

Ευρωπαϊκή πολιτειότητα και Εκπαίδευση: δύο στρατηγικοί μηχανισμοί ευρωπαϊκής εμβάθυνσης σε δυνητική ασυμβατότητα (:)

Δημήτρης Καλογιάννης ■

Εισαγωγή

Στη νεωτερική εποχή, ο επιτυχημένος ρόλος της εκπαίδευσης στις διαδικασίες γένεσης, νομιμοποίησης και παγίωσης του έθνους-κράτους, της προσέδωσε ένα τεράστιο θετικό πρόσημο. Οι ανάγκες του έθνους-κράτους για άντληση «πιστών νεοσύλλεκτων στρατιωτών» και οι ανάγκες της βιομηχανίας και της κρατικής γραφειοκρατίας για «πειθαρχημένους» εργαζόμενους και κατηρτισμένους γραφειοκράτες ώθησε τις κυβερνήσεις να απονείμουν στην εκπαίδευση ένα κεντρικό ρόλο στην κάλυψη αυτών των προτεραιοτήτων (Green, 1997: 134). Η τυπική εκπαίδευση έγινε ο επίσημος τόπος για την ενστάλαξη της πολιτειότητας του έθνους-κράτους (Keating et al., 2009), ενώ το κατεξοχήν μάθημα για την άμεση γνωριμία με τους πολιτικούς, τους πολιτειακούς θεσμούς, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη ήταν η πολιτική αγωγή ή αγωγή του πολίτου.

Ωστόσο, με την είσοδο στην περίοδο της δεύτερης νεωτερικότητας, οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, συνεπικουρούμενες από τις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας, οι ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνίες υψηλής διακινδύνευσης, η δημιουργία υπερεθνικών μορφωμάτων και μια πρωτοφανής, μαζική μετανάστευση πληθυσμών κατέστησαν ανεπαρκή τόσο τον νεωτερικό θεσμό της εθνικής πολιτειότητας όσο και την τυπική εκπαίδευση ως σύστημα και μηχανισμό διαμεσολάβησης και κοινωνικοπολιτικής αναπαραγωγής. Ωστόσο, στην περίπτωση της

ΕΕ, θεσμικά όργανα, διαμορφωτές πολιτικής και κυβερνήσεις των κρατών-μελών επαναβεβαιώνουν την εμπιστοσύνη τους στις διαμορφωτικές ικανότητες της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση καλείται να κοινωνικοποιήσει τους ευρωπαίους πολίτες στις τέσσερις δομικές κατηγορίες που υποδείκνυε ο Parsons (1966: 19) για να λειτουργήσει ένα κοινωνικό σύστημα (εν προκειμένω αυτό της ευρωπαϊκής πολιτειότητας): τις αξίες, τους κανόνες, τις συλλογικότητες και τους ρόλους.

Οι ευρωπαϊκές προσδοκίες από την εκπαίδευση

Στην περίπτωση της ενεργής πολιτειότητας έχει αρχίσει να αναγνωρίζεται από διαμορφωτές πολιτικής και θεσμικά όργανα ότι η τυπική εκπαίδευση, με την έμφαση στη γνωστική μετάδοση μέσω της διδασκαλίας, δεν μπορεί από μόνη της να συνδέσει τη γνωστική με τη συναισθηματική και την πρακτική διάσταση εκμάθησης της πολιτειότητας, και να συμβάλει έτσι στην ώθηση των πολιτών για ενεργό συμμετοχή. Ως εκ τούτου, η ενεργός πολιτειότητα εντάσσεται στη δια βίου μάθηση και καθίσταται ένα εγκάρσιο θέμα, το οποίο πρέπει να προωθείται σε όλες τις πολιτικές και τα προγράμματα της ΕΕ και σε όλη την εκπαιδευτική διαδρομή. Η έμφαση στη δια βίου μάθηση και μέσω αυτής στην ενεργό ιδιότητα του πολίτη υπηρετεί αφενός το οικονομικό πρόταγμα και φιλοδοξεί αφετέρου να συμβάλει στην εμβάθυνση του ενοποιητικού εγχειρήματος, μέσα από τη δημιουργία κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης, ταυτότητας και αίσθησης του ανήκειν.

Η ΕΕ ασφαλώς επιφυλάσσει στην τυπική εκπαίδευση σημαίνοντα ρόλο στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής πολιτειότητας. Η διαμόρφωση των βασικών στάσεων, αξιών, γνώσεων και δεξιοτήτων της ενεργού ιδιότητας του πολίτη απαιτείται να αναπτυχθούν ήδη από την προσχολική ηλικία και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Ταυτόχρονα, τα σχολεία καλούνται να αναπτύξουν κλίμα δημοκρατικότητας που θα ευνοεί τη συμμετοχή, την εμπιστοσύνη και την υπευθυνότητα, ενώ θεωρούνται παράγοντες δημοκρατίας, μιας κοινωνίας ανοιχτής, αλληλέγγυας και συμμετοχικής. Επιπλέον, τα κράτη-μέλη καλούνται να εντάξουν στα σχολικά προγράμματα την «αγωγή του πολίτη» με την ευρύτερή της έννοια, συμπεριλαμβανομένης της παροχής ευκαιριών συμμετοχής στην κοινωνία των πολιτών.

Προκύπτει όμως το ερώτημα: είναι άραγε η εκπαίδευση σε θέση να εφοδιάσει όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης, υποβάθρου

ή φύλου, με τις απαραίτητες ικανότητες που απαιτεί αφενός, η αγορά και αφετέρου, η άσκηση της πολιτειότητας; Ή το συνεχές κυνήγι της επίδοσης και των αποτελεσμάτων μαζί με μια σειρά από άλλους ανασταλτικούς παράγοντες καθιστούν δύσκολη ή και αδύνατη την εμπέδωση της ενεργού πολιτειότητας, που τώρα μάλιστα γίνεται και πολυεπίπεδη (εθνική, ευρωπαϊκή); Μήπως ισχύει και εδώ αυτό που είχε συνοψίσει κάποτε ο Bernstein (1970) στην πρόταση *Education cannot compensate for society*; Μπορεί εν τέλει η εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση να παρακολουθήσει τις ραγδαίες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις και να ανταποκριθεί σε αυτές με επάρκεια ή τελικά το συγκεκριμένο την επηρεάζει σε τέτοιο βαθμό που να ετεροκαθορίζεται και όχι να καθορίζει;

