education; 'Comenius', 'Education and Training 2010' Work Programme Cluster Key Competences-Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007, Brussels, 2008, σελ. 6 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/peer07_en.pdf.

συνεργατική μάθηση. Στόχο αποτελεί η ελευθερία του λόγου και του ατόμου, και η ανάπτυξη κάθε μαθητή μέσω ποικίλων θεσμών οι οποίοι βασίζονται στις δημοκρατικές διαδικασίες. Προς τούτο, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα, παρέχονται κίνητρα στους μαθητές να συμμετάσχουν σε δημόσιες δραστηριότητες.

Συναφώς, υιοθετείται ένας νέος τρόπος οργάνωσης της μάθησης με σκοπό την απόκτηση των εγκάρσιων βασικών ικανοτήτων στη γενική εκπαίδευση (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και γενική ανώτερη εκπαίδευση), και κυρίως των σχετιζόμενων με τις ικανότητες για την ιδιότητα του πολίτη.

Χρήζει ιδιαίτερης μνείας ότι δίδεται έμφαση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ως προς την απόκτηση των βασικών ικανοτήτων. Πρόκειται για μια διαδικασία η οποία *«είναι πιο μαθητο-κεντρική, αναφέρεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, συνδυάζει παραγωγικά και αθροιστικά μέσα για τη συλλογή πληροφοριών σε σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών και αποφεύγει τις γενικές συγκρίσεις με άλλους μαθητές»*.⁶⁴³

Επίσης, σχετίζεται με την αξιολόγηση τόσο των δομών και των επιπέδων όπου αναπτύσσονται οι βασικές ικανότητες, όσο και των δασκάλων και των εκπαιδευτικών (ιδίως των ικανοτήτων τους που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη), και την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία προϋποθέτει τη συνεχή εκπαίδευση των τελευταίων. Αναμφίβολα, η εκπαίδευση με στόχο τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη συνδέεται όχι μόνο με το θεσμικό πλαίσιο και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών αλλά και με τον τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου.⁶⁴⁴

Επισημαίνεται δε ότι ο συνδυασμός ανάμεσα σε διαδικασίες εξασφάλισης ποιότητας σε κάθε επίπεδο και κάθε φάση της εκπαίδευσης και κατάρτισης, και του evidence based policy making έχει ήδη εμπεδωθεί εντός της εθνικής στρατηγικής για τη δια βίου μάθηση και αναπόφευκτα επηρεάζει το πεδίο ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων.

Με αναφορά στις πιο πρόσφατες εξελίξεις, ο Σεπτέμβρης του 2014 σηματοδότησε την έναρξη του Προγράμματος «Κοινωνικό Σχολείο», κύριος στόχος του οποίου είναι να αποτελέσουν τα σχολεία και τα νηπιαγωγεία χώρους όπου οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά και ενεργή κατανόηση της

⁶⁴³ Η αξιολόγηση των μαθητών -μια κρίσιμη παράμετρος στην εφαρμογή των βασικών ικανοτήτων- αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και βασικό εργαλείο βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Βλ. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη 2012, ό. π..

⁶⁴⁴ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2008, ό. π., σελ. 151-153.

ιδιότητας του πολίτη. Εντούτοις, ο γενικός μαθητικός Νόμος που υιοθετήθηκε τον Μάιο του 2015⁶⁴⁵ φαίνεται να οπισθοδρομεί σε σχέση με μια σειρά σημαντικών βελτιώσεων στον τομέα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως παρουσιάστηκαν ανωτέρω, κυρίως όσον αφορά την αυτονομία των σχολείων και την ανάγκη για εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση τόσο των ίδιων όσο και των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η συμφωνία για το Μνημόνιο που συνήφθη τον Αύγουστο του 2015, προβλέπει από τον Απρίλιο του 2016, την πλήρη αναθεώρηση της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τον ΟΟΣΑ και διεθνείς εμπειρογνώμονες, μέσω ενός Σχεδίου Δράσης για την Εκπαίδευση.⁶⁴⁶ Σε κάθε περίπτωση, ως αποτέλεσμα της αυστηρής δημοσιονομικής εξυγίανσης, ο τομέας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ελλάδα επηρεάζεται έντονα από την μείωση των δημοσίων δαπανών, με αποτέλεσμα το ποσοστό των δαπανών για τον εν λόγω τομέα να πέφτει στο 7.6% (το μικρότερο στην ΕΕ), εν συγκρίσει με έναν μέσο όρο 10.2% σε επίπεδο ΕΕ.⁶⁴⁷

6.3.3 Διαπιστώσεις για το μάθημα Πολιτική Αγωγή και Ιδιότητα του Πολίτη

Στην έρευνα ICCS και δη στην ενότητα «Έμφαση που δίνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία της Πολιτικής Αγωγής και της Ιδιότητας του Πολίτη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές στο επίπεδο-στόχο», η Ελλάδα παρουσιάζεται να δίνει μεγάλη έμφαση στην «εκμάθηση των βασικών ιστορικών γεγονότων», στην «κατανόηση των βασικών εννοιών (key-concepts)», των «στάσεων», τη «λήψη αποφάσεων», τη «διαμόρφωση αισθήματος εθνικής ταυτότητας και υπακοής» και την «ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη συμμετοχή και τη δέσμευση στην ΚτΠ».⁶⁴⁸ Κάποια έμφαση δίνεται στην «επικοινωνία μέσω πρότζεκτ και γραπτών εργασιών», τη «δημιουργία ευκαιριών για τη συμμετοχή των μαθητών σε τοπικές δραστηριότητες

⁶⁴⁵ Βλ. Νόμος υπ' αριθμό 4327, *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α 50/2015.

⁶⁴⁶ Βλ. European Commission, Memorandum of Understanding with Greece signed on 19 August 2015 http://ec.europa.eu/economy_finance/assistance_eu_ms/greek_loan_facility/.

⁶⁴⁷ Βλ. European Commission, *Education and Monitor 2015 – Greece*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015 http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-greece_en.pdf.

⁶⁴⁸ Βλ. Schulz W., Ainley J., Frailon J., Kerr D., Losito B., *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement among Lower Secondary School Students in 38 Countries*, IEA, Amsterdam, 2010.

(community-based activities)», την «ανάλυση και παρατήρηση διαδικασιών αλλαγής στην κοινότητα». Τέλος, καμία έμφαση δε δίνεται «στην ανάλυση και παρατήρηση διαδικασιών αλλαγής στο σχολείο» και «την κριτική ικανότητα και την ανάλυση (reflecting on and analyzing)» σε σχέση με τις «ευκαιρίες για συμμετοχή και πολιτική δέσμευση». ⁶⁴⁹

Στην ενότητα «Έμφαση που δίνεται σε θέματα που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (θεματολογία), και αφορούν την αγωγή και την ιδιότητα του πολίτη»: μεγάλη έμφαση δίνεται στα «ΔΤΑ», την «ψηφοφορία και τις εκλογές». ⁶⁵⁰ Κάποια έμφαση δίνεται στο «νομικό σύστημα και τα δικαστήρια», την «κατανόηση διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων», στα «κοινοβουλευτικά και κυβερνητικά συστήματα», στην «οικονομία και τα οικονομικά», στις «εθελοντικές ομάδες», στην «επίλυση διαφορών», στην «παγκόσμια κοινότητα και τους Διεθνείς Οργανισμούς» και στο «περιβάλλον». ⁶⁵¹

Στην ενότητα «Οι διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του μαθήματος της αγωγής και της ιδιότητας του πολίτη», παρουσιάζεται να διδάσκεται ως «ξεχωριστό αντικείμενο από δασκάλους σχετικούς με το αντικείμενο της πολιτικής αγωγής και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη» σε ποσοστό 9% για την Ελλάδα. ⁶⁵² Σε ποσοστό 33% «διδάσκεται από δασκάλους σχετικούς με τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές», ενώ σε ποσοστό 39% είναι «ενσωματωμένο σε όλα τα σχολικά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο». Για το μάθημα της αγωγής του πολίτη, ως «εξωσχολική δραστηριότητα», το ποσοστό δεν ξεπερνά το 10%, ενώ σε ποσοστό 61%, θεωρείται «αποτέλεσμα της σχολικής εμπειρίας στο σύνολό της». Αξιοσημείωτο είναι πάντως το ποσοστό 60% που συγκεντρώνει το ερώτημα «δεν αποτελεί μέρος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος». ⁶⁵³ Παράλληλα, το γεγονός ότι η Ελλάδα αποκλείεται από το πεδίο του ερωτηματολογίου που αφορά την εκτίμηση των διδασκόντων ως προς τους πιο σημαντικούς στόχους της αγωγής και της ιδιότητας του πολίτη, προκαλεί τον προβληματισμό, θέτοντας ταυτοχρόνως ερευνητικά ζητήματα ως προς το ρόλο και τη θέση των διδασκόντων απέναντι στο μάθημα της πολιτικής αγωγής και της ιδιότητας του πολίτη στην Ελλάδα. ⁶⁵⁴

⁶⁴⁹ Βλ. Schulz W. et al., ό. π., σελ. 25.

⁶⁵⁰ Ibid, σελ. 29.

⁶⁵¹ Ibid.

⁶⁵² Ibid, σελ. 65.

⁶⁵³ Ibid.

⁶⁵⁴ Ibid, σελ. 66.

6.4 Πρωτοβουλίες για την προώθηση της δημοκρατικής συμμετοχής των νέων

6.4.1 Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων

Με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα που φέρουν ως πολίτες τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και την καλύτερη προετοιμασία των ίδιων των εκπαιδευτικών ως κοινωνιών της γνώσης, έχει αναπτυχθεί ένα πλήθος πρωτοβουλιών που εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο.

Ειδικότερα, η «*Βουλή των Εφήβων*» είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο διοργανώνεται από το 1995 σε ετήσια βάση, από το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία. Απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ και της Β΄ τάξης Λυκείου των σχολείων της Ελλάδας, της Κύπρου, των ελληνικών σχολείων του απόδημου ελληνισμού καθώς και των ΕΠΑΣ του ΟΑΕΔ και αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με τον τρόπο λειτουργίας του Κοινοβουλίου,⁶⁵⁵ αλλά και στην ανάδειξη του ρόλου του πολίτη στη σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία. Το πρόγραμμα φιλοδοξεί να προσφέρει στους μαθητές, εκτός από γνώση, βήμα για προσωπική έκφραση και δημιουργικότητα, ευκαιρία για προβληματισμό, διάλογο και συμμετοχή, και έδαφος για συνεργασία.

Κατά την τελευταία ΚΒ΄ Σύνοδο, στις 6-10 Ιουλίου του 2017, η «*Βουλή των Εφήβων*» εστίασε στον καθοριστικής σημασίας ρόλο του ενεργού πολίτη· του πολίτη που ζει και δραστηριοποιείται με βάση τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές και αξίες, παρεμβαίνοντας δημιουργικά για να βελτιώσει την κοινωνία στην οποία ζει. Στόχος ήταν οι εργασίες της Συνόδου να αποτελέσουν μια ευκαιρία προβληματισμού, ανάδειξης καλών πρακτικών, ανταλλαγής εμπειριών συμμετοχής σε συλλογικές δράσεις, αλλά και νέων ιδεών και προτάσεων των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση.⁶⁵⁶

Άξια μνείας είναι και η νέα πρωτοβουλία του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων «*Καλοκαιρινό Εργαστήρι Δημοκρατίας των Εκπαιδευτικών*», όπου διοργανώθηκε για πρώτη φορά το καλοκαίρι του 2017 (11-17 Ιουλίου).⁶⁵⁷

⁶⁵⁵ Θα μπορούσε να ειπωθεί πως είναι σε μεγάλο βαθμό ένα πρόγραμμα προσομοίωσης του κοινοβουλευτικού έργου. Βλ. επίσημος ιστότοπος της Βουλής των Εφήβων <http://www.efivoi.gr>.

⁶⁵⁶ Βλ. Επίσημος ιστότοπος του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sid=1061340195216461434896&olID=589&neID=589&neTa=1_592&ncID=0&neHC=0&tbid=0&lrID=2.

⁶⁵⁷ Ibid.

Πρόκειται για ένα πενθήμερο επιμορφωτικό σεμινάριο για είκοσι εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση γύρω από θέματα ΠτΔ και ΔτΑ, καθώς και στην γνωριμία των συμμετεχόντων με το εκπαιδευτικό έργο του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων. Στόχος του εργαστηρίου, να αναδείξει και να θέσει σε συζήτηση σημαντικά θέματα δημοκρατικής παιδείας για τα οποία συνήθως δε γίνεται λόγος στο σχολείο· γι' αυτό και ο κεντρικός θεματικός άξονάς του τιτλοφορείται «*Μιλάμε γι' αυτά που δεν μιλάμε*».

Απευθύνεται σε κάθε εκπαιδευτικό (ανεξαρτήτως ειδικότητας) που ενδιαφέρεται για την προαγωγή της ΠτΔ στο σχολείο, για την καλλιέργεια και τη διάδοση των αρχών και των αξιών της δημοκρατίας, και για τη δημοκρατική ευαισθητοποίηση των μαθητών του.

Υπεύθυνοι για τις εισηγήσεις και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι Πανεπιστημιακοί καθηγητές, ειδικοί διαφόρων ειδικοτήτων με δραστηριοποίηση γύρω από τα συζητούμενα θέματα, συνεργάτες του Ιδρύματος της Βουλής και ο Συνήγορος του Παιδιού.

Επίσης, αξιοποιώντας το υλικό των κατά καιρούς εκθέσεων που φιλοξενούνται στο κτίριο της Ελληνικής Βουλής, το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων παρουσιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα βιωματικού χαρακτήρα, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και Λυκείου, με στόχο την ενημέρωση και τον προβληματισμό των μαθητών αλλά και την καλλιέργεια της ιστορικής και πολιτικής τους παιδείας. Παράλληλα, διοργανώνει μια σειρά μόνιμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:⁶⁵⁸

- Το Εργαστήρι Δημοκρατίας: Είναι ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού των σχολείων της Αττικής. Στόχο έχει την γνωριμία και την εξοικείωση των μαθητών με τις αρχές λειτουργίας της δημοκρατίας και του Κοινοβουλίου, καθώς και την ανάδειξη της σημασίας του ρόλου του πολίτη στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος, ο οποίος εξυπηρετείται μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε ειδικά σχεδιασμένες δημιουργικές δραστηριότητες και εκπαιδευτικά παιχνίδια, που οδηγούν στην ευχάριστη και ενεργητική προσέγγιση του αντικειμένου.

⁶⁵⁸ Βλ. Επίσημος ιστότοπος του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sid=1061340195216461434896&olID=582&neID=589&neTa=1_552&ncID=0&neHC=0&tbid=0&lrID=2&oldUIID=a1582101106134019521012&actionID=load.

- Πρόγραμμα Φιλοξενία: Απευθύνεται σε μαθητές απομακρυσμένων Γυμνασίων από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι φιλοξενούνται στην Αθήνα για τρεις ή τέσσερις ημέρες και εκτός από την επίσκεψη στη Βουλή, συμμετέχουν σε διάφορες πολιτιστικές και μορφωτικές δραστηριότητες, όπως επίσκεψη στην Ακρόπολη και σε μουσεία, παρακολούθηση θεατρικής παράστασης κ.ά. Σκοπός του προγράμματος είναι η παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να γνωρίσουν τη Βουλή των Ελλήνων, το κτίριο, την λειτουργία και το έργο της, αλλά να έρθουν, επίσης, σε επαφή με το σύγχρονο πολιτιστικό πρόσωπο της πρωτεύουσας, καθώς και με την ιστορία της, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της πολιτικής, πολιτιστικής και ιστορικής συνείδησης των νέων.
- Το πρόγραμμα «Δημοκρατία και Εκπαίδευση»: Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα της Πολιτικής Αγωγής και της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Οικιακής Οικονομίας και της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής, αλλά και σε κάθε εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των μαθητών του. Προσφέρει πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, σε ψηφιακή μορφή, για την υποστήριξη της διδασκαλίας σε θέματα δημοκρατικών αρχών και αξιών, πολιτικής αγωγής, κοινοβουλευτικής και πολιτικής ιστορίας. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους κάνοντάς την πιο αποτελεσματική και ευχάριστη, ενώ προτείνει εκπαιδευτικό υλικό που πολύ εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη.

6.4.2 Δράσεις Teachers4Europe και School Ambassadors

Η εκπαιδευτική Δράση “*Teachers4Europe*” (Δάσκαλοι για την Ευρώπη)⁶⁵⁹ της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, εκκίνησε το 2011 και αφορά τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος είναι να γίνουν γνωστές και κατανοητές στους εκπαιδευόμενους οι συνθήκες της οικονομικής κρίσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι τρόποι αντιμετώπισής της καθώς και η προσαρμογή των νέων στο μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσω της παρακολούθησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πράξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμβάλουν στην προώθηση και στη διάχυση των γνώσεων και εμπειριών που θα αποκομίσουν μέσα στα σχολεία που εργάζονται αλλά

⁶⁵⁹ Βλ. Επίσημος ιστότοπος της δράσης Teachers4Europe <http://www.teachers4europe.gr>.

και μέσα από οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα ασκούν και αφορά ευρύτερα την κοινωνία.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι:

- Να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες της ευρωπαϊκής οικοδόμησης προκειμένου να γίνουν οι ίδιοι κοινωνοί της ευρωπαϊκής ιδέας,
- να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των μαθητών της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχετικά με το νέο οικονομικό περιβάλλον, τις ευκαιρίες που παρουσιάζει σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς και τη βελτίωση της συμμετοχής τους ως ενεργοί πολίτες μέσα σε αυτό, σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο,
- να εξοικειωθούν σε βιωματικές και εναλλακτικές παιδαγωγικές τεχνικές, με στόχο την παροχή γνώσης σε σύγχρονα ευρωπαϊκά θέματα,
- να αποτελέσουν μέλη μίας Παν-Ευρωπαϊκής Κοινότητας που θα προωθεί και θα ενθαρρύνει πρωτοβουλίες σχετικές με την ένωση των κρατών και τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους,
- να συμμετέχουν σε ένα ενεργό δίκτυο ανταλλαγής απόψεων και καλών πρακτικών στην εκπαίδευση εντός της ΕΕ.

Όσον αφορά το πρόγραμμα επιμόρφωσης School Ambassadors (Σχολικοί Πρέσβεις), στη χώρα μας υλοποιείται από το Γραφείο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στην Ελλάδα⁶⁶⁰ και αποσκοπεί στη διάδοση των αξιών της ευρωπαϊκής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και στην ενημέρωση και προβολή του θεσμικού ρόλου του ΕΚ. Βεβαίως, το ζήτημα είναι όχι απλώς να διαδοθεί ο ρόλος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου μέσα στην ευρωπαϊκή δημοκρατία αλλά περισσότερο να γίνει συζήτηση για γενικότερα ζητήματα αντιπροσωπευτικής κοινοβουλευτικής-διακοινοβουλευτικής δημοκρατίας, καθώς έχει δημιουργηθεί ένας χώρος συνεργασίας μεταξύ των εθνικών κοινοβουλίων και μεταξύ των εθνικών και του ΕΚ αλλά και συμμετοχικής δημοκρατίας (επί παραδείγματι η πρωτοβουλία ευρωπαίων πολιτών). Απευθύνεται σε καθηγητές (Senior Ambassadors) και μαθητές (Junior Ambassadors) των δύο τελευταίων τάξεων του Λυκείου, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη διοργάνωση δράσεων ενημέρωσης και διαλόγου στα σχολεία τους, σε συνδυασμό

⁶⁶⁰ Βλ. Επίσημος ιστότοπος του ΕΚ <http://www.europarl.europa.eu/greece/el/ειδήσεις-%0Α-δράσεις/σχολικοί-πρέσβεις-του-ευρωπαϊκού-κοινοβουλίου>.

με άλλους εθνικούς και τοπικούς φορείς.

Η συγκεκριμένη δράση υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Έρευνας, Ανάπτυξης και Διαπανεπιστημιακής Συνεργασίας (ERDIC) του τμήματος Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πειραιά, και από την Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση του Υπουργείου Παιδείας.

Το υπό μελέτη πρόγραμμα, μια πρωτοβουλία που όπως σημειώθηκε ξεκίνησε κεντρικά από το ΕΚ, εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2016 σε κάποιες χώρες, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα (Ιανουάριος του 2016), ενώ το 2017 είχε μια γενικότερη εφαρμογή. Πλέον συμμετέχουν λίγο παραπάνω από εκατό Λύκεια ανά την Ελλάδα, με στόχο να αυξηθεί ο αριθμός τους, αφού προηγουμένως επιλεγούν οι σαράντα έξι μαθητές (ΕΚ Junior Ambassadors), οι οποίοι θα εκτελέσουν, υπό την εποπτεία των “*Senior Ambassadors*” καθηγητών τους, δράσεις ενημέρωσης και διαλόγου στα αντίστοιχα Λύκεια.

Πρόκειται για δύο πολύ σημαντικά προγράμματα διότι προσπαθούν να καλύψουν το κενό που υπάρχει ακριβώς στη γνώση του ευρωπαϊκού δήμου αλλά και του ευρωπαϊκού τρόπου διακυβέρνησης που παράγει έννομα αποτελέσματα (υποχρεώσεις και δικαιώματα) για όλους, φέροντας στο επίκεντρο της σχολικής δημοκρατίας τα ζητήματα της εθνικής και ευρωπαϊκής (δημοκρατίας). Εντούτοις, προτείνεται η υλοποίηση περισσότερο δομημένων και συστηματικών δράσεων, οι οποίες να μην αφορούν κατά αποκλειστικότητα τη γνώση. Η ενίσχυση των αξιών, των στάσεων, της κριτικής σκέψης, η καλλιέργεια της ΠτΔ και των ΔτΑ, της παιδείας για τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες και η κάλυψη θεματικών που αφορούν τα ζητήματα του ενεργού πολίτη σε όλες τις ηλικίες παρά η πληροφορία αυτή καθεαυτή, ίσως να αποτελούν περισσότερο ενδεδειγμένες πρακτικές.

6.5 Συμπεράσματα

Όπως παρουσιάστηκε, στοιχεία που συμβάλλουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών για την κοινωνική και πολιτική τους ένταξη, εμπεριέχονται στα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Αν και η δραστηριότητα των Διεθνών Οργανισμών έχει περιορισμένη επίδραση στη διαμόρφωση της παιδείας για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη στις χώρες μέλη -εν πικριμένω στην Ελλάδα-, γεγονός που οφείλεται στη δικαιοδοσία των Διεθνών Οργανισμών αυτή καθ’ εαυτή,

σε κάθε περίπτωση, η επίδραση του ΣτΕ και της ΕΕ είναι υπαρκτή: αφενός, στα όρια της δικαιοδοσίας τους για την επιβολή συγκεκριμένων πολιτικών για την εκπαίδευση, αφετέρου, στο βαθμό που η Ελλάδα φαίνεται να εφαρμόζει και να υλοποιεί τις πολιτικές από τα σχετικά προγράμματα.

Συνοπτικά, στόχος των μαθημάτων για την ΠτΔ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι:

- Να προσφέρουν στους μαθητές μια πολιτική και κοινωνική γνώση και μόρφωση, εξασφαλίζοντας ένα είδος πολιτικού και κοινωνικού εγγραμματισμού.
- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την πολιτική και κοινωνική λειτουργία των θεσμικών οργάνων.
- Να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν συμπεριφορές, στάσεις και αξίες εναρμονισμένες με μια υπεύθυνη και ενημερωμένη ιδιότητα του πολίτη.
- Να ενισχύσουν τη γνώση των κανόνων λειτουργίας του κοινωνικού και πολιτικού συστήματος και της δημοκρατίας, των συλλογικών αξιών, των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του ανθρώπου και του πολίτη.
- Να δώσουν έμφαση στην παρουσίαση των δομών και των λειτουργιών σε τρία επίπεδα: τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό-υπερεθνικό.

Καθώς και:

- Να ενισχύσουν την ανάληψη πρωτοβουλιών, δράσεων και την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών όχι μόνο στη σχολική ζωή αλλά και στη ζωή της κοινότητας.
- Να αναπτύξουν στάσεις και αξίες υπεύθυνων, ενεργών και κριτικών πολιτών.
- Να παρουσιάσουν τρόπους συμμετοχής, ενεργοποίησης και δράσης των πολιτών σε διάφορα επίπεδα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και αναζήτησης/έρευνας, συμμετοχής και υπεύθυνης δράσης.

Τέλος, κοινή συνισταμένη των σχετικών μαθημάτων είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη δομή και τη λειτουργία λειτουργία της Ένωσης, να νιώσουν ευρωπαίοι πολίτες και να συμμετέχουν ενεργά στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Ωστόσο, κρίνοντας το θέμα της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης του έλληνα πολίτη, η ιστορικός του θέματος Δήμητρα Καρακατσάνη έχει επισημάνει ότι το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αποτελεί ένα

δευτερεύον μάθημα, με μικρή έως ελάχιστη παρουσία στο πρόγραμμα διδασκαλίας, κάτι το οποίο στις πλείστες των περιπτώσεων, συναρτάται με τη διάθεση, το ενδιαφέρον και τις ευαισθησίες του εκπαιδευτικού. *«Διατηρεί (δε) έναν έντονο γνωστικό χαρακτήρα, δεν παρέχει δυνατότητες εμπέδωσης δημοκρατικών αρχών, αντίληψης δράσεως και διεξαγωγής διαλόγου, ενεργοποίησης και συμμετοχής εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου».*⁶⁶¹ Κατά τον πολιτειολόγο Κ. Λάβδα, *«η πολιτική και πολιτειακή παιδεία αποτελεί πολύπαθο πεδίο στην Ελλάδα: από την παροχή μιας μάλλον ευτελούς ‘αγωγής του πολίτη’ περάσαμε στην πλήρη ανυπαρξία, χωρίς να προβληματιστούμε για τα θέματα που θα γεμίσουν το κενό. [...] Η πρόσφατη ελληνική εμπειρία -με την άνοδο των άκρων και την εξάπλωση της πολιτικής βίας- αποτελεί μια ακόμη απόδειξη»* της ελλειπούς πολιτικής παιδείας, και *«οδηγεί στην ανάδυση και αποδοχή της πολιτικής βίας ανεξαρτήτως χρώματος».*⁶⁶²

Συν τοις άλλοις, βάσει των συμπερασμάτων που προέκυψαν από πρόσφατες έρευνες, αποτυπώνεται η έλλειψη ενδιαφέροντος των πολιτών για συμμετοχή στις ευρωπαϊκές υποθέσεις. Μάλιστα, οι ίδιοι δείχνουν να δυσκολεύονται να ταυτιστούν με τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Επομένως, το ζητούμενο θα πρέπει να είναι να αποκτήσουν οι πολίτες –με έμφαση τους νεώτερους σε ηλικία- επίγνωση των ευρωπαϊκών καθηκόντων τους και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Η ιδιαίτερα χαμηλή θέση της Ελλάδας στις στατιστικές για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση του πολίτη, θα μπορούσε σε πρώτη φάση να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα έχουμε ένα είδος φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας χωρίς όμως δημοκρατικούς πολίτες· παράλληλα, καταδεικνύει έλλειψη ενδιαφέροντος από την ελληνική πλευρά έναντι της παραγωγής σχετικών πολιτικών. Μολαταύτα, επειδή μια τέτοια προοπτική θα ήταν αρκετά επιρρεπής στο να φανερώσει προκατάληψη σε ερευνητικό επίπεδο, διαμορφώθηκε η υπόθεση ότι στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για την ΠτΔ είναι αρκετά χαμηλό, διότι η ανάπτυξή της υπήρξε συνάρτηση διαφορετικών παραγόντων:

- Τα κατάλοιπα της πολιτικής κουλτούρας, ο ρόλος της στη διαμόρφωση του πολιτικού συστήματος και κατ' επέκταση της λειτουργίας της τόσο σε επίπεδο

⁶⁶¹ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2013, ό. π., σελ. 169-170 και Δημαράς Α, ό. π., σελ. 253.

⁶⁶² Βλ. Λάβδας Κ. Α., «Πολιτική Παιδεία και Πολιτικοποίηση: Μια παραδόξως Δύσκολη Σχέση», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.χ. 20^ο-21^ο/Ανοιξη-Φθινόπωρο, 2013, σσ. 47-64.

κρατικών θεσμών όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης και εφαρμογής δημοσίων πολιτικών για την εκπαίδευση.

- Ο ισχνός ρόλος της Ελλάδας στην παραγωγή πολιτικών στη διεθνή και ευρωπαϊκή σφαίρα, ήτοι στη διαμόρφωση πολιτικών (bottom-up) εντός του ΣτΕ και της ΕΕ, περιοριζόμενος στην εφαρμογή άνωθεν πολιτικών (top-down). Η Ελλάδα -ως διεθνής και ευρωπαϊκός δρων- φαίνεται να εξαντλεί το ρόλο της σε μετατροπέα εισδοχής πολιτικών (input). Το γεγονός αυτό καθιστά το πραγματικό ενδιαφέρον για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση του πολίτη ως αντικείμενο ελάχιστα ανεπτυγμένο σε εθνικό επίπεδο. Είναι βέβαιο ότι η χώρα μας ενέχει οικονομικό και πολιτικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή των πολιτικών αυτών, προκειμένου να είναι σε θέση να μετέχει της διεθνούς και ευρωπαϊκής κλίμακας διαμόρφωσης πολιτικών· εντούτοις, δεν προκύπτει ότι προβαίνει σε κάποια ουσιαστική θεσμική αλλαγή.
- Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τον μόνιμα μεταρρυθμιστικό του χαρακτήρα και τις κατ' εξακολούθηση μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν περισσότερο στην πολιτική επικοινωνία και την πρόσκαιρη προεκλογική δέσμευση, καταδεικνύοντας την έλλειψη σταθερότητας ως προς την αποτελεσματικότητα των πολιτικών.

Κατάλοιπα της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας, υπό μια ιστορική προοπτική, φαίνεται να παραμένουν κυρίαρχα και να υπονομεύουν το αξιακό της σύστημα αλλά και την πορεία του εκσυγχρονισμού της μέσω του εξευρωπαϊσμού. Οι στατιστικά χαμηλές επιδόσεις της χώρας σε σχέση με την ΠτΔ, συνιστά φαινόμενο συστηματικού χαρακτήρα που ανακινεί ερωτήματα τα οποία παραπέμπουν στην ευρύτερη δυσλειτουργία του πολιτικού μας συστήματος. Σε συγχρονικό επίπεδο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι διαπιστώνεται ένα χάσμα ανάμεσα στην ανάγκη για τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση του πολίτη και το ενδιαφέρον εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας να παράσχει τις γνώσεις και τις ικανότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών.

Αποτελεί πεποίθηση ότι η αναγκαία και άμεση συνειδητοποίηση του ρόλου που η εκπαίδευση είναι σε θέση να διαδραματίσει, θα ενισχύει την απαίτηση για εκπαιδευτική αλλαγή η οποία έχει αρχίσει να συντελείται. Ήδη από τη δεκαετία του '80, σε μια προσπάθεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί

στην ευρωπαϊκή πρόκληση, έχουν λάβει χώρα διάφορες αλλαγές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.⁶⁶³

Όμως, το Νέο Σχολείο δε στηρίχθηκε όσο έπρεπε ενώ η πρόσφατη νομοθεσία υποδηλώνει την πρόθεση να επανέλθει στην προ 2010 εκπαιδευτική πολιτική, παρά το γεγονός ότι πάρχει ακόμη μεγάλο περιθώριο αύξησης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Αναμφίβολα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί περαιτέρω εκσυγχρονισμό αναφορικά με τις επιδόσεις και τους τρόπους εργασίας του, ιδίως ως προς την παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων, βεβαίως, των ικανοτήτων εκείνων που σχετίζονται με την ενεργό ιδιότητα του (ευρωπαίου) πολίτη.⁶⁶⁴ Απαιτούνται, λοιπόν, περαιτέρω προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της βασικής εκπαίδευσης. Προς την κατεύθυνση αυτή, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εντείνει τα μέτρα για την εφαρμογή της νέας πολιτικής για την αξιολόγηση των σχολείων (εσωτερικής και εξωτερικής) και του εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία θα μπορούσε να αυξήσει την ποιότητα της γενικής εκπαίδευσης.

Μία στρατηγική ή ένα σχέδιο δράσης που αναπτύσσει μία εθνική ή περιφερειακή κυβέρνηση με ξεκάθαρες πολιτικές και στόχους βελτίωσης, σε συνδυασμό με έναν χρονικό ορίζοντα ολοκλήρωσης, μπορεί να βοηθήσει στην κινητοποίηση της προσπάθειας και να επιφέρει τις ουσιαστικές βελτιώσεις που απαιτούνται. Ενδεχομένως με τον τρόπο αυτό να δοθεί η δυνατότητα υλοποίησης μιας δέσμης δράσεων σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.⁶⁶⁵

Τέλος, όπως προτείνει ο Καζαμιάς,⁶⁶⁶ για τη σωστή ένταξη στον Πολιτικό και Νομικό Πολιτισμό μας όλων των ανθρώπων που ζουν στην Ελλάδα, συμπεριλαμβανομένων των μεταναστών, και για την αντιμετώπιση των φαινομένων της αμφισβήτησης της δημοκρατίας, της πολιτικής απάθειας, της διαφθοράς, της εξάπλωσης ακραίων αντικοινωνικών-αντιδημοκρατικών στάσεων, της «κρίσης δημοκρατικής παιδείας» εν γένει, που ταλανίζουν την Ελληνική Πολιτεία, επιβάλλεται πρωτίστως μία μεταλλαγή της πολιτικής και κοινωνικο-πολιτισμικής

⁶⁶³ Βλ. Κασσωτάκης Μ., «Η ελληνική εκπαίδευση και η ενιαία ευρωπαϊκή αγορά», *Η ελληνική εκπαίδευση στο κοινοτικό πλαίσιο*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας του σχολείου Βάσκα (επιμ.), Αθήνα, 1990.

⁶⁶⁴ Βλ. Education and Monitor 2015–Greece, ό. π..

⁶⁶⁵ Βλ. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη, 2012, ό. π., σελ. 18.

⁶⁶⁶ Βλ. Καζαμιάς Α., 2016, ό. π..

κουλτούρας της χώρας· τούτο θα επιτευχθεί μέσω ενός περιεκτικού προγράμματος πολιτικο-εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για την αποκατάσταση της πολιτικής στα μάτια των πολιτών και την αναθέσμιση της δημοκρατίας και του κράτους μέσω μιας κατ' ουσίαν «ανθρωποκεντρικής δημοκρατικής Πολιτειακής Παιδείας» που να στοχεύει στη διαμόρφωση ενημερωμένων, ελεύθερων και υπεύθυνων ενεργών δημοκρατικών ανθρώπων-πολιτών. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι «το ελληνικό κράτος, αντί να επιτρέπει σε αναρμόδιους φορείς ή και αντιδημοκρατικά μορφώματα να εκπαιδεύουν τους νέους για την ιδιότητα του Πολίτη, οφείλει να παρέχει σε κάθε μαθητή την κατάλληλη σε περιεχόμενο και ορθά διδασκόμενη Πολιτειακή Παιδεία ως ειδικό διακριτό κύριο μάθημα σε όλες τις τάξεις και σε όλες τις βαθμίδες του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΑΣ

7.1 Η βρετανική παράδοση της ιδιότητας του πολίτη

Εισαγωγικά διευκρινίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας διακρίνεται κυριολεκτικά σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα, με διαφορετική νομική βάση: της Αγγλίας και της Ουαλίας, της Σκωτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας.⁶⁶⁷ Οι παραδόσεις των συστημάτων εκπαίδευσης διαφέρουν, διότι το καθένα αναπτύχθηκε κάτω από διαφορετικές πολιτικο-οικονομικές συνθήκες και παρά τις κάποιες ομοιότητές τους, καθένα φέρει δικά του χαρακτηριστικά. Συναφώς εντοπίζονται διαφορές στην χάραξη πολιτικής σε όλα τα μέρη που απαρτίζουν το ΗΒ λόγω αποκεντρωμένων μεταρρυθμίσεων που οδηγούν σε διαφορές στην κατεύθυνση και στην παροχή των πολιτικών για τους νέους. Ωστόσο, η παρούσα επικεντρώνεται στο αγγλικό πλαίσιο.

Η δημόσια συζήτηση για την ιδιότητα του πολίτη στην Αγγλία εκκίνησε το 1980, με τα εξής τέσσερα διακριτά σημεία στην ιστορία της:

Κατά πρώτον: «η αδυναμία σύνδεσης πολίτη και κράτους, η μοναρχία και το γεγονός ότι κυβερνά τόσο το κράτος όσο και η ιεραρχικά δομημένη κοινωνία, η αρχή ότι η

⁶⁶⁷ Βλ. Μαρκόπουλος Α., *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών – Μελών*, Θεσσαλονίκη, 1990, σελ. 143.

