

# Η Οικουμενική Εκπαίδευση<sup>1</sup> (Global Education) ως ένα εναλλακτικό μοντέλο εκπαίδευσης για την Αειφορία και την Κοινωνική /Περιβαλλοντική Δικαιοσύνη

*Μια κριτική αποτίμηση*

**Αριστοτέλης Σ. Γκιόλμας, Ιωάννα Κ. Σταύρου**

*Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

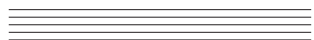
## **ΑΠΟ ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

*Σύντομη ιστορική αναδρομή – Η διεθνής παράμετρος*

Η Οικουμενική Εκπαίδευση προέκυψε όχι μόνο από τη σύνθεση διαφορετικών μεταξύ τους παιδαγωγικών θεωρήσεων αλλά κυρίως ως απόρροια σύνθεσης προηγούμενων κινήματων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για τα παγκόσμια θέματα υφίσταται από το 1920, όταν προοδευτικοί εκπαιδευτικοί ιδρύουν την Ομάδα Παγκόσμιας Εκπαίδευσης (World Education Fellowship) με την έκδοση του περιοδικού *The New Era* και στα τέλη της δεκαετίας του 1930 με την 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 Ανά-*



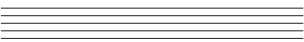
πτυξη (*development education*)-Αγωγή του Τρίτου Κόσμου (*Third World Pedagogy*), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (*multicultural education*) και η Εκπαίδευση για την Ειρήνη (*peace education*).

#### *Εκπαίδευση για τη Διεθνή Κατανόηση (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 εκλαϊκεύει και τον όρο, ως επακόλουθο των επιπτώσεων του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Η ιδέα της δημιουργίας μιας διεθνικής ύπατης εξουσίας και ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες για την προσέγγιση και γνώση των λαών μεταξύ τους συνιστά βασικό επιχείρημα της UNESCO για την εγκαθίδρυση 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 τρόμο 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 τον πόλεμο στο Σύνταγμα του 1950. Με την ένταξη της Σοβιετικής Ένωσης στην UNESCO το 1954 και άλλων χωρών που είχαν προσφάτως ανεξαρτητοποιηθεί το 1960, καθίσταται ολοένα και πιο δύσκολο να ανακτηθεί η ομοφωνία που χαρακτήριζε τα αρχικά ιδεώδη της UNESCO, με αποτέλεσμα από το 1974 ο όρος «Εκπαίδευση για Διεθνή Κατανόηση» να υφίσταται μόνο ως ρητορικό σχήμα (Fujikane 2003).

#### *Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη (Development Education)-Αγωγή του Τρίτου Κόσμου (Third World Pedagogy)*

Οι δύο αυτοί όροι ανάγονται στην περίοδο της αποικιοκρατίας, όταν μέρος του ρόλου της εκπαίδευσης ήταν να υποστηρίξει τις αποικιοκρατικές πολιτικές στο σχολείο και στην κοινωνία. Στη διάρκεια του αγώνα κατά της αποικιοκρατίας και την ανεξαρτησία των πρώην αποικιών, κυρίως τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, ο διεθνής προβληματισμός προσανατολίζεται στην ύπαρξη ανι-





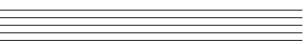
ανάγκη για κοινωνική δράση περισσότερο παρά για πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διαμορφώνει το πλαίσιο της *Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης (Anti-racist Education)* και εν συνεχεία της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη (Peace Education)*.

Στην αναθεώρηση της έννοιας της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη*, τη δεκαετία 1970, σημαντικό ρόλο παίζουν οι ριζοσπαστικές θεωρίες του 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 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 τις διεθνείς παραμέτρους που εισάγονται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Fujikane, 2003).

## ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το 1995, στο πλαίσιο του Περιφερειακού Συνεδρίου για την Οικουμενική Εκπαίδευση, το οποίο οργανώθηκε από την UNICEF MENA (Middle East and North Africa) στον Λίβανο, ο Selby διατυπώνει τον ορισμό της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ως εξής: Η Οικουμενική Εκπαίδευση είναι ένα ολιστικό παράδειγμα εκπαίδευσης, το οποίο στοιχειοθετεί τη διασύνδεση των ανθρωπίνων κοινοτήτων, τόπων και ανθρώπων, το συσχετισμό όλων των κοινωνικών, πολιτισμικών και φυσικών φαινομένων, τη διαπερατότητα της φύσης του χρόνου \_ παρελθόν, παρόν, μέλλον\_ και την αλληλοσυμπληρωματική 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.