Μέσα από την κριτική εξέταση των θεσμικών κειμένων της ΕΕ, των σχετικών με το ζήτημα μελετών και ερευνών και τη διορατική προοπτική της πραγματικότητας αναδεικνύονται, σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα, τρεις ομάδες ανασχέσεων στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της εκπαίδευσης ως προς την παραγωγή του «καλού» πολίτη. Η μία είναι εσωτερική και αφορά πρώτιστα στις εισροές της εκπαίδευσης: το αναλυτικό πρόγραμμα, τους λειτουργούς της, τις αρχές και το κλίμα που τη διέπουν, τον εξεταστικό, γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό της και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Η δεύτερη ομάδα αναφέρεται στην ασυμμετρία μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνικού συγκείμενου, στην αδυναμία δηλαδή της εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και να απορροφήσει τους κραδασμούς μιας ταχέως μεταβαλλόμενης κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ανισότητες, αντινομίες και κατακερματισμό. Η τελευταία ανασχέση προέρχεται από την ελλειπτικότητα της ίδιας της έννοιας της ευρωπαϊκής πολιτειότητας, όπως ορίζεται στις συνθήκες και στα θεσμικά κείμενα της ΕΕ.

Εκπαιδευτικοί ανασχετικοί παράγοντες

Το Αναλυτικό πρόγραμμα

Η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως πανάκεια που μπορεί να συμβάλει στην οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη της κοινωνίας, στην υιοθέτηση επιθυμητών συμπεριφορών, στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων και ευρύτερα στον αναπροσανατολισμό των κοινωνικού σώματος (Benavot, 2002: 68). Με τη νεωτερική λογική του ό,τι θέλεις στην κοινωνία βάλτο στα

σχολεία, η εκπαίδευση συνδέεται με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Η έννοια και η θεωρία που συνδέει εκπαίδευση και εκδημοκρατισμό είναι η κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με την οποία προσδοκάται ότι, αν οι μάζες λάβουν το ελάχιστο ποσό εκπαίδευσης, θα κοινωνικοποιηθούν ως άτομα στην πολιτειότητα, και αυτό θα εκδηλωθεί στο σύνολο ως κοινωνική ώθηση προς μεγαλύτερη δημοκρατία (Wells, 2008). Η κοινωνικοποίηση του μαθητή στην πολιτειότητα αφορά κυρίως στη μετάδοση γνώσεων, αρχών, πεποιθήσεων και αξιών ενός δεδομένου κοινωνικού συνόλου, μέσω του ενδογματισμού (indoctrination), και συνιστά παθητική μορφή κοινωνικοποίησης (Τσαούσης, 2007: 35-36).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση, ειδικότερα, επιτελείται στα σχολεία μέσω των προγραμμάτων σπουδών της πολιτικής αγωγής, τα οποία περιλαμβάνουν εθνοκεντρικούς στόχους και εστιάζουν στην τυπική μετάδοση γνώσεων για τους εθνικούς πολιτικούς θεσμούς, την ιστορία τους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών. Αυτό το γεγονός καθιστά την πολιτική αγωγή μινιμαλιστική (Evans, 1995). Σε μια τέτοια περίπτωση δε θεωρείται βέβαιο ότι ο μαθητής θα υιοθετήσει τα πρότυπα συμπεριφοράς που διδάσκονται (Τερλεξής, 1999: 27), καθώς η πολιτική στάση και συμπεριφορά αρχίζουν να διαμορφώνονται ασυναίσθητα και κυρίως στο περιβάλλον άλλων φορέων κοινωνικοποίησης (οικογένεια, γειτονιά, συνομήλικοι κ.λπ.) μέσα από τη στάση που τηρούν αυτοί οι φορείς έναντι των κρατικών θεσμών (Τερλεξής: 30· Hoskins et., 2008).

Την αδυναμία δημιουργίας ενεργών πολιτών που παρουσιάζει ένα παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών πολιτικής αγωγής έχουν επισημάνει ένας αριθμός ερευνητών (Torney-Purta et al., 2002· Bennett et al., 2008· Biesta, 2010), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ικανότητα για σύναψη δημοκρατικών σχέσεων οικοδομείται μέσα από συμμετοχικές πρακτικές και μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο Biesta (2010) συμπληρώνει ότι η κοινωνικοποιητική αντίληψη της πολιτικής αγωγής οδηγεί στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης και μινιμαλιστικής πολιτικής ταυτότητας, ενώ θεωρείται λανθασμένα δεδομένο ότι θα καταστήσει τους «νεοεισερχόμενους» έτοιμους για συμμετοχή και διαβούλευση. Ο Biesta, όμως, υποστηρίζει ότι κάποιος γίνεται ενεργός πολίτης όχι πριν την «πράξη της πολιτικής» αλλά μέσα και δια μέσου αυτής. Τα κράτη-μέλη υιοθετούν αντίθετα, ένα γνωσιοκεντρικό πρόγραμμα σπουδών, στο οποίο η γνώση παρέχεται αποσπασματικά και είναι μονομερής, χωρίς αναφορές και σύνδεση με το συγκείμενο του μαθητή (Μακράκης, 1999: 27), ενώ ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του προβάλλει εμπόδια στην

κατανόηση της άγνωστης ευρωπαϊκής πολιτειότητας (Heater, 1992: 55).

Ένα άλλο αρνητικό χαρακτηριστικό του μαθήματος της πολιτικής αγωγής εντοπίζεται στην αναντιστοιχία μεταξύ των μεταδιδόμενων γνώσεων για την πολιτική και την κοινωνία, και της ίδιας της πραγματικότητας. Ο μαθητής διδάσκεται μια εξιδανικευμένη εικόνα του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι, αλλά όταν στην ενήλικη ζωή έλθει σε επαφή με τον κυνισμό, το απρόσωπο των φορέων εξουσίας, την πολιτική διαφθορά, την κρατική καταστολή και τις κοινωνικές ανισότητες, θα αναπτύξει μια πολιτική κουλτούρα αδιαφορίας, απάθειας και κριτικής στάσης προς το πολιτικό σύστημα (Τερλεξής, 1999: 78-79). Η Frazer (2007) χαρακτηρίζει αυτή την εμμονή του αναλυτικού προγράμματος στον στείρο πολιτικό γραμματισμό ως *αποπολιτικοποίηση της πολιτικής*. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η γνωριμία με την πολιτική σημαίνει εξοικείωση με επίμαχα πολιτικά ζητήματα, σημαίνει γνώση του γεγονότος ότι η πολιτική εμπεριέχει προστριβές και αντιπαλότητα, κάτι που η πολιτική αγωγή αποσιωπά. Επιπλέον, η πολιτική αγωγή δεν καταπιάνεται με σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι οι ανισότητες, τα ζητήματα ταυτότητας και της αίσθησης του ανήκειν που επηρεάζουν τη δυνατότητα και τη διάθεση ενεργής συμμετοχής του πολίτη σε κοινωνικές και πολιτικές διαδικασίες (Ross, 2007).

