



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Τα εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε Ελλάδα και Γερμανία**

Κωνσταντίνα Πορίκη

A. M. 482

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Σουζάννα – Μαρία Νικολάου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ. Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλη:

Μαρία Πουρνάρη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2019



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Τα εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε Ελλάδα και Γερμανία**

Κωνσταντίνα Πορίκη

A. M. 482

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Σουζάννα – Μαρία Νικολάου, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ. Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλη:

Μαρία Πουρνάρη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Ιωάννινα, 2019

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ	10
1. Κοινωνικοποίηση.....	11
1.1 Η έννοια της κοινωνικοποίησης	11
1.2 Θεσμοί - Φορείς κοινωνικοποίησης	14
1.2.1 Οικογένεια	15
1.2.2 Σχολείο	17
1.3 Πολιτική κοινωνικοποίηση.....	20
1.3.1 Φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης	24
1.3.2 Οικογένεια ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης	26
1.3.2 Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης.....	28
1.4 Η ιδιότητα του πολίτη (citizenship)	32
1.4.1 Η ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη.....	35
2. Τα σχολικά εγχειρίδια.....	39
2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια	39
2.2 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου	42
2.3 Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου	44
2.4 Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας.....	45
2.5 Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στη Γερμανία	47
2.6 Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα	49
2.7 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων	51
2.8 Το μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Ελλάδα.....	54
2.8.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Ελλάδα	54

2.8.2	Η «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)	58
2.8.3	Ειδικοί σκοποί της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»	59
2.8.4	Οργάνωση θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄ τάξης Δημοτικού	61
2.8.5	Οργάνωση θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού	62
2.9	Το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στη Γερμανία	64
2.9.1	Σκοπός του μαθήματος «Κοινωνικές Επιστήμες» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Βερολίνου	66
2.9.2	Οργάνωση θεματικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος Κοινωνικές Επιστήμες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης στο Βερολίνο	67
	Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	69
3.	Μεθοδολογία της έρευνας.....	70
3.1	Σκοπός της έρευνας	70
3.2	Επιλογή του ερευνώμενου υλικού	72
3.3	Μεθοδολογία έρευνας	76
3.4	Ερευνητικά ερωτήματα.....	79
3.5	Περιορισμοί της έρευνας.....	79
3.6	Ορισμός κατηγοριών	80
3.7	Ευρήματα της έρευνας – Γραφική παράσταση και σχόλια	86
	Γ΄ ΜΕΡΟΣ	106
4.	Γενικές εκτιμήσεις – Συμπεράσματα - Προτάσεις	107
	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	113
	Παράρτημα	122

Περίληψη

Η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη, καθώς και στην πρόληψη των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ορισμένοι από τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η προαγωγή των κοινών αξιών, όπως διατυπώνονται στη «Χάρτα Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», η πρόληψη και καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και ρατσισμού, ως μέσο άμυνας απέναντι σε κάθε μορφή βίαιου εξτρεμισμού, που αντιμετωπίζουν αρκετά κράτη-μέλη.

Η παρούσα εργασία αποτελεί ανάλυση περιεχομένου εγχειριδίων. Παρουσιάζει και συγκρίνει κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δύο κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (της Ελλάδας και της Γερμανίας) εκπληρώνουν τους στόχους που τίθενται στα περιεχόμενα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος. Επιλέχθηκε δε το συγκεκριμένο μάθημα, γιατί αποτελεί το κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο που προωθεί τις αξίες και την ιδιότητα του ενεργού πολίτη. Στο πρώτο και θεωρητικό μέρος, η εργασία αναφέρεται στις έννοιες «Κοινωνικοποίηση», «Πολιτική κοινωνικοποίηση» και στην «Ιδιότητα του Πολίτη». Αναλύεται ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων και παρουσιάζονται τα σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής». Στο δεύτερο και ερευνητικό μέρος, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των υπό διερεύνηση σχολικών εγχειριδίων. Καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, καθώς επίσης τα ερωτήματα. Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση, η ανάλυση και ο σχολιασμός των ευρημάτων και στο τρίτο μέρος διατυπώνονται τα συμπεράσματα, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω προώθηση των κοινών ευρωπαϊκών αρχών και αξιών.

Abstract

Bildung spielt eine wesentliche Rolle bei der Förderung demokratischer Werte, der Achtung der Menschenrechte, der Chancengleichheit, dem sozialen Zusammenhalt und um den aktiven Bürgersinn zu fördern. Ziel der Europäischen Union auf dem Gebiet der Bildung ist die Förderung und Stärkung der gemeinsamen Werte, wie sie in der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ niedergeschrieben sowie die Bekämpfung und Verhinderung jeder Form von Diskriminierung und Rassismus, als Mittel zur Abwehr extremistisch motivierter Gewalt, die in mehreren Staaten ein akutes Problem ist.

Die vorliegende Arbeit ist eine inhaltliche Schulbuchanalyse. Konkret präsentiert und vergleicht sie inwieweit die Schulbücher des Fachs „Sozialkunde-Politische Bildung“ der 6. Und 6. Klasse zweier Mitgliedstaaten das oben genannte Ziel erfüllen. Im ersten und theoretischen Teil der Arbeit werden die Begriffe „Sozialisation“, Politische Sozialisation und Bürgersinn („citizenship“) analysiert. Im weiteren, wird die Rolle der Schulbücher präsentiert und die aktuellen, für diese Arbeit Schulbücher des Fachs Sozialkunde in Griechenland und Deutschland vorgestellt. Im zweiten Teil, dem eigentlichen Forschungsteil wird die angewendete Methode für die Inhaltsanalyse gezeigt. Ziel und Zweck der vorliegenden Forschung werden bestimmt sowie die Forschungsfragen. Die Forschungsergebnisse werden präsentiert und der dritte Teil befasst sich mit der Analyse und dem Fazit der Forschungsergebnisse. Im Anschluss werden Empfehlungen für die weitere Förderung der gemeinsamen Werte der Europäischen Union gemacht.

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό, το σχολείο μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές και συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, διαμορφώνει την προσωπικότητά τους και μέσα από τις διαδικασίες αγωγής, εξοικειώνει τους μαθητές με στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με αξίες, κανόνες, αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες πηγάζουν από τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, και συμβάλλουν στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, το εγχειρίδιο του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» αναλαμβάνει να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, ώστε να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα, τις υποχρεώσεις τους και να καλλιεργήσει τις αρχές και τις αξίες που συνδέονται με την κοινωνική και πολιτική ζωή. Το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» συνδέεται με τη μετάδοση σειράς πληροφοριών σχετικά με τις έννοιες του ατόμου, της κοινωνίας, της πολιτείας, της ιδιότητας του πολίτη, του κράτους, του έθνους, της διεθνούς κοινότητας αλλά και τη διαμόρφωση ηθικών αξιών.

Η παρούσα εργασία αφορά στην ανάλυση περιεχομένου των εν χρήσει εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα και το αντίστοιχο εγκεκριμένο εγχειρίδιο της Γερμανίας, και συγκεκριμένα του Βερολίνου και του Βραδεμβούργου, ως προς τη διαμόρφωση της συνείδησης της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη, σύμφωνα με τις αρχές και τις αξίες που ορίζει η «Χάρτα Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης». Τα εγχειρίδια των συγκεκριμένων τάξεων επιλέχθηκαν, διότι, σύμφωνα με τη θεωρία του Πιαζέ (όπως αναφ. στον Wetzel, 1980), τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν ήδη εισαχθεί στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης, της τυπικής λειτουργίας περιόδου (11-15 χρονών). Αφενός έχουν ωριμάσει ως προς την κατανόηση αφηρημένων λογικών εννοιών (λειτουργικό στάδιο 7-11 χρονών) και αφετέρου εισάγονται στο στάδιο της τυπικής λειτουργικής περιόδου, όπου είναι σε θέση να συλλαμβάνουν αφηρημένες υποθετικές ιδέες, να αναζητούν όλες τις πιθανές λύσεις ενός προβλήματος και να το εξετάζουν θεωρητικά προκειμένου να φθάσουν σε μία λύση.

Η επιλογή να πραγματοποιηθεί η έρευνα με το αντίστοιχο εγχειρίδιο της Γερμανίας έγινε, καθότι πρόκειται για το πιο ισχυρό οικονομικό και πολιτικό κράτος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της Ευρώπης. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε για την παρούσα έρευνα ένα από τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια του Βερολίνου και Βραδεμβούργου, καθώς εκεί διδάσκεται το συγκεκριμένο μάθημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία συμπεριλαμβάνει σε αντίθεση με τα υπόλοιπα ομοσπονδιακά κρατίδια, τις τάξεις 5 και 6, που αντιστοιχούν στις τάξεις Ε' και ΣΤ' της Ελλάδας.

Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη: το θεωρητικό, το ερευνητικό και τα συμπεράσματα. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της κοινωνικοποίησης, της πολιτικής κοινωνικοποίησης και αντίστοιχα οι σημαντικότεροι φορείς/θεσμοί της. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην έννοια «Ιδιότητα του Πολίτη» και «Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη».

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σύνδεση του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, σκιαγραφείται ο ρόλος και οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου και εξετάζεται η ως τώρα έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, σχετικά με την αξιολόγησή τους, τόσο σε διεθνές επίπεδο, όσο και στον ελλαδικό χώρο. Παρουσιάζονται και αναλύονται τα κριτήρια αξιολόγησης των χαρακτηριστικών του σχολικού εγχειριδίου και γίνεται η γνωριμία με τα εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής».

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των υπό διερεύνηση σχολικών εγχειριδίων. Καθορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας, καθώς επίσης τα ερωτήματα. Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση, η ανάλυση και ο σχολιασμός των ευρημάτων.

Ακολούθως, γίνεται μια παρουσίαση των συμπερασμάτων που προέκυψαν και παρουσιάζονται προτάσεις για περεταίρω προώθηση των κοινών Ευρωπαϊκών αρχών και αξιών στο πλαίσιο του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής».

Α' ΜΕΡΟΣ

1. Κοινωνικοποίηση

Το πρώτο και το δεύτερο κεφάλαιο πλαισιώνουν θεωρητικά την έρευνα. Το πρώτο κεφάλαιο επιδιώκει να αποσαφηνίσει το περιεχόμενο των εννοιών «κοινωνικοποίηση» και «πολιτική κοινωνικοποίηση» καθώς και δύο σημαντικών παραγόντων πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, την οικογένεια και το σχολείο. Προσδιορίζεται η έννοια της «Ιδιότητας του Πολίτη» και η ιδιότητα του σύγχρονου «Ευρωπαίου Πολίτη», όπως αυτές καθορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

1.1 Η έννοια της κοινωνικοποίησης

Ο άνθρωπος τη στιγμή που γεννιέται δεν αποτελεί διαμορφωμένη προσωπικότητα και ενεργό κοινωνικό ον. Διαθέτει, ωστόσο, τις σωματικές, κοινωνικές και πνευματικές δεξιότητες, για να αναπτύξει την ατομική και την κοινωνική του ταυτότητα σ' έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο του οποίου τη λειτουργία αγνοεί αρχικά. Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του αλληλεπιδρά με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να διαμορφώσει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα. Για να ενταχθεί το άτομο στην κοινωνία και να συμμετέχει στο κοινωνικό σύνολο είναι απαραίτητο να κατανοήσει τη δομή, τη λειτουργία και τους κανόνες οργάνωσής του, όπως επίσης να γνωρίσει τη δική του θέση και αυτή των άλλων μελών του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται. Για να επιτευχθεί η κατανόηση, η αποδοχή και διατήρηση της συνοχής της κοινωνίας θεωρείται απαραίτητη μια διαδικασία μάθησης η οποία θεσπίζεται, κυρίως, από τα ενήλικα άτομα του περιβάλλοντος του ατόμου. Αυτή η πολυδιάστατη συνειδητή ή ασυνείδητη διαδικασία μάθησης και κοινωνικής ένταξης οδηγεί τον άνθρωπο στη συγκρότηση και εξέλιξη της προσωπικότητάς του και μπορεί να ονομαστεί «κοινωνικοποίηση» (Κωνσταντίνου 1997: 34-37; Νικολάου, 2009: 20, Νόβα-Καλτσούνη; 1996: 11-14).

Ως έννοια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο όρος “κοινωνικοποίηση”, και παρά τις διάφορες τοποθετήσεις δεν μπόρεσε να βρεθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Οι διάφορες προσπάθειες ακριβούς απόδοσης ορισμού αντικατοπτρίζουν, κυρίως, τις διαφορές μεταξύ των κλάδων των Κοινωνικών Επιστημών που χρησιμοποιούν τον όρο, η καθεμία βάσει της δικής της τοποθέτησης και προοπτικής, (η έννοια της «κοινωνικοποίησης» χρησιμοποιείται ευρέως στην Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Κοινωνική Ανθρωπολογία) (Νικολάου, 2009: 20). Ο Hurrelmann (1976, όπως αναφ. στον Mühlbauer, χ.χ.: 13-14), μελετώντας τις έρευνες σχετικά με την κοινωνικοποίηση διαπίστωσε ότι ο όρος έχει τρεις εννοιολογικές χρήσεις: α) την παιδαγωγική έννοια, με την οποία προσδιορίζονται οι δραστηριότητες και οι θεσμοί της κοινωνίας που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών της, β) την ψυχολογική έννοια, με την οποία προσδιορίζεται ακριβώς αυτή η διαμόρφωση που αναφέρθηκε και γ) την κοινωνιολογική έννοια, με την οποία προσδιορίζεται η διαδικασία αφομοίωσης και αντιμετώπισης των αξιών, κανόνων και προτύπων δράσης του μέλους της κοινωνίας και την ένταξή του σε αυτήν. Αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης είναι το γεγονός ότι ο «βιολογικός οργανισμός» αποκτά «προσωπικότητα» (Τερλεξής, 1975: 18).

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στην παιδαγωγική γλώσσα στις αρχές του 20^{ού} αιώνα από τον Ντυρκέμ ο οποίος ανήκει στους θεμελιωτές της μοντέρνας κοινωνιολογίας και οριοθέτησε το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης (Fend, 1976: 13). Ο Ντυρκέμ (1972) χαρακτηρίζει την αγωγή ως προγραμματισμένη κοινωνικοποίηση που ασκεί η γενιά των ενηλίκων στη νέα γενιά που δεν είναι ακόμα ώριμη για την κοινωνική συμβίωση. Για τον Ντυρκέμ πρόκειται, κυρίως, για μονόπλευρη σχέση εξάρτησης του παιδιού από την κοινωνία, η οποία δημιουργεί το κοινωνικό υποκείμενο σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή βάσει των κοινωνικών αναγκών και απαιτήσεων. Για τον Ντυρκέμ είναι ομοίως υπεύθυνη η κοινωνικοποίηση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο με σκοπό να εντάξει τα μέλη σε μια κοινωνία. Σύμφωνα με τα παραπάνω είναι δύσκολος ο διαχωρισμός των όρων «κοινωνικοποίηση» και «αγωγή». Οπωσδήποτε είναι μια διαδικασία

«μαθήσεως» με μια πιο ευρεία έννοια, και όχι μόνο από εξειδικευμένους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 16-17;Τερλεξής, 1975: 20).

Εξίσου σημαντική θεωρείται, ωστόσο, στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και η ενεργητική δράση του υποκειμένου, όπως και η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Το άτομο δεν είναι μόνο δέκτης πολιτιστικών στοιχείων αλλά και πομπός. Ο άνθρωπος επηρεάζεται και διαμορφώνεται από το περιβάλλον, ταυτόχρονα όμως το επηρεάζει και το διαμορφώνει ο ίδιος(Νόβα-Καλτσούνη,1995:17;Τερλεξής,1975:20). Εφόσον η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ατόμου – κοινωνίας έχει δύο διαστάσεις: την ατομοκεντρική και την κοινωνιοκεντρική. Η πρώτη δίνει έμφαση στο ίδιο το άτομο, το οποίο δεν αναλαμβάνει παθητικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, αλλά αντιδρά. Η δεύτερη διάσταση αφορά στην κανονιστική λειτουργία της κοινωνίας, δηλαδή τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι κοινωνίες με στόχο να διατηρήσουν την ομοιομορφία, τη συνοχή και τη συνέχεια της κοινωνίας, μεταβιβάζοντας στα νέα μέλη την πολιτιστική κληρονομία για να πετύχουν όσο περισσότερο γίνεται την κανονικότητα και την προσαρμογή (Κωνσταντίνου, 2006: 34-35; Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 17-18).

Θα μπορούσαν να αναφερθούν πολλοί ορισμοί της κοινωνικοποίησης, γενικότερα, όμως, ορίζεται σαν αδιάλειπτη διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και την επαφή του μέσα σε ένα πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο γεννιέται και μεγαλώνει. Τα πολιτιστικά στοιχεία μεταβιβάζονται από τη μία γενιά στην άλλη (Τερλεξής, 1975: 17). Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία ή και διαδικασίες με μεγάλη ένταση τα πρώτα χρόνια του ατόμου και με λιγότερη ένταση με το πέρασμα της ηλικίας, η οποία δεν ολοκληρώνεται στην παιδική ηλικία αλλά διαρκεί όσο και η ζωή του ανθρώπου. Το άτομο έρχεται, βέβαια, σε επαφή μόνο με ορισμένες παραμέτρους του πολιτιστικού συστήματος κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του. Ένα σύνολο περιοριστικών παραγόντων όπως οι πνευματικές δυνατότητες, οι φυσιογνωμικές και βιολογικές ιδιομορφίες του ατόμου καθιστούν αδύνατη τη

γνώση όλων των εκφάνσεων του πολιτισμού της κοινότητας. Οι προσδοκίες της κοινωνίας διαφοροποιούνται κατά φύλο, κοινωνική τάξη, θρησκευτική ή εθνική μειονότητα (Τερλεξής, 1975: 19; Νόβα – Καλτσούνη, 1996: 16).

Σύμφωνα με τα παραπάνω παρατηρείται ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαρκής και δυναμική διαδικασία. Συνεπώς εδώ πρέπει να αναφερθεί και η έννοια της ανακοινωνικοποίησης ως δια βίου διαδικασίας. Περιγράφει την κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο υιοθετεί νέες ιδέες και αντιλήψεις και πρότυπα συμπεριφοράς, τελείως διαφορετικά από αυτά που είχε αφομοιώσει στην πρώιμη φάση κοινωνικοποίησής του. Άρα ο κοινωνικοποιημένος άνθρωπος ανακοινωνικοποιείται καθημερινά, αλλάζει αντιλήψεις, απόψεις, στάσεις για πολλά θέματα στη ζωή του (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 21).

1.2 Θεσμοί - Φορείς κοινωνικοποίησης

Ως διαδικασία ενσωμάτωσης των ανθρώπων στην κοινωνία, η κοινωνικοποίηση πραγματοποιείται, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, σε κάθε οργανωμένο σύνολο ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς θρησκευτικούς, πολιτικούς, εθνικούς κ.ά. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης υλοποιείται μέσω των θεσμών που συμμετέχουν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων μελών τους και ποικίλλουν ανάλογα με τη δομή της κοινωνίας. Όπως διαπιστώνει ο Τσαούσης, ο θεσμός «προσανατολίζει τη συμπεριφορά καθορίζοντας ποιος, πότε, πώς και με ποια σειρά θα ενεργήσει, για να παραχθεί ένα συγκεκριμένο και κοινωνικά αναγνωρισμένο αποτέλεσμα» (Τσαούσης, 1984). Κάποιοι θεσμοί έχουν ως πρωταρχικό τους έργο την κοινωνικοποίηση και για άλλους θεσμούς η κοινωνικοποίηση αποτελεί δευτερεύουσα λειτουργία. Η οικογένεια και το σχολείο υπάγονται στην πρώτη κατηγορία, ενώ η εργασία, η θρησκεία, ο στρατός και πολλοί άλλοι στη δεύτερη κατηγορία (Νόβα – Καλτσούνη, 1995: 87-88).

Την κοινωνικοποίηση, ως μια δια βίου διαδικασία μπορούν να αναλάβουν, συνοπτικά, τρεις βασικοί φορείς: η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία. Ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να επισημανθεί στη βιβλιογραφία και ως πρωτογενής ή προσχολική φάση κοινωνικοποίησης, δευτερογενής ή σχολική φάση κοινωνικοποίησης και η τριτογενής φάση ή η φάση της ανακοινωνοποίησης (Τσιπλητάρης, 2001: 33).

Στους δευτερογενείς θεσμούς κοινωνικοποίησης (όπως είναι το σχολείο, η εργασία, η θρησκεία, κτλ.) περιλαμβάνονται ομάδες που βρίσκονται έξω από την οικογένεια. Σε οποιαδήποτε άλλη ομάδα εντάσσεται ο άνθρωπος, εκτός της οικογένειας, οικειοποιείται αξίες και απόψεις σύμφωνα με ειδικούς ρόλους που αναλαμβάνει στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ομάδας (Νικολάου, 2009: 56; Νόβα-Καλτσούνη, 1996: 88).

1.2.1 Οικογένεια

Ο πρωταρχικός θεσμός πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του ανθρώπου θεωρείται, παρά τις σημαντικές μεταβολές που δέχθηκε μέσα στα χρόνια, η οικογένεια. Η οικογένεια αποτελεί το πρωταρχικό κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και εξακολουθεί να έχει σημαντικό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Λειτουργεί δε ως συνδετικός κρίκος μεταξύ ατόμου και κοινωνίας. Σε αυτή, λοιπόν, την πρώτη κοινωνική ομάδα ο άνθρωπος βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οικειοποιείται τις πρώτες ιδέες για τον κόσμο, αφομοιώνει τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, ταυτίζεται με τα πρόσωπα αυτού του περιβάλλοντος και συγκροτεί την προσωπικότητά του. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μαθαίνει κανόνες, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς για να ανταποκριθεί αργότερα στα κοινωνικά τεκταινόμενα (Νικολάου, 2009: 55; Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 102).

Η γνώση που θα αποκτήσει το παιδί στην οικογένεια είναι εν μέρει μια μεθοδευμένη και συνειδητή προσπάθεια εκ μέρους των γονέων. Ωστόσο, ένα μεγάλο μέρος της γνώσης το αποκτά μόνο του και αθόρυβα. Η γνώση αυτή

προσδιορίζεται από διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Τέτοιοι παράγοντες είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το είδος της απασχόλησής τους, το εισόδημα κ.λπ., δηλαδή ουσιαστικά πρόκειται για παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τις κοινωνικές θέσεις των γονέων (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 102-103). Κοιτώντας την ιστορία και την ανάπτυξη του πολιτισμού διαπιστώνονται διάφορες μορφές συγκρότησης της οικογένειας ανάλογες με τον τόπο και τρόπο ζωής της, το μέγεθός της, τον τρόπο με τον οποίο αποκτώνται τα αγαθά και κατά συνέπεια υπάρχει μια διαφοροποίηση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Νικολάου, 2009: 57).

Η δομή και ο τρόπος που λειτουργεί μια οικογένεια είναι συνδυασμός της οργάνωσης και της λειτουργίας της ευρύτερης κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 89) γι' αυτό και η κοινωνικοποιητική λειτουργία της δεν ήταν πάντοτε η ίδια και ούτε είχε ο όρος τη σημερινή έννοια. Στόχος της εργασίας δεν είναι η αναλυτική περιγραφή της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά του τρόπου με τον οποίο εντάσσονται τα παιδιά στην κοινωνία των ενηλίκων στις διάφορες ιστορικές περιόδους που πραγματοποιήθηκαν μεγάλες αλλαγές.

Στις προβιομηχανικές-αγροτικές κοινωνίες η ένταξη του ατόμου στην κοινωνία γινόταν με έναν φυσικό τρόπο. Το παιδί αποτελούσε μια φθηνή εργατική δύναμη και ο συνεχιστής λειτουργίας της οικογενειακής μονάδας. Η φροντίδα και η προστασία του παιδιού περιοριζόταν στα πιο βασικά πράγματα, αναγκαία για την επιβίωσή του. Τον 18^ο αιώνα άρχισαν να αμφισβητούνται οι παραδοσιακές αντιλήψεις που θεωρούσαν το μέλλον ενός ατόμου ως προκαθορισμένο ήδη με τη γέννησή του, αλλά τέθηκε ως ζήτημα επιδίωξης και επίδοσης του ατόμου (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 93). Κατά τον 19^ο αιώνα και ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το παιδί αντιμετωπίζεται ως άτομο με διαμορφώσιμο μέλλον μέσω της αγωγής και της συστηματικής κοινωνικοποίησης. Η καπιταλιστική οργάνωση της οικογένειας βοήθησε τον διαχωρισμό της επαγγελματικής ζωής από την ιδιωτική/οικογενειακή και οδήγησε, κυρίως την αστική οικογένεια, στην αναδιάρθρωση της οικογένειας και στον κοινωνικό και αναπαραγωγικό ρόλο που θα επιτελέσει ως θεσμός (Νόβα-Καλτσούνη, 2002:

95.). Στις οικογένειες των εργατικών στρωμάτων που με δυσκολία μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες δεν επιτρεπόταν αυτές οι αντιλήψεις. Τα παιδιά αναγκαζόταν να συμβάλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό και δεν τους παρέχονταν κάποια ιδιαίτερη φροντίδα από την οικογένεια. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα αλλάζει η στάση των γονέων και κατά συνέπεια η κοινωνικοποίηση των παιδιών στο πλαίσιο της οικογένειας (Νικολάου, 2009: 58).

Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα αλλάζει η στάση των γονέων. Υπάρχει διάθεση για διάλογο και προσπάθεια εκ μέρους τους να συμβάλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ανάπτυξη του παιδιού. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής παρατηρείται πλέον από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα της κοινωνίας. Ωστόσο έρευνες έχουν δείξει ότι διαφοροποιείται η διαδικασία κοινωνικοποίησης μεταξύ οικογενειών με διαφορετικό μορφωτικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό επίπεδο και αυτό έχει συνέπειες στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών (Νικολάου, 2009: 59). Ανεξάρτητα, όμως, από τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται (στο μορφωτικό επίπεδο, στα χαρακτηριστικά και στην κοινωνική θέση), η οικογένεια ακολουθεί τα γενικά πρότυπα της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται.

1.2.2 Σχολείο

Μεταβαίνοντας από το οικογενειακό περιβάλλον στον δεύτερο και εξίσου σημαντικό θεσμό της κοινωνικοποίησης, το σχολείο, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες καταστάσεις στις οποίες πρέπει να προσαρμοστεί σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οφείλει να προσαρμοστεί στη νέα ομάδα (τη σχολική τάξη) εξελίσσοντας νέες ικανότητες και πρακτικές. Είναι το πρώτο βήμα του παιδιού έξω από την οικογένεια να αναλάβει ευθύνες και να αποφασίζει για πράγματα που το αφορούν. Ο Parsons (1959) που θεωρείται από τους πρώτους θεωρητικούς που ασχολήθηκε με τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, ισχυρίζεται πως η σχολική τάξη μπορεί να θεωρηθεί ως το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης από τη στιγμή που εισάγεται το άτομο σε αυτό ως την είσοδό

στην αγορά εργασίας (Νικολάου, 2009: 66). Αποκτά ένα βαθμό ανεξαρτησίας από το οικογενειακό περιβάλλον¹. Η αυθεντία και η κυριαρχία των γονέων πάνω στο άτομό του αρχίζει να υποχωρεί. Όσο σημαντική είναι η πρώιμη κοινωνικοποίηση στην οικογένεια για την εδραίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, τόσο σημαντικός είναι και ο ρόλος του σχολείου στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση. Μέχρι την εισαγωγή του στο σχολείο, το παιδί δεν γνωρίζει με σαφήνεια ποιες μορφές συμπεριφοράς ορίζονται ως «κανονικές» από την κοινωνία. Έχει κάποια γνώση των υποχρεώσεων και δικαιωμάτων από την οικογένεια, των επαίνων και των τιμωριών, των ιεραρχημένων σχέσεων κ.λπ., όμως υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 113). Πρέπει να μάθει να συνεργάζεται με τα μέλη της σχολικής τάξης και τον δάσκαλο, να πειθαρχεί στο σχολικό πρόγραμμα, να μαθαίνει και να αποδίδει. Το νέο περιβάλλον διαφοροποιείται από το οικογενειακό στη δομή του, είναι πιο απρόσωπο και ουδέτερο. Το πεδίο κοινωνικής δράσης του παιδιού διευρύνεται στον χώρο του σχολείου όπου πραγματοποιούνται δύο παράλληλες διαδικασίες: η αγωγή με την οποία επιδιώκεται να μεταδοθούν με σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες οι γνώσεις και οι κοινωνικές δεξιότητες στους μαθητές, για να καταστούν μελλοντικά ικανοί και ενεργοί ενήλικοι, σε συνδυασμό με τις ασυνείδητες επιδράσεις του κοινωνικού περιγύρου, κι επιπλέον η μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς της κοινωνίας που γεννήθηκαν και έζησαν, για την αναπαραγωγή, τη διατήρηση και την ανανέωσή της (Σιλιγάρης, 2001: 21). Προετοιμάζει τη νέα γενιά για να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις και τις συνθήκες του κοινωνικού συστήματος στο οποίο μετέχει. Οι εν λόγω απαιτήσεις μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και αυτό επηρεάζει τις λειτουργίες του σχολείου που προσδιορίζονται από τις ισχύουσες κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε εποχής (Κωνσταντίνου, 1997: 73-74). Η εσωτερική δομή του σχολείου και της σχολικής

¹ Ο Parsons αναφέρει: “Το σχολείο είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση πάνω σε μη βιολογικές βάσεις. Επιπλέον κατατάσσει σε ιεραρχικές θέσεις που δεν είναι εκ των προτέρων δεδομένες, αλλά κατακτώνται. Και αυτές οι θέσεις «κερδίζονται» με διαφορετική ανταπόκριση στα καθήκοντα που επιβάλλει ο δάσκαλος, ο οποίος δρα ως όργανο του σχολικού συστήματος της κοινότητας” (στο: Α. Φραγκουδάκη 1985, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 254)

τάξης είναι μια αντανάκλαση του όλου συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο καθορίζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τη γενική εκπαιδευτική πολιτική. Πρόκειται για ένα κοινωνικό υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, ένας αυτόνομος μεν θεσμός που ωστόσο λειτουργεί βάση μιας σχολικής νομοθεσίας, η οποία σχεδιάζεται από την εκάστοτε πολιτική κυβέρνηση. Το κράτος καθορίζει τους σκοπούς της μάθησης και της αγωγής, τα αναλυτικά προγράμματα, τον υλικό εξοπλισμό, τη χρηματοδότηση και για την τήρηση και εφαρμογή των σχολικών κανονισμών, των προγραμμάτων διδασκαλίας και τον συντονισμό της παιδαγωγικής εργασίας τοποθετεί πρόσωπα σε θέσης ευθύνης² (Τσαρδάκης, 1987: 87-89;Κωνσταντίνου, 1997: 74).

