

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ



ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
ως λόγος και εφαρμογή
(1957-2007)**

Ανδρέας Θεοδωρίδης

Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών
στο Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μάιος 2009

© 2009, Ανδρέας Θεοδωρίδης

Ανδρέας Θεοδωρίδης

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Ανδρέας Θεοδωρίδης

Τίτλος Διατριβής:

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
ως λόγος και εφαρμογή (1957-2007)

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 15/12/2008 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή

Λεωνίδας Κυριακίδης Πρόεδρος

Μαίρη Κουτσελίνη Ερευνητική σύμβουλος

Μαρία Ηλιοφώτου Μένον Μέλος

Γεώργιος Φλουρής Μέλος

Γεώργιος Πασιάς Μέλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η εποχή μας είναι εποχή προκλήσεων και αλλαγών. Η αρμονική συμβίωση στην Ευρώπη του αύριο μέσα από τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης συνιστούν μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις. Καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση. Η εισαγωγή της έννοιας της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ) αποτελεί σταθμό στην πραγμάτωση του ρόλου αυτού.

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης αναφορικά με την ΕΔΕ και την εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει το λόγο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην ιστορική του προοπτική και να διερευνήσει με επίκεντρο τις αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών προϋποθέσεις εφαρμογής της ΕΔΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Ειδικότερα, στόχοι της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι:

1. Να εξετάσει και αναλύσει, μέσα από κειμενική προσέγγιση, το περιεχόμενο της ΕΔΕ, όπως αυτή εμφανίζεται στα Κοινοτικά έγγραφα και στα Κοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (1957-σήμερα), καθώς και στον ακαδημαϊκό λόγο,
2. Να εξετάσει τη σχέση της ΕΔΕ με άλλες μεταβλητές και παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενό της, και
3. Να διερευνήσει μια διάσταση εφαρμογής της ΕΔΕ, αυτή που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: (α) Ποιο είναι το περιεχόμενο και οι παράμετροι του όρου Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση; (β) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων Κοινοτικών οργάνων από το 1957 ως σήμερα; (γ) Ποια είναι η κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εμφάνσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση; (δ) Πώς συγκρίνεται ο ακαδημαϊκός λόγος με τον επίσημο Κοινοτικό λόγο; (ε) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της

Κύπρου τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας; (στ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης; (ζ) Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο για την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα; και (η) Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου το εκπαιδευτικό της σύστημα σε σχέση με την Ευρώπη;

Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Φιλοδοξία της έρευνας αυτής είναι να συμβάλει στην εννοιολογική αποσαφήνιση και να εξετάσει, μέσα στο συγκεκριμένο συγκείμενο με τη στενή (Κύπρος) και την ευρεία (παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία και ΕΕ) έννοια, ένα πλαίσιο αλλαγών που θα συμβάλουν στην πραγμάτωση του στόχου της ΕΔΕ. Οι ιδιαίτερες συνθήκες και περιστάσεις (πολιτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, τεχνολογικές, οικονομικές κτλ) της Κύπρου και της κοινωνίας σήμερα εξετάζονται κάτω από το πρίσμα της ΕΔΕ, έτσι ώστε να προκύψουν οι κυριότερες ανάγκες για αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο της έννοιας όσο και στα αναλυτικά προγράμματα.

Η έρευνα αφορά ένα σχετικά καινούριο ερευνητικό τομέα, καθώς η ΕΔΕ απασχολεί ουσιαστικά τους ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς κύκλους μόλις τα τριάντα περίπου τελευταία χρόνια. Από αυτή την άποψη η έρευνα αξιοποιεί την ως τώρα γνώση και αποτελεί βάση για περαιτέρω ερευνητικές δραστηριότητες στον τομέα αυτό.

Πέραν της συμβολής στην έρευνα, η εργασία μπορεί να αποδειχθεί και αναγκαία, εάν έχει τελικά και συμβολή στη διαμόρφωση πολιτικής για τα ζητήματα αλλαγής στα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία αυτή της εργασίας συμπεριλαμβάνει δύο προσεγγίσεις: Επιχειρείται πρώτα μια κειμενική προσέγγιση (textual analysis), με βάση τα Κοινοτικά κείμενα, καθώς και προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών (ο λόγος στην εφαρμοσμένη πολιτική), με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και την πληρέστερη διερεύνηση σχετικά με την έννοια και τις συνιστώσες της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση στον επίσημο Κοινοτικό λόγο. Αναδεικνύονται έτσι τα χαρακτηριστικά της θεσμικής

ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και η κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εμφάνσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (ερευνητικά ερωτήματα β και γ). Επίσης, αναλύεται και ο ακαδημαϊκός λόγος για την ΕΔΕ, με στόχο να αναδειχθούν καλύτερα τα ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο και τις παραμέτρους του όρου Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, αναδεικνύοντας παράλληλα τη σχέση ακαδημαϊκού και επίσημου Κοινοτικού λόγου (ερευνητικά ερωτήματα α και δ).

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά μια πτυχή της εφαρμογής της ΕΔΕ, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση διερευνώνται μέσω επισκόπησης απόψεων και συγκεκριμένα μέσω ενός ερωτηματολογίου, η ανάπτυξη του οποίου στηρίχθηκε κυρίως στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της κειμενικής προσέγγισης. Αναλυτικότερα, αναζητούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα για τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας (ερευνητικό ερώτημα ε), τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης (ερευνητικό ερώτημα στ), την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα (ερευνητικό ερώτημα ζ), και το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου σε σχέση με την Ευρώπη (ερευνητικό ερώτημα η). Εξετάζεται επίσης κατά πόσο υπάρχουν σημαντικές διαφορές απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο, τη θέση και τα χρόνια υπηρεσίας.

Το ερωτηματολόγιο στηρίχτηκε κυρίως στη βιβλιογραφική επισκόπηση και στα ζητήματα, τα οποία αναδείχθηκαν από αυτή. Κάποιες ερωτήσεις έτυχαν τροποποίησης μετά από πιλοτική μελέτη.. Επιλέγηκαν 43 σχολεία σε όλη την Κύπρο με τυχαία διαστρωματική επιλογή και στάλθηκαν ταχυδρομικώς, μέσω των διευθυντών της, 504 ερωτηματολόγια για όλο το προσωπικό των σχολείων αυτών. Επιστράφηκαν 37 φάκελοι (86%) με 322 ερωτηματολόγια (64%). Η διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων διεξήχθη σε δύο επίπεδα: στο περιγραφικό, όπου αναδείχθηκαν οι γενικές τάσεις και στο παραγοντικό, το οποίο έδωσε τη δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης της σχέσεις που παρουσιάστηκαν.

Το συγκείμενο

Το ευρύτερο συγκείμενο της εποχής μας χαρακτηρίζεται από δύο σημαντικά φαινόμενα: την πολυπολιτισμικότητα και την παγκοσμιοποίηση. Η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχει πολλές και διάφορες έννοιες, όπως συμβίωση σε μια ενιαία κοινωνία, ύπαρξη διαφορετικών εθνικών, πολιτιστικών, φυλετικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και οικονομικών ομάδων, καθώς και αναγνώριση ότι όλες αυτές οι ομάδες είναι ίσες. Αναπόφευκτα το θέμα απασχολεί ολοένα και εντονότερα την εκπαίδευση, η οποία καλείται να λειτουργήσει σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, επιλέγοντας και το καταλληλότερο υπό τις περιστάσεις μοντέλο. Στενά και άρρηκτα συνδεδεμένο με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι και το ζήτημα της ταυτότητας (identity). Τα ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι η έννοια της ταυτότητας είναι ευμετάβλητη, πλουραλιστική και εποικοδομείται, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και εκφράζεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση.

Όλα αυτά συνδέονται με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, γύρω από το οποίο υπάρχει εννοιολογική σύγχυση και έντονες διαφορές προσεγγίσεων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η παγκοσμιοποίηση έχει τις δικές της επιδράσεις στην εκπαίδευση: Αναφέρονται, μεταξύ άλλων, η κυριαρχία των οικονομικών αξιών, που εκδηλώνεται με την εμπορευματοποίηση της γνώσης, η υποβάθμιση των κοινωνικών και πολιτιστικών στόχων της εκπαίδευσης, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων προς το χρησιμοθηρισμό, η κυριαρχία της Αγγλικής γλώσσας, η αλλαγή αξιών και τρόπου ζωής, η αλλαγή της προσωπικής/πολιτιστικής ταυτότητας και η ενεργός εμπλοκή των πολιτικών και των οικονομολόγων στην εκπαίδευση.

Η έννοια της πολιτότητας έχει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της πολιτικής δημοκρατίας και την αναζήτηση της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας. Είναι μια πολύπλοκη έννοια με πολλές σημασίες και διαστάσεις.. Η πολιτότητα θεωρήθηκε ως σημαντικότερο μέσο προώθησης της ΕΔΕ.

Αναφορικά με το ειδικότερο συγκείμενο της Κύπρου, φαίνεται ότι η ΕΔΕ επηρεάζει ολοένα και περισσότερο άμεσα και έμμεσα την εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου. Η Κύπρος ήδη από αρκετά χρόνια συμμετείχε σε σημαντικούς ευρωπαϊκούς θεσμούς. Ωστόσο, η ένταξη στην ΕΕ, το αυξημένο και ουσιαστικό πλέον ενδιαφέρον της ΕΕ

για τα ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αυξανόμενη συμμετοχή της Κύπρου σε ευρωπαϊκά προγράμματα, θεσμούς και πρωτοβουλίες, οι δημογραφικές αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων σχολείων και οι πολιτικές αποφάσεις των κυβερνήσεων τα τελευταία χρόνια επιτάχυναν τις διαδικασίες αλλαγής. Η ΕΔΕ είναι σημαντικό μέρος των δημόσιων συζητήσεων και του στρατηγικού σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αρκετά από όσα συζητούνται και προτείνονται ως μεταρρυθμιστικά μέτρα αφορούν πτυχές και διαστάσεις της ΕΔΕ. Κάποιες από τις προτεινόμενες αλλαγές αγγίζουν ευαίσθητα για την Κύπρο θέματα, καθώς αφορούν πολιτικά ζητήματα και επιλογές που συνδέονται με το Κυπριακό πρόβλημα, τις σχέσεις με το σύνολο στοιχείο, την ταυτότητα και τη συνείδηση των νέων πολιτών του τόπου.

Αποτελέσματα

Ερώτημα (α) Ποιο είναι το περιεχόμενο και οι παράμετροι του όρου Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση;

Ο όρος **Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση** είναι μια έννοια δυναμική και εξελισσόμενη, η οποία αφορά εκπαίδευση στην Ευρώπη (ό,τι συμβαίνει καθημερινά στα ευρωπαϊκά σχολεία), εκπαίδευση σχετικά με την Ευρώπη (διδασκαλία-μάθηση σε μαθήματα κυρίως γεωγραφίας και ιστορίας) και ιδιαίτερα εκπαίδευση για την Ευρώπη, που σημαίνει προετοιμασία των νέων για δυναμική παρουσία στην πολυπολιτισμική Ευρώπη του αύριο. Με άλλα λόγια, η ΕΔΕ είναι επιθυμητές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, οι οποίες θα συμβάλουν ώστε οι μαθητές στα σχολεία να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα της Ευρώπης, να αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση και αντίληψη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική της μορφή και να αναπτύξουν την ικανότητα να ζήσουν και να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της Ευρώπης.

Η ΕΔΕ συμβάλει στην εξάλειψη της στενής εθνοκεντρικής θεώρησης και δίνει έμφαση σε αξίες, όπως η υπεράσπιση της ελευθερίας, της πλουραλιστικής δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης, η διάθεση για αρμονική συνύπαρξη, η αποδοχή των διάφορων πολιτισμών, με ταυτόχρονη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας του καθενός, η αγάπη για την ειρήνη στην Ευρώπη και στον κόσμο, η οικολογική ευαισθησία, ο σεβασμός των νόμων και του

κράτους δικαίου και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Η ΕΔΕ πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση για ευρωπαϊκή πολιτότητα και να παρουσιάζεται μέσα από τη μελέτη της γλώσσας και των κοινωνικών σπουδών και τη μελέτη των κοινοτικών θεσμών, ιδεωδώς δε μέσα από την εμπειρία της ζωής σε άλλα κράτη μέλη. Η ΕΔΕ δεν πρέπει να εξιδανικεύει ούτε να απλοποιεί την Ευρώπη, διότι αυτή είναι πολύπλοκη, πλουραλιστική και ικανή τόσο για θετικά επιτεύγματα όσο και για απάνθρωπες συμπεριφορές.

Οι στάσεις που αναμένεται να αποκτηθούν στα πλαίσια της ΕΔΕ αφορούν αλλαγή λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων, προώθηση του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα, καθώς και ενεργό αλληλεγγύη και αμοιβαία κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλίας που συνιστά την ευρωπαϊκή μοναδικότητα και πλούτο.

Η ΕΔΕ συστήνεται να έχει διαθεματικό χαρακτήρα και να αφορά το περιεχόμενο και τις μεθοδολογίες του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το ανεπίσημο ή «κρυμμένο» αναλυτικό πρόγραμμα, το ήθος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τις πολιτικές για εξω-σχολικές δραστηριότητες και εμπειρίες, τις πολιτικές για την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού και άλλου προσωπικού.

Ερώτημα (β) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων Κοινοτικών οργάνων από το 1957 ως σήμερα;

Η εξέλιξη του ενδιαφέροντος της ΕΕ για τα θέματα εκπαίδευσης διήλθε αρκετές φάσεις και πέρασε διάφορα στάδια. Η μελέτη των εγγράφων για την ΕΔΕ μπορεί να χωριστεί να τέσσερις περιόδους: (α) 1957 - 1985, (β) 1986 - 1992, (γ) 1993 – 1999, και (δ) 2000 μέχρι σήμερα. Η αρχική έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος και η πολιτική της μη ανάμειξης των Βρυξελλών στα θέματα εκπαίδευσης εγκαταλείπεται σταδιακά, καθώς συνειδητοποιείται ολοένα και περισσότερο ο σημαντικός ρόλος που η εκπαίδευση μπορεί να επιτελέσει στην προσπάθεια υλοποίησης των γνωστικών, κοινωνικών και οικονομικών στόχων της Κοινότητας. Η ΕΔΕ αποτελεί

σημαντικότατο υπόβαθρο αυτής της προσπάθειας. Η ανάμειξη της ΕΕ και η ενεργοποίηση των μηχανισμών με τους οποίους ουσιαστικοποιείται το ενδιαφέρον και η εμπλοκή της στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών μεγιστοποιείται την τελευταία δεκαετία, καθώς για πρώτη φορά τίθενται από την Κοινότητα κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι και καθορίζονται μηχανισμοί υλοποίησής τους. Η βελτίωση και η προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης θεωρείται πλέον ως το πιο ισχυρό μέσο βελτίωσης του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και παροχής στους Ευρωπαίους πολίτες του 21^{ου} αιώνα της δυνατότητας ουσιαστικής συμμετοχής στη νέα κοινωνία της γνώσης.

Φυσικά, η εξέλιξη της εμπλοκής της ΕΕ στα εκπαιδευτικά θέματα δεν ήταν μια ανέφελη και ήρεμη πορεία, όπως βέβαια και η γενικότερη πορεία της προσπάθειας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η αναζήτηση ισορροπιών, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και απόψεις, καθώς και οι συμβιβαστικές ή εναλλακτικές λύσεις, χαρακτήρισαν τις πέντε δεκαετίες ιστορίας της Κοινότητας, κάτι το οποίο συνεχίζεται και σήμερα. Το κάθε κράτος ακολουθεί τη δική του πολιτική, επιλέγοντας την έκταση και το περιεχόμενο της συμμετοχής του σε ευρωπαϊκά προγράμματα και ακολουθώντας τα μοντέλα πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης που θεωρεί κατάλληλα για τη δική του περίπτωση.

Πέντε είναι τα σημαντικά ζητήματα για τα οποία ασκείται κριτική στην πολιτική της ΕΕ σε σχέση με την εκπαίδευση: (α) κυριαρχία των οικονομικών σκοπιμοτήτων και των ωφελμιστικών αποκλειστικά επιδιώξεων σε βάρος των πολιτικο-πολιτιστικών και ανθρωπιστικών επιδιώξεων (β) άκριτος και άκρατος *ευρω-κεντρισμός* (γ) το είδος και το επίπεδο των *δεξιοτήτων* που θα απαιτεί η μελλοντική αγορά εργασίας (δ) η έκταση της *επαγγελματικής αυτονομίας* των εκπαιδευτικών. (ε) η *γενικότερη παιδαγωγική αντίληψη* για την «κοινωνία της γνώσης».

(γ) Ποια είναι η κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εμφάνσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση;

Σε ότι αφορά το περιεχόμενο των διακηρύξεων για την ΕΔΕ, γενικά μπορεί να λεχθεί ότι συνήθως αυτή εννοιολογείται με ένα σχετικά ευρύ και ισορροπημένο τρόπο.

Αναλύοντας, ωστόσο, κάποιος τα επίσημα έγγραφα, εξαγγελίες και προγράμματα «πίσω από τις γραμμές» μπορεί να αντιληφθεί ότι η βάση της πολιτικής με την οποία διαχρονικά αντικρίζεται η εκπαίδευση από τις Βρυξέλες δε διαφέρει ουσιαστικά, παρά τις διακηρύξεις για ισόρροπη επιδίωξη οικονομικών, ανθρωπιστικών, πολιτικών και πολιτιστικών στόχων, από την κυρίαρχη αντίληψη σε όλο τον δυτικό κόσμο. Οι οικονομικές προτεραιότητες κυριαρχούν στην πράξη και η εκπαίδευση θεωρείται κατά κύριο λόγο ως μια επένδυση στη μακροχρόνια οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης, ενόψει και του μεγάλου παγκόσμιου ανταγωνισμού.

(δ) Πώς συγκρίνεται ο ακαδημαϊκός λόγος με τον επίσημο Κοινοτικό λόγο;

Τα περισσότερα επίσημα έγγραφα είχαν τη μορφή προτροπών τις οποίες θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί και άλλοι ενδιαφερόμενοι να ακολουθήσουν, ενώ υπήρχαν αρκετά ακαδημαϊκά έγγραφα, τα οποία αναλύοντας τις συνιστώσες της έννοιας ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες, τη σχέση της ΕΔΕ με την πολιτότητα, τις εμφάσεις που τα επίσημα έγγραφα έδιναν κάθε φορά και γενικότερα την κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ανέλυαν σε έκταση και βάθος τα θέματα, αμφισβητούσαν επίσημες πολιτικές και έθεταν προβληματισμούς και ερωτήματα. Υπήρχαν βέβαια και εξαιρέσεις, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ακαδημαϊκών που μετείχαν σε κοινοτικές επιτροπές μελετών.

(ε) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας;

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί σε γενικές γραμμές συνειδητοποιούν ότι στην εποχή μας επισυμβαίνουν σοβαρές αλλαγές, οι οποίες αλλάζουν οριστικά την πορεία της ανθρωπότητας και ότι απαιτείται γι' αυτό προσαρμογή των στόχων και των πρακτικών της εκπαίδευσής μας. Η ανάγκη για ενσωμάτωση πολυπολιτισμικού υλικού στο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται δεκτή από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ενώ σχεδόν το σύνολό τους τονίζει την προσήλωσή του στις αξίες της ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία. Το ίδιο ισχυρές είναι οι απόψεις που αφορούν την ανάγκη σεβασμού και διατήρησης των πολιτιστικών παραδόσεων των μειονοτήτων γενικά, αλλά και ειδικότερα στην Κύπρο. Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποια ζητήματα, που προκαλούν έντονες διαφορές απόψεων. Αυτά αφορούν κυρίως τις σχέσεις της

ελληνοκυπριακής πλειοψηφίας με τις υπόλοιπες εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες της Κύπρου.

(στ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης;

Η στάση των Κύπριων εκπαιδευτικών απέναντι στην Ευρώπη και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μπορεί να θεωρηθεί ως αρκετά θετική. Δύο στους τρεις δηλώνουν ότι νιώθουν Ευρωπαίοι και σχεδόν όλοι συμφωνούν με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η μεγάλη πλειοψηφία πιστεύει ότι η Κύπρος πολιτιστικά, ιστορικά και κοινωνικά ανήκει στην Ευρώπη και ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να επιζητεί τη μάθηση για την Ευρώπη. Η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλουν σε αυτό διδάσκοντας τα παιδιά και συμμετέχοντας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πραγματικά εντυπωσιακή. Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης και με την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα σχολεία μας.

(ζ) Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο για την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα;

Η ΕΔΕ, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών της Κύπρου, σχετίζεται κυρίως με αλλαγές και σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικά και ειδικότερα με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Η αντίληψη των Κύπριων εκπαιδευτικών για τις ευρωπαϊκές αξίες δε φαίνεται να διαφέρει και πολύ από τις επίσημες διακηρύξεις για αυτές. Στις δηλώσεις τους κυριαρχούν αξίες που σχετίζονται με τη δημοκρατία και την ελευθερία, το κράτος δικαίου, τη συναδέλφωση και ειρηνική συνύπαρξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα έχει για τους εκπαιδευτικούς κυρίως σχέση με την αίσθηση ότι ανήκει κάποιος σε μια μεγαλύτερη ομάδα, με την οποία τον συνδέουν κοινοί δεσμοί και πανευρωπαϊκές αξίες. Ωστόσο, οι δηλώσεις τους για προτιμήσεις εκπαιδευτικής συνεργασίας φανερώνουν μονόπλευρο προσανατολισμό και πολύ στενή θεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

(η) Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου το εκπαιδευτικό της σύστημα σε σχέση με την Ευρώπη;

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο θεμελιώδης προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος των κυπριακών σχολείων σε σχέση με την πατρίδα, την ελληνική ταυτότητα και την ορθόδοξη παράδοση πρέπει να παραμείνει σταθερός. Η ανάπτυξη-βελτίωση της κοινωνίας και η ανάπτυξη των προσώπων και της κριτικής τους συμμετοχής στη ζωή, παρά οι επαγγελματικές δεξιότητες και η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεωρούνται από τη μεγάλη πλειοψηφία ως προτεραιότητα της κυπριακής εκπαίδευσης. Έντονο διχασμό απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, προκαλούν θέματα όπως είναι η ύλη της Ιστορίας σε ό,τι αφορά θέματα που μπορεί να θεωρηθεί ότι υποδαυλίζουν τα εθνικά πάθη και μίσση, καθώς και η ύλη, η μορφή και το δικαίωμα επιλογής για το μάθημα των Θρησκευτικών.

Η ένταξη της ΕΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου πρέπει να πάρει ουσιαστική και σύγχρονη μορφή, ανάλογη των περιστάσεων και εξελίξεων στο ειδικότερο και στο ευρύτερο συγκείμενο. Το ζητούμενο είναι οι όποιες αλλαγές να προσαρμόσουν την κυπριακή εκπαίδευση στις ανάγκες της παγκοσμιοποιούμενης κοινωνίας, διατηρώντας ταυτόχρονα την ιδιοπροσωπία και την ανθρωπιστική παράδοσή μας. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρχει πραγματική ισορροπία ανάμεσα στις οικονομικές και στις πολιτικές-πολιτιστικές-κοινωνικές επιδιώξεις, έτσι ώστε η στόχευση της ανάπτυξης των παιδιών να είναι πολύπλευρη και όχι μονόπλευρη. Ταυτόχρονα, ισορροπία απαιτείται και ανάμεσα στην καλλιέργεια της τοπικής, της εθνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνούς διάστασης στα αναλυτικά μας προγράμματα.

Αναμφίβολα, για να μπορέσουν να φέρουν σε πέρας το έργο που σχετίζεται με αλλαγές σχετικές με την ΕΔΕ, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση, έτσι ώστε να ξεκαθαρίσουν κάποια σημαντικά ζητήματα και να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες. Οι στάσεις και αντιλήψεις τους, όπως φάνηκαν μέσα από την έρευνα αυτή, πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση τόσο της επιμόρφωσης όσο και της ίδιας της αλλαγής. Έρευνες με χρήση συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς και η μελέτη περίπτωσης (case study) μπορούν να φωτίσουν τις στάσεις και αντιλήψεις σε μεγαλύτερο βάθος.

ABSTRACT

The European Dimension in Education is a concept introduced in order to contribute to shaping a future of peace, harmony and co-operation in Europe. This research study aims at investigating the word on the European Dimension in Education (EDE) in its historic perspective and to investigate (centering on Cypriot teachers attitudes) its presuppositions of applying it in the Cyprus primary education. More specifically, its objectives are: (a) to examine and analyze the content of the EDE, as shown in the official papers and educational programs of the European Union (1957-today) and the academic work, (b) to examine its relation with other variables affecting its content, and (c) to investigate an aspect of applying the EDE, the one relating to Cypriot primary school teachers' attitudes,

Methodology involves two approaches: A textual analysis approach examines European papers and programs in order to extract conclusions and enhance investigation about the EDE and its components. Questions to be answered involved the content and parameters of the EDE, the characteristics of the evolvement of the term in official EU papers and the dominant understanding in the EU on emphases and choices related to the EDE. The second approach involves the examination of Cypriot primary school teachers' attitudes on EDE and related issues through a questionnaire answered by 322 participants (64% response).

Findings from the first approach reveal that the Community interest and involvement in education evolved (in four distinct periods) from nearly zero to highly active though mostly indirect contribution. 2010 is set as a landmark for achieving European educational goals. Critics suggest that economy dominates EU priorities and policies, while political, cultural and humanistic goals are not given due attention in practice.

The EDE is a dynamic and evolving concept, which has to do with education *in* Europe, *about* Europe and *for* Europe (preparing youth for the future). It helps eliminate a narrow ethnocentric view and emphasizes European values and attitudes, active citizenship at the local, the national, the European and global levels, and a

flexible, multilevel sense of identity. The EDE should be sought through cross-curricular and extra-curricular activities.

Cypriot teachers realize the need for change and are very positive towards European values. They believe that the simultaneous cultivation of both a national and a European identity is both feasible and desirable. Their priorities are more political and cultural than economical. There are some sensitive issues (such as the teaching of history and religious education) that cause strong disagreements among teachers. Years of service, position held and gender are not significant sources of disagreement.

The study suggests that balance among economical, political and cultural priorities should be sought. Teachers should be actively involved in the change process and their perceptions should be considered in designing any in-service training programme needed for promoting EDE.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς και εγκάρδιες ευχαριστίες μου σε αρκετά πρόσωπα, η βοήθεια και συμβολή των οποίων υπήρξε καταλυτική για την πορεία της εργασίας.

Ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους συναδέλφους, που, ανταποκρινόμενοι στην παράκλησή μου, αφιέρωσαν χρόνο και εξέφρασαν με ειλικρίνεια τις απόψεις τους για τα θέματα που τέθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Ιδιαίτερα ευχαριστώ εκείνους τους συναδέλφους που ευγενώς προσφέρθηκαν και συμμετείχαν στον πιλοτικό έλεγχο του ερωτηματολογίου, συνεισφέροντας με τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους στη βελτίωση του λεκτικού του.

Πολύτιμη υπήρξε η βοήθεια της συναδέλφου Ελένης Νεοκλέους στην ανάλυση των ανοικτού τύπου ερωτήσεων. Η επιστημονική της κατάρτιση και η ερευνητική της πείρα, που τέθηκαν αφιλοκερδώς στη διάθεση της έρευνας, συνέβαλαν ουσιαστικά στην προσπάθεια αυτή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης και σε όλα τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, καθώς η καθοδήγηση, οι παρατηρήσεις και οι συμβουλές τους υπήρξαν καίριας σημασίας για την εξέλιξη αυτής της ερευνητικής προσπάθειας. Ιδιαίτερα, την ερευνητική μου σύμβουλο Δρα Μαίρη Κουτσελίνη ευχαριστώ εκ βάθους καρδιάς για τη μακρόχρονη και συνεχή στήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση, χωρίς την οποία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αυτή η διατριβή.

Τέλος, οι ευχαριστίες μου στρέφονται στην οικογένειά μου, και ιδιαίτερα στη σύζυγό μου Στάλω, για την απέραντη υπομονή και αγάπη, με την οποία με περιέβαλαν όλα αυτά τα χρόνια.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

*Στη σύζυγό μου Στάλω,
για την υπομονή, την αγάπη και τις θυσίες
όλων αυτών των χρόνων*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο – ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Το Ζήτημα της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση	1
Ερευνητικός Σκοπός, Στόχοι και Ερωτήματα	3
Μεθοδολογία	4
Θεωρητικό Πλαίσιο Εργασίας	6
Σημαντικότητα και Αναγκαιότητα της Έρευνας	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	9
Εισαγωγή	9
ΕΔΕ και Πολυπολιτισμικότητα	10
ΕΔΕ και Παγκοσμιοποίηση	15
ΕΔΕ και Ευρωπαϊκή Πολιτότητα	25
<i>Ο Ευρωπαίος Πολίτης</i>	32
Η Κατάσταση Σχετικά με την ΕΔΕ στα κράτη-μέλη της ΕΕ	34
<i>Πολυπολιτισμικά Προγράμματα: Στόχοι και Είδη</i>	38
Η ΕΔΕ στην Εκπαιδευτική Πολιτική της Κύπρου	46
<i>Το Γενικό Πλαίσιο</i>	46
<i>Τοπικές Δράσεις</i>	47
<i>Αλλοδαποί-αλλόγλωσσοι μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου</i> ...	54
<i>Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση</i>	57
<i>Τι συνάγεται για τη θέση της ΕΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου</i> ...	60
Ζητήματα που Προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	63
Λόγοι Επιλογής Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων	63
Δείγμα και Πληθυσμός Εμπειρικής Προσέγγισης	65
Το Ερωτηματολόγιο	66
Διαδικασία Ανάλυσης Αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	69
Α. Αποτελέσματα Κειμενικής Προσέγγισης	70
<i>Ο Κοινοτικός Λόγος για την ΕΔΕ</i>	70
<i>Η ΕΔΕ ως Γνώση και Περιεχόμενο: ο ακαδημαϊκός/εκπαιδευτικός λόγος</i>	110
<i>Κριτική της Πολιτικής της ΕΕ</i>	125

B. Αποτελέσματα Εμπειρικής Προσέγγισης	133
<i>Περιγραφικό Μέρος</i>	133
<i>Παραγοντικό Μέρος</i>	162

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ 179

Η ΕΔΕ ως Λόγος	179
<i>Ο επίσημος κοινοτικός λόγος</i>	179
<i>Τι συνάγεται για την ΕΔΕ στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ</i>	182
<i>Ο λόγος για την ΕΔΕ</i>	184
Σύνθεση Αποτελεσμάτων για τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών	204
<i>Αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο: Παγκοσμιοποίηση – Πολυπολιτισμικότητα</i>	204
<i>Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και η σχέση Κύπρου-Ευρώπης</i>	205
<i>Ευρώπη, αξίες, ταυτότητα και ΕΔΕ</i>	205
<i>Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και η Ευρώπη</i>	206
<i>Οι αντιλήψεις των υπόλοιπων Ευρωπαίων για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση</i>	208
Αξιολόγηση των Ευρημάτων	210

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ 214

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική	254
Ξενόγλωσση	260
Πηγές για την Κοινοτική Πολιτική	
Α. Ελληνόγλωσσες	280
Β. Ξενόγλωσσες	282

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Το Ερωτηματολόγιο Προς Τους Εκπαιδευτικούς	286
---	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Συνοδευτική Επιστολή Προς Τους Διευθυντές	294
--	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στο Ερώτημα: « <i>Με ποιες χώρες θα ήθελες, αν είχες επιλογή, να είχατε σχολική συνεργασία ή/και ανταλλαγές επισκέψεων;</i> »	295
--	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

		Σελίδα
Ιστόγραμμα 1	Σειροθέτηση ερωτήσεων Γ' Μέρους	147
Ιστόγραμμα 2	Πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την Ευρώπη;	148
Ιστόγραμμα 3	Πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την Ευρώπη;	149
Ιστόγραμμα 4	Συμμετοχή σχολείου σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαιδευτικής συνεργασίας	149
Ιστόγραμμα 5	Οι απόψεις που εκφράστηκαν για τις ευρωπαϊκές αξίες	152
Ιστόγραμμα 6	Προτιμήσεις για εκπαιδευτική συνεργασία	153
Ιστόγραμμα 7	Τι είναι για τους εκπαιδευτικούς ευρωπαϊκή ταυτότητα	156
Ιστόγραμμα 8	Τι είναι για τους εκπαιδευτικούς η ΕΔΕ	157

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σελίδα

Πίνακας 1	COMENIUS 1: Η συμμετοχή των Κυπριακών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο ιδρύματος σε σχολικές συμπράξεις	50
Πίνακας 2	COMENIUS 2: Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	51
Πίνακας 3	ERASMUS: Διακίνηση φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	51
Πίνακας 4	ERASMUS: Διακίνηση καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	52
Πίνακας 5	Δραστηριότητες στα πλαίσια της δράσης MINERVA	52
Πίνακας 6	ARION: Συμμετοχή Κυπρίων αρμοδίων για λήψη αποφάσεων σε επισκέψεις μελέτης	53
Πίνακας 7	Συχνότητα και ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα στο ευρύτερο συγκείμενο	133
Πίνακας 8	Συχνότητα και ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα στο συγκείμενο της Κύπρου	135
Πίνακας 9	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης	137
Πίνακας 10	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για το χαρακτήρα της Ευρώπης	138
Πίνακας 11	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος	139
Πίνακας 12	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τις αλλαγές στην εκπαίδευσή μας	140
Πίνακας 13	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για θέματα ταυτότητας	142
Πίνακας 14	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τη φύση του ευρύτερου συγκειμένου	143
Πίνακας 15	Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για την επιτυχία των στόχων των σχολείων μας	145

Πίνακας 16	Η φόρτιση των ερωτήσεων της πρώτης ομάδας στον καθένα από τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση	162
Πίνακας 17	Η φόρτιση των ερωτήσεων της δεύτερης ομάδας στον καθένα από τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση	163
Πίνακας 18	Η φόρτιση των ερωτήσεων της τρίτης ομάδας στον καθένα από τους οκτώ παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση	165
Πίνακας 19	Η φόρτιση των ερωτήσεων της τέταρτης ομάδας στο μοναδικό παράγοντα που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση	169
Πίνακας 20	Στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της πρώτης ομάδας ερωτήσεων	170
Πίνακας 21	Στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της δεύτερης ομάδας ερωτήσεων	170
Πίνακας 22	Στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της τρίτης ομάδας ερωτήσεων	171
Πίνακας 23	Παράγοντες όπου παρουσιάζονται διαφορές απόψεων με βάση το φύλο	172
Πίνακας 24	Παράγοντες όπου δεν παρουσιάζονται διαφορές απόψεων με βάση το φύλο	173
Πίνακας 25	Παράγοντες που δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας	175
Πίνακας 26	Παράγοντες που παρουσιάζουν συσχέτιση με τη θέση του εκπαιδευτικού	176
Πίνακας 27	Παράγοντες που δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με τη θέση του εκπαιδευτικού	177
Πίνακας 28	Πίνακας 28. Σημαντικά κοινοτικά κείμενα για θέματα εκπαίδευσης/κατάρτισης	179

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Ζήτημα της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση

Πολυδιάστατες και ουσιαστικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς χαρακτηρίζουν την ευρωπαϊκή πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών, ενώ ο 21^{ος} αιώνας αναμένεται να επιταχύνει περισσότερο τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η ανάγκη κοινής αντιμετώπισης των προκλήσεων των καιρών και των προβλημάτων, που ανακύπτουν διαρκώς, επέβαλε την ολοένα στενότερη διεθνή επικοινωνία και συνεργασία στον ευρωπαϊκό χώρο, ιδιαίτερα στο πολιτικό, το οικονομικό, το εμπορικό και το τεχνολογικό επίπεδο.

Γίνεται, ωστόσο, φανερό ότι αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να παραμείνει μόνο στην επιφάνεια των σχέσεων ανάμεσα στα κράτη ούτε να περιοριστεί μόνο στην προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης. Απαιτείται παράλληλα η ύπαρξη ενός στέρεου πνευματικού υποβάθρου, πάνω στο οποίο θα μπορέσει να στηριχτεί η Ευρώπη του αύριο, στην οποία άνθρωποι με διαφορετικές εθνικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές καταβολές θα συνεργάζονται στενά σε όλους τους τομείς. Καθοριστικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση. Η εισαγωγή της έννοιας της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση (ΕΔΕ) αποτελεί σταθμό στην πραγμάτωση του ρόλου αυτού. Οι νέοι της Ευρώπης καλούνται να γνωρίσουν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, τους λαούς και τους θεσμούς που τους περιβάλλουν, αλλά και να αποκτήσουν στάσεις και δεξιότητες απαραίτητες για επιβίωση στις νέες συνθήκες, στηριγμένοι πάνω στις κοινές αξίες και ιδανικά που στηρίζουν το όραμα για το μέλλον της ηπείρου. Με αυτό τον τρόπο αναμένεται να συμβάλουν ουσιαστικά στην αρμονική συμβίωση όλων μέσα στους κόλπους μιας ευρύτερης κοινότητας.

Η επιδίωξη αυτή προκάλεσε ποικίλες συζητήσεις σχετικά με το αν η καλλιέργεια της ΕΔΕ συνεπάγεται αλλοτρίωση των εθνικών συνειδήσεων ή/και παραβίαση των ιδιαιτεροτήτων και της πολιτιστικής φυσιογνωμίας κάθε κράτους-μέλους της ευρωπαϊκής

οικογένειας, που εκφράζονται βέβαια μέσα από το εκπαιδευτικό του σύστημα. Η σύνθεση των διστάμενων στο θέμα απόψεων συνέβαλε στην εισαγωγή του όρου «πολλαπλές ταυτότητες» και εκφράστηκε με τη θέση ότι στόχος είναι οι νέοι Ευρωπαίοι πολίτες να αισθάνονται πολίτες τόσο της εθνικής τους πατρίδας όσο και της ευρύτερης υπερ-εθνικής ευρωπαϊκής κοινότητας.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» αποτελεί μια έννοια στην οποία αποδίδονται πολλές σημασίες, έχει αρκετές διαστάσεις και συνδέεται με αρκετά θέματα του σύγχρονου συγκειμένου. Υπάρχει και μια παράλληλη διατύπωση του όρου, αυτή της «Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης». Πολύ χρήσιμη είναι η διευκρίνιση των Παντίδη και Πασιά (2004), ότι η χρήση του δεύτερου όρου «επικεντρώνεται κυρίως στις δράσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (...) και τη δημιουργία ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας» (σ.14), ενώ του πρώτου «συνδέεται με τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και αποσκοπεί σε μια εκπαίδευση με ευρωπαϊκή οπτική και περιεχόμενο» (σ.14). Εύστοχη είναι η επισήμανση ότι η ΕΔΕ, που βασίζεται στις παραδοσιακές ευρωπαϊκές αξίες και προωθεί το κοινό ευρωπαϊκό μέλλον, όχι μόνο ανέδειξε τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης στην ενίσχυση και προώθηση βασικών παραμέτρων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, αλλά και έχει άρρηκτα συνδεθεί τόσο με τη συζήτηση για τον ιδεολογικό προσανατολισμό του περιεχομένου της ευρωπαϊκής ενοποίησης όσο και με τον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του μετασχηματισμού των σύγχρονων ευρωπαϊκών κοινωνιών (Κουτσελίνη, 2007β, 2007δ· Παντίδης και Πασιάς, 2004).

Η έννοια της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση χρειάζεται αποσαφήνιση, όχι τόσο για να καταλήξουμε σε ένα και μοναδικό προσδιορισμό της έννοιας, αλλά για να παρακολουθήσουμε τις διαφοροποιήσεις της σε βάθος χρόνου και να τις ερμηνεύσουμε με βάση το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο που τις επιβάλλει. Είναι δεδομένο ότι ο λόγος δεν είναι απλή λέξη ή έννοια αλλά μόρφωμα με ιδιαίτερα πολιτιστικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά που αξίζει να αναδεικνύονται. Από την άλλη, η ΕΔΕ δεν είναι μόνο λόγος αλλά και εφαρμογή, μέσα

από τα διάφορα εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα, τη διδασκαλία, τα διδακτικά εγχειρίδια και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στον προσδιορισμό των διαφοροίσεων της έννοιας και των διαστάσεων της ΕΔΕ με βάση τον κοινοτικό και επιστημονικό λόγο και στη διερεύνηση της εφαρμογής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Ερευνητικός Σκοπός, Στόχοι και Ερωτήματα

Η έρευνα αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην παραγωγή γνώσης αναφορικά με την ΕΔΕ και την εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της προτεινόμενης έρευνας είναι να εξετάσει το λόγο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην ιστορική του προοπτική και να διερευνήσει με επίκεντρο τις αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών προϋποθέσεις εφαρμογής της ΕΔΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Ειδικότερα, στόχοι της ερευνητικής αυτής προσπάθειας θα είναι:

1. Να εξετάσει και αναλύσει, μέσα από κειμενική προσέγγιση, το περιεχόμενο της ΕΔΕ, όπως αυτή εμφανίζεται στα Κοινοτικά έγγραφα και στα Κοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (1957-2007), καθώς και στον ακαδημαϊκό λόγο,
2. Να εξετάσει τη σχέση της ΕΔΕ με άλλες μεταβλητές και παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενό της, και
3. Να διερευνήσει μια διάσταση εφαρμογής της ΕΔΕ, αυτή που σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: (α) Ποιο είναι το περιεχόμενο και οι παράμετροι του όρου Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση; (β) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων Κοινοτικών οργάνων από το 1957 ως το 2007; (γ) Ποια είναι η κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις

εμφάσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση; (δ) Πώς συγκρίνεται ο ακαδημαϊκός λόγος με τον επίσημο Κοινοτικό λόγο; (ε) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας; (στ) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης; (ζ) Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο για την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα; και (η) Πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί της Κύπρου το εκπαιδευτικό της σύστημα σε σχέση με την Ευρώπη;

Μεθοδολογία

Ο ακριβής ορισμός της έννοιας και των αξόνων που συνιστούν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει πολύ όλους όσους εμπλέκονται στη μελέτη και τον καθορισμό πολιτικής για τα εκπαιδευτικά ζητήματα της Ευρώπης τα τελευταία χρόνια. Παρά τις προσπάθειες πολλών εμπλεκομένων και τη συμφωνία σε γενικές γραμμές των πλείστων ενδιαφερομένων για τη σημασία της έννοιας, οι αντιλήψεις συχνά διαφέρουν σημαντικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 1997 ο Ryba επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις που διατύπωσε ο Mickel (1987, σ.13) μια δεκαετία προηγουμένως ότι οι έως τότε προτάσεις για το θέμα μάλλον στερούνταν συνοχής και «μιας επαρκούς βάσης για να προσφερθεί προοπτική στο μεσοπρόθεσμο επίπεδο», με αποτέλεσμα να δημιουργείται «μια ασυντόνιστη ζούγκλα» (σ.51).

Όπως ορθά παρατηρούν οι Convery et al. (1997), υπάρχουν δύο προσεγγίσεις του θέματος: Στα επίσημα έγγραφα και διακηρύξεις των ευρωπαϊκών, εθνικών και τοπικών οργάνων η προσέγγιση μοιάζει μάλλον με «συνταγολόγια», εφόσον συνήθως παρατίθενται σε αυτά θεωρητικές θέσεις για την ουσία και τις συνιστώσες της έννοιας, τις οποίες θα πρέπει να ακολουθήσουν οι ενδιαφερόμενοι (εντεταλμένη προσέγγιση), ενώ μια πιο «εξερευνητική» προσέγγιση υιοθετείται από ακαδημαϊκούς, ερευνητές και συγγραφείς στους τομείς της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών, που έχουν

μεγαλύτερη ευχέρεια θεωρητικής και ερευνητικής αναζήτησης στα ζητήματα που σχετίζονται με αυτή. Η «εξερευνητική» αυτή προσέγγιση αποβλέπει στην ανάγνωση «πίσω από τις γραμμές», για να αποκαλυφθούν και να αναλυθούν οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις του λόγου για την ΕΔΕ.

Με βάση την καίρια αυτή διάκριση των Convery et al. (1997), η μεθοδολογία αυτή της εργασίας συμπεριλαμβάνει δύο προσεγγίσεις: Επιχειρείται πρώτα μια κειμενική προσέγγιση (textual analysis), με βάση τα Κοινοτικά κείμενα, καθώς και προγράμματα ευρωπαϊκών χωρών (ο λόγος στην εφαρμοσμένη πολιτική), με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων και την πληρέστερη διερεύνηση σχετικά με την έννοια και τις συνιστώσες της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση στον επίσημο Κοινοτικό λόγο. Αναδεικνύονται έτσι τα χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και η κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εμφάνσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση (ερευνητικά ερωτήματα β και γ). Επίσης, αναλύεται και ο ακαδημαϊκός λόγος για την ΕΔΕ, με στόχο να αναδειχθούν καλύτερα τα ζητήματα που αφορούν το περιεχόμενο και τις παραμέτρους του όρου Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, αναδεικνύοντας παράλληλα τη σχέση ακαδημαϊκού και επίσημου Κοινοτικού λόγου (ερευνητικά ερωτήματα α και δ). Τα αποτελέσματα για αυτή την προσέγγιση παρατίθενται στο πρώτο μέρος του τέταρτου κεφαλαίου.

Η δεύτερη προσέγγιση αφορά μια πτυχή της εφαρμογής της ΕΔΕ, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση διερευνώνται μέσω επισκόπησης απόψεων και συγκεκριμένα μέσω ενός ερωτηματολογίου, η ανάπτυξη του οποίου στηρίχθηκε κυρίως στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της κειμενικής προσέγγισης. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, αναζητούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα για τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας (ερευνητικό ερώτημα ε), τη διαδικασία της ευρωπαϊκής

ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης (ερευνητικό ερώτημα στ), την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα (ερευνητικό ερώτημα ζ), και το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου σε σχέση με την Ευρώπη (ερευνητικό ερώτημα η). Εξετάζεται επίσης κατά πόσο υπάρχουν σημαντικές διαφορές απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο, τη θέση και τα χρόνια υπηρεσίας. Τα αποτελέσματα αυτής της εμπειρικής προσέγγισης παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του τέταρτου κεφαλαίου. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται σύνθεση των αποτελεσμάτων και για τις δύο προσεγγίσεις, ενώ στο τελευταίο, έκτο κεφάλαιο εξάγονται συμπεράσματα και γίνονται εισηγήσεις.

Η κειμενική προσέγγιση των ευρωπαϊκών κοινοτικών και άλλων εγγράφων και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (επισκόπηση απόψεων) διαγράφουν τις βασικές πηγές της ανάπτυξης του θεωρητικού πλαισίου εργασίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο Εργασίας



Σημαντικότητα και Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η έρευνα αυτή εστιάζεται σε ένα θέμα ιδιαίτερα σημαντικό για την εκπαίδευση στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα, καθώς αφορά ένα καίριας σημασίας στόχο τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το άνοιγμα των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να αποκτήσουν ή/και να αναπτύξουν περαιτέρω, με τον πιο κατάλληλο για κάθε κράτος τρόπο, μια νέα διάσταση, την ευρωπαϊκή, είναι μια από τις κυριότερες προκλήσεις του νέου αιώνα για τα ευρωπαϊκά κράτη. Ολόκληρο το μέλλον της πορείας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχή υλοποίηση αυτού του στόχου, ο οποίος θέτει τα θεμέλια για μια Ευρώπη όπως αυτή που τόσο συχνά διακηρύσσεται επισήμως και στην οποία προσβλέπουν οι λαοί που την συναποτελούν.

Η υλοποίηση αυτού του στόχου δεν είναι εύκολη υπόθεση, εφόσον αυτή απαιτεί βαθιές τομές και ριζικές αλλαγές σε πλείστους τομείς της εκπαίδευσης. Η εννοιολογική σύγχυση και οι διαφορετικές απόψεις για τις εμφάσεις και τον τρόπο υλοποίησης της ΕΔΕ προσθέτουν επιπρόσθετες δυσχέρειες σε αυτή την προσπάθεια.

Φιλοδοξία της έρευνας αυτής είναι να συμβάλει στην εννοιολογική αποσαφήνιση και να εξετάσει, μέσα στο συγκεκριμένο συγκείμενο με τη στενή (Κύπρος) και την ευρεία (παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία και ΕΕ) έννοια, ένα πλαίσιο αλλαγών που θα συμβάλουν στην πραγμάτωση του στόχου της ΕΔΕ. Οι ιδιαίτερες συνθήκες και περιστάσεις (πολιτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, τεχνολογικές, οικονομικές κτλ) της Κύπρου και της κοινωνίας σήμερα εξετάζονται κάτω από το πρίσμα της ΕΔΕ, έτσι ώστε να προκύψουν οι κυριότερες ανάγκες για αλλαγές τόσο στο περιεχόμενο της έννοιας όσο και στις προσπάθειες εφαρμογής της.

Η έρευνα αφορά ένα σχετικά καινούριο ερευνητικό τομέα, καθώς η ΕΔΕ απασχολεί ουσιαστικά τους ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς κύκλους μόλις τα τριάντα περίπου τελευταία χρόνια (Παντίδης & Πασιάς, 2004· Sultana, 2002· Ryba, 1997· Convery et al.,

1997). Από αυτή την άποψη η έρευνα αξιοποιεί την ως τώρα γνώση και αποτελεί βάση για περαιτέρω ερευνητικές δραστηριότητες στον τομέα αυτό.

Πέραν της συμβολής στην έρευνα, η εργασία μπορεί να αποδειχθεί και αναγκαία, εάν έχει τελικά και συμβολή στη διαμόρφωση πολιτικής για τα ζητήματα αλλαγής στην εκπαίδευση της Κύπρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Η εισαγωγή της έννοιας της ΕΔΕ δεν είναι ένα φαινόμενο αποκομμένο από το σύγχρονο συγκείμενο. Αντίθετα, αποτελεί προϊόν της εποχής μας, το οποίο συνδέεται πολλαπλώς με τις οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές που συμβαίνουν διεθνώς. Η ΕΔΕ γεννήθηκε ουσιαστικά ως προσπάθεια ανταπόκρισης στις προκλήσεις που οι εξελίξεις επέβαλαν στην Ευρώπη. Είναι, γι' αυτό, αναγκαίο να εξετάσει κάποιος το συγκείμενο σε διάφορα επίπεδα: οικουμενικό, ευρωπαϊκό και τοπικό (της Κύπρου).

Το ευρύτερο συγκείμενο της εποχής μας χαρακτηρίζεται από δύο σημαντικά φαινόμενα: την πολυπολιτισμικότητα και την παγκοσμιοποίηση. Οι σύγχρονες κοινωνίες, ανάμεσα στις οποίες και οι ευρωπαϊκές, αποτελούνται από πολλές και διάφορες πολιτιστικές ομάδες, οι οποίες καλούνται να συνυπάρξουν και να εργαστούν αρμονικά, ξεπερνώντας τις όποιες διαφορές και προκαταλήψεις. Ταυτόχρονα, το επίπεδο αλληλεξάρτησης και διασύνδεσης διεθνώς έχει φτάσει σε πολύ υψηλά επίπεδα, ο ανταγωνισμός μεγαλώνει και η ανάγκη διεθνούς συνεργασίας αλλά και ανταπόκρισης στον αυξανόμενο παγκόσμιο ανταγωνισμό αυξάνεται διαρκώς. Η ΕΔΕ έχει έναν καίριας σημασίας ρόλο να επιτελέσει για ανταπόκριση στις προκλήσεις και των δύο αυτών φαινομένων, τα οποία έχουν αρκετές συνέπειες στην εκπαίδευση.

Στενά συνυφασμένη με την ΕΔΕ είναι και η ιδέα της πολιτότητας και ιδιαίτερα της ευρωπαϊκής, καθώς η καλλιέργεια ενεργού πολιτότητας και ευρωπαϊκής συνείδησης ανάμεσα στους νέους αποτελεί θεμελιώδη επιδίωξη της ΕΔΕ, αλλά και όλων των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων της ηπείρου.

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται αρχικά τα φαινόμενα της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, κυρίως σε σχέση με τα θέματα της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της ΕΔΕ. Ακολουθεί αναφορά στην έννοια της πολιτότητας και στη σχέση της με την ΕΔΕ. Εξετάζεται επίσης η κατάσταση σχετικά με την ΕΔΕ στα ευρωπαϊκά κράτη αλλά και στο

ειδικότερο συγκείμενο της Κύπρου. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτουν κάποια ουσιώδη ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την ΕΔΕ, τα οποία παρατίθενται στο τέλος του κεφαλαίου και έχουν ληφθεί υπόψη για την ετοιμασία του ερωτηματολογίου.

ΕΔΕ και Πολυπολιτισμικότητα

Οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από το πλήθος των πολιτιστικών ομάδων, που τις συναποτελούν, ενώ, λόγω των ραγδαίων οικονομικών, πολιτικών και τεχνολογικών αλλαγών, μαζική είναι τα τελευταία χρόνια η μετακίνηση ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο (Γκόβαρης, 2001). Είναι ενδεικτικό ότι, σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας, μόνο το 1993 περίπου 100 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν εγκαταλείψει την πατρίδα τους (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997). Ακόμα, για παράδειγμα, υπολογίζεται ότι το ποσοστό των παιδιών του Τορόντο που δεν έχουν ως πρώτη γλώσσα τα Αγγλικά είναι γύρω στο 50%, στο Άμστερνταμ οι μαθητές μη ολλανδικής καταγωγής φτάνουν το 40% και στις ΗΠΑ το 39% της αύξησης πληθυσμού μεταξύ 1980 και 1990 αφορά μετανάστες (Cummins, 1999, όπως αναφέρεται στο Γκόβαρη, 2001). Τα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου δείχνουν ότι ο πληθυσμός αλλόγλωσσων παιδιών στα δημόσια σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης ολοένα αυξάνεται και το 2005-2006 ήταν 3759 σε σύνολο 55868 ή ποσοστό 6.7% (www.moec.gov.cy αντλήθηκε 1/3/2008).

Όλα αυτά, σε συνδυασμό με την διαρκώς ογκούμενη αλληλεξάρτηση όλων των κρατών σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, προσδίδουν ξεχωριστή σημασία στα ζητήματα που αφορούν την πολυπολιτισμικότητα και τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων λαών και εθνικών ομάδων. Χαρακτηριστικά, η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) θεωρείται από το Locke (1993) ως η τέταρτη δύναμη στην ψυχολογία, η οποία συμπληρώνει την ψυχοδυναμική, τη συμπεριφορική και την ανθρωπιστική θεώρηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Η πολυπολιτισμικότητα εμπεριέχει πολλές και διάφορες έννοιες, όπως συμβίωση σε μια ενιαία κοινωνία, ύπαρξη διαφορετικών εθνικών, πολιτιστικών, φυλετικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και οικονομικών ομάδων, καθώς και αναγνώριση ότι όλες αυτές οι ομάδες είναι ίσες (Dhand, 2002). Η Fu (2002) θεωρεί την πολυπολιτισμικότητα ως «μια αρχή (principle), μια προσέγγιση ή ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς που καθοδηγούν τις αλληλεπιδράσεις και επιρροές των αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών ανθρώπων από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα» (σ. 2) και αναφέρει ότι συμπεριλαμβάνει μύριες ανθρώπινες διαφορές, όπως φυλής, εθνικότητας, πολιτισμού, σεξουαλικού προσανατολισμού, ηλικίας κ.ά.. Ο Pedersen (1991) ορίζει την πολυπολιτισμικότητα ως «ένα ευρύ φάσμα πολλαπλών ομάδων χωρίς βαθμολόγηση, σύγκριση ή κατάταξή τους σε καλύτερες ή χειρότερες [...] και χωρίς την άρνηση των ξεχωριστών και συμπληρωματικών ή ακόμα και αντιθετικών προοπτικών που κάθε ομάδα συνεισφέρει» (σ.4). Αυτός ο ορισμός οδηγεί, όπως εύστοχα παρατηρεί και ο Locke (1993), σε ένα πλήθος μεταβλητών που σχετίζονται με τα ζητήματα ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, υπηκοότητας, μορφωτικού επιπέδου, κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, θρησκείας, γλώσσας, χώρου διαμονής κτλ.

Η πολυπλοκότητα του θέματος ενισχύεται και από τις θέσεις του Hofstede (1984), ο οποίος επισημαίνει τέσσερις διαστάσεις των πολιτισμών (cultures): (α) *Απόσταση εξουσίας* – ο βαθμός στον οποίο ένας πολιτισμός (culture) αποδέχεται ότι η εξουσία στα κοινωνικά ιδρύματα και οργανισμούς κατανέμεται άνισα και, κατ' επέκταση, η αίσθηση ότι τα μέλη του πολιτισμού είναι μακριά από την εξουσία (β) *Αποφυγή αβεβαιότητας* – ο βαθμός στον οποίο τα μέλη ενός πολιτισμού αισθάνονται να απειλούνται από αβέβαιες ή αμφισβητούμενες καταστάσεις. (γ) *Ατομικισμός / Συλλογικότητα*. – ο βαθμός στον οποίο περισσότερη σημασία δίδεται στο άτομο ή στο κοινωνικό σύνολο (δ) *Αρρενωπότητα / Θηλυκότητα* – ο βαθμός στον οποίο οι κυρίαρχες αξίες του πολιτισμού είναι η επιθετικότητα, το χρήμα και τα υλικά αγαθά ή το ενδιαφέρον για τους άλλους, η ποιότητα ζωής και οι άνθρωποι.

Αναπόφευκτα το θέμα απασχολεί ολοένα και εντονότερα την εκπαίδευση, η οποία καλείται να λειτουργήσει σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η Ευρωπαϊκή Ένωση

χαρακτηριστικά, αναγνωρίζοντας ότι η Ευρώπη καθίσταται ολοένα και περισσότερο πολιτιστικά διαφοροποιημένη εξαιτίας της διεύρυνσης, της αλλαγής στους νόμους για την εργοδότηση και της παγκοσμιοποίησης, προωθεί διάφορες δράσεις, κυρίως μέσω των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με στόχο την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και πολιτότητας. Η καθιέρωση του 2008 ως Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου αποτελεί μια σημαντική πρωτοβουλία προς αυτή την κατεύθυνση (www.interculturaldialogue2008.eu ec.europa.eu/culture/eac/dialogue/calls_en.html www.dialogue2008.eu αντλήθηκαν 22/12/2007) .

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται πλέον ως επιβαλλόμενη ανάγκη και απαίτηση των καιρών (Mistrík et al., 1999), αν και υπάρχουν καίριες διαφορές απόψεων τόσο για την έννοιά της όσο και για το περιεχόμενο των πολυπολιτισμικών προγραμμάτων.

Οι ορισμοί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης -ή κατά το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2002)- διαφέρουν πολύ μεταξύ τους· μερικοί στηρίζονται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά διάφορων ομάδων, ενώ άλλοι τονίζουν κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες. Οι πλείστοι συμφωνούν ότι τα πολυπολιτισμικά προγράμματα θα πρέπει να κάνουν αναφορά στις εθνικές ταυτότητες, τον πολιτιστικό πλουραλισμό, την άνιση κατανομή μέσων και ευκαιριών και να αναγνωρίζουν άλλα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα που πηγάζουν από την καταπίεση (Gay, 1994). Ενδεικτικός είναι και ο ακόλουθος ορισμός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, ο οποίος τονίζει περισσότερο τα πολιτισμικά στοιχεία και λιγότερο τα πολιτικά/κοινωνικά/οικονομικά:

Εκπαίδευση που εμπλέκει δύο ή περισσότερες εθνικές ομάδες και σχεδιάστηκε ώστε να βοηθάει τους συμμετέχοντες να ξεκαθαρίζουν την δική τους εθνική ταυτότητα και να εκτιμούν αυτήν των άλλων, να μειώσει την προκατάληψη και τα στερεότυπα και να προωθήσει τον πολιτιστικό πλουραλισμό και την ίση συμμετοχή (ERIC, 1979).

Μια πιο κριτική αντίληψη προβάλλεται από τον Giroux (1991), ο οποίος, αρχίζοντας με τον ορισμό του πολιτισμού (culture) ως «ένα σύνολο δραστηριοτήτων μέσω των οποίων διάφορες ομάδες παράγουν συλλογικές μνήμες, γνώση, κοινωνικές σχέσεις και αξίες μέσα σε ιστορικά ελεγχόμενες σχέσεις εξουσίας» (σ.50), τονίζει ότι ο πολιτισμός αφορά «την παραγωγή και νομιμοποίηση συγκεκριμένων τρόπων ζωής και ότι τα σχολεία συχνά

μεταδίδουν ένα πολιτισμό που είναι συγκεκριμένης (κοινωνικής) τάξης, φύλου και φυλής» (σ.50). Ο Giroux (1991· 1997) υπογραμμίζει αφ' ενός τον πολιτικό χαρακτήρα των σχολείων και τη λειτουργία τους ως χώρων πολιτιστικής αναπαραγωγής, ενίσχυσης και νομιμοποίησης των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και των ιδεολογιών τους και αφ' ετέρου την ανάγκη ανάπτυξης ριζοσπαστικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων που να αποσκοπούν στην καλλιέργεια πνεύματος κριτικής και σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Ανάλογοι με τις εμφάνσεις και τη θεώρηση είναι και οι στόχοι των προγραμμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Webb (1990) αναφέρεται στις τέσσερις βασικές επιδιώξεις τους: (α) Μείωση του εθνοκεντρισμού στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, (β) Οικοδόμηση κατανόησης ανάμεσα στις φυλετικές και πολιτισμικές ομάδες και εκτίμησης των διαφορετικών πολιτισμών, (γ) Αποφυροδότηση εντάσεων και συγκρούσεων ανάμεσα στις ομάδες, και (δ) Προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να καταστούν σχετικά με τις εμπειρίες, τις πολιτιστικές παραδόσεις και την ιστορική συνεισφορά των ομάδων που συναποτελούν το κράτος. Η Gay (1994) ομαδοποιεί τους στόχους ως εξής: (α) εθνικός και πολιτισμικός αλφαριθμητισμός, (β) προσωπική ανάπτυξη, (γ) διευκρίνιση στάσεων και αξιών, (δ) πολιτισμική κοινωνική επάρκεια, (ε) απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, (στ) εκπαιδευτική ισότητα ευκαιριών για επιτυχία, και (στ) ενδυνάμωση (empowerment) για κοινωνική αναμόρφωση (reform).

Παρά το γεγονός ότι κατά την τελευταία εικοσαετία τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη έχει δοθεί αρκετή σημασία σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, εκφράζονται συχνά απόψεις ότι αυτό που αποκαλείται «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» κυριαρχείται σχεδόν ολοκληρωτικά από το φιλελευθερισμό (Torres, 1998) και αποφεύγει ουσιαστικά την ξεκάθαρη εξέταση των φαινομένων ρατσισμού, δίνοντας έμφαση σε ηπιότερα ζητήματα, όπως διαφορές στην πολιτιστική κληρονομιά και κοινωνικά ζητήματα (Mitchell, 1990· Moultry, 1988). Υποστηρίζεται ότι για να αντιμετωπιστεί πραγματικά ο ρατσισμός και η ξеноφοβία, θα πρέπει εκπαιδευτικοί και μαθητές να είναι σε θέση να αναλύουν τις ανισότητες στην εξουσία και στην οικονομική κατάσταση, χρησιμοποιώντας περισσότερο τεχνικές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και της

επίλυσης διαφορών (conflict resolution). Τα αναλυτικά προγράμματα αυτά θα πρέπει να τονίζουν περισσότερο τις κοινωνικές αιτίες του ρατσισμού παρά τις πολιτιστικές και να θεωρούν τη δικαιοσύνη ως τον κύριο κοινωνικό στόχο (Brandt, 1986· Mitchell, 1990). Επιπρόσθετα, επικρίνονται από μερικούς τα πλείστα προγράμματα που εφαρμόζονται στο δυτικό κόσμο, γιατί παραλείπουν να εξετάσουν κριτικά την κυρίαρχη ιδεολογία της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης (McCarthy, 1994· Abdal-Haqq, 1994).

Οι στόχοι και τα είδη των προγραμμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο βάθος στη συνέχεια του κεφαλαίου, στα πλαίσια της εξέτασης της κατάστασης σχετικά με την ΕΔΕ στα κράτη-μέλη της ΕΕ.

Στενά και άρρηκτα συνδεδεμένο με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι και το ζήτημα της ταυτότητας (identity). Σύμφωνα με την κυρίαρχη φιλελεύθερη αντίληψη στις ΗΠΑ, η πολυπολιτισμικότητα διευρύνει και εμπλουτίζει την έννοια της αμερικανικής ταυτότητας, η οποία ωστόσο παραμένει μία κι ενιαία. και ορίζεται ως «το σημείο αναφοράς ενός σταθερού συνόλου εθίμων, πρακτικών και νοημάτων, μια διαρκής κληρονομιά, μια εύκολα αναγνωρίσιμη κοινωνιολογική κατηγορία, ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών και/ή εμπειριών» (Scot, 1989, σ.14).

Ωστόσο, όπως έχει επισημανθεί, η αίσθηση της ταυτότητας συνδέεται επίσης με θεμελιώδη συναισθήματα και εμπειρίες προστασίας (protection), σύνδεσης (association) και αναγνώρισης (recognition) (Torres, 1998), μια αίσθηση η οποία δε βρέθηκε να είναι απαρασάλευτα σταθερή και μοναδική. Αντίθετα, τα ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι η έννοια της ταυτότητας είναι ευμετάβλητη, πλουραλιστική και εποικοδομείται, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και εκφράζεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση (Spyrou, 1999). «Ο καθένας μας», εύστοχα παρατηρεί η Fu (2002), «είναι μέλος πολλαπλών πολιτισμών (cultures), που ορίζονται, για παράδειγμα, από τη φυλή, την εθνότητα, το φύλο, την ηλικία, τη θρησκεία, το επαγγελματικό στάτους, το κοινωνικοοικονομικό στάτους και το οικογενειακό υπόβαθρο» (σ. 1). Όπως τονίζει και ο Hall (1997), όλοι έχουμε ένα ρεπερτόριο ταυτοτήτων, τις οποίες χρησιμοποιούμε μόνες ή

σε συνδυασμό, ανάλογα με την περίπτωση που βρίσκóμαστε κάθε φορά. Αυτό ισχύει και για τους νέους και τα παιδιά, όπως βρήκε και ο Gundara (2006). Ο Ross (2007) σημειώνει ότι «η κατηγοριοποίηση σε ομάδες και ταυτότητες δεν είναι υποχρεωτικά πάντα βαθιά και θεμελιώδης – το να βάλεις τον εαυτό σου σε μια ομάδα δε σημαίνει πλήρη ευθυγράμμιση με όλους τους όλους στην ομάδα» (σ. 6).

Οι ταξικές διαφορές και η ασυμμετρία στην κατανομή της εξουσίας θεωρούνται από αρκετούς ως σημαντικός εμπλεκόμενος παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία (Scot, 1989· West, 1993). Ιστορικά η έννοια της εθνικής ταυτότητας ορίζεται καλύτερα σε αντίθεση με τους «άλλους» (άλλη εθνική ταυτότητα ή εχθρό του έθνους), παρά σε αναφορά με ένα σύνολο αδιαμφισβήτητων ιστορικών ιδιοτήτων ενός έθνους και την εθνική εμπειρία του λαού ως ομοιογενούς συνόλου. Επομένως, σημειώνεται, οι ταυτότητες, ως κοινωνικά κατασκευάσματα με υλικές και ιστορικές βάσεις, εποικοδομούνται σε μια διαδικασία ανταγωνισμού και αγώνα και αποτελούν αντικείμενο πολλαπλών ερμηνειών. Αποτελούν ουσιαστικά μια διαδικασία μάθησης, η οποία εξαρτάται πολύ από το συγκεκριμένο και την ιστορικότητα των αγώνων που επιδρούν στην κοινωνική συνείδηση σε μια δεδομένη στιγμή (Torres, 1998).

ΕΔΕ και Παγκοσμιοποίηση

Όλα αυτά συνδέονται με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, γύρω από το οποίο υπάρχει εννοιολογική σύγχυση και έντονες διαφορές προσεγγίσεων. Ο Tilky (2001), στηριζόμενος στις αναλύσεις των Held et al. (1999), ταξινομεί τις προσεγγίσεις αυτές σε τρεις ευρείες κατηγορίες: Η «υπεροικουμενική» (*hyperglobalist*) προσέγγιση στηρίζεται στην αντίληψη ότι εισερχόμαστε σε μια πραγματικά «οικουμενική εποχή», στην οποία θριαμβεύει ο παγκόσμιος καπιταλισμός και δημιουργούνται νέες μορφές παγκόσμιου πολιτισμού, διοίκησης (governance) και πολιτικής κοινωνίας (civil society). Με βάση αυτή τη θεώρηση γινόμαστε μάρτυρες του θανάτου του έθνους-κράτους, οι νεωτερικοί (modernist) στόχοι της εθνικής εκπαίδευσης και της δημιουργίας εθνικού πολιτισμού υπονομεύονται από την οικουμενική μετανεοτερικότητα (global postmodernity) και

υποστηρίζεται ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση θα οδηγήσουν στο θάνατο του σχολείου με τις παραδοσιακές του μορφές (Strange, 1996· Usher & Edwards, 1994· Kress, 1996· Edwards, 1994). Παρόμοια σενάρια «κοινωνίας χωρίς σχολεία» για το αύριο της ανθρωπότητας είναι δύο από τα έξι πιθανά σενάρια που οι ειδικοί του ΟΟΣΑ (OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development) παραθέτουν σε πρόσφατη έκδοση του Οργανισμού (OECD, 2001). Το ένα, ιδιαίτερα, σενάριο περιγράφει μια κοινωνία, όπου ακριβώς η εξέλιξη της τεχνολογίας της πληροφορικής και των επικοινωνιών οδηγεί στην κατάργηση του σχολείου, ιδίως μετά το πρωτοβάθμιο επίπεδο, και στη δημιουργία μαθησιακών τοπικών ή/και διεθνών δικτύων για άτομα ή ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα και αναζητήσεις. Στο άλλο σενάριο η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού οδηγεί σε παρόμοια αποτελέσματα, αλλά και σε σοβαρά προβλήματα.

Αντιθέτως, οι οπαδοί της *σκεπτικιστικής (skeptical) προσέγγισης* υποστηρίζουν ότι, παρά την τάση για περιφερειοποίηση στο εμπόριο και στην πολιτική, οι εμπορικοί συνασπισμοί είναι πιο αδύνατοι τώρα παρά σε προηγούμενες ιστορικές περιόδους. Η λογική του παγκόσμιου καπιταλισμού, υποστηρίζουν, οδήγησε σε αύξηση του χάσματος ανάμεσα στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες και, παραδόξως, σε μεγαλύτερη σημασία του έθνους κράτους για τη διαχείριση των συνεπειών του καπιταλισμού (Green, 1997· Hirst & Thompson, 1996· Boyer & Drache, 1996). Υποστηρίζεται ακόμα ότι δεν έχει επέλθει καμιά ουσιαστική παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση ούτε μείωση του ελέγχου που το έθνος-κράτος ασκεί στην εκπαίδευση, παρόλο που τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν γίνει πιο «πορώδη» και όμοια. Υπάρχει μόνο μια τάση «μερικής διεθνοποίησης» της εκπαίδευσης με αυξημένη κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, δανεισμό εκπαιδευτικής πολιτικής και «προσπάθειες ενίσχυσης της διεθνούς διάστασης των αναλυτικών προγραμμάτων στο δευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο» (Green, 1997, σ. 171).

Μια τρίτη προσέγγιση, η *μετασχηματιστική (transformationalist)*, υποστηρίζει ότι πραγματικά έχουμε φτάσει σε πρωτοφανή επίπεδα παγκόσμιας αλληλεξάρτησης, αλλά αμφισβητεί την είσοδό μας σε μια εντελώς νέα «οικουμενική περίοδο» οικονομικής,

πολιτικής και πολιτιστικής ενοποίησης και υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση σήμερα βρίθει αντιφάσεων: Από τη μια, οδηγεί σε μεγαλύτερη ολοκλήρωση σε μερικούς τομείς της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού, αλλά, από την άλλη, οδηγεί σε μεγαλύτερο κατατεμαχισμό και διαστρωμάτωση, εφόσον «κάποια κράτη, κοινωνίες και κοινότητες ολοένα και περισσότερο πιάνονται στα δίκτυα της παγκόσμιας τάξης, ενώ άλλες ολοένα και περισσότερο περιθωριοποιούνται» (Held et al., 1999, σ. 8). Οι οπαδοί αυτής της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι αυτές οι αντιφατικές διαδικασίες σχετίζονται με το μετασχηματισμό της παγκόσμιας κατανομής εργασίας έτσι ώστε οι σχέσεις κέντρου-περιφέρειας να μην είναι μόνο σχέσεις ανάμεσα σε κράτη αλλά να συμπεριλαμβάνουν και νέες κοινωνικές σχέσεις πέραν των εθνικών συνόρων· για παράδειγμα, το «κέντρο» περιλαμβάνει και τις κοινωνικές ελίτ των φτωχών χωρών και η «περιφέρεια» τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των πλούσιων χωρών. Παρομοίως υποστηρίζεται ότι παρόλο που τα κράτη διατηρούν αρκετό έλεγχο για τα εσωτερικά τους ζητήματα, η εξουσία τους σε ό,τι αφορά νέα ιδρύματα διεθνούς διοίκησης και διεθνούς νόμου μετασχηματίζεται. Τέλος, με βάση αυτή την προσέγγιση επισημαίνεται ότι εξαιτίας της μετανάστευσης, της διαδικασίας διασποράς πληθυσμών και πολιτιστικού υβριδισμού μετασχηματίζονται και οι ατομικές και συλλογικές ταυτότητες και νέες 'εθνότητες' δημιουργούνται. Ενώ στο παρελθόν οι εθνικές-πολιτιστικές συνειδήσεις ήταν γενικά σταθερές και αμετάβλητες, οι νέες αυτές μορφές πολιτιστικής ταυτότητας είναι ρευστές και ασταθείς (Hoogvelt, 1997· Giddens, 1990). Οι θέσεις αυτής της προσέγγισης για τη σχέση παγκοσμιοποίησης και εκπαίδευσης συνοψίζονται από το Marginson (1999):

Η παγκοσμιοποίηση αλλάζει ανεπιστρεπτί τις πολιτικές του έθνους-κράτους και των περιφερειακών τομέων, των τοπικών τάξεων και των εθνικών ομάδων συμφερόντων. Δημιουργεί νέες δυναμικές και όρια στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η επίδρασή της στην εκπαιδευτική πολιτική είναι πολύπλοκη ... Προοδευτικά όπως διαμορφώνεται από την παγκοσμιοποίηση –τόσο άμεσα όσο και μέσω της επίδρασης της παγκοσμιοποίησης στην εθνική κυβέρνηση- η εκπαίδευση έχει καταστεί ταυτόχρονα κύριο μέσο παγκοσμιοποίησης και εκκολλαπτήριο των φορέων της. Η παγκοσμιοποίηση, πέραν της παρεμπόδισης ή μετασχηματισμού παλαιότερων μορφών εκπαίδευσης, δημιουργεί νέα είδη (σ.19).

Ο ορισμός της παγκοσμιοποίησης αποτελεί επίσης σημείο αντιπαράθεσης απόψεων, καθώς πολύ συχνά ο «ολισθηρός», κατά τον Tikly (2001), αυτός όρος χρησιμοποιείται

για να περιγράψει τελείως διαφορετικές επιμέρους πτυχές του σύγχρονου γίνεσθαι ή ακόμα και το ίδιο το διεθνές σύστημα σχέσεων (Χολέβας, 2002· Μελακοπίδης, 2002). Παρόλο που εκφράζεται με ποικίλες μορφές (οικονομική, πολιτική, κοινωνιολογική, γλωσσική, πολιτισμική και σημειολογική) (Marginson, 1999), η παγκοσμιοποίηση ορίζεται συνήθως με οικονομικούς όρους και παραπέμπει σε έννοιες όπως οικονομική συγχώνευση, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, ποιότητα, επάρκεια, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα, καθώς και στην καθιέρωση μιας παγκόσμιας αγοράς με ελεύθερο εμπόριο και ελάχιστες ρυθμίσεις (Φιλίππου, 2002· Jones, 1998a· Διακόπουλος, 2002). Από τους οικονομολόγους και ακαδημαϊκούς Levitt και Petrella, εξάλλου, όπως αναλύει και ο Χολέβας (2002), πρωτοχρησιμοποιήθηκε αντίστοιχα ο όρος το 1983 στα αγγλικά (globalization) και το 1989 στα γαλλικά (mondialisation).

Παγκοσμιοποίηση, κατά τους Neville και Saunders (1996), είναι «η αυξανόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ εθνικών οικονομιών, η οποία οφείλεται κυρίως στην επανάσταση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας» (σ.1). «Ως μια απλή προέκταση και εμβάθυνση της έννοιας της ‘αλληλεξάρτησης’» εισηγείται και ο Μελακοπίδης (2002, σ.125) ότι θα μπορούσε να θεωρηθεί η παγκοσμιοποίηση, η οποία πήρε τη σημερινή της διάσταση κατά τη δεκαετία του 1990 μετά την κατάρρευση της ΕΣΣΔ. Η προσέγγισή του, ωστόσο, διευρύνει κατά κάποιο τρόπο την έννοια, εφόσον εστιάζεται στις διεθνείς σχέσεις ευρύτερα παρά μόνο στα καθαρά οικονομικά ζητήματα. Ευρεία είναι και η προσέγγιση του Giddens (1991), ο οποίος αναφέρεται στην παγκοσμιοποίηση ως ένα διαλεκτικό φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο τα ευρύτερα κοινωνικά γεγονότα και οι σχέσεις από μακρινές αποστάσεις διαπλέκονται με τα τοπικά γεγονότα με διάφορους μηχανισμούς και μέσα και με τρόπο που καταλύει τα γεωγραφικά σύνορα. Ένα αναλυτικό ορισμό, με βάση κυρίως τη μετασχηματιστική (transformationalist) προσέγγιση, παρέχουν οι Held et al. (1999), που θεωρούν την παγκοσμιοποίηση ως

μα διαδικασία (ή σύνολο διαδικασιών) που ενσωματώνει ένα μετασχηματισμό στην οργάνωση χώρου των κοινωνικών σχέσεων και διαδράσεων –αποτιμημένες σε σχέση με την έκταση, ένταση, ταχύτητα και αντίκτυπό τους- δημιουργώντας διηπειρωτικές ή διαπεριφερειακές ροές και δίκτυα δραστηριοτήτων, αλληλεπιδράσεων και εξάρτησης εξουσίας (σ.16).

Οι συγγραφείς εξηγούν ότι με τον όρο «ροές» εννοούν «μετακινήσεις υλικών τεχνουργημάτων, ανθρώπων, συμβόλων, δειγμάτων και πληροφοριών διαμέσου του

χώρου και του χρόνου» και με τον όρο δίκτυα «τις αλληλεπιδράσεις με βάση κάποιο κανόνα ή μοτίβο μεταξύ ανεξάρτητων φορέων, κόμβων δραστηριοτήτων ή θέσεων εξουσίας» (σ.16).

Μια ενδιαφέρουσα εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στην εμπειρική πραγματικότητα και στη θεωρητική προσέγγισή της προτείνει η Papastephanou (2005), η οποία εισηγείται τη χρήση του όρου «παγκοσμιοποίηση» για την περιγραφή της «εντατικοποίησης της παγκόσμιας διαπλοκής (interconnectedness) (σ.536) και προτείνει τον όρο «οικουμενισμός» (globalism) για τη «θεματική μεταχείριση (discursive treatment) και ανάλυση του εμπειρικού φαινομένου» (σ.536).

Ως αποτελέσματα των διαδικασιών παγκοσμιοποίησης αναφέρονται συχνά η οικονομική περιφερειοποίηση (economic regionalism), η περαιτέρω αύξηση του χάσματος μεταξύ αναπτυγμένων και αναπτυσσομένων κρατών, η μεγιστοποίηση των οικονομικών ανισοτήτων μέσα στο κάθε κράτος, η αύξηση της ανεργίας, η διάβρωση της αυτάρκειας του έθνους-κράτους, ο θρυμματισμός της ταύτισης του έθνους με τον πολιτισμό και η τάση για παγκόσμια πολιτιστική ομοιογενοποίηση με βάση τα αμερικανικά πρότυπα (Beare, 1998· Kress, 1996· Φιλίππου, 2002· Διακόπουλος, 2002· Φράγκος, 2000· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1999). Οι μεγάλες οικονομικές ανισότητες, που αποτελούν το αντικείμενο πολλών συζητήσεων και αντιδράσεων, με βάση πρόσφατα στοιχεία διεθνών οργανισμών, είναι εξόφθαλμες: Το πλουσιότερο 20% των κατοίκων του πλανήτη κατέχει το 86% του πλούτου και το αντίστοιχο φτωχότερο 20% περιορίζεται στο 1%. Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα οι 358 πλουσιότεροι άνθρωποι του πλανήτη είχαν μεγαλύτερη περιουσία από το ετήσιο εισόδημα του 45% των φτωχότερων κατοίκων της γης, ενώ ο μισός πληθυσμός του πλανήτη ζει σήμερα με λιγότερα από 2 δολάρια την ημέρα και 1200 εκατομμύρια άνθρωποι προσπαθούν να καλύψουν τις καθημερινές τους ανάγκες με 1 μόνο δολάριο (Ηλιάδης, 2002). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όπως επισημαίνεται σε έκθεση της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, στοιχεία της οποίας παραθέτει ο Τσουκαλάς (2001), να «υπάρχουν στον κόσμο σήμερα περισσότεροι άνθρωποι που υποφέρουν από την πείνα, απ' όσο σε οποιαδήποτε άλλη εποχή της ανθρώπινης ιστορίας και ο αριθμός τους συνέχεια μεγαλώνει» (σ. 133). Οι πολέμιοι,

μάλιστα, της παγκοσμιοποίησης θεωρούν τις «πληγές» των φτωχών του Τρίτου Κόσμου, όπως την απόλυτη ανέχεια, τον υποσιτισμό, την αποβιταμίνωση και τις θανατηφόρες επιδημίες, ως συνέπειες της ένταξης στο παγκόσμιο σύστημα και υποδεικνύουν ότι υπάρχει τεχνολογική και οικονομική άβυσσος ανάμεσα στα προηγμένα κράτη και σε χώρες όπως η Τανζανία, όπου υπάρχει ένα τηλέφωνο για κάθε χίλιους κατοίκους, και η Μπαγκλαντές, όπου ένας υπολογιστής κοστίζει μισθούς οκτώ ετών (Βεργόπουλος, 1999). Το διογκούμενο κύμα διαμαρτυριών, τα έντονα δημοσιεύματα και συζητήσεις, καθώς και οι συχνά αιματηρές διαδηλώσεις από διάφορες ομάδες πολιτών κατά της παγκοσμιοποίησης, με αφορμή διεθνείς συσκέψεις ή συνάξεις σε αρκετά σημεία του πλανήτη τα τελευταία χρόνια, αποδεικνύουν ότι αυτές οι θέσεις εγκολλώνονται από αρκετούς πολίτες, μεταξύ των οποίων και κορυφαίοι εκπρόσωποι της πολιτικής, της διανοήσης, της θρησκείας και του πολιτισμού (Μπήτρος, 2002· Χολέβας, 2002). Υπάρχει, βέβαια, και ο αντίλογος που αμφισβητεί έντονα ότι όλα αυτά τα φαινόμενα είναι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και τα αποδίδει σε άλλες, κυρίως τοπικές, αιτίες, υποβαθμίζει την έκταση κάποιων από τα αναφερόμενα προβλήματα και κινδύνους και εισηγείται ότι η κριτική πρέπει να είναι θετική και εποικοδομητική ώστε να συμβάλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των θεμάτων που ανακύπτουν (Μπήτρος, 2002). Αυτό που είναι βέβαιο είναι ότι οι αιτίες των φαινομένων αυτών είναι πολλές -προσωπικές, τοπικές και διεθνείς- και τα προβλήματα πολυεπίπεδα και πολυδιάστατα. Η διεθνής συνεργασία, όταν και εφόσον εδράζεται στην ηθική, σε αρχές και αξίες πανανθρώπινες, μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπισή τους (Διακόπουλος, 2002· Μελακοπίδης, 2002).

Παρά τις διαφορές απόψεων σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της παγκοσμιοποίησης και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτή έχει τις δικές της επιδράσεις στην εκπαίδευση. Αναλύοντας το ζήτημα κυρίως σε ό,τι αφορά την οικονομική και την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση, ο Περσιάνης (2002α· 2002β) παρατηρεί ότι η πρώτη έχει οδηγήσει στην κυριαρχία των οικονομικών αξιών, που εκδηλώνεται με την εμπορευματοποίηση της γνώσης, την υποβάθμιση των κοινωνικών και πολιτιστικών στόχων της εκπαίδευσης, την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων προς το χρησιμοθηρισμό και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των

βιομηχανικών χωρών, αλλά και στην ανάπτυξη οξέος ανταγωνισμού μεταξύ των αναπτυγμένων χωρών, που εκδηλώνεται με ένα είδος λατρείας για την αποτελεσματικότητα, την κυριαρχία του εργαλειακού ορθολογισμού στην αντιμετώπιση των πραγμάτων, τη σύνδεση εκπαίδευσης-εργασίας, την ανάπτυξη ενός κοινωνικού δαρβινισμού και την ενεργό εμπλοκή των πολιτικών και των οικονομολόγων στην εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα μάλιστα της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και του αδυσώπητου ανταγωνισμού θεωρεί τη διαδικασία εναρμόνισης και σύγκλισης στο περιεχόμενο και στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι συνέπειες της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης, συνεχίζει, αφορούν τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, την κυριαρχία της Αγγλικής γλώσσας, την αλλαγή αξιών και τρόπου ζωής και στην αλλαγή της προσωπικής και πολιτιστικής ταυτότητας. Τονίζει χαρακτηριστικά:

Η πολιτιστική παγκοσμιοποίηση είχε δύο πολύ σοβαρά αποτελέσματα: α) την αποδυνάμωση της πολιτιστικής ταυτότητας των ατόμων με την υπονόμηση των εθνικών παραδόσεων και χαρακτηριστικών (γλώσσας, θρησκείας, τρόπου σκέψης και έκφρασης, ύφους και ήθους) και τη διάδοση μιας μαζικής κουλτούρας και ενός μονοσήμαντου πολιτιστικού κώδικα, και β) τη σχετικοποίηση των αξιών με τον παραμερισμό των παλιών αντιλήψεων για απόλυτες και αντικειμενικές αξίες (Περσιάνης, 2002β, σ. 143).

Ειδικότερα για τη σχολική (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) εκπαίδευση, οι συνέπειες καλύπτουν όλες τις πτυχές της και συμπεριλαμβάνουν έμφαση στους οικονομικούς στόχους, σύνδεση της εκπαίδευσης με τη ζωή, εισαγωγή εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων όπου δεν υπήρχαν ως τώρα, έμφαση στα Μαθηματικά, τις Θετικές Επιστήμες και τις Νεότερες Γλώσσες, έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα, επιδίωξη διοικητικής ευελιξίας-αποκέντρωσης, διαρκή αξιολόγηση, αξιολόγηση μετρήσιμων αποτελεσμάτων, επίδραση της τηλεόρασης και του διαδικτύου στην καλλιέργεια αξιών και στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών (Περσιάνης, 2002α). Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και από αρκετούς άλλους ακαδημαϊκούς και ερευνητές, που ανησυχούν για τον ολοένα αυξανόμενο κίνδυνο υποβάθμισης των παιδαγωγικών στόχων, περιεχομένου και μεθόδων (Ball, 1998· Beare, 1998· McGilp, 1995· Χολέβας, 2002· Φιλίππου, 2002· Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 1999).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η ανάλυση των Φλουρή και Πασιά (2005• 2006), οι οποίοι συνδέουν τη γνώση με τους σύγχρονους μηχανισμούς ελέγχου σε όλα τα επίπεδα της

οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής. Η εκπαίδευση για την αβεβαιότητα, η ασυμμετρία, οι νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, η ιδιωτικοποίηση, η εκπαίδευση-εμπόρευμα, το έλλειμμα δημοκρατίας, ο περιορισμός των δικαιωμάτων, το έλλειμμα συλλογικότητας και κοινωνικής αλληλεγγύης, η διαδικασία επιβολής επιπέδων (standardisation), η συνεχής αξιολόγηση και η ποσοτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου είναι, κατά την εισήγησή τους, μερικές από τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης στην εκπαίδευση.

Η αίσθηση ότι υπάρχει ανάγκη για νέα παιδαγωγικά ιδεώδη και ενεργότερο ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της συνείδησης των μελλοντικών πολιτών έχει οδηγήσει αρκετούς ακαδημαϊκούς σε προτάσεις για εναλλακτικούς όρους και θεωρήσεις. Ο όρος *κοσμοπολιτισμός (cosmopolitanism)* έχει κατά καιρούς συνδεθεί με την κινητικότητα, την έλλειψη ριζών (rootlessness), το άνοιγμα σε διαφορετικούς τρόπους ζωής, την αποστασιοποίηση από το έθνος-κράτος, την πανανθρώπινη αλληλεγγύη, με ηθικές και νομικές διαστάσεις (Waldron, 2000• Lu, 2000• Papastephanou, 2005• Nussbaum, 2000• Donald, 2007). Το παιδαγωγικό ιδεώδες που πηγάζει από τον κοσμοπολιτισμό στοχεύει στην καλλιέργεια της ανοχής και του ανοίγματος στη διαφορετικότητα, καθώς και στην καλλιέργεια των αντιστάσεων και της κριτικής/στοχαστικής σκέψης, αποθαρρύνει τον ανταγωνισμό και ενθαρρύνει την αίσθηση του καθήκοντος για υλική βοήθεια και υπερεθνική ανακατανομή (Papastephanou, 2005). Με άλλα λόγια, ο κοσμοπολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια σύνθετη αντίληψη για «αγάπη για όλα τα ζωντανά πλάσματα (biota), διεθνή νομιμότητα και παγκόσμια ηθική υποχρέωση, ευαίσθητη στο διαχρονικό και συγχρονικό ηθικό χρέος» (Papastephanou, 2008, σ.24), ο οποίος, ας σημειωθεί, εύκολα μπορεί να συμβιβαστεί με τον καλώς νοούμενο πατριωτισμό, την αγάπη δηλαδή για την κοινότητα (community) κάποιου (σ.24).

Από διάφορους ερευνητές χρησιμοποιείται ο όρος *διεθνοποίηση*, ο οποίος συχνά συνδέεται ή/και συγχύζεται με την *παγκοσμιοποίηση*. Η διεθνοποίηση, ωστόσο, παρουσιάζεται να στηρίζεται σε διαφορετική ιδεολογία και έχει διαφορετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική εφαρμογή της (Φιλίππου, 2002). Η διεθνοποίηση υπερβαίνει τα οικονομικά πλαίσια και προτεραιότητες της παγκοσμιοποίησης, στηρίζεται

σε ανθρωπιστική και δημοκρατική φιλοσοφία και δίνει έμφαση στις αξίες της παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, καθώς και στην εφαρμογή διεθνών δομών διακυβερνητικού είδους (Jones, 1998b). Οι πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές επιρροές ανάμεσα σε έθνη και πολιτισμικές ομάδες αναγνωρίζονται ως σημαντικές μέσα σε ένα πλαίσιο διεθνών αλληλεπιδράσεων, αλληλοσεβασμού και αμοιβαιότητας (Kress, 1996· Knight, 1997). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί μέσα στο συγκεκριμένο της διεθνοποίησης θα πρέπει να στοχεύει στην προετοιμασία των μαθητών να λειτουργούν μέσα σε ένα διεθνές και διαπολιτισμικό περιβάλλον, βοηθώντας τους να κατανοούν και να εκτιμούν την πραγματικότητα της αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (περιβαλλοντικής, οικονομικής, πολιτισμικής, κοινωνικής) μεταξύ εθνών (Volet και Ang, 1998).

Μια παρόμοια και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διάκριση κάνει ο Μαραθεύτης (2002), ο οποίος, στηριγμένος στη φιλοσοφία του προσωπισμού, συγκρίνει και αντιπαραβάλλει δύο διαφορετικές μορφές παγκοσμιοποίησης, την *ατομοκεντρική* και την *προσωποκεντρική*, που κάποτε λέγεται και παγκοσμιότητα ή οικουμενισμός. Η πρώτη ταυτίζεται με την οικονομική και τεχνολογική διεύδυση στις αγορές των χωρών του κόσμου και την επιβολή των κανόνων των ισχυρών κέντρων αποφάσεων, δημιουργεί μεγάλες ανισότητες στον πλούτο και στη δύναμη και τείνει να ενεργεί ισοπεδωτικά στον τρόπο ζωής ή και σκέψης· αποτελεί μια μορφή ιμπεριαλισμού και είναι η παγκοσμιοποίηση στην οποία συνήθως αναφερόμαστε. Η δεύτερη αναφέρεται σε «μια πνευματική κίνηση που αναδύεται από τον πανανθρώπινο πόθο για ειρήνη, αγάπη και κοινή ευημερία» (σ. 139) και ενέχει τα στοιχεία της υπέρβασης της ελευθερίας του ατόμου για χάρη του κοινού καλού της ανθρωπότητας και της εναρμόνισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων προς το κοινό καλό. Οι ρίζες της προσωποκεντρικής παγκοσμιοποίησης βρίσκονται άμεσα στο χριστιανισμό και έμμεσα στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Η εκούσια υπέρβαση του εγωκεντρισμού με σκοπό την ανταπόκριση προς τον άλλο είναι η ειδοποιός διαφορά ατόμου και προσώπου, που είναι εξέλιξη του ατόμου, και με ανάλογο τρόπο με την υπέρβαση των ατομικών, των ομαδικών και των εθνικών δικαιωμάτων χάριν του κοινού καλού της ανθρωπότητας η

ατομοκεντρική παγκοσμιοποίηση μπορεί να εξελιχθεί σε προσωποκεντρική. Αυτή η υπέρβαση, υποστηρίζεται, «πρέπει να αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο της αγωγής και της εκπαίδευσης του μέλλοντος. Η αρχαία ρήση ‘πάσα η πόλις παιδευσίς ἐστίν’ πρέπει να μεταβληθεί σε ‘πάσα η οικουμένη παιδευσίς ἐστίν’ » (σ.140). Η ανάπτυξη οικουμενικών οργάνων, όπως δικαστηρίων και αστυνομικού σώματος, η ισχύς των οποίων θα είναι πάνω από εκείνη των εθνικών κυβερνήσεων, κρίνεται ως απαραίτητη για υποχρεωτική συμμόρφωση προς τις οικουμενικές αξίες και τις αρχές δικαίου που θα υιοθετούνται από τα διεθνή σώματα.

Εμφανώς η διεθνοποίηση και η προσωποκεντρική παγκοσμιοποίηση, όπως αυτές περιγράφονται από τους υπέρμαχούς τους, συγκλίνουν προς το ίδιο ανθρωπιστικό ιδεώδες και προβάλλονται ως εναλλακτικά σενάρια για αντιμετώπιση των αδυναμιών και προβλημάτων που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση με τη σημερινή της μορφή τόσο στο οικονομικό όσο και στο πολιτιστικό επίπεδο.