Εξεταστικό σύστημα - επιδόσεις - ανταγωνισμός

Ένα πρόγραμμα σπουδών που δίνει έμφαση στη μετάδοση τυπικών γνώσεων έχει επινοήσει ένα αντίστοιχο σύστημα αξιολόγησης που δίνει έμφαση στη στείρα ανάκλησή τους. Σε αυτό το γεγονός ήρθε να προστεθεί και μία άλλη πραγματικότητα που επέβαλε ένα μοντέλο αξιολόγησης των γνώσεων με έμφαση στις επιδόσεις. Τα σχολεία προσπαθούν πλέον να ανταποκριθούν στις υπαγορεύσεις για συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως εισροές που θα μεταβληθούν σε εκροές με εκπαιδευτικά πιστοποιητικά (Frazer, 2007). Οι επιδόσεις όμως δεν μετρούν πλέον μόνο γνώσεις αλλά και ικανότητες. Η έννοια των ικανοτήτων που εισήγαγε η ΕΕ αντιμετωπίζεται από ακαδημαϊκούς με σκεπτικισμό και καχυποψία (Magalhães & Stoer, 2003), ενώ εκλαμβάνονται ως μια μινιμαλιστική εκδοχή της επίδοσης (Evans, 1995). Χαρακτηρίζεται μινιμαλιστική, γιατί αγνοεί το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και τη δύναμη των κοινωνικών γνωριμιών στην εύρεση εργασίας.

Οι Beck και Gernsheim-Beck (2003: 32) προσθέτουν ότι η φιλελεύθερη ιδεολογία με την έμφαση στις επιδόσεις ενισχύει τη διάσπαση του κοι-

νωνικού σώματος σε άτομα και καλλιεργεί τον ατομικισμό, ήδη από τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς το πέρασμα από εδώ ταυτίζεται με την ατομική επιτυχία σε εξεταστικές διαδικασίες. Σε ένα τέτοιο κλίμα αναστέλλεται η διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες, ενώ η διαμορφούμενη δαρβινική προοπτική επιβίωσης επιβάλλει ως βασικό κανόνα να είναι κάποιος πιο γρήγορος, πιο εύστροφος, πιο δημιουργικός (Beck και Gernsheim-Beck, 2003). Οι στόχοι παύουν να είναι κοινωνικοί/συλλογικοί. Η χάραξή τους μετατίθεται στο άτομο, που πλέον θέτει το ίδιο την έννοια και τα όρια της κοινωνικοποίησής του (Beck, 1998: 78). Η κοινότητα κατακερματίζεται από τον ατομικισμό που μετατρέπει σε ιδεολογία την αποχώρηση από τις συλλογικές οντότητες της πρώτης νεωτερικότητας (κόμματα, σωματεία, συνδικάτα κ.λπ). Γι' αυτή την ατομικιστική νέα γενιά θεωρείται τιμή να μη συμμετέχει στο σύστημα και στους καθιερωμένους θεσμούς του (Beck: 81-82).

Κλίμα

Τρεις παράγοντες διαμορφώνουν ένα ανασχετικό προς την εκμάθηση δημοκρατικών και συμμετοχικών συμπεριφορών κλίμα: ο ανταγωνισμός, οι ανεπαρκείς δημοκρατικές δομές του σχολείου και η βία.

Πριν από όλα, πρέπει να επισημάνουμε ότι το κλίμα του σχολείου και της τάξης θεωρούνται σημαντικές παράμετροι για τη διαμόρφωση νοοτροπίας «συμμετοχής» (Τερλεξής, 1999: 146-147). Η τυπική εκπαίδευση όμως με την εμμονή σε παρωχημένα αναλυτικά προγράμματα μειώνει αισθητά τη δυνατότητα των σχολείων να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός ενεργού σώματος δημοκρατικών πολιτών. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις και διαδικασίες λήψης αποφάσεων είναι αποσπασματική και αναποτελεσματική (Frazer, 2007), καθώς το εξεταστικοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει ένα κλίμα άτεγκτης πειθαρχίας στην τάξη. Σε τέτοιες πειθαρχημένες τάξεις με μειωμένο δημοκρατικό κλίμα, αναφέρουν οι Flanagan κ.ά (2007), οι μαθητές δηλώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης να προβούν σε κριτική ανάλυση πολιτικών μηνυμάτων.

Οι ανεπαρκείς δημοκρατικές δομές των σχολείων που συνιστούν ένα είδος θεσμοποιημένης βίας συμπληρώνονται από τη βία στις διαπροσωπικές σχέσεις, τη βία δηλαδή που προέρχεται από τους μαθητές με αποδέκτες τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους (Osler & Starkey, 2006). Αυτή η μορφή βίας αποτελεί εμπόδιο στη σχολική εκπαίδευση και στη

δημιουργία ενός ισορροπημένου δημοκρατικού κλίματος που θα ευνοεί τη συνεργασία και την προθυμία των μαθητών για συμμετοχή. Συνολικά, η δομή των σχολείων και η ίδια η φύση της σχολικής ζωής επηρεάζουν συμπεριφορές και πεποιθήσεις των μαθητών (Benavot, 2002), και καλλιεργούν μια σχολική κουλτούρα που είναι ανασταλτική μιας διάθεσης συμμετοχής.

