

Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) ως εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: Ιστορική Αναδρομή.

Αριστοτέλης Σ. Γκιόλμας, Ιωάννα Κ. Σταύρου, Κωνσταντίνος Δ. Σκορδούλης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της “Οικουμενικής Εκπαίδευσης” (Global Education) – που στα ελληνικά αποδίδεται συχνά με τον όρο «Παγκόσμια Εκπαίδευση» - αποτελεί σήμερα θέμα ευρείας συζήτησης, ακόμα και στο χώρο της Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες ή και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, και εντάσσεται στο πλαίσιο διαλόγου για το είδος της επιδιωκόμενης ανάπτυξης. Η Οικουμενική Εκπαίδευση θεωρείται ως απόρροια της αποδόμησης του παλαιότερου αντιθετικού σχήματος των εννοιών «υπερ-ανάπτυξη» και «υπο-ανάπτυξη», οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως δυο χωριστές, αποσυσχετισμένες μεταξύ τους καταστάσεις.

Η παρούσα εργασία αφορά στην ιστορική εξέλιξη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, και ειδικότερα στην ένταξη αυτής στο εννοιολογικό πλαίσιο της **Εκπαίδευσης για την Κοινωνική Δικαιοσύνη (Education for Social Justice)**.

Συγκεκριμένα διερευνάται η ιστορική αλληλεξάρτηση, αλλά συγχρόνως και ο σαφής διαχωρισμός, ιστορικά, των εννοιών Οικουμενική Εκπαίδευση και «Παγκοσμιοποίηση» (Globalization). Επίσης, μελετάται η συνεισφορά της Οικουμενικής Εκπαίδευσης στην Κοινωνική Δικαιοσύνη, ως προς το ζήτημα της Πολιτισμικής Ποικιλότητας (Cultural Diversity) και της Πολιτισμικής και Εθνικής Μοναδικότητας (Unity). Τέλος εξετάζονται τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ των εννοιών *Οικουμενική Εκπαίδευση* και *Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτεότητα (Education for Citizenship)*.

ABSTRACT

The notion of **Global Education** is an issue of a wide public discourse nowadays, even in the field of Science Education or in the field of Environmental Education and it is embodied in the broader framework of discourse about the kind of development aimed at. Global Education is considered as an outcome of the deconstruction of the previous bipolar scheme of the concepts “over-development” and “under-development”, which are not anymore treated as two separate, disconnected states.

The present paper is concerned with the historical evolution of the Global Education, especially with its embodiment within the conceptual framework of the **Education for Social Justice**.

More specifically the historical interconnectedness, as well as the clear historical dissociation of the terms “Global Education” and “Globalization” is examined. Furthermore, the contribution of Global Education to Social Justice is studied, concerning the issues of Cultural Diversity and of Cultural and National Unity. Finally, the points of convergence and the points of divergence between the concepts of Global Education and Education for Citizenship are investigated.

1. ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Η **Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education)** προέκυψε τόσο από τη σύνθεση διαφορετικών μεταξύ τους παιδαγωγικών θεωρήσεων, όσο και ως απόρροια σύνθεσης προηγούμενων κινήματων στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο όρος «Οικουμενική Εκπαίδευση» προτιμήθηκε στην παρούσα εργασία έναντι του επίσημα αποδεκτού στην Ελληνική βιβλιογραφία, όρου «Παγκόσμια Εκπαίδευση», επειδή θεωρούμε ότι αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο αυτής της θεώρησης εκπαίδευσης, σε ότι αφορά την ευαισθητοποίηση σε παγκόσμια ζητήματα και την αντιμετώπιση της ανθρωπότητας ως ολότητα, εν αντιθέσει με

τον όρο ‘Παγκόσμια’ που είναι σχετικά ουδέτερος εννοιολογικά και παραπέμπει σε οικονομικές συνιστώσες.

Το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για τα παγκόσμια θέματα υφίσταται ουσιαστικά από το 1920 όταν κάποιοι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί ιδρύουν την Ομάδα Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (World Education Fellowship) με την έκδοση του περιοδικού *The New Era*. Ακολουθεί, στα τέλη της δεκαετίας του 1930, η ίδρυση του Συμβουλίου για την Εκπαίδευση στα Παγκόσμια Πολιτικά Δικαιώματα (Council for Education in World Citizenship). Στη δεκαετία του 1960 ο James Henderson και οι συνεργάτες του στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου εισάγουν τον όρο «σπουδές για τον κόσμο» (world studies) ως συντομογραφία αναγνώρισης της ανάγκης εισαγωγής της οικουμενικής διάστασης στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Hicks, 2003).

Τα πιο σημαντικά – αλλά και τα παλαιότερα – πλαίσια αναφοράς της οικουμενικής διάστασης στην εκπαίδευση, των οποίων οι αρχές συγκροτούν τη βάση της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, θεωρούνται η *Εκπαίδευση για τη Διεθνή Κατανόηση (Education for International Understanding)*, η *Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη (Development Education)* – η *Αγωγή του Τρίτου Κόσμου (Third World Pedagogy)*, η *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education)* και η *Εκπαίδευση για την Ειρήνη (Peace Education)*.

1.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (EDUCATION FOR INTERNATIONAL UNDERSTANDING).

