



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

## **Ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της παγκόσμιας πολιότητας**

POST GRADUATE THESIS

### **The role of higher education in the configuration of global citizenship**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ανδρέας Ρουμελιώτης

Andreas Roumeliotis

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Ελένη Μουσένα

Eleni Mousena

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **The role of higher education in the configuration of global citizenship**

Andreas Roumeliotis

A.M. 21590

[andreasroume@yahoo.gr](mailto:andreasroume@yahoo.gr)

FIRST SUPERVISOR

Eleni Mousena

SECOND SUPERVISOR

Katerina Kasimati

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Ελένη Μουσένα

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Κατερίνα Κασιμάτη

## Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Ο κάτωθι υπογεγραμμένος Ανδρέας Ρουμελιώτης του Παναγιώτη, με αριθμό μητρώου 21590 φοιτητής του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Ο Δηλών

## Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Καινοτόμες μέθοδοι διαδασκαλίας μέσω βιοϊατρικών προσεγγίσεων» του τμήματος Βιοϊατρικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Σε αυτήν την προσπάθεια -που εμπλούτισε την εκπαιδευτική μου φαρέτρα με νέες δεξιότητες και οπτικές- υπήρξε καθοριστική η συμβολή όλων των προσώπων που αφιέρωσαν χρόνο ώστε να ακούσουν τις σκέψεις, τους προβληματισμούς μου και τις εμπειρίες μου από αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα, καθώς λειτουργούσαν ως μία βαλβίδα αποσυμπίεσης για εμένα. Συνάμα, ευχαριστίες οφείλω και στην καθηγήτρια Ελένη Μουσένα για την καθοδήγηση και τις συμβουλές της στην παρούσα διπλωματική εργασία.

*Ν' αγαπάς την ευθύνη.*

*Να λες:*

*Εγώ μονάχος μου έχω χρέος να σώσω τη γη  
και άμα δε σωθεί εγώ θα φταίω*

*Ν. Καζαντζάκης, Ασκητική*

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους που καλείται να επιτελέσει η εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια της Πολιτότητας στους εκπαιδευόμενους. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια φαίνεται αυτή η λειτουργία της να κερδίζει όλο και περισσότερα βλέμματα της εγχώριας και μη επιστημονικής κοινότητας, που εστιάζει στις ποικίλες εκφάνσεις που μπορεί να λάβει, όπως η περιβαλλοντική, η παγκόσμια κτλ. Θα μπορούσε το Πανεπιστήμιο να συμβάλλει στην προσπάθεια καλλιέργειάς της -και ιδίως στην παγκόσμια εκδοχή της- και με ποιον τρόπο;

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη διαχρονικότητα τόσο της έννοιας της Πολιτότητας, όσο και της σημασίας της για την πρόοδο του ατόμου και της κοινωνίας εν γένει. Συνάμα, επιδιώκει να προβάλλει τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην καλλιέργεια και προώθησή της, αλλά και να αναδείξει την κατάσταση που επικρατεί σήμερα. Τέλος, απώτερος σκοπός της είναι η παρουσίαση των τρόπων και των μεθόδων μέσω των οποίων θα μπορέσει να επιτευχθεί ο ενστερνισμός της από φοιτητές, αλλά και να εξετάσει κατά πόσο ο πιο πρόσφατος νόμος (4957/2022) που αφορά τα πανεπιστήμια ανταποκρίνεται σε αυτόν τον σκοπό.

**Μέθοδος:** Στην εργασία αυτή θα επιχειρηθεί να γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση του ζητήματος της καλλιέργειας της Πολιτότητας, ώστε να αναδειχθεί η αξία της, αλλά και οι τρόποι εφαρμογής της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**Συμπεράσματα:** Το σύνολο της βιβλιογραφίας συμφωνεί πως η καλλιέργεια της παγκόσμιας Πολιτότητας είναι μία ακανθώδης διαδικασία, που γίνεται ακόμα πιο δύσκολη υπόθεση εξαιτίας πλήθους προσκομμάτων, όπως η κυριαρχία του χρησιμοθηρικού πνεύματος της μετανεωτερικής εκδοχής της γνώσης. Μάλιστα, για να μπορέσει το πανεπιστήμιο να συμβάλει στη διαμόρφωση της παγκόσμιας Πολιτότητας απαιτείται η υιοθέτηση της εναλλαγής και της ποικιλίας των ασκούμενων διδακτικών μεθόδων και ο παραγκωνισμός του καθηγητοκεντρικού μοντέλου, κάτι το οποίο πρέπει να αποτελεί βασικό αίτημα του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σίγουρα, η βιωματική και ενεργητική μάθηση μπορεί να συντελέσει σε αυτό, αφού έτσι ενισχύονται η αυτονομία, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θεωρούνται μείζονος σημασίας για την εκπαίδευση του δημοκρατικού πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Συνάμα,

η κινητικότητα και η διεπιστημονικότητα πρέπει να επιδιώκεται και σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αφού το ίδιο οφείλει να μεριμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και να μην υπηρετεί την στρεβλή σχέση της ολοκληρωτικής υποταγής στα κελεύσματα της αγοράς. Ωστόσο, είναι αμφίβολο κατά πόσον αυτά υπηρετούνται σε επαρκή βαθμό από όλους τους νόμους του 21<sup>ου</sup> αιώνα που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας.

Λέξεις κλειδιά:

Πολιτότητα, Παγκόσμια Πολιτότητα, Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ενεργός Πολίτης, Δημοκρατία



## Abstract

**Introduction:** One of the most important roles that education is called to fulfill is the cultivation of citizenship in learners. In fact, in recent years this function seems to be gaining more and more attention from the domestic and non-scientific community, which focuses on the various manifestations it can take, such as environmental, global, etc. Could the University contribute to its cultivation effort - and especially in its global version - and in what way?

**Purpose:** The purpose of this paper is to highlight the timelessness of both the concept of citizenship and its importance for the progress of the individual and society in general. At the same time, it seeks to highlight the role that educational institutions of higher education can play in its cultivation and promotion, but also to highlight the situation that prevails today. Finally, its ultimate purpose is to present the ways and methods through which its adoption by students can be achieved, but also to examine whether the most recent law (4957/2022) concerning universities meets this purpose.

**Method:** In this work, an attempt will be made to review the literature on the issue of citizenship cultivation, in order to highlight its value, but also the ways of its application in higher education.

**Conclusions:** The cultivation of global citizenship is a thorny process, made even more difficult by a multitude of obstacles. In fact, in order for the university to contribute to the formation of global citizenship, it is necessary to adopt the rotation and variety of the teaching methods practiced and the marginalization of the professor-centered model, which should be a basic request of the entire educational community. Certainly, experiential and active learning can contribute to this, since it enhances autonomy, creativity, innovation and the development of skills that are considered of major importance for the education of the democratic citizen of the 21st century. At the same time, mobility and interdisciplinarity must also be pursued at the university level, since the same must ensure the all-round development of the individual and not serve the distorted relationship of total submission to the dictates of the market. However, it is questionable whether these are adequately served by all the 21st century laws concerning higher education in our country.

**Key words:** Citizenship, Global Citizenship, Higher Education, Active Citizenship, Democracy

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	ix
Συντομογραφίες.....	xii
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή στην Πολιτότητα.....	3
1.1 Ο όρος «Πολιτότητα».....	3
1.2 Ορισμός της παγκόσμιας Πολιτότητας.....	6
Κεφάλαιο 2. Διαχρονικότητα της έννοιας της Πολιτότητας.....	9
2.1 Η έννοια στην Αρχαία Ελλάδα και στην Αρχαία Ρώμη.....	10
2.2 Διαφωτισμός.....	12
2.3 Η Πολιτότητα σήμερα.....	13
2.4 Ευρωπαϊκή Ένωση.....	15
Κεφάλαιο 3. Η θέση της Πολιτότητας στα εθνικά κράτη.....	17
Κεφάλαιο 4. Παγκόσμια εκπαίδευση.....	23
4.1 Ορισμός και φιλοσοφία προσέγγισης της Πολιτότητας.....	23
4.2 Αναγκαιότητα παγκόσμιας εκπαίδευσης.....	26
4.3 Παγκοσμιοποίηση, διεθνοποίηση και Πολιτότητα.....	28
Κεφάλαιο 5. Πολιτότητα και Πανεπιστήμιο.....	31
5.1 Η γέννηση και η εξέλιξη του Πανεπιστημίου.....	31
5.2 Προτάσεις επιτάχυνσης επίτευξης Πολιτότητας εντός του πανεπιστημιακού πλαισίου.....	36
5.2.1 Πολιτότητα εντός των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημίων.....	38
5.2.2 Σχέση διδάσκοντος και Προγράμματος Σπουδών.....	41
5.2.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	43
5.2.4 Μετακινήσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών.....	47
5.2.5 Αλλαγή σχέσης με γνώση.....	50
5.2.6 Ο ρόλος της διεπιστημονικότητας στην επίτευξη της Πολιτότητας.....	55
5.2.7 Ουσιαστική αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών.....	56
5.2.8 Ψηφιακή Πολιτότητα.....	58
5.2.9 Εκλογικές διαδικασίες και Πολιτότητα.....	61
Κεφάλαιο 6. Η Πολιτότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του νόμου 4957/2022.....	64
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα.....	69

Βιβλιογραφία.....	73
Διαδικτυογραφία.....	84

## Συντομογραφίες

ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	Higher Educational Institutions
ΔΠΘ	Διεθνές Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	International University of Thessaloniki
ΕΘΑΑΕ	Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης	National Higher Education Authority
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση	European Union
ΕΟΚ	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα	European Economic Community
ΕΧΑΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης	European Higher Education Area
ΕΧΕ	Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας	European Research Area
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών	United Nations Organization
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης	Organization for Economic Cooperation and Development
ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	Technological Educational Institute
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνίας	Information Communication Technologies
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης	Government Newspaper Sheet
CLIL	Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας	Content and Language Integrated Learning
ERASMUS	Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την κινητικότητα των φοιτητών	European Region Action Scheme for the Mobility
GCE	Εκπαίδευση της παγκόσμιας Πολιτότητας	Global Citizenship Education
IEA		International Association for the Evaluation of Educational Achievement
Uarctic		University of the Arctic
UASnet		Universities of Applied Sciences Network
UNESCO	Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNITWIN		University Twinning and Networking Programme

## Πρόλογος

Η έννοια της Πολιτότητας έχει απασχολήσει τους ανθρώπους ήδη από την αρχαιότητα και παρά τις ποικίλες αλλαγές σε κάθε πτυχή της ζωής παραμένει επίκαιρη. Μάλιστα, η παγκοσμιοποίηση και η φύση των προβλημάτων, που έχουν μετατραπεί σε οικουμενικής διάστασης, αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η παγκόσμια εκδοχή της Πολιτότητας. Για να συμβεί όμως αυτό θα πρέπει να έχει καλλιεργηθεί στους ανθρώπους η έννοια αυτή. Έτσι, η Πολιτότητα σήμερα καλείται να προσαρμοστεί στο νέο παγκοσμιοποιημένο και διεθνοποιημένο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί και να εκλάβει μία ακόμα έκφανση, την παγκόσμια. Μάλιστα, αυτή η μορφή της Πολιτότητας έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία, αφού έχει καταστεί φανερό πως τα προβλήματα έχουν παγκόσμιες διαστάσεις και η επίλυσή τους απαιτεί ευρύτερη συνεργασία. Έτσι, χρειάζεται να γίνει αντιληπτό ότι όλοι οι άνθρωποι αποτελούν μέλη μίας κοινότητας, της παγκόσμιας.

Σε αυτήν τη συνειδητοποίηση έγκειται η αξία της εκπαίδευσης στην παγκόσμια Πολιτότητα, βοηθώντας τους μελλοντικούς πολίτες να αποκτήσουν τα εφόδια ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του νέου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Και αν είναι γενικά αποδεκτό πως η ευθύνη βαραίνει όλους τους φορείς κοινωνικοποίησης η παρούσα διπλωματική εργασία θα επιχειρήσει να παρουσιάσει μέσω της ανάδειξης των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών την ευθύνη που βαραίνει την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα γίνει ανάλυση της έννοιας της Πολιτότητας και ανάδειξη του πολυσχιδούς χαρακτήρα της με ταυτόχρονη παρουσίαση της παγκόσμιας εκδοχής της. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί ο διαχρονικός χαρακτήρας της έννοιας της Πολιτότητας και το ενδιαφέρον που είχε προκύψει για αυτήν την έννοια -έστω και αν ονομαζόταν διαφορετικά- ήδη από την αρχαία Ελλάδα. Έπειτα, στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα διερευνηθεί η θέση της Πολιτότητας στα εθνικά κράτη, η οποία αλλάζει χαρακτήρα αναλόγως των ιστορικών αλλαγών που επηρεάζουν τον ρόλο των ίδιων των εθνικών κρατών, ενώ στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η έννοια της παγκόσμιας εκπαίδευσης, του πολυδιάστατου και ανοιχτού κλάδου της παιδαγωγικής επιστήμης που ενδιαφέρεται να καταστήσει τους σπουδαστές ικανούς να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες δυσκολίες. Ταυτόχρονα, θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί η αναγκαιότητά της στο όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που δημιουργείται. Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο, αφού γίνει μία

ιστορική αναδρομή στη γέννηση και τη φύση του Πανεπιστημίου, θα επιχειρηθούν να παρουσιαστούν οι τρόποι με τους οποίους αυτό το πνευματικό ίδρυμα θα μπορέσει να καλλιεργήσει και αυτό με τη σειρά του στους σπουδαστές και μελλοντικούς πολίτες την Πολιτότητα στην πιο σύγχρονη εκδοχή της. Στο 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα εξεταστεί κατά ποσο προάγεται η Πολιτότητα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μέσω του τελευταίου του πρόσφατου νόμου 4957/2022, ενώ στο 7<sup>ο</sup> καταγράφονται τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας, όπως αυτά αναδείχθηκαν από την προσέγγιση της βιβλιογραφίας.

## Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή στην Πολιτότητα

### 1.1 Ο όρος «Πολιτότητα»

Η Επιστημονική Υπηρεσία της Βουλής το 2022 στην έκθεσή της επί του νομοσχεδίου για τα ΑΕΙ ζήτησε από το Υπουργείο Παιδείας να αποδώσει με περιφραστικό τρόπο τον όρο «Πολιτότητα» και «Πολιτειότητα» καθώς σημείωνε πως οι λέξεις αυτές δεν απαντώνται στα ελληνικά λεξικά (Επιστημονική Επιτροπή της Βουλής, 2022). Αυτή η παρατήρηση οφείλεται στο γεγονός ότι οι δύο επίμαχες λέξεις αποτελούν μεταφραστικό δάνειο<sup>1</sup> με σκοπό να αποδώσουν διαφορετικές πτυχές του αγγλικού όρου citizenship. Φυσικά δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως ήταν ανύπαρκτες ως έννοιες στα ελληνικά, αλλά μάλλον αποδιδόταν με τον περιφραστικό τρόπο του «ενεργού πολίτη»<sup>2</sup> για την περίπτωση της Πολιτότητας και την ιδιότητα του πολίτη εντός μίας ορισμένης και οργανωμένης πολιτείας λαμβάνοντας έτσι ένα πρόσημο αντίστοιχο της υπηκοότητας (Κοντογεώργης, 2003) στη περίπτωση της Πολιτειότητας<sup>3</sup>. Ωστόσο, η αόριστη παρατήρηση της Επιστημονικής Υπηρεσίας της Βουλής περί απουσίας αυτών των λέξεων ήταν άτοπη, αφού αν ανέτρεχε κανείς στην ψηφιακή έκδοση του Χρηστικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών θα μπορούσε να εντοπίσει αυτό το λήμμα. Αναλυτικότερα, σημειώνεται «*Πολιτειότητα πο-λι-τει-ό-τη-τα ουσ. (θηλ.) & Πολιτότητα (επίσ.): ιδιότητα του πολίτη: ευρωπαϊκή ~. Βλ. -ότητα. [< γαλλ. citoyenneté, αγγλ. citizenship]*»<sup>4</sup>. Τελικά, οι δύο όροι χρησιμοποιήθηκαν στο άρθρο 371 του νόμου 4957/2022 και μάλιστα είναι ενδιαφέρον ότι ο νομοθέτης κάνει λόγο για «την Πολιτειότητα και Πολιτότητα» κατορθώνοντας να θίξει τη διαφορετική χροιά του citizenship που αποδίδουν οι δύο όροι, κάτι το οποίο δεν πράττει το προαναφερθέν λεξικό που τους θεωρεί συνώνυμους.

---

<sup>1</sup> Ως μεταφραστικό δάνειο ορίζεται η λέξη που δεν εισέρχεται σε μια γλώσσα με βάση τη φωνητική της μορφή αλλά μεταφράζεται -απόλυτα πιστά ή και όχι- σε αυτή με τη χρησιμοποίηση ήδη υπαρκτών γλωσσικών στοιχείων της γλώσσας που τη δέχεται ([μεταφραστικό δάνειο \[loan translation / calque\] \[greek-language.gr\]](#)).

<sup>2</sup> Αξίζει να σημειωθεί πως η ιδιότητα του πολίτη είναι ιδιαίτερα σύνθετη και σχετική στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά έθνη-κράτη όχι μόνο διότι το να γίνει κάποιος νόμιμος πολίτης δεν συνεπάγεται και τη δομική ένταξή του στην κοινωνία ή διότι δεν θα αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία των μελών της κυρίαρχης ομάδας (Banks, 2012), αλλά και διότι πολλές φορές βρίσκεται σε μία γκρίζα κατάσταση μέχρι να γίνει και νομικά «πολίτης».

<sup>3</sup> Ωστόσο, αυτή η διάκριση δεν φαίνεται να έχει καταστεί σαφής στο σύνολο της επιστημονικής, βλ. ενδεικτικά Γκολώνη & Φτεριλιάτη (2009) και Κατσιμπρας & Κεχαγιάς (2019), όπως και στα λεξικά, βλ. <https://christikolexiko.academyofathens.gr/index.php> (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

<sup>4</sup> <https://christikolexiko.academyofathens.gr/index.php> (Ανακτήθηκε 8/5/2024). Παρόλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν γνωρίζουμε την ακριβή χρονική στιγμή που η Ακαδημία Αθηνών συμπεριέλαβε αυτήν τη λέξη στο Χρηστικό της Λεξικό.

Η αναγκαιότητα εισαγωγής των όρων «Πολιτότητα» και «Πολιτειότητα» ασφαλώς και οφείλεται στη δύναμη της αγγλικής γλώσσας και στην ανάγκη να συμβαδίσει η εγχώρια επιστημονική ορολογία και κοινότητα με τη διεθνή, δίχως να προβαίνει στην εσφαλμένη χρήση -για την Πολιτότητα- του όρου «ιθαγένεια» ή «υπηκοότητα» ή στη συνεκφορά «ενεργός πολίτης». Πράγματι, είναι ανάγκη να γίνει ένας όσο το δυνατόν πιο ακριβής ορισμός της Πολιτότητας, ώστε να αναδειχθεί η διαφορά της με την ιθαγένεια, δηλαδή με «τον δεσμό ενός ατόμου με την Πολιτεία και τον λαό στον οποίο ανήκει, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του, σύμφωνα με το Δημόσιο Δίκαιο»<sup>5</sup>, που μάλιστα παραπέμπει στην φυλετική καταγωγή (Κοντογιώργης, 2003). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να διαφοροποιηθεί και από την υπηκοότητα, δηλαδή «τον δεσμό ενός ατόμου με το κράτος του οποίου είναι μέλος»<sup>6</sup>, που υποδηλώνει την πολιτική κυριαρχία του κράτους στο άτομο (Κοντογιώργης, 2003)<sup>7</sup>. Αυτό ισχύει διότι, όπως έχει φανεί από τις μέχρι τώρα μελέτες, η Πολιτότητα είναι μία πολύ σύνθετη έννοια και σύμφωνα με τον Ruggie (2017), που κατά τη γνώμη μας έχει κάνει και έναν από τους πληρέστερους ορισμούς, μπορεί να λάβει ποικίλες νοηματοδοτήσεις:

- ✓ την πολιτική, που δηλώνει το άτομο που μπορεί να συμμετέχει στη διακυβέρνηση της κοινότητας στην οποία ανήκει,
- ✓ τη νομική, που σχετίζεται με το σύνολο των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων, αλλά και τη δικαστική προστασία αυτών των δικαιωμάτων,
- ✓ την κοινωνικοπολιτισμική, που αφορά την ταύτιση του πολίτη με ιδέες, ιδανικά και πολιτιστικές πρακτικές που τον ενσωματώνουν σε μια ευρύτερη κοινότητα.

Ειδικά αυτή η τελευταία εκδοχή της είναι και που θέτει επιτακτικότερα την ανάγκη χρήσης της λέξης «Πολιτότητα», αφού «ιθαγένεια» και «υπηκοότητα» έχουν ταυτιστεί στους ορισμούς τους, όπως είδαμε, με μία κρατική ή πολιτειακή οντότητα. Έτσι, αν λάβει κανείς υπόψη την πολύπλοκη φύση του όρου «Πολιτότητα» τότε θα μπορέσει να αντιληφθεί και την ανάγκη να συνδυαστεί με επίθετα που κάθε φορά θα αναδεικνύουν και μία διαφορετική πτυχή του. Και αν θα μπορούσε το επίθετο «παγκόσμια» -με κάποιον

---

<sup>5</sup> Ο ορισμός προέρχεται από το Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

<sup>6</sup> Ο ορισμός προέρχεται από το Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

<sup>7</sup> Η ετυμολογία της λέξης αναδεικνύει την κυριαρχία του κράτους στο άτομο: ὑπό + ἀκοή, που σημαίνει ότι είναι κάτω από διαταγές.



λίγο πιο αφηρημένο τρόπο- να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με την «ιθαγένεια» ή την «υψηκοότητα», πόσο παράδοξο θα ήταν αν συνέβαινε κάτι τέτοιο με τα επίθετα «περιβαλλοντική» (ENEC Consortium, 2019), «ψηφιακή» (Jaeger, 2021), «αγοραστική», «βιομηχανική» (Fudge, 2005), «ενεργός»<sup>8</sup> ή «δημοκρατική». Κάθε μία από αυτές τις συνεκφορές στοχεύουν να δώσουν έμφαση σε μία συγκεκριμένη εκδοχή του ευρύτατου όρου της «Πολιτότητας», αφού στην πραγματικότητα η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση περιλαμβάνει μία σειρά από ιδέες και στάσεις, όπως του αμοιβαίου σεβασμού, της ενσυναίσθησης, της κατανόησης, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της κριτικής σκέψης, των συγκριτικών δεξιοτήτων, του ηθικού συλλογισμού, του ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, της κοινωνικής ευθύνης, της παγκόσμιας ευαισθητοποίησης και της ενεργούς δέσμευσης (Massaro, 2022).

Ωστόσο, αξίζει να προβληματιστούμε σχετικά με τον χαρακτηρισμό «δημοκρατική Πολιτότητα». Μπορεί η Πολιτότητα να μην είναι δημοκρατική; Σύμφωνα με την Πέτρου (2010) αυτή η πτυχή της είναι που μας προσφέρει τη δυνατότητα να σκεφτούμε μία διευρυμένη αυτονομία σε ατομικό και κοινοτικό επίπεδο από πολιτική και ηθική άποψη και θα πρέπει να καλλιεργείται από τα εκπαιδευτικά συστήματα των δημοκρατικών κρατών με τη μεταλαμπάδευση των αντίστοιχων αξιών (Ρουσσάκης, 2012). Αλλά μήπως αυτή η συνεκφορά είναι ένας πλεονασμός; Υπάρχει πολίτης που δεν είναι αυτόνομη οντότητα και με αυτόνομη ελευθερία ιδιωτικής και κοινωνικο-πολιτικής ζωής (Κοντογιώργης, 2003); Επομένως, υπάρχει πολίτης χωρίς δημοκρατία και κατ' επέκταση Πολιτότητα χωρίς να είναι δημοκρατική (Κοντογιώργης, 2003); Σε κάθε περίπτωση, είτε επιλέγουμε τη φράση «δημοκρατική Πολιτότητα» είτε το θεωρούμε πλεονασμό, εφόσον αποδεικνύεται ότι η Πολιτότητα συνάδει με τη δημοκρατία, τότε αυτή μεταλαμπαδεύεται μονάχα με βιωματικό τρόπο καθώς, όπως όρθα έχει υπογραμμίσει ο Dewey- η δημοκρατία είναι μία εμπειρία και μάλιστα μεταδίδεται από κοινού και αφορά κάθε πτυχή της ζωής (Αλεξάκης, 2017). Και δεν θα πρέπει να επαφύουμε αυτήν την ευθύνη μονάχα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς αυτό επηρεάζεται από τους έχοντες την εξουσία, με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να μην είναι ουδέτερη (Mayo, 1994) -και ως εκ τούτου και η ίδια η σχολική γνώση, που αποτελεί το απαύγασμα μίας ιεράρχησης και επιλογής της επιστημονικής γνώσης (Τσάφος, 2014). Θα πρέπει να επαγρυπνούμε και να μην

---

<sup>8</sup> Βλ. [Ενεργός Πολιτότητα \(pi.ac.cy\)](http://pi.ac.cy) (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

αναπαυόμαστε στη θαλπωρή της ατελούς δημοκρατίας που έχει δημιουργήσει η εκάστοτε κρατική οντότητα, αν όντως θέλουμε να επιτύχουμε την Πολιτότητα. Αυτό έχει επισημανθεί από μελετητές που σημείωσαν ότι η νεωτερική-φιλελεύθερη πολιτική θέτοντας ως πρωταρχικό στόχο της πολιτικής κοινότητας την ατομική ελευθερία την εκπαίδευση να υπηρετήσει τα αιτήματα της αστικο-φιλελεύθερης ιδεολογίας (Μπάλιας, 2008). Μάλιστα, αυτό έγινε σε τέτοιον βαθμό που εκφυλίστηκε η έννοια της ελευθερίας με αποτέλεσμα την επικράτηση των ατομικών συμφερόντων έναντι των αντίστοιχων της κοινότητας με λογικό επακόλουθο τη φθορά της ίδιας της δημοκρατίας και του πολίτη (Μπάλιας, 2008). Έτσι, η ευθύνη της καλλιέργειας της Πολιτότητας βαραίνει ακόμα περισσότερο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως θα φανεί στην παρούσα εργασία, αφού η ανάπτυξη της Πολιτότητας είναι καθοριστικός παράγοντας για την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των πολιτών σε ζητήματα που άπτονται κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων και ως εκ τούτου να αποτελέσουν οι ίδιοι μέρος της λύσης με αυτήν τους τη στάση και όχι μέρος του προβλήματος με την αδιαφορία τους.

## 1.2 Ορισμός της Παγκόσμιας Πολιτότητας

Η έννοια της παγκόσμιας Πολιτότητας περικλείεται μέσα σε αυτήν της Πολιτότητας αποτελώντας ένα είδος της, αφού ο επιθετικός προσδιορισμός της προσφέρει μονάχα μία ειδοποιό διαφορά που την ξεχωρίζει από το ευρύτερο γένος. Αυτή η ειδοποιός διαφορά είναι και που της δίνει τη δυνατότητα να απαλλαχθεί από τους εθνικιστικούς περιορισμούς (Μουσένα, 2023) που πιθανόν να μπορούσαν να το πράξουν -αν δεν τους προσέθεταν κιόλας- άλλοι επιθετικοί προσδιορισμοί. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως η παγκόσμια Πολιτότητα απειλεί την εθνική, αλλά προστίθεται παράλληλα σε αυτήν χωρίς να την επισκιάζει (Pashby, 2011), καθώς οι ποικίλοι τύποι της Πολιτότητας μπορούν να συνυπάρξουν με την έννοια της «παγκόσμιας».

Στην πραγματικότητα, η παγκόσμια Πολιτότητα έλαβε νέα ώθηση από τις διαστάσεις που έχει λάβει η παγκοσμιοποίηση και μας κάνει να υιοθετούμε όλο και περισσότερο την άποψη πως οι άνθρωποι αποτελούν μέλη μίας κοινότητας, αφού τα προβλήματα λαμβάνουν παγκόσμιες διαστάσεις. Ως εκ τούτου, η επίλυσή τους απαιτεί την ευρύτερη συνεργασία των όλων των κυβερνήσεων, την παρέμβαση διεθνών οργανισμών, αλλά και την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση όλων των πολιτών οι οποίοι δεν θα πρέπει να βρίσκονται σε αμηχανία ενώπιον του μεγέθους των

προβλημάτων, αλλά κινούμενοι σε μία λογική παγκόσμιας σκέψης θα πρέπει να δρουν με γνώμονα την τακτική «σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά» (Bowden, 2003). Αυτή η τοπική δράση δε σημαίνει και την αποκοπή τους από διεθνή κινήματα, αλλά μέσω της συμμετοχής τους σε αυτά στη δυναμικότερη παρουσία των κινήματων αυτών στις κατά τόπους περιοχές. Στην πραγματικότητα η συμμετοχή τους σε τέτοια κινήματα είναι που τους δίνουν την ιδιότητα του «παγκόσμιου πολίτη» και να κατορθώνουν να επηρεάζουν άτομα σε όλα τα μήκη και πλάτη της Γης αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι εξελίξεις στην τεχνολογία και στις μεταφορές (Rugge, 2017), αφού η ιδιαιτερότητα της παγκόσμιας Πολιτότητας είναι ότι οι κοινωνοί της δεν είναι νόμιμα μέλη ενός κυρίαρχου κράτους, που συνεπάγεται πως δεν έχουν ούτε προνόμια, όπως συμβαίνει με το δικαίωμα ψήφου, αλλά ούτε και καθήκοντα, όπως η στράτευση, σε σχέση με άλλες πληθυσμιακές ομάδες (Ostermiller, 2005) καθιστώντας δύσκολα εφαρμόσιμη και τη συμμετοχή με τη μορφή εκλογικής εκπροσώπησης. Από την άλλη, το γεγονός ότι οι διεθνείς οργανισμοί έχουν τη δύναμη να κατοχυρώνουν ορισμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις -ακόμα και μέσω επιβολής κυρώσεων σε όσα κράτη δεν εφαρμόζουν τις αποφάσεις των διεθνών οργανισμών- έχει σαν αποτέλεσμα να ενσωματώνονται τα παραπάνω στην εθνική νομοθεσία των κρατών. Ίσως έτσι να μην ήταν άτοπο να υποστηρίξουμε πως επιτυγχάνεται να δημιουργηθεί ένας πυρήνας της νομικής υπόστασης της έννοιας της παγκόσμιας Πολιτότητας (Rugge, 2017). Το πιο εξόφθαλμο παράδειγμα τέτοιου διεθνούς οργανισμού είναι ο ΟΗΕ.

Ο καλύτερος τρόπος για να μπορέσει να επιτευχθεί η παγκόσμια Πολιτότητα είναι η εκπαίδευση, που θα πρέπει να καλλιεργήσει στον παγκόσμιο πολίτη την αίσθηση της ενότητας με τους υπόλοιπους ανθρώπους ανεξαρτήτως φυλής, θρησκείας, πολιτισμού και εθνικότητας, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την απώλεια των δικών του ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δίχως να απορρέει από οποιαδήποτε εξωτερική πολιτική πίεση, αλλά από μια εσωτερική δέσμευση του ανθρώπου που μπορεί να αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου και με την κατάλληλη υποστήριξη άλλων ανθρώπων, ιδρυμάτων και πόρων (Hitt, 1998). Με άλλα λόγια, παγκόσμια Πολιτότητα συνεπάγεται την κατανόηση από μέρους τους ατόμου πως όπως σε μία οικογένεια το κάθε μέλος έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, έτσι συμβαίνει και στην πανανθρώπινη οικογένεια. Και όπως συμβαίνει με τα μέλη των οικογενειών, έτσι και σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να αντιληφθούμε πως το κάθε μέλος είναι διαφορετικό και δεν θα πρέπει να κυριαρχεί η αντίληψη της

ομογενοποίησής τους και μάλιστα κατά τα πρότυπα του δυτικού μοντέλου πολίτη (Pashby, 2011), αποφεύγοντας τις επικίνδυνες ατραπούς της ευρωπαϊκής πολιτισμικής αλαζονείας και των προκαταλήψεων που κυριαρχούσαν τον 18<sup>ο</sup> αιώνα και υπολείμματα της μπορούν να εντοπιστούν «στο συλλογικό ασυνείδητο της Ευρώπης», όπως έχει υποστηρίξει ο Δερτιλής (2008) και συχνά εκφράζονται έστω και ασυνείδητα με τις πράξεις, τη συμπεριφορά και τις δηλώσεις των Ευρωπαίων μέχρι και σήμερα<sup>9</sup>. Συνάμα, θα μπορέσει να αποφευχθεί η παρερμηνεία των όρων «παγκόσμια» ή «παγκοσμιοποίηση» που συχνά ερμηνεύονται ως «δυτικισμός» (UNESCO, 2018).

Τελικά, η παγκόσμια Πολιτότητα οδηγεί σε έναν διαρκή προσανατολισμό του πολίτη στο παγκόσμιο επίπεδο έχοντας ενεργή συνειδητοποίησή (Hitt, 1998), κάτι το οποίο εν τέλει διακρίνει τον παγκόσμιο πολίτη από τους άλλους τύπους πολιτών του Hitt που χαρακτηρίζονται από διαφορετική στάση που κυμαίνεται να χαρακτηρίζεται από τοπικό προσανατολισμό με παθητική στάση του απλού θεατή, έως τον καθολικό προσανατολισμό με την παθητική στάση του κοσμοπολίτη ή τον τοπικό προσανατολισμό, αλλά με ενεργητική στάση του πατριώτη. Αυτό σημαίνει πως ο παγκόσμιος πολίτης είναι ενεργός -σε τοπικό, εθνικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο- και δημοκρατικός με παγκόσμια συνείδηση, που επιδεικνύει κατανόηση των ζητημάτων που ταλανίζουν την ανθρωπότητα και έντονο ενδιαφέρον για την εξεύρεση λύσεων, ώστε να βοηθήσει στη δημιουργία ενός κόσμου με λιγότερα προβλήματα (Μπάλιας, 2008) (Μουσένα, 2023).