Ενδιαφέρουσα όμως από αυτή την άποψη είναι και η προσέγγιση η οποία δεν αναζητά εναλλακτικές έννοιες-ονόματα για τη βελτίωση του περιεχομένου της έννοιας παγκοσμιοποίηση αλλά εναλλακτικό περιεχόμενο σε αυτή την ίδια την έννοια (Κουτσελίνη, 2002), όπου η παγκοσμιοποίηση ως ισοπέδωση διαφορών και μαζοποίηση αντιπαραβάλλεται με την παγκοσμιοποίηση ως ανάδειξη και αποδοχή της διαφορετικότητας. Ακόμη, στα πλαίσια μιας μετανεοτερικής προσέγγισης (Koutselini, 2000· 2001· 2002) η έννοια της παγκοσμιοποίησης χρειάζεται να υπερβεί τον οικονομίστικο χαρακτήρα της, που την παγιδεύει σε συγκρουόμενες επιλογές (όπως, για παράδειγμα, πόλεμος για την ειρήνη).

Η εκπαίδευση, η οποία δέχεται ήδη τις επιδράσεις της παγκοσμιοποιούμενης κοινωνίας, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή. Η ΕΔΕ, παρόλο που θεωρείται από αρκετούς ως προϊόν της οικονομικής παγκοσμιοποίησης, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση του κοινωνικού μοντέλου της Ευρώπης και αποφυγή του υπαρκτού κινδύνου της «πολιτιστικής ομοιομορφίας», όπως διακηρύσσεται από επίσημα χείλη (CEC, 1995), αν μετουσιώσει τις διακηρύξεις σε

πράξη και εστιαστεί πραγματικά στη δημοκρατία, τον πλουραλισμό και τη διαπολιτισμικότητα (Birzea, 1997).

ΕΔΕ και Ευρωπαϊκή Πολιτότητα

Η έννοια της πολιτότητας (citizenship) -συμμετοχής ως μέλους μιας κοινότητας- έχει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της πολιτικής δημοκρατίας και την αναζήτηση της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας (Barbalet, 1988· Turner και Hamilton, 1994). Είναι μια πολύπλοκη έννοια με πολλές σημασίες και διαστάσεις, όπως η φύση του στάτους και του ρόλου του πολίτη, τα δικαιώματα, τα καθήκοντα και οι εξουσίες του, καθώς και η φύση της κοινότητας των πολιτών (Roche, 1994). Όπως αναλύει ο Janowitz (1994), η πολιτότητα (citizenship) συνιστά ηθική εκτίμηση (moral judgment), καθώς ο τίτλος του καλού πολίτη αποτελεί θετική εκτίμηση για την ηθική της συμπεριφοράς κάποιου. Είναι, επίσης, ένας συγκεκριμένος, εμπειρικός και περιγραφικός όρος, συνδεδεμένος με ένα σύνολο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων δικαιούχων ατόμων κάποιου κράτους. Τέλος, η έννοια, πάντα κατά το Janowitz (1994), περιλαμβάνει την προστασία που το κράτος παρέχει στα μέλη του, τις ευκαιρίες που τους δημιουργεί για πολιτική συμμετοχή ή συνδυασμό και των δύο.

Κλασική θεώρηση της πολιτότητας (citizenship) παραμένει εδώ και πέντε δεκαετίες αυτή του Άγγλου ακαδημαϊκού T.H. Marshall (1950· 1977· 1981). Σύμφωνα με το Marshall, η μακρόχρονη ιστορική επέκταση των δικαιωμάτων του πολίτη στις δυτικές δημοκρατίες παρέσχε τη βάση για μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην ιστορική του επισκόπηση τονίζεται ότι το 18^ο αιώνα καθιερώθηκαν τα ατομικά (civil) δικαιώματα, τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για την απόκτηση των πολιτικών (political) δικαιωμάτων το 19^ο αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αναπτύχθηκαν τα κοινωνικά (social) δικαιώματα. Αθροιστικά, η επέκταση αυτών των δικαιωμάτων συνέβαλε σε σημαντική οικονομική ανάπτυξη και αλλαγή, αναφορικά τόσο με τη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου της εργατικής τάξης όσο και της ευημερίας των φτωχότερων στρωμάτων. Επομένως, κατά τη θεώρηση αυτή, ο πολίτης έχει *ατομικά (civil)* δικαιώματα, τα οποία

προστατεύουν την ατομική ελευθερία (ελευθερία του προσώπου, ελευθερία λόγου, σκέψης και πίστης, το δικαίωμα ιδιοκτησίας και της ελεύθερης συναλλαγής, το δικαίωμα δικαιοσύνης), *πολιτικά (political)* δικαιώματα, τα οποία αφορούν τη συμμετοχή στη δημόσια και πολιτική ζωή (το δικαίωμα συμμετοχής στην εξάσκηση της πολιτικής εξουσίας ως μέλος σώματος με τέτοια εξουσία ή ως εκλέκτορας τέτοιου σώματος) και *κοινωνικά (social)* δικαιώματα, που σχετίζονται με την οικονομική και κοινωνική ασφάλεια, όπως αυτή εκφράζεται από το κράτος πρόνοιας (welfare state) και την κοινωνική δημοκρατία (social democracy) (το εύρος των δικαιωμάτων από την ελάχιστη κοινωνική πρόνοια και ασφάλεια ως το μέγιστο δικαίωμα στην κοινωνική κληρονομιά και τη ζωή ενός πολιτισμένου όντος σύμφωνα με τα επίπεδα που κυριαρχούν στην κοινωνία) (Marshall, 1950· 1977· Barbalet, 1988· Mann, 1994· van Steenberg, 1994).

Η συνεισφορά της θεωρίας του Marshall αφορά επίσης, εκτός από την ανάλυση των δικαιωμάτων, και την προσπάθειά του να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις/καθήκοντα του πολίτη, όπως, για παράδειγμα, η πληρωμή φόρων, η στρατιωτική θητεία και η συνεισφορά στην ευημερία της κοινότητας (Janowitz, 1994). Η εκπαίδευση, κατά το Marshall (1950), αποτελεί ταυτόχρονα αναφαίρετο δικαίωμα αλλά και θεμελιώδη υποχρέωση του πολίτη.

Αργότερα ο Marshall (1981) πρότεινε μια θεωρία της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας ως «συνδεδεμένης κοινωνίας» (hyphenated society), στην οποία υπάρχουν αναπόφευκτες εντάσεις ανάμεσα στην κεφαλαιοκρατική οικονομία, το κράτος πρόνοιας και τις απαιτήσεις ενός σύγχρονου κράτους. Ο χαρακτήρας της πολιτικής και κοινωνικής ζωής καθορίζεται, επομένως, από τη δυναμική που αναπτύσσεται ανάμεσα στις διαρκείς συγκρούσεις της ανάγκης για οικονομική κερδοφορία, των φορολογικών απαιτήσεων του σύγχρονου κράτους και των δικαιωμάτων των πολιτών στην κοινωνική πρόνοια (Turner, 1994).

Η επίδραση της θεωρίας του Marshall υπήρξε κατά γενική ομολογία καταλυτική στην εξέλιξη της σκέψης για τα θέματα αυτά. Νεότεροι ακαδημαϊκοί δίνουν έμφαση κυρίως στα δικαιώματα των μειονοτήτων και όχι της πλειοψηφίας (Ross, 2007) και προτείνουν

δικαιώματα που απαιτεί ο 21^{ος} αιώνας, όπως τα δικαιώματα πολιτιστικής πολιτότητας (το δικαίωμα μιας κουλτούρας να διατηρήσει την ταυτότητά της), πολιτότητας της μειονότητας (προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτήτων σε σχέση με αυτά της πλειοψηφίας), οικολογικής πολιτότητας (το δικαίωμα σε ένα αειφόρο περιβάλλον), κοσμοπολίτικης πολιτότητας (τα δικαιώματα σε σχέση με άλλους πολιτισμούς και κοινωνίες), καταναλωτική πολιτότητα (δικαιώματα πρόσβασης σε αγαθά, πληροφορίες και υπηρεσίες) και κινητική πολιτότητα (τα δικαιώματα των επισκεπτών και των τουριστών) (Urry, 1995• Ross, 2007).

Υπάρχουν, ωστόσο, και σημαντικές επιμέρους αμφισβητήσεις είτε για κάποια σημεία των θέσεων του Marshall (Janowitz, 1994• Turner, 1994) είτε για τη γενίκευσή της σε άλλα κράτη πέραν του Ηνωμένου Βασιλείου (Mann, 1994• Roche, 1994) και τον εξελικτικό χαρακτήρα της (Giddens, 1985). Υπάρχουν επίσης και επικρίσεις του συστήματος αξιών που στηρίζει τη θεωρία για συντηρητισμό και αυταρέσκεια (Roche, 1994). Ισχυρές επικρίσεις δέχθηκε επίσης και από την αριστερή και φεμινιστική διάνοηση, η οποία προβάλλει μια διαφορετική προσέγγιση των εννοιών της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής ένταξης και της διαφορετικότητας (Young, 1990• 2000).

Ο Turner (1994), επικρίνοντας την παράδοση του Marshall ως μονοδιάστατη, εισηγείται ότι υπάρχουν αρκετές διαφορετικές μορφές πολιτότητας (citizenship) και διακρίνει δύο κρίσιμες μεταβλητές. Η πρώτη αφορά τον παθητικό ή ενεργητικό χαρακτήρα της πολιτικής ταυτότητας, ανάλογα με το εάν αυτή προέρχεται από πάνω (μέσω του κράτους) ή από κάτω (με τη μορφή συμμετοχής σε τοπικές οργανώσεις/συντεχνίες). Η δεύτερη διάσταση είναι η σχέση ανάμεσα στο δημόσιο και στο ιδιωτικό πεδίο της κοινωνίας. Η συντηρητική άποψη της πολιτικής ταυτότητας (ως παθητικής και ιδιωτικής) βρίσκεται σε αντίθεση με μια πιο επαναστατική ιδέα της ενεργού και δημόσιας πολιτικής ταυτότητας. Συνδυάζοντας τις δύο αυτές διαστάσεις, ο Turner (1994) εισηγείται μια ιστορικά δυναμική θεωρία τεσσάρων τύπων δημοκρατικής διακυβέρνησης ως μέσων πραγμάτωσης των δικαιωμάτων του πολίτη.

Η πολιτότητα είναι ένας τομέας της εκπαίδευσης που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την προώθηση της Ε.Δ.Ε.. Η πολιτότητα δεν περιορίζεται στη σχέση του με το κράτος, αλλά ευρύτερα τονίζει τη σχέση του με την κοινωνία ως σύνολο και έχει ένα ιδιαίτερα δυναμικό χαρακτήρα (Shaw, 1999· Cresson, 2000). Ενεργός πολίτης στην Ευρώπη σήμερα θεωρείται αυτός που έχει τόσο τη διάθεση όσο και την ικανότητα να ενεργοποιηθεί σε διάφορα επίπεδα: τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό (Williamson, 1998· Veldhuis και Ostermann, 1999).

Η πολιτότητα αποτελεί πεδίο έντονων διαφωνιών και διαφορετικών θεωρήσεων. Για παράδειγμα, κάποιοι υποστηρίζουν τον φιλελεύθερο ατομικισμό, ενώ άλλοι τον θεωρούν ως την αιτία της αυξανόμενης έλλειψης συνοχής και της υπονόμησης των κοινών στόχων και αξιών στις δυτικές δημοκρατικές κοινωνίες. Σημεία εντάσεων είναι, ανάμεσα σε άλλα, η αντίθεση ανάμεσα στον ιδιώτη και το δημόσιο πολίτη, η έμφαση στην ατομική ελευθερία ή στα κοινωνικά καθήκοντα- υποχρεώσεις και οι αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις για πολίτη του συγκεκριμένου κράτους και του κόσμου (Gilbert, 1992). Αναφορικά με το μοντέλο της πολιτότητας, προτείνονται τρεις κυρίως μορφές: (α) η *εθνοκεντρική (nationally bounded)*, (β) η *υπερεθνική (postnational)*, και (γ) η *πολυ-πολιτισμική (multicultural)* (Jorke, 1999).

Αυτές οι διαφορές φαίνονται έντονα στα προγράμματα πολιτότητας των ευρωπαϊκών χωρών, τα οποία διαφέρουν σε πολύ μεγάλο βαθμό όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο όσο και τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται (Davies, 1999· Torney-Purta, Schwille και Amadeo, 1999· Ross, 1999, 2000, 2001). Η ιστορική παράδοση, η πολιτικοκοινωνική δομή, η γεωγραφική παράδοση, το οικονομικό σύστημα και οι παγκόσμιες τάσεις είναι οι κύριοι περιβαλλοντικοί παράγοντες για αυτές τις διαφορές, ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και η οργάνωση, οι αξίες-στόχοι και το σύστημα χρηματοδότησης-κανονισμών του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (QCA, 1999).

Ο Davies (1994) κατηγοριοποιεί τα προγράμματα πολιτικής μάθησης σε τέσσερα μοντέλα: (α) *πολιτική αγωγή*, που εστιάζεται στην εθελοντική υπηρεσία σε μια κοινωνία όπου η γνώση και οι υποχρεώσεις είναι τουλάχιστο εξίσου σημαντικές με τα δικαιώματα,

(β) *πολιτιστικές σπουδές*, που στοχεύουν να κάνουν τους μαθητές ικανούς να αναπτύξουν κριτική θεώρηση του κόσμου και του πολιτιστικού περιβάλλοντος όπου ζουν, (γ) *οικουμενική εκπαίδευση*, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική μάθηση και ολιστικές προσεγγίσεις στα οικουμενικά ζητήματα, και (δ) *πολιτικός αλφαριθμητισμός*, που ασχολείται με δεξιότητες, ζητήματα και δράση από ένα ευρύ φάσμα πολιτικών θεμάτων.

Ως βασικότερες προκλήσεις των καιρών που καλείται σήμερα η πολιτική αγωγή να εξετάσει θεωρούνται από τους Jacques και Hall (1997) το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (και οι νέες μορφές διακυβέρνησης στο ευρωπαϊκό και περιφερειακό επίπεδο), η ανεπαρκής συστέγαση της κοινωνικής ισότητας με την πολιτιστική ποικιλία και οι αναζητήσεις της μετανεωτερικότητας (postmodernism), που αμφισβητούν τις παραδοσιακές στατικές έννοιες του πολιτισμού, της ταυτότητας και του εθνικού κράτους. Παρόμοιες είναι και οι τρεις διαπλεκόμενες προκλήσεις στις οποίες αναφέρεται σε ερευνητική εισήγησή της η McCollum (2001): (α) παγκοσμιοποίηση, ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, περιφέρεια της Ευρώπης, (β) μετανεωτερικές αντιλήψεις ταυτότητας, πολιτισμού και εθνικότητας, και (γ) πολιτιστική διαφορετικότητα σε σχέση με την ισότητα και τις αντιλήψεις για την αποτυχία της κοινωνικής πολιότητας (social citizenship).

Ο McLaughlin (1992) παρατηρεί ότι υπάρχουν δύο ειδών θεωρήσεις της πολιτότητας, η *ελάχιστη (minimal)* και η *μέγιστη (maximal)*, που σχετίζονται με τον τρόπο ερμηνείας της δημοκρατίας και διαφαίνονται ειδικότερα σε σχέση με τέσσερα χαρακτηριστικά της: την *ταυτότητα* που επιδιώκει να αναπτύξει το άτομο, τις *αξίες* που χρειάζεται ο πολίτης, την *έκταση της επιθυμητής πολιτικής ανάμειξης* του ατόμου και τις *κοινωνικές προϋποθέσεις* για αποτελεσματικούς πολίτες. Το κρίσιμο ερώτημα για την εκπαίδευση αφορά το βαθμό κριτικής κατανόησης και αμφισβήτησης που θεωρείται αναγκαίο. Η ελάχιστη θεώρηση περιορίζεται στην παροχή πληροφοριών για νομικά και συνταγματικά ζητήματα και δημοκρατικές διαδικασίες, αρετές όπως η εθελοντική δραστηριότητα και βασική κοινωνική ηθικότητα (αποδοχή βασικών αξιών, περιορισμένη πολιτική εμπλοκή και κοινοτικός εθελοντισμός). Αντίθετα, η μέγιστη θεώρηση προωθεί την ενεργό και κριτική εμπλοκή του πολίτη στα δημοκρατικά θέματα και διαδικασίες και την προώθηση

δημοκρατικών αξιών όπως η δικαιοσύνη, απαιτεί την ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικού στοχασμού, στηριγμένου σε πολιτική-κοινωνική εκπαίδευση και κατανόηση των μορφών κοινωνικής μειονεξίας.

Οικοδομώντας σε αυτή την αντίληψη οι Osler και Starkey (1999), έχουν αναπτύξει το πιο κάτω μοντέλο.

Μέρη προγράμματος πολιτότητας

	<u>Δομικά/πολιτικά δικαιώματα</u>	<u>Πολιτιστικές/προσωπικές ταυτότητες</u>
<u>Ελάχιστη</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώση δικαιωμάτων • Δημοκρατία • Απουσία διακρίσεων • Πολιτικές οργανώσεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Είτε / ή (ένταση) • Και οι δύο / και (υβρίδιο)
Ελάχιστη	Υπονοεί: <u>Αγωγή</u> <u>ανθρώπινων</u> <u>δικαιωμάτων</u>	Υπονοεί: <u>Συναισθήματα και επιλογές</u>
<u>Μέγιστη</u>	Συμπερίληψη <ul style="list-style-type: none"> • Βασικό εισόδημα • Ασφάλεια: σωματική, κοινωνική, ψυχολογική • Ενεργός συμμετοχή 	<u>Επάρκεια</u> <ul style="list-style-type: none"> • Πολιτικός αλφαριθμητισμός • Δεξιότητες για να επέλθει αλλαγή, π.χ. γλώσσα, συνηγορία, κινητικότητα
Μέγιστη	Υπονοεί: Η καλή κοινωνία / οι μαθησιακές κοινότητες ως το μοντέλο	Υπονοεί: <u>Δεξιότητες δράσης και εκπαίδευση</u>

Το μοντέλο εισηγείται με τον οριζόντιο άξονά του ότι η πολιτότητα απαιτεί τόσο τη γνωστική (αριστερά) όσο και τη συναισθηματική (δεξιά) διάσταση. Το γνωστικό στοιχείο αφορά την απόκτηση γνώσεων και κατανόησης των κοινωνικών δομών και πολιτικών, ενώ το συναισθηματικό την προσωπική ανάπτυξη, που συνδέεται ουσιαστικά με τις πολιτιστικές επιλογές. Τα πάνω τετράγωνα αφορούν τις επιδιώξεις σε ελάχιστο επίπεδο, δηλαδή την κατανόηση της δημοκρατικής βάσης της ευρωπαϊκής κοινωνίας και ιδιαίτερα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την ικανότητα στοχασμού και αποδοχής

προσωπικών ταυτοτήτων. Αυτό εξυπακούει ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου εξερευνώνται και αναπτύσσονται συναισθήματα και επιλογές ταυτότητας (πάνω δεξιά τετράγωνο). Μια τέτοια ταυτότητα, που είναι σημαντικό να προωθηθεί, πέραν όσων φέρνει το παιδί στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, είναι «η ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη: η αίσθηση ότι ανήκεις στην Ευρώπη. Οι εξερευνήσεις ταυτότητας, επομένως, βρίσκονται στην καρδιά της αγωγής του πολίτη» (σ.201).

Ο κατακόρυφος άξονας υποδεικνύει ότι υπάρχουν και οι μέγιστες επιδιώξεις (κάτω τετράγωνο), εφόσον «η πολιτική αγωγή πρέπει τελικά να κριθεί από την κοινωνία που παράγει» (σ.201). Από τη μια, η κοινωνία πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους πολίτες της και, από την άλλη, οι πολίτες πρέπει να αποκτήσουν τις ικανότητες συμμετοχής στη δημοκρατία. Δεν αρκεί η γνώση των δικαιωμάτων· η κοινωνία πρέπει να εγγυηθεί πράγματα όπως ασφάλεια, βασικό εισόδημα και ευκαιρίες συμμετοχής. Μαθησιακές κοινότητες πρέπει να δημιουργηθούν ως μοντέλα της καλής κοινωνίας, ώστε να παρασχεθούν οι αναγκαίες εμπειρίες για τον ενεργό πολίτη. Στο πολιτιστικό και προσωπικό επίπεδο η ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων πρέπει να συμπληρώνεται και από την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως ο πολιτικός αλφαριθμητισμός και οι δεξιότητες για να επέλθει η αλλαγή. Αυτά περισσότερο προωθούνται μέσω εμπειρίας παρά απλής ακαδημαϊκής μελέτης. Με λίγα λόγια, αυτό το μοντέλο «προτείνει ότι η μάθηση για πολιτικοποίηση επιτυγχάνεται καλύτερα εάν στηρίζεται στην απόκτηση γνώσης, στο στοχασμό για την ταυτότητα, τη ζωή σε κοινότητα και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συμμετοχής» (σ.201).

Παρόμοιες θέσεις εκφράζονται και στην κοινοτική έκθεση «Μάθηση για ενεργό πολιτότητα» (Learning for active citizenship) (1998), όπου τονίζεται ότι αυτή η μάθηση έχει τη συναισθηματική διάσταση (ανάπτυξη διαπολιτιστικής κατανόησης), τη γνωστική διάσταση (απόκτηση λειτουργικής επάρκειας), αλλά και την πραγματιστική (pragmatic) διάσταση (πρακτική και εμπειρία). Τα είδη των μαθησιακών στόχων που αναφέρονται στην έκθεση είναι: (α) η απόκτηση των πληροφοριών και των γνώσεων για αποδόμηση των στερεότυπων αντιλήψεων και εντοπισμό ομοιοτήτων ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές, πολιτιστικές και εθνικές ομάδες, (β) η απόκτηση και εξάσκηση των

προσωπικών, κοινωνικών και τεχνικών δεξιοτήτων για ενεργό συμμετοχή σε τοπικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, (γ) η προσωπική εμπειρία σύγκρουσης με το άγνωστο και διαφορετικό, ώστε να λειτουργήσει η «αλυσίδα του κριτικού στοχασμού», και (δ) το ταξίδι της προσωπικής ανακάλυψης και ανάπτυξης, ως μέρος της διαρκούς αναζήτησης ταυτότητας σε ένα πολύπλοκο και εξατομικευμένο κόσμο (<http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html> αντλήθηκε 5/6/2002).

Ο Ευρωπαίος Πολίτης

Η πολιτότητα θεωρήθηκε ως σημαντικότατο μέσο προώθησης της Ε.Δ.Ε.. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στην Πράσινη Βίβλο για την Ε.Δ.Ε.:

Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εκπαιδεύουν για πολιτότητα (citizenship)· και εδώ η Ευρώπη δεν είναι μια διάσταση που αντικαθιστά άλλες, αλλά μια που τις ενδυναμώνει ... Η εκπαίδευση για πολιτικοποίηση θα πρέπει να περιλαμβάνει την απόκτηση εμπειρίας της ευρωπαϊκής διάστασης ... και κοινωνικοποίηση σε ευρωπαϊκό συγκείμενο ... επειδή αυτό καθιστά τον κάθε πολίτη ικανό να παίξει ρόλο στην ευρωπαϊκή σκηνή ... Οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναπτύξουν ευρωπαϊκή προοπτική μαζί με τις εθνικές και τοπικές τους προσηλώσεις (allegiances)· να χρησιμοποιούν την κοινή πολιτιστική κληρονομιά· να υπερπηδούν τα πολιτιστικά και γλωσσικά εμπόδια (CEC, 1993, σσ. 4).

Η προσέγγιση της ιδέας της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων είναι ιδιαίτερα λεπτή και δύσκολη, ιδιαίτερα στην εποχή μας, που «η Ευρώπη μεταμορφώνεται» (Ross, 2001, σ.4) και η ταυτότητα έχει χαρακτήρα ατομικό, είναι ρευστή και εξελικτική και αποτελεί συνάρτηση ατομικών εμπειριών (Giddens, 1991). Για αυτό και οι περισσότεροι Ευρωπαίοι ακαδημαϊκοί είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί, καθώς διαβλέπουν τον κίνδυνο η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας να καταστεί πιθανόν μια νέα μορφή αποκλειστικής προσήλωσης, μια πηγή εμποδίων στην πανανθρώπινη κατανόηση και συνόρων που χωρίζουν τους λαούς. Αυτό που αντικρίζεται θετικά είναι η περίπτωση στην οποία

η Ευρώπη ορίζεται με πιο ρευστούς όρους, δεν είναι αποκλειστική (exclusive), και δεν είναι δεμένη σε στενούς νομικιστικούς ορισμούς ή σε ρατσιστικές ή φυλετικές πολιτιστικές ιστορίες, αλλά συμπεριλαμβάνει όλους τους κατοίκους της Ευρώπης, με λιγότερο αυστηρά σύνορα από το 'Φρούριο Ευρώπη' (Fortress Europe) και είναι ανοικτή απέναντι στους γείτονές μας, τις πεποιθήσεις και τον τρόπο ζωής τους (Ross, 1999, σσ. 1-2).

Πολλά είναι τα σχετικά προγράμματα που έχουν προωθηθεί για αυτό το σκοπό σε ευρωπαϊκό, εθνικό και τοπικό επίπεδο (Ross, 1999, 2000, 2001· Bell, 1995· Davies,

1998). Ο Bell (1995) προτείνει ένα εννοιολογικό μοντέλο αγωγής για τον Ευρωπαϊό πολίτη με πέντε επικαλυπτόμενες διαστάσεις: Εκπαίδευση για: (α) προσωπική ταυτότητα, (β) εθνική ταυτότητα μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, (γ) διαπολιτισμική αγωγή, (δ) αγωγή του Ευρωπαϊού πολίτη, και (ε) οικουμενικό περιβάλλον.

Η έκθεση της Επιτροπής Μελέτης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση με τίτλο *Πετυχαίνοντας την Ευρώπη μέσω της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (Accomplishing Europe through Education and Training)* τονίζει το ρόλο της εκπαίδευσης για την προώθηση του στόχου για ενεργούς Ευρωπαίους πολίτες και προτείνει πέντε ουσιώδεις διαστάσεις για την ανάπτυξη ενός προγράμματος αγωγής του πολίτη: (α) η αναγνώριση της αξιοπρέπειας και της κεντρικής θέσης του ανθρώπου, (β) κοινωνική διάσταση, κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, αγώνας ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό, (γ) ισοπολιτεία, απόρριψη διακρίσεων και προκαταλήψεων φύλου και φυλής, κατανόηση αξίας της ισότητας, (δ) διαπολιτιστική διάσταση, η αξία της ποικιλίας και του ανοίγματος σε ένα πλουραλιστικό κόσμο, και (ε) οικολογική διάσταση (CEC, 1997).

Η ίδια επιτροπή κατέληξε στις ακόλουθες κοινές αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού, τις οποίες πρέπει να διδαχθούν οι νέοι: ανθρώπινα δικαιώματα/ανθρώπινη αξιοπρέπεια, θεμελιώδεις ελευθερίες, δημοκρατική νομιμότητα, ειρήνη και απόρριψη της βίας ως μέσου για επίτευξη κάποιου στόχου, σεβασμός των άλλων, πνεύμα αλληλεγγύης εντός της Ευρώπης και απέναντι στον κόσμο ολόκληρο, ανάπτυξη με μέτρο, ίσες ευκαιρίες, οι αρχές της λογικής σκέψης και η ηθική της απόδειξης, η διατήρηση του οικοσυστήματος και η προσωπική υπευθυνότητα. Η μεθοδολογία για τη διδασκαλία αυτών των αξιών θα πρέπει να προωθεί την ενεργό μάθηση, την κριτική εγρήγορση, την ανεξαρτησία της σκέψης και την ομαδική εργασία. Ειδική αναφορά γίνεται και στην «παιδαγωγική των συνόρων» (border pedagogy), που στηρίζεται στην κριτική εξέταση της δημιουργίας και των κρυφών μηνυμάτων των εικόνων, αναπαραστάσεων και κειμένων για τους πολιτιστικά Άλλους και διευκολύνει την αναγνώριση των κοινωνικών «συνόρων» (CEC, 1997).

Όπως εύστοχα παρατηρούν οι Osler και Starkey (1999), οι πιο πάνω αρχές ταυτίζονται με τις αρχές της διεθνούς κοινότητας, τον Καταστατικό Χάρτη και την Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ. Εξάλλου και η Συνομοσπονδία Συνδιασκέψεων των Πρυτάνεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Confederation of European Union Rectors' Conferences) τονίζει ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό η ευρωπαϊκή διάσταση να θεωρείται ως μέρος μιας ευρύτερης διεθνούς πολιτότητας (citizenship), ώστε να αποφεύγεται ο τοπικισμός και όλα τα είδη ξενοφοβίας (1997).

Υπάρχουν, βέβαια, και διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος. Οι Clay και Cole (1992), για παράδειγμα, υποστηρίζουν ότι η έννοια του Ευρωπαίου πολίτη συχνά είναι έμμεσα «ευρωρατσιστική» και ότι η αντίληψη για την κοινή κληρονομιά είναι μια μορφή προβολής του κυρίαρχου λευκού πολιτισμού. Γι' αυτό τονίζουν την ανάγκη η αγωγή του Ευρωπαίου πολίτη να βρει τρόπους να καταστεί μέρος του ευρύτερου αντιρατσιστικού αγώνα, η έννοια του πολίτη να είναι αντι-ηγεμονική στις κυρίαρχες ιδεολογίες του ατομικισμού και του εθνικισμού που απειλούν την Ευρώπη και να αναπτυχθεί κατανόηση των διασυνδέσεων ανάμεσα σε όλες τις μορφές καταπίεσης.

Η Κατάσταση Σχετικά με την ΕΔΕ στα κράτη-μέλη της ΕΕ

Τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ε.Ε. παραμένουν και σήμερα, όπως ήταν πάντα, εθνική υπόθεση κάθε κράτους και διαμορφώνονται με βάση την ιστορία του, τον πολιτισμό, την παράδοση, τις ιδιαίτερες συνθήκες, προβλήματα και επιδιώξεις που κατά καιρούς επικρατούν σε αυτό. Η μητρική γλώσσα, ο εθνικός πολιτισμός και η ιστορία παραμένουν θεμελιώδη μέρη των σχολικών προγραμμάτων και η καλλιέργειά των εθνικών αξιών ποτέ δεν έπαυσε να αποτελεί βασικό σκοπό της εκπαίδευσης. Υπάρχουν, ωστόσο, και ενδείξεις συγκλίσεως: η ιστορία και η γεωγραφία σταδιακά αποκτούν πιο ορατή ευρωπαϊκή θεώρηση, οι μέθοδοι στα μαθηματικά και στην επιστήμη αρχίζουν να αντικατοπτρίζουν πανευρωπαϊκή συνεργασία και η διδασκαλία ξένων γλωσσών αποκτά ολοένα και σημαντικότερη θέση στα αναλυτικά προγράμματα

(Tulasiewicz μαζί με Brock, 2000· Γιαγκουνίδης, 1995). Παράλληλα, η πανευρωπαϊκή συνεργασία μέσω κοινοτικών προγραμμάτων, όπως τα προγράμματα ΣΩΚΡΑΤΗΣ και Leonardo, επεκτείνεται. Φαίνεται ότι σε πολλές χώρες η ευρωπαϊκή διάσταση σταδιακά παίρνει σταθερή θέση πλάι στην εθνική διάστασή της εκπαίδευσης. Η κατάσταση σχετικά με την ΕΔΕ στα κράτη μέλη της ΕΕ παρουσιάζεται αναλυτικότερα πιο κάτω:

Η συμμετοχή στα κοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι σταθερή επιδίωξη όλων των μελών της ΕΕ. Τα νέα προγράμματα της ΕΕ προσελκύουν ολοένα και ευρύτερη συμμετοχή από όλα τα μέρη της ηπείρου. Είναι ενδεικτικό ότι το πρόγραμμα Δία Βίου Εκπαίδευσης του Comenius, που αναφέρεται αποκλειστικά στη σχολική εκπαίδευση, στοχεύει στην εμπλοκή τουλάχιστο τριών εκατομμυρίων μαθητών για τα έτη 2007-2013 (<http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index>). Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι το ποσοστό συμμετοχής των ευρωπαϊκών σχολείων στο πρόγραμμα διδμοποίησης eTwinning ανέβηκε από 4% το 2004 σε πάνω από 8% το 2006 (<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?Reference=IP/07/222>). Τα προγράμματα Σωκράτης και Leonardo, που προσελκύουν ολοένα και περισσότερα άτομα και ιδρύματα και για πολλά ευρωπαϊκά σχολεία οι εταιρικές σχέσεις με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αποτελούν ουσιαστικό παράγοντα σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων σε χώρες όπως η Αυστρία, η Ιρλανδία, η Ελλάδα, η Ολλανδία, η Ισπανία και το Ηνωμένο Βασίλειο (Brock και Tulasiewicz, 2000· Γιαγκουνίδης, 1995). Σε κάποιες χώρες, όπως η Πορτογαλία, είναι πολύ σημαντική η επίδραση κάποιων λιγότερο γνωστών προγραμμάτων: Μια σημαντική πορτογαλική πρωτοβουλία είναι η δημιουργία το 1986 ενός δικτύου «Ευρωπαϊκών Κλαμπ» (Clubes Europeus), στο οποίο συμμετέχουν εθελοντικά εκπαιδευτικοί και μαθητές από πλείστες ευρωπαϊκές χώρες, που προωθούν την ευρωπαϊκή συνείδηση και αλληλοκατανόηση, τον πλουραλισμό και τη συναίσθηση ευθύνης απέναντι στους άλλους. Το δίκτυο, που διαρκώς μεγαλώνει σε μέγεθος και εύρος δράσεων και ξεπέρασε τα 600 κλαμπ μόνο στην Πορτογαλία, συμπεριλαμβάνει δημιουργικές και ποικίλες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και έχει τη Μονάδα Συντονισμού του στη Λισαβόνα (Brock και Tulasiewicz, 2000· Belard, 2000). Παράλληλα, στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι ολοένα αυξανόμενες μετακινήσεις φοιτητών προς και από τα εθνικά πανεπιστήμια κρατών των πλείστων

ευρωπαϊκών κρατών συμβάλουν στον «εξευρωπαϊσμό» τους (Brock και Tulasiewicz, 2000).

Οι ξένες γλώσσες στα αναλυτικά προγράμματα των ευρωπαϊκών κρατών ενισχύονται διαρκώς. Ουσιαστικά μπορεί να λεχθεί ότι όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία στην ΕΕ διδάσκουν, τουλάχιστο στις μεγαλύτερες τάξεις, μια τουλάχιστο ξένη γλώσσα. Η έναρξη διδασκαλίας ξένων γλωσσών κυμαίνεται από την πρώτη δημοτικού (Αυστρία) μέχρι την ηλικία των 11 χρόνων (Αγγλία, Ουαλία και Βόρειος Ιρλανδία). Τα Αγγλικά βέβαια είναι σχεδόν αποκλειστικά η προτίμηση της πρώτης ξένης γλώσσας για τα μη Αγγλόφωνα σχολεία, ενώ οι προτιμήσεις για τη δεύτερη ξένη γλώσσα, που διδάσκεται είτε υποχρεωτικά είτε προαιρετικά στη μέση εκπαίδευση, είναι συνήθως τα Γαλλικά, τα Ισπανικά, τα Γερμανικά και τα Ρωσικά (Eurydice, 2005).

Φυσικά το κάθε κράτος έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες σε ό,τι αφορά αυτό τη γλωσσική διδασκαλία : Για παράδειγμα, ένα «καυτό» ζήτημα στην Ιρλανδία είναι η εκπαιδευτική πολιτική στο ζήτημα της Ιρλανδικής (Gaelic) γλώσσας. Πρώτη επίσημη γλώσσα του κράτους, με δεύτερη τα Αγγλικά, τα Ιρλανδικά δεν κυριαρχούν στον καθημερινό λόγο· διδάσκονται, ωστόσο, στα σχολεία, με βάση την αντίληψη ότι συνδέονται άρρηκτα με την πολιτιστική ταυτότητα του ιρλανδικού λαού («χώρα δίχως τη γλώσσα της είναι μια χώρα δίχως πολιτισμό») και εν όψει των κινδύνων πολιτιστικής αφομοίωσης στην ενωμένη Ευρώπη. Διδάσκονται παράλληλα και τα Αγγλικά, ενώ σε πολλά δημοτικά σχολεία άρχισε δοκιμαστικά η διδασκαλία ξένης γλώσσας (Γαλλικών, Γερμανικών, Ιταλικών και Ισπανικών) στις τάξεις Ε' και Στ', μέσα στα πλαίσια Προγράμματος Ευρωπαϊκής Εγρήγοσης. Στη μέση εκπαίδευση διδάσκεται μια ξένη γλώσσα και οι προτιμήσεις της πλειοψηφίας είναι τα Γαλλικά (Brock και Tulasiewicz, 2000). Μια άλλη ιδιαίτερη περίπτωση είναι το Λουξεμβούργο, ένα μικρό πολύγλωσσο κράτος, με τρεις επίσημες γλώσσες (Λουξεμβουργιανά, Γερμανικά, Γαλλικά) και μια τέταρτη, τα Αγγλικά, να χρησιμοποιείται ευρέως και να διδάσκεται επίσης στα σχολεία (Dondelinger, 2000). Στην Αυστρία επίσης, λόγω της παρουσίας κάποιων εθνικών μειονοτήτων, διδάσκονται σε κάποια σχολεία γλώσσες όπως τα Γαλλικά, τα Ιταλικά, τα Κροατικά, τα Σλοβενικά, τα Ουγγρικά, τα Τσέχικα και τα Σλοβακικά (Leidenfrost,

2000). Τέλος, στη Σουηδία η διδασκαλία ξένων γλωσσών ενισχύθηκε τα τελευταία χρόνια. Τα περισσότερα σχολεία επιλέγουν να αρχίζουν τη διδασκαλία των Αγγλικών στην ηλικία των 9 ή 10 ετών, ενώ κάποια αρχίζουν από τα 7 χρόνια. Στην ηλικία των 12 ετών οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν μια δεύτερη γλώσσα (Γερμανικά, Γαλλικά ή Ισπανικά) και στα 13 ή 14, αν θέλουν, μπορούν να επιλέξουν μια τρίτη γλώσσα. Τα παιδιά μεταναστών στη Σουηδία έχουν το δικαίωμα διδασκαλίας στη μητρική τους γλώσσα, με τη Σουηδική ως δεύτερη γλώσσα (Salin και Waterman, 2000).

Η αυξανόμενη έμφαση στη διδασκαλία ξένων γλωσσών δε σημαίνει υποβάθμιση της σημασίας που το κάθε κράτος-μέλος αποδίδει στην καλλιέργεια της εθνικής του γλώσσας, καθώς αυτή συνδέεται με θεμελιώδεις εθνικές-εκπαιδευτικές επιδιώξεις. Η διδασκαλία της εθνικής γλώσσας είναι ακόμα πιο σημαντική για λιγότερο διαδομένες γλώσσες, όπως η ελληνική (Kassotakis, 2000), η φινλανδική (Raivola, 2000). και οι γλώσσες των πλείστων νέων κρατών- μελών. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας είναι κατά κανόνα το υποχρεωτικό μάθημα για το οποίο διατίθεται ο μεγαλύτερος αριθμός ωρών διδασκαλίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005).

Πιο «ευρωπαϊκό» χαρακτήρα αποκτούν και τα κοινωνικά θέματα στα ευρωπαϊκά σχολεία. Για παράδειγμα, στη Γαλλία, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι παραδοσιακά κυρίως εθνικό στο συνολικό του προσανατολισμό και στις κυριότερες συνιστώσες του, τα τελευταία χρόνια, μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας για δημιουργία του «ευρωπαϊκού σχολείου του αύριο», η ιστορία και η γεωγραφία αποκτούν ένα πιο «ευρωπαϊκό» χαρακτήρα και η αγωγή του πολίτη, μάθημα υποχρεωτικό και εξεταζόμενο, συμπεριλαμβάνει την ευρωπαϊκή πολιτότητα (European citizenship) (Convey και Vigoroux-Frey, 2000). Επίσης, στο Ηνωμένο Βασίλειο η πολιτική αγωγή (citizenship education), ένα σημαντικό μέρος της οποίας αφορά την διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και την πολυπολιτισμικότητα, προσελκύει ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ήδη βρίσκονται σε εξέλιξη μεγάλα δοκιμαστικά προγράμματα αναβάθμισής της (Convey και Merritt, 2000).

Σε κάποιες χώρες η ΕΔΕ είναι πιο άμεση επιδίωξη μέσω συγκεκριμένων προγραμμάτων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η Πορτογαλία και η Ισπανία. Στην πρώτη σημαντική συμβολή στην προώθηση της ΕΔΕ έχει το πρόγραμμα «Η Ευρώπη στο σχολείο» (Belard, 2000). Στην Ισπανία τόσο η κεντρική κυβέρνηση όσο και οι αυτόνομες κοινότητες παράγουν διδακτικά υλικά και μέσα για αυτό το σκοπό: «Η Ευρώπη χωρίς σύνορα», ένα σύνολο 17 διδακτικών παιχνιδιών για το δημοτικό σχολείο, «Τετράδια εκπαιδευτικά», ένα πακέτο πολυμέσων για διαθεματική ενσωμάτωση της ΕΔΕ στη μέση εκπαίδευση, και «Φάκελος Ευρώπη», ένας φάκελος για την Ευρώπη που απευθύνεται σε εφήβους, είναι μερικά τέτοια παραδείγματα (Esturla, 2000). Παράλληλα, η ΕΔΕ έχει ενταχθεί στα προγράμματα αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης σε πλείστες ευρωπαϊκές χώρες (Brock και Tulasiewicz, 2000).

Πολυπολιτισμικά Προγράμματα: Στόχοι και Είδη

Στα ευρωπαϊκά σχολεία του 21^{ου} αιώνα η πολυπολιτισμικότητα είναι μια απτή πραγματικότητα. Εκτός της πολυπολιτιστικής, σε αρκετές περιπτώσεις, σύνθεσης του γηγενούς πληθυσμού, κατά μέσο όρο το 10% των μαθητών στην ΕΕ το 2005 ήταν αλλοδαποί (Eurydice, 2005). Σε μερικά μάλιστα σχολεία και κάποιες περιοχές η συγκέντρωση αλλοδαπών μαθητών ήταν πολύ ψηλότερη. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη ενσωμάτωσης πολυπολιτισμικού περιεχομένου στα αναλυτικά προγράμματα των ευρωπαϊκών σχολείων.

Η ενσωμάτωση πολυπολιτισμικού περιεχομένου στο αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Οι Banks και Banks (1993) και η Ford (2000) εισηγούνται ότι αυτή μπορεί να γίνει σε τέσσερα επίπεδα ή προσεγγίσεις: (α) *Η προσέγγιση της συνεισφοράς* (contribution approach) (επίπεδο 1) - Το παραδοσιακό εθνοκεντρικό αναλυτικό παραμένει αναλλοίωτο στη βασική του δομή, τους στόχους και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του· απλώς το περιεχόμενο εμπλουτίζεται κάπως με κάποια εξωτερικά στοιχεία των πολιτιστικών παραδόσεων των μειονοτήτων. (β) *Η προσθετική προσέγγιση* (additive approach) (επίπεδο 2) - Προστίθενται στο αναλυτικό πρόγραμμα περιεχόμενο, έννοιες, θέματα και προοπτικές από τις μειονοτικές ομάδες, αλλά δεν αλλάζει η δομή

του. (γ) *Η μεταμορφωτική προσέγγιση* (transformational approach) (επίπεδο 3) - Περιλαμβάνει αλλαγές στη δομή του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να μπορούν οι μαθητές να θεωρούν έννοιες, ζητήματα, γεγονότα και θέματα από την σκοπιά των μειονοτικών ομάδων. Το αναλυτικό πρόγραμμα αντικατοπτρίζει τα ποικίλα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνία. (δ) *Η προσέγγιση της κοινωνικής δράσης* (social action approach) (επίπεδο 4) – Οι μαθητές αποφασίζουν για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και αναπτύσσουν δράση για να συμβάλουν στη λύση τους. Η αυτο-εξέταση των μαθητών μέσω εμπειριών ανάλυσης αξιών, λήψης αποφάσεως, λύσης προβλήματος και κοινωνικής δράσης αποκτά κεντρική σημασία. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις διεθνώς που η ενσωμάτωση προχωρά πέραν του πρώτου επιπέδου (Ford 2000). Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και συγγραφείς είναι σχεδόν αυτονόητο ότι η προσέγγιση για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση αφορά μονάχα τον εμπλουτισμό του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος με κάποια στοιχεία από άλλες πολιτιστικές παραδόσεις πέραν της κυρίαρχης κουλτούρας.

Μια άλλη τυπολογία των προγραμμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζει ο Burnet (1994). Τα προγράμματα χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες με βάση την κύρια έμφασή τους. Τα περισσότερα προγράμματα είναι αυτά που *προσανατολίζονται στο περιεχόμενο* (student-oriented programs). Ο κύριος στόχος τους είναι να συμπεριλάβουν στο αναλυτικό πρόγραμμα περιεχόμενο για διάφορες πολιτιστικές ομάδες, καθώς και διδακτικά μέσα για να ενισχυθεί η γνώση των παιδιών για αυτές τις ομάδες. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα προγράμματα αυτά δεν μεταμορφώνουν ουσιαστικά τη δομή του αναλυτικού προγράμματος. Κάποια άλλα προγράμματα *εστιάζονται στις ακαδημαϊκές ανάγκες παιδιών* από μειονοτικές ομάδες (student-oriented programs), αντλώντας από το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο του μαθητικού πληθυσμού. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν κυρίως ως *θεραπευτικά* (compensatory) και *αποσκοπούν τελικά στην ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύνολο*. Υπάρχουν επίσης και λίγα προγράμματα που *στοχεύουν στην αναμόρφωση τόσο της εκπαίδευσης όσο και του πολιτιστικού-πολιτικού συγκείμενού της* και στη μείωση των πολιτιστικών και ρατσιστικών στερεοτύπων και προκατάληψης (socially-oriented programs). Τα προγράμματα αυτά τονίζουν τον πλουραλισμό και την πολιτιστική ισότητα και

επιδιώκουν την κριτική του ρατσισμού, του σεξισμού και άλλων καταπιεστικών πτυχών της αμερικανικής κοινωνίας.

Ιδιαίτερα χρήσιμη και ενδιαφέρουσα είναι η ανάλυση που κάνει για τα ζητήματα αυτά ο Περσιάνης. Αναλύοντας τα μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ο Περσιάνης (2005), τα θεωρεί ως προϊόντα τριών προσεγγίσεων: α) ευρετικής φιλοσοφικής σκέψης, β) ιδεολογικής κανονιστικής προσέγγισης, γ) παρατήρησης της πραγματικότητας. Ως παράδειγμα της πρώτης προσέγγισης θεωρεί τα μοντέλα κοινωνικοπολιτισμικής και εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουζέλη, ο οποίος βλέπει τέσσερα μοντέλα: το στεγανοποιητικό, το μονολογικό, το συγκρητικό και το πολυλογικό ή επικοινωνιακό (Mouzelis, 1998). Στο πρώτο μοντέλο επιτρέπεται η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, αλλά με διάφορους μηχανισμούς αποκλεισμού η κυρίαρχη ή οι κυρίαρχες ομάδες περιορίζουν τις υπόλοιπες σε ρόλο πολιτισμικών ή κοινωνικών θυλάκων που ζουν μέσα σε γκέτο. Το δεύτερο μοντέλο εφαρμόζει πολιτική πλήρους συγχώνευσης και αφομοίωσης στον κυρίαρχο κορμό όλων των φυλετικών, εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων του πληθυσμού. Το τρίτο μοντέλο είναι το αντίθετο του δεύτερου. Επικρατεί μια γενική ανάμειξη όλων των πολιτισμικών στοιχείων, μια ελεύθερη και άκριτη διακίνηση από τον έναν πολιτισμό στον άλλο. Όλα επιτρέπονται και όλα είναι δυνατά χωρίς καμιά διάκριση και χωρίς καμιά ιεράρχηση ή αξιολόγηση. Τέλος, στο πολυλογικό ή επικοινωνιακό μοντέλο γίνονται αποδεκτές η αυτονομία και η εσωτερική λογική των διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων και την ίδια στιγμή γίνεται προσπάθεια να οικοδομηθούν γέφυρες αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ τους (Mouzelis, 1998· Περσιάνης, 2005).

Κατά τον Περσιάνη (2005), τα κυριότερα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν σε πολυπολιτισμικές χώρες είναι έξι: το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της συγχώνευσης, το μοντέλο της ένταξης, το μοντέλο της διπολιτισμικότητας, το μοντέλο του «πολιτισμικού μωσαϊκού» και το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας. Οι πλείστες εφαρμογές αυτών των προγραμμάτων αφορούν τις ΗΠΑ (όπου εφαρμόστηκαν κυρίως τα μοντέλα της αφομοίωσης, της συγχώνευσης και, σε μερικές πολιτείες, της διπολιτισμικότητας) και τον Καναδά (μοντέλο διπολιτισμικότητας). Πιο κάτω θα

παρουσιάσουμε εφαρμογές τέτοιων μοντέλων σε ευρωπαϊκές χώρες και κυρίως στη Βρετανία, το Βέλγιο και την Ολλανδία.

Το μοντέλο της συγχώνευσης εφαρμόστηκε σε διάφορες χώρες, μεταξύ των οποίων κι η Βρετανία. Καρπός αυτού του μοντέλου ήταν τα magnet schools. Τα magnet schools είναι εξειδικευμένα σχολεία (για παράδειγμα, σχολεία για δημιουργικές τέχνες ή για επιστήμη) που προσπαθούν να προσελκύσουν μαθητές από όλες τις φυλές και όλους τους πολιτισμούς. Για το σκοπό αυτό λαμβάνεται πρόνοια να υπάρχει μια φυλετική και πολιτισμική ισορροπία στην εισδοχή μαθητών. Με την έμφαση στα ειδικά μαθήματα τα magnet schools κατόρθωσαν να απαμβλύνουν το φυλετικό πρόβλημα και να συμβάλουν στη συγχώνευση.

Στο μοντέλο της ένταξης υπάρχει η ηγεμονία της κυρίαρχης εθνικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ομάδας στη χώρα, αλλά οι υπόλοιπες εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες έχουν το δικαίωμα να διατηρήσουν την εθνοτική και πολιτισμική τους ταυτότητα με τη λειτουργία συμπληρωματικών σχολείων ή ειδικών τάξεων που λειτουργούν τα Σαββατοκύριακα ή με την προσθήκη ειδικών ωρών στο πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των οποίων διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των εθνικών μειονοτήτων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στα μέλη των πολιτισμικών ομάδων να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να νιώσουν αυτοεκτίμηση, σεβασμό και περηφάνια γι' αυτή. Αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό στη Μεγάλη Βρετανία. Είναι μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, επισημαίνει, που διαδραμάτισε ισχυρό ρόλο η Κυπριακή Εκπαιδευτική Αποστολή με την εργοδότηση δασκάλων που διδάσκουν σε σχολεία που λειτουργούν κυρίως σε χώρους ορθόδοξων εκκλησιών κατά τα Σαββατοκύριακα και διδάσκουν την ελληνική γλώσσα και την ιστορία, τα έθιμα και τις πολιτισμικές παραδόσεις της Ελλάδας και της Κύπρου (ΥΠΠ, 2005).

Στην Ευρώπη το μοντέλο της διπολιτισμικότητας εφαρμόστηκε στο Βέλγιο, όπου έχουμε δύο πολιτισμικές ομάδες, τους Φλαμανδούς και τους Βαλλόνους, και δύο γλώσσες, και ανάλογες ρυθμίσεις στην εκπαίδευση (Roelands και Druine, 2000).

Το μοντέλο του «πολιτισμικού μωσαϊκού» στηρίζεται στην αρχή της «ενότητας μέσα στη διαφορετικότητα». Στοιχεία αυτής της πολιτικής εφαρμόζονται στη Βρετανία με την ενθάρρυνση, μέσω κρατικής χρηματοδότησης, της ίδρυσης των λεγόμενων “faith schools” για τους μουσουλμάνους, τους Σιχ, τους Εβραίους και τους Έλληνες Ορθοδόξους. Τα σχολεία αυτά ήλθαν να προστεθούν στα καθολικά σχολεία, που λειτουργούν στη Βρετανία κατά τη διάρκεια των τριών τελευταίων αιώνων. Η πολιτική αυτή, σχολιάζει ο Περσιάνης (2005), αποτελεί μια μεγάλη αντίφαση σε μια χώρα που διακηρυγμένα επιδιώκει την ένταξη των ξένων μεταναστών στην Αγγλική κοινωνία, είναι όμως ενδεικτική των αντιφατικών τάσεων και πρακτικών που προκαλεί η προσπάθεια να συμβιβαστούν αντικρουόμενες ιδεολογικές και πολιτικές σκοπιμότητες και οικονομικές επιδιώξεις.

Το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας μπορεί να διακριθεί σε τέσσερα διαφορετικά. Το φιλελεύθερο, το ρεφορμιστικό, το ριζοσπαστικό και το αντιρατσιστικό. Το φιλελεύθερο μοντέλο βασίζεται στην προσπάθεια επίτευξης συναίνεσης, ενώ το τρίτο και τέταρτο αναγνωρίζουν ότι η επιδίωξη της ισότητας που πρέπει να εξασφαλισθεί για τις αδύναμες φυλετικές εθνοτικές και πολιτισμικές ομάδες δεν μπορεί να γίνει παρά μόνο μέσα από σύγκρουση και οργανωμένη αντιρατσιστική δράση (Περσιάνης 2005).

Το φιλελεύθερο μοντέλο θεωρεί απαραίτητη την επιδίωξη της συνοχής και της ενιαίας κοινωνικής δομής. Γι’ αυτό, αφήνει μεν περιθώρια επιλογής, αλλά προτείνει την ίδια μεταχείριση για όλα τα μέλη ενός οργανισμού ανεξαρτήτως πολιτισμικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών, επειδή αντιτίθεται στη δημιουργία διχαστικών θεσμών που θα υπονομεύσουν την κοινωνική συνοχή. Πολύ εναργής έκφραση αυτού του μοντέλου είναι η επιχειρηματολογία της διεύθυνσης του σχολείου Denbigh High School του Luton στο αίτημα δεκαπεντάχρονης μαθήτριας να της επιτραπεί να φορά το μουσουλμανικό φόρεμα και όχι τη μαθητική στολή. Η διεύθυνση υποστήριξε πως η μαθήτρια αυτή είχε τη δυνατότητα να φοιτήσει σε άλλα σχολεία τα οποία δεν απαιτούν στολή. Από τη στιγμή που επέλεξε να φοιτήσει στο δικό τους σχολείο, έπρεπε να εφαρμόζει τους κανονισμούς του σχολείου, όπως όλοι οι άλλοι μαθητές και μαθήτριες.

Αντίθετα προς το φιλελεύθερο μοντέλο, που επιδιώκει την ομοιομορφία και τη συναίνεση, το ρεφορμιστικό μοντέλο επιμένει στην «πολιτική της αναγνώρισης» και στην «πολιτική της διαφοράς». Για το μοντέλο αυτό οι διαφορές είναι απλές διαφορές και όχι απόκλιση, όπως θεωρούνται στο φιλελεύθερο μοντέλο. Στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, κατά τους θεωρητικούς του μοντέλου αυτού, τα άτομα είναι ταυτόχρονα μέλη πολιτισμικών ομάδων και ως τέτοια έχουν διαφορετικές δεσμεύσεις και κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες. Επομένως, δεν μπορεί να γίνει δεκτή η απαίτηση για ομοιομορφία στη μεταχείριση, επειδή κάτι τέτοιο οδηγεί σε ανισότητα και αδικία. Το ρεφορμιστικό μοντέλο εισηγείται βασικά πέντε μέτρα: (α) φοίτηση όλων των παιδιών στα ίδια σχολεία, (β) στήριξη των παιδιών των μειονοτικών ομάδων ώστε να μπορέσουν σιγά-σιγά να ενταχθούν στις τάξεις μαζί με τα παιδιά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. (γ) διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου ώστε να ξεκινήσει ομαλά η εκπαίδευση των παιδιών αυτών ή χωριστή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε τάξεις υποδοχής, (δ) διδασκαλία της ιστορίας των παραδόσεων, των εθίμων και γενικά του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, και (ε) διαφοροποίηση του ωρολογίου προγράμματος, της οργάνωσης του σχολείου και των κανονισμών, ώστε να παύσουν να απηχούν μόνο την κουλτούρα της πλειονότητας και να λαμβάνουν υπόψη και τις ανάγκες των μειονοτήτων.

Το ρεφορμιστικό μοντέλο έχει διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, στις δυο γειτονικές χώρες Βέλγιο και Ολλανδία προσφέρονται δύο διαφορετικές μορφές. Στο Βέλγιο προσφέρεται, όταν ζητηθεί από τους γονείς, ισλαμική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία στα παιδιά των Τούρκων και Μαροκινών μεταναστών με Μωαμεθανούς δασκάλους, ενώ στην Ολλανδία ιδρύονται χωριστά μουσουλμανικά σχολεία (Hendriks και van de Bunt-Kokhuis, 2000· Περσιάνης, 2005). Στο Βέλγιο εφαρμόζεται επίσης το πείραμα Foyer, που προνοεί ένα δίγλωσσο ή τρίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα (Roelands και Druine, 2000).

Στο ρεφορμιστικό μοντέλο μπορεί να ενταχθεί και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή προορίζεται για τα παιδιά όλων των πολιτισμικών ομάδων και αποσκοπεί στη διευκόλυνση της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των

μελών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Σύμφωνα με τη έκδοση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής “Integrating Immigrant Children into Schools in Europe” του 2004, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τρεις διαστάσεις: (α) γνώση για την πολιτισμική ποικιλία σε μια χώρα, που αποβλέπει στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και στην ανάπτυξη των αξιών του σεβασμού και της ανοχής μεταξύ των μαθητών, (β) μια διεθνή διάσταση, που επιδιώκεται με τη μελέτη των οικονομικών και κοινωνικών πτυχών που επηρεάζουν τις διεθνείς σχέσεις, και (γ) μια ευρωπαϊκή διάσταση με τη μελέτη των χαρακτηριστικών των ευρωπαϊκών λαών. Σκοπός αυτής της διάστασης είναι η διευκόλυνση της απόκτησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας (Directorate – General, 2004, 57-65). Στο ρεφορμιστικό μοντέλο εντάσσεται και μια μορφή πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με το όνομα «προσθετική πολυπολιτισμικότητα», την οποία εισηγείται ο Ελληνοαμερικανός Harry Triandis. Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι η ένταξη των πολιτών σε κοινωνικές σχέσεις στις οποίες οι αμοιβές ξεπερνούν το κόστος και για τις δύο πλευρές της σχέσης. Μέσω της εκπαίδευσης οι μαθητές θα αποκτούν νέες δεξιότητες αλληλεπίδρασης οι οποίες θα τους βοηθήσουν να μάθουν τρόπους να βελτιώνουν τις σχέσεις τους με άτομα άλλων πολιτισμικών ομάδων και να νιώθουν ότι στη συναναστροφή μαζί τους το κέρδος είναι μεγαλύτερο από το κόστος (Triandis, 1997· Περσιάνης, 2005).

Οι ρυθμίσεις του ρεφορμιστικού μοντέλου θεωρήθηκαν πολύ ανεπαρκείς, ανεδαφικές και επιζήμιες από πολλούς ριζοσπάστες θεωρητικούς. Οι θεωρητικοί αυτοί υποστήριξαν πως η γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης δεν βοηθά κατ’ ανάγκη τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων να αποκτήσουν αξιοπρέπεια και αυτοσεβασμό, επειδή δεν τα βοηθούν να ξεπεράσουν τα κοινωνικά εμπόδια, τις προκαταλήψεις και τη ρατσιστική στάση της πλειονότητας και να επιτύχουν στη ζωή. Γι’ αυτό πιστεύουν πως η έμφαση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να δοθεί στην απόκτηση της ανταγωνιστικής εκπαιδευτικής πιστοποίησης που θα τα βοηθήσει να διεκδικήσουν με επιτυχία και ισότιμα με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας θέσεις στα επαγγέλματα, στη διοίκηση και στην κοινωνία, ενώ θα πρέπει να πολιτικοποιηθεί περισσότερο η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Οι ριζοσπάστες θεωρητικοί δεν περιορίζονται μόνο σε εκπαιδευτικά μέτρα, αλλά θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές

και στους κοινωνικούς θεσμούς, όπως παράδειγμα μέτρα προστασίας των μειονοτικών πληθυσμών (Apple, 2004a, 2004b· Pinar, 1995· Young, 1998).

Το τελευταίο μοντέλο, το αντιρατσιστικό, περιλαμβάνει καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού και κάθε νομοθετικού, πολιτικού και κοινωνικού μέτρου, πραγματικού ή συμβολικού, που παρεμποδίζει τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή. Οι βασικές πτυχές του, κατά τον Περσιάνη (2005), είναι: (α) Βλέπει την πολυπολιτιστική εκπαίδευση όχι ως επανορθωτική, ως εκπαίδευση δηλαδή που έχει σκοπό να επανορθώσει ελλείψεις ή αδυναμίες των παιδιών των πολιτισμικών μειονοτήτων, αλλά ως εκπαίδευση που ανταποκρίνεται σε μια κανονική και φυσιολογική πραγματικότητα. (β) Το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να απηχεί τόσο την πρακτική ανάγκη της κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας όσο και την ανάγκη γνώσης της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης. (γ) Προσφέρει τα μαθήματα που έχουν σχέση με τον πολιτισμό της μειονότητας όχι μόνο σε χαμηλά επίπεδα αλλά και σε αυστηρά ακαδημαϊκά επίπεδα, ώστε να προσδίδουν το ανάλογο κύρος στους επιτυχάνοντες. (δ) Οι διδακτικές μέθοδοι διαφοροποιούνται, ώστε να λαμβάνουν υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης και διαμόρφωσης κινήτρων των παιδιών αυτών. (ε) Χρησιμοποιούνται πολύγλωσσα διδακτικά βιβλία και άλλα διδακτικά υλικά. (στ) Εργοδοτούνται δάσκαλοι από την ίδια πολιτισμική ομάδα ή, αν αυτό είναι αδύνατο, δάσκαλοι που έτυχαν της κατάλληλης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. (ζ) Διαφοροποιούνται οι αξίες και το ήθος του σχολείου. (η) Τροποποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα ως σύνολο και για όλο τον μαθητικό πληθυσμό με τρόπους οι οποίοι εξασφαλίζουν την αναγνώριση των πολιτισμών των μειονοτήτων και την καταπολέμηση του ρατσισμού.

Η ΕΔΕ στην Εκπαιδευτική Πολιτική της Κύπρου

Το Γενικό Πλαίσιο

Η συνεχιζόμενη τουρκική κατοχή του βόρειου μέρους της Κύπρου και η ντε φάκτο διαίρεση του νησιού δεν εμπόδισαν την Κυπριακή Δημοκρατία, μετά από μια μακρά πορεία δραστηριοποίησης στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι, να καταστεί το 2004 πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το άλυτο πολιτικό πρόβλημα, τα έντονα συναισθήματα και η αβεβαιότητα που αυτό προκαλεί σφραγίζουν τη σύγχρονη κυπριακή πραγματικότητα. Την ειδικότερη σχέση Κύπρου και ΕΔΕ εξετάζουμε πιο κάτω.

Η Κύπρος, σύμφωνα με ανώτατα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, αναπτύσσει από χρόνια έντονη δραστηριότητα στον ευρωπαϊκό χώρο και στενή συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και το ευρωπαϊκό τμήμα της ΟΥΝΕΣΚΟ (Σκοτεινός, 1997· Φυλακτού, 1997). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 η προσπάθεια αυτή εντάθηκε με στόχο την εναρμόνιση της Κύπρου με το κοινοτικό κεκτημένο, ενόψει της ένταξης της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, παρόλο που είχε διαπιστωθεί ότι «δε φαίνεται, εκ πρώτης όψεως, να υπάρχει εκτεταμένη ανάγκη για εναρμόνιση με τη στενή έννοια του όρου» (Σκοτεινός, 1997, σ.7). Η αντίληψη ήταν ότι, παρόλο που είχαν γίνει κάποια βήματα για ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στα επιμέρους μαθήματα του αναλυτικού μας προγράμματος (Φυλακτού, 1997), η προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελούσε ένα καίριο τομέα, στον οποίο αναμένονταν να αναπτυχθούν περαιτέρω μέτρα και δράσεις στο άμεσο μέλλον (Σκοτεινός, 1997). Ιδιαίτερα, τα τελευταία χρόνια, με την επίσημη ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση από την 1^η Μαΐου 2004, τον κοινοτικό στόχο να καταστεί η Ευρώπη η πρώτη οικονομία της γνώσης, καθώς και τις διακηρύξεις και ενέργειες των δύο τελευταίων κυβερνήσεων για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η ευρωπαϊκή διάσταση θεωρείται επίσημα σημαντικό τμήμα της διαδικασίας εκπαιδευτικής αλλαγής (www.moec.gov.cy αντλήθηκε 14/4/2008).

Τοπικές Δράσεις

Ειδικός στόχος έτους: Η μελέτη των υπηρεσιακών φακέλων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με στόχο την εξέταση της επίσημης πολιτικής για την ΕΔΕ έδειξε αρκετή δραστηριοποίηση κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1990, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ΕΔΕ αποτέλεσε κατά το σχολικό έτος 1996-97 τον ειδικό στόχο της χρονιάς για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των τότε διευθυντών Μέσης και Τεχνικής Εκπαίδευσης, που περιέχονται στο σχετικό υπηρεσιακό φάκελο (Υ.Π.236/1968/109/III), κατά την περίοδο αυτή «τα σχολεία έχουν ανταποκριθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στην επιδίωξη για κατάκτησή του». Ο στόχος παρέμεινε ως ειδικός στόχος της χρονιάς και κατά το 1997-98, αφού λήφθηκαν υπόψη και σχετικές εισηγήσεις αρκετών καθηγητικών συλλόγων. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της ΕΔΕ, η σχετική εγκύκλιος (ημ.1.9.1997) προτείνει ως ιδιαίτερα σημαντικές τις πιο κάτω κατηγορίες θεμάτων:

1. **Το πνεύμα της Ευρώπης:** Ιδέες και αξίες, στάσεις και τρόποι ζωής που συνιστούν την ευρωπαϊκή παράδοση και τη σύγχρονη ευρωπαϊκή ιδέα, όπως: ελευθερία, δημοκρατία, δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, ανοχή, κατανόηση, συνεργασία, συνύπαρξη, αλληλοεξάρτηση, επιστήμη, τεχνολογία, έρευνα, τέχνη κτλ.
2. **Η σχέση ελληνικού και ευρωπαϊκού πολιτισμού:** Επαναβεβαίωση και προβολή των πνευματικών και ανθρωπιστικών αξιών που προκύπτουν από την ελληνική (αρχαία, βυζαντινή και νεότερη) πολιτισμική κληρονομιά και, παράλληλα, καλλιέργεια θετικής στάσης έναντι της ευρωπαϊκής. Αναγνώριση και αποδοχή της αρχής της αλληλοσυμπλήρωσης της πολιτισμικής παράδοσης των λαών και επισήμανση συγκεκριμένων στοιχείων του πολιτισμικού δούνα και λαβείν μεταξύ ελληνικής και ευρωπαϊκής παράδοσης, που θα καλύπτει και το παρόν.
3. **Σύγχρονα προβλήματα:** όπως περιβάλλον, φτώχεια, ανεργία, ρατσισμός, οικονομία, ναρκωτικά, έιτζ κτλ.

Σε ό,τι αφορά πρακτικούς τρόπους υλοποίησης οι σχετικές εγκύκλιοι του Υπουργείου συνιστούν ενεργητικούς τρόπους μάθησης και, όπου προσφέρεται, πρακτική και διαθεματική προσέγγιση, ενώ σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη στάσεων και την υιοθέτηση αξιών και τρόπων ζωής τονίζεται η ανάγκη βιωματικής προσέγγισης μέσω της σχολικής ζωής. Σχετικές προτεινόμενες δραστηριότητες είναι η συγκέντρωση ή/και παραγωγή σχετικού υλικού, η δημιουργία Ευρωπαϊκών Ομίλων, η έκδοση ειδικών εντύπων ή συμπερίληψη ειδικού αφιερώματος για την ΕΔΕ στο σχολικό περιοδικό, η ανάληψη σχετικών διαθεματικών εργασιών (projects) από ομάδα μαθητών υπό την καθοδήγηση καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων, η ηλεκτρονική σύνδεση του σχολείου με σχολείο/α ευρωπαϊκής χώρας και έμφαση στον εορτασμό της Μέρας της Ευρώπης ή διεύρυνσή του σε Εβδομάδα της Ευρώπης. Ζητείται ακόμα από τα σχολεία η αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και γίνεται ειδική αναφορά στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ, στις «Σχολικές Διασυνδέσεις και Ανταλλαγές» του Συμβουλίου της Ευρώπης, στο «Science Across Europe» και στο Διαγωνισμό Ευρωπαϊκών Σχολείων.

Οι εισηγήσεις αυτές των εγκυκλίων είναι ουσιαστικά αποτέλεσμα του έργου επιτροπής του Σώματος Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης που συστάθηκε για μελέτη πρακτικών τρόπων εφαρμογής της ιδέας της ΕΔΕ στην εκπαίδευσή μας. Πέραν των όσων περιέχονται στις εγκυκλίους, η ειδική αυτή επιτροπή εισηγείται και τα πιο κάτω:

- Να περιληφθεί η ΕΔΕ στους γενικούς στόχους της εκπαίδευσής μας και στα αναλυτικά προγράμματα όλων των μαθημάτων
- Να ενταχθεί η ΕΔΕ τόσο στην προ-υπηρεσιακή όσο και στην ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Να επιμορφώνονται οι καθηγητές σε θέματα διασυνδέσεων με σχολεία της Ευρώπης
- Να παραχθεί διδακτικό υλικό από την Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων και να αξιοποιηθεί καλύτερα το βιβλίο «Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία».

Από τη μελέτη των σχετικών υπηρεσιακών φακέλων προκύπτει ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν έχει τεθεί ξεκάθαρα ως στόχος έτους η ΕΔΕ, αλλά αρκετές είναι οι

έμμεσες αναφορές σε αυτή· η ευρωπαϊκή προοπτική αναφέρεται πολύ συχνά ως καιρία επιδίωξη σε πολλές εγκυκλίους στα δημοτικά σχολεία και ως αιτιολόγηση της επιλογής των επιμέρους στόχων υπό έμφαση του σχολικού έτους. Ενδεικτικά, για το στόχο «Η δημιουργικότητα των μαθητών μέσα και έξω από την τάξη και η χαρά της μάθησης», που είναι υπό έμφαση για τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2002-2003 αναφέρεται ότι «έχει άμεση σχέση με τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της παιδείας» (Φακ. 5.13.04.3, 12/8/2002, σ.9).

2008 – Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Δράσεις στην Κύπρο: Το 2008 έχει οριστεί, με την απόφαση αρ. 1983/206/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18^{ης} Σεπτεμβρίου 2006, ως Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, L412, 30/12/2006, σσ.44-49). Το σχέδιο δράσης της Κύπρου προνοεί δράσεις σε τρεις τομείς. Ο πρώτος τομέας απευθύνεται στη νεολαία και στη σχολική κοινότητα και έχει τίτλο «Η διαπολιτισμική διάσταση στη σχολική ζωή και στην εκπαίδευση». Για τον τομέα αυτό προβλέπονται διάφορες σχολικές δραστηριότητες: Ο διαπολιτισμικός διάλογος έχει τεθεί από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ως στόχος της χρονιάς για τα σχολεία, προγραμματίζονται μαθητικά συνέδρια, σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, παραγωγή παιδαγωγικού εργαλείου και σχετική έρευνα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην ευρύτερη κοινωνία και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινού για το διαπολιτισμικό διάλογο, ενώ ο τρίτος τους διάφορους φορείς και την κοινωνία των πολιτών και έχει τίτλο «Συνέργιες για την προώθηση του Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου 2008» (www.moec.gov.cy/diapolitismikos_dialogos_eu_2008/index.html αντλήθηκε 3/4/2008). Όπως και αρκετά άλλα κράτη, η Κύπρος έχει ορίσει και το δικό της Πρεσβευτή στα πλαίσια αυτού του στόχου, το γνωστό αθλητή του τένις Μάρκο Παγδατή (ec.europa.eu/culture/eac/dialogue/calls-en.htm www.interculturaldialogue2008.eu αντλήθηκε 3/4/2008).

Συμμετοχή στο ΣΩΚΡΑΤΗΣ: Σημαντικό βήμα για την προώθηση της ΕΔΕ θεωρείται η συμμετοχή της Κύπρου στο πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ από την 1^η Νοεμβρίου 1997. Ο

εθνικός φορέας για το συντονισμό και την προώθηση του προγράμματος είναι η Εθνική Συντονιστική Μονάδα ΣΩΚΡΑΤΗΣ, η οποία λειτουργεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Η συμμετοχή της Κύπρου καλύπτει όλες τις δράσεις του προγράμματος, όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την προδημοτική ως την τριτοβάθμια, και, κατά την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σταδιακά αναβαθμίζεται (<http://www.moec.gov.cy> αντλήθηκε 15/9/2002), παρά το γεγονός ότι, σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Υπουργείου για το 2000, η υπογραφή της συμφωνίας για τη συμμετοχή της Κύπρου στη Β΄ φάση του προγράμματος καθυστέρησε αρκετούς μήνες εξαιτίας της προσπάθειας διαπραγμάτευσης των νέων οικονομικών όρων που έθεσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Κύπρο (ΥΠΠ, 2001). Πιο κάτω παρατίθενται στοιχεία για τη συμμετοχή της Κύπρου σε διάφορες δράσεις του ΣΩΚΡΑΤΗΣ, σύμφωνα με ενημερωτικό βιβλιαράκι της Εθνικής Συντονιστικής Μονάδας (ΥΠΠ, 2002) και τις Ετήσιες Εκθέσεις του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τα έτη 2004, 2005 και 2006 (<http://www.moec.gov.cy> αντλήθηκε 1/2/2008):

Πίνακας 1

COMENIUS 1: Η συμμετοχή των Κυπριακών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο ιδρύματος σε σχολικές συμπράξεις

Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Νηπιαγωγεία	1	0	0	1	3	5
Δημοτικά	16	18	15	26	37	42
Γυμνάσια	8	5	7	14	11	10
Λύκεια	4	10	12	14	15	17
Τεχνικές Σχολές	1	2	0	1	7	6
Ειδικά Σχολεία	1	1	2	2	4	2
Ιδιωτικά Σχολ.	3	3	5	9	10	7
ΣΥΝΟΛΟ	34	39	41	67	87	89
Επιχορήγηση σε ευρώ	116.707	135.450	122.905	399.650	445.900	485.413

Πίνακας 2

COMENIUS 2: Συμμετοχή εκπαιδευτικών σε σεμινάρια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Τομέας εκπαίδευσης	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07
Προδημοτική	1	2	1	1
Δημοτική	9	30	20	26
Μέση	8	13	10	16
Ιδιωτική	2	5	3	5
Ειδική	0	0	3	2
Άλλα τμήματα του ΥΠΠ	1	4	4	9
Σύνολο	21	54	41	59
Επιχορήγηση σε Ευρώ	32.722	89.181	63.902	99.120

Πίνακας 3

ERASMUS: Διακίνηση φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Έτος συμμετοχής	Σύνολο εξερχόμενων φοιτητών	Σύνολο εισερχόμενων φοιτητών
1998-1999	35	9
1999-2000	42	17
2000-2001	49	21
2001-2002	70	23
2002-2003	91	57
2003-2004	71	64
2004-2005	91	92
2005-2006	133	92

Πίνακας 4

ERASMUS: Διακίνηση καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Έτος συμμετοχής	Σύνολο εξερχόμενων καθηγητών	Σύνολο εισερχόμενων καθηγητών
1998-1999	26	0
1999-2000	11	2
2000-2001	12	10
2001-2002	12	2
2002-2003	23	
2003-2004	24	
2004-2005	39	28
2005-2006	65	35

Πίνακας 5

Δραστηριότητες στα πλαίσια της δράσης MINERVA

	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06
Υποβολή προτάσεων στις οποίες συμμετέχει η Κύπρος	2	-	4	10	4	2	2
Έγκριση υποβληθέντων προκαταρκτικών προτάσεων	0	-	1	4	3	2	-

Πίνακας 6

ARION: Συμμετοχή Κυπρίων αρμοδίων για λήψη αποφάσεων σε επισκέψεις μελέτης

Τόπος διεξαγωγής σεμιναρίων	2003-2004	2004-2005	2005-2006
Ελλάδα		1	1
Ηνωμένο Βασίλειο	1	2	1
Δανία	1		
Βέλγιο			1
Ισπανία	1	1	1
Ολλανδία	1	1	
Ιταλία	1	1	1
Αυστρία			2
Φιλανδία	1	1	
Σουηδία			1
Πορτογαλία		1	
ΣΥΝΟΛΟ	6	8	8
Επιχορήγηση σε ευρώ	6.409	9.800	10.446

Οι πίνακες είναι αυτόδηλοι και φανερώνουν ότι η συμμετοχή της Κύπρου στις διάφορες δράσεις του προγράμματος είναι υπαρκτή, αυξάνεται ολοένα και ιδιαίτερα μετά την πλήρη ένταξη, αλλά οπωσδήποτε υπάρχουν πολλά περιθώρια επέκτασης και αναβάθμισής της.

Συμμετοχή στο κοινοτικό γίγνεσθαι: Ως κράτος-μέλος από το 2004, η Κύπρος συμμετέχει και στις διαδικασίες συντονισμού σε θέματα εκπαίδευσης που προωθούνται τα τελευταία χρόνια από την ΕΕ. Το καλοκαίρι του 2003 πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο συνάντηση

των Ευρωπαϊκών Υπουργών Παιδείας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προσπαθεί να συμμορφωθεί με το σχέδιο δράσης που ενέκρινε το Συμβούλιο Υπουργών της ΕΕ στις Βρυξέλλες και υιοθέτησε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Βαρκελώνης (βλέπε σ. ...). Ωστόσο, όπως επισημαίνεται σε σχετικό υπηρεσιακό σημείωμα του Υπουργείου το οποίο είδε το φως της δημοσιότητας (Φιλελεύθερος, 18/8/2002, σ. Δ1), υπάρχουν αρκετά προβλήματα στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων σε μερικούς τομείς, όπως την ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, την εξασφάλιση της πρόσβασης όλων στις τεχνολογίες της πληροφορικής και της επικοινωνίας και τη μεγαλύτερη προσέλκυση στις επιστημονικές και τεχνικές σπουδές.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι μια έκθεση του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Κατάρτισης (European Training Foundation), η οποία συντάχθηκε στο τέλος του 1999 με οδηγίες της ΕΕ και εξετάζει την κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και συστημάτων κατάρτισης σε έξι μεσογειακές χώρες, ανάμεσα στις οποίες και η Κύπρος. Σύμφωνα με την έκθεση, η διαδικασία εναρμόνισης της εθνικής νομοθεσίας με το κοινοτικό κεκτημένο για το Κεφάλαιο 18 (Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Νεολαία) και με τις πολιτικές και πρακτικές της ΕΕ σε αυτό τον τομέα δεν έχει συναντήσει σημαντικά προβλήματα. Αυτό εξάλλου αποτελεί και επίσημη διαβεβαίωση της Κυπριακής Δημοκρατίας στις σχετικές διαπραγματεύσεις για την ένταξη. Τονίζεται, ωστόσο, η ανάγκη εκσυγχρονισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και της ανάπτυξης ενός εθνικού συστήματος επιπέδων κατάρτισης (qualification standards).

Αλλοδαποί-αλλόγλωσσοι μαθητές στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου

Η δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου απευθυνόταν για δεκαετίες σε ένα σχετικά ομοιογενή ελληνοκυπριακό μαθητικό πληθυσμό. Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές στην Κύπρο των τελευταίων χρόνων είναι η σταδιακά αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών-αλλόγλωσσων μαθητών στα δημόσια σχολεία. Η έλευση πολλών ξένων εργατών, οι μικτοί γάμοι Κυπρίων με αλλοδαπούς/ες και ο σημαντικός αριθμός Ποντίων από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, που έχει συγκεντρωθεί κυρίως σε συγκεκριμένες περιοχές της Λευκωσίας και της Πάφου, είναι οι κύριες αιτίες αυτής της αύξησης.

Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2003-04 φοιτούσαν στα δημόσια δημοτικά σχολεία 2887 αλλόγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι έφτασαν τους 3505 κατά την επόμενη χρονιά και τους 3759 κατά τη σχολική χρονιά 2005-06. Τα πλείστα από αυτά τα παιδιά δέχονται γλωσσική στήριξη. Οι αριθμοί όσων δέχονται στήριξη αυξήθηκαν από 1706 σε 2074 και σε 2166 για τις τρεις αυτές σχολικές χρονιές. Οι αλλόγλωσσοι κατά το σχολικό έτος 2005-06 κατανέμονται κατά επαρχία ως εξής: Λευκωσία – 1083(28%), Πάφος – 1038(28%), Λεμεσός – 886(24%), Λάρνακα και ελεύθερη Αμμόχωστος – 752(20%). Οι αριθμοί αυτοί, σε συνδυασμό με το διαρκώς μειούμενο μαθητικό πληθυσμό των Ελληνοκυπρίων, φανερώνουν ότι το ποσοστό των αλλοδαπών-αλλόγλωσσων δεν είναι καθόλου αμελητέο και αυξάνεται με γοργούς ρυθμούς. Ήδη κατά το σχολικό έτος 2005-06 άγγιξε σχεδόν το 7% του συνολικού πληθυσμού των δημόσιων δημοτικών σχολείων (Νικολαΐδης, 2005· ΥΠΠ, 2004· www.moec.gov.cy αντλήθηκε 7/8/2006) και συνεχίζει να αυξάνεται.

Παράλληλα προς τη γλωσσική στήριξη, για την οποία απασχολούνται πέραν των 40 δασκάλων που προσφέρουν περίπου 1200 διδακτικές περιόδους εβδομαδιαίως (Νικολαΐδης, 2005), έχουν εισαχθεί και άλλα μέτρα στήριξης των παιδιών, κάποια αποκλειστικά για αλλόγλωσσα παιδιά και κάποια γενικότερα για παιδιά με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες. Ένα από τα μέτρα αυτά, σε σχολεία με σημαντικό αριθμό αλλόγλωσσων, είναι η εργοδότηση ατόμων που μιλούν την ίδια γλώσσα με τα παιδιά για διευκόλυνση της επικοινωνίας με το σχολείο κατά τα πρώτα στάδια της ένταξής τους. Σημαντικός θεωρείται επίσης ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στα πλαίσια του μέτρου αυτού, σε τρεις περιοχές της Κύπρου με οχτώ συνολικά σχολεία, στα οποία φοιτά σημαντικός αριθμός αλλόγλωσσων παιδιών, γίνονται διάφορες παρεκκλίσεις ως προς τη στελέχωση και παρέχεται αυξημένη αυτονομία ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ παρέχεται σε όλα τα παιδιά πρόγευμα καθημερινά. Παρέχεται επίσης ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά των τάξεων Δ', Ε' και Στ' με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ έχουν ακόμα εξασφαλιστεί και διατεθεί σε όλα τα δημοτικά σχολεία σειρές βιβλίων, τα οποία είναι γραμμένα ειδικά για βοήθεια αλλόγλωσσων μαθητών, με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας. Ειδικά για τους Πόντιους τα Επιμορφωτικά Κέντρα οργανώνουν ομάδες παιδιών και ενηλίκων για εκμάθηση της

ελληνικής γλώσσας και για συντήρηση της πολιτιστικής τους κληρονομιάς μέσα από τη διδασκαλία χορών και μουσικής. Παράλληλα, το Υπουργείο προωθεί με εγκυκλίους και σεμινάρια για εκπαιδευτικούς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, η οποία μάλιστα τέθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2004-05 και στόχος προτεραιότητας (Νικολαΐδης, 2005· ΥΠΠ, 2004· www.moec.gov.cy αντλήθηκε 7/8/2006).

Εκτός από τα αλλόγλωσσα παιδιά, οι θρησκευτικές ομάδες των Αρμενίων, των Μαρωνιτών και των Λατίνων δέχονται ειδική φροντίδα από το κράτος. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού τους παρέχει όλες τις σχετικές διευκολύνσεις, επιχορηγώντας τα δίδακτρα και αναλαμβάνοντας την ανέγερση, επιδιόρθωση, συντήρηση και βελτίωση των σχολικών τους μονάδων. Τοποθετεί επίσης εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά των θρησκευτικών ομάδων και επιχορηγεί την αντιμισθία Μαρωνιτών ιερέων για διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών. Τα παιδιά άλλων θρησκευτικών ομάδων ή αιρέσεων μπορούν, με αίτημα του γονιού, να μην παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών και να εξαιρεθούν από την προσευχή και άλλες σχολικές θρησκευτικές εκδηλώσεις (Νικολαΐδης, 2005).

Οι Τουρκοκύπριοι μαθητές που διαμένουν στις ελεύθερες περιοχές είναι, κατά το Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, «μια ομάδα που ευνοείται ιδιαίτερα από διάφορα μέτρα στήριξης» (Νικολαΐδης, 2005, σ.72). Αυτά τα μέτρα περιλαμβάνουν πληρωμή των διδασκτρών σε όσους φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία, παροχή δωρεάν μαθημάτων για εκμάθηση της ελληνικής και της τουρκικής γλώσσας, εργοδότηση δίγλωσσων εκπαιδευτικών στα σχολεία όπου φοιτούν πολλοί Τουρκοκύπριοι μαθητές και εργοδότηση Τουρκοκύπριων δασκάλων σε αυτά τα σχολεία για διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και πολιτισμού.

Οι Εισηγήσεις της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης

Μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις των τελευταίων χρόνων είναι η προσπάθεια μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Για το σκοπό αυτό συστάθηκε επταμελής επιτροπή ακαδημαϊκών, με επικεφαλής τον καθηγητή Ανδρέα Καζαμία, η οποία τον Αύγουστο του 2004 υπέβαλε τις προτάσεις της για «διαμορφωτική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος», για «δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία».

Ο πλουραλιστικός χαρακτήρας της ΕΕ και η απαίτηση για οικοδόμηση μιας ανταγωνιστικής κοινωνίας της γνώσης αναγνωρίζεται από την Επιτροπή ως μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για την εκπαίδευση της Κύπρου. Ωστόσο, εκφράζεται και κριτική για τον προσανατολισμό της ΕΕ στα εκπαιδευτικά θέματα. Η Επιτροπή θεωρεί ότι σε πολλά επίσημα ευρωπαϊκά έγγραφα η γνώση παρουσιάζεται ως εργαλείο συμμετοχής στην ανταγωνιστική και παγκοσμιοποιημένη οικονομία και πιστεύει ότι αυτό προέρχεται από την κυριαρχία της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού, μέσα σε ένα συγκείμενο που χαρακτηρίζεται από ατομικισμό, απορύθμιση (deregulation) του έθνους-κράτους, ιδιωτικοποίηση και ανταγωνισμό (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004α· Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β· Kontonourki, 200...).

Σκοπός της προτεινόμενης μεταρρύθμισης είναι η **«μεταμόρφωση του Κυπριακού σχολείου του μέλλοντος, όχι σε σχολείο της οικονομίας της αγοράς, αλλά σε δημοκρατικό σχολείο της αγοράς του δήμου»** (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ.4 – υπογράμμιση πρωτοτύπου). Η Επιτροπή επικρίνει το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο της σύγχρονης κυπριακής εκπαίδευσης ως ελληνοκυπριακοκεντρικό, στενά εθνοκεντρικό και πολιτισμικά μονολιθικό, ένα πλαίσιο το οποίο «αγνοεί τη διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα της Κυπριακής κοινωνίας, καθώς και τον εξευρωπαϊσμό και την διεθνοποίηση της Κυπριακής εκπαίδευσης» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ.4).

Η Επιτροπή θεωρεί απαραίτητη την απάλειψη των στενά εθνοκεντρικών και μονοπολιτισμικών στοιχείων, την ενίσχυση της ανθρωποκεντρικής/νέο-ουμανιστικής παιδείας και την «**απελευθερωτική, ανθρωποκεντρική γνώση, παιδεία και παιδαγωγία**» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ.5 – υπογράμμιση πρωτοτύπου). Προτείνονται επίσης στόχοι, όπως η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική ιδεολογία, η διαμόρφωση ανθρώπων-πολιτών με δημοκρατικό πνεύμα, ηθικοπολιτικές αρετές και διαθέσεις/στάσεις και με κριτική σκέψη, καθώς και η ενσωμάτωση των αρχών της «περιεκτικής δημοκρατίας», που να περιλαμβάνει και την «Τουρκοκυπριακή εθνοκοινότητα» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ. 4)

Ανάμεσα στους στόχους αυτούς περιλαμβάνεται και η «προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση με έμφαση στην παιδεία του ελεύθερου δημοκρατικού πολίτη μιας ενωμένης Κύπρου, του πολίτη της νέο-Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ευρύτερα του «κόσμου πολίτη», όπως θα έλεγε ο Διογένης Λαέρτης» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ.4). Η Επιτροπή τονίζει τη μεγάλη δυσκολία της εννοιολόγησης και υλοποίησης του στόχου για προώθηση της ΕΔΕ και της διαμόρφωσης του δημοκρατικού Ευρωπαίου πολίτη (*homo Europaeus*), λόγω της ιδιαιτερότητας της ΕΕ και της «βαθιά ριζωμένης εθνοκεντρικής συνείδησης και ταυτότητας σε όλα τα συνιστάμενα κράτη-μέλη» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004α, σ.45).

Η ΕΔΕ διαποτίζει τις εισηγήσεις της Επιτροπής. Κυρίως, ωστόσο, η ΕΔΕ αναφέρεται και αναλύεται στο τμήμα της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή συστήνει τον πολυπολιτισμικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες. Η επιτυχία τέτοιων προγραμμάτων στηρίζεται στη συμπερίληψη περιεχομένου με ευρωπαϊκό προσανατολισμό σε όλα τα μαθήματα, τη συμμετοχή σχολείων και μαθητών σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγών και συνεργασίας, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε αυτούς τους τομείς (Kontovourki, 2005).

Η Επιτροπή εισηγείται επίσης την εισαγωγή/ενίσχυση του μαθήματος της «παιδείας» του πολίτη, με στόχο την παροχή γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων συνεργασίας με ανθρώπους διαφορετικών υποβάθρων και τη σωστή συμμετοχή στα κοινά του κράτους και της Ευρώπης. Επιπρόσθετα, προτείνει τη διαμόρφωση ενός διαθεματικού προγράμματος νεοουμανιστικής παιδείας, το οποίο να συνδυάζει την ανθρωπιστική, την επιστημονική και την τεχνολογική γνώση και να καλλιεργεί κριτική σκέψη και ανθρωπιστικές αξίες. Κεντρική θέση στις εισηγήσεις της Επιτροπής έχει και η επέκταση και αναβάθμιση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004α· Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β).

Γενικότερα, οι εισηγήσεις, πέραν του «ιδεολογικού αναπροσανατολισμού και αναμόρφωσης σκοποθεσίας» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ.4), αφορούν την «αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου διακυβέρνησης και άσκησης εξουσίας, που αφορούν τα κεντρικά και τα τοπικά όργανα διοίκησης, τη σχολική μονάδα και την κοινωνία των πολιτών (σταδιακή αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση)» (Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004β, σ.5), την «αναμόρφωση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο» (σ.7), με ιδιαίτερη έμφαση στην αναμόρφωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στο νέο τύπο του ενιαίου σχολείου, καθώς και την «ανανέωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης – Αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία» (σ.8), με ιδιαίτερη έμφαση στην κεντρική θέση της γενικής εγκυκλίου παιδείας.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός του ΥΠΠ

Με βάση αυτές τις εισηγήσεις και πολλές διαβουλεύσεις που ακολούθησαν το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού κατέθεσε το Δεκέμβριο του 2007 Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία με στόχο την ολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος (www.moec.gov.cy αντλήθηκε 1/2/2008). «*Οραμά μας*», σημειώνεται, «είναι η δημιουργία ενός ανθρώπινου, δημοκρατικού και σύγχρονου σχολείου, το οποίο θα διαμορφώνει τους ενεργούς πολίτες του αύριο, παρέχοντάς τους τα εφόδια να αναπτύξουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες αλλά και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να

αναζητούν και να υλοποιούν τα δικά τους οράματα και επιδιώξεις, κάνοντας όλους εμάς περήφανους για τα δικά μας παιδιά» (σσ. i-ii).

Αρκετά από τα σημεία που περιέχονται στο έγγραφο σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας των μαθητών, η έμφαση στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων, η προώθηση της σύγχρονης τεχνολογίας ως μέσου επικοινωνίας, η σημασία που αποδίδεται και οι μεταρρυθμίσεις που προωθούνται στην εκπαίδευση των αλλόγλωσσων και παλιννοστούντων μαθητών, η ένταξη διαπολιτισμικών στοιχείων στα νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η προώθηση της αυτονομίας και της επιστημονικής στήριξης των σχολικών μονάδων σε θέματα ανάπτυξης προγραμμάτων, όπως θα φανεί από τη συζήτηση και ανάλυση που γίνεται σε επόμενα κεφάλαια, αποτελούν πρόνοιες που αναμένεται, αν εφαρμοστούν σωστά, να συμβάλουν στην προώθηση της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση.

Τι συνάγεται για τη θέση της ΕΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου

Όπως διαφαίνεται με τα όσα παρατίθενται πιο πάνω, η ΕΔΕ επηρεάζει ολόένα και περισσότερο άμεσα και έμμεσα την εκπαιδευτική πολιτική της Κύπρου. Η Κύπρος ήδη από αρκετά χρόνια συμμετείχε σε σημαντικούς ευρωπαϊκούς θεσμούς. Ωστόσο, η ένταξη στην ΕΕ, το αυξημένο και ουσιαστικό πλέον ενδιαφέρον της ΕΕ για τα ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αυξανόμενη συμμετοχή της Κύπρου σε ευρωπαϊκά προγράμματα, θεσμούς και πρωτοβουλίες, οι δημογραφικές αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων σχολείων και οι πολιτικές αποφάσεις των κυβερνήσεων τα τελευταία χρόνια επιτάχυναν τις διαδικασίες αλλαγής. Η ΕΔΕ είναι σημαντικό μέρος των δημόσιων συζητήσεων και του στρατηγικού σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αρκετά από όσα συζητούνται και προτείνονται ως μεταρρυθμιστικά μέτρα αφορούν πτυχές και διαστάσεις της ΕΔΕ. Κάποιες από τις προτεινόμενες αλλαγές αγγίζουν ευαίσθητα για την Κύπρο θέματα, καθώς αφορούν πολιτικά ζητήματα και επιλογές που συνδέονται με το Κυπριακό πρόβλημα, τις σχέσεις με το σύνολο στοιχείο, την ταυτότητα και τη συνείδηση των νέων πολιτών του τόπου.

