



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:**

**«Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης»**

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Τριμελής Επιτροπή:**

**Καθηγητής Δημοσθένης Δασκαλάκης (επιβλέπων)**

**Καθηγητής Χαράλαμπος Μπαμπούνης (συνεπιβλέπων)**

**Αν. Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης (συνεπιβλέπων)**

**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας: Φουρτούνη Άννα**

**A.M.:215605**

**Αθήνα 2018**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΔΟΜΗ.....	7
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ .....	9
ΣΤΑΔΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	14
ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	15
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ- Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΗΣ .....	16
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	17
ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ- Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ .....	18
ΚΛΑΣΙΚΑ-ΔΙΑΦΩΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ.....	20
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΛΑΤΩΝΑ.....	20
ΤΟ ΚΑΝΤΙΑΝΟ ΣΧΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	22
ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΚΑΝΤ.....	23
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΧΕΓΚΕΛΙΑΝΟ ΠΡΟΤΥΠΟ.....	25
ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	30
ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	32
1)ΟΙ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ.....	33
2)Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ «ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ».....	36
3)ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ .....	37
4) ΟΙ «ΙΔΕΟΤΥΠΟΙ» ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	38
ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ «ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ».....	39
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	40
1.ΜΑΚΡΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ:.....	40

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΣΜΟΣ-ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΣΜΟΣ .....	40
1.2 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ DURKHEIM.....	41
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ DURKHEIM.....	44
1.3 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ TALCOTT PARSONS.....	45
Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ Τ. PARSONS .....	47
2.ΔΟΜΙΚΕΣ-ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ.....	51
2.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΜΑΡΞ.....	52
ΟΙ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ .....	54
2.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ BOWLES & GINTIS.....	55
2.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ALTHUSSER.....	56
2.4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ Ρ. BOURDIEU .....	57
3.ΜΙΚΡΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	60
Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ .....	60
4. ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ .....	61
4.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ GRAMSCI .....	62
4.2 ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ Α. GIDDENS .....	63
4.3 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ Γ. ΧΑΜΠΕΡΜΑΣ.....	64
4.4 ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΤΩΝ «ΚΩΔΙΚΩΝ» ΣΤΟΝ BERNSTEIN .....	66
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	68
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	68
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	69
ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ .....	77
ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	79
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ.....	84
ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ .....	85
ΠΟΛΙΤΙΚΗ.....	87
ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ .....	92

ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ .....	93
ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ.....	94
Η ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ .....	95
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΩΝ .....	100
ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	102
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	105
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	107
ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ .....	116
ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ «ΠΕΔΙΟ» ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ .....	121
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΥΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ .....	124
Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	127
Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ .....	132
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ «ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ».....	135
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ.....	136
ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΨΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	138
Β΄ ΜΕΡΟΣ .....	139
ΤΟ ΥΠΟ ΕΡΕΥΝΑ ΥΛΙΚΟ-ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ.....	139
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ .....	141
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ .....	142
ΓΛΩΣΣΑ .....	154
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ .....	161
ΙΣΤΟΡΙΑ .....	175
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ.....	191
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	195
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	198

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία εκείνη χάρη στην οποία επιβιώνουν τα κοινωνικά σύνολα, διαμορφώνει τα άτομα με στάσεις και συμπεριφορές μέσω των κοινωνικών θεσμών. Η πολιτική κοινωνικοποίηση, ως κομμάτι της ευρύτερης κοινωνικοποίησης, συμβάλλει στη διαμόρφωση των ατόμων, των ιδεολογιών και των αξιών που τους διακρίνουν για τη συνέχιση της κοινωνίας. Η εκπαίδευση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο άτομο και την κοινωνία ευρύτερα. Ο τρόπος με τον οποίο η εξουσία την καθορίζει, το κάθε άτομο την εκτιμά και την αξιοποιεί και η κοινωνία την αξιολογεί είναι ζητήματα που μεταβάλλονται με τις εποχές και έχουν πάντα τη σημασία τους. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να προβληματίσει για το ότι οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί συντελούν στην αναπαραγωγή την κοινωνίας και είναι απαραίτητοι για το κάθε άτομο και την προσπάθεια βελτίωσης της κοινωνίας αυτής. Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι διαδικασία που αφορά την καλλιέργεια του ατόμου σε ποικίλα ζητήματα καθώς αυτή είναι που πλαισιώνει τις εκφάνσεις της ζωής.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης, της πολιτικής κοινωνικοποίησης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ευρύτερα αλλά και αναφορικά με τις ανωτέρω διαδικασίες, οφείλουν να μελετώνται για να αποκομίζονται συμπεράσματα για τον τρόπο λειτουργίας κάθε κοινωνίας σε συγκεκριμένες ιστορικές φάσεις αλλά και για τη σημασία τους στις ζωές των ανθρώπων και την εξέλιξη των κοινωνιών. Ιδιαίτερη μελέτη απαιτείται στο πλαίσιο των συνθηκών που κυριαρχούν στις σύγχρονες μεταβιομηχανικές κοινωνίες της παγκοσμιοποίησης. Οι αλλαγές που έχουν σημειωθεί σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο καθιστούν απαραίτητη τη μελέτη με νέα οπτική. Η μετάβαση στη νέα κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη συμβολή της γνώσης και της πληροφορίας οι οποίες ρυθμίζουν την οικονομία και την κοινωνία. Τόσο το οικονομικό όσο και το πολιτικό σύστημα θεμελιώνεται σε νέες βάσεις και η

δράση των εκπαιδευτικών μηχανισμών και της κοινωνίας διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο σε αυτές τις νέες επιταγές της παγκοσμιοποίησης (Μαυρουδή, 2014).

Οι γνώσεις που αποκτά ένα παιδί ως αποτέλεσμα συστηματικής προσπάθειας των ενηλίκων αλλά και δικής του κατάκτησης στη διαδικασία ανταλλαγής κοινωνικών και φυσικών μηνυμάτων με το περιβάλλον αποκρυσταλλώνεται στην προσωπικότητα που διαμορφώνει μέσα στο χρόνο. Η πορεία συγκρότησης και εξέλιξης της προσωπικότητας και η ένταξη στην κοινωνία καλείται κοινωνικοποίηση (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:12).

Η οργάνωση των κοινωνιών κατά τα σύγχρονα βιομηχανικά πρότυπα αύξησε τις ανάγκες και τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν τα άτομα για να εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στη συνέχισή του. Ως συνέπεια μεταβλήθηκε και η παρεχόμενη εκπαίδευση, εγκαταλείφθηκαν οι παραδοσιακές μορφές αγωγής και η προετοιμασία των παιδιών συντελείται στα σχολεία δίνοντας την ευκαιρία της μάθησης σε όλες τις κοινωνικές τάξεις, ως δικαίωμα και υποχρέωση της Πολιτείας (Πυργιωτάκης, 1986:αντί εισαγωγής). Κοινωνιολογικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν δείξει ότι τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται σε μικρό ποσοστό στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση αφορά στη διασφάλιση του δικαιώματος στη σχολική φοίτηση, στην παροχή ίδιας μαθησιακής προσφοράς με εξασφάλιση κοινών προγραμμάτων, κοινής υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και στην ισότιμη κατανομή των εκπαιδευτικών τίτλων σε όλα τα στρώματα (Πυργιωτάκης, 1986:αντί εισαγωγής).

Ο σχολικός θεσμός αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να συμβαδίσει με τις κοινωνικές αλλαγές. Στις περιπτώσεις που βρίσκεται σε διάσταση με την πολιτική κουλτούρα του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, η διαφορά αυτή επηρεάζει την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Όταν οι αντιλήψεις έχουν μικρή διαφορά τότε σημειώνεται ομαλή κοινωνικοποίηση, όταν όμως τα μηνύματα παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις, τότε δημιουργούνται προβλήματα στον κοινωνικοποιούμενο ως το φαινόμενο της «Πολιτικής Ασυμμετρίας» κατά τον Τερλεξή (Καρναβάς, 2016:51).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί η σημασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης για την κοινωνία και ο τρόπος που οι φορείς της κοινωνίας

διαμορφώνουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο της διερεύνησης, μελετάται η σημασία της κοινωνικοποίησης και της πολιτικής κοινωνικοποίησης, η δράση των φορέων της οικογένειας, του σχολείου κ.α. και πιο συγκεκριμένα ερευνάται ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων της ΣΤ΄ Δημοτικού στην πολιτική κοινωνικοποίηση. Ερωτήματα που τίθενται στο πλαίσιο της εκπόνησης της εργασίας είναι: Ποια η σημασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης και σε τι εύρος συντελείται; Ποιος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση; Σε τι μέγεθος συντελείται η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσω των φορέων κοινωνικοποίησης; Τι επιτυγχάνεται με τα σχολικά εγχειρίδια στο πλαίσιο της πολιτικής κοινωνικοποίησης; Πώς καλλιεργούνται οι έννοιες της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας στα σχολικά εγχειρίδια; Πως εμφανίζονται και αναπτύσσονται οι πολιτικές στάσεις και αξίες στα σχολικά εγχειρίδια;

## **ΔΟΜΗ**

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η διαδικασία και η έννοια της κοινωνικοποίησης, παρουσιάζονται μικροκοινωνιολογικές και μακροκοινωνιολογικές θεωρίες. Κατόπιν, παρουσιάζεται η έννοια και οι εκφάνσεις της πολιτικής κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο των κοινωνιών, η δράση των φορέων και η συμβολή τους στη συνέχιση της δομής της κοινωνίας, παράλληλα με το ρόλο της Εκπαίδευσης στις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Στη συνέχεια παρατίθεται το ερευνητικό κομμάτι που αφορά το ρόλο των σχολικών εγχειριδίων της Στ΄ Δημοτικού στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης μέσα από την προσέγγιση της παρουσίασης συγκεκριμένων εννοιών και παρατίθενται τα συμπεράσματα των διαδικασιών σε συνάρτηση με τη σημασία των σχολικών εγχειριδίων.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Για την εξέταση του ζητήματος της Πολιτικής Κοινωνικοποίησης στα σχολικά εγχειρίδια της Στ΄ Δημοτικού, ως καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, ενδείκνυται ως αποτελεσματική μέθοδος διερεύνησης ζητημάτων στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην αντικειμενική και συστηματική

καταγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας με τελικό σκοπό την ερμηνεία (Κουφιώτη, 2017:71).

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αποτελεί ποιοτική μέθοδο έρευνας. Οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι συντελούν στην περιγραφή και ερμηνεία της πραγματικότητας, οδηγώντας στην παραγωγή αναλυτικής γνώσης και στη διαμόρφωση ιδεολογικής διάστασης της πραγματικότητας. Προσφέρουν τη δυνατότητα προσέγγισης και αποκρυστάλλωσης της κουλτούρας και της συμπεριφοράς μιας κοινωνίας. Χρησιμοποιούν τεχνικές έρευνας που παρέχουν τα μέσα για την καλύτερη αντίληψη του υποκειμενικού χαρακτήρα της πραγματικότητας και συγκεντρώνεται το κατάλληλο ερευνητικό υλικό με συστηματική επεξεργασία και ερμηνεία με στόχο την αναπαράσταση της πραγματικότητας. Άλλωστε, μέσω των ποιοτικών μεθόδων έρευνας γίνεται αντιληπτή η σύνδεση γεγονότων και ανθρώπινων δραστηριοτήτων και διερευνώνται οι τρόποι και οι παράγοντες που τα υποκείμενα ερμηνεύουν τη σύνδεση αυτή (Γκότοβος, 1983:222).

Η ανάλυση περιεχομένου συνδέθηκε αρχικά με την έρευνα του φανερού, του έκδηλου περιεχομένου (manifest content) της επικοινωνίας. Το 1948 ο Berelson, κάνει λόγο για «τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία του» (Berelson, 1948 στο Βάμβουκας, 2002:264). Πιο αναλυτικά, με την ανάλυση περιεχομένου μπορούν να μελετηθούν τα στοιχεία επικοινωνίας, για τον πομπό του μηνύματος, το περιεχόμενο, τον αποδέκτη και τον σκοπό, τον τρόπο και το αποτέλεσμα. Παράλληλα, συντελείται μελέτη στο λανθάνον, το άδηλο, το άρρητο περιεχόμενο της επικοινωνίας και διευρύνεται, έτσι, το είδος του επικοινωνιακού μέσου. Συγχρόνως, το ενδιαφέρον δεν στρέφεται μόνο στην παραγωγή ποσοτικών, αλλά και ποιοτικών δεδομένων (Ανδρεαδάκης, Καΐλα, Πεδιαδίτης, 2016:75).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι απλοποιημένη και σχηματοποιημένη μέθοδος, που αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες. Κατά την ανάλυση περιεχομένου, ο ερευνητής αναλύει συγκεκριμένα μηνύματα εντοπίζοντας τις διάφορες συμβολικές έννοιες που εμπεριέχονται και παρέχεται η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων της επικοινωνίας με προσδιορισμό των



χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, με μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος και μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Έτσι, με τον προσδιορισμό της υφής του περιεχομένου, των χαρακτηριστικών του περιεχομένου αλλά και των αποδεκτών του μηνύματος και των επιπτώσεων σε αυτούς, επιδιώκεται η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων (Τζάνη, 2005:4).

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ**

Ο όρος κοινωνικοποίηση χρησιμοποιείται στην ελληνική γλώσσα με πολιτικό-οικονομική και ψυχοκοινωνιολογική σημασία, αφενός ως μεταφορά μιας ιδιοκτησίας από το άτομο στην κοινή κτήση και αφετέρου ως διαδικασία ένταξης του ατόμου στην κοινωνία (Πυργιωτάκης,1986:15). Η κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία εκείνη που αφορά την αρμονική ένταξη του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο αφού προηγηθεί η οικειοποίηση του πολιτισμού της συγκεκριμένης κοινωνίας (κοινωνιοκεντρική)<sup>1</sup> και η διαμόρφωση της προσωπικότητας με συγκεκριμένα αξιολογικά πρότυπα. Είναι διαδικασία μάθησης με αξίες, κοινωνικούς κανόνες και μορφές συμπεριφοράς ως περιεχόμενο και συντελείται μέσω της κοινωνικής επαφής και αλληλεπίδρασης με στόχο την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης. Κοινό γνώρισμα των περισσότερων ορισμών που έχουν δοθεί είναι ο συντηρητικός χαρακτήρας ως προς την επιβολή των αξιών και η σταθερότητα του ιδεολογικού προσανατολισμού με στόχο την υιοθέτησή τους από τους νέους. Τα μοντέλα αυτά δέχονται επίκριση ως προς τη μονοδιάστατη όψη για τη διατήρηση του συστήματος και όχι για την πολύπλευρη ανάπτυξη των οριζόντων και της προσωπικότητας (Πυργιωτάκης,1986:19).

<sup>1</sup>Κατά τη Νόβα-Καλτσούνη στόχος αυτής της κοινωνιοκεντρικής λειτουργίας είναι η επιδίωξη της ομοιομορφίας και της κανονικότητας στη συμπεριφορά των μελών για τη διευκόλυνση της κοινωνικής συμβίωσης και συνέχειας. Η δεύτερη λειτουργία, η ατομοκεντρική, αναφέρεται στο ίδιο το άτομο και στο πως διαχειρίζεται τις επιδιώξεις της κοινωνίας σε σχέση με το ίδιο και τις φιλοδοξίες του, κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κοινωνικοποίηση είναι αμφίδρομη διαδικασία που συνίσταται σε μηχανισμούς και τρόπους δράσης που πηγάζουν από την κοινωνία αλλά και από το ίδιο το άτομο και τον τρόπο που χειρίζεται αυτές τις επιδιώξεις (Νόβα-Καλτσούνη,2005:18).

Μια τόσο ευρεία έννοια, όπως η κοινωνικοποίηση, είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια και το πλήθος των ορισμών που έχουν δοθεί αντικατοπτρίζει και έναν ανταγωνισμό μεταξύ των επιστημών, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής, και οδήγησε στο συμπέρασμα πως η απόδοση ορισμού και περιεχομένου μπορεί να συντελεστεί μόνο στο πλαίσιο της θεωρίας εκείνης που πραγματεύεται τη διαδικασία. Εντούτοις, η έννοια δεν μπορεί να έχει διαχρονικό ή διαπολιτισμικό χαρακτήρα καθώς το περιεχόμενο καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες όπως ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της εκάστοτε κοινωνίας σε συγκεκριμένη ιστορική φάση και επίσης πρόκειται για διαδικασία που εμπλέκονται το άτομο και η κοινωνία με στόχο τη διαμόρφωση αυτόνομων και ικανών υποκειμένων ικανά για δράση (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:14).

Το ζήτημα της κοινωνικοποίησης σε επιστημονική βάση τέθηκε περισσότερο στην Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1930, όπου το περιοδικό *American Journal of Sociology* δημοσίευσε εργασίες που αφορούν την «κοινωνικοποίηση» και κατόπιν αφιερώθηκαν σε βιβλίο Κοινωνιολογίας αναφορές για «τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο διαμορφώνεται σε προσωπικότητα». Τη δεκαετία του 1960 αποτέλεσε ζήτημα ενασχόλησης στην Ευρώπη και την ίδια εποχή εκδόθηκαν και άλλες σχετικές εργασίες στην Ψυχολογία και την Ανθρωπολογία δίνοντας υπόσταση στο ζήτημα τρεις διαφορετικές επιστήμες (Πυργιωτάκης, 1986:16).

Η μελέτη της κοινωνίας μπορεί να συντελεστεί σε επίπεδο αναγωγής σε οργανισμό ή μηχανισμό, ως σύστημα μορίων που σχετίζονται μεταξύ τους. Η κοινωνία μπορεί να νοηθεί και ως χώρος που καθορίζει τις σχέσεις των ανθρώπων και σχετίζεται με τη θέση, το ρόλο, την κοινωνική σχέση και διαντίδραση, την κινητικότητα (Τσαούσης, 1987:135). Η κοινωνικοποίηση αφορά την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων που οργανώνονται εξελικτικά σε «σύστημα επικοινωνιακής υποδεκτικότητας» και το άτομο μέσω αυτού αντιλαμβάνεται το κοινωνικό του περιβάλλον, διαμορφώνει απόψεις για την οικογένεια, την κοινωνία, τη ζωή, την πολιτική και αντιδρά στις συνθήκες που δημιουργούνται (Μεταξάς, 1976:11).

Η κοινωνική διαντίδραση είναι η κατάσταση εκείνη που συντελείται λόγω επικοινωνίας και ανταλλαγής συμβόλων και ιδεών, όπου η δράση ενός ή

περισσότερων ατόμων είναι αποτέλεσμα άλλης δράσης ως ερέθισμα ή κίνητρο και αφορά και τις προβλεπόμενες αλλά και τις απρόβλεπτες πράξεις. Στις οργανωμένες κοινωνίες η διαντίδραση αφορά πεδίο δράσεων μεταξύ των ποικίλων κοινωνικών θέσεων στο σημείο που παρεμβάλλεται η ανάδραση, η ικανότητα δηλαδή ενός συστήματος να ρυθμίζει μελλοντική συμπεριφορά βάσει εμπειριών από το παρελθόν (Τσαούσης, 1987:143).

Η θέση του ατόμου σε μια κοινωνία, δεν είναι κάτι παγιωμένο, αλλά πρέπει να μελετάται πολύπλευρα, καθώς, έχει αντικειμενική και υποκειμενική οπτική και σχετίζεται με το ρόλο, τη δράση του αλλά και την κοινωνική σχέση και κοινωνική διαντίδραση. Επίσης, ο θεσμός ως παγιωμένη διάταξη δράσεων και ενεργειών σχετίζεται άμεσα με κοινωνικούς σκοπούς και η κοινωνική στρωμάτωση ως ιεραρχία κοινωνικών χώρων, ενέργειας και δράσης διαδραματίζουν ρόλο ισχυρό για τη θέση κάθε ατόμου στην κοινωνία (Τσαούσης, 1987:136). Ο κάτοχος μιας θέσης στην κοινωνία είναι και φορέας δράσης που καλείται συμπεριφορά και αντιστοιχεί με συγκεκριμένη θέση. Η αναμενόμενη συμπεριφορά συνοψίζεται ως ρόλος που σύμφωνα με τον Ραλφ Λίντον, είναι η δυναμική όψη της θέσης που όμως ενδέχεται να υποδηλώνει και υποχρεωτικό χαρακτήρα ανάλογο του κανονιστικού προτύπου αλλά και να συνδέεται με πολλαπλούς ρόλους (Τσαούσης, 1987:138). Η κοινωνικοποίηση είναι πολιτισμικός μηχανισμός και ως διαδικασία επηρεάζεται από βιολογικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς, ψυχολογικούς παράγοντες που διασταυρώνονται και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας νοοτροπίας, στάσης και συμπεριφοράς (Μεταξάς, 1976:12).

Ο άνθρωπος διαμορφώνει την προσωπικότητά του κατά τη διάρκεια της ζωής του μέσω των ικανοτήτων και δεξιοτήτων που κατακτά, των γνώσεων που λαμβάνει και των εμπειριών του με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του και την πρόοδό του στο κοινωνικό περιβάλλον που αναπτύσσεται. Το κοινωνικοποιούμενο άτομο καλείται να προσαρμόζει τις πράξεις του και τη συμπεριφορά του βάσει των προσδοκιών και των επιταγών της κοινωνίας. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης βοηθά στο μετασχηματισμό του ανθρώπου από βιολογικό σε κοινωνικό ον ως πράξη διαντίδρασης ανάμεσα στο υποκείμενο και το κοινωνικό σύνολο (Μαυρουδή, 2014).

Η ανάπτυξη ενός ατόμου σε ένα κοινωνικό περιβάλλον οργανωμένο είναι που καθιστά τις δυνάμεις ικανότητές του καλλιεργήσιμες με τη διαδικασία αυτή του εξανθρωπισμού να ονομάζεται κοινωνικοποίηση και να διαρκεί σε όλη τη ζωή ως ενσωμάτωση και ένταξη σε κοινωνικό σύνολο. Έτσι, το άτομο κατακτά μια θέση στο κοινωνικό σύνολο και μαθαίνει να γίνεται μέρος του συνόλου, φορέας του κοινωνικού κεφαλαίου και θεμελιωτής της κοινωνικής αναπαραγωγής (Τσαούσης, 1987:145).

Η κοινωνικοποίηση μπορεί να αφορά ως διαδικασία και μια μικρή κοινωνική ομάδα ή και μια οικουμενική κατάσταση και κατευθύνεται ως εσκεμμένη προσπάθεια στο κοινωνικό σύνολο. Οι κοινωνίες διαθέτουν θεσμούς οι οποίοι συμβάλλουν στην αναπαραγωγή όπως η οικογένεια, η εκπαίδευση, που έχουν ως κύρια λειτουργία την κοινωνικοποίηση των νέων μελών ή ο στρατός και η θρησκεία με την κοινωνικοποίηση ως παράλληλο έργο. Το άτομο σαφώς ως ενεργός δέκτης των μηνυμάτων κοινωνικοποιείται και με δική του αυτοτελή ενέργεια μέσω των μηχανισμών ανάδρασης που διαθέτει εντάσσεται σε σύνολα που επιλέγει. Η κοινωνικοποίηση είναι αμφίδρομη διαδικασία, συνεπώς αλλά και αέναη και λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και με την πάροδο του χρόνου γίνεται πιο συνειδητή αλλά και σύνθετη με κύρια επιρροή την εκπαίδευση. Η μίμηση αποτελεί συνειδητή ανάδραση βάσει κοινωνικών εμπειριών και οι θεωρίες δίνουν βαρύτητα στη συμπεριφορά και τη ρύθμισή της, καθώς μέσω αυτής καθορίζεται η κοινωνική συνοχή (Τσαούσης, 1987:147,153).

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί φαινόμενο με πολλές εκφάνσεις στο βαθμό που κατά τη Νόβα-Καλτσούνη θα έπρεπε να γίνεται λόγος για «διαδικασίες κοινωνικοποίησης» και όχι για διαδικασία. Δεν υπάρχει ένα πρότυπο κοινωνικοποίησης για όλες τις εποχές και όλους τους πολιτισμούς καθώς οι μέθοδοι είναι στενά συνδεδεμένες με τα κοινωνικά και πολιτικά συστήματα και τις συνθήκες που επικρατούν. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης θα πρέπει να συντελείται ως σχέση ανταλλαγής, επικοινωνιακής και ενεργητικής με τη δράση του υποκειμένου σε σημαντική θέση και όχι σαν μεθοδευμένη επιρροή της ενήλικης γενιάς στη νέα ως μονόπλευρη σχέση εξάρτησης (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:16).

Η κοινωνικοποίηση δεν συντελείται σε συγκεκριμένο χρονικό όριο, ούτε και ολοκληρώνεται ποτέ, αντίθετα, το άτομο συνεχώς καλείται να μαθαίνει από νέες εμπειρίες, εντάσσεται σε νέες ομάδες, ενστερνίζεται νέες αξίες και αλλάζει συμπεριφορά, επιβεβαιώνοντας ότι η κοινωνικοποίηση δεν είναι κάτι στατικό αλλά μια διαδικασία που και η ίδια η ζωή και η κοινωνία την καθιστούν ευμετάβλητη καθώς σχετίζεται με αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα μεμονωμένα και συλλογικότητες (Πυργιωτάκης, 1986:20). Επίσης, στις σύγχρονες κοινωνίες με τη ραγδαία επιστημονική, τεχνολογική και κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη, όπου τα άτομα είναι εκτεθειμένα σε πολύπλευρες και απρογραμμάτιστες επιδράσεις ακόμα και σε αντιφατικά μηνύματα, η κοινωνικοποίηση θεωρείται αμφίδρομη διαδικασία ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία, στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του περιβάλλοντος από το άτομο, μέσω της οποίας διαμορφώνει την προσωπικότητά του και την κοινωνία. Το άτομο αναπτύσσει στρατηγικές δράσης και συμμετέχει στο κοινωνικό σύστημα και το περιβάλλον σηματοδοτώντας μέσω των μηχανισμών τη διαμόρφωσή του (Κωνσταντίνου, 1998:36).

Η κοινωνικοποίηση προϋποθέτει έστω έναν ελάχιστο βαθμό συναίνεσης από την πλευρά των ατόμων για τη συμμετοχή τους στην κοινωνία και την αποδοχή των κανόνων για κοινωνική συνοχή. Έτσι, το άτομο κατέχοντας τη θέση του στο κοινωνικό οικοδόμημα, αποτελεί μέρος αυτού και μεταφέρει και το ίδιο κοινωνικά στοιχεία στις συλλογικότητες που συμμετέχει (Μαυρουδή, 2014). Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το άτομο εντάσσεται στην κοινωνία και στο σύνολο αλλά ταυτόχρονα πρόκειται και για διαδικασία εξατομίκευσης. Το άτομο δεν εσωτερικεύει απλώς γνώσεις, κανόνες και αξίες αλλά αναδεικνύεται ως «κοινωνικό άτομο», ως «πολίτης» ανασυνθέτοντας όλα τα στοιχεία που υιοθετεί δίνοντας έτσι και δυναμική και ενεργητικότητα στη διαδικασία (Μαυρουδή, 2014). Η θεωρία της κοινωνικοποίησης αποτελεί μια διαδικασία συμμόρφωσης που προϋποθέτει την πολιτιστική ομοιογένεια του κοινωνικού συνόλου και η όποια εκτροπή από τους κανόνες ερμηνεύεται με αναγωγή σε ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του ατόμου που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική του κοινωνικοποίηση (Τσαούσης, 1987:158).

Ένας διαχωρισμός της διαδικασίας σε φάσεις που έχει επικρατήσει είναι η διάκριση σε πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση, με την πρωτογενή να συντελείται μέσα στην οικογένεια αποκλειστικά και τη δευτερογενή ως συνέχεια της

πρωτογενούς να θεμελιώνεται σ' αυτήν και να συνεχίζει έξω από το οικογενειακό περιβάλλον με αυξανόμενους φορείς ανάλογα με την ηλικία. Όταν το παιδί έρχεται στον κόσμο δεν είναι ακόμα κοινωνικό ον και για να γίνει πρέπει να επιτευχθεί η αφύπνιση, η σταθεροποίηση και η βαθμιαία ενίσχυση του κοινωνικού στοιχείου, ένα προστάδιο της κοινωνικοποίησης που εμπνέει με θετική προδιάθεση για ομαλή συνύπαρξη με βασικές προϋποθέσεις με πρώτες κινήσεις της μύηση. Αργότερα, με την πολιτιστική ένταξη συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς όπου το παιδί διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη και μαθαίνει το γλωσσικό όργανο, αναπτύσσοντας και τις σκέψεις του. Αυτά αφορούσαν την πρωτογενή κοινωνικοποίηση. Κατά τη δευτερογενή, το άτομο βρίσκεται υπό τις επιδράσεις, του σχολείου, του επαγγέλματος, των διάφορων ομάδων ομηλικών ή συναναστροφών άλλων ηλικιών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, των ΜΜΕ κ.λπ. (Πυργιωτάκης, 1986:23).

## **ΣΤΑΔΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Κατά το πρώτο στάδιο κοινωνικοποίησης κυριαρχούν θετικά αισθήματα και εξιδανικεύσεις που αφορούν σε ανθρώπινες και άμεσες κοινωνικές σχέσεις. Ισχυρή είναι η επίδραση του οικογενειακού περιγύρου που καλλιεργεί στο παιδί μια εικόνα αρμονίας για τον κόσμο. Στη συνέχεια, η διαδικασία της κοινωνικοποίησης λαμβάνει διαστάσεις πραγματικών κοινωνικών σχέσεων με τις αντιφάσεις και τις αντιθέσεις αυτών. Επίσης, τότε παρατηρείται και η αναντιστοιχία των προτύπων, των στάσεων και συμπεριφορών, των αξιών και η επαφή με την σκληρή πραγματικότητα και ενεργοποιείται η κριτική σκέψη του νέου ο οποίος είτε θα αποδεχτεί παθητικά τον κόσμο γεμάτο με αδικίες και ανισότητες είτε θα σταθεί κριτικά απέναντί του επιδιώκοντας αλλαγές (Γκίβαλος, 2005:39).

Ο πολιτικός κυνισμός και η απαξίωση της πολιτικής εξουσίας, στο δεύτερο αυτό στάδιο της κοινωνικοποίησης, είναι δυνατό να προέρχονται από την οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον και να βρίσκονταν σε «λανθάνουσα κατάσταση» στη συνείδηση του παιδιού, που τώρα ενεργοποιούνται λαμβάνοντας μονιμότερη θέση. Έχοντας αυτήν την προδιάθεση, κατευθύνεται και προς τα εκεί η σκέψη. Έτσι, οι πραγματικές εμπειρίες ως αρνητικές κρίσεις των καταστάσεων αποκτούν αυτού του

είδους τη «νομιμοποίηση» και «εγκυρότητα» καθώς συμπίπτουν κιάλας με τις εκτιμήσεις και τις θέσεις της οικογένειας (Γκίβαλος, 2005:40).

Η ομαλή ενσωμάτωση του νέου ατόμου στο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα αλλά και η απόκτηση μιας συνεκτικής πολιτικής κουλτούρας εξαρτάται από το μέγεθος των διαφορών και την ποιότητα αυτών κατά τα δυο αυτά στάδια κοινωνικοποίησης. Σε περίπτωση που η απόκλιση των αξιακών σχημάτων είναι μεγάλη τότε υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ των αξιών που υιοθετούνται προς εκείνα που ισχύουν στην πραγματική ανταγωνιστική κοινωνία (Γκίβαλος, 2005:40).

Η απόκλιση ως ενδεχόμενο σε κοινωνίες που διακρίνονται από σταθερότητα παίρνει πολλές διαστάσεις που εμφανίζονται με τη μορφή της «διπλής ενδεχομενικότητας» αφού οι ραγδαίες μεταβολές που συντελούνται σε υπερεθνικό επίπεδο διαμορφώνουν ρευστότητα και αστάθεια. Εκδηλώνεται στις σύγχρονες κοινωνίες με ραγδαία αλλαγή των κοινωνικών και των παραγωγικών σχέσεων. Διαλύεται η σταθερότητα του παραδοσιακού βίου που κατοχύρωνε το κράτος πρόνοιας και τη διασφαλισμένη πορεία από την εκπαίδευση στην εργασία. Στην περίπτωση της διάλυσης της σταθερότητας διαμορφώνεται ένα πεδίο απροσδιοριστίας στις επιλογές των νέων σχετικά με τις επαγγελματικές προοπτικές. Οι εξελίξεις αυτές γεννούν αδυναμία αντιμετώπισης από τους κοινωνικούς φορείς και δημιουργούνται πια σύγχρονα σχήματα και αξιακά πρότυπα ρευστά με κίνδυνο αμφισβήτησης και άρα και η κοινωνικοποίηση χάνει τη διαχρονικότητά της και την ικανότητα να γεφυρώνει τις διαδοχικές ιστορικές φάσεις και εποχές (Γκίβαλος, 2005:41).

## **ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Ο άνθρωπος δεν γεννιέται με διαμορφωμένη προσωπικότητα για να αντιμετωπίζει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες του, αλλά πληροί τις προδιαγραφές για να μετασχηματιστεί από βιολογικό σε κοινωνικό υποκείμενο με καθοριστική την επίδραση του περιβάλλοντος, καθώς η κοινωνικοποίηση συντελείται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Πλήθος θεωριών έχουν αναπτυχθεί γύρω από το ζήτημα της διαμόρφωσης του κοινωνικού ατόμου, κάποιες τονίζοντας τη βιολογική σημασία, άλλες τον κοινωνικό παράγοντα (Κωνσταντίνου, 1998:21). Στην προ-επιστημονική διερεύνηση δημιουργήθηκαν δυο

μοντέλα, ο μύθος της μεταφυσικής και ο μύθος της κληρονομικότητας. Στον πρώτο ο άνθρωπος γεννιέται χωρίς να χρειάζεται μετασχηματισμός σε κοινωνική οντότητα και στον δεύτερο τα βασικά πνευματικά χαρακτηριστικά μεταβιβάζονται κληρονομικά (Κωνσταντίνου, 1998:22). Τα πιο γνωστά περιγραφικά και ερμηνευτικά σχήματα για το θέμα είναι το ψυχαναλυτικό, της συμπεριφοράς, το εξελικτικό και το μοντέλο της συμβολικής αλληλεπίδρασης (Κωνσταντίνου, 1998:24).

### **ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ- Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΗΣ**

Εμπνευστής και δημιουργός της θεωρίας είναι ο S. Freud, που με τη συμβολή των M. Klein, R. Spitz και της M. Mahler έδωσαν νέα οπτική στα ζητήματα της αγωγής και της κοινωνικοποίησης μέσω της επίδρασης των πρώιμων, παιδικών εμπειριών και της δημιουργίας και δομής του υπερ-εγώ στο πλαίσιο της ψυχαναλυτικής θεωρίας. Το σημείο άρθρωσης ανάμεσα στην ψυχαναλυτική θεωρία και την κοινωνικοποίηση είναι η «εισαγωγή», δηλαδή η εσωτερίκευση των αξιών και κανόνων μιας κοινωνίας και η παρουσία τους στο υπερ-εγώ (Κωνσταντίνου, 1998:25).

Ο Freud ορίζει τον πολιτισμό ως τρόπο απομάκρυνσης από τα ζωώδη ένστικτα, αφενός για την προστασία του ανθρώπου απέναντι στη φύση και αφετέρου τη ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, καταστέλλοντας τις ορμές του ανθρώπου και οδηγώντας στην ευτυχία. Ο τρόπος είναι η δημιουργία του υπερ-εγώ, της συνείδησης του ατόμου ως μηχανισμού εσωτερίκευσης των κανόνων του συνόλου και επίλυσης της σύγκρουσης φύσης και κοινωνίας (Τσαούσης, 1987:149). Υποστήριξε ότι η προσωπικότητα του ατόμου διαμορφώνεται από την επίδραση δυο αντιτιθέμενων ροπών, του Αυτό (es) τον κόσμο των ενστίκτων και παρορμήσεων και του Υπερ-εγώ (uber-ich) που εκφράζει το πλέγμα των αξιών και κοινωνικών κανόνων, των μορφών συμπεριφοράς που το σύνολο της κοινωνίας αποδέχεται. Κάτω από την πίεση των δυο αυτών δυνάμεων διαμορφώνεται η προσωπικότητα, το Εγώ (ich) (Πυργιωτάκης, 1986:16).

Το ψυχαναλυτικό μοντέλο ορίζει το αυτό (es) ως τις ορμές, κυρίως ερωτικής φύσης, που αναπτύσσει ο άνθρωπος ήδη από την παιδική ηλικία και αγωνίζεται για την ικανοποίηση αυτών και των κυρίαρχων φανταστικών παραστάσεων. Στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον δομείται το εγώ (ich), στο οποίο



αποτυπώνονται οι λειτουργίες της συνείδησης, της αντίληψης, του ελέγχου, των κινήτρων, της μνήμης και της σκέψης ισορροπώντας ανάμεσα στο αυτό και το εξωτερικό περιβάλλον. Το υπερ-εγώ (uber-ich) αποτελεί το τρίτο επίπεδο και τον εξιδανικευμένο εαυτό που συγκροτείται με την εσωτερική προβολή του άλλου ως τμήμα του εαυτού και περιέχει το κανονιστικό και αξιακό σύστημα. Η εσωτερίκευση από το άτομο του κοινωνικοπολιτισμικού συστήματος αποτελεί το σημείο επαφής της ψυχαναλυτικής θεωρίας και της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Μαυρουδή, 2014).

Η συμβολή της ψυχανάλυσης στην εξήγηση της κοινωνικοποίησης έγκειται στην ανάπτυξη και τις λειτουργίες του Εγώ και ακριβώς επειδή η ψυχαναλυτική θεωρία δεν λαμβάνει υπόψη μόνο την άποψη του Εγώ αλλά και τις σχέσεις του με το Αυτό, το Υπερεγώ και την πραγματικότητα και ακριβώς επειδή δεν εξετάζεται το άτομο μεμονωμένο στην ψυχανάλυση αλλά ως κομμάτι του κοινωνικού περιβάλλοντος που επηρεάζεται από αυτό έτσι, η ψυχαναλυτική θεωρία μπόρεσε να είναι και θεωρία εκπαιδευτικών και κοινωνικοποιητικών ζητημάτων (Mühlbauer, 1985:21). Κατά τον Freud οι κοινωνικοί θεσμοί υφίστανται όχι μόνο για τη διατήρηση της οικονομικής παραγωγής αλλά και για την απόθεση εκείνων των επιθυμιών, η απελευθέρωση των οποίων θα δυσχέραινε την κοινωνική ζωή (Craib, 2009:487). Αδύνατα σημεία της θεωρίας ήταν το απρόσιτο στην εμπειρική έρευνα και ο περιορισμός στο συναισθηματικό πεδίο (Κωνσταντίνου, 1998:25).

### ***Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ***

Η θεωρία της συμπεριφοράς ή αλλιώς θεωρίες της μάθησης αναπτύχθηκε κυρίως από τους Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike και Bandura και επικράτησε κυρίως στην Αμερική τις δεκαετίες του '30 και '40. Σε αντίθεση με την ψυχαναλυτική θεωρία, αυτή χαρακτηρίζεται από μια περισσότερο θετικιστική σκοπιά και παρέχει τη δυνατότητα εμπειρικής διερεύνησης της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι αλλαγές στη συμπεριφορά των ατόμων οφείλονται σε εξωτερικά ερεθίσματα και ως διαδικασίες σχετίζονται με τη δημιουργία εξαρτημένων αντανεκλαστικών και την παρατήρηση προτύπου. Η δημιουργία εξαρτημένων αντανεκλαστικών σχετίζεται με την επανάληψη μιας συμπεριφοράς ανάλογα με τα αρχικά της αποτελέσματά. *Ενισχύσεις* καλούνται τα

θετικά αποτελέσματα με πιθανότητες επανάληψης και *τιμωρίες* οι μειωμένες επαναλήψεις. Αναφορικά με την παρατήρηση προτύπου ο Bandura, θεμελιωτής της έκφρασης, υποστήριξε ότι η μάθηση μέσω της μίμησης συντελείται όταν τα άτομα αναπαράγουν τις συμπεριφορές που παρατηρούν σε άλλους. Η θεωρία της συμπεριφοράς δέχθηκε έντονη κριτική και αμφισβήτηση γιατί αφορά σε συγκεκριμένες μόνο εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Μαυρουδής, 2014).

Το περιγραφικό και ερμηνευτικό σχήμα μελετήθηκε αρχικά σε έρευνες με ζώα και γενικεύτηκαν κατόπιν τα αποτελέσματα και στον άνθρωπο. Η σχέση ερέθισμα-αντίδραση είναι το κυριότερο εννοιολογικό εργαλείο στη μελέτη της μάθησης και μέσα από αυτό το σχήμα διαπιστώθηκε ότι ανάλογα με τους συνδυασμούς του χρόνου, της έντασης, της σύνδεσης του ερεθίσματος διαφοροποιείται και η πρόκληση της αντίδρασης. Οι κριτικές της μιχεβιοριστικής θεωρίας έδειξαν ότι είναι αδύνατο να ερμηνευτούν φαινόμενα ανθρώπινης συμπεριφοράς με βάση το «ερέθισμα – αντίδραση» και δεν ερμηνεύουν τον πυρήνα κάθε θεωρίας της αγωγής και της κοινωνικοποίησης, δηλαδή την εμφάνιση της συνείδησης και αυτοσυνείδησης του ατόμου (Κωνσταντίνου, 1998:26).

## **ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ- Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ**

Ο J.Piaget, ως θεμελιωτής της θεωρίας, έστρεψε την ερευνητική προσπάθεια στη γνωστική πλευρά της αγωγής και της κοινωνικοποίησης στις αρχές της δεκαετίας του '60 και ασχολήθηκε με τον τρόπο που προκύπτουν εξελικτικά νέες πνευματικά σύνθετες δομές από τις αρχικά απλές αντανακλαστικές λειτουργίες. Η πνευματική εξέλιξη διατρέχει ορισμένα στάδια που βρίσκονται σε σταθερή ακολουθία μεταξύ τους και κάθε φάση είναι συνέχεια της προηγούμενης (Κωνσταντίνου, 1998:27).

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, η κοινωνικοποίηση του ατόμου συντελείται κατά τρόπο ανάλογο με τη γνωστική του ανάπτυξη. Ο J. Piaget, όρισε τα τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που διανύει κάθε παιδί. Κάθε στάδιο βρίσκεται σε σταθερή ακολουθία με τα άλλα και σε κάθε ένα το παιδί διαχειρίζεται τις πληροφορίες που προσλαμβάνει και κατανοεί τις λειτουργίες του περιβάλλοντα χώρου με διαφορετικό τρόπο. Η διαδικασία ξεκινά με το αισθησιοκινητικό στάδιο (0-

18 μηνών) κατά το οποίο τα παιδιά ανακαλύπτουν τις κινήσεις και τις αισθήσεις τους και μαθαίνουν μέσω αυτών. Στο στάδιο αυτό η κοινωνικοποίηση είναι περιορισμένη εκ των συνθηκών, εφόσον τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ενιαίο με το περιβάλλον. Ακολουθεί το προσυλλογιστικό στάδιο (18 μηνών-7 ετών), κατά το οποίο τα παιδιά οικειοποιούνται τη γλώσσα και τα σύμβολα και έτσι αποκτούν αναπαραστατική σκέψη. Η κοινωνικοποίηση στη φάση αυτή συναντά δυσκολίες λόγω του εγωκεντρισμού που παρουσιάζουν τα παιδιά στην ηλικία αυτή εξαιτίας της αδυναμίας να αντιληφθούν τον εαυτό τους και τον κόσμο από την όψη του άλλου, σφαιρικά ή και αντικειμενικά. Από την ηλικία των 7 μέχρι τα 11 χρόνια, τα παιδιά βιώνουν το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών κατά το οποίο χρησιμοποιούν συγκεκριμένους συλλογισμούς και αρχές προκειμένου να αντιμετωπίσουν διάφορα ζητήματα. Από την ηλικία των 11 έως και την ενηλικίωση τα παιδιά περνούν από το τελευταίο στάδιο, αυτό της αφηρημένης σκέψης, κατά το οποίο το άτομο χρησιμοποιεί σύνθετες νοητικές λειτουργίες. Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης θέτει τη μάθηση ως στοιχειώδες κομμάτι της κοινωνικοποίησης και ταυτίζει τις φάσεις της με εκείνες της κοινωνικοποίησης, τοποθετώντας στο επίκεντρο τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου (Μαυρουδή, 2014).

Στην διαδρομή της κοινωνικοποίησης το άτομο αρχικά λαμβάνει τα βασικά χαρακτηριστικά που το εντάσσουν στο κοινωνικό σύνολο. Με την πολιτιστική ένταξη, το άτομο αποκτά τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ομάδας που ζει και αναπτύσσεται. Στο αισθησιοκινητικό στάδιο του Piaget, που αφορά τα πρώτα δυο έτη της ζωής, η κοινωνική μάθηση συντελείται σύμφωνα με τα πρότυπα της θεωρίας του «εξαρτημένου ανακλαστικού» βάσει της αποδοχής ή απόρριψης από το οικογενειακό περιβάλλον, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του παιδιού και εισάγοντάς το στους πρώτους κοινωνικούς κανόνες για να διαμορφώσει την ηθική του (Πυργιωτάκης, 1986:50). Σημείο άρθρωσης στη θεωρία της νοητικής εξέλιξης και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι τα τέσσερα στάδια της εξέλιξης. Διαφοροποιούν το υποκείμενο αναφορικά με τη δεκτικότητά του σε επιδράσεις του περιβάλλοντος και όταν πρόκειται για σκόπιμες επιδράσεις, μέσω της αγωγής, επιβεβαιώνεται η θεωρία για τα στάδια αφομοίωσης. Τα αδύνατα σημεία της θεωρίας είναι ότι το άτομο εκλαμβάνεται ως ένα ανιστόρητο υποκείμενο χωρίς να είναι σε θέση να δείξει την κοινωνικοποιητική επίδραση του περιβάλλοντος αλλά και

στο αν όντως εμπειρικά στηρίζεται η αυστηρή τυποποίηση των σταδίων (Κωνσταντίνου, 1998: 28).

Η περιπλοκότητα της Γνώσης αφορά το πεδίο που προσεγγίζεται παραδοσιακά από τον Piaget, και τονίζει τη σημασία αύξησης της γνωσιακής περιπλοκότητας για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και της ευφυΐας του παιδιού. Μέσα από την γνωσιακή περιπλοκότητα το παιδί μεταβαίνει από το μιμητισμό στη συνειδητή, αυτοδιευθυνόμενη δραστηριότητα. Η γνώση που ενυπάρχει σε κάθε κοινωνικό σύστημα πρέπει να αναπαριστά την πραγματικότητα με ευκρίνεια και να την ελέγχει διαρκώς, γεγονός που προϋποθέτει την περιπλοκότητα της ίδιας της Γνώσης και τη δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοελέγχου και συνιστά αναδυτικό στοιχείο του συστήματος που συνδέεται με τα αποτελέσματα του μορφωτικού επιπέδου (Γκίβαλος, 2005:249). Η γνωσιακή περιπλοκότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες μετασχηματισμού των συστημάτων και ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί να οδηγήσει σε «επιστημονική κοινωνία». Ο ρόλος της επιστήμης στις σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλει και αναστοχαστικές λειτουργίες που αφορούν όλους τους τομείς (Γκίβαλος, 2005:250).

Στη σύγχρονη εποχή παρατηρείται υπερ-περιπλοκότητα της γνώσης με τις τεχνολογικές εφαρμογές, τις επιστημονικές γνώσεις και τις δεξιότητες να οδηγούν σε υπερφόρτωση γνώσεων και πληροφοριών που δεν γίνεται να επεξεργαστούν και να ταξινομηθούν εύκολα. Κατά τον Λούμαν, κάθε υποσύστημα μέσα από τον αναστοχασμό της πορείας και συγκρότησής του, καθορίζει τον αυτοπεριορισμό του για να αποτελέσει ένα λιγότερο συγκρουσιακό περιβάλλον για τα άλλα υποσυστήματα και την ομαλή πρόοδο του Όλου κοινωνικού συστήματος. Ο αυτοπεριορισμός οδηγεί στη διαδικασία της ενσωμάτωσης για την ενίσχυση της ικανότητας του Όλου να διατηρεί την ταυτότητά του (Γκίβαλος, 2005:251).

## **ΚΛΑΣΙΚΑ-ΔΙΑΦΩΤΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ**

### ***ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΝ ΠΛΑΤΩΝΑ***

Ο μετασχηματισμός του βιολογικού υποκειμένου σε κοινωνικό και η εξέλιξη από τη γέννηση μέχρι το θάνατο αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο μελέτης επιστημονικών και φιλοσοφικών θεωριών. Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία με

σημείο αναφοράς τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, τους Σοφιστές δίνει το στίγμα σοβαρών φιλοσοφικών προσεγγίσεων, αλλά και στους νεότερους αιώνες 19<sup>ο</sup>-20<sup>ο</sup> εμφανίστηκαν πολλές θεωρητικές τάσεις για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση (Κωνσταντίνου, 1998:24).

Στον αρχαίο ελληνικό κόσμο, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, η έννοια της «αγωγής» και της «κοινωνικοποίησης» αφορούσαν ευθέως τις ηθικο-λογικές αρχές αλλά και τις κανονιστικές βάσει των οποίων συγκροτούνταν η «Πολιτεία». Η αγωγή αφορούσε την συγκρότηση του ιδεότυπου του «πολίτη» ο οποίος υπηρετούσε τους κανόνες, τις αρχές και τους νόμους της Πολιτείας (Γκίβαλος, 2005:87). Έτσι, θεμελιώνεται η έννοια της πολιτικής στον φιλοσοφικό λόγο, ως πλέγμα αξιών και όρων της δράσης, του πράττειν, που έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις και τις μορφές εξουσίας που ίσχυαν (Γκίβαλος, 2005:85). Η εκπαίδευση, κατά τον Πλάτωνα, αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση, για τα αγόρια και για τα κορίτσια, από την πρώτη ηλικία, όλων των κοινωνικών τάξεων, που συντελείται στο σχολείο και όχι στην οικογένεια, δίνοντας έτσι, βάρος στη δημόσια λειτουργία της εκπαίδευσης (Γκίβαλος, 2005:89).

Γινόταν λόγος για προάσπιση της πόλης, ως ύψιστου αγαθού «ολότητας», παρουσίας αλλά και ηθικών και αξιακών στοιχείων βάσει των οποίων δρούσαν και ζούσαν. Και η προσέγγιση αυτή συντελούνταν μέσω της παιδείας, παιδεία του λόγου, της μουσικής και της γυμναστικής. Οι μύθοι που προάγουν το καλό, το αγαθό ήταν εκείνοι που σύμφωνα με τον Πλάτωνα θα συντελούσαν στην «παιδεία λόγου», μέσω της διήγησης και ακολούθως της μίμησης. Μέσω της μίμησης, εσωτερικεύεται η ανδρεία και η σωφροσύνη, ενώ καταλληλότερη μέθοδος παιδαγωγικά, θεωρήθηκε η διήγηση. Με τη μίμηση, ενδέχεται να σχετικοποιούνται οι ερμηνείες και να αποδυναμώνονται. Γι' αυτό και ο Σωκράτης στην «Πολιτεία» δυσπιστεί με την αντίληψη της εξουσίας των πολλών που μπορεί να δρουν ως νομοθέτες, δικαστές και κυβερνήτες, στο πλαίσιο που συνδέεται αυτή η πολιτική πράξη με τη μίμηση. Η αυστηρή ανάθεση δραστηριότητας κάθε πολίτη δεν δύναται να σχετικοποιείται για να μην υπονομευθούν αξίες από το μερικό, το επιμέρους (Γκίβαλος, 2005:86).

Η σοφία, η ανδρεία και η σωφροσύνη συγκροτούσαν την έννοια της δικαιοσύνης στην πόλη που αντικατοπτριζόταν στην ανθρώπινη ψυχή. Στο

εκπαιδευτικό σύστημα του Πλάτωνα, οι γνώσεις παρέχονταν μέσα από νοητικές διαδικασίες και προσεγγίσεις. Ανώτερη, θεωρούσε ο Πλάτωνας τη διαδικασία της διαλεκτικής, μέσω της οποίας το άτομο οδηγούνταν στην ουσία της γνώσης των πραγμάτων (Γκίβαλος, 2005:88).

Ο Πλάτωνας, επιδιώκει μέσω της αγωγής και της εκπαίδευσης, να αναπτυχθούν οι πνευματικές και φυσικές δυνάμεις για να υπάρχει αρμονία που θα εκφραστεί και στις κοινωνικές σχέσεις. Οι γνώσεις, το γνωσιοθεωρητικό πρόγραμμα, εναρμονίζεται με το σχήμα της πολιτικής κοινωνικοποίησης ώστε να επιτευχθεί η ενότητα Φιλοσοφίας και Πολιτικής (Γκίβαλος, 2005:90).

## **ΤΟ ΚΑΝΤΙΑΝΟ ΣΧΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Ο Καντ θεωρεί θεμελιώδη τη σχέση της φιλοσοφικής κριτικής με τους κρατικούς θεσμούς αλλά και τις επιστήμες. Η Φιλοσοφία επιδρά στην Πολιτική μέσω της δημοσιότητας διαμορφώνοντας συνθήκες αναστοχασμού με βάση τις αρχές του Λόγου. Στις επιστήμες, σύμφωνα με τον Καντ, δεν διακρίνεται αναστοχαστική διαδικασία, γιατί κωδικοποιούν το γνωστικό τους περιεχόμενο σε νομιμοποιημένες κρατικές αρχές. Οι θετικές επιστήμες επικυρώνουν το πράττειν τους βάσει της ωφέλειας που προσφέρουν και, σύμφωνα με τον Καντ, θα πρέπει το Κράτος να επιβάλει στις επιστήμες να υποβάλουν τη γνώση τους στον έλεγχο της φιλοσοφικής αρχής, της αλήθειας (Γκίβαλος, 2005:90).

Η δημοσιότητα είναι αυτή που ευνοεί την ανάπτυξη μορφωτικών διαδικασιών που οδηγούν σε κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, μεταξύ των οποίων οι εκπαιδευτικές, που συμβάλλουν στην ανάδειξη γνωστικών και βουλευτικών δυνάμεων των πολιτών. Ο Καντ δυσπιστεί ως προς τις μορφωτικές μεταρρυθμίσεις από την πολιτική εξουσία και τονίζει τον εργαλειακό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών θεσμών που δεν αφήνουν περιθώρια για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Θεωρεί το εκπαιδευτικό σύστημα, μηχανισμό που κυριαρχείται από τις κρατικές εξουσιαστικές δομές και προτρέπει την ενεργοποίηση των πολιτών για να αναδειχθούν τα περιεχόμενα του Λόγου που θα οδηγήσουν στην πρόοδο των μηχανισμών και θα συμβάλλουν στην ανάδειξη μιας κοινωνίας προς όφελος όλων (Γκίβαλος, 2005:91).

Οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση συνδέονται, κατά τον Καντ, με μια διαδικασία αναστοχασμού από φιλοσοφικής σκοπιάς που αποτελεί δύναμη κριτική, διανοητική, ικανή να συγκροτήσει μια διαδικασία αυτό-μεταρρυθμιζόμενη, για να μπορεί να μετασχηματίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με τις ανάγκες. Η πολιτική κοινωνικοποίηση συνδέεται ευθέως με το εκπαιδευτικό σύστημα και ως τέτοιος μηχανισμός το εκπαιδευτικό σύστημα μάς παραπέμπει στη συλλογιστική της «μηχανικής κοινωνίας» των ατόμων που αποσκοπούν στην ικανοποίηση των ατομικών, εγωιστικών τους στόχων, μέσα στο πλαίσιο των θεσμών και των κανόνων που έχουν παθητικά αποδεχτεί. Ο Καντ επιδιώκει να καλλιεργήσει ένα «σχήμα έλλογων σκοποθεσιών», μια κοινωνία ηθικής και λογικής επιδίωξης, όπου τα άτομα θα δρουν έτσι. Για να συντελεστεί αυτή η αλλαγή τα άτομα θα πρέπει να εκπαιδευτούν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα στοχεύει στις αρχές και τις αξίες που θα έχουν εσωτερικευτεί βάσει λογικής. Η εκπαίδευση ως κρατικός θεσμός θα πρέπει να υπερβεί τις τυπικές λειτουργίες ενός «μηχανισμού» και να συνδεθεί ευθέως με την ηθική και τη λογική. Έτσι, ο Καντ εξαιρεί το ρόλο των δασκάλων που αφιερώνονται στο λειτούργημά τους ωθούμενοι από τα έλλογα και ηθικά χαρακτηριστικά του Λόγου (Γκίβαλος, 2005:92).

### ***ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥ ΚΑΝΤ***

Ο Καντ στην ηθική φιλοσοφία του υποστηρίζει ότι η αγωγή είναι ο πνευματικός και κοινωνικός χώρος μέσα στον οποίο πραγματοποιείται η γένεση του ανθρώπου, «γένεση για την οποία ο ίδιος ο άνθρωπος φέρει όλες τις ευθύνες». Η «μετάβαση» του ανθρώπου από τον φυσικό κόσμο (Natur) στον κόσμο του ιστορικού πολιτισμού (Kultur) συντελείται μέσω της αγωγής και αυτό είναι επίτευγμα του ίδιου του ανθρώπου. Ο πολιτισμός έχει την έννοια της καλλιέργειας και της μόρφωσης, αποτελεί «ανθρωπολογικό θεμέλιο» της αγωγής που αναπτύσσεται με σκοπό την πρόοδο και τη βελτίωση του ανθρώπου και της κοινωνίας του. Κατά τον Καντ ο άνθρωπος χρειάζεται τη γνώση και τη νόηση για να οδηγηθεί στην ουσιαστική ελευθερία μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η έξοδος από την ανηλικότητα, την αδυναμία και την εξωτερική καθοδήγηση. Ο δρόμος προς την ελευθερία αποτελεί ύψιστο σκοπό και καθήκον (Γκίβαλος, 2005:93).

Η αγωγή, σύμφωνα με τον Καντ, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ο άνθρωπος οδηγείται στην «τελειότητα», την καλλιέργεια της διάνοιας και της βούλησης. Ως διάνοια ορίζεται η διαμόρφωση των έλλογων σχημάτων και η πειθάρχηση των ορμών και ως βούληση ορίζεται η δυνατότητα ανταπόκρισης στα καθήκοντα. Η αγωγή εμπεριέχει την έννοια του καταναγκασμού που καθορίζεται σε σχέση με την ελευθερία. Ο καταναγκασμός αποβλέπει στην «παρεμπόδιση των εμποδίων της τελειότητας» και αναφέρεται σε εκείνη την περιοχή της αγωγής του παιδιού ως ο «εξαναγκασμός» που καταστέλλει την έμφυτη τάση μη τήρησης των κανόνων. Σε αυτό το πλαίσιο η έννοια της πειθαρχίας, παίρνει τη μορφή της απελευθέρωσης της βούλησης από το «δεσποτισμό των παρορμήσεων» και έτσι δεν αφορά εξωτερικό καταναγκασμό αλλά ενσωματώνεται στον αρνητικό τύπο ελευθερίας (Γκίβαλος, 2005:94).

Η υπακοή και η πειθαρχία αποτελούν έναν εξωτερικό καταναγκασμό για τις μικρές ηλικίες ώστε να επιτευχθεί η ικανοποίηση των τυπικών εκπαιδευτικών υποχρεώσεων. Η εξωτερική πειθαρχία όμως θα πρέπει να μετασηματιστεί ως εσωτερική πειθαρχία, ως εκούσια υπακοή του μαθητή στον ηθικό νόμο που προβάλλεται από τον παιδαγωγό του. Ως προς την ηθική θα πρέπει να παύει να υφίσταται ελεύθερη επιλογή που να την αντικρούει. Ο καταναγκασμός και η πειθαρχία συνδέονται ευθέως με την έννοια της ποινής. Ο Καντ διακρίνει δυο είδη ποινών, τις «φυσικές» και τις «ηθικές» και ως φυσικές ορίζονται οι σωματικές ποινές και η μη ικανοποίηση των επιθυμιών, εντάσσονται οι μορφές των ποινών σε ένα αρχικό «πεδίο» καταναγκασμού, που όμως, δεν πρέπει να οδηγούν σε δουλοπρέπεια, συμβιβασμό, κατωτερότητα. Οι ηθικές ποινές αφορούν στην ενεργοποίηση των ηθικών και λογικών στοιχείων και αναπτύσσουν τη συνείδηση της αξιοπρέπειας, σύμφωνα με τον Καντ (Γκίβαλος,2005:95).

Για να αναγνωρίζονται, όμως, από το παιδί αυτά τα κριτήρια θα πρέπει να αναπτυχθεί το αίσθημα της δικαιοσύνης για να μπορεί να διαχειριστεί τις ποινές και να τις αξιολογήσει σύμφωνα με τις αρχές της ηθικής. Η μετάβαση από την «εξωτερική» στην «εσωτερική» αναγκαιότητα θεωρείται σύνθετη διαδικασία που αφορά και τον παιδαγωγό και το παιδί. Η γνώση των ορίων της ελευθερίας του παιδιού διαμορφώνει ένα ηθικό-λογικό πλαίσιο άσκησης του πράττειν. Αυτό το πλαίσιο συναρτάται από την πλευρά του παιδαγωγού, με τη διαφύλαξη της



αξιοπρέπειας και της αυτονομίας του παιδιού. Η έλλογη φύση του παιδιού, κατά τον Καντ, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με την αγωγή του δασκάλου. Η αξιοπρέπεια και η αυτονομία συνιστούν θεμελιώδεις αξίες για τη συγκρότηση των «ηθικών υποκειμένων» που θα δρουν βάσει αυτών. Η αγωγή, που ωθεί στη διαμόρφωση αυτών των «ηθικών υποκειμένων» προσλαμβάνει οικουμενικό χαρακτήρα γιατί συνδέεται άμεσα με τον Καθαρό Λόγο. Έτσι, η αγωγή του Καντ προσλαμβάνει «κοσμοπολίτικο χαρακτήρα» που υπερβαίνει τα όρια του Κράτους-Έθνους και μάλιστα θεμελιώνεται στις οικουμενικές αξίες του Λόγου όπως η ελευθερία, η ισότητα, η αξιοπρέπεια, ο σεβασμός ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η καθολική εφαρμογή αυτών των αξιών (Γκίβαλος,2005:96).

### ***ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΧΕΓΚΕΛΙΑΝΟ ΠΡΟΤΥΠΟ***

Ο Χέγκελ ξεκινά τη μεθοδολογική του προσέγγιση μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία, κατά την οποία αναλύει τις κοινωνίες που δεν γνώρισαν τους διαχωρισμούς διάνοιας και φαντασίας ή εμπειρίας και ορθολογικών δυνάμεων και τις λειτουργίες τους. Επισημαίνει ότι στις αρχαίες ελληνικές κοινωνίες δεν υπήρχαν τέτοιοι διαχωρισμοί γιατί τα ήθη και οι θεσμοί λειτουργούσαν προς την ενότητα αυτή των κοινωνικών σχέσεων που διασπώνται στις ιστορικές κοινωνίες του σύγχρονου με τον Χέγκελ κόσμου. Η ελευθερία στους Έλληνες αποκτούσε δημόσιο χαρακτήρα σε καθολικό επίπεδο. Ήταν άλλωστε και μορφή πολιτικής ελευθερίας εναρμονισμένης με το αίσθημα της ανθρώπινης ομορφιάς και της φαντασίας των πολιτών. Έτσι, συντελούνταν η υπέρβαση των δεσμών της ανάγκης από τη φαντασία, την ομορφιά και τη χαρά (Γκίβαλος, 2005:97).

Αντίθετα, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες το κοινωνικό βίωμα χωρίζεται από τη θρησκευτική αρχή, γιατί η ενότητα μεταξύ πολιτικής και θρησκείας που χαρακτήριζε τους «ανθρώπινους» θεούς των αρχαίων Ελλήνων, διασπάται στην εβραϊκή αντίληψη στην οποία ο θεός του Νόμου επιβάλλει τη βούλησή του στους ανθρώπους. Όμως, η διάσπαση αυτή, ο χωρισμός του ανθρώπου από το Νόμο, παράγει το μίσος (Γκίβαλος,2005:97).

Στο χεγκελιανό Κράτος, κατά τη Φιλοσοφία του Δικαίου, η κοινωνία αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα που πρέπει να τεθεί υπό πειθαρχία για να επιβληθεί η

γενικότητα του Λόγου. Βασική προϋπόθεση είναι η πειθάρχηση να μην συντελείται με καταναγκασμό και υποταγή στην κυβερνητική εξουσία αλλά να αποτελεί μια έλλογη επεξεργασία των φυσικών αναγκών στο πλαίσιο των θεσμών και του συστήματος. Η πειθάρχηση διαμορφώνεται σε τρία επίπεδα, α) στο επίπεδο της εκπαίδευσης, β) στο επίπεδο της μόρφωσης και της πειθαρχίας στους νόμους, και γ) στο επίπεδο της απόκτησης απογόνων και κληροδότησης όλης αυτής της ηθικής αντιμετώπισης. Επιδιώκεται με αυτήν την προσέγγιση του Χέγκελ να αποκατασταθεί η υπαγωγή του διανοητικού κάτω από το εποπτικό στοιχείο μέσω του πολιτισμού (Γκίβαλος, 2005:98).

Η γνώση που κυριαρχεί, σύμφωνα με τον Χέγκελ, καλλιεργείται μέσω των επιστημονικών ανακαλύψεων και αποτελεί ιστορική εξέλιξη και κατάκτηση που οδηγεί το λαό στη μόρφωση, το διάλογο, τη συνείδηση του «Όλου». Κατά τη διαδικασία αυτή, η γλώσσα που χρησιμοποιείται καθορίζει τα νοήματα, βρίσκεται στη βάση της μόρφωσης και της παιδείας. Ο Χέγκελ δεν θεωρεί τη γλώσσα ως ένα εργαλείο, εξωτερικό, ουδέτερο και τυπικό αν και πλήρως διαμορφωμένο, αλλά αντίθετα η γλώσσα αποτελεί οργανικό στοιχείο του ιστορικού πολιτισμού ενός λαού και η ενσωμάτωση του στοιχείου της γλώσσας στην «ιστορική πνευματικότητα» προϋποθέτει την άρση του στοιχείου της «εξωτερικότητας» με σκοπό να αναχθεί η γλώσσα στην αξία που τη διακρίνει και αφορά το σύνολο του λαού (Γκίβαλος, 2005:98).

Σε αρμονία με αυτές τις προσεγγίσεις, ορίζεται και η διαδικασία της «μόρφωσης», η οποία συνιστά πνευματική σχέση διαμεσολαβημένη, που κατανοεί την ιδιαιτερότητα, χωρίς στοιχεία τυχαία και μη έλλογα, και οδηγεί στη διαμόρφωση των σύγχρονων κριτηρίων ηθικότητας με τα οποία διαμορφώνονται και τα θεμέλια των θεσμών και του πολιτικού συστήματος. Κάτω από αυτή τη μεθοδολογική σκοπιά, η «μόρφωση» αποτελεί μια κριτική-ορθολογική διαδικασία στην οποία και το υποκείμενο και το αντικείμενο της γνώσης «αναγνωρίζονται» μέσω των αντινομιών τους. Έτσι, η ενότητα «συνείδησης» και αντικειμένου αποτελεί πνευματική σχέση, γιατί διαμορφώνεται μέσα από την ανταλλαγή επιχειρημάτων και την «αμοιβαία αναγνώρισή τους» (Γκίβαλος, 2005:99).

Ως θεσμός ορίζεται το κανονιστικό πλαίσιο βάσει του οποίου ρυθμίζεται η κοινωνικά προσανατολισμένη δράση, έχοντας εξασφαλίσει τη σταθερότητα και τη διάρκεια μέσω της τυποποίησης που διδάσκει. Οι λειτουργίες του θεσμού μετασχηματίζονται ανάλογα με τον κοινωνικό σχηματισμό και τις μεταβολές που συντελούνται, καθώς πρόκειται για συνάρτηση του τρόπου οργάνωσης και του επιπέδου ανάπτυξης μιας κοινωνίας (Νόβα-Καλτσούνη,2005:87).

Ο θεσμός της οικογένειας, ο γάμος, η ανατροφή των παιδιών καλλιεργούν ένα κυρίαρχο πνευματικό και υλικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται οι διαδικασίες πολιτικής κοινωνικοποίησης του ατόμου. Ο θεσμός του γάμου και της οικογένειας αποσυνδέεται από το οικονομικό στοιχείο που εντάσσεται στο πρωτογενές πεδίο των αναγκών και δεν μπορεί να συλληφθεί ουσιαστικά ως σχέση σύμβασης, όπως στην καντιανή θεωρία του Δικαίου. Η νέα οικογένεια θέτει ως βάση της την «αντικειμενική ηθική της αγάπης» και παράλληλα μέσω της αγωγής των παιδιών γίνεται συνείδηση ότι η γνώση τους διαμορφώνει τον κόσμο μέσα στον οποίο θα αναπτυχθεί η παιδική συνείδηση (Γκίβαλος, 2005:99).

Η ηθική και οι αξίες που αποτελούν τη βάση της οικογένειας, ορίζουν την ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών από τους γονείς, με πειθαρχία που έχει ως σκοπό την «εσωτερική διαπαιδαγώγηση», με πειθαρχία και ποινή, κατά το χεγκελιανό πρότυπο, με σκοπό την ανάπτυξη στο παιδί της ελευθερίας. Κατά τον Χέγκελ, η αγωγή των παιδιών από τους γονείς συνδέεται με την κοινωνικοποίησή τους στη βαθμίδα της «αντικειμενικής ηθικότητας». Τα παιδιά είναι από τη φύση τους ελεύθερα όντα και η ζωή τους είναι «άμεση ύπαρξη αυτής της ελευθερίας» και όχι της ιδιοκτησίας των γονιών τους. Αυτή η ελευθερία είναι και ο θεμέλιος λίθος για την αγωγή τους που θα πρέπει οι γονείς να εφαρμόσουν στα παιδιά τους (Γκίβαλος, 2005:100).

Στο πρώτο στάδιο της κοινωνικοποίησής τους κυριαρχεί το συναίσθημα, η αγάπη, η εμπιστοσύνη και η υπακοή ως ηθική αντιμετώπιση. Κατά το δεύτερο στάδιο τα παιδιά οδηγούνται στην ανεξαρτησία και την «αντικειμενική ηθικότητα» διαμορφώνοντας τους όρους για την ένταξή τους στην κοινωνία των ενηλίκων. Η πορεία της κοινωνικοποίησης μέσα από αυτές τις δυο βαθμίδες παραπέμπει και στο χεγκελιανό πρότυπο πολιτικής κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με το οποίο το άτομο

μεταβαίνει από τον κόσμο των αναγκών σε ανώτερη βαθμίδα συνείδησης. Μεταβαίνει, δηλαδή, από την «εγωιστική» ατομικότητά του και την υποκειμενική ηθική στην «αντικειμενική ηθικότητα» με την οποία αναγνωρίζει το ηθικό, το λογικό επίπεδο των θεσμών. Αυτή η «μετάβαση» ερμηνεύει την εξέλιξη του ίδιου του Κράτους από τη μορφή του «Κράτους-Ανάγκης», χομπσιανού τύπου, στο «Κράτος του Λόγου», όπου το θεσμικό-δικαικό πλέγμα διαμορφώνει τους όρους της ελευθερίας και της συνειδητής ηθικής δράσης των πολιτών. Η μετάβαση αυτή συνδέεται και με την συγκρότηση της έννοιας του «πολίτη», του ατόμου που αντιλαμβάνεται το αστικό Κράτος ως πεδίο εφαρμογής της λογικής και άρα η υπακοή στο δίκαιό και θεσμικό πλαίσιο αποτελεί συνειδητή επιλογή (Γκίβαλος, 2005:100).

Το σχήμα αυτό της κοινωνικοποίησης παραπέμπει στο χεικελιανό πρότυπο πολιτικής κοινωνικοποίησης, σύμφωνα με το οποίο το άτομο μεταβαίνει από τον «κόσμο των αναγκών» σε ανώτερη βαθμίδα συνείδησης, αναγνωρίζοντας το χαρακτήρα και τις λειτουργίες των θεσμών. Τα άτομα εκκινώντας από τη βαθμίδα της «υποκειμενικής ηθικότητας» που δρουν ως άτομα-εγωιστές, φτάνουν στη βαθμίδα της «αντικειμενικής ηθικότητας» στην οποία αναγνωρίζουν την ηθικότητα και τη λογική του περιεχομένου των θεσμών ως έκφραση του ίδιου του Λόγου. Η μετάβαση αυτή εξηγεί την εξέλιξη του ίδιου του Κράτους από τη μορφή του χομπσιανού «Κράτους-Ανάγκης» στο Κράτος του Λόγου, στο οποίο οι όροι της ελευθερίας και της ηθικής δράσης των πολιτών διαμορφώνονται από το πλέγμα των θεσμών. Έτσι, η μετάβαση συνδέεται παράλληλα με τη συγκρότηση της έννοιας του «πολίτη», δηλαδή του ατόμου που αντιλαμβάνεται το αστικό Κράτος ως πεδίο πραγμάτωσης του Λόγου και έτσι, η υπακοή στους νόμους και η συμμόρφωση με τους θεσμούς συντελείται συνειδητά και όχι καταναγκαστικά (Γκίβαλος, 2005:100).