κυριαρχία ενυπάρχει στο κοινοβούλιο και όχι στο λαό, και η έλλειψη γραπτού συντάγματος και Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (*Bill of Rights*)».⁶⁶⁸

Ένα δεύτερο στοιχείο είναι ότι η Αγγλία έχει ιστορικά «προωθήσει ενεργά πολλές πολιτικές ελευθερίες και δικαιώματα ως το δεύτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της βρετανικής ιδιότητας του πολίτη». Ωστόσο, σκέψη προκαλεί «η σχέση του συνόλου συγκεκριμένων ανθρώπων με αυτές τις ελευθερίες και τα δικαιώματα όπως: γεωργοί, εργάτες, ρωμαιοκαθολικοί, εβραίοι, ιρλανδοί, στην πορεία της αγγλικής ιστορίας».⁶⁶⁹

Ο Τ. Η. Marshall θεωρούσε ότι η εξέλιξη της ιδιότητας του πολίτη ακολούθησε μια σειρά ιστορικά συστηματική. Η εξέλιξη αυτή συνίστατο στην πορεία προς την επίτευξη κοινωνικής ισότητας μέσω της εκ συμμετοχής ιδιότητας του πολίτη. Το επιχείρημα του Marshall εστιαζόταν στην άποψη ότι στην εξέλιξή της, η βασική ισότητα θα έτεινε να ταυτιστεί με την κοινωνική θέση που συνεπάγεται η ιδιότητα του πολίτη. Στη γραμμική αυτή πορεία, η ιστορική αναγκαιότητα θα οδηγήσει τους φτωχούς και τις μειονότητες σε ένα νέο αγώνα για την κοινωνική ιδιότητα του πολίτη, όπως παραθέτει ο Harvey Kaye: «με το να αναστρέψει την προοδευτική πορεία της ιδιότητας του πολίτη έναντι της ταξικής κυριαρχίας, ο Θατσερισμός, ανασύνταξε την εικόνα των χαμένων δικαιωμάτων που ενέπνευσε λαϊκά κινήματα από τον 14^ο ως το 19^ο αιώνα».⁶⁷⁰

Το τρίτο διάστημα αφορά μια διαδικασία «αποδέσμευσης των πολιτικών (*policies*) από τις λειτουργίες της ιδιότητας του πολίτη (*citizeney functions*), από ερασιτέχνες διοικούντες και εθελοντές βοηθούς, σε ένα τοπικό επίπεδο. [...] Οι προνομιούχοι έδωσαν από το χρόνο τους για να γίνουν διοικούντες, δήμαρχοι και τοπικοί σύμβουλοι. Τα πρόσωπα που αφορούσε και προέρχονταν από κάθε κοινωνική τάξη, διαμόρφωσαν κοινωνίες για πολιτειακούς σκοπούς, και οι θρησκευτικά πιστοί ανέλαβαν εθελοντική εργασία μέσω των εκκλησιών».⁶⁷¹ Το εν λόγω παράδειγμα καταδεικνύει, όπως υπογραμμίζει ο Derek Heater παραθέτοντας τον Denis Brogan, ότι «υπηρετώντας [...] στο σώμα της εκκλησίας, ο μέσος άνθρωπος [...] απέκτησε την πεποίθηση ότι υπήρχαν καθήκοντα που όφειλε να εκπληρώσει τα οποία δεν επιβάλλονταν διά νόμου ή δεν διώκονταν με ποινή. Εάν, όπως πιστεύουν οι γάλλοι, οι άγγλοι είναι ανώτεροι στην

⁶⁶⁸ Βλ. Heater D., *A history of education for citizenship*, Routledge Falmer, London, 2004, σελ. 298.

⁶⁶⁹ Ibid.

⁶⁷⁰ Ibid, σελ. 299.

⁶⁷¹ Ibid.

καλή συμπεριφορά του πολίτη, εδώ βρίσκεται μία από τις αιτίες αυτής της ανωτερότητας». ⁶⁷²

Μολαταύτα, η σύγχρονη εικόνα της ιδιότητας του πολίτη είναι ουσιωδώς διαφοροποιημένη από το ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό συγκείμενο που τη διαμόρφωσε· πλέον «ούτε οι εκκλησίες είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το λαό, ούτε επιβιώνει ακόμα μια κάποια προσήλωση σε κοινωνίες εθελοντών». Η πρωτοβουλία κι η υπερηφάνεια του τοπικού πολίτη έχει υποτιμηθεί βαρύτατα. Τον τελευταίο μισό αιώνα, η τοπική αυτονομία μειώθηκε και σταδιακά αντικαταστάθηκε από μια συγκεντρωτική διοίκηση για το κοινωνικό κράτος, τις υπηρεσίες υγείας. Ακόμα περισσότερο υποτιμήθηκε από τη Θατσερική πολιτική: «ο τοπικός έλεγχος της στέγασης, των δημοσίων οικονομικών και της εκπαίδευσης, δέχτηκε συστηματικά επίθεση. Η πολιτική πρωτοβουλία είναι δύσκολο να διατηρηθεί χωρίς αυτονομία». ⁶⁷³

Τέλος, η τέταρτη παράδοση της βρετανικής ιδιότητας του πολίτη, σχετίστηκε με την ταυτότητα στην Αυτοκρατορία και το αυτοκρατορικό αίσθημα της ταυτότητας, το οποίο ακόμα αποτελεί πηγή μιας υπεροψίας που επικαλείται το επίχρυσμα της μεγαλειότητας ενισχύοντας την ξеноφοβία και τον ρατσισμό. Κατάλοιπα στοιχεία στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη από την αυτοκρατορική περίοδο στη σύγχρονη Αγγλία, αφορούν, σε διαφορετικές πλευρές της, την «πολιτική ιδιότητα του πολίτη», την «κοινωνική» και την «ιδιότητα του πολίτη ως εθνική ταυτότητα». Ειδικότερα, η πολιτική πλευρά της ιδιότητας του πολίτη στην Αγγλία «υποφέρει λόγω της διατήρησης απαρχαιωμένων θεσμών προσαρμοσμένους για και παραγκωνισμένους από την αυτοκρατορική διοίκηση. Η κοινωνική ιδιότητα του πολίτη υποφέρει επειδή το Κράτος Πρόνοιας βασισμένο στον πλούτο της εκμετάλλευσης των αποικιακών εξαρτήσεων δεν μπορεί πλέον να σηκώσει το βάρος. Και η ιδιότητα του πολίτη ως εθνική ταυτότητα, αποκομμένη από το αυτοκρατορικό της περιβάλλον, υπάρχει σε συνθήκες μιας άμορφης σύγχυσης». ⁶⁷⁴

7.2 Εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

Πρωτού αναπτυχθεί η ενότητα, διευκρινίζεται ότι ο Νόμος του 1944 (Education Act 1944) με τις τροποποιήσεις που ψηφίστηκαν αργότερα, καθορίζει το εκπαιδευτικό

⁶⁷² Ibid.

⁶⁷³ Ibid.

⁶⁷⁴ Ibid, σελ. 300.

σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας. Η βασική δομή και οργάνωση της εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι η εξής:⁶⁷⁵

Η προσχολική αγωγή είναι εθελοντική και προσφέρεται για την 2-5 ετών ηλικία, στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι για τα παιδιά ηλικίας 5 μέχρι 16 ετών και περιλαμβάνει τη φοίτηση σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται σε δύο ή τρεις κύκλους: ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τους μαθητές ηλικίας 5-7 ετών και ονομάζεται “*Infant School*” και “*Junior School*” και ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τις ηλικίες 8-11 ετών. Μερικές τοπικές διοικήσεις περιελάμβαναν μία βαθμίδα της ηλικίας των 8-13 ετών με την ονομασία “*Middle School*”.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τριών ειδών σχολεία: το Grammar School, το Modern School και το Technical School, στα οποία εισάγονται τα παιδιά από την ηλικία των 11 ετών, ύστερα από εξετάσεις.

Η Andrey Osler, συνέδεσε το σύγχρονο ενδιαφέρον για την ΠτΔ και την εφαρμογή της ως θεσπισμένο μάθημα στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Μέση Εκπαίδευση (Secondary Schools), με την περίοδο της συνταγματικής μεταρρύθμισης στην Αγγλία, η οποία συμπεριελάμβανε την εφαρμογή της Πράξης για τα ΔτΑ (Human Rights Act), το 1998, που ενσωματώνει στην αγγλική νομοθεσία την Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ).⁶⁷⁶ Η ίδια περίοδος συνέπεσε με την εγκαθίδρυση του Σκωτικού Κοινοβουλίου, της Ουαλικής Συνέλευσης και μιας νέας διευθέτησης ανάμεσα στην Αγγλία και τη Βόρεια Ιρλανδία. Η ΠτΔ στόχο είχε να ανταποκριθεί στην ανάγκη για την προάσπιση της εύθραυστης δημοκρατίας, για τη διατήρηση της οποίας δεν αρκούσε πια η απλή ψήφος, αλλά η ενεργός και υπεύθυνη πολιτική συμμετοχή. Το διεθνές πλαίσιο το οποίο συμπεριέλαβε, αφορούσε το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, την κοινωνική αδικία και την ανισότητα, την παγκοσμιοποίηση και την μετανάστευση, τη γενικότερη ανησυχία σε σχέση με την πολιτική συμμετοχή και δέσμευση, την αποχή των νέων από την πολιτική και τη συμμετοχή σε αντι-δημοκρατικά και ρατσιστικά κινήματα.

Παράλληλα, κατά τη δεκαετία του 1990, φαίνεται να δίνεται ώθηση στην ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, με στόχο την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής σημασίας της

⁶⁷⁵ Βλ. Μαρκόπουλος Α., ό. π., σελ. 145-146.

⁶⁷⁶ Βλ. Osler A., Starkey H., “Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005”, *Research papers in education*, 21(4), 2006, pp. 433-466, σελ. 3.

ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη. «Μια σημαντική ανάπτυξη της εννοιολόγησης και της εφαρμογής της Ιδιότητας του Πολίτη στη Βρετανία προήλθε από τη συμμετοχή των πανεπιστημιακών στις εργασίες των Ευρωπαϊκών Οργανισμών, συμπεριλαμβανομένου του ΣτΕ, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ένωσης για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών της Ευρώπης (*Association for Teacher Education in Europe*) και τον Ευρωπαϊκό Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο Έρευνας (*European Educational Research Association*)». ⁶⁷⁷

Το βήμα αυτό ήταν ιδιαίτερα σημαντικό, αν ληφθεί υπόψη το γενικότερο πνεύμα που καλλιεργούνταν στην Αγγλία απέναντι στα θέματα ενωσιακού ενδιαφέροντος. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση του Heater για τη θεώρηση της Αγγλίας απέναντι στην Ευρώπη: «οι υποστηρικτές μιας στενότερης ολοκλήρωσης σε σχέση με την ΕΕ, χαίρονται σε κάθε τάση ανύψωσης της περιφερειακής σε βάρος της εθνικής αντίληψης [...], όμως φυσικά, η υπόνοια μιας στενότερης ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι η καλλιέργεια μιας υπερεθνικής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η προοπτική της επικύρωσης της Πράξης για την Ενιαία Αγορά, το 1992, ενθουσίασε κάποιους αφοσιωμένους ευρωπαίους, κυρίως τον Πρόεδρο της Επιτροπής Jacques Delors, ώστε να πιστέψει ότι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Ευρώπης, όπως τις ονειρεύτηκαν οι ιδρυτικοί πατέρες ήταν μια ακόμη φορά ένας εφικτός στόχος. Δεν υπήρξε πολιτικός που να αντέδρασε απέναντι σε αυτή τη στόχευση με πιο βίαιο τρόπο από τη Βρετανή Πρωθυπουργό, κ. Thatcher». ⁶⁷⁸

Αλλά και αναφορικά με την παγκόσμια διάσταση στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, γνωστή με τον όρο *Global Citizenship*, παρά το αρχικό ενδιαφέρον που προκάλεσε στην Αγγλία, στοιχεία της δεν υπήρξαν κυρίαρχα στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη γενικά, συνιστώντας ακόμα μια σημαντική πρόκληση. Η Osler «στη στενή εννοιολόγηση της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη στη βιβλιογραφία», προτείνει «την εκ νέου σύλληψη της αγωγής του πολίτη που ενσωματώνει τις τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες προοπτικές». «Αναγνωρίζοντας τις διαδικασίες των επιπτώσεων της παγκοσμιοποίησης στις τοπικές κοινωνίες, ότι η διαφορετικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των κοινωνιών και ότι αυτή η πολυμορφία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο, προτείνουμε εκπαίδευση για κοσμοπολίτικη ιδιότητα του πολίτη (*Cosmopolitan Citizenship*) για την αναγνώριση της

⁶⁷⁷ Βλ. Fogelman K., "Education for citizenship and the National Curriculum", Demaine J., Entwistle H., *Beyond communitarianism: citizenship, politics and education*, Macmillan, London, 1996.

⁶⁷⁸ Βλ. Heater D., 2004, ό. π., σελ. 301.

σύγχρονης πραγματικότητας. Υποστηρίζουμε ότι οι μαθητές χρειάζονται γνώσεις για τη συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα από το τοπικό στο παγκόσμιο».⁶⁷⁹

7.2.1 Ιστορικό πλαίσιο για την Παιδεία της Δημοκρατίας⁶⁸⁰

Τα τελευταία σαράντα περίπου χρόνια, η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί συνεχές θέμα συζήτησης στους διανοητικούς και πολιτικούς κύκλους της Αγγλίας. Η έννοια είχε προσελκύσει τα σχόλια των κοινωνικών σχολιαστών, των πολιτικών και οικονομικών θεωρητικών αλλά και των φορέων πολιτικής από το σύνολο του πολιτικού φάσματος· ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας και η διεκδίκηση της κυριότητας, έχει απασχολήσει τόσο τη Νέα Δεξιά όσο και το πολυπληθές κέντρο και την παλαιά αριστερά.⁶⁸¹ Μολαταύτα, οι προσπάθειες αυτές είχαν περιορισμένο αντίκτυπο στις συζητήσεις για την ΠτΔ στα σχολεία. Ήταν στα τέλη της δεκαετίας του 1980, αρχές του 1990, οπότεν και έφθασαν στο απόγειό τους.⁶⁸²

⁶⁷⁹ Βλ. Osler A. and Starkey H., ό. π., σελ. 22.

⁶⁸⁰ Βλ. ενδεικτικά: Annette, J., "Citizenship studies and higher education". Paper presented at Conference on 'Values and the Curriculum', 10-11 April 1997, Institute of Education, London, 1997.

Batho G., "The history of the teaching of civics and citizenship in English schools", *The Curriculum Journal*, 1 (1), 1990, pp. 91-100. Heater D., *Citizenship: the Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman, Harlow, 1990. Kerr, D., "History and citizenship", Edwards J., Fogelman K. (eds.), *Developing Citizenship in the Curriculum*, David Fulton, London, 1993. Kerr D., *Citizenship Education in Primary Schools*, Institute for Citizenship Studies, London, 1996. Kerr D., "Re-examining citizenship education in England", Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo J-A. (eds.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the Civic Education Project*, Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, 1999. Oliver D., Heater D., *The Foundations of Citizenship*, Harvester Wheatsheaf, London, 1994.

⁶⁸¹ Βλ. Kerr D., 1999, ό. π..

⁶⁸² Ibid.

Για την περίοδο από το 19^ο αιώνα έως τη δεκαετία του '70 (1765-1965), ο Michalis Kakos συνοπτικά συμπεραίνει:⁶⁸³

- Η σχολική εκπαίδευση εν γένει, και οι πρώιμες μορφές της πολιτικής εκπαίδευσης ειδικότερα, σχετίστηκαν με την ικανοποίηση των κοινωνικών και πολιτικών προσδοκιών οι οποίες πολύ συχνά συνδέονταν με τη διατήρηση του status quo και την αναπαραγωγή των κοινωνικών διαιρέσεων.
- Η πρώιμη αυτή ιστορία της ΠτΔ, είναι στενά συνιφασμένη με τις προσδοκίες των πολιτικών σωμάτων για ενεργό συμμετοχή, ως μονοπάτι για τον μετασχηματισμό του πολιτικού και κοινωνικού status quo.
- Ενοπίζεται μια πρώιμη αναγνώριση του ρόλου του «κρυφού προγράμματος σπουδών» (hidden curriculum), ως προς την εφαρμογή μορφών της ΠτΔ.
- Διεξάγονται –χρήσιμες- διαπιστώσεις ως προς την εμπειρία η οποία μπορεί να αποκτηθεί από την εφαρμογή ενός διαθεματικού προτύπου ΠτΔ, ως υπαγορεύεται από τις προτάσεις του Συμβουλίου για τη Μεταρρύθμιση του Προγράμματος Σπουδών (Council for Curriculum Reform). Είναι ξεκάθαρο ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση από την εισαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μέχρι την πραγματική εφαρμογή του. Το κατά πόσο η απόσταση αυτή θα καλυφθεί ή όχι, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στάση των διδασκόντων και των μαθητών απέναντι στο μάθημα.

7.2.1.1 Δεκαετίες 1970 και 1980: Πολιτική μόρφωση και «Επιθετικά» εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι Ian Davies, Ian Gregory και Shirley C. Riley⁶⁸⁴ υποστηρίζουν ότι από το 1969 μέχρι το 1999 υπήρχαν τρία κύρια (επικαλυπτόμενα) πλαίσια-τύποι της ΠτΔ που μπορούν να συζητηθούν: η πολιτική μόρφωση, οι «νέες» ή «επιθετικές» εκπαιδεύσεις και η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη.

Αναλύοντας το πολιτικό κλίμα της υπό εξέταση περιόδου, οι Ian Lister⁶⁸⁵ και Ian Davies⁶⁸⁶ ισχυρίζονταν ότι εντοπίζεται ένας συνδυασμός εξελίξεων, οι οποίες

⁶⁸³ Βλ. Kakos M., ό. π., σελ. 2-6.

⁶⁸⁴ Βλ. Davies I., Gregory I., Riley S. C., *Good Citizenship and Educational Provision*, Falmer Press, London, 1999, pp. 16-17.

⁶⁸⁵ Βλ. Lister I., "Political Education in England, 1974-84", a briefing paper presented to the Global Education Centre of the University of Minnesota: *Teaching Politics*, 16(1), 1978, pp. 3-25, σελ. 8.

⁶⁸⁶ Βλ. Davies I., "What has happened in the teaching of Politics in schools in England in the last three decades, and why?", *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), 1999, pp. 125-140, σελ. 127-128.

συνεισέφεραν στο σχηματισμό θετικών στάσεων ως προς τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης:

- Η μείωση του ορίου ηλικίας ενηλικίωσης στα 18 έτη,
- το δημοσιευθέν πρόγραμμα με σκοπό την αναζήτηση των δομικών και προσωπικών σχέσεων στην εκπαίδευση, το οποίο αποκάλυπτε την ικανότητα των νέων μαθητών στην κατανόηση πολιτικών εννοιών και στη συσχέτισή τους με επίμαχα πολιτικά ζητήματα, και οι σχετικές προτάσεις της,
- ο αυξανόμενος αριθμός ενδείξεων αναφορικά με την άγνοια των μαθητών στα θέματα πολιτικού ενδιαφέροντος, και βεβαίως,
- το πνεύμα της εποχής που μορφοποιήθηκε από τα κοινωνικά γεγονότα (της εποχής εκείνης) στις δυτικές χώρες.

Το 1969 -ένα χρόνο πρωτού ξεκινήσει η δεκαετία-, ιδρύθηκε η Πολιτική Ένωση (Poitics Association) -μια ομάδα πίεσης για την εισαγωγή της ΠτΔ στην εκπαίδευση⁶⁸⁷ γεγονός ιδιαίτερης σημασίας, δεδομένης της σημαντικής επίδρασης που άσκησε στις εξελίξεις για την πολιτική εκπαίδευση στα σχολεία.⁶⁸⁸

Από τη θέση του Προέδρου της Πολιτικής Ένωσης, ο Καθηγητής Bernard Crick - ηγετική θέση στην εφαρμογή της πολιτικής εκπαίδευσης- από κοινού με τον Derek Heater,⁶⁸⁹ επέτυχαν το στόχο της: την απαίτηση η πολιτική εκπαίδευση να έρθει στο προσκήνιο των εκπαιδευτικών εξελίξεων και, κυρίως, να εφοδιάσει τους ενδιαφερόμενους διδάσκοντες με πρακτική υποστήριξη/ενίσχυση.⁶⁹⁰

Μεταξύ των επιτευγμάτων της Πολιτικής Ένωσης συγκαταλέγονται:⁶⁹¹

- Η καθιέρωση της επιστημονικής Εφημερίδας “*Teaching Politics (Journal)*”,
- ποικίλες δημοσιεύσεις αναφορικά με την ΠτΔ,
- η ενίσχυση σχετικής έρευνας, και
- η εισαγωγή της «*πολιτικής μόρφωσης*», μέσω του Προγράμματος για την Πολιτική Εκπαίδευση [Program for Political Education (PPE)].

Αναλυτικότερα, το 1975, η Ομάδα Εργασίας του Συμβουλίου δημοσίευσε την Έκθεσή της, η οποία υποστήριζε την πολιτική εκπαίδευση, αφού οδηγεί στη

⁶⁸⁷ Βλ. Kakos M., ό. π., σελ. 7.

⁶⁸⁸ Η εργασία της Ένωσης -εκτελούνταν παράλληλα από μια βάση στο Λονδίνο και την Υόρκη (Political Education Research Unit)-, ενισχύθηκε, επίσης, από την Ένωση για τη Διδασκαλία της Κοινωνικής Επιστήμης -ιδρύθηκε το 1967- και το Σχολικό Συμβούλιο (School Council). Ibid, σελ. 6.

⁶⁸⁹ Ibid.

⁶⁹⁰ Ibid.

⁶⁹¹ Ibid.

συμμετοχή και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στην απόκτηση γενικής πολιτικής γνώσης και στην καλλιέργεια ανοχής ως προς τις διαφορετικές απόψεις. Κοντολογίς, η Έκθεση ανέφερε συγκεκριμένες απαιτήσεις, οι οποίες συνέδεαν την πολιτική εκπαίδευση με το σχηματισμό ενός κατάλληλου κλίματος στη σχολική αίθουσα και την εφαρμογή συμμετοχικών μεθοδολογιών.

Την ίδια δεκαετία και υπό τις οδηγίες του Lawrence Stenhouse, εισήχθη, επίσης, το πρόγραμμα Ανθρωπιστικών Σπουδών, με σκοπό «*την ανάπτυξη της κατανόησης των κοινωνικών καταστάσεων, των ανθρωπίνων ενεργειών, και των επίμαχων αξιακών ζητημάτων που ενέγειραν*». ⁶⁹² Ένα από τα επιτεύγματα του προγράμματος: η αναπροσαρμογή της θέσης του δασκάλου και του ρόλου του στην τάξη. Η συζήτηση εντός της σχολικής αίθουσας –ως μεθοδολογία–, με σκοπό τη διδασκαλία επίμαχων θεμάτων, υιοθετήθηκε αργότερα από τα σχολεία εκείνα τα οποία ενδιαφέρονταν για την εισαγωγή των πολιτικών σπουδών, δίχως να υποστούν την κατηγορία της πολιτικής καθοδήγησης των μαθητών. ⁶⁹³

Η αίσθηση, λοιπόν, που αποκομίζεται είναι ότι, αν και με αργούς ρυθμούς, η επίσημη πολιτική για την ΠτΔ άρχισε να μεταβάλλεται. Το 1975, ο Υπουργός Παιδείας, Shirley Williams ζήτησε και ενέκρινε την έκδοση έκθεσης, με σκοπό τη διερεύνηση της ενσωμάτωσης της ΠτΔ στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Μολονότι, εξακολουθούσε να υπάρχει σκεπτικισμός μεταξύ των πολιτικών αναφορικά με την πιθανότητα αυτή, η έκθεση δημοσιεύθηκε ανεπίσημα. ⁶⁹⁴ Η συζήτηση επί του θέματος αναπτύχθηκε περαιτέρω το 1978, οπότε και, με τη δημοσίευση της Έκθεσης για το Πρόγραμμα της Πολιτικής Εκπαίδευσης της Hansard Society, ενισχύθηκε η αισιοδοξία αναφορικά με την εφαρμογή ενός προγράμματος για την ΠτΔ. Όπως δήλωσε ο Tom Brennan: «*Για πρώτη φορά, στη χώρα, υπήρχε για όλους εκείνους που ενδιαφέρονται για αυτό το πεδίο της εκπαίδευσης μια δήλωση πέρα των απλών και ασαφών γενικεύσεων που παρουσίαζε ένα συνεκτικό πρότυπο, σαφές αναφορικά με τις πολιτικές και τις παιδαγωγικές αξιώσεις επί των οποίων βασίζονταν, αλλά και ξεκάθαρο ως τις προτάσεις για την πρακτική εφαρμογή*». ⁶⁹⁵

⁶⁹² Βλ. Pring R., “Political education: relevance of the humanities”. *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), 1999, pp. 71-87, σελ. 82.

⁶⁹³ Βλ. Stenhouse L., *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann, London, 1975 και Pring R., ό. π..

⁶⁹⁴ Βλ. Kakos M., ό. π., σελ. 7.

⁶⁹⁵ Βλ. Bernnan T., *Political Education and Democracy*. Cambridge University Press, Cambridge, 1981, σελ. 53.

Η Έκθεση της Hansard Society, ενσωματώνοντας τα ήδη υπάρχοντα αλλά και μέσω της εισαγωγής νέων στοιχείων, διέθετε μια ευρεία αντίληψη επί της πολιτικής.⁶⁹⁶ Επίσης, αξιολογούσε τις διαδικαστικές έννοιες και ασχολήθηκε με τις δεξιότητες, τη γνώση και τις συμπεριφορές εκείνες που επιτρέπουν την ανάπτυξη του πολιτικά εγγράμματος μαθητή, έτοιμου για την ανάληψη δράσης.

Σύμφωνα με τους Bernard Crick και Alex Porter, το πολιτικά εγγράμματο άτομο, «ένα άτομο με δίκαιη γνώση ως προς τα σύγχρονα ζητήματα της πολιτικής», είναι προετοιμασμένο «να δέχεται επιρροή από το σχολείο, τη φάμπρικα, τις εθελοντικές ενώσεις (το άμεσο περιβάλλον εντός του οποίου κινείται και ανταπτύσσεται) και να μπορεί να αντιληφθεί και να σεβαστεί, δίχως (απαραίτητα) να συμμερίζεται, τις αξίες των άλλων».⁶⁹⁷ Παράλληλα, πρέπει να κατέχει πολιτική γνώση (political knowledge), όπερ σημαίνει:⁶⁹⁸

- Τη βασική γνώση αναφορικά με την πολιτική: επί παραδείγματι ποιός κατέχει την εξουσία, πώς λειτουργούν τα θεσμικά όργανα (το Κοινοβούλιο, μια επιτροπή του Συμβουλίου της Κομητείας, μια φάμπρικα, ένα σχολείο, μια ένωση εμπόρων, μια ομάδα ή μια οικογένεια κτλ.).
- Πώς να συμμετέχει ενεργά χρησιμοποιώντας την –ως άνω– αποκτηθείσα γνώση και κατανοώντας τη φύση των ζητημάτων που αναδύονται.
- Πώς να εκτιμά τον πιο αποτελεσματικό τρόπο επίλυσης των ζητημάτων.
- Πώς να αναγνωρίζει πόσο καλά οι στόχοι πολιτικής έχουν επιτευχθεί όταν τίθεται ένα ζήτημα.
- Πώς να κατανοεί τις απόψεις και τις αιτιολογήσεις των δράσεων των άλλων.

Από τις πολιτικές δεξιότητες που επικαλείται η Έκθεση, η συμμετοχή φαίνεται να θεωρείται ως μια από τις θεμελιώδεις (δεξιότητες): «το τελικό κριτήριο της πολιτικής μόρφωσης είναι η δημιουργία μιας τάσης προς δράση».⁶⁹⁹ Ο Crick έχει ισχυριστεί σχετικά ⁷⁰⁰ ότι μια κυβέρνηση είναι ανίκανη από μόνη της να λειτουργήσει δημοκρατικά· είναι ουσιαστικά η συμμετοχή των πολιτών και η ενεργοποίηση των δημοκρατικών διατάξεων που περιορίζουν ή ενδυναμώνουν το κυβερνητικό έργο.

⁶⁹⁶ Βλ. Brennan T., ό. π., σελ. 9-13.

⁶⁹⁷ Βλ. Crick B., Porter A., *Political Education and Political Literacy*, Longman, London, 1978, σελ. 7.

⁶⁹⁸ Ibid, σελ. 13.

⁶⁹⁹ Ibid, σελ. 41.

⁷⁰⁰ Βλ. Crick B., “The introducing of politics”, Heater B. (eds.), *The teaching of politics*, Methuen Educational, London, 1969, σελ. 11.

Οι βασικές πολιτικές στάσεις και αξίες οι οποίες πρέπει να χαρακτηρίζουν τους πολίτες-μετέχοντες σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, είναι: η υπευθυνότητα, ο σεβασμός, η προστασία της ατομικής ελευθερίας, η ενσυναίσθηση, η ανοχή, η εμπιστοσύνη, η ισότητα και η συμμετοχή. Η ελευθερία, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός για την αλήθεια και ο σεβασμός της συλλογιστικής του άλλου, αποτελούν για τον Crick τις διαδικαστικές αξίες της πολιτικής εκπαίδευσης, στη βάση ότι *«δεν μπορεί να υπάρξει καμία λογική [...] πολιτική πρακτική [...] η οποία δεν προσεγγίζει τις αξίες αυτές»*.⁷⁰¹ Προσθέτοντας ότι οι πολιτικά εγγράμματοι δε δέχονται απλά και μόνο ένα σύνολο αξιών ως σωστές, αλλά μάλλον χρειάζεται να αντιληφθούν ότι *«η ίδια η φύση της πολιτικής έγκειται στην ύπαρξη ενός πλήθους αξιών και συμφερόντων, των οποίων πρέπει να έχουν το λιγότερο κάποια ελάχιστη κατανόηση»*.⁷⁰² Η πολιτική εκπαίδευση δε αφορά τις αξιακές συγκρούσεις· η αποτελεσματική συμμετοχή των πολιτικά εγγράματων ατόμων εξαρτάται και από την αναγνώριση –εκ μέρους τους- του δικαιώματος και των υπολοίπων να υιοθετούν διαφορετικά σύνολα αξιών – υπονοώντας την ανεκτικότητα.⁷⁰³

Το προταθέν (από την Ομάδα Εργασίας) μέσο εφαρμογής της πολιτικής μόρφωσης στο πρόγραμμα σπουδών, αφορούσε την ενσωμάτωση της πολιτικής σε άλλα μαθήματα (επί παραδείγματι στην Ιστορία, στη Γεωγραφία, στις Κοινωνικές Σπουδές, στα Αγγλικά και στα Οικονομικά).⁷⁰⁴ Παράλληλα, στην Έκθεση συμπεριλαμβάνονταν σχόλια σχετικά με το *«κρυφό πρόγραμμα σπουδών»* και την επίδρασή του στην επιτυχία των προγραμμάτων της ΠτΔ. Βασιζόμενη στις παρατηρήσεις επί των προγενέστερων πολιτικών προγραμμάτων -για την επιτυχία ενός προγράμματος πολιτικής εκπαίδευσης-, η Ομάδα Εργασίας επεσήμανε τη θετική επίδραση ενός *«χαλαρού»* και *«ανεπίσημου»* συνόλου σχέσεων, σε συνδυασμό με ένα *«ευλόγως δημοκρατικό»* τύπο διδασκαλίας.

Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1970, οι προτάσεις της Ομάδας Εργασίας για την ΠτΔ, φάνηκε να κερδίζουν επίσημη υποστήριξη, με το πλαίσιο για το σχολικό πρόγραμμα σπουδών να καλοσωρίζει και να ενσωματώνει το μεγαλύτερο μέρος των παρατηρήσεών της. Εντούτοις, όπως παρατηρεί ο Davies, η νομιμοποίηση επετεύχθη

⁷⁰¹ Βλ. Crick B., Porter A., ό. π., σελ. 68.

⁷⁰² Ibid, σελ. 64.

⁷⁰³ Ibid, σελ. 32.

⁷⁰⁴ Αν και στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα συνέβαλαν τα μαθήματα με αποκλειστικό στόχο τον πολιτικό εγγραμματισμό. Ibid, σελ. 24-25 και 27.

αλλά χωρίς εφαρμογή.⁷⁰⁵ η δεκαετία του '80 ήταν που οδήγησε την πολιτική εκπαίδευση σε αρκετά διαφορετικά μονοπάτια, εισάγοντας μια σειρά από «νέες» εκπαιδεύσεις.

Έτσι, από τη συνεκτική και εστιασμένη στην ΠτΔ επιχειρηματολογία κατά τη δεκαετία του 1970, η Αγγλία μετέβη σε μια πολυδιάστατη προσέγγιση, με ποικίλες κατευθύνσεις και εκφράσεις. Πλέον καθίσταται δύσκολο να μιλήσει κανείς για μια προσέγγιση, δεδομένου ότι όλα τα θεματικά πεδία που καλύπτονται από αυτές τις «νέες»/«επιθετικές» εκπαιδεύσεις (adjectival educations), συχνά ανταγωνίζονται μεταξύ τους –μέσω των ακαδημαϊκών, των συνδικαλιστών, των εργαζομένων στις ανθρωπιστικές οργανώσεις και των δασκάλων, οι οποίοι θεωρείται ότι εμπλέκονταν στην προώθηση των κινημάτων/προγραμμάτων για πόρους και χώρο στο πρόγραμμα σπουδών.⁷⁰⁶

Στα κύρια θέματα που προσέγγισαν και τα οποία όρισαν το περιεχόμενό τους, συμπεριλαμβάνονται η προστασία των ΔτΑ, τα δικαιώματα των εθνικών μειονοτήτων και ο ρατσισμός, η ειρήνη και ο διεθνισμός, και ο φεμινισμός. Η ανάπτυξη του κάθε ενός από αυτά ήταν συνδεδεμένη με πολιτικά θέματα ή γεγονότα της εποχής όπως οι ταραχές στη Λίβερπουλ το 1981, το Μπρίστολ και το Λονδίνο κι η δημοσίευση της Έκθεσης Swann (1985),⁷⁰⁷ οι απαιτήσεις των φεμινιστικών κινημάτων για μια διεύρυνση του περιεχομένου της Πράξης των Διακρίσεων λόγω Φύλου (1985) και η αυξανόμενη ανησυχία αναφορικά με ζητήματα ανισότητας μεταξύ του «Πρώτου» και του «Τρίτου» Κόσμου.⁷⁰⁸

Η ανάπτυξη των κινημάτων αυτών εμπλούτισε -τίνι τρόπο- το περιεχόμενο της ΠτΔ (επί παραδείγματι διευρύνοντας την εικόνα για τον κόσμο ή παρέχοντας μια περισσότερο παγκόσμια οπτική στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών)⁷⁰⁹ και ενδυνάμωσε τα επιχειρήματα για τον εκδημοκρατισμό των τεχνικών εκπαίδευσης. Επίσης, τα υπό εξέταση κινήματα σχετίστηκαν με σημαντικά ζητήματα, τα οποία, διά της συγκεκριμενοποίησής τους, φαίνεται να γίνονται πιο εύκολα διαχειρίσιμα από

⁷⁰⁵ Βλ. Davies I., ό. π., σελ. 128.

⁷⁰⁶ Ibid, σελ. 128-129.

⁷⁰⁷ Βλ. *The Swann Report-Education for All, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*, Her Majesty's Stationery Office, London, 1985 στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html>.

⁷⁰⁸ Βλ. Heater B., *Peace Through Education. The Contribution of the Council for education in World Citizenship*, Falmer Press, Lewes, 1984.

⁷⁰⁹ Βλ. Lister I., ό. π., σελ. 16.

τους δασκάλους, που μοιράζονται μια κοινή οπτική ως προς τη συνεισφορά για τη δημιουργία δίκαιων και αξιοπρεπών κοινωνιών.⁷¹⁰ Εντούτοις, «απείλησαν το κίνημα για την πολιτική εκπαίδευση με κατακερματισμό» και παρά το ότι ήταν «πλούσια σε στόχους (και) [...] διαδικασίες», από την άλλη, ήταν «φτωχά σε περιεχόμενο»,⁷¹¹ εφόσον βρίσκονταν υπό σταθερή ανάπτυξη και επιρρεπή υποκειμενικότητα. Πράγματι, τα θέματα και οι ιδέες που συμπεριελάμβαναν στην πλειονότητά τους, ήταν κάθε άλλο παρά συνεκτικά. Η εξειδίκευσή τους, συναφώς, αντί να αποτελεί προνόμιο απεδείχθη η μεγαλύτερή τους αδυναμία. Ήταν αυτός ο «πνευματικός/διανοητικός κατακερματισμός» ο οποίος, σύμφωνα με τον Davies, προκάλεσε το φόβο πολιτικής κατήχησης, ιδίως για το λόγο ότι κάποιες τοπικές εκπαιδευτικές αρχές εφάρμοσαν σχετικά προγράμματα με στόχους κομματικούς.⁷¹² Δίχως, λοιπόν, καμία έκπληξη, η Εκπαιδευτική Πράξη του 1986 απαγόρευσε τις πολιτικές δραστηριότητες στο σχολικό πλαίσιο, απαιτώντας, παράλληλα, από τους δασκάλους να εξασφαλίσουν μια ισορροπημένη παρουσίαση διαφορετικών απόψεων εντός της σχολικής αίθουσας.

Χαρακτηριστική της κρατούσας κατάστασης στα τέλη της δεκαετίας του 1980, είναι η περιγραφή του Lister, σύμφωνα με την οποία «[...] η εκπαίδευση για την πολιτική μόρφωση στα σχολεία παραμένει εξαιρετικά δύσκολη». Παρά την εισαγωγή του εθνικού Προγράμματος για την Πολιτική Εκπαίδευση, εξακολουθεί να υφίσταται η ανάγκη χάραξης «μιας πορείας προς τα εμπρός για την Πολιτική Εκπαίδευση στα Σχολεία. Το κίνημα για την Πολιτική Εκπαίδευση είναι πλέον έτοιμο να σημειώσει σημαντική πρόοδο. Απαιτείται ένα σχέδιο δράσης για να το επιτύχει».⁷¹³

Όπως προκύπτει από την ιστορική αναδρομή, οι δεκαετίες 1970 και 1980 έφεραν τη συζήτηση για την πολιτική εκπαίδευση στο προσκήνιο, ενώ οι προτάσεις της Πολιτικής Ένωσης δείχνουν ότι η ανάγκη για μια δομημένη εκπαιδευτική πρόταση έχει εν γένει αναγνωριστεί. Οι τελευταίες είναι και που έκαναν τα πρώτα βήματα για την εγκαθίδρυση μιας συζήτησης σχετικά με την μεθοδολογία και το εκπαιδευτικό περιβάλλον για την εφαρμογή μιας τέτοιας πρωτοβουλίας.

Παράλληλα, υπήρξε μια πρόιμη αναγνώριση του ρόλου του σχολικού ήθους καθώς και του κρυφού προγράμματος σπουδών (για την εφαρμογή των προγραμμάτων

⁷¹⁰ Βλ. Fragkoulis M., *Education for Democratic Citizenship within the Multicultural Societies of Europe: A View from England*, Εκπαίδευση και Επιστήμη 3, 2006, σσ. 302-312, σελ. 307.