Οι ιδέες της εκπαίδευσης για τη διεθνή κατανόηση διατυπώνονται, για πρώτη φορά, στον πρόλογο της Διακήρυξης της UNESCO το 1945, η οποία αναλύει τον παραπάνω όρο, ως άμεση συνέπεια των επιπτώσεων του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Η ιδέα της δημιουργίας μιας διεθνικής ύπατης εξουσίας και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο την προσέγγιση και τη βαθύτερη γνωριμία των λαών μεταξύ τους, συνιστούν βασικούς άξονες της επιχειρηματολογίας της UNESCO υπέρ τη εγκαθίδρυσης και εδραίωσης της ειρήνης στον κόσμο. Στη μεταπολεμική αυτή περίοδο οι προτάσεις της UNESCO βρίσκουν ανταπόκριση περισσότερο σε χώρες όπως η Ιαπωνία, η οποία ως ηττημένη χώρα έχει βιώσει τον τρόπο του Ναγκασάκι και της Χιροσίμα, και λιγότερο σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Μεγάλη Βρετανία, οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στην εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και συγκεκριμένα σε θέματα φυλετικών διακρίσεων. Ο Ψυχρός Πόλεμος, στη συνέχεια, επηρεάζει το διάλογο στο χώρο της εκπαίδευσης ακόμα και στην Ιαπωνία, την πρώτη χώρα που αποκήρυξε, επίσημα, τον πόλεμο στο Σύνταγμα του 1950. Με την ένταξη της Σοβιετικής Ένωσης στην UNESCO το 1954, καθώς και άλλων χωρών που είχαν προσφάτως ανεξαρτητοποιηθεί, το 1960, καθίσταται ολοένα και πιο δύσκολο να ανακτηθεί η συνοχή που χαρακτήριζε τα αρχικά ιδεώδη της UNESCO περί της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα από το 1974 ο όρος «Εκπαίδευση για Διεθνή Κατανόηση» να υφίσταται μόνο ως ρητορικό σχήμα (Fujikane, 2003).

1.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ (DEVELOPMENT EDUCATION) – ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ (THIRD WORLD PEDAGOGY)

Οι δύο αυτοί όροι ανάγονται αρχικά στην περίοδο της αποικιοκρατίας, όταν μέρος του ρόλου της εκπαίδευσης ήταν να υποστηρίζει τις αποικιοκρατικές πολιτικές στο σχολείο και στην κοινωνία. Στη διάρκεια του αγώνα κατά της αποικιοκρατίας και υπέρ της ανεξαρτησίας των πρώην αποικιών, κυρίως τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, ο διεθνής προβληματισμός προσανατολίζεται στην ύπαρξη ανισοτήτων και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι «υπο-ανάπτυξη» χώρες. Ειδικά, το κίνημα για την «Αγωγή του Τρίτου Κόσμου», εστιάζει στην εξάρτηση των αναπτυσσόμενων χωρών από τις παγκόσμιες οικονομικές δομές, αλλά και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ανάπτυξη του αποκαλούμενου Πρώτου Κόσμου και αυτήν του Τρίτου Κόσμου.

Ταυτόχρονα, η UNESCO στρέφει το ενδιαφέρον της προς την παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας, κυρίως για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, (Fujikane, 2003; Hicks, 2003), ενώ πολλές

διακυβερνητικές αλλά κυρίως μη κυβερνητικές οργανώσεις δραστηριοποιούνται: α) στην ενημέρωση του κοινού για τα προβλήματα των αναπτυσσόμενων χωρών και β) στο πόσο επηρεάζει η κατανάλωση φυσικών πόρων στο Βορρά, τις ευκαιρίες ανάπτυξης που έχει ο Νότος. Οι ιδέες αυτές αποτελούν σήμερα κεντρικούς άξονες στο πλαίσιο της «Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» (Education for Sustainable Development, ESD).

Σαν συνέπεια, το κίνημα για την ενημέρωση των πολιτών, το οποίο ονομάστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 *Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη (Development Education)*, έθεσε τις βάσεις της εισαγωγής του εν λόγω αντικειμένου στα Αναλυτικά Προγράμματα της τυπικής εκπαίδευσης των αναπτυγμένων χωρών, σε «μία προσπάθεια να ανταποκριθεί η Παιδαγωγική στα παγκόσμια, τοπικά ή και εξατομικευμένα προβλήματα της υπερ-ανάπτυξης και της υπο-ανάπτυξης» (Fujikane, 2003).

1.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (MULTICULTURAL EDUCATION) – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ (PEACE EDUCATION).

Σε αντίθεση με την Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη, ο δημόσιος διάλογος για την Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση αποτέλεσε σημαντική συνιστώσα της επίσημης ημερήσιας διάταξης, τουλάχιστον στις Η.Π.Α., τη Μεγάλη Βρετανία και τη Γερμανία, ως η κυβερνητική ανταπόκριση στα προβλήματα της ένταξης των μεταναστών, γεγονός το οποίο επηρέασε τις εκπαιδευτικές πρακτικές, με αποτέλεσμα οι επίσημες κυβερνητικές εκδοχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να οδηγηθούν σε αδιέξοδο μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980. Η αντίληψη όμως ότι η διδασκαλία της πολιτισμικής παράδοσης των μειονοτικών κοινοτήτων ενισχύει τα στερεότυπα, την προκατάληψη καθώς και την πολιτική απομόνωσης και αφομοίωσης των μεταναστών μέσω των θεσμικών διακρίσεων, αναδεικνύει την ανάγκη για κοινωνική δράση περισσότερο παρά για πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαμορφώνει το πλαίσιο της *Αντι-ρατσιστικής Εκπαίδευσης (Anti-racist Education)* και εν συνεχεία της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη (Peace Education)* και της *Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Intercultural Education)*.

Στην αναθεώρηση της έννοιας της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη*, τη δεκαετία 1970, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ριζοσπαστικές θεωρίες του Johan Galtung για τη «διαρθρωτική βία» (structural violence), όπου η ειρήνη δεν θεωρείται απλώς η απουσία του πολέμου αλλά δίνεται έμφαση στην «ισχυρή ή εποικοδομητική ειρήνη» (Galtung, 1971), και οι ιδέες του Paulo Freire για την απελευθέρωση από την καταπίεση μέσω της δράσης. Η παιδαγωγική θεωρία του Freire, όπως αποτυπώνεται στα έργα του «*Αγωγή των Καταπιεσμένων*» (Freire, 2000) και «*Ο Διάλογος ως Κανόνας*» (Freire, 1980), συντελεί στη μετατόπιση της εστίασης του ίδιου του περιεχομένου της εκπαίδευσης για την ειρήνη - από την εκπαίδευση *σχετικά με (about)* την ειρήνη προς τη διαδικασία εκπαίδευσης *με σκοπό (for)* την ειρήνη.