Ως εκ τούτου, θα συμφωνήσουμε πως το ενήλικο άτομο θα πρέπει να ανακαλύψει τα κατάλληλα κίνητρα για να καλλιεργήσει την «παγκόσμια Πολιτότητα». Αυτή μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, που έχουν ως κοινό παρονομαστή την ιδέα ότι η παγκόσμια Πολιτότητα δεν είναι αποκλειστικά κάτι που μαθαίνεται και για αυτό και χορηγείται ένα πιστοποιητικό ή πτυχίο, αλλά είναι κάτι που κερδίζεται και εδράζεται στον πραγματικό μετασχηματισμό που λαμβάνει χώρα στα άτομα που θα αποκτήσουν μία σειρά από πολύτιμες δεξιότητες όπως η ικανότητα να

---

<sup>9</sup> Ενδεικτική η δήλωση του Josep Borrell, ύπατου εκπροσώπου της ΕΕ για θέματα Εξωτερικής Πολιτικής και Πολιτικής Ασφάλειας, ο οποίος το 2022 παρομοίασε την Ευρώπη με κήπο, το μεγαλύτερο μέρος του υπόλοιπου κόσμου με ζούγκλα και τους Ευρωπαίους με κηπουρούς που θα πρέπει να εισβάλουν στη ζούγκλα προκειμένου να προστατεύσουν τον κήπο, βλ. [Μπορέλ: "Η Ευρώπη είναι κήπος, η ζούγκλα θα μπορούσε να εισβάλει" - Οργή των Εμιράτων | News 24/7 \(news247.gr\)](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024). Ακόμα και αν οι δηλώσεις παρερμηνεύτηκαν και το βαθύτερο νόημα των δηλώσεων ήταν ότι οι Ευρωπαίοι θα πρέπει να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το τι συμβαίνει στον υπόλοιπο κόσμο, είναι φανερό πως υποσυνείδητα η τάση των Ευρωπαίων να θέλουν οι υπολοίποι να υιοθετήσουν τα δικά τους πρότυπα έχει κάνει αισθητή την παρουσία της.

σκέφτονται κριτικά (Zemach-Bersin, 2012) (Aktas & Pitts & Richards & Silova, 2016). Ακόμα, και αν κάποια πανεπιστημιακά ιδρύματα παραχωρούν και πιστοποίηση παγκόσμιου πολίτη που αποκτιέται με ολοκλήρωση προγραμμάτων που διαρκούν ακόμα και λιγότερο από ένα εξάμηνο (Aktas & Pitts & Richards & Silova, 2016), αυτό δεν σημαίνει πως ο στόχος τους έχει επιτευχθεί. Αξίζει λοιπόν να αναρωτηθούμε αν θα μπορούσε άραγε να υπάρξει κάτι αντίστοιχο και στην εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών; Επομένως, πώς θα μπορούσε η τριτοβάθμια εκπαίδευση να συμβάλλει στην προσπάθεια του ατόμου για καλλιέργεια της παγκόσμιας Πολιτότητας; Σε αυτό το ερώτημα θα επιχειρήσει να απαντήσει στη συνέχεια η παρούσα εργασία.

## Κεφάλαιο 2. Διαχρονικότητα της έννοιας της Πολιτότητας

Το όλο και πιο έντονο ενδιαφέρον της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας για την Πολιτότητα και τη σημασία της μπορεί να δημιουργήσει μία στρεβλή άποψη πως πρόκειται για μία πρόσφατη επιστημονική «ανακάλυψη». Ωστόσο, δεν πρόκειται για μία κατάκτηση του νεότερου πολιτισμού, αλλά μία σύλληψη που έχει γίνει ήδη από την αρχαιότητα και φαίνεται πως κατά καιρούς έχει προκαλέσει το παροδικό αλλά και συστηματικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας ποικίλων ιστορικών περιόδων. Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί το γεγονός ότι η έννοια της Πολιτότητας -ακόμα και αν χρησιμοποιούσε διαφορετικά ονόματα και ορολογίες- και η σχέση της με την εκπαίδευση απασχόλησε από πολύ παλιά την ανθρώπινη σκέψη. Ωστόσο, η λεπτομερής ανάλυση του συγκεκριμένου ζητήματος απαιτεί μία πολύ πιο εμπειριστατωμένη έρευνα με αποτέλεσμα στο παρόν πόνημα να γίνεται μονάχα μία νύξη ορισμένων πτυχών του ζητήματος με αποκλειστικό στόχο την ανάδειξη της διαχρονικότητας του ανθρώπινου προβληματισμού για αυτό το θέμα. Τέλος, θα θέλαμε να σημειώσουμε πως θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η προσέγγιση του συγκεκριμένου ζητήματος από τη σκοπιά ανατολικών και λοιπών μη «δυτικών» πολιτισμών καθώς κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβάλει στην εποικοδομητική επαφή των φιλοσοφικών, πολιτικών και πολιτιστικών εκφάνσεων των ποικίλων πολιτισμών της ανθρωπότητας. Φαίνεται πως μία τέτοια προσπάθεια βρίσκεται ακόμη στα σπάργαλα και η UNESCO (2018) προσπαθεί να αναδείξει τις ομοιότητες της «Χάρτας του Manden» του Μάλι, το «Ubuntu» της Νοτίου Αφρικής, της «Shura» του Ομάν, των «Hurriya, Karama,

Aadala, Nithaam» της Τυνησίας, του «Hongik-Ingan» της Νοτίου Κορέας συνδυασμένα με το γνωστό σε μας γαλλικό σύνθημα «Liberté, Egalité, Fraternité».

## 2.1 Η έννοια στην Αρχαία Ελλάδα και στην Αρχαία Ρώμη

Οι ρίζες της Πολιτότητας μπορούν να εντοπιστούν ήδη στην αρχαία ελληνική πόλη-κράτος και στη συνέχεια στη ρωμαϊκή *res publica*, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τη διεθνή έρευνα (Росоцк, 1998). Ας μην ξεχνάμε την περίφημη ρήση του Αριστοτέλη (Πολιτικά, 1253α) ότι «πολιτικόν ὁ ἄνθρωπος ζῶν πάσης μελίττης καὶ παντὸς ἀγελαίου ζῶου μᾶλλον», που έχοντας ως πρότυπο την αρχαία Αθήνα θεωρούσε τους ανθρώπους ως όντα «πολιτικά» μιας και είναι στη «φύση» μας κατά τον ίδιο να ζούμε σε πολιτικές κοινότητες. Παρά το γεγονός ότι σε πολλά σημεία του συγκεκριμένου του έργου δίνεται υπερβολική έμφαση στον καθοριστικό παράγοντα της φύσης -ως απόρροια του κοινωνικοϊστοριοφιλοσοφικού περιβάλλοντος στο οποίο έζησε-, η άποψη του θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ισχύει. Φυσικά, στην αρχαία Ελλάδα η ιδιότητα του πολίτη αφορούσε μονάχα μία μικρή μειοψηφία: τους άνδρες που κατά κανόνα ήταν γεννημένοι από οικογένεια πολιτών, αρχηγοί σε ένα νοικοκυριό και πολεμιστές (Finley, 1983). Θα πρέπει, βέβαια, να έχουμε υπόψη μας πως το μέγεθος της μειοψηφίας άλλαζε από πόλη σε πόλη αλλά και ανά ιστορικές περιόδους, γεγονός που αποδεικνύει ότι η Πολιτότητα -ως προς την πολιτική και νομική της εκδοχή- είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πολίτευμα που επικρατεί. Σε κάθε περίπτωση όμως οφείλουμε να συμφωνήσουμε με τον Ρосоцк ότι τα περισσότερα άτομα αποκλείονταν από την ιδιότητα του πολίτη, αφού γυναίκες, δούλοι και ξένοι δεν είχαν τη δυνατότητα να γευτούν αυτήν την ιδιότητα. Μονάχα σε ελάχιστες περιπτώσεις οι δύο τελευταίες κοινωνικές ομάδες μπορούσαν να σπάσουν τον κανόνα και να μετέχουν αυτής της ιδιότητας. Μάλιστα, αυτό επηρεαζόταν σε μεγάλο βαθμό από το πολίτευμα της πόλης, αλλά και από κρίσιμα ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά και στρατιωτικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα οι μεγάλες μεταρρυθμιστικές κινήσεις του Κλεομένη και του Νάβιδος στην Σπάρτη του 3<sup>ου</sup> και 2<sup>ου</sup> αι. π.Χ., με τις οποίες παραχωρήθηκε το δικαίωμα του πολίτη της Σπάρτης σε πολλούς ανθρώπους που δεν είχαν την ελευθερία τους.

Ωστόσο, το ζήτημα της Πολιτότητας απασχόλησε και άλλους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, που λόγω της έκτασης και της φύσης της παρούσας εργασίας δεν γίνεται να αναλυθεί σε βάθος παρά μονάχα να θιχτεί ακροθιγώς. Έτσι, η Virginia R. Massaro (2022)

βλέπει την έννοια αυτή και στην περίφημη φράση του κυνικού φιλοσόφου Διογένη, ο οποίος όταν ρωτήθηκε ποιανού κράτους είναι πολίτης, εκείνος με παρρησία διακήρυξε ότι ήταν πολίτης του κόσμου. Έτσι, κατόρθωσε να δημιουργήσει -μάλλον άθελά του- ένα ολόκληρο φιλοσοφικό κίνημα κυνικών φιλοσόφων που είχε συνειδητή κοσμοπολίτικη τάση επικουρούμενο από την επαιτεία που υιοθετήσαν «λόγω του μίσους τους για τα βασίλεια της Γης», όπως εύστοχα τονίζει ο Barker (2007). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως αυτή η κοσμοπολίτικη συνείδησή τους εδραζόταν περισσότερο σε μία ατομικίστικη θεώρηση των πραγμάτων στην οποία και στηριζόταν το «αφιλοπατρικό» πνεύμα τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το σημερινό πνεύμα που επιδιώκει να προσδώσει στην έννοια της παγκόσμιας Πολιτότητας η νεότερη παιδαγωγική επιστήμη.

Το ζήτημα απασχόλησε και τον Πρόδοκο, όπως παρουσιάζεται η φιλοσοφία του μέσα από τον πλατωνικό διάλογο «Πρωταγόρας», αλλά και τον Αντιφώντα (Baker, 2007) λίγα χρόνια πριν την «απόφαση»<sup>10</sup> του Διογένη να εγκαταλείψει τη γενέτειρά του, τη Σινώπη. Αυτή η σημείωση είναι σημαντική, διότι αναδεικνύει ένα πολύ σημαντικό στοιχείο. Αυτό δεν είναι άλλο από την «πολυπολιτισμικότητα» -αν μας επιτρέπεται η χρήση του όρου- που επικρατούσε στην Αθήνα εκείνης της εποχής, ακόμα και αν αυτή σε επίπεδο κοινωνικής ισότητας θα μπορούσε να περιοριστεί στις ανώτερες μονάχα κοινωνικές τάξεις, αφού οι δούλοι παρά το γεγονός ότι ήταν ποικίλης προέλευσης δεν είχαν -κατά κανόνα- τη δυνατότητα να συμμετάσχουν στη ζύμωση των ιδεών. Επομένως, δεν θα μπορούσαν να τεθούν τα σπάργανα της ιδέας του παγκόσμιου πολίτη αν στην Αθήνα της κλασικής εποχής δεν είχαν συρρεύσει άνθρωποι από ποικίλα μέρη εξαιτίας της οικονομικής της άνθησης. Έτσι, η δημιουργία ενός πολυπολιτισμικού κλίματος ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για να τεθούν οι βάσεις της θεώρησης της παγκόσμιας ιθαγένειας.

Από την άλλη, στην αρχαία Ρώμη οι πολίτες είχαν μία διαφορετικού είδους πολιτική επιρροή, αφού η πραγματική εξουσία ανήκε στη Γερουσία (Bellamy, 2014) και βρισκόταν σε μία διαρκή σύγκρουση με τον λαό (Bellamy, 2014), που εκπροσωπούταν από την λοχίτιδα και την φυλετική εκκλησία. Ο Bellamy (2014) θεωρεί ότι αυτό το μοντέλο θα μπορούσε να ανταποκριθεί καλύτερα στις σύγχρονες κοινωνίες σε σύγκριση με το αρχαιοελληνικό, αφού αντιλαμβάνονταν το κοινό συμφέρον ως αποτέλεσμα της

---

<sup>10</sup> Ο Διογένης στην πραγματικότητα εξορίστηκε λόγω παραχάραξης του νομίσματός της, βλ. Σούδα, “Διογένης” n. 1143

σύγκρουσης και της εξισορρόπησης των ιδιωτικών συμφερόντων. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι πολίτες θα κινητοποιούνταν να συμμετάσχουν στα κοινά, επειδή μόνο έτσι θα μπορούσαν να διασφαλίσουν τα συμφέροντά τους. Στα αυτοκρατορικά χρόνια η έννοια αυτή φάνηκε να επικεντρώθηκε στην παροχή της νομικής προστασίας στις ατομικές ελευθερίες και ιδιαίτερα στο δικαίωμα στην ιδιοκτησία (Bellamy, 2014).

## 2.2 Διαφωτισμός

Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός άσκησε μεγάλη επίδραση και στο κίνημα του Διαφωτισμού, το οποίο καταπιανόταν σε πολύ μεγάλο βαθμό με ζητήματα που σήμερα ανήκουν στην έννοια της Πολιτότητας<sup>11</sup>. Η επιθυμία των Διαφωτιστών για εξάπλωση της λογικής ως μόνης ασφαλούς μεθόδου ερμηνείας του κόσμου και της κριτικής σκέψης (Χιρστ, 2012) αποτελούν στοιχεία πάνω στα οποία στηρίχτηκε η επίμαχη έννοια. Ποιος μπορεί να αρνηθεί να δει τα στοιχεία της Πολιτότητας στα άρθρα της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη, που ψηφίστηκε αμέσως μετά την έκρηξη της Γαλλικής Επανάστασης από τη Συντακτική Εθνοσυνέλευση; Φυσικά δικαιώματα, ελευθερία, ισότητα, δικαίωμα ιδιοκτησίας, ασφάλεια, αντίσταση στη βία, ανεξιθρησκία, ελευθερία άποψης, έλεγχος κάθε δημόσιου λειτουργού, διάκριση των εξουσιών, απαραβίαστο ιδιοκτησίας αποτελούν έννοιες για τις οποίες πρέπει να είναι ευαίσθητοποιημένος και να αγωνίζεται ο σύγχρονος ενεργός πολίτης και καταγράφονταν στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη. Τα ίδια απηχούνταν και λίγο νωρίτερα στο κείμενο της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας της 4<sup>ης</sup> Ιουλίου 1776 που είχε συνταχθεί από τους Τόμας Τζέφερσον και Βενιαμίν Φραγκλίνο.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι ορισμένοι εκπρόσωποι του Διαφωτισμού ίσως να μην ήταν και υπέρμαχοι της Δημοκρατίας, αλλά να γοητεύονταν από το ενδεχόμενο κάποιου μονάρχη που θα έκανε πράξη τα παραπάνω, τα δύο κείμενα που μνημονεύσαμε προηγουμένως και το αρχικό πνεύμα των επαναστατικών αυτών κινήσεων αναδεικνύουν τη σημασία της Δημοκρατίας για την κατοχύρωση των προαναφερθέντων δικαιωμάτων. Μάλιστα, ο Διαφωτισμός είχε φροντίσει να αποδώσει στην εκπαίδευση τις ευθύνες της για τη διαμόρφωση τέτοιου είδους πολιτών. Χαρακτηριστικές είναι οι θέσεις του

---

<sup>11</sup> Οι ερευνητές που μελετούν την Πολιτότητα σήμερα δε φαίνεται να έχουν εστιάσει στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί μεταξύ της αρχαιότητας και του Διαφωτισμού γεγονός που δημιουργεί νέα παιδιά μελέτης για το πως θα μπορούσαν αυτές οι ιστορικές περιόδους να έχουν επηρεάσει την Πολιτότητα σήμερα.



Rousseau, που στο πέμπτο κεφάλαιο του εκπαιδευτικού του βιβλίου «Αιμίλιος», που σύμφωνα με τον Soëtard (2000) αποτελεί την αφετηρία της μοντέρνας παιδαγωγικής, ενσωματώνει τις αρχές του κοινωνικού συμβολαίου με μία παιδαγωγική διάσταση (Soëtard, 2000). Σε αυτό το κομβικής σημασίας έργο ο Ελβετός Διαφωτιστής υποστηρίζει ότι η αληθινή ελευθερία δεν μπορεί να εντοπιστεί σε καμία μορφή κυβέρνησης, αλλά αυτή υπάρχει μόνο στην καρδιά του «ελεύθερου ανθρώπου» (Soëtard, 2000) και υποστήριξε ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στην προσωπική αναζήτηση του διδασκόμενου. Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τον φιλόσοφο, δεν θα πρέπει να λειτουργεί ως αυθεντία, παρά μόνο να θέτει ερωτήματα που θα βοηθήσουν τον ίδιο τον μαθητή να ανακαλύψει τις απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργείται η κριτική σκέψη του ανθρώπου, κάτι που επιδιώκει και η Πολιτότητα.

### 2.3 Η Πολιτότητα σήμερα

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η έννοια της Πολιτότητας -παρότι δε χρησιμοποιήθηκε ο όρος- φαίνεται να εκφράστηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ το 1948. Αναλυτικότερα, στο άρθρο 26 αναγράφεται πως «Η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προβάλλει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, φυλετικών ή θρησκευτικών ομάδων και να προάγει τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης»<sup>12</sup>. Έτσι, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι πολλοί στοχαστές της εποχής είχαν προσανατολισμένες τις πυξίδες τους σε αυτό το σημείο του χάρτη των εννοιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Laves ο οποίος υποστήριξε πως ο ρόλος των πανεπιστημίων στις Η.Π.Α. είναι να κατανοήσουν οι άνθρωποι την αλληλεξάρτηση τους και τη σημασία των πράξεών τους, και πως όλοι οι άνθρωποι όλων των χωρών, μπορούν να συνυπάρξουν με ειρηνικό τρόπο, αναγνωρίζοντας το πόσο μεγάλη πρόκληση αποτελούσαν αυτοί οι στόχοι σε μία εποχή που, όπως σημείωνε, ήταν έκδηλα φαινόμενα όπως ο εθνοκεντρισμός, η φυλετική προκατάληψη και φαλκίδευαν την ειρήνη και την ανθρώπινη ευημερία (Laves, 1949). Και φυσικά αυτή η παρατήρηση μας κάνει να συμφωνήσουμε σχετικά με το πόσο επίκαιρος

---

<sup>12</sup> [www.un.org/education](http://www.un.org/education) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

παραμένει ο ρόλος των πανεπιστημίων, παρά τις σημαντικές αλλαγές που έχουν συμβεί σε κάθε επίπεδο της ζωής, όπως σημειώνει και ο Ostermiller (2005).

Κατά τη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου στις ΗΠΑ και στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιούταν ο όρος GCE, ενώ η «παγκόσμια μάθηση» είχε χρησιμοποιηθεί και στη γερμανική επιστήμη της εκπαίδευσης, αποτελώντας τον πρόδρομο αυτού που σήμερα ορίζουμε ως «Παγκόσμια Εκπαίδευση» (Szakács-Behling & Riggan & Akar, 2020). Ωστόσο, αυτές οι απόψεις δεν εκφράζονταν μονάχα από την μία πλευρά του «σιδηρού παραπετάσματος», αλλά καταγράφονται και στην άλλη ιδεολογική του πλευρά. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η Ρόζα Ιμβριώτη η οποία, έχοντας επηρεαστεί από τις σπουδές της στη Γερμανία, έθετε ως προτεραιότητα τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και την ανάγκη για ενιαίο διαφοροποιημένο σχολείο που θα δίνει σε καθέναν το δικαίωμα να αναπτυχθεί -στον βαθμό που του επιτρέπουν οι δυνάμεις του- παρακάμπτοντας κάθε κοινωνικό ή οικονομικό πρόσκομμα, κάτι που θα είχε ως αποτέλεσμα να συμβάλλει στην διαμόρφωση μίας αυριανής καλύτερης κοινωνίας (Ιμβριώτη, 1931). Το μήνυμά της -παρά το γεγονός ότι ο λόγος της είναι έντονα χρωματισμένος από τις πολιτικές της απόψεις για τις οποίες υπέστη δίωξεις και εξορίες- ότι το σχολείο και ο δάσκαλος οφείλουν να αναδείξουν την ιστορική αναγκαιότητα για ειρηνική συνύπαρξη κρατών με διαφορετικά κοινωνικά καθεστώτα (Ιμβριώτη, 1983) είναι τόσο κοντά στις θέσεις που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, παρά το γεγονός ότι δεν φαίνεται να είχε πρακτική εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σοβιετικής Ένωσης και τη βοσπιτάνιε, που η ανοχή, ο ουμανισμός και η κριτική θεωρούνταν αντικομμουνιστικά, κάτι που ξεκίνησε να αλλάζει με τα καινοτομικά σχολεία την εποχή της περεστρόικας (Froumin, 2012). Συνάμα, αναδεικνύει την ανάγκη το σχολείο να επιχειρήσει τη σύνδεση του ατόμου με την κοινωνία, καθώς μόνο έτσι θα μπορεί να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα. Έτσι, οραματιζόταν σχολεία εργασίας, εμπνεόμενη από το κίνημα της «Παιδαγωγικής Μεταρρυθμιστικής της Γερμανίας» (βλ. Rebble, 2010), τα οποία θα κτίζονταν στο κέντρο της εργατικής συνοικίας για να καταστούν επίκεντρο της τοπικής κοινωνίας.

Το επίκαιρο του μηνύματος της για συνεργασία και ειρηνική συμβίωση δεν θα πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη διότι, παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των καθεστώτων υπαρκτού σοσιαλισμού κατέρρευσαν την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι διαφορές των κρατών που εδράζονται σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό

επίπεδο εξακολουθούν να υφίστανται ανεξαρτήτως αν αυτές διατυπώνονται και με τόσο ξεκάθαρη πολιτική οργάνωση, όπως συνέβαινε στο παρελθόν. Ας μην ξεχνάμε ότι στην πραγματικότητα η φιλοσοφία και η νοοτροπία των χωρών αυτών σε γενικές γραμμές παραμένει η ίδια και η κατασκευή του αντίπαλου δέους εξακολουθεί να υφίσταται. Μάλιστα, αν ισχύουν οι εκτιμήσεις ότι οδηγούμαστε -αν δεν βρισκόμαστε ήδη- σε έναν πολυπολικό κόσμο τότε αντιλαμβανόμαστε πως η κατάσταση αυτή ίσως οξυνθεί ακόμα περισσότερο. Τότε, για την Ιμβριώτη οι ιμπεριαλιστές σήκωναν παραπέτασμα για να μην γνωρίσουν οι πολίτες των δυτικών χωρών τους αντίστοιχους του ανατολικού μπλοκ. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί όλων των χωρών θα πρέπει να «τραβήξουν» τα αντίστοιχα παραπετάσματα που ορθώνονται από κάθε λογής εξουσίας «ένθεν κι ένθεν, εκείθεν κι εντεύθεν» με ποικίλους τρόπους και εμποδίζουν τους λαούς να πορευτούν μαζί στο δρόμο της ειρήνης και της φιλίας (Ιμβριώτη, 1983). Επομένως, ο παιδαγωγός θα πρέπει να εθίσει τα παιδιά στο διάλογο, στην ελευθερία σκέψης και στη συζήτηση της ιδεολογικής πάλης (Ιμβριώτη, 1983), ώστε να αποκτήσουν αυθεντική δημοκρατική συνείδηση και υπεύθυνη δράση.

Με την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού παρατηρήθηκε το φαινόμενο της προσπάθειας του εκδημοκρατισμού των χωρών αυτών και των πολιτών τους μέσα από την εκπαίδευση πιστεύοντας πως έτσι θα μπορέσει η δημοκρατία να βρει πρόσφορο έδαφος να σταθεροποιηθεί και να αναπτυχθεί (Μπάλιας, 2008), επιβεβαιώνοντας για άλλη μία φορά την άποψη ότι η εκπαίδευση και το περιεχόμενό της δεν είναι πολιτικά ουδέτερα.

#### 2.4 Ευρωπαϊκή Ένωση

Η σημερινή ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση αποτελεί το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας της οποίας η αφετηρία ανάγεται την 9<sup>η</sup> Φεβρουαρίου 1976, όταν και οι υπουργοί Παιδείας των έξι χωρών που συγκροτούσαν την Ε.Ο.Κ., τον πρόδρομο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενέκριναν ένα ψήφισμα στον τομέα της εκπαίδευσης και δεσμεύτηκαν να συναντώνται συχνά για να παρακολουθούν την εκτέλεση του προγράμματος. Το συγκεκριμένο ψήφισμα στόχευε κυρίως στην επαγγελματική εκπαίδευση, αφού ο υπερεθνικός αυτός οργανισμός αποσκοπούσε στην οικονομική

συνεργασία των μελών του<sup>13</sup>, συνεχίζοντας έτσι την παράδοση που είχε εγκαινιάσει με τη Συνθήκη της Ρώμης στις 25 Μαρτίου 1957 (Jallade, 2003). Ωστόσο, τα χρόνια που ακολούθησαν άρχισε να δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην καλύτερη γνώση της ευρωπαϊκής ιστορίας και κουλτούρας, ώστε να επιτευχθεί η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας που θα οδηγούσε στη συγκρότηση της «ευρωπαϊκής ιθαγένειας» (Jallade, 2003).

Κινούμενη σε αυτήν την βάση, η Ευρωπαϊκή Ένωση προχώρησε σε μία σειρά από ρυθμίσεις που αποσκοπούσαν στην αμοιβαία αναγνώριση των πτυχίων των συμμετεχουσών χωρών, στην ενίσχυση της κινητικότητας των μαθητών και των φοιτητών, στη συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε ποικίλους τομείς, στην ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Χωρίς αμφιβολία αυτές οι ρυθμίσεις μπορούν να προωθήσουν την ευρωπαϊκή Πολιτότητα, αφού μπορούν μεταξύ άλλων να προσφέρουν τη δυνατότητα για γνωριμία με άλλους ανθρώπους και έτσι να αντιληφθούν πως όλοι είναι μέρος του ίδιου κόσμου (New Horizons IV, 2018). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να βοηθείται και η παγκόσμια εκδοχή της, αν η ίδια η Ένωση το επιθυμήσει, αφού όπως έχουμε ήδη σημειώσει η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη (Mayo, 1994). Φυσικά, όλα αυτά επηρέασαν και τη χώρα μας η οποία, μετά από τη συνθήκη Προσχωρήσεως της Ελλάδας στην ΕΟΚ την 28<sup>η</sup> Μαΐου 1979 και την επίσημη ένταξη της χώρας στις Ευρωπαϊκές Κοινότητες την 1<sup>η</sup> Ιανουαρίου 1981, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος αυτής της διακρατικής οντότητας. Στη διακήρυξη της Μπολόνια τον Ιούνιο του 1999 οι Υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέφρασαν τη βούληση -χωρίς νομική δέσμευση- να προασπίσουν τις αξίες της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της ιδρυματικής αυτονομίας υποσχόμενοι μία σειρά μεταρρυθμίσεων στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης των χωρών τους, ώστε να συνάδουν με τις προαναφερθείσες αξίες ενισχύοντας τη συμμετοχή των φοιτητών και του προσωπικού στη διακυβέρνηση των συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης και τη δημόσια ευθύνη για την ανώτατη εκπαίδευση συγκροτώντας τους βασικούς πυλώνες του ΕΧΑΕ. Σήμερα, αυτή η προσπάθεια ξεπέρασε τα όρια της Ε.Ε. καθώς στον ΕΧΑΕ συμμετέχουν 47 χώρες<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> βλ. [Οδηγία 76/207/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976 περί της εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισεως ανδρών και γυναικών, όσον αφορά την πρόσβαση σε απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας \(taxheaven.gr\)](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

<sup>14</sup> [https://www.iky.gr/images/Bologna\\_Brochure\\_Final.pdf](https://www.iky.gr/images/Bologna_Brochure_Final.pdf) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

Για να φτάσουμε σε αυτό το σημείο ακολούθησαν δύο ακόμη σχέδια. Το ένα ήταν η «στρατηγική της Λισσαβόνας» που έθεσε ως στόχο να καταστεί η ΕΕ μέχρι το 2010 «η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Φέρωνας, 2013). Τελικά, φαίνεται πως ο στόχος της κοινωνικής συνοχής στη συνέχεια παραγκωνίστηκε με την «Λισσαβόνα II» (Φέρωνας, 2013). Παράλληλα, η «στρατηγική της Λισσαβόνας» συγκρότησε και τον ΕΧΕ με στόχο την παροχή βοήθειας στα κράτη-μέλη της ΕΕ να συνεργαστούν για την οικοδόμηση πιο ανθεκτικών και δίχως αποκλεισμούς συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Πασιάς, 2010)<sup>15</sup>. Το άλλο σχέδιο ήταν η «Ευρώπη 2020» που έθετε ως πρωταρχικό στόχο τη μετατροπή της οικονομίας της ΕΕ σε βιώσιμη δίχως αποκλεισμούς, αλλά με υψηλά επίπεδα απασχόλησης, παραγωγικότητας, ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής συνοχής. Αν πράγματι οι εξαγγελίες αυτές κατάφεραν να πετύχουν τους στόχους τους είναι σίγουρα υπό εξέταση (Φέρωνας, 2013). Σε κάθε περίπτωση για μία μεγάλη μερίδα ευρωπαίων πολιτών η ΕΕ μοιάζει με μία τεχνοκρατική οικονομική ένωση (Žižek, 2018), κάτι το οποίο μας κάνει να πιστεύουμε ότι απαιτούνται πολύ περισσότερα πράγματα από εκπονήσεις σχεδίων που με τον τρόπο που εκπονούνται δε φαίνεται να αλλάζουν την άποψη των πολιτών και ως εκ τούτου να φαλκιδεύεται ο ίδιος ο στόχος της καλλιέργειας της Πολιτότητας.

### Κεφάλαιο 3. Η θέση της Πολιτότητας στα εθνικά κράτη

Τον 19<sup>ο</sup> και τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, που ιστορικά παρατηρείται η ανάπτυξη των εθνικών κρατών (Γουβιάς & Θεριανός, 2014), η εκπαίδευση -σε όλα τα επίπεδα της- διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διάδοση στοιχείων που συνετέλεσαν στην οικοδόμηση της «φαντασιακής πολιτικής κοινότητας του έθνους» και του έθνους-κράτους (Ong, 2012) (Rugge, 2017) και ίσως για αυτό να ισχύει και η άποψη ότι τα εθνικά κράτη επιδίωξαν τη γενίκευση της παροχής εκπαίδευσης με αυτή να συνεχίζει ακόμα και σήμερα -παρά τις περιόδους επέκτασης της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της κριτικής που ασκήθηκε στη δημόσια- να θεωρείται «δημόσιο αγαθό και υποχρέωση των κυβερνήσεων» (Ρουσσάκης, 2012). Έτσι, βασικός στόχος της εκπαίδευσης ήταν η δημιουργία μιας κοινωνίας που θα

---

<sup>15</sup> <https://education.ec.europa.eu/el/about-eea/the-eea-explained> (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

χαρακτηρίζεται από πολιτιστική ομοιομορφία και συντήρησή της έναντι των αλλαγών, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη μετάδοση κοινωνικών αξιών και αφηγήσεων που θα υπηρετούσαν την οικοδόμηση της ιθαγένειας του κράτους και του έθνους (Rugge, 2017). Ένα εγχείρημα που ευνοούταν από το γεγονός ότι τα κράτη σε μεγάλο βαθμό αποτελούνταν από σχετικά ομοιογενείς κοινότητες (Σιούφα, 2013)<sup>16</sup>. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο παραδοσιακός παιδαγωγικός λόγος να αποσιωπά την παρουσία πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, κάτι το οποίο δέχτηκε αυστηρή κριτική, διότι μεταξύ άλλων έρχεται σε αντίθεση με τις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά και επειδή δημιουργούν ένα συγκρουσιακό κλίμα μεταξύ των ομάδων (Μουσένα, 2004). Με άλλα λόγια, προωθούν η τακτική της αφομοίωσης των μεταναστών και ως εκ τούτου δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η διγλωσσία εξωβελιζόταν, αφού θεωρούταν ως ανασταλτικός παράγοντας στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Ωστόσο, οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν με την παγκοσμιοποίηση και την ταχύτητα μετακίνησης ιδεών, ανθρώπων και προϊόντων έδωσαν μία αποφασιστική ώθηση και στη συζήτηση περί της θέσης της παγκόσμιας Πολιτότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα των εθνικών κρατών (Fernández & Sundström, 2011), προκειμένου μεταξύ άλλων να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, δεν είναι τυχαίο πως το Ευρωκοινοβούλιο το 2005 διατύπωσε την άποψη πως τα παιδιά των μεταναστών έχουν το δικαίωμα εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι θα πρέπει να απωλέσουν το δικαίωμά τους στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, κάτι το οποίο συνεπάγεται πως δεν θα πρέπει να απαγορεύεται η δημόσια χρηματοδότησή αυτού του σκοπού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Πράγματι, θα συμφωνήσουμε πως η παραπάνω διατύπωση φαίνεται να υπηρετεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την πολιτική χάραξη του προαναφερθέντος ευρωπαϊκού θεσμού περί προστασίας των παιδιών των μεταναστών ώστε να μην βρεθούν σε μειονεκτική θέση λόγω της ανεπαρκούς

---

<sup>16</sup> Σίγουρα η ομοιογένεια των κοινοτήτων ήταν μεγαλύτερη από το σύγχρονο πολυπολιτισμικό μωσαϊκό που έχει διαμορφωθεί τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και στην χώρα μας, ωστόσο αυτό δεν θα πρέπει να μας κάνει να παραβλέπουμε τη θρησκευτική, γλωσσική ακόμη και εθνική ετερογένεια που χαρακτήριζε το ελληνικό κράτος από την γέννηση του κιάλας με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους Καθολικούς των Κυκλάδων, τους Αρβανίτες, τους Ρομά, τους Αρμάνι (βλαχόφωνους Έλληνες) κ.α. Κατά τη γνώμη μας, η διάδοση της εκπαίδευσης με τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων της ήταν αυτή που οδήγησε στη δημιουργία της αίσθησης της ομοιομορφίας τον 20<sup>ο</sup> αιώνα με την απόκρυψη της διαφορετικότητας και τον πολιτιστικό επεκτατισμό των επικρατουσων κοινωνικών ομάδων του νέου ελληνικού κράτους.