⁷¹¹ Βλ. Lister I., ό. π., σελ. 16.

⁷¹² Βλ. Davies I., ό. π., σελ. 129-130.

⁷¹³ Βλ. Lister I., ό. π., σελ. 19.

πολιτικής εκπαίδευσης). Εντούτοις, καθίσταται σαφές ότι η αγγλική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά την ικανότητά της να διευκολύνει τη συζήτηση για την ανάγκη και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την ΠτΔ, έχει μια πολύ φτωχή παράδοση αναφορικά με την εφαρμογή της. Τούτο είναι αποκαλυπτικό του ρόλου των μελών της αγγλικής εκπαιδευτικής κοινότητας, τα οποία ίσως να μην προωθούν στην ουσία τέτοιες πρωτοβουλίες.

7.2.1.2 Πρόσφατες εξελίξεις: Εισαγωγή του Προγράμματος για την Παιδεία της Δημοκρατίας

Από το 1989 η Αγγλία διέθετε ένα υποχρεωτικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών για όλα τα σχολεία της τοπικής αυτοδιοίκησης, σύμφωνα με το οποίο η ΠτΔ δεν αποτελούσε υποχρεωτικό μάθημα. Μολαταύτα, η παράδοση που δημιουργήθηκε από την Πολιτική Ένωση και τις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έδειχναν κατά τρόπο ξεκάθαρο πως είχε έρθει η στιγμή να λάβει χώρα μια «σοβαρή πολιτική εκπαίδευση». ⁷¹⁴ Κατά τον Ralf Dahrendorf, η δεκαετία του '90 θεωρήθηκε -σε ένα πρώιμο στάδιο- ως η «δεκαετία του πολίτη». ⁷¹⁵ Η ανακήρυξη της ΠτΔ από το Εθνικό Συμβούλιο Προγράμματος Σπουδών [National Curriculum Council (NCC)] σε ένα από τα πέντε διαθεματικά μαθήματα του εθνικού προγράμματος σπουδών (NCC 1990) και η Έκθεση της Επιτροπής για την Ιδιότητα του Πολίτη (Commission of Citizenship) με έναν αριθμό προτάσεων για το πεδίο δράσης και την εφαρμογή της το 1990, είχαν αρχίσει να δημιουργούν προσδοκίες, οι οποίες σύντομα αποδείχτηκε ότι έμειναν ανεκπλήρωτες, τουλάχιστον για το πρώτο μισό της δεκαετίας. Τα διαθεματικά μαθήματα για πλείστους λόγους είχαν εν γένει αγνοηθεί. ⁷¹⁶ Πράγματι, εκ των πέντε μαθημάτων, η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη φαίνεται πως ήταν εκείνη η οποία αγνοούνταν πιο συχνά από τους δασκάλους, ⁷¹⁷ οι οποίοι είχαν επικεντρωθεί στην παράδοση των «παραδοσιακών» σχολικών μαθημάτων. ⁷¹⁸ Από νωρίς δε διεφάνη ότι η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος, απειλούσε επί της ουσίας την πραγματική εφαρμογή του.

⁷¹⁴ Βλ. Davies I., 1999, ό. π., σελ. 130.

⁷¹⁵ Βλ. Keane D., "The Decade of the Citizen", *The Guardian*, 1 August, 1990.

⁷¹⁶ Βλ. Whitty G., Rowe G., Aggleton P., "Subjects and Themes in the Secondary School Curriculum", *Research Papers in Education*, 9 (2), 1994, pp. 159-181.

⁷¹⁷ Βλ. Fragkoulis M., ό. π., σελ. 307.

⁷¹⁸ Βλ. Whitty G. et al., ό. π. και Davies I., ό. π..

Με αναφορά στην επισήμανση του David Kerr⁷¹⁹ για τη σύνθετη σχέση μεταξύ της ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη: η έννοια της ιδιότητας του πολίτη είναι αμφισβητούμενη διότι στο επίκεντρό της ενυπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη λειτουργία και την οργάνωση της κοινωνίας. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως κεντρικής σημασίας για την κοινωνία, οι στάσεις/συμπεριφορές στην εκπαίδευση, και ως εκ τούτου στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, εξαρτώνται από την ιδιαίτερη αντίληψη που προβάλλεται για την ιδιότητα του πολίτη.

Αναπτύσσοντας περαιτέρω το συλλογισμό του, ο Kerr αναφέρει ότι η εστίαση της εποχής στην ιδιότητα του πολίτη και δη στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, αποτελείται από δύο άξονες, έναν μακροπρόθεσμο και έναν βραχυπρόθεσμο. Ο μακροπρόθεσμος αφορούσε τον αντίκτυπο της παγκόσμιας πετρελαϊκής κρίσης στα μέσα της δεκαετίας του '70 στις βιομηχανικές χώρες της Δύσης (μεταξύ αυτών κι η Βρετανία), η οποία προκάλεσε τη ριζική αναδιάρθρωση της οικονομικής, της κοινωνικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής τους για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου.

Από την άποψη της ΠτΔ, βαρύνουσας σημασίας θεωρήθηκε ο βραχυπρόθεσμος άξονας και η φαινομενικά διάχυτη διάβρωση της κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής, και του ηθικού και κοινωνικού ιστού στην Αγγλία.⁷²⁰ Τούτο είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του αισθήματος της ανασφάλειας σε πολλές συνοικίες και την κατάρρευση θεσμών και αξιών, οι οποίοι παραδοσιακά θεμελιώναν την κοινωνία και ενθάρρυναν την κοινωνική συνοχή και τη σταθερότητα (επί παραδείγματι η οικογένεια, ο γάμος, η θρησκεία και η τήρηση του νόμου)· γεγονός που οδήγησε σε μια συγκεκριμένη ανησυχία για τον αντίκτυπο των εξελίξεων αυτών στις στάσεις και στη συμπεριφορά των νέων. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της A. Osler: η ανησυχία σχετικά με την πολιτική και κοινωνική απάθεια των νέων αυξάνονταν⁷²¹ – δικαιολογημένα ή αδίκως· ταυτόχρονα, ένας «ηθικός πανικός» είχε καλλιεργηθεί

⁷¹⁹ Βλ. Kerr D., 1999, ό. π..

⁷²⁰ Ibid.

⁷²¹ Βλ. επίσης Carnegie Corporation of New York and Circle (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement), *The Civic Mission of Schools*, Carnegie Corporation of New York, New York, 2003, σελ. 8-9 και Burton D., May S., “Citizenship Education in Secondary Schools in England”, *Educational futures-Journal of the British Education Studies Association*, vol.7(1), January 2015, pp. 76-91, σελ. 77 στο <http://educationstudies.org.uk/wp-content/uploads/2015/01/Burton-and-May.pdf>.

(κυρίως από τα MME) σχετικά με την «υγεία της δημοκρατίας, τη δημόσια έλλειψη εμπιστοσύνης στις πολιτικές διαδικασίες και την έλλειψη σεβασμού από τη μεριά των νέων στο Κοινοβούλιο και στα άλλα θεσμικά όργανα της πολιτείας». ⁷²²

Οι ως άνω συνθήκες, σε συνδυασμό με το αυξανόμενο -σε διεθνές επίπεδο- ενδιαφέρον για την ΠτΔ, ⁷²³ οδήγησαν το 1997 στην έκδοση της Λευκής Βίβλου-Αριστεία στα Σχολεία (White Paper-Excellence in Schools), η οποία έκανε ειδική μνεία στην «ανάγκη για την εκπαίδευση στην αγωγή του πολίτη και τη διδασκαλία της δημοκρατίας στα σχολεία». ⁷²⁴

Ακολούθως, ιδρύθηκε μια Συμβουλευτική Ομάδα για την Ιδιότητα του Πολίτη (Advisory Group on Citizenship), ⁷²⁵ υπό την προεδρία του Καθηγητή Crick, η οποία ήταν επιφορτισμένη με την παροχή οδηγιών και ενός πλαισίου για την εισαγωγή του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Ως εκ τούτου, με Έκθεσή της η οποία δημοσιεύτηκε το 1998, εισηγήθηκε την εισαγωγή ενός νέου μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών. Έτσι, το 2002 εισήχθη ως νέο μάθημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Αγγλίας, αποτελώντας τμήμα του θεσμοθετημένου προγράμματος σπουδών. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία ιδιαιτέρως σημαντική η οποία θα έφερνε «μια αλλαγή στην πολιτική κουλτούρα της χώρας τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο». ⁷²⁶

Από το ίδιο έτος, η ιδιότητα του πολίτη διδάσκεται, επίσης, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στα πλαίσια του μαθήματος της «Προσωπικής και Κοινωνικής Αγωγής και Αγωγής Υγείας [Personal Social & Health Education (PSHE)]», ⁷²⁷ ενώ το Υπουργείο Παιδείας [(Department for Education and Skills, (DfES)] ίδρυσε μια ομάδα εργασίας για την Ιδιότητα του Πολίτη για άτομα ηλικίας 16-19 ετών, η οποία ανέπτυξε σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, το καλοκαίρι του 2003, ο Υπουργός Παιδείας (Secretary of State for Education and Skills) David Blunkett,

⁷²² Βλ. Osler A., "The Crick Report: difference, equality and racial justice". *The Curriculum Journal*, 11 (1), 25-37, 2000, σελ. 26.

⁷²³ Βλ. Osler A. and Starkey H., ό. π..

⁷²⁴ Βλ. Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, (The Crick Report), London, 22 September 1998, σελ. 4 στο http://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf.

⁷²⁵ Ibid.

⁷²⁶ Βλ. Kakos M., "The deficit model of education views citizenship teaching as an imposition rather than a right", 05/08/2013 http://eprints.lse.ac.uk/54224/1/Michalis%20Kakos%20democraticaudit.com-The_deficit_model_of_education.pdf και Crick Report, ό. π., σελ. 22.

⁷²⁷ Personal Social

ανακοίνωσε την πρόθεσή του να εργαστεί για την πολιτική ανανέωση «της κυρίαρχης πολιτικής μεταρρυθμιστικής ατζέντας», η οποία (η πολιτική ανανέωση) αποτελεί το κλειδί για τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης μεταξύ του ατόμου και του κράτους, τόσο σε τοπικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Στο επίκεντρό της βρίσκεται η αναδιατύπωση της σύγχρονης δημοκρατίας και η αποκατάσταση του ρόλου της πολιτικής κοινότητας: «Η δημοκρατία δεν αποτελεί απλώς μια ένωση ατόμων αποφασισμένων να προστατεύσουν την ιδιωτική σφαίρα, αλλά ένα βασίλειο της ενεργού ελευθερίας στην οποία οι πολίτες από κοινού διαμορφώνουν τον κόσμο γύρω τους. Συνεισφέρουμε και αποκτούμε δικαιώματα».⁷²⁸ Όπως επισημαίνει σχετικά ο B. Kisby (2009),⁷²⁹ η πίστη στην κοινωνική δικαιοσύνη, η συμμετοχή στην κοινότητα και η επιθυμία για την προώθηση του κοινωνικού κεφαλαίου, ήταν αυτά που πρωτίστως ενδιέφεραν τον Blunkett.

α. Η Έκθεση Crick

Δεκαεννέα περίπου έτη από τη δημοσίευσή της, η έκθεση Crick εξακολουθεί να θεωρείται από τις βασικές πηγές κατανόησης της αιτιολόγησης, του περιεχομένου και των σκοπών της ΠτΔ. Ο D. Crick σημειώνει ότι παρά το γεγονός ότι η χρησιμοποιούμενη ορολογία τίθεται υπό αμφισβήτηση:⁷³⁰ «Το πλαίσιο (της Έκθεσης Crick) επιλέχθηκε γιατί ήταν το αποτέλεσμα σημαντικής έρευνας και διαβούλευσης εμπειρογνομόνων», αντλώντας από ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών, οι οποίες κατά τον χρόνο σχηματισμού της αναφέρονταν ως «πρωτοβουλίες για την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή». Σύμφωνα με το γενικό ορισμό της Έρευνας Crick,⁷³¹ η ιδιότητα του πολίτη ενσωματώνει τρία στοιχεία τα οποία περιγράφονται από τον Marshall ως:⁷³² το πολιτικό, το πολιτειακό και το κοινωνικό, μέσω των οποίων η ΠτΔ αποκτά τρεις ξεχωριστές αλλά αλληλένδετες συνιστώσες:

- την κοινωνική και ηθική ευθύνη (αναφέρεται στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών),

⁷²⁸ Βλ. Fragkoulis M., ό. π., σελ. 309.

⁷²⁹ Βλ. Kisby B., *Social capital and citizenship lessons in England*, Education, Citizenship and Social Justice, 4 (1) 2009, pp. 41-62.

⁷³⁰ Βλ. Deakin Crick R., "Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence", *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), 2005, pp. 56-75, σελ. 57.

⁷³¹ Βλ. Crick B., 1998, ό. π..

⁷³² Βλ. Marshall T. H., *Citizenship and Social Class and other Essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.

- τη συμμετοχή στην κοινότητα (τα σχολεία θεωρούνται *τόποι* στους οποίους η εμπλοκή στην κοινότητα προωθείται και εξασκείται), και
- την πολιτική μόρφωση/ πολιτικό εγγραμματισμό (αναφέρεται στην πολιτική γνώση, αξίες και στάσεις· τμήμα το οποίο αντηχεί τις προτάσεις της Πολιτικής Ένωσης αναφορικά με τις τρεις ιδιότητες του πολιτικά εγγράμματος ατόμου).⁷³³

Το 2008, ακολουθώντας τις συστάσεις της μεταρρυθμιστικής πρότασης Ajegbo,⁷³⁴ εισήχθη η συνιστώσα «*Ταυτότητα και Ετερότητα: Ζώντας μαζί στο HB*» ως τέταρτο συστατικό, με σκοπό τη διδασκαλία της διαφορετικότητας, της ανεκτικότητας και των «κοινών αξιών».

Το πεδίο δράσης της ΠτΔ, ορίζεται ως ακολούθως:

- «*Να δημιουργήσει ασφάλεια και να αναπτύξει τη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες τις σχετικές με τη φύση και τις πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας,*
- *να βελτιώσει τη γνώση για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, καθώς και για τις απαιτούμενες αρμοδιότητες με σκοπό την εξέλιξη των μαθητών σε ενεργούς πολίτες, και,*
- *να ενσταλάξει και να εδραιώσει στα άτομα, στα σχολεία και στην κοινωνία την αξία της εμπλοκής στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία».*⁷³⁵

Επικαλούμενη την πολιτική παράδοση της αρχαίας Ελλάδας και της Ρωμαϊκής δημοκρατίας, όπου οι πολίτες έχαιραν του δικαιώματος συμμετοχής στις δημόσιες υποθέσεις και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η Έκθεση Crick εξηγεί ότι στη νεότερη εποχή οι δημοκρατικές ιδέες οδήγησαν στη διεύρυνση του εκλογικού σώματος, τη γυναικεία χειραφέτηση και την ελευθερία του Τύπου, ενεργοποιώντας τη «*δημοκρατία του πολίτη*».⁷³⁶ Παράλληλα διευκρινίζει ότι «*οι δημοκρατικοί θεσμοί, οι πρακτικές και οι σκοποί πρέπει να γίνουν κατανοητοί, τόσο στο τοπικό όσο και στο εθνικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένου του έργου των κοινοβουλίων, των συμβουλίων, των κομμάτων, των ομάδων πίεσης και των εθελοντικών φορέων· προκειμένου να γίνει ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο η επίσημη πολιτική δραστηριότητα σχετίζεται με την ΚτΠ στο πλαίσιο του HB και της Ευρώπης, και να προαχθεί η ευαισθητοποίηση και η*

⁷³³ Βλ. Crick B., Porter A., ό. π., σελ. 7.

⁷³⁴ Βλ. Ajegbo K., *The Diversity and Citizenship Curriculum Review*, DfES, London, 2007.

⁷³⁵ Βλ. The Crick Report, ό. π., σελ. 40.

⁷³⁶ Ibid, σελ. 4.

ανησυχία για τις παγκόσμιες υποθέσεις και [...] ζητήματα»,⁷³⁷ η Έκθεση καθιστά σαφές ότι πρόθεσή της είναι η ανάπτυξη ενός προγράμματος σπουδών βασισμένου στην ιστορική γνώση και στην εκπροσώπηση, στη δημοκρατία και στην ιδιότητα του πολίτη.⁷³⁸

Η ίδια δηλώνει ξεκάθαρα πως «κύριο στόχο αποτελεί η ενεργός ιδιότητα του πολίτη» (active citizenship is our aim throughout),⁷³⁹ κάνοντας πολλαπλές σαφείς αναφορές στις εκδηλώσεις αυτής στο σχολικό πλαίσιο.⁷⁴⁰ Αυτό που, τέλος, προτείνεται – σιωπηρά μεν ξεκάθαρα δε- είναι η ανάπτυξη στους μαθητές του συνεργατικού πνεύματος και μια είδους δέσμευσης στα σχολεία τους.⁷⁴¹

Το πρόγραμμα σπουδών με το οποίο εισήχθη η ΠτΔ ως υποχρεωτικό μάθημα, περιγράφεται από τον Υπουργό Παιδείας Blunkett ως «ελαφρύ άγγιγμα», αφού το περιεχόμενό του ήταν ελάχιστα περιοριστικό.⁷⁴² Έτσι, προάχθηκαν οι ως άνω προσκείμενες προς τον κοινοτισμό, βασικές και ευρέως αναγνωρισμένες κοινές αξίες, αν και τα σχολεία διέθεταν σημαντική ευελιξία ως προς την οργάνωση του προγράμματος σπουδών κατά τρόπο που ταίριαζε στα «δυνατά σημεία» διδασκαλίας που διέθεταν, στις προτεραιότητές τους και στις τοπικές συνθήκες· ακριβώς όπως οι ορισμοί για την ΠτΔ διαφέρουν, έτσι και τα προγράμματα σπουδών παράγουν ποικίλα μοντέλα παράδοσης. Οι αρχικές συστάσεις βασιζόμενες στην Crick (1998), πρότειναν τη διδασκαλία της ΠτΔ τόσο ως ξεχωριστό μάθημα όσο και ως μέρος άλλων μαθημάτων όπως η PSHE, τα Θρησκευτικά (Religious Education), η Ιστορία κι η Γεωγραφία.⁷⁴³ Ο Ofsted⁷⁴⁴ σημείωσε σχετικά ότι είναι λίγα τα σχολεία εκείνα

⁷³⁷ Ibid, σελ. 40.

⁷³⁸ Βλ. Larkin C., *Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Citizenship Curriculum*, Working paper, 2001 στο <http://www.brad.ac.uk/acad/confres/assets/ccr9.pdf> accessed 7.10.2010.

⁷³⁹ Βλ. The Crick Report, ό. π., σελ. 25.

⁷⁴⁰ Βλ. The Crick Report, ό. π., σελ. 36, 58 και 74.

⁷⁴¹ Βλ. Kakos M., ό. π., σελ. 14.

⁷⁴² Βλ. Burton D., May S., ό. π., σελ. 77.

⁷⁴³ Βλ. Kerr D., Lopes J., Nelson J., White K., Cleaver E. & Benton T., “VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England”, *Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report (DfES Research Report 845)*, DfES, London, 2007. Καθίσταται σαφές ότι δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών όταν διδάσκεται η ιδιότητα του πολίτη, σελ. 46.

⁷⁴⁴ Το Γραφείο για τις Προδιαγραφές στην Εκπαίδευση (Office for Standards in Education-OFSTED) είναι υπεύθυνο για την εποπτεία της παρεχόμενης Εκπαίδευσης στα σχολεία και τα κολέγια της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

που έχουν δημιουργήσει ένα πρόγραμμα για την ΠτΔ όπου διδάσκεται ως «μια μονάδα».⁷⁴⁵ πρακτική η οποία εξακολουθεί να ισχύει ακόμη και σήμερα.

Η Jill Ruter⁷⁴⁶ επισημαίνει ότι απομένει ακόμη πολλή δουλειά να αναληφθεί από τα σχολεία και τους δασκάλους, προκειμένου η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη να αποτελέσει ένα πραγματικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Οι παρατηρήσεις της αποκαλύπτουν ότι:

- Τα περισσότερα σχολεία έχουν επιλέξει τη διδασκαλία της ΠτΔ μέσα από τη συγχώνευση με την PHSE και τα Θρησκευτικά.
- Η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί κυρίως μάθημα που διδάσκεται εντός της σχολικής αίθουσας, κάτι που συνεπάγεται περιορισμένη εξωσχολική δραστηριότητα και περιορισμένη συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία, αφού οι μαθητές σπάνια ενθαρρύνονται να επιφέρουν μια πραγματική αλλαγή στα σχολεία ή τις κοινότητές τους.
- Η περισσότερη διδασκαλία είναι εστιασμένη στη γνώση και στην έννοια.
- Μερίδα δασκάλων στερείται των απαραίτητων δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα μη εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί -συνήθως χωρίς υπόβαθρο στην πολιτική (την φιλοσοφία ή την κοινωνιολογία)- να διδάσκουν την ιδιότητα του πολίτη. Έχει αποδειχθεί ότι η ελλιπής εκπαίδευση των διδασκόντων για τη διδασκαλία επίμαχων μαθημάτων σε συνδυασμό με την ελλιπή εξειδίκευσή τους, έχει επηρεάσει αρνητικά την ποιότητα της παράδοσης.⁷⁴⁷ Συν τοις άλλοις, αυτή η έλλειψη κατάρτισης και η ασθενής εμπειρογνωμοσύνη, καθιστούν ορισμένους από τους εκπαιδευτές ευάλωτους σε πολιτικές προκαταλήψεις. Συναφώς, η επιμόρφωση των διδασκόντων ως προς την ΠτΔ φαίνεται να είναι θεμελιώδους σημασίας. Διά της επιμόρφωσης, επέρχεται κατανόηση και εμπιστοσύνη στη θεματική του μαθήματος από μέρους των μαθητών.
- Τα κίνητρα των μαθητών ως προς την ιδιότητα του πολίτη είναι φτωχά.

⁷⁴⁵ Βλ. Ofsted, *Towards consensus? Citizenship in secondary schools*, HMI, London, 2006, §69.

⁷⁴⁶ Βλ. Rutter J., "The first big test: citizenship education in England and how it responded to the Second Gulf War", Ross A. (ed.), *A Europe of Many Cultures, Proceedings of the fifth Conference of the CiCe Thematic Network*. CiCe, London, 2003.

⁷⁴⁷ Βλ. Oulton C., Day V., Dillon J. & Grace M., "Controversial Issues—teachers attitudes and practices in the context of citizenship education", *Oxford Review of Education*, 30 (4), 2004, pp. 489-507.

- Η συγχώνευση του PHSE και της ιδιότητας του πολίτη δεν αποτελούσε πάντοτε ένα επιτυχημένο πάντρεμα. Τα πολιτικά θέματα έτειναν να παραμερίζονται από τις ανησυχίες της εκπαίδευσης για την υγεία.⁷⁴⁸

Από την άλλη μεριά, η έβδομη διαμήκης μελέτη DfES⁷⁴⁹ αποκάλυψε ότι «οι δάσκαλοι έχουν γίνει ιδιαίτερα θετικοί ως προς την παράδοση της ΠτΔ σε συνελεύσεις και μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων». Ενώ έχουν μειωθεί οι περιπτώσεις παράδοσης μέσω της PSHE.

Από το 2014⁷⁵⁰ και εντεύθεν, οι φορείς χάραξης πολιτικής, επιβεβαιώνοντας τη θέση της ΠτΔ στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, φαίνεται να εμπλέκονται στην ανάπτυξη της εκπαίδευσής της, με τη μορφή προώθησης της πολιτικής γνώσης, της προθυμίας για εθελοντισμό και μιας δέσμευσης για την υπεύθυνη διαχείριση των προσωπικών οικονομικών.⁷⁵¹ Εντούτοις, η ίδια η φύση της ΠτΔ, η ελλειπής εστιασμένη προσοχή στο σχολικό πλαίσιο και η αυξανόμενη επίσημη δέσμευση για την εκπαίδευση η οποία δίνει έμφαση στην προσωπική ηθική παρά στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, φανερώνουν ότι έχει χαθεί πολύτιμο έδαφος· κατάσταση η οποία

⁷⁴⁸ Επίσης, υπάρχει ανησυχία αναφορικά με τον τρόπο που τα σχολεία χειρίζονται τη σύσταση για μια εξισορρόπηση μεταξύ της ενημερωτικής πτυχής της ιδιότητας του πολίτη και την καλλιέργεια των σχετικών στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Το 2000 οι Arthur και Davison επεσήμαναν ότι το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν καταβάλει «καμία πραγματική προσπάθεια να διατυπώσει/ αρθρώσει τις αξίες και τις πεποιθήσεις που βοηθούν να μετεξελιχθούν οι νέοι» (Βλ. Arthur J. and Davison J., “Social literacy and citizenship education in the school curriculum”, *Curriculum Journal*, 11 (1), 2000, pp. 9-23, σελ. 21). Τα αποτελέσματα της έρευνας του 2003 NFER Cross-Sectional έχουν ήδη σκιαγραφήσει τις ανησυχίες αυτές: «Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η πιο κοινή προσέγγιση μάθησης και ακρόασης για τους μαθητές ήταν να ακούν ενώ ο δάσκαλος μιλούσε, να κρατούν σημειώσεις και να εργάζονται από τα σχολικά βιβλία και τα φύλλα εργασίας» (βλ. Kerr D., Cleaver E., Ireland E., Blenkinsop S., *Citizenship Educational Longitudinal Study: First cross-sectional survey 2001-2002*, Research Report, April 2003, σελ. 42).

Η έρευνα ασχολήθηκε, επίσης, με το ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο κάτω από αυτές τις συνθήκες μπορεί εύκολα να αγνοούνταν. Οι σχετικές διαπιστώσεις ήταν αρκετά εντυπωσιακές: 83% των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι δεν αξιολογούσαν τους μαθητές στην αγωγή του πολίτη (ibid, σελ. 102), ενώ σε ορισμένα σχολεία που είχαν αναπτύξει πολιτικές αξιολόγησης, οι γραπτές εργασίες και τα δοκίμια βρίσκονταν μεταξύ των πιο κοινών στρατηγικών (ibid, σελ. 54).

⁷⁴⁹ Βλ. Keating A., Kerr D., Lopes J., Featherstone G., Benton T., *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002-08): Citizenship Education Longitudinal Study seventh annual report*, Department for Children, Schools and Families, London, 2009, σελ. 12.

⁷⁵⁰ Οπότε και πραγματοποιήθηκε μια σημαντική μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βλ. European Commission, Education and Training Monitor 2015, United Kingdom” September 2015, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015, σελ. 3 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-uk_en.pdf.

⁷⁵¹ Βλ. ενδεικτικά Davies I., Chong K. M. E, *Current challenges for citizenship education in England, Asian Education and Development Studies*, vol. 5, iss. 1, 2015, pp. 20-36.

ομοιάζει με τα γεγονότα στις αρχές της δεκαετίας του 1990, οπότε η πολιτική παιδεία απορρίφθηκε προς όφελος άλλων τύπων εκπαίδευσης.

7.3 Το βρετανικό δημοψήφισμα για την παραμονή ή αποχώρηση της χώρας από την ΕΕ - Brexit

Στις 23 Ιουνίου του 2016 διεξήχθη δημοψήφισμα στο ΗΒ για την παραμονή της χώρας ή την αποχώρησή της από την ΕΕ. Ήδη από την ένταξή της το 1973, η συμμετοχή της Βρετανίας στην Ένωση ήταν ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Δεν ταυτίστηκε ποτέ με το ευρωπαϊκό εγχείρημα και διατηρούσε πάντα μια *a la carte* συμμετοχή. Εν γένει διαφωνούσε με αυτό που θεωρούσε ως υπερβολικά πιεστικό πλαίσιο κανόνων λειτουργίας της ΕΕ, με τον ευρωσκεπτικισμό να είναι ανέκαθεν λανθάνων.

Ανατρέχοντας στην ιστορία της σχέσης Μ. Βρετανίας-ΕΕ, θα μπορούσε επιγραμματικά να αποδοθεί ως ακολούθως: η Μ. Βρετανία δε συμμετείχε στις διαπραγματεύσεις για την ίδρυση της ΕΚΑΧ το 1951 ούτε για την ίδρυση της ΕΟΚ αργότερα. Ως αντίβαρο, ίδρυσε το 1960 την European Free Trade Association ενώ άρχισε να επιδιώκει ένταξή της στην ΕΟΚ την ίδια δεκαετία, η οποία και επετεύχθη το 1973.⁷⁵² Λίγο μετά, ο (φιλοευρωπαίος) Πρωθυπουργός των Εργατικών, Harold Wilson, διεξήγαγε το πρώτο δημοψήφισμα σε εθνικό επίπεδο στην ιστορία του ΗΒ, όπου η παραμονή κέρδισε με 67% και τη δεκαετία του 1980 η Margaret Thatcher επέμεινε πως η Βρετανία συνεισέφερε περισσότερο από ό,τι έπρεπε στον προϋπολογισμό της ΕΟΚ, προωθώντας το «*British rebate*» στη Σύνοδο του Φοντενμπλώ το 1984. Αργότερα, η Μ. Βρετανία επέλεξε να μην προσχωρήσει στη Συμφωνία Σένγκεν ούτε να υιοθετήσει το ευρώ ως εθνικό νόμισμα. Αναταράξεις σημειώθηκαν και το 1992, λόγω της αδυναμίας της λίρας έναντι του γερμανικού μάρκου. Τελευταία, σημειώθηκε αύξηση του ευρωσκεπτικισμού λόγω της κρίσης της Ευρωζώνης, του φόβου για γερμανική κυριαρχία, του μεταναστευτικού κ.ά.

Προς τούτο, ο βρετανός Πρωθυπουργός David Cameron, ο οποίος δρομολόγησε το δημοψήφισμα, στις αρχές του 2016 επεδίωξε συμφωνία με τους ευρωπαίους ηγέτες ώστε να αλλάξουν οι όροι συμμετοχής της χώρας στην Ένωση. Κατά τον ίδιο, η συμφωνία που τελικά επετεύχθη (θα θέτονταν σε ισχύ άμεσα εάν η Βρετανία

⁷⁵² Αξίζει να σημειωθεί πως ο γάλλος Πρόεδρος, Charle de Gaulle, είχε δύο φορές υποβάλει βέτο στην ένταξη της Βρετανίας στην ΕΟΚ. Ο δρόμος άνοιξε μετά την παραίτησή του.

παρέμενε στην ΕΕ), έδινε στη Βρετανία προνομιακή θέση εντός της Ένωσης των 28 κρατών. Συνοπτικά, τα βασικά σημεία της συμφωνίας είχαν να κάνουν με:

- Αλλαγές (μειώσεις/περιορισμούς) αναφορικά με τα προνοιακά επιδόματα για τους μετανάστες εργαζόμενους και τα επιδόματα τέκνων,
- τη διατήρηση της λίρας (αναγνώριση πως το ευρώ δεν αποτελεί το νόμισμα της ΕΕ) και τη διασφάλιση ότι η Βρετανία δεν θα «στοχοποιείται» από την Ευρωζώνη για το λόγο αυτό (καθώς και για αποζημιώσεις σε περίπτωση που παρέχεται οικονομική βοήθεια για τη διάσωση χωρών της Ευρωζώνης),
- ειδικό καθεστώς προστασίας για το χρηματοοικονομικό κέντρο του Λονδίνου (City of London) και δέσμευση πως η Βρετανία δεν θα αποτελέσει μέρος της κίνησης προς την κατεύθυνση μιας «ολοένα και στενότερης Ένωσης», που αποτελεί βασικό πυλώνα της ΕΕ.

Ακόμη, η συμφωνία εξασφάλιζε ένα σύστημα «κόκκινης κάρτας» για τα εθνικά κοινοβούλια, ώστε οι κυβερνήσεις να μπορούν να μπλοκάρουν ανεπιθύμητη νομοθεσία.

Αυτό που μπορεί να συναχθεί από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του βρετανικού δημοψηφίσματος είναι ότι οι περιφέρειες και τα άτομα που επηρεάστηκαν περισσότερο από την οικονομική κρίση και τις πολιτικές λιτότητας (άτομα με χαμηλά προσόντα, σε επισφαλείς και χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας και άνεργοι) ψήφισαν υπέρ της εξόδου. Το θετικό στοιχείο στην περίπτωση του ΗΒ, πέραν της οριακής διαφοράς μεταξύ του Ναι (Brexit) με 51,89% και του Όχι (Remain) 48.11%, είναι ότι οι νέοι δεν ψήφισαν με την ως άνω λογική. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 71% των νέων από 18 έως 25 ετών τάχθηκε υπέρ της παραμονής στην ΕΕ ενώ το 60% των συνταξιούχων ψήφισε υπέρ της εξόδου από την ΕΕ.⁷⁵³

Όπως σημειώνει ο Kakos,⁷⁵⁴ κοιτάζοντας πίσω στα γεγονότα πριν το βρετανικό δημοψήφισμα και σε εκείνα που ακολούθησαν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι η απόφαση των βρετανών να αποχωρήσουν την ΕΕ δεν ήταν η μόνη αιτία έκπληξης και σύγχυσης. Παρόμοια ήταν τα συναισθήματα που δημιουργήθηκαν για το δημοψήφισμα καθ'αυτό. Οι πολίτες, με έμφαση στους νέους, φαίνεται να στέκονται αναποφάσιστοι στην άποψη εάν το δημοψήφισμα ήταν «γιορτή της δημοκρατίας» ή πραξικόπημα στο ενδιαφέρον τους για την πολιτική. Συναισθήματα

⁷⁵³ <https://yougov.co.uk/news/2016/06/27/how-britain-voted/>.

⁷⁵⁴ Βλ. Kakos M., "The legacy of the referendum", *Statements from the UK: Brexit & Citizenship Education*, 28/09/2016 στο <http://blog.necce.eu/node/341>.

που ενισχύθηκαν από τις μετέπειτα απόψεις ότι «το δημοψήφισμα έφερε το 'λάθος' αποτέλεσμα» και ότι καταρχήν δεν έπρεπε να ζητηθεί η γνώμη των πολιτών. Τα ερωτήματα που γεννώνται εδώ είναι: Υπάρχουν «λάθος» αποτελέσματα στη δημοκρατία; Και αν ναι, τι σημαίνει αυτό για την ίδια τη δημοκρατία; Κατά τον Kako αυτό που έχει ενδιαφέρον να αναγνωρίσουμε είναι ότι θα πρέπει να προσφέρονται στους νέους ουσιαστικές ευκαιρίες να ασχοληθούν με τα δύο αυτά ερωτήματα και να ανταποκριθούν στην αβεβαιότητα που συνοδεύει τη δημοκρατία. «Εξάλλου, η δημοκρατία δεν περιορίζεται σε διαδικασίες που επιτρέπουν στις πλειοψηφίες να κάνουν τις επιλογές τους, αλλά περιλαμβάνει και ό,τι προηγείται αυτών των διαδικασιών και ό,τι ακολουθεί. Η δημοκρατία κυριαρχεί στο διάλογο που επιτρέπει τον έλεγχο των ιδεών και την αναθεώρηση των σχεδίων πριν από τις επιλογές, και στο διάλογο που οδηγεί στη συμφιλίωση και στην κατανομή των ευθυνών μεταξύ των πλειοψηφιών και των μειοψηφιών για το μέλλον που πρόκειται να κατασκευαστεί μετά από τέτοιες επιλογές. [...] Υπάρχει ηθική, πολιτική και εκπαιδευτική υποχρέωση για την εκπαίδευση του πολίτη να προσφέρει τον τόπο συζήτησης και να επιτρέψει στους βρετανούς και τους ευρωπαίους πολίτες να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιου είδους διάλογο».

Το αποτέλεσμα του βρετανικού δημοψηφίσματος υπαγορεύει, επίσης, την ανάγκη η ατζέντα για την ενεργό και συμμετοχική ιδιότητα του πολίτη να επανέλθει στην κορυφή της ημερήσιας διάταξης της ευρωπαϊκής και βρετανικής πολιτικής, ώστε να επαναφέρει τους απλούς πολίτες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να έχουν την ευκαιρία να μάθουν τις δεξιότητες για να συμμετέχουν στις πολιτικές διαδικασίες και στη λήψη αποφάσεων. Κι όπως επισημαίνει ο Καθηγητής Bryony Hoskins⁷⁵⁵ «πρέπει να 'αναστήσουμε' την ατζέντα για την παγκόσμια και ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη, η οποία επικεντρώνεται στη διδασκαλία των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών. Επιπλέον, πρέπει να εργαστούμε για το άνοιγμα χώρων στο σχολείο, στο κολέγιο, στο πανεπιστήμιο, στο χώρο εργασίας και στις τοπικές κοινότητες, ώστε όλοι οι άνθρωποι να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που επηρεάζει τη ζωή τους και να χρησιμοποιούν αυτούς τους χώρους για να προωθήσουν την αίσθηση του ανήκειν και της κοινής ιδιοκτησίας πέρα των εθνικών συνόρων».

⁷⁵⁵ Βλ. Hoskins B., "Brexit and its implications for Citizenship Education across Europe", 02/08/2016 στο <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/brexit-and-its-implications-citizenship-education-across-europe>.