Ζητήματα που Προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε στο κεφάλαιο αυτό, προέκυψαν κάποια σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με την ΕΔΕ, για τα οποία υπάρχουν διαφορές απόψεων. Ένα από τα ζητήματα αυτά αφορά στο μοντέλο και το περιεχόμενο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θα πρέπει κάποια χώρα να υιοθετήσει. Υπάρχουν πλήθος μοντέλα με διαφορετικές φιλοσοφίες, με έμφαση στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες και με ποικίλο περιεχόμενο. Η επιλογή ανάμεσα σε μοντέλα αφομοίωσης, συγχώνευσης, ένταξης, διπολιτισμικότητας, «πολιτισμικού μωσαϊκού» και πολυπολιτισμικότητας προσφέρει πλήθος επιλογών και στηρίζεται σε διαφορετικές αντιλήψεις για το θέμα.

Η κριτική που ασκείται απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία είναι άλλο ένα θέμα που προκαλεί διαφορές απόψεων, καθώς συνδέεται με ιδεολογικές-πολιτικές απόψεις για την κοινωνία, την εκπαίδευση και τον κόσμο.

Η έννοια της ταυτότητας είναι ένα ευαίσθητο αλλά και σημαντικό θέμα. Η σύγχρονη αντίληψη περί ευμετάβλητης και πλουραλιστικής ταυτότητας, που εποικοδομείται, συνδέεται άμεσα με την αίσθηση της παράλληλης ευρωπαϊκής και εθνικής ταυτότητας που αποτελεί θεμελιώδη επιδίωξη της ΕΔΕ.

Οι αντιλήψεις για την έκταση και το είδος των αλλαγών στο σύγχρονο κόσμο και, συνακόλουθα, για τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση διαφέρουν όχι μόνο ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Άμεσα συνδεδεμένο είναι και το ζήτημα που αφορά τους κινδύνους επιβολής πολιτιστικής ομοιομορφίας παγκοσμίως εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης.

Το είδος των επιδιώξεων της εκπαίδευσης (οικονομικών, πολιτιστικών, πολιτικών) στα οποία πρέπει να δοθεί προτεραιότητα αναδείχθηκε επίσης σε ένα σημαντικό σημείο διαφοράς απόψεων. Υπάρχει ισχυρή άποψη ανάμεσα σε μερίδα ακαδημαϊκών και άλλων ότι η κυριαρχία των οικονομικών επιδιώξεων στην εκπαίδευση τείνει να την υποβαθμίσει σε υπηρέτη συμφερόντων.

Η καταλληλότερη προσέγγιση πολιτικής αγωγής και ο χαρακτήρας της πολιτικής ταυτότητας (παθητικός ή ενεργητικός) που πρέπει να καλλιεργείται στα σχολεία αποτελούν επίσης σημείο διαφωνίας. Ο βαθμός της ενεργού και κριτικής εμπλοκής στα κοινά, το εθνοκεντρικό, υπερεθνικό ή πολυπολιτισμικό μοντέλο πολιτότητας, η ελάχιστη ή η μέγιστη θεώρηση της πολιτότητας κ.ο.κ. αποτελούν σημεία τριβής,

Ομοίως η σχέση της τοπικής, εθνικής και της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η σχέση ανάμεσα στο «εθνικό» και στο «ευρωπαϊκό» περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, η σχέση Κύπρου-Ευρώπης, η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, αλλά και όσων προέρχονται από μειονότητες στην Κύπρο, καθώς και πιθανές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα μας λόγω ΕΔΕ, ιδίως στο περιεχόμενο και την προσέγγιση σε μαθήματα όπως η ιστορία και τα θρησκευτικά, αποτελούν για το ιδιαίτερο συγκείμενο της Κύπρου σημαντικότερα θέματα, για τα οποία είναι φυσικό να υπάρχουν ποικίλες και αντικρουόμενες απόψεις.

Τα ζητήματα αυτά αποτέλεσαν την πηγή για τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου με το οποίο εξετάστηκαν οι απόψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Λόγοι Επιλογής Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων

Όπως έχει ήδη λεχθεί στο εισαγωγικό κεφάλαιο, πρώτος στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να εξετάσει και να αναλύσει, μέσα από κειμενική προσέγγιση, το περιεχόμενο της ΕΔΕ, όπως αυτή εμφανίζεται στα Κοινοτικά έγγραφα και στα Κοινοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (1957-2007), καθώς και στον ακαδημαϊκό λόγο. Ζητούμενο επίσης είναι η εξέταση της σχέσης της ΕΔΕ με άλλες μεταβλητές και παράγοντες που επηρεάζουν το περιεχόμενό της (δεύτερος στόχος). Για να γίνει αυτό κατορθωτό, κρίθηκε ότι έπρεπε να επιχειρηθεί μια κειμενική ανάλυση (textual analysis) των επίσημων κοινοτικών και άλλων ευρωπαϊκών κειμένων (συμπεριλαμβανομένης της εφαρμοσμένης πολιτικής των διάφορων ευρωπαϊκών προγραμμάτων), καθώς και εξέταση του ακαδημαϊκού λόγου (Babbie, 1989· Berelson, 1952· Silverman, 1993). Με τον τρόπο αυτό κατέστη δυνατό να γίνει πληρέστερη διερεύνηση της έννοιας της ΕΔΕ και σχετικών μεταβλητών και παραγόντων. Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε επιχειρήσει να εξετάσει τα κείμενα και πέραν από την επιφάνεια, ερμηνεύοντάς τα με βάση τρεις παραμέτρους: (α) το γράφοντα (ποιος είναι, ποιος είναι ο ρόλος του, ποια πολιτική εξυπηρετεί), (β) τα θέματα (issues) που τίθενται (θέση του συγγραφέα, πειστικότητα κειμένου κτλ) και (γ) το συγκεκριμένο (πώς το πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο λειτουργεί στο κείμενο). Για το σκοπό αυτό αντλούνται ιδέες από το παράδειγμα της κειμενικής ανάλυσης (textual analysis paradigm). Κείμενο θεωρείται «το σύνολο φράσεων που απαρτίζουν ένα ολοκληρωμένο νόημα και συνιστούν ένα κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα» (Μητσικοπούλου, 2006, σ.1). Η κειμενική ανάλυση στη γενική της μορφή αφορά «τον εντοπισμό, εξέταση και αξιολόγηση διαφόρων τεχνικών και εργαλείων που χρησιμοποιούνται από το δημιουργό του κειμένου» και συμπεριλαμβάνει την εξέταση θεμάτων, όπως σε ποιο κοινό απευθύνεται το κείμενο, ποιος είναι ο συγγραφέας και ποιος ο σκοπός του, οι τεχνικές του και το συγκεκριμένο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο κείμενο (αντλήθηκε στις 16/3/2009 από το http://www.uvsc.edu/owl/info/pdf/types_of_writing/textual%20analysis.pdf). Τη μεγάλη σημασία του συγκεκριμένου για την ερμηνεία του κειμένου τονίζει και ο Mckee (2003), ο

οποίος ορίζοντας την κειμενική ανάλυση, σημειώνει ότι «όταν εκτελούμε κειμενική ανάλυση σε ένα κείμενο, κάνουμε μια καλά μελετημένη υπόθεση (educated guess) για κάποια από τις πιθανότερες ερμηνείες που μπορούν να γίνουν στο κείμενο» (σ.1).

Η κειμενική αυτή προσέγγιση επικεντρώθηκε σε τρία κύρια ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν μέσα από την τριβή με τα ζητήματα: (α) Ποιο είναι το περιεχόμενο και οι παράμετροι του όρου Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση; (β) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης; (γ) Ποια είναι η κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εμφάνσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση; Η ανάλυση του επίσημου κοινοτικού και του ακαδημαϊκού λόγου αναδεικνύει επίσης τη σύγκριση των δύο λόγων, κάτι που αποτελεί το επόμενο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Τα αποτελέσματα της κειμενικής ανάλυσης παρουσιάζονται στο πρώτο μέρος του τέταρτου κεφαλαίου. Εκεί αρχικά εξετάζεται ο κοινοτικός λόγος για την ΕΔΕ μέσα από τέσσερις περιόδους εξέλιξης του κοινοτικού ενδιαφέροντος σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (1957-1985, 1986-1992, 1993-1999, 2000-σήμερα). Στη συνέχεια αναλύεται η ΕΔΕ ως γνώση και περιεχόμενο μέσα από ακαδημαϊκά και άλλα εκπαιδευτικά κείμενα, συμπεριλαμβανομένης και της κριτικής για τις κοινοτικές επιλογές σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η σύνθεση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων γίνεται στο επόμενο κεφάλαιο, ενώ συμπεράσματα εξάγονται στο έκτο κεφάλαιο.

Οι στάσεις και αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα ζητήματα που σχετίζονται με την ΕΔΕ (η διερεύνηση των οποίων αποτελεί το δεύτερο στόχο αυτής της εργασίας) θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές όχι μόνο από ερευνητικής σκοπιάς αλλά και για σκοπούς προγραμματισμού και επιτυχούς εφαρμογής οποιασδήποτε σχετικής αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να καταστούν οι κύριοι φορείς της αλλαγής και είναι επόμενο να αναζητούνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους στα θέματα αυτά. Το ζητούμενο σε πρώτο στάδιο ήταν να διαπιστωθούν οι τάσεις του πληθυσμού αυτού και έτσι η επισκόπηση μέσω ερωτηματολογίου κρίθηκε ως η καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005·

Tuckman, 1998). Σε μελλοντικό στάδιο οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και η μελέτη περίπτωσης (case study) μπορούν να φωτίσουν τα πορίσματα σε μεγαλύτερο βάθος (Silverman, 1993).

Τα θέματα για τα οποία ζητήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι: (α) οι αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, (β) η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η σχέση Κύπρου-Ευρώπης, (γ) η έννοια της ΕΔΕ, οι ευρωπαϊκές αξίες και η ευρωπαϊκή ταυτότητα, και (δ) το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου σε σχέση με την Ευρώπη. Τα θέματα αυτά αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα (ε), (στ), (ζ) και (η). Το φύλο, η θέση και τα χρόνια υπηρεσίας είναι οι παράγοντες που εξετάστηκαν αν συσχετίζονται με τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα για την εμπειρική αυτή προσέγγιση παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του τέταρτου κεφαλαίου. Όπως και για την κειμενική προσέγγιση, η σύνθεση και η συζήτηση των αποτελεσμάτων γίνεται στο πέμπτο κεφάλαιο, ενώ συμπεράσματα εξάγονται στο τελευταίο κεφάλαιο.

Δείγμα και Πληθυσμός Εμπειρικής Προσέγγισης

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιχειρήθηκε να καταγραφούν μέσω της ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε στα μέσα Νοεμβρίου 2003 (βλέπε Παράρτημα 1). Επιλέγηκαν 43 σχολεία σε όλη την Κύπρο με τυχαία διαστρωματική επιλογή και στάλθηκαν ταχυδρομικώς, μέσω των διευθυντών της, 504 ερωτηματολόγια για όλο το προσωπικό των σχολείων αυτών. (Επισυνάπτεται στο Παράρτημα 2 η συνοδευτική επιστολή.) Επιστράφηκαν 37 φάκελοι (86%) με 322 ερωτηματολόγια (63.89%). Η μεγάλη πλειοψηφία όσων απάντησαν ήταν γυναίκες (243 ή 75.5%), ενώ οι άντρες ήταν 62 (19.3%) και 17 άτομα (5.2%) δε δήλωσαν το φύλο της. Οι δάσκαλοι/δασκάλες ήταν 239 (74.2%), οι βοηθοί διευθυντές/βοηθοί διευθύντριες 45 (14.0%) και οι διευθυντές/διευθύντριες 23 (7.1%), ενώ 15 άτομα (4.7%) δε δήλωσαν τη θέση της. Επιπρόσθετα, η διάμεσος της διδακτικής της πείρας ήταν 12 χρόνια, ο μέσος όρος 13.47 χρόνια, (τυπική απόκλιση 9.84), με διακύμανση από 0 μέχρι 40 χρόνια υπηρεσίας κατά

τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών ήταν 4482, εκ των οποίων ήταν 312 διευθυντές και οι 600 βοηθοί διευθυντές. Οι άντρες εκπαιδευτικοί ήταν 869 και οι γυναίκες 3613. Δεν υπήρξε σημαντική υπεραντιπροσώπηση κάποιας βαθμίδας εκπαιδευτικών ή της των δύο φύλων και το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό.

Το Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο στηρίχτηκε κυρίως στη βιβλιογραφική επισκόπηση και στα ζητήματα, τα οποία αναδείχθηκαν από αυτή, όπως αυτά παρατίθενται στο τέλος του δεύτερου κεφαλαίου. Όπως επιβεβαιώνεται τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά (Tuckman, 1998· Silverman, 1993· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), η επιτυχία της έρευνας ερωτηματολογίου έγκειται σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα των ερωτήσεων. Γι' αυτό, επιδίωξη ήταν να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί για όσα θέματα προέκυψαν από τη βιβλιογραφία και οι ερωτήσεις να είναι όσο γίνεται πιο σαφείς και προσαρμοσμένες στην κυπριακή πραγματικότητα. Για το σκοπό αυτό πιλοτικά δόθηκαν ερωτηματολόγια σε δύο άντρες και επτά γυναίκες εκπαιδευτικούς (μια διευθύντρια, δύο βοηθούς διευθυντές και έξι δασκάλους/δασκάλες) και, με βάση τις παρατηρήσεις τους, έγιναν αλλαγές στο λεκτικό επτά ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο και στο δεύτερο μέρος υπήρχαν δηλώσεις, για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εκφράσουν τη διαφωνία ή τη συμφωνία της σε μια κλίμακα πέντε σημείων όπου το 1 εξέφραζε απόλυτη διαφωνία και το 5 απόλυτη συμφωνία. Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους εστιάζονταν κυρίως σε ζητήματα παγκοσμιοποίησης και πολυπολιτισμικότητας στην εποχή της, ενώ του δεύτερου μέρους με ζητήματα που άμεσα ή έμμεσα σχετιζόνταν με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης. Στο τρίτο μέρος οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εκφράσουν την άποψή της για το βαθμό επίτευξης συγκεκριμένων στόχων από τα κυπριακά σχολεία (από το 1, που σήμαινε μηδενικό βαθμό ως το 5, που σήμαινε απόλυτο βαθμό) και στο τέταρτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις του τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ,

ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, καθώς και τρεις ερωτήσεις προσωπικών στοιχείων (φύλο, έτη υπηρεσίας και θέση). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα 1.

Διαδικασία Ανάλυσης Αποτελεσμάτων Ερωτηματολογίου

Η διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων διεξήχθη σε δύο επίπεδα: στο περιγραφικό, όπου αναδείχθηκαν οι γενικές τάσεις και στο παραγοντικό, το οποίο έδωσε τη δυνατότητα μεγαλύτερης εμβάθυνσης της σχέσεις που παρουσιάστηκαν.

Οι κλίμακες στο ερωτηματολόγιο δεν είναι απόλυτα ισοδιαστημικές, διότι οι αποστάσεις μεταξύ των διάφορων απαντήσεων εξαρτώνται από την ερμηνεία που ο καθένας προσδίδει σε αυτές. Επέλεξα, ωστόσο, να της χειριστώ ως ισοδιαστημικές για δύο κυρίως λόγους: Πρώτο, έλεγξα της διάμεσους και της επικρατούσες τιμές των απαντήσεων και είδα ότι της πλείστες περιπτώσεις (της εκτός από πέντε) συμπίπτουν. Δεύτερο, ο χειρισμός των δεδομένων ως ισοδιαστημικών δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα πολυμεταβλητών αναλύσεων (π.χ. παραγοντικών αναλύσεων) για εις βάθος ανάδειξη των σχέσεων, παρά η απαραμετρική στατιστική.

Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους, με βάση παραγοντική ανάλυση, έδωσαν δύο ξεχωριστούς παράγοντες: Ο πρώτος αποτελείται από της ερωτήσεις 1, 2, 3, 5, 7, 8 και 9 και ο δεύτερος από της υπόλοιπες οκτώ ερωτήσεις αυτού του μέρους. Η εσωτερική αξιοπιστία των κλιμάκων ελέγχθηκε με τη χρήση του κριτηρίου Cronbach Alpha. Για τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων η τιμή του alpha ήταν 0.75, αλλά για την πρώτη η τιμή ήταν μόλις 0.52. Για να βελτιωθεί αυτή η τιμή κρίθηκε σκόπιμο να αφαιρεθούν δύο ερωτήσεις, η 1 («Ελάχιστη σχέση θα έχει η εντελώς καινούρια (από πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής άποψης) εποχή, στην οποία εισέρχεται τώρα η ανθρωπότητα, με όσα συνέβαιναν ως τώρα») και η 9 («Εφόσον η αλληλεξάρτηση και ο ανταγωνισμός ολοένα αυξάνονται διεθνώς, η εκπαίδευσή της πρέπει να δώσει πολύ μεγαλύτερη σημασία στην αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια, έτσι ώστε η οικονομία της να μπορέσει να αντεπεξέλθει της απαιτήσεις των καιρών»). Αφαιρώντας της, η τιμή του alpha έγινε 0.65. Πιθανόν οι ασάφειες να οφείλονταν στην πολυπλοκότητα των

ερωτήσεων ή/και στην έλλειψη προσωπικής αντίληψης για τα ζητήματα αυτά από σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών. Η τιμή του κριτηρίου alpha για της ερωτήσεις του δεύτερου μέρους ήταν 0.64 και για της ερωτήσεις του τρίτου μέρους 0.88. Ελέγχθηκε κατά πόσο η αφαίρεση μιας ερώτησης του δεύτερου μέρους συμβάλλει στην αύξηση του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach alpha) και δεν διαπιστώθηκε ότι υπήρχε ερώτηση που η αφαίρεσή της θα οδηγούσε σε αύξηση. Έτσι κρίθηκε σκόπιμο να μην αφαιρεθεί καμιά ερώτηση. Η απόφαση αυτή συνηγορείται από το ότι ο δείκτης είναι κοντά στο επιθυμητό όριο 0.70.

Υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο και πέντε ανοικτού τύπου ερωτήσεις, για τις οποίες έγινε ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Στηριγμένη στους Berelson (1952) και Babbie (1989), η ανάλυση περιεχομένου επιδίωξε να συγκεκριμενοποιήσει τις απαντήσεις με βάση τις λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν. Γι' αυτό, έγινε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων με μονάδα ανάλυσης τη λέξη. Καταγράφηκαν οι λέξεις, έγινε δοκιμαστική διαμόρφωση κατηγοριών, συστηματοποίηση των κατηγοριών και μέτρηση συχνότητας. Για λόγους αξιοπιστίας στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε δεύτερος ερευνητής για την ανάλυση του περιεχομένου. Τα πλήρη αποτελέσματα μιας από τις ερωτήσεις (προτιμήσεις για συνεργασία/ανταλλαγές με ξένες χώρες) κρίθηκε σκόπιμο να παρατεθούν στο Παράρτημα 3.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τόσο της κειμενικής προσέγγισης όσο και της εμπειρικής προσέγγισης. Σε ό,τι αφορά την κειμενική προσέγγιση παρουσιάζεται πρώτα ο κοινοτικός λόγος για την ΕΔΕ, που αφορά κυρίως το δεύτερο ερώτημα (χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις και άλλα έγγραφα των αρμόδιων κοινοτικών οργάνων). Στη συνέχεια παρουσιάζονται κείμενα που αφορούν την ΕΔΕ ως γνώση και περιεχόμενο (ακαδημαϊκός/εκπαιδευτικός λόγος) και αφορούν κυρίως το πρώτο ερώτημα (περιεχόμενο και παράμετροι του όρου). Εδώ εντάσσεται και η κριτική για την κοινοτική πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε ό,τι αφορά το τρίτο ερώτημα (κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της ΕΕ για τις εμφάσεις και επιλογές σε σχέση με την ΕΔΕ) αυτό απαντάται και στα δύο μέρη της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της κειμενικής προσέγγισης, ιδίως δε στο μέρος όπου παρουσιάζεται η κριτική για την πολιτική της ΕΕ.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εμπειρικής προσέγγισης (ερωτηματολόγιο) ακολουθεί τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (πρώτα το περιγραφικό και ύστερα το παραγοντικό μέρος). Οι απαντήσεις στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις αλληλοσυμπληρώνονται με τις απαντήσεις στις κλειστού τύπου ερωτήσεις και εμβαθύνουν περισσότερο στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Σύνθεση των αποτελεσμάτων για τις αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών στα τέσσερα επιμέρους θέματα που είχαν τεθεί (αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο, η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η σχέση Κύπρου-Ευρώπης, η έννοια της ΕΔΕ, οι ευρωπαϊκές αξίες και η ευρωπαϊκή ταυτότητα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου σε σχέση με την Ευρώπη) παρατίθεται στο επόμενο κεφάλαιο, όπου συζητούνται όλα τα αποτελέσματα.

A. Αποτελέσματα Κειμενικής Προσέγγισης

Ο Κοινοτικός Λόγος για την ΕΔΕ

Ο επίσημος κοινοτικός λόγος για την ΕΔΕ παρουσιάζεται μέσα από τα σχετικά έγγραφα των ευρωπαϊκών κοινοτήτων. Ο λόγος αυτός βέβαια δεν μπορεί εύκολα να απομονωθεί από τον υπόλοιπο κοινοτικό λόγο για θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς η ίδια η έννοια της ΕΔΕ γεννήθηκε και εξελίσσεται μαζί με την γενικότερη κοινοτική πολιτική και συμβαδίζει μαζί με το γενικότερο κοινοτικό λόγο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα κοινοτικά έγγραφα με άμεση αναφορά στην ΕΔΕ, καθώς και κάποια άλλα έγγραφα τα οποία είτε υπήρξαν πρόδρομοι της έννοιας είτε σχετίζονται έμμεσα και ουσιαστικά με την εξέλιξη της ΕΔΕ.

Η ιστορία της πολιτικής των ευρωπαϊκών κοινοτήτων αναφορικά με τα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (training) είναι μια πορεία αναζήτησης ισορροπιών ανάμεσα στις κοινοτικές εξουσίες και στις εξουσίες των κρατών-μελών. Τα εκπαιδευτικά θέματα ήταν πάντα και παραμένουν στη δικαιοδοσία των εκάστοτε κρατών μελών, παρόλο που η κοινοτική ανάμειξη και εξουσίες έχουν αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια και αποτελούν πλέον απτή πραγματικότητα. Μέσα από αυτή την πορεία γεννήθηκε και εξελίσσεται η ΕΔΕ, όπως αναλύεται και στην «επίσημη» ιστορία της κοινοτικής εμπλοκής στην εκπαίδευση και κατάρτιση (EC, 2006).

Η μελέτη των εγγράφων για την ΕΔΕ μπορεί να χωριστεί να τέσσερις περιόδους: (α) την περίοδο 1957 - 1985, (β) από το 1986 ως το 1992, (γ) την περίοδο 1993 – 1999, και (δ) από το 2000 μέχρι σήμερα. Η πρώτη περίοδος κινείται από την ανυπαρξία κοινοτικής εμπλοκής σε θέματα εκπαίδευσης στη σταδιακή συνειδητοποίηση του ρόλου που αυτή μπορεί να διαδραματίσει και στην εισαγωγή της έννοιας της ΕΔΕ. Το 1986 σηματοδοτεί τη συστηματικότερη εφαρμογή κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με την ΕΔΕ να θεωρείται ως απαραίτητο υπόβαθρο για την προετοιμασία των Ευρωπαίων πολιτών. Μετά το Μάαστριχτ (1992) η ΕΔΕ λειτουργεί περισσότερο ως παράγοντας που

συμβάλλει στην συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, ενώ η Διάσκεψη της Λισσαβόνας το 2000 και η στρατηγική που ακολουθείται έκτοτε για υλοποίηση του στόχου για την οικονομία της γνώσης επιβάλλουν τον έμμεσο έλεγχο του πολιτικού σχεδιασμού των κρατών-μελών και ουσιαστικά εισάγουν την ευρωπαϊκή διάσταση στον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

1^η περίοδος: Η ΕΔΕ ως «Γνωριμία» και «Εμπειρία» (1957-1985)

Το άρθρο 2 της Συνθήκης της ΕΟΚ (1957) ορίζει την αποστολή της Κοινότητας, μέσα στην οποία δε γίνεται άμεση αναφορά στην εκπαίδευση:

Η Κοινότης έχει ως αποστολή, με τη δημιουργία μιας κοινής αγοράς και την προοδευτική προσέγγιση της οικονομικής πολιτικής των κρατών-μελών, να προάγει την αρμονική ανάπτυξη των οικονομικών δραστηριοτήτων στο σύνολο της Κοινότητας, τη συνεχή και ισόρροπη επέκταση της οικονομίας, ηυξημένη σταθερότητα, επιταχυνόμενη ανύψωση του βιοτικού επιπέδου και σχέσεις περισσότερο στενές μεταξύ των κρατών που συνενώνει (EEC, 1957, άρθρο 2· αντλήθηκε από Δαγγτόγλου, 1999, σ.19).

Στην ιδρυτική αυτή Συνθήκη, που υπογράφηκε στη Ρώμη το 1957, γίνονται αναφορές σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και επανεκπαίδευσης εργατικού και αγροτικού δυναμικού.

Ο κοινοτικός λόγος για την εκπαίδευση εκφέρεται ουσιαστικά από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας το καλοκαίρι του 1971. Τότε συνήλθε το Συμβούλιο των αρμόδιων για την εκπαίδευση υπουργών, όρισε την επαγγελματική κατάρτιση ως «μια από τις περιοχές-κλειδιά για τη μελλοντική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας» (CEC, 3/74, σ.5) και συμφώνησε ad hoc για τη δημιουργία ενός καταλόγου αρχών που θα αφορούσαν την προώθηση ενός κοινού προγράμματος για τη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση (CEC, 3/74). Τονίζεται σχετικά:

Ο αντικειμενικός στόχος πρέπει να είναι η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και της πρόσβασης όλου του πληθυσμού της Κοινότητας στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, την επανεκπαίδευση και τη διά βίου εκπαίδευση, οι οποίες θα επιτρέψουν στα άτομα να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να ακολουθήσουν ένα ειδικευμένο επάγγελμα, εργαζόμενοι σε ένα οικονομικό σύστημα του οποίου οι ανάγκες και οι απαιτήσεις αλλάζουν διαρκώς (CEC, 3/74, σ.5)

Αργότερα την ίδια χρονιά το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας εξέδωσε ψήφισμα υπέρ της ανάγκης καθιέρωσης συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, για τους ακόλουθους λόγους:

- «(α) τη διαφύλαξη μιας εξαιρετικής εστίας ανάπτυξης, προόδου και πολιτισμού στην Ευρώπη
- (β) την πραγμάτωση όλων των ελπίδων που γεννά η ιστορική συγγένεια των πολιτισμών της Ευρώπης
- (γ) την επίτευξη του τελικού στόχου, δηλαδή, εν τοις πράγμασι, του καθορισμού ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού μοντέλου, σε συνάρτηση με την ευρωπαϊκή ενοποίηση» (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σ.11).

Ο καθορισμός ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού μοντέλου θέτει για πρώτη φορά τις βάσεις για την ευρωπαϊκή διάσταση σε επίσημα έγγραφα, με έμφαση μάλιστα στην πολιτιστική πλευρά.

Η ανάγκη για ανάπτυξη μιας στρατηγικής με απώτερο στόχο τη σταδιακή εναρμόνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών μελών αναγνωρίζεται για πρώτη φορά στην έκθεση Janne, μια ακαδημαϊκή μελέτη που έγινε κατ' εντολή της Επιτροπής (CEC, 1973). Η έκθεση θεωρεί «αμετάκλητες» τόσο την «αναγνώριση μιας εκπαιδευτικής διάστασης για την Ευρώπη» όσο και «την αρχική κίνηση προς μια εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας» (CEC, 1973, σ.10). Εκφράζεται συναφώς η άποψη ότι υπάρχουν «ευρωπαϊκά συστατικά» στο πλαίσιο της ιστορίας, της γεωγραφίας, της γλώσσας, των μαθηματικών, των ξένων γλωσσών, της γνώσης του τρίτου κόσμου, του ευρωπαϊκού πολιτικού αισθήματος (European civic feeling) και της πολιτιστικής εκπαίδευσης (CEC, 1973, σ.29). Ως στόχοι της κοινοτικής πολιτικής προτείνονται η προώθηση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, η κινητικότητα-συνεργασία-ανταλλαγές, ένα μοντέλο διά βίου εκπαίδευσης και οι νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (CEC, 1973, σσ.30-46).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η χρήση του όρου «ευρωπαϊκή διάσταση» στην έκθεση Janne, εφόσον αυτή συντάχθηκε κατ' εντολή της Επιτροπής. Η «ευρωπαϊκή διάσταση στον τομέα της εκπαίδευσης» (a European dimension in the matter of education) απασχόλησε τη συζήτηση όσων μετείχαν στην ετοιμασία της έκθεσης. Σε ένα από τα αφετηριακά σημεία συζήτησης σημειώνεται:

Η διδασκαλία πρέπει να έχει μια ευρωπαϊκή διάσταση όπου είναι δυνατό. Σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να αναφερθούν η γεωγραφία, η ιστορία, η πολιτιστική εκπαίδευση, η πολιτική εκπαίδευση και η αγωγή του πολίτη. Αυτή η διδασκαλία πρέπει να γίνει αληθινή, δηλαδή να εμβαπτιστεί σε πλήρως αναπτυγμένη ζωή και δημιουργικότητα.(...) η κινητικότητα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών πρέπει να χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα (CEC, 1973, σ.26) .

Η έκθεση θεωρεί αναπόδραστη εξέλιξη την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, για την οποία υπάρχουν δύο παράγοντες που τη δυσχεραίνουν: «η παραδοσιακή προσκόλληση στα ιστορικά έθνη» και «ο φόβος δημιουργίας ευρωπαϊκού εθνικισμού, μια νέα ‘δύναμη’» (CEC, 1973, σ.51). Εισηγείται γι’ αυτό τα πιο κάτω:

1. Εισαγωγή στη διδασκαλία υλικού που να συμβάλλει στη γνώση τη Ευρώπης και των άλλων λαών της Κοινότητας
2. ‘Διόρθωση’ των εγχειριδίων της ιστορίας, ώστε αφαιρεθεί ότι είναι εθνικιστικό, προκατειλημμένο ή προκαλεί εχθρικές ή λανθασμένες εκτιμήσεις
3. Αντικατάσταση της ιστορίας ως καταλόγου γεγονότων με τη μελέτη των ‘μεγάλων συμβάντων’ ανάπτυξης των επιστημών, των θεσμών, της φιλοσοφίας, της πνευματικής, θρησκευτικής, πολιτικής και πολιτιστικής ζωής
4. Χρήση της γεωγραφίας για την υπέρβαση των εθνικών συνόρων και σύγκριση-αντιπαραβολή των ανθρώπινων ομάδων
5. Διδασκαλία γλωσσών με ανάδειξη των κοινών δομών των ευρωπαϊκών γλωσσών.
6. Συνετή και σταδιακή διδασκαλία της ευρωπαϊκής αγωγής του πολίτη, στηριγμένης κυρίως στις κοινοτικές πρακτικές και θεσμούς, τον πλουραλισμό και τη δημοκρατία
7. Εξέταση της δυνατότητας δημιουργίας ενός φορέα για κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού στους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς (CEC, 1973, σ.52).

Ο όρος «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» χρησιμοποιείται σε κοινοτικό έγγραφο και προσδιορίζεται το περιεχόμενό του για πρώτη φορά το 1974. Τότε ο πρώτος Επίτροπος αρμόδιος για θέματα εκπαίδευσης Ralf Dahrendorf υπέβαλε μια έκθεση η οποία περιείχε την πρώτη σκιαγράφιση ενός προγράμματος δράσης με τίτλο «Η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα» (CEC, 1974). Στην αρχή γίνεται μια σύντομη αναφορά στην πορεία των εκπαιδευτικών θεμάτων στην Κοινότητα (παρ.1-7) και εξετάζονται οι προοπτικές δράσης του παρόντος (παρ. 8-23). Εξετάζονται στη συνέχεια

θέματα που αφορούν την κινητικότητα στην εκπαίδευση (παρ. 24-38), την εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων μεταναστών (παρ. 39-42) και την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (παρ. 43-61). Το τελευταίο αυτό μέρος θεωρείται και το σημαντικότερο, γιατί είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιείται επίσημα ο όρος και προσδιορίζονται το περιεχόμενο και οι στόχοι του. Σημειώνεται συγκεκριμένα κάτω από τον τίτλο «Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»:

Στο βαθμό που η επίτευξη του στόχου της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξαρτάται από την ενίσχυση της δημόσιας κατανόησης και την ενθάρρυνση ενεργού ενδιαφέροντος στην ανάπτυξη της Ευρώπης, υπάρχει μια ξεχωριστή υποχρέωση της Κοινότητας να δώσει ώθηση στις εκπαιδευτικές εξελίξεις που θα το επιφέρουν αυτό. Η βελτιωμένη μάθηση ξένων γλωσσών, η γνώση άλλων ευρωπαϊκών χωρών και λαών, καθώς και της εξελισσόμενης διαδικασίας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η συνεργασία σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα και η εκπαιδευτική καινοτομία στο πλαίσιο της εμπειρίας των Ευρωπαϊκών σχολείων συνιστούν σημαντικούς τομείς κοινοτικής δράσης (σ.12).

Η έκθεση συνεχίζει με αναφορά στη γνώση των ξένων γλωσσών, τη μελέτη της Ευρώπης, τη συνεργασία μεταξύ των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επέκταση του θεσμού των ευρωπαϊκών σχολείων (παρ.44-61). Ειδικότερα, για τις ξένες γλώσσες γίνεται εισήγηση για τουλάχιστο μία, και κατά προτίμηση δύο, ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια της φοίτησης ενός μαθητή, για ιδιαίτερη προσοχή στα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών των μεταναστών και για αξιοποίηση της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου στη μάθηση ξένων γλωσσών (CEC, 1974, σσ. 12-13). Για τη μελέτη της Ευρώπης προτείνονται δραστηριότητες όπως η δημιουργία εδρών για τις ευρωπαϊκές σπουδές στα πανεπιστήμια, η ίδρυση κέντρων ευρωπαϊκής τεκμηρίωσης, η έρευνα για την παρουσίαση της Ευρώπης στα σχολικά βιβλία, η παραγωγή διδακτικού υλικού για τη μελέτη της Ευρώπης, η διαμόρφωση θεματικών ενοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα για την κατανόηση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο, η παροχή υποτροφιών σε εκπαιδευτικούς και σπουδαστές για σπουδές σε άλλα κράτη-μέλη και η ίδρυση ενός ευρωπαϊκού δικτύου πληροφόρησης για ευρωπαϊκά θέματα (CEC, 1974, σσ. 13-14).

Ακολούθησε τον Ιούνιο του 1974 ένα μακροσκελές ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας για συνεργασία σε εκπαιδευτικά θέματα, από το οποίο, ωστόσο, απουσιάζει ο όρος

«ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», παρόλο που γίνεται λόγος για ‘προοδευτική εναρμόνιση’. Ως βασικές αρχές της συνεργασίας στο χώρο της παιδείας καθορίζονται οι εξής:

Η συνεργασία που καθιερώνεται στον τομέα της παιδείας θα έχει αντιστοιχίες με την προοδευτική εναρμόνιση των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών μέσα στην Κοινότητα και θα ανταποκρίνεται στους ειδικότερους στόχους και συμφέροντα αυτού του τομέα.

Σε καμιά περίπτωση η παιδεία δε θα πρέπει να θεωρηθεί απλή συνιστώσα του οικονομικού βίου.

Η συνεργασία στον τομέα της παιδείας πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις παραδόσεις των επιμέρους χωρών και την ποικιλομορφία των πολιτικών και των συστημάτων που υπάρχουν σε αυτό τον τομέα. Συνεπώς, η εναρμόνιση των συστημάτων και των πολιτικών αυτών δεν μπορεί να θεωρηθεί ως καθαυτό στόχος (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σ. 15).

Το έγγραφο καθορίζει επτά τομείς εκπαιδευτικής συνεργασίας (σσ.15-16), χωρίς την αναφορά του όρου ΕΔΕ. Πάντως, η θέση ότι ‘σε καμιά περίπτωση η παιδεία δε θα πρέπει να θεωρηθεί απλή συνιστώσα του οικονομικού βίου’ είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, αν ληφθεί υπόψη ότι η βασική αρνητική κριτική που θα γίνει στη συνέχεια αναφέρεται στην οικονομική έμφαση που αποκτά η ΕΔΕ.

Επίσημη αναφορά στον όρο γίνεται το 1976 με το ψήφισμα για το Α΄ Πρόγραμμα Δράσης, το οποίο προώθησε τη νομιμοποίηση και την εκτέλεση των κοινοτικών αποφάσεων σε θέματα εκπαίδευσης. Ο τίτλος που του δόθηκε ήταν «Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας συνεργαζομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου» (CEC,OJ, C038, 1-5). Ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» διατυπώθηκε και κατηγοριοποιήθηκε στο κεφάλαιο II του προγράμματος δράσης, που αφορούσε τη «βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη». Οι Υπουργοί Παιδείας συμφώνησαν να δώσουν «μια ευρωπαϊκή διάσταση στην εμπειρία των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της Κοινότητας» και παράλληλα τα κράτη-μέλη να ενθαρρύνουν και να οργανώσουν:

- επισκέψεις μελέτης και ανταλλαγές σύντομης διάρκειας για τους εκπαιδευτικούς, αφού καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια για τους υπό κατάρτιση καθηγητές γλωσσών

- ανάπτυξη των εθνικών υπηρεσιών ενημέρωσης και παροχής συμβουλών, που είναι απαραίτητες για την ενθάρρυνση των ανταλλαγών και της κινητικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών εντός της Κοινότητας
- επαφές μεταξύ των αρχών των ιδρυμάτων, τα οποία περιλαμβάνουν στις αρμοδιότητές τους την κατάρτιση των εκπαιδευτικών
- σχολικές δραστηριότητες ευρωπαϊκού περιεχομένου (CEC, OJ, C038, 3).

Η προσπάθεια της Επιτροπής Παιδείας για ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης με πιο συστηματική διδασκαλία για ευρωπαϊκά θέματα στα σχολεία, όπου διαπιστώθηκε ότι υπήρχε έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και ανεπαρκής κατάρτιση (Επιτροπή των ΕΚ, 1982, σ.11), βρίσκει υποστήριξη και στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το οποίο με ψήφισμά του το Νοέμβριο του 1978 επισημαίνει ότι:

Οι πολίτες μιας κοινότητας με ένα απευθείας εκλεγμένο Κοινοβούλιο, χρειάζεται να είναι καλύτερα ενημερωμένοι για την Ευρωπαϊκή Κοινότητα και, επομένως, οι κοινοτικές σπουδές θα έπρεπε να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των προγραμμάτων διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1978, σ.49).

Από τα πιο πάνω γίνεται φανερό ότι η πρώτη προσέγγιση της έννοιας δίνει έμφαση στη ‘γνωριμία’ και στην ‘ευρωπαϊκή διάσταση στην εμπειρία’. Αυτό βέβαια μπορεί να θεωρηθεί αναμενόμενο μιας και χωρίς τη γνωριμία και εμπειρία δεν μπορεί η ΕΔΕ να εννοιολογηθεί με αφηρημένα χαρακτηριστικά.

Υπήρχαν, ωστόσο, έντονες διαφωνίες και αντιδράσεις στο θέμα της ΕΔΕ κατά το τέλος της δεκαετίας του 1970, κάτι που οδήγησε την Επιτροπή Παιδείας στην απόδοση μιας νέας ερμηνείας για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Στη γενική έκθεση της Επιτροπής με ημερομηνία 27.6.1980 η ΕΔΕ αποτελεί ένα μικρό μόλις τμήμα του δεύτερου κεφαλαίου, που αναφέρεται στη βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Σε μια από τις επτά ενότητες του κεφαλαίου με τίτλο «Διδασκαλία της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και της Ευρώπης στα σχολεία» αναφέρονται τα πιο κάτω:

(α) Η Επιτροπή Παιδείας έχει εξετάσει την ιδιαίτερη ευθύνη που βαρύνει τα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πραγματικότητα της Ευρώπης και να αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση και αντίληψη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη γεωγραφική, ιστορική και πολιτική της μορφή. Η Επιτροπή Παιδείας αναγνωρίζει ότι ο στόχος αυτός είναι δυνατόν να επιτευχθεί ποικιλοτρόπως στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών ανάλογα με την κατάσταση και τα ανάγκες στα διάφορα κράτη-μέλη.

(β) Η Επιτροπή Παιδείας αναγνωρίζει επίσης ότι εν γένει η ευρωπαϊκή διάσταση δεν πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο νέου μαθήματος του σχολικού προγράμματος

διδασκαλίας, αλλά πρέπει να ενσωματωθεί στα διεπιστημονικά μαθήματα ή προγράμματα που ήδη υπάρχουν (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σ. 57).

Συνεχίζοντας η έκθεση, διατυπώνει προσεκτικά προτάσεις προς τα κράτη-μέλη, οι οποίες, παρόλο που ουσιαστικά παραπέμπουν το ζήτημα της ΕΔΕ στο μέλλον, αφορούν πολύ σημαντικά θέματα για την εισαγωγή της ευρωπαϊκής ιδέας στα σχολεία των κρατών-μελών:

- να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πραγματικότητα της Ευρώπης και να αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση και αντίληψη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας
- να βελτιωθούν και να τροποποιηθούν τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων
- να υπαχθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα αρχικής και συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών λειτουργιών
- να εκδοθεί παιδαγωγικό υλικό που να πραγματεύεται τα θέματα της Ευρωπαϊκής Κοινότητας
- να γίνει ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των κρατών-μελών σχετικά με τη διδασκαλία ευρωπαϊκών θεμάτων (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σσ. 57-58).

Το ζήτημα της ΕΔΕ επανέρχεται, έστω και έμμεσα, στο προσκήνιο τρία χρόνια αργότερα με την επαναδιατύπωση ενός λόγου για την Ευρώπη και την προοπτική της ευρωπαϊκής ενοποίησης στην «Πανηγυρική Διακήρυξη» της Στουτγκάρδης (19/6/1983) (ΕΚ, 1983). Η Διακήρυξη αφορούσε τη συνεργασία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη βελτίωση της πληροφόρησης για την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους νέους η ευρωπαϊκή συνείδηση (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σσ.109). Χαρακτηριστικά διακηρύσσεται η προώθηση «στενότερης συνεργασίας σε πολιτιστικά θέματα, ώστε να επιβεβαιώσει τη συνείδηση μιας κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς ως στοιχείο της ευρωπαϊκής ταυτότητας» (παρ. 1.4.3). Για επίτευξη αυτού του στόχου, ανάμεσα στ' άλλα, αναφέρεται ότι «οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων συμφωνούν να προάγουν, να ενθαρρύνουν ή να διευκολύνουν» (...) «τη στενότερη συνεργασία μεταξύ των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, συμπεριλαμβανομένων και ανταλλαγών καθηγητών και φοιτητών», «τις εντατικότερες αμοιβαίες ανταλλαγές εμπειριών», «την ανάπτυξη της διδασκαλίας των γλωσσών της Κοινότητας», «καλύτερη γνώση των άλλων κρατών-μελών της Κοινότητας και καλύτερη ενημέρωση για την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης, ώστε να προάγεται η ευρωπαϊκή συνείδηση» (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σ. 109).

Σε παρόμοιο πνεύμα κινείται η δήλωση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Fontainebleau (25-26/6/1984) για τη σημασία της προώθησης της κοινοτικής ταυτότητας, καθώς και το κείμενο της ad hoc Επιτροπής για την Ευρώπη των Πολιτών (Adonnino Report) (Μάρτιος 1985) (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σσ. 57-58· CEC, 1985a· CEC, 1985b), στο οποίο προσδιορίστηκε η έννοια αυτή και προτάθηκε η συμμετοχή της νεολαίας στην οικοδόμηση της Ευρώπης, η εκμάθηση γλωσσών από μικρή ηλικία, η ανάπτυξη σχολικών ανταλλαγών και διακρατικών πρωτοβουλιών συνεργασίας. Παράλληλα, η έγκριση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (Συμβούλιο των ΕΚ, 1986) κατέστησε αναγκαία την ένταξη της ΕΔΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα συμπεράσματα της Συνόδου του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης το Σεπτέμβριο του 1985, όπου για πρώτη φορά γίνεται ευθεία σύνδεση της ευρωπαϊκής διάστασης με την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και τη δημιουργία της «Ευρώπης των πολιτών».

Τονίζεται χαρακτηριστικά:

Η όλο και στενότερη ένωση των λαών της Ευρώπης που προβλέπεται από την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνον αν οι πολίτες κατανοήσουν την πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή στα άλλα κράτη-μέλη και θεωρείται σημαντική η σωστή ενημέρωση των πολιτών όσον αφορά τους σκοπούς της ευρωπαϊκής ενοποίησης, καθώς και τα μέσα που διαθέτει η Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η διδασκαλία, επομένως, της ευρωπαϊκής διάστασης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της παιδείας των μελλοντικών πολιτών της Ευρώπης (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σ.157)

Για το σκοπό αυτό προτείνονται οι ακόλουθες δράσεις:

- (α) προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ως σημαντικό στοιχείο για την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας
- (β) προώθηση μέτρων για την ενθάρρυνση των επαφών μεταξύ των μαθητών διαφορετικών χωρών
- (γ) προώθηση την ευρωπαϊκής διάστασης στα προγράμματα, στην εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού και στο διδακτικό υλικό, και
- (δ) στην καθιέρωση ημέρας ευαισθητοποίησης για την Ευρώπη (Συμβούλιο των ΕΚ, 1987, σ.158)

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, μπορεί να λεχθεί ότι η πρώτη αυτή περίοδος έθεσε τα θεμέλια για την περαιτέρω πορεία της προώθησης της ΕΔΕ. Ξεκινώντας αρχικά από την

αντίληψη ότι τα θέματα της εκπαίδευσης είναι αποκλειστικά και μόνο εθνική υπόθεση, το κοινοτικό ενδιαφέρον σταδιακά, και παρά τις αντιδράσεις, αυξάνεται και συγκεκριμενοποιείται κυρίως μέσα από την έννοια της ΕΔΕ. Η έμφαση αυτή την περίοδο είναι κυρίως στη γνωριμία και στην εμπειρία της ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Η πολιτική και πολιτιστική πτυχή της ΕΔΕ προβάλλονται αρκετά μέσα από τα κοινοτικά κείμενα της περιόδου αυτής.

2^η περίοδος: Η ΕΔΕ ως Προετοιμασία Ευρωπαίων Πολιτών (1986-1992)

Το 1986-87 η Επιτροπή διεξήγαγε μια έρευνα για τις απόψεις των κρατών-μελών για τη συνεργασία στην προώθηση της ΕΔΕ μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων των δώδεκα χωρών και την ως τότε πρόοδο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εισαγωγή τα ΕΔΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών ποικίλει σημαντικά από χώρα σε χώρα και ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες η έμφαση ήταν περισσότερο στη μάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την Ευρώπη διαμέσου γνωστικών θεμάτων, όπως η γεωγραφία, η ιστορία, οι κοινωνικές σπουδές και οι ξένες γλώσσες παρά στην προετοιμασία συνειδητών Ευρωπαίων πολιτών (CEC, 1988).

Στη συνέχεια η Επιτροπή ανέθεσε στο Βέλγο Pierre Vanbergen να ετοιμάσει μια έκθεση για την πρόοδο στα θέματα ΕΔΕ και τα σχετικά προβλήματα. Στην έκθεση Vanbergen τονίζεται ότι κακώς η Ευρωπαϊκή Κοινότητα θεωρείται μια αποκλειστικά οικονομική ένωση και ότι έχει ωριμάσει ο χρόνος για τη μετεξέλιξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών, με στόχο μια κοινωνία, που θα είναι «οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά ολοκληρωμένη και που θα προσφέρει μια φρέσκια διάσταση στις εθνικές κουλτούρες, δίνοντάς τους νέες ευκαιρίες για διάλογο μέσα στην Κοινότητα» (Vanbergen, 1988, σσ. 4-5). Η εισήγηση ήταν ότι μέσω «κατάλληλης διανοητικής, ψυχολογικής και επαγγελματικής προετοιμασίας» (σ.13) η επιθυμητή αντίληψη των νέων θα τους επέτρεπε «να συμμετάσχουν στην ανάπτυξη της Κοινότητας και την επίτευξη της Ευρωπαϊκής ένωσης» (σ.5). Στην κατεύθυνση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να στοχεύει:

στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας θεμελιωμένης στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της ελευθερίας της γνώμης και της έκφρασης, του

πλουραλισμού, της ελεύθερης διακίνησης προσώπων και ιδεών και της συνείδησης της κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς, ώστε να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της παγκόσμιας κοινωνίας μέσα από την ειρηνική ανάπτυξη της ανθρωπότητας (Vanbergen, 1988, παρ.6-7).

Η έκθεση Vanbergen προσδιορίζει έξι άξονες γύρω από τους οποίους θα πρέπει να κατευθυνθεί η ΕΔΕ στα σχολικά προγράμματα των κρατών-μελών:

- (α) προετοιμασία της νέας γενιάς για ουσιαστική συμμετοχή στη ένωση της Ευρώπης
- (β) βελτίωση των γνώσεων γύρω από την Κοινότητα και το έργο που πρέπει να επιτελεσθεί
- (γ) έμφαση στη γνώση της Ευρώπης ως γεωγραφικής, ιστορικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ολότητας
- (δ) υποστήριξη των πολιτιστικών διαφορών εντός της Ευρώπης
- (ε) διεύρυνση της έννοιας και της σημασίας της «ευρωπαϊκής ταυτότητας», και
- (στ) ανάδειξη του ρόλου της ενωμένης Ευρώπης στην παγκόσμια κοινωνία (Vanbergen, 1988, παρ. 11α).

Βλέπουμε και μέσω της έκθεσης Vanbergen ότι το θέμα της ‘οικονομικής’ πτυχής της ΕΔΕ συνεχίζει να προκαλεί αντιδράσεις και ότι το αίτημα για την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική πτυχή της ΕΔΕ γίνεται εντονότερο. Με βάση την έκθεση αναδεικνύεται έντονα ο ρόλος που η ΕΔΕ μπορεί να διαδραματίσει στον κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό τομέα, ενόψει μάλιστα της προετοιμασίας για την υλοποίηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Όλα αυτά οδήγησαν στο Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας του Μάη του 1988, που αποτελεί σταθμό για την εξέλιξη της πολιτικής της Ε.Ε. για εκπαιδευτικά θέματα, καθώς ζητούσε δράση για προώθηση της ΕΔΕ στα σχολεία τόσο στο επίπεδο των κρατών μελών όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θεωρώντας «την προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ως στοιχείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας και στην υλοποίηση του στόχου της δημιουργίας μιας ενιαίας αγοράς το 1992» (Συμβούλιο των ΕΚ, 1989, σ. 19). Στο ψήφισμα οι Υπουργοί τόνιζαν ότι σκοπός της ΕΔΕ ήταν:

να ενδυναμώνει στους νέους την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και να τους καταστήσει σαφή την αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι λαοί της Ευρώπης σκοπεύουν σήμερα να στηρίξουν την ανάπτυξή τους, δηλαδή συγκεκριμένα τη διασφάλιση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 6/7/1988, C177, σ.5).

Είναι εμφανής η προσπάθεια ανάπτυξης ενός Ευρωπαίου πολίτη, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις που θέτει η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.

Το Ψήφισμα καλούσε τις κυβερνήσεις των κρατών μελών:

- να ενσωματώσουν την ΕΔΕ στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, ενημερώνοντας γραπτώς τα σχολεία και ενθαρρύνοντας την ανάληψη πρωτοβουλιών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης
- να περιλάβουν ρητά την ΕΔΕ στα σχολικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία σε όλα τα κατάλληλα μαθήματα, όπως στη φιλολογία, στις γλώσσες, στην ιστορία, στη γεωγραφία, στις κοινωνικές επιστήμες, στα οικονομικά και στις τέχνες
- ο στόχος της προβολής της ΕΔΕ να λαμβάνεται υπόψη κατά την παραγωγή του παιδαγωγικού υλικού
- να δοθεί έμφαση στην ΕΔΕ κατά τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- να προωθήσουν μέτρα για τόνωση επαφών μεταξύ των Ευρωπαίων μαθητών και εκπαιδευτικών των διαφόρων χωρών (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 6/7/1988, C177· Συμβούλιο των ΕΚ, 1989, σσ. 19-20).

Επιπρόσθετα, στο επίπεδο της Κοινότητας το Ψήφισμα καλούσε την Επιτροπή να δράσει ώστε:

- να προωθηθεί η ανταλλαγή πληροφοριών για την εκπαίδευση ανάμεσα στα κράτη μέλη
- να συνταχθεί, για τα σχολεία και το διδακτικό προσωπικό, βασική τεκμηρίωση για την Κοινότητα
- να διευκολύνονται οι ανταλλαγές πληροφοριών για το παιδαγωγικό υλικό που αποσκοπεί στην ΕΔΕ
- να πραγματοποιούνται σχετικές συγκριτικές μελέτες
- να ευαισθητοποιούνται οι συγγραφείς και εκδότες παιδαγωγικού υλικού για την ανάγκη να συμπεριλαμβάνουν την ΕΔΕ στην παραγωγή τους
- να χρησιμοποιούνται τα προγράμματα ARION και ERASMUS για να προβάλλεται η ΕΔΕ μέσα από επισκέψεις ειδικών σε θέματα παιδείας και από ανταλλαγές φοιτητών που πρόκειται να γίνουν εκπαιδευτικοί
- να προωθηθεί για την περίοδο 1989-1992 η οργάνωση *Ευρωπαϊκών Θερινών Πανεπιστημίων* για καθηγητές σχολών εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 6/7/1988· Συμβούλιο των ΕΚ, 1989, σσ. 20-21)

Το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας εξέδωσε τον Οκτώβριο του 1989 τα συμπεράσματά του για την κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης με την προοπτική της ενιαίας αγοράς του 1992 (Συμβούλιο των ΕΚ, 1989).

Οι υπουργοί, αφού τονίζουν το θεμελιώδη ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην ανάπτυξη των κρατών-μελών στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο και τις συνέπειες από την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς, οι οποίες θα ασκούσαν

ξεχωριστή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών (σ.101), διαγράφουν το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις της μελλοντικής κοινοτικής πολιτικής σε θέματα εκπαίδευσης:

I. *Η πολυπολιτισμική Ευρώπη* (ανάπτυξη της ΕΔΕ, διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας)

II. *Η Ευρώπη της κινητικότητας* (ελεύθερη κυκλοφορία, ανταλλαγές, συνεργασία)

III. *Η Ευρώπη της παιδείας για όλους* (ισότητα ευκαιριών, πρόσβαση, καταπολέμηση ανισοτήτων)

IV. *Η Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων* (βελτίωση ποιότητας, εφαρμογές νέων τεχνολογιών, επιμόρφωση, διά βίου εκπαίδευση)

V. *Η Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο* (διεθνείς οργανισμοί, άλλα ευρωπαϊκά κράτη, διεύρυνση, ΛΟΜΕ, αναπτυσσόμενες χώρες) (σσ. 101-102).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί η έμφαση στη σύνδεση της ΕΔΕ με την πολυπολιτισμικότητα, χωρίς βέβαια να υποβαθμίζονται οι στόχοι που αφορούν την ποιότητα, τις νέες τεχνολογίες και τη διά βίου μάθηση, θέματα που και στη συνέχεια βρίσκονται στην πρώτη γραμμή των κοινοτικών προτεραιοτήτων.

Το Σεπτέμβριο του 1991 υποβλήθηκε έκθεση σχετικά με την πρόοδο και τα αποτελέσματα προώθησης της ΕΔΕ στα κράτη-μέλη (CEC, 1991). Παρά τις διαφορές στις δραστηριότητες και τους πολιτικούς προσανατολισμούς των κρατών-μελών, η έκθεση παρατηρεί ότι τα κράτη φαίνεται να αναπτύσσουν, κατά τρόπο άνισο, τρεις διαστάσεις:

- ένα «κοινοτικό ιδανικό», που συνδέει την αναληφθείσα δέσμευση με το πλαίσιο ενσωμάτωσης και τη χρονολογία του 1992 στα πλαίσια μιας «κοινής πολιτικής αντίληψης, συνολικής και ενιαίας» (Διακήρυξη της Στουτγάρδης του 1983)
- ένα «ανθρωπιστικό ιδανικό», που ευνοεί την προώθηση μιας κοινωνικής ιδέας, που διακηρύσσει τη βεβαιότητα ότι η Κοινότητα θα αναπτύξει ευρύτερα την ειρήνη, τη δημοκρατία και τη συνείδηση της διεθνούς αλληλεγγύης
- μια «προοπτική διεθνοποίησης», που στηρίζεται στην ανάπτυξη μιας πολύπλευρης πολιτιστικά Ευρώπης που αντικρίζει την αυξημένη κινητικότητα των νέων της και την αρχή ενός διαπολιτισμικού πολιτισμού (CEC, 1991, σ.4)

Η Συνθήκη Εγκαθίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 1992 καθόρισε τις αρμοδιότητές της στους τομείς της εκπαίδευσης (Άρθρο 126) και της κατάρτισης (Άρθρο 127). Με τη

Συνθήκη αυτή η ΕΕ διευκρίνισε την κατάσταση και επέκτεινε κι επίσημα τις αρμοδιότητές της σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων, πράγμα που έχει και μεγάλη συμβολική σημασία, όπως και το γεγονός της καθιέρωσης με τον πιο επίσημο τρόπο της ΕΔΕ ως κοινοτικού στόχου.

Το Άρθρο 126 της Συνθήκης προνοεί τα ακόλουθα:

(α) Η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία ανάμεσα στα κράτη-μέλη και, αν απαιτείται, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία.

(β) Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- να αναπτύσσει την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, ιδίως μέσω της εκμάθησης και της διάδοσης των γλωσσών των κρατών-μελών,
- να ευνοεί την κινητικότητα φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων και μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
- να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών,
- να ευνοεί την ανταλλαγή νέων, καθώς και των οργανωτών κοινωνικών και μορφωτικών δραστηριοτήτων,
- να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως.

(γ) Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς και ειδικότερα με το Συμβούλιο της Ευρώπης σε θέματα εκπαίδευσης.

(δ) Προκειμένου να συμβάλει στην υλοποίηση των παραπάνω στόχων, το Συμβούλιο:

- αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189B και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, θεσπίζει δράσεις ενθάρρυνσης, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών,
- αποφασίζοντας με ειδική πλειοψηφία με πρόταση της Επιτροπής, διατυπώνει συστάσεις (CEC, 1992, σ.47).

Το Άρθρο 127 προνοεί τα πιο κάτω:

(α) Η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζει και συμπληρώνει τις δράσεις των κρατών-μελών, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών-μελών για το περιεχόμενο και την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

(β) Η δράση της Κοινότητας έχει ως στόχο:

- να διευκολύνει την προσαρμογή στις μεταλλαγές της βιομηχανίας, ιδίως μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης και του επαγγελματισμού αναπροσανατολισμού,

- να βελτιώνει την αρχική επαγγελματική εκπαίδευση και τη συνεχή κατάρτιση, για να διευκολύνεται η επαγγελματική ένταξη και η επανένταξη στην αγορά εργασίας,
- να διευκολύνει την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση και την ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων και ιδίως των νέων,
- να τονώνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης,
- να αναπτύσσει την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών-μελών.

(γ) Η Κοινότητα και τα κράτη-μέλη ευνοούν τη συνεργασία με τις τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης.

(δ) Το Συμβούλιο αποφασίζοντας με τη διαδικασία του άρθρου 189Γ και μετά από διαβούλευση με την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή, θεσπίζει μέτρα για να συμβάλει στην υλοποίηση των στόχων που αναφέρονται στο παρόν άρθρο, χωρίς να εναρμονίζει τις νομοθετικές και κανονιστικές διατάξεις των κρατών-μελών (CEC, 1992, σσ.47-48).

Η βασική αρχή που χαρακτηρίζει τα δύο αυτά Άρθρα, όπως και το Άρθρο 128, που αφορά τον πολιτισμό και ακολουθεί παράλληλη διατύπωση, είναι η αρχή της επικουρικότητας (subsidiarity). Το Άρθρο 3β της Συνθήκης σημειώνει ότι σε ζητήματα που δεν εμπίπτουν στην αποκλειστική αρμοδιότητά της η Κοινότητα αναλαμβάνει δράση μόνο εφόσον και στο βαθμό που οι στόχοι της προτεινόμενης δράσης δεν μπορούν να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα από την Κοινότητα (CEC, 1992, σ.3).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ για την εκπαίδευση η κοινοτική εμπλοκή αφορά «δράσεις ενθάρρυνσης», για την επαγγελματική κατάρτιση «μέτρα» για εφαρμογή της πολιτικής της.

Η περίοδος αυτή συμπληρώνεται με ένα ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την «πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την προοπτική του 2002», που τόνιζε την ανάγκη ένταξης της ΕΔΕ στη γενική κατάρτιση και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 1992) και μια έκθεση της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής, που διαπίστωνε ότι η ευρωπαϊκή ιθαγένεια αποτελεί προστιθέμενη αξία για την πολυμορφία και τις ιδιαιτερότητες των ατόμων και καλούσε την Κοινότητα να προωθήσει την ευρωπαϊκή διάσταση με περισσότερη φαντασία στο σχολικό επίπεδο (ΟΚΕ, 1992).

Συνθέτοντας τα πιο πάνω, γίνεται φανερό ότι η δεύτερη αυτή περίοδος είναι μια περίοδος έντονης δραστηριοποίησης για προώθηση της ΕΔΕ. Η Συνθήκη Εγκαθίδρυσης της ΕΕ το 1992 επισημοποίησε την ΕΔΕ ως κοινοτικό στόχο, για τον οποίο αναλαμβάνονται δράσεις. Τα κείμενα της περιόδου, χωρίς να παραγνωρίζουν την οικονομική πτυχή ή τις σύγχρονες τεχνολογίες, δίδουν αρκετή σημασία στην πολιτική και πολιτιστική πτυχή της ΕΔΕ, καθώς η ευρωπαϊκή ταυτότητα, η αρμονική συμβίωση ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες και οι κοινές ευρωπαϊκές αξίες θεωρούνται το απαραίτητο θεμέλιο για την οικοδόμηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με άλλα λόγια, η ΕΔΕ θεωρείται ως το υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομείται η προετοιμασία των μελλοντικών Ευρωπαίων πολιτών.

3^η περίοδος: Η ΕΔΕ ως Συμβολή στη Συγκρότηση Ευρωπαϊκής Ιθαγένειας (1993-1999)

Οι θέσεις της Επιτροπής αναφορικά με το Άρθρο 126 εκφράστηκαν το Σεπτέμβριο του 1993 με την *Πράσινη Βίβλο (Green Paper) για την ΕΔΕ* (Επιτροπή των ΕΚ, 1993). Η Πράσινη Βίβλος, αφού περιγράφει το νομοθετικό πλαίσιο, ορίζει ως ειδικούς στόχους της ευρωπαϊκής διάστασης: (α) τη συμβολή στη συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας, (β) την παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, και (γ) την προετοιμασία των νέων για μια καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (σ.6). Το κείμενο τονίζει, ανάμεσα σε άλλα, σχετικά με τους στόχους αυτούς:

«Ο σεβασμός των διαφορετικών πολιτιστικών και εθνικών ταυτοτήτων και η καταπολέμηση όλων των μορφών σοβινισμού και ξενοφοβίας είναι ουσιώδη συστατικά της δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης»(σ.7)

«Η Ευρώπη δεν είναι μια διάσταση που αντικαθιστά άλλες, παρά μια διάσταση που τις ενισχύει» (σ.7)

«Όταν τα σχολεία λάβουν σωστά υπόψη τους την ευρωπαϊκή διάσταση, ίσως να την βρουν ως ένα ερέθισμα για ανάπτυξη. Ίσως λειτουργήσει ως μοχλός ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και ενθάρρυνσης της καινοτομίας, ιδιαίτερα μέσω της συνάντησης διάφορων προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων και μέσω της ανταλλαγής εμπειριών στην ανάπτυξη διδακτικών υλικών – όλα αυτά οδηγούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (σ.7)

«Μέσα στο συγκεκριμένο της επίτευξης της Ενιαίας Αγοράς, με όλα όσα αυτό εξυπακούει, καθώς και με τη σταδιακή ανάπτυξη της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης μπορεί να συνεισφέρει στη διευκόλυνση της μετάβασης των μαθητών στη ζωή της εργασίας και στην επέκταση των ευκαιριών τους για εργοδότηση» (σ.8).

Είναι αξιοσημείωτη η επανασύνδεση της ΕΔΕ σε επίσημο έγγραφο πολιτικής με την εργοδότηση και γενικότερα τον κόσμο της εργασίας.

Η Πράσινη Βίβλος προτείνει επίσης μορφές σύμπραξης μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα κράτη-μέλη, τις οποίες ταξινομεί σε: συνεργασία μέσω της κινητικότητας και των ανταλλαγών, κατάρτιση του προσωπικού, ανάπτυξη της διδασκαλίας των γλωσσών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας στη διδασκαλία, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και εμπειρία των ευρωπαϊκών σχολείων (σσ. 9-13). Επιπρόσθετα, αναφέρει παραδείγματα προγραμμάτων συνεργασίας και πειραματικών δράσεων που υποστηρίζει η Επιτροπή και αφορούν σχολικές συμπράξεις, ανταλλαγές εκπαιδευτικών και δίκτυα ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (σσ. 15-16). Τονίζεται επίσης ο ρόλος και η συμβολή των μη κυβερνητικών εκπαιδευτικών οργανώσεων στην προώθηση της ΕΔΕ (σ.17). Τέλος, παρουσιάζονται τα στάδια της ως τότε εξέλιξης της ΕΔΕ στο κοινοτικό επίπεδο (σ.18-19). Πιο κάτω παρουσιάζεται το κείμενο αυτό για την εξέλιξη της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης σε κοινοτικό επίπεδο, λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που παρουσιάζει:

1. Παρόλο που η Συνθήκη της Ρώμης της 25ης Μαρτίου 1957 δεν κάλυπτε εκπαιδευτικά ζητήματα, εντούτοις ενέργειες σε αυτό τον τομέα αναπτύχθηκαν σταδιακά από τα μέσα της δεκαετίας του 1970, στη βάση Αποφάσεων και Συμπερασμάτων που έδωσαν την ευκαιρία στα κράτη-μέλη να ξεκινήσουν τη συνεργασία σε αυτό τον τομέα.
2. Πάνω σε αυτό το υπόβαθρο, το ενδιαφέρον που επέδειξε η Κοινότητα για την εκπαίδευση βρήκε συγκεκριμένη έκφραση στο Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας που συνήλθαν εντός του Συμβουλίου στις 9 Φεβρουαρίου 1976 για ένα πρόγραμμα δράσης στην εκπαίδευση.
3. Αυτό το Ψήφισμα αντιπροσωπεύει την αληθινή υποδομή συνεργασίας. Σημάδεψε την έναρξη της κοινοτικής εργασίας, η οποία έχει σταδιακά επεκταθεί μέσω της υιοθέτησης νέων κειμένων, τα οποία ωστόσο έχουν ήδη ζητήσει βελτιωμένη πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τη συγκρισιμότητά τους και τη βελτίωση της διδασκαλίας γλωσσών, ως το θεμέλιο λίθο για καλύτερη αλληλοκατανόηση.
4. Η Διακήρυξη της Στουτγκάρδης της 19ης Ιουνίου 1983 εισηγήθηκε συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη βελτίωση της πληροφόρησης για την ευρωπαϊκή ιστορία και πολιτισμό με στόχο την προώθηση της ευρωπαϊκής εγρήγορης. Η Διακήρυξη του Φοντενεμπλό στις 25-26 Ιουνίου 1984, από τη μεριά της, τόνισε τη σημασία της προώθησης της Κοινοτικής ταυτότητας τόσο για τους πολίτες της όσο και στον ευρύτερο κόσμο. Με αυτές τις δύο διακηρύξεις, σταδιακά προέκυψε η έννοια του ευρωπαίου πολίτη.
5. Η ad hoc επιτροπή για την Ευρώπη των πολιτών (Μάρτιος 1985) όρισε αυτή την έννοια και έθεσε εισηγήσεις για την ανάμειξη των νέων στη συγκρότηση της νέας Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων της διδασκαλίας γλωσσών στους πολύ νέους, σχολικών ανταλλαγών και διεθνών πρωτοβουλιών συνεργασίας

6. Με την υιοθέτηση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Πράξης (1986), η συμπερίληψη της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση κατέστη αναγκαιότητα.
7. Με το Ψήφισμά τους για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, το Συμβούλιο και οι Υπουργοί Παιδείας, που συνήλθαν εντός του Συμβουλίου στις 24 Μαΐου 1988, επαναδιατύπωσαν και όρισαν τους στόχους της: Να ενισχύσουν στους νέους μια αίσθηση ευρωπαϊκής ταυτότητας και να καταστήσουν σαφές σε αυτούς την αξία του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι ευρωπαϊκοί λαοί στοχεύουν να βασίσουν την ανάπτυξή τους σήμερα, δηλαδή συγκεκριμένα τη διαφύλαξη των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Να προετοιμάσουν τους νέους να συμμετάσχουν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας και στη δημιουργία συγκεκριμένης προόδου προς την Ευρωπαϊκή ένωση, που καθορίζεται στην Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη. Να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα που αντιπροσωπεύει η Κοινότητα, αλλά επίσης και τις προκλήσεις που περιλαμβάνει το άνοιγμα ενός μεγαλύτερου οικονομικού και κοινωνικού χώρου σε αυτούς. Να βελτιώσουν τη γνώση τους για την Κοινότητα και τα κράτη-μέλη στις ιστορικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές πτυχές και να αναδείξει σε αυτούς τη σημασία της συνεργασίας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με άλλες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου.
8. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει συνεχώς υποστηρίξει και ενθαρρύνει την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης της Εκπαίδευσης με ένα αριθμό διαφορετικών κειμένων. Στην απόφασή του για «την πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης στην πορεία για το 1993», που υιοθετήθηκε τον Ιούνιο του 1992, τόνιζε την ανάγκη ενσωμάτωσης της ευρωπαϊκής διάστασης στη γενική κατάρτιση και για την καθιέρωση της ευρωπαϊκής πολιτότητας.
9. Η γνώμη της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής στις 23 Σεπτεμβρίου 1992 έχυσε νέο φως στο ζήτημα δηλώνοντας ότι η ευρωπαϊκή πολιτότητα συνιστά μια προστιθέμενη αξία στη διαφορετικότητα και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όλων των άλλων στον εμπλουτισμό όλων. Ζήτησε από την Κοινότητα να έχει μεγαλύτερη φαντασία στην προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση (σσ.18-19).

Με βάση κυρίως το Άρθρο 126 η Επιτροπή διαμόρφωσε το πρόγραμμα Σωκράτης, που αποτελεί το πρώτο ενοποιημένο κοινοτικό πρόγραμμα στον τομέα της εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος είναι να προωθήσει την ευρωπαϊκή διάσταση και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας στον τομέα αυτό τη συνεργασία των χωρών που συμμετέχουν (Συμβούλιο της ΕΕ, 1997, σσ.119-134). Ήταν η πρώτη φορά που η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε χώρος άσκησης της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα με καθορισμένο ποσό χρηματοδότησης. Ο Σωκράτης αφορά όλους τους τύπους και όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και διακρίνεται σε τρεις μεγάλες θεματικές περιοχές ή τομείς της εκπαίδευσης:

Ενότητα I: Erasmus (τριτοβάθμια εκπαίδευση)

Ενότητα II: Comenius (σχολική εκπαίδευση)

Ενότητα III: Εγκάρσιες ενέργειες, όπου περιλαμβάνονται δράσεις που αφορούν:

- το πρόγραμμα Lingua (ενίσχυση της εκμάθησης ξένων γλωσσών)

- την ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση
- την εκπαίδευση ενηλίκων
- την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών

Προβλέπονται ακόμα συμπληρωματικά μέτρα για τρεις τύπους δραστηριοτήτων:

- ευαισθητοποίηση για τη σημασία της ευρωπαϊκής συνεργασίας σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης
- γενικευμένη εφαρμογή των καλών πρακτικών στην οργάνωση της ευρωπαϊκής συνεργασία
- διάδοση των πληροφοριών για σημαντικές εξελίξεις στον ειδικό τομέα ή τύπο εκπαίδευσης που αφορούν οι κοινοτικές δραστηριότητες

Ο συνολικός προϋπολογισμός του προγράμματος για τα έτη 1995-1999 ανήλθε στα 850 εκατομμύρια ecu (Συμβούλιο της ΕΕ, 1997, σσ.119-134).

Είναι προφανές ότι με τα πιο πάνω μέτρα η κοινοτική εμπλοκή στα θέματα εκπαίδευσης και ειδικότερα προώθησης της ΕΔΕ αρχίζει να υλοποιείται, πέραν των θεωρητικών διακηρύξεων, και σε πρακτικό επίπεδο.

Έμμεση αναφορά στην ΕΔΕ και στα σχετικά με αυτή ζητήματα γίνεται από μια έκθεση της επιστημονικής Ομάδας Μελέτης (Study Group), που υποβλήθηκε στην Επιτροπή στις αρχές του 1997 και είχε τίτλο *Πετυχαίνοντας την Ευρώπη μέσω της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης (Accomplishing Europe through Education and Training)*. (CECa, 1997). Η έκθεση εισηγείται τη ριζική αναθεώρηση του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης και τονίζει ότι «για να παραμείνει η Ευρώπη στην πρωτοπορία χρειάζεται να συμπληρώσει την οικονομική και πολιτική πρόοδο με ένα ‘ευρωπαϊκό όραμα’» (σ.15). Για την επίτευξη του οράματος αυτού προτείνονται τέσσερις ευρείς στόχοι: (α) η δόμηση συνείδησης Ευρωπαίου πολίτη (European citizenship), μέσω ενεργών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αμοιβαίας κατανόησης, καταπολέμησης των διακρίσεων, επέκτασης της διδασκαλίας ξένων γλωσσών και αλλαγής της εθνοκεντρικής προσέγγισης της ιστορίας και της γεωγραφίας, (β) η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ανταγωνιστικότητας και διατήρηση της απασχόλησης με υιοθέτηση προσεγγίσεων που ενισχύουν τη συλλογικότητα, εστιάζονται τόσο σε συμπεριφορές όσο και σε γνώσεις, ενδυνάμωση της σχέσης

εκπαίδευσης-επιχειρήσεων και ενθάρρυνση της διά βίου εκπαίδευσης, (γ) η διατήρηση κοινωνικής συνοχής, με την παροχή μιας ισχυρής βάσης γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλους τους Ευρωπαίους και την ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, και (δ) η πλήρης εκμετάλλευση της κοινωνίας της πληροφορικής (CECa, 1997, σ. 50).

Προφανώς η έκθεση διατηρεί κάποιου είδους ισορροπία ανάμεσα στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές πτυχές των κοινοτικών στόχων σε θέματα εκπαίδευσης και, έμμεσα, εννοιολογεί την ΕΔΕ με ένα σχετικά ευρύ τρόπο.

Προτείνονται επίσης άξονες προς τους οποίους θα πρέπει να στραφεί η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική:

- (α) Η επιβεβαίωση της ανάγκης για ένα διαπολιτισμικό σχολείο που θα μεταδίδει τις κοινές αξίες στις οποίες θεμελιώνεται ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και θα καταστήσει τους νέους ενεργούς Ευρωπαίους πολίτες.
- (β) Να τεθεί ως στόχος η απόκτηση της βασικής μόρφωσης στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση να θεωρηθούν ως συνεχείς διαδικασίες ώστε η διά βίου εκπαίδευση να γίνει πραγματικότητα.
- (γ) Να προωθηθεί η έννοια και η απόκτηση του νέου επαγγελματικού προτύπου, στο οποίο κύριο ρόλο θα έχουν οι νέες τεχνολογίες και η πληροφορική, εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών στο περιεχόμενο της εργασίας.
- (δ) Να θεσπιστεί στη Συνθήκη ή σε άλλο νομικό έγγραφο ένας γενικός ευρωπαϊκός στόχος, που θα χρησιμεύει ως οδηγός για τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, με στόχο να επιτευχθεί η Ευρώπη: της ανταγωνιστικότητας, της απασχόλησης και των πολιτών.
- (ε) Να εξασφαλιστούν οι οικονομικοί πόροι για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι (CECa, 1997, σσ. 123-136).

Ένα σημαντικό κείμενο της Επιτροπής απευθυνόμενο στα θεσμικά όργανα της Κοινότητας δόθηκε στη δημοσιότητα το Νοέμβριο του 1997 με τίτλο «Για μια Ευρώπη της Γνώσης» (CEC, 1997b). Η έκθεση τονίζει ότι στο μέλλον «ο πραγματικός πλούτος θα συνδέεται πλέον με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης» (σ.1). Όραμα της η «σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού» (CEC, 1997b, σ.3). Αυτός ο χώρος θεωρούν ότι διατρέχεται από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις: τη γνώση, την πολιτότητα και την απασχόληση (μέσω ανάπτυξης ικανοτήτων):

Γνώση

- Για να είναι σε θέση να πάρουν ενεργό μέρος στις παρούσες διαδικασίες αλλαγής, οι πολίτες της Ευρώπης πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύσσουν το απόθεμα της γνώσης τους διαρκώς, εμπλουτίζοντας και ανανεώνοντάς το σε μόνιμη βάση

Πολιτότητα

- Αυτός ο εκπαιδευτικός χώρος θα διευκολύνει την ενίσχυση της πολιτότητας μέσω της πίστης σε κοινές αξίες και της ανάπτυξης της αίσθησης ότι ανήκουμε σε ένα κοινό κοινωνικό και πολιτιστικό χώρο. Πρέπει να ενθαρρύνει την ευρύτερη κατανόηση της πολιτότητας, θεμελιωμένης στην ενεργό αλληλεγγύη και την αμοιβαία κατανόηση της πολιτιστικής διαφορετικότητας που συνιστά την ευρωπαϊκή πρωτοτυπία και πλούτο.

Ικανότητα

- **Η ανάπτυξη της απασχολησιμότητας μέσω της απόκτησης ικανοτήτων** κατέστη αναγκαία εξαιτίας αλλαγών στην εργασία και στην οργάνωσή της. Αυτό σημαίνει ότι είναι αναγκαίο να προωθήσουμε σε μια βάση εφ' όρου ζωής τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την ικανότητα να 'μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις' και να λύεις προβλήματα. Αυτές είναι οι προϋποθέσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούμε ώστε να υπερκεράσουμε τη ραγδαία εξαφάνιση των δεξιοτήτων. Πρέπει να αναπτυχθούν δραστηριότητες οι οποίες να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση της πρόβλεψης των αναγκών και της ανάπτυξης προφίλ των εργασιών. (CECb, 1997, σ.3).

Το κείμενο εισηγείται ότι οι κοινοτικές δράσεις πρέπει να είναι εστιασμένες σε λίγους στόχους: την αυξημένη πρόσβαση των πολιτών της Ευρώπης σε όλο το εύρος των εκπαιδευτικών μέσων (resources) της Ευρώπης, την καινοτομία σε αυτά τα μέσα και την πλατιά διασπορά των καλών πρακτικών και της καλύτερης αλληλογνωριμίας εκπαιδευτικών συστημάτων και δραστηριοτήτων (CECb, 1997, σ.4). Για την προώθηση της υλοποίησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου γίνεται εισήγηση για τους εξής τύπους δράσεων: φυσική κινητικότητα, εικονική (virtual) κινητικότητα, προώθηση της ανάπτυξης δικτύων επικοινωνίας, προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων και της κατανόησης διαφορετικών πολιτισμών, επιδίωξη της καινοτομίας και ανάπτυξη των κοινοτικών πηγών αναφοράς (CECb, 1997, σσ.4-5).

Ταυτόχρονα με την έκθεση αυτή, δόθηκε στη δημοσιότητα ένα παράλληλο κείμενο απευθυνόμενο στο ευρύ κοινό με τίτλο «Τι έχουν πετύχει τα προγράμματα. Προς μια Ευρώπη της γνώσης» (European Commission/XXII D-G, 1997), το οποίο επιχειρεί απολογισμό των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης της περιόδου 1993-1997. Στον πρόλογο της έκθεσης τονίζεται ότι η κοινοτική παρέμβαση στην εκπαίδευση είναι γερά θεμελιωμένη με μια «στερεή νομική βάση και μια πολιτική διαχείρισης και εφαρμογής των προγραμμάτων δράσης» (European Commission/XXII D-G, 1997, σ.5),

σημειώνοντας, ανάμεσα σ' άλλα, την καινοτομία και ανταγωνιστική δράση της στην ανάπτυξη της κινητικότητας, των δικτύων επικοινωνίας, της συνεργασίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των γλωσσικών δεξιοτήτων και της καινοτομίας. Παρατίθεται επίσης μια έρευνα του Ευρωβαρόμετρου, που δείχνει ότι δύο στους τρεις Ευρωπαίους πολίτες ζητούσαν ενεργό ρόλο της Κοινότητας στα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (Eurobarometer Survey No.47.2 / July 1997) και επισημαίνεται η ανάγκη η κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική να στηριχθεί στη βάση:

- της ανάγκης για μια περισσότερο ενιαία και ολοκληρωμένη πολιτική, που θα υποστηρίζει τη διά βίου εκπαίδευση
- της συστηματικής εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και της αναγκαιότητας της επέκτασης σε όλους τους πολίτες των ωφελημάτων της κοινωνίας της γνώσης
- της ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα από την ενδυνάμωση των δικτύων και την ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών (European Commission/XXII D-G, 1997, σσ.5-6)

Στην έκθεση υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική δράση και συνεργασία σε όλα τα επίπεδα έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και στη συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, η οποία αναγνωρίζεται από την επίτευξη των κοινοτικών στόχων:

- να φέρει την Ευρώπη πιο κοντά στους πολίτες της και να βοηθήσει στο κτίσιμο της Ευρώπης των πολιτών
- να κάνει την Ευρώπη πιο ανταγωνιστική και τους πολίτες απασχολήσιμους
- να αναπτύξει την Ευρώπη της αλληλεγγύης
- να συνεισφέρει στην κοινωνική ολοκλήρωση της Ευρώπης
- να προωθήσει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση και κατάρτιση για όλους τους Ευρωπαίους (European Commission/XXII D-G, 1997, σ.20)

Η έκθεση θεωρεί το κοινοτικό επίπεδο «ως τον προνομιακό χώρο για προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης και τη δημιουργία της ταυτότητας του ευρωπαίου πολίτη που συντίθεται από τους τρεις άξονες: της αυτοπραγμάτωσης, της απασχολησιμότητας και του ενεργού πολίτη» (European Commission/XXII D-G, 1997, σ.19).

Ένα άλλο σημαντικό κείμενο της Επιτροπής κυκλοφόρησε το 1998 με τίτλο “Learning for active citizenship” (αντλήθηκε στις 12.1.2009 από την ιστοσελίδα http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html). Στον πρόλογο, η Επίτροπος Cresson τονίζει ότι:

ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, του ολοκληρωμένου προσώπου, καθιστώντας όλους τους πολίτες ικανούς να συμβάλουν όσο περισσότερο γίνεται στην πολιτιστική, οικονομική, πολιτική και κοινωνική ζωή. Είναι αυτονόητο ότι η μάθηση για ενεργό πολιτότητα βρίσκεται στην καρδιά των επιδιώξεων του πολιτισμού μας για αυτό το θέμα .

Η Επίτροπος παρατηρεί επίσης:

Η προώθηση των ικανοτήτων και πεποιθήσεων που μπορούν να προωθήσουν την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων εναπόκειται στη φυσική συμμαχία της εκπαίδευσης και κατάρτισης με την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η πολιτότητα με ευρωπαϊκή διάσταση θεμελιώνεται στην από κοινού δημιουργία της εθελοντικής κοινότητας ανθρώπων, διαφορετικών πολιτισμών και παραδόσεων – στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας που έμαθε να αγκαλιάζει ειλικρινά τη διαφορετικότητα ως μια θετική ευκαιρία, μιας κοινωνίας ανοικτοσύνης για όλους και για τον καθένα από εμάς.

Το κείμενο προτείνει μια «πιο ολιστική αντίληψη της πολιτότητας», η οποία «να ενσωματώνει τα νομικά, πολιτικά και κοινωνικά στοιχεία», καθώς και «κριτική εργασία με μια βάση διαφορετικών και επικαλυπτόμενων αξιών και ταυτοτήτων». Η διδασκαλία της πολιτότητας, τονίζεται, δεν αρκεί. Είναι η μάθησή της που είναι ουσιώδης, η οποία πρέπει να συναποτελείται από την ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης (συναισθηματικό επίπεδο) και την απόκτηση λειτουργικής ικανότητας (γνωστικό επίπεδο), τα οποία αποκτούνται καλύτερα μέσω πρακτικής και εμπειρίας (πραγματιστικό επίπεδο).

Αναφερόμενο στην προστιθέμενη αξία της ευρωπαϊκής διάστασης, το κείμενο τονίζει, ανάμεσα σ' άλλα:

Η ενεργός πολιτότητα με ευρωπαϊκή διάσταση υπονοεί όχι απλώς να είσαι ενήμερος και να εξασκείς αποτελεσματικά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απολαμβάνουν οι πολίτες της Ένωσης, αλλά και επιβεβαιώνει τις αρχές και την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ζει κάποιος σε πλουραλιστικές κοινωνίες που οικοδομούνται μέσω πολύπτυχων διαφορών (...). Η εκπαίδευση και η κατάρτιση πρέπει να καταστούν θετικοί σύμμαχοι στην προώθηση της μάθησης για ενεργό πολιτότητα, της οποίας η συνειδητή ευρωπαϊκή διάσταση εκφράζει την πεποίθηση ότι όλοι όσοι ζουν στην Ευρώπη αξίζουν να νιώθουν ότι κατέχουν μια θετική επένδυση στις κοινωνίες και στις κοινότητές τους.

Το κείμενο περιλαμβάνει και την παρουσίαση μιας μελέτης για τους τρόπους με τους οποίους οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης που υποστηρίζονται από τα κοινοτικά προγράμματα δράσης συνέβαλαν στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη. Τα αποτελέσματα της μελέτης (που στηρίχθηκαν σε πέντε επιμέρους ερευνητικές μελέτες και μια μελέτη-σύνθεση όλων των ερευνητικών αποτελεσμάτων http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html) καταλήγουν στο συμπέρασμα

ότι τα βασικά προγράμματα δράσης της περιόδου (Σωκράτης, Leonardo, Νεολαία για την Ευρώπη) προσφέρουν το κατάλληλο πεδίο για την προαγωγή της μάθησης με στόχο την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και ότι η ευρωπαϊκή διάσταση αποτελεί μια σημαντική πτυχή του στόχου αυτού.

Η Συνθήκη του Άμστερνταμ δε διαφοροποίησε τις διατάξεις για την εκπαίδευση. Το Άρθρο 126 της Συνθήκης του 1992 (που επισημοποιεί την ΕΔΕ ως στόχο της ΕΕ) έγινε το Άρθρο 149. Προστέθηκε όμως στο προοίμιο της Συνθήκης η παράγραφος: «Αποφασισμένοι να προαγάγουν την ανάπτυξη του υψηλότερου δυνατού επιπέδου γνώσης για τους λαούς τους μέσω ευρείας πρόσβασης στην εκπαίδευση και μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής της» (Άρθρο 2), η οποία ενισχύει το συμβολικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού θεσμού στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και ειδικότερα στην προώθηση της «κοινωνίας της γνώσης».

Συνοπτικά για αυτή την περίοδο, μπορεί να λεχθεί ότι τα κοινοτικά έγγραφα θεωρούν την ΕΔΕ με ένα αρκετά ευρύ τρόπο, τονίζοντας τα πολιτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, αλλά και τα οικονομικά της στοιχεία. Η ΕΔΕ παρουσιάζεται ως απαραίτητος παράγοντας για προώθηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και προωθείται με ποικίλες δράσεις. Ταυτόχρονα, προς το τέλος της περιόδου αρχίζει να διαφαίνεται μια τάση ενίσχυσης της έμφασης στις οικονομικές πτυχές της ΕΔΕ, ενόψει του μεγάλου στόχου για την κοινωνία και την οικονομία της γνώσης.

Περίοδος 4^η: Η ΕΔΕ Σήμερα κι η Κοινωνία και Οικονομία της Γνώσης

Η είσοδος στον 21^ο αιώνα σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέας εποχής στα ζητήματα εκπαίδευσης στην ΕΕ, καθώς έμμεσα επιβάλλεται σταδιακός έλεγχος του πολιτικού σχεδιασμού στο εθνικό επίπεδο προς την κατεύθυνση της διαμόρφωση ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου, δηλαδή εισαγωγή και ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Αρχικά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πραγματοποίησε ειδική σύνοδο στη Λισαβόνα το Μάρτη του 2000 για να συμφωνήσει ένα νέο στρατηγικό στόχο για την ΕΕ, προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Στο κείμενο των συμπερασμάτων σημειώνεται ότι το Συμβούλιο έθεσε

ως ένα νέο στρατηγικό στόχο της Ένωσης για την επόμενη δεκαετία: να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ.5α)

Για αποτελεσματικότερο έλεγχο της διαδικασίας και συνεκτικότερη διεύθυνση, προτείνεται ένας ισχυρότερος ρόλος για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η εισαγωγή μιας νέας ανοιχτής μεθόδου συντονισμού σε όλα τα επίπεδα και η διεξαγωγή μιας ετήσιας εαρινής συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σε μόνιμη βάση (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ. 7). Τα χαρακτηριστικά της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού είναι: (α) ο καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων, (β) ο καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς ως μέτρο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών, (γ) η μεταφορά των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες, (δ) η περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, με τη μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ. 37).

Ειδικότερα για την εκπαίδευση, το Συμβούλιο θεωρεί ότι τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης «πρέπει να προσαρμοστούν τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για καλύτερο επίπεδο και ποιότητα απασχόλησης» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ.25) και προτείνει στα κράτη-μέλη «να επιδοθούν σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000, παρ.27).

Μετά από διαβούλευση με τα κράτη-μέλη ετοιμάστηκε από την Επιτροπή μια πρόταση για τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001), στην οποία προσδιορίζονταν πέντε βασικοί στόχοι:

1. ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
2. ευκολότερη και ευρύτερη πρόσβαση στη μάθηση σε όλα τα στάδια της ζωής
3. αναβάθμιση του ορισμού των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
4. προσφορά ανοικτής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο τοπικό περιβάλλον, στην Ευρώπη και στον κόσμο
5. βέλτιστη χρήση των πόρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001, σσ.6-16).

Με βάση την έκθεση της Επιτροπής το Συμβούλιο Παιδείας ετοίμασε μια έκθεση για τους συγκεκριμένους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, που υποβλήθηκε (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001) και εγκρίθηκε από τη Διάσκεψη της Στοκχόλμης το Μάρτη του 2001, ενώ το Μάρτη του 2002 στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο στη Βαρκελώνη υιοθετήθηκε ένα λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας, το οποίο θα εφαρμοζόταν με τη χρήση της «ανοικτής μεθόδου συντονισμού». Επιδίωξη της ΕΕ ήταν η όσο γίνεται μεγαλύτερη και ενεργότερη εμπλοκή και των υποψηφίων για ένταξη χωρών σε αυτή τη διαδικασία, κάτι που αποτέλεσε και μια από τις προτεραιότητες των εργασιών της συνάντησης υπουργών στην Μπρατισλάβα τον Ιούνιο του 2002.

Η έκθεση που εγκρίθηκε το Μάρτη του 2001 είναι το πρώτο έγγραφο που επιδιώκει να αποτελέσει μια συγκροτημένη ενιαία προσέγγιση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και εντοπίζει ως κοινές προκλήσεις τις αλλαγές στον κόσμο της εργασίας που απαιτούν διαρκή προσαρμογή της γνώσης, τη δημογραφική δομή της κοινωνίας, τις ίσες ευκαιρίες/κοινωνική ένταξη και τη διεύρυνση. Οι στρατηγικοί στόχοι για τα επόμενα δέκα χρόνια, οι οποίοι αναλύονται περαιτέρω σε 13 επιμέρους στόχους, είναι τρεις:

1. *Η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.*
 - 1.1. βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών
- ανάπτυξη δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης
- εξασφάλιση της πρόσβασης στις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας για όλους
- αύξηση της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές
- βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων

2. Η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής
 - 2.1 ανοιχτό περιβάλλον μάθησης
 - ελκυστικότερη μάθηση
 - υποστήριξη της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής

3. Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο
 - ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και της έρευνας
 - ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος
 - βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών
 - αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών
 - ενίσχυση της ευρωπαϊκής συνεργασίας (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001, σσ.7-15).

Για καθένα από τους 13 επιμέρους στόχους προσδιορίζονται ένα σύνολο βασικών θεμάτων, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος υλοποίησης των στόχων. Καθορίζονται επίσης οι δράσεις για το 2001. Προσδιορίζεται ειδικότερα ο τρόπος μέτρησης των στόχων, καθορίζεται το έργο σε κάθε τομέα, προσδιορίζονται τομείς που προσφέρονται για εξέταση από ομότιμους (εμπειρογνώμονες), για ανταλλαγή ορθών πρακτικών και του τρόπου με τον οποίο η πρόοδος θα μπορούσε να αξιολογηθεί συγκριτικά με βάση σημεία αναφοράς (benchmarks) και καθορίζονται τομείς στους οποίους απαιτούνται δείκτες μέτρησης προόδου (Συμβούλιο της ΕΕ, 2001, σ.16).

Μέσα σε αυτό το κλίμα η προώθηση της ΕΔΕ εντάχθηκε στην όλη προσπάθεια επίτευξης του στρατηγικού στόχου της δεκαετίας. Αυτό φανερώνεται και από ένα από τα λίγα έγγραφα της δεκαετίας με άμεση αναφορά στην έννοια, το περιεχόμενο και της προοπτικές της ΕΔΕ (EC, 2001a). Το έγγραφο της Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής, βασισμένο σε εργασία των Koryfidis και Rupp, διαπιστώνει ότι

η ευρωπαϊκή ανάμειξη στην εξέλιξη της εκπαίδευσης έχει περιοριστεί κυρίως σε συγκεκριμένα ευρωπαϊκά προγράμματα για συγκεκριμένες περιοχές και σκοπούς. Τα

εκπαιδευτικά συστήματα πολλών ευρωπαϊκών κρατών έχουν μια περιορισμένη ευρωπαϊκή προοπτική και, φυσικά, πολύ λίγο ευρωπαϊκό περιεχόμενο (EC, 2001a,σ.88).

Για το λόγο αυτό θεωρεί αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη σε ότι αφορά την ποιότητα, την ποσότητα και την υποδομή. Αυτός ο εκσυγχρονισμός, υποστηρίζεται,

σημαίνει την αναζήτηση μιας νέας ισορροπίας ανάμεσα στο παραδοσιακό ευρωπαϊκό σύστημα, τις ανάγκες που δημιουργεί η παρούσα κατάσταση στην Ευρώπη και ειδικότερα τις μελλοντικές ανάγκες που αναδύονται από την ευρωπαϊκή προοπτική. Αυτός ο εκσυγχρονισμός πρέπει να στηρίζεται στην αρχή ότι η εκπαίδευση δεν υπηρετεί μόνο τις ανάγκες της οικονομίας, αλλά επίσης τον ευρύτερο στόχο της παραγωγής ολόπλευρα αναπτυγμένων ατόμων, τόσο πολιτιστικά όσο και κοινωνικά (EC, 2001a, σ.88).