Η αγωγή των παιδιών πρέπει να στοχεύει στην παροχή αυτού του στοιχείου της ανώτερης συνείδησης, διαμορφώνοντας συνάμα, το ηθικό και λογικό πλαίσιο που θα αναδείξει μελλοντικά την αντικειμενική ηθική που συγκροτεί την προσωπικότητα και τους όρους του πράττειν του ευσυνείδητου πολίτη. Ο Χέγκελ, στο πλαίσιο αυτής της λογικής, εντάσσει στην αγωγή των παιδιών το παιδικό παιχνίδι με κριτήρια ηθικά και λογικά, διατυπώνοντας την άποψη ότι όταν το ίδιο το παιχνίδι παρουσιάζεται στα μάτια των παιδιών ως κάτι έγκυρο και όταν τα ίδια τα παιδιά αντιμετωπίζονται από τους γονείς και το περιβάλλον τους ως τέλεια όντα, τότε παρεμποδίζεται η ανάγκη

που εκδηλώνουν τα ίδια για να πορευτούν στον κόσμο των ενηλίκων. Θεωρία που οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις πιθανόν να μην υιοθετούσαν. Με την επιθυμία των παιδιών να ενταχθούν στον κόσμο των ενηλίκων συνδέεται και η ανάγκη για μόρφωση που υπάρχει στα ίδια τα παιδιά, σύμφωνα με τον Χέγκελ (Γκίβαλος,2005:101).

Το παιδικό παιχνίδι και οι ομάδες ομηλικών αποτελούν βασικούς άξονες κοινωνικοποίησης καθώς εκεί αναπαράγονται εικόνες του πραγματικού κόσμου που το παιδί αποσαφηνίζει, αναπλάθει. Ο τρόπος που παίζουν τα παιδιά εξαρτάται από τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς που έχουν δεχτεί από την οικογένεια, τα ΜΜΕ, και ενισχύονται αργότερα στο σχολικό περιβάλλον. Το ατομικό ή ομαδικό παιχνίδι, οι ρόλοι που αναλαμβάνουν να παίζουν τα παιδιά, το είδος του παιχνιδιού και το κατά πόσο αυτό προωθείται από το σχολείο μαρτυρά τη μετάβαση από ρόλους στο πως αποκρυσταλλώνεται η κοινωνία. Επίσης, η ικανότητα του παιδιού να συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια δείχνει την ανάπτυξη των αντιληπτικών του λειτουργιών και την ποιότητα της κοινωνικής του συμπεριφοράς και την πορεία της κοινωνικοποίησής του (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:132).

Στον έφηβο ως ιδεώδες εκφράζεται ένας υποκειμενικός σκοπός για τις αρχές της φιλίας, της αγάπης, είτε για ιδεώδη ανατροπής του κόσμου όπως είναι ως απάντηση στην αντίθεση της υπάρχουσας πραγματικότητας και του οράματος. Κατά τον Χέγκελ, αυτή η επαναστατική διάθεση αποβλέπει στο «ουσιαστικό γενικό» και έχει ήδη συντελεστεί στο πλαίσιο του θεσμικού οικοδομήματος του σύγχρονου συνταγματικού Κράτους. Κάτι που ο ίδιος ο έφηβος αρνείται καθώς αξιολογεί το θεσμικό στο ηθικό και λογικό κομμάτι παρακμάζον, και έτσι, η ιδεώδης εικόνα για τον κόσμο που είχε ως παιδί, καταρρίπτεται. Γι' αυτό και η κοινωνικοποιητική διαδικασία, είτε βιολογικά είτε κοινωνικά ενδέχεται να είναι δύσκολη ή όπως σχολιάζει ο Χέγκελ, «οδυνηρή, σαν έντονος περιορισμός». Αυτή η διαδικασία αποτελεί και το 'πέραςμα' από τον καταναγκασμό στην έλλογη σχέση και μέσα από την αναγνώριση αυτή έρχεται η έλλογη πράξη και εγκαταλείπεται η αναδιαμόρφωση του κόσμου, γιατί αυτός γεννιέται εκ νέου και ενώ διατηρείται εξελίσσεται και προοδεύει, όπως και η ζωή (Γκίβαλος,2005:102).

Ο έφηβος εντάσσεται σ' αυτόν τον κόσμο που όλο αλλάζει ως εργαζόμενος πολίτης και αυτή η ένταξη θα πρέπει να διέπεται από αξιακά ιδεώδη που αφορούν το δίκαιο, το ηθικό, το θρησκευτικό και με αυτά θα πορευτεί στις πράξεις του. Ο Χέγκελ συνδέει την καλλιέργεια αυτού του «ιδεώδους» με τη μόρφωση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του που θα πρέπει να έχουν συντελεστεί και να έχει περατωθεί από τον ίδιο η διαδικασία των σπουδών αλλά και η απόφαση συντήρησής του για να είναι σε θέση να δραστηριοποιείται για τους άλλους. Η μόρφωση από μόνη της δεν εγγυάται και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας με ηθική και αλληλεγγύη. Στο επόμενο στάδιο που συντελείται η ενσωμάτωση στους κοινωνικούς θεσμούς πρέπει να έχουν συνδεθεί η υποκειμενική βούληση με τον αντικειμενικό κόσμο. Στη φάση της ωριμότητας, η μη πραγμάτωση των ιδεωδών που αποτελούσαν εφηβικές επιδιώξεις, διαδέχονται τη γνώση του «γενικού και του ουσιαστικού» ως κάτι δύσκολου που αναλαμβάνει το σύγχρονο Κράτος. Δεν θα πρέπει όμως να αποσυνδέεται το ενδιαφέρον από την πράξη και την έγνοια, τη συμμετοχή (Γκίβαλος, 2005:103).

Στο φιλοσοφικό έργο του Χέγκελ το κράτος κατέχει κεντρική θέση, αποτελεί την κορυφαία βαθμίδα του αντικειμενικού πνεύματος, του χώρου δηλαδή που ο άνθρωπος αναγνωρίζει και συνειδητοποιεί την ελευθερία του και προχωρά μέσω της ατομικής βούλησης προς αυτήν μαζί με την κατάκτηση της γνώσης (Τσαούσης, 1987:491).

Η ηθική ζωή συναντάται σε τρεις τρόπους διαπροσωπικών σχέσεων, στην οικογένεια και την ηθική καλλιέργειά της, στην κοινωνία των πολιτών ως σφαίρα καθολικού εγωισμού και επίτευξης στόχων οικονομικής δραστηριότητας και στο κράτος ως αντικειμενική ελευθερία που μπορεί να ξεπεράσει τα ατομικά συμφέροντα του ανθρώπου και να συνδέσει τα άτομα με την αλληλεγγύη και ελεύθερη συνείδηση (Τσαούσης, 1987:492).

## **ΦΥΣΗ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΔΙΑΦΩΤΙΣΤΙΚΟ ΣΧΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Κατά το πρότυπο του Διαφωτισμού, όπως αυτό εκφράζεται στο καντιανό και στο χεγκελιανό σχήμα, τα μοντέλα κοινωνικοποίησης εντάσσονται και θεμελιώνονται στο θεσμικό-κανονιστικό πλαίσιο όπως διαμορφώνεται ως ιστορική μορφή του

Λόγου. Σύμφωνα με τον Καντ, η πολιτική κοινωνικοποίηση του ατόμου έχει ως αφετηρία τον εγωιστή, αστό ιδιοκτήτη, τον bourgeois, που στόχο έχει την επίτευξη των σκοπών του και ως μέσο χρησιμοποιεί την πολιτική κοινωνία, για τον οποίο το γενικό συμφέρον και η πολιτική κοινωνία της οποίας είναι και εκείνος μέρος ως πολίτης (citroyen). Ο Καντ θεωρεί το εγωιστικό κίνητρο ως «αναγκαίο κακό» για να εγκαθιδρυθούν οι γενικοί νόμοι του αστικού δικαίου, ώσπου να αποδεχθούν τα άτομα-εγωιστές τα περιεχόμενα του Νόμου και του Δικαίου και να μπορούν να ενεργοποιηθούν και ηθικά κίνητρα για να συντελεστεί η μετάβαση στην κοινωνία των ηθικών υποκειμένων (Γκίβαλος,2005:104).

Η μετάβαση από την κοινωνία των εγωιστών στην ηθική κοινωνία προσβλέπει στην αγωγή των νέων και γι' αυτό περιλαμβάνει την εσωτερίκευση των αξιών και την αποδοχή της έννοιας της πειθαρχίας ως αναγκαίου όρου πειθάρχησης των ζωδών ενστίκτων, με σκοπό την ανακάλυψη της ελευθερίας και την υπακοή στον εαυτό του. Ο Καντ συνδέει άμεσα την αγωγή και την παιδεία με την πολιτική κοινωνικοποίηση προασπίζοντας τη δημόσια παιδεία έναντι της ιδιωτικής για να εκφέρεται μέσω της παιδείας η γενική τάξη αξιών χωρίς σύγκρουση με σκοπιμότητες και εξουσιαστικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον Καντ, ο δημόσιος χαρακτήρας της παιδείας επιτελεί με τον καλύτερο τρόπο την κοινωνικοποιητική διαδικασία καθώς χωρίς προνόμια και με προάσπιση των αξιών του μαθητή διαμορφώνεται το πρότυπο του μελλοντικού πολίτη (Γκίβαλος,2005:104).

Ο ιδεότυπος του δασκάλου αναδεικνύει την παιδεία ως «υπερασπιστής της γενικής νομοθεσίας», συγκροτείται από άτομα ανώτατου μορφωτικού επιπέδου, υψηλής ηθικής και διαπνεόμενα από τις αρχές του Διαφωτισμού. Συνεπώς, ο ιδεότυπος αυτός ανταποκρίνεται στο ουσιώδες περιεχόμενο της καντιανής αγωγής, ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να διαμορφώσει τον πολίτη ως ηθικό άνθρωπο (Γκίβαλος,2005:105).

Ο Χέγκελ εισάγει ένα πρότυπο κοινωνικοποίησης βασισμένο στη λογική έναντι της φυσικής όψης του δικαίου γιατί οι πράξεις κάθε ατόμου διαμορφώνονται από εγωιστικά κίνητρα και έτσι κάθε επιμέρους εγωιστικά ορμώμενη πράξη δεν μπορεί να αναχθεί σε γενικότητα. Συνεπώς αυτές οι επιμέρους ατομικές θεωρήσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν ως μονόπλευρες απέναντι στους θεσμούς και όχι

καθολική όψη της κοινωνικοποίησης. Όταν τα άτομα αντιληφθούν ότι το πλαίσιο που κινούνται οι θεσμοί και οι νόμοι δεν είναι ο περιορισμός των εγωιστικών σκοπών, τότε είναι σε θέση να αποκτήσουν συνείδηση για την κοινωνία που οδηγεί στην ατομική βούληση σε ταύτιση με τη γενική πολιτική βούληση. Με αυτόν τον τρόπο οι θεσμοί νοούνται ως πλαίσιο προς την ελευθερία και άρα η κοινωνικοποίηση των ατόμων συντελείται μέσω του λόγου και το θεσμικό σύστημα αναγνωρίζεται ως Κράτος του Λόγου. Γι' αυτό και η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει το νέο και την καλλιέργεια της ανεπτυγμένης συνείδησης του πολίτη, που αποτελεί και την ουσιαστική μετάβαση από την εξωτερική αναγκαιότητα στον εγγενή σκοπό (Γκίβαλος,2005:105).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τη χεγκελιανή προσέγγιση, η αγωγή του παιδιού θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στο νέο να μεταβαίνει από το εγωιστικό πράττειν (Κράτος της διάνοιας) στο πεδίο των έλλογων ηθικό-πρακτικών σκοποθεσιών (Κράτος του Λόγου). Στο διαφωτιστικό σχήμα του Καντ και του Χέγκελ, δίνεται έμφαση στην αγωγή των πολιτών που θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα περιεχόμενα της ελευθερίας ως εκφράσεις της «πρόθεσης της φύσης» αλλά και στην ατελή κοινωνία του καιρού τους, κατά τον Καντ και ως περιεχόμενα του θεσμικού-κρατικού οικοδομήματος, κατά τον Χέγκελ (Γκίβαλος,2005:106).

Στον Καντ η ζώδης εγωιστική φύση θα πρέπει να χαλιναγωγηθεί για να αναδειχθεί το περιεχόμενο της ελευθερίας που ενυπάρχει στον Λόγο των ατόμων. Στον Χέγκελ η αρνητικότητα είναι η αναγκαία φάση που θα ξεπεραστεί από την επικράτηση της λογικής και της ηθικής που κυριαρχούν στο σύγχρονο Κράτος του Λόγου. Και στα δύο πρότυπα, παρά τις επιμέρους διαφορές, κρίνεται σπουδαία και αναγκαία η πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων, ενώ το στοιχείο της γνώσης δεν τονίζεται εμφατικά, γιατί τα κριτήρια του Λόγου και οι τεχνικές επιστήμες εξελίσσονται και προοδεύουν μέσα στα όρια της κυριαρχίας του Λόγου (Γκίβαλος,2005:106).

## **ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Οι μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να ερμηνεύσουν θεωρητικά ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου θεωρούνται ότι τίθενται απέναντι από δομολειτουργικά σχήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από απολυτότητα ως προς τη δομή και τις λειτουργίες. Τα δομολειτουργικά πρότυπα θεωρούνται τα



καταλληλότερα για τους γενικούς νόμους γιατί απαιτείται καθολικός προσδιορισμός των δομικών στοιχείων. Αντίθετα, σε σχέση με τα ατομικά συμβάντα τότε χρησιμοποιούνται σχήματα που θεμελιώνονται στο πρότυπο του μεθοδολογικού ατομισμού σύμφωνα με τον M. Weber (Γκίβαλος, 2005:171).

Ο Weber θεμελιωτής των ερμηνευτικών προσεγγίσεων ήρθε σε ρήξη με την παραδοσιακή κοινωνική θεωρία και διατύπωσε μια ριζοσπαστική κριτική για την αντικειμενικότητα της επιστήμης θέτοντας ως θεμελιακό στοιχείο κάθε κοινωνικού φαινομένου τη δράση των ατόμων και τα νοήματα που προσδίδουν σε αυτήν (Δασκαλάκης, 2017:127). Επίσης, έδωσε έμφαση στην ανεξάρτητη επιρροή του πολιτικού σε αντίθεση με το οικονομικό, χωρίς να αρνείται την εμφάνιση ταξικού συστήματος στο σύγχρονο καπιταλισμό, χωρίς να αποτελεί τον κύριο δομικό άξονα. Γενικεύει δηλαδή, από το πολιτικό στο οικονομικό (Giddens, 1993:51).

Η κριτική που ασκείται από τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις στις μακροκοινωνιολογικές αφορά τον άκαμπτο χαρακτήρα και την αδιατάραχτη συνοχή των δομών που επικαθορίζουν τις στάσεις των ατόμων σαν να πρόκειται για άβουλα όντα και δίνεται η εντύπωση ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι ανεμπόδιστη ως κοινωνική αναπαραγωγή χωρίς δράση των ατόμων. Οι κρίσεις και οι ανακατατάξεις ως ανορθολογικού χαρακτήρα εξελίξεις, εσωτερικού τύπου για την επίτευξη της συνέχειας της κοινωνικής αναπαραγωγής. Η καθημερινότητα αλλά και ο χώρος της εκπαίδευσης διακρίνεται σταθερά από δράσεις, κίνητρα και νοήματα τα οποία τα μακρο-θεωρητικά πρότυπα αδυνατούν να συμπεριλάβουν στις μελέτες και επιπλέον το ατομικό πράττειν αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα κυριαρχίας του αξιακού-κανονιστικού πλαισίου (Γκίβαλος, 2005:172).

Η σύγχρονη οπτική επιχειρεί να συγκεράσει τις μακρο- και μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, ώστε να επιτευχθεί μια σύνθετη σχέση που θα προσφέρει ολόπλευρη αντιμετώπιση (Γκίβαλος, 2005:173).

### ***1)ΟΙ ΒΕΜΠΕΡΙΑΝΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ***

Ο M. Weber αποτέλεσε κορυφαία μορφή κοινωνικής σκέψης, με ευρύ έργο και μεγάλη έκταση αντικειμένου. Σχετικά με το ζήτημα των τάξεων και την ομαδοποίηση σε κοινότητες η ισχύς, οικονομική ή κοινωνική, είναι εκείνη που

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και καθώς δεν αποτελεί ενιαία έννοια ή ομοιογενές ζήτημα μέσα στην κοινωνία αντιμετωπίζεται ως ζήτημα διαφορετικών, μη επαγωγικών μορφών δύναμης που πηγάζει από διαφορετικές συνθήκες και οδηγεί σε διαφορετικές μορφές κοινωνικής δράσης (Λύτρας, 2004:153). Κάθε μορφή ισχύος θεμελιώνει τις προϋποθέσεις εκείνες που καθιστούν τις κοινωνικές ομάδες αναγνωρίσιμες και κατηγοριοποιημένες σε τάξη, ομάδα status και (πολιτικό) κόμμα. Η τάξη κατά τον Weber προσλαμβάνει οικονομική βάση, δεν συνεπάγεται όμως τον προσδιορισμό των κοινωνικών τάξεων με όρους παραγωγής όπως στον μαρξισμό αλλά αναφέρεται στην στενή σύλληψη των οικονομικών συνθηκών ως κατανομή εισοδημάτων (Λύτρας, 2004:154). Σύμφωνα με τον Weber οι ανάγκες κάθε ανθρώπου δεν είναι καθολικές και η τάξη δεν είναι ταυτόσημη της συλλογικής δράσης αλλά αντιπροσωπεύει μια μορφή κοινωνικής διαστρωμάτωσης, με την ομάδα που συγκροτείται από ισοδύναμο κοινωνικό γόητρο να αντιπροσωπεύει την αυτοσυνείδηση της ενότητας με κοινή επιδίωξη και προσδοκία. Η ομάδα status αποτελεί εναλλακτική μορφή της κοινωνικής δομής με υποκειμενικούς παράγοντες ένταξης. Η διαφορά με την ομαδοποίηση με βάση την πολιτική ισχύ είναι ότι διακρίνεται από την οργάνωση που έχει πολιτικούς στόχους για να ασκήσει την εξουσία (Λύτρας, 2004:157).

Για τον Weber στην περίπτωση της ασυνέπειας μεταξύ πολιτικής στάσης και δράσης παραπέμπει στην θεμελιώδη αντινομία μεταξύ «ηθικής της ευθύνης» και «ηθικής της πεποίθησης», όπου η δεύτερη προτρέπει το άτομο να δρα σύμφωνα με τη συνείδησή του χωρίς να μεριμνά για τις συνέπειες. Ιδιαίτερα όμως στην περίπτωση του πολιτικού οι δυο ηθικές δεν είναι απόλυτα αντίθετες μεταξύ τους αλλά μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:267).

Η βασική αρχή των μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων αφορά στην επεξεργασία και ερμηνεία των συμπεριφορών, των στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τους θεσμούς. Ανάλογη προσέγγιση έχει εκπονίσει ο Max Weber ο οποίος αναγνωρίζει ότι με την ερμηνεία της ατομικής δράσης κατανοείται και η στοχοθεσία και τα μέσα που χρησιμοποιούνται. Ο Max Weber έρχεται σε σύγκρουση κατά τον 19<sup>ο</sup> αι. με την παραδοσιακή θεωρία και εισάγει μια ριζοσπαστική αντίληψη στις κοινωνικές επιστήμες, προβαίνοντας σε επανεξέταση της αντικειμενικότητας της κοινωνικής

επιστήμης. Η βεμπεριανή γενικότητα δεν προκύπτει δεσμευτικά ή ως αξιακή επιρροή αλλά κατασκευάζεται επαγωγικά ως αποτέλεσμα της επιστημονικής έρευνας (Γκίβαλος, 2005:174).

Η «βεμπεριανή αντικειμενικότητα» αποσυνδέει τη στάση των δρώντων και της επιστημονικής έρευνας και τονίζει την αξία της υποκειμενικότητας που συγκροτούν την ατομική δράση. Έτσι, ο Max Weber αποσυνδέει, στοιχεία που ήταν συνδεδεμένα στην παραδοσιακή θεωρία, όπως τις πράξεις με τους νόμους, τα κριτήρια και τις επιλογές της επιστήμης αλλά και των δρώντων από τη «φύση» της κοινωνίας. Συνεπώς, κατά τον Weber οι ατομικές πράξεις δεν επηρεάζονται από κάποιους «ιστορικούς νόμους» και επίσης, το αξιακό πλαίσιο δεν καθορίζει την εξέλιξη της κοινωνίας. Άρα, δεν σημειώνεται κάποια αυτόματη, προδιαγεγραμμένη πρόοδος που η επιστήμη παρατηρεί (Γκίβαλος, 2005:175).

Η ατομικότητα του δρώντος αλλά και η «ατομικότητα» του αντικειμένου, είναι όψεις ενός ζητήματος που ασχολήθηκε ο Weber, απορρίπτοντας την έννοια της συλλογικότητας. Οι κοινωνικές σχέσεις δεν αποτελούν αξιακά στοιχεία αλλά προκύπτουν ως σύμπτωση σκοπών. Επίσης, απορρίπτει το κεντρικό αντικείμενο της παραδοσιακής θεωρίας σχετικά με την κατανόηση της συνολικής κοινωνίας, το πως συγκροτείται πέρα από τις ατομικότητες και τις επιμέρους σκοποθεσίες. Απορρίπτει μια «αντικειμενική» θεωρία του συνόλου της κοινωνίας γιατί έτσι οδηγείται σε δεσμεύσεις που περιορίζουν το ατομικό πράττειν. Στην επιστημονική-κοινωνιολογική έρευνα θα πρέπει να προσεγγίζονται επιμέρους στοιχεία του κοινωνικού αντικειμένου και κατόπιν να προκύψει μια «εικόνα» που να διαμορφώνεται ως συνύπαρξη των επιμέρους προσεγγίσεων (Γκίβαλος, 2005:177).

Η προσέγγιση αυτή αντιμετωπίζει τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις σε κομμάτια και έτσι επιτυγχάνεται η ερμηνεία των κινήτρων και των στόχων αλλά και η αλληλόδραση των ατόμων που οδηγεί στην απόδοση του νοήματος και την έκφραση της ατομικότητας μέσα στη γενικότητα (Γκίβαλος, 2005:178).

Κατά τον Max Weber υπάρχουν τρία είδη εξουσίας που μάλιστα επιδρά η μία στην άλλη, όντας μεικτές και ιδεότυποι, δηλαδή βασικά χαρακτηριστικά με ενότητα και συνέπεια. Η νόμιμη εξουσία θεμελιώνεται με το ότι κάθε νομοθέτημα αποτελεί σύνολο κανόνων που εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς και είτε θεσπίζεται είτε

επιβάλλεται. Επίσης, η εξουσία ασκείται από πρόσωπα που κατέχουν θέσεις με επιβεβλημένες αρμοδιότητες και η υπακοή οφείλεται στο νόμο ως υποχρέωση συμμόρφωσης. Η παραδοσιακή εξουσία εξαρτάται από την υπακοή στο πρόσωπο που κατέχει την εξουσία από προσωπική πίστη στην τήρηση των υποχρεώσεων. Η χαρισματική εξουσία αφορά την υπακοή στο πρόσωπο που διακρίνεται για το χάρισμα πηγάζοντας από προσωπική εμπιστοσύνη στο χαρισματικό πρόσωπο (Τσαούσης, 1987:475).

Οι θεμελιώδεις αυτές αντιλήψεις ενσωματώνονται στο σύστημα της γραφειοκρατίας που χαρακτηρίζεται από ενιαία ορθολογική και ιεραρχική οργάνωση αξιωμάτων ορίζοντας κανόνες και καθήκοντα και από μη ταύτιση προσώπου με θέση αξιώματος, κάτι που κατά τον Weber είναι ουσιώδες γνώρισμα της εξέλιξης του σύγχρονου δυτικού κόσμου (Τσαούσης, 1987:477).

## **2)Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ «ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ»**

Η ατομική πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης είναι το αντικείμενο της βεμπεριανής προσέγγισης και προκύπτει από ευρύτερα δομικά πλαίσια, προσδιορίζεται από ρόλους και από αντιδράσεις που προκύπτουν από άλλες πράξεις. Η έννοια της αλληλόδρασης εκφράζει τη συνθετότητα που διαμορφώνεται από την πράξη κάθε υποκειμένου και από τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Η έννοια του «συμβολικού» αναφέρεται στο ότι κάθε επιμέρους πράξη συντελείται μέσω γλωσσικών κωδικών και άλλων συμβόλων (Γκίβαλος, 2005:178).

Κάθε πράξη εκφράζει την πρόθεση του δρώντος, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα με νοηματοδότηση και έκφραση μέσω των συμβόλων. Έτσι, τα άτομα, αποκρυπτογραφούν συμπεριφορές και καθορίζουν και των ίδιων, συγκροτώντας μια «αιτιακή αλυσίδα» που συνδέει τους στόχους με τα μέσα που χρησιμοποιούν οι δρώντες. Οι προθέσεις και οι σκοποί συγκροτούν την έννοια του «ρόλου» και η ανάληψη ρόλων διαμορφώνει και τις σχέσεις διαντίδρασης. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία οι στάσεις των ατόμων δεν εκπίπτουν σε ένα τυπικό σχήμα αντίδρασης αλλά προσλαμβάνουν χαρακτήρα σύνθετων διεργασιών. Το εύρος του ρόλου, που έχει σύνθετο χαρακτήρα, είναι ένα ζήτημα σε σχέση με τη διαμόρφωση σχέσεων και το μέγεθος της νοηματικής αναγνώρισης. Προκύπτει, όμως, και το ζήτημα της

αντιμετώπισης προβλημάτων κοινωνικών σχέσεων και αντιθέσεων και το κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν σε αυτά (Γκίβαλος, 2005:179).

Η διαμόρφωση «ενοτήτων ρόλων» μέσα από ανάληψη ρόλων και διαντιδραστικές σχέσεις μπορεί να συνεπάγονται δράσεις και αντιδράσεις με σαφείς στόχους μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά και σε ευρύτερα θεσμικά πλαίσια. Αν και η ατομική πράξη συνδέεται με κοινωνικές θέσεις και προδιαθέσεις, εντούτοις διαμορφώνεται στο πλαίσιο της αλληλόδρασης, η οποία χαρακτηρίζεται από ασάφεια και απροσδιοριστία όμως δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι οι ατομικές πράξεις επηρεάζονται από τη λογική της κοινωνικής θέσης και της προδιάθεσης (Γκίβαλος, 2005:180).

### **3)ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΔΙΟ ΤΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ**

Η αλληλόδραση προβάλλεται ως σύνθετη κατάσταση με ρόλους και τύπους δράσης και σχέση ανάμεσα στις μικρο- και μακρο-προσεγγίσεις που καθιστούν ανυπόστατη τη μελέτη σε μεμονωμένα πεδία. Από τη δεκαετία του 1970 έχει αναπτυχθεί μελέτη που αφορά τη δυναμική που ξεδιπλώνεται στο κομμάτι της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι, ως κοινωνιολογικό παράδειγμα, ερευνώνται και τα «όρια» των μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αλλά και τη δύναμη των ισχυρών μετασχηματισμών που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη και στην ευρύτερη κοινωνία. Μέσα από την μικρο-κοινωνιολογική ανάλυση, τα κοινωνικά σχήματα προκύπτουν από ατομικές πράξεις και όχι από συγκροτημένες ενέργειες. Έτσι, συγκροτείται και το κοινωνικό πεδίο. Οι «περιγραφές ιδιογραφικού χαρακτήρα» και οι προσεγγίσεις εμπειρικού τύπου οδηγούν στην αγνόηση της αντικειμενικής διάστασης των κοινωνικών φαινομένων. Επίσης, η αγνόηση των ορίων αυτών οδηγεί και στον περιορισμό της μεθοδολογικής ανάλυσης, καθώς οι κοινωνικές δομές ιδιαίτερα η εκπαίδευση δεν μπορεί να οδηγήσει σε σύνδεση με άλλες ευρύτερες κοινωνικές δομές. Έτσι, κυριαρχεί το υποκειμενικό στοιχείο (Γκίβαλος, 2005:181).

Κάθε ρόλος, όπως και αυτός του δασκάλου, διακρίνεται από δυο επιρροές, την εσωτερική και την εξωτερική. Η απροσδιοριστία του ρόλου του άλλου ελέγχεται από τον εξωτερικό ρόλο και την διαπίστωση του κοινωνικού πεδίου που θα διαδραματιστεί η δράση. Η σύνδεση της μικρο- και μακρο-κοινωνιολογικής

προσέγγισης επιτυγχάνεται από την σχέση «εσωτερικού» και «εξωτερικού» ρόλου. Η συγκρότηση του εξωτερικού ρόλου συνδέεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης που ξεκινά από το θεσμό της οικογένειας, όπου το άτομο αναγνωρίζει τα στοιχεία του κοινωνικού περιβάλλοντος, μεταξύ των οποίων και η πολιτική κοινωνικοποίηση (Γκίβαλος, 2005:183).

Το παιδί οικειοποιείται τον τρόπο σκέψης των γονέων και συνδέει τους κανόνες και τις αξίες με συμπεριφορές και πεποιθήσεις της κοινωνίας, προσδίδοντάς τους καθολική αξία και εντάσσεται στη διαδικασία απόδοσης στον εαυτό του ενός ρόλου που λειτουργεί μέσα στη γενικότητα του «γενικευμένου άλλου». Η διαμόρφωση του εσωτερικού ρόλου προϋποθέτει την αναγνώριση αυτής της γενικότητας (Γκίβαλος, 2005:184).

#### **4) ΟΙ «ΙΔΕΟΤΥΠΟΙ» ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Κατά τη βεμπεριανή θεωρία, υπάρχουν τρεις τύποι ρόλων των δασκάλων που συγκροτούνται με βάση τρεις διαφορετικές θεμελιακές μορφές. Στην πρώτη ο δάσκαλος εμφανίζεται ως διοικητικός, πειθαρχικός ρόλος που επιβάλλει τη γνώση μέσα από την πειθαρχία. Στη δεύτερη μορφή ο δάσκαλος έχει οργανωτικό-εκπαιδευτικό χαρακτήρα με αρτιότερη οργάνωση της γνωσιακής διαδικασίας. Οι μαθητές στους τύπους αυτούς φαίνεται να αδιαφορούν για τη γνώση. Η τρίτη μορφή δασκάλου στηρίζεται στην προσδοκία ότι οι μαθητές είναι θετικοί για την προσπάθεια της γνώσης στηριζόμενη σε διαφωτιστικά πρότυπα (Γκίβαλος, 2005:186).

Ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να ενταχθεί στον ιδεότυπο του ρόλου του με την ισχύ των διοικητικών στοιχείων να είναι εμφανής. Ωστόσο, στους υπο-ρόλους της οργάνωσης των δραστηριοτήτων στην τάξη και στην εφαρμογή της διδακτέας ύλης και την αξιολόγηση των μαθητών, έχει τον έλεγχο και την αυτονομία χωρίς να αγνοεί και τα βασικά χαρακτηριστικά του ιδεότυπου. Ο βαθμός ελευθερίας, πάντως, θεωρείται ασαφής και εξαρτάται από τις συνθήκες που αναπτύσσονται στην τάξη, το σχολείο και την κοινωνία (Γκίβαλος, 2005:188).

Το σχήμα της διαντίδρασης επηρεάζει και σε κάποιο βαθμό ο τρόπος που οι μαθητές προσλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου και το πως εσωτερικεύουν τους ρόλους του. Η «συμβατότητα» των ρόλων αποκαλύπτει και το μέγεθος της συνοχής

και αναπαραγωγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, οι προσδοκίες για το ρόλο του δασκάλου παίζουν σημαντικό ρόλο (Γκίβαλος, 2005:189).

## **ΟΙ ΤΥΠΟΙ ΤΗΣ «ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ»**

Η συγκρότηση των ρόλων χαρακτηρίζεται από μια ρευστότητα που το στοιχείο της κουλτούρας των μαθητών καλείται να αμβλύνει. Η κουλτούρα αναφέρεται σε έναν τύπο «κοσμοαντίληψης» που συγκροτείται από ιδέες, πεποιθήσεις, πρότυπα και μορφές αντίληψης που συνδέονται με δράσεις. Δεν πρόκειται για δομικό χαρακτήρα, κατά τον Peter Woods, αλλά στη διαδικασία ανάληψης ρόλων, θεμελιώνονται τα διάφορα επίπεδα κουλτούρας που δίνουν μορφή στη διαντίδραση με σαφές πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Ορισμένοι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν αναγνωρίζουν την επίσημη κουλτούρα ενώ ανώτερα στρώματα ενδέχεται να κατανοούν τις προσδοκίες της επικρατούσας κουλτούρας. Συμπερασματικά, κυριαρχεί στην τάξη συγκρουσιακό σχήμα με έντονο ταξικό υπόβαθρο (Γκίβαλος, 2005:192).

Η φιλοσχολική κουλτούρα υιοθετείται κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης και κατόπιν από μαθητές που εσωτερικεύουν τα αξιακά πρότυπα της εκπαίδευσης ή και άτομα κομφορμιστές που επιδιώκουν να πετύχουν τους στόχους τους μέσω της εκπαίδευσης. Αντισχολική κουλτούρα μπορεί να εκδηλωθεί μέσα από ποικίλες στάσεις που ως αφετηρία έχουν την αδιαφορία και ενδέχεται να φτάσουν στη ρήξη. Επιδιώκεται, λοιπόν, κλίμα ισορροπίας με στρατηγικές από την πλευρά και του δασκάλου και των μαθητών και με επικοινωνία, διαπραγμάτευση και κατανόηση διαμορφώνονται προϋποθέσεις για εκπλήρωση στόχων παιδαγωγικών και διδακτικών. Οι λειτουργίες και οι διαδικασίες διαντίδρασης καθορίζονται από το οικονομικό και πολιτιστικό πλαίσιο (Γκίβαλος, 2005:193).

# **ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

## **1.ΜΑΚΡΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ:**

### **ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΣΜΟΣ-ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΣΜΟΣ**

Οι μακροκοινωνιολογικές θεωρίες προσεγγίζουν την κοινωνικοποίηση ως μια ντετερμινιστική διαδικασία με έμφαση στα αποτελέσματα και όχι στα άτομα και τη δράση τους (Μαυρουδής, 2014). Οι μακροκοινωνιολογικές δομικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις κοινωνικές δομές και στην εξουσία που ασκούν στα μέλη μετατρέποντάς τα σε παθητικούς δέκτες της εξουσιαστικής δύναμης. Εισηγητής του δομισμού στην Κοινωνιολογία θεωρείται ο Saint Simon που προσπάθησε να ερμηνεύσει τις κοινωνικές αλλαγές από τη γαλλική και τη βιομηχανική επανάσταση. Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η εσωτερική λογική με την οποία λειτουργεί η κοινωνία ως αυθύπαρκτη (Λάμνιαν, 2001:41). Παρά την κοινή αντίληψη στις μακροκοινωνιολογικές δομικές θεωρίες, διακρίνονται δυο τάσεις. Στην πρώτη τάση ανήκουν οι δομολειτουργικές που έχουν ως ζητούμενο την διασφάλιση της σταθερότητας και στη δεύτερη, οι συγκρουσιακές θεωρίες που θίγουν τα όχι κοινά συμφέροντα των κοινωνικών τάξεων και την ανισότητα των ευκαιριών (Δασκαλάκης, 2017:97).

Βασικοί εκπρόσωποι των δομολειτουργικών προσεγγίσεων είναι οι Comte, Spencer, Durkheim, ο Parsons, ο Merton, ο Devis και βασικές θέσεις αυτών η θεμελιώδης ανάγκη για κοινωνική τάξη και σταθερότητα, η οποία απαιτεί τη δημιουργία και αναπαραγωγή ενός κοινά αποδεκτού κανονιστικού και αξιακού συστήματος, το οποίο θα εγγυάται την κοινωνική συνοχή και θα αποτρέπει τις συγκρούσεις. Σημαντικό ρόλο κατά τον Durkheim σε αυτό διαδραματίζει η εκπαιδευτική κοινωνικοποίηση, χάρη στην οποία συντελείται η ομοιογένεια μεταξύ των μελών της κοινωνίας και εμπεδώνεται στα μέλη σαν ζητούμενο (Μαυρουδής, 2014). Άλλωστε, στις βιομηχανικές κοινωνίες, η συγκρότηση της «ατομικότητας» και η διατήρηση και επικράτηση της οργανικής αλληλεγγύης αποτελούν βασικούς στόχους και διαμορφώνουν έναν νέο τύπο ηθικής που κυριαρχεί και συνδέεται με το θεσμό της Εκπαίδευσης. Η ηθική αυτή προωθεί στόχους όπως η πειθαρχία, η



ενσωμάτωση του ατόμου στην κοινωνία και η δυνατότητα αυτόνομης δράσης του (Γκίβαλος, 2005:114).

Στο ίδιο πλαίσιο ορισμών κινείται ο Comte που παραλληλίζει το δομολειτουργικό σχήμα με τη δομή και την εξέλιξη ενός βιολογικού οργανισμού (οργανικισμός) χωρίς όμως να απομακρύνεται από τις σύγχρονες προσεγγίσεις συστημικού χαρακτήρα στις οποίες ο οργανικός χαρακτήρας της σχέσης μεταξύ των υποσυστημάτων και η διαδικασία εξέλιξής τους παραπέμπουν σε βιολογικές λειτουργίες. Στο πλαίσιο αυτό, η κοινωνική εξέλιξη συντελείται με βάση την εξέλιξη ενός οργανισμού και διαμορφώνεται με βάση συγκεκριμένους και σταθερά επαναλαμβανόμενους κανόνες που διακρίνονται από μια εσωτερική λογική τάξη (Γκίβαλος, 2005:109).

## **1.2 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ DURKHEIM**

Ο Emile Durkheim ασχολούμενος με την επιστήμη της Παιδαγωγικής παράλληλα προς την Κοινωνιολογία, προσπάθησε να αποδώσει τον ορισμό για την Αγωγή χαρακτηρίζοντάς την ως «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση» κάνοντας έτσι τον όρο *κοινωνικοποίηση* γνωστό. Με τον όρο αυτό δηλώνει τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλιάς προς τη νέα γενιά με σκοπό την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών εκείνων, ψυχικών, πνευματικών, ηθικών, που η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 1986:15). Ο Durkheim συνδέει την εκπαίδευση με τη διαμόρφωση ενός νέου τύπου ηθικής, η οποία οφείλει να καλλιεργεί την πειθαρχία, ως ενσυνείδητη αυτοσυγκράτηση και αποδοχή του κανόνα, προωθεί την ενσωμάτωση του ατόμου στις κοινωνικές ομάδες και εξασφαλίζει ένα πεδίο δράσης για τα υποκείμενα που τα ωθεί στην εσωτερίκευση μιας εσωτερικής πειθαρχίας (Μαυρουδή, 2014).

Οι βασικές αρχές της Παιδαγωγικής σχέσης προσδιορίζονται από τη μορφή οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού σχολείου που συνοψίζονται στην κυριαρχία, που αφορά την κατανομή εξουσίας, την επίδοση, που αφορά την οργάνωση παραγωγής έργου, την επιλογή, τον ανταγωνισμό και την ιεραρχία που αφορά την αξιολογική διαφοροποίηση των μετεχόντων. Η παιδαγωγική σχέση που συντελείται μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου στο πλαίσιο του θεσμικά οργανωμένου χώρου, είναι το περίγραμμα μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες

των μετεχόντων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση βασισμένες σε κοινωνικές συμβάσεις που προσδιορίζονται από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος που συνδέεται με τη σειρά του με την πολιτική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση (Κωνσταντίνου, 1998:53).

Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί θεωρούνται «κομβικά στοιχεία» για την κοινωνική αναπαραγωγή και οι σχέσεις με τους θεσμούς πολύ σημαντικές. Το πολιτιστικό σύστημα της κοινωνίας, αποτελείται από αξίες, αισθητικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στάσεις που μεταβιβάζονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, η οικονομική δομή μέσω των πόρων της και των ευρύτερων θεσμικών και διοικητικών μονάδων ασκεί ευθεία επιρροή στην αναπαραγωγή και μετάδοση της γνώσης (Γκίβαλος, 2005:110).

Μέσα από το σύνολο των δράσεων η Εκπαίδευση μεταδίδει τις απαραίτητες γνώσεις και διαμορφώνει στάσεις, πεποιθήσεις, αξίες και κανόνες που αποτελούν μέρος της διατήρησης και της αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών και λειτουργιών συμβάλλοντας στην κοινωνική σταθερότητα. Ο δομολειτουργισμός προβάλλει την έννοια της σταθερότητας προτάσσοντας την έννοια της δομής έναντι των λειτουργιστικών διαδικασιών. Στόχος είναι η ένταξη σε σύστημα κανόνων αλλά και η τιθάσευση των απρόβλεπτων συμπεριφορών. Αυτή η διαδικασία είναι πρωταρχική για το θεσμό της Εκπαίδευσης. Το σύστημα αξιών βέβαια δεν αποτελεί εξωτερικό καταναγκασμό αλλά τα άτομα εσωτερικεύουν τις αξίες μέσα από διαδικασίες επαίνου ή τιμωρίας. Οι κανόνες εσωτερικεύονται όταν τα άτομα αποδέχονται το αξιακό σύστημα ως μέρος της προσωπικότητάς τους (Γκίβαλος, 2005:110).

Ο Durkheim θεωρεί ότι η κοινωνία υπάρχει ανεξάρτητα από τα επιμέρους άτομα και τα στοιχεία που τη συναπαρτίζουν, διέπεται από δικούς της κανόνες και νόμους με αιτιακή σχέση και διαμορφώνει ένα πρότυπο «νομολογικής μορφής», κατάσταση προσαρμοσμένη στη μεθοδολογία λογικού-αιτιακού τύπου, ανάλογη με τη λειτουργία και την μορφή των φυσικών επιστημών. Σύμφωνα με αυτήν τη μορφή οι κοινωνικοί νόμοι περιγράφουν και αξιολογούν την κοινωνική πραγματικότητα με βαρύτητα στις ατομικές σκοποθεσίες και συμπεριφορές μέσα στο πλέγμα των νόμων αυτών (Γκίβαλος, 2005:111).

Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης συγκροτείται και η δομή του θεσμού της Εκπαίδευσης και των υποσυστημάτων της, η οποία μοιάζει ανελαστική και άκαμπτη. Κατά καιρούς έχουν σημειωθεί συγκρούσεις που οφείλονται στην αναντιστοιχία μεταξύ των αναγκών που δημιουργούνται και των διατιθέμενων πόρων με αποτέλεσμα να κλονίζεται η πεποίθηση στους κανόνες και τις αξίες και να δημιουργείται η κατάσταση «ανομίας» όπως καλείται από τον Durkheim. Παρατηρείται ιστορικά στις περιπτώσεις ανάδειξης νέων κοινωνικοοικονομικών τύπων οργάνωσης συστημάτων, όπως κατά τη μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. Στην παραδοσιακή κοινωνία σημειωνόταν «συλλογική συνείδηση», όπου τα μέλη ζούσαν με τους ίδιους κανόνες, αξίες και η συμπεριφορά ήταν καθορισμένη σε ένα πλαίσιο με αποτέλεσμα η «συλλογική συνείδηση» να ενσωματώνει και να «νομιμοποιεί» την ατομική συνείδηση. Ο τρόπος αυτός λειτουργίας συνδέεται με τον εμπειρικό και άμεσο χαρακτήρα του καταμερισμού εργασίας (Γκίβαλος, 2005:112). Ανομία θεωρείται κάθε κατάσταση χαλάρωσης των ηθών που οφείλεται σε γενικότερους κοινωνικούς λόγους που συνδέονται με τη διαδικασία της κοινωνικής μεταβολής και επηρεάζει τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και τον ψυχισμό των ανθρώπων (Φίλιας, 1979:29).

Οι μεταβολές συντελούνται με ραγδαίο ρυθμό και αυτό δημιουργεί προβλήματα στη συγκρότηση του τύπου της «οργανικής αλληλεγγύης». Κατά τον Durkheim ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην απάλυνση αυτού του φαινομένου γιατί προάγει την παραγωγή της γνώσης, την εξειδίκευση για την κάλυψη των μελλοντικών αναγκών της κοινωνίας. Η δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης φαίνεται και στο ότι ο θεσμός καλείται να εμπεδώσει και να εφαρμόσει το ηθικό και αξιακό πλαίσιο που ταιριάζει με τη μορφή της κοινωνίας. Αυτή η δυναμική αναδύεται μέσα από το εσωτερικό της εκπαίδευσης και οριοθετείται αυστηρά από τις δομές του σχήματος στο αυστηρά λειτουργικό πλαίσιο, έτσι, η εσωτερική λειτουργία μπορεί να μετασχηματιστεί όταν μετασχηματιστούν και οι ευρύτερες κοινωνικές δομές. Συμπερασματικά, η γνώση, η παιδαγωγική, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι κανόνες ή οι μεταρρυθμίσεις στον θεσμό της εκπαίδευσης εξαρτώνται ευθέως από τις ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές (Γκίβαλος, 2005:114).

## ***Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ DURKHEIM***

Η ενσωμάτωση ενός ατόμου στην κοινωνία και σε κοινωνικές ομάδες δεν εξαρτάται μόνο από τον προσανατολισμό προς ένα επάγγελμα και τη διαμόρφωση προϋποθέσεων ενσωμάτωσης στον ευρύτερο καταμερισμό οικονομικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων, αλλά σχετίζεται με ένα σχήμα συλλογικού ενδιαφέροντος για να αποφευχθεί η ατομική δράση και βούληση. Έτσι, η ατομικότητα αποκτά ηθική «νομιμοποίηση» όταν εναρμονίζεται με το συλλογικό κοινωνικό συμφέρον (Γκίβαλος,2005:115).

Η ενεργοποίηση της αυτονομίας προσδοκά την διαμόρφωση ενός τύπου εσωτερικής επεξεργασίας και πειθαρχίας, «έλλογης αυτοπειθάρχησης», στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά το ατομικό πράττειν με ηθικό και λογικό περιεχόμενο. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία εσωτερίκευσης είναι δυνατή η επίτευξη της αυτονομίας με ηθικά και αξιακά στοιχεία. Αυτή η διαδικασία παιδαγωγικού περιεχομένου οφείλει να διακρίνεται από ενάργεια και λογικότητα των τιθέμενων σκοπών, οι οποίοι συνδεδεμένοι με ευρύτερους κοινωνικούς σκοπούς και ανάγκες οδηγούν στη γνώση κοινωνικών φαινομένων και κανόνων. Επίσης, η ένταξη των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν στο ηθικό-λογικό πλαίσιο των τιθέμενων σκοπών διαμορφώνει έναν τύπο πράττειν που διατηρεί τον τυπικό χαρακτήρα της μάθησης αλλά και ενισχύει τα αξιακά στοιχεία της κοινωνικότητας. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η σχέση τιμωρίας που δεν πρέπει ούτε να θίγει την αξιοπρέπεια του μαθητή ούτε να αφορά παράβαση κάποιου κανόνα αλλά να συνδέεται με την παράβαση της ηθικής πλευράς του περιεχομένου για να αναχθεί ευθέως στο πλαίσιο ακύρωσης των συμφερόντων που αφορούν το άτομο, την κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα (Γκίβαλος,2005:116).

Η αποδοχή και η εσωτερίκευση των κανόνων δεν αφορά μόνο το γνωστικό πεδίο της εκπαίδευσης αλλά είναι και ζήτημα του δομολειτουργισμού σύμφωνα με το οποίο οι δομές της κοινωνίας όταν είναι ακλόνητες, επικαθορίζουν τις εκπαιδευτικές δομές και λειτουργίες. Σαφώς, με αυτόν τον τρόπο η κοινωνική και ταξική ανισότητα αναπαράγεται και στο θεσμό της εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία. Άλλωστε η ανάγκη για διατήρηση της σταθερότητας του κοινωνικού οικοδομήματος που προβάλλεται στο δομολειτουργισμό, επιτάσσει την εξειδίκευση και την αναπαραγωγή

ενός ανθρώπινου δυναμικού ιεραρχημένου και πολυπράγμονος για να στηρίξει την κοινωνική ιεραρχία (Γκίβαλος, 2005:117).

Η εκπαίδευση, έτσι, αποκτά επιλεκτικό χαρακτήρα καθώς κάθε μαθητής αναγνωρίζει τον εαυτό του, τις δυνατότητές του και τον δικό του «ορίζοντα γνώσης και πράξης» μέσα από τις αξιολογήσεις που υφίσταται. Όταν οι στόχοι αντιστοιχούν στη «φύση» του καθενός, στο επίπεδο γνώσεων και αντιληπτικών ικανοτήτων, θα μπορούσε να γίνει και εγκλωβισμός σε αυτά, καθώς δεν συντελείται αποκατάσταση των ανισοτήτων. Συνεπώς, αναπαράγονται οι ανισότητες και στο εσωτερικό της σχολικής τάξης αλλά επιπρόσθετα, στόχος γίνεται η επιλεκτική και ιεραρχημένη διάκριση των μαθητών, κάτι που θεωρείται και αναγκαίο για την ικανοποίηση και στελέχωση των οικονομικών και κοινωνικών θεσμών. Η πολιτική κοινωνικοποίηση, ως αποτέλεσμα, εμπεριέχει το στοιχείο της κοινωνικής ανισότητας και επιλεκτικότητας σε σχέση με τα ηθικά και αξιακά περιεχόμενα (Γκίβαλος, 2005:118).

### ***1.3 Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ TALCOTT PARSONS***

Στο τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και μέχρι το 1960 ο Talcott Parsons κυριάρχησε στην αγγλική κοινωνική θεωρία, δημιουργώντας ένα σύνθετο θεωρητικό σύστημα ως απάντηση στο μαρξισμό. Ο δομολειτουργισμός του Parsons απέβλεπε στην εξήγηση του καπιταλισμού και των προβλημάτων του ως οικονομικού συστήματος και αποδίδει τις δυσκολίες του καπιταλισμού ως μέρος μιας εξελικτικής διαδικασίας (Craib, 2009:69). Το δομολειτουργικό σχήμα έχει αυστηρό δομικό χαρακτήρα και αποβλέπει στις λειτουργίες αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος. Ο T. Parsons, επιχείρησε να αναλύσει συστηματικά τα επίπεδα δράσης που συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα. Παρά την αυστηρότητα του μοντέλου επιχειρείται από τον Parsons σύνδεση των ατομικών δράσεων με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του «ρόλου» που διακρίνεται από δομικά χαρακτηριστικά τα οποία και αυτά με τη σειρά τους να περιορίζουν την ατομική δράση (Γκίβαλος, 2005:119).

Οι κοινωνικές σχέσεις δεν προκύπτουν από τη δράση φορέων αλλά συγκροτούνται από τα λειτουργικά και δομικά στοιχεία. Ο Parsons αναπτύσσει τη θεωρία του ορίζοντας ως αφετηρία της κοινωνίας τα ερωτήματα που αφορούν στο ποια προβλήματα καλείται να αντιμετωπίσει το κοινωνικό οικοδόμημα για τη

διατήρηση των δομών και λειτουργιών. Ως ζητήματα θέτει ακόμα, τη διασφάλιση της φυσικής ύπαρξης των μελών, την καθοδήγηση για την επίτευξη στόχων, τη διασφάλιση σταθερών σχέσεων και τη διατήρηση των πολιτισμικών προτύπων (Γκίβαλος, 2005:120).

Τα ζητήματα αυτά θεωρούνται κριτήρια διάκρισης της κοινωνικής πραγματικότητας από τον Parsons και υποσυστήματα του Όλου κοινωνικού οικοδομήματος και με βάση τη δομή αυτή διακρίνεται και το φυσικό-βιολογικό Υποσύστημα, το Υποσύστημα της προσωπικότητας, το κοινωνικό Υποσύστημα και το πολιτισμικό Υποσύστημα. Ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται αυτά τα επίπεδα μεταξύ τους και με ποιον τρόπο οι πολιτικές αποφάσεις οικονομικού ή θεσμικού περιεχομένου επηρεάζουν τα άλλα επίπεδα αλλά και η ίδια η διάκριση των επιπέδων και ο α-ιστορικός ή υπερ-ιστορικός χαρακτήρας που προσλαμβάνουν, απαντώνται όταν διερευνηθεί ο τρόπος σύνδεσης της οικονομίας με την πολιτική και την κοινωνία (Γκίβαλος, 2005:121). Οι διασυνδέσεις που φαίνεται να έχει η οικονομία με την πολιτική αφορά τον τρόπο αναπαραγωγής μιας κοινωνίας, τον τύπο κοινωνικών και παραγωγικών σχέσεων με βάση την παραγωγή, τον τρόπο κατανάλωσης, τους μηχανισμούς επένδυσης του κεφαλαίου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κάθε κοινωνία από συγκεκριμένα πολιτικά κέντρα, είτε από οικονομικά κέντρα που δεν υφίστανται δεσμευτικές πολιτικές στάσεις (Γκίβαλος, 2005:122).

Η απόκλιση από τα αξιακά, ηθικά και κανονιστικά πρότυπα κατά τον Parsons προκαλεί δυσχερή αποτελέσματα, καθώς οι άνθρωποι επιζητούν την επιδοκιμασία όταν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των άλλων. Έτσι όμως προκύπτει κενό στην αλληλόδραση των υποσυστημάτων. Ο Parsons αντιμέτωπος με το πρόβλημα προτείνει το ιδεοτυπικό «σχήμα» του ρόλου με το οποίο το άτομο συνδέεται με την κοινωνική δομή, σαν διαμεσολάβηση ανάμεσα στα συστημικά επίπεδα του παρσονικού προτύπου, συνδέοντας τα άτομα με τα στοιχεία της κοινωνικής δομής. Έτσι επιχειρείται να καλυφθεί το κενό μεταξύ της κυριαρχίας της δομής με τις ελευθερίες των ατόμων, θέτοντας ως αφητηρία της ατομικότητας τις σκοποθεσίες του δρώντος και τα μέσα που διαθέτει, την επιτυχία όμως τη συναρτά με τους κανόνες και τις αξίες που συγκροτούν το κοινωνικό σύστημα. Οι όροι αυτοί αξιολογούν και την ατομική δράση. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται και τα μακρο-συστήματα που είναι

μεν οριοθετημένη αλλά συνεχώς αναδεικνύει τη σημασία της δράσης στο επίπεδο της μικρο-κοινωνίας (Γκίβαλος, 2005:124).

### ***Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ T. PARSONS***

Το εγχείρημα του Parsons έγκειται στην προσπάθεια συνένωσης των ολιστικών και ατομοκεντρικών αντιλήψεων για την κοινωνική δράση του Durkheim και του Weber αντίστοιχα. Κατά τον Weber η κοινωνιολογία οφείλει να ασχολείται με τις πράξεις των ανθρώπων, δηλαδή με την κοινωνική δράση για την επίτευξη κάποιων σκοπών. Ο Durkheim αντιμετώπιζε το νόημα της κοινωνικής δράσης ως αντικειμενική οντότητα που υπερβαίνει το άτομο, ως στοιχείο της συλλογικής συνείδησης με την οποία το άτομο πρέπει να εναρμονίζεται. Έτσι, ο Weber εκκινά από το άτομο και ο Durkheim από το κοινωνικό σύνολο. Η θεωρητική προσέγγιση του Parsons αφορά αυτήν την αντιδιαστολή, με τον ίδιο να προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα με βάση τις ιδέες των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων, τους κανόνες που ακολουθούν και τις αξίες που υιοθετούν. Οι κανόνες αφορούν τα κοινά αποδεκτά όρια και τις αποφάσεις βάσει αυτών και οι αξίες σχετίζονται με τον τρόπο που πρέπει να λειτουργεί η κοινωνία (Craib, 2009:71). Το σύστημα της κοινωνίας για τον Parsons παρομοιάζεται με βιολογικό οργανισμό, καθώς υποστηρίζει ότι η κοινωνική ζωή είναι ζωντανό σύστημα ενός ιδιαίτερου τύπου, το οποίο έχει ανάγκες για να επιβιώσει αλλά και λειτουργίες που ικανοποιούν τις ανάγκες. Οι έννοιες της ισορροπίας και της τάξης στο σύστημα δράσης είναι θεμελιώδεις όπως και οι σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα με έμφαση τον τρόπο με τον οποίο τα συστήματα δράσης περιορίζουν τις ατομικές επιλογές (Craib, 2009:73). Η «μονάδα δράσης» του κοινωνικού συστήματος αποτελείται από το υποκείμενο αλλά και τους σκοπούς, τα μέσα και το περιβάλλον του αλλά και κανόνες και αξίες που διέπουν την κοινωνία με στόχο τη μέγιστη ικανοποίηση με επιβράβευση ή κυρώσεις, δηλαδή η θεσμοποίηση (Craib, 2009:76).

Ο Parsons εξειδικεύοντας περισσότερο τις θέσεις του Durkheim, έδωσε μεγαλύτερη έμφαση στην κοινωνικοποίηση γιατί έτσι επιτυγχάνεται η διατήρηση της τάξης και της σταθερότητας. Επιδιώκει την ενοποίηση των δυο αντικρουόμενων εννοιών, δομής και δράσης, μέσα από την ανάλυση της «μονάδας δράσης» (Λάμνιαν, 2001:69). Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης οι μαθητές εσωτερικεύουν

τους γενικούς κανόνες του σχολείου και της κοινωνίας ευρύτερα, τις αξίες και κατά αυτόν τον τρόπο συναινούν στην επίτευξη της σταθερότητας του κοινωνικού συστήματος αυτόβουλα. Ταυτόχρονα, κατά τον Parsons, μέσω της εκπαίδευσης και του κοινωνικοποιητικού της χαρακτήρα, νομιμοποιείται η επιλεκτική κατανομή κοινωνικών ρόλων (Μαυρουδή, 2014). Επίσης, εξετάζοντας ξανά τον ορισμό του Durkheim για το σχολείο ως «κοινωνικό μικρόκοσμο» σημειώνει ο Parsons την ειδική λειτουργία του της ηθικής ομοιογενοποίησης και της προεπαγγελματικής διαφοροποίησης των μελλοντικών πολιτών. Οι υποχρεώσεις αποβλέπουν στην εφαρμογή των γενικών αξιών και στην επίτευξη ειδικού κοινωνικού ρόλου και εκπλήρωση καθηκόντων και με υπευθυνότητα. Η σχολική τάξη καλείται να καλλιεργήσει την κοινωνικοποίηση και την επιλογή ρόλων απασχόλησης (Fischer, 2003:53).

Κατά τον Parsons και το κοινωνικό μοντέλο που προτείνει η εκπαίδευση επιτελεί δυο λειτουργίες, της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, χάρη στις οποίες συντελείται η σταθερότητα και η κοινωνική αρμονία. Με την κοινωνικοποίηση οι μαθητές εσωτερικεύουν τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες που αποτελούν τους θεμελιώδεις όρους που διαμορφώνουν την κοινωνική συναίνεση για την επίτευξη της σταθερότητας του κοινωνικού οικοδομήματος. Μέσω των διαδικασιών της επιλογής και της αξιολόγησης, της διαμόρφωσης των ρόλων επιτυγχάνεται και η διαδικασία αναπαραγωγής των δομών και θεσμών της κοινωνίας (Γκίβαλος, 2005:125). Άλλωστε, η «δομική επιλογή» που χαρακτηρίζει την πολιτική διαδικασία λήψης αποφάσεων αφορά με τη μορφή και την εσωτερική γραφειοκρατική διαδικασία το διαβαθμισμένο σύστημα που καθορίζει τη λειτουργία και τον προσανατολισμό με σκοπό την αναπαραγωγή. Η επιλογή αφορά και την φυσική καταπίεση και ιδεολογική ενσωμάτωση για την οργάνωση του κρατικού μηχανισμού (Πουλαντζάς, 1990:111).

Στο πλαίσιο της σπουδαιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος ο Parsons κάνει λόγο για την «εκπαιδευτική επανάσταση» χάρη στην οποία επαναδιαμορφώνεται η όλη δομή της σύγχρονης κοινωνίας. Η παραδοσιακή μορφή του κράτους και της γραφειοκρατίας με την αυστηρή και άκαμπτη δομή τείνει να περιορίζει το ρόλο των φορέων δράσης, συρρικνώνοντας την πρόοδο και την επιστημονική εξέλιξη, με αποτέλεσμα να παρέχονται περισσότεροι βαθμοί ελευθερίας στους ατομικούς φορείς δράσης και άρα να διευρύνεται το εύρος των



ρόλων. Όμως για να αξιοποιηθεί το νέο ιστορικό πλαίσιο, η μόρφωση, η γνώση, τα προσόντα και οι δεξιότητες αποτελούν προϋπόθεση παροχής μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Parsons διακρίνει στο σύστημα της Εκπαίδευσης έναν τύπο «αναδυτικών ικανοτήτων» που επηρεάζει και τις δομές της κοινωνίας (Γκίβαλος, 2005:125).

Ο Parsons εξετάζει τη σχολική τάξη μέσα από ένα λειτουργικό σχήμα που αφορά την ενστάλαξη στους μαθητές ετοιμότητας και ικανότητας για την εκπλήρωση των μελλοντικών τους ρόλων ως ενηλίκων και επίσης, για την κατανομή των ανθρώπινων αποθεμάτων μέσα στη δομή των ρόλων της κοινωνίας. Το σχολείο διαμορφώνει βασικές όψεις της προσωπικότητας και δημιουργεί δομές και κίνητρα αλλά και προσόντα και ικανότητες (Mühlbauer, 1985:286).

Η έννοια της ισότητας που επικαλείται ο T. Parsons δεν συμπίπτει με την ισοτιμία, η οποία αφορά το άτομο ως «αυταξία». Η ισότητα έχει χαρακτήρα τυπικό, που όμως αυτός αίρεται μέσα στην εκπαίδευση. Οι έννοιες της ικανότητας και των κινήτρων είναι άμεσα εξαρτώμενες από τα οικονομικά και αξιακά κριτήρια της οικογένειας, γι' αυτό ο Parsons επικαλείται την αυτονομία στο εσωτερικό της εκπαίδευσης. Έτσι, η νομιμοποίηση και η συναίνεση, που δεν αφορά τόσο τις αυτόνομες διαδικασίες που εκτυλίσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης, έχει σημαντικό ρόλο πολιτικά και ηθικά. Σε αυτό το πλαίσιο η διαδικασία κοινωνικοποίησης αφορά εκ φύσεως την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών με βάση τις αξίες του κοινωνικού συστήματος (Γκίβαλος, 2005:127). Ο τύπος αυτός της πολιτικής κοινωνικοποίησης με κοινή βάση αξιών που αναπαράγουν την ανισότητα, αποτρέπει τις συγκρούσεις και τις αντιδράσεις των αδυνάτων και στη δομή της εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία. Η αποδοχή της ανισότητας ωθεί στη νομιμοποίησή της και σχετίζεται άμεσα με τον καθορισμό διαφορετικών στόχων, υποδεέστερων και την αποδοχή της κατωτερότητας ως κοινωνική θέση (Γκίβαλος, 2005:128).

Το κοινωνικό οικοδόμημα αναπαράγει κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα δεν εξαλείφει, αλλά αντίθετα αποδέχεται τα στοιχεία της ισότητας και της επιτυχίας, τα οποία συγκροτούν σύμφωνα με τον Parsons το πλαίσιο της «κοινής αξιακής κουλτούρας». Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, επιλογής και κατανομής ρόλων διαπλέκονται σε μεγάλο βαθμό

και ένας λόγος είναι η συλλογικοποίηση των επιμέρους αντιλήψεων σε ένα κοινό πλαίσιο καθολικά αποδεκτό. Στο σύγχρονο σχολείο με τις συνεχείς αξιολογήσεις και τις εξετάσεις είναι βέβαιη η ιεράρχηση και η σύγκριση μεταξύ των μαθητών. Στον σύγχρονο κόσμο, επίσης, η διαδικασία της επιλογής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αφού και η επιρροή των φορέων κοινωνικοποίησης εκτός σχολείου είναι βαρύνουσα. Όμως το πλαίσιο της «επιλεκτικότητας» και του «ανταγωνισμού» στην εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία των ρόλων» από το ηθικό και αξιακό υπόβαθρο και για να αποφευχθεί κάτι τέτοιο ο Parsons ή τη σύνδεση του ρόλου με αξίες χομπσιανού τύπου (άκρατου ανταγωνισμού), υποδεικνύει την αξία του σχηματισμού του ρόλου κατά την κοινωνικοποίηση με κοινό πλαίσιο αξιών. Γι' αυτό δεσμεύει τους ρόλους καθορίζοντας δυο δεσμεύσεις: απέναντι στην εφαρμογή των αξιών και στην εκτέλεση ενός συγκεκριμένου είδους ρόλου στη δομή της κοινωνίας. Έτσι, συνδέεται και η εργαλειακή πλευρά του ρόλου στον καταμερισμό της εργασίας με ηθικές αρχές. Η εντιμότητα, η εκπλήρωση των καθηκόντων και το αίσθημα ευθύνης ανάλογα με τις προσδοκίες των άλλων σχετίζονται με τις ηθικές αρχές που πρέπει να διέπουν τον επαγγελματισμό και είναι και θεμελιώδες γνώρισμα της κοινωνικοποίησης. Ανάλογα χαρακτηριστικά μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την εκπαίδευση (Γκίβαλος,2005:129).

Η σημασία της κοινωνικοποίησης κατά τον Parsons συνοψίζεται στη χειραφέτηση του παιδιού από τους συναισθηματικούς δεσμούς με την οικογένεια, στην εσωτερίκευση κοινωνικών αξιών, στο διαχωρισμό της σχολικής τάξης ως προς την επίδοση και της διακριτικής αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της και στην επιλογή και κατανομή από την κοινωνία του ανθρώπινου δυναμικού σε ρόλους. Στη βάση αυτών των διαδικασιών διαδραματίζουν ρόλο οι θεσμοί και οι κοινές τους αξίες, η αυστηρότητα της αξιολόγησης, οι επιλεκτικές επιβραβεύσεις για την επιθυμητή συμπεριφορά και η διαφοροποίηση μέσω της επίδοσης ως αποτέλεσμα προσδοκιών (Mühlbauer, 1985:289).

Η εκπαίδευση, ως παράγοντας κοινωνικοποίησης, συντηρεί και αναπαράγει την κοινή κουλτούρα και καλλιεργεί στα άτομα η πεποίθηση της δέσμευσης για χτίσιμο του «ολικού» για την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Η γνωστική διάσταση, των απαιτούμενων χαρακτηριστικών είναι το πλαίσιο αναφοράς που μαζί με την εμπειρία και την τεχνολογική κατάρτιση σχηματίζουν το πρώτο επίπεδο.

Ακολουθως, διαμορφώνεται η ηθική διάσταση με υπευθυνότητα και συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα. Οι διαστάσεις αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την ανάπτυξη και εξέλιξη του μαθητή. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση η ηθική και η γνωστική διάσταση διαπλέκονται, καθώς οι προσδοκίες αφορούν και την απόδοση και τη συμπεριφορά και είναι αυτό το στάδιο που η πρωτογενής κοινωνικοποίηση έχει βαρύνουσα σημασία (Γκίβαλος, 2005:130).

Με τη θεωρία του Parsons διαμορφώνεται ένα σχήμα «πολιτικού ντετερμινισμού» σύμφωνα με τον οποίο τα κοινωνικά και θεσμικά σχήματα αλλά και οι ατομικές στάσεις καθορίζονται από αξίες, νόρμες και αντιλήψεις. Ο τρόπος συγκρότησης αυτού του πολιτισμικού επιπέδου έχει καθολικό χαρακτήρα με αυτονομία και προσαρμόζεται σε κάθε τύπο κοινωνίας και έτσι όποιες αλλαγές συντελούνται σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο δεν γίνονται άμεσα ορατές. Επίσης, η βάση του πολιτισμικού συστήματος αποκτά ανορθολογικό χαρακτήρα. Την περίοδο που δομεί ο Parsons τη θεωρία του επικρατεί το κενυσιακό πρότυπο κοινωνικό-οικονομικής οργάνωσης μέσω του οποίου διασφαλίζονται το κοινωνικό κράτος και η ομαλή αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος με σημασία στο ατομικό πράττειν με ορθολογικοποιημένη κοινωνικό-οικονομικο-θεσμική ολότητα με τάξη και σταθερότητα ανάμεσα σε δομή και αξία. Τα πολιτικά σχήματα και η συστημική προσέγγιση του Parsons συγκλίνουν στο πεδίο της θεμελίωσης κοινών αξιών «σαν ιστορικό πνεύμα» με επιπτώσεις στην πολιτική κοινωνικοποίηση στην εκπαίδευση (Γκίβαλος, 2005:132).

Σύμφωνα με τον Parsons το σχολείο δεν επιτελεί μόνο κοινωνικοποιητικό ρόλο, δίνοντας τη δυνατότητα ανάληψης ενήλικων ρόλων αλλά κατανέμει και εργατικό δυναμικό. Σημειώνει σχέση μεταξύ κοινωνικού status και σχολικής επίδοσης καθώς η κοινωνική θέση συνδέεται με το επίπεδο εκπαίδευσης και το σχολείο είναι ο διαμεσολαβητής για τη συναίνεση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας μέσω της αφομοίωσης κοινωνικών προτύπων και για την κατανομή επαγγελματικών θέσεων (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:114).

## **2.ΔΟΜΙΚΕΣ-ΣΥΓΚΡΟΥΣΙΑΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ**

Οι συγκρουσιακές προσεγγίσεις στηρίζονται στη μαρξιστική θεώρηση της κοινωνίας ως δομής που χωρίζεται σε οικονομική βάση και εποικοδόμημα που

περιλαμβάνει θεσμούς, όπως η πολιτική, η εκπαίδευση, η οικογένεια και το αξιακό οικοδόμημα (Blackledge & Hunt, 1994:174). Ο εκπαιδευτικός θεσμός ανήκει στο εποικοδόμημα χωρίς να αποκόπτεται από την οικονομική βάση αλλά σύμφωνα και με κάποιους θεωρητικούς μαρξιστές, η εκπαίδευση και όλο το εποικοδόμημα καθορίζεται από την οικονομική οργάνωση της κοινωνίας οδηγώντας τα δυο στοιχεία σε αλληλεπίδραση (Δασκαλάκης, 2017:111).

Το μαρξιστικό πρότυπο σε αντιδιαστολή με το δομολειτουργικό αφορά στο κοινωνικό και παραγωγικό πλαίσιο στην αστική κοινωνία και όχι σε ένα σύστημα αξιών και κανόνων. Επίσης, γίνεται λόγος για τις δρώσες κοινωνικές δυνάμεις που αντιπαρατίθενται με βάση τα συμφέροντα και τις ανάγκες κάθε κοινωνικής ομάδας σε αντίθεση με την καθολική συναίνεση ως πρότυπο δομολειτουργικού παραδείγματος. Ακόμα, τα άτομα δεν διαδραματίζουν προκαθορισμένους ρόλους αλλά είναι ενεργά μέλη με στόχους και γνώσεις και στοχεύουν στην υπέρβαση των αστικών κοινωνιών μέσα από συλλογικότητες και οργάνωση πάλης (Γκίβαλος, 2005:137).

Η μαρξιστική θεωρία βασίζεται στην αρχή ότι κάθε κοινωνία επιζεί και αναπαράγεται όταν είναι σε θέση να μετασχηματίζει τη φύση για να παράγει τα απαραίτητα για την επιβίωσή της υλικά. Οι σχέσεις εξαρτώνται από την οικονομική και παραγωγική διαδικασία με την κυρίαρχη αστική τάξη να βρίσκεται συνεχώς σε προσπάθεια να διατηρήσει τη θέση της και την εξουσία της. Κεντρική θέση στη θεωρία κατέχει η έννοια της αλλοτρίωσης ως αποξένωση του δημιουργού από το προϊόν της εργασίας του (Δασκαλάκης, 2017:112).

## **2.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΜΑΡΞ**

Ο Μαρξ εξετάζει τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις στις κοινωνίες. Η οικογένεια και το κράτος εξελίσσονται σε συνάρτηση με τις κοινωνικές σχέσεις που προκύπτουν από την κυριαρχική επίδραση των οικονομικών παραγόντων. Το κράτος ως όργανο επιβολής της ταξικής κυριαρχίας στο σύνολο της κοινωνίας ελέγχει τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς. Η κοινωνία επηρεάζεται από τους θεσμούς της οικογένειας και του κράτους που αναπαράγουν τις σχέσεις καταπίεσης και εξουσίας. Το κράτος είναι μηχανισμός διασφάλισης της συνέχισης των συγκεκριμένων σχέσεων παραγωγής και ως τέτοιο ταξικό όργανο όταν επιτευχθεί η αταξική κοινωνία θα σταματήσει να έχει και λόγο ύπαρξης (Τσαούσης, 1987:494).