7.4 Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη την ιστορική διαδρομή για την ΠτΔ, διαπιστώνεται εν γένει ότι:

- Οι σκοποί της παιδείας για την ιδιότητα του πολίτη και κάθε άλλης εκπαίδευσης εμφανούς πολιτικής φύσης, εξαρτώνται από τις κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες, όπως ορίζονται από την κυβέρνηση ή/και από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες που εμπλέκονται στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή τους, ωστόσο, δεν είναι ποτέ άμεση ούτε αποτελεί πιστή εκτέλεση του εκπαιδευτικού σχεδίου που τις εισάγει στις σχολικές κοινότητες· είναι μάλλον αποτέλεσμα της ερμηνείας των σχεδίων αυτών από τις σχολικές κοινότητες και μιας διαδικασίας προσαρμογής τους στις θεσμικές συνθήκες εντός των οποίων πρόκειται να λειτουργήσουν.
- Το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ικανό να «φιλοξενήσει» τύπους/μορφές της ΠτΔ για σχετικά περιορισμένες περιόδους.
- Το μέλλον του μαθήματος εξαρτάται σχεδόν κατά αποκλειστικότητα από το βαθμό που το σχολικό ήθος μπορεί να συμπεριλάβει/ «φιλοξενήσει» τέτοιου είδους μεθοδολογίες.⁷⁵⁶

Με τη σύγχρονη ιστορία της ΠτΔ να εκκινεί από το 1998 οπότεν και δημοσιεύθηκε η Έκθεση της Συμβουλευτικής Ομάδας για την Ιδιότητα του Πολίτη, η αγωγή του πολίτη μετρά λίγο λιγότερο από είκοσι έτη διδασκαλίας στα αγγλικά σχολεία. Αν και σκοπός της είναι να συνδράμει τα άτομα στην άσκηση των δημοκρατικών τους δικαιωμάτων, το «ελλειμματικό πρότυπο» διά του οποίου διδάσκεται έως και σήμερα, έχει οδηγήσει σε πλήρη αδυναμία υλοποίησης των φιλοδοξιών της.

Η κατάσταση του μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών φανερώνει ότι, παρά το γεγονός ότι έχει επιβεβαιωθεί ως υποχρεωτικό μάθημα στα Βασικά Στάδια 3 και 4⁷⁵⁷ στο πλαίσιο του τροποποιηθέντος κατά το 2014 Εθνικό Προγράμμα Σπουδών, η ΠτΔ παραμένει ένα δευτερεύον μάθημα στριμωγμένο σε ένα υπερπλήρες πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, αν και τα στάδια αυτά εξακολουθούν να αντικατοπτρίζουν το

⁷⁵⁶ Βλ. Kakos M., ό. π., σελ. 14.

⁷⁵⁷ Σημειώνεται ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Αγγλία και στην Ουαλία διαίρεται σε δύο Στάδια (Key Stages). Το Στάδιο 3 [Κατώτερη δευτεροβάθμια (lower secondary)] είναι για τις ηλικίες 11 έως 14 ετών και το Στάδιο 4 [Ανώτερη δευτεροβάθμια (upper secondary)] για τις ηλικίες 14 έως 16 ετών.

σύνολο των απαιτήσεων της Έκθεσης Crick, οι πολλαπλοί και –ενδεχομένως– αντιφατικοί σκοποί, παραμένουν.⁷⁵⁸

Ο Μ. Kakos, απαριθμώντας τις αδυναμίες της Έκθεσης Crick καταλήγει:⁷⁵⁹

- Οι στόχοι της ιδιότητας του πολίτη βασίζονται στη διάκριση μεταξύ μαθητών και ενεργών πολιτών· ένδειξη ότι ακόμη και η Έκθεση υιοθετεί μια άποψη για τους μαθητές από την οποία απουσιάζει το status της ιδιότητας του πολίτη. Ταυτόχρονα, υπονοεί ότι ενυπάρχει μια παγκόσμια και αδιαμφισβήτητη πεποίθηση ότι οι νέοι-μέλη της σχολικής κοινότητας ασκούν εξ ορισμού μια παθητική μορφή της ιδιότητας του πολίτη.
- Παρά τη σημασία που δίνει η Συμβουλευτική Ομάδα στην κοινότητα και στο ρόλο του σχολείου για την προώθηση ενός αισθήματος δέσμευσης και ενεργού συμμετοχής, από την Έκθεση απουσιάζει μια ξεκάθαρη αναφορά στο ίδιο το σχολείο ως κοινότητα.
- Η ρητορική της Έκθεσης αποκαλύπτει μια μάλλον συντηρητική και εξαιρετικά προβληματική αντίληψη του ρόλου της τυπικής εκπαίδευσης. Υιοθετώντας μια απλοϊκή προσέγγιση ως προς τη λειτουργία του σχολείου – κοινή στις περισσότερες κυβερνήσεις-, βλέπει τη σχολική εκπαίδευση ως μέσο εφαρμογής συγκεκριμένων διαδικασιών οι οποίες οδηγούν στην παραγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων: Ως προς τους σκοπούς του μαθήματος αναφέρεται: *«Η ΠτΔ είναι αναγκαία για την αντιμετώπιση αυτού του ιστορικού ελλείμματος (υπονοώντας το δημοκρατικό έλλειμμα) εάν επιθυμούμε να αποφύγουμε μια περαιτέρω μείωση της ποιότητας της δημόσιας ζωής και αν επιθυμούμε να προετοιμάσουμε τους νέους στο σύνολό τους για την ενημερωμένη συμμετοχή»*. Η προσδοκία ότι η ΠτΔ διευθετεί συγκεκριμένα «ελλείμματα» -αποτελεί τη βάση της εφαρμογής της μέχρι και σήμερα- διαπνέει δύο ακόμη ορόσημα στην πρόσφατη ιστορία της: την εισαγωγή του τέταρτου σκέλους του προγράμματος σπουδών για την ΠτΔ *«Ταυτότητα και Ετερότητα: Ζώντας μαζί στο ΗΒ»* (δύο χρόνια μετά τη βομβιστική επίθεση στο Λονδίνο το 2005), και την πρόσφατη αναθεώρηση του προγράμματος

⁷⁵⁸ Βλ. Burton D., May S., ό. π., σελ. 78.

⁷⁵⁹ Για περισσότερα βλ. Kakos M., ό. π., σελ. 13, Kakos M., 2013, ό. π. και Kakos M., *Four questions from England about the compatibility of citizenship education to modern schooling*, στο <https://ira.le.ac.uk/bitstream/2381/10980/7/4%20questions%2030-4-12.pdf>.

σπουδών (2014), ως απάντηση στην τρέχουσα χρηματοοικονομική κρίση προτείνοντας μια εστίαση στην εκπαίδευση για την οικονομία.⁷⁶⁰

-Η Έκθεση της Συμβουλευτικής Ομάδας για την ΠτΔ ήταν σαφής ως προς το ότι «ενώ τα θέματα του ευρύτερου προγράμματος σπουδών δεν εμπίπτουν στη δικαιοδοσία της», οι συστάσεις της «δεν θα πρέπει να αποβούν εις βάρος άλλων μαθημάτων ούτε να οδηγήσουν σε συρρίκνωση του προγράμματος σπουδών». ⁷⁶¹ Τούτο, σε συνδυασμό με την υπερφόρτωση των αρμοδιοτήτων/ευθυνών τις οποίες οι δάσκαλοι είχαν αναλάβει, θα μπορούσε να έχει αρνητική επίπτωση στη συμπεριφορά των διδασκόντων με τα γνωστά αποτελέσματα αναφορικά με τα σχολεία τα οποία επιλέγουν διαθεματικά προγράμματα για την ΠτΔ.

Κατά τη διάρκεια των δεκαεννέα χρόνων εφαρμογής του προγράμματος για την ΠτΔ στην Αγγλία, αδιαμφισβήτητα έχει επιτευχθεί σημαντική πρόοδος όσον αφορά την αναγνωρισιμότητά της από τη σχολική κοινότητα, ωστόσο, λαμβανομένης υπόψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στο βρετανικό συγκείμενο, ο αγώνας για τη βιωσιμότητα του μαθήματος στο χώρο και στο χρόνο με την εμπέδωσή του στη σχολική ζωή, οφείλει να είναι συνεχής. ⁷⁶² Οι αλλαγές για την Παιδεία όπως υποστηρίχθηκαν από τον Crick καθώς και ο μετασχηματισμός της πολιτικής κουλτούρας θα πρέπει να θεωρηθούν όχι οι στόχοι αλλά η προϋπόθεση της ΠτΔ για την επιτυχία του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ

8.1 Οι παράγοντες που επηρέασαν την εκπαίδευση στη Γαλλία

Η Γαλλία χαρακτηρίζεται ως μια χώρα με σημαντική ρεπουμπλικανική παράδοση, μία κοσμική παράδοση που αντιμετωπίζει όλους τους πολίτες ως ίσους και που εδράζεται στην ιθαγένεια (όχι στη φυλή, στο έθνος ή στη θρησκεία) και στις κοινές

⁷⁶⁰ Βλ. Department for Education, *The national curriculum in England Framework document*, July 2013, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf.

⁷⁶¹ Βλ. The Crick Report, ό. π., σελ. 24.

⁷⁶² Βλ. Keating A. et al., ό. π. και Kakos M., (In Press) “Embedding citizenship education: An ethnographic tale of Trojan horses and conflicting performativities”, Jeffrey B., Troman B. (eds), *Performativity in the uk education system: Theory, policy and practice*, Tufnell Press, London.

πολιτικές αξίες τις οποίες οι άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες και πολιτιστικά περιβάλλοντα μπορούν να ασπάζονται και να ενστερνίζονται.⁷⁶³ Αυτή η κοσμική ρεπουμπλικανική παράδοση αντικατοπτρίζεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, ως φορέας διαμόρφωσης και καλλιέργειας μιας κοινής συλλογικής ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η υπό μελέτη χώρα θεωρείται το τυπικό παράδειγμα αυτού που ορίζεται ως έθνος-κράτος. Αυτό αποτελεί ένα όχι και τόσο συχνό ιστορικό και γεωγραφικό αποτέλεσμα στον κόσμο, το οποίο αντιστοιχεί σε μια κατάσταση που τα τρία κύρια στοιχεία: ο γεωγραφικός χώρος, το κράτος και ο λαός διαμορφώνοντας την ταυτότητα μιας χώρας, συγκλίνουν και ενοποιούνται σε μια οντότητα. Επομένως, για να κατακτηθεί αυτό το επίπεδο, πρέπει οι πολίτες να αυτοπροσδιορίζονται επαρκώς με σταθερή και συνεχή αναφορά στο χώρο και το πολιτικό σύστημα, σε αυτή την περίπτωση τη δημοκρατία. Αυτή η κατάσταση των πραγμάτων είναι το αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας διαρθρωτικής-δομικής διαδικασίας που συνεχίστηκε μέχρι να τελειοποιηθεί στην Πέμπτη Δημοκρατία.

Η Γαλλία είναι μια χώρα που βρίσκεται στην καρδιά της Δυτικής Ευρώπης, εκτείνεται από το Στενό της Μάγχης μέχρι τη Μεσόγειο και υπήρξε η πρώτη σύγχρονη ευρωπαϊκή δημοκρατία που είχε δημιουργήσει τη δεύτερη σε μέγεθος, μετά τη βρετανική, αποικιακή αυτοκρατορία. Συναφώς, γεωπολιτικά κατείχε μια θέση που θα μπορούσε και θα έπρεπε να εκμεταλλευθεί κατάλληλα. Υιοθετώντας αποικιακή πολιτική είναι σχεδόν αυτονόητο ότι θα παρουσιάζονταν τα χαρακτηριστικά της πολυμορφίας και της πολυπολιτισμικότητας στους κατοίκους της. Παράλληλα, τούτο αιτιολογεί και την αντίληψη των γάλλων ως προς τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Ήταν από τις πρώτες χώρες μαζί με τη Γερμανία, που υπήρξαν ένθερμοι υποστηρικτές της ευρωπαϊκής ενοποίησης όντας ιδρυτικά μέλη αρχικά της ΕΟΚ.

Η θεμελίωση του ευρωπαϊκού οικοδομήματος υπήρξε το όχημα μέσω του οποίου η Γαλλία μπορούσε να πραγματοποιήσει τις στρατηγικές επιδιώξεις της. Η ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων αποτελούσε για τη χώρα μια ευκαιρία να διαδραματίσει έναν ηγετικό ρόλο στην πολιτική οργάνωση της μεταπολεμικής Ευρώπης με τους δικούς της όρους συμμετοχής. Συνιστούσε το μέσο με το οποίο μπορούσε να πραγματοποιήσει αλλά και να επιβεβαιώσει τον ηγετικό της ρόλο στο χώρο της κουλτούρας και του «εκπολιτισμού», αποκλείοντας κάθε ιδέα αυτονομίας και εξέλιξης

⁷⁶³ Βλ. Fukuyama F., *European Identities*, Part I, January 2012, σελ. 1.

εκτός της γαλλικής αυτοκρατορίας: ένας τρόπος να αστράψει και πάλι η «μεγαλοσύνη» της Γαλλίας μέσα από την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής αρχιτεκτονικής στα θεμέλια της γαλλικής γραφειοκρατίας που αποτελούσε την ατμομηχανή της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της Γαλλίας.⁷⁶⁴

Αυτές οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις για τον εκπολιτιστικό ρόλο της Γαλλίας που απορρέουν από την κουλτούρα και τον ιδιόμορφο γαλλικό εθνικισμό, κύριος εκφραστής του οποίου υπήρξε ο Στρατηγός de Gaulle, ήταν αναπόφευκτο να μην επηρεάσουν την εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γαλλία κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Χωρίς καμία αμφιβολία, η γαλλική εκπαίδευση επηρεάστηκε κατά τρόπο αποφασιστικό από το πνεύμα του εθνικισμού που επικράτησε στην Ευρώπη τόσο κατά το 19^ο όσο και κατά τον 20^ο αιώνα.

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών με σκοπό να καλυφθεί και να αποκατασταθεί η τεχνική ανεπάρκεια της Γαλλίας κατά την μεταπολεμική περίοδο, αλλά και ο μόνιμος χαρακτήρας εγκατάστασης των μεταναστών σε συνδυασμό με τη διαχείριση της ενσωμάτωσης των ίδιων και των παιδιών τους από τα μέσα της δεκαετίας του '70, οδήγησαν σε μια επανεξέταση και επαναξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

8.2 Ιστορική αναδρομή: Η εκπαίδευση στη Γαλλία τον 19^ο και 20^ο αιώνα

Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, η εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας αλλά και οι μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού της συστήματος εν γένει επηρεάστηκαν, όπως και στα μεγάλα ευρωπαϊκά κράτη (Αγγλία και Γερμανία), από το πνεύμα του εθνικισμού. Όταν ο Ναπολέων απέκτησε τον έλεγχο της πολιτικής κατάστασης στη Γαλλία, παρά το γεγονός ότι τα ναπολεόντεια διατάγματα του 1806 και 1808 που καθιστούσαν την εκπαίδευση εθνικό μονοπώλειο αντίκειντο στα ιδανικά της παραδοσιακής γαλλικής εκπαίδευσης, δεν προκάλεσαν ανησυχία.⁷⁶⁵

Το Πανεπιστήμιο της Γαλλίας –ένας γραφειοκρατικός μονολιθικός μηχανισμός που ανέλαβε το δικαίωμα άσκησης απόλυτου ελέγχου σε όλα τα γαλλικά σχολεία– θεσμοθέτησε έναν άκαμπτο κώδικα βάσει του οποίου τα σχολεία διευθύνονταν με τρόπο милитарιστικό: η διδασκαλία και η μάθηση εκπορεύονταν από μυωπικές και

⁷⁶⁴ Βλ. Ήφαιστος Π., *Διπλωματία και Στρατηγική των Μεγάλων Ευρωπαϊκών Δυνάμεων: Γαλλίας, Γερμανίας, Μεγάλης Βρετανίας*, Ποιότητα, Αθήνα, 1998, σελ. 78-81.

⁷⁶⁵ Βλ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό», θεματική ενότητα «Δύο θεσμοί διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού πολιτισμού», Πάτρα, 2001, σελ. 301.

ανελεύθερες πολιτικές, τα γνωστικά αντικείμενα και η ελευθερία της σκέψης ακρωτηριάστηκαν, δάσκαλοι και μαθητές υποβάλλονταν σε καθόλα αυστηρή πειθαρχία ενώ οι αποφάσεις λαμβάνονταν κατόπιν έγκρισης από το Πανεπιστήμιο.⁷⁶⁶

Κι ενώ η μεταρρύθμιση και η αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Γαλλίας σημείωνε αργά βήματα κατά τις πρώτες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, από το 1830 κι έπειτα, στο πλαίσιο της Ιουλιανής Μοναρχίας (1830-1848) εκφράστηκαν σημαντικές ανησυχίες για τις περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες των απλών ανθρώπων.⁷⁶⁷ Ως αποτέλεσμα, ανατέθηκε στον Victor Cousin η διερεύνηση και μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, με σκοπό να παράγει προτάσεις και να προτείνει λύσεις στο ζήτημα της γαλλικής εκπαίδευσης.

Ο Cousin ξεκίνησε από τη μελέτη του Πρωσικού εκπαιδευτικού συστήματος ενώ στη συνέχεια ο Υπουργός Παιδείας François Pierre Guillaume Guizot προέβη σε επισκόπηση της στοιχειώδους εκπαίδευσης στη Γαλλία με την οποία αποκαλύφθηκε η καθολική απουσία δημοτικών σχολείων. Σαν αποτέλεσμα, το 1833 τέθηκε σε ισχύ ο Νόμος για το Πρωτοβάθμιο Σχολείο.⁷⁶⁸

Μέχρι και το 1875, η εκπαίδευση στη Γαλλία παρέμεινε στάσιμη ενώ κατά την περίοδο της Τρίτης Γαλλικής Δημοκρατίας, η χώρα γνώρισε πολιτική σταθερότητα με την οποία της επετράπη να ισορροπήσει και να οδηγηθεί σε μια νέα εποχή ευημερίας. Παρά τις διαφορές ιδεών και πεποιθήσεων μεταξύ των κυβερνήσεων, υιοθετήθηκε ένα κοινοβουλευτικό πολίτευμα, ανανεωτικό ως προς το χαρακτήρα και τη δομή, το οποίο υπηρετούσαν ικανοί και εμπνευσμένοι πολιτικοί άνδρες που κατόρθωσαν να αναδιαρθρώσουν το κοινωνικό σύστημα της Γαλλίας.⁷⁶⁹

Ειδικότερα όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, ο Jules Ferry, Υπουργός της Δημοκρατίας για την περίοδο 1880-1910, επέφερε σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Θέσπισε και έθεσε σε εφαρμογή την υποχρεωτική, δωρεάν και εκλαϊκευμένη εκπαίδευση από τα 6 έως τα 13 έτη. Αποδέχτηκε τα ιδιωτικά σχολεία θέτοντας, όμως, όρια στη λειτουργία τους μέσω κρατικών ρυθμίσεων, κατήργησε τα δίδακτρα και επαναλειτούργησε τα ανώτερα πρωτοβάθμια σχολεία τα οποία είχαν εγκαταληφθεί το 1850. Η διδασκαλία στα σχολεία δεν

⁷⁶⁶ Ibid.

⁷⁶⁷ Ibid.

⁷⁶⁸ Ibid.

⁷⁶⁹ Βλ. Γαλάνη-Κρητικού Μ., *Η Πολιτικοϊστορική εικόνα της Γαλλίας μεταξύ 1880–1910 κατά την Τρίτη Δημοκρατία*, Δεκέμβριος 2007 στο www.in2life.gr/dm_documents/Γαλλία_1880-1910_XOcxr.doc.

αποτελούσε πλέον αποκλειστικό προνόμιο των κληρικών. Σε κάθε Νομό της Γαλλίας δημιουργήθηκαν δύο Écoles Normales (ανώτατη εκπαίδευση για δασκάλους και δασκάλες), η δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκμοντερνίστηκε ενώ η ανώτατη παιδεία αναδιοργανώθηκε.⁷⁷⁰ Άξιο λόγου αποτελεί το γεγονός ότι μεταξύ 1880-1900, τα δημοτικά σχολεία έφταναν τις 700.000, δηλαδή το 1/2 των παιδιών σχολικής ηλικίας της χώρας.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία μέχρι τότε ήταν προσανατολισμένη στην μελέτη των κλασικών σπουδών και αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο της ανώτερης τάξης, στράφηκε και προς την επιστήμη, ενώ οι πολιτικές εισαγωγής στα δευτεροβάθμια σχολεία έγιναν περισσότερο φιλελεύθερες, με σκοπό την ενθάρρυνση των παιδιών να συνεχίσουν τις σπουδές τους.⁷⁷¹

Εντούτοις, παρά την πρόοδο που σημειώθηκε, η Γαλλία διέθετε μεν ένα πλήρες εκπαιδευτικό σύστημα, δύο ωστόσο ταχυτήτων, το οποίο αφενός κάλυπτε κάποιες στοιχειώδεις εκπαιδευτικές ανάγκες, αφετέρου δεν έδινε σε όλους ίσες ευκαιρίες.⁷⁷²

Η οργάνωση των σχολείων είχε συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Το κράτος, μέσα από δύο ξεχωριστά συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων μόνο το ένα οδηγούσε σε ανώτερη επαγγελματική εξέλιξη και στα πανεπιστήμια, περιφρουρούσε τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης.⁷⁷³

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση που ενίοτε είχε χαρακτήρα «λαϊκό» και ουδέποτε καθολικό, άρχισε να παρουσιάζει αμυδρά σημάδια εκδημοκρατισμού.⁷⁷⁴

Κατά τον ίδιο αιώνα σημειώθηκε εν γένει αξιόλογη πρόοδος στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση η οποία συνεχίστηκε και με την έλευση του 20^{ου} (αιώνα). Σε κάθε περίπτωση η εθνικιστική τάση του προηγούμενου αιώνα στον τομέα της πολιτικής επηρέασε αναπόφευκτα κάθε εκπαιδευτική προσπάθεια ή μεταρρύθμιση. Τα εθνικά σχολικά συστήματα μετέθεσαν τους μορφωτικούς τους στόχους από την παραδοσιακή εκπαιδευτική ευπρέπεια στην κατήχηση της νεολαίας σχετικά με τις εθνικές επιδιώξεις και την ανωτερότητα του έθνους.

Στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα σημειώθηκαν εσωτερικές κοινωνικές αναταραχές και πολιτική ανησυχία διέπνεε ολόκληρη την Ευρώπη, με αποτέλεσμα

⁷⁷⁰ Ibid, σελ. 1.

⁷⁷¹ Βλ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ό. π., σελ. 176.

⁷⁷² Ibid.

⁷⁷³ Ibid.

⁷⁷⁴ Ibid, σελ. 302.

ο,τιδήποτε συνέτεινε στην ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση να είναι καταδικασμένο να εφαρμοστεί με πολύ αργούς ρυθμούς.

Κατά την εποχή της τρίτης Δημοκρατίας (1875-1940), κυριάρχησε στη Γαλλία ένα έντονο πνεύμα αντικληρικαλισμού, με αποκορύφωμα το Νόμο του 1904 που διακήρυττε ότι τα ιδιωτικά σχολεία επρόκειτο να καταργηθούν μετά το 1914 και που απαγόρευε στις καθολικές θρησκευτικές ομάδες να εμπλέκονται στην εκπαίδευση και να διευθύνουν σχολεία.⁷⁷⁵ Οι απαγορεύσεις αυτές, τόσο στη στοιχειώδη όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιούργησαν ένα κενό που τα δημόσια σχολεία δύσκολα θα μπορούσαν να καλύψουν.

Αυτοί οι περιορισμοί συντέλεσαν στον εκσυγχρονισμό της γαλλικής εκπαίδευσης, η οποία υιοθέτησε σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις και έγινε πιο ολοκληρωμένα κοσμική. Ωστόσο, η έκρηξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου καταδίκασε την οποιαδήποτε γνήσια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Αν και ο Πόλεμος εξασθένησε τη Γαλλία περισσότερο από κάθε άλλο ευρωπαϊκό κράτος, οι σχολιαστές της γαλλικής εκπαίδευσης επέμειναν ότι αυτό ήταν μάθημα που χρειαζόταν η χώρα τους. Η εμπειρία της Γαλλίας από τον πόλεμο ανέδειξε την έλλειψη τεχνικών γνώσεων κι εκπαίδευσης, η οποία, όπως κατέληξαν μετά τον πόλεμο, μπορούσε να ανακάμψει μέσω της εκπαίδευσης (τεχνική και επαγγελματική) σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, αυτή η προαγωγή συνοδεύτηκε από συγκεντρωτικό έλεγχο της εκπαίδευσης και τη διαβάθμιση των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών ως αποτέλεσμα της οικονομικής ανάπτυξης, της υπογεννητικότητας και των σοβαρών απωλειών σε έμψυχο υλικό οδήγησαν στην υιοθέτηση μιας πολιτικής υποδοχής μεταναστών από τη Γαλλία, που κορυφώθηκε με την εισροή 2.000.000 περίπου αλλοδαπών από το 1921 έως το 1935.⁷⁷⁶ Το 1931 ο αριθμός των εργαζομένων εκτοξεύτηκε στους 2.700.000, ενώ μετά την εκδήλωση της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης μειώθηκε στους 1.500.000.

Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών σε συνδυασμό με την τεχνική ανεπάρκεια της Γαλλίας, η οποία θα μπορούσε να αποκατασταθεί μέσα από την επένδυση στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, και το αίτημα για πιο ποιοτική παιδεία για περισσότερους πολίτες, οδήγησαν στη λήψη νέων μέτρων. Η

⁷⁷⁵ Ibid.

⁷⁷⁶ Βλ. Μάρκου Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Ηλεκτρονικές Τέχνες, Αθήνα, 1997, σελ. 122.

οργάνωση «*Εταίροι του Νέου Πανεπιστημίου*» (*Compagnons de l' Université Nouvelle*) αγωνίστηκε για να εξασφαλίσει δωρεάν Παιδεία για όλα τα παιδιά. Το 1925 εισήχθη στη δημόσια εκπαίδευσης το «*Κοινό Σχολείο*», το οποίο λειτουργούσε μόνο σε ορισμένες περιοχές της Γαλλίας και διαδραμάτιζε το ρόλο γέφυρας· ένα μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελώντας την πρώτη ουσιαστική προσπάθεια εξισορρόπησης των ταξικών διαχωρισμών στην εκπαίδευση.⁷⁷⁷

Στα μέτρα που λήφθηκαν εκείνη την περίοδο συμπεριλαμβάνονται η κατάργηση των διδασκτρων στα δευτεροβάθμια σχολεία (το 1933), η αύξηση του αριθμού των χορηγούμενων υποτροφιών σε άπορους μαθητές και η υποχρεωτική φοίτηση σε όλα τα σχολεία μέχρι το 14^ο έτος.⁷⁷⁸

Σημαντική υπήρξε το 1936 και η προσπάθεια του Υπουργού Παιδείας Jean Zen της Κυβέρνησης του Λαϊκού Μετώπου για την ίδρυση τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων στη δευτεροβάθμια και την ανώτερη εκπαίδευση, με σκοπό τη διευκόλυνση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών να παρακολουθήσουν το αυστηρό και απαιτητικό πρόγραμμα των ανώτερων δευτεροβάθμιων σχολείων, να αποκτήσουν γερή παιδεία και καλύτερη τεχνική κατάρτιση, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες της Γαλλίας μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Η τεχνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναβαθμίστηκε σε τέτοιο βαθμό, ώστε κατέλαβε σχεδόν ισότιμη θέση με την κλασική δευτεροβάθμια. Όμως τόσο τα τεχνικά όσο και τα κλασικά δευτεροβάθμια σχολεία ακολουθούσαν μια περιοριστική πολιτική στην υποδοχή μαθητών, θέτοντας συχνά ως προϋπόθεση εισαγωγής, εξετάσεις, που χαρακτηρίζονταν από υψηλό βαθμό ανταγωνισμού.⁷⁷⁹ Ωστόσο, η εκπαίδευση, με εξαίρεση το επάγγελμα του δασκάλου, δεν άνοιγε το δρόμο για κοινωνική άνοδο, δεδομένου ότι έτεινε να αποκλείει από τα ανώτερα επίπεδα τα πρόσωπα ακριβώς εκείνα που ήταν πιθανό να την χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν τη θέση τους στην κοινωνία.

Σε κάθε περίπτωση, η έκρηξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου έβαλε τέλος προσωρινά στις προσπάθειες αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες δεν απέδωσαν αποτελέσματα λόγω του μικρού διαστήματος εφαρμογής τους.

⁷⁷⁷ Βλ. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, ό. π..

⁷⁷⁸ Ibid, σελ. 176.

⁷⁷⁹ Ibid, σελ. 308.

Μετά το τέλος του Πολέμου, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Το 1947, η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης υπό την προεδρία του φυσικού Paul Langevin και του ψυχολόγου Henri Wallon πρότεινε τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος, σύμφωνα με το οποίο το όριο υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα αυξάνονταν στα 18 έτη και το εκπαιδευτικό σύστημα θα χωριζόταν σε τρεις κύκλους: α) από 6 έως 11 ετών (βασική εκπαίδευση), β) από 11 έως 15 ετών (εκπαίδευση προσανατολισμού), γ) από 15 έως 18 ετών (εκπαίδευση ειδίκευσης, είτε κλασικού, είτε τεχνικού περιεχομένου, ισάξιες μεταξύ τους).⁷⁸⁰ Επιπλέον, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην εκρίζωση της παραδοσιακής νοοτροπίας και της τυπολατρίας από τη γαλλική εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, την ποικιλομορφία στα εκπαιδευτικά πράγματα και την μετατόπιση των μορφωτικών στόχων από τη συσσώρευση γνώσεων προς τη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Το εν λόγω εκπαιδευτικό σχέδιο, αν και χαιρετίστηκε με ενθουσιασμό και επαίνους, απορρίφθηκε, διότι κρίθηκε ιδιαίτερα φιλόδοξο από τους συντηρητικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν ενέκριναν το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές από περισσότερα κοινωνικά στρώματα, αλλά και την προσπάθεια εξίσωσης του κοινωνικού κύρους της τεχνικής εκπαίδευσης με εκείνο της κλασικής. Μολαταύτα, το εν λόγω σχέδιο, παρά την απόρριψή του, επέδρασε σημαντικά στις μεταρρυθμίσεις που τέθηκαν σε εφαρμογή μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Πιο συγκεκριμένα:

- Η μετατροπή των ανώτερων πρωτοβάθμιων σχολείων σε σύγχρονα δευτεροβάθμια σχολεία που λειτουργούσαν παράλληλα με τα κλασικά δευτεροβάθμια σχολεία στα οποία οι μαθητές διδάσκονταν σύγχρονες γλώσσες, επιστήμη και τεχνικά μαθήματα, και
- η βελτίωση της καθαρά τεχνικής εκπαίδευσης που έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να εργάζονται κάποιες ώρες και συγχρόνως να φοιτούν σε τεχνικά σχολεία αποκτώντας πιστοποιητικό επαγγελματικής ικανότητας, στα οποία διδάσκονταν μαθηματικά, γαλλικά, αγωγή του πολίτη και γεωγραφία, καθώς και η εκπαίδευση των ενηλίκων, είτε σε κέντρα εθελοντικής εκπαίδευσης είτε σε εκπαιδευτικά παραρτήματα των Υπουργείων, έφερε τελικά την αποδοχή της ισότητας αυτών των σχολείων αποδίδοντας μάλιστα σημαντικούς καρπούς

⁷⁸⁰ Ibid, σελ. 177.

χωρίς ωστόσο να εξαλείφονται οι κοινωνικές διαφορές του εκπαιδευτικού συστήματος.⁷⁸¹

Παρά την πρόοδο που παρατηρήθηκε σε επίπεδο τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ανώτερη εκπαίδευση που βρισκόταν παραδοσιακά υπό τον αυστηρό έλεγχο του Πανεπιστημίου, αντιστάθηκε περισσότερο στη μεταρρύθμιση. Η πραγματοποίηση ανώτερων σπουδών στις επιστήμες και στις τέχνες βασιζόταν στη διεξαγωγή κρατικών εξετάσεων, οι άδειες εξάσκησης επαγγέλματος χορηγούνταν με κρατική έγκριση, ενώ η εισαγωγή στις νομικές, οικονομικές και πανεπιστημιακές σχολές γινόταν κατόπιν εξετάσεων.⁷⁸² Κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, η πιο έκδηλη ένδειξη εκσυγχρονισμού της γαλλικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ήταν η εντυπωσιακή αύξηση του αριθμού εγγραφών γυναικών.

Μεταπολεμικά, στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η Γαλλία είχε ακολουθήσει δύο φαινομενικά αντικρουόμενες γραμμές. Από τη μια επεδίωκε να διατηρήσει μια ανεξάρτητη πολιτική και από την άλλη, προωθούσε τα συμφέροντά της στο πλαίσιο μιας Ενωμένης Ευρώπης. Ο ηγετικός της ρόλος εντός της ΕΕ μέχρι κάποια στιγμή επιβεβαιώνει ότι η χώρα ήταν σε θέση να συνδυάσει και τα δύο. Όμως, όταν η Γερμανία επανενώθηκε και αυξήθηκε η επιρροή της εντός της ΕΕ, η πολιτική του «*ό,τι είναι καλό για την Ευρώπη, είναι καλό και για τη Γαλλία*» άρχισε να τίθεται υπό αμφισβήτηση. Πριν την επανένωση της Γερμανίας, το 1990, υπήρχε ευρεία συναίνεση των γάλλων για τα οφέλη που θα απολάμβαναν από την Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση. Έκτοτε, η υποστήριξη προς την Ένωση μειώθηκε. Μάλιστα, στο δημοψήφισμα του 1992, μόλις το 51% των γάλλων ενέκρινε τη Συνθήκη του Μάαστριχτ ενώ η αποχώρηση της Γαλλίας από τον Μηχανισμό Συναλλαγματικών Ισοτιμιών της ΕΕ (ERM), το 1993, εξασθένησε περισσότερο τη συναίνεση.

Αν κι όπως παρουσιάστηκε, κατά την μεταπολεμική περίοδο σημειώθηκε μια έκρηξη μεταναστευτικών εισροών από την Ιταλία, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Αλγερία, την Τυνησία, το Μαρόκο και την Τουρκία με σκοπό να καλυφθούν τα κενά στην αγορά εργασίας, από τα μέσα της δεκαετίας του '70 η κατάσταση αυτή άλλαξε και η Γαλλία υιοθέτησε μια πολιτική ενθάρρυνσης της παλιννόστησης των μεταναστών μέσα από τη θεσμοθέτηση της «*Βοήθειας για Επιστροφή*».⁷⁸³ Το συγκεκριμένο βοήθημα, μια επιδότηση που ανερχόταν στα 10.000 γαλλικά φράγκα,

⁷⁸¹ Ibid.

⁷⁸² Ibid, σελ. 309.

⁷⁸³ Βλ. Μάρκου Γ., ό. π..

χορηγούνταν σε άνεργους μετανάστες που επιθυμούσαν να επιστρέψουν στη χώρα τους.

Ωστόσο, η κατάργηση του εν λόγω επιδόματος στις αρχές της δεκαετίας του '80 και η αναγνώριση του μόνιμου χαρακτήρα της εγκατάστασης των μεταναστών αλλά και των σχολικών προβλημάτων που εκδήλωσαν τα παιδιά τους, οδήγησαν εκ νέου σε μια κριτική θεώρηση της οργάνωσης και της λειτουργίας του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος και ως εκ τούτου στην υιοθέτηση μέτρων παιδαγωγικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, αναφορικά με τα παιδιά μεταναστών, ενώ από τις αρχές της δεκαετίας του '70 ακολουθήθηκε μια πολιτική ενσωμάτωσης και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη γλωσσική έλλειψη και στην εξάλειψή της με τη λειτουργία προπαρασκευαστικών τάξεων (διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας) που θα επέτρεπε την απόκτηση γλωσσικής επάρκειας και την ενσωμάτωσή τους στις τάξεις του κανονικού σχολείου, από τα μέσα της δεκαετίας του '70 παρατηρείται μια σημαντική αλλαγή. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην ενίσχυση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, ως αποτέλεσμα της πολιτικής ενθάρρυνσης παλιννόστησης των μεταναστών.⁷⁸⁴

Παρόλα αυτά, τα μαθήματα μητρικής γλώσσας και πολιτισμού που παρέχονταν τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρουσίασαν σοβαρές δυσκολίες κατά την πρακτική εφαρμογή τους και τη διδακτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, οι εκπαιδευτικοί χωρίς ειδική κατάρτιση, η απουσία συνδυασμού με τις διδακτικές προσεγγίσεις των άλλων μαθημάτων, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν, η ετερογένεια στις ομάδες των μαθητών και οι περιορισμένες ώρες διδασκαλίας, δεν κατέστησαν εφικτή τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και του κύρους της μητρικής γλώσσας στο γαλλικό σχολείο.⁷⁸⁵

Ως αποτέλεσμα, κατά τη δεκαετία 1975-1985, με σκοπό την προώθηση της σχολικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στη Γαλλία, αναπτύχθηκαν δύο νέοι θεσμοί, τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Ενημέρωσης για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Μεταναστών, και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Πρώτα, αποτελούνταν από ομάδες με διάφορα μέλη γύρω από έναν βασικό κορμό τριών εκπαιδευτικών. Κύριος σκοπός τους ήταν η ανάπτυξη δεσμών με πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, όπως και η ανάπτυξη κοινών δράσεων με περιφερειακές και

⁷⁸⁴ Ibid, σελ. 124.

⁷⁸⁵ Ibid.

τοπικές αρχές, αποβλέποντας στην ενσωμάτωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών, λαμβανομένων βεβαίως υπόψη των συνθηκών ζωής των μεταναστών, τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφενός απέβλεπε να βοηθήσει τους μετανάστες δεύτερης γενιάς να διαμορφώσουν τη νέα τους πολιτισμική ταυτότητα και αφετέρου τους γηγενείς νέους και εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τον εθνοκεντρισμό τους. Τα συγκεκριμένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στόχευαν στην εισαγωγή παιδοκεντρικών μορφών διδασκαλίας, στον πολιτισμικό πλουραλισμό των προγραμμάτων και στον συνυπολογισμό του κοινωνικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μεταναστών, ενώ ορισμένα από αυτά απέρριπταν βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής μαθησιακής διδασκαλίας, όπως τη σχολειοποίηση της γνώσης, τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, την μονοπολιτισμική διάσταση του προγράμματος και τη στενή προσέγγιση της γλώσσας.⁷⁸⁶

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στηρίζονταν στην αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί μέρος του κοινωνικού συνόλου και ότι καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτυχία ή επιτυχία του μαθητή διαδραματίζουν εξωσχολικοί παράγοντες, όπως το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, με αποτέλεσμα σε συγκεκριμένες υποβαθμισμένες γεωγραφικές περιοχές με υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας να οριστούν επιλεκτικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες που στόχευαν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.⁷⁸⁷

Και σε αυτή την περίπτωση, τα διάφορα προβλήματα που εκδηλώθηκαν, όπως οι ιεραρχικές δομές και αγκυλώσεις, η απροθυμία συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων εκπαιδευτικών και διοικητικών φορέων, οι περιορισμένες οικονομικές ενισχύσεις, η απουσία ολοκληρωμένων διδακτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, οδήγησαν στη σταδιακή εγκατάλειψη του θεσμού.

