

2nd SOUTH - EUROPEAN AND MEDITERRANEAN
"CITIZENSHIP IDENTITY AND CULTURE: THE CHALLENGE FOR EDUCATION"



CITIZENSHIP IDENTITY & CULTURE

The Challenge of Education

ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
Η Προκλήση της Εκπαίδευσης



iCea Children's
Identity &
Citizenship
European Association

iCe Children's
Identity &
Citizenship
in Europe



AUGUST Issue 1 | Τεύχος 1
2010
ΑΥΓΟΥΣΤΟΣ **SPECIAL ISSUE**

BIENNIAL EDITION
of the Multiculturalism Unit / Laboratory
of Pedagogic Research

ΔΙΕΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗ
της Μονάδας Πολυπολιτισμικότητας /
Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας

ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ / ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
EDITION OF THE MULTICULTURALITY UNIT / LABORATORY OF PEDAGOGIC RESEARCH
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Πανεπιστήμιο Πατρών, 26500, Πάτρα, Ελλάδα
Τηλ. +302610969726, E-Mail: jspin@upatras.gr // multict@upatras.gr

Επιστημονικοί Υπεύθυνοι: Ιουλία-Αθηνά Σπινθουράκη / Παναγιώτα Παπούλια-Τζελέπη
Editors: Julie-Athena Spinthourakis / Panagiota Papoulia-Tzelepi

Copyright© Μονάδα Πολυπολιτισμικότητας – Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας

ISSN: 1792-4529

Παιδαγωγικές ταυτότητες και Curriculum: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (1984-2009)

Γεράσιμος Κουστουράκης & Αννυ Ασημάκη
Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή αξιοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο του Basil Bernstein για τις παιδαγωγικές ταυτότητες και επιχειρείται η ανάδειξη των αντίστοιχων ταυτοτήτων που προωθούνται από την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο κατά την περίοδο 1984-2009. Ο τύπος παιδαγωγικής ταυτότητας συνδέεται με την προσπάθεια καλλιέργειας της κοινωνικού και πολιτικού χαρακτήρα συνείδησης των μαθητών ως αυριανών πολιτών. Πηγές της έρευνάς μας είναι τα curricula του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που θεσπίστηκαν: α) με το Π.Δ. 168/3-5-1984 (ΦΕΚ 56 Α), που εξακολουθεί να βρίσκεται σε ισχύ, και β) με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 304/13-3-2003), που αναμένεται να αντικαταστήσει το πρώτο στο μέλλον. Αλλωστε, η εφαρμογή της μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση άρχισε από το Σεπτέμβριο 2006 με εξαίρεση το μάθημα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Το ερευνητικό μας υλικό προσεγγίζεται με την αξιοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου και της συγκριτικής μεθόδου. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα εστιάζονται στα εξής: α) Ποια είναι η θέση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, ως κοινωνικά οργανωμένης γνώσης, στα εξεταζόμενα curricula; β) Ποιες παιδαγωγικές ταυτότητες προωθούνται; Και γ) ποιος είναι ο επιθυμητός τύπος πολίτη μέσα από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος;

ABSTRACT

With this report we will attempt to use Basil Bernstein's theoretical framework for pedagogical identities in order to analyse the correspondent identities being promoted by the application of the school curriculum of Civics in Greek elementary schools during the years 1984-2009. The type of pedagogical identity used is linked to the effort to cultivate the social and political character of the student as a future citizen. The sources of our research are the curricula of Civics in use: a) with the Governmental Decision 168/3-5-1984 (Government paper 56A) that is still in effect, and b) with the Interdisciplinary Comprehensive Curriculum (Government paper 304/13-3-2003) which is expected to replace the former in the future. Moreover, the application of the reform of the educational knowledge in compulsory education began in September 2006 with the exception of the subject of Civics in elementary school. We have approached our research data through content analysis and the comparative method. The questions our research sets out to address are: a) Which is the picture of the target curricula under examination as socially organized knowledge? b) Which educational identities are being promoted? And c) Which is the desired type of citizen we are aiming for by teaching this specific subject?

1. Σχετικά δεξ τον κριτικό πρόλογο του Benneto Vecchi στο έργο και τη σκέψη του διανοητή στο Z. Bauman (2004). Identity. London: Polity, pp. 1-8.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της εκπαίδευσης και της αγωγής του πολίτη αποτελεί μέρος του γενικότερου προβληματισμού για τη διαμόρφωση των σκοπών και των στόχων κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Οι κυρίαρχες ιδέες – αξίες, που υπάρχουν σε μια κοινωνία, επιδρούν στην οικοδόμηση του παιδαγωγικού μηχανισμού και την αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, μέσω των οποίων επιδιώκεται η διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών (Bernstein, 1990, 1996, 2000a). Στις μέρες μας οι μαθητές των αναπτυγμένων χωρών του Δυτικού κόσμου, στις οποίες συγκαταλέγεται και η Ελλάδα, ζουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Και οι επιλογές τους ως αυριανών ενεργών πολιτών, που μπορεί να κυμαίνονται από τον εθνοκεντρισμό μέχρι την ανεπιφύλακτη αποδοχή της διαφορετικότητας, θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ειρηνική ή όχι συνύπαρξη με τον «άλλο», και μάλιστα σ' ένα κόσμο που παρουσιάζει τα συμπτώματα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Coulby, 1997; Giddens, 2002; Gundara, 2000; Miles, 1993; Pearson, 2001).

Το ενδιαφέρον της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας για την προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στη σχολική εκπαίδευση φαίνεται από τη διοργάνωση συνεδρίων, την έκδοση συλλογικών τόμων και την πραγματοποίηση σχετικών μελετών (βλ. ενδεικτικά: Arthur et.al., 2000; Banks, 2004; Davies et.al., 2005; Lawton et.al., 2004; Torney-Purta et.al., 2001). Επίσης, το επιστημονικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, που διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία (βλ. ενδεικτικά: Καρακατσάνη, 2004; Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, 1995; Makrinioti & Solomon, 1999; Σολομών κ.ά., 1996).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η συγκριτική μελέτη των curricula του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο της περιόδου 1984-2009 (curriculum της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της σχολικής γνώσης στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και σύγχρονο curriculum με βάση τη Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης). Συγκεκριμένα με την αξιοποίηση της θεωρίας του κοινωνιολόγου της γνώσης Basil Bernstein επιδιώκεται η ανίχνευση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων που προωθούνται στα curricula αυτά και οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών, ως αυριανών πολιτών της Ελλάδας και της Ευρώπης.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της σχολικής γνώσης φανερώνουν την παρέμβαση του κράτους για τη διαχείριση των συνθηκών που προκύπτουν από τις αλλαγές στο κοινωνικο-οικονομικό και ηθικό - πολιτισμικό πεδίο. Για την κατασκευή της επίσημης σχολικής γνώσης δραστηριοποιείται το επίσημο πεδίο αναπλαισίωσης, που αποτελεί τμήμα του κρατικού μηχανισμού. Κατά τον Bernstein (1990) μια από τις βασικότερες λειτουργίες του παιδαγωγικού μηχανισμού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, είναι η λειτουργία της αναπλαισίωσης, η οποία αποτελεί την αποστολή του παιδαγωγικού λόγου. Μάλιστα, η αναπλαισίωση πραγματοποιείται από φορείς, υπηρεσίες, οργανισμούς ή και άτομα που ασκούν αυτό το ρόλο, είτε μόνιμα είτε περιστασιακά. Μπορεί να ανήκουν σε τομείς όπως: Δημόσιος, ιδιωτικός ή ακόμη στην δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ανεξάρτητα όμως από τη θέση τους συγκροτούν αυτό που ο Bernstein ονομάζει «πλαίσιο αναπλαισίωσης» ή ανατοποθέτηση λόγου (Σολομών, 1994, σελ. 124). Η αναπλαισιωμένη γνώση κατανέμεται σ' αυτές τις «ειδικές συνθέσεις», τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια με τα επιμέρους συνθετικά συστατικά τους, που δεν είναι άλλα από τα διδακτικά κείμενα, ως «εξειδικευμένοι νόμοι αλήθειας», επιδιώκοντας μέσα από τη διαμόρφωση συγκεκριμένων παιδαγωγικών ταυτοτήτων τη ρύθμιση της συνείδησης και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Bernstein, 2000b; Singh, 2002). Στην περίπτωση των ΗΠΑ και της Αγγλίας, που η πολιτική τους χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, οι μεταρρυθμίσεις των curricula μέσω των οποίων επιδιώκεται η δημιουργία εξειδικευμένων παιδαγωγικών ταυτοτήτων στους δασκάλους και τους μαθητές, συνδέονται με την εφαρμογή σημαντικών οργανωτικών αλλαγών στα σχολεία, που καλούνται να λειτουργήσουν με βάση τους νόμους της αγοράς (Apple, 2002; Bernstein, 2000a).

Ο Bernstein (1996) υποστήριξε ότι οι παιδαγωγικές ταυτότητες μεταδίδονται μέσα από την ενεργοποίηση του παιδαγωγικού λόγου (ως μιας ρυθμιστικής αρχής σύμφωνα με την οποία προκειμένου να μεταδοθούν οι «λόγοι» μετατοπίζονται με τη χρήση του «διανοητικού πεδίου» από ένα πρωτογενές πλαίσιο και επαναδιατάσσονται αναπλασιωμένοι επιλεκτικά σε ένα άλλο δευτερογενές). Τα μηνύματα του παιδαγωγικού λόγου προκύπτουν ως το αποτέλεσμα του αγώνα (struggle) μεταξύ εκείνων των κοινωνικών ομάδων που επιχειρούν να προωθήσουν τα ενδιαφέροντα και τα στερεότυπα - προκαταλήψεις τους (bias) και να τα μετατρέψουν σε κρατική πολιτική (Bernstein, 2000b). Στο επίπεδο της ατομικής προσωπικότητας επιδιώκεται η διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών σύμφωνα με τους επίσημους εκπαιδευτικούς σκοπούς, που ανιχνεύονται στο περιεχόμενο των curricula των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης και των διαφορετικών τύπων σχολείων (Bernstein, 1990). Εξωτερικοί λόγοι προς την εκπαίδευση, όπως είναι ο λόγος του κράτους και ο λόγος των εθνικών στοχεύσεων και οραματισμών, που είναι κυρίαρχοι στην περίπτωση της Ελλάδος, υπαγορεύουν και καθορίζουν τις αρχές αναπλασίωσης της σχολικής γνώσης και προσδιορίζουν τα όρια μέσα στα οποία οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να κινηθούν κατά την επιτέλεση των ρόλων τους (Bernstein, 1990). Η αλλαγή της σχολικής γνώσης για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, κατά την περίοδο που εξετάζουμε, είναι αποτέλεσμα της προώθησης από το ελληνικό κράτος δύο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι βασικοί στόχοι τους, που οδήγησαν στη διαμόρφωση του εκάστοτε παιδαγωγικού λόγου, συνδέονται με τα δεδομένα της διεθνούς και της εσωτερικής κοινωνικής και πολιτικής ιστορικής συγκυρίας κατά την περίοδο της εκπόνησής τους. Η μεταρρύθμιση της σχολικής γνώσης στις αρχές της δεκαετίας του 1980 συνδέεται με την κυβερνητική μεταβολή, που έφερε το ΠΑΣΟΚ στην εξουσία. Η συγκεκριμένη παράταξη είχε ως κυρίαρχο πολιτικό σύνθημα την «αλλαγή» για τον εκδημοκρατισμό του πολιτικού συστήματος, την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και των ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων και την προώθηση της κοινωνικής ισότητας (Makrinioti & Solomon, 1999). Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 έγινε μια νέα μεταρρύθμιση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση, που προωθήθηκε κι από τα δύο κόμματα εξουσίας (ΠΑΣΟΚ, Νέα Δημοκρατία) οδηγώντας στη θέσπιση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Η μεταρρύθμιση αυτή προέκυψε ως υλοποίηση των αποφάσεων της Λισσαβόνας 2000 με στόχο την εκπαιδευτική σύγκλιση των ευρωπαϊκών χωρών και την οικοδόμηση της κοινωνίας της γνώσης (Alahiotis & Karatzia, 2006). Γεγονός που συνδέεται με το γενικότερο ευρωκεντρικό προσανατολισμό της πολιτικής των Ευρωπαϊκών κρατών και την προσπάθεια για την ανάπτυξη της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη (Council of Europe, 1998; Naval et.al., 2002; Shore, 2000).

