
Εκπαίδευση για τους πολίτες του κόσμου στην ανώτατη εκπαίδευση: δυνατότητες και προκλήσεις

Σιδώρη Αναστασία¹

Abstract

In the contemporary globalized environment, the need for developing global citizenship within higher education institutions becomes increasingly prominent. In this study, through literature review, we examine the opportunities and challenges associated with integrating Global Citizenship Education (GCE) into higher education. Specifically, we explore teaching methods, approaches, and frameworks that facilitate the development of "world citizens", as well as potential barriers to their implementation. The study unfolds various aspects of GCE and identifies it as a powerful tool for promoting global citizenship among students. Thus, despite existing challenges, such as the shifting goals of higher education and the reluctance of educators, the review reveals significant possibilities of higher education to shape global citizens through GCE, leveraging practices such as internationalization at home, mobility programs, and experiential learning. The need for a holistic approach and redesign of study programs that will promote critical thinking and incorporate GCE principles is emphasized. The study provides useful information for teaching staff, curriculum developers, and policy makers about the complex landscape of GCE in higher education.

Keywords

Global Citizenship Education; global citizenship; higher education; internationalization at home.

Περίληψη

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον αναδεικνύεται όλο και περισσότερο η ανάγκη για ανάπτυξη της παγκόσμιας πολιτειότητας εντός των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Για αυτό, στην παρούσα εργασία, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, εξετάζονται οι ευκαιρίες και οι προκλήσεις που συνδέονται με την ένταξη της εκπαίδευσης για τους πολίτες του κόσμου (Global Citizenship Education - GCE) στην ανώτατη εκπαίδευση. Διερευνώνται, δηλαδή, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι προσεγγίσεις και τα πλαίσια εκείνα, τα οποία εννοούν την ανάπτυξη των «πολιτών του κόσμου», καθώς και τα πιθανά εμπόδια στην εφαρμογή τους. Η μελέτη ξεδιπλώνει τις διάφορες πτυχές της GCE και την προσδιορίζει ως ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας στους/ις φοιτητές/τριες. Έτσι, παρά τις υφιστάμενες προκλήσεις, όπως η μετατόπιση των στόχων της ανώτατης εκπαίδευσης και η απροθυμία των εκπαιδευτικών, η ανασκόπηση φανερώνει σημαντικές δυνατότητες της ανώτατης εκπαίδευσης στο να διαμορφώσει παγκόσμιους πολίτες μέσω της GCE, αξιοποιώντας πρακτικές, όπως την κατ' οίκον

¹ Κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος με τίτλο: Πολιτική Ανώτατης Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη (MaHer). Η εργασία πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη του Καθηγητή Γ. Σταμέλου. up1058147@upnet.gr.

διεθνοποίηση, τα προγράμματα κινητικότητας και τη βιωματική μάθηση. Επισημαίνεται η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση και επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών που θα ευνοούν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και θα ενσωματώνουν τις αρχές της GCE. Η μελέτη παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους διδάσκοντες, στους υπεύθυνους ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής σχετικά με το πολύπλοκο τοπίο της GCE στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά

Εκπαίδευση για τους πολίτες του κόσμου, παγκόσμια πολιτειότητα, ανώτατη εκπαίδευση, κατ' οίκον διεθνοποίηση.

Εισαγωγή

Ο σύγχρονος παγκοσμιοποιημένος κόσμος θέτει νέα δεδομένα και προκλήσεις. Η ταυτότητα του ατόμου διευρύνεται. Δεν αρκεί πλέον να είναι κανείς πολίτης εθνικών κρατών· το άτομο καλείται να αναπτύξει γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές που θα του επιτρέψουν να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως «πολίτης του κόσμου» (Goodwin, 2020; Killick, 2012, 2012; M. Nussbaum, 2002; OXFAM, 2015; Toh κ.ά., 2017; UNESCO, 2015). Η ανώτατη εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει θέσει ως σκοπό τη διαμόρφωση πολιτών του κόσμου (Braskamp, 2008; Horey κ.ά., 2018; Lilley κ.ά., 2015; Sperandio κ.ά., 2010). Σύμφωνα με τους ειδικούς, η Global Citizenship Education (GCE) - εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα ή εκπαίδευση για τον πολίτη του κόσμου μπορεί να συνδράμει σε αυτή τη διαδικασία διεύρυνσης της ταυτότητας του ατόμου (Aktas κ.ά., 2017; Estellés & Fischman, 2021; UNESCO, 2013, 2015).

Μέσω συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, θα γίνει προσπάθεια, στο παρόν κείμενο, να εξεταστούν οι δυνατότητες της ανώτατης εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ιδιότητας του «πολίτη του κόσμου» στους φοιτητές. Θα διερευνηθούν δηλαδή ποιες συνθήκες, ποιες διδακτικές μέθοδοι και ποιες προσεγγίσεις- ευνοούν την καλλιέργεια της ιδιότητας του «πολίτη του κόσμου». Παράλληλα, θα διερευνηθούν οι προκλήσεις στο εγχείρημα αυτό, δηλαδή θα αναζητηθεί πώς οι υφιστάμενες συνθήκες μπορεί να δυσχεραίνουν μία τέτοια προοπτική και πώς μπορούν να ξεπεραστούν.

Για το σκοπό αυτό θα αναλυθεί το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για τους πολίτες του κόσμου. Πιο αναλυτικά, θα προσδιοριστούν οι διαστάσεις της, δηλαδή, οι αξίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που επιδιώκει να αναπτύξει η GCE και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι μαθησιακοί στόχοι για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου στην ανώτατη εκπαίδευση. Κατόπιν θα προσδιοριστεί

το περιεχόμενο της έννοια του πολίτη του κόσμου, και τέλος θα εξεταστούν ευρήματα της σύγχρονης έρευνας σχετικά με την εφαρμογή της GCE στην ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και της ανάπτυξης γενικών ικανοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση, προκειμένου να αποκτηθεί μία συνολική εικόνα για τη δυνατότητα εφαρμογής της GCE σε αυτήν.

1. Εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα

Η ανάπτυξη της ιδιότητα του πολίτη είναι διαχρονικά για πολλούς η απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κοινωνίες. Στην αρχαία Αθήνα, αν και χωρίς καθολική εφαρμογή, πήρε την πιο ολοκληρωμένη της μορφή (Σακελαρίου, 2019, σ. 11). Το μέγεθος και ο πληθυσμός των πόλεων κρατών ευνοούσαν την ενεργή συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια ζωή (Bellamy R., 2015, σ. 13). Γνώριζαν ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου -της πόλης- και ότι για το συμφέρον της φέρουν ευθύνη. Με την πάροδο του χρόνου, τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές, αξίες όπως η συμμετοχή, η αλληλεγγύη και η ουσιαστική δημοκρατία ατόνησαν (Spector κ.ά., 2021, σ. 98). Το άτομο συχνά νιώθει ανίσχυρο, ενώ δυσκολεύεται να βρει τη θέση του σε έναν κόσμο που συνεχώς διευρύνεται (Θεοδωρίδης, 2015, σσ. 75–76), ενώ παράλληλα διευρύνονται οι αδικίες και οι ανισότητες (Lakner & Milanovic, 2013; Spector κ.ά., 2021, σ. 13; Toh κ.ά., 2017, σ. 10).

Αν και για ορισμένους θεωρείται ουτοπικό (Jooste & Heleta, 2017; Koyama, 2015) ελλείψει εναλλακτικής, η απάντηση για πολλούς στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η παγκόσμια κοινότητα εξακολουθεί να είναι η ενεργός συμμετοχή των πολιτών (Giroux, 2010; Nussbaum, 2002; Spector κ.ά., 2021). Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο, αυτό σημαίνει ότι τα κοινωνικά υποκείμενα καλούνται να καλλιεργήσουν μια συνείδηση πιο διευρυμένη, πιο ανεκτική, πιο συμπεριληπτική (Goren & Yemini, 2017, σ. 170)· ταυτόχρονα όμως, μία συνείδηση που κατανοεί τον κόσμο, και τον αντιλαμβάνεται ως ένα μέρος, που το ίδιο το άτομο έχει ευθύνη να δρα και να επιδρά (OXFAM, 2015; Toh κ.ά., 2017, σ. 10; UNESCO, 2015).

Για τους παραπάνω λόγους τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον τόσο των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και της έρευνας έχει μετατοπιστεί από την ιδιότητα του πολίτη στην ιδιότητα του «πολίτη του κόσμου» (Oxley & Morris, 2013, σ. 301). Ο ΟΗΕ, μέσω της UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και ο ΟΟΣΑ προτάσσουν ως βασικό σκοπό της εκπαίδευσης τη

διαμόρφωση των «πολιτών του κόσμου», με βασικό εργαλείο πυξίδα την Global Citizen Education - Εκπαίδευση για τους Πολίτες του Κόσμου (Estellés & Fischman, 2021, σ. 223; Goren & Yemini, 2017, σ. 170). Η GCE παρουσιάζεται ως το πιο ολοκληρωμένο και εξελιγμένο μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο ενσωματώνει όλα τα θετικά των προηγούμενων (πολυπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, εκπαίδευση για το περιβάλλον, εκπαίδευση για τη δημοκρατία κ.ά.) καθιστώντας το έτσι ελκυστικότερο (Estellés & Fischman, 2021, σ. 224; UNESCO, 2013, σ. 3).

1.1 Θεωρητικές καταβολές της παγκόσμιας πολιτειότητας

Θεωρητικό υπόβαθρο της GCE αποτελούν οι διάφορες ιδεολογικές εκδοχές της παγκόσμιας πολιτειότητας όπως τη συνέλαβαν και τη διατύπωσαν σπουδαίοι διανοητές αλλά και σύγχρονοι ερευνητές. Μία διάκριση του όρου της παγκόσμιας πολιτειότητας αφορά τις ιδεολογικές του ρίζες, οι οποίες αντανakλούν και την αντίληψη των εκπροσώπων της για τον κόσμο. Έτσι, ακολουθώντας την τυπολογία των Oxley και Morris (2013: 305), μία βασική διάκριση μπορεί να γίνει μεταξύ της κοσμοπολίτικης παγκόσμιας πολιτειότητας (Cosmopolitan GC), η οποία εκφράζει τις πιο φιλελεύθερες ιδέες και της υπερασπιστικής (Advocacy GC), η οποία εκφράζει πιο αντι-ατομικιστικές αντιλήψεις και προάγει την ενεργή συμμετοχή και τις διεκδικήσεις υπέρ της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης. Αμφότερες εμπεριέχουν τέσσερις τύπους πολιτειότητας, η κοσμοπολίτική: την πολιτική, την ηθική, την οικονομική και την πολιτισμική, και η υπερασπιστική: την κοινωνική, την κριτική, την περιβαλλοντική και την πνευματική πολιτειότητα (Oxley & Morris, 2013, σ. 306).

1.2. Διαστάσεις της εκπαίδευσης για τους πολίτες του κόσμου

Αν και η GCE επιδέχεται πολλές ερμηνείες και εκφράσεις (Aktas κ.ά., 2017, σ. 66; Morais & Ogden, 2011, σσ. 449–450; Oxley & Morris, 2013; Wood, 2019, σ. 94) οι παραπάνω αντιλήψεις περί παγκόσμιας πολιτειότητας αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση στην οποία αναπτύχθηκε η εκπαίδευση για τους πολίτες του κόσμου. Το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο χτίστηκε η GCE, φαίνεται να συγκλίνει σε τρεις βασικές συνιστώσες του πολίτη του κόσμου, την γνώση, τη στάση (αξίες, πεποιθήσεις κ.ά), και τη συμπεριφορά, οι οποίες χρειάζεται να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν μέσω της

εκπαίδευσης². Σκοπός της είναι να ενδυναμώσει τους μαθητευόμενους ώστε να δράσουν προς ένα καλύτερο βιώσιμο μέλλον (Toh κ.ά., 2017, σ. 18; UNESCO, 2013, σ. 3) αλλά πάνω από όλα προωθεί την ιδέα ότι οι νέοι έχουν φωνή και μπορούν να φέρουν την αλλαγή (OXFAM, 2015).

Η γνώση στην GCE αναφέρεται στην κατανόηση του πώς συνδέεται και πώς λειτουργεί ο κόσμος (ιστορικά, πολιτικά, οικονομικά, κ.ά), όχι όμως ως στείρα γνώση δεδομένων. Ενθαρρύνει τον μαθητευόμενο να σκέφτεται κριτικά, να αναλύει, να αναρωτιέται, να αμφισβητεί UNESCO (2015) και να βρίσκει λύσεις (UNESCO, 2013, σ. 5). Εκπαιδύεται να ψάχνει και να βρίσκει έγκυρη πληροφόρηση, την οποία φιλτράρει ως αυτόνομο σκεπτόμενο άτομο. Κατανοεί τις συνδέσεις μεταξύ του τοπικού, του εθνικού και του υπερεθνικού, αναγνωρίζει τις διαφορές και τις αντιμετωπίζει με ενδιαφέρον και σεβασμό. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί το τελευταίο χρειάζεται να αναπτυχθούν οι κατάλληλες στάσεις μέσω της εκπαίδευσης.