8.3 Η Παιδεία της Δημοκρατίας στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα⁷⁸⁸

Η ηθική εκπαίδευση του πολίτη στη Γαλλία ξεκίνησε κατά τη Γαλλική Επανάσταση, σκοπός της οποίας ήταν η εγκαθίδρυση μιας κοινωνίας ίσων ευκαιριών για όλους και ισότητας του πλούτου, καθώς και η καλλιέργεια της ελπίδας σε όλα τα μέλη της

⁷⁸⁶ Ibid, σελ. 126-127.

⁷⁸⁷ Ibid.

⁷⁸⁸ Βλ. Parasote M., Randt P., *The Role of Éducation Civique in the Creation of French Citizens*, France, 2008 στο <http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/119-the-role-of-education-civique-in-the-creation-of-french-citoyens>.

κοινωνίας· οι πατριωτικές αρετές και το ανιδιοτελές πνεύμα του Ρεπουμπλικανισμού. Το γαλλικό Σύνταγμα της πολιτικής αρετής «*πίστη στο κράτος, πίστη στο νόμο και πίστη στη μοναρχία*» ήταν και που έβαλε το σπόρο της πολιτικής παιδείας.

Η «*αγάπη για τη χώρα*» στο Σύνταγμα των Ιακωβίνων με την ανάληψη της εξουσίας το 1793, καθιερώθηκε ως ο νόμος για την «*πολιτική αρετή*». Προκειμένου να ενσωματωθεί η ηθική στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι γάλλοι άρχισαν να μελετούν την ιδεολογική κληρονομιά της Επανάστασης.

Ο Marquis de Condorcet (1743-1794) πρότεινε ότι η χώρα θα πρέπει να φέρει την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών καθώς και των ενηλίκων πολιτών της, συμπεριλαμβανομένης της οικοδόμησης ενός εκπαιδευτικού συστήματος κατώτερης και ανώτερης πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικής (πανεπιστημιακής) εκπαίδευσης, τα οποία θα ήταν κοσμικά και δωρεάν. Επίσης, προέβλεψε την κατάργηση της παραδοσιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης και την αντικατάστασή της από την αστική ηθική· οι γάλλοι, από νεαρή ηλικία, θα πρέπει να κατανοούν το Σύνταγμα και τη Διακήρυξη των ΔΤΑ, σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους.

Αναλυτικότερα, το σύγχρονο γαλλικό σχολείο, το οποίο δημιούργησε ο Françoise Giraud το 19ο αιώνα, ξεκίνησε ως συμβιβασμός μεταξύ ανταγωνιστικών παιδαγωγικών τάσεων, ιδιαίτερα της 'καθαρής' αγωγής του πολίτη, η οποία έχει χαρακτηριστεί παρόμοια με την κατήχηση του πολίτη, και τον ορθολογισμό του Διαφωτισμού. Η Δημοκρατία της Γαλλίας θέλησε να παράγει πολίτες που θα την υπερασπίζονταν από εσωτερικές και εξωτερικές απειλές, αν και υπήρξαν διαφωνίες σχετικά με τον τρόπο που θα προχωρούσε αυτό το έργο. Κάποια σχετικά οράματα ήταν εξτρεμιστικά, όπως του Louis Michel Le Peletier de Saint-Fargeau (1760-1793), που υποστήριζε την σπαρτιατική εκπαίδευση για όλους τους άνδρες και τις γυναίκες στα κρατικά σχολεία. Υπενθυμίζεται ότι η παιδεία της Σπάρτης περιελάμβανε την υποβολή των παιδιών σε αυστηρή πειθαρχία σε «*Εξισωτικές Εστίες*» από νεαρή ηλικία για να ενσταλάξουν μέσα τους ένα ισχυρό ρεπουμπλικανικό πνεύμα. Τα σπαρτιατικά σχολεία ελαχιστοποίησαν τη σημασία της φιλελεύθερης διδασκαλίας σε μια ιδεολογική αγωγή του πολίτη.⁷⁸⁹

Αντίθετα, και σύμφωνα με τα ιδεώδη του Διαφωτισμού, η Marie Jean Antoine, ο Nicolas de Caritat και ο Marquis de Condorcet, τον Απρίλιο του 1792, συνέταξαν μια

⁷⁸⁹ Βλ. Lewis G., *The French Revolution: Rethinking the Debate*, Routledge, New York, 1993, σελ. 94.

έκθεση με τίτλο «Γενική Οργάνωση της Δημόσιας Κατάρτισης» [*“L’organisation générale de l’instruction pulique” (“A General Organization of Public Instruction”)*]. Κύριος στόχος αυτής ήταν η σύνθεση του ορθολογισμού του Διαφωτισμού με την επιθυμία να παραχθούν μιλιταριστές πολίτες οι οποίοι θα υπερασπίζονταν τη Δημοκρατία τόσο από εσωτερικές όσο και από εξωτερικές απειλές και τη σταθερότητά της.⁷⁹⁰ Όπως και ο Le Peletier, ο Condorcet πίστευε στην καθολική δημόσια εκπαίδευση, αλλά θεωρούσε τη διδασκαλία της ελεύθερης και επιστημονικής σκέψης για την κατήχηση των πολιτών ως το καλύτερο μέσο υπεράσπισης των δημοκρατικών αξιών.

Το πρότυπο του Giraud βασίστηκε κυρίως στις ιδέες του Condorcet, αλλά με πνεύμα συμβιβασμού, και η αγωγή του πολίτη συμπεριλήφθηκε στα νέα σχολεία ως πολιτική εκπαίδευση (*éducation civique*). Δύο ιδέες υπογραμμίστηκαν, η καθεμία από τις οποίες διεκδικούσε την υπεροχή της στη δημιουργία καλών πολιτών: η ηθική και ο πατριωτισμός. Από την εμφάνιση της πολιτικής εκπαίδευσης του Giraud, η σχετική ισορροπία μεταξύ της σπουδαιότητας της ηθικής και του πατριωτισμού στο πρόγραμμα σπουδών, έχει μετατοπιστεί πολλάκις κατά τη διάρκεια της ιστορίας.

Από την Επανάσταση έως και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η πολιτική εκπαίδευση πήρε τη μορφή μαθήματος ηθικής. Τα μαθήματα στην τάξη ξεκινούσαν κάθε πρωί με ένα ηθικό δίδαγμα που διηγούνταν τα παιδιά. Αυτό το μάθημα ήταν το ίδιο για τα αγόρια και τα κορίτσια, ακόμη και αν κατά τη διάρκεια της ημέρας τα δύο φύλα είχαν διαφορετικά μαθήματα. Τα κορίτσια μάθαιναν ράψιμο και τα αγόρια έκαναν αθλήματα. Ενώ ορισμένοι άνδρες έλαβαν ανώτατη εκπαίδευση, εκπαιδεύτηκαν κυρίως για να πολεμήσουν. Τα κορίτσια δε, σπούδασαν να γίνουν καλές σύζυγοι. Οι διαφορές στη διδασκαλία με βάση το φύλο καταδεικνύουν ότι τα σχολεία διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός ορισμού του χρηστού πολίτη με βάση το φύλο. Στο πλαίσιο του καθεστώτος αυτού, η πολιτική εκπαίδευση δεν περιορίστηκε στη δημόσια συμπεριφορά, αλλά εισήλθε βαθιά στην ιδιωτική σφαίρα τόσο στον ορισμό του πολίτη όσο και στην παιδαγωγική του. Ωστόσο, όταν επρόκειτο για ηθικά πρότυπα ή αξίες, η Δημοκρατία δεν έκανε διάκριση μεταξύ νεαρών ανδρών και γυναικών -η ηθική δεν είχε να κάνει με το φύλο.

Μετά τον Γαλλο-Πρωσικό πόλεμο το 1870, επίσης η πολιτική εκπαίδευση άρχισε να ενθαρρύνει τον έντονο πατριωτισμό ως απάντηση στην απώλεια της Αλσατίας-

⁷⁹⁰ Ibid, σελ. 92.

Λορένης από τους Πρώσους. Οι μαθητές μελετούσαν χάρτες από τους οποίους έλειπε δραματικά στη Γαλλία η Αλσατία-Λορένη. Συν τοις άλλοις, μάθαιναν πατριωτικά «συλλογικά τραγούδια». Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιήθηκε για να προετοιμάσει τα παιδιά για πόλεμο, αλλά, μετά τις τραγωδίες του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, ο πατριωτισμός για άλλη μια φορά υπονομεύθηκε. Η Γαλλία πλήρωσε μεγάλο τίμημα και ήταν μετά το 1919 που αισθάνθηκε ασφαλής πίσω από τη γραμμή Maginot. Παρόμοια απομάκρυνση από τον милитарιστικό πατριωτισμό συνέβη και πάλι μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Αρκετοί Γάλλοι έγιναν ειρηνιστές· τάση που αντιχούσαν τα μαθήματα της πολιτικής εκπαίδευσης στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, δίνοντας έμφαση στην ηθική εκπαίδευση εις βάρος του πατριωτισμού.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, η πολιτική εκπαίδευση εξαφανίστηκε εξ ολοκλήρου, και επανεμφανίστηκε 15 χρόνια αργότερα. Στη δεκαετία του 1970, λοιπόν, ως αποτέλεσμα της μεταποικιακής ανησυχίας, μετά τις συγκρούσεις στην Ινδοκίνα και το Αλγέρι υπήρξε αυξανόμενη μισαλλοδοξία για τον πόλεμο, και το κληροδότημα του Μαΐου του 1968 με την ηθικοποιητική και милитарιστική φύση της πολιτικής παιδείας εξαντλήθηκαν και πλέον δεν συμπεριλαμβάνονταν στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Μολαταύτα, το 1985, επανεμφανίστηκε ως πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Jean Pierre Chevenement. Ο ίδιος θέσπισε μια πολύ συντηρητική εκπαιδευτική πολιτική κατά τη διάρκεια μιας περιόδου έντονης έντασης στα ζητήματα μετανάστευσης, ως απάντηση στην κακή εκπαιδευτική επίδοση των γάλλων φοιτητών, με χαρακτηριστικότερη την αρχή της συρρίκνωσης των πολιτικών οικογενειακής επανένωσης η οποία επέτρεπε στους μετανάστες να φέρουν τις οικογένειές τους στη Γαλλία.⁷⁹¹ Ιδίως οι οικογένειες των νέων αφρικανών ανδρών κατηγορήθηκαν για τη μείωση των εκπαιδευτικών προτύπων και μέρος της απάντησης του Chevenement στο πρόβλημα ήταν η αποκατάσταση της πολιτικής εκπαίδευσης. Αρχικά, το πρόγραμμα του Chevenement κατηγορήθηκε ως αρχαϊκό και αυταρχικό. Γίνονταν λόγος για τη «στρατολόγηση των νέων» σε ένα συντηρητικό λαϊκό μέτωπο. Άλλοι αντιτάχθηκαν με το σκεπτικό ότι τα σχολεία δεν είχαν κανένα ρόλο στην ηθική εκπαίδευση.

Από το Σεπτέμβριο του 2015, όλοι οι μαθητές από το Δημοτικό έως το Γυμνάσιο μελετούν ένα νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ιδιότητα του πολίτη. Σήμερα, τα

⁷⁹¹ Βλ. Hechinger F. M., "About Education: French Socialist Takes a Conservative Stand", *New York Times*, June 18, 1985.

μαθήματα πολιτικής εκπαίδευσης [Éducation civique, juridique et sociale (ECJS)/Πολιτική, νομική και κοινωνική εκπαίδευση], ξεκινούν στο πρώτο έτος του δημοτικού σχολείου (sixieme, collège) και συνεχίζονται για τέσσερα χρόνια μέχρι οι μαθητές να φοιτήσουν στο Λύκειο (lycée).

Ο Νόμος-Πλαίσιο του 2013 για τον *«Προσανατολισμό και τον προγραμματισμό για την ανοικοδόμηση του σχολείου της Δημοκρατίας»* (*“Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République”*) επιβεβαιώνει τους στόχους της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη:

- Για την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές να ζουν εντός της κοινωνίας όντας υπεύθυνοι και ελεύθεροι πολίτες, και κατανοώντας τις ιδρυτικές αρχές και τους κανόνες της δημοκρατίας.
- Η μάθηση για την ιδιότητα του πολίτη και την κοινωνική ζωή είναι εκπαιδευτικοί στόχοι εξίσου σημαντικοί με τη μάθηση ακαδημαϊκών θεμάτων.
- Για να γίνουν νέοι πολίτες, οι μαθητές πρέπει να μάθουν τις αρχές της δημοκρατίας και να αποκτήσουν πολιτικές δεξιότητες μέσω της σχολικής εκπαίδευσης.
- Η εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την αλληλεγγύη και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των γενεών.
- Μαζί με την οικογένεια, το σχολείο πρέπει να είναι εγγυητής της ηθικής αγωγής του πολίτη, η οποία περιλαμβάνει την εκμάθηση των αξιών και των συμβόλων της Γαλλίας και της ΕΕ, των θεσμών τους, του εθνικού ύμνου και της ιστορίας του.

Μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις στο Παρίσι τον Ιανουάριο του 2015, ο Πρόεδρος François Hollande ανακοίνωσε στην εκπαιδευτική κοινότητα την εισαγωγή ενός νέου σχέδιο δράσης στα σχολεία για την ενίσχυση της διδασκαλίας των δημοκρατικών αξιών. Κατά τα λεγόμενά του, *«ο σεβασμός των δικαιωμάτων, η αμοιβαία συνδρομή, η κατανόηση του γενικού συμφέροντος, η συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή, η ιδιότητα του πολίτη· όλα αυτά τα απαραίτητα στοιχεία που πρέπει οι νέοι μαθητές να φέρουν ως*

πολίτες. Όλοι αυτοί οι κανόνες θα διδάσκονται στους μαθητές από τη νεότερη ηλικία». ⁷⁹²

Τότε είναι και που η Υπουργός Εθνικής Παιδείας, Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Έρευνας Najat Vallaud-Belkacem, ανακοίνωσε τη «Μεγάλη Κινητοποίηση του Σχολείου για τις Αξίες της Δημοκρατίας» (*“Great Mobilisation of the School for Values of the Republic”*), που περιλαμβάνει τη διδασκαλία στα παιδιά αρετών όπως το κοινοτικό πνεύμα, η ιδιότητα του πολίτη και μια κουλτούρα δέσμευσης, απορρίπτοντας τις ανισότητες και αγκαλιάζοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση. Όπως δήλωσε η ίδια: «Δεν μπορεί κανείς να επινοήσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που στοχεύει στην εκπαίδευση των μελλοντικών πολιτών χωρίς να το εφαρμόζει στην πράξη στο σχολικό περιβάλλον. Τα σχολεία πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη των δικών τους επιλογών, να είναι ενεργά στην κοινωνική ζωή της τάξης και του σχολείου στο οποίο ανήκουν». ⁷⁹³

Άλλωστε, στη δήλωση του Παρισιού στις 17 Μαρτίου του 2015, οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανέλαβαν τη δέσμευση να προωθήσουν την εκπαίδευση των πολιτών και τις κοινές αξίες της ελευθερίας, της ανεκτικότητας και της μη διάκρισης σε ευρωπαϊκό, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο. ⁷⁹⁴

Σύμφωνα, λοιπόν, με το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ιδιότητα του πολίτη του 2015:

- Η αγωγή του πολίτη (Parcours citoyen) περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα ηθικής και πολιτικής εκπαίδευσης (έχει εκκινήσει ήδη από το Σεπτέμβριο του 2015 για όλους τους μαθητές), από την αρχή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέχρι το τέλος του Γυμνασίου, ορίζοντας μια σειρά μαθημάτων 300 ωρών. Περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα και απευθύνεται σε όλους τους δασκάλους, στο προσωπικό που «τρέχει» μαθητικές δραστηριότητες και τους διευθυντές σχολείων. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τις αρχές που ρυθμίζουν την ατομική και τη συλλογική συμπεριφορά (πειθαρχία), να αναγνωρίσουν τη

⁷⁹² Βλ. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *A new program to teach citizenship*, 16 November 2015 http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-janvier/79/2/A_NEW_PROGRAM_TO_TEACH_CITIZENSHIP_527792.pdf.

⁷⁹³ Ibid.

⁷⁹⁴ Βλ. Informal meeting of EU Educations Ministers, *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Paris, 17 March 2015 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.

διαφορετικότητα των απόψεων, των πεποιθήσεων και των τρόπων ζωής (ελευθερία), και να οικοδομήσουν κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις (κοινότητα πολιτών). Προωθείται ο σεβασμός των δικαιωμάτων και του νόμου, ο ισότιμος σεβασμός για όλους τους ανθρώπους, η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, η συνεργασία, η κατανόηση του γενικού συμφέροντος και η συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή. Συνδυάζει ζητήματα όπως η καταπολέμηση του ρατσισμού και του αντισημιτισμού, της προκατάληψης και κάθε είδους διακρίσεων, δικαιώματα και υποχρεώσεις, την αρχή της κοσμικής και της θρησκευτικής ουδετερότητας.

- Υιοθετείται η διαθεματική εκπαίδευση για τα ΜΜΕ και την πληροφόρηση, συμπεριλαμβανομένου του διαδικτύου, του Τύπου και της ελευθερίας του λόγου, ώστε οι μαθητές να μάθουν να διαβάζουν και να ερμηνεύουν πληροφορίες και εικόνες, να οξύνουν το κριτικό πνεύμα και να διαμορφώνουν απόψεις. Σκοπός είναι κάθε μέση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για να αναπτύξει τη δική της λειτουργία μέσω - ραδιόφωνο, εφημερίδα, blog ή online site.
- Ξεκινώντας από το Δημοτικό σχολείο, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να προβαίνουν σε κρίσεις, να συζητούν και να διατυπώνουν επιχειρήματα. Και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες σε όλα τα μαθήματα. Παρέχεται κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και υποστήριξη.
- Διεξάγονται δημόσιες συζητήσεις (debates) και εργαστήρια φιλοσοφίας για μαθητές επαγγελματικής εκπαίδευσης ως μέρος της ηθικής αγωγής του πολίτη, και κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες όταν εκπαιδεύονται στο χώρο εργασίας.
- Ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών σε πρωτοβουλίες όπως:
 - ο Δημιουργία επιτροπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο,
 - ο συμμετοχή των μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα των τοπικών αρχών,
 - ο υποστήριξη και πρόσθετοι πόροι για τους μαθητές Γυμνασίου για την παραγωγή περιοδικών και για τις συνεργασίες τους με ΜΜΕ εκτός σχολικής κοινότητας, και επιχειρήσεις,
 - ο η εβδομάδα κατά του ρατσισμού και του αντισημιτισμού,

- αναγνώριση της εργασίας των μαθητών στην κοινότητα-για παράδειγμα βοηθώντας παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή άτομα με αναπηρία ή νεοεισερχόμενους στη Γαλλία.
- Εμπλοκή των γονέων σε σχολικά προγράμματα που προάγουν τις πολιτικές αξίες και τις αξίες της κοινότητας.
- Στο πλαίσιο της Μεγάλης Κινητοποίησης των Σχολικών Αξιών ξεκίνησε μια «Κρατική Εφεδρεία Εθνικής Εκπαίδευσης» (*“Citizen Reserve of National Education”*): μια δεξαμενή εθελοντών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, που εργάζονται μαζί με εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτικές ομάδες.
- Προωθείται η συμμετοχή και σε εκπαιδευτικές δράσεις και άλλου είδους πρωτοβουλίες όπως:
 - Διαγωνισμοί και βραβεία:
 - Τα ΔτΑ αποτελούν το επίκεντρο των μαθητικών διαγωνισμών, μεταξύ των οποίων το Βραβείο “*Prix des droits de l'homme-René Cassin*”. Το ανά διετία Κύπελλο “*Coupe nationale des élèves citoyens*” και οι ετήσιοι διαγωνισμοί “*Concours d'afhes ‘Agis pour testes’*”.
 - Το Parlement des Enfants (το Κοινοβούλιο Νέων) το οποίο διοργανώθηκε από την Εθνική Συνέλευση και το Υπουργείο Παιδείας από το 1994 και δίνει στα παιδιά μια ιδέα του πώς λειτουργούν οι θεσμοί στη Γαλλία. Οι δημοκρατικές αξίες εμφανίζονται στο διαγωνισμό “*Liberté, Égalité, Fraternité*”, ενώ οι διαγωνισμοί Concours des écoles fleuries προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μέσω της κηπουρικής και της διακόσμησης των σχολείων μέσω διαθεατικών προγραμμάτων.
 - Οι αφιερωμένες εβδομάδες και οι ημέρες περιλαμβάνουν τη Διεθνή Ημέρα Αλληλεγγύης, την Παγκόσμια Ημέρα των Παιδιών, τη Διεθνή Ημέρα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, την Εβδομάδα κατά του Ρατσισμού και του Αντισημιτισμός, την Εβδομάδα του Τύπου και την Ημέρα της Αλληλεγγύης μεταξύ των Γενεών.

Επιγραμματικά, κύριος στόχος του προγράμματος είναι να διδάξει στα παιδιά να γίνουν ενεργά και υπεύθυνα μέλη της κοινωνίας μέχρι την ηλικία των 16 χρόνων, οπότε η εκπαίδευση στη Γαλλία παύει να είναι υποχρεωτική. Τα νέα μαθήματα

αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της ισότητας και της αδελφοσύνης σύμφωνα με το εθνικό σύνθημα της Γαλλίας, αλλά και της δικαιοσύνης, του αμοιβαίου σεβασμού και της απουσίας διακρίσεων. Τέλος, το νέο πρόγραμμα σπουδών επιδιώκει να τονίσει τη βαθιά πεποίθηση της Γαλλίας στον κοσμικό χαρακτήρα.

8.4 Συμπεράσματα

Η περίπτωση της Γαλλίας αποτελεί από τα πιο επιτυχημένα παραδείγματα ως προς την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και δη της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Όπως παρουσιάστηκε, με τη θέσπιση του νέου προγράμματος το 2015, από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού αντικείμενο της πολιτικής παιδείας είναι κυρίως η ευγένεια/το ήθος (*civilité*)· να γνωρίζουν δηλαδή οι μαθητές και να σέβονται τους θεσμούς του σχολείου και της στενής κοινότητας εντός της οποίας κινούνται στην καθημερινότητά τους. Όπως αναφέρει η Αρετή Κεραμάρη,⁷⁹⁵ έτσι κι αλλιώς τα παιδιά θα κάνουν αναγωγή· μαθαίνουν πρώτα τους κανόνες του πλαισίου στο οποίο αρχικά αναπτύσσονται κι ύστερα η ηθική δράση ακολουθεί όλο τους το βίο. Επίσης, γίνεται αναφορά σε απλουστευμένες έννοιες σχετικές με την πολιτική και με απλοποιημένο λόγο προκειμένου τα νοήματα να είναι εύληπτα.

Στις τρεις ώρες διδασκαλίας της πολιτικής παιδείας, η μία ώρα αφιερώνεται στην εμπέδωση μέσω *debate*, τη συζήτηση δηλαδή των θεμάτων που έχουν αναπτυχθεί μέσα στην εβδομάδα. Έτσι, οι μαθητές από μικρή ηλικία μαθαίνουν να συνδιαλέγονται και να λύνουν τα προβλήματα και τις διαφωνίες τους με πολιτισμένο τρόπο.

Ωστόσο, υπάρχει και η αντίθετη άποψη η οποία υποστηρίζει ότι το σχολείο από θεσμός μετάδοσης της γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης έχει υποβαθμιστεί σε θεσμό επικοινωνίας, ζωής και εξουδετέρωσης των κοινωνικών αδικιών και ταξικών ανισοτήτων.⁷⁹⁶ Όπως διατείνεται η Natacha Polony, η εκπαίδευση και το σχολείο έχουν παύσει να είναι δασκαλοκεντρικά, αλλά έχουν γίνει μαθητοκεντρικά, που σημαίνει ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας καθορίζεται από τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή κι όχι από την Πολιτεία. Ως εκ τούτου, η σύγχρονη

⁷⁹⁵ Βλ. Κεραμάρη Α., στην εκπομπή «Κάρτα Μέλους: Προς μία ολοκληρωμένη πολιτειακή παιδεία», στο Κανάλι της Βουλής των Ελλήνων στο youtube (Hellenic Parliament TV), στις 09/04/2017 <https://www.youtube.com/watch?v=toV9HNBmYE4>.

⁷⁹⁶ Βλ. Polony N., *Τα Χαμένα Παιδιά μας*, Πόλις, Αθήνα, 2006.

κοινωνία παραμένει εγγενώς ανίκανη να διαιωνίσει την κληρονομιά που συγκέντρωσε επί τόσες χιλιετίες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, τα κλασικά γράμματα και η ανθρωπιστική παιδεία, στο πλαίσιο της γαλλικής εκπαιδευτικής πολιτικής, συνδέθηκαν με την «κοινή κουλτούρα» η οποία ορίστηκε επίσημος εκπαιδευτικός στόχος, εκδηλώνοντας μια συναινετική στάση απέναντι σε μία εντονότερα πολυτισμική γαλλική κοινωνία, ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης.

Ωστόσο, η κοινή κουλτούρα, εν αντιθέσει με τον όρο «πολιτιστική κληρονομιά» που εμπεριέχει τη διάσταση του ιστορικού βάθους και των κλασικών γραμμάτων, σύμφωνα με την Polony περιορίζεται σε ό,τι εκτυλίσσεται γύρω μας· υπερασπίζεται τη στιγμή κι όχι τα πνευματικά επιτεύγματα των πατέρων, υπερασπίζεται ένα σχολείο όπου δεν υπάρχει πνευματική ιεραρχία, όπου το ανώτερο και το κατώτερο εξισώνονται. Αυτή η κρίση μετάδοσης του σχολείου, σηματοδοτεί την έλλειψη παιδείας. Τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες, διπλώματα και κοινωνικότητα, αλλά δεν μαθαίνουν. Η προτεραιότητα στην προφορική γλώσσα έναντι του γραπτού λόγου, η μη συστηματική διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού, και η περιφρόνηση της αυθεντίας και της παράδοσης έχουν καταστήσει έκδηλη την κρίση της εκπαίδευσης.

Η πολιτιστική κληρονομιά αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη πολιτισμού, τη συνέχεια της ιστορικής εξέλιξης και συντήρησης του πολιτισμού. Εντούτοις, ο σεβασμός της διαφορετικότητας, είτε πρόκειται για διαφορετική προέλευση, διαφορετική κοινωνική καταγωγή, ή απλώς ιδιοπροσωπία και μοναδικότητα του καθενός, απογυμνώνει τη γαλλική κοινωνία από την πολιτιστική παράδοση. Σε αυτό το σημείο, το σχολείο, στο πλαίσιο διαφορετικών κουλτούρων και αμέτρητων ιδιαιτεροτήτων που συνιστούν την μνήμη του καθενός, οφείλει να ορίσει την κοινή κληρονομιά που θα προτείνει σε όλους τους πολίτες, όσο διαφορετικοί κι αν είναι, να μην περιορίζονται στην ταυτότητα της προέλευσής τους, αλλά να συναντώνται γύρω από γνώσεις, ιδέες και ανθρώπους που χειραφετούν και ταυτόχρονα ενώνουν και που επιτρέπουν σε κάθε άτομο να τοποθετηθεί στην ανθρώπινη γενεαλογία.

Κατά τη N. Polony, το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην προσπάθειά του να εντάξει τους μετανάστες και τα παιδιά τους στη γαλλική κοινωνία, ακολούθησε μια πολιτική ενσωμάτωσης η οποία είχε αναπόφευκτα αντίκτυπο και στην εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας. Αφενός επιδιώκει την καλλιέργεια μιας κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας, αφετέρου η συγκρότηση αυτής της κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας δεν

οικοδομείται στη βάση μιας πολιτιστικής κληρονομιάς, την οποία συγκροτούν γνώσεις, άνθρωποι, ιδέες κι αξίες που επέζησαν τους αιώνες, αλλά στην ένταξη της διαφορετικότητας και διαφορετικής προέλευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ

Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΕΝΩΣΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

9.1 Η συμμετοχή των νέων της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας στην πολιτική ζωή της Ένωσης ως απόρροια των προγραμμάτων για την Παιδεία της Δημοκρατίας

Στο σημείο τούτο ενέχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από ερευνητικής σκοπιάς να μελετηθεί η πολιτική στάση και συμπεριφορά των νέων της Ελλάδας, της Αγγλίας και της Γαλλίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο ως αποτέλεσμα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και δράσεων για την ΠτΔ και των εθνικών προγραμμάτων σπουδών. Αν και έχουν διεξαχθεί δεκάδες έρευνες τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο σχετικά με τη θεματική, θα αρκεστούμε στις έρευνες του TUI⁷⁹⁷ και του ΔΙΚΤΥΟΥ για τη στάση των νέων έναντι της Ευρώπης, στα αποτελέσματα του Ευρωβαρόμετρου για τις ευρωεκλογές 2009 και 2014 και του εαρινού τακτικού Ευρωβαρόμετρο του 2017.

Εκκινώντας από την έρευνα του TUI, διεξήχθη μεταξύ 16 Φεβρουαρίου και 3 Μαρτίου του 2017 και απηύθυνε ερωτήματα σε 6.000 άτομα ηλικίας 16-26 ετών από τη Βρετανία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ελλάδα, την Ιταλία, την Πολωνία και την Ισπανία. Σύμφωνα με αυτή, με ποσοστό 31% οι έλληνες τάσσονται υπέρ της εξόδου της χώρας από την ΕΕ ενώ στην περίπτωση της Γαλλίας το ποσοστό φτάνει στο 19%. Άξια σχολιασμού κρίνεται η περίπτωση της Βρετανίας όπου το 58% των ερωτηθέντων θα ψήφιζε υπέρ της παραμονής της χώρας στην ΕΕ.

Με ποσοστό 21% οι έλληνες είναι αισιόδοξοι για το μέλλον της Ευρώπης, ενώ στη Γαλλία και στη Βρετανία είναι λιγότερο με ποσοστό 11% και 16% αντίστοιχα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι το 66% των ερωτηθέντων από την Ελλάδα και το 53% από τη Βρετανία θεωρούν τη δημοκρατία την καλύτερη μορφή διακυβέρνησης ενώ οι νέοι της Γαλλίας είναι οι λιγότερο πεπεισμένοι για την αποτελεσματικότητά της, με ποσοστό 42%!

⁷⁹⁷ Βλ. επίσημος ιστότοπος του TUI <https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/05/All-results-TUI-Stiftung-European-Youth.pdf>.

Ένα ακόμα από τα συμπεράσματα της μελέτης είναι ότι οι νέοι θεωρούν την ΕΕ περισσότερο ως μια οικονομική συμμαχία (72% των ελλήνων, 77% των γάλλων και 71% των βρετανών), παρά ως μια ομάδα εθνών με κοινές πολιτιστικές αξίες.

Επίσης, το 44% των ελλήνων θεωρεί ότι πρώτα αποτελεί πολίτη της χώρας του και μετά της Ευρώπης. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους γάλλους είναι το 35% και για τους βρετανούς το 26%.

Τέλος, οι ερωτηθέντες στην Ελλάδα τάσσονται με ποσοστό 60% περισσότερο υπέρ της επιστροφής της εξουσίας στις εθνικές κυβερνήσεις. Υπέρ αυτής της ιδέας είναι το 33% των γάλλων και το 44% των βρετανών. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα αποτελέσματα της έρευνας του ΔΙΚΤΥΟΥ, στο πλαίσιο του προγράμματος IDEA⁷⁹⁸ που διεξήχθη τους μήνες Φεβρουάριο-Μάρτιο 2017 σε δείγμα 1.173 νέων, ηλικίας 16-25 ετών (μαθητές γενικού και τεχνικού λυκείου, φοιτητές και σπουδαστές ΙΕΚ) από όλη την Ελλάδα.⁷⁹⁹

Άξιο λόγου αποτελεί το γεγονός ότι ενώ η έρευνα περιορίστηκε σε μόλις εννέα σύντομα διατυπωμένες ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, πολλοί από τους συμμετέχοντες έδειξαν ότι τελούν σε πλήρη σύγχυση, έχοντας μια εντελώς επιφανειακή γνώση όχι μόνο για τα οφέλη που αποκόμισαν οικονομικά ασθενείς χώρες όπως η Ελλάδα από τη συμμετοχή τους στην Ένωση αλλά και για το ρόλο της ΕΕ εν γένει. Ενδεικτικό, λοιπόν, είναι πως στο ερώτημα αν «*η συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ βελτιώνει την καθημερινότητά σου*», 4 στους 10 νέους (37,3%) απάντησαν «*όχι*». Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως το παραπάνω επιβεβαιώνει πόσο στρεβλά ελληνοκεντρικό είναι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αποσιωπώντας ποια θα ήταν η μοίρα της Ελλάδας εάν δεν είχε προσδεθεί στην ευρωπαϊκή οικογένεια. Επίσης, είναι αποκαλυπτικό ότι πολλοί από τους ερωτηθέντες αγνοούν ότι ακόμη και τα σχολεία στα οποία φοιτούν ή φοίτησαν ανακαινίστηκαν ή κατά πάσα πιθανότητα χτίστηκαν με ερωπαϊκά κονδύλια.

Ιδιαίτερης μνείας χρήζει και το γεγονός ότι ενώ σε συντριπτικό ποσοστό (84%) αναγνωρίζουν τη διατήρηση της ειρήνης ως την πιο θετική συνέπεια από τη συμμετοχή της Ελλάδας στην ΕΕ, απαντώντας μάλιστα ότι πρέπει «*να ενδυναμωθεί η*

⁷⁹⁸ Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα (Erasmus-Jean Monnet Projects) που διερευνά τη γνώση αλλά και τις απόψεις των νέων για την ΕΕ.

⁷⁹⁹ Βλ. ιστότοπος του Δικτύου για τη μεταρύθμιση στην Ελλάδα και την Ευρώπη <http://idea4europe.eu/site/index.php/en/news/press/english/96-diktio-s-youth-survey-you-europe-and-the-jean-monnet-project-idea>.

διαδικασία ενοποίησης της ΕΕ», η πλειονότητά τους (54%) δε θεωρεί τη δημιουργία του κοινωνικού κράτους, επί παραδείγματι, σημαντική προσφορά της ΕΕ.

Από τα θετικά εντούτοις τα οποία συνάγονται είναι ότι: το 86% δίνει «πολύ μεγάλη σημασία» στο «να είμαι ελεύθερος να ταξιδεύω, να ζω, να σπουδάζω και να εργάζομαι στην ΕΕ», το 72% αξιολογεί θετικά να «έχουμε ένα κοινό ισχυρό νόμισμα που κάνει τις συναλλαγές μας πιο εύκολες» και το 83% συμφώνησε για το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της ΕΕ «στην προάσπιση των θεμελιωδών δικαιωμάτων ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, θρησκείας, αναπηρίας ή ηλικίας»: αποκαλύπτοντας ότι υπάρχει μια απαραίτητη και κρίσιμη μαγιά που θα χτίσει το ευρωπαϊκό οικοδόμημα.

Χαρακτηριστικό δείγμα της πολιτικής ενεργοποίησης των νέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο αποτελούν βεβαίως οι εκλογές για την ανάδειξη των μελών του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, με την εξέταση των αποτελεσμάτων του Ευρωβαρόμετρου να είναι αποκαλυπτική ορισμένων τάσεων. Προς τούτο μελετώνται συγκριτικά τα εθνικά (Ελλάδα, Αγγλία, Γαλλία) αποτελέσματα των δύο τελευταίων ευρωπαϊκών εκλογικών αναμετρήσεων, ήτοι αυτών του 2009⁸⁰⁰ και του 2014.⁸⁰¹

Οι Ευρωεκλογές του 2014 σημείωσαν το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής στην ιστορία από τις πρώτες Ευρωεκλογές που πραγματοποιήθηκαν το 1979, αν και στην Ελλάδα η προσέλευση στις κάλπες αυξήθηκε συγκριτικά με το 2009· το ποσοστό συμμετοχής ανήλθε στο 59.97% συγκριτικά με το 52.61% του 2009, ενώ ακολούθησε πτωτική πορεία σε σχέση με το 2004⁸⁰² που ψήφισε το 63.22%. Στην περίπτωση του ΗΒ το 2004 προσήλθε στις κάλπες το 38.52%, το 2009 το 34.7% ενώ το 2014 το 35.60%. Τα ποσοστά για τη Γαλλία το 2004 ήταν 42.76%, το 2009 40.63% και το 2014 42.43% (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1).

Όσον αφορά τους νέους ηλικίας 18-24 ετών, ήταν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2):

- το 45% των ψηφισάντων στην Ελλάδα το 2014 και το 41% το 2009,
- το 19% στο ΗΒ το 2014 και το 20% το 2009,
- το 25% στην Γαλλία για το 2014 και το 2009.

⁸⁰⁰ Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΕΚ http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/post_electoral/EB71.3-FocusonAge-EL.pdf.

⁸⁰¹ Σημειώνεται ότι η μετεκλογική μελέτη πραγματοποιήθηκε για την περίοδο 30 Μαΐου–27 Ιουνίου 2014 από το Ευρωβαρόμετρο. Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΕΚ http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/post/post_ee2014_sociodemographic_annex_el.pdf.

⁸⁰² Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΕΚ <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/el/country-results-el-2014.html>.