Ο τύπος και η μορφή των παιδαγωγικών ταυτοτήτων είναι αποτέλεσμα σχέσεων ταξινόμησης και περιχάραξης (Bernstein, 1996; Bernstein & Solomon, 1999). Η έννοια της ταξινόμησης αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ κατηγοριών και στο βαθμό συντήρησης των συνόρων μεταξύ κατηγοριών, όπως είναι τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος μιας συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης. Τα σύνορα έχουν την έννοια των κοινωνικών συμβάσεων και πρακτικών που κρατάνε χωρισμένες στο χώρο και στο χρόνο τις περιοχές της γνώσης (Σολομών, 1991, σελ. 26). Οπου η ταξινόμηση είναι ισχυρή υπάρχει υψηλό επίπεδο μόνωσης μεταξύ των κατηγοριών και τα μαθήματα που υπάρχουν στο curriculum, λ.χ. του Δημοτικού Σχολείου, διακρίνονται μεταξύ τους με μεγάλη σαφήνεια. Επίσης, στην περίπτωση της ισχυρής ταξινόμησης υπάρχουν ευδιάκριτα σύνορα, που ξεχωρίζουν το σχολείο από την κοινότητα και περιορίζουν τις επιδράσεις του εξωτερικού κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας του (Bernstein, 1990, 2000a). Η περιχάραξη αναφέρεται στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ δασκάλου (μεταδότη) – μαθητή (δέκτη) και στο εύρος των επιλογών τους για τον έλεγχο της γνώσης που διδάσκεται στο σχολείο, τη σειρά παρουσίασης της γνώσης, το βηματισμό της μετάδοσής της και τη διαμόρφωση των κριτηρίων για την αξιολόγησή της (Bernstein, 1990, 1996).

Ο Bernstein (2000a) υποστήριξε ότι ο σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος του κράτους, που αναδύεται από την επίσημη αρένα αναπλασίωσης, διαμορφώνει τέσσερις κατηγορίες παιδαγωγικών ταυτοτήτων, που εισάγονται στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πρόκειται για την αναδρομική, την προοπτική, την αποκεντρωμένη θεραπευτική και την επικεντρωμένη στην αγορά ταυτότητα. Οι δύο τελευταίες μορφές ταυτότητας προωθούνται κυρίως από εκπαιδευτικά ιδρύματα στα οποία παρέχεται κάποιος

βαθμός αυτονομίας όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας τους και την διαχείριση των πόρων τους (Moore, 2003, σελ. 128).

Οι παιδαγωγικές ταυτότητες διακρίνονται μεταξύ τους καθώς συμβάλλουν στη διαφορετική τοποθέτηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη δυνατότητα διαχείρισης της εκπαιδευτικής γνώσης και της παιδαγωγικής επικοινωνίας στο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι συγκεκριμένες ταυτότητες προωθούν την καλλιέργεια συγκεκριμένου τύπου συνείδησης και επιδρούν στη διαμόρφωση των επιλογών και της συμπεριφοράς των δασκάλων και των μαθητών (Solomon & Bernstein, 1999).

Η κατασκευή ταυτότητας αποτελεί μια δυναμική κοινωνική διαδικασία ένταξης κι ενσωμάτωσης της ατομικής πορείας, λ.χ. του μαθητή ή/και του εκπαιδευτικού, στους σκοπούς της κοινωνίας (Bernstein, 2000a, σελ. 205; Bernstein, 2000b). Στην περίπτωση των μαθητών η παιδαγωγική ταυτότητα παράγεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών και ενός κοινωνικά συγκροτημένου σώματος γνώσης, το οποίο επιδιώκεται να τους μεταδοθεί. Δηλαδή, η «σταδιοδρομία» ενός μαθητή, σύμφωνα με τον Bernstein (2000a, σελ. 66), είναι μια «σταδιοδρομία» γνώσης, ηθικής, και ένταξης – τοποθέτησης σε μια συγκεκριμένη προδιαγεγραμμένη, κατά κάποιο τρόπο, πορεία, η οποία προσδιορίζεται από τις αρχές κοινωνικής τάξης (social order). Επίσης, η παιδαγωγική ταυτότητα αντανακλά τόσο την εξειδίκευση μιας συγκεκριμένης σχολικής γνώσης σε σχέση με τις άλλες γνωστικές περιοχές του curriculum, όσο και τις διασυνδέσεις της γνώσης αυτής με το ευρύτερο κοινωνικό ή/και οικονομικό πλαίσιο (Doherty, 2006).

Ο λόγος της αναδρομικής ταυτότητας φαίνεται ότι δε σχετίζεται με την οικονομία. Με αυτόν επιδιώκεται η ανάδειξη του εθνικού, του θρησκευτικού και του πολιτιστικού παρελθόντος με στόχο τη διατήρηση της συλλογικής κοινωνικής συνοχής και την κατοχύρωση και προβολή του συγκεκριμένου παρελθόντος στο μέλλον. Το curriculum μέσω του οποίου προωθείται η αναδρομική παιδαγωγική ταυτότητα περιλαμβάνει μαθήματα ιεραρχικά τοποθετημένα και διαστρωματωμένα, που διακρίνονται μεταξύ τους με ισχυρά σύνορα και διδάσκονται με την εφαρμογή ορατών παιδαγωγικών πρακτικών. Οι τελευταίες σε ένα γενικότερο πλαίσιο, παρά τις τροπές τους, δίνουν έμφαση στο εξωτερικό προϊόν, που παράγεται από το παιδί – μαθητή και αποτελούν διαστρωματιζουσες πρακτικές μετάδοσης με κανόνες κύρια ρυθμιστικής τάξης (Bernstein, 1991, σελ. 122-123; Bernstein, 2000a, σελ. 66-67).

Οι προοπτικές ταυτότητες κατασκευάζονται για ν' ανταποκριθούν στις σύγχρονες τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Αυτές είναι προσανατολισμένες στο μέλλον και σχηματίζονται με την αναπλαισίωση στοιχείων του παρελθόντος λαμβάνοντας, όμως, υποχρεωτικά υπόψη τις συνθήκες και τα δεδομένα του παρόντος. Στόχος από τη διαμόρφωση προοπτικών ταυτοτήτων είναι η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την ανάδειξη των δυνατοτήτων του έθνους - κράτους για οικονομική επιτυχία. Έτσι, τα επιτεύγματα του παρελθόντος εμφανίζονται ως ο σημαντικός παράγοντας που συνέβαλε και οδήγησε στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές. Γι' αυτό και το ενδιαφέρον των διηγήσεων της σχολικής γνώσης εστιάζεται και στη φανέρωση της εξελικτικής πορείας μιας κοινωνικής κατηγορίας, όπως είναι το έθνος, το φύλο ή κάποια γεωγραφική περιφέρεια, δίνοντας, ωστόσο, έμφαση στην παρουσίασή της κατά τη σύγχρονη εποχή. Οι προοπτικές ταυτότητες σχετίζονται με την προσπάθεια απόκτησης από τους μαθητές βασικών δεξιοτήτων και διαμόρφωσης των στάσεών τους για συγκεκριμένα ζητήματα της σύγχρονης κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας (Bernstein, 2000a, σελ. 67-68).

Η αποκεντρωμένη θεραπευτική ταυτότητα εστιάζεται στο παρόν και προωθείται από κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα, που έχουν αυτονομία πόρων. Για την υλοποίησή της εφαρμόζονται σύνθετες θεωρίες προσωπικής, γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης, που αξιολογούνται ως σύγχρονες και προοδευτικές. Η αποκεντρωμένη θεραπευτική ταυτότητα συνδέεται με την εφαρμογή άορατων παιδαγωγικών πρακτικών, σύμφωνα με τις οποίες οι κανόνες διδακτικής τάξης είναι γνωστοί μόνο στον μεταδότη για την μετάδοση της σχολικής γνώσης. Γι' αυτό και το curriculum διαμορφώνεται με την ενσωμάτωση συγκεκριμένων περιοχών γνώσης και εμπειρίας. Οι άορατες παιδαγωγικές μέσω άρρητων κανόνων ρυθμιστικής τάξης και τάξης λόγου στοχεύουν σε χαμηλότερο βαθμό να παράξουν ρητές διαστρωματώσεις μεταξύ των δεκτών – μαθητών. Επίσης καλλιεργείται η ενεργητική και μέσα

από συνεργατικές διαδικασίες συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέτρηση του αποτελέσματος δεν αποτελεί πρωταρχικό στόχο διότι ακριβώς δεν επιδιώκεται η διαστρωμάτωση των ομάδων μαθητών, που σχηματίζονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης για την προσέγγιση της γνώσης (Bernstein, 2000a, 70).