κατοχής της γλώσσας του τόπου στον οποίο κατοικούν. Στην πραγματικότητα το στοιχείο που έδωσε την ουσιαστική ώθηση προς αυτήν την εκπαιδευτική αλλαγή ήταν ο όγκος της μετανάστευσης και η μετατροπή των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές.

Ποια είναι όμως η κατάσταση στη χώρα μας; Είναι φανερό πως απουσιάζει η μέριμνα για τις γλώσσες των ποικίλων εθνοπολιτισμικών ομάδων που συμμετέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού φωτεινές εξαιρέσεις αποτελούν μόνο οι τάξεις υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012). Στην πράξη επιβεβαιώνεται η άποψη που υποστηρίζει πως η σχολική ζωή και πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τις νομοθετικές ρυθμίσεις, το κρυφό και το φανερό αναλυτικό πρόγραμμα και τις ποικίλες πιέσεις τοπικών πολιτευτών, σωματείων, γονέων και κηδεμόνων που προωθούν την κυρίαρχη ιδεολογία (Ζάχος & Δημοσθένους, 2018). Επομένως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως -παρά τις δεσμεύσεις και τις εξαγγελίες- στην πράξη η γλώσσα και ο πολιτισμός των ποικίλων ομάδων φαλκιδεύεται από την κύριαρχη γλώσσα και πολιτισμό με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα να αποτελεί η αξιολόγηση των μαθητών βάσει της εξοικείωσής τους με τον κυρίαρχο πολιτισμό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012)<sup>17</sup> και για αυτό καθίσταται αναγκαία η αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους και στον περιορισμό των προκαταλήψεων και των ανισοτήτων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012), αν θέλουμε πράγματι να καλλιεργηθεί ο σεβασμός και να προωθηθεί η Πολιτότητα όχι μόνο στην πολιτική και νομική της εκδοχή, αλλά και στην κοινωνικοπολιτισμική. Εξάλλου ας μην ξεχνάμε πως σε καμία περίπτωση η εκπαίδευση δεν χαρακτηρίζεται από πολιτική ουδετερότητα, αλλά με το δικό της τρόπο εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κυριαρχουσών ομάδων που κατέχουν και την εξουσία, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στην εδραίωση της υπάρχουσας ηγεμονίας (Mayo, 1994). Στην πραγματικότητα όλα εξαρτώνται από τις πολιτικές θέσεις που θα έχει επιλέξει να εφαρμόσει η χώρα υποδοχής των μεταναστών (Mialaret, 2011). Αξίζει να αναρωτηθούμε κατά πόσο η τριτοβάθμια εκπαίδευση καταφέρνει να ξεφύγει από την πεπατημένη που έχει διαμορφωθεί στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Αναμφίβολα, η μεγαλύτερη ελευθερία που προσφέρει στην μελέτη του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου μπορεί να συντελέσει στη διάνοιξη μίας διαφορετικής οδού. Ωστόσο, οι φοιτητές είναι σε θέση να την αξιοποιήσουν

---

<sup>17</sup> Για την αντίστοιχη κατάσταση που επικρατούσε και ακόμη επικρατεί σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατικών οντοτήτων ενδεικτικά Banks, 2012.

όταν όλα τα προηγούμενα χρόνια έχουν εκπαιδευτεί με διαφορετικό τρόπο; Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του διδάσκοντος που θα πρέπει να εθίσει τους φοιτητές στη συγκριτική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθήσει να συμβάλει στη διεύρυνση της οπτικής των πραγμάτων υπηρετώντας -τη μείζονος σημασίας για την υγιή δημοκρατική συμμετοχή σε μία φιλελεύθερη κοινωνία- την αποδοχή της διαφορετικότητας από όλους τους σπουδαστές (Σιούφα, 2013), αλλά και την ομαλή ένταξη σπουδαστών διαφορετικής εθνικής καταγωγής, που είτε είναι μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς είτε ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, όπως μουσουλμάνοι Θράκης, ρομά κτλ.

Για τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί αρκετή συζήτηση σχετικά με το αν αυτό μπορεί να επιτευχθεί στα «χωριστά» (separate) σχολεία, τα οποία και προασπίζονται οι εκπρόσωποι των μειονοτήτων, αφού δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τους βοηθούν στην ανάπτυξη του αισθήματος αυτοεκτίμησης (Σιούφα, 2013)<sup>18</sup>. Πόσο εύκολο είναι να μεταδοθεί το κλίμα συνεργασίας, που είναι και ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης, γύρω από την ιδιότητα του πολίτη; Πιθανότατα αυτό να μπορεί να καταστεί εφικτότερο στο περιβάλλον ενός φιλελεύθερου πολυπολιτισμικού σχολείου, το οποίο θα σέβεται τις ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις, προστατεύοντας ταυτόχρονα το αίσθημα του ανήκειν της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή, αλλά και της ευρύτερης εθνικής, όπως προτείνει και ο Kymlicka (βλ. Σιούφα, 2013). Θα μπορούσε αυτό, λοιπόν, να γίνει πράξη στο πανεπιστήμιο όπου δεν υπάρχουν «χωριστά» πανεπιστήμια; Ωστόσο, πόσο εύκολη είναι η πρόσβαση

---

<sup>18</sup> Κατά τη γνώμη μας, η προτίμησή τους προέρχεται από την καχυποψία τους σχετικά με τους πραγματικούς στόχους της επίσημης πολιτείας στην οποία κάθε φορά ανήκουν, εξαιτίας των τραυματικών εμπειριών που έχουν από την μέχρι τώρα αντιμετώπισή τους. Χωρίς την παρουσίαση ενός σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής και στρατηγικής, που θα επιτρέπει την ανάδειξη όλων των πτυχών της διαφορετικότητάς τους, δεν θα μπορούσαν να καμφθούν οι αντιστάσεις τους. Η εφαρμογή ενός θεσμού «διαπολιτισμικού βοηθού εκπαιδευτικού» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012), που θα επιτελούσε έναν ρόλο αντίστοιχο με τον καθηγητή της παράλληλης στήριξης που βοηθά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και φυσικά θα γνωρίζει τη γλώσσα των μαθητών που θα χρήζουν εξειδικευμένης υποστήριξης, αλλά και θα κατείχε σε βάθος τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος, 2018) θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πολύτιμος βοηθός του εκπαιδευτικού και μέσα από τη συνεργασία τους να επιλύονται προβλήματα που θα μπορούσαν να ανακύψουν. Μάλιστα, αν αυτό αποκτούσε ακόμα μεγαλύτερη δυναμική με την μορφή της συνδιδασκαλίας σε σχολεία που υπάρχουν μεγάλα ποσοστά μαθητών με διαφορετική εθνική, φυλετική και θρησκευτική καταγωγή τότε θα βοηθούσε ακόμα περισσότερο στην καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού και στην κατάργηση του πνεύματος καχυποψίας.



των κοινωνικών ομάδων που προαναφέραμε στην τριτοβάθμια εκπαίδευση<sup>19</sup>; Ίσως, λοιπόν, η ποικιλία των εθνοπολιτισμικών ομάδων ενός σχολείου -συνοδευόμενη από ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ τους- να πρέπει να ιδωθεί ως καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη της παγκόσμιας Πολιτότητας και όχι ως τροχοπέδη των λοιπών στόχων που θέτουν τα σχολεία, τα πανεπιστήμια, αλλά και οι ποικίλες κοινωνικές ομάδες. Αρκεί όμως να γίνεται με ειλικρίνεια ως προς τις προθέσεις όσων χαράσουν την εκπαιδευτική πολιτική και με αμοιβαίο σεβασμό στη διαφορετικότητα του καθενός. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υπηρετηθούν λογικές αφομοιωτισμού και μονοπολιτισμού, όπως συνέβη για παράδειγμα στο παρελθόν από τις αποικιακές δυνάμεις του πλανήτη προς τις αποικιοκρατούμενες (Mialaret, 2011), διότι χρειάζεται ο πολυπολιτισμός, δηλαδή η διατήρηση της ιδιαιτερότητας της κάθε ομάδας και η κατανόηση της αξίας του καθενός δίχως να τον κρίνουμε με τα δικά μας μέτρα (Mialaret, 2011). Η επισήμανση των ομοιοτήτων και των διαφορών των ποικίλων κουλτούρων χωρίς έκφραση αξιολογικών κρίσεων μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κάθε κουλτούρας που θα οδηγήσει τελικά και στην καλύτερη κατανόησή της. Ασφαλώς και αυτός ο σεβασμός των διαφορών που ευαγγελιζόμαστε δεν συνεπάγεται την άκριτη αποδοχή τους, αλλά περισσότερο την ενίσχυση του κλίματος της ελευθερίας επιλογών (Σιούφα, 2013).

Αυτό ισχύει διότι μόνο με την καλλιέργεια της αποδοχής μπορούν να τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη της Πολιτότητας που θα υπηρετήσει με τον καλύτερο τρόπο ολόκληρη την ανθρωπότητα. Ωστόσο, αυτό σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να παραγκωνιστεί ο καθοριστικός ρόλος της καλλιέργειας και της εθνικής ταυτότητας. Σήμερα, η εκπαίδευση πιο έντονα από ποτέ καλείται να υπηρετήσει τον διπλό ρόλο της ενδυνάμωσης της εκάστοτε εθνικής ταυτότητας, αλλά και της προώθησης μιας κοινής υπερεθνικής ταυτότητας (Σιούφα, 2013), προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο μία

---

<sup>19</sup> Παρά το γεγονός ότι οι μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας της Δ. Θράκης εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ποσοστώς 0,5% της κάθε σχολής αυτό δεν σημαίνει ότι η φοίτηση τους στο πανεπιστήμιο γίνεται με τους όρους που ευνοούν τη φοίτησή τους. Σε παλαιότερη μελέτη του Καραφύλλη (2006) αναφέρεται πως οι μουσουλμάνοι σπουδαστές του παιδαγωγικού τμήματος του ΔΠΘ αντιμετωπίζουν σοβαρότατο πρόβλημα στην ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία με αποτέλεσμα σε δείγμα 33 φοιτητών κανένας να μην καταφέρει να σημειώσει βαθμολογία μεγαλύτερης του 6, ενώ παρόμοιο ζήτημα παρατηρείται ακόμα και στα μαθήματα των θετικών επιστημών γεγονός που αποδίδεται στη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην τουρκική γλώσσα το οποίο δεν συμβαίνει στο πανεπιστήμιο. Στην ίδια έρευνα σημειώνεται πως για αυτόν τον λόγο οι μουσουλμάνοι φοιτητές απείχαν συχνά εξετάσεις μαθημάτων λόγω του άγχους και της αβεβαιότητας που βίωναν σχετικά με την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εξέτασης.

ξεκάθαρη απάντηση στις συζητήσεις περί «εθνικού» ή «διεθνικού και ευρωπαϊκού» ρόλου της εκπαίδευσης. Αυτές οι συζητήσεις λαμβάνουν ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις εξαιτίας των πολιτικών εξελίξεων στον ευρωπαϊκό χώρο και της ανάπτυξης του ιδεολογικοπολιτικού και κοινωνικού λόγου του Νεοευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού (Καζαμίας, 2012).

Στην πραγματικότητα, αυτό που έχει συμβεί είναι πως το εθνικό κράτος καλείται την εποχή της παγκοσμιοποίησης να αναλάβει έναν διαφορετικό ρόλο ως προς τον έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος, αρκούμενο στον «ιδεολογικό έλεγχο»<sup>20</sup>, αλλά παραχωρώντας αυτονομία στο εκάστοτε σχολείο και μέσω αυτής της ευελιξίας (Μπουζάκης, 2012) μπορεί -κατά τη γνώμη μας- να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία των ιδιαίτερων κοινωνικών και πολιτιστικών καταστάσεων που το κάθε σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει. Οι πολέμιοι της οπτικής των γονέων ως «καταναλωτών» εκπαιδευτικών αγαθών για τα παιδιά τους, δεν θα πρέπει να δουν αυτήν την ευελιξία από αυτήν την οπτική που ο γονέας «αγοράζει» το εκπαιδευτικό προϊόν που θεωρεί ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες του αφού το σχολείο δεν μπορεί να δρα ανεξέλεγκτα. Τουναντίον, προτείνουμε τη σύνδεση αυτής της ευελιξίας με τη δυνατότητα συμμετοχής των τοπικών και κοινωνικών φορέων στο σχολείο (Καζαμίας, 2012), που ξεκίνησε στην Ελλάδα να λαμβάνει χώρα με την εφαρμογή της «δημοκρατικοποίησης» τη δεκαετία του 1980, ενώ ταυτόχρονα είναι πολύ πιθανό αυτή η πολιτική να βοηθά και στην αποτελεσματικότερη χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων -ιδίως όταν αυτοί είναι περιορισμένοι-, αλλά και στον σεβασμό του δημόσιου χρήματος, αφού εκφράζεται η άποψη πως η αποδοτικότητα των πόρων που διατίθενται προς το εκπαιδευτικό σύστημα αυξάνεται όταν εμπλέκονται άμεσα στη λήψη αποφάσεων και οι εμπλεκόμενοι που βρίσκονται στις χαμηλότερες βαθμίδες, που αποτελούν και τους άμεσα ενδιαφερόμενους (Μπουζάκης, 2012), αφού κατά τη γνώμη μας η εικόνα που έχουν για τις ειδικές περιπτώσεις που αντιμετωπίζουν πολύ πιθανόν να διαφεύγουν της μεγάλης εικόνας που έχουν οι υψηλά ιστάμενοι της διαχείρισης των κονδυλίων που διατίθενται για την εκπαίδευση. Για να γίνει σαφέστερο, υποστηρίζουμε πως πολλές φορές χρήματα μπορεί να διατίθενται για

---

<sup>20</sup> Και αυτός ο ρόλος υπόκειται σε περιορισμούς εξαιτίας της πολιτικής συμμετοχής σε υπερεθνικούς οργανισμούς, αφού αυτοί άλλοτε εντονότερα και άλλοτε ηπιότερα επιδεικνύουν ενδιαφέρον για προώθηση της πολιτικής τους μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

αντικατάσταση παλαιότερων διαδραστικών πινάκων, ενώ οι πραγματικές ανάγκες του σχολείου ήταν η αγορά εξοπλισμού για τη διαμόρφωση ειδικού χώρου για τη σίτιση των μαθητών. Με άλλα λόγια, το μάθημα μπορούσε να είναι εξίσου αποτελεσματικό και με τον ίδιο διαδραστικό πίνακα, αλλά το ανώτατο στέλεχος διαχείρισης των κονδυλίων δεν γνωρίζει τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου και πράττει κατά το δοκούν με αποτέλεσμα τα χρήματα που δαπανώνται να μην είναι τόσο αποτελεσματικά όσο θα μπορούσαν να ήταν.

## Κεφάλαιο 4. Παγκόσμια εκπαίδευση

### 4.1 Ορισμός και φιλοσοφία προσέγγισης της

Το όλο και πιο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που δημιουργείται εξαιτίας των σύγχρονων συνθηκών (Μπάλιας, 2008) (Cabezudo κ.ά., 2012) εκκόλαψε και το αυγό της παγκόσμιας εκπαίδευσης, δηλαδή τον πολυδιάστατο και ανοιχτό κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης που στρέφει το ενδιαφέρον του στην εκπαίδευση των πολιτών στην κοινωνική δικαιοσύνη και την αειφόρο ανάπτυξη, στην κατανόηση της περίπλοκης πραγματικότητας, στην ανάπτυξη αξιών, στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους καταστήσουν ικανούς να αντιμετωπίζουν τις σύγχρονες προκλήσεις, την ενημέρωση για την πρόληψη των συγκρούσεων, την κατανόηση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, την ανάπτυξη στάσεων ζωής που οδηγούν σε εποικοδομητική επίλυση των διενέξεων χωρίς βία, στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης που προωθούν τη συλλογική εργασία, την παρακίνηση των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών να προσεγγίζουν τα παγκόσμια θέματα μέσα από καινοτόμο διδασκαλία και παιδαγωγική, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη δημιουργία προϋποθέσεων για ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη συμπεριφοράς αλληλεγγύης, τη συνειδητοποίηση των συνεπειών των επιλογών τους και την καλλιέργεια του πνεύματος της παγκόσμιας υπευθυνότητας πολιτών του κόσμου και την προώθηση της συμμετοχής στη δράση (Cabezudo κ.ά., 2012) (Βουδρισλής, 2018) (Μουσένα, 2023).

Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να συνδεθεί η μαθητοκεντρική παιδαγωγική με αυτό που ονομάζεται «worldmindedness», δηλαδή την παγκόσμια συνειδητότητα. Με άλλα λόγια, την κατανόηση ότι ο κόσμος είναι ένα σύστημα, όπου τα συμφέροντα του κάθε έθνους υπολογίζονται επί τη βάσει των συνολικών αναγκών του πλανήτη, ενισχύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την άποψη ότι η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλλει στη

διαμόρφωση νέων πολιτών που θα επιδεικνύουν ανοχή και σεβασμό απέναντι στους ανθρώπους που φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό και θρησκευτικό κεφάλαιο, που μπορούν να κατανοούν τα παγκόσμια ζητήματα και τάσεις, που θα αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των πράξεών τους και αποκτώντας τις κατάλληλες δεξιότητες θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός ειρηνικού μέλλοντος (βλ. Βουδρισλής & Λαμπρινός, 2018).

Με δεδομένο ότι το σχολείο είναι ένα ειδικό κοινωνικό περιβάλλον που έχει την ικανότητα να καθιστά απλούστερα τα πολύπλοκα στοιχεία του πολιτισμού και να επιτρέπει στο παιδί να υπερβεί τους περιορισμούς που θέτει η κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει, όπως έχει υποστηρίξει ο Dewey (Αλεξάκης, 2017), τότε δεν υπάρχει αμφιβολία πως η εκπαίδευση αν θέσει στο κέντρο του ενδιαφέροντός της την οικουμενική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη τότε θα μπορέσει να επιτύχει τη δημιουργία παγκόσμιων πολιτών. Μία τέτοια σκέψη θα μπορούσε να μας κάνει να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευόμενοι θα μπορέσουν να γαλουχηθούν με την παγκόσμια σκέψη και θα γίνει πράξη αυτό που υποστηρίζει ο Bowden (2003) ότι παγκόσμια σκέψη σημαίνει πως θα πρέπει να τηρεί τη φράση «σκέψου παγκόσμια, δράσε τοπικά». Έτσι, η δημιουργία υπεύθυνων πολιτών που θα εμφορούνται από παγκόσμια νοοτροπία με αφετηρία τον μικρόκοσμο τους είναι η στρατηγική για την επίτευξη της καλλιέργειας του οράματος ενός εναλλακτικού μοντέλου του κόσμου σε σχέση με το υπάρχον (Cabezudo κ.ά., 2012).

Με άλλα λόγια, προσκαλεί τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να ενεργούν δυναμικά για έναν κόσμο πιο δίκαιο και ισότιμο για όλους, αλλά προσφέρει τις ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να μοιράζονται τις δικές τους απόψεις μέσα σε μια παγκόσμια, αλληλοεξαρτώμενη κοινωνία, αλλά και να κατανοούν τις περίπλοκες σχέσεις και τα κοινά προβλήματα που δημιουργούνται μέσα σε αυτήν με αποτέλεσμα την κατανόηση της πραγματικής δύναμής τους να διαμορφώνουν το μέλλον τους. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, που θα βοηθήσει να προβληματιστούν τόσο με τις δικές τους απόψεις, όσο και με των άλλων.

Αυτή η διαμόρφωση ενός νέου τρόπου σκέψης και δράσης που ευαγγελίζεται η παγκόσμια εκπαίδευση και έχει ως στόχο την ανάπτυξη ενός συνεργατικού και αλληλέγγυου μοντέλου μεταξύ λαών, πολιτισμών και θρησκειών, το οποίο δεν θα περιορίζεται μονάχα σε μικροσκοπικό επίπεδο, αλλά θα επεκτείνεται και σε

μακροσκοπικό αποτελεί κατά τη γνώμη μας την καλύτερη απάντηση στους εθνικιστές που αρνούνται τη δυνατότητα εφαρμογής της. Η επίτευξη περισσότερης ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των λαών, θέτοντας στο επίκεντρο την αξιοπρέπεια του ανθρώπου (Cabezudo κ.ά., 2012) μπορεί να υπερκαλύψει άλλους τεχνιτούς όρους, όπως οι εθνικές ταυτότητες<sup>21</sup>, που σύμφωνα με τους εθνικιστές είναι οι μόνες που στον παρόντα κόσμο μπορούν να δημιουργούν την αίσθηση του ανήκειν<sup>22</sup> (Rugge, 2017).

Ωστόσο, για να καταστεί αυτό εφικτό θα πρέπει να υπηρετηθούν τα τρία βασικά στάδια της μετασχηματιστικής μάθησης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, που δεν είναι άλλος από τη διαρκή συμμετοχή των υποκειμένων της μάθησης στη λήψη των αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται ανάλυση της παρούσας κατάστασης του κόσμου, ώστε οι μετέχοντες να έχουν επίγνωση των δεδομένων και να είναι κατάλληλα οπλισμένοι με θεωρητικές γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να δράσουν αποτελεσματικά όταν το απαιτήσουν οι συνθήκες (Cabezudo κ.ά., 2012). Όλα αυτά μπορούν να ενισχυθούν αν καλλιεργηθεί η κριτική άποψη του ατόμου για τον εαυτό του και τις παραδόσεις του, αν αναγνωρίσει τη σύνδεση του εαυτού του με όλους τους ανθρώπους και αναπτύξει την ικανότητα «αφηγηματικής φαντασίας» που είναι η σύνθεση των δύο πρώτων, όπως φαίνεται να έχει υποστηρίξει ο Nussbaum σύμφωνα με την Pashby (2011).

Επομένως, δεν θα ήταν υπερβολικό αν υποστηρίζαμε πως στην πραγματικότητα παγκόσμια εκπαίδευση είναι η ριζική αλλαγή στην παιδεία με έμφαση στη γενική παιδεία, όπως αυτή παρουσιάστηκε από τον Ortega y Gasset (2006)<sup>23</sup> και την ποιότητα, έναντι της εξειδίκευσης και της ποσότητας, που θα δίνει έμφαση στην καλλιέργεια αξιών και στάσεων που θα ξεπερνούν τα τοπικά και εθνικά πλαίσια με τη στενή έννοια του όρου, αλλά θα αναπτύσσει τον σεβασμό για τον συνάνθρωπο, το περιβάλλον, τη

---

<sup>21</sup> Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της κατασκευαστικής θεωρίας το έθνος είναι μια «φαντασική κοινότητα» δηλαδή μια πολιτισμική κατασκευή στην οποία γλώσσα και θεσμοί παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κατασκευή του έθνους και του εθνικισμού (Άντερσον 1997). Άλλη σχολή σκέψης υποστηρίζει ότι το έθνος είναι αποτέλεσμα μιας τυχαίας και συμπτωματικής διαμόρφωσης, που αποτελούν «επινοήσεις» που δεν προϋπήρχαν, αλλά είναι νεωτερικό φαινόμενο αμφισβητώντας την οντολογική του ύπαρξη (Kendourie 2005).

<sup>22</sup> Βλ. Τζούμα, 2006

<sup>23</sup> Ο Clark Kerr (βλ. Ortega y Gasset, 2006) σημειώνει ορθά πως αυτό που αποκαλεί ο ισπανός φιλόσοφος ως «γενική παιδεία» είναι όσα παρουσιάζονταν στις διδασκαλίες του Σωκράτη, του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, που ενδιαφέρονταν για τα «μείζονα ζητήματα» της εποχής τους.

διαφορετικότητα μέσω της έμφασης στη δημιουργική σκέψη και στην κριτική προσέγγιση της γνώσης κτλ (Ξωχέλλης, 2006).

#### 4.2 Αναγκαιότητα παγκόσμιας εκπαίδευσης

Κατά τη γνώμη μας, η παγκόσμια εκπαίδευση αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθεια των ανθρώπων να διευρύνουν ακόμα περισσότερο τους ορίζοντές τους και έτσι να εκμεταλλευτούν στο έπακρο όλα τα πλεονεκτήματα που προσφέρονται αφειδώς από την παγκοσμιοποίηση και καταγράφονται λεπτομερέστατα από τους Cabezudo κ.ά. (2012), όπως η πρόσβαση στη γνώση και στα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας, η πολυπολιτισμικότητα και οι διαπολιτισμικές απόψεις, η αύξηση των ευκαιριών, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και οι δυνατότητες ανταλλαγής ιδεών και κοινής δράσης για επίλυση κοινών προβλημάτων.

Ωστόσο, η αναγκαιότητα της παγκόσμιας εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μονάχα στην αποτελεσματικότερη προετοιμασία των σπουδαστών για την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν με τον καλύτερο τρόπο τα οφέλη της παγκοσμιοποίησης, αλλά και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί σε κοινωνικό, οικονομικό και περιβαλλοντικό επίπεδο. Πράγματι, παρατηρείται όχι μόνο η συνύπαρξη ανεπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών, προνομιούχων και κοινωνικά αποκλεισμένων ατόμων, αλλά και η διεύρυνση του μεταξύ τους χάσματος. Επιπρόσθετα, ασθένειες που μάλιστα αγγίζουν πανδημικά επίπεδα όπως η πρόσφατη Covid-19, η αναγκαστική μετανάστευση που πυροδοτεί τον ρατσισμό και την ξενοφοβία, το πλήθος των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οι συγκρούσεις, η ανασφάλεια και ο αυξανόμενος ατομικισμός -ο οποίος εν πολλοίς οφείλεται στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές, όπως υποστηρίζουν ο McIntosh (βλ. Pashby, 201) και οι Kennelly & Dillabough (βλ. Παπαδόπουλος, 2016)- συνθέτουν μία ζοφερή εικόνα σε κοινωνικό επίπεδο (Cabezudo κ.ά., 2012). Και φυσικά κανείς δεν μπορεί να παραβλέψει το πλήθος και τη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων, όπως οι συνέπειες του φαινομένου του θερμοκηπίου και της κλιματικής αλλαγής, η κάθε είδους ρύπανση και η εξάντληση των φυσικών πόρων (Norbäck, 2021), που από πολλούς αποδίδονται στην ανεξέλεγκτη δράση των πολυεθνικών και στις πολιτικές αποφάσεις που -κατά τη γνώμη των Cabeluzo κ.ά. (2012)- αντί να στοχεύουν στην αειφορία προωθούν μια «μονοδιάστατη» ανάπτυξη που θέτει ως προτεραιότητα την αύξηση της κατανάλωσης και του ανταγωνισμού. Υπάρχει, λοιπόν,

καλύτερος τρόπος για να αντιμετωπιστούν όλα αυτά τα προβλήματα από την καλλιέργεια της επίγνωσης της ανάγκης για παγκόσμια αλλαγή και της ευθύνης σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο συνδυαζόμενη με τις αρετές της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης και της δικαιοσύνης που προτάσσει η παγκόσμια εκπαίδευση; Και αναρωτιόμαστε αν πράγματι υπάρχει καλύτερη ευκαιρία για την προετοιμασία του μαθητή για το επερχόμενο άνοιγμα του στην παγκόσμια κοινωνία από την παρουσία αλλοεθνών μαθητών στα ελληνικά σχολεία που αναντίρρητα έχει διαμορφώσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα (Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος, 2018); Είναι φανερό πως αυτό το ανθρώπινο κεφάλαιο πρέπει και οφείλουμε να το εκμεταλλευτούμε για να πετύχουμε με αποτελεσματικότερο τρόπο τους στόχους της παγκόσμιας εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση, η Παγκόσμια εκπαίδευση θα μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές και σπουδαστές να βρουν τον αποτελεσματικότερο τρόπο να ελιχθούν με ασφάλεια και αποτελεσματικότητα μέσα σε μία κοινωνία που πολλές φορές μπορεί να προσομοιάζει με δαιδαλώδη λαβύρινθο εξαιτίας των πολύπλοκων συνθηκών και προβλημάτων που έχουν δημιουργηθεί στις μέρες μας. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η εφαρμογή της φράσης που χρησιμοποιείται κατά κόρον στο περιβαλλοντικό κίνημα «Σκεφτείτε Παγκόσμια, Δράστε Τοπικά» μπορεί να αποτελέσει μία καλή μέθοδο για αυτόν τον σκοπό. Αυτό ισχύει διότι οι πολίτες που έχουν αντιληφθεί τις διασυνδέσεις του κόσμου θα μπορέσουν να καταλάβουν πώς οι ενέργειές τους τοπικής εμβέλειας μπορούν να προσθέσουν ένα λιθαράκι στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων παγκόσμιας κλίμακας και με την αποτελεσματικότητά τους να έχουν ταυτόχρονα ένα αλυσιδωτό αποτέλεσμα επιρροής. Με αυτόν τον τρόπο ενώ ο κόσμος διεθνοποιείται την ίδια στιγμή συρρικνώνεται και η τοπική κοινότητα αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία με αποτέλεσμα οι πολίτες να μην αισθάνονται αισθήματα ματαιότητας που θα τους οδηγούσαν στην αδράνεια. Και για άλλη μία φορά επισημαίνουμε τον κομβικό ρόλο της εκπαίδευσης, καθώς για να μπορούμε να ελπίζουμε ότι κάποια στιγμή θα επιλυθούν τα προβλήματα ή θα αλλάξουν οι άδικες συνθήκες που επικρατούν στις ταξικές κοινωνίες, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να εμφυσήσουν τις δημοκρατικές αξίες στους αυριανούς πολίτες και ηγέτες, δηλαδή τους μαθητές μας (Banks, 2012).

Η σμίλευση τέτοιων μελλοντικών πολιτών θα μπορέσει να βοηθήσει και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των υπερεθνικών οργανισμών, που σύμφωνα με τον

Παπαδόπουλο (2016) παρουσιάζουν μεγάλα προβλήματα ως προς τη δημοκρατική τους λειτουργία και τη δημόσια νομιμοποίησή τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, διότι μόνο στην περίπτωση που υπάρχουν ενεργοί πολίτες, γαλουχημένοι με τις δημοκρατικές και τις ανθρωπιστικές αρχές που πρεσβεύονται από την Πολιτότητα, θα μπορέσουν οι υπερεθνικοί οργανισμοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικότερα αποτελώντας ένα ακόμα εργαλείο στην υπηρεσία της ανθρωπότητας για επίλυση και πρόληψη των προβλημάτων που η ίδια δημιουργεί και εν πολλοίς οφείλονται σε έλλειψη των αρετών που ευαγγελίζεται ο όρος της Πολιτότητας, όπως έχει διαμορφωθεί μέσα στην ανθρώπινη ιστορία.

#### 4.3 Παγκοσμιοποίηση, διεθνοποίηση και Πολιτότητα

Η παγκοσμιοποίηση ως όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και αφορούσε τις συζητήσεις σχετικά με τις νέες στρατηγικές μάρκετινγκ και τη διαχείριση των πολυεθνικών εταιρειών με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζεται εύστοχα από τον Πανταζή (2011) ως «ένας από τους πιο επιτυχημένους νεολογισμούς». Έτσι, η παγκοσμιοποίηση αποτελεί κυρίως έναν οικονομικό όρο, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορεί να λάβει και άλλες διαστάσεις, αφού πρόκειται για εξαιρετικά σύνθετο φαινόμενο. Στην πραγματικότητα οδήγησε στον σχηματισμό υπερεθνικών δικτύων όχι μόνο σε οικονομικό επίπεδο, αλλά και σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό (Castles, 2012) και έτσι κατορθώνει να εισβάλει σε ένα σύστημα, όπως το εκπαιδευτικό ή το πολιτισμικό (Τσαούσης, 2003) και να θέτει καινούριες προκλήσεις στην έννοια της ιδιότητας του πολίτη (Castles, 2012). Για αυτόν τον λόγο και στο Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών συναντάμε το λήμμα: «*παγκοσμιοποίηση πα-γκο-σμι-ο-ποιί-η-ση ουσ. (θηλ.) 1. ΠΟΛΙΤ. πολυδιάστατο σύνολο κοινωνικών διεργασιών μέσω των οποίων μετασχηματίζονται οι υπάρχουσες δομές, με αποτέλεσμα τη δημιουργία, την εξάπλωση και την ενδυνάμωση διεθνών δικτύων δραστηριότητας, αλληλεπίδρασης και άσκησης της εξουσίας. Βλ. παγκόσμιο/πλανητικό χωριό. || εναλλακτική ~ [< γαλλ. altermondialisation, 2002]. 2. ΟΙΚΟΝ. διαμόρφωση ενός παγκόσμιου επενδυτικού περιβάλλοντος, μιας ενιαίας παγκόσμιας αγοράς. Πβ. διεθνοποίηση. Βλ. αντι~. ΑΝΤ. τοπικοποίηση (2) 3. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛ. οικουμενική διάδοση πολιτισμικών στοιχείων και ιδεών· δημιουργία μιας παγκόσμιας κουλτούρας. Βλ. -ποίηση, πολυπολιτισμικότητα. [< αγγλ. globalization, 1961, γαλλ. globalisation, 1968]».*



Από την άλλη μεριά, η διεθνοποίηση μπορεί να λάβει πολλούς διαφορετικούς ορισμούς. Ένας από αυτούς την ταυτίζει με τον διεθνισμό, δηλαδή «διεθνισμός δι-ε-θνι-σμός ουσ. (αρσ.) 1. ΠΟΛΙΤ. ιδεολογία που προωθεί την ένωση των λαών πέρα από εθνικά στεγανά και σύνορα: προλεταριακός (: αλληλοϋποστήριξη των εργατικών κινημάτων)/σοσιαλιστικός ~. Πβ. κοσμοπολιτισμός. ΑΝΤ. εθνικισμός (1) 2. ΓΛΩΣΣ. λέξη που απαντά με την ίδια σημασία και την ίδια ή παρόμοια μορφή σε διαφορετικές γλώσσες (π.χ. δημοκρατία). Βλ. διεθνές επιστημονικό λεξιλόγιο, -ισμός. [< 1: γαλλ. internationalisme 2: γερμ. Internationalismus]»<sup>24</sup>. Σύμφωνα με τον Τσαούση (2003), οι βασικές διαφορές της με την παγκοσμιοποίηση είναι ότι η τελευταία επιτυγχάνεται με έναν ελεγχόμενο τρόπο και σε συγκεκριμένους τομείς κάθε φορά είτε γίνεται με εκούσιο τρόπο είτε υπό την επίδραση άλλων παραγόντων.