Επίσης, προσήλθε στις κάλπες *«επειδή αποτελεί καθήκον των ευρωπαϊκών πολιτών»* (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3):

- το 35% των ελλήνων το 2014 και το 50% το 2009,
- το 22% των βρετανών το 2014 και το 39% το 2009,
- το 47% των γάλλων το 2014 και το 57% το 2009.

«Έλλειψη εμπιστοσύνης/δεν ενδιαφέρεται για την πολιτική», δήλωσε (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4):

- το 21% των ελλήνων για το 2014 και το 24% για το 2009,
- το 10% των βρετανών για το 2014 και το 17% για το 2009,
- το 3% των γάλλων για το 2014 και το 14% για το 2009.

«Δεμένο με την Ευρώπη» αισθάνεται (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5):

- το 54% των ελλήνων για το 2014 και το 2009,
- το 47% των βρετανών για το 2014 και το 37% για το 2009,
- το 69% των γάλλων για το 2014 και το 65% για το 2009.

Τέλος, σύμφωνα με την έρευνα του Ευρωβαρόμετρου που πραγματοποιήθηκε μεταξύ 20 και 30 Μαΐου του 2017⁸⁰³ και δημοσιεύθηκε στις 2 Αυγούστου του 2017, οι έλληνες στη συντριπτική τους πλειοψηφία εμφανίζονται απαισιόδοξοι για το μέλλον της ΕΕ, με το 70% των ερωτηθέντων να θεωρεί ότι *«τα χειρότερα έρχονται»*. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους βρετανούς βρίσκεται στο 35% ενώ με ποσοστό 38% οι γάλλοι είναι αισιόδοξοι για το ευρωπαϊκό μέλλον.

Στο ερώτημα *«τί εικόνα έχετε για την ΕΕ;»*, οι έλληνες κατέχουν την τελευταία θέση (φτάνει μόλις στο 18%) σε σχέση με το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι έχουν ξεκάθαρα θετική γνώμη για την ΕΕ. Το ποσοστό των βρετανών ανέρχεται στο 36% και των γάλλων στο 40%. Επίσης, το 51% των βρετανών και το 49% των γάλλων δεν εμπιστεύεται την ΕΕ.

Το 48% των Ελλήνων δηλώνει ότι νοιώθει ευρωπαίος πολίτης με το 52% να απαντά αντίθετα. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τη Βρετανία είναι 54% και 43% ενώ για τη Γαλλία 64% και 43%.

Βάσει της υπό εξέταση έρευνας, το σημαντικότερο επίτευγμα της ΕΕ θεωρείται:

- η ειρήνη μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ για το 62% των ελλήνων, το 56% των βρετανών και το 65% των γάλλων,

⁸⁰³ Συνολικά στις συνεντεύξεις συμμετείχαν 33.180 άτομα από όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ και τις υποψήφιες χώρες.

- η ελεύθερη διακίνηση προσώπων, αγαθών και υπηρεσιών για το 68% των ελλήνων, το 52% των βρετανών και το 40% των γάλλων, και
- το Πρόγραμμα ERASMUS για το 20% των ελλήνων, το 18% των βρετανών και το 36% των γάλλων.

Από τα παραπάνω, πέρα της αυτονόητης ανάγκης να ενισχυθεί η εικόνα της ΕΕ μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα, σε κάθε περίπτωση αναδεικνύονται και τα δομικά προβλήματα ενημέρωσης για τις ενωσιακές δράσεις εκ μέρους της ίδιας της Ένωσης.

Η αίσθηση που δημιουργείται από την επεξεργασία των ως άνω στοιχείων είναι ότι οι νέοι ναι μεν γνωρίζουν σε γενικές γραμμές για την ΕΕ, ωστόσο πρόκειται για επιφανειακή γνώση ενώ η στάση τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «θετική» προς την Ευρώπη αλλά με αντιφάσεις.

Κι εδώ είναι που καλείται η Παιδεία να επιτελέσει το ρόλο της. Εργαλεία όπως το Πρόγραμμα ΠτΔ και ο Χάρτης για την ΠτΔ του ΣτΕ, το Erasmus+ της ΕΕ κ.ά. και ο εμπλουτισμός των βιβλίων με αναφορές στις κοινές ευρωπαϊκές αξίες και αρχές, θα θρέψουν το δέντρο της συνοχής και της γνώσης. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν ανάγκη την ευρωπαϊκή διάσταση. Δεν πρόκειται για διελκυστίνδα· αντιθέτως, η Ευρώπη προέρχεται από τους λαούς της και οι λαοί ανήκουν στην Ευρώπη.

ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, κατισχύει η τάση για παροχή μιας πολύπλευρης και πολυδιάστατης δημοκρατικής παιδείας με σκοπό τη διάπλαση του ενεργού πολίτη. Όπως προκύπτει από την ανά χείρας μελέτη, κοινή συνισταμένη των σύγχρονων δράσεων και πρωτοβουλιών που εκπορεύονται τόσο από το ΣτΕ όσο και από την ΕΕ, αλλά και των πολιτικών/πολιτειακών κειμένων στοχαστών και επιστημόνων-ερευνητών, είναι η επισήμανση του ρόλου της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση πολιτικοποιημένων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι θα πρέπει να διαθέτουν την αναγκαία πολιτική παιδεία, ήτοι τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες για την ενεργό συμμετοχή στα κοινά.

Η ογκούμενη κρίση νομιμοποίησης της πολιτικής και το δημοκρατικό έλλειμμα της ΕΕ από τη μια, κι από την άλλη, ο εκφυλισμός της ιδιότητας του πολίτη, καταδεικνύουν ότι η συμμετοχική και διαβουλευτική δημοκρατία συνιστούν ένα κανονιστικό και διαδικασιακό αίτημα των καιρών. Στροφή που από θεωρητική και μεθοδολογική σκοπιά συνοψίζεται σε μια καθολικότερη προβληματική περί της ποιοτικής αναβάθμισης της παραδοσιακής ιδιότητας του πολίτη και, κατ' επέκταση, των αντιπροσωπευτικών και συμμετοχικών θεσμών και διαδικασιών, που στη σχετική ορολογία της πολιτικής θεωρίας έχει πολιτογραφηθεί με μια σειρά από θεωρητικές

καμπές, όπως ρεπουμπλικανική στροφή κ.ά., που καθοδηγούν σήμερα τη συζήτηση της δημοκρατικής θεωρίας.⁸⁰⁴

Εκκινώντας από το ΣτΕ και το Πρόγραμμα για την ΠτΔ, αδιαμφισβήτητα αποτελεί την πιο ολοκληρωμένη και σφαιρική προσέγγιση σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη διατήρηση και την εξέλιξη της δημοκρατίας, μέσω της προώθησης της δημοκρατικής διαπαιδαγώγησης. Πρωταρχικό στόχο του Προγράμματος αποτελεί η ενίσχυση της ουσιαστικής συμμετοχής των πολιτών στη δημοκρατική κοινωνία, μέσα από την όσο το δυνατό καλύτερη προετοιμασία τους. Οι πολίτες, όντας κοινωνικά ίσοι, πρέπει να διαθέτουν την ικανότητα να εισέρχονται στο «*βασιλείο της πολιτικής επιρροής*», με την οπτική να διατηρούν μια ζωτική δημόσια σφαίρα και να δημιουργούν ένα είδος πολιτικής δέσμευσης, βασισμένης στην κοινή αντίληψη για το κοινό καλό. Τούτο αναφέρεται στη δημιουργία ενός βιώσιμου πολιτικού δικτύου που θα δίνει τόσο στο άτομο, όσο και σε οργανωμένους σε ομάδες πολίτες, την ίδια δυνατότητα να συμμετέχουν στη δημοκρατική διαδικασία.

Η επιτυχία του Προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι, αποτελώντας μια πρωτοβουλία που αγκάλιασαν οι κυβερνήσεις όχι μόνο σε πολιτικό, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, εφαρμόζεται ταυτοχρόνως σε όλα τα κράτη μέλη του ΣτΕ⁸⁰⁵ -έστω και με διαφορετικά επίπεδα επιτυχίας.⁸⁰⁶ Εκτιμάται πως από τη σύλληψή του μέχρι και σήμερα, αν και κατά τις πρώτες δύο φάσεις εφαρμογής του τα βήματα ήσαν περισσότερο διερευνητικά και διστακτικά, αλματώδεις εξελίξεις σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια του «*Ευρωπαϊκού Έτους Ενεργών Πολιτών μέσω της Εκπαίδευσης*» και εντεύθεν, με αποκορύφωμα την υιοθέτηση του Χάρτη του ΣτΕ για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα ΔτΑ, το μεγαλύτερο κεκτημένο της ευρωπαϊκής πολιτειακής παιδείας.

Αλλά και η ΕΕ την τελευταία περίπου εικοσαετία, έχει εκπονήσει μια σειρά δράσεων που στοχεύουν στη διαμόρφωση μίας νέας γενιάς ευρωπαίων πολιτών με υψηλή ευρωπαϊκή συνείδηση, για τους οποίους η συμμετοχή στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι θεωρείται μία συνεχής διαδικασία. Η απόρριψη της Συνταγματικής Συνθήκης το 2005, κλόνησε το οικοδόμημα της ΕΕ καθώς ένα σημαντικό ποσοστό των ευρωπαίων

⁸⁰⁴ Βλ. Μακρής Σ., 2011, ό. π., σελ. 840-841.

⁸⁰⁵ Ιδίως εάν αναλογιστεί κανείς πως το Πρόγραμμα ως προς τις δράσεις του δεν είναι υποχρεωτικό, αλλά εναπόκειται στην κρατική πολιτική.

⁸⁰⁶ Σε κάθε περίπτωση εντοπίζεται ένα σημαντικό θετικό στοιχείο: ακόμη κι η ομοιόμορφη ή και η προβληματική εφαρμογή του Προγράμματος, δηλώνει την ύπαρξη ενδιαφέροντος των κρατών μελών για την ΠτΔ, τη διάθεση για αλλαγή προσανατολισμένη στην εδραίωση ή/και στην εξέλιξη της δημοκρατίας, και την υιοθέτηση στόχων και μεθόδων που θα την επιφέρουν.

πολιτών έδειξε με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο την αντίθεση του σε πολιτικές επιλογές που λαμβάνονται αποκλειστικά στην κορυφή της ιεραρχίας χωρίς τη συμμετοχή τους.⁸⁰⁷ Οι δυσνόητες εσωτερικές δομές και το πολύπλοκο σύστημα διαδικασιών, κανόνων και λειτουργίας της ΕΕ, παρακώλυαν και εξακολουθούν να παρακωλύουν (παρόλο που η Συνθήκη της Λισαβόνας προβλέπει πιο ανοιχτές διαδικασίες), την εμπλοκή των πολιτών στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Με αυτά ως δεδομένα, ελήφθησαν σημαντικές αποφάσεις για περαιτέρω δράσεις σε ενωσιακό επίπεδο, με σκοπό να βρεθεί ο πολίτης στο επίκεντρο των πολιτικών της.

Η συνεργασία μεταξύ των δύο Ευρωπαϊκών Οργάνων στον τομέα της εκπαίδευσης και της νεολαίας, οδήγησε στην οικοδόμηση ενός κοινού πλαισίου για την ενεργό συμμετοχή των νέων στην πολιτική και κοινωνική αρένα. Σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί πως τα τρέχοντα σχετικά προγράμματα δράσης του ΣτΕ και της ΕΕ προσφέρουν το κατάλληλο πεδίο για την προαγωγή της μάθησης με στόχο την ενεργό συμμετοχή του πολίτη, ανάγοντας την ευρωπαϊκή διάσταση σε μια σημαντική πτυχή του στόχου αυτού. Είναι όμως επαρκή τα βήματα αυτά;

Όσον αφορά την Ελλάδα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα ο έντονα μεταρρυθμιστικός του χαρακτήρας σε εθνικό αμιγώς επίπεδο και σε επίπεδο εφαρμογής άνωθεν πολιτικών, καταδεικνύει έλλειψη σταθερότητας, πραγματικών προθέσεων και ουσιαστικών στόχων ως προς την ΠτΔ.

Ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προωθεί το πλαίσιο εργασίας για την προώθηση των Κοινωνικών Ικανοτήτων και των Ικανοτήτων που σχετίζονται με την Ιδιότητα του Πολίτη, με τις εθνικές εκθέσεις προόδου να δηλώνουν ρητά τη στροφή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την υιοθέτησή τους, ο Νόμος για το Νέο Λύκειο του 2015 μετατρέπει το μοναδικό σχετικό με την Πολιτειακή Παιδεία «*Πολιτική και Δίκαιο*» μάθημα στη Β' Λυκείου, από υποχρεωτικό μάθημα βασικού κύκλου σε επιλογής. Επίσης, η Κοινωνιολογία («*Στοιχεία Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*») από (δίωρο) μάθημα γενικής παιδείας στην Γ' Λυκείου, εξοβελίζεται στη «*Θεωρητική*» κατεύθυνση και στην κατεύθυνση «*Οικονομία και Πληροφορική*», ως (δίωρο) διδασκόμενο κι όχι εξεταζόμενο μάθημα.⁸⁰⁸

⁸⁰⁷ Για μία λεπτομερή ανάλυση των συνθηκών και αιτιών που οδήγησαν στην απόρριψη της βλ. ενδεικτικά Βοσκόπουλος Γ., *Ευρωπαϊκή Ένωση, Θεσμοί, Πολιτικές, Προκλήσεις, Προβληματισμοί*, Επίκεντρο, Αθήνα, 2009.

⁸⁰⁸ Επί της ουσίας, δεν υπάρχει ούτε στη γενική παιδεία, εφόσον δεν το διδάσκονται όλοι οι μαθητές, αλλά ούτε και στην κατεύθυνση, αφού δεν αποτελεί εξεταζόμενο μάθημα.

Επίσης, αν και τα εγχειρίδια στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών αναφέρονται στην αναγκαιότητα της Διεθνούς Οργάνωσης, δίνοντας έμφαση στο ενωσιακό εγχείρημα,⁸⁰⁹ κοινό σημείο όλων αυτών αποτελεί η υπογράμμιση της συμβολής της Ελλάδας –και ιδίως του αρχαίου πολιτισμού και του χριστιανισμού- στη γέννηση της ίδιας της Ευρώπης, δίχως να αναφέρεται με σαφήνεια η επίδραση που ίδια η χώρα δέχτηκε από άλλους πολιτισμούς, ιδίως δε από τον ευρωπαϊκό.⁸¹⁰

Επιγραμματικά θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι νέοι στην Ελλάδα να μην γνωρίζουν σε γενικές γραμμές για την ΕΕ, πρόκειται, εντούτοις, για γνώση επιφανειακή ενώ η στάση τους θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «φιλικά προσκείμενη» προς την Ευρώπη αλλά με αντιφάσεις.

Αλλά και στην περίπτωση της Αγγλίας, μια χώρα με ολόένα και αυξανόμενη αμφισβήτηση προς την ΕΕ, η ανάγκη για την καθιέρωση μιας ευρωπαϊκής πολιτικής κουλτούρας φαντάζει πιο επιτακτική από ποτέ, λαμβανομένου κυρίως υπόψη του αποτελέσματος του πρόσφατου δημοψηφίσματος για την έξοδο του ΗΒ από την ενωσιακή οικογένεια. Ήδη από τις ευρωεκλογές του 2014 όπου το βρετανικό UKNP άγγιξε σχεδόν το 27%,⁸¹¹ δόθηκε ένα ηχηρό μήνυμα εναντίον των πρακτικών της Ένωσης, κάνοντας ακόμη πιο αισθητή την παρουσία του ευρωσκεπτικισμού. Τάση η οποία ενισχύθηκε από το προσφυγικό, αφού θεωρήθηκε ότι με τους πρόσφυγες και μετανάστες αμφισβητείται η οικονομική και κοινωνική επιτυχία της χώρας.

Συναφώς, καθίσταται αναγκαίο η ατζέντα για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη να επανέλθει στην κορυφή της ημερήσιας διάταξης της ευρωπαϊκής και της βρετανικής πολιτικής, ώστε να επαναφέρει τους απλούς πολίτες και δη τους νέους, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα διακυβέρνησης.

Πράγματι, μετά τους κλυδωνισμούς που προκάλεσε το βρετανικό δημοψήφισμα (και με ορίζοντα την επέτειο των 60 χρόνων από τη Συνθήκη της Ρώμης), ο Πρόεδρος Juncker με την παρουσίαση της Λευκής Βίβλου για το Μέλλον της Ευρώπης, κάλεσε τους πολίτες των κρατών μελών, με έμφαση τους νέους, να συμμετάσχουν ενεργά στο

⁸⁰⁹ Οι ενότητες αυτές σχεδόν σε όλη τους την έκταση βρίσκονται εκτός ύλης ή/και διδάσκονται από κοινωνιολόγους αντί για πολιτικούς επιστήμονες.

⁸¹⁰ Βλ. Καρακατσάνη Δ., *Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης στο http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/karakatsani.htm.

⁸¹¹ Βλ. επίσημος ιστότοπος του ΕΚ <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/el/country-results-uk-2014.html>.

δημόσιο διάλογο για το μέλλον της ΕΕ και να εκφράσουν την άποψή τους για την Ευρώπη στην οποία θέλουν να ζουν.

Όσο για την Γαλλία, δεν είναι καθόλου υπερβολική η άποψη ότι αποτελεί οδηγό στις δράσεις που σχετίζονται με την πολιτική παιδεία, κι αυτό διότι υπάρχει μία εμπεδωμένη, ουσιώδης και βαθιά δημοκρατική παράδοση από την οποία έχει κανείς να αντλήσει πολλά. Γιατί λοιπόν η Ελλάδα κι η Αγγλία να μην παραδειγματιστούν από το γαλλικό πρότυπο;

Είναι γεγονός ότι η γαλλική κοινωνία βρίσκεται σε τροχιά αλλαγής και αναπροσδιορισμού· τάση που αποτυπώθηκε έκδηλα μετά τις εκλογές της 7^{ης} Μαΐου 2017 οπότεν και τα «*παραδοσιακά*» κόμματα ηττήθηκαν κατά κράτος από το νεοεμφανιζόμενο «*μη πολιτικό*» Emmanuel Macron και την αντι-ευρωπαϊστρια Marine Le Pen. Πολλοί νέοι ψηφοφόροι προτίμησαν τον αριστερό Jean-Luc Mélenchon ενώ οι δυσανεκτοί αγρότες κι άνεργοι ή οι διαμένοντες σε υποβαθμισμένα προάστια που συχνά γίνονται πεδίο μάχης μεταξύ μεταναστών, βρήκαν παρηγοριά στην ακραία ρητορική της M. Le Pen, αδιαφορώντας για τις απειλές περί Frexit (εξόδου από το ευρώ).

Μολαταύτα, ήδη από το 2015 οι προτεραιότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας άλλαξαν. Έκτοτε δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ηθική αγωγή του μαθητή, με την ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της ισότητας και της δικαιοσύνης, ενώ η εκπαίδευση και η αξιολόγηση του έργου των δασκάλων θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ.

Κατά το ίδιο έτος, με πρωτοβουλία της Γαλλίας και με αφορμή τα τρομοκρατικά χτυπήματα, την άνοδο της ακροδεξιάς και του νεοφασισμού σε πάρα πολλά μέρη της Ευρώπης, συγκαλείται Σύνοδος στο Παρίσι όπου οι Υπουργοί Παιδείας της ΕΕ συμφώνησαν στην ανάγκη αναδιαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών μελών, με σκοπό την ενίσχυση της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και τις αξίες της δημοκρατίας στα εθικά εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα.

Αδιαμφισβήτητα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των χωρών που μελετήθηκαν, φιλοδοξούν να αποτελέσουν το πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου με φιλελεύθερα χαρακτηριστικά, που να συμβάλλει στην προαγωγή της ελεύθερης σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης των πολιτών, μεταδίδοντάς τους αξίες και υποβοηθώντας τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την ενεργό συμμετοχή τους σε θέματα πολιτειότητας. Επίσης, στοχεύουν στη διαμόρφωση σύγχρονων δημοκρατικών πολιτών εμπνεόμενων από τις φιλελεύθερες οικουμενικές αξίες και αρετές, και

εμφορούμενων από πνεύμα κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, με πλήρη συνείδηση της σημασίας του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.⁸¹²

Λαμβανομένης μάλιστα υπόψη της τελευταίας (για το 2017) έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την παρακολούθηση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, «με δεδομένο το πρόσφατο κύμα λαϊκισμού και εξτρεμισμού στην Ευρώπη, [...] τα κράτη μέλη της ΕΕ θέσπισαν πρόσφατα πολιτικές με σκοπό να διασφαλίσουν ότι τα παιδιά και οι νέοι θα αποκτούν κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες και δεξιότητες άσκησης της ιδιότητας του πολίτη. Μέτρα πολιτικής προκειμένου να ενισχυθούν οι δυνατότητες της εκπαίδευσης να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές προκλήσεις, έχουν θεσπιστεί κυρίως στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».⁸¹³

Από τα παραπάνω, είναι φανερό ότι υπάρχει μια απαραίτητη και κρίσιμη μαγιά που θα χτίσει το ευρωπαϊκό οικοδόμημα, με τη δυναμική για την ανάπτυξη ενεργειών μεγαλύτερης εμβέλειας να είναι επαρκής. Η πρόκληση για την Ευρώπη είναι τώρα να αξιοποιήσει αυτή τη δυναμική και να έρθει ξανά σε επαφή με το ευρύ κοινό, υιοθετώντας μια νέα προσέγγιση –μια νέα στάση.

Παρά, λοιπόν, το σημειούμενο ενδιαφέρον για την ενεργό συμμετοχή των νέων -σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- στο πλαίσιο και των τριών χωρών που μελετήθηκαν, κατά τη συγγραφή της ανά χείρας μελέτης προέκυψαν κάποιοι επιπλέον ενδεικτικοί προβληματισμοί σχετικά με την παροχή πολιτικής παιδείας στους μαθητές σήμερα, οι οποίοι διατυπώνονται ως εξής:

- Για ποιό λόγο, μολονότι οι μαθητές φαίνεται να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εντός του σχολικού πλαισίου, εκδηλώνουν ένα είδος πολιτικής και κοινωνικής απάθειας ως ενήλικες;⁸¹⁴
- Σε ποιό βαθμό οι προσωπικές κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές αντιλήψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επιδράσουν στην πολιτική παιδεία των μαθητών;⁸¹⁵

⁸¹² Βλ. Πέτρου Α., ό. π. και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2000.

⁸¹³ Βλ. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and Training Monitor 2017, September 2017 στο https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι βασικοί δείκτες της έκθεσης αυτής για τα ενωσιακά κράτη μέλη. Βλ. παράρτημα 6, 7 και 8 της παρούσης.

⁸¹⁴ Για το φαινόμενο της «πολιτικής αδράνειας» βλ. ενδεικτικά Σεραφετινίδου Μ., *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία*, Gutenberg, Αθήνα, 2002.

⁸¹⁵ Βλ. Καρακατσάνη Δ., 2008, ό.π., σελ. 156-157.

- «Σε ποió βαθμό το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (ως φορέας κοινωνικής και πολιτικής κοινωνικοποίησης), η καθημερινή εμπειρία των μαθητών στα σχολεία (πολιτική κουλτούρα του σχολείου), αλλά και γενικότερα οι εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές ως πολίτες στον κόσμο έξω από το σχολείο, επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα όσα διδάσκονται στα σχολεία;».⁸¹⁶

- Τί βήματα έχουν γίνει σχετικά με την προώθηση των «Σπουδών στην Εκπαίδευση»; Υπάρχει εφαρμογή της ΠτΔ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Τί θα μπορούσε να σημαίνει η καθιέρωση μεταπτυχιακών σπουδών για την περαιτέρω εξειδίκευση και κατάρτιση σε θέματα εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη;

Λαμβανομένου υπόψη του ως άνω προβληματισμού καθώς και ότι διανύουμε μια περίοδο όπου οι επιπτώσεις μιας μείζονος κοινωνικής κυρίως κρίσης αφήνουν χώρο για την ανάπτυξη συμπεριφορών μισαλλοδοξίας, βίας, ρατσισμού, κοινωνικού εκφοβισμού και παραβίασης των ΔτΑ, με σκοπό την ανάπτυξη της πολιτικής συνείδησης των νέων πολιτών της Ευρώπης, προτείνεται:

- Αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με την ΠτΔ να αποτελεί κύριο υποχρεωτικό μάθημα. Όπως υποστηρίζει ο Καθηγητής Α. Καζαμίας, δεν είναι δυνατόν η «*Παιδεία του Πολίτη*» να υποκαθίσταται από διαθεματική διδασκαλία (μέσω άλλων μαθημάτων) ή εργασίες-projects. Άλλωστε, οι αναγκαίες νοητικές λειτουργίες (κριτική, αναλυτική, συνθετική και δημιουργική σκέψη) για την αξιοποίηση σύνθετων μαθημάτων όπως η «*Παιδεία του Πολίτη*» εξελίσσονται κυρίως στην εφηβεία.

- Αναθεώρηση του διδακτικού υλικού βάσει του προσδιορισμού των αναγκών τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών. Η ΠτΔ θα πρέπει να αποτελεί ένα ζωνρό μάθημα, όπως στο παράδειγμα της Γαλλίας, κι όχι απολιθωμένο, ώστε αντί της παπαγαλίας, να επιτρέπονται η κατανόηση, η συμμετοχικότητα, οι δράσεις.

- Εξειδικευμένη κατάρτιση και επιμόρφωση των διδασκόντων με σκοπό την υιοθέτηση διδασκαλίας με περισσότερο μαθητοκεντρικό προσανατολισμό.

- Σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία: ενίσχυση του ρόλου των ΜΚΟ κι άλλων ενδιαφερόμενων φορέων μέσω της συμμετοχής τους σε πρωτοβουλίες από κοινού με τους μαθητές.

⁸¹⁶ Βλ. Κοντογιαννοπούλου Πολυδωρίδη Γ., ό. π, σελ. 28.

- Καλλιέργεια στο μαθητή του πνεύματος της συνεργασίας και του διαλόγου, σε μια Ευρώπη όπου οι δρώντες ανήκουν όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε υποεθνικό και υπερεθνικό επίπεδο.

- Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να θέσει ουσιαστικά ερωτήματα αυτοαξιολόγησης, όπως: *«Προσφέρουμε παιδεία τέτοια που να προάγει υγιή ανθρωπισμό και κριτικά σκεπτόμενο πολίτη;», «Τί μπορεί να γίνει προκειμένου να βελτιωθούν όχι μόνο τα επίπεδα ενημέρωσης και δεξιότητας, αλλά και τα επίπεδα δέσμευσης και συμμετοχής σε όλες τις μορφές του δημοκρατικού πολιτισμού;».*

Επιπλέον, σε μια εποχή που οι πολίτες της Ένωσης μένουν αμέτοχοι ενώ διακατέχονται από άγνοια όσον αφορά τα ευρωπαϊκά θέματα και τη λειτουργία της Ευρώπης, με την τελευταία να φορτώνεται τις *«αμαρτίες»* των λαϊκιστικών κι εθνικιστικών κυβερνήσεων, προτείνεται:

- Ενίσχυση και διεύρυνση του διαλόγου μεταξύ των πολιτών και των θεσμικών οργάνων ώστε να περιλαμβάνει συνεισφορές από το ευρύ κοινό. Πρέπει να υπάρχει συναίνεση από τη βάση, δηλαδή η διαμόρφωση του θεματολογίου να γίνεται από κάτω προς τα πάνω. Η δημιουργία νέων εταιρικών σχέσεων με τις περιφερειακές και τις τοπικές αρχές φαίνεται να αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για την προσέγγιση των πολιτών.
- Η πολιτική διαπαιδαγώγηση να λάβει θέση και απέναντι στο θέμα της ευρωπαϊκής ενοποίησης, συμβάλλοντας στην οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας και συνείδησης. Η προσέγγιση του ενωσιακού εγχειρήματος από τα σχολικά εγχειρίδια είναι αναγκαίο να εισχωρεί στο βάθος των πραγμάτων και να αναλύει τα προβλήματα στις πραγματικές τους διαστάσεις, αντί να αναλώνεται σε μια απλή καταγραφή των θεσμικών οργάνων και της λειτουργίας τους. Μόνο διά της ανάδειξης των ενδογενών προβλημάτων και της κριτικής κατανόησης του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι, θα επιτευχθεί μια ουσιαστική πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Οι μαθητές θα πρέπει να υποβοηθηθούν και στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και ικανοτήτων προκειμένου να μπορούν να ενταχθούν αρμονικά σε έναν κόσμο ο οποίος υπόκειται σε συνεχή εξέλιξη και αλλαγή, καθώς και να αποκτήσουν συνείδηση της κοινής πολιτιστικής τους κληρονομιάς, της συμβολής του δικού τους πολιτισμού στους άλλους, αλλά και των δανείων από άλλους. Μόνο σεβόμενοι την ταυτότητα του *«άλλου»*, τον οποίο θα αντιλαμβάνονται ως μέρος ενός διευρυμένου *«εμείς»*, θα καλλιεργηθεί μια ουσιαστική

«ευρωπαϊκή πολιτική και πολιτιστική αλληλεγγύη» και ένας ουσιαστικός «ευρωπαϊκός πατριωτισμός», στοιχεία που θα συμβάλουν στην εδραίωση, αλλά και την ευημερία του «κοινού ευρωπαϊκού χώρου».

- Η ίδια η ΕΕ και το ΣτΕ ενέχουν τον πιο σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου της αύξησης της συμμετοχής των πολιτών. Το ουσιαστικότερο στάδιο είναι η ενημέρωση των τελευταίων για την ύπαρξη των δράσεων που έχουν αναληφθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο και της μεθοδολογίας με την οποία μπορούν να συμμετέχουν ενεργά. Στο πλαίσιο αυτό η διάδοση των σχετικών με τον Χάρτη για την ΠτΔ και τα ΔτΑ πληροφοριών είναι κεφαλαιώδους σημασίας.
- Θέσπιση ευρωπαϊκών βραβείων, ευρωπαϊκών υποτροφιών, ευρωπαϊκών θερινών πανεπιστημίων με φοιτητές από διάφορα κράτη μέλη και άλλες αντίστοιχες δραστηριότητες, οι οποίες θα αναπτύξουν και θα εμπλουτίσουν την ευρωπαϊκή συνείδηση και ταυτότητα.
- Οι τακτικοί διάλογοι με τους πολίτες (citizens' dialogues) που διοργανώνει η Επιτροπή σε όλη την Ευρώπη αδιαμφισβήτητα τη βοηθούν να συνδεθεί με τους πολίτες. Η έναρξη, εντούτοις, μιας νέας γενιάς διαλόγου με τους τελευταίους, στον οποίο θα συμμετέχουν προσωπικότητες από το χώρο ίσως του πολιτισμού, των τεχνών και του αθλητισμού φαντάζει πιο επιτακτική.
- Τα κέντρα πληροφόρησης (Europe Directs-EDICs), τα οποία διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο εταίρου για την αλληλεπίδραση με τους πολίτες και τη σύνδεσή τους με την ΕΕ, θα πρέπει να αποκτήσουν κεντρικότερο ρόλο.
- Το σύνολο των δραστηριοτήτων της ΕΕ για την ΕΔΕ, να διαρθρωθεί σε ένα ενιαίο πρόγραμμα δράσης·

Δυστυχώς στην Ευρώπη αντιδρούμε συχνά κατόπιν κρίσεων. Η συζήτηση για την ενεργό πολιτειότητα δεν έχει πάρει την αξία και τη θέση που θα έπρεπε μέσα στην ευρωπαϊκή συζήτηση κι αυτό διότι οι αρμοδιότητες για τα θέματα των εκπαιδευτικών πολιτικών είναι καθαρά εθνικές· σε ευρωπαϊκό επίπεδο υπάρχει ένας απλός συντονισμός.

Η στάση μας αποτελεί και το αποτύπωμά μας στην κοινωνία. Εάν επιθυμούμε μία Ευρώπη αλληλέγγυα στα κοινά δημοκρατικά μας μελήματα κι όχι μια Ευρώπη έμφοβη απέναντι στο ξένο, στο άλλο, στο διαφορετικό, θα πρέπει να ξανασκεφτούμε και να ξανασκύψουμε το κεφάλι πάνω στο μεγάλο ζήτημα της πολιτειακής παιδείας. Πέραν της διδακτικής πλευράς, πρέπει να αναζητήσουμε τον τρόπο εκείνο με τον οποίο θα μπορέσει να διαχυθεί σε όλους τους πιθανούς αποδέκτες της κοινωνίας.

Είναι κάτι το οποίο οφείλουμε όχι μόνο στη νέα γενιά που συνιστά το ελπιδοφόρο δυναμικό της Ευρώπης και τους απογόνους μας, αλλά στον ίδιο μας τον εαυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ/ ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ασδεράκη Φ., Γκούσιος Χ., *Εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Η πρόκληση της πολυγλωσσίας*, Έλλην, Αθήνα, 2010.

Ασδεράκη Φ., *Ευρώπη και Παιδεία. Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2008.

Ασδεράκη Φ., Τσινισιζέλης Μ., «Η Επαγγελματική Κατάρτιση στην Προοπτική της Νέας Ευρωπαϊκής Αρχιτεκτονικής», *EKEM Κείμενο Εργασίας 9*, Αθήνα, Μάρτιος 2008.

Βάκη Φ., *Η πρόοδος στον Διαφωτισμό: πρόσωπα και προσωπεία*, Ευρασία, Αθήνα, 2012.

Bellamy R., Castiglione D., «Η Ευρώπη ως δημοκρατία», Λάβδας Α. Κ., Χρυσοχόου Δ. Ν. (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία, Η πρόκληση του ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2004, σσ. 151-202.

Βοσκόπουλος Γ., *Ευρωπαϊκή Ένωση, Θεσμοί, Πολιτικές, Προκλήσεις, Προβληματισμοί*, Επίκεντρο, Αθήνα, 2009.

Γαλάνη-Κρητικού Μ., *Η Πολιτικοϊστορική εικόνα της Γαλλίας μεταξύ 1880–1910 κατά την Τρίτη Δημοκρατία*, Δεκέμβριος 2007 στο www.in2life.gr/dm_documents/Γαλλία_1880-1910_XOcXr.doc.

Canivez P., *Ποιά αγωγή για τον πολίτη;*, μτφρ. Σκουρολιάκου Λ., Scripta, Αθήνα, 2000.

Γκόβαρης Χ., Ρουσσάκης Ι., *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2008.

Γρόλλιος Γ., «Όψεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 56, 2000.

Δεληκωσταντής Κ., *Τα δικαιώματα του ανθρώπου, Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος;*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.

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

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

Edelstein L., *Ο στωικός σοφός*, μτφρ. Μπέρκνερ Ρ., Καραμανώλης Γ. (επιμ.), Θύραθεν, Θεσσαλονίκη, 2002.

Ελευθεριάδης Π., «Η ΕΕ ως κοσμοπολιτική έννομη τάξη», Λάβδας Κ., Χρυσόχου Δ. (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία: Η Πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2004.

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στον Ευρωπαϊκό Πολιτισμό», θεματική ενότητα «Δύο θεσμοί διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού πολιτισμού», Πάτρα, 2001.

Ζαμπέτα Ε., *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1994.

Freud S., *Ο Πολιτισμός Πηγή Δυστυχίας*, Επίκουρος, Αθήνα, 2005.

Galston W., *The Practice of Liberal Pluralism*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

Giddens A., *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών*, μτφρ. Γεώργιος Κ., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

Habermas J., *Το πραγματικό και το ισχύον. Συμβολή στη διαλογική θεωρία του δικαίου και του δημοκρατικού κράτους δικαίου*, Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη, Αθήνα, 1996.

Habermas J., *Αγώνες αναγνώρισης στο δημοκρατικό κράτος*, μτφρ. Γεωργίου Θεοδώρου, Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1994.

Habermas J., *Κείμενα Γνωσιοθεωρίας και Κοινωνικής Κριτικής*, Πλέθρον, Αθήνα, 1990.

Held D., *Μοντέλα Δημοκρατίας*, Θεωρία-Ιδέες Πολύτροπον, Αθήνα, 2007.

Heywood A., *Πολιτικές ιδεολογίες*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2007.

Ηλιού Μ., «Σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 65, 1992, σσ. 20-22.

Ήφαιστος Π., *Διπλωματία και Στρατηγική των Μεγάλων Ευρωπαϊκών Δυνάμεων: Γαλλίας, Γερμανίας, Μεγάλης Βρετανίας*, Ποιότητα, Αθήνα, 1998.

Ishay M. R., *Η ιστορία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Από την αρχαιότητα έως την εποχή της παγκοσμιοποίησης*, μτφρ. Σίμογλου Α., Σαββάλας, Αθήνα, 2008.

Ιωακειμίδης Π., *Η Συνθήκη του Άμστερνταμ*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1998.

Jackson R., Sørensen G., *Θεωρία και μεθοδολογία των Διεθνών Σχέσεων. Η Σύγχρονη Συζήτηση*, Gutenberg, Αθήνα, 2006.

Καζαμίας Α., «Πολιτειακή Παιδεία του Πολίτη», *online εφημερίδα Αυγή*, 1 Μαΐου 2016 <http://www.avgi.gr/article/10839/6489591/politeiake-paideia-tou-polite-themelio-tes-demokratias>.

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

Καζαμίας Α., Κασσωτάκης, Μ., «Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, 3, 1990, σσ. 199-216.

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

Kant I., *Προς την Αιώνια Ειρήνη: Ένα Φιλοσοφικό Σχεδιάσμα*, Πόλις, Αθήνα, 2006.

Καντ Ι., *Περί παιδαγωγικής*, Προλεγόμενα, μτφρ., Σημειώσεις Λύτρα Π. Σ., Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2004.

Καντ Ι., *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών*, μτφρ. Τζαβάρα Γ., Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα, 1984.

Καντ Ι., «Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι διαφωτισμός», στο Καντ Ι., *Δοκίμια*, μτφρ. Παπανούτσου Ε. Π., εκδ. Δωδώνη, Αθήνα, 1971.

Καντ Ι., *Δοκίμια*, Δωδώνη, Αθήνα, 1971.

Καρακατσάνη Δ., *Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και πολιτική διαπαιδαγώγηση*, Πανεπιστήμιο Κρήτης στο http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedriou_files/pr_syn/s_nay/c/2/karakatsani.htm.