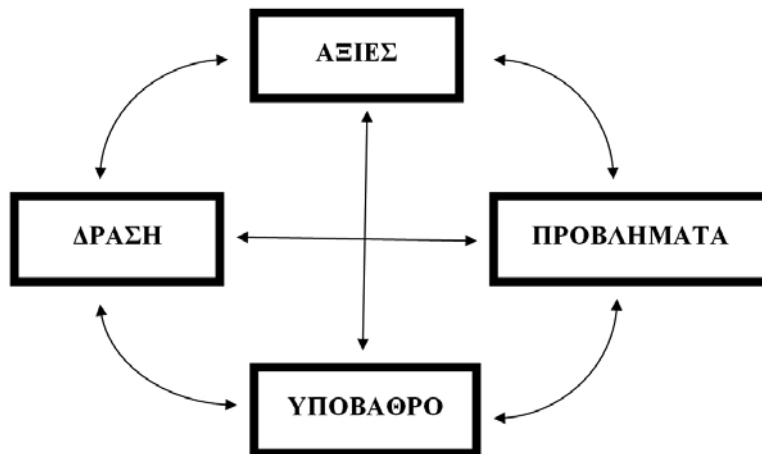


Σύμφωνη με τους κανόνες και αρχές της Οικουμενικής Εκπαίδευσης είναι και η παιδαγωγική θεώρηση που προκύπτει, η οποία είναι βιωματική, συμμετοχική, δημοκρατική και προσανατολισμένη στην αλλαγή.

Ως σκοπός δε της Οικουμενικής Εκπαίδευσης ορίζεται το να υπερνικήσει: α) το διαχωρισμό του κόσμου σε αντιμαχόμενες ομάδες, 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.

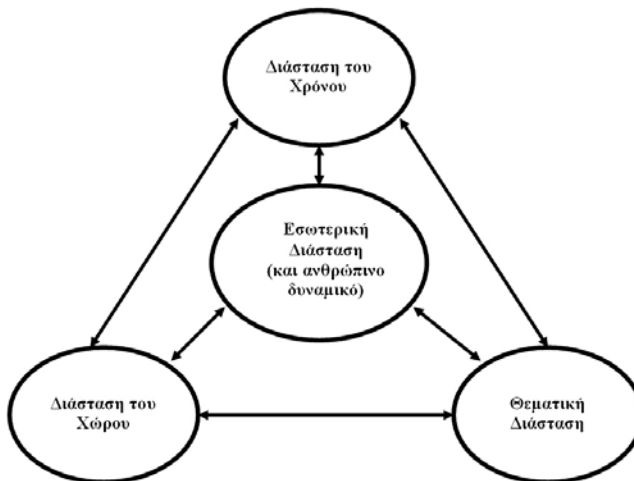
## ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το εννοιολογικό πλαίσιο της Οικουμενικής Εκπαίδευσης διαμορφώνεται το 1976 όταν ο Robin Richardson (Richardson 1976) διατυπώνει τον πρώτο εννοιολογικό χάρτη της Κοινωνίας της Οικουμένης και σχηματοποιεί τη θεωρητική βάση για τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν ολόκληρο τον πλανήτη.



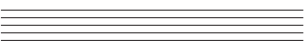
ΕΙΚΟΝΑ 1: Θεωρητικό Πλαίσιο διερεύνησης οικουμενικών θεμάτων (Richardson, 1976)

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 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, του χρόνου, η θεματική διάσταση, καθώς και 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.



ΕΙΚΟΝΑ 2: Οι τέσσερις διαστάσεις της Οικουμενικής Εκπαίδευσης. (Pike & Selby 1995)

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



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

3. *Επίγνωση 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 έναν μελλοντικό προσανατολισμό όσον αφορά τις επιπτώσεις των πράξεων που αναφέρονται στη διατήρηση του πλανήτη.

4. *Επίγνωση 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 τη σκέψη (Hicks, 2003).

## **ΚΡΙΤΙΚΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### *Οικουμενική Εκπαίδευση και Αειφορία*

Οι τρέχουσες συζητήσεις της εποχής μας σχετικά με την Οικουμενική Εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζονται οι ιδέες της αειφορίας και της δικαιοσύνης, καθώς και από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η σχέση ανάμεσα στην οικονομική ανάπτυξη και στην εκπαίδευση.

Η ιδέα της αειφορίας στην Οικουμενική Εκπαίδευση εισάγεται κυρίως από ριζοσπάστες εκπαιδευτικούς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι εισηγούνται τη διαμόρφωση ενός περισσότερο κριτικού πλαισίου μέσα στο οποίο δίνεται η δυνατότητα προσέγγισης των ιδεολογιών και των κοινωνικών καταστάσεων που σχετίζονται με την εκπαίδευση και το περιβάλλον (Hicks &



Holden 1995). Το ερώτημα, επομένως, το οποίο διατυπώνεται είναι «τι θα μπορούσε να προσφέρει η θεώρηση της Οικουμενικής εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην Εκπαίδευση για την Αειφορία;». Στο πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται οι εξής προτάσεις:

α) Η δυναμική αντίληψη του «χώρου», όπως διαμορφώνεται στην Οικουμενική Εκπαίδευση, προσφέρει μια εποικοδομητική και περιεκτική προσέγγιση σχετικά με το «χώρο» και την «κλίμακα». Το «τοπικό» και το «οικουμενικό» εμπεριέχονται το ένα στο άλλο. Χρειαζόμαστε τη γνώση που προσφέρει η ολότητα με την έννοια της κατανόησης των σημαντικών εξελίξεων και τάσεων, η οποία αποτρέπει από τη μονόπλευρη θεώρηση του τοπικισμού που επιλέγει να αγνοεί το οικουμενικό και αποτελεί επίμαχο σημείο της διένεξης ανάμεσα στην οικουμενική θεώρηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων και της εκπαίδευσης που αφορά σε συγκεκριμένα περιβαλλοντικά προβλήματα ενός τόπου (place-based), όπου ελλοχεύει ο κίνδυνος παράβλεψης της οικουμενικής διάστασης στην προσπάθεια ενστερνισμού του τοπικισμού ή της βιοποικιλότητας (Selby 1999).

β) Η θεματική διάσταση (η προσέγγιση πλήθους θεμάτων) της Οικουμενικής Εκπαίδευσης προσφέρει τα μέσα με τα οποία η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μπορεί να εξερευνήσει, σε μεγαλύτερο εύρος και με μεγαλύτερη ένταση, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα θέματα περιβάλλοντος και σε άλλα σύγχρονα κοινωνικά θέματα και αντικείμενα συζήτησης. Επιπλέον, η διάσταση αυτή δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης του πλαισίου και των ορίων του διαλόγου που αναπτύσσεται, κυρίως μετά τη Σύνοδο Κορυφής του Ρίο (1992), σχετικά με τις πρωτοβουλίες για την αειφόρο ανάπτυξη, την αειφορία και το αειφόρο μέλλον.

γ) Σημαντική παράμετρος στο διάλογο για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, την Εκπαίδευση για την Αειφορία και την Οικουμενική Εκπαίδευση είναι η διάσταση του χρόνου, κυρίως όσον αφορά τον μελλοντικό προσανατολισμό. Οι ανωτέρω εκπαιδευτικές θεωρήσεις έχουν κοινό τόπο προβληματισμού τις έννοιες της συμμετοχικής υπευθυνότητας και της συμμετοχικής δικαιοσύνης προς τις μελλοντικές γενιές.

Η διάσταση του χρόνου της Οικουμενικής Εκπαίδευσης αναφέρεται στη συνύπαρξη των εξής παραμέτρων του μέλλοντος: τα πιθανά μέλλοντα, τα εφικτά μέλλοντα και τα προτιμητέα μέλλοντα. Η συνύπαρξη αυτή μας επιτρέπει την κατανόηση μιας ευρείας κλίμακας επιλογών, μέσω της διαδικασίας της κρι-





τικής αμφισβήτησης και αποσαφήνισης των ηθικών αξιών, καθώς επίσης και τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού μέλλοντος (Selby 1999, Bell 2004, Power 2006).

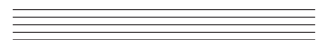
δ) Η εσωτερική διάσταση της Οικουμενικής Εκπαίδευσης εισάγεται ως σημαντική συνιστώσα στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με την έννοια ότι η ωριμότητα ενός ατόμου, κυριολεκτικά ολοκληρωμένου, προκύπτει από τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και το σύνολο, όπου ως σύνολο εννοείται και η κοινωνία και το φυσικό περιβάλλον (Selby 1999).

#### *Η Οικουμενική Εκπαίδευση ως εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*

Η Οικουμενική Εκπαίδευση θεωρείται στις μέρες μας «η εκπαίδευση εκείνη που προετοιμάζει τους μαθητές να ενσωματωθούν, και να συνεισφέρουν, στο αναδυόμενο παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον» (Zsebik 2000). Άρα 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 ό,τι αφορά τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην Οικουμενική Εκπαίδευση, είναι η σχέση μεταξύ Οικουμενικής Εκπαίδευσης και παγκοσμιοποίησης. Η πλέον πρόσφατη βιβλιογραφία σχετικά με την παγκοσμιοποίηση εστιάζει μόνο στις οικονομικές συνιστώσες της διαδικασίας αυτής. Οι περισσότερες εμφανίσεις του όρου «παγκοσμιοποίηση» στα μέσα μαζικής ενημέρωσης εστιάζουν στην παγκόσμια εξάπλωση των νεοφιλελεύθερων οικονομικών ιδεών και πρακτικών (Rizvi 2000).