Το έγγραφο χαιρετίζει τη διαδικασία που τέθηκε σε εφαρμογή με την απόφαση της Λισαβόνας και τη μέθοδο του ανοιχτού συντονισμού. Ταυτόχρονα, έχει σημαντικές παρατηρήσεις για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης:

Η επίσημη εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που στηρίζεται κυρίως στις αρχές του ανθρωπισμού. Κάθε εκπαιδευτική στρατηγική επιλογή πρέπει να είναι συμβατή με αυτές τις αξίες. Ιδιαίτερα σήμερα, που η ισορροπία γέρνει επικίνδυνα υπέρ του να σπεύσουμε να προσαρμοστούμε στις νέες τεχνολογικές και οικονομικές περιστάσεις, πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη σημασία στην ανθρωπιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Η νέα τεχνολογική και οικονομική κατάσταση γίνεται κατανοήσιμη και αποδεκτή στο βαθμό που αυτή υπηρετεί την ανθρωπότητα και την κοινωνία. Οι 15 ηγέτες των κρατών-μελών και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι για την ευρωπαϊκή κοινωνία οι εγγυητές ότι η εκπαίδευση στην Ευρώπη δε θα χάσει επαφή με τους στόχους-κλειδιά και την ανθρωπιστική της ταυτότητα (EC, 2001a, σ.89).

Η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή εκφράζει επίσης το ενδιαφέρον της για τη δημιουργία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ή, ευρύτερα, του ευρωπαϊκού χώρου μάθησης και εκπαίδευσης. Εισηγήση της είναι σε αυτό το χώρο να συμπεριλαμβάνεται:

όχι μόνο η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά επίσης και οποιεσδήποτε άλλες προκλήσεις ή διαδικασίες που έχουν σχέση με τη μάθηση και ενδιαφέρουν τον ευρωπαίο πολίτη. Αυτός ο τομέας επομένως συμπεριλαμβάνει τη διά βίου μάθηση και την εξοικείωση των Ευρωπαίων –ανεξαρτήτως ηλικίας- με τη σκέψη και τους μηχανισμούς της κοινωνίας της πληροφορίας. Συμπεριλαμβάνει επίσης την ικανότητα κάθε Ευρωπαίου πολίτη να αφομοιώνει και να είναι σε εγρήγορση για τις νέες περιστάσεις που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση, με οποιαδήποτε μορφή και αν πάρει, καθώς και τη δύσκολη διαδικασία προσαρμογής στο νέο ρυθμό και τις ραγδαίες αλλαγές που επιβάλλει η σύγχρονη τεχνολογία. Τέλος, περιλαμβάνει τη χαρτογράφηση της νέας εκπαίδευσης του Ευρωπαίου πολίτη, την εκπαίδευση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, η οποία, χωρίς να απομακρύνεται από τις ιστορικές της ρίζες, θα ορίσει την Ευρώπη και τους πολίτες της στη νέα χιλιετία (EC, 2001a, σ.90).

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι σκεπτικισμός και αντίδραση στην προώθηση της ΕΔΕ εξακολουθεί κατά καιρούς να εκφράζεται ακόμα και με ερωτήσεις ευρωβουλευτών, όπως του Βρετανού Titford, που ζητά να πληροφορηθεί πόσα χρήματα διατίθενται για αυτή και πόσα για την καλλιέργεια της βρετανικής ταυτότητας σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή (EC, 2001b).

Έκτοτε η προσπάθεια υλοποίησης των στόχων αυτών συνεχίζεται με αμείωτο ρυθμό σε πολλά επίπεδα. Το 2002 καθορίστηκε με τη συνεργασία των κρατών-μελών και της Επιτροπής ένα λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας (Συμβούλιο της ΕΕ, 2002). Το πρόγραμμα επικεντρώνεται στους τρεις στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι αναλύονται στους 13 συναφείς συνδεδεμένους στόχους. Κάθε στόχος αναλύεται σε επιμέρους κεντρικά ζητήματα. Συνολικά καθορίζονται 42 κεντρικά ζητήματα. Επιπλέον, προσδιορίζονται η περίοδος έναρξης, οι ενδεικτικοί δείκτες για τη μέτρηση της προόδου και θέματα για την ανταλλαγή εμπειριών, ορθών πρακτικών και, ανάλογα με την περίπτωση, αξιολόγηση από ομότιμους. Οι δείκτες και κριτήρια αναφοράς χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέτρησης και ως μέσα ανταλλαγής των καλών πρακτικών, καθώς και ως σημεία αναφοράς ως προς το επίπεδο στο οποίο θα πρέπει να βρίσκεται η ΕΕ το 2004 και το 2010 σε σχέση με τις ΗΠΑ και την Ιαπωνία (Συμβούλιο της ΕΕ, 2002).

Στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του λεπτομερούς προγράμματος εργασίας συγκροτήθηκαν σε διαδοχικά στάδια ομάδες εργασίας με οδηγό τη μέθοδο ανοιχτού συντονισμού, τα κριτήρια αναφοράς, τους δείκτες, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες (European Commission, 2003, σ.4) και με αντικείμενο την υλοποίηση των κοινών στόχων. Οι ομάδες εργασίας είναι:

1. Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές,
2. Βασικές δεξιότητες, ξένες γλώσσες και επιχειρηματικότητα
3. Τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας
4. Θετικές, φυσικές επιστήμες και τεχνολογία
5. Αποτελεσματική χρήση των πηγών
6. Βελτίωση της κινητικότητας και της ευρωπαϊκής συνεργασίας

7. Ανοιχτό περιβάλλοντα μάθησης και ενεργός πολίτης
8. Καθιστώντας τη μάθηση πιο ελκυστική
9. Αναμόρφωση των οδηγιών και του προσανατολισμού για τη διά βίου εκπαίδευση
10. Πιστοποίηση των ανεπίσημων και των άτυπων μορφών μάθησης (European Commission, DG Education and Culture, 2003)

Η πρόοδος στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων της Λισαβόνας παρακολουθείται συστηματικά από την Επιτροπή και δημοσιεύονται ετήσιες εκθέσεις προόδου. Το 2005, για παράδειγμα, στα συμπεράσματα της έκθεσης επισημαίνονται αρκετοί τομείς στους οποίους φαίνεται δύσκολο να επιτευχθεί ο στόχος που τέθηκε, ενώ γίνεται παραδοχή ότι πολύ σημαντικές περιοχές στόχων, όπως ο ενεργός πολίτης, η επιχειρηματικότητα και η ευρωπαϊκή συνεργασία δεν περιλαμβάνονται στην έκθεση (CEC, 2005). Το 2006 σε κοινή ενδιάμεση έκθεση του Συμβουλίου και της Επιτροπής διαπιστώνεται ότι έστω και αν οι εθνικές μεταρρυθμίσεις προχωρούν προς τη σωστή κατεύθυνση, ο ρυθμός των μεταρρυθμίσεων πρέπει να επιταχυνθεί (Επιτροπή των ΕΚ, 2006). Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα σε έγγραφο εργασίας του 2007, στο οποίο είναι αξιοσημείωτο ότι η ΕΔΕ αναφέρεται άμεσα μόνο σε σχέση με τη συμπερίληψή της στην προωθούμενη από τότε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο (CEC, 2007). Σε άλλο παρόμοιο έγγραφο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αφού επισημαίνεται η μικρή πρόοδος και τα προβλήματα που δυσχεραίνουν τις προσπάθειες βελτίωσης, εκφράζεται, μεταξύ άλλων, ο προβληματισμός αν πρέπει να προωθείται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών ένα σύνολο ευρωπαϊκών αξιών που συνδέονται με την ιδέα του Ευρωπαίου πολίτη (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007). Η παρακολούθηση της προόδου συνεχίζεται αδιάλειπτα και σε πολλά επίπεδα μέχρι σήμερα και τα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές φαίνονται ανάμεικτα (CEC, 2008· Présidence Française, UE, 2008a· Présidence Française, UE, 2008b· Présidence Française, UE, 2008c).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία για την ΕΔΕ στα κράτη-μέλη παρουσιάζονται στην έκθεση για την πρόοδο στην υλοποίηση των στόχων της Λισαβόνας του 2005 και στο παράρτημά της (CEC, 2005). Η έκθεση σημειώνει την αυξανόμενη κινητικότητα, αλλά

παρατηρεί ότι ενθαρρύνεται από την κάθε χώρα συνήθως η κινητικότητα από τα έξω προς τη χώρα και λιγότερο από τη χώρα προς τα έξω. Αυξανόμενη σημασία αποδίδεται από τα κράτη-μέλη στη συμπερίληψη της ευρωπαϊκής και της διεθνούς διάσταση στα αναλυτικά προγράμματα, παρόλο που οι ενέργειες στερούνται συνήθως συνοχής. Σημειώνεται σχετικά στα συμπεράσματα του παραρτήματος:

Περίπου το ένα τρίτο των εκθέσεων των κρατών-μελών ξεκάθαρα δηλώνουν ότι η ευρωπαϊκή διάσταση ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας και μερικές χώρες έχουν εντάξει την ευρωπαϊοποίηση (Europeanisation) και διεθνοποίηση είτε σε πρόσφατες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις είτε σε έγγραφα πολιτικής.

Τα μαθήματα που συχνότερα αναφέρονται ως οχήματα για διδασκαλία της ευρωπαϊκής διάστασης είναι η ιστορία, η γεωγραφία, η εκπαίδευση για πολιτότητα ή πολιτική αγωγή, οι πολιτισμοί των μειονοτήτων και κοινωνικές σπουδές. Ωστόσο, μικρή είναι η ως τώρα ένδειξη ότι όλοι οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τις γνώσεις και ικανότητες που χρειάζονται ως Ευρωπαίοι πολίτες, όπως ζήτησε η Κοινή Ενδιάμεση έκθεση του 2004.

Κάποιες από τις εθνικές εκθέσεις αναφέρουν ειδικά ότι η εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στα σχολεία είναι θετική για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης, αλλά δε δίνουν περαιτέρω πληροφόρηση για το πώς το ερμηνεύουν αυτό.

Περίπου το ένα τέταρτο των χωρών δηλώνουν την ενσωμάτωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην αρχική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σε μερικές χώρες οι εκπαιδευτικοί δέχονται υποστήριξη με τη μορφή οδηγιών, συνεδρίων, υλικών κτλ.

Η σημασία της εκμάθησης γλωσσών υπογραμμίζεται ως μέρος της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, αλλά η πληροφόρηση τείνει να είναι ποσοτική, αφορά τον αριθμό των γλωσσών που διδάσκονται, παρά τα μαθησιακά αποτελέσματα (CEC, 2005, σ. 42).

Μέσω όλης αυτής της διαδικασίας παρακολούθησης ασκείται έμμεση πίεση στα κράτη-μέλη για εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες αγγίζουν και την ΕΔΕ. Για παράδειγμα, στην ενδιάμεση έκθεση προόδου της Αυστρίας το Δεκέμβρη του 2005 αναφέρεται ότι για προώθηση της ΕΔΕ, από τη μια, πάρθηκαν μέτρα για αυξημένη διαφάνεια στα ακαδημαϊκά προσόντα, για βελτιωμένη κινητικότητα φοιτητών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών και άρση των σχετικών εμποδίων, ενώ, από την άλλη, πάρθηκαν μέτρα για βελτίωση της θέσης της ΕΔΕ στα σχολικά προγράμματα και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (EC Education and Culture, 2005, σσ. 28-31). Για το λόγο αυτό, η έμφαση στην ΕΔΕ ορίζεται στα αναλυτικά προγράμματα, η πολυγλωσσία ενθαρρύνεται με τη διδασκαλία μέχρι τριών ξένων γλωσσών, την αύξηση των δίγλωσσων τάξεων, τη συμμετοχή στην ευρωπαϊκή εκστρατεία για καινοτομίες στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, τη διοργάνωση ημερών αφιερωμένων στην πολιτότητα μέσω της εκπαίδευσης, την

αυξημένη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεταιρισμούς και την ανταλλαγή βοηθών δασκάλων ξένων γλωσσών (EC Education and Culture, 2005, σ. 31).

Για καλύτερη κατανόηση των διαδικασιών που βρίσκονται σε εξέλιξη στα πλαίσια της στρατηγικής για υλοποίηση του στόχου της Λισαβόνας γίνεται πιο κάτω ενδεικτικά αναφορά σε μέρος του έργου δύο πρώτων από τις ομάδες εργασίας.

Από το Έργο των Ομάδων Εργασίας

1. Πρώτη ομάδα εργασίας: Ένα κρίσιμα σημασίας θέμα, για το οποίο έχει συσταθεί ομάδα εμπειρογνομόνων είναι και η βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών.

Η ομάδα εργάστηκε συστηματικά με τακτικές συναντήσεις ανά εξάμηνο, κατά τις οποίες συζητούνται η πρόοδος που έχει επιτευχθεί, οι λεπτομέρειες των κατά καιρούς εγγράφων των υπο-ομάδων εργασίας, που έχουν δημιουργηθεί, και ο προγραμματισμός των μελλοντικών ενεργειών. Κατά την 9^η συνάντηση της ομάδας, που έγινε στις 7 και 8 Ιουλίου 2004, συζητήθηκαν τα τρία έγγραφα που ετοίμασαν οι υπο-ομάδες. Το πρώτο έγγραφο είχε ως θέμα την υποστήριξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών και εστιάστηκε στο περιεχόμενο ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου, στην αρχική εκπαίδευση μέσα στο συγκείμενο της διαδικασίας της Μπολόνια και θέματα που σχετίζονται με τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την κινητικότητα. Η συζήτηση πάνω στο δεύτερο έγγραφο, που αφορούσε την ανάπτυξη δεικτών (indicators) μέτρησης της προόδου εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, εστιάστηκε στην πολυπλοκότητα του καθορισμού κατάλληλων δεικτών σε σχέση με τη βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στην ακόμα μεγαλύτερη δυσκολία για τους εκπαιδευτές, τη σημασία του εννοιολογικού ξεκαθαρίσματος των όρων εκπαιδευτικός και εκπαιδευτής. Το τρίτο έγγραφο αφορούσε την πιστοποίηση ποιότητας (quality assurance) και τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατά τη συζήτηση εξετάστηκαν οι ερωτήσεις που θα περιληφθούν στους πίνακες πιστοποίησης ποιότητας. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης αυτής εξετάστηκε και γενικότερα η πρόοδος της διαδικασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση

2010». Τονίστηκε, μεταξύ άλλων, η ανάγκη ενίσχυσης της ευρωπαϊκής διάστασης στη διαδικασία και διαπιστώθηκε σοβαρή έλλειψη τόσο στην έκταση της κινητικότητας όσο και στην ευρωπαϊκή διάσταση στα αναλυτικά προγράμματα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (EC DG for Education and Culture, 2004a).

Καρπός του έργου αυτής της ομάδας εμπειρογνομόνων είναι και ένα προτεινόμενο πλαίσιο κοινών ευρωπαϊκών αρχών για τις ικανότητες και τα προσόντα (competences and qualifications) των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών (EC DG for Education and Culture, 2004b). Το έγγραφο, αφού τονίζει τη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών για το μέλλον της Ευρώπης, προτείνει τέσσερις κοινές αρχές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα: (α) Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές είναι όλοι απόφοιτοι σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η εκπαίδευσή τους είναι διαθεματική, έτσι ώστε όλοι να έχουν γνώση της ύλης, γνώσης της Παιδαγωγικής, κατανόηση της κοινωνικής και πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης, καθώς και γνώση της καινοτομίας και της έρευνας. (β) Το επάγγελμα λειτουργεί στο συγκείμενο της διά βίου μάθησης. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαρκής και επιδίωξη είναι να βοηθηθούν οι νέοι και οι νέες να γίνουν αυτόνομοι διά βίου μαθητές και μαθήτριες. (γ) Η κινητικότητα μεταξύ διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και μεταξύ επιπέδων της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ενθαρρύνεται. (δ) Ενθαρρύνονται οι συνεταιρισμοί (partnerships) για έρευνα και ανάπτυξη μεταξύ ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολείων, με την ενεργό εμπλοκή εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών. Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό επάγγελμα καθίσταται ελκυστικό, με υψηλό κύρος, κατάρτιση, ρυθμό ανάπτυξης και αμοιβές (Κουτσελίνη, 2006β).

Σύμφωνα με το έγγραφο, οι ικανότητες-κλειδιά για τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές είναι: (α) να εργάζονται με μια πληθώρα τύπων γνώσης και πληροφορίας, (β) να (συν)εργάζονται με μαθητές, συναδέλφους και άλλους συνεταιίρους στην εκπαίδευση, (γ) να εργάζονται μέσα στην κοινωνία στο τοπικό, το περιφερειακό, το εθνικό, το ευρωπαϊκό και το οικουμενικό επίπεδο.

Με βάση αυτά, διατυπώνονται δέκα συστάσεις προς όσους χαράζουν εκπαιδευτική πολιτική στο εθνικό και στο περιφερειακό επίπεδο: (1) Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές πρέπει να είναι απόφοιτοι σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (2) Τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών πρέπει να παρέχονται και στα τρία επίπεδα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η θέση τους στον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να αυξηθεί η πιθανότητα ανέλιξης και κινητικότητας ενός του επαγγέλματος. (3) Πρέπει να προωθηθεί η συνεισφορά της έρευνας στην ανάπτυξη νέας γνώσης για την εκπαίδευση. (4) Πρέπει να ενθαρρύνονται συνεταιρισμοί μεταξύ σχολείων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν αποτελεσματικοί δεσμοί μεταξύ έρευνας και πράξης και να αναπτυχθούν δίκτυα καινοτομιών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. (5) Χρειάζονται κατάλληλες στρατηγικές και υποδομή για διά βίου εκπαίδευση, για να επιτευχθεί επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και να αναπτυχθούν τα κατάλληλα μέσα αναγνώρισης. (6) Το περιεχόμενο τόσο της αρχικής όσο και της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει να αντανακλά τη σημασία των διαθεματικών και συνεργατικών προσεγγίσεων της μάθησης. (7) Τα προγράμματα κινητικότητας πρέπει να είναι ενσωματωμένα στα προγράμματα αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. (8) Τα προγράμματα αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης πρέπει να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτές τη γνώση και εμπειρία ευρωπαϊκής συνεργασίας, έτσι ώστε να τους καθιστούν ικανούς να εκπαιδεύουν τους νέους να γίνουν Ευρωπαίοι πολίτες. (9) Πρέπει να προωθηθούν περαιτέρω οι ευκαιρίες μελέτης ευρωπαϊκών γλωσσών στα προγράμματα αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών. (10) Πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ανάπτυξη μεγαλύτερης εμπιστοσύνης και διαφάνειας στα προσόντα αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εντός της Ευρώπης, έτσι ώστε να επέλθει η αμοιβαία αναγνώριση και να αυξηθεί η κινητικότητα. (EC DG for Education and Culture, 2004b, σσ. 4-5).

2. Δεύτερη ομάδα εργασίας: Η δεύτερη ομάδα εργασίας είχε ως αντικείμενο τις βασικές δεξιότητες, τις ξένες γλώσσες και την επιχειρηματικότητα. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της ομάδας ήταν ο προσδιορισμός και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων για την

κοινωνία της γνώσης. Στην πρώτη έκθεσή της η ομάδα καθόρισε οκτώ περιοχές ικανοτήτων (competencies) αντί του όρου δεξιότητες, καθώς θεώρησε ότι εκφράζει με πιο ευρύ και συνολικό τρόπο την προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική ενσωμάτωση και την καταλληλότητα για απασχόληση:

1. Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
2. Η επικοινωνία στις ξένες γλώσσες
3. Οι βασικές γνώσεις:
 - (α) στα μαθηματικά
 - (β) στις επιστήμες και την τεχνολογία
4. Η γνώση Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνιών
5. Η ικανότητα εκμάθησης («μαθαίνω πώς να μαθαίνω»)
6. (α) Η ικανότητα διαπροσωπικών, πολιτιστικών και κοινωνικών σχέσεων
(β) Η πολιτική συνειδητοποίηση
7. Η ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος
8. Η ανάπτυξη πολιτισμικής κατανόησης (European Commission, 2002, σ. 13)

Η ομάδα εργασίας πραγματοποίησε έρευνα μεταξύ των κρατών-μελών, ρωτώντας, μεταξύ άλλων, για το βαθμό που οι βασικές ικανότητες λαμβάνονται υπόψη σε εθνικό επίπεδο και στις μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών. Τα αποτελέσματα ποικίλουν σημαντικά από κράτος σε κράτος, αλλά γενικά οι πλείστες χώρες προωθούν στα προγράμματα σπουδών μια προσέγγιση βασισμένη στην έννοια της ικανότητας (European Commission, 2004, σσ. 7-8).

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι η θέση της ομάδας για την ΕΔΕ στο πλαίσιο των βασικών ικανοτήτων και ειδικότερα σε σχέση με την προσωπική εκπλήρωση, την κοινωνική ενσωμάτωση και τον ενεργό πολίτη:

1. Η ευρωπαϊκή διάσταση επιτρέπει σε ένα πρόσωπο να αυτοπροσδιοριστεί ως Ευρωπαίος/α, παρέχοντας μια συνεχή αντίληψη για τη ζωή σε μια οικογένεια, σε μια κοινότητα, σε μια περιοχή, σε ένα έθνος, στην Ε.Ε., που οδηγεί τελικά στην αντίληψη για την έννοια του κοσμο-πολίτη.
2. Κοινωνικά σημαίνει ότι ζει σε ένα ευρωπαϊκό σπίτι που βασίζεται στη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ευθύνη για μια ειρηνική και βιώσιμη ανάπτυξη του κόσμου.
3. Πολιτιστικά σημαίνει τη δημιουργία, τη συντήρηση, την ανταλλαγή και την απόλαυση μιας διαφορετικής, ζωτικής σημασίας και πλούσιας κληρονομιάς, όσον αφορά το περιβάλλον, την αρχιτεκτονική, τη μουσική, τη λογοτεχνία κ.ά.» (European Commission, 2004, σ.11).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στη στρατηγική της Λισαβόνας, μπορεί να λεχθεί ότι για πρώτη φορά η κοινοτική πολιτική συνδέεται με τον (έμμεσο) έλεγχο του σχεδιασμού των

εκπαιδευτικών πολιτικών μέσω συστήματος ελέγχου και επιτήρησης και με τον τρόπο αυτό η ευρωπαϊκή διάσταση (με το περιεχόμενο που πήρε τα τελευταία χρόνια) εισάγεται σταδιακά στον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Χαρακτηριστικές είναι οι επισημάνσεις σε έγγραφο εκπαιδευτικής κοινοτικής πολιτικής:

Τα συμπεράσματα της Λισαβόνας έμμεσα δίνουν στην Ένωση την εντολή να αναπτύξει μια 'προσέγγιση κοινών συμφερόντων' στην εκπαίδευση, ξεπερνώντας τις εθνικές διαφορές, όπως φαίνεται στην απαίτηση προς τους Υπουργούς Παιδείας να συζητήσουν κοινούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αυτή η εντολή θα οδηγήσει σε μια αύξηση της ευρωπαϊκής διάστασης των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (EC DG for Education and Culture, 2001, σ.14).

Το ίδιο έγγραφο, αναφερόμενο στη μεγάλη ποικιλία των πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν στις αρχές της δεκαετίας, με κοινή ωστόσο μακροπρόθεσμη προοπτική, παρατηρεί: «Όλες οι πρωτοβουλίες φαίνεται να έχουν παρθεί με ένα και μόνο στόχο: να χρησιμοποιήσουν την ευρωπαϊκή διάσταση και την ευρωπαϊκή συνεργασία ενόψει της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη» (EC DG for Education and Culture, 2001, σ.14)

Ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της ΕΔΕ έχουν και τα κοινοτικά προγράμματα δράσης και ιδιαίτερα το πρόγραμμα Σωκράτης, που αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης. Είναι μάλιστα σημαντικό να σημειωθεί ότι αναζητώντας κάποιος τις άμεσες αναφορές για την ΕΔΕ στον επίσημο κοινοτικό λόγο αυτής της περιόδου αντιλαμβάνεται ότι αυτές εκφέρονται πολύ λίγο και σχεδόν αποκλειστικά σε σχέση με τα κοινοτικά προγράμματα δράσης. Για παράδειγμα, αναφορές στην ΕΔΕ ως στόχοι του προγράμματος «Σωκράτης II» γίνονται στο κείμενο συμφωνίας για ένταξη της Κύπρου στα κοινοτικά προγράμματα στους τομείς της κατάρτισης, της εκπαίδευσης και της νεολαίας (CEC, 2000).

Το δεύτερο στάδιο του Σωκράτη είχε διάρκεια επτά έτη, από το 2000 ως και το 2006.

Σκοπός του προγράμματος είναι:

Να συμβάλει στην προαγωγή της Ευρώπης της γνώσης με την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενθαρρύνοντας τη διά βίου μάθηση, βάσει τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το πρόγραμμα υποστηρίζει την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που ευνοούν την ενεργό άσκηση της ιδιότητας του πολίτη και την ικανότητα απασχόλησης» (Συμβούλιο της ΕΕ, 2000, άρθρο 1.3).

Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος ήταν:

(α) Η ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης κάθε επιπέδου και η παροχή ευρείας διακρατικής πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς πόρους στην Ευρώπη, προωθώντας παράλληλα την ισότητα των ευκαιριών σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης.

(β) Η προώθηση μιας ποσοτικής και ποιοτικής βελτίωσης της γνώσης των γλωσσών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ιδίως των λιγότερο διαδεδομένων και των λιγότερο διδασκομένων, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση και η αλληλεγγύη μεταξύ των λαών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική διάσταση της παιδείας.

(γ) Η προώθηση της συνεργασίας και της κινητικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδίως:

- ενθαρρύνοντας τις ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- προωθώντας την ανοιχτή και εξ αποστάσεως μάθηση,
- ενθαρρύνοντας βελτιώσεις όσον αφορά την αναγνώριση των πτυχίων και των περιόδων σπουδών, και
- αναπτύσσοντας την ανταλλαγή πληροφοριών και συμβάλλοντας στην άρση των σχετικών εμποδίων

(δ) Η ενθάρρυνση των καινοτομιών στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και υλικών, συμπεριλαμβανομένης, όπου ενδείκνυται, της χρησιμοποίησης νέων τεχνολογιών, και η διερεύνηση θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος στον τομέα της εκπαίδευσης (Συμβούλιο της ΕΕ, 2000, άρθρο 2).

Καλώντας τους εμπλεκόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε διαβούλευση με στόχο τον καλύτερο προγραμματισμό των κατοπινών προγραμμάτων δράσης, η Επιτροπή διαπιστώνει ότι:

Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα του προγράμματος Σωκράτης είναι ότι κατέστησε την ευρωπαϊκή διάσταση πραγματικότητα όχι μόνο στα πανεπιστήμια αλλά προοδευτικά και στα σχολεία, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ανάμεσα στους ενήλικες εκπαιδευτές. Αυτό έγινε με την υποστήριξη διακρατικών πρότζεκτ εργασίας, όπου πολλά ιδρύματα συνεργάζονται για να αναπτύξουν προϊόντα όπως αναλυτικά προγράμματα, εργαλεία διδασκαλίας γλωσσών ή ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η εργασία έχει εύρος από τα μεγάλα ψηλού επιπέδου δίκτυα και πρότζεκτ, που συν-ενώνουν τους ειδικούς σε ένα συγκεκριμένο θέμα μέχρι μικρές ομάδες σχολείων ή ιδρύματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε διαφορετικές χώρες, συχνά σε απομακρυσμένες ή υποβαθμισμένες περιοχές. Αυτό φέρνει μια απευθείας εμπειρία της Ευρώπης και ανοίγει νέους ορίζοντες σε ένα τεράστιο αριθμό πολιτών μας. (EC DG for Education and Culture 2002, σ. 9).

Ολοκληρώνοντας αυτή τη διαβούλευση με όλους τους ενδιαφερόμενους στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και των προγραμμάτων για τους νέους για τη μελλοντική εξέλιξη των προγραμμάτων δράσης, ανάμεσα σ' άλλα, κοινή ήταν η εκτίμηση ότι «τα προγράμματα συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης και της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και προωθούν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών» (Pôle Universitaire de Nancy-Metz, 2004, σ. 13).

Η νέα γενιά των κοινοτικών προγραμμάτων δράσης για τα έτη 2007 ως και 2013, λαμβάνοντας υπόψη την «αυξανόμενη σημασία της συνεργασίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» και τη «μαζική μη ικανοποιούμενη ζήτηση» φιλοδοξεί να είναι «πολύ πιο φιλόδοξη» (Επιτροπή των ΕΚ, 2004, σ.1) από την προηγούμενη και αποτελείται από ένα νέο ολοκληρωμένο πρόγραμμα κινητικότητας και συνεργασίας για τα κράτη-μέλη και τις υποψήφιες για προσχώρηση χώρες και ένα νέο πρόγραμμα Tempus Plus για τη συνεργασία των κρατών-μελών και χωρών που συνορεύουν με την Ένωση και τις προηγούμενες χώρες Tempus, το οποίο καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2005). Το πρόγραμμα-ομπρέλα κάτω από το οποίο λειτουργούν τα νέα κοινοτικά εσωτερικά προγράμματα ονομάζεται «ολοκληρωμένο πρόγραμμα για τη διά βίου μάθηση» και φιλοδοξία του είναι η απλότητα, η ευελιξία και η αποτελεσματικότητα (Επιτροπή των ΕΚ, 2004, σσ.15-16). Το ολοκληρωμένο πρόγραμμα της διά βίου μάθησης υποδιαιρείται σε τέσσερα τομεακά προγράμματα: (α) Comenius για τη σχολική εκπαίδευση (β) Erasmus τριτοβάθμια εκπαίδευση και ανώτερη κατάρτιση (γ) Leonardo Da Vinci για την αρχική και τη συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (δ) Grundvig για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Υπάρχουν επίσης και δύο οριζόντια προγράμματα: (1) το εγκάρσιο πρόγραμμα, με τέσσερις βασικές δραστηριότητες: στήριξη της ανάπτυξης πολιτικής, εκμάθηση γλωσσών, νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, διάδοση και αξιοποίηση αποτελεσμάτων. (2) το πρόγραμμα Jean Monnet, με τρεις βασικές δραστηριότητες: τη δράση Jean Monnet με αντικείμενο τη στήριξη καθηγητών, εκπαιδευτικών και ερευνητών που ειδικεύονται στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, τη στήριξη ευρωπαϊκών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και στήριξη ευρωπαϊκών ενώσεων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Επιτροπή των ΕΚ, 2004, σσ.20-21). Οι στόχοι του προγράμματος είναι ιδιαίτερα φιλόδοξοι. Για παράδειγμα, ενώ στην προηγούμενη φάση το ποσοστό δραστηριότητας του πληθυσμού των μαθητών σχολείων ανερχόταν σε 2-3%, ο στόχος είναι τουλάχιστο το 10% των μαθητών και των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στο Comenius 2007-2013 (Επιτροπή των ΕΚ, 2004, σ.17).

Σχετική με την προώθηση της ΕΔΕ πρέπει να θεωρείται και η ανακήρυξη του 2008 ως Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου, με αρκετές και σημαντικές εκδηλώσεις και πρωτοβουλίες σε όλα τα ευρωπαϊκά σχολεία. Η «ισχυρή ευρωπαϊκή διάσταση» ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για χρηματοδότηση προτάσεων για γεγονότα και πρωτοβουλίες στα πλαίσια αυτού του Έτους (EC, 2007). Είναι προφανές ότι η ανακήρυξη αυτή προσέδωσε κάποια περισσότερη έμφαση στην πολιτιστική και στην κοινωνική διάσταση, μέσα σε μια δεκαετία στην οποία κυριαρχούν οι οικονομικές επιδιώξεις.

Πάντως, είναι γεγονός ότι, παρά τα προγράμματα, τις διαδικασίες και τις πρωτοβουλίες που βρίσκονται σε εξέλιξη, υπάρχει ακόμα σε κοινοτικό επίπεδο ανησυχία και έλλειψη ικανοποίησης για την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας ανάμεσα στους Ευρωπαίους πολίτες. Σε μια έκθεση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής με ημερομηνία 3 Φεβρουαρίου 2009 τονίζεται η ανάγκη συμφιλίωσης της εθνικής και της ευρωπαϊκής διάστασης της επικοινωνίας για την Ευρώπη (CEC, 2009). Πέραν των υφιστάμενων προγραμμάτων, η Επιτροπή εισηγείται, μεταξύ άλλων, ότι:

σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ένας κοινός πυρήνας γνώσεων πρέπει να παρασχεθεί για την ευρωπαϊκή πολιτική αγωγή (βασισμένος σε ό,τι ήδη συμβαίνει στα κράτη-μέλη) για χρήση από τα παιδιά, μεταφρασμένος στις 22 επίσημες γλώσσες της ΕΕ. Αυτό πρέπει να εγκριθεί από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Θα περιληφθεί στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και θα καταστήσει επίσης δυνατή την παροχή κατάρτισης προτεραιότητας σε πολλαπλασιαστές, όπως εκπαιδευτικούς, εκλεγμένους πολιτικούς και δημοσιογράφους (CEC, 2009, σ. 155).

Συνοπτικά για την τρέχουσα αυτή τέταρτη περίοδο, μπορεί να λεχθεί ότι κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό οι οικονομικές επιδιώξεις, καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρούνται καίριας σημασίας και γι' αυτό χρησιμοποιούνται ως τα κυριότερα μέσα για επίτευξη του στόχου της Λισαβόνας. Η έντονη δράση σε πολλά επίπεδα, οι δείκτες, τα κριτήρια αναφοράς, οι εκθέσεις από εμπειρογνώμονες και οι διαδικασίες συντονισμού των τελευταίων χρόνων για υλοποίηση του στρατηγικού κοινοτικού στόχου για την οικονομία και κοινωνία της γνώσης έχουν επιβάλει τον έμμεσο έλεγχο του πολιτικού σχεδιασμού των κρατών-μελών και ουσιαστικά εισάγουν την ευρωπαϊκή διάσταση στον εθνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Γενικότερα, από την εξέταση των κοινοτικών κειμένων όλων των περιόδων προκύπτει μια σταδιακή αύξηση της κοινοτικής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά θέματα. Από την ανυπαρξία κοινοτικού εκπαιδευτικού λόγου των πρώτων χρόνων φτάσαμε στη σημερινή πολυεπίπεδη δράση και διαδικασία συντονισμού για προώθηση της κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης. Η έννοια της ΕΔΕ έχει εισαχθεί και προωθείται ως απότοκο του κοινοτικού ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση. Στη διαδικασία προώθησης της ΕΔΕ εμπλέκονται πολιτικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά στοιχεία και στόχοι, με αποτέλεσμα να υπάρχει ασάφεια και συχνά σύγχυση για το περιεχόμενό και τις επιδιώξεις της. Στα περισσότερα κοινοτικά κείμενα η ΕΔΕ εννοιολογείται με ένα σχετικά ευρύ και ισορροπημένο τρόπο. Υπάρχει, ωστόσο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, μεγάλη έμφαση στην επίτευξη οικονομικών επιδιώξεων, με την εκπαίδευση να λειτουργεί ως μέσο επίτευξης του στόχου για την κοινωνία και οικονομία της γνώσης. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη εννοιολογικού ξεκαθαρίσματος αλλά και διατήρησης σχετικής ισορροπίας στις ποικίλες επιδιώξεις της ΕΔΕ.

Η ΕΔΕ ως Γνώση και Περιεχόμενο: ο ακαδημαϊκός/εκπαιδευτικός λόγος

Ο πιο απλός τρόπος περιγραφής της ευρωπαϊκής διάστασης είναι να λεχθεί ότι είναι ένας τρόπος ανοίγματος επιπλέον χώρου ελευθερίας στην εκπαίδευση. Σε αντίθεση με άλλες εκφράσεις και προσεγγίσεις («οικουμενική εκπαίδευση» στις Ηνωμένες Πολιτείες ή «διεθνής εκπαίδευση» στη γλώσσα της ΟΥΝΕΣΚΟ), η ευρωπαϊκή διάσταση εστιάζεται στη δημοκρατία, τον πλουραλισμό και τη διαπολιτισμικότητα. (Birzea, 1997, σ. 61)

Η έννοια και οι άξονες που συνιστούν την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση αποτελούν αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης και πολλών συζητήσεων τα τελευταία χρόνια. Η ΕΔΕ θεωρείται ως μια πολυδιάστατη και πολύσημη έννοια, που συνδέεται με τη συγκρότηση του νεοσύστατου «εννοιολογικού χώρου» της ΕΕ (Παντίδης και Πασιάς, 2004). Παρόλο που υπάρχει συμφωνία σε γενικές γραμμές των πλείστων ενδιαφερομένων για τη σημασία της έννοιας, οι αντιλήψεις που εκφράζονται είναι ποικίλες και διαφορετικές. Σε αυτό συντείνει και το γεγονός ότι και η προέλευση των ενδιαφερόμενων είναι ποικίλη: Κοινοτικά ή άλλα ευρωπαϊκά όργανα/υπηρεσίες, κοινοτικοί αξιωματούχοι, όργανα/υπηρεσίες κρατών-μελών, αξιωματούχοι κρατών-μελών, ακαδημαϊκοί, ερευνητές, εκπαιδευτικοί κ.ο.κ.. Υπενθυμίζουμε την εύστοχη διάκριση που προτείνουν οι Convery et al. (1997) ανάμεσα στις επίσημες θέσεις και διακηρύξεις από τη μια και τις πιο «εξερευνητικές» προσεγγίσεις των ακαδημαϊκών από την άλλη.

Ο Mulcahy (1991), αναλύοντας την έννοια και την εξέλιξή της από το 1977 μέχρι το 1988, παρατηρεί ότι προοδευτικά αυτή, όπως και η ίδια η Κοινότητα, απομακρύνεται από την αποκλειστικά οικονομική θεώρηση και καλύπτει επίσης και την κοινωνική και πολιτιστική διάσταση.

Ο Stobart (στο Shennan, 1991) θεωρεί την Ε.Δ.Ε. ως μια δυναμική και εξελισσόμενη έννοια, η οποία αφορά εκπαίδευση στην Ευρώπη (*in Europe*), εκπαίδευση σχετικά με την Ευρώπη (*about Europe*) και εκπαίδευση για την Ευρώπη (*for Europe*). Αυτή η ιδέα εμφανίζεται έκτοτε και σε αρκετά άλλα δημοσιεύματα και υιοθετείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η Rynq (2000), αναφερόμενη σε αυτά, ερμηνεύει ως εκπαίδευση στην

Ευρώπη ό,τι συμβαίνει καθημερινά στα ευρωπαϊκά σχολεία¹, εκπαίδευση σχετικά με την Ευρώπη τη διδασκαλία-μάθηση σε μαθήματα κυρίως γεωγραφίας και ιστορίας και εκπαίδευση για την Ευρώπη την προετοιμασία των νέων για μεγαλύτερη κινητικότητα και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ζει κάποιος και να εργάζεται μαζί με ανθρώπους άλλων εθνικοτήτων και πολιτισμών. Η τελευταία, παρατηρεί, απαιτεί εμπειρίες έξω από την τάξη, όπως ταξίδια-ανταλλαγές, διεθνείς συναντήσεις-επαφές, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων ευρωπαϊκών χωρών και εργασία/εμπειρίες εκπαίδευσης σε άλλες χώρες.

Εύκολα μπορεί κάποιος να διακρίνει αυτή την ιδέα και σε εύχρηστους ορισμούς εργασίας και αρχές πολιτικής για την Ε.Δ.Ε., όπως αυτούς της βρετανικής περιφέρειας Knowsley (1994), που παραθέτουν οι Convery et al.(1997):

- *Η ευρωπαϊκή διάσταση πρέπει να αποτελεί οργανικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος.*
- *Η ευρωπαϊκή διάσταση αναφέρεται σε όλες εκείνες τις χώρες που βρίσκονται μέσα στα πολιτικά και γεωγραφικά σύνορα που αποκαλούνται Ευρώπη. Ως τέτοια η διάσταση θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την ποικιλία των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, φυλετικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών της Ευρώπης.*
- *Είναι ουσιώδες να παρασχεθούν ευκαιρίες στους νέους του Knowsley να αναπτύξουν τις γνώσεις, την κατανόηση, τις δεξιότητες και στάσεις, που θα τους κάνουν ικανούς να συμμετάσχουν στην κοινότητα της Ευρώπης.*
- *Η Ευρωπαϊκή Διάσταση θα πρέπει να αποσκοπεί στην εμπάθυνση της γνώσης και της κατανόησης των άλλων χωρών και λαών από τους νέους· και σε αυτή την πορεία να αντικρούει λανθασμένες αντιλήψεις και στερεότυπα. Αυτή θα πρέπει επίσης να παρέχει ευκαιρίες στους νέους να στοχάζονται για την ιστορία, τον πολιτισμό και τις αξίες της δικής τους κοινωνίας.*

¹ Όπως αναφέρεται σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής [COM(2000) 23 final], στις αρχές του 21^{ου} αιώνα στην Ευρώπη υπήρχαν περίπου 4 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί και 80 εκατομμύρια μαθητές και σπουδαστές, που φοιτούσαν σε 320 000 εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων και 5 000 πανεπιστημίων και σχολών ανώτερης εκπαίδευσης.

- *Η Ευρωπαϊκή διάσταση θα πρέπει να θεωρείται στο πλαίσιο οικουμενικών θεμάτων και να παρέχει μέσο εξέτασης θεμάτων, όπως η Πολυπολιτισμικότητα και οι Τρεις Ευκαιρίες.*

(σσ. 4-5)

Η εκπαίδευση στην Ευρώπη αντικατοπτρίζεται στη δήλωση για τη συμμετοχή των νέων στην κοινότητα της Ευρώπης, η εκπαίδευση σχετικά με την Ευρώπη συνδέεται με τη δεύτερη και την τέταρτη δήλωση και η εκπαίδευση για την Ευρώπη βρίσκεται στην πέμπτη και τέταρτη δήλωση πιο πάνω (Convery et al., 1997).

Ενδιαφέρουσα είναι και η ανάλυση της Feneyrou (1993), που αναφέρει ότι η Ε.Δ.Ε. θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις σημαντικές πτυχές της Ευρώπης: το *παρελθόν* (ιστορικοί δεσμοί, κοινές καταβολές), το *παρόν* (οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτιστικοί δεσμοί) και το *μέλλον* (κοινά συμφέροντα των κρατών). Ιδιαίτερα σημαντικό, αλλά και ενδεικτικό για το χαρακτήρα του θέματος, είναι ότι οι ερωτήσεις προς τον αναγνώστη και τα σημεία για προβληματισμό είναι περισσότερα από τις απαντήσεις που δίνονται, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την εθνικότητα και την ταυτότητα στο επίπεδο του κράτους και της Ευρώπης, την κοινή ευρωπαϊκή κληρονομιά και την πολιτιστική ταυτότητα.

Η McGhie (1993), στην προσπάθειά της να ασχοληθεί με το «δύσκολο ζήτημα» του ορισμού της Ε.Δ.Ε., διακρίνει ανάμεσα στην *ευρωπαϊκή προοπτική* (perspective), την οποία βλέπει ως μια διαδικασία ευαισθητοποίησης στους διάφορους πολιτισμούς, στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αντιλήψεις, με στόχο την ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας, και στην *ευρωπαϊκή διάσταση*, την οποία ορίζει ως «μια στάση του μυαλού βασισμένη σε ένα σύνολο αρχών, οδηγιών (guidelines) ή αξιών για να μας βοηθήσουν όλους να φτάσουμε στην κατανόηση της ενότητας μέσω της διαφορετικότητας και των υποχρεώσεών μας ως πολιτών της Ευρώπης» (σ.33). Εμφανώς αυτός ο ορισμός παραπέμπει στην ευρωπαϊκή ιθαγένεια και τις υποχρεώσεις που αυτή συνεπάγεται.

Η Διαρκής Σύνοδος Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, σε συνεδρία της που έγινε στη Βιέννη στις 16-17/10/1991, καθώς και σε αυτές

που ακολούθησαν στη Μαδρίτη το 1994, στο Κριστιασάντ το 1997 και στην Κρακοβία το 2000, κατέληξε ότι η Ε.Δ.Ε. είναι μια έννοια που καλύπτει την Ευρώπη στην ευρύτερη γεωγραφική της έκταση και δεν περιορίζεται σε οποιοδήποτε σύνολο κρατών (http://www.europe-at-school.org/en/top_menu.html αντλήθηκε 20/6/2002). Συμφωνήθηκε ακόμα ότι στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα σε θέματα οικουμενικού, ευρωπαϊκού, εθνικού, περιφερειακού και τοπικού ενδιαφέροντος και ότι, ενώ κάποιος μπορεί να μιλά για ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, η ουσία της βρίσκεται στην πλούσια ποικιλία της, που πρέπει να διατηρηθεί. Οι νέοι θα πρέπει να πάρουν το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα μέσω της διδασκαλίας για άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς και για τις αξίες που μοιράζονται ως κληρονομιά και που αποτελούν το υπόβαθρο της ανεκτικής, δημοκρατικής κοινωνίας, που νοιάζεται για τον άνθρωπο (<http://culture.coe.fr/welcome/eng/ecop91.2.html> αντλήθηκε 20/6/2002).

Οι ίδιες αρχές διακηρύσσονται επίσημα και από την Ε.Ε., η οποία θεωρεί ότι εισερχόμαστε στην «κοινωνία της γνώσης» και επιδιώκει τη σταδιακή οικοδόμηση ενός γεωγραφικά και χρονικά ανοικτού, αλλά και δυναμικού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου. Τρεις θεωρούνται ως κύριες διαστάσεις αυτού του χώρου: (α) η διαρκής και εφ' όρου ζωής επέκταση και ανανέωση του αποθέματος γνώσης του Ευρωπαίου πολίτη, (β) η *ενδυνάμωση πολιότητας (citizenship)*, η οποία να στηρίζεται στην ενεργό αλληλεγγύη και αμοιβαία κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλίας που συνιστά την ευρωπαϊκή μοναδικότητα και πλούτο, μέσω της προβολής των κοινών αξιών και της ανάπτυξης της αίσθησης ότι ανήκουμε σε ένα κοινωνικά και πολιτιστικά κοινό χώρο, και (γ) η απόκτηση των *ικανοτήτων* που είναι απαραίτητες για *εργοδότηση* σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο εργασίας, όπως η διαρκής δημιουργικότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα «να μάθεις πώς να μαθαίνεις» και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Ε.Σ. COM (97)56final 11/11/1997).

Αναλύοντας την Ιρλανδική προσέγγιση της Ε.Δ.Ε., το Εκπαιδευτικό Κέντρο Drumcondra (1997) τονίζει ότι αυτή δεν είναι απλά εκπαίδευση για συμφιλίωση και καλύτερη κατανόηση· είναι κάτι πολύ ευρύτερο και δυναμικότερο, που επηρεάζει το περιεχόμενο

των σχολικών προγραμμάτων, της σχολικής οργάνωσης, των απολυτηρίων εξετάσεων, της καθοδήγησης-συμβουλευτικής και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Η Ε.Δ.Ε., επισημαίνεται, μπορεί να προωθηθεί σε τρία επίπεδα: (α) την *ευρωπαϊκή εγρήγορηση (awareness)*, που περιλαμβάνει κατανόηση της ευρωπαϊκής γεωγραφίας και ιστορίας, καθώς και της εξέλιξης της Ε.Ε., (β) τις *σχέσεις στην Ευρώπη*, που περιλαμβάνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας των νέων με τους άλλους Ευρωπαίους και την κατανόηση των σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων, που υφίστανται σε ευρωπαϊκό και οικουμενικό επίπεδο, και (γ) την *ευρωπαϊκή πολιτότητα (citizenship)*, με την ανάπτυξη υπευθυνότητας απέναντι στην Ευρώπη και την διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και σε έγγραφο πολιτικής της Τοπικής Επιτροπής Παιδείας (LEA) του Staffordshire (1998) στη Βρετανία, που τονίζει ότι η Ε.Δ.Ε. έχει διαθεματικό (cross-curricular) χαρακτήρα και αφορά το περιεχόμενο και τις μεθοδολογίες του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το ανεπίσημο ή «κρυμμένο» αναλυτικό πρόγραμμα, το ήθος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τις πολιτικές για εξωσχολικές δραστηριότητες και εμπειρίες, τις πολιτικές για την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού και άλλου προσωπικού. Στο ίδιο έγγραφο παρατίθενται και εννιά κριτήρια αξιολόγησης της καλής πρακτικής σε σχέση με την Ε.Δ.Ε.:

Η ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης είναι καλή όταν:

- 1. όπως και οι άλλες διαθεματικές διαστάσεις, αναγνωρίζεται ξεκάθαρα ως οργανικό μέρος της συνολικής πολιτικής για το αναλυτικό πρόγραμμα και αντικατοπτρίζεται στους συνολικούς στόχους του σχολείου*
- 2. οι ρόλοι και οι ευθύνες που σχετίζονται με πτυχές της Ευρωπαϊκής Διάστασης ξεκαθαρίζονται στην ιεραρχία του προσωπικού*
- 3. οι γενικοί στόχοι για την Ευρωπαϊκή Διάσταση συμφωνούνται και είναι γνωστοί σε όλους*
- 4. οι πολιτικές και τα αναπτυξιακά σχέδια για την Ευρωπαϊκή Διάσταση διαμορφώνονται με τη συμβολή των δασκάλων, των γονιών, της εφορίας και της κοινότητας*

5. κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των εμπειριών των παιδιών σε σχέση με την Ευρωπαϊκή Διάσταση, η συνοχή και η συνέχεια (progression) τόσο στα επίσημα προγράμματα όσο και στις εξωσχολικές εμπειρίες είναι ξεκάθαρες
6. ο σχεδιασμός και ο εφοδιασμός σε υλικά των μαθημάτων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος λαμβάνει σοβαρά υπόψη την Ευρωπαϊκή Διάσταση
7. οι γνώσεις και εμπειρίες του προσωπικού για την Ευρώπη εντοπίζονται και «αξιοποιούνται» κατάλληλα
8. οι σχετικές ανάγκες επιμόρφωσης του προσωπικού εντοπίζονται και ικανοποιούνται
9. υπάρχουν προγραμματισμένες και δομημένες ευκαιρίες για τους μαθητές να έχουν επαφή με νέους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες (τόσο μέσα στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα όσο και μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων)
(σ.2)

Ταυτόσημες σχεδόν είναι και οι επίσημες θέσεις του Βρετανικού Υπουργείου για την Παιδεία και την Εργοδότηση (DfEE, 1998), που περιέχονται σε έκδοση με την ευκαιρία της ανάληψης της προεδρίας της Ε.Ε. από τη Βρετανία το πρώτο εξάμηνο του 1998. Τονίζεται εκεί ότι η εγρήγορση για την Ευρώπη είναι κάτι περισσότερο από τη ‘γνώση’ για την Ευρώπη:

Ένας στόχος-κλειδί της συμπερίληψης της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση είναι να αναπτύξουμε την κατανόηση των παιδιών για την πολιτιστική διαφορετικότητα και να τροποποιήσουμε τις στάσεις και αντιλήψεις τους για άλλες χώρες, μερικώς μέσω της ενδυνάμωσης της αυτο-συνειδησίας (self-awareness) τους και μερικώς μέσω της σύγκρουσης με τις ιδέες και κρίσεις τους, ώστε να νιώθουν αυτοπεποίθηση και άνεση σε ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον (σ.2).

Αναλυτικά, σύμφωνα με την έκδοση αυτή, οι στόχοι είναι να βοηθηθούν οι μαθητές (α) να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους ως ενεργοί πολίτες της Ευρώπης και μέσα στον ευρύτερο αλληλοεξαρτώμενο κόσμο, καθώς και τις ευκαιρίες, δικαιώματα και υποχρεώσεις που αυτό συνεπάγεται, (β) να αναπτύξουν υγιή, θετική εθνική και διεθνή ταυτότητα και εκτίμηση της διαφορετικότητας, (γ) να αναπτύξουν τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να νιώθουν άνετα σε μια διαφορετική κοινότητα, να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για άλλες χώρες και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους τόσο για τη δική τους όσο και για τις άλλες κοινότητες, (δ) να εκτιμήσουν διαφορετικές

γλώσσες και πολιτισμούς, (ε) να καταστούν ανεκτικοί, φιλικοί και με κατανόηση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, και (ε) να αντεπεξέλθουν με τον αυξανόμενο ρυθμό αλλαγής του σύγχρονου κόσμου και να νιώθουν σίγουροι ότι οι δεξιότητες και η κατάρτισή τους θα αναγνωρίζεται και θα εκτιμάται και εκτός των εθνικών συνόρων (DfEE, 1998).

Στο γενικότερο πλαίσιο πολιτικής του Ηνωμένου Βασιλείου κινείται και ένα σημαντικό έγγραφο πολιτικής από τη Σκοτία (SOED, 1994), που τονίζει, μεταξύ άλλων, την ανάγκη ανάπτυξης πρωτοβουλιών στο τοπικό και σχολικό επίπεδο, την ενθάρρυνση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, την ενθάρρυνση συνεταιρισμών ανάμεσα σε παρόμοια εκπαιδευτικά ιδρύματα ευρωπαϊκών χωρών και την ανάπτυξη σχετικών αποτελεσματικών δικτύων επικοινωνίας.

Οι Theophilides και Koutselini-Ioannides (1999) θεωρούν την Ε.Δ.Ε ως «ένα σύνολο εμπειριών, που σκοπό έχουν να ενδυναμώσουν τους νέους ανθρώπους να λειτουργήσουν άνετα στην Ευρώπη» (σ. 18). Οι Tulasiewicz και Brock (1994) υποδεικνύουν ότι η Ε.Δ.Ε. σχετίζεται με το νοητικό εμπλουτισμό (cognitive enrichment), την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη συναισθηματική προδιάθεση να ζήσει και να εργαστεί κάποιος με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν πρόσφατα οι ίδιοι, «η ευρωπαϊκή παιδεία, υπό τη μορφή αγωγής καθώς και διδασκαλίας, πρέπει να κάνει τους Ευρωπαίους ικανούς να ξανασκεφτούν το μέλλον τους» (Tulasiewicz με Brock, 2000, σ. 15). Ο Ryba (1995) παρατηρεί ότι ο ρόλος της Ε.Δ.Ε. είναι να βοηθήσει τους νέους των ευρωπαϊκών χωρών να συνειδητοποιήσουν τη νέα κατάσταση στην οποία ολοένα και περισσότερο βρίσκονται, να μάθουν για τα νέα τους δικαιώματα και υποχρεώσεις και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να λειτουργήσουν σε αυτό το ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Οι ικανότητες-κλειδιά για τις τωρινές και μελλοντικές προκλήσεις της Ευρώπης ήταν ακριβώς το αντικείμενο συνεδρίου του Συμβουλίου της Ευρώπης, που έγινε στη Βέρνη στις 27-30/3/2001. Οι ειδικοί από όλη την Ευρώπη που πήραν μέρος σε αυτό θεώρησαν ότι πιο ουσιώδεις για όλους τους Ευρωπαίους νέους ήταν, κατά σειρά, η ικανότητα συνεργασίας και εργασίας σε ομάδα, η ικανότητα χρήσης των νέων τεχνολογιών

πληροφορικής και επικοινωνίας και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Σημαντικότερες ικανότητες για οικοδόμηση μιας ενωμένης Ευρώπης θεωρήθηκαν, κατά σειρά, οι γλωσσικές δεξιότητες και ο χειρισμός διαφορών απόψεων και συγκρούσεων (<http://culture.coe.fr/infocentre/pub/eng/enle1.5.html> 21.5.2001)

Ο Hans-Joachim Dumrese, μιλώντας εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (“Task Force Human Resources, Education, Training and Youth”) σε διεθνή διάσκεψη για την Ε.Ε.Δ., τόνισε ότι το ζήτημα ανάγεται

στο άνοιγμα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που προέκυψαν τον 19^ο αιώνα και διαμορφώθηκαν τον 20^ο αιώνα και στην ανάπτυξη μια ευρωπαϊκής διάστασης παράλληλα με την εθνική διάσταση Η Ευρώπη είναι πολύ περισσότερο από μια οικονομική κοινότητα· η οικονομική συνοχή πρέπει να πηγαίνει χέρι με χέρι με την πολιτιστική συνοχή. Η Ευρώπη είναι πρώτα και κύρια μια πολιτιστική κοινότητα (Dumrese, 1993, σ. 42).

Συνθέτοντας τα μέχρι το 1992 κοινοτικά κείμενα (περίπου 150 ψηφίσματα και εισηγήσεις, καθώς και γνώμες, αποφάσεις και μέτρα), ο Dumrese (1993) καταλήγει ότι η ευρωπαϊκή διάσταση μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής:

- Το πρώτο συστατικό: *ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικών*

Οι νεαροί πολίτες της Ευρώπης θα πρέπει πια να γνωρίζουν ο ένας τον άλλο κατά τη διάρκεια της νεότητάς τους και όχι μόνο αργότερα κάτω από τους αποξενωτικούς και ανταγωνιστικούς όρους της αγοράς εργασίας.

- Το δεύτερο συστατικό: *ανταλλαγή εμπειριών*

Αυτό αφορά την ενθάρρυνση ανταλλαγής εμπειριών σε εκπαιδευτικά θέματα ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε όλα τα επίπεδα. Σε αυτό θα συμβάλει η συνεργασία των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, καθώς κι άλλων επαγγελματικών οργανώσεων, και η εγκαθίδρυση ερευνητικών κέντρων και κέντρων επιστημονικής τεκμηρίωσης.

- Το τρίτο συστατικό έχει να κάνει με το *περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος*.

Προτεραιότητα θα δοθεί στους εκπαιδευτικούς σκοπούς που σχετίζονται με την κοινοτική πολιτότητα (union citizenship), τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις πολυπολιτιστικές πτυχές. Αυτοί περιλαμβάνουν:

- τη μετάδοση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, σύμφωνης με την κοινοτική ιθαγένεια
- την προσπέλαση της εχθρότητας απέναντι στους ξένους
- τη μάχη ενάντια στο ρατσισμό
- τη γνώση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς άλλων εθνών
- τη μετάδοση δεξιοτήτων που απαιτούνται, για να ζήσει κάποιος σε άλλες κοινωνίες με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς
- την κατάκτηση ξένων γλωσσών
- την εξοικείωση και χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας
- την αναγνώριση ότι, πέραν των εθνικών πολιτισμών, υπάρχει ο κοινός ευρωπαϊκός πολιτισμός.

Αναφορικά με το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, μια νέα ισορροπία πρέπει να αναζητηθεί ανάμεσα σε θέματα εθνικού και τοπικού ενδιαφέροντος από τη μια και ευρωπαϊκού περιεχομένου από την άλλη. Μερικά πράγματα χρειάζεται να αντικατασταθούν και άλλα απαιτούν μια νέα ερμηνεία. Στην περίπτωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αυτό σημαίνει περισσότερες ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων λιγότερο διαδεδομένων, θα πρέπει να προσφέρονται και η διδασκαλία να αρχίζει σε πιο μικρή ηλικία.

- Το τέταρτο και τελευταίο συστατικό είναι η *αμοιβαία αναγνώριση των πτυχίων και άλλων τυπικών προσόντων ή μάλλον η επέκταση της εθνικής θεώρησης των προσόντων στην ολότητα της E.E.*

(Dumrese, 1993, σσ. 43-45)

Προσφωνώντας την ίδια διάσκεψη ο γραμματέας της διαρκούς συνέλευσης των τοπικών υπουργών παιδείας και πολιτισμού της Γερμανίας Harald Kastner πρότεινε πέντε

υποθέσεις για την έννοια της «καλής πρακτικής» σε σχέση με την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολεία και στην εκπαίδευση. Για τον Kastner (1993):

η καλή διδασκαλία για την Ευρώπη εκπαιδεύει αποβλέποντας (α) στην ανάπτυξη προσήλωσης στην Ευρώπη και στο έθνος και στην ταύτιση με τις βασικές της αξίες ... (β) στην ανάπτυξη ευρωπαϊκής εγρήγορσης για τα σύνορα και τις διασυνοριακές σχέσεις μέσα στην Ευρώπη, τις διαχωριστικές και συνδετικές τους λειτουργίες ... (γ) στη λήψη οικονομικών μέτρων που δείχνουν υπευθυνότητα για το μέλλον ... (δ) στην προώθηση του διαλόγου πέρα από τα σύνορα και στην καλλιέργεια διαπολιτιστικής συνεργασίας ... (ε) στη διατήρηση εσωτερικής και εξωτερικής ειρήνης μέσα στην Ευρώπη και στη διάθεση για υπεράσπισή της (σσ. 52-55)

Ο Neave (1984), αναλύοντας την εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, συμπεραίνει ότι η έννοια της Ε.Δ.Ε. περιλαμβάνει (με τη σειρά που αναπτύχθηκαν) πέντε στοιχεία: (α) Διδασκαλία για την Ευρώπη στα σχολεία (β) Εκπαίδευση για ευρωπαϊκή αγωγή του πολίτη (γ) Προσπάθεια συνειδητοποίησης του παρελθόντος της Ευρώπης (δ) Ανάπτυξη οράματος για το μέλλον της Ευρώπης (ε) Ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας των νέων της Ευρώπης για διαμόρφωση μιας ενιαίας Ευρώπης (σσ. 117-135).

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό έγγραφο για τον καθορισμό της έννοιας της Ε.Δ.Ε. σε ό,τι αφορά την Ευρωπαϊκή Κοινότητα ήταν και η έκθεση του Βέλγου παιδαγωγού Pierre Vanbergen (“Enhanced Treatment of the European Dimension”) το 1988, η οποία, σύμφωνα με το Mulcahy (1994), αποτέλεσε τον πρόδρομο και τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίχτηκε το γνωστό ψήφισμα αργότερα την ίδια χρονιά. Ο Vanbergen βλέπει πλατιά την κοινότητα ως μια κοινωνική και πολιτιστική, παράλληλα με την οικονομική, οντότητα, η οποία έχει αντίστοιχους κοινωνικούς, πολιτιστικούς, ακόμα και πολιτικούς στόχους, παράλληλα με τους οικονομικούς (E.C. 1988α). Αυτή η θεώρηση, σύμφωνα με το Mulcahy (1994), έχει τις ρίζες της βαθιά στον ευρωπαϊκό πολιτισμό, αλλά τώρα καθοδηγείται από το όραμα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Γι’ αυτό και η έκθεση τονίζει την προσήλωσή της στην ανάπτυξη μιας κοινότητας θεμελιωμένης στο «σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της ελευθερίας γνώμης και έκφρασης, τον πλουραλισμό, την ελεύθερη διακίνηση προσώπων και ιδεών» και, με βάση την κοινή πολιτιστική κληρονομιά, την επιθυμία «να οικοδομήσουμε μαζί το μέλλον και να διαδραματίσουμε ρόλο στη δημιουργία μιας παγκόσμιας τάξης μέσω της οποίας μπορεί να υπάρξει ειρηνική ανάπτυξη της ανθρωπότητας» (E.C. 1988α). Η

έκθεση τονίζει ακόμα ότι η επιδίωξη δεν είναι η επιβολή πάνω ή η αντικατάσταση των εθνικών πολιτισμών αλλά μάλλον να δοθεί «μια φρέσκια διάσταση στους εθνικούς πολιτισμούς με την παροχή νέων ευκαιριών εμπλοκής σε διάλογο εντός της Κοινότητας» (E.C. 1988α, σ.6).

Ο Vanbergen δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση για ευρωπαϊκή πολιτότητα (citizenship) και πιστεύει ότι η Ε.Δ.Ε. θα πρέπει να παρουσιάζεται μέσα από τη μελέτη της γλώσσας και των κοινωνικών σπουδών (περιλαμβανομένων της ιστορίας, της γεωγραφίας, της αγωγής του πολίτη) και τη μελέτη των κοινοτικών θεσμών, ιδεωδώς δε μέσα από την εμπειρία της ζωής σε άλλα κράτη μέλη. Ως συγκεκριμένη έκφραση του νοήματος και του περιεχομένου της Ε.Δ.Ε. και ιδιαίτερα της πολιτικής διάστασης (civic dimension) αναφέρονται: (α) επίγνωση για την κοινότητα και την επίδρασή της στη ζωή μας, (β) γνωριμία με τους κοινοτικούς θεσμούς, (γ) αντίληψη της κοινότητας ως ένα θεσμικό, οικονομικό και πολιτικό χώρο, που τα μέλη του ενισχύουν τους δεσμούς τους λόγω της απόφασης τους να οικοδομήσουν μια ευρωπαϊκή κοινωνία, (δ) κατανόηση των ηθικών και πολιτικών αρχών στις οποίες εδράζεται η Κοινότητα, και (ε) οι κοινοί δεσμοί που ενώνουν τους ανθρώπους της Κοινότητας (E.C. 1988α, σσ. 6-7).

Παρόμοιες θέσεις περιέχονται και στις *Εισηγήσεις για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης* με ημερομηνία 18/2/1993 της Ελβετικής Συνομοσπονδίας των Διευθυντών Εκπαίδευσης και Οικονομικών Διευθυντών Κατάρτισης των Καντονίων, οι οποίες βασίζονται στο *Ψήφισμα αρ. 1 για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης: Διδασκαλία και περιεχόμενο αναλυτικού προγράμματος*, Διαρκής Σύνοδος των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας, 17^η Σύνοδος, Βιέννη, 16-17/10/1991. Με βάση αυτές, η Ε.Δ.Ε. ταυτίζεται τελικά με την εξάλειψη μιας υπερβολικά άκαμπτης, θετικιστικής και εθνοκεντρικής θεώρησης και την έμφαση σε αξίες που έχουν προκύψει μέσα από την πορεία στο χρόνο, όπως τις πιο κάτω:

- διάθεση για κατανόηση, ξεπέραςμα της προκατάληψης και αναγνώριση αμοιβαίων συμφερόντων, με ταυτόχρονο σεβασμό της διαφορετικότητας
- αποδοχή (receptiveness) των διάφορων πολιτισμών, με ταυτόχρονη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας του καθενός

- σεβασμός των νομικών υποχρεώσεων και δικαστικών αποφάσεων μέσα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- διάθεση για αρμονική συνύπαρξη και αποδοχή συμβιβασμών, στην περίπτωση ύπαρξης διαφορετικών συμφερόντων
- υπεράσπιση της ελευθερίας, της πλουραλιστικής δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης
- ανάπτυξη ενός συστήματος παραγωγής και οικονομικών ανταλλαγών ανάμεσα στα κράτη, που να είναι ταυτόχρονα παράγοντας ατομικής και κοινωνικής ευημερίας και πολιτικής επάρκειας
- έγνοια για τη διατήρηση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας οικολογικής ισορροπίας
- διάθεση για διατήρηση της ειρήνης στην Ευρώπη και στον κόσμο

Μια ολοκληρωμένη ανάλυση της έννοιας της Ε.Δ.Ε. έχει επιχειρήσει η Dominique Barthelemy (1997· 1999), η οποία εύστοχα αρχικά παρατηρεί ότι, ενώ γίνεται συχνά λόγος για την οικονομική, την πολιτική, την κοινωνική, τη νομική κ.ο.κ. διάσταση της Ευρώπης, δε γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική διάσταση της Ευρώπης, παρά μόνο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Η Barthelemy (1997· 1999) σημειώνει πως όταν μιλάμε για την Ευρώπη σήμερα συνήθως έχουμε στο μυαλό τον πολιτισμό, τις αξίες και τα δημιουργήματά (projects) της. Αναλύοντας τον πρώτο όρο, εισηγείται ότι ο όρος «πολιτισμός» περιέχει τις έννοιες του χώρου, της κοινωνίας, της οικονομίας, της συλλογικής νοοτροπίας (collective mentality) και της συνέχειας. Ο ευρωπαϊκός χώρος δεν είναι διαχρονικά σταθερός, ενώ υπάρχουν και άλλες κοινωνίες, όπως η αμερικανική και η αυστραλιανή, που κάποτε αισθάνονται ως συνεχιστές του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής. Οικονομικά σήμερα η Ευρώπη αποτελεί οργανικό μέρος ενός παγκόσμιου μηχανισμού και τα οικονομικά της σύνορα είναι δυσδιάκριτα, ενώ στόχος της Ε.Ε. είναι η διαρκής ενίσχυση της θέσης της στο παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός, συνεχίζει, αναλύοντας τις κατά καιρούς συλλογικές αντιλήψεις των Ευρωπαίων, περιέχει αντιθέσεις, οι οποίες συνδέονται και με τους ατέλειωτους πολέμους, διενέξεις, επαναστάσεις και γενοκτονίες στην ευρωπαϊκή ιστορία. Τέτοιοι όροι, που βρίσκονται σε έντονο και απρόβλεπτο διάλογο μεταξύ τους,

είναι, για παράδειγμα, λογική / θρησκεία, μυθική σκέψη / κριτική σκέψη, εμπειρισμός / λογικοκρατία, ύπαρξη / ιδέα, φιλοσοφία / επιστήμη, παλιό / νέο, παράδοση / εξέλιξη, αντίδραση / επανάσταση, ατομικισμός / συλλογικότητα, Αμλετισμός / Προμηθεϊσμός. Αυτός ο κατάλογος με τους όρους της αντιφατικής ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, τους οποίους πρέπει να θεωρούμε κριτικά, είναι το μόνο που μπορούμε να έχουμε στην προσπάθεια ορισμού του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Οι ευρωπαϊκές αξίες, όπως αυτές διαμορφώνονται τα τελευταία χρόνια, είναι αποτέλεσμα της συνέχειας που, παρά τις αντιθέσεις, ανταγωνισμούς, αγώνες και συγκρούσεις, χαρακτηρίζει ιστορικά τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο. Προοδευτικά οι ευρωπαϊκές κοινωνίες υιοθετούν ένα σύνολο απόψεων και αξιών, που επιδιώκει να θέσει τον Άνθρωπο στην καρδιά του περιβάλλοντός του, να του εγγυηθεί την υπεύθυνη εξάσκηση της ανεξαρτησίας του και να παράσχει στην κοινωνία τις καλύτερες δυνατό συνθήκες αρμονικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, ο Ευρωπαίος επιθυμεί διαρκώς την αλλαγή, την εξέλιξη, κάτι που εκφράζεται μέσα στις αισθητικές, επιστημονικές και τεχνολογικές του δημιουργίες. Η σχέση του Ευρωπαίου με το χρόνο καθορίζει και τον λογικοκρατικό (rational) τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται και εκμεταλλεύεται το περιβάλλον. Επομένως, συμπεραίνει η Barthelemy (1997· 1999), με όποιο από τους τρεις όρους και αν σκεφτούμε, τίποτε δεν είναι δεδομένο. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός έχει νόημα μόνο αν είναι πλουραλιστικός, συνεχώς επανεξεταζόμενος και όχι απόλυτος. Το ίδιο και οι ευρωπαϊκές αξίες, ενώ αναφορικά με τις δημιουργίες (projects) επισημαίνεται ότι η εφαρμογή του λογικοκρατικού προτύπου έχει τους περιορισμούς και τις αδυναμίες της.

Ο ακριβής γεωγραφικός, οικονομικός και θεσμικός ορισμός της σημερινής ραγδαία μεταβαλλόμενης Ευρώπης, επισημαίνεται, είναι αδύνατος. Ουσιαστικός δείκτης για τα όρια της Ευρώπης είναι η εθελοντική συμμετοχή στο ευρωπαϊκό δημοκρατικό οικοδόμημα του Συμβουλίου της Ευρώπης, ο σεβασμός των δημοκρατικών διαδικασιών και η επικράτηση του νόμου (rule of law), με το διαχωρισμό των εξουσιών, οι ελεύθερες εκλογές, η ελευθεροτυπία, η ανεξαρτησία του δικαστικού συστήματος, ο σεβασμός των ανθρωπίνων και των μειονοτικών δικαιωμάτων.

Αυτές ακριβώς οι αρχές αποτελούν και τις αξίες για τις οποίες αγωνίζεται σήμερα η Ευρώπη. Η Barthelemy (1997· 1999), ωστόσο, τονίζει την ανάγκη να καλλιεργηθούν και νέες ανθρωπιστικές αξίες, έτσι ώστε να υπάρξει ανταπόκριση σε τέσσερις τουλάχιστο νέες σύγχρονες προκλήσεις: (α) Η Ευρώπη να επανεξετάσει τη θέση της στο πολύπλοκο παγκόσμιο γεωπολιτικό γίνεσθαι, αναπτύσσοντας περισσότερο τη συνεργασία και την ολοκλήρωση των κρατών μελών της. (β) Να διαμορφώσει μια πλουραλιστική αντίληψη ταυτότητας στους Ευρωπαίους που να συνάδει με τη μεγάλη κινητικότητα του πληθυσμού. (3) Να αναδιαρθρώσει ριζικά και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο την εργασιακή-κοινωνική πολιτική της, με βάση τα νέα δεδομένα για την ανεργία, την ανέχεια, την ερήμωση της υπαίθρου και την έλλειψη γεωγραφικά ισορροπημένης ανάπτυξης. (4) Η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος σε τομείς όπως η βιοτεχνολογία και η πληροφορική επιβάλλουν την ανάπτυξη νέων μηχανισμών προστασίας των ατόμων.

Σε παρόμοιες γραμμές κινείται και η προβληματική που αναπτύσσει για την ΕΔΕ ο Μπουζάκης (1999), ο οποίος, για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της, αναφέρεται σε γεωγραφικά, πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά, ιστορικά και πολιτικά κριτήρια και σε πλήθος σχετικών ερωτημάτων, όπως ο καθορισμός του ακριβούς χώρου της Ευρώπης, η σχέση ΕΔΕ και διεθνούς διάστασης της εκπαίδευσης, η έννοια της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η διαφορετικότητα κτλ. Η προσέγγιση του ίδιου πάντως είναι ότι η ΕΔΕ είναι έννοια πολυδιάστατη (και επομένως εννοιολογική πληρότητα δεν μπορεί να στηριχτεί μόνο σε ένα κριτήριο) και ανοιχτή (άρα δεν περιορίζεται μόνο στις χώρες της ΕΕ ούτε ενσωματώνει μόνο οικονομικές παραμέτρους). Τονίζει σχετικά ότι «οφείλει να εμπεριέχει κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις καθώς και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Μπουζάκης, 1999., σ.13).

Ορισμένες φορές, ωστόσο, εκφράζονται και έντονες αντιθέσεις σε ορισμένες πτυχές των προτεινομένων για την Ε.Δ.Ε., οι οποίες κυμαίνονται από φόβο για απώλεια της πολιτιστικής ποικιλίας και διαφορετικότητας με την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με εισήγηση η Ε.Δ.Ε. ουσιαστικά να περιοριστεί στη διαφάνεια και στην αμοιβαία αναγνώριση τίτλων σπουδών (Berggren-Merkel, 1999) έως πλήρη αντίθεση

στην ιδέα ότι θα πρέπει να προωθείται μέσω των σχολείων πίστη και αφοσίωση στη «Νέα Ευρώπη» και καλλιέργεια της ιδέας της ευρωπαϊκής ιθαγένειας (Williams, 1996). Κάποιοι άλλοι, όπως ο Descheaux με την Buffet (1998), που έχουν εργαστεί σε ένα πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εισαγωγή της Ε.Δ.Ε. στη γαλλόφωνη περιοχή της Ελβετίας και έχουν συναντήσει αρκετές θεωρητικές, πρακτικές και πολιτικές δυσκολίες, διερωτώνται: «Είναι ακόμα σχετικό (relevant) να μιλάμε για την ‘ευρωπαϊκή’ διάσταση, ή δε θα ήταν καλύτερα, αν, για να αποφύγουμε τη σύγχυση τόσο στους στόχους όσο και στις μεθόδους, μιλούσαμε για ‘εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα’;» (σ. 62)

Κριτική της πολιτικής της ΕΕ

Όπως φάνηκε πιο πάνω, οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ιδιαίτερα η προσπάθεια για ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση απασχολούν με ολοένα αυξανόμενους ρυθμούς τους ακαδημαϊκούς και τους ερευνητές, παρόλο που σε μια επισκόπηση της αρθρογραφίας στα κυριότερα αγγλόφωνα, γαλλόφωνα και ιταλόφωνα εκπαιδευτικά περιοδικά της δεκαετίας 1984-1994 βρέθηκαν λιγότερα από 100 σχετικά άρθρα (Novoa, 1994· Sultana, 1994, 1995α). Τα περισσότερα από αυτά τα άρθρα και άλλα νεότερα, καθώς και δεκάδες βιβλία με παρόμοιο περιεχόμενο, αναφέρονται στα ζητήματα της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και των συνεπειών της για την εκπαίδευση με ιδιαίτερα θετικό φακό και χωρίς σοβαρή κριτική διάθεση (Sultana, 1995β, 2002 · Pereyra, 1993). Πρόκειται κυρίως για βιβλιογραφία που, όπως παρουσιάστηκε πιο πάνω, καταγράφει τις εξελίξεις, αναλύει, συγκρίνει και αντιπαραβάλλει εκπαιδευτικά συστήματα και στηρίζεται στην επίσημη πληροφόρηση που παρέχεται από την Ε.Ε. ή/και άλλους ευρωπαϊκούς θεσμούς, χωρίς να αμφισβητείται ουσιαστικά η όλη πολιτική, οι στόχοι και οι διαδικασίες επίτευξής τους.

Αυτό δε σημαίνει ότι απουσιάζει εντελώς η κριτική και οι αντιδράσεις σε θέματα ευρωπαϊκής παιδείας. Οι αντιδράσεις και οι ενστάσεις βέβαια διαφέρουν από περίπτωση σε περίπτωση και πολλές φορές αφορούν θεωρήσεις των ζητημάτων μέσα από κυρίως τοπικιστικό φακό. Αρκετές φορές ακραία συντηρητικές ομάδες «συμμαχούν» με ακραία αριστερά κινήματα στην αντίδρασή τους ενάντια στις «επεμβάσεις των Βρυξελλών», για τελείως διαφορετικούς λόγους (Christiansen, 1992). Υπάρχει, ωστόσο, και σοβαρή κριτική διάθεση, ιδίως, αλλά όχι αποκλειστικά, εκ μέρους μερίδας ακαδημαϊκών της αριστερής διάνοησης που θεωρούν τον εαυτό τους ότι ιδεολογικά (αν όχι και γεωγραφικά) βρίσκεται, κατά την έκφραση του Sultana (2002), «στην περιφέρεια της Ευρώπης». Η κριτική αυτή θεώρηση έχει εντοπίσει και σε μερικές περιπτώσεις τεκμηριώσει σημαντικά προβλήματα αναφορικά με τα ζητήματα που άπτονται της ΕΔΕ.

Πηγή πολλών προβλημάτων θεωρείται το γεγονός ότι το κυριότερο κίνητρο πίσω από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι σε τελευταία ανάλυση τα οικονομικά συμφέροντα των ευρωπαϊκών εταιρειών και η ανάγκη ενδυνάμωσης της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας έναντι κυρίως της ιαπωνικής και της αμερικανικής (Στογιαννίδου, 2000). Η ΕΕ θεμελιώθηκε στην πεποίθηση ότι το εθνικό κράτος (nation state) δεν είναι πλέον λειτουργικό για τα γενικότερα οικονομικά συμφέροντα και ότι

τα μεγαλύτερα εμπόδια για επίτευξη μεγαλύτερης ανταγωνιστικότητας βρίσκονται στα κωλύματα (barriers) του γνήσια ελεύθερου ανταγωνισμού εντός της Ευρώπης και ότι ο τρόπος επίτευξης του στόχου είναι η αφαίρεση των εμποδίων. Ο ελεύθερος ανταγωνισμός εσωτερικά θεωρείται ότι είναι αναγκαία (και, σε μερικές ερμηνείες, ίσως ακόμα και επαρκής) συνθήκη της ανταγωνιστικότητας εξωτερικά (Marquand, 1989, σ. 212).

Η απαλλαγή από διοικητικά, τεχνικά και άλλα εμπόδια θεωρείται ότι μειώνει τα κόστη, ενδυναμώνει τον ανταγωνισμό, ενισχύει την οικονομική δραστηριότητα και αντιμετωπίζει το στάσιμο πληθωρισμό (stagflation) (Ross, 1992). Η θεώρηση αυτή μάλιστα τα τελευταία χρόνια οδήγησε σε αμφισβήτηση του ρόλου του κράτους, προώθηση πολιτικών ατομικής επιλογής, ανταγωνισμό που καθοδηγείται από την αγορά, αυξημένη ιδιωτική πρωτοβουλία, περιορισμό των μηχανισμών κράτους προνοίας, πιο άνιση ανακατανομή του εθνικού εισοδήματος και περιορισμό της διαπραγματευτικής ισχύος των συντεχνιών (Muller και Wright, 1994· Magri, 1991).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι επόμενο να υπάρχουν έντονες ανησυχίες ότι οι κεφαλαιοκράτες έχουν τον πρώτο λόγο και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές πολιτικής της ΕΕ (Sultana, 1995β, 2002). Ενδεικτική είναι η ισχυρότατη επίδραση της Ευρωπαϊκής Στρογγυλής Τραπέζης Βιομηχάνων (European Round Table of Industrialists) στην πορεία, το ρυθμό και τις επιλογές της διαδικασίας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Ramsay, 1992). Οι επιρροές του ίδιου αυτού οργάνου φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποφασιστικής σημασίας και σε θέματα εκπαίδευσης. Όπως επεξηγεί ο Slowinski (1998), η Λευκή Βίβλος *Διδασκαλία και Μάθηση: Προς μια κοινωνία μάθησης* του 1997 και το σημαντικό έγγραφο πολιτικής *Προς μια Ευρώπη της γνώσης* του 1998 στηρίζονται σε δύο παρόμοια έγγραφα που εξέδωσε αντίστοιχα δύο και ένα χρόνο νωρίτερα το όργανο αυτό, που αντιπροσωπεύει 46 από τις μεγαλύτερες ευρωπαϊκές

εταιρείες. Πολύ αποτελεσματική πίεση επίσης έχει εξασκήσει η Στρογγυλή Τράπεζα στα θέματα της προώθησης της εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Funnell και Muller, 1991).

Οι ανησυχίες αυτές ενισχύονται και από το λεγόμενο «δημοκρατικό έλλειμμα» της ΕΕ, καθώς φαίνεται ότι οι απλοί πολίτες στην Ευρώπη δεν ταυτίζονται και πολύ με τη διαδικασία της ολοκλήρωσης και αρκετοί θεωρούν τη γραφειοκρατία των Βρυξελλών ως πολύ μακριά τους (Sultana, 1995β). Οι επικριτές τονίζουν ότι η κοινοβουλευτική-δημοκρατική αντιπροσώπευση αποκλείεται εντελώς από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Magri, 1991), το Συμβούλιο Υπουργών αρνείται να εκχωρήσει ουσιαστικές εξουσίες ή να υποστεί τον έλεγχο του Κοινοβουλίου (Sultana, 1995β), ενώ και η ίδια η Επιτροπή κατηγορείται για τέτοιο «έλλειμμα» (Page και Wouters, 1994). Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Streeck και Scmitter (1991), οι οποίοι αναλύουν το «δημοκρατικό έλλειμμα» στη νέα Ευρώπη και καταλήγουν ότι το συγκείμενο πλαίσιο που παρέχει «ενότητα στην ποικιλότητα» της Ευρώπης είναι προβληματικό. Συμπεραίνουν ότι

στιδήποτε και αν πάρει τη θέση του υπερεθνικού Ενιαίου Ευρωπαϊκού Κράτους που θα κυβερνά την Κοινή Ευρωπαϊκή Αγορά πιθανότατα θα μοιάζει με ένα παλιού τύπου (pre-New Deal) φιλελεύθερο κράτος, με, κατά την ορολογία του Marshall, ψηλό επίπεδο ατομικών δικαιωμάτων, χαμηλό επίπεδο πολιτικών δικαιωμάτων και ακόμα χαμηλότερο επίπεδο κοινωνικών δικαιωμάτων, με σχεδόν τέλεια απουσία ενός ευρωπαϊκού συστήματος βιομηχανικής πολιτότητας (industrial citizenship) (σ.152).

Η ύπαρξη του «δημοκρατικού ελλείματος» και η αποστασιοποίηση των πολιτών από τις ευρωπαϊκές πολιτικές διεργασίες, κατά το Sultana (1995β, 2002), εξηγεί μερικώς και την έμφαση της Κοινότητας στην ανάπτυξη μιας «Ευρώπης των Πολιτών», η οποία λειτουργεί ως αντιστάθμισμα και μπορεί να προωθηθεί, ανάμεσα σε άλλα, με την εντατικοποίηση της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα και διαμέσου των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων.

Η κυριαρχία των οικονομικών σκοπιμοτήτων στις προτεραιότητες της ΕΕ συνδέεται επίσης και με την τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης (Sultana, 1994), η οποία, κατά το Lowe (1992), στηρίζεται στην αντίληψη ότι «υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην ποιότητα και το επίπεδο της (...) παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης και στην

αποτελεσματικότητα (efficiency) της οικονομίας» (σ.582). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και οι Husen, Tuijnman και Halls (1992), που βρήκαν πως υπάρχει στην Ευρώπη η αντίληψη ότι «η μειωμένη επένδυση στην οικοδόμηση δεξιοτήτων και ειδικότερα η χαμηλή επίδοση στα σχολεία μπορεί να είναι σημαντικοί παράγοντες για την επεξήγηση της μη ευνοϊκής οικονομικής απόδοσης» (σ.7), ιδιαίτερα σε σχέση με τις βορειοαμερικανικές και τις ασιατικές χώρες. Η «επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό» εξάλλου διακηρύσσεται συχνά και σε επίσημα ευρωπαϊκά έγγραφα ως «πρώτη των προτεραιοτήτων» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Commission of the European Communities, 1989, σ.9), κάτι που εμφανώς παραπέμπει στη «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» (human capital theory). Όπως συμπεραίνει ο Moschonas (1997), αναλύοντας συστηματικά τις ενέργειες της ΕΕ στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, αυτή η θεωρία έχει κυριαρχήσει στις πολιτικές επιλογές και στρατηγικές επιδιώξεις της Κοινότητας στις οποίες η έμφαση είναι στην κοινωνικο-οικονομική (social-economic) διάσταση της εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα η πολιτιστικο-πολιτική (cultural-political) διάστασή της παίζει ένα σχεδόν περιθωριακό ρόλο, με αποτέλεσμα την υπονόμηση της ίδιας της ευρωπαϊκής πολιτικής ολοκλήρωσης. Η έμφαση που δίδεται στα μαθηματικά, την επιστήμη και την τεχνολογία (Commision of the European Communities, 1993) είναι προφανώς συνάρτηση των οικονομικών κινήτρων και επιδιώξεων, ενώ η αντίληψη για την ανάγκη προετοιμασίας των νέων για εργοδότηση σε διεθνείς επιχειρήσεις συνδέεται άμεσα με την προώθηση από την ΕΕ της κατανόησης άλλων πολιτισμών και της γνώσης άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών (Sultana, 1995β). Υπάρχει, επομένως, ο κίνδυνος υπερβολικής έμφασης στα ωφελμιστικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος σε βάρος των ανθρωπιστικών στοιχείων, της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ενεργού ανάμιξης στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της κριτικής σκέψης. Όπως εύγλωττα παρατήρησε σε διάλεξή του στο Πανεπιστήμιο Κύπρου στις 5 Δεκεμβρίου 2001 ο Καζαμίας, η έμφαση της ΕΕ για την εκπαίδευση του αυριανού «homo europaeus» είναι αναμφισβήτητα πολύ πιο κοντά στο «homo economicus» παρά στο «homo koinonicus» ή στο «homo politicus». Παραλληλίζοντας το ζήτημα με το Τρωικό πόλεμο, διερωτήθηκε κατά πόσο «στο τέλος το τίμημα για την κατάκτηση της Τροίας (βλέπε οικονομικές επιδιώξεις) θα είναι η θυσία της Ιφιγένειας (βλέπε ανθρωπιστικές επιδιώξεις)».

Ακριβώς η ανάγκη υπέρβασης της ωφελμιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και υιοθέτησης μιας προσέγγισης που να δίνει έμφαση στην ολοκλήρωση των ατόμων τονίζεται ιδιαίτερα και στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, που συγκροτήθηκε με εντολή του Γενικού Διευθυντή της UNESCO (UNESCO, 1999). Η Επιτροπή κατέληξε ότι για να πετύχει η εκπαίδευση στο έργο της, που απαιτεί τον αντιφατικό εκ πρώτης όψεως ρόλο να παρέχει «στα άτομα μια εικόνα για τον πολύπλοκο κόσμο μας που βρίσκεται σε συνεχή αναβρασμό και ταυτόχρονα να παρέχει την πυξίδα που θα τα βοηθήσει να πορευθούν με ασφάλεια μέσα σ' αυτόν» (σ.125), πρέπει να ενισχύσει τέσσερις μορφές μάθησης, τέσσερις *πυλώνες της γνώσης*, κατά την ορολογία της: Ο πρώτος πυλώνας είναι *να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει*, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του. Αυτό το είδος μάθησης αναφέρεται περισσότερο στην κατάκτηση των εργαλείων της γνώσης παρά στην απόκτηση κωδικοποιημένων πληροφοριών και για αυτό μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα μέσο και τελική επιδίωξη. Ο δεύτερος πυλώνας είναι *να του μάθει πώς να ενεργεί*, έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του. Οι «δεξιότητες ζωής» που συνδέονται με αυτό το είδος μάθησης είναι ένα μείγμα παραδοσιακής κατάρτισης, κοινωνικής συμπεριφοράς και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου. *Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους*, η τρίτη μορφή μάθησης, αφορά την κοινωνική συμμετοχή και τη συνεργασία. Δύο συμπληρωματικές κατευθύνσεις αυτού του πυλώνα είναι η σταδιακή ανακάλυψη του άλλου και η ενεργός συμμετοχή σε κοινές δράσεις και κοινούς σκοπούς σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Ο τέταρτος πυλώνας είναι *να μάθει στο άτομο πώς να υπάρχει* και αποτελεί μάθηση που προκύπτει από τις τρεις προηγούμενες. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του νου, του συναισθηματικού κόσμου και του σώματος, η αυτόνομη κριτική σκέψη και η εμβάθυνση στη διαδικασία λήψης απόφασης εντάσσονται σε αυτό τον πυλώνα. Η Επιτροπή παρατηρεί ότι σήμερα η εκπαίδευση εστιάζεται κυρίως στον πρώτο πυλώνα, λιγότερο στο δεύτερο και καθόλου στους άλλους δύο.

Στο επίκεντρο επικρίσεων έχει επίσης βρεθεί και ο Ευρω-κεντρισμός που προωθείται τα τελευταία χρόνια μέσω της ΕΕ. Παρόλο που ακόμα και γνωστοί «ευρω-σκεπτικιστές» αναγνωρίζουν θετικές επιδράσεις της ΕΔΕ, όπως το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση

περιθωριοποιημένων ομάδων και ομάδων κινδύνου (at-risk) μαθητών, την επιδίωξη ψηλών ακαδημαϊκών στόχων, την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας παιδιών μεταναστών, την προσπάθεια καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας, τις ευκαιρίες βίωσης της ποικιλότητας (diversity) και ιδίως την προώθηση της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ελευθερίας και του πολιτιστικού πλουραλισμού (Sultana, 2002), εκφράζονται προβληματισμοί για κινδύνους που εγκυμονεί η ίδια η ιδέα της Ευρώπης. Ο Said (1993) μιλά για περιθωριοποίηση των «μη ευρωπαϊκών περιοχών», η Στογιαννίδου (2000) τονίζει τον κίνδυνο η Ευρώπη να στραφεί σε έναν ευρωπαϊοκεντρισμό, ο οποίος θα ευθυγραμμίζεται με τις πολιτισμικές αξίες της παγκόσμιας οικονομίας και θα βρίσκεται σε προφανή απόσταση από την «ευρωπαϊκή κληρονομιά» και τις ανθρωπιστικές της αξίες, ενώ ο Balibar (1991) αναφέρεται σε «νέο ευρωπαϊκό ρατσισμό», ο οποίος ενισχύεται από τη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και την προβολή μιας ιδεώδους ευρωπαϊκής εικόνας. Ο Morin (1987) τονίζει σχετικά ότι η Ευρώπη δεν πρέπει ούτε να εξιδανικεύεται ούτε να απλοποιείται, καθώς «είναι πολύπλοκη, πλουραλιστική και, επομένως, ταυτόχρονα τροφός (nurturer) και καταστροφέας, ικανή να ταιριάζει (...) στη λογική αλλά και στον τρόμο» (σ.23). Όπως επισημαίνει ο Sultana (2002), στην προσπάθεια εξακρίβωσης τι είναι Ευρώπη, ή αλλιώς στην προσπάθεια καθιέρωσης ταυτότητας μέσω της διαφοράς με «άλλους», υπάρχει ο κίνδυνος περιθωριοποίησης κρατών, πεποιθήσεων και γλωσσών. Αυτοί οι «άλλοι», παρατηρεί, βρίσκονται τόσο εντός όσο και εκτός Ευρώπης. Τον κίνδυνο απροβλεπτήσας προβολής μιας δυτικού τύπου χριστιανικής μεσο-ευρωπαϊκής παγκόσμιας θεώρησης προβάλλει και ο Kuitunen (1999). Μερικοί παιδαγωγοί, συναφώς, θεωρούν ότι η ΕΕ κακώς προωθεί τη σχετικά στενή έννοια της ΕΔΕ, αντί της ευρύτερης «διεθνούς εκπαίδευσης» (international education) (Sultana 1995β, 2002). Υπενθυμίζεται συναφώς και ο προβληματισμός, που εκφράζεται σε έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης, αν θα έπρεπε, αντί για ΕΔΕ, να μιλούσαμε για «εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα»;» (Descheaux με Buffet (1998, σ. 62).

Επιπλέον, έντονα επικρίνεται από μερίδα ακαδημαϊκών ως υπερβολικά αισιόδοξη ή/και μονόπλευρη η εικόνα που δίνεται για τη μελλοντική αγορά εργασίας στην Ευρώπη και τις δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες σε αυτή. Ο υπερτονισμός, σημειώνεται, των

εξελίξεων της πληροφορικής και η μονοδιάστατη έμφαση σε δεξιότητες που απαιτούνται για πολύ υψηλές και απαιτητικές θέσεις εργασίας παραγνωρίζουν με αφέλεια τις πραγματικότητες της κυριαρχίας χαμηλών και ελάχιστα απαιτητικών θέσεων εργασίας στο σύγχρονο κόσμο (Livingstone, 1999· Avis et al., 1996· Sultana, 2002). Στην εποχή μας για να μπορέσει μια ανεπτυγμένη κοινωνία, όπως η ευρωπαϊκή, να συνεχίσει να αναπτύσσεται και να προσφέρει υψηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας στους προνομιούχους θα πρέπει, κατά το Ganderton (1996), να εξαγάγει τις ελάχιστα αμειβόμενες και λιγότερο απαιτητικές θέσεις εργασίας στους «άλλους», που βρίσκονται είτε εντός είτε στις παρυφές της Ευρώπης. Σχολιάζει δηκτικά ο Ascherson (1988):

Αν υπήρξε ποτέ κοινό πανευρωπαϊκό σπίτι, είχε πάνω και κάτω όροφο. .. Υπήρχε η βιομηχανοποιημένη Δύση και υπήρχε μια άλλη, υπανάπτυκτη Ευρώπη για να παρέχει τρόφιμα και υπηρετές – πρώτες ύλες, τροφή και φτηνό εργατικό δυναμικό και η Ευρώπη του 2018 θα αποτελείται από ένα δυτικό υπερ-κράτος, τα πατώματα του οποίου θα τρίβονται από Ρουμάνους ή Πολωνούς και μια περιφέρεια από ζητιανεύοντες Μπαντού (σ.12).