Καρακατσάνη Δ., «Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20^ο αιώνα», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης και του Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Ειδικό Θεματικό Τεύχος: Παιδεία του Πολίτη, τχ. 20^ο-21^ο, εκδόσεις Παπαζήση, Άνοιξη-Φθινόπωρο 2013, σσ. 155-173.

Καρακατσάνη Δ., «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές», Μπάλιας Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2008.

Καρακατσάνη Δ., *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Καρακατσάνη Δ., «Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη και πολιτική διαπαιδαγώγηση», *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Ναύπλιο, 2001 (ηλεκτρ. Έκδ.).

Κασσωτάκης Μ., «Η ελληνική εκπαίδευση και η ενιαία ευρωπαϊκή αγορά», *Η ελληνική εκπαίδευση στο κοινοτικό πλαίσιο*, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας του σχολείου Βάσκα, Αθήνα, 1990.

Καστοριάδης Κ., *Η ελληνική ιδιαιτερότητα, Η πόλις και οι νόμοι*, τ. Β', Κριτική, Αθήνα, 2008.

Κατσούλης Η., «Η διαδικαστική δημοκρατία στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης», Χ. Γιαλλουρίδης (επιμ.), *Η Περικλεούς Δημοκρατία στον 21^ο αιώνα*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2006.

Κεραμάρη Α., στην εκπομπή «Κάρτα Μέλους: Προς μία ολοκληρωμένη πολιτειακή παιδεία», στο Κανάλι της Βουλής των Ελλήνων στο youtube (Hellenic Parliament TV), στις 09/04/2017 <https://www.youtube.com/watch?v=toV9HNBmYE4>.

Κοντιάδης Ξ., Μακρής Σ., «Αρχικά Κόμματα και Κοινοβουλευτικές Ομάδες. Παίκτες αρνησικυρίας απέναντι στην πρωθυπουργική μονοκρατορία», Κοντιάδης Ξ., *Ελλειμματική Δημοκρατία. Κράτος και κόμματα στη σύγχρονη Ελλάδα*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2009, σσ. 59-90.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ., *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι», Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2005.

Κοντογιώργης Γ., «Για μια τυπολογία της πολιτειότητας», Καζαμίας Α., Πετρονικολός Λ. (επιμ.), *Παιδεία και πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*, Ατραπός, Αθήνα, 2003, σσ. 63-80.

Kymlicka W., *Η Πολιτική Φιλοσοφία της Εποχής μας*, Πόλις, Αθήνα, 2005.

Λάβδας Κ. Α., «Πολιτική Παιδεία και Πολιτικοποίηση: Μια παραδόξως Δύσκολη Σχέση», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.χ. 20^ο-21^ο/Ανοιξη-Φθινόπωρο, 2013, σσ. 47-64.

Λάβδας Κ., «Πολιτική αρχιτεκτονική και συλλογικότητες στον Φιλελεύθερο Ρεπουμπλικανισμό: Κανονιστική Θεωρία και Πολιτική Ανάλυση», Λάβδας Κ., Χρυσόχοου Δ., *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2005.

Λάβδας Κ., Χρυσόχοου Δ., *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2005.

Λάμπας Γ., «Αλεξανδρινή σχολή», *Λεξικό του αρχαίου κόσμου*, τόμος Α', Δομή, Αθήνα, σσ. 285-287.

Lenhart V., *Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, μτφρ. Γεμεντζή Ε., Αθήνα, Gutenberg, 2006.

Long A., «Η φιλοσοφία μετά τον Αριστοτέλη», Easterling P. E., Knox B. M. W., *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, μτφρ. Κονομή Ν., Γρίμπα Χρ., Παπαδήμα, Αθήνα, 1994, σσ. 814-832.

Μακρής Σ., «Η διαβούλευση ως φιλοσοφική θεωρία της δημοκρατίας. Κανονιστικές, διαδικασιακές και κριτικές όψεις», στο *Δικαιώματα του Ανθρώπου*, Ν° 51/2011, σσ. 823-845.

Μακρής Σ., *Για μια Ριζοσπαστική Δημοκρατία. Συνταγματισμός, Πολιτεία και Πολιτική στο έργο του Δημήτρη Θ. Τσάτσου*, Παπαζήσης και Κέντρο Συνταγματικού Δικαίου-Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου, Αθήνα, 2009.

Μακρής Σ., *Στρατός και Πολιτική στη Νότια Ευρώπη. Η πολιτική στρατηγική της ελληνικής δημοκρατικής μετάβασης και το δόγμα της ισχυρής εκτελεστικής εξουσίας*, Τυπωθήτω-Δαρδανός Γ., Αθήνα, 2002.

Μακφέρσον Κ. Μπ., *Η ιστορική πορεία της φιλελεύθερης δημοκρατίας*, Κονδύλης Π. (επιμ.), μτφ. Κασίμη Ε., Γνώση, Αθήνα, 1994.

Manfred G. S., *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, Σαββάλας, Αθήνα, 2004.

Μαρκόπουλος Α., *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών – Μελών*, Θεσσαλονίκη, 1990.

Μάρκου Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Ηλεκτρονικές Τέχνες, Αθήνα, 1997.

Μιλ Τ. Σ., *Περί ελευθερίας*, μτφρ. Μπαλή Ν., Επίκουρος, Αθήνα, 1983.

Mill Stuart J., *Περί ελευθερίας*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.

Μισσιρά Β., *Η προστασία των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου στην Ευρώπη: ΕΣΔΑ και ΕΕ σε αναζήτηση ισορροπίας*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, Μάρτιος 2013.

Μουζέλης Ν., «Κοσμοπολιτισμός: Η παγκοσμιοποίηση των αξιών και οι εχθροί της— η πρόκληση της ορθοδοξίας», *Ιερά μητρόπολις Δημητριάδος/Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, Ισλάμ και Φονταμενταλισμός, Ορθοδοξία και Παγκοσμιοποίηση*, Ίνδικτος, Αθήνα, 2006, σσ. 107-116.

Μπάλιας Σ., «Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση», Μπάλιας Σ. (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2008.

Μπήλιος Ν., *Μοντέλα δημοκρατίας: Συμμετοχική δημοκρατία*, http://www.prosvasis.edu.gr/uploads/docs/esdd/Kratos/Kratos_7.pdf.

Νικολακάκη Μ., «Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεωτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη», *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 4, 2001, σσ. 117-135.

Νούτσος Κ., «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 21, 1993, σσ. 31-33.

Nussbaum M. C., *Όχι για το Κέρδος: Οι Ανθρωπιστικές Σπουδές Προάγουν τη Δημοκρατία*, μτφρ. Χρηστίδης Γ., Κριτική, 2013.

Nussbaum C. M., «Πατριωτισμός και κοσμοπολιτισμός», *Υπέρ πατρίδος, Πατριωτισμός ή κοσμοπολιτισμός*, μτφρ. Τσοτσόρου Α., Μύστακας Ε., Scripta, Αθήνα, 1999, σσ. 13-31.

Οικονόμου Γ. Ν., *Από την Κρίση του Κοινοβουλευτισμού στη Δημοκρατία*, Παπαζήσης, 2009.

Ομάδα εμπειρογνομόνων «Κοινωνικές Επιστήμες-Ιστορία», *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στο Δημοτικό – Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*, Αθήνα, 2011 <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Κοινωνικές%20επιστήμες%20και%20Ιστορία/Κοινωνική%20και%20Πολιτική%20Αγωγή%20—%20Οδηγός%20Δημοτικού.pdf>.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Πολιτεία*, 20.02.2005 στο <http://www.pi-schools.gr/edc/Dimokr-Politeia.htm>.

Πανταζής Β., «Παιδεία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Αξιοποίηση ‘Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων’ στην εκπαιδευτική πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 4, 2008, σσ. 107-122.

Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τσαούσης Δ. Γ. (επιμ.), *Από τη διεθνοποίηση των πανεπιστημίων προς την παγκοσμιοποίηση της εκπαίδευσης, εξελίξεις μιας δεκαπενταετίας, Η περίπτωση της Ελλάδας*, Gutenberg, Αθήνα, 2003.

Παντίδης Σ., Πασιάς Γ., *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Όψεις, Θεωρήσεις, Προβληματισμοί*, Gutenberg, Αθήνα, 2004.

Παπαδάκης Ν., «Μέλι στο Ξυράφι. Σημειώσεις για τη διακυβεύσιμη ατζέντα των πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης, πόρων στην Ευρώπη και τις «εστίες» μίας ανέκκλητης κρίσης», *Κοινωνικό Κέντρο*, τ.χ. 2-3, Οκτώβριος 2007-Μάρτιος 2008, σσ. 169-193.

Παπαδάκης Ν. «Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», Μαραβέγιας Ν., Τσινισιζέλης Μ. (επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση, Οργάνωση και Πολιτικές, 50 χρόνια, Θεμέλιο*, Αθήνα, 2007.

Παπαδάκης Ν., *Εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*;, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.

Παπαδημητρίου Ε., «Το αίτημα του Καντ για μια αιώνια ειρήνη», Συλλογικό έργο-Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Για τον Ιμάνουελ Καντ. 200 χρόνια μετά*, Νήσος, Αθήνα, 2006, σσ. 371-379.

Παπάζογλου Μ., *Οι προκλήσεις του εξευρωπαϊσμού και της διαβούλευσης για το Ελληνικό Πολιτικό Σύστημα. Ευρω-ρεπουμπλικανισμός και η Δημοκρατική Διαχείριση της Συναίνεσης και της Αμφισβήτησης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2009.

Παπανούτσος Ε. Π., *Παιδεία το Μέγαλό μας Πρόβλημα*, εκδόσεις Δωδώνη, 1976.

Παπαρίζος Α., «Διαφωτισμος, Θρησκεία και Παράδοση στη Σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία», Δεμερτζής Ν. (επιμ.), *Η Ελληνική Πολιτική Κουλτούρα Σήμερα*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1994, σσ. 75-113.

Παραράς Π., «Η συμμετοχική Δημοκρατία», *Δικαιώματα του Ανθρώπου*, No. 21, 2004, σσ. 79-99.

Πασιάς Γ., «Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)», Μπουζάκης Σ. (επίμ.), τόμος Α', Gutenberg, Αθήνα, 2006.

Πασιάς Γ., *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*, τόμος Β', Gutenberg, Αθήνα, 2006.

Πασιάς Γ., «Κοινοτική Πολιτική στην Εκπαίδευση. Μια Περιοδολόγηση», Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα, 1995.

Πασσάς Α. Γ., *Η εθνική δημόσια διοίκηση στην Ευρωπαϊκή Ενωσιακή πολιτική διαδικασία*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2012.

Παυλίδης Π., «Αναζητώντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Για την επανεξέταση του ιδεώδους της αυτονομίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 147, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2006, σσ. 99-127.

Πέτρου Α., «Θεωρητικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής», Ζεμπύλας Μ. (επιμ.), *Θεωρητικές διαστάσεις και λόγοι περί της εκπαιδευτικής πολιτικής*, τ. Α', Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, 2011, σσ. 1-163.

Pettit P., *Θεωρία της Ελευθερίας-Από την Ψυχολογία στην Πολιτική της Δράσης*, Πόλις, Αθήνα, 1997.

Πλιάκος Δ. Α., *Το Δίκαιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης-Θεσμικό και Ουσιαστικό Δίκαιο*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 2012.

Polony N., *Τα Χαμένα Παιδιά μας*, Πόλις, Αθήνα, 2006.

Rawls J., *Μια θεωρία της δικαιοσύνης*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

Romilly J., *Πόσο Επίκαιρη είναι η Αθηναϊκή Δημοκρατία Σήμερα*, μτφρ. Ελένη Οικονόμου, Ερμής, 2009.

Rousseau J. J., *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, Βιβλία IV-V, μτφρ. Γ. Σπανού, Πλέθρον, Αθήνα, 2002.

Ρωλς Τ., *Ο Πολιτικός Φιλελευθερισμός*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.

Ρωλς Τ., *Το Δίκαιο των Λαών και η ιδέα της Δημόσιας Λογικής Αναθεωρημένη*, Ποιότητα, Αθήνα, 2002.

Sasson D., «Η κοινωνική δημοκρατία στην καρδιά της Ευρώπης. Οι προτεραιότητες του εικοστού πρώτου αιώνα», μτφρ. Κόκκινος Γ., *Σύγχρονα Θέματα 60-61*, 1996, σσ. 131-150.

Schmidt M., *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, Σαββάλας, Αθήνα, 2004.

Schofield M., *Η στωική ιδέα της πόλης*, μτφρ. Μπάλλα Χ., Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1997.

Schwarzmantel J., *Για μια Δημοκρατική Πολιτεία: Ταυτότητα και Συμμετοχή*, Κριτική, Αθήνα, 2006.

Σιούφα Β., «Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: Διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ(62), σσ. 74-114.

Σπανού Κ., «Ανεξάρτητες Αρχές: Κρίση, μετεξέλιξη ή αναβάθμιση του πολιτικού συστήματος;», στο Κοντιάδης Ξ., Ανθόπουλος Χ. (επιμ.), *Κρίση του Ελληνικού Πολιτικού Συστήματος;*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2008.

Στεφάνου Κ. Α., Καταπόδης Γ. Ν., *Οι Ευρωπαϊκές Κοινότητες μετά την αναθεώρηση της Συνθήκης της Λισσαβώνας*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή, 2008.

Steutel J., Spiecker B., «Φιλελευθερισμός και κριτική σκέψη», Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π. Σ., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Strike K., «Ο φιλελευθερισμός, η ιδιότητα του πολίτη και το ιδιωτικό ενδιαφέρον για τη σχολική εκπαίδευση», Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π. Σ., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Τσαούσης Δ., *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*, Gutenberg - Πάντειο Πανεπιστήμιο / ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, 2007.

Τσαούσης Δ. Γ. (επιμ.), *Η Ευρωπαϊκή πρόκληση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1990.

Τσάτσος Δ., *Εσωκομματική Δημοκρατία. Οι περιπέτειές της σε ένα περιβάλλον ιδιωτικοποιημένης πολιτικής*, Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2008.

Τσάτσος Δ. Θ., *Ευρωπαϊκή Συμπολιτεία. Για μια Ευρωπαϊκή Ένωση των Κρατών, των Λαών, των Πολιτών και του Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Πολιτισμού*, Λιβάνη, Αθήνα, 2007.

Τσάτσος Δ., *Συνταγματικό Δίκαιο-Οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας*, έκδ. 2^η, Σάκκουλας, Αθήνα–Κομοτηνή, 1993.

Τσάτσος Δ., *Συνταγματικό Δίκαιο*, Σάκκουλας, Αθήνα, 1982.

Τσιμπουκίδης Δ., *Ιστορία του ελληνιστικού κόσμου*, Μιράκοβα Ι. (επιμ.), Παπαδήμα, 1989.

Φάσσαρη Μ., «Πρόγραμμα ‘Παιδεία της Δημοκρατίας’ του Συμβουλίου της Ευρώπης», *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Οικονομίδης Β. (επιμ.), Ατραπός, 2009.

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

Χουρδάκης Α., «Ξενότιμος πόλις ή άξενος πολίτης, ο ξένος μέτοικος και βάρβαρος στην ελληνική αρχαιότητα», *Παιδεία και πολίτης. Η παιδεία της Ευρώπης και του κόσμου*, Καζαμίας Α., Πετρονικολός Λ., (επιμ.), Ατραπός, 2003, σσ. 81-107.

Χρυσόχου Δ. Ν., *Στη δημόσια σφαίρα: Δοκιμές Ιδεών*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2009.

Χρυσόχου Δ. Ν., *Δοκίμιο για τη Διεθνή Θεωρία: Νέες μορφές κυριαρχίας και συναρχίας*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2006.

Χρυσόχου Δ., «Για μια Ρεπουμπλικανική Ερμηνεία της Ευρωπαϊκής Πολιτείας», Λάβδας Κ., Χρυσόχου Δ., *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία. Η πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*, Σιδέρης Ι., 2005a, σσ. 107-150.

Χρυσόχου Δ., *Για μια ευρωπαϊκή res publica*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2005b.

Χρυσοχόου Δ. Ν., «Για μία ρεπουμπλικανική ερμηνεία της ευρωπαϊκής πολιτείας», Λάβδας Κ. Α., Χρυσοχόου Δ. Ν. (επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία*, Σιδέρης Ι., Αθήνα, 2004, σσ. 107-149.

Ψυχοπαίδης Κ., «Τελεολογικές κρίσεις στην καντιανή Κριτική», Kant Ι., *Η Πρώτη Εισαγωγή στην Κριτική της Κριτικής Δύναμης*, Πόλις, Αθήνα, 1996.

Ξενόγλωσση

Ajagbo K., *The Diversity and Citizenship Curriculum Review*, DfES, London, 2007.

Annette, J., “Citizenship studies and higher education”. Paper presented at Conference on ‘*Values and the Curriculum*’, 10-11 April 1997, Institute of Education, London, 1997.

Appiah K. A., *Education for global citizenship*, vol. 107, issue 1, 2008, pp. 83-109.

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

Arthur J. and Davison J., “Social literacy and citizenship education in the school curriculum”, *Curriculum Journal*, 11 (1), 2000, pp. 9-23.

Aspin D., “Autonomy and Education”, in Bridges D. (ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*, Routledge, London, N.Y., 1997.

Banks J. A., “Democratic Citizenship. Education in multicultural societies”, *Diversity and citizenship education. Global perspectives*, Banks J. A. (ed.), Jossey-Bass, San Francisco, 2004, pp. 3-15.

Batho G., “The history of the teaching of civics and citizenship in English schools”, *The Curriculum Journal*, 1 (1), 1990, pp. 91-100.

Beck U., “Understanding the real Europe: A cosmopolitan vision”, *The SAGE Handbook of European Studies*, C. Rumford (επιμ.), SAGE, 2009, pp. 602-619.

Beck U., “The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity”, *British Journal of Sociology*, vol. 51 (1), 2000, pp. 79-105.

Bellamy R., “Republicanism, Democracy and Constitutionalism”, Laborde C., Maynor J., *Republicanism and Political Theory*, Blackwell, Oxford, 2008.

Bellamy R., “Cementing the Union: The role of European Citizenship”, Cerrutti F., Rudolph E. (eds.), *A Soul for Europe*, vol. I., Sterling, 2001.

Berlin I., “Two Concepts of Liberty”, Berlin I., *Four Essays on Liberty*, Oxford University Press, 1969.

Bernnan T., *Political Education and Democracy*. Cambridge University Press, Cambridge, 1981.

Bessette J., “Deliberative democracy: the majoritarian principle in republican government”, Robert G., William S. (eds.), *How Democratic is the Constitution?*, American Enterprise Institute, Washington, D.C., 1980.

Birzea C., Kerr D., Mikkelsen R., Pol M., Froumin I., Losito B., Pol M., Sardoc M., *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*, Council of Europe, 2004 στο <http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/AllEuropean%20Study%20on%20Policies%20for%20EDC.pdf>.

Bohman J., “Non-domination and Transnational Democracy”, Laborde C., Maynor J., *Republicanism and Political Theory*, Blackwell, Oxford, 2008.

Bohman J., “The coming of age of deliberative democracy”, *Journal of Political Philosophy*, 6(4), 1998, pp. 400-425.

Botetzagias I., Boudourides M., Kallamaras D., *Biotechnology in Greece*, STAGE Thematic Network, 2004.

Bridges D., “Personal Autonomy and Practical Competence”, Bridges D. (ed.), *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*, Routledge, London, N.Y., 1997.

Brown C., *International Relations Theory: New Normative Approaches*, Columbia University Press, New York, 1992.

Burton D., May S., “Citizenship Education in Secondary Schools in England”, *Educational futures-Journal of the British Education Studies Association*, vol.7(1), January 2015, pp. 76-91 στο <http://educationstudies.org.uk/wp-content/uploads/2015/01/Burton-and-May.pdf>.

Burt S., “Comprehensive Educations and the Liberal Understanding of Autonomy”, McDonough K., Feinberg W., *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, Oxford University Press, Oxford, 2003.

Carnegie Corporation of New York and Circle (The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement), *The Civic Mission of Schools*, Carnegie Corporation of New York, New York, 2003.

Chrysoschoou N. D., *Greek Report on Education for Democratic Citizenship*, Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, Greece, April 2006.

Chrysoschoou D. N., “Europe’s Republican Moment”, *Journal of European Public Policy*, 24, no. 4, 2002.

Cogan J., Derricott R., *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, Cogan Paul, London, 2001.

Craig P., "Democracy and Rule Making Within the EC: An Empirical and Normative Assessment", 3(2), *European Law Journal*, 1997, pp. 105-130.

Crick B., Porter A., *Political Education and Political Literacy*, Longman, London 1978.

Crick B., "The introducing of politics", Heater B. (eds.), *The teaching of politics*, Methuen Educational, London, 1969.

Cunningham F., *Theory of Democracy, A critical introduction*, Routledge Contemporary Political Philosophy, London and New York, 2002, pp. 128-131.

Dagger R., "Neo-Republicanism and the Civic Economy", *Philosophy, Politics and Economics*, 5(2), 2006.

Dahl R. A., *On Democracy*, Yale University Press, London, 1998.

Davies I., Chong K.M. E, *Current challenges for citizenship education in England*, *Asian Education and Development Studies*, vol. 5, iss. 1, 2015, pp. 20-36.

Davies I., "What has happened in the teaching of Politics in schools in England in the last three decades, and why?", *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), 1999, pp. 125-140.

Davies I., Gregory I., Riley S. C., *Good Citizenship and Educational Provision*, Falmer Press, London, 1999, pp. 16-17.

Deakin Crick R., "Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence", *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), 2005, pp. 56-75.

Dearden R. F., “Autonomy and Education”, Dearden R. F., Hirst P. H., Peters R. S. (eds.), *Education and the Development of Reason*, Routledge & Kegan Paul, London, 1972.

Delanty G., “European Citizenship: A Critical Assessment”, *Citizenship Studies*, 11 (1), 2007.

Denstad F.Y., Youth Policy Manual - How to develop a national youth strategy, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2009.

Department for Education, *The national curriculum in England Framework document*, July 2013 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf.

Deutsch K. W. et al., *Political Community and the North Atlantic Area*, Princeton University Press, Princeton, 1957.

De Weerd M., Gemmeke M., Rigter J., Van Rij C., Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education, Final report, 13 December 2005, Amsterdam http://www.pedz.unimannheim.de/daten/edzb/gdbk/05/indicator_monitoring_active.pdf.

Dewey J., *Democracy and Education*, The Free Press, N.Y., 1966.

Dimadama Z., Zikos D., “Social Networks as Trojan Horses to Challenge the Dominance of Existing Hierarchies: Knowledge and Learning in the Water Governance of Volos, Greece”, *Water Resource Management* 24, 2010, pp. 3853-3870.

Dryzek J., “Democratic Political Theory”, Gerald G., Chandran K. (eds.), *Handbook of Political Theory*, Sage, London, 2004.

Dryzek J., *Discursive Democracy. Politics, Policy and Political Science*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

Dutch Ministry of Education, Culture and Science, *Citizenship-made in Europe: Living together starts at school*, 2004 στο <http://edepot.wur.nl/117464>.

Elster J., “Introduction”, Elster J. (ed.), *Deliberative Democracy*, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.

Elstub S., “Democracy”, in Mackenzie I. (ed.), *Political Concepts. A Reader and Guide*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2005.

Epictetus, μτφρ. Oldfather W.A., *Harvard University Press*, vol. 2, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1996.

Faulks K., *Citizenship*, Routledge, London and New York, 2000.

Featherstone M., “Cosmopolis. An Introduction”, *Theory, Culture & Society*, vol. 19 (1-2), 2002, pp. 1-16.

Fogelman K., Education for citizenship and the National Curriculum, Demaine J., Entwistle H., *Beyond communitarianism: citizenship, politics and education*, Macmillan, London, 1996.

Fragkoulis M., *Education for Democratic Citizenship within the Multicultural Societies of Europe: A View from England*, Εκπαίδευση και Επιστήμη 3, 2006, σσ. 302-312.

Fukuyama F., *European Identities*, Part I, January 2012.

Galston W., “Review of *Diversity and Distrust* by St. Macedo”, *Ethics*, Vol. 112, No. 2, Jan. 2002.

Galston W., “Liberal Virtues”, *The American Political Science Review*, Vol. 82, No. 4, Dec. 1988.

Giroux H., *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy of the Opposition*, Heinemann, London, 1983.

Goodin R., “Folie Republicaine”, *Annual Review of Political Science*, 6, 2003, pp. 55-76.

Gretschel A., Levamo T.-M., Kiilakoski T., Laine S., Mäntylä N., Pleyers G., Raisio H., *Youth participation, good practices in different forms of regional and local democracy*, Finish Youth Research Society & authors, 2014
http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/youthparticipation_goodpractices.pdf

Gropas R., Kouki H., Triandafyllidou A., *Identity construction programmes of the state and the EU: case study phase I*. IME Identities and Modernities in Europe 5. ELIAMEP, Athens, May 2010.

Gutmann A. and Thompson D., “Why Deliberative Democracy is Different”, Frankel Paul E., Miller Jr. F. D., Jeffrey P. (eds.), *Democracy*, Cambridge University Press, N. York, 2000.

Gutmann A., “Undemocratic Education”, Rosenblum N. (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, Ma, 1989.

Haakonssen K., “Republicanism”, Goodin R., Pettit P., Pogge T., *A Contemporary Political Philosophy*, vol. 2, Blackwell Publishing, 2007.

Habermas J., “Deliberative Politics”, Estlund D. (ed.), *Democracy*, Blackwell Publishers, Oxford, 2002.

Habermas J., *The Postnational Constellation*, Polity Press, Cambridge, 2001.

Habermas J., “Citizenship and national identity: Some reflections on the future of Europe”, *Praxis International*, vol. 12, issue 1, 1992, pp. 1-19.

Habermas J., *The Theory of Communicative Action, vol. 2: Lifeworld and System*, Heinemann, London, 1987.

Habermas J., *The Theory of Communicative Action, vol. 1: Reason and the Rationalisation of Society*, Heinemann, London, 1984.

Hagendijk R., Irwin A., “Public deliberation and governance: Engaging with science and technology in contemporary Europe”, *Minerva*, vol. 44, no. 2, 2006, pp. 167-184.

Hare W., “Content and Criticism: the aims of schooling”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 29, No. 1, 1995.

Heater D., *A history of education for citizenship*, Routledge Falmer, London, 2004.

Heater D., *World citizenship. Cosmopolitan thinking and its opponents*, Continuum, London-New York, 2002.

Heater D., *Citizenship: the Civic Ideal in World History, Politics and Education*, Longman, Harlow, 1990.

Heater B., *Peace Through Education. The Contribution of the Council for education in World Citizenship*, Falmer Press, Lewes, 1984.

Hechinger F. M., “About Education: French Socialist Takes a Conservative Stand”, *New York Times*, June 18, 1985.

Held D., *Models of Democracy*, 3rd ed., Polity Press, Cambridge, 2006.

Honohan I., *Civic Republicanism. The problems of Philosophy*, Routledge, London, 2002.

Hoskins B., “Brexit and its implications for Citizenship Education across Europe”, 02/08/2016 στο <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/brexit-and-its-implications-citizenship-education-across-europe>.

Hoskins B., Abs H., Han C., Kerr D., Veugelers W., *Participatory citizenship in the European Union. Institute of Education, Contextual Analysis Report 1*, European Commission, Brussels, Europe for Citizens Programme, submitted 10th May 2012 http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_contextual_report.pdf.

Hoskins B., Mascherini M., “Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator”, *Journal of Social Indicators*, 2008.

Huang, L., Holmarsdottir HB, “Youth at the margins of citizenship: A review of European youth policy”, Bastien S., Holmarsdottir HB. (eds), *Youth ‘At the Margins’: Critical perspectives and experiences of engaging youth in research worldwide*. Sense Publishers, Rotterdam, 2015, pp: 23-40 <https://www.sensepublishers.com/media/2384-youth-at-the-margins.pdf>.

Huang L., “Citizenship and Participation”, Council of Europe – European Union, *EU-CoE youth partnership policy sheet* <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1663182/Citizenship+and+Participation+2014+by+Lihong+Huang/c675b289-7667-4850-be31-7719c8d12d65>.

Institute for Social Research, *Youth in a time of crisis: First IDIZ-Friedrich-Ebert-Stiftung Youth Survey*, Zagreb, 2013.

Ioakimidis P.C., “The Europeanization of Greece: an overall assessment”, *South European Society and Politics*, 5(2), 2000, pp. 73-94.

Jensen T., “The Democratic Deficit of the European Union”, *Living Reviews in Democracy*, Center for Comparative and International Studies, ETH Zurich & University of Zyrich, 2009, pp. 1-8.

Johansson H., Hvinden B., “Welfare governance and the remaking of citizenship”, Newman J. (ed.), *Remaking governance: people, politics and the public sphere*, Policy Press, Bristol 2005.

John S. D. (with Simon Niemeyer), *Foundations and Frontiers of Deliberative Governance*, Oxford University Press, Oxford, UK, 2010.

Kakos M., “The legacy of the referendum”, *Statements from the UK: Brexit & Citizenship Education*, 28/09/2016 στο <http://blog.nece.eu/node/341>.

Kakos M., “The deficit model of education views citizenship teaching as an imposition rather than a right”, 05/08/2013 http://eprints.lse.ac.uk/54224/1/Michalis%20Kakos%20democraticaudit.com-The_deficit_model_of_education.pdf.

Kakos M., *Four questions from England about the compatibility of citizenship education to modern schooling*, στο <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/10980/7/4%20questions%2030-4-12.pdf>.

Kakos M., (In Press) “Embedding citizenship education: An ethnographic tale of Trojan horses and conflicting performativities”., Jeffrey B., Troman B. (eds), *Performativity in the uk education system: Theory, policy and practice*, Tufnell Press, London.

Kakos M., *The Historical background: From docility to participation. The introduction of Citizenship Education*.

Kant I., *The Metaphysics of Morals*, Cambridge University Press, 1996.

Keating A., Kerr D., Lopes J., Featherstone G., Benton T., *Embedding citizenship education in secondary schools in England (2002-08): Citizenship Education Longitudinal Study seventh annual report*, Department for Children, Schools and Families, London, 2009.

Kerr D., Lopes J., Nelson J., White K., Cleaver E. & Benton T., “VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the Secondary School Curriculum in England”,

Citizenship Education Longitudinal Study: Fifth Annual Report (DfES Research Report 845), DfES, London, 2007.

Kerr D., Cleaver E., Ireland E., Blenkinsop S., *Citizenship Educational Longitudinal Study: First cross-sectional survey 2001-2002*, Research Report, April 2003.

Kerr D., Sardoc, M., *Redefining Citizenship*, *The School Field*, 13(3/4), 2002, pp. 17-24.

Kerr D., "Re-examining citizenship education in England", Torney-Purta J., Schwille J., Amadeo J-A. (eds.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the Civic Education Project*, Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, 1999.

Kerr D., *Citizenship Education in Primary Schools*, Institute for Citizenship Studies, London, 1996.

Kerr, D., "History and citizenship", Edwards J., Fogelman K. (eds.), *Developing Citizenship in the Curriculum*, David Fulton, London, 1993.

Kisby B., *Social capital and citizenship lessons in England*, *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1) 2009, pp. 41-62.

Kohler-Koch B., "Does Participatory Governance holds its Promises?", Kohler-Koch B., Larat F. (eds), *Efficient and Democratic Governance in the European Union*, Connex Report Series 9. Connex, Mannheim, 2008, pp. 265-296.

Kohler-Koch B. & Rittberger B., "The 'Governance Turn' in EU studies", *Journal of Common Market Studies*, 44, 2006, pp. 27-49.

Kymlicka W., *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, Oxford University Press, N. York, 2001.

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

Kymlicka W., *Liberalism, Community and Culture*, Clarendon press, Oxford, 1989.

Laborde C., Maynor J., *Republicanism and Political Theory*, Blackwell Publishing, 2008.

Larkin C., *Citizenship Education or Crowd Control? The Crick Report and the Role of Peace Education and Conflict Resolution in the New Citizenship Curriculum*, Working paper, 2001 στο <http://www.brad.ac.uk/acad/confres/assets/ccr9.pdf> accessed 7.10.2010.

Leconte C., *Understanding Euroscepticism*, The European Union Series, Basingstoke, 2010.

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

Levinson M., *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press, Oxford, 1999.

Lewis G., *The French Revolution: Rethinking the Debate*, Routledge, New York, 1993.

Lister I., “Political Education in England, 1974-84”, a briefing paper presented to the Global Education Centre of the University of Minnesota: *Teaching Politics*, 16(1), 1978, pp. 3-25.

Locke J., *An Essay Concerning Human Understanding*, Penguin Books, London, 1997.

Majone G., “The European Institute: Rethinking European integration after the debt crisis”, *London’s Global University*, Working paper No. 3/2012, June 2012.

Markell P., “Making affect safe for democracy? On “constitutional patriotism””, *Political Theory*, vol. 28, n° 1, 2000, pp. 38-63.

Marples R. (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π., Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Marshall T. H., Bottomore T., *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, μτφρ. Στασινοπούλου Ο., Gutenberg, Αθήνα, 1995.

Marshall T. H., *Citizenship and Social Class and other Essays*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.

Maynor J., *Republicanism in the Modern World*, Polity Press, 2003.

Meynaud J., *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα*, μτφρ. Μερλόπουλος Π., Σαββάλας, 2002.

Michelman F., “Foreword: Traces of Self-Government”, *Harvard Law Review*, vol. 100, no. 1, 1986.

Michels A., Greaaf L., “Examining Citizen Participation: Local Participation: Local Participatory Policy Making and Democracy”, *Local Government Studies*, 36:4, 2010, pp. 477-49.

Mill J. S., “Considerations on Representative Government”, *Utilitarianism, Liberty, and Representative Government*, Acton H. B. (επιμ.), Dent, Λονδίνο, 1951.

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

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *A new program to teach citizenship*, 16 November 2015
http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/79/2/A_NEW_PROGRAM_TO_TEACH_CITIZENSHIP_527792.pdf.

Montesquieu, *The Spirit of Laws*, William Benton, Σικάγο, 1952.

Morin E., *Citizenship made in Europe: Living together starts at school*, Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2004.

Mouritsen P., “Four Models of Republican Liberty and Self-Government”, Honohan I. and Jennings J., *Republicanism in Theory and Practice*, Routledge, London, 2006.

Mouzelis N., Pagoulatos G., “Civil Society and Citizenship in Postwar Greece”, Birtek F., Dragonas T. (eds), *Citizenship and the Nation-State in Greece and Turkey*, Routledge, 2004.

Mouzelis N., “The concept of Modernization: Its relevance for Greece”, *Journal of Modern Greek Studies* 14, 1996, pp. 215-227.

Nussbaum C. M., “Kant and cosmopolitanism”, *Perpetual peace. Essays on Kant's cosmopolitan ideal*, Bohman J./Bachmann M. (επιμ.), The MIT Press, 1997, pp. 25-57.

OECD, *Citizens as Partners: Information, Consultation and Public Participation in Policy Making*, OECD, Paris, 2001.

O'Hear A., *Education, Society and Human Nature*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston, Henley, 1981.

Oldfield A., *Citizenship and Community: Civic Republicanism and the Modern World*, Routledge, London, 1990.

Oliver D., Heater D., *The Foundations of Citizenship*, Harvester Wheatsheaf, London,

1994.

Olssen M., Codd J., O' Neill A, *Education policy: Globalization, Citizenship and Democracy*, Sage Publications, London, Thousands Oaks, New Delhi, 2004.

O'Shean, *Education for Democratic Citizenship: Policies and Regulatory frameworks*, Council of Europe, 2003.

Osler A., Starkey H., "Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005", *Research papers in education*, 21(4), 2006, pp. 433-466.

Osler A., "Looking the future democracy, diversity and citizenship education", *Teachers, human rights and diversity*, Osler A. (eds.), Trentham Books, 2005, pp. 3-22.

Osler A., Vincent K., *Citizenship and the challenge of global of global education*, Trentham Books Limited, London, 2002.

Osler A., "The Crick Report: difference, equality and racial justice". *The Curriculum Journal*, 11 (1), 25-37, 2000.

Oulton C., Day V., Dillon J. & Grace M., "Controversial Issues – teachers attitudes and practices in the context of citizenship education", *Oxford Review of Education*, 30 (4), 2004, pp. 489-507.

Parameswaran M. P., "Participatory Democracy: Another world is possible", William F. & Ponniah T. (eds.), *Popular Alternatives to Globalization at the World Social Forum*, Zed Books, London, 2003.

Parasote M., Randt P., *The Role of Éducation Civique in the Creation of French Citoyens*, France, 2008 στο <http://www.humanityinaction.org/knowledgebase/119-the-role-of-education-civique-in-the-creation-of-french-citoyens>.

Pateman C., *Participation and democratic theory*, Cambridge University Press, Cambridge, 1970.

Patten A., "The Republican Critique of Liberalism", *British Journal of Political Science*, Vol. 26, No.1, 1996, pp. 24-44.

Peters R. S., "Ambiguities in liberal education and the problem of its content", Strike K. A., Egan K. (eds.), *Ethics and Educational Policy*, Routledge & Kegan Paul, London, 1978.

Pettit P., *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*, Oxford Political Theory, 1999.

Pring R., "Political education: relevance of the humanities". *Oxford Review of Education*, 25 (1&2), 1999, pp. 71-87.

Print M., Smith A., "Editorial", *European Journal of Education*, 37 (2), 2002, pp. 103-107.

Priollaude F.-X., *Le traité de Lisbonne: Commentaire, article par article, des nouveaux traités européens (TUE et TFUE)*, La documentation Française, 2008.

Qualifications and Curriculum Authority (Q.C.A.), *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, (The Crick Report), London, 22 September 1998 στο http://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf.

Rawls J., *Collected Papers*, Massachusetts, Cambridge, 1999.

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

Rawls J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press, 1971.

Rosenberg Sh., “An Introduction: Theoretical Perspectives and Empirical Research on Deliberative Democracy”, Sh. Rosenberg, *Deliberation, Participation and Democracy*, Paigrave, Hampshire and New York, 2007.