Εκπαιδευτικοί

Το εθνοκεντρικό πρόγραμμα της πολιτικής αγωγής καθιστά πιο εύκολη για τους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία μιας οικείας εθνικής πολιτειότητας, την ίδια στιγμή που η σχετικά άγνωστη ακόμα ευρωπαϊκή πολιτειότητα δεν παρέχει σαφές πλαίσιο για τον ορισμό του αντίστοιχου γνωστικού αντικειμένου (Heater, 1992). Επιπλέον, παρά τις όποιες προσπάθειες για τη δημιουργία ευρωπαϊκής ταυτότητας και μιας αίσθησης του ανήκειν σε συμβολικό επίπεδο (ευρωπαϊκή σημαία, ευρωπαϊκός ύμνος), διδάσκοντες και μαθητές το βρίσκουν δύσκολο να ταυτιστούν με την ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη, ενώ το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο για την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τους θεσμούς της δεν παρέχει πρόσφορο έδαφος για ενδιαφέροντα μαθήματα (Heater, 1992).

Ένας άλλος παράγοντας που καθιστά δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών στο μάθημα της πολιτικής αγωγής είναι η ίδια η φύση του αντικειμένου. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τα πλεονεκτήματα του πολιτικού συστήματος και της δημοκρατίας, παραλείποντας την πραγματική διάσταση της πολιτικής, ενώ βάσει του αναλυτικού προγράμματος και των εγχειριδίων συγχέουν το δεοντολογικά ορθό με την πραγματικότητα (Τερλεξής, 1999: 142-143). Η Frazer (2007) διερωτάται πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν τους νέους για την πολιτική, όταν η «πολιτική» είναι ένα αποκαρδιωτικό θέαμα. Και έτσι η πολιτική «αποπολιτικοποιείται». Εκπαίδευση και διδάσκοντες δεν καταπιάνονται με φλέγοντα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, όπως είναι οι κοινωνικές συνθήκες, οι λόγοι των κοινωνικών ανισοτήτων, ο πολιτικός ανταγωνισμός, η πολιτική διαφθορά και η αδυναμία της πολιτικής να επιλύει ζητήματα (Ross, 2007). Αγνοούν, επίσης, να συμπεριλάβουν ζητήματα ταυτότητας και μειονοτήτων, ακόμα και τώρα που η μετανάστευση και ο πολιτισμικός υβριδισμός έχουν καταστήσει τις κοινωνίες πολυπολιτισμικές (Abu El-Haj, 2009).

Κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών

Ο Bernstein (1970) μελετώντας τη σχέση μεταξύ υποβάθρου και μαθητικών επιτευγμάτων κατέληξε να υποστηρίξει ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή τους. Σε ανάλογες διαπιστώσεις έχει καταλήξει μία σειρά σύγχρονων ερευνητών, μελετώντας αυτή τη φορά το υπόβαθρο ως προϋπάρχουσα μεταβλητή στη σχέση σχολείου-μαθησιακών αποτελεσμάτων για την εκπαίδευση της πολιτειότητας. Μία από τις πιο σημαντικές είναι η έρευνα που διεξήγαγε για λογαριασμό του IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) η Torney-Purta (2002) σε 28 χώρες, για τη σχέση πολιτικής γνώσης και συμμετοχής, η οποία κατέληξε σε μία σειρά αξιοπρόσεκτων συμπερασμάτων. Συγκεκριμένα, στις ΗΠΑ, οι μαθητές που διαθέτουν ελάχιστους εκπαιδευτικούς πόρους από το σπίτι παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο πολιτικών γνώσεων και μικρότερη πιθανότητα να ψηφίσουν στις εκλογές. Επιπλέον, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο σχετίζεται με λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε διάλογο. Αυτό συμβαίνει και σε μακροεπίπεδο, καθώς έξι από τις οκτώ χώρες που είχαν επιδόσεις κάτω του μέσου όρου σε πολιτικές γνώσεις και δεξιότητες, ήταν αυτές με το χαμηλότερο κατά κεφαλήν εισόδημα (Χιλή, Κολομβία, Εσθονία, Λετονία, Λιθουανία και Ρουμανία). Ανάλογα ευρήματα για τη σχέση υποβάθρου και πολιτικών δεξιοτήτων έκανε η ίδια ερευνήτρια (Torney-Purta & Barber, 2004) σε μια μεταανάλυση αυτής της έρευνας που διεξήγαγε για λογαριασμό του Αμερικανικού Κέντρου Πληροφόρησης και Έρευνας για την Πολιτική Γνώση και Συμμετοχή (Centre for Information and Research on Civic Learning and Engagement, CIRCLE). Η Hoskins (Hoskins, et al., 2008), που εργάζεται για το αντίστοιχο ευρωπαϊκό κέντρο ερευνών (CRELL), υποστηρίζει ότι η κοινωνική θέση της οικογένειας έχει άμεση επίδραση στα κοινωνικά αποτελέσματα, ασχέτως μάλιστα μαθησιακών ευκαιριών. Τέλος, η Benn (2000) επισημαίνει ότι οι προϋπάρχουσες του σχολείου κοινωνικές μεταβλητές, όπως η φτώχεια, το φύλο, η φυλή ή η ηλικία μπορούν να εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή.

Οι ανασχέςεις στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών από παράγοντες συγκειμένου

Ο Beck (1998: 58) χαρακτήριζε τη δυτική δημοκρατία, δημοκρατία «εργασίας» με την έννοια ότι στηριζόταν στην αμειβόμενη απασχόληση, η οποία με τη σειρά της εξασφαλίζοντας την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες έδινε περιεχόμενο στις ελευθερίες, στα ατομικά δικαιώματα και την πολιτική ύπαρξη των πολιτών.

Στη δεύτερη νεωτερικότητα οι πραγματικότητες του έθνους-κράτους και της κοινωνίας αντιμετωπίζουν μία σειρά αλληλοσυνδεόμενων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών που τις υπαγορεύουν οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, συνεπικουρούμενες από την έκρηξη της τεχνοεπιστήμης. Νέες κοινωνικές διαιρέσεις και ανισότητες εμφανίζονται, οι οποίες αναστέλλουν τη συλλογική δράση και την ενεργό συμμετοχή του πολίτη στην κοινωνία των πολιτών. Ταυτόχρονα όμως, καθιστούν ως αναγκαιότητα ένα πιο διευρυμένο επαναπροσδιορισμό της έννοιας του. Σε ένα τέτοιο καθεστώς, η εκπαίδευση με το βλέμμα στραμμένο αφενός, στην παρωχημένη πραγματικότητα του έθνους-κράτους και αφετέρου, στην ικανοποίηση των αναγκών της φιλελεύθερης οικονομίας εμφανίζεται αδύναμη να προσαρμοστεί και να συμβάλει στη δημιουργία ενός ενιαίου σώματος ενεργών πολιτών.