Έτσι, η Πολιτότητα καλείται να προσαρμοστεί στο νέο παγκοσμιοποιημένο και διεθνοποιημένο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί, την ίδια στιγμή που τα έθνη-κράτη παραμένουν το θεμέλιο του εθνικού και διεθνούς δικαίου (Castles, 2012), αφού παγκοσμιοποίηση και εθνικισμός είναι δύο αντιφατικά αλλά συνυπάρχοντα φαινόμενα στην εποχή μας<sup>25</sup>. Αυτή η αντιφατικότητα παρουσιάζεται έντονα στις ποικίλες συζητήσεις που έχουν δημιουργηθεί ιδίως με την προώθηση της μετανάστευσης από την παγκοσμιοποίηση και που εντείνονται κάθε φορά που παρατηρείται σύγκρουση των φιλελεύθερων αξιών των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και των αξιών των άλλων πολιτισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της μαντήλας από τους μουσουλμανικούς πληθυσμούς. Η απαγόρευση της χρήσης της στη δημόσια ζωή, όπως και στην εκπαίδευση, όπως συνέβη στην Γαλλία<sup>26</sup> γέννησε την άποψη των μουσουλμάνων ότι δέχονται χτυπήματα από το κυρίαρχο καθεστώς και τίθεται υπό απειλή η ταυτότητά τους, αφού για αυτούς τέτοιες νοηματοδοτήσεις αποτελούν τμήμα της πολιτισμικής παράδοσής τους και κατ' επέκταση της ταυτότητάς τους (Σιούφα, 2013). Είναι φανερό πως η

---

<sup>24</sup> Ο ορισμός προέρχεται από το Χρηστικό Λεξικό της Ακαδημίας Αθηνών.

<sup>25</sup> Παράλληλα με την προώθηση της παγκοσμιοποίησης παρατηρείται η συνεχής αύξηση των εθνών-κρατών εξαιτίας της διάλυσης των ευρωπαϊκών αποικιοκρατικών αυτοκρατοριών και των λοιπών πολυεθνικών κρατων, όπως της Σοβιετικής Ένωσης και της Γιουγκοσλαβίας (βλ. Banks, 2012) (Castles, 2012).

<sup>26</sup> Ο υπουργός παιδείας της Γαλλίας τον Αύγουστο του 2023 δήλωσε πως «Δεν πρέπει να μπορείτε να αναγνωρίζετε τη θρησκεία των μαθητριών κοιτάζοντάς τες» και έτσι απαγόρευσε την μουσουλμανική αμπάγια, το παραδοσιακό μουσουλμανικό ένδυμα, από τα σχολεία της Γαλλίας θέλοντας να «προστάτευσει» τον κοσμικό χαρακτήρα του σχολείου, παρά το γεγονός ότι δεν πρόκειται για μουσουλμανικό θρησκευτικό σύμβολο σύμφωνα με το Γαλλικό Συμβούλιο Μουσουλμανικής Λατρείας (CFCM), βλ. [Γαλλία: Μετά την μαντίλα, τέλος και η μουσουλμανική αμπάγια από τα σχολεία | Euronews](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

παγκοσμιοποίηση δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τη συμμόρφωση του υπόλοιπου κόσμου στα δυτικά πρότυπα, αλλά να λάβει οικουμενικές διαστάσεις, προωθώντας έτσι την ενσυναίσθηση, την αλληλοκατανόησή και τον αλληλοσεβασμό. Μονάχα με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να ανατραπούν απόψεις μη ευρωπαϊκών λαών περί του υποβαθμισμένου τους ρόλου στη διαδικασία της διεθνοποίησης (Ebuchi, 1989), που θα μπορούσε εν πολλοίς να οφείλεται και στην εσωστρέφεια -παρά το δυναμισμό τους- που χαρακτηρίζει αρκετούς από αυτούς τους λαούς (Τσαούσης, 2003)<sup>27</sup>.

Τίθεται, όμως, το ζήτημα για το πώς θα συμβιβαστούν οι οικουμενικές αξίες με τις «τοπικές» που πολλές φορές μπορεί να είναι αντίθετες προωθώντας τον διαπολιτισμό, που ορίζεται ως η συνύπαρξη μοντέλων και τη συνειδητή ή ασυνείδητη ανάμειξή τους (Mialaret, 2011). Για αυτόν τον λόγο και η εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάσει τα υποκείμενα της εκπαίδευσης να συνδυάζουν με αρμονικό τρόπο τις δύο αυτές κατηγορίες αξιών (Mialaret, 2011) και να τεθεί μια και καλή στο περιθώριο η αφομοιωτική πολιτική των δεκαετιών 1960 και 1970 από τα κράτη υποδοχής μεταναστών (Castles, 2012)<sup>28</sup>, αφού οι εξελίξεις στον μετασχηματισμό των κοινωνιών σε παγκόσμια κλίμακα ορίζουν την ανάγκη για νέες τακτικές ώστε να εμφυσηθεί η ιδιότητα του πολίτη στους μετανάστες (Castles, 2012). Κατά τη γνώμη μας, για να συμβεί αυτό θα πρέπει να εδραιωθεί η διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική διδασκαλία, γεγονός που απαιτεί την επίγνωση των ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο την ατομική όσο και τη συλλογική ταυτότητα (Mialaret, 2011). Εξάλλου, σωστά επισημαίνει ο Mialaret (2011) ότι η κουλτούρα είναι το αποτέλεσμα μίας ιστορικής διαδικασίας που έχει πολύ μεγάλη διάρκεια και παρά το γεγονός ότι είναι προϊόν του παρελθόντος έχει στραμμένο το βλέμμα της στο μέλλον. Επομένως, ο βασικός παιδαγωγικός προβληματισμός είναι πώς θα μπορέσουμε να

---

<sup>27</sup> Χαρακτηριστικό των διαφορετικών νοοτροπιών είναι η απόδοση του όρου διεθνοποίηση στην αγγλική και στην ιαπωνική γλώσσα αντίστοιχα. Στην πρώτη εννοείται ότι κάνω κάτι διεθνές, ενώ στη δεύτερη η διαδικασία του να γίνει κάτι διεθνές, δηλώνοντας έτσι στη μία περίπτωση ότι είναι τα υποκείμενα της διαδικασίας της διεθνοποίησης, ενώ στην άλλη ότι είναι αντικείμενα (Τσαούσης, 2003). Στην ελληνική γλώσσα ο ορισμός του Χρηστικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών είναι «*διεθνοποίηση δι-ε-θνο-ποι-η-ση ουσ. (θηλ.): η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του διεθνοποιώ: ~ της αγοράς/μιας γλώσσας/του εμπορίου/μιας εταιρείας/της οικονομίας/ενός όρου (βλ. διεθνισμός). Πθ. παγκοσμιοποίηση. || ~ ενός προβλήματος (: επίλυσή του από διεθνή οργανισμό). Βλ. -ποίηση. [< γαλλ. internationalisation]*», επισημαίνοντας έτσι και τη δράση ως υποκειμένου και ως αντικειμένου.

<sup>28</sup> Ο αφομοιωτισμός ορίζεται από τον Mialaret (2011) ως αναγνώριση διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, αλλά θέτει την υπεροχή κάποιου έναντι άλλων και την ασυμβατότητά τους με αποτέλεσμα να προωθείται μία πολιτική που στοχεύει οι απόγονοι των μεταναστών να μην ξεχωρίζουν από τον υπόλοιπο πληθυσμό (Castles, 2012).

σεβαστούμε τα βασικά χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας, ώστε να υπάρχει πραγματική αποδοχή του άλλου, κάτι που αποτελεί και αναγκαίο προαπαιτούμενο για τη διασφάλιση της ειρήνης (Mialaret, 2011). Ας μην παραβλέπουμε ότι η κουλτούρα καταγωγής επηρεάζει σε τόσο μεγάλο βαθμό κάθε πτυχή της προσωπικότητας του ατόμου, ακόμα στον τρόπο που αντιλαμβάνεται κανείς τα πράγματα. Άρα, θίγοντας την κουλτούρα κάποιου είναι σαν να θίγεις την προσωπικότητά του (Mialaret, 2011).

Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει καλύτερη ενσάρκωση της παγκόσμιας εκπαίδευσης από αυτήν που περιέγραψε ο Piaget, όπως αποδίδεται από τον Mialaret (2011). Στόχος είναι ο καθένας να συνεχίσει να διατηρεί τη δική του οπτική των πραγμάτων, αλλά συνάμα να μπορεί να αντιληφθεί ότι υπάρχουν και άλλες οπτικές χωρίς να τον κρίνει με τα δικά του μέτρα, δηλαδή η καταπολέμηση της απολυτότητας της άποψης του καθενός που αποτελεί και κεντρικό άξονα της αποκατάστασης των σχέσεων μεταξύ των λαών, των πολιτισμών και των εθνών. Ίσως για να γίνει πιο κατανοητό να μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως παράδειγμα η περίπτωση της προσπάθειας συγκρότησης ευρωπαϊκής κουλτούρας, αφού είναι και πιο κοντά στα δικά μας δεδομένα και πιο πρόσφατη προσπάθεια σε σύγκριση με την αντίστοιχη της συγκρότησης αμερικανικής. Έτσι, ο Mialaret (2011) υποστηρίζει ότι θα πρέπει οι ίδιοι να εφεύρουμε πολιτισμικά μοντέλα που θα είναι αποδεκτά από όλους και θα έχουν τη δυνατότητα παράλληλα να ενσωματώνουν όλο τον πλούτο των τοπικών πολιτισμών, καθώς η αξιοποίηση των κοινών στοιχείων και ο αποκλεισμός των αντιφατικών δεν αρκούν.

## Κεφάλαιο 5. Πολιτότητα και Πανεπιστήμιο

### 5.1 Η γέννηση και η εξέλιξη του Πανεπιστημίου

Τα Πανεπιστήμια ως πνευματικά ιδρύματα προϋπήρχαν των εθνικών κρατών (Rugge, 2017) και η ίδρυσή τους ξεκίνησε ήδη τον Μεσαίωνα μέσα από τις πολιτικές συγκρούσεις φοιτητών και καθηγητών, αλλά και των πόλεων που από την αρχή θέλησαν να τα χειραγωγήσουν (Ρήγος, 2000). Έτσι, ο πολιτικός λόγος ήταν πάντοτε παρών στα πανεπιστήμια της νεωτερικότητας, που γεννούσε και αναμόρφωνε σκέψεις και πρακτικές (Ματθαίου, 2012). Παράλληλα, από την πρώτη στιγμή κιόλας, παρά την τοπική τους εμβέλεια, τα πνευματικά αυτά ιδρύματα επιχείρησαν να λάβουν οικουμενική αναγνώριση (Ρήγος, 2000), έχοντας ως πολύτιμα εργαλεία την κοινή λατινική γλώσσα, τον υπερεθνικό

τους χαρακτήρα και την αναγνώριση των τίτλων σπουδών που απένεμαν σε ολόκληρο τον χριστιανικό κόσμο (Ρήγος, 2000) (Le Goff, 2006). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Πανεπιστήμιο της Πράγας, που ιδρύθηκε από τον Κάρολο Δ' το 1348, και τα πτυχία του είχαν αναγνώριση σε όλη την αυτοκρατορία του. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αποτελέσει πόλο έλξης για πανεπιστημιακούς και φοιτητές από μακρινές χώρες. Και δεν ήταν η μόνη περίπτωση, αφού χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί το Πανεπιστήμιο της Πάβιας την τελευταία δεκαετία του 15<sup>ου</sup> αιώνα οι ξένοι φοιτητές ήταν περισσότεροι από τους Ιταλούς, οι οποίοι αποτελούσαν μόνο το 40% των εγγραφών, ενώ επιτρεπόταν να διοριστεί πρύτανης ακόμη και κάποιος μη Ιταλός (Rugge, 2017).

Επομένως, όλα αυτά μας κάνουν να συμφωνήσουμε με τον Rugge (2017) ότι «το παρελθόν έχει αφήσει ένα βαθύ αποτύπωμα στα πανεπιστήμια» με αποτέλεσμα οι άνθρωποι πάντα να τα βλέπουν ως έναν τόπο ελεύθερης σκέψης και ανεκτικότητας, παρά το γεγονός ότι υπήρξαν ιστορικές περίοδοι που αυτό δεν ίσχυσε στον ίδιο βαθμό, αφού ήταν λογικό να επηρεαστούν από σημαντικά ιστορικά γεγονότα, όπως τους ευρωπαϊκούς θρησκευτικούς πολέμους που επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την κινητικότητα των σπουδαστών και ερευνητών του 16ου και στις αρχές του 17ου αιώνα ή η «εθνικοποίηση της επιστήμης» τον 19ο και τον 20ο αιώνα. Ως εκ τούτου, η αυτονομία και ελευθερία τους δεν είναι δεδομένη, αλλά απαιτείται μία διαρκής εγρήγορση ώστε να διατηρηθεί και ιδίως όταν αυτή -ενώ φαινομενικά προστατεύεται- φαλκιδεύεται με έμμεσο τρόπο, όπως υποστηρίζουν οι πολέμιοι της Νέας Δεξιάς<sup>29</sup> ότι συμβαίνει με τις πρακτικές της απορρύθμισης.

Σήμερα, αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εξαιτίας των εξελίξεων στην επιστήμη, την τεχνολογία και την εργασία καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους (Παυλίδης, 2007) (Ματθαίου, 2012), επιβεβαιώνοντας για άλλη μια φορά την άποψη ότι η φυσιολογία του Πανεπιστημίου είναι απόρροια των ιστορικών συνθηκών (Παπαδιαμαντάκη, 2017) και δεν είναι μονολιθική αλλά μεταβάλλεται (Ostermiller, 2005). Για παράδειγμα αν λάβουμε υπόψη τις νέες συνθήκες που έχει φέρει η παγκοσμιοποίηση με το μωσαϊκό των εθνών και των φυλών που δημιουργούνται στις σύγχρονες κοινωνίες

---

<sup>29</sup> Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2016) η Νέα Δεξιά υποστηρίζει τον χωρίς όρια καπιταλισμού που βασίζεται στις αρχές του οικονομικού φιλελευθερισμού και αποδεχόμενος τις κοινωνικές ανισότητες στρέφεται ενάντια στο κράτος πρόνοιας ψέγοντας το ότι δημιουργεί κουλτούρα εξάρτησης και παθητικότητα μεταξύ των οικονομικά αδυνάμων.

τότε μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε τον νέο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα πανεπιστήμια, να βοηθήσουν τους αναθρώπους να καταλάβουν τις επιπτώσεις που μπορούν να έχουν οι πράξεις τους, όταν μπουν στην αγορά εργασίας, ακι να μην παραβλέπουν το πολιτισμικό και -κάθε άλλου είδους- υπόβαθρο των ατόμων ώστε να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις κοινωνικές ανάγκες μαθαίνοντας να αλληλεπιδρούν σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο με τους άλλους ανθρώπους (Ostermiller, 2005).

Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει πρώτα να μπορέσουν να αναγνωρίσουν το γεγονός ότι οι αλλαγές στον ρόλο τους σήμερα είναι προϊόν του «ελέγχου» που μπορούν και ασκούν πλέον οι δυνάμεις της αγοράς, προδίδοντας παραγωγική κατεύθυνση στην επιστημονική έρευνα (Παυλίδης, 2007). Το παραπάνω σε συνδυασμό με τη νεοφιλελεύθερη στάση που υιοθετούν οι σημερινές κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών κρατών με την μείωση της χρηματοδότησης<sup>30</sup>, που μέσω της «δημιουργικής ανασφάλειας», οδηγούν τα πανεπιστήμια στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών εσόδων<sup>31</sup> και μείωσης των εξόδων (Σταμάτης, 2008) (Ματθαίου, 2012) ακολουθώντας την πολιτική που χάραξε η «στρατηγική της Λισσαβόνας» (Πασιάς, 2010) ενισχύουν την τάση που παρατηρείται για θέσπιση όλο και υψηλότερων διδάκτρων (Κλαδής, 2005) (Παπαδιαμαντάκη, 2017). Έτσι, τα ίδια τα ιδρύματα θα πρέπει να αναρωτηθούν μήπως αυτή η τάση μπορεί να τα μετατρέψει σε «αποξενωμένα υποκείμενα των ανταγωνιστικών εμπορευματικών σχέσεων» και «επιχειρήσεις που παράγουν εμπορεύσιμες υπηρεσίες με στόχο το κέρδος». Επιπλέον, μήπως αυτή η φιλοσοφία εν πολλοίς επηρέασε αρνητικά την αναλογία διδασκόντων και διδασκομένων κάτι το οποίο έχει σοβαρές επιπτώσεις στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο πόλων (Παυλίδης, 2007) (Ματθαίου, 2012)<sup>32</sup>; Σε μία τέτοια περίπτωση θα γινόταν πράξη ο φόβος για την ποιότητα των σπουδών που εκφράστηκε από τους πολέμιους της μαζικοποίησης των πανεπιστημιακών σπουδών<sup>33</sup> μόνο που τελικά θα ευθύνεται η δυσαναλογία διδασκόντων

---

<sup>30</sup> Υπολογίζεται ότι σε τουλάχιστον έντεκα χώρες της το πρώτο διάστημα της διεθνούς οικονομικής κρίσης (2008-2012) μειώθηκε η δημόσια χρηματοδότηση τουλάχιστον κατά 10% (Sounlis & Gounari, 2019).

<sup>31</sup> Η ανάγκη εξεύρεσης πόρων από τον ιδιωτικό τομέα έχει σημειωθεί από τον ΟΟΣΑ ήδη από τη δεκαετία του 1990 (Πρόκου, 2019).

<sup>32</sup> Περισσότερα στοιχεία για αυτήν την αναλογία στη χώρα μας βλ. σελ. 65.

<sup>33</sup> Η μαζικοποίηση των πανεπιστημιακών σπουδών στην Ελλάδα έλαβε χώρα τη δεκαετία του 1980, που η πολιτεία κινούμενη στις βάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω πολιτικών κοινωνικών παροχών και εκδημοκρατισμού ανταποκρίθηκε στο ισχυρό κοινωνικό αίτημα για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και προχώρησε στην αύξηση του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και

και διδασκουμένων. Κατά τη γνώμη μας σε καμία περίπτωση η κοινωνία δεν θα πρέπει να στερηθεί όλα τα οφέλη που προκύπτουν από τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων των πλατιών μαζών των μελών της κοινωνίας, διότι κάτι τέτοιο θα περιόριζε καθοριστικά την απελευθέρωση παραγωγικών δυνάμεων που θα μπορούσαν να ωφελήσουν την κοινωνία. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει πως το Πανεπιστήμιο θα πρέπει να μένει αναπαυμένο στην κρατική χρηματοδότηση και να οδηγείται σε εφησυχασμό. Η καινοτομία και η καταπολέμηση παθογενειών που το ταλανίζουν<sup>34</sup> πρέπει να αποτελούν πρώτιστο μέλημά του, αφού με αυτόν τον τρόπο θα αποτελέσει και το έμπρακτο παράδειγμα της Πολιτότητας για τους φοιτητές του. Σε διαφορετική περίπτωση η σχέση τους με την κοινωνία και την οικονομία δεν θα είναι αρμονική.

Επομένως, αυτό που υποστηρίζουμε είναι ότι τα πανεπιστήμια θα πρέπει να προσέξουν να μην εξελιχθούν σε ιδρύματα πιστοποίησης (Παυλίδης, 2007) και να μην υποδουλωθούν στις επιταγές της αγοράς που αναμφισβήτητα έχει κομβικό ρόλο στην παραγωγή και διάδοση της γνώσης, αλλά να διαφυλάξουν τον πραγματικό τους ρόλο, θυμούμενα τις αρχές της ελευθερίας παιδείας του Wilhelm von Humboldt και του John Henry Newman<sup>35</sup>. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να ενθαρρύνεται η μεταδόση της «κουλτούρας» σε αρμονική ισορροπία με την επαγγελματική εκπαίδευση και την επιστημονική έρευνα, όπως ορθά πίστευε ο Ortega y Gasset (2006). Στον πρώτο στόχο περικλείεται -κατά τη γνώμη μας- και η Πολιτότητα τόσο στην παγκόσμια όσο και στις άλλες εκδοχές της. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει την καλλιέργεια στάσεων αμοιβαίου σεβασμού, ενσυναίσθησης, κατανόησης, αλληλεγγύης, ανεκτικότητας και φιλίας, που μπορούν να προεκταθούν στην κριτική σκέψη, στις συγκριτικές δεξιότητες, στον ηθικό συλλογισμό, το ενδιαφέρον για το περιβάλλον, την κοινωνική ευθύνη, την παγκόσμια ευαισθητοποίηση και την ενεργή δέσμευση (Massaro, 2022). Έτσι, αναζητάται η χρυσή τομή ανθρωπιστικής παιδείας και τεχνοκρατικής εκπαίδευσης. Με την ουσιαστική αλλαγή της κοσμοαντίληψής μας και ένα ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, όπως το οραματιζόταν ο Ortega y Gasset (2006)<sup>36</sup> τα πανεπιστήμια θα μπορέσουν να αποτελέσουν το

---

παράλληλα στην ίδρυση των ΤΕΙ μέσω του νόμου 1404/1983 (Πρόκου, 2019). Στην πραγματικότητα αυτές οι αλλαγές συνετέλεσαν ώστε να προσαρμοστεί η ελληνική πραγματικότητα με αυτήν που διαμορφώθηκε σε όλη την Ευρώπη τη δεκαετία του 1960 και 1970 (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

<sup>34</sup> Για αυτές τις παθογένειες βλ. ενδεικτικά Πασιάς, 2010.

<sup>35</sup> βλ. Παυλίδης, 2007.

<sup>36</sup> Αυτό το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών των Πανεπιστημίων θα τους επέτρεπε να καταπιάνονται με τα μείζονα σύγχρονα θέματα και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη των φοιτητών. Έτσι, θα γίνει πράξη η

καταλληλότερο όχημα για την επίτευξη της -παγκόσμιας και μη- Πολιτότητας. Ωστόσο, πρόκειται για μία διαδικασία που είναι δυναμική, πολύπλευρη και αφηρημένη με αποτέλεσμα το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται να πρέπει συνεχώς να προσαρμόζεται στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα να αποτελούν οι αλλαγές που επέφερε η πανδημία του Covid-19 (Hans de Wit, 2023). Για αυτόν τον λόγο χρειάζονται αργά και σταθερά βήματα που θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα της προσαρμογής στις εξελίξεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κινητικότητα των φοιτητών εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που διαθέτει περισσότερα από 3.600 πανεπιστήμια και κολλέγια (Marklund, 2012), με τα ποικίλα προγράμματα που διαθέτει επηρέασε σε σημαντικό βαθμό αυτήν την παράμετρο.

Ταυτόχρονα, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και ο μείζων ρόλος της συνεργασίας των πανεπιστημίων που μέσω της παγκοσμιοποίησης λάβει ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις (Rugge, 2017). Έτσι, μπορούν να αναλάβουν φιλόδοξα εκπαιδευτικά και επιστημονικά προγράμματα, να ανταλλάξουν απόψεις για την βελτίωση της απόδοσής τους κ.λπ. Και φυσικά σημαντικό μερίδιο σε αυτό έχουν και οι διεθνείς ενώσεις, όπως το UNITWIN<sup>37</sup> και η UNESCO που περιλαμβάνει πλέον 650 ιδρύματα σε 24 χώρες και λειτουργεί ως «think tank» και γέφυρα ανάμεσα στον ακαδημαϊκό κόσμο, την κοινωνία των πολιτών, τις τοπικές κοινότητες, την έρευνα και τη χάραξη πολιτικής (Middlehurst, 2015). Παρόμοιες ενώσεις αποτελούν το UNICA (ένα δίκτυο 46 πανεπιστημίων σε 35 πρωτεύουσες της Ευρώπης)<sup>38</sup>, το UArctic (ένα συνεργατικό δίκτυο πανεπιστημίων, κολεγίων, ερευνητικών ινστιτούτων, και άλλων οργανισμών από 10 χώρες)<sup>39</sup>, το UASNet (ένα δίκτυο πανεπιστημίων εφαρμοσμένης επιστήμης από 9 χώρες που εκπροσωπούνται από εθνικά συνέδρια πρυτάνεων), η Ασιατική Ένωση Ανοικτών Πανεπιστημίων με επίκεντρο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το δίκτυο Talloires (με 320 μέλη σε 72 χώρες έχει δεσμευτεί για την ενίσχυση του ρόλου του πολίτη και τις κοινωνικές ευθύνες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), το διεθνές δίκτυο Sustainable Campus (με 67 μέλη ιδρύματα σε πέντε ηπείρους έχει δεσμευτεί για τη βιώσιμη ικανότητα στις λειτουργίες της

---

«γενική παιδεία» με την έννοια της κουλτούρας, καθώς έχει φανεί πως η υπερβολική ενασχόληση με τη διδασκαλία του επαγγέλματος και την έρευνα έχει γίνει σε βάρος της μετάδοσης της κουλτούρας με ολέθριες συνέπειες για την καλλιέργεια των σύγχρονων -αναμφιβόλως πολυμαθέστατων- επαγγελματιών (Ortega y Gasset, 2006).

<sup>37</sup> <https://www.unesco.org/en/unitwin> (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

<sup>38</sup> <https://www.unica-network.eu/> (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

<sup>39</sup> <https://www.uarctic.org/> (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

πανεπιστημιούπολης στην έρευνα και στη διδασκαλία) (βλ. Middlehurst, 2015). Ωστόσο, για να επιτύχουν αυτά τα δίκτυα, όπως έχει δείξει και η μέχρι τώρα εμπειρία, θα πρέπει να μην αγνοούν και να μην υποβαθμίζουν την πολιτιστική, πολιτική και πνευματική διαφορά, καθώς κάτι τέτοιο θα θεωρηθεί ότι αποδυναμώνει τους εθνικούς δεσμούς (Middlehurst, 2015), κάτι που συνεπάγεται την ανάγκη για πολύ καλή οργάνωσή τους (Rugge, 2017).

## 5.2 Προτάσεις επιτάχυνσης επίτευξης Πολιτότητας εντός του πανεπιστημιακού πλαισίου

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη διαχρονικότητα της ανάγκης το σχολείο να υπηρετήσει έναν παιδευτικό και μορφωτικό ρόλο που εκπληρωνόταν μέσω της γενικής παιδείας που παρείχε στους μαθητές. Με το πέρασμα των χρόνων το περιεχόμενο αυτού του ρόλου διευρύνθηκε με αποτέλεσμα να περιλαμβάνει ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων (Καζαμίας, 2012). Σήμερα, οι διεθνείς και εγχώριες εξελίξεις έχουν δημιουργήσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, που έχει φέρει στο προσκήνιο την επιτακτικότητα του επαναπροσδιορισμού των γνώσεων και δεξιοτήτων που θα πρέπει να παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα στους μαθητές, όπως οι διαπολιτισμικές αρετές (Παπαδόπουλος, 2016) (Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος, 2018). Ως εκ τούτου, αυτή η ανάγκη αφορά και τα πανεπιστήμια, που βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι ο μαθητής -και μετέπειτα φοιτητής- θα μπορέσει να λειτουργήσει με αποτελεσματικότερο τρόπο στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον των σύγχρονων μεγαλουπόλεων, αλλά και του παγκοσμιοποιημένου κόσμου που έχει δημιουργηθεί με αποτέλεσμα να είναι φανερό πως η Πολιτότητα θα πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στο σύγχρονο σχολείο και πανεπιστήμιο τόσο στη χώρα μας όσο και παγκοσμίως.

Ωστόσο, για να μπορέσει να επιτευχθεί ο δύσκολος στόχος της Πολιτότητας - παγκόσμιας και μη- είναι απαραίτητο να συνειδητοποιηθεί το γεγονός ότι γενικότερα η εκπαίδευση που αφορά τη ιδιότητα του πολίτη διέρχεται μιας κρίσης στις δυτικές κοινωνίες, κάτι που μπορεί να εντοπιστεί στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Pashby, 2011) (Παπαδόπουλος, 2016). Έτσι, από τις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα φαίνεται πως έχει αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό η ενασχόληση τόσο της επιστημονικής έρευνας όσο και της διδακτικής πρακτικής σχετικά με ζητήματα που αφορούν την παγκόσμια Πολιτότητα (Pais & Costa, 2020). Πράγματι, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός, αφού



σύμφωνα με την Gutmann, ο στόχος της είναι η «συνειδητή κοινωνική αναπαραγωγή» (conscious social reproduction), δηλαδή η δημιουργία δημοκρατικών πολιτών με συμμετοχή στα κοινά, επιθυμία αυτοπροσδιορισμού και ελέγχου της κρατικής εξουσίας (Σιούφα, 2013) και όπως σωστά καταγράφει και η Pashby (2011) κανένας άλλος θεσμός εκτός από τη δημόσια εκπαίδευση δεν επιχειρεί καν να ξεκινήσει την ενασχόληση με τέτοιου είδους θέματα, καθιστώντας έτσι τα σχολεία -παρά τα ελαττώματά τους- ζωτικό μέρος της ελπίδας για δημιουργία ενός πιο δίκαιου κόσμου.

Επομένως, είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί μία ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική που θα στοχεύει στην επίτευξη της Πολιτότητας και τη δημιουργία ενεργών πολιτών οπλισμένων με τα εφόδια του δημοκρατικού πνεύματος, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, του σεβασμού της διαφορετικότητας -ακόμα και αν δεν εγκρίνουν τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις-, της αλληλεγγύης, της αυτοκριτικής και ενδοσκόπησης που θα συντελέσουν στη διαμόρφωση των προσωπικών τους απόψεων. Με άλλα λόγια, όλοι οι στόχοι θα πρέπει να υπηρετούν τον ευρύτερο σκοπό της εκπαίδευσης που σύμφωνα με τον Macago είναι η εύρυθμη λειτουργία των θεσμών (βλ. Σιούφα, 2013) και κάτι τέτοιο απαιτεί σίγουρα κάτι πολύ περισσότερο από την προσθήκη κάποιου επιπλέον μαθήματος (Cabezudo κ.ά., 2012).

Έτσι, σχολείο και πανεπιστήμιο θα πρέπει να βοηθήσουν τους μαθητές και φοιτητές αντίστοιχα -αλλά και μελλοντικούς πολίτες- να αντιληφθούν πως δημοκρατία δεν σημαίνει ομοφωνία, αλλά το ακριβώς αντίθετο: διαφωνία ηθικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών απόψεων. Σε αυτόν τον σεβασμό της διαφωνίας εδράζεται και το πραγματικό δημοκρατικό πολίτευμα σύμφωνα με τη Gutmann (βλ. Σιούφα, 2013), που στην πραγματικότητα διαφυλάσσει και προωθεί την ποικιλία και τη διαφορετικότητα η οποία θα πρέπει να διαφυλαχτεί ως κόρηνη οφθαλμού στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, διότι μέσα από αυτήν μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία των λαών και να οδηγηθούμε σε έναν ειρηνικότερο κόσμο που βοηθήσει στην κατακόρυφη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλων των ανθρώπων της οικουμένης. Και ας μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση οφείλει να αγωνίζεται για τον σεβασμό της ανθρώπινης αξίας, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να προετοιμάσει τον μαθητή να γίνει ο μελλοντικός ενεργός πολίτης (Mialaret, 2011). Κινούμενοι, λοιπόν, σε αυτήν τη λογική θα πρέπει να δώσουμε έναν εναλλακτικό προσανατολισμό στο σύγχρονο πανεπιστήμιο που θα στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και δεν θα υποτάσσεται ολοκληρωτικά στα κελεύσματα

της αγοράς μαγεμένο από τις σειρήνες του κέρδους (Papadiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016). Τουναντίον, η αγορά θα πρέπει να θέσει ως προτεραιότητά της την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου (Παυλίδης, 2013), διότι τότε και αυτή μακροπρόθεσμα θα βρεθεί ωφελημένη. Και αυτό διότι η εκπαίδευση στην Πολιτότητα δεν μπορεί να περιορίζεται στις δράσεις, που αναλαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα ως κοινωνικός θεσμός με σκοπό να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις μεγάλες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές προκλήσεις των σύγχρονων φιλελευθέρων κοινωνιών. Απαιτείται η συμμετοχή της ευρύτερης παιδαγωγούσας πολιτείας (πολιτικό σύστημα, μέσα μαζικής ενημέρωσης, κοινωνικοί θεσμοί, οργανώσεις πολιτών) στην καλλιέργεια της ταυτότητας των νέων, ώστε ως αυριανοί πολίτες να συμμετέχουν ενεργότερα στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες για να συμβάλλουν στην προαγωγή των ιδεωδών της δημοκρατίας, της ελευθερίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Potter, 2002). Αλήθεια, πόσο γίνεται πράξη αυτό στη χώρα μας;

#### 5.2.1 Πολιτότητα εντός των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημίων

Όπως είδαμε, η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη και η πολιτική και οικονομική κυριαρχία του πνεύματος της αγοράς επηρεάζει σε καταλυτικό βαθμό τις ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και επηρεάζουν τόσο τη συγγραφή όσο και την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων δημιουργώντας πλήθος αντιφάσεων μεταξύ των στόχων που διατυπώνονται σε αυτά και της πραγματικότητας που διαμορφώνεται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού. Εφόσον, λοιπόν, απαιτείται «μία ενδεχομένως ουτοπικής φύσεως διασύνδεση παιδείας και δημοκρατίας, με την ανάδειξη του πολιτικού χαρακτήρα της παιδείας και τη συσχέτισή της με την έννοια του πολιτισμού», όπως επισημαίνεται και από τον Παπαδόπουλο (2016), θα πρέπει να ξεκινήσουμε από κάτι πιο βατό: τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του πολίτη και την προσπάθεια ενσάρκωσής της μέσω της εκπαίδευσης στους φοιτητές, καλύπτοντας τα κενά που δημιούργησε η δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες καθιστά, αναγκαία την αναθεώρηση μία σειρά εννοιών, όπως της Πολιτότητας, της πολιτικής αγωγής, της ίδιας της δημοκρατίας και της συμμετοχής του πολίτη εν γένει. Αυτό σημαίνει ότι δεν θα μπορέσουν να μείνουν στο απυρόβλητο τα στοιχεία των Αναλυτικών Προγραμμάτων που προωθούν μία εκδοχή του πολίτη που διακρίνεται από

έντονα ατομικιστικά χαρακτηριστικά και με συγκεκριμένη εθνική και πολιτισμική ταυτότητα αναδεικνύοντας την υπεροχή του αστικού έθνους - κράτους (Παπαδόπουλος, 2016)<sup>40</sup> ή προωθούν την αυθεντία, όπως συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό στη χώρα μας, αλλά σίγουρα σε μικρότερο βαθμό από τον αντίστοιχο πολλών χωρών του αραβικού κόσμου (για την κατάσταση που επικρατεί σε αυτές τις χώρες (βλ. Banks, 2012). Αυτός ο προσανατολισμός είναι λογικό να υπάρχει, αφού τα Αναλυτικά Προγράμματα ιστορικά κατασκευάστηκαν από τις ισχυρότερες κοινωνικές ομάδες που στόχευαν στην εξυπηρέτηση των δικών τους στόχων και επιδιώξεων (Banks, 2012)<sup>41</sup>. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να αναμορφωθούν, ώστε να υπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις νέες δεξιότητες αλλά και αξίες που είναι απαραίτητες στους σύγχρονους πολίτες.