Παρ' όλ' αυτά, μερικοί μελετητές βλέπουν πέρα από αυτές τις οικονομικές πτυχές και εστιάζουν την προσοχή τους στο ρόλο των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών –συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών– παραγόντων στην παγκοσμιοποίηση (Waters 2001, Wiseman 1998, Walker 2000). Ανεξάρτητα από την οπτική γωνία που υιοθετεί κανείς όσον αφορά τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, ένα πράγμα είναι βέβαιο: η παγκοσμιοποίηση και η Οικουμενική Εκπαίδευση φαίνονται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Παρότι η μία είναι παράπλευρη συνέπεια της άλλης, είναι δύσκολο να πει κανείς ποιο είναι το αίτιο και ποιο ένα πιθανό του αποτέλεσμα.



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.

#### *Εξισορροπώντας τη μοναδικότητα και την ποικιλότητα*

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 μια πολυποίκιλη δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να είναι σε θέση να διατηρούν τη σύνδεσή τους με την αρχική τους πολιτισμική κοινότητα, καθώς και να συνεισφέρουν 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.

#### *Ο γραμματισμός και η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα ως παράμετροι της Οικουμενικής Εκπαίδευσης για Κοινωνική Δικαιοσύνη*

Ο όρος γραμματισμός (literacy), όπως αυτός ορίζεται και αποκωδικοποιείται κυρίως στα αγγλοσαξονικά κράτη και τις ΗΠΑ, περιλαμβάνει και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, ο οποίος μπορεί και συμμετέχει τόσο σε εθνικά όσο και σε παγκόσμια πλαίσια. Τα μεγάλα προβλήματα του πλανήτη δεν προέρχονται από ανθρώπους που δεν είναι εγγράμματοι, αντίθετα, φαίνονται να προέρχονται από ανθρώπους –διαφορετικών πολιτισμών, φυλών, θρησκειών και εθνικοτήτων– που αδυνατούν ή αρνούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν για να λύσουν τα δύσκολα προβλήματα του κόσμου μας, όπως είναι 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 ιδεολογικοπολιτικές παραμέτρους της παραγωγής της

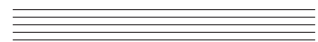


γνώσης και τα συμφέροντα που υφίστανται (Banks 1996), να ανακαλύπτει τις προϋποθέσεις της γνώσης, να προσεγγίζει τη γνώση από ποικίλες εθνικές και πολιτισμικές προοπτικές και να χρησιμοποιεί τη γνώση ώστε να καθοδηγείται η δράση, η οποία θα δημιουργήσει έναν ανθρώπινο και δίκαιο κόσμο.

Η ενεργός πολιτειότητα και η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα ορίζονται και εφαρμόζονται διαφορετικά μέσα στα διάφορα έθνη και μέσα στα διάφορα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια. Οι δύο αυτές έννοιες τελούν υπό διαπραγμάτευση σε πολλά έθνη-κράτη σε όλο τον κόσμο. 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 τη διαπραγμάτευση και την αντιμετώπισή τους.

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. Ο Banks διαμορφώνει την κοινωνική δικαιοσύνη με όρους εκπαίδευσης για την ενεργό πολιτειότητα. Στο «Δημοκρατία και ποικιλότητα: αρχές και έννοιες για την εκπαίδευση ενεργών πολιτών σε μια 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 πολιτειότητα. Αυτές είναι οι εξής: 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 πολιτειότητα, 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 προαναφερθείσες 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 αυτόν (Gaudelli 2003), η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη συνίσταται στο να διευ-



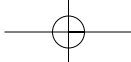
κολύνονται «δράσεις που αλλάζουν την αντίληψη περί του ατόμου» (Gaudelli 2003:23) και όχι τόσο στο να υποστηρίζεται ο ακτιβισμός *per se*.

### *Κριτικές μαρξιστικές τοποθετήσεις για την Οικουμενική Εκπαίδευση*

Διαφορετικές απόψεις σχετικά με την Οικουμενική Εκπαίδευση και τη κοινωνική δικαιοσύνη διατυπώνονται εκ μέρους μαρξιστών παιδαγωγών.