Παγκοσμιοποίηση, νεοφιλελεύθερη οικονομία

Η παγκοσμιοποίηση ως κυρίαρχα οικονομικό φαινόμενο εμπεριέχει τις νεοφιλελεύθερες επιταγές της απελευθέρωσης αγοράς, μεταφορών και κεφαλαίων. Σε αυτή τη διαδικασία μερικές περιοχές του πλανήτη εμπλέκονται περισσότερο, ενώ και εντός των εθνών-κρατών μερικές κοινότητες είναι συνδεδεμένες με παγκόσμια δίκτυα και άλλες εντελώς αποκομμένες. Συνέπεια τούτου είναι η δημιουργία μιας ασύμμετρης δομής της εξουσίας που ενισχύει τις ανισότητες σε μικρό και μεγάλο επίπεδο (McGrew, 2003: 119). Οι εθνικές κυβερνήσεις από την άλλη, προκειμένου να επιβιώσουν στο διεθνές ανταγωνιστικό περιβάλλον είναι αναγκασμένες να προωθούν τον εκσυγχρονισμό της εθνικής τους οικονομίας και να προβαίνουν σε συνεχή συρρίκνωση του εθνικού συστήματος κοινωνικής πρόνοιας (Habermas, 1996). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού και των υπερεθνικά κατευθυνόμενων οικονομικών πολιτικών, οι πολίτες

του έθνους-κράτους αδυνατούν να επιτύχουν, μέσα από τη διαβούλευση, τη διαπραγμάτευση και τη συλλογική διεκδίκηση, διεύρυνση ή έστω διατήρηση των κοινωνικών τους δικαιωμάτων.

Φτώχεια, Ανεργία, Μετανάστευση

Το νεοφιλελεύθερο τρίπτυχο, απελευθέρωση του εμπορίου, ιδιωτικοποίηση των κρατικών επιχειρήσεων κοινής ωφελείας και απορύθμιση των χρηματοπιστωτικών δραστηριοτήτων δημιούργησε νέα ανισοκατανομή πλούτου και ισχύος σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Κατέστησε ενδημικές στο εσωτερικό των εθνών-κρατών τη φτώχεια και την ανεργία, και προκάλεσε κύματα μετανάστευσης εξαθλιωμένων μαζών, κυρίως από τον Νότο και την Ανατολή. Ο μέχρι πρότινος κοινωνικά ρυθμισμένος καπιταλισμός αναγνώριζε την αναγκαιότητα εξασφάλισης για το άτομο βασικών δικαιωμάτων, όπως η εργασία και η κατοικία, προκειμένου να λειτουργήσει ως πολίτης που ασπάζεται και κάνει πραγματικότητα τη δημοκρατία (Beck, 1998). Η υλική ασφάλεια, όμως, στη συνέχεια επαναπροσδιορίστηκε και εξισώθηκε σταδιακά από τον νεοφιλελευθερισμό και τη Νέα Δεξιά με την καταναλωτική δύναμη του ατόμου. Τα άτομα ως εκ τούτου, δε στερούνται με την ανεργία και τη φτώχεια μόνο βασικές υλικές εξασφαλίσεις αλλά και τη δυνατότητα άσκησης των καταναλωτικών τους δικαιωμάτων (Evans, 1995). Η ιδιότητα του πολίτη καταλήγει νεοφιλελεύθερη και μινιμαλιστική, προσκολλημένη στη διεκδίκηση ατομικών δικαιωμάτων υλικής εξασφάλισης και καταναλωτικής ισχύος. Η συλλογικότητα για άλλη μια φορά βάλλεται, η συμμετοχή στα κοινά θεωρείται άκαιρη και άστοχη δαπάνη. Καταληκτικά, φτώχεια και ανεργία στέκονται εμπόδια στην ενεργό ιδιότητα του πολίτη.

Τα φαινόμενα της φτώχειας και της ανεργίας οδηγούν στην εμφάνιση δύο ακόμα συνεπειών. Η πρώτη αφορά στην ανάδυση μιας αδικημένης κοινωνικής τάξης στο εσωτερικό των κρατών που ο Habermas (1996) ονομάζει «*underclass*». Η τάξη αυτή συνιστά τον ορισμό της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού. Από τη στιγμή που τα άτομα της τάξης αυτής δεν μπορούν να καθοδηγήσουν από μόνα τους την κοινωνική τους μοίρα, θεωρούνται άξια του αποκλεισμού τους και στερούνται όχι μόνο βασικά κοινωνικά δικαιώματα αλλά και εκείνα της ενεργού συμμετοχής και της πολιτικής τους φωνής.

Το δεύτερο φαινόμενο υπερβαίνει και διαπερνά τα σύνορα των κρατών και αφορά στις εξαθλιωμένες μάζες μεταναστών που έχουν ως προέλευ-

σή τους τις περιθωριοποιημένες από τη φιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση χώρες. Οι χώρες υποδοχής δεν είναι έτοιμες ή πρόθυμες να ενσωματώσουν τους νεοεισερχόμενους ως πλήρη μέλη του έθνους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική τους ζωή (Preub, 1996). Άλλες φορές υιοθετούν μοντέλα αφομοίωσης που είναι μεροληπτικά (GHK, 2007), καθώς ως προϋπόθεση για τη χορήγηση της εθνικής ιδιότητας του πολίτη τίθεται η ισοπέδωση των πολιτισμικών διαφορών. Οι μετανάστες από την πλευρά τους, εκτεθειμένοι στη μοίρα του αποκλεισμού από δικαιώματα και οφέλη, επιλέγουν να χαράξουν και εκείνοι σύνορα διαχωρισμού από την κυρίαρχη εθνική ομάδα. Πολλές φορές, ακόμα και αν επιθυμούν να συμμετάσχουν στην κοινωνική, κοινοτική και πολιτική ζωή, αγνοούν τις δημοκρατικές πρακτικές και διαδικασίες (Costa-Lascoux, 1999) ή δε διαθέτουν αυτοπεποίθηση για να μιλήσουν ή να προσεγγίσουν άτομα και οργανώσεις.