Ωστόσο, το Πανεπιστήμιο δε θα πρέπει να μείνει αμέτοχο σε αυτήν την προσπάθεια, αλλά δίνοντας έναν διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα θα μπορέσει να προσφέρει τη δυνατότητα για μία ολιστική θεώρηση της μάθησης και επίλυσης των προβλημάτων. Η επιτυχία αυτού του εγχειρήματος έγκειται στην προσπάθεια να δοθεί ένα προσωπικό νόημα στη γνώση από τους εκπαιδευόμενους (Τσάφος, 2014) και ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- i. στην κριτική σκέψη και ανάλυση, που επιτρέπει την προσέγγιση των ποικίλων θεμάτων με κριτικό πνεύμα και διάθεση επανεξέτασης των απόψεών τους,
- ii. στην ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους με σαφήνεια και θετική στάση, αφού είναι σημαντικές προϋποθέσεις του επικοινωνιακού διαλόγου,
- iii. στον χειρισμό της πολυπλοκότητας, των αντιφάσεων και της αβεβαιότητας μέσω της συνειδητοποίησης της πολυπλοκότητας του κόσμου, των αντιφάσεων και της απουσίας μονοδιάστατων λύσεων για ακανθώδη ζητήματα,
- iv. στην διαχείριση των συγκρούσεων με επικοινωνιακό και συστηματικό τρόπο,
- v. στη δημιουργικότητα μέσω της διέγερσης της φαντασίας, της έρευνας της γνώσης των παγκόσμιων θεμάτων μέσω της αξιοποίησης διαφορετικών πηγών, της λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες,

---

<sup>40</sup> Σε αρκετές χώρες, όπως στο Ισραήλ, καλλιεργείται η θετική αυτοεικόνα με την παράλληλη αυτοθυματοποίηση και την αρνητική εικόνα για το «αντίπαλο δέος», γεγονός που τις περισσότερες φορές συνδυάζεται με εθνικιστικό και εθνοκεντρικό προσανατολισμό στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη με αποτέλεσμα να μη δίνεται έμφαση στην ειρήνη και στην ενότητα (βλ. Moshe, 2012).

<sup>41</sup> Χαρακτηριστική περίπτωση είναι η εισβολή του Κορανιού στη διδασκαλία μαθημάτων όχι μόνο ηθικής φύσεως, αλλά ακόμα και των μαθηματικών και της φυσικής, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του εκπαιδευτικού συστήματος της Παλαιστίνης (Moughrabi, 2012).

- vi. στην προσέγγιση με κριτικό πνεύμα των πληροφοριών που παρέχονται από τα ΜΜΕ, του υπεύθυνου χειρισμού των επιτευγμάτων της επιστήμης και της σύγχρονης τεχνολογίας

Ταυτόχρονα, τα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημίων θα πρέπει να ανταποκρίνονται και στις ανάγκες της πολιτισμικής ετερότητας, που χαρακτηρίζει τόσο τη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, όσο και την κοινωνία στο σύνολό της. Μονάχα έτσι θα καλλιεργηθεί ο σεβασμός στο διαφορετικό και η κατανόηση της αξίας του, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στη συνεργασία και στην αίσθηση της κοινής πανανθρώπινης ταυτότητας. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να επιδεικνύεται αυστηρή στάση σε κάθε συμπεριφορά ή πολιτική που επιθυμεί την κατάργηση της εκπαίδευσης των πολιτών στην ανεκτικότητα, διότι μόνο έτσι θα καταστεί σεβαστή ως αξία ακόμα και σε κοινότητες που δεν τη θεωρούν αρκετά σημαντική (Σιούφα, 2013). Ωστόσο, για να μην περιοριστούμε σε γενικόλογες διατυπώσεις και ευχολόγια προτείνουμε να συμπεριληφθούν δράσεις από την ακαδημαϊκή κοινότητα παρομοίες με αυτές που προτείνονται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012) με διαθεματικό και αντιρατσιστικό χαρακτήρα, διαφορετικές ως προς τη φύση τους σε κάθε σχολή. Έτσι, η δραματοποίηση έργων με αντιρατσιστικό περιεχόμενο, επαφή με έργα τέχνης και τη δημιουργική αποτύπωση της ανταπόκρισης των φοιτητών με καλλιτεχνικό τρόπο θα μπορούσα πολύ εύκολα να λάβουν χώρα σε σχολές του ανθρωπιστικού πεδίου, αλλά και σε άλλα επιστημονικά πεδία μέσω των φοιτητικών ομάδων και της διοργάνωσης εκδηλώσεων. Ας σκεφτούμε τα ηθικά διλήμματα που θα μπορούσαν να προκύψουν στη σχολή της ιατρικής μέσα από τη διοργάνωση τέτοιων εκδηλώσεων, αλλά και εντός των πανεπιστημιακών αμφιθεάτρων με συνεντεύξεις ατόμων που έχουν πέσει θύμα ρατσιστικής επίθεσης ή αντιδεοντολογικής συμπεριφοράς ιατρών. Ας αναλογιστούμε τις θετικές συνέπειες του σχεδιασμού προγράμματος σεξουαλικής αγωγής που μπορεί να αποτελέσει τις βάσεις για τον περιορισμό του φαινομένου της ομοφοβικής βίας και την ομαλή ένταξη όλων στην ευρύτερη κοινωνία (Γερούκη, 2016).

Αυτό συνεπάγεται την απομάκρυνση από τη χρησιμοθηρική προσέγγιση της γνώσης, που εστιάζει στην μεταβίβαση της γνώσης, αλλά στο διαθεματικό και διεπιστημονικό, που δίνει έμφαση στην κατασκευή της γνώσης από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και μπορεί να οδηγήσει σε τελείως διαφορετικό αποτέλεσμα (Τσάφος, 2014). Κάτι τέτοιο συνεπάγεται πως θα πρέπει να συνδυαστεί και με αντικατάσταση του

παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και της εξατομικευμένης μάθησης που προωθεί τον ανταγωνισμό με τη συνεργατική που ευνοεί την καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης, όπως υποστήριζε ο Dewey (Αλεξιάκης, 2017). Έτσι το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, όπως το οραματιζόταν ο Ortega y Gasset (2006) προσφέροντας τη δυνατότητα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών και της «κουλτούρας». Ωστόσο, θα ήταν εφιαλμένο να υποστηρίζει πως προκειται για μια διαδικασία που έχει μία έτοιμη συνταγή που θα πρέπει να ακολουθηθεί. Τουναντίον, όπως έχει επισημάνει ο Mialaret (2011) το σημαντικότερο ζήτημα της εποχής μας είναι η εύρεση του τρόπου που θα συντελέσει στην επίτευξη της κατανόησης, της αποδοχής ακόμα και της ωφέλειας από τις διαφορετικές κουλτούρες που φέρουν οι μαθητές μιας τάξης. Το μόνο σίγουρο είναι ότι επειδή η κάθε τάξη είναι ένα διαφορετικό «οικοσύστημα» η επίτευξη των στόχων δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι ταυτόχρονη σε κάθε τάξη. Ακόμα και στην ίδια τάξη δεν είναι δυνατόν να λυθούν όλα τα προβλήματα ταυτόχρονα (Mialaret, 2011). Κάτι παρόμοιο, λοιπόν, συμβαίνει και σε ένα πανεπιστημιακό αμφιθέατρο, στο οποίο τα ζητήματα αυτά εντείνονται λόγω του μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευομένων, αλλά και των ήδη διαμορφωμένων εν πολλοίς αντιλήψεών τους. Το γεγονός πως η ταυτότητα συνεχώς διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα διάφορα στάδια ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και από το περιβάλλον στο οποίο δρα, όπως έχει υποστηριχτεί από αρκετούς ψυχολόγους (Παπάζογλου, 2014), μας επιτρέπει να έχουμε πολλές ελπίδες για τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το Πανεπιστήμιο στην καλλιέργεια και διαμόρφωση της προσωπικότητας των φοιτητών.

### 5.2.2 Σχέση διδάσκοντος και Προγράμματος Σπουδών

Δεν θα ήταν εύκολο κάποιος να παραβλέψει τον ρόλο των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημίων στην πολιτική της προώθησης της Πολιτότητας. Το γεγονός ότι αυτά καταρτίζονται από ειδική επιτροπή, αποτελούμενη από τουλάχιστον 5 καθηγητές της σχολής του οικείου γνωστικού πεδίου και συγκροτείται από τον κοσμήτορα<sup>42</sup> και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών εγκρίνεται από τον πρύτανη, ύστερα από εισήγηση της κοσμητείας ή των κοσμητειών και σύμφωνη γνώμη της Συγκλήτου

---

<sup>42</sup> Εφόσον δεν πρόκειται για νέο πρόγραμμα σπουδών, τον πρόεδρο του τμήματος ή, σε περίπτωση συνεργασίας σχολών του ίδιου ΑΕΙ, από τους οικείους κοσμήτορες.

φαινομενικά βοηθά στη διατήρηση της ανεξαρτησίας τους, γεγονός που θα μπορούσε να συμβάλλει στην προώθηση της παγκόσμιας Πολιτότητας σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι συμβαίνει με τα Αναλυτικά Προγράμματα των προηγούμενων εκπαιδευτικών βαθμίδων, που ορίζουν πέραν του τρόπου διδασκαλίας των μαθημάτων και την σχολική γνώση που θα μεταβιβαστεί, η οποία ως το αποτέλεσμα μιας ιεράρχησης και επιλογής της επιστημονικής γνώσης αποτελεί μια κατασκευή και ως εκ τούτου δεν είναι ούτε πολιτικά ούτε ιδεολογικά ουδέτερη (Τσάφος, 2014). Ωστόσο, αν ισχύει πως το ίδιο συμβαίνει και με την η ίδια την επιστημονική έρευνα και την εκπαίδευση (Παυλίδης, 2007) τότε καταλαβαίνουμε ότι και τα προγράμματα σπουδών επηρεάζονται από τις ιστορικές συνθήκες, παρά το γεγονός ότι αυτές ποικίλουν από περιοχή σε περιοχή.

Ωστόσο, αυτή η απουσία πολιτικής και ιδεολογικής ουδετερότητας δεν σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός -όλων των βαθμίδων- μπορεί να προσάπτει σε αυτά την αποκλειστική ευθύνη για την επίτευξη του στόχου των ποικίλων μορφών Πολιτότητας και να αποποιείται των δικών του ευθυνών. Τουναντίον, παρά το γεγονός ότι το θετικιστικό μοντέλο τον θέλει ως έναν διεκπεραιωτή, κάτι που δίχως αμφιβολία του προσφέρει σιγουριά (Τσάφος, 2014), θα πρέπει ο ίδιος να επιχειρήσει να ξεφύγει από αυτήν την ασφάλεια και να εκμεταλλευτεί τις όποιες δυνατότητες του προσφέρονται να ελιχθεί -με διαφορετικό τρόπο σε κάθε είδους εκπαιδευτική βαθμίδα- και να επιτύχει την καλλιέργεια της Πολιτότητας. Και αν θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί πως το γεγονός ότι ο εκάστοτε διδάσκων στο Πανεπιστήμιο απολαμβάνει μεγαλύτερης δυνατότητας ακαδημαϊκής ελευθερίας στην έρευνα και διδασκαλία<sup>43</sup>, σε σχέση με το ασφυκτικότερο περιβάλλον που δημιουργούν τα Αναλυτικά Προγράμματα των άλλων εκπαιδευτικών βαθμίδων, αυτό δε συνεπάγεται και ευκολότερο έργο στην επίτευξη του στόχου της καλλιέργειας της Πολιτότητας, αφού θα πρέπει να διαθέτει κατάλληλη εκπαίδευση, κριτική ικανότητα αλλά κυρίως συνειδητοποίηση της σημασίας επίτευξης της προαναφερθείσας έννοιας. Έτσι, θα πρέπει να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες ευελιξίας που του προσφέρονται, που αν μη τι άλλο είναι πολύ περισσότερες από αυτές που μαρτυρούνται τις προηγούμενες δεκαετίες.

---

<sup>43</sup> Αυτή προστατεύεται από κάθε πιθανή διάταξη νόμου ή άλλου νομοθετήματος καθώς και ερμηνείας τους που αντιστρατεύονται την ελευθερία του βλ. ενδ [http://oldwww.arch.ntua.gr/sites/default/files/announcement/14745/\\_kanones\\_deondologias\\_didaskalias.pdf](http://oldwww.arch.ntua.gr/sites/default/files/announcement/14745/_kanones_deondologias_didaskalias.pdf) (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να μεριμνά για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των σπουδαστών, ενεργοποιώντας κατά αυτόν τον τρόπο τα κίνητρα, τα βασικά συστατικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Νικολάου, 2018). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να ενεργοποιήσει την αμφισβήτηση των υπάρχοντων δομών, οι οποίες παγιώνονται από τον τρόπο που είναι διεθνώς οργανωμένο το Αναλυτικό Πρόγραμμα που φαίνεται να κάνει τις αδικίες και τις ανισότητες να μοιάζουν φυσικές.

### 5.2.3 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί πως η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ διδάσκοντος και Προγράμματος Σπουδών είναι μία δυναμική διαδικασία και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο και μόνο επειδή αναγράφεται σε κάποιο Πρόγραμμα Σπουδών, διότι όπως και στα Αναλυτικά Προγράμματα η εφαρμογή τους είναι κάθε φορά μία μοναδική διαδικασία που επηρεάζεται από την ερμηνεία που δίνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός (Τσάφος, 2014). Για αυτόν τον λόγο είναι άτοπο να ισχυριστούμε πως θα μπορούσε να προβλεφθεί με απόλυτη ακρίβεια από οποιοδήποτε κείμενο που καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου δεν είναι τυχαίο που ο Stenhouse (1985), στην προσπάθειά του να αναδείξει τον αφαιρετικό χαρακτήρα του Αναλυτικού Προγράμματος, προτίμησε να το παρομοιάσει «σαν ένα συμβολικό ή γεμάτο νόημα αντικείμενο, όπως το πρώτο σύγγραμμα του *Seakespeare*» και όχι σαν μηχανή γρασιδιού ή πιόνια σκακιού πάνω στη σκακιέρα. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη και για αυτόν τον λόγο είναι πολύ σημαντικό να γίνει αντιληπτός από τους ίδιους και να επιδιώξουν την πρώτη ριζική αλλαγή: τη μετάβαση από έναν δάσκαλο-επιτηρητή σε έναν δάσκαλο που θα οργανώνει τις δραστηριότητες της τάξης (Rohrs, 1990), ανταποκρινόμενος έτσι μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Γρόλλιος, 2011)<sup>44</sup>. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να κάνει αυτό που έχει σημειωθεί ήδη στις αρχές του 20ου αιώνα από την «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική», δηλαδή τη στροφή του εκπαιδευτικού προς μία πιο δημοκρατική και συντροφική κατεύθυνση στις σχέσεις του με τον εκπαιδευόμενο (βλ. Πυργιωτάκης, 2006). Και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μία τέτοια προσπάθεια είναι

---

<sup>44</sup> Κατά τη γνώμη μας, όσα αναφέρουμε για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό ισχύει και για τη σχέση προγράμματος σπουδών των Πανεπιστημίων και διδασκόντων και μάλιστα ίσως να είναι ακόμα εντονότερη.

πολύ πιο απαιτητική στις συνθήκες του σύγχρονου πανεπιστημίου στη χώρα μας<sup>45</sup>, γεγονός που καθιστά επιτακτικότερη την ανάγκη για επιμόρφωσή των διδασκόντων.

Για να έχει όμως καλύτερα αποτελέσματα η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι προϊόν ελεύθερης βούλησης και πραγματικής επιθυμίας εκ μέρους των υποκειμένων της επιμόρφωσης και να μην αποτελεί άνωθεν εντολή και υποχρέωση. Κάτι τέτοιο θα υλοποιηθεί μόνο αν γίνει αντιληπτό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πως όταν ξεκινούν την καριέρα τους δεν διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να ανταποκριθούν στον σύνθετο ρόλο τους και στην κατανόηση της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη, όπως δείχνουν και οι σχετικές έρευνες έρευνες για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Βουδρισλής & Λαμπρινός, 2018). Γιατί να ισχύει κάτι διαφορετικό για τους αντίστοιχους της τριτοβάθμιας, εφόσον οι καταβολές και η φιλοσοφία των σπουδών τους είναι ίδιες; Ας μην ξεχνάμε ότι αυτό που -κυρίως- τους ξεχωρίζει είναι η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής που τους προσφέρει υψηλότερη εξειδίκευση και βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού τους αντικειμένου και όχι διδακτικές δεξιότητες (Ρουμελιώτης, 2023) και ως εκ τούτου και αντίστοιχες στην απαιτητική εκπαιδευτική διαδικασία της Πολιτότητας. Επομένως, είναι απαραίτητο να αντιληφθούν την ανάγκη να μετεκπαιδευτούν προκειμένου να εφαρμόσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο πρακτικές που θα προάγουν την έννοια της παγκόσμιας -και μη- Πολιτότητας σε κάθε της έκφανση, ακόμα και αν αυτή δεν ορίζεται με ακρίβεια στο Πρόγραμμα Σπουδών, εκμεταλλευόμενοι την ακαδημαϊκή τους ελευθερία. Μονάχα με τη διαρκή επιμόρφωση του θα μπορέσει να είναι προετοιμασμένος και εφοδιασμένος με όλα τα απαραίτητα πνευματικά εργαλεία και τις θεωρητικές -αλλά και πρακτικές γνώσεις- προκειμένου να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στον πολυδιάστατο και απαιτητικό ρόλο του (Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος, 2018). Μάλιστα, αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των χαμηλότερων βαθμίδων δηλώνουν σε έρευνα των Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος (2018) πως οι αρχικές τους σπουδές δεν επαρκούσαν ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιζητούν γνώσεις που θα τους βοηθήσουν ουσιαστικά στη διδακτική

---

<sup>45</sup> Η αναλογία διδασκόντων και φοιτητών είναι καθοριστικός παράγοντας που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τις συνθήκες που επικρατούν, όπως αναδείχθηκε και προηγουμένως βλ. σελ. 46 και 65. Πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας αμφισβητούν τον τρόπο εισαγωγής των φοιτητών σε αυτά, αλλά την ίδια στιγμή αρνούνται να αναλάβουν τα ίδια τον καθορισμό του αριθμού φοιτητών, αλλά και του τρόπου εισαγωγής τους (Σταμέλος, 2016).



πράξη<sup>46</sup>, τότε αντιλαμβανόμαστε βάσει της κοινής βασικής τους αφετηρίας που υποστηρίχθηκε από τον γράφοντα προηγουμένως, βλ. σελ. 57<sup>47</sup>, την ίδια ανάγκη και για τους διδάσκοντες στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας. Με αυτόν τον τρόπο θα καλυφθεί το κενό που υπάρχει μεταξύ εξαγγελιών για την εκπαίδευση στη δημοκρατική, κοινωνική και πολιτική ιδιότητα του πολίτη και της υφιστάμενης πραγματικότητας ως προς την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αυτούς τους τομείς (Καρατσάνη, 2008).

Μάλιστα, σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί το γεγονός ότι όπως η μετεκπαίδευση των διδασκόντων χαμηλότερων εκπαιδευτικών βαθμίδων μπορεί να συμβάλλει και στην καλύτερη αξιοποίηση του «παραπρογράμματος» ή του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, που αναπτύσσεται παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι συμβαίνει και με διδάσκοντες στα Πανεπιστήμια και τα Προγράμματα Σπουδών. Για να καταστεί σαφέστερο αναφέρουμε ότι βιβλιογραφικά έχει αναδειχθεί ο κομβικός ρόλος που διαδραματίζει το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού με έμμεσο τρόπο ωθεί τους μαθητές προς την υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών, τρόπων συμπεριφοράς, αντιλήψεων (Τσάφος, 2014), ακόμα και στερεοτύπων μέσω της αναπαραγωγής τους (Salazar, 2013) (Τσάφος, 2014). Έτσι, αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει το κατάλληλο υπόβαθρο, τότε όλα αυτά μπορούν να θέσουν εμπόδια στην προσπάθεια προώθησης της έννοιας της Πολιτότητας και ιδίως στην παγκόσμια εκδοχή της. Για παράδειγμα, η πρωινή χριστιανική προσευχή με την παράλληλη «εξαφάνιση» των υπολοίπων θρησκευτικών πεποιθήσεων ή η διάταξη των θρανίων στην αίθουσα και οι εξουσιαστικές σχέσεις διδασκόντων και μαθητών τι αντιλήψεις καλλιεργούν περί του σεβασμού της διαφορετικότητας ή της ενεργούς πολιτικής συμμετοχής αντί παθητικών υπάκουων πολιτών του εκάστοτε εξουσιαστικού μηχανισμού; Παρόμοιες καταστάσεις, αλλά σε διαφορετικό βαθμό σε κάθε περίπτωση, φαίνεται να επικρατούν και στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας. Εικόνες του Χριστού σε πολλές από τις αίθουσες διδασκαλίας, παρόμοια δασκαλοκεντρική διάταξη καθισμάτων με διαρκή μονόλογο του διδάσκοντα που μετατρέπει τον εκπαιδευόμενο σε παθητικό δέκτη,

---

<sup>46</sup> Παρότι η έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούμε πως τα πορίσματά της μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην περίπτωση που μελετά η παρούσα εργασία, αφού το πρόγραμμα σπουδών και γενικότερα η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων μοιάζουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

<sup>47</sup> Αναγκαστήκαμε να προβούμε σε αυτόν τον συλλογισμό γιατί η σχετική βιβλιογραφία για διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ελλιπέστατη.

εξουσιαστικές σχέσεις που οξύνονται από το καθεστώς αυθαιρεσίας και κάθε λογής συναλλαγών που επικρατούν και καταγγέλλονται από τους φοιτητικούς συλλόγους και έχουν βιώσει πλήθος φοιτητών<sup>48</sup>. Αυτό φαίνεται να έχει απασχολήσει τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης και μάλιστα οι Κριτικοί Παιδαγωγοί αντιλήφθηκαν τη δυνατότητα για ιδεολογική και πολιτική διαμάχη που δίνουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, που αποτελεί και το πρώτο βήμα για συγκρότηση κινήσεων αλλαγής (Τσάφος, 2014). Φυσικά, κάτι τέτοιο προϋποθέτει την αποδέσμευση του ίδιου του εκπαιδευτικού από τα στερεότυπα, κάτι στο οποίο θα πρέπει να βρει την αρωγή των αρμόδιων φορέων (Ζάχος & Δημοσθένους, 2018). έτσι, θα πρέπει αυτός να τους εμφυσήσει τον σπόρο της αμφισβήτησης των στερεοτυπικών και «θέσφατων αληθειών» που καλλιεργούνται από ποικίλους φορείς και εμποδίζουν τη ενεργών πολιτών, αλλά και πολιτών του κόσμου.

Ωστόσο, θα πρέπει να συμφωνήσουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μία πολύ σύνθετη διαδικασία, καθώς δεν θα πρέπει να αποτελεί μία προσπάθεια του κράτους να κατευθύνουν με τον έναν ή τον άλλον τρόπο τους διδάσκοντες με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση των δικών τους συμφερόντων. Αυτό θα πρέπει να αποφευχθεί διότι τότε το μόνο ουσιαστικό αποτέλεσμα από την επιμόρφωση θα είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών-απλών διεκπεραιωτών (Μπουζάκης, 2012) που είναι σίγουρο πως δεν θα έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Με άλλα λόγια, θα οδηγηθεί σε μία κατάσταση παρόμοια με τη σημερινή που ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να εξωβελίσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων Πολιτότητας με την έμπρακτη άσκησή τους εξαιτίας της μεγάλης πίεσης που αισθάνεται για κάλυψη της ύλης -εκτός της έλλειψης εκπαίδευσής του-. Έτσι, παραβλέπει ότι η επίδραση τους σε ζητήματα εφαρμογής της ενεργού Πολιτότητας μπορεί να είναι καταλυτική για την μελλοντική πολιτική συμπεριφορά των φοιτητών. Ως εκ τούτου, πριν καν αρχίσει η διαδικασία της επιμόρφωσης θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αναλογιστεί τον πραγματικό του ρόλο και αν πρέπει να θυσιαστεί ο δημοκρατικός διάλογος στην τάξη και στο αμφιθέατρο ή οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες προκειμένου να επιτευχθεί η στείρα κάλυψη της ύλης (Θεοδούλου, 2016). Γενικότερα, η παρότρυνση για εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, που επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό από το κλίμα που

---

<sup>48</sup> [Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Καταγγελίες για καθηγητή που πουλούσε σημειώσεις σε φοιτητές | LiFO](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024) [Καταγγελία φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών για την εξέταση μαθήματος \(foititikanea.gr\)](#)

δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη, συντελεί στη διαμόρφωση της πρόθεσής τους να ασκήσουν στο μέλλον το εκλογικό τους δικαίωμα, όπως έχει φανεί ερευνητικά (Θεοδούλου, 2016), αν και για την ανάπτυξη της παγκόσμιας και μη Πολιτότητας δεν αρκούν οι θεωρητικές προσεγγίσεις. Θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες για έμπρακτη άσκηση της Πολιτότητας εντός του σχολικού χώρου, αναδεικνύοντας τη σημασία της δραστηριοποίησης των μαθητών σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες και σε αντίστοιχες που σχετίζονται με πολιτικές διαδικασίες (όπως οι εκλογές) ώστε να καθοριστεί όχι μόνο η μελλοντική τους εκλογική συμπεριφορά, αλλά και η ανάπτυξη της πολιτικής τους γνώσης καθώς και η ενεργοποίησή τους ως πολιτών στην κοινωνία όπου ζουν. Το κλίμα της τάξης, η δημοκρατική προσέγγιση των εκπαιδευτικών, η προώθηση του διαλόγου για επίλυση διαφωνιών, η επιμονή στο να αποκτήσουν οι νέοι δική τους φωνή και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους είναι στοιχεία που προάγουν την Πολιτότητα και αναπτύσσουν με έμπρακτο τρόπο την πολιτική γνώση των μαθητών (Θεοδούλου, 2016).

#### 5.2.4 Μετακινήσεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών

Η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης είναι αυτή που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη της παγκόσμιας Πολιτότητας, αφού προσδίδει την επιδιωκόμενη διεθνή διάσταση στη διδακτική και ερευνητική λειτουργία της εκπαίδευσης (Waechter, 1999). Μία από τις πτυχές της είναι και η κινητικότητα τόσο των διδασκομένων, όσο και των διδασκόντων. Πλήθος ερευνών που παρουσιάζει η Massaro (2022) αποδεικνύουν ότι οι σπουδές στο εξωτερικό βοήθησαν τους σπουδαστές να αναπτύξουν την παγκόσμια Πολιτότητα, την παγκόσμια νοοτροπία και τις διαπολιτισμικές ικανότητες, τείνοντας σε μεγαλύτερο βαθμό να αυτοπροσδιορίζονται ως παγκόσμιοι πολίτες, ενώ άλλες μελέτες έχουν αναδείξει το γεγονός πως οι συμμετέχοντες θα τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για παγκόσμια θέματα, υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων δεύτερης γλώσσας και νοοτροπίας παγκόσμιου πολίτη από όσους δεν το έκαναν έκαναν σπουδές στο εξωτερικό, όπως υποστηρίζεται και στην έρευνα του Jackson (2015). Αυτό, κατά τη γνώμη μας αποδεικνύει με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο ότι παγκόσμια Πολιτότητα πρόκειται για μία διαδικασία που βιώνεται και δε διδάσκεται και για αυτό η πανδημία του Covid-19, που ματαίωσε πολλές από τις ευκαιρίες σπουδών στο εξωτερικό, αποτέλεσε ένα σημαντικό πλήγμα (Massaro, 2022) το οποίο όμως είναι απαραίτητο να καλυφθεί με τη λήψη κατάλληλων μέτρων από τους αρμόδιους φορείς.

Επομένως, δεν θα ήταν υπερβολικό αν υποστηρίζαμε πως η διεθνής κινητικότητα της παγκόσμιας νεολαίας μπορεί να ενισχύσει τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και την βίωση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας ευνοώντας κατά αυτόν τον τρόπο τη σύγκλιση κοινωνικών αξιών και συμπεριφορών, την εξάλειψη κάθε είδους προκατάληψης και την προσαρμοστικότητα (Barrett 2016) (Rugge, 2017). Έτσι, η “διαδικασία της Bologna”, που στοχεύει στη δημιουργία του ΕΧΑΕ, έχει ως προτεραιότητά της την αύξηση της φοιτητικής κινητικότητας, θέτοντας ως στόχο το 20% των φοιτητών που θα έχουν αποφοιτήσει μέχρι το 2020 να έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα κινητικότητας για σπουδές ή πρακτική άσκηση<sup>49</sup>. Ίσως το πρόγραμμα ERASMUS να αποτελεί και το γνωστότερο και πιο επιτυχημένο πρόγραμμα της Ε.Ε., που αποσκοπεί στη μετακίνηση φοιτητών και μελών προσωπικού των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων, αφού σε αυτό έχουν συμμετάσχει περίπου 3 εκατομμύρια φοιτητές και εκπαιδευτικοί, από το 1987 που ξεκίνησε τη λειτουργία του μέχρι το 2015 (Barrett, 2016). Ωστόσο, σε αυτό το σημείο οφείλουμε να επισημάνουμε την ιδιαίτερη προσοχή που θα πρέπει να δοθεί ώστε η διεθνής κινητικότητα των σπουδαστών να μην υπηρετεί μονάχα την προετοιμασία των μαθητών για την παγκόσμια οικονομία, όπως επιδιώκεται από τη νεοφιλελεύθερη οπτική (Shultz, 2007) (Zhao, 2009). Δεν υπάρχει αμφιβολία πως σε μία τέτοια περίπτωση θα έπρεπε να αναρωτηθούμε αν ελλοχεύουν οι κίνδυνοι για περαιτέρω διεύρυνση του χάσματος μεταξύ όσων έχουν την οικονομική δυνατότητα να κάνουν κάτι τέτοιο και όσων δεν την έχουν με αποτέλεσμα -στην καλύτερη περίπτωση- να αναπαράγονται και να διευρύνονται οι κοινωνικές ανισότητες που χαρακτηρίζουν τον πολιτισμό μας οδηγώντας τελικά σε έναν «κοσμοπολιτισμό των ελίτ» (Caruana, 2014) (Shultz, 2007) αποκλείοντας τις πιο αδύναμες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες (Aktas & Pitts & Richards & Silova, 2016). Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να ενισχυθούν οι δυνατότητες που προσφέρονται στην μεσαία και κατώτερη τάξη, ώστε να μπορούν τα μέλη τους να γίνουν κοινωνοί της διεθνούς κινητικότητας, παρά το γεγονός ότι ήδη παρέχονται κάποιες δυνατότητες όπως υποτροφίες σε πιο αδύναμους οικονομικά (Barrett, 2016) (Massaro, 2022). Και αν η υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών - προπτυχιακών και μεταπτυχιακών- σε άλλες γλώσσες ευνοούν την κινητικότητα των εκπαιδευομένων<sup>50</sup>, πόσο αυτά μπορούν να απευθυνθούν στα χαμηλότερα κοινωνικά

---

<sup>49</sup> [https://www.iky.gr/images/Bologna\\_Brochure\\_Final.pdf](https://www.iky.gr/images/Bologna_Brochure_Final.pdf), 4.

<sup>50</sup> Στη χώρα μας το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024 λειτουργούν 190 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην αγγλική γλώσσα, ενώ όσα προσφέρουν τη δυνατότητα στα γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά, ιταλικά και ρώσικα

στρώματα που καλούνται να ανταπεξέλθουν σε επιπλέον κόστη διαβίωσης. Αυτό το χάσμα γίνεται ακόμα εντονότερο μεταξύ των φοιτητών που προέρχονται από τις πιο αδύναμες οικονομικά χώρες και αυτών από τις ισχυρότερες, αφού η ευρωπαϊκή σύγκλιση σε οικονομικό επίπεδο δεν έχει επιτευχθεί.