Ένα κλασικό –ήδη– βιβλίο που αναδεικνύει τη θέση των μαρξιστών, κυρίως κριτικών παιδαγωγών, απέναντι στην Οικουμενική Εκπαίδευση είναι το βιβλίο των Peter McLaren και Ramin Farahmandpur, *Διδάσκοντας Ενάντια στον Παγκόσμιο Καπιταλισμό και τον Νέο Ιμπεριαλισμό (Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism)* (McLaren & Farahmandpur 2005). Οι συγγραφείς έχουν ως κύριο στόχο το να επικρίνουν σφοδρά την οικονομική παγκοσμιοποίηση, και κυρίως τις συνέπειές της: τον παγκόσμιο καπιταλισμό, τη μετανεωτερικότητα, τον πολιτισμικό υβριδισμό και τον «νέο ιμπεριαλισμό». Η κριτική αυτή των συγγραφέων είναι στηριγμένη στις σχετικές τοποθετήσεις της μαρξιστικής θεωρίας, ενώ ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης έναντι της Οικουμενικής προτείνουν αυτό που ονομάζεται «Κριτική Επαναστατική Παιδαγωγική». Για τον McLaren και τον Farahmandpur, η παγκοσμιοποίηση είναι ένας παραπλανητικός και ευφημιστικός όρος, ο οποίος συγκαλύπτει το «άσχημο» πρόσωπό του: τον ιμπεριαλισμό και κυρίως τον πολιτιστικό ιμπεριαλισμό, το σχέδιο των δυτικών κοινωνιών για μονομερή υπεροχή και παγκόσμια κυριαρχία, την εκμετάλλευση της εργασίας, την υποστηριζόμενη από το κράτος τρομοκρατία, τη στρατιωτικοποίηση του διαστήματος, την ομογενοποίηση των ΜΜΕ και, τέλος, έναν καπιταλισμό ο οποίος μετατρέπει το φυσικό περιβάλλον σε αλυσίδα εμπορικών κέντρων (Planet Mall), με στόχο τα βραχυπρόθεσμα κέρδη και σε βάρος της οικολογικής υγείας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Επομένως, κατά την άποψη των συγγραφέων, η παγκοσμιοποίηση «κаниβαλοποιεί τη ζωή ως σύνολο» (McLaren & Farahmandpur 2005:15).

Σύμφωνα με τους McLaren και Farahmandpur, οι μετανεωτερικές θεωρίες με το να υιοθετούν σιωπηρά μια οικονομία της αγοράς, με το να εστιάζουν στον πολιτισμικό διάλογο (culturalist discourse), με το να πανηγυρίζουν το θάνατο του οικουμενισμού (universalism) εις όφελος του «υπερατομισμού», με το να αρνούνται να δεχτούν ότι «βρισκόμαστε σε μια μετασποικιοκρατική φάση», πέφτουν τελικά θύματα στην πολιτική της ταυτότητας, η οποία χαρα-

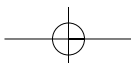
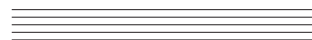


κτηρίζει μια *«πρόχειρη μορφή πολιτισμικότητας»*, και καταρρέουν σε μια μορφή *«φιλελευθερισμού και τυχάρπαστης εξέγερσης»* (McLaren & Farahmandpur 2005: 25, 18).

Συγκεκριμένα, προβάλλουν τη θέση ότι σε κάθε μορφή εκπαίδευσης *«η μαρξιστική ανάλυση θα έπρεπε να χρησιμεύει ως αξιωματικό εργαλείο για την αμφισβήτηση των σημερινών κοινωνικών σχέσεων, των σχετιζόμενων με την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου και με τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούν ως αποτέλεσμα της»* (McLaren & Farahmandpur 2005: 22). Ομολογούν πάντως ότι *«η μαρξιστική θεωρία αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα ανάλυσης που αφορά τα ανθρώπινα υποκείμενα και διατρέχει τα μικρά πράγματα της καθημερινότητας, επομένως θα πρέπει συνεχώς να επανεξετάζεται»* (McLaren & Farahmandpur 2005: 22).

Ως μια παιδαγωγική που να ανθίσταται σε αυτό τον «νέο ιμπεριαλισμό», οι McLaren και Farahmandpur προτάσσουν, εναλλακτικά ως προς την Οικουμενική Εκπαίδευση, μια «Freireϊανή», «σοσιαλιστική» παιδαγωγική «της εργατικής τάξης», στην οποία επίσης αναφέρονται με το όνομα «επαναστατικός πολυπολιτισμός», «επαναστατική πράξη ενεργού πολιτειότητας» ή «*Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική*». Χρειαζόμαστε την «Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική», λένε, γιατί αυτό που τώρα αποκαλούμε «Κριτική Παιδαγωγική» οφείλει να κάνει κάτι περισσότερο από το να ξηλώνει συνεχώς ό,τι εξυφαίνει καθημερινά η εμπορευματική λογική του κεφαλαίου. Οφείλει να οικοδομήσει ένα νέο όραμα για την κοινωνία, απελευθερωμένο από το νόμο της αξίας του κεφαλαίου. Μια Κριτική Παιδαγωγική, προκειμένου να προάγει μια επαναστατική πράξη, πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίζει τον πολιτισμικό αγώνα των εργατών και να συντονίσει τέτοιου είδους αγώνες, ως μέρος ενός ευρύτερου διασυνωριακού συνδικαλισμού των κοινωνικών κινημάτων, ο οποίος με τη σειρά του να στοχεύει στο να οργανώνει και να υποστηρίζει τις εργατικές τάξεις και τους περιθωριοποιημένους πολιτισμικούς εργαζόμενους κι εργάτες, στην προσπάθειά τους να διεξάγουν νέους διεθνείς αντικαπιταλιστικούς αγώνες στην πορεία για το σοσιαλισμό (McLaren & Farahmandpur 2005: 150). Οι McLaren και Farahmandpur συνοψίζουν αυτές τις παιδαγωγικές θέσεις τους με την παρατήρηση ότι *«δεν χρειαζόμαστε τίποτα λιγότερο από μια κοινωνική επανάσταση»* (McLaren & Farahmandpur 2005: 152).