Ταυτοτικός πλουραλισμός

Ένας άλλος ανασχετικός παράγοντας για την ενεργό ιδιότητα του πολίτη και για την εκμάθησή της σε επίπεδο εκπαίδευσης είναι ο κατακερματισμός της κοινωνίας των πολιτών από την ανάδυση νέων ταυτοτήτων που ενθαρρύνονται τόσο από την παγκοσμιοποίηση όσο και από τη συνακόλουθη εμφάνιση νέων κοινωνικοπολιτισμικών τάξεων. Ο Γκότοβος (2002: 10-11) υποστηρίζει ότι το άτομο μετέχει σε πολλαπλές συλλογικότητες (εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές), ενώ η πολιτισμική ταυτότητα είναι παράγωγο της ταύτισης του ατόμου με περισσότερες από μία ομάδες (Campbell, 2000). Το άτομο ανάλογα με το πολιτισμικό πεδίο αναφοράς επιλέγει μία συγκεκριμένη ταυτότητα κάθε φορά. Σε αυτές τις ταυτότητες έρχονται υπό το καθεστώς της παγκοσμιοποίησης να προστεθούν νέες, καθιστώντας αφενός το άτομο πολυταυτοτικό και κατακερματίζοντας αφετέρου τόσο το άτομο όσο και την κοινωνία. Αυτές οι νέες ταυτότητες έχουν ως πεδίο αναφοράς τον τρόπο ζωής του ατόμου (lifestyle), τον σεξουαλικό του προσανατολισμό, την προσχώρηση σε αντιπυρηνικές, οικολογικές ιδεολογίες ή ακόμα-ακόμα τον τρόπο διατροφής που ακολουθεί.

Ο ταυτοτικός πλουραλισμός οδηγεί σε μια αποδιοργάνωση του υποκειμένου, σε μια απώλεια της αίσθησης του εαυτού ως ενιαίου, με συνέπειες που εκτείνονται και στο πολιτικό πεδίο (Hall, 2003: 402-403). Το άτομο και τα κοινωνικά του συμφέροντα δεν προσδιορίζονται πλέον μόνο με ταξι-

κούς όρους αλλά και με κοινωνικοπολιτισμικούς. Το σώμα των πολιτών διασπάται σε νέες επιμέρους κοινωνικοπολιτισμικές τάξεις που διεκδικούν με τη μορφή κοινωνικών κινημάτων (πολλές φορές η μία εις βάρος της άλλης), την κατοχύρωση νέων τύπων δικαιωμάτων (φεμινιστικά, περιβαλλοντικά, δικαιώματα των ομοφυλόφιλων κ.λπ.). Η Mouffe (1995: 34) αναφέρει ότι η αίσθηση του ανήκειν σε διαφορετικές κοινότητες αξιών καθίσταται ασύμβατη με μια κοινή αίσθηση του ανήκειν σε μια πολιτική κοινότητα αξιών. Η ασυμβατότητα αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η πολιτειότητα δε συνιστά από μόνη της πηγή ταυτότητας, καθώς οριοθετείται εθνικά και περιορίζεται στο μοντέλο της τυπικής πολιτικής εθνικότητας (Delanty, 1997) που συνδέει την πολιτογράφηση με εθνικές, εθνοτικές και κοινωνικές κατηγορίες. Αυτή η λογική της πρώτης νεωτερικότητας δημιουργεί σήμερα νέα φαινόμενα αποκλεισμού.

Ηλεκτρονικές ανισότητες στον άυλο κοινωνικό χώρο

Η δυνατότητα του πολίτη να δράσει συλλογικά περιορίζεται και από την εξάπλωση της τεχνολογίας επικοινωνιών. Οι καινοφανείς ΤΠΕ, μαζί με την υπόσχεση για τη διασπορά των γνώσεων και της πληροφορίας, δημιούργησαν νέες ανισότητες ανάμεσα σε χρήστες και μη χρήστες (Μπράουν, 1999: 27), ανάμεσα σε αυτούς που μπορούν να έχουν πρόσβαση στην τεχνολογία (Η/Υ, διαδίκτυο) και σε εκείνους που δεν μπορούν να καταβάλουν το κόστος αγοράς, συμμετοχής, συντήρησης και ανανέωσής της, ανάμεσα στους ψηφιακά αναλφάβητους και στους ψηφιακά γραμματισμένους. Οι κοινωνικές ανισότητες επαναπροσδιορίζονται με όρους ψηφιακής τεχνολογίας, ενώ η πρόσβαση ή μη σε αυτήν διευρύνει την απόσταση ανάμεσα σε προνομιούχες και μη προνομιούχες τάξεις.

Δημιουργούνται δε προβλήματα δημοκρατίας, καθώς ο ψηφιακός κόσμος του διαδικτύου παρέχει στις κυρίαρχες ομάδες νέες δυνατότητες ελέγχου των μαζών, χειραγώγησης της κοινής γνώμης (Μπράουν: 28) και παραβίασης της προσωπικής σφαιράς των πολιτών. Το περίπλοκο της τεχνολογίας και η συνεχής εξέλιξή της καθιστούν τους απλούς χρήστες εύλωτους σε εισβολές στην ιδιωτική τους ζωή, στην ανίχνευση των προτιμήσεών τους και των αδυναμιών τους. Από την άλλη, ενώ οι πολίτες δείχνουν να οργανώνονται σε νέες διαδικτυακές συλλογικότητες, να εντάσσονται σε ένα άυλο κοινωνικό χώρο και να συμμετέχουν ηλεκτρονικά σε φόρα συζητήσεων, συλλογικής οργάνωσης και διαμαρτυρίας, ωθούνται ακόμα περισσότερο στην παθητικοποίηση και την αποχή από την πραγματική ζωή.

Οι περιορισμοί από τη νομική οριοθέτηση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας

Ένας αριθμός μελετητών έχουν εκφράσει τους προβληματισμούς τους για την περιοριστική φύση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας, που εστιάζονται στη θεσμοθέτηση μιας τυπικής και όχι ουσιαστικής ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, στη συμπληρωματική και παράγωγη από την εθνική πολιτειότητα φύση της, στη μονομερή έμφαση στην προστασία των οικονομικών δικαιωμάτων και στη δημιουργία νέου τύπου αποκλεισμών.

