

**Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο ρόλος της θρησκείας στα Αναλυτικά  
Προγράμματα Σπουδών**

**Globalization and education: the role of religion in the school curriculum**

**Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης**, *Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής των Θρησκευτικών, τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ,*

**Δήμητρα Κολάση**, *Εκπαιδευτικός ΠΕ01, ΜΑ Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος  
kolasid@gmail.com*

**Marios Koukounaras Liagkis**, *Assistant Professor of Religious, School of Theology, Department of Theology, Education National and Kapodistrian University of Athens, makoulia@theol.uoa.gr*

**Dimitra Kolasi**, *teacher PE01, MA School of Education, University of Nicosia, Cyprus, kolasid@gmail.com*

**Abstract:** Religion is a key theme in the learning process that aims to design, reflect, and transform knowledge in order for students to acquire the ability to: reflect on issues of social, economic, political and cultural pluralism, take reflective action which leads to responsible citizenship, bring about transformation and social change, enable understanding, and manage diversity through synthesis, collaboration, dialogue and creative debate, while cultivating a consciousness that leverages any local and differing elements.

The above pedagogical approaches to the curriculum are presented here, focusing on the role of knowledge of religion in preschool and first-school education. The local environment, the family, the person's religion, and other persons of religion in the environment at pre-school and of pre-school age, have a role to play in the process of constructing the personal identity that is carried out in school by meaningful personal experiences. This process of giving meaning requires the student to know the language, to be literate and in this case the religious language. Literacy in the early years of school is fundamental to a child's development and maturity. Religious literacy is therefore essential from an early age, since it has a profound effect. Therefore, it is about the zone of proximal development, i.e. the functions that have not yet matured but are in the process of maturing

**Keywords:** Curriculum, globalization, reflection, religion, Critical Pedagogy

**Περίληψη:** Η θρησκεία αποτελεί βασικό θέμα στη μαθησιακή διαδικασία που στοχεύει στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης με σκοπό οι μαθητές να αποκτούν την ικανότητα για: αναστοχασμό (reflection) σε ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αναστοχαστική δράση (reflective action) και ενεργή-μεταμορφωτική πολιτειότητα (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής

διαφορετικότητας, διαχείριση της διαφορετικότητας (managing diversity) μέσα από σύνθεση, συνεργασία, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση και καλλιέργεια μιας συνείδησης που αξιοποιεί κάθε τοπικό και διαφορετικό στοιχείο.

Στο παρόν παρουσιάζονται οι παραπάνω παιδαγωγικές θεωρήσεις του ΑΠΣ και εστιάζεται ο προβληματισμός στον ρόλο της γνώσης της θρησκείας στην προσχολική και πρωτοσχολική αγωγή. Η θρησκεία του τόπου, της οικογένειας, του προσώπου και των άλλων προσώπων του περιβάλλοντος στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, έχουν τον ρόλο τους στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας, η οποία διενεργείται στο σχολείο με τη νοηματοδότηση των εμπειριών των προσώπων. Αυτή η νοηματοδότηση απαιτεί να γνωρίζει ο μαθητής τη γλώσσα και σε αυτή την περίπτωση τη θρησκευτική. Οι γραμματισμοί στα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού. Για αυτό και ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος από μικρή ηλικία, αφού επιδρά προοπτικά. Αφορά, λοιπόν, την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης, τις λειτουργίες δηλαδή που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παγκοσμιοποίηση, αναστοχαστικότητα, θρησκεία, Κριτική Παιδαγωγική

## 1. Εισαγωγή

Σε μία περίοδο που οι νεωτερικές βεβαιότητες έχουν καταρρεύσει και οι αγορές κλονίζονται η διακινδύνευση σε συλλογικό και προσωπικό επίπεδο κυριαρχεί και προκαλεί ευρύτατη κριτική της παγκόσμιας πραγματικότητας, αλλά και λύσεις που αναδύονται ως αντίδραση, με μία μετασχηματιστική τάση της πραγματικότητας.

Η οικονομική, πολιτισμική και πολιτική παγκοσμιοποίηση που διαπιστώνεται και εξελίσσεται κατά βάση στον δυτικό κόσμο δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γνώση, την επιστήμη, την εκπαίδευση, τις σπουδές και την έρευνα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) και τη θέση της θρησκείας σε αυτό (Τσάφος, 2014, σ. 348; Anderson-Levitt, 2008; Φλουρής & Πασιάς, 2006, σ. 204).