Τα προαναφερόμενα εκπαιδευτικά κινήματα, τα οποία σχεδόν πάντα βρίσκονται εκτός και ενάντια των πολιτικών της επίσημης εκπαίδευσης, θέτουν τις βάσεις για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της επίσημης εκπαίδευσης και προκαλούν το κυρίαρχο εκπαιδευτικό παράδειγμα κάθε χώρας όσον αφορά στις διεθνείς παραμέτρους που εισάγονται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Fujikane, 2003).

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (GLOBAL EDUCATION). ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ.

Το 1995, στο πλαίσιο του Περιφερειακού Συνεδρίου για την Οικουμενική Εκπαίδευση, το οποίο οργανώθηκε από την UNICEF MENA (Middle East and North Africa) στο Λίβανο, ο Selby πρωτοδιατυπώνει τον ορισμό της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ως εξής: «*Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) είναι ένα ολιστικό παράδειγμα εκπαίδευσης, το οποίο στοιχειοθετεί τη διασύνδεση των ανθρώπινων κοινοτήτων, τόπων και ανθρώπων, το συσχετισμό όλων των κοινωνικών, πολιτισμικών και φυσικών φαινομένων, τη διαπερατότητα της φύσης του χρόνου – παρελθόν, παρόν, μέλλον, καθώς και την ολιστική φύση της νοητικής, συναισθηματικής, φυσικής και πνευματικής διάστασης των ανθρωπίνων όντων. Περιλαμβάνει θέματα ανάπτυξης, ισότητας, ειρήνης, κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης και*

περιβαλλοντικής αειφορίας. Στο πεδίο της συμπεριλαμβάνονται το προσωπικό, το τοπικό, το εθνικό και το πλανητικό. Σύμφωνα με τους κανόνες και αρχές της Οικουμενικής Εκπαίδευσης είναι και η παιδαγωγική θεώρηση που προκύπτει, η οποία είναι βιωματική, συμμετοχική, δημοκρατική και προσανατολισμένη στην αλλαγή» (Selby, 1999).

Βασική επιδίωξη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση ενός ελεύθερου, χωρίς προκαταλήψεις, ατόμου, το οποίο θα διαθέτει υψηλό βαθμό υπευθυνότητας για τη μοίρα του κόσμου ως σύνολο και η προετοιμασία των ανθρώπων για να μπορούν να ζήσουν σε καταστάσεις παγκόσμιας κρίσης. Επομένως, ως σκοποί της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ορίζονται στο να υπερνικήσει : α) το διαχωρισμό του κόσμου σε αντιμαχόμενες ομάδες, και κατά συνέπεια τους κοινωνικούς, εθνικούς και κάθε μορφής ανταγωνισμούς που οδηγούν σε ένοπλες συγκρούσεις σε διάφορες περιοχές του κόσμου. β) τη δυσαρμονία ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση, η οποία επιφέρει την απειλή της οικολογικής καταστροφής και γ) τον κατακερματισμό της ανθρώπινης σκέψης και πνεύματος (Hicks & Holden, 2007).

Η Οικουμενική Εκπαίδευση συνιστά έτσι μια διαθεματική προσέγγιση, η οποία αναφέρεται στην κατανόηση των θεμάτων της διεθνούς ανάπτυξης και της αντιμετώπισης της φτώχειας, στην επίλυση των συγκρούσεων και την αποκατάσταση της ειρήνης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας όσον αφορά στις κουλτούρες, στις γλώσσες, και τις θρησκείες, στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της περιβαλλοντικής αειφορίας.

Αυτή η οικουμενική θεώρηση των θεμάτων προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτητα πρακτικών, γεγονός που διαμορφώνει ευρύτερα συμμετοχικά πλαίσια δράσης και ριζοσπαστικότερων προσεγγίσεων, οι οποίες ενθαρρύνουν στην κριτική κατανόηση και την αναγνώριση της δυναμικής φύσης της κοινωνίας (Davies & Reid, 2005).

Είναι φανερό ότι στα πλαίσια του νέου αυτού, για την εποχή, εκπαιδευτικού πεδίου, οι όροι «υποανάπτυκτη» και «ανεπτυγμένη», σε ό,τι αφορά μία χώρα, παύουν να είναι ένα διπολικό, αντιθετικό σχήμα και αποκτούν μία αλληλοσυσχέτιση και σχέση αιτίου - αποτελέσματος σε παγκόσμιο επίπεδο (Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Στις Η.Π.Α από τη δεκαετία του 1960, εκπαιδευτικοί έχουν εισάγει τον όρο Οικουμενική Εκπαίδευση, ως αντίδραση στις ισχυρές διαιρέσεις που προκάλεσε η real-politik του Ψυχρού Πολέμου (Anderson, 1990). Τέτοιες διαιρέσεις ήταν οι «ελεύθερες» σε αντιδιαστολή με τις «κομμουνιστικές» χώρες ή οι «χειραφετημένες» σε σχέση με τις «υπόδουλες». Επίσης η εικόνα που έδωσε η Ν.Α.Σ.Α. του «διαστημοπλοίου Γη» (γνωστό και ως το «μπλε μαργαριτάρι») οδήγησαν τους ανθρώπους στο να δουν την αλληλοσυνδεσιμότητα του κόσμου (Landorf & Nevin, 2007).