Ο τρόπος που θεμελιώνεται ο θεσμός της εκπαίδευσης στο μαρξικό πρότυπο και οι δρώσες δυνάμεις με τις αξίες και τους κανόνες που τον απαρτίζουν απαιτούν ανάλυση ευρεία της μαρξικής κοινωνίας και των λειτουργιών. Ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής που κυριαρχεί στις αστικές κοινωνίες, θεμελιώνεται στην ατομική ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής και την ανισότητα στο Κεφάλαιο και την Εργασία. Η ανισότητα αυτή οδηγεί σε συγκρούσεις που αποδεικνύει ότι δεν κυριαρχεί η αρμονία στο αστικό οικοδόμημα καθώς η αστική τάξη επιδιώκει να προωθή το δικό της συμφέρον μέσω ιδεών που επιβάλλει. Η ανισότητα και η εκμετάλλευση καλύπτονται από τις αρχές της αστικής Πολιτικής Οικονομίας που φαινομενικά καλλιεργεί τις αρμονικές σχέσεις μέσα στον καταμερισμό εργασίας και κοινωνικής αναπαραγωγής. Οι θεσμοί που αναπαράγουν και νομιμοποιούν την εκμετάλλευση οργανώνουν και τις κοινωνίες για να επιτύχουν τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Η ατομική πράξη αποδέχεται τις υπάρχουσες αξίες και τους κανόνες που όμως μέσα από τις αντιθέσεις που προκύπτουν στην παραγωγική διαδικασία, γίνεται αντιληπτός ο πραγματικός χαρακτήρας αυτού του τύπου της κοινωνίας και οδηγούνται στη ρήξη με τους κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς. Το πολιτικό πεδίο είναι χώρος κυριαρχίας και έκφρασης των αστικών συμφερόντων και η σχέση μεταξύ της παραγωγικής βάσης και των θεσμών του εποικοδομήματος είναι καθοριστική και για τον εκπαιδευτικό θεσμό. Άλλωστε, οι θεσμοί καθορίζονται από τη δομή και τις λειτουργίες της οικονομικής βάσης της κοινωνίας και αποτελούν «αντανακλάσεις» των σχέσεων που συγκροτούν τη βάση αυτή. Στο «εσωτερικό» των θεσμών αναπαράγονται σχέσεις ανισότητας και εκμετάλλευσης με το νομικό πρόσχημα της ιστορικότητας της δημοκρατικής αρχής. Αναδεικνύεται, όμως, η ηγεμονεύουσα αστική τάξη που καταστρατηγεί την ισότητα και χρησιμοποιεί τους ιδεολογικούς και λειτουργικούς μηχανισμούς για ομαλή αναπαραγωγή του καπιταλιστικού τρόπου και της αστικής τάξης (Γκίβαλος, 2005:140).

Οι θεσμοί του οικοδομήματος διακρίνονται από αυτονομία αλλά δεν αμφισβητούν την οικονομική βάση και μετριάζουν την απόλυτη εξάρτηση διαμορφώνοντας ένα πεδίο διαπάλης που μέσα από κοινωνικούς αγώνες μπορούν να οδηγήσουν τελικά σε μετασχηματισμούς και νέο πλαίσιο αξιών. Στο έργο του Μαρξ οι αξίες και οι αρχές παράγονται από την παραγωγική δομή και τις ιστορικές σχέσεις που την απαρτίζουν. Οι αξίες της ελευθερίας, της ισότητας, της δικαιοσύνης δεν

προκύπτουν από το πολιτικό-δικαιικό σύστημα της αστικής κοινωνίας αλλά αναδύονται από τη βάση της αναπαραγωγής της κοινωνίας ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την άρση της αδικίας και της ανισότητας που χαρακτηρίζουν τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής. Οι αξίες προκύπτουν από την μεθοδική ανάλυση των δομών και απαιτούν συνείδηση από τους δρώντες με σεβασμό στους δομικούς και τους αξιολογικούς όρους που καθορίζουν και την κοινωνική δράση και μορφή. Έτσι, το ατομικό πράττειν αποκτά αξία μέσα από τη συλλογική δράση και θεμελιώνονται ιστορικά όχι ως απλές εκφράσεις και λειτουργίες (Γκίβαλος, 2005:142).

### ***ΟΙ ΜΑΡΞΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ***

Η γνώση θεωρείται αναγκαίο στοιχείο και επιβάλλεται να είναι προσβάσιμη σε όλους και να αποκτηθεί για να συγκροτηθεί ως ακόλουθο και η ατομική αυτονομία. Το διαφωτιστικό ιδεώδες χαρακτηρίζει το έργο του Μαρξ αναφορικά με το θεσμό της Εκπαίδευσης, λόγου χάρι ο καθολικός χαρακτήρας της δημόσιας εκπαίδευσης για όλους. Η εκπαίδευση συμβάλλει στο πρώτο επίπεδο συνείδησης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο που μπορεί να οδηγήσει στην πρόοδο της κοινωνίας. Η συνείδηση μπορεί να αποτελεί και μορφή διαμεσολάβησης προς το συνειδητό πράττειν και τη χειραφέτηση. Άλλωστε το άτομο που μορφώνεται είναι σε θέση να βγει από τα καλούπια και να αναγνωρίσει την εκμετάλλευση. Η αναγνώριση της αλλοτριωτικής μορφής της κοινωνίας οδηγεί στην αναζήτηση τρόπων για την εξάλειψη αυτών των αδικιών. Έτσι, ο θεσμός της εκπαίδευσης μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στις διαδικασίες των ιστορικών αλλαγών και ανατροπών (Γκίβαλος, 2005:143).

Ο Μαρξ διαπίστωσε τον εργαλειικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης από την κυρίαρχη τάξη η οποία αναπαράγει και επιβάλλει μέσω των θεσμών το αξιακό και ηθικο-κανονιστικό πλαίσιο που επιδιώκει και την χαρακτηρίζει. Έτσι, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προ-οικοδομείται το αξιακό και ταξικό σχήμα που θα δομήσει την μελλοντική κοινωνική αστική πραγματικότητα (Γκίβαλος, 2005:144).

## **2.2 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ BOWLES & GINTIS**

Κατά την ριζοσπαστική θεωρία της αναπαραγωγής των Bowles και Gintis, ο κρατικός θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί μηχανισμό που εξασφαλίζει τη διατήρηση του καπιταλιστικού συστήματος και την αναπαραγωγή της υπάρχουσας ταξικής δομής της κοινωνίας. Επίσης, μέσω της εκπαιδευτικής κοινωνικοποίησης προετοιμάζονται τα παιδιά για τους ρόλους που θα κληθούν να διαδραματίσουν ως ενήλικες και προωθείται η εξασφάλιση και ομαλή λειτουργία των οικονομικών θεσμών. Άλλωστε, όσο αναπαράγεται η συνείδηση θα συνεχίζονται και οι κοινωνικές σχέσεις παραγωγής (Λάμνιαν, 2001:139). Μέσα στη δομή αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος οι μαθητές ορίζουν τις προσδοκίες τους, την αυτοεικόνα τους και τις ταξικές τους αναζητήσεις βάσει των προσταγών της κοινωνίας. Η κοινωνικοποίηση που συντελείται στο εσωτερικό της εκπαίδευσης προωθεί τη διαμόρφωση ανθρώπων υποταγμένων στο σύστημα και αδύναμων να ασκήσουν τον οποιονδήποτε έλεγχο στα οικονομικο-κοινωνικά ζητήματα (Μαυρουδή, 2014). Το σχολείο οδηγεί στον καταμερισμό εργασίας χωρίς να είναι αυτός ο πρωταρχικός θεσμικός του ρόλος, η λειτουργία όμως του καπιταλιστικού συστήματος νομιμοποιούνται στο θεσμό της εκπαίδευσης σύμφωνα με την «αρχή της αντιστοιχίας» κατά την οποία υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στη σχολική ζωή και την κατοπινή, ειδικά όσον αφορά τα χειρονακτικά επαγγέλματα και την ανειδίκευτη εργασία (Blackledge & Hunt, 1994:215).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση εξυπηρετούν συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, διαμορφώνουν προσωπικότητα και ικανότητες που αμείβονται και ενθαρρύνονται από αυτήν και αναπτύσσουν χαρακτηριστικά, τροφοδοτώντας και με φιλοδοξίες για κατάληψη ανάλογης θέσης στην αγορά εργασίας. Ο μαθητής αποδέχεται την κοινωνική ιεραρχία και μέσα στο σχολείο και στην κοινωνία και αντιλαμβάνεται την ανισότητα ως αδιαμφισβήτητη (Δασκαλάκης, 2014:21). Σε ορισμένα μακρο-κοινωνιολογικά συστήματα η πολιτική κοινωνικοποίηση ως μεταβλητή προσδιορίστηκε *a-priori* ως επιβιωτική λειτουργία συστήματος με ενέργειες που λειτουργικά συμβάλλουν στην επιβίωση του πολιτικού συστήματος με καλλιέργεια της ήδη αναμενόμενης πολιτικής συμπεριφοράς ενός προληπτικού μηχανισμού (Μεταξάς, 1976:15).

Κατά τους Bowles και Gintis η εκπαίδευση έχει «ντετερμινιστικό» χαρακτήρα που δεν αφορά μόνο τη σχέση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης, αλλά είναι ιδιαίτερα σύνθετη με στόχο την διαμόρφωση των μαθητών σε μοτίβα αντίστοιχων «ιδεότυπων» με την κοινωνική επιταγή σχετικά με τις αξίες, τις στάσεις, την ιεραρχημένη γνώση, τις συμπεριφορές, τις ικανότητες κ.λπ. μέσω αυτών των «ιδεότυπων» καθίσταται η μετάβαση στην παραγωγική δομή, ομαλή. Σαφώς, το μοτίβο αυτής της αδιατάρακτης κοινωνικής αναπαραγωγής απέχει από τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν, καθώς επηρεάζουν και άλλα επίπεδα της κοινωνικής ολότητας τις γνώσεις και τις αξίες, όπως το πολιτιστικό και το ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διακρίνονται από αυτονομία αλλά οι επιρροές από την οικονομία και τα αξιακά πρότυπα του συστήματος δεν είναι αμελητέες (Γκίβαλος, 2005:147).

### ***2.3 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ALTHUSSER***

Ο Althusser εισήγαγε πρώτος την έννοια της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών θεσμών, με την παραδοχή ότι η Εκπαίδευση είναι από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, ανάμεσα σε αυτούς του κατασταλτικού χαρακτήρα και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς. Οι κατασταλτικοί μηχανισμοί είναι διοικητικοί μηχανισμοί όπως ο στρατός, η αστυνομία, το νομικό σύστημα οι οποίοι παρεμβαίνουν για να προασπίσουν τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Η άρχουσα τάξη, δεν μπορεί να επικρατεί με βάση την καταστολή, έτσι, ενεργοποιεί τους ιδεολογικούς μηχανισμούς, όπως η θρησκεία, η εκπαίδευση, η πολιτική, τα συνδικάτα, τους πολιτισμικούς θεσμούς, τα ΜΜΕ. Η κυριαρχία της άρχουσας τάξης στο εσωτερικό των θεσμών επιτυγχάνει την πολιτική και κοινωνική νομιμοποίηση. Οι αντιλήψεις, οι πολιτικές και κοινωνικές επιλογές, οι νομικές ρυθμίσεις, οι αντιλήψεις εξαίρουν τον ορθολογικό χαρακτήρα των σύγχρονων καπιταλιστικών σχέσεων και εμφανίζονται ως αντιλήψεις του συνόλου της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2017:117).

Η «σχετική αυτονομία» όμως της εκπαίδευσης και των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους δεν σημαίνει και την ευθεία αναγωγή στην οικονομική και παραγωγική δομή. Εντάσσονται μεν στον κρατικό μηχανισμό ικανοποιώντας την νομιμοποίηση των επιλογών του μηχανισμού που προωθεί και τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης, με την προϋπόθεση δε ότι εμφανίζονται ως ουδέτεροι. Στην



πραγματικότητα, βέβαια, η «αυτονομία» τους εξαντλείται στο νομικο-τυπικό επίπεδο, οδηγώντας τον Althusser στο συμπέρασμα ότι οι οικονομικές κυριαρχίες επηρεάζουν και τις λειτουργίες και τις δομές του εποικοδομήματος. Η βασική κοινωνικό-οικονομική δομή και τα συμφέροντα που εξυπηρετεί, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ιδεολογική και αξιακή συγκρότηση και τον τρόπο λειτουργίας με παραπομπή στον «επικαθορισμό». Σύμφωνα με τον Althusser, ο εκπαιδευτικός μηχανισμός έχει σημαντική θέση στο καπιταλιστικό σύστημα, με ουδέτερη όψη για ζητήματα ελευθερίας, ηθικής, υπευθυνότητας. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγονται με αξιοκρατικές διαδικασίες και κατευθύνονται με πιστοποιημένες γνώσεις από πανεπιστήμια για να ανταποκρίνονται στο ρόλο τους (Γκίβαλος, 2005:149). Υποστηρίζει, ο Althusser, ότι η αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων καθίσταται δυνατή λόγω της ύπαρξης των ιδεολογικών και κατασταλτικών κρατικών μηχανισμών (Fischer, 2003:61).

Πίσω από την τυπική και ουδέτερη λειτουργία του θεσμού, οι πραγματικές αντιθέσεις διακρίνονται και οδηγούν στην προσπάθεια ανατροπής αυτών. Οι μαθητές διδάσκονται δεξιότητες αλλά και τρόπους συμπεριφοράς και στάσης για να ολοκληρωθούν ως υπάκουοι πολίτες. Θα μπορούσαν να υιοθετήσουν στο πλαίσιο αυτής της κοινωνίας και στάσεις εγωιστικές και κυνικές που και αυτές θα ταίριαζαν στο μελλοντικό μοτίβο για υψηλόβαθμες θέσεις. Η ουδετερότητα της γνώσης κρύβεται πίσω από την κυρίαρχη ιδεολογία της παροχής γνώσης μέσω των μαθημάτων της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Αγωγής του πολίτη, της Φιλοσοφίας αλλά και μέσω των θετικών αντικειμένων όπως τα Μαθηματικά και η Φυσική. Συνεπώς, η εκπαίδευση αναπαράγει την τάξη των πραγμάτων, με τους έχοντες εξουσία και κεφάλαιο και το εργατικό δυναμικό, με δυνατότητα, βέβαια, απόκλισης από το πρότυπο της αστικής δομής (Γκίβαλος, 2005:150).

## **2.4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ P. BOURDIEU**

Πρώτος ο Bourdieu, 1986, χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνικό κεφάλαιο με επίκεντρο πρωτίστως άτομα και όχι κοινωνικά σύνολα, ως ένα σύνολο υπαρκτών ή δυνητικών πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων σχέσεων γνωριμίας και αναγνώρισης. Το μέγεθος του κοινωνικού κεφαλαίου που κατέχει κάποιος, καθορίζεται στην αντίληψή του από το μέγεθος του δικτύου σχέσεων που μπορεί να κινητοποιεί αποτελεσματικά και από το

μέγεθος του κεφαλαίου (οικονομικού, πολιτισμικού ή συμβολικού) που διαθέτει κάθε μέλος του δικτύου αυτού (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:76).

Η αντίληψη για το πολιτιστικό κεφάλαιο ως διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής, κατά τον Pierre Bourdieu, τοποθετεί τις πολιτιστικές δομές ως τρόπο αναπαραγωγής και όχι αντανάκλασης των δομών παραγωγής και κοινωνικών σχέσεων. Στη μεθοδολογική του προσέγγιση κεντρική θέση κατέχει η έννοια του habitus, μέσω του οποίου το άτομο και το σύνολο δεν ενεργοποιεί μόνο το παρελθόν αλλά ταυτόχρονα μελετά και το μέλλον (Γκίβαλος, 2005:155). Το habitus αποτελεί μια γενική και ενοποιητική αρχή ως προσδιορισμός των ατόμων, βρίσκοντας αντίκρισμα σε κάθε έκφραση και άποψη του ατόμου ως κώδικα. Έτσι, τα άτομα λειτουργούν συλλογικά όταν αποκτούν κοινούς κώδικες, όχι με την έννοια της δράσης αλλά ως δυνατότητα ιστορικής προοπτικής προς πραγμάτωση. Μέσω των διακρίσεων των τύπων του habitus συντελείται και η κοινωνικοποίηση στον εκπαιδευτικό χώρο, με τρεις μορφές κεφαλαίου, την «εσωτερικευμένη» μορφή που συνδέεται με την κοινωνικοποίηση από την οικογένεια, την «εξωτερική» που συνδυάζει την κατοχή οικονομικού και πολιτιστικού κεφαλαίου και τη «θεσμοποιημένη» μορφή που αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα και την απόκτηση γνώσης και αναγνώρισης. Σε αυτό το πλαίσιο οι δομές αποδεσμεύονται από τον αναγωγισμό στην οικονομική βάση αλλά και συγκροτούν στην ιστορική τους εξέλιξη την κοινωνικοποίηση (Γκίβαλος, 2005:160).

Η θεωρία του Bourdieu για τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τη σημασία του μορφωτικού κεφαλαίου τον κατατάσσει στους συγκρουσιακούς κοινωνιολόγους. Δίνει έμφαση στο εποικοδόμημα και θεωρεί ότι με το μορφωτικό κεφάλαιο ως στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναπαράγονται οι ανισότητες και οι κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις (Δασκαλάκης, 2017:118).

Πρωτογενής παράγοντας συγκρότησης της κουλτούρας είναι η οικογένεια και το άμεσο περιβάλλον και μέσα από την αποδοχή των κανόνων και των αξιών το παιδί εισέρχεται στο εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας να αντιμετωπίσει και τις προκλήσεις της κυρίαρχης κουλτούρας αλλά και τις επιμέρους των συμμαθητών ορίζοντας έτσι και την πορεία του. Σημειώνεται επιρροή από ευρύτερα κοινωνικό-οικονομικά στοιχεία με διάκριση τριών μορφών κεφαλαίου: του οικονομικού που αφορά την

απόκτηση κεφαλαίων, του κοινωνικού που σχετίζεται με τη θέση στην κοινωνική ιεραρχία και του πολιτιστικού που αφορά τον τρόπο σκέψης και την αισθητική αντίληψη ή την πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά. Οι μορφές αυτές κεφαλαίου δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη και οι διακρίσεις μπορούν να αντικατοπτρίσουν πολιτικές ή κοινωνικές αντιθέσεις. Επίσης, κάθε κατηγορία ταξινόμησης αντιστοιχεί σε μια κατηγορία *habitus* που έχει παραχθεί από τις συνθήκες (Γκίβαλος, 2005:158). Ο Bourdieu κάνει λόγο για «αυθαίρετη πολιτιστική σταθερά» εισάγοντας στη διαμόρφωση ιστορικής και κοινωνικής κουλτούρας στοιχεία αισθητικά, βιωματικά, εθιμικά αποδεσμεύοντας την αυστηρή δομή και δίνοντας ισχύ σε πλήθος κουλτουρών στο πλαίσιο της ταξικής κοινωνίας που θεμελιώνεται και το εκπαιδευτικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου συνυπάρχουν διάφοροι τύποι κουλτούρας, συμβατές όμως με την κυρίαρχη που δίνει κίνητρα στις ανώτερες τάξεις και αξιολογεί τις κατώτερες με «συμβολική βία» εντάσσοντάς τες στην ιεραρχική πραγματικότητα της εξουσιαστικής δομής (Γκίβαλος, 2005:156).

Ο δάσκαλος, ως εξουσιαστική δομή, διασφαλίζει τη μετάδοση της γνώσης μέσω της αυθεντίας που απέκτησε από μια αυθαίρετη πολιτιστική σταθερά του εκπαιδευτικού συστήματος. Η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων καθορίζει και τα γνωστικά και λειτουργικά όρια της εκπαίδευσης αλλά και το περιεχόμενο των ρόλων με αποτέλεσμα να συντελεί στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσα από τη νομιμοποίηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Γκίβαλος, 2005:156).

Η ανάλυση του Bourdieu διαφέρει από το δομολειτουργικό μοντέλο γιατί δεν διακρίνεται από ακαμψία και με την συμβολή του πολιτιστικού κεφαλαίου καθίσταται σύνθετη ως προς την κοινωνική συγκρότηση και τη λειτουργία των μηχανισμών. Επίσης, οι κοινωνικές σχέσεις δεν υπάγονται στο ταξικό πλαίσιο αλλά αντιμετωπίζονται ως σύνθετες επιρροές κουλτούρας και δράσης. Βέβαια, η κουλτούρα αποτελεί και την αφετηρία της κοινωνικοποίησης και μέσα από την οικογένεια αλλά και με τη μορφή του κατακτημένου. Η οικογένεια είναι θεσμός που λειτουργεί και αναπαράγεται από τις συστημικές κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις και με καθοριστικό το ρόλο του οικονομικού στοιχείου για την απόκτηση εξωτερικού πολιτιστικού κεφαλαίου. Άρα, η αυτονομία του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι μεν διακριτή αλλά με σημαντική την επιρροή από τις οικονομικές δομές (Γκίβαλος, 2005:164).

Το πολιτιστικό επίπεδο αντανακλά κοινωνικές αξίες και αρχές που προκύπτουν από τις κοινωνικές σχέσεις και συνδέονται με το *σχήμα της προδιάθεσης*. Έτσι, η βιωμένη κουλτούρα περιέχει ένα σύστημα αξιών και αρχών που σχετίζεται με τις συλλογικές αναζητήσεις και στόχους και ορίζει τις κατοπινές πολιτικές επιλογές και στάσεις που θα σχετίζονται και με το οικονομικό επίπεδο αλλά και τις αξίες της. Κατά ανάλογο τρόπο ενεργοποιούνται και οι διαδικασίες πολιτικής κοινωνικοποίησης των νέων με την προϋπόθεση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προάγει μια κλειστή σχολική κουλτούρα αλλά εκείνη που αναδεικνύει αξίες και περιεχόμενα με στόχο τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής. Στο σχήμα του Bourdieu κάθε πράξη, ατομική ή συλλογική, δεν είναι απαραίτητο ότι οδηγεί σε διαδικασίες μετασχηματιστικού χαρακτήρα. Η έννοια του *habitus* ερμηνεύει τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και αναδεικνύει τις δυνατότητες συγκρότησης πολιτικού εαυτού (Γκίβαλος, 2005:166).

### **3.ΜΙΚΡΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

#### ***Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΙΚΗΣ ΑΛΛΗΛΟΔΡΑΣΗΣ***

Οι μικροκοινωνιολογικές ερμηνευτικές θεωρίες για την εκπαίδευση και το ρόλο της εμφανίστηκαν τις δεκαετίες 1960 και 1970 σε αντίδραση στις δομολειτουργικές αλλά και τις συγκρουσιακές και εστιάζουν στο μικροεπίπεδο και την ατομική δράση (Δασκαλάκης, 2017:126). Η προσέγγιση της συμβολικής αλληλόδρασης έχει κύριους αντιπροσώπους τους G. H. Mead, H. Blumer, E. Goffman, P. Woods, H. Becker. Μέσω της συμβολικής αλληλόδρασης τα υποκείμενα λειτουργούν μέσα από την ανάληψη ρόλου και τοποθετούν με τη φαντασία τους τον εαυτό τους στη θέση του άλλου επιδιώκοντας να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των άλλων και ανάλογα να προσαρμόσουν τη δική τους (Δασκαλάκης, 2017:130).

Ο G.H. Mead, Αμερικανός φιλόσοφος και κοινωνικός ψυχολόγος, έδωσε απαντήσεις στο ερώτημα της γένεσης του Εγώ και της εμφάνισης της ταυτότητας του ατόμου προσεγγίζοντας την κοινωνικοποίηση (κοινωνική αλληλεπίδραση) βάσει της επιρροής των βιολογικών, ψυχικών και κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων και εισάγοντας την έννοια της ανάληψης ρόλου. Τα άτομα, δηλαδή, καθορίζουν την συμπεριφορά τους και τις πράξεις τους αφού πρώτα προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τους άλλους, τα κίνητρά τους και τα νοήματα των πράξεών τους ώστε να εξασφαλιστεί ισορροπία μέσω της διαλεκτικής διαδικασίας ανάμεσα στην

πραγματικότητα και την επιδίωξη. Η θεωρία αυτή αντιμετωπίζει την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία ενεργητική και αμφίδρομη. Σκοπός θεωρείται η εξασφάλιση της αμοιβαιότητας των σχέσεων, καθώς η ύπαρξη κοινών συμβόλων αποτελεί προϋπόθεση για την κοινή ζωή (Μαυρουδή, 2014).

Σύμφωνα με τον Mead, η κοινωνία δεν είναι άθροισμα ατομικών συνειδήσεων στην προσπάθεια καταμερισμού της εργασίας και συντονισμού των ατομικών ενεργειών. Αντίθετα, η ατομική συνείδηση αναδύεται στο πλαίσιο του κοινωνικού γίνεσθαι. Στον τρόπο που εξελίσσεται το άτομο και στο πως αντιλαμβάνεται πολυσύνθετες λειτουργίες ο Mead δίνει το σύστημα ρόλων και την αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους (Κωνσταντίνου, 1998:28). Κατά τον Mead μέσα στην οικογένεια συντελείται συνεχής αλληλεπίδραση και το παιδί διαμορφώνει μια αντίληψη του κοινωνικά αποδεκτού, αφομοιώνει τις πρώτες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς και ταυτίζεται με πρότυπα του περιβάλλοντος ώστε να είναι σε θέση να συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις συγκροτώντας την προσωπικότητα μέσα από την επαφή με άλλους κοινωνικούς παράγοντες και τεκμηριώνοντας τις πρώτες επιρροές ως αποδεκτές για την προσωπικότητά του, για τον «Εαυτό». Ένα μέρος της γνώσης που δέχεται το παιδί είναι μεθοδευμένο και ένα άλλο εξίσου ισχυρό είναι αθόρυβο, όπως το είδος, η ποιότητα της «γνώσης» που καθορίζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το είδος της απασχόλησής τους, το εισόδημα κ.λπ. που σαφώς είναι παράγοντες που συνδέονται με την κοινωνική θέση (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:102).

#### **4. ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Οι σύγχρονες προσπάθειες προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας προσανατολίζονται στην ερμηνεία ως αποτέλεσμα σχέσης και επιρροής. Η πορεία των δομικών στοιχείων του κοινωνικού και παραγωγικού πυρήνα που οδηγεί στην κοινωνική αναπαραγωγή αλλά και οι επιδράσεις των μονάδων και των συλλογικών φορέων δράσης, συμβάλλουν στην αναδιαμόρφωση και το μετασχηματισμό των δομών της κοινωνίας (Γκίβαλος, 2005:201).

Κατά τους Μαρξ και Εγκελς, η δράση των ατόμων και των συλλογικών φορέων είναι σημαντική για τις κοινωνικές δομές και την κοινωνική πραγματικότητα, κάτι που μαρτυρά την απαλλαγή από ντετερμινιστικά σχήματα. Κατά τον Giddens η σχέση δομής και δράσης είναι σύνθετη ως προς την ανθρώπινη πράξη. Ο Χάμπερμας

υποστηρίζει ότι η γνώση συνιστά έκφραση εμπειρίας αλλά και επικοινωνιακού πράττειν. Η γνώση που συσσωρεύεται στα θεσμικά και πολιτιστικά στοιχεία μπορεί να οδηγήσει και στον εμπλουτισμό των δομικών χαρακτηριστικών του συστήματος. Και ο Weber που αναπτύσσει τη μεθοδολογία του ατομισμού μπορεί να αναλυθεί και με συνδυαστικό τρόπο (Γκίβαλος, 2005:203).

#### **4.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ GRAMSCI**

Η εκπαίδευση προωθεί ως θεσμός την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική αναπαραγωγή. Ο Gramsci θεωρεί την επιστήμη ως σύνολο αντικειμενικών γεγονότων και υποθέσεων που ξεπερνά το αντικειμενικό, αποδεσμεύοντας την επιστήμη από την ταξικότητα αλλά και τη θετικιστική αντίληψη του μαρξισμού ως οικονομικού μοντέλου. Θεωρεί αναγκαία την ορθολογική ανακατασκευή της επιστήμης στο ιστορικό πλαίσιο γιατί έτσι μπορεί να προκύψει μια κατάσταση που μπορεί να μεταρρυθμίζει το κοινωνικό-οικονομικό σχήμα, σαν «ηγεμονική κουλτούρα» ικανή για ριζικές αλλαγές (Γκίβαλος, 2005:205).

Τάσσεται ενάντια στον οικονομικό αναγωγισμό και προβάλλει τον ενεργό ρόλο των κοινωνικών υποκειμένων για τη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο άνθρωπος για τον Gramsci δεν εξετάζει μόνο εμπειρικά την πραγματικότητα αλλά αλληλεπιδρά μαζί της και τη μετασχηματίζει, καθώς και η ίδια του η φύση χαρακτηρίζεται από διαρκή μεταβολή (Δασκαλάκης, 2017:148).

Η εκπαίδευση, κατά τον Gramsci, διαμορφώνει το νέο άνθρωπο αλλά και αναδιαμορφώνει τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις. Είναι, επίσης, η βασική προϋπόθεση για τον ενεργό άνθρωπο που παρεμβαίνει στην κοινωνία και ανατροφοδοτεί, εμπλουτίζει την ηγεμονική κουλτούρα. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πορεία κατά την οποία αφήνονται πίσω τα πρωτογενή βιωματικά στοιχεία και τονίζει τα χαρακτηριστικά της πραγματικής φύσης. Είναι αυτή που συγκροτεί την κουλτούρα, τη σκέψη και την έκφραση των κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών. Οικοδομείται μια ευρύτερη μορφωτική και κοινωνική ενότητα η οποία ενώνει τους επιμέρους στόχους (Γκίβαλος, 2005:207).

## **4.2 ΔΟΜΕΣ ΚΑΙ ΦΟΡΕΙΣ ΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ Α. GIDDENS**

Ο Giddens, όπως και ο Bourdieu, έχουν ως στόχο την υπέρβαση του δυισμού μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου που οδηγεί στη σύγκρουση με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Ο Giddens χρησιμοποιεί ως εργαλείο τη δομοποίηση για να συνθέσει τα αντικειμενιστικά στοιχεία, τις δομές, με τα υποκειμενιστικά βάσει μιας μικροκοινωνιολογικής προσέγγισης. Οι δομές συγκροτούνται από κανόνες και πόρους, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς, από τους οποίους αντλούν οι φορείς δράσης τους κανόνες και τα μέσα για να μπορέσουν να υπάρξουν στο κοινωνικό πλαίσιο. Η δομή δεν αποτελεί ένα αυτόνομο πλαίσιο αλλά συνδέεται με τις ενέργειες των φορέων δράσης. Έτσι, δομές και φορείς δεν αποτελούν ξεχωριστούς οντολογικούς χώρους, δεν παρατηρείται δυισμός, αλλά είναι διαφορετικές μορφές ορίζοντας την δυαδικότητα, δηλαδή την πολλαπλή έκφραση της ίδιας δομής (Γκίβαλος, 2005:238).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα οι φορείς δράσης διαθέτουν τη γνώση των συνθηκών αναπαραγωγής της δράσης, ωστόσο κάθε μέλος έχει τη δυνατότητα να δράσει διαφορετικά. Εντούτοις, η δομή παρέχει τη δυνατότητα στα υποκείμενα να επιτύχουν μέσω των πόρων και των αρχών με την ανισότητα πρόσβασης όμως να αποτελεί γεγονός. Η εσωτερική έννοια της δομής δε λειτουργεί καταναγκαστικά της δράσης (Δασκαλάκης, 2017:151).

Ο Giddens αναγνωρίζει ότι οι φορείς δράσης μπορούν να ερμηνεύσουν τους θεσμικούς μετασχηματισμούς ή και να ρυθμίζουν τις συνθήκες αναπαραγωγής του συστήματος. Είναι σε θέση να αναπτύσσουν μια μορφή αμοιβαιότητας μέσα από τη συνύπαρξή τους, σε οριοθετημένο χώρο και χρόνο, ως κοινωνική ενσωμάτωση. Η συστημική ενσωμάτωση αφορά τον προσανατολισμό των συλλογικών φορέων σε μακροπρόθεσμο επίπεδο ανεξάρτητα από μακροκοινωνιολογική μικροκοινωνιολογική ανάλυση, παρόλο που οι σχέσεις των φορέων δράσης δεν μπορούν να αξιολογηθούν μεθοδολογικά ως μικροδιαδικασίες ανάλογα με τις δομές, τους θεσμούς, τους πόρους και τους κανόνες (Γκίβαλος, 2005:240).

Με τη θεωρία της δομοποίησης ο Giddens επιδιώκει τη σύνθεση ερμηνευτικών μικροκοινωνιολογικού τύπου προσεγγίσεων και κλασικών μακροκοινωνιολογικών αναλύσεων. Η συλλογική δράση μειώνεται ως αξία λόγω της

απόρριψης της διάκρισης των δομικών μορφών και των φορέων δράσης. Ακόμα, ο θεσμός της εκπαίδευσης, επηρεάζεται από το ρόλο και το χαρακτήρα των θεσμών, όπου δεν συνδέει την ανάλυση των θεσμών με τη συνολική λειτουργία και την αναπαραγωγή των συστημάτων. Όμως, οι πρακτικές των υποκειμένων συνδέονται έμμεσα με λειτουργικές όψεις και αναπαραγωγικές διαδικασίες που διαμορφώνουν σχέσεις με γειτονικούς θεσμούς του συστήματος (Γκίβαλος, 2005:244).

### **4.3 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ Γ. ΧΑΜΠΕΡΜΑΣ**

Ο Χάμπερμας αν και κορυφαίος κληρονόμος της Σχολής της Φρανκφούρτης ακολούθησε και ξεχωριστή πορεία, στρέφοντας το ενδιαφέρον του στην ανάλυση των κοινωνικών θεσμών και της δράσης και κινούμενος στα κλασικά αναλυτικά πρότυπα της κοινωνικής θεωρίας. Με σκοπό τη διαπίστωση των γενικών σχέσεων της κοινωνίας, προχωρά στη διάσπαση του κοινωνικού κόσμου στα συστατικά του μέρη (Craib, 2009:474).

Ο Χάμπερμας αναγνωρίζει τόσο την εργασία όσο και τον εργαλειακό λόγο ως σημαντικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης που μαζί με τη γλώσσα και την επικοινωνία την ορίζουν, ενώ θεωρεί ότι το οικονομικό ζήτημα της κοινωνικής αναπαραστάσης είναι κυρίαρχο μόνο στις καπιταλιστικές κοινωνίες και προσεγγίζοντας τον Parsons υποστηρίζει ότι κάθε τύπος κοινωνίας καθορίζεται από το δικό του ξεχωριστό «θεσμικό σύμπλεγμα» (Craib, 2009:485). Ο Χάμπερμας θεωρεί την κοινωνία των ανθρώπων οργανωμένη γύρω από ιδέες και αξίες που στην ιστορική εξέλιξη προσλαμβάνουν ισχύ και καθολικότητα, με τους μηχανισμούς που οδηγούν από το ένα στάδιο εξέλιξης στο επόμενο να είναι οικονομικοί και να ολοκληρώνονται όλες οι δυνατότητες ανάπτυξης αλλά όχι απαραίτητα και τα προβλήματα, σαν διεργασία ενδογενούς φύσης (Craib, 2009:486). Η απόθεση των επιθυμιών, κατά το φροϋδικό παράδειγμα, διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία και από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη αλλά ως συνέπεια αυτής της καταπίεσης είναι η στρέβλωση της αληθινής επικοινωνίας και διαντίδρασης. Η προσέγγιση του Χάμπερμας έχει κυρίως κριτικό χαρακτήρα που αφορά το στόχο, τον προσανατολισμό της κοινωνικής εξέλιξης, δηλαδή της εγκαθίδρυση μιας καθολικής



ορθολογικότητας που συντελεί στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων (Craib, 2009:489).

Στη θεωρία του Χάμπερμας για την κοινωνικοποίηση βασική θέση καταλαμβάνει προσδιορισμός των αφηρημένων κανόνων για την έλλογη δράση, η αφομοίωση των οποίων αποτελεί το βασικό σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την «επικοινωνιακή δράση» που εισάγει την προσέγγιση της κοινωνίας μέσα από το «βίόκοσμο» και το «σύστημα». Έτσι, διακρίνεται το «τεχνικό-εργαλειακό πράττειν» με το «επικοινωνιακό πράττειν», δηλαδή, του σκοπού που προσανατολίζεται στην επιτυχία και της πράξης για τη συνεννόηση. Με αυτήν την προσέγγιση, χωρίζεται η κοινωνική δραστηριότητα σε δυο σφαίρες. Ο «βίόκοσμος» κατά τον Χάμπερμας, διακρίνεται από την πολιτισμική γνώση, την κοινωνική ενσωμάτωση και τη διαμόρφωση ατομικών ταυτοτήτων μέσω της κοινωνικοποίησης. Δεν καθορίζεται από υλικές όψεις και συστημική ενσωμάτωση, αλλά διακρίνεται από αυτονομία ως μέρος του κοινωνικού συστήματος (Γκίβαλος, 2005:227).

Η έννοια της επικοινωνιακής δράσης είναι βασικό ζήτημα για τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης, συνεπώς και της κοινωνικοποίησης. Η επικοινωνιακή δράση είναι μια συμβολικά διαμεσολαβημένη αλληλόδραση που κατευθύνεται από κανόνες και χρησιμοποιεί συμβολικά τη γλώσσα με την οποία αλληλεπιδρούν τα μέλη και αναπαράγεται η κοινωνία και ως συνέπεια σημειώνεται η ισχύς των προτύπων συμπεριφοράς. Η επικοινωνιακή δράση κατά τον Χάμπερμας προσανατολίζεται στη συνεννόηση των δρώντων ατόμων και ακριβώς για αυτόν το λόγο οι πράξεις διαφοροποιούνται από το τυπικό εργαλειακό μοτίβο. Οι γενικές δομές διαδικασιών συνεννόησης καλλιεργούν τις τυπικές προϋποθέσεις συμμετοχής, ενώ η «καθαρή επικοινωνιακή δράση» αντιστοιχεί στη διαμόρφωση πλαισίου αβίαστης συναίνεσης, χωρίς να σημαίνει απαραίτητα την επίτευξη δίκαιων κοινωνικών σχέσεων (Γκίβαλος, 2005:228).

«Βίόκοσμος» και «σύστημα» συνδέονται μεταξύ τους με μια εξελικτική δυναμική που εκκινεί από τις κρίσεις στο χώρο των συστημάτων λόγω προβλημάτων αναπαραγωγής. Οι κοινωνίες με τους θεσμούς αναδιοργανώνονται αναζητώντας νέες λειτουργίες για να μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα του συστημικού χώρου. Ως συνέπεια αυτής της διαδικασίας υπάρχει η κοινωνική ενσωμάτωση που στηρίζεται

στην ήδη κατακτημένη γνώση του βιοκόσμου που ενεργοποιείται για να αποδεσμευτεί μια νέα δυναμική (Γκίβαλος, 2005:229).

Σκοπός της παιδαγωγικής διαδικασίας κατά τον Χάμπερμας είναι η αφομοίωση των κανόνων και η κοινωνική ολοκλήρωση μέσω της επικοινωνιακής δράσης. Η γλώσσα είναι το βασικό εργαλείο της επικοινωνιακής δράσης για να παραχθούν πρότυπα συμπεριφοράς. Στη σχολική τάξη παρά τις διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες των μαθητών προβλέπονται οι συμπεριφορές και δημιουργούνται προϋποθέσεις παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς για να οργανωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Δασκαλάκης, 2017:153). Η γνωστική εξέλιξη του ατόμου πραγματοποιείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο με σαφείς ατομικές και κοινωνικές μαθησιακές διαδικασίες που όμως τα κοινωνικά συστήματα είναι δυνατόν να δημιουργήσουν νέες δομές όπως και τα υποκείμενα να αποκτούν τις ικανότητές τους εντός των δομών του βιοκόσμου (Γκίβαλος, 2005:230).

Στη φάση της μετανεωτερικότητας εμφανίζονται νέα προβλήματα που οδηγούν σε δυσχέρειες όπως κοινωνική εξατομίκευση κατά την κοινωνικοποίηση σύμφωνα με τον Χάμπερμας. Η επικοινωνιακή δράση, ως αλληλόδραση διαμορφώνει το πλαίσιο της ηθικό-κοινωνικής προοπτικής για να συμπορεύεται η ηθική συνείδηση με τις μορφές αλληλόδρασης (Γκίβαλος, 2005:231).

#### **4.4 ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΤΩΝ «ΚΩΔΙΚΩΝ» ΣΤΟΝ BERNSTEIN**

Ο Bernstein ασκώντας κριτική στο μαρξισμό, επεξεργάστηκε ζητήματα του εργατικού κινήματος με ανασκόπηση στις βασικές αρχές του επιστημονικού σοσιαλισμού και σχολιασμό της χεγκελιανής φιλοσοφίας (Λύτρας, 2004:229). Στην ανάλυση της οικονομίας στην κοινωνία του καιρού του επεσήμανε τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις που κατά τον ίδιο δεν επιβεβαιώνουν τις βασικές προγνώσεις των θεμελιωτών του μαρξισμού ούτε και τις θέσεις για κοινωνική αλλαγή. Θεωρεί ότι η χεγκελιανή διαλεκτική εφαρμόζεται στη σφαίρα της αφηρημένης σκέψης και ρέπει προς αντιφάσεις (Λύτρας, 2004:232).

Ο Bernstein, για να συνδέσει τις μακρο- με τις μικροκοινωνιολογικές αναλύσεις, τοποθετεί τις διαφοροποιήσεις και τις αναδιαρθρώσεις στο πεδίο της παραγωγής και του καταμερισμού εργασίας και τις συναρθρώνει με τις μεταβολές

στις γλωσσικές και εννοιακές μορφές έκφρασης μιας κοινωνίας. Ο Durkheim συνδέει τον καταμερισμό της εργασίας με την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και εννοιολογικών μορφών. Η βιομηχανική κοινωνία προωθεί την πολυπλοκότητα στις κοινωνικές σχέσεις κατά τον Durkheim, ενώ ο Μαρξ αναζητεί τον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας στη «φύση του ανθρώπου», ορίζοντας παράλληλα ένα πλέγμα σχέσεων άμεσο με τον καταμερισμό της εργασίας, την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και τις διαμορφούμενες σχέσεις των ανθρώπων βάσει ταξικών χαρακτηριστικών. Σημειώνεται μεθοδολογική «σύγκλιση» μεταξύ της θεωρίας των «κωδίκων» του Bernstein και του «habitus» του Bourdieu, εκφράζοντας τις «προεγγεγραμμένες» επιρροές των κοινωνικών σχέσεων και δομών στην κοινωνικοποίηση. Ωστόσο, το «habitus» εκφράζει μια μη αντιστρεπτή δομική επιρροή, ενώ η έννοια του «κώδικα» εμπεριέχει μια μετασχηματιστική δυναμική (Γκίβαλος, 2005:219).

Ανέδειξε ότι οι γλωσσικοί κώδικες είναι κατηγορία όπου εσωτερικεύονται οι μάκρο- και οι μικρο- δομές και εκεί έγκειται η σύνδεσή τους στο εσωτερικό της κατηγορίας των κωδίκων με τους δυο κώδικες να διαφέρουν ως προς τη δομή και την έκφραση διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων (Δασκαλάκης, 2017:167).

Η «μηχανική αλληλεγγύη» αφορά το σχολικό κοινωνιολογικό σύστημα ως πεδίο κοινών πεποιθήσεων που ρυθμίζει ατομικές συμπεριφορές και ρόλους. Αντίθετα, η «οργανική αλληλεγγύη» διαμορφώνει ένα πλέγμα λειτουργίας και αξιών μέσα από τις οποίες οι δομές διευρύνονται και οι ρόλοι μεταβάλλονται (Γκίβαλος, 2005:222).

Οι «κώδικες», και η «μηχανική» και «οργανική» αλληλεγγύη λειτουργούν μέσα στη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω των κανόνων κατανομής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης που ορίζουν τις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου και συγκροτούνται οι βασικές εκπαιδευτικές λειτουργίες, το αναλυτικό πρόγραμμα, η παιδαγωγική όψη και η αξιολόγηση. Αυτό το σχήμα αντικατοπτρίζει και την πολιτική όψη της κατάστασης αλλά και τα γνωσιακά στοιχεία, με τους κανόνες κατανομής να εξειδικεύουν τα εξουσιαστικά σχήματα μεταξύ κοινωνικών ομάδων και πρακτικών. Οι κανόνες αναπλαισίωσης περιλαμβάνουν τις εκπαιδευτικές εκείνες διαδικασίες που αφορούν την παραγόμενη γνώση ως διαδικασία εσωτερικής λειτουργίας. Οι κανόνες αξιολόγησης διαμορφώνεται ένα αυστηρό πλαίσιο στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης

με παιδαγωγικά μέσα που αξιολογούνται βάσει συμβατότητας προς τους επιστημονικούς κανόνες (Γκίβαλος, 2005:224).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Η διαδικασία της Κοινωνικοποίησης είναι αέναη και τροφοδοτεί το άτομο με αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές με τις οποίες εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο για την ομαλή επιβίωση της κοινωνίας και του ατόμου. Ο άνθρωπος διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσω των δεξιοτήτων που καλλιεργεί, των γνώσεων που λαμβάνει και των εμπειριών του με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών του και την πρόοδό του στο κοινωνικό περιβάλλον που αναπτύσσεται. Οι θεσμοί λειτουργούν με σκοπό την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και την ομαλή μετάβαση του ατόμου στην κοινωνία.

Ωστόσο, ο σκληρός ανταγωνισμός που επικρατεί στην κοινωνία και στο σχολικό σύστημα περιορίζει τις πιθανότητες των μαθητών που προέρχονται από κατώτερα στρώματα να διακριθούν. Αυτού του είδους η προδιάθεση διαμορφώνεται από αντιλήψεις που αφορούν την κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσα στο σύστημα του ανταγωνισμού και της αδυναμίας των μαθητών να ενταχθούν στην σχολική κουλτούρα ως πεποίθηση και πολιτική στάση.

## **ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ**

Στην Κοινωνιολογία και την Επιστήμη της Πολιτικής έχει καθιερωθεί η πολιτική κοινωνικοποίηση ως η ιδιαίτερη πτυχή της κοινωνικοποίησης που όπως υποστηρίζει ο Α.Ι. Μεταξάς, αποκτούμε άμεσα ή έμμεσα ένα σύνολο αντιδράσεων, γνώσεων και προκαταλήψεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο. Ο Π. Τερλεξής υποστηρίζει ότι πρόκειται για διαδικασία που εφοδιάζει το άτομο με το πολιτικό του Εγώ καθώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται προς την ωριμότητα. Η Μ. Παντελίδου-Μαλούτα θεωρεί ότι η πολιτικοποίηση είναι αποτέλεσμα «ενδεχόμενο» της πολιτικής κοινωνικοποίησης που δέχονται όλα τα άτομα (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:261). Αν η πολιτικοποίηση οριστεί ως συγκρότηση του πολιτικού Εγώ του υποκειμένου, τότε ο όρος χρησιμοποιείται ορθά εναλλακτικά προς την έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης, γιατί κάθε κοινωνικοποιημένο άτομο έχει πολιτική-κοινωνική συνείδηση της πραγματικότητας και έχει συγκροτήσει το πολιτικό του Εγώ. Αντίθετα,

αν νοηθεί η πολιτικοποίηση ως συνειδητή συμμετοχή και δράση στο πολιτικό γίνεσθαι τότε δεν πρέπει να ταυτιστούν οι όροι (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:262).

Ο Γ. Χάμπερμας προέβη στη συγκρότηση και εξέλιξη του Εγώ μέσω της διαίρεσης των σταδίων στο «οικουμενιστικό» μοντέλο εξέλιξης του νέου ανθρώπου το οποίο μπορεί να συγκριθεί με αυτό το επίπεδο πολιτικής κοινωνικοποίησης που ωθεί το μαθητή σε γνώση των πραγμάτων μέσω της δράσης. Στο αναφερόμενο στάδιο ο νέος αποκτά την ικανότητα να σκέπτεται υποθετικά και να αντιλαμβάνεται τις αξίες και τους κανόνες ως νόρμες που συγκροτούνται ιστορικά και έτσι εκφράζουν τις ισορροπίες και τις κοινωνικές σχέσεις μιας συγκεκριμένης εποχής. Αναπτύσσεται με αυτόν τον τρόπο η κριτική σκέψη και ενεργοποιείται η διαδικασία παραγωγής νέων κανόνων, προτύπων και σχέσεων (Γκίβαλος, 2005:29).

Ο όρος της πολιτικής κοινωνικοποίησης εμφανίστηκε το 1954 στο Handbook of social Psychology και στη συνέχεια σε δημοσίευμα το 1959 από τον H. Hyman που συνοψίζει αποτελέσματα ερευνών. Αντιμετωπίζεται ως στάδιο διακριτό της γενικότερης κοινωνικοποίησης αλλά και ως ενιαία χωρίς διαχωρισμό (Καρναβάς, 2016:37). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί κομμάτι της κοινωνικοποίησης, καθώς και μέσω αυτής προσεγγίζεται και κατανοείται το πολιτικό φαινόμενο. Σύμφωνα με το Μεταξά, αποκτάται άμεσα ή έμμεσα ένα σύνολο αντιδράσεων, γνώσεων, προκαταλήψεων σχετικά με το πολιτικό γίνεσθαι (Γκίβαλος, 2005:22). Η αποσαφήνιση της έννοιας της πολιτικής κοινωνικοποίησης αντιμετωπίζει αυτονόητα τις αντίστοιχες «δυσχέρειες» με αυτές της έννοιας της κοινωνικοποίησης. Πέρα από τα εννοιολογικά προβλήματα, προκύπτουν στο πεδίο της πολιτικής κοινωνικοποίησης περεταίρω δυσχέρειες που αφορούν στη σχέση του πολιτικού με το κοινωνικό πεδίο, αναφορικά με τον δομικό καθορισμό ή την αυτονομία, καθώς και με τη σχέση «κοινωνού» και «κοινωνικού όλου» (Γκίβαλος, 2005:19).

## **Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης παραπέμπει στην κοινωνικοποιητική διαδικασία μέσω της οποίας συντελείται η κατανόηση του πολιτικού φαινομένου (Μαυρουδή, 2014). Η έννοια του πολιτικού είναι συνδεδεμένη με την έννοια του κοινωνικού. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης προϋποθέτει την έννοια της ενσωμάτωσης θεσμικών και κανονιστικών προτύπων αλλά και

πολιτισμικών και αξιακών στοιχείων και αφορά όλες τις πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας. Επίσης, η πολιτική οπτική συνιστά μια «θεσμικο-αξιακή περιοχή» όπου συγκροτείται η βούληση ως επιλογή και αντιπροσωπεύονται κοινωνικά συμφέροντα, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί ξεχωριστή δραστηριότητα καθοριστική για την «αναδιαμόρφωση του κοινωνικού όλου» (Γκίβαλος, 2005:22). Σήμερα χρησιμοποιείται σπάνια ως όρος της πολιτικής κοινωνιολογίας αλλά και της σχολικής κοινωνικοποίησης. Η έννοια αναδείχθηκε για πρώτη φορά στο ερευνητικό πεδίο της πολιτικής επιστήμης και της πολιτικής κοινωνιολογίας στη χώρα μας κατά τη δεκαετία του 1970 (Γκίβαλος, 2005:13).

Σύμφωνα με τον Μεταξά, μέσω της πολιτικής κοινωνικοποίησης «αποκτούμε άμεσα ή έμμεσα ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων και εκτιμήσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο» το οποίο καλλιεργεί στα άτομα την επιλογή συνειδητής ή ασυνείδητης στάσης και πολιτικής κατεύθυνσης ευρύτερα. Η πολιτική κοινωνικοποίηση θεωρείται από τον ίδιο μια συνεχής πολιτισμική διαδικασία που πραγματοποιείται από αλληλεξαρτώμενους παράγοντες και οδηγεί στη λειτουργία ενός ανατροφοδοτούμενου συστήματος πολιτικής κατάστασης που άλλοτε εννοείται η διατήρησή του και άλλοτε η μεταβολή του (Μαυρουδή, 2014) (Μεταξάς, 1976:12). Κατά τον Τερλεξή, με τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης σχηματίζεται και μεταβιβάζεται η πολιτική κουλτούρα μιας ομάδας ή ενός ολόκληρου έθνους από γενιά σε γενιά και εφοδιάζεται το άτομο με το πολιτικό του Εγώ καθώς αναπτύσσεται περνώντας από την παιδική ηλικία στην εφηβική και στη συνέχεια στην ωριμότητα (Μαυρουδή, 2014). Σύμφωνα με την επιβιωτική λειτουργική προσέγγιση των πολιτικών διαδικασιών για να θεωρηθεί λειτουργική μια ενέργεια πρέπει να συμβάλλει στην επιβίωση του πολιτικού συστήματος το οποίο για να επιβιώσει πρέπει να κοινωνικοποιήσει τα νέα μέλη σε πολιτικούς ρόλους. Στην περίπτωση που η πολιτική κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαδικασία που εκπαιδεύει σε ήδη αναμενόμενη πολιτική συμπεριφορά συνιστά έναν προληπτικό μηχανισμό στην υπηρεσία συγκεκριμένης πολιτικής κουλτούρας και δομής (Μεταξάς, 1976:15).

Οι κοινωνικές στάσεις είναι πεποιθήσεις και αντιλήψεις που έχει ο άνθρωπος για τα κοινωνικά φαινόμενα. Οι στάσεις αποτελούν το υπόβαθρο της συμπεριφοράς, καταστάσεις ετοιμότητας για δράση. Προσδιορίζονται από μια σειρά γνωστικών και

συναισθηματικών στοιχείων που το άτομο έχει αποκτήσει κατά την κοινωνικοποίησή του. Οι πολιτικές στάσεις είναι κοινωνικές στάσεις που αφορούν την πολιτική πραγματικότητα. Δεν είναι αμετάβλητες, ούτε μεταβιβάζονται αυτούσιες από γενιά σε γενιά. Μεταβάλλονται, προσδιορίζονται από παράγοντες που συνθέτουν την κοινωνική ζωή, όμως δεν υπάρχει σταθερή σχέση μεταξύ πολιτικών πεποιθήσεων και πολιτικής συμπεριφοράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:265).

Η προσωπικότητα του ατόμου είναι ενιαία και έτσι δεν θα έπρεπε να θεωρηθεί ότι μπορεί να διαιρεθεί γιατί οι ρόλοι δεν είναι ασύνδετοι ή και να είναι δεν είναι ανεξάρτητοι από την κοινωνική πραγματικότητα. Η απόκτηση προσωπικών αντιλήψεων, στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς που αναφέρονται στην πολιτική-κοινωνική πραγματικότητα δεν διαχωρίζεται από τη γενικότερη κοινωνικοποίηση του υποκειμένου. Οι πολιτικές αντιλήψεις και στάσεις διαμορφώνονται όπως και κάθε άλλη αντίληψη στα κοινωνικά γεγονότα και φαινόμενα, απλώς για τις πολιτικές στάσεις είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ο τρόπος με τον οποίο αυτές δημιουργήθηκαν και εκφράζονται ως πολιτική συμπεριφορά (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:264).

Οι έννοιες της στάσης και της αντίληψης του υποκειμένου και η διαμόρφωση της πολιτικής φυσιογνωμίας του αφορούν την πολιτική κοινωνικοποίηση. Όμως, η αναφορά σε πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις που αφορούν το πλαίσιο μιας κοινωνίας, παραπέμπει στην πολιτική κουλτούρα αυτής της κοινωνίας (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:61). Αποκτώντας, λοιπόν, το άτομο τα κανονιστικά στοιχεία της κοινωνίας στην οποία κινείται και τις γνώσεις, τις εμπειρίες, διαμορφώνει, την πολιτική του ταυτότητα σε ένα χρονικό συνεχές από την παιδική ηλικία ως και τη βαθιά ωριμότητα. Σύμφωνα με τον Τερλεξη, η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία «σχηματίζεται και μεταβιβάζεται η πολιτική κουλτούρα» μιας ομάδας από γενιά σε γενιά. Η μεταβίβαση αυτή ενδέχεται να αφορά και ολόκληρο έθνος με μεταβιβαζόμενα τα εθνικά σύμβολα, την έκφραση σεβασμού και υπακοής σε κρατικές δομές, τα ειδικά σχολικά προγράμματα αγωγής για τη διαμόρφωση του πολίτη και τη συνέχιση του πολιτικού συστήματος (Γκίβαλος, 2005:23).

Η πολιτική κουλτούρα που απορρέει από τις ιστορικές και κοινωνικές εμπειρίες εξασφαλίζει την αναπαραγωγή της κοινωνίας με τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Παράλληλα, η διαδικασία αυτή συμβάλλει και στη μετεξέλιξη της πολιτικής κουλτούρας καθιστώντας την τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο άτομο και το πολιτικό σύστημα. Για τον H. Hyman, ο οποίος καθιέρωσε τον όρο «πολιτική κοινωνικοποίηση» ο ρόλος της οικογένειας στην εκμάθηση πολιτικής συμπεριφοράς είναι καθοριστικός. Για την κοινωνικοποίηση και την εκμάθηση κοινωνικών προτύπων, όμως, η κοινωνική θέση δίνει και στην ψυχολογική ανάλυση της πολιτικής συμπεριφοράς, άλλες προεκτάσεις (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:52).

Η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης δεν ταυτίζεται με την πολιτικοποίηση. Η πολιτικοποίηση αφορά τη συνειδητή δράση του ατόμου στο πολιτικό σκηνικό και ενδέχεται να συμπεριλαμβάνει την ένταξη σε κομματικό φορέα ή σε πολιτική οργάνωση. Επίσης, συνδέεται με την απόδοση οικονομικών ή κοινωνικών φαινομένων σε ατομικές ή συλλογικές στάσεις και σχήματα πολιτικής θεωρίας, προσδίδοντας στα φαινόμενα πολιτικές ή εξουσιαστικές εκφάνσεις. Σκοπός της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι η αποδοχή και η συναίνεση πολιτικών αξιών και ιδεολογικών σχημάτων. Ανάλογες προσδοκίες δημιουργούνται και στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Οι αξίες αυτές συνδέονται με την αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση των θεσμών και των λειτουργιών του πολιτικού συστήματος, αλλά και ευρύτερα με την αποδοχή των εξουσιαστικών σχέσεων και δομών που συντελούν στην αναπαραγωγή του οικονομικο-κοινωνικού συστήματος (Γκίβαλος, 2005:23).

Η νομιμοποίηση των πολιτικών θεσμών αποβλέπει στην σταθεροποίηση των δομών και των πολιτικών πραγμάτων, εμπεριέχει όμως, τη δυνατότητα ενεργοποίησης των κοινωνικών δράσεων και συμπεριφορών που μπορεί να οδηγήσουν στο μετασχηματισμό ή την ανατροπή των δομών και προτύπων του υπάρχοντος συστήματος. Σε περιπτώσεις που το υπάρχον σύστημα δεν μπορεί να αντιμετωπίσει κοινωνικά προβλήματα, όπως οικονομικές κρίσεις, ανεργία, περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων, προβλήματα που το ίδιο το σύστημα γεννά είτε αλλαγές κοινωνικού ή παραγωγικού χαρακτήρα, όπως μετανάστευση, νέες παραγωγικές σχέσεις, προκύπτουν οι δυνάμεις εκείνες που δυναμικά επιδιώκουν την ανατροπή, την αναδιοργάνωση ή και το μετασχηματισμό, καθώς παύει να υφίσταται



η πολιτική νομιμοποίηση και οι ευρύτερες κοινωνικές συναινέσεις (Γκίβαλος, 2005:24).

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινωνικοποίησης συναντώνται όροι όπως «πολιτική αγωγή», «αγωγή του πολίτη», «κοινωνική και πολιτική αγωγή» οι οποίοι αφορούν ένα σύνολο γνώσεων και κανόνων βάσει των οποίων υιοθετούνται από τους μαθητές αξιακά στοιχεία και πρότυπα, αλλά και κανόνες, λειτουργίες και θεσμοί με τους οποίους θα πορευτούν στο κοινωνικό και πολιτικό τους μέλλον. Προσεγγίζοντας, έτσι, όμως, την εκπαιδευτική διαδικασία, γίνεται αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχο ρόλο και ο μαθητής καθίσταται παθητικός δέκτης. Ο χαρακτήρας αυτής της μεθόδου παραπέμπει σε παρσονικό πρότυπο, ως μονόδρομη διαδικασία και παραγνωρίζει βασικές αρχές της παιδαγωγικής διαδικασίας. Τα αξιακά στοιχεία και οι κανόνες κάθε κοινωνίας αφομοιώνονται σταδιακά ως αναμφισβήτητες «κοινωνικές νόρμες» που συμβάλλουν στην αρμονία και την πρόοδο. Δεν ορθολογικοποιούνται άμεσα από το άτομο, ούτε τίθενται υπό διαπραγμάτευση και επιλογή και έτσι δεν περνούν στην κρίση για το αν είναι δίκαιοι ή άδικοι (Γκίβαλος, 2005:26).

Θεσμικοί όροι, σύμβολα, συμπεριφορές και τάσεις ρυθμίζουν τις διαδικασίες πολιτικής κοινωνικοποίησης χωρίς απαραίτητα να έχουν σχέση με τους τυπικούς εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Σαφώς, η επιρροή των φορέων πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι σπουδαίας σημασίας αλλά παράλληλα ασκείται σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικούς τρόπους σε κάθε κοινωνία και κάθε στιγμή. Ο τύπος της πολιτικής εξουσίας (αυταρχικός, δημοκρατικός, συμμετοχικός) διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην πολιτική κοινωνικοποίηση, όπως και η σημασία που αποδίδει στην ιδεολογία και τη φύση της πολιτικής η ίδια η κεντρική εξουσία, ο βαθμός αποδοχής και νομιμοποίησης των φορέων και οι επικρατούσες αξίες και αντιλήψεις. Το πολιτικό σύστημα ασκεί επιρροή και μέσω των ΜΜΕ αλλά και μέσω άδηλων δευτερογενών επιρροών, οι οποίες διαμορφώνονται από εμπειρίες και πληροφορίες του ευρύτερου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος και αφορούν αποτελέσματα ή διαδικασίες της πολιτικής και κυβερνητικής πολιτικής (φαινόμενα ανεργίας στο κοντινό περιβάλλον, δράση συνδικαλιστική, φαινόμενα διαφθοράς, κακή λειτουργία κρατικού μηχανισμού). Στη διάρκεια της ζωής κάθε άτομο μέσα από ανάλογες δευτερογενείς εμπειρίες, διαμορφώνει παραστάσεις και

αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να γίνουν πεποιθήσεις για συγκεκριμένα πολιτικά δρώμενα (Γκίβαλος, 2005:27).

Οι κοινωνίες ρυθμίζονται με τη συμβολή των κοινωνικών θεσμών και των επιστημών, επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές μέσω των ορίων και των προτύπων που καλλιεργούν. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης σχετίζεται με κοινωνικοπολιτικά και πολιτιστικά στοιχεία και συμβάλλει στην ένταξη του ατόμου στην κοινωνία και την κοινωνικοποίησή του μέσω της αποδοχής των κανόνων (Δασκαλάκης, 2017:19). Οι θεσμοί κοινωνικοποίησης, η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και οι επιρροές τους, τα ΜΜΕ, ο επαγγελματικός-εργασιακός χώρος, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο τόσο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης όσο και στη συγκρότηση πολιτικών αντιλήψεων και στάσεων. Σύμφωνα με τον Π. Τερλεξή, θα μπορούσε να γίνει μια κατηγοριοποίηση των θεσμών σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Η οικογένεια, το σχολείο, ιδιαίτερα η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι συνομήλικοι, οι συνάδελφοι στον εργασιακό χώρο αποτελούν τους πρωτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης, ενώ, αντίθετα, οι εταιρίες, οι σύλλογοι, τα πολιτικά κόμματα <sup>1.</sup>, οι οργανώσεις, τα σωματεία, χώροι δηλαδή, που χαρακτηρίζονται από περισσότερη τυπικότητα και επιστημότητα και αποτελούν τις θεσμικές συλλογικότητες, αποτελούν τους δευτερογενείς φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης (Γκίβαλος, 2005:31). Η αξιολόγηση του βαθμού επιρροής κάθε φορέα και θεσμού είναι δύσκολη υπόθεση καθώς η ιεραρχία στην επίδραση και το βαθμό εξουσίας στο σύγχρονο μοτίβο ζωής παρουσιάζει ρευστές όψεις και ασάφειες αλλά και αλληλοεπικαλύψεις και αλληλοαναιρέσεις (Γκίβαλος, 2005:30).

Η επιρροή της οικογένειας και του σχολείου είναι πρωταρχική, δεν εξασφαλίζει όμως αυστηρά την πολιτική κοινωνικοποίηση ως αναπαραγωγή της πολιτικής κουλτούρας γιατί οι νέοι διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας μεταβαλλόμενης πολιτικής κουλτούρας συμβάλλοντας και οι ίδιοι στη διαμόρφωσή της. Άλλωστε η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μέρος της ευρύτερης κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της οποίας τα μηνύματα μεταβάλλονται ακολουθώντας την κοινωνική εξέλιξη. Η γενική κοινωνικοποίηση που δέχεται το παιδί διακατέχεται από πολιτικότητα, που μπορεί να είναι λανθάνουσα ή έκδηλη. Ο

συσχετισμός της αυταρχικότητας μιας οικογένειας με την αίσθηση του πολίτη που αποκτούν τα μέλη για τη συμμετοχή στην πολιτική διαδικασία είναι άμεσος.

Η οικογένεια ως χώρος κοινωνικοποίησης κατά τις δεκαετίες του '50 και '60 αντιλαμβάνονταν τη διαδικασία διαφοροποιημένη ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα και τους ιδιαίτερους παράγοντες αυτού του στρώματος, την «υποκουλτούρα», τους κώδικες συμπεριφοράς, τις αντιλήψεις. Το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και οι προσδοκίες σχετίζονται με τις κοινωνικές συνθήκες και την οικονομική και επαγγελματική κατάσταση. Και στη νέα θεώρηση συνεχίζει να αναγνωρίζεται η αναλογία του κοινωνικού στρώματος με την εξέλιξη της προσωπικότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:108).

Μέσω των παραπάνω προσεγγίσεων γίνεται αντιληπτό ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από πολλαπλότητα ρόλων και είναι δέκτης σύνθετων επιρροών. Θα ήταν δυνατό, δηλαδή, το άτομο να είναι δέκτης διπλής κίνησης, να χρησιμοποιεί σχήματα, να δέχεται, να επεξεργάζεται ιδεολογικά, αξιακά πρότυπα, αλλά και κινούμενο σε ανάδρομη μεθοδολογική κίνηση, να διερευνά τις σχέσεις και τις μορφές που μετασχηματίζουν και ανασυνθέτουν τα μηνύματα αυτά, ώστε να οδηγηθεί στην τελική διαμόρφωση των ιδεών και των πεποιθήσεων σχετικά με το κοινωνικό γίνεσθαι και το πολιτικό σύστημα (Γκίβαλος, 2005:31).

Οποιαδήποτε διαδικασία αλλαγής ή μορφοποίησης στη δομή μιας οικογένειας, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή, δεν σχετίζεται με τις περιπτώσεις των οικονομικών, πολιτιστικών ή πολιτικών θεσμών που αποτελούν αυστηρά κανονιστικές θεσμικές περιοχές και κυριαρχούν ως δευτερογενείς φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης οδηγώντας, ίσως, και σε υποβάθμιση του ηθικού και αξιακού περιεχομένου. Επίσης, οι επικρατούσες συνθήκες κοινωνικοοικονομικού περιεχομένου δεν μπορούν να μην επηρεάζουν και φορείς όπως η οικογένεια ή οι συνάδελφοι, ενισχύοντας, έτσι, την ισχύ των θεσμών αυτών. Άλλωστε, παραδοσιακά οι κοινωνικές σχέσεις διαμορφώνονταν από τον ηθικό και αξιακό χαρακτήρα των πρωτογενών φορέων σε αντίθεση με τη σημερινή εποχή που κάτι τέτοιο παραπέμπει σε ανάμνηση (Γκίβαλος, 2005:32).

Η σύγχρονη κρίση θεσμών, πολιτικού συστήματος και η απουσία εμπιστοσύνης στο πολιτικό προσωπικό, διαμορφώνει ένα καινοφανές αναλυτικό

πλαίσιο που μας οδηγεί στην αναθεώρηση του εννοιολογικού περιεχομένου και του μεθοδολογικού πλαισίου μελέτης τους (Γκίβαλος, 2005:13). Ο κύριος σκοπός της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι η επιβίωση του πολιτικού συστήματος. Με τη νομιμοποίηση του πολιτικού συστήματος, την αναπαραγωγή των θεσμών και των λειτουργιών και της πολιτικής αλλά και της οικονομικοκοινωνικής κατάστασης εξασφαλίζεται η διαιώνισή του. Νομιμοποίηση καλείται η αποδοχή και η συναίνεση από πλευράς πολιτών σε πολιτικές αξίες και εξουσιαστικές δομές (Μαυρουδή, 2014) (Μεταξάς, 1976:15).

Έτσι, η πολιτική κοινωνικοποίηση ορίζεται ως κομμάτι της κοινωνικοποίησης, διατηρώντας την αυτονομία της, χωρίς όμως να αποδεσμεύεται και από αυτήν. Τα μακροθεωρητικά σχήματα και οι μικροκοινωνιολογικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις συνιστούν το αντικείμενο κοινωνικοποιητικής και πολιτικής θεώρησης, με τα δομολειτουργικά σχήματα να επικοινωνούν με τα ατομικά μεθοδολογικά αναφορικά με το «εσωτερικό» του σχολικού συστήματος. Οι βαθύτεροι όροι της πολιτικής ανάλυσης συντελούνται στο πλαίσιο της πολιτικής θεωρίας, ιδεολογίας και πράξης, αλλά και της σύγχρονης επικαιρότητας (Γκίβαλος, 2005:16).

Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι παράλληλα με τη διατήρηση του πολιτικού συστήματος, μέσω της πολιτικής κοινωνικοποίησης τα άτομα δύνανται να αποκτήσουν στάσεις ενεργοποίησης, δράσης και συμπεριφορές που οδηγούν στην αλλαγή, την ανατροπή των υπάρχουσών δομών και των προτύπων του πολιτικού συστήματος. Άλλωστε, η γνώση, η πολιτιστική κληρονομιά, οι πολιτικές στάσεις δεν μεταβιβάζονται αυτούσιες από τη μια γενιά στην άλλη, αλλά υφίστανται διαμορφώσεις και μεταβολές με σκοπό να γίνουν κτήμα των ατόμων που τα διδάσκονται και τα λαμβάνουν. Επίσης, πολλοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση των ατόμων και πολλές οι κοινωνικές συνθήκες που παίζουν ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ζουν και αναπτύσσουν την κοσμοθεωρία τους, την ιδεολογία τους, την δράση τους (Μαυρουδή, 2014).

Το συνολικό αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης δύναται να πυροδοτήσει την αλλαγή ή την αναδημιουργία αλλά και την ενίσχυση της πολιτικής κουλτούρας. Σε πολλές μεταβατικές κοινωνίες η κοινωνικοποίηση ενδέχεται να είναι ελλιπής

διαδικασία με αποτέλεσμα την ανάγκη εκσυγχρονιστικών κινήσεων σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Στη μετάβαση όμως από την παιδική στην ώριμη ηλικία παρεμβαίνουν ποικίλες εμπειρίες και μαθησιακοί παράγοντες και καθώς η κοινωνικοποίηση αποτελεί αναπτυξιακή διαδικασία, η ντετερμινιστική άποψη για τον προσανατολισμό των παιδιών φθίνει (Kavanagh, 1991:59).