Έτσι λοιπόν, οδηγούμαστε στο δεύτερο σημαντικό άξονα της εκπαίδευσης για τον πολίτη του κόσμου που είναι οι στάσεις του απέναντι στον κόσμο. Η GCE προβάλλει ως απαραίτητη την ανάπτυξη στους μαθητές ή φοιτητές την αίσθηση του ανήκειν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο από το εθνικό, την αντίληψη ότι ακόμη και αν φαινομενικά διαφέρουν σημαντικά με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς μοιράζονται την παγκόσμια κληρονομιά, τις πανανθρώπινες αξίες και τον πλανήτη Γη (UNESCO 2015), καθώς και τα παγκόσμια προβλήματα αλλά και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτά (Bourke κ.ά., 2012, σ. 165). Με την εξάσκηση στο σεβασμού για το διαφορετικό και την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η συμπερίληψη θα μπορέσουν οι μαθητευόμενοι να εκτιμήσουν τη διαφορετικότητα και «να καταλάβουν την περίπλοκη σχέση μεταξύ διαφορετικότητας και ομοιότητας» (UNESCO, 2015, σ. 23).

Η γνώση για τον κόσμο όπως και οι στάσεις που προαναφέρθηκαν είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για να οδηγήσουν στην επιθυμητή συμπεριφορά που η GCE προωθεί και καθιστά κάποιον πολίτη του κόσμου. Το ενδιαφέρον για τον «Άλλο», η συνεργασία, ο διάλογος, η συμμετοχή σε τοπικό εθνικό και διεθνές επίπεδο, η κοινωνική ευθύνη και η διεκδίκηση ενός καλύτερου κόσμου είναι μερικά από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην GCE. Ο άξονας συμπεριφορά, μάλιστα,

² Οι επιδιώξεις και οι τρόποι εφαρμογής διαφέρουν ανά ηλικιακή κατηγορία για αυτό υπάρχουν και κατάλληλοι οδηγοί όπως το GCE topics and learning objectives (UNESCO, 2015).

έχει την μεγαλύτερη σημασία στην GCE για αυτό δίνεται και περισσότερο έμφαση (UNESCO 2015).

Συνοψίζοντας η εκπαίδευση για τους πολίτες του κόσμου δίνει έμφαση σε (UNESCO, 2013, σ. 4):

- Γνώσεις για σημαντικά ζητήματα της παγκόσμιας κοινότητας καθώς και γνώση των καθολικών πανανθρώπινων αξιών
- γνωστικές δεξιότητες για κριτική, δημιουργική και καινοτόμο σκέψη που θα διευκολύνει την λήψη κατάλληλων αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων
- μη γνωστικές ικανότητες όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση του «Άλλου» η διάθεση για πρωτοβουλία και η ανοικτότητα/ δεκτικότητα (openness) σε νέες εμπειρίες και ιδέες,
- ικανότητα για επικοινωνία και ανάπτυξης δικτύου με ανθρώπους από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και
- ικανότητα για ανάληψη δράσης με σκοπό την κοινωνική αλλαγή.² Πράσινη ατζέντα.

1.3. Μαθησιακοί στόχοι

Όπως σε κάθε άλλο αντικείμενο οι μαθησιακοί στόχοι μεταβάλλονται και προσαρμόζονται ανά ηλικιακή ομάδα. Στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση οι γνωστικές ικανότητες αναφέρονται στην κριτική ανάλυση και εξέταση των παγκόσμιων κοινωνικών συστημάτων των δομών και των διαδικασιών. Τα συστήματα, οι δομές και οι διαδικασίες παγκόσμιας διακυβέρνησης διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της ζωής των πολιτών σε όλο τον κόσμο. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να αναλύονται κριτικά τα εν λόγω συστήματα προκειμένου να κατανοηθούν οι επιπτώσεις τους. Αυτό περιλαμβάνει την εξέταση τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων ζητημάτων, καθώς και των ευθυνών όσων βρίσκονται στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, επειδή οι τρόποι με τους οποίους οι σχέσεις εξουσίας επηρεάζουν την πρόσβαση σε πόρους και κατά συνέπεια στις κοινωνικές ανισότητες η GCE στην ανώτατη εκπαίδευση στοχεύει οι φοιτητές να κατανοούν αυτές τις διαδικασίες και να τις αναλύουν κριτικά προκειμένου να δράσουν υπέρ της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι στόχοι ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των απαραίτητων γνώσεων για την αποτελεσματική εμπλοκή των πολιτών και την κριτική αξιολόγηση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης και ηθικής ευθύνης, οδηγώντας σε δράση για την αντιμετώπιση των διακρίσεων και της

ανισότητας. Επιπλέον, στοχεύει στην εκ βαθέων ανάλυση της διασύνδεσης και της αλληλεξάρτησης του κόσμου ιστορικά, γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτικά κ.ο.κ. Τελικά, ο στόχος είναι να αναπτυχθούν άτομα που μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής, προτείνοντας ενημερωμένα και υπεύθυνα ειρηνικές και βιώσιμες λύσεις και αναλαμβάνοντας δράση για την αντιμετώπιση τοπικών, εθνικών και παγκόσμιων ζητημάτων (UNESCO, 2015, σ. 31).

Όσον αφορά τις στάσεις και τις αξίες οι μαθησιακοί στόχοι στην ανώτατη εκπαίδευση σχετίζονται με την εκτίμηση υπό την έννοια της εξέτασης της σύνδεσης και της αλληλεξάρτησης μεταξύ των τοπικών κοινωνικών ομάδων με τις εθνικές και τις παγκόσμιες. Ενώ, σχετικά με τη συμπεριφορά, την ανάπτυξη και την εφαρμογή δεξιοτήτων ουσιαστικής πολιτικής συμμετοχής, δεξιότητες κριτικής εξέτασης των κοινωνικών ανισοτήτων και ανάληψη των ευθυνών και δράσης ενάντια σε διακρίσεις. Εν ολίγοις, οι μαθησιακοί στόχοι επικεντρώνονται στο να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν ως φορείς αλλαγής (UNESCO, 2015, σ. 31).

Για τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής επομένως ο πολίτης του κόσμου αποτελεί βασικό σκοπό της υποχρεωτικής αλλά και της μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν ότι έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση ενηλίκων αφού μπορεί να έχει άμεσο αντίκτυπο μέσω των επιλογών και των πράξεων τους (Nikolitsa-Winter κ.ά., 2019, σ. 20). Για αυτό, στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης η έμφαση δίνεται στη διάσταση της συμπεριφοράς, και η υιοθέτηση της GCE επιδιώκει να ενδυναμώσει τους φοιτητές να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην προσπάθεια επίλυσης των παγκόσμιων προκλήσεων και στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης και βιώσιμης παγκόσμιας κοινότητας³.