Το 1976, διαμορφώνεται το εννοιολογικό πλαίσιο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, όταν ο Robin Richardson διατυπώνει τον πρώτο εννοιολογικό χάρτη της Κοινωνίας της Οικουμένης και ορίζει τους άξονες διερεύνησης των θεμάτων που αφορούν σε ολόκληρο τον πλανήτη και τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις μεταξύ τους: Αξίες – Δράση – Προβλήματα – Υπόβαθρο (Hicks, 2003).

Το θεωρητικό αυτό πλαίσιο θεωρήθηκε σημαντική καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς η διερεύνηση αμφιλεγόμενων κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων εμπίπτει σε τέσσερις μεγαλύτερες κατηγορίες: *τη φτώχεια, την καταπίεση, τις συγκρούσεις (πόλεμοι) και το περιβάλλον*. Το 1988 οι Pike και Selby στηριζόμενοι στις απόψεις του Richardson αναπτύσσουν το εννοιολογικό πλαίσιο του νέου πεδίου, προβάλλοντας αυτό που αποκάλεσαν «**οι τέσσερις διαστάσεις της οικουμενικότητας**» και οι οποίες συνιστούν τον «πυρήνα» ή την «εσωτερική διάσταση» της οικουμενικής εκπαίδευσης: η διάσταση του χώρου, η διάσταση του χρόνου, η θεματική διάσταση, καθώς και αυτή του ανθρώπινου δυναμικού, το οποίο αποτελεί σημαντική συνιστώσα της «εσωτερικής διάστασης», ενώ διατυπώνονται πέντε σκοποί, ως το «ελάχιστο δυνατό όριο» και βάσει των οποίων συγκροτείται η οικουμενική διάσταση της εκπαίδευσης (Hicks, 2003).

Οι σκοποί αυτοί είναι:

1. *Η Συστημική συνείδηση*: Οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν με το συστημικό τρόπο σκέψης όσον αφορά στην κατανόηση της συστημικής φύσης του κόσμου και την πρόσκτηση μιας ολιστικής θεώρησης των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους.

2. *Συνείδηση προοπτικής*: Οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίζουν ότι η οπτική του κόσμου δεν μπορεί να είναι ενιαία για όλους τους ανθρώπους και να αναπτύξουν το αίσθημα της αποδοχής διαφορετικών θεωρήσεων.

3. *Συνείδηση για ένα υγιές περιβάλλον*: Οι μαθητές θα πρέπει να αφυπνιστούν και να κατανοήσουν τις συνθήκες ανάπτυξης και τις τάσεις που διαμορφώνονται σε οικουμενικό επίπεδο, να αναπτύξουν κατανόηση, η οποία βασίζεται στην πληροφόρηση για τις ιδέες της δικαιοσύνης, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ευθύνη καθώς και ένα μελλοντικό προσανατολισμό όσον αφορά στις επιπτώσεις των πράξεων που αναφέρονται στην αειφορία του πλανήτη.

4. *Συνείδηση εμπλοκής και ετοιμότητας*: Οι μαθητές θα πρέπει να αφυπνιστούν στο γεγονός ότι οι επιλογές και οι ενέργειές τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, έχουν επιπτώσεις στο οικουμενικό παρόν και το μέλλον. Επίσης χρειάζεται να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες κοινωνικής και πολιτικής δράσης ώστε να καταστούν ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες, ικανοί να συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

5. *Ευρύτητα σκέψης*: Οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η διαδικασία μάθησης είναι ένα συνεχές ταξίδι γνώσης χωρίς προκαθορισμένο ή τελικό προορισμό και ότι οι νέοι τρόποι θέασης του κόσμου αναζωογονούν την ίδια την σκέψη (Hicks 2003).

3. Η ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΟΡΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Η Οικουμενική Εκπαίδευση θεωρείται στις μέρες μας ως «η εκπαίδευση εκείνη που προετοιμάζει τους μαθητές να ενσωματωθούν, και να συνεισφέρουν, στο αναδυόμενο παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον» (Zsebk, 2000). Επομένως, η Οικουμενική Εκπαίδευση καθίσταται πραγματικά παγκόσμια, καθόσον μπορεί να υπάρξει, θεωρητικά, τόσο μέσα σε διεθνή όσο και σε εθνικά πλαίσια.

Κατά συνέπεια ένα σημείο που χρήζει προσοχής, σε ότι αφορά την διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση, είναι η σχέση μεταξύ Οικουμενικής Εκπαίδευσης και Παγκοσμιοποίησης. Η πλέον πρόσφατη βιβλιογραφία πάνω στην Παγκοσμιοποίηση, εστιάζει μόνο στις οικονομικές συνιστώσες της διαδικασίας αυτής. Οι περισσότερες εμφανίσεις του όρου «Παγκοσμιοποίηση» στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, εστιάζουν στην παγκόσμια εξάπλωση των νεο-φιλελεύθερων οικονομικών ιδεών και πρακτικών (Rizvi, 2000). Παρ' όλα αυτά, αρκετοί μελετητές, εκτός των οικονομικών παραμέτρων, εστιάζουν στο ρόλο των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών – συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών – παραγόντων στην Παγκοσμιοποίηση (Waters, 2001; Walker, 2000). Ανεξάρτητα, πάντως από την οπτική γωνία που υιοθετεί κανείς, όσον αφορά στη διαδικασία της Παγκοσμιοποίησης, ένα πράγμα είναι βέβαιο: η Παγκοσμιοποίηση και η Οικουμενική Εκπαίδευση φαίνονται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Παρ' ότι η μία είναι παράπλευρη συνέπεια της άλλης, είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς ποιο είναι το αίτιο και ποιο ένα πιθανό του αποτέλεσμα.