Αξίζει να επισημανθεί ότι εκτός από το κράτος υπάρχουν κι άλλες ομάδες που επιδρούν στη σχολική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου, με σπουδαιότερες τα πολιτικά κόμματα, η εκκλησία, η οικονομία, οι σύλλογοι κηδεμόνων, οι επιστήμες της αγωγής, οι σύλλογοι δασκάλων και άλλοι κοινωνικοί φορείς στον οποίων τα ενδιαφέροντα πρέπει να ανταποκριθεί το σχολείο ως κοινωνική οργάνωση³ (Klafki, 1975, *Erziehungswissenschaft*, Funk-Kolleg, Frankfurt a. M., στο Τσαρδάκης, 1987: 89).

Σύμφωνα με τον Osterwald (όπως αναφ. στον Τσαρδάκη, 1987), το σχολείο εκπληρώνει πολύ περισσότερο από τη γνωστική λειτουργία, την κοινωνικοποιητική, η οποία φροντίζει μέσω των σκόπιμων παιδαγωγικών διαδικασιών για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς του αναπτυσσόμενου και την κατευθύνει σε μια επιθυμητή για την κυρίαρχη τάξη κατεύθυνση. Ισχυρίζεται δε πως οι κυρίαρχες τάξεις -που κατέχουν τα μέσα παραγωγής- είναι αυτές που έχουν τη δυνατότητα να νομοθετούν και να

²Ενδιαφέρον έχουν εδώ οι αναλύσεις του Althusser (Λ. Αλτουσέρ, 1990, *Θέσεις*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 73-74) για τους «ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους». Βλέπε ιδιαίτερα το ρόλο του σχολείου στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης αλλά και της πολιτικής κοινωνικοποίησης.

³Ο W.Klafki, (όπ. αναφ. στο: Τσαρδάκης, Δ. 1987, *Η Γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Εκδόσεις για όλους, σσ. 89-90), αναφέρει ότι το σχολείο «λειτουργεί κάτω από ορισμένες αρχές που λειτουργούν όλες οι οργανώσεις. Επιδιώκει ορισμένους σκοπούς, είναι ενσωματωμένο στο κοινωνικό σύστημα, έχει εσωτερικοί λειτουργική δομή, ελέγχει με μηχανισμούς την εκπλήρωση ή μη των λειτουργιών, καθορίζει τους όρους εισόδου κι εξόδου των μελών και προσφέρει ένα κοινωνικό πεδίο για συγκρούσεις και διαφωνίες» .

επηρεάζουν το σύστημα αγωγής μέσω των περιεχομένων μάθησης (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια). Αν η κοινωνική λειτουργία του σχολείου εξεταστεί σε συνάρτηση με τη δομή της βιομηχανικής κοινωνίας, η οποία καθορίζεται από ανταγωνισμό για την εξασφάλιση μιας θέσης εργασίας, επιβεβαιώνεται ο Osterwald (όπ. αναφ. στον Τσαρδάκη, 1987), ο οποίος αναφέρει ότι «η κοινωνική αποστολή του σχολείου συνίσταται σε πρώτη γραμμή στην αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης» και σε μια συμπεριφορά προσανατολισμένη στην απόδοση⁴ σύμφωνα με αυτή την αρχή το σχολείο επινοεί μηχανισμούς επιλογής⁵ με τους οποίους η απόδοση είναι το κριτήριο αξιολόγησης. Η ανθρωπιστική παιδεία υποχωρεί σε δεύτερη θέση ενώ προτεραιότητα δίνεται στη μετάδοση κάθε είδους γνώσης και τεχνικών ικανοτήτων προς κατευθύνσεις που καθορίζει η δομή της κοινωνίας (Τσαρδάκης, 1987: σσ.89-91).

Εν κατακλείδι, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική κοινωνικοποίηση είναι το σχολικό σύστημα, η οργάνωση του σχολείου και το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, η επίδοση, το άγχος, η άρνηση μάθησης, οι σχολικοί κανόνες, οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, η κοινωνικοποίηση του δασκάλου και τέλος τα περιεχόμενα των μαθημάτων και των βιβλίων, όπως αυτά ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Νικολάου, 2009: 75).

1.3 Πολιτική κοινωνικοποίηση

Η πολιτική κοινωνικοποίηση ως διαδικασία που συμβάλλει στη διαμόρφωση της πολιτικής φυσιογνωμίας των υποκειμένων εμφανίζει, επίσης, δυσκολίες ως προς τον ορισμό της έννοιας. Όπως διατυπώθηκε ήδη παραπάνω, κάθε

⁴ Leistungsorientiertes Verhalten (πρβλ. Δ. Τσαρδάκης, 1987, *Η Γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Εκδόσεις για όλους, σ. 91).

⁵ Μέσω εξετάσεων, διαγωνισμάτων κ. ά. Selektionsverfahren (πρβλ. Δ. Τσαρδάκης, 1987, *Η Γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Εκδόσεις για όλους, σ. 91).

κοινωνία μεταδίδει αξίες και κανονιστικά πρότυπα δράσεων και ρόλων στα μέλη της, τα οποία διαμορφώνονται βάσει ιστορικών, πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την εύρυθμη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Στην πολιτική πλευρά της κοινωνικοποίησης τα άτομα δέχονται ερεθισμούς και ευαισθητοποιούνται, αναπτύσσουν κίνητρα και ασπάζονται αξίες, οι οποίες επηρεάζουν τον πολιτικό τους προσανατολισμό και τη συμμετοχή τους στο πολιτικό σύστημα. Η πολιτική κοινωνικοποίηση, επομένως, αφορά τη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων, τη διαμόρφωση πολιτικών υποκειμένων, μέσω κυρίως της μίμησης⁶ και της εκπαίδευσης (Γκίβαλος, 2005: 22, Μεταξάς, 1976: 13).

Σύμφωνα μ' έναν κλασικό στην ελληνική βιβλιογραφία ορισμό, η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία «με την οποία αποκτούμε έμμεσα ή άμεσα ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων και εκτιμήσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο. Το σύστημα αυτό μας προδιαθέτει και μας προσανατολίζει σε ορισμένο μέτρο να επιλέξουμε στη συνέχεια συνειδητά ή ασυνειδητά και σε σχέση με ένα συγκεκριμένο πρόβλημα την α ή β γενική ή ειδική κατεύθυνση» (Μεταξάς, 1976: 12). Στον ορισμό αυτό τονίζονται πρωτίστως οι προδιαθέσεις και οι πολιτισμικές εκφράσεις που ενισχύουν την υπάρχουσα ηγεμονία, αλλά συγχρόνως αφήνουν περιθώριο εναλλακτικών εκφράσεων.

Ο Τερλεξής (1983:12) υποστηρίζει πως η πολιτική πλευρά της κοινωνικοποίησης συνδέεται στενά με τη γενικότερη κοινωνικοποίηση και ορίζει την πολιτική κοινωνικοποίηση ως τη διαδικασία που εφοδιάζει το άτομο με το πολιτικό του «εγώ», καθώς αναπτύσσεται περνώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβική ως την ωριμότητα. Ο ίδιος, στη συνέχεια, την σχολιάζει επίσης ως

⁶Σύμφωνα με τον Τερλεξή (Π. Τερλεξής, 1983, *Πολιτική Κοινωνικοποίηση-Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 49-50) η διαδικασία της μάθησης συμπεριλαμβάνει ορισμένα πρότυπα, ένα εκ των οποίων είναι και η «ταύτιση». Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρότυπο το παιδί μαθαίνει τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς μέσω της μίμησης. Παρακολουθώντας, δηλαδή, τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός του (κυρίως του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος) μιμείται τη συμπεριφορά τους, ταυτίζεται μαζί τους και εσωτερικεύει νόρμες, κανόνες και αξίες, δίχως το άτομο-πρότυπο να έχει συνειδητή γνώση αυτής της διαδικασίας τη στιγμή που συμβαίνει.

διαδικασία με την οποία σχηματίζεται και μεταβιβάζεται η πολιτική κουλτούρα μιας ομάδας ή ενός ολόκληρου έθνους από γενιά σε γενιά δια μέσου τυπικών και άτυπων μηχανισμών, οργανωμένων και ανοργάνωτων, προγραμματισμένων και απρογραμματίστων. Καταλήγει δε ότι η πρωταρχική λειτουργία της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι η μεταβίβαση των πολιτικών πίστεων και αξιών που υπάρχουν από γενιά σε γενιά διατηρώντας έτσι το «status quo», τουλάχιστον σε ό, τι αφορά τις πολιτικές δομές και τα πολιτικά πρότυπα συμπεριφοράς του κοινωνικού συστήματος. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι υπάρχει μια κατάσταση στασιμότητας. Οι διαφορετικές ανάγκες και αξίες κάθε γενιάς μεταβάλλονται, καθώς η τεχνολογική εξέλιξη και η αλληλεπίδραση κοινωνικών συστημάτων δίνουν την πιθανότητα να διασπαστεί η συνέχεια στη μετάδοση των προδιαθέσεων από τη μία γενιά στην άλλη (Τερλεξής, 1975: 23-24).

Η Νόβα-Καλτσούνη (1995) ανήκει στους μελετητές που υποστηρίζουν ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη γενική κοινωνικοποίηση, σημειώνοντας: «Στην περίπτωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης θα ήταν περισσότερο δόκιμο να γίνεται λόγος για απόκτηση προσωπικών στάσεων, αντιλήψεων και προτύπων συμπεριφοράς και δράσης που αναφέρονται στην πολιτική-κοινωνική πραγματικότητα, διαδικασία που δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη γενικότερη κοινωνικοποίηση του υποκειμένου. Κι αυτό γιατί δεν φαίνεται να είναι εφικτή μια σαφής διάκριση μεταξύ πολιτικών αντιλήψεων και τρόπων δράσης του υποκειμένου από τις γενικότερες αντιλήψεις που αυτό έχει διαμορφώσει για τον άνθρωπο, τον προορισμό του στον κόσμο, τις ανθρώπινες σχέσεις, την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.λπ.» (Νόβα-Καλτσούνη, 1995: 264).

Ένας άλλος, ευρύτερος ορισμός, της πολιτικής κοινωνικοποίησης, ο οποίος τονίζει και τη δημιουργία αντίληψης από τον κοινωνικοποιούμενο για τον εαυτό του ως πολίτη, είναι αυτός που την ορίζει ως «τη διαδικασία με την οποία το άτομο αποκτά στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες σχετικά με το πολιτικό σύστημα του οποίου είναι μέλος, και σχετικά με το δικό του ρόλο ως πολίτη στο πλαίσιο

του πολιτικού συστήματος» (Greenberg, όπως αναφ. στη Παντελίδου-Μαλούτα, 2015).

Εν τέλει η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι πρωταρχικά μια κοινωνική διαδικασία, η οποία διεξάγεται σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις κατευθύνσεις της, διότι τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο, ως βασικότεροι φορείς πρώιμης πολιτικής κοινωνικοποίησης, επηρεάζονται από το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Οι μεταβολές στο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και η διαφοροποιημένη κοινωνική/ιστορική εμπειρία κάθε διαφορετικής γενιάς έχουν ως αποτέλεσμα οι νέοι να διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας μεταβαλλόμενης πολιτικής κουλτούρας, διαμορφώνοντάς την. Έτσι δεν πρόκειται για μια απλή αναπαραγωγή της πολιτικής κουλτούρας (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987: 54).

Έχοντας υπόψη τις διάφορες προσεγγίσεις και συνοψίζοντας τα παραπάνω, πολιτική κοινωνικοποίηση είναι η απόκτηση της πολιτικής γνώσης, επίσημης και ανεπίσημης, σκόπιμης και τυχαίας σε κάθε στάδιο ζωής, περιλαμβάνοντας πολιτική όσο και μη πολιτική γνώση η οποία επηρεάζει την πολιτική συμπεριφορά.

Σε αυτό το σημείο θεωρείται σημαντικό να διαχωριστούν δύο εξίσου σημαντικές έννοιες, αυτή της πολιτικής κοινωνικοποίησης και αυτή της πολιτικοποίησης. Η πρώτη έννοια είναι ευρύτερη και αφορά στη νομιμοποίηση των λειτουργιών του πολιτικού συστήματος γενικότερα (θεσμοί, εξουσιαστικές δομές και κοινωνικές σχέσεις). Αυτό σημαίνει πως στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης συμμετέχουν όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ενώ τα αποτελέσματά της δεν είναι απολύτως προκαθορισμένα και μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Αντιθέτως, η πολιτικοποίηση είναι μια διαδικασία με πολύ συγκεκριμένες πολιτικές σκοπιμότητες που εξυπηρετεί επίσης συγκεκριμένα κοινωνικό-οικονομικά συμφέροντα. Συνήθως συνδέεται με την ένταξη του ατόμου σε κάποια πολιτική οργάνωση, με κύριο σκοπό την κινητοποίησή του και την ενεργή συμμετοχή του στο πολιτικό σύστημα μέσω των πολιτικών του δράσεων. Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η πολιτική κοινωνικοποίηση μπορεί ενδεχομένως να συμβάλλει στην πολιτικοποίηση των

ατόμων, όμως αυτή η δεύτερη διαδικασία είναι περισσότερο εξειδικευμένη και αφορά μόνο τα άτομα που αναπτύσσουν ενδιαφέρον και κίνητρα, ώστε να συμμετέχουν στο πολιτικό γίνεσθαι. Η πολιτικοποίηση είναι, λοιπόν, «ενδεχόμενο» αποτέλεσμα της πολιτικής κοινωνικοποίησης, διότι όλα τα άτομα δέχονται πολιτική κοινωνικοποίηση ανεξάρτητα από το αν είναι πολιτικοποιημένα ή όχι. Κυρίως, όταν χρησιμοποιείται η έννοια «πολιτικοποίηση» με την τρέχουσα καθημερινή της σημασία και εννοούμε την με κάθε τρόπο συνειδητή συμμετοχή και δράση του ατόμου στο πολιτικό γίνεσθαι ή μια συγκεκριμένη διαπαιδαγώγηση που να έχει αυτόν τον στόχο, οι όροι δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά (Γκίβαλος, 2005: 23-24; Παντελίδου-Μαλούτα, 1987: 60).

1.3.1 Φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης

Οι φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης διακρίνονται, επίσης, σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Ως πρωτογενείς φορείς θεωρούνται η οικογένεια, το σχολείο (κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και οι ομάδες συνομηλίκων (peer groups), στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται άμεσες και κατ' εξοχήν προσωπικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτούς. Ως δευτερογενείς φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρούνται το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ, οι εργασιακοί χώροι, οι συνδικαλιστικοί ή κομματικοί φορείς, οι θρησκευτικές οργανώσεις, οι πολιτιστικοί σύλλογοι και ενδεχόμενα μεγάλα πολιτικά γεγονότα (Τερλεξής, 1975: 36). Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα στους δευτερογενείς φορείς χαρακτηρίζονται περισσότερο τυπικές κι απρόσωπες.

Η διάκριση των φορέων σε πρωτογενείς και δευτερογενείς δεν αποσκοπεί στη διαφοροποίηση απόδοσης βαρύτητας στις δύο αυτές κατηγορίες ότι οι πρώτοι είναι σπουδαιότεροι από τους δεύτερους, αλλά έχει περισσότερο την έννοια της χρονικής επιδράσεως, αφού η σπουδαιότητα των επιδράσεων που ασκούν δεν είναι πάντα σταθερή. Οι φορείς πολιτικοποίησης συχνά

συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά πολλές φορές μπορεί να συγκρούονται και να αλληλοαναιρούνται. Αυτό συμβαίνει καθώς ο κάθε φορέας χρησιμοποιεί ξεχωριστό κώδικα για τη μετάδοση των μηνυμάτων του. Συγκεκριμένα, η κοινωνικοποίηση των μελών μιας οικογένειας στηρίζεται στο συναίσθημα (αγάπη, φροντίδα), το σχολείο κοινωνικοποιεί τους μαθητές του μεταδίδοντας τη γνώση και ασκώντας την πειθαρχία, οι εργασιακοί χώροι βασίζονται σε κριτήρια παραγωγικότητας και οι εργαζόμενοι κοινωνικοποιούνται εσωτερικεύοντας ως αξίες το κέρδος και την αμοιβή, ενώ τα ΜΜΕ χρησιμοποιούν ως κώδικα την εικόνα για να μεταδώσουν πληροφορίες, αλλά και να καθιερώσουν πρότυπα. Ωστόσο, τα κοινωνικοποιούμενα άτομα κατέχουν πολλαπλούς ρόλους και έρχονται σε επαφή με περισσότερους από έναν φορέα στη διάρκεια της ζωής τους. Επομένως, τα μηνύματα, οι αξίες και τα πρότυπα που προσλαμβάνουν τα άτομα από τον κάθε φορέα μπορεί να είναι συχνά είναι αντικρουόμενα. Αυτή η σύγκρουση λύεται, εκ μέρους του ατόμου, μέσω της επεξεργασίας των μηνυμάτων που δέχεται από τον κάθε φορέα. Σύμφωνα, λοιπόν, με το είδος των σχέσεων που κατά κανόνα αναπτύσσονται στο πλαίσιο του εκάστοτε φορέα, προκύπτει η τελική διαμόρφωση των πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων που θα αναπτύξει το άτομο (Γκίβαλος, 2005: 29-31; Τερλεξής, 1975: 35-37).

Συνολικά, λοιπόν, η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία οι φορείς κοινωνικοποίησης και οι κοινωνικοποιούμενοι αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα είναι και μια διαδικασία που καθορίζεται άμεσα από το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Παρέχεται από διάφορους φορείς, επίσημους ή ανεπίσημους, και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες πολιτικούς αλλά και κοινωνικό-οικονομικούς· μια διαδικασία που ως στόχο της έχει την κριτική κατανόηση των πολιτικών φαινομένων εκ μέρους των κοινωνικοποιούμενων ατόμων. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα δεν θα αντιμετωπίζουν τα πολιτικά φαινόμενα ως αδιαμφισβήτητες νόρμες, αλλά θα καθίστανται ικανά να διακρίνουν τις αντιφάσεις που ενδεχομένως να παρουσιάζουν και θα αντιλαμβάνονται το ρόλο που παίζουν αυτές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας. Τέτοιου είδους

αποτελέσματα, βέβαια, επιτυγχάνονται μέσω της σύνδεσης των πληροφοριών και των πολιτικών γνώσεων με την τρέχουσα κοινωνικό-πολιτική πραγματικότητα. Ο αποκλειστικός της ρόλος δεν είναι να συντηρεί ένα πολιτικό σύστημα. Όταν ένα πολιτικό σύστημα έρχεται αντιμέτωπο με κρίσιμα και σημαντικά προβλήματα που δεν μπορεί να διαχειριστεί, τότε οι πολιτικές αξίες και στάσεις αλλάζουν ή προκύπτουν άλλες εκ νέου. Επομένως, η κατεύθυνση της πολιτικής κοινωνικοποίησης σε κάθε εποχή καθορίζεται από τις κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και μπορεί να μεταβληθεί. Κύριος σκοπός της δεν είναι μόνο η μετάδοση και διατήρηση της πολιτικής κουλτούρας στις επόμενες γενιές, αλλά και η προσαρμογή αυτής στις νέες κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες, ώστε να καλύπτει και να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κοινωνικού συνόλου. Επομένως, το αποτέλεσμα της πολιτικής κοινωνικοποίησης μπορεί να συμβάλλει στη διατήρηση ή στην αλλαγή του πολιτικού συστήματος. Ο σκοπός αυτός ενισχύεται από τη συμβολή όλων των κοινωνικών φορέων στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης είτε αυτοί χαρακτηρίζονται ως πολιτικοί είτε όχι, ακόμη και αν συγκαταλέγονται στους άτυπους φορείς, καθώς όλοι αυτοί, επίσης, οργανώνουν τις λειτουργίες τους σύμφωνα με τις διαμορφούμενες, κάθε φορά, ανάγκες της κοινωνίας (Γκίβαλος, 2005:24-25;Κυρίτσης, 2010α: 132-133; Μεταξάς, 1975: 20-24).

1.3.2 Οικογένεια ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης

Όπως ήδη έχει αναφερθεί οι διαδικασίες της πολιτικής κοινωνικοποίησης, καθώς και της ευρύτερης κοινωνικοποίησης, ξεκινούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Η οικογένεια αποτελεί τον βασικό φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης και η μεγάλη σημασία που της αποδίδεται ξεκινά από τον μονοπωλιακό τρόπο με τον οποίο επιδρά επάνω στο παιδί τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η γενική κοινωνικοποιητική διαδικασία, στην οποία το παιδί συμμετέχει από τη στιγμή της γέννησής του, περιέχει και πλευρές με δυνητική

πολιτικότητα, η οποία δεν μπορεί να αγνοηθεί. Συχνά η λανθάνουσα και όχι η έκδηλη πολιτική κοινωνικοποίηση είναι αρκετά καθοριστική σε συγκεκριμένες συνθήκες για τις πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις και τη μελλοντική πολιτική συμπεριφορά του κοινωνικοποιούμενου (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987: 55). Από το άμεσο περιβάλλον του το παιδί αρχίζει να σχηματίζει τις πρώτες του εντυπώσεις για την «εξουσία» και τους φορείς της μέσα και έξω από τον κλειστό κύκλο της οικογένειάς του. Το σύνολο των εμπειριών της παιδικής ηλικίας, διάφορες στερεοτυπικές φράσεις για ορισμένους πολιτικούς θεσμούς, φορείς εξουσίας, τυχαίες, απλές συζητήσεις αποτυπώνονται στη μνήμη του παιδιού. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι οι σχέσεις παιδιού-γονέα είναι τόσο προσωπικές, ολοκληρωτικές και αυθόρμητες, ώστε ελάχιστες άλλες σχέσεις μπορούν να τις αναπληρώσουν⁷.

Η οικογένεια δρα συνήθως ως συντηρητικός φορέας διατηρώντας το status quo. Βέβαια θα πρέπει να γίνονται διακρίσεις στον βαθμό επιρροής της οικογένειας, ανάλογα με τη γενικότερη κοινωνική δομή, το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια, την έκφραση διαφορετικών πολιτικών αντιλήψεων των γονέων, τον βαθμό που τα πολιτικά θέματα αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος των γονέων κ.λπ. Ο παράγοντας της ηλικίας επηρεάζει επίσης τις πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις του ατόμου. Σε μία σχετική έρευνα η Παντελίδου-Μαλούτα διαπίστωσε ότι 43,7% των ελλήνων εφήβων δηλώνει πως δεν θεωρεί φυσικό να υποστηρίζει κανείς το ίδιο κόμμα με τους γονείς του, ενώ 30,1% του δείγματος υποστήριζε το ίδιο κόμμα με τους γονείς του (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987: 121). Μόνο στην περίπτωση μικρών παιδιών η οικογένεια ασκεί αποφασιστική επιρροή, διότι είναι ο μοναδικός και πολύ σημαντικός για το παιδί κοινωνικοποιητικός θεσμός. Ωστόσο, στην ηλικία αυτή πρόκειται για πολύ πρώιμη φάση κοινωνικοποίησης, όπου η πολιτικοποίηση είναι περισσότερο λανθάνουσα παρά έκδηλη (Νόβα-Καλτσούνη, 2002: 273; Μεταξάς, 1976: 73).

⁷Σύμφωνα με τον Κυρίτη(Δ. Κυρίτης, 2010β, Πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων: Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, *Τα Εκπαιδευτικά*, 93-94, σσ. 61-7), οι εμπειρίες και οι παραστάσεις που λαμβάνει το παιδί στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος επηρεάζουν και σχεδόν καθορίζουν την πολιτική του συμπεριφορά, με την έννοια της παρακολούθησης πολιτικών ειδήσεων, των μορφωτικών του φιλοδοξιών, των πολιτικών γνώσεων που κατέχει και της ανάπτυξης του πολιτικού του ενδιαφέροντος.

Βέβαιο είναι πως τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο, ανεξάρτητα από το ποιος από αυτούς τους θεσμούς έχει μεγαλύτερη βαρύτητα για τη συγκρότηση του πολιτικού εγώ, έχουν συντελέσει από νωρίς στη δημιουργία σχέσεων εξουσίας του παιδιού με τον κόσμο του. Αυτές θα λειτουργήσουν αργότερα ως πρόπλασμα για τη δημιουργία σχέσεων με τους υπόλοιπους φορείς εξουσίας, με τους οποίους το άτομο, ως έφηβος ή ως ενήλικος θα έρθει σε επαφή και θα επηρεάσουν την εν γένει πολιτική συμπεριφορά του⁸ (Νόβα-Καλτσούνη, 2002: 274).

1.3.2 Το σχολείο ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης

Η συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Συχνά έχει διατυπωθεί η άποψη ότι το σχολείο ως θεσμός μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση προ-πολιτικών στάσεων, ιδεών, αξιών συμπεριφορών των μαθητών. Μετά την οικογένεια, επόμενος σημαντικός φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι ο θεσμός του σχολείου. Το σχολείο, ως φορέας πολιτικής αγωγής, ελέγχεται σε μεγάλο βαθμό από την κρατική εξουσία, ενώ ο έλεγχος αυτός έχει ως στόχο τη διατήρηση της κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας και τη νομιμοποίηση των πολιτικών φορέων, αντιλήψεων και αξιών. Μέσω αυτών των διαδικασιών το σχολείο επιτυγχάνει να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση της μελλοντικής πολιτικής, αλλά και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Είναι ο πρώτος γενικός θεσμός μέσω του οποίου μεταφέρεται η επίσημη ιδεολογία. Το σχολείο συνδέεται με ένα πλήθος παραγόντων μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις γύρω από το πολιτικό-κοινωνικό πεδίο, να υιοθετούν ανάλογες αξίες, να ταυτίζονται με ορισμένα σύμβολα, να μυούνται σε ορισμένες μορφές συμπεριφοράς κ.λπ. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το Αναλυτικό

⁸Ο ρόλος της οικογένειας ως ιδεολογία στη διαμόρφωση πολιτικών αντιλήψεων μελετήθηκε διεξοδικά στη μελέτη του Th. Adorno (Th. Adorno, 1973, *Studien zum autoritären Charakter*, Suhrkamp, Frankfurt-M.) και των συνεργατών του για τη φύση του αυταρχικού χαρακτήρα. Στην εν λόγω μελέτη ενδιέφεραν εκείνες οι στάσεις και αντιλήψεις που θα μπορούσαν να αποτελούν χαρακτηριστικά μιας αυταρχικής και εν δυνάμει φασιστικής προσωπικότητας.

Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, με την προσωπικότητα του δασκάλου και τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις μέσα στην τάξη, καθώς και με την όλη σχολική ζωή, με τις σχολικές δραστηριότητες και τις μαθητικές κοινότητες.

Σε ό, τι αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι αρκετά δύσκολο να αναφέρει κανείς με ποια ακριβώς στοιχεία του προγράμματος, με ποια μαθήματα και σε ποιες τάξεις επιδιώκεται ο ενστερνισμός των συγκεκριμένων ιδεών και αντιλήψεων που οδηγούν στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών, με την ευρύτερη έννοια του όρου. Όπως επίσης είναι αρκετά δύσκολο να διακρίνει κανείς τα πολιτικά από τα άλλα στοιχεία μιας αξίας ή ποια από τα στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος καλλιεργούν πολιτικές ή δημοκρατικές αξίες. Υπάρχουν, βεβαίως τα σχετικά μαθήματα, τα οποία αποσκοπούν στη μετάδοση αντίστοιχων γνώσεων, όπως για παράδειγμα το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν θα μπορούσαν όλα τα μαθήματα να προωθήσουν την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», αποτελεί το κύριο γνωστικό αντικείμενο, όπου ο προσανατολισμός του προς την πολιτική κοινωνικοποίηση του μαθητή είναι φανερός (Καλογιαννάκη, 1993).

Πέρα από αυτό, όμως, άλλοι σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι οι διδακτικές μέθοδοι που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, όπως και η επεξεργασία πολιτικών ζητημάτων γενικώς κατά τη διδακτική διαδικασία οποιουδήποτε μαθήματος, μέσω της ανάπτυξης σχετικών συζητήσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το κλίμα στο οποίο διεξάγονται αυτές οι συζητήσεις παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτικής ταυτότητας των μαθητών, όπως και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και θα αποκτούν κάποιον βαθμό εξουσίας (Κυρίτσης, 2010β: 67-68). Ο Τερλεξής (1975:137) διακρίνει στη σχολική ζωή άμεσο και έμμεσο επηρεασμό. Με τον άμεσο τρόπο μεταδίδονται συγκεκριμένες πολιτικές ιδέες και αξίες που βοηθούν το άτομο να ταυτιστεί με ορισμένα σύμβολα, καταστάσεις και διαδικασίες (διά των προγραμμάτων της

διδασκτέας ύλης, των διάφορων τελετουργικών διαδικασιών και των δασκάλων σαν βασικών φορέων πολιτικών γνώσεων και προτύπων συμπεριφοράς). Ο έμμεσος επηρεασμός έχει σχέση με το κλίμα της υποταγής ή της ελευθερίας και του ανταγωνισμού που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον.

Από την άλλη, επειδή η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι ευρεία, συμπεριλαμβάνει διαδικασίες ασυνείδητες μέσω των οποίων μεταδίδονται ιδέες, αντιλήψεις και αξίες, όπως είναι η ελευθερία, η κοινωνική δικαιοσύνη, η χειραφέτηση και η ουσιώδης πολιτική συμμετοχή. Διαδικασίες που δεν αφορούν μόνο το σχολείο, αλλά και άλλους φορείς, θεσμούς, σύμβολα και πρότυπα, τα οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εξουσία και άρα με την πολιτική. Αυτό σημαίνει πως η πολιτική εκπαίδευση επιτυγχάνεται και μέσω της αλληλεπίδρασης των ατόμων με όλα τα κοινωνικό-πολιτικά στοιχεία και των εμπειριών που αποκτούν μέσω των σχέσεων που αναπτύσσουν με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους. Τα άτομα αναπτύσσουν εξωπολιτικές και εσωπολιτικές⁹ κοινωνικές σχέσεις, βιώνουν καθημερινά διάφορες εμπειρίες στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, οι οποίες προσφέρουν πλήθος πληροφοριών σχετικά με τις πολιτικές διαδικασίες αλλά και ειδικότερα με τον κρατικό μηχανισμό (Καριώτου, 2012: 40; Γκίβαλος, 2005: 28-29).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση, λοιπόν, ως διαδικασία, οφείλει να αποσκοπεί στην κριτική κατανόηση των πολιτικών φαινομένων εκ μέρους των κοινωνικοποιούμενων ατόμων. Αυτό σημαίνει πως τα άτομα θα καθίστανται ικανά να διακρίνουν τις αντιφάσεις που ενδεχομένως να παρουσιάζουν τα πολιτικά φαινόμενα και θα αντιλαμβάνονται τον ρόλο που παίζουν αυτές στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας.