## 2. Παγκοσμιοποίηση: εκπαίδευση με τη νεοφιλελεύθερη οπτική

Ο όρος παγκοσμιοποίηση σχετίζεται άμεσα με την οικονομία και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες που σχετίζονται με την παγκόσμια κατανομή και διακίνηση αγαθών και την ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με την κουλτούρα και τον πολιτισμό (Carter, 2008). Το θέμα αφορά πολλές επιστήμες και τη διασύνδεσή τους. Η πολυπαραγοντικότητα του φαινομένου διαπιστώνεται παγκοσμίως στις εκπαιδευτικές δράσεις/παρεμβάσεις και στην έρευνα, όπου εμπλέκονται-παράδοξα- η Παγκόσμια Τράπεζα (WorldBank), ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (OrganizationforEconomicCooperationandDevelopment) και ο Οργανισμός Παγκόσμιου Εμπορίου (WorldTradeOrganization) (Spring, 2008). Οποσδήποτε η σχέση οικονομίας και

παγκοσμιοποίησης και κατ’ επέκταση αγοράς και εκπαίδευσης απασχολεί τους ερευνητές οι οποίοι έχουν διαφορετικές οπτικές

Για τη μία πλευρά, η ραγδαία αύξηση της διακίνησης της πληροφορίας και της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα οι δυναδικές διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης, δηλαδή η οικονομική και η οργανωτική παγκοσμιοποίηση να «συνεργάζονται» ώστε να δομούν συνεχώς συνθήκες για κριτική και αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και τον κατά περίπτωση μετασχηματισμό του συστήματος εκπαίδευσης (Wiseman&Alromi, 2007). Η αλληλεπίδραση των φαινομένων λειτουργεί σε δύο επίπεδα. Από τη μια, η οικονομική παγκοσμιοποίηση θεωρείται ότι μπορεί να επιτύχει μόνο όταν υποστηριχθεί από διαδικασίες εκπαιδευτικής ανάπτυξης και, από την άλλη, το σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις παραμέτρους της παγκοσμιοποίησης και στην επίτευξη γνώσεων και δεξιοτήτων συμβατών με τα παγκόσμια κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, ώστε κάθε πρόσωπο να μπορεί να αντεπεξέλθει στον αβέβαιο κόσμο (Scheunpflug&Asbrand, 2006; Steiner-Khamsi, 2004; Noddings, 2005). Η επαγγελματική αποκατάσταση και επιτυχία με βάση κανόνες της αγοράς και του ανταγωνισμού βρίσκεται πάντα ως βασικός σκοπός στα εκπαιδευτικά συστήματα του ανεπτυγμένου κόσμου (Young, 2013). τους

Σε αυτό το πλαίσιο συντελούν με τη δράση τους παγκόσμιοι οργανισμοί για την εκπαίδευση, π.χ. η Unesco, ΜΚΟ, π.χ. η Unicef, Συμβούλια, π.χ. το Συμβούλιο για την Εκπαίδευση στα Παγκόσμια Πολιτικά Δικαιώματα (CouncilforEducationinWorldCitizenship) και οικονομικές και πολιτικές ενώσεις, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση, το Συμβούλιο της Ευρώπης και οι θεσμοί του, που κατέχουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών και των κατευθύνσεων της έρευνας. Συνθήκες, συστάσεις, οδηγοί και ‘βιβλίοι’ (papers) έχουν συνταχθεί, έχουν κυκλοφορήσει και σε περιπτώσεις όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης ή του Ο.Η.Ε. έχουν υποχρεωτικά συστηθεί στα κράτη. Έχουν διαμορφωθεί, έτσι, εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης διαπερνούν πολύ μεγάλο αριθμό ΑΠΣ κρατών της ανεπτυγμένης, αλλά και της αναπτυσσόμενης οικουμένης. Από τα παλαιότερα εκπαιδευτικά/παιδαγωγικά πλαίσια αναφοράς της παγκόσμιας διάστασης της 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). Μεγάλη συμβολή έχουν και οι διεθνείς αξιολογήσεις και διαγωνισμοί, όπως οι TIMSS (Trend in Mathematics and Science Study), ETS (Educational testing Service’s Global Division), IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Studies) και PISA (Programme for International Student Assessment) που προκαλούν μελέτες που έχουν σχετική επίδραση στο ΑΠΣ, το είδος της γνώσης που προωθεί η φιλοσοφία τους και τις δεξιότητες στις οποίες σκοπεύουν (ETS, 2015; Baker&LeTrende, 2005). Στην ουσία συντελούν στην υιοθέτηση της νεοφιλελεύθερης ατζέντας, η οποία συνοψίζεται στα θέματα του παγκόσμιου ΑΠΣ (global curriculum) και της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης (knowledge economy). Τη γνώση αυτή, την ονομάζουν

powerful knowledge’ και θεωρούν ότι δεν είναι γενική γνώση, αλλά εξειδικευμένη αφού διαπερνά τις επιστήμες και τα γνωστικά αντικείμενα (Young, 2008), βασικά αυτά που στον Αγγλοσαξονικό χώρο ονομάζουν STEM (science, technology, engineering, mathematics) και καθορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησής της με σταθμισμένα κριτήρια (Young, 2013; STEM, 2015). Έτσι, επιλέγονται οι ικανοί για να προχωρήσουν και να γίνουν επιτυχημένα στελέχη της αγοράς.