Η κοινωνική διαδικασία εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής, καθώς η κοινωνία είναι ζωντανός οργανισμός, και έτσι και οι πολιτικές στάσεις είναι δυνατόν να μεταβληθούν. Η πολιτική κοινωνικοποίηση πριν την ενηλικίωση διαμορφώνει προϋποθέσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση στάσεων των πολιτών. Κατά τον Greenstein οι πολιτικοί προσανατολισμοί είναι οι σημαντικότεροι για τη συμπεριφορά των ενηλίκων καθώς η πρόωμη μάθηση λόγω του εύρους της επηρεάζει βαθιά. Ωστόσο, η ενήλικες εμπειρίες μπορούν να αλλάξουν κατευθύνσεις και η ανακοινωνικοποιητική διαδικασία να δράσει ριζικά (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:58). Επίσης, το φύλο διαδραματίζει ρόλο σημαντικό στην πολιτική συμμετοχή, με κάποιες ενδείξεις σε διάφορες πολιτικές κουλτούρες να θεωρούν ότι η πολιτική ανήκει φυλετικά στους άντρες μιας και η εικόνα της πολιτικής ηγεσίας είναι ανδρική. Παράλληλα, η κοινωνική προέλευση ασκεί επίδραση στον τρόπο που ένα παιδί αντιλαμβάνεται τη θέση του στην πολιτική διαδικασία. Τα παιδιά από λαϊκότερα στρώματα έχουν μικρότερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας της συμμετοχής στην πολιτική για παρέμβαση (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:157).

## **ΘΕΩΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ**

Τα θεωρητικά σχήματα που μελετούν το φαινόμενο της πολιτικής κοινωνικοποίησης αποτελούν μια άλλη όψη των θεωριών της κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με την Cristine Kulke υπάρχουν τρία θεωρητικά υποδείγματα. Το πρώτο, το υπόδειγμα ταυτοποίησης- συμβολικής νομιμοποίησης, ως διαδικασία περιλαμβάνει τη μετάδοση και αφομοίωση του αξιακού και κανονιστικού συστήματος της κοινωνίας, με σκοπό την παγίωση και συμβολική νομιμοποίηση του κοινωνικοπολιτικού συστήματος. Έτσι, επιτυγχάνεται η σταθερότητα και η ομαλή αναπαραγωγή του υπάρχοντος συστήματος το οποίο λειτουργεί βάσει της αρχής της αυτορρύθμισης, που εξασφαλίζεται με την εσωτερίκευση των κανόνων και των αξιών από τα άτομα. Αυτό το πρότυπο υποστηρίζεται από τις θεωρίες συστημικού τύπου

και την θεωρία κοινωνικοποίησης του Parsons αλλά και την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, καθώς και την πολιτική-ψυχολογική θεωρία του Lasswell, που γενικότερα υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση των αξιακών και κανονιστικών προτύπων της κοινωνίας και η αποδοχή των εξουσιαστικών δομών οδηγούν στη νομιμοποίηση του συστήματος. Το δεύτερο, υπόδειγμα αλληλεπίδρασης αναφέρεται στην πολιτική κοινωνικοποίηση ως διαδικασία ανάπτυξης σχέσεων αλληλόδρασης και διαμόρφωσης ταυτότητας. Βάση του προτύπου αποτελεί η θεωρία της συμβολικής αλληλόδρασης και η θεωρία του Mead, που αφορά στη συγκρότηση του «εαυτού» και την αναλογική απόκτηση πολιτικής ταυτότητας μέσω της απόκτησης κοινωνικού προσδιορισμού. Το τελευταίο, υπόδειγμα γνωστικής ανάπτυξης-συνεργασίας, υποστηρίζεται κυρίως από τις θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης του Piaget και Kohlberg, σύμφωνα με τις οποίες η πολιτική κοινωνικοποίηση αποσκοπεί στην κοινωνιο-γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και την καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης (Μαυρουδή, 2014).

Στο υπόδειγμα ταυτοποίησης-συμβολικής νομιμοποίησης εξασφαλίζεται η σταθερότητα και αναπαραγωγή καθώς λειτουργεί με βάση την αρχή της αυτορρύθμισης που στηρίζεται στους δεσμούς πίστης και αυτορρύθμισης (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:269). Στο υπόδειγμα αλληλεπίδρασης με τις θέσεις του Mead για τη συγκρότηση του εαυτού η βαρύτητα δίδεται στη διαπροσωπική επικοινωνία και κατόπιν στα κοινωνικά δομικά στοιχεία. Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι στο πνεύμα αυτό, το αποτέλεσμα μιας σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ φορέων σε ένα πλαίσιο γενικά αποδεκτού συμβολικού συστήματος, ως δυναμική προοπτική συγκρότησης του πολιτικού εαυτού (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:270).

Οι τρόποι που συντελείται η πολιτική κοινωνικοποίηση σχετίζεται με τα αντιθετικά ζεύγη κατηγοριών, της λανθάνουσας ή άδηλης πολιτικής κοινωνικοποίησης που λαμβάνει ψυχολογικές διαστάσεις που επηρεάζουν έμμεσα τις προδιαθέσεις για την κατοπινή πολιτική συμπεριφορά και της εμφανούς ή έκδηλης πολιτικής κοινωνικοποίησης που προμηθεύει στα άτομα εμφανή πρότυπα. Η ομολογη αποτελεί μια διαδικασία που χαρακτηρίζεται από την κοσμοθεωρητική ενότητα των μηνυμάτων που λαμβάνονται σε αντίθεση με την αντινομική πολιτική που το άτομο δέχεται μηνύματα που εκφράζουν αντίθετες ιδεολογίες δημιουργώντας ψυχολογία εσωτερικής σύγκρουσης. Με την αποκλειστική πολιτική κοινωνικοποίηση υπάρχει

μια μόνο κατηγορία φορέων με αποκλεισμό όλων των άλλων ή ένα μόνο ιδεολογικό είδος πολιτικής κοινωνικοποίησης περισσότερο σε αυταρχικά καθεστώτα σε αντίθεση με την συντρέχουσα πολιτική κοινωνικοποίηση που πραγματοποιείται από περισσότερους φορείς ή με περισσότερα είδη πολιτικής κοινωνικοποίησης (Μεταξάς, 1976:28).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση ως κοινωνική διαδικασία, που διεξάγεται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις κατευθύνσεις της, καθιστά τόσο την οικογένεια, όσο και το σχολείο, από τους βασικότερους φορείς πρώιμης πολιτικής κοινωνικοποίησης, να επηρεάζονται ουσιαστικά από το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Η επιρροή αυτή δεν περιορίζει τη διαδικασία σε κατάσταση απλής αναπαραγωγής της πολιτικής κουλτούρας. Αντίθετα, οι μεταβολές στο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον και η διαφοροποιημένη κοινωνική εμπειρία κάθε διαφορετικής γενιάς, έχουν ως αποτέλεσμα οι νέοι να διαμορφώνονται στο πλαίσιο μιας μεταβαλλόμενης πολιτικής κουλτούρας, διαμορφώνοντας την με βάση και τις εμπειρίες τους (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:12)

## **ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Πολυάριθμοι οι φορείς που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση με διαφορετική ισχύ επιρροής και ποικιλία στο βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Στα πρώτα χρόνια η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και καθώς οι φορείς κοινωνικοποίησης που επηρεάζουν, αυξάνονται, όπως το σχολείο, η εργασία και πλήθος άλλων επιρροών, αυξάνονται και οι συντελεστές επιρροής. Σε αρχικό επίπεδο, η λανθάνουσα κοινωνικοποίηση συντελείται με μη πολιτικούς παράγοντες ενώ με τη σκόπιμη σχεδιάζεται ρητά για να επηρεάσει τις στάσεις (Kavanagh, 1991:61). Τα παιδιά διαθέτουν από πολύ νωρίς συστήματα αξιών, στάσεις και αντιλήψεις έμμεσης ή άμεσης πολιτικότητας, άρα, η πολιτική κοινωνικοποίηση, προφανώς λανθάνουσα και άτυπη, αρχίζει από τη στιγμή που γεννιέται το παιδί και εισέρχεται σε συστήματα εξουσιαστικών σχέσεων (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:30).

Οι κύριοι φορείς της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια, το σχολείο και οι διάφορες πρωτογενείς και δευτερογενείς ομάδες. Στη διαδικασία διαδραματίζουν ρόλο πολλοί κοινωνιο-ψυχολογικοί μηχανισμοί όπως η μίμηση, η εκπαίδευση και η προσδιοριστική «πρόκληση» των οποίων τα γνωστικά στοιχεία

άλλοτε αντιτάσσονται και άλλοτε αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους (Μεταξάς, 1976:13). Ο τύπος του πολίτη που διαμορφώνεται σήμερα στις σύγχρονες ιστορικές κοινωνίες από τους φορείς κοινωνικοποίησης και από εκείνους που ασκούν την πολιτική εξουσία αλλά και από το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το κεντρικό νόημα της διαμόρφωσης του νέου ανθρώπου στο πλαίσιο των δημοκρατικών θεσμών, λειτουργικά και αξιακά (Γκίβαλος, 2005:13).

Οι χώροι που συμβάλλουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση εκπέμπουν τα μηνύματά τους και «συμβολοποιούν» τη δράση τους μέσω του δικού τους διαμορφωμένου κώδικα (Γκίβαλος, 2005:30). Ανάλογα με τη δομή μιας κοινωνίας οι θεσμοί που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση ποικίλλουν και στην περίπτωση θεώρησης της διαδικασίας ως αέναης, τότε συμμετέχουν η οικογένεια, το σχολείο, η εργασία, η θρησκεία, ο στρατός κ.λπ. Για άλλους η κοινωνικοποίηση αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα και για άλλους δευτερεύουσα λειτουργία, με την οικογένεια και το σχολείο να ανήκουν στην πρώτη και την εργασία, το στρατό, τη θρησκεία στη δεύτερη (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:88). Μέσω του οικογενειακού θεσμού καλλιεργούνται συναισθήματα, όπως η αγάπη, ο σεβασμός, η εκτίμηση, η τρυφερότητα. Μέσω του σχολείου μεθοδεύεται η γνώση, οι κανόνες, η πειθαρχία. Μέσω των επαγγελματικών θεσμών προάγεται η παραγωγή, η δημιουργία, η αμοιβή και μέσω των ΜΜΕ καλλιεργείται η πληροφορία και το μήνυμα εξ αποστάσεως. Τα ΜΜΕ ασκούν τεράστια επιρροή από τη γέννησή τους στη μεταβιομηχανική εποχή στη διαμόρφωση προτύπων και θέσεων αλλά και πολιτισμού και συμπεριφοράς τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις ελέγχονται ή λαμβάνουν οδηγίες κατεύθυνσης από κρατικές παρεμβάσεις. Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις συγκρούονται με τα πρότυπα που διαμορφώνονται στο οικογενειακό, το σχολικό περιβάλλον ή στον εργασιακό χώρο. Όλα αυτά τα μηνύματα είναι δυνατόν να εμπεριέχουν αξιακά σχήματα τα οποία δεν ταιριάζουν μεταξύ τους, ή είναι αντιφατικά ή και συγκρουόμενα (Γκίβαλος, 2005:30).

Η σπουδαιότητα των πρωτογενών και δευτερογενών φορέων πολιτικής κοινωνικοποίησης και η διάκριση ανάμεσά τους, μαρτυρά την αλλαγή πλευσης στη μεθοδολογία κοινωνιολογικής ανάλυσης από ψυχολογικο- πολιτιστικής πλευράς της κοινωνικοποίησης στην κοινωνικο-θεσμική. Στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που προβάλλουν τη σπουδαιότητα των πρωτογενών φορέων κοινωνικοποίησης, δίνεται



βαρύτητα στις εμπειρίες που αποκτώνται σε πολύ μικρή ηλικία, οι οποίες «αποθηκεύονται» και επηρεάζουν την πολιτική στάση και συμπεριφορά αργότερα. Τους πρωτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης χαρακτηρίζει το συναισθηματικό στοιχείο, το βιωματικό. Κυριαρχεί η ηθικότητα των δεσμών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών κατά τη διαδικασία, τις περισσότερες φορές χάρη στην κοινή ιδεολογική και πολιτισμική καταβολή. Ασυνείδητα, λοιπόν, οι πρωτογενείς εμπειρίες, κυρίως της οικογένειας, διαδραματίζουν ρόλο στις μετέπειτα στάσεις και αποφάσεις αλλά και τις δευτερογενείς σχέσεις που αναπτύσσει ως ενήλικας (Γκίβαλος, 2005:31).

Αντίθετα, στους δευτερογενείς φορείς κυριαρχούν κίνητρα ωφελμιστικά και σκοποί που τίθενται μέσα από πλαίσιο εργαλειακό, με σκοπό την επίτευξη σκοπών ατομικών ή και κοινωνικών σκοπών. Οι δευτερογενείς σχέσεις θεωρήθηκαν ως τύποι αναπαραγωγής και συνέχειας των πρωτογενών. Οι σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες προσεγγίζουν τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης μέσα από διαδοχικούς θεσμικούς χώρους στους οποίους το άτομο κοινωνικοποιείται και ακολουθεί την πορεία της εξέλιξής του μέσα από παγιωμένες εμπειρίες ή προδιαθέσεις και να αναθεωρηθούν ή να συνδυαστούν με νέες (Γκίβαλος, 2005:33).

Οι προϋποθέσεις για να θεωρηθούν φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης κάποιοι θεσμοί είναι να υπάρχει διαπιστωμένη δυνατότητα έκθεσης, επικοινωνίας και δεκτικότητας, χωρίς βέβαια να εξασφαλίζεται η επιρροή. Έτσι, αναγνωρίζονται ως φορείς η οικογένεια και το σχολείο αλλά και οι ομάδες ομηλικών, το γενικό κοινωνικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ, θρησκευτικές ομάδες αλλά και μεγάλα και κρίσιμα πολιτικά γεγονότα (Καρναβάς, 2016:39).

Τα άτομα διαμορφώνουν πολιτική στάση, συγκροτούν πολιτική ταυτότητα και συνείδηση, εκδηλώνουν πολιτική συμπεριφορά, αφού εσωτερικεύσουν στοιχεία πολιτικής κουλτούρας (Μαυρουδή, 2014) (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:9). Στο ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικοποίησης των νέων ανθρώπων εμπλέκεται ένα πλήθος φορέων, που ασκούν είτε άμεση είτε έμμεση επίδραση. Η οικογένεια και το σχολείο, θεωρούνται παραδοσιακοί φορείς που μετασχηματίζονται σταδιακά αλλά διαχρονικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Τα ΜΜΕ, έχουν τη δική τους σημασία στις μέρες μας, ως πόλος μετάδοσης ιδεολογικών-αξιακών προτύπων. Το σύνολο των επιρροών που δεχόμαστε από τους φορείς αυτούς σε συνάρτηση με τις συνθήκες που

επικρατούν και διαμορφώνονται στις εκάστοτε κοινωνίες, καλλιεργούν ένα μη διακριτό αποτέλεσμα πολιτικής κοινωνικοποίησης (Γκίβαλος, 2005:14).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση στην ευρύτερη διάστασή της συνδέεται με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το ίδιο ερμηνεύεται και επηρεάζεται από το γενικότερο πολιτικοκοινωνικό γίνεσθαι (Μαυρουδή, 2014) (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:12). Έρευνες τεκμηριώνουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου επηρεάζει τόσο την ενεργή συμμετοχή του στην πολιτική ζωή όσο και την αντίληψή του για τη συμμετοχή αυτή. Η συμβολή του σχολείου στη διαμόρφωση πολιτικών αντιλήψεων είναι σημαντική και η επιρροή του συντελείται με άμεσο και έμμεσο τρόπο. Ως άμεσος, θεωρείται το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, η προσωπικότητα του δασκάλου αλλά και διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής. Έμμεσοι τρόποι είναι άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η πειθαρχία, το πνεύμα συναγωνισμού και όλο το σύστημα αξιολόγησης και επιβράβευσης ή τιμωρίας για την υπακοή στην πειθαρχία ή όχι (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:277).

Η μεθοδολογία αφορά την επιλογή και ανάλυση σχημάτων προσέγγισης και αποβλέπουν στην κατανόηση των διαδικασιών του εκπαιδευτικού φάσματος σε σχέση και με τις υπόλοιπες επιρροές. Η έννοια των μεθοδολογικών σχημάτων αφορά στη χρήση μακρο- και μικρο-κοινωνιολογικών «σχημάτων» στη μελέτη των δομών ευρύτερα αλλά και πιο συγκεκριμένα της σχολικής τάξης. Επίσης, εξετάζεται η δυνατότητα συνδυασμού των διαφορετικών προσεγγίσεων για να κατανοηθούν βαθύτερα οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης τόσο μέσα από την οπτική των κυρίαρχων δομών αλλά και των επιμέρους δράσεων σε μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης. Άλλη οπτική της ανάλυσης αφορά στην εμπλοκή και συσχέτιση του κοινωνιολογικού τύπου αναλύσεων με τα θεωρητικά πρότυπα της Πολιτικής επιστήμης και της Πολιτικής φιλοσοφίας, με σκοπό τη συνοχή μεταξύ του «πολιτικού» και του «κοινωνικού» σε θεσμικό, λειτουργικό αλλά και αξιακό επίπεδο (Γκίβαλος, 2005:15). Οι συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις, άλλωστε, οι μακρο-θεωρητικές και οι μικροκοινωνιολογικές, οι δομικές και αυτές της δράσης, επιχειρούν να διαμορφώσουν το πεδίο ενός επιστημονικού διαλόγου που αφορά της πολιτική κοινωνιολογία (Γκίβαλος, 2005:17).

Οι ομάδες ομηλικών, τα κοινωνικά υποσύνολα που έχουν ηλικιακή ομοιογένεια ή και κοινά κριτήρια κοινωνικά, επαγγελματικά, πολιτικά, οικονομικά

ασκούν επίδραση, και μάλιστα την τρίτη σημαντικότερη από μελέτες ως προς την πολιτική κοινωνικοποίηση. Ο ρόλος των ομάδων περιορίζεται τις περισσότερες φορές στο να ενισχύει προϋπάρχουσες αντιλήψεις και τα αποτελέσματα συναρτώνται με το στάδιο εξέλιξης που βρίσκεται η ευρύτερη κοινωνία. Ο Μεταξάς, διακρίνει αυτές τις ομάδες σε πρωτογενείς, με άμεσες διαπροσωπικές σχέσεις και οικειότητα και δευτερογενείς με απρόσωπες σχέσεις αλλά ευρείες που και οι δυο λειτουργούν ως μικρογραφίες της κοινωνίας, με σχέσεις επιρροής, ανταγωνισμού, αλληλεγγύης και μεταφέρουν συγκεκριμένα πολιτικά μηνύματα (Καρναβάς, 2016:61).

Το κοινωνικό περιβάλλον αποτελείται από συγκεκριμένους θεσμούς μέσω των οποίων δομείται και εδραιώνεται. Η οικογένεια, το σχολείο, οι διάφορες κοινωνικές ομάδες κ.α. αποτελούν κάποιους από τους κοινωνικούς θεσμικούς χώρους, η παρουσία και η δράση στους οποίους μεταφέρει στο άτομο μηνύματα που αφορούν αξίες, κανόνες, πεποιθήσεις, τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, επιδιώξεις κτλ (Μαυρουδή, 2014).

Βασικό ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων διαδραματίζουν οι θεσμοί κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια, το σχολείο, καθώς και οι ομάδες ομηλικών, ο στρατός, η εργασία, τα ΜΜΕ. Ο βαθμός επιρροής στη διαδικασία συγκρότησης του πολιτικού εγώ καθίσταται δύσκολο να προσδιοριστεί, γιατί δεν μπορεί να απομονωθεί ένας θεσμός και να μελετηθεί το ποσοστό επιρροής που δεν είναι και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:271).

Η βασική προσωπικότητα διαμορφώνεται στο πλαίσιο της οικογένειας γιατί εκεί το παιδί αποκτά τις πρώτες κοινωνικές εμπειρίες, στάσεις αξίες και έρχεται σε επαφή με κοινωνικά και πολιτικά πράγματα που αργότερα θα προσδιορίσουν και τον τρόπο πολιτικής σκέψης και δράσης. Ο ρόλος της οικογένειας στη μεταβίβαση κομματικής ταυτότητας στα παιδιά είναι κυρίαρχος και ας μην είναι πάντα ταυτόσημος. Η γενικότερη κοινωνική δομή και πολιτική κουλτούρα και το στρώμα που ανήκει η οικογένεια διακρίνει και το βαθμό επιρροής. Ο τρόπος έκφρασης των γονιών για τα πολιτικά πράγματα και ο βαθμός που αυτά απασχολούν την οικογένεια αλλά και η ηλικία είναι από τις ανεξάρτητες μεταβλητές που επηρεάζει τις πολιτικές στάσεις του ατόμου (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:273). Η οικογένεια και το σχολείο συντελούν από νωρίς στη δημιουργία σχέσεων εξουσίας του παιδιού με τον κόσμο

του και είναι το πρόπλασμα για τη σχέση με τους φορείς και την κοινωνία. Στη μελέτη του Th. Adorno τα στοιχεία που συγκροτούν αυταρχική και φασιστική αντίληψη, ρατσιστικές προκαταλήψεις, εχθρότητα, εθνικισμό φαίνεται να είναι αποτέλεσμα φορέων ιδεολογίας που προϋποθέτει άκριτη ταύτιση με τους γονείς ή υποταγή στη γονική αυθεντία και εξιδανίκευση. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει και ουσιαστική σχέση μεταξύ τους. Επίσης, η πατρική φιγούρα ως εξουσία και ανώτερη της μητέρας, η αδιαφορία είναι στοιχεία αυταρχικής προσωπικότητας που έχει τις ρίζες στην παιδική ηλικία και καθορίζει τη σχέση με την πολιτική, την κοινωνία και το άλλο φύλο (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:274).

Η παιδική και εφηβική ηλικία χαρακτηρίζονται από ιδιομορφίες οι οποίες σχετίζονται με τη συνθήκη της ηλικίας, καθώς τα παιδιά και οι έφηβοι αποτελούν ιδιαίτερα ευαίσθητους δείκτες των πολιτισμικών μετασχηματισμών μιας κοινωνίας. Τα χαρακτηριστικά του μελλοντικού πολιτικού συστήματος. Πολλαπλοί είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πολιτικής συμπεριφοράς, όμως η διαδικασία της πρώιμης πολιτικής κοινωνικοποίησης αποτελεί ιδιαίτερο κοινωνικό συντελεστή (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:28).

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Η πολιτική κοινωνικοποίηση συντελεί στη σύνθεση προσωπικών αντιλήψεων, στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς αναφορικά με την πολιτική και κοινωνική ζωή. Πρόκειται για διαδικασία ενιαία με τη γενικότερη κοινωνικοποίηση του ατόμου και τη συμμετοχή του στους θεσμούς και μηχανισμούς. Πρωτεύοντα ρόλο στη δημιουργία πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων ασκούν οι φορείς και θεσμοί κοινωνικοποίησης, η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες ομηλικών, ο στρατός, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ο εργασιακός χώρος κ.α. Το σχολείο, η οικογένεια, οι ομάδες των συνομηλικών αποτελούν χώρους στους οποίους το άτομο αποκτά εμπειρίες, γνώσεις, πρότυπα και έτσι, θεωρούνται πηγές κοινωνικής και πολιτικής γνώσης και καλλιέργειας (Μαυρουδή, 2014).

Το σχολείο, ως συνολική κοινωνικο-οικονομική δομή, ασκεί ισχυρές επιρροές, ως φορέας πολιτικής κοινωνικοποίησης. Το περιεχόμενο, η ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης, της συλλογικότητας, της αξίας του διαλόγου και των επιχειρημάτων, η αναγνώριση και η απόδοση του ορθού και σημαντικού

περιεχομένου των θεσμών είναι αξίες που καλλιεργούνται στο εκπαιδευτικό σύστημα παρόλο που το εύρος είναι συζητήσιμο ή επαφίεται στην επιλογή του δασκάλου. Η διδασκαλία, για παράδειγμα, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Στ' Δημοτικού προβλέπεται σε μια διδακτική ώρα εβδομαδιαία κάτι που μαρτυρά την περιθωριοποίηση του μαθήματος. Οι γνώσεις που μεταδίδει αλλά και οι ευρύτερες διαδικασίες κοινωνικοποίησης, ενδέχεται να παρεκκλίνουν από τους τιθέμενους αρχικά στόχους, καθώς οι μαθητές έχουν την αυτονομία και την ελευθερία να κατευθύνουν τη σκέψη τους.

Άλλωστε, η μετάδοση της γνώσης αναφορικά με το πολιτικό ζήτημα, σχετίζεται άμεσα με τη μεθοδολογία και τις διαδικασίες που θα ακολουθήσει κάθε κράτος για την κατανόηση και εξήγηση των διαδικασιών που αφορούν στο κοινωνικό και πολιτικό «κύτταρο» της σχολικής τάξης και στο ευρύτερο κοινωνιολογικό «πεδίο» του σχολικού και εκπαιδευτικού συστήματος (Γκίβαλος, 2005:14). Πέρα, όμως, από τη σκόπιμη διδασκαλία αναφορικά με το κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο, η προσωπικότητα του δασκάλου και το ευρύτερο κλίμα του σχολείου και της τάξης σε σχέση με τη γειτονιά, το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, την οικογένεια, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης και στη διεκδίκηση και άσκηση της πολιτικής εξουσίας (Μαυρουδή, 2014) (Μεταξάς, 1976:94).

## **ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ**

Ο όρος κοινωνικοποίηση, ενδέχεται να προκαλέσει μεθοδολογικά κενά ως προς τη συγκρότησή του και την περιγραφή του καθώς, κάθε προσπάθεια απόδοσης του ορισμού αποτελεί μια πνευματική σύνθεση, αληθούς έκφρασης του πραγματικού (Γκίβαλος, 2005:19). Κατά τον Hurrelmann η κοινωνικοποίηση εκτός από δραστηριότητες και θεσμούς που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας σε κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, είναι και διαδικασία αφομοίωσης αξιών, κανόνων και προτύπων δράσης με σκοπό την πρόοδο σε ανθρώπινο Υποκείμενο που είναι ικανό να ενεργεί (Mühlbauer, 1985:13).

Έτσι, η προσέγγιση αυτή της κοινωνικοποίησης παραπέμπει σε βεμπεριανά ιδεοτυπικά σχήματα και αντιμετωπίζεται ως διαδικασία «κοινωνικής ένταξης και συγχρόνως εξατομίκευσης». Ο K.R. Mühlbauer επιχειρώντας να συνδυάσει τις

μακροκοινωνιολογικές και τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις, διερευνά τις «δομές μεσολάβησης» μεταξύ των δύο αυτών τύπων. Οι «μεσολαβήσεις» αφορούν στη σύνδεση της ατομικότητας με το ιστορικο-κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή τη σχέση των γνώσεων, των εμπειριών, των αξιακών στοιχείων που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης με το ιστορικό, κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον, όπως και η σχέση των αξιών και των κανόνων με το μετασχηματισμό κάθε κοινωνίας. Επίσης, οι «μεσολαβήσεις» αφορούν στα όρια επιρροής της ατομικότητας στο σύνολο της κοινωνίας, στο βαθμό που εσωτερικεύονται αξίες, κανόνες και πεποιθήσεις, κατευθύνοντας, όμως, το άτομο σε αναστοχασμό και διαμόρφωση των περιεχομένων των κοινωνικών σχέσεων με τον ιστορικό πολιτισμό. Τέλος, αφορούν και στα όρια αυτονομίας της ατομικότητας στις δομές της κοινωνίας. Μελετώντας αυτές τις παραμέτρους είναι πιθανόν να υπάρξει ατομική δράση στο κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, σύνθετη η οποία καλλιεργείται από τα άτομα στην πορεία της ζωής ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες και τις εμπειρίες και έτσι καταδεικνύεται και ως διαδικασία μάθησης (Γκίβαλος, 2005:20). Η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία συντελείται με σκοπό τη μεταβίβαση στα νέα μέλη κοινωνικών αξιών, ιδεών και πολιτισμικής κληρονομιάς με την άτυπη συμφωνία των νέων μελών της αποδοχής τους και της υιοθέτησης των παρεχόμενων γνώσεων, εμπειριών και αξιακών προτύπων του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Μαυρουδή, 2014).

Η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία κοινωνικής ένταξης και εξατομίκευσης δεν αντιμετωπίζει την ατομικότητα ως αυτόνομη και ανεξάρτητη από ιστορικοκοινωνικούς παράγοντες. Δεν αντιμετωπίζεται αιτιοκρατικά ως απαγορευτική για την προσωπική δράση και τα περιθώρια του ατόμου και τόσο το ίδιο όσο και η κοινωνία νοούνται σε διαλεκτική αλληλεπίδραση (Mühlbauer, 1985:16). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, μέσα από την οποία τα άτομα γίνονται δέκτες μάθησης και γνώσης αλλά και εμπειριών, κανόνων, πεποιθήσεων και μέσω αυτών, ανάδειξης του «κοινωνικού ατόμου», του «πολίτη» (Γκίβαλος, 2005:21). Εντούτοις, ο όρος της κοινωνικοποίησης δεν αφορά το όλο, το σύνολο της κοινωνίας ως προς τις γνώσεις, γιατί κάθε άτομο κοινωνικοποιείται σε συγκεκριμένους θεσμικούς χώρους και δέχεται συγκεκριμένα μηνύματα, αφού εντάσσεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές και εξουσιαστικές σχέσεις.

Επίσης, οι δυνατότητες κάθε ατόμου, βιολογικές και κοινωνικές, είναι δυνατόν να δημιουργήσουν διαφοροποιήσεις ως προς τους τύπους κοινωνικοποίησης, κάτι που σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώνεται ότι είναι και το επιθυμητό από την άρχουσα τάξη (Γκίβαλος, 2005:21).

Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης συντελείται στο ιστορικό παρόν, το οποίο όμως κουβαλά παρελθόν και παραδόσεις που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά, θίγοντας το ζήτημα της ιστορικής συνέχειας μιας κοινωνίας. Μέσω της κοινωνικοποίησης διδάσκεται και κατανοείται το παρελθόν μέσω του παρόντος, στο οποίο διαμορφώνονται οι θεσμικές και αξιακές μορφές, ως δεσμεύσεις του μέλλοντος (Γκίβαλος, 2005:21). Ο αντικειμενισμός σε κοινωνιολογικά κριτήρια μπορεί να οδηγήσει την ερμηνεία της Ιστορίας σε μονοσήμαντες προσεγγίσεις. Τα αποτελέσματα της δράσης κοινωνικού χαρακτήρα θεωρούνται θεσμοί και σχέσεις. Οι θεσμοί είτε μεταβάλλονται, είτε μένουν σταθεροί εξηγούν την ιστορική εξελικτική διαδικασία. Οι μεταβολές σε θεσμούς αποτελούν και ερμηνευτικά κριτήρια και τα όρια των θεσμών εντοπίζονται μέσα από τις ιστορικές και κοινωνικές συγκρούσεις (Μπαμπούνης, Τουλιάτος, 2017:34).

Συναφής με την έννοια της κοινωνικοποίησης ως δια βίου διαδικασίας, είναι η ανακοινωνικοποίηση όπου ένα άτομο κοινωνικοποιημένο ενστερνίζεται νέες ιδέες και αλλάζει πρότυπα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και της πλαστικότητας της ανθρώπινης προσωπικότητας που έχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:21). Με τον όρο ανακοινωνικοποίηση νοείται η διαδικασία με την οποία ένα άτομο ενστερνίζεται νέες αντιλήψεις και στάσεις που μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με τις αρχικές επιρροές. Με τον όρο τριτογενής κοινωνικοποίηση υπονοούνται οι αναπροσαρμογές που υπόκειται το κοινωνικοποιούμενο άτομο για να ανταποκριθεί σε νέα δεδομένα ως συνέχεια των δυο άλλων φάσεων (Πυργιωτάκης, 1986:28).

## **ΠΟΛΙΤΙΚΗ**

Ο Lasswell, καθηγητής Δικαίου και Πολιτικής Επιστήμης, επεσήμανε πρώτος στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα την έλλειψη μεθόδων και νοημάτων για την επιστημονική σκέψη αναφορικά με την Πολιτική και υποστήριξε ότι έπρεπε η μελέτη να εστιάσει στην πολιτιστική και ψυχολογική βάση των πολιτικών φαινομένων (Τερλεξής,

1975:37). Όταν η πολιτική επιστήμη άρχισε να θέτει νέα ερωτήματα αναφορικά με την ευρύτερη όψη των ανθρώπινων σχέσεων σε κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο, οι θεσμοί και οι διαδικασίες μελετήθηκαν καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στους μηχανισμούς λήψης αποφάσεων και επηρεάζουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο οι πολίτες αξιολογούν τις αποφάσεις αυτές όσο και το πως εκδηλώνεται η πολιτική συμπεριφορά στη σχέση πολίτη-εξουσίας, στην εκάστοτε κυβέρνηση, στα διοικητικά μέσα, στην πολιτική έκφραση (Τερλεξής, 1975:39). Η μελέτη των πολιτικών στάσεων σε κοινωνικό και επιστημονικό επίπεδο συνίσταται στη δομή και λειτουργία του πολιτικού συστήματος που επηρεάζεται και από την αντίληψη των πολιτών για την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα, τις σχέσεις με την εξουσία και τις αξίες που κυριαρχούν στην πολιτική ζωή (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:31).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση ως διαδικασία προσαρμογής στο πολιτικό σύστημα προκύπτει όχι μόνο μέσω της επίσημης εκπαίδευσης αλλά και μέσω της συμμετοχής και της εμπειρίας. Μέρος της εμπειρίας καθορίζεται από την παιδική ηλικία ιδιαίτερα στο πλαίσιο της οικογένειας. Ωστόσο, αποτελεί μια διαδικασία συνεχή και αλληλεπιδραστική διαμορφούμενη ανάμεσα στο υποκείμενο και την κοινωνία (Warleigh, 2001:621).

Μια άποψη για την πολιτική θέτει ως μόνο κριτήριο των πολιτικών θεμάτων τις συνέπειες που φέρνουν στην προσωπική ζωή του ατόμου. Άλλη άποψη, θέτει ως κινητήρια δύναμη της πολιτικής την προσπάθεια εκλογίκευσης των δεδομένων κοινωνικών συνθηκών, με πρόβλημα την επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων με το ελάχιστο δυνατό κόστος. Ακόμα, υπάρχει και η φυσιοκρατική έννοια, που βασίζεται στην υιοθέτηση του δαρβινιστικού μοντέλου που έχει σαν θεμέλιο το δόγμα ότι κάθε πολιτικό πρόβλημα είναι θέμα εξουσίας και κάθε εξουσία βασίζεται στη χρήση βίας. Έτσι, η πολιτική ζωή είναι η συνέχιση του αγώνα για επιβίωση (Lenk, 1990:24).

Η θεώρηση των πολιτιστικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων που συνθέτουν την πολιτική δράση δεν είναι εύκολη υπόθεση και προϋποθέτει βαθιά γνώση της κοινωνικής ζωής και καθολική εξέταση των κοινωνικών φαινομένων με τα κατάλληλα μέσα. Ο τρόπος και η φύση της πολιτικής ζωής, η ψυχολογική προδιάθεση για πολιτική δράση και η προσωπική στάση του καθενός είναι



αποτέλεσμα της συνεχούς και δυναμικής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των πολιτικών προσανατολισμών, των πολιτικών δομών και των πολιτικών λειτουργιών του συστήματος. Άλλωστε, η ίδια η κοινωνία και οι όροι της βάσει του υπάρχοντος συστήματος αλλά και της φάσης του διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Οι πολιτικές ιδέες, οι προσανατολισμοί, οι νοοτροπίες και πεποιθήσεις που επηρεάζουν τη στάση του ατόμου είναι μέρος των κοινωνικών προσανατολισμών που καθορίζουν και τους πολιτικούς προσανατολισμούς (Τερλεξής, 1975:41). Επίσης, οι αντιλήψεις, οι ιδέες και οι απόψεις που καθορίζουν το γενικό πλαίσιο των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά και με τη φύση συνδέονται και με την πολιτική συμπεριφορά, καθώς όταν η σχέση του ανθρώπου με τους συνανθρώπους χαρακτηρίζεται από αδιαφορία, ατομικότητα ή ηττοπάθεια, τότε ανάλογη θα είναι και η σχέση με την κοινωνία και την πολιτική εξουσία. Κατά τον ίδιο τρόπο, όταν ο γενικός πολιτιστικός προσανατολισμός μιας κοινωνίας βασίζεται στην εμπιστοσύνη, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, αντικατοπτρίζεται και στον πολιτικό προσανατολισμό (Τερλεξής, 1975:43).

Η πολιτική κουλτούρα εμπεριέχει και το σύνολο των πολιτικών συμπεριφορών δημιουργώντας ένα ευρύ φάσμα εννοιών καθώς οι πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις σε μια δεδομένη κοινωνική φάση είναι αποτέλεσμα ενός πολύπλοκου πλέγματος με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συγκυρίες να διαδραματίζουν τις συνθήκες, όπως και η συγκεκριμενοποίηση των στάσεων σε συμπεριφορές. Επίσης, τα γνωστικά και αξιολογικά στοιχεία συνδιαμορφώνουν την ιστορική εμπειρία και κοινωνική πραγματικότητα που ταυτόχρονα μπορεί να την μεταβάλει δυναμικά, συνοψίζοντας στον δυναμικό χαρακτήρα της πολιτικής κουλτούρας με την αλληλεξάρτηση με το πολιτικό σύστημα αλλά και την αυτονομία του (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:39). Η πολιτική κουλτούρα δεν διαμορφώνεται μόνο από αμιγώς πολιτικές επιδράσεις αλλά και από τις γενικότερες κοινωνικές και ιστορικές. Θεωρείται παράγωγο του παρελθόντος αλλά και μερική αντανάκλαση της πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και παραγωγός του μέλλοντος με δική της δυναμική στο μέτρο της σχετικής αυτονομίας (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:36). Οι δομές της κοινωνίας δεν καθορίζονται αποκλειστικά από τα πολιτισμικά φαινόμενα, αλλά ούτε τα κοινωνικά και πολιτικά στοιχεία ενεργούν αυτοματοποιημένα στη διαμόρφωση

των πολιτισμικών στοιχείων γιατί η ιστορική εξέλιξη συντελείται με «διάρκειες» και μάλιστα με διαφορετικό μέγεθος (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:37).

Η σημασία για τον πολιτικό προσανατολισμό δεν είναι μόνο σύγχρονη προσπάθεια. Ερευνητές όπως οι Montesquieu, Tocqueville και Bagehat αλλά και Έλληνες κλασικοί, όπως ο Πλάτωνας προσπάθησαν να προσδιορίσουν τη σημασία των πολιτικών πραγμάτων σαν ιμπρεσιονιστικές μελέτες. Η νέα προσπάθεια έγκειται στον τρόπο που αξιολογείται η πολιτική κουλτούρα απομονώνοντας τον πολιτικό προσανατολισμό και με λιγότερη σημασία στους τυπικούς θεσμούς και έμφαση στις άτυπες πολιτικές σχέσεις. Κάθε πολιτικό σύστημα λειτουργεί σε ορισμένο πολιτιστικό πλαίσιο, σε περιβάλλον που αποτελείται από περισσότερα τους ενός συστήματα πολιτικών προσανατολισμών σε ένα αρμονικό σύνολο σχέσεων που εφοδιάζει το άτομο με στοιχεία πολιτικής δράσης (Τερλεξής, 1975:46).

Οι άνθρωποι σχηματίζουν εικόνα για τον τρόπο που λειτουργεί το πολιτικό σύστημα βάσει του υποκειμενικού προσανατολισμού που στηρίζεται στον προσανατολισμό της νόησης, ανάλογα με τις γνώσεις και την αντίληψή του, στον προσανατολισμό των συναισθημάτων, στηριγμένα στην ταυτότητα και τη στάση απέναντι σε ιδέες και διαδικασίες και στον προσανατολισμό της κρίσης που διαμορφώνεται από αξίες και εμπειρίες (Τερλεξής, 1975:77). Στην περίπτωση που το άτομο διακατέχεται από αρνητική στάση και αισθήματα απέναντι στο πολιτικό σύστημα, τότε δεν γίνεται και η δράση του να συνάδει με υποστήριξη και καλοπροαίρετη στάση. Το άτομο αυτό ενδέχεται να μην εκτιμά και αξίες δημοκρατίας και να τείνει σε ιδέες φασιστικές ή να μην εκτιμά και σέβεται το κοινωνικό-πολιτικό σύστημα (Τερλεξής, 1975:78).

Η συμπεριφορά του πολιτικού ανθρώπου είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο προσανατολίζεται προς τα διάφορα πολιτικά αντικείμενα και πρέπει να αξιολογηθούν βάσει του συνόλου του πολιτικού συστήματος, όπως του επιπέδου των γνώσεων, των συναισθημάτων και των αξιών, της διαδικασίας των πολιτικών εισροών του συστήματος, δηλαδή τις οργανώσεις, τους θεσμούς, τους μηχανισμούς και το σώμα εκείνο που διαμορφώνει την πολιτική κουλτούρα και της διαδικασίας των πολιτικών εκροών, δηλαδή των πληροφοριών εκείνων που αφορούν τη δημόσια διοίκηση, την εκτελεστική εξουσία κ.λπ. Επίσης, η πολιτική αυτοπαράσταση του

ατόμου, διαδραματίζει το ρόλο της, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του το άτομο ως οντότητα και φορέα διάφορων ρόλων μέσα στο πολιτικό και κοινωνικό σύστημα (Τερλεξής, 1975:84).

Οι γνώσεις, η εμπειρία, τα αισθήματα αποκρυσταλλώνονται σε γενικές αρχές που παίρνουν τη μορφή συγκεκριμένων υπαγορεύσεων και ωθούν τα άτομα σε κοινωνική δράση. Αυτές οι καθοδηγήσεις και τα κίνητρα για δράση ονομάζονται αξίες και αποτελούν τον πυρήνα της κουλτούρας. Οι αξίες γίνονται και αντιληπτές στην αντίθεσή τους, στο όριο του ηθικού και του ανήθικου, του καλού και του κακού, αλλά και στην ιεράρχησή τους, δηλαδή στην αξιολόγηση που κάνουμε και στο τι αξία δίνουμε σε κάθε πράξη και κατάσταση (Τερλεξής, 1975:132).

Οι πολιτικές αξίες σχετίζονται με τα «πολιτικά αντικείμενα» με άμεσο τρόπο και ως τέτοιες νοούνται οι έννοιες της δημοκρατίας, του πατριωτισμού, του κράτους δικαίου, της ισότητας, του εθνικισμού κ.λπ. και σχετίζονται με τη μορφή εξουσίας, δηλαδή με τα μέσα, τις μεθόδους, την κατανομή εξουσίας και τις αξίες που διαπνέουν την κοινωνία και το σκοπό αυτής, σε αξίες ισότητας, ελευθερίας, δικαιοσύνης (Τερλεξής, 1975:146). Νομιμοποιημένη εξουσία είναι η ιδιότητα εκείνη που ταυτίζει την εξουσία με την εικόνα της, είναι αποδεκτή από τα περισσότερα μέλη είτε γιατί συμφωνούν λόγω θέσης είτε γιατί έχουν μάθει να εναρμονίζονται με αυτήν και παρουσιάζεται ως ηθική και αναγκαία, πρόκειται για τη διαδικασία δηλαδή της «συνειδητοποίησης της λογικοποίησης της εξουσίας» (Τερλεξής, 1975:148). Η τάση της ανθρώπινης φύσης να συμβιβάζει το ατομικό συμφέρον με την κυρίαρχη δύναμη επιβεβαιώνει την εναρμόνιση με την εξουσία, η οποία διαθέτει άλλωστε και τα μέσα μέσω των θεσμών να ωθεί προς αυτήν την τάση. Αναπτύσσει, λοιπόν ο άνθρωπος αυθόρμητα μια ικανότητα να προσαρμόζει τις προσωπικές του επιθυμίες με τις δυνατότητες που του προσφέρει το περιβάλλον του, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι σε θέση να διεκδικήσει και να ανατρέψει εξαναγκασμούς και επιβολές. Βέβαια, η ιδέα της νομιμοποιημένης εξουσίας εξηγεί το βασικό σκοπό που είναι η ομαλή λειτουργία του πολιτικού συστήματος (Τερλεξής, 1975:150). Η ιστορία της συνταγματικής κατοχύρωσης υποδηλώνει την ανθρώπινη αγωνία να ελέγξει και να δικαιολογήσει την εξουσία και αποβλέπει στον καθορισμό των οργάνων και των μηχανισμών και στον προσδιορισμό των σκοπών της πολιτικής. Κάποιοι από τους σκοπούς των δυτικών χωρών είναι η άμυνα και προστασία της χώρας από

εξωτερικούς παράγοντες, το δικαίωμα στην ιδιοκτησία, η κατοχύρωση της ελευθερίας και των δικαιωμάτων κ.λπ. και ανάλογα με τον τρόπο που οι δομές και οι λειτουργίες σχετίζονται με τη θέσπιση και την εφαρμογή των κανόνων και καθορίζονται οι κοινωνικές σχέσεις, ορίζεται και το πολίτευμα (Τερλεξής, 1975:154).

## **ΠΟΛΙΤΙΚΟΙ ΘΕΣΜΟΙ**

Η έννοια της δύναμης και της ισχύος είναι θεμελιώδης για τις κοινωνικές επιστήμες καθώς συνδέεται με ζητήματα επιβολής, πίεσης και συμμόρφωσης, όπως και η έννοια εξουσίας είναι βασική για τους σκοπούς των πολιτικών θεσμών σε σχέση με τη ζωτικότητα των μηχανισμών δύναμης και εξουσίας και κατανομής και άσκησης εξουσίας σε μια κοινωνία. Ως δύναμη ορίζεται η ικανότητα αποτελεσματικού καθορισμού της συμπεριφοράς των άλλων, ενώ εξουσία η νόμιμη άσκηση της δύναμης (Τσαούσης, 1987:470).

Οι θεσμοί, ως κανονιστικά πρότυπα, ρυθμίζουν με τους κανόνες τη συμπεριφορά και τις σχέσεις στο χώρο και το χρόνο. Συνεπώς, νοούνται ως μηχανισμοί παραγωγής, κατανομής και άσκησης της εξουσίας. Η λειτουργία των πολιτικών θεσμών που σχετίζεται με τη μετατροπή της δύναμης σε εξουσία, την κατανομή και άσκηση της εξουσίας, παίρνει τη μορφή της επιδίωξης ή και της εκτέλεσης συγκεκριμένου έργου και αφορά και σχέση έξω από την τυπική δικαιοδοσία τους. Τα επίπεδα εξουσίας των πολιτικών θεσμών είναι αφενός το εσωτερικό με την εκπλήρωση του σκοπού και αφετέρου το εξωτερικό που σχετίζεται και με άλλους και αφορά την εκπλήρωση του σκοπού του θεσμού. Άλλωστε, η εξουσία δεν αποτελεί μόνο αυτοσκοπό αλλά ασκείται για να ικανοποιηθούν και άλλοι σκοποί (Τσαούσης, 1987:473).

Η νομιμοποίηση και η πειθαρχία συντελούν ως μηχανισμοί στην αποτελεσματικότητα της εξουσίας καθώς εξασφαλίζουν τη συμμόρφωση προς την προσταγή. Οι μηχανισμοί αυτοί συνδέονται στενά με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, καθώς συντελούν στην εσωτερίκευση των κανόνων. Επίσης, άλλος μηχανισμός είναι ο καταναγκασμός, που επιτυγχάνεται με τον κοινωνικό έλεγχο, την απειλή ή την επιβράβευση. Όλοι οι θεσμοί είναι ενισχυμένοι με συστήματα κοινωνικού ελέγχου, με τους πολιτικούς θεσμούς να διαφέρουν ως θεσμοί παραγωγής και εφαρμογής συστημάτων κοινωνικού ελέγχου που ασκείται έξω από τα

συγκεκριμένα όρια του θεσμού. Στις σύγχρονες κοινωνίες οι πολιτικοί θεσμοί είναι πολλαπλοί και εξειδικευμένοι αλλά με μια τυπική υπόσταση στην ύπαρξη και λειτουργία τους που διακρίνεται από αυστηρές διατάξεις. Οι άτυποι θεσμοί είναι κοινωνικά αναγνωρισμένοι αλλά δεν περιορίζονται σε συγκεκριμένους τύπους (Τσαούσης, 1987:474).

## **ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Η ύπαρξη κράτους, η εξειδίκευση των πολιτικών θεσμών και η τυπική τους υπόσταση είναι στοιχεία που σχετίζονται με την πολιτική κοινωνιολογία, την πολιτική επιστήμη και την εθνολογία γιατί συνδέονται με τη διατύπωση του πολιτικού φαινομένου, της κοινωνικής δράσης, συμπεριφοράς και του πολιτικού πολιτισμού ευρύτερα. Από μια άποψη το πολιτικό φαινόμενο παρατηρείται στις κοινωνίες που διαθέτουν κρατική οργάνωση και πολιτικούς θεσμούς ενώ η άλλη όψη είναι ότι το πολιτικό φαινόμενο είναι καθολικό και όλες οι κοινωνίες διαθέτουν πολιτικούς θεσμούς και φορείς. Σύμφωνα με τον Γκάμπριελ Άλμοντ το πολιτικό σύστημα εμφανίζεται σε όλες τις κοινωνίες στις οποίες εκπληρώνονται η ενσωμάτωση και η προσαρμογή ως λειτουργίες και αποτελεί τη νόμιμη οδό για διατήρηση της τάξης. Κάθε πολιτικό σύστημα συνοψίζει ως χαρακτηριστικά την πολιτική δομή, την εκπλήρωση ίδιων λειτουργιών, είναι πολυλειτουργικά και πολιτιστικά μεικτά, με παραδοσιακές και εκλογικευμένες όψεις (Τσαούσης, 1987:480).

Η κοινωνιολογική άποψη θεωρεί την πολιτική ως κοινωνική δραστηριότητα που επηρεάζει ή αλλάζει την κοινωνία και σε γενικές γραμμές προσανατολίζεται στους δεδομένους συσχετισμούς εξουσίας και όχι μόνο στη δραστηριότητα του κράτους (Lenk, 1990:27). Η κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα στρέφεται πάντοτε προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και προσανατολίζεται σε συγκεκριμένες απόψεις ανώτερες από καθημερινές εμπειρίες και παραστάσεις γιατί επιδιώκεται η μεταβολή, έστω και αν αυτό γίνεται για χάρη της σταθερότητας. Άλλωστε η αλλαγή και η διατήρηση μπορούν να θεωρηθούν συμπληρωματικές μορφές στόχων της πολιτικής δραστηριότητας (Lenk, 1990:28).

## ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο κυριότερος πολιτικός θεσμός είναι το κράτος, με άλλους θεσμούς ενταγμένους είτε ως άμεσα είτε ως έμμεσα όργανα. Κατά τον Weber το κράτος είναι ο θεσμός εκείνος που κατέχει το μονοπώλιο της νόμιμης χρήσης της φυσικής βίας σε μια εδαφική περιοχή, μπορεί να νομοθετεί και έτσι να θεσπίζει κανόνες που οριοθετούν την εξουσία και δημιουργούν σύστημα κοινωνικού ελέγχου. Ως εθνικό κράτος ορίζεται ο τύπος της πολιτικής έκφρασης της αυτοτέλειας ενός ομοιογενούς συνόλου αναγνωρισμένου και με αυτοδιάθεση. Κοινωνιολογικά μπορεί να οριστεί ως μια κοινωνία που προσδοκά να είναι κράτος με εδαφική σύμπτωση έθνους και κράτους. Η κίνηση για την ταύτιση έθνους και κράτους με τη δημιουργία εθνικών κρατών σημειώθηκε στην πολιτική ιστορία του 19<sup>ου</sup> και 20<sup>ου</sup> αιώνα και η γεωγραφική και εννοιολογική ταύτιση κράτους και έθνους πραγματοποιήθηκε με τη μεταβίβαση της εξουσίας από τον ηγεμόνα στο λαό (Τσαούσης, 1987:483). Η πολιτική εξουσία είναι η κατάσταση στην οποία οι εξουσιαζόμενοι έχουν αποδεχθεί στη συνείδησή τους την εξουσία και έτσι όταν η εξουσία λάβει αυτονόητο χαρακτήρα τότε οι εξουσιαστικές σχέσεις έχουν μεταβληθεί σε πολιτικές. Παράλληλα η πολιτική εξουσία συνεπάγεται και περιορισμό της εξουσίας με τους φορείς της εξουσίας να προσπαθούν να τιθασεύσουν την επεκτατικότητα της εξουσίας. Αυτό συμβαίνει όταν οι προσδοκίες των εξουσιαζομένων για τον ρόλο τους σταθεροποιούνται για να είναι και προβλέψιμη η συμπεριφορά τους και να αποκρυσταλλώνονται οι εξουσιαστικές σχέσεις σε πολιτικές (Lenk, 1990:47).

Το κράτος δεν υφίσταται μέσα από την κυρίαρχη βούληση αλλά αυτό που προέρχεται από τον υλικό τρόπο ζωής έχει τη μορφή μιας κυρίαρχης βούλησης. Ο αγώνας του απομονωμένου ατόμου ενάντια στις άρχουσες σχέσεις προέρχεται από αυθαιρεσία και υπόκειται στους ίδιους όρους με την εξουσία (Μαρξ, 1989:39). Το καπιταλιστικό κράτος οφείλει να εκπροσωπεί το μακροπρόθεσμο συμφέρον της αστικής τάξης. Η πολιτική του κράτους εδραιώνεται προς όφελος της εξουσίας. Θεωρείται ως μια σχέση υλικής συμπύκνωσης με τους μηχανισμούς και η κρατική εξουσία είναι αυτή ορισμένων τάξεων και μερίδων στα συμφέροντα των οποίων ανταποκρίνεται το κράτος (Πουλαντζάς, 1990:37).

Η κοινωνιολογία γεννήθηκε ως επιστήμη λόγω της αντιδιαστολής της έννοιας της κοινωνίας με την έννοια του κράτους, με την κοινωνία να εκφράζει μια φυσική πραγματικότητα του ανθρώπου σε συλλογική διάσταση και το κράτος να αντιπροσωπεύει μια πραγματικότητα που κατασκεύασε ο ίδιος ο άνθρωπος. Για την ανερχόμενη αστική τάξη, το φεουδαρχικό κράτος αντιμετωπιζόταν με δυσπιστία, καθώς για αυτήν το κράτος ήταν ένα όργανο που δεν αντέβαινε τους νόμους της φύσης γιατί αλλιώς συνέβαιναν αυθαιρεσίες και ο άνθρωπος θα έρεπε να αγωνιστεί για την φυσική τάξη πραγμάτων. Από την άλλη πλευρά οι αστοί για να εδραιώσουν την ισχύ τους έπρεπε να εξασφαλίσουν και τη νομιμοποίησή τους, καθιστώντας την κοινωνική στατική και κοινωνική δυναμική καταστάσεις ιδεολογικές και πολιτικές. Η κοινωνική στατική αναφέρεται στην κατάσταση ηρεμίας, τάξης και ομαλότητας, ενώ στην κοινωνική δυναμική ενσωματώνονται η ιδέα της κοινωνικής προόδου (Τσαούσης, 1987:489). Η στατική θεώρηση οδήγησε στην αναζήτηση σταθερών μορφών με τη δομή και τη λειτουργία να καθιστούν την κοινωνιολογία ως τεχνοκρατικό εργαλείο, στην ανταγωνιστική σχέση κοινωνίας-κράτους και την ένταξη του κράτους μέσα στην κοινωνία με ανάγκη την ισορροπία του συστήματος (Τσαούσης, 1987:491).

## **Η ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

Οι εσωτερικές σχέσεις και οι λειτουργίες που διέπουν το θεσμό της οικογένειας σχετίζονται με τον τρόπο διαμόρφωσης της πολιτικής ταυτότητας και δράσης στο κοινωνικό στερέωμα. Μια πρώτη κατηγορία προϋποθέσεων μπορεί να θεωρηθεί η σχέση των γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα με τους κομματικούς φορείς και το γενικότερο πεδίο πολιτικοποίησης και πολιτικού ενδιαφέροντος.

Ιδιαίτερο ρόλο στη συγκρότηση της πολιτικοποίησης μέσω της οικογένειας διαδραματίζει η προτίμηση των γονέων σε πολιτικό κόμμα ή και η ένταξη σε κομματικούς φορείς, όχι εργαλειακού τύπου ή ωφελμιστικής τάσης αλλά πίστη σε ιδεολογικο-πολιτικές αρχές. Τότε διαμορφώνεται ένα πεδίο συζήτησης και καλλιέργειας ιδεών αναφορικά με το πολιτικό γίνεσθαι. Σε αντίθετη περίπτωση, απάθειας και αδιαφορίας για τα κοινωνικο-πολιτικά δρώμενα από το οικογενειακό περιβάλλον, δημιουργείται κλίμα σύγχυσης και αδυναμία ενεργοποίησης της πολιτικής σκέψης, με μειωμένο ενδιαφέρον και τάση «αποπολιτικοποίησης». Η

απάθεια ενδέχεται να εκδηλωθεί είτε λόγω αίσθησης αδυναμίας ανατροπής αδικιών που υφίστανται τα άτομα είτε λόγω «πολιτικού κυνισμού» για τις πολιτικές δομές. Το παιδί, έτσι, μπορεί να οδηγηθεί είτε στην υποταγή είτε στον κυνισμό σε διάφορες όψεις στη ζωή του. Σήμερα, πρέπει να σημειωθεί, ότι έχει μειωθεί σε σημαντικό βαθμό η κληρονομική ψήφος και πολιτική στάση και αυξάνεται το ποσοστό εκείνων που δρουν και σκέφτονται κριτικά ή και σκεπτικιστικά (Γκίβαλος, 2005:47).

Σε κάθε περίπτωση, η άγνοια της πολιτικής ταυτότητας των γονέων, η απουσία πολιτικών και κοινωνικών συζητήσεων αλλά και η έλλειψη πολιτικών υποδειγμάτων, δημιουργούν ένα κενό στη διαμόρφωση της κομματικής ταυτότητας που είτε θα καλυφθεί από άλλους φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης είτε θα καταλήξει σε χαλαρή σχέση με τον πολιτικό και κοινωνικό βίο και αυτό θα χαρακτηρίζει τον μετέπειτα βίο του (Γκίβαλος, 2005:48).

Οι εξουσιαστικές σχέσεις και ο τρόπος επικοινωνίας που διαμορφώνονται μέσα στην οικογένεια έχουν το ρόλο τους στην πολιτική κοινωνικοποίηση και την απόκτηση πολιτικής ταυτότητας. Οι σχέσεις εξουσίας που οικοδομούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως και στο σχολικό, τροφοδοτούν το παιδί με ένα είδος κοινωνιολογικού «υποδείγματος», το οποίο δρα έστω και έμμεσα, ως βάση προτύπων στις σχέσεις εξουσίας που θα αντιμετωπίσει αργότερα στη ζωή του σε επαφή με τους φορείς εξουσίας και το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Το να γίνουν αποδεκτές οι σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται στην οικογένεια αποτελεί ένα είδος πολιτικής «προδιάθεσης» που οδηγεί στην ομαλή θεσμική ενσωμάτωση του ατόμου στο σύστημα των εξουσιαστικών δομών (Γκίβαλος, 2005:48).

Ο ρόλος του πατέρα ως προσωπικότητα, οι σχέσεις του πατέρα και της μητέρας μεταξύ τους, η θέση του παιδιού στην οικογένεια και την ιεραρχία της, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες όχι μόνο για τον χαρακτήρα του παιδιού, αλλά και για τη σχέση του με την πολιτική, όσο και για την ίδια τη δημοκρατική ή όχι συμπεριφορά του στην κοινωνία. Όταν οι οικογενειακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από στοιχεία όπως η εκτίμηση, ο αλληλοσεβασμός και η ελευθερία έκφρασης της προσωπικότητας, δημιουργούνται αισθήματα υπευθυνότητας στο παιδί και αυτοπεποίθησης. Συμμετέχει στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων έστω και για απλά πράγματα, ίσως και με μικρό ποσοστό ευθύνης, και έτσι ενισχύει έναν τύπο πολιτικής



αυτοπεποίθησης ο οποίος είναι πιθανό να οδηγήσει μελλοντικά σε ενεργητικότητα όσον αφορά την κοινωνία. Σε περίπτωση διαφοροποίησης πολιτικών πεποιθήσεων από τους γονείς η αλλαγή θα γίνει ομαλά με κριτήρια ορθολογικά. Αντιθέτως, εάν κυριαρχούν καταπιεστικές συνθήκες στην οικογένεια ή παρατηρούνται μορφές αυταρχισμού, όπως στα παραδοσιακά πρότυπα οικογένειας, το παιδί είναι πιθανό να γίνει παθητικός δέκτης τόσο των οικογενειακών μορφών εξουσίας όσο και των κοινωνικών, και να εξελιχθεί σε παθητικό μοτίβο πολίτη που δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και δράση και υιοθετεί ακραίες πολιτικές απόψεις που στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζουν την ψυχική και συναισθηματική ρήξη με την οικογένεια και την απογοήτευσή του (Γκίβαλος, 2005:49).

Επίσης, ιδιαίτερη σημασία για την πολιτική κοινωνικοποίηση του παιδιού έχει η σχέση ισοτιμίας μεταξύ των γονέων. Το παιδί είθισται να συνδέεται περισσότερο ψυχικά και συναισθηματικά με τη μητέρα, ενώ ο πατέρας αποτελεί τον σύνδεσμο με τον κοινωνικό κόσμο, εν τούτοις κάθε γονέας συνιστά ένα ανεπανάληπτο πρότυπο και εκφράζει διαφορετικούς τύπους εξουσίας απέναντι στο παιδί. Η ισορροπία ανάμεσα στους δυο αυτούς φορείς εξουσίας, η σχέση συνεννόησης και συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν την οικογένεια δεν είναι μόνο οι βασικές προϋποθέσεις για την ψυχική ισορροπία του παιδιού αλλά και συγκρότηση ενός προτύπου κοινωνικών σχέσεων, με χαρακτηριστικά όπως η αξιοπρέπεια, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη. Το πολιτικό πρότυπο του παιδιού δεν συμπίπτει με ένα αυταρχικό εξουσιαστικό μοτίβο με κυριαρχία της ισχύος και της εξουσίας, αλλά με μια πολιτική διαδικασία στην οποία επικρατεί η κριτική σκέψη και η δικαιοσύνη. Αντίθετα, η ανισότητα στις γονικές σχέσεις διαμορφώνει κλίμα αποδοχής ή και επιδίωξης της ανισότητας, το οποίο είναι συγγενές με αισθήματα εχθρότητας, κινήσεις ρατσισμού σχετικά με το φύλο, το γένος, το χρώμα του δέρματος, την εθνικότητα, τη θρησκεία, ιδεολογικές και κομματικές αντιλήψεις (Γκίβαλος, 2005:50).

Η ψυχοκοινωνική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά προσδιορίζει και το χαρακτήρα της σύγχρονης οικογένειας μέσα στην κοινωνία και επηρεάζεται από το συναισθηματικό τόνο της σχέσης και το βαθμό επιρροής, ελέγχου, κατεύθυνσης από τους γονείς (Πυργιωτάκης, 1986:56). Όταν η σχέση χαρακτηρίζεται από στοργική διάθεση, αποδοχή του παιδιού αλλά και καθορισμό των ορίων της συμπεριφοράς, τότε καλλιεργείται κλίμα υπερ-προστασίας

γιατί οι υπερπροστατευτικοί γονείς παρέχουν αγάπη αλλά ταυτόχρονα και έλεγχο κάθε συμπεριφοράς. Οι δημοκρατικοί γονείς συνδυάζουν την αγάπη και την ελευθερία, μπορούν να τα οδηγήσουν στην αυτάρκεια και αυτονομία δίνοντας δημοκρατικές αρχές με ενθάρρυνση και διάλογο. Οι αυταρχικοί γονείς απορρίπτουν το παιδί και διακρίνονται από ψυχρότητα και αυταρχισμό προκαλούν στο παιδί απογοήτευση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους ή επιθετικότητα αλλά και δυνατές μεταπτώσεις. Οι φλεγματικοί γονείς απορρίπτουν τα παιδιά τους και ταυτόχρονα τους στερούν και τη δυνατότητα αυτονομίας οδηγούν τα παιδιά τους στο να είναι απαθή και αδιάφορα. Είναι σαφές ότι η ψυχοκοινωνική σχέση στην οικογένεια είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, το οποίο είναι μέλος της κοινωνίας και αυτά τα βιώματα θα εκδηλώσει και αργότερα στην κοινωνική και πολιτική του δράση (Πυργιωτάκης, 1986:58).

Μπορούν να διακριθούν τρεις κατηγορίες ατόμων ανάλογα με το αίσθημα της υπευθυνότητας και της αυτοπεποίθησης που καλλιεργείται στην οικογένεια για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και μπορεί να γίνει αναγωγή και με τη μορφή του πολίτη που θα διαμορφωθεί στο μέλλον. Μια κατηγορία αφορά τους συμμετέχοντες που συμμετέχουν ενεργά και ανάλογη πορεία ακολουθούν και στην κοινωνική ενήλικη ζωή. Μια δεύτερη κατηγορία αφορά τους «επαναστάτες», τα πρόσωπα που ζουν σε καταπιεστικό περιβάλλον και τελικά επαναστατούν και ενδέχεται να ακολουθήσουν ακραίες απόψεις ή να γίνουν πολιτικά απαθή άτομα. Η τρίτη κατηγορία αφορά τα άτομα τα οποία δέχονται αυστηρό έλεγχο, υπερβολικές φροντίδες και ως υποταγμένοι θεωρούν φυσική αυτήν την ανατροφή και δικαιολογημένη και χαρακτηρίζονται αργότερα ως ανεύθυνα άτομα (Τερλεξής, 1975:102).

Η διαδικασία της πολιτικοποίησης θεωρείται σύνθετη και έτσι είναι αναγκαίο να αναλυθεί και να αντιμετωπιστεί ως εξελισσόμενη που περιλαμβάνει φάσεις συσχέτισης προδιαθέσεων της πολιτικής ταυτότητας και επιρροών από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Οι θεσμοί κάθε κοινωνίας αντικατοπτρίζουν την πολιτική κουλτούρα της ως αξίες, αρχές και κανόνες. Οι θεσμοί αυτοί ασκούν έμμεσα ή άμεσα επιρροές στο άτομο τόσο στα πρώτα χρόνια της ζωής του αλλά και στην πορεία και μάλιστα όποια αναφορά και αξιολόγηση του θεσμικού πλαισίου σε όποια φάση της ζωής συγκρίνεται με το πρωταρχικό πλαίσιο που διαμορφώθηκε στο οικογενειακό

περιβάλλον (Γκίβαλος, 2005:43). Η πολιτική αντίληψη της πραγματικότητας υπάρχει ανεξάρτητα από το ενδιαφέρον για την πολιτική, καθώς δεν ταυτίζεται η έννοια της πολιτικής κοινωνικοποίησης με αυτήν της πολιτικοποίησης. Πολιτική κοινωνικοποίηση δέχονται όλα τα άτομα ανεξάρτητα από το αν είναι πολιτικοποιημένα ή όχι (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:31).

Η οικογένεια αποτελεί την «ομάδα αναφοράς» (reference group), ο χώρος εκείνος που μεγαλώνει ένα παιδί και θεωρείται υπόδειγμα για να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να προσδιορίσει τη θέση του στην κοινωνία. Έτσι, η προεγγραφή εντυπώσεων για την πολιτική, τις σχέσεις εξουσίας, τα κοινωνικά γεγονότα αποτελεί σταθερό εφόδιο για τη μετάβαση του παιδιού στις μακροδομές του κοινωνικο-οικονομικού οικοδομήματος. Στις σύγχρονες κοινωνίες είναι διαμορφωμένο ένα πολλαπλό σύστημα θεσμών πολιτικής κοινωνικοποίησης με διάφορους θεσμούς, οι οποίοι ενδεχομένως δεν εκπέμπουν άμεσα πολιτικά μηνύματα, ωστόσο διαμορφώνουν ένα πλαίσιο πολιτικής κουλτούρας. Σε περιπτώσεις εύρους επιρροών, σχετικοποιείται αυτή της οικογένειας, ενώ σε περιπτώσεις φτώχης δράσης θεσμών, η επιρροή της οικογένειας καθίσταται ισχυρή (Γκίβαλος, 2005:44).

Η δομή και οι λειτουργίες της οικογένειας είναι άμεσα συνδεδεμένες με την οργάνωση και λειτουργία του κοινωνικού συστήματος σε συγκεκριμένη φάση της ιστορικής εξέλιξης και για αυτό δεν γίνεται να μελετηθεί η κοινωνικοποιητική λειτουργία ανεξάρτητα από το θεσμό στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης. Η οικογένεια στο προβιομηχανικό στάδιο αποτελούσε και αδιάσπαστη ενότητα με την παραγωγή, ενώ στη σημερινή κοινωνία η οικογένεια αποτελεί κοινότητα συνύπαρξης, κοινωνικοποίησης, ελεύθερου χρόνου και κατανάλωσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:89). Στην παραδοσιακή κοινωνία το άτομο στο πλαίσιο της οικογένειας δεν ικανοποιεί δικές του ανάγκες αλλά δρα για την επιβίωση και συντελείται η «φυσική κοινωνικοποίηση» με το παιδί να αποτελεί φθηνή εργατική δύναμη και συνέχεια της λειτουργίας της οικογενειακής μονάδας (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:90). Κατά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα η διαπαιδαγώγηση του παιδιού άρχισε να αποκτά ιδιαίτερη σημασία με παραδοσιακές πολιτισμικές αντιλήψεις να αμφισβητούνται και το διαφωτισμό να προασπίζεται την ατομικότητα του κοινωνικού υποκειμένου και την αγωγή να κοινωνικοποιεί το παιδί δίνοντας νέες προοπτικές (Νόβα –Καλτσούνη, 2005:93). Ο καπιταλιστικός τρόπος διαχώρισε την οικογενειακή μονάδα από την

εργατική σε αστικό πλαίσιο και η αναπαραγωγή και η κοινωνικοποίηση απέκτησαν άλλη διάσταση με το παιδί να γίνεται το επίκεντρο και να ανακαλύπτεται η παιδικότητα ως ηλικιακή φάση (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:94).

Οι σχέσεις «πολιτικής συγγένειας» που αναπτύσσονται μεταξύ γονιών και παιδιών είναι αυτές που ορίζουν την επιρροή της οικογένειας στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης των ατόμων. Το μέγεθος της πολιτικής συγγένειας σχετίζεται με το χάσμα των γενεών στην περίοδο της εφηβείας, αν και η ρήξη ως εικόνα του χάσματος των γενεών ενδέχεται να αποτελεί αντανάκλαση της ψυχολογικής –συναισθηματικής πίεσης σε ένα περιβάλλον αυταρχικό και αυστηρό. Τότε, η κρίση στο οικογενειακό οικοδόμημα δεν συνεπάγεται αυτόματα αλλαγή των πολιτικών και ιδεολογικών αξιών, αλλά μια στάση αντίδρασης που εκφράζεται πολιτικά. Ενδεχόμενη αποτελεί η πιθανότητα ρήξης και διακοπής των σχέσεων της πολιτικής συγγένειας λόγω πρόωμης πολιτικοποίησης του ατόμου. Και σε αυτήν την περίπτωση, βέβαια, είναι ασθενής η θεμελίωση πολιτικών θέσεων γιατί δεν προκύπτει από ζυμώσεις και μετασχηματισμούς αλλά διαμορφώνεται από εξωτερικούς παράγοντες, είτε ψυχολογικούς είτε έντονες ιδεολογικές επιρροές. σύγχρονες έρευνες αποδομούν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις αναφορικά με το χάσμα των γενεών, καθώς γεννιούνται αντιθέσεις που δείχνουν να αφομοιώνονται μέσα στις κοινωνικές ανακατατάξεις αποδυναμώνοντας τις παραδοσιακές σταθερές (Γκίβαλος, 2005:45).

## **ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΡΕΥΝΩΝ**

Οι ανατροπές στις κομματικές θέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών διαπιστώνεται και σε έρευνα της Μ. Παντελίδου-Μαλούτα, στην οποία διαπιστώνεται ότι το 43,7% των εφήβων δηλώνει ότι δεν θεωρεί φυσικό να στηρίζει κανείς το ίδιο κόμμα με τους γονείς του, γιατί είναι διαφορετικοί άνθρωποι και το 30,1% υποστηρίζει το ίδιο κόμμα με αυτούς. Δεν είναι, όμως, εύκολος ο εντοπισμός του «σημείου τομής» στην εφηβεία. Οι αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες συντελούνται ραγδαία, ακόμα και στο εσωτερικό της ίδιας γενιάς, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές αντιλήψεις, οδηγώντας σε ασυνέχειες και ρωγμές και εν τέλει σχετικοποίηση της έννοιας της ρήξης μεταξύ των γενεών (Γκίβαλος, 2005:45).