Τέτοιου είδους αποτελέσματα, βέβαια, επιτυγχάνονται αν συνδεθούν οι πληροφορίες και οι πολιτικές γνώσεις με την τρέχουσα κοινωνικό-πολιτική πραγματικότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα άτομα αποδέχονται τις αξίες και

⁹ Εξωπολιτικές σχέσεις χαρακτηρίζονται εκείνες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς, των επαγγελματικών και φιλικών συναναστροφών, ενώ εσωπολιτικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο στο πλαίσιο της επαφής του με το κράτος, την κυβέρνηση και γενικά με τους φορείς εξουσίας (Π. Τερλεξής, 1975, *Πολιτική Κοινωνικοποίηση-Η γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 30)

τους κανόνες του πολιτικού συστήματος, στο οποίο μετέχουν ή θέλουν να μετέχουν και αποκτούν τον ρόλο του ενεργού πολίτη που σκέφτεται και δρα κριτικά κι όχι του υπηκόου που αποδέχεται παθητικά μια νομιμοποιημένη εξουσία. Έτσι τα άτομα καταφέρνουν να αντιληφθούν την ιστορική κατασκευή των πολιτικών ιδεών, αξιών, προτύπων και κανόνων, η οποία εκφράζει τις κοινωνικές σχέσεις μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Η κριτική στάση, συνεπώς, απέναντι στα πολιτικά φαινόμενα και στα πολιτικά πρότυπα σκέψης και δράσης οδηγεί στην παραγωγή νέων προτύπων, αλλά και στην ανάπτυξη νέων μορφών κοινωνικών σχέσεων, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην ανάδειξη των ιστορικών και πολιτισμικών παραμέτρων που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας (Γκίβαλος, 2005: 28-29).

Στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται ολοένα από τη συνθετότητα, τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα, την ετερογένεια αλλά και την αβεβαιότητα, ο ρόλος του σχολείου στην πολιτική κοινωνικοποίηση (μαζί με την οικογένεια και άλλους φορείς), οφείλει να συμβάλλει στην ανάπτυξη της εθνικής, αλλά ταυτόχρονα της ευρωπαϊκής και της οικουμενικής συνείδησης του σύγχρονου μαθητή/μελλοντικού πολίτη, ο οποίος θα είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να συμμετέχει ενεργά σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να είναι υπεύθυνος και ευαισθητοποιημένος απέναντι στις εθνικές, στις οικουμενικές αξίες και να ενδιαφέρεται για τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα (Καλογιαννάκη, 2003: 165).

Η εκπαίδευση του πολίτη ως προετοιμασία των νέων για τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως πολίτες, αποτελεί κοινό στόχο του σύγχρονου σχολικού συστήματος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συνδέεται άμεσα με την έννοια της Δημοκρατίας. Μέσω της εκπαίδευσης μπορούν οι νέοι μαθητές να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας στα πλαίσια της κοινότητας, της χώρας, του έθνους και της παγκόσμιας κοινωνίας (Hahn: 1999, 584-585).

1.4 Η ιδιότητα του πολίτη (citizenship)

Η «ιδιότητα του πολίτη» (citizenship) θεωρείται ως μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας, καθώς έχει συνδεθεί με έννοιες, όπως η «δημοκρατία», τα «δικαιώματα», οι «αξίες» και παραπέμπει «σε διαφορετικά και δυνάμει αντιφατικά περιεχόμενα, όπως είναι η πολιτική αρετή, τα ατομικά συμφέροντα, το κοινό καλό, το εθνικό συμφέρον και η αξία της πολιτικής συμμετοχής» (Μπάλιας, 2008: 305). Διαθέτει πολλαπλές σημασίες και επιδέχεται διαφορετικές ερμηνείες. Η ιδιότητα του πολίτη συνεπάγεται ορισμένα προνόμια ή δικαιώματα, ωστόσο και ορισμένες υποχρεώσεις.

Γύρω από το περιεχόμενο και τους στόχους της ιδιότητας του πολίτη στη δημοκρατική πολιτεία και κυρίως στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης γίνεται τα τελευταία χρόνια μεγάλη συζήτηση που εγείρει ορισμένα ερωτήματα, όπως για παράδειγμα: Με ποια κριτήρια αποκτάται η ιδιότητα του πολίτη σε ένα ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο και πώς θα πρέπει να καθορίζεται η ιδιότητα του πολίτη; Επιβάλλεται στο σημείο αυτό μία σύντομη ιστορική αναδρομή στην έννοια του πολίτη, η οποία προϋπήρχε πολύ πριν τη σύγχρονη ευρωπαϊκή έννοια του πολίτη. Γι' αυτό το λόγο ακολουθεί η διασαφήνιση του όρου και μία αναφορά στο αθηναϊκό, το ρωμαϊκό και το γαλλικό μοντέλο πολίτη, τους προγόνους του πολίτη της νεωτερικότητας.

Αρχικά, ως προς τον όρο «ιδιότητα του πολίτη», αντιμετωπίζεται ένα πρόβλημα απόδοσής του στην ελληνική γλώσσα. Με το άρθρο 8 της Συνθήκης του Μάαστριχτ της Ευρωπαϊκής Ένωσης εισήχθη ο θεσμός του «citizenship». Στην ελληνική μετάφραση της Συνθήκης έχει αποδοθεί ως «ιθαγένεια της Ένωσης», αμφιλεγόμενη απόδοση, διότι αναφέρεται περιοριστικά στον νομικό δεσμό μεταξύ προσώπου και κράτους. Από τους πιο αποδεκτούς όρους για την απόδοση του «citizenship» θεωρούνται η «πολιτειότητα» και η «ιδιότητα του πολίτη» (Παντίδης – Πασιάς, 2004: 141).

Η έννοια του «πολίτη» περιέχει δύο διαστάσεις: α) την ιδιότητα μέλους σε μία πολιτική κοινότητα και την ισότητα όλων αυτών που μετέχουν στην

κοινότητα, σε σχέση με τα δικαιώματα και τα καθήκοντα, β) την ενεργή εκδήλωση της ιδιότητας μέλους, δηλαδή τη συμπεριφορά που χαρακτηρίζει τον καλό και υπεύθυνο πολίτη. Η ιδιότητα του πολίτη θεσμοθετείται από το κανονιστικό πλαίσιο, δηλαδή από τον νόμο.

Σύμφωνα με τον T.H. Marshall (1995: 62), του οποίου οι διατυπώσεις εξακολουθούν να αποτελούν σημείο αναφοράς, «η ιδιότητα του πολίτη είναι μια κοινωνική θέση που απονέμεται σε όλους, όσοι είναι πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι την κατέχουν είναι πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι την κατέχουν είναι ίσοι προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, με τις οποίες έχει εμπλουτιστεί αυτή η θέση». Δεν υπάρχει καθολική αρχή που να καθορίζει ποια είναι αυτά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις.

Ιστορικά πρώτη φορά εμφανίζεται η ιδιότητα του πολίτη στην Αθήνα. Η νομική πλευρά της ιδιότητας του πολίτη συνδεόταν με τη δημοκρατία, μέσω των πολιτικών αρετών του «ενεργού πολίτη». Η αθηναϊκή ιδιότητα του πολίτη καθιέρωσε τους δύο βασικούς άξονες- αρχές του θεσμού: την ισότητα και την ελευθερία. Η αρχή της ισότητας ως προς τη συμμετοχή και την άσκηση καθηκόντων υπαγόρευε την ισότητα σε αριθμό (επινοήθηκε και θεσμοθετήθηκε ο χωρισμός της Αττικής σε 10 φυλές, γεωγραφική συμμετρία και η ισότητα ήταν απαλλαγμένη από κοινωνικούς και οικονομικούς προσδιορισμούς και διαφορές) και την ισότητα με βάση την αξία (θεσπίστηκε ο κλήρος, με θρησκευτικές αναγωγές, που ήθελε τον Θεό να ορίζει ποιος ήταν άξιος να συμμετέχει). Η ισότητα συνοδευότανε από ελευθερία, τόσο πολιτική όσο και ατομική. Αρνητικό στο αθηναϊκό μοντέλο πολίτη ήταν ότι η ιδιότητα του πολίτη απονεμόταν μόνο στους άρρενες κατοίκους άνω των 18 ετών με καταγωγή από ελεύθερους γονείς και συνάμα Αθηναίους πολίτες. Η πολιτογράφηση γινόταν με βάση το δίκαιο του αίματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις μόνο, η ιδιότητα του πολίτη παραχωρούνταν τιμητικά σε συμμάχους και μετοίκους, ως ανταμοιβή για την αφοσίωση και την πίστη τους (Farrar, 1991: 11).

Η ιδιότητα του ρωμαίου πολίτη είναι πιο σύνθετη από την αθηναϊκή. Για να ενισχύσει την ηγεμονική της θέση, η Ρώμη μέσα από διμερές συμφωνίες με τις λατινικές πόλεις, εκχωρούσε ως αντάλλαγμα την πολιτογράφηση στη ρωμαϊκή

πολιτεία και τη διατήρηση των τοπικών δημοτικών θεσμών. Όλες οι λατινικές πόλεις διατηρούσαν την τοπική τους αυτονομία και με τη διαμονή τους στη Ρώμη αποκτούσαν πλήρη ιδιότητα πολίτη, παραμένοντας και πολίτες του τόπου τους. Εδώ εμφανίζεται ιστορικά πρώτη φορά η διπλή ιδιότητα του πολίτη. Όταν αργότερα (Διάταγμα του Καρακάλλα, 212 μ. Χ.) το δικαίωμα του ρωμαίου πολίτη χορηγήθηκε σε όλους τους κατοίκους της Αυτοκρατορίας, η οποία τους δέσμευε να υπακούουν στον ρωμαϊκό νόμο και τους θεούς, διαβρώθηκε η ιδιότητα του ρωμαίου πολίτη. Με την έννοια του πολίτη ήταν συνδεδεμένη και η έννοια της δικαιοσύνης. Η πολιτεία έπρεπε να προστατεύει τον πολίτη από κάθε αυθαίρετη μεταχείριση εντός και εκτός Ρώμης. Ελευθερία και δικαιοσύνη αποτελούσαν τον πυρήνα της έννοιας του πολίτη και μάλιστα χορηγούνταν ως αμοιβές σε εκείνους που είχαν συμβάλει στη διαφύλαξη και τη σταθερότητα του πολιτειακού καθεστώτος της Ρώμης(Καλογιάννης, 2013: 149).

Η νεωτερικότητα, τέλος, προσέφερε τη διάκριση των δικαιωμάτων των πολιτών σε ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά. Ο θεωρητικός εμπνευστής της νέας ιδιότητας του πολίτη ήταν ο Ρουσσώ, ο οποίος συνέβαλε με το «Κοινωνικό Συμβόλαιο» στην καθιέρωση της σύγχρονης δημοκρατίας, ειδικά με την απόδοση της κυριαρχίας στον λαό¹⁰. Μέσω του «Κοινωνικού Συμβολαίου» και της «γενικής βούλησης» έδωσε συμμετοχική διάσταση στην έννοια του πολίτη, ο οποίος έχει ενεργό ρόλο στην κυρίαρχη εξουσία σε αντίθεση με τον υπήκοο που απλώς υπακούει στους νόμους του κράτους (Ρουσσώ, 2006: 11, 289). Παρόλα αυτά απέκλειε τις γυναίκες από τη συμμετοχή στο σώμα των πολιτών («παθητικοί πολίτες»). Και η νεωτερικότητα παρέμεινε αποκλειστική, καθώς πολιτογραφούσε όποιον θεωρούσε εθνικό πολίτη με βάση τη γέννηση.

Στη συνέχεια, η βιομηχανική επανάσταση δημιούργησε νέες ταξικές και οικονομικές ανισότητες, οι οποίες κατέστησαν τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα ελλιπή για μια ουσιαστική ιδιότητα του πολίτη. Για να διασφαλιστεί μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή και να μειωθεί η ανισότητα, διασφαλίστηκαν τα κοινωνικά δικαιώματα που αφορούσαν την εξασφάλιση ενός μέσου επιπέδου

¹⁰Η «γενική βούληση», την οποία εκφράζει ο κυρίαρχος λαός, και οι αποφάσεις της, που ισχύουν ως νόμοι, καταγράφηκαν στο άρθρο 6 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη (26 Αυγούστου 1789).

ευημερίας, ασφάλειας και πλήρους συμμετοχής στην κοινωνική κληρονομιά. Πλησιέστεροι θεσμοί εδώ είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι κοινωνικές υπηρεσίες (Marshall, 2000: 43).

Στη διαμόρφωση του πολίτη η εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρόλο και οφείλει και στη συνέχεια να το κάνει. Η Ευρώπη, που μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο έχει να αντιμετωπίσει μια νέα κοινωνική συνθήκη, λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών που δημιουργούν μία νέα μορφή κοινωνίας, την πολυπολιτισμική κοινωνία. Αλλά και στη συνέχεια, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και οι συνέπειές της, διέλυσαν την ομοιογένεια των κοινωνιών και ως εκ τούτου διαμορφώνονται νέες συνθήκες και νέα δεδομένα στον προσδιορισμό της ιδιότητας του πολίτη στην Ευρώπη.

1.4.1 Η ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη

Η ιδιότητα του Ευρωπαίου πολίτη απέκτησε νομική βάση με τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση που υπογράφηκε στις 7 Φεβρουαρίου 1992 στο Μάαστριχτ (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, 92/C 191/01, 29 Ιουλίου 1992). Το άρθρο 8 ορίζει τη θέσπιση της ιδιότητας του πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η οποία απονέμεται σε κάθε υπήκοο ενός κράτους μέλους της Ένωσης, ενώ στα άρθρα 8Α-Δ ορίζεται μια σειρά ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Η ιδιότητα του πολίτη διασπρωματώνεται σε δύο επίπεδα, ένα εθνικό κι ένα υπερεθνικό. Στη Συνθήκη του Άμστερνταμ (2 Οκτωβρίου 1997) προστέθηκε στο άρθρο 8 η φράση «*Η ιθαγένεια της Ένωσης συμπληρώνει και δεν αντικαθιστά την εθνική ιθαγένεια*». Η Συνθήκη του Άμστερνταμ εστίασε στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και διαβεβαιώνει ότι κάθε κράτος-μέλος που θα παραβιάζει αυτά τα δικαιώματα θα υπόκειται σε ποινές, μέχρι και τη στέρηση του δικαιώματος ψήφου στο Συμβούλιο. Μια νέα παράγραφος που θα προστεθεί στο άρθρο 1 της Συνθήκης του Μάαστριχτ επιβεβαιώνει «την προσήλωση στα θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα, όπως ορίζονται από τον

Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Χάρτη (Τορίνο, 18 Οκτωβρίου 1961). Συμπληρώνει ότι κανένα κράτος δεν εντάσσεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση εάν δεν σέβεται αυτά τα θεμελιώδη δικαιώματα. Η ίδια δέσμευση επαναλαμβάνεται στις 7 Δεκεμβρίου 2000 με την ανακοίνωση του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹¹. Το 1999, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αποφάσισε ότι τα θεμελιώδη δικαιώματα που ίσχυαν στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης έπρεπε να συγκεντρωθούν σ' έναν επίσημο χάρτη. Ο Χάρτης αυτός συνοψίζει σε επτά κεφάλαια και 54 άρθρα τις θεμελιώδεις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη, στηριζόμενος στις αρχές της αξιοπρέπειας (κεφάλαιο 1^ο), της ελευθερίας (κεφάλαιο 2^ο), της ισότητας (κεφάλαιο 3^ο), της αλληλεγγύης (κεφάλαιο 4^ο), των δικαιωμάτων των πολιτών (κεφάλαιο 5^ο), της δικαιοσύνης (κεφάλαιο 6^ο) και σε γενικές διατάξεις (κεφάλαιο 7^ο) (Παπαδημητρίου, 2001).

Ειδικά στις αρχές του 21^{ου} αι., στην εποχή της μετανεωτερικότητας, της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης, διαμορφώθηκαν νέα δεδομένα τα οποία επιβάλλουν μία αναθεώρηση του περιεχομένου της ιδιότητας του πολίτη. Στόχος της εκπαίδευσης οφείλει να είναι, η καλλιέργεια της ιδιότητας του Ευρωπαίου πολίτη που θα διακρίνεται από συνεργατικό πνεύμα, δυνατότητα ευελιξίας, αυτόνομη σκέψη, κρίση και δράση (Γρόιλλιος, 2000: 47-55). Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη, μέσω της προβολής κοινών αξιών και στην ανάπτυξη σε κάθε άτομο του «ανήκειν» σε μία κοινή κοινωνική και δημοκρατική κοινότητα. Αν και δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του ευρωπαίου πολίτη, του πολίτη που παρά τις πολιτιστικές του διαφορές και τις πολλαπλές του ταυτότητες θα είναι σε θέση να ισορροπεί ανάμεσα στην εθνική του ταυτότητα και την ενεργητική συμμετοχή, για τη δημιουργία ενός ενιαίου ευρωπαϊκού πολιτισμού, οφείλει αυτή η ιδιότητα του πολίτη να στηρίζεται στη

¹¹Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 2000C 364/01, 19.12.2000. Παρατίθεται στο Παράρτημα.

συνεργασία, την αλληλεγγύη, την κατανόηση και αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών, την απόρριψη προκαταλήψεων και διαφορών¹².

Το 2004 (ΚΟΜ 2004, 379 τελικό), η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων υποβάλλει την Πράσινη Βίβλο με θέμα «Ισότητα και μη διακριτική μεταχείριση στη διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση», τονίζοντας από τον πρόλογο ότι οι αρχές της ίσης και μη διακριτικής μεταχείρισης αποτελούν το άλφα και το ωμέγα των θεμελιωδών δικαιωμάτων και αξιών που στηρίζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παρά τα επιτεύγματά της και τη συνεχή διερεύνησή της, η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζει την αποστασιοποίηση των πολιτών έναντι των ευρωπαϊκών θεσμών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στις Ευρωεκλογές (58,44% το 2019 έναντι 59,33% το 2014). Παρά την προσπάθεια προώθησης μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας από το 1980, οι πολίτες των κρατών-μελών είναι αγκυλωμένοι στις εθνικές τους ταυτότητες και δεν έχουν αναπτύξει την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα υπερεθνικό σύνολο με κοινές αξίες και κουλτούρα (Bellamy & Castiglione & Shaw, όπως αναφ. στον Καλογιάννη, 2013: 152). Αντισταθμιστικά μεριμνά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την εμπέδωση της ιδιότητας του πολίτη, με μία έννοια πολυδιάστατη και πολυεπίπεδη, προσπαθεί να συμβάλει στην ενεργοποίηση των πολιτών και δίνει έμφαση μέσα από προγράμματα και δράσεις στην ενίσχυση της αλληλογνωριμίας των λαών, του διαπολιτισμικού διαλόγου και της αμοιβαίας κατανόησης με στόχο να προάγει την καλλιέργεια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και το μοντέλο ενός πιο ενεργού πολίτη.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, της 22 Μαΐου 2018, «για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας» σημειώνει ότι τα κράτη-μέλη οφείλουν να βελτιώσουν την υιοθέτηση κοινών αξιών από νεαρή ηλικία και διά βίου, να προωθούν την εκπαίδευση που σχετίζεται με την ιδιότητα του ενεργού πολίτη με την προαγωγή ανεκτικών και δημοκρατικών στάσεων καθώς και κοινωνικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και την

¹² Πράσινη βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (ΚΟΜ 93, 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29/09/1993.

προώθηση εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς. Επίσης, την προώθηση ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας, ενθαρρύνοντας την κατανόηση του ευρωπαϊκού πλαισίου, της κοινής κληρονομιάς και αξιών και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την ενότητα και την κοινωνική, πολιτιστική και ιστορική πολυμορφία της Ένωσης, την κατανόηση της προέλευσης, των αξιών και της λειτουργίας της Ευρώπης, την συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο δίκτυο «e-twinning», στη διασυνοριακή κινητικότητα, ιδίως για τα σχολεία. Να ενθαρρύνει τοπικά έργα και δράσεις για τη βελτίωση της κατανόησης σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας*, 2018/C 195/01).

Αφετέρου, το Ευρωπαϊκό δίκτυο πληροφόρησης «EYRIDICE» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹³ δημοσιεύει εν όψει της αυξανόμενης απειλής των θεμελιακών αξιών, όπως της ειρήνης, της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την έκθεση «Αγωγή του Πολίτη στα σχολεία της Ευρώπης – 2017». Η έκθεση εμπεριέχει μεταξύ άλλων απαντήσεις στα ερωτήματα τι είναι Πολιτική Αγωγή και πώς διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο στα σχολεία των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με αυτόν τον τρόπο τονίζει τη σημαντικότητα που οφείλει να κατέχει το μάθημα στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και κατ' επέκταση και το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία του, καθώς είναι ένα σημαντικό μέσο για την προβολή και καλλιέργεια των παραπάνω στόχων.

¹³EYRYDICE [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_de]

2. Τα σχολικά εγχειρίδια

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού ασκεί και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς εκφράζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας χώρας. Η υλοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων επιτυγχάνεται με τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία επωμίζονται μεγάλο βάρος της προσπάθειας του σχολείου για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης. Το σχολικό εγχειρίδιο εξακολουθεί να αποτελεί παρά τις τεχνολογικές εξελίξεις πολύ σημαντικό μέσο διδασκαλίας.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σύνδεση του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εξετάζεται το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας και μερικές από τις πιο σημαντικές λειτουργίες του. Παρουσιάζεται η διεθνής έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, με ιδιαίτερη αναφορά στις χώρες Ελλάδα και Γερμανία, η αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων και τα χαρακτηριστικά του καλού σχολικού εγχειριδίου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία.

2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια

Βασικά εργαλεία που συμβάλουν στη σχολική (και πολιτική) κοινωνικοποίηση των παιδιών και στο να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής ενοποίησης τα διδακτικά υλικά θα πρέπει να εκφράζουν σεβασμό για την πολιτισμική ποικιλομορφία και να προωθούν την κοινή πολιτιστική κληρονομιά για τη διαμόρφωση μιας Ευρωπαϊκής ταυτότητας του πολίτη (Φλουρής, 2002: 443-445).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκφράζει επίσημα την εκπαιδευτική φιλοσοφία μιας κοινωνίας. Βάσει των σκοπών της Παιδείας μιας χώρας, εξειδικεύονται οι

σκοποί της αγωγής σε σκοπούς των γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων), επιλέγεται η ύλη διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και συντίθεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ανεξάρτητα από τις διάφορες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με τα κριτήρια σύνταξης του Αναλυτικού Προγράμματος, σε όλες κατέχουν οι τρεις παράγοντες άνθρωπος, κοινωνία, επιστήμη ουσιαστικό ρόλο (Νικολάου, 2009: 75).

Η γνώση που προσφέρεται στο σχολείο έχει άμεση σχέση με την κοινωνία και τις ανάγκες της και οποιαδήποτε ιστορική αλλαγή στην κοινωνία επιφέρει και αλλαγή στη γνώση. Ως εκ τούτου θεωρείται σημαντική η τακτική αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, προσθέτοντας νέα στοιχεία της γνώσης και αφαιρώντας κάποια άλλα, πιθανώς παρωχημένα. Η γνώση και τα πολιτισμικά στοιχεία που επιλέγονται να αποτελούν το μαθησιακό περιεχόμενο στα Αναλυτικά Προγράμματα πραγματοποιείται βάσει συγκεκριμένων κανόνων, αρχών και αξιών που θεωρούνται αποδεκτές από την κοινωνία. Σχετικά με τις γνώσεις, αξίες, συμπεριφορές και δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές να διδάσκονται στα σχολεία έχουν τοποθετηθεί διάφορες κοινωνικές ομάδες που προβάλλουν διαφορετικές ιδεολογίες. Έτσι λοιπόν κατά καιρούς είναι δυνατόν να εξυπηρετούνται τα συμφέροντα μιας μόνο κοινωνικής ομάδας ή, αντίθετα, να εξυπηρετούνται οι ανάγκες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας¹⁴. Ενώ λοιπόν θα όφειλε μετά από κάθε μεταρρύθμιση να συντάσσεται εκ νέου το Αναλυτικό Πρόγραμμα και κατόπιν να γράφονται βάσει αυτού τα σχολικά εγχειρίδια, στην Ελλάδα πολλές φορές δεν πραγματοποιείται αυτό. Συμβαίνει να υλοποιούνται διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα με το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης, Χαραλάμπους, 1995: 172), ενώ θεωρείται προτιμότερο το αντίθετό, δηλαδή το Αναλυτικό Πρόγραμμα να υλοποιείται με διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια. Ειδικά στη σημερινή εποχή με τις ραγδαίες εξελίξεις σε όλους του τομείς είναι αναγκαία η τακτική αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και παράλληλα η βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, αφού αυτά αποτελούν τα

¹⁴Σύμφωνα με τον Apple (M. Apple, 1986. *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ. 105) «η εκπαίδευση γενικά και το καθημερινό περιεχόμενο του προγράμματος στα σχολεία ειδικά, αντιμετωπίζονταν σαν ουσιαστικά στοιχεία της διατήρησης των υπαρχόντων κοινωνικών προνομίων, συμφερόντων και γνώσης, που συνιστούσαν όλα μαζί τα προνόμια ενός στοιχείου του πληθυσμού, που διατηρούσαν σε βάρος λιγότερο ισχυρών ομάδων».

κυριότερα μέσα με τα οποία ερμηνεύονται τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και αποκτούν συγκεκριμένο νόημα. Επίσης, θεωρείται σημαντικό να είναι τα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια των βαθμίδων εκπαίδευσης και των διαφόρων τάξεων και μαθημάτων κατά τέτοιον τρόπο συντονισμένα, που να επιτρέπουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, ως προς την βαθμιαία πρόοδο των μαθητών αλλά και των προσπαθειών των εκπαιδευτικών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 118).

Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα συμπεριλαμβάνουν, εκτός από τους σκοπούς της αγωγής, το περιεχόμενο της μεταδιδόμενης γνώσης για την επίτευξη αυτών των σκοπών και τις μεθοδολογικές υποδείξεις για την επίτευξη των σκοπών, καθώς και τρόπους ελέγχου της επίτευξής τους (Νικολάου, 2009: 77-79; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 171). Υποχρεωτικά αποτελούν, λοιπόν, τη βάση στην οποία υλοποιούνται τα διάφορα μαθήματα και μεταξύ αυτών και το σχολικό εγχειρίδιο.

Το σχολικό εγχειρίδιο¹⁵, παρ' όλες τις προκλήσεις και τις εναλλακτικές λύσεις της εποχής, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα διδασκαλίας, καθώς και κυριότερη πηγή άντλησης συστηματικών πληροφοριών, διαμεσολαβώντας καθοριστικά για την εξασφάλιση της επικοινωνίας και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Περιέχει σε έντυπη μορφή τη διδακτέα ύλη μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας σύμφωνα με τις απαιτήσεις του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά εξυπηρετεί και τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή τους εργασία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 113).

Οι όροι «σχολικό βιβλίο», «σχολικό εγχειρίδιο», «διδασκτικό εγχειρίδιο» και «διδασκτικό βιβλίο» χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι και εναλλακτικά

¹⁵Πατέρας του σχολικού βιβλίου θεωρείται ο Κομένιος, του οποίου το βιβλίο «*Obris sensualium pictus*» (1657-1658) αποτέλεσε βασικό σχολικό εγχειρίδιο στην Ευρώπη για δύο αιώνες (στο: Αχ. Καψάλης, Δ.Χαραλάμπους, 1995, *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 123)

κάθε φορά για τα βιβλία εκείνα που χρησιμοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημασίες τους, ωστόσο, δεν ταυτίζονται πλήρως. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), ο όρος «σχολικό βιβλίο» είναι πιο ευρύς και περιλαμβάνει: (α) το διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές για την επεξεργασία της διδακτέας ύλης, (β) το «βιβλίο εργασιών» του μαθητή, το οποίο βοηθά στην εμπέδωση της διδακτέας ύλης, (γ) το βιβλίο του δασκάλου, προς χρήση του εκπαιδευτικού και (δ) το «σχολικό βοήθημα», μη εγκεκριμένο, το οποίο βοηθά στην επεξεργασία της διδασκόμενης ύλης. Από την άλλη πλευρά, με τον όρο «σχολικό εγχειρίδιο» νοείται το βασικό διδακτικό εγχειρίδιο, το οποίο προσφέρει μια πλήρη και συστηματική εικόνα για ένα γνωστικό αντικείμενο (Ξωχέλλης, 2005:32; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 113).

2.2 Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου

Όταν το σχολικό εγχειρίδιο έχει αξιολογηθεί με επιτυχία μέσω της διαδικασίας έγκρισης από το Υπουργείο Παιδείας και ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, σχετικά με τη διδακτέα ύλη ενός μαθήματος που διδάσκεται σε μία τάξη μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 113) χρησιμοποιείται από τον μαθητή ενός σχολείου. Παρόλο που ο ρόλος του περιορίζεται λόγω της διάδοσης άλλων μέσων πληροφόρησης θεωρείται από τα πιο σημαντικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης. Οι κύριοι λόγοι που αποδίδουν στο σχολικό εγχειρίδιο αυτόν τον κεντρικό ρόλο είναι οι εξής:

- Αποτελεί το παλιότερο μέσο διδασκαλίας και έτσι η χρήση του θεωρείται αυτονόητη

- Κατευθύνει την πορεία διδασκαλίας και μάθηση¹⁶, εκπαιδευτικός και μαθητής εργάζονται περισσότερο με αυτό¹⁷
- Είναι άμεσα διαθέσιμο και προσεγγίσιμο για τους αποδέκτες του¹⁸
- Συνιστά κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών για εκπαιδευτικούς και κυρίως μαθητές θεωρούμενο ως αυθεντία, διότι παρουσιάζει συστηματικά και οργανωμένα τη γνώση μιας συγκεκριμένης επιστημονικής περιοχής.

Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου διαφέρει από χώρα σε χώρα και από ιστορική περίοδο σε ιστορική περίοδο. Όσο πιο συγκεντρωτικά διοικούμενο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. στην Ελλάδα), τόσο πιο κεντρικός ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου. Η σημαντικότητά του στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αντιληπτή για διάφορους λόγους: Πρώτον από ερευνητικά δεδομένα (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002: 195; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 114; Παπαγιαννόπουλος, 2011: 26; Μπονίδης, 2005: 06), όπου διαπιστώνεται ότι ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών ξεπερνάει τον αντίστοιχο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, δεύτερον από την περίπτωση του ενός και δεσμευτικού εγχειριδίου για κάθε διδασκόμενο μάθημα, και τρίτον από το να αναλογιστούμε τον πανικό που δημιουργείται στην αρχή κάθε σχολικού έτους ως προς την έγκαιρη διανομή του για την ομαλή έναρξη των μαθημάτων. Συχνά προβάλλεται η έγκυρη διανομή σχολικών εγχειριδίων από την εκάστοτε κυβέρνηση ως επίτευγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ αντιθέτως μια καθυστέρηση διανομής συνοδεύεται από διαμαρτυρίες γονέων, εκπαιδευτικών και του Τύπου. Εξάλλου η στενή σύνδεση

¹⁶Όπως αναφέρεται στους Καψάλης & Χαραλάμπους (1995: 114), από ανάλογες έρευνες προκύπτει ότι περίπου 70% όλων των δραστηριοτήτων της τάξης γίνεται με βάση του σχολικό εγχειρίδιο και άλλου διδακτικού υλικού.

¹⁷Όπως αναφέρεται στον Μπονίδη (Κ. Μπονίδης, 2004, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 1), σύμφωνα με δεδομένα μιας αμερικάνικης έρευνας το 1988 από τους D. Freeman και A. Porter αφιερώνεται κατά μέσο όρο 1/3 του διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς στα σχολικά εγχειρίδια.

¹⁸Σύμφωνα με τους Καψάλη & Χαραλάμπους (1995: 115) τα σχολικά εγχειρίδια είναι σε πολλά σπίτια τα μόνα βιβλία που διαθέτει η οικογένεια.

του σχολικού εγχειριδίου με τις πανελλήνιες εξετάσεις το καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό (Ξωχέλλης, 2005: 28; Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 114-116).

Ωστόσο, όλα τα παραπάνω συνιστούν ενδείξεις, όχι όμως και αποδείξεις της αποτελεσματικότητας και της αναγκαιότητας ύπαρξης των σχολικών εγχειριδίων κατά τη διδακτική πράξη. Αξίζει να τονιστεί ότι ιδιαίτερα σημαντική καθίσταται η σημασία τους και η επίδρασή τους στον μαθητή από τη χρήση που κάνει ο εκπαιδευτικός.

2.3 Οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Προκειμένου να ανταποκριθεί το σχολικό εγχειρίδιο στον ρόλο του ως κεντρικού μέσου διδασκαλίας οφείλει να ασκεί συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες αφορούν τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Οι λειτουργίες αυτές δεν αποτελούν σταθερά χαρακτηριστικά των σχολικών εγχειριδίων, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους μαθητές αποδέκτες. Οι πιο σημαντικές είναι οι εξής:

- Ενημερώνουν και παρουσιάζουν την πραγματικότητα στον μαθητή ανάλογα με το επίπεδο της γνωστικής του ανάπτυξης.
- Καθοδηγούν τη διδασκαλία, καθώς η διάταξη της ύλης προδιαγράφει και την πορεία της διδασκαλίας. Για την προετοιμασία της διδασκαλίας του ο εκπαιδευτικός στηρίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο και μ' αυτόν τον τρόπο εξοικονομεί χρόνο. Η χρήση του σχολικού εγχειριδίου γίνεται, βέβαια, έτσι ώστε να χρησιμοποιείται υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού ενώ τον κεντρικό ρόλο της καθοδήγησης της τάξης τον έχει ο ίδιος.
- Διαφοροποιούν τη σχολική εργασία ανάλογα με τη δομή και μορφή του (π.χ. μπορεί να προσδιορίζει τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας, να παρακινεί για διερευνητική και συνεργατική μάθηση κ.λπ.).

- Δίνουν κίνητρα στους μαθητές, μπορούν να τους παρακινήσουν για αυτενέργεια και να τους καθοδηγούν για αυτόνομη μάθηση, υποβοηθώντας και όχι αντικαθιστώντας τον εκπαιδευτικό ως προς αυτή τη λειτουργία.
- Προσφέρουν άσκηση πάνω στη θεωρία και αξιολογεί την επιτυχία της μάθησης.
- Συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, μια πολύ σημαντική λειτουργία, αφού το σχολικό εγχειρίδιο αποβλέπει στη διαμόρφωση στάσεων και διαθέσεων στους μαθητές. Μέσω του σχολικού εγχειριδίου που αποτελεί σημαντικό εργαλείο της σχολικής κοινωνικοποίησης, επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 144-145; Μπονίδης, 2004: 2).

Όλες οι αναφερόμενες λειτουργίες σαφώς και δεν είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους αλλά συμπλέκονται και αλληλεξαρτώνται. Τόσο ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου, όσο και ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες του εργαλείου αυτού, για να μπορούν να αξιοποιήσουν και να εξαντλούν τις δυνατότητές του (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 144-147).

2.4 Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας

Για πρώτη φορά ασχολήθηκε με την έρευνα του σχολικού εγχειριδίου το φιλειρηνικό κίνημα του 19^{ου} αιώνα στο πλαίσιο της Κίνησης για την Ειρήνη και είχαν κυρίως σχέση με το μάθημα της Ιστορίας. Διαπιστώθηκαν ανακρίβειες με παραποίηση ιστορικών γεγονότων ή και μεροληψία των συγγραφέων υπέρ της χώρας τους και εις βάρος των γειτονικών λαών, δίνοντας το έναυσμα για την έρευνα. Το 1899 μετά το Α' Παγκόσμιο Συνέδριο Ειρήνης στο Παρίσι, έγιναν συστάσεις να απαλλαγούν τα σχολικά εγχειρίδια από τις ανακρίβειες και τα ψεύδη σχετικά με τις αιτίες και τα γεγονότα των διαφόρων πολέμων, δεν είχαν όμως απήχηση εξαιτίας του αυξανόμενου εθνικισμού που εμπόδιζε την

αλληλοκατανόηση μεταξύ των λαών¹⁹. (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 201; Μπονίδης, 2004: 17; Νικολάου, 2009: 80). Το ίδιο αίτημα επαναδιατυπώθηκε μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Η πρώτη διεθνής προσπάθεια για βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων έγινε το 1925, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, από την Κοινωνία των Εθνών η οποία ψήφισε τη διακήρυξη «Casares resolution», με την οποία συνιστούσε τις ανταλλαγές ιδεών και την επικοινωνία ειδικών, έχοντας σκοπό την βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων που διαστρέβλωναν την εικόνα των γειτονικών λαών καθώς και την ειρηνική συνύπαρξη όλων των λαών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 202).

Νέα ώθηση στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων δόθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κυρίως η UNESCO(ιδρυτική πράξη το 1945) πρωτοπόρησε σε διεθνές επίπεδο για την έρευνα, βελτίωση και την αντικειμενικότητα των σχολικών εγχειριδίων, στο πλαίσιο της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών και κυρίως των πρώην πολεμικών αντιπάλων. Η βασική της θέση ήταν: «Οι πόλεμοι αρχίζουν στα μυαλά των ανθρώπων. Αν λοιπόν θέλει κανείς να εμποδίσει τους πολέμους, πρέπει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων». Και επειδή τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν σημαντική κοινωνικοποιητική επίδραση, πρέπει να αλλάξουν τα εγχειρίδια, για να αλλάξουν τα μυαλά των ανθρώπων. Μετά την επικράτηση των συμμαχικών δυνάμεων (1945), ένα από τα πρώτα μέτρα των συμμάχων ήταν η καταστροφή όλων των σχολικών εγχειριδίων της ναζιστικής περιόδου και η αντικατάστασή τους από καινούρια (Σιλιγάρης, 2001: 26). Το 1949 η UNESCO δημοσίευσε έναν οδηγό για την ανάλυση και τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων στο πνεύμα της διεθνούς κατανόησης²⁰.

¹⁹Ο Fritzsche (K.P. Fritzsche, 1992, Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 17, σσ.173-181) αναφέρει ως παράδειγμα τους 70.000 Γάλλους εκπαιδευτικούς που συνέταξαν σε κοινή προσπάθεια μια 'μαύρη λίστα' με 26 εγχειρίδια Ιστορίας και Αναγνωστικά που χαρακτηρίζονταν για το σοβινιστικό τους περιεχόμενο. Μέσα σε δύο χρόνια αναθεωρήθηκαν ή αποσύρθηκαν όλα αυτά τα εγχειρίδια.

²⁰Πρβλ. Για τον οδηγό Κ. Μπονίδης, 2004. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 21-23 "A handbook for the improvement of textbooks and teaching materials as a international understanding".Κριτήρια αυτού του σχεδίου ήταν τα εξής: 1. Ακρίβεια, 2. Δικαιοσύνη, 3. Αξία, 4. Περιεκτικότητα και Ισορροπία, 5. Παγκόσμια Αντίληψη, 6. Διεθνής Συνεργασία.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο δραστηριότητα ανάλογη ανέπτυξε το Συμβούλιο της Ευρώπης από το 1983 στοχεύοντας στην αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, κυρίως της Ιστορίας και της Γεωγραφίας, για να επιτευχθεί η αντικειμενικότητά τους απέναντι στους λαούς. Όσον αφορά την Ευρώπη ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στο πλαίσιο της εργασίας στις χώρες Γερμανία και Ελλάδα.

2.5 Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στη Γερμανία

Στη Γερμανία η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων αναπτύχθηκε από νωρίς. Αξίζει να αναφερθεί το έργο του γερμανού καθηγητή Georg Eckert, ο οποίος ίδρυσε το 1951 στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του Braunschweig το «Διεθνές Ινστιτούτο Σχολικών Εγχειριδίων». Το 1975 και ένα χρόνο μετά το θάνατό του, αυτονομήθηκε και φέρει την ονομασία «Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckert».

Μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου αναπτύχθηκε στη Γερμανία η Παιδαγωγική της Ειρήνης έχοντας δύο στόχους: τη μελέτη και αναθεώρηση των γερμανικών σχολικών βιβλίων και τη βελτίωση των βιβλίων των γειτονικών – πρώην υπό κατοχή εθνών- (Μπονίδης, 2004: 28). Την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων της μεταναζιστικής περιόδου των μαθημάτων της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και αργότερα και της Αγωγής του Πολίτη, την ανέλαβε το Ινστιτούτο Georg Eckert²¹. Το Ινστιτούτο δημοσιεύει κάθε χρόνο τα πορίσματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, Γεωγραφίας και Αγωγής του Πολίτη. Εκτός από την έρευνα και την αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων, διοργανώνει διεθνή συνέδρια και συναντήσεις, συνεργάζεται με το Συμβούλιο της Ευρώπης

²¹Σύμφωνα με τον Μπονίδη (Κ. Μπονίδης, 2004, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 28) οι πρώτες προσπάθειες και η ανάπτυξη της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας σχετίζονται με τις συνθήκες που γνώρισε η χώρα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ήταν η περίοδος «επανεκπαίδευσης» (Umerziehungsperiode/ Re-ducation, 1945-1949), η οποία απέβλεπε στο «ξήλωμα» του ναζισμού και στη διαμόρφωση φιλειρηνικών στάσεων στους Γερμανούς.

και την UNESCO, με Παιδαγωγικά Ινστιτούτα και με συγγραφείς από όλον τον κόσμο. Έχει εγκαθιδρύσει ένα διεθνές δίκτυο, συνεργασίας και έρευνας με επίκεντρο το Ινστιτούτο Georg Eckert. Τα κριτήρια έρευνας που έχει θέσει το Ινστιτούτο κυρίως ως κατευθυντήριους άξονες στη διεθνή έρευνα, στηρίζονται στην Παιδαγωγική της Ειρήνης, αποσκοπώντας στη διάδοση ενός πολιτισμού ειρήνης.

Τελευταία ενδιαφέρεται όχι μόνο για την εξέταση των προκαταλήψεων σε διεθνικό επίπεδο αλλά και σε ενδο-κοινωνικό. Εν ολίγοις εξετάζεται η αντιμετώπιση και παρουσίαση των εθνικών μειονοτήτων σε συγκεκριμένες κοινωνίες στα σχολικά βιβλία²², όπως και τα κοινά προβλήματα παρομοίων κοινωνιών (π.χ. σχέσεις των δύο φύλων και ο ρόλος της γυναίκας στην ιστορία και στην κοινωνία, δικαιώματα του ανθρώπου, διεπιστημονικά ζητήματα περιβαλλοντικής αγωγής και παγκόσμια οικολογικά ζητήματα (Μπονίδης, 2004: 29).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι στη Γερμανία κάθε Ομοσπονδιακό Κρατίδιο έχει δικό του Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο συντάσσει ο Υπουργός Παιδείας του Ομοσπονδιακού Κρατιδίου με τη συμμετοχή ειδικών, επιθεωρητών, σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών. Δίνεται σχετική ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, αφού μπορούν να αποφασίσουν μόνοι τους τα βιβλία που θα χρησιμοποιήσουν (από τη λίστα των εγκεκριμένων βιβλίων για κάθε σχολικό αντικείμενο, η οποία δημοσιεύεται κάθε χρόνο από το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας κάθε Ομοσπονδιακού Κρατιδίου (Φλουρής, 2004).

²²Πρβλ. GEORG ECKERT INSTITUT, Leibnizinstitut für Internationale Schulbuchforschung, [http://www.gei.de].

2.6 Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα

Η επιστημονική ενασχόληση με τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα άρχισε με μεγάλη καθυστέρηση συγκριτικά με τη διεθνή έρευνα. Αυτό που απασχόλησε κυρίως την πολιτεία ήταν και είναι θέματα, όπως η ευθύνη της συγγραφής, της έκδοσης και ο τρόπος διάθεσης των εγχειριδίων. Σύμφωνα με τον Καψάλη & Χαραλάμπους (1995) οι λόγοι για αυτή την κατάσταση είναι ότι δεν είχε συνειδητοποιηθεί η σημασία του ως σημαντικού κοινωνικοποιητικού παράγοντα και επίσης ότι βρίσκονται υπό κρατικό έλεγχο, γεγονός που τα κατατάσσει υπεράνω υπονοιών και επιφυλάξεων, υπεράνω συμφερόντων, με κριτήρια συγγραφής επιστημονικά και παιδαγωγικά (Χαραλάμπους & Καψάλης, 1995: 116-117). Ελάχιστα απασχόλησαν ουσιαστικά ζητήματα, όπως η επιστημονική και διδακτική εγκυρότητα, η απαλλαγή από στερεότυπα, προκαταλήψεις, εικόνες έχθρας και ρατσισμού, η εικονογράφηση, η συστηματική αξιολόγηση για αναθεώρηση και βελτίωση των περιεχομένων τους. Από τη στιγμή που τέθηκαν οι βάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος θεμελιώνεται το κρατικό μονοπώλιο ως προς τον τρόπο έκδοσης και συγγραφής των σχολικών εγχειριδίων και καθιερώνεται ως και σήμερα ένα μοναδικό εγχειρίδιο για κάθε γνωστικό αντικείμενο, και ας έχει χαρακτηριστεί ανασταλτικός παράγοντας στην πρόοδο. Στη συνέχεια διαμορφώθηκαν δύο αντίθετες πολιτικές, με τη μία να υπερασπίζεται το κρατικό μονοπώλιο και την άλλη να τίθεται υπέρ του ελεύθερου ανταγωνισμού. Οι ανωτέρω πολιτικές διαμορφώνουν το γενικότερο πλαίσιο εξέλιξης της πολιτικής για το σχολικό εγχειρίδιο ως σήμερα.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εμφανίζεται σταδιακά η ανάπτυξη έρευνας σχολικών εγχειριδίων, η συμμετοχή της χώρας σε πολυμερείς συναντήσεις κυρίως διαβαλκανικών χωρών και η εκπόνηση σημαντικών επιστημονικών ερευνών. Αντικείμενο έρευνας είναι η εξέταση ύπαρξης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και της εικόνας του «άλλου» ή

η μελέτη του ιδεολογικού προσανατολισμού των περιεχομένων τους²³ (Νικολάου, 2009: 84-87).

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης δύο ερευνητικές μονάδες: το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη (1986) σε συνεργασία με την UNESCO, το οποίο μελέτησε τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια υπό την προοπτική της εκπαίδευσης για την ειρήνη και της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το 1992 το «Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» (ΚΕΣΒΙΔΕ), αρχικά έδωσε βάρος στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με την εικόνα του «άλλου». Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στην Ελλάδα αύξηση του ενδιαφέροντος για την έρευνα σχολικών εγχειριδίων, κυρίως στα εγχειρίδια θεωρητικών μαθημάτων (Νικολάου, 2009: 84-86).

Στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης επικεντρώνεται η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια των χωρών-μελών και στην παρακολούθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, στη διερεύνηση των κοινών αξιών των λαών της και στην επισήμανση των μελλοντικών προοπτικών. Τα κράτη-μέλη προσπαθούν, ακολουθώντας σχετικές συστάσεις της Επιτροπής, να προωθήσουν την καλλιέργεια μιας ευρωπαϊκής συνείδησης, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό σε όλα σχεδόν τα κράτη-μέλη (Καψάλης, 1995: 77-79). Ένα από τα ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών είναι ο τρόπος με τον οποίο θα ενισχυθεί η εθνική ταυτότητα των λαών και συγχρόνως θα αναπτυχθεί η ευρωπαϊκή ταυτότητα των πολιτών. Τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα, τι είδους άνθρωπο/πολίτη επιθυμούμε να δημιουργηθεί μέσα από την εκπαίδευση. Μπορούν, επίσης, να συμβάλουν στην ανάπτυξη του σεβασμού των μαθητών τόσο για τον πολιτισμό τους όσο και για τους άλλους πολιτισμούς, αναπτύσσοντας έτσι το αίσθημα του ευρωπαίου πολίτη (Φλουρή, 2001).

²³Πρβλ. Α. Φραγκουδάκη, (1978), *Τα αναγνωστικά Βιβλία του δημοτικού σχολείου*, σχετικά με την ιδεολογία και τον πειθαναγκασμό που ασκείται μέσω των Αναγνωστικών, Αθήνα: Θεμέλειο; Μ. Νίλσεν (1980), *Η οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Κέδρος; Ν. Άχλης (1983), *Οι γειτονικοί μας λαοί Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

2.7 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι κομμάτι της έρευνας που ασχολείται με τα σχολικά βιβλία. Κάθε σχολικό εγχειρίδιο ασκεί διαφορετικές λειτουργίες ανάλογα με τις εκπαιδευτικές συνθήκες μιας χώρας ή το αντικείμενο διδασκαλίας και ως εκ τούτου διαφέρουν και οι απαιτήσεις απέναντί του. Κατά τον ίδιο τρόπο διαφέρουν και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που κάνουν ένα σχολικό εγχειρίδιο να είναι καλό, ανάλογα με τον φορέα που θα το αξιολογήσει. Παρά την απουσία ενιαίων κριτηρίων αξιολόγησης και παρά τις διαφορετικές απόψεις στον επιστημονικό χώρο ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης του «καλού» σχολικού εγχειριδίου, συναντάμε διάφορους φορείς και ερευνητές, στη χώρα μας και διεθνώς, οι οποίοι προτείνουν ποικίλες λίστες κριτηρίων. Μια πρώτη προσπάθεια έγινε από το Ινστιτούτο Georg Eckert σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης στη διαμόρφωση και την αποδοχή κάποιων, πολύ γενικών, κριτηρίων σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Fritzsche, 1992: 176-177):

α) *Επιστημονική εγκυρότητα*. Τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει αφενός να συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα της εκάστοτε επιστήμης και αφετέρου να περιοριστεί η ύλη και να προσαρμόζεται στην ηλικία και το νοητικό επίπεδο των μαθητών χωρίς να έρχεται σε αντίθεση με τα επιστημονικά δεδομένα.

β) *Διδακτική εγκυρότητα*, δηλαδή αποδοχή διαφορετικών απόψεων και παρουσίασή τους.

γ) *Ελευθερία προκαταλήψεων*, με την έννοια της εξάλειψης στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην παρουσίαση άλλων εθνών, χωρών, θρησκειών και πολιτισμών.

δ) *Διαφάνεια* των παραδοχών των συγγραφέων σχολικών εγχειριδίων (underlying assumptions/hidden assumptions).

ε) *Κατάλληλη εικονογράφηση* και όσο το δυνατόν ελεύθερη από παραμορφώσεις.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια ο Ξωχέλλης (2005: 32-38) επισημαίνει ότι ένα σχολικό εγχειρίδιο πρέπει να έχει επιστημονική εγκυρότητα, δηλαδή το περιεχόμενο να μην έρχεται σε αντίθεση με τα επιστημονικά δεδομένα, αφού πρώτα περιοριστεί και προσαρμοστεί η ύλη στην ηλικία και το νοητικό επίπεδο των παιδιών, καθώς και στο διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας. Κάποιες φορές ωστόσο, τα επιστημονικά πορίσματα εντάσσονται με την πάροδο πολλών ετών στη σχολική γνώση, διότι πρέπει να ελεγχθούν και να γίνουν αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα. Κι επειδή συχνά δεν υπάρχει μία ενιαία ερμηνεία των νέων δεδομένων, είναι απαραίτητη η αντικειμενικότητα (αμεροληψία) στην παρουσίαση και αξιολόγηση των επιστημονικών δεδομένων και ερμηνειών και η ακριβής τεκμηρίωσή τους. Η διαφάνεια του σχολικού βιβλίου είναι ένα συναφές κριτήριο. Οι προθέσεις και οι επιλογές των συγγραφέων («κρυφές παραδοχές»), με τις οποίες παρουσιάζουν την πραγματικότητα, οφείλουν να είναι διαφανείς, όπως και η αξιόπιστη παρουσίαση άλλων λαών και πολιτισμικών ομάδων. Ένα άλλο σημαντικό κριτήριο είναι η διδακτική καταλληλότητα του σχολικού βιβλίου, έτσι ώστε να υποβοηθά τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία και να ανταποκρίνεται στις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών. Οι δυνατότητες που μας προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες πρέπει να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερο για τη βελτίωση των σχολικών βιβλίων. Στο πλαίσιο της διδακτικής καταλληλότητας είναι, επίσης, σημαντική η συσχέτιση του περιεχομένου με τον διαθέσιμο διδακτικό χρόνο στο πρόγραμμα διδασκαλίας και η εναρμόνισή του με το πρόγραμμα διδασκαλίας, ο οποίος μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: α) καθέτως, με τη σωστή ένταξη ενός σχολικού βιβλίου σε μια σειρά σχολικών βιβλίων του ίδιου μαθήματος για διαφορετικές τάξεις, ώστε να αποφεύγονται επαναλήψεις, β) οριζοντίως, με τον συντονισμό των βιβλίων διάφορων μαθημάτων της ίδιας τάξης. Τέλος, εξίσου σημαντικά είναι τα τεχνικά και αισθητικά χαρακτηριστικά που κάνουν ελκυστικά και ανθεκτικά τα σχολικά βιβλία²⁴ (Ξωχέλλης, 2009: 29-31).

²⁴Ερευνα του Ξωχέλλη (Ξωχέλλης, 2009: 31) για τις απόψεις καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου για τα σχολικά βιβλία ως προς το περιεχόμενο και τη διδακτική τους καταλληλότητα, έδειξε ότι το 1980/81 σε υψηλά ποσοστά, οι καθηγητές δήλωναν ότι ήταν ανεπαρκή από επιστημονική και διδακτική άποψη. Αντιθέτως το 2000/01 τα θεώρησα σε μεγάλο ποσοστό ως καλά ή και πολύ

Οι απόψεις για τα κριτήρια των σχολικών εγχειριδίων είναι πολυάριθμες, κινούνται, ωστόσο, όλες γύρω από βασικούς άξονες, όπως η επιστημονική εγκυρότητα, η παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, η τεχνική αρτιότητα, η εμφάνιση, η κοινωνικοποιητική λειτουργία, η δομή, η οργάνωση και η συμφωνία του σχολικού εγχειριδίου με το Πρόγραμμα Σπουδών (Μπαγιάτη, 2013: 78).

Παρά τον ουσιαστικό ρόλο της αξιολόγησης ως ανατροφοδοτικού παράγοντα διαρκούς βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων αλλά και ως βασικό μέρος της διαδικασίας παραγωγής τους, στην Ελλάδα απουσιάζει ένα θεσμικό πλαίσιο που να ορίζει διαδικασία αξιολόγησής τους. Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων όφειλε να είναι μία συνεχής μορφωτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση και την αναθεώρησή τους (Μπονίδης, 2005: 108). Σε μία τέτοια διαδικασία αξιολόγησης είναι σημαντικό να συγκεντρώνονται και να συνεκτιμώνται οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών για την αποτελεσματικότητα του κάθε σχολικού εγχειριδίου στη διαδικασία της μάθησης.

Σε χώρες του εξωτερικού, όπως και στη Γερμανία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλά σχολικά εγχειρίδια αυτό που ανταποκρίνεται στην τάξη τους. Για να διαλέξουν το κατάλληλο, υποβάλλουν τα σχολικά εγχειρίδια σε ανάλυση, απαντώντας σε διάφορα τεστ αναγνωσιμότητας και απαντώντας σε βασικές ερωτήσεις που αφορούν στην απλότητά του, δηλαδή κατά πόσο είναι απλά στην παρουσίαση, (έχουν απλό λεξιλόγιο και επεξηγήσεις), και στη δόμησή του, (κατά πόσο υπάρχει συνέχεια στα νοήματα και διακρίνονται οι σημαντικές πληροφορίες). Επιπλέον, ελέγχεται η συνομία τους και η κατεύθυνση στον στόχο τους, ενώ εξετάζεται και κατά πόσο προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 234-235).

2.8 Το μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Ελλάδα

Η πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών στο σχολείο, το περιεχόμενο καθώς και οι σκοποί του ειδικού μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», αποτελούσαν ανέκαθεν αντικείμενο έντονων προβληματισμών και αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους εκπροσώπους των διαφορετικών τάσεων της πολιτικής και της παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα (Καρακατσάνη, 2003). Στη συνέχεια θα γίνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή της εισαγωγής του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στο σχολείο.

2.8.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Ελλάδα

Από τις αρχές του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα, η «Αγωγή του Πολίτη», όπως λεγόταν μέχρι πρόσφατα το μάθημα, γινόταν στο πλαίσιο της γενικής αγωγής και επεδίωκε την αγάπη για την πατρίδα και την υπακοή στην κρατική εξουσία. (Διακογεωργίου, 2018: 34). Η ανάγκη της εισαγωγής της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής ως αυτόνομου μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έγινε αισθητή στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Χριστιάς, 1983: 70). Στο Πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο το οποίο διεξήχθη στην Αθήνα το 1904 γίνεται πρόταση, η οποία όμως δεν εγκρίνεται, για την εισαγωγή του μαθήματος «Δικαιώματα και καθήκοντα του έλληνα πολίτη και εθνική κατήχηση» (Διακογεωργίου, 2018: 34).

Το 1931 εισάγεται στην Ελλάδα το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για μικρό χρονικό διάστημα και συγκεκριμένα μέχρι το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου. Κατά το τέλος της δεκαετίας του 1940 επιχειρείται η εκ νέου εισαγωγή του μαθήματος στα Αναλυτικά Προγράμματα. Το 1949 εισηγείται ο τότε υπουργός Παιδείας, Κωνσταντίνος Τσάτσος τη διδασκαλία του μαθήματος “Αγωγής του Πολίτη” στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Σε συνέδριο του 1949 καθιερώνεται μετά από έντονες

αντιπαραθέσεις και διαμάχες ο τίτλος «Αγωγή του Πολίτου» για το συγκεκριμένο αντικείμενο μάθησης, το οποίο το προσδιορίζει για πολλές δεκαετίες (Κουτσοιράκης, 1994: 55). Με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και σε συνεργασία με την Οργάνωση Ηθικού Εξοπλισμού Νέων, το 1955 εφαρμόζεται για τις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου το Πρόγραμμα «Δελτίο Ασκήσεως Αρετών» με στόχο τη γνωριμία από την πλευρά των μαθητών των χαρακτηριστικών της ενάρετης ζωής, των καλών πράξεων και της άμιλλας (Καρακατσάνη, 2004: 136). Η επίσημη καθιέρωση του μαθήματος στην Ε' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου γίνεται με το Βασιλικό Διάταγμα της 30^{ης}/1^{ου}/1957 «Περί του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου για τα πατριδογνωστικά μαθήματα»²⁵. Από το 1957 έως και το 1963 τα εγχειρίδια για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτου εκδίδονταν από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους. Από το σύνολο των 16 εγχειριδίων μόνο τα 4 είχαν την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας (Διακογεωργίου, 2018: 35). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 της Κυβέρνησης του Δημοκρατικού Κέντρου (με πρωθυπουργό τον Γεώργιο Παπανδρέου, Υπουργό Παιδείας τον Λουκή Ακρίτα και μεταρρυθμιστή της Εκπαίδευσης Ευάγγελο Παπανούτσο)²⁶ εισήγαγε και καθιέρωσε σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης πολλά προοδευτικά μέτρα, και μεταξύ άλλων καθιέρωσε την εισαγωγή της διδασκαλίας του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής στο Γυμνάσιο και Λύκειο με τίτλο «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Δικαίου». Το Πρόγραμμα περιλάμβανε εκτενή ύλη με βάση την οποία συντάχτηκαν τα πρώτα διδακτικά βιβλία για το μάθημα (Διακογεωργίου, 2018: 36).

Η πρώτη κυβέρνηση της δικτατορίας κατήργησε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και χαρακτήρισε το έργο της αντεθνικό και αντιχριστιανικό. Την ίδια περίοδο καταργείται και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,

²⁵ Σχετικά με το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου το Διάταγμα ΒΔ. 30/1/1957, τ.1^ο, αρ. φύλλου 14, σ.93, αναφέρει ότι: «Έχει σκοπό την ανάπτυξιν του μαθητού, ώστε να καταστεί ούτος καλός Έλλην πολίτης ως άτομον και εις τας σχέσεις του προς τους άλλους και προς το Κράτος».

²⁶ Περισσότερα για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964, βλ. Σ. Μπουζάκη, 2002. *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα- Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*: ΚΕΙΜΕΝΑ: Εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, Συζητήσεις στη Βουλή- Σχόλια, τ. Β', (Δ' έκδοση), Αθήνα: Gutenberg, σσ. 145-231.

επανέρχεται η καθαρεύουσα στα σχολεία όλων των βαθμίδων, ενώ καταργείται και η διδασκαλία του μαθήματος της «Αγωγής του Πολίτη». Το 1967 επιβλήθηκε η διδασκαλία του νέου μαθήματος με την ονομασία «Σκοποί της Επαναστάσεως», το οποίο είχε περιεχόμενα σχετικά με τις αρχές και τους στόχους του δικτατορικού καθεστώτος. Το 1969 επιχειρείται η επαναφορά του μαθήματος στην ΣΤ΄ τάξη με τίτλο «Αγωγή του Πολίτη», με το Βασιλικό Διάταγμα 702/1969. Το 1972 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως προκήρυξη για τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων ανάμεσα στα οποία αναφέρεται και η Αγωγή του Πολίτου²⁷. Με την αποκατάσταση της Δημοκρατίας το 1974, ξανάρχισε η διδασκαλία της «Αγωγής του Πολίτη» και παράλληλα συγγράφηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Με τα μεταρρυθμιστικά μέτρα για την παιδεία κατά την περίοδο 1981-1988, εντάχθηκε η Πολιτική Αγωγή στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού με το μάθημα «Μελέτη του Περιβάλλοντος» και στις δύο ανώτερες με το μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή», στη Γ΄ Γυμνασίου με το μάθημα «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» και στη Γ΄ Λυκείου με το «Αρχές Πολιτικής Επιστήμης και Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» (Διακογεωργίου, 2018: 39).