Υπάρχουν βέβαια και μαρξιστές που διαφωνούν εν μέρει με τις θέσεις αυτές (Ibrahim 2007). Θεωρούν δηλαδή ότι δεν είναι σαφές, μέσα στο θεω-



ρητικό πλαίσιο της Επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής, το πώς αντιμετωπίζεται το θέμα της *διαφορετικότητας*, είτε φυλετικής είτε ταξικής είτε του φύλου είτε της σεξουαλικότητας είτε ακόμη και της σωματικής ή πνευματικής ικανότητας, μεταξύ άλλων.

Τελικά πάντως στο ζήτημα του αν είναι εφικτή η Οικουμενική Εκπαίδευση σήμερα, οι μαρξιστές παιδαγωγοί της Επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής φαίνεται να συμφωνούν στο ότι είναι, αλλά για να επιτευχθεί πρέπει να διαμορφωθεί μια νέα, εντελώς διαφορετική και ριζοσπαστική αντίληψη περί του τι είναι «σύνορο», τι είναι «παιδαγωγική» και τι είναι «παγκοσμιοποίηση». Μια τέτοια αντίληψη οφείλει να είναι στηριγμένη στο μαρξισμό και την ταξική πάλη, να στοχεύει δε πάντοτε στην κοινωνική επανάσταση (Ibrahim 2007).

Σύμφωνα με τη μαρξιστική ανάλυση, η οποία διατυπώνεται από μέρος της *Ριζοσπαστικής Εκπαίδευσης* (radical education) (Johnson 1979), οι άξονες για το συσχετισμό με την Οικουμενική Εκπαίδευση διαρθρώνονται ως εξής: *κριτική του υπάρχοντος συστήματος, εναλλακτικοί εκπαιδευτικοί στόχοι, εκπαίδευση για την αλλαγή του κόσμου και εκπαίδευση για όλους*.

Σημαντικοί άξονες διασύνδεσης της Μαρξιστικής Ριζοσπαστικής Εκπαίδευσης με την Οικουμενική Εκπαίδευση είναι η *Εκπαίδευση για την Αλλαγή του Κόσμου* και η *Εκπαίδευση για Όλους*.

#### *Εκπαίδευση για την Αλλαγή του Κόσμου*

Οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί διατείνονται ότι υπάρχουν τριών ειδών προοπτικές εξέλιξης που μπορούν να βοηθήσουν στην κατεύθυνση αυτή, μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της λαϊκής αυτόνομης δράσης (Hatcher 1995): α) η έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες – και ειδικότερα στην Τεχνολογία των Πληροφοριών, οι οποίες μπορούν να επιτρέψουν στον μαθητή πολύ μεγαλύτερο εύρος επιλογών και να υπονομεύσουν το ρόλο του δασκάλου ως κλειδοκράτορα της γνώσης, ενισχύοντας συγχρόνως το ρόλο του τελευταίου ως διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας, β) είναι αναγκαία η αύξηση των δικαιωμάτων των μαθητών. Η ουσιαστική ιδιότητα του ενεργού πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία ξεκινάει από το σχολείο, γ) η απομόνωση του σχολείου πρέπει να τεθεί υπό αίρεση. Χρειάζεται να ληφθεί σοβαρά υπόψη η αντίληψη περί μιας «*κοινωνίας που συνολικά μαθαίνει*», και να μπορούν να είναι προσβάσιμες όλες οι πτυχές της κοινωνικής, επιχειρηματικής και βιομηχανικής δραστηριότητας για



διερεύνηση από την εκπαίδευση (Hatcher 1995: 3-4). Ο Hatcher καταλήγει ότι ο συνδυασμός των τριών αυτών εξελίξεων μπορεί να βάλει τη σχολική τάξη και το σχολείο στο επίκεντρο ενός πολύπλοκου δικτύου μάθησης και να βοηθήσει στο να δημιουργηθεί μια καινούργια λαϊκή κουλτούρα για την εκπαίδευση (Hatcher 1995: 4).

Τα προηγούμενα δεν σημαίνουν ότι τα σχολεία θα πρέπει να αντικαταστήσουν την καπιταλιστική προπαγάνδα με τη σοσιαλιστική προπαγάνδα. Μάλλον σημαίνουν ότι πρέπει να παρέχονται στους μαθητές εναλλακτικές ερμηνείες του γιατί και πώς τα πράγματα συμβαίνουν όπως συμβαίνουν (Shor 1992: 15-16).