Η επικεντρωμένη στην αγορά ταυτότητα εκφράζει τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και επιλέγεται για να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα που θέτουν οι τοπικές αγορές. Εδώ ο εκπαιδευτικός θεσμός θεωρείται ότι πρέπει να καλύψει τις ανάγκες της αγοράς με την παροχή στους μαθητές επαγγελματικού χαρακτήρα εφοδίων και πρακτικού χαρακτήρα και άμεσα αξιοποιήσιμων γνώσεων. Έτσι, οι γνώσεις που αντλούνται από το παρελθόν θεωρείται ότι δεν είναι χρήσιμες και αξιοποιήσιμες για την υλοποίηση των μελλοντικών δράσεων. Το προϊόν της ταυτότητας αυτής έχει ανταλλακτική αξία στην αγορά και το ενδιαφέρον εστιάζεται στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα από την κυκλοφορία της γνώσης, εφόσον με την παροχή της επιδιώκεται η κάλυψη της υπάρχουσας ζήτησης (Bernstein, 2000a, 69-70).

Ο Tyler (1999, 2001) υποστήριξε ότι οι τέσσερις περιπτώσεις παιδαγωγικών ταυτοτήτων, που επισημάνθηκαν από τον Bernstein, σπάνια συναντώνται στην καθαρή τους μορφή. Μάλιστα, στην περίπτωση ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος συνήθως υπάρχουν στοιχεία και από τις τέσσερις συγκεκριμένες ταυτότητες.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην εργασία αυτή θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- α. Ποια είναι η θέση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο πλαίσιο των εξεταζόμενων curricula του Δημοτικού Σχολείου ως συστημάτων μηνυμάτων της έγκυρης και κοινωνικά οργανωμένης γνώσης;
- β. Ποιες παιδαγωγικές ταυτότητες προωθούνται από την υλοποίηση των συγκεκριμένων curricula; και,
- γ. ποιος είναι ο επιθυμητός τύπος πολίτη, που επιδιώκεται να διαμορφωθεί από τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος;

Για την προσέγγιση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος θα εξετάσουμε τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η σχολική γνώση, που αναφέρεται στη θεματολογία και την προβληματική της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Τα κριτήρια που θα λάβουμε υπόψη μας είναι η εξειδίκευση και η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, όπως και η σχέση της γνώσης αυτής με άλλες γνωστικές περιοχές (Bernstein, 1975; Νούτσος, 1988; Young, 1998). Τα ζητήματα αυτά σχετίζονται με την έννοια της ταξινόμησης της σχολικής γνώσης και με τον τύπο αναλυτικού προγράμματος που επιλέγεται (κώδικας συλλογής ή συγχωνευμένος κώδικας: βλ. Bernstein, 1991, σελ. 70-77). Επίσης τα στοιχεία αυτά προσδιορίζουν τη μορφή της παιδαγωγικής ταυτότητας, που προωθείται από την υλοποίηση ενός συγκεκριμένου curriculum.

Για την απάντηση στα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στα curricula του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που θεσπίστηκαν: α) με το Π.Δ. 168/3-5-1984 (ΦΕΚ 56 Α), που άρχισε να εφαρμόζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το σχολικό έτος 1984-1985 κι εξακολουθεί να βρίσκεται σε ισχύ (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987), και β) με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΦΕΚ 304/13-3-2003), που αναμένεται να αντικαταστήσει το πρώτο στο άμεσο μέλλον με την έκδοση των νέων σχολικών εγχειριδίων για το συγκεκριμένο μάθημα (ΕτΚ, 2003). Με την εφαρμογή κυρίως της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και με μονάδα ανάλυσης την πρόταση (Weber, 1990) προσεγγίζοντας το σκοπό, τους στόχους και τα περιεχόμενα των εξεταζόμενων curricula, προσδιορίστηκαν τα στοιχεία εκείνα, που ανήκουν στις διάφορες παιδαγωγικές ταυτότητες και διαμορφώνουν την εικόνα του επιθυμητού τύπου πολίτη. Στη συνέχεια οι μονάδες ανάλυσης που προέκυψαν κατατάχθηκαν σε κάποια από τις ακόλουθες κατηγορίες ανάλυσης:

- A. Αναδρομική ταυτότητα,
- B. Προοπτική ταυτότητα,
- Γ. Αποκεντρωμένη θεραπευτική ταυτότητα.

Στο περιεχόμενο των curricula που μελετάμε δεν επισημάνθηκαν στοιχεία της επικεντρωμένης στην αγορά ταυτότητας. Ακόμη, με την εφαρμογή της συγκριτικής μεθόδου (Giddens, 2002; Λαμπίρη-Δημάκη, 1990) θα προβούμε στη συσχέτιση των ευρημάτων μας για τις δύο περιπτώσεις αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι σχολικές γνώσεις, που καλύπτουν τα ζητήματα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εντοπίζονται στο περιεχόμενο των μαθημάτων της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» (ΜτΠ) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Κ.&Π.Α.). Για το ζήτημα αυτό διευκρινίζεται στο ΔΕΠΠΣ:

«Η κοινωνική και πολιτική αγωγή των μαθητών, αυριανών πολιτών, στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση διαμορφώνεται κυρίως μέσω των μαθημάτων της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» (Νηπιαγωγείο και πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Ε'-Στ' τάξεις του Δημοτικού και Γ' τάξη του Γυμνασίου).» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3962).

Πίνακας 1: Διατιθέμενος διδακτικός χρόνος για την προσέγγιση θεμάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στο curriculum του μαθήματος «Μελέτη του Περιβάλλοντος» (1984-2009)

Τάξη	Μελέτη του Περιβάλλοντος: 1984-2006		Μελέτη του Περιβάλλοντος: 2006-2009	
	Ποσοστό χρόνου (%) για τη διδασκαλία κοινωνικής και πολιτικής αγωγής θεμάτων	Αναγωγή σε εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο	Ποσοστό χρόνου (%) για τη διδασκαλία θεμάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής	Αναγωγή σε εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο
Α'	67,21	2,7	63,64	2,5
Β'	53,26	2,1	54,17	2,2
Γ'	36,36	1,1	68,89	2,1
Δ'	53,76	1,6	75,47	2,3

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατά σχολική τάξη ποσοστιαία αναλογία του διδακτικού χρόνου, που διατίθεται για τη διδασκαλία θεμάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, στην περίπτωση του μαθήματος της ΜτΠ. Σημειωτέον, ότι το συγκεκριμένο μάθημα αποτελεί προϊόν μερικής εξασθένησης των συνόρων ταξινόμησης καθώς στο περιεχόμενό του εκτός από γνώσεις κοινωνικής και πολιτικής αγωγής εντάσσονται και θέματα από τις φυσικές επιστήμες, την ιστορία, τη γεωγραφία και τα θρησκευτικά. Η ΜτΠ στην περίπτωση των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού έχει χαρακτηριστεί ως υπερμάθημα διότι περιλαμβάνει γνώσεις από όλες τις προαναφερθείσες γνωστικές περιοχές (Σολομών κ.ά., 1996, σελ. 45). Ωστόσο, από την Γ' τάξη η ευρύτητα των θεμάτων της ΜτΠ περιορίζεται διότι η Ιστορία και τα Θρησκευτικά εισάγονται ως αυτοτελή μαθήματα στο curriculum του Δημοτικού Σχολείου. Ακόμη, στις Α' και Β' τάξεις του Δημοτικού η ΜτΠ διδάσκεται 4 ώρες την εβδομάδα σε σύνολο 25 ωρών, ενώ στις Γ' και Δ' τάξεις διδάσκεται 3 ώρες την εβδομάδα σε σύνολο 30 ωρών εβδομαδιαίας διδασκαλίας.

Από τη μελέτη των στοιχείων του Πίνακα 1 συμπεραίνουμε τα εξής:

- Στην περίπτωση των εγχειριδίων ΜτΠ, που χρησιμοποιήθηκαν μέχρι και το σχολικό έτος 2005-

2006, φαίνεται ότι περισσότερος διδακτικός χρόνος για την προσέγγιση θεμάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής διατίθεται στο εγχειρίδιο της Α' τάξης (ποσοστό 67,21%). Ωστόσο, στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού ο συγκεκριμένος διδακτικός χρόνος μειώνεται με αποκορύφωμα το εγχειρίδιο της Γ' τάξης (ποσοστό διδακτικού χρόνου 36,36%), παρότι στην τάξη αυτή αυτονομούνται τα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών, όπως ήδη επισημάναμε.

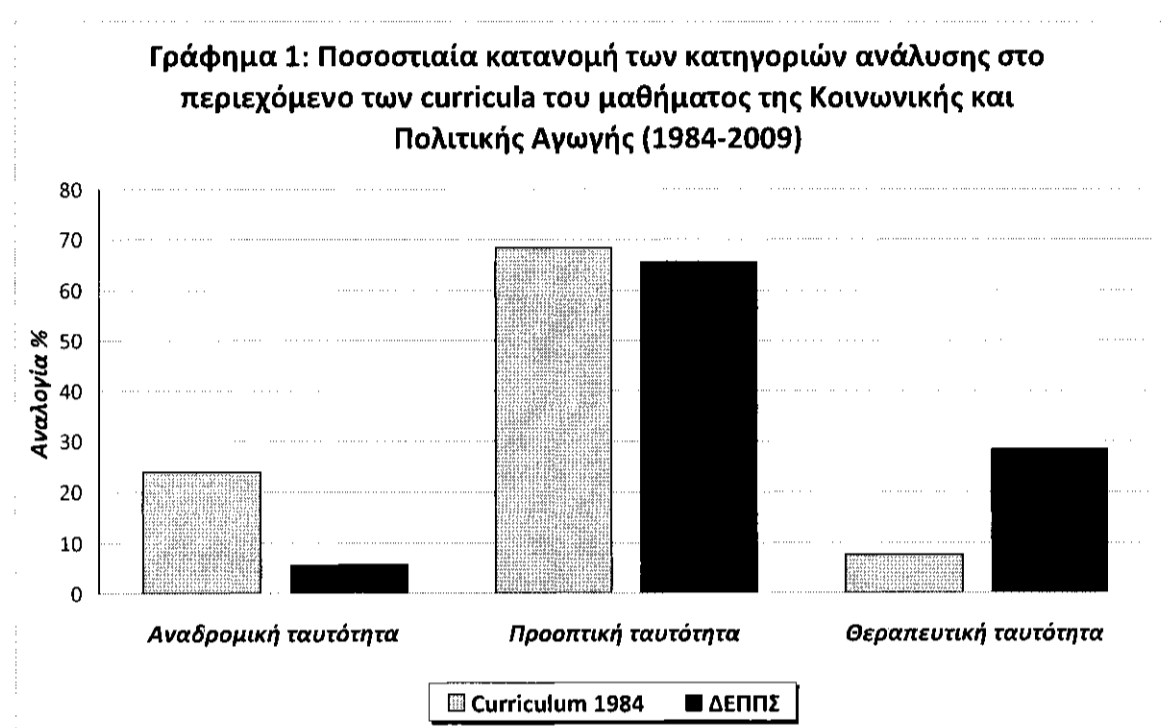
- Στα εγχειρίδια ΜτΠ, που αποτελούν υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ και εισάγονται από το σχολικό έτος 2006-2007 στα Δημοτικά Σχολεία, η εικόνα του διατιθέμενου διδακτικού χρόνου για την προσέγγιση ζητημάτων κοινωνικής και πολιτικής αγωγής είναι διαφορετική. Ετσι, ο συγκεκριμένος διατιθέμενος χρόνος βαίνει αυξανόμενος, με εξαίρεση το εγχειρίδιο της Β' τάξης. Στα νέα εγχειρίδια ΜτΠ των Γ' και Δ' τάξεων πολύ περισσότερο από το μισό του προβλεπόμενου από το αναλυτικό πρόγραμμα διδακτικού χρόνου αφιερώνεται στην προσέγγιση και επεξεργασία θεμάτων που έχουν κοινωνικό προσανατολισμό (ποσοστά: 68,89% και 75,47% αντίστοιχα).