Η τυπική φύση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας

Πρώτα από όλα, η πολιτειότητα της Ένωσης είναι *τυπική* (formal), γιατί απονέμει μια νομική δέσμη δικαιωμάτων, χωρίς παράλληλα να αναφέρεται σε καθήκοντα (Besson & Utzinger, 2008). Ως τέτοια όμως, δε διασφαλίζει ένα βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση, ώστε η ιδιότητα του πολίτη να αποκτά μία *ουσιαστική* (substantive) *διάσταση*. Ο Painter (2008) σημειώνει ότι παρατηρείται μία γεωγραφική διαφοροποίηση ως προς τα δικαιώματα και τις πρακτικές της πολιτειότητας. Συγκεκριμένα, ανάλογα με το κράτος-μέλος και την περιφέρεια, οι ευρωπαίοι πολίτες απολαμβάνουν διαφορετική δέσμη πολιτικών δικαιωμάτων, ενώ σημαντική διαφοροποίηση παρατηρείται και ως προς τις παροχές του κράτους πρόνοιας. Ο Heater (1999) αναρωτιέται αν ένας υπήκοος σε ένα κράτος-μέλος με γενναιόδωρους κανονισμούς είναι περισσότερο ευρωπαίος πολίτης από κάποιον άλλο που κατοικεί σε ένα κράτος με λιγότερο γενναιόδωρους κανόνες, καταδεικνύοντας έτσι την ύπαρξη ευρωπαϊών πολιτών πολλών ταχυτήτων.

Ο οικονομικός προσανατολισμός της ευρωπαϊκής πολιτειότητας

Η ευρωπαϊκή πολιτειότητα είναι οικονομικά προσανατολισμένη, καθώς τα δικαιώματα αφορούν και ισχύουν κυρίως στο οικονομικό πεδίο (Besson & Utzinger, 2008). Αυτό είναι εμφανές και από το γεγονός ότι η Συνθήκη ενσωμάτωσε στο Κοινωνικό κεφάλαιο τις διατάξεις του Κοινοτικού Χάρτη των Θεμελιωδών Κοινωνικών Δικαιωμάτων (1989) που είχαν ως σκοπό να διασφαλίσουν τις ελάχιστες εργασιακές συνθήκες σε όλα τα κράτη-μέλη (Heater, 1999), έτσι ώστε οι ελεύθερα πλέον μετακινούμενοι πολίτες να

βρίσκουν σε όλη την ΕΕ το ίδιο πάνω-κάτω καθεστώς εργασιακών δικαιωμάτων. Ορισμένοι πολιτικοί επιστήμονες υποστηρίζουν σχετικά ότι αυτό το μονοδιάστατο πλαίσιο φιλελεύθερων δικαιωμάτων λειτουργεί περιοριστικά στη συμμετοχική εκδοχή της πολιτειότητας, γιατί αντιμετωπίζει μόνο μία πτυχή της ισότητας των πολιτών, ενώ δε διασφαλίζει μορφές αλληλεγγύης (Bellamy et al., 2006).

Η παράγωγη, αποκλειστική και αποσπασματική φύση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας

Η πολιτειότητα της Ένωσης έχει μια παράγωγη φύση, αφού προέρχεται αυτομάτως από την εθνικότητα ενός κράτους-μέλους και μια συμπληρωματική φύση, αφού δεν αντικαθιστά την εθνική πολιτειότητα. Η εξάρτησή της δε, από την εθνικότητα την καθιστά πολιτειότητα δεύτερης τάξης (Delanty, 1997). Φαίνεται, επίσης, αποσπασματική, καθώς τα δικαιώματα που παρέχει δεν αντιστοιχούν αριθμητικά στα δικαιώματα της εθνικής πολιτειότητας, είναι εξαιρετικά ισχνή ως προς τα πολιτικά δικαιώματα, ενώ απουσιάζουν οι αναφορές στις υποχρεώσεις (Besson & Utzinger, 2008).

Από την παράγωγη φύση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας προκύπτουν δύο νέες ανισότητες· η πρώτη αφορά τον τρόπο με τον οποίο απονέμεται και αποκτάται η ευρωπαϊκή πολιτειότητα. Κάθε κράτος-μέλος έχει διαφορετικούς κανόνες απονομής της ιδιότητας του πολίτη. Αυτό σημαίνει ότι σε ορισμένα κράτη-μέλη η υπηκοότητα απονέμεται σε μη ευρωπαίους πολίτες μέσα από διαδικασίες πιο περίπλοκες και χρονοβόρες σε σχέση με άλλα. Η δεύτερη μορφή ανισότητας εδράζεται στον διαβαθμισμένο αποκλεισμό των αλλοδαπών που επιτρέπει η παράγωγη φύση της ευρωπαϊκής πολιτειότητας. Οι ξένοι στις εθνικές επικράτειες διακρίνονται σε δύο είδη: α) στους πολίτες της ΕΕ που διαμένουν σε άλλο κράτος-μέλος από τη χώρα προέλευσης και β) στους υπηκόους τρίτων χωρών που ζουν σε κράτη-μέλη (Third Country Nationals, TCNs) (Balibar, 2010). Από την άποψη των δικαιωμάτων και της κοινωνικής θέσης οι ευρωπαίοι «συμπολίτες» απολαμβάνουν περισσότερα προνόμια από τους μετανάστες τρίτων χωρών αλλά λιγότερα από τους εθνικούς υπηκόους της χώρας διαμονής. Συγκεκριμένα, οι ευρωπαίοι πολίτες σε περίπτωση εγκατάστασής τους σε άλλο κράτος-μέλος αποκλείονται από τις εθνικές εκλογές της χώρας διαμονής, άρα δεν μπορούν να συμμετάσχουν στην πολιτική της ζωής.