Επιπλέον, θέματα της εκπαίδευσης παγκοσμίως έγιναν η τεχνολογία, η δια βίου εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η αξιολόγησή τους, η ισότητα των δύο φύλων, η επικράτηση της Αγγλικής ως παγκόσμιας γλώσσας, η περιβαλλοντική ευαισθησία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όλα, παρόλο που δέχονται κριτική, θεωρούνται από τους θιασώτες της παγκόσμιας εκπαίδευσης ότι έκαναν τον κόσμο καλύτερο, αφού αύξησαν την ευαισθησία για τα δικαιώματα του παιδιού, τη φτώχεια και την οικολογία αφήνοντας περιθώρια στους τοπικούς πολιτισμούς να κάνουν προσαρμογές στις ανάγκες και στον πολιτισμό τους (Spring, 2008). Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση είχε ως αποτέλεσμα να εισέλθουν στο σχολείο περισσότερα παιδιά και αυτό πλέον μεταθέτει τη θεωρία των ΑΠΣ να επικεντρωθεί περισσότερο στο δικαίωμα και την πρόσβασή στη γνώση παρά στο ποιος αποφασίζει για αυτή τη γνώση, όπως κάνουν οι κριτικοί της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης (Young, 2013).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η θρησκεία ως πολιτισμικό αγαθό έχει χώρο στην εκπαίδευση, αλλά όχι ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο, περισσότερο ως μέρος μιας πολιτισμικής κληρονομιάς που απαιτεί σεβασμό ή στοιχείο ετερότητας που απαιτεί ανεκτικότητα (Unesco, 2006). Έτσι, στις πιο ριζοσπαστικές φιλελεύθερες αντιλήψεις εξοβελίζεται στον ιδιωτικό χώρο και δαιμονοποιείται η θέση της στην εκπαίδευση (White, 2004) και στις πιο ανεπαίσθητες νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις περιορίζεται στην ανοχή και τον σεβασμό της, ως στοιχείο της ιστορίας του ανθρώπου και του πολιτισμού του σε αναφορές στην ιστορία, τη λογοτεχνία ή την κοινωνιολογία. Δεν είναι τυχαίο ό, τι συμβαίνει στις ΗΠΑ με τη φιλελεύθερη αντιμετώπιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Εκεί όπου οι κοινότητες έχουν τον πρώτο λόγο στη θρησκευτική εκπαίδευση με τα ανάλογα αποτελέσματα (Moore, 2007). Στην εκκοσμικευμένη Ευρώπη τα κράτη παρά τη θετικιστική απόρριψη της παιδαγωγικής της αξίας από πολλούς διατηρούν τη Θρησκευτική εκπαίδευση στο χώρο του σχολείου (εκτός Γαλλίας, Αλβανίας και χωρών του πρώην Σοβιετικού μπλοκ), αλλά συνήθως εκτός ωρολογίου προγράμματος και με ευθύνη των θρησκευτικών κοινοτήτων (π.χ. Γερμανικά κρατίδια) ή με θρησκευσιολογικό περιεχόμενο (π.χ. Αγγλία) (Koukounaras Liagkis, 2013).

### **3. Παγκοσμιοποίηση: εκπαίδευση με την οπτική της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής**

Η πολιτική φύση της διδασκαλίας (Giroux, 2010) και η διασύνδεση ανάμεσα στην ιδεολογία, στην εξουσία και την κουλτούρα με τις ιδέες του Freire (1977[1970]) για την αγωγή του καταπιεσμένου γέννησαν, από τη δεκαετία του 1970, μία μετα-κριτική παιδαγωγική που θέτει