Η έρευνα της Παντελίδου-Μαλούτα έλαβε χώρα το 1982 με δείγμα 1045 άτομα ηλικίας 12 με 15 ετών από 4 σχολεία της Αθήνας στην οποία διαπιστώνεται ότι σε μεγάλη πλειονότητα τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται περιοριστικά τη μαθητική τους ιδιότητα, ούτε θεωρούν ότι η ενασχόληση με τα μαθήματα πρέπει να είναι κυριαρχική πάνω σε άλλες ασχολίες με διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση. Υψηλό είναι το ποσοστό των παιδιών και χωρίς διαφοροποιήσεις που είναι θετικά ως προς την ασχολία με την πολιτική και περισσότερα από τα μισά παιδιά συζητούν αραιά για πολιτικά θέματα και γύρω στο 30% συζητούν συχνά χωρίς επιδράσεις λόγω φύλου αλλά με διαφοροποιήσεις λόγω ηλικίας. Στο πως αντιλαμβάνονται τα παιδιά το θέμα της κομματικής ταυτότητας τους σε σχέση με των γονιών τους, το 30,1% θεωρούν φυσικό να υποστηρίζουν το κόμμα που υποστηρίζει ένας από τους γονείς, ενώ το 67,7% δεν το θεωρεί φυσικό με την ηλικία να διαδραματίζει ρόλο όχι όμως το φύλο ή η κοινωνική προέλευση, ενώ στο δεύτερο σκέλος για την αιτιολόγηση της απάντησης η επίδραση της ηλικίας είναι σαφής όπως και του φύλου καθώς και τα δυο φύλα επιλέγουν κατά 45% το κόμμα που υποστηρίζει ο πατέρας και αποτελεί ένδειξη του ότι η ελληνική πολιτική κουλτούρα διέρχεται φάση μεταβολών με αντιφατικά στοιχεία για το ρόλο της γυναίκας στην πολιτική. Στην ερώτηση για την αντίληψη της επιρροής των πολιτικών αποφάσεων στην οικογένεια και το άτομο που αποτελεί και σημάδι μετέπειτα πολιτικής συμμετοχής, σε μεγάλη πλειοψηφία δηλώνουν ότι όντως οι πολιτικές αποφάσεις μπορούν να επηρεάσουν (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:154).

Έρευνες για την πολιτική κοινωνικοποίηση της γυναίκας δείχνουν ότι οι γνώσεις και το ενδιαφέρον των γυναικών για τα πολιτικά πράγματα κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα λόγω φύλου αλλά και δομής και λειτουργίας των πολιτικών θεσμών που ανδροκρατούνται σε μεγάλο βαθμό που βέβαια έχει μειωθεί τα τελευταία χρόνια λόγω και της προβολής διαφορετικών προτύπων και την στροφή προς την επαγγελματική αποκατάσταση (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:282). Ακόμη, η κοινωνικοποίηση που λαμβάνουν τα κορίτσια σχετικά με την κατανομή ρόλων διαμορφώνει πρότυπα όπως και η ζωή στο σχολείο, η ύλη, το σύστημα επιβράβευσης (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:55).

Η έρευνα της Καλογιαννάκη-Χουρδάκη για τη διερεύνηση του πολιτικού φαινομένου που έλαβε χώρα το 1990 σε μαθητές Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,

ηλικίας 10-12 ετών σε ποικίλες περιοχές της χώρας, επιβεβαιώνει ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση μπορεί να ξεκινά από την παιδική και εφηβική ηλικία και να επηρεάσει τη μελλοντική πολιτική συμπεριφορά και στάση. Ως προς την ύπαρξη και το ρόλο των πολιτικών κομμάτων μεγάλο ποσοστό προβάλλει ιδεαλιστική εικόνα για αυτά αλλά και θετική αντίληψη επικρατεί για τη χώρα και τη ζωή εδώ (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:38).

Η έρευνα του Καρναβά, η καταγραφή πολιτικών απόψεων και αντιλήψεων του παιδιού των δώδεκα ετών στην Ελλάδα των αρχών του 21<sup>ου</sup> αιώνα, έλαβε χώρα σε παιδιά 12 ετών το 2009 σε πλήθος 1.500 μαθητών από 126 τυχαία επιλεγμένα σχολεία. Περισσότερα από τα μισά παιδιά επιλέγουν κάποιο πρόσωπο ως θετικό πρότυπο, κυρίως από το χώρο του θεάματος, τον αθλητισμό, την οικογένεια και την κοινωνία και ως κοινωνικές αξίες προηγείται η οικογένεια, η πατρίδα και η θρησκεία. Χαρακτηριστικά καλού Έλληνα πολίτη θεωρείται η υπακοή στους νόμους ενώ τελευταίο σε προτίμηση η συμμετοχή στην ψηφοφορία. Η πλειοψηφία των παιδιών δηλώνει ότι θα κάνει αυτόνομη επιλογή πολιτικού κόμματος (Καρναβάς, 2016:110).

## **ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

Κάθε έγγαμο άτομο ανήκει στην αναπαραγωγική οικογένεια, εκείνη δηλαδή που δημιουργεί και παράλληλα, στην οικογένεια προσανατολισμού, σε εκείνη από την οποία προέρχεται. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ξεκινά από την οικογένεια προσανατολισμού και συνεχίζει στην αναπαραγωγική με την εκμάθηση και νέων ρόλων. Η οικογένεια σαν θεσμός δεν είναι στατικός αλλά αποτελεί εξαρτημένη μεταβλητή της κοινωνίας και όπως κάθε κοινωνική μεταβολή επηρεάζει τις δομές και τις λειτουργίες, έτσι επηρεάζει και το θεσμό της οικογένειας. Οι εξελικτικοί μετασχηματισμοί από τους οποίους περνά η οικογένεια-για να φτάσει στην πυρηνική-σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών, πολιτικών, πολιτιστικών παραγόντων (Πυργιωτάκης, 1986:36).

Η δομή και η μορφή εξουσίας μέσα στην οικογένεια, το πλήθος των μελών και ο αριθμός των γενεών που εκπροσωπούνται σε αυτήν επηρεάζει την εξέλιξη της οικογένειας και τη μορφή της. Ο ρόλος της γυναίκας στην οικογένεια, η θέση του

άντρα και αργότερα στην ιστορία, οι ισορροπίες που επιδιώκονται για την ισότητα και την ευημερία της οικογένειας είναι ζητήματα που αφορούν τις μορφές της οικογένειας, την ανατροφή των παιδιών και τελικά την κατάσταση της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 1986:37).

Η παραδοσιακή μορφή της οικογένειας, η πυρηνική οικογένεια, παρουσιάζει σταθερή δομή και χαρακτηρίζεται από σαφές πλαίσιο σχέσεων και στο εσωτερικό της και ως προς την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον. Ο κοινωνικοποιητικός της ρόλος και τα πρότυπα που παρουσιάζει σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση μπορούν να μελετηθούν μέσω της κοινωνιολογικής έρευνας. Στη σημερινή εποχή το παραδοσιακό πρότυπο της πυρηνικής οικογένειας υφίσταται ραγδαίες αλλαγές οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστη τη δομή της και της λειτουργία της. Οι παραγωγικές σχέσεις σήμερα παρουσιάζουν αλλαγές σε σχέση με την κλειστή οικονομία και την «ιδιωτικότητα» των σχέσεων των περασμένων δεκαετιών (Γκίβαλος, 2005:50). Η έρευνα για την πολιτική κοινωνικοποίηση υποστηρίζεται από τους Niemi R. και Herburn M. θα πρέπει να στραφεί περισσότερο στην πολιτική εκμάθηση στα χρόνια των ραγδαίων αλλαγών προς την ενήλικη ζωή (μεταξύ 14 και 25) αλλά και ως ενασχόληση στα σχολεία αλλά και στα ΜΜΕ, με έμφαση και στη διεθνή επικαιρότητα (Niemi, R, Herburn, M., 2010:7).

Η σύγχρονη πυρηνική οικογένεια όπως έχει επικρατήσει, διατηρεί περιορισμένο φάσμα λειτουργιών και αρμοδιοτήτων, καθώς η αποκλειστικότητα στην παραγωγή, την κατανάλωση, την κοινωνικοποίηση, την περίθαλψη και την πρόνοια που υπήρχε στην πατριαρχική, παραδοσιακή οικογένεια δεν υφίσταται πλέον καθώς πολλές από αυτές τις λειτουργίες έχει αναλάβει το κράτος με τους αντίστοιχους θεσμούς και ιδρύματα. Έτσι, γίνεται λόγος από τους κοινωνιολόγους για λειτουργική απώλεια της οικογένειας ή για λειτουργική μετάθεση (Πυργιωτάκης, 1986:42).

Η γυναίκα, πια, έχει ενταχθεί στην παραγωγική διαδικασία, και μάλιστα με άνισους όρους, γεγονός που καταρρίπτει την «οικονομική αυτονομία» της οικογένειας στις βασικές οικονομικές και κοινωνικές λειτουργίες. Μια σειρά από κοινωνικές λειτουργίες της οικογένειας μετατοπίζεται σε ιδιωτικές υπηρεσίες και επιχειρήσεις ή και σε φορείς κρατικής-γραφειοκρατικής δομής, όπως οι παιδικοί σταθμοί, τα ολοήμερα σχολεία. Επίσης, ανά περιπτώσεις και η παραδοσιακή

«οικιακή εργασία», όπως η καθαριότητα ή οι υπηρεσίες υγείας, έχουν περάσει σε ιδιωτικές υπηρεσίες και επιχειρήσεις. Αναπτύσσεται σαν αποτέλεσμα, μια «βιομηχανία ανθρώπινων σχέσεων» όπως τα κέντρα συμβουλευτικής ή ψυχολογικής υποστήριξης. Επιπρόσθετα, βασικές λειτουργίες της κοινωνικοποίησης των παιδιών μεταβιβάζονται σε απρόσωπους φορείς με τυποποιημένες μεθόδους και λειτουργίες, ως σύστημα ελέγχου «εκ των άνω», με στόχους κρατικούς είτε κερδοσκοπικούς (Γκίβαλος, 2005:51).

Κρίσιμο ρόλο διαδραματίζουν τα ΜΜΕ στη σύγχρονη κοινωνία και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης. Οι γονείς είναι δέκτες μηνυμάτων που αφορούν στα πρότυπα συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετούν ως γονείς για να συμβαδίζουν με τα προτάγματα της κοινωνίας. Ως αποτέλεσμα, είναι πιθανά τα αισθήματα ανασφάλειας και αμφισβήτησης για τις μεθόδους που ακολουθούν, για τις ικανότητές τους αλλά και για τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους. Την πορεία των καταναλωτικών προτύπων επιδιώκουν να καθορίσουν οι αποστολές των μηνυμάτων από τα ΜΜΕ, διαμορφώνοντας πρότυπα αξιών και αντιλήψεων, ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων σύμφωνα όμως με τις επιταγές του υπάρχοντος συστήματος και του ανταγωνισμού της αγοράς. Τα παιδιά είναι καταναλωτές και δυνάμει αγοραστές και έτσι αντιμετωπίζονται από τα ΜΜΕ. Επίσης, η πολιτική επικαιρότητα παρουσιάζεται στα ΜΜΕ αρκετές φορές ως απαξιωμένη έκφραση και διαδικασία είτε με τη μορφή διαπληκτισμών, είτε με την προβολή κακώς κειμένων, είτε με σχολιασμούς που ταυτίζουν την πολιτική με φαινόμενα διαφθοράς αλλά και το γεγονός ότι η ιδιοκτησία των σταθμών μετάδοσης έχει συγκεκριμένα συμφέροντα και κατευθύνσεις αποτελεί λόγο αμφισβήτησης της πολιτικής και της συμμετοχής στα κοινά. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο χρόνος που είναι αφιερωμένος στην οικογένεια είναι σαφώς μειωμένος. Με τα ΜΜΕ σημειώνεται μεγαλύτερη δυσχέρεια γενικότερα, αλλά και σε σχέση με τις συζητήσεις που εγείρονται για τα πολιτικά ζητήματα τα οποία αντιμετωπίζονται ως απλά περιεχόμενα. Άλλωστε δεν μπορεί να αναπτυχθεί διάλογος για ειδήσεις μεταδιδόμενες από τα ΜΜΕ μέσα στο γενικότερο κλίμα της απαξίωσης (Γκίβαλος, 2005:53). Έτσι, θα ήταν μικρής σημασίας η διάκριση στο βάρος της επιρροής μεταξύ οικογένειας, σχολείου, συνομηλίκων και ΜΜΕ καθώς η επικοινωνία με κάθε τρόπο



διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη πολιτικής αντίληψης του παιδιού (Chaffee, Ward, Tipton, 1970:647).

Σε αυτές τις συνθήκες διαμορφώνεται ένα πρότυπο ισοπεδωτικού χαρακτήρα στα παιδιά και προβάλλονται πρότυπα ανταγωνισμού, επίτευξης επαγγελματικής επιτυχίας με όποιο μέσο και σε όποιες συνθήκες. Το κλίμα, όμως, αυτό μοιάζει ασφυκτικό με οτιδήποτε παρεκκλίνει να τίθεται στο περιθώριο. Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι γονείς για να προστατέψουν τα παιδιά τους από αποτυχίες (Γκίβαλος, 2005:53).

## **ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η κοινωνικοποίηση δρα προς την αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος και το κοινωνικό σύνολο δέχεται τη μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς από τη μια γενιά στην άλλη με σκοπό την ένταξη των ατόμων στην κοινωνία αλλά και την αποδοχή από πλευράς τους αυτής της μεταβίβασης με σκοπό την ταύτιση με το κοινωνικό σύνολο, την εξυπηρέτηση σκοπών και την εσωτερίκευση κανόνων και προτύπων. Η κοινωνικοποίηση διακρίνεται σε πρωτογενή, που συντελείται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου με κύριο φορέα την οικογένεια και δευτερογενή, με την συμβολή και άλλων φορέων που συντελείται από την παιδική ηλικία και μετά, με την οικογένεια να αποτελεί ένα φορέα γενικής κοινωνικοποίησης που περιβάλλεται από φορείς εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης (Τσαούσης, 1987:552).

Ο Ε. Durkheim πρωτοχρησιμοποίησε τον όρο κοινωνικοποίηση για να ορίσει την αγωγή, ως μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση με σκόπιμη και συστηματική επιρροή στη νέα γενιά. Συνεπώς, εκτός από τη μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση υπάρχει και άλλη που δεν υπόκειται σε προγραμματισμούς. Ακολούθησαν πολλές προσπάθειες απόδοσης ορισμού, όπως του T. Parsons που την αποδίδει ως εσωτερίκευση της κουλτούρας, ο H. Fend που κάνει λόγο για διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του ατόμου στην κοινωνία και ο H. Müller που αναφέρεται στην διαδικασία του σχηματισμού της προσωπικότητας σε έναν χώρο εξέλιξης. Κοινό στοιχείο αποτελεί η κανονιστική λειτουργία και χρήση και η προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου στις κοινωνικές προσδοκίες (Κωνσταντίνου, 1998:34).

Στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση και τους εξειδικευμένους φορείς ανήκουν το σχολείο, οι ομάδες των ομηλικών, τα ΜΜΕ, και άλλοι θεσμοί που ανάμεσα στους σκοπούς τους είναι η κοινωνικοποίηση. Για την εκπαίδευση ο σκοπός της κοινωνικοποίησης είναι τυπικός και ακολουθεί καθορισμένες διαδικασίες, ενώ για άλλους φορείς, όπως η οικογένεια, η κοινωνικοποίηση αποτελεί άτυπο σκοπό. Η κοινωνικοποίηση δεν είναι μια ενιαία διαδικασία, αλλά συνονθύλευμα από επιρροές από πολλούς φορείς με δικό του έργο κοινωνικοποίησης ο κάθε ένας. Η οικογένεια προσανατολίζει την καλλιέργεια του παιδιού στους επιμέρους τομείς με άξονα την κοινωνική θέση που επιδιώκει (Τσαούσης, 1987:553).

Το σχολείο προσανατολίζει τις απαιτήσεις της διδασκαλίας με άξονα τη γενικότερη εικόνα της επιδιωκόμενης μόρφωσης. Βέβαια, οι επιδιώξεις και ακόμα περισσότερο τα αποτελέσματα δεν συγκλίνουν πάντοτε είτε γιατί οι επιδιώξεις συγκρούονται μεταξύ τους είτε γιατί ανήκουν σε άλλες πολιτισμικές κατευθύνσεις. Η πρόθεση του συνόλου είναι να κοινωνικοποιήσει μέσω της εκπαίδευσης τα άτομα μεταβιβάζοντας ένα συγκεκριμένο κοινωνικό μορφωτικό κεφάλαιο και να τα κατευθύνει στην ικανοποίηση συγκεκριμένων σκοπών για μελλοντική αξιοποίησή τους, αντιμετωπίζοντάς τα ως παθητικούς δέκτες (Τσαούσης, 1987:554).

Κατά τον Durkheim η εκπαίδευση είναι μια δραστηριότητα που αναλαμβάνει το κοινωνικό σύνολο για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του και την κοινωνική αναπαραγωγή. Αντίστοιχα και ο Parsons θεωρεί το σχολείο γέφυρα μεταξύ οικογένειας και κοινωνίας. Στη σύγχρονη βιομηχανική εποχή οι θέσεις κατακτώνται με βάση απρόσωπα κριτήρια καθολικής ισχύος και ιδιαίτερων προσόντων του ατόμου. Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και κατευθύνει το παιδί στο σύστημα των κανόνων (Τσαούσης, 1987:566).

Στην έννοια της κοινωνικοποίησης θα πρέπει να αντιδιαστείλει κανείς την έννοια της αγωγής, που σύμφωνα με τον Hurrelmann είναι οι ενέργειες με τις οποίες τα άτομα προσπαθούν να επηρεάσουν θετικά άλλα άτομα. Η αγωγή δεν αφορά μόνο τη σκόπιμη επιρροή αλλά και τη διαπαιδαγώγηση μέσω αντιγραφής στάσεων και προτύπων. Κατά τον Durkheim η αγωγή είναι «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση» με στόχους κοινωνικούς (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:18).

Κατά τους Κ. Νταϊήβις και Ου. Μουρ και τη λειτουργική θεωρία της κοινωνικής στρωμάτωσης, το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει τους ικανούς για την κατάληψη ηγετικών θέσεων και τους εκπαιδεύει προς αυτόν το σκοπό. Με τις διαφοροποιημένες και άνισες παροχές που συνοδεύουν τη στρωμάτωση καταλαμβάνει ο καθένας τη θέση για την οποία προορίζεται. Η μαρξιστική θεώρηση αντίθετα θέτει την κοινωνία ως πεδίο ταξικών αντιθέσεων και τους θεσμούς ως μέσα ταξικής επιβολής και κυριαρχίας. Οι Bowles και Gintis υποστηρίζουν ότι σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η εξασφάλιση εργατικού δυναμικού και η διαμόρφωση προσωπικοτήτων που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος και ένας τρόπος είναι το σύστημα βαθμολογίας που οδηγεί στην υποταγή στην εξουσία και στην σταθεροποίηση των ανισοτήτων παρουσιάζοντάς τες ως δική τους αδυναμία. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα παγιώνει την κοινωνική ένταξη (Τσαούσης,1987:567).

## **ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Ξεχωριστή θέση στην κοινωνικοποίηση του ατόμου έχει η σχολική κοινωνικοποίηση με πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και την κοινωνική τοποθέτηση. Το σχολικό σύστημα, ως βασικός φορέας μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας που καλλιεργεί συγκεκριμένες στάσεις και αξίες, προσδοκά να διατηρηθεί το υπάρχον ιδεολογικό υπόβαθρο και κοινωνικό σύστημα. Οι σχολικοί μηχανισμοί μεταδίδουν στοιχεία που συμφωνούν με τις κοινωνικές δομές σε μεγάλο βαθμό και γι' αυτό αξιολογεί, επιλέγει και κατανέμει τους μαθητές στην κοινωνική ιεραρχία (Πυργιωτάκης, 1986:24). Η επιλογή της διδακτέας ύλης διαμορφώνεται με γνώμονα τις ιδιαίτερες συνθήκες και στόχους μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:278).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης θεωρείται ιδιαίτερα καθοριστικός και κρίσιμος. Η εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητα έναν από τους φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης. Το σχολείο συμβάλλει στη μετάδοση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη διεύρυνση νοητικών ικανοτήτων και επίσης συμβάλλει ουσιαστικά στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής καθώς μεταδίδει κοινές αξίες, πεποιθήσεις και κανόνες στα κοινωνικοποιούμενα άτομα. Έτσι, μεταβιβάζεται η «συλλογική συνείδηση»,

επηρεάζοντας τη διαμόρφωση των πολιτικών αντιλήψεων και στάσεων και τη συγκρότηση της πολιτικής ταυτότητας (Μαυρουδή, 2014).

Η εκπαίδευση των παιδιών συντελείται με σκοπό την μελλοντική τους αξιοποίηση από την κοινωνία και συνεπώς είναι δυνατό να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο ανάλογα με τις συνθήκες και τις επιταγές της άρχουσας τάξης (Μαυρουδή, 2014). Στο επιχείρημα ότι τα αρχικά εξουσιαστικά μοντέλα και η συναισθηματική ένταση προσδιορίζουν το υπόλοιπο της πολιτικής ζωής, αντιπαρατίθενται τα επιχειρήματα ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση που δεχόμαστε δεν μπορεί να θεωρηθεί οριστική ή αμετάβλητη σε καμία φάση της ζωής μας, αφού οι συνθήκες της κοινωνίας αλλάζουν συνεχώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων είναι σημαντική όπως σημαντική είναι και η επίδραση των παιδιών στους ίδιους τους φορείς συμβάλλοντας στην αλληλοδιαδραστική διαδικασία. Και σύμφωνα με τη δυναμική θεωρία της προσωπικότητας που βασίζεται στην αδιάκοπη κοινωνική ανατροφοδότηση κάθε συμπεριφορά προσδιορίζεται από την προσωπικότητα του καθενός και από το σύνολο των εμπειριών που αποκτά (Μεταξάς, 1976:20). Η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν σταματά στο τέλος της παιδικής ηλικίας, καθώς οι άνθρωποι συμμετέχουν ενεργά με τις προσλαμβάνουσες από διάφορους κοινωνικούς χώρους να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Οι άνθρωποι διαμορφώνοντας την προσωπικότητά και την ιδεολογία τους ασκούν με τη σειρά τους επιρροή σε φορείς της πολιτικής κοινωνικοποίησης ανάλογα με την περίσταση, στο βαθμό που τους επιτρέπεται ή στο βαθμό που η ανάγκη για αλλαγή έχει συντελεστεί. Έτσι, η πολιτική κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί μια παθητική, μονόδρομη διαδικασία αλλά μια αλληλεπιδραστική ενέργεια που μεταβιβάζει στο άτομο πολιτικές αξίες και στάσεις, τις οποίες εκείνο τις επεξεργάζεται και τις διαμορφώνει. Ακόμα, σημειώνεται και σημαντική επίδραση από την αλληλόδραση ανάμεσα στους θεσμούς, που ενδέχεται να ενδυναμώσει τον έναν ή να μεταβάλει κάποιον άλλον (Μαυρουδή, 2014) (Μεταξάς, 1976:24).

Οι μαθητές αποκτούν γνώσεις που αφορούν σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, αποδέχονται ανάλογες αξίες, ταυτίζονται με ορισμένα σύμβολα και αναπτύσσουν συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς με άμεσους και έμμεσους τρόπους. Οι άμεσοι τρόποι αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, όπου το περιεχόμενο και ο τρόπος δόμησης της διδακτέας ύλης έχουν

συγκεκριμένη μορφή. Επίσης, η προσωπικότητα του δασκάλου και οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, οι διάφορες τελετουργίες και οι δομές του σχολικού συστήματος ωθούν τους μαθητές στην ενσωμάτωση των μαθητών στο αξιακό και κανονιστικό πλαίσιο που επιτάσσει η κοινωνία. Οι έμμεσοι τρόποι πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι οι αξιακές και κανονιστικές αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η πειθαρχία, η καλλιέργεια του ανταγωνισμού κ.α. (Μαυρουδή, 2014) (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:13). Ο ρόλος του σχολείου ταυτόχρονα συντελεί στην πολιτική κοινωνικοποίηση ανεπηρέαστος και αποκομμένος από άλλους τομείς, όπως το περιβάλλον των μαθητών, η οικογένεια, οι ομάδες ομηλικών, οι φορείς, ή και στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο κ.τ.λ. (Μαυρουδή, 2014) (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:17).

Η σχολική ζωή, κάθε συλλογική δραστηριότητα, τελετουργική, εορταστική, παιδαγωγική αλλά και συμβολική εκδήλωση στις οποίες οι μαθητές είναι κοινωνοί, είναι κομμάτι της πολιτικής κοινωνικοποίησης έστω και αν παρουσιάζει δομική αυτονομία. Στο σχολικό περιβάλλον διεξάγονται εκδηλώσεις πολιτιστικού, εθνικού και συμβολικού χαρακτήρα, προβάλλεται υλικό ενισχυτικό της πολιτικής κοινωνίας και προωθούνται τρόποι ζωής πειθαρχημένοι και τρόποι σκέψης ελεγχόμενοι. Οι εκδηλώσεις αποτελούν κοινωνικοποιητικούς μηχανισμούς καθώς προάγουν τη συνεργασία, τη συγκίνηση αλλά και την ψυχαγωγία (Μεταξάς, 1976:106).

Στο πως παρουσιάζεται η σχολική ζωή, με τη διαμόρφωση σχολικού χώρου, τις εκδηλώσεις συμβολικού χαρακτήρα, την ομοιομορφία αλλά και την εικονογραφική παρουσίαση προσώπων και γεγονότων, τον ίδιο τον θεσμό αλλά και τους εσωτερικούς κανόνες λειτουργίας, λόγο έχουν και η πειθαρχία και ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε άλλες φιλελεύθερες κοινωνικοοικονομικές θεωρίες. Η έμμεση επιρροή, κατά τον Τερλεξή, σχετίζεται με τα ανωτέρω και τείνει να περιορίζει την ελευθερία του μαθητή, που είναι έμφυτη τάση, και να δυσκολεύει την εξέλιξη σε ανεξάρτητο άνθρωπο (Καρναβάς, 2016:50).

Μέσα από το σχολικό βιβλίο προωθείται ένα πρότυπο του αποδεκτού, κανονικού, προσδοκώμενου που ως επίσημο εργαλείο που χρησιμοποιείται και από την αυθεντία του δασκάλου γίνεται καθολικά αποδεκτό. Τα παιδιά αφομοιώνουν το περιεχόμενο του βιβλίου, κατά τον E. Hall, και ταυτόχρονα αποδέχονται τις αξίες

ίσως και ασυνείδητα. Από την ανάλυση των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού προκύπτει μια ποσοτική και ποιοτική κυριαρχία του αρσενικού και μια περιθωριακή και ήπια εικόνα του θηλυκού. Μάλιστα, η καλή επίδοση στα κορίτσια κρίνεται ως προσπάθεια ενώ στα αγόρια ως νοητική ικανότητα (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:131).

Κάθε μορφής πολιτεία, επιλέγοντας τη διδακτέα ύλη και διαμορφώνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια, δηλώνει την επιθυμία της για έλεγχο της παραγόμενης γνώσης. Η διδακτέα ύλη, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι προσανατολισμένη σε εθνικά ιδεώδη, καλλιεργεί την εθνική ταυτότητα και αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολιτικής ταυτότητας και κουλτούρας. Η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών προωθείται από όλα τα μαθήματα, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα. Άμεση φαίνεται η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που στοχεύει στο να γνωρίζουν οι μαθητές την οργάνωση, τη λειτουργία της ελληνικής κοινωνίας και τις αξίες στις οποίες στηρίζεται και να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί για το άτομο και το σύνολο. Επιπλέον, αποσκοπεί στο να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνείδηση, ώστε να μετέχουν υπεύθυνα και δημιουργικά στη ζωή μιας δημοκρατικής κοινωνίας και να αποκτήσουν την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στην πανανθρώπινη κοινότητα. Επίσης, με το μάθημα της Ιστορίας, θεωρείται άμεση η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών, γιατί αναδεικνύεται η έννοια του εθνικού πολίτη και οι μαθητές διδάσκονται έννοιες και αξίες συνδεδεμένες με την πατρίδα. Ωστόσο, συντελείται και η έμμεση κοινωνικοποίηση με μαθήματα όπως η Φυσική Αγωγή, μέσω της οποίας αναπτύσσουν οι μαθητές το αίσθημα της υπευθυνότητας, της συμμετοχής σε ομάδες, την επαφή με το περιβάλλον κ.τ.λ. (Μαυρουδή, 2014).

Ο Μαρξισμός έδωσε προοπτική στην ιστορία της επιστήμης και της τεχνολογίας καθώς επεσήμανε ότι υπάρχουν ιστορικοί νόμοι που δίνουν μορφές πρόβλεψης. Η Μαρξιστική ερμηνεία της Ιστορίας εκκινά στην ύπαρξη της εξωτερικής πραγματικότητας. Τα ιστορικά γεγονότα αναγνωρίζονται από τα υποκείμενα και ερμηνεύονται ως εξελικτικές πραγματικότητες απαραίτητες για την αλλαγή της κοινωνίας. Ο δομισμός και ο λειτουργισμός υποστήριξε ότι η ιστορία αποτελεί μια σειρά κοινωνικών δομών, ηθικής και αισθητικής, κοινωνικής και πολιτικής διάστασης και στάσης. Η μεταμοντέρνα προσέγγιση αγνοεί ενιαία

μεθοδολογικά κριτήρια και υπερασπίζεται την κατανόηση του παρόντος, το νόημα λέξεων και ιστορικών κειμένων που αποκτούν υποκειμενικές διαστάσεις (Μπαμπούνης, Τουλιάτος, 2017:19).

Η σύγχρονη αστική Κοινωνιολογία αναλύει τις ανθρώπινες σχέσεις από στενή οπτική και επιδιώκει να δώσει λύσεις σε προβλήματα κοινωνικής τάξης κάτω από οποιοσδήποτε οικονομικές προϋποθέσεις. Ο Μαρξισμός αναλύει τις σχέσεις σε μια κοινωνία μέσα από το πρίσμα της οικονομίας και αμφισβητεί προνόμια και αξίες της άρχουσας τάξης. Καμιά, όμως, κοινωνική τάξη που επιδιώκει τη διαίωνα της δεν δέχεται τη διαλεκτική αντίληψη της ιστορίας (Τερλεξής, 1979:26). Το κράτος είναι η μορφή της κοινωνίας με την οποία τα άτομα της άρχουσας τάξης επιβάλλουν τα συμφέροντά τους και οι θεσμοί διαμεσολαβούνται από το κράτος αποκτώντας πολιτική μορφή (Μαρξ, 1989:34).

Κύριο μέλημα κάθε μορφής πολιτείας είναι να συμβάλει μέσω της επιλογής της ύλης στο χτίσιμο μιας στενής σχέσης του παιδιού με την έννοια της πατρίδας που θα διακρίνεται από αγάπη, υπερηφάνεια, αυτοθυσία και ετοιμότητα να μιμηθεί ηρωικές πράξεις των προγόνων του για μια πατρίδα που είναι ανώτερη από άλλες μέσω του μαθήματος «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος» και παλιότερα «Αγωγή του Πολίτη». Πολιτικές στάσεις αναπτύσσονται όμως και μέσα από άλλα κείμενα που ενδέχεται να μην είναι και έκδηλο το πολιτικό στοιχείο, προωθείται όμως η δημιουργία ενός υποκειμένου αυτόνομου ή έτοιμου να υπακούσει σε κάθε εξουσία. Επίσης, το βάρος που δίνεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, τα κοινωνικά δικαιώματα προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την πολιτική συμπεριφορά που θα εκδηλωθεί αργότερα (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:278).

Επιπρόσθετα, ο τύπος της επικοινωνίας και διαντίδρασης που αναπτύσσεται και βάσει αυτού συντελείται η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι πολύ σημαντικός. Ο Dewey, ο Piaget και ο Freire υποστήριξαν ότι η μαθησιακή διαδικασία έχει θετικό αποτέλεσμα όταν ακολουθεί ενεργητική και δημιουργική πορεία. Σύμφωνα με τον Dewey, η συμμετοχή των μαθητών αποτελεί το σημείο συνάντησης της δημοκρατίας με τη μάθηση στο πλαίσιο του σχολείου και ένα κύριο εκπαιδευτικό και πολιτικό εργαλείο που παρέχει στους μαθητές γνώσεις και τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων ως πολίτες. Σύμφωνα με τον ίδιο, με την ενεργητική μάθηση, οι μαθητές θέτοντας οι

ίδιοι στόχους και νοηματοδοτώντας τις προθέσεις τους, αναπτύσσονται επιστημονικές μέθοδοι, δημοκρατικές συνήθειες και έτσι μεταβάλλονται και οι μαθητές από παθητικοί δέκτες σε ενεργητικούς συμμετέχοντες στη σχολική τάξη, με καλύτερες πιθανότητες να διαμορφωθούν μελλοντικά σε δημοκρατικούς, σκεπτόμενους πολίτες (Μαυρουδή, 2014).

Η επιρροή της οικογένειας στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι εκτενής και συντελείται ακόμα και στις μεταβατικές φάσεις του ρόλου της, λόγω των αλλαγών στις δομές της κοινωνίας. Ακόμα και όταν το παιδί αντιμετωπίζονταν ως μικρογραφία ενηλίκων και όχι ως αυτόνομη κοινωνική οντότητα, στο οικογενειακό περιβάλλον εξελισσόταν η κοινωνικοποίησή του. Κατέχει τον ρόλο μεταβίβασης του πρώτου εξουσιαστικού προτύπου μέσα από την λειτουργία της. Μάλιστα, ως προς το δίπολο συντήρηση-ανανέωση η οικογένεια ενεργεί διαχρονικά ως συντηρητικός φορέας με τάση προς τη σταθεροποίηση του status quo (Καρναβάς, 2016:42). Στην οικογένεια ο ρόλος του πατέρα εμπερικλείει τη μεταβίβαση του θεμελιακού εξουσιαστικού προτύπου σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών και επιπρόσθετα, αποτελεί κάτοχο του ρόλου ως αδιαχώριστη ενότητα. Είναι πρότυπο εξουσίας στο οποίο το πρόσωπο υπερισχύει της θέσης (Μεταξάς, 1976:86).

Αντίθετα, στο σχολείο ο δάσκαλος ως θεσμός και πρόσωπο, αποτελούν χωριστές ψυχολογικές οντότητες και έτσι οι μαθητές διαχωρίζουν τη θέση από το πρόσωπο που την κατέχει και μάλιστα υπερισχύει η «θέση» έναντι του προσώπου. Ο ρόλος του δασκάλου στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη του εξουσιαστικού προτύπου. Ο δάσκαλος είναι μια πολύ αντιπροσωπευτική μορφή εξουσίας με την οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή έξω από το οικογενειακό περιβάλλον (Μεταξάς, 1976:86). Οι παράγοντες που επιδρούν περισσότερο στον σχηματισμό της προσωπικότητας του παιδιού είναι ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά του άμεσου περιβάλλοντος και ενώ ως ενήλικας θα αντιμετωπίσει καταστάσεις που ενδέχεται να επιδράσουν στη στάση και τη συμπεριφορά του, εντούτοις τα πρώτα χρόνια είναι καθοριστικής σημασίας. Τα βιώματα κατά την ανάπτυξή του έχουν ουσιαστική σημασία για την επικύρωση των πρώτων εντυπώσεων και πιο δύσκολα για τη χάραξη νέων προσανατολισμών (Τερλεξής, 1975:80).



Οι δάσκαλοι, μεταδίδουν κοινωνικές και πολιτικές αξίες και καθίστανται, έτσι, φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης. Αποτελούν, φορείς πολιτικής κουλτούρας από την ίδια την πολιτική κοινωνικοποίηση που δέχονται οι ίδιοι. Επιπρόσθετα, όμως, αποτελούν φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης καθώς οι ίδιοι σπούδασαν και διδάχτηκαν στις δομές του κράτους, διορίστηκαν από το κράτος και η πολιτική τους κουλτούρα έχει πολλές και ισχυρές επιρροές από την ιδεολογία του κράτους και του υπάρχοντος συστήματος. Ο ρόλος του δασκάλου αφορά τη μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων, αποσκοπεί όμως, και στο να εμπνεύσει τους μαθητές για τη συνέχιση και διατήρηση της υπάρχουσας πολιτικής κουλτούρας. Στο πλαίσιο αυτό σημειώνονται κατηγορίες αξιών ενισχυτικές της κοινωνικής συνοχής ή ανταγωνιστικές που μαρτυρούν ότι η συμμετοχή του δασκάλου στην πολιτική κοινωνικοποίηση δεν είναι πάντα μονόπλευρη (Μαυρουδή, 2014) (Μεταξάς, 1976:88).

Ο δάσκαλος που καλλιεργεί τη συμμετοχή και τις δημοκρατικές διαδικασίες, εμπνέει στους μαθητές τις αξίες της δημοκρατίας, τη συμμετοχή, το διάλογο, ενθαρρύνει τις συζητήσεις και εμφυσά την κριτική γνώση με απώτερο σκοπό την ενεργοποίηση, ευαισθητοποίηση, συμμετοχή και συνεργασία στην κοινωνία του μέλλοντος και στην πολιτική κοινωνικοποίηση. Αντίθετα, ο δάσκαλος που τείνει να απορρίπτει ιδέες, απορίες ή συζητήσεις, ο δάσκαλος που είναι υποτιμητικός, ο αυταρχικός δάσκαλος συμβάλλει αρνητικά στη συγκρότηση μιας υγιούς πολιτικής κοινωνικοποίησης από τα παιδιά, γιατί δεν ενθαρρύνει και δεν επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση της γνώμης, της νέας ιδέας, το διάλογο, τη συζήτηση και τη συνεργασία (Μαυρουδή, 2014).

Η ιδεολογία και η στάση του εκπαιδευτικού σε θέματα κοινωνικά και πολιτικά θα προβληθούν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και θα συντελέσουν στη διαμόρφωση στάσεων για την κοινωνική δικαιοσύνη, τα δικαιώματα, τις ανισότητες, τα κοινωνικά προβλήματα. Η στάση του για τους κανονισμούς, η σχέση με τους συναδέλφους και τα παιδιά, το επίπεδο στο οποίο τοποθετείται εμφανώς δεν είναι ανεξάρτητο από την ιδεολογία του και το βαθμό συμφωνίας του ή όχι με την κυρίαρχη ιδεολογία. Μάλιστα, τα μηνύματα αυτά που αποκρυπτογραφούνται εν μέρει, είναι ουσιαστικά στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:280).

Ο μαθητής, σύμφωνα με το Μεταξά, αποκτά τη συνειδητή επαφή με το σύνδρομο της αποπροσωποποιημένης εξουσίας (principe de legalite) και με αυτόν τον τρόπο, καταφέρνει από το πιο ειδικό, την οικογένεια, να αντιληφθεί το πιο γενικό, το δάσκαλο και από εκεί το ομαδικό, το κοινωνικό και συνεπώς το πολιτικό (Μεταξάς, 1976:87). Σταδιακά, οι μαθητές εκδηλώνουν αυξανόμενη εμπιστοσύνη στη γνώμη του δασκάλου γιατί οι ενέργειές του και οι αποφάσεις του συντελούνται στο πλαίσιο κανόνων και κριτηρίων αξιολόγησης απαλλαγμένων από συναισθηματικές επιρροές (Μαυρουδή, 2014). Στη δεύτερη φάση της εφηβείας οι νέοι αποδεικνύουν ότι η πολιτική κοινωνικοποίηση μπορεί να είναι αλληλοδιαδραστική διαδικασία και μάλιστα κατά την Παντελίδου-Μαλούτα, στα λαϊκότερα στρώματα ο έφηβος μπορεί να επηρεάσει την οικογένεια πολιτικά, αν και στις οικογένειες που η πολιτική είναι άμεσο αντικείμενο ενδιαφέροντος μπορεί να αποτελέσει και πεδίο σύγκρουσης (Παντελίδου-Μαλούτα, 1987:75).

Το σχολείο ενισχύει και συνεχίζει τη διαδικασία που έχει εκκινήσει στην οικογένεια και η αποτελεσματικότητά του κρίνεται από τις αντιλήψεις που το παιδί έχει σχηματίσει, με τις έρευνες να αναδεικνύουν πως η επιρροή του σχολείου είναι μεγαλύτερη όσο λιγότερο τα πολιτικά θέματα απασχολούν την οικογένεια (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:279). Αποτελεί τον αμέσως επόμενο σημαντικό φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, ως ο πρώτος γενικός θεσμός που μεταφέρει την επίσημη ιδεολογία και γι' αυτόν τον λόγο η εκάστοτε κεντρική εξουσία ασχολείται με το τι είδους μηνύματα θα αποστείλει σε σχέση με το πολιτικό σύστημα και όχι μόνο (Καρναβάς, 2016:43). Σύμφωνα με τη Τζάνη, η εκπαίδευση είναι η κατ' εξοχήν πολιτική πράξη. Η λειτουργία του σχολείου βέβαια συναρτάται από το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον αλλά και από άλλους παράγοντες όπως οι φιλοδοξίες και οι γενικές προσδοκίες που καλλιεργούνται σε σχέση με το σχολείο και την κοινωνία. Στα δημοκρατικά καθεστώτα υπάρχει μια ελευθερία δράσης, ενώ στα ολοκληρωτικά υπάρχει στενός κρατικός έλεγχος και σε κοινωνίες αναπτυσσόμενες το σχολείο παρουσιάζει πιο προοδευτικό ρόλο ενώ σε περιόδους υψηλής ανάπτυξης το σχολείο μπορεί να φαίνεται πιο συντηρητικό (Καρναβάς, 2016:45).

Το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών και με τους έμμεσους τρόπους, με αξιακές και κανονιστικές αρχές, όπως είναι η πειθαρχία και ο βαθμός επιδίωξής της, ο ανταγωνισμός και ο βαθμός

καλλιέργειάς του. Η πειθαρχία σχετίζεται με το βαθμό αποδοχής και νομιμοποίησης της εξουσίας που εμπεριέχεται στις δομές της κοινωνίας και στο πολιτικό σύστημα. Ο ανταγωνισμός αναφέρεται στον ανταγωνισμό που κυριαρχεί στην ελεύθερη αγορά και στις συνθήκες του καπιταλισμού. Ο ανταγωνισμός συναντάται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και καλλιεργεί άμεσα και συστηματικά την αίσθηση της υπεροχής και της επικράτησης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να διεκδικούν την πρωτιά, με δεύτερη αναγωγή στην ατομικότητα. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα καλλιεργείται ο ανταγωνισμός, φαινομενική άμιλλα, και συνδέεται άμεσα η παρεχόμενη γνώση με την αγορά εργασίας. Συνεπώς, οι μαθητές προετοιμάζονται από το σχολικό ανταγωνισμό ώστε να μπορούν στο μέλλον να ανταπεξέλθουν στον ανταγωνισμό της αγοράς εργασίας, του επαγγελματικού περιβάλλοντος και της κοινωνίας η οποία ανταμείβει τους «ισχυρούς» (Μαυρουδή, 2014).

Οι τελετουργικές διαδικασίες, επίσης, έχουν τη σημασία τους στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης αλλά και στην πορεία που κάθε κράτος επιθυμεί να δώσει στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι τελετουργικές διαδικασίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής και συνιστούν το λεγόμενο κρυφό ή αφανές αναλυτικό πρόγραμμα (hidden curriculum) του σχολείου. Ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών εορτών και επετείων, των εκδηλώσεων εθνικού και θρησκευτικού χαρακτήρα, η πραγματοποίηση σχολικών εκδρομών και επισκέψεων σε ιστορικούς, αρχαιολογικούς και πολιτιστικούς χώρους, η διοργάνωση και η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις και σε αθλητικές δραστηριότητες, η έκδοση σχολικών εντύπων, οι μαθητικές κοινότητες, ο στολισμός και η διακόσμηση του σχολικού χώρου, τα σύμβολα, οι λόγοι κ.α. επηρεάζουν καταλυτικά την πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπέμπουν μηνύματα σε σχέση με την κοινωνία και τις επιταγές της αλλά και συντελούν με τις κοινές εμπειρίες στην ενσωμάτωση και την αίσθηση του ανήκειν (Μαυρουδή, 2014).

Ο σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, συνθετότητα, αλλά και ρευστότητα και γι' αυτούς τους λόγους η διαμόρφωση του σημερινού πολίτη αποτελεί ζήτημα μεγάλης σημασίας. Η επιστήμη και η τεχνολογία επηρεάζουν την οικονομία αλλά και την πολιτική διαδικασία και έτσι έχει δημιουργηθεί μια νέα πραγματικότητα η οποία δείχνει σημάδια ρευστότητας. Σε αυτές τις πολυεπίπεδες συνθήκες, η εκπαίδευση διαδραματίζει το ρόλο της ως φορέας πολιτικής

κοινωνικοποίησης. Οι σύγχρονες επιταγές σε αυτές τις συνθήκες για την εκπαίδευση αφορούν στην καλλιέργεια εθνικής, οικουμενικής συνείδησης που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την ενεργή συμμετοχή από τους πολίτες.

## **ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ**

Οι διαδικασίες της πολιτικής κοινωνικοποίησης και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν μια αδιάκοπη διαδικασία μάθησης και αγωγής κατά την οποία οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και στάσεις για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι και αναπτύσσουν συμπεριφορές που συνδέονται με χαρακτηριστικές διαδικασίες αναφορικές με την έννοια του πολίτη, όπως συμμετοχή, λήψη αποφάσεων και δράσεων, δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η εκπαίδευση οφείλει να έχει ως σκοπό την καλλιέργεια ανθρώπων που τους χαρακτηρίζουν αξίες, ήθος αλλά και η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, συμμετοχή στην κοινωνική δράση με αυτούς τους σκοπούς, παγκόσμια ειρήνη, όχι απλώς στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της ενίσχυσης υπερδυνάμεων αλλά ως παγκόσμια κοινωνία ανθρώπων (Μαυρουδή, 2014).

Η οργάνωση των κοινωνιών ανέκαθεν στηριζόταν σε κανόνες που βασίζονται στη δικαίωση και αντλούν τη νομιμοποίησή τους από τις αξίες που φέρουν τα μέλη των κοινωνιών και έτσι επιτυγχάνεται και η συνύπαρξη, η συμμετοχή όλων των μελών στην κοινωνία αλλά και η συνέχεια αυτής. Η δημιουργία ιδεών που νομιμοποιούν την υπάρχουσα δομή, την οργάνωσή της και τις οικονομικές σχέσεις είναι απαραίτητη για την επιβίωση της κοινωνίας και έτσι καλλιεργείται και στα μέλη η αίσθηση της αέναης λειτουργίας (Δασκαλάκης, 2017:20).

Κάθε κοινωνία θεσπίζει εκείνες τις αξίες που αντιστοιχούν στην ανάπτυξή της και ικανοποιούν τις ανάγκες της σε μια συγκεκριμένη στιγμή στον χωροχρόνο. Άρα, τα αξιακά σχήματα και συνεπώς τα θεσμικά δεν είναι αμετάβλητα, ούτε διαθέτουν αντικειμενική υπόσταση ή οικουμενική, γιατί εξαρτώνται άμεσα από τον τρόπο οργάνωσης της εκάστοτε κοινωνίας. Κάθε αλλαγή που επέρχεται, σχετίζεται με υλικές εξελίξεις, χάρη στην τεχνολογία, την παραγωγή, τη γνώση και τις ιδεολογίες που γεννιούνται (Μαυρουδή, 2014). Στην ιστορία των κοινωνιών, η κοινωνική

οργάνωση ήταν συνυφασμένη με κάποια μορφή εκπαίδευσης. Ακόμα και σε απλές μορφές κοινωνικής οργάνωσης συναντώνται μορφές εκπαίδευσης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:55). Άλλωστε, ακόμα και σε περιόδους ραγδαίων αλλαγών και μεταβάσεων, η κοινωνική ρευστότητα ωθεί τον άνθρωπο να αποζητά θεσμούς που θα εξασφαλίσουν την ισορροπία και την τάξη με σκοπό την ομαλή συμβίωση με κοινές αξίες και πεποιθήσεις (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:23).

Στην αρχαία Ελλάδα η έννοια του πολίτη σήμαινε την ενεργή συμμετοχή σε μια πολιτική κοινότητα και τη λήψη αποφάσεων. Κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα συντελείται η εξέλιξη της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις αλλαγές στο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, με την «αφύπνιση των εθνών», τα συμφέροντα της εξουσίας, την εκκίνηση της παγκοσμιοποιημένης εποχής και την επιδίωξη για καθολική εκπαίδευση. Το 19<sup>ο</sup> αιώνα με τη συμβολή του Διαφωτισμού, προσδοκία αποτελούσε η διαμόρφωση πολιτών με εθνική συνείδηση για να εξασφαλιστούν οι επιταγές του αστικού κράτους. Έως το τέλος του αιώνα η παιδεία είχε διασφαλιστεί ως κρατική μέριμνα, δωρεάν και υποχρεωτική με ταξικό χαρακτήρα και έλεγχο από τα ανώτερα εξουσιαστικά στρώματα (Δασκαλάκης, 2017:17). Από την εκβιομηχάνιση και την οργάνωση της κοινωνίας σε αστικούς όρους, την παραγωγή σε μεγάλο εύρος και την μετάδοση της γνώσης με συστηματικό τρόπο, οι ευθύνες της κοινωνίας αυξήθηκαν. Οι ανακατατάξεις επηρέασαν όχι μόνο την παραγωγή αλλά και την πολιτική εξουσία, τις σχέσεις των ανθρώπων με την εργασία και την κοινωνία και κατέστησαν τη γνώση απαραίτητη για την οργάνωση και λειτουργία της οικονομίας, της διοίκησης και της ένταξης στην εργασία και την κοινωνία (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:55). Η εκπαίδευση αποτελεί κοινωνική ευθύνη και αποδείχθηκε χρήσιμο εργαλείο για την κοινωνία μέσω του οποίου ενισχύθηκε η συλλογική συνείδηση και η κοινωνική αλληλεγγύη. Έτσι, άρχισε πια τον 20<sup>ο</sup> αιώνα να αποκτά ως κλάδος επιστημονικό ενδιαφέρον (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:23).

Στη σύγχρονη εποχή, η παγκοσμιοποίηση και ο καπιταλισμός, ωθούν στη συρρίκνωση της δημοκρατίας και έτσι η ανάγκη για εκπαίδευση κρίνεται επιτακτική. Είναι αναγκαία η διαπαιδαγώγηση του δημόσιου πολίτη με την έννοια της ενεργητικότητας, των δικαιωμάτων και της ευθύνης για τη συλλογική δράση με σκοπό το κοινό καλό. Στις σύγχρονες μετανεωτερικές κοινωνίες, στην εποχή της

παγκοσμιοποίησης, η έννοια του πολίτη αποτελεί πιο σύνθετη πραγματικότητα που αφορά τόσο την πολιτική όσο και την εκπαίδευση (Μαυρουδή, 2014).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση παραδοσιακά συνδεόταν με την έννοια της «δημοκρατίας» και με την έννοια του «υπεύθυνου και αποτελεσματικού πολίτη». Η εκπαίδευση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης δίνει έμφαση στις τεχνολογικές και μαθηματικές γνώσεις με προσανατολισμό την οικονομία. Πολλές φορές μοιάζει απολιτική αφού δίνεται μικρή σημασία σε ζητήματα πολιτικής υπευθυνότητας και συμμετοχής των μαθητών, στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα κοινωνικά, τοπικά ή και παγκόσμια, όπως και στην κριτική κατανόηση και ερμηνεία κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων (Μαυρουδή, 2014).

Πλέον, οι εκπαιδευτικές πολιτικές ανατροφοδοτούνται από δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας. Συνεπώς, μαρτυράται η αλλαγή του αξιακού προτύπου της εκπαίδευσης και της κοινωνίας ευρύτερα και η πίεση που ασκούν οι μηχανισμοί της αγοράς και του υπάρχοντος συστήματος. Ταυτόχρονα, όμως, ο θεσμός της εκπαίδευσης έχει εσωτερικεύσει τις αξίες της οικονομίας και έχει νομιμοποιήσει αυτές τις πολιτικές υπό το σχήμα της επιστήμης και της παιδαγωγικής αναφορικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση (Μαυρουδή, 2014).

Επίσης, οι πνευματικές αξίες δείχνουν να καλύπτονται από εκείνες της ελεύθερης αγοράς και της καπιταλιστικής οικονομίας και των αποτελεσμάτων της, όπως, ο ανταγωνισμός, η εξειδίκευση και η τεχνικοποίηση της γνώσης. Η αλλαγή των πολιτικών και κοινωνικών δομών, η ιεράρχηση των αξιών ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτικό σκηνικό, οι σύγχρονες πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές δημιουργούν ένα νέο συγκείμενο μέσα στο οποίο ο θεσμός της εκπαίδευσης είναι πολύ δύσκολο να διαμορφώσει πολίτες αυτόνομους και με κριτική σκέψη. Η πολιτική κοινωνικοποίηση στις μετανεωτερικές κοινωνίες συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με το μηχανισμό πειθάρχησης στις επιταγές του οικονομικο-κοινωνικού συστήματος, με εργαλείο την απομείωση των στοιχείων της γνώσης και της πολιτικής μάθησης, τα οποία θα αποτελούσαν θεμέλιο για την σύσταση της κριτικής σκέψης και της αυτονομίας (Μαυρουδή, 2014).

Οι περισσότερες χώρες που πλήττονται από φτώχεια, πόλεμο, πείνα και αδικία γενικότερα παρουσιάζουν και φυσικό πλούτο αλλά και σύγχρονη αστική αντιπροσωπευτική δημοκρατία, δηλαδή δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης, συμμετοχή του λαού στην πολιτική ζωή, δημοκρατική κατανομή της εξουσίας και ισότιμη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν, όπως το ποσοστό αλφαριθμητισμού, το επίπεδο του θεσμικού περιβάλλοντος και το πολιτισμικό πλαίσιο, η γενική διαφθορά και οι πολιτικοί θεσμοί που καθορίζουν το σύστημα και την ποιότητα της δημοκρατίας αλλά και οι οικονομικές παράμετροι (Καρναβάς, 2016:31). Η διαμόρφωση του νέου ως πολίτη, η καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων για συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτική ζωή, ιδιαιτέρως όταν θίγονται δικαιώματα κατακτημένα στον δυτικό κόσμο, είναι επιβεβλημένη και ως επιστημονική αναζήτηση και ως πολιτική αναγκαιότητα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης (Καρναβάς, 2016:34).

Το ζήτημα της αγωγής τίθεται από την εποχή του πρωτόγονου ανθρώπου ως τρόπος διαπαιδαγώγησης και ένταξης του ανήλικου σε ορισμένες κοινωνικοπολιτισμικές μορφές ζωής, οι οποίες μεταβάλλονται ανάλογα με την εποχή, την περιοχή και την κοινωνία. Οι μορφές και οι σκοποί της αγωγής διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επιστημονικές, παιδαγωγικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, δίνοντάς της ιστορικό, ιδεολογικό και κοινωνικό πρόσημο (Κωνσταντίνου, 1998:38). Η ατομική συνείδηση διαμορφώνεται κάτω από την πίεση ενός μεγάλου πλέγματος κοινωνικών κανόνων κοινής παραδοχής που καλύπτουν την ηθική και το δίκαιο αλλά και την εθιμοτυπία και ως προς τις απλές συνήθειες της καθημερινής ζωής. Η αγωγή και η παιδεία σε όλες τις μορφές αποτελούν τα μέσα της κοινωνικής ομάδας για τον σκοπό των αξιών και της κοινωνικοποίησης (Φίλιας, 1979:35).

Οι έννοιες της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι αλληλένδετες εννοιολογικά, ωστόσο, η αγωγή ερμηνεύεται ως συστηματική και σκόπιμη διαδικασία για τη διάπλαση της προσωπικότητας εντός της οικογένειας αρχικά και ύστερα στο σχολείο και την ευρύτερη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή. Στις πρωτόγονες κοινωνίες δεν είχε χαρακτήρα μεθοδευμένης διεξαγωγής αλλά συντελούνταν μέσω της εργασίας και των παιχνιδιών και έτσι η γνώση γενικευόταν σε κανόνες ζωής με μόνη διαφοροποίηση το φύλο (Μπαμπάλης, 2014:31). Η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία θεωρητικού, πρακτικού και πολιτικού χαρακτήρα κατά τον Μαρσαγούρα

που διεξάγεται μέσω της διδασκαλίας συστηματικά και οργανωμένα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και αφορά στη μετάδοση και αφομοίωση γνώσεων και μεθόδων που αποσκοπούν στην προετοιμασία του παιδιού για την κοινωνία με συνέχιση των στόχων της αγωγής. Το περιεχόμενό της καθορίζεται από το επίπεδο υλικής, πνευματικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της κοινωνίας (Μπαμπάλης, 2014:33).

Έχει παρατηρηθεί πως για να συμβάλουν τα σχολεία στις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτικές ανάγκες, έχουν μεταβάλει το ρόλο τους και την ταυτότητά τους. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις σύγχρονες απαιτήσεις και δυνατότητες της κοινωνίας είναι ξεκάθαρη και αναγκαία. Σύμφωνα με το Μολνάρ τα σχολεία είναι θεσμοί που έχουν δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της δημοκρατίας, της κοινωνικής ευημερίας, της αλληλεγγύης και της προσπάθειας για την ανακάλυψη της αλήθειας και του σκοπού της ζωής. Η εκπαίδευση έχει χρέος να χαρακτηρίζεται από παιδαγωγική και μορφωτική ταυτότητα ώστε να είναι σε θέση να πλάθει τον πολίτη να είναι έτοιμος για την πολιτική κοινωνία. Σημειώνεται, όμως, η μετατόπιση του βάρους από τη μετάδοση των ανθρωπιστικών αξιών και ιδεωδών και άρα η επιδίωξη διαμόρφωσης ατόμων και πολιτών με διανοητική και ψυχική καλλιέργεια, σε παραγωγή και μετάδοση εργαλειακής γνώσης και καλλιέργειας χρηστικών δεξιοτήτων. Συμπερασματικά, η αποστολή της εκπαίδευσης δείχνει πια να είναι η διαμόρφωση ειδικευμένων και αποτελεσματικών εργαζομένων για τον κόσμο της ανταγωνιστικής αγοράς (Μαυρουδής, 2014).

Η σχολική κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση και βασικός άξονας είναι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή που ωστόσο, καθορίζονται από την κατανομή εξουσίας οδηγώντας σε σχέσεις ασύμμετρες που προκύπτουν από τον ίδιο τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Οι μαθητές βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση έναντι της αυθεντίας και ηγετικής μορφής του δασκάλου, που οδηγεί σε απρόσωπες σχέσεις. Ακόμα και στην περίπτωση δυνατότητας διαλόγου, η ίδια η κατανομή εξουσίας υπαγορεύει το πλαίσιο που θα κινηθεί ο μαθητής. Επίσης, οι προσδοκίες του δασκάλου και ο κοινωνικός έλεγχος εκλαμβάνονται από το μαθητή ως περιορισμός. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια φαίνεται να μελετώνται μοντέλα μάθησης που αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της δασκαλοκεντρικής μεθόδου, καθώς οι καλές σχέσεις με το δάσκαλο δίνουν ψυχική ισορροπία και αυτοπεποίθηση. Από την πλευρά των δασκάλων η αξιολόγηση της επίδοσης ενδεχομένως οδηγεί σε



αξιολόγηση προσωπικότητας. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, είναι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους και η κοινωνικοποίηση κατά φύλο (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:127).

## **ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ «ΠΕΔΙΟ» ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι πολύπλευρος και ενεργώντας με άλλους φορείς επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται και δέχεται και την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Είναι ένας τυπικός θεσμός που μεταβιβάζει από την προηγούμενη στην επόμενη γενιά πληροφορίες γενικού, θεμελιακού τύπου για τη ζωή προετοιμάζοντας για περισσότερες μορφωτικές επιλογές και κοινωνικούς ρόλους ως φορέας γενικής κοινωνικής κοινωνικοποίησης (Μεταξάς, 1976:83).

Το σχολείο, ως θεσμός της κάθε κοινωνίας, επηρεάζει το κάθε άτομο κοινά όσον αφορά τις λειτουργίες που επιτελεί στο σύνολο των μαθητών αλλά και ξεχωριστά το κάθε άτομο. Διαμορφώνονται εμπειρίες, αποκρυσταλλώνονται απόψεις, μεταδίδονται γνώσεις, καλλιεργούνται δεξιότητες και παράλληλα καλλιεργούνται στάσεις και απόψεις αναφορικά με το πολιτικό φαινόμενο. Μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος μεταβιβάζονται κοινές αξίες και πεποιθήσεις που σαν στόχο έχουν την κοινωνική συνοχή και την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου με όψεις και τη συνείδηση της δημοκρατίας. Το σχολείο διαδραματίζει έναν ευρύ ρόλο, συγκεκριμένο ως προς τη μετάδοση γνώσεων, ιδεών, κανόνων που αφορούν στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος. Το σχολείο επιτελεί δυο τύπους παρεμβάσεων που αφορούν στο περιεχόμενο των παρεχόμενων γνώσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο, και επιπλέον, το είδος των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη σε παραλληλισμό με τις εξουσιαστικές σχέσεις και τις ελευθερίες που παρέχονται. Ο μαθητής λαμβάνοντας αυτά τα μηνύματα συγκροτεί ένα υπόδειγμα που καθορίζει τις γνώσεις αλλά και την αποδοχή ή όχι του κοινωνικού-αξιακού περιεχομένου των πολιτικών θεσμών (Γκίβαλος, 2005:54).

Αυτές οι παρεμβάσεις σχετίζονται με το περιεχόμενο και τον τρόπο διδασκαλίας αναφορικά με τα γνωστικά πεδία, τα οποία συνδέονται άμεσα ή και

έμμεσα με το σχήμα της πολιτικής κοινωνικοποίησης και την ανάγκη κάθε πολιτείας. Σχετίζονται, ακόμα, με το δάσκαλο, το ρόλο που διαδραματίζει ως «δομική μονάδα» του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την προσέγγιση και την ανάλυση του γνωστικού περιεχομένου και το ρόλο του σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση. Άλλωστε, αυτά συνοψίζονται στην επαφή των μαθητών με τα καθημερινά κοινωνικά συμβάντα και τον τρόπο που θα τα παρουσιάσει και θα τα προσεγγίσει ο δάσκαλος. Επίσης, οι παρεμβάσεις σχετίζονται και με τις συμβολικές-τελετουργικές διαδικασίες που αποτελούν το πλαίσιο της ιδεολογικής-αξιακής νομιμοποίησης των δομών και των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτοί οι τύποι παρεμβάσεων συνδέονται μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται άμεσα. Ο δάσκαλος, μέσα από συγκεκριμένη κριτική οπτική, ενδέχεται να απονομιμοποιήσει αντιλήψεις και απόψεις ή και να απομυθοποιήσει σχολικές τελετουργίες και να καταστούν αδύναμες ή τυπικές. Εκεί διαφαίνεται η δυναμική σχέση των μακροδομών αλλά και η σύνθετη σχέση δασκάλου, μαθητή, γνώσεων, κανόνων, εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η σπουδαιότητα των συμβολικών νοημάτων του σχολείου ως κλειστού αυτοαναπαράγομένου συστήματος (Γκίβαλος, 2005:56).

Η έννοια της νομιμότητας της πολιτικής εξουσίας δεν αποτελεί απλώς ένα είδος πλαισίου με στόχο την εξασφάλιση της συνοχής του συστήματος αλλά και ένα είδος ανώτερης αρχής που μπορούν να επικαλεστούν εξουσιαζόμενοι και φορείς της εξουσίας. Η νομιμότητα ενισχύει τη συναίνεση και την αποδοχή των εξουσιαστικών πράξεων και διευκολύνει την άσκηση εξουσίας. Στο διεθνές δίκαιο γίνεται διάκριση σε εσωτερική και εξωτερική μορφή νομιμότητας. Η εσωτερική αναφέρεται στη νομιμοποίηση ενός κυβερνητικού σχήματος και συνδέεται με το βαθμό συμμετοχής της κοινωνίας στην εγκατάσταση μιας κυβέρνησης στην εξουσία και η εξωτερική αναφέρεται στο σεβασμό των συνόρων ενός κράτους και την αναγνώριση κυριαρχικών δικαιωμάτων στα εδαφικά όρια (Lenk, 1990:51).

Ως κομμάτια της πολιτικής καθοδήγησης μπορούν να θεωρηθούν τα μαθήματα με άμεσες πολιτικές επιπτώσεις, η επιλογή της ύλης, οι παραστάσεις ως βιώματα και η σχέση οικογενειακής και σχολικής ζωής. Η καθορισμένη ύλη δεν είναι εμφανώς και επίσημα πολιτικού περιεχομένου καθώς ορισμένα μαθήματα επιδρούν

έμμεσα και προπαρασκευαστικά για την κατοπινή πολιτική συμπεριφορά του ατόμου. Η διδασκαλία κάποιων μαθημάτων ενδέχεται να συντελείται με τρόπο που διαμορφώνονται απόψεις οι οποίες εντυπώνονται προοδευτικά στην ψυχολογική δομή των ατόμων και να παίρνουν τη μορφή στερεοτυπικών πίστεων. Η αποθεωτική διδασκαλία του «λαμπρού παρελθόντος» μπορεί να αποτελέσει αιτία είτε παραδοσιακής, είτε πατριωτικής, εθνοκεντρικής ή και κριτικής συμπεριφοράς. Η πολιτική αγωγή έχει ως επίσημο σκοπό να διδάξει αξίες κοινωνικές και πολιτικές που χαρακτηρίζουν κάθε πρότυπο πολίτη και έστω και με διαφορετική ονομασία μαθήματος προσπαθεί να ενθαρρύνει στις περισσότερες χώρες την ενεργή συμμετοχή των νέων στην πολιτική (Μεταξάς, 1976:95). Η επιδίωξη για αποδοχή ως οριστικής μιας πολιτικής ιδεολογίας που είναι και η επίσημη και η διευκόλυνση του ελέγχου της πολιτικής εξουσίας συντελείται μέσω μαθημάτων ακόμα και φαινομενικά ασύνδετων με την πολιτική. Η σχολική πολιτική καθοδήγηση συντελείται όχι μόνο μέσω των κειμένων αλλά και μέσω των εικόνων και φωτογραφιών που επιλέγονται που εμφανίζουν και βασικά ψυχοδυναμικά χαρακτηριστικά, την άμεση αντανάκλαση και όχι απαραίτητα κριτική, την οπτική απτότητα που παρουσιάζει το μήνυμα ως αληθές και τη συγκινησιακή αντίδραση (Μεταξάς, 1976:101). Επίσης, πολλά διδάγματα που μπορεί να μην είναι άμεσα πολιτικά ή τελικά προκαλώντας μια απάθεια, έχουν πολιτικό καθοδηγητικό ρόλο, συντελούνται με εικόνες ρυθμού, ρητά, και με άμεση εσωτερικοποίησή τους μέσω της απομνημόνευσης. Μια εξωτερική μεταβλητή που αφορά στην πολιτική κοινωνικοποίηση αφορά τη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου και στην περίπτωση συμφωνίας ιδεολογικού περιεχομένου πρόκειται για ομόλογη ενώ όταν αμφισβητούνται από την οικογένεια τα μηνύματα του σχολείου ή και αντίστροφα δημιουργείται πολιτισμική ασυνέχεια (Μεταξάς, 1976:102).

Το πρόγραμμα ύλης (curriculum) και ο τρόπος με τον οποίο επιλέγεται η διδασκόμενη ύλη δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τις σύγχρονες επιστήμες αλλά ακριβώς επειδή ακόμα και σε μαθήματα που φαινομενικά δεν σχετίζονται με την πολιτική μεταδίδονται και διαμορφώνονται ιδεολογικά και πολιτικά μηνύματα, τότε ο τρόπος διάρθρωσης της ύλης και η έμφαση που δίδεται κάθε φορά σε διδακτικά αντικείμενα έχει σκοπούς κοινωνικούς. Σκοπός των μαθημάτων της Πολιτικής Αγωγής είναι να εφοδιαστεί ο μαθητής με γνώσεις για την πολιτική όψη και τις πολιτικές διαδικασίες αλλά επιδιώκεται παράλληλα να εφοδιαστεί με στοιχεία

συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας, της ιδέας της Πατρίδας και της επίσημης ιδεολογίας (Καρναβάς, 2016:46).

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΥΠΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

Τόσο στο περιεχόμενο, όσο και στις μεθόδους προσέγγισης του μαθήματος, υπάρχουν διακριτές παρεμβάσεις σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση του μαθητή. Η συγκρότηση του κράτους-έθνους και η αναγνώριση της ταυτότητας του πολίτη στα όρια του θεσμικού «όλου» με αποδοχή όλων των ενσωματωμένων αξιών σε σύνδεση με τη νεωτερικότητα, ταυτίζουν την πολιτικοποίηση με την ευρύτερη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Έτσι, φαίνονται στη διδακτέα ύλη έντονα τα στοιχεία της συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας και τα εθνικά ιδεώδη. Οι όροι, όμως, που διαμορφώνονται ιστορικά και οι τύποι των εξουσιαστικών δομών μέσα στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα, επηρεάζουν ισχυρά το περιεχόμενο της έννοιας έθνος. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η έννοια του έθνους συνδέεται περισσότερο με την αξία της έννοιας της πατρίδας, ώστε να αποφεύγονται οι αρνητικές προεκτάσεις της «εθνικής ταυτότητας» βάσει εθνικών, φυλετικών χαρακτηριστικών και αντιθέσεων, αλλά αντίθετα, να συγκροτείται μέσα από τη συνειδητή αναγνώριση των θετικών αξιών που χαρακτηρίζουν ένα έθνος-κράτος, όπως η ελευθερία, η κοινωνική δικαιοσύνη, τα ανθρωπιστικά ιδεώδη (Γκίβαλος, 2005:56).

Τα όρια μεταξύ επίσημης οδού και μιας ουσιαστικής πολιτικής διαπαιδαγώγησης, με κοινωνικό και ανθρωπιστικό περιεχόμενο, μπορούν εύκολα να παραβιαστούν από την παρέμβαση των εξουσιαστικών δομών που επιδιώκουν κυριαρχία ενός συστήματος αντιλήψεων και αξιών που συγκροτούν τη βάση νομιμοποίησης μιας πολιτικής εξουσίας ή ενός κοινωνικο-οικονομικού συστήματος. Τότε, η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών εκφυλίζεται και κλονίζεται, κινδυνεύοντας να γίνει πολιτική χειραγώγηση. Στην περίπτωση αυτή, η πολιτική παρέμβαση αποσυγκροτεί την ιστορική συνέχεια, αφαιρείται η κριτική προσέγγιση και τα αξιολογικά κριτήρια αντικαθίστανται από ανορθολογικές ερμηνείες (Γκίβαλος, 2005:57).

Η διαδικασία επικοινωνίας και διαντίδρασης κάτω από το οποίο διεξάγεται η πολιτική μάθηση είναι εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο του μαθήματος και τη μέθοδο ανάλυσης. Σχήματα μονόδρομης μετάδοσης της γνώσης για το πολιτικό φαινόμενο, «παρσονικού» τύπου, σαν μορφή μάλιστα δογματικών αξιωμάτων γύρω από εθνικά και πολιτικά θέματα δεν είναι αποτελεσματικά. Αντίθετα όταν σημειώνεται αλληλόδραση και συνδυαστικού τύπου μέθοδοι, ενεργοποιούνται οι μαθητές και διαμορφώνονται ως δυνάμει υποκείμενα για διάλογο. Στη συνείδηση τους καταγράφεται ως δημοκρατική και ζωντανή διαδικασία που εξασφαλίζει καλές πιθανότητες για ανάλογη μετάβαση τους στον κόσμο των ενηλίκων. Συνεπώς, το ίδιο το σχήμα διδασκαλίας μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές, να παρέχει δημοκρατική νοοτροπία και να ορίσει μια θετική στάση στο πολιτικό φαινόμενο (Γκίβαλος, 2005:59).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Ο τρόπος που θα χειριστεί και θα μεταδώσει γνώσεις για το πολιτικό φαινόμενο αποτελεί σύνθετη διαδικασία με σημαντικές προεκτάσεις και επιπτώσεις. Ο δάσκαλος αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική μορφή εξουσίας που αναγνωρίζει το παιδί αμέσως μετά από το οικογενειακό περιβάλλον. Στην οικογένεια το «πρόσωπο» και ο «θεσμός» της εξουσίας συναντώνται τις περισσότερες φορές στον πατέρα. Στο σχολείο ο θεσμός του δασκάλου αποσυνδέεται από το πρόσωπο, καθώς ο θεσμός του δασκάλου λειτουργεί βάσει συγκεκριμένων κανόνων και αν και οι δάσκαλοι αλλάζουν, κάθε παιδί ορίζει στο νου του ως το θεσμό του δασκάλου, το δάσκαλό του. Βέβαια, σύμφωνα με τον Π. Τερλεξή, η εξουσία που φέρει ένας δάσκαλος μοιάζει με την πολιτική εξουσία. Έτσι, σταδιακά, αυξάνεται η εμπιστοσύνη στη γνώμη του δασκάλου, καθώς ο ίδιος διαπνέεται από κανόνες και πλαίσιο (Γκίβαλος, 2005:60).