Υπάρχει επίσης η επίκριση ότι η ΕΕ, λειτουργώντας ως σημαντικός πλέον παράγοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, υποβαθμίζει, μέσα στο σημερινό κλίμα, τους εκπαιδευτικούς σε απλούς διεκπεραιωτές εντολών, εισάγοντας και εφαρμόζοντας πακέτα αναλυτικών προγραμμάτων και πλαίσια δράσης με προέλευση τις Βρυξέλλες, αντί να τους ενθαρρύνει να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στο επίπεδο της βάσης (Sultana, 1995β· Mitter, 1991). Εκφράζεται μάλιστα ως εισήγηση η επέκταση της έννοιας της «επικουρικότητας» (subsidiarity) ώστε να ταυτιστεί με την ενδυνάμωση (empowerment) σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών και την αποκέντρωση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για σημαντικά θέματα, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, το ήθος κτλ. (Sultana, 2002).

Τέλος, η παιδαγωγική πλευρά της ευρωπαϊκής πολιτικής για την παιδεία επικρίνεται, διότι, παρά την εισαγωγή της τεχνολογίας στα σχολεία, η θεμελιώδης φιλοσοφία παραμένει αναλλοίωτη: ένας τύπος μαθησιακού προγράμματος για όλους και η γνώση μεταβιβάζεται από πάνω προς τα κάτω, από τους γνωρίζοντες στους μη γνωρίζοντες (Sultana, 2002). Αναγνωρίζεται, ωστόσο, ότι στη μετα-νεοτερική εποχή μας ήδη άρχισαν να αλλάζουν τα πλαίσια που ίσχυαν στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης τα τελευταία 150 χρόνια. Μερικές από τις αλλαγές (shifts) αφορούν τη διάβρωση των διαχωριστικών

ορίων ανάμεσα στα παιδευτικά ιδρύματα, τη διαρκή και διά βίου εκπαίδευση, την επέκταση των χώρων μάθησης, την έννοια και το περιεχόμενο της γνώσης, τη διάβρωση του διαχωρισμού εκπαίδευση-ως-εργασία και εκπαίδευση-ως-απόλαυση, το ρόλο του κράτους και της αγοράς σε θέματα παιδείας και την ενίσχυση της εξουσίας (authority) που παρέχεται στο μανθάνοντα (Kress, 2000· Sultana, 2002).

B. Αποτελέσματα Εμπειρικής Προσέγγισης

Περιγραφικό Μέρος

Ανάλυση των ερωτήσεων «κλειστού τύπου»

Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούσαν θέματα πολυπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν για δεκαπέντε δηλώσεις που αφορούσαν αυτά τα θέματα τόσο στο ευρύτερο, παγκόσμιο συγκείμενο όσο και στο ειδικότερο συγκείμενο της Κύπρου. Για κάθε δήλωση οι επιλογές ήταν: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα. Όπως αναφέρθηκε ήδη στη Μεθοδολογία, δύο ερωτήσεις, η Α1 και η Α9 αφαιρέθηκαν λόγω προβλημάτων αξιοπιστίας. Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τις δηλώσεις αυτού του μέρους που αφορούν το ευρύτερο συγκείμενο. Υπενθυμίζεται ότι το σύνολο των ερωτηματολογίων ήταν 322.

Πίνακας 7. Συχνότητα και ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα στο ευρύτερο συγκείμενο

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A13	2 (0.6%)	4 (1.2%)	13 (4.0%)	159 (49.5%)	143 (44.5%)	4.36	0.68
A4	2 (0.6%)	11 (3.4%)	16 (5.0%)	181 (56.6%)	110 (34.4%)	4.21	0.74
A14.	8 (2.5%)	35 (11.0%)	60 (18.8%)	152 (47.6%)	64 (20.1%)	3.72	0.99
A12	1 (0.3%)	23 (7.3%)	76 (24.0%)	188 (59.3%)	29 (9.1%)	3.70	0.75
A3	22 (6.9%)	83 (25.9%)	56 (17.4%)	129 (40.2%)	31 (9.7%)	3.20	1.13
A7.	48 (15.1%)	171 (53.8%)	56 (17.6%)	38 (11.9%)	5 (1.6%)	2.31	0.92

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σχεδόν 19 στους 20 εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση A13: «*Η απάντηση της παιδείας μας στα νέα διεθνή δεδομένα της σύγχρονης εποχής οφείλει να είναι η περαιτέρω έμφαση στις αξίες της παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία*». Ισχυρή συμφωνία εκφράζεται και για τη δήλωση A4: «*Το σύγχρονο κράτος έχει χρέος να συμβάλλει, ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των διάφορων μειονοτικών ομάδων αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους*». Μόνο 4% διαφωνούν ή διαφωνούν πλήρως με αυτή. Για τη δήλωση A14: «*Όλες οι εθνικές/πολιτιστικές ομάδες ενός σύγχρονου κράτους είναι ίσες και, επομένως, πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, της εκπαιδευτικής και της πολιτιστικής ζωής*» εκφράζεται συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία από τα δύο τρίτα περίπου των εκπαιδευτικών, ενώ σχεδόν ένας στους πέντε δηλώνει αβεβαιότητα. Παρόμοια αποτελέσματα έχει και η ερώτηση A12: «*Η εποχή μας είναι μεταβατική και η πορεία του κόσμου προς το μέλλον γεμάτη οπισθοδρομήσεις και αντιφάσεις· πολλά ζητήματα παραμένουν ρευστά, αλλά οι σχέσεις σε όλα τα επίπεδα οπωσδήποτε μετασχηματίζονται*», με την οποία διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα ένας στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς και αβεβαιότητα εκφράζει ένας στους τέσσερις περίπου. Μοιρασμένες περίπου παρουσιάζονται οι απόψεις για την ερώτηση A3: «*Οι εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες σε ένα κράτος της εποχής μας οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο πολιτισμό του κράτους, στο οποίο επέλεξαν να ζουν*». Σχεδόν το ένα τρίτο διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ενώ το ένα δεύτερο συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Η τιμή της τυπικής απόκλισης (1.13) συνηγορεί για την ύπαρξη σχετικά έντονων διαφορών απόψεων. Διαφωνία εκφράζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για τη δήλωση A7: «*Τίποτε ουσιαστικό δεν αλλάζει τώρα στην πορεία του ανθρώπινου γένους και οι διάφορες αλλαγές της εποχής μας δεν είναι τόσο ριζικές, ουσιαστικές και καθοριστικές όσο ισχυρίζονται κάποιοι*». Περίπου επτά στους δέκα διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα.

Ακολουθεί πίνακας με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν θέματα πολυπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης στο ειδικότερο συγκείμενο της Κύπρου.

Πίνακας 8. Συχνότητα και ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα στο συγκείμενο της Κύπρου

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A10	1 (0.3%)	15 (4.7%)	20 (6.3%)	203 (63.4%)	81 (25.3%)	4.09	0.72
A6.	7 (2.2%)	41 (12.9%)	72 (22.6%)	155 (48.8%)	43 (13.5%)	3.58	0.95
A15	7 (2.2%)	41 (12.9%)	82 (25.8%)	153 (48.1%)	35 (11.0%)	3.53	0.93
A11	15 (4.7%)	42 (13.1%)	71 (22.2%)	155 (48.4%)	37 (11.6%)	3.49	1.01
A8	35 (10.9%)	99 (30.9%)	62 (19.4%)	94 (29.4%)	30 (9.4%)	2.95	1.19
A5	53 (16.7%)	165 (51.9%)	50 (15.7%)	43 (13.5%)	7 (2.2%)	2.33	0.98
A2	70 (21.8%)	172 (53.6%)	29 (9.0%)	43 (13.4%)	7 (2.2%)	2.21	1.00

Όπως φαίνεται στον πίνακα, έντονη συμφωνία εκφράζεται για τη δήλωση A10: «*Το κράτος έχει χρέος να συμβάλλει ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους*». Διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία εκφράζεται μόνο από το 5% και συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία από το 88% περίπου. Λιγότερο έντονη συμφωνία παρουσιάζεται για τη δήλωση A6: «*Πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των εθνικών/θρησκευτικών/πολιτιστικών ομάδων της Κύπρου (δηλαδή Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών) σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής μας ζωής, εφόσον όλες οι ομάδες είναι ίσες*», καθώς το ποσοστό διαφωνίας ή πλήρους διαφωνίας ανέρχεται στο 15%. Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και για τη δήλωση A15: «*Θα πρέπει να επέλθουν τέτοιες αλλαγές στη δομή του αναλυτικού μας προγράμματος, ώστε να μπορούν οι μαθητές μας να θεωρούν έννοιες, ζητήματα, γεγονότα και θέματα από τη σκοπιά των μειονοτικών κοινοτήτων, θρησκευτικών και πολιτιστικών ομάδων που ζουν στην Κύπρο*», για την οποία

πέραν του ενός τετάρτου δεν παίρνει θέση. Επίσης παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και για τα την ερώτηση A11: *«Το αναλυτικό μας πρόγραμμα οφείλει να εμπλουτιστεί με κάποια στοιχεία από την πολιτιστική παράδοση των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου, χωρίς να αλλάζει σημαντικά η δομή και ο προσανατολισμός του»*. Τρεις στους πέντε συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση. Μοιρασμένες είναι οι απόψεις για την ερώτηση A8: *«Οι Τουρκοκύπριοι, Αρμένιοι, Μαρωνίτες, Λατίνοι και όσοι άλλοι (Ευρωπαίοι ή όχι) επιλέξουν να ζουν εδώ οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα, δηλαδή τους Ελληνοκυπρίους, και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο ελληνικό και ορθόδοξο χριστιανικό πολιτισμό»*. Ένας στους πέντε δεν παίρνει θέση και οι άλλοι μοιράζονται σχεδόν ίσα ανάμεσα στη συμφωνία/απόλυτη συμφωνία και στη διαφωνία/απόλυτη διαφωνία. Η τιμή της τυπικής απόκλισης υποδεικνύει τις έντονες διαφορές απόψεων. Διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία εκφράζουν δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς για τη δήλωση A5: *«Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση πολυπολιτιστικού περιεχομένου, το αναλυτικό μας πρόγραμμα πρέπει να συνεχίσει ουσιαστικά όπως είναι η σημερινή του μορφή, οι στόχοι και ο προσανατολισμός· δεν απαιτούνται σημαντικές αλλαγές σε αυτό τον τομέα»*, ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται ανάμεσα στη συμφωνία και μη έκφραση συμφωνίας ή διαφωνίας. Τέλος, έντονη διαφωνία εκφράζει η πλειοψηφία για τη δήλωση A2: *«Η εκπαίδευσή μας πρέπει να παραμείνει σταθερή στους στόχους και στις επιδιώξεις που ως τώρα είχε· δεν απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές με βάση τις διεθνείς πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές ή άλλες εξελίξεις»*. Μόνο 15% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση και 9% εκφράζει αβεβαιότητα.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν 39 ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και στο πρώτο μέρος, κλήθηκαν να εκφράσουν συμφωνία ή διαφωνία με την κάθε δήλωση, επιλέγοντας από το 1=διαφωνώ απόλυτα ως το 5=συμφωνώ απόλυτα. Για σκοπούς καλύτερης παρουσίασης των αποτελεσμάτων οι ερωτήσεις αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια χωρισμένες σε έξι πίνακες, ανάλογα με το περιεχόμενό τους: δηλώσεις σχετικές με τη σχέση Κύπρου και Ευρώπης, για το χαρακτήρα της Ευρώπης, για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσής μας, για αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, για θέματα ταυτότητας και για τη φύση του ευρύτερου συγκειμένου.

Πίνακας 9. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τη σχέση Κύπρου και Ευρώπης

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B1	6 (1.9%)	32 (9.9%)	33 (10.2%)	154 (48.4%)	93 (29.2%)	3.93	0.98
B3	5 (1.6%)	22 (7.0%)	38 (12.0%)	179 (56.6%)	72 (22.4%)	3.92	0.87
B2	13 (4.1%)	29 (9.2%)	50 (15.5%)	151 (47.8%)	73 (23.1%)	3.77	1.05
B37	13 (4.1%)	119 (37.4%)	128 (40.3%)	52 (16.4%)	6 (1.9%)	2.75	0.85
B9	31 (9.7%)	126 (39.3%)	82 (25.5%)	66 (20.6%)	16 (5.0%)	2.72	1.05

Είναι προφανές, από τα στοιχεία του πίνακα, ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη δήλωση B1: «*Η Κύπρος πολιτιστικά ανήκει στην Ευρώπη*». Είναι ενδεικτικό ότι μόνο ένας στους πενήντα διαφωνεί απόλυτα και ένας στους δέκα διαφωνεί με αυτή τη θέση. Παρόμοιες είναι οι απόψεις για τη δήλωση B3: «*Η Κύπρος κοινωνικά ανήκει στην Ευρώπη*». Τρεις στους τέσσερις συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση αυτή. Συμφωνία εκφράζεται και για την ερώτηση B2: «*Η Κύπρος ιστορικά ανήκει στην Ευρώπη*». Λιγότερο από 15% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση αυτή. Σε ό,τι αφορά τη δήλωση B37: «*Η αυτονομία του Κύπριου εκπαιδευτικού μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα περιοριστεί*», δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς εκφράζουν αβεβαιότητα και λιγότεροι από 20% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα. Τέλος, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση B9: «*Κινδυνεύει η εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας ταυτότητα από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*», ενώ άλλος ένας στους τέσσερις δεν είναι βέβαιος/η. Στην ερώτηση αυτή, όπως και στη B2, η τυπική απόκλιση είναι πάνω από 1, κάτι που δείχνει κάπως έντονες διαφορές απόψεων.

Πίνακας 10. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για το χαρακτήρα της Ευρώπης

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B26	1 (0.3%)	2 (0.6%)	6 (1.9%)	135 (42.1%)	177 (55.1%)	4.51	0.60
B8	2 (0.6%)	24 (7.5%)	70 (21.7%)	174 (54.5%)	49 (15.4%)	3.76	0.82
B4	10 (3.1%)	69 (21.7%)	70 (22.0%)	134 (42.1%)	35 (11.0%)	3.36	1.03
B10	2 (0.6%)	65 (20.4%)	92 (28.4%)	136 (42.8%)	23 (7.2%)	3.36	0.91
B36	19 (6.0%)	84 (26.1%)	99 (30.7%)	94 (29.2%)	22 (6.8%)	3.05	1.03
B34	12 (3.8%)	91 (28.3%)	115 (35.7%)	78 (24.8%)	19 (6.0%)	3.00	0.97

Είναι ολοφάνερο ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με τη δήλωση B26: «Ο κάθε λαός της Ευρώπης έχει **ιδιαιτερότητες**, που πρέπει να τις **διατηρεί** και μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Πάνω από τους μισούς συμφωνούν απόλυτα και πάνω από δύο στους πέντε συμφωνούν. Λιγότερο συμφωνούν με τη δήλωση B8: «Στην Ευρώπη υπάρχουν οι χώρες του **κέντρου**, που είναι **ισχυρές**, και οι χώρες της **περιφέρειας**, που θα είναι πάντα **εξαρτώμενες** από αυτές του κέντρου». Το αθροιστικό ποσοστό συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας είναι γύρω στο 70%, ενώ αβεβαιότητα δηλώνουν ένας στους πέντε. Πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση B4: «Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια **οικονομική ένωση**, με βάση τα κοινά συμφέροντα του μεγάλου κεφαλαίου». Υπάρχουν βέβαια και οι αντίθετες απόψεις, που εκφράζονται από το ένα τέταρτο σχεδόν των εκπαιδευτικών και η τιμή της τυπικής απόκλισης (1.03) φανερώνει ότι υπάρχουν αρκετά σημαντικές διαφορές απόψεων για την ερώτηση αυτή. Παρόμοιες απόψεις εκφράζονται και για τη δήλωση B10: «Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια **πολιτική ένωση κρατών**, που οι συνθήκες της εποχής επέβαλαν», με την οποία συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα περίπου οι μισοί., ενώ σχεδόν τρεις στους δέκα δεν είναι βέβαιοι/ες. Μοιρασμένες παρουσιάζονται οι απόψεις για τη δήλωση B36: «Η **ομοιομορφία** στον τρόπο ζωής μεταξύ των χωρών της Ευρώπης είναι **θετικό στοιχείο**». Περίπου 35% εκφράζουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία, το ένα τρίτο διαφωνία ή

απόλυτη διαφωνία και τρεις στους δέκα αβεβαιότητα. Η τιμή της απόκλισης (1.03) φανερώνει τις διαφορές απόψεων. Σχεδόν τα ίδια ποσοστά εκφράζονται και για τη δήλωση B34: «*Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια πνευματική-πολιτιστική κοινότητα, θεμελιωμένη σε κοινές αξίες και ιστορία*», για την οποία είναι ενδεικτικό το πέραν του 35% που εκφράζει αβεβαιότητα.

Πίνακας 11. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B32	0 (0.0%)	4 (1.2%)	8 (2.5%)	177 (55.1%)	132 (41.1%)	4.36	0.60
B31	0 (0.0%)	7 (2.2%)	19 (5.9%)	183 (57.0%)	112 (34.9%)	4.25	0.66
B16	2 (0.6%)	3 (0.9%)	26 (8.1%)	173 (54.1%)	116 (36.3%)	4.24	0.69
B11	5 (1.6%)	29 (9.1%)	35 (11.0%)	142 (44.5%)	108 (33.9%)	4.00	0.98
B30	30 (9.4%)	164 (51.3%)	50 (15.6%)	71 (22.2%)	5 (1.6%)	2.55	0.99
B15	80 (24.9%)	173 (53.9%)	47 (14.6%)	18 (5.6%)	3 (0.9%)	2.04	0.84

Ο πίνακας δείχνει ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ θετική στάση απέναντι στη δήλωση B32: «*Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **ανάπτυξη των προσώπων** και της **κριτικής συμμετοχής** τους στη ζωή*», αφού πέραν του 95% εκφράζουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία. Ισχυρή συμφωνία εκφράζεται και για τη δήλωση B31: «*Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **ανάπτυξη-βελτίωση της κοινωνίας***», καθώς όσοι είναι αβέβαιοι ή διαφωνούν είναι λιγότεροι του 10%. Παρόμοια θετική στάση εκφράζεται και απέναντι στη δήλωση B16: «*Αυτό που τώρα χρειάζεται το αναλυτικό μας πρόγραμμα είναι η περαιτέρω καλλιέργεια των **ανθρωπιστικών του στοιχείων**, της ενεργού ανάμειξης των νέων στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της **κριτικής σκέψης***». Εννιά στους δέκα συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με τη δήλωση αυτή. Η μεγάλη πλειοψηφία συμφωνεί και με τη δήλωση B11: «*Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, ακόμα και μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να **διατηρήσει σταθερό** τον προσανατολισμό του «*προς την ιδέα της ελεύθερης πατρίδας, της ελληνικής μας ταυτότητας και της ορθόδοξης χριστιανικής μας παράδοσης*», με την οποία διαφωνούν περίπου ένας στους δέκα. Αντίθετα, η πλειοψηφία*

(περίπου τρεις στους πέντε) διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση B30: «*Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων*», με την οποία φέρεται να συμφωνούν λιγότεροι από 25% των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Ακόμα εντονότερη διαφωνία εκφράζεται στην ερώτηση B15. Μόνο 6.5% των εκπαιδευτικών εξέφρασαν συμφωνία και λιγότεροι από 15% αβεβαιότητα σχετικά με τη δήλωση: «*Η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να δώσει πολύ μεγαλύτερη έμφαση στις επαγγελματικές δεξιότητες και να μειώσει την έμφαση στις ανθρωπιστικές αξίες, εφόσον οι νέοι της Κύπρου θα ζήσουν και θα εργαστούν σε μια ενωμένη Ευρώπη, στην οποία ο ανταγωνισμός θα είναι εντονότατος*»

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει εκείνες τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου που αφορούν την πιθανή ανάγκη αλλαγών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Πίνακας 12. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για αλλαγές στην εκπαίδευσή μας

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B2	1 (0.3%)	6 (1.9%)	15 (4.7%)	191 (59.7%)	107 (33.4%)	4.24	0.65
B12	0 (0.0%)	12 (3.7%)	20 (6.2%)	217 (67.6%)	72 (22.4%)	4.09	0.66
B17	10 (3.1%)	27 (8.4%)	59 (18.4%)	174 (54.2%)	51 (15.9%)	3.71	0.94
B18	7 (2.2%)	58 (18.1%)	65 (20.2%)	160 (49.8%)	31 (9.7%)	3.47	0.97
B7	18 (5.6%)	82 (25.5%)	57 (17.8%)	99 (30.8%)	65 (20.2%)	3.35	1.22
B33	27 (8.4%)	101 (31.4%)	76 (23.6%)	94 (29.2%)	24 (7.5%)	2.96	1.11
B19	37 (11.6%)	107 (33.4%)	66 (20.6%)	83 (25.9%)	27 (8.4%)	2.86	1.17

Ο πίνακας αυτός φανερώνει τη συμφωνία της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών με τη δήλωση B20: «*Η Αγωγή του Πολίτη στα σχολεία μας πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική, ενθαρρύνοντας την ενεργό και κριτική εμπλοκή των νέων σε τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια ζητήματα*», καθώς πάνω από 90% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα και ελάχιστοι διαφωνούν. Πολύ θετικά τοποθετούνται οι πλείστοι και για τη δήλωση B12: «*Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή*

Ένωση, πρέπει να επιζητεί να **μάθουν** τα παιδιά πολύ περισσότερα πράγματα για την **Ευρώπη**, τους θεσμούς και την ιστορία της, απ' ό,τι σήμερα». Αβεβαιότητα ή διαφωνία εκφράζει μόνο ένας στους δέκα. Η πλειοψηφία (70%) συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση B17: «Στα σχολεία μας τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όχι μόνο για την Ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία αλλά και για **όλες τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου**». Οι πλείστοι συμφωνούν επίσης με τη δήλωση B18: «Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να αλλάξουμε **την ύλη** της Ιστορίας που διδάσκουμε, ώστε να μάθουν οι νέοι μας για το παρελθόν **και των άλλων λαών της Ευρώπης**». Διαφωνία εκφράζεται από το ένα πέμπτο των εκπαιδευτικών, ενώ ένα άλλο πέμπτο δεν είναι βέβαιο. Η δήλωση B7: «Δεν υπάρχει **κανένας λόγος να αλλάξει μορφή ή περιεχόμενο η διδασκαλία των Θρησκευτικών** στα σχολεία μας με την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση» προκαλεί έντονες διαφορές απόψεων, όπως φανερώνει η τιμή 1,22 της τυπικής απόκλισης. Περίπου οι μισοί συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, ενώ τρεις στους δέκα διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα. Παρόμοιο διχασμό απόψεων προκαλεί και η ερώτηση B33: «Πρέπει να δίνεται **επιλογή** σε όλα τα παιδιά **αν θέλουν να έχουν μάθημα Θρησκευτικής αγωγής ή όχι**». Περίπου δύο πέμπτα συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, άλλα δύο πέμπτα διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και η τιμή της απόκλισης (1,17) φανερώνει τη διαφορά απόψεων. Ακόμα μεγαλύτερη διαφορά απόψεων προκαλεί η δήλωση B19: «Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να **αφαιρέσουμε** από την Ιστορία που διδάσκουμε οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί ότι **υποδαυλίζει τα εθνικά πάθη και μίσση**». Η τιμή της απόκλισης (1,17) και το γεγονός ότι 45% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, ενώ το ένα τρίτο συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα, φανερώνουν τη μεγάλη διαφορά απόψεων.

Ερωτήσεις που αφορούν θέματα ταυτότητας παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 13. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για θέματα ταυτότητας

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B22	0 (0.0%)	7 (2.2%)	14 (4.4%)	169 (52.8%)	130 (40.6%)	4.32	0.66
B21	0 (0.0%)	5 (1.6%)	26 (8.1%)	168 (52.3%)	122 (38.0%)	4.27	0.67
B27	0 (0.0%)	6 (1.9%)	34 (10.6%)	167 (51.9%)	115 (35.7%)	4.21	0.70
B13	4 (1.2%)	20 (6.2%)	57 (17.8%)	194 (60.4%)	46 (14.3%)	3.80	0.80
B35	5 (1.6%)	66 (21.0%)	74 (23.5%)	139 (44.1%)	31 (9.8%)	3.40	0.98
B6	26 (8.1%)	139 (43.2%)	68 (21.2%)	73 (22.7%)	15 (4.7%)	2.72	1.05
B9	31 (9.7%)	126 (39.3%)	82 (25.5%)	66 (20.6%)	16 (5.0%)	2.72	1.05
B14	75 (23.6%)	154 (48.4%)	55 (17.3%)	23 (7.1%)	11 (3.5%)	2.19	0.99

Προφανώς, με πάρα πολύ θετικό τρόπο αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη δήλωση B22: «*Το σχολείο **πρέπει** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα*», εφόσον σχεδόν δεκαεννέα στους είκοσι εκφράζουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία. Το ίδιο περίπου μπορεί να λεχθεί και για τη δήλωση B21: «*Το σχολείο **μπορεί** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα*», που το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνά το 90%, αλλά και για τη δήλωση B27: «*Ευρωπαϊκή ταυτότητα και εθνική ταυτότητα είναι έννοιες **παράλληλες** αλλά **όχι αντικρουόμενες***, που το αντίστοιχο ποσοστό πλησιάζει το 90%. Θετικά αντικρίζεται από την πλειοψηφία η δήλωση B13: «*Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, **πρέπει** να επιδιώκει την καλλιέργεια της αίσθησης της **ευρωπαϊκής ταυτότητας** στα παιδιά*». Διαφωνία εκφράζει μόνο ένας στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, ενώ λιγότερο από 20% είναι το ποσοστό όσων εκφράζουν αβεβαιότητα. Μάλλον θετικά αντικρίζεται και η δήλωση B35: «*Η Κύπρος **πρέπει** να τοποθετεί την καλλιέργεια της **εθνικής ταυτότητας πάνω** από την καλλιέργεια της **ευρωπαϊκής ταυτότητας***». Πάνω από τους μισούς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, ενώ οι υπόλοιποι μοιράζονται ανάμεσα στη διαφωνία και στην έκφραση αβεβαιότητας. Αντίθετα, μάλλον αρνητικά αντικρίζεται

η δήλωση B6: «*Η ευρωπαϊκή ταυτότητα καλλιεργείται εις βάρος της εθνικής ταυτότητας*», καθώς πάνω από τους μισούς δηλώνουν διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία. Παρόμοια αποτελέσματα υπάρχουν και για τη δήλωση B9: «*Κινδυνεύει η εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας ταυτότητα από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*», για την οποία περίπου οι μισοί διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και ένας στους τέσσερις δηλώνει αβέβαιος/η. Τέλος, σαφώς αρνητικά αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη δήλωση B14: «*Ευρωπαϊκή ταυτότητα και σεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε λαού είναι έννοιες αντιφατικές*». Μόλις ένας στους δέκα δείχνει να συμερίζεται αυτή την άποψη, ενώ σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκφράζουν διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία.

Ο επόμενος πίνακας συνοψίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της Κύπρου για τις ερωτήσεις του δεύτερου μέρους που αφορούσαν τη φύση του ευρύτερου συγκείμενου.

Πίνακας 14. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για τη φύση του ευρύτερου συγκείμενου

Ερώτηση	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ	3=Δεν είμαι βέβαιος/η	4=Συμφωνώ	5=Συμφωνώ απόλυτα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
B23	1 (0.3%)	9 (2.8%)	21 (6.6%)	154 (48.1%)	135 (42.2%)	4.29	0.74
B29	5 (1.6%)	27 (8.6%)	150 (47.6%)	111 (35.2%)	22 (7.0%)	3.37	0.80
B25	11 (3.4%)	52 (16.3%)	157 (49.1%)	82 (25.6%)	18 (5.6%)	3.13	0.87
B39	22 (6.9%)	93 (29.1%)	75 (23.4%)	109 (34.1%)	21 (6.6%)	3.04	1.08
B38	10 (3.1%)	81 (25.4%)	129 (40.4%)	86 (27.0%)	13 (4.1%)	3.03	0.90
B5	22 (6.9%)	79 (24.8%)	143 (44.8%)	59 (18.5%)	16 (5.0%)	2.90	0.95
B24	43 (13.4%)	121 (37.8%)	84 (26.3%)	64 (20.0%)	8 (2.5%)	2.60	1.03

Ο πίνακας αναδεικνύει τη συμφωνία της μεγάλης πλειοψηφίας (περίπου 90%) των εκπαιδευτικών με τη δήλωση B23: «*Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι η καλύτερη εγγύηση για τη μελλοντική οικονομική πρόοδο ατόμων και συνόλων αλλά και για την*

τεχνολογική εξέλιξη της κοινωνίας». Ελάχιστοι είναι εκείνοι που εκφράζουν διαφωνία. Μάλλον θετικά εκφράζονται οι εκπαιδευτικοί για τη δήλωση B29: «*Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην οικονομική πρόοδο και στα μαθήματα που την υποστηρίζουν*». Ωστόσο, ενώ μόνο ένας στους δέκα διαφωνεί, σχεδόν οι μισοί δηλώνουν αβέβαιοι/ες. Παρόμοια μεγάλη αβεβαιότητα εκφράζουν και για στην ερώτηση B25: «*Τα διεθνή κέντρα εξουσίας επηρεάζουν την εκπαίδευση στα κράτη της περιφέρειας, με στόχο να προωθήσουν ιδεολογίες που υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους*», για την οποία ελάχιστοι (κάτω από 10%) συμφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν απόλυτα. Μοιρασμένες παρουσιάζονται οι απόψεις για τη δήλωση B39: «*Όταν τα παιδιά, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, διδάσκονται μόνο τη δική τους θρησκεία στα σχολεία, υποσκάπτεται η προσπάθεια συμφιλίωσης και ενισχύεται ο θρησκευτικός φανατισμός*». Περίπου 40% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, και 35% διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα. Μεγάλη αβεβαιότητα εκφράζεται για τη δήλωση B38: «*Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση οδηγεί σε επικίνδυνη ομοιομορφία*», καθώς τέσσερις στους δέκα δηλώνουν μη βέβαιοι/ες. Στη δήλωση B5: «*Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση περιορίζει τον πλουραλισμό*» το ποσοστό αυτό είναι ελαφρά πιο ψηλό και αγγίζει το 45%. Και στις δύο ερωτήσεις οι απόψεις παρουσιάζονται γενικά μοιρασμένες και οι απόλυτες συμφωνίες ή διαφωνίες είναι ελάχιστες. Τέλος, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί σε φαίνεται να συμερίζονται την άποψη στη δήλωση B24, ότι: «*Τα σχολεία λειτουργούν ως υπηρέτες των συμφερόντων της άρχουσας τάξης, ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες και προάγουν την κυρίαρχη ιδεολογία*». Περίπου οι μισοί διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, ενώ πάνω από το ένα τέταρτο είναι μη βέβαιοι/ες.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου ζητούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό επιτυχίας διάφορων στόχων του σχολείου, που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Οι απαντήσεις μπορούσαν να πάρουν τις τιμές: 1=σε μηδενικό βαθμό, 2=σε μικρό βαθμό, 3=σε μέτριο βαθμό, 4=σε μεγάλο βαθμό και 5=σε απόλυτο βαθμό. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 15. Ποσοστό συμφωνίας/διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις δηλώσεις για την επιτυχία στόχων των σχολείων μας

Ερώτηση	1=Σε μηδενικό βαθμό	2=Σε μικρό βαθμό	3=Σε μέτριο βαθμό	4=Σε μεγάλο βαθμό	5=Σε απόλυτο βαθμό	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γ4	1 (0.3%)	17 (5.3%)	57 (17.8%)	197 (61.6%)	48 (15.0%)	3.86	0.74
Γ3	5 (1.6%)	41 (12.8%)	111 (34.7%)	140 (43.8%)	23 (7.2%)	3.42	0.86
Γ1	17 (5.3%)	90 (28.1%)	111 (34.7%)	92 (28.8%)	10 (3.1%)	2.96	0.95
Γ5	13 (4.1%)	81 (25.4%)	114 (35.7%)	95 (29.8%)	16 (5.0%)	2.90	0.96
Γ7	18 (5.6%)	102 (31.9%)	111 (34.7%)	78 (24.4%)	11 (3.4%)	2.88	0.96
Γ6	23 (7.2%)	98 (30.6%)	124 (38.8%)	68 (21.3%)	7 (2.2%)	2.81	0.93
Γ2	28 (8.8%)	137 (42.9%)	85 (26.6%)	60 (18.8%)	9 (2.8%)	2.64	0.98

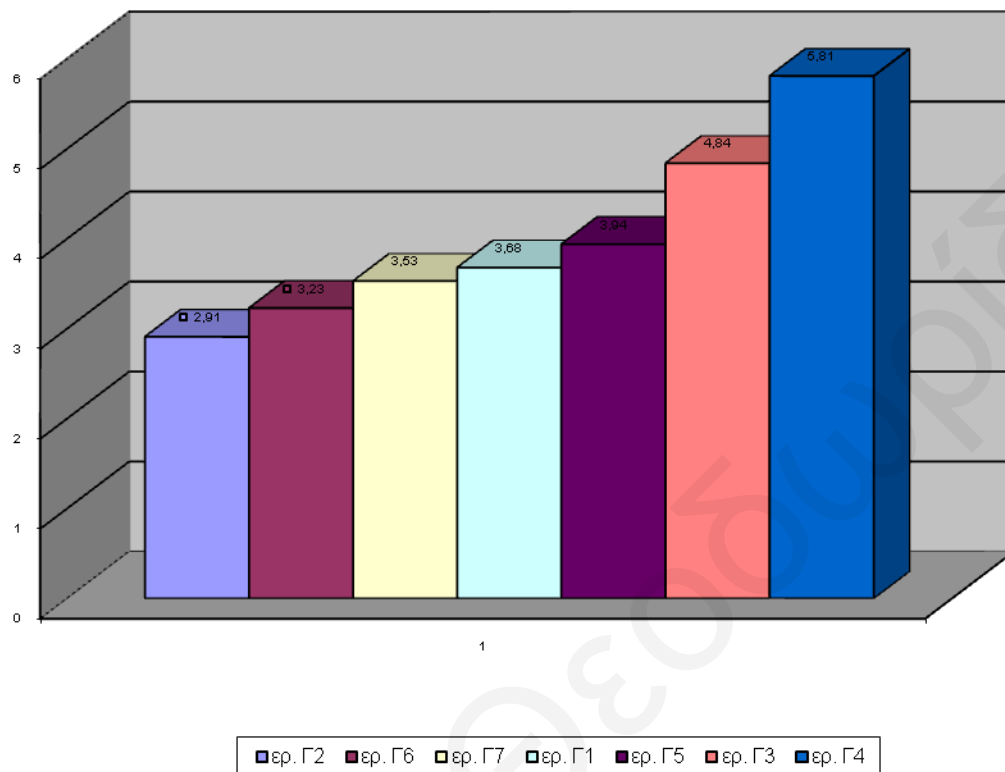
Σύνολο ερωτηματολογίων: 322.

Είναι εμφανές ότι σε γενικές γραμμές η κυρίαρχη αντίληψη στους περισσότερους στόχους είναι ότι επιτυγχάνονται σε περίπου μέτριο βαθμό. Πιο θετική παρουσιάζεται η εκτίμηση για το στόχο Γ4: «προωθεί την προώθηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία». Τρεις στους πέντε εκτιμούν ότι επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό και ο μέσος όρος (3.86) αγγίζει σχεδόν το 4=σε μεγάλο βαθμό. Η σχετική πλειοψηφία (44%) πιστεύει ότι ο στόχος Γ3: «προωθεί τη συνεργασία και την ειρήνη μεταξύ των λαών» επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό, αλλά 35% πιστεύει ότι επιτυγχάνεται σε μέτριο βαθμό. Ανάμεσα στις δύο τιμές βρίσκεται και ο μέσος όρος (3.42). Σχεδόν απόλυτα ισορροπημένες γύρω από την τιμή 3=σε μέτριο βαθμό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό υλοποίησης του στόχου Γ1: «καταπολεμά την εχθρότητα απέναντι στους ξένους». Επικρατούσα τιμή είναι το 3 με 35%, ενώ το 4=σε μεγάλο βαθμό και το 2=σε μικρό βαθμό κυμαίνονται γύρω στο 28%. Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα για το στόχο Γ5: «καλλιεργεί την υπέρβαση των προκαταλήψεων ενάντια σε άλλους λαούς». Επικρατούσα τιμή είναι το 3=σε μέτριο βαθμό (36%) και μέσος όρος 2.90. Σχεδόν τα ίδια και τα αποτελέσματα για το στόχο Γ7: «καλλιεργεί την ικανότητα να ζει κάποιος αρμονικά με τους άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Επικρατούσα τιμή το 3=σε μέτριο βαθμό (35%) και μέσος όρος 2.88. Το 3=σε μέτριο βαθμό είναι

επικρατούσα τιμή (39%) και για το στόχο Γ6: *«καλλιεργεί την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα παιδιά»*. Ο μέσος όρος είναι 2.81. Ο μόνος στόχος για τον οποίο επικρατούσα τιμή είναι το 2=σε μικρό βαθμό (43%) είναι ο Γ2: *«προωθεί τη γνώση και κατανόηση για την πολιτιστική κληρονομιά άλλων λαών»*. Ο μέσος όρος του στόχου αυτού, 2.64, είναι ο μικρότερος από όλους. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε κανένα στόχο η τυπική απόκλιση δεν είναι πάνω από 1 κι επομένως δεν παρουσιάζονται έντονες διαφορές απόψεων.

Για τις ερωτήσεις αυτές έγινε ανάλυση με το κριτήριο Kendal. Από την ανάλυση βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τον τρόπο που τις σειροθετούν ($W=0.31$, $df=6$, $p<0.001$). Η μέση κατάταξη των ερωτήσεων παρουσιάζεται στο ιστόγραμμα που ακολουθεί. Η σειρά είναι Γ2: *«προωθεί τη γνώση και κατανόηση για την πολιτιστική κληρονομιά άλλων λαών»*, Γ6: *«καλλιεργεί την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα παιδιά»*, Γ7: *«καλλιεργεί την ικανότητα να ζει κάποιος αρμονικά με τους άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»*, Γ1: *«καταπολεμά την εχθρότητα απέναντι στους ξένους»*, Γ5: *«καλλιεργεί την υπέρβαση των προκαταλήψεων ενάντια σε άλλους λαούς»*, Γ3: *«προωθεί τη συνεργασία και την ειρήνη μεταξύ των λαών»*, Γ4: *«προωθεί την προσήλωση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία»*.

Ιστόγραμμα 1
Σειροθέτηση ερωτήσεων Γ' μέρους



Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν και έξι άλλες ερωτήσεις, του τύπου ΝΑΙ / ΟΧΙ, που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό και την προοπτική εμπλοκής στην προώθηση ζητημάτων που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση. Στην ερώτηση «**Συμφωνείς με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση;** » το 91.5% (N=280) απαντούν καταφατικά, αλλά στην ερώτηση «**Εσύ προσωπικά νιώθεις Ευρωπαίος;**» το ποσοστό του ΝΑΙ είναι 67.0% (N=203). Μόλις δύο στους πέντε (40.5%, N=126) θεωρούν ότι κατέχουν «**τις βασικές γνώσεις για την Ευρώπη, τις ευρωπαϊκές αξίες και τους ευρωπαϊκούς πολιτικούς θεσμούς**», αλλά δεκαεννιά στους είκοσι (94.8%, N=291) δηλώνουν ότι **θα ήταν πρόθυμοι να τις διδάξουν στα παιδιά**. Το ένα πέμπτο περίπου των εκπαιδευτικών (20.8%, N=64) **υπηρετεί σε σχολεία που συμμετέχουν σε κάποιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαιδευτικής συνεργασίας**, αλλά σχεδόν όλοι (96.7%, N=294) δηλώνουν ότι **θα ήθελαν το σχολείο τους να συμμετέχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα**. Ως λόγους που δεν επιθυμούν τέτοια συμμετοχή τέσσερα άτομα αναφέρουν το φόρτο εργασίας από τη συμμετοχή, δύο την άγνοια, δύο την έλλειψη υποδομής και ένα το μικρό μέγεθος του σχολείου. Τα τρία ιστογράμματα που ακολουθούν απεικονίζουν τις απαντήσεις των Κύπριων εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του τύπου ΝΑΙ / ΟΧΙ.

Ιστόγραμμα 2.

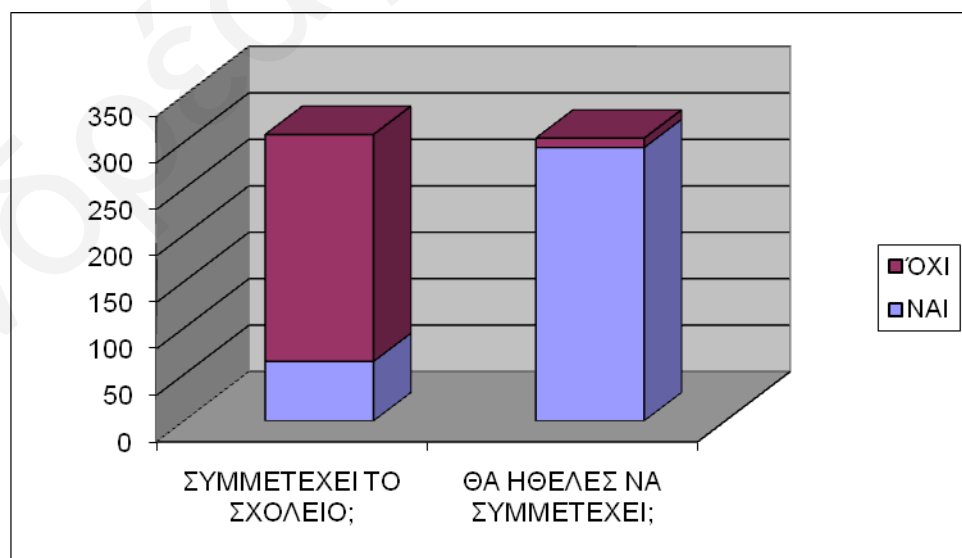


Ιστόγραμμα 3.



Ιστόγραμμα 4.

Συμμετοχή σχολείου σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαιδευτικής συνεργασίας



Ανάλυση Ερωτήσεων «Ανοικτού Τύπου»

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν και πέντε ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες απέβλεπαν στην πληρέστερη και σε μεγαλύτερο βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, παρέχοντας σε αυτούς την ευκαιρία να εκφράσουν σε έκταση και σαφέστερα τις θέσεις τους σε καίρια ζητήματα, που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων αυτών, που συμβαδίζουν και ενισχύουν τα ποσοτικά δεδομένα από τις ερωτήσεις «κλειστού τύπου», παρουσιάζονται πιο κάτω. Για την ποιοτική αυτή ανάλυση έγινε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων με μονάδα ανάλυσης τη λέξη. Καταγράφηκαν οι λέξεις, έγινε δοκιμαστική διαμόρφωση κατηγοριών, συστηματοποίηση των κατηγοριών και μέτρηση συχνότητας. Για λόγους αξιοπιστίας στην ανάλυση χρησιμοποιήθηκε δεύτερος ερευνητής για την ανάλυση του περιεχομένου.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τις **ευρωπαϊκές αξίες**. Ζητήθηκε συγκεκριμένα από τον κάθε εκπαιδευτικό να αναφέρει τις τρεις κυριότερες, κατά τη γνώμη του, ευρωπαϊκές αξίες. Αναφέρθηκαν 689 συνολικά απαντήσεις (208 διαφορετικές), οι οποίες διαμορφώνουν τις πιο κάτω ομάδες:

- Αξίες που σχετίζονται με την ελευθερία και τη δημοκρατία: 152 αναφορές (π.χ. ελευθερία, δημοκρατία, να κάνεις και λες ελεύθερα αυτό που θέλεις, σεβασμός στην πλειοψηφία, προστασία της μειοψηφίας κ.ο.κ.)
- Αξίες που σχετίζονται με το κράτος δικαίου (δικαιοσύνη-ισότητα-ισοπολιτεία): 127 αναφορές (π.χ. ισότητα, δικαιοσύνη, όλοι ίσοι μπρος στο νόμο, ο νόμος ίδιος για όλους, αξιοκρατία κ.ο.κ.)
- Αξίες που σχετίζονται με σχέσεις αμοιβαιότητας-συναδέλφωσης-ειρηνικής συνύπαρξης: 115 αναφορές (π.χ. ειρήνη, αδελφοσύνη, ειρηνική συνύπαρξη, αλληλοσεβασμός, αλληλεγγύη κ.ο.κ.)
- Αξίες που σχετίζονται με τα δικαιώματα του ανθρώπου: 96 αναφορές

(π.χ. σεβασμός των δικαιωμάτων του καθενός, ανθρώπινα δικαιώματα, σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ο.κ.)

- Αξίες που σχετίζονται με το σεβασμό/ανοχή στους άλλους και στο διαφορετικό: 93 αναφορές

(π.χ. σεβασμός της διαφορετικότητας, ανεκτικότητα, ανοχή στην άλλη άποψη, να δέχεσαι τη διαφορετικότητα κ.ο.κ.)

- Αξίες που σχετίζονται με την κοινωνική ευημερία/πρόνοια: 36 αναφορές
(π.χ. κοινωνική πρόνοια, κοινωνική ευημερία, φροντίδα για τους άπορους, υποστήριξη των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, να φροντίζεις για τους άστεγους κ.ο.κ.)

- Ανθρωπιστικές/πνευματικές/θρησκευτικές αξίες: 22 αναφορές
(π.χ. αγάπη, χριστιανισμός, πίστη στο Θεό, πάνω απ' όλα ο άνθρωπος, ανθρωπισμός, σεβασμός στον άνθρωπο ως πνευματική οντότητα κ.ο.κ.)

- Αξίες που σχετίζονται με την παιδεία/εκπαίδευση/κατάρτιση: 20 αναφορές
(π.χ. παιδεία, διά βίου εκπαίδευση, συνεχής επιμόρφωση κ.ο.κ.)

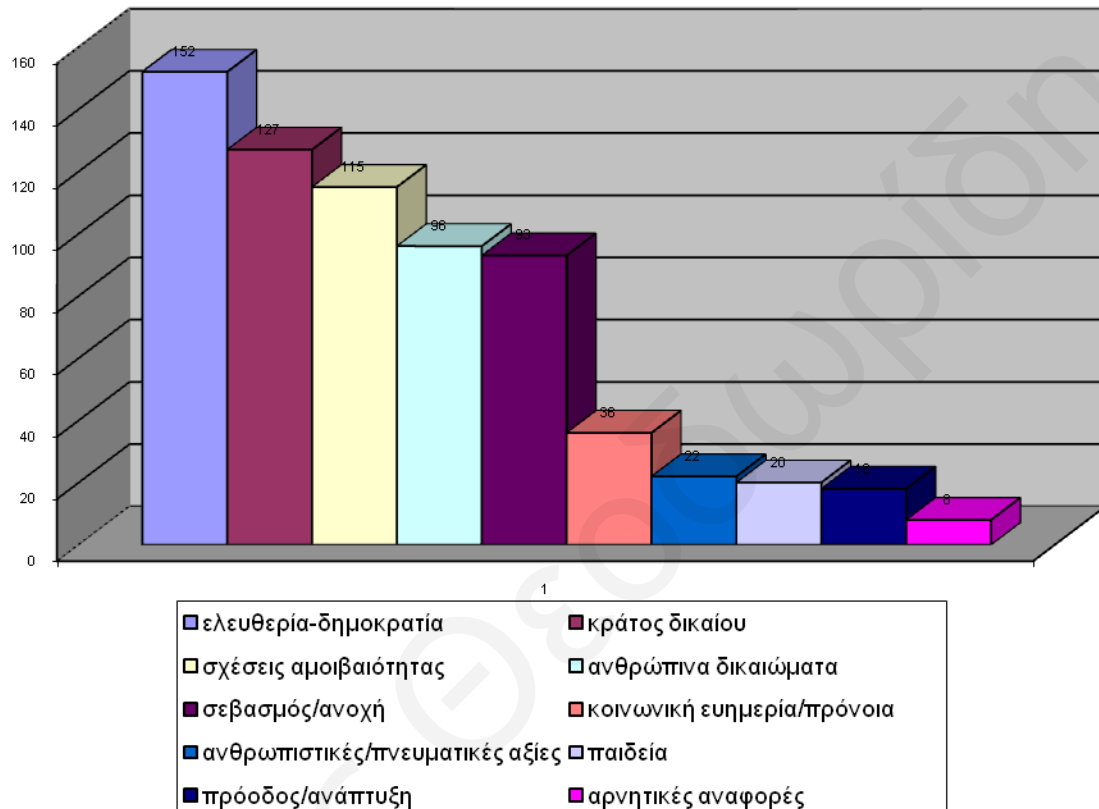
- Αξίες που σχετίζονται με οικονομική/τεχνολογική πρόοδο/ανάπτυξη: 18 αναφορές
(π.χ. πρόοδος, ανάπτυξη, οικονομική πρόοδος, τεχνολογική εξέλιξη, δυνατή οικονομία κ.ο.κ.)

- Αρνητική προσέγγιση: 8 αναφορές
(«ισοπέδωση της πλειοψηφίας», «ισοπέδωση», «κεφάλαιο», «κατάπνιξη της ιστορίας των λαών», «καπιταλισμός» και «πολιτικοστρατιωτική δύναμη»)

Το επόμενο ιστόγραμμα απεικονίζει και γραφικά αυτές ακριβώς τις αναφορές. Είναι προφανές ότι η μεγάλη πλειοψηφία των όσων ανέφεραν οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί είναι πολύ κοντά στις επίσημες διακηρύξεις για τις ευρωπαϊκές αξίες και ελάχιστες είναι οι αρνητικές αναφορές. Είναι, ωστόσο, αξιοσημείωτο ότι λίγοι εκπαιδευτικοί περιέλαβαν αναφορές σε θέματα οικονομίας, τεχνολογίας και ανάπτυξης.

Ιστόγραμμα 5

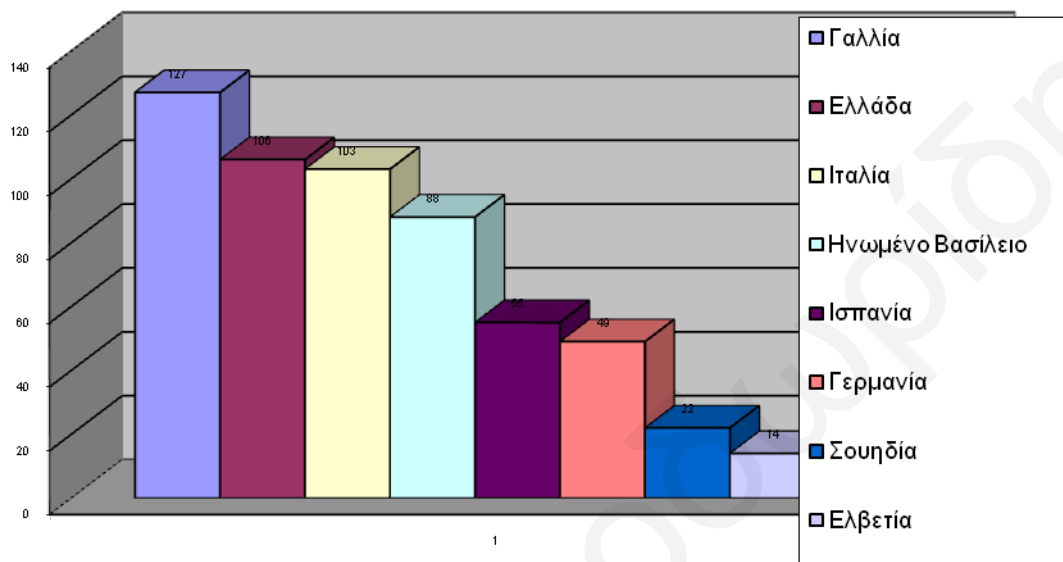
Οι απόψεις που εκφράστηκαν για τις ευρωπαϊκές αξίες



Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε επίσης τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων για συνεργασία με συγκεκριμένες χώρες. Σκοπός της ερώτησης ήταν να εξεταστεί αν οι προτιμήσεις κατανέμονταν σε όλη την ευρωπαϊκή επικράτεια ή αν υπήρχε μονόπλευρη προτίμηση για συγκεκριμένα κράτη. Η ακριβής διατύπωση της ερώτησης ήταν: **Με ποιες χώρες θα ήθελες, αν είχες επιλογή, να είχατε σχολική συνεργασία ή/και ανταλλαγές επισκέψεων;** Οι κυριότερες προτιμήσεις των εκπαιδευτικών φαίνονται στο ιστόγραμμα που ακολουθεί, ενώ το σύνολο των απαντήσεων παρατίθεται στο Παράρτημα 3.

Ιστόγραμμα 6

Προτιμήσεις για εκπαιδευτική συνεργασία



Οι εκπαιδευτικοί μας είχαν ως πρώτη χώρα προτίμησης για συνεργασία τη Γαλλία με 127 αναφορές, δεύτερη την Ελλάδα με 106 αναφορές, τρίτη την Ιταλία με 103 αναφορές, ακολούθως το Ηνωμένο Βασίλειο με 88 αναφορές, την Ισπανία με 55, τη Γερμανία με 49 και τη Σουηδία με 22 αναφορές. Υπήρχαν επίσης άλλες 133 αναφορές σε 45 συνολικά διαφορετικές χώρες, ομάδες χωρών ή γενικές επιλογές. Είναι εμφανέστατη η συντριπτική προτίμηση για μεγάλες/γνωστές χώρες της Δυτικής Ευρώπης, καθώς και για την Ελλάδα, ενώ ελάχιστη έως μηδαμινή αναφορά γίνεται στα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, ακόμα και σε αυτά που εντάχθηκαν μαζί με την Κύπρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν επίσης να δώσουν τη δική τους άποψη για την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συγκεκριμένα να απαντήσουν στην ερώτηση «**τι είναι, για σένα προσωπικά, ευρωπαϊκή ταυτότητα;**». Δόθηκαν 217 διαφορετικές απαντήσεις. Εντοπίστηκαν λέξεις-κλειδιά (όπως *κοινά, σεβασμός, ανήκω, δικαιοσύνη, Ευρωπαϊκή*

Ένωση κτλ). Οι απαντήσεις αυτές ομαδοποιήθηκαν και προέκυψαν ένδεκα κατηγορίες απαντήσεων:

- Η ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι συνώνυμη με θετικές ιδέες και αξίες, όπως η απόδοση δικαιοσύνης, ο σεβασμός απέναντι στο νόμο κ.ά. (41 αναφορές)
*(π.χ. Συνεργασία για διατήρηση και βελτίωση ανθρωπίνων αξιών, όπως ελευθερίας, δημοκρατίας, δικαιοσύνης, υγείας, εκπαίδευσης, καταπολέμησης εγκληματικότητας και ανεργίας
Είναι η υιοθέτηση των ευρωπαϊκών αξιών, να ενεργείς σε ένα σύστημα με δημοκρατικές διαδικασίες, αποδοχή του ατόμου και του κάθε λαού ξεχωριστά.)*
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα σημαίνει να νιώθεις ότι έχεις κοινά στοιχεία και δεσμούς με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους (36 αναφορές)
*(π.χ. Να έχω κοινές αξίες (πολιτιστικές, κοινωνικές, ιστορικές, πολιτικές κτλ) με τους άλλους λαούς που ανήκουν στην Ευρώπη.
Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι τα στοιχεία που ενώνουν τις χώρες της Ευρώπης εκτός του γεωγραφικού χώρου, όπως π.χ. πολιτισμός, ιστορία, οικονομία, ανθρωπισμός, θρησκεία, νοοτροπία.)*
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι η αίσθηση ότι ανήκω στην ευρωπαϊκή κοινότητα, παράλληλα με τη διατήρηση όποιας άλλης ταυτότητας (προσωπική, ελληνοκυπριακή, παγκόσμιου πολίτη) (35 αναφορές)
*(π.χ. Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι να συναισθάνεσαι πολίτης της ευρωπαϊκής οικογένειας, νιώθοντας παράλληλα πολίτης της Κύπρου, αφού απόκτησες εθνική ταυτότητα.
Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι η ταυτότητα που έχει ο Ευρωπαίος, που διατηρεί εκτός από την εθνική του ταυτότητα και την ταυτότητα ως πολίτης της Ευρωπαϊκής κοινότητας.)*
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι να ανήκεις στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα, απολαμβάνοντας ό,τι έχει να σου προσφέρει (32 αναφορές)
(π.χ. Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι να ανήκεις σε μια ευρύτερη κοινότητα με πολλές εθνικότητες, γλώσσες και θρησκείες. Να απολαμβάνεις τα αγαθά, υλικά και πνευματικά, που σου προσφέρει.)

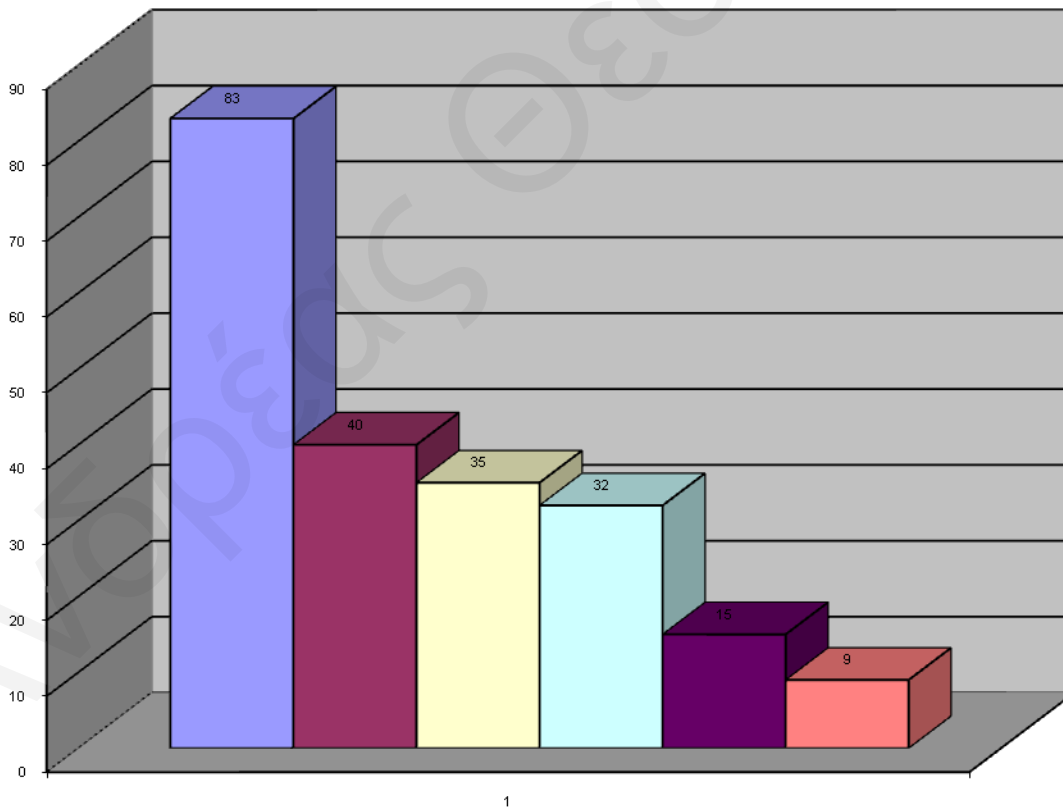
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα σημαίνει να ανήκεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας τα μέλη διέπονται από κοινούς στόχους (έμφαση στο παρόν και στο μέλλον) (26 αναφορές)
(π.χ. *Να ανήκω σε μια μεγάλη κοινότητα που επιδιώκει την ευημερία, την ισότητα, την πρόοδο των ανθρώπων που ανήκουν σε αυτή αλλά και του πλανήτη.*)
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι η γνωριμία-επαφή με κάτι ξένο-καινούριο (12 αναφορές)
(π.χ. *Επανάσταση. Ευκαιρία για καλύτερο μέλλον.*)
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα σημαίνει να νιώθω ότι είμαι Ευρωπαίος πολίτης (11 αναφορές)
(π.χ. *Το αίσθημα ότι είμαι Ευρωπαίος πολίτης*)
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι κάτι που εγκυμονεί κινδύνους (9 αναφορές)
(π.χ. *Είναι ένα αναπόφευκτο γεγονός, που εγκυμονεί όμως πολλαπλούς κινδύνους. Θα είμαστε Ευρωπαίοι πολίτες, ποτέ όμως δεν πρέπει να χάσουμε την ιδιαιτερότητά μας ως Κύπριοι πολίτες.*)
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι η αξιοποίηση της εθνικής μου ταυτότητας προς όφελος της ευρωπαϊκής οικογένειας (6 αναφορές)
(π.χ. *Μέσα από τις ιδιαιτερότητές μου ως Κύπριος πολίτης να αναδείξω μια ταυτότητα που σκοπό θα έχει την ανάπτυξη και τη βελτίωση του ευρωπαϊκού χώρου.*)
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα έχουν όσοι ζουν στην ευρωπαϊκή ήπειρο (3 αναφορές)
(π.χ. *Αυτή που έχουν όσοι ζουν στην Ευρώπη*)
- Ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι τα γνωρίσματα που πρέπει να έχει ο κάτοικος μιας χώρας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (3 αναφορές)
(π.χ. *Να νιώθεις και να συμπεριφέρεσαι Ευρωπαίος.*)

Δύο αναφορές δήλωναν άγνοια για το ζήτημα και μία εξέφραζε άρνηση της ύπαρξης της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Είναι σαφές ότι μερικές απαντήσεις προσδιόριζαν την ευρωπαϊκή ταυτότητα περισσότερο πολιτιστικά, άλλες κυρίως πολιτικά, άλλες περισσότερο κοινωνικά, υπήρχαν αναφορές στην πολλαπλή ταυτότητα, γεωγραφικοί προσδιορισμοί, ενώ λίγοι αναφέρθηκαν σε κινδύνους που εγκυμονούνται. Η πρώτη, η δεύτερη και η ένατη ομάδα μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν πολιτιστικό προσδιορισμό της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η τρίτη ομάδα θεωρεί την ευρωπαϊκή ταυτότητα ως μέρος της πολλαπλής ταυτότητας του ατόμου. Η τέταρτη ομάδα συνιστά κοινωνικό προσδιορισμό της ευρωπαϊκής ταυτότητας, ενώ η πέμπτη, η έβδομη και η ενδέκατη ομάδα πολιτικό προσδιορισμό. Γεωγραφικό προσδιορισμό αποτελούν η έκτη και η δέκατη ομάδα. Η όγδοη ομάδα θεωρεί την ευρωπαϊκή ταυτότητα μέσα από κινδύνους που εγκυμονεί. Το επόμενο ιστόγραμμα απεικονίζει αυτό τον προσδιορισμό της ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Ιστόγραμμα 7

Τι είναι για τους εκπαιδευτικούς ευρωπαϊκή ταυτότητα



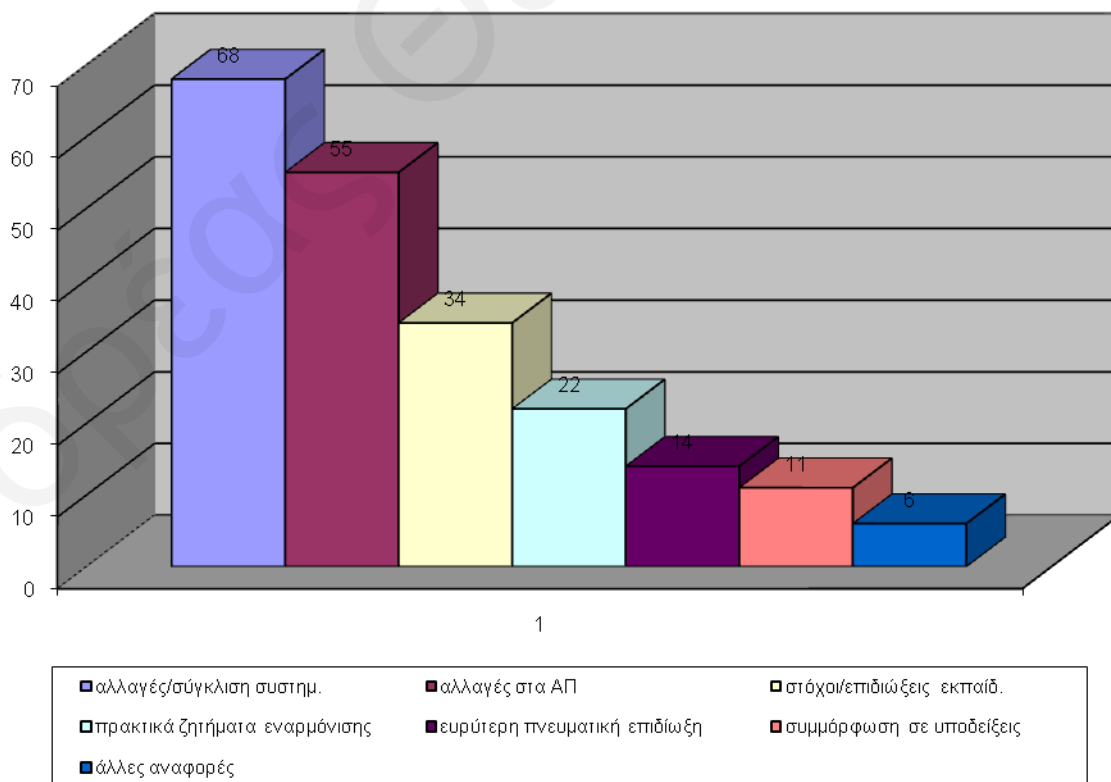
■ πολιτιστικός προσδιορισμός
 ■ πολιτικός προσδιορισμός
 ■ πολλαπλή ταυτότητα
 ■ κοινωνικός προσδιορισμός
 ■ γεωγραφικός προσδιορισμός
 ■ κίνδυνοι

Είναι προφανές ότι πολλοί συμμετέχοντες προσδιορίζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα πολιτιστικά, λιγότεροι πολιτικά ή κοινωνικά, ενώ αρκετοί αναφέρονται στην ευρωπαϊκή ταυτότητα ως μέρος της πολλαπλής ταυτότητας. Ο γεωγραφικός προσδιορισμός γίνεται από λίγους εκπαιδευτικούς και ακόμα λιγότεροι κάνουν αναφορά σε κινδύνους από αυτή.

Επιπρόσθετα, στο ερωτηματολόγιο καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν μια άλλη σημαντική ερώτηση: «**Τι είναι, για σένα προσωπικά, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση;**». Δόθηκαν 210 απαντήσεις. Οι απαντήσεις τους ήταν, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, ποικίλες. Αναζητήθηκαν και εδώ λέξεις-κλειδιά (π.χ. *αλλαγή, αναλυτικό πρόγραμμα, στόχοι, συμμόρφωση* κτλ) και ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε κατηγορίες. Όπως σε όλες τις ανοιχτές ερωτήσεις, η κατηγοριοποίηση ελέγχθηκε με τη βοήθεια δεύτερου ερευνητή. Το επόμενο ιστόγραμμα παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Ιστόγραμμα 8

Τι είναι για τους εκπαιδευτικούς η ΕΔΕ



Όπως φαίνεται στο ιστόγραμμα, έχουμε τις εξής εννοιολογήσεις της ΕΔΕ:

- ❖ Αλλαγές/σύγκλιση εκπαιδευτικών συστημάτων
- ❖ Αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα
- ❖ Στόχοι και επιδιώξεις της εκπαίδευσης
- ❖ Επιμέρους/πρακτικά ζητήματα εναρμόνισης
- ❖ Ευρύτερη πνευματική επιδίωξη
- ❖ Συμμόρφωση με έξωθεν υποδείξεις και ευθυγράμμιση με δοσμένα πρότυπα
- ❖ Άλλες αναφορές

Οι περισσότερες αναφορές (68) ήταν απαντήσεις που αναφέρονταν σε αλλαγές και σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (γενικά). Χαρακτηριστικές απαντήσεις αυτής της ομάδας ήταν: *«Η εκπαίδευση να συνάδει με τα νέα δεδομένα της Ευρώπης» «Η εκπαίδευση να ανοίξει κανάλια επικοινωνίας με όλες τις χώρες της Ευρώπης και να κοιτάξει τι αλλαγές πρέπει να γίνουν» «Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική συνεργασία σε θέματα γνώσεων, αξιών, θεσμών»*. Ακολουθούσαν 55 αναφορές που ταύτιζαν την ΕΔΕ με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Ενδεικτικές απαντήσεις: *«Σύγχρονα, προοδευτικά προγράμματα που να προωθούν τους στόχους που καθορίζονται με συνέδρια των ειδικών όλων των χωρών και συχνή αξιολόγηση των στόχων» «Αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος με σκοπό τη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και ταυτόχρονα τη γνωριμία και το σεβασμό των άλλων εθνοτήτων» «Η ευθυγράμμιση του δικού μας εκπαιδευτικού μας συστήματος ώστε με την εισαγωγή των αναγκαίων καινοτομιών να είναι συμβατό με ό,τι γίνεται αυτή τη στιγμή στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και τη συμπερίληψη σε αυτό του ευρωπαϊκού ιδεώδους, όπως αυτό αρχίζει να αχνοφέγγει στον ορίζοντα»*. Άλλες 34 απαντήσεις συνέδεσαν την ΕΔΕ με τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης με θέσεις όπως: *«Είναι η επέκταση των εκπαιδευτικών στόχων ώστε να συμβάλλουν στην ενίσχυση-πραγματοποίηση των ευρωπαϊκών αξιών» «Να προστεθούν στόχοι στην εκπαίδευση που θα βοηθούν τους μαθητές να συμβάλουν στην υλοποίηση των γενικότερων οικονομικών, πολιτιστικών και πνευματικών στόχων της Ευρώπης αλλά παράλληλα να καλλιεργούν και αξίες όπως σεβασμός, αποδοχή, ενότητα, συνεργασία»*. Υπήρχαν 22

αναφορές που περιορίζονταν σε επιμέρους/πρακτικά ζητήματα εναρμόνισης των εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως, για παράδειγμα, οι εξής: «*Καλλιέργεια στάσεων αποδοχής και σεβασμού του διαφορετικού. Ανάπτυξη συνεργασίας και κριτική σκέψης*» «*Τα παιδιά να διδάσκονται την ιστορία, την παράδοση και τον πολιτισμό της ΕΕ*». Υπήρχαν 14 απαντήσεις, που θεωρούσαν την ΕΔΕ ως μια ευρύτερη πνευματική επιδίωξη. Ενδεικτικές θέσεις: «*Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση είναι η καλλιέργεια μιας πνευματικής πολιτιστικής κοινότητας, θεμελιωμένη σε κοινές αξίες και ιστορία*» «*Να τείνουμε προς το ευρωπαϊκό ιδεώδες*». Άλλες 11 απαντήσεις ουσιαστικά θεωρούσαν την ΕΔΕ ως συμμόρφωση με έξωθεν υποδείξεις και ευθυγράμμιση με δοσμένα πρότυπα, με θέσεις όπως: «*Διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να βαδίζει με ό,τι ζητά η Ενωμένη Ευρώπη*». Οι υπόλοιπες έξι αναφορές εξέφραζαν άγνοια για το θέμα ή θεωρούσαν την ΕΔΕ ως κάτι «*ακαθόριστο ακόμη*» ή ουτοπικό («*άπιαστο όνειρο*»). Είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες έβλεπαν στη μεγάλη τους πλειοψηφία την ΕΔΕ με θετικό φακό και ως μια διαδικασία ευρύτερων ή ειδικότερων αλλαγών στα εκπαιδευτικά συστήματα ή τα αναλυτικά προγράμματα. Λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που την έβλεπαν ως άνωθεν επιβαλλόμενη ή συμμόρφωση με δοσμένες εντολές/πρότυπα.

Οι εκπαιδευτικοί τέλος κλήθηκαν να κάνουν οποιαδήποτε άλλα σχόλια ήθελαν. Πενήντα από αυτούς έγραψαν σχόλια. Τα σχόλια αφορούσαν διάφορα ζητήματα: παράπονα για έλλειψη ενημέρωσής τους για την ΕΔΕ, εισηγήσεις για σεμινάρια επιμόρφωσης, παράπονα για έλλειψη χρόνου και υπερβολική ύλη, περιγραφή της κατάστασης σε πολύγλωσσα/πολυπολυτισμικά σχολεία και προσωπικές απόψεις για τη σχέση Ελληνισμού και Ευρώπης και τους κινδύνους από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Για την ποιοτική αυτή ανάλυση έγινε ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων με μονάδα ανάλυσης τη φράση. Μερικά από τα πιο χαρακτηριστικά σχόλια παρατίθενται πιο κάτω (υπογραμμίσεις και κεφαλαία όπως στο πρωτότυπο):

«*Θα ήταν πολύ καλό να μπορέσει να εφαρμοστεί στην πράξη η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και να αποκτήσουν οι Κύπριοι ευρωπαϊκή ταυτότητα, ΑΛΛΑ δυστυχώς προσωπικά το βλέπω πολύ μακρινό, γιατί (α) οι Κύπριοι είμαστε πολύ εθνικιστές και (β) δεχόμαστε πολύ δύσκολα τις αλλαγές (οποιασδήποτε μορφής)*»

«Πιστεύω ότι η εκπαίδευσή μας όπως λειτουργεί σήμερα είναι δύσκαμπτη χωρίς ξεκάθαρους στόχους και θα είναι πολύ δύσκολο και μακροχρόνιο να πετύχει την ομαλή και σωστή μετάβαση σε αυτό που λέμε ευρωπαϊκός προσανατολισμός.»

«Δεν πρέπει να θυσιάσουμε την ιστορία και την ελληνοχριστιανική μας ταυτότητα στο βωμό της ΕΕ.»

«Το σχολείο μας συμμετέχει σε 2 ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαιδευτικής συνεργασίας. Δε μας έχει αφαιρεθεί ύλη από το ΑΠ ώστε να μπορέσουμε να διεκπεραιώσουμε άνετα τα καθήκοντά μας σε αυτά, με αποτέλεσμα το άγχος, τη βιασύνη, την προχειρότητα. Ίσως ακόμα να μην επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι στόχοι για κάποιους πρακτικούς τρόπους εισηγήσεων σε συγκεκριμένα θέματα. Όλα ήταν τόσο βιαστικά.»

«Δεν υπάρχει ενημέρωση των εκπαιδευτικών της Κύπρου όσον αφορά βασικά θέματα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη.»

«Αγανακτώ όταν ακούω για ευρωπαϊκό κεκτημένο σάμπως και ο Ελληνισμός δεν έχει παγκόσμιες και ηθικές αξίες και χρειαζόταν να έρθει ο Γερμανός που ήταν Ναζί και ο Άγγλος που ήταν αποικιοκράτης να με διδάξει για την ειρήνη και τη δημοκρατία. Τους είπε κάποιος ότι στα που κλείνονται στη λέξη Ευρώπη οι Έλληνες το ανακάλυψαν όταν οι υπόλοιποι Ευρωπαίοι είχαν ακόμα ουρά και πετούσαν από κλαδί σε κλαδί. Ανασήκωσε κάποιος το ανάστημά του και να πει στην Ευρώπη ότι για εκείνα που τώρα αυτοί καυχώνται ότι πέτυχαν οι Έλληνες τα είχαν ανακαλύψει χιλιάδες χρόνια πριν; Τους θύμισε κανένας πού στηρίχθηκε το ρωμαϊκό κράτος; Τους θύμισε πώς άφησαν οι τότε Ευρωπαίοι να χαθεί ο βυζαντινός πολιτισμός και να επέλθει το σχίσμα; Παρά να το παίζουν κάποιοι ευρωλάτρες, καλύτερα να διαβάσουν λίγη ιστορία. Αν κάποιος είναι πραγματικά μορφωμένος με την ελληνική παιδεία και τη χριστιανική θρησκεία, τότε θα δει ότι υπάρχουν πιο πολλές και καλές αξίες απ' αυτές που επαγγέλλονται οι ευρωπαϊστές. Δυστυχώς στην εποχή μας δεν έχει αξία ποιος έδωσε τα φώτα στην Ευρώπη και παγκόσμια, αλλά ποιος έδωσε τον ηλεκτρισμό!»

«Χρειάζονται πολλά ακόμη να γίνουν στην Κύπρο για να εισαχθούν οι στόχοι της ένταξης στην Ευρώπη. Ο κακός προγραμματισμός που υπάρχει σε όλους τους τομείς στην Κύπρο καθιστά το εγχείρημα επίφοβο.»

«Φέτος υπηρετώ σε ένα σχολείο πολυπολιτισμικό. Έχει παιδιά από Ιράν, Ρωσία, Λευκορωσία, Γιουγκοσλαβία, Αυστρία, Γεωργία, Αίγυπτο κλπ. Και μάλιστα στην πρώτη τάξη η μειονότητα είναι Κύπριοι.»

«Πιστεύω πως χρειάζεται να γίνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς. Σε εργάσιμο χρόνο. Κι έντυπα υλικά.»

«Η κυπριακή ταυτότητα και η ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι δύο τεμνόμενες ευθείες. Στο σημείο που τέμνονται (ΧΡΥΣΗ ΤΟΜΗ) οι Κύπριοι πολίτες θα προσθέσουν στο «σακί» με τις αξίες, τα ιδανικά και τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, όλες εκείνες τις ευρωπαϊκές αξίες που έχω αναφέρει πιο πάνω. Το πάντρεμα των κυπροευρωπαϊκών ιδεωδών και αξιών είναι ό,τι καλύτερο μπορεί να συμβεί στην εκπαίδευσή μας»

Παραγοντικό Μέρος

Για κάθε μια από τις τέσσερις ομάδες ερωτήσεων έγινε παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Principal Components Analysis (Strivastava & Carter, 1983), η οποία δημιουργεί γραμμικούς συνδυασμούς των παραγόντων. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η varimax περιστροφή, η οποία είναι η πιο συνήθης από τις ορθογωνικές περιστροφικές μεθόδους (Kline, 1994).

Πίνακας 16. Η φόρτιση των ερωτήσεων της πρώτης ομάδας στον καθένα από τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Ερώτηση	Παράγοντας		h ²
	I	II	
A3	0.88	0.15	0.80
A8	0.88	0.01	0.78
A7	-0.11	0.80	0.65
A5	0.17	0.73	0.57
A2	0.35	0.67	0.57
Ιδιοτιμή	1.70	1.65	
% διακύμανσης	33.91	32.97	
Αθροιστικό % διακύμανσης	33.91	66.88	

Μέθοδος Εξαγωγής: Principal Component Analysis. Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization.

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, εξήχθησαν δύο παράγοντες (ιδιοτιμή τρίτου παράγοντα: 0.67). Ο πρώτος αποτελείται από τις ερωτήσεις A3 (*Οι εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες σε ένα κράτος της εποχής μας οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο πολιτισμό του κράτους, στο οποίο επέλεξαν να ζουν*) και A8 (*Οι Τουρκοκύπριοι, Αρμένιοι, Μαρωνίτες, Λατίνοι και όσοι άλλοι (Ευρωπαίοι ή όχι) επιλέξουν να ζουν εδώ οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα, δηλαδή τους Ελληνοκυπρίους, και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο ελληνικό και ορθόδοξο χριστιανικό πολιτισμό*) και ο δεύτερος από τις ερωτήσεις A7 (*Τίποτε ουσιαστικό δεν αλλάζει τώρα στην πορεία του ανθρώπινου γένους και οι διάφορες αλλαγές της εποχής μας δεν είναι τόσο ριζικές, ουσιαστικές και καθοριστικές όσο ισχυρίζονται κάποιοι*), A5 (*Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση πολυπολιτιστικού περιεχομένου, το αναλυτικό μας πρόγραμμα πρέπει να συνεχίσει ουσιαστικά όπως είναι η σημερινή του μορφή, οι στόχοι και ο*

προσανατολισμός· δεν απαιτούνται σημαντικές αλλαγές σε αυτό τον τομέα) και A2 (Η εκπαίδευσή μας πρέπει να παραμείνει σταθερή στους στόχους και στις επιδιώξεις που ως τώρα είχε· δεν απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές με βάση τις διεθνείς πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές ή άλλες εξελίξεις). Ο πρώτος αφορά την «Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό» ($\alpha=0.75$) και ο δεύτερος τη «Σταθερότητα στους στόχους και πρακτικές» ($\alpha=0.61$). Οι τέσσερις από τις πέντε ερωτήσεις φορτίζουν καθαρά σε ένα παράγοντα, ενώ η ερώτηση A2 φορτίζει μερικώς και στον άλλο παράγοντα. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Σχετικά μεγάλο ποσοστό των αποκλίσεων ερμηνεύεται από τη λύση των δύο παραγόντων. Σε τρεις από τις πέντε ερωτήσεις το ποσοστό ξεπερνά τα δύο τρίτα.

Πίνακας 17. Φόρτιση των ερωτήσεων της δεύτερης ομάδας στον καθένα από τους δύο παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Ερώτηση	Παράγοντας I	Παράγοντας II	h^2
A15	0.75	0.14	0.58
A11	0.71	-0.01	0.51
A14	0.67	0.39	0.60
A6	0.57	0.37	0.47
A12	-0.20	0.75	0.60
A4	0.33	0.62	0.50
A10	0.47	0.51	0.48
A13	0.23	0.49	0.30

Ιδιοτιμή 2.27 1.76
 % διακύμανσης 28.34 22.05
 Αθροιστικό % 28.34 50.39
 διακύμανσης
 Μέθοδος Εξαγωγής: Principal Component Analysis. Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization.

Άλλοι δύο παράγοντες εξήχθηκαν από τον πίνακα αυτό (ιδιοτιμή τρίτου παράγοντα: 0.91). Οι ερωτήσεις A15 (Θα πρέπει να επέλθουν τέτοιες αλλαγές στη δομή του αναλυτικού μας προγράμματος, ώστε να μπορούν οι μαθητές μας να θεωρούν έννοιες, ζητήματα, γεγονότα και θέματα από τη σκοπιά των μειονοτικών κοινοτήτων, θρησκευτικών και πολιτιστικών ομάδων που ζουν στην Κύπρο), A11 (Το αναλυτικό μας πρόγραμμα οφείλει να εμπλουτιστεί με κάποια στοιχεία από την πολιτιστική παράδοση των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου, χωρίς να

αλλάζει σημαντικά η δομή και ο προσανατολισμός του), A14 (Όλες οι εθνικές/πολιτιστικές ομάδες ενός σύγχρονου κράτους είναι ίσες και, επομένως, πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, της εκπαιδευτικής και της πολιτιστικής ζωής) και A6 (Πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των εθνικών/θρησκευτικών/πολιτιστικών ομάδων της Κύπρου (δηλαδή Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών) σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής μας ζωής, εφόσον όλες οι ομάδες είναι ίσες) αποτελούν τον παράγοντα **«Σεβασμός και συμμετοχή μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία»** ($\alpha=0.71$). Οι ερωτήσεις A12 (Η εποχή μας είναι μεταβατική και η πορεία του κόσμου προς το μέλλον γεμάτη οπισθοδρομήσεις και αντιφάσεις· πολλά ζητήματα παραμένουν ρευστά, αλλά οι σχέσεις σε όλα τα επίπεδα οπωσδήποτε μετασχηματίζονται), A4 (Το σύγχρονο κράτος έχει χρέος να συμβάλλει, ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των διάφορων μειονοτικών ομάδων αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους), A10 (Το κράτος έχει χρέος να συμβάλλει ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους) και A13 (Η απάντηση της παιδείας μας στα νέα διεθνή δεδομένα της σύγχρονης εποχής οφείλει να είναι η περαιτέρω έμφαση στις αξίες της παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία) αποτελούν τον παράγοντα **«Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας»** ($\alpha=0.57$). Τέσσερις από τις οκτώ ερωτήσεις (A10, A4, A6 και A14) φορτίζουν λιγότερο ή περισσότερο ισχυρά και στους δύο παράγοντες, πράγμα που υποδηλώνει σχέση ανάμεσα στους παράγοντες. Το ποσοστό των αποκλίσεων που ερμηνεύεται με τη λύση των δύο παραγόντων δεν είναι ιδιαίτερα ψηλό και σε αρκετές περιπτώσεις είναι γύρω ή/και κάτω από το 50%. Μάλιστα, για την ερώτηση A13 είναι μόνο 30%.

Κατά τη διαδικασία παραγοντοποίησης της τρίτης ομάδας ερωτήσεων παρατηρήθηκε ότι η ερώτηση B10 παρουσίαζε προβλήματα και γι' αυτό αφαιρέθηκε.

Πίνακας 18. Φόρτιση των ερωτήσεων της τρίτης ομάδας στον καθένα από τους οκτώ παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση

Ερώτηση	Παράγοντας I	Παράγοντας II	Παράγοντας III	Παράγοντας IV	Παράγοντας V	Παράγοντας VI	Παράγοντας VII	Παράγοντας VIII	h ²
B22	0.73	0.01	0.01	0.14	-0.01	-0.01	0.29	-0.01	0.65
B23	0.73	-0.10	0.01	-0.01	0.01	-0.14	-0.01	0.10	0.58
B21	0.71	0.01	-0.01	0.19	-0.01	-0.01	0.23	-0.01	0.61
B20	0.68	-0.18	-0.01	0.01	-0.30	0.01	0.16	0.13	0.63
B27	0.63	0.01	-0.29	0.01	-0.01	0.01	0.01	0.15	0.50
B26	0.60	0.12	-0.01	0.01	-0.20	0.01	-0.13	0.32	0.54
B11	0.25	0.71	0.01	0.01	0.01	-0.01	0.01	-0.01	0.58
B7	-0.01	0.70	0.28	-0.02	0.01	-0.01	0.01	0.01	0.57
B28	0.20	0.64	-0.01	0.14	0.01	-0.11	0.01	0.21	0.53
B19	0.24	-0.59	0.01	-0.01	0.10	0.01	0.01	-0.11	0.44
B35	0.01	0.54	0.23	-0.01	0.01	-0.11	-0.01	0.01	0.37
B33	0.12	-0.54	-0.02	0.11	0.01	0.25	-0.22	-0.19	0.47
B39	-0.01	-0.52	0.15	0.01	0.01	-0.01	0.01	0.33	0.42
B17	0.34	-0.52	0.01	-0.13	0.19	-0.12	0.30	0.23	0.59
B9	-0.01	0.12	0.76	-0.01	-0.01	-0.01	-0.01	0.01	0.61
B6	-0.01	0.01	0.69	-0.13	0.01	0.01	-0.17	0.01	0.54
B38	0.01	0.20	0.65	0.01	-0.01	0.24	0.17	0.01	0.56
B4	-0.01	-0.01	0.54	-0.18	-0.01	0.28	-0.11	-0.01	0.43
B14	-0.25	0.01	0.53	-0.01	0.25	-0.11	-0.27	0.01	0.51
B5	0.10	-0.01	0.50	0.01	-0.01	0.35	0.14	-0.25	0.49
B8	0.24	-0.10	0.46	0.01	-0.12	0.01	-0.25	-0.01	0.38
B34	0.12	0.01	-0.41	0.33	0.31	0.01	0.01	0.01	0.41
B37	-0.18	0.25	0.40	0.01	0.14	0.12	0.10	0.32	0.40
B1	0.13	0.01	-0.11	0.86	0.01	0.01	-0.01	0.01	0.77
B2	0.01	-0.01	-0.01	0.83	0.01	0.01	0.01	0.01	0.71
B3	0.01	0.01	0.01	0.79	-0.01	-0.01	0.01	0.01	0.66
B36	0.01	-0.01	-0.18	0.12	0.66	0.01	0.01	0.11	0.50
B15	-0.20	-0.11	0.01	-0.01	0.59	-0.01	0.01	-0.20	0.45
B30	-0.01	0.01	0.12	-0.01	0.59	0.26	-0.17	-0.01	0.47
B16	0.42	-0.02	0.02	0.01	-0.49	0.13	0.01	0.15	0.47
B24	-0.18	-0.16	0.01	0.01	0.01	0.72	0.01	0.01	0.58
B25	-0.01	-0.10	0.17	-0.12	-0.01	0.70	-0.01	0.01	0.54
B29	0.18	0.01	0.13	0.01	0.18	0.56	-0.01	0.17	0.42
B12	0.22	0.01	-0.01	-0.01	-0.13	-0.01	0.71	0.15	0.60
B13	0.15	-0.01	-0.31	0.14	0.01	0.11	0.69	-0.01	0.65
B18	0.15	-0.50	-0.01	0.17	-0.01	-0.01	0.52	0.22	0.61
B32	0.34	0.01	-0.01	0.12	-0.33	0.14	0.13	0.66	0.71
B31	0.35	0.01	0.01	0.10	-0.01	0.01	0.01	0.57	0.46
Ιδιαιότητα	3.88	3.43	3.29	2.49	1.98	1.90	1.90	1.54	
% διακύμα	10.22	9.03	8.66	6.54	5.22	5.01	5.00	4.06	
Αθροιστικό % διακύμα	10.22	19.25	27.90	34.45	39.67	44.69	49.68	53.75	

Μέθοδος Εξαγωγής: Principal Component Analysis. Μέθοδος περιστροφής: Varimax with Kaiser Normalization.

Οκτώ συνολικά παράγοντες, που ερμηνεύουν 54% περίπου της διακύμανσης, ήταν το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας (ιδιοτιμή ένατου παράγοντα: 1.11). Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις B22 (Το σχολείο **πρέπει** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα), B23 (Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι η καλύτερη εγγύηση για τη μελλοντική **οικονομική πρόοδο** ατόμων και συνόλων αλλά και για την **τεχνολογική εξέλιξη** της κοινωνίας), B21 (Το σχολείο **μπορεί** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα), B20 (Η **Αγωγή του Πολίτη** στα σχολεία μας πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική, ενθαρρύνοντας την **ενεργό και κριτική εμπλοκή** των νέων σε τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια ζητήματα), B27 (Ευρωπαϊκή ταυτότητα και εθνική ταυτότητα είναι έννοιες **παράλληλες** αλλά **όχι αντικρουόμενες**) και B26 (Ο κάθε λαός της Ευρώπης έχει **ιδιαιτερότητες**, που πρέπει να τις **διατηρεί** και μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση) και μπορεί να ονομαστεί «**Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο**» ($\alpha=0.83$). Το δεύτερο παράγοντα απαρτίζουν οι ερωτήσεις B11 (Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, ακόμα και μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να **διατηρήσει σταθερό** τον προσανατολισμό του «προς την ιδέα της ελεύθερης πατρίδας, της ελληνικής μας ταυτότητας και της ορθόδοξης χριστιανικής μας παράδοσης), B7 (Δεν υπάρχει **κανένας λόγος να αλλάξει** μορφή ή περιεχόμενο η διδασκαλία των **Θρησκευτικών** στα σχολεία μας με την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση), B28 (Η διδασκαλία της **Ορθόδοξης** χριστιανικής πίστης στα σχολεία μας είναι απαραίτητο στοιχείο για τη **διατήρηση** της εθνικής και πολιτιστικής μας **ταυτότητας** μέσα στην ενωμένη Ευρώπη), B19 (Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να **αφαιρέσουμε** από την Ιστορία που διδάσκουμε οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί ότι **υποδαυλίζει τα εθνικά πάθη και μίσση**), B35 (Η Κύπρος πρέπει να τοποθετεί την καλλιέργεια της **εθνικής** ταυτότητας **πάνω** από την καλλιέργεια της **ευρωπαϊκής** ταυτότητας), B33 (Πρέπει να δίνεται **επιλογή** σε όλα τα παιδιά **αν θέλουν** να έχουν μάθημα **θρησκευτικής αγωγής** ή όχι), B39 (Όταν τα παιδιά, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, διδάσκονται **μόνο** τη δική τους θρησκεία στα σχολεία, **υποσκάπτεται** η προσπάθεια **συμφιλίωσης** και **ενισχύεται** ο θρησκευτικός **φανατισμός**) και B17 (Στα σχολεία μας τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όχι μόνο για την Ορθόδοξη χριστιανική

διδασκαλία αλλά και για *όλες τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου*), με τις τρεις τελευταίες και τη B19 να συνδέονται αρνητικά με τις υπόλοιπες. Οι απαντήσεις στις τέσσερις αυτές ερωτήσεις για σκοπούς σχηματισμού του παράγοντα αλλάχτηκαν ώστε το 1=Διαφωνώ απόλυτα να μετατραπεί σε 5=Συμφωνώ απόλυτα (και αντίστροφα) και το 2=Διαφωνώ να μετατραπεί σε 4=Συμφωνώ (και αντίστροφα). Σχηματίστηκε έτσι ο παράγοντας **«Καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»** ($\alpha=0.76$). Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από τις ερωτήσεις B9 (*Κινδυνεύει η εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας ταυτότητα από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση*), B6 (*Η ευρωπαϊκή ταυτότητα καλλιεργείται εις βάρος της εθνικής ταυτότητας*), B38 (*Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση οδηγεί σε επικίνδυνη ομοιομορφία*), B4 (*Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια οικονομική ένωση, με βάση τα κοινά συμφέροντα του μεγάλου κεφαλαίου*), B14 (*Ευρωπαϊκή ταυτότητα και σεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε λαού είναι έννοιες αντιφατικές*), B5 (*Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση περιορίζει τον πλουραλισμό*), B8 (*Στην Ευρώπη υπάρχουν οι χώρες του κέντρου, που είναι ισχυρές, και οι χώρες της περιφέρειας, που θα είναι πάντα εξαρτώμενες από αυτές του κέντρου*), B34 (*Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια πνευματική-πολιτιστική κοινότητα, θεμελιωμένη σε κοινές αξίες και ιστορία*) και B37 (*Η αυτονομία του Κύπριου εκπαιδευτικού μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα περιοριστεί*). Η ερώτηση B34 συνδέεται αρνητικά με τις υπόλοιπες και εφαρμόστηκε γι' αυτή η διαδικασία που περιγράφηκε πιο πάνω για τις ερωτήσεις B19, B33, B39 και B17. Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε **«Κίνδυνοι από παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση»** ($\alpha=0.75$). Οι ερωτήσεις B1 (*Η Κύπρος πολιτιστικά ανήκει στην Ευρώπη*), B2 (*Η Κύπρος ιστορικά ανήκει στην Ευρώπη*) και B3 (*Η Κύπρος κοινωνικά ανήκει στην Ευρώπη*) σχηματίζουν τον τέταρτο παράγοντα: **«Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης»** ($\alpha=0.80$). Ο πέμπτος παράγοντας σχηματίστηκε από τις ερωτήσεις B36 (*Η ομοιομορφία στον τρόπο ζωής μεταξύ των χωρών της Ευρώπης είναι θετικό στοιχείο*), B15 (*Η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να δώσει πολύ μεγαλύτερη έμφαση στις επαγγελματικές δεξιότητες και να μειώσει την έμφαση στις ανθρωπιστικές αξίες, εφόσον οι νέοι της Κύπρου θα ζήσουν και θα εργαστούν σε μια ενωμένη Ευρώπη, στην οποία ο ανταγωνισμός θα είναι εντονότατος*), B30 (*Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην επαγγελματική αποκατάσταση των*

αποφοίτων) και B16 (Αυτό που τώρα χρειάζεται το αναλυτικό μας πρόγραμμα είναι η περαιτέρω καλλιέργεια των **ανθρωπιστικών του στοιχείων**, της ενεργού ανάμειξης των νέων στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της **κριτικής σκέψης**). Η B16 συνδέεται αρνητικά με τις υπόλοιπες και εφαρμόστηκε η διαδικασία αντιστροφής δεδομένων, που περιγράφεται πιο πάνω. Ο παράγοντας αυτός έχει θέμα «**Η εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στον επαγγελματικό ανταγωνισμό της Ευρώπης**» ($\alpha=0.49$). Ο έκτος παράγοντας σχηματίστηκε από τις ερωτήσεις B24 (Τα σχολεία λειτουργούν ως υπηρέτες των συμφερόντων της **άρχουσας τάξης**, ενισχύουν τις κοινωνικές **ανισότητες** και προάγουν την **κυρίαρχη ιδεολογία**), B25 (Τα **διεθνή κέντρα εξουσίας** επηρεάζουν την εκπαίδευση στα κράτη της περιφέρειας, με στόχο να προωθήσουν **ιδεολογίες** που υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους) και B29 (Η **παγκοσμιοποίηση** στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην **οικονομική πρόοδο** και στα **μαθήματα** που την υποστηρίζουν) και αφορά «**Κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης**» ($\alpha=0.55$). Οι ερωτήσεις B12 (Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να επιζητεί να **μάθουν** τα παιδιά πολύ περισσότερα πράγματα για την **Ευρώπη**, τους θεσμούς και την ιστορία της, απ' ό,τι σήμερα), B13 (Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να επιδιώκει την καλλιέργεια της **αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας** στα παιδιά) και B18 (Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να αλλάξουμε **την ύλη** της Ιστορίας που διδάσκουμε, ώστε να μάθουν οι νέοι μας για το παρελθόν **και των άλλων λαών της Ευρώπης**) απαρτίζουν τον έβδομο παράγοντα: «**Απαιτούμενες αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ενόψει ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση**» ($\alpha=0.60$). Τον όγδοο παράγοντα σχημάτισαν οι ερωτήσεις B32 (Η **εκπαίδευση** πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **ανάπτυξη των προσώπων** και της **κριτικής συμμετοχής** τους στη ζωή) και B31 (Η **εκπαίδευση** πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **ανάπτυξη-βελτίωση της κοινωνίας**). Ο παράγοντας μπορεί να ονομαστεί «**Η εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης προσώπων και κοινωνίας**» ($\alpha=0.63$). Γενικά μπορεί να λεχθεί ότι οι ερωτήσεις φορτίζουν στον παράγοντά τους κι όχι σε άλλους. Εξαιρέση αποτελούν οι ερωτήσεις B5 (φορτίζει στον 3^ο και στον παράγοντα), B34 (3^ο, 4^ο και 5^ο παράγοντα), B37 (3^ο και 8^ο παράγοντα), B18 (7^ο και 2^ο παράγοντα) και B31 (8^ο και 1^ο παράγοντα), υποδεκνύοντας

σχέσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων. Το ποσοστό των αποκλίσεων που ερμηνεύονται είναι σχετικά χαμηλό· σε δεκατέσσερις μάλιστα ερωτήσεις είναι κάτω από το 50%.