σε αμφισβήτηση το ΑΠΣ και παιδαγωγικές πρακτικές που εμπλέκονται σε σχέσεις κυριαρχίας και καταπίεσης(Φρυδάκη, 2009, σ. 302). Η κριτική του Apple έχει επηρεάσει παγκόσμια τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης και τους ειδικούς των ΑΠΣ(Weis, McCarthy, & Dimitriades, 2006). Αυτό θεωρείται φορέας ιδεολογίας που διαθέτει τη γνώση στους μαθητές ανάλογα με τις αποφάσεις της κυρίαρχης ομάδας, η οποία στον Δυτικό κόσμο εμπιστεύεται τους κανόνες και τις δυνάμεις της παγκόσμιας αγοράς και το ανταγωνιστικό κλίμα του νεο-φιλελευθερισμού, αφού έτσι πιστεύει ότι θα γίνει ο κόσμος καλύτερος(Apple, 1986; 2005[1982]; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Hornmann, 2008). Παρέχοντας γνώση με σκοπό τη διασύνδεση με την αγορά η εκπαίδευση προκαλεί από νωρίς τον διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση των μαθητών με διαδικαστικό μέσο την παιδαγωγική (Τσάφος, 2014, σσ. 353-354). Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και άλλες εκπαιδευτικές πρακτικές που στηρίζονται στην ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού (π.χ. η επιχειρηματικότητα) διαδίδουν ευκολότερα τη βασική παγκόσμια φιλοσοφία του ΑΠΣ και του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η διασύνδεση με τις επιχειρηματικές και βιομηχανικές ανάγκες της παγκόσμιας αγοράς και φυσικά την επαγγελματική αποκατάσταση. Ουσιαστικά, η εκπαίδευση γίνεται μέσο επιτυχίας και εργαλείο επίτευξης οικονομικών σκοπών (Apple&Weis, 2010), στους οποίους η αποδοτικότητα δεν αφήνει πολλά περιθώρια να νιώσουν οι μαθητές πρόσωπα της κοινότητας(Ball, 2003, σ. 224), αλλά παραμένουν ‘φορείς αποτελεσμάτων και μετρήσιμων εκβάσεων’(Fielding, 2006). Έτσι, αντί να υπερβαίνουν τον εαυτό τους, όπως θα ήθελε μία ανθρωπιστική εκπαίδευση(Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 44), αποθεώνουν τον εαυτό τους πετυχαίνοντας να κατακτήσουν τη γνώση που θα τους κάνει ανά τον κόσμο κατακτητές της αγοράς, ανεξάρτητα από την ταυτότητα, το έθνος, τη θρησκεία κ.ά. ή αυτοκαταστρέφονται παραμένοντας απαθείς στην τυπική μετάδοση γνώσεων ή μετά από απόρριψη, αποκλείονται και δεν διστάζουν να αντιδράσουν βίαια στον αποκλεισμό τους(Τσάφος, 2014, σ. 356; Γ.Γ.Ν.Γ., 2008; Τσιρώνης, 2003). Σύμφωνα με αυτή την κριτική, η γνώση έχει αξία μόνο όταν χρησιμεύει και στην αγορά αξία έχει μόνο ό, τι μπορεί να πουληθεί(Lyotard, 1993[1979], σ. 33). Την ίδια στιγμή επιτυχημένος είναι ο άνθρωπος που είναι εργαζόμενος και δια βίου καταρτιζόμενος. Τα παραπάνω τα σκοπεύει η εκπαίδευση, το ΑΠΣ και η μαθησιακή δραστηριότητα που περιορίζεται ‘στην υπηρετήση της αποτελεσματικής αναπαραγωγής του παρόντος’(Παυλίδης, 2012, σ. 179).

Βασική συνέπεια της παγκοσμιοποίησης αποτελεί η ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών προγραμμάτων-πακέτων, τα οποία φαίνεται να μην επηρεάζονται από ή να μη λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό πλαίσιο, τις κοινωνικο-πολιτικές σχέσεις και αντιπαραθέσεις και να επιδιώκουν την ουδετερότητα χωρίς να κάνουν αναφορές στο παρελθόν, την ιστορία, τη θρησκεία και τον πολιτισμό,(Τσάφος, 2014, σ. 92), με κίνδυνο την περιφρόνηση του ιστορικού βάθους(Φρυδάκη, 2009, σ. 440). Έτσι, επιδιώκεται να διαμορφωθεί ένας κοινός πολιτισμός που ενέχει τη φορμαλιστική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και υποβοηθείται από την αυτονομία και την κυριαρχία της τεχνολογίας(Κόκκινος, 2003; Polony, 2006). Για τον Bernstein ο πολιτισμός αυτός μέσω του ΑΠΣ και της εκπαίδευσης αναπαράγει τα ταξικά όρια και το πολιτισμικό κεφάλαιο κυρίαρχων ομάδων, που κινούνται με ιδιοτελή κίνητρα και όρους υποτέλειας(Bernstein, 1977). Σε αυτόν τον κοινό πολιτισμό φαίνεται να



σκοπεύει η εναρμόνιση ή σύγκλιση των διεθνών εκπαιδευτικών δράσεων και συστημάτων, καθώς και η διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω σωμάτων ελέγχου και πιέσεων (π.χ. OECD, Unesco, E.E.), που οδηγούν σε γραφειοκρατικό κομφορμισμό και υπονόμηση της διακριτότητας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων και των ΑΠΣ (Humes, 2008, σ. 43).