Γενικός σκοπός του μαθήματος «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» ήταν, ανεξάρτητα από τις όποιες διαφοροποιήσεις, να μεταδώσει στον μαθητή γνώσεις και να τον καταστήσει υπεύθυνο σε κάθε κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Κατά την περίοδο 1981-1988 συγγράφηκαν τα σχολικά εγχειρίδια με τίτλο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ και για πρώτη φορά συνοδεύονται από αντίστοιχα βιβλία για τον εκπαιδευτικό. Ο σκοπός του μαθήματος τη συγκεκριμένη περίοδο αποβλέπει να βοηθήσει τους μαθητές: 'να γνωρίσουν την οργάνωση και τη λειτουργία της ελληνικής κοινωνίας και τις αξίες στις οποίες στηρίζεται 'να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί για το άτομο και το σύνολο 'να αναπτύξουν την

²⁷Σύμφωνα με την προκήρυξη 98245/24-8-1972/ΦΕΚ, «Δια της διδασκαλίας του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτου επιδιώκεται η εισαγωγή του μαθητού εις την σύγχρονον οργανωμένην Ελληνικήν Κοινωνίαν δια της συνειδητοποιήσεως κατά το δυνατόν των δικαιωμάτων και των καθηκόντων αυτού εις την Κοινότητα της οικογένειας, του σχολείου, του επαγγέλματος, του Κράτους και της Εκκλησίας με απώτερον σκοπόν ν' αναδειχθεί ούτος εις καλόν Έλληνα πολίτη και Χριστιανό».

κριτική σκέψη αναφορικά με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνείδηση, ώστε να μετέχουν υπεύθυνα και δημιουργικά στη ζωή μιας δημοκρατικής κοινωνίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 1987).

Το 2000-2006 τα βιβλία της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» αντικαθίστανται από νέα με τον ίδιο τίτλο, αλλά με εμπλουτισμένη ύλη προσαρμοσμένη σε νέα δεδομένα και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Στα νέα βιβλία της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» ενσωματώνονται με σημαντική καθυστέρηση θέματα που αφορούν τη θέση της χώρας στην Ευρώπη και τη Διεθνή Κοινότητα (Διακογεωργίου, 2018: 40).

Ως αυτοτελές μάθημα εμφανίζεται η «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στην Ε΄ Δημοτικού. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1977, η Αγωγή του Πολίτη έχει σκοπό να βοηθήσει τον μαθητή να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του σωστά στη ζωή της κοινότητας που ανήκει και να τον προετοιμάσει με άμεσο, πρακτικό και ιδιαίτερα βιωματικό τρόπο στη συνειδητή άσκηση των δικαιωμάτων και των καθηκόντων, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ελεύθερο και δημοκρατικό πολίτη (Αναλυτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου Π.Δ. 1034/12.11.1977-ΦΕΚ 347, 1977. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 52).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ²⁸) για την Προσχολική και την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, σκοπός του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» είναι η κοινωνική και η πολιτική αγωγή των μαθητών και αυριανών πολιτών, η οποία διαμορφώνεται κυρίως μέσω των μαθημάτων της «Μελέτης Περιβάλλοντος» (Νηπιαγωγείο και πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Ε΄-ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού και Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ τα μαθήματα μέσω των οποίων διδάσκεται η «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» υποβοηθούν με ένα συνεκτικό και συστηματικό τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες. Ταυτόχρονα μαζί

²⁸ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α΄ (Φ.Ε.Κ. τ. Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03): Έργο: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ», σ. 3962.

με άλλα μαθήματα και δραστηριότητες της σχολικής ζωής όπως η Φυσική Αγωγή, η Οικιακή Οικονομία, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή Καταναλωτή, η Κυκλοφοριακή Αγωγή και Περιβαλλοντική Αγωγή, συντελούν, ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά προβλήματα που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' του Δημοτικού το μάθημα διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα.

2.8.2 Η «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών συντάχθηκε και σχεδιάστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με στόχο να φωτίζονται πολυπρισματικά τα γνωστικά αντικείμενα και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Ο σκοπός της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στην υποχρεωτική Εκπαίδευση σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την υποχρεωτική Εκπαίδευση είναι:

- Η πνευματική ανάπτυξη, με την προώθηση της γνώσης και της κατανόησης του βαθύτερου νοήματος και σκοπού της ζωής και των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών της ανθρώπινης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή.
- Η ηθική ανάπτυξη, με την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία.

- Η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι.
- Η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού.
- Η ανάπτυξη της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική κληρονομιά.
- Η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης.²⁹

2.8.3 Ειδικοί σκοποί της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»

Με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αποσαφηνίσουν έννοιες και να αποκτήσουν γνώσεις για την άμεση και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.
- Να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας, για την κατά το δυνατόν αυτόνομη διερεύνηση υποθέσεων και καταστάσεων μέσα από την κριτική ανάλυση των δεδομένων και για την εξαγωγή συμπερασμάτων που είναι χρήσιμα για την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη.

²⁹Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α΄ (Φ.Ε.Κ. τ. Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03): ΕΡΓΟ: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ», σ. 3962.

- Να εσωτερικεύσουν αξίες και να αναπτύξουν στάσεις που σχετίζονται με το ήθος και τη συμπεριφορά του υπεύθυνου ενεργού πολίτη, ο οποίος θα είναι ικανός να συμμετέχει κριτικά και δυναμικά στη λήψη αποφάσεων και στην υλοποίηση σχετικών πράξεων σε διαφορετικούς τύπος οργανωμένων κοινωνιών.

- Να προσεγγίσουν, ειδικότερα, με τρόπο ολιστικό και διαθεματικό και να κατανοήσουν έννοιες, όπως είναι τα δικαιώματα του ανθρώπου, η δημοκρατία, η κοινωνική, οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ειρήνη και η διεθνής συνεργασία και κατανόηση, ώστε να τις συσχετίσουν με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από το άμεσο τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον.

- Να καλλιεργήσουν τον σεβασμό προς την ετερότητα, να αναπτύξουν πρακτικές αποδοχής της διαφορετικότητας να κατανοήσουν την έννοια του πολίτη και να συνειδητοποιήσουν το ρόλο του Έλληνα πολίτη.

- Να αναπτύξουν ερευνητική διάθεση, να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για ό, τι συμβαίνει γύρω τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές και συλλογικές εργασίες και δράσεις για την επίτευξη κοινών σκοπών.

- Να εξετάζουν τα θέματα κοινωνικής πραγματικότητας λαμβάνοντας υπόψη όλες τους τις διαστάσεις (κοινωνική, οικονομική, πολιτική κτλ.).

- Να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο και να τοποθετούνται ενεργά σε θέματα κοινωνικά που εμφανίζονται σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

- Να ενθαρρύνονται να επινοούν πρωτότυπες ιδέες για την επίλυση προβλημάτων και να καταστούν ικανοί να τις υλοποιούν.

- Να ασκηθούν στη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου, προκειμένου να περιγράψουν ένα κοινωνικό ή πολιτικό φαινόμενο, να τοποθετηθούν σε ένα θέμα και να επικοινωνήσουν με αποτελεσματικό τρόπο.

2.8.4 Οργάνωση θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε΄ τάξης Δημοτικού

Το περιεχόμενο σπουδών του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε΄ τάξης δημοτικού οργανώνεται σε 4 θεματικές ενότητες, οι οποίες παρουσιάζονται επιγραμματικά παρακάτω:

Ενότητα Α :Είμαστε όλοι πολίτες
Κεφάλαιο 1 ^ο : Πού ανήκω;
Κεφάλαιο 2 ^ο : Τα ονόματα είναι κάτι περισσότερο από λέξεις
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ζούμε όλοι μαζί στην Ελλάδα
Κεφάλαιο 4 ^ο : Περικλής, πολίτης Αθηναίος
Κεφάλαιο 5 ^ο : Το κράτος και το έθνος
Κεφάλαιο 6 ^ο : Είμαστε πολίτες της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου
Κεφάλαιο 7 ^ο : Είναι και δική μου δουλειά;
Κεφάλαιο 8 ^ο : Τι έμαθα ως τώρα – Εν συντομία

Ενότητα Β:Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις
Κεφάλαιο 1 ^ο : Γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας, αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας
Κεφάλαιο 2 ^ο : Υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η ελληνική πολιτεία προστατεύει τα δικαιώματά μας
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τι έμαθα ως τώρα – Εν συντομία

Ενότητα Γ: Ζούμε στη δημοκρατία
Κεφάλαιο 1 ^ο : Τι είναι δημοκρατία;
Κεφάλαιο 2 ^ο : Το δημοκρατικό πολίτευμα στην Ελλάδα
Κεφάλαιο 3 ^ο : Πώς λειτουργεί το Ελληνικό Κοινοβούλιο
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η δημοκρατία στην καθημερινή μας ζωή
Κεφάλαιο 5 ^ο : έμαθα ως τώρα – Εν συντομία

Ενότητα Δ: Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ερευνώ – σκέφτομαι – αποφασίζω
Κεφάλαιο 2 ^ο : Οι αποφάσεις στον Δήμο
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο ενεργός πολίτης αποφασίζει, συμμετέχει και δρα
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τι έμαθα ως τώρα

2.8.5 Οργάνωση θεματικών ενοτήτων του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού

Το περιεχόμενο σπουδών του μαθήματος της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού οργανώνεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες, οι οποίες παρουσιάζονται επιγραμματικά παρακάτω:

1^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η συγκεκριμένη θεματική ολοκληρώνεται σε 4 ενότητες, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια:

Ενότητα Α΄ : Η οικογένεια
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η οικογένεια, τα μέλη της και οι μεταξύ τους σχέσεις
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ρόλοι, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών της οικογένειας
Κεφάλαιο 3 ^ο : Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια
Ενότητα Β΄ : Το Εκπαιδευτικό Σύστημα
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ένα σχολείο για όλους
Ενότητα Γ΄ : Η Εκκλησία
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η εκκλησία της Ελλάδος
Κεφάλαιο 2 ^ο : Άλλα θρησκευόμενα στην Ελλάδα

Ενότητα Δ΄ : Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής
Κεφάλαιο 1 ^ο : Οι Δήμοι και οι Κοινότητες στην Ελλάδα
Κεφάλαιο 2 ^ο : Οργάνωση – Διοίκηση των Δήμων και Κοινοτήτων
Κεφάλαιο 3 ^ο : Οι εκλογές στο Δήμο
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η οικονομική οργάνωση των Δήμων
Κεφάλαιο 5 ^ο : Οργανωμένες ομάδες – Σύλλογοι

2^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΚΑΙ Η ΠΟΛΙΤΕΙΑ

Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε 2 υποενότητες, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια:

Ενότητα Α΄ : Κράτος και πολίτευμα
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το κράτος
Κεφάλαιο 2 ^ο : Το πολίτευμα και οι μορφές του
Κεφάλαιο 3 ^ο : Το Δημοκρατικό Πολίτευμα
Κεφάλαιο 4 ^ο : Οι λειτουργίες της κρατικής εξουσίας
Κεφάλαιο 5 ^ο : Το Ελληνικό Σύνταγμα
Ενότητα Β΄ : Κράτος και Πολίτης
Κεφάλαιο 1 ^ο : Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη
Κεφάλαιο 2 ^ο : Πνευματικά δικαιώματα
Κεφάλαιο 3 ^ο : Πολιτική άμυνα και πολιτική προστασία
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η ενημέρωση του πολίτη

3^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΚΑΙ Η ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΝΩΣΗ

Στην 3η θεματική ενότητα δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η θεματική αυτή χωρίζεται σε δύο ενότητες με τα ακόλουθα κεφάλαια:

Ενότητα Α΄ : Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελλάδα
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Ευρωπαϊκή Ένωση: όργανα και λειτουργίες της
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση
Κεφάλαιο 3 ^ο : Σχέσεις μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Ενότητα Β΄ : Οι Ευρωπαίοι πολίτες
Κεφάλαιο 1 ^ο : Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Κεφάλαιο 2 ^ο : Δικαιώματα και υποχρεώσεις των Ευρωπαίων πολιτών

4^η ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΚΑΙ Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ

Η θεματική αυτή χωρίζεται σε δύο ενότητες, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια:

Ενότητα Α΄ : Διεθνείς Οργανισμοί και Οργανώσεις
Κεφάλαιο 1 ^ο : Παγκόσμια Προβλήματα
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών
Ενότητα Β΄ : Τα ανθρώπινα δικαιώματα
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου
Κεφάλαιο 2 ^ο : Τα Δικαιώματα του Παιδιού

2.9 Το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στη Γερμανία

Στη Γερμανία το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» θεωρείται ένα σχετικά νέο γνωστικό αντικείμενο. Ενώ πάντα γινόταν συζήτηση για την αναγκαιότητα της πολιτικής διαπαιδαγώγησης στο σχολείο, η θεσμοθέτησή της πραγματοποιήθηκε σε σχέση με τον εκδημοκρατισμό των πολιτικών συστημάτων. Η Δημοκρατία της Βαϊμάρης (1918-1933) προσπάθησε ανεπιτυχώς

να εισάγει το μάθημα στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Μόλις μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την κατάρρευση του Εθνικοσοσιαλισμού πείσανε οι Σύμμαχοι να εισαχθεί το μάθημα σε όλα τα σχολεία. Από το 1949 και μετά μπήκε σταδιακά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Ομοσπονδιακών Κρατιδίων της Γερμανίας με διαφορετικές ονομασίες (Sozialkunde, Politische Bildung, Gesellschaftslehre). Στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν δύο σχολικά μαθήματα τα οποία προφυλάσσονται συνταγματικά από κάθε ριζική αλλαγή ή κατάργηση, τα Θρησκευτικά και η Πολιτική Παιδεία. Στην Πολιτική Παιδεία πρόκειται βέβαια περισσότερο για εκπαιδευτική αποστολή, όχι μόνο ως περιεχόμενο του ειδικού μαθήματος, αλλά και στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας. Το Σύνταγμα κάθε Ομοσπονδιακού Κρατιδίου, σύμφωνα με τη δική του εκπαιδευτική πολιτική συστήνει την γενικότερη εκπαίδευση των μαθητών στο πνεύμα της ελευθερίας, της δημοκρατίας και συμφιλίωσης των λαών, χωρίς να υποχρεώνει την δημιουργία ενός ξεχωριστού σχολικού μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας (Ackermann, 1974). Γι' αυτό τον λόγο διαμορφώνεται ένα αρκετά διαφορετικό πλαίσιο σε κάθε Ομοσπονδιακό Κρατίδιο³⁰.

Στη διάσκεψη των υπουργών πολιτισμού (και παιδείας), το 2009 τονίζεται η ενίσχυση της δημοκρατικής αγωγής στο σχολείο που οφείλει να είναι ένας «χώρος βιωματικής δημοκρατίας», με την εκμάθηση σεβασμού απέναντι στους συνανθρώπους και στις διαφορετικές απόψεις, την τήρηση κανόνων, την ανοχή στη διαφορετικότητα και την ειρηνική επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων. Τονίζεται εξίσου ότι σημαντικό είναι η δημοκρατική εκπαίδευση να πραγματοποιείται μέσω όλων των γνωστικών αντικειμένων και όχι μόνο της Πολιτικής Παιδείας.

Σύμφωνα με το αντίστοιχο υπουργείο πολιτισμού του Βερολίνου (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie der Stadt Berlin), οι ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία επιφέρουν και αλλαγές στις πολιτιστικές και

³⁰Deutscher Bundestag, *Schulischer Politikunterricht in den Bundesländern*, 2016. Bundeszentrale für politische Bildung, [<https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193591/politische-bildung-in-der-schule>].

κοινωνικές δομές του Βερολίνου. Ως εκ τούτου, σκοπός είναι η δημοκρατική εκπαίδευση και η ανοχή στη διαφορετικότητα ως πρόληψη για τη μη-εκδήλωση αντισημιτισμού, ισλαμισμού, ακραίων δεξιών φαινομένων και διακρίσεων αλλά και η ενθάρρυνση για κοινωνική και πολιτική ενεργή συμμετοχή. Ανομοιογένεια και διαφορετικότητα δεν πρέπει να εκλαμβάνονται πια σαν πρόβλημα αλλά να αντιλαμβάνονται ως ευκαιρία³¹.

Στο Βερολίνο σύμφωνα με το νέο και αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2016/17 επιχειρείται για πρώτη φορά, μία διεπιστημονική προσέγγιση του νέου μαθήματος «Κοινωνικές Επιστήμες» το οποίο είναι άθροισμα των γνωστικών αντικειμένων: Ιστορία, Γεωγραφία, Πολιτική Παιδεία και διδάσκεται τρεις ώρες την εβδομάδα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να επιτευχθεί μία διεπιστημονική προσέγγιση των επιλεγμένων θεμάτων υπό διαφορετικές οπτικές. Για την παρούσα εργασία θα ληφθεί υπόψη μόνο η οπτική πλευρά της Πολιτικής Παιδείας και όχι η ιστορική/γεωγραφική οπτική, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει η σύγκριση με το μάθημα «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» στην Ελλάδα.

2.9.1 Σκοπός του μαθήματος «Κοινωνικές Επιστήμες» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση του Βερολίνου

Στο πλαίσιο του μαθήματος των Κοινωνικών Επιστημών – Πολιτικής Παιδείας οι μαθητές ασχολούνται με τις διάφορες μορφές της κοινωνικής συμβίωσης των ανθρώπων σε διαφορετικούς χώρους της γης, στο παρελθόν, παρόν και μέλλον.

Οι μαθητές θα ασχοληθούν με φαινόμενα της Πολιτικής αλλά και της Ιστορίας και Γεωγραφίας, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο μια ιστορική, πολιτική και δημοκρατική συνείδηση.

³¹ Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2019). Politische Bildung-Gesamtstrategie für die Politische Bildung, [<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/politische-bildung/>].

Επίσης, ξετυλίγοντας την προσωπική τους ταυτότητα θα γνωρίσουν δυνατότητες υπεύθυνης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και στη Δημοκρατία. Θα αποκτήσουν χωρικό και ιστορικό προσανατολισμό και θα αναπτύξουν στάσεις υπεύθυνης συμπεριφοράς.

Ως απάντηση στην αυξημένη πολυπλοκότητα της πραγματικότητας προσφέρει το μάθημα τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν οι μαθητές διάφορα θέματα κοινωνικής πραγματικότητας, που εμφανίζονται τοπικά, εθνικά και παγκόσμια, λαμβάνοντας υπόψη όλες τους τις διαστάσεις. Μέσω της δικτυωμένης προσέγγισης υποδειγματικών θεμάτων οι μαθητές θα αναπτύξουν πολυδιάστατη σκέψη για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων.

Με την κατάλληλη επιλογή των θεμάτων και μία προσαρμοσμένη στους μαθητές επεξεργασία/διδασκαλία τους, θα γνωρίσουν τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα, έτσι ώστε να εφοδιαστούν κατάλληλα για την αντιμετώπισή τους. Θα προσεγγίσουν έννοιες και θέματα σχετικές με τον κοινωνικό πλουραλισμό και κοινωνικό αποκλεισμό, την πολιτιστική και θρησκευτική πολυμορφία, την ενωμένη Ευρώπη, τις μεταναστευτικές κινήσεις και την παγκοσμιοποίηση, συγκρούσεις για την εκμετάλλευση πόρων και την αειφόρο ανάπτυξη, την επίλυση συγκρούσεων, τόσο σε προσωπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, τα δικαιώματα των παιδιών και την ενασχόληση με τα ψηφιακά μέσα. Η διαδικασία της μάθησης οφείλει να ξεκινάει μέσα από τα συγκεκριμένα και τα οικεία και στη συνέχεια να επεκτείνεται στα αφηρημένα και άγνωστα.

2.9.2 Οργάνωση θεματικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος Κοινωνικές Επιστήμες της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης στο Βερολίνο

Ένα από τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα «Κοινωνικές Επιστήμες» είναι το *trio Gesellschaftswissenschaften, Berlin Brandenburg* του εκδοτικού οίκου Schroedel Westermann, ενός από τους μεγαλύτερους εκδοτικούς οίκους σχολικών εγχειριδίων.

Το εγχειρίδιο αποτελείται από 6 υποχρεωτικές θεματικές ενότητες και 7 κατ' επιλογή υποχρεωτικές θεματικές από τις οποίες εκπαιδευτικός και μαθητές θα επιλέξουν μία για κάθε σχολικό έτος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιεχόμενα του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου.

Εισαγωγή στο μάθημα «Κοινωνικές Επιστήμες / Ιστορία-Γεωγραφία-Πολιτική»
1 ^η Ενότητα: Διατροφή – πώς χορταίνουν οι άνθρωποι
2 ^η Ενότητα: Νερό – μόνο φύση ή στα ανθρώπινα χέρια;
3 ^η Ενότητα: Τουρισμός και κινητικότητα – πιο γρήγορα, πιο μακρά πιο έξυπνα;
4 ^η Ενότητα: Δημοκρατία και συμμετοχή – ίσα δικαιώματα για όλους
5 ^η Ενότητα: Πόλη και αστική ποικιλομορφία – όφελος ή πρόβλημα;
6 ^η Ενότητα: Ευρώπη – χωρίς όρια/σύνορα;
Ενότητες κατ' επιλογήν υποχρεωτικές (επιλέγεται μία ενότητα για κάθε σχολικό έτος)
7 ^η Ενότητα: 9 ^η Ενότητα: ΜΜΕ – πάντα ένα κέρδος;
8 ^η Ενότητα: Ποικιλομορφία στη κοινωνία – Πρόκληση και/ή ευκαιρία;
9 ^η Ενότητα: Μόδα και κατανάλωση – συμμετοχή με κάθε κόστος;
10 ^η Ενότητα: Να δουλεύεις για να ζεις – να ζεις για να δουλεύεις;
11 ^η Ενότητα: Θρησκείες στην κοινωνία: Μαζί ή εναντίον του άλλου;
12 ^η Ενότητα: Κόσμος των παιδιών – ασφαλής κόσμος; (Kinderwelten – heile Welten?)

Β' ΜΕΡΟΣ

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, αναλυτικά το ερευνώμενο υλικό, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

3.1 Σκοπός της έρευνας

Το σχολικό εγχειρίδιο δεν αποτελεί μόνο μέσο μετάδοσης της γνώσης. Επιδρά σε συναισθηματικό και κανονιστικό επίπεδο στους μαθητές και μπορεί ανάλογα με το περιεχόμενό του να ενισχύσει, να εξασθενίσει, να εξουδετερώσει στάσεις, καθώς και να διαμορφώσει νέες. Σημαντικό πεδίο της έρευνας σχολικών εγχειριδίων, όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο για την έρευνα σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα, κατέχει η εξέταση ύπαρξης στερεοτύπων, προκαταλήψεων και της εικόνας του «άλλου».

Ως προς την Ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολικά εγχειρίδια έχουν γίνει κάποιες ανάλογες έρευνες στην Ελλάδα, που αποτέλεσαν και το θεωρητικό έρεισμα αυτής της εργασίας. Η έρευνα των Κοντάκου, Κόνσολα και Χατζηγεωργίου (1998: 322-323), με τίτλο *«Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών όπως εμφανίζεται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια»*, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι στα εγχειρίδια της «Γλώσσας» της Α' τάξης (1983), Β' τάξης (1984), Γ' τάξης (1993) και Δ', Ε', ΣΤ' τάξεις (1995) οι ιδέες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Ευρωπαϊκής Ολοκλήρωσης δεν εμφανίζονται με την αναμενόμενη προτεραιότητα. Στη διατριβή της Βούκανου (2009), με τίτλο *«Ευρωπαϊκή διάσταση και Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η διερεύνηση της εισαγωγής των Ευρωπαϊκών αξιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*, το δείγμα αποτέλεσαν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια των μαθημάτων Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Ιστορίας, Μελέτης Περιβάλλοντος και Θρησκευτικών όλων των τάξεων της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην εργασία αυτή οι αναφορές στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση φαίνεται να είναι αρκετές. Στη διατριβή του Κοντάκου (2009), με τίτλο «*Το ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*» ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ευρωπαϊκές αξίες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα της διδακτέας ύλης στο μάθημα της «Γλώσσας» των τάξεων Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στις περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν έχει επιλεγεί ως αντικείμενο έρευνας το σχολικό εγχειρίδιο της «Γλώσσας» λόγω της πληθώρας των θεμάτων που παρουσιάζουν. Αντίστοιχες έρευνες, για το σχολικό εγχειρίδιο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» συγκριτικά με άλλη ευρωπαϊκή χώρα, ως προς την προώθηση των κοινών αξιών και αρχών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διατυπώνονται στον «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» δεν εντοπίστηκαν.

Αξίζει να αναφερθεί σ' αυτό το σημείο μία από τις πρόσφατες έρευνες του Ινστιτούτου «Georg Eckert» της Γερμανίας, που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Hildesheim, το 2014, ύστερα από εντολή της κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, με θέμα τη μετανάστευση, την ένταξη και τη διαφορετικότητα (Migration, Integration und Diversität). Στόχος της έρευνας είναι να ερευνήσει με ποιον τρόπο παρουσιάζονται η μετανάστευση και η ένταξη αναφορικά με τη κοινωνική πολυμορφία στη Γερμανία, και κατά πόσο συμβάλουν τα σχολικά εγχειρίδια στην ανάπτυξη της αποδοχής απέναντι στη διαφορετικότητα. Η έρευνα διεξήχθη σε 65 εγκεκριμένα σχολικά βιβλία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Γερμανίας, των γνωστικών αντικειμένων: Ιστορία, Γεωγραφία και Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το θέμα της μετανάστευσης παρουσιάζεται κυρίως ως συγκρουσιακό και η ένταξη ως στοίχημα για να υπάρχει ομοιογένεια στην κοινωνία³².

³²Η έρευνα διεξήχθη στα Ομοσπονδιακά κρατίδια της Βαυαρίας, Βόρειας Ρηνανίας Βεστφαλίας, Σαξονίας, Βερολίνου και Βραδεμβούργου (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014), *Schulbuchstudie Migration und Integration*, [http://www.leibniz-bildungspotenziale.de/pdf/LERN%202017_Niehaus.pdf].

Ένας από τους στόχους του στρατηγικού πλαισίου «ΕΚ 2020» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018: 2), στον τομέα της εκπαίδευσης είναι η προαγωγή της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη στα κοινά. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί τις διαπολιτισμικές ικανότητες, τις δημοκρατικές αξίες και τον σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων, να προλαμβάνει και να καταπολεμά κάθε μορφή διακρίσεων και ρατσισμού, να εξοπλίζει τους νέους, ώστε να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνανθρώπους τους από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη και η σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της Ε' και ΣΤ' τάξης (Ελλάδας και Βερολίνου-Γερμανίας) και η καταγραφή και διερεύνηση των κοινών αξιών και των γενικών αρχών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω των παραπάνω εγχειριδίων (Αξιοπρέπεια, Ελευθερία, Δημοκρατία, Ισότητα, Δικαιοσύνη, Σεβασμός Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων), όπως αυτές έχουν καταγραφεί στη «Χάρτα Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης».

3.2 Επιλογή του ερευνώμενου υλικού

Για τη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκαν τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ε' και ΣΤ' τάξης, που χρησιμοποιούνται πανελλαδικά.

Της Ε' τάξης: Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου, Ε. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Της ΣΤ' τάξης: Νικολάου, Σ.-Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ντ.-Μ., Πασχαλιώρη, Β. (2006).*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Από τα γερμανικά εγχειρίδια επιλέχθηκε αυτό που χρησιμοποιείται στην πρωτεύουσα της Γερμανίας, στο Βερολίνο και στο Βραδεμβούργο. Η επιλογή του συγκριμένου γερμανικού εγχειριδίου έγινε, διότι πέραν του ότι στο συγκεκριμένο κρατίδιο είναι η πρωτεύουσα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας, χαρακτηρίζεται επίσης για την πολυπολιτισμική κοινωνία του. Ο πληθυσμός του Βερολίνου ανέρχεται στους 3,7 εκ. κατοίκους (Πηγή: Statistik Berlin-Brandenburg,<https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/>), εκ των οποίων το ένα τρίτο των κατοίκων έχει μεταναστευτικό υπόβαθρό (1,24 εκ.). Αυτό σαν γεγονός καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την μελέτη του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου, ήτοι το: Barth, W., Geyik, D., Grunemann, V., Lücke, M., Pankratz, W., Rüter, M., Schuster, H. (2016). *TrioGesellschaftswissenschaften 5/6, Berlin und Brandenburg (2016)*. Braunschweig: Westermann Schroedel.

Μελετήσαμε τα συγκεκριμένα εγχειρίδια και καταλήξαμε στις ενότητες που έχουν κοινό περιεχόμενο και θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια για την έρευνα. Όσον αφορά το γερμανικό σχολικό εγχειρίδιο, επιλέξαμε τις παρακάτω ενότητες για την παρούσα έρευνα:

4 ^η Ενότητα: Δημοκρατία και συμμετοχή – ίσα δικαιώματα για όλους
5 ^η Ενότητα: Πόλη και αστική ποικιλομορφία – όφελος ή πρόβλημα;
6 ^η Ενότητα: Ευρώπη – χωρίς όρια/σύνορα;
8 ^η Ενότητα: Ποικιλομορφία στη κοινωνία – Πρόκληση και/ή ευκαιρία;
10 ^η Ενότητα: Να δουλεύεις για να ζεις – να ζεις για να δουλεύεις;
11 ^η Ενότητα: Θρησκείες στην κοινωνία: Μαζί ή εναντίον του άλλου;

12^η Ενότητα: Κόσμος των παιδιών – ασφαλής κόσμος; (Kinderwelten – heile Welten?)