Συνοψίζοντας, οι μαθησιακοί στόχοι της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα στην ανώτατη εκπαίδευση επικεντρώνονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης για τη λειτουργία των παγκοσμίων συστημάτων διακυβέρνησης, στην προώθηση της εκτίμησης της διαφορετικότητας και στην ενδυνάμωση των φοιτητών ώστε να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην επίλυση των παγκόσμιων προκλήσεων. Ωστόσο, οι διαφορετικοί στόχοι για την εκπαίδευση στην παγκόσμια πολιτειότητα μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση στους ακαδημαϊκούς που εισάγονται σε αυτές τις ιδέες μέσω πολιτικών που αποσκοπούν στην εφαρμογή ευρύτερων στρατηγικών και παιδαγωγικών

³Vera Jelinek and Jacques Fomerand 2022 <https://www.un.org/en/chronicle/article/higher-learning-institutions-and-global-citizen-education>

προτύπων και στην ικανοποίηση των επιταγών του μάρκετινγκ στην ανώτατη εκπαίδευση, και όχι μέσω της δικής τους έρευνας και επιστήμης (Horey κ.ά., 2018, σ. 473).

2. Πολίτης του κόσμου

Αν και δεν υπάρχει κοινός ορισμός για την έννοια «πολίτης του κόσμου» ένας πλήρης και κοινά αποδεκτός είναι της OXFAM (1997), ο οποίος συμπυκνώνει τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της παγκόσμιας πολιτειότητας, δηλαδή:

«Πολίτης του Κόσμου είναι εκείνος που:

- έχει επίγνωση του ευρύτερου κόσμου και έχει μία αίσθηση του ρόλου ως πολίτη του κόσμου
- σέβεται και εκτιμάει τη διαφορετικότητα,
- καταλαβαίνει πώς λειτουργεί ο κόσμος οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, τεχνολογικά και περιβαλλοντικά
- ενδιαφέρεται ενεργά για την κοινωνική δικαιοσύνη
- συμμετέχει και συμβάλλει στην κοινότητα σε όλο το εύρος από το τοπικό στο παγκόσμιο επίπεδο
- είναι πρόθυμος να δράσει με άλλους για έναν πιο δίκαιο και πιο βιώσιμο κόσμο
- αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεων του» (OXFAM 1997 στο Chui and Leung 2014: 109-110, OXFAM 2015).

Η UNESCO (2015, σ.15) πιο συνοπτικά περιγράφει ως πολίτη του κόσμου το άτομο που «δρα αποτελεσματικά και υπεύθυνα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο για έναν πιο ειρηνικό και βιώσιμο κόσμο». Ενώ, η Nussbaum (2003), εκτός από την αίσθηση του ανήκειν σε έναν ευρύτερο κόσμο, δίνει έμφαση και στην προθυμία του ατόμου να μπει στη θέση του «άλλου» να κρίνει και να επαναξιολογήσει τις αξίες της δικής του πολιτισμικής ομάδας, δηλαδή υπογραμμίζει την κριτική πτυχή της έννοιας του πολίτη του κόσμου (Peonidis, 2014, σ. 514).

2.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και παγκόσμια πολιτειότητα

Η ΕΕ, εξαιτίας και των έντονων μεταναστευτικών ροών, ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να προωθήσουν μέσω της εκπαίδευσης, εκτός από την ευρωπαϊκή πολιτειότητα και την παγκόσμια πολιτειότητα (Goren & Yemini 2017: 176). Η έννοια της πολιτειότητας που προωθείται από τα επίσημα όργανα της ΕΕ άπτεται κάθε πτυχή της προσωπικότητας

του ατόμου (Μισσιρά 2018: 59). Πιο αναλυτικά, σχετίζεται με την προσωπική ανάπτυξη, με δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η ικανότητα για μάθηση, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, κ.ά. Με άλλα λόγια, ταυτίζεται με την εν γένει ικανότητα για αρμονική, εποικοδομητική συνύπαρξη και συνεργασία, καθώς και με τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες (Μισσιρά, 2018, σ. 59; Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2013, σ. 186)

3. Δυνατότητες και Προκλήσεις

3.1 Τι έχει δείξει η έρευνα στην ανώτατη εκπαίδευση για την GCE

Ήδη από τη δεκαετία του 1980 σε παγκόσμιο επίπεδο, ο παραδοσιακός ρόλος του πανεπιστημίου αποδυναμώνεται και αμφισβητείται, αφού οι μεταρρυθμίσεις στην ανώτατη εκπαίδευση κατά κύριο λόγο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης όπως αυτές διαμορφώνονται από τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και του οικονομικού ορθολογισμού, εν ολίγοις του νεοφιλελευθερισμού (Saunders, 2010, σ. 44; Zajda, 2018, σ. 8). Σε αυτό το κλίμα ο ρόλος και το έργο των καθηγητών και των ερευνητών εμπορευματοποιείται και οι ίδιοι σταδιακά σύμφωνα με τον Saunders (2010 σ. 60,66) μετατρέπονται σε «επιχειρηματίες». Ανάχωμα στην επέλαση του νεοφιλελευθερισμού μπορεί να αποτελέσει η επίγνωση των πρακτικών αυτών, η κριτική θέαση και ανάλυση τους από τους εμπλεκόμενους, καθώς και η ανάληψη δράση προς την αντίθετη κατεύθυνση (Saunders, 2010, σσ. 60, 66).

Αυτή η μετατόπιση της εστίασης από τον παραδοσιακό κοινωνικό ρόλο του πανεπιστημίου στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού υπογραμμίζει την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς της ανώτατης εκπαίδευσης να υιοθετήσουν τις αρχές της GCE, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την εμπορευματοποίηση του κλάδου τους και να διασφαλίσουν ότι προετοιμάζουν τους φοιτητές να γίνουν ενεργοί παγκόσμιοι πολίτες. Αυτό, σύμφωνα με την έρευνα, μπορεί να συμβεί όταν ενεργούν οι διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση ως "πολίτες του κόσμου" και ενσωματώνουν αυτή την πτυχή στον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς κάτι τέτοιο έχει φανεί ότι μπορεί να εμπνεύσει και να επηρεάσει τους φοιτητές τους (Lilley κ.ά., 2015, σ. 13). Μάλιστα από τη μελέτη «The Erasmus Impact Study» (Ευρωπαϊκή Ένωση 2014), διαπιστώθηκε ότι οι ακαδημαϊκοί θεωρούσαν ότι οι δεξιότητες που απέκτησαν στο εξωτερικό θα είχαν αντίκτυπο όταν επέστρεφαν στην πατρίδα τους, έτσι

ώστε «το αποτέλεσμα του Erasmus θα μπορούσε να επεκταθεί και σε μη κινητικούς συμμετέχοντες» (Ευρωπαϊκή Ένωση 2014, σ. 148) .