- Η αναγωγή των παραπάνω παρατηρήσεών μας σε πραγματικό εβδομαδιαίο διδακτικό χρόνο για την προσέγγιση κοινωνικού χαρακτήρα ζητημάτων στα πλαίσια του μαθήματος της ΜτΠ έχει την ακόλουθη εικόνα: α) Στην περίπτωση του παλαιού αναλυτικού προγράμματος διατίθενται κατά μέσο όρο 2,7 ώρες την εβδομάδα και για τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού αντλούνται στοιχεία από τον οριζόντιο λόγο. Δηλαδή από τις άμεσες κοινωνικού χαρακτήρα εμπειρίες των μαθητών της Α' τάξης, που αφορούν στον πραγματικό κόσμο, σε αντίθεση με τους κάθετους λόγους της επίσημης εκπαίδευσης (Bernstein, 1999). Στη Β' Δημοτικού, αν και ο αντίστοιχος διδακτικός χρόνος μειώνεται, οι μισές από τις προβλεπόμενες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της ΜτΠ αφιερώνονται στην επεξεργασία ζητημάτων κοινωνικού προσανατολισμού. Τέλος, στις Γ' και Δ' τάξεις μειώνεται σε σημαντικό βαθμό η προσέγγιση θεμάτων που προέρχονται από την κοινωνική πραγματικότητα (διατίθενται 1,1 και 1,6 ώρες την εβδομάδα αντίστοιχα). Και τούτο διότι στο περιεχόμενο της ΜτΠ αφιερώνεται περισσότερος χρόνος για την προσέγγιση γνώσεων που αντλούνται από τα μαθήματα Γεωγραφίας και Φυσικών, τα οποία, σύμφωνα με το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα, βρίσκονται σε υψηλότερη ιεραρχική θέση από το μάθημα της Κ.&Π.Α. (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006). Και β) στην περίπτωση του ΔΕΠΠΣ, στο οποίο φαίνεται ότι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία κοινωνικού χαρακτήρα θεμάτων, η εβδομαδιαία αναγωγή σε πραγματικό διδακτικό χρόνο για τη διδακτική προσέγγιση των σχετικών ζητημάτων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού αφιερώνονται κατά μέσο όρο περισσότερες από 2 ώρες.

Η Κ.&Π.Α. διδάσκεται ως ιδιαίτερο μάθημα στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η σειρά εμφάνισής της στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού τη φέρνει μόλις στην 8η θέση σε σύνολο 13 μαθημάτων κι επάνω από την Αισθητική Αγωγή, τη Φυσική Αγωγή, την Αγγλική Γλώσσα, την Ευέλικτη Ζώνη και τη δεύτερη ξένη γλώσσα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006). Η ιεραρχική σειρά παρουσίασης της Κ.&Π.Α. σε συνάρτηση με τον ωριαίο χρόνο, που διατίθεται για τη διδασκαλία της, αποκαλύπτει τη θέση της (status) σε σύγκριση με τα άλλα διδασκόμενα μαθήματα του curriculum (Bernstein, 1991, σελ. 65-67; Σολομών κ.ά., 1996, σελ. 44). Επίσης εκφράζει μια άποψη για το ιδεολογικό περιεχόμενο του προγράμματος και για τις μορφές κοινωνικού ελέγχου που εγγράφονται σε αυτό (Νούτσος, 1988, σελ. 80). Ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας του μαθήματος της Κ.&Π.Α. ήταν και παραμένει και στην περίπτωση του ΔΕΠΠΣ μία (1) ώρα σε σύνολο 32 ωρών διδασκαλίας για τις Ε' και Στ' τάξεις. Το γεγονός αυτό κατατάσσει το συγκεκριμένο μάθημα στα δευτερεύοντα. Ετσι βρίσκεται στην ίδια θέση με τα μαθήματα της Μουσικής και των Καλλιτεχνικών, που έχουν την ίδια κατανομή χρόνου. Υψηλότερο status έχουν τα μαθήματα της Γλώσσας (7 ώρες), των Μαθηματικών (4 ώρες), των Φυσικών και της Αγγλικής Γλώσσας (3 ώρες) και των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Φυσικής Αγωγής, της Ευέλικτης Ζώνης και της δεύτερης ξένης γλώσσας (2 ώρες) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2006). Εδώ γίνεται φανερό η ιεραρχική φύση των γνωστικών αντικειμένων αλλά και η συστηματική διάταξη της διαφοροποιημένης γνώσης στον χρόνο. Επομένως, με βάση την εκτίμηση των παραγόντων του χρόνου διδασκαλίας και της ιεραρχικής σειράς εμφάνισης το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει ιδιαίτερα χαμηλό status στο curriculum του Δημοτικού Σχολείου και φαίνεται ότι η συμβολή του στη διαμόρφωση της συνισταμένης του ιδεολογικού περιεχομένου των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου είναι μικρή, με αποτέλεσμα και οι επιρροές του στη συνείδηση των

μαθητών να είναι, ίσως, εξίσου, περιορισμένες. Βέβαια, προκειμένου να καταλήξουμε σε ιδιαίτερα σαφή και αξιόπιστα συμπεράσματα θα πρέπει να μελετήσουμε τον τρόπο αναπλαισίωσης της γνώσης του μαθήματος της Κ.&Π.Α. στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης. Και τούτο διότι ενδέχεται ο συνολικός ετήσιος χρόνος διδασκαλίας της να μειώνεται τόσο εξαιτίας των διαφόρων σχολικών εκδηλώσεων και αργιών, όσο κι επειδή μπορεί ο εκπαιδευτικός να παίρνει διδακτικό χρόνο από την Κ.&Π.Α. για να ολοκληρώσει τη διδασκαλία μαθημάτων, που θεωρεί ως περισσότερο σημαντικά, ως προς την αυθεντία των περιεχομένων, όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά.

Από την ανάλυση περιεχομένου του ερευνητικού μας υλικού προέκυψαν 257 μονάδες ανάλυσης (117 στην περίπτωση του curriculum Κ.&Π.Α., που εκδόθηκε το 1984 και 140 στην περίπτωση του curriculum Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ). Στο Γράφημα 1 γίνεται η ποσοστιαία κατανομή στις διάφορες κατηγορίες ανάλυσης των μονάδων ανάλυσης, που επισημάνθηκαν στα curricula του εξεταζόμενου μαθήματος.



Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού προκύπτουν τα εξής:

- Στο περιεχόμενο και των δύο curricula Κ.&Π.Α. δεν απαντάται κάποια παιδαγωγική ταυτότητα στην καθαρή της μορφή (Tyler, 1999, 2001) αλλά επισημαίνονται στοιχεία από τρεις κατηγορίες παιδαγωγικών ταυτοτήτων: προοπτική, αναδρομική και αποκεντρωτική θεραπευτική.
- Η δημιουργία της σχολικής γνώσης με βάση τα δύο εξεταζόμενα curricula Κ.&Π.Α. έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την αναγκαιότητα προσαρμογής των μαθητών, ως αυριανών πολιτών, στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτισμικές εξελίξεις. Γι' αυτό και στο περιεχόμενό τους υπερτερούν οι προτάσεις, που εντάσσονται στην προοπτική παιδαγωγική ταυτότητα.
- Στο curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 σημαντικός είναι ο αριθμός των προτάσεων, που εντάσσονται στην αναδρομική παιδαγωγική ταυτότητα (ποσοστό 24% επί του συνόλου των μονάδων ανάλυσης στο συγκεκριμένο curriculum), ενώ μικρότερος είναι ο αριθμός των αναφορών για την κατηγορία της θεραπευτικής ταυτότητας, η οποία σχετίζεται με μια μαθητοκεντρική παιδαγωγική προσέγγιση για την ανακάλυψη της γνώσης (ποσοστό 7,7% επί του συνόλου των μονάδων ανάλυσης στο συγκεκριμένο curriculum). Η εικόνα που επισημαίνουμε επιβεβαιώνεται κι από τα ευρήματα άλλων ερευνητών, που κάνουν λόγο για μια δημοκρατική, εθνοκεντρική αντίληψη της κοινωνίας και της αγωγής του πολίτη στα εγχειρίδια που υλοποιούν το συγκεκριμένο curriculum

(Σολομών κ.ά., 1996; Makrinioti & Solomon, 1999).

- Στο αναλυτικό πρόγραμμα Κ.&Π.Α., που προβλέπεται να υλοποιηθεί με την έκδοση νέων εγχειριδίων με βάση το ΔΕΠΠΣ, οι αναφορές που σχετίζονται με την αναδρομική παιδαγωγική ταυτότητα μειώνονται (ποσοστό 5,7% επί του συνόλου των μονάδων ανάλυσης στο συγκεκριμένο curriculum) σε σύγκριση με το curriculum του 1984 (ποσοστό 24%), γεγονός που φανερώνει την μετακίνηση από μια εθνοκεντρική σε μια περισσότερο σύγχρονη αντίληψη, η οποία λαμβάνει υπόψη της τα κοινωνιολογικά δεδομένα των αρχών του 21ου αι. Ακόμη, στο συγκεκριμένο curriculum μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή κατά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος. Γι' αυτό και μεγάλος αριθμός αναφορών εντάσσεται στην αποκεντρική θεραπευτική ταυτότητα (ποσοστό 28,6% επί του συνόλου των μονάδων ανάλυσης στο συγκεκριμένο curriculum σε σύγκριση με το 7,7% στο curriculum του 1984).

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην παρουσίαση καθεμιάς από τις παιδαγωγικές ταυτότητες, που επισημάνθηκαν στο περιεχόμενο των curricula Κ.&Π.Α. που προσεγγίζουμε.

ΑΝΑΔΡΟΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ:

Η αναδρομική θέση έχει πρωτεύουσα σημασία στα curricula, που μελετάμε, στα οποία η σχολική γνώση παρέχεται μέσα από συγκεκριμένα, ξεχωριστά και τοποθετημένα με σειριακό τρόπο μαθήματα (Bernstein, 2000a, σελ. 71). Παρατηρώντας την εξελικτική και κατά σχολική τάξη ανάπτυξη των μαθημάτων στα curricula του 1984 και του 2003, που αποτελεί υλοποίηση του ΔΕΠΠΣ, συμπεραίνουμε ότι οδεύουμε από έναν εξασθενημένο σε έναν ισχυρό κώδικα συλλογής (Bernstein, 1991, σελ. 70-77; Σολομών κ.ά., 1996, σελ. 45). Και τούτο διότι από την Γ' Δημοτικού αποδομείται σταδιακά το μάθημα της ΜτΠ καθώς τότε αυτονομούνται, αρχικά τα μαθήματα των Θρησκευτικών και της Ιστορίας, και στην Ε' τάξη τα μαθήματα των Φυσικών, της Γεωγραφίας και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Έτσι, το μάθημα της ΜτΠ καταργείται στην Ε' τάξη γιατί δεν υπάρχει χώρος για την διατήρησή του, αφού τα στοιχεία των γνωστικών περιοχών, που το αποτελούσαν, έχουν αποκρυσταλλωθεί και έχουν αναπλαισιωθεί σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, που διακρίνονται μεταξύ τους με σαφή και ισχυρά σύνορα (ισχυρή Ταξινόμηση). Κι ακόμη, η συγκεκριμένη σχολική γνώση έχει διαμορφωθεί από το κράτος με σαφείς κανόνες αναπλαισίωσης όσον αφορά την κατά τάξη σειρά παρουσιάσής της, το βηματισμό για την επεξεργασία της και τα κριτήρια για την αξιολόγησή της (ισχυρή περιχάραξη).

Στο curriculum Κ.&Π.Α. του 1984, που μέχρι και το σχολικό έτος 2008-2009 εξακολούθησε να εφαρμόζεται, η αναδρομική παιδαγωγική ταυτότητα ανιχνεύεται, αρχικά, στους σκοπούς του μαθήματος, καθώς επιδιώκεται ώστε οι μαθητές:

«να γνωρίσουν την οργάνωση και τη λειτουργία της Ελληνικής κοινωνίας και τις αξίες στις οποίες στηρίζεται» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 221).

Η υλοποίηση του παραπάνω στόχου στην περίπτωση της Ε' τάξης προωθείται μέσα από την ύλη των Κεφαλαίων: «Η συμβίωση των ανθρώπων και η αναγκαιότητά της», «Κοινωνική ζωή» και «Κράτος και κοινωνία». Στην περίπτωση της Στ' τάξης η αναδρομική παιδαγωγική ταυτότητα ανιχνεύεται στην ύλη των Κεφαλαίων: «Οργάνωση της κοινωνικής ζωής», «Πολιτεία και Δημοκρατία» και «Η Ελληνική Δημοκρατία».

Πιο συγκεκριμένα, στο curriculum της Ε' Δημοτικού η αναδρομική θέση υλοποιείται:

- Στο Κεφάλαιο με τίτλο «Η συμβίωση των ανθρώπων και η αναγκαιότητά της» με την παρουσίαση των ωφελημάτων από την κοινωνική συμβίωση των ανθρώπων, όπου γίνονται αναφορές: α) στο κοινωνικό παρελθόν προκειμένου να στοιχειοθετηθεί η αναγκαιότητα της κοινωνικής ζωής και της εργασίας με τη θέσπιση κανόνων συνύπαρξης μεταξύ των ανθρώπων, και β) στο πολιτιστικό παρελθόν με την ανάδειξη συγκεκριμένων ηθών και εθίμων, που αφορούν την κοινωνική συμβίωση.

- Στο Κεφάλαιο «Η κοινωνική ζωή» αντλούνται γνώσεις από το ιστορικό παρελθόν για την παρουσίαση στοιχείων που αφορούν: «τη δομή και τη λειτουργία των ανθρώπινων κοινοτήτων (με επίκεντρο την ελληνική κοινότητα) στην ιστορική τους διαδρομή» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 222).
- Στο Κεφάλαιο «Κράτος και κοινωνία» επιχειρείται η προβολή του εθνικού παρελθόντος με στόχο την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των μαθητών με στοιχεία που αποδεικνύουν την ιστορική συνέχεια του Ελληνικού έθνους στο χώρο και στο χρόνο. Έτσι, η σχολική γνώση αναπλαισιώνεται με στοιχεία από το εθνικό, το θρησκευτικό και το πολιτισμικό παρελθόν προκειμένου να προσεγγισθούν τα ζητήματα:

«Γιατί έχουμε κράτος

- Το ελληνικό κράτος από παλιά ίσαμε σήμερα. Μορφές, όρια.

Το ελληνικό έθνος

- Προέλευση των Ελλήνων. Οι αρχαίες αποικίες. Η ενότητα των Ελλήνων (Θρησκεία, γλώσσα, παιδεία). Κοινοί αγώνες. Αμφικτιονίες. Η θρησκεία των Ελλήνων.» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 223).

Μάλιστα, ο στόχος που τέθηκε το 1984 στο curriculum του μαθήματος της Κ.&Π.Α. είναι να:

«Μαθαίνουν (sc. οι μαθητές) για τις ρίζες, την εξέλιξη και τους αγώνες επιβίωσης του ελληνισμού και να ευαισθητοποιούνται ανάλογα, ώστε να ταυτιστούν με τη βούληση του λαού για τη συνέχιση της ιστορικής του πορείας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 223).

Στο curriculum του 1984 για την Στ' Δημοτικού η οικοδόμηση της σχολικής γνώσης, που σχετίζεται με την αναδρομική παιδαγωγική ταυτότητα, γίνεται με την άντληση στοιχείων που παρουσιάζουν την πολιτική ιστορική συνέχεια του Ελληνικού έθνους:

«Η εξέλιξη της δημοκρατίας στην Ελλάδα

- Αρχαία εποχή. Χριστιανικοί χρόνοι.
- Η τουρκοκρατούμενη Ελλάδα.
- Οι επιδιώξεις της Ελληνικής Επανάστασης. Διαψεύσεις και κατακτήσεις. Βασιλείς και δικτάτορες. Κατάλυση της βασιλείας.
- Σταθμοί στην εδραίωση της δημοκρατίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 225).

Στο curriculum Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ είναι περιορισμένες από άποψη συχνότητας οι αναφορές που εντάσσονται στην αναδρομική θέση, οι οποίες και εστιάζονται στην φανέρωση του χριστιανικού θρησκευτικού παρελθόντος και παρόντος του ελληνικού έθνους, στην πολιτική του οργάνωση και στη γεωγραφική του παρουσία (κατανομή του Ελληνισμού στο χώρο). Στο curriculum της Ε' Δημοτικού το θρησκευτικό στοιχείο εντοπίζεται στην παρουσίαση της «προσφοράς της Ορθόδοξης Εκκλησίας στο άτομο και την κοινωνία» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3968). Το εθνικό στοιχείο αναδεικνύεται μέσα από την εστίαση στα χαρακτηριστικά του Ελληνικού λαού μεταξύ των οποίων είναι η διασπορά στο χώρο (αποδημία) και μέσα από την παρουσίαση της εδαφικής – κρατικής οντότητας του Ελληνικού έθνους. Επίσης, επιχειρείται να προβληθεί η συμβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς του ελληνισμού στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού πολιτισμού (ΕτΚ, 2003, σελ. 3969). Στο curriculum της Στ' Δημοτικού το θρησκευτικό στοιχείο ανιχνεύεται στις γνώσεις για την «οργάνωση και λειτουργία της Εκκλησίας ως βασικού θεσμού του ελληνικού κράτους» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971), και το εθνικό μέσα από την παρουσίαση της εξέλιξης του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Ελλάδα.

Από τη συγκριτική εξέταση του περιεχομένου των curricula Κ.&Π.Α. συμπεραίνουμε ότι στην περίπτωση του curriculum του 1984 δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην προώθηση της αναδρομικής παιδαγωγικής ταυτότητας σε σύγκριση με το ΔΕΠΠΣ. Κοινά σημεία και στις δύο περιπτώσεις αποτελούν: α) η τεκμηρίωση της ύπαρξης του Ελληνικού έθνους στο χώρο, β) η ανάδειξη της θρησκείας ως σημαντικού στοιχείου της Ελληνικής ταυτότητας, και γ) η γένεση του δημοκρατικού πολιτεύματος στην Ελλάδα. Ωστόσο, στο curriculum του 1984 οι εθνοκεντρικού χαρακτήρα αναλύσεις είναι σχετικά

λεπτομερείς και προχωρούν σε μεγαλύτερο βάθος.

ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ:

Σημαντικοί παράγοντες, που επηρέασαν τους φορείς του επίσημου πεδίου αναπλαισίωσης (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για τη διαμόρφωση των curricula, που προσεγγίζουμε, φαίνεται ότι είναι η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και η ανάγκη προσαρμογής των μαθητών στις απαιτήσεις της και ιδιαίτερα στα δεδομένα, που δημιούργησε η παγκοσμιοποίηση για τον πολίτη του 21ου αι.. Γι' αυτό και τα στοιχεία της προοπτικής παιδαγωγικής ταυτότητας είναι κυρίαρχα στο περιεχόμενο των δύο curricula Κ.&Π.Α.. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα διαφοροποιούνται στον επιθυμητό τύπο πολίτη. Μάλιστα, η διαφοροποίηση αυτή ερμηνεύεται από τη διαφορετικότητα των κοινωνικο-πολιτικών, ιστορικών και ιδεολογικών δεδομένων κατά την εποχή της παραγωγής τους. Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980 το ζητούμενο ήταν η εμπέδωση της δημοκρατίας μέσα από την λαϊκή συμμετοχή για τη δημοκρατική λειτουργία των πολιτικών θεσμών και την κατοχύρωση των λαϊκών ελευθεριών (Μάνεσης, 1986). Γι' αυτό και ένας από τους βασικούς σκοπούς του curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 ήταν η κατανόηση από τους μαθητές της σημαντικότητας της συμμετοχής τους ως υπεύθυνων πολιτών στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς για την αντιμετώπιση των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων με τρόπο που να διασφαλίζεται το δημοκρατικό πολίτευμα. Ακόμη, στόχος ήταν να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε: *«να κατανοήσουν τη σημασία που έχουν οι κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί για το άτομο και το σύνολο, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη αναφορικά με τα σύγχρονα προβλήματα, να καλλιεργήσουν την κοινωνική συνείδηση ώστε να μετέχουν υπεύθυνα και δημιουργικά στη ζωή μιας δημοκρατικής κοινωνίας»* (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 221). Σύμφωνα με το curriculum του 1984, λοιπόν, επιθυμητός είναι ο υπεύθυνος ενεργός πολίτης, που συμμετέχει στα κοινά, καθώς διακατέχεται από κοινωνικές και δημοκρατικές ανησυχίες και ευαισθησίες, για την ενεργοποίηση των οποίων τον βαραίνει μια βαθιά και πολύτιμη πολιτιστική κληρονομιά.