Από τα ελληνικά εγχειρίδια επιλέξαμε συγκεκριμένες ενότητες και κεφάλαια που έχουν συνάφεια μεταξύ τους. Αυτές είναι, από το εγχειρίδιο της Ε' τάξης, οι εξής:

Από την ενότητα Β': «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις»

Ενότητα Β: Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις
Κεφάλαιο 1 ^ο : Γνωρίζουμε τα δικαιώματά μας, αναλαμβάνουμε τις υποχρεώσεις μας
Κεφάλαιο 2 ^ο : Υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η ελληνική πολιτεία προστατεύει τα δικαιώματά μας
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τι έμαθα ως τώρα – Εν συντομία

Από την ενότητα Γ': «Ζούμε στη Δημοκρατία»

Ενότητα Γ: Ζούμε στη δημοκρατία
Κεφάλαιο 1 ^ο : Τι είναι δημοκρατία;
Κεφάλαιο 2 ^ο : Το δημοκρατικό πολίτευμα στην Ελλάδα
Κεφάλαιο 3 ^ο : Πώς λειτουργεί το Ελληνικό Κοινοβούλιο
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η δημοκρατία στην καθημερινή μας ζωή
Κεφάλαιο 5 ^ο : Τι έμαθα ως τώρα – Εν συντομία

Από την ενότητα Δ': «Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων»

Ενότητα Δ: Συμμετέχουμε στη λήψη αποφάσεων
Κεφάλαιο 1 ^ο : Ερευνώ – σκέφτομαι – αποφασίζω
Κεφάλαιο 2 ^ο : Οι αποφάσεις στον Δήμο
Κεφάλαιο 3 ^ο : Ο ενεργός πολίτης αποφασίζει, συμμετέχει και δρα
Κεφάλαιο 4 ^ο : Τι έμαθα ως τώρα

Οι ενότητες του εγχειριδίου της ΣΤ΄ τάξης που έχουν συνάφεια με τις παραπάνω και επιλέχθηκαν για την έρευνα, είναι οι εξής:

Της 1^{ης} θεματικής ενότητας τα παρακάτω κεφάλαια:

Ενότητα Α΄ : Η οικογένεια
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η οικογένεια, τα μέλη της και οι μεταξύ τους σχέσεις
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ρόλοι, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών της οικογένειας
Κεφάλαιο 3 ^ο : Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια
Ενότητα Β΄ : Το Εκπαιδευτικό Σύστημα
Κεφάλαιο 1ο: Εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο
Κεφάλαιο 2 ^ο : Ένα σχολείο για όλους
Ενότητα Γ΄ : Η Εκκλησία
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η εκκλησία της Ελλάδος
Κεφάλαιο 2 ^ο : Άλλα θρησκευματα στην Ελλάδα
Ενότητα Δ΄ : Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής
Κεφάλαιο 1 ^ο : Οι Δήμοι και οι Κοινότητες στην Ελλάδα
Κεφάλαιο 2 ^ο : Οργάνωση – Διοίκηση των Δήμων και Κοινοτήτων
Κεφάλαιο 3 ^ο : Οι εκλογές στο Δήμο
Κεφάλαιο 4 ^ο : Η οικονομική οργάνωση των Δήμων
Κεφάλαιο 5 ^ο : Οργανωμένες ομάδες – Σύλλογοι

Της 2^{ης} θεματικής ενότητας επιλέξαμε τα παρακάτω κεφάλαια:

Ενότητα Α΄ : Κράτος και πολίτευμα
Κεφάλαιο 3 ^ο : Το δημοκρατικό Πολίτευμα
Ενότητα Β΄: Κράτος και Πολίτης
Κεφάλαιο 1 ^ο : Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη

Από την τρίτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η ευρωπαϊκή Ένωση», επιλέξαμε τα εξής δύο κεφάλαια:

Ενότητα Β': Οι Ευρωπαίοι Πολίτες
Κεφάλαιο 1 ^ο : Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Κεφάλαιο 2 ^ο : Δικαιώματα και υποχρεώσεις των Ευρωπαίων Πολιτών

Από την τέταρτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η Διεθνής Κοινότητα», το εξής κεφάλαιο:

Ενότητα Β': Τα ανθρώπινα δικαιώματα
Κεφάλαιο 2 ^ο : Δικαιώματα του παιδιού

3.3 Μεθοδολογία έρευνας

Ως καταλληλότερη μέθοδος της παρούσας έρευνας κρίθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία έχει προταθεί από κοινωνικούς επιστήμονες της θετικιστικής προσέγγισης για την ανάλυση του περιεχομένου κειμένων, καθώς επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου και στη συνέχεια την ποιοτική ερμηνευτική αξιοποίησή του (Μπονίδης, 2004: 47).

Στην ανάλυση περιεχομένου για την έρευνα σχολικών βιβλίων εφαρμόζεται συχνά, ακόμα και σήμερα, ο τρόπος που πρότεινε ο Berelson. Σύμφωνα με τον Berelson τα χαρακτηριστικά αυτής της τεχνικής είναι «η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου» (όπως αναφ. στο: Μπονίδης, 2004: 48). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ερευνητική μέθοδο η οποία συμβάλει στην συστηματική κωδικοποίηση του γραπτού λόγου και στηρίζεται στη διαμόρφωση κατηγοριών στις οποίες μπορούν να ενταχθούν τμήματα του γραπτού λόγου που εξετάζει η έρευνα. Οι κατηγορίες στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου θα πρέπει να διακρίνονται από: α) ομοιογένεια, β) λεπτομέρεια, γ) αλληλοδιάκριση, δ) σαφήνεια και δ) ποσοτικοποίηση (Κυριαζή, 1999). Η κριτική που δέχτηκε η ποσοτική ανάλυση προέρχεται από τους υποστηρικτές της ποιοτικής ανάλυσης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η

επιστημονική έρευνα δεν μπορεί να στηρίζεται πάνω σε μετρήσεις, διότι πολλές από τις μεταβλητές είναι αδύνατον να μετρηθούν και θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να υπολογιστεί και το υπονοούμενο του κειμένου (Ευαγγέλου, 2004: 17).

Στη προσπάθεια δημιουργίας αντιθετιστικών ερευνητικών ποιοτικών παραδειγμάτων, εντάσσεται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Κατά τον Berelson (όπως αναφ. στο: Κοντάκος, 2009: 161-162), τα γνωρίσματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου είναι:

- Δεν υπάρχει αυστηρός διαχωρισμός ανάμεσα στην ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και για το λόγο αυτό ο συνδυασμός τους είναι σχεδόν αναπόφευκτος.
- Βασίζεται συχνά στην παρουσία ή την απουσία συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του περιεχομένου, παρά σε συχνότητες.
- Γίνεται σε μικρά ή μη ολοκληρωμένα δείγματα.
- Περιέχει σε μεγαλύτερη αναλογία μη περιεχόμενες δηλώσεις από ότι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.
- Ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο κάποιων βαθύτερων φαινομένων.
- Χρησιμοποιεί λιγότερο τυποποιημένες κατηγορίες, που επιλέγονται όταν έρθουν στην επιφάνεια.
- Χρησιμοποιεί περισσότερο σύνθετα θέματα από ό, τι η ποσοτική ανάλυση.

Η σύγκλιση των δύο τύπων ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί ένα μεικτό μοντέλο που είναι γνωστό ως «ποιοτική ανάλυση περιεχομένου».

Ως μονάδα καταγραφής (recording units) των δεδομένων προσδιορίσαμε ως μικρότερη μονάδα καταγραφής τη «λέξη», όπου κατά την επιλογή της συγκεκριμένης μονάδας καταγράφεται η κάθε λέξη που αντιστοιχεί σε μια κατηγορία και η «σημασία της λέξης» (wordsense), όπου καταγράφονται λέξεις με το ίδιο νόημα. Επίσης και το «θέμα», ως καταλληλότερη μονάδα καταγραφής στην έρευνα σχολικών εγχειριδίων, γιατί σύμφωνα με τον Holsti (όπως αναφ.

στο: Μπονίδης, 2004: 54) «είναι απαραίτητη στην έρευνα προπαγάνδας, διαθέσεων, στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων». Η έκτασή του μπορεί να είναι μία πρόταση αλλά και να εκτείνεται σε περισσότερες φράσεις ή παραγράφους. Στη συνέχεια ακολουθεί η κωδικογράφηση κατά την οποία καθορίζεται σε ποια κατηγορία από αυτές που έχουν οριστεί, κατατάσσεται κάθε αναφορά. Επειδή το «θέμα» δεν αποτελεί φυσική μονάδα, πολλές φορές είναι δύσκολη η κωδικογράφηση αυτών στο σύστημα κατηγοριών. Ορίστηκαν με ακρίβεια τα κριτήρια διάκρισης μεταξύ των «θεμάτων». Προς αποφυγή αυθαίρετης ή υποκειμενικής κωδικοποίησης, χρησιμοποιήθηκαν και εκπαιδεύτηκαν ακόμα δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, το σύστημα κατηγοριών και για τον τρόπο κωδικογράφησης. Επίσης, για την κατάταξη του κάθε δελτίου σε μία κατηγορία, τέθηκε ως προϋπόθεση να συμφωνούν τουλάχιστον οι δυο από του τρεις κωδικογράφους.

Βάσει του παρακάτω τύπου υπολογίστηκε ο βαθμός συμφωνίας στην ταξινόμηση των δελτίων ανά κατηγορία–υποκατηγορία ανάμεσα στον ερευνητή και στους κωδικογράφους (Rust, όπως αναφ. στο: Μπονίδης, 2004: 59):

$$V_2 = \frac{2M}{Ne + N_1 \text{ (ή 2 ή 3 ή 4)}}$$

(M=ο αριθμός των ταξινομημένων δελτίων, στα οποία συμφωνούν ερευνητήρια και κωδικογράφος

N_e = ο αριθμός δελτίων που ταξινόμησε η ερευνήτρια

N_1 (ή 2 ή 3 ή 4) = ο αριθμός δελτίων που ταξινόμησε ο κωδικογράφος)

Το ποσοστό συμφωνίας των κωδικογράφων (μέσος όρος ταξινόμησης δελτίων στην ίδια κατηγορία) ήταν:

Βαθμός συμφωνίας			
E-K1	E-K2	E-K3	Συνολικός βαθμός συμφωνίας
0,96	0,98	0,95	0,963

Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους δύο επιπλέον κωδικογράφους είναι **0,963**.

Με την ποσοτική μέτρηση των «λέξεων» και «θεμάτων» που επαναλαμβάνονται, εξετάζουμε τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται θέματα που μας ενδιαφέρουν και αφορούν στοιχεία που μεταδίδουν τις αρχές και αξίες που διέπουν ή/και οφείλουν να διέπουν τον σύγχρονο ευρωπαϊό πολίτη. Δεν εξετάζουμε όσα λέγονται έμμεσα ή τις προθέσεις των συγγραφέων ή τα λανθάνοντα νοήματα. Αυτά θα χρησιμοποιηθούν στο ερμηνευτικό στάδιο και στα γενικά συμπεράσματα.

3.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, διατυπώθηκαν και μελετήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ Περιλαμβάνονται οι γενικές αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που έχουν επιλεγεί για την παρούσα έρευνα βάσει της «Χάρτας Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» τα ελληνικά εγχειρίδια;
- ✓ Περιλαμβάνονται οι γενικές αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που έχουν επιλεγεί για την παρούσα έρευνα βάσει της «Χάρτας Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» στογερμανικό εγχειρίδιο;
- ✓ Ποιες διαφορές διαπιστώνονται από τη μεταξύ τους σύγκριση;

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας διέπεται από τους ακόλουθους περιορισμούς:

Το γεγονός ότι κάθε ομοσπονδιακό κρατίδιο της Γερμανίας αποφασίζει σύμφωνα με τη δική του εκπαιδευτική πολιτική αν θα εντάξει στο ωρολόγιο πρόγραμμά του το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» δεν επιτρέπει να βγάλουμε συμπεράσματα που ισχύουν για όλη τη χώρα παρά μόνο για το Βερολίνο όπου διδάσκεται στην αντίστοιχη Ε' και ΣΤ' τάξη.

Το γεγονός, επίσης, ότι η επιλογή των σχολικών εγχειριδίων γίνεται από τον εκπαιδευτικό και τον σύλλογο εκπαιδευτικών, από τη λίστα εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων που δημοσιεύεται από το υπουργείο πολιτισμού του Βερολίνου περιορίζει τα αποτελέσματα της έρευνας και αφορά μόνο το επιλεγμένο για την παρούσα έρευνα εγχειρίδιο.

Το επιλεγμένο σχολικό εγχειρίδιο εκδόθηκε το 2016, είναι δηλαδή πολύ πιο πρόσφατο από τα ελληνικά εγχειρίδια και έτσι αποτυπώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις γύρω μας. Επιπλέον είναι κοινό για τρία γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Γεωγραφία, Πολιτική Παιδεία) και διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση κάθε θέματος.

3.6 Ορισμός κατηγοριών

Από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών, είναι ο τρόπος με τον οποίο θα ενδυναμωθεί η Ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη. Με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να οδηγηθεί ένα παιδί από το «εμείς», «η χώρα μου», «ο πολιτισμός μας» στο μη οικείο και σε έννοιες όπως «ανθρώπινα δικαιώματα», «Οικουμενικές και Ευρωπαϊκές αξίες», «αξιοπρέπεια» (Παπούλια-Τζελέπη, 1997: 414-415). Αν το ζητούμενο είναι να αποκτήσουμε «ευρωπαϊκή ταυτότητα» πρέπει να αποδεχτούμε «το άλλο» και να είμαστε πρόθυμοι για ειρηνική συνύπαρξη.

Ο «Χάρτης των Ευρωπαϊκών δικαιωμάτων» περιλαμβάνει αξίες που τοποθετούν τον άνθρωπο στο επίκεντρο και είναι κοινές για όλα τα κράτη-μέλη. Η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η δημοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι κοινές αξίες, των οποίων ο σεβασμός μας επιτρέπει να ζούμε σε μια πλουραλιστική κοινωνία χωρίς προκαταλήψεις, διακρίσεις, ρατσισμό, ξενοφοβία. Το ζητούμενο είναι κατά πόσο τα σχολικά εγχειρίδια της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» ανταποκρίνονται και συμβάλλουν στην εμπέδωση και προώθηση αυτών. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως αντικείμενο μελέτης το εγχειρίδιο της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» της Ελλάδας και το αντίστοιχο εγχειρίδιο Κοινωνικών Επιστημών –

Πολιτικής Παιδείας της Γερμανίας (Βερολίνο), επειδή θεωρούμε ότι οι παραπάνω στόχοι καλύπτονται κυρίως μέσω αυτού του μαθήματος.

Για τη διαμόρφωση των κατηγοριών λήφθηκε υπόψη η διάκριση της ιδιότητας του πολίτη σε τρία βασικά στοιχεία σύμφωνα με τον Marshall (1995) α) το ατομικό στοιχείο (δικαιώματα απαραίτητα για την ελευθερία του ατόμου – προσωπική ελευθερία, ελευθερία έκφρασης, σκέψης, πίστης κ.λπ.), β) το πολιτικό στοιχείο (δικαίωμα συμμετοχής στην άσκηση της πολιτικής δύναμης) και γ) το κοινωνικό στοιχείο (όλο το φάσμα δικαιωμάτων της ζωής ενός πολιτισμένου όντος σύμφωνα με το επίπεδο ζωής που γίνεται αποδεκτό στη συγκεκριμένη κοινωνία).

Με βάση τη παραπάνω διάκριση του Marshall, τη «Χάρτα Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης»³³ και τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη στα σχολεία της Ευρώπης προέκυψαν οι παρακάτω υποκατηγορίες:

1. Αξιοπρέπεια

Και κάθε αναφορά που εμπεριέχει τις λέξεις ή φράσεις «αξιοπρέπεια», «σεβασμός της προσωπικότητας» ή κάθε έκφραση η οποία υπονοεί τις λέξεις ή φράσεις αυτές. Στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν και τα παρακάτω θέματα:

✓ Ανθρώπινη αξιοπρέπεια: οποιαδήποτε αναφορά στον σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, την προστασία της και το απαραβίαστό της

✓ Δικαίωμα στη ζωή: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα του ατόμου στη ζωή.

✓ Δικαίωμα στην ακεραιότητα του προσώπου: οποιαδήποτε αναφορά στα δικαιώματα του ανθρώπου για σωματική και διανοητική ακεραιότητα.

³³Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων του Ανθρώπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2000/C364/01.

✓ Απαγόρευση βασανιστηρίων: οποιαδήποτε αναφορά στην απαγόρευση βασανιστηρίων και σκληρής, απάνθρωπης, ή ταπεινωτικής μεταχείρισης ή τιμωρίας.

✓ Απαγόρευση της δουλείας και της καταναγκαστικής εργασίας: Οποιαδήποτε αναφορά στην απαγόρευση δουλείας, αναγκαστικής ή υποχρεωτικής εργασίας και εμπορίας ανθρώπων.

2. Ελευθερία

Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται κάθε αναφορά που εμπεριέχει τις λέξεις ή φράσεις ή νόημα «ελευθερία», «ανεξαρτησία», «ατομική ελευθερία» ή κάθε έκφραση, η οποία υπονοεί τις λέξεις ή φράσεις αυτές. Στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν οι ακόλουθες υποκατηγορίες:

α) Δικαίωμα στην ελευθερία και ασφάλεια: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα του ατόμου να ταξιδεύει, να εργάζεται και να διαμένει ελεύθερα στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

β) Σεβασμός της ιδιωτικής και οικογενειακής ζωής: Οποιαδήποτε αναφορά στον σεβασμό της ιδιωτικής ζωής, της κατοικίας και των επικοινωνιών του ατόμου.

γ) Δικαίωμα γάμου και ίδρυση οικογένειας: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα του ατόμου να συνάψει γάμο και να δημιουργήσει οικογένεια σύμφωνα με τις εθνικές νομοθεσίες.

δ) Ελευθερία σκέψης, συνείδησης, θρησκείας: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα του ατόμου να εκδηλώνει και να μεταβάλλει ελεύθερα το θρήσκευμα και τις πεποιθήσεις του.

ε) Ελευθερία έκφρασης: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης.

ζ) Δικαίωμα εκπαίδευσης: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα του ατόμου για δωρεάν παρακολούθηση της υποχρεωτικής παιδείας και πρόσβαση στην επαγγελματική και συνεχή κατάρτιση.

η) Δικαίωμα ασύλου: οποιαδήποτε αναφορά στο δικαίωμα προσφύγων για άσυλο.

3. Δημοκρατία

Κάθε αναφορά που εμπεριέχει τις λέξεις ή φράσεις ή νόημα «δημοκρατία», «δημοκρατικό πολίτευμα», ή κάθε έκφραση, η οποία μπορεί να υπονοεί τις λέξεις ή φράσεις αυτές. Στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν, επίσης, τα παρακάτω θέματα:

- ✓ Δικαίωμα στο εκλέγειν
- ✓ Δικαίωμα στο εκλέγεσθαι
- ✓ Αρχή της δημοκρατικής ισότητας: οποιαδήποτε αναφορά στην ίση αντιμετώπιση των πολιτών από τα θεσμικά και άλλα όργανα.

4. Ισότητα

Εδώ εντάσσεται κάθε αναφορά που εμπεριέχει τις λέξεις ή φράσεις ή νόημα «ισότητα», «ίσες ευκαιρίες», «ισονομία», «μη διακριτή μεταχείριση», «ίση μεταχείριση», ή κάθε έκφραση, η οποία υπονοεί τις λέξεις ή φράσεις αυτές. Στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν οι παρακάτω υποκατηγορίες:

α) Ισότητα έναντι του νόμου: οποιαδήποτε αναφορά στην ισονομία, χωρίς διαχωρισμούς οποιουδήποτε είδους.

β) Απαγόρευση διακρίσεων: οποιαδήποτε αναφορά στην απαγόρευση διάκρισης λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνικής καταγωγής, κοινωνικής προέλευσης, γενετήσιων χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας, πεποιθήσεων, πολιτικών φρονημάτων ή οποιαδήποτε άλλης γνώμης,

περιουσίας, γέννησης, αναπηρίας, ηλικίας, γενετήσιου προσανατολισμού ή ιδιότητα μέλους εθνικής μειονότητας.

γ) Πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία: οποιαδήποτε αναφορά υποστηρίζει και προωθεί την ανάπτυξη πολιτιστικής, θρησκευτικής και γλωσσικής πολυμορφίας.

δ) Ισότητα ανδρών και γυναικών: οποιαδήποτε αναφορά στην ισότητα γυναικών και ανδρών.

ε) Δικαιώματα του παιδιού: οποιαδήποτε αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού για προστασία, φροντίδα, ελεύθερη έκφραση.

ζ) Δικαιώματα ηλικιωμένων: οποιαδήποτε αναφορά στα δικαιώματα των ηλικιωμένων προσώπων, για αξιοπρεπή και ανεξάρτητη ζωή και συμμετοχή στο πολιτιστικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

η) Ένταξη ατόμων με αναπηρία: οποιαδήποτε αναφορά στα δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες, στην αυτονομία τους, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξή τους και τη συμμετοχή τους στον κοινοτικό βίο.

5. Δικαιοσύνη

Κάθε αναφορά που εμπεριέχει τις λέξεις ή φράσεις ή νόημα «δικαιοσύνη», «δίκαιο» και «κράτος δικαίου», «δικαστήριο».

6. Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Κάθε αναφορά που εμπεριέχει τις λέξεις ή φράσεις ή νόημα «δικαιώματα», «ανθρώπινα δικαιώματα», «σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων», «προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων», «προώθηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων», «δικαιώματα του ανθρώπου», ή κάθε έκφραση η οποία υπονοεί τις λέξεις ή τις φράσεις αυτές. Στην κατηγορία αυτή αντιστοιχούν οι ακόλουθες υποκατηγορίες:

α) Σεβασμός/Προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων

β) Καταπολέμηση ρατσισμού: οποιαδήποτε αναφορά στην πρόληψη και καταπολέμηση του ρατσισμού.

γ) Καταπολέμηση ξενοφοβίας: οποιαδήποτε αναφορά στην πρόληψη και καταπολέμηση της ξενοφοβίας.

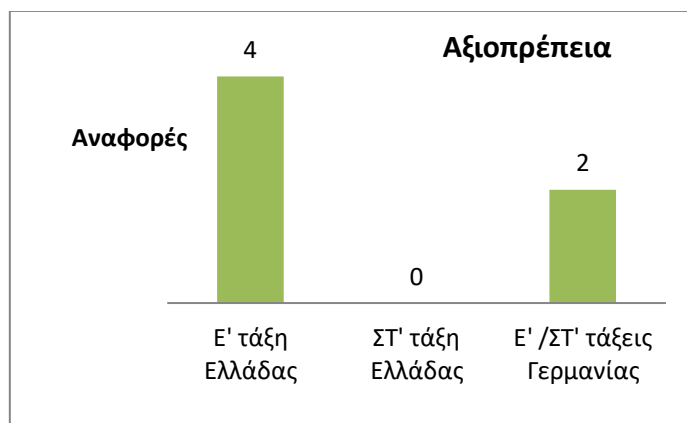
δ) Προστασία μειονοτήτων: οποιαδήποτε αναφορά στην προστασία των μειονοτήτων η οποία συμβάλει στην ενσωμάτωσή τους.

3.7 Ευρήματα της έρευνας – Γραφική παράσταση και σχόλια

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά παρατίθενται οι πίνακες ανά κατηγορία/υποκατηγορία με τις σχετικές αναφορές που βρέθηκαν στα ερευνώμενα εγχειρίδια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται, επίσης, σε γραφικές παραστάσεις, με ενδεικτικά παραδείγματα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια.

1^η κατηγορία : **Αξιοπρέπεια**

Αξιοπρέπεια	Ε' τάξη-Ελλάδα	ΣΤ' τάξη-Ελλάδα	Ε' και ΣΤ' Γερμανία
Αναφορές	4	-	2



Σχετικά με την κατηγορία «ανθρώπινη αξιοπρέπεια», «δικαίωμα του ανθρώπου στη ζωή», «απαγόρευση δουλείας και καταναγκαστικής εργασίας» διαπιστώθηκαν συνολικά τέσσερις αναφορές στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού στην ενότητα Β' «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις». Συγκεκριμένα, ενημερώνει για τη Γαλλική Επανάσταση και για τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στο δικαίωμα της ζωής των

ανθρώπων με αξιοπρέπεια και την κατάργηση της δουλείας. Στο τέλος της ενότητας επαναλαμβάνει, ανακεφαλαιώνοντας, την έννοια «αξιοπρέπεια». Στο βιβλίο της ΣΤ' τάξης απουσιάζουν αναφορές στην αξιοπρέπεια.

Παράδειγμα:

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε' τάξης, στη σελίδα 60 (Ενότητα Β' «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις», κεφάλαιο 2ο «Υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας»):

*«Ο σεβασμός και η προστασία αυτών των δικαιωμάτων μας επιτρέπουν να ζήσουμε με **αξιοπρέπεια**, ασφάλεια και ειρήνη.»*

Στο γερμανικό εγχειρίδιο δεν παρατηρείται καμία άμεση αναφορά στην έννοια «αξιοπρέπεια» (γερμ.: Würde). Προβάλλεται έμμεσα, στην ενότητα «Ευρώπη – χωρίς όρια/σύνορα» (σελ. 206), όπου γίνεται αναφορά στην επίκαιρη μεταναστευτική/προσφυγική κρίση που αντιμετωπίζει η Ευρώπη και στο δικαίωμα στη ζωή των προσφύγων. Χρησιμοποιώντας ένα άρθρο της παιδικής τηλεοπτικής εκπομπής «!ogo!» το οποίο ενημερώνει για το πρόβλημα που έχει να αντιμετωπίσει και να βρει λύση η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναφέρει ότι «...πολλοί άνθρωποι εγκαταλείπουν την πατρίδα τους και αναζητούν προστασία και μια ασφαλέστερη ζωή στην Ευρώπη, ρισκάροντας τη ζωή τους...».

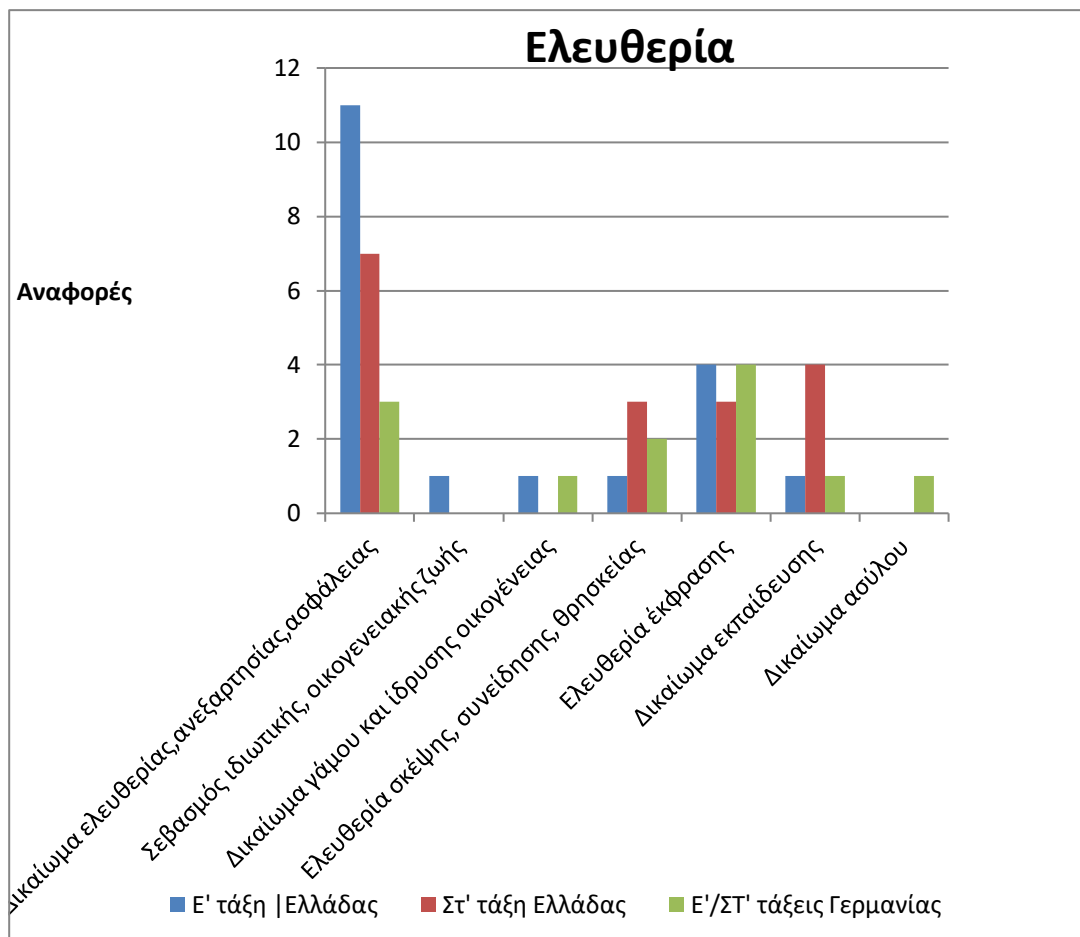
Προτείνει δε ως λύση και το θέτει ως προς συζήτηση στην τάξη,

«...να βοηθήσουν όλες οι χώρες της Ε.Ε. προσφέροντας στους πρόσφυγες προστασία, εφόσον έχει ελεγχθεί ότι απειλείται η ζωή τους...».

Το θέμα της καταναγκαστικής εργασίας αναφέρεται στην ενότητα «Ο κόσμος των παιδιών – ασφαλείς κόσμος;» (σελ. 297), παρουσιάζοντας εικόνες καθημερινότητας παιδιών σε διάφορα μέρη του κόσμου που αναγκάζονται να εργάζονται από πολύ μικρή ηλικία για την επιβίωση των ίδιων και των οικογενειών τους. Η αναφορά γίνεται, κυρίως, τονίζοντας την κατάσταση που επικρατεί σε πολλές χώρες και τις αιτίες που προκαλούν την παιδική εργασία.

2^η κατηγορία: **Ελευθερία**

Υποκατηγορίες	Ε' τάξη- Ελλάδα	ΣΤ' τάξη- Ελλάδα	Ε' και ΣΤ' Γερμανία
α)Δικαίωμα στην ελευθερία και ασφάλεια	11	7	3
β)Σεβασμός ιδιωτικής/οικογενειακής ζωής	1	-	-
γ)Δικαίωμα γάμου/δημιουργία οικογένειας	1	-	1
δ)Ελευθερία σκέψης, συνείδησης, θρησκείας	1	3	2
ε)Ελευθερία έκφρασης	4	3	4
ζ)Δικαίωμα εκπαίδευσης	1	4	1
η) Δικαίωμα ασύλου	-	-	1



Στην δεύτερη κατηγορία **«Ελευθερία»/«ανεξαρτησία»** έχουμε συνολικά 19 αναφορές στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης και 13 αναφορές στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (συνολικά 32 αναφορές). Στο γερμανικό εγχειρίδιο παρατηρούνται 12 αναφορές σχετικές με την έννοια «Ελευθερία».

Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε τις περισσότερες αναφορές στα ελληνικά εγχειρίδια στην υποκατηγορία **«Δικαίωμα στην ελευθερία, ανεξαρτησία, ασφάλεια»**, 11 στο εγχειρίδιο της Ε' και 7 στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης. Στο σχολικό εγχειρίδιο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ' τάξης, στη σελίδα 47 (2^η θεματική ενότητα «Το άτομο και η πολιτεία», ενότητα Α' «Κράτος και πολίτευμα», κεφάλαιο 3^ο «Το Δημοκρατικό Πολίτευμα»), αναφέρεται:

«Σε κάθε δημοκρατικό κράτος οι πολίτες απολαμβάνουν τις αξίες της ελευθερίας και της ισότητας» (Δικαίωμα στην ελευθερία).

Στην υποκατηγορία **«Ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας»** διαπιστώνουμε 4 αναφορές στα ελληνικά εγχειρίδια (1+3 αντίστοιχα στο εγχειρίδιο της Ε' και της ΣΤ' τάξης. Στη σελίδα 26 (1^η θεματική ενότητα «Το άτομο και η κοινωνία», ενότητα Γ' «Εκκλησία», 2^ο κεφάλαιο «Άλλα θρησκευόμενα στην Ελλάδα»), αναφέρεται:

«Ωστόσο, στο ελληνικό κράτος κάθε πολίτης έχει το δικαίωμα να πιστεύει σε όποια θρησκεία εκείνος επιθυμεί και να εκδηλώνει ελεύθερα την πίστη του σ' αυτήν»).

Το γερμανικό εγχειρίδιο αναφέρει σχετικά στην ενότητα «Πολυμορφία στην κοινωνία», στην υποενότητα «Οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί» (σελ. 242):

«Manchmal kommen uns Menschen fremd und ungewöhnlich vor. Wenn sie anders denken, glauben, handeln oder leben als wir selbst, erscheinen sie uns fremd....Die Verschiedenheit der Menschen setzt voraus, mit Neugier, Aufmerksamkeit und Toleranz diese in unserer Gesellschaft zu begegnen». (Μτφ: Μερικές φορές οι άνθρωποι, μας φαίνονται ξένοι και ασυνήθιστοι. Όταν σκέφτονται, πιστεύουν, πράττουν ή ζουν διαφορετικά από εμάς....Η διαφορετικότητα προϋποθέτει να τους συναντάμε στην κοινωνία μας με περιέργεια/ενδιαφέρον, με σεβασμό και ανοχή.)

Τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει το γερμανικό εγχειρίδιο στην υποκατηγορία **«Ελευθερία έκφρασης»** (4 αναφορές), κυρίως στο πλαίσιο των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μαθητών στο σχολείο:

«in der Schule seine Meinung sagen dürfen», (μτφ.: να λέω τη γνώμη μου στο σχολείο), (σελ. 134)

Στην υποκατηγορία **«Δικαίωμα γάμου και δημιουργία οικογένειας»** γίνεται μία αναφορά στο γερμανικό εγχειρίδιο και μία στο ελληνικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης, στη σελ 50, ενότητα Β' «Έχουμε όλοι δικαιώματα και υποχρεώσεις», αναφέρονται μερικά από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, όπως και:

«Καθένας έχει το δικαίωμα να παντρευτεί και να κάνει οικογένεια»

Το γερμανικό εγχειρίδιο αναφέρει στη σελ 128, στην ενότητα «Δημοκρατία και συμμετοχή», στην υποενότητα «Συμβιώνοντας»:

«*Jeder Mensch hat eine Familie*», (μτφ.: Κάθε άνθρωπος έχει οικογένεια), και στη συνέχεια παρουσιάζει σύγχρονες μορφές οικογένειας.

Στην υποκατηγορία «**Δικαίωμα ασύλου**» δεν υπάρχει καμία αναφορά στα ελληνικά εγχειρίδια, και μία εκτενέστερη, στο γερμανικό στη σελ. 206, στην ενότητα «Ευρώπη – χωρίς σύνορα/όρια», δημοσιεύει ένα άρθρο του παιδικού τηλεοπτικού προγράμματος «!ogo!»:

«Aktuelle Herausforderungen der EU – Flüchtlingskrise: Immer mehr Menschen verlassen ihre Heimat und kommen nach Europa. Sie suchen hier Schutz und hoffen auf besseres Leben....Es gibt verschiedene Vorschläge, was sich in Zukunft ändern sollte....Mitarbeiter der EU sollen überprüfen welche Flüchtlinge tatsächlich Schutz brauchen. Flüchtlinge könnten dann versuchen auf sicherem Weg nach Europa zu kommen, statt heimlich mit gefährlichen Booten zu fahren. Der zweite Vorschlag: Alle Länder der EU sollen mithelfen, Flüchtlingen Schutz in Europa zu bieten...»

(Μτφ.: Τρέχουσες προκλήσεις της Ε.Ε. – Προσφυγική κρίση: Όλο και περισσότεροι άνθρωποι εγκαταλείπουν την πατρίδα τους και έρχονται στην Ευρώπη. Ψάχνουν προστασία κι ελπίζουν για μια καλύτερη ζωή....Υπάρχουν διάφορες προτάσεις, τι θα μπορούσε να αλλάξει μελλοντικά....Συνεργάτες της Ε.Ε. να ελέγξουν ποιοι πρόσφυγες χρειάζονται πραγματικά προστασία. Έτσι θα μπορούσαν οι πρόσφυγες να ταξιδέψουν με ασφάλεια προς την Ευρώπη, και όχι κρυφά με επικίνδυνες βάρκες. Η δεύτερη πρόταση είναι να βοηθήσουν όλες οι χώρες της Ε.Ε. στο να προσφέρουν στους πρόσφυγες προστασία και ασφάλεια...)

Όσον αφορά στην υποκατηγορία «**Δικαίωμα στην εκπαίδευση**», διαπιστώνουμε συνολικά 5 αναφορές στα ελληνικά εγχειρίδια. Μία αναφορά

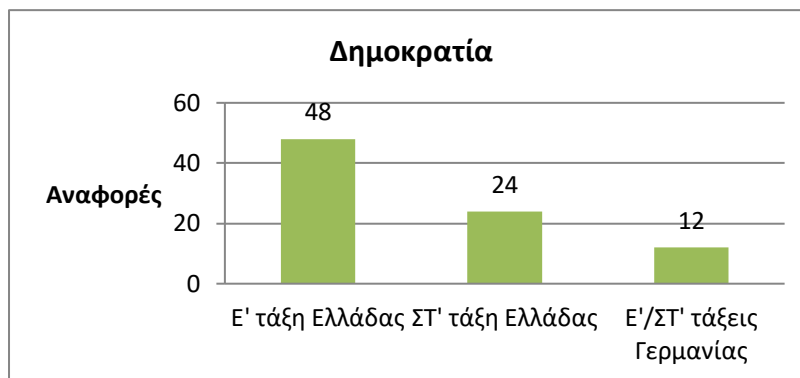
γίνεται στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης (σελ. 53), στο 3^ο κεφάλαιο «Η ελληνική πολιτεία προστατεύει τα δικαιώματά μας», της Β' ενότητας «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις». Συγκεκριμένα ενημερώνει για τον διαχωρισμό των δικαιωμάτων του πολίτη σε ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά. Στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης εμπεριέχονται και οι 4 αναφορές στην ενότητα Β' «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα», επαναλαμβάνοντας και τονίζοντας την παροχή εκ μέρους του ελληνικού κράτους πρόνοια της δωρεάν παιδείας και το δικαίωμα κάθε πολίτη στην εκπαίδευση.

«Επειδή το κράτος αναγνωρίζει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, έχει θεσπίσει μέτρα προκειμένου να τα βοηθήσει να σπουδάσουν....Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και την πρόοδο» (σελ. 21).

Στο γερμανικό εγχειρίδιο η αναφορά γίνεται στην ενότητα «Ο κόσμος των παιδιών – ασφαλής κόσμος;» σε αφίσσα της «unicef» με τα δικαιώματα των παιδιών αναφέροντας το δικαίωμα στην εκπαίδευση/μόρφωση αλλά και την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. («Bildung», σελ. 298).

3^η κατηγορία: **Δημοκρατία**

Δημοκρατία	Ε' τάξη Ελλάδα	ΣΤ' τάξη-Ελλάδα	Ε' & ΣΤ' Γερμανία
Αναφορές	48	24	12



Το ελληνικό εγχειρίδιο της Ε' τάξης συγκεντρώνει τις περισσότερες αναφορές στην κατηγορία **«Δημοκρατία»** και **«Δημοκρατικό Πολίτευμα»**, συνολικά 48 αναφορές, κυρίως στην ενότητα Γ', η οποία εξ ολοκλήρου είναι αφιερωμένη στον ορισμό της έννοιας «Δημοκρατία», «Δημοκρατικό Πολίτευμα» της Ελλάδας, Ελληνικό Κοινοβούλιο και Δημοκρατία στην καθημερινή σχολική ζωή. Το εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (24 αναφορές), επαναφέρει στο 3^ο κεφάλαιο της 2^{ης} θεματικής ενότητας το θέμα «Δημοκρατικό Πολίτευμα», ξεκινώντας με μία σύντομη αναφορά στην αρχαία Αθήνα και στη συνέχεια για τα είδη Δημοκρατίας που υπάρχουν σε άλλες χώρες. Έχουμε συνολικά 72 αναφορές στα δύο ελληνικά εγχειρίδια.

Στο γερμανικό εγχειρίδιο οι σχετικές αναφορές είναι πολύ λιγότερες (12). Στην ενότητα «Δημοκρατία και συμμετοχή», και αφού έχουν διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας το Δημοκρατικό Πολίτευμα της αρχαίας Αθήνας, γίνεται η εισαγωγή στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας αρχικά με το θέμα «συμβίωση» στην οικογένεια και τις σύγχρονες μορφές της. Στη συνέχεια δείχνει τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους που έχουμε στην καθημερινότητα και τις συγκρούσεις που προκύπτουν μέσα από αυτούς του ρόλους, καταλήγοντας στη σχολική κοινότητα και στο δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων ως μαθητές. Η ενότητα ολοκληρώνεται με την ανάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος της Γερμανίας, σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και τους τρόπους συμμετοχής των πολιτών.

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ' τάξης, στη σελίδα 56 (2^η θεματική ενότητα «Το άτομο και η πολιτεία», ενότητα Β' «Κράτος και πολίτευμα», κεφάλαιο 1^ο «Δικαιώματα και υποχρεώσεις»), αναφέρεται:

*«Σε μια **δημοκρατική χώρα** κάθε άνθρωπος έχει ατομικά, κοινωνικά και πνευματικά δικαιώματα.»*

Στο ίδιο εγχειρίδιο, στη σελίδα 45 (2^η θεματική ενότητα «Το άτομο και η πολιτεία», ενότητα Β' «Κράτος και Πολίτευμα», 3^ο κεφάλαιο «Το Δημοκρατικό Πολίτευμα»), αναφέρεται:

*«Το πολίτευμα της Ελλάδας είναι Προεδρευόμενη Κοινοβουλευτική **Δημοκρατία**. Αυτό σημαίνει ότι ζούμε σε ένα **δημοκρατικό κράτος** με αρχηγό τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας. Ο λαός ψηφίζει τους αντιπροσώπους του βουλευτές με **δημοκρατικές διαδικασίες**, ασκώντας εξουσία μέσα από τους αντιπροσώπους του.»*

Στο γερμανικό εγχειρίδιο, γίνεται αρχικά αναφορά στις διαδικασίες εκλογής του πενταμελούς συμβουλίου της μαθητικής κοινότητας και στη συνέχεια στη διαδικασία εκλογής των τοπικών αρχών.

Στη σελίδα 134 και 135 της ενότητας «Demokratie und Mitbestimmung» (Δημοκρατία και Συμμετοχή) αναφέρει:

«Bei der Wahl des Klassenspechers bzw. Der Klassensprecherin mitwählen dürfen.» (Μτφ.: Επιτρέπεται να συμμετέχεις στην εκλογή του/της προέδρου της τάξης σου).

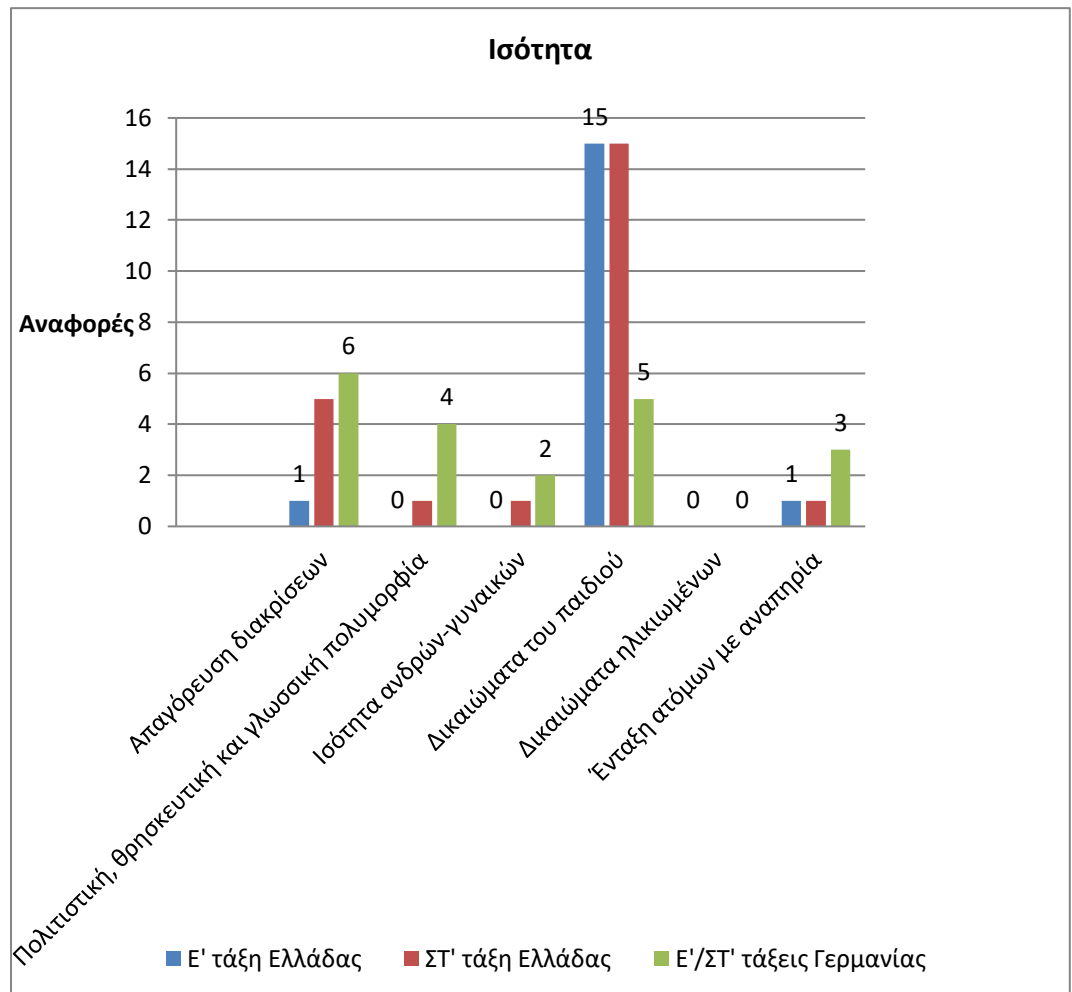
Στη σελίδα 138 της ίδιας ενότητας αναφέρει:

*«**Demokratie** in Deutschland: Genauso wie du einen Klassensprecher wählst, der deine Interessen vertritt, wählen Bürgerinnen und Bürger auch ihre politischen Vertreterinnen und Vertreter. Dazu werden alle fünf Jahre die Berliner zur Wahl des Abgeordnetenhauses und die Brandenburger zur Wahl des Landtages aufgerufen.»*

(Μτφ.: Όπως εκλέγεις τον πρόεδρο της τάξης σου που αντιπροσωπεύει τα ενδιαφέροντά σου, έτσι καλούνται και οι πολίτες του Βερολίνου και του Βραδεμβούργου να εκλέξουν κάθε πέντε χρόνια τους αντιπροσώπους τους βουλευτές.)

4^η κατηγορία: **Ισότητα**

Υποκατηγορίες	Ε' τάξη Ελλάδα	ΣΤ' τάξη Ελλάδα	Ε' και ΣΤ' Γερμανία
α) Απαγόρευση διακρίσεων	1	5	6
β) Πολιτιστική, θρησκευτική, γλωσσική πολυμορφία	-	1	4
γ) Ισότητα ανδρών-γυναικών	-	1	2
δ) Δικαιώματα του παιδιού	15	15	5
ε) Δικαιώματα ηλικιωμένων	-	-	-
ζ) Ένταξη ατόμων με αναπηρία	1	1	3



Στην κατηγορία «**Ισότητα**», «**Ίσες ευκαιρίες**», «**Ίση μεταχείριση**» υπάρχουν συνολικά 40 αναφορές (18 στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης και 22 στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης). Στο γερμανικό εγχειρίδιο της Ε' και ΣΤ' τάξης εντοπίσθηκαν συνολικά 19 αναφορές.

Οι περισσότερες αναφορές των ελληνικών εγχειριδίων εντάσσονται στην υποκατηγορία «**Δικαιώματα του παιδιού**», (15 αναφορές, αντίστοιχα στο εγχειρίδιο της Ε' και της ΣΤ'). Στο εγχειρίδιο της Ε' οι αναφορές βρίσκονται κυρίως στην ενότητα Β' «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις», (σελ. 46-58). Στο εγχειρίδιο της ΣΤ' οι αναφορές βρίσκονται κυρίως στην 4η θεματική ενότητα, στην ενότητα Β', κεφάλαιο 2ο «Τα δικαιώματα του παιδιού» (σελ. 93-95).

Από το εγχειρίδιο της Ε' ενδεικτικά:

«Εκτός από την Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου υπάρχει και η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού» (σελ. 50)

«Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι μια διεθνής συνθήκη που αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών» (σελ. 50)

Από το εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης:

«Και εμείς τα παιδιά έχουμε δικαιώματα!...Ναι, και πρέπει να τα σέβονται και να τα προστατεύουν όλοι» (σελ. 93, ΣΤ' τάξη)

«Όπως και οι μεγάλοι, έτσι και τα παιδιά έχουν δικαιώματα που προστατεύονται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού (Unicef)» (σελ. 93, ΣΤ' τάξη).

Αντίστοιχα, για την ίδια υποκατηγορία βρίσκουμε μόνο 5 αναφορές στο γερμανικό εγχειρίδιο, συγκεκριμένα στην ενότητα «Κόσμος των παιδιών – ασφαλής κόσμος;», (σελ. 298-299). Αρχικά παρουσιάζεται ιστορικά ο κόσμος των παιδιών, από την Αρχαιότητα, στον Μεσαίωνα, στον 19^ο στην μεταπολεμική Γερμανία έως στις μέρες μας. Επίσης, προηγείται ένα κείμενο για τη σύγχρονη παιδική εργασία παγκόσμια, πριν από εκείνο που αναδεικνύει την ανάγκη για τη θέσπιση και προστασία των Δικαιωμάτων των παιδιών:

«Kinder haben Rechte.» (Μτφ.: «Τα παιδιά έχουν δικαιώματα», περικείμενο σελ. 298)

«Die Entstehung der Kinderrechte: Seit der Antike wurden Kinder als Besitz ihrer Eltern, meist des Vaters angesehen....Obwohl viele Kinder durch Armut, Misshandlung, Vernachlässigung und Kriege immer noch um ihre Kindheit gebracht werden, hat sich vieles zum Guten für die Kinder heute verändert. Am 20. November 1989 wurden nach langen Verhandlungen die internationalen Kinderrechte beschlossen» (σελ. 298).

(Μτφ.: «Η δημιουργία των δικαιωμάτων των παιδιών: Τα δικαιώματα των παιδιών – παραβίαση ή τήρηση; Από την αρχαιότητα τα παιδιά θεωρούνταν ιδιοκτησία των γονιών τους, συνήθως του πατέρα....Παρόλο που αρκετά παιδιά χάνουν ακόμα και τώρα την παιδική του ηλικία λόγω φτώχειας, κακοποίησης, εγκατάλειψης και πολέμων, έχουν βελτιωθεί αρκετά τα πράγματα προς όφελος των παιδιών στις μέρες μας. Στις 20 Νοεμβρίου και

μετά από πολλές διαπραγματεύσεις, δημιουργήθηκε η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών».

Τις περισσότερες αναφορές του γερμανικού εγχειριδίου διαπιστώνουμε στην υποκατηγορία **«Απαγόρευση διακρίσεων»** (6 αναφορές), στην ενότητα «Ποικιλομορφία στη κοινωνία – Πρόκληση και/ή ευκαιρία;», (σελ. 242-247). Εδώ γίνεται αναφορά στις προκαταλήψεις και διακρίσεις λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνικής καταγωγής, γενετήσιων χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας, αναπηρίας και γενετήσιου προσανατολισμού. Στη συγκεκριμένη υποκατηγορία υπάρχουν και στα ελληνικά εγχειρίδια αναφορές (1 και 5, αντίστοιχα στο εγχειρίδιο της Ε' και της ΣΤ').

Στην υποκατηγορία **«Ένταξη ατόμων με αναπηρία»** διαπιστώθηκε μία αναφορά στα ελληνικά εγχειρίδια, ως εικόνα, στην ανακεφαλαίωση της ενότητας Β' «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις», (σελ. 58), όπου παρουσιάζονται εικόνες των παιδιών στον κόσμο, εκ των οποίων μία εικόνα δείχνει ένα παιδί με κινητικό πρόβλημα να παίρνει μέρος σε αγώνες στίβου. Αναφέρεται στο δικαίωμα των παιδιών με σωματικό πρόβλημα στην ιδιαίτερη φροντίδα και εκπαίδευση, ωστόσο εντάξαμε την αναφορά στην υποκατηγορία «Ένταξη ατόμων με αναπηρία». Το εγχειρίδιο της ΣΤ' αναφέρει στην ενότητα Β' «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα» της 1^{ης} θεματικής ενότητας, στο 2^ο κεφάλαιο «Ένα σχολείο για όλους»

Στο γερμανικό εγχειρίδιο διαπιστώνονται τρεις σχετικές αναφορές, συν δύο εικόνες παιδιών σε αναπηρικό καροτσάκι. Η μία εικόνα συνοδεύει ένα κείμενο με τις προσωπικές εμπειρίες μιας μαθήτριας σε αναπηρικό καροτσάκι (σελ. 243), στην ενότητα «Ποικιλομορφία στην κοινωνία – Επιβάρυνση ή/και όφελος;». Η δεύτερη εικόνα, ενός παιδιού σε αναπηρικό καροτσάκι παρέα με μια ομάδα συνομήλικων παιδιών συναντάται στην ενότητα «Ο κόσμος των παιδιών», και συγκεκριμένα στην υποενότητα των δικαιωμάτων των παιδιών (σελ. 299). Η τρίτη εικόνα (σελ. 257), στην ίδια ενότητα του εγχειριδίου, δείχνει την απομόνωση ενός παιδιού με κινητικό πρόβλημα και θέτει προς συζήτηση στην τάξη να τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν άτομα με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία.

Στην υποκατηγορία **«Πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία»** το εγχειρίδιο της ΣΤ' διαθέτει στο 1^ο κεφάλαιο «Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (σελ. 74-75), της Β' ενότητας «Οι Ευρωπαίοι Πολίτες», αναφορά στη γλωσσική πολυμορφία της Ευρώπης και την υποστήριξη εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης της διδασκαλίας γλωσσών στα παιδιά. Στο γερμανικό εγχειρίδιο υπάρχει αντίστοιχα στην ενότητα «Ευρώπη – χωρίς όρια/σύνορα;» ένα κείμενο με αναφορά στη γλωσσική πολυμορφία κι ένα για την πολιτισμική (ήθη κι έθιμα) πολυμορφία στην Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επίσης, εντοπίζουμε στην ενότητα «Θρησκείες στην κοινωνία» (σελ. 287), ένα κείμενο για τη θρησκευτική πολυμορφία στη Γερμανία και συγκεκριμένα για την εκδήλωση «Lange Nacht der Religionen» (μτφ.: Η μεγάλη νύχτα των θρησκειών), η οποία προωθεί την ειρηνική συνύπαρξη και τον διάλογο των διαφορετικών θρησκειών στο Βερολίνο.

Το ελληνικό εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης παρουσιάζει στη Β' ενότητα «Οι Ευρωπαίοι πολίτες», στο 2^ο κεφάλαιο «Δικαιώματα και υποχρεώσεις των Ευρωπαίων πολιτών», τον «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» (σελ.76). Στο σχετικό κείμενο γίνεται μία αναφορά στην προώθηση της **«ισότητας ανδρών και γυναικών»**. Στο γερμανικό εγχειρίδιο δεν παρουσιάζεται ο «Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων» και δεν εντοπίζουμε άμεση αναφορά στην «ισότητα ανδρών και γυναικών». Ωστόσο έμμεσα γίνεται η αναφορά στην ενότητα «Πολυμορφία στην κοινωνία», η οποία πραγματεύεται τις προκαταλήψεις φέρνοντας ως παράδειγμα ένα κορίτσι με κακές επιδόσεις στα Μαθηματικά και μία γυναίκα «κακή οδηγό», θέτοντάς προς συζήτηση περί τίνος προκαταλήψεων πρόκειται (σελ. 245). Στην ίδια ενότητα παρουσιάζονται οι διαφορετικοί ρόλοι που έχει ένα κορίτσι στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που συμμετέχει, όπως και της άσκησης ενός «ανδρικού» επαγγέλματος (σελ. 256).

Παραδείγματα:

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ' τάξης, στη σελίδα 26 (1^η θεματική ενότητα «Το άτομο και η κοινωνία», ενότητα Γ' «Η εκκλησία», κεφάλαιο 2^ο «Άλλα θρησκευόμενα στην Ελλάδα»), αναφέρεται

σχετικά με την υποκατηγορία **Πολιτιστική, Θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία**:

«Σύμφωνα με το Σύνταγμα, στη χώρα μας η Ανατολική Ορθόδοξη Εκκλησία θεωρείται ως επικρατούσα, επειδή εκφράζει την πλειονότητα του ελληνικού λαού και αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του. Ωστόσο, στο ελληνικό κράτος κάθε πολίτης έχει το δικαίωμα να πιστεύει σε όποια θρησκεία εκείνος επιθυμεί και να εκδηλώνει ελεύθερα την πίστη του σ' αυτήν. Το δικαίωμα αυτό, που προβλέπεται από το Σύνταγμα της χώρας μας, διατυπώνεται ως αρχή της ανεξιθρησκίας.»

Σχετικά με την ίδια υποκατηγορία (Πολιτιστική, Θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία) το εγχειρίδιο «trio Gesellschaftswissenschaften», στη σελ. 236, «Ενότητα: Πολυμορφία στην κοινωνία» («Vielfalt in der Gesellschaft»), αναφέρει ως προς τη ζωή των ανθρώπων εντός πολλών διαφορετικών κοινωνικών ομάδων:

«Wir gehören zum Beispiel zur Gruppe der Deutschen, der Türken oder der Polen. Wir sind entweder Christen, Muslime, Juden oder konfessionslos.»,

(Μτφ.: Ανήκουμε για παράδειγμα στην ομάδα των Γερμανών, των Τούρκων ή των Πολωνών. Είμαστε ή Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι ή άθρησκοι.)

Και συνεχίζει στη σελίδα 242:

«Manchmal kommen uns Menschen fremd und ungewöhnlich vor. Wenn sie anders denken, glauben, handeln. Aus Unkenntnis über ihre kulturelle Zugehörigkeit oder Unwissen über ihre Religion und wegen bestehender Vorurteile stehen wir Fremden häufig ablehnend gegenüber oder sehen sie als Bedrohung an....Die Verschiedenheit der Menschen ist Ausdruck der Vielfalt des Lebens auf der Erde und schließlich auch in einer Gesellschaft. Dies zu erkennen setzt voraus, mit Neugier, Aufmerksamkeit und Toleranz Menschen, die "anders" sind in unserer Gesellschaft zu begegnen. »

(Μτφ.: Κάποιες φορές οι άνθρωποι μας φαίνονται ξένοι και μη οικείοι. Όταν σκέφτονται, πιστεύουν και πράττουν διαφορετικά από εμάς. Από άγνοια του πολιτισμού τους, της θρησκείας τους και προκαταλήψεων, τους αντιμετωπίζουμε εχθρικά και τους θεωρούμε απειλή....Η διαφορετικότητα των ανθρώπων είναι έκφραση της διαφορετικότητας της ύπαρξης πάνω στη γη κι εν τέλει και μέσα στη κοινωνία. Προϋπόθεση για την κατανόηση αυτού, είναι να «συναντάμε» τους ανθρώπους που είναι «διαφορετικοί» από εμάς, με περιέργεια, προσοχή και ανοχή/επιείκεια.)

5^η κατηγορία: **Δικαιοσύνη**

Δικαιοσύνη	Ε' τάξη-Ελλάδα	ΣΤ' τάξη-Ελλάδα	Ε' & ΣΤ' Γερμανία
Αναφορές	1	-	-

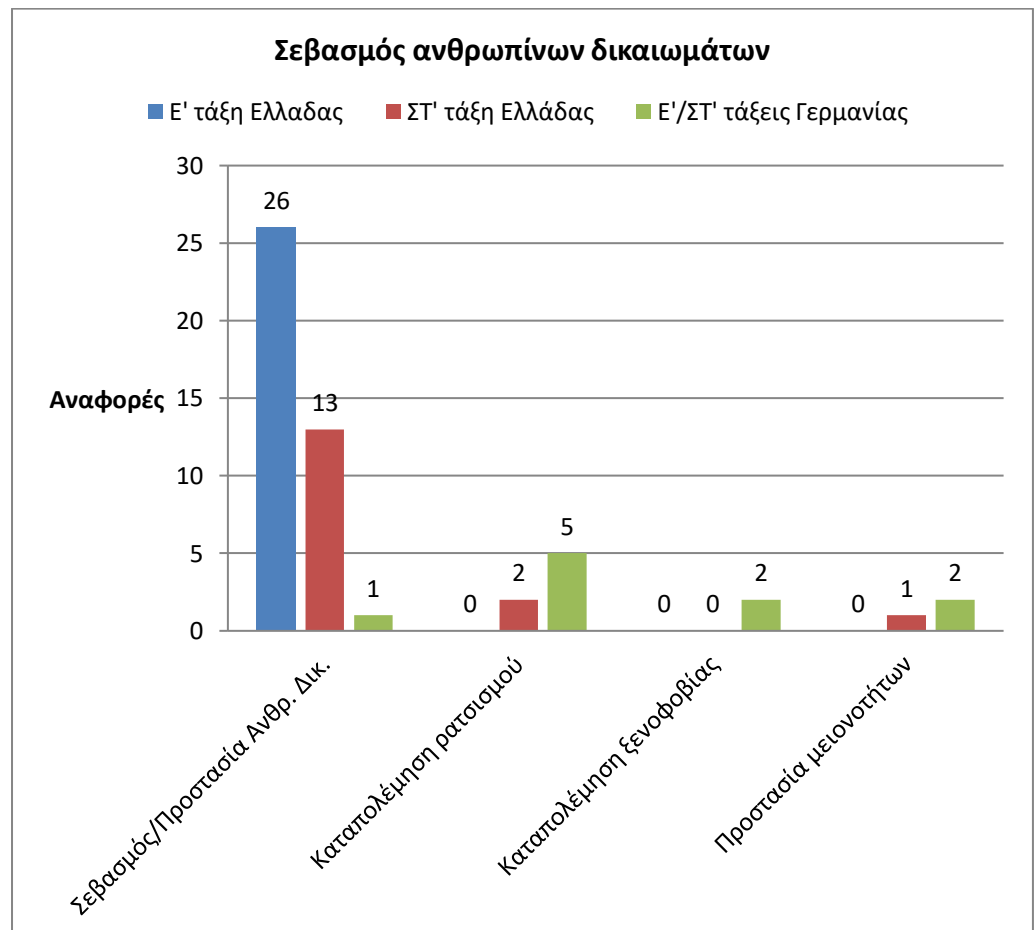
Δικαιοσύνη			
Δελτία	1		
	0	0	0
	Ε' τάξη Ελλάδας	ΣΤ' τάξη Ελλάδας	Ε'/ΣΤ' τάξεις Γερμανίας

Μόνο μία σχετική αναφορά εντοπίστηκε στην κατηγορία «Δικαιοσύνη» και «Δίκαιο» στο εγχειρίδιο της Ε' τάξης, στη σελίδα 49 (Ενότητα Β' «Έχουμε δικαιώματα και υποχρεώσεις», κεφάλαιο 2^ο «Υπερασπιζόμαστε τα δικαιώματά μας»):

«Διαπιστώσαμε ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα, τα οποία τους επιτρέπον να ζήσουν και να αναπτυχθούν με ελευθερία, αξιοπρέπεια, ασφάλεια και **δικαιοσύνη**».