Η αλληλεπίδραση των φοιτητών με ακαδημαϊκό προσωπικό που υιοθετεί τις αρχές της GCE φαίνεται να επιδρά θετικά στους φοιτητές όσον αφορά τους στόχους της GCE. Επιπλέον, έχει φανεί ότι αλλάζει ο τρόπος σκέψης των φοιτητών, μειώνεται ο εγωκεντρικός τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας, διευρύνονται οι ορίζοντες τους και εντάσσουν στη ζωή τους την «ευρύτερη εικόνα» του κόσμου, όταν βγαίνουν από την ζώνη άνεσης τους (comfort zone). Αυτό μπορεί να συμβεί είτε πρακτικά, π.χ. με τα προγράμματα κινητικότητας, είτε διανοητικά, π.χ. μέσα από διαλογικές διαδικασίες και διαδικασίες επαναπροσδιορισμού των πεποιθήσεων τους (Lilley κ.ά., 2015, σ. 13).

Επομένως, η εξοικείωση με το διαφορετικό -διανοητικά ή πρακτικά- συμβάλλει στην "ανάπτυξη της δημιουργικής (generative) μάθησης της παγκόσμιας πολιτειότητας". Η εν λόγω μάθηση αναφέρεται στη διαδικασία προώθησης και προαγωγής μαθησιακών εμπειριών που επιτρέπουν στα άτομα να αποκτήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική συμμετοχή στην παγκόσμια πολιτειότητα. Θεωρείται "γενεσιουργός", επειδή υπερβαίνει την απλή απόκτηση πληροφοριών, ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή, την ικανότητα δημιουργίας νέων γνώσεων και αντίληψης του κόσμου. Υποδηλώνεται επίσης ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι επωφελής μόνο για το άτομο, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της. Η έμφαση δίνεται στον ενεργό και συμμετοχικό ρόλο του εκπαιδευομένου, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει ενεργά τη δική του κατανόηση του κόσμου και να κατανοήσει ότι οι δικές του ενέργειες μπορούν να κάνουν τη διαφορά (Hanke, 2012; Killick, 2012, σ. 384).

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι από τους αποτελεσματικότερους τρόπους ενίσχυσης της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου είναι τα προγράμματα κινητικότητας (Killick, 2012; Lilley κ.ά., 2015, σ. 5; Sperandio κ.ά., 2010, σ. 14; Yashima, 2010, σ. 280). Από τη μελέτη του Killick (2012) φάνηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν σε προγράμματα διεθνούς κινητικότητας ήταν σε θέση να αναπτύξουν ουσιαστική και παραγωγική/γενεσιουργό (generative) μάθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας, καθώς δημιουργούσαν δεσμούς με "πολιτισμικούς" άλλους, χωρίς την ανάγκη δομημένων παρεμβάσεων.

Η ανάπτυξη συναναστροφών και προσωπικών σχέσεων με τους «άλλους» μειώνει τον εθνοκεντρισμό ευνοεί τη διάθεση για επικοινωνία και εν γένει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Lilley κ.ά., 2015; Yashima, 2010, σ. 268).

Η εκπαίδευση στο εξωτερικό είναι ένας τρόπος για να διευκολύνει τους φοιτητές να αναπτύξουν μια παγκόσμια προοπτική, αλλά δεν είναι ο μόνος. Άλλες μορφές εκπαίδευσης, όπως η κατ' οίκον διεθνοποίηση και οι ευκαιρίες βιωματικής μάθησης, μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους φοιτητές να αναπτύξουν μια αίσθηση παγκόσμιας πολιτειότητας (Asterioti, 2018, σ. 26; Braskamp, 2008, σ. 1; de Wit & Altbach, 2021; Killick, 2012).

Άλλωστε, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η συνάντηση με τη διαφορετικότητα δεν προϋποθέτει απαραίτητα τη διάσχιση των εθνικών συνόρων ή πολιτισμών, αλλά κυρίως την αναγνώριση της ετερότητας σε όλες τις αλληλεπιδράσεις και μέσα στον εαυτό μας (Killick, 2012; UNESCO, 2015, σ. 23). Πιο αναλυτικά, αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των διαφορών στις οπτικές, στις αξίες και τις πεποιθήσεις δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά μάλλον απαιτεί αναγνώριση και κατανόηση της ετερότητας που υπάρχει στις δικές μας αλληλεπιδράσεις και μέσα στον εαυτό μας. Επομένως, τα άτομα μπορούν να μάθουν και να ωφεληθούν από τη συνάντηση της διαφορετικότητας σε όλους τους τύπους αλληλεπιδράσεων, είτε πρόκειται για ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικό υπόβαθρο, διαφορετικές οπτικές, αξίες και πεποιθήσεις ή ακόμη και από διαφορετικά κομμάτια του εαυτού. Η συνειδητοποίηση αυτή μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και στην ανάπτυξη μιας ταυτότητας παγκόσμιου πολίτη του κόσμου (Killick, 2012, σσ. 373, 385).

Όπως και να έχει, τα προγράμματα κινητικότητας ούτε είναι πάντα εύκολα υλοποιήσιμα, ούτε αρκούν από μόνα τους για να αναπτύξει το άτομο την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου. Εξάλλου, μόνο ένας περιορισμένος αριθμός φοιτητών και επιστημόνων μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα κινητικότητας. Η ανώτατη εκπαίδευση φέρει την ευθύνη να εξοπλίσει όλους τους φοιτητές για την παγκόσμια κοινωνία της γνώσης (Braskamp, 2008; de Wit & Altbach, 2021, σ. 42; Massaro, 2022, σ. 111). Για αυτό, χρειάζεται να διεθνοποιηθούν τα προγράμματα σπουδών και/ή να γίνει πράξη η κατ' οίκον διεθνοποίηση (Beelen & Jones, 2015; Braskamp, 2008; Killick, 2012).

Στην παραπάνω γνώμη συντείνει και η έρευνα της Massaro σύμφωνα με την οποία τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης προκειμένου να συνεχίσουν να προωθούν την ιδέα της παγκόσμιας πολιτειότητας χρειάζεται να εξετάσουν εναλλακτικούς τρόπους ανάπτυξης της παγκόσμιας πολιτειότητας, όπως για παράδειγμα τις

διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες. Επίσης, τονίζεται η ανάγκη το διδακτικό προσωπικό αλλά και το διοικητικό προσωπικό στην ανώτατη εκπαίδευση να γνωρίζουν και να υποστηρίζουν τη σημασία της παγκόσμιας πολιτειότητας. Ενώ, επιπλέον προτείνεται να αναστοχάζονται σχετικά με τις δικές τους πρακτικές και την κατανόηση της έννοιας αυτής (Massaro, 2022, σ. 110).