Οι συνέπειες αυτών των παιδαγωγικών πρακτικών είναι καθαρά πολιτικές, αφού η έννοια της συνειδητοποίησης είναι αυστηρά παιδαγωγική παρά πολιτική. Η θρησκεία σε αυτή τη διαδικασία δεν έχει ρόλο στην εκπαίδευση γιατί στα χέρια της κυρίαρχης ομάδα γίνεται και είναι ιστορικά αποδεδειγμένο- μέσο που αμαυρώνει τα κριτήρια της κριτικής και αναπαράγει το κατεστημένο. Μόνο στο σημείο που μπορεί να λειτουργήσει αντικομφορμιστικά μπορεί να αναφέρεται στο ΑΠΣ, αλλά στην πραγματικότητα δεν χρειάζεται ακριβώς γιατί περιλαμβάνεται στα μέσα που χρησιμοποιούν οι λίγοι για να αναπαράγουν το πολιτισμικό κεφάλαιο τους και να επιβληθούν στους πολλούς-και μέσω της εκπαίδευσης (Giroux, 2010). Μάλιστα κάποιες φορές η θρησκεία δρα παρεμβατικά με αποτέλεσμα για τον Apple πολλά ΑΠΣ να γίνονται πιο συντηρητικά και ‘πολλοί εκπαιδευτικοί να αυτολογοκρίνονται’ (Apple, 2010).

#### **4. Αναστοχαστικότητα: η απάντηση της εκπαίδευσης στην παγκοσμιοποίηση**

Η ανάπτυξη στο πλαίσιο του πλουραλισμού και του μακροεκπαιδευτικού σχεδιασμού ανοιχτών αναστοχαστικών ΑΠΣ (reflective curriculum) για κάποιους (Kalantzis & Cope, 2013) αποτελεί απάντηση στην πολύπλευρη ανάπτυξη, στον καταγισμό της νέας γνώσης και πληροφορίας και τις ανάγκες, ανασφάλειες και ανισότητες που συνεχώς ανακύπτουν στη σύγχρονη εποχή της αναστοχαστικής νεωτερικότητας (Bech, Giddens, & Lash, 1994) και της αναπαραγόμενης πολιτισμικής και όχι πια φυλετικής ανωτερότητας, που γεννά πολιτισμικό ρατσισμό και ξενοφοβία (Apple, 2001; Singh, 2002). Καθώς είναι δεδομένο ότι δεν υπάρχει βεβαιότητα σε κανένα αναστοχασμό, όπως δεν υπάρχει βεβαιότητα τελικά στη γνώση (Beck, 2009; Foucault, 2007[1969]), δεν υφίσταται και καμία ανώτερη αλήθεια ή ανώτερος πολιτισμός. Παράλληλα, ένα αναστοχαστικό ΑΠΣ φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τον διαλογικό εαυτό και την ποικιλότητα στην ταυτότητά του, όπου οι διαφορετικές φωνές διαλέγονται, συγκρούονται και οπωσδήποτε συνυπάρχουν (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Kempen, 1993; Κουκουράς Λιάγκης, 2015).

Σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2013, σσ. 368-375) ο μαθητής μπορεί μέσω της εκπαίδευσης να εμπλακεί στη διαδικασία μάθησης, με ένα σύνθετο και διαλεκτικό τρόπο ώστε να διαλεχτεί με τον εαυτό του και την παγκόσμια πραγματικότητα. Εμπλεκόμενος ενεργητικά ο ίδιος στη διαδικασία συν-δημιουργεί τη γνώση, αλληλοσυμπληρώνεται στο πλαίσιο της κοινότητας με και από τους άλλους και μετασχηματίζει τη γνώση προκαλώντας αλλαγές. Τα ΑΠΣ σε αυτή την περίπτωση επεκτείνουν τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της νεωτερικότητας στοχεύοντας στον σχεδιασμό, τον αναστοχασμό και τον μετασχηματισμό της γνώσης. Βασικός σκοπός τους είναι οι μαθητές να δημιουργούν κοινότητες μάθησης (learning communities) (Φρυδάκη, 2009, σσ. 342-343) στις οποίες να αποκτούν την ικανότητα

για: αναστοχασμό (reflection) σε ζητήματα κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού πλουραλισμού, αναστοχαστική δράση (reflectiveaction) και ενεργή-μεταμορφωτική πολιτεότητα (citizenship), μετασχηματισμό (transformation) και κοινωνική αλλαγή, κατανόηση και αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, διαχείριση της διαφορετικότητας (managingdiversity) μέσα από σύνθεση, συνεργασία, διάλογο και δημιουργική αντιπαράθεση και καλλιέργεια μιας παγκόσμιας συνείδησης που αξιοποιεί κάθε τοπικό και διαφορετικό στοιχείο (Kalantzis&Cope, 2013; Slattery, 2006; Αρβανίτη, 2011).