Λόγω της εμφανώς αρνητικής χροιάς που έχει αποκτήσει, αδικαιολόγητα, ο όρος «παγκοσμιοποίηση», η εκπαίδευση ως οικουμενικό φαινόμενο έχει λάβει ένα περιφερειακό χαρακτήρα στον όλο διάλογο για την παγκοσμιοποίηση (Porkewitz, 2004). Τουναντίον πρόκειται για ένα κατ' εξοχήν παγκοσμιοποιημένο κλάδο, με τις αρνητικές αλλά και πολλές από τις θετικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης. Υπάρχουν συγκεκριμένοι τρόποι ερμηνείας και κατανόησης της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση: η σε ιστορικά πλαίσια παραγόμενη και κοινωνικά παραγόμενη γνώση, η κυκλοφορία της γνώσης και των ιδεών μέσα σε δίκτυα (ανθρώπινα και ηλεκτρονικά), ανάμεσα σε κοινωνικά συστήματα και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, η συνεχής αλληλεπίδραση του τοπικού και του παγκόσμιου, η επίδραση – θετική ή αρνητική – πάνω στην εκπαίδευση, οργανισμών όπως η Παγκόσμια Τράπεζα, το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, ο ΟΗΕ και οι Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), η διαθεματικότητα και διαπολιτισμικότητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων και το, ηθελημένο ή καταναγκαστικό, «δούναι και λαβείν» μεταξύ εθνών σε εκπαιδευτικές πολιτικές, πρακτικές και ανθρώπινο δυναμικό (Steiner-Khamsi, 2004). Αυτή η ίδια όμως η Οικουμενική

Εκπαίδευση μπορεί να ανθίσταται στις οικονομικές και εμπορικές πτυχές της Παγκοσμιοποίησης, ενώ συνυπάρχει με αυτήν (McLaren & Farahmandpur, 2005).

Στο πώς η Οικουμενική Εκπαίδευση γενικότερα προσεγγίζει την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, έχουν αναπτυχθεί δύο θεμελιώσεις σε θεωρητικό επίπεδο (Asbrand & Scheunpflug, 2005). Η μία είναι η θεμελίωση πάνω στην *Θεωρία Δράσης (Action-Theory)* όπου η Οικουμενική Εκπαίδευση εδραιώνεται πάνω σε μία ολιστική θεώρηση του κόσμου και των ανθρωπίνων όντων (Selby & Rathenow, 2003). Με δεδομένη την αλληλεπίδραση μεταξύ ενός ατόμου-«εκπροσώπου» (agent) και μιας κατάστασης (situation) που διαμορφώνει τελικά την συμπεριφορά (Mele, 1997), τα χαρακτηριστικά της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, στο πλαίσιο αυτό είναι : α) η αντιμετώπιση της *ανάπτυξης* ως μία διαδικασία που διαμορφώνεται σε διεθνές επίπεδο κι όχι σε εθνικό επίπεδο, επομένως όλοι οι άνθρωποι με τη σωστή συνείδηση μπορούν να δράσουν και να καθοδηγήσουν σε διαδικασίες ανάπτυξης β) οι στόχοι της δεν αφορούν μόνο στα προβλήματα του Τρίτου Κόσμου, αλλά και στις παγκόσμιες συσχετίσεις των προβλημάτων, καθώς και την κατανόηση των αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μεταξύ των άμεσων τοπικών δράσεων και των δράσεων σε παγκόσμια κλίμακα γ) οι μέθοδοι της είναι πολυποίκιλες, ολιστικές και συμμετοχικές. Συνολικά υπονοείται μία τριπλή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ενημέρωση, τη συνείδηση/επίγνωση και τη δράση (Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Η άλλη θεμελίωση της Οικουμενικής εκπαίδευσης είναι αυτή που στηρίζεται στο παράδειγμα της *Θεωρίας Συστημάτων (System-Theory)* (Seitz, 2002). Η παγκόσμια κοινότητα αντιμετωπίζεται ως *σύστημα*, η παγκοσμιοποίηση ως εξέλιξη προς μία παγκόσμια κοινωνία (Luhman, 1997). Ως κύριος σκοπός της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο αυτό, είναι να υποστηρίξει την ανάπτυξη του μανθάνοντος υποκειμένου, με τη μορφή απόκτησης επαρκών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη διαβίωση μέσα στην παγκόσμια κοινότητα, προετοιμάζοντάς το για ένα αβέβαιο και πολύπλοκο μέλλον. Η θεμελίωση της Οικουμενικής εκπαίδευσης πάνω στο παράδειγμα της Θεωρίας Συστημάτων στηρίζεται σε τρεις άξονες: στην πολυπλοκότητα της παγκόσμιας κοινωνίας, στον προσανατολισμό στο «τοπικό» των προβλημάτων μαζί με την αναγκαιότητα της αφηρημένης μάθησης και τέλος σε στοιχεία θεωριών μάθησης όπως είναι η αυτο-οργανωόμενη μάθηση, ο κονστρουκτιβισμός (Scheunpflug & Asbrand, 2006).

Ένα άλλο στοιχείο που είναι σημαντικό να τονιστεί σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, είναι η επίδραση της πολιτισμικής ποικιλότητας, στον τρόπο που υλοποιείται η Οικουμενική Εκπαίδευση.