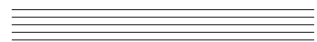
Στη διαλεκτική θεώρηση της εκπαίδευσης, η κριτική σκέψη είναι καθοριστικός παράγοντας, αλλά η κριτική σκέψη χρειάζεται τη φαντασία, μέσω της οποίας οι μαθητές/φοιτητές και οι διδάσκοντες εξασκούνται στο να οραματίζονται μια νέα κοινωνική πραγματικότητα (Freire & Shor 1987: 186-187).

#### *Εκπαίδευση για Όλους*

Οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί ασχολούνται με το πώς να αποκτήσουν γνώση και κατανόηση και οι ενήλικοι και εστιάζουν στην εκπαίδευση όλων των πολιτών ως μελών μιας κοινωνίας με δικαιότερη κοινωνική διαστρωμάτωση. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, δεν γίνεται έντονη διάκριση ανάμεσα στην εκπαίδευση των «παιδιών» και σε αυτή των «ενηλίκων» (σε αντίθεση με την αντίληψη περί παιδικής ηλικίας της μεσοαστικής τάξης), αντιθέτως απαιτείται μια πιο μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική στρατηγική, μια νέα εκπαίδευση εν γένει, η οποία χαρακτηρίζεται από ορισμένα μείζονα ζητήματα πολιτικής.

Κατ' αρχήν, οι κύριοι στόχοι μιας τέτοιας εκπαιδευτικής στρατηγικής θα ήταν οι εξής: η δημόσια παροχή εκπαίδευσης προ και κατά τη διάρκεια του εργασιακού βίου, υπηρετώντας όλους τους πολίτες σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, η προαγωγή μιας δημοκρατικά ελεγχόμενης και λογοδοτούσας εκπαιδευτικής λειτουργίας σε όλες τις βαθμίδες και η εφαρμογή των αρχών της ισότητας και της εξάλειψης των διακρίσεων σε όλα τα τμήματα της λειτουργίας αυτής (Cole 2004).

Επίσης θα πρέπει να κηρυχθεί παράνομη κάθε διάκριση στην παροχή εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης σε οποιαδήποτε ομάδα ατόμων με γνώμονα την ηλικία, τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τον σεξουαλικό προσανατολισμό



(gay, lesbian, bisexual, transgendered ή αλλιώς LGBT) ή τέλος τη σωματική και πνευματική ικανότητα ή αναπηρία.

Θεωρούμε, εν κατακλείδι, ότι η ακόλουθη πρόταση συνοψίζει την τοποθέτηση μιας σωστά προσανατολισμένης Οικουμενικής Εκπαίδευσης –από μαρξιστική σκοπιά– απέναντι τόσο στο θέμα της Αειφορίας όσο και σε αυτό της Κοινωνικής Δικαιοσύνης: *«Κάθε άτομο και κάθε κοινωνική ομάδα θα πρέπει να βιώνει την εκπαίδευση ως κάτι που συνεισφέρει στη δική του πρόοδο, αλλά την ίδια στιγμή η εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζει ότι τουλάχιστον ένα μέρος των δραστηριοτήτων της ζωής του καθενός μας είναι επίσης σχεδιασμένο ώστε να βοηθά στο να διασφαλιστεί το μέλλον του πλανήτη που κληρονομήσαμε. [...] Η δημοκρατία δεν είναι δυνατή αν δεν υπάρχει ένας ελεύθερος δημόσιος διάλογος, σχετικός με τις εναλλακτικές προτάσεις που υπάρχουν για το πώς να διαχειριστούμε το κοινωνικό και οικονομικό μας σύστημα. [...] Όλες οι κοινωνίες παλεύουν για τα ίδια ζητήματα. Σήμερα μπορούμε να εξαλείψουμε τη φτώχεια [...] συνολικά. Μπορούμε να αποφασίσουμε να προσεγγίσουμε το μέλλον επενδύοντας σταθερά σε μια μαζική εκστρατεία ώστε να ενθαρρυνθεί ο καθένας να συμμετάσχει σε κάθε στάδιο της ζωής του σε εκπαίδευση και επιμόρφωση. Μια εκπαίδευση που θα αυξάνει την παραγωγική, κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική ανάπτυξη με τρόπους που δεν έχουμε αρχίσει ακόμη να οραματιζόμαστε καν»* (Hillcole Group 1997: 94-95).

Όσο για το αν είναι εφικτή μια τέτοια στοχοθεσία για την Οικουμενική Εκπαίδευση, όπως λέει ο Alex Callinicos (Callinicos 2000), το να τεθεί σε ισχυρή αμφισβήτηση το τρέχον κλίμα απαιτεί θάρρος, φαντασία και δύναμη θέλησης που απορρέουν από την αδικία που μας περιβάλλει. Πάντως, *«κάτω από την επιφάνεια των υποτιθέμενων κορεσμένων κοινωνιών μας, αυτές οι αρετές υπάρχουν σε αφθονία. Άπαξ και τεθούν σε κίνηση, μπορούν να φέρουν στον κόσμο τα πάνω-κάτω»* (Callinicos 2000: 129).