Τέτοια ΑΠΣ αναλύουν το παγκοσμιοποιημένο γίνεσθαι ώστε να μπορεί το υποκείμενο να το καθορίσει και αυτό το πετυχαίνει τονίζοντας τη διαλεκτικότητα, τον πλουραλισμό και την πολυτροπικότητα αντί την προκαθορισμένη γνώση, την κανονιστική αλήθεια και τα διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Είναι, τέλος, πιο ανθρωποκεντρικά και ρεαλιστικά με έμφαση τόσο στις θετικές επιστήμες όσο και τις ανθρωπιστικές, που προσφέρουν ποικίλες δυνατότητες ερμηνείας της χασοτικής πραγματικότητας και του πλαισίου στο οποίο αυτή διαμορφώνεται (Kalantzis&Cope, 2013; Doll, 1993). Σε μια τέτοια εκπαίδευση κάθε πολιτισμικό στοιχείο-και η θρησκεία, που χρησιμεύει στην νοηματοδότηση, εννοιολόγηση, ανάλυση και ερμηνεία της πραγματικότητας είναι χρήσιμο για το πρόσωπο που μέσω της κατανόησης ερμηνεύει και επανερμηνεύει τον εαυτό, τη δράση του και το αντίκτυπό της στον κόσμο και αντίστροφα. Αν όσα παρέχονται στο σχολείο δεν έχουν αυτή τη χρησιμότητα τότε δεν έχουν βιωσιμότητα και ουσιαστικά δεν είναι γνώση (VonGlaserfeld, 1995). Υπό αυτή την έννοια η διεπιστημονικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα σχεδιασμού του ΑΠΣ και όλα τα μαθήματα μπορούν να έχουν την ίδια αξία ανάλογα με το πλαίσιο (Πουρκός, 2003), επιβεβαιώνοντας τη έννοια της ‘σχεσιακής αλήθειας’ του Foucault και όχι της απόλυτης ή της σχετικής αλήθειας (Foucault, 1980). Η επικοινωνία μεταξύ των μονάδων και των συλλογικοτήτων προϋποθέτει και γράμματα και εικόνες και τέχνη και αριθμούς και συλλογισμούς και πολιτική και θρησκεία και άλλη γλώσσα κ.ο.κ.

Η εμπειρία των μαθητών και η ανασυγκρότησή της όπως ήθελε ο Dewey με κύριο στόχο την κριτική της υπάρχουσας κατάστασης αποτελούν περιεχόμενο και σκοπό αυτής της εκπαίδευσης (Dewey, 1966[1916]). Ο Dewey μπορεί να γίνει βάση ενός εκπαιδευτικού ανθρωπισμού, που σχοινοβατεί ανάμεσα στη δημιουργική πλευρά της εκπαίδευσης ως παιγνιώδους και ευρηματικού αναστοχασμού της εμπειρίας και στο αναγκαίο καθήκον της αναπαραγωγής της κοινωνικής τάξης πραγμάτων, με δυνατότητα όμως των παιδιών για ένα αυτόνομο μέλλον (Aronowitz, 2010, σ. 725). Αυτό το μέλλον αποτελεί υπόθεση της αναστοχαστικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα σχολείο για όλους που δίνει νόημα στην εμπειρία κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια και μπορεί να λειτουργήσει απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα.

## 5. Συζήτηση

Παρόλο που η αναστοχαστική παιδαγωγική φαίνεται να αντιμετωπίζει σε εκπαιδευτικό πλαίσιο τη σκληρή πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης και της επιρροής της στη δομή

και τη διαδικασία της εκπαίδευσης δεν λείπει η κριτική από αυτούς που θεωρούν ότι η στροφή της κριτικής παιδαγωγικής προς το μεταμοντερνισμό αλλοιώνει το περιεχόμενό της. Δεν θεωρούν ότι πράγματι μπορεί να οδηγήσει στην αντίσταση και αλλαγή, αφού ο κριτικός μεταμοντερνισμός υπολείπεται σε θέσεις κριτικής όσο δεν υποστηρίζει μια ‘δομική’, ανάλυση του κεφαλαίου, του κράτους, και των εκπαιδευτικών θεσμών (McLaren&Farahmandpur, 2005, σ. 30) και δεν καλλιεργεί τη ‘χειραφέτηση’, για να αντισταθεί το πρόσωπο στις δομές αλλά αντίθετα το εκπαιδεύει ως ‘ευέλικτο εργαζόμενο’ να ισορροπεί και να προοδεύει μέσα σε αυτές (Θεριανός, 2006). Από την άλλη, οι ρεαλιστές, στέκονται κριτικοί στην υποκειμενική έκφραση και αντίσταση στον παγκόσμιο πολιτισμό, γιατί θεωρούν ότι υπερτονίζεται χωρίς νόημα η ψυχολογική προσέγγιση της ταυτότητας αντιμετωπίζοντας περισσότερο τον μαθητή ως άτομο παρά ως κοινωνικό ον (Ecclestone&Hayes, 2009; Charlot, 2012). Βέβαια, οι ίδιοι θεωρούν πια απόλυτα ρομαντική και την πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης της Κριτικής Παιδαγωγικής (Young, 2013).