Στο πεδίο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, ο Banks (Banks, 2003; 2004; Banks et al., 2005) θέτει τη διδασκαλία για κοινωνική δικαιοσύνη στην πρώτη γραμμή των στόχων της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, όπου ουσιαστικά διατυπώνει την κοινωνική δικαιοσύνη με όρους εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτεότητα. Στο «Δημοκρατία και Ποικιλότητα: Αρχές και Έννοιες για την Εκπαίδευση Ενεργών Πολιτών σε μία Παγκοσμιοποιημένη Εποχή» (Banks et al., 2005), αναγνωρίζει *τέσσερις βασικές αρχές*, που θα όφειλαν να είναι ο κεντρικός άξονας των προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτεότητα. Αυτές οι αρχές είναι: ***η μοναδικότητα και η ποικιλότητα, η παγκόσμια αλληλοσύνδεση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και η συμμετοχική δράση.***

Οι τρεις πρώτες αρχές αναφέρονται στα προτεινόμενα σημεία που πρέπει να εστιάζουν τα προγράμματα εκπαίδευσης για ενεργό πολιτεότητα, ενώ η τελευταία αρχή αποτελεί την αναγνώριση του ότι για να είναι αποτελεσματικά αυτά τα προγράμματα, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να μετασχηματίσουν τη γνώση σε δράση. Ενέργεια-κλειδί για να επιτευχθούν οι παραπάνω αρχές, αναφέρει ο Banks (Banks, 2004) είναι το να αφομοιωθούν η γνώση, οι δεξιότητες και οι στάσεις, οι σχετικές με την κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Gaudelli (Gaudelli, 2003) συζητά την κοινωνική δικαιοσύνη με όρους δράσης των πολιτών, ένα από τα έξι θέματα που αναγνωρίζει ως τις κύριες παραμέτρους στην ανάπτυξη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Gaudelli, η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη συνίσταται στο να διευκολύνονται *«δράσεις που αλλάζουν την αντίληψη περί του ατόμου»* και όχι τόσο στο να υποστηρίζεται ο ακτιβισμός per se (Gaudelli, 2003, σελ. 23).

3.1 ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΜΟΝΑΔΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ

Ο κεντρικός στόχος ενός δημοκρατικά δομημένου έθνους-κράτους οφείλει να είναι η δόμηση μιας ευαίσθητης ισορροπίας μεταξύ της μοναδικότητας κάθε πολιτισμού από τη μία, και της πολιτισμικής ποικιλότητας από την άλλη (Banks et al., 2001).

Οι πολίτες σε μία πλουραλιστική δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να είναι σε θέση να διατηρούν τη σύνδεσή τους με την αρχική τους πολιτισμική κοινότητα, αλλά και να συνεισφέρουν, ταυτοχρόνως, αποτελεσματικά στον κοινά διαμορφωμένο πολιτισμό της χώρας. Κατά συνέπεια η διασύνδεση των οικουμενικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών, θεμάτων με τα ιδιαίτερα θέματα - προβλήματα του κάθε έθνους-κράτους αποτελεί σημαντική συνιστώσα της Οικουμενικής Εκπαίδευσης για κοινωνική και περιβαλλοντική δικαιοσύνη.

Να τονιστεί χαρακτηριστικά ότι σε οδηγό (τόμο αντίστοιχης σειράς οδηγιών) για την Οικουμενική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση που εκδόθηκε στις Η.Π.Α. το 2003 και αφορά τους νέους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, τονίζονται έξι αρχές για την εφαρμογή της Οικουμενικής Εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Brown & Kysilka, 2003): να εξάιρεται η ποικιλότητα, να τιμώνται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να αναζητούνται οι πολλαπλές προοπτικές, να αναπτύσσονται η αλληλοσυνδεσιμότητα και η αλληλεξάρτηση των ζητημάτων, να εξασκείται η συλλογική και συμμετοχική ευθύνη και, τέλος, να αποκτάται εμπειρία της παγκόσμιας κοινωνίας. Είναι φανερό, από τις τρεις πρώτες από τις αρχές αυτές, ότι ταυτόχρονα επιδιώκεται να αναδειχθεί, στο πλαίσιο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης, η μοναδικότητα της πολιτισμικής ταυτότητας (unity) που συνοδεύει κάθε μανθάνον υποκείμενο και γενικά κάθε πολιτισμό, συγχρόνως με την ετερότητα (otherness) – σεβασμός του «άλλου» - και την πολιτισμική ποικιλότητα (diversity).

Η Οικουμενική εκπαίδευση έχει στοιχεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, όπου τονίζονται οι ομοιότητες συνήθως και οι γραμμές σύγκλισης μεταξύ πολιτισμικών υποβάθρων αλλά και στοιχεία Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπου τονίζεται η αξία και η μοναδικότητα κάθε πολιτισμού, χωρίς να δίνεται έμφαση στα στοιχεία που αυτοί οι πολιτισμοί αντιπαρατίθενται (Aluffi-Pentini, 2005). Επιπλέον όμως εισάγει και το στοιχείο της αλληλοσύνδεσης των ζητημάτων παγκοσμίως καθώς και της ενεργούς πολιτικοποιημένης εμπλοκής του μανθάνοντος υποκειμένου σε αυτά.

3.2 Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΩΣ ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

Ο όρος *γραμματισμός (literacy)*, όπως αυτός ορίζεται και αποκωδικοποιείται κυρίως στα Αγγλοσαξονικά κράτη και τις Η.Π.Α, περιλαμβάνει πλέον και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ο οποίος μπορεί και οφείλει να συμμετέχει τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα μεγάλα προβλήματα του πλανήτη δεν προέρχονται από ανθρώπους που δεν είναι εγγράμματοι, αντίθετα, φαίνεται να προέρχονται από ανθρώπους – διαφορετικών πολιτισμών, φυλών, θρησκειών και εθνικοτήτων – που αδυνατούν ή αρνούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για την επίλυση δύσκολων και πολύπλοκων προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζει η παγκόσμια κοινότητα όπως: η υπερθέρμανση του πλανήτη, οι επιδημίες και οι ασθένειες, η φτώχεια, ο ρατσισμός, οι φυλετικές διακρίσεις και οι πόλεμοι. Επομένως, οι εγγράμματοι πολίτες στις δημοκρατικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν και τον *πολυπολιτισμικό γραμματισμό*. Ο πολυπολιτισμικός γραμματισμός (multicultural literacy) συνίσταται στις δεξιότητες και τις ικανότητες να αναγνωρίζει κάποιος και τις ιδεολογικο-πολιτικές παραμέτρους της παραγωγής της γνώσης και τα συμφέροντα που υφίστανται, να ανακαλύπτει τις προϋποθέσεις της γνώσης, να προσεγγίζει τη γνώση από ποικίλες εθνικές και πολιτισμικές προοπτικές, και να χρησιμοποιεί τη γνώση ώστε να καθοδηγείται η δράση, η οποία θα δημιουργήσει έναν ανθρώπινο και δίκαιο κόσμο (Banks, 1996).