Ωστόσο, καταλυτικό παράγοντα στην κινητικότητα των φοιτητών διαδραματίζει το πρόγραμμα ERASMUS και σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής παρατηρούμε ότι η χώρα μας είναι αρκετά δραστήρια στην κινητικότητα των φοιτητών, αφού ο αριθμός των εισερχόμενων φοιτητών το 2021 ανερχόταν σε 21.904 που τοποθετούν τη χώρα μας στην όγδοη θέση των προτιμήσεων, ενώ ο αριθμός των εξερχομένων ήταν 16.919 με αποτέλεσμα η χώρα μας να καταλαμβάνει την ένατη θέση στην αντίστοιχη κατηγορία<sup>51</sup>. Αυτές οι επιδόσεις είναι πολύ καλύτερες από τις αντίστοιχες του 2010, όταν η Ελλάδα υποδεχόταν μόλις 2.059 φοιτητές και 2.790 ντόπιοι φοιτητές επέλεξαν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσέφερε το πρόγραμμα ERASMUS κατατάσσοντας έτσι την χώρα μας στις τελευταίες θέσεις της E.E. (Bryla, 2014). Σε κάθε περίπτωση όμως χρειάζεται ακόμη προσπάθεια ώστε να συνεχίσουμε να επιτυγχάνουμε σταθερές επιδόσεις, όπως το πράττει η Ισπανία που κατέχει την πανευρωπαϊκή πρωτιά και την καλύτερη ισορροπία εισερχομένων και εξερχομένων φοιτητών. Σε κάθε περίπτωση όμως χρειάζεται περισσότερη καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της εμπειρίας των διδασκόμενων στο εξωτερικό για να αναπτυχθεί η παγκόσμια Πολιτότητα και να μην γίνονται τελικά οι σπουδές στο εξωτερικό περισσότερο συνώνυμες με τον παγκόσμιο καταναλωτισμό παρά με την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη.

Όμως, δεν θα πρέπει να δίνεται έμφαση μονάχα στην κινητικότητα των εκπαιδευομένων, η οποία πράγματι λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις και ποικίλες μορφές<sup>52</sup>, αλλά θα πρέπει να επιδεικνύεται αντίστοιχο ενδιαφέρον και την κινητικότητα των διδασκόντων<sup>53</sup>. Αυτό ισχύει διότι με τα ποικίλα διακρατικά προγράμματα ανταλλαγών, διαπανεπιστημιακών συνεργασιών, μετάκλησης, φιλοξενίας στα πλαίσια εκπαιδευτικών

---

αφορούν τη διδασκαλία αυτών των γλωσσών ή μεταφραστικά ζητήματα που διοργανώνονται από τα αντίστοιχα ξενόγλωσσα τμήματα φιλολογιών των ελληνικών πανεπιστημίων, βλ. [Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ελλάδα \(minedu.gov.gr\)](https://www.minedu.gov.gr) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

<sup>51</sup> Βλ. [Erasmus decoded: Where do Europe's students go when they study abroad? | Euronews](https://www.euronews.com)

<sup>52</sup> Οι σπουδές στο εξωτερικό κέρδισαν ορμή στα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τα προγράμματα είναι πλέον πολύ διαδεδομένα (Massaro, 2022).

<sup>53</sup> Στην Ευρώπη η κινητικότητα των διδασκόντων στα πανεπιστήμια είναι μικρότερη από ότι των φοιτητών (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

αδειών (Τσαούσης, 2003) θα μπορέσουν οι διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να επιτύχουν τη βιώματη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζώντων και με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να γίνουν οι καλύτεροι κοινωνοί και μεταλαμπαδευτές της παγκόσμιας Πολιτότητας, αφού θα έχουν γευτεί αυτήν την εμπειρία της κινητικότητας με ποικίλους τρόπους, όπως κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, για επαγγελματικούς λόγους, με αποστολές ή συμβάσεις στο εξωτερικό. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο ελλοχεύει ένας σημαντικός κίνδυνος, αφού έρευνα του Ruggie (2017) έδειξε ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να μετακινούνται από μία μη αγγλόφωνη χώρα σε μία αγγλόφωνη, αλλά και από τις λιγότερο ανεπτυγμένες οικονομίες σε πιο ανεπτυγμένες. Και αν πράγματι η επιστροφή αυτών των ανθρώπων μπορεί να βοηθήσει στην εξάλειψη των ανισοτήτων και στη φύτευση του σπόρου της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη στις χώρες τους, πόσο απίθανο θα ήταν το ενδεχόμενο να μαγευτούν από τις σειρήνες των χωρών αυτών και τελικά η φύτευση αυτού του σπόρου να καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη με αποτέλεσμα οι παγκόσμιες ανισότητες να εξακολουθήσουν να διαιωνίζονται; Από την άλλη μήπως θα μπορούσε να δοθεί μία λύση σε αυτό το πρόβλημα μέσω της καθιέρωσης «κοινών και διακρατικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και Διδακτορικών διπλωμάτων»<sup>54</sup> καθιστώντας την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μία απτή πραγματικότητα;

#### 5.2.5 Αλλαγή σχέσης με γνώση

Η λειτουργία και ο ρόλος του Πανεπιστημίου μπορεί να λάβει κάθε φορά διαφορετικό πρόσημο, ανάλογα με την οπτική που έχει κανείς για την πραγματικότητα (Ματθαίου, 2005), η οποία εν πολλοίς καθορίζεται από τις προσλαμβάνουσες και τις καταβολές του καθενός. Έτσι, στη διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται -παρά τις διαφοροποιήσεις- να διαμορφώνονται κατά κύριο λόγο δύο θέσεις: μία πιο φιλελεύθερη που εστιάζει σε αλλαγές που θα οδηγήσουν στην άμεση προσαρμογή στις κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε ευρύτερο επίπεδο και μία πιο ανθρωπιστική που μένει πιστή στη χομπουλιτιανή εκδοχή του (Ματθαίου, 2005).

Είναι φυσικό η λειτουργία και ο ρόλος του Πανεπιστημίου να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τη σχέση του με τη γνώση, αλλά και τη σχέση των φοιτητών με τη

---

<sup>54</sup> Στη χώρα μας αυτή δυνατότητα θεσμοθετήθηκε με το άρθρο 23 του νόμου 3404/2005.

γνώση. Μάλιστα, αν λάβουμε υπόψη ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να μιμούνται συμπεριφορές που υφίστανται με αποτέλεσμα ο καταπιεζόμενος να τείνει να συμπεριφέρεται σαν καταπιεστής ή υπο-καταπιεστής, όπως εύστοχα έχει παρατηρήσει ο Φρέιρε (1977), τότε αντιλαμβανόμαστε πόσο κομβικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει το Πανεπιστήμιο στη σχέση των φοιτητών με τη γνώση. Έτσι, αν η αξιολόγηση της ποιότητας του έργου του Πανεπιστημίου πρέπει να γίνεται με δείκτες που θα πρέπει απαραίτητως να είναι μετρήσιμοι (Πρόκου, 2021) τότε είναι σαφές πως αντίστοιχες λογικές θα εμφυσήσουν και στους φοιτητές, κάτι το οποίο έχει ήδη γίνει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το χρησιμοθηρικό πνεύμα που κυριαρχεί. Ως εκ τούτου, στα πανεπιστήμια λαμβάνουν χώρα δράσεις μόνο και μόνο για να εκπληρωθούν προαπαιτούμενα που θα οδηγήσουν σε μία καλή αξιολόγηση, δίχως πολλές φορές να υπάρχει μέριμνα για την ποιότητα τους. Το ίδιο στη συνέχεια συμβαίνει και από τους φοιτητές που τελικά νοιάζονται για την τυπική απόκτηση προσόντων και όχι την ουσιαστική. Μία τέτοια χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (e-learning) στα οποία χορηγείται πιστοποιητικό επιμόρφωσης δίχως πολλές φορές να ενδιαφέρει κανέναν από τους δύο πολλούς - πανεπιστήμιο και επιμορφούμενους- η ουσιαστική απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Ρουμελιώτης, 2023). Παράλληλα, σημειώνεται πως οι νομοθετικές πρωτοβουλίες της προηγούμενης -αλλά και της τρέχουσας- δεκαετίας στη χώρα μας τείνουν να δίνουν έμφαση στην περαιτέρω σύνδεση της γνώσης με την αγορά εργασίας (Πρόκου, 2021)<sup>55</sup>, γεγονός που κατά τη γνώμη μας θα μπορούσε να φαλκιδεύσει την καλλιέργεια της παγκόσμιας και μη Πολιτότητας αν δεν γίνει αντιληπτή η αξία της από όσους επηρεάζουν τις συνθήκες την αγορά εργασίας. Θα μπορούσε κάτι τέτοιο να αλλάξει με τη δημιουργία μη κερδοσκοπικών πανεπιστημίων που δεν ελέγχονται από το κράτος; Σίγουρα πρόκειται για μία μεγάλη συζήτηση διαρκεί ήδη πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (βλ. ενδεικτικά Κλαυδής, 2005) (Ματθαίου, 2005) (Πρόκου, 2019) (Souvlis & Gounaris, 2019), που δεν θα πρέπει να γίνεται με γνώμονα οικονομικά δεδομένα, αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς ως προς τον στόχο της επίτευξης ενεργών πολιτών.

Έτσι, σε κάθε περίπτωση υπογραμμίζεται η ανάγκη να απαγκιστρωθούν τόσο το Πανεπιστήμιο όσο και ο φοιτητής από τις επιταγές του χρησιμοθηρικού πνεύματος της

---

<sup>55</sup> Αυτή η τακτική ακολουθεί την αντίστοιχη που εφαρμόστηκε στην υπόλοιπη Ευρώπη τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Πρόκου, 2019).

μετανεωτερικής εκδοχής της γνώσης που κυριαρχεί σήμερα (Τσάφος, 2014), αλλά και να ορθώσουν ανάστημα στην αμφισβήτηση της έννοιας της παιδείας ως δημόσιου αγαθού (Παπαδόπουλος, 2016), που οδηγεί την εκπαίδευση στις ατραπούς της κατασκευής πελατών-καταναλωτών και όχι ενεργών πολιτών (Μπουζάκης, 2012). Επομένως, θα πρέπει να καταπολεμηθεί η στείρα αποστήθιση που σε πολλές περιπτώσεις ακολουθεί τους φοιτητές και στη μεταλυκειακή εκπαίδευση στη χώρα μας<sup>56</sup> ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας του μέσω του εξετασιοκετρικού συστήματος στη δευτεροβάθμια και όχι μόνο εκπαίδευση. Αυτή η αλλαγή καθίσταται αναγκαία διότι παλαιότερες έρευνες έχουν αναδείξει τα ζητήματα προσαρμογής των φοιτητών από το αυστηρά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ευελικτότερο σύστημα της τριτοβάθμιας που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών και ανάγκη λήψης πρωτοβουλιών (Ευσταθίου & Ευθυμίου & Καλαντζή-Αζίζι, 2001). Από μία τέτοια αλλαγή μονάχα ωφελημένοι θα μπορέσουν να βγουν διότι ενώπιον παρόμοιων καταστάσεων θα βρεθούν και στην ενήλικη ζωή τους και έτσι θα μπορέσουν να επιτύχουν την ομαλότερη ένταξη στην ενήλικη ζωή του πολίτη. Η μεταφορά της ακαδημαϊκής γνώσης με τυπικές μορφές διδασκαλίας και απλή ανάλυση των γεγονότων και των καταστάσεων είναι παρωχημένη σε μία εποχή που επιζητά πρακτικές δεξιότητες και ικανότητες συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες (Καρατσάνη, 2008) (Τσάφος, 2014). Ως εκ τούτου, απαιτείται καθαίρεση του πανεπιστημιακού συγγράμματος από το βάθρο της αυθεντίας η πλαισίωσή του από παράλληλα διαβάσματα στις βιβλιοθήκες, η βιωματικότητα και η σύνδεση των εξεταζόμενων ζητημάτων με τη ζωή των εκπαιδευομένων θα συντελέσουν

---

<sup>56</sup> Πολλοί φοιτητές συνεχίζουν να ακολουθούν τη λογική της αποστήθισης εμπιστευόμενοι το σύγγραμμα που τους δίνεται και δεν προβαίνουν σε μία σφαιρικότερη μελέτη της ύλης με την μελέτη και άλλων συγγραμμάτων. Το πνεύμα της μελέτης διαφορετικών συγγραμμάτων ενισχύεται με την ανάθεση εργασιών που σε προπτυχιακό επίπεδο είναι λίγες. Από την άλλη, σε αυτήν την περίπτωση ο καθηγητής δεν μπορεί να ελέγχει αν πράγματι οι εργασίες συγγράφηκαν από τον φοιτητή ή αν ήταν επί πληρωμή, βλ. [Εργασίες επί πληρωμή, ακαδημαϊκές απάτες και εξετάσεις... ιμιασιόν | ΕΦΣΥΝ \(efsyn.gr\)](#). Αποτελεί ευθύνη τόσο του διδάσκοντος όσο και του εκπαιδευτικού ιδρύματος να διασφαλίζουν τη φερεγγυότητα της διαδικασίας εξέτασης, ώστε να μην μετατραπούν σε απλούς παρόχους πιστοποίησης. Για αυτό προτείνουμε τον συνδυασμό των γραπτών εξετάσεων και των εργασιών. Είναι φανερό ότι για να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο χρειάζεται να μειωθεί σε μεγάλο βαθμό η αναλογία διδασκόμενων και διδασκόντων, που στη χώρα μας ήταν η χειρότερη από όσες καταγράφονται από την Eurostat με 47 φοιτητές ανά διδάσκοντα, την ίδια στιγμή που ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ήταν μόλις 13, βλ. ΕΘΑΕ (2022, 64). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η αναλογία από το 2015 επιδεινώνεται, τη στιγμή που ο ευρωπαϊκός μέσος όρος βελτιώνεται (ΕΘΑΕ, 2022). Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί ότι την περίοδο των δύο πρώτων μνημονίων (2010-2014) στη χώρα μας το διδακτικό προσωπικό σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ μειώθηκε σχεδόν 25%, ένα ποσοστό που είναι μεγαλύτερο από το 18% της μείωσης του τακτικού προσωπικού του Δημοσίου Τομέα την ίδια περίοδο (Παπαδιαμαντάκη, 2017). Έτσι, ο διορισμός περισσότερων από 700 εκλεγμένων μελών ΔΕΠ αναβλήθηκε για το 2016 (Sounlis & Gounari, 2019).



στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων προσωπικοτήτων που δεν θα φοβούνται να αυτενεργούν. Απαιτείται, λοιπόν, η μετατροπή τους σε ενεργητικά όντα που θα μπορούν να αντισταθούν στο ορμητικό ποτάμι του καταγισμού των πληροφοριών που θα απειλεί να τους παρασύρει, αφού θα έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία ανάλυσης και κριτικής αξιολόγησης (Αγγέλη, 2013).

Και κάτι τέτοιο προδιαθέτει μία διδασκαλία που θα επιτρέπει την ανακάλυψη διαφορετικών οπτικών και εναλλακτικών λύσεων πάνω σε κάθε θέμα, την αναζήτηση πολλών αποδεκτών απαντήσεων που καταπολεμά την αυθεντία της μίας και μοναδικής ορθής απάντησης και την αξιοποίηση του συνειρμού που σήμερα φαίνεται να παραμελείται συστηματικά (Γρηγοριάδου, 2016). Έτσι, ο διδάσκων θα πρέπει να βοηθήσει στην καθημερινή ανάλυση του εξωτερικού κόσμου που θα αποτελεί σημαντική ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας και ταυτόχρονα να εδράζει τον προβληματισμό όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο (Cabezudo κ.ά., 2012) οδηγώντας στον εμπλουτισμό των εννοιών (Cabezudo κ.ά., 2012). Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να γεφυρωθεί το χάσμα των προβλημάτων της οικείας πραγματικότητας του φοιτητή, δηλαδή της οικογένειας, της γειτονιάς και του πανεπιστημίου, με την ενδιάμεση πραγματικότητα την περιοχής και του κράτους, αλλά και της πιο απόμακρης, δηλαδή της παγκοσμιοποίησης. Κάτι τέτοιο, όμως, απαιτεί μία προσεκτική επιλογή θεμάτων που σχετίζονται με αυτά τα γεγονότα, ενώ ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται και στις συνδέσεις με το μακροσκοπικό επίπεδο, αλλά και του διαλόγου που αναδύεται μεταξύ των δύο επιπέδων, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα των εκπαιδευομένων να «σκέφτονται παγκόσμια». Αυτή είναι και μία από τις σπουδαιότερες μεθόδους για την κατανόηση των παγκοσμιοποιημένων θεμάτων (Cabezudo κ.ά., 2012).

Επομένως, αυτό που θα πρέπει να προτάσσεται είναι η βαθύτερη ανάλυση των αιτιών των γεγονότων και των εξελίξεων τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους, που μέσω μιας δυναμικής διαδικασίας παρατήρησης, ανάλυσης, αναθεώρησης και ανταλλαγής πληροφοριών θα μοιράζονται ιδέες για πιθανές λύσεις δημιουργώντας ένα νέο κύκλο γνώσης και ενδιαφερόντων (Cabezudo κ.ά., 2012). Στην Παγκόσμια Εκπαίδευση γνώση δεν σημαίνει απλή συσσώρευση πληροφοριών και δεδομένων για συγκεκριμένα ζητήματα και προβλήματα, αλλά μια καθημερινή, που συνδέει την αφηρημένη θεωρητική γνώση με τη συγκεκριμένη εμπειρία της καθημερινής ζωής. Μάλιστα, η απόκτηση γνώσεων κριτικής στάσης για τα δημόσια πράγματα, θα

βοηθήσουν τον μαθητή και τον φοιτητή να σταθεί κριτικά και στις δικές του πεποιθήσεις (Σιούφα, 2013) και είναι ένα πολύ σημαντικό εφόδιο που θα τον βοηθήσει τόσο στην αυτοβελτίωσή του, όσο και στην βελτίωση των σχέσεών του με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας παύοντας να διατηρεί μία αδιάλλακτη στάση αυθεντίας.

Για να γίνει πιο αντιληπτό θα μπορούσαμε να φέρουμε το παράδειγμα της κλιματικής αλλαγής, που αποτελεί μία τις σημαντικότερες προκλήσεις της εποχής μας που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς παγκόσμια συνεργασία (Norbäck, 2021). Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που οι περισσότεροι αρνητές της είναι εθνικιστές, που ενδιαφέρονται μονάχα για τα συμφέροντα του έθνους τους -με την αμβλυωπική έννοια του όρου κατά τη γνώμη μας αφού αυτά υπηρετούνται τελικά καλύτερα μέσω της συνεργασίας όπως αποδεικνύει και η θεωρία παιγνίων «Το δίλημμα του φυλακισμένου»<sup>57</sup>- αφού ο εθνικισμός δεν έχει λύσεις σε αυτό το μείζον θέμα (Norbäck, 2021). Οπότε προτιμάται η τακτική του στρουθοκαμηλισμού κάτι το οποίο θα πρέπει να αναδειχθεί στους φοιτητές. Αλλά αυτό δεν είναι το μόνο ζήτημα που απαιτεί παγκόσμια συνεργασία αλλά το ίδιο συμβαίνει και με τη δημοκρατική συμμετοχή, την ειρήνη και την ασφάλεια, την οικονομική ανάπτυξη και την μετανάστευση<sup>58</sup>. Έτσι, η κατανόηση των ευθυνών και των τρόπων αντιμετώπισής της κλιματικής αλλαγής θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε με αφετηρία το οικογενειακό και προσωπικό περιβάλλον να επεκταθεί στο επίπεδο της κοινότητας και αργότερα της οικουμένης.

Από την άλλη, είναι φανερό πως η καλλιέργεια της παγκόσμιας -και μη- Πολιτότητας δεν είναι αντικείμενο μονάχα των ανθρωπιστικών σπουδών, αλλά κάθε επιστημονικού πεδίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η κατάρτιση στις φυσικές επιστήμες, που βοηθά τους αυριανούς πολίτες να αποφασίζουν για θέματα επιστημονικού περιεχομένου που άπτονται της ζωής τους, αλλά και να παίρνει ηθικά ορθές αποφάσεις (Ζόγκζα, 2008). Για παράδειγμα, χρειάζεται η εκπαίδευση με την εκάστοτε επίσημη και όχι η εκπαίδευση σε αυτήν (Ζόγκζα, 2008) κάτι το οποίο θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της διεπιστημονικότητας σε επίπεδο πανεπιστημίου, προσφέροντας τα κατάλληλα ερθείσματα στον φοιτητή.

---

<sup>57</sup> [Δίλημμα του φυλακισμένου - Βικιπαίδεια \(wikipedia.org\)](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

<sup>58</sup> Η αρνητική στάση στη μετανάστευση και στην πολυπολιτισμικότητα λειτουργεί ως μία απλοϊκή και ως εκ τούτου ανάλυση των γεγονότων που προστατεύει από την αμηχανία που προκαλεί η συνθετότητα των δομικών ζητημάτων του χρηματοοποστωτικού συστήματος (Žižek, 2018).

### 5.2.6 Ο ρόλος της διεπιστημονικότητας στην επίτευξη της Πολιτότητας

Ως διεπιστημονικότητα θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ικανότητα ενσωμάτωσης της γνώσης και του τρόπου σκέψης δύο ή περισσότερων επιστημονικών κλάδων με την πρόοδο, που θα μπορούσε να μεταφραστεί ως η εξήγηση ενός φαινομένου, η επίλυση ενός προβλήματος ή η δημιουργία ενός προϊόντος με τρόπο που θα ήταν αδύνατο να συμβεί μέσω της —με τρόπους που θα ήταν αδύνατο να συμβούν μέσω της μονοδιάστατης εκδοχής της γνώσης. Δίχως αμφιβολία η συζήτηση για αυτήν έχει ενταθεί τα τελευταία πενήντα χρόνια στους ακαδημαϊκούς κύκλους (Fioramonti & Giordano & Basile, 2021) και υπάρχει πλήθος ερευνών που αναγνωρίζουν τη δυνατότητά της να προωθεί την καινοτομία και την προσαρμοστικότητα, χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν τα ποικίλα εμπόδια που υπάρχουν με ένα από τα σημαντικότερα να είναι η ανάγκη να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών «γλωσσών» που μιλούν οι επιστήμονες των ποικίλων επιστημονικών κλάδων που καλούνται να συνεργαστούν (βλ. Leišytė & Rose & Sterk-Zeeman, 2022).

Σήμερα, η διεπιστημονικότητα φαίνεται πως όλο και περισσότερο τείνει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα ελληνικά πανεπιστήμια και αντικατοπτρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα διατμηματικά μεταπτυχιακά προγράμματα, τα οποία και άρχισαν να προτρέπονται με σχετική ρύθμιση του Νόμου 4009/2001 (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016). Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μελλοντικούς επιστήμονες να συνειδητοποιήσουν τον ενιαίο χαρακτήρα της γνώσης, τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ τους και την κατάρριψη του στερεοτύπου της επιστήμης ως συσώρευσης γνώσης ασύνδετης με τις αντίστοιχες άλλων επιστημών. Στη χώρα μας έχει σημειωθεί μία πρόοδος στη λειτουργία διατμηματικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων που εν πολλοίς οφείλεται στην επιθυμία τους να πετύχουν αύξηση των οικονομικών πόρων των ιδρυμάτων αφού χρηματοδοτήθηκαν κατά την ίδρυσή τους από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο των προγραμμάτων κοινοτικής στήριξης για την Ελλάδα, με αποτέλεσμα η διεπιστημονικότητα να μην έμοιαζε υψηλή προτεραιότητα για αυτά. Ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών των προγραμμάτων παραμένει ενεργή ακόμη και μετά τη διακοπή της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης (Stamelos & Aggelopoulos, 2017). Επομένως, είναι ζητούμενο τα πανεπιστήμια να συνεχίσουν -στον βαθμό που είναι εφικτό- τη διεπιστημονική αντιμετώπιση της γνώσης, που θα έπρεπε να είχε ξεκινήσει ήδη από τα σχολεία. Με αυτόν

τον τρόπο οι φοιτητές θα ωφεληθούν από τη δυνατότητα της διεπιστημονικότητας να προσφέρει ολιστική εκπαίδευση, αφού δεν πρόκειται για μία απλή αντιπαράθεση στοιχείων ενός θέματος από διαφορετικές επιστήμες, αλλά η διεξοδική ανάλυσή του στην ολότητά του (Γιαννούλας, 2008). Με αυτόν τον τρόπο θα συντελέσει στην προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, προσφέροντας μία ολιστική εκπαίδευση που ενισχύει την αξιολόγηση και τη δράση έναντι της αποστήθισης και της αδράνειας (Μιχαηλίδης & Ζήκος, 2016). Ωστόσο, αν θέλουμε να είμαστε ειλικρινείς απαιτείται ένας ριζοσπαστικός των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών που θα εδράζεται στη διεπιστημονικότητα - κάτι το οποίο έχει ήδη γίνει σε ορισμένα πανεπιστήμια ιδίως του αγγλοσαξονικού κόσμου - (Fioramonti & Giordano & Basile, 2021).

Κινούμενοι σε αυτό το πλαίσιο της διεπιστημονικότητας θα μπορούσαμε να σημειώσουμε πως θα μπορούσε και η τέχνη να συντρέξει στην επίτευξη αυτού του σκοπού, αφού προσφέρει τη δυνατότητα στους νέους να εξοικειώνονται τόσο με ιστορικά γεγονότα όσο και με τα πολύπλοκα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα της καθημερινότητας μέσω των ποικίλων νοηματοδοτήσεων που μπορεί να λάβει. Έτσι, η τέχνη με τις ποικίλες μορφές της μπορεί βοηθήσει στην απόκτηση αυτογνωσίας, ικανοτήτων συνεργασίας, έκφρασης και λήψης αποφάσεων στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών, όπως είναι η ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας και ενσυναίσθησης, της δράσης ως πολίτες του κόσμου και της κατανόησης της πολυμορφίας σε τοπικό και παγκόσμιο πλαίσιο και ανάληψης ατομικών και συλλογικών δράσεων (Σιδηρόπουλος, 2016). Όλα αυτά βέβαια αρκεί να αξιοποιηθεί συστηματικά, αυθεντικά και βιωματικά στην καθημερινότητα της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να ενισχυθεί ο λειτουργικός εγγραμματισμός σε ατομικές και συλλογικές δράσεις τοπικού, εθνικού και παγκόσμιου επιπέδου (Σιδηρόπουλος, 2016).

#### 5.2.7 Ουσιαστική αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών μπορεί να βοηθήσει τους σπουδαστές να αποκομίσουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη τόσο από την φοιτητική κινητικότητα όσο και από τις ποικίλες ακαδημαϊκές προκλήσεις με τις οποίες θα βρεθούν αντιμέτωποι κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, διότι θα τους προσφέρει τη δυνατότητα για αμεσότερη επικοινωνία με τους κατοίκους των χωρών που θα επισκεφτούν, αλλά και με τη διεθνή βιβλιογραφία. Αλλά και αντιστρόφως, η φοιτητική

κινητικότητα και η επαφή με τη διεθνή βιβλιογραφία μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στην ξένη γλώσσα και τελικά να συμβάλλουν στην ουσιαστική εκμάθησή της καθιστώντας τα άτομα πιο ανταγωνιστικά στην παγκόσμια αγορά, αλλά και συμβάλλοντας στην πλαισίωση της προσωπικής τους ανάπτυξης. Φυσικά, αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να περιορίζεται στην εκμάθηση μόνο της αγγλικής γλώσσας ενισχύοντας τον πολιτιστικό ιμπεριαλισμό, επιδεινώνοντας το κύμα εξαφάνισης άλλων γλωσσών και ενισχύοντας το χάσμα μεταξύ των αναπτυγμένων και μη αναπτυγμένων περιοχών (Aktas & Pitts & Richards & Silova, 2016). Τουναντίον, θα πρέπει να επεκταθεί και σε άλλες γλώσσες, καθώς έτσι θα ενισχυθεί ο διάλογος και ως εκ τούτου η ταυτότητα του παγκόσμιου πολίτη.

Στο πλαίσιο του προβληματισμού μας σχετικά με την αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, θα πρέπει να αναφερθεί η πρόταση σχετικά με τη διδασκαλία κάποιων ενοτήτων των μαθημάτων σε παράλληλη χρήση με άλλες γλώσσες. Μάλιστα, σε αυτήν την κατεύθυνση να μπορούσε να συμβάλει και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης CLIL, δηλαδή της διδασκαλίας ενός σχολικού μαθήματος, όπως της Ιστορίας ή της Γεωγραφίας, μέσω μιας ξένης γλώσσας (Ακριώτου & Σκούρα, 2016), που εφαρμόζεται στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, διότι φαίνεται πως μία τέτοια προσέγγιση θα μπορούσε να συμβάλει τόσο στην απόκτηση γνώσεων επί του γνωστικού αντικειμένου του διδασκόμενου μαθήματος, όσο και στην καλλιέργεια της ξένης γλώσσας. Έτσι, και ο διδάσκων στο Πανεπιστήμιο θα πρέπει να μεριμνά και για την καλλιέργεια της γλωσσικής διδασκαλίας. Ασφαλώς και δεν υποστηρίζουμε ότι θα πρέπει να αναλάβει το χρέος της εκμάθησής της, αλλά θα ήταν φρόνιμο να επιδεικνύει ενδιαφέρον για την επαφή με τη διεθνή ορολογία της επιστήμης που θεραπεύει, ώστε να συμβάλει με τη σειρά του στην οικουμενική επαφή των κοινωνούντων της. Φυσικά, κατά την γνώμη μας, για να επιτευχθούν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα θα ήταν ιδανικό να υπάρξει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη πρακτική και στην ευαισθητοποίησή τους, καθώς το γνωστικό υπόβαθρο της διεθνούς ορολογίας από μέρους τους ασφαλώς και υπάρχει. Συνάμα, η συνεργασία με αλλόγλωσσους διδάσκοντες, αλλά και ο κατάλληλος σχεδιασμός του μαθήματος ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο εγχείρημα και να μην αποτελέσει αυτή η διδακτική πρόταση τροχοπέδη στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων από τους φοιτητές που υπολείπονται στη γνώση των ξένων γλωσσών καθίστανται πρωτεύουσας σημασίας.

Τέλος, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε πως θετικό ρόλο σε αυτήν την κατεύθυνση διαδραματίζει η οργάνωση του διδασκαλείου ξένων γλωσσών, που προσφέρει δυνατότητες εκμάθησης πλήθους ξένων γλωσσών με πολύ προσιτά δίδακτρα<sup>59</sup>.

### 5.2.8 Ψηφιακή Πολιτότητα

Πέραν πάσης αμφιβολίας η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας έχει επηρεάσει κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής προσφέροντας πολύτιμα εργαλεία στην υπηρεσία της ανθρωπότητας, που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και για τη βελτίωση των δημοκρατικών πρακτικών κάνοντας ορατότερο το όραμα της «ηλεκτρονικής δημοκρατίας» (European Movement International) και αναδεικνύοντας -αν έχει ήδη εμφανιστεί- ο ψηφιακός πολίτης, μία ιδιότητα εξαιρετικά ρευστή και πολυσχιδής (βλ. Jaeger, 2021). Έτσι, αν ισχύει η άποψη των Aktas & Pitts & Richards & Silova (2016) πως σε όλη την Ευρώπη υπάρχουν ενδείξεις ότι οι νέοι ενδιαφέρονται για τη δημοκρατία, όπως αποδεικνύει κατά τον ίδιο η έκφραση των κοινωνικών και πολιτικών τους προβληματισμών στο διαδίκτυο, αλλά απωθούνται από το να συμμετάσχουν διότι οι ευκαιρίες συμμετοχής σε δημοκρατικές διαδικασίες είναι εκτός του τρόπου ζωής και της κουλτούρας τους, όπως το διαδίκτυο και οι ποικίλες μορφές κοινωνικής δικτύωσης, τότε θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι ΤΠΕ θα μπορούσαν αποτελέσουν πολύτιμο σύμμαχο στην ενίσχυση της Πολιτότητας. Τα παραπάνω θα μπορούσαν να επιβεβαιωθούν και από την έρευνα του Socioscope, σύμφωνα με την οποία το 47,4% των ερωτώμενων νέων 17-29 ετών τον τελευταίο χρόνο έχει σχολιάσει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κάποιο πολιτικό/κοινωνικό θέμα, ενώ το 37,2% έχει προβεί σε ανάρτηση κάποιου μουσικού κομματιού με πολιτικό ή κοινωνικό περιεχόμενο<sup>60</sup>. Έτσι, οι Aktas & Pitts & Richards & Silova (2016) υποστηρίζουν πως είναι πιο πιθανό οι νέοι να συμμετάσχουν διαδικτυακά σε οργανώσεις και πολιτικά κινήματα και όχι πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό κατά τη γνώμη μας ενισχύει την άποψη ότι το πανεπιστήμιο θα πρέπει να αξιοποιήσει αυτήν την προδιαθέση των νέων, ώστε οι ΤΠΕ να αποτελέσουν πολύτιμο αρωγό στην

---

<sup>59</sup> Στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ διδάσκονται 26 γλώσσες, βλ. [Τμήματα | Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών - Πανεπιστήμιο Αθηνών \(uoa.gr\)](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024), στου ΑΠΘ 7, βλ. [Πρόγραμμα Μαθημάτων – Κέντρου Διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών \(ΚΔΞΓ\) – Α.Π.Θ \(auth.gr\)](#), στου Πανεπιστημίου Πατρών 4, βλ. [Αρχική | Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών \(upatras.gr\)](#), ενώ ανάλογες προσπάθειες γίνονται και από τα άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας.