Πίνακας 19. Η φόρτιση των ερωτήσεων της τέταρτης ομάδας στο μοναδικό παράγοντα που προέκυψε από την παραγοντική ανάλυση

Ερώτηση	Παράγοντας I	h^2
(Γ5)	0.82	0.68
(Γ7)	0.80	0.64
(Γ6)	0.79	0.62
(Γ3)	0.78	0.61
(Γ2)	0.76	0.58
(Γ1)	0.71	0.50
(Γ4)	0.69	0.47

Ιδιοτιμή

4.10

Ποσοστό διακύμανσης

58.50

Μέθοδος Εξαγωγής: Principal Component Analysis. Δεν έγινε περιστροφή, γιατί εξάχθηκε μόνο ένας παράγοντας.

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι ερωτήσεις Γ5 (*Το σχολείο καταπολεμά την εχθρότητα απέναντι στους ξένους*), Γ7 (*Το σχολείο καλλιεργεί την ικανότητα να ζει κάποιος αρμονικά με τους άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*), Γ6 (*Το σχολείο καλλιεργεί την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα παιδιά*), Γ3 (*Το σχολείο προωθεί τη συνεργασία και την ειρήνη μεταξύ των λαών*), Γ2 (*Το σχολείο προωθεί τη γνώση και κατανόηση για την πολιτιστική κληρονομιά άλλων λαών*), Γ1 (*Το σχολείο καταπολεμά την εχθρότητα απέναντι στους ξένους*) και Γ4 (*Το σχολείο προωθεί την προσήλωση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία*) αποτελούν ένα μόνο παράγοντα (ιδιοτιμή δεύτερου παράγοντα 0.72). Ο παράγοντας αυτός αφορά την «**Επίτευξη στόχων από τα κυπριακά σχολεία**». Η λύση αυτή ερμηνεύει σχετικά μεγάλο ποσοστό διακύμανσης. Στην περίπτωση, ωστόσο, της ερώτησης Γ4 ερμηνεύεται ποσοστό μικρότερο του 50%.

Οι 13 αυτοί παράγοντες σχηματίστηκαν με το άθροισμα των απαντήσεων στις επιμέρους ερωτήσεις που συναποτελούν τον καθένα και διαιρώντας διά τον αριθμό των ερωτήσεων.

Οι κυριότεροι στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της πρώτης ομάδας ερωτήσεων παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα:

Πίνακας 20. Στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της πρώτης ομάδας ερωτήσεων

Στατιστικός δείκτης		ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ Ι	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΙΙ
Μέσος όρος		3.07	2.28
Τυπική απόκλιση		1.04	0.72
Τεταρτημόρια	25	2.00	2.00
	50	3.00	2.00
	75	4.00	2.67

Όπως είναι φανερό, σε ό,τι αφορά τον πρώτο παράγοντα, δηλαδή την **«Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό»**, οι γνώμες των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες ανάμεσα στη συμφωνία και στη διαφωνία. Η τυπική απόκλιση βρίσκεται γύρω στο 1, πράγμα που δείχνει αρκετά μεγάλες διαφορές απόψεων, οι οποίες εξάλλου φαίνονται και από τις απόψεις στα τεταρτημόρια. Σε ό,τι αφορά τον άλλο παράγοντα, **«Σταθερότητα στους στόχους και πρακτικές»**, η πλειοψηφία εκφράζει μάλλον διαφωνία παρά συμφωνία. Η τυπική απόκλιση είναι σαφώς μικρότερη και, όπως φαίνεται και στα τεταρτημόρια, υπάρχει συγκέντρωση πλείστων απόψεων γύρω από την τιμή 2 (=διαφωνώ). Φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη σοβαρών αλλαγών σε αυτό τον τομέα.

Πίνακας 21. Στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της δεύτερης ομάδας

Στατιστικός δείκτης		ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ Ι	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΙΙ
Μέσος όρος		3.58	4.09
Τυπική απόκλιση		0.71	0.48
Τεταρτημόρια	25	3.25	3.75
	50	3.75	4.00
	75	4.00	4.25

Όπως φαίνεται στον πίνακα, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να εκφράσουν συμφωνία με τον παράγοντα **«Σεβασμός και συμμετοχή μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία»**. Ακόμα πιο ξεκάθαρη συμφωνία εκφράζεται με τον παράγοντα **«Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας»**. Οι περισσότεροι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ζητούν σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και στις παραδόσεις των μειονοτήτων. Οι τυπικές αποκλίσεις, ιδιαίτερα του δεύτερου

παράγοντα (0.48), είναι πολύ μικρές, πράγμα που, όπως και οι τιμές για τεταρτημόρια δείχνουν, φανερώνει αρκετά μεγάλη σύγκλιση απόψεων.

Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τους σημαντικότερους στατιστικούς δείκτες για τους οκτώ παράγοντες της τρίτης ομάδας ερωτήσεων.

Πίνακας 22. Στατιστικοί δείκτες για τους παράγοντες της τρίτης ομάδας ερωτήσεων
Στατιστικός Δείκτης

	ΠΑΡ. I	ΠΑΡ. II	ΠΑΡ. III	ΠΑΡ. IV	ΠΑΡ. V	ΠΑΡ. VI	ΠΑΡ. VII	ΠΑΡ. VIII
Μέσος Όρος	4.31	3.32	2.93	3.88	2.35	3.04	3.79	4.30
Τυπική απόκλιση	0.49	0.63	0.56	0.82	0.57	0.66	0.61	0.54
Τεταρτημόρια	25	4.00	2.88	2.56	3.67	2.00	2.67	3.33
	50	4.33	3.38	2.89	4.00	2.25	3.00	4.00
	75	4.67	3.75	3.33	4.33	2.75	3.33	4.00
								5.00

Έντονα φαίνεται να συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τον παράγοντα **«Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο»**. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαμόρφωση της ιδιαίτερης, πολυσύνθετης ταυτότητας του Ευρωπαίου, Έλληνα πολίτη της Κυπριακής Δημοκρατίας, που επίσημα διακηρύσσεται είναι εφικτή και ότι η παιδεία έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει για τη διαμόρφωση της. Αναφορικά με το δεύτερο παράγοντα, **«Καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»**, φαίνεται να υπάρχει μάλλον συμφωνία από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αλλά αυτή δεν είναι καθόλου ισχυρή. Μοιρασμένες παρουσιάζονται οι θέσεις για τον τρίτο παράγοντα, **«Κίνδυνοι από παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση»**, ενώ για τον τέταρτο παράγοντα, **«Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης»**, οι πλείστοι εκφράζουν συμφωνία, θεωρώντας ότι η Κύπρος πολιτιστικά, ιστορικά και κοινωνικά ανήκει στην Ευρώπη. Διαφωνία εκφράζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς για τον πέμπτο παράγοντα που προέκυψε από αυτές τις ερωτήσεις, **«Η εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στον επαγγελματικό ανταγωνισμό της Ευρώπης»**. φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν πρώτη προτεραιότητα στην επαγγελματική-οικονομική διάσταση της παιδείας. Μοιρασμένοι παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τον παράγοντα **«Κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης»**. Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τείνουν να συμφωνήσουν ότι χρειάζεται να επέλθουν **«Απαιτούμενες αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ενόψει**

ένταξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση». Τέλος, αναφορικά με τον όγδοο παράγοντα, «**Η εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης προσώπων και κοινωνίας**», εκφράζεται συμφωνία από τη μεγάλη πλειοψηφία, που θεωρεί ότι η ανάπτυξη-βελτίωση των προσώπων και της κοινωνίας είναι ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης. Οι παράγοντες αυτοί δε φαίνεται να αποτελούν αντικείμενο έντονων διαφωνιών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, καθώς οι τυπικές αποκλίσεις, με εξαίρεση κάπως τον τέταρτο παράγοντα, και οι διαφορές ανάμεσα στις τιμές στα τεταρτημόρια είναι μικρές.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί, η τέταρτη ομάδα ερωτήσεων έδωσε μόνο ένα παράγοντα, την «**Επίτευξη στόχων από τα κυπριακά σχολεία**». Οι εκπαιδευτικοί γενικά θεωρούν ότι το κυπριακό σχολείο πετυχαίνει τους στόχους για τους οποίους ερωτήθηκαν σε μέτριο βαθμό, εφόσον ο μέσος όρος είναι 3.09 (τυπική απόκλιση 0.70) (3=Σε μέτριο βαθμό). Τα τεταρτημόρια ήταν στο 25% 2.58, στο 50% 3.00 και στο 75% 3.57. Γίνεται φανερό ότι διαφορές απόψεων υπάρχουν, αλλά όχι πολύ έντονες.

Για καθένα από τους 13 αυτούς παράγοντες έγινε σύγκριση ανάμεσα στις απόψεις ανδρών και γυναικών με τη βοήθεια t-test. Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει τους παράγοντες, για τους οποίους βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις θέσεις των δύο φύλων.

Πίνακας 23. Παράγοντες όπου παρουσιάζονται διαφορές απόψεων με βάση το φύλο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΦΥΛΟ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	Σημαντικότητα
«Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό»	Άρρεν	62	2.67	1,04	-3.35	0.001
	Θήλυ	241	3.16	1.02		
«Σεβασμός και συμμετοχή μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία»	Άρρεν	61	3.81	0.66	2.81	0.005
	Θήλυ	238	3.54	0.69		
«Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας»	Άρρεν	61	4.19	0.50	2.02	0.044
	Θήλυ	239	4.06	0.45		
«Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο»	Άρρεν	61	4.43	0.56	2.14	0.033
	Θήλυ	239	4.06	0.45		

	Θήλυ	239	4.28	0.46		
«Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης»	Άρρεν	62	4.09	0.78	2.57	0.011
	Θήλυ	236	3.79	0.81		
«Απαιτούμενες αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ενόψει ένταξης στην Ε. Ε.»	Άρρεν	62	3.95	0.73	2.33	0.021
	Θήλυ	242	3.75	0.57		
«Επίτευξη στόχων από τα κυπριακά σχολεία»	Άρρεν	62	3.27	0.63	2.51	0.012
	Θήλυ	241	3.03	0.71		

Για τους υπόλοιπους παράγοντες, όπως δείχνει και ο επόμενος πίνακας, δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 24. Παράγοντες όπου δεν παρουσιάζονται διαφορές απόψεων με βάση το φύλο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΦΥΛΟ	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	t	Σημαντικότητα
«Σταθερότητα στους στόχους και πρακτικές»	Άρρεν	62	2.23	0.71	-0.14	0.892
	Θήλυ	237	2.24	0.69		
«Καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»	Άρρεν	60	4.43	0.35	-0.14	0.886
	Θήλυ	232	4.28			
«Κίνδυνοι από παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση»	Άρρεν	61	2.91	0.50	-0.47	0.636
	Θήλυ	225	2.94	0.48		
«Η εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στον επαγγελματικό ανταγωνισμό της Ευρώπης»	Άρρεν	62	2.99	0.46	0.19	0.849
	Θήλυ	235	2.98	0.44		
«Κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης»	Άρρεν	62	3.16	0.69	1.88	0.061
	Θήλυ	235	2.98	0.65		
«Η εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης προσώπων και κοινωνίας»	Άρρεν	62	4.29	0.58	-0.13	0.891
	Θήλυ	241	4.30	0.53		

Όπως φαίνεται στον πρώτο πίνακα, σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι άνδρες εκφράζουν μεγαλύτερη συμφωνία με τον εκάστοτε παράγοντα, εκτός από τον πρώτο παράγοντα του

πίνακα («Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό»), όπου οι γυναίκες εκφράζουν μικρότερη συμφωνία από τους άνδρες. Στην πράξη, πάντως, ουσιαστικές φαίνεται να είναι οι διαφορές απόψεων ανδρών και γυναικών μόνο στις δύο πρώτες περιπτώσεις. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο από τους άντρες εκπαιδευτικούς με την ανάγκη η μειοψηφία να προσαρμόζεται με τον κυρίαρχο πολιτισμό μιας κοινωνίας και λιγότερο με την ανάγκη να υπάρχει σεβασμός και συμμετοχή των μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία. Στους υπόλοιπους παράγοντες οι γυναίκες, έστω και οριακά, φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο από τους άντρες για το ρόλο της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο, για την Κύπρο ως μέρος της Ευρώπης, για τις απαιτούμενες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα ενόψει ένταξης στην Ε.Ε. και για την έκταση στόχων από τα κυπριακά σχολεία.

Η ανάλυση διασποράς, όπως παρουσιάζεται και στον επόμενο πίνακα, έδειξε ότι δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, ως προς τον τρόπο που ανταποκρίνονται στους παράγοντες που προέκυψαν. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δε διαφοροποιούνται οι θέσεις με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 25. Παράγοντες που δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Μέσος όρος τετραγώνου	F	Σημαντικότητα
«Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό»	1.41	1.35	0.095
	1.05		
«Σταθερότητα στους στόχους και πρακτικές»	0.43	0.88	0.681
	0.49		
«Σεβασμός και συμμετοχή μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία»	0.64	1,43	0.058
	0.45		
«Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας»	0.19	0.86	0.706
	0.22		
«Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και της προόδου»	0.30	1.33	0.103
	0.22		
«Καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»	0.14	1.13	0.284
	0.12		
«Κίνδυνοι από παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση»	0.25	1.07	0.336
	0.24		
«Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης»	0.63	1.43	0.059
	0.45		
«Η εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στον επαγγελματικό ανταγωνισμό της Ευρώπης»	0.27	0.14	0.072
	0.19		
«Κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης»	0.49	1.13	0.286
	0.43		
«Απαιτούμενες αλλαγές στα ΑΠ ενόψει ένταξης στην ΕΕ»	0.43	1.20	0.154
	0.36		
«Η εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης προσώπων και κοινωνίας»	0.35	0.13	0.154
	0.28		
«Επίτευξη στόχων από τα κυπριακά σχολεία»	1.40	4.23	0.58
	0.48		

Με παρόμοιο τρόπο ελέγχθηκε κατά πόσο η μεταβλητή «θέση» (δάσκαλος, βοηθός διευθυντής, διευθυντής) σχετίζεται με τους παράγοντες. Στον πίνακα που ακολουθεί εκτίθενται οι περιπτώσεις όπου υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση, ενώ στον επόμενο οι περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει συσχέτιση.

Πίνακας 26. Παράγοντες που παρουσιάζουν συσχέτιση με τη θέση του εκπαιδευτικού

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Μέσος όρος τετραγώνου	F	Σημαντικότητα
«Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό»	4.50 1.06	4.23	0.015
«Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας»	0.79 0.16	3.64	0.027
«Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο»	0.85 0.23	3.68	0.026
«Καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»	0.50 0.12	4.11	0.017
«Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης»	4.06 0.63	6.48	0.002
«Επίτευξη στόχων από τα κυπριακά σχολεία»	4.510 0.46	9.72	0.000

Πίνακας 27. Παράγοντες που δεν παρουσιάζουν συσχέτιση με τη θέση του εκπαιδευτικού

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	Μέσος όρος τετραγώνου	F	Σημαντικότητα
«Σταθερότητα στους στόχους και πρακτικές»	1.40 0.49	2.88	0.057
«Σεβασμός και συμμετοχή μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία»	0.58 0.47	1,24	0.291
«Κίνδυνοι από παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση»	0.30 0.24	1.26	0.284
«Η εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στον επαγγελματικό ανταγωνισμό της Ευρώπης»	0.33 0.20	1.65	0.195
«Κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης»	0.07 0.44	0.15	0.857
«Απαιτούμενες αλλαγές στα ΑΠ ενόψει ένταξης στην ΕΕ»	0.28 0.37	0.77	0.466
«Η εκπαίδευση ως μέσο ανάπτυξης προσώπων και κοινωνίας»	0.16 0.29	0.55	0.576

Σε έξι από τους παράγοντες βρέθηκε ότι η θέση από την οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός συσχετίζεται με τις απόψεις που εκφράζει. Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα **«Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό»**, συγκρίνοντας τις απόψεις δασκάλων, βοηθών διευθυντών και διευθυντών με το κριτήριο Scheffe, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι συμφωνούσαν περισσότερο από τους διευθυντές (μέση διαφορά 0.65, σημαντικότητα 0.017). Κάνοντας την ίδια διαδικασία για τους παράγοντες **«Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας»**, **«Καλλιέργεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»** και **«Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο»** δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές απόψεων ανάμεσα στις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών. Βρέθηκε επίσης πως οι διευθυντές συμφωνούσαν περισσότερο

από τους δασκάλους για τον παράγοντα «**Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης**» (μέση διαφορά 0.51, σημαντικότητα 0.014). Τέλος, για τον παράγοντα «**Επίτευξη στόχων από τα κυπριακά σχολεία**» βρέθηκε ότι οι βοηθοί διευθυντές και οι διευθυντές συμφωνούσαν περισσότερο από τους δασκάλους (μέση διαφορά 0.35, σημαντικότητα 0.007 και μέση διαφορά 0.51, σημαντικότητα 0.004 αντίστοιχα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πιο κάτω παρουσιάζεται η σύνθεση των αποτελεσμάτων της κειμενικής προσέγγισης τόσο για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ όσο και για την έννοια και το περιεχόμενο της ΕΔΕ. Ακολουθεί η σύνθεση των αποτελεσμάτων του εμπειρικού μέρους, που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΕΔΕ (χωριστά για καθένα από τα θέματα που είχαν τεθεί) και η παρουσίαση των αντιλήψεων στην υπόλοιπη Ευρώπη για τα θέματα αυτά. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση των ευρημάτων και την επισήμανση προβλημάτων και προϋποθέσεων για την ΕΔΕ στην εκπαίδευση..

Η ΕΔΕ ως Λόγος

Ο επίσημος κοινοτικός λόγος

Η εξέλιξη του ενδιαφέροντος, των εμφάσεων και των προτεραιοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνοψίζεται στον πιο κάτω πίνακα με τα σημαντικότερα σχετικά κοινοτικά κείμενα, τους κυριότερους όρους που εισαγάγουν/προωθούν και το γενικό περιεχόμενό τους. Μέσα από τον πίνακα σκιαγραφείται μια αδρομερής σύνθεση της ιστορικής εξέλιξης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1957 και εντεύθεν, η οποία συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ΕΔΕ ως κοινοτικού λόγου αλλά και ως πρόταση εφαρμογής.

Πίνακας 28. Σημαντικά κοινοτικά κείμενα για θέματα εκπαίδευσης/κατάρτισης

Έτος	Κείμενο	Όροι	Περιεχόμενο
1957	Ιδρυτική Συνθήκη	Γενικές αρχές για υλοποίηση κοινής πολιτικής στην κατάρτιση	Καμιά ουσιαστική αναφορά στην εκπαίδευση

1963	Ψήφισμα Συμβουλίου Υπουργών	Προώθηση κατάρτισης εργατικού δυναμικού	Καθαρά οικονομικές σκοπιμότητες
1973	Έκθεση Janne	Συγκρότηση της «ευρωπαϊκής ταυτότητας» στο πλαίσιο του μετασχηματισμού της Κοινότητας σε Ευρωπαϊκή Ένωση	Ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικής για σταδιακή εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω διδασκαλίας ξένων γλωσσών, ανταλλαγών και δια βίου μάθησης
1974	Ψήφισμα Υπουργών Παιδείας	«Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση»	Στόχοι της ΕΔΕ η γνώση ξένων γλωσσών, η μελέτη της Ευρώπης, η συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η επέκταση του θεσμού των Ευρωπαϊκών Σχολείων
1976	Πρόγραμμα δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης	«Ευρωπαϊκή διάσταση στην εμπειρία μαθητών και εκπαιδευτικών στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της Κοινότητας»	Δράσεις: πιλοτικά σχέδια, πειραματικά προγράμματα, συναντήσεις/ανταλλαγές, ημερίδες, ευρωπαϊκές σπουδές στα σχολικά προγράμματα, καλλιέργεια ευρωπαϊκής συνείδησης
1980	Έκθεση Επιτροπής Παιδείας	(Ιδιοι όροι)	Απόρριψη της εισαγωγής ειδικού μαθήματος για την ΕΔΕ
1985	Συμπεράσματα Συνόδου Υπουργών Παιδείας	«Ευρώπη των πολιτών»	Σύνδεση της ΕΔΕ με την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και τη δημιουργία της Ευρώπης των πολιτών
1988	Ψήφισμα του Συμβουλίου και	(Ιδιοι όροι)	Συντονισμός δράσεων για ενσωμάτωση της ΕΔΕ στα

	των Υπουργών Παιδείας		μαθήματα, κατάρτιση εκπαιδευτικών, τόνωση επαφών Ευρωπαίων μαθητών και εκπαιδευτικών, παραγωγή υλικού. Κυριαρχία πολιτικο-πολιτιστικού χαρακτήρα της ΕΔΕ
1992	Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση	«συναπόφαση» «αρχή της επικουρικότητας»	Θεσμική κατοχύρωση αρμοδιοτήτων της ΕΕ σε θέματα εκπαίδευσης, πολιτισμού και κατάρτισης
1993	Πράσινη Βίβλος για την ΕΔΕ	«εκπαίδευση για πολιτότητα»	Τομείς ενδιαφέροντος: εκπαίδευση για πολιτότητα, βελτίωση συνεργασίας/ανταλλαγών, ενδυνάμωση συνεταιρισμών και δικτύων
1995	(Λευκή Βίβλος) Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της γνώσης	«κοινωνία της γνώσης»	Στρατηγικός σχεδιασμός ανθρώπινου δυναμικού αλλά και ρόλος της εκπαίδευσης/κατάρτισης για διατήρηση του κοινωνικού μοντέλου της Ευρώπης
1997	Έκθεση Επιτροπής Μελέτης για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση	«προστιθέμενη αξία»	Τολμηρές προτάσεις για αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στόχοι: συνείδηση Ευρωπαίου πολίτη, ενίσχυση ανταγωνιστικότητας, διατήρηση κοινωνικής συνοχής, εκμετάλλευση Πληροφορικής
2000	Διακήρυξη της Λισαβόνας	«οικονομία βασισμένη στη γνώση»	Στρατηγικός στόχος να καταστεί η Ευρώπη ως το 2010 η πιο ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση

2001	Έκθεση της Στοκχόλμης	«στρατηγικοί στόχοι δεκαετίας»	Γενικοί στόχοι: Ενίσχυση ποιότητας/αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, διευκόλυνση πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, άνοιγμα εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο κόσμο. Ανάλυση σε 13 επιμέρους στόχους
2002	Απόφαση Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (στη Βαρκελώνη)	«μέθοδος ανοιχτού συντονισμού»	Λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας για υλοποίηση του στρατηγικού στόχου με δείκτες και εργαλεία μέτρησης
2008	Έγγραφο εργασίας για πρόοδο στην υλοποίηση των στόχων της Λισαβόνας	«καλές πρακτικές» «συγκρισιμότητα»	Λεπτομερής καταγραφή επιδόσεων και προόδου (δεδομένα, πίνακες, δείκτες, εργαλεία μέτρησης και ερευνητικό υλικό ως βάση για παροχή στρατηγικής καθοδήγησης)

Τι συνάγεται για την ΕΔΕ στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ

Η εξέλιξη του ενδιαφέροντος της ΕΕ για τα θέματα εκπαίδευσης διήλθε αρκετές φάσεις και πέρασε διάφορα στάδια. Η αρχική έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος και η πολιτική της μη ανάμειξης των Βρυξελλών στα θέματα εκπαίδευσης εγκαταλείπεται σταδιακά, καθώς συνειδητοποιείται ολοένα και περισσότερο ο σημαντικός ρόλος που η εκπαίδευση μπορεί να επιτελέσει στην προσπάθεια υλοποίησης των γνωστικών, πολιτικών, πολιτιστικών, κοινωνικών και οικονομικών στόχων της Κοινότητας. Το

συμβολικό αλλά και το πρακτικό μέρος αυτής της μακρόχρονης εξελικτικής διαδικασίας σκιαγραφήθηκε αδρομερώς πιο πάνω. Η ανάμειξη της ΕΕ και η ενεργοποίηση των μηχανισμών με τους οποίους ουσιαστικοποιείται το ενδιαφέρον και η εμπλοκή της στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών μεγιστοποιείται την τελευταία δεκαετία, καθώς για πρώτη φορά τίθενται από την Κοινότητα κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι και καθορίζονται μηχανισμοί υλοποίησής τους. Η βελτίωση και η προσαρμογή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις απαιτήσεις της οικονομίας της γνώσης θεωρείται πλέον ως το πιο ισχυρό μέσο βελτίωσης του επιπέδου και της ποιότητας της απασχόλησης, καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και παροχής στους Ευρωπαίους πολίτες του 21^{ου} αιώνα της δυνατότητας ουσιαστικής συμμετοχής στη νέα κοινωνία της γνώσης.

Φυσικά, η εξέλιξη της εμπλοκής της ΕΕ στα εκπαιδευτικά θέματα δεν ήταν μια ανέφελη και ήρεμη πορεία, όπως βέβαια και η γενικότερη πορεία της προσπάθειας ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η αναζήτηση ισορροπιών, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα και απόψεις, καθώς και οι συμβιβαστικές ή εναλλακτικές λύσεις, χαρακτήρισαν τις πέντε και πλέον δεκαετίες ιστορίας της Κοινότητας, κάτι το οποίο συνεχίζεται και σήμερα, όπως μαρτυρεί η εξέλιξη της προσπάθειας για υιοθέτηση του Ευρωπαϊκού Συντάγματος / Συνθήκης της Λισαβόνας (βλ. http://europa.eu/lisbon_treaty/index_en.htm αντλήθηκε 10/3/2009). Το κάθε κράτος ακολουθεί τη δική του εκπαιδευτική πολιτική, επιλέγοντας την έκταση και το περιεχόμενο της συμμετοχής του σε ευρωπαϊκά προγράμματα και ακολουθώντας τα μοντέλα πολυπολιτιστικής εκπαίδευσης που θεωρεί κατάλληλα για τη δική του περίπτωση (Περσιάνης, 2005).

Συνθέτοντας την κριτική που κατά καιρούς ασκείται όλα αυτά τα χρόνια, μπορεί να επισημάνει κάποιος πέντε κυρίως σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν για την πολιτική της ΕΕ σε σχέση με την εκπαίδευση: (α) Ένα καίριας σημασίας ζήτημα αφορά τον *προσανατολισμό* αυτής της πολιτικής. Εξαιτίας της κυριαρχίας των οικονομικών σκοπιμοτήτων, υπάρχει ο κίνδυνος η εκπαίδευση να αποτελέσει μέσο επιδίωξης των ωφελιμιστικών αποκλειστικά επιδιώξεων σε βάρος των ανθρωπιστικών, η οικονομική διάσταση να υπερισχύσει πλήρως της πολιτιστικο-πολιτικής και η στόχευση της

ανάπτυξης των νέων να καταστεί τελικά *μονόπλευρη* κι όχι *πολύπλευρη*, παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις. (β) Ο άκριτος και άκρατος *ευρω-κεντρισμός* αποτελεί ένα άλλο ζήτημα, καθώς είναι ορατός ο κίνδυνος περιθωριοποίησης των «άλλων» εντός και εκτός Ευρώπης και υιοθέτησης αξιών της παγκόσμιας αγοράς, που απέχουν πολύ από τις ανθρωπιστικές-δημοκρατικές ευρωπαϊκές παραδόσεις. (γ) Το είδος και το επίπεδο των *δεξιοτήτων* που θα απαιτεί η μελλοντική *αγορά εργασίας* και, επομένως, θα πρέπει να καλλιεργούνται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης θα πρέπει επίσης να μελετηθεί σοβαρά. (δ) Το ίδιο ισχύει και για την έκταση της *επαγγελματικής αυτονομίας* και του περιθωρίου για *πρωτοβουλίες*, που οι κεντρικές αποφάσεις της ΕΕ για τα εκπαιδευτικά ζητήματα θα παρέχουν στους εκπαιδευτικούς. (ε) Τέλος, η *γενικότερη παιδαγωγική αντίληψη* για την «κοινωνία της γνώσης», το ρόλο του *μανθάνοντα* και του *διδάσκοντα*, τη σχέση εκπαιδευτικού ιδρύματος-κοινωνίας-κράτους και τη διάρκεια της διαδικασίας της συστηματικής μάθησης θα πρέπει να επανεξεταστεί.

Παρά τις υπερβολές που πιθανότατα περιέχονται σε κάποιες από τις επικρίσεις για την κοινοτική πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, είναι φανερό ότι η κριτική που ασκείται δε στερείται εντελώς μιας στερεής βάσης. Η ολοένα αυξανόμενη έμφαση στις οικονομικές σκοπιμότητες εμπεριέχει πραγματικά τον κίνδυνο υποβάθμισης των πολιτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών αποτελεσμάτων. Συναφής είναι και ο κίνδυνος κυριαρχίας των αξιών της παγκόσμιας αγοράς σε βάρος των ευρωπαϊκών αξιών. Προσοχή χρειάζεται επίσης στο ζήτημα της αυτονομίας εκπαιδευτικών, σχολείων και τοπικών εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και γενικότερα στο παιδαγωγικό κλίμα που τείνει να αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια. Ας μη ξεχνούμε ότι ευρωπαϊκή επιδίωξη δεν είναι μόνο η «κοινωνία της γνώσης» αλλά και η «κοινωνική συνοχή» σε μια «συνεχώς μεταβαλλόμενη παγκόσμια και ευρωπαϊκή σκηνή» (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2001, σ.1).

Ο λόγος για την ΕΔΕ

Πιο κάτω επιχειρείται μια σύνθεση των απόψεων, από επίσημες αλλά και επιστημονικές/ακαδημαϊκές πηγές, που έχουν παρατεθεί προηγουμένως για την έννοια και το περιεχόμενο της ΕΔΕ.

Συνθέτοντας τις διάφορες θέσεις που έχουν εκφραστεί για την **έννοια της ΕΔΕ**, μπορεί να λεχθεί ότι **η ΕΔΕ**, σε ό,τι αφορά τη **φιλοσοφία**, τη **γενική θεώρηση**, τις **αρχές που τη χαρακτηρίζουν** και τους **στόχους** που επιδιώκει, ανοίγει χώρο ελευθερίας στην εκπαίδευση με εστίαση στη δημοκρατία, τον πλουραλισμό και τη διαπολιτισμικότητα (Birzea, 1997). Η ΕΔΕ θεωρείται μια δυναμική και εξελισσόμενη έννοια, η οποία αφορά εκπαίδευση στην *Ευρώπη* (ό,τι συμβαίνει καθημερινά στα ευρωπαϊκά σχολεία), εκπαίδευση *σχετικά με την Ευρώπη* (διδασκαλία-μάθηση σε μαθήματα κυρίως γεωγραφίας και ιστορίας) και ιδιαίτερα εκπαίδευση *για την Ευρώπη*, που σημαίνει προετοιμασία των νέων για μεγαλύτερη κινητικότητα, διδασκαλία των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ζει κάποιος και να εργάζεται μαζί με ανθρώπους άλλων εθνικοτήτων και πολιτισμών, η οποία απαιτεί εμπειρίες έξω από την τάξη, όπως ταξίδια-ανταλλαγές, διεθνείς συναντήσεις-επαφές, επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και εργασία/εμπειρίες εκπαίδευσης σε άλλες χώρες (Shennan, 1991· Ryng, 2000).

Η ΕΔΕ περιγράφεται ακόμα ως μια στάση του μυαλού βασισμένη σε ένα σύνολο αρχών, και αξιών, που μας βοηθούν να φτάσουμε στην κατανόηση της ενότητας μέσω της διαφορετικότητας και των υποχρεώσεών μας ως πολιτών της Ευρώπης (McGhie, 1993). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η ΕΔΕ υποστηρίζει την *ευρωπαϊκή προοπτική*, τη διαδικασία, δηλαδή, ευαισθητοποίησης στους διάφορους πολιτισμούς, στις στάσεις, στις συμπεριφορές και στις αντιλήψεις, με στόχο την ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας. Θεωρείται μια ευρεία και δυναμική έννοια, που μπορεί να προωθηθεί σε τρία επίπεδα: (α) την *ευρωπαϊκή εγρήγορση*, που περιλαμβάνει κατανόηση της ευρωπαϊκής γεωγραφίας και ιστορίας, καθώς και της εξέλιξης της Ε.Ε., (β) τις *σχέσεις στην Ευρώπη*, που περιλαμβάνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας των νέων με τους άλλους Ευρωπαίους και την κατανόηση των σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων, που υφίστανται σε ευρωπαϊκό και οικουμενικό επίπεδο, και (γ) την *ευρωπαϊκή πολιτότητα (citizenship)*, με την ανάπτυξη υπευθυνότητας απέναντι στην Ευρώπη και την διαμόρφωση ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Η ΕΔΕ μπορεί να οριστεί και ως ένα σύνολο εμπειριών, που σκοπό έχουν να ενδυναμώσουν τους νέους ανθρώπους να λειτουργήσουν άνετα στην Ευρώπη, (Theophilides & Koutselini-Ioannides, 1999) ή, πιο αναλυτικά, ως επιθυμητές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, οι οποίες θα συμβάλουν ώστε οι μαθητές στα σχολεία να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα της Ευρώπης και να αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση και αντίληψη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική της μορφή και να αναπτύξουν την ικανότητα να ζήσουν και να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της Ευρώπης.

Προωθεί την εξάλειψη της υπερβολικά άκαμπτης, θετικιστικής και εθνοκεντρικής θεώρησης, δίνοντας έμφαση σε αξίες, όπως:

- διάθεση για κατανόηση, υπέρβαση της προκατάληψης και αναγνώριση αμοιβαίων συμφερόντων, με ταυτόχρονο σεβασμό της διαφορετικότητας
- αποδοχή των διάφορων πολιτισμών, με ταυτόχρονη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας του καθενός
- σεβασμό των νομικών υποχρεώσεων και δικαστικών αποφάσεων μέσα στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
- διάθεση για αρμονική συνύπαρξη και αποδοχή συμβιβασμών, στην περίπτωση ύπαρξης διαφορετικών συμφερόντων
- υπεράσπιση της ελευθερίας, της πλουραλιστικής δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης
- ανάπτυξη ενός συστήματος παραγωγής και οικονομικών ανταλλαγών ανάμεσα στα κράτη, που να είναι ταυτόχρονα παράγοντας ατομικής και κοινωνικής ευημερίας και πολιτικής επάρκειας
- έγνοια για τη διατήρηση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας οικολογικής ισορροπίας
- διάθεση για διατήρηση της ειρήνης στην Ευρώπη και στον κόσμο

Τέλος, η ΕΔΕ υλοποιείται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τη βελτίωση της πληροφόρησης για την ιστορία και τον πολιτισμό της Ευρώπης, προκειμένου να καλλιεργηθεί στους νέους η ευρωπαϊκή συνείδηση (SOED, 1994).

Μέσα από όλο αυτό το μάγμα θεωρήσεων αναδεικνύονται και οι διαφορετικές προσεγγίσεις/εμφάσεις του ζητήματος της ΕΔΕ. Αρκετοί ακαδημαϊκοί αποδίδουν περισσότερη σημασία στην *πολιτική διάσταση* (ελευθερία, δημοκρατία, πλουραλισμός, πολιτικά δικαιώματα, τήρηση των νόμων, ισονομία). Πολλοί άλλοι, ιδίως πολιτικοί ηγέτες, βλέπουν την ΕΔΕ κυρίως μέσα από οικονομικό πρίσμα και η έμφασή τους αφορά την *οικονομική διάσταση*, δηλαδή προετοιμασία των νέων για τον αυριανό κόσμο εργασίας, δεξιότητες που απαιτούνται για οικονομική παραγωγικότητα και επικοινωνία, διατήρηση κοινωνικής-πολιτικής σταθερότητας, επιστημονική έρευνα, τεχνολογία και ανάπτυξη. Η *κοινωνική/πολιτιστική διάσταση* της ΕΔΕ, που τονίζεται από μια άλλη ομάδα μελετητών, αφορά τις θεμελιώδεις αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ενότητα μέσω της διαφορετικότητας, τον ενεργό Ευρωπαίο Πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αλληλοκατανόηση των ευρωπαϊκών λαών και πολιτισμών, μέσα σε μια ΕΕ συμφερόντων, κυρίαρχης ιδεολογίας και με κράτη-μέλη πολλών ταχυτήτων.

Όπως έχει ήδη συζητηθεί προηγουμένως, υπάρχει σοβαρός κίνδυνος, με την υφιστάμενη κυριαρχία των οικονομικών επιδιώξεων σε βάρος των πολιτιστικών και πολιτικών, να έχουμε ένα ετεροβαρές ή και μονοδιάστατο αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο να κυριαρχούν τα ωφελμιστικά στοιχεία σε βάρος των ανθρωπιστικών στοιχείων, της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ενεργού ανάμειξης στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της κριτικής σκέψης (Κουτσελίνη, 2006β, 2007α, 2007β, 2007γ). Είναι, επομένως, ιδιαίτερα σημαντικό η προσέγγιση του ζητήματος της ΕΔΕ να αγκαλιάζει με σφαιρικό τρόπο όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και να συμβάλλει ώστε να προσφέρεται στα παιδιά ένα ισορροπημένο αναλυτικό πρόγραμμα, που να αποσκοπεί πραγματικά στην οικοδόμηση ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων, ικανών να ανταποκριθούν στις συνθήκες που ο 21^{ος} αιώνας δημιουργεί στην Ευρώπη. Η όσο το δυνατό πιο ισορροπη έμφαση σε όλες τις επιδιώξεις -πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές- είναι απαραίτητη προϋπόθεση για επιτυχή προώθηση της ΕΔΕ και ανταπόκριση στις απαιτήσεις των καιρών (EC, 2001a).

Συναφές είναι και το θέμα του επιδιωκόμενου βαθμού ενεργητικότητας του νέου Ευρωπαίου πολίτη και η αντίθεση ανάμεσα στην ελάχιστη και στη μέγιστη θεώρηση της πολιτικής του αγωγής. Η πρώτη, όπως ήδη ελέχθη, αφορά ουσιαστικά την παροχή πληροφόρησης και αγωγής για αξίες και για διαμόρφωση ταυτότητας και η δεύτερη την ενεργό και κριτική εμπλοκή των μαθητών στα δημοκρατικά θέματα και διαδικασίες της Ευρώπης. Η πρώτη παραπέμπει σε παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενώ η δεύτερη, που επιδιώκει έντονα την κριτική κατανόηση και αμφισβήτηση από μέρους των νέων, απαιτεί προσεγγίσεις που προωθούν την ενεργό μάθηση, την κριτική εγρήγορση, τις δεξιότητες συμμετοχής και δράσης, την ανεξάρτητη σκέψη και τη συνεργατική μάθηση (McLaughlin, 1992).

Αναμφίβολα, η κριτική κατανόηση και αμφισβήτηση είναι ένας σημαντικός παιδαγωγικός στόχος, που δε θα πρέπει να υποτιμάται ή να τίθεται σε δεύτερη μοίρα. Γι' αυτό και , πέραν από τις τυχόν διαφορές απόψεων σε ό, τι αφορά την έκταση της επιδιωκόμενης ενεργού εμπλοκής των μαθητών στα κοινά, είναι απαραίτητο να υπάρχει ουσιαστική και συνειδητή προσπάθεια ώστε αυτοί όχι μόνο να μάθουν για την Ευρώπη και να ενστερνιστούν τις ευρωπαϊκές αξίες αλλά και να ενεργοποιηθούν προσωπικά και ομαδικά, συμμετέχοντας ενεργά στη μελέτη και προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων και στις δημοκρατικές διαδικασίες σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο (Κουτσελίνη, 2006β, 2007γ).

Με άλλα λόγια, η νέα αυτή διάσταση του αναλυτικού προγράμματος που ονομάζεται ΕΔΕ θα πρέπει να συμβάλει ώστε αυτό να ξεπεράσει τον εθνοκεντρισμό του και να ανοιχτεί στα πανευρωπαϊκά ζητήματα, να προετοιμάζει τα παιδιά για ζωή και εργασία σε μια ενωμένη Ευρώπη, να καλλιεργεί, πέραν από τις εθνικές, και τις ευρωπαϊκές αξίες, να προωθεί την κριτική εγρήγορση και συμμετοχή στα κοινά στο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας, του κράτους και της Ευρώπης. Η καλλιέργεια της διάθεσης για υπεράσπιση της ελευθερίας, της πλουραλιστικής δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης θα πρέπει να εστιάζεται πια σε ολόκληρη την ήπειρο αλλά και στον υπόλοιπο πλανήτη. Μεγάλη σημασία θα πρέπει να αποδοθεί στις στάσεις και δεξιότητες

που απαιτούνται για αρμονική συνύπαρξη, επικοινωνία και συνεργασία με ανθρώπους άλλων κρατών και διαφορετικών πολιτισμών.

Η ΕΔΕ είναι ένα φαινόμενο πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο που αγγίζει όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης· γι' αυτό και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια απλή προσθήκη στο αναλυτικό πρόγραμμα ή κάτι το απλό και επιφανειακό. Οι αλλαγές και οι τομές που απαιτούνται στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ουσιαστικές και βαθιές και συνεπάγονται αλλαγές σε πλείστους τομείς, όπως στη φιλοσοφία, στο σκοπό, στο περιεχόμενο, στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, στα σχολικά εγχειρίδια και βοηθήματα, στον τρόπο αξιολόγησης εκπαιδευτικών, μαθητών, προγράμματος και της ίδιας της σχολικής μονάδας. Πολύ εύστοχα παρατηρούν οι Παντίδης και Πασιάς (2004), σχολιάζοντας τους τρεις συνήθεις ερμηνευτικούς άξονες της ΕΔΕ (περί-, εντός- και διαμέσου- της Ευρώπης), ότι απαιτείται

ένας τέταρτος άξονας (προς- / για ποια Ευρώπη;) που να αναφέρεται στη διάσταση της προοπτικής, της πορείας, του οράματος και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στην οικοδόμηση της ενωμένης Ευρώπης, και να συνδέεται, κατά τη γνώμη μας, άμεσα τόσο με τις αξίες (ελευθερία, ισότητα, δημοκρατία, δικαιοσύνη, αλληλεγγύη) της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας όσο και με το πρόσταγμα της «Πολυπολιτισμικής Ευρώπης» και της «Ευρώπης των πολιτών», που η ίδια η Ευρώπη δημιούργησε (σ.51).

Συνθέτοντας τις απόψεις που έχουν εκφραστεί για το **περιεχόμενο της ΕΔΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα**, μπορεί να λεχθεί ότι αυτή θα πρέπει να καλύπτει την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτιστική θεώρηση και να αναφέρεται σε όλες εκείνες τις χώρες που βρίσκονται μέσα στα πολιτικά και γεωγραφικά σύνορα που αποκαλούνται Ευρώπη. Ως τέτοια η διάσταση θα πρέπει να αντικατοπτρίζει την ποικιλία των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, φυλετικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών της Ευρώπης, να καλύπτει την Ευρώπη στην ευρύτερη γεωγραφική της έκταση και να μην περιορίζεται σε οποιοδήποτε σύνολο κρατών (<http://culture.coe.fr/welcome/eng/ecop91.2.html> αντλήθηκε 20/6/2002).

Ως προς το σκοπό, η ΕΔΕ θεωρείται από αρκετούς ότι αποσκοπεί στην εμβάθυνση της γνώσης και της κατανόησης των άλλων χωρών και λαών από τους νέους· σε αυτή την πορεία θα πρέπει να αντικρούει λανθασμένες αντιλήψεις και στερεότυπα. Συναφώς,

αναφέρεται ότι στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης των παιδιών για την πολιτιστική διαφορετικότητα και στην τροποποίηση των στάσεων και αντιλήψεών τους για άλλες χώρες, μερικώς μέσω της ενδυνάμωσης της αυτο-συνειδησίας τους και μερικώς μέσω της σύγκρουσης με τις ιδέες και κρίσεις τους, ώστε να νιώθουν αυτοπεποίθηση και άνεση σε ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον (DfEE, 1998). Στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών (α) να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους ως ενεργοί πολίτες της Ευρώπης και μέσα στον ευρύτερο αλληλοεξαρτώμενο κόσμο, καθώς και τις ευκαιρίες, δικαιώματα και υποχρεώσεις που αυτό συνεπάγεται, (β) να αναπτύξουν υγιή, θετική εθνική και διεθνή ταυτότητα και εκτίμηση της διαφορετικότητας, (γ) να αναπτύξουν τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να νιώθουν άνετα σε μια διαφορετική κοινότητα, να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για άλλες χώρες και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους τόσο για τη δική τους όσο και για τις άλλες κοινότητες, (δ) να εκτιμήσουν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς, (ε) να καταστούν ανεκτικοί, φιλικοί και με κατανόηση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, και (ε) να αντεπεξέλθουν με τον αυξανόμενο ρυθμό αλλαγής του σύγχρονου κόσμου και να νιώθουν σίγουροι ότι οι δεξιότητες και η κατάρτισή τους θα αναγνωρίζεται και θα εκτιμάται και εκτός των εθνικών συνόρων (Κουτσελίνη, 2007β, 2007γ, 2007δ).

Η ΕΔΕ αποβλέπει ειδικότερα: (α) στην ανάπτυξη προσήλωσης στην Ευρώπη και στο έθνος και την ταύτιση με τις βασικές της αξίες (β) στην ανάπτυξη ευρωπαϊκής εγρήγορσης για τα σύνορα και τις διασυνοριακές σχέσεις μέσα στην Ευρώπη, τις διαχωριστικές και συνδεδεμένες λειτουργίες (γ) στη λήψη οικονομικών μέτρων που δείχνουν υπευθυνότητα για το μέλλον (δ) στην προώθηση του διαλόγου πέρα από τα σύνορα και στην καλλιέργεια διαπολιτιστικής συνεργασίας (ε) στη διατήρηση εσωτερικής και εξωτερικής ειρήνης μέσα στην Ευρώπη και στη διάθεση για υπεράσπισή της (CEC, 1985, 1995, 1997).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ΕΔΕ δεν θα πρέπει να περιοριστεί σε δεξιότητες και πληροφορίες δομολειτουργικής προσέγγισης, αλλά να συμπεριλάβει και μια ευρύτερη κατανόηση της ισορροπίας δυνάμεων, της σχέσης οικονομικής/επαγγελματικής αποκατάστασης του πολίτη και της ανάπτυξής του σε σκεφτόμενο/στοχαζόμενο κριτικό

αναδομητή παγιωμένων κοινωνικών σχέσεων (Κουτσελίνη, 2007β, 2007δ). Αυτό εξάλλου φάνηκε ξεκάθαρα κατά τη συζήτηση της κριτικής που ασκείται στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ.

Για να επιτύχει τους στόχους της η ΕΔΕ πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις σημαντικές πτυχές της Ευρώπης: το *παρελθόν* (ιστορικοί δεσμοί, κοινές καταβολές), το *παρόν* (οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτιστικοί δεσμοί) και το *μέλλον* (κοινά συμφέροντα των κρατών) και να συμβάλλει στην ισορροπία ανάμεσα στα θέματα του αναλυτικού προγράμματος που είναι οικουμενικού, ευρωπαϊκού, εθνικού, περιφερειακού και τοπικού ενδιαφέροντος.

Μέσα από την ΕΔΕ θα πρέπει να διατηρείται η πλούσια ποικιλία της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς και να προωθείται η συναίσθηση ότι ανήκουμε σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα μέσω της διδασκαλίας για άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς και για τις αξίες που μοιραζόμαστε ως κληρονομιά και που αποτελούν το υπόβαθρο της δημοκρατικής κοινωνίας, που νοιάζεται για τον άνθρωπο, την κοινωνική συνοχή και κατοχυρώνει το δικαίωμα του κάθε πολίτη να βελτιώνει τη θέση του, μορφωτικά, επαγγελματικά, οικονομικά.

Επίσης, η ΕΔΕ συμβάλλει στη σταδιακή οικοδόμηση ενός γεωγραφικά και χρονικά ανοικτού, αλλά και δυναμικού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου. Τρεις θεωρούνται ως κύριες διαστάσεις αυτού του χώρου: (α) η διαρκής και εφ' όρου ζωής *επέκταση και ανανέωση του αποθέματος γνώσης* του Ευρωπαίου πολίτη, (β) η *ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής πολιτότητας (citizenship)*, η οποία στηρίζεται στην ενεργό αλληλεγγύη και αμοιβαία κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλίας που συνιστά την ευρωπαϊκή μοναδικότητα και πλούτο, μέσω της προβολής των κοινών αξιών και της ανάπτυξης της αίσθησης ότι ανήκουμε σε ένα κοινωνικά και πολιτιστικά κοινό χώρο, και (γ) η απόκτηση των *ικανοτήτων* που είναι απαραίτητες για *εργοδότηση* σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο εργασίας, όπως η διαρκής δημιουργικότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα «να μάθεις πώς να μαθαίνεις» και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (EC 1997). Για το σκοπό αυτό, συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη

πρωτοβουλιών στο τοπικό και σχολικό επίπεδο, την ενθάρρυνση της εκμάθησης ξένων γλωσσών, την ενθάρρυνση συνεταιρισμών ανάμεσα σε παρόμοια εκπαιδευτικά ιδρύματα ευρωπαϊκών χωρών και την ανάπτυξη σχετικών αποτελεσματικών δικτύων επικοινωνίας.

Άμεσα συσχετισμένη με τη γλωσσική ανάπτυξη, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη συναισθηματική προδιάθεση να ζήσει και να εργαστεί κάποιος με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, η ΕΔΕ αποσκοπεί να βοηθήσει τους νέους των ευρωπαϊκών χωρών να συνειδητοποιήσουν τη νέα κατάσταση στην οποία ολοένα και περισσότερο βρίσκονται, να μάθουν για τα νέα τους δικαιώματα και υποχρεώσεις και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να λειτουργήσουν σε αυτό το ευρωπαϊκό πλαίσιο, χωρίς αποκλεισμούς και ανισορροπίες.

Στα πλαίσια της ΕΔΕ προτεραιότητα δίνεται στους εκπαιδευτικούς σκοπούς που σχετίζονται με την κοινοτική πολιτότητα (union citizenship), τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις πολυπολιτιστικές πτυχές (Dumrese, 1993). Αυτοί περιλαμβάνουν:

- τη μετάδοση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, σύμφωνης με την κοινοτική ιθαγένεια
- την προσπέλαση της εχθρότητας απέναντι στους ξένους
- τη μάχη ενάντια στο ρατσισμό
- τη γνώση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς άλλων εθνών
- τη μετάδοση δεξιοτήτων που απαιτούνται, για να ζήσει κάποιος σε άλλες κοινωνίες με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς
- την αναγνώριση ότι, πέραν των εθνικών πολιτισμών, υπάρχει ο κοινός ευρωπαϊκός πολιτισμός
- την κοινωνική και πολιτική ενσυναίσθηση του πολίτη που μπορεί να ασκεί εποικοδομητική κριτική σε πρακτικές της ΕΕ και του κάθε κράτους-μέλους, όταν αυτές επιτρέπουν στο σύστημα και στα συγκρουόμενα συμφέροντα να διαιωνίζουν την κοινωνική ασυνέχεια και τον αποκλεισμό.

Η ΕΔΕ πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση για ευρωπαϊκή πολιτότητα (citizenship) και να παρουσιάζεται μέσα από τη μελέτη της γλώσσας και των κοινωνικών σπουδών (περιλαμβανομένων της ιστορίας, της γεωγραφίας, της αγωγής του πολίτη) και

τη μελέτη των κοινοτικών θεσμών, ιδεωδώς δε μέσα από την εμπειρία της ζωής σε άλλα κράτη μέλη. Ως συγκεκριμένη έκφραση του νοήματος και του περιεχομένου της Ε.Δ.Ε. και ιδιαίτερα της πολιτικής διάστασης (civic dimension) θεωρούνται: (α) η επίγνωση για την κοινότητα και την επίδρασή της στη ζωή μας, (β) η γνωριμία με τους κοινοτικούς θεσμούς, (γ) η αντίληψη της κοινότητας ως ένα θεσμικό, οικονομικό και πολιτικό χώρο, που τα μέλη του ενισχύουν τους δεσμούς τους λόγω της απόφασης τους να οικοδομήσουν μια ευρωπαϊκή κοινωνία, (δ) η κατανόηση των ηθικών και πολιτικών αρχών στις οποίες εδράζεται η Κοινότητα, και (ε) οι κοινοί δεσμοί που ενώνουν τους ανθρώπους της Κοινότητας. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, η ΕΔΕ περιλαμβάνει πέντε στοιχεία: (α) Διδασκαλία για την Ευρώπη στα σχολεία (β) Εκπαίδευση για ευρωπαϊκή αγωγή του πολίτη (γ) Προσπάθεια συνειδητοποίησης του παρελθόντος της Ευρώπης (δ) Ανάπτυξη οράματος για το μέλλον της Ευρώπης (ε) Ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας των νέων της Ευρώπης για διαμόρφωση μιας ενιαίας Ευρώπης (Neave, 1984)

Αναφορικά με το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, μια νέα ισορροπία πρέπει να αναζητηθεί ανάμεσα σε θέματα εθνικού και τοπικού ενδιαφέροντος από τη μια και ευρωπαϊκού περιεχομένου από την άλλη (Κουτσελίνη, 2007β). Μερικά πράγματα χρειάζεται να αντικατασταθούν και άλλα απαιτούν μια νέα ερμηνεία. Στην περίπτωση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αυτό σημαίνει ότι περισσότερες ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων και των λιγότερο διαδεδομένων, θα πρέπει να προσφέρονται στα σχολεία και η διδασκαλία να αρχίζει σε πιο μικρή ηλικία.

Η ΕΔΕ αναφέρεται επίσης στην «εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα» και στη συνειδητοποίηση της αξίας του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι λαοί της Ευρώπης σκοπεύουν σήμερα να στηρίξουν την ανάπτυξή τους, δηλαδή συγκεκριμένα τη διασφάλιση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Ειδικότερα, αποβλέπει στην (α) ενδυνάμωση της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων και ξεκαθάρισμα σ' αυτούς της αξίας του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι λαοί της Ευρώπης σκοπεύουν να στηρίξουν την ανάπτυξή τους σήμερα, ιδιαίτερα την κατοχύρωση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού

των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, (β) προετοιμασία των νέων για συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας, (γ) συνειδητοποίηση από τη νέα γενιά των πλεονεκτημάτων αλλά και των προκλήσεων που αντιπροσωπεύει η Κοινότητα, και (δ) βελτίωση των γνώσεων τους για την κοινότητα και τα κράτη-μέλη (στις ιστορικές, πολιτιστικές, οικονομικές και κοινωνικές πτυχές τους) και συνειδητοποίηση της σημασίας της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας συνεργασίας (EC, 1988a).

Σαφώς τονίζεται ότι η ΕΔΕ συμπεριλαμβάνει την εκμάθηση και τη διάδοση των γλωσσών των κρατών μελών. Οφείλει να προωθεί περισσότερο τα ανθρωπιστικά στοιχεία, την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό ανάμειξη στα κοινά, την αγωγή του πολίτη και την κριτική σκέψη και λιγότερο τα ωφελμιστικά στοιχεία και την οικονομίστικη αντίληψη για την εκπαίδευση. Αναμένεται να συμβάλει ώστε η εκπαίδευση να καταστεί ικανή *να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει*, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του, *να του μάθει πώς να ενεργεί*, έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του, *να του μάθει να ζει μαζί με τους άλλους*, κάτι που αφορά την κοινωνική συμμετοχή και τη συνεργασία, τη σταδιακή ανακάλυψη του άλλου και την ενεργό συμμετοχή σε κοινές δράσεις και κοινούς σκοπούς, και ταυτόχρονα *να μάθει στο άτομο πώς να υπάρχει*, που αποτελεί μάθηση που προκύπτει από τις τρεις προηγούμενες και συμπεριλαμβάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του νου, του συναισθηματικού κόσμου και του σώματος, την αυτόνομη κριτική σκέψη και την εμβάθυνση στη διαδικασία λήψης απόφασης (UNESCO, 1999).

Η ΕΔΕ δεν πρέπει να εξιδανικεύει ούτε να απλοποιεί την Ευρώπη, διότι αυτή είναι πολύπλοκη, πλουραλιστική και ικανή τόσο για θετικά επιτεύγματα όσο και για απάνθρωπες συμπεριφορές (Barthelemy, 1997· 1999). Γι' αυτό, εκφράζεται η άποψη να θεωρείται ως μέρος μιας ευρύτερης διεθνούς κριτικής πολιτότητας (*critical citizenship*), ώστε να αποφεύγεται ο τοπικισμός και όλα τα είδη ξеноφοβίας· να καταστεί μέρος του ευρύτερου αντιρατσιστικού αγώνα, με την έννοια του πολίτη να είναι αντι-ηγεμονική στις κυρίαρχες ιδεολογίες του ατομικισμού και του εθνικισμού που απειλούν την Ευρώπη και να αναπτυχθεί κατανόηση των διασυνδέσεων ανάμεσα σε όλες τις μορφές καταπίεσης.

Σε τελευταία ανάλυση η ΕΔΕ θα πρέπει να είναι μια διάσταση που να μην αντικαθιστά άλλες, αλλά να τις ενδυναμώνει. Μ' αυτό το νόημα, προωθείται μέσα από ένα πρόγραμμα που να συμπεριλαμβάνει: (α) αναγνώριση της αξιοπρέπειας και της κεντρικής θέσης του ανθρώπου, (β) κοινωνική διάσταση, κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, αγώνας ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό, (γ) ισοπολιτεία, απόρριψη διακρίσεων και προκαταλήψεων φύλου και φυλής, κατανόηση αξίας της ισότητας, (δ) διαπολιτιστική διάσταση, η αξία της ποικιλίας και του ανοίγματος σε ένα πλουραλιστικό κόσμο, και (ε) οικολογική διάσταση. Ένα τέτοιο πρόγραμμα πρέπει να διδάσκει στους νέους τις κοινές αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού: ανθρώπινα δικαιώματα/ανθρώπινη αξιοπρέπεια, θεμελιώδεις ελευθερίες, δημοκρατική νομιμότητα, ειρήνη και απόρριψη της βίας ως μέσου για επίτευξη κάποιου στόχου, σεβασμός των άλλων, πνεύμα αλληλεγγύης εντός της Ευρώπης και απέναντι στον κόσμο ολόκληρο, ανάπτυξη με μέτρο, ίσες ευκαιρίες, αρχές της λογικής σκέψης και ηθική της απόδειξης, διατήρηση του οικοσυστήματος και προσωπική υπευθυνότητα.

Το περιεχόμενο της ΕΔΕ, σε ό,τι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να **αναλυθεί σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.**

Οι γνώσεις που αναμένεται να αποκτηθούν σε σχέση με την ΕΔΕ αφορούν την οικονομική, την κοινωνική και την πολιτιστική ζωή της Ευρώπης, αφορούν όλες εκείνες τις χώρες που βρίσκονται μέσα στα πολιτικά και γεωγραφικά σύνορα που αποκαλούνται Ευρώπη και την ποικιλία των πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, φυλετικών και θρησκευτικών χαρακτηριστικών της Ευρώπης. Οι γνώσεις αυτές καλύπτουν τις σημαντικές πτυχές της Ευρώπης: το *παρελθόν* (ιστορικοί δεσμοί, κοινές καταβολές), το *παρόν* (οικονομικοί, πολιτικοί και πολιτιστικοί δεσμοί) και το *μέλλον* (κοινά συμφέροντα των κρατών) (Fenevrou, 1993), εξετάζοντας την Ευρώπη στην ευρύτερη γεωγραφική της έκταση και όχι μόνο κάποιο σύνολο κρατών. Αναμένεται σε αυτά τα πλαίσια να υπάρχει κάποιου είδους ισορροπία ανάμεσα στα θέματα του αναλυτικού προγράμματος που είναι οικουμενικού, ευρωπαϊκού, εθνικού, περιφερειακού και τοπικού ενδιαφέροντος και να

έρθει η νέα γενιά σε επαφή με την πλούσια ποικιλία της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς.

Οι γνώσεις αυτές συμπεριλαμβάνουν επίσης τα νέα δικαιώματα και υποχρεώσεις των Ευρωπαίων, την πολιτιστική διαφορετικότητα, περισσότερες ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων λιγότερο διαδεδομένων, από πιο μικρή ηλικία, και ιδιαίτερα τις γλώσσες των κρατών μελών της ΕΕ, την ΕΕ και την επίδρασή της στη ζωή, τους κοινοτικούς θεσμούς, τις ηθικές και πολιτικές αρχές στις οποίες εδράζεται η ΕΕ, τους κοινούς δεσμούς που ενώνουν τους ανθρώπους της Κοινότητας, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κατανόηση των διασυνδέσεων ανάμεσα σε όλες τις μορφές καταπίεσης (Convery et al., 1997).

Οι στάσεις που αναμένεται να αποκτηθούν στα πλαίσια της ΕΔΕ αφορούν αλλαγή λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων, προώθηση του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα μέσω της διδασκαλίας για άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς και για τις αξίες που μοιράζονται ως κληρονομιά και που αποτελούν το υπόβαθρο της ανεκτικής, δημοκρατικής κοινωνίας, που νοιάζεται για τον άνθρωπο, καθώς και ενεργό αλληλεγγύη και αμοιβαία κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλίας που συνιστά την ευρωπαϊκή μοναδικότητα και πλούτο, μέσω της προβολής των κοινών αξιών και της ανάπτυξης της αίσθησης ότι ανήκουμε σε ένα κοινωνικά και πολιτιστικά κοινό χώρο.

Αφορούν επίσης κατανόηση για την πολιτιστική διαφορετικότητα, τροποποίηση των αντιλήψεών τους για άλλες χώρες, μερικώς μέσω της ενδυνάμωσης της αυτο-συνειδησίας τους και μερικώς μέσω της σύγκρουσης με τις ιδέες και κρίσεις τους, ώστε να νιώθουν αυτοπεποίθηση και άνεση σε ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον, συνειδητοποίηση της θέσης τους ως ενεργοί πολίτες της Ευρώπης και μέσα στον ευρύτερο αλληλοεξαρτώμενο κόσμο, καθώς και των ευκαιριών, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων που αυτό συνεπάγεται, υγιή, θετική εθνική και διεθνή ταυτότητα και εκτίμηση της διαφορετικότητας, εκτίμηση διαφορετικών κοινοτήτων, χωρών, γλωσσών και

πολιτισμών και επιδίωξη να καταστούν ανεκτικοί, φιλικοί και με κατανόηση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο (Kastner, 1993).

Συμπεριλαμβάνουν ακόμα αυτοπεποίθηση ότι οι δεξιότητες και η κατάρτισή τους θα αναγνωρίζονται και θα εκτιμώνται και εκτός των εθνικών συνόρων, συναισθηματική προδιάθεση να ζήσει και να εργαστεί κάποιος με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, μετάδοση μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, σύμφωνης με την κοινοτική ιθαγένεια, προσπέλαση της εχθρότητας απέναντι στους ξένους και στράτευση ενάντια στο ρατσισμό, γνώση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς άλλων εθνών, αναγνώριση ότι, πέραν των εθνικών πολιτισμών, υπάρχει ο κοινός ευρωπαϊκός πολιτισμός. Επιδίωξη είναι η παράλληλη προσήλωση στην Ευρώπη και στο έθνος και ταύτιση με τις βασικές τους αξίες, η ανάπτυξη ευρωπαϊκής εγρήγορσης για τα σύνορα και τις διασυνοριακές σχέσεις μέσα στην Ευρώπη, τις διαχωριστικές και συνδεδεμένες λειτουργίες και διάθεση για υπεράσπισή της εσωτερικής και εξωτερικής ειρήνης της Ευρώπης.

Η συνειδητοποίηση του παρελθόντος της Ευρώπης, η ανάπτυξη οράματος για το μέλλον της Ευρώπης, η ανάπτυξη αίσθησης υπευθυνότητας για διαμόρφωση μιας ενιαίας Ευρώπης, ενδυνάμωση της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων και ξεκαθάρισμα σ' αυτούς της αξίας του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι λαοί της Ευρώπης σκοπεύουν να στηρίξουν την ανάπτυξή τους σήμερα, ιδιαίτερα την κατοχύρωση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η συνειδητοποίηση από τη νέα γενιά των πλεονεκτημάτων αλλά και των προκλήσεων που αντιπροσωπεύει η Κοινότητα, η συνειδητοποίηση της σημασίας της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας συνεργασίας, η αναγνώριση της αξιοπρέπειας και της κεντρικής θέσης του ανθρώπου, η διάθεση για αγώνα ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό, η απόρριψη διακρίσεων και προκαταλήψεων φύλου και φυλής, κατανόηση αξίας της ισότητας, η θετική διάθεση απέναντι στην αξία της ποικιλίας και του ανοίγματος σε ένα πλουραλιστικό κόσμο, η οικολογική συνειδητοποίηση, ο ενστερνισμός των κοινών αξιών του ευρωπαϊκού πολιτισμού: ανθρώπινα δικαιώματα/ανθρώπινη αξιοπρέπεια, θεμελιώδεις ελευθερίες, δημοκρατική νομιμότητα, ειρήνη και απόρριψη της βίας ως μέσου για επίτευξη κάποιου

στόχου, σεβασμός των άλλων, πνεύμα αλληλεγγύης εντός της Ευρώπης και απέναντι στον κόσμο ολόκληρο, ανάπτυξη με μέτρο, ίσες ευκαιρίες, αρχές της λογικής σκέψης και ηθική της απόδειξης, διατήρηση του οικοσυστήματος και προσωπική υπευθυνότητα, η καταπολέμηση τοπικισμού και όλων των ειδών ξενοφοβίας, η συμμετοχή στον ευρύτερο αντιρατσιστικό αγώνα και η αντίθεση στις κυρίαρχες ιδεολογίες του ατομικισμού και του εθνικισμού που απειλούν την Ευρώπη αναφέρονται επίσης ως σημαντικές στάσεις που αναμένεται να επιδιωχθούν (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2006· Dumrese, 1993· DfEE, 1998· Tulasiewicz με Brock, 2000).

Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ΕΔΕ αφορούν την απόκτηση των *ικανοτήτων* που είναι απαραίτητες για *εργοδότηση* σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο εργασίας, όπως η διαρκής δημιουργικότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα «να μάθεις πώς να μαθαίνεις» και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την απόκτηση των *ικανοτήτων* που είναι απαραίτητες για να αντεπεξέλθουν με τον αυξανόμενο ρυθμό αλλαγής του σύγχρονου κόσμου, δεξιότητες που απαιτούνται για να νιώθουν άνετα σε μια διαφορετική κοινότητα, το νοητικό εμπλουτισμό και ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για να ζήσει και να εργαστεί κάποιος με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, τις ικανότητές που απαιτούνται για να λειτουργήσουν στο σύγχρονο ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να ζήσει κάποιος σε άλλες κοινωνίες με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς. Η προετοιμασία των νέων για συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κοινότητας, η προώθηση της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ενεργού ανάμειξης στα κοινά, και της κριτικής σκέψης είναι επίσης σημαντική. Η προσπάθεια για υλοποίηση των στρατηγικών στόχων που τεθηκαν στη Λισαβόνα μέσω των μηχανισμών παρακολούθησης που λειτουργούν τα τελευταία χρόνια ενισχύει τη σημασία δεξιοτήτων όπως αυτές που σχετίζονται με την κοινωνία της γνώσης, δεξιότητες πρόσβασης στις τεχνολογίες πληροφόρησης, δεξιότητες αξιοποίησης των πηγών αναφοράς και επιχειρηματικές δεξιότητες (Education and Culture DG, 2008· Présidence Française, 2008a, 2008b, 2008c).

Όπως λέχθηκε και πιο πριν, το σύγχρονο ευρωπαϊκό σχολείο αναμένεται να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου

με την ευρεία έννοιά του, να του μάθει πώς να ενεργεί, έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του, να του μάθει να ζει μαζί με τους άλλους, κάτι που αφορά την κοινωνική συμμετοχή και τη συνεργασία, τη σταδιακή ανακάλυψη του άλλου και την ενεργό συμμετοχή σε κοινές δράσεις και κοινούς σκοπούς και να μάθει στο άτομο πώς να υπάρχει, που αποτελεί μάθηση που προκύπτει από τις τρεις προηγούμενες και συμπεριλαμβάνει την ολόπλευρη ανάπτυξη του νου, του συναισθηματικού κόσμου και του σώματος, την αυτόνομη κριτική σκέψη και την εμπάθυνση στη διαδικασία λήψης απόφασης (UNESCO, 1999).

Σε ό,τι αφορά τη **μεθοδολογία**, για καλύτερη προώθηση της ΕΔΕ το αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται έτσι ώστε να παρέχει ευκαιρίες στους νέους να στοχάζονται για την ιστορία, τον πολιτισμό και τις αξίες της δικής τους κοινωνίας και να στοχεύει στην ανάπτυξη της κατανόησης των παιδιών για την πολιτιστική διαφορετικότητα και στην τροποποίηση των στάσεων και αντιλήψεών τους για άλλες χώρες, μερικώς μέσω της ενδυνάμωσης της αυτο-συνειδησίας τους και μερικώς μέσω της σύγκρουσης με τις ιδέες και κρίσεις τους, ώστε να νιώθουν αυτοπεποίθηση και άνεση σε ένα ευρωπαϊκό περιβάλλον. Οι ευκαιρίες αυτές προσφέρονται τόσο διαθεματικά όσο και μέσα από την ύλη συγκεκριμένων μαθημάτων, όπως η μητρική και οι ξένες γλώσσες, η Ιστορία, η Γεωγραφία, οι Κοινωνικές Επιστήμες και οι Τέχνες. Παράλληλα, δραστηριότητες πέραν του επίσημου αναλυτικού προγράμματος όπως εκδηλώσεις, συνέδρια, διαγωνισμοί, δίκτυα επικοινωνίας, ανταλλαγές επισκέψεων κτλ συμβάλλουν ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση (Tulasiewicz με Brock, 2000. Συστήνεται επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα να συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στο τοπικό και σχολικό επίπεδο και να προωθεί ιδιαίτερα την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό ανάμειξη στα κοινά και την κριτική σκέψη (Κουτσελίνη, 2007α· 2007γ).

Στενά συνυφασμένη με όλα αυτά είναι και η έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας, η οποία, όπως παρατηρεί η Κουτσελίνη (2006α), θεμελιώνεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού και στην «παραδοχή ότι η μάθηση δεν εξαρτάται από το τι κάνει ο εκπαιδευτικός αλλά από το αν αυτό που κάνει δραστηριοποιεί ή και οικοδομεί τα γνωστικά σχήματα του μαθητή» (σ.

61). Αυτό συνεπάγεται βέβαια διαφοροποιημένη διαδικασία μάθησης για διαφορετικούς μαθητές. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2001α• 2006α), η διαφοροποίηση είναι τόσο οργανωτική (χώρου, οργάνωσης τάξης, εναλλακτικών μεθόδων, ρυθμού μαθήματος, αριθμού ασκήσεων, έκτασης υλικών-ύλης, αριθμού μέσων/δραστηριοτήτων, εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης) όσο και παιδαγωγική στρατηγική (σκοπού-στόχων, περιεχομένου, ασκήσεων διδακτικών υλικών, τελικού προϊόντος/αποτελέσματος, επικοινωνίας-αλληλεπίδρασης (α) μεταξύ μαθητών και (β) εκπαιδευτικών-μαθητών, ανατροφοδότησης). Η ύπαρξη πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1983) και γνωστικού στυλ (Stenberg, 1985) κάνει ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, που στόχευαν στη μετάδοση πληροφοριών, δοκιμάζονται αρνητικά. Οι μαθητές χρειάζεται να βιώσουν το χώρο μέσα και έξω από το σχολείο ως κοινωνική δυναμική και να προσεγγίσουν ερμηνευτικά ό,τι τους προσφέρεται. Για το σκοπό αυτό προσφέρεται η μέθοδος project σε μείζονα θέματα, όπως, για παράδειγμα, η κοινωνικοπολιτική/οικονομική σχέση των κρατών-μελών της ΕΕ, οι σχέσεις ΕΕ με τρίτες χώρες, η δομή του επαγγελματικού συστήματος, οι διαφωνίες για το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα και τη Συνθήκη της Λισαβόνας, το περιβάλλον και η οικονομική ανάπτυξη κ.ο.κ. (Κουτσελίνη, 2007γ).

Συνεργατικές διαδικασίες και διαδικασίες έρευνας δράσης, καθώς και εναλλακτικές δραστηριότητες και μέσα για την ικανοποίηση διαφορετικών μαθητών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης είναι απαραίτητες, για να λειτουργήσει η τάξη ως κοινότητα. Η ομαδοκεντρική διδασκαλία-μάθηση έχει καίριας σημασίας ρόλο να διαδραματίσει για το σκοπό αυτό (Ματσαγούρας, 1987).

Στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν διαδικασίες ενσωμάτωσης των αλλόγλωσσων μαθητών και σεβασμού της διαφορετικής κουλτούρας. Αυτό συνεπάγεται έμφαση σε πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο και ερευνητικές δραστηριότητες για παράλληλη ανάγνωση της πολιτιστικής δημιουργίας άλλων λαών.

Το σχολείο αλλά και η τάξη ως ζωντανές μαθησιακές κοινότητες δίνουν την ευκαιρία συμμετοχικής διερεύνησης και ανακάλυψης με τρόπο που οι στάσεις και δεξιότητες διδασκαλίας/μάθησης γίνονται στάσεις και δεξιότητες ζωής (Κουτσελίνη, 2007ε).

Επιτακτικά επίσης προβάλλει η ανάγκη ενσωμάτωσης της νέας τεχνολογίας στη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης και χρήσης της για επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, τάξεων και σχολείων από διαφορετικά μέρη και κράτη (Κουτσελίνη, 2008β). Η αξιοποίηση της δυνατότητας τηλεμάθησης και αμφίδρομης επικοινωνίας μέσω του διαδικτύου, των διαδραστικών πινάκων κ.ο.κ. μπορεί να προσδώσει νέες διαστάσεις στη διαπολιτισμική επικοινωνία και εκπαιδευτική συνεργασία, αλλά και να ενισχύσει ουσιαστικά το ενδιαφέρον και την παρόθηση των παιδιών.

Σε ό,τι αφορά την **οργάνωση μάθησης του αναλυτικού προγράμματος**, για καλύτερη προώθηση της ΕΔΕ μπορεί να λεχθεί ότι συστήνεται αυτή να αποτελεί οργανικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος, να θεωρείται στο πλαίσιο οικουμενικών θεμάτων και να παρέχει μέσο εξέτασης θεμάτων, *όπως η πολυπολιτισμικότητα και οι ίσες ευκαιρίες*.

Συστήνεται ακόμα να έχει διαθεματικό χαρακτήρα και να αφορά το περιεχόμενο και τις μεθοδολογίες του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, το ανεπίσημο ή «κρυμμένο» αναλυτικό πρόγραμμα, το ήθος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τις πολιτικές για εξω-σχολικές δραστηριότητες και εμπειρίες, τις πολιτικές για την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού και άλλου προσωπικού (Tulasiewicz με Brock, 2000).

Η ΕΔΕ μπορεί να λειτουργεί παράλληλα με άλλες εμφάσεις και προγράμματα. Για παράδειγμα, όπως εισηγείται ο Bell (1995) είναι καλύτερα να αποτελεί μέρος προγράμματος για: (α) προσωπική ταυτότητα, (β) εθνική ταυτότητα μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, (γ) διαπολιτισμική αγωγή, (δ) αγωγή του Ευρωπαίου πολίτη, και (ε) οικουμενικό περιβάλλον. Υπάρχει επίσης κοινοτική εισήγηση να προωθείται μέσα από ένα πρόγραμμα που να συμπεριλαμβάνει: (α) αναγνώριση της αξιοπρέπειας και

της κεντρικής θέσης του ανθρώπου, (β) κοινωνική διάσταση, κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις, αγώνας ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό, (γ) ισοπολιτεία, απόρριψη διακρίσεων και προκαταλήψεων φύλου και φυλής, κατανόηση αξίας της ισότητας, (δ) διαπολιτιστική διάσταση, η αξία της ποικιλίας και του ανοίγματος σε ένα πλουραλιστικό κόσμο, και (ε) οικολογική διάσταση (CEC, 1997).

Οι διαδικασίες για την επίτευξη των πιο πάνω στόχων (γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων) και καλύτερη προώθηση της ΕΔΕ δεν αφορούν μόνο την οργάνωση της τάξης και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν, αλλά απαιτούν και αλλαγές που αφορούν γενικότερα την **οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης**. Η ΕΔΕ, όπως έχει ήδη λεχθεί, πρέπει να συμπεριλαμβάνει **ανταλλαγές μαθητών και εκπαιδευτικών**. Οι νεαροί πολίτες της Ευρώπης θα πρέπει πια να γνωρίζουν ο ένας τον άλλο κατά τη διάρκεια της νεότητάς τους και όχι μόνο αργότερα κάτω από τους αποξενωτικούς και ανταγωνιστικούς όρους της αγοράς εργασίας.

Επίσης, είναι απαραίτητο η ΕΔΕ να συμπεριλαμβάνει **ανταλλαγή εμπειριών**. Αυτό αφορά την ενθάρρυνση ανταλλαγής εμπειριών σε εκπαιδευτικά θέματα ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε όλα τα επίπεδα. Σε αυτό θα συμβάλει η συνεργασία των οργανώσεων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, καθώς κι άλλων επαγγελματικών οργανώσεων, και η εγκαθίδρυση ερευνητικών κέντρων και κέντρων επιστημονικής τεκμηρίωσης (CEC, 1997a).

Το ιδεώδες θα ήταν όλοι οι νέοι να είχαν την **εμπειρία της ζωής** σε άλλα κράτη μέλη. Η ενθάρρυνση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η ενθάρρυνση της ανάπτυξης ανταλλαγών νέων και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων, καθώς και της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως είναι επίσης απαραίτητα συστατικά της προώθησης της ΕΔΕ. Η απόκτηση εμπειρίας της ευρωπαϊκής διάστασης και η κοινωνικοποίηση σε ευρωπαϊκό συγκείμενο είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την επιτυχή κατάληξη αυτής της

προσπάθειας. Όμως η εκπαίδευση αυτή χρειάζεται να αποκτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνικό χαρακτήρα, να μεγιστοποιήσει τις πολιτιστικές/κοινωνικές/πολιτικές πτυχές της ελεύθερης και αυθεντικής επαφής ανθρώπων από όλα τα μέρη της Ευρώπης και της κοινής δράσης για επίλυση τοπικών, εθνικών και διεθνών προβλημάτων (EC, 2001a).

Η προώθηση της ΕΔΕ απαιτεί επίσης και κάποιες θεσμικές αλλαγές, που αφορούν κυρίως την **εναρμόνιση** των εκπαιδευτικών συστημάτων και την **κατάρτιση/επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών στα θέματα της ΕΔΕ.. Η μερική εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, με βάση τις κοινές επιδιώξεις και πάντοτε με σεβασμό στις εθνικές ιδιαιτερότητες και ευαισθησίες είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας αυτού του εγχειρήματος. Η «διαδικασία ανοιχτού συντονισμού», οι «καλές πρακτικές», ο καθορισμός συγκρίσιμων δεικτών μεταξύ των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων και γενικά η πορεία που δρομολογήθηκε μετά το 2000 και τη Διακήρυξη της Λισαβόνας ωθεί τα πράγματα προς αυτή την κατεύθυνση (CEC, 2008· Education and Culture DG, 2008· Présidence Française, 2008a, 2008b, 2008c).

Σύνθεση Αποτελεσμάτων για τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την επίτευξη των αλλαγών. Οι αντιλήψεις του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το ρυθμό και την έκταση της αλλαγής. Γι' αυτό επιδίωξη του ερευνητικού μέρους αυτής της εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για: (α) τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα για τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας, (β) τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης, (γ) την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα, και (δ) το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου σε σχέση με την Ευρώπη. Εξετάστηκε επίσης κατά πόσο υπήρχαν σημαντικές διαφορές απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το φύλο, τη θέση και τα χρόνια υπηρεσίας. Πιο κάτω παρατίθεται σύνθεση των αποτελεσμάτων για αυτά τα ζητήματα:

Αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο: Παγκοσμιοποίηση – Πολυπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στην εποχή μας επισυμβαίνουν σοβαρές αλλαγές, οι οποίες αλλάζουν οριστικά την πορεία της ανθρωπότητας και ότι απαιτείται γι' αυτό προσαρμογή των στόχων και των πρακτικών της εκπαίδευσής μας. Η ανάγκη για ενσωμάτωση πολυπολιτισμικού υλικού στο αναλυτικό πρόγραμμα συνειδητοποιείται από τους πλείστους εκπαιδευτικούς, ενώ σχεδόν το σύνολό τους τονίζει την προσήλωσή του στις αξίες της ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία. Το ίδιο ισχυρές είναι οι απόψεις που αφορούν την ανάγκη σεβασμού και διατήρησης των πολιτιστικών παραδόσεων των μειονοτήτων γενικά και ειδικότερα στην Κύπρο. Υπάρχουν, ωστόσο, και ζητήματα, που προκαλούν έντονες διαφορές απόψεων. Αυτά αφορούν κυρίως τις σχέσεις της ελληνοκυπριακής πλειοψηφίας με τις υπόλοιπες εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες της Κύπρου. Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι αυτές οι ομάδες οφείλουν να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο ελληνικό και ορθόδοξο πολιτισμό. Προφανώς, τα έντονα συναισθήματα που προκαλεί το συνεχιζόμενο άλυτο πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου και η κατοχή μέρους της από την Τουρκία, καθώς και οι ποικίλες πολιτικές απόψεις για τη διαχείριση

του ζητήματος, σχετίζονται με τις διαφωνίες αυτές. Διαφωνίες υπάρχουν, επίσης, σε ό,τι αφορά αρνητικές συνέπειες από τη διαδικασία παγκοσμιοποίησης, καθώς σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει φόβους για πιθανούς κινδύνους από αυτή.

Η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και η σχέση Κύπρου-Ευρώπης

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην Ευρώπη και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης κρίνεται ως αρκετά θετική. Δύο στους τρεις δηλώνουν ότι νιώθουν Ευρωπαίοι και σχεδόν όλοι συμφωνούν με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι η Κύπρος πολιτιστικά, ιστορικά και κοινωνικά ανήκει στην Ευρώπη και ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να επιζητεί τη μάθηση για την Ευρώπη. Η προθυμία τους να συμβάλουν σε αυτό διδάσκοντας τα παιδιά και συμμετέχοντας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εντυπωσιακή. Συμφωνούν επίσης και με την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα σχολεία μας. Η ταυτόχρονη καλλιέργεια ελληνικής εθνικής συνείδησης, πίστης στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκής ταυτότητας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και δυνατή και αναγκαία. Η ευρωπαϊκή και η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζονται ως ταυτότητες παράλληλες και όχι υποχρεωτικά αντικρουόμενες. Ταυτόχρονα, έντονη εκφράζεται η πίστη στην ανάγκη διατήρησης των ιδιαιτεροτήτων των ευρωπαϊκών λαών και, ειδικότερα, στην περίπτωση της Κύπρου, απαραίτητη θεωρείται η διδασκαλία της Ορθοδοξίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μέσο διατήρησης της ταυτότητας. Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιοι φόβοι σε μερικούς εκπαιδευτικούς για πιθανούς κινδύνους από τη διαδικασία ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, αλλά γενικά η στάση απέναντι στην Ευρωπαϊκή Ένωση κρίνεται ως θετική.

Ευρώπη, αξίες, ταυτότητα και ΕΔΕ

Η αντίληψη των Κύπριων εκπαιδευτικών για τις ευρωπαϊκές αξίες δε φαίνεται να διαφέρει και πολύ από τις επίσημες διακηρύξεις για αυτές. Στις δηλώσεις τους κυριαρχούν αξίες που σχετίζονται με τη δημοκρατία και την ελευθερία, το κράτος δικαίου, τη συναδέλφωση και ειρηνική συνύπαρξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Είναι, ωστόσο, αξιοσημείωτο ότι ελάχιστη αναφορά έγινε σε αξίες που σχετίζονται με οικονομική/τεχνολογική πρόοδο/ανάπτυξη. Ελάχιστες

είναι επίσης οι αρνητικές αναφορές, κάτι που φανερώνει ότι πιθανότατα οι πλείστοι τρέφουν θετική στάση απέναντι σε αυτές τις αξίες.

Πολύ αποκαλυπτικές είναι οι δηλώσεις των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για χώρες με τις οποίες θα επιθυμούσαν να είχαν σχολική συνεργασία ή/και ανταλλαγές επισκέψεων. Εμφανίστηκε μια συντριπτική προτίμηση για μεγάλες ή/και γνωστές χώρες της Δυτικής Ευρώπης, καθώς και για την Ελλάδα, ενώ ελάχιστοι ανέφεραν κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, ακόμα και από αυτά που εντάχθηκαν μαζί την Κύπρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Προφανώς, οι δηλώσεις αυτές φανερώνουν μονόπλευρο προσανατολισμό και στενή θεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα έχει για τους εκπαιδευτικούς κυρίως σχέση με την αίσθηση ότι ανήκει κάποιος σε μια μεγαλύτερη ομάδα, με την οποία τον συνδέουν κοινοί δεσμοί και αξίες, ενώ πολλοί τονίζουν την ύπαρξη παράλληλων ταυτοτήτων (ευρωπαϊκή, ελληνική, κυπριακή κτλ). Η μεγάλη πλειοψηφία εκφράζει άμεσα ή έμμεσα θετική στάση απέναντι στην ευρωπαϊκή ταυτότητα και αρκετοί αναφέρονται σε πλεονεκτήματα/ωφέληματα που προκύπτουν από αυτή.

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών της Κύπρου, σχετίζεται κυρίως με αλλαγές και σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικά και ειδικότερα με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα. Η γενική εικόνα για την ΕΔΕ κρίνεται ως θετική, αλλά δε λείπουν και δηλώσεις για έξωθεν επιβαλλόμενη διαδικασία και για ουτοπική προσπάθεια.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και η Ευρώπη

Ο ρόλος της παιδείας γενικά στο σύγχρονο γίνεσθαι και ειδικότερα για τη διαμόρφωση της νέας ταυτότητας του Κύπριου πολίτη θεωρείται καίριας σημασίας από τους εκπαιδευτικούς. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαμόρφωση της ιδιαίτερης, πολυσύνθετης και πολυεπίπεδης ταυτότητας του Ευρωπαίου, Έλληνα πολίτη της Κυπριακής Δημοκρατίας, που επίσημα διακηρύσσεται ως κεφαλαιώδης επιδίωξη, είναι εφικτή, αν και εφόσον συμβάλει σε αυτό η παιδεία. Παρόλο που εκφράζεται η ανάγκη

προσαρμογών με βάση τα σύγχρονα δεδομένα διεθνώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο θεμελιώδης προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος των κυπριακών σχολείων σε σχέση με την πατρίδα, την ελληνική ταυτότητα και την ορθόδοξη παράδοση πρέπει να παραμείνει σταθερός. Περαιτέρω έμφαση πρέπει να δοθεί, πιστεύεται, στην καλλιέργεια των ανθρωπιστικών στοιχείων, της ενεργού εμπλοκής στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη-βελτίωση της κοινωνίας και η ανάπτυξη των προσώπων και της κριτικής τους συμμετοχής στη ζωή, παρά οι επαγγελματικές δεξιότητες και η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεωρούνται ως προτεραιότητα της κυπριακής εκπαίδευσης. Στην αντίληψη των Κύπριων εκπαιδευτικών φαίνεται, αν θυμηθούμε τη σχετική συζήτηση, ότι ο “homo politicus” και ο “homo koionikus” υπερτερούν ως επιδίωξη του “homo economicus”. Υπάρχουν, ωστόσο, και θέματα τα οποία προκαλούν έντονο διχασμό απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως είναι η ύλη της Ιστορίας σε ό,τι αφορά θέματα που μπορεί να θεωρηθεί ότι υποδαυλίζουν τα εθνικά πάθη και μίσση, καθώς και η ύλη, η μορφή και το δικαίωμα επιλογής για το μάθημα των Θρησκευτικών. Πρόκειται για λεπτά θέματα, που εγγίζουν τις πολιτικές, ιδεολογικές και μεταφυσικές ευαισθησίες των εκπαιδευτικών και που ασφαλώς οξύνονται από την αβεβαιότητα της πολιτικής κατάστασης στο νησί. Μοιρασμένες, επίσης, παρουσιάζονται οι απόψεις αναφορικά με την κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης· αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμερίζονται τις επικρίσεις για τον πολιτικο-κοινωνιολογικό ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων, που ασκούνται από μερίδα ακαδημαϊκών διεθνώς.

Σε ό,τι αφορά την υφιστάμενη κατάσταση, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ότι τα σχολεία της Κύπρου πετυχαίνουν τους στόχους τους, που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή προοπτική, σε μέτριο περίπου βαθμό. Μόνο σε ό,τι αφορά την προσήλωση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη δημοκρατία εκφράστηκε η εκτίμηση για μεγάλο βαθμό επίτευξης. Αυτό μπορεί να λεχθεί ότι είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο, εξαιτίας της ιδιαίτερης ευαισθησίας που υπάρχει στην Κύπρο για τα ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατίας μετά το πραξικόπημα και την εισβολή του 1974, ενώ τα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας,

παγκοσμιοποίησης είναι σχετικά νέα για την Κύπρο και η ένταξη στην Ε.Ε. έγινε μόλις πέρσι.

Το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και η θέση από την οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός δε φάνηκε να είναι ουσιαστική πηγή διαφορετικών απόψεων για κανένα από τα πιο πάνω ζητήματα.

Οι αντιλήψεις των υπόλοιπων Ευρωπαίων για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση

Η έρευνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε παρόμοια ζητήματα στα διάφορα ευρωπαϊκά κράτη δεν έχει δώσει σαφή και γενικεύσιμα αποτελέσματα, καθώς αυτή είναι κυρίως μικρής έκτασης και αποσπασματική, ενώ ταυτόχρονα τα αποτελέσματα αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς λόγω των διαρκών εξελίξεων σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Ross (2006), «η Ευρώπη είναι μια ρευστή έννοια» (σ. 1), τα σύνορά της οποίας είναι «στο μυαλό» των Ευρωπαίων. Ως αναπόσπαστο μέρος της ευρύτερης κοινής γνώμης, ωστόσο, οι στάσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τις γενικότερες τάσεις της κάθε κοινωνίας. Γι' αυτό και είναι χρήσιμο να παρουσιαστούν τα πορίσματα σχετικών ερευνών.

Η συνειδητοποίηση της εθνικής και της τοπικής καταγωγής αρχίζει πολύ νωρίς, γύρω στα 7.5 η πρώτη και στα 8.6 η δεύτερη, ενώ για να νιώσει ένα παιδί Ευρωπαίος κατά μέσο όρο φτάνει τα 11.4 χρόνια (Ross, 2006•. Hooghe και Marks, 2005).