## ΣΗΜΕΙΩΣΗ

<sup>1</sup> Ο όρος «Οικουμενική Εκπαίδευση» προτιμήθηκε έναντι του επίσημα αποδεκτού στην ελληνική βιβλιογραφία όρου «Παγκόσμια Εκπαίδευση», επειδή θεωρούμε ότι αποδίδει καλύτερα το περιεχόμενο αυτής της θεώρησης εκπαίδευσης σε ό,τι 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.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Banks, J.A. (ed.) (1996), *Multicultural education, transformative knowledge, and action: Historical and contemporary perspectives*, Teachers College Press, New York.
- Banks, J.A. (2003), "Teaching Literacy for Social Justice and Global Citizenship", *Language Arts*, 81(1), σ. 18-19.
- Banks, J.A. (2004), "Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World", *The Educational Forum*, 68, σ. 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*, Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle, Wash.
- 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*, Center for Multicultural Education.
- Bell, D. (2004), "Creating Green Citizens? Political Liberalism and Environmental Education", *Journal of Philosophy of Education*, 38 (1), σ. 37-53.
- Callinicos, A. (2000), *Equality*, Polity Press, Oxford.
- Cole, M. (2004), "New Labour, Globalization and Social Justice: The Role of Education", Fischman, G.E. (ed.), *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Maryland, σ. 3-22.
- Freire, P. (1980), *Dialog als Prinzip*, Jugenddienst-Verlag, Wuppertal.
- Freire, P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed* (Trans.: Myra Bergman Ramos), Continuum [Seabury], 30th Anniversary Edition, New York.
- Freire, P., Shor, I. (1987), *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*, Macmillan, Basingstoke, England.
- Fujikane, H. (2003), "Approaches to Global Education in the United States, the United Kingdom and Japan", *International Review of Education*, 49(1-2), σ. 133-155.
- Galtung, J. (1971), "A Structural Theory of Imperialism", *Journal of Peace Research*, 8, σ. 81-117.
- Gaudelli, W. (2003), "Where in the world have you been? An overview of Global Education", Gaudelli, W. (ed.), *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, σ. 3-26.
- Hatcher, R. (1995), "Popular self-activity and state provision: The strategic debate in education", *Socialist Teacher*, 23, σ. 4.
- Hicks, D., Holden, C. (1995), "Exploring the Future: a missing dimension in environmental education", *Environmental Education Research*, 1(2), σ. 185-192.
- Hicks, D. (2003), "Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents", *Educational Review*, 55(3), σ. 265-275.
- Hillcole Group (1997), *Rethinking Education and Democracy: A Socialist Alternative for the Twenty-First Century*, Tufnell Press, London.

- Ibrahim, A. (2007), "Linking Marxism, Globalization, and Citizenship Education: Toward a Comparative and Critical Pedagogy Post 9/11", *Educational Theory* 57(1), σ. 89-103.
- Johnson, R. (1979), "Really Useful Knowledge: Radical Education and Working-Class Culture, 1790-1848", Clarke, J., Critcher, C., Johnson, R. (eds), *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, Hutchinson, London σ.75-102.
- McLaren, P., Farahmandpur, R. (2005), *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland.
- Pike, G., Selby, D. (1988), *Global teacher, global learner*, Hodder & Stoughton, London.
- Pike, G., Selby, D. (1995), *Reconnecting: from national to global curriculum*, World Wide Fund for Nature, UK, Guildford.
- Power, C. (2006), "Education for the future: An international perspective", *Educational Research for Policy and Praxis*, 5(2), σ. 165-174.
- Richardson, R. (1976), *Learning for Change in World Society: reflections, activities and resources*, World Studies Project, London.
- Rizvi, F. (2000), "International Education and the Production of Global Imagination", Burbules N.C., Torres C.A. (eds), *Globalisation and Education: Critical Perspectives*, Routledge, New York, σ. 205-226.
- Selby, D. (1999), "Global Education: Towards a Quantum Model of Environmental Education", *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, σ. 125-141.
- Shor, I. (1992), *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, University of Chicago Press, Chicago.
- Walker, G. (2000), "International education: connecting the national to the global", Hayden M., Thompson J. (eds), *International schools & international education: Improving teaching, management & quality*, Kogan Page Limited, London, σ. 193-204.
- Waters, M. (2001), *Globalization (Key Ideas)*, Routledge, London (2<sup>nd</sup> Edition).
- Zsebik, P. (2000), "The politics of international education", Hayden M., Thompson J. (eds), *International schools & international education: Improving teaching, management & quality*, Kogan Page Limited, London, σ. 62-69.