6^η κατηγορία: **Σεβασμός ανθρωπίνων δικαιωμάτων**

Υποκατηγορίες	Ε' τάξη Ελλάδα	ΣΤ' τάξη Ελλάδα	Ε' και ΣΤ' Γερμανία
α) Σεβασμός/προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων	26	13	1
β) Καταπολέμηση ρατσισμού	-	2	5
γ) Καταπολέμηση ξενοφοβίας	-	-	2
δ) Προστασία μειονοτήτων	-	1	2



Στην 6^η και τελευταία κατηγορία **«Ανθρώπινα δικαιώματα»**, εντοπίζονται στα ελληνικά εγχειρίδια, συνολικά 42 αναφορές (26 στο εγχειρίδιο της Ε' και 13 στο εγχειρίδιο της ΣΤ') και 10 στο γερμανικό εγχειρίδιο. Αναλυτικά διαμορφώνονται οι υποκατηγορίες ως εξής: διαπιστώνεται η πλειοψηφία των αναφορών (39 αναφορές) των ελληνικών εγχειριδίων στην υποκατηγορία **«Σεβασμός-προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων»**, (26 και 13 αντίστοιχα στο εγχειρίδιο της Ε' και της ΣΤ' τάξης). Στο γερμανικό εγχειρίδιο υπάρχει μόνο μία σχετική αναφορά.

Περισσότερες αναφορές σε σχέση με τα ελληνικά εγχειρίδια εντοπίζονται στο γερμανικό εγχειρίδιο στις υποκατηγορίες **«Καταπολέμηση ρατσισμού»**, **«Καταπολέμηση ξενοφοβίας»** και **«Προστασία μειονοτήτων»**. Συγκεκριμένα, η αναφορά κατά του ρατσισμού γίνεται χωρίς να αναφερθεί η έννοια «ρατσισμός» αλλά η μη-περιθωριοποίηση και καταδίωξη «διαφορετικών» ανθρώπων. Σχεδόν ολόκληρη η ενότητα «Πολυμορφία στην κοινωνία» (σελ. 242-246) αναφέρεται στη διαφορετικότητα, λόγω φυλής, γενετήσιων χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας και γενετήσιου προσανατολισμού:

«Niemand ist sicher davor, zum Fremden, zum Anderen gemacht zu werden. Es kann Ausländer und Flüchtlinge treffen, Menschen mit einer anderen Hautfarbe, Homosexuelle, Menschen mit Behinderungen, Arbeitslose, Obdachlose, Skins und Punks, Muslime, Christen und Buddhisten...Es ist deshalb notwendig, aufeinander zuzugehen und Ängste abzubauen»(σελ. 244)

(Μτφ.: Κανείς δεν είναι ασφαλής από το γεγονός να χαρακτηριστεί «ξένος» ή ο «άλλος/διαφορετικός». Μπορεί να συμβεί σε αλλοδαπούς και πρόσφυγες, ανθρώπους διαφορετικού χρώματος, ομοφυλόφιλους, ανθρώπους με αναπηρία, ανέργους, άστεγους, «σκιν» και «πανκ», μουσουλμάνους, χριστιανούς και βουδιστές....Γι' αυτό είναι απαραίτητο, να πλησιάζουμε ο ένας τον άλλον και να μειώσουμε τους φόβους μας απέναντι στο «άλλο», το διαφορετικό.)

Από το ελληνικό εγχειρίδιο:

«Μερικοί άνθρωποι με τη στάση και τη συμπεριφορά τους θεωρούν κατώτερους τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί ως προς την καταγωγή, ή το θρήσκευμα... Ο μπαμπάς μου αυτούς τους λέει ρατσιστές!»
(σελ. 55, ΣΤ' τάξη)

Στην υποκατηγορία **«Προστασία μειονοτήτων»** γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο προσφυγικό πρόβλημα της Ευρώπης και σε προγράμματα ένταξης των ανθρώπων αυτών.

Παραδείγματα:

Στο σχολικό εγχειρίδιο «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της ΣΤ' τάξης, στη σελίδα 89 (4^η θεματική ενότητα «Το άτομο και Διεθνής Κοινότητα», ενότητα Β' «Τα Ανθρώπινα δικαιώματα», κεφάλαιο 1^ο «Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου»), αναφέρεται σχετικά με την υποκατηγορία «Σεβασμός/προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων»:

*«Μετά από δύο παγκοσμίους πολέμους τα κράτη αποφάσισαν να **προστατέψουν τα δικαιώματα του ανθρώπου**....Στις 10 /Δεκεμβρίου του 1948 η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων εθνών υιοθέτησε την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, με την οποία τα κράτη αναγνώρισαν τα ατομικά, πολιτιστικά, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα του ανθρώπου.»*

Στο γερμανικό εγχειρίδιο «*trio Gesellschaftswissenschaften*», στη σελίδα 207 της ενότητας «*Europagrenzenlos*» (Ευρώπη χωρίς όρια/σύνορα), αναφέρεται σχετικά με την υποκατηγορία Προστασία μειονοτήτων:

«Integrationsprojekt in Berlin: Flüchtlinge, die erst mal bleiben dürfen, haben mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen....Deshalb benötigen sie Hilfe und Unterstützung....» (Μτφ.: Πρόσφυγες που επιτρέπεται αρχικά να μείνουν

στη χώρα, έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες....Γι' αυτό χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη).

Γ' ΜΕΡΟΣ

4. Γενικές εκτιμήσεις – Συμπεράσματα - Προτάσεις

Με την ολοκλήρωση της συγκριτικής παρουσίασης των ευρημάτων της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής», της Α/θμιας εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Γερμανία, έχουμε εικόνα σχετικά με την προβολή των γενικών αρχών και αξιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε γενικές γραμμές διακρίνουμε όμοιες θεματικές ενότητες στα εγχειρίδια των δύο χωρών, αλλάζει όμως ο τρόπος προσέγγισής τους.

Οι αρχές και αξίες που επιχειρείται να μεταδοθούν μέσω των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων, είναι έκδηλο ότι αφορούν πρωτίστως την ελευθερία, τη δημοκρατία, την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τα δικαιώματα του παιδιού, τα οποία, όπως τονίζεται ιδιαίτερα, οφείλει να διαφυλάσσει το κράτος.

Στα ελληνικά εγχειρίδια, στις υπό διερεύνηση ενότητες, παρατηρούμε ότι προβάλλεται επίμονα η έννοια και η αξία της Δημοκρατίας, η οποία συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της Ελευθερίας και της Ισότητας. Αρχικά δίνεται για τους μαθητές ο ορισμός της έννοιας Δημοκρατία (Ε΄ τάξη). Επίσης, προβάλλεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του πολιτεύματος της Ελλάδας, και μάλιστα, ο δημοκρατικός χαρακτήρας επιβεβαιώνεται μέσω αναφορών στις δημοκρατικές διαδικασίες που ακολουθούνται κατά την άσκηση της εξουσίας σε οποιοδήποτε επίπεδο, και στο σχολικό. Για την ανάδειξη της σημασίας της Δημοκρατίας αναφέρεται, επίσης, στο εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης η εξέγερση του Πολυτεχνείου κατά της δικτατορίας των Συνταγματαρχών στην Ελλάδα. Σε γενικές γραμμές η Δημοκρατία παρουσιάζεται ως υπέρτατη πολιτική αξία, αφού σημαίνει ελευθερία και ισότητα όλων των πολιτών.

Αντίστοιχα, παρατηρήσαμε πολύ λιγότερες αναφορές στο γερμανικό εγχειρίδιο, το οποίο απευθύνεται στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Στην ενότητα «Δημοκρατία και δικαίωμα συμμετοχής», η προσέγγιση στο θέμα γίνεται αρχικά μέσω της έννοιας «συμβίωση» σε κοινωνικές ομάδες. Συγκρίνοντας διαπιστώνουμε ότι στο γερμανικό εγχειρίδιο απουσιάζει ο

ορισμός της έννοιας Δημοκρατίας, αφού έχει προηγηθεί σχετικό μάθημα στην Ιστορία. Η προσέγγιση ξεκινάει μέσα από το βιωματικό κόσμο των παιδιών, την οικογένεια, τη σχολική κοινότητα, για να εξηγήσει τον τρόπο που λειτουργεί η Δημοκρατία στη Γερμανία, σε επίπεδο εθνικό και τοπικό. Προβάλλεται ιδιαίτερα η έννοια του δικαιώματος στη συμμετοχή με παραδείγματα σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολικής και τοπικής κοινότητας.

Όσον αφορά στην προαγωγή της ισότητας, της ισότιμης μεταχείρισης όλων των πολιτών, φάνηκε ότι προβάλλονται εκτενώς τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα των παιδιών και στα δύο εγχειρίδια της Ελλάδας. Επιχειρούν να διασφαλίσουν επαρκή ενημέρωση και τον περιορισμό των αποκλεισμών και των διακρίσεων εις βάρος ατόμων ή ομάδων βάσει φυλετικών, πολιτισμικών ή άλλων χαρακτηριστικών τους.

Ωστόσο, το γερμανικό εγχειρίδιο δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην αποδοχή του «άλλου». Ευαισθητοποιούν τους μαθητές σε σχέση με τον «ρατσισμό», την καταπολέμηση της ξενοφοβίας και την προστασία μειονοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης γερμανικής κοινωνίας, οι οποία περιλαμβάνει ποικιλία φυλετικών, γλωσσικών, θρησκευτικών και άλλων ομάδων. Μέσω σχετικών αναφορών, παραδειγμάτων και εικόνων της καθημερινότητας των παιδιών, προωθούν μια στάση σεβασμού και αποδοχής του «άλλου» και την κατάρριψη των προκαταλήψεων. Εκτός αυτού προβάλλουν μέσα από προσωπικά βιώματα παιδιών με ειδικές ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους, ευαισθητοποιούν απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ), σε μεγαλύτερο βαθμό από τα ελληνικά εγχειρίδια και χωρίς να επεκτείνονται ιδιαίτερα σε Διακηρύξεις ή τον ορισμό εννοιών. Σε μικρότερο βαθμό, ωστόσο, γίνεται αναφορά και στην ισότητα των δύο φύλων. Το ελληνικό εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης έχει μία αναφορά στο πλαίσιο του 'Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης» και τον «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων» που προωθούν, όπως αναφέρεται, την ισότητα ανδρών και γυναικών. Αντιθέτως διαπιστώνουμε ότι στο γερμανικό εγχειρίδιο δεν γίνεται άμεση αναφορά. Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο προβάλλει στερεοτυπικές

αντιλήψεις που αφορούν κορίτσια και γυναίκες, προωθώντας έτσι την αντίληψη περί ισότητας των δύο φύλων.

Παρατηρήσαμε ότι τονίζεται, επίσης ιδιαίτερα το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας στα ελληνικά εγχειρίδια. Ειδικά η Γ' ενότητα του εγχειριδίου της ΣΤ' τάξης είναι αφιερωμένη εξ' ολοκλήρου στην «Εκκλησία» της Ελλάδος, την Ανατολική Ορθόδοξη Εκκλησία ως επικρατούσα στη χώρα και στη συνέχεια ενημερώνει για την ύπαρξη κι «άλλων θρησκειών», και για το «Διάταγμα περί ανεξιθρησκίας», το οποίο επαναλαμβάνεται. Η Εκκλησία της Ελλάδος προβάλλεται ως σημαντικός παράγοντας της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Το γερμανικό εγχειρίδιο παρουσιάζει τις πέντε «Παγκόσμιες θρησκείες», τον Ιουδαϊσμό, Χριστιανισμό, Ισλαμισμό, Ινδουισμό και Βουδισμό (παρατίθενται με τη σειρά που παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο), χωρίς να γίνεται καμία αναφορά στην επικρατέστερη θρησκεία της Γερμανίας. Από τη σύγκριση προκύπτει ότι η αναφορά στη θρησκευτική ελευθερία γίνεται μέσα από τη πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική πολυμορφία, η οποία υποστηρίζεται και προωθείται σε ολόκληρο το εγχειρίδιο.

Όσον αφορά το δικαίωμα ασύλου παρατηρείται ότι απουσιάζει κάθε αναφορά στις υπό διερεύνηση ενότητες των ελληνικών εγχειριδίων. Το γερμανικό εγχειρίδιο αναφέρεται εκτενώς στην προσφυγική κρίση που αντιμετωπίζει η Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενημερώνοντας τους μαθητές σχετικά με αυτή και συστήνοντας τρόπους ένταξης των προσφύγων. Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε ότι το γερμανικό εγχειρίδιο γράφτηκε και εκδόθηκε το 2016, όταν η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετώπιζε το προσφυγικό ζήτημα. Τα ελληνικά εγχειρίδια είναι προγενέστερα και δεν έχει συμπεριληφθεί σχετική αναφορά.

Αναφορικά με την κατηγορία «δικαίωμα στην εκπαίδευση», προβάλλεται στο ελληνικό εγχειρίδιο η παροχή ίσων ευκαιριών στη μόρφωση για όλους τους πολίτες, στο πλαίσιο ενός κράτους πρόνοιας. Αναλύεται ιδιαίτερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προβάλλει ως υπέρτατο αγαθό το δικαίωμα στην δωρεάν εκπαίδευση ως βασική αποστολή του κράτους. Αντιθέτως, στο γερμανικό εγχειρίδιο, προσεγγίζεται ιστορικά το θέμα. Ξεκινώντας με την

περιγραφή της παιδικής ηλικίας στην αρχαιότητα, στον Μεσαίωνα, στη μεταπολεμική και στη σύγχρονη Γερμανία, εστιάζει στα δικαιώματα των παιδιών, αναφέροντας επιγραμματικά μόνο, ότι η εκπαίδευση είναι ένα από τα βασικά δικαιώματα των παιδιών. Παράλληλα όμως, δείχνει ότι πολλά παιδιά δεν απολαμβάνουν, όπως τα ίδια, το συγκεκριμένο δικαίωμα και υποχρεούνται να εργάζονται. Με αυτόν τον τρόπο ευαισθητοποιούνται οι μαθητές απέναντι στα δρώμενα που τους περιβάλλουν και ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά προβλήματα.

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, ως προς την προβολή και προαγωγή των γενικών αρχών και αξιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω των τριών σχολικών εγχειριδίων που μελετήθηκαν, συμπεραίνουμε, ότι προωθούνται και στις δύο χώρες. Και τα δύο εγχειρίδια επιχειρούν να προωθήσουν τις συγκεκριμένες αρχές, με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό μεταξύ τους. Είναι σημαντικό για τη συχνότητα των αναφορών να υπενθυμίσουμε, ότι στην Ελλάδα πρόκειται περί δύο σχολικών, ανεξάρτητων για κάθε τάξη εγχειριδίων. Παρατηρήθηκε πως σημαντικό μέρος της σχετικής με την έρευνα ύλης, που περιλαμβάνει το εγχειρίδιο της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα, επαναλαμβάνεται στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης. Ορισμένα θέματα όπως Δημοκρατία, Ελευθερία, Δικαιώματα και Υποχρεώσεις πολιτών επαναλαμβάνονται και στα δύο εγχειρίδια, με λεπτομερέστερη ανάλυση στο εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης. Θα ήταν σκόπιμο να αξιοποιηθούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις και οι έννοιες που έχουν διδαχθεί, ώστε να αποφευχθούν επικαλύψεις και επαναλήψεις. Το γερμανικό εγχειρίδιο αντιθέτως, καλύπτει και τις δύο σχολικές τάξεις (Ε' και ΣΤ'), είναι κοινό για τρία διδακτικά αντικείμενα (Ιστορία, Γεωγραφία, Πολιτική Αγωγή), γεγονός που βελτιώνει διεπιστημονική σύνδεση μεταξύ των συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων.

Από τη σύγκριση προέκυψε ότι το γερμανικό εγχειρίδιο εστιάζει περισσότερο σε μία διαπολιτισμική οπτική, προωθώντας κυρίως την αντίληψη της ισότητας όλων των ανθρώπων, την πολιτιστική πολυμορφία και την ειρηνική

αλληλεπίδραση των πολιτισμών και επίσης παρατηρούμε μία υπέρ-εκπροσώπηση των μεταναστών.

Τα ελληνικά εγχειρίδια εστιάζουν μεν σε περισσότερα θέματα με μεγαλύτερη λεπτομέρεια, αλλά δείχνουν και επιμονή σε έννοιες αρκετά αφηρημένες για τους μαθητές, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στις γνωστικές δεξιότητες. Έτσι, παρασύρονται σε μερικά σημεία στη χρήση μιας «ξύλινης γλώσσας». Προσπαθούν, ωστόσο να εξομαλύνουν την κατάσταση με παρεμβάσεις, όπως εικονικοί διάλογοι μεταξύ παιδιών. Τα εγχειρίδια δίνουν εν μέρει έμφαση και στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας, αν και μπορούν να βελτιωθούν οι δυνατότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής σύνδεσής των με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Αδυνατούν, ωστόσο, να ενσωματώσουν τις όποιες κοινωνικό-οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις που διαδραματίζονται γύρω μας, επειδή έχουν παραμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα ίδια. Αποτυγχάνουν, έτσι, να προλάβουν την τρέχουσα επικαιρότητα, που εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς γύρω μας και να συνδέσουν το σχολείο με την πραγματική, καθημερινή ζωή. Έτσι μπορεί να εξηγηθεί και απουσία σχετικών αναφορών στο προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα και τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στις ελληνικές τάξεις. Επίσης, όσον αφορά στο άρθρο 21 από τη «Χάρτα Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», που απαγορεύει *«κάθε διάκριση λόγω φύλου, φυλής, χρώματος, εθνικής καταγωγής ή κοινωνικής προέλευσης, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων, πολιτικών φρονημάτων ή κάθε άλλης γνώμης, ιδιότητας μέλους εθνικής μειονότητας, περιουσίας, γέννησης, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού»*, διαπιστώνουμε έντονα την απουσία κειμένου ή εικόνας διαφορετικού γενετήσιου προσανατολισμού, σε αντίθεση με το γερμανικό εγχειρίδιο το οποίο αναφέρεται διεξοδικά στο θέμα μέσω εικόνας και κειμένου, προσεγγίζοντας το θέμα μέσα από τον σύγχρονο βιωματικό κόσμο των παιδιών.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποβούν χρήσιμα, αφενός για τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να προσεγγίσουν τα περιεχόμενα των εγχειριδίων, αφετέρου να δώσουν

ερεθίσματα για μελλοντικές έρευνες των εγχειριδίων της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εξετάζοντας ίσως την προοπτική να συμπεριλάβουν ένα κοινό κεφάλαιο για την προώθηση μιας κοινής αντίληψης της ιδιότητας του πολίτη που να ξεπερνά τα «στενά» όρια του έθνους-κράτους και να καλλιεργεί τις αρχές και τις αξίες των αυριανών πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για τη βελτίωση της υιοθέτησης των κοινών αξιών, όπως ορίζονται από τη Συνθήκη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και όπως έχει υπογραφεί από τα κράτη-μέλη, πρέπει να προωθηθεί περισσότερο μια ευρωπαϊκή διάσταση της διδασκαλίας μέσω της συμμετοχής των μαθητών σε κατάλληλα ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής μαθητών, καθώς και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών με την παροχή συνεχούς εκπαίδευσης και συμβουλευτικής, όπως και τη στήριξη των κρατών-μελών εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες:

Adorno, Th. (1973), *Studien zum autoritären Charakter*, Suhrkamp, Frankfurt-M.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη

Αλτουσέρ, Λ. (1990), *Θέσεις*, μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας, Αθήνα: Θεμέλιο

Άχλης, Ν. (1980), *Οι γειτονικοί μας λαοί Βούλγαροι και Τούρκοι στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη

Γκίβαλος, Μ. (2005), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος

Δαμανάκης, Μ. (1990), *Διδακτική της Πολιτικής Αγωγής*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Διακογεωργίου, Α. (2018), *Η εικόνα της Ευρώπης όπως αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια της ΚΠΑ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ρόδος: Διδακτορική διατριβή

Farrar, C. (1991), *Οι αρχές της Δημοκρατικής Σκέψης στην Κλασική Αθήνα*, Αθήνα: Παπαζήσης

Fritzsche, K. P. (1992), Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 17, σσ.173-181

Καλογιαννάκη, Π. (2003), Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: Συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές. Στο Καζαμιάς Α. & Λουκάς Π. (Επιμ.), *Παιδεία και Πολίτης: Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός

Καλογιάννης, Δ. (2013), Η ιδιότητα του Πολίτη από την Αρχαιότητα έως τη σύγχρονη Ευρωπαϊκή εκδοχή της: Ιστορική εξέλιξη, χωροχρονικές εκφάνσεις

και συνοδευτικές αξίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* τχ. 41, Δεκέμβριος 2013, σσ. 140-164

Καρακατσάνη, Δ. (2003), *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Καριώτου, Ι. (2012), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: τα σχολικά εγχειρίδια “Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή” και “Πολιτική και Δίκαιο”*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μεταπτυχιακή εργασία.

Καρναβάς, Β. (2011), *Όψεις πολιτικής κοινωνικοποίησης δωδεκαετών μαθητών του ελληνικού δημοσίου σχολείου*. Αθήνα: Διδακτορική διατριβή

Κατσαργύρης, Β. (2005), *Γράφοντας ένα σχολικό βιβλίο: δυνατότητες και περιορισμοί*. Στο Βέικου Χ. (επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές*. Αθήνα: Ζήτη, σσ. 165 – 168

Καψάλης, Αχ., Χαραλάμπους Δ. (1995), *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοντάκου, Κόνσολα και Χατζηγεωργίου (1999), Το Ευρωπαϊκό σύστημα αξιών όπως εμφανίζεται στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.). *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 317-324). Ναύπακτος : Ατραπός

Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1995), Μηχανισμοί μεταφοράς της σχολικής γνώσης: Τα βιβλία της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο: Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 258-270

- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (2005), *Η δημοκρατία, ο πολίτης, οι «άλλοι» Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg
- Κουτσοιράκης, Γ. (1994), «Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο. Κοινωνιολογική-Διδακτική προσέγγιση». *Νέα Παιδεία*. τ.71, σ. 55
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg
- Marshall, T. H. – Bottomore, T. (1997), *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μεταξάς, Α. Ι. (1976), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας
- Μπάλιας, Στ. (2008), *Ανθρώπινα δικαιώματα, ιδιότητα του πολίτη και εκπαίδευση*. Στο: Στ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπουζάκη, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα- Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση: ΚΕΙΜΕΝΑ: Εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, Συζητήσεις στη Βουλή- Σχόλια, τ. Β΄, (Δ΄ έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg
- Mühlbauer, K. L. (χ. χ.), *Κοινωνικοποίηση – Θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009), *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο – Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Νίλσεν Μ. (1980), *Η οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Κέδρος

- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1995), *Κοινωνικοποίηση – Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg
- Ξωχέλλης, Π. (2005), Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Βέικου Χ. (επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – δυνατότητες – προοπτικές*. Αθήνα: Ζήτη, σσ. 32-38
- Ξωχέλλης, Π. (2006), Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. *Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο*. Πρακτικά συνεδρίου. Αθήνα, 32-38
- Ξωχέλλης, Π. (2009), Το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας. *Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Τα Διδακτικά Εγχειρίδια*. Πρακτικά συνεδρίου. Λευκωσία, 27-34
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997), Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Η Ευρώπη των αξιών και δικαιωμάτων του ανθρώπου σε μια καινοτόμο πρόταση διδακτικού υλικού. Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (Επιμ.), *Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος: Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές* (σσ. 409-417). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Parsons, T. (1959), The schoolclass as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review* 4, στο: Α. Φραγκουδάκη, (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 249-279
- Παντελίδου – Μαλούτα, Μ. (1987), *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας: πολιτική κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κουλτούρα*. Αθήνα: Gutenberg

- Παντελίδου - Μαλούτα, Μ. (2015), *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας: Πολιτική κοινωνικοποίηση και ελληνική πολιτική κουλτούρα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
- Παντίδης, Σ. – Πασσιάς, Γ. (2004), *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Τόμος Α', Αθήνα: Gutenberg
- Παπαδημητρίου, Γ. (2001), *Ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Poggeler, F. (1967), «Αγωγή του πολίτου», άρθρο στη *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. Ι, Αθήνα: ελληνικά Γράμματα, σ. 58-60
- Τερλεξής, Π. (1975), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση – Η Γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαούσης, Δ. (1984), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσαρδάκης, Δ. (1987), *Η Γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις για όλους
- Τσιπλιτάρης, Α. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού*. Αθήνα: Άτραπος
- Φραγκουδάκη, Α. (1978), *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Θεμέλειο
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2002), *Σχολικά εγχειρίδια: Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τετάρτου του 20^{ου} αιώνα*. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 443-458, Β' τόμος). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Χριστιάς, Ι. (1983), Θεωρία και πράξη της Πολιτικής Αγωγής. *Νέα Παιδεία*, τ. 25, σ. 70

Ξενόγλωσση

Durkheim, E. (1972), *Erziehung und Soziologie*, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann

Fend, H. (1976), *Sozialisierung und Erziehung: Eine Einführung in die Sozialisationsforschung*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Hurrelmann, K. (1990), *Einführung in die Sozialisationstheorie: Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz

Wetzel, F. (1980), *Kognitive Psychologie: eine Einführung in die Psychologie der kognitiven Strukturen von J. Piaget*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Ελληνικά σχολικά εγχειρίδια «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»

Της Ε΄ τάξης: Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., Χριστοπούλου, Ε. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Της ΣΤ΄ τάξης: Νικολάου, Σ.-Μ., Βατσίτση, Α., Δανιηλίδου, Ντ.-Μ., Πασχαλιώρη, Β. (2006). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Γερμανικό σχολικό εγχειρίδιο «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής»

Barth, W., Geyik, D., Grunemann, V., Lücke, M., Pankratz, W., Rüter, M., Schuster, H. (2016). *Trio Gesellschaftswissenschaften 5/6, Berlin und Brandenburg (2016)*. Braunschweig: Westermann Schroedel.

Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών

Ωρολόγιο Πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου Π.Δ. 1034/12.11.1977 Αναλυτικό -ΦΕΚ 347, 1977. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, σ. 52

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό Αθήνα, (2011), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τόμος Α΄ (Φ.Ε.Κ. τ. Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03): ΕΡΓΟ: «Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού με βάση τα ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ»

Γερμανικό Πρόγραμμα Σπουδών

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2016). *Rahmenlehrplan Gesellschaftswissenschaften, Jahrgangsstufen 5-6.* Στο: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf (Ανακτήθηκε 21-04-2019)

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

Ackermann, P. (1974). *Das Schulfach "Politische Bildung" als institutionalisierte politische Sozialisation*". Στο: https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-322-97272-9_4 (Ανακτήθηκε 20-03- 2019)

Deutscher Bundestag. Bundeszentrale für politische Bildung, *Schulischer Politikunterricht in den Bundesländern*, 2016. Στο: [\[https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193591/politische-bildung-in-der-schule\]](https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193591/politische-bildung-in-der-schule)(Ανακτήθηκε 21-03-2019)

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014), *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Στο: <http://www.leibniz->

bildungspotenziale.de/pdf/LERN%202017_Niehaus.pdf (Ανακτήθηκε 29-03-2019)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση, Συνθήκη του Άμστερνταμ που τροποποιεί τη Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση*, 97/C 340/01. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1997:340:SOM:EL:HTML> (Ανακτήθηκε 7-09-2019)

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 2000C 364/01, 19.12.2000. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Al33501> (Ανακτήθηκε 7-09-2019)

Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, *Σύσταση του Συμβουλίου για την προώθηση κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλία*, 2018/C 195/01. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:195:FULL&from=EN> (Ανακτήθηκε 7-09-2019)

Eurydice (2017). *Αγωγή του Πολίτη στα σχολεία της Ευρώπης*. Στο: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-school-europe-%E2%80%93-2017_de (Ανακτήθηκε 21-03-2019)

Georg Eckert Institut, Leibnizinstitut für Internationale Schulbuchforschung. Στο: <http://www.gei.de> (Ανακτήθηκε 21-03-2019)

Κοντάκος, Π. (2009). *Το ευρωπαϊκό σύστημα αξιών στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή στο ΕΑΑΔ. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28790#page/303/mode/1up>

Κυρίτσης, Δημήτρης (2010β), «Πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων: Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας», Τα Εκπαιδευτικά, 93-94, σσ. 61-73. Στο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_93-94.pdf [ανακτήθηκε: 23/9/2012]

Πράσινη βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης (KOM 93, 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29/09/1993. Στο: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0301:EL:HTML> (Ανακτήθηκε 7-09-2019)

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. *Politische Bildung-Gesamtstrategie für die Politische Bildung.* Στο: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/politische-bildung/> (Ανακτήθηκε 21-03-2019)

Σιλιγάρης, Χ. (2001), *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο: Θεσμοί, αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολικά εγχειρίδια Η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή. Στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17940> (Ανακτήθηκε 7-09-2019)

Παράρτημα