Το σχολείο όμως και τα ΑΠΣ, όταν σχεδιάζονται με βάση την αναστοχαστική παιδαγωγική και τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης, λειτουργούν ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, που οδηγεί στην κατανόηση, καλλιεργεί τις ικανότητες και προκαλεί νέες ερμηνείες της πραγματικότητας. Έτσι, η εκπαίδευση επιδρά απελευθερωτικά για και σε όλους (Freire, 1977[1970]), χωρίς να θυσιάζεται, όπως έχει παρατηρηθεί σε περιπτώσεις μεταμοντέρνας ερμηνείας της αντίστασης σε όφελος των κυρίαρχων αντιλήψεων (Aronowitz, 2003). Μπορεί η καινοτομία και ο πλουραλισμός να μην αφήνουν να αναπτυχθεί μία νέα μεγάλη αφήγηση, όπως οι κριτικοί παιδαγωγοί οραματίζονται, αλλά η αλήθεια είναι ότι έχει ήδη δημιουργηθεί αυτή η νέα αφήγηση, που πηγάζει από τον προβληματισμό και περιορισμό του αυτονόητου, που συνταράζει κάπως το ορθολογιστικό οικοδόμημα του νεωτερικού κόσμου. Πυρήνας αυτής της αφήγησης είναι η αναστοχαστικότητα, όχι ως δεξιότητα, αλλά ως συλλογιστική διαδικασία σε προσωπικό και συλλογικό πλαίσιο, το οποίο είναι καθοριστικό για το πρόσωπο το και το συγκεκριμένο του (Scott, 2008). Η εκπαίδευση και τα ΑΠΣ παρεμβαίνουν παρέχοντας τον γραμματισμό στον άνθρωπο, κάθε είδους γλώσσα δηλαδή, (Kalantzis&Cope, 2001) που αναπαριστά τις διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας (υποκειμενικός και αντικειμενικός κόσμος) (Papastephanou&Koutselini, 2006).

Η θρησκεία αποτελεί βασικό θέμα σε μία τέτοια μαθησιακή διαδικασία με τέτοιους σκοπούς. Η γνώση της θρησκείας του τόπου, της οικογένειας, του προσώπου και των άλλων προσώπων του περιβάλλοντος έχει ρόλο στη δόμηση της προσωπικής ταυτότητας, στην οποία το σχολείο δίνει νόημα στην εμπειρία του κι επιδιώκει την ανασυγκρότησή της με δημοκρατικά κριτήρια λειτουργώντας απολυτρωτικά και μεταμορφωτικά στην παγκόσμια πραγματικότητα. Αυτή η νοηματοδότηση απαιτεί να γνωρίζει ο μαθητής τη γλώσσα και σε αυτή την περίπτωση τη θρησκευτική. Οι γραμματισμοί στα πρώτα χρόνια του σχολείου είναι θεμελιώδεις παράγοντες για την ανάπτυξη και ωρίμανση του παιδιού. Για αυτό και ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος από μικρή ηλικία, αφού επιδρά προοπτικά. Αφορά, λοιπόν, την επικείμενη ζώνη ανάπτυξης, τις λειτουργίες δηλαδή που δεν έχουν ωριμάσει ακόμη αλλά βρίσκονται στη διαδικασία ωρίμανσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015; Jackson, 2014).



Σε αυτό το πλαίσιο η παγκοσμιοποίηση γίνεται νερό που το απορροφά το χόμα κάθε τόπου, παράγοντας νέα νοήματα και αναπτύσσοντας νέα εργαλεία εννοιολόγησης της πραγματικότητας (φαίνεται στα δεύτερα να υπάρχει καθολικότητα) και όχι νερό που πλημμυρίζει κάθε τόπο. Το σχολείο προσφέρει τη γραμματική αυτού του πολιτισμικού μορφώματος (Geertz, 2003[1973]) ενώ παράλληλα το συνδιαμορφώνει με το περιεχόμενο, τις μεθόδους και ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των ΑΠΣ.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. Στο F. M. Conelly, F. He, & J. Phillion (Επιμ.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (σσ. 349-368). Los Angeles: Sage.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρήτης.
- Apple, M. (2001). *Educating the Right Way: Markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2010). Η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές θεματολογίες. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 604-641). Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. W. (2005[1982]). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (Φ. Κοκαβέσης, Μεταφρ.) Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Apple, M. W., & Weis, L. (2010). *Ιδεολογία και Πρακτική στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια πολιτική και Εννοιολογική Εισαγωγή*. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.
- Aronowitz, S. (2003). *How Class Works. power and Social Movement*. New York: Yale University Press.
- Aronowitz, S. (2010). *Πωσλειτουργείηκοινωνικήτάξηστηνεκπαίδευση; Απομνημονεύματα*. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 701-765). Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, D., & LeTrende, G. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes ans Social Advantage*. London and New York: Routledge.
- Bech, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2009). *World at Risk*. (C. Cronin, Μεταφρ.) Cambridge: Polity.

- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol. 3: Towards a Theory of Educational Transmissions (Primary Socialization, Language and Education)*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Carter, L. (2008). Globalization and science education: The implications of science in the new economy. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(5), σσ. 617-633.
- Charlot, B. (2012). School and pupil's work. Στο H. Lauder, M. Young, H. Daniels, M. Belarin, & J. Lowe (Επιμ.), *Educating for the Knowledge Economy? Critical Perspectives* (σσ. 211-223). London: Routledge.
- Charlton, B. G., & Andras, P. (2006). Globalization in science education: an inevitable and beneficial trend. *Medical Hypotheses*, 66(5), σσ. 869-873.
- Dewey, J. (1966[1916]). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Doll, W. (1993). *A post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Ecclestone, K., & Hayes, D. (2009). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Educational Testing Services. (2015). Measurement solutions that help make learning visible. Ανάκτηση 3 25, 2015, από [www.ets.org](http://www.ets.org): [https://www.ets.org/tests\\_products](https://www.ets.org/tests_products)
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centered education. *International Journal of Leadership Education*, 9(4), σσ. 299-313.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972-1977*. (C. Gordon, Επιμ., C. Gordon, L. Marshal, J. Mepham, & K. Sober, Μεταφρ.) New York: Pantheon.
- Foucault, M. (2007[1969]). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.
- Freire, P. (1977[1970]). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Geertz, C. (2003[1973]). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition* (Αναθεωρημένη και ανεπτυγμένη εκδ.). Westport, Connecticut-London: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη, & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (Κ. Θεριανός, Μεταφρ., σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

- Hermans, H. J., & Kempen, H. G. (1993). *The dialogical self: Meaning as movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), σσ. 417-456.
- Humes, W. M. (2008). *The Discourse of Global Citizenship*. Στο M. A. Peters, A. Britton, & H. Blee (Επιμ.), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (σσ. 41-52). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jackson, R. (2014). *Signposts –Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2001). *Multiliteracies: A framework for action*. Στο M. Kalantzis, & M. Cope, *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. (σσ. 19-31). Australia: Common Ground Publishing.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *ΝέαΜάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Koukounaras Liagkis, M. (2013). Religion in the Curriculum in the post-modern era: Why young people should know about religion? *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(1), σσ. 1373-1378.
- Lyotard, J. F. (1993[1979]). *Η μεταμοντέρνα Κατάσταση*. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. Lahman, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy*. New York Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Noddings, N. (Επιμ.). (2005). *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press.
- Papastephanou, M., & Koutselini, M. (2006). Reason, language and education: philosophical assumptions for new curricular orientations. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), σσ. 149-169.
- Polony, N. (2006). *Τα χαμένα παιδιά μας*. (Ξ. Σκούρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), σσ. 33-46.

- Schunk, D. H. (2009). Θεωρίες Μάθησης. Μία εκπαιδευτική θεώρηση. (Κ. Γιώργος, Επιμ., & Ε. Εκκεκάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ματαίχιμο.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London and New York: Routledge.
- Singh, M. (2002). Rewriting the Ways of Globalising Education? Race, Ethnicity and Education, 5(2), σσ. 217-230.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum Development in the Post-Modern Era*. New York: Routledge.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), σσ. 330-363.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). Globalization in Education: Real or Imagined? Στο G. Steiner-Khamsi (Επιμ.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* (σσ. 1-6). New York: Teachers College Press.
- STEM. (2015). Ανάκτηση 3 25, 2015, από [stemedcoalition.org](http://www.stemedcoalition.org): <http://www.stemedcoalition.org/>
- Unesco. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Unesco.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington DC: Falmer.
- Weis, L., McCarthy, C., & Dimitriades, G. (Επιμ.). (2006). *Ideology, curriculum, and the new sociology of education: Revisiting the work of Michael Apple*. New York and London: Routledge.
- White, J. (2004). Should religious education should be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2), σσ. 151-164.
- Wiseman, A. W., & Alromi, N. H. (2007). *The Employability Imperative: Schooling for Work as a National Project*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier MacMillan.
- Young, M. (2008). *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), σσ. 101-118.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μία διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ. Β΄, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.

- Γενιάς, Γ. Γ. (2008). Αποδοχή- Αποκλεισμός. Διαδικασίες Ένταξης Προσώπων και Ιδεών στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Πρακτικά-Επιστημονικό Συνέδριο 7-8 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Δικηγορικός Σύλλογος Θεσσαλονίκης, Γ.Γ.Ν.Γ.
- Γκιόλμας, Α., Σταύρου, Ι., & Σκορδούλης, Κ. (2008). Η Οικουμενική Εκπαίδευση (Global Education) ως εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη: Ιστορική Αναδρομή. *Ανάκτηση* 3 25, 2015, από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=+elGR&page706=3&itemid706=1046&print=1>
- Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.). (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Θεριανός, Κ. (2006). Η Κριτική Παιδαγωγική στην "εποχή του τρέμου" και η αναγκαία οριοθέτησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*(76), σσ. 18-29.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε ένα αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός στην εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Προκλήσεις στην ελληνική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2006). *Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση*. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές στην Ελλάδα (1975-2000)* (σσ. 203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.