<sup>60</sup> <https://socioscope.gr/dataset/youwho>, (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

καλλιέργεια της Πολιτότητας και στην ενίσχυση της δημοκρατίας και της γόνιμης ανταλλαγής απόψεων<sup>61</sup>. Έτσι, οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ώστε να επιτευχθεί ενεργότερος ρόλος των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων ή στον προβληματισμό επί θεμάτων της δικής τους καθημερινότητας και την επικοινωνία τους με άλλες πανεπιστημιακές κοινότητες της χώρας ή του εξωτερικού. Και αν κανείς μπορεί να ισχυριστεί πως αυτό ήδη συμβαίνει μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρος προσανατολισμός προς μία τέτοια κατεύθυνση, αλλά τουναντίον χρησιμοποιούνται περισσότερο για τη διασκέδαση των φοιτητών. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει το Πανεπιστήμιο σε αργαστή συνεργασία με τους φοιτητές να δημιουργήσουν έναν τέτοιο ψηφιακό χώρο ηλεκτρονικής διαβούλευσης που η φωνή των εκάστοτε «ισχυρών» ομάδων μπορεί να περιοριστεί, ενώ μπορεί να ενισχύσει τη διαφάνεια και τη λογοδοσία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, αφού θα μπορούσε με αυτόν τον τρόπο να διευκολυνθεί η πρόσβαση των πολιτών σε πληροφορίες σχετικά με θέματα πολιτικής και τη συμβολή των προτάσεων τους στη λήψη αποφάσεων ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στους δημόσιους θεσμούς (Kneuer, 2016).

Επομένως, τα εργαλεία που προσφέρουν οι ΤΠΕ δεν θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν από το Πανεπιστήμιο με τέτοιο τρόπο που θα υπηρετεί μονάχα το τεχνοκρατικό μοντέλο εστιάζοντας μονάχα στη διευκόλυνση της μάθησης, εξαιτίας της ικανότητάς τους να κεντρίζουν την προσοχή και την αντίληψη των σπουδαστών, να πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και διευκολύνουν την ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων. Τουναντίον, θα πρέπει να αξιοποιηθεί η ικανότητά τους να χρησιμοποιηθούν για δραστηριότητες που σπάνε τους φραγμούς που θέτουν τα ακαδημαϊκά συγγράμματα, η περιορισμένη θεματολογία του κάθε μαθήματος και η μετωπική διδασκαλία (Κουλουριώτη, 2017). Ως εκ

---

<sup>61</sup> Σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα του Socioscope, οι ιδεολογικές τοποθετήσεις των νέων φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικτυακή συμμετοχή τους, αφού όσοι δήλωσαν εθνικιστές, κομμουνιστές και αντιεξουσιαστές παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά σχολιασμού στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για κάποιο πολιτικό/κοινωνικό θέμα ή ανάρτησης κάποιου μουσικού κομματιού με πολιτικό ή κοινωνικό περιεχόμενο ή ενθάρρυναν κόσμο να κινητοποιηθεί μέσα από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αντίθετα, χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά όσων δεν τοποθετούσαν τον εαυτό τους ιδεολογικά κάπου ή δήλωναν κάποια άλλη πολιτική ιδεολογία (συντηρητικοί, φιλελεύθεροι, οικολόγοι, σοσιαλιστές). Κατά τη γνώμη μας, δεν είναι τυχαία τα συγκεκριμένα πορίσματα αφού τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης βοηθούν να ανατραπούν οι παραδοσιακές δυνάμεις εξουσίας δίνοντας φωνή σε περιθωριοποιημένες ομάδες, που εξαιτίας αυτής της περιθωριοποίησής τους νιώθουν εντονότερη την ανάγκη για έκφραση.

τούτου, θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ, καθώς δύνανται να ενισχύουν τις δυνατότητες έρευνας, συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, αλληλοϋποστήριξης και αλληλοτροφοδότησης, να προάγουν τον διάλογο χωρίς να μονοπωλούν την πρωτοβουλία (Κουλουριώτη, 2017). Στην πραγματικότητα, αυτό που θα πρέπει να κάνει είναι να επιχειρήσει τη γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος, που συντελεί στον αποκλεισμό από την κοινωνία της πληροφορίας καλλιεργώντας τις απαραίτητες δεξιότητες για την αξιολόγηση των ψηφιακών πληροφοριών, οδηγώντας στον μετασχηματισμό στον «ψηφιακό πολίτη», όπως ορίζεται από την Mossberger (2008). Με άλλα λόγια, να προωθούν όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία του ενεργού πολίτη που διαθέτει κριτική σκέψη και εμφορείται από τις αξίες που χαρακτηρίζουν την παγκόσμια Πολιτότητα και περιγράφηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως επιλέγουμε να παρουσιάσουμε και την άποψη πως οι ΤΠΕ μπορούν να προσφέρουν μία οικουμενική διάσταση στην έννοια της Πολιτότητας συμβάλλοντας στην προσπάθεια εξάλειψης του εθνοκεντρισμού και του μύθου περί κατωτερότητας κάποιων πολιτισμών, προάγοντας τη φιλία και τη συνεργασία μεταξύ των λαών, συντελώντας στη διαμόρφωση εθνικής και παγκόσμιας συνείδησης (Κουλουριώτη, 2017), αλλά και να αναδειχθεί το διαδίκτυο σε χώρο άσκησης δημοκρατικής πολιτικής (Παπαδόπουλος, 2016) μέσω της αμεσότητας που μπορεί να της προσφέρει<sup>62</sup>. Με όλους αυτούς τους τρόπους θα γίνει κατανοητό στους φοιτητές ότι οι ΤΠΕ δεν είναι μονάχα ένα μέσο για τη διασκέδαση, αλλά ένα εργαλείο με πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πρόσημο. Για αυτόν τον λόγο και θα πρέπει να προσέξουμε να μην αναδειχθεί σε έναν ακόμα παράγοντα αναπαραγωγής της υφιστάμενης κοινωνικής ανισότητας (Καμαριανός, 2008) ή δημιουργίας νέων ανισοτήτων εξαιτίας του ηλεκτρονικού αναλφαριθμητισμού μεγάλου μέρους του παγκόσμιου πληθυσμού, της αναρχίας που χαρακτηρίζει τον κυβερνοχώρο, της κυριαρχίας των δυνάμεων της αγοράς (Παπαδόπουλος, 2016). Συνάμα, αξιοποιώντας το γεγονός ότι οι νέοι σήμερα είναι πιο συνδεδεμένοι από ποτέ μέσω της τεχνολογίας θα πρέπει να μεριμνήσει να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αξιοποιηθεί η τεχνολογία για την επίτευξη της ψηφιακής δημοκρατίας με τη διεξαγωγή δημόσιων συζητήσεων μεγάλης κλίμακας και

---

<sup>62</sup> Χαρακτηριστική περίπτωση διευκόλυνσης των συνεργασιών είναι το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning που βοηθά στη συνεργασία μεταξύ σχολείων που ανήκουν ακόμα και σε διαφορετικές χώρες και λειτουργεί στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εξ αποστάσεως μάθησης (Κουλουριώτη, 2017).



στην οργάνωση συλλογικής δράσης τονώνοντας τη συμμετοχή των πολιτών και ενισχύοντας την ευρωπαϊκή -και γιατί όχι παγκόσμια- δημοκρατική διαδικασία (European Movement International).

### 5.2.9 Εκλογικές διαδικασίες και Πολιτότητα

Η Θεοδούλου (2016) καταγράφει μία σειρά μακρόχρονων ερευνών που αποδεικνύουν τη σύνδεση πολιτικής γνώσης των μαθητών με τη μελλοντική εκλογική τους συμπεριφορά, αφού αναδεικνύουν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ πρόθεσης των νεαρών μαθητών να ψηφίσουν μελλοντικά ως ενήλικες και πραγματικής εκλογικής συμπεριφοράς μετά την ενηλικίωσή τους. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως η σύνδεση αυτή γίνεται μεγαλύτερη όταν οι ίδιοι είναι πεπεισμένοι πως αυτό θα επιφέρει σημαντικές συνέπειες στη ζωή του τόπου και έτσι χρειάζεται να πειστούν πως η εμπλοκή τους θα έχει αξία και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ενεργοποίησής τους<sup>63</sup>. Επόμενως, αξίζει να αναρωτηθούμε πώς το Πανεπιστήμιο θα μπορούσε να βοηθήσει και αυτό με τη σειρά του το σχολείο στην ενίσχυση της πολιτικής εμπλοκής των νέων.

Στη Διεθνή Έρευνα για την Πολιτική Αγωγή και την Εκπαίδευση για την Πολιτότητα (ICCS) που διεξήγαγε ο Διεθνής Οργανισμός IEA το 2009 στην Κύπρο, το 25,3% των μαθητών που συμμετείχαν σημείωσαν πως «σίγουρα ή κατά πάσα πιθανότητα δε θα ψηφίσουν στις εθνικές εκλογές μετά την ενηλικίωσή τους». Κάτι παρόμοιο φαίνεται να συνέβη και στην Ελλάδα το 2019, αφού στην έρευνα του Socioscope<sup>64</sup> (βλ., το 17,9% των νέων ηλικίας 17-29 ετών δήλωσαν ότι δεν πήγαν να ψηφίσουν και το 16% προτίμησε να μην απαντήσει<sup>65</sup>. Η έντονη απορριπτική στάση και η αδιαφορία είναι πλέον εμφανής από τα ολόένα και αυξανόμενα ποσοστά αποχής από τις εκλογικές διαδικασίες<sup>66</sup>, γεγονός που

---

<sup>63</sup> Η Θεοδούλου (2016) σημειώνει επίσης τη σημαντική επίδραση στην πρόθεση των νέων για συμμετοχή τους στις εκλογές που ασκεί η εκλογική συμπεριφορά των γονιών και το ενδιαφέρον τους για την πολιτική, καθώς και η συζήτηση για πολιτικά ζητήματα στο σπίτι.

<sup>64</sup>

βλ.

[https://socioscope.gr/dataset/youwho/data?type=chart&subType=column&x=yw\\_q17&measure=adolescents\\_perc](https://socioscope.gr/dataset/youwho/data?type=chart&subType=column&x=yw_q17&measure=adolescents_perc) (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

<sup>65</sup> Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη εκλογική διαδικασία η αποχή των ψηφοφόρων ξεπέρασε το 42%, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν θα πρέπει να μεμφόμαστε τους νεαρότερους, αφού παρατηρούνται παρόμοιες στάσεις. Φυσικά, θα πρέπει να συνυπολογιστεί πως για τους νεότερους μπορεί να υπάρχει ο ενθουσιασμός της πρώτης συμμετοχής σε εκλογική διαδικασία, αλλά και δυσκολίες όπως εξεταστικές, πανελλήνιες εξετάσεις και εργασία σε τουριστικά επαγγέλματα εκατοντάδες χιλιόμετρα μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει και η αδιαφορία.

<sup>66</sup> βλ. [Socioscope - Ανοικτά Κοινωνικά Δεδομένα](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024)

αποδεικνύει και τη διαχρονική αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να εμφυσήσει μία γνήσια δημοκρατική συνείδηση στους πολίτες, καθώς πιστεύουμε πως όσοι δεν ψηφίζουν για ιδεολογικούς λόγους είναι ελάχιστοι.

Αυξανόμενα ποσοστά αποχής παρατηρούνται και στις φοιτητικές εκλογές, καθώς σε αυτές που διεξήχθησαν το 1982 (οι πρώτες μεταπολιτευτικά φοιτητικές εκλογές) παρατηρήθηκε μία αποχή περίπου 40%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό πέντε χρόνια αργότερα έπεσε στο 19%. Το 1998 ανήλθε περίπου στο 70% και 2001 στο 78% (Paradiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016). Παρά το γεγονός ότι η αποχή των φοιτητών από τις φοιτητικές εκλογικές διαδικασίες δεν συνδέονται άμεσα με κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά γεγονότα, είναι φανερό πως σε περιόδους που η αμφισβήτηση και η δυσαρέσκεια προς τα πολιτικά κόμματα εντείνεται είναι λογικό να αυξάνεται και η αποχή των φοιτητών από τις φοιτητικές εκλογικές διαδικασίες, αφού αυτά επηρεάζουν όλες τις πτυχές της δημόσιας σφαίρας (Paradiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016). Ακόμα και αν οι φοιτητές εκφράζουν τις έντονες διαμαρτυρίες τους για τις σχεδιαζόμενες αλλαγές, όπως συνέβη το 2007 (βλ. αναλυτικότερα Sounlis & Gounari, 2019), δεν φαίνεται να πηγαίνουν στην φοιτητική κάλη με αποτέλεσμα να μην συμμετέχουν ενεργά προκειμένου να αλλάξουν όσα θεωρούν αρνητικά στα προτεινόμενα ή υφιστάμενα νομοσχέδια για τα οποία διαμαρτύρονταν (Paradiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016). Η αποχή αυτή εν πολλοίς οφείλεται στη δυσπιστία απέναντι στους υποψηφίους των φοιτητικών παρατάξεων, που έχουν στενή σύνδεση με πολιτικά κόμματα, διεκδικούσαν τη στήριξη των φοιτητών όχι στηριζόμενοι στην αξία τους ή στην προτεινόμενη πανεπιστημιακή πολιτική αλλά σε άλλου είδους εξυπηρετήσεις και πελατειακές σχέσεις και στη συνέχεια εκμεταλλεύτηκαν τη δημοτικότητα και τη δύναμή τους για να ακολουθήσουν είτε μία ακαδημαϊκή είτε μία πολιτική καριέρα (Paradiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016). Σήμερα, τα ποσοστά αποχής είναι τόσο μεγάλα που στο ΕΚΠΑ, το μεγαλύτερο πανεπιστήμιο της χώρας μας η συμμετοχή με δυσκολία ξεπερνά το 5% (Παπαϊωάννου, 2021).

Μάλιστα, πολλές φορές και οι νομοθετικές πρωτοβουλίες των εκάστοτε κυβερνήσεων αν δεν περιορίζουν τη δημοκρατική διαδικασία εκλογής των οργάνων διοίκησης των ΑΕΙ αποκλείοντας τους φοιτητές από τη συμμετοχή τους σε αυτά, όπως καταγράφει η Πρόκου να συμβαίνει με τον νόμο 4692/2020 (2021), τότε σίγουρα δεν έχουν κατορθώσει να αντιμετωπίσουν τους πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες που

επηρεάζουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά αρκούνται μονάχα στην τυπική πρόβλεψη για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διακυβέρνηση των πανεπιστημίων χωρίς τελικά αυτό να είναι επαρκής προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου της ενεργής συμμετοχής των φοιτητών (Paradiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016). Έτσι, χρειάζεται να αναζητηθεί ο τρόπος που τα πανεπιστήμια θα προωθήσουν τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν αφουγκραστούν την επιθυμία των ίδιων των φοιτητών. Χρειάζεται να λειτουργούν πραγματικά αυτόνομα από πολιτική και κρατική εξουσία, αλλά και συνάμα κατορθώσουν να επιλύσουν δομικά ζητήματά τους που να αναπαράγουν τις στρεβλώσεις, τις πελατειακές σχέσεις, την αδιαφάνεια που προκαλεί έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, αλλά και με την κοινωνία (Paradiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016).

Ως εκ τούτου, αντιλαμβανόμαστε πως χρειάζονται μεγάλες προσπάθειες ώστε οι νέοι να πειστούν πως η εμπλοκή τους θα έχει αξία και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ενεργοποίησής τους, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην πολιτική ζωή του σχολείου αλλά και της κοινωνίας. Κάτι τέτοιο όμως δεν θα συμβεί αν το σχολείο σε πρώτο επίπεδο και το πανεπιστήμιο σε επόμενο δεν φροντίσουν να «εθίσουν» τους νέους στις δημοκρατικές διαδικασίες, δηλαδή στον διάλογο, στον σεβασμό της διαφορετικής άποψης, στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων με υπευθυνότητα, με ευαισθησία σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης (Ξωχέλλης, 2006), αρχές που είναι βασικά συστατικά στοιχεία της παγκόσμιας Πολιτότητας. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να αξιοποιήσουν τα εσωτερικά κίνητρα που επιδεικνύουν οι νέοι να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια, που προκαλούν τους πολέμους, τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες<sup>67</sup>, τις οικολογικές καταστροφές του φυσικού περιβάλλοντος και να προτείνουν πιθανές λύσεις αντιμετώπισης των παραπάνω σημαντικών κοινωνικοπολιτικών φαινομένων και προβλημάτων (Holden, & Minty, 2011) (Davies, 2001), ώστε να μην δημιουργηθεί η αίσθηση της ματαιότητας που οδηγεί στην αδράνεια και στην αποχή. Με άλλα λόγια, δεν θα πρέπει να αρκούνται στην παρουσίαση των φαινομένων, αλλά να προσφέρουν ερεθίσματα που θα προκαλέσουν τον

---

<sup>67</sup> Όσον αφορά τη χώρα μας αυτές έχουν αναλυθεί σε πλήθος ερευνών που αναδεικνύουν τη σημασία των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (βλ. Παπαδιαμαντάκη, 2017), ενώ ενδεικτική είναι και η περίπτωση των εμποδίων που συναντούν οι γυναίκες στην ακαδημαϊκή τους ανέλιξη λόγω κοινωνικών παραμέτρων (Παπαδιαμαντάκη, 2017).

προβληματισμό για τα αίτια της γέννησής τους (Pashby, 2011) δίνοντας παράλληλα μία πειστική απάντηση για λύση τους.

## Κεφάλαιο 6. Η Πολιτότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του νόμου 4957/2022

Στις 21 Ιουλίου 2022 εκδόθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο νόμος 4957/2022 στον οποίο δηλώνεται ότι τίθενται νέοι ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας, θέτοντας ως στόχους την ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης τους με την κοινωνία. Ο νόμος αυτός κινούταν στη λογική όλων των προηγούμενων του 21<sup>ου</sup> αιώνα που εδράζονταν στις στρατηγικές που εκπονήθηκαν μέσω προγραμμάτων όπως τη διαδικασία της Μπολόνια και της Λισσαβόνας, τα οποία χαρακτήρηκαν από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η ΕΕ και ο ΟΟΣΑ (Σταμέλος, 2009) (Πασιάς, 2010) (Παπαδιαμαντάκη, 2017) (Πρόκου, 2021). Στα 489 άρθρα του νόμου μπορούμε να εντοπίσουμε ορισμένα στα οποία θίγονται πτυχές της Πολιτότητας, αφού θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η δεδηλωμένη προσπάθεια του νομοθέτη να εισάγει ένα νέο μοντέλο διακυβέρνησης, να πρόαγει τη διεπιστημονικότητα στην εκπαίδευση και την έρευνα, να ενισχύσει την κινητικότητα των φοιτητών, την εξωστρέφεια και την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων σπουδών με ιδρύματα του εξωτερικού, να θεσπίσει νέο αξιοκρατικό τρόπο εκλογής και εξέλιξης όλων των μελών διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού των Α.Ε.Ι., να παρέχει εργαλεία για την προσέλκυση νέων επιστημόνων από το εξωτερικό, να ενισχύσει τον ρόλο των Α.Ε.Ι. στη διά βίου μάθηση και να αναβαθμίσει τον ρόλο των Κέντρων Επιμόρφωσης και Διά Βίου Μάθησης και εν γένει να προωθήσει τη διασύνδεση των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία, την οικονομία, τους λοιπούς ερευνητικούς και τεχνολογικούς φορείς και τον παραγωγικό ιστό της χώρας περικλείει ποικίλες εκφάνσεις της Πολιτότητας παρά το γεγονός ότι δεν κατονομάζεται η ίδια η έννοια ρητά σε αυτά τα άρθρα.

Η έννοια της Πολιτότητας κατονομάζεται ρητά μονάχα στη 2<sup>η</sup> παράγραφο του 371<sup>ου</sup> άρθρου, το οποίο αφορά το «Αναβαθμισμένο πρόγραμμα ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου» και πιο συγκεκριμένα την τρίτη ζώνη του ολοήμερου Δημοτικού, που συμπεριλαμβάνει τους «Σχολικούς Μαθητικούς Ομίλους», που εντάσσονται για συνεχόμενο δίωρο σε καθημερινή βάση με ένα ενδιάμεσο ολιγόλεπτο

διάλειμμα. Έτσι, ο νομοθέτης φαίνεται να μην ενδιαφέρεται να εντάξει την Πολιτότητα στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, αλλά ούτε και στο κανονικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου με αποτέλεσμα να μην έρθουν σε επαφή μαζί της όσα παιδιά δεν παρακολουθούν το ολοήμερο σχολείο. Αλλά ποιος θα μπορούσε να αρνηθεί το γεγονός πως όταν στο άρθρο 3 υπογραμμίζεται ότι μία από τις αποστολές των ΑΕΙ είναι «να συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των πεδίων των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτισμική επάρκεια και υπευθυνότητα, με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αξίες της δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ειρήνης και της ισότητας» δεν θίγεται η Πολιτότητα, σύμφωνα με την ανάλυση που έχει γίνει στην παρούσα εργασία; Αυτή η αποστολή διατυπώνεται αυτολεξεί και στο άρθρο 4 του νόμου 4485/2017 αλλά και στα άρθρα 4 και 1 των νόμων 4009/2011 και 3549/2007 αντίστοιχα, στους οποίους το μόνο που διαφοροποιούταν ήταν η απουσία της φράσης «της ειρήνης και της ισότητας». Μάλιστα, σημειώνουμε ότι σε κανένα σημείο του εξεταζόμενου νόμου δεν υπάρχει η περίφραση παγκόσμια Πολιτότητα και το επίθετο «παγκόσμιος» εντοπίζεται μονάχα τρεις φορές σε άρθρα που αφορούν ρυθμίσεις σχετικά με νίκες σπουδαστών σε «παγκόσμια πρωταθλήματα (άρθρο 76 παράγραφος 3, άρθρο 410 παράγραφος 1, άρθρο 410 παράγραφος 2).

Έτσι, σε γενικές γραμμές παρατηρούμε πως ο νέος νόμος αφήνει σχεδόν αναλλοίωτο τον παλαιότερο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ρύθμιση για τον αριθμό των φοιτητικών εκπροσώπων, ο οποίος παραμένει αναλλοίωτος τόσο στη Σύγκλητο, όσο και στις συνελεύσεις των σχολών και των τμημάτων, συνεχίζοντας με αυτόν τον τρόπο την πολιτική συμμετοχής των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων που προβλέφθηκε για πρώτη φορά στην μεταπολιτευτική ζωή της χώρας μας με τον νόμο 1268/1982 (Papadiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016) (Sounlis & Gounari, 2019). Έτσι, και οι δύο νόμοι (4485/2017 και 4957/2022), αλλά περιορίζοντας την σε σημαντικό βαθμό (Papadiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016) (Παπαδιαμαντάκη, 2017) με αποτέλεσμα να απέχει πολύ από αυτό που έβλεπε ο Olsen ως εσωτερική δημοκρατία στα Πανεπιστήμια (Papadiamantaki & Fragoulis & Soroliou, 2016) και να συνεχίζεται το πρώτο κύμα νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων στα πανεπιστήμια που διήρκεσε από το 1990 έως το 2008 (Sounlis & Gounari, 2019).

Έτσι, παρά τις προβαλλόμενες ιδεολογικές διαφορές των κομμάτων που απάρτιζαν τις κυβερνήσεις που ψήφισαν όλους τους νόμους για τα πανεπιστήμια τον 21<sup>ο</sup> αιώνα βλέπουμε ότι δε διέφεραν μεταξύ τους στο ζήτημα της Πολιτότητας και -χωρίς να φέρνουν ριζικές αλλαγές στον τρόπο διοίκησης των πανεπιστημίων- φαίνεται να αναπαράγουν το σύστημα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας στους κόλπους των φοιτητών, χωρίς να μεριμνούν για τον τρόπο που οι τελευταίοι θα είναι ενήμεροι για τη δράση των εκπροσώπων τους και την προώθηση των αιτημάτων τους μέσω αυτών. Το ίδιο συμβαίνει και για τη δράση τους στα συμβούλια των φοιτητών. Αυτή η στρεβλή κατάσταση, που έχει ξεκινήσει ήδη από την απουσία ελέγχου και λογοδότησης των 15μελών συμβουλίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για μη ενεργή συμμετοχή των πολιτών στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα, επιρρίπτοντας την ευθύνη στους εκλεγμένους εκπροσώπους τους.

Μάλιστα, ο υπό εξέταση νόμος στη 2<sup>η</sup> παράγραφο του 42<sup>ου</sup> άρθρου ορίζει την εκλογή των εκπροσώπων των φοιτητών μέσω ενός ενιαίου ψηφοδελτίου στο οποίο το σύνολο των υποψήφιων φοιτητών διακρίνεται ανά κύκλο σπουδών. Μπορεί αυτό να γίνεται σε μία προσπάθεια να περιοριστεί η δύναμη των φοιτητικών παρατάξεων, ωστόσο αξίζει να αναρωτηθούμε κατά πόσο κάτι τέτοιο θα επιτύχει την ενεργότερη συμμετοχή των φοιτητών στις εκλογικές διαδικασίες, αφού ίσως οι διαδικασίες γίνονται ακόμα πιο απρόσωπες και ως εκ τούτου να εκλαμβάνονται και ως πιο αδιάφορες από το εκλογικό σώμα των Πανεπιστημίων. Για να αποτραπεί ένα τέτοιο ενδεχόμενο θα πρέπει να υπάρξει παράλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ και όλων των άλλων προτάσεων που έγιναν στο προηγούμενο κεφάλαιο ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί η αποδέσμευση του πανεπιστημίου από πολιτικά συμφέροντα και ταυτόχρονα να ενισχυθεί η συμμετοχή των φοιτητών στις εκλογικές και όχι μόνο διαδικασίες.

Το ίδιο ισχύει και για την εισαγωγή της ψηφιακής κάλπης Ζεους, που γίνεται πραγματικότητα με τη βοήθεια του «Εθνικού Δικτύου Υποδομών Τεχνολογίας και Έρευνας Α.Ε.». Η επιφανειακότητα του μέτρου έγκειται στο γεγονός πως δεν φαίνεται να στοχεύει στην αλλαγή του πνεύματος της διαδικασίας της ψηφοφορίας με ενίσχυση του ενδιαφέροντος των φοιτητών, παρά μονάχα στην επούλωση κάποιων παθογενειών της υφιστάμενης κατάστασης. Σίγουρα η άμεση και μυστική ψηφοφορία των εκπροσώπων των φοιτητών στη Συνέλευση του Τμήματος δεν μπορεί να επιτύχει την αλλαγή της νοοτροπίας που απαιτείται για να επιτευχθεί η καλλιέργεια της Πολιτότητας στις πλατιές

μάζες των φοιτητών. Τουναντίον, μία ηλεκτρονική διαβούλευση θα μπορούσε να έχει καλύτερα αποτελέσματα και να μνησεί τους φοιτητές σε μία διαδικασία που εφαρμόζεται και από το Υπουργείο Εσωτερικών και δεν έχει τύχει της αντίστοιχης προσοχής, αφού από το 2009 που ξεκίνησε η εφαρμογή του παρατηρήθηκε μέσα σε τέσσερα χρόνια μία μείωση των σχολίων κατά 10% οδηγώντας την αναλογία σχολίων ανά διαβούλευση στο 240<sup>68</sup>. Σήμερα, παρά το γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό έχει μειωθεί το ψηφιακό χάσμα που παρατηρούσε το 2010 η Πατέλη (2010) ο μέσος όρος των σχολίων έχει φτάσει τα 326 ανά διαβούλευση<sup>69</sup>, πράγμα που δεν θα πρέπει να μας ικανοποιεί καθώς δεν έχουν εξαντληθεί τα περιθώρια που έχει η τεχνολογία. Ως εκ τούτου, η ηλεκτρονική διαβούλευση στον χώρο των πανεπιστημίων θα μπορούσε μελλοντικά να ωφελήσει και την ίδια την πολιτεία, αφού θα καταστήσει τρόπο ζωής τη συμμετοχή των πολιτών σε τέτοιες διαδικασίες.

Άξιο σχολιασμού είναι και άρθρο 77 που κάνει λόγο για την εσωτερική κινητικότητα φοιτητών. Σύμφωνα με αυτό κάθε σπουδαστής έχει το δικαίωμα να ασκήσει το δικαίωμα αυτό μία φορά μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου και λαμβάνοντας τίτλο σπουδών από το Α.Ε.Ι. προέλευσής του. Μάλιστα, στην έβδομη παράγραφο του ίδιου άρθρου ορίζεται ως ανώτατο όριο των φοιτητών που θα ωφεληθούν της ρύθμισης το 10% του αριθμού των εισακτέων του τμήματος. Είναι φανερό ότι αυτή η ρύθμιση υπηρετεί τη στρατηγική της καλλιέργειας της Πολιτότητας, αφού βοηθά στη διεύρυνση των πνευματικών οριζώντων των φοιτητών με την απόκτηση παραστάσεων -έστω και εγχώριων πανεπιστημίων-, ενώ παράλληλα βοηθά στον διάλογο και τη συνεργασία των φοιτητών. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει καμία ιδιαίτερη μέριμνα από τον νομοθέτη ώστε αυτή η κινητικότητα να εξυπηρετήσει αυτούς τους στόχους και να μην εξελιχθεί σε μία περίοδο ανέμελων διακοπών που δεν θα προσφέρουν τα προσδοκώμενα οφέλη, ενώ δεν φαίνεται να λαμβάνονται κάποια εξειδικευμένα μέτρα ώστε να μπορούν ευκολότερα να αξιοποιήσουν αυτή τη δυνατότητα φοιτητές και από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με αποτέλεσμα να αναπαράγονται οι ήδη υφιστάμενες ανισότητες και παθογένειες. Τον ίδιο προβληματισμό προκαλεί και το γεγονός ότι κάμια επιπρόσθετη μέριμνα δεν υπάρχει και για την μετακίνηση των φοιτητών στο εξωτερικό με αποτέλεσμα να μη σημειώνεται προσπάθεια για βελτίωση των προβλημάτων και των ανισοτήτων που περιγράφηκαν προηγουμένως.

---

<sup>68</sup> [1. Ενθάρρυνση της Δημόσιας Συμμετοχής | Open Government Partnership](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

<sup>69</sup> [Ανοικτή Διακυβέρνηση | Στατιστικά OpenGov \(opengov.gr\)](#) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

Εν κατακλείδι, όλες οι ρυθμίσεις του παρόντος νόμου αποτελούν προϊόντα της στατηγικής της Μπολόνια και όλων των άλλων στρατηγικών που χαράσσονται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς και τελικά έρχεται με καθυστέρηση να συμβάλει στην προώθηση του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού στην Ελλάδα. Αυτή η καθυστέρηση δεν είναι τυχαία, αφού το ελληνικό κράτος από την ίδρυσή του, όντας στην περιφέρεια του οικονομικοκοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι ακολουθεί πάντα με καθυστέρηση της εξελίξεις<sup>70</sup> και αδυνατεί να χαράξει μία πορεία που θα αποτελέσει πρότυπο για τις υπόλοιπες κοινωνίες. ρεάν μεταπτυχιακά. Σε κάθε περίπτωση, όπως κάθε νομοθετική πρωτοβουλία έτσι και η παρούσα, δεν πρόκειται να καταστεί αποτελεσματική αν δεν συνοδεύεται από τη δημοκρατική νομιμοποίηση των αποφάσεων αλλά και των υφισταμένων δομών και διαδικασιών διοίκησης (Κλαδής, 2012).

---

<sup>70</sup> Αξίζει να θυμηθούμε πως και ο «εκδημοκρατισμός» της παιδείας της δεκαετίας του 1980 ήταν και αυτή μία καθυστερημένη εφαρμογή των αντίστοιχων ευρωπαϊκών τάσεων των δεκαετιών του 1960 και 1970.



## Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα

Αν και η έννοια της Πολιτότητας ανάγεται ήδη στα χρόνια της Αρχαίας Ελλάδας, και με τον Διαφωτισμό επανήλθε στη συλλογική μνήμη του δυτικού κόσμου, ο όρος «Πολιτότητα» εισήχθη προσφάτως στον ελληνικό πολιτικό -και όχι μόνο- λόγο, υπηρετώντας την ανάγκη να συμβαδίσει η εγχώρια επιστημονική ορολογία και κοινότητα με τη διεθνή, δίχως να προβαίνει στην εσφαλμένη χρήση -για την Πολιτότητα- του όρου «ιθαγένεια» ή «υπηκοότητα» ή στη συνεκφορά «ενεργός πολίτης». Πρόκειται για έναν όρο με πολύπλοκη φύση με αποτελέσμα να μπορεί να λάβει ποικίλες εκφάνσεις και ως εκ τούτου και η καλλιέργειά της είναι εξαιρετικά δύσκολη διαδικασία.

Έτσι, η Πολιτότητα σήμερα καλείται να προσαρμοστεί στο νέο παγκοσμιοποιημένο και διεθνοποιημένο περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί και να εκλάβει μία ακόμα έκφανση, την παγκόσμια. Σήμερα, εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης αυτή η μορφή της Πολιτότητας έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία, αφού έχει καταστεί φανερό πως τα προβλήματα έχουν παγκόσμιες διαστάσεις και η επίλυσή τους απαιτεί ευρύτερη συνεργασία. Για να μπορέσει όμως να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να κατανοήσουν οι άνθρωποι ότι αποτελούν μέλη μίας κοινότητας, της παγκόσμιας, και αυτό πολλές φορές οδηγεί σε ποικίλων ειδών συγκρούσεις. Και σε αυτήν τη συνειδητοποίηση έγκειται η αξία της εκπαίδευσης στην παγκόσμια Πολιτότητα, που καλείται να προσανατολίσει τον πολίτη σε μία παγκόσμια διάσταση και να τον εθίσει σε ένα νέο τρόπο συνεργατικό και αλληλέγγυο τρόπο σκέψης και δράσης τόσο σε μικροσκοπικό επίπεδο, όσο και σε μακροσκοπικό επίπεδο, βοηθώντας τους μελλοντικούς πολίτες να έχουν τα εφόδια ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του νέου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές να συνδυάζουν με αρμονικό τρόπο τις οικουμενικές αξίες με τις «τοπικές» που πολλές φορές μπορεί να είναι αντίθετες προωθώντας τον διαπολιτισμό και θέτοντας στην άκρη την αφομοιωτική πολιτική παλαιότερων δεκαετιών επιδεικνύοντας σεβασμό στα βασικά χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας. Η επιδίωξη της δημιουργίας μιας κοινωνίας που θα χαρακτηρίζεται από πολιτιστική ομοιομορφία και συντήρηση έναντι των αλλαγών, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη μετάδοση κοινωνικών αξιών και αφηγήσεων που θα υπηρετούσαν την οικοδόμηση της ιθαγένειας του κράτους και του έθνους, όπως συνέβαινε τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, ανήκει στο παρελθόν στη σύγχρονη εκπαίδευση στην παγκόσμια Πολιτότητα, αφού ο

κόσμος πλέον χαρακτηρίζεται από ταχύτητα μετακίνησης ιδεών, ανθρώπων και προϊόντων.