Rosenblum N., “Review of A. Gutmann, *Democratic Education*”, *Political Science Review*, Vol. 82, No. 4, Dec. 1988.

Rutter J., “The first big test: citizenship education in England and how it responded to the Second Gulf War”, Ross A. (ed.), *A Europe of Many Cultures, Proceedings of the fifth Conference of the CiCe Thematic Network*. CiCe, London, 2003.

Saward M., *The Terms of Democracy*, Polity Press, Cambridge, 1998.

Schmitter P., “Still the Century of Corporatism?”, *The review of Politics*, vol. 36, No. 1, 1974, pp. 85-131.

Schuller T., “‘OECD/CERI work on Evidence informed policy research’, in EU2007DE”, Presentation in the EU Conference on “Knowledge for Action”, Frankfurt, 28- 30 March 2007.

Schulz W., Ainley J., Frailon J., Kerr D., Losito B., *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement among Lower Secondary School Students in 38 Countries*, IEA, Amsterdam, 2010.

Schwarzmantel J., “Republican Theory and Democratic Transformation”, Honohan I., Jennings J., *Republicanism in Theory and Practice*, Routledge, London, 2006.

Shennan M., *Teaching about Europe*, Cassell/Council of Europe, London, 1991.

Sintomer Y., “Démocratie participative, démocratie délibérative: l’histoire contrastée de deux catégories émergentes”, Bacqué M. et Sintomer Y (dir.), *La démocratie participative: Histoire et généalogie*, La Découverte, collection Recherches, Paris, 2011, pp. 113-134.

- Stenhouse L., *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann, London, 1975.
- Strike K., *Liberal Justice and the Marxist Critique of Education*, Routledge, N.Y., London, 1989.
- Sustein C., "Beyond the Republican Revival, *Yale Law Journal*, 98, 1988.
- Talis R., "Why Democrats Need the Virtues", Goodman L., Talis R. (eds.), *Aristotle's Politics Today*, State University of New York Press, USA, 2008.
- Tarrow S., "The Europeanisation of Politics: Reflections from a Social Movement Perspective", *West European Politics*, vol. 18, no. 2, pp. 223-251.
- Townshend J., *C.B. Macpherson and the problem of liberal democracy*, Endinburg University Press, 2000.
- Trondal J., "EU Committee Governance and the Multilevel Community Administration", Hofmann H., Turk A. H. (eds.), *EU Administrative Governance*, Cheltenham & Northampton: Edward Elgar, 2006, pp. 391-416.
- Vitell D., "Between deliberative democracy: A contribution on Habermas", *Philosophy & Social Criticism*, vol. 32, No. 6, 2006, pp. 739-766.
- Warleigh A., *Democracy in the European Union: Theory, Practice and Reform*, Sage, London, 2003.
- Warleigh –Lack A., Drachenberg R., "Spillover in a soft policy era? Evidence from the Open Method of Co- ordination in education and training", *Journal of European Public Policy*, Vol.18, Issue 7, 2011, pp. 999-1015.
- Walzer M., *Spheres of Justice, A defense of Pluralism and Equality*, Blackwell, Oxford, 1983.

Warleigh –Lack A., Drachenberg R., “Spillover in a soft policy era? Evidence from the Open Method of Co- ordination in education and training”, *Journal of European Public Policy*, vol. 18, issue 7, 2011, pp. 999-1015.

Warren M., *Democracy and Association*, Princeton University Press, Princeton and Oxford, 2001.

Weale A., *Democracy*, Macmillan Press, London, 1999.

Weiler J. H. H., “Democracy without the People: The Crisis of European Legitimacy ‘own resources’”, Directorate General for International Policies, *Challenges of multi-tier governance in the EU: Effectiveness, efficiency and legitimacy*, European Union, 2013, pp. 11-123 στο [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474438/IPOL-AFCO_ET\(2013\)474438_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474438/IPOL-AFCO_ET(2013)474438_EN.pdf).

Weiler J. H. H., “‘Democracy Deficit Literature’ and the problem of translation”, *The Constitution of Europe*, CUP, 1999.

White J., “Five Critical Stances Towards Liberal Philosophy in Britain”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 37, No. 1, 2003.

White J., *Education and the Good Life*, London Educational Studies, Kogan Page, London, 1990.

White J., *The Aims of Education Restated*, Routledge & Kegan Paul, London, N.Y., 1987.

Whitty G., Rowe G., Aggleton P., “Subjects and Themes in the Secondary School Curriculum”, *Research Papers in Education*, 9 (2), 1994, pp. 159-181.

Williams S., “Sovereignty and Accountability in the European Community”, Keohane R. O., Hoffmann S. (eds), *The New European Community. Decision Making and institutional Change*, Westview, Boulder Col., 1991, pp. 155-176.

Wood W. A., “Kant’s project for perpetual peace”, *Cosmopolitics, Thinking and feeling beyond the nation*, University of Michigan Press, 1998, pp. 59-76.

Άλλες πηγές

1. Έγγραφα ενωσιακού ενδιαφέροντος

European Commission, Press Release, A more united, stronger and more democratic Union: Joint Declaration on the EU's legislative priorities for 2018-2019, Brussels, 14 December 2017 στο http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-5266_en.htm?locale=en.

European Commission, *Reaching out to EU citizens: A new opportunity ‘About us, with us, for us’*, A report by Luc Van den Brande, October 2017 στο https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/reaching-out-to-citizens-report_en.pdf.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Education and Training Monitor 2017, 15 September 2017 στο https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017_en.pdf.

European Commission, *Press release: Commission welcomes European Parliament's backing for European Year of Cultural Heritage*, Brussels, 27 April 2017 στο http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1111_en.htm.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Λευκή Βίβλος για το μέλλον της Ευρώπης: Προβληματισμοί και σενάρια για την ΕΕ των 27 έως το 2015*, COM(2017) 2025 final, Βρυξέλλες, 1.3.2017 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52017DC2025&from=EL>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόεδρος Jean-Claude Juncker, Ομιλία για την κατάσταση της Ένωσης 2017 στο http://europa.eu/rapid/press-release_SPEECH-17-3165_el.htm.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Erasmus+ - Οδηγός Προγράμματος*, εκδ. 2(2017), 20/01/2017 στο http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, «Νεολαία», στο *Θεματολογικά δελτία για την Ευρωπαϊκή Ένωση – 2017*, στο http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/el/FTU_5.13.5.pdf.

European Commission, *Erasmus+ programme Annual Report 2015*, EU, Luxembourg, 2017 στο <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/erasmus-plus-annual-report-2015.pdf>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Η Ευρώπη δίπλα στους νέους: Όλα τα προγράμματα και οι πρωτοβουλίες της ΕΕ*, Αθήνα, 2017.

European Commission, Education and Training Monitor 2015, United Kingdom” September 2015, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/2015/monitor2015-uk_en.pdf.

Informal meeting of European Union Education Ministers, Declaration on “Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education”, Paris, Tuesday 17 March 2015 στο https://eu2015.lv/images/notikumi/2015-3-10_Declaration_EN.pdf.

European Commission, Memorandum of Understanding with Greece signed on 19 August 2015 http://ec.europa.eu/economy_finance/assistance_eu_ms/greek_loan_facility/.

Informal meeting of EU Educations Ministers, *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*, Paris, 17 March 2015 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf.

European Commission, *Education and Training Monitor 2015*, Publications Office of the EU, Luxembourg, 2015 στο <http://ec.europa.eu/education/library/publications/>

monitor15_en.pdf.

European Commission, *Education and Monitor 2015-Greece*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015 http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-greece_en.pdf.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Δελτίο Τύπου: Η μελέτη αντικτύπου για το Erasmus επιβεβαιώνει ότι το πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών τονώνει την απασχολησιμότητα και την επαγγελματική κινητικότητα*, 22.09.2014, Βρυξέλλες στο http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-1025_el.htm.

European Commission, *Education and Training Monitor 2013* στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/monitor13_en.pdf.

Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 1288/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013 για τη θέσπιση του προγράμματος “Erasmus+”: Το πρόγραμμα της Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό και για την κατάργηση των αποφάσεων αριθ. 1719/2006/ΕΚ, αριθ. 1720/2006/ΕΚ και αριθ. 1298/2008/ΕΚ, Επίσημη Εφημερίδα της ΕΕ L 347/50, 20.12.2013 http://erasmus.teilar.gr/media/cms_page_media/3/CELEX-32013R1288-EL-TXT.pdf.

Κοινή έκθεση 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής, σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 2020) «Εκπαίδευση και κατάρτιση σε μια έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπη», 2012/C 70/05 [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:52012XG0308(01)).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη Αναπτύσσοντας Βασικές Ικανότητες στο Σχολείο στην Ευρώπη: Προκλήσεις και Ευκαιρίες χάραξης Πολιτικής, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού, 2012 στο http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/The_matic_reports/145EL.pdf.

Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, *Σχέδιο κοινής έκθεσης για το 2012 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του ανανεωμένου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας (στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία 2010-2018)*, Βρυξέλλες, 10.9.2012 COM(2012) 495 final στο [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/Documents/com/com_com\(2012\)0495_/com_com\(2012\)0495_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/Documents/com/com_com(2012)0495_/com_com(2012)0495_el.pdf).

European Commission, *Citizenship in Europe*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf.

European Commission, *Education and Training Monitor 2012*, Publications Office of the European Union, Luxembourg στο http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/Repository/education/library/publications/monitor12_en.pdf.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ατζέντα για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ΕΕ, Βρυξέλλες, 20.9.2011 COM(2011) 567 τελικό στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN>.

Νεολαία σε κίνηση – Αναλυτικές εκθέσεις (Εκτακτο Ευρωβαρόμετρο 319α και 319β Μάιος 2011), ηλικιακή ομάδα-στόχος 15-30 στο http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-292_el.htm?locale=EN.

Κανονισμός (ΕΕ) αριθ. 211/2011 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 16^{ης} Φεβρουαρίου 2011, σχετικά με την πρωτοβουλία πολιτών, ΕΕ L 65 της 11.3.2011 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:32011R0211>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *EYPΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*, COM(2010) 2020 τελικό, Βρυξέλλες, 3.3.2010 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL>.

Συμβούλιο της ΕΕ, Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»), 2009/C 119/02 στο [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:52009XG0528(01)).

Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering, A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities, Brussels, COM(2009) 200 final, 27.4.2009 στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF>.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων προς το Συμβούλιο το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, *Τελική έκθεση σχετικά με την υλοποίηση και τον αντίκτυπο της δεύτερης φάσης (2000-2006) των κοινοτικών προγραμμάτων δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης (SOCRATES) και της επαγγελματικής κατάρτισης (Leonardo da Vinci) καθώς και του πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών των πληροφοριών και των επικοινωνιών (TΠΕ) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning)*, COM(2009) 159 τελικό, Βρυξέλλες, 6.4.2009 <http://ec.europa.eu/transparency/Regdoc/rep/1/2009/EL/1-2009-159-EL-F1-1.Pdf>.

European Commission-DG for Education and Culture, Lifelong Learning: policies and programme, School education; ‘Comenius’, ‘*Education and Training 2010*’ Work Programme Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007, Brussels, 2008 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/Peer07_en.pdf.

Report from the Commission of the European Communities, Fifth Report on Citizenship of the Union (1 May 2004-30 June 2007), Brussels, SEC(2008)197, 15.2.2008 <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2008/EN/2-2008-197-EN-1-0.Pdf>.

European Commission, *European Lifelong Learning Programme: Guidelines for the Applicants*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2007.

Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών-Για την προαγωγή της πλήρους συμμετοχής των νέων στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την κοινωνία, COM(2007) 0498 τελικό, Βρυξέλλες, 5.9.2007 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0498>.

Σύσταση του ΕΚ και του Συμβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης (2006/962/ΕΚ), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L394 της 30^{ης}/12/2006, σσ. 10-18 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EL>.

Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης. Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ L 327 της 24.11.2006, σσ. 45-68 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006D1720&from=EL>.

Νομοθετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 25^{ης} Οκτωβρίου 2006 για το Πρόγραμμα «Ευρώπη για τους Πολίτες» (2007-2013).

Communication from the Commission to the Council on European policies concerning youth participation and information, *Follow-up to the White Paper on a New Impetus for European Youth : Implementing the common objectives for participation by and information for young people in view of promoting their active European citizenship*, COM (2006) 147 final, Brussels, 20.07.2006 στο <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0417:FIN:EN:PDF>.

Συμβούλιο της ΕΕ, *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και την κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη-Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006, σχετικά με την*

πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος εργασίας Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010, ΕΕ 2006/C79/1-1/4/2006.

European Commission, *The history of European cooperation in education and training*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2006.

Συμβούλιο της ΕΕ, *Ανακοινωθέν τύπου 2710^η Σύνοδος του Συμβουλίου Παιδεία, Νεολαία και Πολιτισμός*, 6150/06 (Presse 42), 23 Φεβρουαρίου 2006, Βρυξέλλες στο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK EwiD9c79ge3VAhXlAsAKHcHHB9AQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Feuropa.eu%2Frapid%2Fpress-release_PRES-0642_el.pdf&usg=AFQjCNFPQHric_na1f0318L7E5gvwVH7ew.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Πρόταση Σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*, COM(2005) 508 τελικό, Βρυξέλλες, 10.11.2005.

Συμβούλιο της ΕΕ, «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» - Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας. *Κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής για την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη. Αποτελέσματα των εργασιών του Συμβουλίου της 26 Φεβρουαρίου 2004*, EDUC 43, 6905/3/04 REV 3, Βρυξέλλες, 22 Απριλίου 2004.

Απόφαση αριθ. 2318/2003/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 2003: για τη θέσπιση πολυετούς προγράμματος (2004-2006) για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (πρόγραμμα eLearning), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L345 της 31^{ης}/12/2003 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=OJ%3AL%3A2003%3A345%3ATOC>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Σωκράτης*, Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2002.

European Commission, *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2002.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης 15 και 16 Μαρτίου 2002, Βρυξέλλες, 2002 στο http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_el.htm.

European Commission, *Communication from the Commission to the Spring European Council in Barcelona: "The Lisbon Strategy- Making change happen"*, Brussels: EC DG EAC, COM (2002) 14 final, 15 January 2002.

European Commission, *Final Report about the Implementation of SOCRATES 1995-1999*, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels, 2001.

Ευρωπαϊκή διακυβέρνηση-Μία Λευκή Βίβλος, COM/2001/0428 τελικό, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. 287 της 12/10/2001, σσ. 0001-0029 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0428&from=EL>.

Συμβούλιο της ΕΕ, Σύνοδος του Συμβουλίου Παιδείας της 12^{ης} Φεβρουαρίου 2001, *Εκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο*, Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Βρυξέλλες, EDUC23, 5980/01, 14 Φεβρουαρίου 2001.

European Commission, *Final Report about the Implementation of SOCRATES 1995-1999*, Office for Official Publications of the European Communities, Brussels, 2001, COMM/2001/0075 final <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52001DC0075&from=EN>.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Σύνοδος της Λισαβόνας (23-24.03.2000), *Συμπεράσματα της Προεδρίας*, Βρυξέλλες, 2000.

Απόφαση αριθ. 253/2000/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 24^{ης} Ιανουαρίου 2000, για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης «Σωκράτης», (ΕΕ αριθ. L 28 της 03.02.2000) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=OJ:L:2000:028:TOC>.

European Commission, *SOCRATES: Guidelines for the Applicants*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκπαίδευση Κατάρτιση Νεότητα, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο, 2000.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη*, Λουξεμβούργο, 2000.

Decision No 1031/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 13 April 2000 establishing the “Youth” Community action programme, Official Journal L 117, 18/05/2000, σσ. 0001-0010 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32000D1031&from=ES>.

Bologna Declaration, The European Higher Education Area - Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999.

Decision No 1686/98/EC of the European Parliament and the Council of 20 July 1998 establishing the Community action programme “European Voluntary Service for Young People”, Official Journal L 214, 31/07/1998, σσ. 0001-0011 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31998D1686>.

European Commission-Education Training Youth, *Education and active citizenship in the European Union*, European Communities, Luxembourg, 1998.

European Commission, *Report: Accomplishing Europe through education and training*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1997 στο http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/1997_-_accomplishing_europe_through_education_and_training.pdf.

Decision No 818/95/EC of the European Parliament and of the Council of 14 March 1995 adopting the third phase of the “Youth for Europe” programme, Official Journal L 087, 20/04/1995, σσ. 0001-0009 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31995D0818>).

Απόφαση του Συμβουλίου της 6^{ης} Δεκεμβρίου 1994, για τη θέσπιση προγράμματος δράσης με την εφαρμογή πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την επαγγελματική κατάρτιση (LEONARDO DA VINCI) (94/819/EK), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L340 της 29^{ης}.12.1994, σσ. 8-24.

European Commission, «Cooperation in Education in the European Union 1976-1994», *Education, Training, Youth, Studies No5*, Luxembourg, 1994.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, COM 93, 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29/09/1993.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής στο Συμβούλιο, στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και στην Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, *Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΕΚ (1986-1992). Αποτελέσματα και επιτεύγματα: επισκόπηση*, COM (93) 151 τελικό, Βρυξέλλες, 5.5.1993.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνερχομένων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 27^{ης} Νοεμβρίου 1992 σχετικά με τα μέτρα για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (92/C 336/03), Κείμενα για την ΕΕΠ (1990-1992).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Πρώτη έκθεση σχετικά με την εξέλιξη των ενεργειών που έχουν αναληφθεί στο επίπεδο των κρατών μελών και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση*, ΣΕΚ (91) 1753, Βρυξέλλες, 23.9.1991.

Council Decision No 91/395/EEC of 29 July 1991 adopting the “Youth for Europe” programme (second phase), Official Journal L 217, 06/08/1991, σσ. 0025-0030 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31991D0395>.

Απόφαση του Συμβουλίου 89/633/ΕΟΚ, της 14.12.1989 η οποία τροποποιεί την απόφαση 87/327/ΕΟΚ για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (Erasmus), Κείμενα για την ΕΕΠ, 1988-89, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 395 της 30/12/1989, σσ. 0023-0027.

Απόφαση του Συμβουλίου, 89/489/ΕΟΚ, της 28ης Ιουλίου 1989 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης για την προώθηση της μάθησης ξένων γλωσσών στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Lingua), Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 239 της 16/08/1989, σσ. 0024-0032 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:31989D0489&from=EL>.

Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν στα πλαίσια του Συμβουλίου σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση της 24^{ης} Μαΐου 1988, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. C 177 της 06/07/1988, σελ. 0005-0007 στο [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX:41988X0706(01)).

Council Decision No 88/348/EEC of 16 June 1988 adopting an action programme for the promotion of youth exchanges in the Community-“Youth for Europe” programme, Official Journal L 158, 25/06/1988, σσ. 0042-0046 στο <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31988D0348>.

Συμβούλιο των ΕΚ, *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας συνελθόντων στα πλαίσια του Συμβουλίου της 27^{ης} Σεπτεμβρίου 1985, για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην παιδεία*, Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 1987.

Απόφαση του Συμβουλίου της 15^{ης} Ιουνίου 1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (ERASMUS), 87/327/ΕΟΚ, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 166 της 25/06/1987, σσ. 0020-0024.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Απόφαση 87/327/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 15.6.1987 για τη θέσπιση του κοινοτικού προγράμματος δράσης σχετικά με την κινητικότητα των φοιτητών (Erasmus), Κείμενα για την ΕΕΠ, 1987.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής για την Ευρώπη των πολιτών, που ενέκρινε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου στις 28-29.6.1985 (αποσπάσματα σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση), Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 1987.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, 1987.

European Commission, *A People's Europe*, Reports from the ad hoc Committee, Bulletin of the European Communities Supplement 7/85, Luxembourg και Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Έκθεση της Επιτροπής για την Ευρώπη των πολιτών, που ενέκρινε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μιλάνου στις 28-29.6.1985 (αποσπάσματα σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση), Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, 1987.

European Commission "A people's Europe", Reports from the ad hoc Committee, Bulletin of the EC, supplement 7/85, Luxembourg <http://repositori.uji.es/xmlui/Bitstream/handle/10234/49877/Suplemento7-85en.pdf?sequence=1>.

Commission of the European Community, *Education in the European Community*, Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974, Bulletin of the European Communities, Supplement 3/74.

Commission of the EC, *7th General Report of the Activities of the EC in 1973*, Brussels, February 1974.

2. Έγγραφα Συμβουλίου της Ευρώπης

Council of Europe, Chairmanship of the Czech Republic, May-November 2017, Declaration, Key Actions and Expected Outcomes on Education for Democratic Citizenship and Human Rights <https://rm.coe.int/declaration-key-actions-and-expected-outcomes-on-education-for-democra/1680734485>.

Council of Europe – European Union, Press Release: The European Commission and the Council of Europe sign a new youth partnership for the period 2014-16, 7 April 2014, Strasbourg στο <http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1667843/press-release-7+April+2014-070414.pdf/74ba8ed9-aaec-408a-8ded-f435ae9e48d0>.

Council of Europe, European Commission, The European Wergeland Centre, 2012-2013 Council of Europe Andorra Chairmanship, *The impact of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* στο <https://rm.coe.int/16805aac2e>.

EDC/HRE Conference 2012, Human Rights and Democracy in Action - Looking Ahead: The impact of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, On 29-30 November 2012 the Conference on “Human Rights and Democracy in Action - Looking Ahead” brought together in Strasbourg, <http://www.coe.int/en/web/edc/edc/hre-conference-2012>.

Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE), *Implementation of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Final Report, Directorate General II-Democracy (Directorate of Democratic Citizenship and Participation/ Education Department), Council of Europe, Strasbourg, 5 October 2012 στο <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f6015>.

Council of EU & European Commission, *Detailed workprogram for the implementation of the 13 objectives. Joint report by the Council and the Commission to the Barcelona European Council*, 14 February 2002.

Council of Europe, Recommendation CM/REC(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Adopted by the Committee of Ministers on 11 May 2010 at the 120th Session [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383).

Council of Europe, *Implementation of the Memorandum of Understanding between the Council of Europe and the European Union*, 2009.

Recommendation Rec(2006)14 of the Committee of Ministers to member states on citizenship and participation of young people in public life, Adopted by the Committee of Ministers on 25 October 2006 at the 978th meeting of the Ministers' Deputies στο https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805b251a.

European Year of Citizenship through Education 2005-Learning a Living Democracy, Ad Hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), Addendum, DGIV/EDU.CAHCIT (2006) 13, Strasbourg, 22 August 2006.

Council of Europe-European Union, *A sole ambition for the European continent*, Report by Jean-Claude Juncker, Prime Minister of the Grand Duchy of Luxembourg, to the attention of the Heads of State or Government of the Member States of the Council of Europe, 11.04.2006 στο <https://rm.coe.int/16804e3d96#search=a%20Sole%20ambition>.

Ad hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT), Education for Democratic Citizenship and Human Rights, Programme of Activities (2006-2009), "Learning and Living Democracy for all", Strasbourg, 14 March 2006, DGIV/EDU/CAHCIT(2006)5.

Education for Democratic Citizenship and Human Rights, 9th Meeting of EDC Co-ordinators, 10-11 March 2006, Council of Europe, Golytsino, Moscow Region, “Learning and Living Democracy: The Way Ahead”, General Report by D. N. Chrysoschoou, Hellenic Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens, Greece.

European Association for the Education of Adults, 3rd *Grundtvig Award: Active Citizenship in a democratic society*, Lillehammer, 2005 http://www.eaea.org/media/eaea/eaea-grundtvig-award/eaea-grundtvig-award-2003/gr_aw_2005.pdf.

Education for Democratic Citizenship 2001-2004, 7th Meeting of EDC Coordinators, 18-19 November 2004, Council of Europe, General Report by Nada Jakir Ministry of Science, Education and Sports, Zagreb, Croatia, DGIV/EDU/CIT (2004) 54rev, Strasbourg, 22 December 2004.

Declaration by the European Ministers of Education on intercultural education in the new European context, Standing Conference of European Ministers of Education, *Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy*, 21st session, Athens, Greece, 10-12 November 2003, στο <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320464&SecMode=1&DocId=863266&Usage=2>.

Council of Europe, *Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*, Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers’ Deputies <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM>.

Second European meeting of EDC co-ordinators on “Student/Pupil Participation in Education and Training”, Oslo, Norway, 30 May-1 June 2002, Conference by the Norwegian authorities in co-operation with the Council of Europe General Report by Mr F. Modigh, Director of Education, National Board of Education, Sweden DGIV/EDU/CIT (2002) 28 rev.

Education for Democratic Citizenship Activities 2001-2004, First European Meeting of EDC-Coordination, Andorra-la Vella, Principality of Andorra, 23-24 November 2001, Report by Dr. Karlheinz Duerr State Centre for Political Education Baden-Wuerttemberg, DGIV/EDU/CIT (2002).

Council for cultural co-operation (CDCC), “Project on Education for Democratic Citizenship, strategies for learning Democratic Citizenship”, Council of Europe, 2000.

Council of Europe, *Putting into practice the Charter on Citizenship and Human Rights Education: Achievements, challenges and future prospects* στο <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680302c13>.

Council for cultural co-operation, *Project on Education for Democratic Citizenship, strategies for learning Democratic Citizenship*, Council of Europe, 2000.

Parliamentary Assembly, *Resolution 1193 (1999) on Second-chance schools-or how to combat unemployment and exclusion by means of education and training* στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?fileid=16716&lang=EN&search=MTE5MyAxOTk5fHR5cGVfc3RyX2VuOlJlc29sdXRpb24>.

Parliamentary Assembly, Recommendation 1426 (1999) on European Democracies facing up to terrorism στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?fileid=16752&lang=EN&search=MTQyNiAxOTk5fHR5cGVfc3RyX2VuOlJlY29tbWVuZGF0aW9u>.

Council of Europe, *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship, based on the rights and responsibilities of the citizens*, Adopted by the Committee of Ministers on 7 May 1999 at its 104th Session, DECS/EDU/CIT (99) Decl E. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=Decl-07.05.99/4&Language=LanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75&direct=true>.

Parliamentary Assembly, *Recommendation 1346 (1997) on human rights education* στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15380&>

lang=en.

Council of Europe, *Final Declaration of the Heads of State and Government of the member states of the Council of Europe*, Strasbourg, France, October 11th, 1997.

Parliamentary Assembly, *Recommendation 1019(1985), Participation of young people in political and institutional life*, 28 September 1985 (14th Sitting) στο <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15053&lang=en>.

3. Λοιπά έγγραφα

Ελληνική Δημοκρατία, *Σύνταγμα της Ελλάδος*, ΦΕΚ 111/9-6-1975.

Νόμος υπ' αριθμό 4327, *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α 50/2015.

The Swann Report-Education for All, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, Her Majesty's Stationery Office, London, 1985 στο <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/swann1985.html>.

4. Διαδίκτυο

Συμβούλιο της Ευρώπης: <http://www.coe.int>

Γενική ιστοσελίδα της ΕΕ: <http://www.europa.eu>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή: <http://ec.europa.eu>

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: <http://www.europarl.europa.eu>

Κανάλι του Συμβουλίου της Ευρώπης στο youtube:
<https://www.youtube.com/user/CouncilofEurope>

Social Summit for fair jobs and growth: <http://www.socialsummit17.se>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA):
https://eacea.ec.europa.eu/homepage_en

European Solidarity Corps: https://europa.eu/youth/solidarity_el

Teachers4Europe: <http://www.teachers4europe.gr>

Ελληνική Δημοκρατία - Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων:
<http://www.minedu.gov.gr/>

Βουλή των Εφήβων: <http://www.efivoi.gr>

Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων:
http://foundation.parliament.gr/central.aspx?sId=106I340I952I646I434896&olID=589&neID=589&neTa=1_592&ncID=0&neHC=0&tbid=0&lrID=2

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση»: <http://www.edulll.gr>

Active Citizenship Network: <http://www.activecitizenship.net>

Children's Identity & Citizenship European Association (CICEA):
<http://www.cicea.eu/index.php/home>

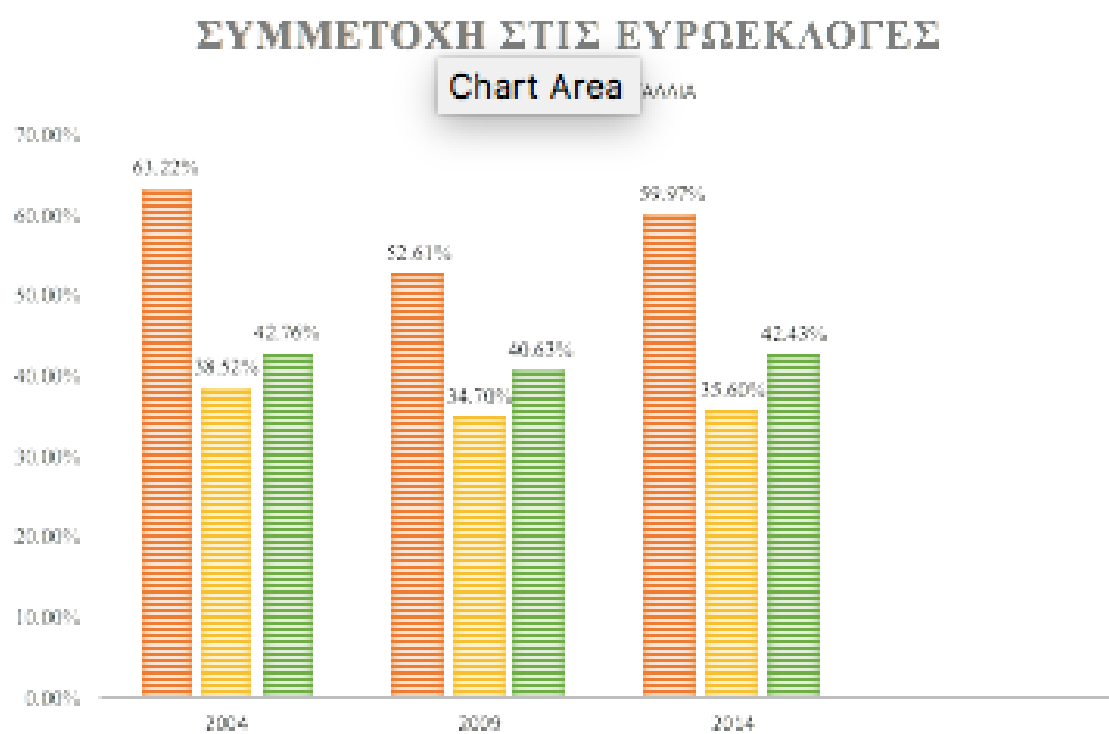
TUI Foundation: <https://www.tui-stiftung.de>

Idea4Europe: <http://idea4europe.eu/>

YouGov: <https://yougov.co.uk>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

18-24 ΕΤΩΝ



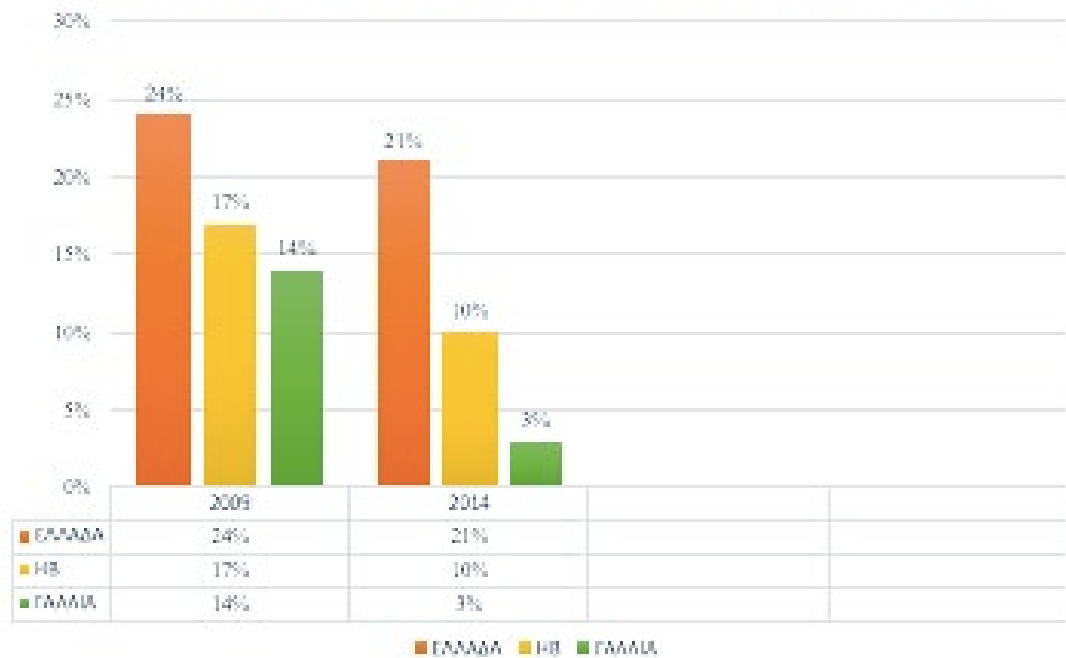
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ



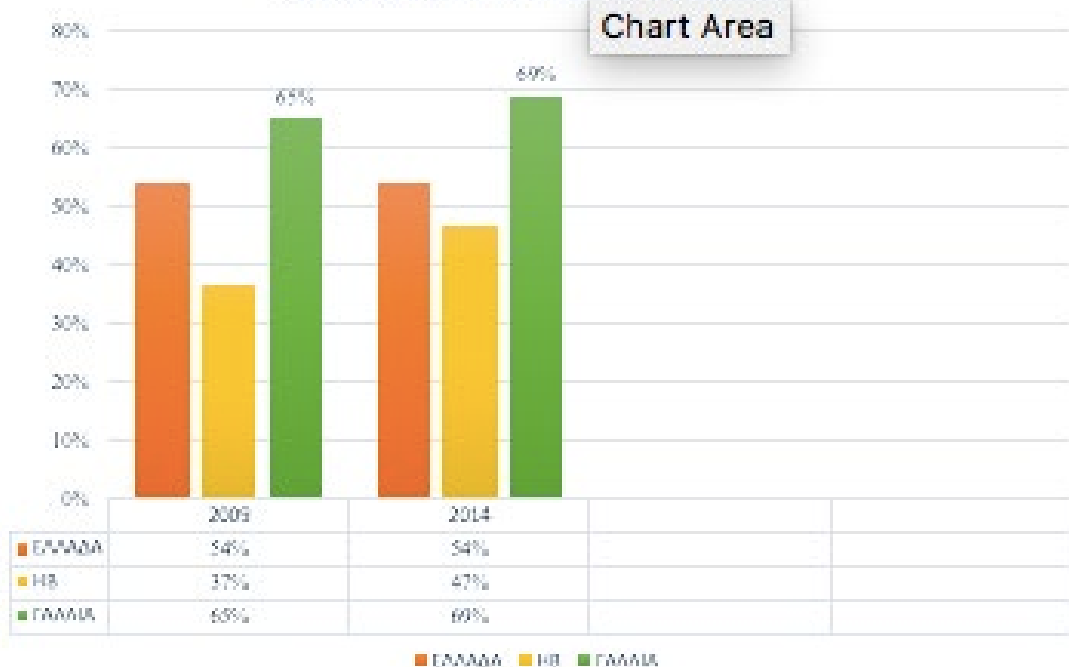
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗΣ/ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΠΑΘΕΙΑ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΔΕΜΕΝΟ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6



Βασικοί δείκτες

		Ελλάδα		Μέσος όρος ΕΕ	
		2013	2016	2013	2016
Σημεία αναφοράς εκπαίδευσης και κατάρτισης για το 2020					
Άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση (ηλικίας 18-24 ετών)		10.1%	6.2%	11.9%	10.7%
Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 30-34 ετών)		34.9%	42.7%	37.1%	39.1%
Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα (από την ηλικία των 4 ετών μέχρι την ηλικία έναρξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης)		75.2%	79.6%	93.9%	94.8%
Ποσοστό ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις σε:	Ανάγνωση	22.6%	27.3%	17.8%	19.7%
	Μαθηματικά	35.7%	35.8%	22.1%	22.2%
	Φυσικές επιστήμες	25.5%	32.7%	16.6%	20.6%
Ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων βάσει επιπέδου εκπαίδευσης που ολοκληρώθηκε (ηλικίας 20-34 ετών που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση 1-3 έτη πριν από το έτος αναφοράς)		40.0%	49.2%	75.4%	78.2%
Συμμετοχή ενηλίκων στη μάθηση (ηλικίας 25-64 ετών)		3.2%	4.0%	10.7%	10.8%

(Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7



Key indicators

		United Kingdom		EU average	
		2013	2016	2013	2016
ET 2020 benchmarks					
Early leavers from education and training (age 18-24)		12.4%	11.2%	11.9%	10.7%
Tertiary education attainment (age 30-34)		47.4%	48.1%	37.1%	39.1%
Early childhood education and care (ECEC) (from age 4 to starting age of compulsory education)		97.3%	100.0%	93.9%	94.8%
Proportion of 15 year-olds with underachievement in:	Reading	16.6%	17.9%	17.8%	19.7%
	Maths	21.8%	21.9%	22.1%	22.2%
	Science	15.0%	17.4%	16.6%	20.6%
Employment rate of recent graduates by education attainment (age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)		83.8%	84.4%	75.4%	78.2%
Adult participation in learning (age 25-64)		16.6%	14.4%	10.7%	10.8%

(Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8



Key indicators

		France		EU average	
		2013	2016	2013	2016
ET 2020 benchmarks					
Early leavers from education and training (age 18-24)		9.7%	8.8%	11.9%	10.7%
Tertiary educational attainment (age 30-34)		44.0%	43.6%	37.1%	39.1%
Early childhood education and care (ECEC) (from age 4 to starting age of compulsory education)		100.0%	100.0%	93.9%	94.8%
Proportion of 15 year-olds with underachievement in:	Reading	18.9%	21.5%	17.8%	19.7%
	Maths	22.4%	23.5%	22.1%	22.2%
	Science	18.7%	22.1%	16.6%	20.6%
Employment rate of recent graduates by educational attainment (age 20-34 having left education 1-3 years before reference year)		76.3%	71.7%	75.4%	78.2%
Adult participation in learning (age 25-64)		17.8%	18.8%	10.7%	10.8%

(Πηγή: Ευρωπαϊκή Επιτροπή)