Τα κοινωνιολογικά δεδομένα των αρχών του 21ου αι. έχουν μεταβληθεί ριζικά και έχουν διαμορφώσει μια νέα κατάσταση στο εσωτερικό και το διεθνές πεδίο (κατάρρευση του 20ου κόσμου: μεταναστευτικό πρόβλημα και πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση: μεταφορά κεφαλαίων στις αναπτυσσόμενες χώρες, αποβιομηχάνιση Δυτικών χωρών και ανεργία, οικονομικός ανταγωνισμός και ανάγκη προσαρμογής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο διεθνές οικονομικό πεδίο) (Giddens, 2002; Kostakopoulou, 2001; Verdier & Breen, 2001). Πρόκειται για εξελίξεις που μετέβαλαν την Ελλάδα από μια σχετικά ομοιογενή εθνοτικά χώρα σε μια κοινωνία υποδοχής μεταναστών, η οποία υλοποιώντας τις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οφείλει να προσαρμοστεί στα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτισμικού χαρακτήρα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης και να συμβάλει στη δημιουργία της ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης (Lawn & Lingard, 2002). Ακόμη, στις αρχές του 21ου αι. το δημοκρατικό πολίτευμα με την ομαλή εναλλαγή των πολιτικών κομμάτων στην εξουσία έχει εμπεδωθεί στην Ελλάδα. Γι' αυτό και από τη μελέτη των στόχων του curriculum της Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ φαίνεται ότι δεν αρκεί η διαμόρφωση ενός δημοκρατικά σκεπτόμενου ενεργού πολίτη, που προσδιορίζεται από εθνοκεντρικού τύπου χαρακτηριστικά. Αντίθετα, ο νέος τύπος ενεργού πολίτη που επιχειρείται να δημιουργηθεί με τη συμβολή του σχολείου είναι εκείνος που για να μπορεί να *«ανελιχθεί προσωπικά και κοινωνικά»* θα πρέπει να γνωρίζει την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία οφείλει να ζήσει, που θα ανέχεται τη διαφορετικότητα, που θα συμβιώνει με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές από τη δική του κουλτούρες και στάσεις ζωής, και που θα αξιολογεί τα δεδομένα που διαμορφώνονται από τις κοινωνικο-οικονομικές και τεχνολογικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης προσαρμοζόμενος στις νέες καταστάσεις και συμβάλλοντας από την πλευρά του στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων που μπορεί κάθε φορά να προκύπτουν (ΕτΚ, 2003, σελ. 3967). Συνεπώς, ο επιθυμητός τύπος πολίτη της σύγχρονης εποχής με βάση το ΔΕΠΠΣ είναι ο ευέλικτος και ικανός για συνεχή προσαρμοστική αλλαγή δράσης πολίτης, ο οποίος διαθέτει μια σαφή Ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Επομένως, η ύλη του μαθήματος Κ.&Π.Α. στα curricula που εξετάζουμε προσδιορίζεται από τα

δεδομένα της ιστορικής συγκυρίας μέσα στην οποία αυτά παρήχθησαν. Με την αναπλαισίωσή της στους μαθητές επιδιώκεται η ανάπτυξη από αυτούς βασικών δεξιοτήτων – ικανοτήτων και η διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων και αντιλήψεων ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τα προβλήματα της εποχής τους.

Ενας επιπλέον πολιτικός στόχος της παράταξης που ανέλαβε την εξουσία στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και προέβη στη μεταρρύθμιση της σχολικής γνώσης ήταν η προώθηση της ισότητας μεταξύ των δύο φύλων. Ο στόχος αυτός οδήγησε στην αναπλαισίωση της γνώσης για την οικογένεια με τρόπο που να οικοδομείται η εικόνα της ισότιμης και μέσα από συνεργατικές διαδικασίες συμμετοχής των δύο φύλων στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων και την κάλυψη των βιοτικών αναγκών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 222). Στις αρχές του 21ου αι. το μεταναστευτικό πρόβλημα απασχολεί έντονα την ελληνική κοινωνία. Επίσης, γίνεται προσπάθεια ενσωμάτωσης των τσιγγάνων μέσα από ενισχυτικές οικονομικές δράσεις για τη στέγασή τους σε ιδιόκτητες κατοικίες στις διάφορες ελληνικές πόλεις. Οι εξελίξεις αυτές φαίνεται ότι προσδιορίζουν και το περιεχόμενο του *curriculum* με βάση το ΔΕΠΠΣ καθώς προβλέπεται ότι η διδασκαλία για την οικογένεια θα φανερώσει: α) τις «κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (η ζωή των τσιγγάνων, των μεταναστών, των Ελλήνων της διασποράς)» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3968), και β) τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη ελληνική οικογένεια (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971).

Το οικιστικό ζήτημα και το συγκοινωνιακό – κυκλοφοριακό πρόβλημα κυρίως της Αθήνας φαίνεται ότι επέδρασαν ώστε η ύλη του *curriculum* Κ.&Π.Α. του 1984 να εστιαστεί σε αυτά. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα θέματα αφαιρούνται από την ύλη του μαθήματος Κ.&Π.Α. σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ.

Η ύλη του *curriculum* του 1984 αναδεικνύει τα ζητήματα της αυτοδιοίκησης μέσα από την παρουσίαση της οργάνωσης και της λειτουργίας των Δήμων και των Κοινοτήτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, 222). Στόχος της διαπραγμάτευσης των συγκεκριμένων θεμάτων ήταν η φανέρωση της αναγκαιότητας για την ενεργό και με συλλογικό τρόπο συμμετοχή των πολιτών προκειμένου να λειτουργήσουν οι αυτοδιοικητικοί θεσμοί με βάση τις αρχές της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Τα ίδια ζητήματα προσεγγίζει το ΔΕΠΠΣ αλλά με πιο λεπτομερή τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, στην Ε' τάξη προβλέπεται να διδαχθούν κάποιες διδακτικές ενότητες, οι οποίες αναμένεται να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τη «σημασία για το άτομο και την κοινωνία της οργάνωσης σε κοινότητες, μέσα από στοιχεία αγωγής του καταναλωτή, αγωγής με πολιτικό περιεχόμενο και διαπολιτισμικής αγωγής» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3969). Ετσι, προκειμένου να λειτουργήσουν με αποδεκτό κοινωνικά τρόπο οι θεσμοί της τοπικής αυτοδιοίκησης χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του πολίτη στα κοινά, και μάλιστα με τρόπο που να διασφαλίζεται ο σεβασμός του κάθε «άλλου», που ανήκει σε μια διαφορετική από τους Έλληνες εθνοτική ομάδα. Επίσης, στην ύλη της Ε' τάξης, εκτός από την πραγματικότητα της πολυπολιτισμικότητας, παρουσιάζεται και η αναγκαιότητα χρήσης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών από τις υπηρεσίες των Δήμων και των Κοινοτήτων προκειμένου να εξασφαλιστεί η καλύτερη εξυπηρέτηση του πολίτη.

Τα εργασιακά ζητήματα προσεγγίζονται μόνο από το *curriculum* του 1984. Και τούτο διότι οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις της περιόδου εκείνης οδήγησαν στη σταδιακή μετακίνηση από τις παραδοσιακές μορφές απασχόλησης (λ.χ. αγροτικός τομέας) στις περισσότερο σύγχρονες (τριτογενής τομέας – υπηρεσίες). Ακόμη, στο συγκεκριμένο *curriculum* προωθείται η κατανόηση από τους μαθητές των δικαιωμάτων των εργαζομένων, καθώς για να επιτευχθεί η οικοδόμηση μιας δημοκρατικής και κοινωνικά δίκαιης κοινωνίας πρέπει οι εργαζόμενοι, ως ενεργοί πολίτες, να μπορούν να διεκδικήσουν το δίκιο τους.

Στο *curriculum* του 1984 προβλέπεται η προσέγγιση των θεμάτων: «Κράτος και Θρησκεία: Ανεξιθρησκεία. Η ελληνική Ορθόδοξη εκκλησία. Σχέσεις Εκκλησίας και πολιτείας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 224). Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι ένα σημαντικό πρόβλημα, που τέθηκε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ στη δεκαετία του 1980, ήταν η ρύθμιση των σχέσεων κράτους – εκκλησίας και το ζήτημα της εκκλησιαστικής περιουσίας. Το τελευταίο προκάλεσε τριβές και αναταραχές στο εσωτερικό κοινωνικό πεδίο, που οδήγησαν σε μεγάλες πορείες στην Αθήνα ως αντίδραση των εκκλησιαστικών κύκλων στις ρυθμίσεις που προέβλεπε ο νόμος Τρίτση (Τάτσης, 1999). Στο *curriculum* με βάση το ΔΕΠΠΣ

προβλέπεται η αφιέρωση περισσότερων ειδικών μαθημάτων για την προσέγγιση του θρησκευτικού παράγοντα, ο οποίος παρουσιάζεται ως συνεκτικό στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας του 21ου αι. . Ετσι, στην Ε' τάξη δηλώνεται ότι θα επιδιωχθεί «να παρουσιαστεί ο πνευματικός, κοινωνικός και πολιτιστικός ρόλος της Ορθόδοξης Εκκλησίας» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3968) και ο στενός σύνδεσμός της με το Ελληνικό κράτος. Ακόμη, η ύλη της Στ' Δημοτικού συνδέεται περισσότερο με την κοινωνική πραγματικότητα. Γι' αυτό και επιδιώκεται να παρουσιαστούν και τα άλλα θρησκευόμενα, που υπάρχουν στην Ελλάδα, με στόχο την προβολή του δικαιώματος της ανεξιθρησκίας (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971).

Το curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στη στοιχειοθέτηση και αποδοχή του ηγετικού ρόλου του κράτους για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών και την οικοδόμησης του κράτους πρόνοιας (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 225). Η συγκεκριμένη πτυχή της σχολικής γνώσης βρίσκεται σε άμεση αντιστοιχία με τις κυβερνητικές επιλογές του ΠΑΣΟΚ κατά τη δεκαετία του 1980. Στο curriculum Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην προσέγγιση του θεσμού της εκπαίδευσης και στην ανάδειξη της εφαρμογής της ισότητας μέσα από την ανοχή της διαφορετικότητας και το σεβασμό των δικαιωμάτων των τσιγγάνων, των αλλοδαπών και των ατόμων με ειδικές ανάγκες για την παροχή σε αυτούς εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971).