Ο δάσκαλος, εκτός από φορέας γνώσεων, θεωρείται και πρότυπο εξουσίας και θέση που υπερισχύει του προσώπου κατά τον Μεταξά και καθώς ο ρόλος του είναι φορέας εξουσίας νομοθετικής, δικαστικής και εκτελεστικής αρμοδιότητας κατά τον Μαρσαγούρα, του εξασφαλίζεται μεγάλο εύρος επιρροής. Η επιρροή του συναρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εξωτερικό περιβάλλον και από το είδος της κοινωνίας που κινείται και της ελευθερίας που του παρέχεται. Εκτός από τη διδασκαλία των προβλεπόμενων μαθημάτων και γνώσεων, επηρεάζει και με τη στάση του και την

προσωπικότητά του ως προς την αλλαγή που μπορεί να φέρει στον μαθητή σε σχέση με την οικογένειά του (Καρναβάς, 2016:48).

Η επιρροή του δασκάλου στους μαθητές, ιδιαίτερα σε σχέση με την πολιτική όψη, χαρακτηρίζεται ως κρίσιμη. Θέματα όπως το κράτος, τα πολιτικά κόμματα, οι κοινωνικές τάξεις, δεν αποτελούν απλώς γνωστικά αντικείμενα, αλλά συνδέονται άμεσα με ιδεολογίες και αξιολογικές κρίσεις και αποτυπώνουν υπάρχουσες κοινωνικές αντιθέσεις, οι οποίες χρήζουν ερμηνειών και αξιολογήσεων. Σε σχέση με αυτά τα ζητήματα εγείρονται ανησυχίες και επιφυλάξεις, μεθοδολογικού αλλά και ηθικού χαρακτήρα (Γκίβαλος, 2005:60).

Υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν την έμφαση στις αξίες για τη θεμελίωση της πολιτικής και θεωρούν ότι ο προορισμός του μαθήματος είναι η υιοθέτηση από τους μαθητές των αξιών των σύγχρονων δημοκρατικών πολιτικών συστημάτων. Οι γνώσεις, συνεπώς, για τους θεσμούς θα πρέπει να κινούνται προς τις έννοιες της ελευθερίας, της ισότητας, των δικαιωμάτων, της ελεύθερης έκφρασης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρώπινων ελευθεριών. Αυτές οι αξίες μπορούν να καλλιεργηθούν ήδη από τη σχολική τάξη, οι κεντρικές εξουσίες του εκπαιδευτικού συστήματος όμως είναι που καθορίζουν το πλαίσιο ευελιξίας σχετικά με τις μεθόδους (Γκίβαλος, 2005:61).

Η διαδικασία της πολιτικής μάθησης δεν εξαντλείται στα μαθήματα που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών, αλλά συνδέεται και άρρητα με ένα σύνολο στάσεων και αντιδράσεων που χαρακτηρίζει τις αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πειθαρχία και ο ανταγωνισμός που καλλιεργούνται είναι αρχές τέτοιου τύπου. Η πειθαρχία αφορά την αποδοχή και νομιμοποίηση των δομών εξουσίας και των θεσμών της κοινωνίας. Ο ανταγωνισμός αφορά την επιβολή από τις ανάγκες της ελεύθερης αγοράς και των άνισων συσχετισμών που θα συναντήσει αργότερα ο μαθητής. Η πολιτική εξουσία και ο οικονομικός ανταγωνισμός είναι καταστάσεις τις οποίες βιώνει ο μαθητής και αποτυπώνονται ως σχήμα συμπεριφοράς στη συνείδησή του. Το ζήτημα που εγείρεται αναφορικά με τον ανταγωνισμό είναι πως ενώ τον βιώνουν οι μαθητές σε ποια κλίμακα είναι δυνατόν να αξιολογηθούν οι προσπάθειες που καταβάλλουν και οι ικανότητές τους. Οδηγούμαστε, λοιπόν, σε ζητήματα ισότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και της

κοινωνικής ισχύος. Το κλίμα του ανταγωνισμού καλλιεργείται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα για να συντελεστεί η σύνδεση της εκπαιδευτικής γνώσης με την αγορά εργασίας (Γκίβαλος, 2005:63).

Το σύνολο των συμβόλων, των ιδεών και της λειτουργίας του σχολείου, αποτελούν την έννοια της ταυτότητας του σχολικού συστήματος και σαφέστατα είναι σοβαρή η ανάμειξή της στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Η αίσθηση της ταυτότητας επιτρέπει στο άτομο να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέρος μιας ομάδας, αλλά και να αναγνωρίζεται ταυτόχρονα ως οργανικό στοιχείο του σχολικού συστήματος και στο σχολείο και στην κοινωνία (Γκίβαλος, 2005:63).

Αυτή η ταυτότητα συγκροτείται από ένα πλήθος συμβολικών-τελετουργικών στοιχείων που λαμβάνουν χώρα σε κάθε σχολική μονάδα και έχουν μεταξύ τους συνοχή. Τα στοιχεία αυτά αφορούν διαδικασίες όπως η έπαρση της σημαίας, οι εθνικές γιορτές, παρελάσεις κ.λπ. Η ταύτιση με τη σχολική κοινότητα, παράλληλα με τις κοινές συμβολικές και ιδεολογικές τελετουργίες, συμβάλλει στην ομαλή ενσωμάτωση του μαθητή στο σχολικό σύστημα. Αυτές οι τελετουργίες αναφέρονται σε μακροδομές και περιέχουν ξεκάθαρα σαφή πολιτικά και ιδεολογικά μηνύματα που συγκροτούν το δεύτερο επίπεδο πολιτικής κοινωνικοποίησης ως άμεση σύνδεση του μαθητή με τον πολίτη. Για να συντελεστεί η διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης των μαθητών στο σχολικό σύστημα, το ίδιο το σύστημα χρειάζεται να προστατεύει την ταυτότητά του και να την προωθεί ως ευρέως αναγνωρίσιμη και αποδεκτή. Γι' αυτό το λόγο διατηρεί τις σχέσεις με το περιβάλλον με πράξεις και συμβολισμούς που να ανταποκρίνονται στην κοινωνία (Γκίβαλος, 2005:64).

## **Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Τα ΜΜΕ στη σύγχρονη κοινωνία αποτελούν θεσμικά κέντρα μετάδοσης πληροφοριών, ιδεών, διαμόρφωσης προτύπων, είναι πια ένα πανίσχυρο μέσον εξουσίας που παρέχει ερμηνείες, επιρροές, και ενημέρωση για πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις αν όχι και επίδραση. Η τηλεόραση, το ραδιόφωνο, το διαδίκτυο, οι εφημερίδες, ο κινηματογράφος συγκροτούν έναν τύπο δευτερογενούς απρόσωπου φορέα πολιτικής κοινωνικοποίησης, γιατί η πολιτική στις μέρες μας εικονοποιείται, αποτελεί ανάγκη και εντάσσεται στις επιλογές της τηλεοπτικής

εικόνας μεταφερόμενη στο άτομο ως άμεση πολιτική επικοινωνία (Γκίβαλος, 2005:65).

Οι παραδοσιακοί τύποι πολιτικής κοινωνικοποίησης συντελούνταν με την κομματική ένταξη, τις συλλογικές πολιτικο-ιδεολογικές παραστάσεις, τις συγκεντρώσεις που αποτελούσαν χώρους ανάπτυξης συλλογικότητας, ενώ σήμερα η επικοινωνία με την πολιτική συντελείται μέσω της εικόνας. Ο τηλεοπτικός πομπός είναι κυρίαρχος πολιτικός διαμεσολαβητής και επεξεργάζεται, αξιολογεί το είδος των πολιτικών μηνυμάτων που θα μεταδώσει, για να ικανοποιήσει την ισχύ και την παρέμβαση. Επιδίωξη αποτελεί η θεαματικότητα και ταυτόχρονα η ένταξη της πολιτικής είδησης στο πλαίσιο των ευρύτερων πολιτικο-οικονομικών συμφερόντων της ιδιοκτησίας του. Σε αυτό το πρίσμα, τα ΜΜΕ ανασυνθέτουν την πραγματικότητα ή και τη διαμορφώνουν, αφού συντελείται επιλογή στοιχείων που αναδομούνται και σχετίζονται με τη σκόπιμη λογική των ΜΜΕ, φτιάχνοντας μια νέα πραγματικότητα, με δική της ερμηνεία. Οι πολιτικές θέσεις των κομμάτων, οι συζητήσεις στο κοινοβούλιο, οι τοποθετήσεις των πολιτικών εντάσσονται σε αυτή τη σκόπιμη λογική, μεταδίδονται ως είδηση, αφού επιλεγθούν συγκεκριμένα αποσπάσματα, πολλές φορές προβάλλοντας κυρίως αντιπαραθέσεις, διαξιφισμούς, προωθώντας μια δυσλειτουργική εικόνα της πολιτικής. Αυτή η υποβάθμιση, όμως, της πολιτικής πραγματικότητας, υποφώσκει και υποβάθμιση των συλλογικοτήτων, των δράσεων ανατροπής των αδικιών, της αλληλεγγύης (Γκίβαλος, 2005:66).

Η επιλεγόμενη θεματολογία και η προβολή των προσώπων που αποτελούν τους σχολιαστές πολιτικών και κοινωνικών ζητημάτων, συνδυάζονται με τη γενικότερη τάση μετάθεσής της από τα αμιγώς πολιτικά θέματα στην ενημέρωση με όρους πολιτιστικούς και ψυχαγωγικούς. Η τάση αυτή αφορά τη μετατροπή μιας μερίδας του Τύπου σε ενημερωτικές και ψυχαγωγικές, όπως και στα δελτία ειδήσεων όπου για να γίνει αναφορά σε κάποιο πολιτικό ή κοινωνικό γεγονός θα πρέπει να έχει αρνητικό πρόσημο ή να αφορά μέλη της κοινωνικής ελίτ. Αυτή θεωρείται τάση αποχρωματισμού και αποπολιτικοποίησης που ενισχύεται από τη ρευστότητα των ειδήσεων χωρίς αξιολόγηση των επιπτώσεων της κάθε κατάστασης (Γκίβαλος, 2005:68).



Η εξέταση της πολιτικής μέσω των ΜΜΕ και η ενσωμάτωση του πολιτικού λόγου και της πολιτικής συμπεριφοράς στην εικόνα τους διαμορφώνουν μια εικόνα πολιτικής που ωθεί τον πολίτη στην απάθεια και την αδιαφορία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο τύπος αυτός της πολιτικής κοινωνικοποίησης οδηγεί στην αποπολιτικοποίηση, που επικαθορίζει στο πεδίο της πολιτικής, τη γενικότερη τάση αναπαραγωγής τους υπάρχοντος κοινωνικο-οικονομικού συστήματος. Τα ΜΜΕ έχουν αναλάβει τις τελευταίες δεκαετίες το ρόλο του πολιτικο-ιδεολογικού κοινωνικοποιητικού μηχανισμού. Συντελείται, ταυτόχρονα απομάκρυνση από την ηθική λογική, κοινωνική αξία της πολιτικής και υιοθετείται μια εργαλειακή αντιμετώπιση και από την κοινωνία και προς αυτήν, ώστε να ικανοποιηθούν οι στόχοι του υπάρχοντος συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό, η πολιτική αντιμετωπίζεται ως θεσμική συνιστώσα που συμβάλλει στην απόκτηση κεφαλαίου (Γκίβαλος, 2005:69).

Στις μικρές ηλικίες όμως η επιρροή από την εικόνα, τα μηνύματα, τα πρότυπα που εκπέμπονται μπορεί να αποδειχτεί καθοριστική, όπως είναι και στις μεγαλύτερες ηλικίες αν αναλογιστούμε τη δυσκολία διαχωρισμού της είδησης από τον χρωματισμό, πόσο μάλλον για τις μικρές ηλικίες που ανακαλύπτουν τον κόσμο και οι πρώτες έννοιες, αξίες και αντιλήψεις αρχίζουν να σχηματίζονται. Η απόσταση μεταξύ της πραγματικότητας και της εικονοποιημένης εκδοχής της ενδέχεται να προσλάβει διαστάσεις δομικές και να οδηγήσει σε αποκλίνουσες στάσεις (Γκίβαλος, 2005:70).

Τα πολιτικά μηνύματα, οι ειδήσεις που αφορούν την πολιτική δεν περιλαμβάνονται σαφώς στα ενδιαφέροντα των παιδιών και γι' αυτό δεν μπορεί να γίνει αξιολόγηση μιας άμεσης διαδικασίας πολιτικής κοινωνικοποίησης από τα ΜΜΕ. Εντούτοις, όλα τα δομικά, εξουσιαστικά, ιδεολογικά στοιχεία που απαρτίζουν το πολιτικό και κοινωνικό πεδίο, εισάγονται έμμεσα, μέσα από αντιθετικά ζεύγη στάσεων και επιλογών που αναδεικνύουν πρότυπα αντιλήψεων και συμπεριφορών με ενδεχόμενο κίνδυνο, βέβαια, της απλοϊκότητας. Τα αντιθετικά ζεύγη μπορεί να αφορούν την ισχύ έναντι της αδυναμίας, την ατομικότητα έναντι της συλλογικότητας, τη σύγκρουση έναντι της υποταγής αλλά και τις αντιθέσεις όπως πλούτος – φτώχεια, δικαιοσύνη – αδικία που έχουν πολιτικό πρόσημο και εισάγονται στα παιδικά προγράμματα. Οι διαδικασίες, οι τρόποι μέσω των οποίων επιλύονται οι αντιθέσεις αυτές, αποτελούν ατελή μορφή πολιτικής και λειτουργούν ως κομμάτι διαμόρφωσης του πλαισίου των αντιλήψεων και των στάσεων που θα αποκτήσει το παιδί για τη

μετέπειτα ζωή του. Πρόκειται, δηλαδή, για έμμεσες και υπό διαμόρφωση σχέσεις πολιτικής κοινωνικοποίησης που εν τέλει κρίνονται ως πολύ σημαντικές. Η αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων αποκτά ιδιαίτερη σημασία γιατί το παιδί μέχρι το όγδοο έτος συγχέει την πραγματικότητα με τον κόσμο της τηλεόρασης (Γκίβαλος, 2005:70).

Σαφώς, η απόσταση ανάμεσα στην παιδαγωγική και την εμπορική πλευρά της τηλεόρασης είναι μεγάλη. Εκτός όλων των άλλων παραμέτρων, η απόσταση αυτή μοιάζει και άδικη καθώς τα παιδαγωγικού χαρακτήρα προγράμματα δεν θεωρούνται εμπορικά και γι' αυτό το λόγο είναι ελάχιστα. Επίσης, η παρουσία παιδαγωγών ή παιδοψυχολόγων σε κάποιο τηλεοπτικό ή ραδιοφωνικό πρόγραμμα συντελείται όταν έχει υπάρξει κάποιο περιστατικό παιδικής παραβατικότητας ή καταπάτησης των παιδικών δικαιωμάτων. Αντίθετα, το κέρδος και η θεαματικότητα υπερισχύουν στα παιδικά θεάματα καθώς τα παιδιά αποτελούν μία μορφή έμμεσων καταναλωτών και μέσα από τα προγράμματα αυτά και τη διαφήμιση κινείται και στηρίζεται ένα ισχυρό εμπορικό κομμάτι. Οι παιδικές εκπομπές τηρούν αναφορικά με το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο μια σύγκλιση με τις κεντρικές επιλογές των ΜΜΕ, όπου κυριαρχεί μια επιθετικότητα αλλά και η επιδίωξη του χρήματος, ενώ οι οικολογικού χαρακτήρα κίνδυνοι αναφέρονται σε παιδικές εκπομπές ως άορατος και μακρινός κίνδυνος που αντιμετωπίζεται μόνο από υπερήρωες ( Γκίβαλος,2005:71).

Στο επίπεδο των κοινωνικών αξιών, και ιδιαίτερα στα κινούμενα σχέδια, κυριαρχούν τα στερεότυπα των δυο φύλων, η κυριαρχία και η εξουσία του αρσενικού και ο συναισθηματισμός και η ευάλωτη πλευρά του θηλυκού. Ακόμα, εμφανίζονται έμμεσα ή και άμεσα ρατσιστικά σχόλια για την εξωτερική εμφάνιση. Σαφώς, υπάρχει και πλήθος περιπτώσεων όπου τονίζονται τα θετικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών αξιών, όπως η ειρήνη, η φιλία, η αλληλεγγύη, αν και μοιάζουν με αμελητέα ποσότητα μέσα στο πλήθος εικονικής βίας από την οποία κατακλυζόμαστε και εκτιθέμεθα με κίνδυνο την ταύτιση και την εξοικείωση με αυτήν (Γκίβαλος, 2005:72).

Μέσα από την έκθεση και την επιρροή των ΜΜΕ, το παιδί επηρεάζεται υποσυνείδητα ή ακόμα και μιμείται εικόνες επιθετικότητας ή και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η κοινωνικοποίηση, όμως, του παιδιού συντελείται μέσα από μια σειρά θεσμών, όπως η οικογένεια ή το σχολείο, που μια τέτοια επιθετική

συμπεριφορά θα προσπαθήσει να την μετριάσει στο πραγματικό περιβάλλον που ζει και δρα. Από την άλλη πλευρά, η ταύτιση με τη βία, θα μπορούσε να θεωρηθεί μια μορφή εκτόνωσης του επιθετικού ενστίκτου, με τη διοχέτευσή του στον φανταστικό κόσμο της προβαλλόμενης εικόνας. Μια άποψη, που ενισχύεται από το ότι τα ΜΜΕ δεν μπορούν να τροποποιήσουν ή να αλλοιώσουν γνώμες και πεποιθήσεις που έχουν ήδη κατακτηθεί και εδραιωθεί. Οι πολιτικές πεποιθήσεις του θεατή, γενικότερα, αποτελούν ένα είδος φίλτρου που δέχεται μηνύματα τα οποία ενισχύουν τις πεποιθήσεις του, ενώ ταυτόχρονα απορρίπτει εκείνα τα πολιτικά επιχειρήματα που επιδιώκουν να τις αποδυναμώσουν ή να τις αντικαταστήσουν. Ο άμεσος επηρεασμός των πολιτών δεν είναι εύκολος, καθώς τα πολιτικά μηνύματα και οι ερμηνείες των ΜΜΕ υφίστανται επεξεργασίες πριν μεταδοθούν από το περιβάλλον του κάθε ατόμου, την οικογένεια, την εργασία, το κοινωνικό περιβάλλον. Η ροή των μηνυμάτων απευθύνεται άμεσα στο κάθε άτομο αλλά στην πράξη υφίσταται διαμεσολάβηση από άλλους θεσμικούς παράγοντες (Γκίβαλος, 2005:74).

Το γεγονός ότι η εικόνα έχει κυριαρχήσει στη σύγχρονη εποχή προϋποθέτει την αποδυνάμωση του λόγου, τη στασιμότητα των νοημάτων και των λογικών επιχειρημάτων και ένας από τους πολλούς λόγους θα μπορούσε να είναι η μονολεκτικού τύπου συνδιαλλαγή. Επίσης, αρκετές φορές άναρθρες κραυγές και ήχοι υπερσχύουν του λόγου και κατασκευάζεται ένα περιβάλλον στο οποίο τονίζεται η παντοδυναμία της εικόνας και η γοητεία της, λόγω εν μέρει της μουσικής η οποία προσαρμόζεται στην εικόνα, των χρωμάτων που ενισχύουν τον εντυπωσιασμό της και της ταχύτητα εναλλαγής των εικόνων, η οποία δεν αφήνει περιθώριο για σκέψη και κριτική παρά για άκριτη υιοθέτηση των προτύπων (Γκίβαλος, 2005:72).

Στην περίπτωση, όμως, των παιδιών ιδιαίτερα όταν η επιρροή των άλλων φορέων κοινωνικοποίησης είναι ασθενής και όταν η τηλεόραση υποκαθιστά την οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον, τότε η επιρροή από τα πρότυπα των ΜΜΕ μπορεί να είναι καθοριστική και να διαμορφώσει τον παθητικό τηλεθεατή που θα είναι και μελλοντικά παθητικός δέκτης στην κοινωνία. Η τηλεόραση έχει τη δυνατότητα να καλύπτει την ελλειπή επιρροή των άλλων φορέων κοινωνικοποίησης αλλά και την απουσία άλλων δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι κάτι τέτοιο συντελείται στα κατώτερα οικονομικά στρώματα, λόγω έλλειψης πόρων και χρόνου, ενώ στις οικογένειες ανώτερου οικονομικού

υπόβαθρου, η τηλεόραση δεν μονοπωλεί τον ελεύθερο χρόνο ή είναι και σε περιορισμό (Γκίβαλος, 2005:74).

## **Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό περιβάλλον στο ευρύτερα κοινωνικό συντελείται κατά την ηλικία από τα τρία έως τα δεκατρία χρόνια του στη διάρκεια των οποίων σχηματίζεται και η πολιτική προσωπικότητα μεταξύ άλλων. Αυτή η πρωταρχική πολιτική ταυτότητα αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί η μετέπειτα ενήλικη πολιτική στάση του. Η μετατόπιση αυτή από την οικογενειακή ζωή στον ευρύτερο πολιτικό-κοινωνικό χώρο ακολουθείται από αντίστοιχη μετατόπιση των προτύπων. Ανακαλύπτεται ο κόσμος εκείνος που διέπεται από κανόνες, συμπεριφορές τους οποίους το παιδί καλείται να αποδεχθεί και να υιοθετήσει (Γκίβαλος, 2005:34). Η μετάβαση του παιδιού από τις αντιλήψεις που έχει από το οικογενειακό του περιβάλλον και την προσωπική του εμπειρία σε στάσεις και πεποιθήσεις που αξιώνουν αναγνώριση και αποδοχή από το περιβάλλον και συνεπώς νομιμοποίηση των δομών και της ιδεολογίας της υπάρχουσας εξουσίας, προϋποθέτουν ποικίλες διαδικασίες που φτάνουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση (Γκίβαλος, 2005:36).

Το σχολείο και η εκπαίδευση είναι μετά την οικογένεια ο σημαντικότερος θεσμός κοινωνικοποίησης και η είσοδος του παιδιού εκεί αποτελεί το πρώτο βήμα έξω από την οικογένεια και η πρώτη προσπάθεια ανάληψης ευθυνών, λήψης αποφάσεων και ανεξαρτησίας. Τότε θεμελιώνεται η συμφωνία ή όχι με τα πρότυπα που η οικογένεια έχει κληροδοτήσει (Νόβα-Καλτσούνη, 2005:113). Η αρχική επικοινωνία ενός παιδιού με την πολιτική ζωή μέσα στην οικογένεια πραγματοποιείται μέσα από αναφορές σε θεσμούς που ασκούν εξουσία, σε στάσεις και συμπεριφορές κρατικών οργάνων, σε αντιθέσεις και αδικίες ενδεχομένως σε επαγγελματικούς χώρους, σε εξοικείωση με πολιτικά πρόσωπα μέσω των ΜΜΕ, σε γεγονότα που προβάλλονται μέσα από τον τύπο ή τα δελτία ειδήσεων κ.λπ. (Γκίβαλος, 2005:34).

Σοβαρή επίδραση στην κοινωνικοποίηση έχει η επαγγελματική κοινωνικοποίηση. Η κοινωνία καθορίζεται και από τεχνικό και οικονομικό σύστημα που κατασκευάζει και χρησιμοποιεί εργαλεία απαραίτητα για τη ζωή και τη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος. Οι συνθήκες που επικρατούν στο χώρο δουλειάς επηρεάζουν ιδιαίτερα τον τρόπο που το άτομο θα κοινωνικοποιηθεί και στόχος του κράτους είναι η ανταπόκριση του ατόμου στις υποχρεώσεις. Επίσης, οι ομάδες στις οποίες συμμετέχει το άτομο επηρεάζουν κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και μάλιστα με μεγάλη επιρροή καθώς χαρακτηρίζονται από ελευθερία στις σχέσεις, με στενούς δεσμούς και αυθόρμητη δράση ως άτυπες ομάδες. Ενώ, στις οργανωμένες σχέσεις, η επαφή γίνεται με τρόπο απρόσωπο και τυπικό (Πυργιωτάκης, 1986:25).

Οι συνεχείς αναφορές σε συγκεκριμένες πολιτικές πράξεις και σε πρόσωπα που συνδέονται με την πολιτική και τις πράξεις αυτές, οδηγούν δυνάμει σε στερεότυπα, σε ιδεοτυπικούς προσδιορισμούς που αφορούν είτε στο επικοινωνιακό μέρος είτε σε ουσιολογικής όψης πολιτική πραγματικότητα, συγκροτώντας αξιολογικά κριτήρια ή χαρακτηρισμούς. Αυτά τα στερεότυπα του πολιτικού φαινομένου που είναι εμπειρικού χαρακτήρα διαμορφώνουν σταδιακά στάσεις και αντιλήψεις για την πολιτική και την εξουσία που περιέχουν αξιολογικά κριτήρια. Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις ενός παιδιού για να αποκρυσταλλωθούν και να γίνουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις και συμπεριφορές θα πρέπει να νομιμοποιούνται από την πλευρά του οικογενειακού περιβάλλοντος. Όλα εκείνα τα μηνύματα που διαχέονται στην οικογένεια γύρω από το πολιτικό φαινόμενο, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις επαφής με τον κρατικό μηχανισμό, ή με φορείς ή με το ενδεχόμενο και τις συνέπειες παραβιάσεων των νόμων, γεννούν στερεότυπα ακόμα πιο ισχυρά τα οποία ενσταλάζονται σαν βασικά πρότυπα κοινωνικής και πολιτικής συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα οι στάσεις και οι εκτιμήσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος για το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι, την κυβέρνηση, τα πολιτικά κόμματα ή την εξουσία, το κράτος, διαμορφώνουν μια πρώτη αλλά σημαντική αντίληψη στο νέο άνθρωπο (Γκίβαλος, 2005:35).

Στη σύγχρονη εποχή, η αποδοχή και ταύτιση του ανθρώπου με το μοντέλο του Κράτους-Έθνους, τους θεσμούς και την ιδεολογία του, τα σύμβολα και τα χαρακτηριστικά του, τις ιδέες, τις αξίες που εκφράζουν και ταυτίζονται με την έννοια

της πατρίδας, θεωρείται ένα από τα βασικά, δομημένα στάδια της διαδικασίας της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Η αποδοχή στο στάδιο αυτό συντελείται σε επίπεδο συναισθηματικό και ψυχολογικό. Τα σύμβολα και οι αξίες συνδέονται με τους νόμους και τους κανόνες για τη διασφάλιση της ασφάλειας και της ευημερίας αλλά και τη διατήρηση και ενίσχυση του έθνους και της πατρίδας ως πολιτικής κοινότητας. Κατά συνέπεια, σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώνονται οι πρωταρχικοί όροι της πολιτικής κοινωνικοποίησης για τους νέους ανθρώπους και ταυτόχρονα χτίζεται η πολιτική νομιμοποίηση των μορφών εξουσίας που διέπουν την εκάστοτε κοινωνική ζωή (Γκίβαλος, 2005:36).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση επηρεάζεται και από την θρησκεία και με τον τρόπο που συνδέεται αυτή ιστορικά με την σύσταση του Κράτους-Έθνους, όπου αξίες, θεσμοί, κανονιστικά πρότυπα συγχέονται με θρησκευτικές αντιλήψεις και δοξασίες. Υπάρχουν θρησκευτικά στοιχεία που νομιμοποιούνται από την εθνική συνείδηση και ταυτότητα ενώ, ταυτόχρονα υπάρχουν ανορθόδοξες πολιτικές στάσεις που θεμελιώνονται στο στοιχείο της πίστης. Βέβαια, παρά το ότι η πολιτική εικόνα διανθίζεται με θρησκευτικά στοιχεία, είναι εφικτό για έναν έφηβο να διαχωρίσει την θρησκευτική και κοσμική εξουσία και να διακρίνει το πολιτικό-ιστορικό γίνεσθαι από το θρησκευτικό. Εκεί έγκειται η διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης και των επιμέρους στοιχείων της εθνικής ταυτότητας και της πολιτικής ταυτότητας (Γκίβαλος, 2005:37). Η αποδοχή και η νομιμοποίηση της πολιτειακής και πολιτικής εξουσίας έχουν άμεση σύνδεση με τα αισθήματα συμπάθειας και ταύτισης που αναπτύσσει το παιδί με έννοιες καθολικά αποδεκτές και θεωρούμενες ως θέσφατες για την ύπαρξη των πολιτών, έννοιες όπως η Πατρίδα, το Δίκαιο, η Δημοκρατία, το Σύνταγμα, το Έθνος. Οι έννοιες αυτές έχουν αφηρημένο χαρακτήρα, όμως αναγνωρίζονται ως αδιαμφισβήτητες αξίες, ενώ ορισμένες τείνουν να προσωποποιηθούν από την ρέουσα εικόνα εξουσίας και συγκεκριμένων πολιτικών στιγμών (Γκίβαλος, 2005:38).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο μετάβασης πραγματοποιείται ο διαχωρισμός μεταξύ των πολιτικών και κοινωνικών φαινομένων και αναγνωρίζονται οι εκάστοτε επιρροές και καταστάσεις. Στην πολιτική όψη βρίσκονται τα πολιτικά κόμματα, τα πολιτικά πρόσωπα, οι πολιτικές αποφάσεις, οι συνδικαλιστικές δράσεις αλλά και αφηρημένες έννοιες με πολιτικό πρόσημο, ενώ γίνεται αντιληπτή η κοινωνική πλευρά με διάφορα

κριτήρια και ως κατηγοριοποίηση σε κοινωνικές ομάδες ανάλογα με το επάγγελμα, την κοινωνική θέση (Γκίβαλος, 2005:37). Ο διαχωρισμός πολιτικού και κοινωνικού στοιχείου δεν προσδιορίζει ακριβώς τα αποτελέσματα λανθασμένων πολιτικών επιλογών σε κοινωνικό επίπεδο. Η αποδόμηση στη συνείδηση των ατόμων, κοινωνικών φορέων και μορφών εξουσίας, λόγω λαθεμένων επιλογών και χειρισμών, καθίσταται ιδιαίτερα δυσχερής λόγω του αξιακού φορτίου που φέρουν οι έννοιες που εκπροσωπούνται (Γκίβαλος, 2005:38). Τα φαινόμενα της αποδόμησης και του «πολιτικού κυνισμού» δεν εκδηλώνονται άμεσα στην παιδική ηλικία ακόμα και αν υπάρχουν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, παρά ζυμώνονται και ολοκληρώνονται στην πορεία της ζωής με αυτόνομες εμπειρίες και γνώμες. Οι κρίσεις και οι αξιολογήσεις των μαθητών, επίσης, δεν αφορούν ουσιώδεις πολιτικές σκέψεις αλλά κυρίως στο χαρακτήρα και τις αρετές των προσώπων. Στη συνέχεια, βέβαια, μεταβάλλονται αυτά τα αισθήματα και ορίζονται ως μετάβαση από το πρώτο στάδιο κοινωνικοποίησης σε ένα άλλο στάδιο, ηλικιακής οριοθέτησης και μετάβασης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γκίβαλος, 2005:39).

Καταληκτικά, σημαντικές ιστορικές εξελίξεις και κοινωνικά γεγονότα διαμορφώνουν έντονη και ραγδαία πολιτική κοινωνικοποίηση από μικρές ηλικίες που συνδέουν το συναισθηματικό στοιχείο με τα γεγονότα. Τα άτομα είναι από μικρή ηλικία γνώστες αυτών των γεγονότων που έχουν λάβει τη θέση τους στις κεκτημένες γνώσεις με τη διαδικασία που συντελείται και η κοινωνικοποίηση, δηλαδή με επιρροές από την οικογένεια και από κρατικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και είναι σε θέση να εμπλουτίσουν με περαιτέρω γνώσεις και συμπεράσματα στην πορεία της ζωής τους (Γκίβαλος, 2005:38).

## **Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ «ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ»**

Οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δομές κυριαρχούν στο θεσμό της εκπαίδευσης. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινούνται τόσο οι δομολειτουργιστές όσο και τα ντετερμινιστικά-οικονομικά σχήματα και τα ρεύματα του μαρξισμού. Δίνουν έμφαση στο συλλογισμό ότι η κοινωνικοποίηση στο σχολείο στοιχειοθετείται στη βάση των δομικών πλεγμάτων και νοηματοδοτείται από τις ηγεμονεύουσες αξίες. Η σχολική τάξη ως χώρος διαπραγμάτευσης, τελικά οδηγεί σε παθητικότητα και κοινωνική ηρεμία. Αντίθετα, για την περίπτωση που η ηρεμία είναι απλώς μια

εξιδανίκευση, η εσωτερική δυναμική της σχολικής τάξης οδηγεί σε συγκρούσεις με προϋποθέσεις για άρση της παθητικότητας και διαμόρφωση ενεργητικής δράσης. Η θεωρία της αντίστασης στην εκπαίδευση βασίζεται στο ότι ο χώρος της εκπαίδευσης είναι μια μικρογραφία της πραγματικότητας και καθορίζεται από το δομικό αυτό στοιχείο που χτίζεται ιδεολογικά η συνολική κοινωνική πραγματικότητα. Οι συγκρούσεις που σημειώνονται στην κοινωνία με βάση τα αντιτιθέμενα κοινωνικό-οικονομικά συμφέροντα, μεταφέρονται στο σχολείο και προσλαμβάνουν μορφές που αντικατοπτρίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.(Γκίβαλος, 2005:210).

Σύμφωνα με τους S. Bowles και H. Gintis, στις δυτικές κοινωνίες υπερισχύει η εικόνα της ηρεμίας, λόγω του ιδεολογικού-αξιακού σχήματος στο οποίο νομιμοποιήθηκε το οικονομικό σύστημα και εξαιτίας του πλέγματος στο οποίο λειτουργούν και αναπαράγονται οι κοινωνικές σχέσεις. Οι βάσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι η αξιοκρατία και ο τεχνοκρατισμός που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των αξιών και τη στασιμότητα των ατόμων. Με την επιβολή της ιδεολογίας τα άτομα εντάσσονται στο σύστημα αποδεχόμενοι την γραφειοκρατική δομή και τον νομιμοποιημένο εκμεταλλευτικό χαρακτήρα (Γκίβαλος, 2005:211).

Ο τεχνοκρατισμός και η αξιοκρατία δεσπόζουν και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας θεωρείται ότι προωθεί το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες, αυτή η ισότητα όμως αίρεται από τις κοινωνικές ανισότητες που κυριαρχούν και τις οποίες αποδέχονται μοιρολατρικά οι μαθητές. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στην εκπαίδευση αποτελούν εισαγωγή στις κοινωνικές και εργασιακές σχέσεις στις οποίες θα ενταχθούν. Έτσι, προσαρμόζεται η εικόνα και οι προσδοκίες που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους στο κοινωνικό σύνολο. Ανάλογη αντιστοιχία συναντάμε στο διοικητικό σκέλος του εκπαιδευτικού συστήματος με ιεραρχική σχέση εξουσιών παράλληλη με το εξουσιαστικό σχήμα της κοινωνίας. Η εξειδίκευση και η κατάτμηση στην πρόσβαση και παροχή στη γνώση, τέλος, παραλληλίζεται με την ιεραρχική κλίμακα της τωρινής κοινωνικής δομής στον καταμερισμό εργασίας και παραγωγής (Γκίβαλος, 2005:213).

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ**

Οι αναδιαρθρώσεις που σημειώνονται στις δομές και λειτουργίες του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στην



εκπαίδευση και το ρόλο της, επαναπροσδιορίζοντας και τους τύπους ορθολογικότητας των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ο ρόλος της εκπαίδευσης σχετίζεται με την σύνδεση των πολιτικών φιλελεύθερου χαρακτήρα και αγοράς εργασίας. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να αναπαράγει το κοινωνικό και οικονομικό σύστημα, οδηγούμενο από πιέσεις της αγοράς για μετατόπιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύγχρονο πεδίο αγοράς. Για το επίπεδο των μακροοικονομικών στρατηγικών πρέπει να προσφέρει τις αντίστοιχες δεξιότητες για να ενταχθεί το άτομο στην αγορά και για το επίπεδο της πολιτικής καλείται να συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή μέσα από την πολιτικοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Γκίβαλος, 2005:270).

Οι ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές μετασχηματίζονται σε δραστηριότητες που εναρμονίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η εκπαίδευση καλείται σχετικά με την πολιτική κοινωνικοποίηση να εσωτερικεύσει τα αξιακά πρότυπα του οικονομικού συστήματος και να νομιμοποιήσει αυτές τις πολιτικές με επιστημονικά και παιδαγωγικά μέσα. Ο χαρακτήρας που προσλαμβάνει η σύγχρονη εκπαίδευση προσαρμόζεται στη δομή της μετανεωτερικότητας. Η σχολική εκπαίδευση αξιολογείται με βάση τα κριτήρια της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας. Δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση της απόδοσης και στη λογοδότηση, που συνδέονται με το τεχνικό και παραγωγικό πεδίο. Σαν συνέπεια σημειώνεται η συρρίκνωση της θεωρητικής παιδείας, της ανθρωπιστικής προσέγγισης και του κριτικού λόγου και οι σπουδές προσανατολίζονται σε ένα οικονομικό και τεχνικό πεδίο (Γκίβαλος, 2005:271).

Το σχολείο της σύγχρονης εποχής δείχνει να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και να προβάλλει αυτήν ως ατομική, σχολική αποτυχία. Μάλιστα, ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης εντοπίζεται στη βιομηχανική κοινωνία καθώς η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο παρατηρείται στις βιομηχανικές αναπτυγμένες κοινωνίες, όπου γενικεύεται το σχολείο και η είσοδος στην αγορά εργασίας εξαρτάται από κάποιου είδους θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985:58).

Επίσης, οι εκπαιδευτικές λειτουργίες αναδεικνύουν τον ανταγωνισμό, μέσω της επιδίωξης για απόκτηση σχολικών διακρίσεων που συνάδουν με τις ανάγκες της

λειτουργίας της οικονομικο-παραγωγικής δομής. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί εφαρμοστή-τεχνοκράτη εξεταστή και τα περιεχόμενα του Αναλυτικού προγράμματος φτιάχνουν ένα «κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα» που θέτει τους στόχους, ανάγοντας σε κυρίαρχες αξίες την απόδοση, την ικανότητα, την αποτελεσματικότητα και τον ανταγωνισμό. Έμφαση δίνεται στη διοικητική οργάνωση, αποκλείοντας κάθε συμμετοχή και πρωτοβουλία. Έτσι, σπάει ο δεσμός ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και την κοινωνική οργάνωση και κυριαρχεί μια δομολειτουργικού χαρακτήρα εκσυγχρονιστική αντίληψη που επιδιώκει την εναρμόνιση της εκπαίδευσης με το κυρίαρχο οικονομικό πρότυπο (Γκίβαλος, 2005:273).

## **ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΟΥΣΙΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Οι σύγχρονες μορφές κοινωνικοποίησης αφορούν τις στάσεις και πεποιθήσεις των νέων στην κοινωνική πραγματικότητα και το πλαίσιο των αξιών που τους διαμορφώνει και τους τύπους και τις μορφές κοινωνικοποίησης που καλλιεργούνται στο σχολικό περιβάλλον αναφορικά με τη δράση των συλλογικοτήτων και την παρέμβασή τους, την ένταση και τις μορφές βίας στο σχολείο, την υιοθέτηση των ρόλων σε σχέση με τη μελλοντική ικανοποίησή τους κ.λπ. (Γκίβαλος, 2005:275). Οι κοινωνικές αξίες και οι πολιτικές αντιλήψεις δείχνουν να καθορίζονται από την οικογένεια, την εργασία, τις προσωπικές και συναισθηματικές ελευθερίες και βιώματα που συνοψίζονται σε αξιακό σύστημα ανθρωπιστικής μορφής. Ο ανθρωπισμός είτε ως διαφωτιστική έκφραση είτε ως παραδοσιακή έκφραση αποτελεί κυρίαρχη ιδεολογία που προσεγγίζει και πολιτικές έννοιες, οι οποίες ως αμιγώς πολιτικές τίθενται στο περιθώριο, αποφορτίζονται (Γκίβαλος, 2005:277). Μια βασική όψη της κοινωνικοποίησης είναι η αποδοχή ή όχι των θεσμικών και κανονιστικών προτύπων και των αξιών που χαρακτηρίζουν μια ευρύτερη κοινωνική αναπαραγωγή. Μια προσέγγιση θέτει τη νέα γενιά να νιώθει δυσαρέσκεια απέναντι στους θεσμούς και τα κοινωνικά πρότυπα.

Μια οπτική θέτει την πολιτική κοινωνικοποίηση ως διαδικασία με την οποία αποκτούμε ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο και μας προδιαθέτει ως προς τις πολιτικές γνώσεις και αξίες που θα ενστερνιστούμε και την πολιτική ταυτότητα που θα διαμορφώσουμε. Μια άλλη

οπτική θέτει την πολιτική διαδικασία ως μεταβίβαση πολιτικής κουλτούρας μιας ομάδας από γενιά σε γενιά κατευθύνοντας τα πολιτικά πρότυπα προς μια σταθερότητα, χωρίς να πρόκειται και για απόλυτη σταθερότητα (Δασκαλάκης, 2017:379).

Η συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες, η σχέση σχολικών και εξωσχολικών θεσμών, η προώθηση συλλογικών ενεργειών κ.λπ. αποτελούν τις μορφές και τα στοιχεία κοινωνικοποίησης. Η συμμετοχική διάσταση αφορά την πολιτική έκφραση μέσα από τις μαθητικές κοινότητες και οργανώσεις. Ο θεσμός των φροντιστηρίων σχετίζεται με το βαθμό της συμβολής στη γνώση και την επιτυχία. Οι κοινωνικοποιητικές διαδικασίες στο βαθμό που συνδέονται με την επιλογή και άσκηση επαγγέλματος αφορούν τη μόρφωση αλλά και το κέρδος και κατ' επέκταση την επιλογή πανεπιστημιακού πτυχίου ή εργασίας, όπως και τον τομέα εργασίας (Γκίβαλος, 2005:281).

Οι πολιτιστικές δραστηριότητες στο σχολείο κινούν το ενδιαφέρον και έχουν εξέχουσα θέση στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης. Το ζήτημα της σχολικής βίας είτε ενσωματώνεται στο θεσμικό πλαίσιο είτε εξελίσσεται σε πηγή συνεχούς έντασης, διαμορφώνοντας ομάδες σύγκρουσης. Το θέμα της κατανομής του χρόνου προκύπτει ως προβληματικό πεδίο γιατί σχετίζεται με οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς ενεργοποιεί τα τυπικά ή άτυπα σχήματα κοινωνικοποίησης και δίνει αξία στη συμμετοχή. Η σχολική πραγματικότητα δείχνει να μην ενθουσιάζει τους μαθητές αλλά να δημιουργεί προβλήματα στην κοινωνικοποίησή τους και στην αποδοχή του εκπαιδευτικού θεσμού ως διασφάλιση της γνώσης (Γκίβαλος, 2005:284).

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

### **ΤΟ ΥΠΟ ΕΡΕΥΝΑ ΥΛΙΚΟ-ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΠΟΥ ΜΕΛΕΤΗΘΗΚΑΝ**

Τα σχολικά εγχειρίδια μελετήθηκαν με σκοπό να διερευνηθεί ο βαθμός της επιρροής τους και η βαρύτητα που δίνεται στη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Τα πεδία που αναζητήθηκαν αφορούν αξίες όπως η ελευθερία, η

ισότητα στην κοινωνία, η θέση της γυναίκας στην κοινωνία, η δημοκρατία, ζητήματα που θίγουν οικολογικές ανησυχίες, αλλά και ζητήματα που σχετίζονται με τις ηθικές αξίες και τις επηρεάζουν όπως ο εκσυγχρονισμός, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και το κέρδος. Τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ καθορίζουν τους στόχους των μαθημάτων και οι εκπαιδευτικοί έχοντας ένα βαθμό ελευθερίας στην επιλογή της μεθοδολογίας και της επιλογής των δραστηριοτήτων διαμορφώνουν την αξιοποίηση των πεδίων εκείνων που αφορούν στην πολιτική κοινωνικοποίηση.

Τα βιβλία που μελετήθηκαν είναι:

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Τασσόγλου, Μ., (2013). *Γεωγραφία. Μαθαίνω για τη Γη*, βιβλίο για τον μαθητή, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Κουτσόπουλος, Κ., Σωτηράκου, Μ., Τασσόγλου, Μ., (2013). *Γεωγραφία. Μαθαίνω για τη Γη*, βιβλίο για τον δάσκαλο, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ., (2013). *Γλώσσα. Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα*, βιβλίο για τον μαθητή, α, β, γ τεύχος, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π., Παπαϊωάννου, Κ., (2013). *Γλώσσα. Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα*, βιβλίο για τον δάσκαλο, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Βασιτίση, Α., Δανιηλίδου, Ν., Νικολάου, Σ., Πασχαλιώρη, Β., (2010). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, βιβλίο για τον μαθητή, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Βασιτίση, Α., Δανιηλίδου, Ν., Νικολάου, Σ., Πασχαλιώρη, Β., (2010). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, βιβλίο για τον δάσκαλο, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Καλλιανιώτης, Α., Κολιόπουλος, Ι., Μηνάογλου, Χ., Μιχαηλίδης, Ι., (2013). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, βιβλίο για τον μαθητή, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Καλλιανιώτης, Α., Κολιόπουλος, Ι., Μηνάογλου, Χ., Μιχαηλίδης, Ι., (2013). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*, βιβλίο για τον δάσκαλο, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Βούκανου, Μ., Καρέλα, Γ., Μυλωνά, Π., Παναγάκης, Α., (2017). *Θρησκευτικά. Ο κόσμος της θρησκείας. Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα*, φάκελος για τον μαθητή, ΣΤ΄ Δημοτικού, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

## **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ**

Τα διδακτικά εγχειρίδια κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας, καθώς συνιστούν τα αποτελεσματικότερα και βασικότερα μέσα διδασκαλίας και επιτελούν σημαντικές λειτουργίες. Ο ρόλος της γνώσης του παιδαγωγικού περιεχομένου των εγχειριδίων μελετάται και σε κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Σοφού, Κατσαντώνη, Ταβουλάρη, 2011:104). Αποτελούν διδακτικά μέσα και καθορίζουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2006). Οι εκπαιδευτικοί δύνανται να βασιστούν στα σχολικά εγχειρίδια που αποτελούν πηγή άντλησης πληροφοριών και προσφέρουν αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής υλικό που δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να το επεξεργαστεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Μπονίδης, 2005). Λειτουργούν ως οδηγός της διδασκαλίας, παρουσιάζουν την πραγματικότητα στο μαθητή, κυρίως μέσω παραδειγμάτων και δραστηριοποιούν τα κίνητρα μάθησης, ιδιαίτερα όταν ικανοποιούν τα κριτήρια της προσεγμένης γραφής, της καλαίσθητης εικονογράφησης και της άρτιας τεχνικής, παρακινώντας το μαθητή να αναπτύξει μια θετική στάση απέναντι στο βιβλίο. Ακόμα, διαφοροποιούν και εξατομικεύουν τη σχολική εργασία, ενώ βοηθούν με ερωτήσεις στην εμπέδωση του περιεχομένου και στην αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995: 115-143). Η κυριότερη ίσως λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων έγκειται στο ότι αποτελούν ένα βασικό εργαλείο για την κοινωνικοποίηση των νέων γενεών μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης. Η πιο σημαντική παράμετρος αυτής της λειτουργίας είναι

το γεγονός ότι τα σχολικά εγχειρίδια ως κοινωνικά προϊόντα φέρουν μια συγκεκριμένη ιδεολογία με βάση την οποία επιχειρείται η μεταβίβαση της «επίσημης γνώσης» στους μαθητές (Καψάλης και Χαραλάμπους, 1995:144) .

Η κοινωνικοποίηση και ο πολιτικός προσανατολισμός του μαθητή πραγματοποιείται κυρίως μέσω του περιεχομένου της διδακτέας ύλης που σχετίζεται με αυτές τις διαδικασίες, όπως στοιχεία του δημοκρατικού πολιτεύματος, έμφαση στην ιστορία, την κοινωνιολογία αλλά και φιλοσοφικές προσεγγίσεις για καλλιέργεια του πνεύματος. Ακόμα, μέσω του ρόλου που διαδραματίζει ο δάσκαλος ως μέρος του συστήματος και μεταδότης του γνωστικού αντικειμένου αλλά και της ανάληψης της μεταλαμπάδευσης αξιών μέσα από το πρίσμα ανάλυσης κοινωνικών ζητημάτων. Επίσης, οι συμβολικές και τελετουργικές διαδικασίες της σχολικής ζωής και τι χαρακτήρα επιλέγεται να προωθήσει η κάθε σχολική μονάδα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και τις αντιλήψεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές. Η ύλη δεν έχει πολιτικό χαρακτήρα επίσημα, αν και ορισμένα μαθήματα έχουν και άμεσο αντίκτυπο στην προπαρασκευή της παιδικής προσωπικότητας. Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες, η έννοια του έθνους σχετίζεται κυρίως με την έννοια της αγάπης για την πατρίδα, προωθώντας εθνική ταυτότητα απαλλαγμένη από διακρίσεις, καλλιεργώντας αξίες κοινωνικής δικαιοσύνης, ελευθερίας και ανθρωπιστικών ιδεωδών. Απαιτείται στα προγράμματα εκπαίδευσης και στα σχολικά εγχειρίδια να καλλιεργούνται αξίες που χαρακτηρίζουν κάθε σωστό πολίτη με συνείδηση του ρόλου του και της ανάγκης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή (Δασκαλάκης, 2017:381).

Οι κυρίαρχες πολιτικές έννοιες προτάσσουν την ελευθερία του ατόμου, την κοινωνική ισότητα, τη δημοκρατία, την οικολογία, το κέρδος και τον εκσυγχρονισμό (Γκίβαλος,2005:277), όπως και τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Με αυτές τις έννοιες και ιδέες θα μπορούσε να εντοπιστεί η πολιτική κοινωνικοποίηση και το πως απεικονίζεται στα βιβλία του σχολείου.

## **ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ**

Το βιβλίο αποτελεί μέρος του διδακτικού πακέτου της Γεωγραφίας, που διδάσκεται στη Στ' τάξη και προσφέρει γνώσεις και δραστηριότητες για ποικίλα

ζητήματα του ανθρώπινου πολιτισμού και του φυσικού περιβάλλοντος με διαθεματικές όψεις για την ολιστική προσέγγιση του αντικειμένου της Γεωγραφίας. Το διδακτικό υλικό είναι βασισμένο στο σχετικό ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303 και 304, Μάρτιος 2003). Επιπλέον συνιστά τη σύγχρονη έκφραση των τάσεων της γνώσης και της διδακτικής της Γεωγραφίας και επιδιώκεται η γνωριμία των μαθητών με το φυσικό περιβάλλον και η παρατήρηση των ανθρώπων και των δραστηριοτήτων τους, η μελέτη των αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος και των ανθρώπων, η ευαισθητοποίηση για τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα και η ανάπτυξη των απαραίτητων στάσεων για κατανόηση, αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη με τους άλλους λαούς, η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που θα επιτρέπουν στους μαθητές να ενταχθούν ομαλά και δημιουργικά στο φυσικό και κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων (ΦΕΚ 303-B/13-3-2003).

Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν το γεωγραφικό χώρο, τις αλληλεπιδράσεις και τις αλληλεξαρτήσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος και των ανθρώπων, καθώς και την αναγκαιότητα για διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας.

Στην Α ενότητα, «Η Γη ως ουράνιο σώμα», στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η περιφορά της Γης-Οι εποχές» δίνεται στη σελ.25 ως προαιρετική ομαδική δραστηριότητα η καταγραφή δραστηριοτήτων των ανθρώπων του τόπου μας σε κάθε εποχή. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ωθούνται να γνωριστούν παραδοσιακές δραστηριότητες όπως ο τρύγος, η συγκομιδή ελιάς, το όργωμα, το αλώνισμα που σχετίζονται με τη φύση και το περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο έρχονται σε μια πρώτη επαφή με την κοινωνική διάρθρωση της περιοχής τους σε βάθος χρόνου, διαμορφώνοντας την όψη της παραδοσιακής κοινωνίας.

Στη Β ενότητα, «Το φυσικό περιβάλλον» οι στόχοι που τίθενται είναι να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται την κατανομή των θαλάσσιων και των ηπειρωτικών εκτάσεων του πλανήτη μας και να εντοπίζουν τις ηπείρους και τους ωκεανούς στον παγκόσμιο χάρτη. Ως θέμα συζήτησης στη σελ. 30 στο κεφάλαιο 7 «Η κατανομή των ηπείρων και των ωκεανών» τίθεται το έμβλημα των Ολυμπιακών αγώνων και το ερώτημα για το λόγο που είναι ενωμένοι οι κύκλοι ωθώντας τους

μαθητές στη διαπίστωση του συμβολισμού για την παγκόσμια ειρήνη, τη συμβίωση των λαών, τη συνεργασία. Στο ένθετο με τον τίτλο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ.31 δίνονται πληροφορίες σχετικές με τους πάγους της Ανταρκτικής και τις συνέπειες που θα επιφέρει η πιθανή τήξη τους ευαισθητοποιώντας τους μαθητές γύρω από την οικολογία.

Στο κεφάλαιο 8 «Ωκεανοί και θάλασσες» στην ομαδική δραστηριότητα στη σελ.34 οι μαθητές καλούνται να υλοποιήσουν μία μικρής διάρκειας περιβαλλοντική εργασία για τις ανθρώπινες δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θάλασσα και έρχονται σε επαφή με την έννοια της βιώσιμης ανάπτυξης για την προστασία του περιβάλλοντος.

Στο κεφάλαιο 9 «Η ατμόσφαιρα» οι διδακτικοί στόχοι είναι να γνωρίζουν τι είναι η ατμόσφαιρα, τη σύστασή της, τη δομή της και το ρόλο της στη διατήρηση της ζωής στον πλανήτη μας. Παρουσιάζεται η σύσταση της ατμόσφαιρας και προσεγγίζονται αδρά οι ανθρώπινες παρεμβάσεις, που πολλές φορές διαφοροποιούν αυτή τη σύσταση, με συνέπεια την εμφάνιση επικίνδυνων περιβαλλοντικών καταστάσεων (τρύπα του όζοντος, επίταση του φαινομένου του θερμοκηπίου κ.ά.). Γίνεται μια μικρή αναφορά και στο φαινόμενο του θερμοκηπίου, με ταυτόχρονη επισήμανση της αλληλεπίδρασης που παρατηρείται ανάμεσα στο πρόβλημα αυτό και την ανθρώπινη κοινότητα. Η αξιοποίηση αυτών των εννοιών στοχεύει στην απόκτηση εκ μέρους των παιδιών δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση νέων περιβαλλοντικών αναγκών στην καθημερινή τους ζωή, όπως είναι η χρήση προϊόντων που δεν αποβάλλουν ρυπογόνες ουσίες στην ατμόσφαιρα, η συμμετοχή σε εκδηλώσεις άσκησης πίεσης για την υιοθέτηση αντιρρυπογόνων στρατηγικών κ.λπ.

Στο κεφάλαιο 11 «Ζώνες βλάστησης» στη σελ. 45 τίθεται ως θέμα συζήτησης η καλλιέργεια φυτών για διατροφικές ανάγκες και η χρήση στη σημερινή εποχή λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων με στόχο την αύξηση της παραγωγής και κυρίως των κερδών. Στο κεφάλαιο 13 «Οι μεγάλες οροσειρές, οι μεγάλες πεδιάδες» στη σελ.49 οι μαθητές γνωρίζουν τις μεγάλες οροσειρές, τις μεγάλες πεδιάδες και τους λόγους ανάπτυξης των πολιτισμών σε πεδινές εκτάσεις. Η ομαδική δραστηριότητα καλεί τους μαθητές να συλλέξουν ιστορικές πληροφορίες για τους αρχαίους πολιτισμούς



των Ίνκας, των Αιγυπτίων και των Βαβυλωνίων με σκοπό να συσχετίσουν την ανάπτυξή τους με τη γεωγραφική τους θέση.

Στο κεφάλαιο 14 «Τα μεγαλύτερα ποτάμια και οι μεγαλύτερες λίμνες της Γης» οι μαθητές γνωρίζουν το ρόλο των μεγάλων ποταμών και λιμνών στη λειτουργία του γήινου οικοσυστήματος. Στο ένθετο με τον τίτλο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» περιλαμβάνονται ορισμένα στοιχεία για ένα ενδιαφέρον τμήμα της υδρόσφαιρας, τους υγρότοπους. Θεωρήθηκε απαραίτητη η καταγραφή τους, επειδή η χώρα μας διαθέτει μεγάλο αριθμό υγροβιοτόπων, οι οποίοι, μολονότι έχουν συμπεριληφθεί στη «Σύμβαση Ραμσάρ» (1971) αλλά και στη «Σύμβαση για τους Υγρότοπους Διεθνούς Σημασίας ως Ενδιαιτήματος για Υδροβία Πουλιά», δεν απολαμβάνουν της προστασίας που επιβάλλεται.

Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να περιγράψουν το υδρογραφικό δίκτυο, να αξιολογούν το ρόλο του γλυκού νερού στην καθημερινή ζωή και να καταγράφουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες που μειώνουν τη διαθέσιμη ποσότητα του γλυκού νερού μετά τη διδασκαλία του κεφαλαίου 15 με τίτλο «Η σημασία του υδρογραφικού δικτύου στη ζωή των ανθρώπων». Γίνεται αναφορά στη χρήση του νερού από τον άνθρωπο από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι σήμερα και η αναφορά των αρχαίων πολιτισμών δίνει στο δάσκαλο την ευκαιρία να συζητήσει με τους μαθητές βασικά ιστορικά στοιχεία των πολιτισμών αυτών. Έναυσμα δίνεται παράλληλα για συζήτηση και προβληματισμό σχετικά με τη ρύπανση του νερού, που προκαλούν οι ανθρώπινες δραστηριότητες. Στο ένθετο με τον τίτλο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» παρατίθεται ένας μύθος που αναφέρεται στην ίδρυση των Ολυμπιακών αγώνων και έχει σχέση με τη δύναμη και τα οφέλη του νερού.

Στο κεφάλαιο 17 «Οι ανθρώπινες δραστηριότητες ως παράγοντας μεταβολών στην επιφάνεια της Γης» οι μαθητές εντοπίζουν τις ανθρώπινες δραστηριότητες που μεταβάλλουν την επιφάνεια της Γης, διακρίνουν τις φυσικές καταστροφές από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις, προσεγγίζουν τις συνέπειες αυτών των φυσικών καταστροφών στην ανθρωπότητα και δραστηριοποιούνται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των συνανθρώπων τους που πλήττονται από τις φυσικές καταστροφές. Γίνεται αναφορά στις καταστροφές που προκλήθηκαν από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις με κύρια και σοβαρότερη την αλλαγή του κλίματος, ως αποτέλεσμα της

αύξησης των ατμοσφαιρικών συγκεντρώσεων των αερίων του θερμοκηπίου και των ωκεάνιων υδάτων, παρά τον πλανητικό της χαρακτήρα, επιδρά σημαντικά στο περιβάλλον και την ανθρωπότητα προξενώντας σοβαρά προβλήματα. Είναι γεγονός ότι το κλίμα υπήρξε ο κυριότερος παράγοντας αφενός της διαμόρφωσης του περιβάλλοντος και της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους και αφετέρου των μεγάλων μετακινήσεων κατά τη διάρκεια των ιστορικών χρόνων.

Στην Γ' ενότητα «Η Γη ως χώρος ζωής του ανθρώπου» στο κεφάλαιο 18 «Η κατανομή του πληθυσμού στη Γη» οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη συνεχή αύξηση του πληθυσμού της Γης, εξασκούνται στο να εντοπίζουν στους σχετικούς χάρτες και στα ιστογράμματα τις πυκνοκατοικημένες και τις αραιοκατοικημένες περιοχές της Γης, αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη του ανθρώπινου πληθυσμού και γνωρίζουν τον όρο της πληθυσμιακής πυκνότητας. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν τις πλέον πυκνοκατοικημένες περιοχές του πλανήτη μας, γεγονός που θα τους οδηγήσει στην κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την κατανομή αυτή και επίσης, προσεγγίζουν τα προβλήματα, που προκαλεί η μεγάλη πληθυσμιακή αύξηση στην Ασία και την Αφρική, δίνεται η δυνατότητα συζήτησης για τις συνθήκες διαβίωσης των λαών του Τρίτου Κόσμου. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στο να αναπτύξουν οι μαθητές στάσεις και αξίες πανανθρώπινου περιεχομένου. Στο ένθετο με τον τίτλο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ.67 παρατίθεται ένα κείμενο σχετικό με τη δημογραφική εξέλιξη του ανθρώπινου πληθυσμού δίνοντας την ευκαιρία συζήτησης για τους παράγοντες και τις συνθήκες που συντέλεσαν σε αυτήν. Επίσης, μέσα από την ομαδική δραστηριότητα μπορεί να συντελεστεί αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κατανομή του πληθυσμού και στους φυσικούς πόρους, καθώς και ανάμεσα στην πληθυσμιακή εξέλιξη και στους ποικίλους παράγοντες, από τους οποίους αυτή εξαρτάται, με δυνατότητα γνωριμίας με το πλέγμα των κοινωνικών και φυσικών παραγόντων που διαμορφώνουν την εξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού πάνω στη Γη και προβληματισμού για την άδικη κατανομή του πλούτου. Η ανάπτυξη οικουμενικών αξιών και ανθρώπινης αλληλεγγύης πρέπει να είναι κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια αυτού του μαθήματος.

Στο 19<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Γλώσσες και θρησκείες» οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν την ποικιλία των θρησκειών που υπάρχουν στη Γη, το πλήθος των

γλωσσών που μιλούν οι άνθρωποι και στόχος είναι να προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα της θρησκείας και της γλώσσας στο πλαίσιο της αρμονικής ανθρώπινης συμβίωσης. Το κεφάλαιο ξεκινά με μια συναισθηματικού περιεχομένου φράση γραμμένη σε πέντε διαφορετικές γλώσσες. (Η γιαπωνέζικη πρόταση σημαίνει «αγαπώ τον πατέρα μου και τη μητέρα μου».) Απώτερος στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα ανθρώπινα συναισθήματα είναι παντού τα ίδια, παρόλο που εκφράζονται σε διαφορετικά λεξιλόγια. Η κατανόηση του θεσμού της ανεξιθρησκίας, η αποδοχή και ο σεβασμός των θρησκευτικών συνηθειών των ανθρώπων είναι βασικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ένθετο υπό τον τίτλο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ.70 αναφέρονται βασικά στοιχεία για τον Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών. Θεωρείται απαραίτητη πληροφορία για τους μαθητές η γνώση που αναφέρεται στους διεθνείς οργανισμούς, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαμόρφωση των βασικών συνθηκών που καθορίζουν την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο κεφάλαιο αυτό οι διαθεματικές έννοιες του Συστήματος και της Επικοινωνίας είναι δυνατό να διαμορφώσουν το πλαίσιο εξέλιξης της αρμονικής, ανθρώπινης συμβίωσης.

Στο 20<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η ζωή στην έρημο» οι μαθητές είναι σε θέση να γνωρίζουν τα γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά των ερήμων, να γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία της χλωρίδας και της πανίδας των ερήμων αλλά και να γνωρίζουν τις ασχολίες των ανθρώπων που ζουν στις ερήμους. Στο ένθετο με τον τίτλο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ. 73 αναφέρονται στοιχεία σχετικά με την «εισβολή» της ανθρώπινης τεχνολογίας – άρα και εκμετάλλευσης – στις ερήμους, γεγονός που οδηγεί στην εξόντωση των ντόπιων φυλών και στην αλλοίωση των παρθένων περιοχών.

Στο 21<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η ζωή στις πολικές περιοχές» στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ.76 αναφέρονται ενδιαφέροντα στοιχεία για τον οικολογικό χαρακτήρα της σχέσης που συνδέει τους Λάπωνες με τους ταράνδους. Είναι ένα κείμενο που παρέχει στο δάσκαλο τη δυνατότητα να μιλήσει για τις συνθήκες αρμονικής συμβίωσης, όπου όλα τα έμβια όντα ζουν ισότιμα. Στο κεφάλαιο 22 «Η ζωή στα τροπικά δάση» οι μαθητές μπορούν μεταξύ άλλων να γνωρίζουν μερικά στοιχεία για τη ζωή των κατοίκων των τροπικών δασών και στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ.79 το λογοτεχνικό κείμενο, στοχεύει σε μια άλλη

προσέγγιση της ζωής στις τροπικές περιοχές και στην ανθρώπινη ζωή. Επίσης, μέσω της ομαδικής δραστηριότητας οι μαθητές προτρέπονται να βρουν στοιχεία για τους Πυγμαίους και τους Μπαντού για να προσεγγίσουν τις φυλές που εξαφανίζονται σταδιακά λόγω της ανθρώπινης ανάπτυξης. Επιπλέον επιτρέπουν στο δάσκαλο να αναπτύξει στους μαθητές του στάσεις και αξίες πανανθρώπινου σεβασμού.

Στο 23<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η ζωή στις εύκρατες περιοχές» οι μαθητές μπορούν να εντοπίζουν στο χάρτη τις εύκρατες περιοχές, να γνωρίζουν τον τρόπο ζωής των κατοίκων, τις συνθήκες ζωής και να συγκρίνουν τον τρόπο ζωής των κατοίκων των εύκρατων περιοχών με αυτόν των κατοίκων των περιοχών που αναφέρονται στα προηγούμενα κεφάλαια και να εξάγουν συμπεράσματα. Προτείνεται ως δραστηριότητα στη σελ. 81 η συζήτηση των συνεπειών των ανθρώπινων επεμβάσεων με την ανάπτυξη της τεχνολογίας στο περιβάλλον για να θιγεί ο αστικός τρόπος ζωής, η μείωση των φυσικών πόρων, η επέμβαση στο φυσικό ανάγλυφο και η αύξηση της ρύπανσης. Η ομαδική δραστηριότητα, επίσης, που προτείνεται στη σελ.82 προτρέπει τους μαθητές αφού εμπεδώσουν τα κράτη των εύκρατων ζωνών να προβληματιστούν για τα επιπλέον στοιχεία που διαμόρφωσαν την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Τα στοιχεία αυτά είναι κυρίως η ύπαρξη άγονων-ερημικών περιοχών (Αυστραλία) και οι συνεχιζόμενες κοινωνικές εξεγέρσεις (κράτη Νότιας Αμερικής και Νότιας Αφρικής).

Στην Δ' ενότητα «Οι ήπειροι» οι μαθητές έρχονται σε επαφή με όλες τις ηπείρους και γνωρίζουν στοιχεία της ταυτότητας της κάθε μιας και η συνολική μελέτη των ηπείρων αποβλέπει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από τους μαθητές προς όλους τους λαούς του πλανήτη μας. Στο κεφάλαιο 24 «Η θέση της Ευρώπης» οι μαθητές καλούνται να εντοπίζουν στον παγκόσμιο χάρτη την Ευρώπη, να γνωρίζουν τον τρόπο ζωής των κατοίκων των εύκρατων περιοχών, τη γεωμορφολογική θέση της Ευρώπης σε σχέση με τα ημισφαίρια της Γης και τους παράλληλους και τους μεσημβρινούς κύκλους και να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα που απολαμβάνουν οι κάτοικοι της Ευρώπης που απορρέουν από τη θέση αυτή. «Οι στίχοι που παρατίθενται στην αρχή του κεφαλαίου στη σελ.85 δίνουν τη δυνατότητα στο δάσκαλο να αναφέρει την ιστορική προέλευση της ονομασίας της Ευρώπης, τονίζοντας στους μαθητές του την αξία της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς. Η φράση «Δεν πρέπει πια ποτέ ξανά να αποχωριστείτε...», η οποία θα προσεγγιστεί

κατά τη διάρκεια της συζήτησης που προτείνεται, δίνει την ευκαιρία στο δάσκαλο να μιλήσει για την αξία της Ενωμένης Ευρώπης.». Επίσης, ως ατομική δραστηριότητα, προτείνεται η σκέψη για τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη θέση της Ευρώπης ως προς την οικονομία και τον πολιτισμό.

Στο κεφάλαιο 25 «Ο οριζόντιος διαμελισμός της Ευρώπης» στη σελ.89 «στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» συνδέει τον οριζόντιο διαμελισμό της χερσονήσου της Κριμαίας με την ελληνική μυθολογία. Το κείμενο αυτό προσφέρει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να μιλήσει για την εξάπλωση του ελληνικού στοιχείου σε περιοχές πέρα από τα ελληνικά σύνορα.». Στο κεφάλαιο 28 «Η χλωρίδα και η πανίδα – Η βλάστηση της Ευρώπης» οι μαθητές μεταξύ άλλων πρέπει να είναι σε θέση να καταγράφουν τα μεγάλα οικολογικά προβλήματα που επηρεάζουν τη φυσική βλάστηση της Ευρώπης. Η συζήτηση, η οποία αναφέρεται στις παρεμβάσεις του ανθρώπου στη φύση, προσφέρει την ευκαιρία συζήτησης για την περιβαλλοντική υποβάθμιση, που αποτελεί απόρροια της αλόγιστης εκμετάλλευσης του φυσικού περιβάλλοντος από τον άνθρωπο. Η ανάπτυξη από τους μαθητές οικολογικών αξιών και στάσεων από τους μαθητές πρέπει να είναι το κύριο μέλημα του δασκάλου.

Στο 29<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι κάτοικοι και τα κράτη της Ευρώπης» οι μαθητές καλούνται μεταξύ άλλων να αναγνωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας και στη σελ. 101 δίνεται η δυνατότητα συζήτησης για τις ολέθριες συνέπειες του πολέμου και στο ένθετο στη σελ.102 «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» αναφέρεται στην ευρωπαϊκή κυριαρχία του κόσμου και στο τέλος της με την έκρηξη του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου.

Στο κεφάλαιο 30 «Πολιτιστικά χαρακτηριστικά των λαών της Ευρώπης» οι μαθητές μαθαίνουν τις θρησκείες που υπάρχουν στην Ευρώπη, τις γλώσσες που μιλούν οι κάτοικοι, τα βασικά πολιτισμικά στοιχεία των ευρωπαϊκών κρατών. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ο δάσκαλος πρέπει να τονίσει την αξία του ανατολικού πολιτισμού (Κίνα, Μεσοποταμία, Ινδία και Αίγυπτος) και τη συμβολή του στην ανάπτυξη του ανθρώπινου πολιτισμού. Η κυρίαρχη άποψη ότι ο δυτικός πολιτισμός είναι ο μοναδικός ανθρώπινος πολιτισμός επιβάλλεται να αμβλυνθεί και πρέπει να τονιστεί ότι πολλά στοιχεία του ανατολικού πολιτισμού είναι ενσωματωμένα στο δυτικό. Η συζήτηση η σχετική με τη

βιομηχανική επανάσταση, εκτός από τα τεχνολογικά επιτεύγματα και την άνθηση των γραμμάτων και των τεχνών, πρέπει να περιλαμβάνει και στοιχεία των αρνητικών επιπτώσεων που είχε η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη (αλλοίωση ανθρωπίνων σχέσεων, περιβαλλοντική υποβάθμιση). Το ένθετο στη σελ.105 «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» είναι ένα ανθρωπιστικού περιεχομένου κείμενο, που περιλαμβάνει τα πρώτα άρθρα της Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η οποία συντάχθηκε μετά τη Γαλλική Επανάσταση με δυνατότητα συζήτησης για το κατά πόσο τηρείται σήμερα αυτή η Διακήρυξη στον πλανήτη μας.

Στο κεφάλαιο 31 «Αξιοθέατα – μνημεία και ιστορική συνέχεια των λαών της Ευρώπης» οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα κυριότερα μνημεία του ευρωπαϊκού πολιτισμού, να αντιλαμβάνονται την ανάγκη της συνεργασίας των λαών, να αξιολογούν τη συμβολή των γραπτών έργων και των έργων τέχνης στη διατήρηση της ιστορικής συνέχειας των λαών και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη συνύπαρξη με τους άλλους λαούς. Μέσα από τις δραστηριότητες που προτείνονται στη σελ. 106 οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την αξία της πνευματικής καλλιέργειας και της ανάπτυξης καλλιτεχνικών δεξιοτήτων. Επίσης, προτείνεται να τονιστεί η συμβολή της Ελλάδας στην πολιτιστική ανάπτυξη της Ευρώπης.