Με βάση μακροχρόνια έρευνα σε Γαλλία, Γερμανία και Ηνωμένο Βασίλειο αποκαλύπτεται ότι η έννοια της Ευρώπης διαφέρει στις πολιτικές αντιλήψεις από χώρα σε χώρα. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι ακόμα και ο εθνικισμός σε κάποιες χώρες (όπως η Πορτογαλία) δεν είναι ασυμβίβαστος με την υποστήριξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, ενώ σε άλλες περιπτώσεις, όπως με το βρετανικό εθνικισμό, η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική. Επίσης, βρέθηκε ότι κράτη με ομοσπονδιακή συνταγματική

παράδοση αλλάζουν πιο εύκολα τις συλλογικές τους αντιλήψεις παρά τα ενιαία κράτη. Τέλος, φαίνεται ότι η θετική ή αρνητική στάση απέναντι στην ΕΕ δεν είναι κατ' ανάγκη συσχετισμένη με υλικά οφέλη σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (Risse, 2004• 2005). Σε μια άλλη μεγάλη εμπειρική ανάλυση στάσεων σε Γερμανία, Ισπανία και Ηνωμένο Βασίλειο με τη χρήση πολλαπλών πηγών παρουσιάζεται ο ρόλος των μεγάλων ιστορικών γεγονότων στην αλλαγή των εθνικών κουλτουρών. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι το Ηνωμένο Βασίλειο κατάφερε να διατηρήσει αυτοκρατορία μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ενώ η Γερμανία και η Ισπανία εγκατέλειψαν τις μεγάλες τους φιλοδοξίες συνέβαλε στις διαφορετικές στάσεις των τριών λαών απέναντι στην ιδέα μιας ενωμένης Ευρώπης (Diez Medrano, 2003). Στο ερώτημα κατά πόσο είναι η ταυτότητα ή η οικονομική λογική που κυρίως επηρεάζει την κοινή γνώμη για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση βρέθηκε ότι οι δύο αυτοί παράγοντες μαζί εξηγούν περίπου το ένα τρίτο της διαφοροποίησης ανάμεσα στους πολίτες της ΕΕ και μεγάλο μέρος της διαφοροποίησης ανάμεσα στα κράτη-μέλη. Η ταυτότητα, ωστόσο, βρέθηκε να ασκεί μεγαλύτερη επίδραση. Γενικά τα οικονομικά συμφέροντα και οι κοινοτικές ταυτότητες αλληλεπιδρούν με εθνικούς θεσμούς και ελίτ, ασκώντας διαφορετικές επιδράσεις σε διαφορετικά κράτη (Hooghe και Marks, 2004• 2005).

Η εισαγωγή του κοινού ευρωπαϊκού νομίσματος φαίνεται ότι από τη μια ενισχύει την ταύτιση των πολιτών της Ευρωζώνης με την ΕΕ και την Ευρώπη γενικότερα, ενώ από την άλλη οι υπάρχουσες συλλογικές αντιλήψεις για το κράτος-μέλος της ΕΕ εξηγούν σε μεγάλο βαθμό την εξοικείωση με το ευρώ (Risse, 2003).

Αξιολόγηση των Ευρημάτων

Η μελέτη των διάφορων θεωριών, εννοιών, προσεγγίσεων και μοντέλων που έχουν συζητηθεί σε αυτή την εργασία, καθώς και της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό και κρατικό επίπεδο, αποκαλύπτει βαθιές ιδεολογικές, πολιτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και άλλες διαφορές, οι οποίες αφορούν ουσιαστικά κάθε θέμα που συζητήθηκε και κάθε ζήτημα ενός πιθανού πλαισίου αλλαγών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ζητήματα ιδεολογίας, κοινωνικών συμφερόντων και κοινωνικής και οικονομικής ισχύος, εθνικής ανασφάλειας και ξενοφοβίας, στερεοτύπων, ρατσισμού, επιδίωξης ισότητας ευκαιριών και ισότητας στη ζωή, διαφορετικές αντιλήψεις της ιστορικής πραγματικότητας, διαφορετικά τοπικά φυλετικά και κοινωνικά δεδομένα εμπλέκονται σε όλο το φάσμα των σύγχρονων εκπαιδευτικών θεμάτων, ενισχύοντας το διχασμό των απόψεων.

Παρά την πληθώρα των θεωριών, εννοιών και προσεγγίσεων που αφορούν τα θέματα που έχουν συζητηθεί υπάρχουν σημαντικότερες συγκλίσεις ανάμεσα σε πολλές από αυτές, οι οποίες εκφράζουν την κυρίαρχη ιδεολογία στο δυτικό κόσμο. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο στρατηγικός σχεδιασμός ανθρώπινου δυναμικού, η τεχνοκρατική αντίληψη για την παιδεία, η οικονομική παγκοσμιοποίηση, η κυριαρχία των οικονομικών σκοπιμοτήτων στους προσανατολισμούς της παιδείας, η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση παρά στην ευρύτερη ανθρωπιστική παιδεία, η επιδίωξη πολιτιστικής ομοιομορφίας, η κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας, η έμφαση στην ανταγωνιστικότητα και στην αποτελεσματικότητα, ο εργαλειακός ορθολογισμός, ο χρησιμοθηρισμός, η σύνδεση εργασίας και εκπαίδευσης, η έμφαση στην ατομική ελευθερία παρά στα καθήκοντα του πολίτη, ο περισσότερο παθητικός παρά ενεργητικός χαρακτήρας της πολιτικής ταυτότητας και η «ελάχιστη» θεώρηση της πολιτικής αγωγής δεν είναι άσχετα μεταξύ τους. Πηγάζουν από μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον κόσμο, τις αξίες και το ρόλο της παιδείας, η οποία είναι κυρίαρχη στις δυτικές κοινωνίες και εξαπλώνεται σε όλο σχεδόν τον κόσμο. Το ίδιο ισχύει και για τα πλείστα μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν σε πολυπολιτισμικές χώρες, όπως τα μοντέλα της

αφομοίωσης, της συγχώνευσης, της ένταξης και το φιλελεύθερο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας.

Από την αντίληψη αυτή και την κυριαρχία της στο δυτικό κόσμο γεννήθηκαν και αρκετές ανησυχίες και φόβοι, τα οποία αποτελούν καυτά ζητήματα για την εκπαίδευση:

- Κίνδυνος πολιτιστικής ισοπέδωσης και ομοιομορφίας
- Φόβος περιθωριοποίησης κρατών, πολιτισμών και γλωσσών
- Κίνδυνος αύξησης φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας, εξαιτίας έλλειψης διαπολιτισμικής κατανόησης και αλληλοσεβασμού
- Κυριαρχία οικονομικών επιδιώξεων κεφαλαιοκρατών
- Αύξηση δημοκρατικού ελλείμματος και αποστασιοποίησης των πολιτών από την πολιτική
- Περιθωριοποίηση της πολιτιστικο-πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης
- Λανθασμένη εικόνα μελλοντικής αγοράς, πάνω στην οποία προσαρμόζεται η εκπαίδευση
- Κίνδυνος επαγγελματικής υποβάθμισης των εκπαιδευτικών, με αύξηση εξωτερικού ελέγχου και μείωση της επαγγελματικής αυτονομίας τους

Απέναντι στις κυρίαρχες αντιλήψεις, αναπτύσσονται ως αντίδραση διάφορες θεωρήσεις, προσεγγίσεις και έννοιες. Εναλλακτικά θεωρητικά σχήματα και μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως το ριζοσπαστικό και το αντιρατσιστικό, αρθρώνουν το καθένα κι ένα διαφορετικό λόγο και επιδιώκουν πιο εποικοδομητικό κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, παρόλο που η συνολική επίδρασή τους στην παγκόσμια εκπαιδευτική καθημερινότητα είναι μικρή. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που στοχεύει στη διευκόλυνση της κατανόησης και του αλληλοσεβασμού μεταξύ των μελών των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας, αν και δεν έχει έντονο πολιτικό ή ριζοσπαστικό χαρακτήρα, συμβάλλει προς την ίδια κατεύθυνση. Παρόμοιες είναι και οι αναζητήσεις της φιλοσοφίας του κοσμοπολιτισμού, καθώς και του προσωπισμού, ο οποίος έχει τις ρίζες του στην αρχαία ελληνική και στη χριστιανική παράδοση και στοχεύει στην επικράτηση των οικουμενικών αξιών και των αρχών δικαίου.

Πέραν από τα ονόματα και τα θεωρητικά σχήματα το ζητούμενο είναι οι όποιες αλλαγές να προσαρμόσουν την κυπριακή εκπαίδευση στις ανάγκες της παγκοσμιοποιούμενης κοινωνίας, διατηρώντας ταυτόχρονα την ιδιοπροσωπία και την ανθρωπιστική παράδοσή μας. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στις οικονομικές και στις πολιτικές-πολιτιστικές-κοινωνικές επιδιώξεις, έτσι ώστε η στόχευση της ανάπτυξης των παιδιών να είναι πολύπλευρη και όχι μονόπλευρη, αλλά και ισορροπία ανάμεσα στην καλλιέργεια της τοπικής, της εθνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνούς διάστασης στα αναλυτικά μας προγράμματα.

Η στάση και οι απόψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών στα πλείστα από αυτά τα ζητήματα, όπως διαφαίνονται μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, κρίνονται σε γενικές γραμμές αρκετά θετικές. Οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την ανάγκη για αλλαγές και δείχνουν προσηλωμένοι στις ανθρωπιστικές αξίες και στις δημοκρατικές παραδόσεις. Νιώθουν Ευρωπαίοι και διάκεινται θετικά απέναντι στην ιδέα των πολλαπλών ταυτοτήτων, παρόλο που κάποιες δηλώσεις και προτιμήσεις τους υποδηλώνουν μονόπλευρο προσανατολισμό και στενή θεώρηση της Ευρώπης. Στην αντίληψη των περισσότερων εκπαιδευτικών κυριαρχούν οι κοινωνικές και πολιτικές και λιγότερο οι οικονομικές επιδιώξεις. Αναφορικά με την κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης οι απόψεις φαίνονται μοιρασμένες, ενώ για κάποια ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και παγκοσμιοποίησης δε φαίνεται να έχουν διαμορφωθεί σαφείς και έντονες στάσεις.

Επισημαίνεται, όμως, η άκριτη αποδοχή και η στενή θεώρηση της ΕΔΕ, γεγονός που υποδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης μιας προβληματοκεντρικής προσέγγισης σε θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κάτι που θα επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναπτύσσει κριτικά και τους μαθητές (Κουτσελίνη, 2008γ), ενώ ταυτόχρονα να υποδεικνύει τις αρνητικές παρενέργειες μιας άκριτης αποκλειστικά φανξιοναλιστικής προσέγγισης της ΕΔΕ.

Η συμμετοχική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από έρευνες δράσης σε σχολικό επίπεδο έχει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία για την προώθηση της επιδιωκόμενης αλλαγής,

καθώς μέσα από αυτή μπορεί να επέλθει σταδιακή αλλαγή τόσο στάσεων και πεποιθήσεων όσο και παιδαγωγικών πρακτικών, όπως έδειξε μια σχετική μελέτη με τη συμμετοχή δεκαέξι νηπιαγωγών, μιας επιθεωρήτριας και δύο διευθυντριών από δημόσια νηπιαγωγεία της Κύπρου (Koutselini, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο οδηγός μας είναι τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί από την αρχή αυτής της εργασίας. Κάθε ένα από τα οκτώ αυτά ερωτήματα απαντούνται πιο κάτω με βάση όσα παρουσιάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια και εξάγονται έτσι τα συμπεράσματα από την έρευνα αυτή. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με εισηγήσεις για αλλαγές και περαιτέρω έρευνα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε το περιεχόμενο και τις παραμέτρους του όρου «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση». Ο όρος Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, ως ταυτόχρονα προϊόν αλλά και ανταπόκριση στα δύο σημαντικά φαινόμενα της εποχής μας, την παγκοσμιοποίηση και την πολυπολιτισμικότητα, είναι μια έννοια δυναμική και εξελισσόμενη, η οποία αφορά εκπαίδευση στην Ευρώπη (ό,τι συμβαίνει καθημερινά στα ευρωπαϊκά σχολεία), εκπαίδευση σχετικά με την Ευρώπη (διδασκαλία-μάθηση σε μαθήματα κυρίως γεωγραφίας και ιστορίας) και ιδιαίτερα εκπαίδευση για την Ευρώπη, που σημαίνει προετοιμασία των νέων για δυναμική παρουσία στην πολυπολιτισμική Ευρώπη του αύριο. Η ΕΔΕ αφορά επιθυμητές αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, οι οποίες θα συμβάλουν ώστε οι μαθητές στα σχολεία να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα της Ευρώπης, να αποκτήσουν ικανοποιητική γνώση και αντίληψη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική της μορφή και να αναπτύξουν την ικανότητα να ζήσουν και να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της Ευρώπης. Μπορεί δηλαδή να λεχθεί ότι ΕΔΕ είναι μια στάση του μυαλού βασισμένη σε ένα σύνολο αρχών και αξιών, που μας βοηθούν να φτάσουμε στην κατανόηση της ενότητας μέσω της διαφορετικότητας και των υποχρεώσεών μας ως πολιτών της Ευρώπης.

Η έννοια της ταυτότητας σχετίζεται άμεσα με την ΕΔΕ. Η καλλιέργεια της παράλληλης ευρωπαϊκής και εθνικής ταυτότητας είναι θεμελιώδης επιδίωξη της ΕΔΕ, που συμβάλει στην εξάλειψη της στενής εθνοκεντρικής θεώρησης και δίνει έμφαση σε αξίες, όπως η υπεράσπιση της ελευθερίας, της πλουραλιστικής δημοκρατίας, των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων και της δικαιοσύνης, ο σεβασμός των νόμων και του κράτους δικαίου, η διάθεση για αρμονική συνύπαρξη, η αγάπη για την ειρήνη στην Ευρώπη και στον κόσμο, η αποδοχή των διάφορων πολιτισμών, με ταυτόχρονη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας του καθενός, η οικολογική ευαισθησία και η ενεργός συμμετοχή στα κοινά σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της ΕΔΕ στο αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να λεχθεί ότι αυτή θα πρέπει να καλύπτει όχι μόνο την οικονομική, αλλά και την κοινωνική και την πολιτιστική θεώρηση και να αναφέρεται σε όλες εκείνες τις χώρες που βρίσκονται μέσα στα πολιτικά και γεωγραφικά σύνορα της Ευρώπης. Στόχοι της ΕΔΕ είναι να βοηθηθούν οι νέοι να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους ως ενεργοί πολίτες όχι μόνο του κράτους τους αλλά και της Ευρώπης, να αναπτύξουν υγιή, θετική εθνική και διεθνή ταυτότητα και εκτίμηση της διαφορετικότητας, να αναπτύξουν τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να νιώθουν άνετα σε μια διαφορετική κοινότητα, να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για άλλες χώρες και να αλλάξουν τις αντιλήψεις τους τόσο για τη δική τους όσο και για τις άλλες κοινότητες, να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς, να είναι ανεκτικοί, φιλικόι και με κατανόηση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και να αντεπεξέλθουν με τον αυξανόμενο ρυθμό αλλαγής του σύγχρονου κόσμου. Για να επιτύχει τους στόχους της η ΕΔΕ πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις σημαντικές πτυχές της Ευρώπης: το *παρελθόν*, το *παρόν* και το *μέλλον* και να συμβάλλει στην ισορροπία ανάμεσα στα θέματα του αναλυτικού προγράμματος που είναι οικουμενικού, ευρωπαϊκού, εθνικού, περιφερειακού και τοπικού ενδιαφέροντος.

Η ΕΔΕ, έχοντας άμεση σχέση με την πολιτική αγωγή και την ευρωπαϊκή ιθαγένεια, πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση για ευρωπαϊκή πολιτότητα και να παρουσιάζεται μέσα από τη μελέτη της γλώσσας και των κοινωνικών θεμάτων (ιστορίας, γεωγραφίας, αγωγής του πολίτη) και τη μελέτη των κοινοτικών θεσμών. Η εμπειρία της ζωής σε άλλα κράτη μέλη είναι εξαιρετικό μέσο προώθησής της. Η ΕΔΕ δεν πρέπει να εξιδανικεύει ούτε να απλοποιεί την Ευρώπη. Θα ήταν καλό Η ΕΔΕ να αποτελεί μέρος

μιας ευρύτερης διεθνούς κριτικής πολιτότητας, ώστε να αποφεύγεται ο τοπικισμός και όλα τα είδη ξενοφοβίας.

Η ΕΔΕ συμπεριλαμβάνει επίσης την «εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα» και τη συνειδητοποίηση της αξίας του ευρωπαϊκού πολιτισμού και αξιών, όπως τη διασφάλιση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, πάνω στις οποίες οι ευρωπαίοι λαοί θέλουν να οικοδομήσουν το μέλλον τους.

Αναμένεται επίσης να συμβάλει ώστε η εκπαίδευση να βοηθά τα άτομα να μάθουν *πώς να μαθαίνουν*, να μάθουν *πώς να ενεργούν*, να μάθουν *να ζουν μαζί με τους άλλους* και ταυτόχρονα να μάθουν *πώς να υπάρχουν*. Με άλλα λόγια, η ΕΔΕ αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του νου, του συναισθηματικού κόσμου και του σώματος, στην αυτόνομη κριτική σκέψη και στην εμπάθυνση στη διαδικασία λήψης απόφασης.

Οι στάσεις που αναμένεται να αποκτηθούν στα πλαίσια της ΕΔΕ αφορούν την αλλαγή των λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων, την προώθηση του αισθήματος ότι ανήκουν σε μια μεγάλη ευρωπαϊκή κοινότητα, καθώς και την ενεργό αλληλεγγύη και αμοιβαία κατανόηση της πολιτιστικής ποικιλίας της Ευρώπης.

Συμπεριλαμβάνουν ακόμα την αυτοπεποίθηση ότι οι δεξιότητες και η κατάρτισή τους θα αναγνωρίζονται και θα εκτιμώνται σε όλη την Ευρώπη, τη συναισθηματική προδιάθεση να ζησει και να εργαστεί κάποιος με άλλους Ευρωπαίους, τη μετάδοση της αίσθησης ευρωπαϊκής ταυτότητας, σύμφωνης με την κοινοτική ιθαγένεια, την καταπολέμηση της ξενοφοβίας, τη στράτευση ενάντια στο ρατσισμό, τη γνώση και τη εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς των άλλων εθνών, καθώς και την αναγνώριση ότι, πέραν των εθνικών πολιτισμών, υπάρχει ένας κοινός ευρωπαϊκός πολιτισμός.

Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ΕΔΕ αφορούν την απόκτηση των *ικανοτήτων* που είναι απαραίτητες *για εργοδότηση* σε ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο εργασίας, όπως η διαρκής δημιουργικότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η ικανότητα «να μάθεις

πώς να μαθαίνεις» και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την απόκτηση των *ικανοτήτων* που είναι απαραίτητες για να αντεπεξέλθουν με τον αυξανόμενο ρυθμό αλλαγής του σύγχρονου κόσμου, δεξιότητες που απαιτούνται για να νιώθουν άνετα σε μια διαφορετική κοινότητα, το νοητικό εμπλουτισμό και ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγκαίων για να ζήσει και να εργαστεί κάποιος με άλλους ευρωπαϊκούς λαούς, τις ικανότητές που απαιτούνται για να λειτουργήσουν στο σύγχρονο ευρωπαϊκό πλαίσιο και τις δεξιότητες που απαιτούνται, για να ζήσει κάποιος σε άλλες κοινωνίες με άλλες γλώσσες και άλλους πολιτισμούς. Αυτά συνεπάγονται προετοιμασία των νέων για συμμετοχή στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της ΕΕ, προώθηση της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ενεργού ανάμειξης στα κοινά και της κριτικής σκέψης.

Μεθοδολογικά, για καλύτερη προώθηση της ΕΔΕ τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες να μελετήσουν και να στοχαστούν για την ιστορία, τον πολιτισμό και τις αξίες της δικής τους κοινωνίας, αλλά και για την πολιτιστική διαφορετικότητα, τόσο διαθεματικά όσο και μέσα από την ύλη συγκεκριμένων μαθημάτων, όπως είναι η μητρική γλώσσα, οι ξένες γλώσσες, η Ιστορία, η Γεωγραφία, οι Κοινωνικές Επιστήμες και οι Τέχνες. Παράλληλα, δραστηριότητες πέραν του επίσημου αναλυτικού προγράμματος όπως εκδηλώσεις, συνέδρια, διαγωνισμοί, δίκτυα επικοινωνίας, ανταλλαγές επισκέψεων κτλ συμβάλλουν ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Συστήνεται επίσης το αναλυτικό πρόγραμμα να συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών δράσης στο τοπικό και σχολικό επίπεδο, προωθώντας με τον τρόπο αυτό την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό ανάμειξη στα κοινά και την κριτική σκέψη. Αυτά συνάδουν με την έννοια της διαφοροποίησης της διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας, τη μέθοδο project, τις συνεργατικές διαδικασίες και διαδικασίες έρευνας δράσης, καθώς και εναλλακτικές δραστηριότητες και μέσα για την ικανοποίηση διαφορετικών μαθητών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης.

Στα πολυπολιτισμικά σχολεία είναι απαραίτητο να υιοθετηθούν διαδικασίες ενσωμάτωσης των αλλόγλωσσων μαθητών και σεβασμού της διαφορετικής κουλτούρας.

Αυτό σημαίνει έμφαση σε πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο και ερευνητικές δραστηριότητες για παράλληλη ανάγνωση της πολιτιστικής δημιουργίας άλλων λαών.

Μεγάλη σημασία έχει επίσης η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών τόσο στη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης όσο και χρήσης της για την επικοινωνία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, τάξεων και σχολείων από διαφορετικά μέρη και κράτη της Ευρώπης και του κόσμου όλου

Όπως έχει λεχθεί, η Η ΕΔΕ συστήνεται να έχει διαθεματικό χαρακτήρα και να αφορά όχι μόνο το περιεχόμενο και τις μεθοδολογίες του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και το ανεπίσημο ή «κρυμμένο» αναλυτικό πρόγραμμα, το ήθος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, τις πολιτικές για εξω-σχολικές δραστηριότητες και εμπειρίες, τις πολιτικές για την προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού και άλλου προσωπικού.

Η κειμενική ανάλυση έχει αναδείξει και τις διαφορετικές προσεγγίσεις/εμφάσεις του ζητήματος της ΕΔΕ. Αρκετοί ακαδημαϊκοί αποδίδουν περισσότερη σημασία στην *πολιτική διάσταση* (ελευθερία, δημοκρατία, πλουραλισμός, πολιτικά δικαιώματα, τήρηση των νόμων, ισονομία). Πολλοί άλλοι, ιδίως πολιτικοί ηγέτες, βλέπουν την ΕΔΕ κυρίως μέσα από οικονομικό πρίσμα και η έμφασή τους αφορά την *οικονομική διάσταση*, δηλαδή προετοιμασία των νέων για τον αυριανό κόσμο εργασίας, δεξιότητες που απαιτούνται για οικονομική παραγωγικότητα και επικοινωνία, διατήρηση κοινωνικής-πολιτικής σταθερότητας, επιστημονική έρευνα, τεχνολογία και ανάπτυξη. Η *κοινωνική/πολιτιστική διάσταση* της ΕΔΕ, που τονίζεται από μια άλλη ομάδα μελετητών, αφορά τις θεμελιώδεις αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ενότητα μέσω της διαφορετικότητας, τον ενεργό Ευρωπαίο Πολίτη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αλληλοκατανόηση των ευρωπαϊκών λαών και πολιτισμών, μέσα σε μια ΕΕ συμφερόντων, κυρίαρχης ιδεολογίας και με κράτη-μέλη πολλών ταχυτήτων.

Συναφές είναι και το θέμα του επιδιωκόμενου βαθμού ενεργητικότητας του νέου Ευρωπαίου πολίτη και η αντίθεση ανάμεσα στην ελάχιστη και στη μέγιστη θεώρηση της

πολιτικής του αγωγής. Η πρώτη αφορά ουσιαστικά την παροχή πληροφόρησης και αγωγής για αξίες και για διαμόρφωση ταυτότητας και η δεύτερη την ενεργό και κριτική εμπλοκή των μαθητών στα δημοκρατικά θέματα και διαδικασίες της Ευρώπης. Η πρώτη παραπέμπει σε παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ενώ η δεύτερη, που επιδιώκει έντονα την κριτική κατανόηση και αμφισβήτηση από μέρους των νέων, απαιτεί προσεγγίσεις που προωθούν την ενεργό μάθηση, την κριτική εγρήγορση, τις δεξιότητες συμμετοχής και δράσης, την ανεξάρτητη σκέψη και τη συνεργατική μάθηση.

Αντικείμενα διαφωνιών είναι επίσης το είδος και το επίπεδο των δεξιοτήτων που θα απαιτεί η μελλοντική αγορά εργασίας και, επομένως, θα πρέπει να καλλιεργούνται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ευρώπης, η έκταση και το βάθος της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα το παιδαγωγικό κλίμα που τείνει να επιβληθεί τα τελευταία χρόνια μέσα από τις διαδικασίες υλοποίησης του στόχου της Λισαβόνας.

Ένα άλλο σημαντικό θέμα, που προκαλεί τριβές και διαφωνίες αφορά την ισορροπία ανάμεσα στα εθνικού και ευρωπαϊκού ενδιαφέροντος θέματα στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και ευρύτερα στην επιδίωξη ισορροπίας ανάμεσα στην καλλιέργεια εθνικής, ευρωπαϊκής και οικουμενικής συνείδησης από την εκπαίδευση.

Όλες αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις συνδέονται άμεσα με τα μεγάλα σύγχρονα φαινόμενα της εποχής μας, την πολυπολιτισμικότητα και την παγκοσμιοποίηση, και τη σχέση τους με την ΕΔΕ. Η ΕΔΕ συνδέεται πολλαπλώς με τις οικονομικές, πολιτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές αλλαγές που επισυμβαίνουν διεθνώς και γεννήθηκε ουσιαστικά ως προσπάθεια ανταπόκρισης στις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η Ευρώπη τις τελευταίες πέντε και πλέον δεκαετίες.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι σύγχρονες κοινωνίες καθίστανται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές. Η μαζική μετακίνηση ανθρώπων σε οικουμενικό επίπεδο είναι ένα από τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά της εποχής μας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σύγχρονες κοινωνίες να συναποτελούνται από πολλές εθνικές, πολιτιστικές,

θηρσκευτικές, γλωσσικές και οικονομικές ομάδες. Η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με τη σχέση μεταξύ αυτών των ομάδων, με την ανάγκη συμβίωσης όλων σε μια ενιαία κοινωνία και με τις αλληλεπιδράσεις και επιρροές μεταξύ τους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, λόγω της ίδιας της φύσης της και της ελεύθερης διακίνησης ανθρώπων, προϊόντων και ιδεών, καθίσταται ολοένα και περισσότερο πολιτιστικά διαφοροποιημένη. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, η ενίσχυση της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ποικίλες δράσεις, όπως, για παράδειγμα, η καθιέρωση του 2008 ως Ευρωπαϊκού Έτους Διαπολιτισμικού Διαλόγου, όπως βέβαια και η ίδια η έννοια της ΕΔΕ, αποτελούν προσπάθειες ανταπόκρισης στις διαμορφούμενες ανάγκες.

Παρά τη γενική συμφωνία για την αναγκαιότητά της, η έννοια και το περιεχόμενο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν αντικείμενο έντονων διαφωνιών. Κάποιες προσεγγίσεις στηρίζονται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά διάφορων ομάδων, ενώ άλλες τονίζουν περισσότερο κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες. Οι πρώτοι τονίζουν κυρίως την ανάγκη οικοδόμησης κατανόησης ανάμεσα στις φυλετικές και πολιτισμικές ομάδες και εκτίμησης των διαφορετικών πολιτισμών, ενώ οι δεύτεροι υποστηρίζουν ότι για να αντιμετωπιστεί πραγματικά ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, θα πρέπει εκπαιδευτικοί και μαθητές να είναι σε θέση να αναλύουν τις ανισότητες στην εξουσία και στην οικονομική κατάσταση, χρησιμοποιώντας κυρίως τεχνικές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και της επίλυσης διαφορών, θεωρώντας ότι αυτό που αποκαλείται «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» στο δυτικό κόσμο κυριαρχείται από το φιλελευθερισμό και ότι τα πλείστα προγράμματα παραλείπουν να εξετάσουν κριτικά την κυρίαρχη ιδεολογία της δημόσιας σχολικής εκπαίδευσης.

Στενά και άρρηκτα συνδεδεμένο με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι και το ζήτημα της ταυτότητας. Τα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι η έννοια της ταυτότητας είναι ευμετάβλητη, πλουραλιστική και εποικοδομείται, γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και εκφράζεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση. Οι ταυτότητες, ως κοινωνικά κατασκευάσματα με υλικές και ιστορικές βάσεις, εποικοδομούνται σε μια διαδικασία ανταγωνισμού και αγώνα και αποτελούν αντικείμενο πολλαπλών ερμηνειών.

Αποτελούν ουσιαστικά μια διαδικασία μάθησης, η οποία εξαρτάται πολύ από το συγκείμενο και την ιστορικότητα των αγώνων που επιδρούν στην κοινωνική συνείδηση σε μια δεδομένη στιγμή.

Το άλλο σημαντικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει την εποχή μας είναι η παγκοσμιοποίηση. Παρόλο που η έννοια είναι ιδιαίτερα αμφιλεγόμενη, με αντίθετες προσεγγίσεις, διάφορους ορισμούς και εκφράζεται με ποικίλες μορφές (οικονομική, πολιτική, κοινωνιολογική, γλωσσική, πολιτισμική και σημειολογική), η παγκοσμιοποίηση ορίζεται συνήθως με οικονομικούς όρους και παραπέμπει σε έννοιες όπως οικονομική συγχώνευση, αποδοτικότητα, παραγωγικότητα, ποιότητα, επάρκεια, ανταγωνιστικότητα και αποτελεσματικότητα, καθώς και στην καθιέρωση μιας παγκόσμιας αγοράς με ελεύθερο εμπόριο και ελάχιστες ρυθμίσεις.

Ως αποτελέσματα των διαδικασιών παγκοσμιοποίησης αναφέρονται συχνά η οικονομική περιφερειοποίηση, η περαιτέρω αύξηση του υφιστάμενου χάσματος μεταξύ αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων κρατών, η μεγιστοποίηση των οικονομικών ανισοτήτων μέσα στο ίδιο το κράτος, η αύξηση της ανεργίας, η διάβρωση της αυτάρκειας του έθνους-κράτους και η τάση για παγκόσμια πολιτιστική ομοιογενοποίηση, με βάση τα αμερικανικά κυρίως πρότυπα. Υπάρχει, βέβαια, και ο αντίλογος που αμφισβητεί έντονα ότι όλα αυτά τα φαινόμενα είναι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης και τα αποδίδει σε άλλες αιτίες, κυρίως τοπικές, υποβαθμίζει την έκταση και το μέγεθος κάποιων από τα αναφερόμενα προβλήματα και κινδύνους και εισηγείται ότι η κριτική για τα φαινόμενα αυτά πρέπει να είναι θετική και εποικοδομητική, ώστε να συμβάλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των θεμάτων που ανακύπτουν.

Παρά τις διαφορές απόψεων σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της παγκοσμιοποίησης και τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτή έχει τις δικές της επιδράσεις στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Η οικονομική παγκοσμιοποίηση υποστηρίζεται ότι έχει οδηγήσει στην κυριαρχία των οικονομικών αξιών, η οποία εκδηλώνεται με την εμπορευματοποίηση της γνώσης, την υποβάθμιση των κοινωνικών και πολιτιστικών στόχων της εκπαίδευσης, την αλλαγή των αναλυτικών

προγραμμάτων προς το χρησιμοθηρισμό και τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των προηγμένων χωρών. Μάλιστα, η διαδικασία εναρμόνισης και σύγκλισης στο περιεχόμενο και στην προσέγγιση της εκπαίδευσης των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρείται από ακαδημαϊκούς ως αποτέλεσμα της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και του αδυσώπητου διεθνούς ανταγωνισμού. Οι συνέπειες της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης, πιστεύεται, αφορούν τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, την κυριαρχία της Αγγλικής γλώσσας, την αλλαγή των αξιών και του τρόπου ζωής και στην αλλαγή της προσωπικής και πολιτιστικής ταυτότητας.

Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης καλύπτουν όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης και συμπεριλαμβάνουν φαινόμενα όπως η έμφαση στους οικονομικούς στόχους, η έμφαση στα μετρήσιμα αποτελέσματα, η εισαγωγή εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων στα κράτη δεν είχαν ως τώρα, η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη ζωή και την εργασία, η αύξηση της έμφασης στα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και τις ξένες γλώσσες, η επιδίωξη διοικητικής ευελιξίας-αποκέντρωσης, η διαρκής αξιολόγηση και η αξιολόγηση μετρήσιμων αποτελεσμάτων, η επίδραση της τηλεόρασης και του διαδικτύου στην καλλιέργεια αξιών και στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών. Ακόμα και οι νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, η ιδιωτικοποίηση, η εκπαίδευση ως εμπόρευμα, το έλλειμμα δημοκρατίας, ο περιορισμός των δικαιωμάτων, το έλλειμμα συλλογικότητας και κοινωνικής αλληλεγγύης, η διαδικασία επιβολής επιπέδων, η συνεχής αξιολόγηση και η ποσοτικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου συσχετίζονται από κάποιους με την παγκοσμιοποίηση και την εισαγωγή της «κοινωνίας της γνώσης» στην εκπαίδευση.

Η αίσθηση ότι υπάρχει ανάγκη για νέα παιδαγωγικά ιδεώδη και ενεργότερο ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της συνείδησης των μελλοντικών πολιτών έχει οδηγήσει αρκετούς ακαδημαϊκούς σε προτάσεις για εναλλακτικούς όρους και θεωρήσεις, όπως κοσμοπολισμός και διεθνοποίηση. Το παιδαγωγικό ιδεώδες που πηγάζει από τον κοσμοπολιτισμό στοχεύει στην καλλιέργεια της ανοχής και του ανοίγματος στη διαφορετικότητα, καθώς και στην καλλιέργεια των αντιστάσεων και της

κριτικής/στοχαστικής σκέψης, αποθαρρύνει τον ανταγωνισμό και ενθαρρύνει την αίσθηση του καθήκοντος για υλική βοήθεια και υπερεθνική ανακατανομή. Ο κοσμοπολιτισμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια σύνθετη αντίληψη για αγάπη για όλα τα ζωντανά πλάσματα, τη διεθνή νομιμότητα και την παγκόσμια ηθική υποχρέωση, που είναι ευαίσθητη στο διαχρονικό και συγχρονικό ηθικό χρέος. Παρομοίως, η διεθνοποίηση υπερβαίνει τα οικονομικά πλαίσια και προτεραιότητες της παγκοσμιοποίησης, στηρίζεται σε ανθρωπιστική και δημοκρατική φιλοσοφία και δίνει έμφαση στις αξίες της παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, καθώς και στην εφαρμογή διεθνών δομών διακυβερνητικού είδους. Μια άλλη διάκριση που γίνεται από ακαδημαϊκούς αφορά δύο διαφορετικές μορφές παγκοσμιοποίησης, την ατομοκεντρική και την προσωποκεντρική, που κάποτε λέγεται και παγκοσμιότητα ή οικουμενισμός. Η πρώτη ταυτίζεται με την οικονομική και τεχνολογική διείσδυση στις αγορές των χωρών του κόσμου και την επιβολή των κανόνων των ισχυρών κέντρων αποφάσεων, δημιουργεί μεγάλες ανισότητες στον πλούτο και στη δύναμη και τείνει να ενεργεί ισοπεδωτικά στον τρόπο ζωής ή και σκέψης. Η δεύτερη αναφέρεται σε μια πνευματική κίνηση που αναδύεται από τον πανανθρώπινο πόθο για ειρήνη, αγάπη και κοινή ευημερία και ενέχει τα στοιχεία της υπέρβασης της ελευθερίας του ατόμου για χάρη του κοινού καλού της ανθρωπότητας και της εναρμόνισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων προς το κοινό καλό.

Εκτός από την πολυπολιτισμικότητα και την παγκοσμιοποίηση, στενά συνυφασμένη με την ΕΔΕ είναι η έννοια της πολιτότητας. Η έννοια της πολιτότητας, ως συμμετοχής ως μέλους μιας κοινότητας, έχει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της πολιτικής δημοκρατίας και την αναζήτηση της πολιτικής και κοινωνικής ισότητας. Είναι μια πολύπλοκη έννοια με πολλές σημασίες και διαστάσεις, όπως η φύση του στάτους και του ρόλου του πολίτη, τα δικαιώματα, τα καθήκοντα και οι εξουσίες του, καθώς και η φύση της κοινότητας των πολιτών. Η πολιτότητα αποτελεί πεδίο έντονων διαφωνιών και διαφορετικών θεωρήσεων. Για παράδειγμα, ενώ κάποιοι υποστηρίζουν τον φιλελεύθερο ατομικισμό, άλλοι τον θεωρούν ως την αιτία της αυξανόμενης έλλειψης συνοχής και της υπονόμησης των κοινών στόχων και αξιών στις δυτικές δημοκρατικές κοινωνίες. Σημεία εντάσεων είναι, ανάμεσα σε άλλα, η αντίθεση ανάμεσα στον ιδιώτη και το δημόσιο

πολίτη, η έμφαση στην ατομική ελευθερία ή στα κοινωνικά καθήκοντα και υποχρεώσεις και οι αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις για πολίτη του συγκεκριμένου κράτους και του κόσμου. Διάκριση γίνεται ανάμεσα σε δύο ειδών θεωρήσεις της πολιτότητας: την ελάχιστη και τη μέγιστη, για τις οποίες έγινε λόγος πιο πάνω.

Η πολιτότητα θεωρήθηκε ως σημαντικότερο μέσο προώθησης της ΕΔΕ. Διάφορα κοινοτικά προγράμματα προωθούν την πολιτική αγωγή του Ευρωπαίου πολίτη και την καλλιέργεια των ευρωπαϊκών αξιών: ανθρώπινα δικαιώματα/ανθρώπινη αξιοπρέπεια, θεμελιώδεις ελευθερίες, δημοκρατική νομιμότητα, ειρήνη και απόρριψη της βίας ως μέσου για επίτευξη κάποιου στόχου, σεβασμός των άλλων, πνεύμα αλληλεγγύης εντός της Ευρώπης και απέναντι στον κόσμο ολόκληρο, ανάπτυξη με μέτρο, ίσες ευκαιρίες, οι αρχές της λογικής σκέψης και η ηθική της απόδειξης, η διατήρηση του οικοσυστήματος και η προσωπική υπευθυνότητα. Βεβαίως, το κάθε κράτος-μέλος της ΕΕ επιλέγει τις δικές του πολιτικές, προγράμματα και μοντέλα για το εκπαιδευτικό του σύστημα.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα χαρακτηριστικά της θεσμικής ανάπτυξης του όρου, όπως προκύπτει μέσα από τις σχετικές αποφάσεις των αρμόδιων Κοινοτικών οργάνων από το 1957 ως το 2007.

Ιστορικά η εξέλιξη του ενδιαφέροντος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη εκπαίδευση υπήρξε σταδιακή και συνεχώς αυξανόμενη. Υπήρξε μια πορεία γεμάτη σκαμπανεβάσματα, αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, αντικρουόμενες απόψεις και ποικίλες αντιλήψεις. Η θεσμική εξέλιξη της ΕΔΕ είναι άμεσα συνυφασμένη με την πορεία αυτού του ενδιαφέροντος και μπορεί να διαιρεθεί σε τέσσερις περιόδους: (α) 1957-1985, (β) 1986-1992, (γ) 1993-1999 και (δ) 2000-σήμερα.

Στα αρχικά στάδια της ύπαρξής της η Κοινότητα δεν εκδηλώνει ουσιαστικά κανένα επίσημο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Στην ιδρυτική Συνθήκη της ΕΟΚ το 1957 δε γίνεται καμιά άμεση αναφορά στην εκπαίδευση. Γίνονται ωστόσο αναφορές σε θέματα επαγγελματικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και επανεκπαίδευσης εργατικού και

αγροτικού δυναμικού. Στη συνέχεια συνειδητοποιείται σταδιακά ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη. Το 1971 εκφέρεται για πρώτη φορά κοινοτικός λόγος για την εκπαίδευση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας και τίθεται ως στόχος ο καθορισμός ενός ευρωπαϊκού πολιτιστικού μοντέλου, ο οποίος θέτει για πρώτη φορά τις βάσεις για την ευρωπαϊκή διάσταση σε επίσημα έγγραφα, με έμφαση μάλιστα στην πολιτιστική πλευρά. Δύο χρόνια αργότερα εισάγεται για πρώτη φορά ο όρος «*Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*», στην έκθεση Janne, μια ακαδημαϊκή μελέτη που έγινε κατ' εντολή της Επιτροπής. Ο όρος «Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» χρησιμοποιείται σε κοινοτικό έγγραφο και προσδιορίζεται το περιεχόμενό του για πρώτη φορά το 1974. Τότε ο πρώτος Επίτροπος αρμόδιος για θέματα εκπαίδευσης Ralf Dahrendorf υπέβαλε μια έκθεση η οποία περιείχε την πρώτη σκιαγράφιση ενός προγράμματος δράσης με τίτλο «*Η εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα*», όπου ένα κεφάλαιο τιτλοφορείται «*Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*». Ακολούθησε τον Ιούνιο του 1974 ένα μακροσκελές ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας για συνεργασία σε εκπαιδευτικά θέματα, από το οποίο, ωστόσο, απουσιάζει ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», παρόλο που γίνεται λόγος για 'προοδευτική εναρμόνιση' και αναγνωρίζεται η ανάγκη για σταδιακή εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών. Επίσημη αναφορά στον όρο γίνεται το 1976 με το ψήφισμα για το Α' Πρόγραμμα Δράσης, το οποίο προώθησε τη νομιμοποίηση και την εκτέλεση των κοινοτικών αποφάσεων σε θέματα εκπαίδευσης. Ο τίτλος που του δόθηκε ήταν «*Ψήφισμα του Συμβουλίου και των υπουργών Παιδείας συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου*». Ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» διατυπώθηκε και κατηγοριοποιήθηκε στο κεφάλαιο II του προγράμματος δράσης, που αφορούσε τη «*βελτίωση της αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη*». Οι Υπουργοί Παιδείας συμφώνησαν να δώσουν «*μια ευρωπαϊκή διάσταση στην εμπειρία των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντός της Κοινότητας*». Υπήρχαν, ωστόσο, έντονες διαφωνίες και αντιδράσεις στο θέμα της ΕΔΕ κατά το τέλος της δεκαετίας του 1970, κάτι που οδήγησε την Επιτροπή Παιδείας στην απόδοση μιας νέας ερμηνείας για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Το ζήτημα της ΕΔΕ επανέρχεται, έστω και έμμεσα, στο προσκήνιο τρία χρόνια αργότερα με την

επαναδιατύπωση ενός λόγου για την Ευρώπη και την προοπτική της ευρωπαϊκής ενοποίησης στην «Πανηγυρική Διακήρυξη» της Στουτγκάρδης. Σε παρόμοιο πνεύμα κινείται η δήλωση Ευρωπαϊκού Συμβουλίου του Fontainebleau, καθώς και το κείμενο της ad hoc Επιτροπής για την Ευρώπη των Πολιτών. Ακολούθησαν τα συμπεράσματα της Συνόδου του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας για την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης το Σεπτέμβριο του 1985, όπου για πρώτη φορά γίνεται ευθεία σύνδεση της ευρωπαϊκής διάστασης με την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και τη δημιουργία της «Ευρώπης των πολιτών».

Γενικά μπορεί να λεχθεί ότι η πρώτη αυτή περίοδος (1957-1985) έθεσε τα θεμέλια για την περαιτέρω πορεία της προώθησης της ΕΔΕ. Το κοινοτικό ενδιαφέρον για θέματα εκπαίδευσης αρχίζει να εκδηλώνεται, εισάγεται η έννοια της ΕΔΕ και, παρά τις αντιδράσεις, αναπτύσσεται κοινοτική εμπλοκή με κάποιες εισηγήσεις και δράσεις. Η έμφαση στα χρόνια αυτά είναι κυρίως στη γνωριμία και στην εμπειρία της ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Η πολιτική και πολιτιστική πτυχή της ΕΔΕ προβάλλονται αρκετά μέσα από τα κοινοτικά κείμενα της περιόδου αυτής.

Μια έρευνα της Επιτροπής το 1986-87 έδειξε ότι η εισαγωγή τα ΕΔΕ στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών ποικίλει σημαντικά από χώρα σε χώρα και ότι σχεδόν σε όλες τις χώρες η έμφαση ήταν περισσότερο στη μάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την Ευρώπη διαμέσου γνωστικών θεμάτων, όπως η γεωγραφία, η ιστορία, οι κοινωνικές σπουδές και οι ξένες γλώσσες παρά στην προετοιμασία συνειδητών Ευρωπαίων πολιτών. Ακολούθησε η έκθεση Vanbergen, όπου τονίζεται ότι κακώς η Ευρωπαϊκή Κοινότητα θεωρείται μια αποκλειστικά οικονομική ένωση και ότι έχει ωριμάσει ο χρόνος για τη μετεξέλιξη των ευρωπαϊκών κοινωνιών, με στόχο μια κοινωνία, που θα είναι οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά ολοκληρωμένη. Καίριας σημασίας για το σκοπό αυτό ήταν η προετοιμασία των νέων Ευρωπαίων μέσω της εκπαίδευσης. Σταθμός για την εξέλιξη της πολιτικής της Ε.Ε. για εκπαιδευτικά θέματα ήταν το Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας του Μάη του 1988, καθώς ζητούσε δράση για προώθηση της ΕΔΕ στα σχολεία τόσο στο επίπεδο των κρατών μελών όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, θεωρώντας την προβολή της ευρωπαϊκής διάστασης στην

εκπαίδευση ως στοιχείο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας και στην υλοποίηση του στόχου της δημιουργίας μιας ενιαίας αγοράς το 1992. Ως σκοπός της ΕΔΕ αναφέρεται η ενδυνάμωση της αίσθησης ευρωπαϊκής ταυτότητας των νέων και ο τονισμός της αξίας του ευρωπαϊκού πολιτισμού και των θεμελίων πάνω στα οποία οι λαοί της Ευρώπης σκοπεύουν να στηρίξουν την ανάπτυξή τους, δηλαδή συγκεκριμένα τη διασφάλιση των αρχών της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το πλαίσιο και οι κατευθύνσεις της μελλοντικής κοινοτικής πολιτικής σε θέματα εκπαίδευσης διαγράφεται από το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας τον Οκτώβριο του 1989 και συμπεριλαμβάνει την *πολυπολιτισμική Ευρώπη* (ανάπτυξη της ΕΔΕ, διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας), την *Ευρώπη της κινητικότητας* (ελεύθερη κυκλοφορία, ανταλλαγές, συνεργασία), την *Ευρώπη της παιδείας για όλους* (ισότητα ευκαιριών, πρόσβαση, καταπολέμηση ανισοτήτων), την *Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων* (βελτίωση ποιότητας, εφαρμογές νέων τεχνολογιών, επιμόρφωση, διά βίου εκπαίδευση) και την *Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο* (διεθνείς οργανισμοί, άλλα ευρωπαϊκά κράτη, διεύρυνση, αναπτυσσόμενες χώρες). Σε έκθεση με την πρόοδο και τα αποτελέσματα προώθησης της ΕΔΕ στα κράτη-μέλη που υποβλήθηκε το 1991 επισημαίνεται ότι τα κράτη φαίνεται να αναπτύσσουν, κατά τρόπο άνισο, τρεις διαστάσεις: ένα «κοινοτικό ιδανικό», ένα «ανθρωπιστικό ιδανικό» και μια «προοπτική διεθνοποίησης». Η Συνθήκη Εγκαθίδρυσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης του 1992 καθόρισε τις αρμοδιότητές της στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Με τη Συνθήκη αυτή η ΕΕ διευκρίνισε την κατάσταση και επέκτεινε κι επίσημα τις αρμοδιότητές της σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, από την προσχολική ηλικία μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων, πράγμα που έχει και μεγάλη συμβολική σημασία, όπως και το γεγονός της καθιέρωσης με τον πιο επίσημο τρόπο της ΕΔΕ ως κοινοτικού στόχου. Με βάση την αρχή της 'επικουρικότητας', η Κοινότητα αναλαμβάνει δράση μόνο εφόσον και στο βαθμό που οι στόχοι της προτεινόμενης δράσης δεν μπορούν να επιτευχθούν επαρκώς από τα κράτη μέλη και μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα από την Κοινότητα.

Για τη δεύτερη περίοδο (1986-1992) μπορεί να λεχθεί ότι η ανάμειξη της ΕΕ στα θέματα εκπαίδευσης αυξάνεται. Ιδιαίτερα προωθούνται η γνώση ξένων γλωσσών, η μελέτη της

Ευρώπης, η συνεργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι συναντήσεις και οι ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικές χώρες, οι ευρωπαϊκές σπουδές στα σχολικά προγράμματα και η καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης. Στις επίσημες διακηρύξεις η ΕΔΕ συνδέεται θεωρητικά με την πορεία της ευρωπαϊκής ενοποίησης και τη δημιουργία της Ευρώπης των πολιτών. Παράγεται αρκετό υλικό, καταρτίζονται προγράμματα, ενδυναμώνονται συνεταιρισμοί και δίκτυα, δίνεται έμφαση στην κατάλληλη κατάρτιση εκπαιδευτικών και συντονίζεται η δράση για ενσωμάτωση της ΕΔΕ στα μαθήματα. Χωρίς καθόλου να υποβαθμίζεται η οικονομική πτυχή ή οι σύγχρονες τεχνολογίες, δίνεται ιδιαίτερο βάρος (τουλάχιστο στις επίσημες διακηρύξεις) στον πολιτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό χαρακτήρα της ΕΔΕ, καθώς και στην εκπαίδευση για πολιτότητα.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η *Πράσινη Βίβλος για την ΕΔΕ*, που εξέδωσε η Επιτροπή το 1993. Η Πράσινη Βίβλος ορίζει ως ειδικούς στόχους της ευρωπαϊκής διάστασης τη συμβολή στη συγκρότηση μιας ευρωπαϊκής ιθαγένειας, την παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την προετοιμασία των νέων για μια καλύτερη κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η Πράσινη Βίβλος προτείνει επίσης μορφές σύμπραξης μεταξύ των φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα κράτη-μέλη, τις οποίες ταξινομεί σε: συνεργασία μέσω της κινητικότητας και των ανταλλαγών, κατάρτιση του προσωπικού, ανάπτυξη της διδασκαλίας των γλωσσών, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προώθηση της παιδαγωγικής καινοτομίας στη διδασκαλία, ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών και εμπειρία των ευρωπαϊκών σχολείων. Το πρόγραμμα «Σωκράτης» ήταν το πρώτο ενοποιημένο κοινοτικό πρόγραμμα στον τομέα της εκπαίδευσης. Στόχος του προγράμματος είναι να προωθήσει την ευρωπαϊκή διάσταση και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας στον τομέα αυτό τη συνεργασία των χωρών που συμμετέχουν. Ήταν η πρώτη φορά που η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε χώρος άσκησης της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής και μάλιστα με καθορισμένο ποσό χρηματοδότησης. Το 1997 υποβάλλεται η έκθεση «*Πετυχαίνοντας την Ευρώπη μέσω της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης*», που διατηρεί κάποιου είδους ισορροπία ανάμεσα στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές πτυχές των κοινοτικών στόχων σε θέματα εκπαίδευσης και, έμμεσα, εννοιολογεί την

ΕΔΕ με ένα σχετικά ευρύ τρόπο. Τον ίδιο χρόνο δημοσιεύεται η έκθεση «Για μια Ευρώπη της Γνώσης». Η έκθεση τονίζει ότι στο μέλλον ο πραγματικός πλούτος θα συνδέεται πλέον με την παραγωγή και τη διάδοση της γνώσης και οραματίζεται τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού. Αυτός ο χώρος θεωρούν ότι διατρέχεται από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις: τη γνώση, την πολιτότητα και την απασχόληση (μέσω της ανάπτυξης ικανοτήτων). Ταυτόχρονα, δόθηκε στη δημοσιότητα ένα παράλληλο κείμενο με τίτλο «Τι έχουν πετύχει τα προγράμματα. Προς μια Ευρώπη της γνώσης», στο οποίο επιχειρείται απολογισμός των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσης της περιόδου 1993-1997 και υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική δράση και συνεργασία σε όλα τα επίπεδα έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και στη συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ένα άλλο σημαντικό κείμενο της Επιτροπής κυκλοφόρησε το 1998 με τίτλο «*Learning for active citizenship*», το οποίο προτείνει μια πιο ολιστική αντίληψη της πολιτότητας, η οποία να ενσωματώνει τα νομικά, πολιτικά και κοινωνικά στοιχεία, καθώς και κριτική εργασία με μια βάση διαφορετικών και επικαλυπτόμενων αξιών και ταυτοτήτων. Το κείμενο τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της ενεργού πολιτότητας με ευρωπαϊκή διάσταση. Στο τέλος αυτής της περιόδου η Συνθήκη του Άμστερνταμ δε διαφοροποίησε ουσιαστικά τις διατάξεις για την εκπαίδευση.

Στην τρίτη αυτή περίοδο (1993-1999) η ΕΕ επιδιώκει, σύμφωνα με τα επίσημα έγγραφα της, ισορροπία ανάμεσα στο στρατηγικό σχεδιασμό ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού και στη διατήρηση του κοινωνικού προσώπου της Ευρώπης και η ΕΔΕ θεωρείται ως ένα καίριας σημασίας μέσο για τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας, η υλοποίηση του οποίου ως τότε επαφίεται στη διάθεση του κάθε κράτους-μέλους. Στα περισσότερα κοινοτικά κείμενα η εννοιολόγηση της ΕΔΕ γίνεται με ένα σχετικά ευρύ και ισορροπημένο τρόπο. Η έμφαση όμως που αρχίζει να δίνεται στην κοινωνία της γνώσης προετοιμάζει κατά κάποιο τρόπο το έδαφος για την επόμενη περίοδο, όπου η κυριαρχία των οικονομικών επιδιώξεων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής.

Η είσοδος στον 21^ο αιώνα σηματοδοτεί την έναρξη μιας νέας εποχής στα ζητήματα εκπαίδευσης στην ΕΕ. Αρχικά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο πραγματοποίησε ειδική σύνοδο

στη Λισαβόνα το Μάρτη του 2000 για να συμφωνήσει ένα νέο στρατηγικό στόχο για την ΕΕ, προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση, η οικονομική μεταρρύθμιση και η κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση. Ως στόχος της δεκαετίας τέθηκε η ΕΕ να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Για αποτελεσματικότερο έλεγχο της διαδικασίας και συνεκτικότερη διεύθυνση υιοθετήθηκε ένας ισχυρότερος ρόλος για το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η εισαγωγή μιας νέας ανοιχτής μεθόδου συντονισμού σε όλα τα επίπεδα και η διεξαγωγή μιας ετήσιας εαρινής συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σε μόνιμη βάση. Τα χαρακτηριστικά της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού είναι ο καθορισμός κατευθυντήριων γραμμών με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα για τη βραχυπρόθεσμη, μεσοπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη επίτευξη των στόχων, ο καθορισμός ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών και σημείων αναφοράς ως μέτρο σύγκρισης των βέλτιστων πρακτικών, η μεταφορά των κατευθυντήριων γραμμών στις εθνικές και περιφερειακές πολιτικές με τον καθορισμό ειδικών στόχων και τη θέσπιση μέτρων, λαμβάνοντας υπόψη τις εθνικές και περιφερειακές ιδιομορφίες και η περιοδική παρακολούθηση, αξιολόγηση και επανεξέταση από ομότιμους, με τη μορφή αλληλοδιδασκτικών διαδικασιών. Ακολούθησαν μια σειρά διασκέψεις και εκθέσεις, που συστηματοποίησαν ένα λεπτομερές πρόγραμμα εργασίας, το οποίο θα εφαρμοζόταν με τη χρήση της «ανοικτής μεθόδου συντονισμού» και έθεσαν τρεις στρατηγικούς στόχους για τη δεκαετία: (α) βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε., (β) διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής, και (γ) συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο. Οι τρεις αυτοί στόχοι αναλύθηκαν περαιτέρω σε δεκατρείς επιμέρους στόχους. Για καθένα από τους επιμέρους στόχους προσδιορίστηκαν ένα σύνολο βασικών θεμάτων, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό του προγράμματος υλοποίησης των στόχων και οι δράσεις που θα ακολουθούσαν. Προσδιορίστηκαν ειδικότερα ο τρόπος μέτρησης των στόχων, καθορίστηκε το έργο σε κάθε τομέα, προσδιορίστηκαν τομείς που προσφέρονται για εξέταση από εμπειρογνώμονες, για ανταλλαγή ορθών πρακτικών και του τρόπου με τον οποίο η πρόοδος θα μπορούσε να αξιολογηθεί συγκριτικά με βάση σημεία αναφοράς και

καθορίστηκαν τομείς στους οποίους απαιτούνται δείκτες μέτρησης προόδου. Στο πλαίσιο της υλοποίησης των στόχων του λεπτομερούς προγράμματος εργασίας συγκροτήθηκαν σε διαδοχικά στάδια δέκα ομάδες εργασίας με οδηγό τη μέθοδο ανοιχτού συντονισμού, τα κριτήρια αναφοράς, τους δείκτες, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και την αξιολόγηση από εμπειρογνώμονες και με αντικείμενο την υλοποίηση των κοινών στόχων. Έκτοτε η προσπάθεια υλοποίησης των στόχων αυτών συνεχίζεται με αμείωτο ρυθμό σε πολλά επίπεδα και η πρόοδος παρακολουθείται στενά. Τα ως τώρα αποτελέσματα φαίνεται να είναι ανάμεικτα. Παράλληλα, οι νέες γενιές των κοινοτικών προγραμμάτων προσπαθούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας στην εκπαίδευση και στην προώθηση της ΕΔΕ.

Προφανώς, κατά την τελευταία αυτή περίοδο, παρά τις διακηρύξεις για ισορροπία, στην πράξη η κυριαρχία των οικονομικών επιδιώξεων γίνεται ιδιαίτερα εμφανής, καθώς ο παγκόσμιος οικονομικός ανταγωνισμός ώθησε στο στρατηγικό στόχο να καταστεί η Ευρώπη ως το 2010 η πιο ανταγωνιστική οικονομία βασισμένη στη γνώση. Η εκπαίδευση στρατεύτηκε στην υπηρεσία αυτού του στόχου και η ανάμειξη της ΕΕ στα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πήρε πολύ πιο πρακτικό και ουσιαστικό περιεχόμενο. Μέσα από τη μέθοδο του ανοιχτού συντονισμού και την εφαρμογή και υλοποίηση του λεπτομερούς προγράμματος εργασίας για υλοποίηση των τριών γενικών και των δεκατριών επιμέρους στόχων με συγκεκριμένους δείκτες, χρονοδιαγράμματα και εργαλεία μέτρησης, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών εναρμονίζονται έμμεσα με τις επιδιώξεις των Βρυξελλών. Η ΕΔΕ στην πράξη ερμηνεύεται με όρους οικονομικών κυρίως σκοπιμοτήτων και φαίνεται να υποβαθμίζεται ο ανθρωπιστικός, πολιτικός, πολιτιστικός και κοινωνικός της χαρακτήρας. Για πρώτη φορά η κοινοτική πολιτική ελέγχει (έστω και έμμεσα) το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών μέσω ενός συστήματος ελέγχου και επιτήρησης και η ΕΔΕ (με το περιεχόμενο που πήρε τα τελευταία χρόνια) εισάγεται σταδιακά στους εθνικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς.

Το τρίτο ερώτημα αφορούσε την κυρίαρχη αντίληψη στα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εμφάσεις και επιλογές στα ζητήματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση.

Από όσα παρατέθηκαν ως απάντηση στο δεύτερο ερώτημα είναι φανερό ότι η κοινοτική πολιτική στα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά και ειδικότερα οι εμφάσεις και οι επιλογές στα θέματα που σχετίζονται με την ΕΔΕ, διήλθαν διάφορα στάδια. Η κοινοτική εμπλοκή, από μηδενική στις αρχές, πέρασε διάφορα στάδια, αναπτύχθηκαν και διακηρύχθηκαν αρχές και θέσεις, αναπτύχθηκαν προγράμματα και δράσεις, θεσμοθετήθηκε ο κοινοτικός ρόλος, μέχρι που φτάσαμε στον έμμεσο και πολυεπίπεδο σημερινό έλεγχο της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών.

Ειδικότερα σε ότι αφορά το περιεχόμενο των διακηρύξεων για την ΕΔΕ, γενικά μπορεί να λεχθεί ότι συνήθως αυτή εννοιολογείται με ένα σχετικά ευρύ και ισορροπημένο τρόπο. Στην πρώτη περίοδο (1957-1985) η έμφαση είναι στη γνωριμία και στην εμπειρία της ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Παρόλο που η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ήταν μια αποκλειστικά οικονομική ένωση, η πολιτική και πολιτιστική πτυχή της ΕΔΕ προβάλλονται αρκετά μέσα από τα κοινοτικά έγγραφα αυτής της εποχής. Ομοίως, τα κείμενα της δεύτερης περιόδου (1986-1992), χωρίς να παραγνωρίζουν την οικονομική πτυχή και τις σύγχρονες τεχνολογίες που αναπτύσσονται ραγδαία, δίδουν αρκετή σημασία στην πολιτική και πολιτιστική πτυχή της ΕΔΕ, καθώς η ευρωπαϊκή ταυτότητα, η αρμονική συμβίωση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και οι κοινές ευρωπαϊκές αξίες θεωρούνται το υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί η προετοιμασία των μελλοντικών Ευρωπαίων πολιτών (ενόψει της Ευρωπαϊκής Ένωσης). Για τα κείμενα της τρίτης περιόδου (1993-1999) μπορεί να λεχθεί ότι αντικρίζουν την ΕΔΕ με αρκετά ευρύ τρόπο, τονίζοντας τα πολιτικά, πολιτιστικά, κοινωνικά, αλλά βέβαια και τα οικονομικά της στοιχεία. Προς το τέλος της περιόδου, ωστόσο, αρχίζει να διαφαίνεται μια τάση ενίσχυσης της έμφασης στις οικονομικές πτυχές, ενόψει του μεγάλου στόχου για την κοινωνία και την οικονομία της γνώσης, Αυτή η τάση κυριαρχεί στην τέταρτη περίοδο (2000-σήμερα), καθώς η εκπαίδευση και η κατάρτιση λειτουργούν ως τα κυριότερα μέσα επίτευξης του στόχου της Λισαβόνας. Η πολυεπίπεδη δράση, οι εκθέσεις, οι δείκτες, η

συγκρισιμότητα, οι διαδικασίες συντονισμού και τα κριτήρια αναφοράς έχουν επιβάλει τον έμμεσο έλεγχο του πολιτικού σχεδιασμού των κρατών-μελών και ουσιαστικά εισάγουν την ΕΔΕ στον εθνικό σχεδιασμό.

Αναλύοντας κάποιος τα επίσημα έγγραφα, εξαγγελίες και προγράμματα «πίσω από τις γραμμές» μπορεί να αντιληφθεί ότι η βάση της πολιτικής με την οποία διαχρονικά αντικρίζεται η εκπαίδευση από τις Βρυξέλες δε διαφέρει ουσιαστικά, παρά τις διακηρύξεις για επιδίωξη ανθρωπιστικών, πολιτικών και πολιτιστικών στόχων, από την κυρίαρχη αντίληψη σε όλο τον δυτικό κόσμο. Οι οικονομικές προτεραιότητες κυριαρχούν στην πράξη και η εκπαίδευση θεωρείται κατά κύριο λόγο ως μια επένδυση στη μακροχρόνια οικονομική ανάπτυξη της Ευρώπης, ενόψει και του μεγάλου παγκόσμιου ανταγωνισμού. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο στρατηγικός σχεδιασμός ανθρώπινου δυναμικού, η τεχνοκρατική αντίληψη για την παιδεία, η σύνδεση εργασίας και εκπαίδευσης και η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση παρά στην ευρύτερη ανθρωπιστική παιδεία, όπως έχει ήδη λεχθεί, πηγάζουν από μια συγκεκριμένη αντίληψη για τον κόσμο, τις αξίες και το ρόλο της παιδείας, η οποία είναι κυρίαρχη στις δυτικές κοινωνίες και εξαπλώνεται σε όλο σχεδόν τον κόσμο. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια ευνοείται και προωθείται η εργαλειακή χρήση των αναλυτικών προγραμμάτων, η επιδίωξη πολιτιστικής ομοιομορφίας, η έμφαση στην ατομική ελευθερία παρά στα καθήκοντα του πολίτη, ο περισσότερο παθητικός παρά ενεργητικός χαρακτήρας της πολιτικής ταυτότητας, η «ελάχιστη» θεώρηση της πολιτικής αγωγής και η έμφαση στην ανταγωνιστικότητα και στην αποτελεσματικότητα.

Είναι θετικό ότι αρκετά κοινοτικά έγγραφα διαφοροποιούνται, τουλάχιστο στο λεκτικό τους, από αυτή την αντίληψη και τονίζουν την ανάγκη για ενεργητικό χαρακτήρα της πολιτικής ταυτότητας, παράλληλη καλλιέργεια της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας, κριτική συμμετοχή των νέων στα κοινά, σεβασμό της διαφορετικότητας και της πολιτιστικής πολυμορφίας, καλλιέργειας των κοινών ευρωπαϊκών αξιών και, ιδίως, επιδίωξης ισορροπίας ανάμεσα στις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και οικονομικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε τη σύγκριση ακαδημαϊκού και επίσημου κοινοτικού λόγου. Ο επίσημος κοινοτικός λόγος αναλύθηκε στην αρχή του τέταρτου κεφαλαίου μέσα από την εξέταση των τεσσάρων περιόδων ανάπτυξης του κοινοτικού ενδιαφέροντος για τα θέματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, ενώ ο ακαδημαϊκός/εκπαιδευτικός λόγος παρουσιάστηκε στη συνέχεια του ίδιου κεφαλαίου στα πλαίσια της εξέτασης της ΕΔΕ ως γνώσης και περιεχομένου. Στον ακαδημαϊκό λόγο ασφαλώς περιλαμβάνεται και η κριτική που ασκείται στην κοινοτική πολιτική στα θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Από τις δύο αυτές παρουσιάσεις γίνεται φανερό ότι, παρόλο που τόσο ο επίσημος κοινοτικός λόγος όσο και ο ακαδημαϊκός έχουν το ίδιο αντικείμενο και εν πολλοίς λένε παρόμοια πράγματα, υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές. Υπενθυμίζεται αρχικά η επισήμανση των Convery et al. (1997), που είχε αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, για τις δύο προσεγγίσεις του θέματος, τη «εντεταλμένη» και την πιο «εξερευνητική»: Στα επίσημα έγγραφα και διακηρύξεις η προσέγγιση μοιάζει μάλλον με «συνταγολογία», καθώς συνήθως παρατίθενται σε αυτά θεωρητικές θέσεις για την ουσία και τις συνιστώσες της έννοιας της ΕΔΕ, τις οποίες καλούνται να ακολουθήσουν οι ενδιαφερόμενοι (εντεταλμένη προσέγγιση), ενώ οι ακαδημαϊκοί, ερευνητές και συγγραφείς στους τομείς της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών υιοθετούν συνήθως μια πιο «εξερευνητική» προσέγγιση, καθώς έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια θεωρητικής και ερευνητικής αναζήτησης στα ζητήματα που σχετίζονται με αυτή. Η «εξερευνητική» αυτή προσέγγιση αποβλέπει στην ανάγνωση «πίσω από τις γραμμές», για να αποκαλυφθούν και να αναλυθούν οι πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές διαστάσεις του λόγου για την ΕΔΕ. Αυτή η διαφορά επίσημου και ακαδημαϊκού λόγου έγινε σε μεγάλο βαθμό ορατή μέσα από αρκετά κείμενα που παρουσιάστηκαν. Τα περισσότερα επίσημα έγγραφα (ακόμα και σχετικά πρόσφατα, όπως, για παράδειγμα, Επιτροπή των ΕΚ, 2004) είχαν ακριβώς τη μορφή προτροπών τις οποίες θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί και άλλοι ενδιαφερόμενοι να ακολουθήσουν, ενώ υπήρχαν αρκετά ακαδημαϊκά έγγραφα, τα οποία αναλύοντας τις συνιστώσες της έννοιας ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες, τη σχέση της ΕΔΕ με την πολιτότητα, τις εμφάσεις που τα επίσημα

έγγραφα έδιναν κάθε φορά και γενικότερα την κοινοτική πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, ανέλυαν σε έκταση και βάθος τα θέματα, αμφισβητούσαν επίσημες πολιτικές και έθεταν προβληματισμούς και ερωτήματα. Αυτό βέβαια δε συνέβαινε με όλα τα έγγραφα, καθώς υπήρχαν και κοινοτικά έγγραφα (συνήθως μελέτες κάτω από την εποπτεία ακαδημαϊκών ή μέσα από το έργο επιστημονικών και άλλων επιτροπών) τα οποία είχαν ουσιαστική θεωρητική ανάλυση, κριτική διάθεση έναντι κοινοτικών επιλογών πολιτικής σε θέματα εκπαίδευσης-κατάρτισης και νέες αναζητήσεις (βλ. για παράδειγμα, EC, 1988a· CECa, 1997· EC, 2001a), όπως βέβαια υπήρχαν και ακαδημαϊκά έγγραφα, τα οποία δε διέφεραν ουσιαστικά από την προσέγγιση «συνταγολογίου», καθώς αυτό που κυρίως έκαναν ήταν να εισηγούνται σειρές ενεργειών που κατά την άποψή τους έπρεπε να γίνουν για να προωθηθεί η ΕΔΕ, όπως ακριβώς και πολλά επίσημα έγγραφα.

Στενά συνυφασμένο είναι και το θέμα της κριτικής. Κάποιοι ακαδημαϊκοί εξέφρασαν πολύ έντονη κριτική σε αρκετά θέματα που σχετίζονται με τις κοινοτικές επιλογές και πρακτικές στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, ενώ αρκετοί άλλοι σε ηπιότερους τόνους εξέφρασαν προβληματισμούς και προέβαλαν ζητήματα που έπρεπε να μελετηθούν περισσότερο ή διέγραψαν κινδύνους που ελλοχεύουν από την εισαγωγή της ΕΔΕ.

Πηγή πολλών προβλημάτων θεωρείται από αρκετούς ακαδημαϊκούς το γεγονός ότι το κυριότερο κίνητρο πίσω από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης είναι σε τελευταία ανάλυση τα οικονομικά συμφέροντα των ευρωπαϊκών εταιρειών και η ανάγκη ενδυνάμωσης της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας στο παγκόσμιο επίπεδο και εκφράζονται έντονες ανησυχίες ότι οι κεφαλαιοκράτες έχουν τον πρώτο λόγο, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις επιλογές πολιτικής της ΕΕ. Οι ανησυχίες αυτές ενισχύονται και από το λεγόμενο «δημοκρατικό έλλειμμα» της ΕΕ, καθώς ισχυρίζονται ότι οι απλοί πολίτες στην Ευρώπη δεν ταυτίζονται και πολύ με τη διαδικασία της ολοκλήρωσης και αρκετοί θεωρούν τη γραφειοκρατία των Βρυξελλών ως πολύ μακριά τους. Οι επικριτές τονίζουν ότι η κοινοβουλευτική δημοκρατική αντιπροσώπευση αποκλείεται εντελώς από τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, το Συμβούλιο Υπουργών αρνείται να εκχωρήσει ουσιαστικές εξουσίες ή να υποστεί τον πρέποντα έλεγχο του Κοινοβουλίου, ενώ και η ίδια η Επιτροπή κατηγορείται για τέτοιο

«έλλειμμα». Η κυριαρχία των οικονομικών σκοπιμοτήτων στις προτεραιότητες της ΕΕ συνδέεται επίσης και με την τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαίδευσης, η οποία, κατά τους επικριτές, στηρίζεται στην αντίληψη ότι η ποιότητα και το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της οικονομίας. Η έμφαση που δίδεται στα μαθηματικά, την επιστήμη και την τεχνολογία φαίνεται να είναι συνάρτηση των οικονομικών κινήτρων και επιδιώξεων, ενώ η αντίληψη για την ανάγκη προετοιμασίας των νέων για εργοδότηση σε διεθνείς επιχειρήσεις συνδέεται άμεσα με την προώθηση από την ΕΕ της κατανόησης άλλων πολιτισμών και της γνώσης άλλων ευρωπαϊκών γλωσσών. Υπάρχει, επομένως, ο κίνδυνος υπερβολικής έμφασης στα ωφελμιστικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος σε βάρος των ανθρωπιστικών στοιχείων, της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ενεργού ανάμειξης στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της κριτικής σκέψης. Στο επίκεντρο επικρίσεων έχει επίσης βρεθεί και ο Ευρω-κεντρισμός που προωθείται τα τελευταία χρόνια μέσω της ΕΕ. Μερικοί παιδαγωγοί, συναφώς, θεωρούν ότι η ΕΕ κακώς προωθεί τη σχετικά στενή έννοια της ΕΔΕ, αντί της ευρύτερης «διεθνούς εκπαίδευσης». Επιπλέον, έντονα επικρίνεται από μερίδα ακαδημαϊκών ως υπερβολικά αισιόδοξη ή/και μονόπλευρη η εικόνα που δίνεται για τη μελλοντική αγορά εργασίας στην Ευρώπη και τις δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες σε αυτή. Ο υπερτονισμός, σημειώνεται, των εξελίξεων της πληροφορικής και η μονοδιάστατη έμφαση σε δεξιότητες που απαιτούνται για πολύ υψηλές και απαιτητικές θέσεις εργασίας παραγνωρίζουν με αφέλεια τις πραγματικότητες της κυριαρχίας χαμηλών και ελάχιστα απαιτητικών θέσεων εργασίας στο σύγχρονο κόσμο. Υπάρχει επίσης η επίκριση ότι η ΕΕ, λειτουργώντας ως σημαντικός πλέον παράγοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, υποβαθμίζει, μέσα στο σημερινό κλίμα, τους εκπαιδευτικούς σε απλούς διεκπεραιωτές εντολών, εισάγοντας και εφαρμόζοντας πακέτα αναλυτικών προγραμμάτων και πλαίσια δράσης με προέλευση τις Βρυξέλλες, αντί να τους ενθαρρύνει να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες στο επίπεδο της βάσης. Τέλος, η παιδαγωγική πλευρά της ευρωπαϊκής πολιτικής για την παιδεία επικρίνεται, διότι, παρά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, η θεμελιώδης φιλοσοφία παραμένει αναλλοίωτη, δηλαδή ένας και μοναδικός τύπος μαθησιακού προγράμματος για όλους και η γνώση μεταβιβάζεται από πάνω προς τα κάτω, από τους γνωρίζοντες στους μη γνωρίζοντες.

Μια άλλη διαφορά ακαδημαϊκού και επίσημου κοινοτικού λόγου είναι ότι η δυνατότητα σύνθεσης του συνόλου των κοινοτικών εγγράφων και ανάλυσης της πολιτικής σχετικά με την ΕΔΕ αξιοποιείται από μερικούς ακαδημαϊκούς και συμβάλλει στην προσπάθεια για εννοιολογική αποσαφήνιση τόσο της ίδιας της έννοιας όσο και της σχέσης με άλλους σχετικούς παράγοντες. Η ανάλυση, για παράδειγμα, που επιχειρεί ο Dumrese (1993) ή λίγο αργότερα η Barthelemy (1997· 1999), αλλά και ο Μπουζάκης (1999), αποτελούν σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό σπάνια γίνεται από επίσημα κοινοτικά έγγραφα, τα οποία, ως εκ της φύσης τους, έχουν στενότερα περιθώρια εξερεύνησης και έκφρασης. Γενικότερα ο ακαδημαϊκός λόγος, όπως έχει ήδη λεχθεί, ρίχνει περισσότερο φως στην ανάγνωση «πίσω από τις γραμμές» των επίσημων εγγράφων.

Μια άλλη σημαντική συμβολή του ακαδημαϊκού λόγου είναι και η ενίοτε αμφισβήτηση των κατά καιρούς εύκολων και μεγαλόστομων επίσημων κοινοτικών διακηρύξεων. Παρά το γεγονός ότι σημαντικό μέρος του ακαδημαϊκού λόγου περιορίζεται στην καταγραφή των εξελίξεων και στηρίζεται στην επίσημη κοινοτική πληροφόρηση, χωρίς να αμφισβητεί ουσιαστικά την όλη πολιτική, τους στόχους/προτεραιότητες και τις διαδικασίες επίτευξής τους, υπάρχει και η κριτική θεώρηση αρκετών ζητημάτων από μερίδα ακαδημαϊκών, κάτι που αναπτύσσει γενικότερα την προβληματική, όχι μόνο ανάμεσα στους ακαδημαϊκούς αλλά και στους κοινοτικούς κύκλους. Ο αντί-λογος αυτός βέβαια δεν είναι κυρίαρχος στο σύνολο του ακαδημαϊκού λόγου και ίσως η ανάπτυξη πιο τεκμηριωμένης και συστηματικότερης κριτικής να είναι χρήσιμη, ιδιαίτερα αν αυτή ενταχθεί και ως οργανικό μέρος του ίδιου του κοινοτικού λόγου.

Τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου. Το πέμπτο ερώτημα αφορούσε τις αλλαγές στο σύγχρονο συγκείμενο και ειδικότερα τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας.

Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης σε γενικές γραμμές συνειδητοποιούν ότι στην εποχή μας επισυμβαίνουν σοβαρές αλλαγές, οι οποίες αλλάζουν οριστικά την πορεία της ανθρωπότητας και ότι απαιτείται γι' αυτό προσαρμογή της εκπαίδευσής, ιδιαίτερα σε σχέση με το σεβασμό των άλλων παραδόσεων και ιδιομορφιών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται επίσης προσηλωμένοι στις αξίες της ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία. Όλοι σχεδόν συμφωνούν με τη δήλωση *«Η απάντηση της παιδείας μας στα νέα διεθνή δεδομένα της σύγχρονης εποχής οφείλει να είναι η περαιτέρω έμφαση στις αξίες της παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία»*. Ισχυρή συμφωνία εκφράζεται και για τη δήλωση: *«Το σύγχρονο κράτος έχει χρέος να συμβάλλει, ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιομορφίες των διάφορων μειονοτικών ομάδων αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους»*. Για τη δήλωση: *«Όλες οι εθνικές/πολιτιστικές ομάδες ενός σύγχρονου κράτους είναι ίσες και, επομένως, πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, της εκπαιδευτικής και της πολιτιστικής ζωής»* εκφράζεται συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία από τα δύο τρίτα περίπου των εκπαιδευτικών, ενώ σχεδόν ένας στους πέντε δηλώνει αβεβαιότητα. Παρόμοια αποτελέσματα έχει και η ερώτηση: *«Η εποχή μας είναι μεταβατική και η πορεία του κόσμου προς το μέλλον γεμάτη οπισθοδρομήσεις και αντιφάσεις· πολλά ζητήματα παραμένουν ρευστά, αλλά οι σχέσεις σε όλα τα επίπεδα οπωσδήποτε μετασχηματίζονται»*, με την οποία διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα μόνο ένας στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς και αβεβαιότητα εκφράζει ένας στους τέσσερις περίπου. Διαφωνία εκφράζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών για τη δήλωση: *«Τίποτε ουσιαστικό δεν αλλάζει τώρα στην πορεία του ανθρώπινου γένους και οι διάφορες αλλαγές της εποχής μας δεν είναι τόσο ριζικές, ουσιαστικές και καθοριστικές όσο ισχυρίζονται κάποιοι»*. Περίπου εφτά στους δέκα διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα.

Η ανάγκη για ενσωμάτωση πολυπολιτισμικού υλικού στο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται δεκτή από τους περισσότερους Κύπριους εκπαιδευτικούς. Ισχυρές είναι και οι απόψεις που αφορούν την ανάγκη σεβασμού και διατήρησης των πολιτιστικών παραδόσεων των μειονοτήτων γενικά, αλλά και ειδικότερα στην Κύπρο. Διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία εκφράζουν δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς για τη δήλωση *«Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση πολυπολιτισμικού περιεχομένου, το αναλυτικό μας πρόγραμμα πρέπει να συνεχίσει ουσιαστικά όπως είναι η σημερινή του μορφή, οι στόχοι και ο προσανατολισμός· δεν απαιτούνται σημαντικές αλλαγές σε αυτό τον τομέα»*. Έντονη διαφωνία εκφράζει η πλειοψηφία για τη δήλωση: *«Η εκπαίδευσή μας πρέπει να παραμείνει σταθερή στους στόχους και στις επιδιώξεις που ως τώρα είχε· δεν απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές με βάση τις διεθνείς πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές ή άλλες εξελίξεις»*. Ισχυρή συμφωνία εκφράζεται για τη δήλωση: *«Το κράτος έχει χρέος να συμβάλλει ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους»*. Λιγότερο έντονη συμφωνία παρουσιάζεται για τη δήλωση: *«Πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των εθνικών/θρησκευτικών/πολιτιστικών ομάδων της Κύπρου (δηλαδή Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών) σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής μας ζωής, εφόσον όλες οι ομάδες είναι ίσες»*, Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζονται και για τη δήλωση: *«Θα πρέπει να επέλθουν τέτοιες αλλαγές στη δομή του αναλυτικού μας προγράμματος, ώστε να μπορούν οι μαθητές μας να θεωρούν έννοιες, ζητήματα, γεγονότα και θέματα από τη σκοπιά των μειονοτικών κοινοτήτων, θρησκευτικών και πολιτιστικών ομάδων που ζουν στην Κύπρο»*. Επίσης παρόμοια αποτελέσματα έχουμε και για τα την ερώτηση: *«Το αναλυτικό μας πρόγραμμα οφείλει να εμπλουτιστεί με κάποια στοιχεία από την πολιτιστική παράδοση των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου, χωρίς να αλλάξει σημαντικά η δομή και ο προσανατολισμός του»*.

Υπάρχουν, ωστόσο, και κάποια ζητήματα, που προκαλούν έντονες διαφορές απόψεων. Αυτά αφορούν κυρίως τις σχέσεις της ελληνοκυπριακής πλειοψηφίας με τις υπόλοιπες εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες της Κύπρου. Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί

που πιστεύουν ότι αυτές οι ομάδες οφείλουν να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο ελληνικό και ορθόδοξο πολιτισμό του νησιού. Μοιρασμένες περίπου παρουσιάζονται οι απόψεις για την ερώτηση: *«Οι εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες σε ένα κράτος της εποχής μας οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο πολιτισμό του κράτους, στο οποίο επέλεξαν να ζουν»*. Σχεδόν το ένα τρίτο διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ενώ το ένα δεύτερο συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα. Η τιμή της τυπικής απόκλισης (1.13) συνηγορεί για την ύπαρξη σχετικά έντονων διαφορών απόψεων. Έντονες διαφορές απόψεων προκαλεί και η δήλωση: *«Οι Τουρκοκύπριοι, Αρμένιοι, Μαρωνίτες, Λατίνοι και όσοι άλλοι (Ευρωπαίοι ή όχι) επιλέξουν να ζουν εδώ οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα, δηλαδή τους Ελληνοκυπρίους, και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο ελληνικό και ορθόδοξο χριστιανικό πολιτισμό»*. Προφανώς, τα έντονα συναισθήματα που προκαλεί το άλυτο πολιτικό πρόβλημα της Κύπρου, η προσφυγοποίηση μέρους του πληθυσμού και η συνεχιζόμενη κατοχή μέρους του νησιού από την Τουρκία, καθώς και οι ποικίλες πολιτικές απόψεις για τη διαχείριση του ζητήματος, σχετίζονται με τις διαφωνίες αυτές.

Σοβαρές διαφωνίες και αβεβαιότητα εκφράστηκε, επίσης, σε ό,τι αφορά αρνητικές συνέπειες από τη διαδικασία παγκοσμιοποίησης, καθώς σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών εκφράζει φόβους για πιθανούς κινδύνους από αυτή. Συγκεκριμένα, μεγάλη αβεβαιότητα εκφράζουν και για στην ερώτηση: *«Τα διεθνή κέντρα εξουσίας επηρεάζουν την εκπαίδευση στα κράτη της περιφέρειας, με στόχο να προωθήσουν ιδεολογίες που υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους»*, για την οποία ελάχιστοι συμφωνούν απόλυτα ή διαφωνούν απόλυτα. Μεγάλη αβεβαιότητα εκφράζεται για τη δήλωση: *«Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση οδηγεί σε επικίνδυνη ομοιομορφία»*, καθώς τέσσερις στους δέκα δηλώνουν μη βέβαιοι/ες. Στη δήλωση: *«Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση περιορίζει τον πλουραλισμό»* το ποσοστό αυτό είναι ελαφρά πιο ψηλό και αγγίζει το 45%. Και στις δύο ερωτήσεις οι απόψεις παρουσιάζονται γενικά μοιρασμένες και οι απόλυτες συμφωνίες ή διαφωνίες είναι ελάχιστες. Τέλος, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί σε φαίνεται να συμμερίζονται την άποψη στη δήλωση: *«Τα σχολεία λειτουργούν ως υπηρέτες των συμφερόντων της άρχουσας τάξης, ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες και προάγουν την*

κυρίαρχη ιδεολογία». Περίπου οι μισοί διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, ενώ πάνω από το ένα τέταρτο είναι μη βέβαιοι/ες.

Τα συμπεράσματα αυτά για τα θέματα παγκοσμιοποίησης και πολυπολιτισμικότητας επαληθεύονται και από την παραγοντική ανάλυση των σχετικών ερωτήσεων. Από την ανάλυση προέκυψαν τέσσερις συνολικά παράγοντες. Ισχυρή και ξεκάθαρη συμφωνία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί με τον παράγοντα «Ο σεβασμός προς τις ιδιαιτερότητες ως ανταπόκριση στα δεδομένα της εποχής μας». Οι περισσότεροι Κύπριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ζητούν σεβασμό στις ιδιαιτερότητες και στις παραδόσεις των μειονοτήτων. Συμφωνία εκφράζεται ακόμα και για τον παράγοντα «Σεβασμός και συμμετοχή μειονοτήτων στην παιδεία και στην κοινωνία», παρόλο που αυτή είναι κάπως λιγότερο ισχυρή. Για τους άλλους δύο παράγοντες τα πράγματα είναι κάπως διαφορετικά. Οι γνώμες των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον παράγοντα «Προσαρμογή της μειοψηφίας στον κυρίαρχο πολιτισμό» είναι μοιρασμένες ανάμεσα στη συμφωνία και στη διαφωνία. Η τυπική απόκλιση βρίσκεται γύρω στο 1, πράγμα που δείχνει αρκετά μεγάλες διαφορές απόψεων. Σε ό,τι αφορά τον άλλο παράγοντα, «Σταθερότητα στους στόχους και πρακτικές», η πλειοψηφία εκφράζει μάλλον διαφωνία παρά συμφωνία. Η τυπική απόκλιση είναι σαφώς μικρότερη και, όπως φαίνεται και στα τεταρτημόρια, υπάρχει συγκέντρωση πλείστων απόψεων γύρω από την τιμή 2 (=διαφωνώ). Φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται την ανάγκη σοβαρών αλλαγών σε αυτό τον τομέα.

Το έκτο ερώτημα αφορούσε αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και τη σχέση Κύπρου-Ευρώπης.

Η στάση των Κύπριων εκπαιδευτικών απέναντι στην Ευρώπη και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης μπορεί να θεωρηθεί ως αρκετά θετική, παρόλο που εκφράζονται κάποιοι φόβοι για την ταυτότητά μας. Δύο στους τρεις δηλώνουν στη σχετική ερώτηση ότι νιώθουν Ευρωπαίοι και σχεδόν όλοι δηλώνουν συμφωνία με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η μεγάλη πλειοψηφία απαντά θετικά στις ερωτήσεις «*Η Κύπρος πολιτιστικά ανήκει στην Ευρώπη*», «*Η Κύπρος κοινωνικά ανήκει*

στην Ευρώπη» και «Η Κύπρος ιστορικά ανήκει στην Ευρώπη». Σε ό,τι αφορά τη δήλωση: «Η αυτονομία του Κύπριου εκπαιδευτικού μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα περιοριστεί», δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς εκφράζουν αβεβαιότητα και λιγότεροι από 20% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα. Τέλος, ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση B9: «Κινδυνεύει η εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας ταυτότητα από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση», ενώ άλλος ένας στους τέσσερις δεν είναι βέβαιος/η. Στην ερώτηση αυτή, όπως και στη B2, η τυπική απόκλιση είναι πάνω από 1, κάτι που δείχνει κάπως έντονες διαφορές απόψεων. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την παραγοντική ανάλυση. Η μεγάλη πλειοψηφία εξέφρασε συμφωνία με τον παράγοντα «Η Κύπρος ως μέρος της Ευρώπης», ενώ μοιρασμένες παρουσιάζονται οι θέσεις για τον τρίτο παράγοντα, «Κίνδυνοι από παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ένωση».

Η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλουν σε αυτό διδάσκοντας τα παιδιά και συμμετέχοντας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι πραγματικά εντυπωσιακή. Όλοι σχεδόν δηλώνουν πρόθυμοι να διδάξουν για την Ευρώπη και επιθυμούν συμμετοχή του σχολείου τους σε ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας.

Οι πλείστοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν επίσης και με την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα σχολεία μας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι η ταυτόχρονη καλλιέργεια ελληνικής εθνικής συνείδησης, πίστης στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκής ταυτότητας θεωρείται από τους Κύπριους εκπαιδευτικούς και δυνατή και αναγκαία. Η ευρωπαϊκή και η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζονται ως ταυτότητες παράλληλες και όχι υποχρεωτικά αντικρουόμενες. Ταυτόχρονα, έντονη εκφράζεται η πίστη στην ανάγκη διατήρησης των ιδιαιτεροτήτων των ευρωπαϊκών λαών και, ειδικότερα, στην περίπτωση της Κύπρου, απαραίτητη θεωρείται η διδασκαλία της Ορθοδοξίας στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μέσο διατήρησης της ταυτότητας. Με χαρακτηριστικά θετικό τρόπο αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη δήλωση: «Το σχολείο **πρέπει** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα», εφόσον σχεδόν δεκαεννέα στους είκοσι εκφράζουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία. Κάτι ανάλογο μπορεί να λεχθεί και για τη δήλωση: «Το σχολείο μπορεί

ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα», που το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνά το 90%, αλλά και για τη δήλωση: *Ευρωπαϊκή ταυτότητα και εθνική ταυτότητα είναι έννοιες παράλληλες αλλά όχι αντικρουόμενες*, που το αντίστοιχο ποσοστό πλησιάζει το 90%. Θετικά αντικρίζεται από την πλειοψηφία η δήλωση: *«Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να επιδιώκει την καλλιέργεια της αίσθησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα παιδιά»*. Μάλλον θετικά αντικρίζεται και η δήλωση: *«Η Κύπρος πρέπει να τοποθετεί την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας πάνω από την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας»*. Αντίθετα, μάλλον αρνητικά αντικρίζεται η δήλωση: *«Η ευρωπαϊκή ταυτότητα καλλιεργείται εις βάρος της εθνικής ταυτότητας»*, καθώς πάνω από τους μισούς δηλώνουν διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία. Παρόμοια αποτελέσματα υπάρχουν και για τη δήλωση: *«Κινδυνεύει η εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας ταυτότητα από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση»*, για την οποία περίπου οι μισοί διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και ένας στους τέσσερις δηλώνει αβέβαιος/η. Τέλος, σαφώς αρνητικά αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί τη δήλωση B14: *«Ευρωπαϊκή ταυτότητα και σεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε λαού είναι έννοιες αντιφατικές»*. Μόλις ένας στους δέκα δείχνει να συμμερίζεται αυτή την άποψη, ενώ σχεδόν τρεις στους τέσσερις εκφράζουν διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν έντονα με τον παράγοντα «Ο ρόλος της παιδείας για τη διαμόρφωση της πολυεπίπεδης ταυτότητας και την πρόοδο». Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαμόρφωση της ιδιαίτερης, πολυσύνθετης ταυτότητας του Ευρωπαίου, Έλληνα πολίτη της Κυπριακής Δημοκρατίας, που επίσημα διακηρύσσεται είναι εφικτή και ότι η παιδεία έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει για τη διαμόρφωση της.

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Κύπρο για την έννοια της ΕΔΕ, τις ευρωπαϊκές αξίες και την ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Όπως έδειξαν οι απαντήσεις τους στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις, η ΕΔΕ, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών της Κύπρου, σχετίζεται κυρίως με αλλαγές και σύγκλιση

των εκπαιδευτικών συστημάτων γενικά (68 αναφορές) και ειδικότερα με αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα (55 αναφορές). Λιγότεροι εκπαιδευτικοί (34 αναφορές) συνδέουν την ΕΔΕ με τους στόχους και επιδιώξεις της εκπαίδευσης, επιμέρους/πρακτικά ζητήματα εναρμόνισης (22 αναφορές) ή τη θεωρούν μια ευρύτερη πνευματική επιδίωξη (14 αναφορές). Η γενική εικόνα για την ΕΔΕ στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κρίνεται ως θετική, αλλά δε λείπουν και κάποιες απόψεις για έξωθεν επιβαλλόμενη διαδικασία και για ουτοπική προσπάθεια.

Η αντίληψη των Κύπριων εκπαιδευτικών για τις ευρωπαϊκές αξίες δε φαίνεται να διαφέρει και πολύ από τις επίσημες διακηρύξεις για αυτές. Στις δηλώσεις τους κυριαρχούν αξίες που σχετίζονται με τη δημοκρατία και την ελευθερία (152 αναφορές), το κράτος δικαίου (127 αναφορές), τη συναδέλφωση και ειρηνική συνύπαρξη (115 αναφορές), τα ανθρώπινα δικαιώματα (96 αναφορές) και το σεβασμό στη διαφορετικότητα (93 αναφορές). Είναι, ωστόσο, αξιοσημείωτο ότι ελάχιστη αναφορά έγινε σε αξίες που σχετίζονται με οικονομική/τεχνολογική πρόοδο/ανάπτυξη. Ελάχιστες είναι επίσης οι αρνητικές αναφορές, κάτι που φανερώνει ότι πιθανότατα η μεγάλη πλειοψηφία τρέφει θετική στάση απέναντι σε αυτές τις αξίες.

Πολύ αποκαλυπτικές αποδείχθηκαν οι δηλώσεις των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για χώρες με τις οποίες θα επιθυμούσαν να είχαν σχολική συνεργασία ή/και ανταλλαγές επισκέψεων. Εμφανίστηκε μια συντριπτική προτίμηση για συγκεκριμένες μεγάλες ή/και γνωστές χώρες της Δυτικής Ευρώπης (Γαλλία 127 αναφορές, Ιταλία 103, Ηνωμένο Βασίλειο 88, Ισπανία 55, Γερμανία 49, Σουηδία 22), καθώς και για την Ελλάδα (106 αναφορές), ενώ ελάχιστοι ανέφεραν κράτη της Ανατολικής Ευρώπης, ακόμα και από αυτά που εντάχθηκαν μαζί την Κύπρο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως η Πολωνία, η Τσεχία, η Σλοβακία. Προφανώς, οι δηλώσεις αυτές φανερώνουν μονόπλευρο προσανατολισμό και πολύ στενή θεώρηση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου.