Από τους πιο σημαντικούς παράγοντες όσον αφορά τη στάση των φοιτητών σε ζητήματα παγκόσμιας πολιτειότητας αναδεικνύονται οι πρότερες διαπολιτισμικές εμπειρίες τους. Πιο συγκεκριμένα, οι Chui και Leung διεξήγαγαν μια μελέτη για να κατανοήσουν τις στάσεις των φοιτητών ανώτατης εκπαίδευσης απέναντι στην παγκοσμιοποίηση και την παγκόσμια πολιτειότητα στο Χονγκ Κονγκ. Διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές ήταν γενικά ενήμεροι για τον αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης στην οικονομία και σε ζητήματα κατανάλωσης, αλλά είχαν μικρό ενδιαφέρον για τα διεθνή ζητήματα. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας, του φύλου και της θρησκείας και των στάσεων απέναντι στην παγκοσμιοποίηση και την παγκόσμια πολιτειότητα, εκτός εάν είχαν οι φοιτητές κάποια διαπολιτισμική εμπειρία. Οι προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες περιελάμβαναν: συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής σπουδών, προγράμματα πρακτικής άσκησης, τοπικές υπηρεσίες μάθησης/εθελοντισμού, διεθνή εθελοντικά προγράμματα, εμπειρίες φιλοξενίας σε σπίτι και σπουδές σε διεθνές σχολείο. Οι ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη για εστίαση των κονδυλίων και του ανθρώπινου δυναμικού στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση (Chui & Leung, 2014, σ. 108,112,121).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που μπορεί να υπάρχει ενδιαφέρον για ευκαιρίες διαπολιτισμικής μάθησης οι προσδοκίες και οι ανάγκες των εκπαιδευομένων δεν καλύπτονται απαραίτητα από τα διαθέσιμα προγράμματα. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών προγραμμάτων αναγνωρίζοντας ότι δεν είναι όλες οι εμπειρίες που συνδέονται με τα διαπολιτισμικά προγράμματα αποτελεσματικές στην προώθηση της διαπολιτισμικής ανάπτυξης. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι οι διδάσκοντες στην ανώτατη είναι υπεύθυνοι να αποτρέψουν τα διαπολιτισμικά προγράμματα να εξελιχθούν σε εργαλειακές στρατηγικές για την ενίσχυση της διεθνούς κατάταξης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης ή για την παροχή "κεφαλαίου βιογραφικού σημειώματος" για τους φοιτητές (Chui & Leung, 2014, σ. 121).

Τέλος, χρειάζεται να επισημανθεί ότι φαίνεται να υιοθετείται κυρίως μια επιφανειακή εκδοχή της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα που προωθεί την κατανόηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, έναντι της κριτικής εκδοχής που αμφισβητεί το ισχύον σύστημα και προωθεί τον κοινωνικό μετασχηματισμό (Aktas κ.ά., 2017, σ. 66,77; Goren & Yemini, 2017, σ. 171). Για την επιτυχή ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την παγκόσμια πολιτειότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, χρειάζεται να εφαρμοστεί η κριτική και μετασχηματιστική εκδοχή της και να σχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών με τρόπο που να εμπλέκουν ενεργά τους φοιτητές στις αρχές της GCE (Aktas κ.ά., 2017, σσ. 66, 77; M. Nussbaum, 2002).

3.2 Γενικές ικανότητες και οι προκλήσεις στην εφαρμογής τους

Η συζήτηση γύρω από τις γενικές ικανότητες στην ανώτατη εκπαίδευση έχει μετακινηθεί από το εάν η ανώτατη εκπαίδευση φέρει την ευθύνη για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στους φοιτητές ή όχι, στο εάν όλα τα ακαδημαϊκά μαθήματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν εκπαίδευση στις γενικές ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας αυτών των ικανοτήτων και ότι υπάρχει η επιθυμία να διασφαλιστεί ότι όλοι οι φοιτητές εκπαιδεύονται σε αυτές. Ακόμη και αν η ανάπτυξη γενικών ικανότητες, όπως για παράδειγμα η ικανότητα στην παγκόσμια πολιτειότητα, δεν συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη και την πορεία των φοιτητών, κρίνεται απαραίτητη η ενσωμάτωση τους στα προγράμματα σπουδών προς όφελος της κοινωνίας. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη πόρων για την υποστήριξη αυτής της προοπτικής, όπως ειδικές μονάδες υποστήριξης, ακαδημαϊκοί με εμπειρία στη διδασκαλία γενικών ικανοτήτων και ένα δομημένο πλαίσιο σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών (Chan κ.ά., 2017, σ. 1).

Η έλλειψη πόρων θέτει εμπόδια στα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης στην προσπάθεια τους να διδάξουν και να αναπτύξουν αποτελεσματικά τη συνιστώσα των αξιών και των στάσεων των γενικών ικανοτήτων. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται άλυτα ζητήματα σχετικά με τη θεσμική υποστήριξη και το πρόγραμμα σπουδών, την εννοιολόγηση των γενικών ικανοτήτων, τη πανεπιστημιακή παιδαγωγική και την αξιολόγηση, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων. Η απουσία ευθυγράμμισης στις μεθόδους διδασκαλίας, των προγραμμάτων σπουδών, τις εμπειρίες των φοιτητών και τις στρατηγικές μάθησης οδηγεί σε αναποτελεσματική ανάπτυξη των γενικών ικανοτήτων (Chan κ.ά., 2017, σ. 1,3).

Έτσι, όσο και αν προβάλλεται από τους διεθνείς οργανισμούς η ανάγκη προώθησης των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, και ειδικότερα της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες όταν επιχειρούν να προωθήσουν την ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων στους φοιτητές τους. Η έλλειψη διαθέσιμων πόρων συμπεριλαμβανομένων ειδικών μονάδων υποστήριξης, όπως για παράδειγμα ακαδημαϊκών με εμπειρία στη διδασκαλία γενικών ικανοτήτων και ενός δομημένου πλαισίου σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών προσανατολισμένο στις γενικές ικανότητες καθιστά ένα τέτοιο εγχείρημα αδύνατο (Chan κ.ά., 2017; Jones, 2009).