Στο κεφάλαιο 32 «Τομείς παραγωγής αγαθών και παροχής υπηρεσιών» γίνεται λόγος για τη βιομηχανική ανάπτυξη της Ευρώπης που στηρίζεται στο πλούσιο υπέδαφος, στο γόνιμο έδαφος και στην εκμετάλλευση των φυσικών πόρων των αποικιών της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Ολλανδίας, του Βέλγιου και της Γερμανίας. Προτείνεται να θιγεί το ζήτημα του έντονου ανταγωνισμού που αναπτύσσεται μεταξύ της Ευρώπης, τη Ιαπωνίας, της Κορέας και των Η.Π.Α., που συνετέλεσε και στη δημιουργία της Ενωμένης Ευρώπης. Σημαντικό μέρος του κεφαλαίου είναι αφιερωμένο στη συζήτηση για τα μεταλλαγμένα προϊόντα. Εδώ οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν στον κοινωνικό διάλογο σχετικά με το ρόλο της τεχνολογίας στη διαμόρφωση των συνθηκών της ζωής. Η παραγωγή μεταλλαγμένων προϊόντων μπορεί αρχικά να αναφέρεται στην κάλυψη των τροφικών αναγκών κυρίως των λαών του λιγότερο αναπτυγμένου κόσμου, εμπεριέχει όμως στοιχεία ανθρώπινης «απληστίας», η οποία μπορεί να οδηγήσει τον πλανήτη μας σε σοβαρές περιπέτειες. Στο κεφάλαιο 33 «Οι σχέσεις των κρατών της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση» οι

μαθητές γνωρίζουν τα κράτη μέλη της Ε.Ε, την πορεία δημιουργίας της και καλούνται να προβληματιστούν στη σελ.114 για τα οφέλη και τα αρνητικά από τη συμμετοχή της χώρας μας στην Ευρωζώνη.

Στο 34<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Ασίας» αφού οι μαθητές έρθουν σε επαφή με την ταυτότητα της ασιατικής ηπείρου, θα ορίσουν τη θέση της, το φυσικό περιβάλλον της και τα είδη της χλωρίδας και πανίδας. Στο επόμενο κεφάλαιο «Τα κράτη της Ασίας» αφού γνωρίσουν τα γεωγραφικά τμήματα, συζητούν και για τα πολιτισμικά επιτεύγματα αλλά και για τον πλούτο από το πετρέλαιο της Μέσης Ανατολής στη σελ.120. Θίγεται ακόμα η μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη της Ιαπωνίας, η ανερχόμενη ανάπτυξη της Κορέας και της Κίνας, τα έντονα προβλήματα επιβίωσης του λαού της Ινδίας και της Νοτιοανατολικής Ασίας, καθώς επίσης και οι πολεμικές συρράξεις για την εκμετάλλευση των πετρελαϊκών κοιτασμάτων στη Μέση Ανατολή στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης και πλήρους ευαισθητοποιημένης κοινωνίας.

Στο κεφάλαιο 36 «Οι κάτοικοι της Ασίας» οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν μέσα από δραστηριότητες την ποικιλία των θρησκειών και γλωσσών της Ασίας, τα πολιτισμικά τους στοιχεία και τη συμβολή του στον ανθρώπινο πολιτισμό. Εγείρονται επίσης, συζητήσεις για τον υπερπληθυσμό της Ινδίας, τις ατομικές βόμβες και την πυρίτιδα αλλά και γενικά για την παραγωγικότητα, τη βιομηχανία και το εμπόριο των Ιαπώνων.

Στο 37<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Αφρικής» και αφού προηγηθεί αναφορά στην ταυτότητα της ηπείρου, οι μαθητές εντοπίζουν τη θέση της, το φυσικό της περιβάλλον και γνωρίζουν την χλωρίδα και πανίδα της Αφρικής. Θίγεται η αναγκαιότητα διατήρησης της άγριας ζωής ως πηγή πλούτου για τον πλανήτη, ευαισθητοποιούνται για το ζήτημα της καταστροφής των τροπικών δασών για την ξυλεία και τα εδάφη, μαθαίνουν για το παράνομο κυνήγι και για τον ορυκτό πλούτο της Αφρικής ως προς το γεγονός ότι στη Νότια Αφρική πραγματοποιείται περισσότερο από το ένα τέταρτο της παγκόσμιας εξόρυξης χρυσού. Στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» τονίζεται η αξία της διώρυγας του Σουέζ για την ανθρωπότητα, ως τεχνικό έργο που πρόσφερε τις περισσότερες πολύτιμες υπηρεσίες στον άνθρωπο και του φράγματος του Ασσουάν.

Στο 38<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι κάτοικοι και τα κράτη της Αφρικής» οι μαθητές γνωρίζουν τα κράτη της Αφρικής και τη θέση τους στο χάρτη, την ποικιλία των θρησκειών και των γλωσσών που συναντώνται στην Αφρική, καθώς και τα κύρια πολιτισμικά στοιχεία των λαών της. Εγείρεται συζήτηση για τα έθιμα και τις συνήθειες αλλά και για τις σχέσεις με τους Έλληνες. Οι μαθητές ωθούνται να προβληματιστούν για τη ζωή των παιδιών σε αυτές τις περιοχές και να σκεφτούν τη δική τους στάση. Επίσης, έρχονται σε επαφή με την άδικη κυριαρχία των λευκών πάνω στους νέγρους, με την πολιτική των φυλετικών διακρίσεων και του απαρχαίντ και καλούνται να ανακαλύψουν πως η διεθνής κοινότητα μπορεί να βοηθήσει για την οικονομική βελτίωση της ποιότητας ζωής. Στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ. 131 γίνεται λόγος για τις φυλετικές διακρίσεις.

Στο 39<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Βόρειας Αμερικής» και αφού γνωρίσουν οι μαθητές για την ταυτότητα της Βόρειας Αμερικής, μαθαίνουν τη θέση της στον παγκόσμιο χάρτη, τα βασικά στοιχεία του φυσικού της περιβάλλοντος και τη συμβολή του υδρογραφικού δικτύου στην ανάπτυξη της Βόρειας Αμερικής. Οι μαθητές συζητούν για την αύξηση της παραγωγικότητας των πλούσιων εδαφών με τη χρήση της τεχνολογίας αλλά με το κόστος των σοβαρών περιβαλλοντικών προβλημάτων, μεταξύ των οποίων ο «θάνατος» της λίμνης Ήρι εξαιτίας των πολλών χημικών που καταλήγουν στα νερά της και δημιουργούν το φαινόμενο του ευτροφισμού. Στην ομαδική δραστηριότητα στη σελ.135 οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα οικονομικά οφέλη από την εκμετάλλευση των ποταμών και λιμνών και στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» οι μαθητές γνωρίζουν τον τρόπο ζωής των Εσκιμών και πως έχει αλλάξει στην σύγχρονη εποχή.

Στο 40<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι κάτοικοι της Βόρειας Αμερικής» οι μαθητές γνωρίζουν την ιστορική προέλευση των κατοίκων της Βόρειας Αμερικής, τα κύρια πολιτισμικά στοιχεία των λαών της και αντιλαμβάνονται την έννοια της πολυπολιτισμικής αμερικανικής κοινωνίας. Το κεφάλαιο ξεκινά με απόσπασμα από το γράμμα που έστειλε ο αρχηγός των ινδιάνων στον πρόεδρο των Η.Π.Α., όταν ο δεύτερος του διεμήνυσε ότι θα τους πάρει τη γη, ως οικολογικό μήνυμα αλλά και αναφορά στους πρώτους κατοίκους της ηπείρου και πως εξοντώθηκαν. Μέσω της συζήτησης που προωθείται σχετικά με τη δυνατότητα συνύπαρξης των ινδιάνων με τους Ευρωπαίους αποίκους επιδιώκεται να κατανοήσουν οι μαθητές την αξία της διαπολιτισμικής



κοινωνίας, καθώς η συμβίωση λαών με διαφορετικές κουλτούρες θεωρείται ωφέλιμη για τους ανθρώπους που ζουν μαζί σε μια χρονική στιγμή, αλλά και διαχρονικά για όλη την ανθρωπότητα. Αναπτύσσεται, ακόμα, συζήτηση με θέμα την ελληνική ομογένεια με στόχο τη γνώση της δύναμης του ελληνισμού. Το ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ.138 συνεχίζει με το γράμμα του Σιάτλ και αποτελεί έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τη διατήρηση των ειδών στη Γη και την ισότητα των ανθρώπων ανεξαρτήτως της φυλής, στην οποία ανήκουν.

Στο κεφάλαιο 41 «Τα κράτη της Βόρειας Αμερικής» οι μαθητές γνωρίζουν τα κράτη της Βόρειας Αμερικής και τη θέση τους στο χάρτη και γνωρίζουν τις μεγαλύτερες πόλεις της και τη διοικητική δομή των Η.Π.Α. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν ποια γεωμορφολογικά στοιχεία βοηθούν στην οικονομική ανάπτυξη και στην ομαδική δραστηριότητα στη σελ. 141 προτείνεται να συλλέξουν στοιχεία για την οικονομική ανάπτυξη των Η.Π.Α. που την καθιστούν «υπερδύναμη».

Στο 42<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Νότιας Αμερικής» οι μαθητές αφού γνωρίσουν την ταυτότητα της Νότιας Αμερικής, μαθαίνουν τη θέση της στον παγκόσμιο χάρτη, τα βασικά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντός της και τη συμβολή του Αμαζονίου στο γήινο οικοσύστημα. Οι μαθητές καλούνται να επικεντρωθούν στο ρόλο του Αμαζονίου ως του σπουδαιότερου βιότοπου του πλανήτη και γενικότερα της περιοχής της Αμαζονίας για τη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας. Επίσης, γίνεται λόγος για την φαρμακευτική έρευνα που στηρίζεται κυρίως στους μικροοργανισμούς που υπάρχουν στις παραποτάμιες περιοχές του Αμαζονίου.

Στο κεφάλαιο 43 «Οι κάτοικοι και τα κράτη της Νότιας Αμερικής» οι μαθητές γνωρίζουν τα κράτη της Νότιας Αμερικής, ορίζουν τη θέση τους στο χάρτη, καταγράφουν τα πολιτισμικά γνωρίσματα των λαών της και γνωρίζουν την προέλευση των κατοίκων. Το κεφάλαιο ξεκινά με στοιχεία της ιστορικής παρουσίας του ανθρώπου στη Νότια Αμερική και αναφέρονται οι διάφορες φυλές που κατοικούσαν εκεί μέχρι την εμφάνιση των Ευρωπαίων αποίκων. Ο μεγάλος αριθμός των μιγάδων που ζουν στην περιοχή είναι το αποτέλεσμα της μακρόχρονης συμβίωσης των λαών αυτών. Επίσης, γίνεται λόγος για τη μεγάλη φτώχεια που τους πλήττει, με προτάσεις για προώθηση της ανάπτυξης των χωρών, αποκατάσταση της

δημοκρατίας στα κράτη, εκμετάλλευση των φυσικών πόρων από τους ίδιους τους κατοίκους κ.ά. και στο ένθετο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» στη σελ. 148 περιλαμβάνονται στοιχεία για τα σύγχρονα προβλήματα που ταλανίζουν τις χώρες της Νότιας Αμερικής.

Στο κεφάλαιο 44 «Η θέση και το φυσικό περιβάλλον της Ωκεανίας» αφού οι μαθητές γνωρίσουν την ταυτότητα της ηπείρου μαθαίνουν τη θέση της Ωκεανίας στον παγκόσμιο χάρτη και γνωρίζουν τα βασικά στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντός της. Στο κεφάλαιο 45 «Τα κράτη και οι κάτοικοι της Ωκεανίας» οι μαθητές γνωρίζουν τα κράτη της Ωκεανίας, ορίζουν τη θέση τους στο χάρτη, καταγράφουν τα πολιτισμικά γνωρίσματα των λαών της και γνωρίζουν την προέλευση των κατοίκων. Οι μαθητές ωθούνται να συζητήσουν για την ανάπτυξη της Αυστραλίας και την ανεξαρτητοποίηση από τη Μ. Βρετανία αλλά και τη σχέση ανάμεσα στο κλίμα της Νέας Ζηλανδίας και τον ανεπτυγμένο κτηνοτροφικό τομέα της περιοχής. Επίσης τονίζεται το ελληνικό στοιχείο στο Σύδνεϋ και τη Μελβούρνη. Στη σελ. 155 στο «Αν θέλεις, διάβασε κι αυτό...» καταδεικνύεται η ανάγκη των Άγγλων για εξεύρεση τόπου εξορίας, ο οποίος τελικά αποβαίνει σε αποικία αυτοδιοικούμενη, αφού οι άνθρωποι διψούν για την ελευθερία.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως στο μάθημα της Γεωγραφίας διαπιστώνεται ότι οι μαθητές λαμβάνουν ερεθίσματα για το περιβάλλον και την προστασία του αλλά και ποιοι παράγοντες είναι εκείνοι που το επιβαρύνουν, για την παγκόσμια ειρήνη ως ανάγκη και ιδεώδες, για τον σεβασμό με σκοπό την αρμονική συμβίωση, για την τεχνολογία, την οικονομική δραστηριότητα στο πλαίσιο του αστικού τρόπου ζωής και την επίδραση στο φυσικό περιβάλλον. Γνωρίζουν τις ηπείρους ως φυσικά χαρακτηριστικά αλλά και τρόπο ζωής και πολιτισμό που παράγουν και προβάλλονται αξίες όπως η ελευθερία και η αδελφοσύνη των λαών ως ώθηση στους μαθητές για δράση προς αυτήν την κατεύθυνση.

## **ΓΛΩΣΣΑ**

Βασικός στόχος στο μάθημα της Γλώσσας είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά είτε προφορικά είτε γραπτά, να κατανοήσουν και να είναι σε θέση να παράγουν διάφορα είδη λόγου και είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, κατευθυντικά κτλ.) και μέσα στο πλαίσιο αυτό

να γίνει δυνατή η συνειδητοποίηση του γλωσσικού συστήματος. Αυτά συντελούνται μέσω της πρόσληψης (κατανόηση, επεξεργασία) διαφόρων ειδών κειμένου και μέσω της παραγωγής (προφορικά και γραπτά) των αντίστοιχων κάθε φορά ειδών. Τα κείμενα που δίνονται είναι αυθεντικά, η όλη διαδικασία παραγωγής λόγου εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας με σαφές το επικοινωνιακό πλαίσιο και ολοκληρώνεται μέσω της αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου από τους ίδιους τους μαθητές. Για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη οι ενδοομαδικές και διαπροσωπικές (ατομικές) διαφορές και η ηλικία των μαθητών και γι' αυτό το λόγο υπάρχουν ποικίλα επίπεδα δυσκολίας και κείμενα που τα παιδιά είναι δυνατόν να συναντήσουν στον κοινωνικό τους χώρο, κατάλληλα όμως από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη για επεξεργασία και για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή για μαθητές που η ελληνική αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα.

Η αφορμή σε κάθε ενότητα συντελείται με ένα ποίημα, για να εισαχθούν οι μαθητές με ευχάριστο τρόπο στο θέμα αλλά και για να εξοικειωθούν με την ποίηση. Ακολουθούν κείμενα, είτε λογοτεχνικά είτε κείμενα από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (άρθρα από τον τύπο, διαφημίσεις κτλ.) και διάφορα χρηστικά κείμενα (ενημερωτικά έντυπα, οδηγίες κάθε είδους, χάρτες κτλ.). Οι ασκήσεις που ακολουθούν, διακρίνονται σε ασκήσεις επεξεργασίας του εκάστοτε κειμένου για νοηματική επεξεργασία αλλά και επεξεργασία δομής, ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ασκήσεις γραμματικής, ευρύτερες δραστηριότητες με οριζόντιους στόχους (διαθεματικές).

Στην 1<sup>η</sup> ενότητα «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα» η ενότητα ξεκινά με το ποίημα «Ο θαλασσοπόρος» και στόχοι της ενότητας είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη δομή κειμένων αναφορικού λόγου, στα οποία ανήκουν τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα. Στόχος είναι, επίσης, η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο και να εμπεδώσουν τους χρόνους του ρήματος (αλλά και τις χρονικές σχέσεις γενικότερα) ως γραμματικό φαινόμενο. Στη σελ. 8 παρατίθεται το λογοτεχνικό κείμενο «Τα ψάθινα καπέλα» για να καλλιεργήσει την περιγραφή και συνδέοντάς το με τη διδασκαλία της χρήσης των χρόνων για το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον καλλιεργείται και η έννοια της νοσταλγίας. Ακολουθεί στη σελ. 11 ως αφηγηματικό κείμενο το «Ταξιδεύοντας με ελέφαντα» απόσπασμα του Ιουλίου Βερν από το «Ο

γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες» όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την επιστημονική φαντασία και διαπιστώνουν ως γραμματικό φαινόμενο τις χρήσεις των χρόνων και τις διαφορές που επιφέρει στη λειτουργία του αφηγηματικού κειμένου η χρήση παρελθοντικών χρόνων εναλλακτικά με εκείνους του παρόντος και τις διαφορές στη χρήση των χρόνων σε περιγραφικά κείμενα. Στη σελ.17 υπάρχει μια ανακοίνωση «Δυο μέρες στο βουνό» και δίνεται η ευκαιρία να συγκριθεί και να διαπιστωθεί ο τρόπος έκφρασης των χρονικών σχέσεων μέσα από τη χρήση χρονικών συνδέσμων, επιρρημάτων και ουσιαστικών. Έρχονται σε επαφή οι μαθητές με εμπειρίες που μπορούν να αποκομίσουν με ταξίδι στα Ζαγοροχώρια, τον Παρνασσό και τους Δελφούς σελ. 19 είτε διαβάζοντας κείμενο είτε παράγοντας.

Στη 2<sup>η</sup> ενότητα «Κατοικία» οι μαθητές εισάγονται στο θέμα με το ποίημα του Κωστή Παλαμά «Το σπίτι μου» που διακρίνεται από έντονες εικόνες και σημεία αγάπης για τη φύση. Στη σελ. 24 παρατίθεται «Το σπίτι του ποιητή Καβάφη» για να ασκηθούν οι μαθητές στην περιγραφή οικοδομήματος σε λογοτεχνικό κείμενο αφού στόχος και της ενότητας είναι η κατανόηση της δομής διαφόρων ειδών περιγραφικών κειμένων. Στόχος είναι, επίσης, η επιλογή και η χρήση των κατάλληλων γλωσσικών μέσων για την παραγωγή των συγκεκριμένων κειμένων σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο κάθε φορά και να εμπεδωθούν τα γραμματικά φαινόμενα που επισημαίνονται στη συγκεκριμένη ενότητα: τα επίθετα, τους τοπικούς προσδιορισμούς και τη χρήση τους στα περιγραφικά κείμενα, τις ελλειπτικές προτάσεις, τα αριθμητικά, την κλίση θηλυκών ουσιαστικών (-ος και -η, πληθ. -εις), τις συντομογραφίες και τα αρκτικόλεξα (σε λεξιλογικό επίπεδο). Ακολουθούν ως κείμενα στη σελ.28 οι «Μικρές αγγελίες» και στη σελ. 32 το άρθρο «Κύριε, μας ενοχλείτε...» που αναφέρεται στους όρους της συγκατοίκησης, τις δυσκολίες της και εγείρονται συζητήσεις για την αναγκαιότητα κανόνων και σεβασμού.

Η τέταρτη ενότητα «Διατροφή» ξεκινά με ένα ποίημα του Ευγένιου Τριβιζά για να εισαχθούν οι μαθητές στο θέμα και να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα της σωστής διατροφής. Στόχος θεωρείται να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις ιδιαιτερότητες της δομής διάφορων ειδών κατευθυντικών κειμένων και να είναι σε θέση να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα για την παραγωγή κειμένων και παράλληλα να εμπεδώσουν τα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας, τις εγκλίσεις, τις υποθετικές και τις αποτελεσματικές προτάσεις, το

έναρθρο και το άναρθρο ουσιαστικό, τα παραθετικά επιθέτων και επιρρημάτων, την κλίση και την ορθογραφία της προστακτικής και τα διάφορα ορθογραφικά σημεία (διαλυτικά κτλ.). Αναφορικά με τα κείμενα δίνονται συνταγές μαγειρικής, διαφημίσεις και λαϊκό παραμύθι (Η χελώνα και ο Ρεβιθάκης).

Η ενότητα 6 «Η ζωή σε άλλους τόπους» ξεκινά με το ποίημα του Γιώργου Σεφέρη για να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τα λίμερικ και να ευαισθητοποιηθούν με την πολυπολιτισμικότητα. Ακολουθεί κείμενο από τη συγγραφική ομάδα «Αυτόχθονες λαοί» με το οποίο οι μαθητές γνωρίζουν για τους αυτόχθονες λαούς, προβληματίζονται για τους λόγους που έχουν απομείνει λίγοι και για τον «πολιτισμό» των δυτικών που υπερισχύουν των αδυνάτων. Τα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας είναι οι αιτιολογικές προτάσεις, οι τοπικοί προσδιορισμοί και οι χρόνοι του ρήματος. Ακολουθούν, ως κείμενα μια επιχειρηματολογική επιστολή «Σπίτι μας είναι η γη» για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για το περιβάλλον και τη γη αλλά και να διαμορφώσουν αίσθηση της ηθικής στάσης. Παρατίθεται, στη σελ. 86 η λογοτεχνική αφήγηση «Αιολική γη» του Ηλία Βενέζη με το οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα, τις καταστάσεις που ωθούν σε αυτό και τα συναισθήματα που γεννώνται. Τέλος μέσα από πληροφοριακά κείμενα, περιγραφές και εγκυκλοπαιδείες γνωρίζουν για την Πορτογαλία.

Στην 7<sup>η</sup> ενότητα «Η ζωή έξω από την πόλη» η αφορμή γίνεται με το ποίημα της Βούλας Αρβανιτίδη «Το σκιάχτρο» και ακολουθεί μια ειδησεογραφική περιγραφή στη σελ. 8 του Β' τεύχους από την εφημερίδα Τα Νέα «Ολική καταστροφή στις καλλιέργειες» όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα αποτελέσματα που έχουν οι καιρικές συνθήκες στις σοδειές, τον τρόπο ζωής εκτός των αστικών κέντρων και τη σύνδεση της φύσης με τη ζωής. Ακολουθεί στη σελ. 14 η αφηγηματική περιγραφή χώρου σε λογοτεχνικό κείμενο «Τριάντα εννιά καφενεία και ένα κουρείο» της Φωτεινής Φραγκούλη με το οποίο οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν την έννοια της νοσταλγίας αλλά και του τρόπου ζωής στην επαρχία. Ακολουθεί η αφηγηματική περιγραφή διαδικασίας με έθιμα και κοινωνικά γεγονότα από παιδικό ημερολόγιο «Καλοκαίρι με δρεπάνι, τσουγκράνα και αμίλητο νερό» για να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τις εργασίες σε πιο παραδοσιακές εποχές. Τα γραμματικά φαινόμενα που έρχονται σε επαφή οι μαθητές μέσα από αυτά τα κείμενα είναι οι ονοματικές και ρηματικές φράσεις, οι απλές και επαυξημένες προτάσεις, ο

σχηματισμός των παθητικών μετοχών, του αορίστου χρόνου των ρημάτων και την κλίση των επιθέτων σε -ης, -ες.

Στην ένατη ενότητα «Συσκευές» παρατίθεται ως εισαγωγικό ποίημα η «Λιλιπούπολη» που αναφέρεται με κωμικό τρόπο στη βιομηχανική παραγωγή και ακολουθούν οι «Οδηγίες χρήσης καφετιέρας» που προετοιμάζουν τους μαθητές για την εξοικείωση με τις ηλεκτρικές συσκευές και τις οδηγίες χρήσης τους. Ακολουθεί το «Πάμε μια βόλτα στου Γουέμπι;» εξοικειώνοντας τους μαθητές με τη χρήση μιας ιστοσελίδας σε μια πλατφόρμα από το περιοδικό «Ερευνητές». Ύστερα, ακολουθεί το αφηγηματικό λογοτεχνικό κείμενο του Ευγένιου Τριβιζά «Το μηχάνημα» όπου με διασκεδαστικό τρόπο αναπτύσσει τον τρόπο που οι μηχανές αντικαθιστούν τα άτομα. Τα γραμματικά φαινόμενα που διδάσκονται στην ενότητα αυτή είναι οι εγκλίσεις, οι τελικές προτάσεις και οι προτάσεις με θέση αντικειμένου.

Η ενότητα 10 «Ατυχήματα» αρχίζει με ένα ποίημα του δόκτορα Ερρίκου Χόφμαν από τον «Πετροτσουλούφη», «Η ιστορία του Ζάχου που χαζεύει» στο οποίο θίγεται με κωμικό τρόπο η απροσεξία και τα ατυχήματα που μπορεί να προκαλέσει. Ακολουθούν, το λογοτεχνικό κείμενο «Με λένε Σόνια» της Μπέσσης Λιβανού όπου περιγράφεται δια στόματος γάτας η ιστορία μια πυρκαγιάς ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στο να είναι πολύ προσεκτικοί για να είναι και ασφαλείς. Ακολουθεί στη σελ.68 το «Δρόμο παίρνω...δρόμο αφήνω!» ως κείμενο κανόνων για τον τρόπο που κυκλοφορούμε και στη συνέχεια παρατίθενται με τη μορφή κόμικς οδηγίες και κανόνες οδικής ασφάλειας. Τέλος, παρατίθεται ένα άρθρο από την εφημερίδα Τα Νέα «Οικιακές...παγίδες για παιδιά» για να εξηγήσει τους κινδύνους και την ανάγκη για προσοχή μέσα και από οικείες εμπειρίες αλλά και στατιστική έρευνα. Οι γραμματική της ενότητας σχετίζεται με τις αντωνυμίες, τη λειτουργία και την κλίση τους, τους χρονικούς και τοπικούς προσδιορισμούς, τη γενική και την αιτιατική ως προσδιορισμούς και λόγιους σχηματισμούς ρημάτων.

Η ενδέκατη ενότητα «Συγγενικές σχέσεις» ξεκινά με ποίημα από την Οδύσσεια του Ομήρου «Συνάντηση Τηλέμαχου-Οδυσσέα» που προκαλεί συγκίνηση στους μαθητές για τη σχέση με την οικογένεια. Παρατίθεται λογοτεχνικό, περιγραφικό κείμενο της Λίτσας Ψαραύτη «Ωρες με τη μητέρα μου» που δημιουργεί έντονα συναισθήματα και νοσταλγία. Κατόπιν, ακολουθεί το «Πρέπει να φανώ

γενναίος» του Ρενέ Γκοσινί από τις «Διακοπές του μικρού Νικόλα» το οποίο με ιδιαίτερα γλαφυρό τρόπο παρουσιάζει τις στιγμές αγάπης και τρυφερότητας στην οικογένεια. Τέλος, συναντάται το άρθρο «Μια οικογένεια ανάμεσα στις άλλες» από το περιοδικό «Ερευνητές» που αναφέρεται και σε άλλες μορφές οικογένειας πλην την πυρηνικής με σκοπό οι μαθητές να εκφραστούν για το ζήτημα, να εξοικειωθούν σε νέες μορφές οικογένειας που παρατηρούνται στη σύγχρονη εποχή και να αντιληφθούν ότι σκοπός είναι πάντα η αγάπη σε κάθε οικογένεια. Τα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας είναι η παρατακτική και υποτακτική σύνδεση, οι ασύνδετες προτάσεις, η παρατακτική σύνδεση με αντιθετικούς συνδέσμους, οι εναντιωματικές προτάσεις και οι λειτουργίες της γενικής πτώσης.

Στην ενότητα 13 «Τρόποι ζωής και επαγγέλματα» και στο Γ' τεύχος παρατίθεται ως εισαγωγικό ποίημα «Οι χτίστες» του Ναζίμ Χικμέτ για τη δυσκολία του επαγγέλματος αλλά και τη σημασία του και τη χαρά που γεννά. Ακολουθεί η «Συνέντευξη με τον κύριο Μανόλη» που μιλά για τη ζωή στην επαρχία και τον τρόπο ζωής τότε και τώρα, για επαγγέλματα που εξαφανίζονται και για τα αρνητικά που έχει φέρει ο τουρισμός σε κάποιους τόπους. Αντιπαρατίθεται η «Συνέντευξη με τον Αντώνη» που αναφέρεται στους στόχους ενός νέου ανθρώπου από την επαρχία και το πώς αντιλαμβάνεται τη ζωή εκεί. Στη συνέχεια, η «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας» άρθρο από το περιοδικό «Κ» της Καθημερινής αναφέρεται στα επιτεύγματα των γυναικών σε διάφορους κλάδους, στη θέση της γυναίκας στην κοινωνία. Τέλος, συναντάται το κόμικς «Η ιπτάμενη σκάφη» από την Φρουτοπία του Τριβιζά που καυστικά σχολιάζει τις δυσκολίες των υπαλλήλων στα επαγγέλματα. Τα γραμματικά φαινόμενα της ενότητας είναι ο ευθύς και πλάγιος λόγος, η παρατακτική και υποτακτική σύνταξη, οι αντωνυμίες και λόγοι και ανώμαλοι σχηματισμοί επιθέτων (-ων, -ουσα, -ον και -ύς, -εία, -ύ).

Στην ενότητα 15 «Κινηματογράφος-θέατρο» δίνεται ως έναυσμα το «Γράμμα στον Τσάρλι Τσάπλιν» του Νικηφόρου Βρεττάκου που χαρακτηρίζεται από νοσταλγία και ελπίδα. Στη σελ.38 δίνεται για επεξεργασία «Ποια ταινία να διαλέξουμε» με σχολιασμό του «Δύσκολοι αποχαιρετισμοί: ο μπαμπάς μου και τηλεοπτικό πρόγραμμα. Κατόπιν παρατίθεται το «Το καναρινί ποδήλατο» στη σελ. 40 με κριτικές και σχολιασμούς, πρόγραμμα κινηματογράφου από το περιοδικό «On-Off», τα οποία καλλιεργούν στους μαθητές αγάπη για τις μορφές τέχνης και

πολιτισμού, το «Μια σχολική παράσταση στο δάσος» που εμπνέει τους μαθητές για δημιουργία και αγάπη για την τέχνη της Ζωρζ Σαρή και ως γραμματικά φαινόμενα δίνονται χρονικοί προσδιορισμοί, επιθετικοί προσδιορισμοί ως επίθετα και παθητικές μετοχές, λόγιοι και ανώμαλοι σχηματισμοί επιθέτων και συλλαβισμός.

Στην ενότητα 16 «Μουσειά» παρατίθεται το ποίημα «Στο μουσείο» του Άθω Δημουλά, για να εισαχθούν οι μαθητές στην αξία των μουσείων ως πολιτισμικό έναυσμα, η λογοτεχνική αφήγηση του Χρήστου Μπουλώτη «Το άγαλμα που κρύωνε» που διακρίνεται από φαντασία και ευχάριστη διάθεση. Κατόπιν, το άρθρο «Μουσείο αφής» από το περιοδικό «Ε» της Ελευθεροτυπίας με σκοπό να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει, το «Ελληνικό παιδικό μουσείο» και στη σελ. 70 το «Πάμε...μουσειά;» ως κατάλογο μουσείων για να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να επισκεφθούν μουσειά. Τα γραμματικά φαινόμενα είναι η ενεργητική και παθητική σύνταξη, η δομή Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο / Υποκείμενο-Ρήμα-Κατηγορούμενο και μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα, αιτιολογικές προτάσεις και λόγιοι σχηματισμοί ρημάτων.

Η τελευταία ενότητα με τίτλο «Πόλεμος και ειρήνη» ξεκινά με ποιήματα των Κύπριων λογοτεχνών Κυριάκου Χαραλαμπίδη «Ανατολή θανάτου» και Νίκης Λαδάκη-Φιλίππου «Ομορφίτα» αλλά και μια συγκινητική και δυνατή αφίσα. Ακολουθεί από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ οι «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» με στόχο την ενσυναίσθηση και την ευαισθητοποίηση. Δίνεται σε μια δραστηριότητα κάποια στατιστικά «Μικροί στρατιώτες» από τη Διεθνή Αμνηστία. Το άρθρο «Οαση ειρήνης» από το περιοδικό «Ερευνητές» της Καθημερινής δίνονται πληροφορίες για ένα σχολείο στο Ισραήλ στο οποίο φοιτούν παιδιά Παλαιστινίων και Ισραηλιτών ως ελπίδα για τη ζωή και την κοινωνία. Κλείνοντας παρατίθεται αφίσα για αντιπολεμικό συλλαλητήριο.

Το μάθημα της γλώσσας πλαισιώνεται, παράλληλα, με επετειακά κεφάλαια, μέσα από τα οποία διαμορφώνεται η εθνική συνείδηση και αναπτύσσεται το αίσθημα του ανήκειν. Στην 3<sup>η</sup> ενότητα «28<sup>η</sup> Οκτωβρίου» δίνονται για επεξεργασία «Η τελευταία Π.Α.\* εκατονταετία» του Γιάννη Ρίτσου στη σελ.39, «Η μικρή Ελλάδα υψώνει τη φωνή της» της Γωγώς Αγγελοπούλου ως θεατρικό έργο και το «Ηρθαν (και όλα έγιναν στα ξένα)» ως λογοτεχνικό αφηγηματικό κείμενο του Κυριάκου



Ντελόπουλου. Η ενότητα 5 «17<sup>η</sup> Νοέμβρη» με αφορμή την επέτειο του Πολυτεχνείου έχει για επεξεργασία το ποίημα «Οι τρεις μέρες» της Κωστούλας Μητροπούλου, το «Εδώ Πολυτεχνείο» της Ζωρζ Σαρή από «Τα Γενέθλια» ως λογοτεχνικό αφηγηματικό κείμενο» και «Αναμνήσεις από αυτόπτες μάρτυρες» από την εφημερίδα Καθημερινή. Στην όγδοη ενότητα «Χριστούγεννα» παρατίθενται ως κείμενα τα παραδοσιακά κάλαντα «Κάλαντα των Χριστουγέννων», το λογοτεχνικό κείμενο της Αγγελικής Βαρελλά «Τα Χριστούγεννα του υπολογιστή» που διακρίνεται από έντονη φαντασία αλλά και αναφορά στην τεχνολογία και το λογοτεχνικό κείμενο «Το φλουρί του φτωχού» του Παύλου Νιρβάνα που πραγματεύεται ζητήματα αλληλεγγύης και φιλανθρωπίας. Στην επόμενη ενότητα «25<sup>η</sup> Μαρτίου» παρατίθεται το κλέφτικο τραγούδι «Κάτω στου Βάλτου τα χωριά», το θεατρικό «Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου» στη σελ. 100 και «Ο λόγος του Κολοκοτρώνη στην Πνύκα». Στη 14<sup>η</sup> ενότητα «Πάσχα» παρατίθενται το «Μεγάλη Πέμπτη. Σήμερα κρεμάται επί ξύλου», το «Παιδικό Πάσχα» του Γρηγόριου Ξενόπουλου, «Το μοιρολόγι της Παναγίας» στη σελ.30 και η «Διπλή γιορτή» του Δημήτρη Καμπούρογλου.

Το μάθημα της Γλώσσας, μέσα από τις θεματικές του, προσφέρει υλικό στους μαθητές ώστε να γνωρίσουν τον πολιτισμό, τις τέχνες, μέσα από λογοτεχνικά κείμενα να έρθουν σε επαφή με ταξίδια και άλλους τόπους και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα που αφορούν την ελευθερία, την ισότητα των δυο φύλων και των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά και την ανάγκη ισότητας σε προσβάσεις και δικαιώματα, την ανάγκη για ειρήνη. Εξοικειώνονται με την τεχνολογία και τα επιτεύγματά της αλλά καλλιεργούν και επιφύλαξη για τις συνέπειές της, έρχονται σε επαφή με την αυτονομία που μπορεί να τους προσφέρει η γνώση της χρήσης των συσκευών και γνωρίζουν για τη ζωή εκτός αστικού ιστού με θετική διάθεση και νοσταλγία.

### ***ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ***

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) βασίζονται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και βασική φιλοσοφία τους για τις Κοινωνικές Επιστήμες είναι η διαμόρφωση «ευέλικτων και πολυεπιδέξιων πολιτών» και μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του αντικειμένου, προωθείται η απόκτηση σφαιρικής επαφής με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Η Κοινωνική και Πολιτική

Αγωγή κατέχει μία σημαντική θέση στο νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που έχει εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σκοποί των νέων Α.Π.Σ. και των εγχειριδίων αναφορικά με τις κοινωνικές επιστήμες είναι η κατάκτηση γνώσεων, η διαμόρφωση στάσεων και αξιών, η ανάπτυξη εθνικής και ευρωπαϊκής συνείδησης, η καλλιέργεια δεξιοτήτων για την ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα μιας δημοκρατικής κοινωνίας και η ανάπτυξη οικουμενικών, πανανθρώπινων και διαχρονικών αξιών και η συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι είναι πολίτες της Ελλάδας και της Ευρώπης, καθώς και πολίτες του κόσμου. Το περιεχόμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής οργανώνεται γύρω από έννοιες και θέματα «πολιτειακού περιεχομένου», ώστε να οδηγεί συστηματικά στην κατανόηση των διαφορετικών διαστάσεων / εκφάνσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η πρώτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η οικογένεια» ολοκληρώνεται σε τέσσερις ενότητες: «Η οικογένεια», «Το εκπαιδευτικό σύστημα», «Η εκκλησία» και «Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής». Το πρώτο κεφάλαιο «Η οικογένεια, τα μέλη της και οι μεταξύ τους σχέσεις» θέτει ως στόχους, να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η οικογένεια είναι η πρωταρχική κοινωνική ομάδα που αποτελείται από άτομα – μέλη διαφορετικού φύλου, ηλικίας και ενδιαφερόντων, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών είναι αγάπης, φροντίδας, αλληλοβοήθειας και αλληλεπίδρασης και να εκτιμήσουν τη σημασία της οικογένειας για το άτομο και την κοινωνία. Δίνονται σκίτσα που παρουσιάζουν μια οικογένεια που απολαμβάνει το παιχνίδι και μια οικογενειακή συγκέντρωση με περισσότερα μέλη που απολαμβάνει το οικογενειακό τραπέζι το Πάσχα, ως αφορμή για συζήτηση για οικείες εικόνες. Μέσα από το κείμενο γίνεται αναφορά στις σχέσεις, στους δεσμούς συγγένειας, στη συνεργασία, στην αλληλεπίδραση και στην αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της οικογένειας αλλά και στις ανάγκες που ικανοποιεί ο θεσμός της οικογένειας. Αναφέρεται ότι στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, υπάρχει ο θρησκευτικός και ο πολιτικός γάμος και ότι κάθε λαός έχει διαφορετικά ήθη και έθιμα σχετικά με το γάμο. Η Πολιτεία έχει θεσπίσει νόμους για την προστασία της οικογένειας. Στη συζήτηση δίνεται η ευκαιρία να τονιστεί η σημασία της οικογένειας για το άτομο και την κοινωνία και έτσι, δίνεται, η αφορμή για αξιοποίηση του δίπολου διαθεματικών εννοιών «άτομο – σύνολο». Ακολουθεί δραστηριότητα στη σελ. 9 μέσα από την

οποία οι μαθητές δραματοποιούν ένα φανταστικό ατύχημα και το πώς αντιδρούν τα πρόσωπα μιας οικογένειας για να τονιστούν η αλληλοβοήθεια και η αλληλεγγύη. Ως επιπλέον δραστηριότητες προτείνονται η συλλογή πληροφοριών από το βιβλίο της Ιστορίας για την ανάγκη δημιουργίας οικογένειας και την καθημερινή ζωή σε διάφορες εποχές. Επίσης, για τη διαθεματική διασύνδεση του κεφαλαίου με το μάθημα της Γλώσσας, γίνεται παραπομπή στα κείμενα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων «Με λογισμό και μ' όνειρο» της Λότης Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου, Η μαμά μας η θάλασσα, σελ. 95-98 και του Ι. Δ. Ιωαννίδη, Το καυκασιανό παραμύθι, σελ. 99-101.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, «Ρόλοι, δικαιώματα και υποχρεώσεις των μελών της οικογένειας» στόχοι είναι η κατανόηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων των μελών της οικογένειας, η προσέγγιση και αποσαφήνιση των εννοιών «μορφή της οικογένειας», «ρόλοι και οργάνωση της οικογένειας», η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας με τα άλλα μέλη της οικογένειας, ο εντοπισμός του ρόλου του εαυτού τους στη δική τους οικογένεια, η ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης και διάθεσης αρμονικής συνύπαρξης με τα μέλη της οικογένειας τους. Ακόμα, στόχο αποτελεί ο εντοπισμός ρόλων στην ελληνική οικογένεια και η διαπίστωση των αλλαγών που συντελέστηκαν στις σχέσεις μεταξύ των μελών στην ελληνική οικογένεια, εξετάζοντας παλαιότερες εποχές και συγκρίνοντας με τη σύγχρονη εποχή. Ως αφορμή για συζήτηση και γνωριμία με τις μορφές της οικογένειας δίνονται φωτογραφίες από την πυρηνική οικογένεια, τον επικρατέστερο τύπο της ελληνικής οικογένειας σήμερα, την πολύτεκνη, τη μονογονεϊκή και την πολύτεκνη και διευρυμένη οικογένεια. Ύστερα από συζητήσεις για τους ρόλους σε κάθε οικογένεια, στις μορφές οικογενειών συμπεριλαμβανομένων και της επανασυγκροτημένης και της πολυπολιτισμικής, στην οργάνωση και στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις κάθε οικογένειας και τη λειτουργία της που διέπεται από κανόνες, ακολουθεί μια δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές δημιουργούν σενάρια δίνοντας τη συνέχεια σε μια φανταστική κατάσταση.

Στο κεφάλαιο 3 «Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια» στόχοι του μαθήματος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τις αξίες της συνύπαρξης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών της οικογένειας, να κατανοήσουν τα προβλήματα που υπάρχουν σε μια οικογένεια, να διακρίνουν τους κανόνες συμπεριφοράς από τους

νόμους, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του άλλου, αλλά και να την αντιμετωπίζουν κριτικά, να κατανοήσουν γιατί υπάρχουν νόμοι που προστατεύουν το θεσμό του γάμου και της οικογένειας. Δίνονται δυο σκίτσα μέσα από τα οποία φαίνεται ένταση σε μια οικογένεια στο ένα και φροντίδα σε περίπτωση ασθένειας στο άλλο για να συζητηθούν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, τρόποι λύσης αλλά και κανόνες. Στη συνέχεια, με αφορμή ένα σενάριο, συζητούνται τα προβλήματα, που ενδέχεται να διαταράξουν την ομαλή λειτουργία της οικογένειας και που μπορεί να οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες ή σε εξωγενείς παράγοντες και προτείνονται οι οικογενειακοί σύμβουλοι ή τα κέντρα στήριξης ως λύση. Επίσης, μπορεί να γίνει αναφορά για τη διαφορά κανόνων και νόμων και να γίνει αναφορά στο Οικογενειακό Δίκαιο με στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές τη σπουδαιότητα της αποδοχής και του σεβασμού στους κανόνες και τους θεσμούς. Κατόπιν, δίνεται ένα φανταστικό σενάριο κατά το οποίο οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους και βρίσκουν λύσεις.

Στη Β' ενότητα «Το εκπαιδευτικό σύστημα» βρίσκεται το πρώτο κεφάλαιο «Το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο» με εισαγωγικές ερωτήσεις για συζήτηση για τις ωφέλειες του σχολείου και τις περιπτώσεις παιδιών που δεν φοιτούν. Οι στόχοι του κεφαλαίου είναι να αναζητήσουν οι μαθητές στοιχεία σχετικά με τη διάρθρωση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος αλλά και για εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και να τα συγκρίνουν με το ελληνικό. Με τη σύγκριση επιδιώκεται να αντιληφθούν τη σημασία της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης που κατοχυρώνεται από το Σύνταγμα, να αναγνωρίσουν την εκπαίδευση ως βασικό αγαθό και δικαίωμα του κάθε παιδιού και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές αποκρυσταλλώνουν τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, την αξία της παιδείας και της μόρφωσης και μέσα από την παρουσίαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των βαθμίδων του μπορεί να γνωρίσει και το άρθρο 16 του Συντάγματος. Διεξάγεται συζήτηση για τη δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και δίνεται με δυο λόγια το εκπαιδευτικό σύστημα της Ινδίας, της Γερμανίας και των Η.Π.Α. Η δραστηριότητα που δίνεται στη σελ.20 σχετίζεται με επαγγελματικούς στόχους που θέτουν κάποιοι μαθητές και τι εκπαιδευτική πορεία πρέπει να ακολουθήσουν χωρίς όμως τη δημιουργία προτύπων σε βάρος κάποιων επαγγελμάτων.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Ένα σχολείο για όλους» οι στόχοι που τίθενται είναι να διαπιστώσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός θεσμικού πλαισίου για την Εκπαίδευση, με νόμους που ρυθμίζουν τη δομή, την οργάνωση και τη λειτουργία της, να προσεγγίσουν την έννοια της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση, να διακρίνουν τρόπους με τους οποίους το κράτος μεριμνά για την εκπαίδευση ειδικών ομάδων μαθητών, που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και τέλος, να αποκτήσουν στάση αποδοχής απέναντι στα άτομα αυτών των κοινωνικών ομάδων. Εισάγονται μέσα από το σκίτσο στη συζήτηση για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί από άλλη χώρα και άλλη κοινωνική ομάδα στη φοίτηση στο σχολείο και μέσα από το κείμενο γνωρίζουν τα μέτρα που θεσπίζει ένα κράτος για την εκπαίδευση, τη δωρεάν φοίτηση και τη μέριμνα για τα άτομα με ξεχωριστές ανάγκες. Κατόπιν ακολουθεί το άρθρο 16 για την αγωγή των Ελλήνων και αναζητούνται πληροφορίες για τα τμήματα ένταξης, τις τάξεις υποδοχής και τα ειδικά σχολεία.

Στη Γ' ενότητα «Η Εκκλησία» δίνεται ένα σχεδιάγραμμα για τον τρόπο λειτουργίας και το έργο της Εκκλησίας. Στη σελ. 24 δίνονται δυο φωτογραφίες από το μυστήριο της Βάπτισης και ένα πανηγύρι σε εκκλησία. Στόχοι του μαθήματος είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές την έννοια «Εκκλησία» και να αντιληφθούν ποιοι την αποτελούν, να ενημερωθούν για την οργάνωση (βαθμοί ιεροσύνης, διοικητικά όργανα, ιεραρχία), για τη λειτουργία (πνευματικό και κοινωνικό έργο) της Εκκλησίας και τη σχέση της με άλλους φορείς, να αναγνωρίσουν την Εκκλησία ως θεσμό με ανθρωπιστικό ρόλο και σημασία μέσα στην κοινωνία, να αξιοποιήσουν τη διαθεματική έννοια του συστήματος, αφού και η Εκκλησία (κλήρος) αποτελεί σύστημα. Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Άλλα θρησκευόμενα στην Ελλάδα» οι στόχοι είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την έννοια του όρου «επικρατούσα θρησκεία», να γνωρίσουν άλλες θρησκείες ή θρησκευτικά δόγματα που υπάρχουν στη χώρα μας, να αναλύσουν την έννοια «ανεξιθρησκία», να αναπτύξουν στάσεις σεβασμού απέναντι στον αλλόθρησκο και τον ετερόδοξο και γενικότερα απέναντι στο διαφορετικό και να προσεγγίσουν τη θεμελιώδη / διαθεματική έννοια «πολιτισμός» με την επισήμανση ηθών, εθίμων και έργων τέχνης, που συνδέονται με τη θρησκευτική πίστη. Δίνονται φωτογραφίες από Εβραϊκή Συναγωγή, Μουσουλμανικό Τέμενος και Χριστιανική Εκκλησία για να αρχίσει η συζήτηση με στόχο το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό και ακολουθεί κείμενο για να γνωρίσουν και να θυμηθούν οι μαθητές για την

ανεξιθρησκία που διδάχθηκαν στην Ε΄ τάξη και τη σημασία της θρησκευτικής ελευθερίας και μέσα από τη δραστηριότητα ωθούνται μέσα από την ανακάλυψη των διαφορετικών στοιχείων να αντιληφθούν τα κοινά.

Στην Ενότητα Δ΄ «Οργάνωση κοινωνικής και πολιτικής ζωής» δίνεται ένα σχεδιάγραμμα με το οποίο εξηγούνται οι μορφές οργάνωσης της κοινωνίας και τον τρόπο λειτουργίας τους. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι Δήμοι στην Ελλάδα» οι μαθητές καλούνται να μάθουν την οργάνωση της χώρας μας σε Δήμους και κοινότητες, την ανακατανομή των δήμων και κοινοτήτων, σύμφωνα με το σχέδιο «Καποδίστριας», να αποσαφηνίσουν τις έννοιες «δήμος» και «κοινότητα», να αξιοποιήσουν τις διαθέσιμες έννοιες ομοιότητα - διαφορά συγκρίνοντας τα είδη των δήμων, να αξιοποιήσουν και τις έννοιες του χώρου - χρόνου, μελετώντας τη χωροταξική κατανομή των δήμων και των κοινοτήτων και τη μεταβολή της στο χρόνο. Αφού οι μαθητές καταγράψουν το δήμο στον οποίο ανήκουν γνωρίζουν μέσα από το κείμενο για τον τρόπο διοίκησης «Καλλικράτης» που υπάρχει από το 2011, την έννοια της κεντρικής διοίκησης και τη λειτουργία σε επίπεδο περιφέρειας και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οργάνωση – Διοίκηση των Δήμων» στόχοι είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τον τρόπο οργάνωσης των δήμων και κοινοτήτων και τον τρόπο διοίκησής τους, να γνωρίσουν το ρόλο του Δημάρχου και του Δημοτικού Συμβουλίου και τη συμβολή τους στην πρόοδο και την ευημερία των δημοτών τους, να κατανοήσουν τον τρόπο λήψης των αποφάσεων και την αξία της αρχής της πλειοψηφίας και να διευρύνουν τις διαθέσιμες έννοιες άτομο – σύνολο. Δίνεται το σκίτσο μιας εικόνας από συνεδρίαση Δημοτικού Συμβουλίου και οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για θέματα που μπορεί να απασχολούν τα δημοτικά συμβούλια και το ρόλο του δημάρχου και των δημοτικών συμβούλων. Η δραστηριότητα που προτείνεται είναι ένα παιχνίδι ρόλων μέσα από το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν το ρόλο του δημάρχου και των μελών του δημοτικού συμβουλίου και ωθούνται στην ενεργή συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση. Παράλληλα, γνωρίζουν το δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων και αναπτύσσουν στάσεις σεβασμού στη διαφορετική γνώμη και διαλόγου.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι εκλογές στο Δήμο» οι μαθητές καλούνται να έρθουν σε επαφή με τη διαδικασία των εκλογών και να αντιληφθούν τις αξίες, στις οποίες στηρίζεται ο δημοκρατικός τρόπος διοίκησης των δήμων και των κοινοτήτων, να αναγνωρίσουν τη σημασία του ρόλου των πολιτών μέσα στην κοινωνία του δήμου και της κοινότητας και να διευρύνουν διαθεματικές έννοιες, όπως άτομο – σύνολο, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και χώρος – χρόνος. Με αφορμή τον διάλογο των ηρώων προκαλείται συζήτηση για τη διαδικασία των εκλογών, δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι εκλογές είναι στοιχείο απαραίτητο για τη λειτουργία της δημοκρατικής κοινωνίας, η συζήτηση επικεντρώνεται στο ρόλο του πολίτη, που με τη συμμετοχή του επιλέγει τους αντιπροσώπους του στη διοίκηση του δήμου. Τονίζεται η σημασία των πολιτικών δικαιωμάτων των πολιτών (εκλέγειν και εκλέγεσθαι) αλλά και της ευθύνης που απορρέει από αυτά. Δίνεται κείμενο που εξηγεί λεπτομέρειες για τη διαδικασία και παραλληλίζονται με τις εκλογές για το προεδρείο στην τάξη. Ως δραστηριότητα δίνεται στη σελ. 34 ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο οι μαθητές γίνονται ενήλικες με δικαίωμα ψήφου και υποψηφιότητας.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η οικονομική οργάνωση των Δήμων» οι μαθητές αφού σχολιάσουν δυο φωτογραφίες για το λιμάνι της Ελούντας το 1963 και το 2005, μαθαίνουν τις αλλαγές που επήλθαν στον τόπο με την πάροδο του χρόνου, τα έσοδα των δήμων, στα οποία συνεισφέρουν και οι δημότες με τα δημοτικά τέλη, συζητούν για την ανάπτυξη και την ευημερία του τόπου με τα έσοδα, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή σε συνεταιρισμούς, με σκοπό την οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων και της τοπικής κοινωνίας και συγχρόνως, αναγνωρίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνίας και ατόμου. Μέσα από τη δραστηριότητα που δίνεται στη σελ.37 οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα δημοτικά τέλη και με τους συνεταιρισμούς και τα οφέλη που προκύπτουν για την τοπική κοινωνία από τη λειτουργία τους.

Στο κεφάλαιο 5 «Οργανωμένες ομάδες – Σύλλογοι» στόχοι είναι να προσδιορίσουν ποιο είναι το χαρακτηριστικό της ομάδας, να διακρίνουν και να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά των οργανωμένων ομάδων – συλλόγων και τομείς δράσης τους, να εκτιμήσουν τη σημασία της συμμετοχής σε οργανωμένες ομάδες για τα άτομα που συμμετέχουν και για το κοινωνικό σύνολο και να αναπτύξουν το ενδιαφέρον τους για τα κοινά και τη διάθεση τους για προσφορά στο κοινωνικό

σύνολο. Μέσα από το κείμενο δίνονται πληροφορίες για τις ομάδες, τους κοινούς στόχους, τη συνεργασία, τη σχέση του ατόμου με το σύνολο, τη δράση των οργανώσεων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο και καλούνται οι μαθητές να συζητήσουν για συλλόγους της περιοχής και δραστηριότητές τους. Μέσα από τη δραστηριότητα στη σελ. 39 και το παιχνίδι ρόλων κατανοούν την προσφορά κάθε μέλους στην ομάδα.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά «Το άτομο και την πολιτεία» και με ένα σχεδιάγραμμα εισάγονται οι μαθητές στις μορφές εξουσίας και τον τρόπο διακυβέρνησης. Το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Το κράτος» αναπτύσσει την έννοια του κράτους, τις γειτονικές χώρες της Ελλάδας με αντίστοιχο χάρτη Βαλκανίων και προωθεί συζήτηση για την ύπαρξη των συνόρων. Στόχοι του μαθήματος είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές την έννοια του κράτους ως γεωγραφικής αλλά και κοινωνικοπολιτικής οντότητας, να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται το κράτος, το έδαφος, το λαό και την εξουσία και να αναγνωρίσουν σε ένα πρώτο επίπεδο τις μορφές και λειτουργίες της κρατικής εξουσίας. Γίνεται σύνδεση με το βιβλίο της Ιστορίας στη σελ.42 για αναζήτηση στοιχείων για την αλλαγή των συνόρων από τη σύστασή του μέχρι σήμερα.

Στο κεφάλαιο 2 «Το πολίτευμα και οι μορφές του» οι στόχοι που τίθενται είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές την έννοια του πολιτεύματος και να τη συνδέσουν με τη λειτουργία του κράτους, να διακρίνουν τις τρεις βασικές μορφές πολιτευμάτων, να μελετήσουν τη δομή τους και τον αντίστοιχο τρόπο διακυβέρνησης και αξιοποιώντας τη διαθεματική έννοια του συστήματος να αναγνωρίσουν το πολίτευμα ως πολιτικό σύστημα που καθορίζει τη δομή και την οργάνωση ενός κράτους. Δίνονται δυο παραδείγματα από το αρχείο ειδήσεων του Β.Β.С. για τη βασιλεία της Αγγλίας και τη δικτατορία των νησιών Φίτζι και κατόπιν μέρη του Συντάγματος της Ελλάδας του 2001 για τη μορφή του πολιτεύματος και τις υποχρεώσεις της πολιτείας. Επίσης, γίνεται σύνδεση με τα βιβλία της Ιστορίας για το πολίτευμα της αρχαίας Σπάρτης, της αρχαίας Αθήνας και της Μακεδονίας.

Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Το Δημοκρατικό Πολίτευμα» θέτει ως στόχους να γνωρίσουν οι μαθητές το Δημοκρατικό Πολίτευμα και τα πλεονεκτήματά του σε σχέση με τα άλλα πολιτεύματα, να γνωρίσουν τις δύο βασικές μορφές της



δημοκρατίας, να εστιάσουν στα χαρακτηριστικά της Προεδρευόμενης Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας και να έρθουν σε επαφή με τους βασικούς δημοκρατικούς θεσμούς της χώρας μας, τα πολιτικά πρόσωπα και τις πολιτικές διαδικασίες. Δίνεται ένα σκίτσο με την άμεση Δημοκρατία της αρχαίας Αθήνας ως έναυσμα για περεταίρω συζήτηση και σύγκριση με το σήμερα. Στη συνέχεια δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τη δημοκρατία και τη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος στη σύγχρονη Ελλάδα. Επισημαίνονται ως βασικές αρχές της δημοκρατίας, η ισότητα των πολιτών απέναντι στο νόμο, η αρχή της πλειοψηφίας, η κατοχύρωση θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως για παράδειγμα, η ελευθερία, η ισότητα, η ελευθερία του τύπου κ.ά. Στη συνέχεια εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά του πολιτεύματος της Ελλάδας με αναφορά και στην εκλογή του Προέδρου της Δημοκρατίας και επισημαίνεται η διαφορά της Προεδρευόμενης από την Προεδρική Δημοκρατία. Παράλληλα επισημαίνονται διαφορές και από άλλες μορφές δημοκρατίας, όπως η Βασιλευομένη. Με το θέμα που δίνεται προς συζήτηση οι μαθητές έχουν μετά τη δυνατότητα, να προβληματιστούν για το ρόλο του Πρωθυπουργού και του Προέδρου της Δημοκρατίας στο πολίτευμά μας. Διαπιστώνουν ότι το πολιτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι Πρωθυπουργοκεντρικό και τέλος, δίνεται το σχεδιάγραμμα σχηματικής απεικόνισης του πολιτεύματος.

Στο επόμενο κεφάλαιο «Οι λειτουργίες της κρατικής εξουσίας» οι στόχοι που τίθενται είναι να μάθουν οι μαθητές για τους φορείς της κρατικής εξουσίας και το ρόλο του καθενός, να γνωρίσουν τις τρεις λειτουργίες της κρατικής εξουσίας, να γνωρίσουν το ρόλο της κάθε εξουσίας με σκοπό τη διασφάλιση του πολιτεύματος και να μάθουν τη διάκριση των τριών μορφών εξουσίας στην ελληνική δημοκρατία. Δίνεται η φωτογραφία της Βουλής των Ελλήνων και καλούνται οι μαθητές να συζητήσουν για τα ζητήματα που τίθενται σε αυτήν, τις διαδικασίες που αφορούν τον Πρωθυπουργό και τους Υπουργούς, δίνεται δραστηριότητα για να γνωρίσουν το αντικείμενο κάθε υπουργείου, και τη χρησιμότητα των δικαστηρίων, την έννοια της δικαιοσύνης και της ανάγκης τήρησης των νόμων. Στη δραστηριότητα στη σελ. 50 γίνεται αντιπαραβολή με τη μικρή κοινωνία του σχολείου και τους κανόνες λειτουργίας του ως αντίστιξη για την ευρύτερη κοινωνία.

Στο κεφάλαιο 5 «Το ελληνικό Σύνταγμα» οι στόχοι είναι να γνωρίσουν οι μαθητές ότι ο ανώτερος νόμος του κράτους είναι το Σύνταγμα, που κατοχυρώνει το

πολίτευμα και τα δικαιώματα των πολιτών, να διαχωρίζουν τα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα από τα πολιτικά και να συνειδητοποιήσουν ότι ο σεβασμός των δικαιωμάτων των άλλων είναι υποχρέωση του κάθε πολίτη. Δίνονται δυο φωτογραφίες για συζήτηση, των γεγονότων της 3<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου και του συνταγματάρχη Καλλέργη μπροστά στα ανάκτορα και κομμάτι από την Ιστορία του ελληνικού Έθνους και των απομνημονευμάτων του Μακρυγιάννη για την αξία του Συντάγματος για καλύτερη διαχείριση των οικονομικών, ρύθμιση της οργάνωσης του πολιτικού κράτους, διασφάλιση των δικαιωμάτων.

Στην ενότητα Β' «Κράτος και πολίτης» δίνεται ένα σχεδιάγραμμα στη σελ. 53 που περιγράφει τον πολίτη ως μέλος κοινωνικού συνόλου με δικαιώματα και υποχρεώσεις που στηρίζει το κράτος οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Δικαιώματα και υποχρεώσεις του πολίτη» οι στόχοι που τίθενται είναι να διακρίνουν οι μαθητές τις τρεις κατηγορίες των ανθρώπινων δικαιωμάτων, να διαπιστώσουν ότι με αυτά τα δικαιώματα οι πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις εξελίξεις, να προβληματιστούν πάνω στο φαινόμενο του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο διαφορετικό, αλλά με βάση πάντα την αποδοχή, που θα τους αποτρέψει στο μέλλον από συμπεριφορές ρατσισμού και ξενοφοβίας. Δίνεται το έναυσμα για συζήτηση με ερώτηση που αφορά στην ισότητα ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις για τον πολίτη που ζει και εργάζεται σε δημοκρατικό πολίτευμα. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τα ατομικά, τα κοινωνικά και τα πολιτικά δικαιώματα και τη σημασία στο πλαίσιο των πολιτικών δικαιωμάτων της ελεύθερης συμμετοχής στη διακυβέρνηση είτε ως εκλογείς είτε ως ψηφοφόροι. Επίσης, γίνεται νύξη για το ότι πολίτες μιας χώρας είναι και τα μέλη των μειονοτήτων και ότι όποια παραβίαση των δικαιωμάτων τους αποτελεί εκδήλωση ρατσισμού και ξενοφοβίας. Ως δραστηριότητα στη σελ.56 δίνεται η συνέχιση της ιστορίας ενός σκίτσου για την ευαισθητοποίηση απέναντι σε ρατσιστικές εκδηλώσεις.

Στο κεφάλαιο 2 «Πνευματικά δικαιώματα» οι μαθητές διαπιστώνουν την αξία των πνευματικών δικαιωμάτων και της πνευματικής ιδιοκτησίας, κατανοούν ότι η προστασία της πνευματικής ιδιοκτησίας είναι από τα σημαντικότερα ατομικά δικαιώματα του πολίτη ενός κράτους, διακρίνουν τρόπους μέριμνας του κράτους για

την προστασία αυτών και της πνευματικής ιδιοκτησίας του κάθε πολίτη. Δίνεται ένα πρότυπο διαλόγου που εξηγεί για τα πνευματικά δικαιώματα αλλά και τα συγγενικά.

Στο κεφάλαιο 3 «Πολιτική άμυνα και πολιτική προστασία» οι μαθητές διαπιστώνουν τη σημασία της πολιτικής άμυνας για τους κατοίκους ενός κράτους, κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στην Πολιτική Άμυνα και στην Πολιτική Προστασία και αναπτύσσουν τη χρησιμότητα του εθελοντισμού. Μέσα από φωτογραφίες σεισμού, πλημμύρας, πολέμου και πυρκαγιάς οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για τους τρόπους αντιμετώπισης των καταστροφών και γνωρίζουν μέσα από το κείμενο για τις ένοπλες δυνάμεις της Εθνικής Άμυνας, τις πολιτικές δυνάμεις της Πολιτικής Άμυνας και τη σημασία της λήψης μέτρων και εκτέλεση έργων. Αργότερα, οι μαθητές καλούνται να συζητήσουν για τα μέτρα των πολιτών για την προστασία τους και την προστασία του περιβάλλοντος.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η ενημέρωση του πολίτη» οι μαθητές εξασκούνται στη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση πληροφοριών αντιλαμβανόμενοι παράλληλα και τους κινδύνους που ελλοχεύουν στο μέσο αυτό, αναπτύσσουν τις διαθεματικές έννοιες: επικοινωνία, αλληλεπίδραση, ομοιότητα – διαφορά και κατανοούν τη σημασία των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης για τη δημοκρατία, αξιολογώντας το ρόλο τους στη διαμόρφωση της κοινής γνώμης. Η πολυφωνία στη Δημοκρατία έχει και πληθώρα μέσων ενημέρωσης, και μέσα από το κείμενο οι μαθητές μαθαίνουν για το ρόλο των ΜΜΕ, αλλά και για τη διαμόρφωσή τους από τις επιλογές των πολιτών στο πλαίσιο της ελευθερίας της έκφρασης και του τύπου και επίσης ενημερώνονται για τη δημοσιογραφική δεοντολογία. Ως δραστηριότητα δίνεται στη σελ. 62 ο εντοπισμός της διαφορετικής έκφρασης για το ίδιο θέμα και η σημασία που δίνεται στον τρόπο παρουσίασης.

Στην Τρίτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η Ευρωπαϊκή Ένωση» οι μαθητές γνωρίζουν για την Ευρωπαϊκή Ένωση, τη σχέση της Ελλάδας με αυτήν αλλά και για τους Ευρωπαίους πολίτες μέσα από δυο ενότητες. Στη σελ. 64 δίνεται ένα σχεδιάγραμμα που εξηγεί τι περιλαμβάνει, τι ορίζει και πως λειτουργεί η Ένωση. Στο 1ο κεφάλαιο «Η Ευρωπαϊκή Ένωση: όργανα και λειτουργίες της» οι μαθητές μαθαίνουν τα κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής της, την οργάνωση και τη λειτουργία της καθώς και τα κυριότερα κοινοτικά

όργανα. Προβληματίζονται πάνω στους στόχους της Ένωσης και στον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση που διαθέτει τη βοήθά να τους πραγματοποιήσει. Γνωρίζουν μέσα από το κείμενο την ιστορική πορεία της δημιουργίας της και την οικονομική βάση στην οποία στηρίχθηκε αλλά που στην πορεία διευρύνθηκε σε συνεργασία, ασφάλεια και ειρήνη. Δίνεται χάρτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φωτογραφίες και γίνεται λόγος για τα όργανα και τη λειτουργία τους αλλά και το Ελεγκτικό Συνέδριο και η Ε.Κ.Τ ως συμπληρωματικά και διευκολυντικά όργανα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο «Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Ένωση» δίνεται σαν εναρκτήρια συζήτηση η παραπομπή στην ελληνική μυθολογία για το πώς πήρε το όνομά της η Ευρώπη και δίνονται στοιχεία για την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε. και την Ευρωζώνη. Οι στόχοι της ενότητας αφορούν στη σύνδεση του ελληνικού πολιτισμού με τον ευρωπαϊκό, στη γνωριμία της πορείας της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τη θέση της χώρας μας μέσα σε αυτήν, στον προβληματισμό σχετικά με τα οφέλη της Ένωσης και στη συμβολή της Ελλάδας στην Ένωση με τη συμμετοχή της στα όργανα και τις διαδικασίες λειτουργίας τους. Ως δραστηριότητα προτείνεται με παιχνίδι ρόλων να γνωρίσουν οι μαθητές τις υπόλοιπες χώρες της Ε.Ε. και τον πολιτισμό τους.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Σχέσεις μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης» παρατίθενται τρεις φωτογραφίες για την Ε.Ε. που αφορούν στην ανάδειξη της ενότητας και της πολυμορφίας. Στόχοι του κεφαλαίου είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τους τομείς συνεργασίας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να προσδιορίσουν, το πλαίσιο συνεργασίας των κρατών-μελών στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο, να πληροφορηθούν για τις πρωτοβουλίες της Ένωσης σχετικά με την έννοια της συνεργασίας και να ενημερωθούν για το ρόλο της Ελλάδας στους παραπάνω τομείς. Εγείρονται συζητήσεις μέσω του κειμένου για τη συνεργασία των κρατών σε οικονομικό επίπεδο, σε κοινωνικό και πολιτιστικό και παρατίθενται δράσεις της Ένωσης για την προστασία του περιβάλλοντος, την προστασία των καταναλωτών και γίνεται λόγος για τα προγράμματα «Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης», «Ευρώπη για τους Πολίτες» και ως δραστηριότητα προτείνεται να γνωρίσουν οι μαθητές το πρόγραμμα «e-twinning» που αφορά γνωριμία και συνεργασία μεταξύ σχολείων της Ευρώπης για ζητήματα όπως το περιβάλλον, την πληροφορική ή τις φυσικές επιστήμες.

Στην Ενότητα Β' «Οι Ευρωπαίοι πολίτες» μέσα από ένα σχεδιάγραμμα οι μαθητές μαθαίνουν για τους πολίτες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους και τα κοινά στοιχεία τους. Στο πρώτο κεφάλαιο «Λαοί και πολιτισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης» οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν γνώσεις για τους λαούς της Ευρώπης, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών και να συνειδητοποιήσουν ότι στόχος της συνύπαρξης και της συνεργασίας των λαών της Ευρώπης είναι η διαφύλαξη των ιδιαιτεροτήτων των λαών. Παρατίθεται στη σελ. 74 απόσπασμα από το Ανθολόγιο από κείμενο του Ζακ Λε Γκοφ για την ευρωπαϊκή οικογένεια και αργότερα γίνεται λόγος για τις διαφορετικές γλώσσες που μιλιούνται στις χώρες και παρατίθεται σε πινακάκι η λέξη «καλημέρα» σε διάφορες γλώσσες. Ως δραστηριότητα προτείνεται η δημιουργία παραμυθιού με στοιχεία από ήρωες από την Ευρώπη για να γνωρίσουν πολιτισμικά στοιχεία από διάφορες χώρες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο «Δικαιώματα και υποχρεώσεις των Ευρωπαίων πολιτών» οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του πολίτη της Ε.Ε., να γνωρίσουν τη δυνατότητα που τους δίνεται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και να ενημερώνονται για ό,τι συμβαίνει στις ευρωπαϊκές χώρες, να γνωρίσουν έννοιες όπως η «ευρωπαϊκή ιθαγένεια» και να αξιοποιήσουν τις διαθεματικές έννοιες της αλληλεπίδρασης, της διάστασης χώρου – χρόνου, όπως και το δίπολο άτομο – σύνολο. Παρατίθεται ο «Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ε.Ε» και συνοψίζονται σε πινακάκι υποχρεώσεις και δικαιώματα. Ύστερα, δίνονται κανόνες που ισχύουν σε χώρες της Ευρώπης για την οδηγική συμπεριφορά ή τη φροντίδα των κατοικιδίων.

Στην τέταρτη θεματική ενότητα «Το άτομο και η Διεθνής κοινότητα» οι μαθητές μέσα από ένα σκίτσο εισάγονται στο ζήτημα για τα παγκόσμια προβλήματα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους διεθνείς οργανισμούς και οργανώσεις. Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Παγκόσμια προβλήματα» δίνονται φωτογραφίες για την έλλειψη νερού σε κάποιες χώρες, τους πρόσφυγες, την έλλειψη ιατρικής περίθαλψης, την πείνα και τον πόλεμο με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τα παγκόσμια προβλήματα, ως ζητήματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους μέλη της Παγκόσμιας Κοινότητας, να ευαισθητοποιηθούν πάνω σε αυτά και να προβληματιστούν για τις αιτίες, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισής τους και να συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από τη δράση των πολιτών του κόσμου μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση. Μέσα από

φωτογραφίες που δείχνουν την καταστροφή του περιβάλλοντος προβληματίζονται για τις ενέργειες του ανθρώπου που την προκάλεσαν και μέσα από το στίχο του Αντώνη Σαμαράκη «Εσύ ο ίδιος τι κάνεις για ν' αλλάξει ο κόσμος μας προς το καλύτερο;» αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες μέσα από τη δράση τους. Ως δραστηριότητα προτείνεται στη σελ.82 μέσα από παιχνίδι ρόλων να γνωρίσουν βιωματικά τα παγκόσμια προβλήματα και να βρουν λύσεις.

Στο κεφάλαιο 2 «Ο ρόλος των Διεθνών Οργανισμών» οι μαθητές γνωρίζουν τους κυριότερους διεθνείς οργανισμούς και οργανώσεις, μαθαίνουν για το σκοπό και τη λειτουργία τους και έρχονται σε επαφή με τις έννοιες της αλληλοκατανόησης και της συνεργασίας για την παγκόσμια ειρήνη. Δίνονται ο καταστατικός χάρτης των Ηνωμένων Εθνών, η λειτουργία της Unesco και της Unicef και αφίσα με την ιστορία της τελευταίας. Δίνονται επίσης πληροφορίες για τη δράση των οργανώσεων actionaid, WWF, ερυθρός σταυρός και γιατροί χωρίς σύνορα και καλούνται στη δραστηριότητα να βρουν πληροφορίες για τη Greenpeace.