3.3 ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΟ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ (EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP)

Η ενεργός πολιτεϊότητα και η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτεϊότητα (Education for Global Citizenship) ορίζονται εν γένει και εφαρμόζονται διαφορετικά μέσα στα διάφορα έθνη

και μέσα στα διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια. Κατά συνέπεια, υπάρχουν κοινά προβλήματα, ζητήματα και θέματα, όπως η ανάγκη να προετοιμαστούν οι μαθητές σε διάφορα έθνη ώστε να λειτουργήσουν τόσο εντός των συνόρων τους όσο και διακρατικά. Άρα είναι χρήσιμη η ύπαρξη διεθνικών ομάδων που θα εντοπίσουν αυτά τα κοινά διεθνικά θέματα και προβλήματα και θα διαμορφώσουν κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπισή τους.

Σήμερα υπάρχει μια αλληλοεπικάλυψη ανάμεσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για Ενεργό Πολιτειότητα. Μια σειρά δηλώσεων έχουν διατυπωθεί από τους υποστηρικτές της Οικουμενικής Εκπαίδευσης που περιέχουν τον όρο 'πολιτειότητα' (citizenship). Επιπλέον, υπάρχουν συγκεκριμένες συνδέσεις, στο περιεχόμενο έρευνας Εθνικών προγραμμάτων, ανάμεσα στην 'πολιτειότητα' και την Οικουμενική Εκπαίδευση.

Ειδικότερα στον χώρο της Αγγλόφωνης εκπαίδευσης, εντοπίστηκαν έξι βασικά σημεία απόκλισης που διαφοροποιούν ακόμη την Οικουμενική Εκπαίδευση σε σχέση με την Εκπαίδευση για την Παγκόσμια Ενεργό Πολιτειότητα (Davies *et al* 2005) : η Οικουμενική Εκπαίδευση ως παλαιότερη μορφή εκπαίδευσης έχει τη δική της παράδοση, κάτι στο οποίο η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα υστερεί, η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα τονίζει κυρίως την εμπλοκή σε επίπεδο κοινότητας ή τον αναστοχασμό μέσα στη σχολική τάξη, ενώ η Οικουμενική Εκπαίδευση την ευρύτερη παγκόσμια δράση, η Οικουμενική Εκπαίδευση αναφέρεται σε πολιτική κυρίως δράση και συμμετοχή για λύση των προβλημάτων ενώ η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα είναι υπέρ της πιο «συμμετοχικής», απολίτικης σε ένα βαθμό δράσης, η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα έχει στενότερο αλλά πιο συμπαγές θεωρητικό υπόβαθρο από την Οικουμενική Εκπαίδευση ως στηριζόμενη στην ακαδημαϊκή έρευνα και λιγότερο στις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις εν σχέσει με την Οικουμενική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα θεωρεί το μανθάνον υποκείμενο ως υποχρεωμένο να εμπλέκεται στα παγκόσμια ζητήματα, μέσα από το «φίλτρο» του έθνους που ανήκει, ενώ η Οικουμενική Εκπαίδευση προάγει την απευθείας διεθνή συμμετοχή, π.χ. μέσω ομάδων και τέλος η νομική εδραίωση και κυβερνητική υποστήριξη που έχει λάβει η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα ως πιο «ανώδυνη» πολιτικά, όπως και η θέση της στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι πολύ καλύτερη από την αντίστοιχη της Οικουμενικής Εκπαίδευσης.

Η Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα είναι περισσότερο εστιασμένη και λιγότερο προφανώς 'πολιτική' από την Οικουμενική Εκπαίδευση. Ο πολιτικός προσανατολισμός ενός Εθνικού Προγράμματος επιλαμβάνεται πρωτίστως, για τη στήριξη της δημοκρατίας σε εθνικό επίπεδο, ενώ η Οικουμενική Εκπαίδευση, σχετίζεται με τα μετα-εθνικά μοντέλα (post-national models). Ο κοινωνικός κατακερματισμός, η αμάθεια και η αποξένωση σε συνδυασμό με τη αποτίμηση της συμμετοχικής διαδικασίας και η ανάπτυξη εξτρεμιστικών πολιτικών τάσεων και ομάδων αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των Εθνικών Προγραμμάτων για την Ενεργό Πολιτειότητα, στα οποία δίνεται έμφαση στην κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα, την ενεργό εμπλοκή σε θέματα κοινότητας και τον πολιτικό γραμματισμό. Η Οικουμενική Εκπαίδευση είναι περισσότερο πολιτική, έχει ευρύτερη βάση και διαρθρώνεται σύμφωνα με τις προτεραιότητες – θέματα, τα οποία θεωρούνται περισσότερο σημαντικά: τους πολέμους, το γένος, την ανάπτυξη και τις διαφυλετικές σχέσεις. Αυτές οι τέσσερις σημαντικές περιοχές σχετίζονται με την Κοινωνική δικαιοσύνη και δεν καθορίζονται από τις εθνικές καταστάσεις.