Για αυτό άλλωστε, αν και πολλά ιδρύματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ως πρωταρχικής σημασίας την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου στην πράξη φαίνεται ότι η έμφαση δίνεται στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των φοιτητών τους (Morais and Ogden 2011 p.462), και τα αποτελέσματα είναι αντίστοιχα (Lilley et al. 2015 p.1). Με άλλα λόγια, οι προσπάθειες διεθνοποίησης στην ανώτατη εκπαίδευση δίνουν έμφαση στην προετοιμασία των φοιτητών για την παγκόσμια οικονομία. Προωθείται δηλαδή κατά κύριο λόγο η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψουν να κινηθούν ελεύθερα στην παγκόσμια αγορά, και όχι οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Aktas κ.ά., 2017, σ. 67; Wit κ.ά., 2015, σ. 223).

Παράλληλα, ως ένας ακόμη λόγος δυσκολίας εφαρμογής της ανάπτυξης γενικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών της ανώτατης εκπαίδευσης αναφέρεται η αντίσταση των διδασκόντων σε μία τέτοια προοπτική. Η αντίσταση αυτή οφείλεται στο ότι η ενσωμάτωση των γενικών δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών απαιτεί αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και υιοθέτηση νέων καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, με ενδεχόμενο αρνητικής αξιολόγησης από μέρος των φοιτητών, οι οποίοι προτιμούν παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας. Επιπλέον, για ορισμένους διδάσκοντες η ενσωμάτωση γενικών ικανοτήτων θεωρείται γραφειοκρατική απαίτηση και δυσκολεύονται να την εντάξουν στο ήδη επιβαρυνμένο πρόγραμμα τους (Chan κ.ά., 2017, σ. 6).

Τέλος, ορισμένοι διδάσκοντες στην ανώτατη εκπαίδευση δε θεωρούν ότι έχουν ευθύνη να βοηθήσουν τους φοιτητές να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητα τους, ούτε θεωρούν τον εαυτό τους πρότυπο ή μέντορα από την άποψη αυτή. Για το λόγο αυτό, διστάζουν να υιοθετήσουν τις αρχές της εκπαίδευσης αξιών, η οποία αφορά την καλλιέργεια αξιών και πεποιθήσεων, στο πρόγραμμα σπουδών τους (Braskamp,

2008, σ. 5). Στον αντίποδα της άποψης αυτής, η Nussbaum θεωρεί ότι οι ανθρωπιστικές σπουδές θα έπρεπε να είναι κομμάτι όλων των τμημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης προκειμένου οι φοιτητές να αναπτύξουν τις αξίες και τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να είναι πολίτες του κόσμου (M. Nussbaum, 2002; M. C. Nussbaum, 2010).

4. Συμπεράσματα

Η μελέτη GCE στην ανώτατη εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδιαφέροντος πολλών ερευνών και συζητήσεων τα τελευταία χρόνια. Σκοπός της GCE είναι να διαμορφώσει άτομα ώστε να δράσουν ως φορείς αλλαγής σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Έτσι, οι μαθησιακοί στόχοι επικεντρώνονται στην απόκτηση των γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευομένων που θα τους ενδυναμώσουν για να δράσουν ως φορείς αλλαγής.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές προκλήσεις και ευκαιρίες που συνδέονται με την εφαρμογή της GCE στην ανώτατη εκπαίδευση. Βασική δυσκολία ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη του κόσμου αφορά τη φύση της ως διδακτικό αντικείμενο. Η ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη εντάσσεται στην ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων και εν γένει δεν υπάρχει πλαίσιο εφαρμογής και αξιολόγησης γενικών ικανοτήτων στην ανώτατη εκπαίδευση.

Επιπλέον, η επιδίωξη ανάπτυξης γενικών ικανοτήτων και αξιών στην ανώτατη εκπαίδευση έχει περιοριστεί τα τελευταία χρόνια, όπως αντίστοιχα έχει περιοριστεί ο κοινωνικός της ρόλος. Η εστίαση στην απόδοση και στο κέρδος μεταφράζεται σε έλλειψη πόρων για ολιστική ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, η οποία θα υποστήριζε την ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων για τον 21^ο αιώνα, όπως η ιδιότητα του πολίτη του κόσμου.

Παράλληλα, παρατηρείται απροθυμία από το ακαδημαϊκό προσωπικό να ενημερωθεί σχετικά και να υιοθετήσει τις αρχές της GCE, ενώ οι πολλαπλοί στόχοι της GCE δυσχεραίνουν μία τέτοια προοπτική. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την απουσία ενσωμάτωσης της GCE στα προγράμματα σπουδών. Επίσης, φαίνεται ότι ορισμένες προσπάθειες ένταξης της γίνονται αποσπασματικά και αφορούν κυρίως ήπιες εκδοχές της GCE, όπως η προώθηση του σεβασμού και η αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ απουσιάζει η κριτική εκδοχής της.

Παρά τις προαναφερθέντες προκλήσεις, υπάρχουν ξεκάθαρες ενδείξεις επιτυχούς εφαρμογής των αρχών της GCE στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα προγράμματα

κινητικότητας έχουν αναγνωρισθεί ως ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της παγκόσμιας πολιτειότητας. Ωστόσο, αν και είναι ο πιο διαδεδομένος τρόπος, είναι και ο πιο απαιτητικός τόσο υλικοτεχνικά όσο και οικονομικά. Για το λόγο αυτό, τονίζεται η σημασία αξιοποίησης εναλλακτικών μεθόδων, όπως η κατ' οίκον διεθνοποίηση και οι νέες τεχνολογίες. Η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει τη δημιουργία εικονικών διαπολιτισμικών εμπειριών και να παρέχει στους μαθητές και/ή φοιτητές πρόσβαση σε όλο τον κόσμο. Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες μπορούν να παρέχουν σημαντικά εφόδια για την ιδιότητα του πολίτη του κόσμου, αρκεί να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών/φοιτητών.