Η ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη στερεί πλήρως τα πολιτικά δικαιώματα από μόνιμα διαμένοντες αλλοδαπούς από εξωκοινοτικές χώρες που έχουν οικονομικά και πολιτισμικά ενσωματωθεί στις χώρες υποδοχής δημιουργώντας έτσι ένα είδος *ευρωπαϊκού apartheid* (Balibar, 2010). Η ΕΕ και ο Ευρωπαίος προσδιορίζονται πλέον και επισήμως μέσα από τη διχοστασία «ευρωπαϊού» και «άλλου», Ευρώπης και Ισλάμ (Delanty, 1997). Ο μετανάστης θεωρείται ο απόλυτος «αλλότριος» και η φιγούρα του μειώνεται σε αυτή του «εικονικού εσωτερικού εχθρού» (Balibar, 2010). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα μεταναστευτικά κύματα από Νότο και Ανατολή θα συνεχιστούν με αμείωτη ένταση τα επόμενα χρόνια, αυτό θα θέσει αυτομάτως σε αμφισβήτηση την έννοια της πολιτεότητας ως μιας δέσμης «στεγνών» νομικών δικαιωμάτων που προσφέρεται αποκλειστικά στους εθνικούς υπηκόους των κρατών-μελών. Είτε λοιπόν η έννοια της ευρωπαϊκής πολιτεότητας θα γίνει πιο δυναμική και εξελισσόμενη είτε η Ευρώπη θα ενισχύσει τα φοβικά της σύνδρομα, δημιουργώντας εικονικούς εσωτερικούς εχθρούς, και κατασκευάζοντας ένα «Φρούριο Ευρώπη» απέναντι στον διαφορετικό «άλλο». Μία τέτοια εξέλιξη όμως, θα συνεπαγόταν νέες κοινωνικές εντάσεις και διαιρέσεις που μπορεί να έθεταν σε κίνδυνο το ευρωπαϊκό οικοδόμημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γκότοβος, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hall, S. (2003), Το Ζήτημα της Πολιτιστικής Ταυτότητας. Στο Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (2003), *Η Νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Σαββάλας: 401- 445.
- Μακράκης, Β. (1999), Η Οικουμενική Αγωγή στη Σχολική Εκπαίδευση: Μία προσέγγιση. Στο Καλογιαννάκη, Π. & Μακράκης, Β. (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές*, (2η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης: 20-39.
- Μπράουν, Ν. (1999), *Η Διδακτορία στον Κυβερνοχώρο. Το τέλος της δημοκρατίας στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τερλεξής, Π. (1999), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (2007), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

- Abu El-Haj, T. (2009), Becoming citizens in an era of globalization and transnational migration: Re-imagining citizenship as critical practice. *Theory into practice*, 48(4), 274-282.
- Balibar, E. (2010), At the borders of Citizenship: A democracy in translation? *European Journal of Social Theory*, 13(3), 315-322.
- Beck, U. (1998). *Democracy without enemies*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2003), *Individualisation. Institutionalized individualism and its social and political Consequences*. London: Sage.
- Bellamy, R., Castiglione, D., & Shaw, J. (2006), Introduction: From national to transnational citizenship. Στο Bellamy, R., Castiglione, D., & Shaw, J. (Eds.), *Making european citizens. Civic inclusion in a transnational context*. New York: Palgrave Macmillan: 1-29.
- Benavot, A. (2002), Education for learning to live together. A critical analysis of comparative research. *Prospects*, 32(1), 54-73.
- Benn, R. (2000), The genesis of active citizenship in the learning society. *Studies in the Education of Adults*, 32(2), 241-256.
- Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009), Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120.
- Bernstein, B. (1970), Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.
- Besson, S., & Utzinger, A. (2008), Toward european citizenship. *Journal of Social Philosophy*, 39(2), 185-208.
- Biesta, G. (2010), The ignorant citizen: Thinking differently about knowledge, education and democratic citizenship. Paper presented at the Conference of the German Association of Educational Research (DGfE), Mainz 15-17 March 2010, as part of the symposium "Knowledge about Education": *Education Policy Discourses and the Promise of Democratization*.
- Campbell, A. (2000), Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11(1), 31-39.
- Costa-Lascoux, J. (1996), The child, a citizen at school. Στο Corbett, A., & Moon, B. (Eds.) *Education in France: continuity and change in the Mitterrand years*. London: Routledge Farmer.
- Delanty, G. (1997), Models of citizenship: Defining european identity and citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), 285-303.
- Evans, K. (1995), Competence and citizenship: Towards a complementary model for times of critical social change. *Journal of Education and Work*, 8(2), 14-27.
- Flanagan, C.A., Syvertsen, A.K., & Stout, M.D. (2007), *Best practices in civic education: changes in students' civic outcome*. CIRCLE Working Paper Series.

- Frazer, E. (2007), Depoliticizing citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 249-263.
- GHK. (2007), *Study on active citizenship education. Final report submitted by GHK*. European Commission, Directorate General for Education and Culture. Διαθέσιμο on line: <http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248.en.pdf>, προσπελάστηκε στις 07/12/2012.
- Green, A. (1997), *Education, Globalization and the Nation State*. New York: St. Martin's Press.
- Habermas, J. (1996), The european nation state. Its achievements and its limitations on the past and future of sovereignty and citizenship. *Ratio Juris*, 9(2), 125-137.
- Heater, D. (1992), Education for european citizenship. *International Journal of Research and Method in Education*, 15(1), 53-67.
- Heater, D. (1999). *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D., & Villalba, E. (2006), *Measuring Active Citizenship in Europe*. Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen EUR 22530 EN.
- Hoskins, B., D' Hombres, B., & Campbell, J. (2008), Does formal education have an impact on active citizenship behaviour? *European Educational Research Journal*, 7(3), 386-402.
- Keating, A., Ortloff, D. H., & Philipou, S. (2009), Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and european integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145-158.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S.R. (2003), Performance, citizenship and the knowledge society: A new mandate for european education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(1), 41-66.
- Meehan, E. (2000), *Citizenship and the European Union. Discussion Paper C63*. Zentrum für Europäische Integrationsforschung, Universität Bonn.
- Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004), Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom. *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 1667-1695.
- Mouffee, C. (1995), Democratic politics and the question of identity. Στο Rajhman, J. (Ed.), *The identity in question*. London, New York: Routledge Farmer: 33-45.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006), Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Painter, J. (2008), European citizenship and the regions. *European Urban and Regional Studies*, 15(5), 5-19.
- Parsons, T. (1966), *Societies: Evolutionary and comparative perspective*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Preub, U. K. (1996), Two challenges to european citizenship. *Political Studies*, 44(33), 534-552.
- Ross, A. (2007), Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 286-303.
- Torney-Purta, J. (2002), The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., & Barber, C.H. (2004), *Strengths and weaknesses in U.S. students' knowledge and skills: analysis from the IEA civic education study*. CIRCLE Fact-sheet.
- Wells, R. (2008), The effect of education on democratisation: A review of past literature and suggestions for a globalised context. *Globalisation, Societies and Education*, 6(2), 105-117.