Η παρουσίαση των παρεμβάσεων του κράτους για την οικοδόμηση θεσμών κοινωνικής πρόνοιας, που έλλειπαν από την ελληνική κοινωνία, γίνεται στο εγχειρίδιο της Στ' τάξης με βάση το curriculum Κ.&Π.Α. του 1984. Το γεγονός αυτό συνδέεται με την πολιτική του ΠΑΣΟΚ, το οποίο θέσπισε το Εθνικό Σύστημα Υγείας, δηλαδή ένα θεσμό που ήταν άγνωστος στην Ελλάδα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 225). Στο curriculum με βάση το ΔΕΠΠΣ αφαιρείται η παρουσίαση της υποχρέωσης του ελληνικού κράτους για άσκηση προνοιακής πολιτικής. Αντίθετα, με το συγκεκριμένο curriculum προβλέπεται να δημιουργηθούν ειδικές διδακτικές ενότητες στις Ε' και Στ' τάξεις με τις οποίες θα επιχειρηθεί να τονιστεί η ανάγκη της συμμετοχής των πολιτών σε «*συλλόγους διαφόρων κατευθύνσεων (πολιτιστικοί, περιβαλλοντικοί, οικονομικοί, κοινωνικοί κλπ.)*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3968). Αλλωστε για να δραστηριοποιηθούν οι πολίτες ώστε να αντιμετωπίσουν τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα πρέπει προηγουμένως να ευαισθητοποιηθούν. Ακόμη, η συλλογική κοινωνική δράση αναμένεται ότι θα οδηγήσει στην υποστήριξη των ατομικών δικαιωμάτων των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι τα «*άτομα που πάσχουν από μεσογειακή αναιμία*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971). Επομένως, με την παρουσίαση της νέας σχολικής γνώσης, που αναπλαισιώνεται με βάση το ΔΕΠΠΣ, το βάρος για την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων μετατίθεται από την ευθύνη του κράτους στην ατομική πρωτοβουλία των πολιτών, οι οποίοι ωστόσο πρέπει να δραστηριοποιούνται και να εκφράζονται μέσα από οργανωμένους συλλόγους.

Το νέο curriculum Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ επιδιώκει την ευρωκεντρική προσέγγιση και ανάλυση των πραγμάτων. Γι' αυτό και προβλέπεται η διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων για να παρουσιαστούν και να αναλυθούν: α) ο σκοπός και η πορεία δημιουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στην οποία συμμετέχει η Ελλάδα (ΕτΚ, 2003, σελ. 3969), και β) οι ευρωπαϊκοί θεσμοί, που σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας των Κοινοτικών οργάνων (ΕτΚ, 2003, σελ. 3972). Ακόμη, μεγάλο βάρος της διδασκαλίας προβλέπεται να δοθεί στην οικοδόμηση της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη, ο οποίος έχει συγκεκριμένα «*δικαιώματα και υποχρεώσεις (εκλογές για το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο, νομοθεσία, ευρωπαϊκό δικαστήριο)*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3973).

Η υλοποίηση των προοπτικών παιδαγωγικών ταυτοτήτων συνδέεται με την καλλιέργεια στους μαθητές συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων, καθώς αυτοί ως αυριανοί πολίτες θα χρειαστεί να διαμορφώσουν με ανάλογο τρόπο τη συμπεριφορά τους για να αντιμετωπίσουν τα διάφορα προβλήματα ή καταστάσεις που θα ανακύπτουν στην προσωπική και την κοινωνική τους ζωή. Ετσι, στο curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 επιδιώκεται ώστε οι μαθητές να «*εθίζονται στην κοινωνική προβληματική*», να «*συνειδητοποιούν τις αλληλεξαρτήσεις μέσα στο κοινωνικό σύνολο*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 222) και να «*ενδυναμώνουν τη βούλησή τους και να συμβάλλουν ως αυριανοί πολίτες στη διατήρηση και την προώθηση των ατομικών και κοινωνικών ελευθεριών και των θεσμών που αποσκοπούν στη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης και του ανθρωπισμού*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ.

226). Συνεπώς, ο ενεργός πολίτης, σύμφωνα με το curriculum του 1984, είναι ο συνειδητοποιημένος πολίτης, που διακατέχεται από ανθρωπιστικές ιδέες, άλλωστε ο ανθρωπισμός αποτελεί βασικό ιδεολογικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Γρόλλιος, 2005; Νούτσος, 1988), και αγωνίζεται για τη διατήρηση των κοινωνικών ελευθεριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Και ακόμη, αποδέχεται, προσδοκά και πιέζει για τον παρεμβατικό ρόλο του κράτους, που ως κράτος πρόνοιας οφείλει να ενεργεί για όφελος των πολιτών και να λειτουργεί «*υπό το πρίσμα των αρχών της ελευθερίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας των πολιτών*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 225). Αντίθετα, σύμφωνα με το curriculum Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ δεν καλλιεργούνται στους μαθητές προσδοκίες για την προνοιακή δράση του κράτους προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Αλλά εμφανίζεται ως απαραίτητη η δική τους «*συμβολή στην ατομική και κοινωνική γαλήνη και την κοινωνική συνοχή*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3969). Και τούτο εφόσον θα έχουν κατανοήσει το ρόλο των κοινωνικών ομάδων (συλλογική δράση) για την «*προώθηση της δημοκρατίας, της ισότητας ευκαιριών και της αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων (ενώ θα πρέπει) και να προβληματιστούν για την ύπαρξη ομάδων που προωθούν άλλους σκοπούς*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971). Δηλαδή εδώ γίνεται λόγος και για κοινωνικές ομάδες που δρουν ενάντια στο κοινό καλό, που εκτείνεται πέρα από τα όρια της Ελλάδος. Μάλιστα διατυπώνεται με σαφήνεια ότι το σχολείο με την παροχή της κατάλληλης αγωγής θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές «*να αναγνωρίσουν τη σημασία της Ευρωπαϊκής διάστασης των δικαιωμάτων τους ως πολιτών*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3970) και «*να κατανοήσουν τη σημασία της διαφύλαξης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των λαών, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3973).

ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΜΕΝΗ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ:

Η προώθηση της θεραπευτικής παιδαγωγικής ταυτότητας συνδέεται με την ενεργοποίηση του μαθητή προκειμένου να εργαστεί ατομικά ή συλλογικά για να οδηγηθεί στην προσέγγιση και την κατάκτηση της γνώσης.

Η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί ζητούμενο στην περίπτωση των εξεταζόμενων curricula Κ.&Π.Α. αλλά εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984. Μάλιστα, ο βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών εξαρτάται από το εκάστοτε περιεχόμενο της σχολικής γνώσης που πρόκειται να προσεγγισθεί:

«*Ερευνούν τη δομή και τη λειτουργία των ανθρώπινων κοινοτήτων*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 222)

«*Αναλύουν τα βασικά πολιτεύματα και τα συγκρίνουν με τις αρχές της δημοκρατίας*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 224).

«*Διαπιστώνουν σχέσεις αλληλεξάρτησης μέσα στην ομάδα*» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987, σελ. 221).

Στην περίπτωση του curriculum της Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ παρατηρούμε ότι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών για την προσέγγιση της γνώσης αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της παιδαγωγικής που πρόκειται να εφαρμοστεί για το σύνολο των διδακτικών ενοτήτων. Πιο συγκεκριμένα προβλέπεται ότι οι μαθητές αναλαμβάνουν σημαντικές πρωτοβουλίες για να συλλέξουν υλικά, να επισκεφθούν διάφορους χώρους για να αντλήσουν πληροφορίες και να πραγματοποιήσουν μικρής κλίμακας έρευνες:

«*Διενεργούν μικρή έρευνα στο οικογενειακό τους περιβάλλον μέσα από συνεντεύξεις με μεγαλύτερους, σχετικά με την κατανομή των ρόλων (π.χ. επαγγελματών) κάθε μέλους στην οικογένεια, τον τρόπο ικανοποίησης των αναγκών, τον ελεύθερο χρόνο κτλ.*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3968).

«*Παίρνουν συνεντεύξεις από τον Διευθυντή του σχολείου και τον Πρόεδρο του Συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων για να ενημερωθούν για το έργο τους*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3968).

«*Επισκέπτονται, συναντούν και ανταλλάσσουν πληροφορίες με μαθητές γειτονικών σχολείων που συμμετέχουν σε δράσεις του προγράμματος Comenius, Socrates, κλπ.*» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3970).

«Επισκέπτονται και συζητούν με τους ιερείς της τοπικής ενορίας για τη διοίκηση, τη δομή και τη λειτουργία της Εκκλησίας» (ΕτΚ, 2003, σελ. 3971).