Θα μπορούσε το Πανεπιστήμιο να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο σε αυτήν την προσπάθεια παρά το γεγονός ότι η προσωπικότητα του νέου έχει ήδη εν πολλοίς διαμορφωθεί; Σίγουρα το γεγονός ο πολιτικός λόγος ήταν πάντοτε παρών στα πανεπιστήμια της νεωτερικότητας, που γεννούσε και αναμόρφωνε σκέψεις και πρακτικές και από την πρώτη στιγμή επιχείρησαν να λάβουν οικουμενική αναγνώριση έχουν συντελέσει καθοριστικά ώστε να έχουν χαραχτεί στο συλλογικό ασυνείδητο ως τόποι ελεύθερης σκέψης και ανεκτικότητας με αποτέλεσμα να μπορούν να διαδραματίσουν μείζονα ρόλο, αν επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. Αυτό δεν σημαίνει πως θα πρέπει να υποταχθούν στις δυνάμεις της αγοράς, αλλά να προσδώσουν παραγωγική κατεύθυνση στην επιστημονική έρευνα και να στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, βρίσκοντας τον τρόπο να ελιχθούν στις νέες προκλήσεις που τίθενται από τις πολιτικές χάραξης υπερεθνικών οργανισμών περί μείωσης της χρηματοδότησης, «δημιουργικής ανασφάλειας», χωρίς αυτό να σημαίνει πως το Πανεπιστήμιο θα πρέπει να μένει αναπαυμένο στην κρατική χρηματοδότηση και να οδηγείται σε εφησυχασμό. Τουναντίον, απαιτείται καινοτομία και καταπολέμηση παθογενειών που το ταλανίζουν ώστε να αποτελέσει το ίδιο ως οργανισμός έμπρακτο παράδειγμα της Πολιτότητας για τους φοιτητές του.

Έτσι, θα πρέπει να επιδιωχθεί η συνεργασία των πανεπιστημίων με ανάληψη φιλόδοξων εκπαιδευτικών και επιστημονικών προγραμμάτων, που θα στοχεύουν στη δημιουργία ενεργών πολιτών οπλισμένων με τα εφόδια του δημοκρατικού πνεύματος, της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, του σεβασμού της διαφορετικότητας -ακόμα και αν δεν εγκρίνουν τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις-, της αλληλεγγύης, της αυτοκριτικής και ενδοσκόπησης που θα συντελέσουν στη διαμόρφωση των προσωπικών τους απόψεων. Για να γίνει αυτό πράξη απαιτείται να δοθεί από το Πανεπιστήμιο διαθεματικός και διεπιστημονικός χαρακτήρας ώστε να προσφέρει τη δυνατότητα για μία ολιστική θεώρηση της μάθησης και επίλυσης των προβλημάτων. Αυτό απαιτεί τροποποίηση των Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημίων που θα απομακρύνουν το Πανεπιστήμιο από τη μονοδιάστατη εκδοχή της γνώσης και θα γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ των διαφορετικών «γλωσσών» που μιλούν οι επιστήμονες των ποικίλων επιστημονικών κλάδων που καλούνται να συνεργαστούν,

ενώ συνάμα θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες της πολιτισμικής ετερότητας και να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στο διαφορετικό και η κατανόηση της αξίας του. Βασικός άξονας αυτής της αναμόρφωσης είναι η ανάγκη για απαγκίστρωση από τη χρησιμοθηρική προσέγγιση της γνώσης, που για να επιτευχθεί θα πρέπει να συνδυαστεί με αντικατάσταση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και της εξατομικευμένης μάθησης που προωθεί τον ανταγωνισμό με τη συνεργατική που ευνοεί την καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης προσφέροντας τη δυνατότητα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των φοιτητών και της «κουλτούρας», κάτι το οποίο έχει επισημανθεί από τους θεωρητικούς του πεδίου ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Ωστόσο, για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα του νέου σχεδιασμού Προγραμμάτων Σπουδών των πανεπιστημίων θα πρέπει να υπάρξει ανάλογη ευαισθητοποίηση από μέρους των διδασκόντων, οι οποίοι θα πρέπει να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες της ακαδημαϊκής ελευθερίας και ευελιξίας που του προσφέρονται, και να μεριμνά για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των σπουδαστών και την ενεργοποίηση της αμφισβήτησης των υπάρχοντων δομών. Κάτι τέτοιο όμως συνεπάγεται την ανάγκη επιμόρφωσής τους, που για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι προϊόν ελεύθερης βούλησης λόγω της αναγνώρισης της έλλειψης εκπαίδευσής τους στην Πολιτότητα και όχι μία άνωθεν εντολή.

Ταυτόχρονα, η ακαδημαϊκή κοινότητα θα πρέπει να αξιοποιήσει τις ποικίλες δυνατότητες κινητικότητας που προσφέρονται, ώστε να αναπτύξουν την παγκόσμια Πολιτότητα, την παγκόσμια νοοτροπία και τις διαπολιτισμικές ικανότητες, ώστε να ευνοηθούν κατά αυτόν τον τρόπο η σύγκλιση κοινωνικών αξιών και συμπεριφορών, η εξάλειψη κάθε είδους προκατάληψης και η προσαρμοστικότητα. Ωστόσο, χρειάζονται περισσότερα μέτρα για να μην διευρυνθεί το χάσμα μεταξύ όσων έχουν την οικονομική δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αυτήν και σε όσους δεν την έχουν. Έτσι, η κατάλληλη προετοιμασία για την προετοιμασία της κινητικότητας απαιτεί και αναβάθμιση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, κάτι το οποίο θα πρέπει να απασχολεί τους διδάσκοντες οργανώνοντας διδασκαλίες κάποιων ενοτήτων των μαθημάτων σε παράλληλη χρήση με άλλες γλώσσες, αλλά και επιδεικνύοντας ενδιαφέρον για την επαφή με τη διεθνή ορολογία της επιστήμης που θεραπεύει, ώστε να συμβάλλει με τη σειρά του στην οικουμενική επαφή των κοινωνούντων της. Το σημαντικότερο ρόλο όμως διαδραματίζει η

οργάνωση του διδασκαλείου ξένων γλωσσών, που προσφέρει δυνατότητες εκμάθησης πλήθους ξένων γλωσσών με πολύ προσιτά διδάκτρα.

Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε και η ανάγκη να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στο Πανεπιστήμιο, προσφέροντας το όραμα της «ηλεκτρονικής δημοκρατίας» και αναδεικνύοντας τον ψηφιακό πολίτη, αξιοποιώντας την ροπή των νέων προς τη δημοκρατία, μέσω έκφρασης των κοινωνικών και πολιτικών τους προβληματισμών στο διαδίκτυο, ώστε να επιτευχθεί ενεργότερος ρόλος των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων ή στον προβληματισμό επί θεμάτων της δικής τους καθημερινότητας και την επικοινωνία τους με άλλες πανεπιστημιακές κοινότητες της χώρας ή του εξωτερικού. Οι ΤΠΕ θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη διαφάνεια και τη λογοδοσία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, διευκολύνοντας την πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με θέματα πολιτικής και τη συμβολή των προτάσεων τους στη λήψη αποφάσεων ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ενίσχυση της εμπιστοσύνης στους δημόσιους θεσμούς. Μονάχα αν αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη προς τους δημόσιους θεσμούς και τους υποψηφίους, αν τα πανεπιστήμια λειτουργούν αυτόνομα από κάθε είδους εξουσία, αν επιλύσουν δομικά τους προβλήματα, θα επιτευχθεί και η μείωση της αποχής των φοιτητών από τις φοιτητικές εκλογικές διαδικασίες

Τέλος, εξετάστηκε κατά πόσο όλα αυτά εξυπηρετούνται από τον τελευταίο νόμο 4957/2022, ο οποίος έχει επηρεαστεί -όπως όλοι οι προηγούμενοι νόμοι του 21<sup>ου</sup> αιώνα- από στρατηγικές που χαρακτήρηκαν από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως η ΕΕ και ο ΟΟΣΑ. Έτσι, στο άρθρο 4 του επίμαχου νόμου γίνεται αυτολεξεί καταγραφή των στόχων του προηγούμενου νόμου με την προσθήκη για πρώτη φορά της αναφορά στους όρους «Πολιτότητα» και «Πολιτειότητα». Στη συνέχεια, δεν ξανααναφέρονται οι όροι αυτοί με αποτέλεσμα να πιστεύουμε πως ο νομοθέτης θεωρεί ότι αυτό θα επιτευχθεί μέσω των ρυθμίσεων που προτείνονται στα επιμέρους άρθρα του.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε πως ο νέος νόμος αφήνει σχεδόν αναλλοίωτο τον παλαιότερο -παρά τις προβαλλόμενες ιδεολογικές διαφορές των εκάστοτε κυβερνητικών σχημάτων- με αποτέλεσμα ο αριθμός των φοιτητικών εκπροσώπων παραμένει ίδιος τόσο στη σύγκλητο, όσο και στις συνελεύσεις των σχολών και των τμημάτων, συνεχίζοντας αφενός την πολιτική συμμετοχής των φοιτητών στη λήψη αποφάσεων που προβλέφθηκε για πρώτη φορά στην μεταπολιτευτική ζωή της χώρας μας με τον νόμο 1268/1982 αναπράγοντας το σύστημα της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας

στους κόλπους των φοιτητών, προκαλώντας μύδρους μέρους της επιστημονικής κοινότητας που μείωση του ρόλου των φοιτητών στη διοίκηση των Πανεπιστημίων και συνέχιση νεοφιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων στα πανεπιστήμια. Ακόμα και το εννιαίο ψηφοδέλτιο στην εκλογική διαδικασία ίσως κάνει πιο απρόσωπες της διαδικασίες με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη απόχη των φοιτητών από αυτές, αν δεν συνδυαστεί με άλλα μέτρα, όπως αυτά που περιγράφηκαν στις προτάσεις μας για την αναβάθμιση της Πολιτότητας στο Πανεπιστήμιο.

## Βιβλιογραφία

- Aktas & Pitts & Richards & Silova. (2016). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 1-16.
- Cabezudo κ.ά. (2012). *Κατευθυντήριες γραμμές της παγκόσμιας εκπαίδευσης: έννοιες και μεθοδολογία της παγκόσμιας εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς και διαμορφωτές πολιτικής*. Λισαβόνα: Έκδοση του Κέντρου Βορρά-Νότου του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Banks, B. & McGee-Banks (1999). *Teaching strategies for the social studies: Decision-making and citizen action*. New York: Longman.
- Banks, J. (2012). Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. In J. Banks, *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική* (pp. 55-71). Αθήνα: Πεδίο.
- Barrett, B. (2016). Higher Education Mobility in the Bologna Process. *Conference: Council for European Studies* (σσ. 1-20). Philadelphia, Pennsylvania: [https://www.researchgate.net/publication/301347547\\_Higher\\_Education\\_Mobility\\_in\\_the\\_Bologna\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/301347547_Higher_Education_Mobility_in_the_Bologna_Process).
- Bellamy, R. (n.d.). Citizenship: Historical Development of. [https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/35878/Bellamy\\_Citizenship\\_historical.pdf](https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/35878/Bellamy_Citizenship_historical.pdf).
- Bryla, P. (2014). International student mobility in Poland – a quantitative analysis. Στο Bryla & Domański, *The impact of the Erasmus programme on mobility and employability* (σσ. 93-134). Łódź: University of Łódź.

- Castles, S. (2012). Μετανάστευση, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση. In J. Banks, *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη* (pp. 73-115). Αθήνα: Πεδίο.
- Comor, E. (2001). The Role of Communication in Global Civil Society: Forces, Processes, Prospects. *International Studies Quarterly*, Vol.45, Iss.3, 389-408.
- Ebuchi, K. (1989). Foreign Students and Internationalization of the University: A view from Japanese Perspective. In K. Ebuchi, *Foreign Students and Internationalization of Higher Education* (pp. 45-56). Hiroshima: Research Institute for Higher Education.
- ENEC Consortium (2019). *Education for Environmental Citizenship In Focus*. Lemosos: European Network for Environmental Citizenship – ENEC Cost Action.
- European Movement International, *Citizens' participation in the digital age: e-democracy*. Retrieved from <https://europeanmovement.eu/policy/enhancing-citizen-participation-in-the-european-union/>
- Fernández & Sundström (2011). Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. *Studies in Philosophy and Education*, 363-384.
- Finley. (1983). *Politics in the Ancient World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fioramonti & Giordano & Basile (2021). Fostering Academic Interdisciplinarity: Italy's Pioneering Experiment on Sustainability Education in Schools and Universities. *Frontiers in Sustainability*, Vol. 2, 1-6.
- Froumin, I. (2012). Εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη και εθνοοτικά θέματα στη Ρωσία. Στο J. Banks, *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: Παγκόσμια προοπτική* (pp. 427-461). Αθήνα: Πεδίο.
- Fudge, J. (2005). After Industrial CitizenshipMarket Citizenship or Citizenship at Work? *De- partement des relations industrielles de l'Universite Laval*, 631-656.
- Hans de Wit (2023). Internationalization in Higher Education: Critical Reflections on Its Conceptual Evolution. *International Higher Education* (115), 14-16.
- Jaeger, B. (2021). Digital Citizenship – A Review of the Academic Literature. *Recht und Management*, 14(1), 24-42.
- Jallade, J. (2003). Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση: Οι επιδράσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Δ. Τσαούσης, *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης* (pp. 217-272). Αθήνα: Gutenberg.

- Johnston, J. (2005). Rawls's kantian educational theory. *Educational Theory* 55 (2), 200-218.
- Kneuer, M. (2016). E-democracy: A new challenge for measuring democracy. *International Political Science Review* 37 (5), 666-678.
- Kogan & Healy (2003). Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Στο Δ. Τσαούσης, *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης* (pp. 195-215). Αθήνα: Gutenberg.
- Laves, W. H. (1949). The universities and international understanding. *The Journal of Higher Education*, 20(3), 115-120.
- Le Goff, J. (2006). *Η Ευρώπη γεννήθηκε τον Μεσαίωνα*. Αθήνα: Πόλις.
- Leišytė & Rose & Sterk-Zeeman. (2022). Higher education policies and interdisciplinarity in Germany. *Tertiary Education and Management* 28(1), 1-18.
- Marklund, S. (2012). Η εκπαίδευση σε μία ενοποιημένη Ευρώπη. Στο Σ. Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (pp. 75-92). Αθήνα: Gutenberg.
- Mayo, P. (1994). Synthesizing Gramsci and Freire: Possibilities for a Theory of Radical Adult Education. *International Journal of Lifelong Education*, 13 (2), 125-148.
- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Middlehurst, R. (2015). Perspectives on Global University Networks. *International Higher Education* (81), 4-5.
- Moshe, T. (2012). Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στο Ισραήλ. Στο J. Banks, *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική* (pp. 573-608). Αθήνα: Πεδίο.
- Mossberger, K. (2008). Toward digital citizenship. Addressing inequality in the information age. *Routledge Handbook of Internet Politics*, 173-185.
- Moughrabi, F. (2012). Εκπαιδευόντας στην ιδιότητα του πολίτη στη Νέα Παλαιστίνη. Στο J. Banks, *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική* (pp. 609-641). Αθήνα: Πεδίο.
- New Horizons IV PREVIEW (2018). *A global study of the youth and student traveler*. Amsterdam: WYSE Travel Confederation.

- Norbäck, P. (2021). Global Democracy: The Last Chance to Resolve the Climate Crisis. *Academia Letters (Article 3786)*, 1-7.
- Ong, A. (2012). Εκπαιδευτική διαθεσιμότητα και ευέλικτη ιδιότητα του πολίτη στον παγκόσμιο χώρο. Στο J. Banks, *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη* (pp. 117-147). Αθήνα: Πεδίο.
- Ortega y Gasset, J. (2006). *Η αποστολή του Πανεπιστημίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ostermiller, J. (January 2005). Preparing World Citizens Through Higher Education: Responsibilities, Choices, and Implications . *The Vermont Connection 26 (1)*, <https://scholarworks.uvm.edu/tvc/vol26/iss1/12>.
- Pais & Costa. (2020, Vol. 61). An ideology critique of global citizenship education. *Critical Studies in Education*, 1-16.
- Papadiamantaki & Fragoulis & Soroliou (2016). Student Engagement in Higher Education: Participation in Greek Student Elections. *ACADEMIA 6 (1)*, 198-220.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalization, Societies and Education*, 9:3-4, 427-442.
- Pocock, J. G. (1998). The Ideal of Citizenship Since the Classical Times. In G. Shafir, *The Citizenship Debates. A Reader*. Minneapolis /London: University of Minnesota Press.
- Rebble, A. (2010). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Rugge, F. (2017). *Global Citizenship and Higher Education*. Retrieved from [https://www.academia.edu/93150997/Table\\_1\\_Global\\_Citizenship\\_Global\\_Citizenship\\_and\\_Higher\\_Education: 2023](https://www.academia.edu/93150997/Table_1_Global_Citizenship_Global_Citizenship_and_Higher_Education: 2023)
- Salazar, M. (2013). A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey toward Liberation. *Review of Research in Education, volume 37 (1)*, 121-148.
- Souvlis & Gounari. (2019). State and Universities in Greece, 1974-2018: From the Demand for Democratization to the Constellation of Neoliberalism. *Critical Education 10 (12)*, 1-19.
- Stamelos & Aggelopoulos. (2017). Interdisciplinarity master programs in Greek universities: Organization and cognitive conditions. *Social Cohesion and Development 12 (2)*, 85-99.
- Stenhouse, L. (1985). *Research as a Basis for Teaching*. London: Heinemann.



- Szakács-Behling & Riggan & Akar. (2020). Introduction: Rethinking Global Citizenship Education from the ground up: Intentions, power, and accidents. *Journal für International und Interkulturell* 26 (2), 100-115.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: VA: ASCD.
- Unesco. (2015). Global Citizenship Education: topics and learning objectives. Paris, France. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Waechter, B. (1999). *Internationalisation in Higher Education - A Paper and Seven Essays in the Tertiary Sector*. Bonn: Lemmens.
- Zajadacz & Kugiejko (2019). School Trips – Understanding the Young Traveller’s Perspective. *Studia Periegetica* 4 (28), 23-42.
- Žižek, S. (2018). *Απαντήσεις δίχως ερωτήματα*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Αγγέλη, Β. (2016). Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας του Γυμνασίου ως καταστατικός χάρτης της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων: εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21ου αιώνα* (pp. 2-14). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Ακριώτου & Σκούρα. (2016). CLIL (Content and Language Integrated Learning): Μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα* (σ. 199-214). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Αλεξάκης, Δ. (2017). *John Dewey: πειραματισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Τόπος.
- Άντερσον, Μ. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βουλής, Ε. Ε. (2022). Έκθεση επί του νομοσχεδίου «Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των ΑΕΙ με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις». Retrieved from Hellenic Parliament: <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/7b24652e-78eb-4807-9d68-e9a5d4576eff/12019663.pdf>
- Γερούκη, Μ. (2016). Η σεξουαλική διαφορετικότητα ως παράγοντας περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και παρενόχλησης στο σχολικό περιβάλλον. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο*

του 21ου αιώνα (τόμος Β΄) (pp. 25-36). Θεσσαλονίκη: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Γιαννούλας, Α. (2009). Προωθημένη διαθεματικότητα / διεπιστημονικότητα μέσα από τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ* (σσ. 940-948). Αθήνα: Ατραπός.

Γκορώνη & Φτερνιάτη (2009). Η προώθηση της Πολιτειότητας στα διδακτικά εγχειρίδια για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού. Retrieved from <https://eclass.upat-ras.gr/modules/document/file.php/PDE1316/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/%CE%A6%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B9%CE%AC%CF%84%CE%B7%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC.%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%>

Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρηγοριάδου, Α. (2016). Δημιουργική Σκέψη: αναγκαιότητα και προτάσεις εφαρμογής της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα* (pp. 215-225). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Δερτιλής, Γ. (2008, 11 24). Retrieved from ΤΟ ΒΗΜΑ: <https://www.to-vima.gr/2008/11/24/opinions/i-alazoneia-twn-eyrwpaiwn-kai-o-fobos-gia-ton-et-ero/>

Ευσταθίου & Ευθυμίου & Καλαντζή-Αζίζι. (2001). Η ανάγκη για συμβουλευτική: Έρευνα στο φοιτητικό πληθυσμό. «Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό στην αυγή του 21ου αιώνα» (σσ. 1-24). Αθήνα: [https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos-Efthimiou/publication/235761019\\_E\\_ananke\\_gia\\_symbouleutike\\_Ereuna\\_sto\\_phoitetiko\\_plethysmo/links/02bfe51340da0835f7000000/E-ananke-gia-symbouleutike-Ereuna-sto-phoitetiko-plethysmo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos-Efthimiou/publication/235761019_E_ananke_gia_symbouleutike_Ereuna_sto_phoitetiko_plethysmo/links/02bfe51340da0835f7000000/E-ananke-gia-symbouleutike-Ereuna-sto-phoitetiko-plethysmo.pdf) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

Ζάχος & Δημοσθένους. (2018). Στερεότυπα, Προκαταλήψεις και Ρατσισμός στο Σχολείο: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Θεσσαλονίκης. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»* (pp. 288-297).

Πάτρα: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Ζόγκζα, Β. (2008). Εκπαίδευση στις βιοεπιστήμες και τη βιοτεχνολογία για τον επιστημονικά καλλιεργημένο και ενεργό πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας. Στο Μπάλιας, *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σσ. 67-97). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Θεοδούλου, Φ. (2016). Απολιτικοποίηση και αποχή: Το χρέος της Παιδείας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 70-86.

Ιμβριώτη, Ρ. (1931). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία. *Δελτίον ΟΛΜΕ* (57), 189-197.

Ιμβριώτη, Ρ. (1983). *Παιδεία και Κοινωνία: Έλληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα (τρίτη έκδοση)*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Καζαμιάς, Α. (2012). Νεοεαυρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση. Στο Μπουζάκης, Σ. *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (pp. 423-453). Αθήνα: Gutenberg.

Καμαριανός, Ι. (2008). Εκπαίδευση και εξουσία στην Κοινωνία της Πληροφορίας; αναζητώντας τον ενεργό πολίτη. Στο Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (σ. 265-301). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές. Στο Μπάλιας (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (σ. 151-173). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

Καραφύλλης, Α. (2006). Το προφίλ του/της Έλληνα/νίδας μουσουλμάνου/ας φοιτητή/τριας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. 4ο Διεθνές Συνέδριο "Ιστορία εκπαίδευσης" (σ.

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/karafyllis.htm>).

Πάτρα:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/syntelestes.htm>.

Kendourie, E. (2005). *Ο Εθνικισμός*. Αθήνα: Κατάρτι.

- Κεραμίδα, Α. (2016). Ψυχολογικό κλίμα της τάξης στη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας: Θεωρία και πράξη. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα* (pp. 289-296). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Κερκίνοπούλου, Γ. (2016). Τέχνη και Γλώσσα: Μια διαθεματική πρόταση με Σταθμούς Δημιουργίας και Μάθησης. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα, τόμος Β΄* (pp. 278-288). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Κλαδής, Δ. (2005). “Η συζήτηση στην Ελλάδα για τα ιδιωτικά και για τα μη-κερδοσκοπικά μη-κρατικά πανεπιστήμια (εκτός τόπου και χρόνου σε σχέση με τη σύγχρονη Ευρωπαϊκή πραγματικότητα). *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 4, 127-140.
- Κλαδής, Δ. (2012). Διοίκηση των πανεπιστημίων: Δημοκρατία ή /και αποτελεσματικότητα;. *ACADEMIA 2 (1)*, 5-29.
- Κουλουριώτη, Λ. (2017). Η προώθηση της ανθρωπιστικής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης με βοήθεια απλών εφαρμογών ΤΠΕ. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» (τόμος 1)* (σ. 862-868). Αθήνα: ΕΚΤ.
- Κοφίδου, Α. (2016). Η Διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας σε ανομοιογενείς τάξεις: η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας ως παιδαγωγική πρόταση για τη διαχείριση της σχολικής αποτυχίας. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα* (σ. 86-95). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Ματθαίου, Δ. (2005). Ο λόγος περί ιδιωτικών πανεπιστημίων. Προπέτασμα της μεταρρυθμιστικής δυσπραγίας στη δημόσια ανώτατη εκπαίδευση;. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 13-36.
- Μιχαηλίδης & Ζήκος, (2016). Η διεπιστημονικότητα ως επιστημολογικό ζήτημα: ένα διαρκές διακύβευμα στην έρευνα και στη σύγχρονη εκπαίδευση. *Χημικά Χρονικά 78 (7)*, 14-18.
- Μουσένα, Ε. (2004). Πολιτιστικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση. *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σ. 344-354). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Μουσένα, Ε. (2023). Σημειολογία της Τέχνης και Πολιτότητα στην Εκπαίδευση – Ανάλυση με βάση τη θεωρία του Peirce. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 9-19.
- Μπάλιας, Στ. (2008). Σε αναζήτηση του σύγχρονου ενεργού πολίτη. Στο Μπάλιας (επιμ), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση* (σ. 9-41). Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπουζάκης, Σ. (2012). Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις διεθνούς εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκής διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (σ. 381-395). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2012). Μοντέλα-παραδείγματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών - Εθνικός και υπερεθνικός εκπαιδευτικός λόγος: Συγκλιση ή απόκλιση;. Στο Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνούς εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (σ. 643-657). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ. (2018). Κοινωνιολογικές συμβολές στη διαμόρφωση του ενεργού δημοκρατικού πολίτη. Στο Νικολάου & Ελευθεράκης & Καλεράντε κ.ά., *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία* (σ. 82-108). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Παλαιολόγου & Ευαγγέλου. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ένταξη και σχολικές επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παναγόπουλος, Κ. &. (2018). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*, τόμος Β' (σ. 298-306). Πάτρα: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.
- Παπαδιαμαντάκη, Α. (2017). *Το Πανεπιστήμιο και οι Πολιτικές για την κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάζογλου, Ασ. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 3ο, 177-193.

- Παπαϊωάννου, Ολ. (2021). Φοιτητική συμμετοχή στη διακυβέρνηση: η περίπτωση του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Κόρινθος: διδακτορική διατριβή.
- Πασιάς, Γ. (2010). "Λόγοι και πολιτικές μεταρρύθμισης του ελληνικού πανεπιστημίου (2000-2010). Προς την «αλλαγή παραδείγματος» στο πλαίσιο των επιδράσεων της διαδικασίας της Μπολόνια (ΕΧΑΕ) και της στρατηγικής της Λισαβόνας (ΕΧΕ). *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος 1Ε, τεύχος 59, 187-229.*
- Πατέλη, Κ. (2010). Η αφήγηση περί ανοιχτής διακυβέρνησης και το orengon.gr. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας 24, 125-130.*
- Παυλίδης, Π. (2007). Η "ιδέα του Πανεπιστημίου" στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. *Νέα Παιδεία (122), 17-39.*
- Πέτρου, Α. (2010). Παιδεία, εκπαίδευση, ηθική της χειραφέτησης και δημοκρατική Πολιτειότητα. Στο Σακελλαρίου & Ζεμπύλας & Πέτρου, *Ηθική και εκπαίδευση: Διλήμματα και προοπτικές* (σ. 119-135). Αθήνα: Κριτική.
- Πρόκου, Ε. (2019). Η μεταρρύθμιση της ελληνικής ανώτατης εκπαίδευσης υπό τις επιδράσεις της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η μετατόπιση από την "ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών" στη "διασφάλιση της ποιότητας". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τόμος 23, 83-98.*
- Πρόκου, Ε. (2021). Η ευρωπαϊκή πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα, πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τεύχος 26, 143-173.*
- Πυργιωτάκης, Γ. (2006). Η "Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική" στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα: Αμφισβητήσεις, διαπιστώσεις, προτάσεις, προοπτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση (41), 69-89.*
- Ρήγος, Α. (2000). *Πανεπιστήμιο, ιδεολογικός ρόλος και ρόλος: από το Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ρουμελιώτης, Α. (2023). e-Learning: αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και προτάσεις ποιοτικής αναβάθμισής τους. *9ο Συνέδριο "Νέου Παιδαγωγού"* (σ. 400-407). Αθήνα: [https://users.sch.gr/synedrio/Praktika\\_Synedriou\\_09\\_Synedrio\\_Neos\\_Paidagogos\\_2023.pdf](https://users.sch.gr/synedrio/Praktika_Synedriou_09_Synedrio_Neos_Paidagogos_2023.pdf) (Ανακτήθηκε 8/5/2024).

- Ρουσσάκης, Ι. (2012). Επαναπροσδιορίζοντας τη δημόσια εκπαίδευση: μια συγκριτική θεώρηση του λόγου και των πολιτικών εκπαιδευτικής επιλογής, λογοδοσίας και "αγοραιοποίησης". Στο Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική: μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση* (σ. 193-214). Αθήνα: Gutenberg.
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2016). Η τέχνη ως μέρος και μέσο εκπαίδευσης στην Πολιτότητα. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων: Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα, τόμος Β' (σ. 572-591). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.
- Σιούφα, Β. (2013). Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: Διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, τόμος ΙΣΤ, τεύχος 62*, 74-114.
- Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.
- Σταμέλος, Γ. (2016). *Το ζήτημα των εισακτέων στα πανεπιστήμια, Μελέτη 15*. Πάτρα.
- Σταμάτης, Γ. (2008). *Ο Νεοφιλελεύθερος εναγκαλισμός του Πανεπιστημίου*. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Το πλαίσιο για την εκπαίδευση για την παγκόσμια Πολιτότητα*. (n.d.). Retrieved from [https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global\\_citizenship\\_education/GlobalCitizenshipEducationFramework\\_gr.pdf](https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global_citizenship_education/GlobalCitizenshipEducationFramework_gr.pdf)
- Τζούμα, Α. (2006). *Εκατό χρόνια νοσταλγίας: το αυτοβιογραφικό αφήγημα Έθνος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί - αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας, Δ. β. (2010). *Συγκεντρωτική στατιστική καταγραφή των σχολικών εκδρομών για το σχολικό έτος 2009-2010*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Διά βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Φερώνας, Α. (2013). Η Κοινωνική Διάσταση της «Ευρώπης 2020»: Ρητορική και Πραγματικότητα. *Κοινωνική Πολιτική, τεύχος 1*, 1-24.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum: γενικά και ειδικά αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χριστ, Τ. (2012). *Σύντομη ιστορία της Ευρώπης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## Διαδικτυογραφία

<https://www.greek->

[language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=307](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=307)

[H αλαζονεία των ευρωπαίων και ο φόβος για τον Ετερο - ΤΟ ΒΗΜΑ \(tovima.gr\)](https://www.tovima.gr)

[Μπορέλ: "Η Ευρώπη είναι κήπος, η ζούγκλα θα μπορούσε να εισβάλει" - Οργή των Εμιράτων | News 24/7 \(news247.gr\)](https://www.news247.gr)

[www.un.org/education](https://www.un.org/education)

[Οδηγία 76/207/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 9ης Φεβρουαρίου 1976 περί της εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχειρίσεως ανδρών και γυναικών, όσον αφορά την πρόσβαση σε απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και προώθηση και τις συνθήκες εργασίας \(taxheaven.gr\)](https://www.taxheaven.gr)

[http://oldwww.arch.ntua.gr/sites/default/files/announcement/14745\\_/kanones\\_deondologias\\_didaskalias.pdf](http://oldwww.arch.ntua.gr/sites/default/files/announcement/14745_/kanones_deondologias_didaskalias.pdf)

[https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos-](https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos-Efthimiou/publication/235761019_E_ananke_gia_symbouleutike_Ereuna_sto_phoitetiko_plethysmo/links/02bfe51340da0835f7000000/E-ananke-gia-symbouleutike-Ereuna-sto-phoitetiko-plethysmo.pdf)

[Efthimiou/publication/235761019 E ananke gia symbouleutike Ereuna sto phoitetiko plethysmo/links/02bfe51340da0835f7000000/E-ananke-gia-symbouleutike-Ereuna-sto-phoitetiko-plethysmo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Konstantinos-Efthimiou/publication/235761019_E_ananke_gia_symbouleutike_Ereuna_sto_phoitetiko_plethysmo/links/02bfe51340da0835f7000000/E-ananke-gia-symbouleutike-Ereuna-sto-phoitetiko-plethysmo.pdf)

[https://www.ethaae.gr/images/articles/723-hqa\\_athenacriteria.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/723-hqa_athenacriteria.pdf)

<https://www.esos.gr/sites/default/files/articles->

[2023/%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81\\_%CE%95%CC%81%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7\\_%CE%95%CE%98%CE%91%CE%91%CE%95\\_2022\\_v1.1.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-2023/%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CC%81_%CE%95%CC%81%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7_%CE%95%CE%98%CE%91%CE%91%CE%95_2022_v1.1.pdf)

[https://www.iky.gr/images/Bologna\\_Brochure\\_Final.pdf](https://www.iky.gr/images/Bologna_Brochure_Final.pdf)

<https://www.unesco.org/en/unitwin>

<https://www.unica-network.eu/>

<https://www.uarctic.org/>

[Erasmus decoded: Where do Europe's students go when they study abroad? | Euronews](https://www.euronews.com)

[Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ελλάδα \(minedu.gov.gr\)](https://www.minedu.gov.gr)

[Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης \(EXE\) με απλά λόγια - European Education Area \(europera.eu\)](https://www.europera.eu)

[1. Ενθάρρυνση της Δημόσιας Συμμετοχής | Open Government Partnership](https://www.opengovernmentpartnership.org)