Στη Β' ενότητα «Τα ανθρώπινα δικαιώματα» παρατίθεται ένα σχεδιάγραμμα που αναλύει για αυτά. Στο πρώτο κεφάλαιο «Η Οικουμενική διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» δίνεται η φωτογραφία από την πρώτη πυρηνική έκρηξη με απόσπασμα για τις συνέπειες και το ιστορικό πλαίσιο αυτής και της Διακήρυξης των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν τα κοινά δικαιώματα όλων των ανθρώπων, να κατανοήσουν ότι τα δικαιώματα αυτά πρέπει να γίνονται σεβαστά καθολικά και δεσμευτικά, να γνωρίσουν τις δράσεις και τις οργανώσεις που ασχολούνται με τα ανθρώπινα δικαιώματα και να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα αναπτύσσοντας σεβασμό για τα δικαιώματα του άλλου ως κοσμοθεωρία και τρόπο ζωής. Γίνεται λόγος για τη Διεθνή Αμνηστία ως μη κυβερνητική οργάνωση και τις δράσεις της για την παράνομη κράτηση γυναικών σε απομόνωση στην Τεχεράνη και τη στρατολόγηση παιδιών. Δίνεται, ακόμα, πίνακας με παγκόσμιες ημέρες και αφιερώματα. Ως δραστηριότητα προτείνεται στη σελ. 92 ο εντοπισμός παραβίασης δικαιωμάτων από τα πυρηνικά δυστυχήματα, τα προβλήματα που προκάλεσαν και τις οργανώσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν.

Στο κεφάλαιο 2 «Τα δικαιώματα του παιδιού» οι μαθητές γνωρίζουν ότι ανήκουν σε ευαίσθητη κοινωνική ομάδα και την ανάγκη από ειδική προστασία και μέριμνα, ότι τα δικαιώματά τους προστατεύονται από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, γνωρίζουν τα βασικά δικαιώματα που έχουν και ευαισθητοποιούνται για τις περιπτώσεις παραβίασής τους. Μέσα από σκίτσα που παρατίθενται στη σελ.94 παρουσιάζονται παραβιάσεις των δικαιωμάτων των παιδιών και κατόπιν μαθαίνουν για τους υπερασπιστές των παιδιών, τον Κύκλο Δικαιωμάτων του παιδιού, ως τμήμα του Συνηγόρου του Πολίτη. Ως δραστηριότητα δίνεται ένα από τα τελευταία σημειώματα του Αντώνη Σαμαράκη που δημοσίευσε η Unicef «Ποτέ πια πόλεμος!».

Οι μαθητές στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής γνωρίζουν τους βασικούς θεσμούς της κοινωνίας, τη λειτουργία και το ρόλο τους και τη συμβολή τους στη συνέχιση της κοινωνίας μέσα από αξίες σεβασμού, αλληλοβοήθειας, ελευθερίας και ισότητας. Γνωρίζουν τα δικαιώματά τους αλλά και των ανθρώπων γενικότερα, τις υποχρεώσεις και την πορεία της χώρας μας μέσα στην Ένωση και τη δράση των διεθνών οργανισμών και το δημοκρατικό πολίτευμα.

## **ΙΣΤΟΡΙΑ**

Στην πρώτη ενότητα «Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους Νεότερους Χρόνους (μέσα 15<sup>ου</sup> αιώνα – αρχές 19<sup>ου</sup> αιώνα) δίνεται ένα εισαγωγικό σημείωμα που κατατοπίζει τους μαθητές για το τι θα πραγματευτεί η ενότητα ιστορικά συνοδευμένο από τον πολιτικό χάρτη της Ευρώπης κατά το 1500, από φωτογραφίες χαρακτηριστικές για κάθε κεφάλαιο και ιστοριογραμμή.

Στο κεφάλαιο 1 «Η Αναγέννηση και η Θρησκευτική Μεταρρύθμιση» δίνεται ένα περιληπτικό κείμενο και φωτογραφίες από τη Φλωρεντία κατά την Αναγέννηση μαζί με την αντίστοιχη ιστοριογραμμή που ξεκινά από το Μεσαίωνα και τελειώνει στην Καθολική μεταρρύθμιση το 1545. Στόχοι του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τους όρους Αναγέννηση, Ουμανισμός και Θρησκευτική Μεταρρύθμιση και να κατανοήσουν το περιεχόμενό τους, να έρθουν σε επαφή με τους κυριότερους εκπροσώπους και να κατανοήσουν το ρόλο τους στην εξέλιξη της Ευρώπης και του κόσμου. Παρουσιάζεται στην ενότητα μια παρουσίαση της Αναγέννησης και της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης ως ιστορικών γεγονότων καθοριστικής σημασίας για τον πολιτισμό της Ευρώπης. Γίνεται λόγος για τη δράση Ελλήνων λογίων για την

προβολή της αρχαιότητας ως θεμέλιου του ευρωπαϊκού πολιτισμού και σοφίας που καθίστανται ως αντίπαλο δέος για την παπική αυθεντία με συνέπεια την Προτεσταντική Μεταρρύθμιση ως έκφραση αμφισβήτησης. Παρουσιάζεται η σημερινή Ευρώπη πνευματικά και θρησκευτικά ως επιρροή από την Αναγέννηση και τη Μεταρρύθμιση. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τον Δον Κιχώτη και τον Μαρτίνο Λούθηρο και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στην εφεύρεση της τυπογραφίας. Ακόμη, δίνονται φωτογραφίες από τον Έρασμο, τον Γαλιλαίο, τον Μαρτίνο Λούθηρο και τη Μόνα Λίζα του Ντα Βίντσι όπως και εικόνες από έργα της εποχής.

Στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Από τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις στο Διαφωτισμό» παρουσιάζεται εικόνα από τον Χριστόφορο Κολόμβο να αποβιβάζεται στην αμερικανική ήπειρο και αντίστοιχη ιστοριογραμμή από την ανακάλυψη του Ακρωτηρίου της Καλής Ελπίδας ως το 17<sup>ο</sup> αιώνα και την ανάπτυξη του Καπιταλισμού. Στόχοι του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τις Γεωγραφικές Ανακαλύψεις και το Διαφωτισμό και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση του σύγχρονου κόσμου, να γνωρίσουν τον Καπιταλισμό και τα χαρακτηριστικά του ως κυρίαρχο οικονομικό σύστημα και την Απολυταρχία συγκριτικά με τις άλλες μορφές πολιτευμάτων και να μάθουν τους σπουδαιότερους εξερευνητές, επιστήμονες και λογίους του Διαφωτισμού. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την αποβίβαση του Κολόμβου στην αμερικανική ήπειρο και για την πολιτική αρετή από απόσπασμα του Μοντεσκιέ και ύστερα η Ματιά στο παρελθόν αφορά την εφεύρεση του αλεξικέραυνου. Ακόμα, δίνεται ο χάρτης του ταξιδιού του Κολόμβου και του Μαγγελάνου, ζωγραφικός πίνακας από συζήτηση φιλοσοφικών ζητημάτων στη Γαλλία, πίνακας από Ισπανούς ταξιδιώτες να καταστρέφουν λατρευτικά είδωλα των ιθαγενών και μορφές του Διαφωτισμού όπως ο Τζων Λοκ, ο Βολταίρος, ο Ζαν Ζακ Ρουσό και ο Ισαάκ Νεύτων.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η Αμερικανική και η Γαλλική Επανάσταση» δίνεται η ζωγραφική απεικόνιση της άλωσης της Βαστίλης από τους Γάλλους επαναστάτες και ιστοριογραμμή που αρχίζει με την Αμερικανική επανάσταση και φτάνει στην ήττα του Ναπολέοντα στο Βατερλό. Στόχοι του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τις δυο επαναστάσεις και να κατανοήσουν την αξία τους σε κοινωνική και εθνική διάσταση και για την κατοπινή εξέλιξη του κόσμου. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται



λόγος για την ισότητα των ανθρώπων από απόσπασμα της Διακήρυξης της Αμερικανικής Ανεξαρτησίας και για τα δικαιώματα του ανθρώπου και την πολιτική οργάνωση από απόσπασμα από τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και του Πολίτη. Η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται μέσα από την άλωση της Βαστίλης στη γαλλική σημαία και δίνονται, ακόμα, ζωγραφικοί πίνακες από τη μάχη στο Βατερλό, τον Ναπολέον Βοναπάρτη του Jacques-Louis David, την υπογραφή της Διακήρυξης της Αμερικανικής Ανεξαρτησίας, τον Τόμας Τζέφερσον ως συντάκτη της Διακήρυξης, το κείμενο της Διακήρυξης και το σύνθημα της Γαλλικής Επανάστασης «Ελευθερία, Ισότητα, Αδελφότητα».

Η δεύτερη ενότητα «Οι Έλληνες κάτω από την οθωμανική και τη λατινική κυριαρχία (1453-1821) ξεκινά με ζωγραφικό πίνακα του Ρήγα Βελεστινλή να ψάλλει τον Θούριο και εισαγωγικό σημείωμα για το χρονικό της υποδούλωσης με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης και τη διεκδίκηση της ελευθερίας με στήριγμα στην ορθόδοξη πίστη και την ελληνική γλώσσα με τη Μεγάλη Επανάσταση του 1821. Ο Θούριος έχει πολύ μεγάλη αξία καθώς αποτελεί πρωτοποριακό κείμενο για την ελληνική γλώσσα στο οποίο περιγράφεται η οθωμανική πραγματικότητα της εποχής του Ρήγα Φεραίου, ο οποίος στην πράξη καλεί σε εξέγερση για την ανάκτηση αλλά και διεύρυνση των δικαιωμάτων που απορρέουν από τη σύσταση ενός ελεύθερου κράτους και εδράζονται στην κοινή ρωμαϊκή ιστορία της αρχαιότητας και του Μεσαίωνα.

Το κεφάλαιο 1 «Η κατάκτηση της ελληνικής Χερσονήσου» ξεκινά με πίνακα από την Εθνική Βιβλιοθήκη του Παρισιού με τους Πρόσφυγες από τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία να καταφεύγουν στα ελληνικά νησιά το 15<sup>ο</sup> αι. και αντίστοιχη ιστοριογραμμή από τις οθωμανικές κατακτήσεις στον ελληνικό χώρο από το 1430 ως το 1669. Στόχοι του μαθήματος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια της ξένης κυριαρχίας και της ανυπαρξίας ελληνικού κρατικού μορφώματος, τις δυο ξένες κυριαρχίες του ελληνικού χώρου ως πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, την οθωμανική και τη βενετική και να κατανοήσουν την Ορθόδοξη Εκκλησία ως βασικό συνεκτικό δεσμό. Γίνεται επίσης, λόγος για την λατινική κυριαρχία, για τη Βενετία ως πανίσχυρη εμπορικά και τις από κοινού με την οθωμανική, διεκδικήσεις ελληνικών εδαφών με το ελληνικό δίλημμα συνεργασίας με τον έναν κυρίαρχο για αποφυγή του άλλου. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα

στην Πατρίδα και τους κατοίκους του Ρεθύμνου του Κωνσταντίνου Σάθα και τη Διαθήκη της εποχής της Τουρκοκρατίας. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος στην Άλωση της Πόλης και παρατίθενται σε χάρτη οι κατακτήσεις των Οθωμανών και των Λατίνων τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, ο πίνακας του σουλτάνου Μουράτ Β΄ που βρίσκεται στην Κωνσταντινούπολη, πίνακας με τους Ευγενείς και τους αστούς από το Μουσείο της Ζακύνθου, Έλληνες άρχοντες στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16<sup>ο</sup> αι. και η Κρήτη σε απεικόνιση της εποχής της Βενετοκρατίας.

Στο κεφάλαιο 2 «Οι συνθήκες ζωής των υποδούλων» δίνεται προς σχολιασμό μια εικόνα από τη Γεννάδειο Βιβλιοθήκη που αναπαριστά γυναίκες απασχολημένες με διάφορες οικιακές εργασίες. Στόχοι που τίθενται είναι οι μαθητές να αντιληφθούν τη θέση των Ελλήνων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία ως δεύτερης κατηγορίας υπηκόους και να κατανοήσουν τα προβλήματα και τις επιβαρύνσεις που επέφερε η οθωμανική κατοχή σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο. Γίνεται λόγος για την πορεία βιοτεχνών και εμπόρων που σχημάτισαν την άρχουσα τάξη των Φαναριωτών αλλά και για αυτούς που μπόρεσαν να μεταναστεύσουν σε λατινοκρατούμενες περιοχές, για τη διαφορετική μεταχείριση Χριστιανών και τον εξισλαμισμό και τις διακρίσεις στην κατανομή φόρων. Επίσης, στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το Παιδομάζωμα και τη βιαιότητα σε βάρος Χριστιανών. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά Έλληνες λόγιους στη Δύση και οι εικόνες αφορούν τους Γενίτσαρους, τα παιδιά του παιδομαζώματος και σκηνή από καθημερινή ζωή στο εμπόριο της Σαντορίνης.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η θρησκευτική και η πολιτική οργάνωση των Ελλήνων» δίνεται μια εικόνα ενός Έλληνα προεστού του 18<sup>ου</sup> και οι στόχοι του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο του Οικουμενικού Πατριαρχείου και να μάθουν το ρόλο των Φαναριωτών ως λαϊκών αρχόντων που βρίσκονταν κοντά στην κεντρική διοίκηση και των προεστών ως επικεφαλής των τοπικών χριστιανικών κοινοτήτων. Η θρησκευτική και πολιτική οργάνωση των Ελλήνων καθορίστηκε από το διοικητικό σύστημα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το «Ρωμαίικο», την ελευθερία των Χριστιανών υπόδουλων και για τους δημογέροντες, ενώ η Ματιά στο παρελθόν αφορά τον Πατριάρχη, Κύριλλο Λούκαρη. Δίνονται, επίσης, εικόνες του Οικουμενικού Πατριάρχη με τη συνοδεία του και σε άλλη να συνομιλεί με τον σουλτάνο και όψη του Προεστού Αιγαιοπελαγίτη.

Στο κεφάλαιο 4 «Οι κλέφτες και οι Αρματολοί» δίνεται η εικόνα από Παλικάρι σε πορεία από την Πινακοθήκη του Μουσείου της Πύλου και οι στόχοι του μαθήματος είναι να μάθουν οι μαθητές για τα ένοπλα σώματα των Ελλήνων κατά την Τουρκοκρατία και τη δράση τους και να κατανοήσουν τις διαφορές των Κλεφτών από τους Αρματολούς. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το δημοτικό τραγούδι Του Νικοτσάρα, που αναφέρεται και στη Ματιά στο παρελθόν και απόσπασμα από του Κολοκοτρώνη Απομνημονεύματα για το τι ήταν οι κλέφτες. Δίνονται επίσης εικόνες από Αρματολό και Κλέφτη.

Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η οικονομική ζωή» ξεκινά με τη λιθογραφία Έλληνα εμπόρου και οι μαθητές μαθαίνουν για το ελληνικό εμπόριο στα χρόνια της Τουρκοκρατίας, τα οφέλη και τα κέρδη, γνωρίζουν το πως ασκούσαν, τις εμπορικές συμφωνίες και τα προϊόντα που διακινούνταν και κατανοούν τους παράγοντες που ενίσχυσαν το ελληνικό εμπόριο κατά το 18<sup>ο</sup> αιώνα και τις σχέσεις με χώρες της Ευρώπης. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τις εμπορικές συναλλαγές και για συμφωνία μίσθωσης εμπορικού πλοίου. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά την κοινότητα Αμπελάκια και την ανάπτυξή της στο 18<sup>ο</sup> αι. Οι εικόνες δείχνουν το πλοίο του Ιωάννη Ορλάνδου αλλά και άλλο πλοίο από την Ύδρα, Έλληνα ναυτικό, παζάρι στη Λάρισα, σκηνή από αγροτική ζωή, προετοιμασία Αθηναίας νύφης για γάμο και απεικόνιση της αθηναϊκής αγοράς.

Το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Οι Έλληνες των παροικιών και των Παραδουνάβιων Ηγεμονιών» αρχίζει με μια εικόνα από την Τεργέστη στις αρχές του 19<sup>ου</sup> και ιστοριογραμμή από την αναγκαστική μετανάστευση το 15<sup>ο</sup> αι. και τη μετανάστευση για κυρίως εμπορικούς λόγους το 18<sup>ο</sup> αι. και στόχοι του μαθήματος είναι να αντιληφθούν τις δυο φάσεις του φαινομένου της μετανάστευσης, τους τόπους που εξαπλώθηκε η ελληνική Διασπορά και τους λόγους του μεταναστευτικού φαινομένου. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την επιστολή Ελλήνων κατοίκων του Umago προς τον Ιωάννη Λαζάρου και για τις συγκρούσεις Ελλήνων μεταναστών στην Κορσική με τους ντόπιους και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στα караβάνια. Δίνονται ακόμα, εικόνες του Αλέξανδρου Μαυροκορδάτου, το χάρτη των σημαντικότερων κέντρων της ελληνικής Διασποράς, εικόνα από οδό στην Οδησό με το όνομα οδός Ελλήνων, εικόνα από το Βουκουρέστι το 18<sup>ο</sup> αι., της Βιέννης και του Αγίου Νικολάου.

Στο κεφάλαιο 7 «Οι δάσκαλοι του Γένους» δίνεται εικόνα από τον Άγιο Κοσμά τον Αιτωλό για να μάθουν οι μαθητές για το έργο του και καλούνται να κατανοήσουν τον όρο και την προσφορά των δασκάλων του Γένους και να κατανοήσουν τις διαφορετικές εκφάνσεις των ελληνικών γραμμάτων κατά την Τουρκοκρατία και τον Ελληνικό Διαφωτισμό ως πνευματική δραστηριότητα. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη Σύμβαση μαθητείας, τη δύναμη των νόμων και για τον Κοσμά τον Αιτωλό και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στο κρυφό σχολειό. Δίνεται ως εικόνα το αναγνωστικό, το Μέγα Αλφαβητάριο και χάρτης με περιοχές που λειτούργησαν σχολεία αλλά και τους κυριότερους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Ο Ρήγας Βελεστινλής και ο Αδαμάντιος Κοραής» δίνεται ως εικόνα ο Ρήγας Βελεστινλής με τον Αδαμάντιο Κοραή να υποβαστάζουν την Ελλάδα ως αλληγορία. Οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τις προσωπικότητες αυτές, να κατανοήσουν τις διαφορές στη σκέψη και την πράξη τους και να μάθουν τη συνεισφορά τους στην προετοιμασία της Επανάστασης. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη Νέα Πολιτική Διοίκηση του Ρήγα Βελεστινλή, αποσπάσματα από το Θούριο του Ρήγα και από το έργο «Σάλπισμα Πολεμιστήριον» του Κοραή και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στη γραφή του Κοραή για τον Βολταίρο.

«Τα κυριότερα επαναστατικά κινήματα» στο κεφάλαιο 9 με μια ιστοριογραμμή δίνουν τα γεγονότα από το 1571 ως την Ελληνική Επανάσταση και οι μαθητές γνωρίζουν για την ένοπλη αντίδραση κατά της ξένης κυριαρχίας και την υποδαύλισή της από τις ξένες δυνάμεις. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τις ελπίδες των υπόδουλων για βοήθεια από τους Ρώσους, τη διάψευση των προσδοκιών και τα επαναστατικά σχέδια των Ελλήνων από τον Κολοκοτρώνη. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά τη Ναυμαχία της Ναυπάκτου.

Στο κεφάλαιο 10 «Οι αγώνες των Σουλιωτών» δίνεται η φανταστική παράσταση του Σουλίου και οι μαθητές μαθαίνουν για τους αγώνες των Σουλιωτών ενάντια στο σουλτάνο και τον Αλή Πασά των Ιωαννίνων και κατανοούν τις δυσκολίες των Σουλιωτών κατά τον ξεριζωμό τους από τον τόπο τους. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την επιστολή των Σουλιωτών στον Αλή Πασά και για

τους άγραφους νόμους των Σουλιωτών και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στις επαφές των Σουλιωτών με τους Ρώσους.

Η τρίτη ενότητα «Η Μεγάλη Επανάσταση (1821-1830)» ξεκινά με τον πίνακα της Εθνικής Πινακοθήκης «Υπέρ Πατρίδος το Παν» και ένα εισαγωγικό σημείωμα για την προσπάθεια των Ελλήνων να ελευθερωθούν παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα με στόχο την ανεξαρτησία και την ελεύθερη εθνική ζωή. Το κεφάλαιο 1 «Η Φιλική Εταιρεία» ξεκινά με εικόνα του όρκου των Φιλικών και με ιστοριογραμμή που εκκινά από την ίδρυση το 1814 έως την έκρηξη της Επανάστασης το 1821. Στόχοι του μαθήματος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τους λόγους που επέβαλαν τη μυστικότητα των ενεργειών της Φιλικής Εταιρείας και να γνωρίσουν το ρόλο της στην οργάνωση της Επανάστασης. Γίνεται σαφές ότι η ίδρυσή της πραγματοποιήθηκε με στόχο την οργάνωση του Αγώνα, αίτημα έντονο κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 18<sup>ου</sup> ανάμεσα σε Έλληνες εμπόρους, λογίους και στους Φαναριώτες. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τον όρκο των Φιλικών και την προετοιμασία της Επανάστασης από τα Απομνημονεύματα του Κολοκοτρώνη και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στην Ιερή Συμμαχία. Οι εικόνες δείχνουν τους ιδρυτές της, το σπίτι όπου ιδρύθηκε και σε παράσταση τη σκλαβωμένη Ελλάδα. Τα κεφάλαια που ακολουθούν αναφέρονται στην εξέγερση στη Μολδοβλαχία, την επανάσταση στην Πελοπόννησο, στη Στερεά Ελλάδα, στα νησιά του Αιγαίου, την Ήπειρο, τη Θεσσαλία και τη Μακεδονία, την άλωση της Τριπολιτσάς, τους αγώνες του Κανάρη, την εκστρατεία του Δράμαλη και τη μάχη στα Δερβενάκια και το Μάρκο Μπότσαρη.

Το 11<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Ο Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο – ο Παπαφλέσσας» δίνει προς σχολιασμό την ελαιογραφία που βρίσκεται στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, τον Ιμπραήμ να ασπάζεται τον νεκρό Παπαφλέσσα και ιστοριογραμμή που αναφέρεται στην αποβίβαση του Ιμπραήμ στη Μεθώνη και τη μάχη στο Μανιάκι. Στόχοι του μαθήματος είναι να αντιληφθούν πόσο έβλαψε η διχόνοια την Επανάσταση, να μάθουν για τη στάση του Παπαφλέσσα και τη συνειδητή θυσία του και να κατανοήσουν τη σημασία της μάχης των Μύλων για τη διάσωση της Επανάστασης. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το θάρρος του Κολοκοτρώνη και το τέλος του Παπαφλέσσα, ενώ η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στις εμφύλιες διαμάχες.

Το 12<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου – ο Διονύσιος Σολωμός» έχει ως στόχους να αντιληφθούν οι μαθητές τη σημασία της θέσης του Μεσολογγίου, την ηρωική έξοδο και τη σημασία της ελευθερίας για τον ελληνισμό. Δίνεται για σχολιασμό ο πίνακας του Ντελακρουά «Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου» και στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τις συνθήκες διαβίωσης στο πολιορκημένο Μεσολόγγι και τους Ελεύθερους Πολιορκημένους ενώ η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στον λόρδο Μπάιρον.

Στο 14<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Ο Φιλελληνισμός» δίνεται ως εικόνα ο κατάλογος με τους Φιλέλληνες και μια ιστοριογραμμή από το 1821 και τους πρώτους Φιλέλληνες που καταφθάνουν στην Ελλάδα έως το 1824. Στόχοι του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές το φαινόμενο του Φιλελληνισμού, να κατανοήσουν την ενίσχυσή του στην Επανάσταση κυρίως πολιτικά και λιγότερο οικονομικά και στρατιωτικά και να μάθουν για τη δράση γνωστών Φιλελλήνων.

Το 15<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η παρέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων και η Ναυμαχία του Ναυαρίνου» δίνει ως εικόνα τη Ναυμαχία και σε ιστοριογραμμή την καταδίκη της Ιερής Συμμαχίας για την Επανάσταση, τη σταδιακή αλλαγή της στάσης της Αγγλίας, τις Μεγάλες Δυνάμεις να προσπαθούν για λύση του Ελληνικού Ζητήματος και κλείνει με τη Ναυμαχία του Ναυαρίνου το 1827. Στόχοι του μαθήματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τη στάση των ευρωπαϊκών Δυνάμεων απέναντι στην Επανάσταση κατά την έναρξή της και τη μεταστροφή της μετά το 1823, να αντιληφθούν τα αίτια της μεταστροφής αυτής και να μάθουν για τη συνεννόηση των Δυνάμεων το 1827 και τη Ναυμαχία του Ναυαρίνου. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το «Είμαστε εις το ‘εμείς’» από τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη, ενώ η Ματιά στο παρελθόν αφορά τους πρόσφυγες.

«Οι Εθνοσυνελεύσεις και η πολιτική οργάνωση του Αγώνα» στο κεφάλαιο 16 δίνει την αντίστοιχη ιστοριογραμμή και τίθενται ως στόχοι του μαθήματος να αντιληφθούν οι μαθητές την ανάγκη κεντρικής διοίκησης του Αγώνα και να μάθουν για τις τρεις πρώτες Εθνοσυνελεύσεις και τις αποφάσεις τους. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη σύγκληση της Α΄ Εθνοσυνέλευσης στην Επίδαυρο και απόσπασμα από τον «Οργανικό Νόμο», το πρώτο Σύνταγμα της επαναστατημένης Ελλάδας και τέλος, η Ματιά στο παρελθόν αφορά τον Ύμνο εις την Ελευθερία.

Στο 17<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Ο Ιωάννης Καποδίστριας και το έργο του» δίνοντας το πορτρέτο του τίθενται ως στόχοι οι μαθητές να αντιληφθούν τις βάσεις του κράτους στα απελευθερωμένα εδάφη που έθεσε ο Καποδίστριας, να μάθουν πως η αναγνώριση της ανεξαρτησίας και η διεύρυνση των συνόρων του ελληνικού βασιλείου το 1832 αποτελούν καρπούς δικών του διπλωματικών προσπαθειών και να κατανοήσουν την προσφορά του. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την επιστολή του Καποδίστρια στον Κοραή και για την αγροτική τάξη στο πρώτο ελληνικό κράτος. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά τις αντιπαραθέσεις του Καποδίστρια με τον Μέτερνιχ.

«Το τέλος της Επανάστασης και η ελληνική ανεξαρτησία» στο κεφάλαιο 18 δίνει για σχολιασμό τον χάρτη με τα σύνορα του πρώτου ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και ως στόχοι του μαθήματος τίθενται να κατανοήσουν οι μαθητές πως το 1828 υπήρξε έτος αντεπίθεσης των Ελλήνων σε όλα τα μέτωπα, να μάθουν για τις βασικές διπλωματικές και στρατιωτικές κινήσεις του Καποδίστρια και να γνωρίσουν την εξέλιξη των συμφωνιών κατά τα έτη 1830-1832 για την ανεξαρτησία και την εδαφική έκταση του ελληνικού κράτους. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τον δίκαιο χαρακτήρα της Επανάστασης και για την πατρίδα από τα απομνημονεύματα του Κολοκοτρώνη και του Μακρυγιάννη αντίστοιχα και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στις επαναστάσεις στην Ευρώπη.

Η τέταρτη ενότητα «Η Ελλάδα στον 19<sup>ο</sup> αιώνα» ξεκινά με μια προσωποποίηση της Ελλάδας τοιχογραφία από το Μέγαρο Βουλής και με εισαγωγικό σημείωμα για τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους κατά τα δυτικά πρότυπα με βάρος στην εκπαίδευση, τον στρατό και την οικονομία. Το πρώτο κεφάλαιο «Η βασιλεία του Όθωνα – ο Ιωάννης Κωλέττης» δίνει την εικόνα του Όθωνα και την ιστοριογραμμή από το 1832 και την εκλογή του μέχρι και την αποχώρησή του το 1862. Στόχοι του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την πολιτική και πολιτειακή κατάσταση που διαμορφώθηκε στο ελληνικό βασίλειο από την ίδρυσή του και μέχρι την έξωση του Όθωνα, να γνωρίσουν τον ρόλο που διαδραμάτισαν αυτήν την περίοδο ο Όθωνας και ο Κωλέττης και να κατανοήσουν τον όρο «Μεγάλη Ιδέα». Γίνεται λόγος για την απολυταρχική βασιλεία του Όθωνα ο οποίος ανακοινώθηκε ως Βασιλιάς στους Έλληνες από Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία, κυρίως λόγω της απουσίας Συντάγματος, της πειστικής ανάγκης για δημιουργία θεσμών και λειτουργιών που

έθιγαν την παραδοσιακή κοινωνική ζωή. Η μετάβαση από το οθωμανικό διοικητικό σύστημα σε κρατικό μάρφωμα ευρωπαϊκού προτύπου πραγματοποιήθηκε από τους Βαυαρούς, την Αντιβασιλεία και τον Όθωνα και προκάλεσε δυσφορία λόγω των διαφορετικών πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών καταβολών των Ελλήνων που οδήγησε σε οργάνωση επαναστατικού κινήματος για την παραχώρηση Συντάγματος. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την ενδυμασία των κατοίκων της Αθήνας, την επανάσταση της 3<sup>ης</sup> Σεπτεμβρίου και για τον Ιωάννη Κωλέττη να θέτει τις βάσεις της «Μεγάλης Ιδέας» αφού δηλώνει πως η Ελλάδα δεν ανήκει ούτε στην Ανατολή ούτε στη Δύση. Η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στη Βουλή των Ελλήνων και τον Άγνωστο Στρατιώτη.

Το κεφάλαιο 2 «Η βασιλεία του Γεωργίου Α΄ - ο Χαρίλαος Τρικούπης» ξεκινά με την εικόνα του Γεωργίου Α΄ από το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο και μια ιστοριογραμμή από την εκλογή του το 1863 έως το 1893 και την πτώχευση της Ελλάδας. Στόχοι του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις αλλαγές στην πολιτική και πολιτειακή κατάσταση της χώρας μετά την ενθρόνιση του βασιλιά, να γνωρίσουν το ρόλο που διαδραμάτισαν την περίοδο αυτή ο Γεώργιος Α΄ και ο Χαρίλαος Τρικούπης και να μάθουν για τις δυο πρώτες χρονικά εδαφικές επεκτάσεις του ελληνικού κράτους (Επτάνησα, Θεσσαλία). Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το ψήφισμα της Βουλής των Επτανήσων και τον ισθμό της Κορίνθου. Η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στη βιομηχανική επανάσταση.

Στο τρίτο κεφάλαιο «Επαναστατικά κινήματα στη Μακεδονία και την Κρήτη» δίνεται μια φανταστική απεικόνιση του Όθωνα και της Αμαλίας να κατευθύνουν τις επαναστατικές ενέργειες των Ελλήνων και ιστοριογραμμή με τα γεγονότα από το 1854 έως το 1896. Στόχοι του μαθήματος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τον ανεπίσημο χαρακτήρα των αλυτρωτικών προσπαθειών του ελληνικού κράτους κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και τους λόγους που τον επέβαλαν, να μάθουν πότε και σε ποια συγκυρία εκδηλώθηκαν τα κυριότερα επαναστατικά κινήματα στις αλύτρωτες περιοχές και να κατανοήσουν πως στην περιοχή της Μακεδονίας η γλώσσα από μόνη της δεν συνιστά παράγοντα εθνοτικής διάκρισης. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη δραστηριοποίηση της Ελλάδας για τις αλύτρωτες περιοχές, τη διαμαρτυρία του Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου Στρώμνιτσας και την επιστολή του Κωνσταντίνου



Παπαρρηγόπουλου στον Χαρίλαο Τρικούπη. Η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στην ίδρυση του Ερυθρού Σταυρού.

Στο κεφάλαιο 4 «Η Ελλάδα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα» δίνεται μια ζωγραφική αναπαράσταση της συνεδρίασης της Βουλής και μια ιστοριογραμμή με τα γεγονότα από το 1875 και την αρχή της δεδηλωμένης μέχρι το 1897 και τον Ελληνοτουρκικό Πόλεμο. Οι στόχοι που τίθενται είναι να κατανοήσουν την πολιτική και πολιτειακή κατάσταση που διαμορφώθηκε στην Ελλάδα από το 1864 έως το τέλος του 19<sup>ου</sup> αι., να γνωρίσουν το ρόλο που διαδραμάτισαν σε αυτήν την περίοδο ο Χαρίλαος Τρικούπης και ο Θεόδωρος Δηλιγιάννης, να μάθουν για τον πόλεμο του 1897 και για το γλωσσικό ζήτημα. Οι Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την αρχή της δεδηλωμένης, την κορινθιακή σταφίδα ως εξαγωγίμο προϊόν στην Αγγλία και το ποίημα του Κωστή Παλαμά για τους Φιλέλληνες στον Ελληνοτουρκικό και η Ματιά στο παρελθόν αφορά τη μετανάστευση λόγω οικονομικής κρίσης.

Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η Θράκη, η Μικρά Ασία και ο Πόντος, ακμαία ελληνικά κέντρα» ξεκινά με εικόνα από τη Σμύρνη και οι στόχοι που τίθενται είναι να μάθουν οι μαθητές για την πνευματική κίνηση των Ελλήνων υπηκόων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας τον 19<sup>ο</sup> αι. και να γνωρίσουν τις περιοχές της Θράκης, της Μικράς Ασίας, του Πόντου και της Καππαδοκίας, περιοχές με ισχυρή παρουσία Ελλήνων. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την περιγραφή των Σμυρνίων και την αναφορά Βρετανού Υποπρόξενου στην Τραπεζούντα προς το βρετανικό Υπουργείο Εξωτερικών για τη μετανάστευση των Ελλήνων στη Ρωσία και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στην αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αι.

Το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η κρίση στα Βαλκάνια» δίνει μια γελοιογραφία που απεικονίζει τις Μεγάλες Δυνάμεις της εποχής να κατασπαράζουν την Οθωμανική Αυτοκρατορία και μια ιστοριογραμμή από την ανεξαρτητοποίηση της Ελλάδας το 1830 και της Σερβίας, του Μαυροβουνίου και της Ρουμανίας το 1878. Οι μαθητές επιδιώκεται να κατανοήσουν τις επιπτώσεις του βουλγαρικού εθνικισμού για την Ελλάδα κυρίως αναφορικά με τη Μακεδονία και τη Θράκη, να μάθουν για τις συνθήκες του Αγίου Στεφάνου και του Βερολίνου και τους όρους που αφορούσαν την Ελλάδα και να μάθουν για την Ανατολική Ρωμυλία και την τύχη της. Γίνεται λόγος

για τον διακρατικό εθνικισμό, τον πανσλαβισμό και την επιλογή της Ελλάδας για διπλωματική προσέγγιση της Πύλης για παραμονή της Μακεδονίας υπό οθωμανική κτήση για αποφυγή της βουλγαρικής με στόχο τη μελλοντική ένωση με την Ελλάδα. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τις απόψεις του Χαρίλαου Τρικούπη για την εξωτερική πολιτική της Ελλάδας, τις απόψεις του Βρετανού υπουργού Εξωτερικών Salisbury για το μέλλον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και η Ματιά στο παρελθόν αφορά τις Οθωμανικές μεταρρυθμίσεις.

Στην ενότητα Ε' «Η Ελλάδα στον 20ό αιώνα» δίνεται ως εναρκτήρια εικόνα η αρπαγή της Ευρώπης ως σύνδεση της ελληνικής αρχαιότητας και των αξιών της με την Ευρώπη και ιστοριογραμμή με τα βασικότερα γεγονότα από το 1912-1913 και τους Βαλκανικούς πολέμους έως το 1974 και την τουρκική εισβολή στην Κύπρο. Στο πρώτο κεφάλαιο «Από τον Ελληνοτουρκικό Πόλεμο του 1897 στον Μακεδονικό Αγώνα» δίνεται η εικόνα του Παύλου Μελά σε πίνακα του Ιακωβίδη και ιστοριογραμμή με τα γεγονότα από το 1897 έως το 1908 και την Επανάσταση Νεοτούρκων. Στόχοι του μαθήματος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την αλλαγή στάσης στην εξωτερική πολιτική της Ελλάδας ως πιο ενεργή μετά τον ατυχή Ελληνοτουρκικό Πόλεμο του 1897, να γνωρίσουν τις βασικές παραμέτρους του Κρητικού και Μακεδονικού ζητήματος, να γνωρίσουν την πολυπλοκότητα του Μακεδονικού ως προς το ότι αμφότεροι συγκροτούσαν αντάρτικα σώματα και μάχονταν μεταξύ τους διεκδικώντας μια περιοχή που αποτελούσε επαρχία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και να κατανοήσουν πως η Επανάσταση των Νεοτούρκων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία σήμανε το τέλος της ένοπλης φάσης του Μακεδονικού Αγώνα. Γίνεται λόγος στο κείμενο για δισταγμό της Ελληνική κυβέρνησης για αναγνώριση της ένωσης της Κρήτης με την Ελλάδα οδηγώντας σε λαϊκή δυσαρέσκεια, για τη δράση του Παύλου Μελά στο μακεδονικό ζήτημα. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για του Έλληνες της Μακεδονίας, για την επιστολή του Παύλου Μελά στη γυναίκα του, για την επιστολή του Βασίλη Αγοραστού στον Ίωνα Δραγούμη για το θάνατο του Παύλου Μελά και για το ποίημα του Κωστή Παλαμά για τον Παύλο Μελά. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά στον Αγώνα στη λίμνη των Γιαννιτσών μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων.

Στο κεφάλαιο 2 «Το κίνημα στο Γουδί και η κυβέρνηση Βενιζέλου» δίνεται η εικόνα του Βενιζέλου και οι στόχοι που τίθενται είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τα

αίτια και τα αιτήματα του κινήματος του Στρατιωτικού Συνδέσμου, να γνωρίσουν τη διαδικασία ανάδειξης του Βενιζέλου σε κορυφαίο πολιτικό παράγοντα και να μάθουν για την πολιτική που εφάρμοσε στην πρώτη πρωθυπουργία του. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για σχόλια από την εφημερίδα Εμπρός για το κίνημα στο Γουδί και για την περιγραφή του Ελευθέριου Βενιζέλου των καθηκόντων των πολιτικών και η Ματιά στο παρελθόν αφορά στα γεγονότα στο Κιλελέρ.

Το κεφάλαιο 3 «Οι Βαλκανικοί Πόλεμοι» δίνει σε χάρτη τις στρατιωτικές επιχειρήσεις των Βαλκανικών Πολέμων και το διάγγελμα του βασιλιά Γεωργίου Α΄ της κήρυξης του πολέμου εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το οποίο υπογράφει και ο Βενιζέλος. Οι στόχοι που τίθενται στο μάθημα είναι να μάθουν οι μαθητές τις χώρες που έλαβαν μέρος στον Βαλκανικούς και ποιοι ήταν οι νικητές, να κατανοήσουν τη σημασία της απελευθέρωσης της Θεσσαλονίκης και τη σκληρή πολιτική και στρατιωτική αναμέτρηση για αυτήν ανάμεσα σε Έλληνες και Βούλγαρους και να αντιληφθούν τα οφέλη που αποκόμισε το ελληνικό κράτος από τους Βαλκανικούς. Γίνεται λόγος στο κείμενο για τη συμμαχία των Βαλκανικών χωρών ενάντια στην Οθωμανική Αυτοκρατορία παρά την αντίθεση των Μεγάλων Δυνάμεων και την προετοιμασία της Ελλάδας σε εξοπλισμό, στρατιωτική εκπαίδευση και ενίσχυση από Φιλέλληνες και για τη Συνθήκη του Βουκουρεστίου. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων και η Ματιά στο παρελθόν αφορά στα δικαιώματα των γυναικών, τη δράση των σουφραζετών και το ζήτημα της ψήφου των γυναικών στην Ελλάδα με το Σύνταγμα του 1952.

Το κεφάλαιο 4 «Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο» ξεκινά με εικόνα του Ελληνικού στρατιωτικού σώματος κάτω από την Αψίδα του Θριάμβου το 1919 και η ιστοριογραμμή περιλαμβάνει τα γεγονότα από το 1914 έως τη Συνθήκη του Παρισιού. Οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν τους συνασπισμούς που αντιπαρατάχθηκαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τη θέση της Ελλάδας σε αυτόν, να αντιληφθούν την έννοια «Εθνικός Διχασμός» και να μάθουν ποιοι υπήρξαν οι νικητές του Πολέμου. Γίνεται λόγος για τα εδαφικά οφέλη της Ελλάδας με τη Συνθήκη των Σεβρών. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το κίνημα της Εθνικής Άμυνας στη Θεσσαλονίκη και απόσπασμα από τη Ζωή εν Τάφω του Μυριβήλη για την πορεία στο μέτωπο. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά στην Οκτωβριανή

Επανάσταση και δίνονται ο χάρτης της Ευρώπης τις παραμονές του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και ο χάρτης της Ελλάδας μετά τις συνθήκες Νεϊγύ και Σεβρών.

Το πέμπτο κεφάλαιο «Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή» ξεκινά με φωτογραφία από τη Σμύρνη να καίγεται και τους Χριστιανούς κατοίκους να προσπαθούν να σωθούν με αμέτοχη τη στάση των Δυνάμεων και ιστοριογραμμή από το 1919 έως το 1922. Οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της Μικρασιατικής Εκστρατείας, το πως επηρέασε αυτήν η πολιτική αλλαγή του Νοέμβρη του 1920, να αντιληφθούν τον εθνικιστικό αντάρτικο τουρκικό στρατό του Κεμάλ με στόχο τη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και την εκδίωξη των Ελλήνων και να μάθουν για την καταστροφή του μικρασιατικού ελληνισμού και της Σμύρνης από τις κεμαλικές δυνάμεις. Διαφαίνονται στο κείμενο οι λόγοι της αποτυχίας της Εκστρατείας ως προς το στρατιωτικό σκέλος, το οικονομικό, τη διχόνοια στο στράτευμα λόγω του Διχασμού, την αποτυχία σε διπλωματικό επίπεδο και τις συνέπειες σε εξωτερική πολιτική από την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές. Οι πηγές αφηγούνται... για το διάγγελμα του Βενιζέλου στο λαό τη Σμύρνης με την αποβίβαση του ελληνικού στρατού και για τις στιγμές της εισβολή στη Σμύρνη από τον Τζορτζ Χόρτον. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά στις γενοκτονίες των λαών.

Το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Ο Μεσοπόλεμος» δίνει μια φωτογραφία από τον Σεπτέμβριο του 1922 με τμήματα του ελληνικού στρατού να εισέρχονται στην Αθήνα και ιστοριογραμμή με τα γεγονότα από το 1922 έως το 1936. Στόχοι του μαθήματος είναι να μάθουν οι μαθητές για τους όρους της Συνθήκης της Λωζάννης το 1923, που καθιέρωσε το νομικό πλαίσιο των σχέσεων ανάμεσα στην Τουρκία και την Ελλάδα, να αντιληφθούν τη σημασία του όρου πρόσφυγας και τη διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος μετά το 1923, να κατανοήσουν τη σημασία του όρου Μεσοπόλεμος και την πολιτική αστάθεια της περιόδου και να αντιληφθούν πως το δικτατορικό καθεστώς της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου δεν είχε πολλές ομοιότητες με το ναζιστικό κόμμα της Γερμανίας και το φασιστικό της Ιταλίας. Οι πηγές αφηγούνται... για την Ελλάδα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και τη στάση του Βενιζέλου για το Προσφυγικό Ζήτημα. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά στη διεθνή οικονομική κρίση του 1929.

Το κεφάλαιο 7 «Το Αλβανικό Έπος» ξεκινά με μια ελαιογραφία του Α. Αλεξανδράκη «Πυροβολικό στο ποτάμι» και δίνεται μια ιστοριογραμμή από το 1919

έως την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου του 1940. Στόχοι του μαθήματος είναι να μάθουν οι μαθητές για τη σύμπραξη του Χίτλερ με το Μουσολίνι και για την ιδεολογική συγγένεια ναζισμού – φασισμού και τις συνέπειες αυτών των καθεστώτων και για τους ίδιους τους λαούς και για τις άλλες χώρες, να μάθουν για την ιταλική επίθεση στην Ελλάδα και το «όχι» του Μεταξά εξ ονόματος του ελληνικού λαού και την προετοιμασία στρατιωτικά που είχε προηγηθεί, να κατανοήσουν τη θέση της Ελλάδας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και να αντιληφθούν τη σημασία και τη σπουδαιότητα της νίκης της Ελλάδας επί της Ιταλίας και όχι μόνο για τις δυο χώρες αλλά και ευρύτερα. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη Διαταγή του Δαβάκη προς τους αξιωματικούς του, για την 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου στην Αθήνα και απόσπασμα από το ημερολόγιο του οπλίτη Δημήτρη Λουκάτου. Η Ματιά στο παρελθόν σχετίζεται με το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η γερμανική επίθεση και ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος» δίνεται φωτογραφία από αντιαρματική οχύρωση στο Κερκίνη του Νέστου και χάρτης με την απεικόνιση της εισβολής των Γερμανών στην Ελλάδα και ιστοριογραμμή με τα γεγονότα από το 1940 έως το Σεπτέμβριο του 1945. Οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν τη σημασία που είχε για τις δυνάμεις του Άξονα η κατάληψη της Ελλάδας και να μάθουν για τη γερμανική εισβολή και την κατάκτηση της χώρας και να μάθουν για την έκβαση του πολέμου, τις καταστροφές και το Ολοκαύτωμα και τη ρίψη ατομικής βόμβας. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη δήλωση του Καμύ για την αντίσταση των Ελλήνων και για την εισβολή των Γερμανών στην Αθήνα από τον Γιώργο Θεοτοκά. Η Ματιά στο παρελθόν σχετίζεται με το Ολοκαύτωμα των Εβραίων.

Το κεφάλαιο 9 «Μια δεκαετία αγώνων και θυσιών για την ελευθερία (1941-1949)» ξεκινά με χάρτη της Ελλάδας διαιρεμένη σε ζώνες κατοχής και φωτογραφία από τον Οκτώβριο του 1944 και τη στιγμή της απελευθέρωσης με τον πρωθυπουργό Γεώργιο Παπανδρέου να υψώνει την ελληνική σημαία στο βράχο της Ακρόπολης. Οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν πως η Ελλάδα γνώρισε τριπλή κατοχή από Γερμανούς, Ιταλούς και Βούλγαρους και τα δεινά που αυτή επέφερε, να γνωρίσουν για την Εθνική Αντίσταση και να κατανοήσουν πόσο έβλαψε ο Εμφύλιος την χώρα. Γίνεται λόγος στο κείμενο για την αντίσταση, τον ηρωισμό και τη δημιουργία των αντιστασιακών οργανώσεων με την υποστήριξη της Βρετανίας, για τις πράξεις

αντίστασης και τα αντίποινα που προκάλεσαν και για τον εμφύλιο ως λάθη και παραλείψεις και των δύο πλευρών και παρεμβάσεις των ξένων δυνάμεων. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για την κηδεία του Κωστή Παλαμά, τον ψαλμό του εθνικού ύμνου, τη διαδήλωση και το ποίημα του Άγγελου Σικελιανού, το απόσπασμα από τον λόγο της Απελευθέρωσης του Γεωργίου Παπανδρέου και τη μαρτυρία Γερμανού αξιωματικού για την καταστροφή του χωριού Χορτιάτης Θεσσαλονίκης. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά τον εμφύλιο και παρατίθεται το ποίημα «του νεκρού αδελφού» του Μίκη Θεοδωράκη.

Στο 10<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Η μεταπολεμική ανασυγκρότηση της Ελλάδας (1950-1974)» δίνεται σε φωτογραφία η κυκλοφορία των τραμ σε κεντρικό δρόμο της Αθήνας και καλούνται οι μαθητές να αντιληφθούν τα προβλήματα που προκάλεσαν στη χώρα η Κατοχή και ο Εμφύλιος, να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο της ένταξης της Ελλάδας στο Βορειοατλαντικό Σύμφωνο (NATO), να μάθουν για τις διώξεις των Ελλήνων της Κωνσταντινούπολης τον Σεπτέμβριο του 1955 και να μάθουν για τη δικτατορία του 1967 και τις αρνητικές επιπτώσεις της στη χώρα. Μέσα από το κείμενο φαίνεται η προσπάθεια των Αμερικανών να δημιουργήσουν οργανώσεις σε αντιστάθμισμα εκείνων υπό Σοβιετική επιρροή, για τις σχέσεις με τις βαλκανικές χώρες αλλά και την επιδείνωση με την Τουρκία λόγω του κυπριακού και τα Σεπτεμβριανά, για την πρώτη ψηφοφορία που συμμετείχαν οι Ελληνίδες, το συμβιβασμό του Καραμανλή για το κυπριακό και την αποκατάσταση των σχέσεων με Βρετανία και ΗΠΑ και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Παπανδρέου αλλά και την τάση προς τα αστικά κέντρα και την έμφαση στη βιομηχανία και τον τουρισμό. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη δήλωση του Σεφέρη για τη δικτατορία των Συνταγματαρχών, τη Ρωμιοσύνη του Ρίτσου και η Ματιά στο παρελθόν αναφέρεται στο τέλος του Β΄ Παγκοσμίου και τον Ψυχρό Πόλεμο.

Το ενδέκατο κεφάλαιο «Το Κυπριακό ζήτημα» ξεκινά με το χάρτη της Κύπρου το 1562 και ιστοριογραμμή με τα γεγονότα από το 1571 έως το 2004. Οι μαθητές καλούνται να αντιληφθούν πως προέκυψε η βρετανική κατοχή στην Κύπρο, να γνωρίσουν τη δράση της Ε.Ο.Κ.Α. και τη συμβολή της στο αίτημα της ένωσης της Κύπρου με την Ελλάδα, να κατανοήσουν τον αντίκτυπο του κυπριακού ζητήματος στις ελληνοτουρκικές σχέσεις, να μάθουν για την εισβολή του τουρκικού στρατού στο βόρειο τμήμα του νησιού το 1974 και την έκτοτε κατοχή του 37% του κυπριακού

εδάφους και να μάθουν για την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2004. Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για το ψήφισμα 3212 του Ο.Η.Ε για το κυπριακό και η Ματιά στο παρελθόν για τη Λευκωσία ως διαιρεμένη πρωτεύουσα της Ευρώπης.

Το δωδέκατο κεφάλαιο «Η Ελλάδα και η ευρωπαϊκή της πορεία» ξεκινά με φωτογραφία από την τελετή υπογραφής της Συμφωνίας Ένταξης της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα το 1979. Οι στόχοι που τίθενται είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τον εκδημοκρατισμό της χώρας μετά τη δικτατορία και τη θέση της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. και σήμερα στην Ε.Ε. Οι Στο ειδικό αφιέρωμα γίνεται λόγος για τη νέα «Μεγάλη Ιδέα» του Κωνσταντίνου Καραμανλή και απόσπασμα από την ομιλία του στο Ζάππειο Μέγαρο και απόσπασμα από την αγόρευση του Ανδρέα Παπανδρέου στη Βουλή για την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης. Η Ματιά στο παρελθόν αφορά την περίοδο μετά το Β΄ Παγκόσμιο έως τα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στο μάθημα της Ιστορίας οι μαθητές διδάσκονται για τις εξελίξεις σε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στους νεότερους χρόνους, μαθαίνουν για τις συνθήκες που επικρατούσαν και οδήγησαν στην Αναγέννηση και το Διαφωτισμό και τις αξίες που προωθήθηκαν, τον αγώνα και τη συμβολή της δράσης για το κοινό καλό, την αξία της ελευθερίας και την ανάγκη της σύμπνοιας. Διδάσκονται για τις εξελίξεις της πορείας της Ελλάδας, το ρόλο των εξωτερικών δυνάμεων και την πορεία της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

## **ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ**

Στην πρώτη θεματική ενότητα του νέου βιβλίου των Θρησκευτικών «Οι πρώτοι Χριστιανοί: δυσκολίες και περιπέτειες.» δίνεται ο πίνακας του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου λεπτομέρεια από την «Πεντηκοστή» και στο κείμενο γίνεται λόγος για την εξάπλωση των χριστιανικών κοινοτήτων στον κόσμο που συνοδεύεται από χάρτες και ως μια από τις ιδέες για δραστηριότητες δίνονται ερωτήματα για τους λόγους εξάπλωσης του Χριστιανισμού σ' αυτές τις περιοχές και ο ρόλος της γλώσσας που ομιλούνταν εκεί. Δίνονται πληροφορίες για τους τόπους λατρείας των πρώτων Χριστιανών και για τη λατρευτική ζωή τους αλλά και για τα μυστήρια και τον τρόπο που τελούνταν κατά τη διάρκεια των διωγμών. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για τις

χριστιανικές κοινότητες αγάπης και δίνονται στη σελ.15 αποσπάσματα από τις πράξεις των Αποστόλων που μιλούν για την κοινή ιδιοκτησία των πιστών, την αλληλοβοήθεια και την αντίθεση με τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία που προωθούσε τον ατομισμό ως στάση ζωής. Ακόμα, δίνονται οι στίχοι του Κωστή Παλαμά από τις «Άγιες Αγάπες» και ως ιδέα για δραστηριότητα δίνεται η «παγωμένη εικόνα» για αναπαράσταση δραστηριοτήτων των πρώτων Χριστιανών με επίκεντρο τα συναισθήματα αδελφοσύνης. Αργότερα, δίνονται κείμενα στη σελ. 17 για το πως έβλεπε ο κόσμος τους πρώτους Χριστιανούς με θαυμασμό αλλά και ως παράδοξη συμπεριφορά η έχθρα και η καχυποψία που οδηγούσαν σε φυλακίσεις και διωγμούς. Στη συνέχεια, γίνεται λόγος για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που μεγάλωναν όσο μεγάλωναν οι κοινότητες και για τον τρόπο ζωής και τις ανάγκες που οδήγησαν στην εκλογή των πρώτων επτά Διακόνων. Αργότερα, δίνεται κείμενο για το άνοιγμα της Εκκλησίας σε όλους χωρίς διάκριση με το κήρυγμα του Χριστού να αφορά όλους τους λαούς και δίνεται και σε μετάφραση το απόσπασμα του Παύλου από τις επιστολές του που μιλάει για την ισότητα όλων απέναντι στον Ιησού και ως ιδέα για δραστηριότητα δίνεται ο προβληματισμός για τις πεποιθήσεις για ισότητα των λαών τον καιρό της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας για να αντιληφθούν οι μαθητές και την καινοτομία στη διδασκαλία του Χριστού. Τέλος, γίνεται λόγος για τις διακρίσεις στην εποχή μας με παράδειγμα τον Νέλσον Μαντέλα και τη ζωή του και οι στίχοι του τραγουδιού «Διαφορετικοί» του Ιωαννίδη και Λέκκα, απόσπασμα από τον «Γκασμέντ, ο φυγός με τη φλογέρα» της Κατερίνας Μουρίκη και απόσπασμα από το «Αρνούμαι» του Σαμαράκη για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές για τις διαφορές ως αιτία διαχωρισμού.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα «Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού/ πρόσωπα και μαρτυρίες» στη σελ. 27 δίνονται πληροφορίες για τους πολύχρονους διωγμούς των Χριστιανών, τους λόγους των διωγμών και τους διώκτες τους. Προβάλλεται στο μάθημα ότι αιτίες των διωγμών ήταν το κήρυγμα των Χριστιανών για αγάπη, δικαιοσύνη και ισότητα ως απειλή για το πολίτευμα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και η άρνηση να λατρεύουν τους αυτοκράτορες ως Θεούς αλλά γίνεται λόγος και για το ότι θίγονταν οικονομικά συμφέροντα πολλών που σχετιζόνταν με τα είδωλα. Ακόμα, γίνεται λόγος για τους Μάρτυρες από ελεύθερη επιλογή, την εξάπλωση του Χριστιανισμού, τον ρόλο που διαδραμάτισε ο Μ.



Κωνσταντίνος και στη σελ. 35 γίνεται λόγος για το Διάταγμα των Μεδιολάνων και τον τερματισμό των διωγμών κατά των Χριστιανών παρέχοντας το δικαίωμα στον κάθε άνθρωπο να ακολουθεί όποια θρησκεία επιλέγει. Δίνεται κείμενο, επίσης, από το «Λίγες και μια νύχτες» του Ισίδωρου Ζουργού για τους διωγμούς για τα πιστεύω ή για την ταυτότητα με αναφορά στο Ολοκαύτωμα. Στη σελ. 41 γίνεται λόγος για τους σύγχρονους διωγμούς χριστιανικών πληθυσμών και δίνονται αποσπάσματα από την εφημερίδα Καθημερινή για τους Χριστιανούς της Συρίας και τους διωγμούς που υφίστανται λόγω του πολέμου και στη σελ. 42 δίνεται απόσπασμα από το «Με λένε Μαλάλα» για τους διωγμούς των Μουσουλμάνων και το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση.

Στη θεματική ενότητα 4 «Η Θεία Ευχαριστία: Πηγή και κορύφωση της ζωής της Εκκλησίας» δίνονται σε κείμενο στη σελ. 67 τα χαρακτηριστικά στοιχεία στη χριστιανική λατρεία, από τον εκκλησιασμό έως το άναμμα του κεριού και τον ασπασμό των εικόνων αλλά και τον τρόπο συμπεριφοράς εντός του ναού και στη σελ. 76 δίνεται κείμενο στο οποίο περιγράφεται η ιστορία της Θείας Ευχαριστίας και η αντιμετώπιση της Εκκλησίας των αιρέσεων και η εξέλιξη της γλώσσας. Στην πέμπτη θεματική ενότητα «Από τους Χριστιανούς της χώρας μας στους Χριστιανούς του κόσμου» γίνεται λόγος για τις Χριστιανικές παραδόσεις της χώρας μας και για τις ορθόδοξες κοινότητες απόδημων Ελλήνων που υπάρχουν σήμερα. Δίνονται στοιχεία για τους Ορθόδοξους, τους Καθολικούς, τους Αρμένιους, τους Κόπτες, τους Αγγλικανούς και άλλες κοινότητες προτεσταντικής προέλευσης και δίνεται και θρησκευτικός χάρτης της Ελλάδας. Στη συνέχεια παρουσιάζεται στη σελ. 94 το χριστιανικό ψηφιδωτό της Ευρώπης με τους τόπους προσευχής ανά εποχή και τους τρόπους λατρείας σαν σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις με πλούσιο φωτογραφικό υλικό από μορφές τέχνης μέσα σε τόπους λατρείας. Στη σελ. 100 δίνεται κείμενο για τις διαφορετικές παραδόσεις και την αναζήτηση της κοινής πίστης μέσω της κοινής εμπειρίας και της κοινής δράσης με τον Ιησού Χριστό ως πρόσωπο που ενώνει τους Χριστιανούς όλου του κόσμου.

Στην έκτη θεματική ενότητα «Θρησκείες στη χώρα μας» γίνεται εισαγωγή με το ζήτημα της γνωριμίας με το γείτονά μας σε σχέση με τους θρησκευτικά «άλλους» που ζουν στη γειτονιά, στο χωριό, στην πόλη μας και δίνονται και φωτογραφίες που μαρτυρούν την ύπαρξη και άλλων θρησκειών με τελετές στην καθημερινότητα,

γίνεται λόγος για τις θρησκείες που υπάρχουν στην Ελλάδα και για τα σύμβολα και τα ιερά βιβλία άλλων θρησκειών. Στη συνέχεια στη σελ. 106 δίνονται αποσπάσματα από την Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση και προστασία της ελευθερίας της θρησκείας και το Σύνταγμα της Ελλάδας για το δικαίωμα της ανεξιθρησκίας. Κατόπιν, γίνεται λόγος για τις εβραϊκές κοινότητες της Ελλάδας, για τον ιουδαϊσμό, την πρώτη μνεία εβραϊκού στοιχείου στην Ελλάδα, την παλιότερη ομάδα που κατοίκησε στη χώρα μας, τους Ρωμανιώτες και δίνονται φωτογραφίες από συνοικίες που έμεναν και εργάζονταν ως έμποροι οι Εβραίοι και το τραγούδι Άνοιξη στη Σαλονίκη αλλά και για την Εβραϊκή Κοινότητα στα Ιωάννινα και αφιέρωμα στη σελ. 110 για τον Κάρολο Κουν. Στη συνέχεια παρουσιάζεται κείμενο για τις Ισλαμικές κοινότητες της Ελλάδας, την ιστορία του Ισλάμ, μνημεία, δρόμους και περιοχές με φωτογραφικό υλικό και αναφορά παρουσίας πολλών ισλαμικών κοινοτήτων στην Ελλάδα λόγω μεταναστευτικών κυμάτων. Στη σελ. 113 υπάρχει κείμενο για το ποιος είναι «δικός μας» άνθρωπος με αποσπάσματα από την Παλαιά Διαθήκη, την ιστορία της Ρουθ και αποσπάσματα από την Καινή Διαθήκη και τον ύμνο της Μεγάλης Παρασκευής και τον Ύμνο της Αγάπης του Απόστολου Παύλου. Στη σελ. 119 δίνεται κείμενο για τη στάση που κράτησε η Ορθόδοξη Εκκλησία στους διωγμούς των Εβραίων και το τραγούδι του Πορτοκάλογλου «Είμαι ξένος» μαζί με απόσπασμα του Μπρεχτ «Για τον όρο ‘μετανάστες’» και λόγια του Σεφέρη για τον ξένο και του Άγιου Μακάριου για τον Άλλο. Στη συνέχεια δίνεται κείμενο και φωτογραφικό υλικό για την κοινή ζωή και προσευχή, τη διαθρησκειακή προσευχή ως συμβολική κίνηση ένωσης απέναντι στον θάνατο. Επίσης, παρατίθεται η κοινή Διακήρυξη Οικουμενικού Πατριάρχη Βαρθολομαίου με τον Πάπα Φραγκίσκο και τον Αρχιεπίσκοπο Ιερώνυμο για τη συμφιλίωση των Χριστιανών και την προώθηση κοινωνικής δικαιοσύνης και μεταξύ όλων των λαών και το χρέος τους για ανθρώπινη υποδοχή στην Ευρώπη μεταναστών, προσφύγων και αιτούντων ασύλου το 2016. Παρατίθεται, επίσης, το «Και να αδερφέ μου» του Ρίτσου. Ακολουθούν αποσπάσματα που μαρτυρούν την αλληλεγγύη και την αρωγή ως Χριστιανικά προτάγματα.

Στο μάθημα των Θρησκευτικών προβάλλονται αξίες αγάπης και αδελφοσύνης, οι μαθητές μέσα από τη γνωριμία με τη χριστιανική θρησκεία μαθαίνουν την αξία της ελευθερίας, της ισότητας και του αγώνα για τα ιδανικά και τα

πιστεύω. Οι μαθητές γνωρίζουν και κομμάτια σύγχρονης τέχνης αλλά και προσωπικοτήτων που τους καθοδηγούν σε αξίες δικαιοσύνης, αλληλεγγύης και αγάπης.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από τη μελέτη των εγχειριδίων της ΣΤ τάξης του Δημοτικού διαπιστώνεται ότι επιδιώκεται η επαφή με την παράδοση και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής όπως και με τους αρχαίους λαούς και τους πολιτισμούς τους, την πορεία τους και τους λόγους της εξαφάνισής τους. Επίσης, η γνώση των γεωγραφικών όρων και του γεωγραφικού χώρου φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα, με βαρύτητα στο φυσικό περιβάλλον, τους λαούς και τις δραστηριότητές τους αλλά και την προτροπή για ευαισθητοποίηση στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Διακρίνεται η προτροπή για βιώσιμη ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος με νέες συνήθειες, ως άμεσα ζητούμενα. Οι ευθύνες του ανθρώπινου παράγοντα θίγονται έμμεσα. Αξίες όπως η παγκόσμια ειρήνη και η συμβίωση και αλληλεγγύη των λαών δίνονται όμως ως έμμεσο μήνυμα. Η διαφορετικότητα προσεγγίζεται ως βασικό ζήτημα για την ομαλή συμβίωση όπως και η ανάγκη για θέσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων με τη βιομηχανική επανάσταση και τον αστικό τρόπο ζωής. Ακόμα, συντελείται διάκριση των τεχνολογικών επιτευγμάτων σε θετικά για τον τρόπο ζωής και αρνητικά για το περιβάλλον. Τονίζονται τα πολιτισμικά και πνευματικά επιτεύγματα των λαών με θετικά μηνύματα για τους μαθητές. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι σε περιπτώσεις που οι αξίες πρέπει να τονίζονται σε μεγάλο βαθμό όπως και τα κακώς κείμενα της ανθρωπότητας να φαίνονται ξεκάθαρα, αυτά επαφίενται στη δράση του δασκάλου και την προσωπική του επιθυμία για έμπνευση και διαμόρφωση ευαισθητοποιημένων μαθητών.

Οι μαθητές εξοικειώνονται με τη ζωή στο παρελθόν αλλά και τον τρόπο ζωής εκτός αστικών κέντρων. Ενθαρρύνονται για σωστή διατροφή αλλά και για τη φροντίδα στο περιβάλλον και τη γη. Γνωρίζουν για τα επαγγέλματα αλλά και για τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν για την ασφάλειά τους και εφιστάται η προσοχή τους στους κινδύνους που υπάρχουν, γεγονός κρίσιμο και για την ηλικία τους. Γνωρίζουν λογοτεχνικά κείμενα και ποιήματα και έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό. Ακόμα, θίγονται ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα

και τη μετανάστευση και αναπτύσσεται και ακροθιγώς η ανάπτυξη του δυτικού πολιτισμού σε βάρος των γηγενών, ωθώντας τους μαθητές στην καλλιέργεια σκέψεων και αξιών αλληλεγγύης και δικαιοσύνης που σε συνδυασμό με τα ζητήματα για τον πόλεμο και την ειρήνη ευαισθητοποιούν και καλλιεργούν πνεύμα καλών κοινωνικών στάσεων. Παρατηρείται, βέβαια, μια τάση ανάπτυξης απλών ζητημάτων τα οποία είναι διαρθρωμένα ανάμεσα σε αυτά που αφορούν αξίες και συμπεριφορές πιο σύνθετες με αποτέλεσμα να μειώνεται η ενδυνάμωση φιλειρηνικών και αλληλέγγυων σκέψεων και επαφίεται ξανά στην επιλογή του δασκάλου να δώσει βαρύτητα στα κεφάλαια που αφορούν την ειρήνη και την πολυπολιτισμικότητα, ανάλογα και με το περιθώριο που του δίνεται με την υποχρέωση διδασκαλίας τεχνικών γνώσεων, όπως η Γραμματική.

Οι μαθητές επιδιώκεται να διαμορφώσουν στάσεις και αξίες κοινωνικές με έμφαση στην ανάπτυξη εθνικής και ευρωπαϊκής συνείδησης, να καλλιεργήσουν δεξιότητες για την ενεργό και υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινά και να αναπτύξουν οικουμενικές, πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες. Τονίζεται η αξία της οικογένειας, με τρόπο που τους ενθαρρύνει να συζητήσουν και για άλλες μορφές οικογένειας (όπως μονογονεϊκές) αλλά αφήνονται και περιθώρια για συζήτηση για το τι βιώνουν οι ίδιοι, ειδικά στην ευαίσθητη αυτή ηλικία αλλά και στην εποχή της κρίσης πως επηρεάζονται οι σχέσεις και οι λειτουργίες στη δική τους οικογένεια. Επίσης, αναλύεται ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και σε σύγκριση με άλλες χώρες με σκοπό την καλλιέργεια της αξίας της μόρφωσης. Οι ανησυχίες όμως που προκύπτουν αφορούν και το αν δίνεται περιθώριο έκφρασης για τα αρνητικά που βιώνουν ή μήπως τίθεται σε παράλληλη γραμμή η λειτουργία του σχολείου και της οικογένειας των βιωμάτων τους με ό,τι γνωρίζουν μέσα από το βιβλίο. Μαθαίνουν, ακόμα, για την Εκκλησία και το κοινωνικό και πνευματικό της έργο αλλά και για συνήθειες άλλων θρησκειών και γνωρίζουν και για τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνικής ζωής, τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους.

Δίνονται μηνύματα αναφορικά με την ανεξαρτησία, την ομοψυχία, τα δικαιώματα, την ελευθερία, τον αγώνα, τονίζονται αξίες κοινωνικές και πνευματικά κατορθώματα. Το ερώτημα, όμως, που προκύπτει είναι αν αυτές οι αξίες φτάνουν στον μαθητή ως διδάγματα ή ακολουθούν τη ροή της γνώσης πληροφοριών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Μπαίνουν στη διαδικασία να αντιληφθούν καταστάσεις

συμφερόντων που κινούν τα νήματα και συμφωνίες που καθορίζουν τη ροή της ιστορίας. Ωστόσο, η θέση της γυναίκας θίγεται σε μικρό απόσπασμα και εν τέλει καταλήγουμε στο ότι οι έννοιες της ισότητας, της ελευθερίας και της δημοκρατίας προβάλλονται αλλά σε περιορισμένο εύρος καλυμμένες και με άλλη θεματολογία και ως συμπέρασμα μετά από ώθηση. Η φροντίδα για το περιβάλλον και την οικολογία θίγεται σε μεγαλύτερο βαθμό στο πλαίσιο της ατομικής ευθύνης.

Ως περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διευρυνθεί η παρούσα και στα άλλα βιβλία του Δημοτικού συμπεριλαμβανομένων και των μαθημάτων των Μαθηματικών και της Φυσικής, τα οποία είναι σε θέση να δώσουν απαντήσεις για το βαθμό της επιδίωξης της ευαισθητοποίησης ως προς τις έννοιες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της ισότητας των δικαιωμάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ., Πεδιαδίτης, Α. (2016). *Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία Κοινωνικής Έρευνας»*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.).

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Blackledge, D., Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: νήσος.

Γκότοβος, Θ. (1983). *Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής: μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Δωδώνη, ΕΕΦΣ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Chaffee, S, Ward, S., Tipton, L. (1970). Mass Communication and Political Socialization. *Journalism Quarterly*, 47(4), 647-666.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Craib, I. (2009). *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Parsons στον Χάμπερμας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fischer, L. (2003). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Giddens, A. (1993). *Πολιτική και Κοινωνιολογία στη σκέψη του Max Weber*. Πρόλογος, Επιμέλεια, Μετάφραση Ιακώβου, Β., Σταυρακάκης, Γ. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες Μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: Γρηγόρη.

Καρναβάς, Β. (2016). *Πολιτική κοινωνικοποίηση των δωδεκαετών Ελλήνων*. Πρόλογος: Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης. Αθήνα: Νότιος Άνεμος.

Καψάλης, Αχ., Χαραλάμπους, Δ., (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Kavanagh, D. (1991). *Πολιτική Κουλτούρα*. Πρόλογος-Επιμέλεια: Νίκου Δεμερτζή. Αθήνα: Παπαζήση.

Κουφιώτη, Ι. (2017). *Η ιδιότητα του πολίτη στα σχολικά εγχειρίδια της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λύτρας, Α. (2004). *Δοκιμές στην ταξική ανάλυση. Προσεγγίσεις στην κλασική θεωρία των κοινωνικών τάξεων*. Αθήνα: Παπαζήση.

Lenk, K. (1990). *Πολιτική Κοινωνιολογία. Δομές και Μορφές Ενσωμάτωσης της Κοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μαρξ, Κ. (1989). *Για το κράτος*. Αθήνα: Εξάντας.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.

Μαυρουδή, Α. (2014). *Κοινωνικοποίηση, Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Νέες ορίζουσες και προοπτικές σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης*.

Δασκαλάκης, Δ. (Επιμ.). *Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Μεταξάς, Α. Ι. Δ. (1976). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Σάκκουλας Αντ. Ν.

Μπαμπάλης, Θ. (2014). *Από την Αγωγή στην Εκπαίδευση. Επισημάνσεις στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπούνης, Χ., Τουλιάτος, Σ. (2017). *Μεθοδολογία και ερμηνεία της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Διδακτικό Βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, Δυνατότητες, Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, 106-119.

Mühlbauer K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Niemi, R., Hepburn, M. (2010). The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Political Science*, 24, 7-16.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2005). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (1987). *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας. Πολιτική κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας*. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). *Πολιτισμικές Συνιστώσες της Πολιτικής Διαδικασίας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3531/8/Malouta-1\\_final-sinoliko-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3531/8/Malouta-1_final-sinoliko-KOY.pdf)

Πουλαντζάς, Ν. (1990). *Η κρίση του κράτους*. Αθήνα: Παπαζήση.

Πυργιωτάκης, Ι. (1986). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σπ., Ταβουλάρη, Ζ., (2011). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 104-119. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos17/104-119.pdf>

Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτικοί προσανατολισμοί και κοινωνική αλλαγή*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (Τυπογραφείο Χ. Παπούλια).

Τερλεξής, Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του πολιτικού ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τερλεξής, Π. (1979). *Μαρξισμός και Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κέδρος.

Τζάνη, Μ., (2005). Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία έρευνας Κοινωνικών Επιστημών». Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>

Τσαούσης, Δ. Γ. (1987). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.

Φίλιας, Β. (1979). *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης.



Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Warleigh, A., (2001). 'Europeanizing' Civil Society: NGOs as Agents of Political Socialization. *Journal of Common Market Studies*, 39 (4), 619-639.