Επιπλέον, ακόμη και χωρίς συστηματική ή σχεδιασμένη προσέγγιση, η υιοθέτηση των αρχών της GCE από το διδακτικό προσωπικό, το οποίο πρεσβεύει τις αξίες του «πολίτη του κόσμου», έχει φανεί ότι μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των στόχων της GCE. Και αυτό επειδή, η έκθεση στο διαφορετικό μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός των πανεπιστημιακών αιθουσών αλλά και εντός του εαυτού. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη των στάσεων, των γνώσεων και των συμπεριφορών που καθιστούν κάποιον πολίτη του κόσμου μπορούν να συμβούν όταν τα άτομα ωθούνται σε νοητικές διεργασίες, οι οποίες ανακαλύπτουν διαφορετικές ή αντιφατικές πτυχές του εαυτού, καθώς και σε αναστοχαστικές διεργασίες επαναπροσδιορισμού των πεποιθήσεων, οδηγώντας τελικά σε βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, της ανθρώπινης φύσης και του κόσμου γενικότερα.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ενώ υπάρχουν προκλήσεις στην εφαρμογή της GCE στην ανώτατη εκπαίδευση, υπάρχουν επίσης σημαντικές ευκαιρίες που δεν έχουν αξιοποιηθεί στο βαθμό που θα μπορούσε. Τα ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης και ιδιαίτερα οι εμπλεκόμενοι σε αυτά μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτών του κόσμου, αν αναγνωρίσουν το ρόλο τους και τους ουσιαστικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Με ολιστική προσέγγιση στην εφαρμογή της GCE και την ενεργή εμπλοκή των φοιτητών, τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης μπορούν να ξεπεράσουν τις προκλήσεις και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες ανάπτυξης της παγκόσμιας πολιτειότητας, και με τον τρόπο αυτό να συμβάλλουν σε μια πιο δίκαιη και βιώσιμη παγκόσμια κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Θεοδωρίδης, Π. (2015). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 5, 55. <https://doi.org/10.12681/sas.544>
- Μισσιρά Β., Β. (2018). *Εκπαιδύοντας Δημοκρατικούς Πολίτες: Ο ρόλος και η συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του συμβουλίου της Ευρώπης*. Επίκεντρο.
- Σακελαρίου, Μ. (2019). *Η Αθηναϊκή Δημοκρατία*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2013). *Πολιτικές Διά Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης Η ελληνική περίπτωση*. Διόνικος.
- Aktas, F., Pitts, K., Richards, J. C., & Silova, I. (2017). Institutionalizing Global Citizenship: A Critical Analysis of Higher Education Programs and Curricula. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 65–80. <https://doi.org/10.1177/1028315316669815>.
- Asterioti, N. (2018). Introduction of internationalization into higher education curricula (full text in Greek). *Academia*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.26220/aca.2880>.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. Στο A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Επιμ.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (σσ. 59–72). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5.
- Bellamy R., R. (2015). Citizenship, Historical Development of. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62078-0>.
- Bourke, L., Bamber, P., & Lyons, M. (2012). Global citizens: Who are they? *Education, Citizenship and Social Justice*, 7, 161–174. <https://doi.org/10.1177/1746197912440858>.
- Braskamp, L. A. (2008). Developing Global Citizens. *Journal of College and Character*, 10(1), 6. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1058>.
- Chan, C. K. Y., Fong, E. T. Y., Luk, L. Y. Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>.
- Chui, W., & Leung, E. (2014). Youth in a global world: Attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 34. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.810143>.

- de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>.
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2021). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 223–236. <https://doi.org/10.1177/0022487120920254>.
- Giroux, H. A. (2010). Bare Pedagogy and the Scourge of Neoliberalism: Rethinking Higher Education as a Democratic Public Sphere. *The Educational Forum*, 74(3), 184–196. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483897>.
- Goodwin, A. L. (2020). Globalization, Global Mindsets and Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 6–18. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700848>.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>.
- Hanke, U. (2012). Generative Learning. Στο N. M. Seel (Επιμ.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (σσ. 1356–1358). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_171.
- Horey, D., Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E., & Mathisen, B. (2018). Global Citizenship and Higher Education: A Scoping Review of the Empirical Evidence. *Journal of Studies in International Education*, 22(5), 472–492. <https://doi.org/10.1177/1028315318786443>.
- Jones, A. (2009). Generic attributes as espoused theory: The importance of context. *Higher Education*, 58(2), 175–191. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9189-2>.
- Jooste, N., & Heleta, S. (2017). Global Citizenship Versus Globally Competent Graduates: A Critical View From the South. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 39–51. <https://doi.org/10.1177/1028315316637341>.
- Killick, D. (2012). Killick, D. (2012) Seeing-Ourselves-in-the-World: Developing Global Citizenship Through International Mobility and Campus Community. *Journal of Studies in International Education*, 16, 372–389. <https://doi.org/10.1177/1028315311431893>.
- Koyama, J. (2015). The Elusive and Exclusive Global Citizen. *Unesco sources*.
- Lakner, C., & Milanovic, B. (2013). *Global income distribution: From the fall of the Berlin Wall to the Great Recession*. 62.

- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 225–245. <https://doi.org/10.1177/1028315314547822>.
- Massaro, V. (2022). Global citizenship development in higher education institutions: A systematic review of the literature. *Journal of Global Education and Research*, 6(1), 98–114. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.6.1.1124>.
- Morais, D. B., & Ogden, A. C. (2011). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445–466. <https://doi.org/10.1177/1028315310375308>.
- Nikolitsa-Winter, Mauch, W., Maalouf, P., & UNESCO, I. for L. L. (2019). *Addressing global citizenship education in adult learning and education summary report Education 2030*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2021/119469/>.
- Nussbaum, M. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4/5), 289–303. <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OXFAM. (2015). *Education for Global Citizenship A guide for schools*. OXFAM GB.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>.
- Peonidis, F. (χ.χ.). Citizenship. *Encyclopedia of Global Bioethics*. Ανακτήθηκε 9 Ιούλιος 2021, από <https://www.academia.edu/20468903/Citizenship>.
- Saunders, D. B. (2010). *Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the United States*. 8(1), 42–77.
- Spector, P., Shreve, G., & Daniels, R. J. (2021). *What Universities Owe Democracy*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.1353/book.97330>.
- Sperandio, J., Grudzinski-Hall, M., & Stewart-Gambino, H. (2010). Developing an Undergraduate Global Citizenship Program: Challenges of Definition and Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(1), 12–22.
- Toh, S.-H., Shaw, G., Padilla, D., & Gwon, S. (2017). *Global Citizenship Education A Guide for Policymakers*. APCEIU.

- UNESCO. (2013). *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective*. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education Topics and learning objectives*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>.
- Wit, H. de, Hunter, F., Howard, L., Egron-Polak, E., European Parliament, Directorate-General for Internal Policies of the Union, & Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), E. A. for I. E. (EAIE), International Association of Universities (IAU). (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament.
- Wood, B. (2019). Different ideas and expressions of global citizenship education. *Curriculum Matters*, 15, 93–98. <https://doi.org/10.18296/cm.0038>.
- Yashima, T. (2010). The effects of international volunteer work experiences on intercultural competence of Japanese youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 268–282. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.12.003>.
- Zajda, J. (2018). Globalisation and Education Reforms: Paradigms and Ideologies. Στο J. Zajda (Επιμ.), *Globalisation and Education Reforms: Paradigms and Ideologies* (σσ. 1–14). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1204-8_1.