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα έχει για τους εκπαιδευτικούς κυρίως σχέση με θετικές ιδέες και αξίες, όπως η απόδοση δικαιοσύνης, ο σεβασμός απέναντι στο νόμο κ.ά. (41 αναφορές), κοινά στοιχεία και δεσμούς με τους υπόλοιπους Ευρωπαίους (36 αναφορές), αίσθηση

του ανήκειν στην ευρωπαϊκή κοινότητα, παράλληλα με τη διατήρηση όποιας άλλης ταυτότητας (προσωπική, ελληνοκυπριακή, παγκόσμιου πολίτη) (35 αναφορές), αίσθηση του ανήκειν στην ευρύτερη ευρωπαϊκή κοινότητα, απολαμβάνοντας ό,τι έχει να σου προσφέρει (32 αναφορές), αίσθηση του ανήκειν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της οποίας τα μέλη διέπονται από κοινούς στόχους (έμφαση στο παρόν και στο μέλλον) (26 αναφορές), η γνωριμία-επαφή με κάτι ξένο-καινούριο (12 αναφορές) και η αίσθηση ότι κάποιος είναι Ευρωπαίος πολίτης (11 αναφορές). Με άλλα λόγια, άλλοι προσδιορίζουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα με κριτήρια περισσότερο πολιτικά, άλλοι με πολιτιστικά κριτήρια, άλλοι με κοινωνικά και άλλοι με γεωγραφικά κριτήρια. Η μεγάλη πλειοψηφία εκφράζει άμεσα ή έμμεσα θετική στάση απέναντι στην ευρωπαϊκή ταυτότητα και αρκετοί αναφέρονται αυθόρμητα σε πλεονεκτήματα/ωφελήματα που προκύπτουν από αυτή. Για παράδειγμα, *‘Να απολαμβάνεις τα αγαθά, υλικά και πνευματικά, που σου προσφέρει’*. Οι αρνητικές αναφορές ήταν ελάχιστες.

Το τελευταίο ερώτημα είχε ως αντικείμενο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου για το εκπαιδευτικό της σύστημα σε σχέση με την Ευρώπη.

Όπως είδαμε και πιο πάνω, ο ρόλος της παιδείας γενικά στο σύγχρονο γίνεσθαι και ειδικότερα για τη διαμόρφωση της νέας ταυτότητας του Κύπριου Ευρωπαίου πολίτη θεωρείται καίριας σημασίας από τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών μας σχολείων. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διαμόρφωση της ιδιαίτερης, πολυσύνθετης και πολυεπίπεδης ταυτότητας του Ευρωπαίου, Έλληνα πολίτη της Κυπριακής Δημοκρατίας, που επίσημα διακηρύσσεται ως κεφαλαιώδης επιδίωξη, είναι εφικτή, μόνο με τη συμβολή σε αυτό της εκπαίδευσης.

Παρόλο που εκφράζεται γενικά η ανάγκη προσαρμογών με βάση τα σύγχρονα δεδομένα διεθνώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο θεμελιώδης προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος των κυπριακών σχολείων σε σχέση με την πατρίδα, την ελληνική ταυτότητα και την ορθόδοξη παράδοση πρέπει να παραμείνει σταθερός. Η πλειοψηφία έχει την άποψη ότι περαιτέρω έμφαση πρέπει να δοθεί στην καλλιέργεια των

ανθρωπιστικών στοιχείων, της ενεργού εμπλοκής στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη-βελτίωση της κοινωνίας και η ανάπτυξη των προσώπων και της κριτικής τους συμμετοχής στη ζωή, παρά οι επαγγελματικές δεξιότητες και η επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων, θεωρούνται από τη μεγάλη πλειοψηφία ως προτεραιότητα της κυπριακής εκπαίδευσης. Όλα αυτά φαίνονται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δηλώσεις για τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πολύ θετική στάση απέναντι στη δήλωση: *«Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη των προσώπων και της κριτικής συμμετοχής τους στη ζωή»*, αφού σχεδόν όλοι δήλωσαν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία. Ισχυρή συμφωνία εκφράζεται και για τη δήλωση: *«Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη-βελτίωση της κοινωνίας»*. Παρόμοια θετική στάση εκφράζεται και απέναντι στη δήλωση: *«Αυτό που τώρα χρειάζεται το αναλυτικό μας πρόγραμμα είναι η περαιτέρω καλλιέργεια των ανθρωπιστικών του στοιχείων, της ενεργού ανάμειξης των νέων στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της κριτικής σκέψης»*. Η μεγάλη πλειοψηφία συμφωνεί και με τη δήλωση: *«Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, ακόμα και μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να διατηρήσει σταθερό τον προσανατολισμό του «προς την ιδέα της ελεύθερης πατρίδας, της ελληνικής μας ταυτότητας και της ορθόδοξης χριστιανικής μας παράδοσης»*. Αντίθετα, η πλειοψηφία διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με τη δήλωση: *«Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων»*. Ακόμα εντονότερη διαφωνία εκφράζεται στη δήλωση: *«Η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να δώσει πολύ μεγαλύτερη έμφαση στις επαγγελματικές δεξιότητες και να μειώσει την έμφαση στις ανθρωπιστικές αξίες, εφόσον οι νέοι της Κύπρου θα ζήσουν και θα εργαστούν σε μια ενωμένη Ευρώπη, στην οποία ο ανταγωνισμός θα είναι εντονότατος»*. Η παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι διαφωνία εκφράζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς για τον παράγοντα *«Η εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στον επαγγελματικό ανταγωνισμό της Ευρώπης»*: φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν πρώτη προτεραιότητα στην επαγγελματική-οικονομική διάσταση της παιδείας. Στην αντίληψη των Κύπριων εκπαιδευτικών φαίνεται, αν θυμηθούμε τη σχετική συζήτηση, ότι, αντίθετα με την κυρίαρχη κοινοτική αντίληψη, ο “homo politicus” και ο “homo koinonikus” υπερτερούν ως επιδίωξη του “homo economicus”.

Σημαντικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και για πιθανές αλλαγές στην εκπαίδευσή μας λόγω της ΕΕ. Υπάρχουν θέματα στα οποία εκφράζεται σχετική ομοφωνία, αλλά και άλλα τα οποία προκαλούν έντονο διχασμό απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, όπως είναι η ύλη της Ιστορίας σε ό,τι αφορά θέματα που μπορεί να θεωρηθεί ότι υποδαυλίζουν τα εθνικά πάθη και μίσση, καθώς και η ύλη, η μορφή και το δικαίωμα επιλογής για το μάθημα των Θρησκευτικών. Η μεγάλη πλειοψηφία συμφωνεί με τη δήλωση: *«Η Αγωγή του Πολίτη στα σχολεία μας πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική, ενθαρρύνοντας την ενεργό και κριτική εμπλοκή των νέων σε τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια ζητήματα»*. Πολύ θετικά τοποθετούνται οι πλείστοι και για τη δήλωση: *«Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να επιζητεί να μάθουν τα παιδιά πολύ περισσότερα πράγματα για την Ευρώπη, τους θεσμούς και την ιστορία της, απ' ό,τι σήμερα»*. Η πλειοψηφία συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση: *«Στα σχολεία μας τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όχι μόνο για την Ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία αλλά και για όλες τις μεγάλες θρησκείες του κόσμου»*. Οι πλείστοι συμφωνούν επίσης με τη δήλωση: *«Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να αλλάξουμε την ύλη της Ιστορίας που διδάσκουμε, ώστε να μάθουν οι νέοι μας για το παρελθόν και των άλλων λαών της Ευρώπης»*. Η δήλωση: *«Δεν υπάρχει κανένας λόγος να αλλάξει μορφή ή περιεχόμενο η διδασκαλία των Θρησκευτικών στα σχολεία μας με την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση»* προκαλεί έντονες διαφορές απόψεων, όπως φανερώνει η τιμή 1,22 της τυπικής απόκλισης. Περίπου οι μισοί εκφράζουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία, ενώ τρεις στους δέκα διαφωνία ή απόλυτη διαφωνία. Παρόμοιο διχασμό απόψεων προκαλεί και η ερώτηση: *«Πρέπει να δίνεται επιλογή σε όλα τα παιδιά αν θέλουν να έχουν μάθημα θρησκευτικής αγωγής ή όχι»*. Περίπου δύο στους πέντε συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα, άλλοι δύο στους πέντε διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα και η τιμή της απόκλισης (1.17) φανερώνει τη διαφορά απόψεων. Ακόμα μεγαλύτερη διαφορά απόψεων προκαλεί η δήλωση: *«Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να αφαιρέσουμε από την Ιστορία που διδάσκουμε οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί ότι υποδαυλίζει τα εθνικά πάθη και μίσση»*. Η τιμή της απόκλισης (1,17) και το γεγονός ότι περίπου 45% των εκπαιδευτικών διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, ενώ ένας στους τρεις συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα,

φανερώνουν τη μεγάλη διαφορά απόψεων. Τα θέματα της ιστορίας και των θρησκευτικών είναι προφανώς ιδιαίτερα λεπτά θέματα, που εγγίζουν τις πολιτικές, ιδεολογικές και μεταφυσικές ευαισθησίες των εκπαιδευτικών της Κύπρου και που ασφαλώς οξύνονται από την αβεβαιότητα της πολιτικής κατάστασης στο νησί.

Μοιρασμένες, επίσης, παρουσιάζονται οι απόψεις αναφορικά με την κριτική θεώρηση της πολιτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμερίζονται τις επικρίσεις για τον πολιτικο-κοινωνιολογικό ρόλο των εκπαιδευτικών συστημάτων, που ασκούνται από μερίδα ακαδημαϊκών διεθνώς. Ενώ, λοιπόν, η πλειοψηφία συμφωνεί με τη δήλωση: *«Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι η καλύτερη εγγύηση για τη μελλοντική οικονομική πρόοδο ατόμων και συνόλων αλλά και για την τεχνολογική εξέλιξη της κοινωνίας»*, αρκετή αβεβαιότητα εκφράζεται για τη δήλωση: *«Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην οικονομική πρόοδο και στα μαθήματα που την υποστηρίζουν»*. Παρόμοια μεγάλη αβεβαιότητα εκφράζουν και για στην ερώτηση: *«Τα διεθνή κέντρα εξουσίας επηρεάζουν την εκπαίδευση στα κράτη της περιφέρειας, με στόχο να προωθήσουν ιδεολογίες που υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους»*. Μοιρασμένες παρουσιάζονται οι απόψεις για τη δήλωση: *«Όταν τα παιδιά, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, διδάσκονται μόνο τη δική τους θρησκεία στα σχολεία, υποσκάπτεται η προσπάθεια συμφιλίωσης και ενισχύεται ο θρησκευτικός φανατισμός»*. Μεγάλη αβεβαιότητα εκφράζεται για τη δήλωση: *«Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση οδηγεί σε επικίνδυνη ομοιομορφία»*, καθώς τέσσερις στους δέκα δηλώνουν μη βέβαιοι/ες. Στη δήλωση B5: *«Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση περιορίζει τον πλουραλισμό»* το ποσοστό αυτό είναι ελαφρά πιο ψηλό και αγγίζει το 45%. Και στις δύο ερωτήσεις οι απόψεις παρουσιάζονται γενικά μοιρασμένες και οι απόλυτες συμφωνίες ή διαφωνίες είναι ελάχιστες. Τέλος, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί σε φαίνεται να συμερίζονται την άποψη στη δήλωση, ότι: *«Τα σχολεία λειτουργούν ως υπηρέτες των συμφερόντων της άρχουσας τάξης, ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες και προάγουν την κυρίαρχη ιδεολογία»*. Περίπου οι μισοί διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα, ενώ πάνω από το ένα τέταρτο είναι μη βέβαιοι/ες

Σε ό,τι αφορά την υφιστάμενη κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ότι τα σχολεία της Κύπρου πετυχαίνουν τους στόχους τους, που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα, την παγκοσμιοποίηση και την ευρωπαϊκή προοπτική, σε μέτριο περίπου βαθμό. Μόνο σε ό,τι αφορά την προσήλωση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη δημοκρατία εκφράστηκε η εκτίμηση για μεγάλο βαθμό επίτευξης. Το γεγονός ότι η Κύπρος είναι θύμα της συνεχιζόμενης κατοχής μέρους του εδάφους της και προφανώς υπάρχουν ιδιαίτερες ευαισθησίες σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατίας φαίνεται ότι συνέβαλε σε αυτά τα αποτελέσματα.

Το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και η θέση από την οποία υπηρετούσαν ο εκπαιδευτικός δε φάνηκε να είναι ουσιαστική πηγή διαφορετικών απόψεων για κανένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, για τα οποία ερωτήθηκαν.

Όλες οι διαπιστώσεις και η ανάλυση που προηγήθηκε για την ΕΔΕ, τις διάφορες εμφάνσεις/προσεγγίσεις του ζητήματος και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου υποδεικνύουν την ανάγκη αλλαγών. Η ένταξη της ΕΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου πρέπει να πάρει ουσιαστική και σύγχρονη μορφή, ανάλογη των περιστάσεων και εξελίξεων στο ειδικότερο και στο ευρύτερο συγκείμενο. Το ζητούμενο είναι οι όποιες αλλαγές να προσαρμόσουν την κυπριακή εκπαίδευση στις ανάγκες της παγκοσμιοποιούμενης κοινωνίας, διατηρώντας ταυτόχρονα την ιδιοπροσωπία και την ανθρωπιστική παράδοσή μας. Με άλλα λόγια, πρέπει να υπάρχει πραγματική ισορροπία ανάμεσα στις οικονομικές και στις πολιτικές-πολιτιστικές-κοινωνικές επιδιώξεις, έτσι ώστε η στόχευση της ανάπτυξης των παιδιών να είναι πολύπλευρη και όχι μονόπλευρη. Ταυτόχρονα, ισορροπία απαιτείται και ανάμεσα στην καλλιέργεια της τοπικής, της εθνικής, της ευρωπαϊκής και της διεθνούς διάστασης στα αναλυτικά μας προγράμματα.

Είναι γεγονός ότι κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει το σημαντικότερο ρόλο που η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και στην

πρόοδο της οικονομίας, ιδιαίτερα ενόψει και του στόχου της ΕΕ για το 2010. Τα αναλυτικά προγράμματα δεν μπορούν να αγνοήσουν ή να υποβαθμίσουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού τους, έτσι ώστε να συμβάλουν στην οικονομική και τεχνολογική πρόοδο που απαιτούν οι καιροί. Από την άλλη, δεν μπορεί να αγνοηθεί ούτε και η εν πολλοίς τεκμηριωμένη κριτική που δέχεται η εκπαίδευση για την κυριαρχία των θετικιστικών και στενά οικονομικών προσεγγίσεων και ιδεολογιών, για την αποπροσωποποίηση των μαθητών και για τα εργαλειακά αναλυτικά προγράμματα. Η υπέρβαση των αρνητικών συνεπειών της νεοτερικότητας συνηγορεί, πιστεύω, για ανάπτυξη προγραμμάτων που να σέβονται την ιδιοπροσωπία του κάθε ανθρώπου, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και να στηρίζονται στη συνεργασία, στην αλληλόδραση, την ενεργητική μάθηση και την αναζήτηση προσωπικού νοήματος.

Εδώ προκύπτει βέβαια η ανάγκη η εκπαιδευτική αλλαγή, σ' αυτή την περίπτωση η ένταξη της ευρωπαϊκής διάστασης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, να τύχει αποτελεσματικής διοίκησης σε όλα τα επίπεδα. Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή μπορεί να επέλθει με ενθουσιώδη και ενεργητική ηγεσία και αφού πρώτα αισθανθούν οι ίδιοι την ανάγκη της αλλαγής. Αυτό προϋποθέτει έμμεση εμπλοκή τους στη διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος σε εθνικό επίπεδο και άμεση σε τοπικό/σχολικό επίπεδο.

Αναμφίβολα, για να μπορέσουν να φέρουν σε πέρας το έργο που σχετίζεται με αλλαγές σχετικές με την ΕΔΕ, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιμόρφωση, έτσι ώστε να ξεκαθαρίσουν κάποια σημαντικά ζητήματα και να αποκτήσουν απαραίτητες δεξιότητες. Η άγνοια φέρνει φόβο και ο φόβος δεν είναι ο καλύτερος σύμβουλος για μια αλλαγή, ιδιαίτερα όταν η αλλαγή προϋποθέτει ενεργότερο ρόλο του εκπαιδευτικού, υπέρβαση των τυποποιημένων καθηκόντων ρουτίνας, αλληλόδραση, αναστοχασμό και διάδραση.

Η εμπειρική έρευνα στα πλαίσια αυτής της εργασίας έδειξε ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι ζούμε σε εποχή ραγδαίων διεθνών αλλαγών και συμμαρίζονται την ανάγκη αλλαγών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Οι στάσεις τους απέναντι στις δημοκρατικές και ευρωπαϊκές αξίες και θεσμούς φαίνεται να είναι πολύ θετικές, ενώ η

πλειοψηφία συμφωνεί με την παράλληλη καλλιέργεια εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας. Όμως, στη συνείδηση των εκπαιδευτικών μας, σε αντίθεση με την κυρίαρχη τάση των τελευταίων χρόνων στην ΕΕ, υπερτερούν οι κοινωνικές και οι πολιτικές επιδιώξεις σε βάρος των οικονομικών, ενώ υπάρχουν και ευαίσθητα θέματα, όπως η διδασκαλία της ιστορίας και των θρησκευτικών, που προκαλούν έντονο διχασμό απόψεων και για τα οποία θα πρέπει να γίνουν πολύ λεπτοί χειρισμοί. Αυτά, κατά την άποψή μου, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση τόσο της επιμόρφωσης όσο και της ίδιας της αλλαγής.

Ολοκληρώνοντας, η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με στόχο τον προσδιορισμό των διαφοροποιήσεων της έννοιας και των διαστάσεων της ΕΔΕ με βάση τον κοινοτικό και επιστημονικό λόγο και στη διερεύνηση της εφαρμογής της στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου. Επιδίωξη ήταν η συνεισφορά στη γνώση αναφορικά με την ΕΔΕ και την εφαρμογή της και συγκεκριμένα να εξετάσει το λόγο για την ευρωπαϊκή διάσταση στην ιστορική του προοπτική και να διερευνήσει με επίκεντρο τις αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών προϋποθέσεις εφαρμογής της ΕΔΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Η έρευνα παρακολούθησε με τρόπο συστηματικό τις διαφοροποιήσεις της έννοιας ΕΔΕ στον επίσημο κοινοτικό λόγο, τις εντόπισε και τις κατέγραψε. Μέσα από τις τέσσερις περιόδους του κοινοτικού ενδιαφέροντος και εμπλοκής σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και ειδικότερα μέσα από την ίδια την έννοια της ΕΔΕ και τις εμφάνσεις/περιεχόμενο που κατά καιρούς είχε, μπορεί κάποιος να ερμηνεύσει το κοινωνικό, πολιτικό, πολιτιστικό και οικονομικό υπόβαθρο που επέβαλε τις διαφοροποιήσεις.

Πέραν από την καταγραφή των διαφοροποιήσεων μέσα στο χρόνο, η έρευνα ανέδειξε τα ιδιαίτερα πολιτικά, πολιτιστικά, οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του μορφώματος της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση. Υπερβαίνοντας τις επίσημες διακηρύξεις, που συχνά έχουν τη μορφή ευχολογίων και συνταγολογίων, η έρευνα

προέβαλε τις εμφάνσεις, τις παραμέτρους, τις κυρίαρχες αντιλήψεις και τα χαρακτηριστικά «πίσω από τις γραμμές» που παρουσιάζει ο λόγος αλλά και η εφαρμογή του μέσα από προγράμματα. Αυτή η ανάλυση των διαστάσεων του λόγου για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στον καθορισμό των προϋποθέσεων για εφαρμογή της ευρωπαϊκής διάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου.

Η έρευνα αναδεικνύει επίσης τις ομοιότητες και διαφορές του επίσημου κοινοτικού και του ακαδημαϊκού λόγου για την ΕΔΕ. Η δυνατότητα «εξερευνητικής» προσέγγισης και επικοδομητικής κριτικής από τους ακαδημαϊκούς στις κοινοτικές επιλογές έχει ιδιαίτερη σημασία για την εννοιολογική αποσαφήνιση, αλλά και την ίδια την ανάπτυξη της ΕΔΕ.

Η έρευνα απεκάλυψε ακόμα ότι, ενώ επίσημα διακηρύσσεται η ανάγκη ισόρροπης και πολύπλευρης ανάπτυξης των παιδιών, τα τελευταία χρόνια οι οικονομικές σκοπιμότητες φαίνεται να κυριαρχούν στις επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε βάρος των ανθρωπιστικών, πολιτικών, πολιτιστικών και κοινωνικών επιδιώξεων.

Η εξέταση των απόψεων των Κυπρίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ΕΔΕ και άλλα συναφή ζητήματα ήταν μια άλλη ουσιαστική συνεισφορά της έρευνας. Είναι η πρώτη έρευνα για το θέμα αυτό στην Κύπρο και παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο που γίνεται δεκτή η έννοια και τα συναφή ζητήματα στο ειδικότερο συγκείμενο της Κύπρου. Λίγες και αποσπασματικές είναι παρόμοιες έρευνες στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αυτών έχουν ιδιαίτερη σημασία, διότι αυτοί θα κληθούν να εφαρμόσουν οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευσή μας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην Ευρώπη και στις ευρωπαϊκές αξίες, πιστεύουν ότι η παράλληλη καλλιέργεια ευρωπαϊκής και εθνικής ταυτότητας είναι και εφικτή και επιθυμητή, αποδίδουν περισσότερη σημασία στις ανθρωπιστικές παρά τις οικονομικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα έχουν στενή/μονόπλευρη θεώρηση του

ευρωπαϊκού χώρου και έντονες διαφορές απόψεων σε συγκεκριμένα «ευαίσθητα» θέματα. Τα αποτελέσματα αυτά φωτίζουν τόσο τις προϋποθέσεις εφαρμογής της ΕΔΕ όσο και τις πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης και στήριξής τους.

Η έρευνα συνδυάζει την κειμενική προσέγγιση, βασισμένη στη διάκριση ανάμεσα στις επίσημες και στις πιο «εξερευνητικές» προσεγγίσεις, και την επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Κύπρου, ώστε να φωτιστούν οι προϋποθέσεις εφαρμογής της ευρωπαϊκής διάστασης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αποτελέσματά της αφορούν βέβαια μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νησιού και δεν μπορούν να γενικευθούν.

Απαιτείται περισσότερη έρευνα στα ζητήματα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς και η μελέτη περίπτωσης (case study) μπορούν να αποκαλύψουν τα αίτια των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διευκολυνθεί η εφαρμογή της ΕΔΕ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αφεντούλη, Ι. (εκδ.) 1997. *Ποια Ευρώπη θέλουμε*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Επαναπροσδιορισμός του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης και της κοινωνικής συνοχής*. Αντλήθηκε Ιανουαρίου 25, 2008. Από τη διεύθυνση διαδικτύου: <http://www.diki.org>.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση: η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.
- Γιαγκουνίδης, Π. (1995). *Εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μετάφραση Αργύρη Σ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαγγτόγλου, Π.Δ. (1999). *Η νέα Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (πρώην Συνθήκη ΕΟΚ): Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (Ευρωπαϊκή Ένωση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α.Κ. (1994). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. *Παρουσία*, 1, 343-362.
- Διακόπουλος, Χ. (2002). Η παγκοσμιοποίηση. Στο Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών. *Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία: Πρακτικά ΚΗ΄ Παιδαγωγικού Συνεδρίου Χριστιανικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών* (σσ.11-40). Αθήνα.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C38, 19.2.1976.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, C177, 6.7.1978..
- Ηλιάδης, Μ. (2002). Παγκοσμιοποίηση: Η αδικαίωτη ελπίδα των λαών. Ο ρόλος της Ευρώπης στη οικοδόμηση της παγκοσμιοποίησης με ανθρώπινο πρόσωπο. *Κυπριακή μαρτυρία*, 21, 150-152.
- Θεοδωρίδης, Α. (1998, Δεκέμβρης). *Η ευρωπαϊκή διάσταση στα βιβλία “Γνωρίζω τον κόσμο - Ευρώπη και Μέση Ανατολή - για την Ε΄ Δημοτικού”*. Γραπτή εργασία στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ιωακειμίδης, Π. Κ. (1993). *Ευρωπαϊκή Πολιτική Ένωση: Θεωρία-διαπραγμάτευση, θεσμοί και πολιτικές· Η συνθήκη του Maastricht και η Ελλάδα*. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Θεμέλιο.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1997). *Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν και πράξη: ανάπτυξη προγραμμάτων: σε μακροεπίπεδο, σε μικροεπίπεδο*. Λευκωσία..

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1999). Αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. Στο ΟΕΛΜΕΚ. *Ε.Κ.Ε.Τ.Ε.Π.* 3 (σφ. 7-24). Λευκωσία.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2000, Νοεμβρίου 1). *Εκπαίδευση και ένταξη στην Ευρώπη*. Διάλεξη στο Ζηνώνειο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Καζάζη, Μ.Γ. (1993). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Καζαμιάς, Α. (1999). Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Ενωσιολογικές διασαφήσεις και προβληματισμοί. Στο Ι.Ε. Πυργωτάκης και Ι.Ν. Κανάκης (επ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;* (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κακαβούλης, Α. (1993). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία: Ερευνητική προσέγγιση – προβληματισμοί*. Αθήνα.

Κακαβούλης, Α. (1994). *Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση*. Αθήνα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκης, Μ & Φλουρής, Γ. (2002). *Μάθηση & διδασκαλία. Τόμος Α΄: Μάθηση*. Αθήνα.

Καυάλης, Α.Γ. (1995). Η ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γυμνασίου. *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κουτρούμπα, Κ. (1998). *Η διδακτική της ιστορίας της νεότερης Ελλάδας υπό το πρίσμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής.

Κουτσελίνη, Μ. (2001α). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία-έρευνα-πράξη*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2001β). Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 26-37.

Κουτσελίνη, Μ. (2006α). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια-προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2006β). *Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Παρουσίαση σε συνέδριο.

Κουτσελίνη, Μ. (2007α). *Ο δάσκαλος μπροστά στο αναλυτικό πρόγραμμα*. Παρουσίαση σε ημερίδα.

Κουτσελίνη, Μ. (2007β). *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τη σύγχρονη εποχή*. Παρουσίαση σε συνέδριο.

Κουτσελίνη, Μ. (2007γ). *Εκπαιδευτικά προγράμματα: φιλοσοφία, περιεχόμενο, δομή και διαδικασίες*. Παρουσίαση σε συνέδριο.

Κουτσελίνη, Μ. (2007δ). *Ευρωπαϊκή πολιτική και Κύπρος: σύγχυση, απλουστευτισμός, πολωτικά ιδεολογήματα και υπότροπος νεοκυπριωτισμός*. Παρουσίαση σε συνέδριο.

Κουτσελίνη, Μ. (2007ε). *Διαθεματικά προγράμματα: προϋποθέσεις, διαδικασίες, αποτελέσματα*. Παρουσίαση σε συνέδριο.

Κουτσελίνη, Μ. (2008α). Τα αναλυτικά προγράμματα σήμερα. *Εκπαιδευτική Αλλαγή*, 1(2), 2-3.

Κουτσελίνη, Μ. (2008β). Ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 4(7), 2.

Κουτσελίνη, Μ. (2008γ). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί και τι, πώς και πότε. *Εκπαιδευτική Αλλαγή*, 1(3), 2-3.

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Massialas, Β. (1984). Προγράμματα βασισμένα στη μέθοδο της ανακάλυψης και της διερεύνησης. *Νέα Παιδεία*, 44-49.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαραθεύτης, Μ.Ι. (2002). Η παγκοσμιοποίηση από τη σκοπιά της φιλοσοφίας του προσωπισμού. *Κυπριακή Μαρτυρία*, 21, 138-140.

Μελακοπίδης, Κ. (2002). Παγκοσμιοποίηση, διεθνείς σχέσεις και πρόσωπο: Μια σχηματική εισαγωγή στη διεθνή ηθική. Στο *Κυπριακή Μαρτυρία*, 21, 124-137.

Μπήτρος, Γ. (2002). Παγκοσμιοποίηση: Μύθοι και πραγματικότητα. *Κυπριακή Μαρτυρία*, 21, 119-123.

Μπουζάκης, Σ. (1999). *Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών – Από τη θεωρία στην πράξη*. (10-26). Αθήνα.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ.Κ. (2003). Έννοια, περιεχόμενο, κατευθύνσεις μιας θεωρίας για την ΕΔΕ. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση* (σσ. 47-56). Μεταίχμιος: Αθήνα.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ.Κ. (2004). *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση: Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί – Τόμος Α΄*. Gutengerg (Συγκριτική Παιδαγωγική/7): Αθήνα.

Παπαναστασίου, Κ. (1990). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Συγγραφέας.

Περσιάνης, Π., Κουτσελίνη, Μ. & Κεφάλαι, Μ. (1992). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Έννοιες και θέματα*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Περσιάνης, Π.Κ. (2002α). Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα. Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου. *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου – Τόμος Α΄* (σσ.33-43). Λευκωσία.

Περσιάνης, Π.Κ. (2002β). Εκπαίδευση και πρόσωπο την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Κυπριακή Μαρτυρία, 21*, 141-149.

Περσιάνης, Π.Κ. (2005). *Μοντέλα εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν σε πολυπολιτισμικές χώρες*. Εισήγηση στο συνέδριο του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου.

Σκοτεινός, Α. (1997). *Εναρμόνιση της Κύπρου με το κοινοτικό κεκτημένο: Κυπριακή Εκπαίδευση*. Υπηρεσιακό σημείωμα προς το Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Σουμελής, Κ. (1995). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες-μέλη της Ε.Ο.Κ.* Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.

Στογιαννίδου, Μ. (2000). Πολυπολιτισμικότητα και παγκοσμιοποίηση: Η κατασκευή της «Ευρώπης» από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Χρ. Κωνσταντόπουλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανού & Θ. Οικονόμου (επ.) *«Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Triandis, Η. (1997). Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Χαραμή, Π. (επιμ.) *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμός-προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσουκαλάς, Ι. (2001). *Κοσσυφοπέδιο και παγκοσμιοποίηση*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης - Παιδεία.

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1993). *Γνωρίζω τον κόσμο - Ευρώπη και Μέση Ανατολή - για την Ε΄ Δημοτικού*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2001). *Ετήσια Έκθεση 2000*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2002). *Ετήσια Έκθεση 2001*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2002). *Πρόγραμμα ΣΩΚΡΑΤΗΣ – Κύπρος*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2003). *Ετήσια Έκθεση 2002*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004). *Ετήσια Έκθεση 2003*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2005). *Ετήσια Έκθεση 2004*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2006). *Ετήσια Έκθεση 2005*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2007). *Ετήσια Έκθεση 2006*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, φάκελος Υ.Π.236/1968/109/ΠΙ.

Φιλίππου, Σ. (2002). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης και διεθνοποίησης. Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου. *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά VII Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου – Τόμος Α΄* (σσ.275-284). Λευκωσία.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2004). Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «Συστήματα γνώσης», «καθεστώα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ) *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. (σσ. 125-137). Αθήνα: Μεταίχμιο,.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ., (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης. Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*. (σσ. 91-111). Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπ. Κρήτης.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2006). *Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση.*

Φράγκος, Χ.Κ. (2000). Παγκοσμιοποίηση και δημογραφικές-κοινωνικές τάσεις. Στο Π.Ν. Λύτρας (επ.). *Παγκοσμιοποίηση: Όραμα, χίμαιρα, κατάρα ή εφιάλτης;* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Φυλακτού, Α. (1997). Ευρώπη και Μέση Εκπαίδευση. *Παρουσία*, 5, 29-33.

Φωτίου, Χ. (1996). *Η ευρωπαϊκή διάσταση για εκπαιδευτικούς.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χολέβας, Κ. (2002). Ελληνικό έθνος και παγκοσμιοποίηση. Στο Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών. *Παγκοσμιοποίηση και Παιδεία: Πρακτικά ΚΗ' Παιδαγωγικού Συνεδρίου Χριστιανικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Λειτουργών.* (σσ. 41-66). Αθήνα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abdal-Haqq, I. (1994). *Culturally responsive curriculum*. *ERIC Digest*. ERIC: ED370936.
- Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. *ERIC Clearinghouse on Teaching and teacher Education*, ED 426986.
- Alexander, R.J. (1984). *Primary teaching*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Apple, M. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Apple, M. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. (2004a). *Ideology and curriculum*. 3rd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. (2004b). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Applefield, J.M., Huber, R.L., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84(2), 35-48.
- Arnone, R.F. (1980). Comparative education and world systems analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), 48-62.
- Ascherson, N. (1988, December 11). Below stairs in Europe's house. *The Observer*, p. 12.
- Avis, J., Bloomer, M., Esland, G., & Gleeson D. (1996). *Knowledge and nationhood: Education, politics and work*. London: Cassell.
- Babbie, E. (1989). *The practice of social research* (5th ed.). Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company.
- Balibar, E. (1991). *Es gibt staat in Europa: racism and politics in Europe today*. *New Left Review*, 186, 5-19.
- Ball, S.J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.
- Banks, J.A., & Banks, C.A.M. (eds) (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.

Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship: Rights, struggle and class inequality*. Milton Keynes: Open University Press.

Barthelemy (1997). Analysis of the concept of the European Dimension. In *The European Dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Barthelemy, D. (1999). Analysis of the concept of the European Dimension. *European Education*, 31(1), 64-95.

Beare, H.G. (1991). Who are the teachers of the future? *IARTV Seminar Series*, 76.

Becker, G. (1964). *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research.

Belard, M. (2000). Portugal. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Bell, G.H. & Lloyd, J.T. (1989). *Europe in the primary school: A case review report*. Sheffield: PAVIC Publications.

Bell, G.H. (1995). *Developing a European Dimension in primary schools*. London: Fulton.

Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.

Berggren-Merkel, I. (1999). Towards a European educational area. *European Journal for Education Law and Policy*, 3(1), 1-7.

Beverino, M.M., Dengel, J., & Adams, K. (1999). Constructivist theory in the classroom: internalizing concepts through inquiry learning. *The Clearing House*, 72(5), 275-279.

Birzea, C. (1997). The European dimension in education: suggestions for the designers of school and out-of-school projects (including school links and exchanges). In *The European Dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (1983). *The primary curriculum in action*. London: Harper & Row.

Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (1987). *The primary curriculum: a process approach to curriculum theory*. 2nd edition. London: Harper & Row.

Blondel, D. (1998). Constraints, dangers and challenges of the twenty-first century. In UNESCO. *Education for the twenty-first century: issues and prospects – Contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors*. Paris: UNESCO Publishing

Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives I: cognitive domain*. London: Longmans.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Boyer, R., & Drache, D. (eds) (1996). *States against markets*. London: Routledge.

Brandt, G.L. (1986). *The realization of anti-racist teaching*. London: Falmer Press.

Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds) (2000). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Brown, A.L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23, 4-12.

Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, C. (1995). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (ed.) *Distributed cognitions*. New York: Cambridge University Press.

Brunning, R.H., Schraw, G.J., & Ronning, R.R. (1995). *Cognitive psychology and instruction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Burnet, G. (1994). *Varieties of multicultural education: An introduction*. ERIC Clearinghouse on urban education, Digest 98 (<http://eric-web.tc.columbia.edu/digests/dig98.html>).

Bush, H.K.Jr. (1995). *Poststructuralism as theory and practice in the English classroom*. *ERIC Digest*. ERIC: ED 287794.

Byrne, K., Cremin, P., & Griffin, R. (2000). Ireland. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Campbell, R.J. (1985). *Developing the primary school curriculum*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Canroy, M. (1982). Education, economy and the state. In M.W. Apple (ed.) *Culture and economic reproduction in education: Essays in class, ideology and the state*. London: Routledge & Kegan Paul.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. London: The Falmer Press.

Centre for European Education, European Movement in Germany (1994). *Erfurt criteria for examining the "European dimension" in teaching and learning materials*.

Conclusions of the Centre for European Education and the Ministry for education and Cultural Affairs in the federal state of Thuringia, following the jointly organized conference on “The European Dimension in Teaching and Education – Teaching and Learning Materials” from 19. – 22.09.1994 in Erfurt.

Charles, C.M. (1995). *Introduction to educational research* (2nd ed.). New York: Longman.

Christiansen, J.F. (1992). The Danish ‘no’ to Maastricht. *New Left Review*, 195, 97-101.

Clay, J. & Cole, M. (1992). Euroracism, citizenship and democracy: the role of teacher education. *International Studies in Sociology of Education*, 2(1), 75-88.

Clayton, T. (1998). Beyond mystification: Reconnecting world-system theory for comparative education. *Comparative Education Review*, 42(4), 479-490.

Cobb, P. (1994). Constructivism in mathematics and science education. *Educational Researcher*, 23, 4.

Colburn, A. (2000). Constructivism: Science education’s “Grand Unifying Theory”. *The Clearing House*, 74(1), 9-13.

Commission of the European Communities (1973). For a Community policy on education (Henri Janne Report). *European Community Bulletin*, Supplement 10/1973.

Commission of the European Communities (1974). Commission communication on education in the European Community. *European Community Bulletin*, Supplement 3/74.

Commission of the European Communities (1985a). A people’s Europe: reports from the *ad hoc* committee. *European Community Bulletin*, Supplement 7/85.

Commission of the European Communities (1985b). *The completion of the internal market*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (1989). *The community chamber of fundamental social rights of workers*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (1992). *Treaty on European Union*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (1993). *EC education and training programmes, 1986-1992: Results and achievements: An overview*. Luxembourg: Office of Official Publications

Commission of the European Communities (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Luxembourg: Office of Official Publications

Commission of the European Communities (1996). *Results of the Pilot Action of the European School Partnerships, 1992-1994*. Luxembourg: Office of Official Publications

Commission of the European Communities (1997). *Study Group on Education and Training Report: Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxembourg: Office of Official Publications

Commission of the European Communities (2008). *Commission staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training: indicators and training-2008*. Luxembourg: Office of Official Publications

Confederation of European Union Rectors' Conferences (1997). *Towards a policy on a new generation of education and training programmes (NGETPs)*. Position paper adopted at 62nd Confederation Assembly Meeting, Barcelona, 12-13 June.

Convery, A., Evans, M., Green, S., Macaro, E. & Mellor, J. (1997). *Pupils' perceptions of Europe: Identity and Education*. London: Cassell.

Convey, A., & Merritt, A. (2000). The United Kingdom. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Convey, F. & Vigoroux-Frey, N. (2000). France. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Coulby, D. & Crispin, J. (1995). *Postmodernity and European education systems: Cultural diversity and centralist knowledge*. London: Trentham.

Council of the EU 5980/01 EDUC 23, March 2001. Retrieved from web site: http://europa.eu.int/com/education/policy_en.htm.

Craft, A. (ed.) (1996). *Primary education: Assessing and planning learning*. London: Routledge in association with The Open University.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Cresson, E. (2000). *Learning for active citizenship*. Paper published at <http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html>.

Cunningham, D.J. (1992). Beyond educational psychology: Steps toward an educational semiotic. *Educational Psychology Review*, 4, 165-194.

Dale, R. (1982). Education, economy and the state. In M.W. Apple (ed.) *Culture and economic reproduction in education: Essays in class, ideology and the state*. London: Routledge & Kegan Paul.

Davies, L. (1999). *A summary of developments in Citizenship and Human Rights Education in key countries*. London: British Council.

Descheaux, I. with Buffet, F. (1998). *The European dimension in the curriculum: a Swiss example*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Department for Education and Employment (1998). *Partners in Europe: Managing the European Dimension*. Resource pack retrieved October 23, 2000 from web site: <http://www.dfes.gov.uk/ukpress/partners/manindex.htm>.

Dhand, H. (2002). *Implications for multiculturalism in education: the Canadian context*. Retrieved 8/30/2004 from <http://www.ncert.nic.in/ncert/journal/journalnew/iechap5.htm>.

Donald, J. (2007). Internalisation, diversity and the humanities curriculum: cosmopolitanism and multiculturalism revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 289-308.

Dondelinger, G. (2000). Luxembourg. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Drumcondra Education Centre, Ireland (1997). *The European dimension in the curriculum of the primary and the junior cycle*. Report retrieved May 6, 2001 from web site: <http://www.eduvinet.de/eduvinet/default.htm>.

Duff, A., Pinder, J., & Pryce, R. (1994) (eds). *Maastricht and beyond: Building the European Union*. London: Routledge.

Dumrese, H.J. (1993). Measures of the Commission of the European Communities for promoting the European dimension in the classroom. In B. Janssen (ed.). *The European dimension for teachers: report on the Second Conference on the European Dimension in Teaching and Education*. Bonn: Europa Union Verlag.

Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme SOCRATES (2008). *Mapping diversity: Developing a European classification of higher education institutions*.

Edwards, R. (1994). From a distance? Globalization, space-time compression and distance education. *Journal of Open Learning*, 9, 9-17.

Eisner, E. (1999). Educational reform and the ecology of schooling. In: Ornstein, A.C. & Behar-Horestein, L.S. (Eds) *Contemporary issues in curriculum*. Boston: Allyn & Bacon, 403-415.

Ellis, A.K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Erickson, L. (1985). *Stirring the head, heart and soul*. Thousand Oaks: Open University Press.

Esturla, A.R. (2000). Spain. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

European Commission (1997). *Towards a Europe of knowledge*. COM (97)563 final (11/11/1997).

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture (2004a). *Succinct Report of 9th meeting of Expert Group on Improving the Education of teachers and trainers 7-8 July 2004*. 05.08.04 WG1.1/10/002.

EUROPEAN COMMISSION, Directorate-General for Education and Culture (2004b). *Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications*. WG1.1/10/003.

Feneyrou, R. (1993). The European dimension in education: questions on its meaning. In M. Montane and I. Bordas (eds) *The European dimension in secondary education*. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, pp. 89-111.

Field, J. (1997). *European Dimensions: Education, Training and the European Union*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Flouris, G. & Pasiás, G. (2003). A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980-2002): Trends, challenges, and perspectives. *European Education*, 35(3), 73-90.

Ford, D.Y. (2000). *Infusing multicultural content into the curriculum for gifted students*. *ERIC Digest #E601*. ERIC: ED449635.

Foster, P.J. (1987). Education and social differentiation in lesser developed countries. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 211-217.

Fu, V.R. (2002). *Culture, schooling, and education in a democracy*. ERIC/EECE Retrieved January 22, 2005 from web site: <http://ericeece.org/pubs/books/multicul/tu.html>.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Funnell, P. & Muller, D. (1991). *Vocational education and the challenge of Europe*. London: Kogan Page.

Ganderton, P. (1996). Concepts of globalisation and their impact upon curriculum policy-making: rhetoric and reality – a study of Australian reform. *International Journal of Educational Development*, 16(4), 393-405.

- Gardner, H. (1993). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education*. ERIC: ED 378287.
- Giddens, A. (1985). *The nation state and violence*. Oxford: Polity Press.
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. London: Polity.
- Gilbert, R. (1992). Citizenship, education and postmodernity. *British Journal of Sociology of Education*, 13, 57-73.
- Giroux, H.A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics: Redrawing educational boundaries*. Albany: State University of New York Press.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Green, A. (1997). *Education, globalization and the nation state*. Basingstoke: Macmillan.
- Gruber, H.E., & Voneche, J.J. (1977). *The essential Piaget*. New York: Basic Books.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1996). The European nation state – its achievements and its limits. On the past and future of sovereignty and citizenship. In G. Balakrishnan (ed.). *Mapping the nation* (pp. 281-284). London: Verso.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (1999). *Global transformations: politics, economics, culture*. Cambridge: Polity.
- Hendriks, L.A.H.M., & van de Bunt-Kokhuis, S.G.M. (2000). The Netherlands. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P., & Thompson, G. (1996). *Globalization in question: the international economy and the possibilities of governance*. Cambridge: Cambridge Polity Press.
- Hirtle, J.St.P. (1996). Social constructivism (coming to terms). *English Journal*, 85(1), 91-92.

Hlynka, D. (1991). Postmodern excursions into educational technology. *Educational Technology, 31*, 27-30.

Hodson, D., & Hodson, J. (1998). From constructivism to social constructivism: A Vygotskian perspective on teaching and learning science. *School Science Review, 79*(289), 33-41.

Hofstede, G. (1984). *Cultures consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hooghoff, H. (1993). *The quality of textbooks: a basis for European collaboration*. ERIC, ED372998.

Hoogvelt, A. (1997). *Globalisation and the postcolonial world: the new political economy of development*. Basingstoke: Macmillan.

Hurn, C. (1978). *The limits and possibilities of schooling*. Boston: Allyn & Bacon.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Jacques, M., & Hall, S. (1997). Cultural revolution. *New Statesman*, 5 December 1997.

Janowitz, M. (1994). Observations on the sociology of citizenship. In Turner, B.S. and Hamilton, P. (eds). *Citizenship: Critical concepts. Vol.1*. London: Routledge.

Janssen, B. (ed.). (1993). *The European dimension for teachers: report on the Second Conference on the European Dimension in Teaching and Education*. Bonn: Europa Union Verlag.

Jay, G. (2002). *What is multiculturalism?* Retrieved March 21 2002 from web site: <http://www.uwm.edu/~gjay/Multicult/Multiculturalism.html>.

Jones, P.W. (1998a). Education and cultural differences: new perspectives. *Comparative Education Review, 42* (2), 233-234.

Jones, P.W. (1998b). Globalisation and internationalism; democratic prospects for world education. *Comparative Education, 34* (2), 143-155.

Jopke, C. (1999). How immigration is changing citizenship: A comparative view. *Ethnic and racial Studies, 22*, 4.

Juster, T. (ed.) (1975). *Education, income and human behavior*. New York: McGraw-Hill.

Karabel, J. & Halsey, A.H. (Eds) (1978). *Power and ideology in education*. Boston: Allyn & Bacon.

Kassotakis, M. (2000). Greece. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Kastner, H. (1993). What does “Good Practice” mean in terms of the development of the European dimension in schools and education? In B. Janssen (ed.). *The European dimension for teachers: report on the Second Conference on the European Dimension in Teaching and Education*. Bonn: Europa Union Verlag.

Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: a conceptual framework. In J. Knight, & H. De Wit (Eds). *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5-19). Amsterdam: EAIE.

Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.

Koutselini, M. (2002). The problem of discipline in the light of modern-postmodern debate. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(3), 353-365.

Koutselini, M. (2007). Participatory teacher development at schools. *Action Research*, 5(4), 443-462.

Koutselini, M. & Papanastasiou, C. (1998). Civic education in Cyprus - issues in focus: a curriculum research study. *Children's social and economics education: An international journal*.

Kozulin, A. (1986). *Vygotsky in context. Preface to L.S. Vygotsky, thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kress, G. (1996). Internationalisation and globalisation: rethinking a curriculum of communication. *Comparative education*, 32 (2), 185-196.

Kress, G. (2000). A curriculum for the future. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 133-145.

Kron, F.W. (2000). Germany. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Kuitunen, J. (1999). Towards an innovative university in the south: institutionalizing Euro-Mediterranean co-operation in research and higher education. In S. Guri-Rosenblit and R. Sultana (eds) *Higher Education in the Mediterranean Region*. A special issue of the *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(2), 155-179.

Lafan, B., O'Donnell, R., & Smith, M. (2000). *Europe's experimental union: Rethinking integration*. London: Routledge.

Lankshear, C., & McLaren, P.L. (eds) (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York.

Larsen, V.W. & Wright, H.C. (1986). *Symbolic interaction theory*. ERIC: ED274106.

Leidenfrost, J. (2000). Austria. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Lenaerts, K. (1994). Education in European community law after Maastricht. *Common Market Law Review*, 31, 7-41.

Livingstone, D.W. (1999). Beyond human capital theory: the underemployment problem. *International Journal of Contemporary Sociology*, 26(2), 163-192.

Locke, D.C. (1993). *Multicultural counseling*. ERIC Digest. ERIC: ED357316.

Lowe, J. (1992). Education and European integration. *International Review of Education*, 38(6), 579-590.

Lu, C. (2000). The one and many faces of cosmopolitanism. *Journal of Political Philosophy*, 8(2), 244-267.

Lynch, P., Neuwahl, N., & Rees, W. (Eds) (2000). *Reforming the European Union – from Maastricht to Amsterdam*. Singapore: Longman.

Magri, L. (1991). The European Left between crisis and refoundation. *New Left Review*, 189, 5-18.

Malone, M.J. (1995). *An emerging interactional theory of communication*. ERIC: ED391208.

Mann, M. (1994). Ruling class strategies and citizenship. In Turner, B.S. and Hamilton, P. (Eds). *Citizenship: Critical concepts*. Vol.1. London: Routledge.

Marginson, S. (1999). After globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, 14(1), 19-31.

Marin, N., Benarroch, A., & Gomez, E.J. (2000). What is the relationship between social constructivism and Piagetian constructivism? An analysis of the characteristics of the ideas within both theories. *International Journal of Science Education*, 22(3), 225-238.

Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: University Press.

Marshall, T. H. (1977). *Class, citizenship and social development*. Chicago: University of Chicago Press.

- Marshall, T. H. (1981). *The right to welfare and other essays*. London: Heinemann.
- Marquand, D. (1989). The irresistible tide of Europeanisation. In S. Hall & M. Jacques (Eds). *New times: The changing face of politics in the 1980s*. London: Lawrence & Wishart.
- May, S. (ed.) (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. London: Falmer Press.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: a philosophical and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McAllister, R. (1997). *From EC to EU: An historical and political survey*. London: Routledge.
- McCarthy, C. (1994). Multicultural discourses and curriculum reform: A critical perspective. *Educational Theory*, 44(1), 81-118.
- McCullum, A. (2001). *Key features of citizenship education in Britain*. Background paper prepared for the Framework 5 meeting held in Manchester from the 3rd to the 5th of March.
- McGhie, M. (1993). The European dimension. In E. Endt and R. Lenaerts (Eds). *The European dimension in education. Report on the 4th International Symposium*. Netherlands: National Institute for Curriculum Development (SLO).
- McGilp, E.J. (1995). Book review: Lynch, J. (1992). Education for citizenship in a multicultural society. *Curriculum Perspectives*, 15 (3), 81-82.
- McLaren, P. (1994a). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1994b). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (2nd ed.). New York: Longman.
- McLaren, P. with Giroux, H.A. (1995). Introduction. In C.H. Sleeter & P. McLaren (eds) *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: SUNY Press.
- McLaughlin, T.H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250.
- McMahon, J. (1995). *European and culture in European Community Law*. London: Athlone Press.
- Metropolitan Borough of Knowsley (1994). *European policy for schools*. Knowsley.

Mickel, W.W. (1987). *The European dimension in the classroom – justification, documents and proposals*. Aalkmaar: ECN.

Mistrik, E., Haapanen, S., Heikkinen, H., Jazudek, R., Ondruskova, N., & Rasanen, R. (1999). *Culture and the multicultural society*. Bratislava: Jan Hus Educational Foundation.

Mitchell, V. (1990). *Curriculum and instruction to reduce racial conflict*. ERIC/CUE Digest No.64. ERIC: ED322274.

Mitter, W. (1991). Teacher education in Europe: problems, challenges, perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 39(2), 138-152.

Monasta, A. (2000). Italy. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Morin, E. (1987). *Penser l' Europe*. Paris: Seuil.

Morrell, F. (1997). Hole in the heart of our culture. *Times Educational Supplement*, 4210, EII (1), 7.3.1997.

Moschonas, A. (1998). *Education and training in the European Union*.

Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.

Moultry, M. (1988). *Multicultural education among seniors in the College of Education at Ohio State University*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. ERIC: ED296634.

Mouzelis, N. (1998). Multi-cultural Europe: conceptualising complexity on the socio-cultural and educational levels. In: A. Kazamias and M. Spillane (eds) (1998) *Education and the structure of the European space – north – south, centre - periphery, identity - otherness*. Athens: Seirios.

Mulcahy, D.G. (1991). In search of the European dimension in education. *European Journal of Teacher Education*, 14(3), 213-226.

Mulcahy, D.G. (1994). Social education in the European Community. *The Social Studies*, 85(2), 83-88.

Muller, W.C. & Wright, V. (1994). Reshaping the state in Western Europe: the limits to retreat. *West European Politics*, 17(3), 1-11.

Nafilyan, G. (1994). Education and training in the context of European construction. *World Futures*, 41, 127-129.

Neave, G. (1984). *The EEC and Education*. Trentham: Trentham Books.

Nevile, J.W., & Saunders, P. (1996). *Globalisation and the return to education in Australia*. Sydney: Centre for Applied Economic Research.

Novoa, A. (1994). Une education pour combine d' Europes? Paper presented at the 16th CESE Conference, Copenhagen, 26-29 June.

Nussbaum, M. (2000). Symposium on cosmopolitanism. Duties of justice, duties of material aid: Cicero's problematic legacy. *Journal of Political Philosophy*, 8(2), 176-205.

Ohmae, K. (1990). *The borderless world*. London: Collins.

Olser, A. & Starkey, H. (1999). Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education. *Oxford Review of Education*, 25(1), 199-215.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Schooling for tomorrow: What schools for the future? Education and skills*. Paris: OECD Publications Service.

Owen, J.M. with Rogers, P.J. (1999). *Program evaluation: Forms and approaches (international edition)*. London: Sage Publications..

Page, E.C., & Wouters, L. (1994). Bureaucratic politics and political leadership in Brussels. *Journal of Public Administration*, 72, 445-459.

Papastephanou, M. (2005). Globalisation, globalism and cosmopolitanism as an educational idea. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 533-551.

Papastephanou, M. (2008). *Cosmopolitanism: with or without patriotism?* Unpublished article.

Peck, B.T. (1994). SOCRATES: the next step toward a European identity. *Phi Delta Kappan*, 74(1), 91-92.

Pedersen, P.D. (1991). Introduction to the special issue on multiculturalism as a fourth force in counselling. *Journal of Counselling and Development*, 70, 4.

Peters, R.S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen and Unwin.

Pereyra, M. (1993). The social participation in the construction of the European dimension in education. *CESE Newsletter*, 36, 12-21.

Piaget, J. (1977). *The equilibration of cognitive structures*. Chicago: University of Chicago Press.

Pinar, W.F. (1995). *Autobiography, politics, and sexuality: essays in curriculum theory 1972-1992*. New York: Peter Lang Inc.

Pinar, W.F. (2003). *What is curriculum theory?* New York: Lawrence Erlbaum.

Pollack, M.A. (1994). Creeping competence: the expanding agenda of the European Community. *Journal of Public Policy*, 14(2), 95-145.

Présidence Française de l' Union européenne (2008a). *Conférence. Comparaison internationale des systèmes éducatifs: Un modèle Européen? Paris, 13 et 14 novembre 2008*.

Présidence Française de l' Union européenne (2008b). *Éducation et formation enseignement supérieur: Programme general*.

Présidence Française de l' Union européenne (2008c). *International comparisons. No.78 (November 2008)*. Paris.

Qualifications and Curriculum Authority, (1999). *The review of the national curriculum in England: The Secretary of State's proposals*. London: NFER.

Raivola, R. (2000). Finland. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Ramsay, H. (1992). Whose champions? Multinationals, labour and industry policy in the European Community after 1992. *Capital and Class*, 48, 17-39.

Rapoport, R.N. (1970). Three dilemmas in action research. *Human Relations*, 23, 499-513.

Robertson, R. (1995). Globalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In M. Featherstone and R. Robertson (Eds) *Global modernities*. London: Sage.

Robson, C. (1997). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

Roche, M. (1994). Citizenship, social theory and social change. In Turner, B.S. and Hamilton, P. (Eds). *Citizenship: Critical concepts. Vol.1*. London: Routledge.

Roelands, J. & Druine, N. (2000). Belgium. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (eds). *Handbook of child psychology (5th ed., vol.2)*. New York: Wiley.

Ross, G. (1992). Confronting the new Europe. *New Left Review*, 191, 49-68.

Ross, A. (ed.) (1999). *Young citizens in Europe - Proceedings of the second conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe.

Ross, A. (ed.) (2000). *Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education - Proceedings of the second conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe.

Ross, A. (ed.) (2001). *Learning for a democratic Europe - Proceedings of the third conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. Brugge: CiCe.

Ross, E.W., Cornett, J.W., & McCutcheon, G. (Eds). (1992). *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory and research*. New York: State University of New York Press.

Ryba, R. (1992). Toward a European dimension in education: intention and reality in European Community policy and practice. *Comparative Education Review*, 36(1), 8-24.

Ryba, R. (1995). Unity in diversity: The enigma of the European Dimension in education. *Oxford Review of Education*, 21(1), 25-36.

Ryba, R. (1997). The European dimension pedagogical materials programme: its conception, implementation and outcomes. In *The European Dimension in secondary education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ryng, M. (2000). *Eur-Opera: The European Dimension*. Paper retrieved 6/14/2005 from: <http://www.royaloperahouse.org.uk/Education/EdOurWork/WriteanOpera/MaryRyng.htm>.

Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. London: Chatto & Windus.

Salin, S., & Watweman, C. (2000). Sweden. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds) *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Salomon, G. (1995) (ed.) *Distributed cognitions*. New York: Cambridge University Press.

Scot, J.W. (1989). Multiculturalism and the politics of identity. In M.R. Malson, J.F.O'Barr, S. Westphal-Uhl, & M. Wyers (Eds) *Feminist theory in practice and process*. Chicago: University of Chicago Press.

Scottish Office Education Department (1994). *Scottish Education and the European Community: Policy, Strategy and practice*. Edinburgh.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. 4th ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Shennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. London: Cassell.

Shaw, J. (1999). *Interpreting the concept of European Union citizenship*. Report presented at the International Congress on European Citizenship: Itineraries, Instruments, Scenarios. Rome, April 22-24, 1999.

Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data – methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.

Slowinski, J. (1998). SOCRATES invades central Europe. *Education Policy Analysis Archives*, 6(9).

Spyrou, S.C. (1999). *Small ethnic worlds: Identity, ambiguity, and imagination in Greek Cypriot children's lives*. Unpublished doctoral dissertation, Binghamton University, State University of New York.

Staffordshire Local Education Authority (1998). *European Dimension*. Policy paper retrieved September 20, 2004 from web site: <http://www.sln.org.uk/mfl>.

Stenhouse, L. (1985). Action research and the teacher's responsibility for the educational process. In J. Rudduck and D. Hopkins (Eds), *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann.

Stephens, J.D. (1980). *The transition from capitalism to socialism*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stevens, E.J., & Wood, G.H. (1992). *Justice, ideology, and education: An introduction to the social; foundations of education* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Strange, S. (1996). *The retreat of the state: the diffusion of power in the world economy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Streeck, W. & Scmitter, P.C. (1991). From national corporatism to transnational pluralism: organised interests in the S.E.M. *Politics and society*, 19(2), 133-164.

Sultana, R.G. (1994). Conceptualising teachers' work in a uniting Europe. *Compare*, 24(2), 171-182.

Sultana, R.G. (1995a). The European Union and its educational agenda: a wolf in sheep's clothing? In K. Watson, et al. (Eds) *Educational dilemmas: Debates and diversity*. London: Cassell.

Sultana, R.G. (1995b). A uniting Europe, a dividing Education? Supranationalism, Eurocentrism and the curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 115-144.

Sultana, R.G. (2002). Quality education for tomorrow's Europe. In M. Lawn & A. Novoa (Eds) *Education in the EU – Critical perspectives*. London: Kluwer.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Hartcourt, Brace & World.

Theophilides, C. & Koutselini-Ioannides, M. (1999). Structure and identity of the European and the Mediterranean space: Cypriot students' perspective. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 4(1), 17-30.

Therborn, G. (1980). *What does the ruling class do when it rules?* London: Verso.

Tikly, L. (2001). Globalisation and education in the postcolonial world: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37(2), 151-171.

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.A. (Eds) (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torres, C.A. (1998). Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative Education Review*, 42(4), 421-433.

Tuckman, B. (1998). *Conducting educational research (5th ed.)*. New York: HBJ.

Tulasiewicz, W. (1993). The European dimension and the National Curriculum. In A.S. King & M.J. Reiss (eds). *The multicultural dimension of the National Curriculum*. London: The Falmer Press, pp.240-258.

Tulasiewicz, W. & Brock, C. (eds) (1994). *Education in a single Europe*. London: Routledge.

Tulasiewicz, W., with Brock, C. (2000). Introduction: The place of education in a united Europe. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Turner, B. S. (1994). Outline of a theory of human rights. In Turner, B.S. and Hamilton, P. (eds). *Citizenship: Critical concepts. Vol.1*. London: Routledge.

Turner, B. S. & Hamilton, P. (eds) (1994a). *Citizenship: Critical concepts. Vol.1*. London: Routledge.

Turner, B. S. & Hamilton, P. (eds) (1994b). *Citizenship: Critical concepts. Vol.2*. London: Routledge.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO (1997). *Appraisal study on the Cyprus Education System*. Paris: International Institute for Educational Planning.

UNESCO (1998). *Education for the twenty-first century: issues and prospects – Contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors*. Paris: UNESCO Publishing.

Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education: different voices, different worlds*. London: Routledge.

Veldhuis, R., & Ostermann, A. (1998). *Citizenship with a European dimension*. (Study group report for Austria, Germany and Liechtenstein). Retrieved December 28, 2003 from web site: <http://europa.eu.int/comm/education/citizen/amsterdam.pdf>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Volet, S.E., & Ang, G. (1998). Culturally mixed groups on international campuses: an opportunity for intercultural learning. *Higher Education Research & Development*, 17 (1), 5-23.

Wallerstein, I. (1974). *The modern world-system*. New York: Academic Press.

Waldron, D. (2000). What is cosmopolitanism? *Journal of Political Philosophy*, 8(2), 227-243.

Webb, M. (1990). *Multicultural education in elementary and secondary schools*. ERIC Digest number 67. ERIC: ED327613.

West, C. (1993). The new cultural politics of difference. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds). *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge.

White, J.P. (1973). *Towards a compulsory curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Williams, K. (1996). Education for European citizenship: a philosophical critique. *Studies in Philosophy and Education*, 15(1/2), 209-219.

Williamson, H. (1999). The contribution of Community action programmes to active citizenship with a European dimension. Lot 2: The Netherlands, Republic of Ireland, United Kingdom.

Winther-Jensen, T. (2000). Denmark. In Brock, C., & Tulasiewicz, W. (Eds). *Education in a single Europe*. (2nd ed.). London: Routledge.

Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.

Πηγές για την Κοινοτική Πολιτική

Α. Ελληνόγλωσσες

Δαγγτόγλου, Π.Δ. (1999). *Η νέα Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας (πρώην Συνθήκη ΕΟΚ): Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (Ευρωπαϊκή Ένωση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σακκουλά.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1982). *Μια εκπαιδευτική πολιτική για την Ευρώπη, (σειρά: Ευρωπαϊκά Κείμενα, περιοδική έκδοση αρ. 4)*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία των επίσημων εκδόσεων.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993). *Πράσινο βιβλίο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. ΚΟΜ(93) 457 τελικό. Βρυξέλλες, 29.9.1993.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2004). *Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006*. COM (2004) 156 τελικό. 9.3.2004, Βρυξέλλες.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2006). *Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης και της κατάρτισης: μια συμβολή ζωτικής σημασίας στην ευημερία και στην κοινωνική συνοχή στην Ευρώπη. Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής για το 2006 σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας 'Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010'*. Επίσημη Εφημερίδα C79, 1.4.2006.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). *Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο: Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*. COM (2007) 392 τελικό. 3.8.2007, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001). *Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Έκθεση της 31.1.2001*. COM (2001) 59 τελικό. Βρυξέλλες.
Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (1978). *Ψήφισμα της 16.11.1978 σχετικά με τα προβλήματα της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. ΕΕ C296, 11.12.1978, σ.49.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (Ιούνιος, 1992). *Ψήφισμα σχετικά με την πολιτική για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την προοπτική του 1992*. Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2005). *Νομοθετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την πρόταση απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τη θέσπιση ολοκληρωμένου προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης*. 25.10.2005.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας*. Λισαβόνα, 23-24.3.2000. Βρυξέλλες.

Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή (Σεπτέμβριος, 1992). *Ψήφισμα για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Βρυξέλλες.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1986). *Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη*. Βρυξέλλες.
Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1987). *Κείμενα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (1971-1987) (3^η έκδοση)*. Λουξεμβούργο.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1988). Ψήφισμα του Συμβουλίου της 24.5.1988 σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, C177, 6.7.1988, σ.5*.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1989). *Κείμενα για την ΕΕΠ (1988-1989), συμπλήρωμα της 3^{ης} έκδοσης*. Λουξεμβούργο.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1997). *Κείμενα για την ΕΕΠ (1993-1997), Συμπλήρωμα 3 της 3^{ης} έκδοσης*. Λουξεμβούργο.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000). *Απόφαση 253/2000/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 24.1.2000, για τη θέσπιση του δεύτερου σταδίου του προγράμματος κοινοτικής δράσης στον τομέα της εκπαίδευσης 'Σωκράτης'*. ΕΕ L028, 3.2.2000, Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2001). *Εκθεση του Συμβουλίου Παιδείας προς το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο: Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης*. EDUC 23, 5980/01, 14.2.2001. Βρυξέλλες.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2002). *Λεπτομερές πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη*. ΕΕ C142, 14.6.2002. Βρυξέλλες.

B. Ξενόγλωσσες

Commission of the European Communities (1973). For a Community policy on education (Henri Janne Report). *European Community Bulletin*, Supplement 10/1973.

Commission of the European Communities (1974). *Education in the European Community. Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974*. Bulletin of the European Communities, Supplement 3/74. COM(74) 253 final/2. Brussels, 17 March 1974.

Commission of the European Communities (1985a). A people's Europe: reports from the *ad hoc* committee. *European Community Bulletin*, Supplement 7/85.

Commission of the European Communities (1985b). *The completion of the internal market*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (1988). *Education in the European Community. Medium-term perspectives: 1989-1992*. COM (88) 280 final. Brussels, 18 May 1988.

Commission of the European Communities (1991). *First progress report on action undertaken by the Member States and by the European Community with a view to strengthening the European dimension in education. SEC (91) 1753*. Brussels, 23 September 1991.

Commission of the European Communities (1992). *Treaty on European Union*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (1997a). *Study Group on Education and Training Report: Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (1997b). *Towards a Europe of knowledge. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and social Committee and the Committee of the Regions*. COM (97) 563 final. Brussels, 12.11.1997.

Commission of the European Communities (2000). *Proposal for a Council decision concerning the conclusion of an agreement between the Community and the Republic of Cyprus adopting the terms and conditions for the participation of Cyprus in Community programmes in the fields of training, education and youth*. COM(2000) 661 final. Brussels, 20.10.2000.

Commission of the European Communities (2004). *Report from the Commission: Interim evaluation report on the results achieved and on the qualitative and quantitative aspects*

of the implementation of the second phase of the Community action programme in the field of education 'Socrates'. COM (2004) 153 final. 8.3.2004, Brussels.

Commission of the European Communities (2005a). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. Commission staff working paper. SEC (2005) 419, 22.3.2005, Brussels.

Commission of the European Communities (2005b). *Draft 2005 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"*. COM (2005) 249 final. 10.11.2005, Brussels.

Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation. Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme"*. COM (2007) 703 final. 12.11.2007, Brussels.

Commission of the European Communities (2008a). *Commission staff working document. Progress towards the Lisbon objectives in education and training: indicators and training-2008*. Luxembourg: Office of Official Publications.

Commission of the European Communities (2008b). *Council conclusions on the creation of a European heritage label by the European Union. Official Journal of the European Communities C319 11-12, 13.12.2008*.

Commission of the European Communities (2009). *Opinion of the European Economic and Social Committee on 'Reconciling the national and European dimensions of communicating Europe'*. Official Journal of the European Communities C27, 152-157, 3.2.2009.

Council of the European Community (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education*. Official Journal C038, 19/02/1976, 1 – 5.

European Commission/XXII D-G (1997). *What the programmes have achieved. Towards a Europe of knowledge*. Brussels.

European Commission (1998). *Learning for active citizenship: a significant challenge in building a Europe of knowledge*. Retrieved 12.1.2009 from C:\Documents and Settings\user\My Documents\community papers\EUROPA - Education and Training - LEARNING FOR ACTIVE CITIZENSHIP.mh.

European Commission (2001a). *Opinion of the Economic and Social Committee on 'The European Dimension of Education: its nature, content and prospects'*. Official Journal of the European Communities, C139/16, 85-92, 11.5.2001.

European Commission (2001b). *Written question E-2808/00 by Jeffrey Titford (EDD) to the Commission. Promoting a European Dimension in schools*. Official Journal 151E, 22/05/2001, 17 -18.

European Commission, D-G for Education and Culture (2001). *Education policies and European Governance. Contribution to the interservice groups on European governance*. Anders J. Hingel. DG EAC/A/1 (Development of educational policies). March 2001, Brussels.

European Commission (2002). *The key competencies in a knowledge based economy: A first step towards selection, definition and description. Document of the Commission Expert Group on 'Key competencies'*. Brussels.

European Commission, D-G for Education and Culture (2002). *The future development of the European Union education, training and youth programmes after 2006. A public consultation document*. Brussels.

European Commission (2003). *Final list of indicators to support the implementation of the work programme on the future objectives of the education and training systems*. Brussels.

European Commission, DG for Education and Culture (2003). *Education and Training 2010. Diverse systems, shared goals, key objectives and areas of cooperation, working groups*. Retrieved 13.3.2007 from www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html.

European Commission (2004). *Implementation of 'Education and Training 2010' work programme. Working Group B: 'Key Competences'. Progress report*. Brussels.

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2004a). *Succinct Report of 9th meeting of Expert Group on Improving the Education of teachers and trainers 7-8 July 2004*. 05.08.04 WG1.1/10/002.

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2004b). *Common European Principles for Teacher and Trainer Competences and Qualifications*. WG1.1/10/003.

European Commission, D-G for Education and Culture (2005). *Implementing the 'Education and Training 2010' Work Programme. 2005 Work Progress Report: Austria*. Brussels.

European Commission (2006). *The history of European cooperation in education and training. Europe in the making – an example*. Luxembourg: Office of the Official Publication of the European Communities.

European Commission (2007). *Restricted Call for proposals — DG EAC/08/07 — European Year of Intercultural Dialogue 2008*. Official Journal of the European Communities, C078, 21-22, 11.4.2007

European Council (1983). *Solemn declaration on European Union*. Stuttgart, 19 June 1983. *The Bulletin of the European Communities*, No.6/1983.

Pôle Universitaire de Nancy-Metz (2004). *Study report. Socrates. Leonardo da Vinci*. Retrieved 15.7.2008 from www.socrates-leonardo.fr.

Présidence Française de l' Union européenne (2008a). *Conférence. Comparaison internationale des systèmes éducatifs: Un modèle Européen? Paris, 13 et 14 novembre 2008*.

Présidence Française de l' Union européenne (2008b). *Éducation et formation enseignement supérieur: Programme general*.

Présidence Française de l' Union européenne (2008c). *International comparisons. No.78 (November 2008)*. Paris.

Vanbergen, P. (1988). *Enhanced treatment of the European dimension in education. Report, V/751/88-EN*. Brussels: Task Force.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Το Ερωτηματολόγιο Προς Τους Εκπαιδευτικούς

Ανδρέας Θεοδωρίδης

Ανδρέας Θεοδωρίδης
Αυλώνας 4, Δασούπολη
2014 Στρόβολος
Τηλ. 22492522

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων και απόψεων των Κύπριων δασκάλων για φλέγοντα ζητήματα της παιδείας μας. Αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, που έχει στόχο να προτείνει, με βάση τα χαρακτηριστικά εκείνα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης παγκοσμιοποιούμενης κοινωνίας, ένα πλαίσιο αλλαγών για ανάπτυξη προγραμμάτων. Επειδή οι θέσεις του καθενός από μας είναι σημαντικές, σε παρακαλώ να διαθέσεις λίγο από το χρόνο σου και να εκφράσεις **ελεύθερα, απερίφραστα και απερίσπαστα** τη γνώμη σου. Θα ήθελα να τονίσω ότι **δεν υπάρχουν ορθές ή λανθασμένες** απαντήσεις στα ζητήματα, για τα οποία ερωτάσαι. Αυτό που ζητείται από σένα είναι να εκφράσεις ακριβώς **ό,τι πιστεύεις** για αυτά που συμβαίνουν γύρω μας και όσα πρέπει να συμβούν στο μέλλον για το καλό της εκπαίδευσης και του τόπου μας. Γι' αυτό το λόγο και το ερωτηματολόγιο παρακαλώ να συμπληρωθεί **ανώνυμα**.

Σε **ευχαριστώ πολύ** εκ των προτέρων για τη συνεργασία. Είμαι στη διάθεσή σου για οποιοσδήποτε διευκρινίσεις.

Συναδελφικά,

.....
(Ανδρέας Θεοδωρίδης)
Βοηθός Διευθυντής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι

Πιο κάτω υπάρχουν κάποιες δηλώσεις **για την εποχή μας, τις αλλαγές που παρατηρούνται σε όλο τον κόσμο, το μέλλον της Κύπρου και το ρόλο της εκπαίδευσης**. Κύκλωσε δίπλα από καθεμιά έναν αριθμό από το 1 ως το 5, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σου με αυτή:

1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Δεν είμαι βέβαιος/η 4=Συμφωνώ
5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Ελάχιστη σχέση θα έχει η εντελώς καινούρια (από πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής άποψης) εποχή, στην οποία εισέρχεται τώρα η ανθρωπότητα, με όσα συνέβαιναν ως τώρα. **1 2 3 4 5**
2. Η εκπαίδευσή μας πρέπει να παραμείνει σταθερή στους στόχους και στις επιδιώξεις που ως τώρα είχε· δεν απαιτούνται ουσιαστικές αλλαγές με βάση τις διεθνείς πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές, κοινωνικές ή άλλες εξελίξεις. **1 2 3 4 5**
3. Οι εθνικές/πολιτιστικές μειονοτικές ομάδες σε ένα κράτος της εποχής μας οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο πολιτισμό του κράτους, στο οποίο επέλεξαν να ζουν. **1 2 3 4 5**

1=Διαφωνώ απόλυτα
4=Συμφωνώ

2=Διαφωνώ
5=Συμφωνώ απόλυτα

3=Δεν είμαι βέβαιος/η

4. Το σύγχρονο κράτος έχει χρέος να συμβάλλει, ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των διάφορων μειονοτικών ομάδων αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους. **1 2 3 4 5**
5. Σε ό,τι αφορά την ενσωμάτωση πολυπολιτιστικού περιεχομένου, το αναλυτικό μας πρόγραμμα πρέπει να συνεχίσει ουσιαστικά όπως είναι η σημερινή του μορφή, οι στόχοι και ο προσανατολισμός· δεν απαιτούνται σημαντικές αλλαγές σε αυτό τον τομέα. **1 2 3 4 5**
6. Πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των εθνικών/θρησκευτικών/πολιτιστικών ομάδων της Κύπρου (δηλαδή Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών) σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής μας ζωής, εφόσον όλες οι ομάδες είναι ίσες. **1 2 3 4 5**
7. Τίποτε ουσιαστικό δεν αλλάζει τώρα στην πορεία του ανθρώπινου γένους και οι διάφορες αλλαγές της εποχής μας δεν είναι τόσο ριζικές, ουσιαστικές και καθοριστικές όσο ισχυρίζονται κάποιοι. **1 2 3 4 5**
8. Οι Τουρκοκύπριοι, Αρμένιοι, Μαρωνίτες, Λατίνοι και όσοι άλλοι (Ευρωπαίοι ή όχι) επιλέξουν να ζουν εδώ οφείλουν να σέβονται την πλειοψηφούσα ομάδα, δηλαδή τους Ελληνοκυπρίους, και να προσαρμόζονται στον κυρίαρχο ελληνικό και ορθόδοξο χριστιανικό πολιτισμό. **1 2 3 4 5**
9. Εφόσον η αλληλεξάρτηση και ο ανταγωνισμός ολοένα αυξάνονται διεθνώς, η εκπαίδευσή μας πρέπει να δώσει πολύ μεγαλύτερη σημασία στην αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια, έτσι ώστε η οικονομία μας να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις των καιρών. **1 2 3 4 5**
10. Το κράτος έχει χρέος να συμβάλλει ώστε οι πολιτιστικές παραδόσεις και ιδιαιτερότητες των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου αφ' ενός να διατηρούνται και αφ' ετέρου να γίνονται σεβαστές από όλους. **1 2 3 4 5**
11. Το αναλυτικό μας πρόγραμμα οφείλει να εμπλουτιστεί με κάποια στοιχεία από την πολιτιστική παράδοση των Τουρκοκυπρίων, Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και λοιπών νόμιμων κατοίκων της Κύπρου, χωρίς να αλλάξει σημαντικά η δομή και ο προσανατολισμός του. **1 2 3 4 5**

1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Δεν είμαι βέβαιος/η
4=Συμφωνώ 5=Συμφωνώ απόλυτα

12. Η εποχή μας είναι μεταβατική και η πορεία του κόσμου προς το μέλλον γεμάτη οπισθοδρομήσεις και αντιφάσεις· πολλά ζητήματα παραμένουν ρευστά, αλλά οι σχέσεις σε όλα τα επίπεδα οπωσδήποτε μετασχηματίζονται. **1 2 3 4 5**
13. Η απάντηση της παιδείας μας στα νέα διεθνή δεδομένα της σύγχρονης εποχής οφείλει να είναι η περαιτέρω έμφαση στις αξίες της παγκόσμιας ειρηνικής συνύπαρξης, της ανεκτικότητας, του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα και την ποικιλία, με βάση την ανθρωπιστική μας παράδοση και τη δημοκρατική φιλοσοφία. **1 2 3 4 5**
14. Όλες οι εθνικές/πολιτιστικές ομάδες ενός σύγχρονου κράτους είναι ίσες και, επομένως, πρέπει να διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή τους σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής, της εκπαιδευτικής και της πολιτιστικής ζωής. **1 2 3 4 5**
15. Θα πρέπει να επέλθουν τέτοιες αλλαγές στη δομή του αναλυτικού μας προγράμματος, ώστε να μπορούν οι μαθητές μας να θεωρούν έννοιες, ζητήματα, γεγονότα και θέματα από τη σκοπιά των μειονοτικών κοινοτήτων, θρησκευτικών και πολιτιστικών ομάδων που ζουν στην Κύπρο. **1 2 3 4 5**

ΜΕΡΟΣ II: Πιο κάτω υπάρχουν κι άλλες δηλώσεις, που αφορούν **διεθνή, ευρωπαϊκά και κυπριακά** ζητήματα, για τις οποίες ζητώ την προσωπική σου άποψη. Κύκλωσε δίπλα από καθεμιά έναν αριθμό από το 1 ως το 5, ανάλογα με το βαθμό συμφωνίας σου με αυτή:

1=Διαφωνώ απόλυτα 2=Διαφωνώ 3=Δεν είμαι βέβαιος/η 4=Συμφωνώ
5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Η Κύπρος **πολιτιστικά** ανήκει στην Ευρώπη. **1 2 3 4 5**
2. Η Κύπρος **ιστορικά** ανήκει στην Ευρώπη. **1 2 3 4 5**
3. Η Κύπρος **κοινωνικά** ανήκει στην Ευρώπη. **1 2 3 4 5**
4. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια **οικονομική ένωση**, με βάση τα κοινά συμφέροντα του μεγάλου κεφαλαίου. **1 2 3 4 5**
5. Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση **περιορίζει** τον πλουραλισμό. **1 2 3 4 5**
6. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα καλλιεργείται **εις βάρος** της εθνικής ταυτότητας. **1 2 3 4 5**
7. Δεν υπάρχει **κανένας λόγος να αλλάξει** μορφή ή περιεχόμενο η διδασκαλία των **Θρησκευτικών** στα σχολεία μας με την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. **1 2 3 4 5**

8. Στην Ευρώπη υπάρχουν οι χώρες του **κέντρου**, που είναι **ισχυρές**, και οι χώρες της **περιφέρειας**, που θα είναι πάντα **εξαρτώμενες** από αυτές του κέντρου. 1 2 3 4 5
9. **Κινδυνεύει** η εθνική, θρησκευτική και πολιτιστική μας **ταυτότητα** από την ένταξή μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. 1 2 3 4 5
10. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια **πολιτική ένωση** κρατών, που οι συνθήκες της εποχής επέβαλαν. 1 2 3 4 5
11. Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, ακόμα και μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να **διατηρήσει σταθερό** τον προσανατολισμό του «προς την ιδέα της ελεύθερης πατρίδας, της ελληνικής μας ταυτότητας και της ορθόδοξης χριστιανικής μας παράδοσης». 1 2 3 4 5
12. Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να επιζητεί να **μάθουν τα παιδιά** πολύ περισσότερα πράγματα για την **Ευρώπη**, τους θεσμούς και την ιστορία της, απ' ό,τι σήμερα. 1 2 3 4 5
13. Το Αναλυτικό μας Πρόγραμμα, αφού η Κύπρος εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πρέπει να επιδιώκει την καλλιέργεια της αίσθησης της **ευρωπαϊκής ταυτότητας** στα παιδιά. 1 2 3 4 5
14. Ευρωπαϊκή ταυτότητα και σεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε λαού είναι έννοιες **αντιφατικές**. 1 2 3 4 5
15. Η εκπαίδευσή μας θα πρέπει να δώσει πολύ μεγαλύτερη **έμφαση** στις **επαγγελματικές δεξιότητες** και να **μειώσει** την έμφαση στις **ανθρωπιστικές αξίες**, εφόσον οι νέοι της Κύπρου θα ζήσουν και θα εργαστούν σε μια ενωμένη Ευρώπη, στην οποία ο **ανταγωνισμός** θα είναι εντονότατος. 1 2 3 4 5
16. Αυτό που τώρα χρειάζεται το αναλυτικό μας πρόγραμμα είναι η περαιτέρω καλλιέργεια των **ανθρωπιστικών του στοιχείων**, της ενεργού ανάμειξης των νέων στα κοινά, της αγωγής του πολίτη και της **κριτικής σκέψης**. 1 2 3 4 5
17. Στα σχολεία μας τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όχι μόνο για την Ορθόδοξη χριστιανική διδασκαλία αλλά και για **όλες τις μεγάλες θρησκείες** του κόσμου. 1 2 3 4 5
18. Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να αλλάξουμε **την ύλη** της Ιστορίας που διδάσκουμε, ώστε να μάθουν οι νέοι μας για το παρελθόν **και των άλλων λαών** της Ευρώπη 1 2 3 4 5

19. Οφείλουμε, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, να **αφαιρέσουμε** από την Ιστορία που διδάσκουμε οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί ότι **υποδαυλίζει τα εθνικά πάθη και μίσση**. 1 2 3 4 5
20. Η **Αγωγή του Πολίτη** στα σχολεία μας πρέπει να γίνει πιο ουσιαστική, ενθαρρύνοντας την **ενεργό και κριτική εμπλοκή** των νέων σε τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια ζητήματα. 1 2 3 4 5
21. Το σχολείο **μπορεί** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα. 1 2 3 4 5
22. Το σχολείο **πρέπει** ταυτόχρονα να καλλιεργεί ελληνική εθνική συνείδηση, σεβασμό-πίστη στην Κυπριακή Δημοκρατία και ευρωπαϊκή ταυτότητα. 1 2 3 4 5
23. Η επένδυση στην εκπαίδευση είναι η καλύτερη εγγύηση για τη μελλοντική **οικονομική πρόοδο** ατόμων και συνόλων αλλά και για την **τεχνολογική εξέλιξη** της κοινωνίας. 1 2 3 4 5
24. Τα σχολεία λειτουργούν ως υπηρέτες των συμφερόντων της **άρχουσας τάξης**, ενισχύουν τις κοινωνικές **ανισότητες** και προάγουν την **κυρίαρχη ιδεολογία**. 1 2 3 4 5
25. Τα **διεθνή κέντρα εξουσίας** επηρεάζουν την εκπαίδευση στα κράτη της περιφέρειας, με στόχο να προωθήσουν **ιδεολογίες** που υποστηρίζουν τα συμφέροντά τους. 1 2 3 4 5
26. Ο κάθε λαός της Ευρώπης έχει **ιδιαιτερότητες**, που πρέπει να τις **διατηρεί** και μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. 1 2 3 4 5
27. Ευρωπαϊκή ταυτότητα και εθνική ταυτότητα είναι έννοιες **παράλληλες** αλλά **όχι αντικρουόμενες**. 1 2 3 4 5
28. Η διδασκαλία της **Ορθόδοξης** χριστιανικής πίστης στα σχολεία μας είναι απαραίτητο στοιχείο για τη **διατήρηση** της εθνικής και πολιτιστικής μας **ταυτότητας** μέσα στην ενωμένη Ευρώπη. 1 2 3 4 5
29. Η **παγκοσμιοποίηση** στην εκπαίδευση δίνει έμφαση στην **οικονομική πρόοδο** και στα **μαθήματα** που την **υποστηρίζουν**. 1 2 3 4 5
30. Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **επαγγελματική αποκατάσταση** των αποφοίτων. 1 2 3 4 5
31. Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **ανάπτυξη-βελτίωση** της κοινωνίας. 1 2 3 4 5

32. Η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην **ανάπτυξη των προσώπων** και της **κριτικής συμμετοχής** τους στη ζωή. 1 2 3 4 5
33. Πρέπει να δίνεται **επιλογή** σε όλα τα παιδιά **αν θέλουν** να έχουν μάθημα **θρησκευτικής αγωγής** ή όχι. 1 2 3 4 5
34. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σήμερα είναι πάνω απ' όλα μια **πνευματική-πολιτιστική κοινότητα**, θεμελιωμένη σε κοινές αξίες και ιστορία. 1 2 3 4 5
35. Η Κύπρος πρέπει να τοποθετεί την καλλιέργεια της **εθνικής ταυτότητας** **πάνω** από την καλλιέργεια της **ευρωπαϊκής ταυτότητας**. 1 2 3 4 5
36. Η **ομοιομορφία** στον τρόπο ζωής μεταξύ των χωρών της Ευρώπης είναι **θετικό** στοιχείο. 1 2 3 4 5
37. Η **αυτονομία** του Κύπριου εκπαιδευτικού μετά την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση θα **περιοριστεί**. 1 2 3 4 5
38. Η **παγκοσμιοποίηση** στην εκπαίδευση οδηγεί σε **επικίνδυνη ομοιομορφία**. 1 2 3 4 5
39. Όταν τα παιδιά, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, διδάσκονται **μόνο** τη δική τους θρησκεία στα σχολεία, **υποσκάπτεται** η προσπάθεια **συμφιλίωσης** και **ενισχύεται** ο **θρησκευτικός φανατισμός**. 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

Πιο κάτω υπάρχουν κάποιες δηλώσεις-στόχοι για το ρόλο του σχολείου της Κύπρου, για τις οποίες σε παρακαλώ να δώσεις την άποψή σου αναφορικά με **την υφιστάμενη (τι συμβαίνει σήμερα) κατάσταση**. Χρησιμοποίησε την πιο κάτω κλίμακα, για να δείξεις **σε ποιο βαθμό**, κατά την εκτίμησή σου, το κυπριακό σχολείο **επιτυγχάνει σήμερα** κάθε δήλωση-στόχο:

1=Σε μηδενικό βαθμό 2=Σε μικρό βαθμό 3=Σε μέτριο βαθμό 4=Σε μεγάλο βαθμό 5=Σε απόλυτο βαθμό

Το σχολείο :

1. καταπολεμά την εχθρότητα απέναντι στους ξένους. 1 2 3 4 5
2. προωθεί τη γνώση και κατανόηση για την πολιτιστική κληρονομιά άλλων λαών. 1 2 3 4 5
3. προωθεί τη συνεργασία και την ειρήνη μεταξύ των λαών . 1 2 3 4 5
4. προωθεί την προσήλωση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία . 1 2 3 4 5

5. καλλιεργεί την υπέρβαση των προκαταλήψεων ενάντια σε άλλους λαούς. 1 2 3 4 5
6. καλλιεργεί την αίσθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας στα παιδιά. 1 2 3 4 5
7. καλλιεργεί την ικανότητα να ζει κάποιος αρμονικά με τους άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. 1 2 3 4 5

ΜΕΡΟΣ IV:

A. Σε παρακαλώ να σημειώσεις πιο κάτω τις τρεις **κυριότερες**, κατά τη γνώμη σου, **ευρωπαϊκές αξίες**:

1.
2.
3.

B. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν **εσένα προσωπικά** και το **δικό σου σχολείο**:

1. Εσύ προσωπικά **νιώθεις** Ευρωπαίος; NAI / OXI
2. Συμφωνείς με την **ένταξη** της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση; NAI / OXI
3. Πιστεύεις ότι **κατέχεις** τις βασικές γνώσεις για την Ευρώπη, τις ευρωπαϊκές αξίες και τους ευρωπαϊκούς πολιτικούς θεσμούς; NAI / OXI
4. Θα ήσουν **πρόθυμος** να διδάξεις στα παιδιά τις βασικές γνώσεις για την Ευρώπη, τις ευρωπαϊκές αξίες και τους ευρωπαϊκούς πολιτικούς θεσμούς; NAI / OXI
5. Το σχολείο σου **συμμετέχει** αυτή τη στιγμή σε κάποιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαιδευτικής συνεργασίας; NAI / OXI
6. Θα **ήθελες** το σχολείο σου να συμμετάσχει σε κάποιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα εκπαιδευτικής συνεργασίας; NAI / OXI

Αν όχι, για ποιους λόγους;

.....

7. Με **ποιες χώρες** θα ήθελες, αν είχες επιλογή, να είχατε σχολική συνεργασία ή/και ανταλλαγές επισκέψεων;

.....

8. Τι είναι, για σένα προσωπικά, **ευρωπαϊκή ταυτότητα**;

.....

Τι είναι, για σένα προσωπικά, **ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση**;

.....

Αν υπάρχει κάτι που θεωρείς σημαντικό να λεχθεί σχετικά με τα ζητήματα που τίγονται στο ερωτηματολόγιο, σε παρακαλώ να το κάνεις πιο κάτω:

.....

Σε παρακαλώ να κυκλώσεις και να συμπληρώσεις κάποια **προσωπικά σου στοιχεία**:

Φύλο: Άρρεν / Θήλυ **Έτη υπηρεσίας:** **Θέση:** Δ/λος(-λα) / Β.Δ. / Διευθ.

ΣΕ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ!
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΟΥ ΥΠΗΡΞΕ ΠΟΛΥΤΙΜΗ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Συνοδευτική Επιστολή Προς Τους Διευθυντές

Ανδρέας Θεοδωρίδης
Υποψήφιος διδάκτορας
Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη
Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Διευθυντή / Διευθύντρια
Δημοτικού Σχολείου

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση

Μια από τις διδακτορικές διατριβές που εκπονούνται στο Πανεπιστήμιο Κύπρου έχει θέμα «*Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Ένα θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξης προγραμμάτων στο συγκείμενο μιας παγκοσμιοποιούμενης κοινωνίας*». Μέρος αυτής της προσπάθειας είναι και σχετική έρευνα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, στην οποία το σχολείο σας έχει επιλεγεί να συμμετάσχει. Για την διεξαγωγή της έρευνας υπάρχει έγκριση του Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και τα αποτελέσματά της θα τεθούν υπόψη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Η άποψή τόσο η δική σας όσο και του προσωπικού του σχολείου σας για το θέμα είναι πολύ σημαντική. Γι' αυτό και σας παρακαλούμε να συμβάλετε ώστε, αν είναι δυνατό, **όλο το προσωπικό** του σχολείου σας να συμπληρώσει τα συνημμένα ερωτηματολόγια και να σταλούν στη διεύθυνση που αναγράφεται στον εσώκλειστο φάκελο όσο γίνεται νωρίτερα.

Στο φάκελο που έχετε στα χέρια σας υπάρχει αριθμός ερωτηματολογίων για σας, για τους βοηθούς διευθυντές και για όλους τους δασκάλους και δασκάλες του σχολείου σας. Παρακαλώ να δώσετε **σε όλους** το ερωτηματολόγιο αυτό. Ζητήστε το ερωτηματολόγιο από όλους συμπληρωμένο, αφού τους δώσετε περιθώριο μιας ή δυο ημερών. Μόλις μαζευτούν όλα τα ερωτηματολόγια του σχολείου σας, σας παρακαλούμε να τα επιστρέψετε ταχυδρομικώς μέσα στον επισυναπτόμενο φάκελο.

Σας ευχαριστούμε πάρα πολύ για τη βοήθεια. Για τυχόν διευκρινίσεις παρακαλούμε να επικοινωνήσετε στο τηλέφωνο 22492522. Αν επιθυμείτε να μάθετε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να τα ζητήσετε ηλεκτρονικά στη διεύθυνση: thak@cytanet.com.cy. Ελπίζουμε τα πρώτα αποτελέσματα να είναι διαθέσιμα σε ένα περίπου μήν

Με τιμή,

.....
(Ανδρέας Θεοδωρίδης)

.....
(Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Οι Απαντήσεις των Εκπαιδευτικών στο Ερώτημα:
«Με ποιες χώρες θα ήθελες, αν είχες επιλογή, να είχατε σχολική συνεργασία ή/και ανταλλαγές επισκέψεων;»

(Ο αριθμός δίπλα από κάθε απάντηση δείχνει τον αριθμό όσων έδωσαν αυτή ακριβώς την απάντηση)

Ιταλία	103
Ελλάδα	106
Γαλλία	127
Αγγλία	77
Ισπανία	55
Γερμανία	49
Σουηδία	22
Ελβετία	14
Αυστρία	11
Βέλγιο	11
Οποιοσδήποτε	11
Ολλανδία	10
Φιλανδία	10
Ηνωμένο Βασίλειο-Βρετανία	9
Σκανδιναβικές χώρες	9
Νορβηγία	5
Δανία	4
Πολωνία	4
Τσεχία	4
Αμερική	3
Βόρειες χώρες	3
Με όλες	3
Με όλες τις χώρες της ΕΕ	3
Με τις άλλες μεσογειακές χώρες	3
Με όλες τις ευρωπαϊκές	2
Πορτογαλία	2
Ουγγαρία	2
Μάλτα	2
Βουλγαρία	2
Όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και χώρες εκτός Ευρώπης	2
Δε με πειράζει. Δεν υπάρχει διαφοροποίηση.	2
Με οποιαδήποτε ευρωπαϊκή χώρα	2
Λουξεμβούργο	2
Ρουμανία	
Ρωσία	
Εσθονία	

Λιθουανία

Ισραήλ

Καναδάς

Με όλες ή ένα κράμα

Με όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής συνεργασίας

Βόρειες και ανατολικές χώρες

Με τουρκοκυπριακά σχολεία

Τουρκοκύπριους

Με οποιαδήποτε χώρα που θα μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε (γλώσσα τα Αγγλικά)

Αγγλόφωνες χώρες

Τα μικρά γειτονικά (πλησιέστερα γεωγραφικά) ευρωπαϊκά κράτη (π.χ. Μάλτα)

Μικρά κράτη, με παρόμοια της Κύπρου προβλήματα

Θα διάλεγα χώρες από όλα τα άκρα της Ευρώπης με σκοπό την ανταλλαγή νέων πληροφοριών.

Οποιαδήποτε, πλην Αγγλίας

Οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης, πλην της Ελλάδας που μοιάζει πολύ με την κυπριακή κουλτούρα.

Δεν έχω ιδιαίτερη προτίμηση. Για πρακτικούς λόγους όμως είναι απαραίτητο να έχουμε με τις χώρες αυτές την αγγλική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας.

Περιοχές ή χώρες που μιλούν Ελληνικά ή Αγγλικά.

Με χώρες που διαφέρουν από τη δική μας, εκπαιδευτικά ανεπτυγμένες και «ανοιχτές» σε τέτοιες συνεργασίες.