Μία άλλη διαφορά υφίσταται στο επίπεδο της εστίασης. Η Ενεργός Πολιτειότητα στο πλαίσιο των Εθνικών Προγραμμάτων, μπορεί περιστασιακά να αναφέρεται σε οικουμενικά θέματα, εντούτοις υπάρχει σαφής εστίαση στην αναγνώριση των εθνικών ζητημάτων, γεγονός που μπορεί να είναι κατάλληλο στο πλαίσιο μιας επίσημης εθνικής αναφοράς αλλά δεν υποδηλώνει μια ισχυρή διεθνή ή οικουμενική διάσταση (Davies *et al* 2005).

Οι διαφορές δε που υφίστανται στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις ανάμεσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Ενεργό Πολιτειότητα, έχουν σχέση τόσο με την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και με το πλαίσιο της ίδιας της σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα η Οικουμενική Εκπαίδευση έχει ευρύτητα πρακτικών όσον αφορά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που διαμορφώνει ευρύτερα συμμετοχικά πλαίσια δράσης. Επίσης, ένα από τα βασικά γνωρίσματα της Οικουμενικής Εκπαίδευσης είναι η

έμφαση στη διαμόρφωση πλαισίου ηθικών αξιών – πεποιθήσεις που διέπουν συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο – επομένως και κουλτούρας, στις σχολικές τάξεις.

Αυτού του τύπου οι αναθεωρήσεις εστιάζουν σε θέματα που σχετίζονται με καταστάσεις της πραγματικής ζωής, διαμορφώνοντας το πλαίσιο μιας ριζοσπαστικής προσέγγισης, η οποία ενθαρρύνει στην κριτική κατανόηση και την αναγνώριση της δυναμικής φύσης της κοινωνίας.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ.

- Aluffi-Pentini, A. (2005), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον* (Αθήνα, Ατραπός, Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης)
- Anderson, L., F. (1990) A rationale for global education: from thought to action. In: Tye, K. (Ed.) *Global Education from Thought to Action. The 1991 ASCD Yearbook*, ED 326 970 (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)), pp. 13-34
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen, in W. Sander (Ed.), *Handbuch politische Bildung – Praxis und Wissenschaft* (Schwalbach/Taunus, Wochenschau), pp. 469-486.
- Banks, J. A., (Ed.). (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*. (New York, Teachers College Press).
- Banks, J. A. (2003). Teaching Literacy for Social Justice and Global Citizenship, *Language Arts*, 81(1), pp. 18-19.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, pp.289-298.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay G., Hawley, W.D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. (Seattle, Wash., Center for Multicultural Education, University of Washington).
- Banks, J. A., Banks, C.A. Cortes, C. E, Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K.A., Murhy-Shigematsu, S., Osler, A., & Park, C. (2005), *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*, (Seattle, Wash, Center for Multicultural Education).
- Brown, S., & Kysilka, M. (2003) *What Every Teacher Should Know About Multicultural and Global Education*, (Boston, Allyn and Bacon)
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising Citizenship Education: A Critique of Global Education and Citizenship Education, *British Journal of Educational Studies*, 53(1), pp. 66-89
- Freire, P. (1980). *Dialog als Prinzip*. (Wuppertal, Jugenddienst – Verlag).
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*, (Trans.: Myra Bergman Ramos). (New York, Continuum [Seabury], 30th Anniversary Edition).
- Fujikane, H. (2003). Approaches to Global Education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49(1-2), pp.133-155
- Galtung, J. (1971). A Structural Theory of Imperialism. *Journal of Peace Research*, 8, pp.81-117.
- Gaudelli, W. (2003). Where in the world have you been? An overview of Global Education. In: Gaudelli, W. (Ed.), *World Class: Teaching and Learning in Global Times*. (Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ), (pp. 3-26).
- Hicks, D. & Holden, C. (2007). *Teaching the Global Dimension: Key Principles and Effective Practice*.(Oxon, Routledge).
- Hicks, D. (2003). Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), σ.265-275

- Landorf, H. & Nevin A. (2007) Inclusive global education: implications for social justice, *Journal of Educational Administration*, 45(6), pp. 711-723.
- Luhman, N. (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (Frankfurt am Main)
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. (Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield).
- Mele, A. (1997) (Ed.), *The Philosophy of Action*, (Oxford, Oxford University Press).
- Noddings, N. (2005) (Ed.) *Educating Citizens for Global Awareness*, (New York, Teachers College Press)
- Pike, G. & Selby, D. (1995). *Reconnecting: from national to global curriculum*. (Guildford, World Wide Fund for Nature, UK).
- Popkewitz, T (2004) Foreword, in Steiner-Khamsi, G. (Ed), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, (New York, Teachers College Press).
- Rizvi, F. (2000). International Education and the Production of Global Imagination. In Burbules N.C. & Torres C. A. (Eds), *Globalisation and Education: Critical Perspectives* (pp. 205-226). (New York, Routledge).
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability, *Environmental Education Research*, 12(1), pp. 33-46.
- Seitz, K. (2002), *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*, (Frankfurt/Main, Brandes & Aspel).
- Selby, D. (1999). Global Education: Towards a Quantum Model of Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education.*, 4, pp.125-141.
- Selby, D. & Rathenow, H-F. (2003) *Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. (Berlin, Cornelsen Scriptor).
- Steiner-Khamsi, G. (2004), Globalization in Education: Real or Imagined? In Steiner-Khamsi, G. (Ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, (New York, Teachers College Press)
- Walker, G. (2000) International education: connecting the national to the global. In Hayden M. & Thompson J. (Eds), *International schools & international education: Improving teaching, management & quality* (pp. 193-204). (London, Kogan Page Limited).
- Waters, M. (2001). *Globalization (Key Ideas)*. (London:,Routledge, 2nd Edition).
- Zsebik, P. (2000). The politics of international education. In M. Hayden & J. Thompson (Eds), *International schools & international education: Improving teaching, management & quality* (pp. 62-69).(London, Kogan Page Limited).