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα όσα εξετάσαμε καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Το μάθημα της Κ.&Π.Α. διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο στις Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Για τη διδασκαλία του διατίθεται μία ώρα την εβδομάδα σε σύνολο 32 διδακτικών ωρών και βρίσκεται στην τελευταία θέση με βάση τον παράγοντα του διατιθέμενου διδακτικού χρόνου μαζί με τα μαθήματα της Μουσικής και των Καλλιτεχνικών. Επίσης η ιεραρχική σειρά τοποθέτησής του στο curriculum του Δημοτικού Σχολείου το εμφανίζει στην 8η θέση σε σύνολο 13 μαθημάτων. Συνεπώς, από τη σύγκριση των curricula (1984 και 2003) ως ορισμών και μορφής του περιεχομένου της επίσημης σχολικής γνώσης, που εξετάσαμε, προκύπτει ότι η Κ.&Π.Α. ανήκει στα δευτερεύοντα μαθήματα κι ενδεχομένως η συμβολή του στη διαμόρφωση της συνείδησης των μαθητών είναι μικρή. Βέβαια, για την αποτίμηση της ιδεολογικής επίδρασης του μαθήματος αυτού στην περίπτωση των μαθητών του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου χρειάζεται η πραγματοποίηση εμπεριστατωμένης έρευνας η οποία να προσεγγίζει την αναπλαισίωση της συγκεκριμένης σχολικής γνώσης στο αλληλεπιδραστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης.
- Από το περιεχόμενο των curricula του μαθήματος της Κ.&Π.Α. που μελετήσαμε προκύπτει η προώθηση μικτών παιδαγωγικών ταυτοτήτων. Κοινό στοιχείο, επίσης, για τα δύο συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί η επικράτηση των στοιχείων της προοπτικής παιδαγωγικής ταυτότητας. Το γεγονός αυτό φανερώνει τις επιδράσεις της κοινωνικής και πολιτικής ιστορικής συγκυρίας για τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης κατά τις περιόδους της παραγωγής της. Στην περίπτωση του curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 οι επιλογές για την οικοδόμηση της σχολικής γνώσης προσδιορίζονται από παράγοντες του εσωτερικού πολιτικού πεδίου και έχουν να κάνουν με την ενεργοποίηση των πολιτών για την εμπέδωση της δημοκρατίας στο ελληνικό πολιτικό σύστημα και την προβολή της προνοιακής δράσης του κράτους για τη στήριξη των πολιτών. Στην περίπτωση του curriculum Κ.&Π.Α. με βάση το ΔΕΠΠΣ το διεθνές - Ευρωπαϊκό πλαίσιο και οι αλλαγές που συνέβησαν στην ελληνική κοινωνία μετά την κατάρρευση του Β' κόσμου (Giddens, 2002) από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και ύστερα, προσδιόρισαν τις επιλογές και τις κυβερνητικές αποφάσεις για τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης.
- Στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου η σχολική γνώση οικοδομείται με βάση την αναδρομική θέση, καθώς αυτό αποτελείται από διαφορετικά μαθήματα που χωρίζονται μεταξύ τους με ευδιάκριτα σύνορα. Ωστόσο, τα curricula Κ.&Π.Α. που προσεγγίσαμε διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά την έμφαση που δίνεται στην επιλογή στοιχείων από τις άλλες παιδαγωγικές ταυτότητες προκειμένου να πλαισιωθεί η κυρίαρχη προοπτική παιδαγωγική ταυτότητα. Κατά την περίοδο παραγωγής του curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 συνεχίζει να υφίσταται ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ο οποίος επηρέασε αναπόφευκτα και τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ο προσανατολισμός αυτός αποτυπώνεται σε κάποιο βαθμό και στην ύλη και του συγκεκριμένου μαθήματος. Έτσι, για την παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας του ελληνικού κράτους αναπλαισιώνονται στοιχεία από το εθνικό-ιστορικό, το θρησκευτικό και το πολιτιστικό παρελθόν. Μάλιστα, ένα από τα κυρίαρχα πολιτικά συνθήματα της περιόδου αυτής ήταν «η Ελλάδα ανήκει στους Έλληνες». Πρόκειται για ένα εσωστρεφές ιδεολογικό μήνυμα, το οποίο αναφέρεται στους Έλληνες, που έπρεπε να ενεργοποιηθούν στο δημοκρατικό κοινωνικό πλαίσιο προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτισμική τους κληρονομιά και να διαμορφώσουν τη σύγχρονη φυσιογνωμία του κράτους τους, το οποίο φαίνεται ότι ενστερνίζεται τις αρχές του κράτους πρόνοιας. Έπειτα, στο ΔΕΠΠΣ curriculum Κ.&Π.Α. μεγάλη βαρύτητα δίνεται στο συνδυασμό στοιχείων της προοπτικής με τη θεραπευτική παιδαγωγική ταυτότητα. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από τις επιλογές των αρχών του 21ου αι. όπου επιχειρείται η δημιουργία του Ευρωπαίου πολίτη, που είναι επιθυμητό να

διαθέτει τεχνολογικό αλφαριθμητισμό, καθώς αναμένεται από αυτόν να συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας της γνώσης. Επίσης, η περίοδος αυτή συνδέεται με την προβολή της έννοιας της ατομικότητας, η οποία στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας προϋποθέτει την ενεργοποίηση του μαθητή προκειμένου να προσεγγίσει με έναν κonstruktivistικό τρόπο τη σχολική γνώση. Εδώ μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι εάν εφαρμοστεί ρητά το ΔΕΠΠΣ curriculum τότε διαφαίνεται μια τάση επανασυγκρότησης παιδαγωγικών ταυτοτήτων σε σύγκριση με το παρελθόν, όσον αφορά τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μάλιστα, κάτω από αυτές τις συνθήκες οι συγκεκριμένες μελλοντικές ταυτότητες μπορεί να δημιουργήσουν, στο επίπεδο του συμβολικού ελέγχου, μια γενικευμένη βάση αντίστασης, η οποία συνδέεται με τη γενικότερη αναδιάρθρωση των παιδαγωγικών λόγων (Arnot, 2002, σελ. 415 – 416; Bernstein, 1996, σελ. 79).

- Ο επιθυμητός τύπος πολίτη που επιχειρείται να διαμορφωθεί με τη διδασκαλία της Κ.&Π.Α. είναι ο ενεργός πολίτης. Πιο συγκεκριμένα, με βάση το curriculum Κ.&Π.Α. του 1984 επιδιώκεται η δημιουργία του υπεύθυνου ενεργού πολίτη, που γνωρίζει την πολιτισμική του κληρονομιά και συμμετέχει στα κοινά για τη διασφάλιση της λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος και τη διαφύλαξη των λαϊκών ελευθεριών. Πρόκειται για έναν πολίτη που αποδέχεται και προσδοκά την προνοιακή δράση του κράτους. Και τούτο διότι το κράτος προβάλλει ως ο σημαντικός παράγοντας που οφείλει να ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση των σημαντικών κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας και υποχρεούται να στηρίζει τον ενεργό πολίτη στην καθημερινότητά του. Επειτα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ curriculum Κ.&Π.Α. ο τύπος ενεργού πολίτη που επιχειρείται να διαμορφωθεί είναι ο ευέλικτος και ικανός να προσαρμόζεται στο σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Πρόκειται για έναν πολίτη, που θα μπορεί να κινείται στο εσωτερικό και το διεθνές ευρωπαϊκό περιβάλλον και που δεν θα προσδοκά από το κράτος να επιλύσει τα διάφορα κοινωνικής φύσης προβλήματά του, διότι θα αποδέχεται την άποψη ότι για την αντιμετώπισή τους χρειάζεται η δική του υπεύθυνη στάση και δράση.

Βιβλιογραφία

- Alahiotis, S., & Karatzia, E. (2006). Effektive Curriculum policy and cross-curricularity: an analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 119-147.
- Apple, M.W. (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnot, M. (2002). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου* (Μτφρ. Χ. Αθανασιάδου, Κ. Δαλακούρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arthur, J., Davison, J., & Stow, W. (2000). *Social Literacy, Citizenship Education and the National Curriculum*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Banks, J.A. (Ed.) (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions. Vol. III*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control. Vol. IV*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Ελεγχος* (Εισαγωγή - Μτφρ. – Σημειώσεις Ι. Σολομών). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (1999). *Vertical and horizontal discourse: An essay*. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.
- Bernstein, B. (2000a). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique. Revised Edition*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bernstein, B. (2000b). *Official Knowledge and Pedagogic Identities: The Politics of Recontextualising*. In S.J. Ball (Ed.), *Sociology of Education. Major Themes* (Vol. IV. Politics and Policies, pp. 1937-1953). London and New York: Routledge/Falmer.
- Bernstein, B., & Solomon, J. (1999). *Pedagogy, Identity and the Constitution of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon*. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Coulby, D. (1997). *European Curricula, Xenophobia and Warfare*. *Comparative Education*, 33(1), 29-42.
- Council of Europe (1998). *Declaration and Programme on Education for Democratic Citizenship Based on the Rights and Responsibilities of Citizens*. Strasbourg: Council of Europe.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). *Globalising Citizenship Education? A Critique of "Global Education" and "Citizenship Education"*. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Doherty, C. (2006). *Pedagogic identities on offer in a case of online internationalised education*. In *Proceedings AARE 2005 International Education Research Conference, UWS Parramatta*. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2008, από <http://eprints.qut.edu.au>.

-
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΕΤΚ) (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου. Τεύχος Δεύτερο, Αριθμός Φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003, 3962-3982.
- Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία (Μτφρ. – Επιμέλεια Δ.Γ. Τασούσης). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusio*. London: Paul Chapman Publishing.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Γ. (1995). Μηχανισμοί μεταφοράς σχολικής γνώσης: Τα βιβλία της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο τ.ί., Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση (σελ. 258-270). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kostakopoulou, T. (2001). *Citizenship, identity and immigration in the European Union*. Manchester: Manchester University Press.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1990). Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Lawn, M. & Lingard, B. (2002). Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal*, 1(2), 290-307.
- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (Eds.) (2004). *Education for Citizenship*. London: Continuum International Publishing Group.
- Makrinioti, D. & Solomon, J. (1999). The Discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity. In J. Torney-Purta, J. Schwille & J.-A. Amadeo (Eds.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project* (pp. 278-304). Amsterdam: IEA.
- Μάνεσης, Α. (1986). Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα: αναζητώντας μια δύσκολη νομομοποίηση. Στο, Η Ελλάδα σε εξέλιξη (σελ. 15-59). Αθήνα: Εξάντας.
- Miles, R. (1993). *Racism After "Race Relations"*. London: Routledge.
- Moore, R. (2003). Policy Driven Curriculum Restructuring: Academic Identities in Transition. In C. Prichard & P. Trowler (Eds.), *Realizing Qualitative Research into Higher Education* (pp. 121-143). Hampshire: Ashgate Publishing, Ltd.
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107-128.
- Νούτσος, Χ. (1988). Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Pearson, D. (2001). *The Politics of Ethnicity in Settler Societies: States of Unease*. Basingstoke: Palgrave.
- Singh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 571-582.
- Shore, C. (2000). *Building Europe: The Cultural Politics of European Integration*. London: Routledge.
- Σολομών, Ι. (1991). Εισαγωγή στην προβληματική της πολυτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein, Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος (σελ. 15-39). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

-
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: Γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), Πειθαρχία και Γνώση. Τοπικά α' (σελ. 113-144). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Σολομών, Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α., & Βλάχος, Φ. (1996). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 90-91, 43-54.
- Τάτσης, Θ. (1999). Ξανανοίγει το θέμα της εκκλησιαστικής περιουσίας. Ελευθεροτυπία, 6-3-1999. Ανακτήθηκε 7 Δεκεμβρίου 2008, από <http://www.hri.org/E/1999/99-03-06.dir/keimena/greece/greece1.htm>.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schultz, W. (2001). Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen. Amsterdam: IEA.
- Tyler, W. (1999). Pedagogic Identities and educational reform in the 1990s: The cultural dynamics of national curricula. In F. Christie (Ed.), Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes (pp. 262-289). London: Cassell.
- Tyler, W. (2001). Crosswired: Hypertext, Critical Theory, and Pedagogic Discourse. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), Towards a Sociology of Pedagogy (pp. 339-358). New York: Peter Lang.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987). Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2006). Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Απόφαση Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006.
- Verdier, D., & Breen, R. (2001). Europeanization and Globalization. Comparative Political Studies, 34(3), 227-262.
- Weber, R.P. (1990). Basic Content Analysis. Newbury Park: CA, Sage.
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.) (1997). Τι ειν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Young, M. F.D. (1998). The Curriculum of the Future. From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning. London: Falmer Press.